

Menschenrechtspädagogik gegen sekundären Antisemitismus

Wilhelm Schwendemann*

Historisches Bewusstsein und Problemanzeige

Zwischen der Erinnerung an die Schoa, aktueller Menschenrechtsbildung und Friedensbildung in der vierten Generation nach der Schoa existiert eine Schnittmenge, die für die Pädagogik gegen Rassismus wesentlich ist. Beispiele wie das von *Janusz Korczak*¹ lassen uns durch seinen Einsatz an Grundlegendes zur Humanitas erinnern.² Durch Erinnerung wird Vergangenheit ‚vergegenwärtigt‘. Historisches Bewusstsein ist dadurch gekennzeichnet, dass es zwar an vergangenen Ereignissen ansetzt und sich in Auseinandersetzung mit ihnen „bildet“, dass aber gerade dieser Bildungsprozess eine Verortung in der Gegenwart ermöglicht. Eine solche Verortung geht weit über eine reine Sensibilisierung für die Bedeutung der Vergangenheit hinaus. Historische Sensibilisierung (gegenüber den Gräueltaten der Nationalsozialisten) ist ein erster Schritt, der zu einer intensiven Auseinandersetzung und schließlich zur historischen Identitätsbildung von Jugendlichen führen kann. Identität konstituiert sich zu einem beträchtlichen Teil aus Erinnerungen. Das menschliche Selbstkonzept ist geradezu erinnerungsgeleitet: Erfahrungen, Sozialisation, bewusste und unbewusste Gedächtnisinhalte bestimmen über unsere Ich-Identität.

* Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann, Studium der Evangelischen Theologie, Philosophie, Judaistik und Religionssoziologie, Ordination zum Pfarrer der Ev. Landeskirche in Baden; Pfarramts- und Schultätigkeit; seit 1995 Professur für Ev. Theologie und Didaktik an der EH Freiburg.

1) Vgl. Michael Kirchner, *Janusz Korczak*, ein jüdischer Lehrer und Erzieher, in FrRu 10(2003)123; Kalman Yaron, *Leben im Schatten des Todes*, in FrRu 14(2007)94.

2) Vgl. Meik Zülsdorf-Kersting, *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust*. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Münster 2007. Jörn Rüsen/Ingetraud Rüsen, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, 2., überarb. und erw. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008.

Junge Menschen haben nicht (wirklich) gelernt, wenn sie sich einen „historischen“ Sachverhalt rein kognitiv erarbeitet haben und wiedergeben können, sondern dann, wenn „eine relativ dauerhafte Veränderung bzw. Erweiterung des Verhaltensrepertoires“ in Bezug auf die historischen Themen vorliegen. Im Zusammenhang mit Auschwitz als der absoluten Inhumanität kann dies nur bedeuten, dass Menschen etwas gelernt haben, wenn sie „Humanität“ gelernt haben. Somit bedingen sich Erinnerungslernen und Lernen des Humanum gegenseitig. „Erziehung nach Auschwitz“³ ist gleichbedeutend mit „Erziehung zur Humanität“. Die Lernenden lernen in der Konfrontation mit den historischen Themen nicht nur etwas über die Situation damals, sondern auch etwas über heute und vor allem etwas über sich selbst. Auschwitz ist in historischer Hinsicht als „präzedenzlos“⁴ zu kennzeichnen, doch heißt dies nicht, dass es sich nicht wiederholen könnte. Aus diesem Grunde sind Lernprozesse so anzulegen, dass sie die „praktische Identität“, d. h. die „moralische Zeitgenossenschaft“ der Lernenden betreffen.⁵

Menschenrechts-Bildung in historischer Hinsicht ist Befähigung zu moralischer Zeitgenossenschaft, die darin besteht, die „*Negation von Inhumanität*“⁶ zu erlernen und vollziehen zu können: „So darf es nicht sein!“ Ebenso wie die Menschenrechte in historischer Hinsicht als *Negation der Inhumanität* entstanden sind – die amerikanische Unabhängigkeitserklärung (1776), die französische Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (1789), die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) –, kann auf individueller und sozialer Ebene durch die Ablehnung von Inhumanität die Möglichkeit zur Humanität erlernt werden. Bisherige Ansätze zur Menschenrechtspädagogik⁷ werden um die Dimension des historischen Lernens erweitert. Holocaust-Erinnerung und Menschenrechts-Bildung sind zwei Brennpunkte einer Ellipse, die Vergangenes und Gegenwärtiges umkreist.

