

WIDER SPRUCHS TOLERANZ

Ein Methodenhandbuch
zu antisemitismuskritischer
Bildungsarbeit

Vorwort



Das Unbehagen an der Ökonomie ist eine wesentliche, doch in der Bildungsarbeit eher vernachlässigte Dimension des Antisemitismus. Was an einer komplexen und global verwobenen Gesellschaft nicht durchschaut wird, lässt sich mit Antisemitismus auf eine Gruppe projizieren, die im Zuge dieser Projektion erst als Gruppe hergestellt wird. Das vorliegende Arbeitsheft vermittelt theoretische Grundlagen und methodische Zugänge, um zu verstehen, wie sehr Antisemitismus in die Denkmuster, Überzeugungen und Strukturen der deutschen Gesellschaft vier Generationen nach dem NS eingewoben ist.

In einem Vortrag von 1967, dessen Veröffentlichung 2019 große Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat, bescheinigt Adorno den Deutschen eine „Überwertigkeit des Nationalbewusstseins“ (Theodor W. Adorno: Aspekte des neuen Rechtsradikalismus. Frankfurt/M 2019, S. 22). Mehr als 50 Jahre später ist zu erleben, wie dieses überbewertete Nationale in der Gesellschaft weiterhin ansprechbar ist und nationalpopulistischen, autoritären Bewegungen enorme Lautstärke und Durchschlagskraft verschafft. In seinem Nachwort zu Adornos Vortrag arbeitet Volker Weiß das „Echo des Nationalsozialismus“ in der Gesellschaft heraus (ebd., S. 65), das tradierten Ressentiments folgt und nicht einmal auf eine Partei angewiesen ist. Darin verdichtet sich die Angst vor Kontrollverlust. Wer aber diese Kontrolle bedroht, ist in einer globalisierten Welt schwer zu fassen. Dafür ist eine Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Strukturen nötig – also mit Strukturen, die einerseits für das eigene Auskommen akzeptiert werden und gleichzeitig eine Zumutung sind. Stattdessen wird in der Vorstellung einer heilen Nation ein vermeintlicher Schutzraum für das Eigene und ein Ort zum Erleben unmittelbarer Autorität gesucht.

Das Innere dieser Provinz – Adorno spricht von der „angedrehten Provinzialisierung“ (ebd., S. 30) – kann abgesichert werden, indem Fremde identifiziert werden, die das Eigene bedrohen. Die Positionen dieser Fremdgemachten werden flexibel besetzt. Im Weltbild des Antisemitismus werden sie als Überlegene imaginiert und mit dem Kapital identifiziert. Sie stehen für etwas Abstraktes, weshalb viel in sie hineinprojiziert werden kann, das man mit sich selbst nicht verbinden will. Die unbeherrschbare Macht des undurchschauten Kapitalismus findet in der projektiven Figur des Juden eine beherrschbare, ausgrenzbare und letztlich tilgbare Konkretion. Zugleich bietet sich die Gelegenheit, den Kapitalismus von sich selbst abzuspalten und nicht als eigenes Problem bearbeiten zu müssen.

Den Zusammenhang von Ökonomie und Antisemitismus zu durchdenken, gehört sicher zu den besonders anspruchsvollen Elementen einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit und zeichnet sie zugleich aus. Dass es bei Antisemitismuskritik ganz wesentlich um eine gesellschaftliche Selbstreflexion geht, macht der thematische Zuschnitt des vorliegenden Materials der KlGA deutlich. Es bildet einen Kontrapunkt zu der verbreiteten Sehnsucht nach Selbstbestätigung. Von Publikationen wie der vorliegenden geht eine Beunruhigung aus, denn sie zeigen, dass Demokratie nicht vor Antisemitismus schützt, schon gar nicht, wenn die ökonomischen Grundlagen unreflektiert bleiben.

PROF. DR. ASTRID MESSERSCHMIDT

Erziehungswissenschaftlerin an der Bergischen Universität Wuppertal

Grußwort



Liebe Leser*innen,

effektive und nachhaltige Strategien gegen den Antisemitismus zu entwickeln, ist notwendiger denn je. Antisemitische Straf- und Gewalttaten nehmen zu, da Antisemit*innen immer weniger Hemmungen zeigen, ihren Überzeugungen Taten folgen zu lassen. Leider bleibt Antisemitismus auch weiterhin im schulischen Kontext ein gravierendes Problem, wie aktuelle Fallmeldungen und Erfahrungsberichte betroffener Schüler*innen und ihrer Eltern zeigen.

Die Erfahrung lehrt uns, dass Menschen für Argumente kaum mehr zugänglich sind, sobald sich antisemitische Vorurteile zu einer gefestigten Weltanschauung verdichtet haben. Umso wichtiger ist es, die Antisemitismusprävention in den Schulen und in der pädagogischen Arbeit fest zu verankern. Die Schule ist idealerweise der Ort, an dem junge Menschen als selbstbestimmte und lernfähige Individuen ernst genommen und bereits erworbene Vorurteile und Ressentiments infrage gestellt werden.

Das vorliegende Methodenhandbuch trägt mit seinem Konzept der Widerspruchstoleranz dem Umstand Rechnung, dass der Antisemitismus weniger eine Sache rationaler Überzeugungen, sondern eine „Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft“ (*Samuel Salzborn*) ist. Antisemit*innen leben zudem in einem Zustand der Verunsicherung: Vermeintliche Unordnung irritiert sie, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten können sie nur schwer ertragen. Um diese aufzulösen, projizieren Antisemit*innen ihre inneren Konflikte sowie ihre Unruhe und Unsicherheiten auf Jüd*innen.

Umgekehrt haben wir gute Chancen Antisemitismus vorzubeugen, wenn wir Widersprüche, Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten als Voraussetzung und Bestandteil gesellschaftlichen Zusammenlebens begreifen und diese im besten Fall produktiv nutzen können. Es ist der KlgA e. V. hoch anzurechnen, dass sie das Potenzial der Widerspruchstoleranz für die pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus in Berlin systematisch aufgearbeitet und nutzbar gemacht hat.

Kürzlich hat der Berliner Senat ein „Landeskonzept zur Weiterentwicklung der Antisemitismus-Prävention“ beschlossen. Dieses räumt der Präventionsarbeit in den Schulen einen hohen Stellenwert ein. Als Ansprechpartner für Antisemitismus setze ich mich für eine konsequente Umsetzung der geplanten Maßnahmen ein. Ich bin überzeugt, dass das vorliegende Methodenhandbuch einen substanziellen Beitrag für die pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus leisten wird und ich freue mich, dass die dreiteilige Reihe zur Widerspruchstoleranz nun vollständig vorliegt.

LORENZ KORGEL

Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung
Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung
Leiter des Referats „Demokratieförderung und Prävention“
Ansprechpartner des Landes Berlin zu Antisemitismus

Inhalt

6	Einleitung	46	Auseinandersetzen mit antisemitischer Wirtschaftskritik
8	Ressentiment und Denkform Zur Funktionsweise und Geschichte des Antisemitismus <i>Tom David Uhlig</i>	47	Was ist antisemitische Wirtschaftskritik?
16	„Geldjuden“ Die Grundlagen eines universellen Vorurteils vom Mittelalter bis heute <i>Dr. Wolfgang Geiger</i>	48	Inhaltlich-konzeptionelle Grundüberlegungen
25	„Nur kommt hier eben niemand auf diese absurde Idee.“ Ein Gespräch über Ansätze, Herausforderungen und Spannungsfelder in der pädagogischen Konzeptentwicklung <i>Projektteam „Anders Denken“</i>	50	Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen ab 14 Jahren (Sekundarstufe I)
30	Auseinandersetzen mit den Grundlagen von Antisemitismus	63	Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen ab 16 Jahren (Sekundarstufe II)
31	Was ist Antisemitismus?	79	Das Projektteam
32	Inhaltlich-konzeptionelle Grundüberlegungen	82	Impressum
33	Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen ab 14 Jahren (Sekundarstufe I)		

Einleitung

Wir haben diesen dritten Band der Theorie-Praxis-Handbuchreihe „Widerspruchstoleranz“ zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit mit einem lachenden und einem weinenden Auge fertiggestellt.

Lachend, weil wir auf fünf ereignisreiche Jahre zurückblicken, in denen wir uns intensiv mit unterschiedlichen Erscheinungsformen von Antisemitismus auseinandergesetzt und pädagogische Konzepte zum Thema entwickelt haben, für die wir viel positives Feedback erhielten. Was bedeutet, dass wir eines unserer Hauptziele – die Unterstützung von pädagogischen Fachkräften in der politischen Bildung gegen Antisemitismus durch die Erarbeitung und Bereitstellung von ansprechenden Methoden – erreichen konnten.

Lachend auch deshalb, weil wir zudem eine umfangreiche Online-Plattform aufgebaut haben. Unter www.anders-denken.info finden Multiplikator*innen und andere Interessierte seit dem Sommer 2018 vertiefende Hintergrundinformationen zu Antisemitismus und antisemitismuskritischer Bildungsarbeit sowie vielfältige Bildungsmaterialien.

Weinend, weil mit diesem Band der Abschluss unseres Modellprojektes unmittelbar bevorsteht. Ende 2019 endet auch unser Projekt „Anders Denken. Politische Bildung gegen Antisemitismus“. Der nun vorliegende dritte Teil der „Widerspruchstoleranz“ ist also gleichzeitig der vorläufig abschließende.

Wie auch seine Vorgänger richtet sich dieses Handbuch an Lehrkräfte und außerschulische Pädagog*innen. Die thematischen Schwerpunkte bilden zum einen die Frage „Was ist eigentlich Antisemitismus?“ und zum anderen der Komplex der zuschreibenden Verknüpfung von ‚den Juden‘ mit Geld und der Finanzsphäre. Beide Aspekte werden jeweils mit einem vertiefenden Hintergrundtext theoretisch grundiert. Dafür möchten wir uns ganz herzlich bei unseren beiden Autoren Tom David Uhlig und Dr. Wolfgang Geiger bedanken.

Im hinteren Teil der Publikation finden Sie von uns entwickelte pädagogische Methoden zu diesen Schwerpunkten. Sie sind anhand der Zielgruppen unterteilt – für die Arbeit mit Schüler*innen der Sekundarstufe I (ab 14 Jahren) und mit Schüler*innen der Sekundarstufe II (ab 16 Jahren). Den methodischen Beschreibungen vorangestellt haben wir jeweils eine kurze Einführung ins Thema sowie eine Skizze unserer jeweiligen inhaltlich-konzeptionellen Grundüberlegungen. Anschließend erläutern wir Schritt für Schritt unsere Methoden. Alle für die praktische Anwendung notwendigen Materialien inklusive Arbeitsblätter, Kopiervorlagen und Schaubilder stehen für Sie online in einem speziellen Downloadbereich bereit: www.anders-denken.info/widerspruchstoleranz3-download

Der Titel der Reihe „Widerspruchstoleranz“ entstammt der Vorurteilsforschung. Das dort oft auch als „Ambiguitätstoleranz“ bezeichnete Konzept beschreibt das Vermögen, Vieldeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen und auszuhalten, ohne sie in einer vereindeutigenden Art und Weise auflösen zu müssen. Es umfasst auch die Fähigkeit, mit Ungewissheiten und unterschiedlichen Rollenerwartungen sich selbst und anderen gegenüber umzugehen.

Gerade, wenn wir davon ausgehen, dass viele Menschen nicht antisemitisch denken wollen, müssen wir uns die Frage stellen, warum sie es teilweise dennoch tun. Und das führt zu den Funktionen von antisemitischen Deutungen für das Individuum. Diese können vielfältig sein. Vorurteile und Ressentiments geben Orientierung, weil sie komplexe Realitäten vereinfachen. Sie ermöglichen die Konstruktion einer eigenen Identität durch die Abgrenzung von einem ebenfalls konstruierten Anderen. Sie schaffen Selbstaufwertung durch die Abwertung dieses „Anderen“. Sie sind scheinbar vernünftige Begründungen für den Anspruch auf und die Durchsetzung und Sicherung von Privilegien und Macht.

Das Gegenteil von Widerspruchstoleranz, nämlich die Ambiguitätsintoleranz, kann eine Ursache für die Anfälligkeit gegenüber ausgrenzenden und autoritären Denk- und Deutungsmustern sein. Sie äußert sich in der Bevorzugung einfacher Zuschreibungen, dem schnellen Rückgriff auf Gut-Böse-Schemata sowie darin, die Welt stereotypisierend wahrzunehmen und diese Stereotype fortlaufend zu reproduzieren. Ungewissheit, Unklarheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit werden als bedrohlich empfunden und mit Angst, Verleugnung und Aggressivität beantwortet – Vereinfachung und Abwertung dienen als (unbewusste) Strategien, um Dissonanzen zu entkommen und individuelle Wahrnehmungen nicht infrage stellen zu müssen.

Deshalb erachten wir das Konzept der Stärkung von Widerspruchstoleranz als sinnvoll für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit. Das gilt auch für uns als Multiplikator*innen. Denn Widerspruchstoleranz ist nicht lediglich als eine Fähigkeit zu verstehen, die es anderen zu vermitteln gilt. Vielmehr müssen sich auch Pädagog*innen diese Kompetenz erarbeiten und sie kontinuierlich trainieren.

In diesem Sinne wünschen wir Ihnen eine anregende Lektüre und viel Erfolg beim Ausprobieren der Methoden.

DAS PROJEKTTEAM

Malte Holler, Jan Harig, Ruth Fischer,
Caterina Zwilling, Anne Goldenbogen

Dieses Projekt wäre nicht möglich gewesen ohne die tatkräftige Unterstützung von vielen Menschen, Projekten und Förder*innen. Deshalb möchten wir uns an dieser Stelle ganz herzlich bedanken:

- beim Programm „**Demokratie leben!**“ des **Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend**
- bei der **Bundeszentrale für politische Bildung**
- bei der **Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS)** der Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung des Landes Berlin
- bei unseren Kooperationschulen, ihren Lehrkräften und Schüler*innen
- bei unseren Kooperationspartner*innen bundesweit
- bei unserem Expert*innengremium der Online-Plattform
- bei 123comics
- bei agnes stein berlin

Ein spezieller Dank gilt unseren Kolleg*innen Mehmet Can und Ruth Hatlapa, die einst das Modul „Die sind schuld! Antisemitismus im Kontext von Ökonomiekritik“ erarbeitet haben, das die Grundlage für einige unserer Methoden bildet.

Ein weiterer spezieller Dank gilt unseren Kolleginnen Sarah Kleinmann und Inva Kuhn, die uns in früheren Phasen des Projektes begleiteten.

RESSENTIMENT UND DENKFORM ZUR FUNKTIONSWEISE UND GESCHICHTE DES ANTISEMITISMUS

Tom David Uhlig

Im Juni 2019 trat der Direktor des Jüdischen Museums Berlin, Peter Schäfer, von seinem Posten zurück, „um weiteren Schaden für das Museum abzuwenden“, wie es in einer Pressemitteilung heißt. Schäfer stolperte letztlich über einen Tweet, der über den Account des Museums abgesetzt wurde und einen taz-Artikel zur Lektüre empfahl. Der Text war eine Stellungnahme von 240 Akademiker*innen gegen die jüngste Verurteilung der antiisraelischen Boykottkampagne „BDS“ durch den Bundestag. Da die Empfehlung des Jüdischen Museums nicht distanzierend erfolgte, regte sich in den Sozialen Medien schnell massiver Protest. Der Zentralrat der Juden in Deutschland kommentierte: „Das Maß ist voll. [...] Das Jüdische Museum Berlin scheint gänzlich außer Kontrolle geraten zu sein. Unter diesen Umständen muss man darüber nachdenken, ob die Bezeichnung ‚jüdisch‘ noch angemessen ist“ (zit. n. *Pilarczyk* 2019). Zu verstehen ist diese bestimmte Reaktion nur vor dem Hintergrund weiterer Kritiken an der Leitung des Jüdischen Museums: So wurde etwa der iranische Kulturrat Seyed Ali Moujani von Schäfer im selben Jahr eingeladen. Bei dem Treffen konnte man sich nach Moujanis Angaben darauf einigen, dass Antisemitismus nicht gleich Antizionismus sei und eine Grenze zwischen dem Islam und dem „Islamischen Staat“ bewahrt werden müsse. Auch gab es eindeutige Kritik an der „Jerusalem-Ausstellung“, die im Jüdischen Museum seit 2017 zu sehen ist und von der die Sozialwissenschaftlerin Julia Bernstein schreibt, sie bediene Narrative, „mit denen Antisemitismus in Deutschland weiter befeuert wird“ (*Bernstein* 2019). Nach dem Rücktritt positionierten sich allerdings auch rund 80 Museumsdirektor*innen hinter Schäfer, indem sie ihm ein positives Fach- und Charakterzeugnis ausstellten und seinen Abgang als „alarmierendes Zeichen für die Verhinderung von Debatten und für die Unterbindung freier Diskussionen“ bezeichneten. Hanno Loewy, Direktor des Jüdischen Museums Hohenems, erklärte im Deutschlandfunk: „Wir reden hier gar nicht davon, dass das Museum sich mit Antisemiten gemein macht“ (*Loewy* 2019). Damit ist – ob intendiert oder nicht – ein wichtiger Punkt angesprochen: Es wurde in der Öffentlichkeit eine Personalfrage, was doch eigentlich als inhaltliche Debatte geführt werden müsste. Statt den Kurs des Jüdischen Museums zu diskutieren, weil israelbezogener Antisemitismus hier wohl nicht wirklich ernst genommen bzw. sogar kolportiert wurde, geht es um die Besetzung von Posten. Möglicherweise ist dieses Ausweichen der Diskussion, die Schäfer mit seiner anfänglichen Dethematisierung von Antisemitismus und schließlich seinem Rücktritt einleitete, auch nicht ganz

zufällig, sondern der Verworrenheit des Gegenstandes geschuldet. Die Vielstimmigkeit der Institutionen und Akteure sowie die Vielschichtigkeit der angeschnittenen Problemfelder in diesem Streit mündeten in einer Eigendynamik des Skandals, der viele ratlos zurücklassen dürfte. Während Antisemitismus in der Theorie spätestens seit den 1950er-Jahren recht genau durchdrungen wurde, klafft zwischen diesem Wissen und dem Alltagsverständnis des Problems eine breite Lücke. Im Folgenden soll in aller Kürze der Versuch unternommen werden, cursorisch zu bestimmen, was Antisemitismus eigentlich ist, welche Funktionen er erfüllt, wie sich die Feindschaft gegen Jüd*innen im Laufe der Zeit gewandelt hat und wie sie heute auftritt.

Mehr als ein Vorurteil

Stellt man Menschen auf der Straße die Frage, was Antisemitismus eigentlich ist, wird häufig die Antwort „ein Vorurteil“ oder „eine Spielart des Rassismus“ erfolgen. Beide Begriffe – so weit verbreitet sie auch sind – verfehlen aber gewichtige Elemente des Problems. Ein Vorurteil ist ein Urteil, das man sich im Laufe des Lebens angeeignet hat, das aber nicht unbedingt zutreffend ist. Vorurteile können unbewusst sein, der Begriff impliziert jedoch, dass sie sich durch ein „richtiges Urteil“ aus der Welt schaffen lassen. Wer einmal mit ideologisch gefestigten Antisemit*innen diskutiert hat, weiß aber, dass die Sache nicht ganz so leicht ist. Antisemitismus lässt sich nicht damit aus der Welt schaffen, dass einem „falschen“ Bild ein „richtiges“ gegenübergestellt wird. Im Gegenteil: Durch diese Bildungsarbeit auf verstandesmäßiger Ebene kann das Ressentiment sogar weiter gefestigt werden. In seinem Vortrag „Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute“ (1962) erklärt Adorno beispielsweise, dass es in einer Gesprächssituation oftmals wenig Sinn hat, dem Bild, alle Juden seien reich, mit dem Einwand zu begegnen, man kenne aber Jüd*innen, die überhaupt nicht reich seien, oder zu versuchen, dieses Bild statistisch zu widerlegen. Solche nachvollziehbaren, aber oft fruchtlosen Argumentationsversuche scheitern, weil sie am Wesen des Problems vorbeigehen. Antisemitismus funktioniert unabhängig vom tatsächlichen Verhalten von Jüd*innen, sie können es Antisemit*innen niemals recht machen. So ist es denn auch unerheblich, ob es Jüd*innen gibt, die reich sind oder nicht – den ideologisch gefestigten Sprecher*innen geht es um etwas ganz anderes: Darum, mit dem Hass auf Jüd*innen etwas

Unbewältigtes fernzuhalten. Adorno schlägt vor, direkt dieses Unbewältigte anzusprechen, das er in der verdrängten Gewährleistung der eigenen Überflüssigkeit im Produktionsprozess verortet (ebd.: 369). Antisemitismus ist eine irrationale Ideologie, die sich relativ wenig um logische Kriterien wie Widerspruchsfreiheit schert und deshalb durch verstandesmäßige Argumente kaum irritierbar ist. So gibt es kaum ein jüdenfeindliches Bild, zu dem nicht auch das exakte Gegenstück existiert: ‚Die Juden‘ sind in der antisemitischen Vorstellung gleichzeitig triebhaft und verklemmt, patriarchal und verweiblicht, mächtig und wehrlos, nationalistisch und antinational, eine kapitalistisch-bolschewistische Weltverschwörung. Solche Ambivalenz im Feindbild deutet nicht selten auf eigene Widersprüche hin, die pathisch projiziert, also dem Anderen zugeschrieben werden, um sie dann an diesem zu bekämpfen.

Auch mit der Subsumption unter den Begriff des Rassismus kommt man nicht wirklich weiter: Es gibt zwar rassistischen Antisemitismus, der in der Moderne entstanden ist und im Nationalsozialismus auf seinen mörderischen Höhepunkt getrieben wurde, allerdings unterscheidet sich Antisemitismus auch in einem zentralen Aspekt vom Rassismus. Während im Rassismus eine Inferioritätsunterstellung überwiegt, also die Behauptung, der rassifiziert Andere wäre weniger wert, weniger zivilisiert, weniger diszipliniert etc., tritt im Antisemitismus zu dieser Entwertung eine Superioritätsunterstellung hinzu. Hier dominiert die Vorstellung, es mit einem übermächtigen Feind zu tun zu haben, der im Hintergrund und zum Schaden aller anderen die Fäden zieht. Antisemitismus funktioniert so als Weltdeutungsmuster, als Denkform bzw. -schablone. Nicht allein das vermeintliche Verhalten von Jüd*innen soll hiermit erklärt werden, sondern verborgene Wirkweisen des Weltgeschehens. Bei überzeugten Verschwörungstheoretiker*innen bildet dieser angebliche Erklärungswert des Antisemitismus die Totalität der Gesellschaft verzerrt ab: Hinter jedem natürlichen oder sozialen Phänomen, vom Wetter bis zur Politik, von der Zeitung bis zum Verlassenwerden durch den oder die Lebenspartner*in wittern die Verschwörungstheoretiker*innen die geheime Wirkmacht ‚der Juden‘.

Allerdings werden Jüd*innen zumindest in den sogenannten westlichen Ländern im Vergleich zur jüngeren Vergangenheit seltener direkt attackiert, häufig wird stattdessen auf Umwege und Chiffren zurückgegriffen: Antisemitismus passt sich den jeweiligen Erfordernissen der Gegenwart an, tritt zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichem Gewand auf und erfüllt auch je andere psychosoziale wie gesellschaftliche Funktionen.

Vom Antijudaismus zum Antisemitismus

Antisemitismus, könnte man denken, ist so alt wie das Judentum selbst. Diese Feststellung mündet nicht selten in der Rede vom „ewigen Antisemitismus“, die nach Detlev Claussen (2000: 66f.) in mindestens zweierlei Hinsicht problematisch ist: Zum einen wird dadurch suggeriert, Antisemitismus trete immer gleichförmig auf, sei gewissermaßen ein unabänderliches Verhältnis der nicht-jüdischen zur jüdischen Bevölkerung. Dabei zeigt bereits der Begriff „Antisemitismus“ an, dass diese Beziehung keineswegs geschichtslos gedacht werden sollte. Der Begriff Antisemitismus entstand aus dem Versuch heraus, sich vom Radau-Antisemitismus – dem Antisemitismus aus leidenschaftlichem Hass oder religiös begründeter Verachtung – zu distinguieren. Er wurde maßgeblich vom fanatischen Antisemiten Wilhelm Marr popularisiert, der bemüht war, dem Ressentiment einen wissenschaftlichen Anstrich zu geben. Zum anderen ist die Rede vom ewigen Antisemitismus problematisch, weil es doch Ziel der politischen Arbeit sein muss, ihn aus der Welt zu schaffen. Ihn begrifflich zu verewigen, setzt dieses positive Versprechen außer Kraft: „Die Rede vom ‚ewigen Antisemitismus‘ bedeutet nichts anderes als eine intellektuell-politische Kapitulation vor dem Sachverhalt. Man isoliert den Antisemitismus aus seinem jeweiligen gesellschaftlich-politischen Kontext und verwandelt ihn in eine anthropologische Konstante“ (ebd.). Für eine Durchdringung des Phänomens muss aber seine Erscheinungsweise im jeweils konkreten gesellschaftlichen Zusammenhang analysiert werden, auch, um Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart sichtbar und damit kritisierbar zu machen. Wenn heute etwa davon die Rede ist, die Israelis würden aus böswilligen Motiven heraus gezielt den Palästinenser*innen das Wasser abstellen, dann kann in dieser Redeweise auf einen Bilderkanon aus dem Mittelalter zurückgegriffen werden, der Jüd*innen der Brunnenvergiftung bezichtigt. Wer um die Traditionen dieser Bilder weiß, hat es leichter, ihren antisemitischen Gehalt zu verstehen.

Bevor Antisemitismus, wie wir ihn heute vor allem kennen, entstanden ist, wurde das Ressentiment gegen Jüd*innen häufig im Antijudaismus religiös verbrämt, der das Christentum seit seinen Anfängen begleitete. Die junge Religion begründete sich nicht zuletzt über die Differenz zu ihrer Vorgängerin, dem Judentum. Gängiges Motiv ist hier etwa der Vorwurf des Gottesmordes: Nicht der römischen Staatsmacht, sondern den ‚starsinnigen

Juden', die sich nicht bekehren lassen wollen, wird der Tod Christus angelastet. Frühchristliche Polemiken gegen die Phariseer wirken tatsächlich bis heute nach und unterstellen ‚den Juden‘ Ungerechtigkeit oder eine übertriebene Härte gegenüber der armen Bevölkerung. Der Antijudaismus hatte über den Aspekt einer Selbstversicherung qua Abgrenzung hinaus noch ganz andere alltagspraktische Funktionen: Er entwickelte sich zu einer Art Theodizee, zur Antwort auf die Frage, warum guten Menschen Schlechtes geschehe, wenn es doch einen gerechten Gott gebe. Unverständene katastrophale naturhafte Ereignisse wie Kindstod, Seuchen oder Hungersnöte wurden den vermeintlichen Machenschaften von Jüd*innen zugeschrieben. Beispielsweise konnten die Menschen schwerlich begreifen, wie Brunnenwasser über Nacht ungenießbar werden kann, schließlich gab es keine naturwissenschaftlichen Begriffe zur Erklärung dieser Vorgänge. Um die leidvolle Welt vermeintlich verstehbar zu machen und gleichzeitig den Glauben an einen gerechten Gott intakt zu lassen, hat man auf den Teufelsglauben in unterschiedlichen Spielarten zurückgegriffen, oftmals mit Jüd*innen als dessen vermeintliche Agent*innen. Der antijudaistische Hass, der im Übrigen nicht nur in der christlichen Welt, sondern auch in der islamischen virulent war (vgl. *Bensoussan* 2019), nahm auch in der Reformation nicht ab. Während anfänglich viele Jüd*innen mit der Reformation Emanzipationshoffnungen verbanden, schrieb diese das alte Ressentiment fort. So erklärte etwa Martin Luther in seiner Hetzschrift „Von den Juden und ihren Lügen“ von 1543: „Und es ist auch das vornehmste Stück, das sie von ihrem Messias erwarten, er solle die ganze Welt durch ihr Schwert ermorden und umbringen. Wie sie denn im Anfang an uns Christen in aller Welt wohl erwiesen und noch gerne täten, wenn sie es könnten“. Neben der Sündenbockfunktion ist hier die Verkehrung der Wirklichkeit auffällig: Das Bestreben eine Religionsgemeinschaft auszulöschen, ist historisch dem Christentum zuzurechnen, welches in beinahe unablässiger, oft gewaltsamer Weise bemüht war, Jüd*innen zu missionieren. Es wurde also der eigene Wille zur Auslöschung dem Anderen zugeschrieben, der so als Verfolger – als Brunnenvergifter, Ritualmörder und Wucherer – erscheint und damit seine eigene Vernichtung legitimiert. Es werden also diejenigen zum Aggressor erklärt, gegen welche sich die eigene Aggression richtet. Diese Täter-Opfer-Umkehr ist auch heute noch typisch für das antisemitische Ressentiment.

Der mittelalterlichen Verfolgung konnten Jüd*innen oftmals nur entgehen, indem sie sich auf die Sicherheit beriefen, welche die autokratischen Herrscher ihnen gewährten. Als sogenannte „Schutzjuden“ oder „Dhimmi“

in den islamisch geprägten Ländern waren sie zwar den antijüdischen Ausschreitungen des Mobs weniger ausgeliefert, allerdings mussten sie zu diesem Zweck häufig Sondersteuern entrichten und wurden damit zum Objekt ökonomischer Kalkulation. Es gibt im Mittelalter keine wirklich einheitliche Politik gegenüber Jüd*innen. Das einende Prinzip, mit dem diese lange Zeitspanne wohl zusammengefasst werden kann, ist das der Willkür. Es gab kaum Sicherheiten, Absprachen und Gesetze konnten ebenso schnell erlassen wie verworfen werden: Es drohten immer wieder Ghettoisierung, Pogrome und Vertreibungen.

Die Rolle von Jüd*innen im europäischen Staatswesen veränderte sich grundlegend mit dem Aufkommen der modernen Nationalstaaten. Leitete sich das Recht der Fürstentümer und Königshäuser noch von gottgegebenen Traditionslinien ab, hatten die im ausgehenden 18. Jahrhundert entstandenen Nationen ein Legitimationsdefizit: Was, wenn nicht ein Wille höherer Ordnung sollte die Nation davor bewahren, an ihren inneren Widersprüchen auseinanderzubrechen? Die neuen Verfassungen, die den nationalen Zusammenhang stiften sollten, konnten dessen Bestand nicht gewährleisten. Denn das bürgerliche Versprechen von Freiheit und Gleichheit kollidiert mit den materiellen Voraussetzungen einer Gesellschaft, in welcher sich als frei und gleich nur dünken kann, wer in relativer ökonomischer Unabhängigkeit Zugang zum Markt hat, weiß, männlich und christlich ist. Die Freiheit, welche die Emanzipation des Bürgertums versprach, war von Anfang an eine halbierte, was die Bindekraft der neu gewonnenen Souveränität unterminierte. Dieser Doppelmoment, sich einerseits der feudalen Fesseln zu entledigen, um andererseits neue Fesseln anzulegen, die bei einigen lockerer sitzen als bei anderen, ist konstitutiv für Nationalismus. Als legitimierende und identitätsstiftende Ideologie kristallisierte sich neben der schwächelnden Kraft politischer Verfassungen die angebliche ethnische Homogenität des Volkes heraus, häufig begründet über Legenden einer gemeinsamen Geschichte (vgl. *Hobsbawm/Ranger* 1984). Die völkische Einheit ist dabei stets vom Auseinanderfallen bedroht und zur Selbstvergewisserung auf die Ausgrenzung des Anderen, des Nicht-Dazugehörigen angewiesen. Jüd*innen nehmen in dieser neuen Konstellation die Figur des „Dritten“ ein (vgl. *Holz* 2001) – sie lassen sich keiner einzelnen Nation zuordnen, sondern leben „überall“ und gefährden damit vermeintlich die fantasierte innere Widerspruchsfreiheit.

Wurden im Mittelalter die Jüd*innen noch teil- und zeitweise in der Mitte der Gesellschaft an fest zugewiesenen Orten eingeschlossen, wurde ihr Ausschluss nun ein

wichtiger Bestandteil der nationalen Identität. Die Logik des Ausschlusses wurde dabei nicht nur von rechts-konservativen Kräften vertreten, sondern eben auch von aufgeklärten Positionen, welche die alte christliche Feindschaft gegenüber Jüd*innen bereits überwunden glaubten. Das antisemitische Ressentiment durchlief hier einen Prozess der Säkularisierung, in dem das Judentum als Relikt vergangener Zeiten, als unheimlicher Wiedergänger der eigenen Religiosität fungierte, welches zugunsten der Nation abgeschafft werden sollte. In diese Zeit fallen beispielsweise Fichtes Einlassungen über die Juden in seiner 1793er-Schrift über die Französische Revolution, in der er ihnen vorwirft, einen „Staate im Staate“ bilden zu wollen:

„Menschenrechte müssen sie haben, ob sie gleich uns dieselben nicht zugestehen; denn sie sind Menschen, und ihre Ungerechtigkeit berechtigt uns nicht, ihnen gleich zu werden. Zwingen keinen Juden wider seinen Willen, und leide nicht, dass es geschehe, wo du der nächste bist [...]. Aber ihnen Bürgerrechte zu geben, dazu sehe ich wenigstens kein Mittel, als das, in einer Nacht ihnen allen die Köpfe abzuschneiden, und andere aufzusetzen, in denen auch nicht eine jüdische Idee sei. Um uns vor ihnen zu schützen, dazu sehe ich wieder kein anderes Mittel, als ihnen ihr gelobtes Land zu erobern, und sie alle dahin zu schicken.“

Die mit dem Anbruch der Moderne zunehmende Abstraktheit der Gesellschaft ließ auch den Antisemitismus abstrakt werden. Nun waren es nicht mehr unverstandene naturhafte Ereignisse, die mit angeblich üblen Machenschaften ‚der Juden‘ erklärt werden sollten, sondern unverstandene gesellschaftliche Phänomene: Prozesse wie die Herausbildung von Nationalstaaten, die Industrialisierung und damit die Herausbildung des Kapitalismus, die Säkularisierung der öffentlichen Sphäre oder die Verstädterung liefen ohne bewusste Planung über die Menschen hinweg. Antisemitismus war und ist die Ideologie, die dabei helfen soll, diese oftmals auch leidvollen oder beängstigenden Entwicklungen verstehen und damit beherrschbar zu machen, indem sie einer konkreten Personengruppe zugeschrieben werden, die an ihnen schuld sein soll.

Erlösungsantisemitismus und Schuldabwehrantisemitismus

Die Historikerin Shulamit Volkov (2000) beschreibt, wie im Deutschland des 19. Jahrhunderts Antisemitismus zu einem „kulturellen Code“ wurde, einer politischen Chiffre, welche „[i]n Verbindung mit einem extremen Nationalismus [dazu] diente [...], die Identitätskrise von Menschen zu lindern, die sich im Übrigen von allen Elementen der deutschen Gesellschaft und den Wortführern des deutschen Staates isoliert, abgelehnt, ja verachtet fühlten“ (ebd.: 52). Gesellschaftliche Gruppen wie etwa die Handwerker, die durch die zunehmende Industrialisierung überflüssig gemacht wurden, konnten vermittelt über diesen Code zusammenfinden. Ihre widersprüchlichen Interessen wurden ausgeblendet, indem der Fokus sich auf den Hass gegen Jüd*innen verschob. Antisemitismus verhalf den Ausgeschlossenen zu einer Art negativer Identität, die eben darin bestand, nicht jüdisch zu sein. Dieser psychische Gewinn konnte eingestrichen werden, ohne die Risiken auf sich zu nehmen, die mit dem Erheben echter politischer Forderungen einhergehen: „An die Stelle des Aushandelns sozialer Interessenkonflikte tritt die Beseitigung des Schadens, den angeblich ein böser Geist der Gesellschaft zufügt, durch die Vernichtung des Bösen und seiner Repräsentanten“ (Pohl 2006: 58f.). Die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse, welche letztlich die eigene Arbeit überflüssig machten, wurden – und werden – einerseits als kränkend erlebt und andererseits nicht durchschaut: Anstatt also den abstrakten Prozess zu kritisieren, der Menschen überflüssig macht, greifen die Antisemit*innen auf das alte Ressentiment zurück, welches diesen Prozess selbst einer Fremdgruppe zuschrieb. Diese Zuschreibung war historisch vorbereitet durch den teilweisen Einschluss der Jüd*innen in die Zirkulationssphäre, die alten Erlasse, welche es ihnen untersagten, bestimmte handwerkliche oder politische Berufe zu ergreifen und sie vielmals zwangen das risikoreiche Händlergewerbe auszuüben. Auch, wenn die überwiegende Mehrheit der Jüd*innen im Europa des 19. Jahrhunderts diesem Gewerbe nicht nachging, war die Verknüpfung von Juden und Kapital eine sehr weitverbreitete Vorstellung. Das August Bebel zugeschriebene Zitat „Antisemitismus ist der Sozialismus der dummen Kerls“ bringt das Programm der antijüdischen Politik dieser Zeit auf den Punkt: Antisemitismus wurde zu einer Art konformistische Rebellion.

