

Broden, Anne [Hrsg.]; Jagusch, Birgit [Hrsg.]

Antisemitismus in der Sozialen Arbeit

Weinheim : Beltz Juventa 2026, 323 S. - (Diversität in der Sozialen Arbeit)



Quellenangabe/ Reference:

Broden, Anne [Hrsg.]; Jagusch, Birgit [Hrsg.]: Antisemitismus in der Sozialen Arbeit. Weinheim : Beltz Juventa 2026, 323 S. - (Diversität in der Sozialen Arbeit) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-352805 - DOI: 10.25656/01:35280; 10.3262/978-3-7799-9276-9

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-352805>

<https://doi.org/10.25656/01:35280>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Diversität in der Sozialen Arbeit

Anne Broden | Birgit Jagusch (Hrsg.)

Antisemitismus in der Sozialen Arbeit

BELTZ JUVENTA

Anne Broden | Birgit Jagusch (Hrsg.)
Antisemitismus in der Sozialen Arbeit

Diversität in der Sozialen Arbeit

Herausgegeben von

Birgit Jagusch | Yasmine Chehata

Diversität hat sich als Begriff für die theoretische wie praktische Verortung und Skizzierung von Gesellschaftsfigurationen, die sich durch vielfältige Bezugnahmen, Positionierungen und Kategorisierungen auszeichnen, etabliert. Darunter können Phänomene der Selbst- wie der Fremdzuordnung und Praxen der In- und Exklusion beleuchtet als auch Macht- und Herrschaftsregime kritisch in den Blick genommen werden. In Anlehnung an intersektionale Perspektiven soll es in den einzelnen Bänden dieser Reihe »Diversität in der Sozialen Arbeit« darum gehen, die Interdependenten wie gleichzeitigen Besonderheiten der einzelnen Facetten von Diversität und Positionierungen sowie Handlungs(un)möglichkeiten nachzuzeichnen und Perspektiven für die Soziale Arbeit zu entwickeln. Die einzelnen Bände berücksichtigen die Ebenen Theorie – Konzeption – Anwendungsbezug und skizzieren für je einen thematischen Fokus unterschiedliche theoretische wie handlungspraktische Ausgangsbedingungen.

Anne Broden | Birgit Jagusch (Hrsg.)

Antisemitismus in der Sozialen Arbeit

BELTZ JUVENTA

Diese Publikation erscheint mit Unterstützung des Publikationsfonds der Technischen Hochschule Köln.

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-9275-2 Print
ISBN 978-3-7799-9276-9 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-9276-9

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

1. Auflage 2026

© 2026 Anne Broden, Birgit Jagusch

Publikation: Beltz Juventa in der Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985–2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Fragen, Annäherungen und Perspektiven gegen das ‚dröhnende Schweigen‘ <i>Birgit Jagusch und Anne Broden</i>	9
Oktober in Europa <i>Antilopen Gang</i>	23
I. Ankerpunkte und Suchbewegungen	
Antisemitismus und (fehlende) Antisemitismuskritik in der Sozialen Arbeit <i>Wolfram Stender</i>	26
Antisemitismuskritisch Rassismus thematisieren und rassismuskritisch Antisemitismus thematisieren Anforderungen an die Bildungsarbeit <i>Astrid Messerschmidt</i>	38
Die jüdische Position? – Eine Annäherung Von Einsamkeit und Selbstorganisation nach dem „Schwarzen Schabbat“ <i>Monty Ott</i>	49
Antisemitische Gewalt in Deutschland heute <i>Bianca Loy und Daniel Poensgen</i>	64
Das Antisemitismuserleben als Handlungsherausforderung im Alltag von Jüdinnen:Juden <i>Niklas Herrberg</i>	77
Antisemitische Verschwörungsideologien: Entwicklungen und Kontinuitäten <i>Anne Broden</i>	91
„Antisemitismus passiert, glaube ich, nicht SO offen.“ Verschwörungsideologie mit Fokus auf Antisemitismus in Beratung und politischer Bildung – Ergebnisse aus dem RaisoN-Projekt <i>Elisabeth Faria Lopes, Anno Kluß und Lisa Tölle</i>	108

Antisemitismus an Hochschulen – (Dis-)Kontinuitäten, Kontroversen und Handlungsbedarfe <i>Felix Kirchhof und Gudrun Hentges</i>	125

II. Antisemitismuskritik in der Sozialen Arbeit

Der rekonstruktive Blick im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus <i>Heike Radvan</i>	140

Antidiskriminierungsberatung für Betroffene von Antisemitismus <i>Ruth Chechelnizki, Clemens Hötzel und Katja Kuklinski</i>	153

Digital Streetwork <i>Cornelia Heyken und Jerome Trebing</i>	168

„Es ist natürlich einfacher, toter Juden zu gedenken, als sich mit lebenden Juden zu solidarisieren.“ Ein Gespräch über die Notwendigkeiten von Beratungs- und Bildungsangeboten im Kontext von Antisemitismus <i>Micha Neumann und Anne Broden</i>	183

Antisemitismuskritische Bildung nach dem 7. Oktober 2023 – Israelbezogene Verschwörungserzählungen aus Perspektive einer politischen Bildnerin Eine empirische Einzelfallanalyse <i>Lisa Tölle und Elisabeth Faria Lopes</i>	198

Antisemitismuskritische Bildung im Rahmen Sozialer Arbeit – reflexiv, kontextsensibel, herrschaftskritisch <i>Marcus Meier und Hagen Schmitz</i>	215

Antisemitismuskritik und Rassismuskritik verbinden: Methoden und Wissen für die Jugend- und Bildungsarbeit <i>Ansgar Drücker, Sebastian Seng und Lea Winterscheidt</i>	230

Diskriminierungssensibel intervenieren Ein Werkstattbericht aus der Dauerausstellung des NS-Dokumentationszentrums der Stadt Köln <i>Janne Grashoff und Dirk Lukaßen</i>	251

Kritische politische Bildung gegen Verschwörungsdenken – Spannungsfelder der pädagogischen Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien <i>Felix Kirchhof</i>	266

Antisemitismus im Kontext Schule und die Abwesenheit von Schulsozialarbeit <i>Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai</i>	279
„Interessanterweise ist das hier noch nie also angebracht worden bei mir. Was aber auch bedenkenswert ist, denn es gibt ja Antisemitismus“ Herausforderungen für antisemitismuskritische Bildung in der schulbezogenen Sozialarbeit <i>Birgit Jagusch und Dario Kroll</i>	294
Autor:innen	317

Fragen, Annäherungen und Perspektiven gegen das ‚dröhnende Schweigen‘

Birgit Jagusch und Anne Broden

„Ihnen sage ich es, aber ich möchte nicht, dass im Studiengang bekannt wird, dass ich jüdisch bin“, so formulierte es ein*e Student*in der Sozialen Arbeit schon 2021 in einer Sprechstunde. Die Vehemenz, die deutlich spürbare Angst und Verunsicherung, das fehlende Vertrauen, in der eigenen Hochschule geschützt zu werden und die Befürchtungen über mögliche Reaktionen von Mitstudierenden oder Lehrenden geben Anlass zur Sorge. Eine jüdische Kollegin erzählte, dass jüdische Senior*innen die Mesusa von ihrer Haustüre abschrauben, bevor der Sozialdienst bzw. Sozialarbeiter*innen zu ihnen nach Hause kommen, aus Sorge, von den Sozialarbeiter*innen antisemitisch angegangen zu werden. Diese Ängste sind existentiell. Schon weit vor der Zäsur des 7. Oktober 2023, dem Tag der Terroranschläge der Hamas, ist die Soziale Arbeit und sind Hochschulen kein sicherer Ort für jüdische Personen. Nicht mehr oder vielleicht auch nie gewesen. Doch wie kann es sein, das gerade eine Profession, die sich gerne als Menschenrechtsprofession versteht, eine Profession, in der richtigerweise zunehmend Diskriminierungs- und Diversitätssensibilität in Curricula und Fachpraxis ankommen, sich so marginal mit Antisemitismus beschäftigt?

Für uns, die Herausgeberinnen dieses Sammelbandes, ist Antisemitismus seit vielen Jahren ein Thema. Nationalsozialismus und völkischer Antisemitismus, der sekundäre Antisemitismus mit seiner Schuldabwehr und der Täter*in-Opfer-Umkehr und zunehmend auch der israelbezogene Antisemitismus beschäftigen uns seit der Schulzeit, während des Studiums, dann auch beruflich als Mitarbeiterinnen des IDA und des IDA-NRW, in Form von politischer Bildungsarbeit, aber auch in Forschungskontexten. In den letzten Jahren nun – vor allem seit dem 7. Oktober 2023 – hat sich der Fokus der Wahrnehmungen dieses Gewaltverhältnisses verschoben, die Shoah ist in den Hintergrund gerückt, der israelbezogene Antisemitismus steht nun im Blickfeld von Politik, Medienberichterstattung, politischer (Erwachsenen-)Bildung, Auseinandersetzungen an den Hochschulen – ein Ort, dem wir selbst eng verbunden sind –, aber auch in Gesprächen und hitzigen Debatten im privaten Umfeld. Eine Beobachtung, die wir dabei machen, ist: Viele Personen vertreten eine mehr oder weniger dezidierte Position; aber nicht immer geht diese Positionierung mit fachlichen Kompetenzen einher; schwierigste historische und politische Konstellationen werden allzu oft mit dem Verweis auf eine einzige Perspektive, eine Sichtweise zur Seite geschoben.

Meron Mendel schreibt „Wir [Israelis und Palästinenser] schmunzeln gerne über die Deutschen, eine Nation mit 80 Millionen Nahostexperten.“ (Mendel 2023, S. 27) Astrid Messerschmidt spricht von „Bekenntniszwängen“ und „binären Schemata“¹. Zugleich erleben wir besonders in Kreisen, die professionell zu Themen wie Ungleichwertigkeitsideologien, Antidiskriminierung, Facetten von Ausgrenzung und Menschenfeindlichkeit arbeiten und bei denen eine Sensibilität und Expertise auch in Bezug auf Antisemitismus erwartet werden kann, dass die Beschäftigung mit Antisemitismus aus dem eigenen Zuständigkeitsgebiet herausdefiniert, wegdelegiert wird.

Wir Herausgeberinnen haben lange gemeinsam zu Rassismus, extremer Rechter, Diversität, Intersektionalität und Antisemitismus gearbeitet. Oft sind wir uns einig, manchmal streiten wir, haben unterschiedliche Perspektiven. Die Entscheidung, dieses Buch zu wagen, wurde Ende 2024 schnell und übereinstimmend getroffen, so offensichtlich sind die Bedarfe sowohl in der Disziplin als auch der Profession Sozialer Arbeit. An der Brisanz antisemitischer Gewalt hat sich, seitdem wir mit der Arbeit an diesem Band begonnen haben, nichts geändert, sie hat sich vielleicht sogar noch ausgeweitet, auch weil die wenigen antisemitismuskritischen Stimmen – so jedenfalls unser Eindruck – zunehmend leiser werden, verstummen, Menschen auf einmal nicht mehr zuständig sein möchten. Auch wir haben beim Schreiben dieser Einleitung den Eindruck, unsicheres Parkett zu betreten; thematische Sicherheit, Kenntnisse der einschlägigen Fachliteratur, jahrelange Teilnahme an politischen und fachlichen Diskursen etc. können die Unsicherheit, ob wir der Komplexität gerecht werden, nicht völlig aufwiegen. Der Diskurs ist vergiftet, die Emotionen schlagen hohe Wellen, Rechthaberei herrscht vor, es mangelt an Selbstreflexivität.

1. Dröhnendes Schweigen

Normalerweise beginnen Einleitungen zu Sammelbänden mit einem aktuellen Problemaufriss, rekurren auf bereits gesammelte Erkenntnisse und verweisen auf Lücken, die es mit dem vorliegenden Sammelband zu füllen gilt. Eine Einleitung ist häufig eine Hinführung, Einordnung, Verortung, Versicherung eines thematischen Zuschnitts. Genau diese Hinführung und Einordnung fällt uns bei diesem Band schwer. Wir kreisen im Gespräch und im Versuch, die richtigen Worte zu finden, um viele Fragen, darunter zuvorderst:

- Wie können wir angemessen in ein Thema einführen, das gesellschaftlich derartig umkämpft ist?

1 <https://blog.soziologie.de/2024/06/rassismus-und-antisemitismuskritik-in-den-aktuellen-gewaltverhaeltnissen/> (Abfrage: 12.09.2025)

Ein Thema, das von einem ‚dröhnenden Schweigen‘ begleitet wird: Schweigen, weil es viel Ratlosigkeit gibt, viele Menschen leise geworden sind, lieber schweigen, weil sie sich nicht trauen, etwas zu sagen. Gleichzeitig herrscht ein Gedröhne, eine aggressive Stimmung: Die Meinung anderer wird allzu oft niedergeschrien, anstatt sie ruhig anzuhören; Argumente werden nicht ausgetauscht, sondern einander um die Ohren gehauen. Jede Seite glaubt, das moralische und auch fachliche Recht auf seiner* ihrer Seite zu haben. Diese Gleichzeitigkeit von Dröhnen und Schweigen lässt wenig Spielraum für gegenseitiges Zuhören, gegenseitiges Anerkennen der Legitimität der jeweils anderen Position. Meron Mendel plädiert dafür, die „Geschichte des Anderen [zu] ertragen“ (Mendel 2023, S. 9) und – in Anlehnung an Dan Bar-On – „die Geschichte des Anderen kennen [zu] lernen“ (Mendel 2023, S. 10)².

Der Terminus „ertragen“, den Mendel wählt, verweist darauf, dass es nicht um vorbehaltlose Akzeptanz geht, wir müssen nicht mit dem Gesagten einverstanden sein, vielleicht ist es schwierig, die jeweilige Äußerung auszuhalten. Aber anzuerkennen, dass auch das Gegenüber eine bedenkenswerte – wenn auch nicht geteilte – Geschichte und Perspektive einbringt, ist unserer Meinung nach in einem ernst zu nehmenden Dialog die Voraussetzung, um überhaupt ins Gespräch zu kommen.

Die Antilopengang rappt in „Oktober in Europa“: „Ich wollt ja zur Antifa-Demo gegen Judenhass. Aber gab keine in Berlin“. Beim Hören dieser Zeilen fragen wir uns:

- Wie ist das bei uns in der Sozialen Arbeit?
- Wie viele Demos, konkrete Aktionen gegen Antisemitismus gab es in den letzten Monaten in unserer Stadt, unseren Fachgesellschaften oder an unserer Hochschule?
- Wo sind wir laut gegen Antisemitismus, unterstützen safer spaces für Jüd*innen, füllen das „Nie wieder!“ mit konkreten Aktionen?

2 Mendel bezieht diese Äußerung auf die Menschen in Israel und Palästina. Sollte dieser Appell im bundesdeutschen Diskurs nicht leichter umzusetzen sein, ein Diskurs, der nicht durch jahrzehntelange Terroranschläge und kriegsartige Auseinandersetzungen mit vielen Toten geprägt ist?

- Uns fällt dazu wenig ein,³ stattdessen aber erinnern wir die Bilder von sehr aufgeladenen Veranstaltungen an Hochschulen und auch an Fakultäten für Soziale Arbeit, die sich auf die Netzhaut brannten.

Offene Fragen

Zu den professionsbezogenen Fragilitäten kommen auch persönliche Unsicherheiten, die uns beim Erstellen des Bandes und dem Schreiben des Vorworts umtreiben:

- Wie können wir, die wir beide nicht nur nicht jüdisch sind, sondern Nachfahren von Täter*innen der Shoah, einen Sammelband zu Antisemitismus in der Sozialen Arbeit herausgeben? Was legitimiert uns?
- Welchen Einfluss hat unsere intersektionale Sprecherinnenposition auf eine solche Publikation?
- Gebietet die Nicht-Betroffenheit zu schweigen?
- Oder sind es gerade nicht-jüdische Menschen wie wir, die in einer Zeit, in der Jüd*innen wieder alltäglich Angst haben und allzu viele Menschen nicht die Stimme erheben, einen solchen Band veröffentlichen sollten?
- Oder spielt unsere Positionierung vielleicht auch gar keine Rolle?

Auf diese Fragen gibt es wohl keine endgültigen Antworten. Aber bei all dem ‚dröhnenden Schweigen‘ erscheinen gerade jetzt selbstreflexive Prozesse hinsichtlich der professionsbezogenen und disziplinären Herausforderungen im Kontext von Antisemitismus als Thema der Sozialen Arbeit notwendig. Einmal in Richtung auf die Frage, wo und wie sich Antisemitismus auch in der Sozialen Arbeit zeigt und schließlich dahingehend, welche Möglichkeiten der antisemitismuskritischen Praxis denkbar und nötig sind. Dies ist der Ankerpunkt des vorliegenden Sammelbandes. Wir wählen sehr bewusst einen Zugang, der Soziale Arbeit in Deutschland fokussiert. Der Band ist explizit keine Einführung in den Nahostkonflikt, nimmt diesen auch nicht als primären Referenzrahmen, sondern versucht, die Herausforderungen für die Soziale Arbeit angesichts antisemitisch begründeter Gewalt in seinen Fluchtpunkt zu stellen. Wenn in den Beiträgen über israelbezogenen Antisemitismus gesprochen wird, dann steht dieser in seinen (diskursiven) Auswirkungen in Deutschland im Mittelpunkt. Es geht nicht um

3 Zu den wenigen Veröffentlichungen gehören die Stellungnahme des DGSA Vorstands zur Wissenschaftsfreiheit und den Reaktionen auf die Hochschulproteste 2024; dort wurde die Notwendigkeit betont „Antisemitismus im Hochschulkontext zu analysieren“ (DGSA 2024). Außerdem wird auch in der Stellungnahme „Für eine plurale und demokratische Gesellschaft – Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus entgegentreten“ die Bekämpfung von Antisemitismus benannt. Sie wurde von verschiedenen Fachgesellschaften, darunter auch der Fachgruppe migraas der DGSA und der Kommission Sozialpädagogik der DGfE 2024 verabschiedet (Institut für Migration und Diversität et al. 2024). Darüber hinaus finden sich jedoch keine aktuellen Stellungnahmen oder Positionierungen aus der Sozialen Arbeit heraus, die sich explizit auf Antisemitismus fokussieren.

den Versuch, eine Position zu den kriegesischen Auseinandersetzungen in Israel und Gaza zu finden. Eindeutiger Bezugspunkt des Bandes ist Antisemitismus in Deutschland und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Soziale Arbeit. Die ebenso wichtige Aufgabe, sich mit dem Nahostkonflikt zu beschäftigen, dessen vielfältige Facetten zu illustrieren, das Leid in Gaza zu besprechen, übernehmen andere Werke (vgl. Mendel 2023a; 2023b; Or 2024).

2. Fragen, um dem ‚dröhnenden Schweigen‘ zu begegnen

Der vorliegende Band versucht, Sichtweisen aufzuzeigen, mögliche Handlungsfelder zu benennen und (sozialarbeiterische und pädagogische) Lücken zu füllen. Dazu haben wir verschiedene Autor*innen gebeten, uns ihre Erfahrungen und ihre Sichtweisen zur Verfügung zu stellen. Wir wissen, dass wir mit der vorliegenden Zusammenstellung dennoch viele Fragen offenlassen, gar neue eröffnen; manche Perspektive wird vielleicht nicht ausreichend berücksichtigt. Bestenfalls eröffnet diese Publikation eine Debatte in der Sozialen Arbeit. Wir wollen uns in dieser Einleitung fragend den Inhalten des Sammelbands nähern und skizzieren im Folgenden vier Themenbereiche, die aus unserer Sicht zentrale Säulen für die Beschäftigung mit Antisemitismus im Kontext Sozialer Arbeit darstellen.

2.1 Antisemitismus und Hochschulen

Während etwa Diversität, Intersektionalität und Antidiskriminierung zunehmend als genuin relevante Themen für die Soziale Arbeit erkannt werden, ist es, wie bereits angedeutet, merkwürdig still um das Thema Antisemitismus, auch in den Curricula der Studiengänge Sozialer Arbeit, obwohl Antisemitismus eigentlich grundlegender Bestandteil der zuvor genannten Perspektiven sein müsste, spätestens seit der enormen Zunahme antisemitischer Gewalttaten seit Herbst 2023, wie u. a. Rias⁴ oder ofek⁵ dokumentieren. Zugleich steigen die Zahlen antisemitischer Angriffe an Hochschulen signifikant an (vgl. AJC 2025; Hinz/Marczuk/Multrus 2025). Ein Kollege, der in einer Betroffenenberatungsstelle tätig ist, meinte jüngst im Gespräch, dass seiner Erfahrung nach in keinem Lebensbereich Jüd*innen mehr Angst haben als in der Hochschule.

- Wie kann das sein, dass ausgerechnet die Hochschulen Orte der Angst geworden sind?

4 <https://report-antisemitism.de/bundesverband-rias/> (Abfrage: 11.09.2025)

5 <https://ofek-beratung.de/> (Abfrage: 11.09.2025)

- Warum tun wir uns so schwer damit, antisemitismuskritische Lehre als Kernbestandteile der Curricula der Sozialen Arbeit zu implementieren?
- In welcher Weise nehmen sich die Diversitäts-, Antidiskriminierungs- und Gewaltschutzstellen an Hochschulen der Thematik an?

