zdg
Geographie
Geschichte
Politik
Wirtschaft

Heft 1 | 2021

zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften

Jahrgang 12

JOURNAL FOR DIDACTICS OF SOCIAL SCIENCES

Identität

Wolfgang Sander: Identität – Zur Einführung in das Schwerpunktthema

Christine Engartner, Michael Schedelik, Tim Engartner: Demokratische Identität als Ziel schulischer politischer Bildung

Stefan Müller: Identität und antisemitische Ressentiments in Bildungskontexten

Sabine Lippert, Leif Mönter: Building the nation or building society? Analyse zur Darstellu raumbezogener Identität in Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Ist

Christiane Hintermann, Daniel Raithofer, Herbert Pichler, E Jugendliche Identitäten (medial) aushandeln: Ei bildenden Geographieunterricht

Forum

ng und

LESEPROBE

WOCHEN SCHAU VERLAG

zeitschrift für didaktik der
gesellschaftswissenschaften
Geographie ■ Geschichte ■ Politik ■ Wirtschaft

Jahrgang 12 | 2021, Heft 1

Identität

Mit Beiträgen von

Felix M. Bergmeister
Daniel Brandau
Christine Engartner
Tim Engartner
Christian Fischer
Christiane Hintermann
Sabine Lippert
Leif Mönter
Stefan Müller
Herbert Pichler
Daniel Raithofer
Urban Sager
Wolfgang Sander
Michael Schedelik

Herausgegeben von
Peter Gautschi
Tilman Rhode-Jüchtern
Wolfgang Sander
und Birgit Weber

WOCHEN
SCHAU
VERLAG

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

IMPRESSUM

zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften
journal for didactics of social sciences

Verlag: Die zdg ist eine Zeitschrift des WOCHENSCHAU Verlages
Verleger: Bernward Debus, Dr. Tessa Debus

Herausgeber: Prof. Dr. Peter Gautschi *(Pädagogische Hochschule Luzern, Institut Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen, Frohburgstrasse 3, Postfach, CH-6002 Luzern, peter.gautschi@phlu.ch)*

Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern *(Friedrich-Schiller-Universität Jena, Inst. f. Geographie, Löbdergraben 32, 07743 Jena, rhode-juechtern@t-online.de)*

Prof. Dr. Wolfgang Sander *(Justus-Liebig-Universität Gießen, Inst. f. Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften, Karl-Glöckner-Str. 21 E, 35394 Gießen, wolfgang.sander@sowi.uni-giessen.de)*

Prof. Dr. Birgit Weber *(Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, birgit.weber@uni-koeln.de)*

Beirat: Prof. Dr. Sabine Achour (FU Berlin), Prof. Dr. Holger Arndt (Nürnberg-Erlangen), Prof. Dr. Michele Barricelli (München), Prof. Dr. Markus Bernhardt (Duisburg-Essen), Prof. Dr. Franziska Birke (Freiburg), Prof. Dr. Gerhard Henke-Bockschatz (Frankfurt/M.), Prof. Dr. Matthias Busch (Trier), Prof. Dr. Mirka Dickel (Jena), Prof. Dr. Ilona Ebbers (Flensburg), Prof. Dr. Nadine Fink (Lausanne), Prof. Rolf Gollob (Zürich), Prof. Dr. Reinhold Hedtke (Bielefeld/Frankfurt/M.), Prof. Thomas Hellmuth (Wien), Prof. Dr. Ingrid Hemmer (Eichstätt-Ingolstadt), Prof. Dr. Michael Hemmer (Münster), Prof. Dr. Peter Henkenborg † (Marburg), Prof. Dr. Ingo Juchler (Potsdam), Prof. Dr. Eberhard Jung (Karlsruhe), Prof. Dr. Detlef Kanwischer (Frankfurt/M.), Prof. Dr. Vera Kirchner (Potsdam), Prof. Dr. Andreas Körber (Hamburg), Prof. Dr. Reinhard Krammer † (Salzburg), Prof. Dr. Christian Kuchler (Aachen), Prof. Dr. Dirk Lange (Hannover), Prof. Dr. Dirk Loerwald (Oldenburg), Prof. Dr. Andreas Lutter (Kiel), Prof. Dr. Michael May (Jena), Prof. Dr. Monika Oberle (Göttingen), Prof. Dr. Ulrike Ohl (Augsburg), Prof. Dr. Christine Pflüger (Kassel), Prof. Dr. Kerstin Pohl (Mainz), Prof. Dr. Armin Rempfler (Luzern), Prof. Dr. Antje Schlottmann (Frankfurt), Prof. Dr. Günther Seeber (Koblenz-Landau) Prof. Dr. Holger Thünemann (Köln), Prof. Dr. Christian Vielhaber (Wien), Prof. Dr. Bettina Zurstrassen (Bielefeld)

Heftbetreuer: Prof. Dr. Wolfgang Sander

Redaktion: zdg@wochenschau-verlag.de, Anschrift: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, c/o WOCHENSCHAU Verlag, Mediadaten s. Homepage

Review-verfahren: Zu jedem Schwerpunktthema wird ein Call for Papers auf der Homepage der Zeitschrift ausgeschrieben. Beiträge für Schwerpunktthemen und Forum schicken Sie bitte ohne Ihren Namen auf dem Manuskript an die Redaktion zdg@wochenschau-verlag.de. Alle eingesandten Beiträge für diese Rubriken durchlaufen ein „double blind“ Peer-Review-Verfahren. In der zdg werden nur Originalbeiträge veröffentlicht.

Bezugs-bedingungen: Es erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelheft € 34,00, Jahresabopreis € 52,20. Referendare und Studierende erhalten das Jahresabo (gegen Vorlage einer Bescheinigung) zum halben Preis. Alle Preise zzgl. Versandkosten. Kündigung: bis 30. April bzw. 31. Oktober zum Ende des aktuellen Abrechnungszeitraums. Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069/7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154/132730.

Digitale Ausgabe: ISBN 978-3-7344-1286-8, ISSN 2191-0766

WOCHEN SCHAU VERLAG

Wochenschau Verlag • Eschborner Landstraße 42-50 • 60489 Frankfurt/M.
Tel.: 069/7880772-0 • Fax: 069/7880772-20
info@wochenschau-verlag.de
www.wochenschau-verlag.de

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

INHALT

Wolfgang Sander: Identität – zur Einführung in das Schwerpunktthema 9

Christine Engartner, Michael Schedelik, Tim Engartner: Demokratische Identität als Ziel schulischer politischer Bildung 17

Stefan Müller: Identität und antisemitische Ressentiments in Bildungskontexten .. 36

Sabine Lippert, Leif Mönter: Building the nation or building society? Analyse zur Darstellung raumbezogener Identität in Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer 55

Christiane Hintermann, Daniel Raithofer, Herbert Pichler, Felix M. Bergmeister: Wie Wiener Jugendliche Identitäten (medial) aushandeln: Ein Beitrag zu Theorie und Praxis im politisch bildenden Geographieunterricht 79

Forum

Urban Sager: Wie erzählen Schweizer Jugendliche die Geschichte ihres Landes? 99

Daniel Brandau: Hintergrunderzählung, Erfindermythos, Fortschrittskritik? Entwicklung und Potenziale der Technikgeschichte im Geschichtsunterricht 114

Werkstatt

Christian Fischer: Inwieweit ist die Auseinandersetzung mit Ostdeutschland für ostdeutsche Jugendliche identitätsrelevant? 129

Buchbesprechung

Tim Engartner, Reinhold Hedtke, Bettina Zurstrassen: Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft (von Marc Partetzke) 135

Claudia Gärtner, Jan-Hendrik Herbst (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung (von Maria Schneider) 138

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Daniel Giere: Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen (von Florian Aumayr) 141

Martin Rothgangel, Ulf Abraham, Horst Bayrhuber, Volker Frederking, Werner Jank, Helmut Johannes Vollmer (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 2 (von Holger Thünemann) 144

Abstracts 146

Autorinnen und Autoren dieses Heftes 149

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dr. Stefan Müller ist Privatdozent für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität in Gießen.