Die Niederlage im Ersten Weltkrieg entfesselte in Deutschland eine neue Welle antisemitischer Agitation, welche die Schuld für das Scheitern deutscher Eroberungsaspirationen abermals ‚den Juden‘ zuschrieb und so die Kränkung von sich wies. Mit dem Aufkommen des nationalsozialistischen Deutschlands entwickelte sich der moderne Antisemitismus zu einem „Erlösungsantisemitismus“ (Saul Friedländer), in der Vernichtung der Jüd*innen wurde eben jenes „Heil“ gesucht, das man sich tagtäglich zum Gruß entgegengeschmettert. ‚Den Juden‘ wurden weltumspannende Pläne angedichtet, die darauf abzielen sollten, Hand in Hand mit dem Sozialismus das ‚deutsche Volk‘ auszulöschen. Auch hier geht der eigenen mörderischen Aggression also die Projektion derselben voraus. Die verschwörungstheoretisch und rassistisch aufgeladene Aktionsbereitschaft schlägt beispielsweise in folgendem Zitat Hitlers von 1939 explizit durch:

„Wenn es dem internationalen Finanzjudentum inner- und außerhalb Europas gelingen sollte, die Völker noch einmal in einen Weltkrieg zu stürzen, dann wird das Ergebnis nicht die Bolschewisierung der Erde und damit der Sieg des Judentums sein, sondern die Vernichtung der jüdischen Rasse in Europa.“ (Rede vom 30. Januar 1939)

Projiziert wird hier zweierlei: Zum einen eigene negative Aspekte wie die kapitalistische Produktionsweise und zum anderen das Begehren nach Weltherrschaft. Diese beiden Selbstanteile kollidieren offenbar mit einem Ideal, das sie nicht erlaubt, weshalb sie dem Anderen zugeschrieben werden. Die Vernichtung des Anderen wird so zu einem Akt der ‚Selbstreinigung‘. Besonders augenfällig wird dies etwa in der im Nationalsozialismus gängigen Unterstellung, Jüd*innen hätten eine besonders ausschweifende und moralisch verwerfliche Sexualität. Die hier angerissene Psychodynamik führte mit einer Reihe anderer Faktoren wie der Indifferenz gegenüber dem Leid der Anderen und den materiellen Voraussetzungen zu der millionenfachen Vernichtung von Leben, der „fabrikmäßig erfolgte[n] millionenfache[n] Stanzung von Lebensgeschichten in ein gleichförmiges tödliches Schicksal“ (Diner 1995: 127).

Nach der Zerschlagung des Dritten Reiches trat zum modernen ein sekundärer Antisemitismus hinzu, dessen Funktion es ist, eine nunmehr beschädigte nationale Identität zu restaurieren und der damit im Zeichen der Schuldabwehr steht. Hannah Arendt bemerkte auf ihrer Reise nach Deutschland 1949 eine unheimliche Gleichgültigkeit gegenüber den deutschen Verbrechen: „Inmitten der Ruinen schreiben die Deutschen einander Ansichtskarten von Kirchen und Markt-

plätzen, den öffentlichen Gebäuden und Brücken, die es gar nicht mehr gibt. [...] Dieser allgemeine Gefühlsangel, auf jeden Fall aber die offensichtliche Herzlosigkeit, die manchmal mit billiger Rührseligkeit kaschiert wird, ist jedoch nur das auffälligste äußerliche Symptom einer tief verwurzelten, hartnäckigen und gelegentlich brutalen Weigerung, sich dem tatsächlich Geschehenen zu stellen und sich damit abzufinden.“ (Arendt 1986: 44f.)

Diese Apathie versuchten Alexander und Margarete Mitscherlich 1967 in dem psychoanalytisch-sozialpsychologischen Bestseller „Die Unfähigkeit zu trauern“ zu ergründen. Der Titel bezieht sich nicht, wie oftmals angenommen, auf die Unfähigkeit, um die eigenen Opfer zu trauern, sondern auf eine der Voraussetzungen dafür, nämlich die Trauer um die eigenen Größenfantasien. Trauer ist hier im psychoanalytischen Sinne als die Ablösung von einem geliebten Objekt zu verstehen, mit dem man sich identifizierte, in diesem Falle die Volksgemeinschaft. Freud zufolge ist ab einem gewissen Grad der Abhängigkeit des Ichs von diesem geliebten Objekt der Weg zur Trauer versperrt. Stattdessen verfällt das Ich in eine melancholische Position, in der Selbstanklagen an die Stelle von Anklagen gegen das nunmehr verlorene Objekt treten: „Bei der Trauer ist die Welt arm und leer geworden, bei der Melancholie ist es das Ich selbst“ (Freud 1917: 200). Allerdings richteten nach 1945 die Deutschen bekanntermaßen kaum Anklagen gegen sich selbst, sondern wehrten diese im Gegenteil ab, etwa durch das Lamento über den Vorwurf einer Kollektivschuld, der in Wahrheit niemals von alliierter Seite erhoben wurde. Schnell etablierten sich Mythen der Täter-Opfer-Umkehr und der Leugnung, denen zufolge man eigentlich selbst am meisten unter Krieg und Nationalsozialismus gelitten habe oder die deutschen Verbrechen so gar nicht stattgefunden hätten. Die Mitscherlichs identifizierten verschiedene Abwehrmechanismen, die es den Deutschen erlaubten, trotz fehlender Ablösung eben nicht in die Melancholie zu fallen: die Derealisierung, das Ungeschehenmachen durch manischen Wiederaufbau sowie die nachträgliche Leugnung mittels einer Identifikation mit den westalliierten Sieger*innen, denen man nun im Kampf gegen den Kommunismus bestehen wollte.

Die Abwehr der Schuld begleitet die Bundesrepublik seit ihrer Gründung: In jüngerer Geschichte fanden etwa im Zuge der Diskussion um die Wehrmachtsausstellung, des sogenannten Historikerstreits und der Kranzniederlegung Kohls und Reagans am Soldatenfriedhof von Bitburg wiederholt geschichtsrevisionistische Positionen ungehindert Eingang in die öffentliche Diskussion. Heute gehören Guido Knopps Dokumentationen, welche die

deutsche Schuld abermals auf das Führerkabinett verschieben, oder Sympathie heischender Kitsch wie Nico Hoffmanns „Unsere Mütter, unsere Väter“ zum festen Bestandteil des Abendprogramms öffentlich-rechtlicher Fernsehsender. Gleichzeitig gibt es eine Tendenz, noch in der Anerkennung der historischen Schuld Deutschlands Gefühle der Abwehr zu mobilisieren: Als beispielsweise Weizsäcker 1985 in seiner Rede zum Tag der Befreiung den Deutschen verkündete, das Geheimnis der Erlösung heiße Erinnerung, und damit ein jüdisches Sprichwort umdeutete, gerieten ihm systematisch Täter- und Opfergruppen durcheinander. Anstelle des konkreten geschichtlichen Erinnerns tritt dann etwa ein allgemeines Gedenken an alle, die Leid erfahren haben, womit die Spezifik der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik völlig eingeebnet wird.

Antisemitismus war in der deutschen Mehrheitsgesellschaft nicht einfach verschwunden, er konnte sich nur nicht mehr so offen äußern wie früher, sondern musste über Umwege kommuniziert werden. Dabei trat zum modernen Antisemitismus ein weiteres Motiv hinzu: Die Ermordeten belasten das Gewissen der Bundesrepublik, was ihnen vielfach übelgenommen wurde. Es entstand ein Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz. Um sich von der Schuld freizumachen, einen „Schlussstrich“ unter die Geschichte zu ziehen, werden nun oftmals die eigenen Verbrechen denen zugeschrieben, an denen sie verübt wurden. Auf dieses Motiv trifft man insbesondere im israelbezogenen Antisemitismus, etwa in dem populären Mythos, die Israelis würden heute den Palästinenser*innen das Gleiche antun, das die Deutschen im Nationalsozialismus den Jüd*innen antaten.

Fühlen und Denken

Antisemitismus ist eine Denkform, die nicht nur Jüd*innen verzerrt wahrnimmt, sondern sich wie eine Linse vor sämtliche Erfahrung stellt. Damit sind auch einfache Lösungen wie beispielsweise Begegnungsprojekte herausgefordert: Die Hoffnung, das antisemitische Ressentiment werde schon verschwinden, wenn jemand nur einmal Jüd*innen kennenlernt, ist illusorisch. Der Antisemitismus selbst verhindert, dass Erfahrungen mit dem Anderen überhaupt gemacht werden können. Antisemitismus ist eine affektiv motivierte Art und Weise, den Blick auf die Welt und auch auf sich selbst zu richten. Samuel Salzborn (2010) brachte dies auf die Formel, Antisemitismus ist die Unfähigkeit oder der

Unwille, abstrakt zu denken und konkret zu fühlen. Über das Scheitern am abstrakten Denken ist oben bereits einiges gesagt worden: Gesellschaft kann nicht auf dem Abstraktionsgrad begriffen werden, auf dem sie sich vollzieht, weshalb das Bewusstsein zu ihrer Verdinglichung strebt, die historisch vorbereitet immer wieder Jüd*innen trifft. Die Unfähigkeit und der Unwille, konkret zu fühlen, meint kurz gesagt, dass der Andere lediglich als Vertreter*in einer als homogen fantasierten Gruppe wahrgenommen wird, als Exemplar und nicht in seiner*ihrer individuellen Besonderheit. Nicht nur werden Personen abgelehnt, weil sie als Repräsentant*innen eines imaginierten Kollektivsubjekts, als Vertreter*innen eines abstrakten Begriffs wahrgenommen werden, auch die Zuneigung, die Liebe, richtet sich auf solche abstrakten Begriffe: Es wird dann nicht mehr eine konkrete andere Person geliebt, sondern Konstruktionen wie das „Volk“, die Nation oder die Heimat.

Das Nebeneinander von Unfähigkeit oder Unwillen in Salzborns Definition zeigt zudem an, dass man in der Diskussion um Antisemitismus kaum weiterkommt, wenn man sich auf dessen Intentionalität kapriziert. Die Frage, ob jemand z. B. eine Aussage antisemitisch gemeint habe oder eben nicht, berührt den antisemitischen Gehalt der Aussage nicht, sondern umgeht die Diskussion über ebendieses durch einen naiven Subjektbegriff, nach dem sich nur schuldig machen könne, wer im vollen Bewusstsein der Schuld handle. Ebenso unfruchtbar ist auch das Rätseln darüber, ob jemand Antisemit*in sei: Die Frage selbst hat die Funktion, der Diskussion über Antisemitismus durch eine Debatte über die Person zu entgehen. Wenn Charakterzeug*innen sich aufgerufen fühlen, dem Journalisten und Publizisten Jakob Augstein eine makellos redliche Persönlichkeit zu bescheinigen, lenkt das nur von dem bisweilen fanatischen Israelhass in seinen Artikeln ab. Nachdem der Schriftsteller Martin Walser den Kritiker Marcel Reich-Ranicki in dem Roman „Tod eines Kritikers“ (2002) in antisemitischer Weise charakterisierte, wurde im deutschen Feuilleton viel über den Charakter des Wiederholungstäters Walser sinniert. Hanno Loewy warf zu dieser Debatte im Tagesspiegel ein: „Ist er nun ein Antisemit oder nicht? Eine dumme Frage: Wer weiß schon, was jemand wirklich ‚ist‘. Die Frage hat den Vorteil, dass man sie nicht beantworten, das heißt: endlos debattieren kann. Vielleicht wäre es interessanter zu fragen, warum Bücher voller antisemitischer Bilder so einen Erfolg haben?“ (Loewy 2002).

In der Charakterdiskussion reproduziert sich der Ausschluss, den Antisemitismus als Denkform selbst vornimmt: die Begriffslosigkeit gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen. Deshalb hat es wenig Sinn –

und damit zurück zum Ausgangsfall – darüber zu sprechen, ob der ehemalige Leiter des Jüdischen Museums Berlin ein Antisemit sei oder nicht, gleichwohl der Kurs, den das Museum unter seiner Leitung eingeschlagen hat, kritisiert werden muss, und zwar auch als Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Tendenz, Antisemitismus zu verharmlosen, sobald er im gesellschaftskonformen Gewand der sogenannten „Israelkritik“ auftritt.

LITERATUR

Adorno, Theodor W. (1962): Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 20.1. Frankfurt/M, S. 360–383 **Arendt, Hannah (1986):** Besuch in Deutschland [1949/50]. In: Dies.: Zur Zeit. Politische Essays. München, S. 44–45 **Bensoussan, Georges (2019):** Die Juden der arabischen Welt. Die verbotene Frage. Berlin **Bernstein, Julia (2019):** „Einseitig und relativierend“. In: Jüdische Allgemeine, 28.03.2019, <https://www.juedische-allgemeine.de/kultur/einseitig-und-relativierend/> [11.07.2019] **Claussen, Detlev (2000):** Aspekte der Alltagsreligion. Ideologiekritik unter veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen. Hannover **Diner, Dan (1995):** Kreisläufe. Nationalismus und Gedächtnis. Berlin **Freud, Sigmund [1917]:** Trauer und Melancholie. In: Studienausgabe. Bd. 3. Frankfurt/M, S. 193–212 **Heer, Hannes (2005):** Hitler war's! Die Befreiung der Deutschen von ihrer Vergangenheit. Berlin **Hobsbawm, Eric/Ranger, Terence (Hrsg.) (1984):** The Invention of Tradition. Cambridge **Holz, Klaus (2001):** Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg **Loewy, Hanno (2002):** There is no business like Antisemitismus. In: Tagesspiegel, 10.06.2002, <https://www.tagesspiegel.de/kultur/there-is-no-business-like-antisemitismus/319318.html> [14.07.2019] **Loewy, Hanno (2019):** „Museum hat sich nicht mit Antisemiten gemein gemacht“. Hanno Loewy im Gespräch mit Benedikt Schulz. In: Deutschlandfunk, 30.06.2019, https://www.deutschlandfunk.de/kontroverse-um-juedisches-museum-berlin-museum-hat-sich.694.de.html?dram:article_id=452666 [11.7.2019] **Mitscherlich, Alexander/Mitscherlich, Magarete (1967):** Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München **Pilarczyk, Hannah (2019):** Scharfe Kritik an Jüdischem Museum wegen „taz“-Link. In: Spiegel Online, 11.06.2019, <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/zentralrat-der-juden-scharfe-kritik-an-juedischem-museum-wegen-taz-link-a-1271877.html> [11.07.2019] **Pohl, Rolf (2006):** Projektion und Wahn. Adorno und die Sozialpsychologie des Antisemitismus. In: Joachim Perels (Hrsg.): Leiden beredt werden lassen. Beiträge über das Denken Theodor W. Adornos. Hannover,

S. 27–73 **Salzborn, Samuel (2010):** Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich. Frankfurt/M **Volkov, Shulamit (2000):** Antisemitismus als kultureller Code. München

→ TOM DAVID UHLIG

Tom David Uhlig ist Mitarbeiter der Bildungsstätte Anne Frank, für die er die Ausstellung „Das Gegenteil von gut. Antisemitismus in der deutschen Linken seit 1968“ kuratierte. Zusammen mit Eva Berendsen und Katharina Rhein gibt er 2019 den Sammelband „Extrem unbrauchbar. Über Gleichsetzungen von links und rechts“ heraus (Verbrecher-Verlag).

„GELDJUDEN“ DIE GRUNDLAGEN EINES UNIVERSELLEN VORURTEILS VOM MITTELALTER BIS HEUTE

Dr. Wolfgang Geiger

Unter den Stereotypen von ‚Juden‘ steht eines über allen anderen: das vom ‚reichen Juden‘. Aus dem damit verbundenen Vorurteil von einer besonderen jüdischen Affinität zum Geld entwickelte sich die Vision von der ‚jüdischen Finanzherrschaft‘. Dies alles wurzelt in der Vorstellung vom mittelalterlichen Geldverleiher als Wucherer, der im selben Maße, wie er zu Reichtum kam, der christlichen Bevölkerung schadete und aus dem dann der einflussreiche Bankier der Neuzeit wurde, der die Finanzgeschäfte an der Börse manipuliert. Über bekannte Figuren der Literatur und historische Persönlichkeiten – Shakespeares Shylock, Joseph Süß Oppenheimer, die Familie Rothschild u. a. – führte dies zu bis heute wirkmächtigen Verschwörungstheorien wie in den ‚Protokollen der Weisen von Zion‘ (vgl. Benz 2007). Dazu gehörte in der Ära um 1900, dass die Entstehung des Kapitalismus selbst, genauer: des ‚Finanzkapitalismus‘, auch von etablierten Wissenschaftlern ‚den Juden‘ zugeschrieben wurde. Die Fundierung lieferte unter anderem der Soziologe Werner Sombart, der den (Finanz-)Kapitalismus zum ‚natürlichen Feld ihrer [= der Juden] Betätigung in dem Streben nach Geldbesitz‘ dank ihrer ‚in besonders hohem Maße eigennütigen Gesinnung‘ und der ‚Skrupellosigkeit des jüdischen Wesens‘ erklärte (Sombart 1919: 114).

Dieses Vorurteils-Modul ist universell einsetzbar als Schuldzuweisung wie auch umgekehrt zur vermeintlichen Erklärung für Antijudaismus/Antisemitismus: Schüler*innen erklärten mir die römische Eroberung Judäas in der Antike, den Hass auf ‚die Juden‘ im Mittelalter und letztlich auch den Holocaust mit derselben Begründung: ‚Weil die Juden reich waren‘. Damit ist nicht gesagt, dass alle so denken, sondern dass eine solche ‚Logik‘ existiert und manche überzeugt. Und sie folgt letztlich dem weitverbreiteten Erklärungsmuster für die mittelalterlichen Pogrome, das neben anderen Motiven oft als das eigentlich relevante ‚die Verschuldung breiter Bevölkerungskreise‘ bei jüdischen Geldverleiher*innen oder ähnlich formulierte ‚materielle Beweggründe‘ (beide Zitate Brockhaus 2004) anführt (vgl. Liepach/Geiger 2014: 37ff. und Geiger 2012: 85ff., 195ff.). Schon Reichtum allein ist nicht neutral in diesem Kontext, sondern suggeriert unberechtigte Bereicherung. Deswegen bewirkt das ‚antikapitalistische‘ Motiv einen politisch rechts wie links vorhandenen Antisemitismus und seinerzeit war Sombart ja auch ein Linker.

Der Mythos vom kirchlichen Zinsverbot im Mittelalter

Der Ursprung des Vorurteils liegt im Mythos vom kirchlichen Zinsverbot: Die katholische Kirche habe im Mittelalter Christ*innen das Zinsnehmen verboten und da Jüd*innen durch die Zünfte von den meisten Berufen in der christlichen Umwelt ausgeschlossen wurden, blieb ihnen de facto nur noch der Geldverleih. Daran schließt sich eine zweite Vorstellung an, wonach sie hohe Zinsen verlangen mussten für hohe Schutzgeldzahlungen an den Kaiser. Dies ist überall mehr oder weniger ausformuliert nachlesbar, im Internet, allgemeinen historischen Darstellungen und Schulbüchern (wenn sich dies auch bei letzteren in jüngerer Zeit langsam ändert). Symptomatisch ist eine im Suchranking hochstehende Schulwebseite (vgl. Q10).

Das ‚kanonische Zinsverbot‘ quasi als Gesetz durch die Kirche ist jedoch ein Mythos im Sinne der Definition in der ‚Dialektik der Aufklärung‘: ‚falsche Klarheit‘ (Horkheimer/Adorno 1969: 4), d. h. nicht nur eine falsche Vorstellung, sondern diese erklärend, sogar vermeintlich aufklärerisch, aber unter falschen Voraussetzungen. In diesem Fall transformiert sich das Wuchermotiv vom Vorurteil der Anklage im Mittelalter zum Vorurteil der Erklärung in der heutigen Zeit. Denn es gab gar kein absolutes Zinsverbot. Das diesbezüglich immer erwähnte IV. Lateranische Konzil 1215 sprach von ‚Einschränkungen‘:

„Je mehr sich die christliche Religion in der Eintreibung der Wucherzinsen Einschränkungen auferlegt, desto übermütiger wird darin der Unglaube der Juden, so dass in kurzer Zeit das Vermögen der Christen erschöpft sein wird. [...] So bestimmen wir durch Konzildekret, dass, wenn weiterhin die Juden, unter welchem Vorwand auch immer, von den Christen schwere und unangemessene Wucherzinsen erpressen, ihnen die Gemeinschaft mit den Christen entzogen werden soll [...].“ (Schoeps/Wallenborn 2001: 115, vgl. auch Q1).

Der Wortlaut belegt nicht das Zinsverbot, sondern im Gegenteil die christliche Zinspraxis, die nur ‚Einschränkungen‘ erfahren sollte. Und auch wenn der Text eine antijüdische Stoßrichtung hat, so werden auch in diesem Zusammenhang nur ‚unangemessene Zinsen‘ verurteilt. Letztlich ging es nur um die Überschreitung einer bestimmten Zinshöhe. Zuvor, verstärkt in der Ära des II. und III. Lateranischen Konzils (1139, 1179), hatte die katholische Kirche ihre diesbezügliche Haltung

tatsächlich verschärft, doch dann aufgrund der Wirkungslosigkeit 1215 wieder relativiert. Die Theologen geißelten die Praxis des Geldverleihs, aber „die Christenheit folgte den kanonischen Geboten nicht. [...] Wucher war schlimmste Sünde, doch kein Verbrechen“ (*Fried* 2008: 143, 139).

Anders als in unserer Vorstellung von der Macht der Kirche konnte sie auch gar kein weltliches Recht setzen. Doch selbst innerkirchlich blieben die Zinsbeschränkungen ohne durchschlagenden Erfolg. Als Strafe für Wucher konnte die Kirche mit Sanktionen vom Ausschluss von den Sakramenten bis zur Hölle nach dem Tod durch Verweigerung des christlichen Begräbnisses drohen (vgl. *Schima* 2010: 246f., 255f.). Ob und wie die Kirche gegen Wucher vorging, hing de facto vom jeweils zuständigen Bischof ab. Einige Verfahren sind belegt, in der Breite aber geschah wenig. Zur Realität des Glaubens gehörte zudem, dass man Vergebung für seine Sünden erlangen konnte. In einigen nachgewiesenen Fällen geschah dies durch eine großzügige Spende an die Kirche selbst, also durch eine Art Ablass, durch den die Kirche im Nachhinein am sündigen Wucher mitverdiente.

Noch in der Ära von Lateran II–IV vor und nach 1200 betrieben kirchliche Institutionen selbst Zinsgeschäfte (vgl. *Fried* 2008: 152–155), unter anderem für den Handel mit den Kreuzfahrerstaaten in der Levante, zu einem in Italien üblichen Zinssatz von ca. 20 % (vgl. *Spufford* 2004: 34). Diese Doppelmoral steigerte sich im späten 13. Jahrhundert bis dahin, dass die päpstliche Kurie den italienischen Bankkaufleuten Privilegien erteilte und von ihnen verzinste Kredite auf ausstehende Einnahmen aufnahm, ja sogar die Kirchensteuer von ihnen abwickeln ließ (vgl. u. a. *Gilomen* 2018: 439f. und *Fried* 2008: 143ff.).

Versuche, das Zinsverbot in weltliches Recht umzusetzen, gab es sporadisch auch vonseiten einiger Fürsten, sie wurden angesichts der Notwendigkeit von Krediten jedoch schnell wieder aufgegeben. Denn das Kreditwesen entstand nicht erst mit der Ablösung der Naturalwirtschaft durch die Geldwirtschaft oder gar erst in der „kommerziellen Revolution“ des 14. Jahrhunderts. Die Notwendigkeit von Kredit (Stundung der Zahlung) bestand schon und gerade in Zeiten des materiellen Geldmangels (vgl. *Kuske* 1927: 2–5 und Q8). So kamen dann auch aus dem Mittelmeerraum entsprechende Formen des Kreditwesens und bargeldlosen Zahlungsverkehrs, weswegen die ganze Terminologie heute noch italienisch geprägt ist, vom Girokonto auf der Bank bis zum Lombardsatz.

Das Zinsverbot war ein theologischer Wunsch, doch keine Realität, noch nicht einmal innerhalb der Kirche.

Christ*innen, Jüd*innen und das Geld

Aus den ältesten erhaltenen mittelalterlichen Quellen zum Thema erfahren wir, dass Christ*innen von Anfang an Geld verliehen. Ca. 841–844 schrieb die fränkische Gräfin Dhuoda in einem Testament an ihren Sohn, „dass sie für viele Bedürfnisse nicht nur von Christen, sondern auch von Juden oft große Geldsummen geliehen“ habe (Q2). Tatsächlich war der Geldverleih nicht „in jüdischer Hand“, sondern christliche und jüdische Geldverleiher*innen konkurrierten miteinander zu allen Zeiten. Das Kreditwesen entstand einerseits aus dem Geldwechsel, andererseits aus dem Handel selbst, wenn Kund*innen nicht sofort bezahlten, sondern einen Schuldschein mit späterem Fälligkeitsdatum, etwa auf der nächsten Messe, ausstellten. Für den Zahlungsaufschub verlangten die Händler*innen eine Gebühr nach Höhe der Summe und der Laufzeit, also Zins. Die Geldwechsler*innen wiederum wurden schnell zu Geldverleiher*innen, indem sie das gewünschte Geld vorstreckten und die Kund*innen später mit Zinsaufschlag bezahlten. Das erlaubte den Kund*innen, mit dem auf der Messe erzielten Gewinn den Vorschuss zurückzuzahlen. Die Wechsler*innen wurden dann auch zu Bankkaufleuten für bargeldlose Zahlungen, wenn die Wechselscheine auf sie ausgestellt wurden.

Beteiligt waren in der Anfangsphase lokale und bei Messen auch international tätige Kaufleute, die dann feste Niederlassungen errichteten. Die aus Italien stammenden frühen Bankkaufleute wurden Lombarden genannt, nach der Region Lombardei, auch wenn sie aus anderen Gebieten Nord- oder Mittelitaliens kamen. Aus der südfranzösischen Stadt Cahors kamen Cahorsen oder Caurssin, im Lateinischen Cadurcini, davon eingedeutscht Kawerzen oder Gawertschen, von denen sich dann im Frühneuhochdeutschen das Wort Kaudern für Wuchern ableitete (vgl. Q5). Diese Begriffe lösten sich mit der Zeit von ihren Ursprüngen und bezeichneten dann allgemein christliche Bankkaufleute aus der Fremde. Für Italien und Westeuropa ist das Kreditwesen im Mittelalter weit besser erforscht (vgl. *Heers* 2010) als für den deutschen Sprachraum, doch auch hierzu gibt es zumindest prägnante Einzelstudien (z. B. *Burgard u. a.* 1996 und *Burgard* 1997).

Ein Bericht aus dem 14. Jahrhundert über die Geschichte der größten internationalen Messe im Mittelalter, die in der ostfranzösischen Region Champagne an wechselnden Orten fast das ganze Jahr über stattfand, belegt die Praxis der Zinsleihe durch die Geldwechsler*innen und die vergeblichen Versuche der

Messeleitung, dem Wucher Einhalt zu gebieten (vgl. Q9). Dabei erfanden die Messestädte der Champagne damals selbst städtische Anleihen, die verzinslich gerade an die bekannten örtlichen Geldverleiher ausgegeben wurden (vgl. Tracy 2003: 18). Auch aus italienischen Schuldbriefen des 12. Jahrhunderts ist die Zinshöhe bekannt (vgl. Q9) und die Schuldenliste der Gräfin Johanna von Flandern 1221 verzeichnet vier christliche und einen jüdischen Gläubiger mit den entsprechenden Zinsen. Eine zur Bekämpfung des Wuchers angeordnete Untersuchung des französischen Königs Philipp IV. über Zinspraktiken italienischer Kaufleute im provenzalischen Nîmes 1289 ergab, dass diese christlichen Kreditgeber Zinssätze bei kürzeren Laufzeiten (z. B. 3 Monate) verlangten, die aufs Jahr umgerechnet über 100 % ergäben (vgl. Geiger 2009: 16f.). Und dies, obwohl der Vorgänger Philipp III. alle Wucher*innen, insbesondere Lombarden und Cahorsen, aus dem Königreich ausweisen wollte (vgl. Gilomen 1990: 284), so wie die späteren Könige die Jüd*innen. Philipp IV. beschloss jedoch erst einmal, den Kaufleuten Zinsen in Höhe von 20 % zu erlauben.

In der nordeuropäischen Hanse war der Borgkauf, der Kauf einer Ware bei späterer Zahlung, gegenüber dem Beutkauf, der Verrechnung im Tausch Ware gegen Ware, bis in die Frühe Neuzeit verrufen, doch auch hier kam die konservative, dem Zunftgeist entsprechende Moral der Hanse nicht gegen die Realität an. So sind im Lübecker Schuldbuch des 14. Jahrhunderts umfangreiche Kreditgeschäfte verzeichnet, aus denen die einberechneten Zinsen zu erkennen sind (vgl. Koppe 2009: 34–40 und Dollinger 1976: 267–271).

Die Konkurrenz zwischen christlichen und jüdischen Bankkaufleuten führte zu einem Kampf um Privilegierung: „Wer die Konzession besaß, genoss das Monopol unter Ausschluss aller anderen, es seien Toscaner, Kawerzen oder Juden“ (Pirenne 2009: 133). So bekamen jüdische Geldverleiher*innen 1266 in Köln den Zuschlag und die Cauvercini das Verbot (vgl. Q2). Umgekehrt wurden 1290 alle in England lebenden Jüd*innen des Landes verwiesen (ebenso wie ein Jahrhundert später aus den königlichen Territorien Frankreichs), nachdem ihnen 1275 Wuchergeschäfte untersagt worden waren, die fortan exklusiv von Christ*innen betrieben wurden, darunter von königlichen Beamten, Bischöfen und anderen Kirchenleuten (vgl. Shatzmiller 2007: 126). Andernorts gab es jedoch ein geregelteres Mit- oder Nebeneinander wie in Zürich, wo 1304 die Zinshöhe für „Juden und Caurssin“ festgelegt wurde (Q2). Im Reich galt ab 1530 ein Zinssatz von 5 % unter der Verdammung „wucherlicher Contracte“, die z. B. 1000

Gulden als Schuld verbrieften, aber nur 800 als Kredit gewährten (Q15). Später wurde dann jüdischen Pfandleiher*innen und Bankkaufleuten oft ein höheres Limit zugestanden als den christlichen. Doch waren Christ*innen offenbar auch durch Einlagen an Kreditgeschäften jüdischer Bankkaufleute beteiligt, womit sie von einem höheren Zinssatz als dem ihnen rechtlich zustehenden profitierten und die jüdischen Akteur*innen als bloß Vermittelnde somit nur minimal. So gab es 1633 durch den Kaiser ein „Verbot wucherischer Geldgeschäfte“ explizit gegen solche Arrangements, wonach eine christliche Person „durch die Juden über 6 pro cento ausleiht“, den damaligen Höchstsatz für Christ*innen (Q5).

Historischer Horizont

Die moraltheologische Ablehnung von Zinsgeschäften beruhte auf dem Alten Testament (2. Mose 22, 24 und passim), wiederholt im Neuen (Lukas 6, 35). Als mosaisches Gesetz in der Thora galt sie somit zuerst für Jüd*innen selbst. In der ursprünglichen Stammesgesellschaft war es gemeinschaftsfeindlich, von der Not der Nächsten zu profitieren und ein Gebot der Nächstenliebe, ihnen zu helfen. In der Diaspora beschränkte sich diese Solidarität logischerweise auf die eigene Religionsgemeinschaft als Minderheit, was Jüd*innen dann von christlicher Seite zum Vorwurf gemacht wurde.

Die Abneigung gegen Finanzgeschäfte war jedoch nur die zugespitzte Form einer transkulturell verbreiteten Abneigung gegen den Handel oder bestimmte Formen des Handels, bei denen scheinbar Geld ohne Arbeit verdient wurde, sofern man darunter nur produktive Arbeit verstand (in der Landwirtschaft, im Handwerk usw.). Im antiken Rom stellte Cicero ein Ranking von Berufen nach ihrem Ansehen auf, in dem „Zöllner und Wucherer“ besonders schlecht wegkamen. Die Zöllner, von denen auch in der Bibel die Rede ist, waren Steuerpächter, die dem Staat Steuern vorschossen und sie dann mit Gewinn selbst eintraben. „Für niedrig müssen auch die Krämer gelten“, heißt es dann weiter, „die von den Großhändlern Waren kaufen, um sie sogleich wieder zu verkaufen; denn sie können nichts gewinnen, wenn sie nicht die Käufer gehörig belügen“ (Cicero 2017:1280 = 1. Buch, XLII. 150). Dies entspricht ziemlich genau dem Vorwurf, den man später dem jüdischen „Schacherer“ machte. Mit dem Wucher und dem Schacher sind damit schon die beiden typischen

Tätigkeiten benannt, auf denen sich später ein sozialer Antisemitismus konstruierte, bei Cicero wohl gemerkt noch ohne diesen Bezug.

Auch die christliche Theologie stand dem Handel generell kritisch bis ablehnend gegenüber, galt er doch als Quelle für die Todsünde der Avaritia, Habgier, auch mit Bezügen zur Bibel (vgl. *Le Goff* 2005: 75ff. und ders. 2008: 11ff.). Theologie und Realität klafften hier jedoch weit auseinander, und zwar schon für die Kirche selbst.

Wucher als Problem lässt sich bis zu den ältesten Zeiten zurückverfolgen, im antiken Athen und in der Römischen Republik wurde die „Schuldknechtschaft“ durch Limitierung des Zinsniveaus bekämpft, wobei sich dies in der Praxis damals schon letztlich der staatlichen Kontrolle entzog. Ciceros moralische Abhandlung „De officiis“ (Von den Pflichten) wurde im Mittelalter und umso mehr seit dem Buchdruck eine Referenz erster Güte. Daraus hat sich eine hinzugefügte Illustration ver selbstständig, die als das bekannteste Bild eines jüdischen Geldverleihers in die ikonografische Geschichte eingegangen und heute omnipräsent im Web ist: Der Geldverleiher sitzt rechts hinter seinem Tisch, während ein Christ mit fordernder Geste vor ihm steht. Die Illustration erschien jedoch nur in einer einzigen Ausgabe von „De officiis“, zusammen mit weiteren illustrierten Texten von Cicero („Memorial der Tugend“), 1533 in Augsburg. Während das Bild allein immer als Kritik am jüdischen Geldverleiher interpretiert wird, lässt, wie Schreckenberg (1996: 314) betont, die dazugehörige, in den Reproduktionen aber immer fehlende Überschrift keine antijüdische Absicht erkennen:

„Ich bitt euch jud leicht mir zur hand/
bar gelt auff bürgen oder pfand;
Was euch gebürt gebt mir verstand.“ (Q5)

Die Aussage ist durchaus nüchtern gefasst, der letzte Satz meint die Höhe des Zinses. Der weitere Text auf der Seite bringt gleichwohl die Verurteilung „wucherlicher Missethat“ zum Ausdruck, bleibt aber ohne spezifisch antijüdische Stoßrichtung, wie sie bei anderen Spottbildern jener Zeit zu finden ist, z. B. auf dem ebenso bekannten illustrierten Schmähdgedicht „Der Jud“ aus Jost Ammans Ständebuch:

„Bin nicht umb sonst ein Jud genannt/
Ich leih nur halb Geld an ein Pfand/
Löst mans nit zu gesetztem Ziel/
So gilt es mir dennoch so viel/ [...]“ (Q5)

Damit war gemeint, dass nur die Hälfte des Pfandwerts geliehen und auf ein Verstreichen der Frist zur Auslösung spekuliert wurde. In den zahlreichen Darstellungen zu diesem Thema aus jener Zeit tauchen jüdische und christliche Geldverleiher und betrügerische Händler

jedoch gleichermaßen auf. Es ging daher meistens weniger um die Person als um die Sache, den „verderblichen Wucher-Zins“. So gibt es schon 1516 von Hans Baldung Grien eine zu dem Bild aus „De officiis“ quasi spiegelverkehrte Illustration des Geldverleihers, der dort ein Christ ist und auf der linken Seite sitzt. Die Onlineplattform Planet Wissen kommentiert: „Aber mit Geld Geld zu verdienen – also Zinsen zu verlangen – war seitens der Kirche nicht erlaubt. Auf Umwegen geschah das trotzdem [...]“ (Q11; vgl. Q5). Die Partnerwebseite Planet Schule reproduziert trotzdem im „Wissenspool“ weiter das alte Klischee vom christlichen Zinsverbot und jüdischen Geldverleih (vgl. Q12).

