

Marc Grimm,
Stefan Müller (Hg.)

**Antisemitismus
und Bildung**

Bildung gegen Antisemitismus

Spannungsfelder der Aufklärung



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Marc Grimm, Stefan Müller (Hg.)

Bildung gegen Antisemitismus

Spannungsfelder der Aufklärung

Marc Grimm, Stefan Müller (Hg.)

Bildung gegen Antisemitismus

Spannungsfelder der Aufklärung



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1140-3 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1141-0 (PDF)

Inhalt

MARC GRIMM, STEFAN MÜLLER

Bildung gegen Antisemitismus – aber wie und gegen welchen? 7

ULLRICH BAUER

Mit Bildung gegen das kulturelle Gedächtnis eines globalen
Judenhasses – geht das? Chancen und Risiken von Prävention und
Intervention 21

TOBIAS JOHANN, FRANK GREUEL

Die pädagogisch-präventive Bearbeitung aktueller Erscheinungsformen
des Antisemitismus im Bundesprogramm ‚Demokratie leben!‘
Inhaltliche Schwerpunkte, pädagogische Konzepte, zentrale Herausfor-
derungen 44

WILHELM BERGHAN

Demokratiebildung und reflexive Mündigkeit. Theoretische und
empirische Bildungsherausforderungen gegen antisemitische Vorurteile . . 64

MATTHIAS J. BECKER, TILMAN BECHTHOLD-HENGELHAUPT

Antisemitismus im Internet. Ausgangsbedingungen der Internet-
forschung und pädagogische Maßnahmen gegen Judenfeindschaft im
Schulunterricht 81

MONIKA HÜBSCHER

Meldeverfahren als Strategie gegen Antisemitismus in sozialen Medien? 102

FLORIAN EISHEUER, JAN RATHJE, CHRISTINA DINAR

Digital Streetwork als pädagogischer Ansatz gegen Antisemitismus.
Chancen und Perspektiven 117

SUSANNA HARMIS

Pädagogische Auseinandersetzungen mit Antisemitismus und Rassismus.
Das intersektionale Projekt ‚Verknüpfungen‘ 134

KAI SCHUBERT

Israelbezogener Antisemitismus – eine Herausforderung für die
Bildungsarbeit 151

OLAF KISTENMACHER

Latente Formen des Antisemitismus in der Bildungsarbeit.
Theoretische Zugänge und Handlungsstrategien 167

ELKE RAJAL

Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik.
Anregungen für die Bildungsarbeit 182

MARC GRIMM

Qualitätskriterien von Unterrichtsmaterialien für die Bildung gegen
Antisemitismus. Die Thematisierung von Emotionen 198

STEFAN MÜLLER

Antisemitismusprävention als Bildungserfahrung: Wenn Wissen und
Reflexion vor Ressentiments schützen sollen 214

DEBORAH HARTMANN

Antisemitismus und Shoah in der Bildungsarbeit: Problemfelder,
Herausforderungen und Chancen 232

FLORIAN BEER

Was macht ein gutes Schulbuch aus? Prüfsteine für einen antisemitis-
muskritischen Geschichtsunterricht 248

Autorinnen und Autoren 264

Bildung gegen Antisemitismus – aber wie und gegen welchen?

Über die Jahrhunderte hinweg erweisen sich antisemitische Ressentiments als anschniegsam und anpassungsfähig an den Wechsel der politischen, ökonomischen, religiösen und kulturellen Strukturen (Nirenberg 2015). Mit jeder Anpassung findet auch eine Neuerfindung statt, die auf Bestehendes zurückgreifen kann. Judenfeindschaft tritt als „Weltdeutungssystem“ (Schwarz-Friesel 2018, 13) und in fragmentierten Überzeugungen und Motiven auf. Antisemitismus stellt somit ein heterogenes Phänomen dar. Er kann entlang politischer, historischer, ideologisch-weltanschaulicher, moralisch-normativer und religiöser Grundüberzeugungen und Bezugspunkte differenziert und kategorisiert werden (vgl. Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017, 24–28; Bernstein 2020, 23–40). Angemessen ist es demnach, von Antisemitismen auszugehen, die von Kontinuitäten und Diskontinuitäten, Gemeinsamkeiten und Widersprüchen geprägt sind und deren gemeinsamer Nenner die Feindseligkeit gegenüber Jüdinnen und Juden ist, die jeweils kontextspezifisch in Ideologien, Annahmen, Motivationen, Praktiken, Vokabulare und Funktionen eingebettet ist.

Hieraus ergibt sich eine zentrale Herausforderung für die Auseinandersetzung mit Antisemitismen in pädagogischen Kontexten: die Aufklärung über die Rolle und die Bedeutung der Funktionen und Mechanismen antisemitischer Weltdeutungen und Ideologiefragmente. Albert Scherr und Barbara Schäuble haben mit Bezug auf Jugendliche aufgezeigt, dass antisemitische, nicht-antisemitische und indifferente Äußerungen *nebeneinander* und *gleichzeitig* bestehen können (Scherr/Schäuble 2006). Auch hinsichtlich des Grades der Verfestigung muss differenziert werden. Antisemitische Äußerungen können auf starren Überzeugungen beruhen, sie können aber auch aus einer ‚konformistischen Rebellion‘ (Adorno) gespeist werden, die dadurch motiviert ist, gegen einen vermeintlichen gesellschaftlichen anti-antisemitischen Konsens zu rebellieren. Monika Schwarz-Friesel weist mit ihren Analysen antisemitischer Stereotype in der Internetkommunikation darauf hin, dass die Erscheinungsformen und auch die Effekte an jeweils spezifische Grundüberzeugungen und Bezugspunkte gekoppelt sind: „Tendenziell“ so Schwarz-Friesel, „artikulieren rechtsextreme und islamische Antisemit/-innen affektiv ihren Hass, linke und sich im Zentrum ver-

ortende, vor allem gebildete User – die von der kollektiven Negativbewertung des Antisemitismus in der Post-Holocaust-Gesellschaft stärker geprägt sind – dagegen pseudorational und in Verbindung mit Abwehr- und Umdeutungsstrategien.“ (Schwarz-Friesel 2019, 403) Antisemitismen stützen sich kontextspezifisch auf divergierende ideologische Narrative. Eine Aufklärung über antisemitische Ressentiments ist demnach auch auf die genaue Kenntnis der jeweiligen Funktion und der Mechanismen für die unterschiedlichen Zielgruppen angewiesen. So wird in einigen Zielgruppen rasch ein Konsens darüber erreicht werden, dass der klassische rassistische Antisemitismus abzulehnen ist. Die Folgen einer solchen Selbstverortung können aber auch darin bestehen, dass andere Erscheinungsformen antisemitischer Ressentiments ausgeblendet oder relativiert werden. Die Thematisierung von Antisemitismus kann auch dem Ziel dienen, bestimmte Erscheinungsweisen in den Vordergrund zu rücken und andere damit zu dethematisieren.

Da antisemitische Ressentiments ebenso flexibel wie fluide sind, lassen sich weder theoretisch noch praktisch oder empirisch Bereiche identifizieren, in denen eine Weltanschauung als immun gegen antisemitische Fragmente oder Versatzstücke ausgemacht werden könnte. Aus dieser Perspektive verweisen Bildungsangebote auf kritisch-reflexive Perspektiven (vgl. Müller 2018a). Für die Gestaltung von Bildungserfahrungen bedeutet das auch, wie Schäuble und Scherr skizzieren, dass nicht nur ein Reden *gegen* Antisemitismus, sondern auch stets eine Meta-Perspektive *über* die Funktionen und Mechanismen der spezifischen Antisemitismen benötigt wird (Scherr/Schäuble 2006, 121). Damit wird in Bildungskontexten auch auf die Herausforderung abgezielt, antisemitische Annahmen, Deutungen und Erklärungen in einer Art und Weise problematisieren zu können, die für die Beteiligten nicht in einer (ungewollten) Bestätigung ihrer Ressentiments mündet, sondern die Wege für eine Überwindung des Ressentiments öffnet. Hier zeichnen sich aktuelle Herausforderungen ab, die in Kontexten von Bildung und Erziehung einer vertieften Diskussion bedürfen, weil – nicht nur im Falle der Thematisierung von Antisemitismen – eindimensionale Bildungskonzepte, die auf die ‚gute Absicht‘ und die ‚richtige Haltung‘ von Bildner/-innen oder auf ‚gute Materialien‘ setzen, kaum ausreichend sind.

