

Grenzen der Aufklärung?

Antisemitismusprävention unter institutionellen Bedingungen

Stefan Müller

Beitrag zur Ad-hoc-Gruppe »Die Gegenwart des Antisemitismus: Soziologische Analysen in Theorie und Empirie«

Oft gesucht und schmerzlich vermisst wird der Königsweg der Antisemitismusprävention.¹ Die Versprechungen sind auch allzu verlockend: Die Aufklärung und die Zurückdrängung eines jahrtausendealten und scheinbar unverwüstlichen Ressentiments wären damit verbunden. Allein: Es scheint diesen Königsweg nicht zu geben. Aber warum eigentlich?

Die Antwort ist ebenso banal wie weitreichend: weil weder Wissen noch Bildung automatisch vor Ressentiments schützen – zumindest nicht aus einer mündigkeitsorientierten Perspektive. Eine Lösungsfigur in institutionellen Kontexten der Bildung setzt genau an dieser Stelle an und verweist auf die Bedeutung von (Selbst-)Reflexion. Spätestens in der Praxis zeigt sich jedoch, dass auch diese keine Aufklärung gewährleisten kann. Auch differenziert geplante Lernumgebungen mit multiperspektivischen Materialien und subjektorientierten Methoden zur Förderung kritischer (Selbst-)Reflexion können keinen automatischen Schutz vor antisemitischen Ressentiments garantieren – und dennoch ist das Zusammenspiel von Wissen und (Selbst-)Reflexion für eine Antisemitismusprävention unverzichtbar.

Diese Überlegungen nehme ich im Folgenden zum Anlass, zunächst strukturelle Rahmenbedingungen einer Antisemitismusprävention unter institutionellen Bedingungen zu skizzieren. Eine folgenreiche Rahmenbedingung wird dadurch charakterisiert, dass unter strukturell *fremdbestimmten Bedingungen eigenständige Bildungserfahrungen* ermöglicht werden sollen (vgl. ausführlicher Müller 2020a, S. 197f.). Vor diesem Hintergrund wird exemplarisch ein Arbeitsblatt analysiert, das auf die Thematisierung vergangener und aktueller Formen und Erscheinungsweisen von Antisemitismen abzielt (BpB 2020). Gezeigt wird, wie Bildungsmaterialien, die sowohl didaktischen als auch fachwissenschaftlichen Ansprüchen entsprechen, keine Garantien zum Schutz vor Ressentiments entnommen werden können.

Problematisiert werden damit Annahmen und Versprechen, die darauf vertrauen, dass allein mit einem ‚guten‘ Unterrichtsmaterial, einer ‚gelungenen‘ Methode oder einer ‚guten‘ Vorbereitung ein

¹ Der folgende Beitrag ist eine gekürzte und überarbeitete Version von: Müller, Stefan. 2020. Antisemitismusprävention als Bildungserfahrung: Wenn Wissen und Reflexion vor Ressentiments schützen sollen. In *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, Hrsg. Marc Grimm und Stefan Müller, 214–231. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Schutz vor einem jahrtausendealten Ressentiment möglich ist. Der Gegenstand selbst sperrt sich in entscheidenden Hinsichten gegen bestimmte Formen der Wissensvermittlung. „Als konzeptuell geschlossenes, faktenresistentes und von intensiven Negativ-Gefühlen determiniertes Weltdeutungssystem“ (Schwarz-Friesel 2019, S. 388) werden in vergangenen und aktuellen Erscheinungsweisen von Antisemitismen auch die „Grenzen der Aufklärung“ (Horkheimer, Adorno 2003 [1947], S. 177ff.) sichtbar.

Vor diesem Hintergrund wird auch die Antwort auf die eingangs gestellte Frage genauer ausgeführt: Aus einer mündigkeitsorientierten Perspektive *kann* es keine Garantien oder Sicherheiten geben, weil Bildungserfahrungen auf eigenständige Auseinandersetzungen abzielen. Bildungsangebote in institutionellen Kontexten können angenommen, abgelehnt, unterlaufen, verkürzt, sogar aktiv und aggressiv abgewehrt werden – und noch viel mehr. In der Praxis lassen sich vor allem Mischformen nachzeichnen, in denen unterschiedliche Wissensformen gleichzeitig nebeneinanderstehen, auch solche, die sich auf einer rationalen Ebene widersprechen können.

Hoffnungen und Vorstellungen im kausalanalytischen Sinne von ‚wenn x, dann y‘, – in Kontexten der institutionellen Bildung: ‚wenn Material/Schulbuch/Methode x, dann antisemitismusresistent‘ – scheitern in der Organisation von mündigkeitsorientierten Bildungsprozessen. Das mag zuweilen als Ärgernis erscheinen, jedoch liegt genau in diesem Scheitern eine Lösung, weil es auf die Autonomie der Bildungsteilnehmer/-innen verweist.

