

Heike Radvan

Formen pädagogischer Intervention im Horizont wahrgenommener Antisemitismen. Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Jugendpädagoginnen<sup>1</sup>

### *1. Ausgangssituation und methodisches Vorgehen*

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Frage, wie in der offenen Jugendarbeit mit gegenwärtigen Erscheinungsformen von Antisemitismus umgegangen wird.<sup>2</sup> Das Forschungsinteresse selbst geht auf Praxiserfahrungen zurück: Praktikerinnen der Bildungs- und Jugendarbeit berichteten in der Amadeu Antonio Stiftung von antisemitisch konnotierten Äußerungen Jugendlicher und zeigten sich hinsichtlich des pädagogischen Umgangs mit diesem sozialen Phänomen verunsichert. Diese Wahrnehmung wurde von gesellschaftlichen Entwicklungen flankiert: Parallel zur Zunahme antisemitischer Einstellungen in den Jahren 2002/03<sup>3</sup> stellte sich die Frage, wie Pädagogen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung unterstützt werden können, um Antisemitismus als Problematik des alltäglichen professionellen Handelns zu reflektieren und eigene Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu erproben. In diesem Kontext entstand auch die empirische Untersuchung, die diesem Beitrag zugrunde liegt. Aus praxeologischer Perspektive wird das implizite, handlungspraktische Wissen<sup>4</sup> von

- 
- 1 Der Einfachheit halber wird die weibliche und männliche Form in Bezug auf Personen oder Gruppen abwechselnd verwendet, wenn das Geschlecht nicht eindeutig feststeht. Dieser Umgang bietet sich an, da keine geschlechtsspezifischen Aussagen getroffen bzw. Vergleiche vorgenommen werden, auch vereinfacht sich so die Syntax (vgl. Meuser/Nagel 2003: 483). Des Weiteren wird das (Kunst-)Wort Jugendpädagoge verwendet: Gemeint sind Fachkräfte, die in der offenen Jugendarbeit pädagogisch tätig sind. Dies schließt sowohl Personen ein, die über einen pädagogischen Berufsabschluss verfügen, als auch diejenigen, die in der Praxis ohne fachspezifische Ausbildung tätig sind.
  - 2 Der Beitrag basiert auf Ergebnissen eines Dissertationsprojektes, das den Arbeitstitel »Beobachtung und Intervention im Horizont pädagogischen Handelns. Eine empirische Studie zum Umgang mit Antisemitismus in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit« trägt und an der Freien Universität Berlin im Fachbereich Erziehungswissenschaften angesiedelt ist. Betreut wird die Arbeit von Prof. Dr. Arnd-Michael Nohl und Prof. Dr. Christoph Wulf. Die Studie wurde durch das Stipendienprogramm der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin im Zeitraum 2004 bis 2007 gefördert.
  - 3 Ergebnisse der Einstellungsforschung dokumentieren für 2002/2003 eine Zunahme antisemitischer Einstellungen. Angesichts eines langfristigen Trends, der seit 1946 auf eine langsame, aber kontinuierliche Abnahme antisemitischer Vorurteile verweist (vgl. Bergmann 2004: 26), gelten diesbezügliche Schwankungen als anlassbezogen und werden oftmals als Periodeneffekt klassifiziert (vgl. Bergmann 2008). Bergmann argumentiert auch, dass eine ablehnende Haltung, was die Übernahme von Verantwortung für die nationalsozialistischen Verbrechen betrifft, die sich in spezifischen Items abzeichnet, perspektivisch dazu führen könne, dass Antisemitismen zunehmend offen geäußert werden und es im öffentlichen Diskurs zu einer Verringerung antisemitischer Vorurteilsrepression komme könne (vgl. ebd.).
  - 4 In Anlehnung an Karl Mannheim wird in der praxeologischen Wissenssoziologie eine Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen vorgenommen (vgl. hier und im Folgenden Bohnsack 2007: 187–205). Konjunktives, praktisches Wissen entsteht auf Grundlage gleichförmigen handlungspraktischen Erlebens innerhalb eines Milieus. Die Angehörigen eines Milieus verstehen sich auf der Basis dieser gleichartigen, aber nicht unbedingt gemeinsamen Erlebnisse unmittelbar, sie bilden einen gemeinsamen, so genannten konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. Mannheim 1980: 217–225). Dabei sind Milieus keine einheitlichen Gebilde, in ihnen überlagern sich immer mehrere Erfahrungsdimensionen, wie geschlechts-, migrations-, generations-, bildungs-, schichtspezifische. Ein Außenstehender kann Wissen über ein Milieu bzw. eine ihm unbekannt Gruppe nur erwerben, indem er in eine interpretative bzw. kommunikative Beziehung zu einer Person tritt, die der entsprechenden Gruppe angehört: Diese Form des erworbenen Wissens wird als kommunikatives oder theoretisches Wissen bezeichnet. Während Letzteres reflexiv zugänglich ist und sich auf dieser Ebene sprachlich vermitteln lässt, ist es nicht unmittelbar möglich, das konjunktive Wissen, das im Verlauf eines Sozialisationsprozesses quasi natürlich, in »lebendigen Zusammenhängen« erworben wurde, zu explizieren. Aufgrund dessen wird das konjunktive auch als implizites Wissen bezeichnet.

Jugendpädagoginnen, die im Berufsalltag mit antisemitischen Äußerungen, Einstellungen oder Handlungen konfrontiert sind, untersucht. Der Fokus richtet sich auf die Perspektiven der pädagogisch Tätigen, auf ihre Beschreibung und Deutung der beruflichen Handlungspraxis. Die zentralen Forschungsfragen lauten: Wie nehmen die Interviewten die Problematik wahr, wie beschreiben sie ihr Handeln in Situationen, in denen sie auf Antisemitismus reagieren? In den Blick geraten die Beobachtungshaltung(en) und Interventionsform(en) der Jugendpädagoginnen, die Handlungsspielräume gestalten, spezifische Optionen eröffnen oder verschließen. Mithilfe leitfadengestützter Interviews wurden 21 Sozialpädagogen befragt, die in Berliner<sup>5</sup> Einrichtungen der offenen Jugendarbeit arbeiten und im direkten Kontakt mit den Jugendlichen stehen.

Die öffentliche Kommunikation zum Thema Antisemitismus ist moralisch strukturiert. In den Nachkriegsgesellschaften DDR und BRD wurden antisemitische Äußerungen tabuisiert, Bergmann/Erb (1986) sprechen diesbezüglich von einer Kommunikationslatenz. Die im Zuge der Untersuchung interviewten Jugendpädagoginnen standen auf besondere Weise vor dem Problem, sich entsprechend der Kriterien sozialer Erwünschtheit zu äußern. Der Strukturaufbau der Interviews sollte dieser Schwierigkeit etwas entgegensetzen: So zielte die Eingangsfrage nicht auf das Thema Antisemitismus, sondern vielmehr darauf, Erzählungen über die alltägliche Arbeit in der jeweiligen Einrichtung zu evozieren. Die Interviewten erhielten Raum für eigene Relevanzsetzungen, erst im zweiten Teil der Erhebung wurde das Thema Antisemitismus Gegenstand des Interviews. Die dokumentarische Methode der Interpretation (für anwendungsorientierte Darstellungen vgl. u. a. Bohnsack 2007; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (Hg.) 2001; Nohl 2006a) lag der Auswertung der empirischen Daten zugrunde, da sie die impliziten, habitualisierten Wissensbestände der Interviewten in den Blick zu nehmen und zu rekonstruieren ermöglicht. Mit der Interpretation wurden die Interviews nicht nur daraufhin rekonstruiert, welche Themen in ihnen angesprochen wurden, sondern auch analysiert, wie, d.h. in welchem (Orientierungs-)Rahmen die Themen von den Jugendpädagoginnen bearbeitet wurden. Bei dieser Auswertung kommt dem Vergleich zwischen den Interviews eine besondere Bedeutung zu, da nur so solche typischen Formen der Beobachtung und Intervention herausgearbeitet werden können, die quer zu den einzelnen Fällen liegen und über verschiedene Fälle hinweg zu finden sind. Die weiter unten rekonstruierten Erfahrungen und Orientierungen beruhen also auf den entsprechenden Darstellungen mehrerer interviewter Personen.