Ressentiment und Kritik

Antisemitische Ressentiments präsentieren und inszenieren sich auch als Sozial- und Gesellschaftskritik, die als Ideologie mit Aufdeckungsanspruch auftritt und in dieser Form der Selbstvergewisserung sowie der Abschottung von gegen-

sätzlichen Erfahrungen dient. So vermengt sich der deutsche Schuldabwehr-Antisemitismus nach 1945 mit einer immunisierenden Kritik. Aber vor allem im ‚gebildeten Antisemitismus‘ (Schwarz-Friesel 2015), in der intellektuellen Judenfeindschaft finden sich Selbstzuschreibungen als Kritiker/-innen (vgl. dazu auch Hafner/Schapira 2015, 184ff.; Grimm 2019).

Deutlich tritt der vermeintlich gesellschafts-, staats- und machtkritische Impetus in Antisemitismen nach dem 11. September 2001 und im Kontext der hier einsetzenden Debatten um den (gar nicht so) ‚neuen Antisemitismus‘ auf, der den Transfer antisemitischer Zuschreibungen auf den israelischen Staat bezeichnet. Im Mittelpunkt steht hier die Frage, wie und mit welchen Motiven, Wertungen, Projektionen und historischen Parallelen der israelisch-palästinische Konflikt gedeutet wird (Rabinovici u.a. 2004). In den vergangenen Jahren hat sich zuerst in der Forschung und mit Verzögerungen auch in der öffentlichen Diskussion die Erkenntnis durchgesetzt, dass Kritik an Israel allzu häufig von antisemitischen Motiven getragen wird:

„An einer Kritik einer israelischen Politik ist solange nichts auszusetzen, solange sie ohne antisemitische Anleihen auskommt. Sie muß sich jedoch mindestens dann dem Vorwurf des Antisemitismus u. E. zu Recht aussetzen, wenn sie das Existenzrecht Israels und sein Recht auf Selbstverteidigung aberkennt, die israelische Politik mit einem doppelten Standard beurteilt, also bestimmte politische Maßnahmen seitens Israels scharf verurteilt, jedoch seitens anderer Länder duldet, historische Vergleiche der israelischen Palästinenserpolitik mit der Judenverfolgung im Dritten Reich bemüht oder antisemitische Stereotype auf den israelischen Staat überträgt. Auf diese Weise wird Israel zum ‚kollektiven Juden‘ gemacht und mit Hilfe klassischer, antijüdischer Stereotype abgewertet und isoliert. Umgekehrt muss damit eine Kritik an der Politik Israels, für die Juden insgesamt verantwortlich gemacht werden, als antisemitisch bezeichnet werden.“ (Zick/Küpper 2005, 8)

Die Abwehr und ihre Mechanismen

Die Thematisierung des Nationalsozialismus und die Rolle der Großeltern und mittlerweile Urgroßeltern im Holocaust lösen auf Seiten der Nachfahren der Täter/-innen auch Abwehr-Affekte aus. Sie sind ein Hinweis darauf, dass emotionale Bezüge individuell, familiär und gesellschaftlich tradiert werden – und nicht etwa verschwinden, wenn Jugendliche keinen direkten Bezug (mehr) zum Nationalsozialismus haben. Dabei kommt in den intergenerationalen Beziehungen auf Seiten der Nachfahren von Täter/-innen und Mitläufer/-innen dem ‚Leiden‘ eine eigentümliche Bedeutung zu:

„Das Leiden als nicht-jüdische Deutsche ist jedoch, wie so mancher glauben möchte, keineswegs nur bedingt durch die kollektive deutsche Vergangenheit, sondern es ist in seinen spezifischen Ausprägungen Folge einer jeweils spezifischen Familienvergangenheit. Diese Vergangenheit wirkt vor allem deshalb so nachhaltig und auch zerstörend auf die Gegenwart ein, weil die Kinder und Enkel der Zeitzeugen des ‚Dritten Reiches‘ nur so wenig bewußte Kenntnis davon haben, sie dennoch ahnen und unter der damit verbundenen Familiendynamik leiden. Wechselseitig wird in den Familien mit sehr viel Energie und Geschick dafür gesorgt, daß diese Vergangenheit im Dunkeln bleibt.“ (Rosenthal 1992, 19 f.).

Solche ‚Gefühlserbschaften‘ (Lohl 2010) nehmen eine Bedeutung ein, die in Erziehung, Bildung und Pädagogik bislang kaum thematisiert wird.

„Die sogenannten intergenerationellen Verschränkungen – Konflikte, Ambivalenzen, Emotionen – können an die nachfolgenden Generationen explizit wie implizit tradiert bzw. weitergegeben werden und gelangen so in den Fluss der Biografie und Identität. Dabei geht es nicht nur um explizite – bewusste und lehrbare Inhalte –, sondern auch um implizite Lebenshaltungen, Gefühlsgehalte und Einstellungen.“ (Chernivsky 2017, 271)

Hier zeichnet sich ab, dass Kenntnissen der Funktion und der Effekte von Abwehrmechanismen eine weitere, erhebliche Bedeutung zukommt – allen voran Rationalisierungen und Projektionsleistungen in Bildungskontexten, die sich der Auseinandersetzung mit Antisemitismen verschreiben. Hier ist zu berücksichtigen, dass in der Einwanderungsgesellschaft paradoxerweise gerade die Aufarbeitung des Nationalsozialismus auch Ausschlusspraktiken gegenüber jenen begünstigen kann, deren Familien keine klassisch-deutschen Täterbiographien vorzuweisen haben. Astrid Messerschmidt verweist darauf, dass „die machtvollen Annahmen über die Auswirkungen eines national-kulturell-religiös besetzten persönlichen Hintergrunds auf das Geschichtsbild [...] die Bildungspraxis und die Forschung zum Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft“ beeinflussen (Messerschmidt 2016). Deterministische pädagogische Bezugnahmen greifen auch hier zu kurz, weil Migrationsbiographien weder den alleinigen noch einen zu ignorierenden Einfluss auf die eigene Auseinandersetzung mit der (eigenen) Geschichte und dem (eigenen) Selbstverständnis haben.

Bildungserfahrungen schließen an Lebenswelten an, unabhängig davon, ob diese mit den theoretischen, politischen oder moralischen Überzeugungen der Bildungsanbieter kompatibel sind. Eine Bildung *über, aus, gegen* und *wegen* Antisemitismus (Schäuble 2012) wird umso nachhaltiger und substanzieller

erfolgen können, je stärker die Verwobenheit kognitiver Wissensformen mit sozio-emotionalen Affekten reflexiv thematisiert werden kann. Für mündigkeitsorientierte Bildungserfahrungen ist dabei stets vorausgesetzt, dass alle Bildungsteilnehmer/-innen, unabhängig von ihren politischen oder religiösen Selbstüberzeugungen, in ihren subjektiven Zugangsweisen und Präkonzepten ernst genommen werden. Eine reflexive Thematisierung von Antisemitismen in Bildungskontexten ermöglicht auch Unklarheiten, Unwissen oder gar antisemitische Fragmente zu bearbeiten. Das Ziel besteht dann darin, dass die Beteiligten selbständig die vergangenen und aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismen erkennen, benennen und zurückweisen können (vgl. dazu auch Mendel 2020, 37).