Bildung unter institutionellen Bedingungen

Die Organisation und Gestaltung von Bildungserfahrungen unter institutionellen Bedingungen findet vor dem Hintergrund struktureller Rahmenbedingungen statt.

Erstens sind Bildungserfahrungen in Institutionen zumeist von Benotung und Bewertung geprägt. Das Einbringen von eigenen Perspektiven, von Such- und Orientierungsbewegungen, offenen Fragen und auch die Formulierung von Unklarheiten, Unsicherheiten und Unwissen findet in einem Kontext statt, der durch ‚Bewertung‘ gerahmt ist, der letztlich auch über den weiteren Bildungsgang entscheidet. Aber auch darüber hinaus, neben Zensuren und Zeugnissen, nimmt ein bewertender Rahmen eine prägende Bedeutung ein. Das, was (nicht) gesagt und gefragt werden darf, bildet eine normative Ebene, die über das Vorenthalten und das Ermöglichen von Bildungserfahrungen entscheidet. Die Bearbeitung gesellschaftlich tradiertem Ressentiments, die mit einem charakteristischen „Schutzverhalten“ (Nirenberg 2015, S. 468) auftreten, fordern in Bildungsinstitutionen heraus.

Zweitens sind institutionelle Bildungskontexte dadurch geprägt, dass nicht umstandslos von einer freiwilligen Anwesenheit aller Beteiligten ausgegangen werden kann. Bei Schule handelt es sich auch um die Organisation von Bildungserfahrungen unter Bedingungen der Lohnarbeit für die einen, und unter Bedingungen der Schulpflicht für die anderen. Die fremdbestimmten Rahmenbedingungen werden zuweilen als Hindernis für eine eigenständige, selbstbestimmte Auseinandersetzung ausgemacht. Ohne Weiteres können fremdbestimmte Lernumgebungen zu Einschränkungen, vor allem auch zu einer Untergrabung von selbstbestimmten Erfahrungen beitragen. Aber auch hier gibt es keinen Automatismus. Gerade unter fremdbestimmten Bedingungen können auch eigenständige Bildungserfahrungen gewonnen werden, die ansonsten verschlossen bleiben – sofern die Selbständigkeit anerkannt und ausgehalten wird und nicht instrumentell verwendet wird (vgl. Müller 2020a, S. 33f.).

Drittens kann von Lehrer/-innen in der Schule nicht ohne Weiteres erwartet werden, dass sie die entsprechenden Kenntnisse zur Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Formen und Erscheinungsweisen antisemitischer Ressentiments, sowohl den traditionellen als auch den aktuellen, einbringen können, zumal genau hier in der Lehramtsausbildung eine gravierende und folgenreiche Leerstelle ausgemacht werden kann (Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017, S. 217). Sozialwissenschaftliches Wissen zum Erkennen, Benennen und zu den Umgangsmöglichkeiten mit den verschiedenen Formen von Antisemitismen ist hier relevant. An dieser Stelle entscheidet sich die Zukunft einer Antisemitismusprävention unter institutionellen Bedingungen. Werden die sozialwissenschaftlichen Distanzierungs-, Befragungs- und Reflexionsmöglichkeiten in der Lehramtsausbildung und in den schulischen Curricula verbindlich strukturell verankert – oder vorenthalten (vgl. dazu auch KMK 2021, S. 11)?

Die Thematisierung von Antisemitismus in Bildungsmaterialien

Die *Themenblätter im Unterricht* ‚Antisemitismus‘ (BpB 2020) zielen auf eine Auseinandersetzung mit vergangenen und aktuellen Erscheinungsweisen von Antisemitismen ab. Sie bieten unterschiedliche didaktische Umsetzungsmöglichkeiten. Die Aufgaben können individuell, in Klein- und/oder in Großgruppen bearbeitet werden. Lehrer/-innen können zielgruppen- und adressatenorientiert einzelne Fragenkomplexe und Thematiken auswählen und vertiefen. Der Lernstand der Bildungsteilnehmer/-innen kann entsprechend berücksichtigt werden. Zudem kann das Arbeitsblatt in verschiedenen Schulfächern Anwendung finden. So können im sozialwissenschaftlichen Fächerverbund, aber auch darüber hinaus, jeweils spezifische Aufgaben ausgewählt werden. Auch in der außerschulischen politischen Bildung ist eine breite Verwendung möglich.