2.2 Antisemitismus als Teil von Ungleichwertigkeitsideologien mit gleichzeitiger Spezifik

Auch in den theoretisierenden Fachdiskursen, empirischen Studien, disziplinären Verortungen finden sich antagonistische Verquickungen. Wie schon in dem Sammelband *Frenemies* (Mendel/Cheema/Arnold 2022) beschrieben, herrscht zwischen Vertreter*innen der Rassismuskritik und denen der Antisemitismuskritik nur selten Einigkeit. Häufiger und verstärkt seit dem 7. Oktober 2023 lassen sich Entsolidarisierungstendenzen, teils erbitterte Konflikte und Verletzungen finden, wo es doch eigentlich ein gegenseitiges empathisches Zuhören, ein sich Sehen und Hören, gegenseitige Anerkennung bräuchte. Dabei verlieren wir zudem die gemeinsamen Gegner aus den Blick, nämlich zunehmenden Nationalismus, völkischen Autoritarismus, Verschwörungsdenken und fake news, extrem rechte Parteien und Bewegungen.

- Warum werden Rassismus- und Antisemitismuskritik gegeneinander ausgespielt, warum macht sich eine antisemitismuskritische Position des Rassismus verdächtig und umgekehrt?
- Warum fällt es so schwer, das Leid und die massiven Diskriminierungserfahrung von Jüd*innen anzuerkennen, ohne reflexartig darauf zu rekurrieren, dass gleichzeitig auch Rassismus, etwa gegen muslimisch gelesene Personen, mitthematisiert werden müsse?
- Ist die aufscheinende Opferkonkurrenz nicht eine Falle des Diskurses, mit der sich Antisemitismus- und Rassismuskritik in Theorie und Praxis auseinandersetzen müssen?
- Wie verhält es sich mit dem Verhältnis von Rassismen und Antisemitismus? Braucht es die gleichen, ganz andere, ähnliche oder miteinander verschränkte Thematisierungen? Warum wird Antisemitismus allzu oft als ein Unterphänomen des Rassismus gesehen und kann in seiner Spezifität nicht anerkannt werden?
- Warum wird der Antisemitismus (durchaus ähnlich wie der Rassismus) immer so schnell in ein konstruiertes Außen verlagert? Sei es die Vergangenheit, die extreme Rechte oder seien es migrantisierte Personen?

2.3 Geschichte und Gegenwart von Sozialer Arbeit und Antisemitismus

Auch die Annäherung über einen historischen Zugang, der aufgrund seines zeitlichen Abstands vielleicht leichter möglich sein sollte als der Versuch, die Gegenwart zu durchdringen, ist voller Spannungsmomente. Ein Blick in die Geschichte macht die Beteiligung an Verbrechen gegenüber Jüd*innen auch in der Sozialen Arbeit sichtbar. Soziale Arbeit – Disziplin wie Profession – tat und tut sich schwer mit dieser historischen Auseinandersetzung und Verantwortung (vgl. Kuhlmann 2012, S. 88). Sowohl in den Fürsorgeeinrichtungen als auch in den verschiedenen sozialreformerischen Bewegungen – von der Frauen- bis zur Jugendbewegung – lassen sich Nahtstellen und Mittäter*innenschaften im NS nachzeichnen (vgl. Amthor/Kuhlmann/Junker 2022; Kleiber 2016). Gerade die Soziale Arbeit hat die Aufgabe, sicht- und hörbar zu sein und sich aktiv gegen Antisemitismus einzusetzen, wie sie dies mittlerweile relativ selbstverständlich beispielsweise gegen Rassismus oder Behindertenfeindlichkeit tut – zumindest proklamatorisch. Doch wer danach sucht, wird überrascht sein ob der relativ dünnen Erkenntnis- und Praxislage; wenn überhaupt, dann finden sich Bezüge entweder als Teilbereich von Auseinandersetzungen mit Ideologien der Ungleichwertigkeit, im Kontext von Rechtsextremismus oder Erinnerungspädagogik und nur vereinzelt darüber hinausgehend und eher als anekdotisches Wissen (vgl. Schäuble/Radvan 2016).

Auch hier stellen sich Fragen:

- Warum tut sich die Soziale Arbeit so schwer, sich mit den eigenen Verstrickungen auseinanderzusetzen?⁶
- Wie lässt sich das, was Wolfram Stender als „professionsspezifisches Paradox“ (Stender 2023, S. 174) bezeichnet, und damit die Ungleichzeitigkeit meint, mit der Soziale Arbeit sich mit Ungleichwertigkeitsideologien ‚im Außen‘ beschäftigt, aber nicht mit denen ‚im Innen‘, auflösen?
- Warum wird jüdische Soziale Arbeit nach wie vor häufig nicht genuin mitgedacht in den Fachdiskursen und einbezogen in disziplinäre Debatten?

Kann es sein, dass auch in der Sozialen Arbeit eine, wie Coffey und Laumann es bezeichnen, „Gonormativität“ (2023) vorherrschend ist, die in ihrer Performanz dazu führt, dass jüdische Perspektiven und Antisemitismus in intersektionalen Diskursen weitgehend ausgeblendet werden (vgl. Stögner 2025) – wie dies im Kontext von Rassismuskritik heute glücklicherweise nicht mehr möglich ist? Ein

6 Ein positives Beispiel bildet hier die Ringvorlesung im Wintersemester 2025/2026 zu „Soziale Arbeit und Nationalsozialismus“ <https://www.hs-niederrhein.com/sozialwesen/ringvorlesung-soziale-arbeit-und-nationalsozialismus-erinnern-reflektieren-positionieren/> (16.09.2025)

Indiz, welches diese Frage stärkt, kann in dem beständigen „whitewashing“ von Jüd*innen gelesen werden, das dazu führt, dass Jüd*innen in intersektionalen Debatten häufig zu *weißen* Akteur*innen gemacht werden, verknüpft mit einer spezifisch postkolonialen Perspektive, die Israel zu *dem* kolonialen Staat der Gegenwart erklärt. Jüdische Stimmen werden damit nicht nur unsichtbar gemacht, sondern auch diskreditiert. Ihre Stimmen – auch als Betroffene von Diskriminierung und Gewalt – werden dröhnend zum Schweigen gebracht.

2.4 Repräsentationen

Vielfach wurde und wird in Diskursen um eine diskriminierungssensible Ausgestaltung der (Post)Migrationsgesellschaft über die Frage nach Repräsentation gesprochen, die Notwendigkeit, viele Perspektiven zu sehen und zu hören, ohne diese zu essentialisieren. Es geht um Zugänge, Möglichkeiten der Partizipation, Einflussnahme, das Ermöglichen und manchmal auch Erkämpfen von Sicht- und Hörbarkeit, Empowerment und Powersharing.

Beim Thema Antisemitismus meinen viele nicht-jüdische Menschen, eine relevante Meinung zu haben und äußern zu müssen, während jüdische Stimmen oft überhört oder als „befangen“ abgetan werden. erinnert sei in diesem Kontext an Auseinandersetzungen im Vorfeld des Historikerstreits Anfang der 1980er Jahre, als der deutsche, nicht-jüdische Historiker Martin Broszat in einem Briefwechsel mit dem jüdischen Historiker Saul Friedländer die Auffassung vertrat, „die deutsche akademische, theoretische Perspektive träfe ziemlich genau die Kriterien objektiver Forschung, wohingegen jüdische Akademiker die Zuflucht zu ‚Erinnerung und schmerzlichem Verlust‘ oder – um Broszats Ausdrucksweise zu benutzen – ‚die mythischen Erinnerungen der Opfer‘ suchten.“⁷ Broszat selbst war seit 1944 Mitglied der NSDAP gewesen, aber dies war ihm anscheinend kein Anlass, die eigene wissenschaftliche Objektivität infrage zu stellen.

Auch die Soziale Arbeit übersieht noch allzu oft die jüdische Präsenz in unserer Gesellschaft: Auch wenn die Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) einen der sechs Spitzenverbände der Wohlfahrtspflege in Deutschland darstellt, wird sie, wenn wir Studierende bitten, Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege aufzuzählen, häufig vergessen. Dies verwundert, denn die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) leistet seit ihrer Gründung 1917 in zentralen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit – darunter u. a. Jugendarbeit, gemeinwesenorientierte Soziale Arbeit, Soziale Arbeit in prekären Lebenslagen, migrations- und diversitätsbezogene Soziale Arbeit – wertvolle Beiträge (vgl. Hering 2007). erinnert sei hier etwa daran, dass die Jüdischen Ge-

7 <http://www.antisemitismus.net/ns-vergangenheit/historiker.htm> (Abruf: 11.09.2025)

meinden und Wohlfahrtseinrichtungen in den 1990er Jahren für Zehntausende sogenannter „jüdischer Kontingentflüchtlinge“, die nach Deutschland migrierten, einen großen Anteil an der sozialen und sozialarbeiterischen Versorgung übernahmen.

Die in diesen Beispielen deutlich werdende Ignoranz ist kein Phänomen des vergangenen Jahrhunderts. Bei der Einberufung eines „Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus“ durch das Bundesinnenministerium im Dezember 2014 wurden erst nach öffentlicher Kritik auch jüdische Mitglieder ernannt (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 17).

Seit dem 7. Oktober 2023 kommt zu der bestehenden Ignoranz zunehmend auch der Aufruf zum Boykott jüdischer Stimmen. Angeblich im Namen der Menschenrechte und des Völkerrechts werden nun jüdische Perspektiven – auch aus dem Sport, der Kultur und Wissenschaft – aktiv ausgeschlossen. Es häufen sich die Fälle, in denen Veranstaltungen oder Projekte boykottiert werden, wenn jüdische Positionen inkludiert werden. Nicht nur durch BDS-nahe Initiativen, sondern vielmehr im aktuellen Kontext des Konflikts in Israel und Gaza werden zunehmend jüdische Stimmen unsichtbar gemacht.

- Warum sind Jüd*innen, wenn überhaupt, dann nur im Kontext von Erinnerungsveranstaltungen an den Holocaust repräsentiert und nicht, wenn es um jüdischen Alltag 2025 geht?
- Warum ist es vermeintlich so schwer, Jüd*innen als integralen gesellschaftlichen Teil dieser (Post)migrationsgesellschaft zu verstehen, statt sie immer als ‚das Andere‘ zu konstruieren, auch in der Sozialen Arbeit?
- Warum werden Jüd*innen fast ausnahmslos weiß gelesen und dabei die große Pluralität und Diversität innerhalb der jüdischen Communities ignoriert?

3. Antisemitismuskritische Soziale Arbeit

Eine Soziale Arbeit, die sich als diversitäts- und diskriminierungssensibel versteht, muss all diese Leerstellen ernst nehmen und daran arbeiten, jüdisches Leben und Antisemitismus deutlicher zu fokussieren. Sei es, indem über konkrete Forschungsarbeiten Erkenntnisse zu Antisemitismus in der Sozialen Arbeit gewonnen werden. Sei es dadurch, dass in den verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit Träger und Einrichtungen sich mit aktuellem Antisemitismus – und auch den eigenen Ressentiments der Mitarbeitenden sowie strukturellen Fallstricken – auseinandersetzen. Die Soziale Arbeit steht vor der Herausforderung, in pädagogischen Bildungssettings, in beraterischen Kontexten, in Hilfe- und Unterstützungsbeziehungen, in sozialräumlich ausgerichteten Angeboten oder anderen Handlungsfeldern, das auf Antisemitismus und jüdisches Leben zu transformieren, was Pat Parker, Schwarze Aktivistin in den USA, einst so be-

schrrieb: „Wenn du mit mir sprichst, vergiß, daß ich eine Schwarze bin. Und vergiß nie, daß ich eine Schwarze bin“ (zitiert nach Rommelspacher 1995, S. 100). Übertragen auf antisemitismuskritische Bildung könnte dies bedeuten, auf der einen Seite Antisemitismus als eine von mehreren bedeutsamen Ungleichwertigkeitsideologien anzuerkennen und neben Rassismen, Sexismus, Queer- und Transfeindlichkeit, Abelismus, Klassismus stets mitzudenken und gleichzeitig die Spezifität von Antisemitismus anzuerkennen, die diesen von anderen Ungleichwertigkeitsideologien unterscheidet. Gerade in Deutschland gilt es aber auch, jüdisches Leben in diesem Land als einen genuinen Bestandteil anzuerkennen. Jüdinnen und Juden in Deutschland sind meistens deutsch, nicht israelisch, sie sind jüdisch *und* deutsch, es gilt, sie nicht zu besondern, so lange sie nicht von Antisemitismus betroffen sind. Ihre Erfahrungen mit Diskriminierung und Gewalt müssen ernst genommen und sozialarbeiterische Unterstützungsangebote, auch in Zusammenarbeit mit Betroffenenberatungsstellen oder anderen jüdischen Einrichtungen, müssen etabliert werden.

3.1 Aufgaben für die Soziale Arbeit

Rabbiner Jeremy Borovitz zitiert in seinem Schlusswort während des Prozesses zum Attentat in Halle Abraham Herschel's Worte „In einer freien Gesellschaft sind einige schuldig – aber alle tragen Verantwortung“ (Rabbiner Borovitz 2021, S. 124) und berichtet daran anschließend, dass es für ihn nicht so sehr die antisemitischen Beleidigungen sind, die ihm entgegengebracht werden und die ihn schmerzen, sondern vielmehr die Tatsache, dass er in solchen Situationen so gut wie nie Unterstützung, Solidarität erfährt. (ebd., S. 124). Für Soziale Arbeit muss dies ein Weckruf sein:

- Wo ist die Soziale Arbeit, wenn sich auf den Straßen, in Einrichtungen, in Hochschulen, in Medien Antisemitismus ereignet?
- Wo übt sie ihr Trippelmandat aus, wenn Antisemitismus ubiquitär wird?

Dieser Band fokussiert genau deshalb dezidiert und pointiert verschiedene Facetten von Antisemitismus. Er ist explizit *nicht* darauf angelegt, neben Antisemitismus auch andere Facetten der Menschenfeindlichkeit in den Blick zu nehmen. Rassismus, insbesondere antimuslimischer Rassismus, wird zwar in einigen Artikeln aufgegriffen, doch der gesamte Band ist nicht darauf ausgerichtet, eine spiegelbildliche Perspektive einzunehmen, diese Entscheidung haben wir bewusst getroffen. Viele Jahre der rassismus- und antisemitismuskritischen Bildung, Forschung und Praxis haben uns gelehrt, wie allgegenwärtig Rassismen und Antisemitismen sind, wie relevant ein rassismus- und antisemitismuskritischer Blick ist, wie notwendig die Beschäftigung mit dieser Gewalt in der Sozialen Arbeit ist. Sie haben uns aber ebenso gezeigt, dass in dem Versuch, alle Perspektiven abzu-

bilden, manche unter den Tisch fallen und Antisemitismus, so unsere Wahrnehmung, ist dabei eine Perspektive, die besonders häufig vergessen oder wegdelegiert wird. Deshalb haben wir uns sehr bewusst dazu entschieden, diesen Sammelband explizit nur auf Antisemitismus in der Sozialen Arbeit zu fokussieren.

Dieser Sammelband folgt dem Gedanken, dass es über den pädagogischen Dreischritt ‚Wissen – Analyse – Handeln‘ möglich werden kann, antisemitismuskritische Soziale Arbeit weiter zu fundieren. Deshalb finden sich in diesem Band auch verschiedene Herangehensweisen und Perspektivierungen, darunter Beiträge, die ganz grundlegend in die verschiedenen Facetten von Antisemitismus einführen. So zeichnen die Beiträge von *Astrid Messerschmidt* und *Wolfram Stender* Entwicklungen und Kontinuitäten von Antisemitismus nach, zeigen die Verwobenheit von Antisemitismus mit Sozialer Arbeit und diskutieren die Wahlverwandtschaften zwischen Antisemitismus und Rassismus.

Bianca Loy und *Daniel Poensgen* berichten über antisemitische Gewalt in Deutschland und zeigen die Massivität und steigende Gewaltvorfälle auf.

Ein Ort, an dem sich aktuell besonders viele Auseinandersetzungen manifestieren, stellen die Hochschulen dar. Hier werfen *Gudrun Hentges* und *Felix Kirchhof* einen Blick auf aktuelle Kontroversen und Herausforderungen.

Den Blick auf innerjüdische Debatten und Perspektiven auf jüdische Einsamkeit angesichts von erfahrenen Entsolidarisierungen fokussiert *Monty Ott*.

In mehreren empirischen Forschungsprojekten werden weitere Facetten vertieft: So blickt der Beitrag von *Niklas Herrberg* auf Gewalterleben von Jüd*innen und rekonstruiert hier Umgangs- und Bewältigungsweisen.

Ein zentrales Moment von Antisemitismus ist seit Jahrhunderten die Koppelung an Verschwörungserzählungen. *Anne Broden* skizziert die wesentlichen historischen Entwicklungen von antisemitischen Verschwörungserzählungen und *Anno Kluß*, *Elisabeth Faria Lopez* und *Lisa Tölle* rekonstruieren anhand eines Forschungsprojekts die Erfahrungen von Sozialarbeitenden in Beratung und politischer Bildung im Umgang mit Verschwörungserzählungen.

Auf die Schwierigkeit, mit einem rekonstruktiven Blick auf Antisemitismus zu blicken, geht *Heike Radvan* in ihrem Beitrag ein.

Der digitale Raum gewinnt zunehmend an Bedeutung, soziale Medien nehmen sowohl in den Lebenswelten von Menschen an sich als auch in der Verbreitung von antisemitischer Hetze eine besondere Bedeutung ein. Deshalb skizzieren *Cornelia Heyken* und *Jerome Trebing* Formen von digital Streetwork und beschreiben diese Form sozialarbeiterischer Tätigkeit im Kontext von Antisemitismusprävention.

Jüd*innen als von Antisemitismus betroffene Personen haben bundesweit nur relativ wenig Möglichkeiten für spezifische Betroffenenberatung. *Ruth Chechelnizki*, *Clemens Hötzel* und *Katja Kuklinski* blicken in ihrem Beitrag auf die Arbeit von Betroffenenberatungsstellen und diskutieren deren Arbeit. Ebenfalls den Bereich

sozialarbeiterischer Beratung nehmen *Lisa Tölle* und *Elisabeth Faria Lopez* in ihrem Beitrag in den Blick und rekonstruieren den Umgang von Berater*innen zu antisemitischen Verschwörungserzählungen nach dem 7. Oktober 2023. *Anne Broden* und *Micha Neumann* sprechen in einem Interview über die Herausforderungen von Betroffenenberatung, Bildungsarbeit und dem Aufbau von antisemitismuskritischen Strukturen.

Ein weiteres relevantes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, wenn es um Antisemitismusprävention geht, ist die Bildungsarbeit. So nehmen gleich mehrere Beiträge Kontexte der Bildung in den Fokus. *Marcus Meier* und *Hagen Schmitz* skizzieren Ansatzpunkte einer reflexiven antisemitismuskritischen Bildung. Demgegenüber beleuchten *Ansgar Drücker*, *Sebastian Seng* und *Lea Winterscheidt* anhand von konkretem Bildungsmaterial die Möglichkeiten des Zusammendenkens von antisemitismus- und rassismuskritischer Bildung. Nicht nur im Sinne von Erinnerungspädagogik besitzen Museen besondere Stärken der Prävention von Antisemitismus, die aber zugleich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse immer wieder auf dem Prüfstand stehen. Diese Entwicklungen beleuchten *Janne Graßhoff* und *Dirk Lukaßen* in ihrem Beitrag. Ein weiterer empirischer Beitrag zu Bildungsarbeit rundet dieses Handlungsfeld mit dem Artikel von *Felix Kirchhof* ab.

Schließlich wendet sich der Band abschließend noch einem Feld der Sozialen Arbeit zu, das aus verschiedener Sicht besondere Relevanz besitzt: Die Schule und damit verbunden Schulsozialarbeit stehen im Mittelpunkt der beiden Artikel von *Marina Chernivsky* und *Friederike Lorenz-Sinai* sowie von *Birgit Jagusch* und *Dario Kroll*.

Eingeleitet wird der Band mit dem Text „Oktober in Europa“ der *Antilopen Gang*.

Wir danken an dieser Stelle allen Autor*innen für ihre Beiträge und der TH Köln für die finanzielle Unterstützung der open access Publikation.

3.2 Damit aus „Nie wieder!“ nicht „Schon wieder!“ wird

Die Suche nach den richtigen Worten, das Ringen um Antworten oder vielleicht zunächst die Formulierung relevanter Fragen ist nicht nur bei uns zu beobachten, es scheint so etwas wie eine Gegenwartsdiagnose, die jedoch nicht am 7. Oktober 2023 anfängt, sondern schon deutlich früher: Eine der Überlebenden des Anschlags in Halle 2019, *Anastassia Plpletoukhina*, Sozialwissenschaftlerin und Sozialarbeiterin, beschreibt in einem Aufsatz ihre Erfahrungen im Nachgang des Anschlags folgendermaßen:

„Ich habe beobachtet, wie [...] es persönlich schwer wurde [...] über die Geschehnisse vom 9.10. [2019] zu reden. Alle haben so unterschiedliche Gefühle gehabt, mit denen wir dann doch jeweils alleine waren. [...] Doch am meisten verstörend fand ich den Versuch [...] so zu tun, als ob der sich nicht ereignet hätte [...]. Irgendwann wurde mir klar dass es die Angst ist, die Menschen stumm macht: Angst, zu fühlen, Angst zu fragen, Angst zu hinterfragen, sich, die eigene Familiengeschichte, die Gesellschaft und das berühmte ‚Nie wieder‘. Ist das ‚Nie wieder‘ doch zu einem ‚Schon wieder‘ mutiert, während wir geschlafen haben?“ (Plpletoukhina 2021, S. 132)

Dieser Frage wollen wir nachgehen. Dass ‚Nie wieder!‘ häufig Floskel ohne reale Folgen ist, hat sich nach dem Terrorangriff der Hamas mehrfach gezeigt; seither entfaltet sich antisemitische Gewalt in vielerlei Gewand relativ ungestört. Der vorliegende Band möchte dazu beitragen, die Diskurse zu Antisemitismus in der Sozialen Arbeit so zu multiplizieren, dass Soziale Arbeit in Disziplin und Profession aktive Beiträge dazu leistet, mehr Sicherheit, mehr Zugehörigkeit, mehr Verantwortung, mehr Versuche der Etablierung von Antisemitismuskritik zu schaffen.