Etliche Publikationen warfen den Christ*innen vor, selbst mit „dem Judenspieß“ zu laufen – eine sprachlich unklare Redewendung, die jedoch meint, dass die Christ*innen den Jüd*innen in ihrem „schändlichen Tun“ ebenbürtig waren. Im Mittelalter wurde dafür schon der Ausdruck judaizare (= judaisieren, sich wie Jüd*innen verhalten) geschaffen, ursprünglich ein wertneutraler Begriff, der dann spätestens mit Bernhard von Clairvaux 1146 diese besondere Bedeutung bekam (vgl. Q1). In der Hierarchie der Verurteilung lag damit zwar die Ursünde des Wuchers immer noch bei den jüdischen Geldverleiher*innen, allerdings bezeugt die Propaganda gegen das „Judaisieren“ auch, dass es kein jüdisches Monopol dafür gab.

Die berühmte Illustration aus dem Cicero-Buch zeigt laut einer Handreichung der Bundeszentrale für politische Bildung für Lehrkräfte zum Antisemitismus „den Ursprung eines Klischees, das bis in die Gegenwart wirkt: Die Verknüpfung zwischen Juden und Geld. Dazu ist es wichtig zu wissen, dass Juden in die Rolle der Geldleiher gedrängt wurden: Aus den meisten anderen Berufsgruppen waren sie ausgeschlossen, während Christen einem Zinsverbot unterlagen, also selbst nicht als Kreditgeber auftreten konnten“ (*Pilarek* 2014: 3). Statt der wohl beabsichtigten Kritik des Klischees wird hier das Vorurteil inklusive falscher Begründung geradezu mustergültig reproduziert und damit die „Verknüpfung zwischen Juden und Geld“ durch die Erklärung letztlich untermauert. Welches Beispiel könnte drastischer die tiefe Verankerung dieses Vorurteilskomplexes mit seiner „falschen Klarheit“ veranschaulichen?

In der jüngsten Generation der Geschichtslehrbücher gibt es immerhin Ansätze zur Differenzierung, wenn es etwa zum Zins heißt: „Dabei berechneten christliche Geldverleiher oft mehr.“ (*Das waren Zeiten* 2014: 44). Doch bleibt dies hier symptomatisch widersprüchlich, da wiederum der alte Mythos vom Zinsverbot auf derselben Seite reproduziert wird.

Der soziale Antijudaismus/Antisemitismus und seine „materiellen Gründe“

Der Antijudaismus des Mittelalters und der Frühen Neuzeit war religiös begründet und ist damit vom Antisemitismus des 19. und 20. Jahrhunderts zu unterscheiden, da die Konversion zum Christentum möglich und erwünscht war und in Konflikten auch erzwungen wurde (Taufe oder Tod). Dies trat drastisch in der Fanatisierung des Ersten Kreuzzuges 1096 durch die Pogrome in Erscheinung. Die Kirche selbst hatte ein ambivalentes Verhältnis zum Judentum, auf dem das Christentum schließlich basiert, und schwenkte im 12./13. Jahrhundert auf eine antijüdische Linie ein. Doch Wünsche zur Kennzeichnung an der Kleidung, zur stärkeren Abgrenzung im Wohnbereich (Ghettoisierung) oder die Ausweisung aus den Städten setzten sich dauerhaft erst im 15./16. Jahrhundert durch, wodurch sich das jüdische Leben mehrheitlich auf das nur schlecht dokumentierte Landjudentum verlagerte.

Bis dahin war das Mittelalter trotz der beiden großen Pogrome 1096 und 1349 und auch weiterer regionaler und lokaler Gewalttaten gleichwohl über weite Strecken durch ein friedliches oder zumindest gewaltfreies Zusammenleben gekennzeichnet (vgl. *Toch* 2003: 55ff.), ganz anders als in der rückblickenden Wahrnehmung, die die jüdische Geschichte primär als Verfolgungsgeschichte sieht. Ein Problem ist auch, dass es keine einheitliche „jüdische Geschichte“ gab, zu unterschiedlich waren die Bedingungen von Ort zu Ort. Zum Beispiel wohnten in Köln Christ*innen im „Judenviertel“ (vgl. Q3), in Frankfurt am Main benutzten jüdische und christliche Einwohner*innen gemeinsame Badehäuser bis kurz vor der Errichtung des Ghettos 1462 (vgl. Q4), während dies z. B. in Augsburg schon lange vorher verboten war.

An den Konflikten, die es auch in „ruhigen Zeiten“ gleichwohl gab, hatte das Geldleihproblem sicher seinen Anteil, doch ist dessen Stellenwert zu überprüfen. „Die Juden [...] durften somit kein ‚ehrliches‘ Gewerbe ausüben [...], was ihnen häufig den Hass der übrigen städtischen Bevölkerung einbrachte“, so heißt es exemplarisch auf Planet Schule (Q12). Hier wird das „Unehrlliche“ auf die Juden projiziert, wo es doch allgegenwärtig war. Es ging daher um eine grundsätzliche Konkurrenzsituation im Handel, wo Jüd*innen stets um ihre Lizenzen kämpfen mussten. Im Spätmittelalter dominierten dann christliche Handels- und Bankkaufleute immer mehr im Fernhandel und Kapitalgeschäft

und drängten ihre jüdischen Konkurrent*innen in den Kleinhandel und die Pfandleihe ab. Auf die weitere Entwicklung in der Neuzeit kann hier leider nicht eingegangen werden.

In vielen Darstellungen erfüllt das „materielle Motiv“ für den Judenhas die Funktion, in einer sehr eingängigen Logik nach vulgärmarxistischer Manier hinter den Angstfantasien der Leute (Ritualmordlegende, Brunnenvergiftung etc.) die scheinbar „wahren Gründe“ für den Judenhas, nämlich die materiellen, zu identifizieren: „Das Geld war auch der Grund, weshalb die Juden getötet wurden.“ Diese Quintessenz aus dem Straßburger Pogrom 1349 durch einen Chronisten der Zeit, aber keinen Zeitgenossen, Jakob Twinger von Königshofen (1346–1420), wird immer wieder als Quelle in Schulbücher aufgenommen (hier aus *Mosaik F2* 2012: 123) oder sinngemäß und suggestiv in den Darstellungstext eingebaut: „Geschäftsleute konnten so ihre jüdischen Konkurrenten ausschalten und Schuldner kamen um die Rückzahlung ihrer Schulden herum“ (*Horizonte 2* 2014: 102). Dies ist auch eine allgemein verbreitete Interpretation und selbst Nachum T. Gidal zieht in seinem verdienstvollen Buch über die deutsch-jüdische Geschichte die Schlussfolgerung: „Dies berichtet Jakob Twinger von Königshofen in seiner Chronik. Ähnliches geschah in mehr als zweihundert Dörfern und Städten“ (*Gidal* 1997: 51).

Dabei bezog sich der besagte Chronist zwar auf einen Augenzeugen des Straßburger Pogroms, den Kleriker Fritsche (=Friedrich) Closener. Dieser stand jedoch dem Bischof nahe, der die antijüdische Stimmung maßgeblich mit angefacht hatte. So erhält die zweifellos parteiische Zeugenaussage Closeners zu Unrecht eine historische Bedeutung von beträchtlichem Ausmaß. Ein anderer Zeitgenosse, Mathias von Neuenburg, berichtet auch, dass die aufständischen Straßburger*innen auf das Geld aus waren (*Grandaur* 1899: 173–177), sieht aber nicht darin den Grund für das Verbrechen, sondern in der Hysterie durch die Pest am ganzen Oberrhein. Detaillierte Untersuchungen belegen, dass die Straßburger Patrizierfamilien mindestens ebenso im Kreditwesen tätig waren. Nicht umsonst durfte der Bürgermeister „weder von Juden noch von Christen“ Geld leihen (*Schulte/Wolfram* 1888: 196). Vor dem Pogrom kamen die Geißler*innen in die Stadt, die sich als reuige Sünder*innen selbst auspeitschten und den Straßburger*innen ihr sündiges Leben und darunter den Wucher vorwarfen, den Christ*innen wohlgermerkt. Einer der Straßburger Bankiers wurde von einem mystischen Anfall ergriffen, gab alles auf und lebte fortan in mönchischer Buße. In der Weltuntergangsstimmung,

die bereits vor der Pest existierte, aber durch diese immens gesteigert wurde, reicht die „Massenpsychose [...] als gefährliches Ferment eines präexistierenden Judenhasses“ (Mentgen 1995: 364, 370) zur Erklärung aus und es braucht nicht auf „materielle Motive“ („Geld“) als „wahrem Grund“ zurückgegriffen werden. Die Ablenkung von der Idee der Strafe Gottes für die eigenen Sünden auf die vermeintlich wahren Schuldigen an der Pest war für viele eine attraktivere Lösung als die von den Geißler*innen propagierte Selbstreinigung, zumal das Verbrechen an der jüdischen Gemeinde voraussehbar straflos bleiben würde. Nicht unterschlagen werden soll hier gleichwohl, dass sich die Täter*innen wie andernorts auch im Zuge des Pogroms an jüdischem Vermögen bereicherten, doch war dies die Folge der Ereignisse und nicht deren Grund (vgl. Geiger 2012: 91–104).

Dem Vorurteil die Grundlage entziehen: Angebote zur Anstrengung

Antijudaismus/Antisemitismus ist nicht so monokausal und pauschal zu erklären, wie er sich selbst präsentiert, und entsprechend schwierig zu bekämpfen. Noch lange nach 1945 gab es ein „Fortwuchern von Stereotypvorstellungen in der Geschichtswissenschaft“ (Rohrbacher 1997) aus mangelnder Selbstkritik, heute spielt die ungewollte Bestätigung in der Sache durch anti-antisemitische Erklärungsversuche eine zentrale Rolle als eklatantes Beispiel für das psychologische Phänomen des Bestätigungsirrtums (vgl. Geiger 2012: 198, mit Bezug auf Dobelli 2011). Dann gibt es fachspezifische Analysen zum jüdischen Geldverleih, die den wirtschaftlich-gesellschaftlichen Kontext, wie er hier umrissen wurde, außer Acht lassen. Doch existieren seit dem 19. Jahrhundert auch zahlreiche Arbeiten zur Geschichte der Finanzwirtschaft, die die genannten Mythen und Vorurteile widerlegen (vgl. Q7).

Die „falsche Klarheit“ wird heute vor allem von allgemeinen historischen Darstellungen und Schulbüchern weitervermittelt und dann im Internet vulgarisiert: Mit den entsprechenden Stichwörtern stößt man auf eine Unzahl gröberer oder subtilerer Varianten des Mythos vom christlichen Zinsverbot und jüdischen Geldverleih. Erklären kann man dies damit, dass die Autor*innen jener Hand- und Lehrbücher, die selbst keine Expert*innen für alles sein können, zu den Themen recherchieren, bei denen sie sich unsicher fühlen und umgekehrt nicht dort, wo sie scheinbar Gewissheit

haben. Und genau hierin wirkt die Macht des Vorurteils wider Willen, zu dem der Aspekt des Bestätigungsirrtums gehört, wonach nicht falsch sein könne, was viele schreiben.

Ohne eine Auseinandersetzung mit der historischen Grundlage ist daher das Syndrom des „Geldjuden“ nicht aufzulösen. Dies gilt analog auch für die späteren historischen Epochen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden konnte. Es gibt auch Webseiten, die dies unternehmen: Eine seriöse Informationsquelle ist das Mittelalter-Lexikon (Q14); der Jüdisch-Historische Verein Augsburg widerlegt den Geldmythos mit konkreten Fakten aus Augsburg (Q13), ferner zu nennen ist der Arbeitskreis Jüdische Geschichte im Verband der Geschichtslehrer Deutschlands mit kommentierten Quellen, auf die schon verwiesen wurde. Näheres findet sich in den Literaturangaben.

LITERATUR

Andernacht, Dietrich (1996): Regesten zur Geschichte der Juden in der Reichsstadt Frankfurt am Main von 1401–1519. Bd. 1. Hannover **Benz, Wolfgang (2007):** Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Legende von der jüdischen Weltverschwörung. München **Brockhaus (2004):** Juden-Stellung im Mittelalter. Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, PC-Bibliothek 3.0 **Burgard, Friedhelm/Haverkamp, Alfred/Irsigler, Franz/Reichert, Winfried (Hrsg.) (1996):** Hochfinanz im Westen des Reiches 1150–1500. Trier **Burgard, Friedhelm (1997):** Christlicher und jüdischer Geldhandel im Vergleich. Das Beispiel der geistlichen Herrschaft Trier. In: Heil/Wacker (1997), S. 59–80 **Cicero, Marcus Tullius (2017):** Von den Pflichten. Gesammelte Werke. Dachau, S. 1209–1418 (Dt. Übers. des Originals) **Dobelli, Rolf (2011):** Die Kunst des klaren Denkens. München **Dollinger, Philippe (1976):** Die Hanse. 2. Aufl. Stuttgart **Fried, Johannes (2008):** Zins als Wucher. Zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Predigt gegen den Wucherzins. Eine Einführung. In: Le Goff (2008), S. 134–174 **Frohn, Philipp (2017):** Antisemitische Karikatur im Schulbuch. Ein „bedauerlicher Fehler“. In: Die Tageszeitung, 31.01.2017, <http://www.taz.de/!5375918> **Geiger, Wolfgang (2009):** Spezereien und Zahlungsverkehr aus dem Mittelmeerhandel. Fortschritte des modernen Geldwesens durch den Fernhandel im Mittelalter. In: Geschichte lernen. Heft 130, S. 10–17 **Geiger, Wolfgang (2012):** Zwischen Urteil und Vorurteil. Jüdische und deutsche Geschichte in der kollektiven Erinnerung. Frankfurt/M **Geiger, Wolfgang (2013):** Geld, Ghetto, Gelber Fleck. Ein kritischer Blick auf gängige Klischees von Juden im Mittelalter. In: Geschichte lernen. Heft 152, S. 9–15 **Gilomen, Hans-Jörg (1990):** Wucher und Wirtschaft im Mittelalter. In: Historische Zeitschrift. Bd. 250. Heft 2, S. 265–301 **Gilomen, Hans-Jörg**

(2018): Das kanonische Zinsverbot und seine theoretische und praktische Überwindung? Mitte 12. bis frühes 14. Jahrhundert. In: Werner Maleczek (Hrsg.): Die römische Kurie und das Geld. Von der Mitte des 12. Jahrhunderts bis zum frühen 14. Jahrhundert. Ostfildern, S. 405–447 **Grandaur, Georg (1899)**: Die Chronik des Mathias von Neuenburg. Übersetzt von G. Grandaur. Leipzig **Grüniger, Hans (1516)**: [Marquard oder Marcus von Lindau]: Die Zehen gebot erclert und ußgelegt... Straßburg 1516. Illustration zum 9. Gebot von Hans Baldung Grien, <http://daten.digital-sammlungen.de/0001/bsb00012977/images/index.html?id=00012977&groesser=&fip=yztseneayaxdsydfsdrsdasytssdas&no=17&seite=104> **Heers, Jacques (2012)**: La naissance du capitalisme au Moyen Age. Changeurs, usuriers et grands financiers. Paris **Heil, Johannes/Wacker, Bernd (Hg.) (1997)**: Shylock? Zinsverbot und Geldverleih in jüdischer und christlicher Tradition. München **Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969)**: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M (Erstausg. 1947) **Koppe, Wilhelm/Koppe, Gerd (2009)**: Der Kreis der Kaufleute um den Lübecker Russlandfahrer Gottschalk Wise (1350–1367). In: Zeitschrift des Vereins für Lübeckische Geschichte und Altertumskunde. Bd. 89, S. 25–86 **Kuske, Bruno (1927)**: Die Entstehung der Kreditwirtschaft und des Kapitalverkehrs. In: Kölner Vorträge – Die Kreditwirtschaft. 1. Teil. Leipzig **Le Goff, Jacques (2005)**: Kaufleute und Bankiers im Mittelalter. Berlin **Le Goff, Jacques (2008)**: Wucherzins und Höllenqualen. Ökonomie und Religion im Mittelalter. Stuttgart **Liepach, Martin/Geiger, Wolfgang (2014)**: Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen. Schwalbach/Ts **Mentgen, Gerd (1995)**: Studien zur Geschichte der Juden im mittelalterlichen Elsaß. Hannover **Pilarek, Patrick (2014)**: Antisemitismus. Themenblätter im Unterricht Nr. 93. Bundeszentrale für politische Bildung **Pirenne, Henri (2009)**: Stadt und Handel im Mittelalter. Köln (Frz. Orig. Paris 1933) **Rohrbacher, Stefan (1997)**: Über das Fortwuchern von Stereotypvorstellungen in der Geschichtswissenschaft. In: Heil/Wacker (1997), S. 235–252 **Schima, Stefan (2010)**: Die Entwicklung des kanonischen Zinsverbots. Eine Darstellung unter besonderer Berücksichtigung der Bezugnahmen zum Judentum, in: Aschkenas – Zeitschrift für Geschichte und Kultur der Juden. Bd. 20. Heft 2, S. 239–280 **Schoeps, Julius/Wallenborn, Hiltrud (Hrsg.) (2001)**: Juden in Europa. Ihre Geschichte in Quellen. Bd. 1. Darmstadt **Schrekenberg, Heinz (1996)**: Die Juden in der Kunst Europas. Ein historischer Bildatlas. Göttingen/Freiburg **Schulte, Alois/Wolfram, Georg (1888)**: Urkundenbuch der Stadt Straßburg. Bd. 4,2. Straßburg **Sombart, Werner (1919)**: Die deutsche Volkswirtschaft im 19. Jahrhundert und im Anfang des 20. Jahrhunderts. 4. Aufl. Berlin, S. 114 (Erstausg. u. d. Titel: Die deutsche Volkswirtschaft im 19. Jahrhundert. Berlin 1903) **Spufford, Peter (2004)**: Handel, Macht und Reichtum. Kaufleute im Mittelalter. Darmstadt **Toch, Michael (2003)**: Die Juden im mittelalterlichen

Reich. 2. Aufl. München **Tracy, James D. (2003)**: On the Dual Origin of Long-Term Urban Debt in Medieval Europe. In: Boone, Marc/Davids, Karel/Janssens, Paul (Hrsg.): Urban Public Debts. Urban Government and the Market for Annuities in Western Europe (14th–18th centuries). Turnhout, S. 13–24

SCHULBÜCHER

Mosaik F2 (2012): Mosaik – Der Geschichte auf der Spur. F2. Ausgabe Hessen. München (Oldenbourg)

Horizonte 2 (2014): Horizonte 2. Ausgabe Hessen. Braunschweig (Westermann)

Das waren Zeiten 2 (2014): Neue Ausgabe Hessen. Bamberg (Buchner)

WEBSEITEN UND QUELLEN ONLINE

Vom Autor (mit) betreute Webseiten:

www.juedischegeschichte.de

Q1: > Mittelalter 1: Die Kirche und das Judentum

Q2: > Mittelalter 2: Christen, Juden und der Geldverleih – Zur Sozialgeschichte seit dem 6. Jahrhundert

Q3: > Mittelalter 3: Christen und Juden/Koexistenz und Konfrontation (1)

Q4: > Frühe Neuzeit > Die Frankfurter Judengasse

Q5: > Quellen zur Frühen Neuzeit 16./17. Jahrhundert: Christen, Juden und das Geld

Q6: > Frühe Neuzeit > Die Frankfurter Judengasse

www.geschichtslehrerforum.de

Q7: >Themen > Geld: Das Geld. Zur Geschichte des Finanzwesens. Startseite mit Literatur und Links Zum Finanzwesen im Mittelalter:

Q8: > Geld, Kirche, Wucher

Q9: > Geld im Mittelalter: Geldverleih und Zinsproblematik

Weitere Webseiten:

Q10: Judentumprojekt: Jüdische Geschichte und Kultur. Lessing-Gymnasium Döbeln. <http://www.judentum-projekt.de> > Geschichte > Mittelalter > Kanonisches Zinsverbot

Q11: **Nickels, Lothar (2018)**: Banken. In: Planet Wissen. <https://www.planet-wissen.de/gesellschaft/wirtschaft/banken/index.html>

Q12: **Czernohorsky, Siegfried (o. D.)**: Die Stadt im späten Mittelalter. In: Planet Schule. <https://www.planet-schule.de/wissenspool/die-stadt-im-spaeten-mittelalter/inhalt/hintergrund/gassen-ghettos-baubetrieb.html>

Q13: Shenef, Yehuda (2012): Über den Wucher jüdischer und christlicher Geldverleiher. Jüdisch-Historischer Verein Augsburg.

In: <https://jhva.wordpress.com/2012/06/20/uber-den-wucher-judischer-und-christlicher-geldverleiher>

Q14: Mittelalter-Lexikon > Bankwesen

<https://www.mittelalter-lexikon.de/wiki/Bankwesen>

Q15: Reichspolizeiordnung 1530. In:

https://de.wikisource.org/wiki/Römischer_Keyserlicher_Maiestat_Ordnung_vnd_Reformation_guter_Pollicey_im_Heyligen_Römischen_Reich

→ **DR. WOLFGANG GEIGER**

Wolfgang Geiger ist nach längerem Frankreichaufenthalt seit 1999 Oberstudienrat an der Dreieichschule in Langen, Gymnasium des Kreises Offenbach, mit den Fächern Geschichte und Französisch. 2006–2015 war er Lehrbeauftragter am Seminar für Didaktik der Geschichte und am Historischen Seminar der Goethe-Universität Frankfurt und 2009–2013 zu 50 % abgeordnet an das Pädagogische Zentrum des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums Frankfurt. Seit 2016 ist er Vorsitzender des hessischen Landesverbandes im Verband der Geschichtslehrer Deutschlands. U. a. Engagement für und Publikationen zu Themen der (deutsch-)jüdischen Geschichte, Antisemitismus, Nahostkonflikt sowie, damit verbunden, Schulbuchkritik.

**„NUR KOMMT HIER
EBEN NIEMAND AUF DIESE
ABSURDE IDEE.“**

**EIN GESPRÄCH ÜBER ANSÄTZE,
HERAUSFORDERUNGEN
UND SPANNUNGSFELDER
IN DER PÄDAGOGISCHEN
KONZEPTENTWICKLUNG**

Mit Ruth Fischer, Anne Goldenbogen, Jan Harig,
Malte Holler und Caterina Zwilling

„Anders Denken. Politische Bildung gegen Antisemitismus“ ist der Name unseres Modellprojekts, das 2019 nach fünfjähriger Laufzeit endet. In seinem Rahmen entstanden der zweite und der vorliegende dritte Band der Handbuchreihe „Widerspruchstoleranz“ sowie das Webangebot „Anders Denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit“. Mit diesem Selbstinterview möchten wir Einblicke in Diskussionen und Überlegungen geben, die uns bei der Entwicklung unseres Methodenhandbuchs begleitet haben.

Ein Blick zurück: Welche Ideen lagen dem Projekt zugrunde?

ANNE: Das Projekt knüpft an das Vorgängermodellprojekt an, dessen Abschluss das erste Theorie-Praxis-Handbuch zur antisemitismuskritischen Bildungsarbeit mit dem Titel „Widerspruchstoleranz“ bildete. Unser Ziel war damals, einen pädagogischen Ansatz zur kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu finden, der über eine bloße Moralerziehung hinausgeht. Dabei sind wir auf das Konzept der Widerspruchstoleranz gestoßen und haben versucht, dieses unserer Bildungsarbeit als roten Faden zugrunde zu legen.

MALTE: Mit der Reihe „Widerspruchstoleranz“ und auch mit allen anderen Projektaktivitäten verfolgten wir immer eine mehrfache Zielrichtung: Auf der einen Seite Methoden für die politische Bildungsarbeit mit jungen Menschen zu entwickeln, auf der anderen Seite Multiplikator*innen zu unterstützen – letzteres beispielsweise mit der Tagungsreihe „Blickwinkel“, die wir im vorherigen Modellprojekt mitentwickelt haben, und ganz aktuell mit unserer Onlineplattform „Anders Denken“, die sich speziell an pädagogische Fachkräfte richtet.

Welches sind die neuen Themenfelder, zu denen ihr gearbeitet habt?

RUTH: In der „Widerspruchstoleranz 2“ stehen die Themenfelder israelbezogener Antisemitismus, sekundärer Antisemitismus und Verschwörungsideologien im Mittelpunkt. Die ersten beiden Artikulationsformen sind auch die, die laut empirischer Vorurteilsforschung die höchsten Zustimmungswerte erhalten. Bei der Themenauswahl haben wir uns an diesen Erkenntnissen aus der

Forschung orientiert. Aber nicht nur – auch unsere praktische Erfahrung aus der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen war entscheidend. Gerade das Thema Verschwörungstheorien begegnete uns hier immer wieder. Das ist irgendwie auch logisch: Antisemitismus selbst funktioniert ja wie eine Verschwörungstheorie.

CATERINA: In der „Widerspruchstoleranz 3“ erweitern wir das thematische Spektrum noch einmal: Wir haben ein Einführungsmodul entwickelt, das sich niedrigschwellig der großen Frage widmet: Was ist eigentlich Antisemitismus? Und wir erarbeiteten Methoden zu der antisemitischen Vorstellung einer besonderen Verbindung von ‚den Juden‘ mit Geld. Das ist ein wichtiges Thema, weil dieses Bild gesellschaftlich sehr weitverbreitet und tief verwurzelt ist. Das Phantasma von Macht und Reichtum ‚der Juden‘ ist ein zentraler Baustein antisemitischer Verschwörungsideologien.

MALTE: Ursprünglich hatten wir noch zwei weitere Themen auf der Liste: Medienkritik, weil wir festgestellt haben, dass der Umgang mit Medien und Quellen, aus denen man seine Informationen zieht, immer wichtiger wird. Und Rechtspopulismus, weil das ein dringendes aktuelles Problemfeld ist.

JAN: Insbesondere zum Verhältnis von Rechtspopulismus und Antisemitismus und den darin enthaltenen Ambivalenzen hätte ich gerne gearbeitet. Rechtspopulistische Parteien stilisieren sich ja oft als Sicherheitsgarant für Jüd*innen, während sie zeitgleich offene Antisemit*innen in ihren Reihen dulden. Auch die ganzen Lügenpresse- und Fakenews-Vorwürfe sind extrem anschlussfähig an antisemitisches Gedankengut. Leider hat uns in diesem Projekt dafür schlussendlich die Zeit gefehlt.

Worin bestehen für euch besondere Herausforderungen hinsichtlich einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus?

CATERINA: Als größte Herausforderung empfinde ich die didaktische Reduktion. Und zwar, weil Antisemitismus als Ideologie eine falsche, aber eben sehr einfache Welterklärung ist. Und wenn man die entkräften will, dann müsste man dem eigentlich eine Erklärung darüber entgegenstellen, wie die Gesellschaft wirklich funktioniert – in all ihrer Komplexität. Und das ist etwas, das nur schwer machbar ist, ob nun mit Jugendlichen oder mit Erwachsenen.

JAN: Das Verständnis der meisten Menschen ist: Antisemitismus ist, wenn man was gegen Jüd*innen hat. Das ist natürlich nicht falsch, aber eben nur die offensichtlichste Komponente. Die Weltanschauung, die Unfähigkeit abstrakte Prozesse zu verstehen, die Personifizierung gesellschaftlicher Verhältnisse, die Suche nach konkreten Schuldigen für die eigene Misere – all das ist sehr schwierig in einer Workshop-Situation zu erarbeiten, insbesondere, wenn einem nur wenige Stunden zur Verfügung stehen.

MALTE: Daher haben wir versucht, den Fokus auch auf die Mechanismen und Funktionen des antisemitischen Ressentiments zu legen. Worin besteht die Attraktivität für das Individuum, sich antisemitischer Denkmuster zu bedienen? Was haben die Menschen davon, antisemitisch zu denken und zu handeln? Das hat sich mit der Zeit als Leitmotiv unserer pädagogischen Zugänge entwickelt. Den Blick abzuwenden von ‚den Juden‘ und ihn stattdessen auf die Gefühlsregungen von Antisemit*innen zu lenken. Das konnten wir nicht in jedem Einzelfall umsetzen, aber das war unser Anspruch.

ANNE: Auch die Frage danach, wie wir eigentlich unsere Zielgruppe verstehen und definieren, war und ist eine Herausforderung. Und zwar vor dem Hintergrund einer Debatte, die es im Bereich der Pädagogik zu Antisemitismus schon seit vielen Jahren gibt. Welche Rolle spielt die Migrationsgesellschaft im Zusammenhang mit Antisemitismus? Und was leitet sich daraus ab, wenn man sagt, es muss auch die Herkunft von Personen einbezogen werden? Wir sind für uns zu dem Punkt

gekommen, von heterogenen Lerngruppen auszugehen. Wir wollen keine Fremdzuschreibungen vornehmen, indem wir sagen: So sieht unsere Zielgruppe aus, deshalb sind die so und so drauf und deswegen müssen wir auf folgende Art und Weise arbeiten. Stattdessen wollen wir Konzepte und Methoden entwickeln, die für viele junge Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und Selbstverortungen interessant sind. Gerade auch mit Blick auf die Zukunft, wo sich Identitäten noch mehr mixen werden und die Hybridität zunehmen wird.

Ihr habt nicht nur mit Jugendlichen, sondern auch für und mit Multiplikator*innen gearbeitet. Worauf musstet ihr hier speziell achten?

RUTH: Wir haben uns gefragt: Was passiert mit unseren Methoden nach der Veröffentlichung? Haben die Pädagog*innen das notwendige Hintergrundwissen, um die Konzepte selbstständig umzusetzen? Bekommen wir vermittelt, worauf es bei den Methoden ankommt? Wie wird im konkreten pädagogischen Setting mit schwierigen Situationen, antisemitischen Äußerungen oder chiffrierter Sprache umgegangen? Gelingt ein erfolgreicher Bildungsprozess oder kommt am Ende etwas Negatives dabei raus? Das ist generell ein Dilemma unserer Arbeit. Wir wissen nie genau, von wem und in welchen Kontexten unsere Materialien eingesetzt werden. Deswegen war es uns auch wichtig, Fortbildungen zu unseren Materialien anzubieten. So konnten wir selbst Räume schaffen, um über Herausforderungen in der Bildungspraxis zu sprechen und konkrete Unterstützung anzubieten.

CATERINA: Genau deshalb sind auch dezidierte Fortbildungsangebote für Multiplikator*innen so wichtig. Also nicht nur Schulungen, in denen Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen vorgestellt werden, sondern Konzepte, die sich direkt an Multiplikator*innen als Teilnehmende richten und Zeit und Raum bieten, sich und die eigenen Positionen zu reflektieren.

Kommen wir konkret zu den in diesem Handbuch vorgestellten Methoden: Welche Diskussionen habt ihr rund um das Grundlagenmodul zum Thema „Was ist Antisemitismus?“ geführt?

JAN: Wir haben sehr lange über mögliche Zugänge diskutiert. Unser Anspruch war es, einen Überblick über das Phänomen Antisemitismus zu geben. Unklar war zunächst, worauf wir den Fokus legen wollen und inwieweit man die lange Geschichte des Antisemitismus kennen muss, um seine Verbreitung und Funktionsweise zu verstehen. Da gab es durchaus unterschiedliche Positionen, denn ein historischer Zugang birgt immer auch die Gefahr, eine Geschichte des ewigen Antisemitismus zu erzählen. Schlussendlich haben wir uns für eine Annäherung über vier Leitfragen entschieden: Wie funktionieren Gruppenkonstruktionen und Vorurteile? Wie hat sich Antisemitismus im Laufe der Zeit transformiert? Wie sieht Antisemitismus für die Betroffenen aus? Was haben Menschen davon, antisemitisch zu denken und zu handeln?

RUTH: Im Rahmen des Moduls arbeiten wir mit einem Comic-Kurzfilm, der eine kleine Zeitreise durch die Geschichte unternimmt und aufzeigt, wo die Wurzeln der Judenfeindschaft in Europa liegen. Da mussten wir natürlich bestimmen, welche historischen Epochen wir thematisieren wollen. Wir haben uns bewusst dafür entschieden, die NS-Verbrechen nicht zum zentralen Thema zu machen, und zwar nicht nur, weil die Darstellung in diesem Format unpassend gewesen wäre. Unserer Erfahrung nach wird Antisemitismus in der Regel zuerst und oft auch ausschließlich mit dem Nationalsozialismus assoziiert. Daher war es uns wichtig, zu verdeutlichen, dass Antisemitismus in Europa eine lange Tradition besitzt und sich bestimmte Bilder über Jahrhunderte erhalten haben.

MALTE: Wir hatten darüber hinaus auch das Anliegen sichtbar zu machen, dass Antisemitismus konkrete Folgen hat. Wir wollten empathische Zugänge schaffen, mit denen wir die Konsequenzen von Antisemitismus für die Betroffenen thematisieren, ohne dass es aber auf bloßes Mitleid hinausläuft. Denn auch bei der Thematisierung von Betroffenheit gibt es Fallstricke: ‚Opfer sein‘ wird im antisemitischen Weltbild als Vorwurf gefasst. Da heißt es dann schnell, Jüd*innen würden

Antisemitismus instrumentalisieren, um aus ihrer Opferrolle Kapital zu schlagen. Auch das mussten wir mitdenken.

Der zweite Schwerpunkt der neuen Methoden liegt auf der falschen Verknüpfung von Jüd*innen mit Geld und der Finanzsphäre. Habt ihr hier schnell einen Zugang gefunden?

MALTE: Dieser Themenkomplex hat uns eine Menge Kopfschmerzen bereitet. Denn die Konstruktion einer Affinität von Jüd*innen zum Geld und zu der Finanzsphäre ist ein Komplex, den man nur verstandesmäßig und abstrakt fassen kann und der einem wenig konkrete Zugriffe erlaubt. Grundsätzlich haben wir über zwei verschiedene Zugänge diskutiert: Arbeiten wir mit konkreten Einzelmotiven, etwa dem Vorurteil ‚Juden sind reich‘? Oder schauen wir uns die ambivalenten Verhältnisse in unserer kapitalistischen Gesellschaft an, etwa Arbeit und Reichtum und die damit verbundenen Zuschreibungen?

JAN: Aus der kritischen Sozialpsychologie wissen wir, dass Antisemitismus viel mit der Projektion von verdrängten Wünschen und Gefühlen zu tun hat. Auch am Beispiel des vermeintlich harmlosen Vorurteils ‚Juden sind reich‘ wird das schnell deutlich. Wir leben in einer Gesellschaft, die materiell geprägt ist und in der ständiger Konkurrenzdruck herrscht. Reichtum gilt eigentlich als etwas sehr Erstrebenswertes. Doch das kapitalistische Glücksversprechen erfüllt sich für die Allerwenigsten. Die meisten strampeln sich ihr Leben lang ab und trotzdem bleibt es immer knapp. In der antisemitischen Projektion nun wird ‚den Juden‘ zugeschrieben, reich geworden zu sein ohne eigene Mühen. Und zwar durch Betrug an den rechtschaffenen Schuftenden. So erklärt man sich selbst als schuldlos am eigenen Scheitern und lässt gleichzeitig die gesellschaftlichen Verhältnisse – inklusive des kapitalistischen Glücksversprechens – unangetastet.

