

Ausgangsbedingungen und Perspektiven der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus

Albert Scherr

Politische Bekämpfung, rechtliche Sanktionierung und moralische Ahndung sind legitime Strategien gegen Antisemitismus, bieten aber keine hinreichende Grundlage für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Diese Strategien können sich gar als kontraproduktiv erweisen. Eine subjektorientierte, dialogische und akzeptierende Bildungsarbeit setzt vielmehr an den Adressaten, ihren Denkweisen und Wissensbeständen an. Nicht Moralisierung und Belehrung, sondern die argumentative Auseinandersetzung mit antisemitischen Stereotypen und Fragmenten ist ein wesentlicher Ansatzpunkt anti-antisemitischer Bildungsarbeit. Dies setzt – so Albert Scherr – einen sanktionsfreien Rahmen voraus, in dem Jugendliche ihre Vorurteile äußern und benennen dürfen. Darauf aufbauend können sie sich sachorientiert mit eben jenen Vorurteilen befassen und dabei durchschauen, was an diesen falsch ist, warum sie aber dennoch weit verbreitet sind. Diese dialogische Bildungspraxis ist prinzipiell ergebnisoffen. Sie kann Prozesse der Selbstveränderung anregen und diese unterstützen, nicht erzwingen. |

Vorbemerkungen

In seiner Streitschrift „Inszenierter Antisemitismus“ deklariert Wolfgang Frindte (2006) am Ende jedes Kapitels den Satz „Ceterum censeo [Im Übrigen bin ich der Meinung]: Der Antisemitismus muss vernichtet werden“. Damit bringt er in der Form einer absichtsvoll provokativen Formulierung die Haltung einer eindeutigen und entschiedenen Gegnerschaft zum Ausdruck, die allen Formen des Antisemitismus jede Rechtfertigbarkeit und jede Legitimität verweigert. Eine solche Haltung kann als Konsens derjenigen unterstellt werden, die sich mit der Frage der Ursachen und der aktuellen Erscheinungsformen sowie mit erforderlichen Strategien und Interventionen gegen Antisemitismus befassen. Daraus resultiert jedoch eine spezifische Schwierigkeit für die Bildungsarbeit: Die Haltung einer eindeutigen Gegnerschaft hat ersichtlich eine Affinität zu Strategien (1.) der politischen Bekämpfung und rechtlichen Sanktionierung

sowie (2.) der moralischen Belehrung: Im ersten Fall geht es dann darum, die Möglichkeiten zur öffentlichen Artikulation und politischen Repräsentation derjenigen, die als Antisemiten erkennbar sind, maximal einzuschränken und sie als Personen kennlich zu machen, deren legitime Teilnahme am politischen Diskurs bestritten werden kann. Antisemiten sollen mithin daran gehindert werden, ihre Ideologien zu verbreiten und Anhängerschaft zu gewinnen. Dem korrespondieren auf Tabuisierung und rechtliche Sanktionierung ausgerichtete Vorgehensweisen.

Im zweiten Fall sind mediale, politische und pädagogische Kommunikation darauf ausgerichtet, antisemitische Äußerungen und die diesen zu Grunde liegenden Überzeugungen als moralisch verwerflich zu kennzeichnen; dies schließt eine mehr oder weniger deutliche moralische Be- und Verurteilung derjenigen ein, die als Antisemiten wahrgenommen werden.

Sowohl Bekämpfung als auch Moralisierung sind zweifellos erforderliche und legitime Bestandteile von gesellschaftspolitischen Strategien gegen Antisemitismus. Es ist jedoch erforderlich, solche Konzepte klar von den Erfordernissen und Möglichkeiten der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus zu unterscheiden. Denn eine Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, die sich an der Logik der politischen Bekämpfung und/oder der moralischen Belehrung orientiert, verkennt die spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten von Bildungsprozessen, und sie erzeugt mit hoher Wahrscheinlichkeit kontraproduktive Effekte.¹

Diese These wird im Weiteren näher erläutert und es sollen empirische Ausgangsbedingungen und daraus resultierte Ansatzpunkte anti-antisemitischer Bildungsarbeit aufgezeigt werden. Grundlage hierfür sind die Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zu Formen des Antisemitismus unter gegenwärtigen Jugendlichen sowie darin begründete konzeptionelle Überlegungen.²

Die Schwierigkeit, Antisemitismen zu verstehen

Pädagogische Interventionen (Erziehung, Beratung, Bildung) zielen darauf, Lernprozesse anzustoßen und sind stets mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass Veränderungen von Meinungen und Überzeugungen ebenso wenig erzwin-