Die Studie basiert auf einer Begriffsdefinition, die Antisemitismus als Phänomen beschreibt, welches unabhängig vom Dasein und Verhalten von Juden existiert und funktioniert, kurz: »Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden« (Adorno 2001: 200). Dabei handelt es sich jedoch nicht um ein abstraktes Phänomen, sondern um eine soziale Ausgrenzungs- und Diskriminierungspraxis, die sich gegen konkrete Personen richtet. Historisch und ideologie-

---

Die praxeologische Wissenssoziologie ist auf die Rekonstruktion des Herstellungsprozesses (modus operandi) von Sinnkonstruktionen gerichtet. Eine genetische, auf die Funktion gestellte, AnalyseEinstellung korrespondiert mit einem vorübergehenden Einklammern des Bedeutungsgehaltes von Texten. Es geht nicht darum, was wahr oder falsch sei, im Vordergrund steht, *wie* Sinn produziert wird.

5 Die Erhebung wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit auf die Stadt Berlin begrenzt, wobei die Übertragbarkeit der Ergebnisse uneingeschränkt bleibt, sie stehen nicht notwendigerweise im Zusammenhang mit den Bedingungen in *dieser* Großstadt. Abzugrenzen sind sie jedoch aufgrund der unterschiedlichen Strukturbedingungen von Jugendarbeitsangeboten im ländlichen Raum. Eine Generalisierung der Untersuchungsergebnisse ist in diesem Fall nicht unmittelbar gegeben.

kritisch betrachtet, dienen antisemitische Aussagen und Deutungen dazu, komplexe soziale Probleme scheinbar verständlich und mit einer Schuldzuweisung an Juden zu erklären. Seit dem 19. Jahrhundert dient Antisemitismus als Welterklärungsformel »für die nicht verstandenen Entwicklungstendenzen der bürgerlichen Gesellschaft« (Rürup 1975: 91). Die Rekonstruktion des empirischen Materials zielt darauf, Strukturen des Sprachgebrauchs der Interviewten zu erkennen und herauszuarbeiten, wie im Sprechen Sinn hergestellt und vermittelt wird. Als sensibilisierendes Vorwissen wurden u. a. die Untersuchungen von Holz zur antisemitischen Semantik (vgl. Holz 2001) herangezogen. Er versteht »die antisemitische Weltanschauung als in sich strukturierte Kommunikationen, die zwar in Kontexten situiert sind, deren Struktur aber in den Texten selbst und nicht in den Kontexten (re)produziert wird« (Holz 2001: 23).

Wurden im vorangehenden Passus Anlässe sowie theoretische Ausgangspunkte der Untersuchung thematisiert, soll es im Folgenden um die empirische Studie und ihre Ergebnisse gehen (2), um abschließend zum Thema Praxisrelevanz zurückzukehren (3).

## **2. Beobachtungs- und Interventionsformen der Professionellen: zentrale Untersuchungsergebnisse**

Auf Basis der Identifizierung typischer Beobachtungs- und Interventionsformen, die sich dem Prinzip des Kontrastierens verdanken, eröffnet die Arbeit einen Einblick in die Handlungspraxis von Jugendpädagogen. Es wird rekonstruiert, auf welcher unterschiedlichen Art und Weise die Interviewten (berufsspezifisch und insbesondere im Kontext Antisemitismus) beobachten – anders ausgedrückt: die soziale Wirklichkeit wahrnehmen und gestalten – und mit ihrem Gegenüber, den Jugendlichen, interagieren. In typisierender Absicht kann zwischen einer stereotypisierenden und einer immanenten Beobachtungs- und Interventionsform sowie dem Typus einer rekonstruktiven Beobachtungshaltung, die mit Interventionen verbunden ist, die als reflexiv und praxeologisch bezeichnet werden können, unterschieden werden. Die Art und Weise, in der die Jugendpädagoginnen beobachten, ist tief in ihre Handlungspraxis eingeschrieben bzw. habitualisiert. In ihren Interventionen greifen sie auf verschiedene Methoden und Strategien zurück, wobei der Beobachtungsform die Funktion des impliziten, handlungsleitenden Wissens zukommt. Während bestimmte Beobachtungsweisen Handlungsspielräume eröffnen, führen andere Formen dazu, Handlungsmuster einzuspüren und zu verfestigen, wobei sich die Handlungsoptionen verringern. Diese beschreibbaren Wahrnehmungsstrukturen und -unterschiede werden nun näher erläutert.

Eine *stereotypisierende Beobachtung* zeigt sich in einem generalisierenden Aussageduktus; Pädagoginnen reden hier von der lebensweltlichen (Erfahrungs-)Ebene abgehoben, sie verwenden abstrakte, theoretisierende Argumentationen. Die Darstellung bleibt losgelöst von den kommunikativen und konjunktiven Sozialbeziehungen (vgl. Anm. 4) der Jugendlichen. Dies zeigt sich u. a. in einem Reden *über* die Jugendlichen, das Wertungen und stereotype Zuschreibungen enthält. So stellt eine Pädagogin die Besucher der Einrichtung anhand folgender Aussage vor: »*det sind allet ausländische Jugendliche [ ], die sind jetzt, ach würd' ick sagen, alle so Balkan*«. Pädagogen beziehen sich auf einzelne, ausgewählte Zugehörigkeitsdimensionen, die essentialisch verwendet werden. Generalisierende Formulierungen werden mit mehrdimensionalen, kausalgenetischen – im Besonderen ethnisierenden – Zuschreibungen verbunden, die Werturteile implizieren. Diese Strukturmerkmale, die einer spezifischen Form des

pädagogischen Blicks zugrunde liegen, verschränken sich mit der Wahrnehmung von Antisemitismen: Im empirischen Material zeigt sich eine Sprachverwendung, die strukturelle Ähnlichkeiten zu Texten, die als antisemitisch bezeichnet werden, erkennen lassen. Behauptet wird hier nicht, dass es sich um ausgearbeitete antisemitische Semantiken handelt, deren Strukturen Holz anhand historischer Texte ausarbeitet (vgl. Holz 2001) – vielmehr werden in alltagssprachlichen Kontexten Fragmente verwendet. Dass dies unabhängig von bzw. trotz einer anti-antisemitischen Absicht geschieht, steht im Zusammenhang mit der stereotypisierenden Beobachtungshaltung: Die Darstellung wird hier in Richtung Abstraktion, Generalisierung, Ethnisierung, Dichotomisierung eingespart. In den theoretischen Erklärungen der Interviewten finden sich dichotome Gruppenkonstruktionen, die Anchlüsse an verschwörungstheoretische Perspektiven eröffnen. Unterschieden wird zwischen ›guten Juden‹/›schlechten Juden‹, einfachen Menschen/mächtigen jüdischen oder staatlichen Institutionen, zwischen ›Deutschen‹/›Juden‹. Diese Differenzsetzungen gehen mit Zuschreibungen von Raffgier, Rachsucht und Macht einher; verschwörungstheoretische Unterstellungen, Personifizierungen und die Forderung nach einem Schlussstrich unter die Diskussion nationalsozialistischer Täterschaft kennzeichnen die stereotypen Darstellungen. Auch der Versuch einer ökonomischen Erklärung für historischen und gegenwärtigen Antisemitismus birgt antisemitisch konnotierte Zuschreibungen (u.a. »jüdische Lobby in USA«, jüdische Kapitalisten/Arbeitgeber versus einfache Menschen/Arbeitnehmerinnen). Ein komplementäres Selbstbild – Holz arbeitet den Zusammenhang zwischen antijüdischem Fremd- und nationalem Selbstbild heraus (vgl. ders. 2001: 237–247) – lässt sich rekonstruieren: Das Selbstbild als ›Deutscher‹ wird vor dem Hintergrund einer (implizit) positiv beurteilten Wir-Gruppenkonstruktion transparent.

