



# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Antisemitismus in der Arabischen Welt.

Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als  
Zweitsprache“

verfasst von / submitted by

Karin Reichart, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 066 676

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Arabische Welt. Sprache und Gesellschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Rüdiger Lohlker

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung.....	1
2. Definitionen .....	3
2.1. Antisemitismus .....	3
2.2. Arabische Welt .....	6
2.3. Deutsch als Zweitsprache .....	7
2.3.1. Die Zielgruppe.....	10
3. Aktionsforschung.....	12
4. Antisemitismus in der Arabischen Welt .....	17
4.1. Europäisch geprägter Antisemitismus in der Arabischen Welt.....	17
4.1.1. Übersetzung europäischer Quellen .....	17
4.1.2. Medien .....	21
4.2. Opferkonkurrenz: Shoah vs. Nakba.....	23
4.3. Antisemitische Deutungsmuster im politischen Islam .....	25
4.3.1. Gemeinschaft und Gesellschaft.....	28
4.3.1.1. Rolle der europäischen Intellektuellen.....	30
4.3.2. Macht und Verschwörung.....	32
4.3.3. Die Figur des Dritten .....	35
4.3.4. Nation und Religion.....	36
4.4. Antisemitismus der Arabischen Welt in Europa .....	38
4.4.1. Der Nationalsozialismus und sein Verhältnis zur Arabischen Welt .....	38
4.4.2. Exkurs: Rechte, Rechtsextreme und antisemitische Propaganda des politischen Islams	41
4.4.3. Arabisch geprägter Antisemitismus in Deutschland und Österreich .....	43
4.4.4. Umgang mit Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer.....	49
5. Ein Lösungsansatz für den Unterricht ‚Deutsch als Zweitsprache‘ .....	50
5.1. Diskursive Landeskunde.....	50
5.1.1. Kulturelle Deutungsmuster .....	51
5.1.2. Kulturelles Gedächtnis.....	52
5.1.3. Hypertextuelles Verfahren .....	53

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache**

5.2.	Von der monodisziplinären zur transdisziplinären Landeskunde.....	54
5.3.	Nationalsozialismus und Antisemitismus als Themen in DaF/Z-Lehrwerken .....	55
5.4.	Didaktisierung .....	56
5.4.1.	Lernziel .....	56
5.4.2.	Text- und Bildauswahl .....	59
5.4.3.	Ausgewählte Inhalte und Methoden .....	62
5.4.4.	Exkurs zur kritischen Betrachtung: Was sind Fakten und Tatsachen? .....	64
5.4.5.	Rolle der Lehrperson.....	65
5.5.	Analyse der Unterrichtsbeobachtungen .....	66
5.5.1.	Zur Methode der Beobachtung .....	66
5.5.2.	Intervals – Beobachtungen: Zeit und Material.....	68
5.5.3.	Events – Beobachtungen: Opferkonkurrenz: Shoah vs. Nakba .....	68
5.5.4.	Events –Beobachtungen: (Sekundärer) Antisemitismus.....	69
6.	Fazit.....	74
7.	Quellenverzeichnis.....	80
8.	Anhang.....	87
	<b>I) Handreichung</b>	
	<b>II) Didaktisierung</b>	
	<b>III) Materialien</b>	
	<b>IV) Erste Unterrichtsbeobachtung im April 2018</b>	
	<b>V) Zweite Unterrichtsbeobachtung im Juli 2018</b>	
	<b>VI) Handout: Information an die Teilnehmenden</b>	
	<b>VII) Abstract</b>	

### **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1 (Feldmeier 2014:258).....	13
---------------------------------------	----

# **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

## **Vorwort**

An dieser Stelle möchte ich mich recht herzlich bei Herrn Prof. Lohlker und Herrn Mag. Dr. Schweiger für die Betreuung meiner transdisziplinären MA-Arbeit bedanken.

Meiner Familie, meinem Freund Sebastian und meinen Freund\*innen danke ich für die offenen Ohren. Insbesondere möchte ich mich bei Somaye Samizadeh, Marj Hajyahya, Pelin Özmen, Frederick Groß, Natanja Kindslehner, Iris Hamberger, Carola Schwarzmüller, Karoline Köster, Anna, Priska und Monika Reichart für ihr Feedback bedanken.

Abschließend möchte ich mich für die Teilnahme an der Aktionsforschung bei den anonym gehaltenen Teilnehmer\*innen und Lehrperson bedanken, die einen sehr spannenden Beitrag am Diskurs um Antisemitismus geleistet haben.

## 1. Einleitung

Die mediale Berichterstattung über antisemitische Handlungen und Äußerungen aus arabisch-islamischen Communitys in deutschsprachigen Ländern häufen sich seit 2015. So berichtete beispielsweise die Zeitung der Falter: „In Berlin trauen sich Juden mit Kibba nicht mehr in bestimmte Stadtviertel“ (Falter 12/18:27). Der jüdische Wiener Maler Arik Brauer sagt, dass er „als Jude vor den Nazis weniger Angst hat als vor den arabischen Zuwanderern“ (ebd.). Brauer konstatiert daher „wir haben ein Problem mit dem Islam“ (ebd.). Wer oder was hinter *dem* Islam steckt, wird jedoch nicht genauer erläutert. Brumlik (2016:183) findet eine Erklärung für den medialen Fokus: „Die gegenwärtige Konzentration auf Judenfeindschaft von Muslimen hängt selbstverständlich damit zusammen, dass der ‚Israel-Palästina‘-Konflikt [...] eine alles überschattende Rolle spielt.“ Was den sogenannten neuen Antisemitismus (Raffler 2005), modernen Antisemitismus (Wetzel 2014), bzw. die neue Judenfeindschaft (Fechler 2006) kennzeichnet, ist die Verknüpfung von antizionistischen und antikolonialen Motiven (vgl. Wetzel 2014:2).

In ihrer Diplomarbeit mit dem Titel „Der neue Antisemitismus der Muslime in der arabischen Welt und in Europa“ untersucht Martina Raffler (2005) welche Formen des sogenannten neuen Antisemitismus verbreitet sind, wie sie entstanden sind sowie die Allianzen zwischen dem politischen Islam und dem Rechtsextremismus. Raffler (2005) gibt einen sehr guten Überblick über verschiedene religiöse Bewegungen auch über die Arabische Welt hinaus, da vor allem das türkische Spektrum genauer untersucht wird. Neben den fehlenden originalsprachlichen Quellen verpasst die Autorin es jedoch, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wer *die* Muslime sind. Auf diese Frage, wie auch auf die oben angedeutete Frage, was *der* Islam ist, gibt es natürlich keine einfache Antwort. Vielmehr gilt es, verschiedene Bedeutungen, die Musliminnen und Muslime dem Islam zuschreiben, anzuerkennen sowie zu erkennen, dass der Islam so wie jede andere Religion für die Gläubigen bedeutungsvoll ist: „Whatever and however differently Islam may *mean* to Muslims, to all Muslims Islam is *meaningful*.“ (Shahab 2015:249). Der Begriff der *Arabischen Welt* ist ähnlich schwer zu definieren wie *der Islam*. Im Kapitel 2 wird versucht den Begriff der „Arabischen Welt“ zu definieren. Zudem werden die Begriffe *Antisemitismus* und das Fach *Deutsch als Zweitsprache* definiert. Die Methode der Aktionsforschung wird im 3. Kapitel beschrieben.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Das 4. Kapitel beschäftigt sich mit dem europäisch-geprägten Antisemitismus in der Arabischen Welt und mit dem Antisemitismus der Arabischen Welt in Europa. Der vom Westen importierte Antisemitismus hat sich in der Arabischen Welt transformiert und durch Globalisierung und Migration seinen Weg zurück nach Europa gefunden (vgl. Brumlik 2016: 189). Diese Form des Antisemitismus ist von einer Opferkonkurrenz geprägt (siehe Kapitel 4.2) und gipfelt teilweise in einem Zusammenschluss des europäischen Rechtsextremismus mit Gruppierungen des politischen Islams, wie der Exkurs im Kapitel 4.4.2. aufzeigt.

Antisemitische Deutungsmuster im politischen Islam werden im Kapitel 4.3. mit den von Klaus Holz und Michael Kiefer (2010) genannten Merkmalen zusammengefasst. Politischer Islam wurde hier als Überbegriff gewählt, Kiefer und Holz (2010) verwenden den Begriff des islamistischen Antisemitismus. Küntzel (2000) spricht hingegen vom radikalen Islamismus, der antijüdische Aussagen aus religiösen Quellen instrumentalisiert (Küntzel 2000, zitiert nach Brumlik 2016:190): „Während der Koran im Stil spätantiker Religionspolemik zwischen einer Rhetorik der Verfluchung und des Verzeihens oszilliert, bedient sich der radikale Islamismus dessen negativster antijüdischer Aussagen [... ]“. Exemplarisch für den politischen Islam wird der Text *Ma`rakatūnā ma`a l-yahūd* (Unser Kampf mit den Juden) von Sayyid Qutb analysiert. Der einstige ideologische Anführer der ägyptischen Muslimbruderschaft „synthetisiert in diesem Essay die antijüdische und antisemitischen Narrative des europäischen Antisemitismus zu einer propagandawirksamen Version eines islamistischen Antisemitismus“ (Kiefer 2013:444).

Für die Einbeziehung des Themas Nationalsozialismus und Antisemitismus im Deutschunterricht plädiert u.a. Ghobeyshi (2002:47), da „die Mehrheit der Deutschlernenden bereits [...] in *irgendeiner Form* [davon] gehört haben“. Die vorliegende Arbeit zur transdisziplinären diskursiven Landeskunde möchte aus arabistisch-islamwissenschaftlicher Perspektive erörtern, *welche Form bzw. Formen* des Antisemitismus bei Lernenden der Arabischen Welt verbreitet sind, um so adäquater im Unterricht darauf reagieren zu können. Im Kapitel 5 wird definiert, was im Sinne von Altmayer (2016) unter kulturellen Deutungsmustern in der diskursiven Landeskunde verstanden wird, Erläuterungen zum erarbeiteten Didaktisierungsvorschlag finden sich im Kapitel 5.4. Im Kapitel 5.5. werden die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zusammengefasst und analysiert; die vollständigen Beobachtungsbogen vom April und Juli 2018 sowie der Didaktisierungsvorschlag mit Handreichung sind im Anhang zu finden.

## 2. Definitionen

*Der Antisemitismus in Teilen der arabischen und islamischen Länder ist kein Randphänomen, sondern Bestandteil alltäglicher Politik, was aber auf keinen Fall so gedeutet werden darf, dass alle Muslime bzw. Araber Antisemiten seien (Riebe 2006:31).*

Um den Antisemitismus zu behandeln und einen Didaktisierungsvorschlag zum Thema Antisemitismus für Deutschlernende der Arabischen Welt zu erstellen, muss zuerst geklärt werden, was in dieser Arbeit unter *Antisemitismus*, *der Arabischen Welt* und dem Unterricht in *Deutsch als Zweitsprache* verstanden wird.

### 2.1. Antisemitismus

Unter Antisemitismus versteht der Publizist und Autor Micha Brumlik (2016:183)

vielfältige Formen der Judenfeindschaft [...], die sich in unbegründeten, spontanen Ressentiments, unbegründeten und der Sache nach falschen Vorurteilen sowie in individuellen, gruppenbezogenen oder auch institutionellen Verhaltensweisen über verbale Hetze und politische Diskriminierung bis zum Massenmord äußern kann und auch geäußert hat.

Die wort-wörtliche Übersetzung des Wortes Antisemitismus ins Arabische stellt uns vor das Problem, dass das Arabische sowie das Hebräische zu den semitischen Sprachen gehören (Glück; Rödel 2016:612). Im Arabischen werden daher häufig umschreibende Begrifflichkeiten verwendet. Harqabi (1972:823) nennt hier *muḏāddat al-yahūd* (opposition to the Jews) und *haraka l-mu'adīya li-l-yahūd* (the movement hostile to the Jews).

Antisemitismus kann auch wörtlich ins Arabische übersetzt werden mit *mu'ādāt as-sāmīya* als *Semitenfeindschaft*; „diese Feindschaft richtet sich aber ausschließlich gegen Jüdinnen und Juden, auch wenn die wörtliche Übersetzung ‚Semitenfeindschaft‘ immer wieder zum Anlass genommen wird, um zu behaupten ‚Semiten‘ könnten gar keine Antisemiten sein“ (Riebe 2006:20).

Alle antisemitischen Bewegungen haben gemeinsam, dass sie im jüdischen Volk eine Gruppe sehen, die die weltweite Kontrolle anstrebt. Viele Wissenschaftler\*innen treffen mit der Sonderfallthese die Unterscheidung zum Rassismus, indem das Jüdische hier nicht als minderwertig, sondern im Gegenteil als gefährliche, überlegene Gruppe gesehen wird, vor der es sich zu schützen und verteidigen gilt (vgl. Riebe 2006:20). Hierbei spielt weniger die Religionszugehörigkeit als die „Personifikation des globalen Prinzips subjektloser Herrschaft“ eine Rolle, die u.a. in der kapitalistischen Warenwirtschaft wahrgenommen wird (ebd).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Eine Gemeinsamkeit des internationalen Antisemitismus ist die Konstruktion des Jüdischen als etwas Drittes, das parallel zu anderen Gruppen existiert, wie auch im Kapitel 4.3.3. genauer beschrieben wird:

Der Antisemitismus hat eine dreigliedrige Struktur. Erstens gibt es die jeweilige Wir-Gruppe, also zum Beispiel die Muslime oder die Deutschen. Im Antisemitismus sind die Wir-Gruppen immer partikuläre Gruppen, die in aller Regel als Volk, Rasse und/oder Religionsgemeinschaft konzipiert werden. [...] Mit dem Antisemitismus aber kommt etwas Drittes dazu: Die Juden werden [...] als Träger einer weltumspannenden verborgenen Macht [dargestellt] [...]. (Kiefer; Holz 2010:122)

In Österreich ist seit 2016 die Arbeitsdefinition von IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) gesetzlich festgelegt:

Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nicht-jüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum, sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen ([http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e\\_bibliothek/antisemitismus-1/was-ist-antisemitismus-oesterreich-nimmt-ihra-arbeitsdefinition-von-antisemitismus-an/40-15%20Beilage%20Definition.pdf](http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/antisemitismus-1/was-ist-antisemitismus-oesterreich-nimmt-ihra-arbeitsdefinition-von-antisemitismus-an/40-15%20Beilage%20Definition.pdf) [Zugriff 06.10.2018])

Damit wird klar, dass auch nicht-jüdische Personen und Institutionen dem Antisemitismus eine Angriffsfläche bieten können, indem sie beispielsweise als Teil der jüdischen Weltverschwörung gesehen werden (siehe auch Kapitel 4.3.2.). Zum Antisemitismus zählen auch verschiedene Formen der Holocaust-Leugnung: „Holocaust denial in its various forms is an expression of antisemitism“ (IHRA, zitiert nach Lange 2018:140).

Albert Scherr und Barbara Schäubl (2007:13) beschreiben den sekundären Antisemitismus als ein „ursprünglich westdeutsches Phänomen“, womit hier der Vorwurf bezeichnet wird, dass sich Jüdinnen und Juden am Völkermord bereichern wollen. Jan Riebe (2006:66) beschreibt zudem den sekundären Antisemitismus, bei dem es um die Relativierung des Holocausts geht, beispielsweise, indem den Jüdinnen und Juden vorgehalten wird, die Besetzung Palästinas sei mit der Vorgangsweise der Nazis vergleichbar. Bei den Gründen für diese Verharmlosung kann zwischen ereignisgeschichtlichen (z.B. Kolonialismus) und ideengeschichtlichen (z.B. Opferkonkurrenz) unterschieden werden (vgl. Wild 2013:244). Sekundärer Antisemitismus

„kann sich in unterschiedlichen Facetten äußern. Dazu gehört [...] die Relativierung oder Leugnung des Holocaust, die sich z. B. durch den Verweis auf eigenes, kollektives Leid, das Abstreiten der gezielten Vernichtungsabsicht oder der tatsächlichen Opferzahlen äußern kann. Er kann auch in Form einer Täter-Opfer-Umkehr wirkmächtig werden. Jüdischen Menschen wird dabei entweder eine Mitschuld an der Verfolgung attestiert, oder ihnen wird heute selbst eine Täterrolle zugeschrieben, etwa im Rahmen des israelisch-palästinensischen Konflikts.“ (KIGA 2017:15)

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Dirk Ansoorge (2006:9) sieht den Opfer-Diskurs als nicht zu trennende Zutat des Antisemitismus des 21. Jahrhunderts: „Angesichts individueller und kollektiver Verunsicherungen, wie sie zu Beginn des 21. Jahrhunderts weltweit spürbar werden, gerät ‚Antisemitismus‘ zur Chiffre für einen Opfer-Diskurs, der eigene Defizite verdeckt.“

Mansel und Spaiser, die 2010 in Bielefeld „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ von Jugendlichen qualitativ und quantitativ empirisch untersuchten, vermuten „eine Umwegkommunikation [...], um tabuisierte klassische antisemitische Stereotype zu vermeiden“. (Wetzel 2014:9f). Folgendem Item, das den oben beschriebenen sekundären Antisemitismus beschreibt, stimmen 40,7% der Befragten mit arabischem Sozialisationskontext zu: „Was der Staat Israel mit den Palästinensern macht, ist im Prinzip nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.“ (ebd.: 10). Für Wien kann hier eine Studie erwähnt werden, die im Auftrag der MA13 im Jahr 2016 mit dem Titel *Jugendliche in der offenen Jugendarbeit. Identitäten, Lebenslagen und abwertende Einstellungen* publiziert wurde und auch das Thema Antisemitismus untersuchte:

33% aller Jugendlichen haben eine etwas oder sehr negative Einstellung zu Menschen, die der jüdischen Religion angehören. Bei muslimischen Jugendlichen ist der Antisemitismus signifikant stärker zu beobachten als bei Jugendlichen mit christlichen Hintergrund. Wobei bei den orthodoxen Jugendlichen die antisemitischen Einstellungen stärker vertreten sind als bei katholischen Jugendlichen (Güngör; Nik Nafs 2016:48).

Die Aussagen der befragten Jugendlichen sind von anti-israelischen Einstellungen und antizionistischen Überzeugungen geprägt. Im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung waren die Jugendlichen tendenziell weniger vorsichtig, Äußerungen zu tätigen, die als antisemitisch eingeordnet werden können (vgl. ebd.:48f). Bei der befragten Zielgruppe wurden die Jugendlichen, die 2015 aus der Arabischen Welt zugewanderten sind, noch nicht berücksichtigt, da die Daten von 2014 stammen. Interessant ist jedoch, dass auch hier „[d]ie Ablehnung seitens der muslimischen Jugendlichen [...] besonders durch den Nahost-Konflikt und die Solidarisierung mit der palästinensischen Bevölkerung“ beeinflusst ist (ebd.:49).

Elke Gryglewski (2013:22f) bedauert, dass es bislang wenige Studien zum Thema antisemitischer Äußerungen von Jugendlichen türkischer und arabischer Herkunft in Deutschland gibt, während medial sehr viele Berichte zu diesem Thema kursieren. Zudem darf nicht vergessen werden, dass laut einer aktuellen EU-Umfrage zwar 30% der antisemitischen Aussagen extremen muslimischen Einstellungen zugeordnet werden können, Studien zu anderen genannten antisemitischen Gruppen wären jedoch auch äußerst interessant

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

(EU-Umfrage Mai/Juni 2018 zitiert nach Wörgetter 2018). Neben Antisemitismus von Musliminnen und Muslimen nannten Befragte der EU-Studie Antisemitismus von Vertreter\*innen der linken Szene, Arbeits- oder Schulkolleg\*innen, Personen aus dem Bekanntenkreis und Personen mit eher rechtsextremen Ansichten (ebd.).

### **2.2. Arabische Welt**

Da sich diese Arbeit dem Antisemitismus der Arabischen Welt widmet, wird im Folgenden versucht zu definieren, was unter der so genannten *Arabischen Welt* verstanden werden kann. Der Begriff „Arabische Welt“ kann nicht trennscharf definiert werden, dennoch kann in Bezug auf Deutungsschemata davon ausgegangen werden, dass bestimmte Projektionen des Jüdischen in unterschiedlichsten Teilen der Arabischen Welt konstruiert werden (vgl. Nordbruch 2004:201).

Wenn wir von der Arabischen Welt sprechen, können wir einen geographischen, sprachlichen oder auch einen Raum, der religiös-kulturell geprägt ist, bezeichnen. Geographisch bezieht sich der Begriff auf arabische Staaten und Gebiete. Durch Globalisierung, Flucht und Migration kann dieser Raum auch erweitert werden und neue *Arabische Welten* entstehen. Klar ist, dass die Definition untrennbar mit der arabischen Sprache verbunden ist, die wiederum nur in Verbindung mit dem Islam betrachtet werden kann:

Although the Arabic language existed long before the inception of Islam, it has been closely associated with this religion ever since the Qur‘ān, its holy scripture, was revealed in Arabic [...]. Together with Arabia itself, [Mesopotamia, Syria, Egypt and North Africa] constitute the Arab world today, which also includes non-Muslim religious minorities who speak Arabic (e.g., Christian Arabs) and non-Arab Muslim minorities who have retained their original language but use Arabic as a second language (e.g., Kurds and Berbers (Boullata 1995:96)

Die Arabische Welt meint hier also nicht nur ein klar durch Staatsgrenzen definiertes Gebiet. Vielmehr bezieht es sich auf arabische und nicht-arabische Musliminnen und Muslime in arabischen und nicht-arabischen Ländern, auf arabischsprachige Minderheiten wie Christ\*innen in arabischen Ländern, sowie aus beiden Gruppen in andere Länder emigrierte Migrant\*innen. Diese Vielschichtigkeit zeigt sich auch in dem seit 2015 existierenden Curriculum des Masterprogramms „Arabische Welt: Sprache und Gesellschaft“ an der Universität Wien. Das Studium gilt als

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

kulturwissenschaftliche Studienrichtung in einer Verbindung von philologischen, sprach- und literaturwissenschaftlichen, religions-, medien- und sozialwissenschaftlichen Ansätzen an einem allgemeinen Qualifikationsprofil für Absolventinnen und Absolventen der philologisch-kulturwissenschaftlichen Fakultät, das auf eine Schulung im kritisch-analytischen Denken zielt (Curriculum für das Masterstudium Arabische Welt: Sprache und Gesellschaft <https://bit.ly/2WOPisd> Zugriff 03.06.2019]

Der von der Autorin gewählte Schwerpunkt „Religion und Politik“ vermittelt spezialisierte religionswissenschaftliche Kenntnisse im Bereich des Islams sowie die Fähigkeit zur Analyse aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen in der Arabischen Welt (vgl. ebd.), wobei hier auch die oben im Plural genannten durch Migration entstandenen Arabischen Welten gezählt werden können.

Eine ähnlich junge Existenz wie das MA-Studium „Arabische Welt“ hat das Fach „Deutsch als Zweitsprache“, das im Jahr 2010 erstmals an der Universität Wien mit einer Professur besetzt wurde (Springsits 2012:94). Im Folgenden wird versucht, auch dieses Fachgebiet, vor allem in Bezug auf landeskundliches Lernen, und die Zielgruppe der vorliegenden Aktionsforschung zu definieren.

### ***2.3. Deutsch als Zweitsprache***

Für das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ wurde in den 90er Jahren ein Lehrstuhl in Österreich errichtet und bis heute wird „Deutsch als Fremdsprache“ häufig als Überbegriff für Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) verwendet (vgl. Springsits 2012:95f). Es stellt sich nun die Frage, anhand welcher Merkmale Trennungslinien gezogen werden können und, ob diese sowohl für das sprachliche als auch das landeskundliche Lernen gleichermaßen gelten.

Zwei wichtige, aber nicht die einzigen Unterscheidungsmerkmale sind der Lernort und die Steuerung des Spracherwerbs: Typisch für Lernende des Deutschen als Zweitsprache ist der migrationsbedingte Aufenthalt im zielsprachigen Land sowie ein ungesteuerter Spracherwerb (vgl. ebd.:95). Der Spracherwerb von Lernenden des Deutschen als Zweitsprache ist also durch das „ständige Ineinandergreifen von gesteuerten und ungesteuerten Erwerbsprozessen“ gekennzeichnet (Krumm 2010:1074). Dies gilt in erster Linie für den Erwerb der Sprache, kann jedoch auch auf das so genannte landeskundliche Lernen ausgeweitet werden. Auf dem Weg zum Kursort können Lernende beispielsweise im Bus mit einer deutschen Durchsage konfrontiert werden. Ein Beispiel für ein landeskundliches Lernen wäre hingegen, wenn

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Lernende zu Fuß unterwegs sind und auf einen Stein der Erinnerung stoßen, der auf den Tod einer Familie oder Person im Holocaust hinweist. Beide Beispiele, sowohl der sprachliche als auch der landeskundliche ungesteuerte Erwerb sind Gegenstand des Faches Deutsch als Zweitsprache, Lerngegenstand sind also nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch die „kulturellen Wissensbestände der deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft[...]“ (Fornoff 2016:107). Knapp-Potthoff (1997:194) definiert Kommunikationsgemeinschaft folgendermaßen:

Unter Kommunikationsgemeinschaft verstehe ich Gruppen von Individuen, die jeweils über durch regelmäßigen kommunikativen Kontakt etablierte Menge an gemeinsamem Wissen sowie Systeme von gemeinsamen Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns. – m. a. W. ‚Kulturen‘ – verfügen.

Für die vorliegende Aktionsforschung wurde eine relativ typische DaZ-Gruppe gewählt (siehe Kapitel 2.3.1. zur Zielgruppe). Es gibt jedoch auch weniger klare Beispiele wie die „Gruppe der internationalen Studierenden, die für einige Zeit an einer Universität studieren, in der Deutsch mehrheitlich verwendete Unterricht- und Prüfungssprache ist“ (Springsitz 2012:99). Für das landeskundliche Lernen kann festgehalten werden, dass bei dieser Gruppe durch den Aufenthalt im Zielland eine ähnliche Situation entsteht wie für eine typische DaZ-Gruppe, da ungesteuerte Lernprozesse durch den Alltag im Zielland, wie das bereits genannte Stolpern über Steine der Erinnerung, passieren können. Möglicherweise gilt dies teilweise auch für typische DaF-Lernende wie „Deutschlernende an einer Universität in Japan“ (ebd. 96), wenn diese durch soziale Medien mit der Zielkultur in Kontakt kommen. Bestehende Trennungslinien gelten also für das Sprachliche Lernen und das landeskundliche Lernen nicht gleichermaßen, wobei beim Zweitgenannten noch viele Fragen, wie beispielsweise die Bedeutung sozialer Medien, offen sind.

Beim landeskundlichen Lernen darf die Problematik des Kultur-Begriffs nicht vergessen werden. Denn durch Kulturalismus kann eine Verschiebung des rassistischen Rassebegriffs zum alles definierenden Kulturbegriff passieren: „Culturalism is consequently the view that regards conceptual and imaginary representations as the ultimate and irreducible constraints at work in the life of the historical mass in question [...]“ (Azma 2009:18). In Abgrenzung dazu hat sich im Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache im Bereich der diskursiven Landeskunde ein neues Verständnis des Kulturbegriffs etabliert: „Mit ‚Kultur‘ nach diesem neuen Verständnis beziehen wir uns vielmehr auf die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben“ (Altmayer 2016:8, siehe auch Kapitel 5.1.).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Ein weiterer in sich problematischer Begriff ist der der Landeskunde selbst, der „weniger den Charakter strenger Wissenschaftlichkeit zu indizieren als vielmehr Assoziationen an das Milieu von Volkshochschule und Primarunterricht zu wecken [...]“ scheint (Fornoff 2016:14). Alternativ dazu haben sich andere Begrifflichkeiten wie „Kulturstudien“ oder analog zur anglistischen *cultural studies* „German Studies“ entwickelt (vgl. ebd.). Da sich weder das eine noch das andere flächendeckend durchgesetzt hat, wird in dieser Arbeit statt Landeskunde der Begriff des landeskundlichen Lernens bzw. der diskursiven Landeskunde verwendet, womit die Auseinandersetzung der Lernenden in den Fokus gerückt werden soll. Die diskursive Landeskunde, die im Kapitel 5 genauer erläutert wird, hebt hervor, dass sowohl Lernziele als auch Lerninhalte nicht definitiv feststehen und immer wieder neu ausgehandelt werden müssen (vgl. Altmayer 2016:7).

Seit Mitte der 90er-Jahre führt der *cultural turn* zur „Infragestellung allgemeingültiger nomothetischer Erklärungsmodelle menschlichen Verhaltens und zur Hinwendung zu verstehenden, die Rolle symbolischer Ordnung und subjektiver Sinnzuschreibung in den Vordergrund stellenden Ansätzen“ (Krumm 2010:1378). In Bezug auf die Landeskunde bedeutet das, dass statt allgemeinen Erklärungsmustern die Lebenswelten der Lernenden für die Unterrichtskonzeption berücksichtigt werden sollen. Statt Fakten auswendig zu lernen sollen sich Lernende mit Deutungsmustern der betreffenden Kommunikationsgemeinschaft auseinandersetzen:

Mit der Etablierung des Themas ‚Erinnerung und Gedächtnis‘ als Lehr- und Lerngegenstand im Fach Deutsch als Fremdsprache erhofft man sich eine Abkehr von einer am Faktischen orientierten Landeskunde, indem erinnerungsgeschichtliche Reflexions- und Deutungsprozesse über die Zielkultur in Gang gesetzt werden, die zu einem besseren Verständnis auch der eigenen Kultur führen sollen (Kaluzna 2010:27).

Traditionelle Bezugswissenschaften des landeskundlichen Lernens sind die Soziologie, Geschichte und Politik sowie die Kulturanthropologie, Volkskunde und Ethnographie (vgl. Fornoff 2016:18; Krumm 2010:1074). Die Zukunft des landeskundlichen Lernens scheint weniger monodisziplinär zu sein und vielmehr durch den transdisziplinären Austausch mit anderen Fächern zu wachsen (vgl. Fornoff 2016:19). Diese Arbeit versucht durch die Einbeziehung des kulturwissenschaftlichen Zugangs des Studiums „Arabische Welt“ einen neuen transdisziplinären Blick zu schaffen.

### 2.3.1. Die Zielgruppe

Im Folgenden wird die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit, Lernende im Projekt *Interspace* vorgestellt und darauf eingegangen, inwiefern diese Zielgruppe als „typische“ DaZ-Lerngruppe gesehen werden kann.

Springsitz (2012:102) plädiert dafür, dass eine „völlige Trennung von DaF und DaZ nicht das Ziel sein kann“. Die Autorin möchte sich diesem Fazit anschließen, wobei die hier untersuchte Zielgruppe der Lernenden im Projekt *Interspace* als Beispiel für „typische“ DaZ-Lernende, sowohl im Sprachlichen als auch im Landeskundlichen Bereich, gesehen werden kann. Die von Springsitz (2012:98f) genannten typischen Merkmale werden hier übernommen und mit der Kursbeschreibung des Projekts *Interspace* der gemeinnützigen GmbH Interface Wien in Bezug gesetzt (<http://www.interface-wien.at/5/70-interspace-1-4-basisbildung-fur-jugendliche>[Zugriff: 25.01.2019])

- Der Lernort der Lernenden ist Wien und somit eine mehrheitlich deutschsprachige Umgebung: „Interface Wien bietet zugewanderten Jugendlichen von 15 bis unter 21 Jahren mit Hauptwohnsitz Wien ein Basisbildungs-Kursangebot mit dem Ziel, den Jugendlichen am Ende einen Schul- oder Ausbildungsplatz oder eine Beschäftigung zu ermöglichen.“
- Die Lernenden sprechen verschiedenste (Erst-)sprachen.
- Es kann davon ausgegangen werden, dass die Zweitsprache in verschiedenen Lebensbereichen verwendet wird, sowohl im *InterSpace*-Kurs also auch im außerschulischen Alltag.
- Durch den Flucht- und Migrationshintergrund der Lernenden kann auch angenommen werden, dass das Lernen der deutschen Sprache keine bewusste Entscheidung war. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass das Ziel des Spracherwerbs ist, die „notwendigen Kompetenzen für Ausbildung und Beruf“ zu erwerben.
- Deutsch ist auch Medium des Unterrichts in anderen Fächern, d.h. die Sprachaneignung liegt hier zwischen Lernen und Erwerben: „Neben dem Spracherwerb werden auch die Basisbildungs-Grundkompetenzen Mathematik, Englisch und IKT angeboten“.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Das Produkt dieser Arbeit zielt also auf die Zielgruppe der DaZ-Lernenden ab, kann aber sicher auch für landeskundliches Lernen in DaF-Kontexten, beispielsweise für die Zielgruppe der DaF-Student\*innen in Ägypten, adoptiert werden.

Fornoff (2016:43) spricht von einer empirischen Wende im landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Bereich des Faches Deutsch als Fremdsprache von einer „Hinwendung zum qualitativ dimensionierten empirischen Untersuchen“. Ein Beispiel für eine qualitativ-empirische Methode ist die Aktionsforschung, die im Kapitel 3 genauer vorgestellt wird und im April und Juli 2018 mit der beschriebenen Zielgruppe durchgeführt wurde.

### 3. Aktionsforschung

*„In contrast to basic research, which is aimed at the development of theory in its own right, the purpose for applied research is to make available the potential to apply theory to practice“ (Burns 2005:60).*

Die Methode der Aktionsforschung kommt dem Wunsch vieler Lehrender entgegen, den eigenen Unterricht forschungsgeleitet zu verbessern. Laut Feldmeier (2014:255) bemerken Lehrkräfte häufig „die Notwendigkeit von Forschung, die den Unterricht verbessern kann, da ihnen z.T. geeignete Curricula, methodische Hinweise oder zielgruppenspezifische Unterrichtsmaterialien fehlen“. Beispielsweise ist vielen DaZ-Lehrenden nicht klar, wie das Thema des Antisemitismus/Nationalsozialismus in ihrem Unterricht behandelt werden soll, da sie weder ausreichende historische Kenntnisse als auch Hintergrundwissen über die Zielgruppe haben (vgl. Koreik 1995:75). Durch das im theoretischen Teil erarbeitete Hintergrundwissen über den Antisemitismus in der Arabischen Welt soll nun dieses in Form einer Handreichung zur Verfügung stehen (siehe Anhang I). Neben Hintergrundinformationen werden von Lehrenden vor allem Unterrichtsmaterialien gewünscht, die durch die Aktionsforschung erarbeitet und überarbeitet wurden.

Bei der Durchführung der Aktionsforschung werden mehrere Zyklen unterschieden. Zuerst wird aus der Unterrichtspraxis heraus ein Problem identifiziert und eine neue Form des Unterrichts konzipiert. Im vorliegenden Fall ist dies das Problem von antisemitischen Äußerungen bzw. Tabubrüche im DaZ-Unterricht. Die Hintergründe dieses Antisemitismus der Arabischen Welt werden im Kapitel 4 theoretisch dargestellt und auf dieser Grundlage wurden eine Handreichung und ein Didaktisierungsvorschlag erarbeitet, der im Kapitel 5 erläutert wird. Durch die Methode *collaborative action research* kann eine Didaktisierung erprobt, beobachtet und durch anschließende Reflexion weiterentwickelt werden. Die Grundidee der Methode ist, dass die erarbeitete Didaktisierung von einer anderen Lehrperson durchgeführt, beobachtet und durch anschließende Evaluation überarbeitet werden kann (vgl. Feldmeier 2014:255).

Dieser Unterricht wird im ersten Zyklus durchgeführt, beobachtet und reflektiert. Durch die Reflexion wird eine überarbeitete Didaktisierung möglich, diese wird im zweiten Zyklus wieder durchgeführt und überarbeitet. Das Ende der Aktionsforschung kann eine erneute Planung sein, oder sowie im vorliegenden Fall eine Publikation der Ergebnisse (vgl. Feldmeier 2014:258).

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

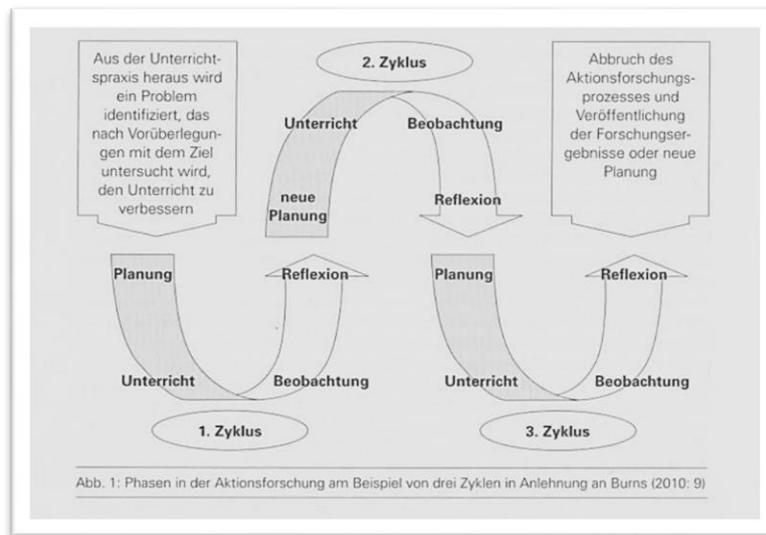


Abbildung 1 (Feldmeier 2014:258)

Natürlich kann dieser Prozess in einer unendlichen Schleife weitergeführt werden, mit dem Ziel sowohl das theoretische Wissen als auch die Praxis zu verbessern: „[...] such projects should result in improve practice and increased theoretical knowledge in the field of education“ (Smulyan 1987:57).

Lisa Smulyan (1987:58) nennt folgende Bedingungen für eine erfolgreiche Aktionsforschung: “(a) teacher participants who are confident, willing to share and experiment with ideas and concerns, and have some background in research; (b) jointly defined goals; (c) strong leadership, and (d) a school climate which encourages risk taking and experimentation.” Für Herbert Altrichter und Peter Posch (1990:90) gibt es vier Gütekriterien:

- Weiterentwicklung der untersuchten Situation (Praxis) im Sinne aller von ihr Betroffenen,
- die Weiterentwicklung des Wissens der am Forschungsprozeß Beteiligten [...]
- die Weiterentwicklung des professionellen Wissens der Lehrerschaft und
- die Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Während die von Smulyan (1987:58) genannte Voraussetzung von *strong leadership* nicht unbedingt der beobachteten Unterrichtsatmosphäre entspricht, kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei dem Schulklima um eines handelt, das experimentelles Unterrichten fördert. Von der Abteilungsleitung wurde rückgemeldet, dass sich bei der Besprechung der Aktionsforschung bei der Teamsitzung mehrere interessierte Lehrpersonen gemeldet hatten. Die von Altrichter und Posch (1990:90) genannten vier Gütekriterien wurden eingehalten, indem bei der Aktionsforschung versucht wurde, alle Betroffenen (teilnehmende Lehrperson

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

und Schüler\*innen) und deren Bedürfnisse zu berücksichtigen. Für die Lehrperson sollte kein zusätzlicher Vor- und Nachbereitungsaufwand entstehen. Pro Unterrichtseinheit steht einer Lehrperson im Projekt *Interspace* ca. 20 Minuten Vor- und Nachbereitungszeit zu. Für sechs Unterrichtseinheiten entspricht das zwei Stunden, die für das Lesen der Handreichung und die Auseinandersetzung mit der Didaktisierung genügen sollten. Die Weiterentwicklung des Wissens über den Forschungsprozess hinaus soll durch den Anhang dieser Masterarbeit gewährleistet werden, damit die erarbeiteten Unterrichtsmaterialien auch anderen Lehrenden zur Verfügung stehen und der Theorie und Praxis dienen können.

Mit der Lehrperson, die sich freiwillig gemeldet hatte, wurde vorab der Ablauf besprochen und Termine für die zwei Zyklen der Aktionsforschung festgelegt. Die Lehrperson hat sich gewünscht, jeweils am Ende der B1-Phase im April und Juli 2018 in zwei unterschiedlichen Gruppen den Unterrichtsvorschlag durchzuführen. Die Didaktisierung wurde vorab per Mail geschickt, das Lernziel sowie Fragen und Feedback dazu während einer Hospitationseinheit vor der eigentlichen Aktionsforschung besprochen.

Feldmeier (2014:263f) beschreibt sechs Phasen der Aktionsforschung. Diesen vorangestellt ist der Wunsch, den eigenen Unterricht verbessern und erforschen zu wollen, sich Unterstützung im beruflichen Umfeld zu sichern und die Entscheidung, ob diese alleine oder wie im vorliegenden Fall als kooperative Aktionsforschung durchgeführt wird. Im Fokus dieser Methode steht die „strukturell gegebenen Bedeutsamkeit der zu untersuchenden Forschungsgegenstände für die Unterrichtspraxis, die unmittelbare Rückführbarkeit von Forschungsergebnissen in die Unterrichtspraxis [und] die Aufwertung des professionellen Handlungswissens“ (Feldmeier 2014:256).

Die sechs Phasen sind hier verkürzt in Bezug auf die vorliegende Aktionsforschung skizziert (vgl. Feldmeier 2014:260ff; Aguado 2014:49f):

**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

1	Forschungsfrage definieren	Wie kann das Thema Antisemitismus auf dem Niveau B1 für Lernende aus der Arabischen Welt vermittelt werden?
2	Planung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vereinbarungen mit kooperierenden Kolleg*innen und Zeitraum für die Durchführung der Unterrichtssequenz festlegen (April und Juli 2018)</li> <li>- Instrument bestimmen, um die Implementierung zu überprüfen: Erarbeitung Beobachtungsbogen auf der Grundlage der Didaktisierung (siehe Anhang IV und V)</li> <li>- Ethische Fragen klären, wie „Werden die Persönlichkeitsrechte der Lernenden verletzt?“ Erarbeitung Handout mit wichtigsten Informationen an die Teilnehmenden (siehe Anhang VI)</li> </ul>
3	Implementierung/ Aktion	- Veränderung im Unterricht vornehmen, Durchführung und Beobachtung der Unterrichtssequenz im April und Juli 2018
4	Beobachtung/ Datenerhebung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Daten erheben (Beobachtungen)</li> <li>- Daten auswerten (z.B. welche Wörter sollten noch zusätzlich erklärt werden? Welche Informationen braucht die Lehrperson?)</li> <li>- Daten analysieren (Welche Formen des (sekundären) Antisemitismus wurden beobachtet?)</li> <li>- Triangulieren (Einbeziehung mehrerer Datenquellen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten gesammelt wurden, beispielsweise können Daten, die im April und Juli 2018 gesammelt wurden, miteinander in Bezug gesetzt werden).</li> </ul>
5	Reflexion	- Bedeutung der analysierten Daten für den Unterricht erkennen und Didaktisierungsvorschlag und Handreichung auf der Grundlage der erhobenen Daten überarbeiten. Darauf folgen erneut Schritt 3-5.
6	Veröffentlichung der Forschungsergebnisse	Ergebnisse der Handreichung, Didaktisierung und Materialien im Anhang (I, II und III).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Da es sich um eine Beobachtungsstudie handelt, ist abschließend noch kritisch die Problematik des Beobachterparadoxon zu erwähnen, das im Kapitel 5.5.1. genauer erläutert wird. Um diesem Paradox möglichst entgegenzuwirken, wurde vor der eigentlichen Aktionsforschung eine Beobachtungseinheit durchgeführt, damit die Beobachterin die Gruppe und deren Teilnehmer\*innen kennenlernt und umgekehrt. Aus ethischen und rechtlichen Gründen wurden die Teilnehmer\*innen am Tag der Aktionsforschung selbst schriftlich sowie auch mündlich in einfacher Sprache darüber informiert, dass die Beobachtungsstudie im Rahmen einer Abschlussarbeit publiziert wird und Einwände dagegen bei der Beobachterin oder Lehrperson geäußert werden können (siehe Anhang VI).

#### **4. Antisemitismus in der Arabischen Welt**

*„Ihr seid eifersüchtig auf jeden, den die Welt als Opfer anerkennt. Denn das ist das jüdische Monopol“ (Darwisch 1996, zitiert nach Achcar 2012: 29f).*

##### ***4.1. Europäisch geprägter Antisemitismus in der Arabischen Welt***

Die meisten Antisemitismus-Forschenden, die sich bis dato mit der arabischen Variante des Antisemitismus beschäftigt haben, gehen davon aus, dass es sich um eine aus Europa importierte Ideologie handelt (vgl. Riebe 2006:25; Kiefer; Holz 2010:109). Durch die Rezeption der europäischen Quellen, die historischen Ereignisse des Israel-Palästina-Konflikts und religiöse Interpretationen hat sich diese Ideologie in eine eigene Spielart des weltweiten Antisemitismus transformiert. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die Ereignisse vor und nach der Staatsgründung Israels aufzuzeigen, vielmehr sollen Deutungsmuster, die durch die Opferkonkurrenz mit Israel entstanden sind, dargestellt werden (siehe Kapitel 4.2.). Europäisch-antisemitische Quellen wurden auch schon vor diesem Konflikt ins Arabische übersetzt, auf große Resonanz stießen sie jedoch erst nach den Ereignissen von 1948. Beispiele hierfür sind die Übersetzungen der „Protokolle der Weisen von Zion“ eines griechisch-orthodoxen Autors sowie eines Katholiken aus den 1920er-Jahren, die im Gegensatz zu späteren Übersetzungen keine weite Verbreitung gefunden hatten (vgl. Wild 2006:205).

##### ***4.1.1. Übersetzung europäischer Quellen***

In den Übersetzungen von europäischen antisemitischen Quellen liegen die Wurzeln des internationalen Antisemitismus, vor allem die Verbreitung von Hitlers „Mein Kampf“ und der „Protokollen der Weisen von Zion“, von denen es in keiner Sprache so viele verschiedene Übersetzungen gibt wie im Arabischen (vgl. Riebe 2006:26).

In den „Protokollen der Weisen von Zion“ wurzeln die Grundzüge des Antisemitismus als „Personifikation des globalen Prinzips subjektloser Herrschaft“ (Riebe 2006:20). Von der zaristischen Geheimpolizei aus verbreiteten sich die Protokolle einer angeblichen Sitzung

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

einer jüdischen Geheimregierung mit dem Ziel, die Weltherrschaft zu erlangen (vgl. Kiefer; Holz 2010:121). Der Theologe der Azhar Universität Šayḥ al-Ṭantāwī bestimmte den öffentlichen Diskurs Ägyptens des späten 20. und frühen 21. Jahrhunderts mit: in den Protokollen sah er eine Erklärung für unterschiedlichste gesellschaftliche Entwicklungen (vgl. Nordbruch 2004:205). Die erste bekannte Übersetzung ins Arabische, die wenig Verbreitung fand, wird 'Issā Da'ud al-'Issā geschrieben, einem griechisch-orthodoxen Herausgeber einer palästinensisch-nationalistischen Zeitung (vgl. Wild 2006:204f).

Wie bereits erwähnt, haben sich europäisch-antisemitische Quellen im großen Stil jedoch erst ab der Staatsgründung Israels verbreitet:

Erst nach der Gründung des Staates Israel, im Jahr 1951, wurde in Kairo die erste von einem Muslim ins Arabische übertragene Fassung veröffentlicht. Der Übersetzer war der Ägypter *Muhammad Khalifa at-Tunisi*; das Buch hatte den Titel „Die jüdische Gefahr. Protokolle der Weisen von Zion“ (Wild 2006: 205, Hervorh. d. Autors).

Fünfzig Jahre später im Jahr 2003 wurde seine Übersetzung neben der Thora in der neuen Bibliothek von Alexandria ausgestellt und erst aufgrund internationaler Proteste wieder aus der Vitrine genommen (vgl. ebd. 206).