Jugendliche besuchen das ehemalige Konzentrationslager Sachsenhausen in Oranienburg. Die gewöhnlichen Adressaten politischer Bildungsarbeit sind Jugendliche und Erwachsene, bei denen antisemitische Stereotype und Argumente nicht Teil einer geschlossenen Ideologie sind.
picture alliance/dpa



gen werden können, wie eine subjektive Aneignung von Wissen, die zu einer Infragestellung der eigenen Stereotype, Vorurteile und Gewissheiten führt. Bildungsprozesse sind Prozesse der Selbstveränderung, die angeregt und unterstützt, aber nicht erzwungen werden können. Deshalb ist Bildungsarbeit in besonderer Weise darauf angewiesen, die Ausgangsbedingungen zu verstehen, auf die sie im je konkreten Fall – bei den jeweiligen Adressaten und im Hinblick auf eine Thematik – bezogen ist. Es ist erforderlich, die Denkweisen, die Wissensbestände, die alltagsmoralischen Haltungen usw. derjenigen zu kennen, die beeinflusst werden sollen. Denn nur dann kann eingeschätzt werden, an welche Lerninteressen der Ad-

ressaten angeknüpft werden kann, wie eine produktive Kommunikation in Gang gesetzt werden kann, aber auch welche Abwehrhaltungen und Blockaden zu erwarten sind. Es ist im Fall der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus unverzichtbar, diese – eigentlich triviale – pädagogische Grundeinsicht zu betonen, denn sie impliziert hier eine durchaus schwierige Herausforderung: die Herausforderung, sich auf einen verstehenden Zugang zu Antisemitismen und damit zu einer Ideologie bzw. ihren Vorformen einzulassen, die eigene Ablehnung, Abwehr und Abscheu aufruft. Denn Antisemitismus verstehen setzt voraus, dass diejenigen, die sich antisemitisch äußern, Motive und subjektiv gute Gründe haben, dies zu tun und diese

AUSGANGSBEDINGUNGEN UND PERSPEKTIVEN DER BILDUNGSARBEIT GEGEN ANTISEMITISMUS

Äußerungen für gerechtfertigt halten. Das aber widerspricht der eigenen inneren Abwehr gegenüber jeder Form von Antisemitismus.

Die Schwierigkeit, sich verstehend auf Antisemitismus einzulassen, wurde uns exemplarisch in der Anfangsphase des erwähnten Forschungsprojekts als eine zunächst schwer zu überwindende Erkenntnisblockade deutlich: Wir waren, wie dies im politischen Diskurs und der Antisemitismusforschung gängig ist, davon ausgegangen, dass Antisemitismus als Vorurteil und Ideologie bestimmt



werden kann (s. dazu den Beitrag von Armin Pfahl-Traughber in diesem Heft). Eine weitere Annahme war, dass Jugendliche und Erwachsene eindeutig danach unterschieden werden können, ob sie antisemitischen Äußerungen entweder zustimmen oder diese ablehnen. Folgt man dieser Vorgabe, dann interpretiert man jede Äußerung eines antisemitischen Stereotyps als Indiz für eine zu Grunde liegende antisemitische Haltung, betrachtet denjenigen, der sie äußert, als Antisemiten. Dies schafft Eindeutigkeit, ist aber für das angemessene Verstehen von Antisemitismus ebenso hinderlich wie für die pädagogische Praxis (s. unten).

Bei der Arbeit an dem von uns erhobenen Material – mit Jugendlichen in Schulen und Jugendzentren durchgeführte Gruppeninterviews – zeigte sich dagegen, dass die Frage, ob die jeweilige Person oder eine Gruppe antisemitisch ist oder nicht, vielfach gerade nicht eindeutig zu beantworten ist und keine angemessene Interpretation der Interviewprotokolle ermöglicht. Denn wir waren wiederkehrend mit einer Kommunikation konfrontiert, die weder für die jeweilige Gruppe, noch für einzelne Sprecherinnen bzw. Sprecher eine Interpretation zuließ, die zu einer eindeutigen Zuordnung führte. Dies erzeugte eine Irritation, die erst auflösbar war, nachdem wir die Prämisse der eindeutigen Unterscheidbarkeit antisemitischer und nicht-antisemitischer Jugendlicher selbst in Frage stellten und in der Folge zu einer anderen Beschreibung gegenwärtiger Ausprägungen antisemitischer Diskurse und Kommunikation gelangten.³ Darauf wird im Weiteren noch eingegangen (s. Scherr/Schäuble 2008a). Entscheidend ist hier zunächst aber, dass es eine erhebliche intellektuelle, soziale und emotionale Herausforderung war, sich auf den aufgrund des empirischen Materials eigentlich nahe liegenden Gedanken uneindeutiger Verschränkungen von antisemitischen Wissensbeständen⁴, von Gleichgültigkeit und deklariertem Desinteresse sowie der Ablehnung von Antisemitismus einzulassen. Zudem wurde deutlich, dass Antisemitismus keineswegs immer nur in der Form eines geschlossenen Weltbilds oder einer ausgearbeiteten Ideologie auftritt, die auf eine verfestigte politische Haltung verweist, die durch Bildung kaum noch zu irritieren ist. Typischer sind, jedenfalls bei gegenwärtigen Jugendlichen in Deutschland, antisemitische Fragmente, die in der Alltagskommunikation verwendet werden, ohne dass diese auf eine gefestigte Ideologie verweisen (s. Scherr/Schäuble 2008a; Stender 2011).