Die stereotype Wahrnehmungsdisposition verschränkt sich mit einer instruierenden pädagogischen Interventionshaltung und einer hierarchischen Vorstellung bezüglich der pädagogischen Beziehung. Im Vordergrund steht der Rekurs auf das (eigene) theoretische Wissen, das an die Jugendlichen im Sinne von richtigen Antworten kommunikativ bzw. strategisch (zur Differenzierung kommunikatives/strategisches Handeln vgl. Habermas 1981, 1988) vermittelt wird. Entsprechend der rekonstruierten Beobachtungsform kommt es hier zur Reproduktion antisemitischer Bilder und Mythen. So schließt die folgende Aussage, die im Kontext einer Argumentation über eine Instrumentalisierung der Erinnerung an den Holocaust durch Überlebende steht, Figuren des sekundären Antisemitismus<sup>6</sup> ein:

*»det muss endlich 'ne gesunde, 'n gesunder Umgang und ne Öffentlichkeit hin, um eben nich' die Masse der Juden zu verunglimpfen, sondern sagen, es ist, weeiß ich jetzt, denk' an Bloomberg, es ist Bloomberg und nich' die Juden, es is' der Konzern, der is' et, weeißte oder es is' die jüdische Gemeinde, die uns hier ausbluten lassen will«.*

Der Versuch des Differenzierens (»wir« vs. »Juden«) verbleibt auf der Ebene von Gruppenkonstruktionen. Unter Verwendung nationalsozialistischer Begriffe werden »der jüdischen Gemeinde« und »dem Konzern« unlautere Interessen im Kontext von Entschädigungszahlungen unterstellt.

---

6 Der Begriff sekundärer Antisemitismus beschreibt eine Form des Antisemitismus, die sich nach dem Ende der nationalsozialistischen Judenvernichtung – »wegen Auschwitz« – herausbildete. Er rekurriert auf den Versuch, die für die Tätergesellschaft belastenden Folgen den Opfern anzulasten (vgl. Rommelspacher 1995: 45ff.). Eine Bedingung des sekundären Antisemitismus liegt in der mangelnden Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus innerhalb der deutschen Tätergesellschaft begründet.

In Abgrenzung zu dieser Typik konnte eine *immanente*<sup>7</sup> *Beobachtungs- und Interventionsform* rekonstruiert werden: Die Interviewten nehmen die kommunikativen Äußerungen des Gegenübers in den Blick. Im Vergleich zur stereotypisierenden Beobachtung verbleibt die Darstellung also nicht vollständig losgelöst vom Gegenüber. Jugendpädagoginnen beziehen sich auf die Jugendlichen, indem der Sinngehalt des Gesagten bzw. das wörtlich Vermittelte rekapituliert wird. Hier zeigt sich eine Wahrnehmungsdisposition, die Anklänge an das in der ethnologischen Forschung beschriebene Phänomen des *going native*<sup>8</sup> findet: Pädagogen bauen eine verständnisorientierte Nähe zum Gegenüber auf, wobei die wahrgenommenen Äußerungen nicht nur sinnverstehend nachvollzogen werden. Vielmehr bemühen sich die pädagogischen Akteure, die betreffenden Äußerungen auch in den eigenen Sprachgebrauch zu integrieren. So stellt eine Pädagogin die Jugendlichen, mit denen sie arbeitet, im Interview mit folgender Aussage vor: »*wir haben Kurden auch einige Kurden so türkische, det hör'n se ja nich' gern aber von der türkischen Seite und [ Jna aber wie gesagt allet Kurden ja ick möchte det betonen, det is ihnen sehr wichtig*«. In der Aussage dokumentiert sich eine Wahrnehmung und Anerkennung der Selbstbezeichnung der Jugendlichen durch die Pädagogin. Problematisch wird dieser Umgang jedoch, wenn die Bezeichnungen unkritisch übernommen werden, sie mutieren auf diesem Wege zu ethnisierenden Zuschreibungen. Es kommt zu einer totalen Identifizierung<sup>9</sup>, wobei vielfältige Erfahrungshintergründe der Jugendlichen selbst und damit verbundene Handlungsoptionen ausgeklammert werden. Im Kontext des Themas Antisemitismus kommt es im Zusammenhang dieser als immanent bezeichneten Beobachtungsform zu

---

7 Mit der Bezeichnung ›immanent‹ lässt sich an ein Begriffsverständnis Karl Mannheims anknüpfen, das dieser in seiner Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Methodenlehre entwickelte. Er bezeichnet ein weit verbreitetes Vorgehen wissenschaftlichen Denkens als immanent, das »eine jede historisch-soziologische oder sonstwie ›genetische‹ Fragestellung aus[schließt] und [...] durch ein ausschließliches Sichversenken in die Strukturprobleme des vorgefundenen wissenschaftlichen Denkens methodologische Einsichten gewinnen [will]« (Mannheim 1980: 161). Mannheims Begriffsverständnis lässt sich durchaus auf das pädagogische Handeln anwenden. In pädagogischen Situationen ist aus praxeologischer Perspektive von Bedeutung, in welcher Form konjunktive und kommunikative Sozialbeziehungen der Jugendlichen in den Blick geraten. Eine ›immanente Beobachtungsform‹ zeichnet sich primär durch einen Bezug auf das kommunikative Wissen aus, konjunktive Wissensbestände geraten mit dieser Wahrnehmungsdisposition aus dem Blick. Pädagoginnen beziehen sich auf verschiedene Weise auf kommunikative Äußerungen der Jugendlichen, so lässt sich zwischen einem ›Rekurs‹ auf kommunikative Äußerungen und einem ›Versenken in den Sinngehalt‹ des Gesagten differenzieren. Im Artikel steht die letztgenannte Wahrnehmungsdisposition zur Debatte.

8 Im empirischen Material dokumentiert sich der Verlust eines fremden Blicks in sozialen Situationen, die von Vertrautheit und dem Wunsch nach Harmonie geprägt sind. In der ethnologischen Forschung wird dieses Phänomen auch als ›going native‹ bezeichnet. Von traditionellen ethnografischen Ansätzen, in denen sich Forschende einem bislang unbekanntem Kulturfeld existenziell nähern, unterscheidet Hitzler das Vorgehen des soziologischen Ethnografen. Analytische Distanz und ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen zielen darauf ab, im modernen Alltag einen fremden Blick herzustellen und zu etablieren (vgl. Hitzler 2000: 19). Eine von Vertrauen und Interesse gerahmte Nähe kann Einsichten in andere Lebenswelten ermöglichen und so eine Vielfalt von Interpretationsmöglichkeiten liefern. Gleichzeitig jedoch geht eine unreflektierte, intersubjektive Nähe mit der Gefahr einher, dass der analytische Blick verstellt wird, der ein Interpretieren von Handlungsverläufen möglich macht und Kennzeichen professionellen Handelns ist. Riemann problematisiert den Verlust einer Einstellung der Fremdheit, die Erkenntnisbildungsprozesse in Fallbesprechungen unter Sozialarbeiterinnen behindert (vgl. ders. 2003: 249f.).