Literatur

- AJC Berlin (2025): Lagebericht Antisemitismus an deutschen Hochschulen. Berlin.
- Borovitz, Jeremy (2021): Jeden Tag müssen wir unsere Stimme erheben. In: Dischereit, Esther (Hrsg.) (2021): *Hab keine Angst, erzähl alles! Das Attentat von Halle und die Stimmen der Überlebenden*. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 124–127.
- Deutscher Bundestag (2017): *Berichts des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus*, Drucksache 18/11970, 7. April 2017, online unter <https://dserver.bundestag.de/btd/18/119/1811970.pdf> (Abruf: 11.09.2025).
- Coffey, Judith/Laumann, Vivien (2023): *Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen*. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Hering, Sabine (Hrsg.) (2007): *Jüdische Wohlfahrt im Spiegel von Biographen*, Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- Hinz, Thomas/Marczuk, Anna/Multrus, Frank (2025): *Antisemitismus und pro-palästinensische Proteste an deutschen Hochschulen: Befragungsergebnisse bei Studierenden und Hochschulleitungen*. Working paper 43, Konstanz.
- Institut für Migration und Diversität an der TH Köln (MiDi)/Fachgruppe Flucht, Migration, Rassismus- und Antisemitismuskritik der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (Migraas)/Rat für Migration (2024): *Für eine plurale und demokratische Gesellschaft – Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus entgegentreten!* O.O.
- Kaya, Z. Ece/Rhein, Katharina (Hrsg.) (2021): *Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kleiber, Lore (2016): *Fürsorge und Volksgemeinschaft im Nationalsozialismus*. In: *Sozial Extra* 3/2016, S. 52–55.
- Kuhlmann, Carola (2012): *Soziale Arbeit im nationalsozialistischen Herrschaftssystem*. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, S. 87–108.
- Mendel, Meron (2023a): *Über Israel reden. Eine deutsche Debatte*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Mendel, Meron (2023b): In der Kampfzone. Rassismus, Antisemitismus und das Ringen um Deutungshoheit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, APuZ. Nr. 43–45/2023. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 36–41.
- Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.) (2017): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus
- Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina (Hrsg.) (2022): *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen*. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Or, Yari (2024): „Am Ende des Seils“: Reflexionen zur postaktivistischen pädagogischen Bewältigung des israelisch-palästinensischen Konflikts in Deutschland. In: Schmitt, Caroline/Kiewitt, Karsten/Kleibl, Tanja/Lutz Ronald (Hrsg.): *Krieg, Konflikt und Soziale Arbeit. Herausforderungen, Visionen und Praxen zur Friedensgestaltung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rommelspacher, Birgit (1998): *Dominanzkultur. Texte zu Freiheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Schäuble, Barbara/Radvan, Heike (2016): Zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Sozialen Arbeit. In: *Sozial Extra*. 3/2016, S. 37–40.
- Stender, Wolfram (2023): *Rassismuskritik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stögner, Karin (2025): Exklusive Solidarität – Die Ausblendung von Antisemitismus in intersektionalen und postkolonialen Ansätzen. In: *Femina Politica* 1/2025, S. 166–171.
- Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) (2024): *Stellungnahme des DGSA Vorstands zur Wissenschaftsfreiheit und zu den aktuellen Reaktionsweisen auf die gegenwärtigen Hochschulproteste zum Nahostkonflikt*. O.O.

Oktober in Europa

Antilopen Gang

*Keine Sonne auf der Sonnenallee
Du gehst mit Kippa noch nicht mal auf die Champs-Élysées
Die Zeiten sind rau und ich weiß nicht genau
Ob ich mich traue, morgen nochmal in die Zeitung zu schauen
Und ich dreh meine Runden
Seit dem 7.10. will ich das Gespräch nicht mehr suchen
Überraschung, auch Greta hasst Juden
Damals waren ganz schnell die Täter verschwunden
Heute sind die größten Antisemiten
Alle Antirassisten, gegen Hass und für Frieden
Und der Kanzler hört sich so bestürzt an
Danach trinkt er Tee mit den Mördern
Es ist ein Irrgarten
Es ist das nackte Grauen
Du denkst schon lang daran, mit deinen Kindern abzuhaue
Es hieß doch „Nie wieder Ohnmacht“
Es wird Oktober in Europa*

Oktober in Europa

*Es wird früher dunkel, in den Straßen schwarzer Rauch
Zorniges Geschrei
Die Fassaden flackern blau
War das jetzt ein Böller oder war das schon ein Schuss?
Stolpersteine werden dieses Jahr nicht mehr geputzt
Es ist kalt geworden
Sie macht die Heizung an
Und bringt die Kleinen dann ins Bett, sagt ihnen: „Keine Angst“
Dann nimmt sie die Mesusa aus dem Türrahmen
Dafür steht hinter der Tür jetzt ein Schürhaken
Mein Taxifahrer redet wie ein Nazi
Führe lieber keine Diskussionen auf der Party
Freunde und Freundinnen mit starken Überzeugungen
Hamas-Propaganda an Kreuzberger Häuserwänden
Osama wird auf TikTok zum Superstar*

*Linke Tasche Pepperspray
Rechte Tasche Kubotan
Sie zieht sich die Kapuze tiefer ins Gesicht
Omas Kette mit dem Stern trägt sie lieber wieder nicht*

*Oktober in Europa
Oktober in Europa*

*Im September hab ich vor der roten Flora noch Klavier gespielt
7000 Antifas machen einen auf Wir-Gefühl
Tränen fließen bei dem Lied „Mein Vater wird gesucht“
Und einen Monat später waren alle seltsam ruhig
Ist auch kompliziert, muss man einfach beide Seiten sehen
Wenn Terroristen Frauen in Leichenhaufen vergewaltigen
Davidsterne werden an die Haustüren gesprüht
Ist das jetzt diese sogenannte Israellkritik?
Zivilisten in Gaza sind Schutzschild der Hamas
Schutzschild der Nachfahren der Judenvergaser
Schutzschild der sonst immer so mutigen
„Blabla, Nie wieder Blabla“-auf-Instagram-Sager
Berkeley näher an Teheran als an San Fran
Also an den Mullahs und nicht den Studenten
Ich wollt ja zur Antifa-Demo gegen Judenhass
Aber gab keine in Berlin
Gute Nacht*

Oktober in Europa

© Mit freundlicher Genehmigung der Antilopen Gang / Antilopen Geldwäsche

I. Ankerpunkte und Suchbewegungen

Antisemitismus und (fehlende) Antisemitismuskritik in der Sozialen Arbeit

Wolfram Stender

Der 7. Oktober 2023 steht für die schlimmste antisemitische Tat nach der Shoah. An diesem Tag verloren Juden* auf der ganzen Welt „ihre Grundversicherung“, wie es Nele Pollatscheck formuliert: „Die Überzeugung, dass eine über tausendjährige Geschichte von Pogromen durch die Gründung dieses Staates [des Staates Israel; ws] vor 75 Jahren endlich ein Ende gefunden hatte“ (Pollatscheck 2024, S. 54). Zugleich stellt der 7. Oktober den Beginn einer globalen Konjunktur des Antisemitismus dar, durch die sich die Bedrohungssituation für Juden* noch einmal drastisch verschärft hat. Diese neue Situation fordert auch die Soziale Arbeit heraus, die in allen ihren Arbeitsfeldern mit einem wachsenden Antisemitismus zu tun hat.

Wie antwortet die international organisierte Soziale Arbeit auf diese neue Situation? Wie hat sie auf das genozidale Massaker der Terrororganisation Hamas an der israelischen Bevölkerung reagiert? Eine Verurteilung der Hamas oder gar eine Solidaritätsbekundung mit dem Staat der Shoah-Überlebenden und vor antisemitischer Gewalt Geflüchteten wird man bei dem globalen Zusammenschluss der Sozialarbeiter*innen, der International Federation of Social Workers (IFSW), der immerhin 150 nationale Berufsverbände zugehören, vergeblich suchen. Eine erste Stellungnahme der IFSW erschien am 12. Oktober 2023. In ihr wird das Massaker der islamistischen Terrororganisation mit keinem Wort erwähnt. Stattdessen wird nach Art der Legende vom Barmherzigen Samariter das „selbstlose Handeln“ der Sozialarbeiter*innen hervorgehoben, die zwar auf „entgegengesetzten Seiten des Konflikts“, aber „vor ähnlichen Herausforderungen“ stünden, „wenn sie den betroffenen Menschen helfen, die dieselben Traumata durchleben“ (IFSW 2023a). Am 30. Oktober 2023 folgte dann eine zweite Stellungnahme, die sich nach Form und Inhalt kaum von den Statements unterschied, die die IFSW auch vor dem 7. Oktober immer mal wieder veröffentlichte. Gefordert werden darin ein Waffenstillstand und eine Bekämpfung der Ursachen des Konflikts (IFSW 2023b). Der Angriff der Hamas aber als Auslöser des Kriegs fehlt erneut ebenso wie ein Hinweis auf die Situation der Geiseln und die Notwendigkeit ihrer sofortigen Freilassung. Wurde in dieser Stellungnahme nicht nur auf das Recht der Palästinenser hingewiesen, „ohne Besatzung zu leben und ihren unabhängigen Staat aufbauen zu können“, sondern immerhin auch auf das Recht der Israelis, „in Sicherheit und ohne Angst zu leben“ (ebd.), heißt es wenige Monate später, „die IFSW steht solidarisch an der Seite des palästin-

sischen Volkes“ und sieht in der „anhaltende[n] Besetzung Palästinas das größte Hindernis für die Suche nach nachhaltigen Friedenslösungen“ (IFSW 2024a). Noch einmal vier Monate später, am 12. Juni 2024, wird dann auf der Homepage der IFSW in Form eines Berichts über den „World Social Work Day“ auf „die dringende Notwendigkeit“ hingewiesen, die in erheblichen Teilen antisemitische Boykottbewegung „Boycott, Divestment and Sanctions“ (BDS), deren National Committee bekanntlich die Hamas und der Islamische Dschihad angehören, zu unterstützen (IFSW 2024b).¹

Während der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) bis heute keinen Grund sieht, sich von den Stellungnahmen der IFSW zu distanzieren², hielt sich die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V. (DGSA) lange Zeit bedeckt, um dann in ihrem Statement „zur Wissenschaftsfreiheit und zu den aktuellen Reaktionsweisen auf die gegenwärtigen Hochschulproteste zum Nahostkonflikt“ vom 18. Juni 2024 die Freiheit der Forschung und der Lehre „gegen politische Diffamierungen und autoritäre Eingriffe als auch gegen antisemitische und antimuslimisch-rassistische Bedrohungen“ zu verteidigen (DGSA 2024). Immerhin spricht sich die DGSA für die Analyse von „Antisemitismus im Hochschulkontext“ sowie den Einbezug der Perspektiven jüdischer Hochschulangehöriger und gegen die Boykottunterstützung der IFSW aus. Die antiisraelische, zum Teil offenen antisemitische und die Hamas glorifizierende Stoßrichtung der Proteste aber wird nicht erwähnt.

Hinter den zum Teil einseitig gegen Israel gerichteten, zum Teil indifferenten Reaktionsweisen der internationalen und nationalen Berufs- und Wissenschaftsverbände der Sozialen Arbeit verbirgt sich ein tiefergehendes Problem, wie im Folgenden gezeigt werden soll. Das nahezu komplette Fehlen einer Auseinandersetzung mit dem tiefsitzenden Antisemitismus in der Professions- und Disziplinengeschichte der Sozialen Arbeit wird erst in den letzten Jahren vereinzelt thematisiert. Die Auseinandersetzung selbst aber hat noch gar nicht begonnen (1). Dies hat zum einen mit den bekannten Mechanismen der Schuldabwehr und Verantwortungsverweigerung in der postnationalsozialistischen Konstellation zu tun,

1 Zutreffend schreiben Thomas Haury und Klaus Holz, „dass sich eine Solidarisierung mit BDS im Namen von Anti-Rassismus, Universalismus und Menschenrechten – von Anti-Antisemitismus ganz zu schweigen – in schwerste Selbstwidersprüche verwickeln muss. Denn: BDS ist erstens zwar nicht komplett antisemitisch, aber erhebliche Teile von BDS sind eindeutig antisemitisch [z. B. die BDS-Gründungsmitglieder Hamas, islamischer Dschihad und PFLP; ws]. Zweitens verurteilt BDS zwar mit kurzen Sätzen Antisemitismus, leugnet und verschleiert aber jeglichen Antisemitismus in den eigenen Reihen. Von einer antisemitismus-kritischen Haltung in BDS kann keine Rede sein. Drittens sind in BDS in erheblichem Maße Organisationen und Personen beteiligt, die islamistische, autoritäre, antifeministische, homophobe und antiuniversalistische Positionen und überdies einen ethnischen Nationalismus vertreten“ (Holz/Haury 2021, S. 220; Herv. i. Org.).

2 Eine klare Positionierung gegen Antisemitismus erfolgte allerdings durch die Bundessenior*innenvertretung des DBSH am 30.10.2023 (DBSH Bundessenior*innenvertretung 2023).

die sich auch in der Sozialen Arbeit reproduzierten und bis heute fortwirken, zum anderen aber auch mit einer spezifischen institutionalisierten Geschichtsvergesenheit in zentralen Berufsverbänden und Organisationen der Sozialen Arbeit wie auch in großen Teilen der historischen Sozialarbeitsforschung (2). Auch 80 Jahre nach Auschwitz gibt es noch immer keine wirksame Struktur im Umgang mit Antisemitismus in den Organisationen der Sozialen Arbeit. Eine antisemitismuskritische Institutionenanalyse, die die Geschichte der Institutionen der Sozialen Arbeit bis hin zu ihren Theorien, Konzepten und Methoden einbezieht, könnte der erste Schritt dazu sein (3).

1. Leerstelle Antisemitismus

Es gibt kaum einen anderen Berufsstand, der sich so hartnäckig der Auseinandersetzung mit Antisemitismus verweigert, obwohl dieser als Problem in fast allen Arbeitsfeldern präsent ist, wie die Soziale Arbeit. So wird seit langem auf die Dringlichkeit des Themas in Handlungsfeldern wie etwa der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Schulsozialarbeit, aber auch der Gemeinwesenarbeit hingewiesen (z. B. Fréville / Harms / Karakayali 2010; Radvan 2010; Schäuble / Scherr 2006). Dennoch ist die Forschungs- wie auch die Konzeptentwicklungslage nach wie vor sehr überschaubar. Faktisch hat die Einführung einer antisemitismuskritischen Perspektive bis heute arbeitsfeldbezogen nur ansatzweise und als Querschnittsaufgabe gar nicht stattgefunden.³ So stellen Barbara Schäuble und Heike Radvan in ihrer „Spurensuche“ der Thematisierung von Antisemitismus in der Sozialen Arbeit ernüchtert fest, „nicht unmittelbar fündig“ geworden zu sein: „Blickt man in die verschiedenen Praxisfelder Sozialer Arbeit, so zeigt sich, dass Antisemitismus – wenn überhaupt – lange vornehmlich aus historischer Perspektive in lokalgeschichtlichen Projekten zum Nationalsozialismus und in Angeboten der gesellschaftspolitischen Bildung thematisiert wurde“ (Schäuble / Radvan 2016, S. 37). Zwar werde inzwischen nicht nur in der Jugendarbeit, der Gemeinwesenarbeit und Kulturpädagogik, sondern auch in Berichten der Familien-, Alten- und Wohnungslosenhilfe sowie der Drogensozialarbeit „auf antisemitische und den Nationalsozialismus verherrlichende Äußerungen und Verschwörungstheorien hingewiesen“ (ebd., S. 38), der fachliche Umgang mit Antisemitismus aber werde selten thematisiert und noch seltener zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung gemacht. Dies konstatieren auch Holger Knothe

3 Der Fokus richtet sich bislang auf das Schulsystem und die Schulsozialarbeit (z. B. Bernstein 2020; Perko 2020; Salzborn 2020; Chernivsky / Lorenz-Sinai 2023a) und die Offene Kinder- und Jugendarbeit, für die antisemitismuskritische Handlungsansätze zumeist im Kontext von Praxisprojekten entwickelt wurden. Die Monografie zum Umgang mit Antisemitismus in der Offenen Jugendarbeit von Heike Radvan (2010) ist bis heute solitär.

(2023) und Esther Lehnert (2021). Angesichts der konstant hohen und in den letzten Jahren sogar wieder wachsenden Zahlen antisemitischer Einstellungen wie auch antisemitischer Vorfälle in Deutschland müsse, so Knothe, „die weitgehende Dethematisierung des Antisemitismus sowohl innerhalb des Studiums als auch in spezifischen, dafür einschlägigen Handlungsfeldern“ irritieren: „Tatsächlich kann konstatiert werden, dass Antisemitismus als Problemgegenstand innerhalb der Sozialen Arbeit eine Leerstelle markiert“ (Knothe 2023, S. 367). Dass „es keine explizite Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus“ in der Sozialen Arbeit gibt, beobachtet auch Esther Lehnert und hält dies für einen „große[n] Fehler“, weil es sich um „ein gesamtgesellschaftliches Problem“ handle, also alle gesellschaftlichen Bereiche, Gruppen und Milieus und somit auch die Soziale Arbeit in ihrer ganzen Breite betreffe (Lehnert 2021, S. 30). Insgesamt lasse sich konstatieren, so Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai, dass „institutionelle Praktiken im Umgang mit Antisemitismus“ überhaupt erst „in den letzten Jahren in den Fokus der empirischen Forschung und Fachdebatte in der Sozialen Arbeit“ gerückt sind (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023b, S. 55).

Die Leerstelle in der Forschung spiegelt sich auch in den Curricula der Studiengänge Sozialer Arbeit wider. Auch hier fehlen oft Lehrangebote, die es den Studierenden ermöglichen, ein Problembewusstsein und einen Begriff von der gesellschaftlichen Genese, der ideologischen Struktur und den aktuellen Erscheinungsformen antisemitischer Gewaltverhältnisse zu entwickeln und mögliche Gegenstrategien zu erlernen. Auch in den progressiveren Varianten einer postkolonial-rassismuskritischen und diskriminierungskritischen Sozialen Arbeit wird Antisemitismus häufig entweder unter dem Oberbegriff Rassismus subsumiert oder auf eine Form von Diskriminierung unter anderen reduziert und dadurch erneut, wenn nicht unsichtbar gemacht, so doch in ihrer Spezifik nivelliert und in ihrer Relevanz minimalisiert (Stender 2018). Erschreckenderweise scheint gerade auch der Antisemitismus im postkolonial-antirassistischen Gewand in den Studiengängen der Sozialen Arbeit nach dem 7. Oktober 2023 an Konjunktur gewonnen zu haben.⁴

2. Institutionalisierte Amnesie

Wie ist die persistierende Dethematisierung des Antisemitismus in der Sozialen Arbeit zu erklären? Zu unterscheiden sind hier allgemeine gesellschaftliche Me-

4 Dies belegen eine Reihe von Vorfällen, von denen Mitglieder des Netzwerks jüdischer Hochschullehrender in einer Umfrage (vgl. NJH 2024; JSUD 2025) berichten, aber auch eigene Beobachtungen im Hochschulkontext. So haben – um nur ein Beispiel zu nennen – jüdische Dozierende im Studiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Hannover aufgrund nicht nachlassender antiisraelischer und antisemitischer verbaler Attacken ihre Lehrtätigkeit beendet.

chanismen, die sich auch in der Sozialen Arbeit zeigen, von solchen, die sozial-arbeitsspezifisch sind und mit der besonderen Geschichte des Antisemitismus in der Sozialen Arbeit zu tun haben. Die allgemeinen Mechanismen hat Astrid Messerschmidt bezogen auf die postnationalsozialistische Struktur des Umgangs mit Rassismus anhand von vier Praktiken dargestellt: Skandalisierung und Verlagerung in den Rechtsextremismus, Kulturalisierung und Verschiebung in die Vergangenheit (Messerschmidt 2010, S. 41). Durch die ersten beiden Praktiken wird Rassismus zu einem „Ausnahme- und Randphänomen“ (ebd.) gemacht. Durch die letzten beiden Praktiken wird er durch das Sprachversteck „Kultur“ unsichtbar gemacht und als vermeintlich längst überwundene Vergangenheit externalisiert. Das Ergebnis aller vier Praktiken ist die Entsorgung von Rassismus als gesellschaftliches Problem. Dies schafft entlastende Distanz und ermöglicht, der Auseinandersetzung mit dem eigenen Involviertsein in rassistische Denk- und Handlungsformen zu entgehen und ein positives, von Ambivalenzen freies Bild von sich selbst zu konservieren und zu stabilisieren. Messerschmidt spricht treffend von „Distanzierungsmustern“. Ähnliche Muster lassen sich auch im Umgang mit Antisemitismus nachweisen. Auch dieser wird häufig in die Vergangenheit verschoben und auf den Nationalsozialismus begrenzt. Oder er wird räumlich externalisiert, als Antisemitismus der „Anderen“: des Rechts- und Linksextremismus, „des Islams“ und der „muslimischen Migranten“. Auch hier übernehmen die Distanzierungsmuster die Funktion, sich mit den eigenen Verstrickungen in antisemitische Denk- und Handlungsformen nicht auseinandersetzen zu müssen.