Interessant sind auch die Verweise auf die Protokolle in den Fußnoten des 18-seitigen Texts „Unser Kampf mit den Juden“ des Muslimbruder-Ideologen Sayyid Qutb, dessen erste Auflage 1988 von dem saudischen Verlag *dār aš-šurūq* veröffentlicht wurde und von dem eine weitere Version von 1993 online verfügbar ist (vgl. Kiefer 2013:444, Qutb 1993:24ff). Es ist anzunehmen, dass die Fußnoten auf den Seiten 24-27 und auf der Seite 29, die auf die „Protokolle der Weisen von Zion“ verweisen, von dem Verlag stammen, da die Fußnoten der Online-Version sich von der Version, die Nettler (1987) zitiert, unterscheiden (siehe auch Kapitel 4.3.1.)

Die Übersetzungen von Hitlers „Mein Kampf“ haben einen ähnlichen Werdegang wie die der „Protokolle der Weisen von Zion“. Der Islamwissenschaftler und Germanist Abd El Gawad (2008:61) zitiert zu Beginn seiner Abhandlung zur arabischen Übersetzung von Hitlers „Mein Kampf“ 'Abbās Maḥmūd al-'Aqqād aus seinem Buch „Hitler auf der Waagschale“ auf Arabisch und Deutsch:

كثيرا ما نكون النظر الى حركة عالمية او حرب عالمية, بمثابة النظر في حياة رجل واحد هو الرجل الذي ابتعث تلك الحرب او اقترنت باسمه تلك الحركة, كما هي الحال في اقتران لسم هتلر بالحرب العالمية الحاضرة.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Sehr oft beschränkt sich die Wahrnehmung einer Weltbewegung oder eines Weltkriegs auf das Leben des Mannes, der diesen Krieg ins Leben gerufen hat oder mit dessen Namen diese Bewegung verbunden ist. Dies ist genau der Fall bei der Verbindung des Namens Hitler mit dem jetzigen Weltkrieg.

Dieses Zitat verdeutlicht, dass 'Abbās Maḥmūd al-'Aqqād eine durchaus kritische Haltung gegenüber der arabischen Heroisierung Hitlers hatte, die sich jedoch mit der Staatsgründung Israels änderte (vgl. Wild 2006:207).

Ähnlich wie bei den „Protokollen der Weisen von Zion“ wurden der erste Übersetzungsversuch von Yunus al-Sabawi im Jahre 1933 weniger beachtet als die später verfasste und bis heute in der gesamten Arabischen Welt verbreitete Übersetzung von Louis al-Hadsch (vgl. Abd El Gawad 2008: 62f).

Während die erste vollständig übersetzte arabische Version der „Protokolle der Weisen von Zion“ von al-Tunisi vom Englischen ins Arabische übersetzt wurde, kann bei al-Hadschs Übersetzung von Hitlers „Mein Kampf“ durch die Übernahme von französischen Wörtern davon ausgegangen werden, dass dieser die französische Übersetzung zugrunde liegt (vgl. Wild 2006: 206; Abd El Gawad 2008:74.).

Al-Hadsch behauptet in seinem Vorwort, dass es sich um eine vollständige Übersetzung handle (vgl. Abd El Gawad 2008:63). Stefan Wild (1964:208), der sich als erster deutscher Wissenschaftler mit der arabischen Übersetzung beschäftigte, betont jedoch die Verfälschung aufgrund von Kürzungen und Paraphrasierens:

Ihr Stil neigt zur Periode, die von Adjektiven, Infinitiven und Adverbien strotzt, und ruft nur noch gelegentlich den klassischen Reichtum an präzisen, adjektivischer Erläuterung nicht bedürftigen Nomina und Verba in Erinnerung. Die Übersetzung ist, ohne dass das ausdrücklich vermerkt wäre, stark gekürzt; an sehr vielen Stellen paraphrasiert sie nur (Wild 1964:208).

Die Übersetzung von al-Hadsch erfolgte mehrteilig, wobei bei jedem Titel der Name Adolf Hitlers vorkommt, was auf die von al-'Aqqād beschriebene Heroisierung Hitlers schließen lässt (vgl. Abd El Gawad 2008: 66). Dabei werden gerade für Hitlers Schreibstil typische Merkmale wie Superlative oder bevorzugte Adjektive wie „stahlhart“ kaum übersetzt (vgl. Wild 1964:209). Dass es sich dabei um eine drastische Kürzung handelt, zeigt allein die Seitenanzahl von 376 Seiten, während das Original über 781 Seiten verfügt (vgl. Abd El Gawad 2008:64). Die Auslassungen sind einerseits historische Ereignisse, die für das arabische Publikum uninteressant oder unverständlich sein könnten sowie Textpassagen, die

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

beleidigend wirken könnten, beispielsweise Kritik an ägyptischen Befreiungskämpfern (vgl. ebd. 73f). Neben den Kürzungen kommt es auch zu Ergänzungen: „Der Person Hitler fügt al-Hadsch Attribute wie ‚Tapferkeit‘, ‚Beharrlichkeit‘ oder ‚Patriotismus‘ hinzu“, in denen Abd El Gawad ideale arabische Werte erkennt (vgl. ebd.:73).

Analysen der Übersetzungen zeigen klar, dass historische Gegebenheiten, die dem deutschsprachigen Publikum kommentarlos zugetraut werden, in der arabischen Version erläutert werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Übersetzer über genaue historische Kenntnisse verfügte. Von Wild (1964:209) wird eine Textpassage genannt, in der im Original nur das Datum des Hitlerputsches genannt wird (08.11.1923); in der arabischen Übersetzung wird hingegen beschrieben, was an diesem Tag geschehen ist:

Original: „Ich will an dieser Stelle nicht eine Schilderung jener Ereignisse folgen lassen, die zum 8. November 1923 führten, und die ihn beschlossen.“  
Arabische Übersetzung (von der Autorin zurück ins Deutsche übersetzt): „Es ist hier nicht die gewünschte Stelle für die [Erklärung der] Ereignisse, die dem 08.11. vorangegangen sind, welche mit der Auflösung der NSDAP nach der Verhaftung ihres Stabs und zahlreicher Mitglieder und Unterstützer endeten“.

Bewusst oder unbewusst bedient sich der Übersetzer des Konzepts der kulturellen Textanalyse (siehe Kapitel 5.1.3.), die Altmayer (2004:262) wie folgt beschreibt:

[...] [Die kulturelle Textanalyse] versucht die im Text präsupponierten und dem in der Textstruktur angelegten potentiellen Rezipienten als bekannt unterstellten kulturellen Deutungsmuster so weit zu rekonstruieren, dass das für fremdkulturelle Verstehensprozesse relevante Potential an kulturellen Deutungsmuster, von denen der Text implizit Gebrauch macht, sichtbar und damit nachvollziehbar wird.

Gemeint ist damit, dass der Übersetzer erkennt, dass das Wissen über die Ereignisse von 1923 im Text präsupponiert sind, das heißt, dem deutschsprachigen Publikum im Gegensatz zum arabischsprachigen bekannt sind. Durch hinzugefügte Erklärungen soll der übersetzte Text für das arabischsprachige Publikum nachvollziehbarer werden. Damit übersetzt er nicht nur, sondern erörtert auch im Text implizit vorhandene Informationen zu den Ereignissen von 1923 und erleichtert somit das Fremdverstehen.

Abd El Gawad (2008:75) kommt zu dem Schluss, dass die Übersetzung, die in der gesamten Arabischen Welt an jeder Straßenecke erhältlich ist, „einen nicht zu unterschätzenden propagandistischen Charakter“ hat. Nachdem die Heroisierung Hitlers als „Der Feind meines Feindes“ vorerst Deutschland als Gegenpol der englischen und französischen Kolonialmächte darstellte, gewann nach der Staatsgründung Israels die Palästina-Frage eine erhebliches

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Gewicht (vgl. ebd. 75f). Diese kommt nicht erst nach der Staatsgründung Israels ins Spiel - bereits zu Beginn des 2. Weltkrieges kam es zur Verbreitung antisemitischer Literatur unter dem Banner der Verteidigung Palästinas:

Als im Oktober 1938 in Kairo eine islamische Parlamentarierkonferenz zur Verteidigung Palästinas stattfand, verteilte man antisemitische Traktate, darunter arabische Versionen von ‚mein Kampf‘ und der ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ (Mallmann, Cüppers 2006:45).

Fazit ist, dass eine weite Verbreitung der Übersetzungen europäisch-antisemitischer Quellen erst durch die Staatsgründung Israels und verstärkt nach Verlusten im Krieg gegen Israel in der Arabischen Welt stattgefunden hat. Für den Erfolg der Übersetzungen nennt Abd El Gawad (2008:76f) die fehlende Aufklärungsarbeit, die dazu führt, dass gekürzte und veränderte Übersetzungen zur verfälschten Geschichtswahrnehmung führen. Um den Versuch, diese Aufklärungsarbeit im Kapitel 5 leisten zu können, ist es von großer Bedeutung, auch die Zielgruppe und deren Deutungsmuster kennenzulernen., die durch Print-, TV- und Soziale Medien beeinflusst werden.

### **4.1.2. Medien**

Die Analyse von Karikaturen bis zu Fernsehserien wäre eine eigene wissenschaftliche Arbeit wert. Müller (2006:174f) nennt als Beispiel einen ägyptischen Kolumnisten der Tageszeitung *Al-Aḥbār*, der sich Gaskammern wünscht, um den ehemaligen israelischen Ministerpräsidenten Scharon eine Lektion zu erteilen: „Wo bist du Hitler, so dass du Scharon eine Lektion erteilen könntest in einer von den Gaskammern, von denen wir gehört haben“ ([www.memri.de](http://www.memri.de), zitiert nach Müller 2006:175). Die Täter-Opfer-Umkehr gipfelt hier in einer Symbolik und Rhetorik, die von einem tabulosen Umgang mit der Person Hitlers geprägt sind.

Wie die zitierte Karikatur verdeutlicht prägt bis zum heutigen Tage die Opferkonkurrenz oder auch Erinnerungskonkurrenz den Diskurs der Arabischen Welt, der von Forderung zur Anerkennung der Opferrolle Palästinas bis hin zum Antisemitismus in seinen extremsten Formen reichen kann. Laut der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGA) ist nicht „jede Kritik an der israelischen Regierung oder an von ihr umgesetzten politischen Maßnahmen [...] automatisch antisemitisch. Sie ist es dann, wenn sie mit antisemitischen

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Stereotypen und Bildern arbeitet, oder wenn sie die Politik mit der des Nationalsozialismus gleichsetzt, um so eine Täter-Opfer-Umkehr zu vollziehen“ (KIGA 2017:58). Als weitere Abgrenzung zwischen Kritik an der israelischen Politik und antisemitischer Haltung kann hinterfragt werden, ob die Kritik so geäußert wird, wie sie auch für die Politik eines anderen Staates geäußert wird (vgl. Kapitel 2.1.).

Sowie in Printmedien gibt es also auch in Fernsehserien sowohl die Rezeption europäischer antisemitischer Quellen als auch Vermischungen mit israelbezogenem Antisemitismus, wie der Inhalt der Serie „Zahras blaue Augen“ verdeutlicht:

Er erzählt die fiktive Geschichte eines palästinensischen Mädchens, das auf Befehl eines israelischen Offiziers entführt wird, um ihr in Form einer unfreiwilligen Organspende die Augen zu entfernen, die dem blinden Sohn des israelischen Offiziers wieder zum Sehen verhelfen. Der Film, als siebenteilige Fernsehserie konzipiert, verbreitet Verschwörungstheorien und bedient den antisemitisch konnotierten Topos eines angeblichen illegalen israelischen weltweiten Organhandels. (Wetzel 2014:13f)

Die Rezeption europäischer Quellen erfolgt auch in der Fernsehserie *Aş- şatāt* (Die Diaspora), die auf der antisemitischen Hetzschrift „Die Protokolle der Weisen von Zion“ basiert (Holz; Kiefer 2010: 129). Die Serie bedient sich „der Bildsprache des europäischen Antisemitismus“ einen Bezug zum Israel-Palästina-Konflikt wie in der erstgenannten Fernsehserie „Zahras blaue Augen“ gibt es allerdings nicht (ebd.:131).

„Zahras blauen Augen“ wird nicht nur in der Arabischen Welt sondern auch in der türkischsprachigen Community, etwa 2006 in Berlin vom Verein Milli Görüş, gezeigt (vgl. ebd.:13). In Österreich ist Milli Görüş kein eingetragener Verein und wird zur Islamischen Föderation gezählt und betreibt neben Moscheen auch Bildungseinrichtungen wie Kindergärten und Schulen (vgl. [www.islam-landkarte.at](http://www.islam-landkarte.at) [Zugriff 21.10.2018]). Der Name Milli Görüş verweist auf den gleichnamigen Buchtitel des türkischen Islamistenführers Necmettin Erbakan, der „neben vagen islamistischen Zielvorstellungen einen antizionistischen Antisemitismus vertritt“ (Holz; Kiefer 2010:114f). Ein Beispiel der jüdischen Weltverschwörung findet sich auch in dem Film „Tal der Wölfe“, der eine Szene zeigt, in der ein jüdischer Arzt irakischen Opfern die Nieren entnimmt, um sie an Krankenhäuser in New York, London und Tel Aviv zu verschicken (vgl. Holz; Kiefer 2010: 132).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Formen der Verschwörung (siehe Kapitel 4.3.2.), der Rezeption europäisch-antisemitischer Quellen (siehe Kapitel 4.2.1.) als auch Formen des

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

sekundären Antisemitismus (siehe Kapitel 2.1.) zu in verschiedenen Medien zu finden sind. Eine umfassende Recherche von sozialen Medien würde den Rahmen der vorliegenden transdisziplinären Forschungsarbeit sprengen, wäre jedoch in Bezug auf die Zielgruppe der jugendlichen Lernenden äußerst aufschlussreich.

Bernd Fechner (2006:191) beschäftigt sich mit dem Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer in Deutschland und meint dazu, dass der „[...] aus den islamisch geprägten Ländern (re)importierte Antisemitismus unter Migrantenjugendlichen für hiesigen Pädagogen [...] systematisch in die größten Dilemmata“ führt. Für die Zielgruppe der Jugendlichen appelliert Fechner (2006:189) für eine Beschäftigung mit Opferkonkurrenzen:

Neben einem generellen Interesse an der Auseinandersetzung über politische und moralische Themen geht es den Jugendlichen vor allem um Fragen der Gerechtigkeit und eines fairen Umgangs mit Diskriminierung. Die Jugendlichen fordern die Anerkennung eigener Opfererfahrungen.

### ***4.2. Opferkonkurrenz: Shoah vs. Nakba***

Der „massenhafte Exodus der Palästinenser aus den Gebieten, die unter die Herrschaft des neuen Staates gerieten“ wird als *Nakba* bezeichnet, was so viel heißt wie schmerzliche Katastrophe (Achar 2012:29). Weitere Übersetzungen des Wortes sind Unglück, Unheil und Unglücksfall (Wehr 1988:1312). Während die Begriffe *Shoah* und *Holocaust* international verbreitet sind, erlangte der Begriff *Nakba* als Bezeichnung des palästinensischen Schicksals der Vertreibung eine geringere Reichweite (vgl. Wild 2013:238). Selbst in der Arabischen Welt etablierte sich der Begriff *Nakba* nach 1948 nur allmählich und „diente dazu die Schwere einer Niederlage (*hazīma*) zu unterstreichen, die manche lediglich als *naksa* (Rückschlag) abtun wollten.“ (Achar 2012: 31f). Wild (2013:238) nennt als Gründe für die Schwachstellen des arabischen Narratives neben der geringen weltweiten Verbreitung sowie der Bescheidenheit der wissenschaftlichen Forschung zu dem Thema eine fehlende Gedenkstätte als Gegenstück zu dem Holocaust Denkmal Yad Vashem.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Anerkennung der Opfer des Holocausts der Arabischen Welt stark von der Anerkennung des eigenen arabisch-palästinensischen Schicksals abhängt: „Die arabische Welt [...] blickt auf den Staat [Israel], der von sich behauptet, die *Opfer* der Shoah zu repräsentieren, vom Standpunkt der *Opfer* der Nakba [...]“ (Achar 2012: 35f, Hervor. d. Autors). Die Arabische Welt, und dies gilt auch für die arabische

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Migrationscommunity in der deutschsprachigen Welt, stellt die Forderung, die eigene Opferrolle analog zur jüdischen Opferrolle anzuerkennen. Der niederländische Historiker Ian Buruma beschreibt diese Forderung als weltweite „Olympiade des Leidens“, „in der sich die unterschiedlichsten Erinnerungskollektive um eine an das Holocaust-Gedenken angelehnte öffentliche Anerkennung bemühen“ (Buruma 1999, zitiert nach Fechler 2006:195).

Dies verdeutlicht Darwisch 1996 bei einem Streitgespräch mit einer israelischen Schriftstellerin, in dem er die Opferanerkennung als *jüdisches Monopol* bezeichnet (Darwisch 1996, zitiert nach Achar 2012:29f). Hierbei wird auch auf die europäisch-amerikanische öffentliche Meinung angespielt: „Europa, allen voran Deutschland, und die USA als die wichtigsten *global players* haben weitgehend die israelisch-zionistische Position zum Holocaust übernommen und ignorieren weithin die *nakba*“ (Wild 2013:239).

Bis dato hat dieses Narrativ in den westlichen Medien kaum Erfolge erzielt und so bleibt der arabisch-islamischen Welt für die Internationalisierung die religiös-islamische Verbreitung:

Eine Verbreitung des *nakba*-Narrativs über den palästinensischen-arabischen Rahmen hinaus scheint im Augenblick am ehesten im Bereich eines rein religiös-islamischen Geschichtsbildes möglich. Diese Perspektive [...] scheut sich nicht vor Entlehnungen aus dem europäischen Antisemitismus (Wild 2013: 239).

Wie bereits im Kapitel 4.1. ersichtlich wurde, ist der Antisemitismus der Arabischen Welt nichts Neues, vielmehr wurden bereits existierende Muster aus Europa übernommen und an die jeweiligen Interessen angepasst. Die Verwendung von religiösen Quellen ist neben der Opferkonkurrenz eine von vielen Möglichkeiten, diesen Antisemitismus zu legitimieren: „Als Historisches Dokument und als göttliches Wort bietet der Koran die Möglichkeit, die Identifizierung der Juden als Feind der Gemeinschaft zu bestärken“ (Nordbruch 2004:218).

Kiefer und Holz (2010:119ff) sprechen von einem *Islamistischen Antisemitismus*, während Wetzel (2014:4) vom *islamisierten Antisemitismus* spricht. Beide Begriffe beziehen sich auf eine politische Instrumentalisierung antisemitischer Deutungsmuster mithilfe einer antisemitischen Semantik und werden im Folgenden unter dem Begriff *antisemitischer Deutungsmuster im politischen Islam* dargestellt.

### ***4.3. Antisemitische Deutungsmuster im politischen Islam***

Gruppierungen des politischen Islams bedienen sich religiöser Quellen als Legitimierung ihrer Ideologie, die religiösen Quellen selbst sind jedoch keine Legitimation für Antisemitismus:

Der heutige Antisemitismus in der arabischen Welt und jeder, den wir in Teilen der muslimischen Bevölkerung in Europa erleben, ist ein ‚islamisierter Antisemitismus‘, der kaum religiöse Wurzeln hat, jedoch politische Ziele verfolgt und die Religion für die Austragung eines politischen Konflikts missbraucht. Dabei werden Suren zitiert, die Juden – übrigens ebenso wie Christen – als „Schweine“ und Affen“[sic] titulieren, weil sie Mohammed nicht als Propheten anerkannt hätten. (Wetzel 2014:4)

Exemplarisch dafür gilt die Schrift von Sayyid Qutb „Unser Kampf mit den Juden“, in der er das klare Ziel formuliert, wieder als wahre Gläubige nach den eigenen Lehren zu leben und dabei immer wieder Bezug auf den Koran und die frühen Quellen nimmt (vgl. Nettler 1987:101.). Im Folgenden wird genauer auf Sayyid Qutbs Schriften eingegangen sowie auf die von Holz und Kiefer (2010) und Holz (2005:22ff) genannten vier zentralen Merkmale des islamistischen Antisemitismus: *Antimoderne Gemeinschaftsideologie* bzw. *Gemeinschaft und Gesellschaft*, *Macht und Verschwörung*, die *Figur des Dritten* sowie *Nation und Religion*.

Kiefer und Holz (2010:119) nennen auch die Charta der Hamas, die seit 1988 in Kraft ist, als weitere exemplarische Quelle der antisemitischen Semantik. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen auch auf die Charta der Hamas und andere Beispiele einzugehen; Sayyid Qutb ist also nur einer der antisemitischen Ideologen der Arabischen Welt und soll hier exemplarisch genauer untersucht werden.

Sayyid Qutb versuchte durch religiös legitimierte Quellen, eine Jahrhunderte alte Feindschaft zwischen dem Judentum und Islam heraufzubeschwören und damit für seine Propaganda nutzbar zu machen: „Die Herausbildung der islamistischen Deutungsmuster führte auch zur Neuinterpretation des israelisch-arabischen Konflikts, bzw. zu einer neuen Wesenskonstruktion des Jüdischen [...]“ (Kiefer 2002:106). Jüdinnen und Juden werden dabei „als eine Gruppe dargestellt, die seit der Zeit des Propheten Mohammed dazu neige, gegen die muslimische Gemeinschaft verschwörerisch tätig zu sein und islamische Lehren zu verfälschen“ (Kiefer 2002:108).

Kiefer und Holz (2010:123) betonen die Bedeutung des antisemitischen Subjekts: „Der Antisemitismus ist national, rassistisch bzw. religiös, je nachdem wie er die eigene Wir-Gruppe definiert“. Das bedeutet, dass Religion eine von mindestens drei Komponenten ist, derer sich

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

antisemitische Ideologien als Abgrenzung zur eigenen Wir-Gruppe bedienen. Diese dreigliedrige Struktur sowie andere Merkmale des islamistischen Antisemitismus nennen Holz und Kiefer (2010:119) *Antisemitische Semantik*:

Antisemitismus ist nicht ein mehr oder minder zusammenhangsloses Bündel antijüdischer Vorurteile, sondern eine in sich kohärente Weltanschauung. Ihre Kohärenz wird durch ein Set an semantischen Mustern gewährleistet, die an verschiedene Leitideologien variierend angepasst werden können. Die Muster sind deshalb im islamistischen wie im arabisch-säkularen Antisemitismus weitgehend dieselben und reproduzieren den aus Europa übernommenen Antisemitismus.

Einer der Unterschiede zwischen arabisch-säkularen und islamistisch-geprägten Antisemitismus ist das Ausmaß der jüdischen Bedrohung, das im Sinne des politischen Islams über nationalstaatliche Grenzen hinausgeht. In der Moderne hat sich zwar in der Arabischen Welt mehrheitlich der Nationalstaat durchgesetzt, Vertreter\*innen des politischen Islams sehen hingegen in einer transnationalen Gemeinschaft, in der *umma* das ideale Gesellschaftskonzept (vgl. Lohlker 2008:54). Einer davon ist Sayyid Qutb, der davon spricht, die muslimische Gesellschaft von der jüdischen Bedrohung zu befreien, in der er die Ursache für die Verfälschung der islamischen Werte in Ägypten deutet:

Inasmuch the present corruption of Islamic values in Egypt (and, by extension, elsewhere as well) was, in Qutb's view, somehow identified with the Jewish threat to the Creed, then following koranic directives for dealing with this enemy would free the Muslim community from the Jewish threat and would be an important example of the Muslims living once more as true believers according to their own teachings (Nettler 1987:101).

Eine Wiege des politischen Islams findet sich in der in Ägypten gegründeten Muslimbruderschaft. In Qutbs Werk „Im Schatten des Koran“ (*Fi Zilāl al-Qur'ān*) beschreibt er auf über 5000 Seiten, wie dies gemeinsam mit dem westlichen Einfluss die Ursache für die Schwäche arabischer Länder sei:

In der Tradition des Tafsir - der Koranexegese - kommentiert Qutb die 114 Suren des Koran und erörtert an ihnen Probleme der Vergangenheit und Gegenwart. Als grundlegendes Problem der islamischen Welt konstatiert er die Dominanz 'des Westens' bei einer gleichzeitigen Schwäche 'des Islams'. Ursächlich für diese Schwäche sein, dass die Muslime sich willentlich in den Zustand der 'gahiliya' - der vorislamischen Barbarei begeben hätten (Gebert 2016:198).

Den Zustand der *gāhiliya* – der vorislamischen Unwissenheit – gilt es als individuelle Pflicht gegenüber der Gemeinschaft zu überwinden (vgl. ebd.:Lohlker 2009:203). Die Besonderheit Qutbs *Tafsīr* ist, dass der Autor versucht, antisemitische Motive, die er in seinem Essay *Ma' rakaṭūnā ma' a l-yahūd* (Unser Kampf mit den Juden) entwickelte, religiös zu legitimieren (vgl. ebd.). Hierbei kommen dem Ideologen die religiösen Normen in die Quere, da diese den

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Jüdinnen und Juden den *dimmī* -Status gewähren (vgl. Kamil 2007:235). Der israelische Politikwissenschaftler Professor Harqavî (1972:219) sieht jedoch im *dimmī* -Status eine Toleranz, die auf Diskriminierung beruht: „The truth is that this tolerance of Islam towards the Jews was founded on discrimination: it was a tolerance towards inferiors“ (Harqavî 1972:219).

Während Harqavî vor allem den diskriminierenden Charakter des *dimmī* -Status‘ kritisiert, argumentiert Qutb gegen diesen Schutzbefohlenen-Status so, dass die Jüdinnen und Juden „durch Prophetenmord und Ablehnung des Islams [...] Ungläubigen gleich“ kämen (Gebert 2016:198). Das Judentum wird, wie das Christentum auch, als Teil der Offenbarungsgeschichte, der Buchreligionen (*ahl al-kitāb*) betrachtet, letztlich wird jedoch die Verweigerung, Mohammad als letzten Propheten anzuerkennen, als schwerwiegender gewertet:

Im Zusammenhang mit den Strafen, die den Juden nach koranischen Darstellung von Gott auferlegt wurden, kehren sich daher die positiven Bezüge auf das Judentum als Teil der Offenbarungsgeschichte letztlich gegen die Juden selbst: Die Juden, denen sich Gott offenbarte sind unwillig, seinen Worten zu folgen und Mohammad als das ‚Siegel der Propheten‘ zu erkennen. Durch die Verfälschung der Schrift stellen sie sich schließlich bewusst gegen Gottes Wort (Nordbruch 2004:218).

Der 18 Seiten lange Essay *Ma‘rakatūnā ma‘a l-yahūd* von Qutb gehört zu den Schlüsseltextrn des politischen Islams und wurde 1950 erstmals in der Zeitung der ägyptischen Muslimbruderschaft *Ad-da‘wa* veröffentlicht und fand zu Lebzeiten Qutbs eher wenig Anklang (vgl. Kiefer 2013:445). Ronald L. Nettler (1987:106), der den Text teilweise ins Englische übersetzte, meinte, dass eine frühe Fassung des Textes unbekannt ist und nennt die saudische Regierung als Herausgeberin der Textsammlung:

The early textual history of this essay is somewhat vague. It was published sometime in the early 1950s, but it is not clear where. However, in 1970 the Saudi government reprinted it in a collection of Qutb’s writings, and named the whole collection *Our Struggle with the Jews*. The Saudis disseminated this small volume widely in the Muslim world (Nettler 1987:106).

Diese Sammlung von verschiedenen Texten Qutbs wurde erstmals in den 70er Jahren in Saudi-Arabien unter dem Titel *Ma‘rakatūnā ma‘a l-yahūd* veröffentlicht und ist in der gesamten Arabischen Welt verbreitet (vgl. Nettler 1987:106). Die folgenden Originalzitate von Qutbs Essay wurden der Version des Verlags *dār aš-šurūq* entnommen, die online erhältlich ist (Qutb 1993).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Eine weite Verbreitung dieser Texte ist einer der vielen Hinweise darauf, dass das Erstarren des Antisemitismus in der Arabischen Welt mit den Verlusten des Israel-Palästina-Konfliktes stark zusammenhängt:

Besonders schwer wog die Einnahme Ostjerusalems - nach Mekka und Medina die drittheiligste Stadt im Islam. Eine unmittelbare Kriegsfolge war das Wiedererstarren des Antisemitismus, der nun auch die Ideologie einiger islamistischer Bewegungen in einem erheblichen Ausmaß prägte (Kiefer 2013:445).

Antisemitischen Aktionen nach politischen Ereignissen um den Nahostkonflikt ist also nichts Neues und fand bereits vor der Staatsgründung Israels statt. Bereits Rashīd Riḍā „veröffentlichte nach den Aufständen in Palästina von 1929 eine Reihe von Aufsätzen zur Palästinafrage, in denen eine allmächtige 'jüdische Weltverschwörung' behauptet wurde, die den Islam bedrohe“ (Kiefer 2013:444). Während des ersten Weltkriegs unterstützte Rashīd Riḍā, der zu den wichtigsten islamischen Reformern zählt, die Arabische Revolte im Hijaz und widmete sich auch nach dem Krieg der Propaganda (vgl. Ende 1995:446f).

Wie genau ist nun der islamistische Antisemitismus von anderen Formen des Antisemitismus der Arabischen Welt zu unterscheiden? Holz (2005: 22ff) nennt vier zentrale Merkmale des islamistischen Antisemitismus, wie ihn auch Sayyid Qutb vertritt und die auch für den heutigen arabischen-islamistischen Antisemitismus gelten. Die vier Merkmale werden auch in einem mit Kiefer (2010:119ff) publizierten Artikel übernommen, mit dem einzigen Unterschied, dass das Merkmal „Gemeinschaft und Gesellschaft“ in „Antimoderne Gemeinschaftsideologie“ geändert wurde.

### ***4.3.1. Gemeinschaft und Gesellschaft***

Kennzeichnend ist eine Dichotomie zwischen der traditionellen muslimischen Gemeinschaft und der modernen, westlichen Welt. Damit einher geht die Klage, scheinbar traditionelle und authentische Gesellschaftsformen zu zerstören (vgl. Holz 2005:23). Gemeinschaft, Konsens, Reinheit und Harmonie stehen dem Pluralismus, der Diversität und der Toleranz gegenüber (vgl. Nordbruch 2004:216f). Idealtypisch wird diese Gefahr durch Personen der Popkultur verkörpert, beispielsweise in der transsexuellen jüdischen Sängerin Dana International (vgl. ebd.:208).

In einer englischsprachigen Broschüre eines saudischen Professors steht beispielsweise geschrieben, dass Jüdinnen und Juden sowie Freud jede menschliche Handlung als sexuell

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

motiviert betrachten (vgl.ebd.). Durch die Verbreitung von Sex, Alkohol und kulturellen Angeboten wie Theater und Zeitungen soll kollektiv und kooperativ gegen die muslimische *umma* gearbeitet werden (vgl. ebd.). Viele Phänomene der modernen westlichen Welt werden in antisemitischen Ideologien als jüdisch beeinflusst betrachtet, im Antisemitismus des politischen Islams werden diese als gegen die islamische *umma* gerichteten Intrigen verstanden:

Die Begleiterscheinung der Moderne – von Geld über Presse bis zu Sexualmoral und Kunst – werden im Antisemitismus als Phänomene verstanden, hinter denen die Juden stecken und durch die sie ‚unsere‘ angeblich traditionelle Lebensweise zerrütten. In der antimodernen Klage treffen sich Antisemitismus und Islamismus. Dementsprechend macht Qutb eine ‚antagonistische jüdische Macht‘ für den Niedergang der islamischen Welt im allgemeinen [...] verantwortlich (Holz 2005:25).

Nettler (1987:100) sieht in der Säkularisierung einen Gegenspieler zur scheinbar heilen traditionellen Gesellschaft:

The Jews were both metaphor and literal instrument of the secularization that had wrecked contemporary Islam. In its most extreme versions, such as that of Sayyid Qutb, this view saw the secular nationalist leadership and intelligentsia that ruled most Muslim countries as being Jewish Zionist agents themselves, whether they knew it or not.

Die Jüdinnen und Juden werden sowohl als Metapher als auch als buchstäbliches Instrument der Säkularisierung gesehen, die den Islam schwächen sollen. Sayyid Qutb beschuldigte säkulare nationalistische Politik des jüdisch-zionistischen Agententums.

Laut Qutb lauert hinter jeder Gefahr der modernen westlichen Gesellschaft die jüdische Verschwörung: „Hinter der materialistischen gottlosen Einstellung war ‚ein Jude‘, hinter der Einstellung der Bestialität (*ḥayawānyīa*) war ein Jude... hinter der Zerstörung der Familie und der Zerstückelung der heiligen Vereinigungen in der Gesellschaft ... ein Jude.“ (Qutb 1993: 34, Übersetzung der Autorin). Nettler (1987:103) verwendet für den Ausdruck *ḥayawānyīa*, den Wehr (1952:199) mit *Bestialität*, *tierisches Wesen* und *Vertiertheit* übersetzt, die Übersetzung „animalistic sexuality“: „Behind the doctrine of atheistic materialism was a Jew; behind the doctrine of animalistic sexuality was a Jew; and behind the destruction of the family of the shattering of sacred relationship in society ... was a Jew“ (Nettler 1987:103). Auf jeden Fall dämonisiert Qutb die moderne westliche Lebensweise und sieht in negativen Aspekten eine jüdische Beeinflussung.

#### ***4.3.1.1. Rolle der europäischen Intellektuellen***

Nettler (1987:106) verweist bei der Übersetzung des Absatzes, dass Marx, Freud und Durkheim den Materialismus, die (sexuelle) Bestialität und die Zerstörung der Familie personalisieren. Holz und Kiefer (2010:119f) schreiben dazu:

Gemeint sind damit Karl Marx, Sigmund Freud und Emile Durkheim, deren Lehren angeblich die religiösen, ökonomischen, sexuellen und familialen Grundlagen der islamischen Lebensgemeinschaft zerstören. Solche antimodernen Klagen können je nach zeitlichem Kontext auf eine Vielzahl von Themen ausgeweitet werden. So können zum Beispiel abstrakte Kunst, die Frauenemanzipation und das großstädtische Leben für die Moderne stehen [...].

In der Version von 1993, die online verfügbar ist, wird zudem noch Sartre genannt: „Die drei der Reihe nach sind „Marx ... Freud ... Durkheim. Und zusätzlich war hinter der Tendenz der Literatur des Zerfalls und des Verlustes jemand Jüdisches und er ist Jean Paul Sartre!!“ (Qutb 1993: 34, Übersetzung der Autorin“). Es kann angenommen werden, dass die Fußnoten jeweils vom Verlag hinzugefügt wurden. Bei der oben zitierten Übersetzung von Nettler (1987:106) wurde bei der Fußnote Marx als Repräsentant der materialistischen, gottlosen Einstellung, Freud als Repräsentant des (sexuellen) Animalischen und Durkheim als Repräsentant der Zerstörung familiärer Beziehungen übernommen wurden. Jean Paul Sartre hingegen wird bei Nettler (1987) nicht genannt. Dies weist darauf hin, dass es sich bei den Fußnoten um Ergänzungen des Verlegers handeln, es stellt sich also die Frage, ob Marx, Freud, Durkheim und Sartre tatsächlich von Qutb gemeint sind oder, ob es sich hier bereits um eine Interpretation des Textes handelt.

Die Nennung von Jean Paul Sartre ist in diesem Zusammenhang besonders interessant, da viele arabische Intellektuelle Sartre als antikoloniales Idol sehen, dessen Bewunderung jedoch durch die Gretchen-Frage des Für und Wider des Zionismus ein Ende fand, wie Wild (2013: 241ff) erläutert:

Seine kompromisslose Ablehnung der französischen Kolonialpolitik in Nordafrika, insbesondere seine eindeutige Haltung in der Algerienfrage hatte Sartre unter arabischen Intellektuellen zu großem Ruhm verholfen. Sartres Thesen schlossen die Legitimierung antikolonialer Gewalt ein (ebd).

Sartres Legitimierung antikolonialer Gewalt hielt sich jedoch in Grenzen, denn „er bezog klar Position für den Staat Israel und verurteilte den palästinensisch-arabischen Widerstand gegen den Zionismus.“ (ebd.: 242). 1976 wurde Sartre von einem Helden zu einem pro-zionistischen Verräter: „While at the beginning of 1967 Sartre was still an uncontested Arab hero [...] by

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

the end of the same year, in the wake of the devastating Six-Day War, he was branded a traitor and a Zionist in disguise“ (Di-Capua 2018:3).

Während viele arabische Intellektuelle von Sartre enttäuscht wurden, da er den Zionismus nicht als imperialistische Bewegung verurteilte, gab und gibt es andere europäische Intellektuelle, die von „vielen arabischen Intellektuellen als eine Art ‚Bestätiger vom Dienst‘ für die Wesensverwandtschaft von Nationalsozialismus und Zionismus“ gelten, zu ihnen zählt Arnold J. Toynbee (Wild 2013: 240). Sowie Jean-Paul Sartre und auch Maxime Rodison, der selbst jüdisch israel-kritische Werke publizierte, wird auch Toynbee von den arabischen Intellektuellen mit Interesse gelesen (vgl. ebd. 243). Toynbee war der „erste prominente europäische Historiker, der öffentlich behauptete, die Vertreibung von ca. 700 000 Palästinensern durch israelische Streitkräfte 1947 und 1948 gleiche der Vernichtung von 6 Millionen Juden durch Deutsche“ (ebd. 240). Durch diesen sekundär-antisemitischen Vergleich scheint der Holocaust zwar als etwas Schlimmes, aber auch etwas Triviales, da sich Ähnliches wiederholen kann und konnte (vgl. Wagenknecht 2006:275). Die Rezeption europäischer Intellektueller verdeutlicht die im Kapitel 4.2. genannte Opferkonkurrenz des kollektiven arabischen Gedächtnisses (vgl. Wild 2013).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich laut Qutb die moderne-westliche Gesellschaft, durch materialistische Gottlosigkeit, Bestialität, Zerstörung der Familie und verschwenderische Literatur auszeichnet, was die muslimische *umma* in Gefahr bringt (vgl. Qutb 1993: 34, Übersetzung der Autorin). Der kurze Exkurs zur Rolle von europäischen Intellektuellen zeigte zudem, dass die Sicht der Arabischen Welt auf die europäischen Intellektuellen stark von deren Haltung zum Zionismus geprägt ist. Die antimoderne Gemeinschaftsideologie sieht in den intellektuellen Repräsentanten die Zerstörer „einer vormodernen heilen Welt“ (Holz; Kiefer 2010:120).

Kennzeichnend für den Antisemitismus des politischen Islams ist, dass neben der Verteufelung der Moderne auch ein Idealbild der scheinbar authentischen Gemeinschaft konstruiert wird: „Der Antimodernismus ist eine moderne Ideologie, die eine Vergangenheit als Gegenbild zur Gegenwart erträumt“(ebd.)

#### **4.3.2. Macht und Verschwörung**

Viele Diskussionen in und außerhalb der Arabischen Welt, die sich mit dem Holocaust befassen, sind von Verschwörungstheorien begleitet. Ein Beispiel hierfür wäre die Interpretation vom Fernsehsender *al-Ğazīra* über eine Aussage von Papst Johannes Paul im Jahre 2000: In seinem Bekenntnis zur historischen Verantwortung der Kirche gegenüber Jüdinnen und Juden wurde eine drohende „Judaisierung“ der Kirche gesehen (vgl. Nordbruch 2004:206). Der historische Krieg Judentum gegen Islam, den Qutb seit der Gründung des Islams sieht, wird scheinbar durch eine jüdische Weltverschwörung umgesetzt, in der auch christliche religiöse Autoritäten verstrickt sein sollen (vgl. Kiefer 2013:444). Qutb sieht in der jüdischen Weltverschwörung einen Krieg gegen den Islam, in dem auch das Christentum instrumentalisiert werden soll: „The Jews [also] utilize Christianity and idolatry in this comprehensive war“ (Qutb zitiert nach Nettler 1987:103).

Ein zentrales Merkmal der Verschwörung ist die *Personifikation der Macht* (Holz; Kiefer 2010:121; Holz 2005:27). Durch diese Personifikation der Macht „erscheint ein historisches Ereignis oder der soziale Wandel generell als eine absichtsvolle, geplante Tat, für die ein namhaft zu machender Täter verantwortlich ist. Aus anonymen, sozialstrukturellen Prozessen werden Verschwörungen, die im Verborgenen angezettelt werden“ (Holz; Kiefer 2010:121). Beispielsweise gibt es mehrere Verschwörungstheorien über zum Schein konvertierte Juden, die etwa für die Abspaltung der *šī‘a* und *sunna* verantwortlich sein sollen (vgl. Wagenknecht 2006:178). Gebert (2016: 199) sieht darin eine Parallele zum rassistischen Antisemitismus, indem die unveränderliche Natur der Jüdinnen und Juden es unmöglich machen soll, zu einer anderen Religion zu konvertieren und somit der Schluss gezogen werden kann, dass Konvertitinnen und Konvertiten sich nur tarnen, um die *umma* aus ihrer Mitte zu zerstören. So wird laut einer anderen Verschwörungstheorie die Zerstörung des osmanischen Kalifats durch Kemal Atatürk so erklärt, dass es sich bei ihm um einen jüdischen Konvertiten handle, der unabhängig von seiner formalen Zugehörigkeit eigentlich jüdische Bestrebungen zur Weltherrschaft befolgte (vgl. Nordbruch 2004:219). Hier findet sich die im Kapitel 4.3.1. beschriebene Dichotomie der islamischen Ordnung zum Säkularen-Jüdischen wider. Einen Höhepunkt dieses Erklärungsmusters schreibt selbst die Gräueltaten des Holocausts unsichtbaren jüdischen Marionettenspielern zu, die „Nutzen aus dem Handel mit Kriegsgütern zogen und die Etablierung ihres Staates vorbereiteten“ (Charta der Hamas, Art. 22, zitiert nach Holz 2005:28).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Sayyid Qutb zählt neben vielen anderen auch Orientalistinnen und Orientalisten zu den Verschwörer\*innen gegen den Islam: „Hundreds, even Thousands, were thereby conspiring [against Islam]. For example, there were the Orientalists and their students who now occupy high positions in the intellectual live of countries whose people say they are ‚Muslims‘!!“: (Qutb zitiert nach Nettler 1987:103). Neben Studierenden und Lehrenden der Orientalistik sowie christlichen Würdeträgern sieht Qutb selbst Muslime und Musliminnen von Judentum unterwandert:

Diese Kräfte sind heute in der islamischen Welt eine gewaltige Armee von Agenten in Form von Professoren, Philosophen, Doktoren, Forscher - normalerweise Autoren, Dichter, Künstler und Journalisten - sie tragen muslimische Namen, weil sie von muslimischer Abstammung sind!! Einige von ihnen sind muslimische „Agenten“!! (Qutb 1993:25, Übersetzung der Autorin)

Qutb spricht im Weiteren von einer Armee von Agenten, dessen Ziel das Zerschmettern der *‘aqīda* – der Glaubenslehre – ist (vgl. Qutb 1993:25f). Dies verdeutlicht, wie stark die Bedrohung des jüdischen Agententums gesehen wird, da sich diese durch verschiedenste Bereiche wie Literatur, Wissenschaft und Journalismus hindurchzieht (vgl. ebd.). Die Bekämpfung dieser Armee von Agenten soll durch die in der im Kapitel 4.3.1. genannten Rückbesinnung auf die ursprüngliche muslimische Gemeinschaft geschehen: „Die Islamisten verstehen sich dementsprechend als revolutionäre Bewegungen, die die arabischen Nationalstaaten von ihrem gottlosen, westlichen korrumpierten Wege abbringen wollen. Sie wollen vorwärts-zurück zu einer muslimischen Identität [...]“ (Kiefer; Holz 2010:112). Dieser Rückbesinnung im Weg stehen die politischen Autoritäten der modernen arabischen Staaten, die laut Qutb zwar arabische Namen tragen, jedoch die Rolle der Juden verkörpern:

... And so they are Muslims! Do they not carry Muslim names? Bearing these Muslim names they proclaim [their Islam] at the beginning of the day. And with these tricks they apostatize at day’s end!! ... Thus do they fulfil the ancient role of the Jews. Nothing has changed except the form and framework of the ancient [Jewish] role... (Qutb zitiert nach Nettler 1987:104).

Den muslimischen Autoritäten werden wie auch den Jüdinnen und Juden Gottesleugnungen vorgeworfen, geändert haben sich scheinbar nur die Rahmenbedingungen. Kiefer und Holz (2010:113) sehen in hier eine „religiös inspirierte Konstruktion von Traditionen zu gegenwärtigen politischen Machtansprüchen.“

Wie die Zitate aus Qutbs Werk zeigen, konzentriert er sich auf die *jüdischen Agenten* mit *arabischen Namen*, in denen er einen Beweis der uralten Feindschaft sieht: „Qutb formulated

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

the question as Islam's eternal Jewish problem, with a special emphasis on Jews as Islam's true internal enemy“ (Nettler 1987:101). Der Fokus liegt auf dem so genannten inneren Feind, der in den arabischen Regimen der Zeit gesehen wird, da sie die *umma* von ihrem Glauben ablenken, unabhängig davon, ob sie sich dessen bewusst sind oder nicht (vgl. Qutb 1993:20). Durch Verluste im Krieg gegen Israel, den anschließenden ägyptischen Friedensvertrag mit Israel und den Einmarsch Israels im Libanon verstärkte sich der antizionistische Antisemitismus (vgl. Kiefer 2002:113). Ein Phänomen, das sich in vielen Bereichen des politischen Islams beobachten lässt, ist die durch historische Ereignisse bedingte Verschiebung des inneren Feindes zum äußeren Feind:

Bis in die späten siebziger Jahre hinein sahen Teile der islamischen Bewegungen in Ägypten, Syrien und anderen Ländern die eigenen Regime, also innere Feinde, als Hauptfeinde an. Erst das Friedensabkommen von Camp David 1976, die Islamische Revolution im Iran 1979 und der Libanonkrieg 1982 führten zu einer Neubestimmung und Erweiterung der Feindbilder. Hauptfeind wurde nun Israel [...] (Kiefer; Holz 2010: 113).

Während sich Qutb immer wieder auf den Koran beruft, spricht Holz (2005:28) davon, dass verschwörungstheoretische Argumentationen nicht dem Koran, sondern vielmehr den Texten des europäischen Antisemitismus folgend. Offenbar „spielen religiöse Stereotypen nur eine sekundäre Rolle.“ (Nordbruch 2004:218). Vielmehr ist hier eine Gemeinsamkeit mit anderen antisemitischen Strömungen zu sehen, indem die eigene Gesellschaft durch „einen überhistorischen Feind existentiell bedroht“ wird (ebd.). Nordbruch (2004:210f) sieht die Wurzeln dieser Verschwörungstheorien auch nicht im Israel-Palästina-Konflikt, sondern bereits im 19. Jahrhundert, in dem es zu „tiefgreifenden sozialen Umwälzungen und politischen Reformen kam“. Auffällig ist jedoch, dass Qutbs Hetzschrift, die gegen das Judentum eine jahrhundertlange unsichtbare Feindschaft propagiert, erst durch die großen Verluste im Sechs-Tage-Krieg eine weite Verbreitung findet. In dieser Ära wurde auch in *da'wa*, dem Hauptmedium der islamistischen Moslembrüder, ein Text mit dem vielsagenden Titel „Kenne deinen Feind“ veröffentlicht (vgl. Riebe 2006:28). Hier werden christliche Feindbilder differenziert dargestellt, Jüdinnen und Juden wurde hingegen eine unveränderliche Natur zugeschrieben: „Während bei den Kreuzfahrern davor gewarnt wurde, sie mit allen Christen gleich zu setzen [...] wurde propagiert, dass dies auf Juden nicht zutrefte [...] Unterscheidungen zwischen Zionisten, Israelis und Menschen jüdischen Glaubens wurden abgelehnt“ (Riebe 2006:28f).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

In Qutbs Text wird die arabische Elite als Marionettenpuppe der jüdischen Weltumspannung konstruiert, das Jüdische wird dabei als etwas Drittes verstanden: „Da ‚der Jude‘ im Verborgenen agiert, spannt er andere ein, um seine Machenschaften zu exekutieren. [...] Hieraus ergibt sich ein drittes nicht minder wesentliches und generelles Merkmal. Der Antisemitismus hat eine dreigliedrige Struktur“. (Holz; Kiefer 2010:121f)

### ***4.3.3. Die Figur des Dritten***

Wie im Kapitel 2.1. definiert, bezeichnet das Jüdische in antisemitischen Ideologien immer etwas Drittes:

Die Juden werden gerade nicht [...] als anderes Volk, als andere Rasse oder andere Religion konzipiert, sondern als Inhaber einer weltumspannenden, verborgenen Macht, die nicht nur die Weltherrschaft anstrebt, sondern die *Unterschiede* zwischen allen Völkern, Rassen und Religionen zersetzen will. (Holz 2005:31)

In Bezug auf den Israel-Palästina-Konflikt bedeutet diese Herangehensweise, „dass der Zionismus kein Nationalismus sein kann, der auf der Bildung und Legitimation eines ‚normalen‘ Nationalstaates aus ist“ (vgl. Kiefer; Holz 2010:123). Hier ist eine Parallele zum europäischen Antisemitismus zu finden:

Im Antisemitismus kann eine ‚Lösung der Judenfrage‘ nur dann kohärent sein, wenn sie die Juden aus der Welt verschwinden läßt. Deshalb ist der sogenannte eliminatorische Antisemitismus, der manchen Islamisten zu Recht bescheinigt wird nichts neues, weder für den Islamismus noch speziell für die Konfrontation mit Israel [...] [dies] macht deutlich, daß der islamistische Antisemitismus bis in seine extreme Zuspitzung hinein strukturell identisch mit dem europäischen Antisemitismus ist (Holz 2005: 36f).