9 Eine totale Identifizierung liegt dann vor, wenn eine Zugehörigkeit zu einer lediglich vorgestellten Gemeinschaft formuliert und damit keine Verbindung zu eigenen milieubezogenen Erfahrungen hergestellt wird oder wenn lediglich eine Dimension vielfältiger Milieuerfahrungen thematisiert wird (vgl. Nohl 2006b: 230). Der Jugendliche wird in der Wahrnehmung, Beobachtung und Kommunikation auf diesen einen Aspekt seiner Milieudimensionen reduziert. Gleichzeitig geht dieser Prozess mit einer Zuordnung zu einer vorgestellten Gemeinschaft einher, er wird insofern zum ›Kurden‹ gemacht.

kommunikativen Interventionen, in deren Verlauf stereotypen Aussagen selten sinnvoll widersprochen wird bzw. widersprochen werden kann. So reagiert eine Pädagogin auf die Aussage, dass »*Israelis äh Juden kleine Kinder umbringen*«, mit der Formulierung »*guck´ mal und bringt doch nicht jeder*«. Die unvollständige Äußerung scheint sich auf den Sinngehalt der Aussage zu beziehen und könnte, sinnvoll zu Ende geführt, lauten: ›und bringt doch nicht jeder Israeli äh Jude kleine Kinder um‹. Im Zuge eines verständnisorientierten Zugangs und auf der Basis von Differenzkonstruktionen zwischen ›guten‹ und ›schlechten‹ Juden erfahren stereotype Vorstellungen – in diesem Falle das Bild des jüdischen Kindesmörders – letztlich eine Bestätigung. Im empirischen Material zeigt sich ein Vorgehen, mit dem Pädagoginnen intendieren, generalisierenden, judenfeindlichen Aussagen zu begegnen, indem ›Differenzierungen‹ eingefordert werden. Diesen Interventionen liegt die Idee zugrunde, dass judenfeindliche Aussagen widerlegt werden können, wenn auf die Existenz ›anderer‹ bzw. ›guter Juden‹ verwiesen oder auf abstrakte Gebilde Bezug genommen wird (›israelische Politik‹, ›israelische Armee‹). Als strukturelles Element zeigt sich fallübergreifend ein affirmativer Bezug auf die Konstruktionen vorgestellter Gemeinschaft(en)<sup>10</sup> seitens der Besucherinnen. Indem sich Pädagogen bestätigend auf den objektiven Sinngehalt des Gesagten beziehen und den Konstruktionen zustimmen, spüren sich Wege der Kommunikation ein, die der Differenzkonstruktion vom ›Juden‹ als ›dem Anderen‹ vom Prinzip her nichts entgegenhalten: Judenfeindliche Aussagen werden vielmehr festgeschrieben und bestätigt. Konstrukte vorgestellter Gemeinschaft werden dichotom gegenübergestellt (Wir/Juden) sowie Binnendifferenzierungen (gute/schlechte Juden) vorgenommen. In den Darstellungen finden sich Formen der Personalisierung (israelische Armee/Besatzer) und die Strukturelemente der Symbolisierung, Abstraktion, Generalisierung und Depersonalisierung (Juden/israelische Politik). Diese Form der immanenten Beobachtung und Intervention schließt ein berufsspezifisches Rollenverständnis ein, das Vorstellungen einer symmetrischen Kommunikation und egalitären Beziehung zwischen Pädagogen und Jugendlichen einschließt. Diese Haltung wird nicht strategisch eingesetzt, um den Kontakt mit den Jugendlichen zu gestalten, sie bildet vielmehr die Basis des beruflichen Handelns.

Ähnlich wie Jugendpädagogen, die immanent beobachten, beziehen sich auch Interviewte, deren Beobachtung als *rekonstruktiv* bezeichnet wird, auf die kommunikativen Äußerungen des Gegenübers. Sie verbleiben jedoch nicht auf der immanenten Ebene der Aussagen, eingenommen wird vielmehr eine genetische Suchhaltung, die nach Funktionen und Kontexten fragt, in der die Aussagen für die Jugendlichen stehen. Insofern ähnelt eine *rekonstruktive Beobachtung* dem Vorgehen eines empirischen Forschers, der sich auf die Suche nach dem impliziten Gehalt und der Funktion eines Textes begibt. Deutlich wird dies in einem differen-

---

10 Benedict Anderson definiert vorgestellte Gemeinschaften mit Bezug auf die Entstehung von Nationen Ende des 18. Jahrhunderts, indem er sich im Sinne eines Unterscheidungskriteriums auf zwischenmenschliche, gruppenhafte Beziehungen bezieht, die im Alltag miteinander gelebt werden: »In der Tat sind alle Gemeinschaften, die größer sind als die dörflichen mit ihren face-to-face-Kontakten, vorgestellte Gemeinschaften« (Anderson 1996: 15). Arnd-Michael Nohl spezifiziert dieses Begriffsverständnis entlang der Unterscheidung zwischen kultureller Repräsentation und Milieu (vgl. ders. 2006b: 146f.). In Übereinstimmung mit Anderson bezeichnet auch er vorgestellte Gemeinschaften als Konstruktionen, denen jeglicher Erfahrungsbezug fehlt. Für ihn entstehen vorgestellte Gemeinschaften jedoch nicht ausschließlich im Kontext einer nicht vorhandenen gemeinsam erlebten Geschichte der Gruppenmitglieder: Neben die face-to-face-Kontakte, die fehlen, tritt die ausbleibende gleichartige Erfahrung. Ob eine Gemeinschaft vorgestellt ist oder nicht, entscheidet sich hier anhand eines übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraumes, in dem die Mitglieder gleichartige Erfahrungen machen oder eben nicht.

zierenden und detaillierten Gebrauch von Sprache, der sich beispielsweise in der folgenden Aussage einer Pädagogin zeigt:

*»was sehr wohl eine Rolle spielt, ist wir Araber und die Deutschen, also, dass ich dann mich mit denen hinsetze und sage, wo bist du geboren (.) in Berlin (.) ja, ich nicht, du bist mehr Berliner als ich, also da noch mal zu thematisieren, na ja, du lebst hier in Deutschland und du bist eigentlich Berliner, und nicht die Berliner und wir, sondern du gehörst dazu, und dies du gehörst dazu ist teilweise eine Verantwortung, teilweise aber auch ein ähm gar nicht dazu gehören wollen und dann wieder doch dazu gehören wollen, na ja, Identitätsfindung, die werden zu Hause auch oft sagen, ich bin Deutscher, und dann auf der Straße sagen sie, ich bin Araber, sich von keinem was sagen lassen wollen«.*

Zu erkennen ist ein von Anerkennung und Verständnisinteresse geprägter Umgang mit dem Gegenüber. Die wahrgenommenen Selbstbezeichnungen der Jugendlichen (*»wir Araber«*) übernimmt die Interviewte nicht in den eigenen Sprachgebrauch, sie analysiert diese vielmehr als Ausdruck einer totalen Identifizierung (vgl. Anm. 9). Ein Interesse an den Plausibilisierungen und Motiven der Jugendlichen selbst zeichnet sich ab, im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich, inwiefern diese Haltung es ermöglicht, einen von Vertrauen geprägten Zugang herzustellen und ein Infragestellen identifikatorischer Aussagen zu initiieren. Grundsätzlich unterscheidet sich eine rekonstruktive Beobachtung von den anderen typischen Beobachtungsformen dadurch, dass die Interviewten neben der kommunikativen Äußerung des Gegenübers auch dessen alltagsweltliches Erleben in den Blick nehmen. Diese Form der Beobachtung eröffnet grundsätzlich zwei Wege, welche in der Intervention beschritten werden können, wobei die kommunikative und die alltagspraktische Handlungsebene gleichermaßen berührt werden. Im Vollzug einer Intervention vermitteln Pädagoginnen keine (letzten) Antworten im Sinne eines wahren Wissens an die Jugendlichen (wie es Pädagogen tun, deren Beobachtung als stereotypisierend bezeichnet wurde). Sie hinterfragen das Gesagte, indem sie kommunikative Aussagen oder alltagspraktische Erfahrungen des Gegenübers als Gegenhorizonte aufrufen, die im Widerspruch zu den Handlungen oder Äußerungen stehen, die als problematisch wahrgenommen werden. So konfrontiert ein Pädagoge einen Jugendlichen, der seine Absicht äußert, Selbstmordattentäter werden zu wollen und dies mit einer palästinensischen Herkunft und Opferidentität begründet, mit Aussagen, die der Jugendliche in einem anderen Kontext äußerte:

*»ich hab' Bezug genommen, als wir in Münster äh auf der Reise waren, die haben nicht gesagt, die sind coole Araber, sondern die hab'n gesagt, wir sind coole Neuköllner oder so was, wenn sie mit Mädels zum Beispiel irgendwie geflirtet hab'n oder angemacht hab'n, ja hier ist alles voll Scheiße, die U-Bahn ist Scheiße, bei uns in Neukölln alles gut und alles besser«.*