Das Arbeitsblatt ist mehrstufig aufgebaut. Nach der Abfrage von Vorwissen in der ersten Aufgabe (vgl. dazu Müller 2020a, S. 238) und der Thematisierung von Judenfeindschaft im Mittelalter und der Neuzeit in der zweiten können daran anschließend Daten zur Verbreitung des Antisemitismus heute erarbeitet werden. In einer weiteren Aufgabe werden aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismen verdeutlicht.

In der siebten Aufgabe, die im Folgenden im Mittelpunkt stehen wird, werden unter der Überschrift ‚Antisemitisch oder nicht? Deine Meinung ist gefragt‘ Aussagen zusammengestellt, deren (nicht-)antisemitischer Gehalt bewertet werden soll. Es handelt sich um Aussagen, die gesellschaftspolitischen Diskussionen entnommen sind, und die antisemitische ebenso wie harmlose Annahmen umfassen. Für die eigenständige Verortung werden drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, die eine Bewertung als „eindeutig antisemitisch“, „unklar“ oder „nicht antisemitisch“ ermöglichen. Hinzugefügt ist die Aufforderung: „Begründe deine Meinung.“

Das Ziel dieser Aufgabe wird in der beigefügten Erläuterung folgendermaßen beschrieben:

„Abschließend sollen die Schüler/-innen eine eigene Bewertung vornehmen – nicht nur, um zu überprüfen, ob sie ihr Wissen transferieren können, sondern auch, um noch einmal einen Meinungsaustausch anzuregen und die eigene Einstellung zu hinterfragen“ (BpB 2020).

Die Wissensvermittlung wird – so die Idee des Arbeitsblattes – stetig angereichert, vertieft und ausgebaut, auch und gerade in Aufgabenkonstruktionen, die *das eigene (Nicht-)Wissen mit (selbst-)reflexiven Anteilen in Verbindung* setzen, um eine Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Thematik anzuregen. Das Arbeitsblatt berücksichtigt den engen Zusammenhang zwischen Präkonzepten, also dem

Vorwissen der Bildungsteilnehmer/-innen, und der Vertiefung in und durch Wissensvermittlung bei gleichzeitiger Verbundenheit mit (selbst-)reflexiven Erfahrungen, die das eigene (Nicht-)Wissen zu thematisieren und zu bearbeiten gestatten. Mit diesen Aufgaben soll das angeeignete Wissen angewendet, überprüft und begründet werden, um so auch die eigenen Positionierungen zu relevanten Thematiken im Themenfeld reflektieren zu können. So gesehen handelt es sich vor dem Hintergrund theoretischer, didaktischer und praktischer Erwägungen um ein ebenso umsichtig wie differenziert geplantes Arbeitsblatt.

Das ist die geplante und beabsichtigte Variante. Weder theoretisch begründen noch empirisch nachweisen lässt sich jedoch, dass die damit verbundenen Erwartungen eintreten müssen. Vielmehr gibt es eine ganze Reihe von begründeten Zweifeln, die ungeplante Nebenfolgen und nicht-intendierte Effekte annehmen lassen. Zudem sind Bildungserfahrungen unter institutionellen Bedingungen strukturell mit Momenten der Fremdbestimmung durchsetzt, sodass oppositionelle Strategien auch eine Möglichkeit darstellen, „um eine Dominanzgesellschaft zu provozieren, zu deren Konsens es zu gehören scheint, gegen Antisemitismus zu sein“ (Messerschmidt 2014, S. 39).

Mit unbeabsichtigten Nebenfolgen und nicht-intendierten Effekten *müssen* Versuche organisierter Bildung also rechnen, weil oppositionelle Strategien und Rebellionen ebenso wie die beabsichtigten Ziele die eigenständige, jeweils individuelle Aneignung unter fremdbestimmten Rahmenbedingungen prägen. Bildungsangebote können unterlaufen, ignoriert, abgewehrt und auch instrumentell angenommen, umgedeutet und als äußerlich verbleibende Wissensform sozial adäquat wiedergegeben werden – als Wissensform, die für die Gratifikationen in Klausuren und Prüfungen benötigt wird, aber darüber hinaus kaum weitere Bedeutung einnimmt. Das prägt die Organisation von Bildungserfahrungen unter institutionellen Bedingungen bis ins Innerste und in besonderem Maße auch die Antisemitismusprävention.

Die erste Aussage, die in der siebten Aufgabe im Arbeitsblatt zur Bewertung angeboten wird, lautet „Israel führt in den Palästinensergebieten einen hemmungslosen Vernichtungskrieg“ und wird als „eindeutig antisemitisch“ gekennzeichnet. Das Lehrerblatt erläutert dazu: „Vernichtungskrieg‘ ist Nazi-Jargon. [...] Die Gleichsetzung Israels mit dem Dritten Reich [ist] damit eine Täter-Opfer-Umkehr – die Opfer von einst sollen heute die Täter sein“ (BpB 2020).