Das dritte Merkmal der Figur des Dritten wird vor allem in der historischen Betrachtung der Beziehungen von den frühen Nationalsozialisten bis zu heutigen Neo-Nazis mit islamistischen Gruppierungen deutlich: Gemeinsam haben sie, die „Ordnung der Welt – und nicht nur die Existenz der eigenen Gruppe – im Juden bedroht zu sehen“ (Holz 2005:26). So besteht, wie im Kapitel 4.4.2. ersichtlich wird, „trotz gravierender ideologischer Differenzen eine punktuelle Zusammenarbeit zwischen Rechtsextremen und einem Teil der radikalen Islamisten auf der propagandistischen Ebene“ (Raffler 2005:85). Eine Gemeinsamkeit der

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

beiden doch sehr unterschiedlichen Gruppierungen ist, dass sie in dem Jüdischen etwas Drittes sehen. Während andere Gruppierungen gegenübergestellt werden können (z.B. Französinen und Franzosen vs. Slawinnen und Slawen) wird im Jüdischen etwas gesehen, das alle anderen Völker, Religionen und „Rassen“ bekämpfen möchte (vgl. Holz; Kiefer 2010:122).

Während die deutschsprachige Community mehrheitlich das Wort „Rasse“ unter Anführungszeichen setzt, schreibt Qutb in der oben zitierten Aussage, dass hinter der materialistischen gottlosen Einstellung „der Jude“ steckt, *den Juden* unter Anführungszeichen (Qutb 1993:34). Wie im Kapitel 5.4. ersichtlich wird, können Anführungszeichen je nach Sprache ein anderes Deutungsmuster zeigen. Möglicherweise findet sich hier ein Hinweis darauf, dass es sich bei dem Juden um etwas Drittes handelt, um eine Personifikation, „der Jude“ steht stellvertretend für die scheinbar alles beherrschende jüdische Macht, wie sie in vielen Verschwörungstheorien angenommen wird.

Matthias Küntzel (2002:84) bringt diese Personifikation des Bösen auf den Punkt: „In Qutbs Phantasie sind nicht nur alle Juden böse, sondern alles Böse ist jüdisch“. Das Jüdische ist also ein Merkmal, das anderen Merkmalen unvergleichbar gegenübersteht und nationalen Identitäten entgegengesetzt werden kann (vgl. Holz; Kiefer 2010:125).

### **4.3.4. Nation und Religion**

Das 20. Jahrhundert ist von der Bildung von Nationalstaaten geprägt, somit ist im „[...] islamistischen Antisemitismus Religion und Nation nicht in jedem Einzelfall, aber in der Regel verbunden“ (Holz 2005:37). Interessant ist jedoch, dass dem Jüdischen meist nur ein Identitätsmerkmal zugeschrieben wird, beispielsweise die nationale Identität, während andere Gruppendifinitionen wie *die* Muslim\*innen oder *die* Araber\*innen national und/oder religiös determiniert werden und in Untergruppen gegliedert werden können (vgl. ebd.:38f). Politisch instrumentalisiert wird diese wahlweise Verknüpfung von verschiedensten Gruppierungen: „Die Hamas erhebt stellvertretend für die Palästinenser einen Souveränitätsanspruch, der andere Muslime und Araber [...] in aller Freundschaft ausschließt, zugleich aber alle darauf verpflichtet, die ‚Befreiung Palästinas‘ im Namen des Islams zu ihrer Sache zu machen“ (ebd.: 39f). Nation und Religion werden als untrennbar gesehen, einen Teil Palästinas

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

aufzugeben bedeutete demnach für die Hamas, auch einen Teil der Religion aufzugeben: „Palästina, das Land, der Boden wird zu etwas Heiligem erklärt, typisch für radikalere Spielarten des Nationalismus“ (Holz; Kiefer 2010:124). Dabei wird der Fokus auf die religiöse Identität gelegt: „„Die Hamas zielt vorrangig auf die Integration der palästinensisch-nationalen und der islamischen Bestimmung, während die arabische in den Hintergrund gerückt wird. Die palästinensische und die islamische Bestimmung werden klar und kohärent verzahnt.“ (ebd.: 125).“. So wie die Hamas verknüpft auch Qutb Nation und Religion, indem er in säkularen Machthabern der Arabischen Welt zionistisch-jüdische Agenten sieht: „Jeder, der die *umma* von ihrem Glauben und Koran abwenden lässt, ist einer der Agenten der Juden, egal ob er es weiß oder nicht, ob er es will oder nicht [...]“ (Qutb 1993:20, Übersetzung der Autorin)

Kiefer und Holz (2010: 126) schließen dieses Kapitel damit ab, den islamistischen Antisemitismus als rein religiöses Phänomen auszuschließen und verweisen auf die Gemeinsamkeiten zum europäischen Antisemitismus. Das folgende Kapitel widmet sich nun der Frage, wie sich der Antisemitismus der Arabischen Welt in Europa transformiert hat.

#### **4.4. Antisemitismus der Arabischen Welt in Europa**

##### *4.4.1. Der Nationalsozialismus und sein Verhältnis zur Arabischen Welt*

In der Geschichte der Beziehungen der Nationalsozialisten mit der Arabischen Welt spielt Amin el-Husseini, der sich selbst als Großmufti Jerusalems bezeichnete, eine bedeutende Rolle (vgl. Riebe 2006:37). Nach seinem Studium an der Al-Azhar-Universität war Amin al-Husseini bereits als Student Mitbegründer einer antizionistischen Vereinigung und schloss sich nach seinem Studium als Offizier der osmanischen Armee an (vgl. Mallmann; Cüppers 2006:15).

Bereits im Osmanischen Reich kam es zu staatlichen Maßnahmen gegen jüdische Einwanderung und Einschränkungen von Landkäufen an nicht-osmanische Jüdinnen und Juden in Palästina (vgl. Riebe 2006:26). Als das Gebiet Palästinas unter britischer Kontrolle war, wurde speziell von London Druck auf die lokale Regierung ausgeübt, um das Entstehen eines jüdischen Staates zu verhindern (vgl. ebd.). Während sich die Anzahl der jüdischen Bevölkerung in Palästina 1933-1935 verdoppelt hatte, wurde diese Entwicklung durch britische Restriktionen eingeschränkt: „Gerade als seit Mitte der 1930er Jahre ein sicherer Zufluchtsort für die Juden besonders wichtig gewesen wäre, schlossen sich die Türen in Palästina und anderswo umso mehr“ (Mallmann; Cüppers 2006:21). In dieser Zeit kam es auch zur „Islamisierung der arabischen Nationalbewegung“ unter al-Husseini, der Palästina in einer Fatwa zum „heiligen islamischen Land“ erklärte (ebd.).

Im Deutschen Reich erfolgte ein Aufruf zum *jihad* gegen England als den größten Feind des Islams (vgl. ebd.:43). Dieser wurde von der religiösen Elite unterstützt: „Zu diesem Zweck wurden muslimische Gelehrte veranlasst, eigene Fatwas zu erstellen, mit denen insbesondere das Osmanische Reich als Verbündeter gestützt werden sollte“ (Lohlker 2009:32).

1941 kam es im Irak, wo Amin al-Husseini im Exil lebte, zu „verheerende[n] Pogrome[n] an der jüdischen Bevölkerung Bagdads“ (Riebe 2006:44). Von den Briten wurde al-Husseini als die „einflussreichste und respektierteste [sic!] Person“ im Irak eingestuft, die pro-deutsche Interessen vertrat (ebd.:40). Kurz nachdem Hitler zum Reichspräsidenten ernannt wurde, wurde Amin al-Husseinis Politik gegen den jüdischen Einfluss in den höchsten Tönen gelobt (vgl. ebd.:37). Belegt ist ein Briefverkehr zwischen Hitler und al-Husseini, dessen antisemitische Äußerungen die ideologische Nähe klar zeigen, wobei hier berücksichtigt

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

werden muss, dass diese möglicherweise auch opportunistisch-strategisch gewählt wurden, um Forderungen besser durchsetzen zu können (vgl. ebd.:42).

Klaus-Michael Mallmann und Martin Cüppers (2006:20) sprechen von einer Symbiose von arabischem Nationalismus mit antisemitischen und islamistischen Zügen. Al-Husseini selbst sieht Gemeinsamkeiten der nationalsozialistischen Ideologie mit islamistisch-nationalistischen Gruppierungen Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Riebe 2006:81). Seine „dargestellte Überschneidungen der Werte des Islams und des Nationalsozialismus wurde auch von den in Deutschland lebenden Muslimen betont“ (ebd.). Diese gemeinsamen Prinzipien begrüßte zudem die Zeitung „Moslemische Revue“ zu Beginn der nationalsozialistischen Übernahme (vgl. ebd.: 81f).

Eine tatsächliche Gemeinsamkeit kann in der Dichotomie von Gemeinschaft und Individualismus gesehen werden (vgl. Kapitel 4.3.1.). Der Mufti nennt sieben Berührungspunkte seiner Ideologie mit der nationalsozialistischen Weltanschauung (vgl. Riebe 2006:71ff).

Als erste Gemeinsamkeit nennt der Mufti den Monotheismus als Einheit der Führung und vergleicht die Rolle des Kalifen mit der Führerrolle (Riebe 2006:71). Gegen dieses Argument spricht die Herrschaftsform, die bei Hitlers Regime diktatorisch ist, während das islamische Schura-Prinzip als demokratische Form der Konsultation im Islam verstanden werden kann: „Schura ist also ein aus der altarabischen, tribalen Lebenspraxis der Arabischen Halbinsel stammendes Prinzip, das über den Koran und die Sunna tradiert und in die Herrschaftspraxis islamischer Reiche übernommen wird“ (Schäbler 2009:138).

Als zweite Gemeinsamkeit der Weltanschauungen nennt der Mufti die Eigenschaft der Ordnenden Macht, da der Islam aus zersplitterten arabischen Stämmen eine Nation geschaffen habe (vgl. Riebe 2006:71). Als Gegenargumente können hier sowohl das gescheiterte Projekt des Panarabismus als auch die innere muslimische Diversität genannt werden: „The greatest challenge to a coherent conceptualizations of Islam has been posed by the sheer diversity of [...] those societies, persons, ideas and practices that identify themselves with Islam“ (Shahab 2015:6).

Eine weitere scheinbare Ähnlichkeit sieht der Mufti darin, dass „es für diesen Kampf keine Grenze des Geschlechts oder des Alters gebe“ (Riebe 2006:72). Sowohl im Nationalsozialismus als auch in islamistischen Kreisen sind jedoch sehr wohl Grenzen des

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Geschlechts vorhanden. Dies zeigt sich u.a. an al-Hussainis Aussagen zum Bereich Familie, bei denen der Frau eine eindeutige Reproduktionsrolle zugeschrieben wird: „Der Islam ermutige die Befruchtung, verbiete die Abtreibung und befürworte kinderreiche Familien. Dies entsprach auch der Familienpolitik der Nazis“ (ebd.:72f).

Al-Husseini nennt als weitere Gemeinsamkeit die „Verherrlichung der Arbeit und des Schaffens“, die in dem nationalsozialistischen Motto „Arbeit macht frei“ wiederzufinden ist, und zum Wohle der Gemeinschaft auch vom Islam gewürdigt werde (vgl. Riebe 2006:73).

Unbestreitbar wird die gemeinsame Ideologie durch Beweise für KZ-Besuche sowie einen Briefverkehr mit Bulgarien, in dem versucht wurde, eine britische Rettungsaktion von 4.500 Jüdinnen und Juden zu verhindern (vgl. ebd.:64). Küntzel (2004:277) sieht in der Gemeinsamkeit der Bekämpfung des Judentums keine Selbstverständlichkeit: „Der rassistisch motivierte Antisemitismus und das Phantasma von der jüdischen Weltverschwörung waren europäischen Ursprungs und dem ursprünglichen Judenbild des Islams fremd“. Hier wird die im Kapitel 4.3.3. bereits genannte Figur des Dritten deutlich, indem „die Juden als *Weltfeind* imaginiert“ werden (Holz 2005:36).

Nach dem 2. Weltkrieg prägt die ideologische „Mitwirkung von aus Deutschland [und anderen Ländern] in den Nahen Osten geflohener Altnazis“ den Nahen Osten (ebd.:27). Aus Bernhard Benden wurde Ben Salem und aus Leopold Gleim wurde Ali Al-Nacher – der ehemalige Führer der Gestapo Polens widmete sich im Dienste der ägyptischen Geheimpolizei der Überwachung der in Ägypten lebenden Jüdinnen und Juden (vgl. ebd.:68).

Ab Mitte des 20. Jahrhunderts kommt es immer wieder zu Bündnissen von islamistischen und rechtsextremen Kräften, die trotz scheinbar unüberwindbarer Differenzen in der Propaganda und im Kampf gegen Israel Gemeinsamkeiten finden. Personen, die als Mittler zwischen fundamentalistischen Islamisten und Rechtsextremen fungieren, betonen die Freundschaft von NS-Deutschland zu den Arabern, wie sie die Person al-Husseinis verkörpert (vgl. Raffler 2005: 87).

*4.4.2. Exkurs: Rechte, Rechtsextreme und antisemitische Propaganda des politischen Islams*

Ein Beispiel für die widersprüchliche Beziehung der europäischen Rechte zum Judentum kommt aus Österreich: Die Unterstützung der österreichischen Freiheitlichen, die via Facebook zum Schutz des „christlich-jüdischen Abendlandes Europa“ aufrufen, steht im „krassen Widerspruch zur ungebrochenen symbolischen und finanziellen Unterstützung der Zeitschrift *Aula*“, die wiederum genau diese verneint (Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes <http://www.juedische.at/pages/rechtsextremismus/freiheitliche-antisemitismusfoerderung.php> [Zugriff: 20.11.2018]).

Das Gefühl, Opfer der im Kapitel 4.3.2. beschriebenen jüdischen Weltverschwörung zu sein, führt zu Allianzen zwischen Rechtsextremen und Islamisten (vgl. Schiedel 2002:29, zitiert nach Raffler 2005:92). Der Widerspruch, der der Allianz der europäischen Rechten mit Gruppierungen des fundamentalistischen politischen Islams innewohnt, wird damit gelöst, dass eine klare Unterscheidung zwischen den Ansprüchen in Palästina und dem Existenzrecht in Mitteleuropa gemacht wird: „Der islamische Fundamentalismus sei nur als Artikulationsform von Immigranten in Europa ein Feind, in den Herkunftsländern als Ausdruck des Wunsches nach kultureller Identität jedoch ein Verbündeter“ (Raffler 2005:89). Das Argument, dass jeweilig die „Einheimischen entscheiden, wer von den Zuwanderern und Eindringlingen in ihrem Land bleiben darf“ einigt scheinbar die Rechte mit Kräften des politischen Islams (ebd. 91). Das Internet und soziale Medien im Speziellen erleichtert diesen Zusammenschluss, da sie die Interaktion von Personen ermöglichen, die im realen Leben kaum Berührungspunkte aufweisen (vgl. ebd.:92).

Neben der Uneinigkeit der europäischen Rechten, ob nun das Jüdische Teil Mitteleuropas sein soll oder nicht, gibt es auch unterschiedliche Auffassungen von Nationalsozialistischen Ideologen und der modernen Rechten: „Anders als Himmler ist der Ethnopluralist Schönhuber aber der Meinung, dass der Islam nicht zu den gewachsenen Traditionen des ‚Abendlandes‘ zusammen passe“ (Riebe 2006:102). Der Propheten Mohammad wird zwar als „einer der ganz großen Menschen“ bezeichnet, der gemeinsame Kampf gegen die „amerikanisch-israelische Allianz“ wird jedoch hauptsächlich in Bezug auf den palästinensischen Freiheitskampf gegen Israel unterstützt (ebd.:100f). Horst Mahler, ehemaliges RAF-Mitglied und späterer NPD-Anwalt, sieht zudem im Islam eine militante Kraft gegen die Gottlosigkeit der Moderne (vgl. Raffler 2005:90).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

In der Rassistheorie von Julius Evola wird dem Islam im Vergleich zu anderen monotheistischen Religionen ein höheres Niveau zugeschrieben, heutige Vertreter\*innen der rechtsextremen Theorien sehen jedoch die Hauptfunktion des Islams in der Vernichtung Israels (vgl. ebd.:86). So bekennt sich der Schweizer „Rechtsextremist und Islamist Ahmad Huber gegen Juden und beschuldigte das ‚Gebilde Israel‘ der tagtäglichen ‚Politik des Landraubes, des Staatsterrors, des Kindermordes und der Folter“ (Riebe 2006:103). Huber, der gemeinsam mit ehemaligen SS-Angehörigen in Bayern Osama bin Laden den Titel „ehrwürdiger Preuße“ verlieh, geriet auch „bei der Durchleuchtung von Bin Ladens Finanzaktionen ins Visier der Behörden“ (Raffler 2005:90). Der ehemalige FPÖ-Bezirksrat Wolfgang Fröhlich, der auch mit dem Rechtsextremisten und Islamisten Achmed Huber in Kontakt steht, verbreitete 2000 ein Flugblatt, in dem er von dem barbarischen Völkermord an den Palästinensern berichtet, der auf dem Gaskammer-Holocaust-Schwindel beruhe (vgl. ebd.:90f).

Weitere Persönlichkeiten, die eine Fusion des Rechtsextremismus mit islamistischen Zügen verkörpern, sind der französische Revisionist und Rechtsextreme Roger Garaudi, der vom Katholizismus zum Islam konvertierte und der in Marokko geborene Neonazi Ahmed Rami, der den Radiosender „Radio Islam“ in Stockholm betreibt (vgl.ebd.:86). Rami gilt auch als Kontaktperson zu Louis Farrakhan, der amerikanischen „Nation of Islam“ (ebd.:87) und verbreitet weltweit via Radio und online antisemitische Propaganda:

Folgt man dem in Schweden lebenden ehemaligen marokkanischen Staatsbürger Ahmed Rami, der auf seiner Homepage Radio Islam Islamisten und Holocaustleugner vernetzt, so wird ‚Antisemitismus und Antijudaismus [...] auch weiterhin das stärkste Mittel der Regierungen in der muslimischen Welt sein‘. Rami reproduziert diese und ähnliche Statements in intellektuell anmutenden, langatmigen Texten bis heute auf seiner Homepage (Wetzel 2014:6).

Neben rein propagandistischen Gemeinsamkeiten kam in den 60er Jahren hinzu, dass sich „ein Dutzend deutscher Neonazis der terroristischen Wehrsportsgruppe Hoffmann“ bzw. Wehrsportsgruppe Ausland anschloss, um im „Kampfauftrag der PLO“ gegen Israel zu kämpfen (Raffler 2005:91).

In den 90er Jahren wurde in Schweden eine „Antizionistische Konferenz“ geplant, bei der sowohl westliche Holocaustleugner wie Irving als auch Vertreter der Hisbollah und Hamas anwesend sein sollten, die dann kurzfristig abgesagt wurde (vgl. Riebe 2006:86f). Heftige Kritik kam auch von „14 arabischen Intellektuelle[n], u.a. [von] Edward Said“ (ebd. 90). Eine

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

ähnliche Konferenz sollte 2001 in Beirut stattfinden, diese wurde ebenfalls verboten und in abgeschwächter Form in Amman abgehalten (vgl. ebd.).

Raffler (2005:85) sieht im Kampf gegen „den sogenannten Mondialismus, die Globalisierung, also die weltweite Einheits- und Kommunikationsgesellschaft“ eine wichtige Komponente dieser Allianz zwischen der Rechten und Anhänger\*innen des islamistischen Antisemitismus.

Holz und Kiefer (2010:113) bezeichnen den

„islamistische[n] Antisemitismus [als] ein Phänomen, das sich sukzessiv in den islamischen Ländern und den Ländern mit einer großen muslimischen Minorität ausbreitet. Von dieser keineswegs abgeschlossenen Entwicklung wurde auch eine Reihe von islamistischen Organisationen erfasst, deren Tätigkeitsfeld sich auf die Bundesrepublik erstreckt.“

Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Formen des Antisemitismus der Arabischen Welt in Deutschland und Österreich und in weiterer Folge in den Klassenzimmern verbreitet sind.

### *4.4.3. Arabisch geprägter Antisemitismus in Deutschland und Österreich*

Wetzel (2014:1), die sich mit dem modernen Antisemitismus unter Muslimen und Musliminnen in Deutschland beschäftigt, meint, „Antisemitische Vorurteilsstrukturen unter Muslimen in Deutschland weisen kaum Anknüpfungspunkte an etwaige Traditionen im Islam auf“. Wie das Kapitel 4.3. gezeigt hat, gibt und gab es in der Arabischen Welt durchaus Versuche, religiöse Quellen als Legitimierung für antisemitische Ideologien heranzuziehen. Nun stellt sich die Frage, welchen Einfluss der Antisemitismus der arabischen Länder auf die muslimisch-arabische Community in Mitteleuropa, speziell im deutschsprachigen Raum hat, wobei sich die meisten Untersuchungen bis dato auf Deutschland beschränken.

Sowohl in den 70er Jahren als auch im 21. Jahrhundert gilt, dass die Entwicklungen im Nahen Osten einen Einfluss auf die antisemitische Rhetorik in Mitteleuropa haben. So war vor der Niederlage 1967 der Hauptfeind der Muslimbrüder der nachkolonialistische islamische Staat selbst, Israel als Repräsentant des Jüdischen im Nahen Osten rückte erst nach der Niederlage in den Fokus (vgl. Kiefer 2002: 106f, Kapitel 4.3.2.). Relativ neu ist, dass sich durch Globalisierung und Migration das Erstarken des Antisemitismus nach politischen Ereignissen um den Nahostkonflikt auch in den deutschsprachigen Zentren manifestiert; als eines von vielen Beispielen kann hier das öffentliche Verbrennen israelischer Fahnen bei einer

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Demonstration in Berlin im Dezember 2017 genannt werden, nachdem die USA angekündigt hatte, ihre Botschaft nach Jerusalem zu verlegen (Wierth 2017 <http://www.taz.de/!5467892/> [Zugriff: 20.11.2018]). Ein weiteres Beispiel ist eine Jerusalem-Demo in Wien, bei der ein Davidstern mit integriertem Hakenkreuz im Bezirk Alsergrund dokumentiert wurde (derStandard, 11.12.2017).

Diese Auswirkungen des Nahostkonflikts zeigten sich bereits zur Jahrtausendwende:

Seit Beginn der Zweiten Intifada im Herbst 2000, als sich erneut zeigte, welchen Mobilisierungseffekt die Radikalisierung des Nahostkonflikts auf antisemitische Einstellungen und Aktionen hat, ist offensichtlich, dass antisemitische Stereotype und Propaganda aus der arabischen Welt, aus Nord-Afrika oder der Türkei in verschiedenen europäischen Ländern, auch unter Migranten und deren Nachkommen virulent sind. (Wetzel 2014:1)

Besonders empfänglich für diese Propaganda sind junge Erwachsene und „Jugendliche, die sich als Underdogs fühlen, von der Gesellschaft ausgegrenzt werden und bei der Bildung auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt werden [...]“ (ebd.:4). In der antisemitischen Propaganda kommt es häufig auch zu Verstrickungen von antiwestlicher, antikapitalistischer und antisemitischer Rhetorik (vgl. Müller 2008:44). Kleine Studien und Erfahrungsberichte aus dem schulischen Umfeld zeigen, dass Antisemitismus seit 2000 bei muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den großen urbanen Zentren zugenommen hat (vgl. Holz; Kiefer 2010:136).

Untersuchungen von Manser und Spaiser (2010) im Rahmen des Projekts „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ zeigen, dass Formen des sekundären Antisemitismus relativ stark vertreten sind (vgl. Kapitel 2, Wetzel 2014:3f):

Mansel und Spaiser konnten zeigen, wie stark Jugendliche mit muslimischem Migrationshintergrund in ihrer Haltung gegenüber Juden vom Nahostkonflikt beeinflusst sind, bei autochthonen deutschen Jugendlichen hingegen der geschichtsrelativierende sekundäre Antisemitismus nach wie vor durchaus eine Rolle spielt und nicht selten auch einen Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt aufweist [...] (Wetzel 2014:4).

Die Studie zeigt also die Beeinflussung durch unterschiedliche Deutungsmuster, welche sich aus kollektiven Erzählungen der Gesellschaft, in der die Jugendlichen sozialisiert wurden, generieren (vgl. Kiefer 2017:40). Bei der Studie werden antisemitische Deutungen in sechs verschiedene Kategorien geteilt: „*klassischer Antisemitismus, sekundärer Antisemitismus, antisemitische Separation, israelbezogener Antisemitismus, NS-vergleichender Antisemitismus und religiös legitimierter Antisemitismus*“ (Kiefer 2017:38). Diese Unterteilung zeigt, dass

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

eine alleinige Ableitung des Antisemitismus aus der Religionszugehörigkeit wenig Sinn macht, da antisemitische Einstellungen in der Regel durch mehrere Faktoren beeinflusst werden. Zu nennen sind hier insbesondere die Sozialisation im Herkunftsland, der Bildungshintergrund und der Medienkonsum“ (ebd.:31).

Bei Geflüchteten aus Syrien oder dem Irak kann beispielsweise angenommen werden, dass ihre Religionszugehörigkeit (Sunniten, Alawiten, Christen usw.) weniger Einfluss auf antisemitische Deutungen haben als die staatliche Propaganda (vgl. ebd.). Die deutsche Islamwissenschaftlerin und islamische Religionspädagogin Lamya Kaddor verweist auf die Bedeutung der Institution Schule: „Bis heute definiert sich das syrische Regime als Kriegspartei gegen Israel. Zur Staatsraison gehört das Nein zu Israels Existenz. Das wird Syren bereits in den Schulen vermittelt.“ (Kaddor 2018a: <https://bit.ly/2KyKuKn> [Zugriff: 06.06.2019]). Eine Studie der Humboldt-Universität Berlin, die 15 Interviews mit Geflüchteten aus Syrien, Afghanistan und dem Irak durchführte, bestätigte, dass antisemitische Deutungsmuster aus Schulbüchern wie auch aus Medien übernommen werden. (vgl. Kiefer 2017:34).

Im April 2017 wurde dem deutschen Bundestag vom Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus (UEA) ein 311-seitiger Bericht vorgelegt, der antisemitische Deutungen bei der Zielgruppe aus Syrien und anderen Ländern der Arabischen Welt aufzeigt (vgl. Kiefer 2017:32):

In Gänze betrachtet zeigen die vom UEA angeführten Berichte, dass Geflüchtete aus arabischen und nordafrikanischen Ländern ein vergleichsweise hohes Maß an antisemitischen Einstellungen aufweisen. Diese Erkenntnis gilt jedoch nicht pauschal für alle Flüchtlinge. (Kiefer 2017:36)

Zu den quantitativen Untersuchungen wurde auch eine qualitative Studie mit 18 Imamen durchgeführt: „In den Interviews mit den Imamen wurden die Bereiche Nahostkonflikt, religiöse Quellenauslegung, Holocaust, Medienberichterstattung und Antisemitismus versus Islamfeindlichkeit thematisiert.“ (ebd.:32). Während in den Medien häufig nur so genannten liberalen Musliminnen und Muslimen eine historisch-kritische Deutung des Korans und der Hadithe zugeschrieben wird, belegt die Studie zur Überraschung der Studienautor\*innen, dass diese auch von Theologen von konservativen Organisationen praktiziert wird (vgl. ebd.:34). Weniger überraschend war die Gegenüberstellung der Imame; sie verglichen „Islamfeindlichkeit und Antisemitismus und konstatierten dabei einen ‚ungerechten Umgang‘. Nach Auffassung der Studienverfasser\*innen wird hier eine Opferkonkurrenz deutlich.“ (ebd.).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Eine Studie, die über den deutschsprachigen Kontext hinausgeht, wurde 2012 von dem Historiker Günther Jikeli in Berlin, London und Frankreich durchgeführt (vgl. Kiefer 2017:41). Jikeli spricht von klassischem Antisemitismus, der sich auch in „moderne[n] Varianten artikuliert, die sich auf den Terroranschlag vom 11. September 2001 beziehen. Dieser sei – so einige Erzähler – das Produkt einer jüdischen Verschwörung.“ (Kiefer 2017:41). Zudem wurde die ägyptische Bevölkerung in *Ahram Weekly* dazu befragt und 39% gaben an, dass sie den Mossad für 9/11 verantwortlich machten (vgl. Müller 2008:50). Müller (2008:49) zitiert auch die saudische Zeitung *al-Watan*, die in 9/11 die Umsetzung eines verschwörerischen Plans der Juden und Jüdinnen zur Erreichung der Weltherrschaft sieht und somit einen Beweis für die in den Protokollen der Weisen von Zion beschriebenen jüdischen Weltverschwörung. Diese Beispiele zeigen, wie der im Kapitel 4.1. beschriebene durch europäische Quellen in die Arabische Welt importierte Antisemitismus transformiert wurde – im vorliegenden Fall zu einer Verschwörungstheorie – und so wie die Studie von Jikeli 2002 zeigte, wieder zurück in europäische Metropolen gelangte (vgl. Kiefer 2017:41).

Jekeli spricht auch von antijüdischen Einstellungen, die auf die Delegitimierung Israels abzielen:

Jikeli führt hier zahlreiche Aussagen von Jugendlichen an, die Verweise auf den Nahostkonflikt enthalten. Oft seien diese sehr vage: „wegen Palästina“ oder „wegen dem Krieg mit den Juden“. Andere Behauptungen seien konkreter und zielten auf die Delegitimierung des israelischen Staates. „Sie“ hätten „unser Land“ weggenommen. (vgl. Kiefer 2017:44)

Bei antijüdische Aussagen mit Bezügen zum Islam oder zur muslimischen oder ethischen Identität zeigte sich, dass die Jugendlichen teilweise Fehlinformationen über den Islam wiedergeben oder nur sehr vage und teilweise widersprüchliche und inkohärente Aussagen wiedergeben (vgl. Kiefer 2017:43; 46). Laut Kiefer (2017:46) kann also nicht von einem islamischen Antisemitismus gesprochen werden, „vielmehr entsteht der Eindruck, dass die befragten Jugendlichen dekontextualisierte Narrationen (aus Koran, Hadith, Politik oder ähnliche) ohne erkennbare Systematik vermischen und in ihnen bekannte Sinnkontexte hineinstellen.“ Der Studienautor Jekeli zieht hingegen die Schlussfolgerung, dass es eine Kategorie des muslimischen Antisemitismus gibt, aufgrund der oben genannten Inkohärenz ist es jedoch äußerst fraglich von einer Kategorie des (einen) Islams zu sprechen:

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

In vielen Fällen ist es eine krude Mischung, in der aktuelle Wahrnehmungen des Palästina-Konflikts mit Stereotypen des europäischen Antisemitismus – insbesondere das Bild des Verschwörers – und dekontextualisierten koranischen Erzählungen vermischt werden. Angesichts dieses Sachverhalts kann nicht von einem spezifischen muslimischen oder islamischen Antisemitismus gesprochen werden. Zutreffender sind die Bezeichnungen islamistischer oder islamisierter Antisemitismus. (Kiefer 2017:47)“

In Deutschland wie auch in Österreich gibt es islamische Vereine, die seit der Gründung antisemitische Positionen vertreten, bei denen Jüdinnen und Juden als Hauptfeind des Islams dargestellt werden, wie dies auch Sayyid Qutb in seinem Werk „Unser Kampf mit den Juden“ darlegte (vgl. Holz; Kiefer 2010:116, siehe auch Kapitel 4.3.). Dazu zählt der Verband der islamischen Vereine und Gemeinden e. V. (ICCB) sowie die Muslimbruderschaft in Deutschland (vgl. Holz; Kiefer 2010:116f).

Das Islamische Zentrum Aachen, das sich 1981 von der „Islamischen Gemeinschaft in Deutschland e.V. (IGD) abspaltete, verkaufte bis zum Jahr 1996 die „Protokolle der Weisen von Zion“ in arabischer Übersetzung. Hier zeigt sich erneut der durch europäische Quellen in die arabischen Länder importierte Antisemitismus, der im 20. und 21. Jahrhundert seinen Weg zurück nach Deutschland und Mitteleuropa gefunden hat.

Wie das Kapitel 4.2.1. gezeigt hat, werden in muslimischen Organisationen in Deutschland und Österreich auch antisemitische Medien verbreitet, dies gilt natürlich auch für Online-Medien: Im Jahre 2002 veröffentlichte [www.muslim-market.de](http://www.muslim-market.de) im Internet eine Sammlung von 18 Lichtbildern, dabei wurde einem Bild aus der Nazizeit jeweils ein Foto aus dem heutigen Israel gegenübergestellt (vgl. Raffler 2005: 83f). Hier zeigt sich eine extreme Form des sekundären Antisemitismus, in der NS-Szenen mit der israelischen Politik gleichgesetzt werden. Während die oben genannten Untersuchungen sich hauptsächlich auf Deutschland beziehen, kann davon ausgegangen werden, dass Online-Medien im gesamten mitteleuropäischen Raum Verbreitung finden.

Raffler (2005) stellt in ihrer Diplomarbeit „Der neue Antisemitismus der Muslime in der arabischen Welt und in Europa“ die muslimischen Organisationen und deren Bezug zum Antisemitismus genauer dar und nennt auch Aktionen, die in Wien stattfanden:

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Am 31. Mai 2002 konnte Shaker Assem, Mitherausgeber dieser Zeitschrift und Wiener Parteimitglied auf Einladung der TU-Hochschulgruppe Aqida im Hauptgebäude der Universität seine Vorstellung vom islamischen Großreich, dem Kalifat, als Lösung des Nahostkonflikts verkünden. [...] Am 15. Januar 2003 hat Bundesinnenminister Otto Schily die internationale Kalifats-Bewegung Hizb ut-Tahrir in Deutschland verboten. Begründet wurde das Verbot damit, dass die Partei die freiheitliche Rechts- und Staatsordnung in Deutschland missbraucht habe, um Gewaltpropaganda und antijüdische Hetze zu verbreiten (Raffler 2005:80)

Die Darstellungen von Raffler (2005) und die von Kiefer (2017) zusammengefassten Studien zum Antisemitismus der Arabischen Welt im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus zeigen, dass häufig der Bezug zum Nahostkonflikt eine große Rolle spielt. Zudem zeigt sich eine Diskrepanz zwischen muslimischen Theologen und Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund: während selbst Imame konservativer Institutionen in Deutschland einer wortwörtlichen Auslegung islamischer Quellen kritisch gegenüberstehen, sehen Jugendliche häufig eine unhinterfragte Feindschaft zwischen dem Judentum und dem Islam, die sie teilweise falsch oder inkohärent wiedergeben (vgl. Kiefer 2017:32ff).

Eine weitere Kategorie von anti-jüdischen Aussagen sind auf Einstellungen unter Verzicht auf Rationalisierung begründet, hierzu zählt die Verwendung des Schimpfwortes „Jude“ (vgl. ebd.:44). Fechler (2006:189) berichtet in seinem Artikel zum „Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer“ über die zunehmende Verwendung von ‚Jude‘ als Schimpfwort und die Konjunktur antisemitischer Verschwörungstheorien“. Abschließend werden seine Kernaussagen zur „Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma der pädagogischen Intervention“ zusammengefasst (Fechler 2006). Zudem werden Initiativen zum „pädagogischen Umgang mit islamisiertem Antisemitismus“ vorgestellt (Kiefer 2017:48ff).

*4.4.4. Umgang mit Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer*

Öffentliche Debatten und der Alltag im Klassenzimmer haben gewisse Ähnlichkeiten, in beiden „findet eine problematische Vermischung nachvollziehbarer Anerkennungsforderungen mit antisemitisch strukturierten und immer wieder auch so gemeinten Begründungen statt“ (Fechler 2006:194). Lamy Kaddor, die an einem Gymnasium in Duisburg-Marxloh ein Projektkurs zum Thema Antisemitismus initiiert hat, geht davon aus, dass antisemitische Äußerungen häufig von muslimischen Schüler\*innen kommen, die selbst Diskriminierungserfahrungen gemacht haben:

Häufig ist das bei muslimischem Antisemitismus tatsächlich so, dass die betreffenden Schüler selbst die Erfahrung gemacht haben, ausgegrenzt zu sein. Sie kennen selbst Diskriminierung. [...] Wir müssen diesen Kindern und Jugendlichen sagen: "Ihr beklagt euch über Islamfeindlichkeit. Die gibt es. Aber die gibt euch noch lange nicht das Recht, das Gleiche einfach auf eine andere Gruppe zu übertragen." Das schafft sehr viel Empathie. Genau darum geht es: auch ein empathisches Vermögen zu entwickeln. (Kaddor 2018b: <https://www.domradio.de/themen/judentum/2018-04-09/islamlehrerin-kaddor-zu-antisemitismus-praevention> [Zugriff: 02.11.2018b]).

Es geht also einerseits darum, den „Kampf um die Anerkennung eigener Opfererfahrung“ wahrzunehmen und andererseits um die „Auseinandersetzung mit dem besonderen Status der jüdischen Opfererfahrung“ (Fechler 2006:194f).

Die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus hat mit dem Titel „Widerspruchstoleranz“ 2013 „ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit“ erarbeitet und 2017 ein „Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit“. Aycan Demirel von der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGA) plädiert für eine offene Auseinandersetzung mit Narrativen und Deutungsmuster von Jugendlichen (vgl. Kiefer 2017:52). Kiefer (2017:51) stellt allerdings fest, dass es „bislang nur wenig Informations- und Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht, das auch in sprachlicher Hinsicht junge Menschen mit Fluchthintergrund erreichen kann.“ (Kiefer 2017:51).

Das folgende Kapitel versucht dazu einen Beitrag zu leisten, indem eine Didaktisierung zum Thema Antisemitismus für eine Gruppe deutschlernender Jugendlicher mit dem Zielniveau B1 konzipiert wurde und mithilfe der Aktionsforschung (siehe Kapitel 3) überarbeitet wurde. Das folgende Kapitel stellt zuerst die diskursive Landeskunde (5.1.) vor, um anschließend die Didaktisierung und Ergebnisse der Aktionsforschung zu analysieren (5.5.)

## **5. Ein Lösungsansatz für den Unterricht ‚Deutsch als Zweitsprache‘**

*In allen Gesellschaften läßt sich eine Art Gefälte zwischen den Diskursen vermuten: zwischen den Diskursen, die im Auf und Ab des Alltags geäußert werden und mit dem Akt ihres Ausgesprochenwerdens vergehen, und den Diskursen, die am Ursprung anderer Sprechakte stehen, die sie wieder aufnehmen, transformieren oder besprechen – also jene Diskurse, die über ihr Ausgesprochenwerden hinaus gesagt sind, gesagt bleiben, und noch zu sagen sind (Foucault 1974:18).*

### **5.1. Diskursive Landeskunde**

Der Begriff Landeskunde impliziert, dass es über ein Land bzw. über eine Region feststehende, unveränderliche Fakten gibt, die es zu vermitteln gilt. Während sich in den letzten Jahrzehnten die Fachdiskussion zuerst mit der interkulturellen Vermittlung und daraufhin mit der Kritik an der interkulturellen Vermittlung hin zur diskursiven Landeskunde beschäftigte, fordern neue Prüfungsformate des Österreichischen Integrationsfonds wieder Faktenwissen bzw. vermeintliches Faktenwissen. Thomas Fritz (2017:5) schreibt dazu: „Die Werte werden unkritisch als hegemoniales Wissen vorausgesetzt. Sie sind Bestandteil eines zu erwerbenden kulturellen Kapitals, das aber auch dann, wenn es erworben ist, nicht dazu ausreicht, Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen.“

Der diskursive Landeskundeansatz von Claus Altmayer (2016:7) verdeutlicht hingegen, „[...]dass ‚Landeskunde‘ im Fach Deutsch als Fremdsprache nichts ist, was ein für alle Mal feststeht, dass vielmehr die Ziele und Inhalte des landeskundlichen Lernens sich immer wieder verändern und daher auch immer wieder neu bestimmt, eben ‚diskursiv‘ ausgehandelt werden müssen“. Dieser Ansatz versteht den Kultur-Begriff

nicht mehr, wie im Rahmen des Paradigmas der Interkulturalität nach wie vor üblich, als übereinstimmende Verhaltensprägung von Individuen auf einer nationalen oder ethnischen Ebene, sondern als offene Deutungsressource [...], die menschlichen Individuen als Teilnehmer vielfältiger und unterschiedlicher sozialer Netzwerke und Diskurse zur Verfügung stehen und derer sie sich zur diskursiven Herstellung und Aushandlung von Bedeutung und damit zugleich zur Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Handlungsorientierung innerhalb dieser (sozialen Wirklichkeit) bedienen (Altmayer; Scharl 2010:44).

Diskurs kann hier vereinfacht als „Menge von thematisch zusammenhängenden Äußerungen“ definiert werden (Altmayer 2016:8). Jedem Diskurs und somit auch dem Diskurs um Antisemitismus liegen Wissensordnungen zugrunde, an die angeknüpft wird (vgl. ebd.:8f).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Diese diskursiven Wissensstrukturen, im Weiteren kulturelle Deutungsmuster genannt, werden „im Rahmen von Sozialisationsprozessen erlernt, vermittelt und tradiert [...]“ (Altmayer; Scharl 2010:44). Ziel der diskursiven Landeskunde ist es, diese Deutungsmuster erkennbar zu machen, um im nächsten Schritt eine Diskursfähigkeit zu entwickeln (vgl. Altmayer 2016:8f.). Unter Diskursfähigkeit versteht Altmayer (2016:10) eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs, indem Diskurs-Pluralitäten anerkannt werden und die eigene Fähigkeit, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitzuwirken, gefördert wird:

Indem wir eine Sprache erlernen, erwerben wir die Fähigkeit, an den diskursiven Praktiken in dieser Sprache teilzunehmen, und jede weitere Sprache, die wir erwerben, erweitert unsere Möglichkeiten der Teilhabe an der sozialen Aushandlung von Bedeutungen in Diskursen [...]. Denn Teilhabe oder Partizipation an Diskursen an der diskursiven Aushandlung und Durchsetzung von Bedeutungen heißt letztlich nichts anderes als Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben (ebd.).

### ***5.1.1. Kulturelle Deutungsmuster***

Kulturelle Deutungsmuster werden hier nicht als kognitive oder mentale Schemata bezeichnet; vielmehr sind sie durch kollektive Erfahrungen entstandene Wissensstrukturen, die in gemeinsamen Sprachen einer Kommunikationsgemeinschaft verankert sind (vgl. Fornoff 2016:39). Es handelt sich um „kulturell überlieferte und sprachlich organisierte Wissensstrukturen, [...] – kommunikative Phänomene“ (ebd.:40), also um im Material vorhandene Wissensstrukturen (vgl. Altmayer; Scharl 2010:44).

Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Forschung ist es, diese Deutungsmuster aus Texten zu extrahieren, sichtbar und somit lernbar zu machen (vgl. Fornoff 2016:40). Zu Texten zählen hier nicht nur sprachliche Äußerungen sondern auch Bilder, Denkmäler und mediale Umsetzungen (vgl. ebd.). In diesen Texten werden kulturelle Deutungsmuster nicht direkt thematisiert, sondern „manifestieren sich dort [...] in Form textimpliziter Appelle und Signale, die auf präsupponierte kollektive Wissensbestände verweisen und somit als potenzielle Ausgangspunkte für Prozesse empirischer Sinn- und Bedeutungszuschreibung fungieren“ (ebd.).

Altmayer und Scharl (2010:44) unterscheiden zwischen *Deutungsmustern* und *Deutungsschemata*, wobei letzteres „verfügbare Repräsentation kultureller Muster“ auf einer kognitiven Ebene meint (vgl. Fornoff 2016:106). Roger Fornoff (2016:104) spricht von einem *selektiven Charakter* der Deutungsschemata:

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

In diesem Sinnen lassen sich Deutungsschemata auch als Typisierung von Erfahrungen [...], die im Prozess der Weltauslegung insofern aktualisiert werden, als sie ordnungsstiftende Modelle bereitstellen, durch die die wahrgenommene Umwelt strukturiert und in ihrer ansonsten kaum zu bewältigen Komplexität reduziert wird.

Während Deutungsschemata aufgrund von individuellen Erfahrungen herausgebildet werden, handelt es sich bei kulturellen Deutungsmustern um intersubjektive Wissensbestände (vgl. Altmayer 2004:154f). Kulturelle Deutungsmuster sind prinzipiell sprachlich-kommunikativ organisierte Wissensstrukturen, die kulturell überliefert werden (vgl. Fornoff:106). Als Beispiele nennt Altmayer (2016:9) „die Kategorisierung von Personen als ‚Männer‘, ‚Frauen‘, ‚Deutsche‘ oder ‚Moslems‘ [...]“; erweitert werden kann hier auch die Kategorisierung von Personen als Jüdinnen und Juden. Aufgabe der Lehrenden des Deutschen als Zweit-Fremdsprache ist es, diese sichtbar zu machen, um sie anschließend mit den eigenen Deutungsmustern in Bezug setzen zu können:

*Die Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache hat es mit den kulturellen Deutungsmustern zu tun, von denen in deutschsprachigen kommunikativen Handlungen als einem den Angehörigen bzw. Teilnehmenden der deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam und selbstverständlich unterstellten Wissen implizit Gebrauch gemacht wird. Ihre Aufgabe besteht vorrangig darin, diese kulturellen Deutungsmuster explizit und sichtbar und auf diese Weise für die Angehörigen anderer Kommunikationsgemeinschaften nachvollziehbar zu machen (Altmayer 2004:154).*

### **5.1.2. Kulturelles Gedächtnis**

Claus Altmayer (2004:251) spricht vom kulturellen Wissen, das in Form von Texten gespeichert und im kulturellen Gedächtnis verfügbar ist. Im Gegensatz zu dem menschlichen Gedächtnis „verfügt ‚kollektives Wissen‘ über kein biologisches Substrat, das dem Gehirn als Wissensspeicher des Einzelmenschen vergleichbar wäre“ (ebd. 163). Vielmehr gibt es eine *Textualität des kulturellen Gedächtnisses* (ebd.). Beispielsweise wird im Text „Was hat denn Israel mit Österreich zu tun“, der für die Didaktisierung verwendet wurde, angenommen, dass dem Leser oder der Leserin klar ist, wann die Nazizeit oder das Ende des Zweiten Weltkrieges war, jedoch nicht, wann die Gründung Israels erfolgte (Lichtblau; Ecker 2012:33, siehe Anhang III: Materialien: S. 5). Dieses kollektive Wissen beschränkt sich allerdings nicht auf in Texten genannte oder nicht genannte Jahreszahlen, vielmehr wird dieses auch in nicht rein sprachlichen Texten wie in Denkmälern, Filmen, Fernsehsendungen etc. repräsentiert (vgl. Altmayer 2004:165). Daraus lässt sich schließen, dass Kulturwissenschaft immer auch eine Textwissenschaft ist (vgl. ebd.:254). Als Werkzeug für eine kulturwissenschaftliche Textanalyse nennt Altmayer (2004:263) das hypertextuelle Verfahren.