Er stellt den Aussagen des Jugendlichen, die er als ideologisch überformt wahrnimmt, die konkrete Alltagsrealität entgegen: *»im Libanon ist das nich' so, im Flüchtlingslager hier und da, es is' nicht so und dein Leben ist hier, es geht um deine Zukunft und das hat mit dem äh Leiden und Krieg äh da wenig zu tun, es geht um deine Perspektive und es geht um dich«*. Der Pädagoge lässt sich nicht auf Diskussionen über ideologische Überzeugungen ein, in deren Verlauf er sich selbst in stereotype Argumentationen verstricken könnte, er verpflichtet den Jugendlichen auf dessen Alltagserfahrungen. Dieses Vorgehen wird als praxeologische Brechung bezeichnet. Ein detailliertes Beobachten der alltagspraktischen Handlungs- und Erfahrungsebene und der kommunikativen Äußerungen von Jugendlichen sowie eine (auf die Funktion von Aussagen gerichtete) Analysehaltung eröffnen den Pädagoginnen, deren Beobachtungshaltung als rekonstruktiv bezeichnet werden kann, die Möglichkeit, dem Geltungsanspruch stereotyper und ideologischer Aussagen erfahrungsnah zu widersprechen.

Darüber hinaus kann mithilfe universalistischer Positionierungen<sup>11</sup> antisemitischen Aussagen bzw. den zugrunde liegenden Differenzkonstruktionen widersprochen werden. Wenn darauf verwiesen wird, dass »die Gier [ ] allen Menschen zu eigen« ist, »ich das überhaupt nicht toll fände, wenn irgendein Mensch brennt« oder der Coca Cola-Geschmack unabhängig von einer Gruppenzugehörigkeit der Hersteller besteht, steigen Pädagoginnen aus der Differenzkonstruktion vom ›Juden‹ als ›dem Anderen‹ aus. Eine distanzierte, analytische Beobachterposition korrespondiert hier mit einem Verständnis von Antisemitismus als (Differenz-)Konstruktion.

Die Art und Weise, *wie* die Jugendlichen in den Blick geraten, verschränkt sich – ebenso wie anhand des ersten und zweiten Typus gezeigt – mit der pädagogischen Haltung: Eine Beobachtung kommunikativer und konjunktiver Sozialbeziehungen geht mit Positionen einher, die im Rahmen der Anerkennungspädagogik diskutiert werden. Jugendlichen wird wertschätzend und positiv begegnet, sie werden unterstützt, Handlungsspielräume zu nutzen. Hier zeigt sich ein Verständnis pädagogischen Handelns, das darauf zielt, Lern- und Bildungsprozesse<sup>12</sup> zu begleiten. Jugendpädagogen arbeiten sich in das milieuspezifische und kommunikative Erfahrungswissen von Jugendlichen ein, wobei sie sich einen Zugang zu Einstellungen und zum Verhalten erarbeiten, das auf habitualisierter Ebene – nicht auf der Ebene des kommunikativen Wissens – liegt. Dies erscheint gerade im Vergleich zu einer weit verbreiteten Annahme der politischen Bildungsarbeit interessant, der zufolge Einstellungsänderungen primär mittels theoretischer Wissensvermittlung zu ermöglichen sei. Wissenssoziologisch inspirierte Lern- und Bildungstheorien gehen hingegen von der Annahme aus, dass Einstellungsänderungen nicht ohne weiteres zu erreichen sind, da sie vielmehr auf der Ebene des inkorporierten Wissens stattfinden bzw. beginnen.<sup>13</sup>

Ein strategischer Umgang zeigt sich sowohl hinsichtlich der Kommunikation als auch bezüglich der Asymmetrie pädagogischer Beziehung. An emanzipatorischen Werten orientiert, unterstützen rekonstruktiv beobachtende Jugendpädagogen das Gegenüber im Prozess der Meinungsbildung und -äußerung, ohne das soziale Phänomen Antisemitismus aus dem Blick zu verlieren. Essentialisierende Selbstbeschreibungen und generalisierte Aussagen über den anderen werden infrage gestellt, das Problematische daran plausibilisiert sowie alternative Deutungen angeboten. Pädagoginnen nehmen eine ›Rolle‹ ein, die in Anlehnung an Giesecke

---

11 Universalistische Perspektiven beziehen sich auf die Menschheit als Gesamtheit. Tugendhat versteht Universalismus als »primär moralische Kategorie. Es erscheint als kulturelle Errungenschaft, dass es Gebote und insbesondere Verbote gibt, die die Menschheit als ganze betreffen, von denen wir niemanden meinen, ausschließen zu dürfen« (Tugendhat zitiert nach Griese 2006: 296). Die Interviewten nutzen Vorstellungen von übergreifenden Charakteristika des Menschseins (anthropologischer Universalismus), um Differenzsetzungen vom ›Juden‹ als dem ›Anderen‹ zu begegnen.

12 Allgemein kann unter Bildung ein auf das ganze Leben bezogener Entwicklungsprozess eines Menschen verstanden werden. Winfried Marotzki beschreibt Bildung als »Veränderung der Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung« (ders. 1990: 41), was eine Änderung des Selbstverhältnisses des Subjektes beinhaltet (vgl. ebd.: 43). Während mit Lernprozessen das Mehr von Wissen und Können innerhalb eines Orientierungsrahmens verstanden werden kann, beinhaltet ein Bildungsprozess vielmehr die Transformation dieses Rahmens (vgl. Nohl 2005: 221; Marotzki 1990: 32ff.).

13 Anschließen lässt sich hier an Christoph Wulf's Arbeiten zum Begriff der Mimesis. Auch er verortet Einstellungen auf der Ebene praktischen Wissens; deren Entstehung bzw. Aneignung als Prozesse mimetischen Lernens rekonstruiert werden (vgl. Wulf 2001: 140-149). Als mimetisches Lernen wird das Anähneln an eine andere Person, das Kopieren eines Vorbildes gesehen, wobei es immer um eigenständige, kreative Prozesse des Nachschaffens geht, die als performative Darstellungen und Inszenierungen gelten können (vgl. Gebauer/Wulf 1998, 1992).



an ein professionelles Verständnis erinnert, das den Pädagogen als Gesprächsleiter vorstellig werden lässt (vgl. ders. 1964: 158), wobei die Standortgebundenheit der Jugendlichen sowie pädagogische Zielsetzungen Beachtung finden. Pädagoginnen simulieren eine symmetrische Beziehung, man könnte auch sagen, sie täuschen diese vor. In kontrovers verlaufenden Diskussionen arbeiten sie mit rhetorischen Figuren und artikulieren Fragen, die das Gegenüber zum Nachdenken anregen oder Irritationen erzeugen sollen. Diesem Vorgehen liegt ein implizites Wissen zugrunde, dass Einstellungs- oder Meinungsänderungen nicht unmittelbar ablaufen oder durch eine instruierende, insistierende Vermittlung des ›richtigen Wissens‹ möglich werden. Vielmehr bedarf es eines Zugangs zu den Funktionen, die diese Äußerungen für die Jugendlichen erfüllen, um Veränderungen oder Irritationen zu initiieren. Im Zusammenhang mit einer rekonstruktiven Beobachtungshaltung können dialogische Gespräche Kommunikationswege jenseits der Konstruktionslogik antisemitischer Semantik eröffnen.

### **3. Praxisrelevanz**

Mit den skizzierten Ergebnissen lassen sich nicht nur Defizite pädagogischen Handelns lokalisieren, fokussiert werden nun diejenigen Strategien, die Antworten geben auf die Frage nach dem *Wie* des pädagogischen Umgangs mit Antisemitismen. Hieran anknüpfend soll diskutiert werden, welche Handlungskompetenzen Jugendpädagogen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung sinnvoll vermittelt werden können.