In Bildungskontexten sind die Möglichkeiten zur Aufklärung eng an das verfügbare sozialwissenschaftliche Wissen zur Dekonstruktion der Struktur, der Mechanismen und der Funktion antisemitischer kategorialer Zuschreibungen und Annahmen gekoppelt. Es handelt sich dabei um voraussetzungsvolle Wissensformen, weil die Struktur von Antisemitismen nicht in einem klassischen Vorurteil aufgeht, auch wenn es mit diesem verbunden sein kann, ihm möglicherweise entstammt und Parallelen aufweist. „Antisemitismus stellt eine Weltanschauung, eine Gefühlslage, ein Handlungsrepertoire, ein Bedrohungsgefühl und eine Leidenschaft der Jagd und Verfolgung dar, die über antisemitische Semantiken und Praxen kommuniziert werden.“ (Schäuble 2017, 547)

Eine weitere aktuelle Herausforderung besteht demnach darin, sozialwissenschaftliches Wissen über Struktur und Funktion, Mechanismen und Erscheinungsformen von Antisemitismen (Holz 2001, Rensmann 2005, Stögner 2014, Salzborn 2018, Schwarz-Friesel 2019) in die didaktische Organisation von Bildungserfahrungen zu übernehmen. Bedeutsam dabei ist, dass eine solche Didaktik nicht auf eine Reduktion und damit das Vorenthalten von Wissen abzielt, sondern auf die Übersetzung sozialwissenschaftlichen Wissens für Bildungskontexte (Müller 2020b).

Die Struktur, Mechanismen und die Folgen von Antisemitismen benennen

In den Mittelpunkt einer Bildung gegen und über Antisemitismen rückt so auch die Aufklärung über die Mechanismen von kategorialen Wahrnehmungen und Zuschreibungen, samt ihrer Funktion für die eigene Identität. Ein solcher Zugang unterscheidet sich von Ansätzen, die auf die sozial adäquate Distanzierung vom Rassenantisemitismus im Nationalsozialismus beschränkt sind – eine Er-

scheinungsform des Antisemitismus, die in der Post-Holocaust-Gesellschaft weitestgehend geächtet ist.

Die Auseinandersetzung und Thematisierung von Antisemitismen in Bildungskontexten ist normativ gerahmt. In Bildungskontexten können normative Bezugnahmen sowohl als Problem als auch als Lösung diskutiert werden (Müller 2020a, 11). Problematisch werden normative Bezüge, wenn sie gesetzt und proklamiert werden und gesinnungsethische Vorstellungen dominieren. Substantielle Auseinandersetzungen mit Antisemitismen können dadurch auch verstellt werden. Die Gestaltung von Bildungserfahrungen ist vor diesem Hintergrund darauf verwiesen, die unterschiedlichen, sich in entscheidenden Hinsichten auch widersprechenden normativen Bezüge zu kennen, um ihre Folgen für die Gestaltung von Bildungsprozessen abschätzen zu können (vgl. dazu Ritsert 2017, 216–224; Müller 2018b, 91f). In der Reflexion auf normative Implikationen und Folgen kategorialer Wahrnehmungen können Bildungserfahrungen ermöglicht werden, die eine Distanzierung und eine substantielle Auseinandersetzung unterstützen. Distanzierung und Auseinandersetzung nehmen eine erhebliche Bedeutung für eine Gesellschaft ein, die ein jahrhundertealtes Ressentiment bewältigen will. Kurzfristig wird der unmittelbare Widerspruch bei antisemitischen Äußerungen – und sei dieser lediglich aus einer sozial adäquaten Distanzierung motiviert – allen Anwesenden signalisieren, dass hier ein Problem vorliegt. Mittel- und langfristige Strategien werden, genau daran anschließend, auch Begründungen umfassen, die gesellschaftlich verfügbare kategoriale Wahrnehmungen kritisch-reflexiv benennen, erkennen und begründet zurückweisen können. Damit rückt die Reflexion auf eigene und gesellschaftlich dominierende Normalitätsvorstellungen als weitere Herausforderung in den Mittelpunkt.

Diese prägen nicht zuletzt die ‚Haltung‘ von Lehrenden oder Teamer/-innen, die für pädagogische Bearbeitungsmöglichkeiten einen relevanten Bezugspunkt bilden (vgl. Eckmann/Kößler 2020 und die Methoden und Übungen in Killguss et al. 2020). Bedeutsam ist dies vor allem auch, weil eigenständige Auseinandersetzungen dadurch sowohl angeregt als auch unterlaufen oder sogar verstellt werden können.

Eine der Herausforderungen besteht so in der Bereitstellung pädagogisch tragfähiger Räume, die Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten um die Gestaltung gesellschaftlicher Bedingungen erweitern. So muss nicht blind tradierten Erzählungen gefolgt oder diese gar auf die Adressat/-innen projiziert werden. Eine folgenreiche Strategie der Abwehr und der Externalisierung von Antisemitismen kann nämlich auch darin ausgemacht werden, eine gesellschaftliche Gruppe zu hauptverantwortlichen Trägern von Antisemitismus zu erklä-

ren. Eine Externalisierung und die Verlagerung auf ‚die Anderen‘ ermöglicht eine soziale Position der Distanz, aus der heraus ‚begründet‘ argumentiert werden kann, dass die jeweils anderen noch viel problematischer sind.

Muslimischer Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus

Dass Antisemitismen spezifische Phänomene mit eigener Geschichte sind, die einer eigenen Logik folgen und deswegen im Rahmen von antirassistischer Bildung allenfalls bedingt adressiert werden können, steht in der akademischen Diskussion mittlerweile kaum mehr in Frage. Was sich aktuell hingegen abzeichnet, ist eine Auseinandersetzung um das Verhältnis von muslimischem Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus. Wir sehen hier vor allem zwei Diskussionen. Auf der Ebene von Bildungsbemühungen gegen Antisemitismus in der Schule können ‚Opferkonkurrenzen‘ auftreten, „in der die vermeintliche oder tatsächliche Diskriminierung anderer gegen die Thematisierung von Antisemitismus oder die Anerkennung jüdischer Perspektiven geltend gemacht wird“ (Bernstein 2018, 191). Durch politische Entwicklungen wird diese Tendenz forciert. Auf Ebene der Europäischen Union, des Bundes und schrittweise auf Länderebene wurde die Position der Antisemitismusbeauftragten geschaffen, der eine starke Signalwirkung zukommt. In Frankreich beispielweise ist das Aufgabengebiet demgegenüber anders gerahmt: Frédéric Portier ist Beauftragter der französischen Regierung gegen Rassismus, Antisemitismus, Feindlichkeit gegenüber Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transpersonen. Zu erwarten ist in Deutschland eine Diskussion der Frage, warum es neben den Antisemitismusbeauftragten nicht auch vergleichbare Stellen für die Bekämpfung von Rassismus gibt. Diese Diskussionen werden sich auch um die Fragen medialer Aufmerksamkeit, die Verteilung von finanziellen Mitteln und das Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus drehen. In der Logik von ‚Opferkonkurrenzen‘ kann allzu leicht die Bedeutung des einen gegen den anderen ausgespielt werden.

Eine andere anhaltende Diskussion, nicht nur in Bildungskontexten, zentriert sich um die Frage, wie muslimischer Antisemitismus (nicht) adressiert werden kann. Eine Reihe von Einschätzungen weist auf Gefahren hin, etwa die Vereinnahmung durch Rechtspopulisten, die Gefahr der Ausblendung des Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft und eine Verschiebung von Problemen der Mehrheitsgesellschaft auf Muslime. All diese Einwände können auch dazu benutzt werden, um muslimisch geprägten Antisemitismus zu verschleiern, umzudeuten oder gar zu relativieren. Hier besteht die aktuelle Herausforderung darin,

weder generalisierende Zuschreibungen noch essentialistische Denkmuster zu reproduzieren (vgl. Biskamp 2019).