Moralisierung und Belehrung provozieren Abwehr

Die Beobachtung solcher komplexer und uneindeutiger Verschränkungen von nicht-antisemitischen und antisemitischen Äußerungen steht im Gegensatz zu den Vorgaben politischer, medialer und auch wissenschaftlicher Diskurse, die – mit guten Gründen – Eindeutigkeit in der Bestimmung und Ablehnung von Antisemitismus einfordern. Denn zweifellos ist es riskant und kann zu einer Verharmlosung führen, wenn auch Äußerungen als politisch und moralisch zulässig betrachtet werden, in denen sich „Feindseligkeit gegen Juden als Juden“ (Klug 2003) zwar nicht offen, aber latent und verdeckt äußert, z. B. in der Form einer antisemitischen Israelkritik. Für die Bildungsarbeit ist es gleichwohl unverzichtbar, sich verstehend auf die uneindeutigen Verschränkungen einzulassen, die unter gegenwärtigen Ju-

gendlichen und Erwachsenen vorzufinden sind.

Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil pädagogische Arrangements zu Kommunikationsblockaden und Abwehrreaktionen führen können, wenn sie die problematischen Äußerungen ihrer Adressaten als Indizien für einen zu Grunde liegenden Antisemitismus interpretieren und Bildungsteilnehmer dann als Antisemiten ansprechen, denen ihr eigener Antisemitismus und/oder denen die moralische Verwerflichkeit ihrer Überzeugungen nicht bewusst ist:

■ Dies ist zum einen dann der Fall, wenn die pädagogische Mitteilung erfolgt, dass jede Äußerung, die tatsächlich oder potenziell antisemitisch ist, moralisch verwerflich ist und denjenigen aus dem Kreis der achtbaren, anständigen Menschen ausschließt, der sich entsprechend äußert. Denn dann wird, wie Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke gezeigt haben, die Kom-



munikation still gestellt. Die Teilnehmerinnen bringen dann solche Argumente und Einschätzungen, die zum Verdacht ihrer moralischen Verwerflichkeit führen können, im pädagogischen Kontext nicht mehr zu Sprache. Denn sie haben gelernt, was nicht sanktionsfrei gesagt werden kann. Was aber im pädagogischen Kontext nicht gesagt wird, kann dort auch nicht aufgegriffen und bearbeitet werden.⁵

Eine etwas anders gelagerte Problematik resultiert daraus, dass eine Adressierung Jugendlicher und Erwachsener als Personen, deren Überzeugungen moralisch verwerflich sind, Abwehrhaltungen provozieren kann, die sich als Lernwiderstände artikulieren.⁶ Solche Abwehr ist eine Form der Selbstbehauptung gegen die Zumutung, sich von anderen die eigenen Überzeugungen vorschreiben und sich moralisch beurteilen zu lassen (s. dazu Holzkamp 1994). Unter

solchen Bedingungen entstehen Kommunikationsdynamiken, die als Verweigerungshaltungen und Provokationen sichtbar werden, in denen Selbstbehauptung, nicht Selbstveränderung in Lern- und Bildungsprozessen eingeübt wird.

Erste Folgerungen für die anti-antisemitische Bildungsarbeit

Aus den bisherigen Überlegungen lassen sich fünf Folgerungen für die Bildungsarbeit gegen Antisemitismus ziehen: Die gewöhnlich erreichbaren Adressaten politischer Bildungsarbeit sind *erstens* Jugendliche und Erwachsene, bei denen antisemitische Stereotype und Argumente nicht Teil einer geschlossenen Ideologie sind. Dies ermöglicht eine Bildungsarbeit, die an Ambivalenzen und Widersprüche im Selbstverständnis anknüpfen kann.⁷ Eine solche Bildungsarbeit ist *zweitens*

AUSGANGSBEDINGUNGEN UND PERSPEKTIVEN DER BILDUNGSARBEIT GEGEN ANTISEMITISMUS

aufgefordert, sich differenziert auf die Frage einzulassen, was jeweilige Adressaten zu den Themenkomplexen wissen und denken (insbesondere: Nationalsozialismus und Holocaust, Judentum als Religion, Juden als ethnisch bzw. national konstruiertes Kollektiv, Nahost-Konflikt), in denen antisemitische, aber auch anti-antisemitische Meinungen und Argumente artikuliert werden. Das heißt: Konzepte der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus benötigen eine empirische Fundierung und sind auf eine genaue Wahrnehmung ihrer jeweiligen Adressaten verwiesen. *Drittens* ist Bildungsarbeit aufgefordert, eine Kommunikation zu ermöglichen, in der jeweilige Adressaten ihre Fragestellungen, Einschätzungen und Sichtweisen zur Sprache bringen können, ohne dass dies dazu führt, dass sie damit direkte und eindeutige moralische Bewertungen ihrer Person auslösen. Dazu ist es *viertens* hilfreich, Antisemitismus als einen Lerngegenstand zu fassen, der von persönlichen Überzeugungen unterscheidbar ist (s. dazu Scherr/Schäuble 2008a: 13ff.; Holzkamp 1995). Gegenstände anti-antisemitischer Bildungsarbeit sind zunächst nicht die persönlichen Überzeugungen der Adressaten, sondern Antisemitismus und die Gegnerschaft zu Antisemitismus als eine historische und gegenwärtige soziale Realität. Der Schritt von einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus als Lerngegenstand zu einer Thematisierung der eigenen persönlichen Überzeugungen und ggf. zu kritischer Selbstreflexion ist ein weiterer, voraussetzungsvoller und methodisch zu kontrollierender Schritt, dessen Bedingungen und Erfolgsaussichten fallspezifisch zu klären sind. *Fünftens* ist zu berücksichtigen, dass anti-antisemitische Haltungen nicht einfach als eigentlich selbstverständliche politisch-moralische Positionen erwartet und eingefordert werden können. Vielmehr ist es erforderlich, jeweilige Adressaten zu motivieren und zu befähigen, sich mit antisemitischen Diskursen sowie den historischen, den gegenwartsbezogenen und den moralischen Begründungen des Anti-Antisemitismus zu befassen und sich diese als Grundlage für eine Auseinandersetzung mit eigenen Wissensbeständen und Überzeugungen anzueignen. Hierfür ist es meines Erachtens hilfreich, Bildungsarbeit gegen Antisemitismus mit einer subjektorientierten Menschenrechtsbildung zu verbinden (s. dazu Hormel/Scherr 2004: 131ff.).