Die Ergebnisse aktualisieren Forderungen aus dem Fachdiskurs, in dem für eine Integration qualitativer Forschungsmethoden in die Aus- und Weiterbildung der Jugend- bzw. Sozialpädagoginnen plädiert wird (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2005; Lindner 2000; Jakob/Wensierski (Hg.) 1997; Oevermann 2000; Schütze 1993, 1994; Völter 2008; Nohl 2006b). Für das pädagogische Handeln im Umgang mit wahrgenommenem Antisemitismus ist festzustellen, dass eine rekonstruktive Beobachtungshaltung mit der Möglichkeit einhergeht, (alternative) Handlungsspielräume anzuzeigen, die nicht losgelöst vom kommunikativen und konjunktiven Wissen der Jugendlichen verbleiben. Im Kontext einer mehrperspektivischen, milieubezogenen Beobachtung begegnen Interviewte ideologisch überformten Aussagen, indem sie das Gegenüber auf alltagspraktische Relevanzen verpflichten. Da Pädagogen sich auf den Alltag der Jugendlichen beziehen, signalisieren sie nicht nur im Sinne einer Pädagogik der Anerkennung, dass sie deren Erfahrungen ernst und wahrnehmen. Nachdruck erhalten ihre Argumentationen gerade dadurch, dass sie auf konkretes Erleben der Jugendlichen verweisen und auf milieuspezifische Handlungsoptionen aufmerksam machen (praxeologische Brechung). Mit dieser Strategie gerät zudem der konstruierte Charakter stereotyper Bilder und ideologischer Äußerungen in den Fokus, wird deren Unverbundenheit zur alltagsweltlichen Erfahrungsebene deutlich. Antisemitismen wird also nicht abstrakt oder moralisch überformt im Sinne von Belehrung begegnet, vielmehr wird eine Such- und Analysehaltung eingenommen: Pädagoginnen richten den Blick auf die möglichen Funktionen der Äußerungen, die sie als antisemitisch wahrnehmen. Diese Analysehaltung ist mit der Einstellung rekonstruktiv Forschender zu vergleichen, die nach dem impliziten und dem dokumentierten Sinn des Gesagten suchen. Im Kontext des pädagogischen Umgangs mit wahrgenommenem Antisemitismus erhält diese AnalyseEinstellung eine zusätzliche Bedeutung. Vor dem Hintergrund, dass antijüdische Fremdbilder für Wir-Gruppenkonstruktionen und Selbstbilder ver-

schiedene Funktionen erfüllen<sup>14</sup>, ist es aus pädagogischer Perspektive angezeigt, sich immer zugleich mit dem präsentierten Selbstbild der Personen zu beschäftigen, die sich antisemitisch äußern. In Reaktion auf antisemitische Aussagen ist es weitgehend sinnlos, ›über Juden‹ zu reden, da dies korrespondenztheoretisch<sup>15</sup> betrachtet, antisemitische Beiträge liefert, wie das empirische Material zeigt. Dass eine rekonstruktive Beobachtungshaltung nicht immer Wissen über den konstruierten Charakter antisemitischer Mythen und ihren konstitutiven Bezug zum Selbstbild einschließt, illustrieren die Untersuchungsergebnisse ebenso. Hier könnte ein sinnvolles Reflexionsangebot bzw. eine Analysegrundlage für das praktische Handeln im Kontext von Aus- und Weiterbildung anknüpfen: Reflektieren Pädagogen über die Genese von Antisemitismen und begeben sie sich mithilfe eines rekonstruktiven Blicks auf die Suche nach den möglichen Funktionen der Äußerungen für die sprechenden Personen, so lässt sich ein pädagogischer Umgang erwarten, der die Jugendlichen mit ihren Plausibilisierungen und milieubezogenen Erfahrungen im Kontext des wahrgenommenen Antisemitismus in den Blick nimmt.

Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass ein phänomenrekonstruierender Zugang zum kommunikativen Wissen den Ausstieg aus antisemitischen Differenzkonstruktionen ermöglichen kann. Jugendlichen werden Alternativen zu antisemitischen Deutungen angeboten, das Selbst- und Weltverständnis sowie Handlungsspielräume können eine Erweiterung erfahren. Eine inhaltliche Positionierung verschränkt sich in der rekonstruktiven Beobachtungshaltung mit theoretischem Wissen über Antisemitismus und menschenrechtsorientierten Werthaltungen: Diese Haltungen lassen sich grundlegend am differenzierten Gebrauch und Umgang mit Sprache erkennen. Theoretisches Wissen über Antisemitismus darf jedoch nicht als isolierte Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit Antisemitismus betrachtet werden, grundsätzlich muss der pädagogische Zugang mitbedacht werden: Wird theoretisches Wissen von der Überzeugung flankiert, über das ›richtige Wissen‹ zu verfügen, prägt dies nicht nur den Umgang mit den Jugendlichen, sondern mündet in eine generalisierende, stereotypisierende Form der Beobachtung und Intervention. In ihren Reaktionen auf wahrgenommenen Antisemitismus orientieren sich rekonstruktiv Beobachtende nicht an der Vermittlung ihrer persönlichen Position, sondern sie suchen nach dem Sinn, der die Aussagen des Gegenübers fundiert und setzen hier an. Mit universalistischen Positionen kann antisemitischen Differenzkonstruktionen widersprochen werden, Konstruktionen vom ›Juden‹ als ›dem Anderen‹ werden auf diesem Wege obsolet. Aus der Weiterbildungsperspektive scheint es sinnvoll, die Beobachtungshaltung und einen sensibilisierten Umgang mit Aussagen und Konstruktionen gemeinsam zu vermitteln: Eine belastbare anti-antisemitische Position geht mit einem Verständnis über die Herstellungsprozesse antisemitischer Konstruktionen einher. Die Beschäftigung mit Strukturen antisemitischer Semantik kann als übergreifender Lerngegenstand betrachtet werden, der

---

14 Aus einer allgemeinen Perspektive verweist u.a. Alois Hahn auf diesen Zusammenhang (vgl. ders. 2000: 15 ff.). Zur Interdependenz von antisemitischem Fremdbild und nationalem Selbstbild/Wir-Gruppenkonstruktion vgl. Holz 2001.

15 Holz bezeichnet diejenigen wissenschaftlichen Ansätze als korrespondenztheoretisch, die antisemitische Vorurteile in einen Zusammenhang mit angeblichen Eigenschaften, Besonderheiten und dem Verhalten von ›Juden‹ stellen und Antisemitismus auf Interaktionen zwischen ›Juden‹ und ›Nichtjuden‹ zurückführen. Auch wenn in der Antisemitismusforschung einzelne korrespondenztheoretische Erklärungen diesen grundlegenden projektiven Charakter von Antisemitismus partiell aus dem Blick verlieren (zur Kritik vgl. Holz 2001: 62–71), so liegen dennoch kaum wissenschaftliche Arbeiten vor, die in dem Sinne antisemitisch argumentieren als sie eine Mitverantwortung von ›Juden‹ am Entstehen und Auftreten des Antisemitismus unterstellen.

Reflexionen über Differenz- und Gruppenkonstruktionen, Konstruktionen vorgestellter Gemeinschaften, Prozesse der Selbst- und Fremdzuschreibung oder totale Identifizierung anregt. Gerade weil sich die Beobachtungshaltungen als habitualisiertes Handlungswissen zeigen, das themenübergreifend zugrunde liegt, scheint es angebracht, Rassismen, Ethnisierungs- und Kulturalisierungsprozesse, rechtspopulistische Meinungen etc. einzubeziehen.