### ***5.1.3. Hypertextuelles Verfahren***

Um das in Form von Texten gespeicherte und im kulturellen Gedächtnis verfügbare Wissen auch greifbar zu machen, schlägt Altmayer (2004:251;263) vor, *Kultur als Hypertext* zu verstehen und dafür ein hypertextuelles Verfahren anzuwenden. Analog zu dem digitalen Hypertextbegriff verwendet Altmayer (2004:255) den Begriff des Hypertexts für Texte, die als netzwerkartige Verknüpfungen organisiert sind. Um diese Verknüpfungen sichtbar zu machen, schlägt Altmayer (2004:262) ein hypertextuelles Verfahren vor, dessen erster Schritt

versucht die im Text präsupponierten und dem in der Textstruktur angelegten potentiellen Rezipienten als bekannt unterstellten kulturellen Deutungsmuster so weit zu rekonstruieren, dass das für fremdkulturelle Verstehensprozesse relevante Potenzial an kulturellen Deutungsmustern von denen der Text implizit Gebrauch macht, sichtbar und damit nachvollziehbar wird (Altmayer 2004:263).

Der zweite Schritt soll sein, dass „diese im Text implizit angelegten Muster durch Herstellung von Bezügen zu ‚Hintergrundtexten‘ [...] kenntlich gemacht werden [...]“ (ebd.: 263).

Ein Beispiel für ein hypertextuelles Textverfahren ist in der Didaktisierung zu finden (siehe Anhang II Didaktisierung: S.8).

## *5.2. Von der monodisziplinären zur transdisziplinären Landeskunde*

Die Erweiterung des Ansatzes der diskursiven Landeskundeansatzes von Altmayer (2016) wird hier in Form einer transdisziplinären Vermittlung von kulturellen Deutungsmustern aus der Kommunikationsgemeinschaft der Lernenden gesehen. Grund dafür ist, dass das Wissen um thematisches Vorwissen und Vordeutungen der Lernenden, beispielsweise zum Thema Antisemitismus in der Arabischen Welt, die Lehrperson bei der Vermittlung von kulturellen Deutungsmustern im Deutschunterricht unterstützen sollen (vgl. Altmayer 2016:8). Das Fach der Landeskunde sollte also nicht im Konkurrenzverhältnis zu anderen in der Regel älteren und traditionsreicheren Disziplinen stehen, vielmehr sollte durch die Einbeziehung anderer Disziplinen eine transdisziplinäre diskursive Landeskunde entstehen (vgl. Fornoff 2016:15).

Zusätzlich wünschenswert für dieses Thema wäre eine Einbindung der Geschichtsdidaktik, und anderen Disziplinen, die sich intensiver mit dem Thema Antisemitismus in anderen Weltregionen und in der Migrationsgesellschaft beschäftigen. Bettina Alavi und Gerhard Henke-Bockschatz untersuchten beispielsweise in ihrem 2004 erschienen Werk *Migration und Fremdverstehen* den Geschichtsunterricht und die Geschichtskultur in multiethnischen Gesellschaften.

Die im Kapitel 4 erarbeiteten und in der Handreichung für Lehrende zusammengefassten Inhalte zum Antisemitismus in der Arabischen Welt beschäftigen sich vorrangig mit der „Frage, mit Hilfe welcher Wissensrepertoires [...] Lerner an die Deutung der ihnen im Unterricht präsentierten Materialien (Texte, Bilder, Musikstücke usw.) herangehen und auf welche Weise sie mit Hilfe ihres Wissens den Materialien welchen Sinn zuschreiben.“ (Altmayer; Scharl 2010:44). Für die Lehrenden ist es dafür wichtig, unterschiedliches Vorwissen der Lernenden miteinzukalkulieren:

Wissensstand wie Motivation können aufgrund regionaler aber auch individueller Faktoren sehr unterschiedlich sein, wobei insbesondere das *Vorwissen* des einzelnen Lernenden nicht nur von seinem persönlichen Interesse an geschichtlichen Themen abhängt, sondern äußeren Parametern unterliegt (Gobeyshi 2002:50).

Fornoff (2016:299) plädiert dafür, im DaF/Z-Unterricht erinnerungsgeschichtliche Deutungsdifferenzen miteinzuberechnen, damit die Lehrenden mögliche antisemitisch-motivierten Aussagen nicht als Scheitern des eigenen Unterrichts interpretieren. Wie im Kapitel 2.2. thematisiert wurde, handelt es sich bei der Arabischen Welt keineswegs um eine trennscharf zu definierende Zielgruppe. Beispielsweise kann davon ausgegangen werden, dass

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

die im Kapitel 2 genannten nicht-arabischen Minderheiten des Arabischen Raums (Kurd\*innen, Tscherkess\*innen, ...) andere Deutungsschemata haben und darüber hinaus hat jede\*r Lerner\*in individuelle Zugänge:

Jede Überlegung über kulturelles Lernen aber muss von den je individuellen Deutungsressourcen ausgehen, die Lerner [und Lernerinnen] in den Unterricht mitbringen und die ihre deutende Auseinandersetzung mit den deutschsprachlichen Materialien, mit denen sie im Unterricht konfrontiert werden, maßgeblich beeinflussen (Altmayer; Scharl 2010:44).

In diesem Sinne ist der Kultur-Begriff hier individualisiert zu sehen statt in Form einer festgelegten Nationalkultur und bezieht sich „auf die Ebene der Bedeutungen, die wir der uns umgebenden Wirklichkeit, unseren Mitmenschen, uns selbst und unserem Handeln zuschreiben“ (Altmayer 2016:8). Ziel der transdisziplinären diskursiven Landeskunde soll es also sein, diese eigenen Deutungen mit neuen im Sprachunterricht erworbenen kulturellen Deutungsmustern in Bezug zu setzen, dies gilt sowohl für die Lehrperson als auch für die Lernenden.

### ***5.3. Nationalsozialismus und Antisemitismus als Themen in DaF/Z-Lehrwerken***

Bei der Behandlung der Themen des landeskundlichen Lernens spielen Lehrwerke eine große Rolle. Eine in den 90er Jahren durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse verschiedener Lehrwerke in Bezug auf das Thema Nationalsozialismus führt zu „erschreckenden Ergebnissen“ (Koreik 1995:75). Uwe Koreik spricht von einer „fehlenden oder mangelhaften didaktischen Konzeption“ und entdeckt

zum Teil schwerwiegende inhaltliche Fehler, welche den Unterricht mit den entsprechenden Themeneinheiten insbesondere deshalb als problematisch erscheinen lassen, da die bei weitem überwiegende Mehrheit der im Bereich Deutsch als Fremdsprache Lehrenden über keine oder nicht ausreichende Fachkenntnisse zur deutschen Geschichte verfügen dürften (ebd.)

Im Rahmen des neuen Integrationsgesetzes, das am 01.01.2017 in Kraft getreten ist, ist eine Vielzahl an Lehrwerken entstanden, die die Lernziele des verpflichtenden Angebots von Werte- und Orientierungskursen für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte ab dem 15. Lebensjahr vermitteln sollen (vgl. [www.help.gv.at](http://www.help.gv.at) [Zugriff 09.06.2018]). Zu den Lernzielen gehören ein Verständnis des NS-Verbots auf dem Niveau A1 (ÖIF Rahmencurriculum A1) sowie geschichtliches Hintergrundwissen zum Nationalsozialismus auf dem Niveau B1 (ÖIF Rahmencurriculum B1). Angesichts der kurzen Zeit, in der diese Materialien entstanden sind, kann hier nur der Appell von Koreik (1995:77) wiederholt werden:

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Verfasserinnen und Verfasser von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache [...] tun sich und dem Fach insgesamt absolut keinen Gefallen, wenn sie hier an Mühen und Kosten sparen, die nötige Fachkompetenz mit in die Werke einfließen zu lassen, wie das für die Bereiche, die direkt mit der Sprachvermittlung zu tun haben, als selbstverständlich gilt.

Dass es sich bei der Lernziel-Festlegung und der Didaktisierung von authentischen Materialien um keine einfache Aufgabe handelt, zeigt das folgende Kapitel. Es soll hier festgehalten werden, dass auch die erarbeitete Didaktisierung nur ein Versuch von vielen ist, durch transdisziplinäres Arbeiten einen Lösungsversuch für ein außerwissenschaftlich entstandenes Problem anzubieten (vgl. Altmayer 2004:34).

### ***5.4. Didaktisierung***

Jede Didaktisierung beginnt mit der Festlegung eines Lernziels, was im diskursiven Landeskunde-Unterricht keine einfache Aufgabe ist, da dieses nicht unabhängig vom sprachlichen Lernen geschehen kann (vgl. Altmayer 2016:7).

#### ***5.4.1. Lernziel***

Ein Blick auf bisherige Versuche der Lernziel-Definierung in Bezug auf das Thema Antisemitismus zeigt eine „politisch-moralische Perspektivierung landeskundedidaktischer Strategien“ (Fornoff 2016:284). In ihrem Werk „Nationalsozialismus und Shoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht“ nennt Silke Ghobeyshi (2002:52) zuerst die „Kenntnis historischer Fakten“. Ein Blick in das ÖIF-Rahmencurriculum für Werte- und Orientierungswissen zeigt, dass hier ein ähnlicher Ansatz gewählt wurde, indem als Lernziele Faktenwissen definiert wurden (o.A. ÖIF: Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B1 Niveau: S.6):

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Werte- und Orientierungswissen	Lernziele
Geschichtliches Wissen und Auswirkungen auf die Gegenwart	<ul style="list-style-type: none"><li>• Weiß, dass es in Österreich von 1938 bis 1945 die nationalsozialistische Diktatur und Krieg (1939-1945) gab</li><li>• Weiß, dass nach dem Zweiten Weltkrieg viele Städte und die Wirtschaft in Österreich zerstört waren</li><li>• Weiß, dass es ab Mitte der 1950er- Jahre mit der Wirtschaft langsam wieder bergauf ging</li></ul>

Als zweites Lernziel nennt Ghobeyshi (2002:53) den „Erwerb von Hintergrundwissen für das Verständnis literarischer Texte und anderer Zeitdokumente“. Das Erkennen der Relevanz für aktuelle Entwicklungen und Geschehnisse wird als nächstes Lernziel erwähnt (vgl. ebd.). Der Diskurs um die Folgen des Nationalsozialismus scheint also abgeschlossen und daher klar, welche Schlüsse gesamtgesellschaftlich aus den historischen Erfahrungen gezogen werden können, wie dies auch im ÖIF-Curriculum formuliert wird:

- Weiß, dass der wirtschaftliche Aufschwung auch mit viel Fleiß und Mühe der Menschen in diesem Land möglich war, darunter auch viele Zuwanderinnen und Zuwanderer
- Weiß und versteht, dass aufgrund dieser Erfahrungen Demokratie, Menschenrechte, ein gutes Gesundheits- und Bildungssystem und die wirtschaftliche Stabilität für Österreich wichtig sind
- Weiß, dass jeder hier lebende Mensch, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Sprache, Religion oder Kultur eingeladen und aufgefordert ist, am Erhalt dieser Werte mitzuarbeiten

Die Einladung und Aufforderung am „Erhalt dieser Werte mitzuarbeiten“ relativiert zwar die von Fritz (2017:5) postulierte fehlende Teilhabemöglichkeit an der Gesellschaft, allerdings wird den Deutschlernenden damit auch jegliche Diskursfähigkeit abgesprochen, da diese „Werte“ bereits klar definiert scheinen. Die appellierten Lehren, die aus der Geschichte des Nationalsozialismus gezogen werden, bedienen sich hier einer Naivität und Gutgläubigkeit und es wird vergessen, dass eine Auseinandersetzung mit dieser Frage im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache kaum stattgefunden hat (vgl. Ghobeyshi 2002:53).

Insgesamt besteht bei der Behandlung der Themen Nationalsozialismus und Antisemitismus im Deutschunterricht immer die Gefahr, dass die Lehrperson „manipulative und suggestive Umorientierung jener Lernender, die die historische Einzigartigkeit des Holocausts relativieren“ einfordert (Fornoff 2016:283). Statt einer Umorientierung von Lernenden, die

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

das Verbrechen der Shoah verharmlosen, ist es möglicherweise zielführender erstmals nachzufragen, welche Deutungsschemata die Lernenden aktivieren, wenn beispielsweise die Politik Israels mit dem Holocaust verglichen wird (vgl. Ghobeyshi 2002:55).

Elke Gryglewski (2013:246f), die sich mit Zugängen arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust wissenschaftlich fundiert beschäftigt hat, fordert, dass das eigene und solidarische Leid der Jugendlichen auch thematisiert wird. Es ist also wichtig, die Folgen der Geschichte miteinzubeziehen, ohne jedoch rein rechnerisch Opferzahlen zu vergleichen: „Generell sollte es in der Auseinandersetzung mit der Verfolgung jüdischer wie nicht-jüdischer Opfer und Opfergruppen nicht darum gehen, Opferzahlen und Unrecht zu ‚verrechnen‘“ (Ghobeyshi 2002:40). Als Arbeitshypothese kann also festgehalten werden, dass durch das Anerkennen des eigenen Leids der arabisch-palästinensischen Bevölkerung, der eigenen Katastrophe (*Nakba*) die im deutschsprachigen Raum verbreiteten Deutungsmuster zur Katastrophe der Shoah leichter in Bezug gesetzt werden können. Gryglewski (2013:25) formulierte eine ähnliche Annahme als Forschungsfrage für ihre Untersuchung über Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Jugendlicher zum Holocaust:

*Führt die durch spezifische Methoden explizit gemachte Anerkennung türkischer und arabisch-palästinensischer Berliner Jugendlicher und ihrer Familiengeschichten, die gegebenenfalls eigene Erfahrung von Leid einschließen und in Konkurrenz zum gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs wahrgenommen werden, zu einer prinzipiellen und/oder größeren Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoah?*

Ein Unterschied der vorliegenden Aktionsforschung zu Gryglewskis Zielgruppe ist, dass sie auch türkischstämmige Jugendliche miteinbezieht und die Auseinandersetzung in keinem Deutschlern-Kontext stattfindet. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass in Berlin und Wien in Bezug auf die eigene Opfer/Täterrolle eine andere Geschichtstradierung vorherrschend ist.

Es kann also festgehalten werden, dass bei einer Lernzieldefinition nicht auf die Gefahr der politisch-moralischen Perspektivierung vergessen werden darf (vgl. Fornoff 2016:284). Stattdessen kann der Fokus auf die Lebensrealität der Lernenden gelegt werden (vgl. Gryglewski 2013:25).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Dem diskursiven Landeskunde-Ansatz von Altmayer folgend kann nun das Lernziel des Erwerbs von kulturellen Deutungsmustern zum Thema Antisemitismus folgendermaßen definiert werden:

*Die im deutschsprachigen Raum verbreiteten Deutungsmuster zum Thema Antisemitismus und damit verknüpfte Symbole (z.B. Sündenbock) können mit eigenen Deutungsmustern in Bezug gesetzt werden.*

Durch den in der ersten Unterrichtsbeobachtung geäußerten sekundären Antisemitismus wurde für die zweite Version der Didaktisierung ein weiteres Lernziel definiert und in Form einer Kurzfilm-Didaktisierung versucht zu bearbeiten, wobei hier die oben genannte Gefahr der manipulativen und suggestiven Umorientierung eine Herausforderung darstellt (vgl. Fornoff 2016:283):

*Bei vorhandenem sekundärem Antisemitismus: Unterschiede zu anderen Verbrechen können erkannt werden.*

Insgesamt ist es das Ziel der Didaktisierung, die in deutschsprachigen Texten und Filmen vorhandenen präsupponierten Informationen explizit zu machen, damit diese für die Lernenden nachvollziehbar werden (vgl. Altmayer 2004:154). Im Folgenden wird die dafür verwendete Textauswahl erläutert, auf der die Unterrichtskonzeption basiert.

### **5.4.2. Text- und Bildauswahl**

Die im Kapitel 5.3. erwähnten Lehrwerke, die sich mit dem Werte- und Orientierungswissen beschäftigen, wurden aufgrund des oben erklärten abweichenden Lernziels nicht für die Didaktisierung des diskursiven Landeskundeunterrichts herangezogen. Vielmehr wurden authentische Materialien ausgewählt, da eine Reihe von Expert\*innen den „Einsatz von authentischem Material im DaF-Unterricht als motivierend“ bezeichnen (Hägi-Maed i.Dr.:225). Für den diskursiven Landeskundeunterricht gilt zudem, dass im Material vorhandene Wissensstrukturen bei Texten, die für Lehrwerke konzipiert sind, nicht die gleiche Qualität haben wie authentische Texte (vgl. Altmayer; Scharl 2010:44).

Für das Lernziel *im deutschsprachigen Raum verbreiteten Deutungsmuster zum Thema Antisemitismus und damit verknüpfte Symbole kennenzulernen* stellt sich auch die Frage nach passenden Textquellen. Durch Bilder, Denkmäler, Filme, Fernsehsendungen können „[...] musterhaft verdichtete Wissens- und Erinnerungsbestände gespeichert und über Generationen

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

hinweg innerhalb einer sozialen Gruppe tradiert werden[...]“ (Fornoff 2016:40). Die folgende Auswahl dieser Texte ist mitunter subjektiv und durch die eigene Erfahrung beeinflusst (Ausstellung zum Thema *Shoah* der Universität Wien, Teilnahme an einer Konferenz gegen Antisemitismus, Austausch mit DaF/Z-Kolleg\*innen sowie durch eigene Recherchen im Bereich der Geschichtsdidaktik):

→Heft „Ein Mensch ist ein Mensch“ von erinnern.at

→Plakat „An End to Antisemitism“

→Film „Spielzeugland“ von Jochen Alexander Freydank

→Broschüre zur Wanderausstellung Shoah an der Universität Wien

Das Heft „Ein Mensch ist ein Mensch“ von Lichtblau und Ecker (2012) entstand in enger Zusammenarbeit mit Jugendlichen und wurde von verschiedenen bestehenden Lernmaterialien zur Bekämpfung gegen Antisemitismus beeinflusst. Es setzt sich also einerseits mit der Zielgruppe Jugendlicher auseinander und baut andererseits auf bereits existierende und erprobte Materialien auf.

Ghobeyshi (2002:63) plädiert dafür, die „spezifischen historischen und politischen Voraussetzungen“ bei der Behandlung des Holocausts zu thematisieren, was hier mit der Fragestellung des Textes „Antisemitismus ist...“ versucht wird (Lichtblau; Ecker 2012:14). Des Weiteren sollen sich Lernende mit „sozialen und psychologischen Mechanismen“ beschäftigen, wie hier im dem ersten Text „Wie funktioniert Rassismus“ (ebd.:10). Der dritte Text, der sich mit dem Bezug Österreichs zu Israel und Palästina beschäftigt, versucht der von Jugendlichen häufig genannten Kritik, „hier geht es nur um Juden“ entgegenzutreten, indem auch das palästinensische Leid benannt wird (vgl. Gryglewski 2013:246). Der Comic zum Thema „Sündenbock“ wurde gewählt, um eine andere Textsorte miteinzubeziehen, die ein Symbol des Antisemitismus thematisiert (Lichtblau; Ecker 2012:16). Die Bildauswahl der ersten Übung orientiert sich einerseits am Wortschatz der folgenden Übungen (Koffer als Symbol für die *Shoah*, Schlüssel als Symbol für die *Nakba*...) und andererseits an Bildern, die in dem Heft *Ein Mensch ist ein Mensch* vorkommen.

Das Bild der Bildbeschreibung der Schreibübung stammt von dem Plakat der Konferenz *An End to Antisemitism*, die im Februar 2018 in Wien stattgefunden hat. Das Bild wurde so retuschiert, dass das im Original vorhandene Wort *them* nicht mehr sichtbar ist, da in

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Bildbeschreibungen selten Wortelemente vorkommen. Darüber hinaus wurde nichts geändert, um die Authentizität nicht einzuschränken.

Nach der ersten Unterrichtsbeobachtung hatte die Lehrperson den Wunsch geäußert, vor allem Schüler\*innen, die an der Einzigartigkeit des Holocausts zweifeln, diese zu vermitteln. Der Film „Spielzeugland“ wurde ausgewählt, um die Einzigartigkeit der Shoah (industrialisierte Massenvernichtung, Endlösung...) zu vermitteln und, um einen nicht rein sprachlichen Text miteinzubeziehen. Ziel ist es also auch hier, sprachliche und Lernziele der diskursiven Landeskunde zu verknüpfen: „Kurzfilme ermöglichen meistens eine Spracharbeit. Einige (wie „Spielzeugland“) ermöglichen zusätzlich eine landeskundliche Erörterung“ (Richter 2012). Von Richter und Platz (2009:58), die sich mit *Holocaust in Bildgeschichten* für die 4 bis 7. Schulstufe beschäftigten, wurde ein Didaktisierungsvorschlag zu einer Szene des Kurzfilms übernommen und sprachlich vereinfacht. Für den Film Spielzeugland sprechen sowohl die Länge als auch der facettenreiche Inhalt:

In fünfzehn Szenen erzählt dieser beeindruckende Film (von nur 15 Minuten Spieldauer) von der Verfolgung jüdischer Menschen, von der Deportation, von bedrohter kindlicher Freundschaft eines jüdischen und eines ‚arischen‘ Kindes, von antisemitischer Haltung ‚normaler‘ Bürger, Angehöriger des Polizeiapparates und der SS, von Menschlichkeit in unmenschlichen Zeiten und von einer kleinen Hoffnung (Plath; Richter 2009: 35).

Kritisch zu betrachten ist, dass auch im Film gewisse Stereotypen reproduziert wurden (beispielsweise der intellektuell aussehende jüdische Vater mit Brille, blonde Haare der nicht-jüdischen Mutter...) und, dass die achronologische Abfolge „[...] Probleme bei der Sinnerschließung“ verursachen kann (ebd.: 39).

Die Broschüre *Shoah – wie war es menschlich möglich?* stammt von der Wanderausstellung, die vom 11. April – 30. Juni 2018 an der Universität Wien gezeigt wurde, zu diesem Zeitpunkt wurde der Unterrichtsvorschlag im Sinne der Aktionsforschung überarbeitet und mit einem authentischen Input zum Thema Vernichtungslager und Endlösung aus der Broschüre ergänzt.

Nach langen Überlegungen und Verfolgung der politischen Entwicklungen wurde im Sinne der Schüler\*innen, die sich auf die B1 ÖIF-Prüfung vorbereiten müssen, noch als optionales Material die ersten drei Prüfungsfragen über geschichtliches Wissen ergänzt, um die von Gobeyschi (2002:52) geforderte „Kenntnis historischer Fakten“ miteinzubeziehen.

### **5.4.3. Ausgewählte Inhalte und Methoden**

Die Einstiegssequenz der Didaktisierung ist an den Vorschlag von Gryglewski (2013:248) angelehnt. Sie fordert, den Jugendlichen bewusst zu machen, dass Geschichte etwas mit jeder und jedem einzelnen zu tun hat.

Diverse Online-Plattformen bieten didaktisch aufbereitete Materialien zum Thema

Antisemitismus (<https://www.ufuq.de/lernmaterialien/>,

<https://www.handlungskofferantisemitismus.org/#> [Zugriff: 25.01.2019]). Für die Zielgruppe österreichischer Jugendlicher ist an dieser Stelle das 2019 erschienene Material

„Fluchtpunkte“ hervorzuheben

(<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht> [Zugriff:

03.06.2019]). Der Untertitel „Bewegte Lebensgeschichten zwischen Europa und Nahost“

zeigt, dass hier versucht wurde, mittels biographischen Lernens, eine globale Perspektive zu ermöglichen. Zu Beginn der vorliegenden Aktionsforschung war dieses Material noch nicht verfügbar, daher wurde das Material „Ein Mensch ist ein Mensch. Rassismus, Antisemitismus und sonst noch was...“, für die Adaptierung für den DaZ-Unterricht ausgewählt.

Die Texte „Wie funktioniert Rassismus“ und „Antisemitismus ist...“ wurden gekürzt, aber ansonsten authentisch übernommen und durch Worterklärungen und die Nennung von weiblichen Personen ergänzt (Lichtblau; Ecker 2012: 10; 14). Mit der ersten Frage „Welche Informationen sind neu?“ sollen den Lernenden neben neuen sprachlichen Phänomenen auch neue Inhalte sowie implizit vorhandene präsupponierte Informationen erkennen. Um diese kulturellen Deutungsmuster sichtbar und lernbar machen, schlägt Altmayer ein hypertextuelles Verfahren der Textverknüpfung vor (vgl. Fornoff 2016:40, siehe Kapitel 5.1.3.). Beispiele für stillschweigend vorausgesetzte, also präsupponierte Informationen sind in der Didaktisierung für die Lehrperson sichtbar (siehe auch Didaktisierung im Anhang II:7).

Ein Beispiel für die Thematisierung kultureller Deutungsmuster findet sich in der Didaktisierung des Textes „Wie funktioniert Rassismus“, bei dem das Wort „Rasse“ unter Anführungszeichen gesetzt wurde (Lichtblau; Ecker 2012:10). Im Vergleich zu anderen Sprachen gilt das Wort *Rasse* im Deutschen als politisch unkorrekt. Im Arabischen hat das Wort beispielsweise zwei Übersetzungsmöglichkeiten, nämlich *ğins* (auch Art; Gattung,

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Kategorie, Klasse; Geschlecht; Genus; Nation) und *'irq* (auch Wurzel; Stängel; Ader; ererbte Anlage, Veranlagung, Abstammung; Sandwüste mit Dünenbildung) (Wehr 1985:207; 833). Im Deutschen hingegen „wird der Begriff der *Rasse* nicht mehr auf Menschen angewendet“ (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Rasse> [Zugriff 05.04.2018]).

Es handelt sich bei den Satzzeichen also um eine präsupponierte Information, es wird vorausgesetzt, dass der Leser oder die Leserin von der historisch bedingten Vermeidung des Wortes „Rasse“ weiß. Dasselbe gilt für die im Text genannten „typische“ Eigenschaften, die den so genannten „Rassen“ zugeschrieben werden (vgl. Lichtblau; Ecker 2012:10).

Die verwendeten Anführungszeichen können hier als ein Beispiel für kulturelle Deutungsmuster gesehen werden. Die Wissensstrukturen einer Sprach- oder Kommunikationsgemeinschaft (z.B. „der Begriff Rasse wird nicht mehr auf Menschen angewendet“) können im Fremdsprachenunterricht erschlossen werden, indem implizit vorhandenen Informationen explizit werden (vgl. Fornoff 2016:106).

Während bei der ersten Aufgabe die Lehrperson eine zentrale Rolle spielt, um den Text sprachlich und diskursiv-landeskundlich zu entschlüsseln, soll die 2. Aufgabe als Gruppenarbeit gelöst werden, damit die Lernenden auch in der Gruppe, wenn möglich auch in ihren Erstsprachen, das Wort *Shoah* erschließen, ihr Vorwissen aktivieren und gemeinsam mit Übersetzungshilfen wichtigen Wortschatz erarbeiten können. Hier wurde zum Originaltext die hebräischen Schriftzeichen für *Shoah* hinzugefügt, um die Herkunft des Wortes zu verdeutlichen.

Bei der nächsten Übung zum Thema *Sündenbock* wurde ein Comic von der Broschüre „Ein Mensch ist ein Mensch“ übernommen, die Erklärung, was ein Sündenbock ist, wurde allerdings von einem DaF/Z Wörterbuch hinzugefügt, dasselbe gilt für Wortschatzerklärungen der Didaktisierung. Die Methode der Bildbeschreibung wurde gewählt, da diese häufig in Prüfungsaufgaben (z.B. ÖSD B2 mündlich) vorkommt.

Der Text „Was hat denn Israel mit Österreich zu tun“ wurde bewusst als letztes gewählt, da hier der im Kapitel 2 beschriebene sekundäre Antisemitismus möglicherweise evoziert wird und der Lehrperson auch die Entscheidung überlassen werden soll, ob sie diesen Text für ihre Gruppe für geeignet hält (Lichtblau; Ecker 2012:32). Der Originaltext wurde auch hier nicht geändert, allerdings wurde analog zu *Shoah* unter dem Text der Begriff *Nakba* erklärt. Die Definition selbst („Die Gründung Israels ist für die palästinensisch-arabische Bevölkerung mit

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

viel Leid verbunden“) wurde direkt aus dem Text übernommen und wie bei *Shoah* wurden die originalen Schriftzeichen, hier auf Arabisch, hinzugefügt (ebd.:32).

Die Filmdidaktisierung, die für den zweiten überarbeiteten Unterrichtsvorschlag erstellt wurde, bietet Übungen vor und nach dem Film. Ziel der Übungen vor dem Film ist es, Vermutungen über die Reihenfolge der Handlung und zum Filmtitel zu evozieren. Zu diesem Kurzfilm gibt es zwar bereits eine Online-Didaktisierung eines\*r slowakischen\*r Users, von der auch die Idee des Assoziogramms übernommen wurde, neu ist jedoch die diskursiv-landeskundliche Betrachtung, bei der es nicht um die Wortschatz-Arbeit alleine geht. Vielmehr sollen auch die Ideen, die sich hinter den Wörtern verstecken – die kulturellen Deutungsmuster – vermittelt werden. Ein Beispiel hierfür ist die implizit vorhandene Bedeutung der Güterwaggons als Mittel der Massenvernichtung, die durch die Info-Box nach dem Sehen des Films explizit gemacht wird.

Statt wie in der Online-Didaktisierung vorgeschlagen Assoziationen zu dem Filmtitel *Spielzeugland* zu erfragen, sollen die Lernenden selbst vor dem Sehen Vermutungen zu dem Filmtitel anstellen. Bei der Aufgabe 1 nach dem Film kann wieder auf den Filmtitel eingegangen werden, indem gefragt wird, ob der Zug tatsächlich ins Spielzeugland fährt. Die Aufgabe 2 vor dem Sehen wurde bewusst als Hörübung einer Schlüsselszene konzipiert, um die Lernenden auf den Film ohne visuellen Input vorzubereiten und W-Fragen zu beantworten (Wer? Wo? Wann?).

Die letzte Übung, die von Richter und Plath (2009:58) übernommen wurde, fragt nach den Entscheidungsmotiven der Hauptdarstellerin.

Da landeskundliches Lernen nicht unabhängig vom sprachlichen Lernen passiert, wurden bei der Didaktisierung sprachliche Lernziele mit einem Plus-Symbol versehen. (vgl. Altmayer 2016:7).

### ***5.4.4. Exkurs zur kritischen Betrachtung: Was sind Fakten und Tatsachen?***

Altmayer (2004:163) spricht von der ‚Textualität‘ des kulturellen Gedächtnis. Ähnlich wie das Gehirn für das biologische Gedächtnis übernimmt der Text die Funktion des Speichermediums des kulturellen Gedächtnisses und kann sowie eben auch die Erinnerung von zwei Individuen zu ein und demselben Erlebnis ein anderes sein (vgl. ebd.). Das beste Beispiel hierfür ist der Nahost-Konflikt, den Alisa Douer (2015) in ihrem Buch „The Israeli-

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Palestinian Conflict. Guilt on Both Sides“ versucht, möglichst aus beiden Perspektiven zu beschreiben. Für eine Lehrperson, die sich diesem Thema stellt, gilt es erstmal zu analysieren, was unter dem Nahen Osten verstanden wird: Die Region beschreibt Syrien, Libanon, Jordanien, die West Bank, den Gaza Streifen und Israel und wurde von 642 – 1917 von verschiedenen muslimischen Herrschern regiert, bis 1917 – 1948 das britische Mandat und daraufhin Israel gegründet wurde (vgl. Douer 2015:18). Zudem gilt es den eigenen Zugang zu diesem Thema kritisch zu beleuchten, da nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern natürlich auch die Lehrerinnen und Lehrer von ihrer Erziehung, Erfahrung etc. geprägt sind.

### **5.4.5. Rolle der Lehrperson**

Grundsätzlich kann eine Einbettung der Shoah-Thematik in den weiteren Themenkreis von Vorurteilen, Stereotypen, Feindbildern usw. empfohlen werden, es ist jedoch zu beachten, dass diese nie alleine für Vernichtungsverbrechen verantwortlich sind (vgl. Ghobeysi 2002:63). Es ist jedoch auch wichtig, die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts zu erkennen. Der Wunsch zur Umerziehung, beispielsweise von Lernenden mit sekundär antisemitischen Einstellungen, ist nachvollziehbar, kann jedoch durch suggestive und manipulative Erziehungsabsichten die Grenzen des landeskundlichen Lernens überschreiten (vgl. Fornoff 2016:283). Wichtig ist immer die Beweggründe der Lernenden, die solche Aussagen tätigen, zu hinterfragen: „Die pädagogische Herausforderung der Anerkennung durch Grenzziehung liegt darin, aus tatsächlichem Interesse formulierte Fragen von Provokationen und feststehenden problematischen Meinungen unterscheiden zu können.“ (Gryglewski 2013:138) Gryglewski (2013:242) gibt in ihrer Arbeit über arabisch-palästinensischen und türkischen Berliner Jugendlichen folgende Empfehlung: „Haben Jugendliche das prinzipielle Gefühl, von ihrem erwachsenen Gegenüber wertgeschätzt zu werden, reduziert sich die vermeintliche Notwendigkeit, zeigen zu müssen, was für ein ‚Superman‘ oder eine ‚Superfrau‘ man ist“.

Bevor sich eine Lehrperson der Behandlung des Themas Antisemitismus und Nationalsozialismus stellt, sind zwei Dinge von Bedeutung: die Reflexion des eigenen Zugangs zum Thema und zur Geschichte sowie die Auseinandersetzung mit der Geschichte und Geschichtstradierung der Lernenden:

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Der Nationalsozialismus ist mithin kein neutrales, sondern ein im höchsten Maße emotional und affektiv besetztes Thema, dessen Behandlung im Unterricht neben einem gewissen Fingerspitzengefühl und einer gewissen Distanz zu vorschnellen Wertungen, die immer die Gefahr der Polarisierung in sich bergen, vor allem eine ausgeprägte historische Kompetenz des Dozenten [oder der Dozentin] sowohl im Hinblick auf die [eigene] deutsche [bzw. österreichische] Geschichte als auch im Hinblick auf die fremde [...] Geschichte voraussetzt (Fornoff 2016:288).

Die Handreichung soll Lehrenden die Möglichkeit bieten, sich genauer mit Deutungsmustern der Arabischen Welt zu beschäftigen (siehe Anhang I). Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Aktionsforschung präsentiert, die vollständigen Beobachtungsbogen finden sich ebenfalls im Anhang (siehe Anhang IV und V).

### ***5.5. Analyse der Unterrichtsbeobachtungen***

#### ***5.5.1. Zur Methode der Beobachtung***

Wie bei allen empirischen Forschungsmethoden gilt es zu beachten, dass durch das Beobachten selbst die Situation verändert wird, was als Beobachterparadoxon bezeichnet wird:

gemeint ist damit das Problem, dass sich der Prozess des Beobachtens grundsätzlich auf die beobachtete Situation auswirkt und deren Natürlichkeit beeinträchtigt [...]. Allein aus ethischen und rechtlichen Gründen finden Beobachtungen allerdings selten verdeckt statt und die beobachteten Personen werden über das Vorhaben informiert (Ricart Brede 2014:138).

Aus diesem Grund bekamen die Schüler\*innen einen Brief, in dem sie über die Beobachtung informiert wurden und ihnen offen stand, sich bei der Beobachterin oder Lehrperson zu melden, falls die Person nicht einverstanden sein sollte (siehe Anhang VI: Information an die Teilnehmenden). Um den Grad der Invasivität jedoch möglichst zu verringern, fand bereits vor der eigentlichen Beobachtung des Unterrichtsvorschlags eine Unterrichtsbeobachtung statt, damit sich die Gruppe an die Beobachterin gewöhnen konnte. Der Beobachtungsbogen orientiert sich an der Didaktisierung, wobei für Beobachtungen typisch *zielgerichtet, systematisch und methodisch kontrolliert* vorgegangen wurde, indem auf gewisse Aspekte (Zeit, Material, Opferkonkurrenz, (sekundärer) Antisemitismus) besonderes Augenmerk gelegt wurde (vgl. Ricart Brede 2014:137). Für die Beobachtung von Einheiten der diskursiven Landeskunde wurden allerdings bei der Recherche keine Vorlagen gefunden, wie sie in anderen Bereichen bereits ausgearbeitet sind:

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Während insbesondere Beobachtungen mit dem Ziel einer Sprachstandserhebung [...] und auch für den Bereich der Selbstreflexion von Lehrenden einige Vorschläge existieren [...] stehen Wissenschaftler in anderen Fällen oftmals vor der Aufgabe und Herausforderung, zunächst ein adäquates Beobachtungssystem zu entwickeln (ebd.:141)

Neben der Beobachtung von *fixen intervals* (Zeit und Materialien) und *events* (Opferkonkurrenz und (sekundärem) Antisemitismus) ergaben sich bei der Beobachtung auch skizzierte Dialoge, die besonders interessante Wortwechsel zwischen den Teilnehmenden und der Lehrperson festhielten (vgl. Ricart Brede 2014:143). Nicht zu vergessen sind bei Beobachtungen generell die Grenzen der Beobachtung, nämlich das „[...] Faktum der begrenzten Wahrnehmungskapazität sowie allgemein die Beschränkung auf das, was beobachtbar ist (nämlich ausschließlich Sichtbares und damit keine Einstellungen o.ä). [...]“ (Ricart Brede 2014:144). Die im *Skriptum Syrisch-Arabisch* vorgeschlagen Transkription und sind in eckigen Klammer übersetzt oder wurden direkt übersetzt notiert (vgl. Grigoryan; Procházka 2009:3). Arabische Wörter wurden teilweise auch nach der Unterrichtsbeobachtung nachgeschlagen und ebenfalls in eckigen Klammern ergänzt.

Die Aussagen der Teilnehmenden wurden bei den Beobachtungen so anonymisiert, dass nur, wenn möglich, ihre Erstsprachen und ihr biologisches Geschlecht ersichtlich sind: eine Teilnehmerin mit den Erstsprachen Kurdisch/Arabisch wurde beispielsweise mit wK/A abgekürzt (weiblich, Kurdisch/Arabisch), ein Teilnehmer mit Persisch als Erstsprache mP (männlich, Persisch). Aussagen der Lehrperson wurden mit einem Pfeil (→) dargestellt. Aussagen, die nicht eindeutig einer Schülerin oder einem Schüler zugeordnet werden konnten, wurden mit Bindestrich (-) notiert.

Im Folgenden wird also versucht, Teile des Beobachteten zu analysieren – in Bezug auf die *intervals* (vor allem auf die tatsächlich benötigte Zeit und auf Veränderungen der Materialien) und in Bezug auf die beobachteten *events*, die die Thematik der Opferkonkurrenz und des (sekundären) Antisemitismus widerspiegeln.

### ***5.5.2. Intervals – Beobachtungen: Zeit und Material***

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Zeit, die bei einer Didaktisierung vorgeschlagen wird, nicht unbedingt der tatsächlichen Zeit der Übung entspricht. Daher wurde bei den Beobachtungen im April und Juli 2018 bei allen Übungen auf die Zeit geachtet und dementsprechend beim zweiten und dritten Didaktisierungsvorschlag überarbeitet.

Neben der Zeit wurde auch der Umgang mit den Materialien beobachtet. Im April 2018 hat die Lehrperson die ersten beiden Seiten auf A3 kopierte und somit wurde klarer ersichtlich, dass sich die ersten zwei Übungen auf Seite 1 und 2 beziehen. Diese Vorgehensweise sowie die Empfehlung, einen Textmarker für neue (im Text präsupponierte) Informationen zu übernehmen, wurden für den zweiten Didaktisierungsvorschlag übernommen (vgl. Anhang IV: Unterrichtsbeobachtung 16.04.2018:2). Zudem wurden Bilder für die Einstiegsübung nach der ersten Unterrichtsbeobachtung vergrößert und nach der zweiten Unterrichtsbeobachtung durch Bilder mit Screenshots des Kurzfilms „Spielzeugland“ ergänzt, weil beobachtet wurde, dass sich die Schüler\*innen über zu kleine oder wenig Auswahl der Bilder beschwerten (vgl. Anhang IV: Unterrichtsbeobachtung 16.04:2 und Anhang V: Unterrichtsbeobachtung 18.07:1).

### ***5.5.3. Events – Beobachtungen: Opferkonkurrenz: Shoah vs. Nakba***

Bei dem Beobachtungsbogen, der sich auf die Leseübung zum Thema „Was hat denn Israel mit Österreich zu tun“ bezieht, wurde gezielt beobachtet, wie die Gruppe auf das Wort Nakba reagiert:

Im Plenum zum Thema Nahost-Konflikt:

- (mP): Nakba Katastrophe wie Shoah → Hat jemand das Wort gehört?
  - (mP) auf Persisch auch, wenn etwas ganz schlecht
  - (mAK) ich glaube es ist so schlimm
  - Kennt ihr das Wort auch in diesem Kontext?
  - (wA) Ja – weil sie mussten ihre Heimat verlassen
- (Anhang IV: Beobachtungsbogen 18.04.2018:9)

Die beobachtete Szene zeigt, dass ein persischsprachiger Teilnehmer die Analogie von *Nakba* und *Shoah* zieht, nämlich, dass beide Wörter Katastrophe bedeuten. Des Weiteren bezieht er

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

sich auf die Verwendung des Wortes in seiner Erstsprache. Ähnlich reagiert eine arabischsprachige Teilnehmerin: sie kennt das Wort *Nakba* aus ihrer Erstsprache und weiß, dass damit u.a. das Vertreiben der Palästinenser\*innen aus ihrer Heimat gemeint ist.

Bei der zweiten Unterrichtsbeobachtung kam es ebenso zum Sprachvergleich mit der Erstsprache:

- (Pw) *nəkba* auch in Persisch → Katastrophe, haben wir das Wort schon gesehen? –(Pw) Shoah, alles Katastrophe.
- (Pw) an (A/Km) der anderen Gruppe: *nəkba!* [Die beiden Schüler\*innen haben am Vortag auch Wörter aus dem Persischen, Kurdischen, Arabischen verglichen]
- (Aw) das heißt wenn Israel kommt.
- *Nakba* war nicht im Text aber es gibt eine Erklärung
- (Aw) Gründung Israel
  
- Palästinensische Bevölkerung mit viel Leid verbunden bei vielen Personen.
- (Aw) nickt.
- Das Wort Katastrophe hatten wir gestern auch: Shoah. Welche Sprache?
- (Aw) Hebräisch. (Anhang V: Beobachtungsbogen 19.07.:9)

Bei der zweiten Unterrichtsbeobachtung machte die Lehrperson darauf aufmerksam, dass das Wort *Nakba* ursprünglich nicht im Lesetext war, jedoch eine Erklärung dazu ergänzt wurde. Während bei der ersten Unterrichtsbeobachtung ein Schüler die Analogie der Wortbedeutungen Katastrophe zog, wurden hier die Lernenden von der Lehrperson darauf aufmerksam gemacht, dass sowohl *Shoah* als auch *Nakba* mit Katastrophe zu übersetzen sind. Somit hat sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden eine Auseinandersetzung mit der im Kapitel 4.2. beschriebenen Opferkonkurrenz stattgefunden.

### **5.5.4. Events –Beobachtungen: (Sekundärer) Antisemitismus**

Bei den Unterrichtsbeobachtungen wurden sowohl antisemitische als auch sekundär antisemitische Aussagen festgestellt. Interessanterweise wurden beide von der Lehrperson als auch von der Beobachterin im Vorhinein vermutet. Bei der Vorbesprechung vor der beobachteten Unterrichtseinheit am 16. April 2018 nannte die Lehrperson bereits die Befürchtung, dass Jugendliche ihrer Gruppe aus der BKS-sprachigen Region mit den Erstsprachen Bosnisch/Serbisch/Kroatisch antisemitische Sprüche äußern könnten. Sekundär antisemitische Äußerungen waren aufgrund der in der Sekundärliteratur bekannten Vergleiche zwischen dem *Shoah* und der *Nakba* zu vermuten (siehe Kapitel 4.1.2. und 4.2.).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Bei der Textbesprechung während der Unterrichtsbeobachtung am 16.04.2018 kam es dann zu einer antisemitischen Äußerung mit der Aussage „Heil Hitler“ und anschließendem Gelächter der Klasse:

- Was steht im Text? Was passiert mit dem Antisemitismus
  - wurde intensiver und gewalttätiger
- erklärt gewalttätig. 1938 was passiert in diesem Jahr? Was sagt der Text?
  - stärker, intensiver
- Warum? Nennt die Stichwörter Hitler, Nazis – Kennt ihr das Wort Nazi?
  - die die Juden nicht mögen
- Hitler kennt ihr alle?
  - (BKS/m): Heil Hitler [viele lachen] – Hitler war auch Antichrist
- Das weiß ich nicht. Jetzt lacht ihr alle? Warum? [An den Schüler gerichtet, der Heil Hitler gesagt hatte] Ich möchte solche Aussagen nicht in meinem Unterricht hören.  
(Anhang IV: Beobachtungsbogen 16.04.2018:3)

Wie von Gryglewski (2013:138) gefordert, konnte die Lehrperson „[...] Grenzüberschreitungen inhaltlicher und verbaler Art dezidiert“ entgegentreten. Anders hingegen reagierte die Lehrperson bei einer Aussage, die am 18.04.2018 von einer arabisch-kurdisch-sprachigen Lernenden getätigt wurde, und dem sekundären Antisemitismus zugeordnet werden kann. Bei der Gruppenarbeit zu dem Text „Was hat denn Israel mit Österreich zu tun“ sollten die Teilnehmenden selbst Definitionen für die Wörter *Flüchtling* und *Nahost-Konflikt* finden. Die Lehrperson sprach mit einer Kleingruppe bestehend aus zwei Mädchen, arabischsprachig und arabisch-kurdischsprachig:

Bei der Definition des Wortes Flüchtling fragt die LP → Wer? Wohin? Warum? –(wAK): Ich glaube sie haben nicht gut gemacht. Also wenn wir jetzt nach Österreich kommen, sollen wir auch ein Land hier machen? Wissen Sie was ich glauben [sic!], dass das was Adolf Hilter gemacht hat, das machen sie jetzt für die Araber. → Das ist interessant, was du sagst. (siehe Anhang IV Beobachtungsbogen 18.04.2018:8)

Die Teilnehmerin sieht die Parallelen der Geschichte von jüdischen Geflüchteten und ihrer eigenen Fluchtgeschichte und äußert die Kritik, indem sie meint, dass sie [die Jüdinnen und Juden] es nicht gut gemacht haben und stellt die rhetorische Frage, ob nun Geflüchtete aus Syrien auch einen Staat in Österreich gründen sollten. Im nächsten Schritt vergleicht sie die Politik Israels mit der Politik von Adolf Hitler. Dieser Vergleich wird auch von Riebe (2006:66) als Beispiel für sekundären Antisemitismus genannt.

