

*Katharina Rhein & Tom David Uhlig*

## »Jude oder nicht Jude, Du musst damit klar- kommen« - Zur antisemitismuskritischen Arbeit in pädagogischen Räumen.

*Politische Bildungsarbeit gegen Antisemitismus sieht sich vor eine Reihe Probleme gestellt: Antisemitismus kein bloßes Vorurteil gegen Jüdinnen und Juden, sondern eine gesellschaftlich vermittelte Ressentimentstruktur, die schließlich in einer Denkform mündet, welche sämtliche (Krisen-)Phänomene der Moderne antisemitisch vermeintlich erklärbar macht. Ein Bewusstsein für diese Komplexität von Antisemitismus zu schaffen, stößt schnell an die Grenzen des Vermittelbaren, braucht es doch zum Einen ein tieferes Verständnis der Verhältnisse, über welche Antisemitismus vorgibt, Auskunft erteilen zu können, und zum Anderen genügend Ich-Stärke, die Unsicherheit dieser Verhältnisse im Bewusstsein halten zu können. Im Folgenden möchten wir aus Perspektive unserer politischen Bildungsarbeit gegen Antisemitismus diese Problemkonstellation im Rückgriff auf Fallbeispiele genauer diskutieren.*

*Schlüsselbegriffe: Antisemitismus, politische Bildungsarbeit, Praxisreflexion, didaktischer Reduktionismus*

Das Problem des Antisemitismus wird spätestens seit den antisemitischen Ausschreitungen im Zuge der vermeintlich propalästinensischen Proteste gegen den Gaza-Einsatz der israelischen Streitkräfte im Jahre 2014 verstärkt in der deutschen Medienöffentlichkeit behandelt. Zuletzt kulminierte die Debatte in der Abschaffung des *Echo*-Musikpreises, den zuvor die Rapper Kollegah und Farid Bang erhalten hatten, deren verschwörungstheoretische und shoahverharmlosende Textzeilen breit diskutiert wurden.<sup>1</sup> Nicht zuletzt standen Bildungsräume im Zentrum dieses Streits, sind Jugendliche doch die maßgebliche Zielgruppe der Rapper. Jugendliche und junge Erwachsene scheinen – folgt man der öffentlichen Darstellung – besonders gefährdet, wenn es um die Anfälligkeit für antisemitische Ressentiments geht: 2017 sah sich ein jüdischer Schüler in Berlin-Friedenau gezwungen, aufgrund antisemitischen Mobbing seine Schule

zu verlassen<sup>2</sup>, 2018 geschah einem anderen jüdischen Schüler in Berlin-Spandau ähnliches<sup>3</sup> und im selben Jahr brachte es ein weiterer Fall in die Schlagzeilen, als ein junger syrischer Mann auf einen israelischen Studenten in Berlin mit einem Gürtel einschlug. Der Student wehrte sich mit den Worten: »Jude oder nicht Jude, Du musst damit klarkommen«. <sup>4</sup> Pädagog\*innen wissen seit langem, dass das Wort »Jude« auf den Schulhöfen vielfach pejorativ verwendet wird, und der CDU-Politiker Volker Kauder forderte jüngst eine Meldepflicht für antisemitische Vorfälle an Schulen. <sup>5</sup> In solchen Vorschlägen und überhaupt dem medialen Diskurs schwingt die implizite Annahme mit, es gäbe einen ungebrochen antisemitismuskritischen Konsens in der Gesamtgesellschaft, der nur noch denen, die ihn nicht verstanden haben – zumeist Jugendliche, Muslime und Muslima –, richtig vermittelt werden müsste. In der politischen Bildungsarbeit machen Akteur\*innen jedoch oftmals die Erfahrung, dass Lehrer\*innen, Pädagog\*innen und Sozialarbeiter\*innen ebenfalls nicht frei von antisemitischen Ressentiments sind und diese unter Umständen in ihrer Praxis reproduzieren. Eine Meldepflicht für antisemitische Vorfälle würde voraussetzen, dass Lehrer\*innen auch inhaltlich in der Lage wären, Antisemitismus als solchen zu erkennen und diesen nicht etwa als ›Religionskonflikt‹ oder ›Israelkritik‹ zu labeln. Das ist vielfach allerdings nicht der Fall. In unserer Arbeit für die *Bildungsstätte Anne Frank* bemühen wir uns, diesem Problem Rechnung zu tragen, indem wir sogenannte Multiplikator\*innen durch Erwachsenenbildung für Antisemitismus sensibilisieren. Dabei treten immer wiederkehrende Konfliktlinien und offene Fragen zutage, die wir im Folgenden reflektieren möchten.

Zunächst werden wir einen kurzen Überblick skizzieren, der die Komplexität des Phänomens Antisemitismus verdeutlichen soll. Antisemitismus ist mehr als ein ›bloßes‹ Vorurteil, es ist eine gesellschaftlich vermittelte Ressentimentstruktur, welche auf Krisen reagiert und sich den Erfordernissen der jeweiligen Gegenwart anpasst. Vor diesem Hintergrund werden wir auf die Aporie pädagogischer Reduktion eingehen. Antisemitismus als Denkform zu durchschauen, verlangt ein hohes Maß an Abstraktionsvermögen, das im pädagogischen Alltag kaum eingehalten werden kann, weshalb notwendig auf Verkürzungen zurückgegriffen

werden muss. Dadurch wird die antisemitismuskritische Bildungsarbeit der Komplexität des Phänomens oft nicht gerecht, was ständig reflektiert werden sollte. Weiter gehen wir auf Haltungen gegenüber der Artikulation von Antisemitismus im pädagogischen Raum ein, und enden bei einer Diskussion der Psychodynamik von Antisemitismus sowie dem Plädoyer, in der bildungspraktischen Arbeit Gefühle stärker in den Fokus zu nehmen. Bei Stellen, die uns passend erscheinen, werden wir kurze Ausflüge in die Praxiserfahrung unternehmen, und Fälle aus der pädagogischen Arbeit der *Bildungsstätte Anne Frank* anführen. Diese Fälle erfüllen nicht nur einen illustrativen Zweck, sie und weitere sind die Erfahrungsgrundlage der nachfolgenden Gedanken.

## Zur Komplexität von Antisemitismus

Antisemitismus ist nicht einfach ein Vorurteil wie es die frühe psychologische Forschung konzipierte (vgl. Allport, 1954) oder ein Problem von In- und Outgroups wie es in der Soziologie gefasst wurde (vgl. Parsons, 1942), sondern eine spezifische Denkform, welche nur unter der Berücksichtigung ihrer gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen zu begreifen ist. Als hochkomplexes gesellschaftliches Phänomen macht Antisemitismus es notwendig, sowohl historische als auch psychosoziale Faktoren und Funktionen in die Analyse einzubeziehen.

