

Praktische Ansatzpunkte einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit

Tami Ensinger

Eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit setzt geschützte Lernräume voraus, die eine Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen, Merkmalen und Funktionen von Antisemitismus ermöglichen. Eine weitere Voraussetzung für das Gelingen sind Pädagoginnen und Pädagogen, die einen wertschätzenden Umgang mit den Teilnehmenden pflegen und eine angstfreie Auseinandersetzung mit antisemitischen Fragmenten und Argumentationsmustern anregen. Hierzu ist auf der inhaltlichen Ebene eine antisemitismus- und rassismuskritische Perspektive notwendig, die von Pädagogen und Pädagoginnen eine vorgängige Selbstreflexion und Positionsbestimmung abverlangt. Auf dieser Grundlage formuliert Tami Ensinger mehrere Standards für eine Pädagogik gegen Antisemitismus: (1) Von Antisemitismus Betroffene müssen im Rahmen der Bildungsarbeit vor Verletzungen geschützt werden. (2) Zugleich gilt es, anti-antisemitische Argumentationsmuster zu stärken und Antisemitismus stets Einhalt zu gebieten. (3) Im Zentrum der Bildungsarbeit steht die Dekonstruktion antisemitischer Stereotype und Vorurteile. (4) Angemessene Lernarrangements, die eine sachlich begründete Auseinandersetzung fokussieren, verzichten auf moralisierende und belehrende Akzente.

Vorbemerkungen

Die in diesem Beitrag beschriebenen pädagogischen Ansätze und Erkenntnisse gründen sich auf Erfahrungen aus den pädagogischen Angeboten für Jugendliche, Lehrerinnen, Lehrer und Multiplikatoren sowie Multiplikatorinnen, die in der Frankfurter Bildungsstätte Anne Frank (BAF)¹ gesammelt wurden.² In Bezug auf die Angebote zu aktuellen Formen von Antisemitismus bietet diese zum einen Projekttag für Jugendliche an, die für aktuelle Formen des Antisemitismus sensibilisieren, Auseinandersetzungen und (Selbst-)Reflexionen anregen und Handlungsperspektiven eröffnen sollen. Zum anderen führt die Bildungsstätte Fortbildungen für Lehrerinnen, Lehrer, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch, die einen sinn-

vollen pädagogischen Umgang mit antisemitischen Äußerungen und Haltungen vermitteln sollen. Die auf Anfrage durchgeführten Projekttag und Fortbildungen können verschiedene Themenschwerpunkte haben und werden im Vorfeld mit den jeweiligen Gruppen abgestimmt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich nicht nur auf die Arbeit mit Jugendlichen, sondern auch auf die Bildungsarbeit mit Erwachsenen und mit Akteurinnen bzw. Akteuren der Bildungsarbeit.

Geschützte Lernräume

Die Bildungsstätte Anne Frank (BAF) versucht, die Teilnehmenden der Bildungsangebote zu einer Auseinandersetzung mit den Themen Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus anzuregen. Ziel ist es, bei den Teilnehmenden eine innere Beteiligung anzustoßen. Dies beinhaltet die Beschäftigung mit den Erscheinungsformen, den Merkmalen und Funktionen von Antisemitismen, um diese bewusst zu machen und zu dekonstruieren. Innere Beteiligung bedeutet, Denkprozesse anzuregen, in denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Thematik persönlich verknüpfen. Sie werden dazu angeregt, ihre eigene Perspektive im Hinblick auf das Thema zu reflektieren und andere Perspektiven, deren Bedeutung, Möglichkeiten und Einschränkungen kennen zu lernen. Dabei können sie neue Einsichten entwickeln.

Eine wesentliche Bedingung ist jedoch, diese innere Beteiligung in einem geschützten Lernraum zu erzeugen, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine Beschämungen erleben müssen. Das Erleben von Beschämungen ist, wie Annedore Prengel in ihren Untersuchungen der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen sowie Schülern im Unterricht feststellt, Teil des Alltags in pädagogischen Institutionen. Sie spricht dabei von Traumatisierungen, die stattfinden, wenn Schülerinnen und Schüler Zeuge „von Szenen werden, in denen es offensichtlich erlaubt ist, andere zu beschämen. Was Einzelne als verletzend empfinden, hängt immer auch von der jeweiligen Situation ab“ (Prengel 2013: 10). Adressaten unserer Bildungsarbeit haben häufig Ver-

letzungen in alltäglichen pädagogischen Prozessen erlebt. Wir gehen davon aus, dass Selbstreflexion und das Entwickeln persönlicher Zugänge in einem Klima, das von verletzendem Verhalten geprägt ist, nicht funktionieren. Es ist daher unabdingbar, ein wertschätzendes Klima zu schaffen und keinen Zwang auszuüben. Prengel fordert einen gültigen Ethik-Katalog für die pädagogische Arbeit, der sich an den Verpflichtungen der UN-Kinderrechtskonvention orientiert.