Mit dem Ankreuzen der ‚richtigen‘ Antwort kann die Aufgabe im ersten Schritt gelöst werden. Weit- aus bedeutsamer ist jedoch der zweite Schritt: Eigenständig erklären zu können, warum die Aussage auf antisemitisch grundierte Wissensbestände zurückgreift und wie dadurch ein antisemitisches Motiv reproduziert wird. Die Herausforderung besteht darin, dass allein mit dem Ankreuzen oder der Mitteilung der ‚richtigen‘ Lösung noch kein eigenständiges Erkennen antisemitischer Aussagen verbunden sein muss. Dadurch kann ein entscheidender Schritt in Bildungserfahrungen unterbestimmt verbleiben und lediglich ein Wissen darüber produziert werden, ‚was man nicht sagen darf‘. Erst in der eigenständigen Begründung, warum die Aussage ein Ressentiment bedient und fortschreibt, werden Wissensformen sichtbar, die auch außerhalb des richtigen und falschen Ankreuzens Ressentiments erkennen lassen.

Bereits hier werden voraussetzungsvolle Bedingungen für eine Antisemitismusprävention unter institutionellen Bedingungen sichtbar, weil das Ankreuzen der richtigen Antwort einen vergleichsweise kleinen Baustein darstellt. Noch gewichtiger, zeitintensiver und voraussetzungsvoller sind Wissensformen, die allen Beteiligten die Problematisierung und Kritik antisemitischer Aussagen – oder Fragmente, die daran anschlussfähig sind – ermöglichen. Für eine erfolgreiche Bearbeitung des Arbeitsblattes nimmt daher ein Reflexionsgespräch eine hervorgehobene Bedeutung ein, in dem die Annahmen und Folgen antisemitischer Wissensbestände und Motive expliziert werden, um Mechanismen

und Funktionen von Ressentiments begründet zurückweisen zu können und um die Ziele des Arbeitsblattes und der Aufgabe nicht diametral zu unterlaufen.

Die Antwortmöglichkeit „unklar“ bietet zunächst eine Möglichkeit, bestehende Unsicherheiten im Themenfeld anzuerkennen und/oder eigenes Unwissen zu erkennen. Konzeptuell wird so ermöglicht, eigene Unklarheiten zu thematisieren. Auch hier zeichnet sich ab, dass die mit der Aufgabenstellung verbundenen Bildungserfahrungen auf kompetente Rückmeldungen angewiesen sind, um bestehende Wissenslücken, aber auch Unsicherheiten und Unwissen bearbeiten zu können. Ohne fundierte Thematisierungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten, die sozialwissenschaftliches Wissen über Funktionen und Mechanismen von Antisemitismen für alle Beteiligten subjektiv nachvollziehbar zur Verfügung stellen, kann auch ein Wissen hängenbleiben, in dem lediglich die Aneinanderreihung von ‚Israel, Palästinaergebiete, Vernichtung‘ zurückbleibt. Vorstellbar sind zudem auch Bildungsteilnehmer/-innen, denen die zu bewertende Aussage bislang nicht bekannt war und die nun mit einer Aussage konfrontiert sind, die scheinbar eine zulässige und diskussionswürdige Position neben anderen Meinungen darstellt.

Zudem zeichnet sich eine weitere Herausforderung darin ab, wenn die Antwortmöglichkeit „nicht-antisemitisch“ gewählt und dies mit Verweis auf die eigene Meinung ‚begründet‘ wird. An dieser Stelle wird sichtbar, dass ‚Begründungen‘ allein noch nicht zur erfolgreichen Bearbeitung der Aufgabe ausreichen. Dies ist für eine Antisemitismusprävention unter institutionellen Bedingungen folgenreich. Eine ‚Begründung‘ kann auch den gesellschaftlich tradierten Ressentiments entnommen werden, die den antisemitischen Gehalt ignorieren oder bedienen. Auch hier werden die voraussetzungsvollen sozialwissenschaftlichen Wissensformen sichtbar, die in Bildungskontexten benötigt werden, um antisemitische Wissensbestände und Motive erkennen und problematisieren zu können. Benötigt werden Wissensformen, die sowohl Alltagswissen als auch eine darüberhinausgehende Reflexion einbeziehen, um eine gegenseitige Befragung zu ermöglichen. Das eröffnet auch die Möglichkeit einer Distanzierung – sowohl von eigenem Wissen als auch von gesellschaftlichem Wissen. Solche Räume einer reflexiven Distanzierung ermöglichen Bildungserfahrungen, die über das Ankreuzen richtiger und falscher Antworten hinausgehen.