In einer anderen Theorietradition wird in diesem Kontext nicht von Distanzierungsmustern, sondern von Abwehrmechanismen gesprochen, womit die psychisch-affektive Dimension des Vorgangs in den Blick kommt. Berühmt ist die empirische Studie „Schuld und Abwehr“ (Adorno 1955/1997), in der Theodor W. Adorno zum ersten Mal das ideologische Syndrom des Post-Shoah-Antisemitismus – von Adorno auch als „sekundärer Antisemitismus“ bezeichnet – freilegt. Deutlich erkannte er das – wie er es nannte – „Neurotische“ vieler Deutscher im Verhältnis zur NS-Vergangenheit wie auch im Verhältnis zu noch lebenden Juden*: „Gesten der Verteidigung dort, wo man nicht angegriffen ist; heftige Affekte an Stellen, die sie real kaum rechtfertigen; Mangel an Affekt gegenüber dem Ernstesten; nicht selten auch einfach Verdrängung des Gewußten oder halb Gewußten. So sind wir [...] häufig darauf gestoßen, daß bei Erinnerungen an Deportation und Massenmord mildernde Ausdrücke, euphemistische Umschreibungen gewählt werden oder ein Hohlraum der Rede sich darum bildet“ (Adorno 1959/1997, S. 556). Bildete die Schuldabwehraggression gegen jüdische Personen den Kern des sekundären Antisemitismus in den ersten Jahrzehnten nach der Shoah, so waren es für Adorno vor allem vier Elemente, die die politische Psychologie dieser Form eines postnazistischen Antisemitismus bestimmten: das von außen erzwungene Kommunikationsverbot für antisemitische Äußerungen – Adorno spricht von den „offiziellen Tabus, die [...] über dem Antisemitismus

liegen“ (Adorno 1962/1997, S. 361) –, das Fortbestehen nationaler Identifikationen und kollektiver Größenphantasien bei vielen ehemaligen NS-Volksgenossen*innen bei gleichzeitiger faktischer Schädigung des kollektiven Narzissmus, diffuse Gefühle von Schuld und Scham, die durch die Erinnerung an Auschwitz hervorgerufen werden, und schließlich die tradierte antijüdische Aversion selbst, die kulturell so tief verankert ist, dass sie nach 1945 unmöglich ihre Wirkung verloren haben konnte. Im Kraftfeld dieser widerstrebenden politisch-psychologischen Tatsachen konstituierte sich ein antisemitisches Unbewusstes in der politischen Kultur der Bundesrepublik, dessen generationenübergreifende Virulenz – wenn auch in veränderten Ausdrucksformen – bis heute nachweisbar ist (vgl. Stender 2020).

Wenn es stimmt, dass Soziale Arbeit immer auch „als programmatischer Spiegel gesellschaftlicher Prozesse“ (Lohse 2016, S. 17) zu begreifen ist, ist davon auszugehen, dass nicht nur die kulturell tief verankerte antijüdische Aversion, sondern auch die für die postnationalsozialistische Konstellation charakteristischen Abwehrmechanismen und Distanzierungsmuster in den sowohl personell als auch konzeptionell zum Teil bruchlos an die Zeit vor 1945 anknüpfenden Institutionen der Sozialen Arbeit in der sich neu konstituierenden Bundesrepublik Deutschland wirksam waren. Heike Radvan und Barbara Schäuble sehen in der Untersuchung der Mechanismen dieser, einen tatsächlichen Neuanfang blockierenden, innerinstitutionellen Reflexions-, Erinnerungs- und Veränderungsverweigerung den Ausgangspunkt für eine antisemitismuskritische Perspektive in der Sozialen Arbeit (vgl. Schäuble/Radvan 2016, S. 40). Zu der institutionalisierten Amnesie gehört vor allem auch die Auslöschung der Erinnerung an die jüdischen Traditionslinien der Sozialen Arbeit.⁵ Die „Forschung, Theorieentwicklung und Praxis“ der von den Nazis verfolgten und getöteten jüdischen Sozialarbeiter*innen werden, so Schäuble und Radvan, bis heute nicht angemessen erinnert und aufgearbeitet (Schäuble/Radvan 2016, S. 40). Auch Holger Knothe betont die Reproduktion des postnazistischen Syndroms in den Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit. Werde in der „Mehrheitsgesellschaft“ Antisemitismus zumeist ausschließlich auf die NS-Vernichtungs-ideologie reduziert, während die aktuellen Erscheinungsformen ausgeblendet würden, so gebe es „keinen Grund anzunehmen, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit – sowohl in der Praxis als auch in der Lehre – davon unberührt bleiben“ (Knothe 2023, S. 371).

Dass die Mechanismen der Abwehr und Distanzierung sich auch in der gegenwärtigen Praxis der Sozialen Arbeit fortsetzen, belegen die wenigen bislang

5 Vgl. Hering 2007; zur institutionalisierten Auslöschung der Erinnerung an die Beteiligung Sozialer Arbeit an der NS-Vernichtungspolitik in den Berufsverbänden der Sozialen Arbeit, insbesondere des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., nach 1945 vgl. Kappeler 2022.

vorliegenden empirischen Arbeiten zum fachlichen Umgang mit Antisemitismus (z. B. Follert/Stender 2010; Radvan 2010; Perko 2020). So scheint die Praxis der Entnennung antisemitischer Vorfälle nach wie vor das Mittel der Wahl für viele Fachkräfte zu sein, wie Gudrun Perko in ihrer zusammen mit Studierenden der FH Potsdam durchgeführten Studie zur Schulsozialarbeit feststellt: „In Bezug auf antisemitische Vorfälle an den jeweiligen Schulen war zu bemerken, dass immer wieder Vorfälle erzählt, aber betont wurde, dass sie nicht antisemitisch seien“ (Perko 2020, S. 122). Deutlich wird auch eine Kluft zwischen Wissen und Handeln. Wenn es konkret wird, wenn es also um konkrete antisemitische Übergriffe geht, tendieren die Fachkräfte häufig wider besseres Wissen zu einer merkwürdigen Verrätselung des Sachverhalts. Es ist überaus erstaunlich, was ihnen alles einfällt, um in Frage zu stellen, ob es sich bei Antisemitismus tatsächlich um Antisemitismus handelt. Schritt für Schritt wird dieser wegdefiniert, insbesondere wenn es sich um die gar nicht so seltenen antisemitischen Äußerungen von Kolleg*innen handelt (eine Praxis, die mir übrigens auch aus Hochschulen bestens bekannt ist).⁶

3. Zur Notwendigkeit antisemitismuskritischer Selbstreflexivität

Man wird kein kritisches Verständnis von Sozialer Arbeit entwickeln können, wenn man sich nicht mit dem Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit auseinandersetzt. Die Immanenz antiziganistisch-antisemitischer Strukturen in der traditionellen Sozialen Arbeit ist das bis heute konsequent verkannte Schlüsselthema einer kritisch ambitionierten Sozialen Arbeit. Diese Immanenz aber ist nur zu begreifen, wenn man sich den gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen der Sozialen Arbeit, ihrer seit der frühen Neuzeit historisch gewachsenen Rolle und Funktion als einer Agentur⁷ der sich konstituierenden und transformierenden bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zuwendet. Bis heute ist der Sozialen Arbeit der Auftrag zur Integration der von ihr konstruierten ‚Problemgruppen‘ in die (Lohn-)Arbeitsgesellschaft tief eingeschrieben. Er bestimmt seit Jahrhunderten die Logik ihres Handelns, ihrer Klassifizierungen, ihrer positiven wie negativen Leitbilder (vgl. Reinisch 2022, S. 234 ff.). In ihr geht „Hilfe“ stets mit der sozialen Degradierung vermeintlich „Arbeitsscheuer“ und „Gemeinschaftsfremder“ Hand in Hand. Für beides gibt es

6 Dazu auch Chernivsky/Lorenz-Sinai (2023a), die die Praxis immer neuer Relativierungs- und Distanzierungsschleifen im Umgang mit antisemitischen Vorfällen für das pädagogische Fachpersonal an Schulen nachweisen.

7 Der Begriff der „Gesellschaftsagentur“ geht auf die psychoanalytische Sozialpsychologie Erich Fromms zurück. Der Terminus bezeichnet die Gesamtheit aller Institutionen, die die Anpassung der psychischen Struktur der Individuen an die gesellschaftlichen Anforderungen und Zwänge bewirken. Dazu gehört auch die Soziale Arbeit.

historisch zwei negative Verdichtungssymbole, die antiziganistische Konstruktion des „Z ...“ und die antisemitische Konstruktion des „Juden“, die beide im „Parasiten“-Motiv konvergieren, als identitätsstiftende Gegenbilder völkisch-nationaler Normalitätsvorstellungen und bürgerlicher Arbeitsethik. Die spezifische Intersektionalität von Antiziganismus und Antisemitismus in der Sozialen Arbeit ist noch kaum untersucht worden (Stender 2025). Dennoch gibt es subkutane Kontinuitätslinien der antiziganistisch-antisemitischen Struktur in der Sozialen Arbeit, die lange vor der Zeit des Nationalsozialismus beginnen, sich im Nationalsozialismus genozidal radikalisierten, aber auch nach dem Nationalsozialismus fortexistieren und angesichts der völkisch-nationalistischen Konjunktur unserer Gegenwart möglicherweise eine große Zukunft haben.⁸

Völlig zu Recht formulieren deshalb Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai die Notwendigkeit eines antisemitismuskritischen Imperativs als ethischem und reflexivem Referenzpunkt der Institutionen, Organisationsformen, Theorien, Konzepte und Methoden Sozialer Arbeit: „Organisationen Sozialer Arbeit brauchen [...] Konzepte und Selbstverständnisse, die Antisemitismus strukturell selbstverständlich mitdenken, so dass Adressat*innen diesen nicht mehr antizipieren und sich, auf sich gestellt, durch entsprechende Praktiken selbst schützen müssen“ (Chernivsky / Lorenz-Sinai 2023b, S. 60). Dies ist mit Blick nicht nur auf antisemitische Vorfälle in der Sozialen Arbeit, sondern vor allem auch auf die antiziganistisch-antisemitische Tiefendimension in der modernen Sozialen Arbeit von höchster Relevanz. Gleichwohl gibt es bis heute keine einzige wissenschaftliche Monografie zu der Geschichte des Antisemitismus in der Sozialen Arbeit und nur sehr wenige Fachaufsätze (vgl. Alting / Momper 2024), obwohl die Sinnmuster des modernen Antisemitismus⁹ auch lange vor 1933 nicht nur in den Verlautbarungen und Handlungspraktiken zentraler Berufsverbände, sondern auch in den Texten der Protagonist*innen Sozialer Arbeit, also auch in den Theorien der Sozialen Arbeit, geradezu ins Auge stechen. So hat Manfred Kappeler die Volksgemeinschaftsideologie in den Texten vieler Vordenker*innen der Sozialen Arbeit detailliert rekonstruiert (vgl. Kappeler 2000, S. 711 ff.). Und Thure Alting und Benny Momper weisen auf den inneren Zusammenhang von Volksgemeinschaftsideologie und Antisemitismus hin, den sie exemplarisch in den Texten des Nestors deutscher Fürsorge und Wohlfahrtspflege und langjährigen Vorsitzenden des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. Wilhelm Polligkeit und des prominenten Vertreters der geisteswissenschaftli-

8 Auch bezogen auf die Rekonstruktion dieser Kontinuitätslinien gibt es bislang kaum Forschung, eine Ausnahme bildet das Werk von Kappeler (2000).

9 Zu der semantischen Struktur des modernen Antisemitismus als einer „genuin moderne[n] Weltanschauung mit antimoderner Stoßrichtung“ (Holz 2005, S. 15), zu der neben der dichotomen Struktur u. a. personalisierende Verschwörungsmythen, Täter-Opfer-Umkehr, die Entgegensetzung von Gemeinschaft und Gesellschaft sowie die Konstruktion des „Juden“ als nicht-identische Identität, die alle Identitäten existenziell bedroht, gehören, vgl. Holz 2001.

chen Sozialpädagogik Hermann Nohl nachweisen: „Die ‚Volksgemeinschaft‘ und dessen ‚ewiger Feind‘ [...] sind [...] untrennbar verbunden und bilden eine Einheit im Widerspruch“ (Alting/Momper 2024, S. 81). Die Verwobenheit von völkischem Nationalismus, sozialrassistischer Praxis und antisemitischer Weltanschauung in Theorien und Konzepten der Sozialen Arbeit vor, während und – in veränderter Semantik – nach 1945 darzustellen, gehört zu den Schlüsselaufgaben einer historischen Sozialarbeitsforschung, die noch zu leisten ist.

Antisemitismuskritische Selbstreflexivität ist aber nicht nur bezogen auf die Geschichte der Sozialen Arbeit notwendig. Auch in der Gegenwart droht Soziale Arbeit zu einem Hotspot des Antisemitismus zu werden, und zwar paradoxerweise gerade in ihren progressiveren Varianten. In nicht wenigen Studiengängen Sozialer Arbeit sind heute Module und Seminarangebote zu diskriminierungs- und rassismuskritischer Theorie und Praxis zu finden. So erfreulich dies einerseits ist, so heißt dies keineswegs, dass damit auch das Thema Antisemitismus in den Studiengängen angemessen behandelt wird. Im Gegenteil: Wenn Antisemitismus unter Rassismus subsumiert wird und sodann – wie dies häufig der Fall ist – Rassismus auf der Grundlage der Critical Whiteness und Postcolonial Studies erklärt wird, ist es nicht mehr möglich, die Spezifik des Antisemitismus zu begreifen. Schlimmer noch: Es wird – die antiisraelischen Proteste an Hochschulen nach dem 7. Oktober 2023 zeigen dies deutlich – ein Einfallstor für antisemitische Stereotype geschaffen, *wenn* die Critical Whiteness und Postcolonial Studies *nicht* antisemitismuskritisch reflektiert werden. So wurden Angriffe auf jüdische Kolleg*innen in mehreren Studiengängen Sozialer Arbeit von Studierenden u. a. damit verteidigt, dass sie als „weiße dozierende Personen“ privilegiert, reich, mächtig und in Deutschland absolut sicher seien und deshalb keine Solidarität verdienten. In den Critical Whiteness Studies wird zwischen „Weißsein“ und „Whiteness“ unterschieden. „Weißsein“ stellt eine gesellschaftliche Subjektposition dar, die der Rassismus hervorbringt. Whiteness bezeichnet „eine historisch gewordene Struktur, die aus konkreten politischen, ökonomischen und sozialen Machtkonstellationen heraus entstanden ist und die sämtliche Bereiche des Lebens durchzieht“ (Tißberger 2016, S. 29). Beanspruchen die Critical Whiteness Studies damit Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis begriffen zu haben, führt die Bestimmung der rassistischen Struktur entlang der Color Line nicht nur zu einer Marginalisierung des Antisemitismus. In der Markierung von jüdischen Personen als „weiß“, also als mächtig, reich und privilegiert, wird die Geschichte der antisemitischen Verfolgung und Vernichtung negiert und werden jahrhundertealte antisemitische Stereotype reproduziert. Werden in Deutschland geborene und lebende Juden* dann auch noch – wie ebenfalls von Studierenden der Sozialen Arbeit an verschiedenen Hochschulen

– zu Repräsentant*innen des Staates Israels gemacht,¹⁰ schließt sich der Kreis, stellt doch aus Sicht nicht weniger Vertreter*innen der Postcolonial Studies Israel den „kolonialrassistischen Siedlerstaat“ par excellence dar. Jüdische Personen sind dann also qua ihres Jüdischseins in der verqueren Logik eines postkolonial legitimierten Antisemitismus Rassist*innen, die zu Recht angegriffen und bedroht werden.

Esther Lehnert fordert deshalb, dass Antisemitismuskritik auch in Modulen und Seminaren zu Migration und Rassismus stattfinden muss (vgl. Lehnert 2021, S. 30). Gegen die Verkehrung des antirassistischen Bewusstseins in eine neue Form des Antisemitismus hilft nur antisemitismuskritische Selbstreflexion. Insgesamt aber geht es – und dies umso mehr vor dem Hintergrund der globalen Explosion antisemitischer Gewalt nach dem 7. Oktober 2023 – beim Thema Antisemitismus in der Sozialen Arbeit um eine Querschnittsaufgabe, die ins Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V. (DGSA) ebenso gehört wie in den Qualifikationsrahmen des Fachbereichstag Soziale Arbeit e.V. (FBTS). Antisemitismuskritik muss – genauso wie Rassismus- und Antiziganismuskritik¹¹ – als Struktur in der Sozialen Arbeit, ihren Studiengängen, ihren Organisationen, ihren Theorien, Konzepten und Methoden bis hin zu Beratungsformaten verankert werden. Möglich ist dies, man muss es nur wollen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1955/1997): Schuld und Abwehr. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 9.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 121–324.
- Adorno, Theodor W. (1959/1997): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 10.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 555–572.
- Adorno, Theodor, W. (1962/1997): Zur Bekämpfung des Antisemitismus. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 20.1., Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 360–383.
- Alting, Thure/Momper, Benny (2024): Soziale Arbeit erinnert sich (nicht). In: Zarbock, Luca u. a. (Hrsg.): Antisemitismus in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Opladen: Budrich, S. 75–90.
- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023a): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023b): Antisemitismus in institutionellen Kontexten – Soziale Prozesse der Deutung und Einordnung. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 1, S. 54–61.

10 Eine keineswegs seltene Praxis, die auch Julia Bernstein in ihren Interviews mit nicht-jüdischem Fachpersonal sowie nicht-jüdischen Schüler*innen an Schulen beobachtet; vgl. Bernstein 2020, S. 137 ff. Zum Antisemitismus an Hochschulen JSUD (2025); NJH (2024).

11 Zur historischen und aktuellen Intersektionalität von Antisemitismus und Antiziganismus sowie zur Notwendigkeit antiziganismuskritischer Kompetenz und ihrer Spezifik in der Sozialen Arbeit vgl. Stender 2025.

- DBSH Bundessenior*innenvertretung (2023): Position zum Antisemitismus in Deutschland. Link: https://www.dbsh.de/media/dbsh-senioren/stellungnahmen/2023-10-30_DBSH_Senioren_Positionspapier_Antisemitismus_in_Deutschland.pdf (Abfrage: 19.02.2025).
- DGSA (2024): Stellungnahme des DGSA Vorstands zur Wissenschaftsfreiheit und zu den aktuellen Reaktionsweisen auf die gegenwärtigen Hochschulproteste zum Nahostkonflikt. Link: https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/Stellungnahme_Wissenschaftsfreiheit_und_Reaktionsweisen_auf_Hochschulproteste_zum_Nahostkonflikt.pdf (Abfrage: 19.02.2025).
- Follert, Guido/Stender, Wolfram (2010): „Das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt.“ Antisemitismus bei Schüler*innen in der Wahrnehmung von Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199–224.
- Fréville, Gabriel/Harms, Susanna/Karakayali, Serhat (2010): „Antisemitismus – ein Problem unter vielen“. Ergebnisse einer Befragung in Jugendclubs und Migrant*innen-Organisationen. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–198.
- Hering, Sabine (2007): Jüdische Wohlfahrt im Spiegel von Biografien. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg: Hamburger Edition.
- Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg: Hamburger Edition.
- Holz, Klaus/Haury, Thomas (2021): Antisemitismus gegen Israel: Hamburg: Hamburger Edition.
- IFSW (International Federation of Social Workers) (2023a): Solidarity with Social Workers in Israel and Palestine. Link: <https://www.ifsw.org/solidarity-with-social-workers-in-israel-and-palestine/> (Abfrage: 19.02.2025).
- IFSW (2023b): Israel/Palestine: IFSW calls for immediate ceasefire and to address the root causes of the conflict. Link: <https://www.ifsw.org/israel-palestine-ifsw-calls-for-immediate-ceasefire-and-to-address-the-root-causes-of-the-conflict/> (Abfrage: 19.02.2025).
- IFSW (2024a): IFSW supports global statement of humanitarian leaders calling for an immediate ceasefire in Gaza. Link: <https://www.ifsw.org/ifsw-supports-global-statement-of-humanitarian-leaders-calling-for-an-immediate-ceasefire-in-gaza/> (Abfrage: 19.02.2025).
- IFSW (2024b): Social Workers for a Free Palestine: Report on the World Social Work Day Online Event. Link: <https://www.ifsw.org/59843-2/> (Abfrage: 19.02.2025).
- JSUD (Jüdische Studierendenunion Deutschland) (2025): Lagebericht Antisemitismus an deutschen Hochschulen. Link: https://ajcgermany.org/system/files/document/Lagebericht_digital.pdf (Abfrage: 27.02.25).
- Kappeler, Manfred (2000): Der schreckliche Traum vom vollkommenen Menschen. Rassenhygiene und Eugenik in der Sozialen Arbeit. Marburg: Schüren.
- Kappeler, Manfred (2022): Die Auslöschung der Erinnerung an die Beteiligung Sozialer Arbeit an der NS-Bevölkerungspolitik durch Organisationen, Institutionen und Personen in der sogenannten Nachkriegszeit. In: Amthor, Ralph-Christian/Kuhlmann, Carola/Bender-Junker, Birgit (Hrsg.): Kontinuitäten und Diskontinuitäten Sozialer Arbeit nach dem Ende des Nationalsozialismus. Bd. 1: Berufsbiografische Verläufe zwischen ideologischen Kontinuitäten, Migration und Reeducation. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–34.
- Knothe, Holger (2023): Antisemitismus: (K)ein Thema der Sozialen Arbeit? – Eine Problemanzeige. In: Friele, Boris u. a. (Hrsg.), Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Inklusion und Exklusion. Analysen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 367–376.