Koffer der deportierten Juden im Museum der Gedenkstätte im ehemaligen Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz. Mit jedem Koffer verbindet sich ein menschliches Schicksal. Biografische Zugänge können eine innere Beteiligung auslösen und so zu einer angemessenen pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus führen.

picture alliance/dpa



Der geschützte Lernraum hat insbesondere in Bezug auf das Thema Antisemitismus eine große Relevanz. Leah Carola Czollek beschreibt, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die sich in Hochschulseminaren mit dem Thema Antisemitismus auseinandersetzen, häufig mit Affekten und komplexen Abwehrmechanismen konfrontiert sind, die aus „Angst, Aggression, Ausweichen, scheinbarem Interesse bis zum Sich-un-sichtbar-Machen, Sich-schuldig-Fühlen oder Gar-nichts-Fühlen“ (Czollek 2009: 172) bestehen können. Sie plädiert dafür, diese Widerstände bewusst zu machen und „über Selbstreflexion die Verhältnisse, Diskurse, Bilder und Gefühle, die mit dem Thema Antisemitismus in Zusammenhang stehen, zu thematisieren und so Lernprozesse anzuregen, die subjektive Empfindungen mit historischen und sozialen Strukturen des Antisemitismus verknüpfen“ (ebd.), die also die individuelle Ebene mit der davon

nicht abzutrennenden strukturellen, gesellschaftlichen Ebene verbinden (vgl. ebd.: 175). Dafür ist eine vertrauensvolle und respektvolle Lernatmosphäre notwendig, in der keine Schuldzuschreibungen, sondern ein produktiver Umgang mit Widerständen stattfinden und in der das Thema Antisemitismus „nicht durch – sehr oft auch sinnvolle – Forderungen der *political correctness* ein Schweigen produziert“ (ebd.: 173). Barbara Schäuble stellt in ihrer qualitativen Untersuchung (Schäuble 2012; Schäuble/Scherr 2007) bei sich größtenteils als anti-antisemitisch wahrnehmenden Jugendlichen fest, dass Thematisierungen von Antisemitismus, wenn sie einer Logik des Verdachts folgen, von diesen Jugendlichen „als Aberkennung ihres Selbstverständnisses gelesen werden und zu Lernblockaden führen“ können (Schäuble 2012: 412). Es ist daher eine grundlegende Bedingung, Bildungsprozesse anzuregen, die nicht auf die

Entlarvung von Teilnehmenden zielen, sondern die produktive Auseinandersetzung mit dem Thema fördern. Solche Bildungsprozesse sollten positiv am Selbstbild der Jugendlichen ansetzen. Jugendliche sollen im geschützten Lernraum ein Problemverständnis dafür entwickeln, dass das eigene Selbstverständnis und die eigenen Deutungen widersprüchlich sind und sich damit auseinandersetzen (vgl. ebd.: 410).

Rolle und Aufgabe der Moderation

Wesentlich ist, den pädagogischen Raum als „Raum der Ermöglichung“ zu betrachten. Insbesondere in der Betrachtung eigener Gefühle und Pers-



pektiven im Hinblick auf das Thema Antisemitismus ist mit Befürchtungen zu rechnen, etwas Falsches zu sagen und daraufhin beschuldigt zu werden. Daher ist mit Blick auf die Gefühle und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein vertraulicher Rahmen notwendig, in dem eigene Gefühle zwar reflektiert, aber nicht zwingend offen ausgesprochen werden müssen und bewusst Räume der Auseinandersetzung geschaffen werden, die dies ermöglichen.

Um die Erfahrungen und Sichtweisen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ernst zu nehmen, orientiert sich die Moderation im geschützten Lernraum an Allparteilichkeit und Bewertungsfreiheit. Czollek begreift die Anerkennung des Subjekts als Subjekt als einen zentralen Bestandteil ihrer Hochschuleseminare. Dabei beinhaltet Anerkennung „einen Kanon von Einstellungen und Fähigkeiten, mit denen Menschen sich begegnen können, ohne einander abzuwerten“ (Czollek 2009: 173). Es geht darum, verschiedene Perspektiven wahrzunehmen, sich miteinander darüber zu verständigen, Perspektivwechsel zu vollziehen und eigene Sichtweisen und Erfahrungen zu reflektieren. „Dazu gehört auch, den je Anderen als von ‚mir‘ getrennt Seienden wahrzunehmen und zu erkennen, unabhängig von ‚meinen‘ eigenen Erfahrungen, Perspektiven oder Bewertungen. Anerkennung des je Anderen bedeutet, auf die Wahrheit zu verzichten, d.h. darauf zu verzichten, als Einzige Recht zu haben. Anerkennung meint ferner, Menschen nicht zu bewerten und zu beurteilen“ (ebd.).