Im Gegensatz zu dem vorhergenannten Fall einer antisemitischen Aussage („Heil Hilter“), reagiert die Lehrperson nicht damit, die Aussage zu sanktionieren, sondern zeigt tatsächliches Interesse an der Deutung der Schülerin. Bei der gemeinsamen Besprechung im Plenum wird der Vergleich wieder aufgegriffen:

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

LP fragt, ob die Teilnehmerin den Vergleich der Gruppenarbeit wiederholen will und sagt, dass sie das interessant gefunden hat, weil dieses Argument häufig ist. Katastrophe heißt, dass beide Seiten viel Leid haben und, dass es in Ö/D trotzdem wichtig ist zu betonen, dass es nichts gibt, das so ist oder war wie der Holocaust

(wAK) – ich weiß es nicht, weil es war Weltkrieg

LP erklärt auch das Wort Vernichtung und, dass das Einzigartige am Holocaust war, dass das ganze Volk vernichtet werden soll. Das Wort *Vernichtung* erklärt die LP durch das Wort *nicht*, also dass das Ziel war, dass es die Jüdinnen und Juden *nicht* mehr gibt. (Anhang IV: Beobachtungsbogen 18.04.2018: 10)

Die Teilnehmerin nannte also selbst einen Unterschied zwischen der *Shoah* und *Nakba* nämlich, dass die Taten von Adolf Hitler im zweiten Weltkrieg geschehen sind. Einen weiteren Unterschied, die industrielle Vernichtung erklärt die Lehrperson ergänzend.

Um das eigene Herausarbeiten der Unterschiede zur fördern, wurde bei dem zweiten Unterrichtsvorschlag noch eine Filmidaktisierung erarbeitet, die sich mit der Einzigartigkeit des Holocausts und der Endlösung sowie mit damit verbundenen kulturellen Deutungsmustern beschäftigt.

Bei der zweiten Unterrichtsbeobachtung wurde am zweiten Beobachtungstag eine sehr bedrückende Stimmung wahrgenommen, nachdem ein Teilnehmer mit arabisch-palästinensischem Hintergrund beim Austeilen des Textes „Was hat denn Österreich mit Israel zu tun“ den Raum verließ. Die Lehrperson vermutete bei der Gruppe vorab, dass das Thema bei diesem Teilnehmer auf Widerstand stoßen könnte. Die Lehrperson wusste allerdings nicht, dass auch eine andere Teilnehmerin arabisch-palästinensische Wurzeln hat. Diese Teilnehmerin blieb im Unterricht und nahm immer wieder an der Diskussion teil. Folgender Auszug aus dem Beobachtungsbogen beschreibt die Situation nach dem Austeilen des Textes:

LP schreibt den Titel an die Tafel [Was hat denn Österreich mit Israel zu tun]

-(S/Aw) Israel sind auch Juden

-(Aw) schlechte

→ Was ist denn Israel? – Land – Staat

-(Aw) Keine Land

→Habt ihr eine Idee, was Österreich mit Israel zu tun hat? LP zeichnet den Zahlenstrahl, zeichnet 1900, 2000 ein und dazwischen 1938, 1939, 1945 und zeichnet ein, wann der 2. WK war und wann Ö Teil von NS-Deutschland. → Habt ihr eine Idee, seit wann es Israel gibt?

-(Sw) schon lang

-(Ukm) zuerst Europa Polen ... → Ich weiß noch nicht genau, was du meinst. Schauen wir mal im Text.

Als LP um 09:15 den Text austeilte, möchte ein TN (Am) den Raum verlassen. LP erlaubt dem TN, den Raum zu verlassen. LP meint, dass das Thema schwierig sein kann. Nach 3 Minuten schaut die LP nach dem TN. Die anderen arabischsprachigen TN\* flüstern kurz, warum er den Raum verlässt, danach wird ruhig gelesen. Auch das Lesen in den Gruppen bleibt sehr ruhig, es gibt kaum Interaktionen. Die Stimmung ist bedrückend.

(Anhang V Unterrichtsbeobachtung 19.07.:8)

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Die beobachtete Aussage, dass es sich bei Israel um kein Land handle, war eher leise und ging in der Diskussion etwas unter, ob dabei „dem Staat Israel aufgrund seiner jüdischen Selbstdefinition das Existenzrecht abgesprochen“ wurde, kann daher schwer gesagt werden (KIGA 2017:56). Kritik an der Politik Israels wird zudem antisemitisch, wenn sie „alle Jüdinnen und Juden weltweit für die israelische Politik verantwortlich macht [und] die israelische Politik an Maßstäben misst, die kein anderes demokratisches Land gesetzt werden“ [...]“ (ebd.). Genau dies macht jedoch die palästinensisch-arabische Schülerin nicht, vielmehr betont sie, dass nicht alle mit der Politik Israels einverstanden sind:

- Im Plenum: LP liest die Definition von Nahost-Konflikt vor und erklärt das Wort Volk – Völker  
-(S/Aw) übersetzt auf Arabisch und Englisch.  
- (Aw) Israel ist sehr schlecht, aber Palästina hat nicht das gemacht [das bezieht sich vermutlich auf die Shoah] → Ja, es gibt viel Leid und Tote.  
- (A/Sw) Israel sie machen das wieder. Das ist schlimm. Sie wissen auch wie schlecht.  
- (Aw) auch nicht alle Juden finden das gut [was Israel macht], nicht alle Juden sind so.  
LP verweist darauf, dass bis heute viele Nachbarstaaten das Recht auf den Staat nicht akzeptieren wollen und dass man die Politik Israels kritisieren kann (Anhang V Unterrichtsbeobachtung 19.07:9)

Wie bereits erwähnt, wurde die Stimmung an diesem Tag als sehr bedrückend wahrgenommen. Der Schüler, der den Raum verlassen hatte, wurde zum Teil der Filmdidaktisierung „Spielzeugland“ wieder in den Klassenverband geholt. Der Film löste bei einigen Teilnehmenden verschiedene Gefühle aus, die sie auch zum Ausdruck brachten:

### **Wie fassen die TN\* die Geschichte in den 2er Gruppen zusammen?**

- (Sw) Ich habe wirklich dieses [macht eine Geste für Gänsehaut]. Ich bin sehr traurig.  
-(A/Km) [immer noch heiter] ich glaube sie tötet.  
- (S/A) so traurig  
(Anhang V Unterrichtsbeobachtung 19.07.:13)

Aufgrund der emotionalen Heftigkeit wurde der Film bei der finalen Didaktisierung als optionale Einstiegsmöglichkeit geändert, des Weiteren wurde die Jahreszahl 1948 auf dem Zahlenstrahl gelöscht, damit die Materialien auch ohne den Text mit Israel-Bezug verwendet werden kann. Insgesamt kann gesagt werden, dass das Thema Israel heftige Reaktionen auslösen kann und so wurde bei der finalen Didaktisierung darauf hingewiesen, dass die Lehrperson je nach Gruppe entscheiden kann und soll, ob dieses Thema miteinbezogen wird. Für die Behandlung des Themas spricht die Thematisierung der Opferkonkurrenz.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lehrpersonen antisemitischen Aussagen dezidiert entgegentreten können und gleichzeitig auf sekundären Antisemitismus eingehen können, um so gemeinsam mit Schüler\*innen daran zu arbeiten:

Wenn Schülerinnen und Schüler [...] [beispielsweise] nachfragen, ob die Situation im Gazastreifen heute nicht der im Warschauer Ghetto gleicht, sollte diese Frage nicht missbilligend zurückgewiesen werden. Vielmehr sollten die Unterschiede mit den Schülerinnen und Schülern – um günstigsten Fall von ihnen selbst – herausgearbeitet werden“ (Gryglewski 2013:139).

Der von Gryglewski (2013:139) genannte Vergleich des Ghettos von Warschau mit der Situation des Gazastreifens sowie der im Unterricht genannte Vergleich der Politik Israels mit der Politik Adolf Hitlers sind nur zwei mögliche Beispiele, wie sich der sekundäre Antisemitismus zeigen kann.

## 6. Fazit

*„In Bezug auf individuelles Leid gibt es keine Hierarchie, auch wenn historische Ereignisse weitreichender Folgen haben als andere“ (Gryglewski 2013:246f).*

Während es unumstritten ist, dass antisemitische Taten in Wien steigen (503 Vorfälle im Jahr 2017 – höchster Wert seit Beginn der Aufzeichnungen), bleibt es umstritten, ob der Antisemitismus in den migrantischen Communitys die größte Gefahr darstellt (vgl. Dusini 2018:28):

Viele empirische Untersuchungen [z.B. Bergmann/Wetzel 2003, Verfassungsschutz in Hessen 2003, Heitmeyer 2004] identifizieren weiterhin antisemitische Diskurse und Straftaten in der deutschen Mehrheitsgesellschaft, sowohl aus dem rechtsextremen als auch aus dem linken und bürgerlichen Spektrum, als das vorherrschende Problem (Fechler 2006:191).

Untersuchungen belegen allerdings, dass Jugendliche mit arabisch-muslimischem Hintergrund in Deutschland und Österreich gerade in Bezug auf sekundären Antisemitismus mit Israel-Bezug eine hohe Zustimmung zeigen: Bei einer deutschen Studie von Mansel und Spaiser 2010 stimmten beispielsweise 40,7 Prozent der Befragten mit arabischen Sozialisationskontext folgender Aussage voll zu: „Was der Staat Israel mit den Palästinensers [sic!] macht, ist im Prinzip nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben“. (Wetzel 2014:10). Dieses Item kann als prototypische sekundäre antisemitische Aussage gedeutet werden, da es sich um eine Form der Relativierung des Holocausts handelt (vgl. Riebe 2006:66).

Bei einer österreichischen Studie über *Jugendliche in der Offenen Jugendarbeit* und deren *Identitäten, Lebenslagen und abwertende Einstellungen*, die von der MA13 in Auftrag gegeben wurde, gibt fast die Hälfte der Jugendlichen mit muslimischen Hintergrund (47%) an, Jüdinnen und Juden stark oder sehr stark abzuwerten, wobei häufig eine Solidarisierung mit der palästinensischen Bevölkerung genannt wird (Güngör; Nik Nafs 2016:48f).

Primärer als auch sekundärer Antisemitismus von Migrant\*innen mit arabischem Migrationshintergrund ist also keine Seltenheit; auch Semit\*innen können antisemitisch sein: „Entgegen verbreiteten Vorstellungen – nach denen Araber als Semiten keine antisemitischen Vorurteile hegen könnten – schließt der Begriff „Antisemitismus“ auch Judenfeindschaft unter Arabern ein“ (Wetzel 2014:1). Die Arabische Welt ist jedoch nicht die einzige Welt des Antisemitismus: „Positive Hitlerbilder etwa, wie sie – aus den unterschiedlichsten Gründen –

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

in einigen arabischen Ländern, aber auch in Indien und Taiwan vorherrschen, sind unter Bezugnahme der Perspektive der Opfer zu diskutieren und müssen [...] zumindest in Hinblick auf die ‚unterschiedlichen Bewertungen‘ der ‚bundesrepublikanischen gesellschaftlichen Wirklichkeit problematisiert werden‘ (Ghobeyhi 2002:48). Was für die Bundesrepublik Deutschland gilt, kann aufgrund der gemeinsamen NS-Geschichte auch auf Österreich übertragen werden und so kann der Schluss gezogen werden, dass gerade für Deutschlehrende die Auseinandersetzung mit antisemitischen Deutungsmustern auch aus anderen Weltregionen von großer Bedeutung wäre.

Dass sich die vorliegende Arbeit mit dem Thema des Antisemitismus der Arabischen Welt beschäftigt, sollte weder den Antisemitismus aus anderen Weltreligionen noch den in der österreichischen Mehrheitsgesellschaft vertretenen Antisemitismus vertuschen. Vielmehr sollte Lehrenden des Deutschen als Zweitsprache und anderen Interessierten einen Einblick gegeben werden, wie sich diese in Europa entstandene Ideologie in arabischen Ländern transformiert und über Migration und Globalisierung ihren Weg zurück in die Klassenzimmer gefunden hat. Eine Forschungslücke ist die Instrumentalisierung des Antisemitismus der Arabischen Welt zur Verharmlosung antisemitischer Formen der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft und Legitimierung von Islamfeindlichkeit. Wetzel (2014:5) stellt in Bezug auf Deutschland folgende Frage:

[...] übernimmt die Fokussierung auf den ‚islamisierten Antisemitismus‘ in Deutschland nicht eine Stellvertreterfunktion, die eine Verdrängung der Auseinandersetzung mit antisemitischen Stereotypen in der Mehrheitsgesellschaft ermöglicht, und passt er nicht allzu gut in das Repertoire einer islamfeindlichen Stimmung, die ihn als willkommene Schuldzuschreibung gegen die Muslime in Deutschland nutzt?

Wissenschaftler\*innen sind sich weitgehend darüber einig, dass der Antisemitismus der Arabischen Welt von Europa exportiert und durch die Rezeption von antisemitischen Quellen wie ‚Mein Kampf‘ und ‚Die Protokolle der Weisen von Zion‘ geprägt wurde (vgl. Wild 1964, Holz 2006:55).

Holz und Kiefer (2010) nennen als Textbeispiel für aus Europa importierten Antisemitismus in der Arabischen Welt ‚die Charta der Hamas‘ und *Ma‘ rakatūnā ma‘ a l-yahūd* (Unser Kampf mit den Juden) von Sayyid Qutb, welcher ‚antisemitische Narrative des europäischen Antisemitismus zu einer propagandawirksamen Version eines islamisierten Antisemitismus‘ verknüpft (Kiefer 2013:444).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Eine weite Verbreitung fand Qutbs Text in den 70er Jahren, als er in Saudi-Arabien in einem gleichnamigen Sammelband veröffentlicht wurde (vgl. Nettler 1987:106). Insgesamt hat der Antisemitismus der Arabischen Welt nach Verlusten im Krieg gegen Israel zugenommen; nach Gebietsverlusten wie 1967 oder nach symbolischen Provokationen wie nach der Ankündigung, die US-amerikanischen Botschaft nach Jerusalem zu verlegen (vgl. Der Standard 11.12.2017.). Durch Globalisierung, Migration und Flucht ist diese Zunahme auch in der arabisch-muslimischen Bevölkerung im deutschsprachigen Raum ein spürbarer Teil des Diskurses und soll auch so wahrgenommen werden:

Antisemitische Tendenzen müssen in allen gesellschaftlichen Gruppen thematisiert und diskutiert werden, falsche Rücksichtnahmen auf eine mögliche doppelte Stigmatisierung von Bevölkerungsteilen mit Migrationshintergrund, die einerseits mit dem Feindbild Islam belegt werden und andererseits antisemitische Stereotype äußern, helfen nicht weiter. Allerdings entspricht die einseitige Zuschreibung ‚die Muslime‘ seien die Hauptträger des Antisemitismus in Deutschland nicht der Realität (Wetzell 2014:21).

Brumlik (2016:193) fordert vor allem Pädagog\*innen auf zu reagieren, insbesondere auf die Verharmlosung des Holocausts. Sowohl der Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus in Deutschland als auch die Beobachtungen der Aktionsforschung in Wien im April 2018 zeigen eine „Gleichsetzungen der nationalsozialistischen Verfolgung und Ermordung der deutschen und europäischen Juden mit der Situation der Palästinenser heute.“ (UEA Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus, Deutscher Bundestag, Drucksache 18/11970, S. 280. zitiert nach Kiefer 2017:33). Bei der Unterrichtsbeobachtung wurde beobachtet, wie die im Kapitel 4.2. beschriebene Opferkonkurrenz durch sekundär antisemitische Äußerungen zum Ausdruck gebracht wurde (siehe Anhang IV Beobachtungsbogen 18.04.2018:8).

Durch eine Auseinandersetzung mit der Opferkonkurrenz kann adäquater auf Aussagen des sekundären Antisemitismus umgegangen werden, indem genug Zeit genommen wird, diese mit den betroffenen Lernenden selbst und im Plenum zu besprechen. (siehe Anhang IV Beobachtungsbogen 18.04:10). Kiefer (2017:53) betont zudem auch die deeskalierende Wirkung: „Anstatt umgehend auf die Äußerung zu reagieren, kann eine Unterbrechung oder Aufschub (‚Ich habe gehört, was du gesagt hast und werde darauf zurückkommen.‘) zur Deeskalation beitragen, ferner kann zwischenzeitlich Unterstützung eingeholt werden“, wenn dies nötig sein sollte. In der vorliegenden Beobachtungsstudie hat die Lehrperson beispielsweise auf den Vergleich der Taten Hitlers mit denen der israelischen Politik so

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

reagiert, dass sie die Schülerin später gefragt hat, ob sie diesen im Plenum besprechen mag und konnte somit auf die Unterschiede zwischen der *Nakba* und der *Shoah* eingehen (siehe Anhang IV Beobachtungsbogen 18.04.2018:10)

In der erarbeiteten Didaktisierung beschäftigen sich die Schüler\*innen „vor der Thematisierung des Nahostkonflikts bereits eingehend mit der Geschichte und den Wirkungseisen des Antisemitismus“ wobei als Einstieg das Thema Rassismus gewählt wurde, da hier eine Anknüpfung an die Lebensrealität der Lernenden möglich ist (Wagenknecht 2006:275). Sinnvoll ist sicher eine Einbettung in das Themenfeld Vorurteile und Rassismus. Dabei ist eine multikausale Herangehensweise empfehlenswert, während verkürzte Erklärungsmuster trotz der Sprachbarriere zu vermeiden sind: „In der pädagogischen Praxis kann es sich als in hohem Maße kontraproduktiv erweisen, undifferenziert von aktuellen Erscheinungen (etwa Ausländerfeindlichkeit) auszugehen oder mit Hilfe der NS-Geschichte andere Themen (etwa Ausländerfeindlichkeit) zu erklären“ (Ghobeyschi 2002:46).

Die Auswahl der qualitativ-empirischen Methode der Aktionsforschung (siehe Feldmeier 2014) erfolgt durch die Motivation, den eigenen Unterricht bzw. einen Unterrichtsvorschlag zu verbessern. Ziel dabei ist es, durch Unterrichtsbeobachtungen eigene Materialien zu überarbeiten. Dieser Didaktisierungsvorschlag soll nur eine von vielen Möglichkeiten aufzeigen, sich mit Lernenden (der Arabischen Welt) dem Thema Antisemitismus anzunähern. Dabei ist klar, dass Beobachtungen subjektiv sind und andere Beobachter\*innen daraus andere Schlüsse ziehen könnten (vgl. Ricart Brede 2014:138). Zudem ist anzumerken, dass aus anderen Methoden der qualitativen Forschung wie Expert\*inneninterviews weitere Erkenntnisse gewonnen werden könnten – ein Beispiel für Expert\*inneninterviews ist Elke Rajals Arbeit „Das Themenfeld Nationalsozialismus in der Basisbildung“, die 2017 im Rahmen der Abschlussarbeit für den Lehrgang für Basisbildung/Alphabetisierung fünf Basibildungstrainer\*innen interviewt hat.

Ähnlich wie bei Gobeyschis Werk zu „Nationalsozialismus und Shoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht“ sind die in den Curricula des ÖIF genannten Lernziele normativ und suggestiv (Ghobeyschi 2002:52, ÖIF: Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf B1, S.6). Ziel der diskursiven Landeskunde ist es hingegen, dass Lernende statt Fakten über ein Land deren Diskurse kennenlernen.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Der erarbeitete Unterrichtsvorschlag wurde für die Zielgruppe mit dem Sprachlevel B1 in sprachlich heterogenen Gruppen in Wien konzipiert und stellt einen Gegenvorschlag zur aktuellen Politik der Werte- und Orientierungskurse dar. Im Rahmen der Aktionsforschung wurden dem Unterrichtsvorschlag jedoch auch die Prüfungsfragen des Fragekatalogs des ÖIF hinzugefügt, damit sich Lernende bei Bedarf auch für die B1-Prüfung vorbereiten können.

Laut Altmayer und Koreik (2010:1f) findet „die Diskussion über die Landeskunde und ihre kulturwissenschaftliche Grundlagen innerhalb eines Diskursfeldes statt, das von widerstreitenden theoretischen, wissenschaftlichen und nicht zuletzt bildungspolitischen Positionen geprägt ist“ und über „[...]keine nennenswerte Tradition empirischer Forschung“ verfügt. Die vorliegende Aktionsforschung soll einen kleinen Beitrag zur Empirie für die Zielgruppe der Deutschlernenden aus der Arabischen Welt leisten. Zudem könnten die Unterrichtsmaterialien auch für gemeinsames Lernen mit Jugendlichen, die in Wien aufgewachsen sind, verwendet werden, da es sich um authentische Film –und Textmaterialien handelt. Untersuchungen aus den 90er Jahren belegen, dass Defizite im historischen Wissen bei ausländischen Lernenden ähnlich sind wie bei der deutschen Kontrollgruppe (vgl. Gobeyshi 2002:47). Des Weiteren wäre es interessant, die Didaktisierung bzw. ähnliche Didaktisierungsvorschläge im DaF-Kontext in der Arabischen Welt auszuprobieren, da es zu diesem Thema kaum Untersuchungen aus mehrheitlich arabisch/muslimischen Ländern gibt (vgl. ebd.).

Zudem gibt es wenige Untersuchungen über das Engagement von Musliminnen und Muslimen, gegen Antisemitismus sowie über jüdische Jugendliche, die antisemitischen und rassistischen Tendenzen sowie Vorurteile gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund entgegenwirken wollen (<http://www.europarl.europa.eu/austria/de/aktuell-presse/meldungen/meldungen-2019/maerz-2019/pr-2019-maerz-7.html>; <http://likrat.at/lassunsreden.html> [Zugriff: 16.06.2019])

Eine Entwicklung von der monodisziplinären zur transdisziplinären diskursiven Landeskunde ist wünschenswert, beispielsweise bietet die Geschichtsdidaktik, die sich neben anderen Themen der Zeitgeschichte mit der Vermittlung und dem Umgang von Antisemitismus im Klassenzimmer beschäftigt, eine wichtige Bezugswissenschaft:

Die interkulturelle Geschichtsdidaktik sieht ihre Aufgabe darin, einen Beitrag zu leisten zur Herausbildung der in der Einwanderungsgesellschaft notwendigen Kompetenz, mit Ambivalenzen, Spannungen und Differenzen produktiv umgehen zu können.“ (Gryglewski 2013:127).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Gryglewski (2013) untersucht in ihrem Werk „Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust“, wie mit Jugendlichen mit arabisch und palästinensisch-arabischen Migrationshintergrund Gedenkarbeit im Rahmen der Offenen Jugendarbeit geleistet werden kann. Ihre Kernthese und auch Forschungsfrage ist, inwiefern die Anerkennung des eigenen Leids und eigener Diskriminierungserfahrungen die Bereitschaft der Jugendlichen sich mit dem Thema „Holocaust“ zu beschäftigen erhöht:

Führt die durch spezifische Methoden gemachte Anerkennung [...] arabisch-palästinensischer Berliner Jugendlicher und ihrer Familiengeschichten, die gegebenenfalls eigene Erfahrungen von Leid einschließen und in Konkurrenz zum gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs wahrgenommen werden, zu einer prinzipiellen und/oder größeren Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoah? (Gryglewski 2013:25)

Für die Zielgruppe der Deutschlernenden gibt es bis dato zu diesem Thema wenige Forschungsergebnisse: „Zum Thema Erinnerung und Gedächtnis im DaZ-Kontext sind bis dato kaum empirische Studien bekannt“ (Gobeyshi 2002:46). Die vorliegende Arbeit stellt einen Versuch dar, Deutschlehrenden, die mit Schüler\*innen aus der Arabischen Welt zum Thema Antisemitismus arbeiten, einerseits einen Didaktisierungsvorschlag anzubieten, andererseits im Rahmen der Handreichung die bereits erwähnten Formen des Antisemitismus der Arabischen Welt vorzustellen. Die Arabische Welt sowie die muslimische Community sind hierbei als *Community of discourse* zu verstehen, im Sinne des Diskurses als Menge von thematisch zusammenhängenden Äußerungen (Altmayer 2016:8; Shahab 2015:292).

Diskurse finden also nicht isoliert in verschiedenen Gesellschaften statt und kommen zu klaren Wertehaltungen; vielmehr werden Diskurse der Arabischen Welt von Europa geprägt und umgekehrt, wie zum Beispiel der Diskurs des in Europa entstandenen, transformierten Antisemitismus der Arabischen Welt zeigt. Für den diskursiven Landeskunde-Unterricht des Deutschen als Zweitsprache bedeutet dies, dass Lehrende ihre Lernenden der Arabischen Welt sowie aus allen anderen Teilen der Welt als Teil der eigenen *Community of discourse* anerkennen sollten, statt Faktenwissen zu vermitteln.

## 7. Quellenverzeichnis

Abd El Gawad, Walid (2008): Die arabische Übersetzung von Hilters Mein Kampf. In: Müller (u.a.): „Antisemitismus“ in der Arabischen Welt: ein Streitgespräch zwischen Jochen Müller ; Omar Kamil ; Walid Abd El Gawad Leipzig: eorient. S. 61-77.

Achcar, Gilbert (2012): Die Araber und der Holocaust. Der arabisch – israelische Krieg der Geschichtsschreibungen. Hamburg: Edition Nautilus.

Aguado, Karin (2015): Triangulation. In: Settinieri (u.a.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 47-56.

Alavi, Bettina; Henke-Bockschatz, Gerhard (2004.), Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in multiethnischen Gesellschaften, Idstein: Schulz-Kirchner.

Azma, Al-Aziz (2009): Islams and modernities. London: Verso.

Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext: zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium-Verlag.

Altmayer, Claus (2016) (Hrsg.): Mitreden: diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; A2-B2. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (2010): Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 15, Nummer 2.

Altmayer, Claus; Scharl, Katarina (2010): „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jahrgang 15, Nummer 2. S. 43-60.

Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Ansorge, Dirk (2006): Einführung. In: Dirk (Hrsg.): Antisemitismus in Europa und in der arabischen Welt. Frankfurt am Main: Bonifatius.

Boullata, Issa (1995): Arabic. In: Esposito, John (Hrsg.): The Oxford encyclopedia of the modern islamic world. New York; Oxford: Oxford University Press. S.96-98.

Brumlik, Micha (2016): Antisemitismus. In: Mecheril (Hrsg): Migrationspädagogik. Weinheim; Basel: Beltz. S. 183-195.

Burns, Anne (2005): Action Research: an Evolving Paradigm? In: Language Teaching 38, Issue 2, April 2005: 57-74.

Di-Capua, Yoav (2018): No Exit. Arab Exentialism, Jean-Paul Sartre and Decolonialisation. London; Chicago: University of Chicago Press.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (o.J): Freiheitliche Antisemitismusförderung. <http://www.juedische.at/pages/rechtsextremismus/freiheitliche-antisemitismusfoerderung.php> [Zugriff: 20.11.2018].

Douer, Alisa (2015): The Israeli-Palestinian Conflict .Guilt on Both Sides. In : Lohlker, Rüdiger (Hrsg.): Arabische Welt – Arab World Volume 3.

Duden (2008): Anführungszeichen. <https://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/anfuhrungszeichen> [Zugriff 06.10.2018]

Duden (2008): Rasse. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rasse> [Zugriff 06.10.2018].

Dusini, Mathias (2018): „Wir haben ein Problem mit dem Islam“. Interview mit Arik Brauer. Falter 12/18. S. 27-29.

Ende, W (1995): Rashīd Riḍā. In: Bosworth (u.a.): The Encyclopaedia of Islam. Volume VIII. S. 446-448.

Europäisches Parlament. Verbindungsbüro in Österreich (2019): Jugendkarlspreis 2019: Muslimische Jugend als Österreich-Sieger. <http://www.europarl.europa.eu/austria/de/aktuell-presse/meldungen/meldungen-2019/maerz-2019/pr-2019-maerz-7.html?webaction=view.acceptCookies> [Zugriff: 16.06.2019]

Fechler, Bernd (2006): Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma der pädagogischen Intervention. In: Fechler, Bernd (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Frankfurt am Main: Campus. S. 187- 209.

Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settineri, Julia (u.a.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Ferdinand Schönigh. S. 255-268.

Fornoff, Roger (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung : Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Koreik (Hrsg.) (u.a.): Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 33 Hohengehren: Schneider.

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung des Diskurses. München: Carl Hanser.

Freydank, Jochen Alexander (2009): "Holocaust" in Bildgeschichten: Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7): DVD Spielzeugland / ein Film von Jochen Alexander Freydank.

Fritz, Thomas (2017): Wertekurse im Kräftespiel von Nationalisierung und Globalisierung. Ein Plädoyer für eine bewusste politische Bildung im Migrationskontext. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 31, 2017. Wien.

Gebert, Malte (2016): Fi Zilal al-Qur'an (Sayyid Qutb, 1952). In: Benz (Hrsg.): Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart. Band 6. Berlin; Boston: De Gruyter. S. 197-199.

Glück, Helmut; Rödel, Michael (2016) (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprachen. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Ghobeyshi, Silke (2002): Nationalsozialismus und Shoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht. In: Ehnert (u.a.) (Hrsg.): Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Band 72. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Götz, Dieter (Hrsg.) (2008): Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Deutsch-Deutsch. Berlin; Wien: Langenscheidt.

Grigoryan, Narine; Procházka, Stephan (2009): Syrisch-Arabisch. Unterlagen zu der Lehrveranstaltung. Intitut für Orientalistik der Universität Wien.

Gryglewski, Elke (2013): Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust. Berlin: Metropol.

Güngör, Kenan; Nik Nafs, Caroline (2016): Jugendliche in der offenen Jugendarbeit. Identitäten, Lebenslagen und abwertende Einstellungen. [file:///C:/Users/Samsung%20Demo/Documents/arabisch/ma%20arbeit/Literatur/Antisemitismus/studie-1\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung%20Demo/Documents/arabisch/ma%20arbeit/Literatur/Antisemitismus/studie-1(1).pdf) [Zugriff:29.09.2018]

Hägi-Mead, Sara (i.Dr.): „Umparken im Kopf“ – Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. (Erscheint in den Materialien Deutsch als Fremdsprache).

Harkabi, Yehôšāfāt (1972): Arab attitudes to Israel. London : Vallentine, Mitchell

Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg: Hamburger Edition.

Holz, Klaus (2006): Neuer Antisemitismus? Wandel und Kontinuität der Judenfeindschaft. In: Ansorge, Dirk: Antisemitismus in Europa und in der arabischen Welt. Ursachen und Wechselbeziehungen eines komplexen Phänomens. Frankfurt am Main: Otto Lembeck. S. 51 – 80.

IHRA (2016): Arbeitsdefinition von Antisemitismus. [http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e\\_bibliothek/antisemitismus-1/was-ist-antisemitismus-oesterreich-nimmt-ihra-arbeitsdefinition-von-antisemitismus-an/40-15%20Beilage%20Definition.pdf](http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/antisemitismus-1/was-ist-antisemitismus-oesterreich-nimmt-ihra-arbeitsdefinition-von-antisemitismus-an/40-15%20Beilage%20Definition.pdf) [Zugriff 06.10.2018].

Jüdisches Museum Homepage: <http://www.jmw.at/de/fuehrungen-fuer-schulklassen> [Zugriff: 27.11.2018]

Kaddor, Lamyā (2018a): Antisemitismus: „Viele bemerken ihre Hetze nicht mehr!“. <https://www.ndr.de/ndrkultur/sendungen/freitagsforum/Antisemitismus-Viele-bemerken-ihre-Hetze-nicht-mehr,kaddorantisemitismus100.html> [Zugriff: 01.11.2018]

Kaddor, Lamyā (2018b): mit Kreativität zur Empathie. <https://www.domradio.de/themen/judentum/2018-04-09/islamlehrerin-kaddor-zu-antisemitismus-praevention> [Zugriff: 02.11.2018]

Kaluza, Manfred (2010): „..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern, ...“. Annäherung an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht. Jahrgang 15; Nr 2. S. 25 – 42.

Katak (Username) (2014): Spielzeugland – Kurzfilm. <https://bit.ly/2zwJyJg> [Zugriff: 27.11.2018]

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Kiefer, Michael (2002): Antisemitismus in den islamischen Gesellschaften. Der Palästina-Konflikt und der Transfer eines Feindbildes. Düsseldorf: Verein zur Förderung gleichberechtigter Kommunikation.

Kiefer, Michael; Holz, Klaus (2010): Islamistischer Antisemitismus Phänomen und Forschungsgegenstand. In: Stender (u.a.): Konstellationen des Antisemitismus: Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107 – 137.

Kiefer, Michael (2013): Ma'arakatuna ma'a al-yahud, In: Benz (Hrsg.): Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart. Band 6. Berlin; Boston: De Gruyter. S. 444-445.

Kiefer, Michael (2017): Antisemitismus und Migration. <file:///C:/Users/Samsung%20Demo/Documents/arabisch/ma%20arbeit/Literatur/Antisemitismus/SORSMC-Baustein5-LoRes-Web.pdf> Berlin: Aktion Courage.

Kamil, Omar (2007): Antisemitismus, Kolonialismus und Holocaust – Leugnung bei arabischen Intellektuellen – Erkenntnistheoretische Deutung einer defizitären Wahrnehmung. In : Ansorge, Dirk (Hrsg.): Antisemitismus in Europa und in der arabischen Welt. Ursachen und Wechselbeziehungen eines komplexen Phänomens. Frankfurt am Main: Otto Lembeck. S. 217 – 236.

KIGA (2013): Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit [http://www.kiga-berlin.org/uploads/KIGA\\_Widerspruchstoleranz\\_2013.pdf](http://www.kiga-berlin.org/uploads/KIGA_Widerspruchstoleranz_2013.pdf) [Zugriff: 02.11.2018]

KIGA (2017): Widerspruchstoleranz 2. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit. [http://www.kiga-berlin.org/uploads/Widerspruchstoleranz\\_2\\_Ansicht.pdf](http://www.kiga-berlin.org/uploads/Widerspruchstoleranz_2_Ansicht.pdf) [Zugriff: 23.12.2018]

Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff (u.a.) (Hrsg.): Aspekte Interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicum: 181 – 206.

Koreik, Uwe (1995): Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmend des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. New York: De Gruyter.

Küntzel, Matthias (2002): Dihad und Judenhaß. Über den neuen antijüdischen Krieg. Freiburg: ça-ira Verlag.

Küntzel, Matthias (2004): Von Zeesen bis Beirut. Nationalsozialismus und Antisemitismus in der arabischen Welt. In: Rabinovici (u.a.) (Hrsg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. 271 – 294.

Lichtblau, Albert; Ecker, Maria (2012): Ein Mensch ist ein Mensch. Dornbirn: Vorarlberger Verlagsanstalt. [Erinnern.at: file:///C:/Users/meixn/Documents/anna/Ein%20Mensch%20ist%20ein%20Mensch.pdf](file:///C:/Users/meixn/Documents/anna/Ein%20Mensch%20ist%20ein%20Mensch.pdf) [Zugriff: 05.04.2018] (S. 10, 14, 16, 33, gekürzt).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Lange, Armin (u.a.) (2018): An End to Antisemitism! A catalogue of policies to combat antisemitism. Wien (u.a.): European Jewish Congress.

Lohlker, Rüdiger (2009): Dschihadismus. Materialien. Wien: Facultas.

Lohlker, Rüdiger (2008): Islam. Eine Ideengeschichte. Wien: Facultas.

Mallmann, Klaus-Michael; Cüppers, Martin (2006): Halbmond und Hakenkreuz. Das Dritte Reich, die Araber und Palästina. Darmstadt: WBG.

Müller, Jochen (2008): Von Antizionismus und Antisemitismus – Stereotypen in der arabischen Öffentlichkeit. In: Müller (u.a.): „Antisemitismus“ in der Arabischen Welt. Leipzig: euriert.

Müller, Jochen, (2006): Von Antizionismus und Antisemitismus – Stereotypen in der arabischen Öffentlichkeit. In: Ansorge (Hrsg.): Antisemitismus in Europa und in der arabischen Welt. : Frankfurt am Main Lembeck. 162 – 182.

Nettler, Ronald (1987): Past trials and Present Tribulations. A Muslim Fundamentalist Speaks on Jews. In: Michael Curtis (Hrsg.): Antisemitism in the Contemporary World. London. S. 97 – 106.

Nordbruch, Götz (2004): Modernisierung, Anti-Modernismus, Globalisierung – Judenbilder, Verschwörungstheorien, und gesellschaftlicher Wandel in der arabischen Welt. In: Von Braun; Ziege (Hrsg.): „Das ‚bewegliche‘ Vorurteil“. Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg: Königshausen&Neumann. S. 201 – 219.

o.A. (2015): Curriculum für das Masterstudium Arabische Welt: Sprache und Gesellschaft. [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidierte\\_Masterstudien/MA\\_Arabische\\_Welt\\_Oktober2015.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Masterstudien/MA_Arabische_Welt_Oktober2015.pdf) [Zugriff 10.11.2018]

(o.A) (2017): Jerusalem-Demo in Wien: Hakenkreuz in David-Stern. In: Der Standard 11.12.2017.

(o.A) (2018): Interspace #1-4: <http://www.interface-wien.at/2-jugend/21-interspace-1-4-basisbildung-fur-jugendliche> [Zugriff: 25.01.2019]

o.A. (2018): *Islamische Föderation*. In: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft und Religionspädagogik. <https://www.islam-landkarte.at/verein/islamische-f%C3%B6deration-ridvan-kulturell-caritative-union-der-muslime> [Zugriff: 21.10.2018]

o.A. (2018): [www.help.gv.at](http://www.help.gv.at) [Zugriff 09.06.2018] o.a. (2018): <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht>, [Zugriff: 25.01.2019]

o.A. (2019): <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht>, [Zugriff: 25.01.2019]

o.A. (2019): <https://www.handlungskofferantisemitismus.org/#> [Zugriff: 25.01.2019]

o.A (2019): <http://likrat.at/lassunsreden.html> [Zugriff: 16.06.2019]

o.A. (2019): <https://www.ufuq.de/lernmaterialien/> [Zugriff: 25.01.2019]

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

ÖIF: Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf A1 Niveau:

[file:///C:/Users/Samsung%20Demo/Documents/arabisch/ma%20arbeit/Kapitel%205/Rahmencurriculum\\_A1\\_geschuetzt.pdf](file:///C:/Users/Samsung%20Demo/Documents/arabisch/ma%20arbeit/Kapitel%205/Rahmencurriculum_A1_geschuetzt.pdf) [Zugriff: 06.10.2018]

Qutb, Sayyid (1993): Ma‘rakatuna ma‘a l-yuhūd.  
<file:///C:/Users/Samsung%20Demo/Documents/arabisch/soziale%20bewegungen/seminararbeit/6481648.pdf> [Zugriff: 06.10.2018] (Übersetzung der Autorin)

Raffler, Martina (2005): Der neue Antisemitismus der Muslime in der arabischen Welt und in Europa. Diplomarbeit: Wien.

Rajal, Elke (2017): Abschlussarbeit über Das Themenfeld Nationalsozialismus in der Basisbildung. MIKA BAAL Lehrgang für Basisbildung/Alphabetisierung mit Erwachsenen in der Migrationsgesellschaft.

Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia (u.a.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Ferdinand Schönigh. S. 137-146.

Richter, Cintea (2012): Verstehen braucht Sehen: Lernen mit Kurzfilmen und Serien im DaF-Unterricht. <https://bkdportoalegre.files.wordpress.com/2012/01/handout1.pdf> [Zugriff:]

Richter, Karin; Plath, Monika (2009): „Holocaust“ in Bildgeschichten: Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7). Baltmnsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Riebe, Jan (2006): Spannungsfeld von Rassismus und Antisemitismus. Das Verhältnis der deutschen extremen Rechten zu islamistischen Gruppen. Marburg: Tectum.

Scherr, Albert; Schäubl, Barbara (2007): »Ich habe nichts gegen Juden, aber...« Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin: Ratzlow Druck.  
[file:///C:/Users/Samsung%20Demo/Documents/arabisch/ma%20arbeit/Literatur/Antisemitismus/ich\\_habe\\_nichts\\_2.pdf](file:///C:/Users/Samsung%20Demo/Documents/arabisch/ma%20arbeit/Literatur/Antisemitismus/ich_habe_nichts_2.pdf) [Zugriff: 10.11.2018]

Shahab, Ahmed (2015): What is Islam? The importance of being Islamic. Princeton University Press.

Schäbler, Birgit (2009): Exegetische Kultur, Alltagspraxis und das Prinzip der Beratung im (politischen) Islam: Der Koran als Text und Praxis. In: Reinhard, Wolfgang (Hrsg.): Sakrale Texte. Hermeneutik und Lebenspraxis in den Schriftkulturen. München: Beck. S. 120 – 148.

Springsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2012, S. 93 – 103.

Smulyan, Lisa (1987): Collaborative Action Research: A Critical Analysis. In: Peabody Journal of Education. Vol. 64, No. 3, p. 57 – 70.

Wagenknecht, Peter (2006): Der Nahostkonflikt ermöglicht einen politischen Diskurs. Erfahrungen aus dem Projekt „BildungsBausteine gegen Antisemitismus“. In: Fechler, Bernd (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Frankfurt am Main: Campus. 273-285.

**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Wehr, Hans (1952; 1985): Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart. Arabisch – Deutsch. 5. Auflage. Wiesbaden: Harrassowitz.

Wetzel, Juliane (2014): Moderner Antisemitismus unter Muslimen in Deutschland. Wiesbaden: Springer.

Wild, Stefan (1964): „Mein Kampf“ in arabischer Übersetzung. In: Die Welt des Islams, New Series, Vol. 9, Issue 1/4 (1964), Brill. S. 207-211.

Wild, Stefan (2013): Das arabische Gedächtnis. Zwischen Holocaust und Nakba. In: Welt des Islams, Vol. 53 (2). Brill Academic Publishers. S. 238-245.

Wild, Stefan (2006): Importierter Antisemitismus? Die Religion des Islam und die Rezeption der „Protokolle der Weisen von Zion“ in der arabischen Welt. In: Ansorge, Dirk: Antisemitismus in Europa und in der arabischen Welt. Ursachen und Wechselbeziehungen eines komplexen Phänomens. Frankfurt am Main: Otto Lembeck. S. 201 – 216.

Wierth, Alke (2017): Hass und legitime Kritik: <http://www.taz.de/!5467892/> [Zugriff: 20.11.2018].

Wörgetter, Sylvia (2018): Juden haben wieder Angst. Salzburger Nachrichten, 11.12.2018: S.5.

## **8. Anhang**

### **I) Handreichung**

#### **Handreichung für Lehrende zum Thema Antisemitismus in der Arabischen Welt – Lösungsansatz für den Unterricht ‚Deutsch als Zweitsprache‘**

Das Themenfeld *Antisemitismus* stellt eine Herausforderung im DaF/Z Unterricht dar, unabhängig vom kulturellen Hintergrund der Lernenden. Die vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien sind für sprachlich-heterogene Gruppen (aus der Arabischen Welt) mit dem Zielniveau B1 in einem ‚Deutsch als Zweitsprache‘ Unterricht konzipiert.

#### Arabische Welt

Das Arabische als Sprache des Korans und somit die Arabische Welt meint hier also mehr als ein klar durch Staatsgrenzen definiertes Gebiet. Vielmehr bezieht es sich auf Musliminnen und Muslime in arabischen und nicht-arabischen Ländern, auf arabischsprachige Minderheiten wie Christ\*innen in arabischen Ländern, sowie aus beiden Gruppen in andere Länder emigrierte Migrant\*innen.

Der Begriff *Arabische Welt* kann also nicht trennscharf definiert werden, dennoch kann in Bezug auf Deutungsschemata davon ausgegangen werden, dass bestimmte Judenbilder in unterschiedlichsten Teilen der Arabischen Welt rekonstruiert werden (vgl. Nordbruch 2004:201). Lehrpersonen, die sich diesem Thema annähern, sollten sich vorab realistische Lernziele setzen und sich mit dem Zugang der Zielgruppe beschäftigen, um nicht mögliche antisemitisch-motivierte Aussagen als Scheitern des eigenen Unterrichts fehlzuinterpretieren: „Solche erinnerungsgeschichtlichen Deutungsdifferenzen sind seitens [...] [der Lehrperson] unbedingt einzukalkulieren und stellen keinesfalls ein Scheitern seiner [oder ihrer] didaktischen Bemühungen dar [...]“ (Fornoff 2016:299).

#### Definition Antisemitismus

Antisemitismus kann auch wörtlich ins Arabische übersetzt werden mit *mu‘ādāt as-sāmīya* als ‚Semitenfeindschaft‘: als semitisch werden hier nur Jüdinnen und Juden gemeint, „auch wenn die wörtliche Übersetzung ‚Semitenfeindschaft‘ immer wieder zum Anlass genommen wird, um zu behaupten, ‚Semiten‘ könnten gar keine Antisemiten sein“ (Riebe 2000: 20). In Österreich ist seit 2016 die Arbeitsdefinition von IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) gesetzlich festgelegt:

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nicht-jüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum, sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen ([www.erinnern.at](http://www.erinnern.at) [Zugriff 16.11. 2017]).

Riebe (2006: 66) beschreibt zudem den sekundären Antisemitismus, bei dem es um die Relativierung des Holocausts geht. Bei den Gründen für diese Verharmlosung kann zwischen ereignisgeschichtlichen (z.B. Kolonialismus) und ideengeschichtlichen (z.B. Opferkonkurrenz) unterschieden werden (vgl. Wild 2013: 244).

Die meisten Antisemitismus-Forschenden, die sich bis dato mit der arabischen Variante des Antisemitismus beschäftigt haben, gehen davon aus, dass es sich um eine aus Europa importierte Ideologie handelt (Riebe 2006: 25; Kiefer; Holz 2010: 109). Durch die Rezeption der europäischen Quellen und die historischen Ereignisse des Israel-Palästina-Konflikts und religiöse Interpretationen transformierte sich diese Ideologie in eine eigene Spielart des weltweiten Antisemitismus: „Hier verbinden sich klassischer Antisemitismus, Antizionismus, aber auch postkoloniale Traumata zu einem Weltbild, das durchaus gesellschaftliche Sprengkraft besitzt“(Wetzel 2014:2).“ Deutlich wird dies u.a. durch die Rezeption der „Protokolle der Weisen von Zion“ und Hitlers „Mein Kampf“ in der arabischen Welt.

### Übersetzungen „Protokolle der Weisen von Zion“ und Hitlers „Mein Kampf“

Die „Protokolle der Weisen von Zion“, die in keine Sprache so oft übersetzt wurden wie ins Arabische, sind die literarische Grundlage für die in der antisemitischen Rhetorik verbreitete Personifikation des globalen Prinzips subjektloser Herrschaft (vgl. Riebe 2006: 20, 26). Von der zaristischen Geheimpolizei aus verbreiteten sich die Protokolle einer angeblichen Sitzung einer jüdischen Geheimregierung mit dem Ziel, die Weltherrschaft zu erlangen (vgl. Kiefer; Holz 2010: 121). Die Aktualität der Rezeption dieses Werks zeigte sich im Jahr 2003, als dessen Übersetzung neben der Thora in der neuen Bibliothek von Alexandria ausgestellt und erst aufgrund internationaler Proteste wieder aus der Vitrine genommen wurde (vgl. Wild 2006:206).

Die Übersetzungen von Hitlers „Mein Kampf“ haben einen ähnlichen Werdegang wie die der „Protokolle der Weisen von Zion“. Mit der im gesamten arabischen Raum verbreiteten Übersetzung von Louis al-Hadsch beschäftigte sich Wild (1964: 208) als erster deutscher Wissenschaftler und betont die Verfälschung durch Kürzungen und Paraphrasierungen: „Die Übersetzung ist, ohne dass das ausdrücklich vermerkt wäre, stark gekürzt; an sehr vielen Stellen paraphrasiert sie nur“ (Wild 1964: 208). Dass es sich dabei um eine drastische Kürzung handelt, zeigt allein die Seitenanzahl von 376 Seiten, während das Original über 781 Seiten verfügt (vgl. Abd El Gawad 2008:64).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Analysen der Übersetzungen zeigen klar, dass historische Gegebenheiten, die dem deutschsprachigen Publik kommentarlos zugetraut werden, in der arabischen Version erläutert werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Übersetzer über genaue historische Kenntnisse verfügte (vgl Wild 1964:209). Damit übersetzt er nicht nur, sondern erörtert auch im Text implizit vorhandene Informationen und erleichtert somit das Fremdverstehen.