3) Theodor W. Adorno, *Stichworte. Kritische Modelle* 2. 1. Aufl. (Nachdr.). Frankfurt/M. 1998/2003, 347. Matthias Heyl, *Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland Niederlande Israel USA*, Hamburg 1997. Wilhelm Schwendemann, *Didaktisches Chaos oder alles im Griff? Erziehung nach und über Auschwitz*, in: Freiburger Rundbrief 12(2005)196–205.

4) Yehuda Bauer, *Rethinking the Holocaust*, New Haven 2001.

5) Rolf Zimmermann, *Philosophie nach Auschwitz. Eine Neubestimmung von Moral in Politik und Gesellschaft*, Reinbek bei Hamburg 2005, 92 ff.

6) Vgl. Zimmermann (Anm. 5), 87.

7) Wolfgang Benedek, *Menschenrechte verstehen. Handbuch zur Menschenrechtsbildung*, Wien 2009.

Ein pädagogischer Schwerpunkt muss in der Wertefindung liegen, d. h. man muss bei den konstruktiven Anstrengungen der Lerngruppe selbst ansetzen und die erreichten Wertekompetenzen der Skala der Gerechtigkeitsentwicklung nach L. Kohlberg⁸ zuordnen. Menschenrechtsbildung gehört sowohl zur ethischen und moralischen als auch zur rechtlichen Dimension, wobei im schulischen Religions-, Ethik-, Geschichtsunterricht der Schwerpunkt auf die Moralbildung gelegt werden sollte, ohne jedoch den rechtlichen Zusammenhang aus den Augen zu verlieren. Diese Verbindung zwischen Erinnerungslernen und Menschenrechtsbildung stellt in ihrer Polarität Neuland für den schulischen Unterricht dar, vor allem, was den Geschichtsunterricht betrifft.

Menschenrechtsbildung als historische Sensibilisierung

Die Menschenrechte drücken solche Rechte aus, die jedem Menschen bedingungslos zustehen, unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht, Alter, politischen oder religiösen Überzeugungen (vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte⁹ Art. 2). Sie formulieren Ansprüche des Einzelnen auf Leben, Freiheit, Sicherheit, Nahrung, Unterkunft, Bildung; Gleichheit vor dem Gesetz, Unabhängigkeit der Justiz und das Recht auf ein Gemeinwesen, das die entsprechenden Voraussetzungen dafür schafft. Juristisch gesehen dienen die Menschenrechte dem Schutz des Einzelnen vor uneingeschränkten staatlichen Übergriffen und gehen von der Anerkennung des Menschen als eigenem Rechtssubjekt und Träger von völkerrechtlichen Rechten und Pflichten aus.¹⁰ Der Grund für ihre Existenz liegt in ihrer Missachtung. Während menschenrechtliche Denkansätze schon lange bestehen, wurden die Menschenrechte als rechtliche, universell geltende Normen erst im Zeitalter der europäischen Aufklärung festgehalten. Diese machte es zum Ziel, den Menschen aus jeglicher religiösen oder staatlichen Bevormundung zu befreien, indem sie ihn als vernunftbegabtes autonomes Individuum ansahen und beschrieben.

8) Lawrence Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt/Main 2006.

9) Im Folgenden durch AEMR abgekürzt.

10) Matthias Herdegen, *Menschen- und Grundrechte. Wechselwirkungen im modernen Verfassungsstaat*, in: Stephan Breitenmoser/Luzius Wildhaber (Hg.), *Human rights, democracy and the rule of law*, Zürich 2007, 323–336.

Die Grundlagen für die Verbindung von einer philosophischen Begründung der Menschenwürde und deren Sicherung durch als *positiv formulierte* Menschenrechte waren durch die Philosophie Kants gelegt. Die folgenden, Mitte des 20. Jh. beginnenden Bestrebungen, Menschenrechte auf internationaler Ebene zu schützen, lassen sich maßgeblich als Reaktion auf die schrecklichen Erfahrungen der Geschichte der Menschheit im 19. und 20. Jh. verstehen, die gezeigt haben, dass der Nationalstaat allein als Garant der Bürgerrechte nicht ausreichend Schutz bieten kann. So entstand 1945 die Charta der Vereinten Nationen.