Insbesondere die historische Dimension ist notwendig, die veränderte Erscheinungsform des Antisemitismus in unterschiedlichen Zeiten zu begreifen. Antisemitismus tritt nämlich nicht immer gleichförmig auf, sondern passt sich den Erfordernissen der jeweiligen Gegenwart an, verändert sich im Ausdruck und auch den Funktionen, welche er erfüllt. Trotz dieser Wandelbarkeit des Ressentiments tradieren sich Motive, Bilder und Stereotype über die Jahrhunderte hinweg und treten heute gebrochen über zeitgemäße Narrative wieder zutage. Schwarz-Friesel und Reinhartz (2013) etwa legen in einer empirisch-sprachwissenschaftlichen Untersuchung anhand aktueller antisemitischer Zuschriften an den Zentralrat der Juden in Deutschland und die israelische Botschaft in Berlin dar, wie homogen die hier verwendeten Argumentationsformen mit

wesentlich älteren Ausdrücken der Judenfeindschaft sind. Heute wird dann etwa aus dem mittelalterlichen Bild des Juden als Brunnenvergifters, ein Israeli, der den Palästinensern aus niederen Motiven die Wasserversorgung kappt. Das Wissen um historische antisemitische Bilder kann dabei helfen, aktuelle als solche zu erkennen.

Seine Wurzeln hat der moderne Antisemitismus im christlich verbrämten Antijudaismus, der vor allem unverstandene naturhafte Katastrophen wie Hungersnöte und Seuchen vermeintlich dunklen Mächtschaften der Juden zuschrieb. Antijudaismus war im gewissen Sinne eine alltagspraktische Antwort auf die Frage der Theodizee, warum guten Menschen Schlechtes geschieht, wenn es doch einen gerechten Gott gibt. Die Jüdinnen und Juden wurden als Anderes des Christentums imaginiert und erhebliche Bemühungen darauf gerichtet, sie christlich zu bekehren oder aber als Glaubensgemeinschaft zu isolieren oder auszulöschen (vgl. zur langen und wechselvollen Geschichte des Antijudaismus Nirenberg, 2017). In *Der Mann Moses und die monotheistische Religion* (1939) erklärt Freud den Antisemitismus religionsimmanent als christlichen Hass auf die jüdische Gesetzesreligion, welche die Schuld am Vatermord – hier der Gottesmord durch die Abstraktifizierung der vormals stofflichen Götzenanbetung im Polytheismus – nach wie vor für ungesühnt hält, und damit den Christen wie einen Spiegel vorhält. Im Zuge der aufkommenden Moderne und der darunter subsumierten gesellschaftlichen Entwicklungen wie die Aufklärung, Säkularisierung, Industrialisierung, Verstädterung etc. durchlief Antisemitismus einen Prozess der Pseudorationalisierung. Wenn die Aufklärung das Ideal von Gleichheit und Universalismus mit sich brachte, musste nicht nur die Ungleichheit der Menschen, die man in den Kolonien ausbeuten wollte, und der Frauen, die weiterhin keine politischen Subjekte sein durften, sondern auch die Judenfeindschaft anders als bisher begründet werden. Nicht zuletzt durch eine Begeisterung für positivistische Wissenschaft und den Wunsch, die ganze Welt zu ordnen und zu klassifizieren, entstanden Rassentheorien, welche die traditionelle religiös begründete Judenfeindschaft um eine biologistische Dimension erweiterten. Jedoch lässt sich Antisemitismus nicht umstandslos einem Teilbereich des Rassismus zu-

schlagen. Während Rassismus in der Unterstellung einer vermeintlichen Inferiorität des rassifiziert Anderen eine positive Selbstaufwertung anstrebt, mengt sich im Antisemitismus eine Superioritätsunterstellung hinzu, die Jüdinnen und Juden sind im antisemitischen Ressentiment nicht nur unterlegen, sondern gleichzeitig ganz mächtig. Der rassistische *Otherring*-Prozess teilt die Welt in Eigenes und Fremdes ein, Antisemitismus hingegen wehrt sich gegen die Irritation dieser Dichotomisierung selbst, dagegen dass etwas nicht in diesem simplen Schema aufgehen könnte (vgl. Mendel & Uhlig, 2017). Im rassistischen Antisemitismus sind die Juden nicht etwa eine ›Rasse‹ unter vielen, sondern die ›Gegenrasse‹.

Der moderne, nun häufig ›verwissenschaftlichte‹ Antisemitismus begleitet die Herausbildung des Kapitalismus (vgl. Grigat, 2007) und der modernen Nationalstaaten (vgl. Holz, 2001). Gesellschaft wird zunehmend abstrakter und mit ihr der Antisemitismus, welcher zur Verdinglichung der hier angerissenen Entwicklungen dient. Juden wird eine diffuse Macht zugeschrieben, sie werden als Inkorporierung der gesellschaftlichen Umbrüche wahrgenommen und für das Leid verantwortlich gemacht, welches diese Umbrüche produzieren. Die Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse hat mit der Moderne und der Herausbildung der kapitalistischen Produktionsweise enorm zugenommen und eine Eigengesetzlichkeit entwickelt, wodurch diese, obwohl sie permanent gesellschaftlich hergestellt werden muss, den Subjekten als objektiv, naturwüchsig und der eigenen Gestaltbarkeit entzogen erscheint. Eine Situation, in der das Bedürfnis nach einfachen Erklärungsansätzen und der Suche nach Schuldigen bzw. vermeintlichen Verantwortlichen wächst. Im modernen Antisemitismus werden Juden und Jüdinnen für nahezu alle gesellschaftlichen Probleme verantwortlich gemacht.

Eine Definition von Antisemitismus als simples Vorurteil greift folglich ebenso zu kurz, wie Versuche allein seine christlich-religiösen Wurzeln zu betrachten oder ihn auf eine Form des Rassismus zu beschränken. Antisemitismuskritik muss, will sie nicht Gefahr laufen, diesen durch Verkürzungen selbst zu reproduzieren, historisch sowie gesellschafts- und subjekttheoretisch informiert sein. Nun lässt der Rahmen pädagogischer Praxis jedoch selten zu, sich intensiv mit entsprechender Theorie ausei-

nanderzusetzen, die doch eigentlich notwendig wäre, Antisemitismus in seiner vollen Tragweite als »negative Leitidee der Moderne« (Salzborn, 2010) zu begreifen. Wie weit lässt sich die Theorie des Antisemitismus selbst herunterbrechen, bis sie selbst auf strukturell antisemitische Formen der Verdinglichung wie etwa personalisierende Kapitalismuskritik zurückfällt? Die hier zu leistende Vermittlungsarbeit muss ständig zwischen den begrenzten Rahmenbedingungen und dem eigenen Anspruch tarieren, um nicht schlimmstenfalls Ressentiments weiter bestehen zu lassen, mit dem Unterschied, dass sich ihre Träger\*innen nun als aufgeklärte Absolvent\*innen einer antisemitismuskritischen Fortbildung wähen dürfen.