Die Typenbildung illustriert, dass neben der Vermittlung von theoretischem Wissen über das Thema Antisemitismus in der Aus- und Weiterbildung von Jugendpädagogen das *Wie* des pädagogischen Handelns und die Beziehungsarbeit im Vordergrund stehen sollte. Synergien ergeben sich, wenn das Erlernen rekonstruktiver Methoden der Sozialforschung an Fragen des pädagogischen Bezugs gekoppelt wird: Gelingt dies, ist zu erwarten, dass sich eine neugierige Analysehaltung mit einer distanzierten Beobachterposition verbindet, die den Äußerungen des Gegenübers nicht mit vorschnellen Wiederholungen, Entgegnungen oder Wertungen begegnet. Ein vorübergehendes Einklammern der Geltung von Aussagen ermöglicht Reflektionen über die potenzielle Funktion des Gesagten. Anerkennungspädagogische Aspekte sowie ein strategischer Umgang mit der Asymmetrie in pädagogischen Beziehungen, die jedoch nicht mit Kritik- oder Distanzlosigkeit zu verwechseln sind<sup>16</sup>, scheinen förderlich. Gleichzeitig scheint es angemessen, Potenziale jugendpädagogischen Handelns, die mit der Beobachtungs- und Interventionsform, der pädagogischen Haltung und den strukturellen Bedingungen pädagogischer Situation korrespondieren, im Rahmen von Fort- und Weiterbildung zu thematisieren. Relevanz erhalten milieuspezifische und phänomenrekonstruktive Beobachtungen, sollen Lern- und Bildungsprozesse unterstützt werden. Ziel wäre es, ein professionelles Verständnis als Lernhelfer (vgl. Giesecke 1989: 105ff.) zu etablieren, das emanzipatorische Ansätze integriert und von der Selbsttätigkeit und den Potentialen der Lernenden ausgeht.

Die Verschränkung zwischen pädagogischer Haltung und Kommunikationsformen ist dem empirischen Material und den Analysen zu entnehmen: Für den Verlauf pädagogischer Handlungen im Kontext wahrgenommenen Antisemitismus ist es bedeutsam, *wie* Pädagoginnen mit den Jugendlichen kommunizieren. Dass strategische Kommunikation (im Sinne Habermas'), die u.a. Antworten im Sinne des von den Pädagogen formulierten, unkritizierbaren ›richtigen Wissens‹ befördert, inhaltliche Auseinandersetzungen der Jugendlichen blockiert, zeigen die Ergebnisse. Aus- und Weiterbildungsangebote können auch hier ansetzen: Pädagogen können in Fort- und Weiterbildung ein dialogisch gerahmtes Vorgehen entwickeln. Ein vorübergehendes Einklammern der Geltung von Aussagen ist nicht nur angesichts der Suche nach deren Funktion angezeigt, sondern auch hinsichtlich des kommunikativen Umgangs. Es eröffnet Handlungsspielräume für Sozialarbeiterinnen und die Option, auf Antisemitismus jenseits stereotyper oder immanenter Formen der Intervention zu reagieren. Anschließend lässt sich hier an ein professionelles Verständnis von Pädagogen als Gesprächsleiter (vgl. Giesecke

---

16 Zu ähnlichen Empfehlungen kommt Köttig im Rahmen einer Studie, in der pädagogische Situationen in der offenen Jugendarbeit mit rechtsextrem orientierten Mädchen untersucht werden (vgl. Köttig 2004). Das Einüben in eine methodische Haltung der Fremdheit (Schütze) könne das Aufrechterhalten einer professionellen Distanz zu den Jugendlichen unterstützen, die, wird eine verständnisorientierte Annäherung an die Klientinnen favorisiert, aus dem Blick gerät. Hervorgehoben wird eine abwartend-beobachtende, auf das Verstehen gerichtete Haltung, die auch den Handlungsdruck verringern kann: »Als leitendes Prinzip tritt damit zunächst das Verstehen-Wollen anstelle des Handeln-Müssens« (vgl. ebd.: 376). Die Autorin betont zudem die Bedeutung kontinuierlicher Reflexionen beruflichen Handelns, die Notwendigkeit einer begleitenden Supervision sowie die Erarbeitung eines Standpunktes hinsichtlich der politischen Meinungsäußerungen der Klientel (vgl. ebd.: 377f.).

1964: 158), wobei sachliche Implikationen und persönliche Motive im Gespräch abzuwägen sind: Jugendliche werden unterstützt, eine »vernünftige, das heißt begründete und somit auch wieder mitteilbare Entscheidung zu treffen« (Giesecke 1964: 159).

Ein konkreter Thematisierungs- und Reflexionsbedarf, wie heutigen Antisemitismen aus pädagogischer Perspektive begegnet werden kann, ergibt sich, werden Gedenkstättenfahrten oder Begegnungsprojekte, die in der offenen Jugendarbeit in Reaktion auf gegenwärtige Antisemitismen realisiert werden, genauer betrachtet. Ohne die Ausführungen der Interviewten detailliert zu rekapitulieren, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass der Dimension Geschichte/Gegenwart Rechnung getragen werden muss und Antworten auf die Frage entwickelt werden müssen, wie der Gegenwartsbezug im historischen Lernen so hergestellt werden kann, dass die Jugendlichen mit ihren Wissensbeständen über den Holocaust und ihren Alltagserfahrungen einbezogen werden. Dass biografische Zugänge eine Auseinandersetzung initiieren können, die nicht auf abstrakter Ebene verbleibt, sondern historisches Wissen nachvollziehbar vermittelt und Positionierungen in der Gegenwart ermöglicht, wird im gedenkstättenpädagogischen Fachdiskurs unterstrichen (vgl. u.a. Kuhls 1996; Kiesel u.a. 1997; Fechler u.a. 2000). Hier lässt sich auch in der offenen Jugendarbeit ansetzen, erste Erfahrungen über die Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegen vor.<sup>17</sup> Es wird nicht grundsätzlich bezweifelt, dass die Auseinandersetzung mit historischem Antisemitismus sinnvoll sein kann, um eine Thematisierung heutiger Äußerungen bzw. Einstellungen zu rahmen. Allerdings ist es unabdingbar, historische und gegenwärtige Erscheinungsformen differenziert zu betrachten und den Blick auf die Jugendlichen in ihrem biografischen Gestern und ihrem Hier und Jetzt zu integrieren.

Ähnliches ist angesichts von Begegnungsprojekten zu konstatieren: Hier geht es ebenfalls um Reflexionen über Grenzen und Gefahren der Begegnungspädagogik, die mit der Intention durchgeführt werden kann, heutigen Antisemitismen auf dem Wege des Kontaktes mit Juden entgegenzutreten. Werden Begegnungen als unvermittelte Antwort auf antisemitische Äußerungen initiiert und wird angenommen, dass der direkte Kontakt mit Juden Antisemitismus ›beseitige‹, so handelt es sich um ein Vorgehen, das den grundsätzlichen Strukturen des Antisemitismus ›aufsitzt‹. Das heißt nicht, dass Begegnungsprojekte unsinnig sind, vielmehr geht es um eine kritische Reflexion des Konnexes Antisemitismus/konkretes Handeln von Juden. Begegnungen, die im Sinne einer Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten (vgl. Nohl 2006b) Räume des Kennen Lernens gestalten, eröffnen den Zugang zu zuvor unbekanntem Milieu, können interkulturelle Lernprozesse<sup>18</sup> befördern und letztlich Teil einer Antwort auf heutige Antisemitismen sein. Dem pädagogischen Handeln dürfen jedoch keine Wirkungserwartungen gemäß der Kontakthypothese<sup>19</sup> zugrunde liegen. Vielmehr folgen die Interventionen ei-

---

17 Über Ergebnisse einer laufenden Untersuchung mit dem Arbeitstitel »...und man kann sie doch für NS-Geschichte interessieren!« berichtete Elke Gryglewski im Forschungskolloquium des Zentrums für Antisemitismusforschung am 14. November 2007.

18 Im Sinne interkulturellen Lernens kann kommunikatives Wissen über ein zuvor unbekanntes Milieu erworben sowie der Umgang mit Milieufremden eingeübt werden. Darüber hinaus ist es möglich, dass im Zuge eines handlungspraktischen Miteinanders neue Orientierungen entstehen: In diesem Fall wäre von *interkulturellen Bildungsprozessen* die Rede. Nohl weist auf die Notwendigkeit hin, arrangierte soziale Begegnungen so auszurichten, dass zumindest eine Übereinstimmung als auch eine Differenz hinsichtlich verschiedener Milieudimensionen unter den Teilnehmenden vorliegen (vgl. 2006b: 233).