CATERINA: Am Ende mussten wir erkennen, dass wir für 14-Jährige keinen adäquaten Ansatz finden, um diese psychologischen Prozesse zu vermitteln. Deshalb haben wir uns für ein anderes Vorgehen entschieden. Wir konzentrieren uns auf das konkrete Vorurteil ‚Juden sind

reich', versuchen dabei aber, es in seiner Vielschichtigkeit zu analysieren. Und zwar auf der einen Seite als Vorurteil und auf der anderen Seite als Teil einer antisemitischen Verschwörungsideologie.

MALTE: Die falsche Vorstellung, es gäbe etwas Wahres an der Verbindung von Juden und Geld, das sich beispielsweise aus historischen Entwicklungen ableiten ließe, ist leider weitverbreitet. Wir nennen das „gegläubtes Wissen“. Und genau dieses geglaubte Wissen wollten wir grundsätzlich infrage stellen. Deshalb haben wir uns für das historische Beispiel der Lombarden entschieden, einer Gruppe norditalienischer Bankiers und Geschäftsleute, die im Mittelalter einen prägenden Einfluss auf das europäische Finanzwesen hatte, parallel zum antisemitischen Muster. Hier würde das Geldmotiv eigentlich ähnlich gut funktionieren wie bei ‚den Juden‘. Nur kommt hier eben niemand auf die absurde Idee. Warum? Das ist die interessante Frage. Und sie führt recht direkt zum Thema Antisemitismus.

Und für die ältere Zielgruppe habt ihr dann einen anderen Zugang gewählt?

JAN: In den Konzepten für die Sekundarstufe II geht es um Ökonomie, Fragen von Moral und Sachzwängen sowie die Personalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Auf der einen Seite arbeiten wir hier konkret zur Funktion von Wirtschaft, Banken und Börsen und auf der anderen Seite zu verkürzter Kapitalismuskritik und antisemitischen Zuschreibungen.

CATERINA: Das ist auch der Grund, warum mir diese Methoden so gut gefallen: Weil sie sich wirklich an die Grundlagen des Antisemitismus herantrauen. Sie erklären sehr gut, was falsch daran ist, den Kapitalismus auf eine bestimmte Art und Weise zu kritisieren. Ich hatte aber ein bisschen die Befürchtung, dass sich bei den Teilnehmenden das Gefühl einstellt, man könnte gar nichts mehr am Kapitalismus kritisieren, ohne antisemitisch zu sein. Wenn alles in einem Kreislauf funktioniert, alles miteinander verbunden ist und wir alle Teil davon sind, wo bleibt dann noch Platz für Kritik? Wir haben uns daher dafür entschieden, auch dieser Frage Raum zu geben. Welche Kritik an unserem Wirtschaftssystem halten die Teilnehmenden für angemessen und welche nicht?

Euer Bildungsansatz ist die Stärkung der Widerspruchstoleranz. Konntet ihr dieses Ziel in allen Methoden umsetzen?

ANNE: Es wurden ja im Laufe der Jahre ganz verschiedene Methoden entwickelt. Nicht in allen ist eins zu eins das Konzept der Widerspruchstoleranz umgesetzt. Das ist auch gar nicht immer möglich. Aber zumindest der Anspruch zieht sich durch, glaube und hoffe ich. Widerspruchstoleranz ist nichts Mystisches, sondern eine Kompetenz, die dabei unterstützen kann, nicht auf antisemitische Weltdeutungen zurückzugreifen. Diese Kompetenz kann auf verschiedenen Wegen trainiert werden. Dazu gehört, Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven heraus zu betrachten und auch mal keine eindeutigen Antworten zu haben.

AUSEINANDERSETZEN MIT DEN GRUNDLAGEN VON ANTISEMITISMUS

Was ist Antisemitismus?

Der Begriff Antisemitismus wurde 1879 zur Selbstbezeichnung von deutschen Antisemit*innen geprägt. Mit dieser wissenschaftlich anmutenden sprachlichen Neubildung wollte man sich von religiös motivierten Formen der Judenfeindschaft absetzen und die eigene Ideologie als verstandesmäßig begründete Weltanschauung präsentieren. Die Wortprägung ist somit Zeichen einer veränderten Auffassung von ‚den Juden‘, „die nun nicht mehr primär über ihre Religion definiert werden, sondern als Volk, Nation oder Rasse“ (Bergmann 2001: 37).

Sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch als auch im Fachdiskurs wird der Terminus heute oft auf Formen der Judenfeindschaft ganz unterschiedlicher historischer Epochen bezogen. Demgegenüber steht eine – vor allem in der Geschichtswissenschaft verbreitete – Begriffsverwendung, die zwischen dem modernen Antisemitismus, wie er sich im Laufe des 19. Jahrhunderts herausbildete, und älteren Formen der Judenfeindschaft unterscheidet. Unbestritten ist, dass ohne eine Kenntnis der jahrhundertalten antijüdischen Tradition eine Analyse aktueller antisemitischer Phänomene nicht gelingen kann. Denn die unterschiedlichen Formen des Ressentiments haben sich im Zeitablauf nicht gegenseitig abgelöst, sondern vielmehr überlagert und miteinander verwoben. Dabei wurden überkommene Bilder aktualisiert und in neue Kontexte integriert.

Wie andere Vorurteilskomplexe und Rassismen beruht Antisemitismus auf der Differenzkonstruktion ‚Wir‘/‚die Anderen‘ und steht in keinem Zusammenhang mit tatsächlichen Eigenschaften oder Handlungen der als anders abgestempelten Individuen: Antisemit*innen definieren selbst, was in ihren Augen ‚jüdisch‘ ist. Ihre Ideologie richtet sich also gegen ein konstruiertes Bild ‚des Juden‘, das sich aus Zuschreibungen, Stereotypen und Vorurteilen generiert. Dieser Konstruktionscharakter ändert freilich nichts an der Tatsache, dass der antisemitische Wunsch nach Ausgrenzung, Unterdrückung oder – im extremen Fall – nach Vernichtung auf konkrete Menschen abzielt.

Charakteristisch für den Antisemitismus seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert ist die Identifizierung ‚der Juden‘ mit bestimmten abgelehnten und unverstandenen Momenten der Moderne. Auf die zunehmend abstrakten gesellschaftlichen Funktionsmechanismen wird mit der Suche nach konkret Schuldigen reagiert, die man für die vermeintlichen und tatsächlichen Zumutungen der modernen Gesellschaft verantwortlich machen kann. ‚Die Juden‘ werden in der antisemitischen Vorstellung als machtvolle und untereinander verschworene Gruppe fantasiert, die für alle politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Probleme verantwortlich sein soll. So nimmt der moderne Antisemitismus die Qualität einer Welterklärung an. Diese welterklärende Funktion ist eine Spezifik des Antisemitismus, die ihn von anderen Vorurteilskomplexen unterscheidet.

Antisemitismus muss jedoch nicht zwangsläufig als geschlossenes Weltbild auftreten, sondern kann sich auch in Form von Fragmenten eines solchen Weltbildes oder als Ansammlung einzelner Vorurteile manifestieren. Zu den Kontextfeldern, in denen Antisemitismus aktuell besonders oft in Erscheinung tritt, gehören die Abwehr der Erinnerung an den Nationalsozialismus, Israel und der Nahostkonflikt sowie verkürzte Kapitalismuskritik und Verschwörungstheorien.

LITERATUR

Bergmann, Werner (2001): Antisemitismus. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung 271. Vorurteile – Stereotype – Feindbilder, S. 37–42.

Inhaltlich-konzeptionelle Grundüberlegungen

Antisemitismus ist eine Ideologie, deren Wurzeln weit in die europäische Geschichte zurückreichen. Als soziale Praxis zielt Antisemitismus auf Ausgrenzung und Verfolgung bis hin zum Mord ab. Im Holocaust fand er einen grausamen Kulminationspunkt. Auch heute ist Antisemitismus – in zum Teil ‚klassischen‘, zum Teil aktualisierten Erscheinungsformen – virulent und äußert sich zunehmend auch wieder in Form offener Diskriminierung und Gewalt. Wir wollen didaktische Konzepte zur Verfügung stellen, die vor allem einen niedrigschwelligen Einstieg bieten, gleichzeitig aber auch ein grundlegendes kritisches Verständnis des Phänomens ermöglichen.

Auch, wenn Antisemitismus mehr als ein bloßes Vorurteil ist, erscheint es uns sinnvoll, mit einer jungen Zielgruppe auch auf der allgemeinen Ebene von Gruppenkonstruktion, Zuschreibung, Abwertung und Diskriminierung anzusetzen und dabei strukturelle Gemeinsamkeiten mit anderen Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit aufzuzeigen. In Bezug auf das spezifische Thema Antisemitismus beleuchten wir zudem wichtige ideologische Erscheinungsformen sowie die Auswirkungen von Diskriminierung und Übergriffen auf die Lebensrealitäten jüdischer Menschen.

In der Vorstellung vieler Jugendlicher (und Erwachsener) ist Antisemitismus auf die NS-Zeit beschränkt. Dabei wird nicht nur die aktuelle Verbreitung des Phänomens ignoriert, sondern auch dessen lange Geschichte. Die Vielschichtigkeit des modernen Antisemitismus wird aber nur durchschaubar, wenn der Blick auch auf die Fülle antijüdischer Bilder gelenkt wird, die vergangenen Epochen entstammen und in transformierter Form neuen Kontexten eingepasst wurden. Wir untersuchen deshalb auch die Verwurzelung des modernen Antisemitismus in der christlichen Judenfeindschaft.

In dieser historischen Analyse legen wir das Augenmerk auf die verschiedenen Funktionen, die Judenfeindschaft in unterschiedlichen Epochen für die nicht-jüdische Mehrheitsgesellschaft hatte. So wird deutlich: Antisemitismus hat nichts mit dem Tun und Lassen von Jüd*innen zu tun. Um ihn zu verstehen, muss man den Motiven derjenigen nachgehen, die antisemitisch denken und handeln. Ein historischer Zugang bietet hier den Vorteil, dass Absurdität und Funktionen antijüdischer Beschuldigungen durch die zeitliche Distanz leichter erkennbar sind. Als Beispiel sei die jüdenfeindliche Legende der „Brunnenvergiftung“ genannt, die (anstelle der damals unbekannteren bakteriellen Infektion) als Erklärung für die Pest herhalten musste. Durch die Vorarbeit am historischen Beispiel wird es einfacher nachzuvollziehen, dass Antisemitismus auch heute die Funktion einer (Schein-)Erklärung für unverständene und beängstigende Phänomene haben kann.

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit soll nicht nur beim Erkennen des Phänomens unterstützen, sondern auch auf der Verhaltensebene wirken. Unsere Methoden regen darum auch zur Auseinandersetzung mit möglichen Reaktionen auf antisemitische Vorfälle an. Hier kann es nicht darum gehen, dass Jugendliche unreflektiert die sozial erwünschten Antworten heruntern: Es ist uns ein Anliegen, dass die Teilnehmenden die Folgen von Handlungen eigenständig analysieren und so zu reflektierten Bewertungen gelangen.

Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen ab 14 Jahren (Sekundarstufe I)

Aufbau

In der Methode „Bilder im Kopf“ setzen sich die TN anhand einer Rätselgeschichte kritisch mit (unbewussten) Bildern und Vorannahmen auseinander. Durch die gemeinsame Analyse einer fiktiven Beispielaussage werden Grundstrukturen und gesellschaftliche Auswirkungen von Vorurteilen erfasst. Im Rahmen eines Gallery Walk mit Quizcharakter vertiefen die TN ihre Kenntnisse im Themenfeld. Die Übung „Paare finden“ widmet sich spezifisch dem Gegenstand Antisemitismus: Die TN nehmen wahr, in welchen Formen Antisemitismus auftreten kann, und reflektieren dessen Folgen für den Lebensalltag jüdischer Menschen.

In der Methode „Woher kommt Judenfeindschaft?“ verfolgen die TN anhand eines Comic-Kurzfilms die Geschichte antijüdischer Vorurteile von der Antike bis zum 19. Jahrhundert und erkennen dabei Kontinuitäten, Wandlungen und Brüche. Im Rahmen einer Gruppenarbeit analysieren sie – aus historischer und aktueller Perspektive – Funktionen von Judenfeindschaft für die nichtjüdische Mehrheitsgesellschaft.

Im Zentrum der Methode „Antisemitismus – Was tun?“ steht die Frage nach möglichen Reaktionsweisen auf antisemitische Vorfälle. Die TN untersuchen ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten und bewerten einzelne Verhaltensweisen, indem sie deren Auswirkungen aus unterschiedlichen Perspektiven reflektieren.

Didaktische Empfehlungen

Alle drei Methoden können direkt nacheinander mit einer Gesamtdauer von 235 Minuten durchgeführt werden. Sie bieten eine niedrigrschwellige und visuell ansprechende Einführung in das Thema Antisemitismus.

Selbstverständlich können die Methoden bei Bedarf auch einzeln umgesetzt und in andere Bildungsformate integriert werden. Die erste Methode „Bilder im Kopf“ ist als Einführung in das Thema Vorurteile/Diskriminierung mit dem Schwerpunkt Antisemitismus vielseitig einsetzbar. Gleiches gilt für die dritte Methode „Antisemitismus – Was tun?“, die man als handlungsorientiertes (Abschluss-)Modul ebenfalls in ganz unterschiedlichen Kontexten anwenden kann. Die Methode „Woher kommt Judenfeindschaft?“ lässt sich dank ihres historischen Ansatzes als Einzelmodul beispielsweise auch gut in den Geschichtsunterricht integrieren.

Der Durchführungsmodus der verschiedenen Übungen sollte an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden: So sollten diskussionsfreudige Gruppen den nötigen Raum zum Austausch erhalten, während in anderen Fällen eine straffere Moderation sinnvoll sein kann. Zu einzelnen Methoden sind weitere didaktische und technische Hinweise in der Anleitung zu finden.

Die TN benötigen für die Durchführung keine spezifischen Vorkenntnisse. Die Teamenden hingegen sollten grundlegende Kenntnisse über jüdisches Leben und Antisemitismus aus jeweils historischer und aktueller Perspektive besitzen.

Alle mit → ORDNER D1
versehene(n) Arbeitsmaterialien
stehen zum Download
bereit unter:

[www.anders-denken.info/
widerspruchstoleranz3-
download](http://www.anders-denken.info/widerspruchstoleranz3-download)

MATERIAL

Download-Ordner D1, Beamer/Smartboard, Papier, Schreibstifte und Filzmarker

ZEIT

80 Min (15 Min/15 Min/20 Min/30 Min)

LERNZIELE

Die TN sind dafür sensibilisiert, dass unsere Wahrnehmungen häufig von unbewussten und vorgefassten Bildern geprägt sind. Sie verstehen den Zusammenhang von Gruppenkonstruktionen und Zuschreibungen. Sie wissen, dass so entstehende Vorurteile negative Auswirkungen auf Betroffene haben. Sie kennen Beispiele antisemitischer Diskriminierungen und reflektieren deren Folgen für den Alltag jüdischer Menschen.

Schritt 1: Rätselübung

Übung (10 Min)

Die TN sitzen in einem Stuhlkreis. Die Teamenden lesen nun die folgende Rätselgeschichte über einen Kriminalfall vor (→ ORDNER D1). Im Anschluss daran sollen die TN erraten, woran die ermittelnden Kommissare erkennen, welche der beiden verdächtigten Personen der Täter ist.

Der Banküberfall

Bei der Polizei geht ein Notruf ein – ein bewaffneter Mann hat die Bank überfallen. Als die ersten Streifenwagen eintreffen, ist der Täter bereits mit der Beute geflüchtet. Die Polizeikommissare Mirko Bislinger und Cem Alper übernehmen die Befragung der Personen, die Angaben zum Überfall machen können.

Eine Bankkundin gibt zu Protokoll, dass ihr das T-Shirt des bewaffneten Mannes aufgefallen ist:

Sie glaubt, darauf ein kleines Feuerwehrlogo erkannt zu haben. Befragt wird auch ein Maler, der während des Überfalls in der Nähe des Tatorts gearbeitet hatte. Dieser erklärt, dass ein aus dem Bankgebäude stürmender, maskierter Mann einen Farbeimer umgestoßen habe. Dabei sei die Hose des Flüchtigen mit Farbe bespritzt worden. Zudem – so sagt der Maler weiter aus – habe er auf der dunklen Hose des Mannes helle Reflektorstreifen erkannt.

Die beiden Polizisten entscheiden sich dazu, der örtlichen Feuerwehr einen Besuch abzustatten. Ihre Vermutung: Beim Täter handelt es sich um einen Feuerwehrmann. Bei einer Durchsuchung der Umkleieräume der Angestellten werden in zwei Spinden Feuerwehrhosen mit Farbflecken gefunden. Die Kommissare lassen sich die beiden Feuerwehrleute zeigen, denen die Spinde gehören. Sofort sind sie sich sicher, dass nur eine der beiden Personen überhaupt als Täter infrage kommt.

Nach dem Vorlesen der Kriminalgeschichte erhalten die TN zunächst einige Minuten Zeit, um sich individuell zu überlegen, welches Indiz den Täter überführt haben könnte. Ihre ersten Überlegungen, Ideen oder Fragen dazu notieren sie mit einem Schreibstift auf Papier.

Frage:

- Woher wissen die beiden Polizisten, welche der beiden Personen als Täter infrage kommt?

Danach beginnt eine offene Raterunde, in der die TN den Teamenden Fragen zum Rätsel stellen. Jede Frage muss so formuliert sein, dass sie mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden kann. Das Ratespiel wird solange fortgesetzt, bis die Gruppe die richtige Antwort errät oder die Teamenden das Rätsel auflösen.

Lösung:

Die Zeug*innen sprechen übereinstimmend von einem männlichen Täter. Da es sich bei den zwei hauptverdächtigen Feuerwehrleuten um einen Mann und eine Frau handelt, kann der Täter überführt werden.

Auswertung (5 Min)

In einem Auswertungsgespräch werden der Kriminalfall und seine Indizienkette noch einmal kurz zusammengefasst. Sodann diskutieren die TN gemeinsam, warum es ihnen eventuell schwergefallen ist, auf die richtige Lösung zu kommen.

Im gemeinsamen Gespräch ist herauszustellen, dass viele Menschen, wenn von „Feuerwehrleuten“ die Rede ist, automatisch an Männer denken. Dabei fällt unter den Tisch, dass bei den Feuerwehren in Deutschland auch Zehntausende von Frauen tätig sind. Wenn aber die mögliche Existenz einer Feuerwehrfrau gar nicht erst ins Auge gefasst wird, dann ist auch das Rätsel nur schwer zu lösen.

Das Beispiel zeigt auf, dass pauschale Verallgemeinerungen sowie bestimmte Bilder und Klischees in unserer Sprache und in unserem Denken tief verankert sind. Allzu oft lassen wir uns von vorgefertigten Annahmen leiten, die sich unreflektiert in unserer Vorstellungswelt festgesetzt haben. Dies gilt für scheinbar harmlose Klischees ebenso wie für handfeste Vorurteile.

Die Teamenden sollten verdeutlichen: Auch wer Vorurteile ablehnt und vorurteilsbehaftetem Denken kritisch gegenübersteht, ist deshalb nicht frei davon. Wer sich aber klarmacht, dass Vorurteile auch das eigene Denken prägen, kann sich selbst kritisch hinterfragen und vielfach vermeiden, dass Vorurteile handlungsleitend werden.

! Hinweis

Inbesondere dann, wenn die Gruppe das Rätsel besonders schnell lösen kann, fragen die Teamenden noch einmal nach den anfänglich notierten Ideen der TN. Selbst, wenn einzelne TN bereits frühzeitig auf der richtigen Spur gewesen sein sollten, so wird dies kaum für die große Mehrheit der Gruppe gelten. Gegebenenfalls hilft hier auch der Hinweis, dass nur wenige Gruppen so schnell zu einer Lösungsfindung kommen.

Schritt 2: Impuls mit Gruppendiskussion

Übung (15 Min)

Die TN sitzen im Stuhlkreis mit freiem Sichtfeld vor einer (Lein-)Wand oder einem Smartboard, worauf nacheinander verschiedene Bilder mit Aussagen projiziert werden (→ ORDNER D1). Merke: Einige dieser Bilder bestehen aus einer Abfolge von mehreren Folien, sodass sie sich durch mehrmaliges Weiterklicken erst allmählich vervollständigen.

Erstes Bild

Das erste Bild (Folien 1–5) beinhaltet fiktive, provokatorisch formulierte Aussagen, die ein Konglomerat von unterschiedlichen Vorurteilen über „Jugendliche mit den Geburtsjahren 2000 bis 2020“ darstellen. Dabei sind die Eigenschaften, die dieser Personengruppe zugeschrieben werden, an Vorurteile angelehnt, wie sie beispielsweise in rassistischen, sozialdarwinistischen, sexistischen, homophoben oder anderen Zusammenhängen geäußert werden.



Aussagen:

- „Jugendliche mit den Geburtsjahren 2000 bis 2020 sind mathematisch völlig unbegabt und auch sonst nicht besonders intelligent.“
- „Sie haben eine angeborene Neigung zu Kriminalität und weigern sich, etwas zu lernen.“
- „Sie sind einfach irgendwie anders als wir und haben etwas Unnatürliches und Abstoßendes an sich.“
- „Sie werden auch als Erwachsene nur auf der faulen Haut liegen und die Gemeinschaft ausnutzen.“
- „Wir können unsere Hoffnung nur in die älteren Generationen setzen und in die Kinder, die in Zukunft geboren werden.“

Durch schrittweises Aufblättern der ersten fünf Folien wird Aussage für Aussage offengelegt. Bei jeder neuen Aussage bitten die Teamenden eine Person aus der Gruppe der TN, sie für alle laut vorzulesen. Ist das erste Bild vollständig zu sehen (Folie 5), wird die gesamte Gruppe um erste Reaktionen gebeten. Zu erwarten sind hier vor allem empörte Wortmeldungen und Beiträge, die die Unwahrheit und Absurdität derartiger Aussagen betonen.

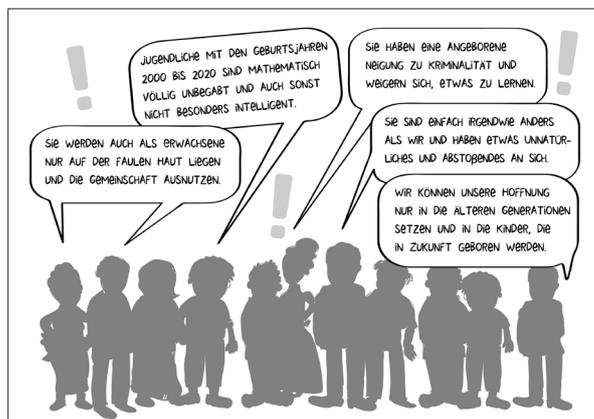
Nachdem die TN erste spontane Reaktionen geäußert haben, können die Teamenden mit Fragen lenkend in das Gespräch eingreifen. Gemeinsam mit den TN arbeiten sie anhand der fiktiven Beispielaussagen die Struktur vorurteilsbehafteter Behauptungen heraus. Dabei ist zu verdeutlichen, dass derartige Aussagen Individuen auf ihre Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen reduzieren, denen bestimmte (meist negative) Eigenschaften fest zugeordnet werden.

Fragen:

- Was sagt ihr dazu? Was denkt ihr, wenn ihr so etwas lest?
- Was wird mit solchen Aussagen eigentlich ausgedrückt, was haben sie gemein?

Zweites Bild

Für die Fortführung des gemeinsamen Gesprächs zeigen die Teamenden das zweite Bild (Folien 6 und 7), welches das entworfene Szenario erweitert. Wurden die Aussagen im ersten Bild noch von einer einzelnen Person getätigt, so erscheint im zweiten Bild nun eine größer werdende Gruppe von Personen.



Die TN diskutieren jetzt, welche Auswirkungen eine massive Verbreitung extremer Vorurteile gegen Mitglieder ihrer Generation auf ihr eigenes Leben haben könnte. Unter den möglichen Folgen sollten auch Aspekte wie offene Anfeindungen und Diskriminierungen (z. B. bei der Arbeits- oder Wohnungssuche) genannt werden.

Frage:

- Was hätte es für Auswirkungen auf euer Leben, wenn große Teile der Gesellschaft tatsächlich so über euch denken würden?

Drittes Bild

Abschließend legen die Teamenden dar, dass es viele Menschen gibt, die tatsächlich in einer solchen Situation leben. Mithilfe des dritten Bildes (Folie 8) zeigen sie Beispiele für gesellschaftliche Gruppen auf, die von weitverbreiteten Vorurteilen betroffen sind.



An dieser Stelle sollte auch darauf eingegangen werden, dass zwischen weitverbreiteten Vorurteilsstrukturen gegen soziale Gruppen einerseits und Vorurteilen auf individueller Ebene andererseits zu differenzieren ist. Denn: Es ist eine Sache, wenn es ein paar Leute gibt, die sagen, dass Einzelkinder verwöhnt sind oder die ältere Dame von nebenan findet, dass die „Jugend von heute“ verzogen ist. Es ist eine andere Sache, wenn man immer wieder und in allen möglichen Lebensbereichen von massiven Vorurteilen, Ausgrenzung und Diskriminierung betroffen ist.

! Hinweis

Nach Betrachtung des ersten Bildes (Folie 5) werden die TN zu spontanen Reaktionen aufgefordert. Sollten sich dabei Wortbeiträge zu real existierenden Vorurteilen gegen Jugendliche häufen, so können die Teamenden verdeutlichen, dass es diese zwar gibt, sie aber fast

nie solche extremen Ausmaße annehmen wie in den fiktiven Aussagen. Die Diskussion sollte sich auf die vorliegenden Aussagen konzentrieren, mit denen beispielhaft ein aggressives Vorurteilsgebilde nachgezeichnet wird. Wichtig ist nicht nur, dass die Zuschreibungen gegenüber Personen „mit den Geburtsjahren 2000 bis 2020“ eine ungerechtfertigte Pauschalisierung darstellen, sondern auch, dass die Zugehörigkeit zur genannten Gruppe hier anhand eines unveränderlichen (!) Merkmals definiert wird.

Schritt 3: Gallery Walk

Übung (10 Min)

Die Teamenden hängen im Raum verteilt Aussagekarten (→ ORDNER D1) auf und erklären, dass sich diese auf gesellschaftlich verbreitete Vorurteile beziehen (und nicht auf individuelle).

Die TN bewegen sich nun – die Aussagen lesend – frei im Raum und entscheiden, ob sie die jeweilige Aussage für richtig oder unzutreffend halten. Dabei wird „richtig“ von den einzelnen TN mit einem Filzmarker durch ein gut sichtbares Häkchen auf der Aussagekarte markiert. Halten die TN die Aussage für unzutreffend, wird keine Markierung vorgenommen.

Aussagen:

- „Vorurteile richten sich oft gegen Minderheiten, die wenig Einfluss und Macht haben.“
- „Menschen, die Vorurteile haben, lassen sich sehr leicht davon überzeugen, dass ihre Vorurteile falsch sind.“
- „Menschen, die Vorurteile haben, haben oft gar keine persönlichen Erfahrungen mit der Gruppe von Menschen gemacht, gegen die sich ihre Vorurteile richten.“
- „Vorurteile hat man vielleicht im Kopf, aber daraus entstehen keine Handlungen: Benachteiligung und Gewalt haben nichts mit Vorurteilen zu tun.“
- „Vorurteile beschränken die Freiheit des Einzelnen, der in eine feste Schublade gesteckt wird.“
- „Positive Vorurteile (z. B.: ‚Frauen können gut kochen‘) sind überhaupt kein Problem.“
- „Nur wenige Menschen in Deutschland haben Vorurteile.“
- „Ein Mensch hat meistens nur Vorurteile gegenüber einer bestimmten Gruppe.“
- „Wer Vorurteile ablehnt, hat selbst auch keine.“

Auswertung (10 Min)

Die Übung ist beendet, wenn alle TN wieder im Stuhlkreis sitzen. Die Teamenden sammeln die Aussagekarten zu einem Stapel zusammen. Im gemeinsamen Gespräch mit den TN werden nun die Aussagen und Bewertungen noch einmal nacheinander betrachtet und aufgelöst, ob und warum sie zutreffen oder nicht.

Im Fokus stehen dabei jene Aussagekarten, bei denen es besonders polarisierende Antworttendenzen oder viele unzutreffende Bewertungen gab. Hier bitten die Teamenden zunächst einzelne TN, die mit ihrer Antwort richtig lagen, ihre Wahl zu begründen. Deren Erklärungen können die Teamenden dann gegebenenfalls ergänzen.

Aussagekarten mit fast ausschließlich korrekter Bewertung durch die TN müssen nicht mehr ausführlich erläutert werden. Hier reicht ein kurzer bestätigender Kommentar der Teamenden.

Zur richtigen Einordnung aller Aussagen steht den Teamenden eine Argumentationshilfe zur Verfügung (→ ORDNER D1).

Schritt 4: Paare finden

Übung (10 Min)

Zur Überleitung in die Beschäftigung mit antisemitischen Ressentiments und den daraus folgenden Konsequenzen für Jüd*innen fassen die Teamenden nochmals in aller Kürze zentrale Ergebnisse aus den bisherigen Schritten zusammen: Sie weisen darauf hin, dass Vorurteile, stereotype Bilder und Klischees weitverbreitet und oft in unseren Köpfen tief verankert sind. Vorurteile richten sich häufig gegen Minderheiten und tragen zu deren Stigmatisierung bei. Für die Betroffenen kann dies schwerwiegende Folgen haben – zum Beispiel in Form von Diskriminierung.

Die Teamenden erklären, dass sich die folgende Übung mit einer Vorurteilsform beschäftigt, die wir Antisemitismus nennen. Darunter versteht man abwertende Einstellungen und feindselige Verhaltensformen gegenüber Jüd*innen. Die TN werden nun aufgefordert, sich stehend im Raum zu verteilen. Jede*r von ihnen erhält eine Karte, auf der entweder eine Aussage oder eine Erläuterung steht (→ ORDNER D1). Sie haben jetzt einige Minuten Zeit, sich im Raum bewegend mit den Karten

der anderen TN auseinanderzusetzen. Aufgabe ist es, zu jeder Aussagekarte eine passende Erläuterungskarte zu finden.

! Hinweis

Das Set umfasst insgesamt 18 Karten, die zusammen neun Paare bilden. Die Verteilung der Karten ist der Größe der Gruppe anzupassen. Dazu werden Kartenpaare entweder mehrfach ausgegeben oder ihre Anzahl wird entsprechend reduziert. Übrig gebliebene Kartenpaare können die Teamenden dann im Vorfeld als Beispiel nutzen oder später im Zuge der Auswertung ergänzend vorstellen. Bei ungerader TN-Zahl muss eine Karte an zwei Personen vergeben werden. In allen Varianten ist jedoch sicherzustellen, dass es zu jeder Karte auch ein passendes Gegenstück gibt. Grundsätzlich sollten die Teamenden zudem darauf achten, dass mögliche Verständnisfragen (z. B. die Bedeutung des Begriffs „Holocaust“) geklärt werden können.

Auswertung (15 Min)

Haben sich alle Pärchen gefunden, kommen die TN wieder im Stuhlkreis zusammen. Dabei sollten jeweils die beiden TN mit zueinander gehörender Aussage- und Erläuterungskarte nebeneinandersitzen. Die Teamenden achten darauf, dass alle Kartenpaare korrekt zugeordnet wurden.

Die TN stellen nun nacheinander ihre Kartenpaare vor, indem sie zunächst die Aussage und dann die zugehörige Erläuterung vorlesen. Nach jeder Vorstellung eines Kartenpaares geben die Teamenden Gelegenheit für Nachfragen und Kommentare der TN und unterstützen bei der Einordnung und Kontextualisierung des Gehörten.

Abschließend resümieren die Teamenden, dass die Beispiele aufzeigen, wie vielfältig und verbreitet antisemitische Vorurteile heute zutage treten. Dabei reicht das Spektrum von subtilen Unterstellungen bis hin zu offenen Anfeindungen und Bedrohungen. Die TN sollten dabei erkennen, dass alle antisemitischen Äußerungen konkrete Auswirkungen haben – auch solche Äußerungen, die manchen zunächst als relativ harmlos erscheinen mögen.

Zusammenführung (5 Min)

Zusammenfassend stellen die Teamenden noch einmal ausgewählte Elemente antisemitischen Denkens und Handelns dar, indem sie ein kurzes Fazit an (Lein-)Wand oder Smartboard projizieren (→ ORDNER D1):

„Antisemitismus ...

- ... grenzt Jüd*innen aus!
- ... schreibt Jüd*innen bestimmte (schlechte) Eigenschaften zu!
- ... gibt es auch versteckt und unbewusst!
- ... findet sich oft in irren Verschwörungstheorien!
- Aber: Antisemitismus hat nichts mit dem tatsächlichen Verhalten von Jüd*innen zu tun!“

MATERIAL

Download-Ordner D1, Beamer/Smartboard, Internetverbindung, Tafel/Pinnwand, Moderationskarten, Schreibstifte und Filzmarker

ZEIT

75 Min

LERNZIELE

Die TN kennen historische Wurzeln des aktuellen Antisemitismus. Sie erkennen Kontinuitäten und Wandlungen in der Geschichte der Judenfeindschaft und können diese historisch einordnen. Sie erfassen Funktionen des Antisemitismus für die nichtjüdische Mehrheitsgesellschaft und sind sich darüber bewusst, dass Antisemitismus nichts mit dem Verhalten von Jüd*innen zu tun hat.

Film und Gruppenarbeit

Einstieg (5 Min)

Die TN sitzen im Stuhlkreis zusammen, mit freiem Blick auf eine Tafel. Dort schreiben die Teamenden für alle gut lesbar den Begriff „Antisemitismus“ an. Sie fragen nun in die Runde, wer den Begriff kennt und wer ihn den anderen erklären kann. Sie unterstützen die TN gegebenenfalls dabei, den Begriff als Feindseligkeit gegenüber Jüd*innen zu verstehen.

Anschließend fragen die Teamenden danach, was eigentlich Jüd*innen sind bzw. was das Jüdischsein ausmacht. Es ist zu erwarten, dass hier in erster Linie die jüdische Religion genannt wird.

Fragen:

- Wer von euch kennt diesen Begriff und kann den anderen erklären, was er bedeutet?
- Wer sind Jüd*innen? Was bedeutet Jüdischsein?

Im zusammenführenden Gespräch weisen die Teamenden darauf hin, dass die religiöse Zugehörigkeit zum Judentum zwar ein wichtiges Merkmal der Selbstdefinition darstellen kann, aber jüdische Identitäten vielfältig sind. So sind nicht alle Menschen, die sich als jüdisch verstehen, auch gläubig. Ebenso können kulturelle Bezüge oder familiäre Traditionen (wie das Begehen bestimmter Feiertage) für ein jüdisches Selbstverständnis eine Rolle spielen.

Antisemit*innen allerdings, so gilt es zu betonen, scheren sich wenig um jüdische Selbstdefinitionen. Für sie ist nicht wichtig, ob sich jemand selbst als jüdisch definiert und auf welche Art. Vielmehr haben wir es hier mit Abbildern davon zu tun, wie sich andere Menschen Jüd*innen vorstellen und wen oder was andere für jüdisch halten.

Als Überleitung zum folgenden Film fragen die Teamenden nun nach ersten Assoziationen der TN zum Thema Antisemitismus, woraufhin die Nennung von Nationalsozialismus und Holocaust wahrscheinlich ist. Dass die Geschichte der Judenfeindschaft noch sehr viel weiter zurückreicht, ist Gegenstand der anschließenden Übung mit einem Film.

