

Kurt Möller, Florian Neuscheler (Hrsg.)

»Wer will die hier schon haben?«

Ablehnungshaltungen und
Diskriminierung in Deutschland

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Titelbild: Fotolia/beysim

1. Auflage 2018

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-032799-3

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-032800-6

epub: ISBN 978-3-17-032801-3

mobi: ISBN 978-3-17-032802-0

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Dialektik statt Hektik: über Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit

Jan Harig, Malte Holler, Anne Goldenbogen, Inva Kuhn und Ruth Fischer

Dieser Text spiegelt Grundlagen und Ergebnisse aus der Arbeit des Projekts »Anders Denken. Politische Bildung gegen Antisemitismus« wider.¹ Auf der Basis langjähriger Praxiserfahrung entwickelt das Projektteam pädagogisch-didaktische Konzepte und Materialien und arbeitet an einer Online-Plattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit.

Einleitung

Antisemitismus ist und bleibt ein Thema, und leider auch ein Problem in Deutschland. Samuel Salzborn hat in diesem Band (► Kap. 15) am Beispiel aktueller gesellschaftspolitischer Debatten zum Thema Antisemitismus darauf hingewiesen, wie sich die Grenzen des öffentlich Sagbaren in den letzten Jahren immer weiter verschoben haben. Doch sind es nicht nur *coram publico* vorgetragene und gerade deshalb enttabuisierend wirkende Äußerungen, die Besorgnis erregen müssen. Nicht minder problematisch sind jene kleinen Anspielungen und Chiffren, mit denen vorhandene und im allgemeinen Wissensfundus praktisch jederzeit abrufbare Bilder und Deutungsfiguren auch im privaten Alltag fortlaufend reproduziert werden. Was also tun? Politisch, soviel ist klar, ist jedweder antisemitischen Äußerung offen und deutlich zu widersprechen. Im pädagogischen Bereich hingegen kann es darüber hinaus sinnvoll sein zu ergründen, welche Motivationen sich im Einzelnen hinter antisemitischen Positionierungen verbergen oder diese begünstigen, um eine eingehendere Bearbeitung des Ressentiments zu ermöglichen.

Denn der individuelle Rückgriff auf antisemitische Deutungsangebote kann sowohl im Zusammenhang mit politisch-ideologischen Formierungen und Überzeugungen als auch mit (adoleszenten) Identitätsbildungsprozessen, mit sozialen Tradierungen und Dynamiken oder mit Fragen von Zugehörigkeit und Anerkennung erfolgen. Politische Bildung sollte den Antisemitismus in seinen

unterschiedlichen Formen und Ausprägungen zum Gegenstand kritischer Auseinandersetzung machen. Dabei gilt es zugleich, den Blick für die verschiedenen, oft komplexen und teils schwer durchschaubaren Motivlagen zu schärfen, also zu verstehen wer sich wann, warum und in welcher Form antisemitisch positioniert. Eine gelingende Bildungsarbeit benötigt geeignete Lehrmittel ebenso wie die Bereitschaft der Lehrenden, sich selbst als elementaren Teil des Lernprozesses zu begreifen.

Antisemitismus und politische Bildung

Politische Bildung dient unserem Verständnis nach nicht nur der Vermittlung von Fakten, der notwendigen Korrektur fälschlich geglaubter »Wahrheiten« oder gar der bloßen Herstellung staatsbürgerlichen Bewusstseins. Vielmehr sollte sie emanzipativ wirken, Formen und Perspektiven eigenständigen Denkens schaffen, Kompetenzen zur sachlichen Erfassung und Bewertung politisch-kontroverser Fragestellungen aufbauen und Menschen zur kritischen Selbstreflexion und zu unabhängigen (Wert-)Urteilen befähigen. Politische Bildung zum Antisemitismus muss daher für eine Auseinandersetzung mit dem spezifischen Gegenstand, seinen Ausdrucksformen, seinen expliziten und impliziten Deutungen und ideologischen Funktionen motivieren. Dabei stellt der Lerngegenstand »Antisemitismus« für die politische Bildung aufgrund seiner Komplexität eine besondere Herausforderung dar. Für die pädagogische Praxis halten wir das Nachdenken über die im Folgenden skizzierten drei Problemfelder für unabdingbar: Die Schaffung einer eigenen Lernmotivation, die Frage nach den Adressaten/-innen und die Rolle der Lehrenden.