19 Die Kontakthypothese stammt aus der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung, bereits Allport (vgl. 1954: 261–282) thematisiert den Zusammenhang von Gruppenkontakten und dem Abbau von Vorurteilen. Es wird angenommen, dass Vorurteile und Stereotypen auf mangelndes Wissen oder Ignoranz gegenüber ethnischen

nem Verständnis, das Anerkennungserfahrungen sowie Klärungsprozesse kollektiver Zugehörigkeiten fokussiert, die es letztlich erlauben, ein Selbstbild zu entwerfen, das projektive Elemente suspendieren kann.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Angebote der Aus- und Weiterbildung neben Perspektiven, die sich auf das praktische Können im Zusammenhang mit der Beobachtungsform und der pädagogischen Haltung beziehen, theoretische Wissensvermittlung sowie die Klärung der eigenen Position zum Antisemitismus beinhalten sollten. Anschließen lässt sich hier an ein integratives Bildungsverständnis im Weiterbildungsbereich Sozialer Arbeit, das »Elemente des kognitiven Lernens, des praktischen Könnens und der wertbestimmten emotionalen Grundhaltungen« (Peter 2002: 134) berücksichtigt. Weiterbildungsangebote in der Sozialen Arbeit zielen auf Reflexionsmöglichkeiten im Kontext der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens sowie auf Prozesse der »Habitualisierung von angemessenen Handlungsrouninen, berufsethischen Haltungen und Einstellungen« (ders. 2002: 128). Insofern geht es um Zugänge zum handlungspraktischen und kommunikativen Wissen von Pädagoginnen. Hinsichtlich der Aneignungsprozesse von Wissen – also die Frage, *wie* Angebote der Aus- und Weiterbildung zum Thema Antisemitismus didaktisch aufbereitet werden sollten, um anvisierte Ziele zu erreichen – bleiben Ansätze einer Ermöglichungsdidaktik zu berücksichtigen (vgl. Griese 2009: o.S.): Neues Wissen wird von den Teilnehmenden dann angeeignet oder adaptiert, als es sich anschlussfähig an bereits vorhandenes erweist und Prinzipien der Selbsttätigkeit einschließt. Für die Praxis der Fort- und Weiterbildung scheint das Arbeiten am konkreten Fall geeignet. Pädagoginnen haben hier die Möglichkeit, über das eigene Handeln zu reflektieren, Handlungsalternativen zu erproben und in Bezug zu setzen mit pädagogischen Fragestellungen sowie angeeignetem Wissen zum Thema Antisemitismus (vgl. Radvan 2008).

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (2001): *Minima Moralia*. Frankfurt/ Main.
- Allport, Gordon W. (1954): *The Nature of Prejudice*. Reading, Massachusetts.
- Anderson, Benedict (1996): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt/ New York.
- Bergmann, Werner (2008): *Zur Entwicklung antisemitischer Einstellungen der Bevölkerung. Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung des Innenausschusses des Deutschen Bundestages zum Thema ›Antisemitismus in Deutschland‹ am 16. Juni 2008*. Verfügbar unter [http://www.bundestag.de/ausschuesse/a04/anhoerungen/anhoerung14/stellungnahmen\\_sv/Stellungnahme\\_01.pdf](http://www.bundestag.de/ausschuesse/a04/anhoerungen/anhoerung14/stellungnahmen_sv/Stellungnahme_01.pdf) (20.3.2009).
- Bergmann, Werner (2004): *Die Verbreitung antisemitischer Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1990 bis 2003*. In: Bundesministerium des Innern (Hg.): *Extremismus in Deutschland: Erscheinungsformen und aktuelle Bestandsaufnahme*. Berlin, S. 25–55.
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1986): *Kommunikationslatenz, Moral und Öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38. Jahrgang, S. 223–246.
- Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 6. Auflage. Opladen & Farington Hills.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001) (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen.

---

Minderheiten zurückzuführen seien. Auch wenn eine Vielzahl sozialpsychologischer Untersuchungen die Hypothese bestätigt, kann deren universaler Anspruch angezweifelt werden (vgl. Zick 1997: 115). So sind neben den Faktoren *Kontakt* und *Wissensvermittlung* weitere Kontextbedingungen zu beachten, die Einfluss auf die Ausprägung von Vorurteilen nehmen (vgl. ebd.: 115f.). Obwohl die Kontakthypothese verschiedentlich modifiziert wurde, liegen die Grundannahmen nach wie vor ex- oder implizit verschiedenen Forschungs- und Praxisprojekten zugrunde (vgl. ebd.: 117).

- Fechler, Bernd/Kößler, Gottfried/Liebartz-Groß, Till (2000) (Hg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim und München.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel, Ritual, Geste: Mimetische Grundlagen sozialen Handelns. Reinbek.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): Mimesis, Kultur-Kunst-Gesellschaft. Reinbek.
- Giesecke, Hermann (1989): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim und München.
- Giesecke, Hermann (1964): Versuch 4. In: Müller, C. W./Kentler, H./Mollenhauer, K./Giesecke, H.: Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München, S. 119–176.
- Griese, Birgit (2009): Weiterbildung und Soziale Arbeit. In: Geißler-Piltz, B./Gerull, S. (Hg.): Wissen und Expertise von SozialarbeiterInnen im Gesundheitssystem. Opladen/Farmington Hills, (erscheint Anfang 2009).
- Griese, Birgit (2006): Zwei Generationen erzählen. Narrative Identität in autobiographischen Erzählungen Russlanddeutscher. Frankfurt/New York.
- Habermas, Jürgen (1988): Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/Main.
- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt/Main.
- Hitzler, Ronald (2000): Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnographie. In: Lindner, W.: Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen, S. 17–31.
- Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg.
- Jakob, Gisela/Wensierski, Hans-Jürgen (1997) (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim und München.
- Kiesel, Doron/Kößler, Gottfried/Nickolai, Werner/Wittmeyer, Manfred (1997) (Hg.): Pädagogik der Erinnerung: Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit. Frankfurt am Main.
- Köttig, Michaela (2004): Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik. Gießen.
- Kuhls, Heike (1996): Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten. Münster.
- Lindner, Werner (2000): »Ich sehe was, was Du nicht siehst« – Ethnographische Kompetenz in der Jugendarbeit. In: Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen, S. 67–90.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2003): Das Expertinneninterview. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 481–491.
- Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau.
- Nohl, Arnd-Michael (2006a): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Nohl, Arnd-Michael (2006b): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.
- Nohl, Arnd-Michael (2005): Bildung und Entrepreneurship. In: Ecarius, J./Friebertshäuser, B. (Hg.): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 220–236.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt am Main, S. 58–153.
- Peter, Hilmar (2002): Weiterbildung in der Sozialen Arbeit. In: Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H./Merten, R. (Hg.): Mehr Wissen – mehr Können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession. Hohengehren, S. 125–148.
- Radvan, Heike (2008): Kollegiale Fallberatung – Eine Methode zum Umgang mit Antisemitismus. In: Verein für demokratische Kultur in Berlin e.V. (VDK) und amira - Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus (2008): »Du Opfer!«–»Du Jude«. Antisemitismus und Jugendarbeit in Kreuzberg. Berlin, S. 23.
- Riemann, Gerhard (2003): Erkenntnisbildung und Erkenntnisprobleme in professionellen Fallbesprechungen am Beispiel der Sozialarbeit. In: ZBBS 4. Jg., Heft 2/2003, S. 241–260.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Schuldlos – schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen. Hamburg.
- Rürup, Reinhard (1975): Emanzipation und Antisemitismus: Studien zur »Judenfrage« der bürgerlichen Gesellschaft. Göttingen.
- Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Grodeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg, S. 189–297.

- Schütze, Fritz (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, T./Ortmann, F./Karsten, M. (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, S. 191–221.
- Völter, Bettina (2008): Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. Forum Qualitative Sozialforschung. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-08/08-1-56-d.htm> (20.3.2009)
- Wulf, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel.
- Zick, Andreas (1995): Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. Münster/New York/München/Berlin.