Antisemitismusprävention ohne Juden? Paternalismus, Instrumentalisierung, Exotismus oder Anerkennung jüdischer Perspektiven

Obwohl historisch betrachtet „die Antisemitismusforschung [...] grundlegende Erkenntnisse zu einem nicht unerheblichen Teil jüdischen Autoren und Wissenschaftlern“ (Grimm/Kahmann 2018, 19) zu verdanken hat, wurden Perspektiven von Jüdinnen und Juden auf vergangene und aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismen lange nicht erhoben, und sie spielten auch in Bildungskontexten eine untergeordnete Rolle. Bildungskonzeptionen aber, die allein auf ein Reden *über* Juden – nicht *mit* Juden – setzen, verbleiben nicht nur unterbestimmt, sondern paternalistisch. Aber auch der Einbezug jüdischer Perspektiven kann paternalistisch geprägt sein:

„In pädagogischen Settings kann es leicht zu paternalistischen Haltungen kommen, wenn Betroffenen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Daher ist es erforderlich, nicht nur ‚jede Form der Diskriminierung (zu) problematisieren‘, sondern noch einen Schritt hinter die Diskriminierung zurückzugehen und danach zu fragen, wie es zur Konstitution der diskriminierten Gruppe als Gruppe gekommen ist. Wenn jüdische Teilnehmende sich als jüdisch outen, dann geht dem eine Erfahrung voraus, auf ihr Judentum angesprochen und zugeordnet zu werden, sozusagen als jüdisch subjektiviert worden zu sein.“ (Messerschmidt 2014, 39)

Jüdische Bildungsteilnehmer/-innen als Expert/-innen zu Israel oder gar zum Nahostkonflikt zu benutzen, reproduziert die zur Diskussion stehende Problematik. Auch der Einbezug jüdischer Perspektiven kann so in instrumentalisierende Bezugnahmen übergehen.

Allzu leicht wird in Theorie und Praxis aber von jüdischen Perspektiven abstrahiert, wenn diese kein Gehör finden. Hier können der Studie *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland* (Zick u. a. 2017) Anknüpfungspunkte für den pädagogischen Kontext entnommen werden. Sowohl die Interviews mit von Antisemitismus Betroffenen und ihre Umgangsstrategien als auch die Ergebnisse der quantitativen Erhebung können Bildungserfahrungen über und gegen Antisemitismus unterstützen. Gleichzeitig besteht auch hier die Gefahr, dass ausschnitthaft jüdische Perspektiven zur Absicherung der eigenen politischen Position instrumentalisiert werden, anstatt die Bandbreite jüdischer Perspektiven überhaupt zur Kenntnis zu nehmen.

Liliana Feierstein hat in ihren Analysen von Schulbüchern und didaktischen Materialien in Bezug auf die Darstellung von Juden, Judentum und Israel blinde Flecken und Leerstellen aufgezeigt, die den ‚typisierten Juden‘ (Bauman) reproduzieren. So wird in den untersuchten Bildungsmaterialien nahezu vollständig die Möglichkeit ausgeblendet, „säkulares Mitglied einer religiösen Kultur zu sein (nicht-gläubige Juden): In den Darstellungen von Juden werden die religiösen Züge unterstrichen und auf eine exotische Weise hervorgehoben. Durch dieses Manöver wird die eigene Weltanschauung bestätigt bzw. wiederhergestellt: So kann man die Juden entweder als territoriale Nation (Israel) oder als fremde Religion (aber meistens und paradoxerweise als schon aufgehobene ‚Wurzel des Christentums‘) verstehen. Aber nicht anders, d.h. nicht als eine Kultur, die nach einer anderen Logik ihr Dasein und ihre Zugehörigkeit definiert und trotzdem weder exotisch noch eine lebendige Trümmerlandschaft ist.“ (Feierstein 2010, 257)

Hier zeichnen sich seit geraumer Zeit Herausforderungen ab, die in der außerschulischen Bildung bereits thematisiert werden, in der schulischen Bildung jedoch kaum. Eine Thematisierung jüdischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit Antisemitismen wird auf grundlegende Kenntnisse der Fallstricke des Paternalismus, der Instrumentalisierung und des Exotismus angewiesen sein.

Antisemitismen in digitalen Räumen

Die Etablierung des Internets hat der Verbreitung von Antisemitismen in den letzten zwei Jahrzehnten neue Wege bereitet. Antisemitische Inhalte sind im Internet nahezu schrankenlos zugänglich. Mit der Etablierung sozialer Netzwerke gehen auch strukturelle Änderungen einher, weil antisemitische Inhalte nun nicht mehr nur von Nutzer/-innen gefunden werden können, die diese suchen, sondern antisemitische Inhalte auch jene Nutzer/-innen finden, die nicht danach suchen. Die sozialen Netzwerke organisieren, strukturieren und limitieren die soziale Beziehung der User/-innen zueinander. Gesteuert über Algorithmen sollen die Interaktionszeiten der User/-innen maximiert und diese zu unentgeltlicher Arbeit für die Plattformen bewegt werden, die sie in Form von Likes, Shares oder der Produktion von Inhalten liefern. Strukturell führt das auch dazu, dass sowohl antisemitische Posts als auch die berechtigte und notwendige Kritik daran die (Weiter-)Verbreitung von Antisemitismen in digitalen Räumen produzieren. Ressentiments und Kritik werden dadurch tendenziell nivelliert und strukturell dem Imperativ der Verwertbarkeit untergeordnet – mit unterschiedlichen Effekten: Das Ressentiment erstarkt und breitet sich aus, die Kritik von Ressentiments wird ausgehöhlt und trägt im Extremfall sogar noch zur Verbrei-

tung des Ressentiments bei. Das Besondere dabei ist, dass die sozialen Medien den User/-innen Möglichkeiten bieten, mit gleichgesinnten User/-innen und mit auf diese Gesinnung programmierten Social-Bots sich-selbst-bestätigende Filterblasen zu bilden, die den Schritt von verbalen, auch anonymisierten Vernechtungsdrohungen zur realen Umsetzung beschleunigen und begünstigen.

Die Anbieter sozialer Medien ermöglichen den Austausch von Informationen und Inhalten und sind gleichzeitig ein Faktor in der Produktion und Organisation dieser – auch antisemitischen – Inhalte. Ein weiterer Ansatzpunkt, der sich hier abzeichnet, kann rund um eine digitale Aufklärung diskutiert werden: etwa in Bezug auf die Struktur und Mechanismen, die Dynamiken und Interaktionen der Nutzer/-innen, die Verbreitung von Antisemitismen in sozialen Medien, aber auch die Möglichkeiten, um auf dem gleichen Wege für das Thema zu sensibilisieren. Irritationen und Einbruchstellen in Filterblasen, die die dichotome Struktur von Standpunkt und Gegenstandspunkt zu überschreiten vermögen, bilden hier Ansatzpunkte.

Was kann Bildung (nicht) leisten?