»Was geht mich das an?« – Lernmotivation herstellen

Wie auch bei anderen Lerngegenständen stellt sich das Interesse an Bildungsangeboten zum Thema Antisemitismus in der Regel nicht von selber ein. Gleichgültigkeit oder Lernwiderstände sind keine Seltenheit. Auch Barbara Schäuble, die im Rahmen einer Forschungsarbeit entsprechende Bildungsprozesse beobachtet und Interviews mit Schülern/-innen geführt hat, verweist darauf, dass vielen Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus, NS-Vergangenheit und Holocaust als kaum relevant erscheint (Schäuble 2012: 410f.). Jenseits moralischer Pflichtgefühle ist es ihnen oft nicht ersichtlich, warum sie sich gerade mit diesen Themen beschäftigen sollen. Die Gründe dafür können viel-

fältig sein. Zum einen kann die mögliche Verwicklung in eine potentiell »moralisierende, das eigene Selbstbild infrage stellende Auseinandersetzung« (Schäuble 2012: 410) als unbequem oder gar bedrohlich empfunden werden. Zum anderen betonen manche Jugendlichen »eine generationelle Distanz zur Geschichte des Holocaust und des Nationalsozialismus« (Schäuble 2012: 410) und offenbaren auch sonst ein fehlendes Verständnis für die Gegenwartsbedeutung von Geschichte, für historische und nationalgeschichtliche Kontinuitäten und Zusammenhänge. Manchen Jugendlichen mit Migrationshintergrund wiederum erschließt sich eine Relevanz eher dort, wo sie das Thema mit eigenen Diskriminierungserfahrungen oder Identitätskonstruktionen in Beziehung setzen können (Schäuble 2012; Georgi 2003). Von Vielen wird der Antisemitismus also nicht als ein aktuell bedeutsames Problem wahrgenommen. Weit verbreitet ist aber die Meinung, Antisemitismus, NS-Geschichte und Holocaust würden in Schule und Gesellschaft omnipräsent verhandelt.

Politische Bildungsarbeit gegen Antisemitismus muss diesen Sachverhalt reflektieren und jenseits moralischer Empörung – die zwar selbst Motivation, aber kaum Ziel des Lernens sein kann – eine Relevanz des Gegenstandes für die Teilnehmenden des Bildungsprozesses herstellen. Nur so kann die Entwicklung eines eigenen Lerninteresses gefördert und damit überhaupt erst eine notwendige Voraussetzung für einen »erfolgreichen« Bildungsprozess geschaffen werden.

»Die interessiert das eh nicht!« – Zuschreibungen vermeiden

An wen richten sich Angebote politischer Bildung und außerschulischer Jugendbildung zur kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus? Manche (bildungs-)politische Debatten und medial inszenierte Diskurse neigen dazu, das gesellschaftliche Problem des Antisemitismus auf spezifische Gruppierungen zu reduzieren, z. B. auf Rechtsextreme, oder zu projizieren, z. B. auf »muslimische junge Männer«. Durchaus können Faktoren wie politische Haltung, sozialer Status oder ethnischer bzw. religiöser Hintergrund Auswirkungen auf die Ausprägung von Feindbildern haben (vgl. z. B. Mansel/Spaiser 2010: 68); und das Wissen darum ist auch für die pädagogische Arbeit von Bedeutung. Die Ergebnisse der Einstellungsforschung verweisen jedoch zugleich auf eine allgemeinere, zwar wellenförmig verlaufende, aber soziale Schichten, Herkunft und politische Lager übergreifende Verbreitung antisemitischer Ressentiments innerhalb der Bevölkerung (Zick/Küpper/Krause 2016; Decker/Kiess/Brähler 2016).

Pädagogische Ansätze zur kritischen Bearbeitung des Antisemitismus, die sich lediglich auf eine spezifische, als defizitär bestimmte Gruppe konzentrieren, laufen nicht nur Gefahr, die Verbreitung und universale Funktionalität des Antisemitismus zu verkennen. Sie können darüber hinaus auch als Entlastung für die Mehrheitsgesellschaft dienen, indem das Problem des Antisemitismus ledig-

lich als ein Problem »der Anderen« markiert wird (Messerschmidt 2012; Follert/Stender 2010). Politische Bildung zum Antisemitismus muss also das Individuum in den Mittelpunkt stellen. Sie darf nicht bei der reinen Vermittlung von Fakten stehenbleiben, sondern muss Affekte erkennen und Emotionen zulassen. Sie muss vereinseitigenden und kollektivierenden Zuschreibungen entgegenreten und die Bildungsideale von Selbstbestimmung, Selbstkritik/Erkenntnis und Urteilsbildung in den Mittelpunkt rücken (vgl. dazu auch Goldenbogen 2013b: 39).

»Mir macht keiner was vor!« – Selbstreflexiv arbeiten

Pädagogen/-innen stehen nicht außerhalb von Bildungsprozessen, sondern sind Teil davon. Sie sind nicht automatisch gefeit vor eigenen emotionalen Verstrickungen und Projektionen. Wird Antisemitismus dennoch ausschließlich als ein Problem der Zielgruppe betrachtet und begeben sich Lehrende dadurch in eine Position moralischer Überlegenheit, so kann dies verhängnisvolle Auswirkungen auf die Lernsituation haben:

»Im Kontext des Lehrens und Lernens erzeugt [eine distanziert-überlegene Position] Abwehr bei den Teilnehmenden, da sie sich angegriffen fühlen müssen, während die Lehrkraft außerhalb des Problems zu stehen scheint.« (Messerschmidt 2013: 17f.)

Pädagogen/-innen müssen also ihre Involviertheit in sowohl den Lerngegenstand als auch den Lernprozess einer beständigen kritischen Selbstreflexion unterziehen.