Stefan Müller

Identität und antisemitische Ressentiments in Bildungskontexten

Die Thematisierung antisemitischer Ressentiments in Bildungskontexten ist mit besonderen Herausforderungen verbunden. Die Gründe dafür sind vielfältig; sie liegen auch im Phänomen selbst. Antisemitische Wissensbestände und Motive weisen ein charakteristisches „Schutzverhalten" (Nirenberg 2015, 468) auf, das in Kontexten der Bildung an Grenzen gerät, weil es eng mit der eigenen Identität verbunden ist. Klassische Formen der Wissensvermittlung können daher ebenso wie reflexive oder kritische Ansätze scheitern. Dieses Scheitern ist im Falle von Strategien gegen Antisemitismen besonders folgenreich, weil dadurch antisemitische Ressentiments reproduziert und sogar verstärkt werden können.

Im Folgenden wird von Antisemitism*en* ausgegangen, weil die traditionellen und aktuellen Erscheinungsweisen zwar erhebliche Übereinstimmungen in ihrer Grundstruktur und ihren Folgen aufweisen, in ihrer Binnenlogik aber auch nicht zu vereinbarende Unterschiede erkennbar sind. Ein Beispiel: Die Ablehnung des rassistischen Antisemitismus muss weder aus theoretischen Gründen noch in der Praxis mit dem Erkennen oder gar dem Problematisieren des israelbezogenen Antisemitismus verbunden sein. Auf die Binnenlogik der unterschiedlichen Erscheinungsweisen reagieren aktuelle Bildungskonzepte bislang allenfalls bedingt.

Vor diesem Hintergrund soll in diesem Text die enge affektive Bindung antisemitischer Wissensbestände und Ressentiments an die eigene Identität genauer diskutiert werden. Wenn aber Bildung gegen affektive Bindungen gerichtet sein soll, werden Bil-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

dungserfahrungen eng gerahmt und in bestimmten Hinsichten auch überschätzt. Eine Bildung, die über Ressentiments aufklären will, ist daher aufgefordert, ihre Grenzen zu kennen. Dafür wird im Folgenden zunächst die enge Bindung des Ressentiments an die eigene Identität näher erläutert, wobei unterschiedliche Antisemitismustheorien miteinander verbunden werden (Kapitel 1). Daran schließt sich die Frage an, inwiefern Bildungskontexten überhaupt eine Rolle in Bezug auf identitätsbezogene Anteile im Antisemitismus zukommen kann. Die Gleichzeitigkeit der Aufklärbarkeit und der Nicht-Aufklärbarkeit antisemitischer Wissensbestände verhilft zu einer Beantwortung dieser Frage (Kapitel 2). In den Mittelpunkt rückt damit die bildungstheoretische Herausforderung der affektiven Verquickung von Ressentiments mit der Identität von Bildungsteilnehmer/-innen. Bildungserfahrungen stehen vor der Aufgabe, die auf Ausschluss, Diskriminierung und letztlich auf Verfolgung drängenden Ressentiments zu erkennen und zurückzuweisen. Die Möglichkeiten und Grenzen von Bildung werden in den folgenden Kapiteln diskutiert. Wird von der Attraktivität affektiver Bindungen des Ressentiments ausgegangen, dann müssen pädagogische Strategien einen Umgang damit finden. Eine Möglichkeit besteht darin, durch Bildungserfahrungen ein (noch) besseres Versprechen anzubieten. Kapitel 3 verankert ein solches Versprechen in der Perspektivenerweiterung und den damit einhergehenden Freiheitsmöglichkeiten durch Distanz und Wissen. Allerdings sind diese Möglichkeiten mit drei Herausforderungen behaftet (Kapitel 4): Erstens kann (und muss) Bildung immer auch unintendierte Effekte zeitigen. Zweitens ist empirisch weitestgehend ungeklärt, wie Bildungsangebote gegen Antisemitismen wirken. Drittens stellt sich die Frage nach der Trennung von Person und Äußerung. Daran anschließend lassen sich die Eigenlogiken des politischen und des pädagogischen Feldes genauer konturieren. Die folgenden Überlegungen sind vor diesem Hintergrund auch dadurch motiviert, die Gestaltung von Bildungserfahrungen zu einer schwierigen Thematik präziser zu bestimmen. Was der Gesellschaft über die Jahrhunderte hinweg nicht gelang, kann nicht in wenigen Schulstunden gelöst werden. Was institutionelle Bildung unter bestimmten Umständen allerdings vermag, ist auf das Erkennen, Benennen und Zurückweisen antisemitischer Wissensbestände und Motive gerichtet.

1. Die affektive Bindung antisemitischer Ressentiments an die Identität

Die empirische Antisemitismusforschung verweist auf Herausforderungen, die als „Grenzen der Aufklärung" (Horkheimer/Adorno 2003 [1947], 177 ff.) sichtbar werden

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und in Strategien gegen Antisemitismen eine besonders hervorgehobene Bedeutung einnehmen: Manifeste und latente antisemitische Ressentiments gehen mit einer affektiven Bindung an die eigene Identität einher.

> „Bei allen Antisemitismen lässt sich eine ausgeprägte emotionale Dimension konstatieren. […] Wer ihre starke emotionale Verankerung außer Acht lässt, kann Judenfeindschaft nicht erklären. Judenfeindliche Argumentationen weisen eine eigene Affektlogik auf, die sich seit Jahrhunderten in historischen Texten spiegelt und die im 21. Jahrhundert ungebrochen durch die Prozesse der Post-Holocaust-Aufklärung ihr Potenzial entfaltet" (Schwarz-Friesel 2019, 402–403).

Demnach sind Antisemitismen nicht allein rational, sondern auch emotional-affektiv verankert. Affektive Bindungen sind auch deshalb so stark, weil sie in die Identität des Subjekts eingehen und die Subjektivität erst bilden. Auf affektiv-emotionaler Ebene kommt den antisemitischen Wissensbeständen und Motiven gleichsam eine identitätsstiftende Wirkung zu. Die Hartnäckigkeit und Irritationsunfähigkeit, die Antisemitismen auszeichnet, ist an dieser Stelle enthalten. Dies zeigt,

> „dass es [sich] beim Antisemitismus – also einem auf paranoiden Zügen beruhenden Weltbild, dessen Funktion es ist, Menschen in Situationen persönlichen oder sozialen Kontrollverlusts durch die Suggestion eines aufzudeckenden Geheimnisses und eines identifizierten unheimlichen Feindes Sicherheit zu verleihen – um mehr als um ein Bündel von Informationsdefiziten und lediglich kognitiven Vor-Urteilen handelt. Sofern es sich beim Antisemitismus um eine angsteindämmende und Kontrollverlust verhindernde Weltanschauung handelt, ist er auch *emotional tief verankert* und – das ist die Logik paranoider Konstrukte – gegen kognitive Widerlegungen zunächst immun" (Brumlik 2016, 646–647; eigene Hervorh.).