- Lehnert, Esther (2021): In der Sozialen Arbeit gibt es keine explizite Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus. In: Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola/Eifler, Naemi (Hrsg.): Antisemitismus als Aufgabe für die Schulsozialarbeit. Expert_innen im Gespräch. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 28–32.
- Lohse, André (2016): Antiziganismus und Gesellschaft. Soziale Arbeit mit Sinti und Roma aus kritisch-theoretischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript, S. 41–56.
- NJH (Netzwerk jüdischer Hochschullehrender) (2024): Pressemitteilung (19.07.2024) zur Umfrage unter den Mitgliedern des Netzwerks zum Ausmaß von Bedrohungen und Belästigungen an Hochschulen nach dem 7. Oktober. Link: <https://www.n-j-h.de/pressemitteilung-2/> (Abfrage: 19.02.2025).
- Perko, Gudrun (Hrsg.) (2020): Antisemitismus in der Schule. Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Pollatscheck, Nele (2024): Wohin sollen wir gehen? Fünf Erkenntnisse seit dem 7. Oktober. In: Martini, Tania/Bittermann, Klaus (Hrsg.): Nach dem 7. Oktober. Essays über das genozidale Massaker und seine Folgen. Berlin: Tiamat, S. 53–60.
- Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reinisch, Konrad (2022): Die Bedeutung der Arbeit im Werk Adornos. Impulse für eine kritische Soziale Arbeit. Baden-Baden: Ergon.
- Salzborn, Samuel (Hrsg.): Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Berlin: Metropol.
- Schäuble, Barbara/Radvan, Heike (2016): Zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Sozialen Arbeit. Eine Spurensuche. In: Sozial Extra, Heft. 3, S. 37–40.
- Schäuble, Barbara/Scherr, Albert (2006): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“. Widersprüche und fragmentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendszenen. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main: Campus, S. 51–79.
- Stender, Wolfram (2018): Antisemitismus als Thema rassismuskritischer Bildungsarbeit? In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft 15: Rassismus in der Sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis, S. 47–58.
- Stender, Wolfram (2020): Das antisemitische Unbewusste. Zur politischen Psychologie des Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hagen, Nikolaus/Neuburger, Tobias (Hrsg.): Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft. Theoretische Überlegungen, Empirische Fallbeispiele, Pädagogische Praxis. Innsbruck: University Press, S. 21–40.
- Stender, Wolfram (2025): Are there two elephants in the room? Warum Soziale Arbeit antisemitismuskritisch sein muss und warum dies die Aufklärung über Antisemitismus einschließt. In: Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike: Antisemitismus(kritik) in Bildung und Sozialer Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (i. E.).
- Tißberger, Martina (2016): Critical Whiteness. In: Fiph. Journal, Heft. 28, S. 24–31.

Antisemitismuskritisch Rassismus thematisieren und rassismuskritisch Antisemitismus thematisieren

Anforderungen an die Bildungsarbeit

Astrid Messerschmidt

Der Beitrag thematisiert, wie Ansätze der Rassismus- und Antisemitismuskritik wechselseitig dazu beitragen können, eine Gesellschaft vielfältiger Zugehörigkeiten zu erreichen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie spezifische Denkmuster und Mechanismen des Fremdmachens in der deutschen Migrationsgesellschaft so zu bearbeiten sind, dass Zusammenhänge und Unterscheidungen von Rassismus und Antisemitismus erkennbar werden und angemessener auf beides reagiert werden kann.

1. Rassismus im Kontext der deutschen Migrationsgesellschaft

Kennzeichnend für die unterschiedlichen Spielarten des älteren und neueren Rassismus sind herkunftsbezogene Mechanismen des Fremdmachens. Diese beziehen sich auf national definierte Abstammung, äußeres Erscheinungsbild und kulturelle Zuschreibungen. In der Kombination dieser Elemente zu einem nation-ethno-kulturellen Dispositiv (vgl. Mecheril 2011)¹ wird eine Gruppe imaginiert und als nicht zugehörig zum inneren Raum der Gesellschaft adressiert. Dem Rassismus ist dabei immer eine Vorstellung abstammungsbezogener und kultureller Reinheit eingeschrieben. In den Wellen nationaler Identitätssehnsüchte lässt sich das in der deutschen politischen Öffentlichkeit an den wiederkehrenden Proklamationen einer ‚Leitkultur‘, den Beschwörungen einer ‚Schicksalsgemeinschaft‘ und an der Abwehr von Mehrstaatlichkeit festmachen. Immer geht es darin um Ausschließlichkeit und Einheitlichkeit.

Rassismus in seinen verschiedenen Ausprägungen reguliert die Ordnungen der gesellschaftlichen Zugehörigkeit. Der Wunsch nach Zugehörigkeit wird begleitet von der Ahnung, dass dafür ein Preis zu zahlen ist, der mit Anpassung und

1 Ein Dispositiv beschreibt eine machtvolle Struktur, in diesem Fall die Verknüpfung von nationaler Herkunft, Kultur und äußerlichen Merkmalen zur Konstruktion von Gruppenidentitäten, die von einer fraglos zugehörigen dominanten Gruppe abgegrenzt werden.

dem Verlust von Eigensinnigkeit zu tun hat, wenn es gelingen soll, den „nation-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2016, S. 15) zu entsprechen. Die „Logik nationalstaatlicher Unterscheidungen“ (ebd., S. 16) ist darin enthalten. Diese ordnenden Unterscheidungen werden „durch Migrationsphänomene irritiert und beunruhigt“ (ebd., S. 18). Die Bildungsinstitutionen sind fundamental an der Vermittlung von Zugehörigkeitsordnungen beteiligt und tragen zur „Bestätigung und Re-/Produktion der Unterscheidungsschemata“ (ebd., S. 20) bei. Sie haben insofern großen Einfluss auf die gesellschaftlichen Selbstbilder und darauf, ob die Tatsache der Migration darin integriert wird oder ob diese etwas Äußeres bleibt, das es lediglich zu organisieren und zu regulieren gilt. In der Pädagogik wird Zugehörigkeit meistens als etwas verstanden, das grundsätzlich erstrebenswert ist und freundlich gewährt werden soll.

In der Migrationsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland wurde die Trennung von Bürger:innen und Arbeitsmigrant:innen durch die nationale Grenzziehung gesichert. Die sogenannten Gastarbeiter:innen konnten keine Staatsbürger:innen werden. Sie wurden in einen ethnisierten Arbeitsmarkt eingefügt, als Arbeitskräfte begrüßt und doch als ‚anders‘ markiert (vgl. Kollender/Kourabas 2020, S. 88 f.). Das Ideal einer völkischen Reinheit der Gesellschaft ist nie ganz verschwunden und kam eben auch im Umgang mit den Subjekten der Gastarbeit zum Ausdruck. Der begehrte ökonomische Mehrwert verschaffte ihnen keine Anerkennung als Zugehörige. Das deutsche ‚Wir‘ blieb national, weshalb schnell von den Grenzen der „Aufnahmefähigkeit“ die Rede war (ebd., S. 90 f.) – eine Rhetorik, die bis heute wirksam ist.

Inzwischen zeigt sich der gegenwärtige Alltagsrassismus weitgehend kulturalisiert, bei gleichzeitigem Fortbestehen der abstammungsbezogenen, genetischen und am Aussehen festgemachten Komponenten. Die Kulturalisierung des Rassismus hat die Vorstellungen von angeblich natürlicher, angeblich genetisch bedingter Ungleichwertigkeit nicht zum Verschwinden gebracht. Die Kategorie Kultur erweitert den diskreditierten Rassebegriff und vermittelt in ähnlicher Weise wie die Bezugnahme auf das Erbgut die angenommenen Merkmale einer statisch gefassten Gemeinschaft und einer althergebrachten Zugehörigkeit. Rassismus modernisiert sich bei gleichzeitiger Kontinuität seiner Grundmuster. Ähnlich sieht es beim Nationalismus aus. Albert Scherr macht darauf aufmerksam, dass „Varianten des gewöhnlichen Nationalismus unter Bedingungen globaler Ungleichheit“ (Scherr 2018, S. 52) geeignet sind, an die Interessenlagen der Staatsbürger:innen zu appellieren, ohne sich dafür explizit auf einen abstammungsbezogenen Rassismus beziehen zu müssen. Nationalismus kann damit akzeptabel gemacht und Rassismus ausgeübt werden, bei gleichzeitiger Behauptung, dieser sei Vergangenheit.

In der Gegenwart erfüllt der inzwischen kulturalisierte Rassismus die Funktion der Trennung in eine nationale ‚Wir-Gruppe‘ und davon unterschiedene ‚Andere‘. Insbesondere wird den als muslimisch identifizierten Migrant:innen

unterstellt, die national-kulturelle Ordnung zu unterwandern. Ein Instrument dieser Unterstellung ist die Zuschreibung eines spezifisch muslimischen Antisemitismus, der als importiert gilt, weil als muslimisch repräsentierte, fremd gemachte Andere in dieser Denkweise als nichtzugehörig zur deutschen Gesellschaft und zum europäischen Kulturraum markiert werden. Der darin sich ausdrückende Kulturrassismus, den Étienne Balibar (1990) „Neo-Rassismus“ genannt hat, ist kein neues Phänomen, nur hat er in der Adressierung der islamischen Religion als unvereinbar mit dem europäischen Selbstbild einen neuen Aufhänger gefunden. Dabei werden die christliche und die jüdische Religion zuweilen unter dem Begriff „Abendland“ vereinnahmt und kulturell gegen Angehörige der islamischen Religion in Stellung gebracht.²

Unsichtbar wird in der Folge die lange Geschichte des christlichen Antijudaismus, der bereits die wesentlichen Motive des modernen Antisemitismus enthielt, indem die jüdische Religion als feindlich, gefährlich und zersetzend angesehen wurde. Das religiöse Motiv ist zwar heute weniger sichtbar, besteht aber fort. Der religiös geprägte Antijudaismus bleibt neben dem modernen Antisemitismus bestehen (vgl. Uhlig 2022). Er wird nicht mehr für wirksam gehalten und abgespalten vom eigenen kulturellen Selbstverständnis, da Religion vielen als überholt gilt. Doch ist der Antijudaismus nach wie vor relevant geblieben, weil seine Motive sich eignen, alles Jüdische für gewaltvoll, archaisch und eben unzeitgemäß erscheinen zu lassen.

Sowohl das Jüdische und in anderer Weise auch das Muslimische können nationalistisch wie auch rassistisch oder religiös-identitär gekennzeichnet und als Gegensatz zur eigenen Kultur- und Religionsgeschichte aufgefasst werden. Letztlich geht es um Geschichtserzählungen reiner Identitäten und davon abgeleitete Selbstbilder. Die „Rassifizierung religiöser Zugehörigkeit“ betrifft sowohl den Antisemitismus als auch den Rassismus gegen Muslim:innen (UEM 2023, S. 34). „Kultur und Religion übernehmen in hegemonialen Islamdebatten die Funktion von Biologie beziehungsweise wiederholen den fundamentalen Konstruktionscharakter des biologischen Rassismus“ (Keskinkiliç 2019, o. S.).

Der antimuslimische Kulturrassismus wird in Europa und Deutschland vor allem von rechtspopulistischen Kräften ausgeübt und von etablierten Parteien übernommen, wodurch die europäischen und deutschen Muslime fremd im eigenen Land gemacht werden (vgl. UEM 2023, S. 255 ff.). Längst sind die Län-

2 Anlässlich der Auftritte von „Pegida“ äußerte sich der Antisemitismusforscher Wolfgang Benz zum Gebrauch dieser Bezeichnung: „Das Abendland ist ein Mythos, der vor allem im 17. und 18. Jahrhundert Hochkonjunktur hatte: Er steht für eine Wertegemeinschaft, die griechisch-römische Philosophie mit christlichem Denken verbindet und den Eindruck erweckt, als habe sich die Antike im Christentum vollendet“, erläutert Benz. Dabei sei die Rede vom Abendland immer eine Kampf- oder Abgrenzungspare gewesen, die sich – je nach Situation – gegen die orthodoxe Kirche, den Islam oder den Bolschewismus gerichtet habe. Link: <https://www.domradio.de/artikel/experten-sehen-begriff-abendland-kritisch> (Abfrage: 21.02.2025).

der, in die familiäre oder eigene Migrationswege geführt haben, zum Teil des Eigenen geworden. Doch viele Deutsch-Muslim:innen oder muslimische Deutsche sowie europäische Muslim:innen erleben nach wie vor, dass sie nicht dazu gehören sollen. Die Gleichzeitigkeit von Muslimischsein und Deutschsein bzw. Europäischsein wird verweigert, und zwar unabhängig davon, wie die eigene religiöse Zugehörigkeit verstanden und gelebt wird, zumal für viele das eigene Muslimisch-Sein gar keine so große Rolle in ihrem Leben spielt, gäbe es den antimuslimischen Rassismus nicht. Auch darin ähnelt dieser dem Antisemitismus, der viele europäische Juden und Jüdinnen traf, die ihr Judentum eher gelegentlich oder gar nicht als relevant für ihren Alltag auffassten. Die Beobachtung eines in Teilen politisierter und radikalisierte muslimischer Kreise vorhandenen antiisraelischen Antisemitismus bietet eine Gelegenheit, die kontinuierlich angezweifelte Zugehörigkeit des Islams zu Deutschland und zu Europa endgültig als Illusion zu propagieren. Dass dafür ausgerechnet die Bekämpfung des Antisemitismus herhalten soll, ist mehr als paradox. Denn in der langen Geschichte des Antisemitismus in Europa und in Deutschland geht es um verweigerter Zugehörigkeit und um das Fremdmachen einer rassifizierten Gruppe. Wenn nun ausgerechnet mit dem Vorwurf des Antisemitismus deutsche Muslime erneut als Nichtzugehörige markiert werden, zeugt das von Projektionsbedürfnissen, um sich nicht mit den Kontinuitäten des Antisemitismus in der deutschen Dominanzgesellschaft auseinandersetzen zu müssen. Neben dem antimuslimischen Kulturrassismus ist gleichzeitig ein islamisierter Antisemitismus zu beobachten (vgl. Cheema 2017). Beides gilt es zu bekämpfen, ohne aus dieser Gleichzeitigkeit abzuleiten, Antisemitismus sei in der deutschen Migrationsgesellschaft ein vorwiegend muslimisches Problem.

2. Antisemitismus als Machtzuschreibung und das Verhältnis zum Rassismus

Vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund der rassistischen Politik der Volksgemeinschaft im Nationalsozialismus wird der Antisemitismus heute oft als eine Form des Rassismus aufgefasst. Doch das verfehlt die Besonderheit der NS-Ideologie, die den vorhandenen Rassismus ihrer Zeit nutzen konnte, um eine ‚jüdische Rasse‘ zu erfinden, diese jedoch mit Elementen ausstattete, die sich vom kolonial geprägten Bild des Anderen und Fremden unterschieden. Das koloniale Bild geht von der Rückständigkeit und Unterlegenheit der eroberten, nichteuropäischen Anderen aus. Die NS-Ideologie ergänzte und modifizierte diese Vorstellungen, indem sie den zu Feinden erklärten Juden machtvollen Fähigkeiten zur Zersetzung einer gemeinschaftlichen Ordnung zuschrieb.

Die ideologische Struktur des Antisemitismus trägt dazu bei, dass Jüdinnen und Juden der dominanten Mehrheitsgesellschaft zugeordnet und ihre Diskriminierungserfahrungen nicht anerkannt werden. In aktivistischen Kontexten wurde dieses Motiv mehrfach sichtbar. Dahinter steht ein binäres Weltbild, das sich während des Gaza-Israel-Krieges besonders deutlich zeigte. „Der Nahe Osten, die ganze Welt, scheint aufgeteilt zu sein: hier die unterdrückten People of Color, in diesem Fall Palästinenser und Palästinenserinnen, und dort die weiße Übermacht, in diesem Fall Juden und Jüdinnen“ (Hänel 2021, S. 14). Die Zuordnung der Juden und Jüdinnen zu den machtvollen Instanzen ist in der langen Geschichte des Antisemitismus verankert und lässt sich offensichtlich leicht auf ein gegenwärtiges Konfliktfeld übertragen.

Dabei wird der Minderheitenstatus von Juden und Jüdinnen in der deutschen Gesellschaft und in Europa ignoriert, ebenso wie deren alltägliche und institutionelle Diskriminierungserfahrungen. In den schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen kommen die Konflikte um die Erfahrungsfelder von Rassismus und Antisemitismus verstärkt zum Ausdruck, was auf aktuelle globale Konfliktlagen zurückzuführen ist. Mit einer Anknüpfung an die Forschungen zu institutionellem Rassismus kann die Frage, wie „institutionelle Verfahrensweisen das gesellschaftliche Verhältnis des Rassismus reproduzieren und absichern“ (Arnold/Karakayali 2024, S. 4) auch an das gesellschaftliche Verhältnis des Antisemitismus gestellt werden.

Wenn Rassismus auf die nationalsozialistische Judenverfolgung fixiert wird, erscheint dieser als vergangenes Problem. Der strukturelle und institutionell vorhandene Rassismus der Gegenwart bleibt dann unthematisiert. Dasselbe kann über den Antisemitismus gesagt werden, wenn dieser auf die NS-Verfolgungsgeschichte reduziert und damit nicht als Gegenwartsphänomen anerkannt wird. Die Vorstellung, man hätte nach der Demokratisierung die rassistischen und antisemitischen Weltbilder überwunden, steht einer Auseinandersetzung mit alltäglichen Rassismusphänomenen und aktuellen Formen von Antisemitismus im Wege und behindert eine Aufarbeitung der zeitgeschichtlichen Bedeutung von kolonialem Rassismus einerseits und völkischer Gesellschaftsbilder in der nationalsozialistischen Ideologie andererseits (vgl. Messerschmidt 2009). Beide Muster haben Auswirkungen auf die Gegenwart, wenn es darum geht, wer Deutsche:r werden und wie viel innere Heterogenität in dieser Gesellschaft gelebt werden kann.

An der Geschichte des Antisemitismus lässt sich zeigen, wie die Forderung nach Assimilation zu einer nie erfolgreich zu leistenden Selbstanpassung der deutschen Juden und Jüdinnen im Nationalstaat des 19. Jahrhunderts geführt hat: „Das paradoxe Ergebnis des Bemühens um Assimilation war, dass genau die Aktivitäten und Lebensstile, die die Trennung verwischen sollten, als Gründe dafür angesehen wurden, ihre Träger ins Abseits zu drängen“ (Bauman 1995, S. 156). Das Bemühen, durch Lernen und Selbstvervollkommen eine eindeutige Zuge-

hörigkeit zu erreichen, scheiterte an einem nationalstaatlichen Gemeinschaftskonzept, das auf einer „Gemeinsamkeit des Schicksals und des Blutes beruhte“ (ebd., S. 155). Mit einer Thematisierung dieser Geschichte kann heutigen antisemitischen Ausdrucksformen in der Bildungsarbeit besser entgegengetreten werden, als mit Diagnosen über „einen Antisemitismus der Migranten“, die zu einer „verengten Beobachtungsperspektive“ (Stender 2008, S. 284) führen und Identitäten von Minderheiten fokussieren, anstatt die sozialen Verhältnisse in den Blick zu nehmen, innerhalb derer antisemitische Äußerungen Funktionen erfüllen.

Alltäglich bedeutet Rassismus die Einschränkung von Rechten und Zugängen zu Ressourcen sowie Erfahrungen der Entwürdigung. Demgegenüber kommt es beim Antisemitismus zu einer „Umkehrung des Machtparadigmas“ (Eckmann 2006, S. 221), indem ein übermächtiges Feindbild geschaffen wird. Nach 1945 stellt sich jeder Antisemitismus als sekundär dar, denn von da an nehmen alle antisemitischen Äußerungen, Denkmuster und Praktiken in irgendeiner Weise Bezug auf den Massenmord an den europäischen Juden und Jüdinnen und instrumentalisieren die Erinnerung an die Shoah für die Legitimation antisemitischer Auffassungen. Die Grundstruktur des sekundären Antisemitismus besteht in einem Abwehrverhältnis zum Nationalsozialismus. Versucht wird, Geschichte dadurch abzuschließen, dass man die Opfer diskreditiert und die Erinnerung an ihre Verfolgung, Internierung und Vernichtung delegitimiert. Ein wirksames Instrument dieser Abwehr und Diskreditierung von Erinnerung besteht darin, „die Opfer von damals als die Täter von heute“ erscheinen zu lassen (Holz 2005, S. 59). Klaus Holz sieht in dieser „Umkehrung des Verhältnisses von Täter und Opfer (...) den Kern des Antisemitismus nach Auschwitz“ (ebd.). Der sekundäre Antisemitismus ist direkt mit dem Verhältnis zum Nationalsozialismus verbunden und in den Nachwirkungen desselben verankert. Beide Phänomene, der fortwährende Alltagsrassismus sowie der nach wie vor bestehende Antisemitismus, spiegeln nicht nur die offensive Verdrängung der eigenen nationalen Ausgrenzungs- und Gewaltgeschichte wider. Beide Phänomene zeigen sich auch in einer fehlenden kritischen Auseinandersetzung mit gegenwärtigen abstammungsbezogenen Gemeinschaftsauffassungen. Beide Denkmuster – Rassismus und Antisemitismus – beruhen auf der Abspaltung eines als fremd konstruierten Anderen und werden durch die Gegenüberstellung eines jeweils als homogen vorgestellten ‚Wir‘ und ‚Sie‘ gesellschaftlich stabilisiert. Wer sich rassistisch oder antisemitisch äußert, muss nicht über sich selbst sprechen.