Antisemitismus – mehr als ein Vorurteil

»Wenn es keinen Juden gäbe, der Antisemit würde ihn erfinden« konstatierte der Philosoph Jean-Paul Sartre (Sartre 1968: 111) und verwies damit auf ein weiteres, auch für die Pädagogik nicht unwichtiges Detail der antisemitischen Feindbildstruktur: Antisemitismus sagt nichts über jüdische Menschen, deren Verhalten oder deren Geschichte aus, und bezieht sich auch nur scheinbar auf reale Sachverhalte oder tatsächliche Probleme. Vielmehr gibt er Aufschluss über den Träger des Ressentiments selbst, für den er eine spezifische Funktion erfüllt. Denn, so Rolf Pohl:

»Die psychischen Wurzeln des Antisemitismus liegen im unbewussten Affekthaushalt und die Hauptantriebskraft antisemitischer Einstellungen und Gewalttaten ist eine tiefsitzende, bis zum Hass steigerbare Feindseligkeit, die letztlich aus einer spezifischen Umwandlung sozialer und psychologischer Ängste entsteht.« (Pohl 2010: 41)

Durch Projektion werden verdrängte Wünsche, Regungen und (aggressive) Affekte/Triebe des Subjekts auf einen zum Objekt gemachten Anderen übertragen, um sie dort zu erleben und im Zweifel zu bekämpfen. Damit bietet die Produktion antisemitischer Feindbilder einerseits ein hohes Maß individuell-affektiver Attraktivität, während sie andererseits über einen zutiefst irrationalen Kern verfügt (Horkheimer/Adorno 1988; Pohl 2010).

Es sind gerade diese unbewussten projektiven Anteile im Antisemitismus, die auch die Bildungsarbeit zu berücksichtigen hat. In diesem Sinne forderte schon Theodor W. Adorno eine notwendige »Wendung aufs Subjekt«, weil es allein eben »[nicht] viel hülfe, an ewige Werte zu appellieren, über die gerade jene, die für solche Untaten anfällig sind, nur die Achseln zucken würden« und auch »Aufklärung darüber, welche positiven Qualitäten die verfolgten Minderheiten besitzen« notwendig ins Leere laufen müsse (Adorno 1971: 89f.). Vielmehr ginge es um Folgendes:

»Man muss die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden, muss ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, dass sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewusstsein solcher Mechanismen erweckt.« (Adorno 1971: 90)

In unserer Arbeit halten wir daher die Stärkung dessen, was wir als Widerspruchstoleranz bezeichnen, für einen zentralen Ansatzpunkt.

Widerspruchstoleranz – Mehrdeutigkeit aushalten

Der Begriff der Widerspruchs(in)toleranz geht auf Arbeiten der Psychoanalytikerin Else Frenkel-Brunswik und das von ihr mitentwickelte Konzept der Autoritären Persönlichkeit zurück (Frenkel-Brunswik 1996; Adorno u. a. 1968/69). Im Rahmen der interdisziplinär ausgerichteten sozialpsychologischen Studien zur Autoritären Persönlichkeit beschäftigten sich die Forscher/-innen vor allem mit der Frage, warum manche Individuen mehr zu antisemitischen und ethnozentrischen Vorurteilen neigen als andere. Da sie antidemokratische Tendenzen

in der Persönlichkeitsstruktur des Individuums verankert sahen, verknüpften sie klinisch-psychologische Methoden mit psychoanalytischen Deutungen. In einer Parallelstudie forschte Frenkel-Brunswik unter anderem zu ethnischen Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen, wobei sie sich insbesondere mit dem Phänomen der Intoleranz der Ambiguität befasste (1996: 165–204). Bei solchen kindlichen Probanden, bei denen ethnozentrische Vorurteile besonders ausgeprägt waren, beobachteten Frenkel-Brunswik und ihr Team eine Tendenz zu starren, häufig dichotom konstruierten Fremd- und Selbstbildern. Zusätzlich stellten sie eine starke Faszination für Macht und Geld sowie eine zumindest vordergründige Akzeptanz und Unterwerfung unter elterliche und schulische Autoritäten fest, die allerdings bei genauerer Betrachtung nur unter großer psychischer Anstrengung und der Verdrängung ambivalenter Gefühle gelang (Frenkel-Brunswik 1996: 184ff.). Die untersuchten Kinder neigten dazu, solche ambivalenten Gefühle und widersprüchlichen Erfahrungen einseitig aufzulösen. Verpönte Emotionen, widersprüchliche Wahrnehmungen oder Empfindungen das eigene Selbst betreffend, die Aggression gegenüber Autoritäten, Furcht und Schwäche wurden entweder verdrängt oder in einem projektiven Prozess auf die Fremdgruppe ausgelagert. Die Forscher/-innen stellten daher die These auf, dass dieser rigide Umgang mit der eigenen Gefühlswelt, also das Nicht-Aushalten ambivalenter Gefühle, eigener Ängste und Unsicherheiten, einen maßgeblichen Anteil an der Entstehung und Fortschreibung stereotypen und vorurteilvollen Denkens habe.