Antisemitismuskritische Perspektiven einnehmen

Einen geschützten Lernraum zu erzeugen bedeutet auch, dass die Moderatorinnen und Moderatoren sich als Teil des Problems begreifen und dies transparent machen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie frei von eigenen Vorurteilen, unbewussten Stereotypen oder Verwicklungen in (strukturelle) Diskriminierungspraktiken sind. Zu empfehlen ist daher eine rassismus- und antisemitismuskritische Perspektive: „Anknüpfend an die aus der Reflexion und Kritik antirassistischer Bildungsarbeit entwickelte ‚rassismuskritische Perspektive‘ (...), bei der die strukturelle Eingebundenheit in rassistische Strukturen sichtbar gemacht wird, kann für die Auseinandersetzung mit Antisemitismus versucht werden, eine antisemitismuskritische Perspektive einzunehmen und damit eine Bildungspraxis zu entwickeln, deren Akteurinnen und Akteure sich bewusst sind, selbst in die Ge-

Eine Bildungsarbeit gegen Antisemitismus kann nur sinnvoll sein, wenn sie zugleich rassistismuskritisch ist. Eine niedrigschwellige Möglichkeit konkreter Bildungsarbeit ist die Aktion „Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage“. Schulen, die diesen Titel erwerben wollen, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Mindestens 70 Prozent aller, die in der Schule lernen, lehren oder arbeiten, verpflichten sich mit ihrer Unterschrift, sich gegen jede Form von Diskriminierung, Mobbing und Gewalt sowie gegen undemokratisches Gedankengut einzusetzen.

picture alliance/dpa



schichte und die gegenwärtigen Formen von Antisemitismus involviert zu sein, die Teil der Gesellschaft sind, in der sie leben“ (Messerschmidt 2010: 106). Die Wahrnehmung von antisemitischen Haltungen und Handlungen sollte untrennbar mit einer rassistismuskritischen Perspektive einhergehen und in der Problemanzeige bei Antisemitismus Rassismus nicht reproduzieren. In der Studie „...das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“ aus dem Jahr 2008 (vgl. Follert u. a. 2010) wird auf die Problematik der Externalisierung von Antisemitismus hingewiesen und festgestellt, dass Lehrerinnen, Lehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die Antisemitismus in ihrer Einrichtung bemerken, diesen zwar als gravierendes Problem wahrnehmen, ihn aber ausschließlich bei „muslimischen“ Schülerinnen und Schülern verorten (vgl. ebd.: 201). Dabei wird eine „Differenzlinie zwischen ‚Wir‘ und ‚Die‘ gezogen und der Fokus auf eine bestimmte Gruppe von Schülern gerichtet“ (ebd.: 202). Problematisch ist hier nicht nur die Wahrnehmung, dass Antisemitismus

nicht in seiner ganzen Breite als Problem der gesamten Gesellschaft wahrgenommen wird, sondern auch, dass die „Dichotomisierung von Eigen- und Fremdgruppe (...) entlang des Gegensatzpaares muslimisch und nicht-muslimisch verläuft“ (ebd.) und sich damit rassistische Diskriminierungspraktiken vollziehen. Eine Bildungsarbeit gegen Antisemitismus kann nur sinnvoll sein, wenn sie zugleich rassistismuskritisch ist. Daher ist es sicherlich sinnvoll, auch andere Formen der Ungleichbehandlung und Diskriminierung anzusprechen. Dabei sollten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich werden. Rassismus hat beispielsweise eine ähnliche Funktion wie Antisemitismus, unterscheidet sich jedoch in der Konstruktion. Die Abwertung des konstruierten Anderen beinhaltet die Zuschreibung der Unterordnung und Machtlosigkeit. Juden wird hingegen eine besondere Macht und Verschwörung unterstellt. Weitere Unterschiede liegen in der Art der Benachteiligung.

Monique Eckmann stellt in ihren Forschungen fest, dass Rassismus durch Po-



sitions- und Machtmissbrauch und institutioneller Rassismus viel häufiger stattfinden als Antisemitismus in eben diesen Bereichen. Anders verhält es sich mit interpersonellen und informellen Formen von Rassismus und Antisemitismus; hier lassen sich eher Parallelen finden (vgl. Eckmann 2006: 215).