Die wechselseitige Beeinflussung von Rassismus und Antisemitismus zeigt, dass beide Phänomene nicht isoliert betrachtet werden können. Sowohl für eine rassismuskritische als auch für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit geht es darum, dichotome Weltbilder von Gut und Böse zu überwinden und Ambivalenzen innerhalb aller Gruppen wahrzunehmen, die mit den Kategorien Nation, Religion oder Kultur homogenisiert werden und die zugleich andere in dieser

Weise pauschal als anders repräsentieren. Die Kategorien, an denen die Abgrenzungslinien zwischen einem erwünschten ‚Wir‘ und einem imaginierten kollektiven Anderen festgemacht werden, dienen dabei stets der Problematisierung dieses Anderen und schließen die Selbstreflexion systematisch aus. Dies gilt besonders für die Sichtweisen auf den Staat Israel und auf den Nahostkonflikt.

3. Rassismus- und Antisemitismuskritik in Bezug auf Israel und den Nahostkonflikt

Anhand von Erfahrungen in der Offenen Jugendarbeit beschreibt Rosa Fava, dass die Zielgruppen in den Jugendtreffs häufig von Rassismus und schulischen Frustrationen betroffen sind und sich kaum als zugehörig zur deutschen Gesellschaft erleben. Deshalb besteht eine „oft antirassistisch begründete große Identifikation mit Palästinenser*innen in Nahost und palästinensisch-deutschen Mitschüler*innen“ (Fava 2024, S. 113). Fachkräfte benötigen in dieser Situation sowohl Kenntnisse, um falschen Narrativen über den Nahostkonflikt entgegenzuwirken, als auch ein Bewusstsein für die sozial ungleichen Positionierungen unterschiedlicher Gruppen palästinensischer Zugehörigkeit. Als Bezugspunkt für kollektive Identitäten betrachtet Michael Sauer den Nahostkonflikt, womit häufig eine „Antiposition zur Erinnerungskultur der deutschen Mehrheitsgesellschaft“ (Sauer 2024, S. 129) einhergeht. Mit der Theorie des „Conceptual Change“ plädiert er für sozial anschlussfähige Argumentationen gegen israelbezogenen Antisemitismus, die auch in der jeweils eigenen Community vertreten werden können, ohne einen Ausschluss zu riskieren. Ein Wandel gewohnter Wahrnehmungen des Konfliktfeldes Nahost kann darin bestehen, die Bedingungen im eigenen gesellschaftlichen Kontext zum Ausgangspunkt zu nehmen, anstatt über Israel und die Situation in den palästinensischen Gebieten zu sprechen. Stattdessen sind die Erfahrungen von Einzelnen und Gruppen mit palästinensischer Familien- und Migrationsgeschichte hierzulande zu berücksichtigen, ebenso die Erfahrungen derer, die als muslimisch identifiziert werden.

Ein erinnerungspädagogischer Zugang, der an die „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno 1966/1971) anknüpft, ist wenig geeignet, um den komplexen Dynamiken des Nahostkonflikts gerecht zu werden, der im 21. Jahrhundert zum zentralen Bezugspunkt des Antisemitismus geworden ist. Der Konflikt beinhaltet rassistische Aspekte angesichts der Deklassierung der palästinensischen Bevölkerung und antisemitische Aspekte angesichts der terroristischen Gewalt gegen die israelische Bevölkerung. Beides ist von machtpolitischen Interessen bestimmt. In der deutschen Migrationsgesellschaft ergeben sich daraus wiederum in Machtverhältnissen situierte Identifikationen. Dominanzgesellschaftlich-politische Positionen verlangen ein staatlich verfügbares Bekenntnis zu Israel und

mobilisieren damit bei den Teilen der Gesellschaft, denen eine nationalstaatliche Zugehörigkeit nicht ermöglicht wird, Abwehr. Antirassistisch motivierte Positionen machen aus ihrer Abwehr dieses Bekenntnisses eine Feindlichkeit gegen Israel und gegen alles Jüdische.

Bildungsansätze, die ihre Arbeit migrationsgesellschaftlich verstehen und rassismuskritisch reflektieren, betrachten die Bezugnahmen auf den Nahost-Konflikt „im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Identitätssuche“ (KIgA 2010, S. 10). Angesichts einer Konstellation von Diskriminierungserfahrungen aufgrund einer Migrationspositionierung einerseits und unreflektierten sowie einseitig informierten Deutungen des Nahostkonflikts andererseits ist das pädagogische Personal herausgefordert, „Jugendliche mit konträren Positionen vertraut zu machen“ und sie zu einem „möglichen Perspektivenwechsel zu ermuntern“ (ebd., S. 48). Damit sollte zugleich eine Perspektiverweiterung erfolgen, um die vielfältigen Akteur:innen in diesem Konfliktfeld zu berücksichtigen, anstatt eine vereinfachende Gegenüberstellung von „Israelis“ – die meistens mit Juden gleichgesetzt werden – und „Palästinensern“ vorzunehmen. Dass hier kein simples Freund-Feind-Schema zugrunde gelegt werden kann, ist ein wichtiger Ansatzpunkt für eine kritische Auseinandersetzung (vgl. Messerschmidt 2017).

In der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit gelten für die Feststellung eines antiisraelischen Antisemitismus diejenigen Positionen, die dem Staat Israel das Existenzrecht absprechen und dessen Auslöschung anstreben. Demgegenüber muss eine konkrete Kritik an israelischer Politik und an deren Vertreter:innen nicht als antisemitisch eingeordnet werden, solange sie eben konkret bleibt und nicht zu einer pauschalen Verwerfung neigt. Dies fällt heute vielen offensichtlich schwer. Neben fundamentalistisch-islamistischen Aktivist:innen verschaffen sich vermehrt nach dem 7. Oktober 2023 in Teilen der Palästina-Solidaritätsbewegung antiimperialistische Stimmen Gehör, die in Israel schon immer eine Kolonialmacht des Westens gesehen haben. Sie finden im Staat Israel eine Projektionsfläche für ihre Weltbilder und für die Verdrängung ihres eigenen Involviertseins in ungleiche Weltverhältnisse. Ausprägungen eines antiisraelischen Antisemitismus finden sich eher in aktivistischen Kontexten, während in der Bildungsarbeit differenzierte Auseinandersetzungen möglich gemacht werden kann. Auch an den Universitäten kann nicht generell von einem um sich greifenden Antisemitismus gesprochen werden, obwohl an einigen Universitäten Fälle von ausgeprägt israelfeindlichen Äußerungen zu beobachten gewesen sind. Eine neuere Studie der Universität Konstanz zum studentischen Meinungsklima zeichnet ein differenziertes Bild (vgl. Hinz/Marczuk/Multrus 2024), das einen offeneren Diskursraum sichtbar macht.

Beklagt wird eher ein Mangel an öffentlicher Empathie mit den zivilen Opfern im Gaza-Streifen und gesucht wird nach Möglichkeiten, diese Empathie einzufordern, ohne sich antiisraelisch zu äußern. Allerdings fehlt es meistens an einer Empathie für die israelischen Opfer der Hamas und anderer militanter Gruppen.

Die öffentliche Solidarisierung mit Israel empfinden viele Studierende als dominanzgesellschaftliche Angelegenheit. Sie positionieren sich distanziert zu Israel, wollen aber dennoch nicht ignorant gegenüber der Verfolgungsgeschichte von Jüdinnen und Juden sein. Dies eröffnet Reflexionsräume, die selten gesehen und unterstützt werden. Einige Protestartikulationen an einigen deutschen Universitäten zeigten 2023/2024 Akteur:innen, die wenig in der Lage sind, in Ambivalenzen zu denken und teilweise ausgeprägt israelfeindliche Äußerungen von sich gaben. Medial sind diese Positionen sehr präsent, weil sie einfache Weltbilder vermitteln. Wer damit nicht übereinstimmen will, dem/der fehlt es oft an Argumenten, die der Komplexität der Verhältnisse eher entsprechen.

Aus der Perspektive der Antisemitismusforschung beklagt Klaus Holz in einem Gespräch mit Jens Bisky, dass in Teilen des antirassistischen Diskurses Israel „als der Erpresser, als ein Kolonialstaat, als der ‚weiße Staat‘“ erscheint. (Holz/Bisky 2024). Um dies kritisch reflektieren zu können, muss verstanden werden, dass Antisemitismus keine „Unterart des Rassismus“ ist (ebd.). Mit dieser Fehlannahme wird ein wesentliches Element des Antisemitismus ausgeblendet, nämlich, die „generelle Vorstellung von jüdischer Macht“ (ebd.), die den Antisemitismus vom Rassismus unterscheidet. Als besonders präsent zeigt sich die Machtprojektion bei antiisraelischen Artikulationen, wenn Israel als illegitimer Aggressor ver eindeutigt und Juden pauschal mit diesem Staatswesen in Verbindung gebracht werden. Das Problem rassistischer politischer Kräfte innerhalb der israelischen Regierung wird damit gar nicht adressiert. Anstelle dessen wird Israel als Staat und Gesellschaft verurteilt, bevor eine Auseinandersetzung mit konkreten Positionen überhaupt stattfinden kann.

Für die Bildungsarbeit ist angesichts dessen immer wieder das Wechselspiel von Selbst- und Gegenbildern, das Verhältnis von Abwertung und Machtprojektion, Ohnmacht und Übermacht zu berücksichtigen, wobei Letzteres häufig mit antisemitischen Verschwörungsphantasien verbunden wird (vgl. Lamberty 2020). Im Rassismus wird den fremdgemachten Anderen eine passive Rolle als Masse zugeschrieben, im Antisemitismus dagegen eine aktive Machtan eignung. Beides erzeugt Ängste und bietet einfache Erklärungen für komplexe Weltverhältnisse an, wenn bestimmten fremd Gemachten die Verantwortung für fehlende soziale Gerechtigkeit oder für eine persönliche Misere zugeschrieben wird. Die Bildungsarbeit zur Kritik und Bekämpfung von Rassismus und Antisemitismus erfordert eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden beider Denkmuster. Dies führt nicht zu einem einfachen, goldenen Mittelweg, sondern verlangt vielmehr die permanente Bereitschaft zu einem Perspektivenwechsel, um sowohl subjektive Bedrohungen als auch strukturelle gesellschaftliche Ungerechtigkeiten anzuerkennen und zu adressieren.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966/1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 88–104.
- Arnold, Sina/Karakayali, Juliane (2024): Ein Vorschlag zur Übertragung des Konzepts des „institutionellen Rassismus“ auf Antisemitismus. In: Rat für Migration – Debatte 2024: Für eine stärkere Verbindung von Rassismus- und Antisemitismusforschung. Link: <https://www.rat-fuer-migration.de/2024/06/24/rfm-debatte-2024/> (Abruf: 11.12.2024).
- Balibar, Étienne (1990): Gibt es einen Neo-Rassismus? In Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument, S. 23–38.
- Bauman, Zygmunt (1995): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt: Fischer.
- Cheema, Saba-Nur (2017): Gleichzeitigkeiten: Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus – Anforderungen an die Bildungsarbeit. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt/M.: Campus, S. 61–76.
- Dean, Jihan Jasmin (2017): Verzwickte Verbindungen: Eine postkoloniale Perspektive auf Bündnispolitik nach 1989 und heute. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt/New York: Campus, S. 101–129.
- Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Zum pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt/M.: Campus, S. 210–232.
- Fava, Rosa (2024): Die brüchige Verbindung von Antisemitismus- und Rassismuskritik – Eine Momentaufnahme aus der Offenen Jugendarbeit nach den Massakern der Hamas und während des Gaza-Krieges 2023. In: Elizaveta Firsova-Eckert/Kai E. Schubert (Hrsg.): Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 112–125.
- Hänel, Lisa (2021): Weißsein und jüdische Identität. In: Internationale Politik IP special. Nr. 7/2021, S. 14–21. Link: https://internationalepolitik.de/system/files/article_pdfs/IPS_7-2021_STF_Haenel.pdf (Abruf: 14.03.2025).
- Hinz, Thomas/Marczuk, Anna/Multrus, Frank (2024): Studentisches Meinungsklima zur Gewalt- eskalation in Israel und Gaza und Antisemitismus an deutschen Hochschulen. Working Paper Nr. 16, Cluster of Excellence „The Politics of Inequality“, Universität Konstanz. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/287736/1/1883444489.pdf> (Abruf: 06.03.2025).
- Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg: Hamburger Edition.
- Holz, Klaus/Bisky, Jens (2024): „In der Sisyphos-Situation“. Soziopolis, 27.02.2024, <https://www.sociopolis.de/in-der-sisyphos-situation.html> (Abruf: 19.12.2024).
- Keskinkiliç, Ozan Zakariya (2019): „Was ist antimuslimischer Rassismus?“. Link: <https://www.bpb.de/themen/infodienst/302514/was-ist-antimuslimischer-rassismus/#node-content-title-1> (Abruf: 25.02.2025).
- KiGA Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (2010): Israel, Palästina und der Nahostkonflikt. Ein Bildungs- und Begegnungsprojekt mit muslimischen Jugendlichen im Spannungsfeld von Anerkennung und Konfrontation. Berlin.
- Kollender, Ellen/Kourabas, Veronika (2020): Zwischen Ein- und Ausschluss der ‚Anderen‘. (Dis-)Kontinuitäten rassistischer und ökonomistischer Argumentationen im Diskurs um Migration von der ‚Gastarbeit‘ bis heute. In: Schriftenreihe Wissen schafft Demokratie. Bd. 7: Kontinuitäten. Jena: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft. S. 86–99.
- Lamberty, Pia (2020): „Antisemitismus und Verschwörungserzählungen“. Link: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/318705/antisemitismus-und-verschwuerungserzaehlungen/> (Abruf: 21.02.2025).

- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 8–30.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 61, Heft 43, S. 49–54.
- Messerschmidt, Astrid (2017): Verbunden und getrennt – Antisemitismus- und Rassismuskritik. In: Überblick: Antisemitismus im Kontext von Rassismuskritik thematisieren. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen, 23. Jg., Nr. 4/2017, S. 3–6.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation (2021): Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Link: https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/Bericht_UKA_Perspektivwechsel_Nachholende_Gerechtigkeit_Partizipation.pdf (Abruf: 13.03.2025).
- Sauer, Michael (2024): Der Nahostkonflikt als Identitätskonflikt – Möglichkeiten und Grenzen eines Konzeptwechsels im politischen Unterricht. In: Elizaveta Firsova-Eckert/Kai E. Schubert (Hrsg.): Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 126–140.
- Scherr, Albert (2018): Rassismus, Post-Rassismus und Nationalismus. Hinweise zu den Erfordernissen einer differenzierten Kritik. In Drücker, Ansgar/Seng, Sebastian (Hrsg.). Made in Germany. Zur Kritik des Nationalismus. Düsseldorf: IDA, S. 49–54.
- Stender, Wolfram (2008): Der Antisemitismusverdacht. Zur Diskussion über einen „migrantischen Antisemitismus“ in Deutschland. In: Migration und Soziale Arbeit, 30. Jg., Heft 3–4/2008: 284–290.
- Uhlig, Tom David (2022): Schlecht getauft. Zur psychoanalytischen Kritik des christlichen Antijudaismus. In: Psychosozial. 45. Jg., Heft 4, S. 93–104.
- UEM: Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (2023): Muslimfeindlichkeit – eine deutsche Bilanz. Berlin. Link: <https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/uem-abschlussbericht.html> (Abruf: 24.02.2025).

Die jüdische Position? – Eine Annäherung

Von Einsamkeit und Selbstorganisation nach dem „Schwarzen Schabbat“

Monty Ott

1. Einführung

„Ich gelangte zu einer Erkenntnis, die ich damals immer wieder in einem Satz ausgedrückt habe, darauf besinne ich mich: ‚Wenn man als Jude angegriffen ist, muß man sich als Jude verteidigen.‘ Nicht als Deutscher oder als Bürger der Welt oder der Menschenrechte oder so. Sondern: Was kann ich ganz konkret als Jude machen?“ (Arendt 1964)

Was die Philosophin Hannah Arendt 1964 in ihrem legendär gewordenen Interview mit dem Journalisten Günter Gaus formulierte, hat leider nichts an Aktualität verloren. Der Antisemitismus gehört nicht der Vergangenheit an. Ganz im Gegenteil: Seit den furchterlichen Massakern und einem verstörenden Ausmaß systematisch verübter sexueller Gewalt durch die palästinensisch-islamistische Terrororganisation Hamas hat auch in Deutschland die Zahl antisemitischer Vorfälle einen vorläufigen neuen Höchststand erreicht (vgl. Bundesverband RIAS e. V. 2023, S. 24.).

Die gegenwärtige Dimension des Antisemitismus hat viele Gesichter. Es handelt sich um ein gesamtgesellschaftliches Phänomen: Dabei tritt er immer mit gleicher Substanz, aber je nach gesellschaftlichem oder politischem Milieu in unterschiedlichen Ausdrucksformen auf. Er ist in der politischen Rechten, der Linken und bei islamistischen Gruppierungen genauso zu beobachten wie in der sogenannten Mitte der Gesellschaft.

Viele Schlagbäume der Grenzen des Sagbaren wurden in den vergangenen Jahren abgebaut. Dabei lässt sich beobachten, was der Politikwissenschaftler Samuel Salzborn an anderer Stelle festgehalten hat:

„Ganz gleich, welches antisemitische Ressentiment in Deutschland öffentlich kommuniziert wird: Eine explizite oder implizite Form der Abwehr der Schuld und Verantwortung für den Nationalsozialismus und die Shoah hat daran immer einen Anteil.“ (Salzborn 2020, S. 67)

Diese Einschätzung Salzborns schien sich insbesondere nach dem 7. Oktober 2023 zu bestätigen. Die gesellschaftlichen oder politischen Ausschlüsse von Jü-

dinnen*Juden in Deutschland mussten dabei gar nicht durch physische Gewalt herbeigeführt werden – auch wenn sie es zum Teil wurden –, sondern waren auch unmittelbare Folge mangelnden Widerspruchs. Das galt insbesondere für linke Räume. Mit zunehmendem Abstand zu den Massakern des 7. Oktobers gab es Teile der globalen Linken, in denen antisemitische Einstellungen hegemonial wurden.

Es schien sich damit wieder einmal zu bestätigen, was die Historikerin Shulamit Volkov bereits in den 1990er Jahren bemerkt hatte. Volkov (1990, S. 84) ist der Meinung, dass besonders der Antizionismus, trotz seiner geringen Bedeutung in der „Gesamtideologie der extremen Linken“, innerhalb linker Subkulturen einen „Symbolcharakter“ entwickelt habe. So wirkt er in manchen Milieus identitätsstiftend, weil er zum „Erkennungszeichen der Zugehörigkeit“ werde, das „besonders für Juden“ die Funktion eines „Loyalitätstest“ erfüllt (ebd.). Wenn „die Negation Israels“ zum „Pauschalangebot“ linker Gruppierungen gehöre, werde der Antizionismus für Jüdinnen*Juden zum „Beweis ihrer Hingabe an die Sache“ (ebd.).

Doch selbst wenn Jüdinnen*Juden den antizionistischen „Loyalitätstest“ bestehen, bleibt ihre Zugehörigkeit zerbrechlich. Es bleibt immer ein Restzweifel gegenüber ihrer Person. Darauf hatte der Erziehungswissenschaftler und Publizist Micha Brumlik in seinem Aufsatz „Die Angst vor dem Vater. Judenfeindliche Tendenzen im Umkreis neuer sozialer Bewegungen“ hingewiesen. Der 1986 veröffentlichte Text hat ebenfalls nichts an seiner Aktualität verloren. Es werde eine Unterscheidung zwischen den „guten“ und den „schlechten“ Jüdinnen*Juden eingeführt, was Brumlik (1986, S. 135) als „selbstbezügliche[s] Kontrastprinzip“ bezeichnet. Dabei würden feindselige Haltungen gegenüber den „schlechten“ Jüdinnen*Juden mit der Vereinnahmung der „guten“ Jüdinnen*Juden legitimiert (ebd., S. 149). Die „Guten“ müssen für die Immunisierung gegen Kritik herhalten und auf die „Schlechten“ werden antisemitische Stereotype übertragen: Sie seien so mächtig, dass sie Meinungsverbote erließen, sie seien „konservativ-verstockt“ und stünden der gesellschaftlichen Befreiung im Weg. Die jüdischen „Kronzeugen“, wie Brumlik sie nennt, „garantieren [...] kein Antisemit zu sein“ (ebd.). Doch auch die dabei zutage tretende Identifikation mit den „guten“ Jüdinnen*Juden kann jederzeit in ihr Gegenteil umschlagen, wie der Publizist bemerkt:

„[A]us der unbewußten Identifikation mit den Juden wurde auf der Linken seit 1967 die Identifikation mit den ‚Opfern der Opfer‘. An der Dämonisierung der Juden ändert sich ebensowenig wie an der vor allem durch ein Schuldgefühl geprägten Neu- gründung deutscher Identität. Diese Identitätsbegründung aus Schuldgefühlen ermächtigt schließlich auch den linken, antiimperialistischen Israelgegner dazu, sich im deutschen Namen gegen ein Israel zu wenden, das ihrer empörten Meinung nach die Politik der Nationalsozialisten mehr oder minder kopiert.“ (Brumlik 1986, S. 158)

Nun wird von antizionistischen Linken oft kolportiert, dass der linke Antizionismus sich in antinationaler Tradition gegen einen Staat richte, der das Judentum okkupiere. Der Staat Israel würde sich Definitionsmacht darüber aneignen, was das Judentum sei und dessen antinational-diasporische Tradition zum Verschwinden bringen. Auf diese Weise würde der Zionismus als Ideologie das Judentum als Religion auflösen. Dabei wird wenig konkret darauf eingegangen, wie diese „Auflösung“ oder Vereinnahmung stattfindet. Jüdinnen*Juden in der Diaspora würden angeblich ausnahmslos durch die extreme Rechte angefeindet, das Gerede vom Antizionismus sei rassistisch und solle nur ablenken, von den *wahren* Antisemit*innen. Jede Kritik am Antizionismus sei der Versuch, die deutsche Staatsräson zu erfüllen, deren Weg zur *Wiedergutwerdung* im *Silencing* jeglicher Kritik an Israel bestehe. Dass dabei auch antizionistische Jüdinnen*Juden für israelfeindliche Einstellungen kritisiert werden, demaskiere den *wahren* Antisemitismus.

