

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



**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.

**Marc Grimm,
Stefan Müller (Hg.)**

Bildung gegen Antisemitismus

Bildung schützt nicht automatisch vor antisemitischen Ressentiments. Die traditionellen und aktuellen Erscheinungsweisen von Antisemitismen fordern die Bildung gegen Antisemitismus grundlegend heraus. Im Band werden unterschiedliche Ansätze aus der Praxis, aktuelle Kontroversen und der Forschungsbedarf für eine Auseinandersetzung mit Antisemitismen in pädagogischen Kontexten diskutiert.

Die Herausgeber

Dr. Marc Grimm, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter der Universität Bielefeld. Langjährige Tätigkeit am Max-Mannheimer Studienzentrum in Dachau; Forschung zu Fragen der schulischen Inklusion, Entwicklungen des parteilichen und jugendkulturellen Antisemitismus und Möglichkeiten der Antisemitismusprävention.

Dr. Stefan Müller, Soziologe, Privatdozent für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche Grundlagen Politischer Bildung, reflexive Lehrer/-innenbildung und Antisemitismusprävention.

ISBN 978-3-7344-1140-3



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**



9 783734 411403