Im Blick auf die potenziell immer vorhandenen eigenen vielfältigen Erfahrungen von Diskriminierung unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist es unangemessen, nur bestimmte Formen von Diskriminierung anzusprechen und andere nicht zu beleuchten. Es soll hier nicht dafür plädiert werden, die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden zu thematisieren und sich mit diesen auseinandersetzen. Viel eher sollte es ein Ziel sein, die verschiedenen gesellschaftlich vorhandenen Diskriminierungspraktiken wie Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus und andere gruppenbezogene Menschenfeindlichkeiten (GMF)³ mit ihren Parallelen und Unterschieden zu thematisieren (vgl. Heitmeyer 2012: 15f.).

Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Raum

Die Beeinflussbarkeit antisemitischer Ansichten ist von den dahinter liegenden Motivationen und Begründungszusammenhängen abhängig. Eine gefestigte Ideologie (wie sie im Umgang mit organisierten rechtsextremen Kadern festzustellen ist) ist nicht durch rationale Argumentationen zu irritieren.

Was heißt es aber für den pädagogischen Raum, wenn diese Motivationen hinter einzelnen Äußerungen nicht erkennbar sind? In den meisten Gruppen ist ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten vorhanden. In der Regel ist von heterogenen Lernräumen auszugehen, das bedeutet, dass es (1) von Antisemitismus Betroffene im Raum geben kann, es (2) antisemitismuskritische Teilnehmerinnen und Teilnehmer gibt und (3) antisemitische Haltungen im pädagogischen Raum vorhanden sein können. Barbara Schäuble und Albert Scherr stellen in ihrer Studie fest, „dass die weit überwiegende Mehrzahl aller Jugendlichen sich von Antisemitismus

distanziert, wenn er als solcher erkennbar wird“ (Schäuble/Scherr 2006: 14). Dies ist ein zentraler Ansatzpunkt für eine Pädagogik gegen Antisemitismus. Die nachfolgend genannten Unterscheidungen sind für eine differenzierte Wahrnehmung von Antisemitismus wesentlich: In heterogenen Lernräumen begegnen wir einerseits Haltungen, die Antisemitismus mit Hilfe anti-antisemitischer Argumentationen ablehnen und andererseits Haltungen, die Antisemitismus ablehnen, aber auf unbewusst antisemitische Argumentationen zurückgreifen. Auch ist zwischen bewusst antisemitischen Argumentationen in Form von Fragmenten und einer gefestigten antisemitischen Argumentation zu unterscheiden. Wie im Weiteren gezeigt wird, folgen je nach Haltung und Argumentation für den pädagogischen Raum unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten. Wesentlich ist dabei, keine festschreibende bzw. stigmatisierende Klassifikation der Jugendlichen in „Antisemiten“ oder „Nicht-Antisemiten“ zu vollziehen (vgl. ebd.: 47).

Betroffene vor Verletzungen durch Antisemitismus schützen

Vielfach wird in pädagogischen Räumen noch immer davon ausgegangen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht jüdisch sind, solange durch Biografien oder Bekenntnisse die jüdische Identität nicht offenkundig wird. In unserer Beratungsarbeit haben wir jedoch schon vielfach die Erfahrung gemacht, dass jüdische Jugendliche ihre Identität mit Absicht nicht zu erkennen geben, um keine Nachteile, Stigmatisierungen und Anfeindungen zu erleiden. Für die Handlungsstrategien im pädagogischen Raum gehen wir davon aus, dass der Schutz der von Antisemitismus Betroffenen, d. h. derer, die Verletzungen durch Antisemitismus erleiden, immer Priorität hat. Monique Eckmann orientiert sich hierfür auch an der Täter-Opfer-Zuschauer-Triade: Es ist in vielen Fällen nötig „Prioritäten zu setzen und sich zuerst den Opfern zu widmen sowie Bystander zu aktivieren, bevor Täter anzusprechen sind“ (Eckmann 2006: 220). Gehen wir als Pädagogen davon aus, dass in Bildungsangeboten immer Betroffene anwesend sein können, geht es dementsprechend auch um unsere eigene Wahrnehmung und Einschätzung. Verdeckte Codes, Anspielungen und unterschwellige Formen von Antisemitismus sind als solche zu erkennen und ernst zu nehmen, erst dann können Betroffene geschützt und Verletzungen

gestoppt werden. Selbst wenn Betroffene nicht im Raum sind oder erkannt werden, bedeutet Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Antisemitismus wahrzunehmen, die Betroffenen zu stärken und ein diskriminierungskritisches Klima zu schaffen. Wichtig dabei ist, dass den Betroffenen der Subjektstatus nicht aberkannt werden darf. Niemand darf gezwungen oder gedrängt werden, über eigene Erfahrungen zu sprechen. Vielmehr ist die Bereitschaft zur Unterstützung ebenso nötig wie Angebote, von denen dann Gebrauch gemacht werden kann. Wann eine Verletzung beginnt und wie diese empfunden wird, entscheiden die Betroffenen selbst. Es wäre jedoch problematisch, Betroffene auf einen Opferstatus festzulegen. „Jede Person hat im Prinzip schon einmal jede dieser drei Rollen (Täter, Opfer, Zuschauer) eingenommen, je nach Kontext und Situation. Es geht also nicht um Identitäten, sondern um erlebte Erfahrungen!“ (ebd.: 220).