Über die zu enge Annahme, dass ‚gute Materialien‘ und ‚gute Arbeitsblätter‘ mit den sozial erwünschten und erhofften Ergebnissen gekoppelt sind, wird in einer mündigkeitsorientierten Gestaltung von Bildungserfahrungen hinausgegangen. Für eine Antisemitismusprävention, die darauf abzielt, die Funktionen und Mechanismen antisemitischer Motive und Wissensbestände erkennen und eigenständig problematisieren zu können, sind Materialien allein auch kaum ausreichend: Es geht in Bildungserfahrungen vielmehr um die Erweiterung bisheriger Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten in und durch die Möglichkeiten einer distanzierten Befragung.

Das dazu benötigte Wissen ist ebenso voraussetzungsvoll wie politisch umstritten, wie beim Beispiel der gesellschaftlich wirkmächtigen Täter-Opfer-Umkehr. Eine gelungene Bearbeitung der Aufgabe ist auch damit verbunden und wird sich darin zeigen, ob für alle Beteiligten der Mechanismus der Täter-Opfer-Umkehr subjektiv nachvollziehbar ist. Deutlich wird hier, dass das Ankreuzen der Antworten die Ziele des Arbeitsblattes auch unterlaufen kann. Zugespielt formuliert kann das richtige Ankreuzen auch Wissensformen absichern, die den für Bildungserfahrungen bedeutsamen Schritt einer ebenso zeit- wie reflexionsintensiven Auseinandersetzung in den Hintergrund rücken. Produziert werden dann Wissensformen, die sozial adäquate Formeln dafür bereitstellen, was (nicht) gesagt werden darf. Begründet vermutet werden kann, dass sich hier auch Effekte der Post-Holocaust-Education in Form einer verbalen, sozial adäquaten Distanzierung von NS-Verbrechen zeigen, die bei gleichzeitiger Unkenntnis der (aktuellen) Funktionen und Mechanismen von Antisemitismen bestehen kann: „Antise-

mitismus und historische Kenntnisse über den Holocaust müssen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern können parallel zueinander bestehen“ (OSCE, Yad Vashem 2007, S. 6).

Mit dem Ankreuzen der richtigen Antwort muss noch nicht notwendigerweise die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung einer Täter-Opfer-Umkehr von allen Beteiligten aus ihrer je individuellen Perspektive und ihren individuellen Zugangsweisen in ihren Bearbeitungsmöglichkeiten nachvollziehbar und problematisierbar sein – genau das ist aber eine Voraussetzung, um den antisemitischen Gehalt der Aussage erkennen zu können.

Für eine Antisemitismusprävention unter institutionellen Bedingungen werden demnach Wissensformen benötigt, die kategoriale Annahmen, Wahrnehmungen und Zuschreibungen auch benennen, begründet darstellen und zurückweisen können. Das verlangt Raum und Zeit und vor allem umfangreiches sozialwissenschaftliches Wissen aller Beteiligten in Bildungsinstitutionen.

Ein zweites Beispiel: Die Aussage „Mir ist es egal, ob jemand Jude ist oder nicht“ wird im beigefügten Lehrerblatt folgendermaßen erläutert: „An dieser Aussage ist nichts Antisemitisches. Ob man sich für etwas interessiert oder nicht, bleibt jedem selbst überlassen.“ Hier wird eine universalistisch orientierte Überzeugung hervorgehoben, die auch die Grundlage für die Anerkennung und das Aushalten anderer Identitäten und Perspektiven kennzeichnet. Jedoch zeigt sich hier ebenfalls, dass ohne diskursive Auseinandersetzung, die den Gehalt und die Reichweite der Aussage eigenständig und intrinsisch nachzuvollziehen erlaubt, auch Halbbildung produziert werden kann. Ein sicherlich nicht intendierter Lerneffekt könnte an dieser Stelle auch darin bestehen, dass diese Aussage an allen Orten zu allen Zeiten, unabhängig vom Kontext stets als „nicht-antisemitisch“ und daher als unproblematisch gelten kann. Das verkennt eine Ebene in der Auseinandersetzung mit vergangenen und aktuellen Erscheinungsweisen von Antisemitismen, die darauf angewiesen ist, Funktionen und Mechanismen, Annahmen und Folgen kontextual zu erkennen – auch jenseits der Wortwahl. Eine manifeste Variante findet sich oftmals genau dann, wenn die im Arbeitsblatt zitierte Aussage „Mir ist es egal, ob jemand Jude ist oder nicht“ mit dem berühmt-berüchtigten ‚aber ...‘ weitergeführt wird. Im alleinigen „Vertrauen auf das Wort“ (Müller 2020b, S. 8) wird sich mit der Wiedergabe von richtigen Wörtern und Terminologien begnügt. Jedoch eröffnet erst das eigenständige Erkennen und Benennen antisemitischer Aussagen die Wissensformen, auf die eine mündigkeitsorientierte Antisemitismusprävention abzielt. Die Intentionen des Arbeitsblattes können im Extremfall sogar in das genaue Gegenteil verkehrt werden – auch im Rückgriff auf gesellschaftliche, mediale, alltägliche und wissenschaftliche ‚Begründungen‘.