Einen entscheidenden Impuls für die rechtliche Festlegung menschenrechtlicher Standards gab die Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. In der verabschiedeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (*Universal Declaration of Human Rights*) legen die Vereinten Nationen ein „von allen Völkern und Nationen zu erreichende[s] gemeinsame[s] Ideal“ (AEMR, Präambel) fest und fordern Einzelne und Organisationen zur Förderung der Achtung dieser Rechte und Freiheiten durch Erziehung und Unterricht auf. In den 30 Artikeln der Menschenrechtserklärung werden auf der Grundlage der Würde jedes Einzelnen das Recht auf Leben, Freiheit, Sicherheit, Schutz, Eigentum etc. herausgestellt, sowie jede Form von Diskriminierung aus Gründen von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand verurteilt (vgl. AEMR, Art. 2).

Die Fokussierung der Menschenrechte auf das Individuum wird mitunter kritisch gesehen. Viele nicht-westliche Gesellschaften seien nicht so individualistisch geprägt wie die unsere. Dadurch gerate der Anspruch auf Universalität der Menschenrechte immer wieder in die Kritik. Auf derart kulturrelativistische Kritik kann erwidert werden, dass historisch gesehen nicht vorrangig westliche Länder an der Formulierung der AEMR als Hauptakteure beteiligt waren. Menschenrechtsbildung, also Bildung über Menschenrechte, umfasst drei wesentliche Ziele:

- Kenntnis der eigenen Menschenrechte,
- Anerkennung der Menschenrechte anderer und den Willen, für sie einzutreten,
- Menschenrechte als Werte der eigenen Moral anzuerkennen und danach zu handeln.

Das Konzept der Menschenrechtsbildung umfasst verschiedene Komponenten anderer Bereiche, wie z. B.: politische Bildung, Anti-Rassismus- und Anti-Diskriminierungsarbeit sowie Friedens-, Toleranz- und Demokratieerziehung. Die Wurzeln der Entwicklung von Konzepten der Menschenrechtsbildung liegen in der zunehmenden Herausbildung eines Wertbildungssystems, das in den 90er Jahren in die weltgesellschaftliche Bildung Einzug hält. 1996 gibt die *Delors-Kommission* im Auftrag der UNESCO einen Bericht heraus mit dem Titel „*Learning – The Treasure Within*“, der die „*Vier Säulen der Bildung*“ als bildungstheoretische Grundlagen herausstellt¹¹:

- 1) kognitive
- 2) arbeitsbezogene
- 3) ökonomische
- 4) sozial-moralische und persönlichkeitsbezogene Lernziele.



Störungen als sekundärer Antisemitismus

Störfaktoren einer gelingenden Menschenrechtsbildung und Ausbildung eines historisch sensibilisierten Bewusstseins liegen nach wie vor in demokratiefeindlichen gesellschaftlichen Einstellungen wie die des Antisemitismus begründet. Zwar ist nach der Schoa der manifeste Antisemitismus offiziell verboten; jedoch das Grundmuster antisemitischer Argumentationen ist – scheinbar unberührt von der Erinnerung an die Schoa – geblieben. Vor allem die Annäherung an antisemitische Narrationen nicht nur in rechten Gruppen, sondern in der bürgerlichen Mitte, aber auch in linken Gruppierungen, ist als sekundärer Antisemitismus nach wie vor vorhanden. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno haben in ihrer Analyse der autoritätsgebundenen Persönlichkeit bis auf den heutigen Tag wegweisende Erkenntnisse zutage gefördert.¹²

11) Volker Lenhart, *Pädagogik der Menschenrechte*, Opladen 2003, 31.

12) Vgl. Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt/Main 2006.

Zum sekundären Antisemitismus gehören vor allem die Tendenzen, sich gerade nicht erinnern zu wollen, sondern die Welt in einem manichäisch-dualistischen Konzept zu begreifen, als Erklärung zu Verschwörungstheorien zu greifen und – vor allem in Bezug auf den Holocaust – Täter und Opfer auszutauschen, abstrakte Herrschaftsverhältnisse in einem ökonomisch-kapitalistischen Wirtschaftssystem zu personalisieren. Anschlussfähig ist der gesellschaftliche sekundäre Antisemitismus z. B. an die Kritik an übernationalen Finanzmärkten, in der politischen Wahrnehmung der USA und Israel und in der unkritischen Solidarität mit z. T. islamistisch orientierten Bewegungen in den europäischen Zivilgesellschaften. Vor allem die Blockade des Erinnerungsvermögens in Bezug auf den Nationalsozialismus und den Holocaust wird durch eine Studie in Deutschland belegt. So votierten 62 % der Deutschen 2005, nichts mehr von den Verbrechen des NS-Regimes an Juden hören zu wollen.¹³ Mehr als die Hälfte stimmt dem Vergleich NS-Regime – Israel in Bezug auf die Politik Israels gegenüber den Palästinensern zu.¹⁴ Partikel des manifesten Antisemitismus diffundieren immer in andere gesellschaftliche Bereiche hinein und verbinden sich mit anderen Narrativen (z. B. Globalisierungskritik).