Wichtig ist darüber hinaus, dass die Argumentationsmuster gegen Antisemitismus nicht auf bloßer Betroffenheit beruhen, sondern dass die Menschenrechte Grundlage jeder Argumentation sind. Das Argument gegen Antisemitismus ist demnach nicht, dass jemand im Raum betroffen sein könnte oder dass antisemitische Äußerungen aufgrund der Shoah problematisch sind, sondern dass antisemitische Äußerungen oder Handlungen Menschenrechtsverletzungen darstellen, die die gesamte Zivilgesellschaft angreifen. Das pädagogische Ziel ist Verantwortlichkeit für das eigene Handeln um der Achtung der Menschenrechte und der Menschenwürde aller willen.

Anti-antisemitische Argumentationen stärken

Gehen wir von heterogenen Lernräumen aus und von Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit anti-antisemitischen Haltungen, die auch anti-antisemitisch argumentieren, erweitert dies unseren

Handlungsspielraum gegen Antisemitismus. In diesem Fall können anti-antisemitische Argumentationen aktiviert werden, Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Widerspruch angeregt und bestehende Argumentationen gestärkt werden. Diese Handlungsspielräume werden in einer sehr stark an den Tätern orientierten Reaktion häufig außer Acht gelassen. In der Studie von Schäuble/Scherr wurde jedoch festgestellt, dass anti-antisemitischen Jugendlichen häufig angemessene Argumentationsmuster gegen Antisemitismus fehlen (vgl. Schäuble/Scherr 2006: 93; Schäuble 2012: 434). Diesen Jugendlichen Argumente zu geben und sie zu stärken, kann also einen wesentlichen Teil der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus ausmachen. Ausschlaggebend ist dabei der Einfluss der Peergruppe (vgl. Bildungsstätte Anne Frank 2013: 21), d. h. der Einfluss aus der Minderheitenposition heraus, der durch gleichaltrige Peers bewirkt wird. Dies können Aktivisten, Kollegen und Freunde sein: „Insofern



diese konstant zu ihrer Meinung stehen, Konflikte provozieren und ihnen standhalten, bewirken sie latente, aber andauernde Einstellungsänderungen. Es sind gerade ihre Konstanz und ihre Konfliktfähigkeit, die ihnen zum Erfolg verhelfen“ (Eckmann 2006: 223).

Antisemitismus immer stoppen

In heterogenen Lernräumen sind Pädagoginnen und Pädagogen jedoch auch mit bewussten oder unbewussten antisemitischen Äußerungen bzw. Handlungen konfrontiert. Unabhängig davon, ob die dahinterliegenden Haltungen anti-antisemitisch oder antisemitisch sind, d. h. unabhängig davon, ob hinter antisemitischen Handlungen eine antisemitische Absicht steckt, müssen diese immer gestoppt werden. Diskriminierungskritische Lernräume müssen jede Form der Diskriminierung problematisieren und die Betroffenen vor Diskriminierung schützen. Der Grund für die Diskriminierung hat auf das tatsächliche Erleben von Diskriminierung (aus Sicht

von Betroffenen) nicht unbedingt einen Einfluss. Bei der Problematisierung von antisemitischer Argumentation ist die eigene Argumentation sehr relevant. Die Begründung dafür, dass Diskriminierungen nicht erwünscht sind, darf nicht fehlen. Diese sollte mit Bezug auf Menschenrechte und Demokratie oder auf die im Lernraum schon erarbeiteten Einigungen zu Formen der Zusammenarbeit und gegenseitiger Anerkennung stattfinden. Es empfiehlt sich, als Moderatorin bzw. Moderator des Lernprozesses eine Ich-Botschaft zu senden und deutlich zu machen, dass die eigene Aufgabe darin besteht, den Lernraum zu schützen und darauf zu achten, dass Menschenwürde und Menschenrechte nicht verletzt werden (vgl. Bildungsstätte Anne Frank 2013: 30).