Wissen und (Selbst-)Reflexion

Der Artikel verdeutlicht, dass kein geradliniger Weg von einer Wissensvermittlung zu einem Schutz vor Ressentiments führt und führen kann. Eine Lösungsmöglichkeit, die Reflexion und damit auch Aufklärung über ein ebenso weit zurückreichendes wie zählebiges Ressentiment (allein) über Wissensvermittlung ermöglichen will, wird allzu rasch mit den „Grenzen der Aufklärung“ (Horkheimer, Adorno [1947] 2003, S. 177ff.) konfrontiert sein:

„Auf Widersprüche im Denken der Schüler/-innen hinzuweisen, kann einen Aufklärungserfolg darstellen, wenn Schüler/-innen in der Lage sind, Widersprüche in ihrem Denken zu reflektieren. Antisemitische Ressentiments und Weltbilder hebeln dieses Reflexionsvermögen aus. Antisemitismus ist irrational, dichtet gegen Erfahrung und Fakten ab und bringt immer genau die Welterklärung hervor, die sich im Judenhass bestätigt sieht. Deshalb ist es von wesentlicher Bedeutung, antisemitische Äußerun-

gen nicht ausschließlich über Wissensvermittlung zu widerlegen zu versuchen“ (Bernstein 2018, S. 275).

Der Auseinandersetzung mit Antisemitismen kommt eine Herausforderung zu, die als affektive Ebene in die Organisation von Bildungserfahrungen hineinragt. Eine Antisemitismusprävention rückt demnach die affektiv-emotionale Besetzung und Funktion des Ressentiments zu stark in den Hintergrund, wenn sie allein auf Wissensvermittlung setzt (vgl. dazu auch Brumlik 2016, S. 647; Schwarz-Friesel 2019, S. 402; Mendel 2020, S. 41; Müller 2021). Jedoch greift auch der umgekehrte Fall zu kurz, wenn Reflexion allein als affektiv-emotionale Introspektion verstanden wird und damit rationale Orientierungen an Daten, Fakten und Empirie in den Hintergrund zu geraten drohen. In beiden Fällen kann es sich, streng besehen, auch um Formen der Abwehr einer herausfordernden Thematik handeln.

Es zeigt sich, dass das Erkennen, Benennen und Zurückweisen vergangener und aktueller Erscheinungsweisen von Antisemitismen in Bildungskontexten überaus voraussetzungsvoll ist (vgl. auch Scherr 2013; Grimm, Müller 2020). Es beinhaltet unterschiedliche Wissensformen, die aufeinander angewiesen sind. Neben *Faktenwissen* nehmen *reflexive Wissensformen* dabei eine besondere Bedeutung ein, um kontextual und diskursiv vergangene und aktuelle Erscheinungsweisen von Antisemitismen erkennen und kritisieren zu können.

Darauf muss und kann eine Antisemitismusprävention als Bildungserfahrung reagieren. Eine Fokussierung auf eine Wissensaneignung allein wird kaum genügen, um kategoriale Wahrnehmungen und gesellschaftlich verfügbare Deutungsmuster, Ressentiments und die unterschiedlichen Antisemitismen erkennen zu können. Ebenso wird eine (kontemplativ verstandene) Reflexion ohne Daten und Fakten kaum die ausreichenden Möglichkeiten bereitstellen können, Antisemitismen begründet zu begegnen.

Antisemitismusprävention unter institutionellen Bedingungen

Die Notwendigkeit einer Antisemitismusprävention in institutionellen Bildungskontexten wird seit Jahren betont (OSCE, Yad Vashem 2007; AJC 2017; Bernstein 2020; Zentralrat der Juden in Deutschland 2020). Die Wirkung einer Antisemitismusprävention kann ebenfalls vorausgesetzt werden – nur wie und mit welchen Effekten? Dass es sich dabei ausnahmslos um erwünschte Effekte handelt, darf und kann bezweifelt werden (Scherr, Schäuble 2006, S. 51f.; Salzborn, Kurth 2019, S. 17; Bauer 2020, S. 29f.; Mendel 2020, S. 39; Müller 2020b, S. 218f.).