Abd El Gawad (2008:75) kommt zu dem Schluss, dass die Übersetzung, die in der gesamten arabischen Welt an jeder Straßenecke erhältlich ist, „einen nicht zu unterschätzenden propagandistischen Charakter“ hat. Nachdem die Heroisierung Hitlers als „Der Feind meines Feindes“ vorerst Deutschland als Gegenpol der englischen und französischen Kolonialmächte darstellte, gewann nach der Staatsgründung Israels die Palästina-Frage ein erhebliches Gewicht (vgl. ebd. 75f). Dabei prägt bis zum heutigen Tage die Opferkonkurrenz den Diskurs der Arabischen Welt, der von Forderung zur Anerkennung der Opferrolle Palästinas bis hin zum Antisemitismus in seinen extremsten Formen reichen kann.

### Opferkonkurrenz (*Shoah* vs. *Nakba*)

Der „massenhafte Exodus der Palästinenser aus den Gebieten, die unter die Herrschaft des neuen Staates gerieten“ wird als *Nakba* bezeichnet, was so viel heißt wie schmerzliche Katastrophe (Achar 2012:29). Weitere Übersetzungen des Wortes sind Unglück, Unheil und Unglücksfall (Wehr 1988:1312). Während die Begriffe *Shoah* und *Holocaust* international verbreitet sind, gelangte der Begriff *Nakba* als Bezeichnung des palästinensischen Schicksals der Vertreibung eine geringe Reichweite (vgl. Wild 2013: 238). Dies wird von Darwisch 1996 bei einem Streitgespräch mit einer israelischen Schriftstellerin deutlich, in dem er die Opferanerkennung als *jüdisches Monopol* bezeichnet (vgl. Achcar 2012:35). Hierbei wird auch auf die europäisch-amerikanische öffentliche Meinung angespielt: „Europa, allen voran Deutschland, und die USA als die wichtigsten *global players* haben weitgehend die israelisch-zionistische Position zum Holocaust übernommen und ignorieren weithin die *Nakba*“ (Wild 2013: 239). Bis dato ist diese Gegenerzählweise in den westlichen Medien kaum verbreitet und so bleibt der arabisch-islamischen Welt für die Internationalisierung die religiös-islamische bis hin zur islamistischen Verbreitung:

Eine Verbreitung des *nakba*-Narrativs über den palästinensischen-arabischen Rahmen hinaus scheint im Augenblick am ehesten im Bereich eines rein religiös-islamischen Geschichtsbildes möglich. Diese Perspektive [...] scheut sich nicht vor Entlehnungen aus dem europäischen Antisemitismus (Wild 2013: 239).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

### Antisemitische Deutungsmuster im politischen Islam

Eine Wiege des politischen Islams findet sich in der in Ägypten gegründeten Muslimbruderschaft. Neben dem Gründer Hassan al-Bannā, spielt Sayyid Qutb als ideologischer Führer eine bedeutende Rolle. Der 18 Seiten lange Essay „Unser Kampf mit den Juden“ (*maʿrakatūnā maʿa l-yahūd*) von Qutb gehört sicher zu den Schlüsseltexten des islamistischen Antisemitismus und wurde 1950 erstmals in der Zeitung der ägyptischen Muslimbruderschaft *Ad-Daʿwa* veröffentlicht und fand zu Lebzeiten Qutbs eher wenig Anklang (vgl. Kiefer 2013:445). Erst nach dem verlustreichen Krieg 1967 gegen Israel, als der Text in Saudi-Arabien gemeinsam mit anderen Aufsätzen Qutbs gedruckt wurde, kam es zu einer Rezeption außerhalb Ägyptens (vgl. ebd. 445). Das Erstarken antisemitischer Deutungsmuster in der Arabischen Welt hängt also klar mit den Verlusten des Israel-Palästina-Konfliktes zusammen: „Besonders schwer wog die Einnahme Ostjerusalems – nach Mekka und Medina die drittheiligste Stadt im Islam. Eine unmittelbare Kriegsfolge war das Wiedererstarken des Antisemitismus, der nun auch die Ideologie einiger islamistischer Bewegungen in einem erheblichen Ausmaß prägte“ (ebd.).

Holz (2005: 22ff) nennt vier zentrale Merkmale des islamistischen Antisemitismus, wie ihn auch Sayyid Qutb vertrat. Die vier Merkmale *Gemeinschaft und Gesellschaft, Macht und Verschwörung, die Figur des Dritten und Nation und Religion* können folgendermaßen zusammengefasst werden: Das Jüdische wird als Metapher der Säkularisierung gesehen, die in Dichotomie zur traditionellen gemeinschaftsorientierten Gesellschaft steht. Die Jüdinnen und Juden werden dabei als Personifikation einer weltumspannenden verborgenen Macht, als Figur des Dritten gesehen (vgl. Kiefer; Holz 2010: 122). Im politischen Islam gehören zudem Nation und Religion untrennbar zusammen, so bezeichnet Qutb arabisch-säkulare politische Figuren als jüdisch-zionistische Agenten, unabhängig davon, ob sie sich dessen selbst bewusst sind oder nicht (vgl. Nettler 1987:100; Qutb 1993: 20).

### Antisemitismus der Arabischen Welt in Europa

Es kann davon ausgegangen werden, dass politische Ereignisse, wie die Anerkennung Jerusalems als Hauptstadt Israels, zu einem erneuten Aufflammen antisemitischer Aktionen führen, wie dies beispielsweise das öffentliche Verbrennen israelischer Fahnen bei einer Demonstration in Berlin im Dezember 2017 oder ein „Davidstern mit integriertem Hakenkreuz“ bei einer Kundgebung in Wien zeigen (Wierth 2017 <http://www.taz.de/!5467892/> [Zugriff: 20.11.2018] Der Standard 11.12.2017).

In der Geschichte der Beziehungen der Nationalsozialisten mit der Arabischen Welt spielt Amin el-Husseini, der sich selbst als Großmufti Jerusalems bezeichnete, eine bedeutende Rolle (vgl. Riebe

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

2006:37). Kurz nachdem Hitler zum Reichspräsidenten ernannt wurde, wurde Amin al-Husseins Politik gegen den jüdischen Einfluss in den höchsten Tönen gelobt (vgl. ebd.: 37). Belegt ist ein Briefverkehr zwischen Hitler und al-Husseini, dessen antisemitische Äußerungen die ideologische Nähe klar zeigen, wobei hier berücksichtigt werden muss, dass diese möglicherweise auch opportunistisch-strategisch gewählt wurden, um Forderungen besser durchzubringen (vgl. ebd. 42). Unbestreitbar wird die gemeinsame Ideologie durch Beweise für KZ-Besuche sowie einen Briefverkehr an Bulgarien, in dem versucht wird, eine britische Rettungsaktion von 4500 Jüdinnen und Juden zu verhindern (vgl. ebd.: 64). Klaus-Michael Mallmann und Martin Cüppers (2006:20) sprechen von einer Symbiose von arabischem Nationalismus mit antisemitischen und islamistischen Zügen.

### Medien:

Fornoff (2016:296) plädiert dafür, den „Blick für die Medienabhängigkeit und -geprägtheit kollektiver Erinnerungen [zu] schärfen“. Müller (2006:174f) nennt das Beispiel eines ägyptischen Kolumnisten der Tageszeitung *Al-Ahbār*, der sich einerseits Gaskammern wünscht, um Scharon eine Lektion zu erteilen, gleichzeitig aber auch an deren historischer Existenz zweifelt. Dieses Beispiel zeigt, dass in jedem Text implizites Wissen des Publikums vorhanden ist, in diesem Beispiel das Wissen um die Rolle von Ariel Scharon im Nahost-Konflikt.

### Quellen:

Abd El Gawad, Walid (2008): Die arabische Übersetzung von Hilters Mein Kampf. In: Müller (u.a.): „Antisemitismus“ in der Arabischen Welt. Leipzig: eurient. S. 61-77.

Achcar, Gilbert (2012): Die Araber und der Holocaust. Der arabisch – israelische Krieg der Geschichtsschreibungen. Hamburg: Edition Nautilus.

Douer, Alisa (2015) :The Israeli-Palestinian Conflict. Guilt on Both Sides. In: Lohlker, Rüdiger (Hrsg.): Arabische Welt – Arab World Volume 3.

Fornoff, Roger (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung : Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Koreik (Hrsg.) (u.a.): Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 33 Hohengehren: Schneider.

Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg: Hamburger Edition.

IHRA (2016): Arbeitsdefinition von Antisemitismus. [http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e\\_bibliothek/antisemitismus-1/was-ist-antisemitismus-oesterreich-nimmt-ihra-arbeitsdefinition-von-antisemitismus-an/40-15%20Beilage%20Definition.pdf](http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/antisemitismus-1/was-ist-antisemitismus-oesterreich-nimmt-ihra-arbeitsdefinition-von-antisemitismus-an/40-15%20Beilage%20Definition.pdf) [Zugriff 05.04.2018]

Kiefer, Michael; Holz, Klaus (2010): Islamistischer Antisemitismus Phänomen und Forschungsgegenstand. In: Stender (u.a.): Konstellationen des Antisemitismus:

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107 – 137.

Kiefer, Michael (2013): Ma'arakatuna ma'a al-yahud, In: Benz (Hrsg.): Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart. Band 6. Berlin; Boston: De Gruyter. S. 144-145.

Mallmann, Klaus-Michael; Cüppers, Martin (2006): Halbmond und Hakenkreuz. Das Dritte Reich, die Araber und Palästina. Darmstadt: WBG.

Müller, Jochen (2008): Von Antizionismus und Antisemitismus – Stereotypen in der arabischen Öffentlichkeit. In: Müller (u.a.): „Antisemitismus“ in der Arabischen Welt. Leipzig: eorient.

Nettler, Ronald (1986): Past trials and Present Tribulations. A Muslim Fundamentalist Speaks on Jews. In: Michael Curtis (Hrsg.): Antisemitism in the Contemporary World. London. S. 97 – 106.

Nordbruch, Götz (2004): Modernisierung, Anti-Modernismus, Globalisierung – Judenbilder, Verschwörungstheorien, und gesellschaftlicher Wandel in der arabischen Welt. In: Von Braun; Ziege (Hrsg.): „Das ‚bewegliche‘ Vorurteil“. Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg: Königshausen&Neumann. S. 201 – 219.

(o.A) (2017): Jerusalem-Demo in Wien: Hakenkreuz in David-Stern. In: Der Standard 11.12.2017.

Qutb, Sayyid (1993): Ma'arakatna ma'a I-yuhūd. file:///C:/Users/Samsung%20Demo/Documents/arabisch/soziale%20bewegungen/seminararbeit/6481648.pdf [Zugriff: 29.12.2017] (Übersetzung der Autorin)

Raffler, Martina (2005): Der neue Antisemitismus der Muslime in der arabischen Welt und in Europa. Diplomarbeit: Wien.

Riebe, Jan (2006): Spannungsfeld von Rassismus und Antisemitismus. Das Verhältnis der deutschen extremen Rechten zu islamistischen Gruppen. Marburg: Tectum.

Wetzel, Juliane (2014): Moderner Antisemitismus unter Muslimen in Deutschland. Wiesbaden: Springer.

Wild (1964): „Mein Kampf“ in arabischer Übersetzung. In: Die Welt des Islams, New Series, Vol. 9, Issue 1/4 (1964), Brill. S. 207-211.

Wild, Stefan (2013): Das arabische Gedächtnis. Zwischen Holocaust und nakba. In: Welt des Islams., Vol 53 (2) S. 238 – 245. Brill Academic Publishers.

Wierth, Alke (2017): Hass und legitime Kritik: <http://www.taz.de/!5467892/> [Zugriff: 20.11.2018].

# **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

## **II) Didaktisierung**

## Didaktisierung transdisziplinärer diskursiver Landeskundeunterricht, Niveau B1

Zielgruppe	Jugendliche Lernende (z.B. Projekt <i>InterSpace</i> )
Sprachniveau	B1+
Institution	Interface Wien
Anmerkungen zu den Rahmenbedingungen	Hauptzielgruppe sind Jugendliche in Wien (Die Materialien können in abgeänderter Form auch für andere Zielgruppen verwendet werden). Seite 5 kann beispielsweise weggelassen werden, wenn der Österreich-Bezug fehlt oder auch, wenn sich die Lehrperson entscheidet, das Thema Nahost-Konflikt nicht zu behandeln, weil etwa die Gefahr der Polarisierung gesehen wird oder die eigene historische Kompetenz für die eigene und/oder Geschichte der Region der Zielgruppe zu große Unsicherheit mit sich bringt (vgl. Fornoff 2016:288). Wenn es keine Möglichkeit gibt den Kurzfilm „Spielzeugland“ abzuspielen, kann das Arbeitsblatt S. 1 (Didaktisierung S.2+3) auch ausgelassen werden.

**Globales Lernziel:** Die im deutschsprachigen Raum verbreiteten Deutungsmuster zum Thema Antisemitismus und damit verknüpfte Symbole (z.B. Sündenbock) können mit eigenen Deutungsmustern in Bezug gesetzt werden. Bei vorhandenem sekundärem Antisemitismus: Unterschiede zu anderen Verbrechen können erkannt werden (Definition zum Sekundären Antisemitismus siehe Handreichung und Kapitel 2)

**Sprachliche Lernziele sind mit dem Plus-Symbol (+) gekennzeichnet. Hier ist es sinnvoll die Lernenden darauf vorzubereiten bzw. sie darauf aufmerksam zu machen, was gerade geübt bzw. wiederholt wird. LP= Lehrperson, L (Lernende), EA (Einzelarbeit), PA (Paararbeit), GA (Gruppenarbeit), *Kursiv geschriebene Informationen werden unten genauer erklärt →verwendete Material***

Zeit	Lernziel	Lerneraktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
15-20'	Geschichte hat etwas mit mir zu tun (vgl. Gryglewski 2013:248) +Weil-Sätze wiederholen +B2 mündliche Prüfung üben	L suchen das für sie bedeutsamste Foto und stellen es mit entsprechender Begründung vor (Gryglewski 2013:134).	EA Plenum	Bild-Collage →S. 12-27 Kopiervorlagen zu unterschiedlichen, symbolstarken Ereignissen (vgl. Gryglewski 2013:134) und Kopiervorlage Screenshots Film „Spielzeugland“	Die LP schreibt für alle sichtbar die Aufgabe und Redemittel zur Hilfe auf (Ich habe dieses Foto ausgesucht, weil ... ) Aufgabe (B2 ÖSD mündlich) Suchen Sie ein Bild aus und... -Begründen Sie, warum Sie sich für dieses Bild entschieden haben -Beschreiben Sie das Bild und -Gehen Sie dann auf das Thema des Bildes ein: Was ist das Thema? Was sagt das Bild aus? Äußern Sie Ihre Meinung und stellen Sie Vermutungen an.

**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Zeit	Lernziel	Lerneraktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
10-15'	Lernende können Vermutungen zur Chronologie einer Geschichte anstellen. Symbole (Judenstern, SS-Zeichen) können mit den eigenen kulturellen Deutungsmustern in Bezug gesetzt werden.	Lernende erfinden eine eigene Geschichte.	Gruppenarbeit Plenum	→Screenshots Bildgeschichte (2 Mal)	Lehrperson lässt die 2 Teams ihre Geschichte erzählen und kann nach der kulturellen Deutung von Symbolen fragen. Z.B. „Was denkst du bedeutet der Stern für den Jungen?“ und kann auch eigene kulturelle Deutungsmuster erklären „Das Hakenkreuz ist in Deutschland und Österreich verboten, weil...“
10'	Lernende können nur durch Hören Vermutungen zu den W-Fragen äußern und ihr Vorwissen aktivieren.	Lernende hören die Szene 2-3 Mal und beantworten die Fragen der Lehrperson	Plenum	Ausgesuchte Szene (Ton ohne Bild) 03':20" – 04':20" Arbeitsblatt → S.1	Lehrperson erklärt die Aufgabe, spielt die Szene (nur Ton, kein Bild) und stellt danach die Fragen: Wer? Wo? Wann? Bei der Frage Wer? kann auch nach der Beziehung der Personen gefragt werden. Die LP kann wichtige Wörter erklären (das Nashorn, zusammenstoßen, das Geheimnis)
5-10'	Lernende können Vermutungen zu einem Filmtitel schreiben. +Konjunktiv II	Lernende schreiben ein Assoziogramm zu dem Filmtitel	Paararbeit und/oder Plenum	Arbeitsblatt →S.1	Lehrperson erklärt, dass bisherige Informationen gesammelt werden können (Brainstorming) und die Schüler*innen Vermutungen über einen Titel anstellen können.
15-20'	Lernende können die ersten Szenen aus dem Film beschreiben.	Lernende schauen den ersten Teil des Films und fassen diesen mündlich zusammen.	Plenum	Film bis 09':08" Bilder Film ist auf youtube verfügbar und kann z.B. an der Universität Wien als DVD ausgeliehen werden.	LP fragt: „Was ist bis jetzt passiert?“ usw. Das Bild, das in den ersten Szenen vorkommt, kann als Hilfsmittel verwendet werden: „Wer ist das?“ Hier kann die LP auch darauf hinweisen, dass es 2 Familien und 2 Jungs gibt. Die LP kann hier die gehörte Szene sowie auch den tatsächlichen Titel des Films besprechen.

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
5'	Lernende stellen Vermutungen darüber an, wie es weitergehen wird. +Konjunktiv II und Futur I	Lernende sprechen über Vermutungen	Plenum	Film bis 09':08''(falls nötig ein 2. Mal) Tafel (2. Mal, wenn nötig)	Lehrperson fragt die Lernenden nach ihren Vermutungen, wie der Film weitergeht und gibt Redemittel: Es wäre möglich, dass... Vielleicht könnte.... Möglicherweise wird ....
5-10'	Lernende können einen anachronisch gefilmten Film verstehen und gemeinsam die Definition von „Endlösung“ lesen.	Lernende schauen den Film bis zum Ende, besprechen zu zweit das Ende und lesen die Definition	2er Gruppe +Plenum	Film von 09':08 – Ende →Arbeitsblatt S.1 Nach dem Film, Aufgabe 1+2 und Übersetzungshilfe	Lehrperson zeigt den Film bis zum Ende und lässt danach 2er Gruppen den Inhalt besprechen und die Definition lesen.
5'-10'	Die im Film implizit vorhandenen kulturellen Deutungsmuster werden explizit gemacht.	Die Lernenden setzen die eigenen Deutungsmuster mit den Neuen in Bezug.	Plenum	→Arbeitsblatt S. 1	Die LP rekonstruiert mit den Schüler*innen gemeinsam die Geschichte und paraphrasiert die Definition von Endlösung. Die LP kann den Lernenden inhaltliche Fragen stellen: „Wohin fährt der Zug?“ Führt er wirklich ins <i>Spielzeugland</i> ? Warum fährt er dorthin?“. Die LP lässt die Lernenden die Definition von „Endlösung“ erklären. Bei dem Wort <i>Güterwagen</i> kann die LP auf den Film verweisen, und die im Film implizit vorhandene Information erklären.
10-15'	Lernende können persönliche Motive der Hauptperson als auch kulturelle Deutungsmuster (z.B. Güterwaggon) beschreiben.	Die Lernenden äußern mündlich oder schriftlich Vermutungen über die Motive.	Plenum oder EA (mündlich oder wenn möglich schriftlich)	→Arbeitsblatt S.1	Die LP lässt die Aufgabe lesen und erklärt diese und fordert die Lernenden auf, mündlich oder schriftlich Vermutungen über die Motive der Hauptperson zu äußern. LP kann gemeinsam mit den L auch bei Bedarf Erklärungen zu kulturellen Deutungsmustern ergänzen.

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
45' - 60'	Kulturelle Deutungsmuster erkennen und sichtbar machen +Anführungszeichen	Schüler*innen lesen die gekürzte Form des authentischen Textes und unterstreichen für sie neue Information und neue Wörter in 2 verschiedenen Farben.	EA (15-20 Minuten), Plenum	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 10, 14, gekürzt) Das Heft kann auch als Ganzes den Lernenden als Lesematerial in der Klasse bleiben. →S.2+3 auf A3 kopiert+Textmarker (2 Farben pro Person), Wörterbücher	LP gibt die ersten 2 Seiten des Handouts, wenn möglich auf A3 kopiert. LP erklärt woher die authentischen Texte kommen und verweist auf Worterklärung in der rechten Spalte und betont, dass die 2 Farben für neue Wörter UND neue Informationen sind. Sie erklärt einzelnen Schüler*innen neuen Wortschatz und während und nach dem Lesen. Als Beispiel für kulturelle Deutungsmuster erklärt die LP für alle die <i>Bedeutung von Satzzeichen</i> „“ sowie andere im Text vom Rezipienten als bekannt unterstellten kulturellen Deutungsmuster (vgl S. 6 und Altmayer 2004: 262) <i>Erklärung für stillschweigend vorausgesetzte (präsupponierte) Informationen (Kulturelle Deutungsmuster) auf S. 7, Beispiel einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse auf S. 8-9.</i>
45' - 60'	Die Lernenden können ihr Vorwissen zum Thema <i>Shoah</i> aktivieren und Beispielsätze erarbeiten +Wortschatz selbst erarbeiten	Schüler*innen lesen die Definitionen, übersetzen die Wörter und versuchen eine Definition bzw. einen Beispielsatz zu finden.	PA und Plenum	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 10,14, gekürzt) Handy und einsprachige WB als Hilfsmittel zur Übersetzung →S.2+3, Plakat	LP teilt die Gruppen auf, erklärt die Aufgaben, gibt die Zeitvorgabe (15-20 Minuten) und bespricht danach die Definition und Beispielsätze der Gruppen. Die Lehrperson unterstützt die Lern-Paare, den Wortschatz selbst zu erarbeiten und lässt sie die Definitionen präsentieren. Die LP kann auch nachfragen, wer bereits das Wort <i>Shoah</i> kennt, oder vielleicht das Wort <i>Holocaust</i> und wer wann wo davon gehört hat.

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
45' - 60'	Die Schüler*innen können einen deutschsprachigen Comic interpretieren und ein Bild und dessen Interpretation beschreiben.	Die Schüler*innen lesen den Comic mithilfe der Worterklärungen und schreiben eine Bildbeschreibung	EA/Plenum (kann auch als Hausaufgabe gegeben werden)	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 16) →S.4	Die LP bespricht nach einer Lesezeit (10') den Comic: Was sagt der Bub? Was sagt das Mädchen? Warum? Warum denkt sie, dass jemand schuld sein muss? ... Die LP erklärt die Schreibaufgabe und kann Redemittel zur Hilfestellung sammeln: Das Bild zeigt... Auf dem Bild sieht man... Es geht um... Das Thema des Bildes ...Meine Meinung ist... Ich glaube/denke...
50' - 60'	Lernende können über geschichtliche Ereignisse diskutieren +Präteritum: erhalten-erhielt, entstehen – entstand, ...	Schüler*innen stellen Vermutungen an und lesen den Text und definieren die Wörter <i>Flüchtling</i> und <i>Nahost-Konflikt</i> und sprechen darüber	GA z.B. 4 Personen, und Plenum	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 33, gekürzt) Handy u einsprachige WB als Hilfsmittel zur Übersetzung →S.5 Plakat	Vor dem Lesen schreibt die LP auf die Tafel: Was hat denn Israel mit Österreich zu tun? Die LP lässt die Lernenden Vermutungen äußern. Die im <i>kollektive Gedächtnis</i> bekannten Jahreszahlen werden zur Hilfe genommen und auf einem Zahlenstrahl eingezeichnet: Wann wurde Israel gegründet? (1948) Wann war der 2. WK? (1939-1945). Die LP teilt die Arbeitsblätter aus, teilt die Schüler*innen in Gruppen ein. <i>Ergänzungen zum kollektiven Gedächtnis sind auf S. 9 zu finden.</i>
10'	Lernenden können im Text vorhandene und nicht vorhandene Informationen für die Beantwortung der Frage „Was hat denn Israel mit Österreich zu tun“ diskutieren.  +Wortschatz selbst erarbeiten	L präsentieren ihre Ergebnisse Definitionen für <i>Flüchtling</i> und <i>Nahost-Konflikt</i> und ihre Antworten auf die Frage des Titels.	Plenum	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 33, gekürzt) Handy u einsprachige WB als Hilfsmittel zur Übersetzung →S.5 Plakat	Die LP moderiert nach ca 20' die Präsentation der Ergebnisse der Wortdefinitionen im Plenum. Bereits während des Lesens oder danach kann sie die Lernenden fragen, ob ihnen das Wort <i>Nakba</i> bekannt ist. Die LP sammelt Antworten auf die Frage „Was hat denn Israel mit Österreich zu tun?“ Hier soll es kein richtig und falsch geben, sowohl die im Text vorhandene Antwort, dass Österreich eine Drehscheibe war, als auch Interpretationen des Textes sind erlaubt.

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

### Optional ÖIF Prüfungsvorbereitung:

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
10'	ÖIF Prüfungsvorbereitung B1 Durch Zeitleisten können die Schüler*innen verstehen, wie Welt-geschichte Familien-geschichten beeinflussen kann (vgl.Gryglewski 2013:134).	Die Schüler*innen vergleichen im Plenum und zeichnen dann gemeinsam am Zeitstrahl die Ereignisse ein.	EA + Plenum	→ S. 6 <b>optional</b> bei Prüfungsvorbereitung ÖIF-Prüfungsvorbereitung B1	LP gibt den Lernenden kurz Zeit, lässt die Ergebnisse vergleichen. Die Lehrperson kann auf dem Zahlenstrahl die Ergebnisse einzeichnen. Es ist auch möglich auf dem Zahlenstrahl weitere Daten einzuzeichnen (Geburtsdatum von Schüler*innen, andere historische Ereignisse...)

### **Transdisziplinäre diskursive Landeskunde: Antisemitismus in der Arabischen Welt**

Das Thema Israel kann bei Schüler\*innen der Arabischen Welt Widerstand, starke Emotionen usw. auslösen. Es kann unter Umständen auch die Möglichkeit gegeben werden, den Raum zu verlassen oder wie bei den Rahmenbedingungen erwähnt, kann sich die LP auch dafür entscheiden, diese Seite auszulassen. Sollte es Schüler\*innen nicht möglich sein, an diesem Unterricht teilzunehmen, kann nach Möglichkeiten ein anderer Zugang gewählt werden, beispielsweise ein Lehrausgang ins Jüdische Museum (<http://www.jmw.at/de/fuehrungen-fuer-schulklassen>).

Für die Behandlung des emotional höchst aufgeladenen Themas des Nahostkonflikts spricht, dass hier mögliche Äußerungen, die dem sekundären Antisemitismus zuzuordnen sind, gemeinsam diskutiert werden können. Unterschiede zwischen *Shoah* und *Nakba* können gemeinsam erarbeitet werden. Während klaren antisemitischen Äußerungen („Heil Hitler“ usw.) entschieden entgegengetreten werden muss, hat sich bei den Beobachtungen herausgestellt, dass gerade beim Thema „Nahost-Konflikt“ mit den kritischen Äußerungen von den Teilnehmenden gearbeitet werden kann und soll. Beim Lesen des Textes „Was hat denn Israel mit Österreich zu tun“ kann darauf aufmerksam gemacht werden, dass manche Informationen explizit im Text sind (Österreich war eine Drehscheibe...) und manche implizit (Österreich war Teil von NS-Deutschland und nach dem Holocaust wurde Israel gegründet). Es handelt sich bei der Didaktisierung um einen Versuch, auf der Grundlage von authentischen Texten mit Jugendlichen (aus der Arabischen Welt) zum Themenbereich Antisemitismus zu arbeiten.

Genauer zum Antisemitismus in der Arabischen Welt und zur diskursiven Landeskunde ist in der Handreichung nachzulesen. Im Folgenden werden die Themen *Kulturelle Deutungsmuster und Kulturwissenschaftliche Textanalyse* und *Kollektives Gedächtnis* in Theorie und Praxis erklärt. Ein Exkurs zum Thema „Was sind Fakten“ sowie die Reflexion der Lehrperson und die Text- und Bildauswahl werden abschließend erläutert.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache**

### ***Kulturelle Deutungsmuster***

Kulturelle Deutungsmuster werden nicht als kognitive oder mentale Schemata bezeichnet; vielmehr sind sie durch kollektive Erfahrungen entstandene Wissensstrukturen, die in gemeinsamer/n Sprache/n einer Kommunikationsgemeinschaft verankert sind (vgl. Fornoff 2016:39). Es handelt sich um „kulturell überlieferte und sprachlich organisierte Wissensstrukturen, [...] – kommunikative Phänomene“ (ebd.: 40) also um im Material vorhandene Wissensstrukturen (vgl. Altmayer; Scharl 2010: 44).

Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Forschung ist es, diese Deutungsmuster aus Texten zu extrahieren, sichtbar und somit lernbar zu machen (vgl. Fornoff 2016:40). Zu Texten zählen hier nicht nur sprachliche Äußerungen, sondern auch Bilder, Denkmäler und mediale Umsetzungen (vgl. ebd.). Kulturelle Deutungsmuster werden in Texten nicht direkt thematisiert, sondern „manifestieren sich dort [...] in Form textimpliziter Appelle und Signale, die auf präsupponierte kollektive Wissensbestände verweisen [...]“. (ebd.). Die Aufgabe der Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ist es, „dieses Wissen explizit und sichtbar und auf diese Weise für die Angehörigen anderer Kommunikationsgemeinschaften nachvollziehbar zu machen (Altmayer 2004: 154).

### ***Wie funktioniert Rassismus – Die Bedeutung von Satzzeichen „“ als kulturelle Deutungsmuster***

Die sogenannten „Gänsefüßchen“ als Anführungszeichen werden neben der direkten Rede als Hervorhebung verwendet, dazu zählen auch ironische Hervorhebungen (vgl. Duden: <https://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/anfuhrungszeichen> [Zugriff 05.04.2018]). Im Vergleich zu anderen Sprachen gilt das Wort *Rasse* im Deutschen als politisch inkorrekt. Im Arabischen hat das Wort beispielsweise zwei Übersetzungsmöglichkeiten, nämlich *ġins* (auch Art; Gattung, Kategorie, Klasse; Geschlecht; Genus; Nation) und *‘irq* (auch Wurzel; Stängel; Ader; ererbte Anlage, Veranlagung, Abstammung; Sandwüste mit Dünenbildung)(Wehr 1985:207; 833). Im Deutschen hingegen „wird der Begriff der *Rasse* nicht mehr auf Menschen angewendet“ (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Rasse> [Zugriff 05.04.2018]).

Es handelt sich auch bei den Satzzeichen um eine präsupponierte Information, es wird vorausgesetzt, dass der Leser oder die Leserin von der historisch bedingten Vermeidung des Wortes *Rasse* weiß. Dasselbe gilt für „*typische*“ *Eigenschaften*, die den so genannten Rassen zugeschrieben werden.

Die verwendeten Anführungszeichen können hier als ein Beispiel für kulturelle Deutungsmuster gesehen werden. Die Wissensstrukturen einer Sprach- oder Kommunikationsgemeinschaft (z.B. „der Begriff *Rasse* wird nicht mehr auf Menschen angewendet“) können im Fremdsprachenunterricht erschlossen werden (vgl. Fornoff 2016:106). Die Aufgabe der Lehrperson ist es, im Text implizit vorhandene Informationen explizit zu machen.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

### **Antisemitismus ist ... - Hypertextuelles Verfahren**

Die Informationen, die für Schüler\*innen neu sind, können individuell verschieden sein. In der Praxis des Sprachunterrichts kann es sein, dass Lernende gewohnt sind, vor allem neuen Wortschatz zu unterstreichen. Um den Schüler\*innen den Unterschied klar zu machen, kann die Lehrperson zwei unterschiedliche Formen des Markierens vorschlagen, z.B. Unterstreichen von neuen Wörtern und Markieren von neuen Informationen.

Wie das Beispiel der Anführungszeichen zeigt, kann auch in der Sprache die *Strukturen der Lebenswelten* stillschweigend vorausgesetzt werden (vgl. Fornoff 2016:106). Die folgende Präsuppositionsanalyse soll lediglich als subjektives Beispiel dienen; denn kulturelle Wissensbestände der deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft sind keineswegs einheitlich (vgl. ebd.: 107).

**Antisemitismus ist Judenfeindschaft in allen Formen und Ausprägungen – mit einer langen Tradition. Seit der Antike gaben viele Christen den Juden die Schuld an der Kreuzigung von Jesus. Tatsache ist, dass Jesus von den Römern hingerichtet wurde und selbst Jude war. Der Hass auf Juden hatte seit dem Mittelalter auch wirtschaftliche Ursachen. Da ihnen die meisten Berufe verboten waren, mussten sich viele auf den Handel und auf Geldgeschäfte konzentrieren.**

**Erst 1867 erhielt die jüdische Bevölkerung in Österreich die gleichen Rechte wie alle anderen und damit die Möglichkeit eines gesellschaftlichen Aufstiegs. Viele Menschen, die Juden ablehnten, wollten das aber verhindern. Zu dieser Zeit entstand der Begriff „Antisemitismus“. Er bezeichnete eine Form der Judenfeindschaft, die das – damals moderne – Rassendenken einschloss.**

Präsupponierte  
Information: Jesus im  
christlichen Sinne: Sohn  
Gottes

Präsupponierte  
Information:  
Rassendenken: Der Begriff  
der Rasse gilt als  
problematisch und politisch  
unkorrekt und unmodern,  
da er mit der Rassentheorie  
der Nazis in Verbindung  
gebracht wird.

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde der Antisemitismus intensiver und gewalttätiger. Doch als die Nationalsozialisten 1938 an die Macht kamen, begann eine neue Dimension der Judenfeindschaft. Vom ersten bis zum letzten Moment verfolgten die Nazis die jüdische Bevölkerung, mit dem Ziel, sie aus der Gesellschaft zu beseitigen – sei es durch Vertreibung oder durch Tod. Von den etwa 200.000 in Österreich lebenden Juden wurden 65.000 ermordet und fast alle anderen vertrieben. Trotz der Shoah und der Nazizeit lebt der Antisemitismus bis heute weiter.

Präsupponierte  
Information: Nazi-Zeit in  
Österreich war 1938-1945

### Was hat Österreich mit Israel zu tun? – Kollektives Gedächtnis (vgl. Altmayer 2004:156) Ergänzung zur Seite 5 des Unterrichtsmaterials

Ein Beispiel für das kollektive Gedächtnis findet sich in den Paragraphen über den Zusammenhang zwischen Israel und Österreich:

Bis 1948 stand Palästina (ein Teil davon wurde das spätere Israel) unter britischer Verwaltung. In der Nazizeit erlaubten die Briten nur wenigen jüdischen Flüchtlingen die Einreise nach Palästina. In ihrer Verzweiflung versuchten dennoch viele, illegal ins Land zu gelangen.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde Österreich für einige Jahre zur Drehscheibe für Tausende jüdische Überlebende aus ganz Europa. Sie versuchten, von hier aus vor allem nach Palästina zu gelangen, um dort ein neues Leben zu beginnen. Als schließlich 1948 Israel gegründet wurde, wollten dies vor allem die angrenzenden arabischen Staaten verhindern und es kam zu einem Krieg.

Altmayer (2004:251) spricht vom kulturellen Wissen, das in Form von Texten gespeichert und im kulturellen Gedächtnis verfügbar ist. Beispielsweise scheint dem Leser oder der Leserin klar zu sein, wann die Nazizeit (1939-1945) oder das Ende des Zweiten Weltkrieges war (1945), jedoch nicht, wann die Gründung Israels erfolgte und, dass ein Teil Palästinas Israel wurde – Diese Jahreszahl wird explizit genannt. Teil des kollektives Gedächtnis ist auch der Grund der Flucht (Shoah).

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache**

### **Exkurs zur kritische Betrachtung: Was sind Fakten und Tatsachen?**

Altmayer (2004:163) spricht von der ‚Textualität‘ des kulturellen Gedächtnis. Ähnlich wie das Gehirn für das biologische Gedächtnis übernimmt der Text die Funktion des Speichermediums des kulturellen Gedächtnisses und kann so wie auch die Erinnerung von zwei Individuen zu ein und demselben Erlebnis ein anderes sein (vgl. ebd.). Das beste Beispiel hierfür ist der Nahost-Konflikt, den Alisa Douer (2015) in ihrem Buch „The Israeli-Palestinian Conflict. Guilt on Both Sides“ versucht, möglichst aus beiden Perspektiven zu beschreiben. Für eine Lehrperson, die sich diesem Thema stellt, gilt es erstmals, den Nahen Osten zu verstehen: Die Region beschreibt Syrien, Libanon, Jordanien, die West Bank, den Gaza Streifen und Israel und wurde von 642 – 1917 von verschiedensten muslimischen Herrschern regiert, bis 1917 – 1948 das britische Mandat und daraufhin Israel gegründet wurde (vgl. Douer 2015:18). Zudem gilt es den eigenen Zugang zu diesem Thema kritisch zu beleuchten, da nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern natürlich auch die Lehrerinnen und Lehrer von ihrer Erziehung, Erfahrungen etc. geprägt sind.

### **Reflexion der Rolle der Lehrperson**

Gryglewski (2013:242) gibt in ihrer Arbeit zur Anerkennung und Erinnerung mit arabisch-palästinensischen und türkischen Berliner Jugendlichen zum Holocaust folgende Empfehlung: „Haben Jugendliche das prinzipielle Gefühl, von ihrem erwachsenen Gegenüber wertgeschätzt zu werden, reduziert sich die vermeintliche Notwendigkeit, zeigen zu müssen, was für ein ‚Superman‘ oder eine ‚Superfrau‘ man ist“. Es ist auch wichtig, die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts zu erkennen. Der Wunsch zur Umerziehung, beispielsweise von Lernenden mit sekundär antisemitischen Einstellungen, ist nachvollziehbar, kann jedoch durch suggestive und manipulative Erziehungsabsichten die Grenzen des landeskundlichen Lernens überschreiten (vgl. Fornoff 2016:283). Genauso ist es wichtig, „[...] Grenzüberschreitungen inhaltlicher und verbaler Art dezidiert entgegenzutreten“ (Gryglewski 2013:242).

### **Zur Text- und Bildwahl**

Das Heft „Ein Mensch ist ein Mensch“ von Lichtblau und Ecker (2012) entstand in enger Zusammenarbeit mit Jugendlichen im Jahr 2010 und wurde von verschiedenen Lernmaterialien zur Bekämpfung gegen Antisemitismus beeinflusst. Es setzt sich also einerseits mit der Zielgruppe Jugendlicher auseinander und baut andererseits auf bereits existierende und erprobte Materialien auf.

Ghobeyshi (2002:63) plädiert dafür, die „spezifischen historischen und politischen Voraussetzungen“ bei der Behandlung des Holocausts zu thematisieren, was hier mit der Fragestellung „Antisemitismus ist...“ versucht wird. Des Weiteren sollen sich Lernende mit „sozialen und psychologischen Mechanismen“ beschäftigen, wie hier im dem ersten Teil „Wie funktioniert Rassismus“ (ebd.). Der dritte Teil, der sich mit dem Bezug Österreichs zu Israel und Palästina beschäftigt, versucht der häufig von Jugendlichen genannten Kritik „hier geht es nur um Juden“ entgegenzutreten (vgl. Gryglewski 2013:246). Bei diesem Teil wurde ein Wort hinzugefügt, nämlich das Wort Nakba, das das Leid beschreibt, das für die palästinensisch-arabische Bevölkerung durch die Gründung Israels entstand (vgl. Lichtblau; Ecker 2012:33). Ziel dieser Hinzufügung ist es, der oben beschriebenen Opferkonkurrenz entgegenzuwirken.

Die Bildauswahl der ersten Übung orientiert sich einerseits am Wortschatz der folgenden Übungen (Koffer als Symbol für die Shoah, Schlüssel als Symbol für die Nakba...) und andererseits an Bildern, die in dem Heft „ein Mensch ist ein Mensch“ und im Kurzfilm „Spielzeugland“ vorkommen.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Das Bild der Bildbeschreibung der Schreibübung stammt von dem Plakat der Konferenz „An End to Antisemitism“, die im Februar 2018 stattgefunden hat. Das Bild wurde so retuschiert, dass das im Original vorhandene englische Wort them nicht mehr sichtbar ist. Sonst wurde nichts geändert, um die Authentizität nicht einzuschränken.

Der Film „Spielzeugland“ wurde ausgewählt, um einen nicht rein sprachlichen Text miteinzubeziehen und, um den Wunsch der Lehrperson nach der 1. Unterrichtsbeobachtung gerecht zu werden, den Schüler\*innen, die Aussagen artikulieren, die dem sekundären Antisemitismus zugerechnet werden können, die Einzigartigkeit des Holocausts zu vermitteln. Ziel ist es also auch hier, sprachliche und Lernziele der diskursiven Landeskunde zu verknüpfen: „Kurzfilme ermöglichen meistens eine Spracharbeit. Einige (wie „Spielzeugland“) ermöglichen zusätzlich eine landeskundliche Erörterung“ (Richter 2012). Von Richter und Platz (2009:58), die sich mit dem Holocaust in Bildgeschichten für die 4 bis 7. Schulstufe beschäftigten, wurde ein Didaktisierungsvorschlag zu einer Szene übernommen und sprachlich vereinfacht. Zu diesem Kurzfilm gibt es zwar bereits eine Didaktisierung eines\*r slowakischen\*r Users, von der auch die Idee des Assoziogramms übernommen wurde, neu ist jedoch die diskursiv-landeskundliche Betrachtung, bei es nicht um die Wortschatz-Arbeit alleine geht, vielmehr sollen auch die Ideen, die sich hinter den Wörtern verstecken – die kulturellen Deutungsmuster – vermittelt werden.

Die Broschüre Shoah – wie war es menschlich möglich? stammt von der Wanderausstellung, die vom 11. April – 30. Juni 2018 an der Universität Wien gezeigt wurde, zu diesem Zeitpunkt wurde der Unterrichtsvorschlag im Sinne der Aktionsforschung überarbeitet und mit einem authentischen Input zum Thema Vernichtungslager und Endlösung aus der Broschüre ergänzt.

*Bilder*



**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache



**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache



**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache





**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache



**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache



**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache



**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache



**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache



**Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache**

**Screenshots aus dem Kurzfilm „Spielzeugland“**



**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache



**Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache**



**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache



**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache



**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache



## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

### **Bild Quellen:**

<http://www.maz-online.de/Lokales/Polizei/Sexueller-Uebergreif-auf-Schwangere-in-Luebben>

<https://www.istockphoto.com/de/vektor/faust-der-unterdr%C3%BCckung-gm165804471-19945930>

<https://traum-deutung.de/wp-content/uploads/2015/01/traum-verfolgung-deutung-symbol.jpg> <https://www.berliner-kurier.de/berlin/polizei-und-justiz/kriminalstatistik-berlin-fast-570-000-straftaten--aber-weniger-mord-und-totschlag-26186022>

<http://www.yadvashem.org/de/holocaust/about/final-solution/death-camps.html>

<http://english.pnn.ps/2016/05/15/israel-must-recognize-its-responsibility-for-the-nakba-the-palestinian-tragedy/>

<https://www.goodreads.com/book/show/38744528-aus-syrien-gefl-chtet>

<https://s3-eu-central-1.amazonaws.com/cheflab/wp-content/uploads/2014/03/konflikt-pa-jobbet.jpg>

<https://www.ikg-wien.at/event/an-end-to-anti-semitism-internationale-antisemitismus-konferenz-im-februar-2018-wien/> (verändert)

### **Quellen:**

Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext : zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München : Iudicium-Verl.

Altmayer, Claus; Scharl, Katarina (2010): „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht. Jahrgang 15, Nummer 2. S. 43-60.

Duden: <https://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/anfuhrungszeichen> [Zugriff 05.04.2018]; <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rasse> [Zugriff 05.04.2018]

Douer, Alisa (2015): The Israeli-Palestinian Conflict .Guilt on Both Sides. In : Lohlker, Rüdiger (Hrsg.): Arabische Welt – Arab World Volume 3.

Fornoff, Roger (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung : Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Koreik (Hrsg.) (u.a.): Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 33 Hohengehren: Schneider.

Freydank, Jochen Alexander (2009): "Holocaust" in Bildgeschichten: Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7): DVD Spielzeugland / ein Film von Jochen Alexander Freydank.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Ghobeyshi, Silke (2002): Nationalsozialismus und Shoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht. In: Ehnert (u.a.) (Hrsg.): Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Band 72. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Gryglewski, Elke (2013): Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust.

Katak (Username) (2014): Spielzeugland – Kurzfilm. <https://bit.ly/2zwJyJg> [Zugriff: 27.11.2018]

Lichtblau, Albert; Ecker, Maria (2012): Ein Mensch ist ein Mensch. Dornbirn: Vorarlberger Verlagsanstalt. [Erinnern.at](http://www.ERINNERN.at): <file:///C:/Users/meixn/Documents/anna/Ein%20Mensch%20ist%20ein%20Mensch.pdf> [Zugriff: 05.04.2018] (S. 10, 14, 16, 33, gekürzt).

(o.A) (2018): Shoah. Wie war es menschlich möglich? Broschüre zur Wanderausstellung 11. April – 30. Juni 2018 Universität Wien. (gekürzt)

(o.A) (o.J): Meine Integration Österreich. Fragen zu Werte- und Orientierungswissen. [https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/WOW/Fragen\\_Werte-\\_und\\_Orientierungswissen\\_B1\\_final\\_neu.pdf](https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/WOW/Fragen_Werte-_und_Orientierungswissen_B1_final_neu.pdf) . S. 13.

Richter, Cintea (2012): Verstehen braucht Sehen: Lernen mit Kurzfilmen und Serien im DaF-Unterricht. <https://bkdportoalegre.files.wordpress.com/2012/01/handout1.pdf>

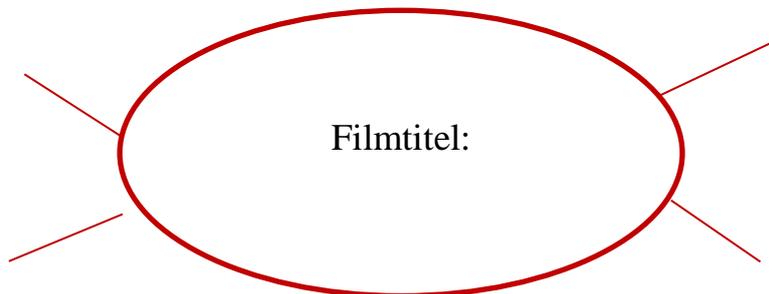
Richter, Karin; Plath, Monika (2009): „Holocaust“ in Bildgeschichten: Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7). Baltmnsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wehr, Hans (1985): Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart. Arabisch – Deutsch. 5. Auflage. Wiesbaden: Harrassowitz.

### III) Materialien

#### Aufgaben vor dem Film:

- 1) Stellen Sie zu zweit Vermutungen über die Reihenfolge der 6 Bilder an!
- 2) Hören Sie einen Teil des Films 2-3 Mal und versuchen Sie die Fragen zu beantworten! (eine Minute 03:20 – 04:20)
  - Wer?
  - Wo?
  - Wann?
- 3) Wie könnte der Film heißen, an was denken Sie?



#### Aufgaben nach dem Film

- 1) Sprechen Sie zu zweit: Was ist am Ende passiert?
- 2) Lesen Sie die Definition zur „Endlösung“!
- 3) Im Waggon: Heinrichs Mutter sucht ihren Sohn. Als der Waggon geöffnet wird, sieht sie aber nur den Freund ihres Sohnes – David. Sie muss sich in diesem Moment entscheiden und gibt vor, dass David ihr Sohn ist. Warum tut sie das?