! Hinweis

Sind die TN bereits zuvor mit dem Begriff des Antisemitismus vertraut gemacht worden (z. B. in der Methode „Bilder im Kopf“), lässt sich diese Einführung auch entsprechend anpassen, verkürzen oder als ergänzende Vertiefung der Begriffsbestimmung aufbereiten.

Film (10 Min)

Der achtminütige Comic-Film „Woher kommt Judenfeindschaft?“ (→ ORDNER D1: LINK) befasst sich mit ausgewählten Aspekten der langen Geschichte antijüdischer Vorurteile. In vier Kapiteln begibt er sich auf eine Zeitreise rückwärts, die schrittweise vom 19. Jahrhundert über die Frühe Neuzeit und das Mittelalter bis zurück in das 4. Jahrhundert führt.

Bevor der Film über Beamer oder Smartboard abgespielt wird, erhalten die TN folgenden Beobachtungsauftrag (→ ORDNER D1):

Arbeitsauftrag 1:

- Notiere, welche erfundenen Vorwürfe gegen Jüd*innen in den verschiedenen historischen Epochen verbreitet wurden.

Dazu nimmt jede*r TN einen Zettel zur Hand und schreibt darauf bereits den Satzanfang „Es wurde behauptet, dass ...“. Während der Filmvorführung notieren die TN dort ihre Beobachtungen. Wenn alle Zettel vorbereitet sind, kann die Filmvorführung beginnen.

Schaubild (15 Min)

Nach der Vorführung werden wichtige Inhalte des Films mithilfe eines Schaubildes aus vorbereiteten Karten noch einmal strukturiert zusammengetragen, um den TN die Orientierung und die gemeinsame Auswertung zu erleichtern. Das Karten-Set umfasst Zeitangaben, Begriffe und Figuren mit Sprechblasen (→ ORDNER D1).

Zunächst hängen die Teamenden die Karten mit den Zeitangaben an Pinnwand oder Tafel, dieses Mal in der richtigen chronologischen Reihenfolge. Die übrigen acht Karten werden in die Mitte des Stuhlkreises gelegt.

Gemeinsam versuchen die TN nun, die ausliegenden Karten sukzessive den – an Pinnwand oder Tafel hängenden – Zeitabschnitten zuzuordnen. Die Teamenden unterstützen mittels Moderation und Erläuterungen. Korrekt zugeordnete Karten hängen sie in das Schaubild.

Schrittweise entsteht somit ein orientierender Überblick über die im Film behandelten historischen Kontexte und die dort thematisierten Positionen der (christlichen) Mehrheitsgesellschaft gegenüber Jüd*innen.

Ist das Schaubild vervollständigt, werden die im Film genannten Vorwürfe gegen Jüd*innen, die die TN im Rahmen ihres Beobachtungsauftrags notiert haben, mündlich zusammengetragen, den jeweiligen Zeitabschnitten zugeordnet und nochmals kontextualisiert.

Zusammenführend sind Fülle, Willkürlichkeit und Absurdität der antijüdischen Anschuldigungen explizit herauszustellen. Dabei sollte zugleich deutlich gemacht werden, dass diese Behauptungen mit dem tatsächlichen Tun und Lassen von jüdischen Menschen nicht das Geringste zu tun haben.

Warum dennoch viele Menschen Bereitschaft zeigten (und zeigen), solch abstrusen Behauptungen und Vorwürfen Glauben zu schenken, wird in der anschließenden Arbeitsphase thematisiert. Das Schaubild kann an Pinnwand oder Tafel hängen bleiben.

! Hinweis

*Achten Sie beim Zusammentragen der Ergebnisse aus dem Beobachtungsauftrag zu Vorwürfen gegen Jüd*innen darauf, dass antisemitische Behauptungen nicht durch unreflektierte Formulierungen der TN (oder der Teamenden selbst) als Tatsachen erscheinen. Der projektive Charakter antisemitischer Zuschreibungen sollte auch auf sprachlicher Ebene stets klar zu erkennen sein.*



Übung (40 Min)

Die TN werden in vier Gruppen eingeteilt. Für jede Gruppe wird ein eigenes Arbeitsblatt in ausreichender Anzahl an Exemplaren ausgegeben (→ ORDNER D1). Die Arbeitsblätter behandeln je eine der vier im Film thematisierten historischen Epochen. Auf ihnen finden sich ein kurzer Hintergrundtext, der zentrale Informationen aus dem Film nochmals knapp zusammenfasst, sowie eine Aussage, die auf mögliche Motivationslagen für antijüdische Positionen verweist.

In einer ersten Arbeitsphase (10 Min) lesen alle Gruppen zunächst ihre Texte aufmerksam durch und bearbeiten die auf dem Arbeitsblatt formulierte Aufgabe: Gemeinsam sollen sie anhand ihres jeweiligen historischen Beispiels darüber nachdenken, welche Funktionen antisemitische Positionierungen für die nichtjüdische Mehrheitsgesellschaft erfüllen können. Ihre Ideen notieren sie mit Filzmarkern auf einer oder mehreren Moderationskarten.

D1	Wohin kommt Antisemitismus?	Film und Gruppenarbeit (Arbeitsblätter)	Auseinandersetzen mit den Grundlagen von Antisemitismus	ab 12 Jahren (Sekundarstufe I)	KIGA
----	-----------------------------	---	---	--------------------------------	------



Im 4. Jahrhundert verfügten die christlichen Gemeinden noch über keine gefestigte Machtbasis. Die frühen Christinnen und Christen wollten ihre Religion als einzig wahren Glauben durchsetzen. Dazu war ihnen jedes Mittel recht. Dass die meisten jüdischen Gläubigen nicht zum Christentum übertreten wollten, war aus dieser Sicht ein enormes Ärgernis. In christlichen Predigten und Schriften wurden bösartige Anschuldigungen gegen Jüdinnen und Juden erhoben – wie etwa die falsche Behauptung, dass sie Jesus Christus ermordet hätten.



Arbeitsauftrag:
Warum will die abgebildete Person gegen Jüdinnen und Juden vorgehen?
Diskutiert diese Frage in eurer Gruppe. Notiert eure Ergebnisse auf einem Blatt Papier.

1

Haben alle Arbeitsgruppen ihre Ideensammlung beendet, folgt eine weiterer Bearbeitungsschritt (10 Min). Dazu geben die Teamenden an jede Gruppe zehn vorbereitete Funktionskarten und einen Arbeitsauftrag aus (→ ORDNER D1):

- „sich die Welt erklären (scheinbar)“
- „Gefühl eigener Machtlosigkeit überwinden“
- „eigene Vorrechte sichern“
- „die eigene Gruppe aufwerten“
- „Wut auf Mächtige an Schutzlosen auslassen“
- „Zusammengehörigkeitsgefühl stärken“
- „einfache Antworten auf komplizierte Fragen“
- „sich wirtschaftliche Vorteile verschaffen“
- „Machtposition der eigenen Gruppe stärken“
- „sich selbst als etwas Besseres fühlen“

Aufgabe der TN ist es nun, zu vergleichen und zu diskutieren, ob eine (oder mehrere) der auf den Karten vorgegebenen Funktionen oder Motivationen mit den zuvor selbst gesammelten Ideen korrespondiert (oder korrespondieren).

Arbeitsauftrag 2:

- Vergleicht eure Ergebnisse mit den Karten. Findet ihr eure Überlegungen wieder? Welche weiteren Karten passen zu eurem Beispiel, und warum?

Nach Ablauf der Bearbeitungszeit kommen die TN wieder im gemeinsamen Stuhlkreis zusammen. Neben oder unter das Schaubild an der Tafel hängen die Teamenden einen weiteren Satz der Funktionskarten (→ ORDNER D1). Die Arbeitsgruppen stellen nun nacheinander ihre Ergebnisse vor. Während der Präsentation werden die auf dem jeweiligen Arbeitsblatt abgebildete Aussage und Figur für alle gut sichtbar mit Beamer oder Smartboard an die (Lein-)Wand projiziert (→ ORDNER D1).

Zu Beginn jeder Präsentation fassen die Teamenden den entsprechenden historischen Kontext nochmals in aller Kürze zusammen oder lassen den Text vom Arbeitsblatt vorlesen. Danach stellt die Gruppe den anderen vor, was sie im ersten Arbeitsschritt notiert und welche der Funktionskarten sie ausgewählt hat. Die Auswahl ist von den TN zu begründen. Nach jeder Präsentation können die übrigen TN weitere Ideen ergänzen und diskutieren.



Zusammenführung (5 Min)

In einer abschließenden Zusammenführung lassen die Teamenden relevante Inhalte und Arbeitsergebnisse der Übung Revue passieren. Dabei stellen sie heraus, dass Vorurteile und Anfeindungen gegenüber Jüd*innen eine sehr lange Geschichte haben. Obwohl sich anti-jüdische Haltungen im Laufe der Zeit und im jeweiligen historischen Kontext veränderten, haben sich bestimmte Sichtweisen und Bilder tief in das Bewusstsein der nichtjüdischen Umwelt eingegraben. Viele stereotype Vorstellungen und Klischees über ‚die Juden‘ haben sich bis heute gehalten.

Allerdings hat Antisemitismus nichts mit dem tatsächlichen Tun und Lassen von jüdischen Menschen zu tun. Wer der Feindseligkeit gegenüber Jüd*innen auf den Grund gehen will, sollte deshalb die Funktionen der Judenfeindschaft für die nichtjüdische Mehrheitsgesellschaft in den Blick nehmen. Dies können die Teamenden an den in der Übung herausgearbeiteten Beispielen illustrieren. Sie sollten hierbei deutlich machen, dass viele der zuvor von den TN analysierten Funktionen auch auf gegenwärtige Formen des Antisemitismus übertragbar sind.

Hinweis

Achten Sie bei der Einteilung der Arbeitsgruppen darauf, dass diese nicht allzu groß werden, um Austausch und Diskussion innerhalb dieser Gruppen zu erleichtern. Ist die Gesamtzahl der TN besonders hoch, so kann die Anzahl der Arbeitsgruppen erhöht werden, indem man Themen einfach doppelt besetzt. Bei der abschließenden Präsentation der Ergebnisse können sich die Gruppen mit doppelt vergebenem Thema gegenseitig ergänzen.

MATERIAL

Download-Ordner D1, vier Tische, Flipchartpapier, Schreibstifte und Filzmarker

ZEIT

80 Min

LERNZIELE

Die TN sind für das Vorhandensein von Antisemitismus sensibilisiert und kennen Beispiele für antisemitische Diskriminierung im Alltag. Sie sind sich verschiedener Möglichkeiten bewusst, solchen Vorfällen zu begegnen. Sie reflektieren die Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf sich und andere.

Gruppenarbeit

Übung (25 Min)

Vor Beginn der Übung werden im Raum verteilt vier Tische aufgestellt. Auf jedem dieser Tische liegen ein vorbereitetes Plakat, mehrere Filzmarker, dazu ein Fallbeispiel und der Arbeitsauftrag 1 (→ ORDNER D1).

Die vier Plakate sind jeweils mit der folgenden Leitfrage beschriftet:

- „Wie könnte man in dieser Situation reagieren?“

Die vier Fallbeispiele wählen die Teamenden im Vorfeld aus und fixieren sie auf je einem Plakat. Für die Auswahl steht ein Sample aus insgesamt sechs Beispielen mit Situationen zur Verfügung, die einen antisemitischen Vorfall darstellen. Die Beispiele umfassen:

- Mobbing in der Schule,
- den Gebrauch von „Du Jude!“ als Schimpfwort,
- abwertende Äußerungen von Familienmitgliedern,
- die Zerstörung von Stolpersteinen,
- die Vorführung eines hetzerischen Musikvideos,
- eine Verbalattacke im Bus.

Zu Beginn der Übung erklären die Teamenden den Ablauf: Aufgabe der TN ist es im Folgenden, die vier vorbereiteten Stationen nacheinander zu besuchen. An jeder Station haben sie fünf Minuten Zeit, sich in Einzelarbeit mit der dort geschilderten Situation zu beschäftigen. Auf dem Plakat notieren sie, welche möglichen Handlungsweisen ihnen einfallen, um auf den dargestellten Vorfall zu reagieren.

Arbeitsauftrag 1:

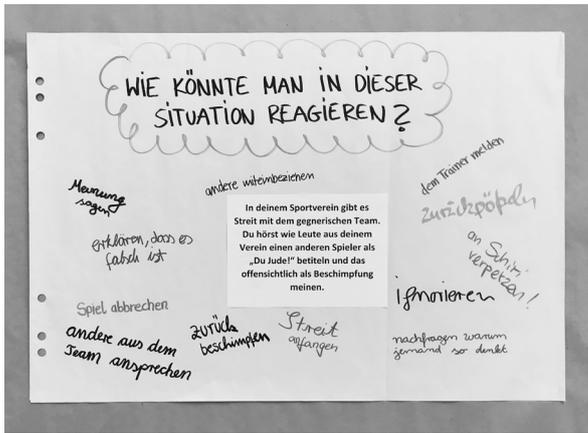
- Lies dir den Text mit der dargestellten Situation aufmerksam durch. Notiere auf dem Plakat, welche möglichen Reaktionsweisen dir dazu einfallen. Schreibe auch solche Handlungsmöglichkeiten auf, die du selbst als kritikwürdig einstufen würdest. Ergänze die Ideen, die andere dort bereits notiert haben.

Die TN verteilen sich nun möglichst gleichmäßig auf die vier Stationen und beginnen mit der Ausführung des Arbeitsauftrags. Dabei ist es den Einzelnen überlassen, mit welcher Station sie beginnen und in welcher Reihenfolge sie die Stationen besuchen. Die Teamenden sagen im Fünf-Minuten-Takt den Stationswechsel an, bis alle TN jede Station bearbeitet haben.

Im Anschluss werden alle Plakate noch einmal gemeinsam betrachtet, damit sich die TN mit allen darauf notierten Antworten vertraut machen und gegebenenfalls Verständnisfragen klären können.

! Hinweis

Die Teamenden bewerten die von den TN genannten Handlungsoptionen nicht. Menschenverachtende Verhaltensweisen sollten als solche benannt werden; eine eingehende Beurteilung einzelner Reaktionsmöglichkeiten erfolgt jedoch erst in der anschließenden Kleingruppenarbeit.



- Welche Wirkung hat die gewählte Handlungsweise auf andere Beteiligte (z. B. auf diejenigen, die sich antisemitisch äußern, oder auf Umstehende)?

Präsentation (20 Min)

Im Anschluss an die Gruppenarbeit finden sich alle TN in einem Stuhlkreis zusammen, wo die Kleingruppen nun nacheinander ihre Ergebnisse vorstellen.

Die Teamenden moderieren die Präsentationsphase so, dass die vier Plakate (Fallbeispiele) der Reihe nach bearbeitet werden. Mit einem der Plakate beginnend bitten sie zunächst eine der Kleingruppen, ihre Auswahl vorzustellen und die Bewertung der von ihnen gewählten Reaktionsweisen zu begründen.

Falls andere Kleingruppen sich ebenfalls mit dem entsprechenden Fallbeispiel oder mit derselben Reaktionsweise befasst haben, können sie Argumente ergänzen oder gegebenenfalls erklären, warum sie zu einer anderen Beurteilung gekommen sind. Ansonsten geht es mit der Präsentation der nächsten Gruppe weiter.

Während der Vorstellung sind Diskussionen über die vorgenommenen Bewertungen ausdrücklich erwünscht. Die Teamenden selbst halten sich mit Werturteilen weitgehend zurück. Werden jedoch auf den Plakaten oder während der Präsentationen menschenverachtende Verhaltensweisen genannt und nicht kritisch reflektiert, so stellen die Teamenden diese in der Gesamtgruppe zur Diskussion.

Offene Diskussion (15 Min)

In einem abschließenden moderierten Gespräch reflektieren die TN noch einmal allgemein Möglichkeiten für solidarisches Handeln, aber auch etwaige Schwierigkeiten.

Denn nicht immer reagiert man auf konkrete Vorfälle menschenfeindlichen Charakters so, wie man es eigentlich möchte oder es rückwirkend für richtig befunden hätte. Die TN können hier selbstkritisch bewerten und diskutieren, ob sie persönlich die Reaktionsweise, die sie in der Übung als die überzeugendste gewählt haben, auch in ihrem eigenen Alltag zeigen würden. Vielleicht kennen sie vergleichbare Situationen, in denen sie mit ihrem Verhalten nicht ganz zufrieden waren.

Kleingruppenarbeit (20 Min)

Die TN finden sich in Kleingruppen von je 2–3 Personen zusammen. Jede Kleingruppe wählt aus den in den Stationen behandelten Fallbeispielen eines aus, das sie weiter bearbeiten möchte. Eine gleichmäßige Verteilung auf die vier Beispiele ist wünschenswert, aber nicht zwingend.

Aufgabe der Kleingruppen ist es nun, sich die am gewählten Fallbeispiel notierten Reaktionsmöglichkeiten erneut anzuschauen und zu bewerten. Aus allen dort genannten Reaktionsweisen wählen sie eine aus, die sie besonders überzeugend finden, und eine, die sie für wenig hilfreich halten. Ihre Auswahl sollen sie mit Argumenten begründen, die sie auf Papier schreiben. Den Arbeitsauftrag 2 visualisieren die Teamenden für alle gut sichtbar an Wand oder Tafel (→ ORDNER D1).

Arbeitsauftrag 2:

- Wählt zwei der auf dem Plakat notierten Reaktionsweisen aus: Welches Verhalten findet ihr besonders sinnvoll? Welches Verhalten findet ihr wenig hilfreich? Sammelt auf einem Blatt Papier Argumente, mit denen ihr eure Auswahl begründet.

Neben den Arbeitsauftrag hängen die Teamenden außerdem die folgenden Hilfsfragen, an denen sich die TN bei der Bearbeitung der Aufgabe orientieren können (→ ORDNER D1).

Fragen:

- Welche Auswirkungen hat die gewählte Handlungsweise auf mich?
- Welche Auswirkungen hat die gewählte Handlungsweise auf Menschen, die von Antisemitismus betroffen sind?

Im Gespräch sollten auch Ängste und andere Hemmnisse thematisiert werden, die einem couragierten Verhalten im Wege stehen können. Darüber hinaus geht es aber auch darum gangbare Wege aufzuzeigen, um bei diskriminierenden Vorfällen in einem solidarischen Sinne handlungsfähig zu sein.

! Hinweis

Teamende finden hilfreiche Informationen und Tipps z. B. in den „Sechs Regeln für Zivilcourage: Die Kunst zu helfen“ der Bremer Initiative „Tu was! Zeig Zivilcourage!“ (www.zeig-courage.de).

AUSEINANDERSETZEN MIT ANTISEMITISCHER WIRTSCHAFTSKRITIK

Was ist antisemitische Wirtschaftskritik?

Eine feste Komponente des modernen Antisemitismus ist die gedankliche Verbindung von Jüd*innen mit Geld und Handel. Im antisemitischen Weltbild gelten ‚die Juden‘ in der Regel als geschäftstüchtig, geldgierig und geizig, als egoistisch und hintertrieben, als schmarotzend und ausbeuterisch. Auch andersherum funktioniert die Assoziationskette, wenn bestimmte wirtschaftliche Abläufe, Handlungen oder Strukturzusammenhänge ihrem Wesen nach als ‚jüdisch‘ betrachtet werden. Entscheidend ist, dass hier eine Verknüpfung stattfindet, die negative Auswüchse oder Begleiterscheinungen der kapitalistischen Wirtschaftsweise – etwa soziale Ungleichheit, Finanzkrisen oder die Globalisierung des Welthandels – mit dem Attribut des ‚Jüdischen‘ markiert oder auf das angebliche Handeln ‚der Juden‘ zurückführt.

Die behauptete Affinität von Jüd*innen zu Geld und Handel wird oft mit Verweis auf die Geschichte begründet. Da die jüdische Minderheit in Europa in der Vergangenheit durch Berufsverbote und andere Diskriminierungen teilweise in Geldgeschäft und Handel abgedrängt war, hätten sich bei Jüd*innen angeblich bestimmte Einstellungen, Verhaltensmuster und Traditionen festgesetzt. Diese Argumentation beruht selbst auf einer stereotypen Wahrnehmung von Jüd*innen in Geschichte und Gegenwart, und zwar auch dann, wenn sie als wohlwollende Erklärung und nicht als Vorwurf gemeint ist.

Dem antisemitischen Denken liegt ein verkürztes Verständnis der kapitalistischen Ökonomie, ihrer Gesetzmäßigkeiten und Zwänge zugrunde. Negative Erscheinungen, Wirkungsmechanismen und Funktionsweisen der modernen kapitalistischen Gesellschaft werden in der Figur ‚des Juden‘ personalisiert und scheinbar erklärt. Statt das Wirtschaftssystem in seiner Gesamtheit zu begreifen, wird ein künstlicher Gegensatz konstruiert zwischen der Sphäre der Zirkulation und derjenigen der Produktion, zwischen Handel, Banken, Börse auf der einen und güterproduzierendem Gewerbe auf der anderen Seite.

Im Antisemitismus werden ‚die Juden‘ der Zirkulationssphäre des Kapitals zugeordnet, die einseitig kritisiert und verdammt wird. Sie verkörpern das Geld, die Börse, das Finanzkapital, also jene zentralen Vermittlungsinstanzen des Kapitalismus, die nur abstrakt zu fassen, aber überall wirksam sind. Darin liegt auch der enge Zusammenhang von Verschwörungsideologien und Antisemitismus begründet. Denn die antisemitische Fantasie schreibt den Jüd*innen weltumspannende Macht zu, die wie das Geld universal ist, also an keinen Staat und keinen Boden gebunden.

Moralisch konnotiert repräsentiert die Zirkulationssphäre das Missbilligte und Abstrakte im Kapitalismus, nämlich einen „heimatlosen“ Universalismus, einen Individualismus und Egoismus, das bloße Geschäft. Dem „raffenden“ Finanzkapital wird das idealisierte Gegenbild eines produktiven „schaffenden“ Kapitals gegenübergestellt. Dieses fungiert als Inbegriff konkreter „ehrlicher“ Arbeit, die nicht allein dem individuellen Nutzen, sondern auch der Allgemeinheit diene. Eine solche ideologische Formation wirkt identitätsstiftend, weil sie eine Gemeinschaft schafft, eine vorgeblich moralisch integre Wirkgruppe. Daraus ergibt sich eine hohe Anschlussfähigkeit an Gruppenkonstruktionen wie Volk und Nation. Aus antisemitischer Sicht wirken die zur Fremdgruppe erklärten Jüd*innen als Gegenprinzip, das alles Gegebene und vorgeblich Authentische zu zersetzen droht.

Inhaltlich-konzeptionelle Grundüberlegungen

Die antisemitische Vorstellung einer besonderen Affinität von Jüd*innen zu Geld ist gesellschaftlich tief verankert. Sie kann in Form eines ‚einfachen‘ Vorurteils (z. B. „Juden sind reich“) auftreten, sie fungiert – angesichts des engen Zusammenhangs von Geld und Macht – aber auch als Grundbaustein antisemitischer Verschwörungstheorien. Insbesondere ist die Zuschreibung dieser Affinität Voraussetzung für die antisemitische Personifikation der abgelehnten und abstrakten Seiten des Kapitalismus in der Figur ‚des Juden‘. Der Vorstellungskomplex ‚Juden und Geld‘ umfasst eine diffuse Gemengelage von (falschen) historischen Bildern und Rationalisierungen, verschwörungsideologischen Elementen und Fehlinterpretationen ökonomischer Zusammenhänge. Wo also ansetzen, um diese komplexe Thematik für eine junge Zielgruppe zugänglich zu machen?

Jugendliche ab 14 Jahren

Die Methoden für Jugendliche ab 14 Jahren zeigen die Verbindung des Vorurteils vom ‚reichen Juden‘ mit antisemitischen Verschwörungstheorien auf: Die Rede vom ‚jüdischen Reichtum‘ meint nämlich nicht nur den angeblichen Wohlstand einer bestimmten Minderheit, sondern ist traditionell und strukturell mit der Unterstellung von Macht und bösen Absichten verknüpft. Vor diesem Hintergrund verliert das Bild vom ‚reichen Juden‘ seine scheinbare Harmlosigkeit: Dieses Stereotyp ist nicht nur anschlussfähig an antisemitische Verschwörungstheorien, sondern gehört zugleich zu deren zentralen Elementen.

Besonderes Augenmerk legen wir in den Methoden auf die Dekonstruktion der vorgeblich faktenbasierten Argumentationsmuster, die hinter Vorurteilen und Verschwörungstheorien stehen. Gerade beim Stereotyp vom ‚geldaffinen Juden‘ haben unserer Erfahrung nach auch Jugendliche bereits verschiedene „Beweisführungen“ verinnerlicht, mit denen die vorgefasste Meinung rationalisiert wird. Nur, indem diese offen thematisiert werden, kann ihre scheinbare Plausibilität angegriffen werden. Zu den gängigsten Rationalisierungen des Vorurteils gehört sicherlich seine historische „Begründung“ durch Bezug auf den mittelalterlichen Geldverleih (vgl. dazu den Beitrag „Geldjuden“ von Wolfgang Geiger in diesem Band). In unseren Methoden ist daher auch eine Irritation gerade dieses Argumentationsmusters angelegt. Bei einer direkten Widerlegung des Vorurteils „Juden sind reich“ anzusetzen, ist unserer Ansicht nach wenig Erfolg versprechend. Denn die genannte Vorstellung ist so fest verankert, dass vielen schon der Gedanke völlig absurd erscheint, es könne sich dabei überhaupt um ein Vorurteil handeln. Gegenläufige Fakten werden daher oft abgewehrt, indem sie beispielsweise als Ausnahme interpretiert werden. Ohnehin bleibt jeder Versuch, Vorurteile durch Gegenbeispiele und Statistiken zu entkräften, der Logik stereotyper Gruppenkonstruktionen verhaftet.

Jugendliche ab 16 Jahren

Bei den Methoden für die Zielgruppe der Jugendlichen ab 16 Jahren haben wir uns für einen anspruchsvolleren Zugang entschieden: Sie setzen bei einer Analyse der Funktionsmechanismen der kapitalistischen Wirtschaftsweise an. Denn zu den Fundamenten des modernen Antisemitismus gehört ein in zweierlei Hinsicht falsches Ökonomieverständnis: Zum einen personalisiert das antisemitische Weltbild abstrakte ökonomische Mechanismen und personifiziert diese in der Figur ‚des Juden‘. Zum anderen konstruiert es einen künstlichen Gegensatz zwischen einer „schaffenden“ und einer „raffenden“ Seite des Kapitals, zwischen Industrie- und Finanzkapital, wobei Letzteres als jüdisch fantasiert wird.

Beide Denkfiguren – die Personalisierung ebenso wie die Gegenüberstellung von „nützlicher“ Produktions- und „schädlicher“ Finanzsphäre – sind auch ohne antisemitische Wendung in einer Fülle von Bildern vertreten, die die kapitalistische Wirtschaftsstruktur zu erklären versuchen. Dies ist dort der Fall, wo nicht gesellschaftliche Verhältnisse, sondern „gierige“ Manager*innen oder Banken und Börsen als eigentliche Wurzel wirtschaftlicher Fehlentwicklungen ausgemacht werden. Je ausgeprägter diese Bilder sind, desto mehr Anschlussmöglichkeiten für antisemitische Weltdeutungen weisen sie auf. Eine präventive Arbeit gegen Antisemitismus muss daher diese dem Antisemitismus zugrunde liegenden Denkfiguren aufgreifen und dekonstruieren. Ein besseres Verständnis für die tatsächlichen Funktionsweisen der kapitalistischen Wirtschaft kann im Umkehrschluss dabei helfen, einer antisemitischen Weltdeutung die Grundlage zu entziehen.

Die Widerlegung verkürzter oder offen antisemitischer Sichtweisen auf Kapitalismus soll allerdings nicht den Eindruck erwecken, dass jede Kritik an der kapitalistischen Produktionsweise eine antisemitische Schlagseite habe. Darum halten wir es für sinnvoll, den Raum auch für Diskussionen über kritische Positionen zur aktuellen Wirtschaftsweise zu öffnen, die mit antisemitischen Argumentationsstrukturen nichts gemein haben.

Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen ab 14 Jahren (Sekundarstufe I)

Aufbau

Die Methode „Die Lombarden-Verschwörung“ beginnt mit einem aktivierenden Kurzvortrag zu Merkmalen und Funktionen von Verschwörungstheorien. In der folgenden Gruppenarbeit entwerfen die TN fantasievolle Theorien über das konspirative Wirken ‚der Lombarden‘. Sie erfahren dabei, dass Spekulationen über Geld und Macht zu den Grundzutaten von Verschwörungsdanken gehören. Anhand der selbst entworfenen Beispiele analysieren die TN gemeinsam verschiedene Argumentationsmuster, die für Verschwörungstheorien charakteristisch sind.

In der Methode „Reichtum und Macht? – Das Gerücht über ‚die Juden‘“ reflektieren die TN im Zuge einer gemeinsamen Bildanalyse das Verhältnis von Geld und Macht und untersuchen die vielschichtigen Implikationen der antisemitischen Assoziierung von Jüd*innen mit Geld. Anschließend setzen sie sich an Thementischen mit verschiedenen Argumentationsmustern auseinander, die häufig zur Begründung des Vorurteils „Juden sind reich“ herangezogen werden, und erarbeiten in einem mehrschrittigen Verfahren Gegenargumente.

Im Rahmen der Methode „Antisemitismus und Finanzkrise“ üben die TN durch eine gemeinsame Bildanalyse das Erkennen und Analysieren antisemitischer Verschwörungstheoreme. In einer abschließenden Gesprächsrunde werden die Funktionen von antisemitischem Verschwörungsdanken reflektiert.

Alle mit → ORDNER E1
versehene Arbeitsmaterialien
stehen zum Download
bereit unter:

[www.anders-denken.info/
widerspruchstoleranz3-
download](http://www.anders-denken.info/widerspruchstoleranz3-download)

Didaktische Empfehlungen

Die drei Methoden können direkt nacheinander mit einer Gesamtdauer von rund 200 Minuten durchgeführt werden.

Die Methode „Die Lombarden-Verschwörung“ bietet einen spielerischen Einstieg in den Komplex Verschwörungstheorien. Auch, wenn Antisemitismus hier nicht explizit thematisiert wird, legt die Methode doch wichtige Grundlagen für eine Bearbeitung des Themas. Sie kann eigenständig durchgeführt werden und eröffnet vielerlei Möglichkeiten für eine weiterführende Arbeit zu (antisemitischem) Verschwörungsdanken. Dafür eignen sich etwa auch die Methoden aus dem Kapitel „Auseinandersetzen mit antisemitischen Verschwörungsideologien“ der Broschüre *Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit* (KlGA e.V. 2017).

Für die Bearbeitung der Methode „Reichtum und Macht? – Das Gerücht über ‚die Juden‘“, die offen antisemitische Vorurteile thematisiert, ist eine gezielte Vorarbeit und die Bereitschaft zur kritischen Reflexion vonseiten der TN nötig. Wir empfehlen, die Methode in Kombination mit „Die Lombarden-Verschwörung“ durchzuführen. So wird vor der Konfrontation mit antisemitischen Theoremen eine Sensibilisierung für kontrafaktische Argumentationsmuster erreicht.

Voraussetzungsreich ist auch die Methode „Antisemitismus und Finanzkrise“. Als Vertiefungsmodul erfordert sie gründliche Vorarbeit und spezifische Sensibilitäten in Bezug auf den Themenkomplex Verschwörungstheorien und Antisemitismus. Diese können zum Beispiel durch die beiden anderen hier vorgestellten Methoden erworben werden.

Da Fragmente antisemitischer Verschwörungsmymen erfahrungsgemäß auch einer jungen Zielgruppe bekannt sind und oft große Faszination ausüben, empfehlen wir den Teamenden, sich im Vorfeld mit gängigen antisemitischen Verschwörungstheorien auseinanderzusetzen (z. B. „Illuminaten“, „Bilderberger“, „Protokolle der Weisen von Zion“, „Rothschild-Verschwörung“). So können sie kompetent auf Nachfragen der TN eingehen.

MATERIAL

Download-Ordner E1, Beamer/Smartboard,
Tafel/Pinnwand, Flipchartpapier, Filzmarker, Scheren,
Klebestifte

ZEIT

110 Min (15 Min/95 Min)

LERNZIELE

Die TN können erklären, worin die Attraktivität von Verschwörungstheorien besteht. Sie erkennen die Zuschreibung von Geld und Macht als grundlegenden Baustein von verschwörungstheoretischem Denken. Sie wissen um den selektiven Umgang mit Fakten in Verschwörungsideologien und können sich kritisch mit falschen Argumenten, Verallgemeinerungen und vereinseitigenden Darstellungen auseinandersetzen.

Schritt 1: Aktivierender Kurzvortrag

Kurzvortrag (15 Min)

Die TN sitzen im Stuhlkreis mit freiem Blick auf eine (Lein-)Wand oder ein Smartboard, worauf eine sechs Folien umfassende Präsentation projiziert wird (→ ORDNER E1). In einem Kurzvortrag mit aktivierenden Gesprächssequenzen führen die Teamenden in zentrale Merkmale und Funktionen von Verschwörungstheorien ein. Der Ablauf ist wie folgt vorgesehen:

Folie 1

enthält eine Collage aus fingierten Schlagzeilen, wie sie fast täglich in der Presse zu lesen sind. Die Collage verweist auf Meldungen über Krieg und Gewalt, soziales Elend, ökologische Katastrophen und Ähnliches. Sie dient als Gesprächsanlass für den Austausch der TN über die Schattenseiten des Weltgeschehens.

Die Teamenden weisen die TN zunächst darauf hin, dass uns solche Meldungen im Alltag immer wieder begegnen. Im gemeinsamen Gespräch erkennen die TN, in welchem Maß unsere Welt von sozialen und politischen Missstän-

den geprägt ist, die uns häufig auch emotional berühren oder moralisch empören. Obwohl wir manches von dem, was in der Welt geschieht, bedauern oder sogar verurteilen mögen, scheinen sich viele Geschehnisse unserer unmittelbaren Einflussnahme zu entziehen. Dieser Umstand kann traurig machen, man kann sich hilflos fühlen oder überfordert, verwirrt oder sogar verzweifelt.

Fragen:

- Sind euch derartige Meldungen vertraut? Was sagen sie über den Zustand unserer Welt aus?
- Welche Gefühle wecken solche Meldungen in euch?

Folie 2

knüpft an die zuvor thematisierten möglichen Gefühlsregungen wie Empörung, Desorientierung oder Ohnmacht an. Sie versammelt beispielhaft einige Fragen, die auf die Komplexität der Welt und ihrer Probleme verweisen.

Fragen:

- Habt ihr euch auch schon solche oder ähnliche Fragen gestellt? Wenn ja, welche?
- Glaubt ihr, dass wir diese Fragen hier und heute beantworten können? Warum nicht?



Im weiteren Gespräch mit den TN zeigen die Teamenden auf, dass schon die Beantwortung einer der aufgeworfenen Fragen mühevoll sein kann. Schließlich würde dies eine gründliche Beschäftigung mit oft komplizierten Zusammenhängen und teils widersprüchlichen Argumenten erfordern.

Ein solches Vorgehen ist lohnend, weil es zu einem besseren Verständnis der Probleme und ihrer Ursachen beiträgt – gleichwohl besteht die Möglichkeit, am Ende zu keiner vollends befriedigenden Antwort zu gelangen.

Ungleich schwieriger, ja unmöglich ist es, für *alle* der hier aufgeworfenen Fragen eine einfache und umfassende Antwort zu finden. Denn eine Welt, in der sieben Milliarden Menschen leben und die ein komplexes System bildet, in dem irgendwie alles mit allem zusammenhängt, ist eben recht kompliziert. Trotzdem glauben manche Menschen, schlichte Antworten auf viele Fragen gefunden zu haben: Zahlreiche Verschwörungstheorien liefern ihnen einfache Erklärungen für so gut wie alles, was in der Welt geschieht.

Folien 3 und 4

stellen Grundzüge des Verschwörungsdenkens vor. Mit ihrer Hilfe erläutern die Teamenden, dass Verschwörungstheorien stets eine kleine, aber mächtige Gruppe von Verschwörer*innen konstruieren, die angeblich für schlimme Ereignisse oder gleich für alles Böse in der Welt verantwortlich sei. Die angeblichen Verschwörer*innen agierten im Geheimen, sodass kaum jemand von ihrem bösen Treiben wisse.