Jeder pädagogisch gut gemeinte Versuch, antisemitische Vorurteile durch Moralisierung und Belehrung widerlegen zu wollen, muss mit Widerständen – die von demonstrativ gezeigter Langeweile bis hin zu offener Abwehr reichen – rechnen. Moralisierung grenzt aus und ersetzt argumentatives Vorgehen.
picture alliance/dpa

Differenzkonstruktion: Anders als „Wir“

Die bislang abstrakt gebliebene Behauptung, dass in der Bildungsarbeit von komplexen und uneindeutigen Verschränkungen von antisemitischen und anti-antisemitischen Annahmen, Argumentationen und Überzeugungen auszugehen ist, soll im Folgenden etwas konkretisiert und veranschaulicht werden. Dazu ist als Ausgangspunkt die Beobachtung sinnvoll, dass bei den von uns befragten Jugendlichen – diesbezüglich liegen keine einschlägigen quantitativen Daten vor – durchaus ein moralischer Anti-Antisemitismus vorherrschend ist⁸: Es gilt als unzulässig und moralisch verwerflich, eine generell ablehnende oder feindselige Haltung gegen Juden einzunehmen. Hintergrund dessen ist vor allem ein – mehr oder weniger diffuses – Wissen über die Ermordung von Juden im Nationalsozialismus. Diese Haltung eines moralischen Anti-Antisemitismus wird in zwei Sonderfällen nicht geteilt bzw. sie wird in diesen Fällen relativiert: Zum einem von Befragten, die mit neonazistischer Ideologie sympathisieren, zum anderen vor dem Hintergrund eines politisierten Islamismus (s. Schäuble 2012: 247ff.; Gebhardt/Klein/Meier 2012). Klammert man diese Sonderfälle aus (s. auch Anmerkung 8), lässt sich gleichwohl feststellen, dass auch unter „ganz normalen“ Jugendlichen, die der eigenen Überzeugung nach keine Antisemiten sind und keine Antisemiten sein wollen, durchaus problematische Haltungen vorzufinden sind. Von zentraler Bedeutung ist eine *Differenzkonstruktion*, d. h. die Annahme, dass die eigene Zugehörigkeit, das jeweilige „Wir“ – wir Deutsche, wir Christen, wir Jugendliche aus der Stadt X – Juden ausschließt, die als „Andere“, nicht zu „uns“ Gehörende wahrgenommen werden. Im Rahmen unseres Forschungsprojekts wurde diese grundlegende Annahme nicht nur in den Gesprächen mit nicht-jüdischen Jugendlichen deutlich. Sie ist dort eine unausgesprochene, eine selbstverständliche Voraussetzung ihres Redens über „die Juden“. Auch jüdische Jugendliche in Deutschland erleben, dass sie als Nicht-Zugehörige, als Juden in Deutschland, aber eben nicht als „ganz normale Deutsche“, wahrgenommen werden: „Vom durchschnittlichen Deutschen, egal wo er jetzt herkommt, Spanien, Albanien oder die Türkei, wird man einfach sofort anders gesehen, einfach obwohl man wie gesagt perfekt deutsch spricht, äußerlich nicht groß anders aussieht, 'nen deutschen Pass hat. Dann ist man halt jüdisch, da ist man sofort 'ne ganz andere Person. In manchen Fällen kommt einem ein richtiger Hass entge-

gen und sonst ist es halt, man wird anders gesehen. (...) Bevor man Deutscher ist, bevor man sozusagen einer von denen ist, ist man erst mal Jude.“ (Interview mit einem Frankfurter Jugendlichen jüdischen Glaubens)

Wer als Jude wahrgenommen wird, dem wird in den unterschiedlichen Varianten dieser Differenzkonstruktion ein Master-Status (Everett Hughes) zugeschrieben, ein Merkmal, das als zentral gilt, ihn umfassend definiert. Jüdisch sein, das ist dann etwas anderes als z. B. Katholisch-Sein, nicht ein Merkmal unter vielen anderen (z. B. nach dem Muster: X ist sportlich, er spielt Klavier, ein guter Kumpel und nebenbei auch noch katholisch), sondern das Merkmal, das die Fremdwahrnehmung zentral bestimmt. Ein normaler Umgang mit einer Person, der Jüdisch-Sein als Master-Status zugeschrieben wird, ist dann nicht mehr möglich, da die soziale Beziehung durch eine Wahrnehmung überformt ist, die auch dann folgenreich ist, wenn sie nicht mit Ablehnung und Feindseligkeit einhergeht.