Das Ziel, Antisemitismen in und durch Bildung aufzuklären, bewegt sich strukturell in einem Spannungsfeld, das auf beide Seiten hin eindimensional aufgelöst werden kann und so die spezifischen Möglichkeiten von Bildungserfahrungen preisgibt. Die Organisation von Bildung im Themenfeld Antisemitismus ist auf eine weitere Herausforderung angewiesen, die auf der einen Seite durch die ‚Grenzen der Aufklärung‘ gerahmt ist, wie sie Theodor W. Adorno, Max Horkheimer und Leo Löwenthal in der *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer/Adorno 2003) skizziert haben. Auf der anderen Seite finden sich Bestrebungen, mündigkeitsorientierte Erfahrungen von Reflexion und Autonomie in und durch die Gestaltung von Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Adorno und Horkheimer rahmen das Feld nun in einer Art und Weise, die es erlaubt, beide Seiten im Blick zu behalten, um nicht eindimensional pädagogischen Machbarkeitsphantasien vertrauen zu müssen. Denn das ist ebenfalls eine unhintergehbare Seite des Spannungsfeldes: Bildung schützt nicht automatisch vor antisemitischen Ressentiments. „Auch hoch gebildete Personen können Antisemiten sein und/oder trotz des Wissens um die Gefahren einer Hassrhetorik Antisemitismen in die Gesellschaft tragen.“ (Schwarz-Friesel 2020, 146)

Die andere Seite setzt ebenso unhintergebar darauf, dass nur mit Bildung nachhaltig über jahrhundertealte Ressentiments aufgeklärt werden kann, die weltweit immer noch Ideologien, Affekte und Emotionen mobilisieren, die auf

Verfolgung und Vernichtung drängen. Benötigt werden für eine solche Bildung Perspektiven, die nicht auf Verharmlosung, Überdramatisierung, Ignoranz oder Verschweigen setzen, um die Rationalisierungen und Projektionsleistungen im Themenfeld reflexiv bearbeiten zu können. Dann kann mit Bildung gegen Antisemitismen gearbeitet werden. Obwohl und weil es Grenzen der Aufklärung gibt, wird Aufklärung – und damit auch Bildung – über diese Grenzen informieren können. Das bildet die Hoffnung und das Versprechen einer Bildung gegen und über Antisemitismen.

Adorno hat dafür eine griffige Formel geprägt, die Voraussetzung und Ziel dessen skizziert, was Bildung (nicht) leisten kann: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, [...] die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ (Adorno 1977, 679)

Die ‚Grenzen der Aufklärung‘ sowie die ‚Kraft zur Reflexion‘ charakterisieren demnach gleichermaßen eine Bildung gegen und über Antisemitismen. Wir zielen hier auf eine Argumentationsfigur, die weder allein den Grenzen noch den Möglichkeiten von Aufklärung verhaftet bleibt. Vielmehr werden beide stetig aufeinander bezogen, um gegenseitig ein Korrektiv zu erhalten, das dieses Spannungsfeld der Aufklärung bearbeitbar hält.

Als zentrale Herausforderungen stehen heute die Bedingungen zur Diskussion, unter und in denen Bildung gegen Antisemitismen gelingen kann. Daran schließt unmittelbar eine ganze Reihe von weiteren Fragen an, die bis heute weitestgehend und erstaunlicherweise empirisch kaum geprüft sind: Welche pädagogischen Arrangements wirken wie? Und warum? Was sind kurz-, mittel- und langfristige Erfolge? Welche Kriterien gelten als ‚Erfolg‘? Das sind Fragen, die an die aktuellen Herausforderungen anschließen und die bislang in Bildungskontexten kaum zufriedenstellend beantwortbar sind. Mit der Beantwortung und Diskussion dieser Fragen vor dem Hintergrund der geschilderten Herausforderungen dürfen zumindest weiterführende Möglichkeiten des Erkennens, Benennens und Zurückdrängens antisemitischer Ressentiments in und durch die Organisation von Bildungserfahrungen erwartet werden.

Die Beiträge im vorliegenden Sammelband gehen zurück auf die Tagung ‚Bildungsmaßnahmen gegen Antisemitismus vor neuen Herausforderungen‘, die vom 5. bis 7. September 2019 am Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) an der Universität Bielefeld stattfand. Ergänzend sind weitere Beiträge aufgenommen, die zentrale Herausforderungen im Themenfeld diskutieren.

Wir danken den Autorinnen und Autoren, Clara Gerloff-Blood, Mona Corsmeier und Marcel Frenzels sowie dem Wochenschau-Verlag, insbesondere Tessa Debus und Silke Schneider für die gute Zusammenarbeit und Unterstützung.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): Erziehung nach Auschwitz [1966]. In: Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe, Stichworte (Gesammelte Schriften; Bd. 10.2). Frankfurt/M., S. 674–690.
- Bauman, Zygmunt (1992): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg.
- Bernstein, Julia (2018): „Mach mal keine Judenaktion!“ Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt/M. (Stand v. 15.4.2019). Online: <https://www.frankfurt-university.de/antisemitismus-2017/>
- Biskamp, Floris (2019): Über das Verhältnis von Rassismuskritik und Antisemitismuskritik. Online: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14636>
- Chernivsky, Marina (2017): Biographisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt/M., S. 269–280.
- Eckmann, Monique/Köfler, Gottfried (2020): Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus. Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus. Genf. Online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/FGJ4/Eckmann_Koessler_2020_Antisemitismus.pdf
- Feierstein, Liliana Ruth (2010): Von Schwelle zu Schwelle. Einblicke in den didaktisch-historischen Umgang mit dem Anderen aus der Perspektive jüdischen Denkens. Bremen.
- Freud, Anna (2012): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt/M.
- Grimm, Marc (2019): Germany's Changing Discourse on Jews and Israel. In: Rosenfeld, Alvin (Hg.): Anti-Zionism and Antisemitism. The Dynamics of Delegitimization, Indiana University Press, S. 369–398.
- Grimm, Marc/Kahmann, Bodo (2018): Perspektiven und Kontroversen der Antisemitismusforschung im 21. Jahrhundert. Zur Einleitung. In: Grimm, Marc/Kahmann, Bodo (Hg.): Antisemitismus im 21. Jahrhundert. Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror (Europäisch-jüdische Studien, Beiträge 36), S. 1–24.
- Hafner, Georg M./Schapira, Esther (2015): Israel ist an allem schuld. Warum der Judenstaat so gehasst wird. Köln.
- Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2003): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Limitierte Sonderausgabe. Frankfurt/M.
- Killguss, Hans-Peter/Meier, Marcus/Werner, Sebastian (2020): Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen. Frankfurt/M.
- Lohl, Jan (2010): Gefühlserbschaft und Rechtsextremismus. Eine sozialpsychologische Studie zur Generationengeschichte des Nationalsozialismus. Gießen.
- Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (2017) (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt/M.

- Mendel, Meron (2020): Weil nicht sein kann, was nicht sein darf. Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Antisemitismus, 26–27/2020, S. 36–41.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Heft 28–30, S. 38–44.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen – kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Online: <http://www.bpb.de/apuz/218720/kritische-gedenkstaettenpaedagogik-in-der-migrationsgesellschaft>
- Müller, Stefan (2018a): Rechthaberei und Reflexion. Sozialwissenschaftliche Modelle und Möglichkeiten von Kritik. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 9, Heft 1, S. 116–134.
- Müller, Stefan (2018b): Populismus und Pluralismus. Normative Herausforderungen in der Politischen Bildung. In: Möllers, Laura/Manzel, Sabine (Hg.): Populismus und Politische Bildung. Frankfurt/M., S. 87–92.
- Müller, Stefan (2020a): Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung. In: itdb (Inter- und transdisziplinäre Bildung), Jg. 2, Heft 2. Online: <https://itdb.ch/index.php/itdb/article/view/24>
- Müller, Stefan (2020b): Reflexivität in der Politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt/M.
- Nirenberg, David (2015): Anti-Judaismus. Eine andere Geschichte des westlichen Denkens. München.
- Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/Sznaider, Natan (2004): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt/M.
- Rensmann, Lars (2005): Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- Ritsert, Jürgen (2017): Zur Philosophie des Gesellschaftsbegriffs. Studien über eine undurchsichtige Kategorie. Mit einem Vorwort von Stefan Müller und Albert Scherr (Gesellschaftsforschung und Kritik, Band 8). Weinheim.
- Rosenthal, Gabriele (1992): Antisemitismus im lebensgeschichtlichen Kontext. Soziale Prozesse der Dehumanisierung und Schuldzuweisung. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften. Online: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5924/ssoar-oezg-1992-4-rosenthal-antisemitismus_im_lebensgeschichtlichen_kontext.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-oezg-1992-4-rosenthal-antisemitismus_im_lebensgeschichtlichen_kontext.pdf
- Schäuble, Barbara (2012): „Über“, „aus“, „gegen“ oder „wegen“ Antisemitismus lernen? Begründungen, Themen und Formen politischer Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus. In: Gebhardt, Richard/Klein, Anne/Meier, Marcus/Clemens, Dominik (Hg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim, S. 174–191.