Antisemitismus nicht nur in seinen Erscheinungsformen zu kritisieren, sondern eben auch auf seine gesellschaftlichen wie subjektiven Ursachen zu zielen, darf jedoch auch nicht dazu führen, ihn als ›Nebenwiderspruch‹ des Kapitalismus abzutun. Die Ideologie folgt einer Eigengesetzlichkeit, welche schließlich in der mörderischen Konsequenz des »Erlösungsantisemitismus« (Friedländer, 2007) nicht mehr der technischen Rationalität des Kapitals folgt. Jüdinnen und Juden wurden und werden verfolgt, nicht weil es dem ökonomischen oder nationalen Interesse dient, sondern weil sie Jüdinnen und Juden sind: Antisemitismus ist tautologisch, er begründet sich in letzter Instanz aus sich selbst heraus, gleichwohl er in realen gesellschaftlichen Verhältnissen wurzelt. In der Bildungsarbeit wirft einen dieser Umstand häufig auf das Problem zurück, dass sich das weitverbreitete Bild, Juden und Jüdinnen müssten doch durch ihr Handeln an ihrer eigenen Verfolgung Anteil haben natürlich auch im pädagogischen Raum äußert. Es wird dann etwa behauptet, dass Juden doch auch wirklich reich seien oder besonders gut global vernetzt. Wie mit solchen Konfrontationen im pädagogischen Alltag umgegangen werden kann, soll folgendes Fallbeispiel verdeutlichen.

*In einer Fortbildung zu Antisemitismuskritik vertritt relativ zu Beginn ein teilnehmender Lehrer vehement die Behauptung, Jüdinnen und Juden würden sehr eng zusammenhalten und weltweite Netzwerke bilden. Auch wenn die Behauptung sichtlich anerkennend in-*

tendiert war, bediente der Teilnehmer mit der Wortwahl doch das Bild einer jüdischen Verschwörung, die mittels geheimer klandestiner Gruppenbildung zu enormem Einfluss gelangen würde. Die unmittelbare Reaktion der Workshopleitung, die Behauptung zu widerlegen und darauf zu verweisen, dass ein marokkanischer Jude wohl mit einem nordamerikanischen erstmal nicht sonderlich viele Gemeinsamkeiten habe, war wenig zielführend. Erst der Schritt zurück, welcher die Behauptung selbst und nicht ihren Inhalt zum Gegenstand der Diskussion machte, brachte die Gruppe weiter. Die Workshopleitung fragte danach, woher denn nach Ansicht der Gruppe Bilder globaler jüdischer Netzwerke kommen und welche Bedürfnisse diese Bilder erfüllen. Schnell kam auf, dass damit die Verfolgung von Jüdinnen und Juden legitimiert werde, und es letztlich auch die Verfolgung sei, welche dem Bild des Netzwerkes eine reale Grundlage verschaffe: Schließlich sei es die geteilte Erfahrung von Ausgrenzung und Verfolgung in der Diaspora, welche es historisch notwendig gemacht hatte, dass Jüdinnen und Juden sich über nationalstaatliche Grenzen hinweg solidarisieren, was schließlich auch zur Gründung des Staates Israel führte. So ist die Gruppe von der Diskussion eines verschwörungstheoretischen Bildes zur Thematisierung der realitätsumbildenden Wirkung von Antisemitismus gelangt und hat damit den antisemitischen Gehalt des Bildes herausgearbeitet, ohne den Sprecher selbst als Antisemiten zu markieren, was diesem ermöglicht hat, weiter an der Fortbildung teilzunehmen.

Nach den ›realen‹ Wurzeln des Antisemitismus zu suchen, wie es der korrespondenztheoretische Ansatz verfolgt, hat keinen Zweck, da diese Suche der eigentümlichen Logik des Antisemitismus folgt, wonach die Jüdinnen und Juden an ihrer eigenen Verfolgung mitschuldig seien. Aus dem Verhalten von Jüdinnen und Juden Antisemitismus herleiten zu wollen, verweist immer nur auf die Phantasmen des Antisemitismus selbst, die er unablässig versucht in die Realität zu bringen, um seinen eigenen Hass zu rechtfertigen. Judenfeinde isolierten die Jüdinnen und

Juden historisch in Ghettos und klagten dann darüber, sie würden immer unter sich bleiben, sie verboten ihnen bestimmte Berufe auszuführen und ertrugen es nicht, dass sie andere ergriffen, sie untersagten ihnen eine nationale Teilhabe und hassten sie, weil sie nationslos seien. Antisemitismus sagt eben nichts über Jüdinnen und Juden, aber viel über die Antisemit\*innen aus. Mit Sartre gesprochen: »Die Erfahrung ist also weit davon entfernt, den Begriff des Juden hervorzubringen, vielmehr ist es dieser, der die Erfahrung beleuchtet; existierte der Jude nicht, der Antisemit würde ihn erfinden.« (Sartre, 1994, S. 12).

## Das Problem des pädagogischen Reduktionismus

Bildungsarbeit ist auf didaktische Reduktionen angewiesen und muss ihren Adressat\*innen in angemessener Form begegnen. Das ist auch nötig, um umgekehrt nicht Gefahr zu laufen, ein problematisches Bedürfnis nach Komplexitätsreduktion, wie es im Antisemitismus zum Ausdruck kommt, zu befördern. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit steht also vor dem Problem, ihren theoretischen Anspruch zumeist strategisch verkürzen zu müssen, um noch begriffen zu werden. Eine sinnvolle Reduktion erfordert allerdings umfangreiche Kenntnisse zum Thema, um eine begründete Auswahl treffen zu können. Obwohl aber in der (Aus)Bildung von Pädagog\*innen Antisemitismus meist keine oder eine geringfügige Rolle spielt, sind die gesellschaftlichen Erwartungen an Schule und Pädagogik insbesondere im postnationalsozialistischen Deutschland hoch, wirksam gegen Antisemitismus arbeiten zu können. Andernfalls steht das Ansehen einer Nation auf dem Spiel, die sich spätestens seit den 1990er Jahren als geläutert begreift. Antisemitismus wird hier vielfach allein im Kontext der NS-Geschichte thematisiert. Auch wenn der nationalsozialistische Massenmord an den europäischen Jüdinnen und Juden der zentrale Kulminationspunkt eliminatorischen Antisemitismus« ist, wäre es illusorisch anzunehmen, Antisemitismus ließe sich aus diesem heraus oder mit diesem als »Anschauungsmaterial« hinreichend erklären. Die didaktische Behandlung des Nationalsozialismus und der Shoah kann antisemitismuskritische Bildung nicht ersetzen, auch