Antisemitische Vorstellungen können affektiv so eng an die Identität, an die eigenen Überzeugungen und Vorstellungen gebunden sein, dass Bildung im alleinigen Sinne einer Wissensvermittlung scheitert – und auch scheitern muss. Auch Benz weist auf die Schwierigkeiten hin, die der Aufklärung von Antisemitismus inhärent sind: Der Antisemitismus

> „gründet sich nicht auf Fakten, sondern auf Traditionen und Emotionen, die aber als Fakten verstanden werden. Deshalb entzieht sich Judenfeindschaft in allen ihren Ausprägungen jeder rationalen Diskussion. Antisemitismus wird als tradierte kollektive Erfahrung begriffen und agiert. Antisemitismus ist deshalb auch weitgehend gegen Aufklärung resistent. Diese Feststellung ist kein Plädoyer zur Resignation, vielmehr zur Prävention und Prophylaxe" (Benz 2008, 10).

Der Forschungsstand verdeutlicht, dass antisemitische Ressentiments sowohl subjektive als auch gesellschaftliche Wissensbestände und Motive beinhalten. Insbesondere eine Affektlogik, die als Faktenresistenz in Erscheinung tritt, bildet dabei eine Herausforderung für die klassischen fachdidaktischen Prinzipien und Ansätze der politischen Bildung. Die affektive Bindung von Ressentiments an die Identität stellt sehr spezi-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

fische Ansprüche an Prävention und Prophylaxe. Das führt zu der Frage, inwiefern Bildungskontexte überhaupt einen angemessenen Ort zur Bearbeitung antisemitischer Ressentiments und ihrer identitätsbezogenen Anteile darstellen können. Daher wird im folgenden Kapitel die Frage diskutiert, ob und wie antisemitische Ressentiments in Bildungskontexten (nicht) aufgeklärt werden können.

2. Können antisemitische Ressentiments durch Bildung aufgeklärt werden?

Die jeweiligen theoretischen Beschreibungen antisemitischer Ressentiments prägen auch die Strategien gegen Antisemitismen (Müller 2020a, 228 f.). Wenn antisemitische Ressentiments affektiv mit der Identität verbunden sind, muss Bildung darauf reagieren können – ohne allerdings Bildungskontexte mit therapeutischen Settings zu verwechseln, die sich genuin mit den Strukturen, Formen und Beschädigungen individueller Identitäten beschäftigen. Die Frage ist demnach, wie das Feld der Bildung mit den Mitteln der Aufklärung antisemitische Ressentiments lösen kann.

Die empirische Antisemitismusforschung changiert zwischen Hinweisen auf die Aufklärung kulturell überlieferter und tradierter Ressentiments einerseits und begründeten Zweifeln an der Aufklärungsfähigkeit manifester Formen des Antisemitismus andererseits. Im Folgenden wird dieses Changieren als Spannungsfeld konzeptualisiert, in dem die beiden entgegenstehenden Annahmen auch zur gegenseitigen Korrektur benutzt werden können. Dazu wird die dialektische Argumentationsfigur der (Nicht-) Aufklärbarkeit skizziert, wie sie in der Kritischen Theorie entwickelt wurde (Ritsert 2017; Ritsert 2020). Damit kann jenseits von Dichotomien eine Gleichzeitigkeit von Aufklärbarkeit und Nicht-Aufklärbarkeit in den Blick gerückt werden, die für Bildungserfahrungen in institutionellen Kontexten weiterführende Optionen eröffnet (Müller 2020b). Denn wird die ausschließliche Aufklärungsfähigkeit von Ressentiments in und durch Bildung angenommen, dann wird das für das Syndrom charakteristische Schutzverhalten ignoriert. Wird demgegenüber allein auf die Unmöglichkeit der Aufklärung verwiesen, dann werden die ernst zu nehmenden Bemühungen in Bildungskontexten entwertet und die Möglichkeiten von Reflexion und Aufklärung unterbestimmt.

Die Ansprüche und die Grenzen, die beide Seiten jeweils für sich allein genommen aufweisen, werden im Folgenden kurz skizziert, um sie daran anschließend in der Figur der (Nicht-)Aufklärbarkeit zusammenzuziehen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2.1 Antisemitismus als aufklärungsfähig

Eine Bildung gegen Antisemitismen beruht auf der Annahme, dass Ressentiments erkannt, benannt und zurückgewiesen werden können. Ein solches Versprechen prägt pädagogische Bildungsbemühungen bis ins Innerste. Durch das Aufzeigen der Funktionen und Mechanismen antisemitischer Ressentiments sollen diese erkannt und mit Blick auf ihre ausschließenden, diskriminierenden und letztlich auf Verfolgung und Vernichtung zielenden Folgen begründet zurückgewiesen werden können. Die Annahme, in und durch Bildung werde eine Verbesserung eintreten, enthält die Idee, dass es auch anders sein könnte – und *muss*! Bildung und Aufklärung sind insbesondere durch die idealistische Tradition mit Machbarkeitsvorstellungen des ‚Besseren' durchzogen. In dieser Linie zeichnet sich auch ein universeller Anspruch ab: Bildung soll und darf niemandem vorenthalten werden.

Dieser Anspruch kann jedoch auch unterlaufen werden, wenn Allmachts- und Machbarkeitsfantasien die Eigenständigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse ausblenden. Die bildungsoptimistische Idee der Aufklärung wird hier eindimensional überhöht, indem die Grenzen von Bildung nicht einbezogen werden. Dann dominiert eine Sichtweise, in der die Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens durch eine bildungsoptimistische Perspektive geprägt ist, die Bildungsbemühungen überschätzt. Die Versprechen auf Aufklärung von Ressentiments werden dann allein der Bildung zugeschrieben, die daran scheitern muss.

2.2 Antisemitismus als nicht-aufklärungsfähig

Manifeste Formen und Erscheinungsweisen antisemitischer Wissensbestände und Motive lassen sich durch Bildung, Aufklärung, diskursive Rede und Widerrede allenfalls bedingt beeindrucken – von einer wesentlichen Änderung antisemitischer Einstellungen kann kaum ausgegangen werden. Die traditionellen Konzepte der Bildung und Aufklärung, die auf Reflexion und Kritik beruhen, scheitern aus systematischen Gründen: „Antisemitisches Denken suspendiert Kritik und hebt jede Form von Selbstreflexion und damit Kritikfähigkeit, die sich zuallererst dadurch auszeichnet, auch das Potenzial zur Selbstkritik zu umfassen, grundsätzlich auf" (Salzborn 2018, 203). Ein Grund dafür liegt in der affektiven Bindung von Ressentiments an die eigene Identität. Reflexion und Kritik als Voraussetzungen für Bildungserfahrungen scheinen hier an eine Grenze zu geraten.