Im Zuge der Präsentation heben die Teamenden die Irrationalität einer solchen Weltansicht hervor: Auch, wenn es in der realen Welt Mächtige und auch manche geheimen Bündnisse, Absprachen oder Machenschaften gibt, so ist doch die Vorstellung absurd, eine kleine Gruppe von Menschen könne so eine komplexe Welt wie die unsere tatsächlich kontrollieren. Verschwörungstheorien basieren in der Regel auf bloßen Unterstellungen und Vermutungen. Es drängt sich die Frage auf, warum trotzdem viele an solch einen Unsinn glauben.

Folien 5 und 6

gehen der Frage nach der Attraktivität von Verschwörungstheorien auf den Grund. Hier zeigen die Teamenden zunächst Folie 5, die eine Figur mit Sprechblasen abbildet und die TN bei der folgenden Aufgabe unterstützt:

In einer Murrephase sollen die TN nun gemeinsam mit der jeweils neben ihnen sitzenden Person mindestens drei Gründe formulieren, warum Verschwörungstheorien so attraktiv sein können. Dazu haben sie etwa drei Minuten Zeit.

Im Anschluss an die Murrephase werden die Ergebnisse im Plenum gesammelt. Folie 6 kann für eine übersichtliche Zusammenfassung der Ergebnisse genutzt werden.

Schritt 2: Gruppenarbeit¹

Einleitung (5 Min)

In der folgenden Gruppenarbeit basteln die TN eigene Verschwörungstheorien, in deren Zentrum ‚die Lombarden‘ stehen. Spielerisch eingeleitet wird die Übung von den Teamenden, indem sie die TN dazu einladen, sich in die Situation einer fiktiven Konferenz zu versetzen. In ihrer Anmoderation entwerfen sie das folgende Szenario:

„Wir befinden uns auf einer Konferenz des *Internationalen Verbandes der Verschwörungstheoretiker*innen* (IVVT). Grundsätzlich herrscht Einigkeit in den Reihen des IVVT: Alle sind davon überzeugt, dass ‚die Lombarden‘ sich gegen den Rest der Menschheit verschworen hätten und heimlich die Weltherrschaft anstrebten. Uneinigkeit besteht allerdings in der Frage, worauf sich die unglaubliche Macht ‚der Lombarden‘ stützt. Vier Fraktionen des IVVT kämpfen in dieser Frage – die für die künftige Anti-Lombarden-Strategie des Verbandes von größter Bedeutung ist – um die Deutungshoheit.“

Aufgabe der TN wird es nun sein, verschiedene Theorien darüber zu entwerfen, wie ‚die Lombarden‘ ihre geheimen Herrschaftspläne verfolgen und worauf ihre angebliche Macht basiert.

¹ Angelehnt an eine Idee aus den Methoden „Küchenstudio“ des DGB-Bildungswerks Thüringen e. V. (Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, www.baustein.dgb-bwt.de) und „Verschwörungstheorien selbst basteln“ von BildungsBausteine e. V. (in: Bundeszentrale für politische Bildung [Hrsg.], Gekonnt handeln 01: Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus. 11 Aktivitäten für die schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bonn 2016).

! Hinweis

*Wegen der besonderen Griffigkeit des Ausdrucks und aufgrund der Tatsache, dass es sich bei ‚den Lombarden‘ – als Mitglieder einer Verschwörung – um eine rein fiktive Gruppe handelt, haben wir uns an dieser Stelle ausnahmsweise für die Verwendung der männlichen Begriffsform entschieden (statt ‚Lombard*innen-Verschwörung‘).*

Um den Teamenden die Einordnung zu erleichtern, warum hier ‚die Lombarden‘ als Gruppe in Erscheinung treten und in welchen Zusammenhang sie zum Thema Antisemitismus gestellt werden können, gibt es in den Anlagen entsprechende Hintergrundinformationen (→ ORDNER E1).

Achtung! Die hier behandelten Inhalte weisen eine hohe Anknüpfungsfähigkeit an antisemitische Deutungen auf. Im schlimmsten Fall kann dies dazu führen, dass TN im Laufe der Übung antisemitische Bezüge vornehmen. Überlegen Sie sich bereits im Vorfeld gründlich, wie Sie damit umgehen wollen, sollte es dazu kommen!

Übung (40 min)

Die TN bilden vier Arbeitsgruppen, die jeweils eine der konkurrierenden IVVT-Fraktionen repräsentieren. Jede Gruppe erhält eine eigene Materialmappe mit Arbeitsauftrag, Fakten und Bildern (→ ORDNER E1).

Die in den Mappen enthaltenen Materialien beziehen sich auf die Themenfelder Geld und Banken (AG 1), Süßwaren-Industrie (AG 2), Mode-Industrie (AG 3) und globale Verflechtungen (AG 4). Die auf einem Blatt jeweils zusammenhangslos aneinandergereihten Fakten verweisen auf unterschiedlichste, aber überprüfbare Tatsachen, die alle irgendwie – und sei es nur dem Namen nach – mit der Lombardei in Zusammenhang gebracht werden können. Die beiliegenden Bilder liefern ebenfalls mögliche Anknüpfungspunkte.

Der Arbeitsauftrag für die Gruppen lautet, sich auf Grundlage ihrer Materialien eine spannende und glaubhafte Verschwörungstheorie auszudenken. Für ihre fantasievolle Argumentation nutzen sie die realen Fakten und Bilder, um ihre Theorie über die geheime Herrschaft der Lombarden zu „beweisen“. Jede Gruppe gestaltet zu ihrer Verschwörungstheorie ein Plakat.

Während der Gruppenarbeitsphase haben die TN außerdem die Möglichkeit, bei den Teamenden eine oder mehrere „Fantasiekarten“ zu ziehen, die den kreativen Prozess unterstützen (→ ORDNER E1).

! Hinweis

Die Option, von den Teamenden eine Fantasiekarte zu ziehen, sollte nur dann genutzt werden, wenn es einer Gruppe wirklich an eigenen Ideen mangelt. Fällt die Bewältigung der Aufgabe allzu schwer, so bieten die Teamenden zunächst eine, bei Bedarf auch weitere Fantasiekarten an.

Achten Sie bei der Aufteilung der Arbeitsgruppen darauf, dass die einzelnen Gruppen nicht zu groß werden. Ist die Anzahl der TN besonders hoch, werden einzelne Themenbereiche einfach doppelt besetzt.

Präsentation (20 Min)

Nach Abschluss der Gruppenarbeitsphase kommen die TN wieder im Stuhlkreis zusammen. Bevor die gegenseitige Vorstellung der Ergebnisse beginnt, bestimmt zunächst jede Arbeitsgruppe zwei Personen, die ihre Verschwörungstheorie präsentieren und argumentativ untermauern sollen.

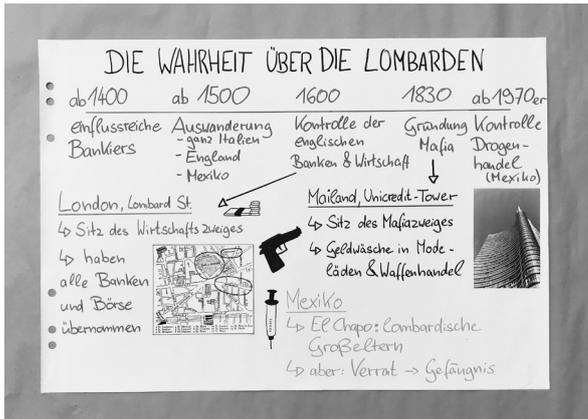
Die Teamenden rufen nun erneut das Szenario einer Konferenz des *Internationalen Verbandes der Verschwörungstheoretiker*innen* (IVVT) in Erinnerung, auf der vier Fraktionen über die wahren Hintergründe einer angeblichen Lombarden-Verschwörung debattieren. Wenn jetzt die verschiedenen Arbeitsgruppen nacheinander ihre Ergebnisse präsentieren, so geht es darum herauszufinden, welcher Erklärungsansatz die übrigen an der Konferenz Teilnehmenden am meisten überzeugen kann.

Anschließend stellen die Delegierten der Gruppen nacheinander ihre Plakate und Verschwörungstheorien vor. Die übrigen TN bilden das Konferenzpublikum.

Haben alle Fraktionen ihre jeweilige Verschwörungstheorie vorgetragen und mit Argumenten begründet, erfolgt eine Abstimmung. Alle TN können per Handzeichen wählen, welche der Theorien am überzeugendsten war und fortan vom IVVT vertreten werden soll. Die Wahl der eigenen Verschwörungstheorie ist nicht gestattet.

! Hinweis

Sofern die räumlichen Gegebenheiten es zulassen, kann in der Präsentationsphase der Konferenzcharakter zum Beispiel durch die Andeutung eines Podiums (ggf. mit Stehpult oder Ähnlichem) unterstützt werden.



Auswertung (25 Min)

Die Teamenden erklären nun die IVVT-Konferenz für beendet und fordern die TN auf, sich von ihren Rollen als Verschwörungstheoretiker*innen zu verabschieden. In einer kurzen Runde tauschen sich die TN darüber aus, wie sie die Rollenübernahme erlebt haben und reflektieren diese Erfahrung gemeinsam.

Fragen:

- Wie habt ihr euch in eurer Rolle gefühlt?
- Hat es Spaß gemacht, eine Verschwörungstheorie zu entwickeln? Warum?

Bei der folgenden zweistufigen Auswertung der Gruppenarbeit nehmen Teamende und TN nochmals gemeinsam die Argumentationsstrategien der verschiedenen Verschwörungstheorien in den Blick:

In einem ersten Gesprächsabschnitt geht es vor allem um Argumente und Faktenlage. Dabei wenden sich die TN zunächst der Theorie zu, die bei der Abstimmung als die überzeugendste gewählt wurde: Im Gespräch äußern sie sich dazu, warum ihnen diese Theorie am plausibelsten erschien. Danach werden als besonders glaubwürdig bewertete Argumente aus den anderen Gruppen analysiert. Im Ergebnis sollten die TN erkennen (oder darauf hingewiesen werden), dass ein Bezug auf tatsächlich überprüfbare Fakten die Überzeugungskraft einer sonst aberwitzigen Verschwörungstheorie erhöhen kann. Deshalb legen alle Arbeitsgruppen jetzt nacheinander offen, auf welchen vorgegebenen Informationen die von ihnen erfundenen Theorien beruhen.

Fragen:

- Wodurch konnte die Gewinnergruppe überzeugen?
- Gab es bei den anderen Gruppen Argumente, die besonders gut funktionierten?
- Welche Fakten aus der Materialmappe habt ihr in eurer jeweiligen Gruppe für eure Verschwörungstheorie genutzt? Lest die entsprechenden Abschnitte der Faktenliste vor.

Der zweite Gesprächsabschnitt thematisiert das Verhältnis von Fakten und Fiktion. Dazu betonen die Teamenden einleitend, dass nahezu alle Verschwörungstheorien immer auch einzelne Tatsachen beinhalten – und häufig gerade dadurch einen Anstrich von Glaubwürdigkeit erhalten. Entscheidend jedoch ist die Frage, ob und mit welchen Mitteln diese Fakten umgedeutet, also instrumentalisiert werden. Wie so etwas geschieht, wird jetzt an den von den TN entwickelten Theorien veranschaulicht.

Zu diesem Zweck legen die Teamenden einige Stichwortkarten aus, auf denen für Verschwörungstheorien typische Umgangsweisen mit Fakten bezeichnet sind

(→ ORDNER E1):

- „Verallgemeinerung von Einzelfällen“
- „vereinseitigende Darstellung“
- „Unterstellung von bösen Absichten“
- „Zurechtbiegen von Fakten“
- „pure Fantasie (kein Faktenbezug)“

Die TN nennen nun Beispiele aus den zuvor von ihnen selbst entwickelten Verschwörungstheorien, an denen ein willkürlicher und manipulativer Gebrauch von Faktenbezügen deutlich wird und ordnen ihnen passende Stichwortkarten zu.

Fragen:

- Könnt ihr in den von euch erdachten Verschwörungstheorien Beispiele dafür finden, wie reale Tatsachen zu angeblichen Beweisen für etwas ganz anderes umgedeutet werden?
- Welche der Stichwortkarten passt zu der im jeweiligen Beispiel aufgezeigten Umgangsweise mit Fakten?

! Hinweis

Die Teamenden können für den zweiten Abschnitt der Auswertung auf eine Moderationshilfe zurückgreifen, die Erläuterungen und mögliche Beispiele enthält (→ ORDNER E1).

Zusammenführung (5 Min)

Abschließend rekapitulieren Teamende und TN gemeinsam die Ergebnisse der vorangegangenen Arbeitsschritte und halten fest: Verschwörungstheorien fantasieren die Existenz einer kleinen, aber mächtigen und im Geheimen agierenden Gruppe herbei, die für Böses verantwortlich sein soll. Solche Theorien bilden nicht die Realität ab, sondern basieren auf unlauteren Unterstellungen und Vermutungen. Wenn sich derartige Fantasien zudem gegen eine ohnehin schon stigmatisierte Gruppe richten, dann können bereits bestehende Vorurteile und sogar offene Anfeindungen eine vermeintliche Rechtfertigung finden.

Da Verschwörungstheorien scheinbar einfache Antworten auf komplizierte Fragen liefern, üben sie eine große Anziehungskraft aus. Dass sie dabei häufig auch reale Fakten aufgreifen und in ihre „Beweisführung“ integrieren, verleiht ihnen eine scheinbare Plausibilität.

Im Sinne der Verschwörungstheorie werden unwiderlegbare Tatsachen häufig einseitig interpretiert und instrumentalisiert. Dafür sind verschiedene Vorgehensweisen typisch. Wer typische verfälschende Umgangsweisen mit Fakten kennt, ist eher in der Lage, die verschwörungstheoretische Argumentation zu durchschauen und zu kritisieren.

Reichtum und Macht? – Das Gerücht über ‚die Juden‘

Auseinandersetzen mit
antisemitischer Wirtschaftskritik

ab 14 Jahren
(Sekundarstufe I)

MATERIAL

Download-Ordner E1, Beamer/Smartboard, Flipchartpapier, Filzmarker, Scheren, Klebestifte

ZEIT

70 Min (10 Min/60 Min)

LERNZIELE

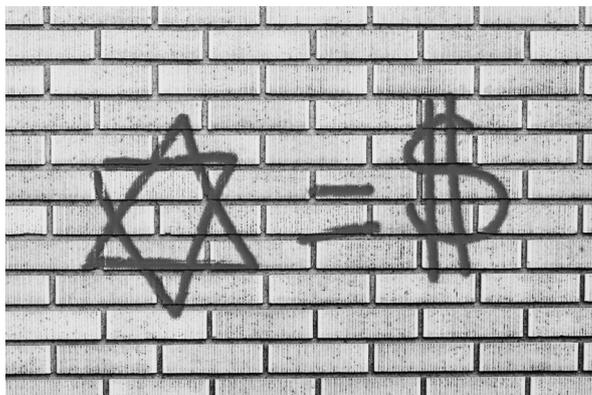
Die TN erkennen den antisemitischen Gehalt der Fantasievorstellung von einer besonderen Verbindung von Jüd*innen mit Geld, Reichtum und Macht. Sie identifizieren die Aussage „Jüd*innen sind reich“ als Vorurteil und können sich damit argumentativ auseinandersetzen. Sie sind dabei für irreführende Argumentationsmuster, unzulässige Verallgemeinerungen und kontrafaktische Behauptungen sensibilisiert.

Schritt 1: Bildanalyse mit Gruppengespräch

Übung (10 Min)

Die TN sitzen im Stuhlkreis mit freier Sicht auf eine (Lein-)Wand oder ein Smartboard, worauf die Teamenden ein Bild mit einem Graffito projizieren (→ ORDNER E1). Die gemeinsame Analyse und Interpretation der Abbildung erfolgen in einem moderierten Gespräch.

Bereits einleitend machen die Teamenden deutlich, dass es sich bei diesem Bildbeispiel um eine antisemitische Darstellung handelt.



Die TN sind nun aufgefordert, zunächst die drei Elemente zu benennen, aus denen sich das Graffito zusammensetzt (Davidstern, Gleichheitszeichen, Dollarzeichen). Anschließend wird die symbolische Bedeutung dieser Elemente herausgearbeitet: Der Davidstern ist ein gängiges Symbol für das Judentum. Das Dollarzeichen steht nicht nur für die amerikanische Währung, sondern wird weltweit als Symbol für Geld und Reichtum verwendet. Durch das Gleichheitszeichen werden Judentum und Geld (bzw. Reichtum) in eins gesetzt.

Fragen:

- Welche drei Symbole sind hier zu sehen?
- Wofür steht der Davidstern?
- Wofür steht das Dollarzeichen?
- Was bedeutet in diesem Zusammenhang das Gleichheitszeichen?

Nachdem die einzelnen Bildelemente beschrieben und ihr Sinngelhalt analysiert sind, erfolgt die gemeinsame Interpretation des Dargestellten: Das Graffito behauptet, es gebe eine besondere Verbindung zwischen Judentum und Geld. Darin spiegelt sich das antisemitische Vorurteil „Jüd*innen sind reich“ wider.

Fragen:

- Was will der/die Zeichner*in mit dem Graffito aussagen?
- Warum ist diese Aussage antisemitisch?

An dieser Stelle betonen die Teamenden, dass die angebliche Affinität von Jüd*innen zu Geld eine haltlose Behauptung ist. Trotzdem glauben sehr viele Menschen, dieses Vorurteil sei wahr.¹ Dies weist zugleich darauf hin, dass antisemitische Vorstellungen in unserer Gesellschaft weitverbreitet sind. Dabei gilt: Unabhängig davon, ob man bestimmte Vorurteile nun als besonders schlimm und bösartig bewertet oder sie für eher harmlos oder gar

¹ Für Deutschland zeigt sich dies beispielhaft an einer Umfrage der Anti-Defamation League (ADL) mit hoher Zustimmung zu Aussagen wie „Juden haben zu viel Macht in der Geschäftswelt“ (28 %) oder „Juden haben zu viel Macht auf den internationalen Finanzmärkten“ (29 %). Vgl. ADL Global 100 (2015).

wohlmeinend hält, bleiben sie nicht folgenlos. Denn jedes Vorurteil schreibt Menschen auf eine bestimmte Rolle fest und nimmt ihnen dadurch die Möglichkeit zur freien Entfaltung. Auch hinter vermeintlich gutartigen Vorurteilen verbergen sich oft negative Zuschreibungen.

Sodann führen die Teamenden aus, dass das abgebildete Graffito eine Botschaft vermittelt, die nicht nur falsch, sondern auch boshaft ist. Im gemeinsamen Gespräch wenden sich die TN nun der Frage zu, warum die behauptete Verbindung von Jüd*innen mit Geld und Reichtum zugleich eine perfide Unterstellung von Macht und Kontrolle ist.

Dazu erarbeiten und diskutieren sie zunächst den tatsächlich vorhandenen engen gesellschaftlichen Zusammenhang von Geld/Reichtum und Macht. Danach problematisieren sie erneut die falsche Gleichsetzung von Judentum und Geld. Dabei sollte deutlich werden, dass die Bildarstellung eben nicht allein auf abenteuerlichen Mutmaßungen über die wirtschaftlichen Verhältnisse von Jüd*innen beruht. Vielmehr verweist sie zugleich auf etwas „Größeres“, nämlich auf Fantasien über Macht und Kontrolle, wie sie uns auch in Verschwörungstheorien begegnen. Deshalb kann das Graffito ebenso als eine Warnung vor einem vermeintlichen ‚jüdischen‘ Einfluss und Herrschaftsstreben gelesen werden.

Fragen:

- Geld und Reichtum werden häufig mit Macht in Verbindung gebracht. Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Geld und Macht?
- Kennt ihr das Sprichwort „Geld regiert die Welt“? Was sagt dieses Sprichwort über Reichtum aus?
- Wenn der/die Zeichner*in suggeriert, Jüd*innen seien reich, welche weitere Botschaft wird damit dann vermittelt?

! Hinweis

Sofern mit der zur Vorarbeit empfohlenen Methode „Die Lombarden-Verschwörung“ gearbeitet wurde, bietet sich an, im gesamten Schritt 1 fortlaufend Rückbezüge auf die dort entwickelten Verschwörungstheorien bzw. die an ihnen erarbeiteten Ergebnisse vorzunehmen. Nicht nur wird den TN bereits der Mechanismus vertraut sein, einer kleinen Gruppe von Menschen die Macht zur Kontrolle des Weltgeschehens zuzuschreiben. Auch Geld wird in den von ihnen konstruierten Verschwörungen schon eine große Rolle gespielt haben. So wird nachvollziehbarer, dass Fantasien von Macht

*und Geld häufig miteinander verflochten sind und die antisemitische Behauptung „Jüd*innen sind reich“ nicht nur als alleinstehendes Vorurteil existiert, sondern auch Baustein einer antisemitischen Verschwörungstheorie sein kann.*

Schritt 2: Thementische mit Gruppenarbeit

Übung (15 Min)

Vier Tische mit ausreichender Anzahl an Stühlen werden im Raum verteilt aufgestellt. Auf jedem Tisch liegen ein Flipchartpapier, Filzmarker und eine auf dem Plakat fixierte Aussage (→ ORDNER E1).

Bevor die eigentliche Übung beginnt, weisen die Teamenden noch einmal sehr deutlich darauf hin, dass die ausliegenden Aussagen antisemitischen Inhalts sind. Dabei stellen sie erneut klar, dass die Vorstellung einer besonderen Verbindung von Jüd*innen mit Geld ein bloßes Vorurteil ist, das aber weitverbreitet ist. Denn immer wieder wird behauptet, Jüd*innen seien reich, sie kontrollierten die Banken, seien stets auf finanziellen Vorteil bedacht oder hätten überhaupt eine besondere Begabung für Geschäfte. In der Übung werden die hinter diesen Gerüchten und falschen Behauptungen stehenden Argumentationsmuster einer kritischen Untersuchung unterzogen.

Die TN werden jetzt in vier Arbeitsgruppen eingeteilt, die sich je einem der Tische zuordnen. Sie haben nun etwa drei Minuten Zeit, sich mit der jeweiligen Aussage zu beschäftigen und mögliche Gegenargumente zu finden, die sie auf dem Plakat notieren. Gegebenenfalls können sie auch Fragen formulieren und aufschreiben. Den entsprechenden Arbeitsauftrag 1 schreiben die Teamenden für alle gut sichtbar an die Tafel oder projizieren ihn an (Lein-)Wand bzw. Smartboard (→ ORDNER E1).

Nach Ablauf der Zeit wechseln die Gruppen den Tisch. Dieser Vorgang wird so lange wiederholt, bis alle Gruppen jeden Tisch besucht haben.

Aussagen:

- „Im Mittelalter gab es jüdische Geldverleiher*innen. Deshalb sind Jüd*innen heute reich.“
- „Die Rothschilds waren im 19. Jahrhundert eine einflussreiche jüdische Bankiersfamilie. Das ist der Beweis dafür, dass Jüd*innen die Banken kontrollieren.“

- „Jüd*innen müssen keine Steuern zahlen. Da sieht man, wie sie sich überall finanzielle Vorteile verschaffen.“
- „So viele Leute sagen, dass Jüd*innen gute Geschäftsleute sind. Da muss doch etwas Wahres dran sein.“

Arbeitsauftrag 1:

- Notiere auf dem Plakat die Gegenargumente, die dir zu der Aussage einfallen. Wo dir die nötigen Hintergrundinformationen fehlen, kannst du auch Fragen aufschreiben.

Gruppenarbeit (20 Min)

Alle Arbeitsgruppen bleiben an dem Thementisch sitzen, an dem sie zuletzt gearbeitet haben. Jede Gruppe erhält mehrere Exemplare eines Arbeitsblatts mit einem Hintergrundtext zu ‚ihrer‘ Aussage (→ ORDNER E1). Aufgabe ist es, den Text ausführlich zu lesen und sich den Inhalt zu erschließen. Im Anschluss werden die im Text enthaltenen Informationen und Argumente mit denjenigen auf dem Plakat verglichen und Ergänzungen vorgenommen. Eventuell können auf dem Plakat notierte Fragen mithilfe der neu gewonnenen Informationen beantwortet werden. Falsche Aussagen und Argumente sind gegebenenfalls zu korrigieren oder zu streichen. Der entsprechende Arbeitsauftrag 2 wird an Tafel, (Lein-)Wand oder Smartboard visualisiert (→ ORDNER E1).

Arbeitsauftrag 2:

- Welche Hintergrundinformationen in Bezug auf die Aussage könnt ihr dem Text entnehmen? Ergänzt das Plakat mit Gegeninformationen und Gegenargumenten. Korrigiert gegebenenfalls falsche Aussagen und Argumente, die sich auf dem Plakat finden.

! Hinweis

Es ist nicht auszuschließen, dass in der vorangegangenen Arbeitsphase (wechselnde Thementische) offen antisemitische Kommentare oder gut gemeinte, aber latent antisemitische „Gegenargumente“ auf die Plakate geschrieben wurden. Die Teamenden sollten sich bereits einen Überblick über die Plakate verschafft haben. In der aktuellen Arbeitsphase (Gruppenarbeit) machen die Teamenden die einzelnen Arbeitsgruppen auf solche Kommentare aufmerksam und fordern sie zu einer kritischen Reaktion auf.

Nach etwa 15 Minuten Bearbeitungszeit erhält jede Gruppe Schere und Klebestift sowie vier Sprechblasen, die jeweils einen zentralen Kritikpunkt an postfaktischen Argumentationsmustern formulieren (→ ORDNER E1):

- „Einzelfälle bestätigen keine Regel!“
- „Hier tauchen überhaupt keine Fakten auf!“
- „Gerüchte sind kein Argument!“
- „Hier werden wichtige Fakten verschwiegen!“

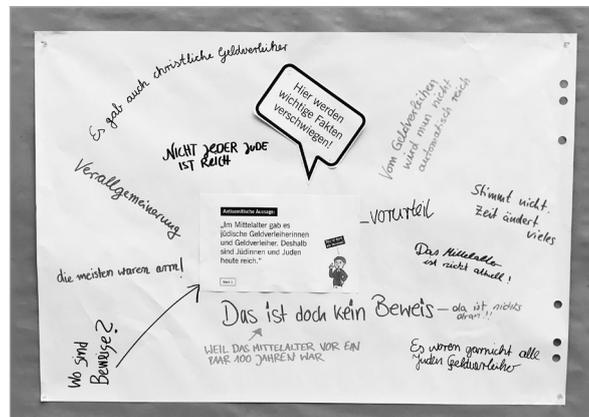
Alle Gruppen sollen nun für ihren Fall entscheiden, welche Sprechblase besonders gut die Argumentationsfehler bzw. den willkürlichen Umgang mit Fakten in der ihnen vorliegenden Aussage beschreibt. Auch hier wird der Arbeitsauftrag 3 für alle gut sichtbar visualisiert (→ ORDNER E1).

Arbeitsauftrag 3:

- Welche Sprechblase kritisiert besonders gut, wie in der Aussage argumentiert bzw. mit Fakten umgegangen wird? Diskutiert diese Frage in eurer Gruppe und entscheidet euch für eine Sprechblase. Klebt die entsprechende Sprechblase auf das Plakat.

Präsentation (20 Min)

Im Stuhlkreis stellen sich die Arbeitsgruppen nacheinander ihre Ergebnisse vor. Anhand ihrer Plakate präsentieren sie zentrale Gegeninformationen und Gegenargumente zur jeweiligen antisemitischen Aussage. Sie nutzen den Hintergrundtext auf ihrem Arbeitsblatt, um Fragen der anderen Gruppen zu beantworten. Die Teamenden stehen bei Rückfragen zur Verfügung und können, wenn nötig, Ergänzungen vornehmen. Sollten sich auf dem Plakat noch unkommentierte problematische Anmerkungen finden, bitten die Teamenden die Gesamtgruppe um kritische Stellungnahme. Nötigenfalls nehmen die Teamenden selbst Richtigstellungen vor.



Zusammenführung (5 Min)

In einem abschließenden Gespräch tragen Teamende und TN die Ergebnisse von Bildanalyse und Argumentationsübung zusammen. Gemeinsam halten sie fest, dass Vorstellungen über eine angebliche Verbindung von Jüd*innen mit Geld, Reichtum und Macht weitverbreitet sind, aber auf purer Fantasie beruhen. Zur Begründung solcher Vorurteile werden häufig „Argumente“ herangezogen, die auf den ersten Blick sogar plausibel erscheinen können. Bei näherem Hinsehen lässt sich aber feststellen, dass sie auf falschen Folgerungen, unzulässigen Verallgemeinerungen sowie vereinseitigenden oder kontrafaktischen Behauptungen basieren.

Die Teamenden sollten aufzeigen, dass die Vorstellung einer besonderen Verbindung von Jüd*innen mit Geld und Reichtum nicht bloß eine harmlose Fehlannahme ist. Weil diese Zuschreibung eng mit der Unterstellung von Macht und Kontrolle verknüpft ist, ist sie Teil einer antisemitischen Verschwörungstheorie, in der Jüd*innen als gefährlich und bedrohlich erscheinen. Wer aber für die Unhaltbarkeit der dahinterstehenden „Beweisführungen“ sensibilisiert ist und sich die Bösartigkeit solcher Behauptungen bewusst macht, ist auch eher in der Lage, das Vorurteil zu erkennen und zu kritisieren.

MATERIAL

Download-Ordner E1, Beamer/Smartboard

ZEIT

20 Min

LERNZIELE

Die TN sind für die Existenz von antisemitischen Verschwörungstheorien sensibilisiert und können diese am konkreten Beispiel identifizieren. Sie wissen, dass die Zuschreibung von Macht und Einfluss ein zentraler Bestandteil des modernen Antisemitismus ist. Sie können erklären, worin die Attraktivität von Verschwörungstheorien besteht.

Bildanalyse

Übung (15 Min)

Die TN sitzen im Stuhlkreis und mit freiem Sichtfeld vor einer (Lein-)Wand oder einem Smartboard, worauf ein Bild projiziert werden kann. Die anschließende Bildanalyse nehmen alle gemeinsam in einem moderierten Gespräch vor.

Zunächst jedoch kündigen die Teamenden an, dass im Folgenden mit einer problematischen Bilddarstellung gearbeitet wird und erläutern kurz deren Kontext. Dazu umreißen sie in groben Zügen den Hintergrund und die Herkunft der Grafik, die im nachstehenden Hinweis geschildert sind. Erst danach werfen die Teamenden das Bild (→ ORDNER E1) an die Wand.

Hinweis

Die vorliegende Grafik entstammt einem Schulbuch des Klett-Verlags („Anstöße 2. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Bundesweite Ausgabe“) aus dem Jahr 2012, das in mehreren Bundesländern jahrelang für den Unterricht genutzt wurde. Erst 2017 wurde die Verwendung der Grafik öffentlich thematisiert und scharf kritisiert, weil sie mit dem wenig auffälligen Hinweis auf eine fiktive „Rothschildbank“ eine antisemitische Chiffre

benutzt. Der Verlag stoppte die Auslieferung des Buches und bot für die im Umlauf befindlichen Exemplare Ersatzseiten an. Der US-amerikanische Zeichner David Dees, der Urheber der Grafik ist, versteht sich als politischer Aktivist: Eine Vielzahl seiner Werke transportiert antisemitische und verschwörungstheoretische Inhalte.

Innerhalb des Schulbuchs dient die Grafik als Illustration zur Thematisierung der sogenannten „Eurokrise“. Als solche wird eine im Jahr 2010 beginnende vielschichtige Wirtschaftskrise bezeichnet, die etliche Länder der Eurozone betraf. Der Euro war ein zentraler Katalysator der Krise, denn die Existenz einer gemeinsamen europäischen Währung schmälerte den wirtschaftspolitischen Handlungsspielraum der betroffenen Staaten. Im Zuge der Eurokrise erhielt die Kritik an einer gemeinsamen europäischen Währung Aufwind.

Beachte: Es ist nicht nötig, die Eurokrise in ihrer ganzen Komplexität zu schildern. Insbesondere bei leistungsschwächeren Lerngruppen reicht es aus zu erklären, dass sich die Grafik mit einer Wirtschaftskrise in Europa beschäftigt.



Die antisemitische Chiffre „Rothschild“ ist weithin geläufig und vermutlich auch vielen TN bekannt. Bitte lesen Sie vorbereitend die entsprechenden Hintergrundinformationen, um auf Nachfragen und Kommentare adäquat reagieren zu können (→ ORDNER E1).

Sollten die Licht- und Sichtverhältnisse im Raum für das gemeinsame Betrachten der projizierten Abbildung unvorteilhaft sein, so können Sie die Grafik auch mehrfach ausdrucken und direkt an die TN ausgeben. Sammeln Sie die Bilder nach der Übung wieder ein!

Die ausführliche Analyse der Grafik folgt einem Dreischritt aus Beschreibung, Deutung und Einordnung des Dargestellten anhand von Leitfragen.

Im ersten Schritt (Beschreibung) geben die TN zunächst die einzelnen Bildelemente wieder. Dabei beschränken sie sich auf eine möglichst sachliche Schilderung und nehmen noch keine weitere Interpretation vor. Zu sehen ist eine Karte der Europäischen Union. Links davon befindet sich eine gelbe, kreisförmige Figur mit spitzen Zähnen, die an das Spiel „Pac-Man“ erinnert. Durch die Dopplung der Zahnreihe wird eine Schnappbewegung suggeriert. Auf der kreisförmigen Figur sind ein Euro-Zeichen und Sterne abgebildet, wodurch sie auch als symbolische Darstellung einer Euromünze betrachtet werden kann. Hinter der Figur befindet sich ein gelber Schweif, in dem weitere Euro-Zeichen sowie der Schriftzug „Rothschildbank“ zu erkennen sind.

Fragen:

- Aus welchen Elementen setzt sich die Grafik zusammen? Welche Figuren, Symbole und Schriftzüge sind zu erkennen?
- In welchem Verhältnis stehen diese Bildelemente zueinander (z. B. Stellung, Proportionen)?
- Was tut die Pac-Man-Figur?

Im zweiten Schritt (Deutung) erörtern und interpretieren die TN die Symbolik der Grafik. Sie identifizieren den Pac-Man als Bedrohung für die europäischen Länder. Die Grafik zeichnet den Euro als Instrument einer „Rothschildbank“ und suggeriert, dass er zur Unterwerfung Europas eingesetzt werde. Angesichts der Entstehung der Grafik im Kontext der Eurokrise lässt sich zudem feststellen, dass der Zeichner diese „Rothschildbank“ als Verursacherin oder Profiteurin der Krise fantasiert. Auch folgende vereinfachte Interpretation ist möglich: Die Grafik unterstellt, dass diese Bank mit ihrem Geld Europa schadet.

Fragen:

- Welche Bedeutung haben die einzelnen Elemente, Symbole und Handlungen?
- Welche Rolle spielt der Pac-Man?

- Was wird durch den Schriftzug „Rothschildbank“ unterstellt?
- Was will der Zeichner mit dieser Grafik ausdrücken?

Im dritten Schritt der Bildbetrachtung (Einordnung) arbeiten die TN den antisemitischen Gehalt der Grafik heraus. Die Anspielung auf ein von einer jüdischen Familie gegründetes Bankhaus bedient die Fantasie von angeblicher ‚jüdischer‘ Geldgier und rücksichtslosen ‚jüdischen‘ Machenschaften. Durch die damit verbundene Zuschreibung nahezu grenzenloser Macht erscheinen Jüd*innen als diejenigen, die eigentlich hinter aktuellen Krisenerscheinungen stehen und mit bösen Absichten im Geheimen die Strippen ziehen. Mit der Realität hat eine solche Vorstellung nicht das Geringste zu tun: Es handelt sich um eine antisemitische Verschwörungsfantasie.

Fragen:

- Durch welche Symbolik werden Jüd*innen hier dargestellt?
- Warum lässt sich die Grafik als judenfeindlich charakterisieren?
- Inwiefern kann diese Darstellung als Ausdruck einer Verschwörungstheorie gedeutet werden?