Die Ambiguitätsintoleranz (oder Widerspruchsintoleranz) bezeichnet also das Bedürfnis, auf widersprüchliche Wahrnehmungen, Komplexität und Mehrdeutigkeiten – sei es im emotional-sozialen oder im kognitiven Bereich – mit dem schnellen Rückgriff auf einseitige Schwarz-Weiß- bzw. Gut-Böse-Schemata zu reagieren. Die Folge ist eine stereotypisierende Wahrnehmung der Welt, die sich an bereits vorhandenen Bildern orientiert und so fortschreibt. Graustufen, Ambivalenzen oder Unklarheiten erzeugen Ängste und Abwehr. Sie müssen verdrängt oder externalisiert werden, um das eigene Weltbild nicht ins Wanken geraten zu lassen.

Um derartigen »falschen« Projektionen entgegenzuwirken, halten wir die Stärkung der von uns als Widerspruchstoleranz benannten Fähigkeit, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten auch im selben Objekt wahrzunehmen und auszuhalten, für ein geeignetes Mittel. Individuen sollten dazu befähigt werden, stereotypisierende Darstellungen, Zuschreibungen und einseitige Bewertungen zu vermeiden, wenn ambivalente Erfahrungen, Emotionen und Erkenntnisse auf sie einwirken, und nicht die Realität der eigenen Wahrnehmung nach umzudeuten. Die Stärkung von Ambiguitäts- bzw. Widerspruchstoleranz betrachten wir nicht nur als Bildungsziel, sondern zugleich als Bildungsansatz. Sie zielt auf eine kritische Selbstreflektion des Individuums ab und versucht, zentrale Erkenntnisse kritischer Theorien über den Antisemitismus in den Bildungsprozess mit ein-

zubeziehen. Dabei ist Widerspruchstoleranz als Kompetenz nicht nur den Adressaten/-innen politischer Bildung zu vermitteln; sie muss auch von Lehrenden beständig und selbstreflexiv trainiert werden (Goldenbogen 2013a: 6).

Interaktion statt Intervention – Pädagogische Ansätze

Das Projekt »Anders Denken« richtet seine Angebote sowohl an Jugendliche als auch an Multiplikatoren/-innen. Unsere Konzepte und Materialien für die außerschulische Jugendbildung adressieren heterogene Lerngruppen mit Teilnehmenden im Alter von 14 bis 21 Jahren. Im Fokus stehen hierbei ausdrücklich keine Jugendlichen mit bereits geschlossenem, ideologisch gefestigten antisemitischen Weltbild. Sondern diejenigen, die einer kritischen Auseinandersetzung (noch) zugänglich sind. Gleichwohl zeigt unsere Erfahrung, dass ein gewisses Maß an antisemitischen Vorurteilen, Stereotypen und Denkmustern – und seien es auch nur fragmentierte Versatzstücke – in fast allen Lerngruppen anzutreffen sind.

Anhand der Themenfelder des sekundären Antisemitismus, der Verschwörungsideologien und des israelbezogenen Antisemitismus wollen wir im Folgenden didaktische Vorschläge für eine kritische pädagogische Bearbeitung machen und dabei auch auf mögliche Fallstricke hinweisen.²

Praxisbeispiel I – Sekundärer Antisemitismus

Der Sekundäre Antisemitismus (auch Erinnerungs- oder Schuldabwehr-Antisemitismus) ist ein Phänomen, das sich auch als *Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz* bezeichnen lässt. Es handelt sich um eine transformierte Form der Judenfeindschaft, in der zum Tragen kommt, was Werner Bergmann und Rainer Erb als die »Diskrepanz zwischen dem Wunsch zu vergessen bzw. nicht erinnert zu werden und der beständigen Konfrontation mit den deutschen Verbrechen« beschreiben. Gleichzeitig finden sich viele Verknüpfungen mit tradierten antisemitischen Motiven wie Rachsucht, Geldgier oder Machtstreben (Bergmann/Erb 1991: 232f.). Sekundärer Antisemitismus kann sich in unterschiedlichen Facetten äußern, sei es in der vehement vorgetragenen Forderung nach einem »Schlussstrich«, der Relativierung oder Leugnung des Holocaust oder in Form einer Täter-Opfer-Umkehr und der Unterstellung, jüdische Menschen würden aus der Vergangenheit ihren Vorteil schlagen. Bei der Thematisierung dieser Variante des Antisemitismus bewegen wir uns also zugleich im

Kontext geschichtspolitisch aufgeladener Debatten, in denen nicht nur Formen der Erinnerung bzw. ihrer Abwehr, sondern auch Fragen von Identität und Zugehörigkeit, von Schuld und Verantwortung verhandelt werden.