‚Den Antisemitismus' als nicht-aufklärungsfähig zu konzeptualisieren, führt in Bildungskontexten jedoch auch zu erheblichen Einschränkungen. In der Praxis finden sich genügend Gegenbeispiele und in theoretischer Hinsicht wird mit der Unterschät-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zung von Bildung eine Denkfigur erschaffen, die die eigenen Anstrengungen umso heroischer erscheinen lässt, weil es sich schließlich um ein Phänomen handle, das gar nicht aufgeklärt werden kann – außer durch die eigene Einsicht. Zudem entwertet die Annahme der Nicht-Aufklärbarkeit die praktisch-pädagogischen Bemühungen, die sich dem schwierigen und herausfordernden Feld der Auseinandersetzung mit Antisemitismen in Bildungskontexten widmen.

2.3 Antisemitismen als aufklärungsfähig und nicht-aufklärungsfähig

Mit der dialektischen Argumentationsfigur der (Nicht-)Aufklärbarkeit kann die Gleichzeitigkeit beider Seiten in bildungstheoretische und fachdidaktische Umgangsmöglichkeiten überführt werden. Das erlaubt eine gegenseitige Korrektur von Einseitigkeiten, um die Stärken beider Annahmen beizubehalten und deren Problematiken zurückzudrängen. Bedingung dafür ist, dass die diametral entgegengesetzten Annahmen (aufklärungsfähig und nicht-aufklärungsfähig), die sich auf einer Ebene entschieden widersprechen, *beibehalten* werden. Dieser Widerspruch wird im Folgenden als gegenseitige produktive Korrektur herangezogen, um auf der einen Seite pädagogische Allmachtsfantasien, die die Aufklärungsfähigkeit von Ressentiments (über-)betonen, mit dem spezifischen Schutzverhalten zu kontrastieren. Auf der anderen Seite kann damit auch der Ohnmacht gegenüber antisemitischen Wissensbeständen und Motiven begegnet werden, weil die „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung" als „einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz" (Adorno 1971, 95) die gesellschaftlich tradierten Ressentiments erkennen und dadurch problematisieren kann. Ziel dieser dialektischen Bestimmung ist demnach auch, Bildungsmöglichkeiten zu kontextualisieren und weder der *Überschätzung* durch pädagogische Versprechen auf Aufklärung noch der *Unterschätzung* von Bildungsangeboten verhaftet zu bleiben.

In die dialektische Argumentationsfigur der *(Nicht-)Aufklärbarkeit von Antisemitismen* sind die beiden theoretischen Beschreibungen eingelassen und aufgehoben. Damit wird dem zunächst kontraintuitiv anmutenden Umstand Rechnung getragen, dass antisemitische Ressentiments als aufklärungsfähig *und* als nicht-aufklärungsfähig beschrieben und beobachtet werden können. Dadurch wird weder die eine noch die andere Seite aufgelöst, sondern beide Seiten werden beibehalten. Nur durch die Anerkennung der Grenzen werden die Optionen genauer sichtbar, die in Bildungskontexten eine Auseinandersetzung (nicht) ermöglichen. In dieser theoretischen Rahmung können sich die beiden entgegenstehenden Annahmen gegenseitig korrigieren und damit unterstützen.

Ein erstes Zwischenfazit kann hier gezogen werden: Für die Gestaltung von Bildungserfahrungen kann weder eine eindimensionale *bildungsoptimistische Über-*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schätzung noch eine *bildungspessimistische Unterschätzung der Aufklärbarkeit antisemitischer Wissensbestände und Motive* überzeugen. In der Zusammenschau beider entgegenstehender Annahmen zeichnen sich demgegenüber erweiterte Möglichkeiten von Bildungserfahrungen ab.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Bindung von Ressentiments an Identität als eine Dimension skizzieren, in der eine Thematisierung von Antisemitismen in Bildungskontexten vor eine erhebliche Herausforderung gestellt wird – eine Herausforderung, der gleichwohl begegnet werden kann.

3. Bildungsangebote als besseres Versprechen

Antisemitischen Wissensbeständen kommt eine so überaus starke affektive und rationale Bindungskraft zu, weil sie mit bestimmten Versprechen einhergehen. Als „Weltdeutungssystem" (Schwarz-Friesel 2019, 388) erscheinen Ressentiments in Form gefühlter und tradierter Wissensbestände besonders attraktiv. Für die didaktische Gestaltung von Bildungserfahrungen stellt sich hier die besondere Anforderung, dass die „Lösung" des Ressentiments auch mit der Infragestellung der eigenen Identität verbunden sein kann.

In einer Auseinandersetzung mit Antisemitismen, die auf Bildungs- und Reflexionserfahrungen jenseits von sozial erwünschten Terminologien abzielen, werden also auch Fragen der eigenen Identität berührt – wie in allen substanziellen Bildungserfahrungen.

Gesucht werden demnach Identifikationsangebote, denen eine (noch) größere Attraktivität zukommt. Positiv formuliert setzen Bildungsangebote genau hier an. Dann zeigt sich, dass in den rationalen und affektiven Bindungen nicht nur ein Problem verortet ist, sondern auch eine Lösungsmöglichkeit:

> „In Prozessen der anti-antisemitischen Bildungsarbeit geht es damit, zugespitzt formuliert, nicht allein und primär nur darum, an moralische Empfindungen und rationale Einsichten zu appellieren, sondern auch darum, deutlich zu machen, was Distanz zu und Kritik von Antisemitismus an Perspektiven eröffnet" (Scherr/Schäuble 2006, 95).

Bildungserfahrungen, die gesellschaftlich tradierte und verfügbare Ressentiments thematisieren, die bis in die eigene Identität hineinreichen, benötigen einen Rahmen, der sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Vorstellungen kritisch-reflexiv befragbar werden lässt. Im Folgenden werden mit Distanz und Wissen zwei Möglichkeiten diskutiert, die eine Perspektivenerweiterung anbieten. Beide ermöglichen – in ihrer gelungenen Variante – individuelle Freiheit bei der Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten. Damit gehen sie über ein schroffes Infragestellen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

von Affekten und eine damit verbundene Identitätskritik hinaus. Stattdessen bieten sie ein anderes, besseres Versprechen, das wiederum die Versprechen des Ressentiments irritieren und lösen kann.

3.1 Das Versprechen der Distanz

Eine Distanzierung zu individuellen und gesellschaftlichen Wissensbeständen bietet ein Versprechen in der Antisemitismusprävention (Müller 2020a, 135 ff.), denn die damit ermöglichte Perspektivenerweiterung eröffnet individuelle Zugewinne an Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten. Zentral hierfür sind Bildungserfahrungen, die Ressentiments als Einschränkungen der eigenen Möglichkeiten diskutierbar werden lassen. „Erst in der Distanz zum Objekt (bei gleichzeitiger Verstrickung) kann das Subjekt sich als Getrenntes, Eigenes wahrnehmen und erhält so auch die Möglichkeit zur *Reflexion*, die die eigene Freiheit sowie die anderer erweitern kann" (Scaramuzza 2020, 66; Hervorh. im Orig.). So kann daran anschließend auch diskutiert werden, inwiefern die durch das Ressentiment bedingte Einschränkung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten trotzdem eine hohe Attraktivität zeitigt.

Bildung, die auf eine Kritik der Einschränkung und auf eine Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten abzielt, ist somit auf den Anspruch verwiesen, Möglichkeiten der Distanz zu Alltags- und Normalitätsvorstellungen zu organisieren. So können individuelle und gesellschaftliche Wissensbestände gleichermaßen befragt und dadurch eigene Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten reflektiert werden, um diese dann auch wieder verwerfen, revidieren und erweitern zu können.