Die Schwierigkeit, Differenzkonstruktionen aufzubrechen

Es stellt eine schwierige Leistung von Bildungsprozessen dar, die gesell-

schaftlich gängige Differenzkonstruktion aufzubrechen, die weitreichende Übereinstimmungen mit ethnisierenden Fremdheitskonstruktionen hat. Wie dies gelingen kann, wird im folgenden Interviewauszug mit einer heterogen zusammengesetzten Clique eines Jugendzentrums deutlich:

- „I 1: Kann sein was er will. Mir ist's egal, wir sind alle hier Italiener, Deutsche, Afghanen, wir kommen alle zusammen international, mich interessiert's nicht, ob jetzt ein Jude oder nicht. Aber wenn er mit Religion anfängt
I 2: Ja, mich interessiert nicht mal, ob er Jude ist.
I 1: „Ich scheiss' auf Moslems“ und so'n Zeug, dann. Das ist dann was Anderes.
I 3: Das machen ja Juden normalerweise nicht.
I 1: Ach, man weiß nie. Ich sag auch: „Scheiß auf Juden.“
I 2: Ja, ich dachte, du schlägst ihn nicht, weil er Jude ist, sondern weil er sagt „Scheiß Moslem.“
I 3: Eben weil, weil die zum Beispiel anfangen oder ich anfang.
I 4: Wenn er sagen würde „Scheiß Afghanen“, dann würd' ich ihn schlagen.
I 2: Wir alle sind Menschen. Egal was is.“

Eine Muslimin und eine junge Frau mit Kippa beim sogenannten Kippa-Spaziergang in Berlin (15.9.2012). Der Kippa-Spaziergang sollte ein Zeichen gegen Antisemitismus setzen. Trotz aller symbolischen Politik können anti-antisemitische Haltungen nicht einfach als selbstverständliche politisch-moralische Positionen erwartet oder eingefordert werden.

picture alliance/dpa



Hier zeigt sich exemplarisch – in der Form einer Gruppendiskussion unter sogenannten bildungsfernen Jugendlichen – ein Prozess, in dem das Wissen um die eigene Differenz zu der universalistischen Folgerung führt, dass Differenzen in Bezug auf Herkunft oder Religion zweitrangig sind, keine primären und zentralen Unterscheidungen begründen. Für die politische Bildung gegen Antisemitismus stellt es eine wichtige Herausforderung dar, solche Prozesse anzustoßen, statt Differenzannahmen durch problematische Konzepte der interkulturellen Pädagogik festzuschreiben (s. dazu Hormel/Scherr 2004: 203ff.).

Juden als Fremde und moralischer Anti-Antisemitismus

Die Differenzkonstruktion „Wir“ und „die Juden“ verbindet sich nicht notwendig mit negativen Stereotypen. Sie ist jedoch anschlussfähig für Zuschreibungen, die dem Repertoire antisemitischer Diskurse entnommen sind. Vorzufinden sind in den von uns geführten Interviews u. a. folgende Stereotypen:

- Juden sind parasitär und nutzen uns aus.
- Juden sind Feinde der Christen bzw. der Muslime.

- Juden sind reich.
- Die jüdische Lobby in Amerika hat sehr große Macht.
- Juden sind intelligent.
- Juden sind geheimnistuerisch, sie verbergen ihre wahren Absichten und ihr Jüdisch-Sein.
- Juden sind rachsüchtig und gefährlich.
- Juden sind Kosmopoliten, keine Deutschen.
- Juden stehen auf der Seite des Staates Israel.
- Der jüdische Staat unterdrückt die Palästinenser.

Diese und andere Argumentationselemente sind auch unter Jugendlichen vorzufinden, die sich selbst nicht als Antisemiten sehen. In diesen Fällen besteht ein eigentümliches Spannungsverhältnis zwischen dem moralisch grundierten Anspruch, selbst nicht antisemitisch zu sein und sein zu wollen, und einer Unsicherheit im Umgang mit der Irritation, die daraus resultiert, dass Juden als „irgendwie anders“ wahrgenommen werden. Dies geht wiederkehrend auch mit einer Unsicherheit in Hinblick auf die Frage einher, was wirklich stimmt und was ein Vorurteil ist.

Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass Vorurteile in der Alltagskommunikation, in den Medien, aber auch in schulischen Kontexten tradiert werden. Dies betrifft eine mediale Aufklärung sowie eine Pädagogik, die in guter Absicht das Repertoire der Vorurteile des Antisemitismus darstellen und damit ein Wissen über mögliche Vorurteile verbreiten will, ohne dies in Formen zu tun, die zugleich zu einem Verständnis der Genese und der Funktion dieser Vorurteile befähigen. Denn wenn Vorurteile – und dies ggf. unter Verwendung originärer Texte und Bilder der NS-Propaganda – dargestellt werden, um sie zu kritisieren, ist nicht auszuschließen, dass diese in einer Weise gelernt werden, bei der die Problematik des je konkreten Vorurteils nicht zureichend verständlich wird. Dies führt dann dazu, dass ein antisemitisches Vorurteil als weit verbreitete sowie „irgendwie zutreffende“ und „irgendwie plausible“ Sichtweise angeeignet wird.