- Schäuble, Barbara (2017): Antisemitische Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/ Yüksel, Gökçen (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 545–564.
- Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2006): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“. Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Langfassung Abschlussbericht. Berlin. Online: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaublescherrichhabenichtslangversion.pdf>
- Schwarz-Friesel, Monika (2015): Gebildeter Antisemitismus, seine kulturelle Verankerung und historische Kontinuität: Semper idem cum mutatione. In: dies. (Hg.): Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft. Baden-Baden, S. 13–34.
- Schwarz-Friesel, Monika (2018): Antisemitismus 2.0 und die Netzkultur des Hasses. Judenfeindschaft als kulturelle Konstante und kollektiver Gefühlswert im digitalen Zeitalter. Online: https://www.linguistik.tu-berlin.de/fileadmin/fg72/Antisemitismus_2-0_Lang.pdf
- Schwarz-Friesel, Monika (2019): Judenhass 2.0: Das Chamäleon Antisemitismus im digitalen Zeitalter. In: Heilbronn, Christian/Rabinovici, Doron/Sznaider, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte. Berlin, S. 385–417.
- Schwarz-Friesel, Monika (2020): Judenhass im Internet. Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl. Bonn.
- Salzborn, Samuel (2018): Globaler Antisemitismus. Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne. Mit einem Vorwort von Josef Schuster. Weinheim.
- Stögner, Karin (2014): Antisemitismus und Sexismus. Historisch-gesellschaftliche Konstellationen (Interdisziplinäre Antisemitismusforschung; Bd. 3). Baden-Baden.
- Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (2017): Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Zweiter Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Online: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/gesellschaft-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.html>
- Zick, Andreas/Küpper, Beate (2005): Antisemitismus in Deutschland. Kurzbericht aus dem GMF-Survey, 2005/1 (Stand v. 1.8.2018). Online: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/antisemitismus_in_deutschland.pdf
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Bernstein Julia (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. (Stand v. 27.7.2018). Online: https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf

Mit Bildung gegen das kulturelle Gedächtnis eines globalen Judenhasses – geht das?

Chancen und Risiken von Prävention und Intervention

Natürlich ist Bildung eine Antwort auf den globalen Antisemitismus. Aber ist die Frage überhaupt richtig gestellt? Geht es nur um das *ob*? Nein, *welche* Bildung gemeint und *wie* solche Bildung zu vermitteln ist, müsste gefragt werden. Bildung ist kein geschützter, klar definierter Begriff. Im Gegenteil, Bildung und Bildungsinstitutionen können auch zum Schlimmeren führen. Anhand der exzeptionellen nationalsozialistischen Bildungselite wird dies deutlich (vgl. u. a. Wildt 2002). Es gibt (leider) keinen bildungsimmanenten Überhang des richtigen moralischen Urteilens. Nicht wenige Ansätze der Antisemitismus-Diskussion verweisen auf diese fatale Situation. So lange darum unklar ist, was als ‚Bildung‘ gegen Antisemitismus wirken kann, ist der Verweis auf Bildung ein schwieriger Kunstgriff. Häufig ist dies durch eine akademische Legislative motiviert, die als Referenz für die Exekutive an der Basis der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit fungiert. Allein das Pochen auf Bildung verbleibt demnach unscharf. Vielleicht verstellt es den Blick auch eher als es ihn öffnen kann.

Der vorliegende Beitrag ist in dieser Hinsicht motiviert. Er fragt nach den blinden Flecken in der aktuellen Diskussion und ist in der Form und Argumentation eher ‚laut gedacht‘. Es ist keine Intervention in eine zu Recht erhobene Forderung nach mehr Praxis gegen wachsenden Antisemitismus, sondern reflektiert auf Chancen und Risiken antisemitischer Präventions- und Interventionsmaßnahmen. Damit soll in den Drang einer anti-antisemitischen Praxis zunächst ein reflexiver Stolperstein eingebaut werden: Abgesichert werden soll, dass der neue ‚run‘ auf die Maßnahmen gegen Antisemitismus nicht zu unzureichenden Mitteln greift. Dabei soll das Feld der Bildungsmaßnahmen gegen Antisemitismus, von dem eben noch kein eindeutiges Bild existiert, in der Hinsicht untersucht werden, in der es um Effekte und Wirkungen von Maßnahmen geht.

Wie in diesen Bemerkungen deutlich wird, hat der Beitrag insgesamt eine Form der Exploration. Einleitend wird auf die Analyse der Entstehungsbedingungen von Antisemitismus rekurriert. Dies scheint aufgrund der vorangegangenen Überlegungen vielleicht überflüssig. Es ist aber gegenteilig. Die Ausrich-

tung auf Praxismaßnahmen muss, so das Plädoyer, an der Ätiologie (also unserem Wissen über Ursachen) von Antisemitismus orientiert sein. Der Grund für diese enge Kopplung lautet, dass ein Wirkmechanismus von Maßnahmen für die Praxis nur dann angenommen werden kann, wenn sich Praxismaßnahmen genau auf die Stellschrauben konzentrieren, die für die Ausprägung von Antisemitismus als ausschlaggebend angenommen werden. Ursachenwissen und Praxisperspektiven müssen also eng verknüpft sein, wobei eine solche Perspektive auf die Entwicklungsbedingungen von Antisemitismus natürlich eine eigenständigere Betrachtung erfordert. Diese kann hier nicht geleistet werden und muss auf eine ebenso vorsichtige wie selektive Auswahl der Erklärungsversuche beschränkt werden. Erst im Anschluss wird die Frage nach den potentiellen Wirkungen gestellt. Sie ist orientiert auf positive und negative Effekte. Zugleich werden die Graubereiche der Debatte beleuchtet, die darüber Auskunft geben sollen, wo Herausforderungen für eine Praxis der Antisemitismusprävention und -intervention gesehen werden.

Welche Ätiologie liegt einer Praxisperspektive zu Grunde?

Antisemitismus wird von Diskriminierung und Vorurteilen häufig dadurch abgegrenzt, dass Antisemitismus eine Weltanschauung beinhaltet und dadurch stärker strukturiert und dauerhaft auftritt. Als dauerhafte Struktur sowohl als individuelles Dispositionssystem der Menschen als auch als Merkmal einer gesellschaftlichen Doxa oder, in einer anderen Theoriesprache, eines Dispositivs. Hinzu tritt die historische Dauer und relative Stabilität des Antisemitismus, die ihn sogar schon vor dem Christentum zu einem typischen Muster der Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung werden ließ (Nirenberg 2015). Nur wenige Minoritäten haben ein ähnliches ‚Verfolgungsmuster‘, das mit annähernd langer Dauer stabil geblieben ist und dabei auch noch im Zeitalter des Faschismus im 20. Jahrhundert so exponiert werden konnte. In dieser Hinsicht ist von einer Singularität des Antisemitismus zu Recht zu reden und dies spiegelt sich auch in der beginnenden Diskussion über seine Ursachen.