Damit verbunden ist eine Perspektive auf Identität, die diese weder statisch noch homogen denkt. Das erlaubt es, Distanzierungen, Veränderungen und Heterogenität nicht als Angriff auf oder gar Zerstörung von Identität zu verstehen, sondern als Erweiterung. Sowohl statische als auch dynamische Momente, die jeweils sowohl selbst gewählt als auch Ergebnis von Zuschreibungen sein können, prägen individuelle Identitäten (Mende 2015, 83–88; Müller/Mende 2016, 9–10; Sander 2018, 82). Identität baut damit auf ein offenes und dennoch kohärentes Selbst auf. Das Versprechen der Distanz in Bildungskontexten kann beide Aspekte von Identität berücksichtigen. Distanz bedeutet dann nicht einfach die Negation, Sanktionierung oder das Verbieten bestimmter Identitätsanteile, sondern eine Erweiterung von Perspektiven und Identitätsmöglichkeiten.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.2 Das Versprechen des Wissens I: Informationsdefizite beheben

Wissen über gesellschaftlich tradierte und aktuelle Ressentiments ist voraussetzungsvoller, als es zunächst erscheint. Es geht um eine Reflexion in Hinblick auf Normalitätsvorstellungen, die auch deshalb anspruchsvoll ist, weil sie die *eigene* Normalität hinterfragt (vgl. dazu auch Wolf 2021, 46 f.). Benötigt werden dazu Wissensformen, die die gesellschaftlich verfügbaren Wissensbestände reflexiv befragbar werden lassen. Es geht darum, kategoriale Wahrnehmungen und gesellschaftlich tradierte Vorstellungen in antisemitischen Wissensbeständen und Motiven erkennen, benennen und begründet zurückweisen zu können. Es kommt demnach auf Wissen über Antisemitismen an, das aus einer Auseinandersetzung mit den vergangenen und aktuellen Erscheinungsformen gewonnen werden kann. Während traditionelle antisemitische Motive gesellschaftlich weitestgehend geächtet sind – und dementsprechend bereits erkannt, problematisiert und kritisiert werden –, werden die aktuellen Erscheinungsweisen weitaus kontroverser diskutiert (Niehoff 2016). Ein Grund dafür – wenngleich möglicherweise nicht der entscheidende – liegt in Informationsdefiziten.

Das Beheben von Informationsdefiziten ist auch deshalb voraussetzungsvoll, weil es sich auf verschiedene Formen von Antisemitismen bezieht. Der diesbezügliche Forschungsstand ist heterogen: Der im Auftrag der Bundesregierung erstellte zweite Bericht zum Antisemitismus in Deutschland skizziert im Bereich der traditionellen Erscheinungsweisen fünf Formen (religiöser, sozialer, politischer, nationalistischer und rassistischer Antisemitismus) und im Bereich der aktuellen Formen den sekundären, Post-Holocaust-Antisemitismus sowie den antizionistischen bzw. israelbezogenen Antisemitismus (vgl. ausführlicher Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017, 23–28). Benz wiederum rückt vier Formen des Antisemitismus in den Mittelpunkt: religiöser Antijudaismus, Rassenantisemitismus, sekundärer Antisemitismus und Antizionismus (Benz 2008, 20). Bernstein zeigt mit modernem, rassistischem, nationalsozialistischem, islamischem, Krypto-, sekundärem und israelbezogenem Antisemitismus sowie Philosemitismus neun Formen (Bernstein 2018, 23–41; weitere Ansätze in Grimm/Kahmann 2018).

Insbesondere der israelbezogene Antisemitismus bietet wiederkehrend Anlass für Diskussionen (vgl. dazu Hafner/Schapira 2015; für die politische Bildung Schubert 2020; Eckmann/Kößler 2020; Fischer 2020, Bernstein 2021). Gleichzeitig ist die Perspektive auf Israel, die in Schulbüchern angeboten wird, von Verzerrungen und Einschränkungen geprägt (Deutsch-Israelische Schulbuchkommission 2015; Sander 2015; Beer 2020). Daher werden Strategien, die sich um eine Behebung von Infor-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mationsdefiziten bemühen, auf eine genaue Kenntnis der traditionellen und aktuellen Erscheinungsweisen konzentriert sein. In bestimmten Hinsichten wird hier an die bildungsoptimistische Linie angeschlossen, die Wissenslücken mit Informationen füllt.

Ressentiments können aber nicht allein mit Informationen behoben werden:

> „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 Äußerungen nicht ausschließlich über Wissensvermittlung zu widerlegen zu versuchen" (Bernstein 2018, 275).

Demnach werden weitere Wissensformen relevant, die neben der Behebung von Informationsdefiziten eine zentrale Bedeutung in der Auseinandersetzung mit Antisemitismen in pädagogischen Kontexten einnehmen.

3.3 Das Versprechen des Wissens II: Identitätsbezogenes Wissen

Neben den tradierten Wissensbeständen kommt solchen Ressentiments eine besondere Attraktivität zu, die die Verfolgungs- und Vernichtungsabsichten gegenüber Jüdinnen und Juden speisen: „Für die Faschisten sind die Juden nicht eine Minorität, sondern die Gegenrasse, das negative Prinzip als solches; von ihrer Ausrottung soll das Glück der Welt abhängen" (Horkheimer/Adorno 2003 [1947], 177).

Dieser projektive Kern in den traditionellen und aktuellen Erscheinungsweisen antisemitischer Ressentiments bildet die zentrale theoretische, praktische und didaktische Herausforderung für Bildungsbemühungen. „Der Antisemitismus beruht auf falscher Projektion" (Horkheimer/Adorno 2003 [1947], 211). Projektionen als Abwehrmechanismen sind eng mit der eigenen Identität verbunden. Daher kommt antisemitischen Ressentiments auch eine identitätsstiftende Bedeutung zu, die schwer zu lösen ist. In Hinblick auf die Gestaltung von Bildungserfahrungen bedeutet dies auch, dass die „Lösung" des Ressentiments auch mit der Infragestellung von Identität verbunden sein kann.

Projektionen als Abwehrmechanismen schützen die eigene Identität in zweifacher Hinsicht (vgl. grundlegend Freud 1932, spezifisch Freud 1936). Abwehrmechanismen bieten die Möglichkeit, die eigene Identität vor nicht-integrierbaren Anteilen zu schützen. Gleichzeitig bilden Abwehrmechanismen auch einen Schutz vor Erfahrungen, die die eigene Identität infrage stellen. Projektionen verbinden die Ressentiments auch so eng mit der Identität, weil sie die affektive Ebene bruchlos

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

speisen. Im antisemitischen Denken und Handeln, Fühlen und Wissen nehmen Projektionen eine hervorgehobene Bedeutung ein, die eng an gesellschaftliche Wissensbestände geknüpft ist. Horkheimer und Adorno weisen im Anschluss an Freud darauf hin, dass Projektionen als Abwehrmechanismen weder automatisch in antisemitische Ressentiments münden müssen noch zwangsläufig der Aufklärung und der Reflexion entgegenstehen. Jedoch tritt im Falle antisemitischer Projektionen eine Besonderheit ein, die auf die enge rationale und affektive Bindung des Ressentiments an die eigene Identität verweist. „Das Pathische am Antisemitismus ist nicht das projektive Verhalten als solches, sondern der Ausfall der Reflexion darin" (Horkheimer/Adorno 2003 [1947], 214). Abwehrmechanismen schützen so auch vor Reflexion, Bildung und Aufklärung.