<p>?</p> <p>Die „Endlösung“</p>	<p>Die „Endlösung“. Deportationen in die Vernichtungslager. NS-Deutschland sah für die Juden und Jüdinnen Europas die totale Vernichtung vor. Millionen Juden und Jüdinnen aus allen Teilen Europas wurden zusammengetrieben und in Güterwägen in die Vernichtungslager deportiert – industrialisierte Orte des Massenmordes, an denen die Juden und Jüdinnen in Gaskammern ermordet wurden.</p>
---------------------------------	--

# Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

- 1) **Ohne Handy:** Lesen Sie die Texte zum Thema Rassismus und Antisemitismus. Markieren Sie: welche Informationen sind neu?
- 2) **Zu zweit, mit Übersetzungshilfe:** Lesen Sie in einer kleinen Gruppe die Definition von *Übergriff* und *Shoah* und finden Sie ähnliche Definitionen oder Beispielsätze zu den Wörtern *Unterdrückung* und *Vertreibung*!

## WIE FUNKTIONIERT RASSISMUS?

Wir alle teilen immer wieder Menschen in Gruppen ein und betonen oft die Unterschiede zu anderen. Problematisch wird das dann, wenn manche Menschen als wertvoller, andere als weniger wertvoll eingestuft und aufgrund dieser Unterscheidungen ungleich behandelt werden. Im 19. Jahrhundert entstanden **Weltanschauungen**, die glaubten, Menschen gehören – biologisch gesehen – bestimmten Gruppen („Rassen“) an und **verfügen** dadurch automatisch **über** „typische“ Eigenschaften.

Mit rassistischen **Parolen** werden auch Übergriffe, die von Unterdrückung, Enteignung, Vertreibung bis hin zu Mord reichen können, **gerechtfertigt**. Antisemitismus gehört zum Bereich des Rassismus, aber er funktioniert auf ganz eigene Weise.

### die Weltanschauung:

Die Ansicht über den Sinn des Lebens und die Stellung des Menschen in der Welt

### über etwas verfügen:

etwas haben

### die Parole:

ein kurzer Satz oder Spruch, welcher die Meinung oder ein Prinzip einer Person oder Institution ausdrückt/ Behauptungen, die nicht wahr sind

### rechtfertigen

#### (gerechtfertigt):

die Gründe für eine Handlung oder eigene Taten, Äußerung nennen



**der Übergriff:** eine Handlung, mit der sich jemand ohne Erlaubnis (oft mit Gewalt) in den Bereich oder die Angelegenheiten einer anderen Person einmischt.

Beispiel: Es gibt einen feindlichen, militärischen Übergriff.



die Unterdrückung (unterdrücken):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



die Vertreibung (vertreiben):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANTISEMITISMUS IST...

Antisemitismus ist Judenfeindschaft in allen Formen und Ausprägungen – mit einer langen Tradition. Seit der Antike gaben viele Christ\*innen der jüdischen Bevölkerung die Schuld an der Kreuzigung von Jesus. **Tatsache** ist, dass Jesus von den Römern **hingerichtet** wurde und selbst Jude war.

Der Hass auf Jüdinnen und Juden hatte seit dem Mittelalter auch wirtschaftliche Ursachen. Da ihnen die meisten Berufe verboten waren, mussten sich viele auf den Handel und auf Geldgeschäfte konzentrieren.

Erst 1867 erhielt die jüdische Bevölkerung in Österreich die gleichen Rechte wie alle anderen und damit die Möglichkeit eines gesellschaftlichen **Aufstiegs**.

Viele Menschen, die Jüdinnen und Juden ablehnten, wollten das aber **verhindern**. Zu dieser Zeit entstand der Begriff „Antisemitismus“. Er bezeichnete eine Form der Judenfeindschaft, die das – damals moderne – Rassendenken einschloss.

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde der Antisemitismus intensiver und gewalttätiger. Doch als die Nationalsozialisten 1938 an die Macht kamen, begann eine neue Dimension der Judenfeindschaft. Vom ersten bis zum letzten Moment **verfolgten** die Nazis die jüdische Bevölkerung, mit dem Ziel, sie aus der Gesellschaft zu beseitigen – sei es durch Vertreibung oder durch Tod. Von den etwa 200.000 in Österreich lebenden Jüdinnen und Juden wurden 65.000 ermordet und fast alle anderen vertrieben. Trotz der Shoah und der Nazizeit lebt der Antisemitismus bis heute weiter.

### **die Tatsache:**

etwas, das sich wirklich ereignet hat (Fakt)

### **jemanden hinrichten (hingerichtet):**

eine Person töten

### **der Aufstieg:**

eine Verbesserung der Lebensverhältnisse. auch: das Gehen oder der Weg vom Tal zum Berg hinauf

### **etwas verhindern:**

bewirken, dass etwas nicht geschieht oder dass jemand etwas nicht tun kann

### **verfolgen:**

eine Person schlecht behandeln und sie leiden lassen, besonders weil sie eine andere Hautfarbe, Religion oder politische Überzeugung hat. auch: jemanden/etwas aufmerksam beobachten.

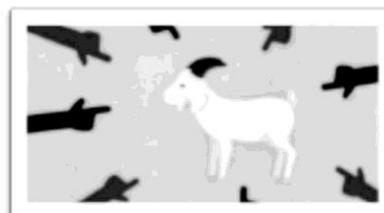


**Shoah:** hebräisch für „Unheil“ oder „Katastrophe“; האושה bezeichnet die Ermordung der jüdischen Bevölkerung in der NS-Zeit; häufig wird dafür auch der Begriff „Holocaust“ verwendet.



- ?** **die Milliarde:** tausend Millionen (1000 000 000)
- ?** **die Schwerkraft:** die Anziehungskraft eines Planeten, die bewirkt, dass alles ein Gewicht hat (auch Gravitationskraft)
- ?** **jemandem etwas ankreiden:** (wegen eines Verhaltens, einer Tat) einer Person sagen welche Fehler sie gemacht hat
- ?** **der Sündenbock:** eine Person, der man die Schuld an etwas gibt (obwohl sie unschuldig ist). Der Bock: das männliche Tier besonders bei Ziege, Schaf, Reh ...

- 1) Lesen Sie den **Comic** und die Worterklärungen.
- 2) Beschreiben Sie das **Bild**.
- 3) Gehen Sie dann auf das **Thema des Bildes** ein:  
Was ist das Thema? Was sagt das Bild aus?  
Äußern Sie Ihre Meinung und stellen Sie Vermutungen an.



# Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

- 1) **Zu zweit, mit Übersetzungshilfe:** Lesen Sie den Text und die Definition von *Nakba* in einer kleinen Gruppe und finden Sie ähnliche Definitionen oder Beispielsätze zu den Wörtern *Nahost-Konflikt* und *Flüchtling*!
- 2) **Sprechen Sie nach dem Lesen darüber:** Was hat denn Israel mit Österreich zu tun?

## WAS HAT DENN ISRAEL MIT ÖSTERREICH ZU TUN?

Bis 1948 stand Palästina (ein Teil davon wurde das spätere Israel) unter britischer **Verwaltung**. In der Nazizeit erlaubten die Briten nur wenigen jüdischen Flüchtlingen die Einreise nach Palästina. In ihrer Verzweiflung versuchten dennoch viele, illegal ins Land zu gelangen.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde Österreich für einige Jahre zur **Drehscheibe** für Tausende jüdische Überlebende aus ganz Europa. Sie versuchten, von hier aus vor allem nach Palästina zu gelangen, um dort ein neues Leben zu beginnen. Als schließlich 1948 Israel gegründet wurde, wollten dies vor allem die angrenzenden arabischen Staaten verhindern und es kam zu einem Krieg. Aus Sicht der palästinensisch-arabischen Bevölkerung war die Gründung des Staates Israel mit viel Leid verbunden. Viele mussten aus ihrer Heimat flüchten bzw. wurden von dort vertrieben. Der sogenannte Nahost-Konflikt ist seither immer wieder Thema in den Medien und wird von vielen Österreicherinnen und Österreichern aufmerksam verfolgt.

### die Verwaltung

hier: alle Ämter und Behörden in einem Staat  
die Verzweiflung: der Zustand, indem jemand keine Hoffnung mehr hat.

### die Drehscheibe:

ein wichtiger Knotenpunkt, das heißt ein Ort, an dem viele zusammen kommen.



**Nakba:** Definition: arabisch für „Katastrophe“ النكبة

Die Gründung Israels ist für die palästinensisch-arabische Bevölkerung mit viel Leid verbunden.



**der Nahost-Konflikt:**



\_\_\_\_\_



**der Flüchtling:**



\_\_\_\_\_

*1) Lösen Sie die Aufgaben zur Prüfungsvorbereitung (ÖIF B1)*

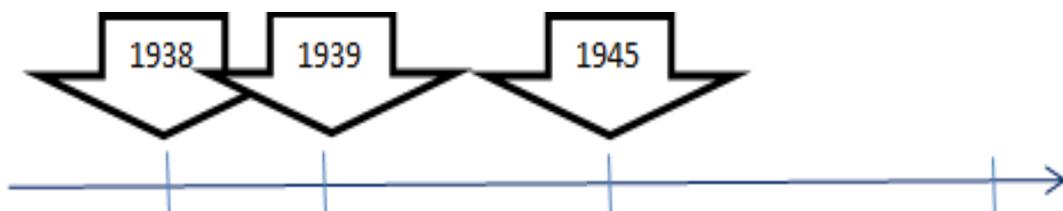
Überthemen des  
Werte- und Orientierungswissens

Fragen

**GESCHICHTLICHES WISSEN  
UND AUSWIRKUNGEN AUF DIE  
GEGENWART**

- 1.) In den Jahren 1939 bis 1945 war der Zweite Weltkrieg.  
a richtig b falsch
- 1.1.) Wann war der Zweite Weltkrieg?  
a 1939 bis 1945  
b 1938 bis 1955  
c 1930 bis 1940
- 2.) Wann gab es in Österreich eine nationalsozialistische Diktatur?  
a 1938 bis 1945  
b 2000 bis 2011  
c 1938 bis 1983
- 2.1.) In der Zeit von 1938 bis 1945 war das heutige Österreich ein Teil des nationalsozialistischen Deutschen Reichs.  
a richtig b falsch
- 3.) Während des Zweiten Weltkriegs war das heutige Österreich Teil der nationalsozialistischen Diktatur.  
a richtig b falsch

- 1) Zeichnen Sie in die Zeitleiste ein, wann Österreich Teil der NS-Diktatur war und wann der zweite Weltkrieg war.
- 2) Kennen Sie noch andere historische Jahreszahlen?



## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

### **Quellen:**

Spielzeugland, Kurzfilm mit englischen Untertiteln:  
<https://www.youtube.com/watch?v=PwrySjp4J9Q&t=74s> [Zugriff am 02.06.2018]

Freydank, Jochen Alexander (2009): „Holocaust“ in Bildgeschichten DVD Spielzeugland/Ein Film von Jochen Alexander Freydank. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7) von Monika Platz & Karin Richter. Hohengehren: Schneider.

Götz, Dieter (Hrsg.) (2008): Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Deutsch-Deutsch. Berlin; Wien: Langenscheidt. S. 91, 132, 233, 562, 752, 832, 890, 985, 1120, 1082, 1179, 1242, 1251, 1256.

(o.A) (2018): Shoah. Wie war es menschlich möglich? Broschüre zur Wanderausstellung 11. April – 30. Juni 2018 Universität Wien. (gekürzt und gegendert)

### Online Quellen:

Lichtlbau, Albert; Ecker, Maria (2012): Ein Mensch ist ein Mensch. Dornbirn: Vorarlberger Verlagsanstalt. In: [erinnern.at](http://www.erinnern.at):  
[:///C:/Users/meixn/Documents/anna/Ein%20Mensch%20ist%20ein%20Mensch.pdf](file:///C:/Users/meixn/Documents/anna/Ein%20Mensch%20ist%20ein%20Mensch.pdf)  
[Zugriff:05.04.18] (S. 10, 14, 16, 33, gekürzt).

ÖSD B2 Modellsatz: [file:///C:/Users/Samsung%20Demo/Documents/b2/ZB2\\_Modellsatz.pdf](file:///C:/Users/Samsung%20Demo/Documents/b2/ZB2_Modellsatz.pdf)  
[Zugriff: 25.01.2019]

Wikipedia:<https://he.wikipedia.org/wiki/השואה>, [Zugriff: 25.01.2019]

(o.A) (o.J): Meine Integration Österreich. Fragen zu Werte- und Orientierungswissen.  
[https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/WOW/Fragen\\_Werte-\\_und\\_Orientierungswissen\\_B1\\_final\\_neu.pdf](https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/WOW/Fragen_Werte-_und_Orientierungswissen_B1_final_neu.pdf) . S. 13.

Plakat (verändert): <http://www.wina-magazin.at/wp-content/uploads/2018/02/an-end-to-antisemitism-e1518605287691.jpg> [Zugriff 04.04.2018]

# **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

## IV) Erste Unterrichtsbeobachtung im April 2018

Globales Lernziel:

Die im deutschsprachigen Raum verbreiteten Deutungsmuster zum Thema Antisemitismus und damit verknüpfte Symbole (z.B. Sündenbock) können mit eigenen Deutungsmustern in Bezug gesetzt werden.

**Sprachliche Lernziele sind mit dem Plus-Symbol (+) gekennzeichnet. Hier ist es sinnvoll die Lernenden darauf vorzubereiten bzw. sie darauf aufmerksam zu machen, was gerade geübt bzw. wiederholt wird.**

LP= Lehrperson, L (Lernende), EA (Einzelarbeit), PA (Paararbeit), GA (Gruppenarbeit)

→Aussage der Lehrperson

m=männlich

w=weiblich

Erstsprachen werden mit dem ersten Buchstaben abgekürzt, z.B. (mKA)= ein männlicher Teilnehmer mit Kurdisch-Arabisch als Erstsprache

## Beobachtungsbogen 16.04.2018

Zielgruppe	Projekt <i>InterSpace</i> . Muttersprachen: Arabisch (1w ), Kurdisch/Kurdisch(Kurmanji (1w,1m), Persisch (1m), Georgisch (1 m), Serbisch (2m), Ungarisch+bks (1w), Thagalok (Philippinen 1 w)
Sprachniveau	B1
Institution	Interface Wien
Lehrperson	weiblich aus Deutschland

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
20' - 30'	Geschichte hat etwas mit mir zu tun (vgl. Gryglewski 2013: 248) +Weil-Sätze wiederholen +B2 mündliche Prüfung üben	L suchen das für sie bedeutsamste <u>Foto</u> und stellen es mit entsprechender Begründung vor (Gryglewski 2013:134).	EA Plenum	Bild-Collage aus der →Kopiervorlage zu unterschiedlichen, symbolstarken Ereignissen; Klebestreifen (vgl Gryglewski 2013:134)	Die LP schreibt für alle sichtbar die Aufgabe und Redemittel zur Hilfe auf (Ich habe dieses Foto ausgesucht, weil ... ) Aufgabe (B2 ÖSD mündlich) Suchen Sie ein Bild aus und... -Begründen Sie, warum Sie sich für dieses Bild entschieden haben -Beschreiben Sie das Bild und -Gehen Sie dann auf das Thema des Bildes ein: Was ist das Thema? Was sagt das Bild aus? Äußern Sie Ihre Meinung und stellen Sie Vermutungen an.

Beobachtete tatsächliche Zeit: 09:10 -09:20, 15 – 20 Minuten = Tatsächliche Zeit

Teillernziel/ Lernaktivität: Welche weil-Sätze werden von welchen Sprecher\_innen genannt ?

Während des Aussuchens stellen die Teilnehmenden Fragen wie -was sollen wir machen? - was bedeutet wall? – is that the great wall?

Antworten auf die Frage, warum sie das Bild ausgesucht haben:

-(mG) weil ich früher meinen Schlüssel verloren habe,

-(mP) weil es ist die größte Mauer. Wie heißt great wall? → Chinesische Mauer, - (S,m) sowie Maurer → LP thematisiert den Unterschied zwischen Mauer und Maurer sowie die phonetischen Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich bei der Aussprache von „Chinesische Mauer“ – (m, P) – vielleicht ist es ein Dorf

-(A, w) Es gibt zwei couples → Paare – weil es Essen gibt

- (A/K, w) Es zeigt Koffer, weil ich Reisen mag. → Kennt jemand dieses Bild? [Kulturelle Deutungsmuster Koffer für Symbol des Holocausts]

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

- (BKS/U, w) weil Freunde für mich und alle Leute das Wichtigste sind
- (S, m): zwei Mann laufen, vielleicht Krieg → Warum hast du das Bild ausgewählt – weil Rest → weil es das letzte war?
- (K, m): weil die Gruppe gefällt mir einfach

Beobachtete Sozialform: Plenum, Schüler\*innen stehen auf und kommen nach vorne, um ein Bild auszusuchen

Material: Bilder sind zu klein, dass sie alle sehen können

Beobachtete Lehraktivität:

Die LP stellt das Heft „ein Mensch ist ein Mensch“ vor und erklärt, dass das verwendete Unterrichtsmaterial für Schüler\*innen aus österreichischen Schulen konzipiert wurde und gemeinsam mit einer Gruppe von Jugendlichen erstellt wurde. Die Texte sind daher authentisch, d.h. nicht extra für Deutschlernende geschrieben und daher recht schwierig. Die LP erklärt die 1. Aufgabe, dass die Schüler\*innen ein Bild auswählen sollen und schreibt ein Tafelbild: „Ich habe mir das Bild ausgesucht, ... weil“

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
30-45'	Kulturelle Deutungs-muster erkennen und sichtbar machen +Anführungszeichen	Schüler*innen lesen die gekürzte Form des authentischen Textes und unterstreichen für sie neue Information	EA, Plenum	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 10, 14, gekürzt) Das Heft kann auch als Ganzes den Lernenden als Lesematerial in der Klasse bleiben. →S.1+2	LP gibt die ersten 2 Seiten des Handouts. Sie erklärt einzelnen Schüler*innen neuen Wortschatz und nach dem Lesen für alle die <i>Bedeutung von Satzzeichen</i> „“, sowie die im Text vom Rezipienten als bekannt unterstellten kulturellen Deutungsmuster (vgl Altmayer 2004: 262). <i>Beispiele für stillschweigend vorausgesetzte (präsupponierte) Informationen</i> sowie einen Exkurs zur kritischen Betrachtung von Fakten sind unten gegeben.

Beobachtete tatsächliche Zeit: 09:20 – 09:25 Aufgabenerklärung, 09:25 – 09:45 Lesezeit 09.45 – 10:15 gemeinsam im Plenum, insgesamt 55 Minuten

Teillernziel/ Lernaktivität :

Aufgabe wird laut vorgelesen, TN stolpert über das Wort „Antisemitismus“ [Anti .s'..mus]

Mindestens 3 Teilnehmer\*innen markieren mit einem Textmarker Textpassagen.

Welche Vokabeln werden gefragt:

–über etwas verfügen, rechtfertigen → steht rechts neben dem Text, für rechtfertigen wird ein Beispiel aus dem Unterrichtsalltag genannt; wenn du zu spät kommst und sagst, dass die Straßenbahn kaputt ist, dann rechtfertigst du dich.

-wertvoll → etwas hat einen Wert z.B. Geld

-einstufen → z.B. Einstufung im Deutschkurs

-betonen → etwas ist wichtig, Unterschiede werden betont, wir schauen vor allem wo die Unterschiede sind

-Mord – Mord ist Tod → Welche Art von Tod? Jemanden umbringen = jemanden ermorden

-Enteignung → LP liest nochmal vor

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

-Vertreibung – jemand darf nicht mehr da sein

Welche präsupponierten Informationen werden gefragt/erklärt?

- Wer kann den Inhalt in eigenen Worten wiedergeben? Welche Informationen sind neu? Was ist Rassismus? – Teilen Leute in Gruppe – eine ist besser als andere wegen Religion, Herkunft
- Was bedeutet Weltanschauung? – TN liest die Erklärung – wie denke ich über die Welt? → Heute ist die Weltanschauung anders als vor 500 Jahren oder anders in den Philippinen und den USA oder in Linz und Wien, weil die Menschen unterschiedliche Erfahrungen haben.
- Welche Weltanschauung gab es im 19. Jahrhundert? Was heißt das biologisch hier? – wie sie aussehen – Körper, von der Biologie
- Fällt euch sonst noch was auf? Wie sieht der Text aus? – schwer → ja, er ist nicht so leicht. Kennt ihr dieses Zeichen, dieses Satzzeichen? „ – das ist nicht real, das ist nicht richtig → Findet ihr das im Text? – Rassismus → Rasse. Warum glaubt ihr steht das Wort in Anführungszeichen? Versteht ihr das Wort? Auf Englisch sagt man race. – verschiedene Gruppe → In Ö/D verwenden wir das Wort nicht mehr für Menschen, aber für Tiere. Es ist falsch, wir verwenden es nicht mehr, deshalb verwenden wir hier Anführungszeichen. – [Ruhe, keine Kommentare der Teilnehmenden]
- Was war neu im 2. Text? – Judenfeindschaft → Was war neu für dich? – TN liest „Erst 18... erhielt die jüdische Bevölkerung dieselben Rechte...“ → Wusstet ihr das? Versteht ihr das? – dass die Juden vor 18... hatten nicht die gleichen Rechte in Österreich.
- Was war Menschen jüdischen Glaubens verboten? – konzentrierten sich auf den Handel → Was war verboten? Handwerk. Z.B? – Tischler – Maurer
- D.h. sie mussten andere Berufe ausüben.- Buchhaltung –Verkaufen → Geldgeschäfte, was heißt das? – Geld ausborgen – Einzahlung und Auszahlung von der Bank → Wenn ich Geld von der Bank ausleihe, was muss ich bezahlen? –Zinsen
- Juden und Christen, Wer ist Jesus? – Sohn Gottes – Retter → Für die Christen, Gibt es noch andere Ideen? – Christen sagen, Juden sind schuld → Was sagt der Text? Jesus wurde von den Römern hingerichtet und war selbst Jude → vor Jesus gab es überhaupt keine Christen
- Was war neu? – 1876 gleiche Rechte → Was heißt das, dass sie jetzt dieselben Rechte haben? – Aufstieg → Was heißt Aufstieg? Ein besseres Leben. Finden das alle Menschen gut? Oder nicht? – LP liest „viele Menschen, die Juden ablehnten, wollten das verhindern“ d.h. sie haben versucht, dass sie etwas nicht tun. – Die Leute haben gesagt, wir wollen nicht, dass die Juden wie wir → Wie nennt man das? –Antisemitismus → Kennt ihr das Wort Judenfeindschaft. Feind ist das Gegenteil von Freund. Als Beispiel wird Batman und sein Feind genannt.  
[Ein TN steht auf und geht mit der Wasserflasche in der Hand auf und kommt mit der gefüllten Flasche wieder]
- Nach dem 1. Weltkrieg? Wann war denn der erste Weltkrieg? -1914-1918 → Was ist danach passiert – (BKS, m): Berliner Kongress [Vorwissen wurde hier aktiviert] → Was steht im Text? Was passiert mit dem Antisemitismus – wurde intensiver und gewalttätiger → erklärt gewalttätig. 1938 was passiert in diesem Jahr? Was sagt der Text? – stärker, intensiver → Warum? Nennt die Stichwörter Hitler, Nazis – Kennt ihr das Wort Nazi? –die die Juden nicht mögen → Hitler kennt ihr alle? – (BKS/m): Heil Hitler [viele lachen] – Hitler war auch Antichrist → Das weiß ich nicht. Jetzt lacht ihr alle? Warum? [An den Schüler gerichtet, der Heil Hitler gesagt hatte] Ich möchte solche Aussagen nicht in meinem Unterricht hören. → LP erklärt weiter: Nazi=Kurzform für Nationalsozialismus. Im Text steht, es wurde schlimmer. – Viele Juden getötet → Wie viele in Österreich? - X wurden ermordet X vertrieben → Was heißt vertrieben? – im Land darf man nicht sein → Sie konnten in Wien/Österreich nicht bleiben –(BKS, m) ich habe das gehört, dass nur 20% [?] stimmt das? →LP sagt, dass sie nicht genau weiß, wie viele in Wien geblieben sind und erklärt, dass in Deutschland viele Kinder aufs Land geschickt wurden. → Gibt es heute noch Antisemitismus? Was sagt der Text? – Ja – Was bedeutet Bevölkerung → LP erklärt.

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Beobachtete Sozialform: EA, Plenum

Material: S. 1 und 2 auf A3 kopiert damit beide Texte gut gelesen werden können, Textmarker

Beobachtete Lehraktivität:

LP erklärt beim Austeilen nochmal, dass die Texte aus der Broschüre für österreichische Schüler\*innen kommen. Sie lässt die Schüler\*innen vorlesen. Die LP erklärt, dass neue Wörter am Rand nachgeschaut werden können und dass die Texte ohne Handy gelesen werden sollen. Die LP fragt → Braucht jemand einen Stift zum unterstreichen. Tafelbild: 1 Farbe: Welche Informationen sind neu? 2. Farbe: Neue Wörter. Die LP erklärt zuerst allen und dann einem TN extra, dass sie Erklärungen unten vorerst ignoriert werden können. Diesem TN erklärt die LP auch nochmal, dass neue Informationen und neue Wörter mit zwei verschiedenen Farben unterstrichen werden sollen und dass die Wörter am Rand erklärt werden.

Nach dem Lesen fragt die LP → Wie waren die Texte? Schwierig? – ein bisschen → Gemeinsam wollen wir den Text jetzt anschauen. Worum geht es? Wo finden wir Informationen, um was es geht? – Menschen – in der Überschrift – Rassismus. Die LP moderiert die Textbesprechung und erklärt Wörter und präsupponierte Informationen.

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
30' - 45'	Die Lernenden können ihr Vorwissen zum Thema Rassismus/Antisemitismus aktivieren und Beispielsätze erarbeiten +Wortschatz selbst erarbeiten	Schüler*innen übersetzen die Wörter und versuchen eine Definition bzw. ein Beispielsatz zu finden.	PA und Plenum	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 10,14, gekürzt) Handy u einsprachige WB als Hilfsmittel zur Übersetzung →S.1+2	LP teilt die Gruppen auf, erklärt die Aufgaben, gibt die Zeitvorgabe (15-20 Minuten) und bespricht danach die Definition und Beispielsätze der Gruppen. Die Lehrperson unterstützt die Lern-Paare, den Wortschatz selbst zu erarbeiten.

Beobachtete tatsächliche Zeit: 10:15 – 10.30 Definitionen zu zweit. 10:30 – 10:40 Plakat, Nach der Pause Plenum: 11:10 – 11:35. Insgesamt 60

Teillernziel/ Lernaktivität : Welche Definitionen finden die Teilnehmenden bei der Aufgabe 2?

2 TN (w, A, A/K) übersetzten. TN (w, A/K) sagt auf Arabisch –Ich kenne das Wort, aber ich verstehe die Bedeutung auf Arabisch nicht. Was heißt qam' [Unterdrückung; Unterbindung; Bändigung; Unterwerfung (Wehr 1985:1058)]

Sie schlägt vor die Bedeutung von idṭṭihād .[Unterdrückung, ungerechte Behandlung, Verfolgung, Knechtung (Wehr 1985:757] auf Deutsch zu schreiben. Sie schlägt vor „übertreiben an der Macht“, „umgehen mit Gewalt“ tarḥīl [Entsendung; Verschickung; Veranlassung (j-s) zur Abreise; Abberufung (von Diplomaten im Ausland); Deportation, Aussiedlung, Abtransport, Umsiedlung... (Wehr 1985: 459] bedeutet es. „jemand aus seinem Land wegschicken“ „sein Heimat oder seine Heimat?“ -mū vertreiben nafs as-ṣī wegschicken? [Ist vertreiben nicht dasselbe wie wegschicken?]

Beobachtete Sozialform: Paarbeit und EA (1 TN m A/K) soll sich eine Gruppe aussuchen, arbeitet aber lieber alleine

Material: LP hat ein Plakat für die Definitionen vorbereitet (weiß A3), Auf dem Plakat steht: Ergebnis: -Vertreibung, vertreiben. Die TN\* schreiben Folgendes:

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

*vertreiben – jemanden vertreiben, jemanden oder ein Tier zwischen den Platz zu verlassen/ Menschen aus ihrer Heimat vertreiben*

*vertreiben – jemand aus seinem Heimatland weg schicken*

*vertreiben – jemanden oder etwas zwischen einen Ort zu verlassen*

*Der ist oberbegriff für staatliche maßnahmen gegenüber ethnischen, religiösen, -die diese zum verlassen der Herkunftsregion zwischen*

*-e Unterdrückung, unterdrücken*

*Wenn man jemanden daran hindert frei zu entscheiden und sich frei zu entfalten (oft mit Gewalt)*

*Übertreiben an der Macht und mit Gewalt umgehen\**

*Unterdrücken ist jemanden (etwas) mit Gewalt hindern, frei und selbst bestimmt zu handeln, oder etwas gewaltsam verhindern.*

*Jemanden unterdrücken eine Person ungerecht behandeln, sodass sie sich nicht Frei Entwickeln kann*

*Beobachtete Lehraktivität:*

---

*LP erklärt die Aufgabe, schaut, dass die TN in ihrer Gruppe bleiben, wiederholt die Aufgaben und betont, dass auch Handys und Wörterbücher verwendet werden können. Nach 15' gibt sie ein Plakat an alle, die fertig sind.*

*Während des Lesens zeigt die LP auch eine Geste für Unterdrücken, sie schreibt die Wörter auf die Tafel und auf die Plakate: -e Unterdrückung, unterdrücken*

*-e vertreiben*

*Nach der Pause: LP bespricht die Definitionen von Enteignung und Shoah und lässt die TN die Definitionen in eigene Worte fassen bzw. Beispiele nennen. Als Beispiel für Übergriff nennt ein TN (m, P) – vielleicht im Holocaust Experimente*

*Lehrperson fragt: → Habt ihr schon vom Holocaust gehört? –(BKS, m): viel Zigeuner und Juden wurden ermordet, in Serbien nur 200 Zigeuner*

*Die LP regiert darauf → Das Wort Zigeuner wird so wie Rasse nicht mehr verwendet, sondern Sinti und Roma.*

- Lehrperson sagt, auf den Vorschlag „Übertreiben an der Macht“, ich weiß was du meinst, aber als Definition reicht es noch nicht ganz.*
- LP fragt im Plenum: Habt ihr das schon mal gehört, dass jemand vertrieben wurde? – (m, P) Vielleicht Holocaust, mit Lügen. Die Nazis sagen, hier gibt es Duschen. → Das war der Holocaust, davor hat man sie vertrieben, aus Deutschland und Österreich.*
- LP fragt nach Definitionen für Unterdrückung. Eine Teilnehmerin (A) liest vor. LP fragt nach einem Beispiel – Die Nazis haben die Juden unterdrückt. - →Die große Gruppe unterdrückt meistens die kleine Gruppe aber manchmal auch eine kleine Gruppe die große, z.B. Bullies in der Schule.*
- LP fragt auch, ob es interessant ist – (P, m) Ja – (BKS, m) diskutieren.*

*Wie wird auf das Wort Shoah reagiert?*

---

*Beim Vorlesen stolpert ein TN über das Wort [Sho]*

*Als die ersten zwei vor der Pause TN (w, A, A/K) fertig sind: - fertig, was sollen wir jetzt machen? → Habt ihr alle Definitionen gelesen? Shoah? – Nein, Shoah Hebräisch*

*-Das ist Erklärung, die tot sind → Nicht die Menschen. Es gibt auch ein anderes Wort: Holocaust. Schon mal gehört? –Nein*

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Nach der Pause werden die Definitionen gemeinsam gelesen. → Shoah das ist Hebräisch, wo spricht man Hebräisch? – In Israel → Kennt ihr alle die Bedeutung Katastrophe? Was meint Shoah? – Etwas schlecht – Die Ermordung der jüdischen Bevölkerung in der Nazi-Zeit. →LP erklärt die Bedeutung von NS-Zeit.

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
45'	Die Schüler*innen können einen deutschsprachigen Comic interpretieren und ein Bild und dessen Interpretation beschreiben.	Die Schüler*innen lesen den Comic mithilfe der Worterklärungen und schreiben eine Bildbeschreibung	EA (kann auch als Hausaufgabe gegeben werden)	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 16) →S.3	Die LP bespricht nach einer Lesezeit (15-20') den Comic: Was sagt der Bub? Was sagt das Mädchen? Warum? Warum denkt sie, dass jemand schuld sein muss? ... Die LP erklärt die Schreibaufgabe und kann Redemittel zur Hilfestellung sammeln: Das Bild zeigt...Auf dem Bild sieht man ...

Beobachtete tatsächliche Zeit: 11:35 – 11:45 Lesen, 11:45 – 12:00 Comic besprechen, 12:00 – 12:45 Schreibaufgabe, insgesamt tatsächlich 45'

Teillernziel/ Lernaktivität : Welche Reaktionen gibt es auf den Comic? Texte über den Sündenbock (3 Texte, BKS, A, K/A alle von Teilnehmerinnen)

Vor dem Lesen

-(BKS, m) Ich muss beim Flughafen bei Aufnahme diesen Text übersetzen [?]

Während des Lesens

-(A, m) sucht im AR WB während des Lesens Wörter (z.B. für Schuld *danab* [Vergehen; Verbrechen, Missetat (Wehr 1985:432)])

Gemeinsames Lesen im Plenum

TN lesen so vor, dass sie auch die Emotionen und Stimme nachmachen.

Beobachtete Sozialform: EA und Paararbeit (→LP sagt, dass sie sich auch gegenseitig helfen können und sich über den Comic unterhalten können)

Beobachtete Lehraktivität: wie wird der Comic paraphrasiert?

Die LP nennt den Titel des Comics und sagt, dass darunter Worterklärungen sind. Während des Lesens geht sie herum und zeigt Beispiele für die Wirkung der Schwerkraft. Auf die Tafel schreibt sie: - Sünde – n, -r Bock – e, -e Schuld sein, jmd die Schuld an etwas geben

Nach dem stillen Lesen lässt sie eine Teilnehmerin und einen Teilnehmer laut vorlesen und paraphrasieren → Versucht das mal in euren eigenen Worten.

Die LP fragt nach der Schwerkraft – Auf dem Mond ist die Schwerkraft weniger. Die LP lässt den Comic paraphrasieren → Was sagt das Mädchen – sagt wer ist schuld? - → Was sagt der Junge – niemand → Warum sagt das Mädchen das? – Vielleicht weil etwas passiert ist, es kann nicht einfach so sein

LP fragt → Wie heißt das in eurer Sprache?

Ein TN (m, P) nennt auch die englische Übersetzung.

LP fragt → Fällt euch ein Beispiel ein – Ich habe etwas schlecht gemacht und sage jemand anders ist schuld.

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

### Beobachtungsbogen 18.04.2018

Zielgruppe	Projekt <i>InterSpace</i> . Muttersprachen: Arabisch (1w,1m ), Kurdisch/Kurdisch(Kurmanci (1w,1m), Persisch (1m), Georgisch (1 m), Serbisch (2m), Ungarisch+bks (1w), Thagalok (Philippinen 1 w)
Sprachniveau	B1
Institution	Interface Wien
Lehrperson	weiblich aus Deutschland

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
30' - 45'	Durch Zeitleisten können die Schüler*innen verstehen, wie Welt-geschichte Familien-geschichten beeinflussen kann und sie können über geschichtliche Ereignisse diskutieren (vgl.Gryglewski 2013:134). +Präteritum: erhalten-erhielt, entstehen – entstand, ...	Schüler*innen stellen Vermutungen an und lesen den Text und definieren die Wörter Flüchtling und Nahost-Konflikt und sprechen in der Gruppe darüber	GA in doppelter Gruppen-größe, z.B. 4 Personen, und Plenum	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 33, gekürzt) Handy u einsprachige WB als Hilfsmittel zur Übersetzung →S.4	Vor dem Lesen schreibt die LP auf die Tafel Was hat denn Israel mit Österreich zu tun? Die LP lässt die Lernenden Vermutungen äußern. Die im <i>kollektive Gedächtnis</i> bekannten Jahreszahlen werden auf einem Zahlenzahl eingezeichnet: Wann wurde Israel gegründet? (1948)Wann war der 2. WK? (1939-1945). Dann teilt die LP die Arbeitsblätter aus, teilt die Schüler*innen in Gruppen ein. Die LP moderiert nach ca 20' die Präsentation der Ergebnisse im Plenum.

*Beobachtete tatsächliche Zeit: 09:05 – 09:10 WH S.1-3, 09:10 – 09:25 Zeitstrahl, 09:25-09:30 Aufgabenerklärung, 09:30 – 09:40 Gruppenarbeit, 09:40 – 10:00 Sammlung der Definitionen auf dem Plakat, 10:00 – 10:10 Sammlung Definitionen auf dem Plakat, 10:10 – 10:30 Besprechung im Plenum*

*Teillernziel/ Lernaktivität: Welche Lernziele wurden bisher erreicht? Welche Vermutungen werden geäußert auf die Frage: Was hat Israel mit Österreich zu tun?*

*Antwort auf die Frage der LP was am Montag gelernt wurde:*

*(mP): -1942 Österreich hat gesagt Juden haben kein Recht zu arbeiten.*

*(wK/A) -[will etwas sagen, sagt dann doch nichts]*

*(M A/K) -weil früher es war ein Massaker →Wo? –In Wien → In Österreich, wo noch? – In Deutschland*

*(mA): -[Wiederholt die Frage] Ich weiß nicht. Ich kenne das früher mit die jüdische Leute, als Hitler war er hat die Juden verfolgt.*

*Antwort auf die Frage der SP, was Österreich mit Israel zu tun hat.*

*-(mS) 1939 Polska in der Nacht, niemand weiß das. – Wann ist die deutsche Nacht [erwähnt die Bücherverbrennung] →Lp antwortete etwas später auf die Frage, zeichnet am Zeitstrahl an, wann die Mauer fiel und löscht die Zahl wieder.*

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

(wU): -Rassismus, Antisemitismus

(mS): -Holocaust, diese Nazis haben Juden und Zigeuner ermordet

(wUBKS): Übergriff

→ Enteignung ist z.B. ein Übergriff. Was heißt Rassismus?

(mP): Wir teilen Menschen in Gruppen ein. → Fragt nach dem Grund dafür – (mKA): Farbe und Körper → Rasse wird in D/Ö nicht mehr benutzt. Überleitung: Wir arbeiten heute weiter an dem Thema.

Teillernziel/ Lernaktivität : Welche Definitionen finden die Teilnehmenden bei der Aufgabe 2?

---

Es werden 3 Gruppen gebildet: 1. Gruppe: (mBKS), (wKA), (mA) 2. Gruppe (mP), (Gm), (UBKSw) 3. Gruppe (mKA), (wA), (wT)

1. Gruppe: 2 arabischsprachigen Teilnehmer\*innen arbeiten zusammen und erklären sich gegenseitig Wörter [angrenzen Grenze ya'nīn hudūd] und BKS-sprachiger Teilnehmer beschwert sich immer wieder, dass er kein Arabisch spricht. (mBKS) – flüchten? -(wA) wir sind... das wir woanders wo Krieg – (mA): Zwei Bedeutungen, entkommen und für Flüchtlinge → LP bestätigt diese Aussage, indem sie betont, dass bei jeder Wortbedeutung jemand verfolgt wird. Die arabischsprachigen Teilnehmer\*innen diskutieren über die Frage „Was hat denn Österreich mit Israel zu tun“. Die Teilnehmerin vermutet, dass wie in Leseaufgaben üblich die Antwort in einem Satz im Text steht: (wA)-ganz einfach die jüdischen Menschen von Österreich nach Israel –(wA) kull al-' iṣṣa 'an raḥ men nāmsa 'a-'israīl. šū al-'alaqa bēn 'israīl w nāmsa? [Die ganze Geschichte ist, dass sie von Österreich aus nach Israel sind. Was ist die Beziehung zwischen Israel und Österreich?] Die Teilnehmerin und der Teilnehmer diskutieren in der Muttersprache. Der TN (mA) wirkt verärgert, die TN (wAK) sagt, dass sie sie [die Israelis/Juden] auch nicht mag -w 'ana mā bḥabb bass lāzem na'ra, xalina nkamel [und ich mag sie auch nicht aber wir müssen lesen, lass und weitermachen] versucht sich auf den Text zu konzentrieren. Sie gehen wieder in die Gruppe. Die arabischsprachigen Teilnehmer\*innen sprechen auch über Arabisch und Kurdisch wie man „Gesundheit“ sagt und gemeinsam mit dem BKS-sprachigen Schüler was die Unterschiede zum palästinensischen Dialekt sind (anhand der Aussprache des Wortes kalb [Hund]). Bei der Definition des Wortes Flüchtling fragt die LP → Wer? Wohin? Warum? –(wAK): Ich glaube sie haben nicht gut gemacht. Also wenn wir jetzt nach Österreich kommen, sollen wir auch ein Land hier machen? Wissen Sie was ich glauben, dass das was Adolf Hitler gemacht hat, das machen sie jetzt für die Araber. → Das ist interessant, was du sagst.
2. Gruppe: (mK) Ich bin Flüchtling
3. Gruppe: Die arabischsprachigen Teilnehmer\*innen (mKA u wA) besprechen auf Arabisch den Text.

Beobachtete Sozialform: Plenum, 3er Gruppen, Plenum

Material: 2 Plakate, Handy darf verwendet werden, LP kann nach Wörter gefragt werde (Britten, Drehscheibe, verhindern, gegründet, Verzweiflung, Drehscheibe)

Ergebnisse der TN\* für die Wortdefinition: der Flüchtling:

Wenn jemand Asyl beantragt, Viele mussten aus ihrer Heimat flüchten Illegal ins Land zu gelangen

Die Leute die ihre Heimat verlassen wegen Krieg

Die Personen, die aus ihrer Heimat flüchten müssen

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

*Ergebnisse der TN\* für die Wortdefinition: Der Nahost-Konflikt*

*Der Krieg in dem Nahost. Als schließlich 1948 Israel gegründet wurde, wollten dies vor allem die angrenzenden arabischen Staaten verhindern und es kam zu einem Krieg.*

*Als schließlich 1948 Israel gegründet wurde, wollten dies vor allem die angrenzenden arabischen Staaten verhindern und es kam zu einem Krieg.*

*Beobachtete Lehraktivität: wie wird der Zeitstrahl erklärt?*

*LP fragt, an was sich die Lernenden erinnern.*

*LP schreibt die Überschrift an die Tafel und sammelt Jahreszahlen an der Tafel. Sie fragt z.B. nach dem Ende des 2. Weltkriegs und nach dem Anfang. LP erwähnt, dass die Jahreszahlen, wann der Zweite WK war und wann Österreich Teil der nationalsozialistischen Diktatur war auch im B1 Werte- und Orientierungsteil abgefragt werden. Sie erwähnt auch das Wort Diktator [Hitler ist ein Diktator] (vgl. Meine Integration in Österreich B1: S.13)*

*LP erwähnt auch, dass 2018 für 1938 als Gedenkjahr für den Anschluss ist. LP erwähnt, dass das Ende des 2. WK und die Gründung Israels nah beieinander liegen. Die LP teilt die Gruppen ein (nach Zufallsprinzip) und erklärt die Aufgaben → Wir lesen einen Text. 1. Aufgabe lesen und Begriffe aus dem Text definieren und sprechen was hat denn Israel mit Israel zu tun.*

*LP erklärt auch dem TN, der gefehlt hat in der Gruppe woher der Text kommt.*

*Wie wird auf das Wort Nakba reagiert?*

*Im Plenum zum Thema Nahost-Konflikt:*

*-(mP): nakba Katastrophe wie Shoah → Hat jemand das Wort gehört?*

*-(mP) auf Persisch auch, wenn etwas ganz schlecht*

*-mAK) ich glaube es ist so schlimm*

*→ Kennt ihr das Wort auch in diesem Kontext?*

*-(wA) Ja –weil sie mussten ihre Heimat verlassen*

*Plenum*

*→ Habt ihr eine Idee? Was hat denn Israel mit Österreich zu tun?*

*-(wAK) Sie haben über Österreich nach Palästina gegangen*

*→ [zeigt auf die Zeitleiste vor 1945] LP erklärt das britische Mandat [Die Briten haben die Regeln gemacht] und das Wort Verzweiflung und fragt, warum sie verzweifelt waren*

*-(mP): weil Illegal*

*→ LP liest die Definitionen von Flüchtling u fragt. Wer sind Flüchtlinge? -Jude → Welcher Krieg? -Nahost-Krieg*

*-(pm) Weltkrieg -2. Weltkrieg – vor Nazis*

*→ LP erklärt wo jüdische Menschen vertrieben wurden u fragt, was passiert ist, wenn sie nicht fliehen konnten. -(mP) Holocaust.*

*→LP verweist auf die Zeitleiste 1948*

*-(mBKS) 1967 war auch ein Krieg → Ja, mehrere Kriege → Nahost-Konflikt ist ein Konflikt, mit Gewalt*

*(siehe nakba)*

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

→Beim Plakat zum Thema Flüchtling betont LP, dass beide Flüchtlinge waren Palästinenser\*innen und Jüdinnen und Juden.

(wAK)-Ist es so wichtig, dass sie über Ö gegangen sind?

LP fragt nach Zusammenhang

(wAK)-weil sie sind von hier vertreiben ich glaube

→LP betont, dass Israel ein sicherer Ort für die jüdischen Menschen ist.

(wAK) – dann haben sie diesen Traum (?) nach Palästina gebracht ... dann ist das mit den Arabern passiert

(mP) Der Name Israel ist ein altes Wort

→LP fragt, ob die Teilnehmerin den Vergleich der Gruppenarbeit wiederholen will und sagt, dass sie das interessant gefunden hat, weil dieses Argument häufig ist. Katastrophe heißt, dass beide Seiten viel Leid haben und, dass es in Ö/D trotzdem wichtig ist zu betonen, dass es nichts gibt, das so ist oder war wie der Holocaust

(wAK) – ich weiß es nicht, weil es war Weltkrieg

→LP erklärt auch das Wort Vernichtung und, dass das Einzigartige am Holocaust war, dass das ganze Volk vernichtet werden soll. Das Wort Vernichtung erklärt die LP durch das Wort *nicht*, also dass das Ziel war, dass es die Jüdinnen und Juden nicht mehr gibt.

(mP) fragt, ob die Gruppe einen Ausflug nach Auschwitz machen kann

→LP erklärt Auschwitz und spricht über Möglichkeiten eines Ausflugs. (mP)- danach fragt der TN nach den Ergebnissen des Tests.

(mBKS) –betont die Geschichte von Serbien [spricht auch in der Pause mit der LP über Bosnien]

## V) Zweite Unterrichtsbeobachtung im Juli 2018

### Globales Lernziel:

Die im deutschsprachigen Raum verbreiteten Deutungsmuster zum Thema Antisemitismus und damit verknüpfte Symbole (z.B. Sündenbock) können mit eigenen Deutungsmustern in Bezug gesetzt werden.

Bei vorhandenem sekundärem Antisemitismus: Unterschiede zu anderen Verbrechen können erkannt werden.

**Sprachliche Lernziele sind mit dem Plus-Symbol (+) gekennzeichnet. Hier ist es sinnvoll die Lernenden darauf vorzubereiten bzw. sie darauf aufmerksam zu machen, was gerade geübt bzw. wiederholt wird.**

LP= Lehrperson, L (Lernende), EA (Einzelarbeit), PA (Paararbeit), GA (Gruppenarbeit)

→Aussage der Lehrperson

m=männlich

w=weiblich

Erstsprachen werden mit dem ersten Buchstaben abgekürzt, z.B. (mKA)= ein männlicher Teilnehmer mit Kurdisch-Arabisch als Erstsprache.