In der geisteswissenschaftlichen Tradition gibt es selten wirkliche Versuche, die Ursachen des Antisemitismus systematisch zu untersuchen und damit auch zu ihrer Verhinderung beizutragen. Max Horkheimer (2017 [1946]: 23) argumentiert nicht ohne Bitternis, dass Soziologie und Philosophie wenig zur Lösung haben beitragen können. Erst die Psychologie hat auf den vergeblichen Versuch der Abwehr durch ‚Fairness‘ hinweisen können und damit zur Entmythologisierung des Phänomens beigetragen: ‚Wie sind Aufklärungsschriften ab-

zufassen? Soll man einfach an die Fairness, an das Gerechtigkeitsgefühl im Einzelnen oder an die Ideale der Demokratie appellieren? Die psychoanalytische Antwort würde negativ ausfallen. Ein bloßer Appell an den bewußten Geist genügt nicht, weil Antisemitismus und Anfälligkeit für antisemitische Propaganda dem Unbewußten entspringen.“ (Horkheimer (2017 [1946], 23)

Für die erste Generation der Kritischen Theorie kann eine durchgehend gesteigerte Aufmerksamkeit für Antisemitismus angenommen werden. Die großen Studien wie „Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches“ bis zum „Gruppenexperiment“ rahmen eine Vielzahl theoretischer und empirischer Studien, die mehr als 20 Jahre den Hauptgegenstand der Arbeiten der exponiertesten Vertreter der Frankfurter Schule bildeten. Dies ist in der nachfolgenden Diskussion lange Zeit übersehen worden. Zum einen, weil die Kritische Theorie vielfach selbst darum bemüht war, ihre Verbundenheit mit diesem Thema nicht zu stark in der Öffentlichkeit zu zeigen. Dies gilt vor allem für die Zeit nach der Rückkehr eines Großteils ihrer Vertreterinnen und Vertreter nach Deutschland. Zum anderen, weil Antisemitismus in der Rezeption der akademischen Linken als historisches Thema angesehen wurde. Die Auseinandersetzung zwischen Antisemitismus- und Kapitalismuskritik ist in der Linken nie unkompliziert gewesen. Dagegen ist offenkundig, dass marxistische Strömungen in der Zeit ihrer Neuorientierung und Verjüngung nach dem Zweiten Weltkrieg die polit-ökonomische Rezeption gerade der Kritischen Theorie in den Vordergrund stellten und auf die Thematisierung von Antisemitismus verzichteten.

Ein weiteres Rezeptionsproblem tritt hinzu: Trotz Dauer und Intensität der Auseinandersetzung innerhalb der Frankfurter Schule ist erstaunlich, wie wenig geronnenes Wissen hieraus für eine Theorie zur Genese des Antisemitismus gewonnen werden kann. Mit dem Ziel, Lehrbuchwissen zu produzieren, hat die Kritische Theorie den Antisemitismus nicht seziert. Auch weil sie fürchtete, den antisemitischen Hass noch zu bestärken, wenn sie ihn derart bloßstellte. Diese Vorsicht geht zurück auf die lange Dauer der Förderung ihrer Forschungsvorhaben durch die großen jüdische Selbstvertretungen, die den Hauptteil ihrer empirischen Studien finanzierte (wie das *American Jewish Committee* und das *Jewish Labour Committee*). Horkheimer und Adorno ahnten sehr wohl, dass dies die Verschwörungspantasien der Antisemiten noch stimulieren würde. Zudem muss aber auch konzediert werden, dass Theorie und Empirie eher zu einem oszillierenden Wissen geführt haben, das nicht recht entschieden war, woher die Triebkräfte rührten und wohin Gegenmaßnahmen führen konnten.

Einiges dieser Spannung der unterschiedlichen Annahmen lässt sich in wenigen Stichworten wie folgt darstellen: Der Antisemitismus ist ein historisches

überdauerndes Phänomen, das phylo- wie ontogenetisch unterschiedliche Ausprägungen annehmen kann. Horkheimer unterscheidet in der Hochphase seiner Auseinandersetzung mit Antisemitismus sechs ‚Typen‘, die den religiösen von einem triebgehemmten Antisemiten, einen verschwörungstheoretischen von einem Dolchstoß-Antisemitismus und ein reaktionäres von einem faschistischen Muster des Antisemitismus differenziert. In vielfacher Weise reagiert Horkheimer hiermit auf eine sehr unterschiedliche Operationalisierung der antisemitischen Dispositionsstruktur, die innerhalb der Frankfurter Schule vorgenommen wurde. Ohne Einschränkung kann man sagen, dass der Zugriff und das Verständnis bezüglich Ausprägung, Entwicklung und Reichweite des Antisemitismus permanent changiert (Horkheimer (2017 [1946], 25 f.).

Der mit den Vertreterinnen und Vertretern der Frankfurter Schule im Exil verbundene Arzt und Psychoanalytiker Ernst Simmel hob die enge Beziehung zur menschlichen Charakterstruktur hervor. „Eben jetzt versuchen die Politiker, einen Weg zu finden, um die freigesetzte *destruktive Atomenergie* in eine konstruktive Kraft zu verwandeln, die dem Weltfrieden dienen könnte. Für diese führenden Köpfe ist es wichtig zu wissen, daß die gewaltigste Energie, die die Zivilisation mit Zerstörung bedroht, im *Inneren* des Menschen liegt.“ (Simmel 1946, 17) Dieser argumentative Weg zum Subjekt ist für die materialistische Grundierung des gesellschaftstheoretischen Verständnisses in der Kritischen Theorie, trotz aller Verbundenheit zu Simmel, kaum so kompromisslos zu gehen. Aber er wird ernst genommen, gerade weil die psychoanalytische Theorie so virulent geworden ist, bis sie schließlich eine Alternative zum marxistischen Ökonomismus darstellt. Die Kulturanthropologie des Antisemitismus ist darum ein ernstzunehmendes Erklärungsmuster, das in der ‚Dialektik der Aufklärung‘ sehr deutlich auftritt, aber auch dort lange Zeit übersehen und marginalisiert wurde.

Ausführlich macht auf die besondere Stellung der Antisemitismus-Studien im Kreis der Vertreterinnen und Vertreter der Frankfurter Schule die Untersuchung Eva Maria Ziegles (2009) aufmerksam. Ziegles Perspektive ist vor allem auf die Unentschiedenheit gerichtet, die mit der Analyse des Antisemitismus in über drei Jahrzehnten der Forschung von Mitgliedern der Frankfurter Schule verbunden ist. Sie macht deutlich, dass es einen ganzen Strauß unterschiedlicher empirischer Studien gab und diese mitunter zeigten, dass der Antisemitismus in den USA sich in den 1940er Jahre auf einem sehr hohen Niveau bewegte, eine faschistische Bewegung aussichtsfähig agierte und antisemitische Tendenzen sogar noch dadurch zunahmen, dass die Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten am Ende des Krieges in der amerikanischen Öffentlichkeit bekannt wurde. Der Antisemitismus folgt dabei einer klassenspezifischen Brechung. Er ist gera-

de in den Milieus der manuellen Arbeit besonders ausgeprägt, die möglicherweise in höherem Maße empfänglich waren (durch die starke religiöse Prägung und das Vorhandensein eines christlichen Antijudaismus) als die proletarischen Milieus in Deutschland vor dem Nationalsozialismus. Diese Besonderheit des US-amerikanischen Exils ließ das Antisemitismusthema unter den Vertreterinnen und Vertretern des Instituts für Sozialforschung nicht nur zu einem durchgehenden Feld ihrer Tätigkeit werden, sondern zu einem Bereich mit zunehmender Intensität und Vernetzung (hierzu gehört die Verbindung mit den Arbeitsgruppen um Lazarsfeld, Bühler und Allport, auch wenn mit dieser Zusammenarbeit weniger die Öffentlichkeit erreicht wurde als mit der Weiterführung einer marxistisch inspirierten antikapitalistischen Gesellschaftstheorie, die dann im Export-Import zwischen den USA und Europa eine dynamische Aufschaukelung als Aktionstheorie erfährt).

Die Frage nach der Ätiologie des Antisemitismus, der hier aus einer Praxisperspektive formuliert wird, offenbart eine mannigfaltige, kaum überschaubare Debatte. Diese entwickelt sich über viele Jahre hinweg und mit einer großen Breite, die längst über den engen Kreis der Kritische Theorie-Rezeption hinaus geht (mit so unterschiedlichen Gewichtungen wie bei Aly 2011; Grimm/Kahmann 2018; Salzborn 2010). Die spezifische Tradition der Antisemitismusforschung der Frankfurter Schule verwies bereits auf genügend offene Fragen, noch mehr tut das die anschließende Weiterführung, die einen traditionellen von einem modernen und einen primären von einem sekundären Antisemitismus unterscheidet.