Spätestens an dieser Stelle rückt eine Grenze institutionell organisierter Bildung in den Mittelpunkt: Dem Versprechen auf Aufklärung, Bildung und Reflexion ist eine identitätsbezogene Ebene vorgelagert. Diese wird in der politischen Bildung auch als Nicht-Instrumentalisierungsgebot thematisiert (Müller 2020a, 172 f.). Denn Wissen kann in institutionell organisierter Bildung auch immer instrumentell eingesetzt und benutzt werden; Bildungsteilnehmer/-innen werden dann vorgeführt oder entblößt und Bildungserfahrungen werden verstellt.

Demgegenüber geht es bei der Ermöglichung von Bildungserfahrungen darum, Reflexionserfahrungen (wieder-)herzustellen und zu öffnen. Die Ebene von Emotionen und Affekten nimmt dabei eine hervorgehobene Bedeutung ein (Grimm 2020). Vor diesem Hintergrund können Bildungserfahrungen nicht allein auf die dichotome Struktur von Rede und Gegenrede setzen. Es wird zusätzlich eine reflexive Ebene benötigt, die eine Perspektive von außen auf die Struktur von ‚Rede und Gegenrede' ermöglicht und die darin enthaltenen Annahmen befrag- und diskutierbar werden lässt. Dann können auch eigenständige Erfahrungen in der Kritik eines auf umfassende Welterklärung zielenden Ressentiments angeboten werden.

3.4 Freiheit als besseres Versprechen

Ein zweites Zwischenfazit kann hier gezogen werden: Eine Aufgabe in der Antisemitismusprävention besteht darin, ein *besseres Identifikationsangebot* zu ermöglichen. Dieses Versprechen in der Auseinandersetzung mit antisemitischen Ressentiments hervorzuheben, bietet eine Kontrastfolie zu den Versprechen der antisemitischen Weltdeutungen. Ein solches befreiendes Wissen ist in Bildungskontexten darauf angewiesen, eine Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten rational und affektiv *erfahrbar* werden zu lassen. Damit kann ein Identifikationsangebot

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gewonnen werden, das sowohl auf eine rationale als auch auf eine affektive Ebene abzielt. So können die Versprechen antisemitischer Deutungen gleichzeitig irritiert und problematisiert werden. In der Kurzformel „Freiheit" sind diese Versprechen zusammengezogen. Die Aufklärung über vergangene und aktuelle Antisemitismen bietet nicht mehr und nicht weniger als ein Versprechen von Freiheitsmöglichkeiten. Das schließt auch die Befreiung von Jahrtausende alten und stetig reaktualisierten Ressentiments mit ein.

4. Die Herausforderungen des besseren Versprechens

Es gibt drei zentrale Herausforderungen, die mit dem besseren Versprechen von Bildungsangeboten einhergehen: erstens die Herausforderung der unintendierten Effekte, zweitens die bislang unzureichende empirische Untersuchung der Wirkung einer Bildung gegen Antisemitismus sowie drittens die Frage, die für jedes Bildungsangebot zentral ist, das auf affektive Bindungen und damit auf Identitätsanteile der Bildungsteilnehmer/-innen abzielt: Wo und wie lässt sich in Bildungskontexten eine Trennung zwischen der Identität der Bildungsteilnehmer/-innen und ihren Äußerungen erzielen? Diese drei Herausforderungen werden im Folgenden diskutiert.

4.1 Unintendierte Effekte

Die Versprechen der Distanz und des Wissens wurden oben in ihren gelungenen Varianten diskutiert. Aus einer mündigkeitsorientierten Perspektive, die die Subjektivität und die Eigenständigkeit der Bildungsteilnehmer/-innen ernst nimmt, kann es jedoch keine Garantien dafür geben, dass Bildungsangebote in der intendierten Art und Weise wirken (Müller 2020a, 49 f.). Für eine Bildung gegen Antisemitismen bedeutet das, dass die intendierten und gut gemeinten Angebote auch scheitern können. Begründet vermutet werden kann darüber hinaus, dass dieses Scheitern nicht neutral oder wirkungslos verbleibt. Es kann auch nicht-intendierte Effekte zeitigen. Es ist sogar anzunehmen, dass durch die Inanspruchnahme guter Gründe noch stärker ein blinder Fleck in Bezug auf unbeabsichtigte, sogar kontraproduktive Nebenfolgen entstehen kann – unabhängig von der Intention der Lehrenden.

> „Im Falle eines hohen Maßes antisemitischer Dispositionen können die Wirkungen zu einer ‚Kompensation' antisemitischer Haltungen führen, wenn Gegenmaßnahmen erfolgreich sind (der erhoffte Effekt). Sie können aber auch eine ‚Kumulation' antisemitischer Dispositionen einleiten, was bedeutet, dass diese nicht ab-, sondern weiter aufgebaut werden. Im Falle der ‚Kumulation' passiert etwas Besonderes, weil von einer zumeist nicht reflektierten Nebenwirkung ausgegangen werden muss" (Bauer 2020, 29).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Eine Anregung oder Kumulation antisemitischer Dispositionen in und durch Bildungsmaßnahmen *gegen* Antisemitismen bildet eine erhebliche theoretische, didaktische und vor allem praktische Herausforderung. Gerade das Feld der Auseinandersetzungen mit antisemitischen Wissensbeständen und Motiven ist durch individuelle und gesellschaftliche Abwehrstrategien gekennzeichnet, sodass es – auch und gerade in der Organisation von gut gemeinten Bildungserfahrungen – keine Garantien und Sicherheiten für den Eintritt der intendierten und sozial erwünschten Effekte gibt. Zugespitzt verweist das auf „das Problem einer potenziellen Verstärkung antisemitischer Stereotype über Rahmenlehrpläne und Schulbücher. Antisemitische Einstellungen können durch die unzulängliche und unangemessene Beschäftigung mit jüdischer Geschichte, dem Judentum oder Israel entstehen oder verstärkt werden" (Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017, 216).

Der Effekt der unbeabsichtigten Verfestigung von antisemitischen Wissensbeständen kann sowohl in Gegenmaßnahmen, Rahmenlehrplänen und Schulbüchern als auch in der Intervention enthalten sein: Ein „Fallstrick in der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus besteht in der Gefahr, dass die Intervention eine Verfestigung anstatt der Dekonstruktion von antisemitischen Weltbildern bewirkt" (Mendel 2020, 39). Eine Diskussion über unbeabsichtigte Nebenfolgen von Interventionen bzw. von Bildungsmaßnahmen *gegen* Antisemitismen steht aktuell noch am Anfang (Scherr/Schäuble 2006, 51 f.; Salzborn/Kurth 2019, 17; Bauer 2020, 29 f.; Müller 2020a, 218 f.).

4.2 Die offene Frage der Wirkungen

Eine empirische Wirkungsforschung von Bildungs- und Präventionsangeboten gegen Antisemitismen steht noch aus. Positiv formuliert: Während eine Phase in der pädagogischen Bearbeitung antisemitischer Wissensbestände und Motive dadurch geprägt war, zunächst einmal Handreichungen, Materialien, Aufgabenblätter, didaktische Überlegungen etc. zur Thematisierung von Antisemitismen zusammenzustellen, müsste sich eine daran anschließende Phase darauf konzentrieren, empirisch zu überprüfen, was, wie und warum es (nicht) wirkt. Bereits jetzt kann festgehalten werden, dass ein einseitiges Versprechen der Aufklärung unterbestimmt bleibt und sowohl mit beabsichtigten als auch nicht-beabsichtigten, sogar kontraproduktiven Wirkungen gerechnet werden muss.