## Beobachtungsbogen 2. Unterrichtsbeobachtung am 18.07.2018

Zielgruppe	Projekt <i>InterSpace</i> : A Arabisch (Am, 2Aw), 1 Arabisch/Kurdisch (A/Km), Persisch (Pw), Somali/Arabisch (S/Aw), Thai (Tw), Ukrainisch/Russisch (Ukm), Ungarisch (Um), 1 Serbisch (Sw). W=weiblich, m=männlich
Sprachniveau	B1+
Institution	Interface Wien
Lehrperson	weiblich, aus Deutschland

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
15' - 20'	Geschichte hat etwas mit mir zu tun (vgl. Gryglewski 2013:248) +Weil-Sätze wiederholen +B2 mündliche Prüfung üben	L suchen das für sie bedeutsamste <u>Foto</u> und stellen es mit entsprechender Begründung vor (Gryglewski 2013:134).	EA Plenum	Bild-Collage aus der →Kopiervorlage zu unterschiedlichen, symbolstarken Ereignissen; Klebestreifen (vgl Gryglewski 2013:134)	Die LP schreibt für alle sichtbar die Aufgabe und Redemittel zur Hilfe auf (Ich habe dieses Foto ausgesucht, weil ... ) Aufgabe (B2 ÖSD mündlich) Suchen Sie ein Bild aus und... -Begründen Sie, warum Sie sich für dieses Bild entschieden haben -Beschreiben Sie das Bild und -Gehen Sie dann auf das Thema des Bildes ein: Was ist das Thema? Was sagt das Bild aus? Äußern Sie Ihre Meinung und stellen Sie Vermutungen an.

**Beobachtete tatsächliche Zeit: 09:00 – 09:25. Material:** mehr Bilder zur Auswahl, z.B. auch Bilder des Films!

**Teillernziel/ Lernaktivität: Welche weil-Sätze werden von welchen Sprecher\*innen genannt?**

-(Aw): .weil es gibt viele Leute. Auf dem Foto sehe ich 2 Buben und 2 Mädchen →Thema? – vielleicht Foto aus dem Deutschunterricht

-(Ukm): weil da steht eine alte Stadt, vielleicht Türkei, Iran. Auf dem Foto sieht man eine → Mauer – eine Autobahn. → Warum hast du das Bild gewählt? – weil es mir gefällt

-(Am) weil es das letzte auf dem Tisch war. Auf dem Foto sieht man 2 Kinder streiten, 2 Buben. → Thema? – keine Ahnung, vielleicht streiten sie wegen Milch

-(Pw) weil ich gegen Belästigung und Prügelei bin. → Bittet um Erklärung und erklärt gemeinsam mit der Schülerin den Wortschatz

-(Aw) auf dem Foto sieht man viele Koffer, sehr alte – Pw vielleicht von Soldaten, Sw vielleicht Krieg

-(S/Aw) weil ich Leute kennenlernen mag. Es macht keinen Unterschied. Es geht um *race*, verschiedene Leute mit verschiedenen Hautfarben.

-(Sw) Auf dem Foto sieht man einen alten Schlüssen und eine alte Hand, vielleicht ist es der Schlüssel zu \*\*s Herz, - mA Haus meines Großvaters. – (S/Aw)

Symbol für das Leben. -(Um) weil ein Teddybär –(Ukm) historische, vielleicht ist er groß und will nicht mehr spielen.

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

-(Tw) weil eine Gruppe Studenten gesehen habe. Auf dem Foto sieht man Freunde.

- (Am) [nimmt das Foto zum Thema Flucht mit dem Teddybären] weil ich wie diese Foto mag. → Was siehst du? – ein einsamer Mann → Thema? – vielleicht traurig, Teddy vielleicht von seinem Sohn, Enkel.

\*\*Name eines Kursteilnehmers

**Beobachtete Sozialform:** Plenum **Beobachtete Lehraktivität:** LP erwähnt, dass eine ähnliche Aufgabe auch bei mündlichen Prüfungsformaten gibt.

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
45' - 60'	Kulturelle Deutungs-muster erkennen und sichtbar machen +Anführungszeichen	Schüler*innen lesen die gekürzte Form des authentischen Textes und unterstreichen für sie neue Information	EA, Plenum	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 10, 14, gekürzt) Das Heft kann auch als Ganzes den Lernenden als Lesematerial in der Klasse bleiben. →S.1+2 auf A3 kopiert+Textmarker	LP gibt die ersten 2 Seiten des Handouts. Sie erklärt einzelnen Schüler*innen neuen Wortschatz und nach dem Lesen für alle die <i>Bedeutung von Satzzeichen</i> „“, sowie die im Text vom Rezipienten als bekannt unterstellten kulturellen Deutungsmuster (vgl Altmayer 2004: 262). <i>Beispiele für stillschweigend vorausgesetzte (präsupponierte) Informationen</i> sowie einen Exkurs zur kritischen Betrachtung von Fakten sind unten gegeben.

**Beobachtete tatsächliche Zeit:** 09:25 – 09:30 Aufgabenerklärung, 09:30 – 09:45 Lesen, 09:45 – 10:45 + 10:10 – 10:20 Besprechen

**Teillernziel/ Lernaktivität : Welche präsupponierten Informationen werden gefragt?**

+Manche Schüler\*innen schreiben sich auch neue Vokabeln ins Vokabelheft

-(wP) Weißt du was bedeutet Jude (an einem anderen Schüler während des Lesens gerichtet) –(mUk) Ja , ich weiß was bedeutet Jude.

-(mA) Was bedeutet Antisemitismus? → Judenfeindschaft. LP teilt das Wort in 2 Teile: Juden + Feindschaft, erklärt zuerst Feindschaft und dann Jude → Das ist eine Religion sowie Christen, Muslime, Buddhisten, -(Am) Ja klar.

**Beobachtete Sozialform:** Plenum, EA

**Beobachtete Lehraktivität:**

→Wir werden heute mit Texten arbeiten, die nicht aus dem Deutschbuch sind. LP zeigt „Ein Mensch ist ein Mensch“ und erklärt, dass die Texte gemeinsam mit Schüler\*innen aus Österreich entstanden sind. LP lässt Aufgabenstellung vorlesen, Schülerin (Pw) stolpert über die Wörter Antisemitismus und Shoah. LP betont, dass die Aufgabe ohne Handy gemacht werden soll und erklärt die rechte Spalte mit Worterklärung.

Während des Lesens fragt die Lehrperson: → Rasse? Schon einmal gehört? Mehrere Schüler\*innen bejahen. → LP erklärt die Idee der unterschiedlichen Eigenschaften. LP fragt, warum hier Gänsefüßchen sind. –(S/Aw) etwas komisch nicht richtig → weil in D/Ö benutzt man dieses Wort nicht, weil diese Idee sehr schlechte Auswirkungen hatte.

Nach dem Lesen: LP verweist auf den Titel des Textes und fragt während des gemeinsamen Lesens → Was ist Rassismus? –(A/Sw) z.B. ich sage du bist aAraber und ich hasse alle Menschen. –(Am) ‘unsurīye Rassismus ya‘nī ‘unsurīye [Rassismus bedeutet...]

-(A/Sw) Juden auch, sie haben weiße Farbe, aber sie waren untersucht, Nase groß, du bist Jude. [Vorwissen wurde aktiviert]

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

LP erklärt Übergriff und verweist auf den Infokasten.

→Antisemitismus

-(Pw) Anti =gegen → Semitismus, semitisch -(Am) Gegenteil von rassistisch? → Lesen wir mal gemeinsam. LP lässt TN vorlesen und erklärt das Wort Judenfeindschaft im Plenum. Antisemitismus ist, wenn man gegen Juden ist. LP erklärt auch das Wort Antike, fragt, ob alle Jesus kennen, was viele bejahen und erklärt die Kreuzigung von Jesus: Jesus Christus, Christus kommt von Kreuz, wer hat die schuld? -(A/Sw) die Juden →Tatsache ist, Römer haben Jesus hingerichtet und Jesus war selbst Jude. Wussten das alle? -(Pw) Ist das wahr, dass Hitler von Haut von Juden Seife gemacht? [Vorwissen wurde aktiviert]→ Nicht Hitler selbst aber die Nazis, dazu kommen wir noch.

LP erklärt Handel, 2 Schüler (Am) übersetzen auf Arabisch [’ittiġār], LP erklärt auch Gesellschaft und gesellschaftlichen Aufstieg und stellt Rückfragen: → Wer hat dieselben Rechte bekommen? Wann? -(A/S und Pw) 18. Jahrhundert, die Juden. → Also Antisemitismus ist ein Wort für eine neue Judenfeindschaft aufgrund der biologischen Unterschiede. Was war 1938? -(Am) 2. Krieg → 1938 kommen die Nationalsozialisten in Österreich an die Macht. Was heißt beseitigen? -(A/Sw) raus aus der Gesellschaft (Pw) wie löschen. LP erklärt Vertreibung. -(Pw) Was ist Shoah? LP lässt die Schülerin den Infokasten zu Shoah vorlesen und fragt wann die Nazizeit war. -(A/Km) 42, - (Sw) 45. → 1938 – 1945.

### Notizen:

**Material:** LP verteilt Marter für neue Infos/neue Wörter und sagt, dazu, dass dafür 2 verschiedene Farben verwendet werden sollen.

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
45’ - 60’	Die Lernenden können ihr Vorwissen zum Thema Rassismus/Antisemitismus aktivieren und Beispielsätze erarbeiten +Wortschatz selbst erarbeiten	Schüler*innen übersetzen die Wörter und versuchen eine Definition bzw. ein Beispielsatz zu finden.	PA und Plenum	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 10,14, gekürzt) Handy u einsprachige WB als Hilfsmittel zur Übersetzung →S.1+2, Plakat	LP teilt die Gruppen auf, erklärt die Aufgaben, gibt die Zeitvorgabe (15-20 Minuten) und bespricht danach die Definition und Beispielsätze der Gruppen. Die Lehrperson unterstützt die Lern-Paare, den Wortschatz selbst zu erarbeiten.

**Beobachtete tatsächliche Zeit:** 10:20 – 10:40, 11:10 – 11:30 Präsentation Definitionen

**Teillernziel/ Lernaktivität : Welche Definitionen finden die Teilnehmenden bei der Aufgabe 2?**

Während der Aufgabe:

-(A/Km) šū nsawī ḥala? [Was machen wir jetzt]-(Am) ma ba’ref [Ich weiß es nicht]. Die TN suchen das Wort für Unterdrückung. –šū ya’nī qama’ [Was bedeutet Unterdrückung] – Die Leute haben kein Geld und so. – naktob ? [schreiben wir?] - šū naktob [was schreiben wir?]. šū katabat? [Was hast du jetzt geschrieben?].

-(Pw) Was bedeutet auf Arabisch? Die Schülerin vergleicht Arabisch und Persisch.

-(A/Km) Bei uns auch wir sind unterdrücken in unsere Land.

Ergebnisse der TN\* für das Wort Vertreibung:

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Man lebt auf der Straße, er hat kein Geld und kein Haus, weil jemand diese Person wegschickt.  
Die Regierung vertreibt j.n. aus ihrer Heimat.

Ergebnisse der TN\* für das Wort Unterdrückung:

Gesellschaft oder Menschengruppe leidvoll (z.B. ein Person oder eine Gruppe von Menschen zwingen zu etw. das sie nicht machen wollen.

Jemanden unterdrücken eine Person ungerecht behandeln, sodass sie sich nicht frei entwickeln kann.

Mein Chef unterdrückt mich.

Die Regierung unterdrückte mich sodass ich ohne Makeup in die Schule gehen musste.

Bei der Präsentation von der Definition der Teilnehmerin mit dem Beispiel, dass sie ihrer Heimat kein Make-up tragen durfte, sagt ein TN (Am), dass die Person ja nicht in die Disko geht. LP erklärt, dass persönliche Freiheiten unterschiedlich sind worauf er mit „das ist meine Meinung“, antwortet.

Ein Teilnehmer (A/Km) nennt als Beispiel für Vertreibung Abschiebungen: z.B. ich habe ein Asyl, kein Geld und die Regierung schickt mich zurück. LP sagt, dass in dem Text die Juden vertrieben wurden.

**Beobachtete Sozialform:** Plenum + 2er Arbeit

**Beobachtete Lehraktivität:**

LP teilt 2er Gruppen ein und erklärt die Aufgabe im Plenum und allen 2er Gruppen nochmal. LP gibt den Gruppen, die fertig sind das Plakat und moderiert die Präsentation und fragt am Ende, ob es noch Fragen/Kommentare gibt und wiederholt die Bedeutung von Antisemitismus und Rassismus. \_

**Wie wird auf das Wort Shoah reagiert?**

→ Schon mal gehört Shoah/Holocaust? – (Um) Holocaust. –(Pw) Es gibt eine Kirche. Dort alle yahūd [Juden] töten, dort alle Juden töten – (UKm) Viele Juden getötet. → Versteht ihr Katastrophe? LP ergänzt, dass mit Holocaust die Ermordung von Juden an verschiedenen Orten gemeint ist und fragt, ob es noch Fragen gibt.

### Notizen

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
45'	Die Schüler*innen können einen deutschsprachigen Comic interpretieren und ein Bild und dessen Interpretation beschreiben.	Die Schüler*innen lesen den Comic mithilfe der Worterklärungen und schreiben eine Bildbeschreibung	EA (kann auch als Hausaufgabe gegeben werden)	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 16) →S.3	Die LP bespricht nach einer Lesezeit (10') den Comic: Was sagt der Bub? Was sagt das Mädchen? Warum? Warum denkt sie, dass jemand schuld sein muss? ... Die LP erklärt die Schreibaufgabe und kann Redemittel zur Hilfestellung sammeln: Das Bild zeigt... Auf dem Bild sieht man ...

**Beobachtete tatsächliche Zeit:** 11:30 – 11:40 alleine Lesen, 11:40 – 11:50 gemeinsam Lesen, 11:50 – 11:55 Schreibaufgabe mündlich, 11:10 – 12:45 Schreibaufgabe

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

### ***Teillernziel/ Lernaktivität : Welche Reaktionen gibt es auf den Comic?***

-(A/Sw) erklärt, während des Lesens, dass immer jemand gesucht wird, der Schuld ist.

-(Aw) Ich glaube die Ziege ist wie die Ausländer

2 TN (Am, Um) reden; was ist das Thema? Die Zeige ist schön? → Wie fühlt sich die Ziege? Schreib deine Meinung!

Pw und A/Km und Am machen einen Sprachvergleich zwischen Arabisch, Kurdisch, Türkisch und Persisch.

Verschiedene Interpretationen:

Ukm: die Ziege hat einen schlechten Charakter und ist schuldig

Sw: die Ziege ist schuld, möglicherweise hat sie Essen geklaut. Die Schülerin meint, dass die Personen mit der Ziege reden sollten.

A/Km: die hässlichen Hörner sind der Grund, warum alle auf sie zeigen.

Um: Das Thema ist die Schönheit der Ziege

Am: Die Ziege ist lecker

S/Aw: Das Thema ist Sündenbock: Die Leute geben dem Tier an etwas schuld und die Schülerin meint, dass die Menschen Unschuldigen Schuld geben wollen.

wA: Thema: Unterdrückung und Rassismus. Persönliche Freiheit hat jeder, egal welche Religion, Hautfarbe oder Kultur.

Pw: Die Ziege hat nichts gemacht und trotzdem zeigen alle auf sie. Die Schülerin meint, dass wenn jemand etwas falsches gemacht hat, gibt er jemand anderem die Schuld.

Aw: Thema: Vorurteile, weil jemand kein Geld, keine Eltern oder eine andere Religion hat.

Tw: Thema Sündenbock, die Ziege ist unschuldig und die anderen verstehen das falsch.

***Beobachtete Sozialform:*** Plenum + EA

***Beobachtete Lehraktivität: wie wird der Comic paraphrasiert?***

LP erklärt den Namen des Comics und die Worterklärungen. LP zeichnet zur Erklärung für Anziehungskraft ein Bild der Erde und des Mondes an die Tafel. LP moderiert, lässt 2 TN\* vorlesen und erklärt Schwerkraft und Sündenbock und fragt nach Beispielen. LP sagt, dass die 2. Aufgabe ähnlich ist wie eine Prüfungsaufgabe und gibt/sammelt Redemittel und erklärt das Wort „Vermutung“ (was man glaubt). Sie lässt die TN\* mündlich und dann schriftlich das Bild beschreiben. LP erklärt die Redewendung „Man zeigt nicht mit nacktem Finger auf angezogene Leute.“

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

### Beobachtungsbogen 2. Unterrichtsbeobachtung am 19.07.2018

Zielgruppe	Projekt <i>InterSpace</i>
Sprachniveau	B1+
Institution	Interface Wien
Anwesende nach Muttersprache	Projekt <i>InterSpace</i> : A Arabisch (Am, 2Aw), 1 Arabisch/Kurdisch (A/Km), Persisch (Pw), Somali/Arabisch (S/Aw), Thai (Tw), Ukrainisch/Russisch (Ukm), Ungarisch (Um), 1 Serbisch (Sw). W=weiblich, m=männlich

LP wiederholt die Inhalte des Vortages (15')

LP fordert Lernende dazu auf, die Unterlagen vom Vortag raus zu holen und fragt, was gelernt wurde, worauf folgende Wortmeldungen kommen:

-Rassismus –Juden –Unterdrückung →Rassismus und Antisemitismus waren die Texte. Was ist Rassismus? –(S/Aw) z.B. wenn ich sage, ich mag keine weiße Leute.

→ Unterdrückung, Vertreibung? Ja, Rassismus hat etwas mit der Hautfarbe zu tun, mit dem Körper. Wann? –(Aw) 100 – 200 Jahren → Ja und auch noch heute noch. LP wiederholt die Wortbedeutung von „Wert“ → bei Menschen problematisch, und was ist Antisemitismus? –(Aw) gegen Juden –(Sw) Judenfeindschaft

→ Was ist Feindschaft? –(Am) Gegenteil von Freundschaft. – (Sw) Juden werden gehasst. → Wer sind Juden? – Religion → Gab es das früher oder heute noch. – (Sw) Ich glaube es gibt nicht mehr –(Aw) [liest] Trotz der Shoah ... → LP wiederholt Wortbedeutung von Shoah.

60'	Lernende können über geschichtliche Ereignisse diskutieren +Präteritum: erhalten-erhielt, entstehen – entstand, ...	Schüler*innen stellen Vermutungen an und lesen den Text und definieren die Wörter <i>Flüchtling</i> und <i>Nahost-Konflikt</i> und sprechen darüber	GA in doppelter Gruppengröße, z.B. 4 Personen, und Plenum	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 33, gekürzt) Handy u einsprachige WB als Hilfsmittel zur Übersetzung →S.4 Plakat	Vor dem Lesen schreibt die LP auf die Tafel Was hat denn Israel mit Österreich zu tun? Die LP lässt die Lernenden Vermutungen äußern. Die im <i>kollektive Gedächtnis</i> bekannten Jahreszahlen werden zur Hilfe genommen: Wann wurde Israel gegründet? (1948) Wann war der 2. WK? (1938-1945). Die LP teilt die Arbeitsblätter aus, teilt die Schüler*innen in Gruppen ein.
-----	--	---	---	--	---

**Tatsächlich beobachtete Zeit:** 09:00 – 09:15 WH, 09:15 – 09:25 Lesen, 09:25 – 09:50 Gruppen, Definitionen gemeinsam schreiben.

#### Beobachtung in Gruppen:

LP erklärt beiden Gruppen das Wort Kolonie und verweist auf die Landkarte im Raum. LP fragt auch nach, welches die Nachbarländer von Israel sind. LP verweist auf die Aufgabe der Definitionen und auf die Definition von *Nakba*. Während des Lesens erklärt die LP *Drehscheibe* und *Verwaltung*.

1) Pw, Sw, Um, Ukm,

-(Pw) Sie [die Briten] hatten so viel Macht. Warum erlaubten sie nicht den Flüchtlingen.

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

→Wer will nach Palästina und warum?

-(Pw) Juden , Flüchtlinge → und die britische Verwaltung? -(Pw) illegal an der Grenze

→Warum sind sie verzweifelt? Wovor flüchten sie?

-(Um) Krieg

-(Sw) aus Europa, Nazis, weil sie haben schlecht behandelt, deswegen.

LP Erklärt Drehscheibe. -(Pw) Wie Türkei [jetzt]

2)A/Km, Am, Tw, S/Aw,

Auf die Frage der LP wer am Nahost-Konflikt beteiligt ist:

-(Am) Syrien, Ägypten, Libanon.

LP liest die Definition von Nakba und erklärt das Wort „Leid“. Sie fragt, warum es Leid gab.

-(S/Aw) viele mussten fliehen →Vertreibung

→Verzweiflung: haben wir bereits besprochen. Wer ist verzweifelt?

-(Aw) die Juden

→ Habt ihr eine Idee warum sie flüchten?

-(Aw) Ah... Ende des 2. Weltkrieg. Österreich wollte die Juden aus ganz Europa.

-(S/Aw) Wie ein Asyl?

→LP erklärt Drehscheibe und fragt nochmal: Warum wollten sie [die Juden] weg?

-(S/Aw) Ich verstehe nicht warum.

→Wir haben gestern über den 2. Weltkrieg gesprochen. Nach dem 2. Weltkrieg wollten viele jüdische Flüchtlinge nach Palästina.

-(S/Aw) Krieg?

→Was ist im Krieg passiert?

-(S/Aw) Es gibt viele tote Menschen und alles zerstört.

→LP verweist auf das Wort Shoah. Warum wollten sie weg?

-(Aw) Katastrophe für die Juden

→ LP erklärt, dass jüdische Überlebende in D und Ö und anderen Ländern weg wollten.

-(Aw) weil sie haben kein Land.

→ Jetzt wird ein Land gegründet

-(Aw) Sie haben genommen dieses Land.

→ Lehrperson vergleicht die Gründung von anderen Ländern, z.B. Serbien.

**Teillernziel/ Lernaktivität : Welche Vermutungen werden geäußert auf die Frage: Was hat Israel mit Österreich zu tun? (in den Gruppen)**

Die Lernenden äußern keine Vermutungen, die Gruppen arbeiten ohne Lehrperson fast nur in Stillarbeit.

## **Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

### **Notizen:**

LP schreibt den Titel an die Tafel

-(S/Aw) Israel sind auch Juden

-(Aw) schlechte

→ Was ist denn Israel? – Land – Staat

-(Aw) Keine Land

→ Habt ihr eine Idee, was Österreich mit Israel zu tun hat? LP zeichnet den Zahlenstrahl, zeichnet 1900, 2000 ein und dazwischen 1938, 1939, 1945 und zeichnet ein, wann der 2. WK war und wann Ö Teil von NS-Deutschland. → Habt ihr eine Idee, seit wann es Israel gibt?

-(Sw) schon lang

-(Ukm) zuerst Europa Polen ... → Ich weiß noch nicht genau, was du meinst. Schauen wir mal im Text.

Als LP um 09:15 den Text austeilt, möchte ein TN (Am) den Raum verlassen. LP erlaubt dem TN, den Raum zu verlassen. LP meint, dass das Thema schwierig sein kann. Nach 3 Minuten schaut die LP nach dem TN. Die anderen arabischsprachigen TN\* flüstern kurz, warum er den Raum verlässt, danach wird ruhig gelesen. Auch das Lesen in den Gruppen bleibt sehr ruhig, es gibt kaum Interaktionen. Die Stimmung ist bedrückend.

10:05 LP ergänzt im Plenum die Jahreszahl 1948 Israel wird gegründet. 1938 – 1945 Nazi Zeit, die Briten erlauben nur wenige Flüchtlinge. Definitionen von Flüchtling werden vorgetragen. → Wovor sind jüdische Menschen geflohen? –(S/Aw) die Nazis → Was machen die Nazis? – (S/Aw weil die Nazis alle jüdischen Menschen töten wollten. → Was passiert dann? Österreich wurde zur Drehscheibe... LP paraphrasiert den Text, bei dem Wort Drehscheibe sagt die persischsprachige Teilnehmerin: -(Pw) So wie die Türkei, -(A/Km) wie Flughafen, 1948 -(S/Aw) Die Juden waren in Österreich.

-(A/Km) an (Aw) gerichtet in der Muttersprache: Gefällt dir der Unterricht nicht? Es ist ein normaler Unterricht [ders 'adī].

Um 10:00 verlässt die Teilnehmerin (Aw) kurz den Raum, die anderen schreiben die Definitionen weiter. Der kurdisch-arabischsprachige TN bleibt heiter, die arabischsprachige Teilnehmerin, die im Raum bleibt, schreibt an der Definition weiter. Die Teilnehmerin kommt zurück, bleibt sehr ruhig, auch im Plenum, bis sie ausbricht mit „Israel ist schlecht“ ... (siehe unten)

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

10'	Lernenden können im Text vorhandenen und nicht vorhandene Informationen für die Beantwortung der Frage „Was hat denn Israel mit Österreich zu tun“ diskutieren.  +Wortschatz selbst erarbeiten n	Die Lernenden präsentieren ihre Ergebnisse der Wortdefinitionen für Flüchtling und Nahost-Konflikt und äußern ihre Vermutungen auf die Frage „was hat denn Israel mit Österreich zu tun.“	Plenum	Ein Mensch ist ein Mensch (S. 33, gekürzt) Handy u einsprachige WB als Hilfsmittel zur Übersetzung →S.4 Plakat	Die LP moderiert nach ca 20' die Präsentation der Ergebnisse der Wortdefinition im Plenum. Bereits während des Lesens oder danach kann sie die Lernenden fragen, ob ihnen das Wort <i>Nakba</i> bekannt ist. Die LP sammelt Antworten auf die Frage „was hat denn Israel mit Österreich zu tun?“ Hier soll es kein richtig und falsch geben, sowohl die im Text vorhandene Antwort, dass Österreich eine Drehscheibe war als auch Interpretationen des Textes sind erlaubt. Mögliche Äußerungen, die dem sekundären Antisemitismus zuzuordnen sind, können hier gemeinsam diskutiert werden und Unterschiede zwischen <i>Shoah</i> und <i>nakba</i> erarbeitet werden.
-----	---	---	--------	---	--

**Beobachtete Zeit:** 09:50 – 10:05 Definitionen, 10:05 – 10:30 Plakate präsentieren **Beobachtete Sozialform:** Gruppenarbeit und Plenum

**Teilernziel/ Lernaktivität : Welche Definitionen finden die Teilnehmenden bei der Aufgabe 2?**

Im Plenum: LP liest die Definition von Nahost-Konflikt vor und erklärt das Wort Volk – Völker

-(S/Aw) übersetzt auf Arabisch und Englisch.

- (Aw) Israel ist sehr schlecht, aber Palästina hat nicht das gemacht [das bezieht sich vermutlich auf die Shoah] → Ja, es gibt viel Leid und Tote.

- (A/Sw) Israel sie machen das wieder. Das ist schlimm. Sie wissen auch wie schlecht.

- (Aw) auch nicht alle Juden finden das gut [was Israel macht], nicht alle Juden sind so.

LP verweist darauf, dass bis heute viele Nachbarstaaten das Recht auf den Staat nicht akzeptieren wollen und dass man die Politik Israels kritisieren kann: → Man kann sagen, die Politik ist schlecht, deswegen sprechen wir darüber weil es so schwierig ist.

**Wie wird auf das Wort Nakba reagiert?**

-(Pw) *nakba* auch in Persisch → Katastrophe, haben wir das Wort schon gesehen? –(Pw) Shoah, alles Katastrophe.

-(Pw) an (A/Km) der anderen Gruppe: *nakba*! [Die beiden Schüler\*innen haben am Vortag auch Wörter aus dem Persischen, Kurdischen, Arabischen verglichen]

-(Aw) das heißt wenn Israel kommt.

→ *Nakba* war nicht im Text aber es gibt eine Erklärung

-(Aw) Gründung Israel

→ Palästinensische Bevölkerung mit viel Leid verbunden bei vielen Personen.

-(Aw) nickt.

→ Das Wort Katastrophe hatten wir gestern auch: Shoah. Welche Sprache?

-(Aw) Hebräisch.

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

### Notizen:

Lehrperson wiederholt am Ende die Frage und ergänzt → Man könnte auch fragen: Was hat Deutschland mit Israel zu tun.

-(S/Aw) Sie haben die Juden gehasst, deswegen.

→Genau, D/Ö wollte alle Juden töten. Es ist kein Zufall, dass 1948 Israel gegründet wurde. Es gab viele Flüchtlinge und die Angst, dass das nochmal passierte und ein eigener Staat gab Hoffnung auf mehr Schutz.

### Filmdidaktisierung und optional ÖIF Prüfungsvorbereitung:

**Globales Lernziel:** Vorwissen wird aktiviert und mit kulturellen Deutungsmuster in Bezug gesetzt, die die Einzigartigkeit des Holocausts betreffen.

Bei vorhandenem sekundärem Antisemitismus: Unterschiede zu anderen Verbrechen können erkannt werden (Definition zum Sekundären Antisemitismus siehe Handreichung und Kapitel 2)

Zeit	Lernziel	Lerneraktivität	Sozialform	Lernmaterial	Lehraktivität
10-15'	Lernende können Vermutungen zur Chronologie einer Geschichte anstellen. Symbole (Judenstern, SS-Zeichen) können mit den eigenen kulturellen Deutungsmustern in Bezug gesetzt werden.	Lernende erfinden eine eigene Geschichte.	Gruppenarbeit Plenum	→Screenshots Bildgeschichte (2 Mal)	Lehrperson lässt die 2 Teams ihre Geschichte erzählen und kann nach der kulturellen Deutung von Symbolen fragen. Z.B. „Was denkst du bedeutet der Stern für den Jungen?“ und kann auch eigene kulturelle Deutungsmuster erklären „Das Hakenkreuz ist in Deutschland und Österreich verboten, weil...“

**Tatsächlich beobachtete Zeit:** 10:30 – 10:40 **Beobachtete Sozialform:** 2 Gruppen

### Welche Vermutungen haben die Lernenden?

2 Lernende behaupten, dass sie den Film bereits kennen, doch es ist doch ein anderer Film.

-(S/Aw) Zeit der Nationalsozialisten, Symbol für Hitler

### Welche Ergänzungen gibt die LP zu kulturellen Deutungsmustern?

→Das Hakenkreuz ist ein Symbol, das verboten ist. Seht ihr noch ein anderes Symbol?

-(S/Aw) Jude

→Davidstern, warum trägt er das Symbol auf der Kleidung?

-(S/Aw) Das Kind ist Jude

-(Aw) Diese Jude, Hitler macht das

→ jüdische Menschen mussten dieses Zeichen tragen

-(S/Aw) Flagge Israel

→Davidstern. Der Stern ist ein Symbol für die jüdische Religion. Sie wurden unterdrückt, damit sieht man, wer [Jude ist], sie mussten diesen Stern zeigen.

-(Ukm) Flüchtling?

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

-(S/Aw) Da'ūd auch für unsere Religion ein Prophet. Christen und Muslime sind ein bisschen gleich. Aber Christus ist nicht Gott.

### Notizen:

LP holt TN zurück in den Unterricht (Arabischsprachig, m).

10'	Lernende können nur durch Hören Vermutungen zu den W-Fragen äußern und ihr Vorwissen aktivieren.	Lernende hören die Szene und beantworten die Fragen der Lehrperson	Plenum	Ausgesuchte Szene (Ton ohne Bild) 03':18" – 04':21" Arbeitsblatt → S.5	Lehrperson erklärt die Aufgabe, spielt die Szene (nur Ton, kein Bild) und stellt danach die Fragen: Wer? Wo? Wann? Bei der Frage Wer? kann auch nach der Beziehung der Personen gefragt werden.
-----	--	--	--------	--	--

**Beobachtete Zeit:** 11:10 – 11:20 **Beobachtete Sozialform:** Plenum **Welche Vermutungen äußern die Lernenden:**

Der Mann, der Sohn, die Frau.

Wann? –(Aw) Nazizeit

LP 1938/39-45

-Vielleicht Berlin, vielleicht Österreich

### Notizen:

LP erklärt Geheimnis + zusammenstoßen + Nashorn (letzteres mittels 2 Bildern)

5-10'	Lernende können Vermutungen zu einem Filmtitel schreiben. +Konjunktiv II	Lernende schreiben ein Assoziogramm zu dem Filmtitel	Paararbeit	Arbeitsblatt →S.5	Lehrperson erklärt, dass bisherige Informationen gesammelt werden können (Brainstorming) und die Schüler*innen Vermutungen über einen Titel anstellen können.
-------	---	--	------------	-------------------	---

**Tatsächlich beobachtete Zeit:**11:20 – 11:25 **Sozialform:** Plenum **Welche Assoziationen werden zum Filmtitel genannt**

Geheimnis, Krieg, Vendetta, Nashorn, 1938

### Wie reagiert die LP?

LP lässt Vermutungen im Plenum sagen (statt Paararbeit)

### Notizen:

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

15-20'	Lernende können die ersten Szenen aus dem Film beschreiben.	Lernende schauen den ersten Teil des Films und fassen diesen mündlich zusammen.	Plenum	Film bis 09':08'' Bilder	Lehrperson frag: „Was ist bis jetzt passiert?“ usw. Das Familienbild, das in den ersten Szenen vorkommt dann als Hilfsmittel verwendet werden: „Wer ist das?“ Hier kann die LP auch darauf hinweisen, dass es 2 Familien und 2 Jungs gibt.
--------	---	---	--------	-----------------------------	--

**Tatsächlich beobachtete Zeit:** 11:25 – 11:30 11:30 – 11:40 Mündliche Zusammenfassung

**Sozialform:** Plenum

### Wie fassen die TN\* die bisherigen Szenen zusammen:

-(Ukm) Jemand hat ihren Sohn verloren. Die andere will Spielzeuge, Nachbarn und Freunde.

→ Wie heißen sie?

-Heinrich

→ und David

-(S/Aw) Vielleicht David ist Jude

-(A/Km) Vielleicht Heinrich ist Jude

→ Erinnerst du dich, wie heißt der Stern? Davidstern.

### Wie reagiert die LP:

LP paraphrasiert die Geschichte und fragt: wohin reisen sie? – (A/Sw) Spielzeugland. –(Ukm) Heinrich will auch ins Spielzeugland. Du darfst nicht ins Spielzeugland. Vielleicht sie hat Angst.

-(Aw) Heinrich ist das egal. –(Ukw) David will auch nicht sprechen.

LP erklärt Unterschied zwischen Polizei und SS.

LP erklärt vor und während des Films, dass dieser achronologisch ist und verweist auf den Titel.

### Notizen:

15'	Lernende stellen Vermutungen darüber an, wie es weiter gehen wird. +Konjunktiv II und Futur I	Lernende können (falls nötig) den 1. Teil nochmal anschauen. Sie sprechen über Vermutungen	Plenum	Film bis 09':08''(falls nötig ein 2. Mal) Tafel	Lehrperson fragt die Lernenden nach ihren Vermutungen, wie der Film weitergeht und gibt Redemittel: Es wäre möglich, dass... Vielleicht könnte.... Möglicherweise wird ....
-----	--	--	--------	--	--

**Tatsächlich beobachtete Zeit:** 11:40 – 11:45 **Sozialform:** Plenum **Welche Vermutungen äußern die TN\***

-(Pw) Ihr Sohn ist im Zug. Vielleicht kommt er nicht mit.

**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

**Wie reagiert die LP:**

Was ist das für ein Zug?

-(Ukm) Spezialzug für jüdische Menschen

-(S/Aw) Zug für Sachen, Tiere

-(Pw) sie hatten keine Wahl.

Fragt, ob die TN\* weiterschauen wollen oder noch einmal schauen. TN wollen weiterschauen.

5-10'	Lernende können einen achronisch gefilmten Film verstehen und gemeinsam die Definition von „Endlösung“ lesen.	Lernende schauen den Film bis zum Ende	2er Gruppe +Plenum	Film von 09':08 - Ende	Lehrperson zeigt den Film bis zum Ende und lässt danach 2er Gruppen den Inhalt besprechen danach rekonstruiert sie mit den Schüler*innen gemeinsam die Geschichte..
-------	---	--	--------------------	------------------------	---

**Tatsächlich beobachtete Zeit:** 11:45 – 11:50 **Sozialform:** 2er Gruppen **Wie fassen die TN\* die Geschichte in den 2er Gruppen zusammen?**

-(Sw) Ich habe wirklich dieses [macht eine Geste für Gänsehaut]. Ich bin sehr traurig.

-(A/Km) [immer noch heiter] ich glaube sie tötet.

- (S/A) so traurig

**Wie fassen die TN\* die Handlung im Plenum zusammen?**

(Aw) Sie hilft David. (S/Aw) Sie sagt „komm Heinrich“ (Sw) Sie weiß, dass Heinrich hat keinen Stern. (A/Sw) David weiß, es gibt kein Spielzeugland.

(Pw) Mutter kümmert sich um beide. (Ukw) Die Mutter hat geholfen.

**Wie reagiert die LP:**

LP fragt nach Nashorn-Szene

-(S/Aw) Die Polizei hat ihn geschlagen.

→Noch Fragen?

-(Sw) Heinrich hat Vater?

-(Ukm) Im Krieg

5'-10'	Die im Film implizit kulturellen Deutungsmuster werden explizit gemacht.	Die Lernenden setzen die eigenen Deutungsmuster mit den Neuen in Bezug.	Plenum	Arbeitsblatt S. 5 Übersetzungshilfe	Die LP stellt den Lernenden inhaltliche Fragen stellen: „Wohin fährt der Zug?“ Führt er wirklich ins <i>Spielzeugland</i> ? Warum fährt er dorthin?“. Die LP lässt die Lernenden die Definition von „Endlösung“ erklären. Bei dem Wort <i>Güterwagen</i> kann die LP auf den Film verweisen, und die im Film implizit vorhandene Information (Ziel der Fahrt = Vernichtung) erklären.
--------	--	---	--------	-------------------------------------	--

**Tatsächlich beobachtete Zeit:** 11:50 – 12:00, 12:10 – 12:20 **Sozialform:** Plenum **Notizen zum Material**

**Antisemitismus in der Arabischen Welt.** Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Änderungen auf S.5 (Tippfehler), Änderung auf S. 6 (1948 weglassen)

**Welche Antwort gibt es auf die Frage „Wohin fährt der Zug?“**

→ Was ist mit Davids Eltern passiert?

-(Pw) Tod

-(A/Sw) ermordet

**Wie erklärt die LP die im Film implizit vorhandene Information der Vernichtung (=kulturelles Deutungsmuster)?**

LP erklärt Gaskammern und die Einmaligkeit der Shoah/des Holocausts: Umbringen mit den modernsten Techniken der damaligen Zeit. LP erklärt Todesmärsche, Vernichtung, Endlösung und den Zusammenhang mit der Rassentheorie in eigenen Worten und sagt, dass der Film für sie auch traurig ist.

→ Vernichten, das sagt man eigentlich nur für Tiere, z.B. Ratten

**Welche Reaktionen gibt es darauf?**

-(Pw) Deportation ist wie Vertreibung?

→ Ja, ähnlich, d.h. jemanden wegbringen.

-(S/Aw) das ist grausam [schüttelt sich]

-(Sw) Es gibt diese im Dschungel. → Was ist im Dschungel? –(Sw) Indianer, (S/Aw) Indianer in Amerika → Lehrperson betont die Einmaligkeit der Shoah der Nazis und verweist auf Auschwitz, Leute wie David wurden in diese Lager gebracht.

10-15'	Lernende können persönliche Motive der Hauptperson als auch kulturelle Deutungsmuster (z.B. Güterwaggon) beschreiben.	Die Lernenden äußern mündlich oder schriftlich Vermutungen über die Motive.	Plenum oder EA (mündlich oder schriftlich)	Arbeitsblatt	Die LP lässt die Aufgabe lesen und erklärt diese und fordert die Lernenden auf mündlich oder schriftlich Vermutungen über die Motive der Hauptperson zu äußern. Die LP kann gemeinsam mit den Lernenden auch bei Bedarf Erklärungen zu kulturellen Deutungsmustern (Judenstern, Güterwaggon) ergänzen.
--------	---	---	--	--------------	---

**Tatsächlich beobachtete Zeit:** 12:20 – 12:25 **Sozialform:** Plenum **Notizen zum Material Gendern! Welche Motive äußern die Lernenden**

Die Lernenden äußern kaum eigene Vermutungen.

**Wie erklärt die LP die im Film implizit vorhandene Information wie den Judenstern oder Güterwaggons als Mittel der „Endlösung“ (=kulturelles Deutungsmuster)?**

Siehe S.7/8 Beobachtungsbogen

**Welche Reaktionen gibt es darauf?**

Siehe S.7/8 Beobachtungsbogen

**Notizen:**

LP stellt auch die Frage, ob die Bevölkerung davon wusste und erklärt die Aufgabe 3

-(Sw) Sie weiß, ihr Sohn ist traurig

-(S/Aw) Sie will helfen.

## Antisemitismus in der Arabischen Welt. Ein Lösungsansatz für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache

-(Ukm) Sie will ihn retten

LP fragt, ob das viele Leute gemacht haben und weist darauf hin, dass es ein Film u keine wahre Geschichte ist und, dass wenig Menschen geholfen haben und, dass deshalb darüber gesprochen wird, damit das nicht wieder passieren kann. LP fragt auch, ob die TN\* bereits über den Holocaust etwas gelernt haben:

-(S/Aw) in der Hauptschule und im Deutschkurs

-(Sw) Volksschule und Hauptschule

-(Um) Ja

20'	+ÖIF Prüfungsvorbereitung B1 Durch Zeitleisten können die Schüler*innen verstehen, wie Welt-geschichte Familien-geschichten beeinflussen kann (vgl.Gryglewski 2013:134).	Die Schüler*innen vergleichen im Plenum und zeichnen dann gemeinsam am Zeitstrahl die Ereignisse ein.	EA + Plenum	→ S. 6 <b>optional</b> bei Prüfungsvorbereitung ÖIF-Prüfungsvorbereitung B1	LP gibt den Lernenden kurz Zeit, lässt die Ergebnisse vergleichen.
-----	---	---	----------------	--	--

**Tatsächlich beobachtete Zeit:** 12:25 – 12:30 **Sozialform:** Plenum **Notizen zum Material:** 1948 evt. Nicht einzeichnen, wegen heftiger Reaktionen von palästinensischen Lernenden

**Lehraktivität:** LP lässt TN\* auf der Zeitleiste an der Tafel die Daten erklären. Tafelbild:

NS-Diktatur

(Nazi)Zeit

Nationalsozialismus

NSDAP

**Wie schneiden die TN\* bei dem Faktenwissen ab?**

Vermutlich gut, konnte aber nicht genau eruiert werden

**Welche Reaktionen gibt es in Bezug auf das bisher Gelernte (Verknüpfung Faktenwissen mit kulturellen Deutungsmustern?)**

→Diktatur, was bedeutet das?

(Ukm) eine Person ist der Boss

**Notizen:**LP erklärt, dass dieses Jahr (2018) Gedenkjahr ist und, dass das Ende des 2. Weltkriegs, Shoah und Israel etwas miteinander zu tun haben, und kein Zufall. Das hat Auswirkungen auf heute, wie man in Österreich u Deutschland über den Nahost-Konflikt spricht.

Die Nazis haben den Juden die Schuld gegeben (Sündenbock, Antisemitismus)

(S/Aw) obwohl diese nicht Schuld →LP verweist auf die Aussage der arabischsprachigen Teilnehmerin, dass es einen Unterschied zwischen Religion und Staat gibt. - (S/Aw) Wir können sagen, dass Politik schlecht ist. →Wir können sagen, was die Regierung macht, das finde ich nicht gut. Aber ein Problem ist, wenn wir sagen alle. LP fragt, ob es noch Fragen gibt und, ob der Unterricht gut war. -(S/Aw) ja, wichtige Infos, (Sw) ich weiß auch Sozialismus und Faschismus (erzählt von ihrem Großvater)

Liebe Schülerinnen und Schüler,

ich mache in deiner Klasse eine Unterrichtsbeobachtung für meine Abschlussarbeit an der Universität Wien.

Ich notiere mir Informationen anonym (ohne Namen). Wenn dich das stört, melde dich bitte bei mir oder deiner Lehrperson.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Karin Reichart

VII) Abstract

**Abstract**

Diese Masterarbeit widmet sich in einem ersten Schritt der Fragestellung: „Was ist das neue am sogenannten neuen Antisemitismus in der Arabischen Welt?“. Es handelt sich um sekundären Antisemitismus, welche die Opfer der *Nakba* mit den Opfern des Holocausts vergleicht. In Bezug auf diese Opferkonkurrenz stellt Edward Said den Araber\*innen und Palästinenser\*innen die Frage: „wie man die Anerkennung eigener Traumata verlangen könne, wenn man sich weigere, die Traumata des anderen zur Kenntnis zu nehmen“ (Wild 2013: 245). Diese Frage kann an dieser Stelle auch umgedreht werden und an die Lehrenden gestellt werden, deren Ziel es ist, Jugendlichen die deutsche Sprache und deren kulturelle Deutungsmuster näherzubringen: „Wie kann die Anerkennung der Einmaligkeit des Holocausts gefordert werden, ohne die Deutungsmuster der Lernenden kennenzulernen?“.

Der Antisemitismus der Arabischen Welt ist eine Ideologie, die durch die Verbreitung europäischer Quellen wie Hitlers „Mein Kampf“ entstanden ist und dort zu einer eigenen Spielart des weltweiten Antisemitismus transformiert wurde (vgl. Holz; Kiefer 2010: 119). Die Antisemitische Semantik ist von einer antimodernen Gesellschaftsideologie geprägt (vgl. ebd.). Weitere Charakteristika sind Verschwörungstheorien, die Identifikation des Jüdischen als etwas Drittes sowie die Verstrickung von Nation und Religion (vgl. ebd. 121f). Der ehemalige Chefideologe der ägyptischen Muslimbruderschaft Sayyid Qutb versteht es, die weit verbreitete Verschwörungstheorie des jüdischen Streben zur Weltherrschaft mit der durch religiöse Quellen untermauerte Gefahr für die muslimische Gemeinschaft zu verknüpfen: „Hinter der materialistischen gottlosen Einstellung war ‚ein Jude‘, hinter der Einstellung der Bestialität (*ḥayawānyā*) war ein Jude... hinter der Zerstörung der Familie und der Zerstückelung der heiligen Vereinigungen in der Gesellschaft ... ein Jude.“ (Qutb 1993: 34, Übersetzung der Autorin). Der Fokus liegt auf dem inneren Feind, den Qutb in den säkularen Eliten und in den damaligen Machthabern sieht, denen er jüdisches Agententum vorwirft (ebd.:20).

Es steht fest, dass es sich beim Thema Antisemitismus um ein gesamtgesellschaftliches Problem handelt; Deutschlernende mit arabischer Sozialisierung stellen nur einen Teil des Ganzen dar. Der vorgestellte Lösungsvorschlag für diese Zielgruppe wurde durch Aktionsforschung erarbeitet und ist im Anhang zu finden.

## **Abstract**

The first question addressed in this paper is: “What has changed in the so called new anti-Semitism?” It is a form of secondary anti-Semitism in which the victims of *Nakba* are compared to those of the German holocaust during World War II. Edward Said asks Arabs and Palestinians the following question: “How can you demand the recognition of your own trauma, while refusing to acknowledge the trauma of others?” (Wild 2013:245). This question can also be reversed and addressed to those whose goal it is to teach teenagers the German language and its cultural interpretative pattern: How can one demand the recognition of the uniqueness of the holocaust, without knowing the interpretative patterns of the learners?

Anti-Semitism within the Arabic world is an ideology which was spread through sources like Adolf Hitler's "Mein Kampf" and has been transformed to its own form of worldwide anti-Semitism (Holz; Kiefer 2010: 119). Anti-Semitic semantics was shaped by an anti-modern society (op. cit., p. 347). Other characteristics are conspiracy theories, the identification of the Jewish people as "the third" as well as the entanglement of state and religion.

Sayyid Qutb, the former head of ideology of the Egyptian Muslim Brotherhood, knows how to relate the widespread conspiracy theory of the Jewish strive for global dominance with the endangerment of the Muslim community, underpinned through religious sources. He states: “Behind the doctrine of atheistic materialism was a Jew; behind the doctrine of animalistic sexuality was a Jew; and behind the destruction of the family and the shattering of sacred relationships in society ... was a Jew” (Nettler 1987:103). The focus is on the internal enemy, identified by Qutb within the secondary elite and in the ruler at the time, whom he accuses of being Jewish agents (Qutb 1993:20).

Anti-Semitism is a problem within the whole society, including students with Arabic backgrounds who learn German. The complete teaching materials for this target group, which were worked through *collaborative action research*, are in the appendix.