Politische Bildung ist aufgefordert, antisemitische Vorurteile nicht nur als solche zu benennen, sondern ihre Adressaten zu befähigen, sich sachhaltig mit den Vorurteilen zu befassen und zu durchschauen, was an diesen falsch ist, warum sie aber gleichwohl verbreitet sind. Dies stellt – insbesondere in Bezug auf antisemitische Deutungen des Nahost-Konflikts – eine anspruchsvolle Aufgabe dar, die nicht durch eine moralische Tabuisierung antisemitischer Aussagen ersetzt werden kann.

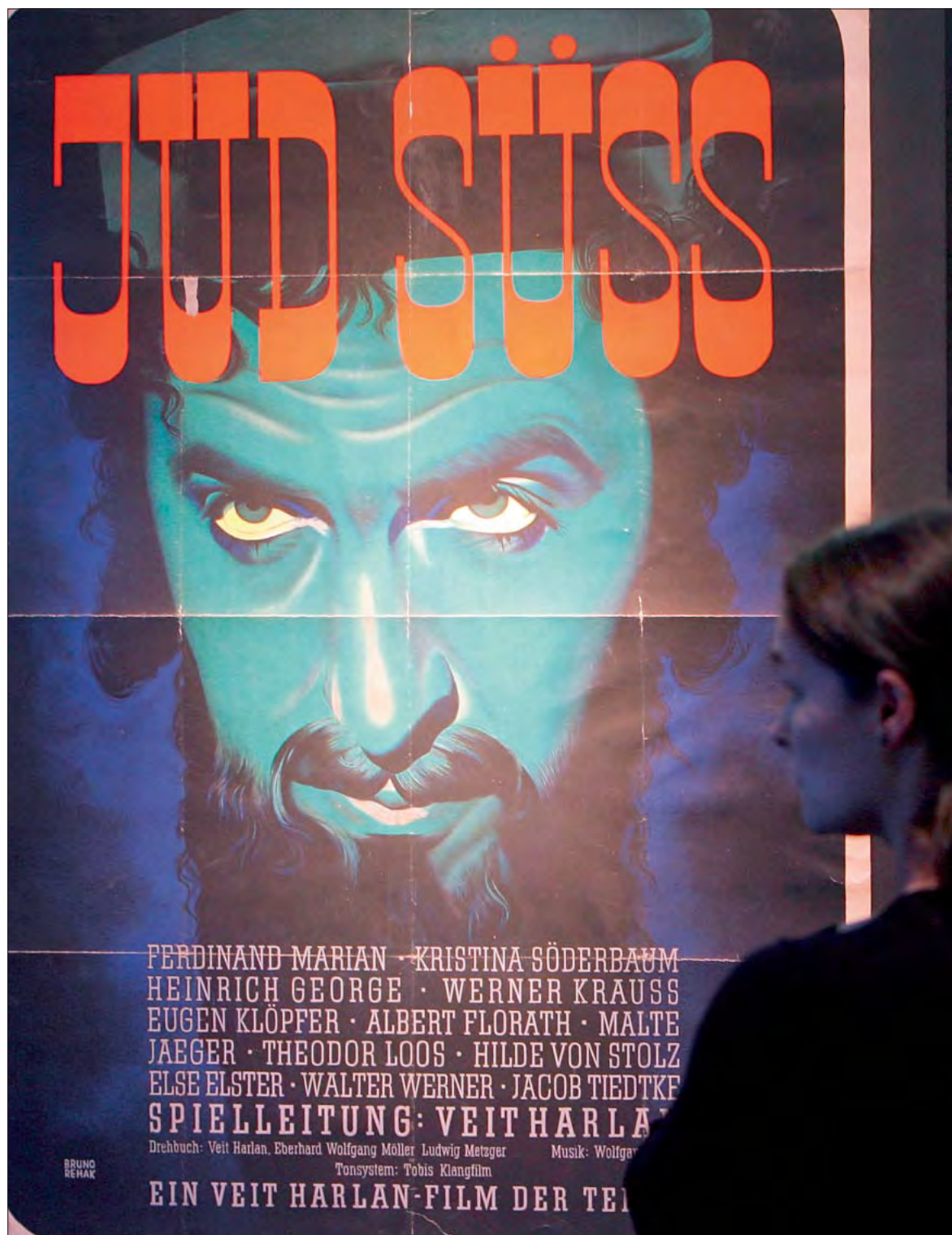
Bildungsarbeit als riskante Praxis

Notwendiger Ausgangspunkt der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus sind die Prozesse, in denen Jugendliche sich – in Auseinandersetzung mit ihren sozialen Milieus, mit in Gleichaltrigengruppen, in den Massenmedien und in Schulen vorfindbaren Annahmen und Deutungsangeboten – plausibel erscheinende Sichtweisen angeeignet haben, d. h. ein mehr oder weniger fundiertes, mehr oder weniger problematisches Wissen, das ihren Haltungen gegenüber Juden, ihrer Argumentation und Interpretation zu Grunde liegt. Dabei reagieren sie auf den Erklärungsbedarf, der entsteht, wenn sie mit Aussagen über die Geschichte des Antisemitismus, den Holocaust sowie aktuelle Themen wie den Nahost-Konflikt konfrontiert werden. Antisemitische Stereotype und Vorurteile sind diesbezüglich funktional, denn sie ermöglichen es, die Sachverhalte zu deuten, die über jüdische Geschichte und Juden in der Gegenwart kommuniziert werden. Diesen Deutungsbedarf bringt eine moralische Problematisierung von Antisemitismus nicht zum Verschwinden.