Das Vorhandensein anti-antisemitischer Haltungen in Verbindung mit unbewusst antisemitischen Argumentationen eröffnet weitere Handlungsmöglichkeiten. In ihrer Studie gehen Schäuble/Scherr davon aus, dass eine Mehrzahl der Jugendlichen Antisemitismus ablehnt, wenn er für sie als solcher erkennbar wird (vgl. Schäuble/Scherr 2006: 40). Wesentlich für antisemitismuskritische Bildungsarbeit ist daher, anti-antisemitische Haltungen zu stärken und eigene Verstrickungen in antisemitische Argumentationen zu thematisieren (vgl. Messerschmidt 2010: 106). Im Folgenden werden verschiedene Möglichkeiten erläutert dies zu tun.

Thematisierung von Antisemitismus

Anti-antisemitische Haltungen können durch die direkte Thematisierung von Antisemitismus gestärkt werden. Beispielsweise kann für die Wahrnehmung von unbewussten antisemitischen Stereotypen sensibilisiert werden. Im Zentrum stehen dabei deren Dekonstruktion und die Berücksichtigung von Abwehrmechanismen (vgl. Bildungsstätte Anne Frank 2013: 26). Hierbei ist eine Grundhaltung auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen notwendig, die nicht entlarvend, identifizierend oder verdächtigend ist. Zu empfehlen ist ein offener Umgang mit eigenen Verstrickungen in antisemitische Konstruktionen. Dies wird der Annahme gerecht, dass Antisemitismus nicht leicht zu erkennen ist und bei der Beschäftigung mit dem Thema gelernt werden kann, welche Erscheinungsformen er hat. Im Gegensatz dazu verhindern Moralisationen und Verdächtigungen, dass Teilnehmende sich auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema einlassen. Sie verschließen sich aufgrund der Angst, die eigenen Äußerungen und Annahmen könnten vorschnell als antisemitisch verdächtig und entlarvt werden.⁴ Wie oben beschrieben, geht es nicht um

den „Antisemiten“, sondern um den Antisemitismus (vgl. Eckmann 2006: 211). Priorität sollte dennoch auch hier der Schutz der Betroffenen haben. Dies bedeutet, immer auf Antisemitismus zu reagieren, auch wenn dieser nicht bewusst geäußert wird und antisemitische Äußerungen zu problematisieren.

Durch die direkte Thematisierung von Antisemitismus können auch antisemitische Fragmente irritiert werden. Die Auseinandersetzung mit Stereotypen, mit Codes und Verschwörungstheorien kann antisemitische Argumentationen dekonstruieren. Verschwörungstheorien sind Konstruktionen der Wirklichkeit, bei denen diese dualistisch in „Gut/Böse“, „Täter/Opfer“, „Wir/Sie“ aufgeteilt wird. Diese Mythen reduzieren die Komplexität der Welt, die so scheinbar verstehbar wird. Sie wirken einleuchtend, weil sie gesellschaftliche, politische und historische Geschehnisse auf einfache Weise erklären. Sie erhalten dadurch eine Attraktivität für Jugendliche und für Erwachsene. Diese einfachen Erklärungsmuster müssen in ihren Mechanismen entsprechend analysiert und hinterfragt werden. Formulieren Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gleichgültigkeit oder gar Desinteresse am Thema Antisemitismus, ist es wichtig, zugleich die Themen aufzugreifen, „die die Jugendlichen explizit als ‚ihre‘ Themen beschreiben“ (Schäuble 2012: 409). Ist in Gruppen keine eigene Lernmotivation zum Thema Antisemitismus vorhanden, bergen Angebote zu diesem Thema die Gefahr, „keine Lerninteressen adressieren oder anregen zu können“ (ebd.: 416).

(Indirekte) Thematisierung von Antisemitismus im Kontext mit anderen Fragen und Gegenständen

Antisemitismus kann auch in der Auseinandersetzung mit anderen Gegenständen oder Fragen thematisiert werden. Da Antisemitismus eine Form der Weltklärung und der eigenen Verortung darin ist, liegen genau hier die Ansatzpunkte für Bildungskonzepte.

Pädagogik gegen Antisemitismus kann somit auch bedeuten, Antisemitismus nicht direkt zu thematisieren und damit einen wesentlichen Beitrag für die Arbeit gegen Antisemitismus zu leisten. Eine Funktion von Antisemitismus ist die Welterklärung und Identitätsbildung – mit einfachen Schuldzuweisungen und klaren Definitionen von Problemverursachern, von Gut und Böse. Antisemitismus hält Erklärungsangebote bereit für die Finanzmarktentwicklung und das

Eröffnung der Ausstellung „Schicksal (un) bekannt“ über den Nazi-Terror in Neuhausen. Das Bild zeigt ein deportiertes jüdisches Mädchen. Personifizierte Zugänge zur Geschichte zeigen, wie sich Prozesse der Abwertung des konstruierten Anderen vollziehen.
picture alliance/dpa

kapitalistische Wirtschaftssystem, für Prozesse der Globalisierung, für gegenwärtige Krisen, für den Nahost-Konflikt und für den Umgang mit der NS-Vergangenheit und dem Holocaust. Angebote nicht-antisemitischer Erklärung von gesellschaftlichen Vorgängen und Strukturen sind daher ein wesentlicher Teil antisemitismuskritischer Bildungsarbeit (vgl. Bildungsstätte Anne Frank 2013: 16).