In der pädagogischen Praxis sind Impulse wie »damit muss doch nun endlich mal Schluss« oder »damit haben wir heute doch gar nichts mehr zu tun« keine Seltenheit. Doch auch wenn derartige Aussagen zunächst von Abwehr zeugen, tun Lehrende doch gut daran, den Raum für solche emotionalen Äußerungen und Positionierungen der Teilnehmenden nicht sofort zu verschließen. Denn zum einen ist nicht jedes Desinteresse gleich (sekundär-)antisemitisch begründet. Und zum anderen müssen Ansichten offen geäußert werden, um sich kritisch damit auseinandersetzen zu können. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang außerdem, mit welcher Haltung Lehrende an das Thema herangehen. Natürlich kommt politische Bildung über den Nationalsozialismus und seine Fortwirkungen nicht ohne klare ethisch-moralische Standpunkte aus. Doch kann eine dezidiert moralisierende Erwartungshaltung gegenüber den Teilnehmenden Desinteresse und Abwehr erzeugen oder verstärken.

Stattdessen sollte der Fokus bei der Bearbeitung des Sekundären Antisemitismus unseres Erachtens darauf liegen, die Funktionsweisen und Motivlagen herauszuarbeiten, die antisemitischen und/oder die Erinnerung abwehrenden Äußerungen zugrunde liegen: Welche konkreten Bedürfnisse äußern sich in Schlusstrichforderungen oder dem Vorwurf, andere (z. B. »Juden«) würden das schlechte Gewissen der Deutschen für eigene Zwecke ausnutzen? Was könnte an derartigen Aussagen problematisch sein? Welche Selbstbilder werden hier entworfen, welche Fremdgruppen konstruiert, und was für Rückschlüsse können wir daraus ziehen? Die Fokussierung der Funktion der antisemitischen Äußerungen lenkt den Blick weg von der Figur »des Anderen« innerhalb der antisemitischen Differenzkonstruktionen. Und hin auf den psychischen Gewinn derer, die solche Aussagen tätigen.

Schließlich bemühen wir uns in unserer pädagogischen Praxis zum Umgang mit der NS-Vergangenheit darum, den Teilnehmenden die Herstellung eigener Bezüge und die Reflexion eigener Verhaltensweisen zu ermöglichen. Unter anderem haben wir dazu die Übung »Darf man das?« entwickelt, die einem vermeintlich sperrigen Thema mit einiger Lockerheit und ohne moralisierendem Erwartungsdruck zu begegnen versucht. Anhand konkreter Beispiele diskutieren wir, was ein angemessenes Verhalten ausmacht: Ist es in Ordnung, an einem Holocaust-Mahnmal lustig herumzuspielen oder Selfies in einer KZ-Gedenkstätte zu machen? Darf ein englischer Prinz auf einer Kostümparty in Nazi-Uniform erscheinen? Ist es pietätlos, wenn ein Überlebender und seine Enkel in Auschwitz tanzen und davon ein Video veröffentlichen? Für diese und andere Fälle gilt es, jeweils drei Pro- und Contra-Argumente zu finden. Es geht hierbei nicht um »richtige« oder »falsche« Antworten, sondern vielmehr darum, sich ganz persönlich in Beziehung zu setzen, die konkreten Folgen des

Verhaltens und auch dessen Wirkung auf andere abzuwägen, Kontroversität im Umgang mit den NS-Verbrechen als grundsätzlich erlaubt und legitim erfahrbar zu machen.

Praxisbeispiel II – Verschwörungsideologien

»*Ich mach mir die Welt, widdewidde wie sie mir gefällt...*« sang sich Pippi Langstrumpf in die Herzen der Kinderwelt. Heute könnte man den Eindruck gewinnen, dass viele Menschen dieses kindliche Ideal von Selbstbestimmung und Ermächtigung genau ins Gegenteil verkehren. Das Weltgeschehen, das immer komplexer und undurchsichtiger zu werden droht, animiert mehr und mehr Menschen dazu, hinter allen möglichen Ereignissen die Machenschaft von geheimen Zirkeln zu vermuten, die sich verschworen haben um dem Rest der Menschheit zu schaden: Verschwörungstheorien bzw. Verschwörungsideologien³ befinden sich im Aufwind. Begünstigt durch rechtspopulistische und/oder esoterische Bewegungen, finden solche Theorien und Ideologien insbesondere im Internet und in sozialen Medien Verbreitung. Darüber hinaus werden sie immer wieder auch in Büchern, Filmen und der Popkultur aufgegriffen.

Nicht alle Theorien über angebliche Verschwörungen – man denke etwa an die Behauptung einer bloß inszenierten Mondlandung – verweisen direkt auf ein antisemitisches Weltbild. Da Verschwörungsideologien jedoch stets von einem geheimen Komplott (finsterer) Mächte ausgehen, sind sie zumindest strukturell anschlussfähig an antisemitische Denkstrukturen. Denn sie stehen solchen Erzählungen nahe, die sich um vermeintliche konspirative Machenschaften und Weltherrschaftspläne »des Judentums« drehen, wie sie etwa die *Protokolle der Weisen von Zion* skizzieren, dem bis heute wohl populärsten Bestseller des Antisemitismus (Benz 2011). Historisch gesehen verbreiteten sich derlei bössartige Anschuldigungen immer besonders stark in Zeiten von Krisen und gesellschaftlichen Umbrüchen, wobei sie einem bereits vorhandenen untergründigen Misstrauen gegen »die Juden« einen konkreten Anhaltspunkt gaben (Wippermann 2007).