Die Diskussion der Arbeitsmaterialien verdeutlicht mindestens zwei Folgerungen für eine Antisemitismusprävention in Kontexten institutioneller Bildung.

(1) Für eine gelungene Bearbeitung der Aufgaben des Arbeitsblattes wird vorausgesetzt, dass Lehrende Nachfragen, Unklarheiten und Unwissen beantworten können. Dem entspricht die Annahme, dass Wissen auf Seiten der Lehrenden und Nicht-Wissen auf Seiten der Zu-Bildenden verortet werden kann. Diese Voraussetzung stößt in der Antisemitismusprävention aber an Grenzen:

„Während es in pädagogischen Studiengängen und Fortbildungen meist um die Lernprozesse der potenziellen Teilnehmenden geht, verlangt eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit, die Perspektive auch auf die Lehrenden zu verschieben. Denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen jenseits antisemitischer Auffassungen und Bilder befinden, also auf der Seite derer, die mit einem kritischen Bewusstsein für die Problematik ausgestattet sind“ (Messerschmidt 2014, S. 44).

Darauf verweisen sowohl die Lücken in der schulischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus (American Jewish Committee Berlin 2017; Bernstein 2018, S. 182; Salzborn, Kurth 2019; Zentralrat der Juden 2020; Bernstein et al. 2021) als auch die empirischen Hinweise auf die Ambivalenzen von (angehenden) Lehrer/-innen (Scherr, Schäuble 2006, S. 113). Eine erste Folgerung ist vor diesem Hintergrund darin auszumachen, dass eine Antisemitismusprävention in institutionellen Kontexten auf sozialwissenschaftliches Wissen für alle Beteiligten – Lehrende und Lernende – angewiesen ist. (2) Mit einem eingeschränkten Verständnis des Arbeitsblattes geht zudem die Vorstellung einher, dass eine gelungene Bearbeitung der Aufgabe mit dem Ankreuzen der ‚richtigen‘ Lösung verbunden sei. Sozial erwünschte und erhoffte Ergebnisse sind stets auch mit den Rahmenbedingungen institutioneller Bildung verbunden. Eine darüberhinausgehende, intrinsische Auseinandersetzung muss damit noch nicht verbunden sein. Erst diese kann jedoch die antisemitischen Wissensbestände und Motive erkennen und problematisieren, auch jenseits des Ankreuzens der ‚richtigen‘ Antwort.

„Vielfach kann selbst bei engagierten Schülerinnen und Schülern oder Lehrkräften beobachtet werden, dass sie Aussagen, die dem sekundären oder dem israelbezogenen Antisemitismus zuzuordnen sind, zwar als in hohem Maße problematisch einstufen, mit den genannten Kategorien jedoch nichts anfangen können“ (Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017, S. 216).

Das verschiebt die Perspektive im Umgang mit der Bewertung der Aussagen: Die richtigen Antworten sind *ebenso* wie die unzureichenden, falschen oder antisemitischen darauf angewiesen, dass Wissen, Zeit und Raum für eine eigenständige Auseinandersetzung zur Verfügung stehen. In den Mittelpunkt rücken dann die Begründungsmuster, warum und wie diese (nicht) anschlussfähig an antisemitische Motive sind. Eine zweite Folgerung für eine Antisemitismusprävention unter institutionellen Bedingungen zeichnet sich somit darin ab, dass sozialwissenschaftliches Wissen auch stets die Mechanismen antisemitischer Wissensbestände aus einer distanzierteren Perspektive zeigen muss, um eine reflexive Perspektive zur Verfügung zu stellen, die das Ressentiment erkennen und problematisieren kann.

Gerade in und durch institutionelle Bildung können Bildungsteilnehmer/-innen, denen dieses Wissen ansonsten vorenthalten bleibt, die Möglichkeiten erhalten, sich mit gesellschaftlich verfügbaren kategorialen Annahmen und tradierten Ressentiments auseinanderzusetzen. Folgenreich ist die Kritik an kausalanalytischen Annahmen, Hoffnungen und Versprechen, weil damit auch die Bemühungen um die ‚richtigen‘ Materialien, Schulbücher, Filme und digitalen Medien relativiert werden. Daraus ergeben sich auch mündigkeitsorientierte Perspektiven, weil genauer diskutiert werden kann, wie eigenständige Bildungserfahrungen unter fremdbestimmten institutionellen Bedingungen (nicht) gelingen können.