Im Anschluss an die Bildanalyse halten die Teamenden fest, dass die Vorstellung von einer besonderen Verbindung zwischen Jüd*innen und Geld der bloßen Fantasie entspringt und zugleich eine bössartige Unterstellung ist. Warum trotzdem viele Menschen bereit sind zu glauben, hinter konjunkturellen Zusammenbrüchen wie der Eurokrise steckten eigentlich geheime ‚jüdische‘ Machenschaften, soll nun mit einer abschließenden Gesprächsrunde reflektiert werden.

Dazu projizieren die Teamenden eine Begriffswolke an (Lein-)Wand oder Smartboard (→ ORDNER E1). Sie enthält eine Fülle wirtschaftssprachlicher Ausdrücke aus dem Kontext der Eurokrise (nach Wikipedia). Im gemeinsamen Gespräch erörtern die TN zunächst, ob ihnen einzelne der Begriffe bekannt sind. An der Masse und Vielfalt der Begriffe ist sodann zu verdeutlichen, dass die eigentlichen Ursachen der Eurokrise komplex sind und zu ihrem Verständnis umfangreiches Wissen nötig ist. Die zuvor analysierte Grafik hingegen blendet die komplizierten ökonomischen Hintergründe aus. Stattdessen nimmt sie eine primitive (antisemitische) Schuldzuweisung vor und bietet damit eine scheinbar simple Erklärung an. Solche einfachen Antworten auf komplizierte Fragen und schwer verständliche Sachverhalte können attraktiv wirken, weil sie ein Gefühl der Orientierung in einer oft verwirrenden Welt bieten.

Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen ab 16 Jahren (Sekundarstufe II)

Aufbau

Im Mittelpunkt der Methode „Die verbrannte Leiche von Ocarina Island“ steht die Frage nach dem Entscheidungsspielraum des Einzelnen im kapitalistischen Wirtschaftssystem. Anhand eines fiktiven Kriminalfalls, den die TN selbstständig lösen, wird die für unsere Produktionsweise typische Kluft zwischen moralischen Ansprüchen und ökonomischen Zwängen verdeutlicht. Im Abschlussgespräch übertragen die TN die am Beispiel der Kriminalgeschichte gewonnenen Einsichten auf unsere Gesellschaft und erkennen die Unzulänglichkeit einseitig personalisierender Schuldzuschreibungen in der Wirtschaftskritik.

In der Methode „Fabriken, Banken, Börsen – Wie unsere Wirtschaft funktioniert“ erarbeiten sich die TN durch das gemeinsame Erstellen eines Produktionskreislaufes einen Überblick über grundlegende Zusammenhänge unseres Wirtschaftssystems. Dabei begreifen sie die Finanzsphäre als integralen Bestandteil der modernen (kapitalistischen) Ökonomie. Im Rahmen der Analyse zweier Bilder erfassen die TN, dass eine einseitige Dämonisierung der Finanzsphäre Ausdruck eines Fehlverständnisses der kapitalistischen Wirtschaftsweise ist.

In der Methode „Antisemitische Wirtschaftskritik“ setzen sich die TN im Rahmen einer Textarbeit zum historischen Beispiel der Gründerkrise mit antisemitischen Fehldeutungen von Wirtschaftskrisen auseinander. Anhand der Analyse einer antisemitischen Illustration aus der NS-Zeit begreifen sie, dass die Personalisierung ökonomischer Prozesse sowie die einseitige Dämonisierung der Finanzsphäre typische Bestandteile einer antisemitischen Weltdeutung sind. Abschließend diskutieren sie auf der Grundlage eines Zitate-Barometers ihre persönlichen Haltungen zu möglichen (nicht-antisemitischen) Kritikpunkten an der kapitalistischen Wirtschaftsweise.

Didaktische Empfehlungen

Die vorliegenden Methoden können mit einer Gesamtdauer von 270 Minuten hintereinander durchgeführt werden.

Die Methoden „Die verbrannte Leiche von Ocarina Island“ und „Fabriken, Banken, Börsen – Wie unsere Wirtschaft funktioniert“, in denen Antisemitismus (noch) nicht explizit thematisiert wird, können problemlos auch einzeln eingesetzt werden, zum Beispiel im Ethik- oder Wirtschaftsunterricht. Die Methode „Antisemitische Wirtschaftskritik“ verlangt dagegen eine umsichtige Vorbereitung. Wir empfehlen sie in Kombination mit den ersten beiden Methoden durchzuführen, da diese unverzichtbare Grundlagen für die Kritik an einer antisemitischen Deutung wirtschaftlicher Zusammenhänge liefern.

Die Teamenden sollten über ökonomische Grundkenntnisse verfügen und mit den elementaren Funktionsweisen des Banken- und Börsensektors vertraut sein. So können sie auf Nachfragen der TN zu den – in den vorliegenden Materialien vereinfacht dargestellten – wirtschaftlichen Prozessen adäquat antworten. Angesichts ihrer komplexen Thematik sind die Methoden für leistungsstärkere Lerngruppen geeignet. Sie können auch in der Erwachsenenbildung sinnvoll eingesetzt werden.



Alle mit → ORDNER E2
versehene Arbeitsmaterialien
stehen zum Download
bereit unter:

[www.anders-denken.info/
widerspruchstoleranz3-
download](http://www.anders-denken.info/widerspruchstoleranz3-download)

Die verbrannte Leiche von Ocarina Island

Auseinandersetzen mit antisemitischer Wirtschaftskritik

ab 16 Jahren (Sekundarstufe II)

MATERIAL

Download-Ordner E2, Flipchartpapier, Filzmarker, Ampelkarten

ZEIT

85 Min

LERNZIELE

Die TN wissen, dass ökonomisches Handeln nicht primär durch Charaktereigenschaften Einzelner, sondern durch gesellschaftliche Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten und Zwänge bedingt ist. Sie sind sich bewusst, dass alle Akteur*innen den Bedingungen von Konkurrenz und Profitorientierung unterliegen und diese oftmals in Widerspruch zum Anspruch sozialer Gerechtigkeit stehen. Sie verstehen, dass eine personalisierende Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen zu kurz greift.

Gruppenarbeit

Übung (45 Min)

Alle TN erhalten ein Textblatt mit der Kriminalgeschichte „Die verbrannte Leiche von Ocarina Island“ (→ ORDNER E2). Die Teamenden bitten nun nacheinander Freiwillige, den Text abschnittsweise laut vorzulesen.

Zum Inhalt:

Die Hauptfigur der Geschichte ist der Schauspieler und Stimmenimitator Martin, der sich den Traum vom eigenen Hotel erfüllt. Sein selbstloser Einsatz für seine Freund*innen und Bekannten führt sein Hotel allerdings an den Rand des Ruins. Eines Tages verschwindet Martin und seine Cousine Lena taucht auf, um die Geschäftsführung zu übernehmen. Sie managt das Hotel unter rein professionellen Aspekten und ohne jede Rücksicht auf freundschaftliche Bindungen. Martin kehrt als ihr Vertreter nur noch dann zurück, wenn seine Cousine auf dem Festland verweilt.

Als nach einem Mordanschlag ein verbrannter Leichnam entdeckt wird, ist zunächst unklar, ob es sich um Martin oder Lena handelt. Wer ist das Opfer? Wer hat die Mordtat begangen, und warum?

Im Anschluss an die gemeinsame Lektüre weisen die Teamenden darauf hin, dass die ermittelnde Polizei bereits Zeug*innen befragt und deren Aussagen protokolliert habe. Die Polizeiprotokolle, mit deren Hilfe der Fall gelöst werden kann, sollen nun in Gruppenarbeit aufmerksam gelesen und ausgewertet werden.

Hierfür bilden die TN zunächst mehrere, möglichst gleich große Arbeitsgruppen (jeweils max. sechs Personen). Jede Gruppe erhält einen Satz Polizeiprotokolle mit Arbeitsauftrag (→ ORDNER E2), einen Bogen Flipchartpapier und einen Filzmarker. Aufgabe ist es, auf Grundlage der polizeilichen Aussagenprotokolle herauszufinden, wie der Fall zu lösen ist. Ihre Ergebnisse halten sie auf dem Plakat fest, indem sie dort Opfer, Täter*in und mögliche Tatmotive benennen.

! Hinweis

Je nach Selbstständigkeit der TN kann es sich anbieten, im Vorfeld der Gruppenarbeit gemeinsam zu überlegen, wie man die Polizeiprotokolle analysieren und einen solchen Fall lösen kann (mögliche Motive herausarbeiten, Alibis überprüfen, auf eventuelle Widersprüchlichkeiten achten). Außerdem steht dazu eine tabellarische Strukturierungshilfe (→ ORDNER E2) bereit, die vor oder während der Arbeitsphase an der Tafel notiert oder den Gruppen in Papierform zur Verfügung gestellt werden kann).

Strukturierungshilfe			
Name	Motiv	Alibi	Das sagen die anderen
Gül			
Thomas			
Achim			
Maria			

In jedem Fall jedoch sollten die Teamenden darauf achten, es den TN auch nicht zu einfach zu machen: Vermeiden Sie konkrete Hilfestellungen, wo diese nicht unbedingt nötig sind! Wählen Sie sprachliche Formulierungen stets so, dass diese nicht ungewollt Hinweise auf die Lösung des Kriminalfalls liefern (z. B. auf Geschlecht oder Anzahl möglicher Täter*innen).

Die Handlung der Kriminalgeschichte ist an Bertolt Brechts „Der gute Mensch von Sezuan“ angelehnt. In seiner Parabel problematisiert Brecht die Unvereinbarkeit von moralischem Handeln und Existenzsicherung („gut zu sein und doch zu leben“) in der kapitalistischen Wirtschaftsordnung. Siehe dazu die Hintergrundinformationen für Teamende (→ ORDNER E2), in denen auch noch einmal der Bezug der Übung zum Thema Antisemitismus umrissen wird.

Präsentation (10 Min)

Nach der Gruppenarbeitsphase finden sich alle TN wieder im Plenum zusammen. Nacheinander stellen sich nun die Gruppen gegenseitig ihre Plakate und Ergebnisse vor.

Die Auflösung des Kriminalfalls ist: Martin und Lena sind ein und dieselbe Person. Seine Cousine hat Martin bloß erfunden und er ist in ihre Rolle geschlüpft, um das Hotel zu retten. Der zu erratende Täter ist der von Lena enttäuschte Angestellte Thomas, der durch eine Unstimmigkeit im Alibi (Tischtennispielen mit Sehenscheidenentzündung) überführt werden kann.

Von Thomas liegt ein Geständnis vor, das zugleich Auskunft über sein Tatmotiv gibt und abschließend laut verlesen wird (→ ORDNER E2).

Falls keine der Gruppen Martin und Lena als ein und dieselbe Person bzw. als Opfer erkannt hat, wird diese Doppelidentität durch gezieltes Nachfragen enttarnt.

Fragen:

- Ist euch bei Martin und Lena etwas aufgefallen?
- Warum waren Sachen von beiden in einem Zimmer?
- Warum waren Martin und Lena nie gleichzeitig an einem Ort?

! Hinweis

Bereits vor den Präsentationen der Gruppenplakate sollten die Teamenden sich einen kurzen Überblick über die erzielten Ergebnisse verschafft haben. Weil die Kriminalgeschichte verschiedene Opfer-Täter-Konstellationen nahelegt, werden die Arbeitsgruppen vermutlich zu unterschiedlichen Lösungen gelangen. Achten Sie im Stillen darauf, dass Gruppen mit den richtigen Antworten nicht als Erste präsentieren, um die Auflösung spannender und überraschender zu gestalten!

Auswertung (25 Min)

Die Auswertung der Übung im gemeinsamen Gespräch erfolgt schrittweise: Zunächst werden mithilfe von „Ampelkarten“ Meinungsbilder erstellt und Diskussionen angeregt. Danach werden die Inhalte der Kriminalgeschichte auf einer Metaebene analysiert und reflektiert.

Für den ersten Auswertungsschritt erhalten alle TN je drei Antwortkarten in den Ampelfarben Rot, Gelb und Grün, mit denen sie dann die folgenden Fragen beantworten. Die Karten stehen für die Antwortmöglichkeiten „Nein“ (Rot), „teils/teils“ (Gelb) oder „Ja“ (Grün). Wer sich zu einer Frage differenzierter positionieren und sowohl positive als auch negative Aspekte betonen möchte, kann statt der gelben Karte auch eine Ja-Nein-Kombination (Grün und Rot) verwenden.

Die Teamenden stellen nun nacheinander Fragen, welche die TN mit den ihrer jeweiligen Meinung entsprechenden Ampelkarten beantworten. Die Antworten sollten immer für alle gut sichtbar sein, also entweder in die Höhe gehalten oder (im Stuhlkreis) auf den Boden gelegt werden. Nach jeder Frage erhalten die TN Gelegenheit für kurze Erläuterungen und Diskussionen.

Wichtig ist, dass die in der Hauptfigur verkörperten Charaktere Martin und Lena hier als zwei völlig getrennte Personen zu behandeln sind.

Fragen:

- Hat euch die Übung gefallen? Warum?
- War es schwierig, den Fall zu lösen? Warum?
- Hättet ihr euch so wie Martin verhalten (z. B. hohe Lohnzahlungen)?
- Hättet ihr euch eher wie Lena verhalten (z. B. Lohnkürzungen für Freunde)?
- Hat Lena sich falsch verhalten?
- Hat Martin sich richtig verhalten?

Im zweiten Auswertungsschritt werden die Ampelkarten beiseitegelegt und die Diskussion auf die Metaebene verlagert. Teamende und TN wenden sich nun der Doppelfigur Martin/Lena zu. Gemeinsam analysieren sie, was die beiden Seiten der Figur eigentlich repräsentieren: Während Martin für das Menschliche und Solidarische steht, verkörpert Lena das Egoistische und Ökonomisch-Rationale. Die zwei Facetten verweisen auf die Unvereinbarkeit von moralischem Verhalten und marktwirtschaftlichen Zwängen. Es wird darin deutlich, dass individuelles Handeln in kapitalistischen Wirtschaftsprozessen nicht allein vom persönlichen Wollen bestimmt wird, sondern zugleich wirkmächtigen Gesetzmäßigkeiten wie dem Konkurrenzprinzip unterworfen ist.

Fragen:

- Warum hat sich Martin ein anderes Ich ausgedacht?
- Wofür steht Martin? („Gerechtigkeitsprinzip“)
- Wofür steht Lena? („Ökonomische Gesetzmäßigkeiten und Zwänge“)
- Kennt ihr das aus dem eigenen Alltag: eher an euch selbst zu denken als an andere? Habt ihr schon mal lieber euch selbst etwas Gutes getan, statt mit Freund*innen zu teilen?

Als Nächstes befassen sich Teamende und TN mit der Figur Thomas, also dem Täter: Er wollte Lena ermorden, weil er in ihr die eigentliche Ursache für seinen beruflichen Abstieg und die Verschlechterung seiner sozialen Lage sah. In der gemeinsamen Analyse arbeiten die TN heraus, dass Thomas – gemäß den kapitalistischen Prinzipien – wohl in jedem Fall finanzielle Einbußen hätte hinnehmen müssen oder dem wirtschaftlichen Ruin des Hotels zum Opfer gefallen wäre. Für seine Situation macht er jedoch nicht die gesellschaftlichen Verhältnisse und wirtschaftliche Funktionsmechanismen verantwortlich. Stattdessen greift er Lena als Person an. Thomas deutet also ökonomische Prozesse primär als ein Resultat von Charaktereigenschaften.

Fragen:

- Stellt euch vor, Thomas wäre nicht enttarnt worden. Hätte sich für ihn mit dem Mord langfristig etwas geändert?
- Wen macht Thomas verantwortlich für sein Leid?
- Wie nimmt Thomas wirtschaftliche Strukturen wahr?

! Hinweis

Die erste Phase der Auswertung erfolgt mithilfe von Ampelkarten, die entweder käuflich erworben oder mit farbigem Papier selbst gebastelt werden können (→ ORDNER E2). Beachten Sie, dass einer sorgfältigen Auswertung und Zusammenführung der Übung besondere Bedeutung zukommen, weil erst darin die eigentlichen Lernziele deutlich werden. Deshalb empfiehlt es sich, bereits im Verlauf der Auswertung wesentliche Ergebnisse und Erkenntnisse stichpunktartig an Tafel oder Flipchart festzuhalten.

Zusammenführung (5 Min)

Die Teamenden tragen die Ergebnisse der Auswertung noch einmal systematisch zusammen, indem sie insbesondere das Problem einseitiger Personalisierung herausarbeiten. Dabei stellen sie dar, dass ökonomisches Handeln nicht in erster Linie durch Charaktereigenschaften Einzelner (z. B. „böser Manager“), sondern vor allem durch gesellschaftliche Prinzipien (z. B. Konkurrenz) bedingt ist. So zeigt auch die Figur Martin/Lena in der Kriminalgeschichte: Wer seine wirtschaftliche Existenz sichern und ein Unternehmen langfristig halten möchte, muss sich ökonomischen Gesetzmäßigkeiten fügen und gewisse Anforderungen erfüllen (z. B. Profitorientierung). Weil diese Prinzipien den Handlungsrahmen aller Akteur*innen bestimmen, greift eine personalisierende Kritik zu kurz.

Auch wenn Moral und ethisches Verhalten keineswegs bedeutungslos sind, so stehen die Funktionsmechanismen und Zwänge der kapitalistischen Wirtschaft doch in einem Widerspruch zum Wunsch nach sozialer Gerechtigkeit.

MATERIAL

Download-Ordner E2, Beamer/Smartboard,
Tafel/Pinnwände

ZEIT

105 Min (25 Min/35 Min/45 Min)

LERNZIELE

Die TN besitzen grundlegende Kenntnisse über die Funktionsweisen von Produktions- und Finanzsphäre in der kapitalistischen Ökonomie sowie über deren wechselseitige Abhängigkeiten. Sie wissen, dass in beiden Sphären gleichermaßen profitorientiert gehandelt und auf zukünftige Gewinne spekuliert wird. Sie durchschauen die Problematik von Denkfiguren, die zwischen einem „guten“, „produktiven“ Kapital und einem „bösen“, „ausbeuterischen“ Finanzkapital unterscheiden und sind in der Lage, einseitige Dämonisierungen der Finanzsphäre kritisch zu reflektieren.

Schritt 1: Gemeinsames Erstellen eines Schaubildes

Übung (25 Min)

Die TN sitzen im Stuhlkreis mit freiem Sichtfeld auf eine Tafel oder große Pinnwand. Die Teamenden teilen zwölf laminierte Blätter aus, die jeweils beidseitig farbig bedruckt sind: Auf der Vorderseite steht ein Begriff mit Bild, auf der Rückseite eine kurze Erklärung. Je zwei bis drei TN teilen sich ein Blatt. Diese Begriffsblätter bilden die Grundlage für den nun gemeinsam zu erstellenden Produktionskreislauf (Schaubild 1) (→ ORDNER E2).

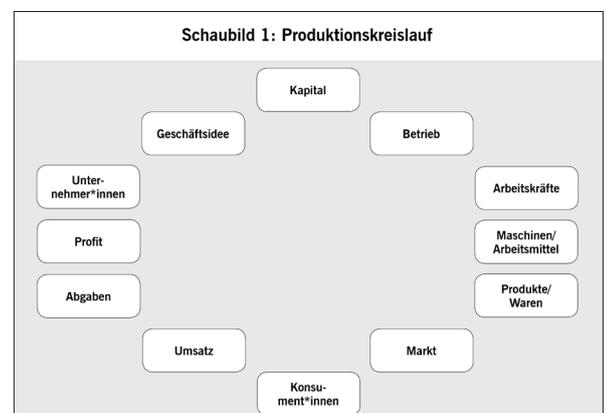
Für die folgende Visualisierung des Schaubildes an Tafel oder Pinnwand steht den Teamenden ein weiteres, nur einseitig bedrucktes Set zur Verfügung (→ ORDNER E2). Diese zwölf Schaubildblätter hängen die Teamenden zunächst unsortiert und für alle gut sichtbar an eine Tafel oder Wand. Die zuvor an die TN verteilten Blätter verbleiben bis zum Ende der Übung bei den jeweiligen Kleingruppen.

Die TN haben nun einige Minuten Zeit, sich in ihren Kleingruppen über den Begriff auf ihrem Blatt und seine Erklärung auszutauschen. Anschließend soll jede Gruppe den anderen TN kurz erläutern, was der ihnen zugewiesene Begriff bedeutet.

Sind alle Begriffe vorgestellt und erklärt, beginnen die TN gemeinsam zu überlegen, in welchem Zusammenhang und in welcher Abfolge diese in einem Produktionskreislauf stehen könnten. Dazu setzen die Teamenden zunächst einen Anfangspunkt mit dem Begriffsblatt „Unternehmer*innen“, das sie an Tafel oder Pinnwand hängen. Die entsprechende Gruppe bitten sie, den Begriff nochmals zu erklären und einen weiteren Begriff vorzuschlagen, der diesem logischerweise folgen könnte („Geschäftsidee“).

Hier und im Folgenden wird nun immer nach demselben Muster verfahren: Der Vorschlag einer Gruppe wird mit allen TN gemeinsam diskutiert und der entsprechende Begriff, soweit auch die Teamenden dieser Reihenfolge zustimmen, an Tafel oder Pinnwand festgehalten. Jetzt erklärt die betreffende Gruppe diesen Begriff und macht ihrerseits einen Vorschlag für die weitere Abfolge.

Haben alle Gruppen ihre Begriffe untergebracht, ist der Produktionskreislauf geschlossen und das Schaubild 1 vollendet.



! Hinweis

Die Erarbeitung des Produktionskreislaufs fällt den TN erfahrungsgemäß recht leicht. Diskussionen ergeben sich allerdings häufig um die richtige Reihenfolge der Begriffe „Arbeitskräfte“ und „Maschinen/Arbeitsmittel“. Für die Übung ist nicht entscheidend, welcher dieser Begriffe zuerst genannt wird, weil beide Varianten möglich sind. Wir empfehlen dennoch, mit den „Arbeitskräften“ zu beginnen und wie folgt zu argumentieren: Unternehmen brauchen zunächst spezialisierte Fachkräfte, die in der Lage sind zu entscheiden, welcher Gabelstapler, welche Walze oder welcher Rohstoff sich zur Produktion am besten eignet.

Bei dem Begriff „Arbeitskräfte“ sollte zudem auf den Interessengegensatz zu Unternehmer*innen in der Aushandlung der Lohnfrage verwiesen werden: Während den Unternehmer*innen daran gelegen ist, die Ausgaben für die Löhne möglichst gering zu halten, sind die Arbeitskräfte an höheren Löhnen interessiert.

Dem Begriffsblatt „Markt“ ist besondere Aufmerksamkeit zu widmen, weil daran der Risikofaktor verdeutlicht wird: Der Markt stellt den Moment im Kreislauf dar, in dem sich zeigt, ob die der Geschäftsidee zugrunde liegende Hoffnung auf Absatz der Produkte tatsächlich aufgeht. Diese Spekulation ist der wesentliche Grund für die Produktion. Die Hoffnung auf Gewinne kann hierbei ebenso enttäuscht werden wie bei der später thematisierten Spekulation auf steigende Aktienkurse (siehe Schritt 3).

Grundsätzlich sollten die Teamenden darauf achten, dass Begriffe, die für die TN möglicherweise zu abstrakt erscheinen, hinreichend erklärt werden. Zum Beispiel sollte der Begriff „Konsument*innen“ dahingehend konkretisiert werden, dass sowohl Arbeitskräfte als auch Unternehmer*innen diese Rolle einnehmen können.

Schritt 2: Ergänzung des Schaubildes (mit Bildanalyse)

Geleitetes Gespräch (10 Min)

Nach der gemeinsamen Erstellung des Produktionskreislaufes erarbeiten sich die TN in einem zweiten Schritt die wechselseitige Verflechtung von Produktions- und Finanzsphäre. Dabei wird das bestehende Schaubild Stück für Stück um weitere Elemente ergänzt (Ergänzung Schaubild 1) (→ ORDNER E2).

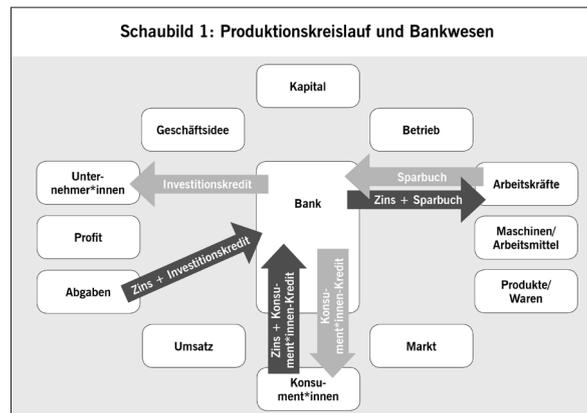
Die TN betrachten nun zunächst noch einmal den gemeinsam erstellten Produktionskreislauf. Die Teamenden lenken den Blick auf den Begriff „Unternehmer*innen“: Aus der Abfolge des Kreislaufs geht hervor, dass Unternehmer*innen eine Geschäftsidee entwickeln, für deren Umsetzung sie Kapital benötigen. Die TN sind nun aufgefordert zu überlegen, wie das benötigte Kapital aufgebracht werden kann.

Frage:

- Welche Möglichkeiten gibt es für die Unternehmer*innen, an Kapital zu gelangen?

Haben sie die Bank als mögliche Geldgeberin benannt, wird der Begriff „Bank“ in der Mitte des bestehenden Schaubilds platziert. Sodann arbeiten Teamende und TN exemplarisch einige Beziehungen zwischen der Bank und dem Produktionskreislauf heraus. Dabei werden zentrale Abläufe von Kreditvergabe und verzinsten Rückzahlung nacheinander an einzelnen Akteur*innen aufgezeigt, nämlich an Unternehmer*innen (Investitionskredit), Konsument*innen (Konsument*innen-Kredit) und Arbeitskräften (Sparbuch).

Die jeweiligen Beziehungen zwischen diesen Akteur*innen und der Bank werden in Form von Pfeilen dargestellt und nacheinander in das Schaubild integriert. Grüne Pfeile symbolisieren die Vergabe, rote Pfeile die Rückzahlung der Kredite.



! Hinweis

Haben Sie im Vorfeld – wie empfohlen – mit der Methode „Die verbrannte Leiche von Ocarina Island“ gearbeitet, so kann bei der einleitenden Frage nach möglichen Kapitalquellen für Unternehmer*innen ein Hinweis auf die dort verhandelte Kriminalgeschichte hilfreich sein („Was hat Martin gemacht, um Geld für die Eröffnung des Hotels zu bekommen?“).

Auswertung (10 Min)

Ist die Ergänzung des Produktionskreislaufs um Bank und Kreditverkehr abgeschlossen und damit das Schaubild 1 vervollständigt, wenden sich Teamende und TN den wechselseitigen Abhängigkeiten der Produktions- und Finanzsphäre zu. Um die gegenseitige Angewiesenheit beider Sphären aufeinander zu verdeutlichen, diskutieren die TN hierbei, welche Folgen es haben könnte, wenn einzelne der aufgezeigten Verbindungen ausblieben.

In einer ersten Gesprächsrunde überlegen die TN, zu welchen Konsequenzen der Wegfall von Banken und Investitionskrediten für ein Unternehmen führen würde. Dabei arbeiten sie heraus: Unternehmer*innen hätten kaum noch Zugriff auf Fremdkapital. Dies könnte für einen Großteil der Unternehmen gravierende Folgen haben. Besonders kostenintensive Vorhaben könnten nicht finanziert werden (z. B. der Ausbau eines Schienennetzes bei Eisenbahngesellschaften, die Erforschung neuer Medikamente bei Pharmaunternehmen oder die Expansion in neue Märkte). Auch wäre die Aufrechterhaltung der bestehenden Produktion möglicherweise nicht mehr zu gewährleisten (z. B. wenn das Unternehmen nicht über ausreichendes Eigenkapital verfügt, um Arbeiter, Maschinen und Rohstoffe einzukaufen).

Frage:

- Welche Konsequenzen hätte es für ein Unternehmen, wenn es keine Banken mehr gäbe oder Investitionskredite ausblieben?

In der zweiten Gesprächsrunde denken die TN darüber nach, welche Folgen für die Bank der Wegfall von Spareinlagen hätte. Im Zuge des Gedankenspiels wird deutlich: Banken sind maßgeblich auch auf die Sparbucheinlagen ihrer Kund*innen angewiesen. Wenn diese Einlagen in größerem Umfang abgezogen würden, hätte die Bank nicht nur weniger Geld für die Kreditvergabe zur Verfügung, sondern könnte – je nachdem, wie viele Kredite die Bank durch die Spareinlagen finanziert hat – auch in ihrer Existenz bedroht sein.

Frage:

- Welche Folgen hat es für die Bank, wenn es die Sparbucheinlagen nicht mehr gäbe?

Die dritte und letzte Runde des Gesprächs behandelt die Frage nach den Folgen für die Bank, wenn Kreditrückzahlungen oder Zinseinnahmen ausblieben. Hierbei erschließen sich die TN: Dieses Szenario würde die Bank vor existentielle Probleme stellen, da entsprechende

Kredite abgeschrieben werden müssten. Des Weiteren ist die Bank im Wesentlichen ein Unternehmen wie jedes andere auch. Um langfristig überleben zu können, muss es Profite erzielen – einerseits, um seine Ausgaben zu decken (Lohn- und Materialkosten), andererseits, um einen Gewinn zu erzielen, der das Weiterbestehen sichert und die Existenz des Unternehmens überhaupt legitimiert.

Frage:

- Was bedeutet es für die Bank, wenn Kredite nicht mehr zurückgezahlt werden könnten bzw. die Bank keine Zinsen für die Kredite bekäme?

Zusammenführung (5 Min)

Mit Blick auf die diskutierten Beispiele fassen die Teamenden nochmals zusammen, dass zwischen Produktions- und Finanzsphäre Abhängigkeiten und Wechselwirkungen bestehen, also beide aufeinander angewiesen sind. Darüber hinaus gibt es aber auch strukturelle Gemeinsamkeiten, denn in beiden Sphären handeln Akteur*innen profitorientiert und spekulieren auf Gewinne (was zugleich mit gewissen Risiken verbunden ist). So ist der Zweck von Unternehmen nicht das Wohl der Menschheit, sondern Produkte mit Profit zu verkaufen. Der Zweck von Banken ist nicht, bedürftige Unternehmen mit Kapital zu versorgen, sondern Gewinne zu erzielen. Weil alle Beteiligten den Bedingungen der Konkurrenz unterliegen, müssen sie sich entsprechend anpassen, um ihr ökonomisches Überleben sicherzustellen.

Vor dem Hintergrund von wechselseitiger Abhängigkeit und Strukturanalogien ist es zu kurz gegriffen, zwischen einer den Menschen dienlichen Produktion und einer nur am Profit orientierten Kreditwirtschaft zu unterscheiden. Trotzdem wird Kritik an den ökonomischen Verhältnissen häufig so formuliert, dass sie sich einseitig gegen das Geld- und Bankensystem, also die Finanzsphäre richtet. Exemplarisch soll das in der folgenden Analyse einer Bilddarstellung aufgezeigt werden.

Bildanalyse (10 Min)

Die TN sitzen mit freier Sicht auf (Lein-)Wand oder Smartboard, worauf die Teamenden ein Bild projizieren, das die Abhängigkeit einer Person von Banken und Zinsen unterstellt (→ ORDNER E2). Die gemeinsame Bildanalyse wird in einem moderierten Gespräch vorgenommen und folgt einem Dreischritt aus Beschreibung, Deutung und Einordnung des Dargestellten anhand von Leitfragen.



Im dritten Schritt (Einordnung) versuchen die TN, mögliche Aussagen des Bildes zu erfassen. Sie arbeiten heraus, dass die Abbildung nicht die wechselseitigen Beziehungen zwischen Produktions- und Finanzsphäre widerspiegelt, sondern eine einseitige Abhängigkeit des Menschen von der Geld- und Kreditwirtschaft anprangern will. Symbolisiert wird dies vor allem durch die Kette, die die arbeitende Figur über den Zins an die Bank bindet. Unterstellt wird zudem, dass die Bank von der Arbeit anderer profitiert und ein müheloses Einkommen erzielt. Dem Finanzkapital wird so ein parasitäres Dasein gegenüber dem produktiven Kapital zugeschrieben.

Im ersten Schritt (Beschreibung) werden die TN gebeten, zunächst die einzelnen Bildelemente wiederzugeben. Sie beschränken sich dabei auf eine möglichst sachliche Schilderung, die noch ohne weitere Interpretation auskommt. Auf dem Bild identifizieren sie eine arbeitende Figur, eine Bank und eine Fabrik. Die an die Bank angekettete, unglücklich schauende Figur schaufelt ein unbestimmtes Material auf einen vor der Fabrik liegenden Haufen. Gleichzeitig schaufelt sie Geld, das in Richtung der Bank fliegt. An der Kette ist ein Prozentzeichen angebracht.

Fragen:

- Was ist auf dem Bild zu sehen?
- Welche Gebäude, Figuren und Symbole sind hier abgebildet und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander?
- Welchen Gesichtsausdruck hat die abgebildete Person und was genau tut sie?

Im zweiten Schritt (Deutung) überlegen die TN, wofür die einzelnen Elemente des Bildes stehen. Dabei stellen sie Bezüge zum vorher erstellten Schaubild her. In diesem Kontext erkennen sie, dass arbeitende Figur und Fabrik den Produktionskreislauf repräsentieren, während die Bank als Symbol für die Finanzsphäre dient. Die Fußkette versinnbildlicht Kreditschulden und Zinsverpflichtungen, die dazu führen, dass der Ertrag der mühsamen Arbeit (Geld) ausschließlich der Bank zugutekommt.

Fragen:

- Wofür stehen die einzelnen Elemente, Symbole und Handlungen in dem Bild?
- Was symbolisieren die arbeitende Person und die Fabrik, was symbolisiert die Bank?
- Wofür stehen Fußkette und Prozentzeichen und was soll das in Richtung der Bank geschaufelte Geld darstellen?

Frage:

- Welche Botschaft transportiert das Bild? In welcher Beziehung zueinander stehen darin Produktions- und Finanzsphäre?
- Welche Aspekte aus dem zuvor erstellten Schaubild fehlen hier?
- Was soll mit der Fußkette ausgedrückt werden und was mit dem zur Bank geschaufelten Geld?
- Wie bewertet ihr selbst die Aussage der Abbildung?

! Hinweis

*Die Teamenden sollten sicherstellen, dass die TN begreifen: Indem die analysierte Bilddarstellung Gegensätze ausschließlich zwischen Produktion und Finanzsphäre ausmacht, lässt sie elementare Aspekte einfach außen vor. So übergeht sie zum Beispiel den grundlegenden Interessengegensatz zwischen Unternehmer*innen (geringe Lohnkosten) und Arbeitskräften (hohe Löhne). Stattdessen stellt das Bild als einziges Missverhältnis der komplexen ökonomischen Zusammenhänge die Schuldenfalle und die vermeintliche Ausbeutung durch Kreditgeber*innen heraus. Dies stellt eine einseitige Verdammung und Dämonisierung der Finanzsphäre und ihrer Institutionen dar.*

Die in der Bildanalyse problematisierte Sichtweise wird mancherorts auch als „Zinsknechtschaft“ beschrieben – ein Begriff, der nicht zuletzt durch die NS-Propaganda erheblich vorbelastet ist. Die irreführende Unterscheidung zwischen einem „schaffenden“ und einem „raffenden“ Kapital verweist auf ein zentrales Ideologem des Antisemitismus.

Sollten die Licht- und Sichtverhältnisse im Raum für das gemeinsame Betrachten der projizierten Abbildung unvorteilhaft sein, so können Sie das Bild auch mehrfach ausdrucken und direkt an die TN ausgeben. Sammeln Sie die Bilder nach der Übung wieder ein!

Schritt 3: Input zu Börse und Kursbildung (mit Bildanalyse)

Geleitetes Gespräch (20 Min)

Für ein tiefergehendes Verständnis der Mechanismen der Finanzmärkte lernen die TN in einem letzten Schritt die zentrale Bedeutung der Börse für die kapitalistische Wirtschaft sowie die Grundlagen der Aktienkursbildung kennen.