wenn diese Hoffnung vielmals artikuliert wird, insbesondere an KZ-Gedenkstätten. Es wird dann offenbar davon ausgegangen, wer einmal ein ehemaliges Konzentrationslager besucht habe, sei danach vor antisemitischen Gefühlen gefeit. In der Verwunderung und dem Entsetzen von Lehrer\*innen über Schüler\*innen, die nach einem Gedenkstättenbesuch noch judenfeindliche Sprüche äußern, schlägt sich eben dieses Missverständnis Bahn: Gedenkstätten sind Orte spezifischer historischer Bildung, von ihnen Antisemitismuskritische- oder Menschenrechtspädagogik zu erwarten, überfordert die dort gebotenen Möglichkeiten.<sup>6</sup>

Um auf das im pädagogischen Raum auf die ein oder andere Art vorhandene antisemitische Wissen angemessen eingehen zu können, müssen Pädagog\*innen und Lehrkräfte erst einmal in die Lage versetzt werden, – und das mag banaler klingen, als es ist – Antisemitismus als solchen zu erkennen. Zunächst ist es also ein wichtiger Schritt, das Thema in deren Ausbildung zu verankern. Dabei gehört es auch dazu, Antisemitismus als gesamtgesellschaftliches Problem ernst zu nehmen, was es wiederum notwendig macht, auch zur kritischen Selbstreflexion anzuregen. Ziel muss es sein, Selbstreflexion zu erlernen und dabei auch die eigene Position und Identität kritisch zu hinterfragen. Die Erfahrung hat uns gezeigt, dass Antisemitismus im pädagogischen Alltag oftmals nicht bei den Schüler\*innen oder Jugendlichen anfängt, sondern von bestimmten Argumentations- und Denkformen der Pädagog\*innen und Lehrkräfte gestützt oder ausgeblendet und damit ermöglicht wird. Demnach sollte Antisemitismuskritische Bildungsarbeit, die um die gesamtgesellschaftliche Attraktivität antisemitischer Weltdeutungsmuster weiß, die Pädagog\*innen und Lehrkräfte mindestens ebenso zu ihren Adressat\*innen machen.

Sicherlich auch aufgrund der Komplexität des Themas Antisemitismus und in Ermangelung fundierten eigenen Vorwissens sowie aus einer daraus resultierenden Überforderung wird eine Bearbeitung dessen vielfach an externe außerschulische Bildungsträger delegiert, die entsprechende Angebote in ihrem Programm führen. Angefragt werden diese häufig erst, wenn es zu antisemitischen Äußerungen oder anderen Vorfällen kam. Das ist allerdings eine Situation, die eine sinnvolle Auseinandersetzung erschwert, denn so wird der Antisemitismus tendenziell nicht als

gesellschaftliches Problem und allgemeiner Lerngegenstand, mit dem sich sinnvoller Weise alle auseinandersetzen sollten, sondern als Problem einzelner identifiziert. Das kann sowohl bei den als antisemitisch identifizierten als auch bei anderen Jugendlichen zu Lernblockaden bzw. zu Verweigerungshaltungen führen, etwa wenn die pädagogische Maßnahme als eine Form der Kollektivbestrafung wahrgenommen wird. Insofern kann es auch bedeutsam sein, wie solche Angebote gegebenenfalls eingeführt und begründet werden.

Mit Projekttagen zum Thema Antisemitismus können hohe Erwartungen verbunden sein, so dass phantasiert wird, ein eintägiger Workshop würde gegen Antisemitismus schützen oder gar Antisemit\*innen zu Antisemitismuskritiker\*innen machen. Davon ist jedoch nicht auszugehen. Genauso wenig, wie davon auszugehen ist, dass man an einem Projekttag oder in einer Unterrichtseinheit zum Thema Antisemitismus ernsthaft eine umfassende Antisemitismuskritik leisten könnte, zumal eine, die nachvollziehbar für die Adressat\*innen bliebe. Umso wichtiger ist es mit der Kritik an dem anzusetzen, was für die Adressat\*innen relevant und zugänglich ist. Insofern kann es in Projekttagen oder einzelnen Unterrichtsstunden höchstens darum gehen, ein Interesse am Thema zu wecken. Darüber hinaus ist es generell sinnvoll, auf eine Bereitschaft hinzuarbeiten, sich mit komplexen Sachverhalten auseinanderzusetzen sowie darauf, den Umgang mit Widersprüchen und unterschiedlichen Positionen zu erlernen. In Zeiten pädagogischer Lernziele, könnte man vielleicht auch sagen, es geht darum, die ›Dialektikkompetenz‹ zu fördern. Antisemitismus ist so attraktiv, weil er eine Schwäche des Ichs kompensiert, die Unfähigkeit Ambivalenz auszuhalten, und gleichzeitig gesellschaftlich akzeptiert ist, solange er im Latenten verbleibt. Beispielsweise besteht ein Widerspruch zwischen dem Versprechen, die eigene Identität an der imaginierten Großartigkeit der deutschen Nation aufzurichten, und der gleichzeitigen Schuld, die diese Nation durch die von ihr verübten Verbrechen auf sich gezogen hat: Die Unsicherheit, welche hier entsteht, kann aus dem Bewusstsein getilgt werden, durch ihre einseitige Auflösung, wonach der Großartigkeit des nationalistischen Selbst nur die Jüdinnen und Juden als lebender Vorwurf im Wege stün-

den, denen fortan der Hass gilt. Was diese Attraktivität zu brechen vermag, ist ein Ich, das sich durch Stärke auszeichnet: Stärke nicht im Sinne einer unverrückbaren Identität, sondern durch die Fähigkeit, Erfahrung machen zu können, sich irritieren zu lassen, Widersprüche anzunehmen und auszuhalten. Eine solche Haltung lässt sich selbstredend in der pädagogischen Praxis kaum vermitteln, jedoch womöglich zumindest andeuten.