Zentrales Ziel anti-antisemitischer Bildungsarbeit muss deshalb die Befähigung zu solchen Deutungen sein, in denen antisemitische Stereotype, Vorurteile und Ideologien verzichtbar und überflüssig sind. Dabei kann vielfach an das Interesse Jugendlicher, nicht antisemitisch sein zu wollen, angeknüpft werden. Dies ermöglicht eine Rahmung von Bildungsangeboten, die an die Lerninteressen Jugendlicher anknüpfen und ihnen Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Antisemitismus anbieten. Zudem ist es anzustreben, Antisemitismus als Ideologie begreifbar werden zu lassen, die eigene Denk-, Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten blockiert: Antisemitische Deutungen behindern Möglichkeiten der Kommunikation mit und Beziehungen zu Juden, sie verhindern die Entwicklung rational begründbarer und moralisch vertretbarer Positionen und sie führen zur Verstrickung in ideologische Sichtweisen gesellschaftlicher Probleme.

Diesen Zielsetzungen ist eine subjektorientierte und dialogische Bildungspraxis angemessen, die sich an den Fragestellungen, Wissensbeständen und den Lerninteressen ihrer Adressaten orientiert. Wenn Adressaten von Bildungsangeboten also z. B. annehmen, dass es tatsächlich bedeutsame Unterschiede zwischen Juden und Nicht-Juden oder





Das anlässlich einer Ausstellung im Haus der Geschichte in Stuttgart gezeigte Plakat zum NS-Propagandafilm „Jud Süß“: Wenn antisemitische Vorurteile – und dies unter Verwendung originärer Texte und Bilder der NS-Propaganda – dargestellt werden, um sie zu dekonstruieren, ist nicht auszuschließen, dass die Problematik des je konkreten Vorurteils nicht ausreichend verstanden wird.
 picture alliance/dpa

gute Gründe für Feindseligkeit gegenüber Juden bzw. Israel gibt, ist es sinnvoll, diese subjektiven Überzeugungen im Rahmen von Bildungsprozessen nicht von vornherein zu indiskutablen Vorurteilen zu erklären, sondern in eine Auseinandersetzung mit ihnen einzutreten, die zunächst die Möglichkeit gibt, solche Sichtweisen und ihre Begründungen zur Sprache zu bringen. Denn die Möglichkeit, eigene Annahmen und Bewertungen zu formulieren, ist eine Voraussetzung für daran anschließende Prozesse, in denen erarbeitet werden kann, was die Problematik jeweiliger

Sichtweisen ist und was an ihre Stelle treten kann. Bildungsprozesse sind prinzipiell ergebnisoffen. Ein Verständnis politischer Bildung als offener und dialogischer Prozess kann im Fall von Antisemitismus jedoch nicht dazu führen, dass auf eine Markierung der Grenzen des legitim Sagbaren verzichtet wird. Und die Erwartung, dass Bildungsprozesse zu einer Distanzierung und Kritik von Antisemitismus führen sollen, ist für Bildungsarbeit gegen Antisemitismus konstitutiv; sie schließt insofern einen normativ definierten Erziehungsauftrag ein. Dieser

kann jedoch nicht dadurch erreicht werden, dass problematische Äußerungen und Überzeugungen von vornherein mit dem Hinweis auf Recht und Moral von weiterer Bearbeitung ausgeschlossen werden und dass diejenigen diskreditiert werden, die sie äußern. Denn dies verschließt jede Möglichkeit eines weiteren Dialogs mit denjenigen, deren Überzeugungen verändert werden sollen, wäre also kontraproduktiv. Gleichwohl bleibt Bildungsarbeit gegen Antisemitismus riskant. Sie ist deshalb darauf verwiesen, zu beobachten und zu analysieren, bei wem sie unter welchen

Bedingungen und wodurch welche Lernprozesse in Gang setzt. Insofern sind Evaluation und Selbstreflexion unverzichtbare Bestandteile ihrer Prozessqualität.

Bildungsarbeit ist auf entgegenkommendes Interesse ihrer Adressaten angewiesen. Im Fall der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus heißt dies insbesondere, dass sie nur diejenigen erreichen kann, die bereit sind, sich kritisch mit gesellschaftlich verbreiteten Formen von Antisemitismus und ggf. auch mit eigenen Vorurteilen und Wissensdefiziten auseinander zu setzen. Daraus resultieren Grenzen der Möglichkeiten, durch Bildungsarbeit gegen Antisemitismus wirksam zu werden. Versuche, diese unter den Bedingungen der Schulpflicht zu ignorieren oder zu überschreiten, sind mit hoher Wahrscheinlichkeit kontraproduktiv. Die genuine Chance der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus liegt deshalb in der Qualifizierung und im Empowerment derjenigen, die mehr oder weniger starke Motive haben, keine Antisemiten sein zu wollen.