Auf viele Menschen üben Verschwörungstheorien eine besondere Faszination aus, die sich wohl auch mit dem persönlichen psychischen Gewinn erklären lässt, den sie aus derartigen gedanklichen Konstrukten ziehen. Verschwörungsideologien verleihen einer komplizierten, oft unverstandenen Welt scheinbaren Sinn, können identitätsstiftend wirken und zur Legitimation des eigenen Verhaltens dienen (Amadeu Antonio Stiftung 2014: 6ff.).

Bildungsarbeit steht hier vor besonderen Herausforderungen, zumal es an pädagogisch-didaktischen Materialien zum Thema weithin fehlt: Zum einen existieren tatsächlich reale Verschwörungen oder geheime Organisationen – es gibt die Mafia, kriminelle Wirtschaftskartelle, verdeckte geheimdienstliche Tä-

tigkeiten etc. Die dazu verfügbaren Informationen durch Denken und kritisches Nachfragen einordnen und bewerten zu lernen, gehört sicher auch zu den Aufgaben von Bildung. Zum anderen ist die sachliche Widerlegung von Verschwörungstheorien aufgrund ihrer ideologischen inneren Struktur äußerst schwierig. Sie bilden ein in sich geschlossenes System aus Behauptungen und Erklärungsmechanismen, das gegenläufige Fakten negiert oder als manipuliertes Wissen abtut.

Für die pädagogische Auseinandersetzung mit Verschwörungsdanken erachten wir es daher als sinnvoll, derartige Theorien nicht lediglich mit Fakten dekonstruieren zu wollen, sondern ihre Funktionsweisen darzulegen. Die gemeinsame Analyse kann dabei helfen, (auch antisemitische) Projektionen begreifbar und gegebenenfalls auch historisch-politisch verortbar zu machen. Dabei wird das *cui bono*, mit dem die Anhängerschaft jener Ideen sich auf die Suche nach vermeintlichen Drahtziehern begibt, auf die Verschwörungstheorie selbst zurückgeworfen. Es gilt also zu ergründen, was Verschwörungsideologien für viele Menschen so attraktiv macht und welchen Nutzen sie daraus ziehen. Welche Rolle spielen Gefühle von Macht und Ohnmacht? Welche Gruppen werden konstruiert und in welche Vorurteilsstrukturen reihen sich solche Argumentationen ein? Für die Thematisierung des Antisemitismus kann es sinnvoll sein, auch mit Verschwörungstheorien zu arbeiten, die den Teilnehmenden mit hoher Wahrscheinlichkeit schon einmal begegnet sind, zum Beispiel mit antisemitischen Deutungen der Terroranschläge auf das World Trade Center im Jahr 2001.

Für eine erste Annäherung an verschwörungsideologische Argumentationsstrukturen haben wir eine Übung entwickelt, in der wir ein szenisch gespieltes Gedankenexperiment vollziehen. Anhand einer bewusst absurden Theorie arbeiten wir mit den Teilnehmenden den irrationalen Charakter des Verschwörungsdenkens heraus und zeigen auf, wie willkürlich und manipulativ Verschwörungstheoretiker/-innen argumentieren: Welche Argumente lassen sie zu und welche nicht? Wie gehen sie um mit Fragen nach Belegen und Fakten? Auf welche Quellen verweisen sie?

In diesem Kontext ist zudem auf die Bedeutung kritischer Medienkompetenz hinzuweisen. Jugendliche sollten den gewissenhaften und kritischen Umgang mit Quellen erlernen, insbesondere im Internet und in sozialen Medien. Für unser Thema geeignet scheinen insbesondere einige Online-Projekte, die sich gegen Verschwörungstheorien, Hate-Speech und Fake-News einsetzen lassen.

Praxisbeispiel III – Israelbezogener Antisemitismus

Antisemitismus hat nach 1945 viele Mittel und Wege gefunden, sich über mehr oder minder versteckte Chiffren und Andeutungen zu äußern. Eine weit ver-

breitete Form solcher Umwegkommunikation nimmt Bezug auf den Staat Israel und/oder den israelisch-palästinensischen Konflikt. Hinter verklausulierten Äußerungen und vermeintlich unverfänglicher »Israelkritik« verbergen sich allzu oft abwertende und kollektivierende Zuschreibungen sowie tradierte Bilder aus dem Repertoire des Antisemitismus. Der sogenannte Nahostkonflikt ist dabei zwar nicht ursächlich für diese Form der Judenfeindschaft, er kann aber als ein »Hauptkatalysator für das Aufgreifen und die Artikulation antisemitischer Ressentiments« (Müller 2012: 61) betrachtet werden.