Sowohl in der didaktischen Vermittlung der historischen als auch der psychosozialen Dimension von Antisemitismus sind Fallstricke eingewoben, welche im *worst case* antisemitische Denkformen reproduzieren. So kann zum einen das Aufzeigen historischer Kontinuitäten Bilder in den Raum bringen, die vorher noch gar nicht präsent waren, sich aber festsetzen können, wenn sie nicht ausreichend problematisiert werden. Auch besteht hier die Gefahr, Antisemitismus zu verewigen, zu einem ontologischen Konstituens aller Gesellschaften zu machen und damit die Hoffnung auf seine Abschaffung zu unterlaufen. Um nicht in diese Resignation zu verfallen, ist es unseres Erachtens wichtig, wie Adorno (1959) darauf zu verweisen, dass die Geschichte des Judenhasses keine zwangsläufige ist, dass es nicht so kommen musste, sondern ihr immer wieder auch ihr Gegenteil gegenüberstand. Zum anderen können durch eine reduktionistische Vermittlung sozialpsychologischer Ursachen des Antisemitismus selbst wieder die gesellschaftlichen Verhältnisse zur Unkenntlichkeit verzerrt werden, so dass sie anschlussfähig an antisemitische Bilderwelten werden. Wenn beispielsweise im vom Kapitalismus produzierten Elend eine Quelle des Antisemitismus ausgemacht wird, der hier die Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse vereinfachen soll, so sollte dabei der Kapitalismus nicht etwa auf den Widerspruch zwischen arm und reich reduziert werden. Vielmehr würde es gelten, ihn als abstrakten Funktionszusammenhang, als Beziehungsgefüge zu Bewusstsein zu bringen, was jedoch didaktisch schnell an die Grenzen des Vermittelbaren stößt. Sich diese Widersprüche bewusst zu machen und sie in der eigenen Praxis zu reflektieren, ist unseres Erachtens wesentlicher Bestandteil antisemitismuskritischer Bildungsarbeit.

## Antisemitismus im pädagogischen Raum

Antisemitismus im pädagogischen Raum, etwa von Schüler\*innen geäußert, ist ein alltägliches Phänomen, das für die Betroffenen zu einer unerträglichen Belastung werden kann, wie jüngst in den vieldiskutierten Fällen um die jüdischen Schüler, die 2017 und 2018 aufgrund antisemitischen Mobbings dazu gedrängt wurden, ihre Schule zu verlassen. Der Lehrkörper reagierte hier, indem das Problem weitgehend ignoriert und der spezifisch antisemitische Inhalt der Gewalt ausgeblendet wurde. Antisemitismus wird als eigenständiges Phänomen in der Schule und in anderen pädagogischen Räumen vielfach nicht ernst genommen, etwa indem er umstandslos dem Rassismus zugeschlagen und damit seine Spezifik übersehen wird. Zwar kann Antisemitismus wie oben erwähnt rassistisch auftreten, jedoch erfüllt er andere psychische und gesellschaftliche Funktionen als Rassismus. Auch erleben wir, dass Lehrkräfte glauben, nur auf antisemitische Äußerungen reagieren zu müssen, wenn Jüdinnen und Juden anwesend sind. So erreichte uns etwa die Anfrage eines Lehrers, der rassismuskritische Workshops an seiner Schule durchführen wollte, jedoch keinen Bedarf an antisemitismuskritischen sah, da es, wie er glaubte, an seiner Schule ohnehin keine Juden gäbe. Die erste Nachfrage zeigte, dass der Lehrer überhaupt nicht wusste, ob tatsächlich keine jüdischen Schüler\*innen an seiner Schule sind, sondern einfach stillschweigend davon ausgegangen war. Wir möchten demgegenüber für eine Haltung plädieren, die davon ausgeht, dass immer Betroffene im Raum sein können. Der Schutz von Betroffenen verlangt, dass Pädagog\*innen auf *alle* antisemitischen Äußerungen im pädagogischen Alltag reagieren: Es muss signalisiert werden, dass Antisemitismus nie einen Platz hat. Selbst wenn keine jüdischen Jugendlichen anwesend sind, kann davon ausgegangen werden, dass unwidersprochene antisemitische Aussagen auch in Räumen reproduziert werden, in denen Betroffene gegenwärtig sind. Darüber hinaus tragen nicht-problematisierte antisemitische Artikulationsformen zu einem Diskurs bei, in welchem Antisemitismus legitim wird.

Im pädagogischen Alltag muss es zunächst immer darum gehen, antisemitische Aussagen und Handlungen zu unterbinden, jedoch ist es dabei unter Umständen sinnvoll, zwischen der Person und ihrer Äußerung zu differenzieren. Sonst besteht die Gefahr, die Identifikation der Jugendlichen mit ihren antisemitischen Ressentiments und Bildern zu festigen. Es geht hierbei keineswegs darum, Antisemitismus zu verharmlosen – das Gegenteil ist der Fall, Antisemitismus muss deutlich als solcher benannt werden. Gerade in pädagogischen Kontexten sollte aber der Raum offen gehalten werden, sich kritisch von der eigenen Aussage zu distanzieren, was leichter fällt, wenn man nicht sofort mit der Aussage identifiziert wird. Ansonsten kann die pädagogische Arbeitsbeziehung auf dem Spiel stehen und so zur Verhärtung einer Position beigetragen werden, die vormals noch auf keiner gefestigten Grundlage stand. Jugendliche – und auch Erwachsene – tendieren dazu, antisemitische Ideologeme, also Fragmente der Ideologie zu reproduzieren, die sich (noch) nicht zu einem gefestigten Weltbild gefügt haben. Das macht ihre Äußerung im Alltag nicht weniger bedrohlich, jedoch lassen sich solche Fragmente leichter irritieren, als ein hermetisches Weltbild. Die Grenzen und Fallstricke einer pädagogischen Haltung, in welcher der Antisemitismusvorwurf erst einmal strategisch suspendiert ist, sind offenkundig: Als abschreckendes Beispiel sollte die akzeptierende Jugendarbeit in Neonazi-Kontexten der 1990er Jahre dienen, die sich auf Verständnis gegenüber den Täter\*innen konzentriert hatte, anstatt den Schutz von Betroffenen in den Vordergrund zu stellen. Im Klima dieser Jugendsozialarbeit konnten schließlich die Netzwerke gedeihen, aus denen letztlich der NSU hervorgegangen ist. Die hier vorgeschlagene pädagogische Haltung hat eher präventiven Charakter. Auf die eingangs erwähnten Fälle massiven antisemitischen Mobbings bis hin zur körperlichen Gewalt wäre sicher nicht zu reagieren, indem man pädagogisch auf die Täter\*Innen reagiert. Demgegenüber sollten dem Stoppen der antisemitischen Handlung Priorität eingeräumt und die Perspektiven von Betroffenen gestärkt werden. Letztere geht im pädagogischen Alltag nämlich häufig unter, wie das folgende Fallbeispiel zeigt.