LITERATUR

Frindte, Wolfgang (2006): Inszenierter Antisemitismus. Wiesbaden.
 Gebhardt, Richard/Klein, Anne/Meier, Marcus (Hrsg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Weinheim und Basel.
 Holzkamp, Klaus (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“? – Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Jäger, Siegfried (Hrsg.): Anti-rassistische Praxen. Duisburg, S. 8–29.
 Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.
 Klug, Brian (2003): Die Sicht auf Israel als 'Jude der Welt'. In: Bunzl, John/Senfft, Alexandra (Hrsg.): Zwischen Antisemitismus und Islamophobie. Hamburg, S. 75–87.
 Kohlstruck, Michael (2011): Bildung „gegen rechts“. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 307–324.
 Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2004): Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main.
 Schäuble, Barbara (2012): „Anders als Wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Berlin.
 Scherr, Albert (2003a): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts., S. 26–44.
 Scherr, Albert (2003b): Subjektbildung als Distanzierung. Elemente einer kritischen Bildungstheorie in Zeiten der funktionalen Aktivierung des Subjekts. In: Höffer-Mehler, Markus (Hrsg.):

Bildung: Wege zum Subjekt. Hohengehren, S. 85–93.

Scherr, Albert (2004): Subjektbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe zur Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 85–98.

Scherr, Albert (2009): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 137–145.

Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2008a): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin (Amadeu Antonio-Stiftung) (Erweiterte Fassung online unter: <http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/materialien/>).

Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2008b): „Wir“ und „die Juden“. Gegenwärtiger Antisemitismus als Differenzkonstruktion. In: Berliner Debatte Initial, Heft 1–2/2008, S. 3–14.

Scherr, Albert (2012): Aufgabenstellungen, Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. In: Gebhardt, Richard/Klein, Anne/Meier, Marcus (Hrsg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Weinheim und Basel, S. 15–28.



UNSER AUTOR

Prof. Dr. Albert Scherr leitet das Institut für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Er studierte Soziologie an der Universität Frankfurt und promovierte dort im Jahr 1985. Von 1981 bis 1983 und von 1985 bis 1988 war Albert Scherr als Sozialarbeiter tätig. Anschließend war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld und von 1990 bis 2001 Professor für Soziologie und Jugendarbeit an der Fachhochschule Darmstadt. 1998 habilitierte er sich an der Universität Karlsruhe im Fach Soziologie. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die Soziologische Theorie, Theorien der Sozialen Arbeit, Migration, Diskriminierung, Rassismus, Rechts extremismus, qualitativ-empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie sowie Jugendforschung.

AUSGANGSBEDINGUNGEN UND PERSPEKTIVEN DER BILDUNGSARBEIT GEGEN ANTISEMITISMUS

Stender, Wolfgang (2011): Antisemitismuskritische Bildungsarbeit. In: Benz, Wolfgang (Hrsg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung. Berlin, S. 36–54.

ANMERKUNGEN

1 Vgl. dazu den instruktiven Text von Michael Kohlstruck (2011).

2 Die erwähnte Studie wurde unter meiner Leitung im Auftrag der Amadeu Antonio-Stiftung durchgeführt (s. Scherr/Schäuble 2008a) und war Grundlage der Dissertation von Barbara Schäuble (2012); eine differenzierte Einordnung in den Kontext der Pädagogik gegen Antisemitismus hat Wolfgang Stender (2011) vorgenommen. Die zu Grunde liegenden bildungstheoretischen Grundannahmen sind u.a. in Scherr (2003; 2004; 2009) dargestellt.

3 In unserer Analyse präferieren wir ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Antisemitismus als Semantik gegenüber einem psychologischen Verständnis von Antisemitismus als Vorurteil. Denn es ist riskant, aus Äußerungen – sei es in Interviews oder in Fragebögen – auf stabile Persönlichkeitsmerkmale zu schließen (vgl. dazu Holzkamp 2004).

4 Wenn hier und im Folgenden von „Wissen“ die Rede ist, dann wird damit nicht zwischen richtigen und falschen Annahmen unterschieden, sondern das bezeichnet, was jeweilige Sprecherinnen bzw. Sprecher als zutreffend betrachten.

5 Eine Folge davon ist auch, wie in unserem Forschungsprojekt deutlich wurde, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oft nicht wissen, wie ihre Jugendlichen außerhalb pädagogischer Kontexte denken und reden und entsprechend von unseren Einschätzungen „ihrer“ Jugendlichen überrascht waren.

6 Zum Beispiel in Form der Aussage, dass dieses Thema ja nun doch schon allzu oft Gegenstand gewesen sei, als dezidiertes Beharren auf der eigenen Position, als offenkundige Provokation oder als trotziges Schweigen.

7 Auf den schwierigen Sonderfall der Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, bei denen eine geschlossene antisemitische Ideologie in Verbindung mit neonazistischen oder islamistischen Überzeugungen gegeben ist, kann hier nicht eingegangen werden. Hier scheitern klassische Konzepte der Bildungsarbeit, erforderlich ist eine Verbindung mit sozial- und gruppenpädagogischen Arbeitsweisen.

8 Hinweisen ist damit auf ein Defizit der gängigen Einstellungs- und Vorurteilsforschung: Dort werden Variablen erhoben, die auf antisemitische Einstellungen hinweisen; den Befragten wird aber keine Möglichkeit gegeben, sich direkt zu der Frage zu äußern, ob sie sich als Antisemiten verstehen oder nicht und warum dies der Fall ist.