Viele Lehrende sehen sich bei der Thematisierung des Nahostkonflikts vor erhebliche Schwierigkeiten gestellt: Seine politische Komplexität, eine hohe emotionale Aufladung und die Angst vor möglichen antisemitisch konnotierten Äußerungen lässt sie zurückschrecken. Tatsächlich sind die Anforderungen nicht zu unterschätzen: Wann ist eine Aussage als eindeutig antisemitisch zu bewerten und wann stellt sie eine nicht-antisemitische politische Kritik dar? Welche Bedeutung muss man dem real existierenden Konflikt beimessen und wann werden die Bilder über den Konflikt projektiv? Werden einseitige Positionierungen vorgenommen, welche Rolle spielen darin dann gesellschaftlich tradierte Feindbilder oder auch familiäre, ethnische, religiöse, kulturelle, nationale und politische Selbstbeschreibungen?

Auch in wissenschaftlichen Debatten um das Thema werden diese und weitere Fragen kontrovers diskutiert. Einen Versuch, das Phänomen des israelbezogenen Antisemitismus in wenigen Worten zu definieren, unternahm Forschende einer Langzeitstudie zur »Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit« an der Universität Bielefeld:

»Eine Kritik an Israel lässt sich als antisemitische bezeichnen, wenn sie z. B. mit antisemitischen Stereotypen arbeitet (wie etwa dem uralten Bild vom Juden als Kindesmörder), einen doppelten Standard anlegt, alle Juden auf der Welt in Sippenhaft für die israelische Politik nimmt (d. h. Israel zum »kollektiven Juden« macht) oder wenn sie die israelische Politik mit mehr oder minder deutlichen Assoziationen mit den Verbrechen des nationalsozialistischen Deutschlands gleichsetzt.« (Heyder/Iser/Schmid 2005)

Für die pädagogische Praxis hilft eine definitorische Klarheit über den Begriff, den Blick dafür zu schärfen, ob hinter einer Aussage von Teilnehmenden antisemitische Ressentiments zu vermuten sind oder nicht. Darüber hinaus sei Lehrenden jedoch geraten, auch bei problematischen Aussagen zum Nahostkonflikt nicht vorschnell in Abwehrhaltungen und Verurteilungen zu verfallen, sondern zunächst zu versuchen, der dahinterliegenden Motivlage auf den Grund zu gehen. Denn manchmal können insbesondere mit emotionaler Vehemenz hervorgetragene Äußerungen von Teilnehmenden zugleich tiefgründig auf die Aus handlung anderer Gegebenheiten verweisen. In die Überlegungen für mögliche

Motivationen einbezogen werden sollten deshalb verschiedene Faktoren wie: »Fragen von Identität, Macht und Ohnmacht, Anerkennungskämpfe und Opferkonkurrenzen, persönliche oder familiäre Flucht- und Vertreibungserfahrungen, durch nationalgeschichtliche oder familiäre Narrative geprägte Loyalitäten oder auch Erfahrungen von Diskriminierung [...] und darauf aufbauende Parallelisierungen von Ausgrenzungs- und Unterdrückungserfahrungen« (Goldenberg 2013b: 39).

Antisemitische Bilder und Sprachfiguren werden häufig genutzt, um sich selbst zu positionieren, den Konflikt und die Welt auf möglichst einfachem Weg zu erklären und eigene Gewissheiten nicht hinterfragen zu müssen. Die pädagogisch-kritische Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus muss daher nicht nur Fakten vermitteln, sondern versuchen, vereindeutigende Zuschreibungen und kollektivierende Gruppenbilder zu hinterfragen und zu irritieren. Ein vertrauensvolles, auf Anerkennung basierendes Bildungssetting, das sensibel auch für unterschiedliche Perspektiven ist, ist dabei genauso wichtig wie das Aushalten von Dissens, ohne dabei den eigenen Standpunkt aufzugeben.

Für den konkreten pädagogischen Umgang erscheint es uns daher sinnvoll, Methoden zu nutzen, die auf der einen Seite die Komplexität des Konflikts in den Vordergrund rücken und auf der anderen Seite eine Perspektivenvielfalt widerspiegeln. Damit können Gruppenkonstruktionen und vereinfachende »Wir«- und »Die«-Konstellationen kritisch hinterfragt werden. Ein multiperspektivisches Vorgehen bei der Bearbeitung der Konfliktgeschichte unter Einbeziehung unterschiedlicher israelischer und palästinensischer Perspektiven sowie gesellschaftlicher Narrative kann verdeutlichen, dass vereinseitigende Zuschreibungen und Schwarz-Weiß-Bilder historischen und politischen Ereignissen und ihren Folgewirkungen nicht gerecht werden.

Zur kritischen Reflektion von Standpunkten kann es sich zudem anbieten, mit dem Mittel der Irritation zu arbeiten. Daher haben wir uns im Projekt »Anders Denken« für eine Beschäftigung mit dem Oslo-Friedensprozess der 1990er Jahre entschieden, wobei uns die Verleihung des Friedensnobelpreises an Jitzchak Rabin, Schimon Peres und Yassir Arafat als irritierendes Moment für den Einstieg dient: Weshalb wurde ein Friedenspreis verliehen, wenn doch der Konflikt bis heute andauert?