*Eine engagierte Lehrerin, die sich antisemitismuskritisch versteht und bereits mehrmals Israel bereiste, wendet sich an unsere Einrichtung. Sie habe eine »Vorladung« der jüdischen Gemeinde zum Gespräch erhalten und wisse nicht, wie sie darauf reagieren solle. Passiert war Folgendes: Im Zusammenhang eines Workshops, welcher von einem jüdischen und einem palästinensischen Trainer geleitet und von der Lehrerin organisiert worden war, hatten die Schulkinder einen Film der Boycott-Divestment-Sanctions-Bewegung gesehen sowie ein Theaterstück aufgeführt, bei welchem sie Israelis darstellen sollten, die mit Waffen Palästinenser bedrohen. Die Lehrerin bewertete die theaterpädagogische Maßnahme als gelungen und verwies auf den Erfolg bei den Schüler\*innen. Lediglich ein jüdischer Schüler, dessen Vater sich dann an die Gemeinde wendete, sei unzufrieden gewesen. Auf Nachfrage, ob es denn weitere jüdische Schüler\*innen in der Klasse gäbe, bemerkte die Lehrerin nach einigem Überlegen, dass eine weitere jüdische Schülerin dem Unterricht ferngeblieben sei und ein weiterer jüdischer Schüler, der zunächst gegen die Darstellungen im Unterricht argumentiert habe, dann aber feststellen musste, mit seiner Argumentation alleine zu sein, und daraufhin geschwiegen habe. Der Lehrerin wurde im Gespräch bewusst, dass sie die Betroffenen im Raum nicht bemerkt hatte. Aus Angst vor einer moralischen Verurteilung durch die Gemeinde geriet sie dabei in eine Verteidigungshaltung, welche zunächst aufgelöst und durch einen Reflexionsprozess ersetzt werden musste, damit sie sich über ihren eigenen Anteil an antisemitischer Diskriminierung bewusst werden konnte. Die Irritation darüber, die Betroffenen »übersehen« zu haben, war ein Weg dorthin.*

## Dynamiken des Antisemitismus

Im Antisemitismus werden Selbstanteile, die als solche nicht erkannt werden, den Jüdinnen und Juden zugeschrieben: Es handelt sich psychoanalytisch gesprochen um eine pathische Projektion. Laplanche und

Pontalis (1973) charakterisieren in ihrem Standardwerk *Das Vokabular der Psychoanalyse* Projektion als

[i]m eigentlichen psychoanalytischen Sinne Operation, durch die das Subjekt Qualitäten, Gefühle, Wünsche, sogar ›Objekte‹, die es verkennt oder in sich ablehnt, aus sich ausschließt und in dem Anderen, Person oder Sache, lokalisiert. Es handelt sich hier um eine Abwehr sehr archaischen Ursprungs, die man besonders bei der Paranoia am Werk findet, aber auch in ›normalen‹ Denkformen wie dem Aberglauben (ebd., S. 400).

Dabei werden nicht nur, wie es das Alltagsverständnis von Projektion zumeist vermutet, negative Aspekte des Selbst, sondern ebenso uneingestandene Wünsche und Hoffnungen auf den Anderen übertragen. Die Inhalte, welche im antisemitischen Ressentiment projiziert werden, sind dabei zutiefst widersprüchlich, es gibt nahezu kein antisemitisches Bild, zu dem es nicht ein Gegenstück gäbe. Dem antisemitischen Bewusstsein ist ›der Jude‹ mächtig und schwächlich zugleich, triebhaft und verklemmt, patriarchal und verweiblicht, intellektuell und dumm, kapitalistisch und kommunistisch, nationalistisch und antinational, homogen und individualistisch, kosmopolitisch und provinziell etc. Was sich hierin durchschlägt ist die eigene Widersprüchlichkeit der Projizierenden, ihre innere Zerrissenheit, ihre Konflikte und Ambivalenzen. Diese Projektionen sind jedoch nicht rein idiosynkratisch, sondern sie schließen subjektiv gebrochen an gesellschaftliche Widersprüche an. Wer beispielsweise den Juden vorwirft, sie würden keine physische Arbeit leisten und sich auf Kosten anderer bereichern, äußert darin wahrscheinlich den kaum verhohlenen Wunsch, selbst einmal ohne anstrengende Arbeit reich zu sein – ein Wunsch, der sich mit der Ideologie deutscher Arbeit wie sie Axster und Lelle (2018) jüngst nachzeichneten kaum verträgt. Antisemitische Diskurse treffen also auf Subjekte, die diese zur Sublimierung der eigenen Zerrissenheit nutzen. Der antisemitische Wahn ist eben nicht pathologisch, sondern pathisch (vgl. Winter, 2017), er reibt sich nicht an gesellschaftlichen Konventionen, sondern entspricht ihnen, solange er sich an bestimmte Ausdrucksformen hält, er produziert keinen neuroti-

schen Leidensdruck, sondern mindert ihn. Ernst Simmel (1993, S. 61) stellte 1946 bereits fest: »Der Durchschnitts-Antisemit scheint eine relativ normale, gut angepaßte Persönlichkeit zu sein. Er geht seinen Geschäften nach, sorgt für seine Familie usw. Doch er haßt die Juden, und es tut ihm gut zu wissen, daß viele seiner Freunde seine Gefühle teilen«. Aus der Normalität fällt der Antisemitismus lediglich, wenn er sich Codes bedient, die nicht den jeweils gängigen Konventionen der Zeit entsprechen, heute also in den sogenannten westlichen Ländern, wenn er zu explizit wird.

Heute, nach dem Zivilisationsbruch der Shoah, müssen die eigenen antisemitischen Anteile verschleiert werden. Antisemitismus ist als politische Ideologie öffentlich nicht länger opportun, weshalb auf Umwegkommunikation zurückgegriffen wird, etwa indem die Zirkulationssphäre, Israel oder ein vermeintlicher deutscher ›Schuldskult‹ angegriffen wird. Diese Chiffrierung des Antisemitismus führt nicht nur die Außenwelt in die Irre, sondern auch das eigene Bewusstsein, welches den Deckerzählungen ebenso Glauben schenkt. Die antisemitischen Agitator\_innen, die von sich behaupten, keine zu sein, stellen diese Behauptung – mit Ausnahme einiger zynischer Fälle – nicht wider besseren Wissens auf, sondern sie halten sich *wirklich* für geläutert und den an sie gerichteten Antisemitismusvorwurf für gänzlich absurd. Das extremismustheoretische Delegieren von Antisemitismus an die ›sozialen Ränder‹ einer sich aufgeklärt dünkenden ›gesellschaftlichen Mitte‹ ist dieser Selbsttäuschung zuträglich. Das Verhältnis zwischen dem Imago der Mehrheitsgesellschaft beziehungsweise der Mitte zu dem der Extreme, maßgeblich der Muslime und Muslima, Rechtsextremen oder radikalen Linken, kann in der Praxis das Gelingen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit obstruieren, wie das folgende Fallbeispiel zeigt:

*Auf der Facebook-Seite eines migrantischen Sportvereins postete ein Vorstandsmitglied Werbung für ein Versicherungsunternehmen, bei dem er als Makler tätig war. In dieser Werbung wurde eine konkurrierende Firma als jüdisch bezeichnete und damit die Fans des Vereins aufgefordert, das eigene Unternehmen zu bevorzugen. Der*

Verein wurde vom Sportverband abgestraft mit der Möglichkeit, die Strafe zu mildern, wenn nachgewiesen werde, dass etwas gegen Antisemitismus innerhalb des Vereins unternommen werde. Aus diesem Interesse wandte sich der Verein an die Bildungsstätte Anne Frank, um eine Fortbildung zur Antisemitismuskritik zu vereinbaren. Es zeigte sich, dass die Teilnehmer wenig intrinsisch motiviert waren, an der Fortbildung teilzunehmen, und die Auflage sogar als Beleg für die vermeintliche Macht der Juden interpretiert wurde. Der Fortbildungsleiter wurde zudem als Vertreter der Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen, was die Deutung des Rahmens weiter festigte. Im Verein wurde die Fortbildung als Strafe empfunden, die den Mitgliedern des Sportvereins aufgrund ihrer Migrationserfahrung auferlegt wurde: es stellte sich ein Diskurs der Opferkonkurrenz ein, was ein Arbeitsbündnis verunmöglichte. Der Fall verdeutlicht, dass antisemitismuskritische Bildungsarbeit intersektional denken muss, will sie praktisch wirksam sein. Die Kritik an den antisemitischen Bildern, welche in dem Verein kursierten, fand keine Adressaten, weil sie als Auflage der Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen wurde. Das bedeutet im Umkehrschluss natürlich nicht, dass die Intervention einfach bleiben gelassen werden sollte, nur das Labeling von Bildungsarbeit als »Strafe« besiegelte bereits im Vorfeld ihr Scheitern. Dies sollte auch Gerichten bewusst werden, die auf antisemitische oder rassistische Straftaten unserer Erfahrung nach auch gerne reagieren, indem sie den Täter\*innen Fortbildungen politischer Bildungsarbeit verordnen, was den Rahmen solcher Bildungsprogramme häufig überfordern kann.

## Auf die Gefühle zielen

Gelingende antisemitismuskritische Bildungsarbeit muss die Affekte und Gruppendynamiken in den Blick nehmen. Als im vollen Wortsinne irrationale Ideologie ist Antisemitismus nicht auf einer rein verstandesmäßigen Ebene zu schlagen. Wie Adorno in dem Vortrag *Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute* (1962) beschreibt, hat es wenig Sinn mit Anti-

semiten innerhalb der Logik des Antisemitismus zu diskutieren, und auf das Ressentiment, alle Juden wären reich, etwa zu antworten, dass man aber den einen oder anderen kenne, der es nicht sei, oder dass die Statistiken eine andere Sprache sprechen. Diese Herangehensweise erhebt den Antisemitismus zur legitimen Ansicht, über die man verhandeln könnte. Dementgegen schlägt Adorno vor, den Antisemiten direkt mit den Wurzeln seines Handelns zu konfrontieren und ihm etwa vorzuhalten, er projiziere nur seine eigene Überflüssigkeit im Produktionsprozess, welche ihm unerträglich sei (vgl. ebd., S. 369). Was in diesem hypothetischen Dialog sozusagen konfrontativ dem Antisemiten auf den Kopf zugesagt wird, gilt es im pädagogischen Arbeitsbündnis in dieser oder ähnlicher Form die Adressat\_innen selbst entdecken zu lassen. Dabei kommt es unserer Erfahrung nach mitunter vor, dass sich die Bildungsarbeit an klassischen Prinzipien politischer Bildung reibt, wie sie etwa 1976 im Beutelsbacher Konsens festgehalten wurden. Dort heißt es etwa: »Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen«. <sup>7</sup> Die Idee dahinter ist fraglos, die politische Haltung der Pädagog\*innen irrelevant werden zu lassen, und so etwaiger Indoktrination vorzubeugen. Antisemitismus ist ein Phänomen, welches in Wissenschaft und Politik ›kontrovers‹ diskutiert wird: Es werden unglaubliche Energien darauf verwendet, zu begründen, was alles *nicht* antisemitisch sein soll, wie man jetzt beispielsweise antisemitische Israelkritik von nicht-antisemitischer Kritik an der Politik Israels trennen kann <sup>8</sup>, wobei der Antisemitismusbegriff dabei nicht selten derart eingengt wird, dass unterhalb des organisierten Massenmordes eigentlich kaum noch davon zu reden sei. Auch wenn in Bildungsräumen die kritische Diskussion von Strategien der Leugnung oder Nivellierung von Antisemitismus ihren Platz haben sollte, so wäre es doch fatal, diese Strategien als legitime ›Meinung‹ stehenzulassen. Antisemitismus unterscheidet sich – in diesem Falle ähnlich wie Rassismus, Sexismus etc. – von anderen Begriffen politischer Bildungsarbeit wie »Demokratie« oder »Konsens« dahingehend, dass er danach verlangt, ihm Widerstand entgegenzusetzen. Es kann gegenüber Antisemitismus kein Abwägen geben, keine Mitte, in der sich getroffen wird. Als unhintergehbare Vorausset-

zung kollidiert die Negation der antisemitischen Ideologie jedoch mit einem weitverbreiteten Demokratieverständnis, das praktisch jedes gesellschaftliche Phänomen für verhandelbar hält. Die Adressat\*innen der pädagogischen Maßnahme sollen demnach nicht überwältigt werden, sondern sich anhand der dargestellten Kontroverse ein jeweils »eigenes Bild« machen. Was sich dabei für Spannungsfelder ergeben können, verdeutlicht folgendes Fallbeispiel:

*Zwei Bildungsreferent\*innen betreuen eine kleine Fortbildung mit Studierenden. Bereits im Vorfeld der Anfrage wurde deutlich, dass der eigentlich präventiv gedachte Charakter der Fortbildung verloren gehen könnte, da an der betreffenden Hochschule unter den Studierenden bereits mehrere dezidiert antijudaistische Äußerungen gefallen waren. Das fragwürdige Arbeitsbündnis wurde relativ zu Beginn der Fortbildung auf die Probe gestellt, als ein Student ansetzte, er habe seine Schwierigkeiten mit dem Begriff der »deutschen Schuld«. Die Art der Formulierung legte die Vermutung nahe, dass der Student nun die gesamtgesellschaftliche Verstrickung des nationalsozialistischen Deutschlands in die Shoah relativieren wolle oder aber die Notwendigkeit zur Erinnerung daran. Daher unterbrach der Bildungsreferent den Studenten und kündigte an, das Thema später wieder aufzugreifen. Am Ende des Referates griff er das Thema dann wieder auf, veränderte jedoch die Schlagrichtung, indem er vor allem über sekundären Antisemitismus, den Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz sprach, und diesen in Zusammenhang mit der deutschen Schuld brachte. Dem Student wurde gedankt, das Thema aufgebracht zu haben und er erkannte die Argumentation des Referenten als seine eigene an, obwohl die ursprüngliche Intention wohl eine gänzlich andere war.*