Schärfer und zugespitzter fällt die Beschreibung allerdings aus, wenn die quantitative Zunahme an pädagogischen Materialien mit der einschlägigen Umfrageforschung kontrastiert wird. Im Zeitverlauf zeigen sich zwar Veränderungen und

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Verschiebungen bei den Zustimmungen zu den unterschiedlichen Erscheinungsweisen von Antisemitismen, aber es scheint stabile Wissensbestände und Motive zu geben (Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017; Brähler/Decker 2018; Zick u. a. 2019). Unabhängig von der Diskussion, was die Items in den Befragungen neben den Intentionen noch bzw. nicht messen oder unterstellen (Scherr 2020), soll hier darauf verwiesen werden, dass trotz einer öffentlich vernehmbaren, deutlichen Ächtung des Antisemitismus antisemitische Wissensbestände und Motive weiter fortbestehen und wirken (Zick u. a. 2017; Zentralrat der Juden in Deutschland 2020). Dazu dürfte auch beitragen, dass bislang empirisch weitestgehend ungeklärt bleibt, was gegen die unterschiedlichen Erscheinungsweisen von Antisemitismen nicht, bedingt oder mit einiger Wahrscheinlichkeit wirkt.

4.3 Die Trennung der Person von ihren Äußerungen

Die enge affektive Bindung von Ressentiments an die Identität bedeutet, dass eine Kritik antisemitischer Wissensbestände und Motive auch einen Teil der Identität derjenigen problematisiert, die entsprechende Äußerungen einbringen. Die Trennung von Person und Äußerungen nimmt auch in der Antisemitismusprävention eine hervorgehobene Bedeutung ein. Umgangsmöglichkeiten mit antisemitischen Äußerungen schlagen in pädagogischen Kontexten oftmals vor, explizit nicht die ganze Person infrage zu stellen, sondern die reine Äußerung in den Mittelpunkt zu rücken. Dabei wird „betont, dass die Grenzsetzung nur bestimmten Handlungen und nicht den Menschen gilt. Diese Überlegungen berücksichtigen jedoch nicht, dass von Antisemitismus betroffene Personen nur selten die Aussage einer Person und den Menschen, der sie äußert, voneinander trennen können“ (Hartmann 2020, 242).

Pädagogische Strategien gegen Antisemitismen sind an dieser Stelle besonders herausgefordert. Weder kann es um das Vorführen und das Entwerten von Bildungsteilnehmer/-innen gehen, noch können die relativierenden und diskriminierenden Folgen für Betroffene ignoriert werden. Hier werden erneut die besonderen Herausforderungen in pädagogischen Kontexten sichtbar: Grenzziehende und anerkennende Strategien stehen in einem Zusammenspiel. Im gelungenen Fall unterstützen sie sich gegenseitig. Sie verweisen in entscheidenden Hinsichten aber auch auf diametral entgegengesetzte Annahmen und Effekte.

Messerschmidt schlägt vor, eine antisemitismuskritische Bildung stärker an der Figur „Kritik statt Entlarvung“ (Messerschmidt 2014, 44) auszurichten. Reagiert werden kann damit auf die unterschiedliche Eigenlogik der Felder von Politik und Bildung. Während in politischen Auseinandersetzungen Entlarvung eine Strategie (von

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mehreren) zur Bekämpfung von Antisemitismen sein kann, gilt das für die Organisation von Bildungserfahrungen nicht, weil Entlarvung in pädagogischen Kontexten die Bildungsteilnehmer/-innen instrumentalisiert: Sie werden vorgeführt.

Auch Scherr und Schäuble schlagen vor, „[p]ädagogische Handlungslogiken, Ziele und Möglichkeiten nicht mit politischen Auseinandersetzungen [zu] verwechseln und sich entsprechend als dialogische Auseinandersetzung über, nicht als ‚Kampf *gegen* Antisemitismus' [zu] verstehen" (Scherr/Schäuble 2006, 121; eigene Hervorh.).

Die Verbundenheit dieser beiden Ebenen, die nicht nur „gegen", sondern stets auch „über" die Funktionen und Mechanismen von Antisemitismen informieren, eröffnet wiederum Distanzierungs- und Wissenserfahrungen (vgl. auch Schäuble 2012a; 2012b, Scherr 2013). Eröffnet wird damit ein Raum, in dem die individuell und gesellschaftlich verfügbaren Wissensbestände gegenseitig befragbar gehalten werden. Präzisiert werden kann so auch die Zielbestimmung. Es geht in institutionellen Kontexten der Bildung darum, dass alle Beteiligten subjektiv in ihren je eigenen Zugangsmöglichkeiten, mit ihren je eigenen Begründungsmöglichkeiten antisemitische Wissensbeständen und Motive erkennen, benennen und problematisieren können. Der Fokus auf auswendig gelernte Floskeln einer sozial und normativ akzeptierten, aber abstrakt-äußerlich verbleibenden Ablehnung von Antisemitismen wird so in eigenständige Auseinandersetzungen überführt. Erst das bildet eine Grundlage dafür, dass auch außerhalb der pädagogisch vorhergesehenen Settings antisemitische Motive erkannt und kritisiert werden können.

5. Ausblick

Eine Auseinandersetzung mit den traditionellen und aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismen in Bildungskontexten gerät an ihre Grenzen, wenn keine „besseren" Wissensbestände und Motive angeboten werden. Bei der Irritation von rationalen und affektiven Wissensbeständen, die eng an die eigene Identität gekoppelt sind, kann die Attraktivität antisemitischer Wissensbestände brüchig werden; es können aber auch Abwehrmechanismen verstärkt werden.

Horkheimer und Adorno haben auf die *Dialektik der Aufklärung* hingewiesen: In den Freiheit proklamierenden Annahmen und Theorien sind die Momente enthalten, die diesen entgegenstehen. Diese nach wie vor aktuell schärfste Form der Reflexion führt nicht dazu, Freiheit als eine Option unter vielen einzuordnen. Ganz im Gegenteil sollen in und mit dieser Reflexionsbewegung die Optionen einer gesellschaftlich gestützten Freiheit ausgebaut werden.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Letztlich geht es um die Organisation von Bildungserfahrungen, die die Differenz zwischen der politischen Logik der Bekämpfung und einer pädagogischen Logik der Auseinandersetzung auszugestalten vermag. Anerkennung, Mündigkeit und Autonomie in Bildungskontexten sind auf ein Nicht-Instrumentalisierungsgebot von Bildungsteilnehmer/innen angewiesen. Mündigkeitsorientierte Bildungserfahrungen können und wollen die eigenständige Auseinandersetzung von Bildungsteilnehmer/-innen diesen weder abnehmen noch sie vorwegnehmen. An dieser Stelle entscheidet sich auch, ob die normativ und gesellschaftlich geforderte Ablehnung von Antisemitismen in eine intrinsische Auseinandersetzung übergeht, die das eigenständige Erkennen, Benennen und begründete Zurückweisen erst ermöglicht.