Die Antwort auf die Frage, was denn Antisemitismus sei, ist im Post-Holocaust-Deutschland¹⁵ bereits Bestandteil gesellschaftlicher Diskurse und Deutungen, also keineswegs objektiv, denn in den Deutemustern verbinden sich Deutungen bereits mit den Mustern latenten Antisemitismus. Begrifflich versteht man unter Antisemitismus nach wie vor alle modernen und postmodernen Formen von Judenfeindschaft¹⁶, wobei verschiedene Weisen von Vorurteilen und Haltungen darin zusammengefasst sind. Das eigene Kollektiv wird so homogenisiert und abgegrenzt und stiftet eine falsche Identität. Im modernen und postmodernen Antisemitismus werden Juden und Jüdinnen als „Träger und Profiteure“ der Moderne gesehen.¹⁷

13) Aribert Heyder u. a., *Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus*, in: Wilhelm Heitmeyer (Hg.), *Deutsche Zustände*, Frankfurt/Main 2005, 144–165.

14) Vgl. Dan Diner, *Der Sarkophag zeigt Risse. Über Israel, Palästina und die Frage eines „neuen Antisemitismus“*, in: Doron Rabinovici/Ulrich Speck/Natan Sznaider (Hg.), *Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte*, Frankfurt/Main 2004, 310–328.

15) Vgl. Holger Knothe, *Eine andere Welt ist möglich – ohne Antisemitismus?* Bielefeld 2009, 22.

16) Vgl. Wolfgang Benz, *Was ist Antisemitismus?* München 2004, 19.

17) Vgl. Knothe (Anm. 15), 35.

Der sekundäre Antisemitismus hebt sich vom manifesten Antisemitismus des 19. und 20. Jh. dadurch ab, dass die Erinnerung an die Schoa zerstört und das Täter-Opfer-Verhältnis verdreht wird.¹⁸ Erinnerungsabwehr und Schuldabwehr sind tragende Elemente dieser Ideologie. Die psychische Entlastung der Täter-Nachfolgegeneration geschieht so, indem Moral und Verantwortung auf die Opfer-Nachfolgegeneration verschoben wird:

„Aus den Opfern werden so Täter, wenn zum einen den Überbringern der schlechten Nachrichten diese ursächlich zugerechnet werden und zum anderen die erhoffte positive Sanktionierung, die Versöhnung ausbleibt [...]“.¹⁹

In der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule geschieht die Vermittlung der kapitalistischen Gesellschaftsstruktur und der Subjektkonstitution hinsichtlich des sekundären Antisemitismus notwendigerweise über den Begriff der Persönlichkeit. Die Ich-Schwäche der autoritätsgebundenen Persönlichkeit ist das zentrale Element dieser gestörten Persönlichkeit, was zum einen in der Unterdrückung der eigenen Triebstruktur und zum anderen in der Anerkennung machtvoller Ordnungen und Hierarchieverhältnisse sich äußert. In der defizitären Ausbildung des Selbst liegt nach der Kritischen Theorie der Schlüssel des Antisemitismus.

In „*Elemente des Antisemitismus*“ (1969) diskutierten Horkheimer und Adorno die gesellschaftskritische These, dass die Verfolgung der Juden Produkt der gesellschaftlichen Ordnung gewesen sei und dass notwendigerweise der Antisemitismus zum bürgerlichen Vergesellschaftungsprozess dazugehöre, was der oben angesprochenen sozialpsychologischen Grundlinie der autoritätsgebundenen Persönlichkeit entspricht. Die Beherrschten suchten in diesem System von antisemitischen Denkmustern und Verhaltensweisen keinen ökonomischen Gewinn, sondern eine Form des Opiums des Volkes.²⁰ Auf der Seite der Herrschenden wird der Antisemitismus als Mittel zur Durchsetzung von Macht gebraucht. Das Volk muss die Unterdrückung wiederholen, weil es seinerseits zum Triebverzicht gezwungen wird – antisemitische Tat und sinnentleerter Selbstzweck im kapitalistischen Wirtschaftssystem entsprechen sich.

18) Vgl. Werner Bergmann, *Geschichte des Antisemitismus*, 2. überarb. Aufl. München 2004.

19) Knothe (Anm. 15), 41.

20) Vgl. Knothe (Anm. 15), 60.