In der hier skizzierten Szene wird gewissermaßen eine manipulative Strategie gewählt, welche die vermutlich problematische Handlung verhinderte. Ihre Ausführung, so die Befürchtung der Bildungsreferent\*innen, hätte in eine Gruppendynamik gemündet, welche schließlich zur Frontstellung der Teilnehmer auf der einen und der Pädagog\*innen auf der

anderen Seite geführt hätte. Die Intervention ist vor dem skizzierten Hintergrund eines angstbesetzten Settings zu verstehen. Ohne die Vorgeschichte und mit der Sicherheit eines Gefühls, in der Gruppe Ressourcen gegen die Ideologie einer ›Schuld kult‹-Argumentation zu wissen, wäre die pädagogischere Verhaltensweise gewesen, zunächst die anderen Teilnehmer zu aktivieren. Denn – und damit möchten wir vorerst enden – antisemitismuskritische Pädagogik hat sich nicht auf Täter\*innen zu fokussieren, sondern einerseits die Perspektive von Betroffenen zu stärken und andererseits Bystander zu involvieren. Nicht nur im pädagogischen Raum sind indifferent bleibende Zuschauer\*innen eine zentrale Ermöglichungsbedingung von Antisemitismus. Sie aus ihrer Passivität herauszuholen und für den Kampf gegen Antisemitismus zu gewinnen, halten wir für eine der vornehmlichen Aufgaben. Damit schließen wir an die eingangs angeführten aktuellen politischen Forderungen für den schulischen Alltag an: Nach Konsequenzen für die Täter\*innen zu verlangen ist sicher ehrbar intendiert, jedoch greift dies zu kurz, wenn nicht danach gefragt wird, wo die Lehrer\*innen und Mitschüler\*innen sind, wenn Jüdinnen und Juden in ihrer Klasse antisemitisch drangsaliert werden.

### ► Anmerkungen

- 1 Vgl. Tagesschau, 25.4.2018. <https://www.tagesschau.de/kultur/echo-abgeschafft-101.html> (Stand: 25.07.2018).
- 2 Vgl. z. B. die erstmals auf arte ausgestrahlte Dokumentation *Weil du Jude bist!*.
- 3 Vgl. Jüdische Allgemeine, 12.4.2018: <https://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/31267> (Stand: 25.07.2018).
- 4 Vgl. Zeit Online: <https://www.zeit.de/news/2018-04/18/jude-in-berlin-angegriffen-video-zeigt-schlaege-mit-guertel-180418-99-944582> (Stand: 18.4.2018).
- 5 Vgl. FAZ, 1.4.2018. <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/kauder-fordert-meldepflicht-fuer-antisemitische-vorfaelle-an-schulen-15521746.html> (Stand: 25.07.2018).
- 6 Vgl. zu einer tiefen Auseinandersetzung mit Gedenkstättenpädagogik sowie den widersprüchlichen Erwartungen, die an diese gestellt werden etwa Haug (2015).

- 7 Vgl. <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (Stand: 22.03.2019)
- 8 Dies ist ein Wunsch, mit dem wir auffällig häufig in der Erwachsenenbildung konfrontiert sind. Da wir unsere Aufgabe nicht darin sehen, Strategien für die politisch korrekte Israelkritik anzubieten, beschränken wir uns hier zumeist darauf, den Wunsch danach zu problematisieren und vor allem daran zu arbeiten, wie man israelbezogenen Antisemitismus erkennt.

## ► Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959). Vorwort zu Paul W. Massing, Vorgeschichte des politischen Antisemitismus. In ders. *Gesammelte Schriften, Band. 20.2* (S. 650–653). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1962). Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In ders. *Gesammelte Schriften, Band 20.1* (S. 360–383). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allport, Gordon (1954). *The Nature of Prejudice*. New York: Basic Books.
- Axster, Felix & Lelle, Nikolas (Hrsg.). (2018). »Deutsche Arbeit«. *Kritische Perspektiven auf ein ideologisches Selbstbild*. Göttingen: Wallstein.
- Freud, Sigmund (1939). Der Mann Moses und die monotheistische Religion. In ders. *Studienausgabe, Band IX* (S. 455–581). Frankfurt am Main: Fischer.
- Friedländer, Saul (2007). *Das Dritte Reich und die Juden: Die Jahre der Verfolgung 1933-1939. Die Jahre der Vernichtung 1939-1945*. München: C.H. Beck.
- Grigat, Stephan (2007). *Fetisch und Freiheit. Über die Rezeption der Marxschen Fetischkritik, die Emanzipation von Staat und Kapital und die Kritik des Antisemitismus*. Freiburg: Ça ira.
- Haug, Verena (2015). *Am »authentischen« Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik*. Berlin: Metropol.
- Holz, Klaus (2001). *Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Laplanche, Jean & Pontalis, Jean-Bertrand (1973). *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mendel, Meron & Uhlig, Tom (2017). Challenging Postcolonial. Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 249–267). Frankfurt am Main: Campus.

- Nirenberg, David (2017). *Anti-Judaismus: Eine andere Geschichte des westlichen Denkens*. München: C.H. Beck.
- Parsons, Talcott. (1942). The Sociology of Modern Anti-Semitism. In: Isaque Graeber & Stuart Henderson Britt (Hrsg.), *Jews in a Gentile World* (S. 101–122). New York: Macmillan.
- Salzborn, Samuel (2010). *Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne*. Frankfurt am Main: Campus.
- Sartre, Jean Paul (1994). *Überlegungen zur Judenfrage*. Hamburg: Rowohlt.
- Schwarz-Friesel, Monika & Reinharz, Jehuda (2013). *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. Berlin: de Gruyter.
- Simmel, Ernst (1993), Antisemitismus und Massen-Psychopathologie. In: Ernst Simmel (Hrsg.), *Antisemitismus* (S. 58–100). Frankfurt am Main: Fischer.
- Winter, Sebastian (2017). (Un-)Ausgesprochen: Antisemitische Artikulationen in der Alltagskommunikation. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 27–42). Frankfurt am Main/New York: Campus.