Der Nahostkonflikt erscheint vielen Teilnehmenden als eine scheinbar immerwährende und unlösbare Konstante, die häufig zugleich mit einer einseitigen Schuldzuweisung an Israel verknüpft wird. Mit dem Fokus auf eine fast schon vergessene Zeit der Annäherung und Kompromissbereitschaft wird eine andere Sichtweise deutlich: Anhand der vielfältigen Positionen der Gegner des Friedensprozesses sowohl innerhalb der palästinensischen als auch der israelischen Gesellschaft kann mit den gebotenen didaktischen Abstraktionen und Verkürzungen herausgearbeitet werden, dass einfache und einseitige Schuldzu-

schreibungen den Konflikt nicht ausreichend beschreiben. Darüber hinaus bietet sich hierbei die Möglichkeit, auch Formen vorurteilsbeladenen Denkens wie Antisemitismus, Rassismus und Nationalismus zu thematisieren, die einer Lösung des Konflikts maßgeblich im Wege stehen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. u. a. (1968/69): *Der autoritäre Charakter. Studien über Autorität und Vorurteil.* Mit einem Vorwort von Max Horkheimer. 2 Bände. Amsterdam: de Munter.
- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung nach Auschwitz [1966].* In: Ders.: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88–104.
- Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2014): »No world order«. *Wie antisemitische Verschwörungsideologien die Welt verklären.* Berlin. Verfügbar unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/verschwoerungen-internet.pdf> [10.03.2017].
- Benz, Wolfgang (2011): *Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Legende von der jüdischen Weltverschwörung.* München: C.H. Beck.
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1991): *Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1946–1989.* Opladen: Leske+Budrich.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2016): *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger »Mitte«-Studie 2016.* Gießen: Psychosozial.
- 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 Forschungsprojekt.* In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–224.
- Frenkel-Brunswick, Else (1996): *Studien zur autoritären Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften.* [Hrsg. und eingeleitet von Dietmar Paier.] Graz/Wien: Nausner & Nausner.
- Georgi, Viola B. (2003): *Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland.* Hamburg: Hamburger Edition.
- Goldenbogen, Anne (2013a): *Einleitung.* In: KIGa e. V. (Hrsg.): *Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit.* Berlin, S. 6–7. Verfügbar unter: http://www.kiga-berlin.org/uploads/KIGa_Widerspruchstoleranz_2013.pdf [10.03.2017].
- Goldenbogen, Anne (2013b): *Antisemitismus und Nahostkonflikt. Der gordische Knoten.* In: KIGa e. V. (Hrsg.): *Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit.* Berlin, S. 33–41. Verfügbar unter: http://www.kiga-berlin.org/uploads/KIGa_Widerspruchstoleranz_2013.pdf [10.03.2017].
- Heyder, Aribert/ Iser, Julia/ Schmidt, Peter (2005): *Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus.* In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2005): *Deutsche Zustände. Folge 3.* Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 144–165.

- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1988): Elemente des Antisemitismus. Grenzen der Aufklärung. In: Dies.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer TB.
- Mansel, Jürgen/Spaiser, Victoria (2010): Forschungsprojekt. Soziale Beziehungen, Konfliktpotentiale und Vorurteile im Kontext von Erfahrungen verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Abschlussbericht. Bielefeld: Institut für interdisziplinäre Konflikt und Gewaltforschung.
- Messerschmidt, Astrid (2012): Bildungsarbeit im Kontext von sekundärem Antisemitismus und antimuslimischen Tendenzen. In: Gebhardt, Richard/Klein, Anne/Meier, Marcus (Hrsg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 44–56.
- Messerschmidt, Astrid (2013): Selbstbilder, Emotionen und Perspektiverweiterungen in antisemitismuskritischen Bildungsprozessen. In: KIGa e. V. (Hrsg.): Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit. Berlin, S. 15–18. Verfügbar unter: http://www.kiga-berlin.org/uploads/KIGa_Widerspruchstoleranz_2013.pdf [10.03.2017].
- Müller, Jochen (2012): Zwischen Berlin und Beirut. Antisemitismus und die Rezeption des Nahostkonflikts durch Jugendliche arabischer und türkischer Herkunft. In: Gebhardt, Richard/Klein, Anne/Meier, Marcus (Hrsg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 57–69.
- Pohl, Rolf (2010): Der antisemitische Wahn. Aktuelle Ansätze zur Psychoanalyse einer sozialen Pathologie. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–68.
- Sartre, Jean-Paul (1968): Betrachtungen zur Judenfrage [1944]. In: Ders.: Drei Essays. Mit einem Nachwort von Walter Schmiele. Frankfurt am Main/Berlin: Ullstein, S. 108–190.
- Schäuble, Barbara (2012): »Anders als wir«. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin: Metropol.
- Wippermann, Wolfgang (2007): Agenten des Bösen. Verschwörungstheorien von Luther bis heute. Berlin: be.bra.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Krause, Daniela (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. [Hrsg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer.] Bonn: Dietz.