Es gibt keinen Algorithmus, der sich nachhaltig bewährt, um ein jahrtausendealtes Ressentiment zu erkennen, zu problematisieren und zurückzudrängen. Vielmehr ist sozialwissenschaftliches Wissen nötig, das reflexive Bildungsräume öffnet, in denen individuelle und gesellschaftliche Annahmen gegenseitig befragbar werden. Eine Antisemitismusprävention in Kontexten institutionell organisierter Bildung wird zunächst strukturell darauf angewiesen sein, ob Lehrenden das dazu benötigte Wissen curricular zur Verfügung gestellt oder vorenthalten wird. Für Bildungsteilnehmer/-innen wird entscheidend sein, ob auf äußerlich verbleibende Wissensformen, das Ankreuzen der richtigen Antwort oder auf intrinsische Bildungserfahrungen abgezielt wird. Letztere benötigen Raum, Zeit und sozialwissenschaftliches Wissen, um auch Formen der Abwehr bzw. den Zusammenhang zwischen Wissen und Affektlogik diskutieren zu können. Damit zeichnen sich ebenso voraussetzungsreiche wie an-

spruchsvolle Bildungserfahrungen ab, von deren Gelingensbedingungen unter institutionellen Bedingungen noch kaum etwas bekannt ist.

Literatur

- American Jewish Committee Berlin (AJC). 2017. Salafismus und Antisemitismus an Berliner Schulen: Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag. <https://ajcberlin.org/sites/default/files/downloads/ajcstimmungsbildsalafismusantisemitismus.pdf> (Zugegriffen: 28. Oktober 2019).
- Bauer, Ullrich. 2020. Mit Bildung gegen das kulturelle Gedächtnis eines globalen Judenhasses – geht das? Chancen und Risiken von Prävention und Intervention. In *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, Hrsg. Marc Grimm und Stefan Müller, 21–43. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Bernstein, Julia. 2018. „Mach mal keine Judenaktion!“ Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. <https://www.frankfurt-university.de/antisemitismus-2017> (Zugegriffen: 15. April 2019).
- Bernstein, Julia. 2020. *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim u.a.: Beltz-Juventa.
- Bernstein, Julia, Marc Grimm und Stefan Müller, Hrsg. 2021. *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Brumlik, Micha. 2016. Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus. In *Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten*, 2. Aufl., Hrsg. Stephan Braun, Alexander Geisler und Martin Gerster, 639–650. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). 2020. Themenblätter im Unterricht Nr. 123: Antisemitismus. <https://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/315213/antisemitismus> (Zugegriffen: 28. Dezember 2020).
- Grimm, Marc und Stefan Müller, Hrsg. 2020. *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Horkheimer, Max und Theodor W. Adorno. 2003 [1947]. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Limitierte Sonderausgabe*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- KMK/Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten/Zentralrat der Juden in Deutschland. 2021. Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kulturministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf (Zugegriffen: 30. August 2021).
- Mendel, Meron. 2020. Weil nicht sein kann, was nicht sein darf. Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Antisemitismus* 70:36–41.
- Messerschmidt, Astrid. 2014. Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 64:38–44.
- Müller, Stefan. 2020a. *Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Müller, Stefan. 2020b. Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung. <https://www.itdb.ch/index.php/itdb/article/view/24/32> (Zugegriffen: 28. Dezember 2020).
- Müller, Stefan. 2021. Identität und antisemitische Ressentiments in Bildungskontexten. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 12(1):36–54.
- Nirenberg, David. 2015. *Anti-Judaismus. Eine andere Geschichte des westlichen Denkens*. München: Verlag C.H. Beck.

- OSCE und Yad Vashem. 2007. Antisemitismus thematisieren: Warum und wie? Leitfaden für Pädagoginnen und Pädagogen. <https://www.osce.org/de/odihr/29892?download=true> (Zugegriffen: 28. Oktober 2019).
- Salzborn, Samuel und Alexandra Kurth. 2019. Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> (Zugegriffen: 28. Dezember 2020).
- Scherr, Albert. 2013. Ausgangsbedingungen und Perspektiven der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. *Der Bürger im Staat* 63:270–277.
- Scherr, Albert und Barbara Schäuble. 2006. „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“. Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Langfassung Abschlussbericht. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf> (Zugegriffen: 28. Dezember 2020).
- Schwarz-Friesel, Monika. 2019. Judenhass 2.0: Das Chamäleon Antisemitismus im digitalen Zeitalter. In *Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte, 2.*, erweiterte und überarbeitete Auflage, Hrsg. Christian Heilbronn, Doron Rabinovici und Natan Sznajder, 385–417. Berlin: Suhrkamp.
- Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus. 2017. Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Zweiter Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/gesellschaft-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.html> (Zugegriffen: 28. Dezember 2020).
- Zentralrat der Juden in Deutschland, Hrsg. 2020. „Du Jude“. *Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen*. Leipzig: Hentrich & Hentrich.