Richtig daran ist, die Externalisierung von Antisemitismus – die diesen exklusiv bestimmten Gruppen wie Muslim*innen und migrantisierten Menschen zuschreibt – zu demaskieren. Falsch daran ist, wenn der Begriff Antisemitismus sinnentleert wird. Das geschieht, wenn jegliche Handlungen gegen Menschen, die jüdisch sind, als Antisemitismus bezeichnet werden. Falsch daran ist ebenso, wenn die ‚Wiedergutwerdung‘ als Tatsache angesehen wird, als hätte es tatsächlich eine breite gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Shoa und dem ideologischen Kern des Nationalsozialismus, dem Antisemitismus, gegeben. Und falsch daran ist ebenso, wenn Antisemitismus eben nicht als gesamtgesellschaftliches Phänomen wahrgenommen wird und dessen Chiffrierung als ‚Israelkritik‘ unverstanden bleibt. Kritik an politischen Verhältnissen in Israel oder dem Handeln der israelischen Regierung ist und muss möglich sein. Sie wird im jüdischen Staat selbst am schärfsten geübt.

2. Jüdische Lebenswirklichkeit

Außerdem verkennt diese Argumentation zwei wichtige Tatsachen: Die Lebenswirklichkeit junger Jüdinnen*Juden in Deutschland und Europa und das Wesen des israelbezogenen Antisemitismus. Zu Ersterem sei auf die 2019 erschienene Umfrage „Young Jewish Europeans: perceptions and experiences of antisemitism“ der *Agentur der Europäischen Union für Grundrechte* (FRA) verwiesen. Dort hat eine Mehrheit von 73 % der befragten jungen jüdischen Menschen im Alter zwischen 16 und 34 angegeben, dass die „Unterstützung Israels [...] wichtig für ihr Gefühl der jüdischen Identität“ sei (FRA 2019, S. 17; eigene Übersetzung). Das ist nicht gleichbedeutend mit einer Unterstützung rechtsgerichteter Politiken. Genauso wenig schließt eine solche Unterstützung aus, dass sich Jüdinnen*Juden als queer oder sozialistisch verstehen – und ihnen gerade deshalb die Notwendigkeit ei-

nes Schutzraumes für Jüdinnen*Juden schmerzhaft bewusst ist. Tatsächlich machen viele linke Jüdinnen*Juden oft die Erfahrung, pauschal als rassistisch oder faschistisch, als Befürworter*innen eines Genozides o. ä. diffamiert zu werden, wenn sie sich nicht zu einer pauschalen Ablehnung des jüdischen Staates bekennen.

Selbstverständlich ist Kritik an der nationalen Verfasstheit eines jüdischen Staates ebenso möglich, wie an der jedes anderen Nationalstaates auch. Gerade aus einer progressiven Position erscheint es auch erforderlich, Missstände innerhalb der israelischen Gesellschaft und Politik zu kritisieren. Aber linke und queere zionistische Jüdinnen*Juden finden sich oft in der Position wieder, rassistische oder queerfeindliche Äußerungen israelischer Regierungsmitglieder oder Zustände in der israelischen Gesellschaft zu kritisieren und gleichzeitig als vermeintlich queerfeindlich und rassistisch angefeindet zu werden. Das deutet darauf hin, dass die Ausgrenzung, die sie erleben, nicht aufgrund ihrer individuellen Haltungen stattfindet, sondern weil sie den „Loyalitätstest“ nicht bestehen. Diesen können sie nur dann bestehen, wenn sie sich gegen die Existenz des Staates Israel positionieren – sachliche Kritik an Missständen in der israelischen Gesellschaft reicht dafür nicht aus.

Wer Kritik daran übt, dass der Staat Israel ein jüdischer Staat sein soll, sollte dabei historische Tatsachen nicht ausklammern. Zu diesen historischen Tatsachen gehört u. a., dass es sich beim politischen Zionismus zwar um eine in ihren Ursprüngen durch Nationalismus und Kolonialismus geprägte, gleichermaßen jedoch antikoloniale Bewegung handelt. Diese Form des Zionismus entstand als Reaktion auf den europäischen Antisemitismus und dessen rassistischer Radikalisierung. Das spiegelte sich besonders im Dreyfus-Prozess – bei dem es in einem Indizienprozess wegen Geheimnisverrats gegen den jüdischen Offizier Alfred Dreyfus zu einer vollkommen ungerechtfertigten Verurteilung kam – in Frankreich und den regelmäßigen Pogromen wider, die über die jüdische Bevölkerung in Osteuropa und Russland hereinbrachen.

Im Mandatsgebiet Palästina kämpften die zionistische Bewegung und der prästaatliche Yishuv¹ wiederum gegen die Kolonialmacht Großbritannien. Und dieser Kampf wurde nicht von Unternehmern und Soldaten mit einer Kolonialmacht im Rücken geführt – genauso wenig wie der Unabhängigkeitskrieg 1948. In der überwiegenden Mehrheit handelte es sich bei den Kämpfer*innen auf jüdischer Seite um Geflüchtete, die versuchten dem antisemitischen Terror in Europa zu entkommen. Bis heute hat die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung des jüdischen Staates eine Fluchtgeschichte. Das stellt wiederum nicht in Abrede, dass es bei den Kriegen, in die der jüdische Staat seit seiner Gründung verwickelt war, auch zu Kriegsverbrechen durch das israelische Militär kam.

1 Yishuv bezeichnet die vorstaatlichen Strukturen der bzw. die jüdische(n) Gemeinschaft im Mandatsgebiet Palästina vor der Unabhängigkeit Israels (vgl. Jones / Khalidí o. J.).

Eine Auseinandersetzung mit historischen Tatsachen ersetzt auch nicht die Debatte um Israels jüdischen und demokratischen Charakter, aber sie erzeugt ein Bewusstsein dafür, warum es gerade eines jüdischen Staates mitsamt des sogenannten „Rückkehrrechtes“ bedarf.

3. Antizionismus und israelbezogener Antisemitismus

In der Öffentlichkeit mangelt es oft an einer differenzierten Debatte, die Gleichzeitigkeiten aushält. Der Begriff Antizionismus wird regelmäßig genutzt, um einen israelbezogenen Antisemitismus zu kaschieren. Dabei werden Stereotype und Denkstrukturen des Antisemitismus auf nationale Ebene ‚verschoben‘, Israel wird zum „Juden unter den Staaten“ (Poliakov 1992/2018; Grigat 2014, S. 43 ff.; Bernstein 2019, S. 37).² In Vorwürfen wie „Kindermörder Israel“ (Ritualmordlegende) oder der Wasservergiftung durch israelische Soldat*innen („Brunnenvergifter“) spiegelt sich das anschaulich wider. Sie schließen offen an jahrhundertealte antisemitische Legenden und Verschwörungserzählungen an.

Gleichmaßen wird damit bereits angedeutet, was für die Analyse des (israelbezogenen) Antisemitismus unverzichtbar ist: Im vulgären Neonazismus wird dieser genauso wie vor allem in bestimmten Teilen der radikalen Linken als auch in islamistischen Milieus offen kommuniziert. Doch im postnazistischen Deutschland ist die offene Äußerung von Antisemitismus weitgehend aus den bürgerlichen Diskursen verschwunden. Der Philosoph Theodor W. Adorno (1964/2024, S. 16) sprach deshalb vom „Krypto-Antisemitismus“. Antisemitische Einstellungen und Stereotype würden „versteckt“ und genau dieses Verstecken offenbare ein „gefährliches Potential“ (ebd.). Aufgrund des vermuteten – und nicht tatsächlichen – Tabus über dem Antisemitismus und der Angst vor der strafenden Autorität werde dieser „durch die Blume“ geäußert und man inszeniere sich als Mitglied einer „unterdrückten Gemeinschaft“:

2 Gemeinhin wird dieses Zitat Léon Poliakov zugeschrieben. Es lässt sich allerdings trotz eingehender Recherche nicht auf verschriftlichte Äußerungen zurückführen. Insofern ist davon auszugehen, dass es sich hierbei um einen mündlich übertragenen Gedanken handelt. Dazu merken Alex Feuerherdt und Florian Markl an, dass dieser Gedanke Poliakovs nicht mehr gänzlich zutreffend ist: Während Jüdinnen:Juden „unter den Menschen die angefeindeten Anderen, bis sie nicht einmal mehr als Menschen galten und vernichtet wurden“, waren, ist „Israel lange Zeit unter den Staaten der angefeindete Andere [gewesen], doch längst wird es in großer Einhelligkeit als souveräner jüdischer Staat überhaupt infrage gestellt“ (Feuerherdt / Markl 2018, S. 281). So scheine sich Poliakovs Erkenntnis in dem Sinne zu bewahrheiten, dass „mit Israel [sich die] individuelle jüdische Geschichte und Tragödie auf Nationalstaatsebene zu wiederholen droht“ und gleichermaßen zu widerlegen, „weil Israel eben nicht mehr unter den Staaten als solcher wenigstens noch akzeptiert wird, sondern weil es ausgesondert wird“ (ebd.).

„Darauf spekuliert tatsächlich einer der westlichen Tricks von Antisemiten heute: sich als Verfolgte darzustellen; sich zu gebärden, als wäre durch die öffentliche Meinung, die Äußerungen des Antisemitismus heute unmöglich macht, der Antisemit eigentlich der, gegen den der Stachel der Gesellschaft sich richtet, während im Allgemeinen die Antisemiten doch die sind, die den Stachel der Gesellschaft am grausamsten und am erfolgreichsten handhaben.“ (Adorno 1964/2024, S. 16 f.)

Im postnazistischen – und freilich auch postkolonialen – Diskurs der Bundesrepublik wird der Antisemitismus daher in Form einer Umwegkommunikation artikuliert, um die vermuteten Tabus zu umgehen. Es bleibt allerdings oft nicht bei einer abstrakten Kritik an realen oder fiktiven Handlungen der israelischen Regierung, denn auch bei dieser Form des Antisemitismus gibt es ein Bedürfnis nach Konkretisierung. Wie generell im Antisemitismus Stellvertreter*innen der vermeintlichen jüdischen Verschwörung angegriffen werden, so führt im israelbezogenen Antisemitismus die „antisemitische Umwegkommunikation [...] oft zu antisemitischem Umweghandeln“ (Salzborn 2024, S. 86). Gewalt gegen alle Jüdinnen*Juden, die nicht den antizionistischen ‚Loyalitätstest‘ bestehen, wird damit legitimiert, dass sie die Stellvertreter*innen eines rassistischen, völkermordenden, kolonialistischen und irgendwie künstlichen Gebildes seien. Insbesondere seit dem 7. Oktober 2023 sind etliche Performances zu beobachten, die als Bedrohung für Jüdinnen*Juden verstanden werden können. Dazu gehören sowohl die Nutzung roter Dreiecke (die den Zielmarkierungen in Medien der Hamaspropaganda nachempfunden sind) als auch Elogen, in denen antisemitische und sexuelle Gewalt zu antikolonialen Widerstandsakten verklärt wurden.

Dabei ist auch immer wieder eine, wie Salzborn es formuliert, „explizite oder implizite Form der Abwehr der Schuld“ zu beobachten. Besonders offensichtlich wurde das, als sich am Mittwochabend des 18.10.2023 am Werderschen Markt in Berlin, vor dem Auswärtigen Amt, dutzende Demonstrant*innen einfanden. Während ihres Sitzprotestes skandierten sie: „Free Palestine from German guilt“.

Auf die Verflechtung von Erinnerungsabwehr und israelbezogenem Antisemitismus hatte auch die französische Rabbinerin Delphine Horvilleur in ihrem 2019 erschienenen Buch „Überlegungen zur Frage des Antisemitismus“ hingewiesen. Horvilleur (2020, S. 115) bemerkt, dass die „gegen die Juden erhobenen Anklagen [...] häufig in irgendeiner Form auf die Geschichte der Anklagenden“ antworten würden. So würde die „antizionistische Rhetorik in Frankreich und Großbritannien [...] Israel zu einem kolonialistischen Unternehmen [machen]; in den Vereinigten Staaten hält der Vorwurf des rassistischen Staates nach, und in Südafrika denkt man an die Apartheid“ (ebd.). Daher kommt die Rabbinerin zu dem Schluss, dass die „antizionistische Kritik [...] allenthalben autobiographische Züge“ trage (ebd.). Diese autobiographischen Züge sind in der deutschen Gesellschaft sowohl postnazistisch als auch postkolonial. Insofern dürfte es nicht überraschen, dass Gleichsetzungen von Zionismus und Israel sowohl mit Kolonialismus – sprich

Siedlerkolonialismus – als auch mit dem Nationalsozialismus – man denke an Gaza als Konzentrations- oder Vernichtungslager – stattfinden.

4. Ein vertracktes Verhältnis zur Vergangenheit

Wie vertrackt das Verhältnis der politischen Linken zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ist, kann an zwei Beispielen veranschaulicht werden: Zum einen an der Verwendung des Begriffs ‚Antifaschismus‘, zum anderen an der weitgehend ausbleibenden Auseinandersetzung mit antisemitischem Terror von links. So haftet der Selbstbezeichnung als ‚antifaschistisch‘ in Deutschland doch etwas Schiefes an. Damit scheinen die Besonderheiten des Nationalsozialismus unverstanden zu bleiben. Denn dieser unterscheidet sich insbesondere von anderen faschistischen Bewegungen in Europa durch sein Verhältnis zum Antisemitismus. Die ‚Volksgemeinschaft‘ bedurfte der Konstruktion und der Vernichtung des ‚Jüdischen‘, um sich der eigenen Identität zu vergewissern.

Wer den Nationalsozialismus als einen Faschismus unter anderen begreift, scheint das „Kernereignis des Nationalsozialismus“, wie es der Historiker Dan Diner (1988, S. 12) einmal bezeichnete, also „die Vernichtung der europäischen Juden“, auszublenken. Diner hatte dieses Problem in einem 2023 veröffentlichten Interview veranschaulicht, in dem er über seine Erfahrungen mit der Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes (VVN) sprach: Denn die Aktiven des VVN

„haben sich sozusagen als Opfer des Nazi-Regimes dargestellt, aber die haben eigentlich das, womit wir immer konfrontiert waren, aber dafür noch keine Sprache hatten, das haben die immer ausgelassen. Wenn sie von Auschwitz sprachen, dann sprachen sie von Auschwitz-Monowitz und nicht von Birkenau. Und die haben dann von ’45 von Befreiung geredet, aber nicht von Rettung.“ (Gerczikow/Ott 2023, S. 26 f.)

Das gegenwärtige unterschiedslose Reden über Faschismus passt zu den in der deutschen Gesellschaft verbreiteten verfälschenden Erzählungen. In diesen wird der Nationalsozialismus entkonkretisiert, zu etwas abstrakt Schlechtem, ohne wirkliche Täter*innen, gegen das sich in den familiären Narrativen zunehmend mehr Menschen im Widerstand befunden hätten.³

Wenn der Antisemitismus als Nebenaspekt von Faschismus und somit als ein genuin rechtes Phänomen interpretiert wird, ist es auch nicht verwunderlich, dass Antisemitismus in der Linken und antisemitische Gewalt von Links ausgeblendet werden. Dabei gehen einige der fatalsten antisemitischen Terrorakte

3 Siehe hierzu den „Multidimensionalen Erinnerungsmonitor“ (MEMO) der Stiftung *Erinnerung. Verantwortung. Zukunft*. Link: https://www.stiftung-evz.de/assets/4_Service/Infothek/Publikationen/EVZ_Studie_MEMO_2020_dt_Endfassung.pdf (Abruf: 11.02.2025).

nach 1945 auf das Konto von links-terroristischen Gruppen. In Erinnerung bleiben beispielsweise die Selektionen an Bord des entführten Flugs 139 der *Air France* auf dem Weg nach Entebbe. Das Flugzeug war am 27. Juni 1976 auf dem Weg von Tel Aviv nach Paris mit Zwischenlandung in Athen. Dort stieg ein aus Mitgliedern der palästinensischen *Popular Front for the Liberation of Palestine – External Operations* und der deutschen *Revolutionären Zellen* bestehendes Terrorkommando mit dem Namen *Kommando Guevara (von) Gaza* zu. Es wurde von Wilfried Böse geleitet, der gemeinsam mit Brigitte Kuhlmann israelische und jüdische Geiseln anhand ihrer Reisepässe vom Rest der Besatzung trennte. Ziel der Aktion war es, in Israel inhaftierte Terrorist*innen freizupressen, darunter Mitglieder der *Japanischen Roten Armee*, die 1972 am Flughafen Lod ein Blutbad angerichtet hatten.⁴

Bereits sechs Jahre vor der Flugzeugentführung hatte mutmaßlich linker Terrorismus sieben jüdische Leben gefordert. Am 13. Februar 1970 wurde das Altenzentrum der *Israelitischen Kultusgemeinde* in der Münchener Reichenbachstraße in Brand gesteckt, sieben Personen kamen dabei ums Leben. Die betagten Bewohner*innen des Hauses litten aufgrund der Terroranschläge bereits unter akuter Angst: Am 8. September 1969 griffen Unbekannte die israelische Botschaft in Bonn mit Granaten an und im selben Jahr wurde mutmaßlich durch die *Tupamaros West-Berlin* eine Bombe im Jüdischen Gemeindehaus in der Fasanenstraße deponiert, die am 9. November explodieren sollte, aber fehlzündete. Am 10. Februar 1970 versuchte ein palästinensisches Terrorkommando eine El-Al-Maschine in München-Riem zu überfallen, wobei eine Person ermordet und elf weitere verletzt wurden. Doch bei den Bewohner*innen der Reichenbachstraße kamen noch viel tiefer liegende Erinnerungen zum Vorschein, wie der Ruf eines Eingeschlossenen während des Brandes vermittelt: „Wir werden vergast und verbrannt!“ (Kraushaar 2013, S. 89). Alle Toten des Brandes waren Shoa-Überlebende, zwei von ihnen hatten NS-Vernichtungslager überlebt. Auch wenn es unterschiedliche Hinweise zur Täter*innenschaft gab, ließen weitere Anschlagversuche und Terrorakte in jenen Jahren, wie der gescheiterte Bombenanschlag der *Tupamaros West-Berlin* am 9. November 1969 auf eine Gedenkveranstaltung zu den Novemberpogromen am *Jüdischen Gemeindehaus* in der Berliner Fasanenstraße den Schluss zu, dass die Urheber*innen in der Linken zu finden waren.

5. Feministische Rationalisierung

Einer der heute wirksamsten Mechanismen zur Ausgrenzung von Jüdinnen*Juden aus queeren und feministischen Diskursen baut auf dem von Brumlik eingeführten „selbstbezüglichen Kontrastprinzip“ auf. Zu diesem tritt hinzu, was der

4 Siehe hierzu auch: Herf 2020, S. 345.

Psychoanalytiker Ernst Simmel beobachtet hat: Nämlich, dass sich antisemitische Anschuldigungen in „zeitgenössische [...] Rationalisierungen“ kleiden (Simmel 1946/1993, S. 78). Eine solche ist festzustellen, wenn die „guten“ Jüdinnen*Juden als liberal-religiös bis säkular, progressiv, queer und antizionistisch beschrieben werden, während die „schlechten“ Jüdinnen*Juden eine Charakterisierung als rechts, reaktionär, (ultra-)religiös erhalten. Ausnahmen werden dann für die vermeintlich „richtigen“ Jüdinnen*Juden gemacht, die sich von der „zionistischen Kolonisation“ des Judentums lösen würden. Dafür werden dann ausgerechnet ultra-orthodoxe Gemeinschaften wie *Satmar* oder *Neturei Karta* herangezogen, die sonst so gar keine progressiven Werte teilen. Diese sind zwar streng antizionistisch, fallen aber sonst durch ihren religiösen Fundamentalismus und die damit verbundenen antiemanzipatorischen Haltungen auf. Egal welche Positionen Jüdinnen*Juden sonst noch teilen, allein ihr Verhältnis zum Zionismus und zum jüdischen Staat entscheidet, auf welcher dieser Seiten sie stehen.

Die Aufspaltung beruht auf dem Manichäismus, der wiederum Teil der Kernstruktur des Antisemitismus ist: Die strikte Aufteilung der Welt in Gut und Böse (vgl. Mayer 2016, S. 15). Das manichäische Weltbild reduziert die Komplexität des Daseins, indem den Feind*innen die Verantwortung für alles Böse und Unverständene in der Welt – für Krankheiten, Unglück, Krisen, Naturkatastrophen – zugesprochen wird (vgl. Stögner 2014, S. 142).

Dass die ‚schlechten‘ Jüdinnen*Juden als Vertreter*innen von Reaktion und Patriarchat gezeichnet werden, hat weniger mit den tatsächlichen Verhältnissen in Israel oder jüdischen Communities zu tun als viel mehr damit, dass im Antisemitismus abstrakte Verhältnisse konkretisiert werden. Die ‚schlechten‘ Jüdinnen*Juden als Stellvertreter*innen des jüdischen Staates dienen als Projektionsfläche. Die abstrakte Bedrohung durch das Patriarchat – die sehr konkretes Leiden und Gewalt hervorbringt – kann an einer konkreten Gruppe festgemacht und mit ihrer Auslöschung überwunden werden. Die systemische Herrschaft bleibt damit unangetastet. Die Befreiung vom Patriarchat erscheint dann als nahbar zu erreichende Möglichkeit, ist es aber nicht.