Bildungsteilnehmer/-innen benötigen Wege und Räume, Suchbewegungen und Unterstützungsmöglichkeiten, um sich eigenständig ein so überaus anspruchsvolles Thema erarbeiten zu können. Darauf kann in Bildungskontexten aktuell allenfalls bedingt reagiert werden, weil eine Auseinandersetzung mit Antisemitismen in der Lehramtsausbildung und in den schulischen Curricula bislang nicht verbindlich vorgesehen ist. Es handelt sich immerhin um Wissensbestände, die sich bislang an jeden Wechsel der gesellschaftlichen und politischen Ordnung anpassen konnten, sich dadurch auch neu erfanden und beständig blieben.

Literatur

Adorno, Theodor W. (Hg.) 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969. Frankfurt/M.

Bauer, Ullrich 2020: Mit Bildung gegen das kulturelle Gedächtnis eines globalen Judenhasses – geht das? Chancen und Risiken von Prävention und Intervention. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt/M., S. 21–43.

Beer, Florian 2020: Was macht ein gutes Schulbuch aus? Prüfsteine für einen antisemitismuskritischen Geschichtsunterricht. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt/M., S. 248–263.

Benz, Wolfgang 2008: Was ist Antisemitismus? Schriftenreihe Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 455. Bonn.

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/, zuletzt geprüft: 15.4.2019.

Bernstein, Julia 2020: Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim.

Bernstein, Julia 2021: Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen – handeln – vorbeugen. Weinheim.

Brähler, Elmar/Decker, Oliver 2018: Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018. Gießen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Brumlik, Micha 2016: Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus. In: Braun, Stephan u. a. (Hg.): Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 639–650.

Deutsch-Israelische Schulbuchkommission 2015: Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Verfügbar unter: <http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/122/827777264_A_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Eckmann, Monique/Kößler, Gottfried 2020: Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus. Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/FGJ4/Eckmann_Koessler_2020_Antisemitismus.pdf>.

Fischer, Christian 2020: Die Fallanalyse Feinberg. Entwurf und Diskussion einer Unterrichtsreihe zum Thema Antisemitismus. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP). Sozialwissenschaften für politische Bildung, Jg. 69, Heft 3, S. 383–393.

Freud, Anna 1936/2012: Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt/M.

Freud, Sigmund 1932/1999: Die Zerlegung der psychischen Persönlichkeit. In: Ders.: Gesammelte Werke. Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Band XV. Frankfurt/M., S. 62–86.

Grimm, Marc 2020: Qualitätskriterien von Unterrichtsmaterialien für die Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Die Thematisierung von Emotionen. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt/M., S. 198–213.

Grimm, Marc/Kahmann, Bodo (Hg.) 2018: Antisemitismus im 21. Jahrhundert. Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror. Europäisch-jüdische Studien, Bd. 36. Berlin, Boston.

Grimm, Marc/Müller, Stefan 2020: Bildung gegen Antisemitismus – aber wie und gegen welchen? In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt/M., S. 7–20.

Hafner, Georg M./Schapira, Esther 2015: Israel ist an allem schuld. Warum der Judenstaat so gehasst wird. Köln.

Hartmann, Deborah 2020: Antisemitismus und Shoah in der Bildungsarbeit: Problemfelder, Herausforderungen und Chancen. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt/M., S. 232–247.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. 2003 [1947]: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Limitierte Sonderausgabe. Frankfurt/M.

Killguss, Hans-Peter u. a. 2020: Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen. Frankfurt/M.

Mende, Janne 2015: Kultur als Menschenrecht? Ambivalenzen kollektiver Rechtsforderungen. Frankfurt/M., New York.

Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hg.) 2017: 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, Jg. 70, 26-27, S. 36–41.

Messerschmidt, Astrid 2014: Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Jg. 64, 28-30, S. 38–44.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Müller, Stefan 2020a: Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt/M.

Müller, Stefan 2020b: Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung. www.itdb.ch/index.php/itdb/article/view/24/32.

Müller, Stefan/Mende, Janne 2016: Weder getrennt noch eins. Identität, Differenz und die Frage der Freiheit. In: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Reihe: Gesellschaftsforschung und Kritik, Bd. 5. Weinheim, Basel, S. 7–28.

Niehoff, Mirko 2016: Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Nirenberg, David 2015: Anti-Judaismus. Eine andere Geschichte des westlichen Denkens. München.

OSCE/Yad Vashem 2007: Antisemitismus thematisieren: Warum und wie? Leitfaden für Pädagoginnen und Pädagogen. Verfügbar unter: <https://www.osce.org/de/odihr/29892?download=true> (28.10.2019).

Ritsert, Jürgen 2017: Summa Dialectica. Ein Lehrbuch zur Dialektik. Gesellschaftsforschung und Kritik, Bd. 6. Weinheim, Basel.

Ritsert, Jürgen 2020: Wissen, Wahrheit und das falsche Bewusstsein. Metatheoretische Informationen zum Ideologiebegriff. Gesellschaftsforschung und Kritik, Bd. 12. Weinheim, Basel.

Salzborn, Samuel 2018: Globaler Antisemitismus. Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne. Weinheim.

Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra 2019: Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Verfügbar unter: <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf>.

Sander, Wolfgang 2015: Israel in deutschen Schulbüchern für die Gesellschaftswissenschaften. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jg. 6, Heft 1, S. 154–167.

Sander, Wolfgang 2018: Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft. Frankfurt/M.

Scaramuzza, Elia 2020: Bildung als Reflexion: Adornos reflexiv-dialektischer Bildungsbegriff. Verfügbar unter: <www.itdb.ch/index.php/itdb/article/view/24/32>.

Schäuble, Barbara 2012a: „Anders als wir". Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin.

Schäuble, Barbara 2012b: „Über", „aus", „gegen" oder „wegen" Antisemitismus lernen? Begründungen, Themen und Formen politischer Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus. In: Gebhardt, Richard u. a. (Hg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim, S. 174–191.

Scherr, Albert 2013: Ausgangsbedingungen und Perspektiven der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. In: Der Bürger im Staat, Jg. 63, Heft 4, S. 270–277.

Scherr, Albert 2020: (Rezension von): Oliver Decker/Elmar Brähler (Hg.), Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Gießen: Psychosozial Verlag 2018. In: Soziologische Revue. Besprechungen neuer Literatur, Jg. 42, Heft 4, S. 675–679.

Scherr, Albert/Schäuble, Barbara 2006: „Ich habe nichts gegen Juden, aber …". Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Langfassung Abschlussbericht. Verfügbar unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf>.

Schubert, Kai 2020: Israelbezogener Antisemitismus – eine Herausforderung für die Bildungsarbeit.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt/M., S. 151–166.

Schwarz-Friesel, Monika 2019: Judenhass 2.0: Das Chamäleon Antisemitismus im digitalen Zeitalter. In: Heilbronn, Christian u. a. (Hg.): Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte. Berlin, S. 385–417.

Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017: Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Zweiter Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Verfügbar unter: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/gesellschaft-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.html>.

Wolf, Christoph 2021: Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Wiesbaden.

Zentralrat der Juden in Deutschland 2020: „Du Jude". Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen. Leipzig.

Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Bernstein, Julia 2017: Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Verfügbar unter: <https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf> (27.7.2018).

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghan, Wilhelm (Hg.) 2019: Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn.

Alle Online-Quellen wurden am 25.01.2021 abgerufen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.