Einleitend erinnern die Teamenden daran, dass im vorangegangenen Schritt die Bank als eine mögliche Kapitalgeberin für Unternehmer*innen identifiziert wurde. Die TN sammeln nun Ideen, welche weiteren Kapitalquellen einem Unternehmen zur Verfügung stehen können. Wurde als Antwort die Börse benannt, erhalten die TN Gelegenheit, bereits vorhandenes Wissen zum Thema anzubringen.

Frage:

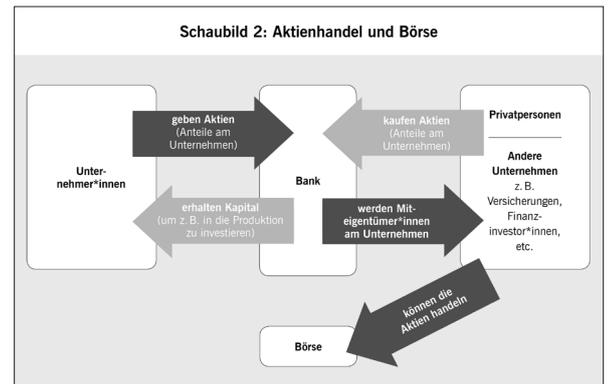
- Welche weiteren Möglichkeiten außer der Bank gibt es für Unternehmer*innen, an Kapital zu gelangen?
- Was wisst ihr über die Börse und ihre Funktion?

Nachdem die TN erstes Vorwissen zusammengetragen haben, geben die Teamenden einen kurzen orientierenden Überblick zu Geschichte und Funktion der Börse, der in etwa diesem Muster folgen kann:

„1602 erfolgte die Gründung einer ‚Ostindischen Handels-Kompanie‘. Holländische Kaufleute suchten damals Investor*innen, die ihre riskanten Handelsreisen finanzieren sollten. Investierende konnten Anteile am Unternehmen kaufen und wurden an den Gewinnen beteiligt. Die erste Aktie war geboren. Auch heute bietet die Börse einen Rahmen für Unternehmer*innen, die Gelder für ihre kostenintensiven Vorhaben einsammeln wollen. Dafür geben sie bei ihrem Börsengang über Banken Aktien aus, die Anteile am Unternehmen darstellen. Unterschiedlichste Investor*innen aus aller Welt werden Teilhabende am Unternehmen und haben damit Anspruch auf Gewinnbeteiligungen oder die Hoffnung auf steigende Kurse. Eine Garantie gibt es dafür allerdings nicht.“

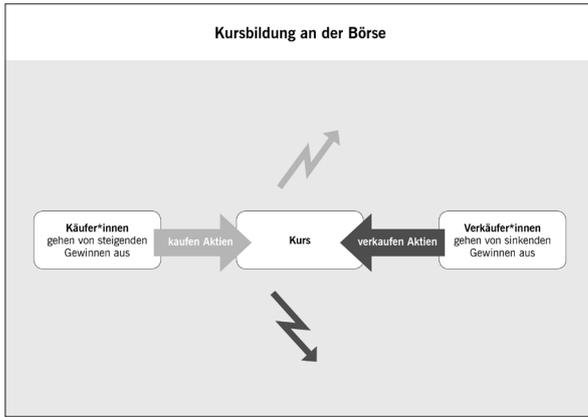
Um den geschilderten Ablauf des Aktienhandels besser nachvollziehbar zu machen, erstellen die Teamenden jetzt das Schaubild 2 zur Funktion der Börse (→ ORDNER E2). Dieses Schaubild visualisieren sie auf einem gesonderten Teil der Tafel oder einer weiteren Pinnwand.

Dabei gehen sie etappenweise vor: Sie platzieren zunächst die Begriffe „Unternehmer*innen“ und „Bank“; mit farbigen Pfeilen machen sie deren Geschäftsbeziehung (Aktien gegen Kapital) deutlich. Als Nächstes platzieren sie die Begriffe „Privatperson“ sowie „andere Unternehmen“ und illustrieren deren Handel mit der Bank (Aktien gegen Gewinnbeteiligung). Abschließend platzieren sie den Begriff „Börse“, an der die Aktien gehandelt werden können.



Sind die groben Abläufe des Aktienhandels in Form des Schaubilds 2 nachvollziehbar aufgezeigt, richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Kursbildung an der Börse, um die Mechanismen von Kursschwankungen verständlich zu machen. Dazu zeigen die Teamenden eine digitale Präsentation (→ ORDNER E2), die sie an (Lein-)Wand oder Smartboard projizieren.

Anhand dieser erläutern die Teamenden, dass die Unternehmensanteile (Aktien) an der Börse gehandelt werden. Dort treffen sich zwei Parteien: Den Käufer*innen, die von steigenden Gewinnen des Unternehmens ausgehen, stehen Verkäufer*innen gegenüber, die pessimistischer gestimmt sind. Je nachdem, welche der beiden Parteien stärker vertreten ist, steigt oder fällt der Kurs. Dem Kurs einer Aktie ist prinzipiell keine Grenze gesetzt. Welche irrationalen Entwicklungen Aktienkurse nehmen können, zeigen immer wieder auftretende Spekulationsblasen, in denen Aktien innerhalb kürzester Zeit in ungeahnte Höhen schießen, um relativ schnell wieder zusammenzubrechen.



Wie so eine Kursschwankung und das Platzen einer Spekulationsblase aussehen können, demonstrieren die Teamenden durch die exemplarische Abbildung eines Aktienkurses der Intershop AG während der Finanzkrise 2000/2001.

Zusammenführung (5 Min)

Die Teamenden fassen nun nochmals zusammen: Mithilfe der zuvor entwickelten Schaubilder ist aufgezeigt worden, welche zentrale Funktion die Börse in der kapitalistischen Wirtschaft einnimmt und wie wichtig sie für Unternehmen ist. Über den Aktienhandel an der Börse (aber auch außerhalb davon) können sich Investor*innen an Unternehmen beteiligen und an deren Gewinnen partizipieren, teilen dabei jedoch auch das mit dem Geschäft verbundene Risiko. Darüber hinaus können Investor*innen ein Unternehmen auch zum Teil oder ganz aufkaufen – und so die Kontrolle über geschäftliche Entscheidungen erlangen. Zu den Strategien der Profitmaximierung kann auch eine Zerschlagung oder Abwicklung des Unternehmens gehören.

! Hinweis

Die Darstellung der Funktion der Börse und des Kursbildungsmechanismus ist hier grob vereinfacht und wurde im Sinne der Lernziele auf wesentliche Punkte reduziert. Die Teamenden tun gut daran, sich im Vorfeld weit ausführlicher mit der Materie zu beschäftigen, um gegebenenfalls auch spezifischere Fragen beantworten zu können. Die Abfrage des Vorwissens der TN zum Thema Börse (vor Erstellung von Schaubild 2) bietet einen Orientierungspunkt, um in der Folge auf bestimmte Fragestellungen und Annahmen der TN gezielter eingehen zu können.

Zur eigenen Vorbereitung gibt es für die Teamenden außerdem eine Hintergrundinformation zu Geschichte und Funktion der Börse (→ ORDNER E2).

Auch wenn in dieser Übung Antisemitismus nicht explizit thematisiert wird, so sollten sich die Teamenden doch bewusst sein: Die Institution Börse ist stets ein wesentliches Ziel antisemitisch aufgeladener Attacken auf die als ‚jüdisch‘ imaginierte Finanzsphäre. Als Inbegriff des Abstrakten steht sie für Internationalität, Wurzellosigkeit und Profitgier und wird im Gegensatz zur konkreten Arbeit bzw. der Produktionssphäre gedacht. Manchen erscheint das Auf und Ab an der Börse als ursächlich für Krisen; andere verurteilen die Spekulation, weil sie es zu ermöglichen scheint, auf Kosten anderer ein müheloses Einkommen zu erzielen. Nicht jedes verkürzte Verständnis der Finanzsphäre ist zwangsläufig antisemitisch, jedoch gilt: Je undifferenzierter und mystifizierter diese wahrgenommen wird, desto höher sind die Anschlussmöglichkeiten für antisemitische Deutungen.

Bildanalyse (15 Min)

Die Teamenden projizieren auf (Lein-)Wand oder Smartboard die Abbildung „Heuschrecken“ (→ ORDNER E2). Die gemeinsame Bildanalyse erfolgt wieder in einem moderierten Gespräch und im Dreischritt aus Beschreibung, Deutung und Einordnung.



! Hinweis

Gegenstand der Bildanalyse ist ein Ausschnitt aus dem Cover des Magazins „Wirtschaftspolitik“ der Dienstleistungsgewerkschaft ver.di (Oktober 2007). Weitere Hintergrundinformationen zur sogenannten „Heuschrecken-Debatte“ finden Teamende in einer Anlage (→ ORDNER E2).

Im ersten Schritt (Beschreibung) nennen die TN die einzelnen Bildelemente, ohne diese schon ausführlicher zu interpretieren. Sie erkennen einen heranfliegenden Schwarm Heuschrecken und den darüber stehenden Schriftzug „Finanzkapitalismus – Geldgier in Reinkultur!“. Im Zuge dessen sollte auf den Begriff Finanzkapitalismus eingegangen werden, der einen übermäßigen Einfluss der Finanzsphäre postuliert.

Frage:

- Wer möchte das Bild beschreiben? Was ist darauf zu erkennen?
- Was könnte der Begriff „Finanzkapitalismus“ bedeuten?

Im zweiten Schritt (Deutung) stellen die TN fest, dass die Heuschrecken den Finanzkapitalismus symbolisieren sollen und dieser mit rücksichtsloser Geldgier gleichgesetzt wird. Weil große Heuschreckenschwärme immer wieder Ernten und damit die Lebensgrundlage von Menschen vernichten, gelten sie weithin als Symbol einer Plage. Die Darstellung des gewaltigen Schwarms verweist also auf ein äußerst bedrohliches Szenario.

Fragen:

- Was sollen die Heuschrecken symbolisieren?
- Was wisst ihr über Heuschrecken? Welche Eigenschaften haben sie und wofür stehen sie im Allgemeinen?

Im dritten Schritt (Einordnung) interpretieren die TN die Abbildung vor dem Hintergrund der zuvor erarbeiteten Inhalte. Sie stellen fest, dass dem Finanzkapital durch dessen Darstellung als Heuschreckenschwarm ein parasitäres Dasein unterstellt wird. Setzt man die Heuschrecken mit Finanzinvestor*innen gleich, so erscheinen diese als raffgierige Schädlinge, die nicht an den Menschen, sondern nur am Profit interessiert sind. Wie ein bedrohlicher Schwarm scheinen sie über produktive Unternehmen und Märkte rücksichtslos herzufallen und diese kahl zu fressen, um dann weiterzuziehen. In der tiefgehenden Bildsprache erscheint also die Finanzsphäre als Ungeziefer, das sich durch die Wirtschaft/Produktion ernährt und sie dabei vernichtet.

Fragen:

- Welche Botschaft vermittelt das Bild?
- Wie werden der Finanzkapitalismus bzw. die Finanzsphäre hier beschrieben, wenn sie durch den Heuschreckenschwarm symbolisiert werden?
- Für welche Akteur*innen könnten die Heuschrecken stehen und warum?
- Wenn mit den Heuschrecken Finanzinvestor*innen gemeint sind, welche Eigenschaften werden ihnen durch diese Bebilderung zugesprochen?
- Wie bewertet ihr die Aussage der Abbildung? Ist so eine Darstellung hinsichtlich der zuvor erarbeiteten Verknüpfung von Produktions- und Finanzsphäre richtig und haltbar?

Zusammenführung (5 Min)

Die Teamenden bündeln noch einmal wichtige Erkenntnisse aus der Übung. Sie halten fest, dass zwischen Produktions- und Finanzsphäre vielfältige Beziehungen, Abhängigkeiten und Wechselwirkungen bestehen. Deshalb stellen sie keinen Antagonismus dar, sondern beide sind gegenseitig aufeinander angewiesen. Im kapitalistischen Wirtschaftssystem erfüllen Banken und Börsen notwendige Funktionen.

Aus diesem Grund ist die Unterscheidung zwischen einem produktiven Kapital, das als „gut“ und „nützlich“ erscheint, und einem spekulativen Kapital, das „schlecht“ und „ausbeuterisch“ wirkt, abzulehnen. Die einseitige Dämonisierung der Finanzsphäre übergeht die Tatsache, dass das grundlegende Prinzip des Kapitalismus (auch in der Produktion) eben darin besteht, möglichst maximale Gewinne zu erzielen.

Wer allein einzelne Akteur*innen für – zweifellos vorhandene – negative Auswüchse des Kapitalismus verantwortlich macht, übersieht, dass alle Beteiligten den Bedingungen des Marktes und der Konkurrenz unterliegen. Natürlich kann man das Verhalten Einzelner, ungleiche Reichumsverteilung und damit verbundene Machtstrukturen kritisieren oder aus ethischen Gründen verurteilen. Eine Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen sollte sich jedoch nicht an vermeintlichen Charaktereigenschaften wie Geldgier, sondern an sachlichen Zusammenhängen orientieren und sich objektiver Interessenlagen bewusst sein.

MATERIAL

Download-Ordner E2, Beamer/Smartboard,
Krepp-Klebeband

ZEIT

80 Min (30 Min/20 Min/30 Min)

LERNZIELE

Die TN können am Beispiel der Gründerkrise das Entstehen und Platzen von Spekulationsblasen sowie deren gesellschaftliche Folgen erläutern. Sie erfassen das antisemitische Potential von Denkfiguren, die zwischen „guter“ Produktion und „ausbeuterischem“ Finanzkapital unterscheiden, und kennen konkrete Beispiele für antisemitische Deutungsmuster. Sie sind in der Lage zu reflektieren, dass nicht jede Kritik an der kapitalistischen Wirtschaftsweise antisemitisch ist und können differenziert argumentieren.

Schritt 1: Textarbeit

Einführung (5 Min)

Einführend umreißen die Teamenden, dass die kapitalistische Wirtschaftsweise bestimmten Funktionsmechanismen folgt, denen alle Beteiligten unterliegen. So ist unser aller ökonomisches Verhalten geprägt von Prinzipien wie dem der Konkurrenz. Deshalb können wirtschaftliche Prozesse nicht einfach primär über Charaktereigenschaften von „schlechten“ Menschen erklärt werden, sondern sie müssen vor dem Hintergrund verschiedener Handlungsbedingungen und Interessenlagen verstanden werden.

In unserem Wirtschaftssystem bestehen zwischen Produktions- und Finanzsphäre vielfältige Beziehungen, Abhängigkeiten und Wechselwirkungen. Daher stellt eine Trennung und Gegenüberstellung der beiden Bereiche keine adäquate Beschreibung der Wirklichkeit dar. In beiden Sphären handeln Akteur*innen unter den Bedingungen der Konkurrenz. Sowohl Unternehmer*innen als auch Banken sind an Gewinnen orientiert, um ihr Überleben langfristig zu sichern.

Die wertende Unterscheidung zwischen einer „guten“ Produktion und einer „schädlichen“ Finanzsphäre ist deshalb unsinnig.

Im Antisemitismus spielt die einseitige Dämonisierung der Finanzsphäre und ihre Personifizierung in der Figur ‚des Juden‘ (bzw. ihre Charakterisierung als ‚jüdisch‘) eine große Rolle. Die nun folgende Textarbeit zeigt anhand eines historischen Fallbeispiels auf, wie sich ein derart verkürztes Verständnis der ökonomischen Zusammenhänge in einer antisemitischen Denkfigur niederschlagen kann.

! Hinweis

Die Einleitung gibt zentrale Inhalte und Ergebnisse der zur Grundlegung empfohlenen Methoden „Die verbrannte Leiche von Ocarina Island“ und „Fabriken, Banken, Börsen – Wie unsere Wirtschaft funktioniert“ wieder. Wenn diese Methoden im Vorfeld durchgeführt wurden, sollten die Teamenden in ihrer Einführung einen roten Faden deutlich herausstellen. Dabei helfen konkrete Rückbezüge, etwa auf die Funktionsweise von Banken und Börsen oder die Aktienkursbildung. Außerdem kann auf Fehldeutungen eingegangen werden, die ökonomische Entscheidungen als Ausdruck der Charaktereigenschaften Einzelner interpretieren, ohne die aus den kapitalistischen Funktionsmechanismen resultierenden Zwänge zu berücksichtigen.

Textarbeit (25 Min)

Die Teamenden teilen an alle TN den Text „Die Gründerkrise“ aus (→ ORDNER E2). Anschließend bitten sie Freiwillige, den Text abschnittsweise vorzulesen. Nach der gemeinsamen Lektüre des Textes erhalten die TN zunächst Gelegenheit Verständnisfragen zu stellen. Danach erfolgt eine ausführliche Auswertung anhand von Leitfragen.

In einer ersten Gesprächsrunde fassen die TN die im Text geschilderten Ereignisse und die damaligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zusammen: Die rasante Industrialisierung Deutschlands infolge der

Reichsgründung, die durch Entschädigungszahlungen aus Frankreich zusätzlich befördert wurde, hatte einen enormen wirtschaftlichen Aufschwung hervorgebracht. Es entstand ein Überangebot an Waren, dem keine ausreichende Nachfrage gegenüberstand. Breite Teile der Bevölkerung verfielen einem Spekulationsfieber, das zu einer maßlosen Überbewertung der Aktienkurse führte. Fallende Kurse waren daher nur eine Frage der Zeit. Die Industrialisierung hatte zu einer Veränderung der bisherigen Gesellschaftsordnung geführt (z. B. Auflösung der Zünfte). Armut und Landflucht waren einige der negativen Konsequenzen.

Fragen:

- Wie ist es zum Gründerboom gekommen?
- Was hat die Krise ausgelöst?
- Welche Auswirkungen hatte die Industrialisierung auf die Gesellschaft?

Die zweite Gesprächsrunde widmet sich dem verkürzten Verständnis der ökonomischen Zusammenhänge und der Sündenbockfunktion von Jüd*innen: Die Börse erschien den erfolglos Spekulierenden, aber auch vielen anderen Menschen als ursächlich für die Krise der Realwirtschaft und damit auch für ihre eigene missliche Lage. Aus Unverständnis gegenüber den Mechanismen der Börse begannen viele nach konkreten Schuldigen zu suchen. Das fehlende Verständnis der ökonomischen Prozesse im Allgemeinen und der Börse im Besonderen beförderte eine personalisierende Sichtweise. Aus der Sicht der christlichen Mehrheit bot es sich an, eine (religiöse) Minderheit wie die Jüd*innen verantwortlich zu machen, weil dies für sie selbst als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft zugleich eine entlastende Funktion hatte.

Fragen:

- Welches Bild von der Börse hatten diejenigen, die sich betrogen fühlten?
- Warum wurden Jüd*innen bzw. Menschen, die als ‚jüdisch‘ bezeichnet wurden, für die Krise verantwortlich gemacht?

Zusammenfassend legen die Teamenden noch einmal dar, dass am historischen Beispiel der Gründerkrise aufgezeigt werden kann, wie bestimmte Denkfiguren (Personalisierung, einseitige Attacken auf die Finanzsphäre) zu einem antisemitischen Weltbild beitragen können.

! Hinweis

Bei der Auswertung des Textes „Die Gründerkrise“ ist es wichtig, die sachlich und historisch falsche Verknüpfung von ‚den Juden‘ mit dem Geld- und Kreditwesen sorgfältig herauszuarbeiten. Die Teamenden sollten sich darüber im Klaren sein, dass sie es hier zunächst mit einem Vorurteil zu tun haben, das allzu oft leichtfertig „historisch begründet“ wird und dadurch auch plausibel erscheint. Eine kritische Betrachtung dieser stereotypen gedanklichen Verbindung bietet der Beitrag „Geldjuden“ von Wolfgang Geiger in diesem Band, der den Teamenden zur Vorbereitung empfohlen wird.

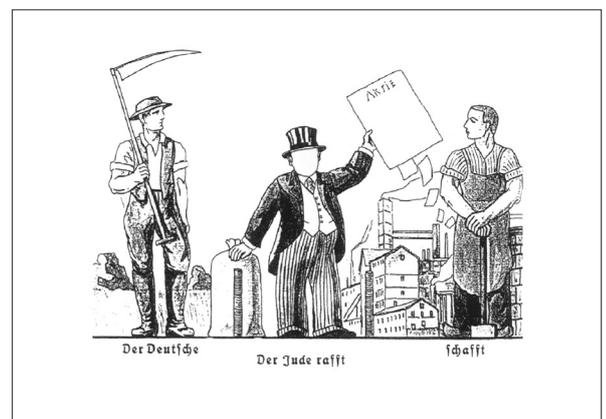
Schritt 2: Bildanalyse

Bildanalyse (20 Min)

Die TN sitzen mit freier Sicht auf (Lein-)Wand oder Smartboard, worauf ein Bild projiziert werden kann. Die anschließende Bildanalyse nehmen alle gemeinsam in einem moderierten Gespräch vor.

Zunächst jedoch kündigen die Teamenden einleitend die bevorstehende Arbeit mit einer antisemitischen Bild-darstellung an. Sie erklären, dass die Illustration einem Unterrichtsmaterial aus der NS-Zeit entnommen und als Propaganda zu betrachten ist. Weil das Bild mit entwürdigenden rassistischen Darstellungen arbeitet, ist das Gesicht einer Figur unkenntlich gemacht worden.

Erst danach werfen die Teamenden das Bild (→ ORDNER E2) an die Wand. Die ausführliche Analyse folgt einem Dreischritt aus Beschreibung, Deutung und Einordnung des Dargestellten anhand von Leitfragen.



Im ersten Schritt (Beschreibung) geben die TN erst einmal die einzelnen Bildelemente wieder. Dabei beschränken sie sich auf eine möglichst sachliche Schilderung und nehmen noch keine weitere Interpretation vor. Sie erkennen drei Figuren mit unterschiedlichen Gegenständen und Hintergrundlandschaften. Die beiden links und rechts stehenden Figuren sind von kräftiger Statur und können durch Kleidung, Werkzeuge und Hintergrund als Bauer (mit Sense) und Fabrikarbeiter (mit Schürze und Hammer) identifiziert werden. Die vornehm gekleidete Figur in der Mitte ist klein und dicklich, hält mit einer Hand eine Aktie in die Höhe und stützt sich mit der anderen auf einen Geldsack. Mit ihr wird ein reicher Kapitaleigner karikiert, der sein Geld gewinnbringend an der Börse einsetzt. Die Bildunterschrift „Der Deutsche schafft, der Jude rafft“ kennzeichnet Arbeiter und Bauer als „Deutsche“ und den Finanzkapitalisten als „Juden“.

Fragen:

- Was ist auf dem Bild zu sehen?
- Welche Figuren, Gegenstände und Hintergründe sind hier abgebildet und in welchem Verhältnis stehen diese Bildelemente zueinander (z. B. Stellung, Proportionen)?
- Wie sind die beiden am Rande stehenden Figuren dargestellt und wie die mittlere? Wodurch unterscheiden sie sich (z. B. Körperstatur und Kleidung)?
- Welche Kennzeichnung nimmt die unter dem Bild stehende Beschriftung vor?

Im zweiten Schritt (Deutung) erörtern und interpretieren die TN die Symbolik des Bildes. Sie stellen fest, dass Bauer und Arbeiter mit aufgekrepelten Ärmeln fest verwurzelt und einander zugewandt stehen und kräftig, stolz und stattlich erscheinen. Demgegenüber ist der dick und schwächlich gezeichnete Finanzkapitalist in keine Arbeitswelt fest eingefügt, sondern findet eine Verbindung scheinbar allein zu Geld und Aktie. Somit wird ein (falscher) Gegensatz konstruiert (und mit rassistischen und nationalistischen Merkmalen aufgeladen): Bauer und Arbeiter als „die Deutschen“ symbolisieren die konkrete Arbeit bzw. die Produktion. Das Kapital wird auf das Finanzkapital reduziert und im ‚Juden‘ personifiziert.

Fragen:

- Welche Bedeutung haben die einzelnen Elemente und wodurch werden die dargestellten Figuren charakterisiert?

- Wofür könnten die verschiedenen Figuren stehen, was sollen sie repräsentieren?
- Welcher Gegensatz wird durch die nachstehende Beschriftung unterstellt?

Im dritten Schritt (Einordnung) erfassen die TN die tiefergehende Aussage der Bilddarstellung und stellen sie in den übergeordneten Zusammenhang der zuvor erarbeiteten Problemstellung. Sie arbeiten heraus, dass die als stark, gesund und fleißig dargestellten „Deutschen“ die konkrete Arbeit, die Produktion, verkörpern, die zum Wohle der Gemeinschaft „schafft“. Hingegen wird dem als bequem und schwächlich gezeichneten „Juden“ unterstellt, nur an Profit orientiert zu sein, wobei der Terminus „raffen“ auf angeblich betrügerische und egoistische Methoden verweist. Der reale Interessengegensatz zwischen Unternehmer*innen und Arbeitnehmer*innen (z. B. in Bezug auf die Lohnkosten) wird somit rassistisch überdeckt. Nicht-jüdische Kapitalist*innen tauchen ebenso wenig auf wie jüdische Arbeiter*innen.

Fragen:

- Was soll diese Abbildung ausdrücken?
- Wie wird das Verhältnis zwischen Produktions- und Finanzsphäre dargestellt?
- Wie werden „die Deutschen“ dargestellt und welches Verständnis von Arbeit und Produktionssphäre wird darin deutlich?
- Was wird ‚dem Juden‘ unterstellt und was sagt dies über die Sicht auf die Finanzsphäre aus?
- In welchem Abschnitt des Bildes würde der Zeichner z. B. einen nicht-jüdischen („arischen“) Kapitalisten einordnen? Wo eine jüdische Arbeiterin?
- Inwiefern werden hier ökonomische Zusammenhänge auf angebliche Charaktereigenschaften Einzelner reduziert?

! Hinweis

Die pädagogische Arbeit mit antisemitischen Vorurteilen und Bilddarstellungen birgt stets die Gefahr, bereits bestehende Stereotype und Klischees zu reproduzieren und zu verfestigen, sie schlimmstenfalls überhaupt erst bekannt zu machen und dadurch ungewollt zu ihrer Verbreitung beizutragen. In jedem Fall kommt einer gründlichen und differenzierten Dekonstruktion stereotyper und stigmatisierender Bilder deshalb besondere Bedeutung zu. Die Teamenden sollten sich dieses Umstandes bewusst sein und ihn in ihrem praktischen Tun berücksichtigen.

Die hier zu analysierende Illustration „Der Deutsche schafft, der Jude rafft“ ist einem Unterrichtsmaterial aus der NS-Zeit entnommen (Alfred Vogel: *Erblehre, Abstammungs- und Rassenkunde in bildlicher Darstellung*. 2. Aufl. Stuttgart 1939). Die bildliche Darstellung der Figur ‚des Juden‘ weist zahlreiche, für antisemitische Bildwelten typische Merkmale auf. Insbesondere die Physiognomie der Figur ist durch rassistische Attribute gekennzeichnet, wie sie etwa aus den propagandistischen Darstellungen der NS-Zeitschrift „Der Stürmer“ bekannt sind. Weil die rassenantisemitische Komponente für die Bildanalyse an dieser Stelle nicht tragend ist, wurde die Gesichtspartie in der zu verwendenden Vorlage unkenntlich gemacht.

Haben Sie im Vorfeld dieser Übung bereits mit der zur Grundlegung empfohlenen Methode „Fabriken, Banken, Börsen – Wie unsere Wirtschaft funktioniert“ gearbeitet, so können Sie im Anschluss an die Bildanalyse noch einmal auf die dort analysierte Abbildung mit den Heuschrecken (→ ORDNER E2) zurückkommen. Im Vergleich der beiden Darstellungen lassen sich gewisse strukturelle Ähnlichkeiten, aber auch erhebliche Unterschiede herausarbeiten: Beide gehen davon aus, dass es eine an dem Profit orientierte Finanzsphäre und eine an den Menschen orientierte Produktion gibt. Beide unterstellen, dass die Finanzsphäre der Produktion als parasitär, ausbeuterisch und bedrohlich gegenübersteht. Auch das Heuschreckenbild stellt zwar die Finanzsphäre und ihre Akteur*innen als Schädlinge dar – was als höchst problematisch zu kritisieren ist. Anders als die NS-Darstellung personifiziert es die behauptete Bedrohung jedoch nicht in der Figur ‚des Juden‘. Beachten Sie, dass ein Vergleich der beiden Bilder nicht darauf hinauslaufen sollte, sie als Ganzes gleichzusetzen, sondern strukturelle Gemeinsamkeiten der ihnen zugrunde liegenden Denkmuster herauszuarbeiten. Ziel wäre es, das spezifische Wesen des Antisemitismus besser verstehen und klarer abgrenzen zu können. Es ist es nicht haltbar, Jüd*innen generell mit der Finanzsphäre in Verbindung zu bringen.

Schritt 3: Aussagen-Barometer

Übung (30 Min)

Die TN sitzen im Stuhlkreis und werden in Kleingruppen von jeweils zwei bis vier Personen eingeteilt (je nach Größe der Gesamtgruppe). Jede dieser Gruppen erhält

eine vorbereitete Aussagekarte (→ ORDNER E2) zugewiesen, deren Inhalt sie kurz gemeinsam diskutieren und zu der sie sich dann positionieren soll.

Die Teamenden bereiten unterdessen eine Barometerskala in Form einer langen Linie vor. Diese kleben sie entweder mit Krepp-Klebeband in die Mitte des Stuhlkreises auf den Boden oder ziehen sie mit Kreide quer über die gesamte Breite der aufgeklappten Tafel. Beide Enden der Skala kennzeichnen die Teamenden mit einer Positionskarte für Zustimmung („Stimme zu“) und Ablehnung („Stimme nicht zu“).

Aufgabe der TN ist es nun, nacheinander ihre Aussagen auf dem Barometer einzuordnen, je nachdem, zu welchem Ergebnis ihre Kleingruppe gekommen ist.

Das Maß der Zustimmung oder Ablehnung können sie durch die Position ihrer Aussage auf der Skala bestimmen. Ihre Entscheidung sollen die TN kurz begründen und auch eventuelle Meinungsunterschiede innerhalb der Gruppe zu Sprache bringen. Nach jeder Positionierung und Begründung erhalten die übrigen TN Gelegenheit zu Nachfragen und Diskussionsbeiträgen.

Aussagen:

- „Der Kapitalismus bietet uns jede Menge Vorteile. Es kann nicht allen Menschen gleich gut gehen.“
- „Viele große Firmen nutzen Tricks, damit sie weniger Steuern zahlen müssen. Sie bereichern sich damit auf Kosten der Allgemeinheit.“
- „Die 42 reichsten Menschen der Welt besitzen gleich viel wie die 3,7 Milliarden Ärmsten. So eine Ungerechtigkeit sollte es nicht geben.“
- „Lebensmittel müssen möglichst billig sein, damit auch arme Menschen sie sich leisten können. Wie sie produziert werden ist zweitrangig.“
- „Wir Konsument*innen haben eh keinen Einfluss darauf, wie unsere Kleidung hergestellt wird.“
- „Wenn man sich genug anstrengt, dann kann man auch erfolgreich sein.“
- „Menschen sind im Kapitalismus egal. Für unser Wirtschaftssystem zählen nur Profite.“
- „Wir zerstören systematisch unsere Umwelt. Wenn die Menschheit eine Zukunft haben will, dann muss sich unser Wirtschaftssystem radikal ändern.“

Ob und welche Diskussionsansätze im Verlauf der Übung vertiefend behandelt werden, liegt im Ermessen der Teamenden und sollte sich am Bedarf der TN orientieren. Abschließend führen die Teamenden zusammen, dass

man aus guten Gründen, aus verschiedensten Perspektiven und mit unterschiedlichsten Argumenten Kritik am kapitalistischen Wirtschaftssystem und vielen seiner Auswüchse üben kann. Unter Rückbezug auf die zuvor erarbeiteten Erkenntnisse stellen sie hierbei klar, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, hierbei nicht auf antisemitische Denkfiguren zurückzugreifen.

! Hinweis

Arbeiten Sie mit kleineren Gruppen, so reduzieren Sie einfach die Anzahl der Aussagen oder lassen Sie diese individuell (statt in Kleingruppen) bearbeiten. Seien Sie gegenüber den Begründungen der TN aufgeschlossen. Respektieren Sie die Eigenpositionierung der TN auf der Barometerskala und vermeiden Sie es, in deren Entscheidungen aktiv einzugreifen. Begegnen Sie eventuell problematischen Äußerungen und Positionierungen, indem Sie den Raum für Diskussionen öffnen und die Gesamtgruppe miteinbeziehen. Verweise auf das bereits Gelernte können hierbei nützlich sein. Lenken Sie den Blick auf kontroverse Sichtweisen und mögliche Ambivalenzen, ohne die eigene Haltung zu verleugnen. Grenzüberschreitende Kommentare, die andere abwerten, diskriminieren oder die Gleichwertigkeit aller Menschen infrage stellen, sind jedoch zu unterbinden.

DAS PROJEKTTEAM



Anne Goldenbogen

Anne Goldenbogen ist Diplom-Politikwissenschaftlerin, selbstständige Texterin und Konzepterin im Bereich der politischen Kommunikation. Sie ist außerdem politische Bildnerin und besitzt langjährige Erfahrung bei der Konzeption und Umsetzung von Bildungsprojekten zur kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus.



Jan Harig

Jan Harig ist Sozialwissenschaftler (B. A. Sozialwissenschaften; M. A. Gender Studies) und arbeitet bereits seit seinem Studium in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Nebenbei ist er im Berliner Nachtleben tätig. Bei der KlGÄ engagiert er sich seit 2013.



Malte Holler

Malte Holler ist Historiker und politischer Bildner. Als Rechercheur, Projektentwickler und Ausstellungsmacher arbeitet er seit vielen Jahren zu Themen deutsch-jüdischer Geschichte, der Holocaustforschung und der Antisemitismuskritik. In der politischen Bildung war er seit 2005 überwiegend für die KlGÄ tätig.



Ruth Fischer

Ruth Fischer (M. A. Jüdische Studien) war viele Jahre als Teamerin der außerschulischen politischen Bildungsarbeit zu unterschiedlichen Themen in Berlin und Brandenburg aktiv. Aktuell arbeitet sie auch in der Museumspädagogik. Seit 2013 war sie zunächst Teamerin, dann Mitarbeiterin der KlGA.



Caterina Zwilling

Caterina Zwilling ist Historikerin und Geschichtsdidaktikerin. Nach ihrer Tätigkeit für einen Schulbuchverlag arbeitete sie zuletzt schwerpunktmäßig im gedenkstättenpädagogischen Bereich. 2018 wurde sie Mitarbeiterin der KlGA.

Impressum

Herausgeber

Kreuzberger Initiative gegen
Antisemitismus (KlGA e.V.)
Kottbusser Damm 94, 10967 Berlin
www.kiga-berlin.org

V. i. S. d. P.

Aycan Demirel

Pädagogische Entwicklung,

Konzept, Text und Redaktion

Modellprojekt „Anders Denken.
Politische Bildung gegen
Antisemitismus“

Team

Anne Goldenbogen, Jan Harig,
Malte Holler, Ruth Fischer,
Caterina Zwilling

Kontakt

anders.denken@kiga-berlin.org

Lektorat

Claudia Boujeddayn
www.textur-lektorat.com

Gestaltung

agnes stein berlin
www.agnes-stein.de

Druck

Spree Druck Berlin GmbH
www.spreedruck.de

Bildnachweis

S. 2 Friederike von Heyden,
Bergische Universität Wuppertal
S. 4 Lorenz Korgel, privat
S. 80, 81 KlGA e.V./Birte Zellentin

Die Comic-Zeichnungen und der
Kurzfilm „Woher kommt Judenfeind-
schaft?“ in den pädagogischen
Materialien entstanden in Zusammen-
arbeit mit 123comics.
www.123comics.net

ISBN 978-3-947155-07-1

© KlGA e.V., September 2019

ANDERS DENKEN

Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik
und Bildungsarbeit



ISBN 978-3-947155-07-1

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*



be  **Berlin**

Senatsverwaltung
für Justiz, Verbraucherschutz
und Antidiskriminierung