Wesentlich ist eine Auseinandersetzung mit dem Kontext, in dem Antisemitismus auftaucht. „Wenn Antisemitismus in pädagogischen Settings zum Ausdruck kommt, so ist das eine Widerspiegelung dessen, was gesellschaftlich gerade abläuft“ (Messerschmidt 2010: 104). Eine Befragung in Jugendclubs und Migranten-Organisationen kommt zu dem Ergebnis, dass der „Umweg über die thematischen Kontexte antisemitischer Äußerungen vielversprechender ist. So könnte die Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu einer Querschnittsaufgabe werden: Wenn qualifizierte Pädagoginnen und Pädagogen bei der Bearbeitung unterschiedlicher Themen und in unterschiedlichen Bereichen überlegen, wie sie – dort, wo es möglich und sinnvoll ist – das Thema Antisemitismus einbinden können“ (Amira 2009: 10).

Angemessener Umgang mit Desinteresse

Will man bei Jugendlichen Antisemitismus, dessen Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen thematisieren, ist zunächst zu fragen, ob dies tatsächlich die Interessen der Jugendlichen trifft. Für Jugendliche, die ein eigenes Interesse an der Thematik formulieren, sind diese Angebote sinnvoll. Von diesem Interesse ist jedoch nicht immer auszugehen. Wie Barbara Schäuble in den oben erwähnten Untersuchungen konstatiert, gibt es Gruppen, die eigene Interessen formulieren, aber auch Gruppen, die eher desinteressiert sind, oder aber Gruppen, die sich kritisch gegenüber der Thematisierung von Antisemitismus äußern und Gruppen, die Widerstände gegen diese Thematisierung zeigen. Mehrheitlich ist – so Schäuble – sogar „zu erwarten, dass Jugendliche sich eher desinteressiert und/oder ablehnend gegenüber Bildungsangeboten zeigen, die Antisemitismus zum Thema machen“ (Schauble 2012: 178). Dies kann unterschiedliche Gründe haben. Es können unter anderem Befürchtungen vor einer moralisierenden, die eigenen Denkweisen angreifenden Lernatmosphäre vorhanden sein oder grundsätzliche Zweifel an der Angemessenheit des Lerngegenstandes, weil den



Jugendlichen nicht einleuchtet, warum dieser behandelt werden soll. In Bezug auf die Vermittlung der Geschichte des Holocaust und Nationalsozialismus wissen Jugendliche häufig nicht, was sie mit dem Lerngegenstand verbindet. „Auch die Annahme einer überhistorischen moralischen Verpflichtung, Antisemitismus abzulehnen, begründet für die Jugendlichen nicht automatisch einen Auseinandersetzungsbedarf“ (ebd.: 179).

Wie ist mit solchen Formulierungen, dem Sichtbarwerden von Desinteresse oder gar Ablehnung pädagogisch umzugehen? Problematisch wäre es, trotz dieser Feststellung belehrend zu agieren und auf Einstellungsveränderungen abzielen. Jugendliche sollten nicht auf diese Weise zu Objekten pädagogischen Handelns werden. Jugendliche würden dann – so Schäuble – eher „defensiv begründet lernen“ (ebd.) und sich bei ihren Äußerungen überlegen, welche Überzeugungen sie für sich behalten und welche nicht. Dies führt dazu, dass gelernt wird, sozial Erwünschtes zu äußern. Auswirkungen auf die tatsächlichen Einstellungen hat dies nicht. Die oben beschriebenen Abwehrmechanis-

men können sich dann unabhängig vom Lerngegenstand auch auf die Form der Vermittlung beziehen und die Abwehr von Lernzwängen beinhalten: „Zugleich kann die belehrende Bildungspraxis zu einer Vergrößerung einer ohnehin bestehenden Ablehnung des spezifischen Themas beitragen“ (ebd.: 180). Es wird deutlich, dass die Akteurinnen und Akteure der Bildungsarbeit sich mit den Motiven der jeweiligen Jugendlichen auf ernsthafte Weise auseinandersetzen müssen, um angemessene Lernarrangements zu entwerfen, in denen vor allem „eigenständige, sachlich begründete“ und nicht moralisch begründete Positionen entwickelt werden, weil gegen Antisemitismus gerichtete Jugendliche „oft nicht in der Lage sind, eigene Ansichten kritisch zu reflektieren und antisemitische Aussagen anderer Jugendlicher argumentativ zu entkräften“ (ebd.: 181).