In dieses zu Recht komplexe Bild strahlen nun posthum Adornos (2019) „Bemerkungen zu *The Authoritarian Personality*“, die verdeutlichen, was Ziege bereits herausgearbeitet hatte. Die Kritische Theorie ist unsicher und skeptisch, ob einer zuverlässigen Wissensbasis zum Antisemitismus – und das gilt im Besonderen für den langen Hebel der tief liegenden Ursachen. Adorno schreibt 1947 als Begleitung zu *The Authoritarian Personality*: „Es ist viel wichtiger, den Menschtypus zu ermitteln, der eine Bewegung oder Regierung unterstützen würde, die die Vernichtung der Juden plant, als die spezifischen Ursachen antisemitischer Ausschreitungen an bestimmten Orten zu untersuchen. Das Problem liegt im totalitären Antisemitismus und nicht in mehr oder minder zufälligen Eruptionen von Gewalt. Letztere können symptomatisch für Trends sein, und zweifellos ist es gut und nützlich, sie zu untersuchen und ihre vermeintlichen Ursachen zu bekämpfen. Doch wäre es illusorisch anzunehmen, solche Versuche könnten – theoretisch oder praktisch – wirkliche Einsicht in Beschaffenheit und Reichweite der Gefahr liefern oder daß ‚Heilmittel‘ (selbst erfolgreiche) dem antisemitischen Potential ernstlich beikommen könnten. Wir würden so

weit gehen zu behaupten, der totalitäre Antisemitismus habe den Vorurteilen seiner eigenen Anhänger sich entfremdet; ja, das Vorurteil kommt nur noch als Anhängsel eines unvergleichbar Umfassenderen vor.“ (Adorno 2019, 40)

Praxis verbessern durch Praxis beobachten

Deutlich wird bereits, dass ein zusammenfassender Versuch zur Erklärung von Antisemitismus nicht leicht zu erhalten ist. Damit verbunden ist, dass ohne eine zuverlässige Ursachenanalyse kaum Maßnahmen zielgerichtet werden können, um dauerhaft Antisemitismus zu verhindern. Um diese Dispositionen des Antisemitismus, die ihn zu einem langlebigen Produkt der Kulturgeschichte machen und sich auf struktureller und personaler Ebene gleichzeitig befinden, geht es der Kritischen Theorie. Eine solche ätiologische Perspektive weicht schon vor über 70 Jahren von der Praxis ab, die sich auf Vorurteile bezieht und aus der Sicht der Frankfurter Schule eher Symptom- als Ursachenbekämpfung betreibt. Sicher ist auch Symptombehandlung sinnvoll, wenn keine Alternativen zur Verfügung stehen. Jede Praxis ist eine sinnvolle Praxis, könnte man sagen. Aber stimmt das? Kann es nicht auch Praxis geben, die kontraproduktiv wirkt? Ist es nicht auch problematisch, wenn Praxis angewandt wird, die nur Symptome, aber keine Ursachen adressieren kann, obwohl dies möglich ist? Ist es dann eine falsche Praxis oder eine ideologische?

Zweifellos ist es einfach, jeder Praxisperspektive Unterkomplexität vorzuwerfen. Vor einem solchen theoretizistischen Fehltritt sollte Abstand gehalten. Das akademische Privileg der Beobachtung der Beobachtung wird eigentlich nur noch in der geisteswissenschaftlichen Tradition als Tätigkeit *sui generis* gepflegt. Dies entspricht einer wissenschaftlichen Tätigkeit mit Abstandsgebot. Man könnte – zeitgeistgeprägt – von einem *empirical distancing* sprechen. Damit eine solche Engführung auf reines Theoretisieren vermieden wird (und der unerschöpfliche Datenberg der Frankfurter Schule zeigt dies eindrücklich, obwohl viele dies bei einer so philosophienahen Denkrichtung eher nicht vermuten würden), muss Praxis immer möglich gemacht werden und als Bestandteil empirischen Wissens in die Analyse eingehen. Obwohl also bisher wenig über den Vergleich von Erkenntnissen aus der empirischen Forschung zu Gegenmaßnahmen bekannt ist und gleichzeitig die verfügbare Ätiologie wenig Wissen über die Wurzeln des Antisemitismus zur Verfügung stellt, führt kein Weg an einer Praxisperspektive vorbei. Nur muss dieser Weg aufmerksam beschritten werden. Es müssen Erfahrungen gesammelt werden und das gefährliche ist, um im Bild zu bleiben, dass die Überzeugung besteht, auf der richtigen Spur zu sein, und dass

deswegen der Kopf nach unten auf die eine Spur gesenkt wird und der orientierende Blick auf eine reflektierende Praxisperspektive ausgeschaltet.

Mangelndes Wissen über die Wirkungen von Gegenmaßnahmen sollte eine Praxis des Anti-Antisemitismus nicht verhindern. Berücksichtigt werden sollte jedoch, dass Theorie-, Empirie- und Praxisperspektiven unterschiedliche Dimensionen eröffnen. In diesem Sinne ist jede Überlegung sowohl theoretisch als auch praktisch motiviert.

Theoretisch, weil es hier um ein sehr komplexes Konstrukt von Gruppenfeindlichkeit geht. Bieten Formen von Rassismus und kulturell oder ethnisch motivierter Ausgrenzung bereits ausreichend Möglichkeiten für analytisch komplexe Modelle, existiert in der Forschungsdebatte mehr Konsens als Dissens dazu, dass der Antisemitismus in dieser Hinsicht noch einmal eine Komplexitätssteigerung bedeutet. Antisemitismus ist nicht nur Bestandteil sozialer Praxis, er bedingt sie gleichsam. Auf diese Pointierung, die eng mit der Antisemitismusforschung der Frankfurter Schule verbunden ist, wird im Folgenden noch häufiger zurückgegriffen werden. Sie wird immer wieder bemüht werden müssen, um deutlich zu machen, dass von Maßnahmen, die zumeist Persönlichkeitseigenschaften mit hoher transsituativer Konsistenz adressieren, nicht erwartet werden darf, die Grundpfeiler antisemitischer Dispositionen zu erschüttern, die wie eine Soziodizee wirken. Manchmal, so das Argument weiter, sind die Wirkungen von Gegenmaßnahmen sogar invers. So, als wolle man Eichenholz erweichen, wenn man es unter Wasser setzt.

Praktisch, weil von den Durchführungsmodi der Bildungsmaßnahmen gegen den Antisemitismus ausgegangen wird. Sie werden im Lichte einer Diskussion über die Praxis von Prävention und Intervention untersucht. In diese Perspektive geht das Vorwissen ein, das praktische Versuche der Eindämmung oder Vorbeugung problematischer menschlicher Verhaltensweisen bereits produziert haben. Diese Forschung verweist darauf, dass praxisverändernde Maßnahmen nur aus der Perspektive derjenigen, die diese Veränderungen initiieren, vorbehaltlos positiv, aber dabei zumeist parteilich beurteilt werden. Dagegen zeigt ein kritischer Blick, dass solche Versuche nicht notwendigerweise praxisverändernd in der gewünschten Form sind. Mitunter bricht Praxis daran, dass sie einmalig wie unter Laborbedingungen durchgeführt nie wieder in der gleichen Form repliziert werden kann. Noch häufiger ist, dass die Effekte nicht wie erwünscht eintreten oder sogar in eine nicht-erwünschte Richtung gehen oder unbeabsichtigte und unreflektierte Folgen haben.

In Forschungsrichtungen, die intensiver mit der Wirkung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen experimentieren, ist diese kritische Bezugnahme