LITERATUR

Amira (2009): „Du Opfer! Du Jude“ – Antisemitismus und Jugendarbeit in Kreuzberg. Dokumentation der amira-Tagung am 16.9.2008.



Die Wahrnehmung von antisemitischen Haltungen und Handlungen sollte untrennbar mit einer rassismuskritischen Perspektive einhergehen.
picture alliance/dpa

Berlin. URL: <http://amira-berlin.de/Material/Dokumentation/54.html>.

Bildungsstätte Anne Frank (2013): Weltbild Antisemitismus – didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main. URL: http://www.jbs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschue_Weltbild_Antisemitismus.pdf.

Czollek, Leah Carola (2009): Die Ambivalenz, Israel zu kritisieren: Ein Erfahrungsbericht aus Seminaren zum Thema Antisemitismus im Hochschulbereich. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., S. 171–182.

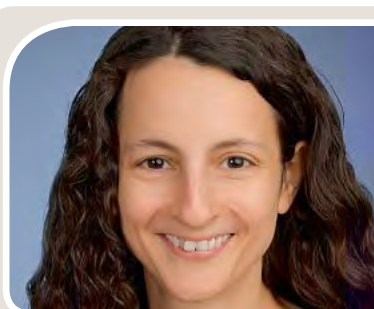
Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fechner, Bernd/Kößler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main, S. 210–232.

Follert, Guido/Stender, Wolfram (2010): „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“ – Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsbericht. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 199–223.

Heitmeyer, Wilhelm (2012): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsi-

cherten Jahrzehnt. In: Ders. (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin, S. 15–41.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel.



UNSERE AUTORIN

Tami Ensinger, M. A. in Pädagogik, ist Bildungsreferentin in der Bildungsstätte Anne Frank (Frankfurt am Main). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Entwicklung pädagogischer Konzepte gegen aktuelle Formen von Antisemitismus und die Beratungsarbeit gegen Rechtsextremismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Tami Ensinger ist zudem Lehrbeauftragte der TU Darmstadt zu den Themen Pädagogik in der Migrationsgesellschaft, Rechtsextremismus und Antisemitismus.

Messerschmidt, Astrid (2010): Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 91–108.

Prengel, Annedore (2013): Plädoyer für einen ethischen Diskurs. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund (Hrsg.): Erziehung und Wissenschaft – Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft. Heft 6/2013, S. 10–13.

Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin.

Schäuble, Barbara/Scherr, Albert (2007) „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“. Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Amadeo Antonio Stiftung. Berlin. URL: <http://www.amadeo-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaublescherrich-habenichtslangversion.pdf>.

ANMERKUNGEN

1 Die Bildungsstätte Anne Frank (BAF) setzt sich mit der Geschichte des Nationalsozialismus und mit aktuellen Themen der politischen Bildung auseinander. Dabei steht das Engagement für Menschenrechte und Demokratie im Mittelpunkt der Arbeit. Zu den Angeboten der BAF gehören Projekttag für Jugendliche und Fortbildungen für Lehrerinnen, Lehrer, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu den Themen Rechtsextremismus, Antisemitismus, Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung, zu Menschenrechten und Demokratie, Zivilcourage, Migration und zu Mediation/Konfliktmanagement.

2 Die Erfahrungen der BAF wurden in der im April 2013 veröffentlichten Broschüre „Weltbild Antisemitismus – didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft“ gebündelt. Der vorliegende Beitrag enthält unter anderem Textteile daraus.

3 Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) meint Abwertung, Diskriminierung und Gewalt gegenüber Menschen, die auf einer Ideologie der Ungleichwertigkeit basiert. Gruppenbezogen ist die Menschenfeindlichkeit, weil sie kein „interindividuelles Feindchaftsverhältnis“ ist, sondern ein Verhältnis zwischen Gruppen bezeichnet (Heitmeyer 2012: 15 f.). Wesentlich ist, dass die durch GMF beschriebenen Gruppen keine Gruppen an sich sind, sondern als solche konstruiert werden.

4 „Eine Auseinandersetzung mit Widersprüchen zwischen dem eigenen Selbstverständnis und eigenen Deutungen erscheint in solchen Gruppen nur denkbar, wenn die Jugendlichen ein eigenes Problemverständnis entwickeln und wenn eine Ausgangssituation hergestellt wird, in der sie Widersprüche in ihren Aussagen wahrnehmen können, ohne den Eindruck zu haben, dass ihnen damit Gesichtverlust droht oder ihre Persönlichkeit infrage gestellt ist“ (Schäuble 2012: 410).