Diese Entwicklung der einseitigen Schuldzuweisung hat innerhalb feministischer Bewegungen in Deutschland ebenfalls ihre historischen Vorläufer. So berichtet die jüdisch-feministische Autorin Leah C. Czollek (1998; dies. 2016, S. 105) davon, wie ihr Frauen begegneten, die „sich heute in der Bundesrepublik verfolgt [fühlten,] wie die Juden, weil sie Feministin[nen]“ sind. Ihre Erfahrungen als Kind von Überlebenden wurden negiert, sie wurde als „überempfindlich oder aggressiv“ bezeichnet, die „Nazizeit“ wurde zwar thematisiert, wobei die jüdischen Erfahrungen dabei nicht einbezogen werden sollten und die nichtjüdischen Eltern nicht zur Rede gestellt wurden (ebd.). Statt auf „Verbündete in feministischen Kreisen“ zu treffen, so Czollek, begegnete ihr hier gerade Unverständnis und in feministischem Gewand verkleideter Erinnerungsabwehr (ebd.).

Jüdische FLINTA* waren nicht die einzigen, deren Perspektiven in jener Zeit keinen Platz in feministischen Bewegungen fanden. Viele inszenierten sich vermeintlich als universalistisch, doch handelte es sich allem Anschein nach viel eher um einen versteckten Partikularismus: Die Perspektive *weißer*, nichtjüdischer, christlicher, nicht-migrantischer Frauen wurde zum Maßstab, während die Kritik von Schwarzen, jüdischen, migrantisierten Frauen oder Romnja und Sintizze an Strukturen und Diskriminierung nicht als feministische Anliegen aufgefasst wurden. Die Perspektive, die Probleme, Herausforderungen, Sorgen und Ressourcen von Frauen, die der Mehrheitsgesellschaft angehörten, wurden als allgemeingültig gedacht, obwohl diese eben nur eine partikulare Perspektive unter vielen darstellte. Indem migrantisierte, Schwarze, jüdische und queere FLINTA* für ihren Raum im Feminismus kämpften, forderten sie also einen tatsächlichen feministischen Universalismus ein, der ihre Anliegen auch als Teil feministischer Kämpfe begriff.

Im Jahr 1994 problematisierte die Publizistin Charlotte Kohn-Ley zahlreiche „Erklärungsmodelle“ innerhalb der Frauenbewegungen, „welche die Schuld am Holocaust relativieren wollen“ (Kohn-Ley 1994, S. 217). So sei u. a. die „alleinige Verantwortung“ auf das männliche Geschlecht übertragen worden (ebd.). Die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus sei durch einseitige Opfer narrative verstellt worden, indem das weibliche Geschlecht kategorisch als Opfer des nationalsozialistischen und in diesem Narrativ rein patriarchalen Regimes gesehen wurde (vgl. ebd. S. 212). Auch die Politikwissenschaftlerin Ljiljana Radočić (2018, S. 86) veranschaulicht derlei Argumentationen anhand von Extrempositionen wie „Juden als Mörder des Matriarchats, als verantwortlich für die Etablierung des Patriarchats und folglich für all seiner Verbrechen wie eben den Holocaust“.

Für gegenwärtige Diskurse hat Delphine Horvilleur (2021) in einem Interview mit der Zeitschrift *Texte zur Kunst* erklärt, dass „der Hass auf den Staat Israel [...] ein perfektes Beispiel“ dafür sei, wie „Juden gerade [...] [mit] patriarchaler und manchmal sogar männlicher Macht“ verknüpft werden, „in einer Zeit [...], in der der Feminismus stärker wird“. Israelischen Jüdinnen*Juden werde der Vorwurf gemacht, „den Soldaten zu repräsentieren, die männliche Kraft, die im Gegensatz zu einem bestimmten Bild der machtlosen, fast femininen Figur des palästinensischen Kämpfers steht“ (ebd.). Die Rabbinerin erkennt eine „Wandlungsfähigkeit des Antisemitismus“, wie auch die „Fähigkeit, sich einem neuen ideologischen Mainstream anzupassen“ (ebd.). Während die Kernstruktur des Antisemitismus unberührt bleibt, passt er sich doch in seiner Ausdrucksform dem an, was en vogue ist. In christlichen und muslimischen Gruppierungen wird heilsgeschichtlich argumentiert, im postnazistischen Deutschland wird gegen Jüdinnen*Juden als vermeintlich personifizierte Erinnerung an die NS-Verbrechen mobilisiert und in feministischen Bewegungen konnte es dazu kommen, dass Jüdinnen*Juden als angebliche Stellvertreter*innen des Patriarchats ausge-

grenzt wurden. Diese Umstände müssten vor dem Hintergrund einer Generation verstanden werden, die den Antisemitismus als Problem der Vergangenheit definiere (vgl. ebd.).

6. Entsolidarisierung

Wenn „schlechte“ Jüdinnen*Juden und insbesondere der jüdische Staat mit dem Patriarchat verknüpft werden, dann führt systematische sexuelle Gewalt als Kriegswaffe zu einem unauflöslichen Widerspruch. Wenn jüdische Frauen verschleppt, vergewaltigt und in den Straßen Gazas auf Pick-Up Trucks präsentiert werden, was der Sozialpsychologe Rolf Pohl als „moderne Variante der Zurschaustellung von Kriegstrophäen“ (Vahabzadeh 2023) bezeichnete, dann steht das in scharfem Kontrast zu der Vorstellung von Jüdinnen*Juden und dem jüdischen Staat als Träger „männlicher Macht“.

Die Auseinandersetzung mit linkem Terrorismus gegen Jüdinnen*Juden scheint auch deshalb notwendig, weil in der Gegenwart Gewalt gegen Jüdinnen*Juden und Israelis nicht nur relativiert wird, sondern gar glorifiziert wird. Sprechen wir über queere Bewegungen rücken dabei unweigerlich die Ignoranz und Ehrenbekundungen gegenüber der von der palästinensischen Terrororganisation Hamas verübten, systematischen sexuellen Gewalt in den Fokus. Denn es kam nicht zu einer gemeinsamen Allianz gegen islamistische Terroristen. Au Contraire: Wie der Ausschluss der israelischen LGBTIQ*-Organisation AGUDA aus dem globalen Dachverband von queeren Organisationen *ILGA World* zuletzt zeigte, mussten Jüdinnen*Juden ein katastrophales Maß an Entsolidarisierung erfahren. Die haarsträubende Erklärung von *ILGA World* spricht in dieser Hinsicht Bände: Statt israelischen Queers den Rücken bei der Bekämpfung von Queerfeindlichkeit zu stärken, entschuldigte sich der Dachverband dafür, dass die Israelis ihre Bitte um die Ausrichtung der *World Conference 2026/2027* überhaupt einreichen konnten. In Südafrika, das die kommende Weltkonferenz ausrichten wird, angesichts der „historischen Erfahrung mit der Apartheid und dem Kolonialismus“ über diese „Bewerbung abzustimmen, hätte im Widerspruch zu der unmissverständlichen Solidarität mit dem palästinensischen Volk gestanden“ (*ILGA World* 2024; eigene Übersetzung). Inwiefern Palästinenser*innen geholfen ist, wenn queere Menschen, die in Israel weiterhin Diskriminierung durch die in Teilen extrem rechte Regierung erfahren, ausgeschlossen werden, bleibt das Geheimnis von *ILGA World*. Ausgerechnet eine queere Organisation für die Handlungen der Regierung in Haftung zu nehmen, erscheint nicht nur äußerst widersprüchlich, sondern muss auch in den Kontext gesetzt werden, dass nicht-israelische Jüdinnen*Juden weltweit oft als vermeintliche Stellvertreter*innen Israels angegriffen werden.

Diese Entsolidarisierung ist kein Einzelfall. Darüber schrieb die Journalistin Erica Zingher (2023) bereits im November 2023: „Israelische Frauen wurden vergewaltigt, missbraucht, verbrannt, enthauptet, ermordet – zum Teil vor ihren Kindern. Man könnte erwarten, dass Frauenrechtsorganisationen weltweit kollektiv aufschreiben [...]. Eine der wichtigsten Frauenorganisationen der Welt, *UN Women*, schwieg wochenlang“. Zingher benennt in ihrem Text für die *taz*, was in der Berichterstattung viel zu lange ignoriert wurde: „Israelische Frauen wurden durch die Hamas entmenslicht. Wer es nicht schafft, diesen geschlechtsspezifischen Terror zu skandalisieren, macht sich unglaublich und lässt Betroffene im Stich“ (ebd.).

Miriam Yosef von der Bildungsinitiative *Jewish Intersectional* berichtete ebenfalls in einem Interview mit der *taz* darüber, was der 7. Oktober 2023 für sie persönlich und für die Bildungsarbeit, die sie gemeinsam mit Ina Holey macht, bedeutet. Sie spricht davon, dass „viele Bündnisse und Freund:innenschaften zerbrochen sind“ (Disman 2024). Yosef weist auf eine „beunruhigende [...] Entsolidarisierung in feministischen Organisationen und bei Personen“ hin, die sie „zuvor als solche eingeschätzt habe“ (ebd.). Und weiter: „Das Schweigen über die Geschehnisse, als sei nichts passiert, bis hin zur Verleugnung, Relativierung der sexualisierten Gewalt an dem Tag oder gar Legitimierung von islamistischem Terror als vermeintlicher Widerstand – all das fand statt“ (ebd.).

7. Resümee

Nach dem 7. Oktober 2023 haben sich schwelende Konflikte innerhalb linker, speziell auch feministischer und queerer Bewegungen in offene Brände verwandelt. Dabei zeigt sich, dass sich der Antisemitismus nicht als spezifisch links / feministisch / queer erweist, sondern dass er in der Substanz gleichbleibt, sich aber in seiner spezifischen Ausdrucksform anpasst. Er tritt in diesen Kontexten besonders häufig in der Form des israelbezogenen Antisemitismus auf, was vor allem eine Konsequenz vermuteter gesellschaftlicher Tabuisierungen darstellt. Doch das ändert nichts an der Ausgrenzung und Gewalt, die Jüdinnen*Juden in diesem Zusammenhang erleben. So zeigt sich im Besonderen auch die integrative Kraft des Antisemitismus, wenn tatsächliche Widersprüche überwunden werden: Dass Feminist*innen und queere Menschen mit Terrororganisationen sympathisieren, die systematisch sexuelle Gewalt verüben, und gemeinsam auf von Islamist*innen dominierten Demonstrationen mitlaufen, scheint eine der Volten zu sein, die diese Annahme bestätigen. Umso mehr ist es zu begrüßen, wenn sich innerhalb feministischer und queerer Bewegungen antisemitismuskritische Initiativen gründen. Am 8. März 2024 konnten Feminist*innen in Berlin mit der Demonstration und Kundgebung „Feminism unlimited“ ein kraftvolles Zeichen der Solidarität setzen. In ihrem Selbstverständnis erklärten sie, dass es ihr Ziel sei,

„für eine universalistische feministische Solidarität einzustehen.“ Man richte sich gegen „Selektivitäten, ob aus biologistischen, queerfeindlichen oder aus antisemitischen Argumentationen heraus“ (Feminism Unlimited 2025a). Dabei wurde auch explizit erwähnt, dass Antisemitismus

„oft nicht als herrschaftsstabilisierend erkannt [werde], aber er macht Jüdinnen*Juden zu den Anderen, denen man die Schuld an Problemen gibt, statt die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst zu kritisieren. Das wird dann zur Legitimation der Abkennung feministischer Solidarität, wie wir es nach dem 7.10.23 erleben mussten.“ (Feminism Unlimited 2025b)

Rund 10.000 Menschen kamen laut Medienberichten am 8. März 2024 zusammen, um sich klar für feministische Solidarität und gegen Antisemitismus und Islamismus zu positionieren (vgl. Weiße 2024).

Der israelische Soziologe Nathan Sznajder hatte in einem Interview ebenfalls Bezug auf das eingangs angeführte Zitat von Hannah Arendt genommen. Seine Schlussfolgerung ist, dass „Juden in Deutschland oder in Europa und in Amerika eine ganz klare jüdische Position entwickeln“ sollten, eine Position, „die autonom ist“ (Bechtle; Kahane 2024). Und weiter:

„Die autonom ist vom politischen Diskurs um sie herum und die autonom ist von den pro-palästinensischen Demonstrationen, die autonom ist von Kreisen wie Judith Butler, aber auch autonom von rechten Nationalisten. Aber wie gesagt, in dem Moment, wo man hier aus dem Flugzeug steigt, dann verschiebt sich das alles irgendwie. Ich steige als Jude in Berlin ins Flugzeug ein und lande hier als Israeli. Und deswegen habe ich dann ganz andere politische und soziale Anliegen und Bedürfnisse. In Deutschland bin ich dann Jude und würde den anderen Juden zurufen wollen, dass die Position, die man haben soll, eine jüdische Position sein muss.“ (ebd.)

Tatsächlich haben die Monate nach dem 7. Oktober queere, feministische respektive linke Jüdinnen*Juden vor genau diese Herausforderung gestellt. Was bedeutet es, sich als Jüdin*Jude nach dem 7. Oktober in diesen Bewegungen zu engagieren? Und was wäre eine „jüdische“ Antwort auf diese Herausforderungen? Was würde die Antwort „jüdisch“ machen?

Literatur

Adorno, Theodor W. (1964/2024): Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. Berlin: Suhrkamp.
Arendt, Hannah (1964): „Günter Gaus im Gespräch mit Hannah Arendt, 28.10.1964“. rbb-online. Link: https://www.rbb-online.de/zurperson/interview_archiv/arendt_hannah.html (Abfrage: 16.11.2024).

- Bechtle, Fabian/Kahane, Leon (2024): „Ich steige als Jude in Berlin ins Flugzeug und lande in Tel Aviv als Israeli'. Interview mit Nathan Sznajder“. belltower News, 28.10.2024. Link: https://www.belltower.news/tacheles_3-ich-steige-als-jude-in-berlin-ins-flugzeug-und-lande-in-tel-aviv-als-israeli-156807/ (Abfrage: 02.12.2024).
- Bernstein, Julia (2019): „Mach mal keine Judenaktion!“ Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt am Main: Frankfurt University of Applied Sciences.
- Brumlik, Micha (1986): Die Angst vor dem Vater. Judenfeindliche Tendenzen im Umkreis neuer sozialer Bewegungen. In: Silbermann, Alphons/Julius H. Schoeps (Hrsg.): Antisemitismus nach dem Holocaust. Bestandsaufnahme und Erscheinungsformen in deutschsprachigen Ländern. Köln: Wissenschaft und Politik, S. 133–162.
- Bundesverband RIAS e.V. (Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus) (2023): Jahresbericht Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023. Link: https://www.report-antisemitism.de/documents/25-06-24_RIAS_Bund_Jahresbericht_2023.pdf (Abfrage: 2.12.2024).
- Czollek, Leah C. (1998): Sehnsucht nach Israel. In: Castro Varela, Maria do Mar et al. (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen.
- Czollek, Leah C. (2016): Sehnsucht nach Israel – reloaded. In: Dahlmann, Manfred; Scheit, Gerhard (Hrsg.) sans phrase. Zeitschrift für Ideologiekritik. Heft 9/2016. S. 101–111.
- Diner, Dan: „Vorwort des Herausgebers“ (1988). In: Ders. (Hrsg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 7–14.
- Disman, Maria (2024): „Jüdische Feministinnen nach 7. Oktober. ‚Viele Bündnisse sind zerbrochen'. Interview mit Miriam Yosef und Ina Holev“. taz, 18.10.2024. <https://taz.de/Juedische-Feministinnen-nach-7-Oktober/!6040246/> (Abfrage: 01.12.2024).
- Feminism Unlimited (2025a): Wofür stehen wir als FEMINISM UNLIMITED? Slide 2/5. Link: https://www.instagram.com/p/DEXAcvUt9ip/?hl=de&img_index=2 (Abfrage: 05.02.2025).
- Feminism Unlimited (2025b): Wofür stehen wir als FEMINISM UNLIMITED? Slide 4/5. Link: https://www.instagram.com/p/DEXAcvUt9ip/?hl=de&img_index=4 (Abfrage: 05.02.2025).
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) (2019): „Young Jewish Europeans: perceptions and experiences of antisemitism“, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Link: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-young-jewish-europeans_en.pdf (Abfrage: 11.12.2024).
- Feuerherdt, Alex/Markl, Florian (2018): Vereinte Nationen gegen Israel. Wie die UNO den jüdischen Staat delegitimiert. Berlin: Hentrich & Hentrich.
- Graw, Isabelle/von Lowtzow, Dirk/Horvilleur, Delphine (2020): „Positive Ansteckungen. Delphine Horvilleur im Gespräch mit Isabelle Graw und Dirk von Lowtzow“. In: Eisenman, Nicole/Grosse, Katharina (Hrsg.). TEXTE ZUR KUNST. Heft 119/2020, „Anti-Antisemitismus“. Link: <https://www.textezurkunst.de/119/positive-ansteckungen/> (Abfrage: 21.07.2021).
- Gerczikow, Ruben/Ott, Monty (2023): „Wir lassen uns nicht unterkriegen“. Junge jüdische Politik in Deutschland. Berlin/Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Grigat, Stephan (2014): Die Einsamkeit Israels: Zionismus, die israelische Linke und die iranische Bedrohung. konkret texte 64. Auflage. Hamburg: KVV „konkret“.
- Herf, Jeffrey (2020): Unerklärte Kriege gegen Israel. Die DDR und westdeutsche radikale Linke. 1967–1989, übers. von Norbert Juraschitz. 2. Aufl., Göttingen: Wallstein.
- Horvilleur, Delphine (2020): Überlegungen zur Frage des Antisemitismus, übers. von Nicola Denis. München: Hanser Berlin, S. 115.
- Jones, Arnold H.M./Khalidi, Walid Ahmed/Fraser, Peter M. et. al.: „World War I and after“. Britannica/Palestine/History. Last update Jan. 2025. Link: <https://www.britannica.com/place/Palestine/World-War-I-and-after#ref478954> (Abfrage: 11.02.2025).
- ILGA World (2024): ILGA World position on the Tel Aviv Bid for the 2026/2027 World Conference. By Daniele Paletta on Tuesday, 10/29/2024. Link: <https://ilga.org/news/ilga-world-tel-aviv-conference-bid-removed/> (Abfrage: 1.12.2024).

- Kohn-Ley, Charlotte (1997): Antisemitische Mütter – Antizionistische Töchter? In: Kohn-Ley, Charlotte; Korotin, Ilse (Hrsg.): Der feministische „Sündenfall“? Antisemitische Vorurteile in der Frauenbewegung. Wien: Picus Verlag, S. 209–230.
- Kraushaar, Wolfgang (2013): „Wann endlich beginnt bei Euch der Kampf gegen die heilige Kuh Israel?“ München 1970: über die antisemitischen Wurzeln des deutschen Terrorismus. Hamburg: Rowohlt.
- Mayer, Hans (2016): Außenseiter. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MEMO („Multidimensionaler Erinnerungsmonitor“) (2020): Stiftung Erinnerung. Verantwortung. Zukunft. Link: https://www.stiftung-evz.de/assets/4_Service/Infothek/Publikationen/EVZ_Studie_MEMO_2020_dt_Endfassung.pdf (Abfrage: 11.02.2025).
- Poliakov, Léon (1992/2018): Vom Antizionismus zum Antisemitismus. In: Vom Antizionismus zum Antisemitismus, 2. unveränderter Nachdruck Auflage. Freiburg im Breisgau: ça-ira-Verlag, S. 20–123.
- Radonić, Ljiljana (2018): Die friedfertige Antisemitin reloaded. Weibliche Opfermythen und geschlechtsspezifische antisemitische „Schiefeilung“. In: Gerald Lamprecht (Hrsg.). Vorlesungen des Centrums für Jüdische Studien 12. Graz: CLIO.
- Salzborn, Samuel (2020): Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern, Berlin/Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Salzborn, Samuel (2024): Wehrlose Demokratie? Antisemitismus und die Bedrohung der politischen Ordnung. Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Simmel, Ernst (1946/1993): Antisemitismus und Massen-Psychopathologie. In: ders. (Hrsg.): Antisemitismus, Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 58–100.
- Stögner, Karin (2014): Antisemitismus und Sexismus: Historisch-gesellschaftliche Konstellationen. Baden-Baden: Nomos.
- Vahabzadeh, Susan (2023): „Massaker der Hamas: ‚Das ist die moderne Variante der Zurschaustellung von Kriegstrophäen‘. Interview mit Rolf Pohl“. Süddeutsche Zeitung 02.11.2023. Link: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/frauenhass-hamas-israel-vergewaltigungen-interview-sozialpsychologe-pohl-1.6297576?reduced=true> (Abfrage: 02.12.2024).
- Volkov, Shulamit (1990): Jüdisches Leben und Antisemitismus im 19. und 20. Jahrhundert. München: C. H. Beck Verlag.
- Weiß, Alissa (2024): „Glaubt israelischen Frauen“. Jungle World, Heft 11/2024. Link: <https://jungle.world/artikel/2024/11/feminism-unlimited-feministisches-berliner-buendnis-glaubt-israelischen-frauen> (Abfrage: 11.02.2025).
- Zingher, Erica (2024): „Gewalt an Frauen. Und was ist mit den Israelinnen?“ taz, 24.11.2023, Link: [https://taz.de/Gewalt-an-Frauen/!5972451/\(Abfrage: 01.12.2024\)](https://taz.de/Gewalt-an-Frauen/!5972451/(Abfrage: 01.12.2024)).

Antisemitische Gewalt in Deutschland heute

Bianca Loy und Daniel Poensgen

1. Einleitung

Antisemitismus wird in Deutschland heute v. a. als diskursives Phänomen diskutiert: Fragen zur Abgrenzung von Antisemitismus und Kritik an israelischer Politik, zu sinnvollen Grenzen der Vergleichbarkeit der Schoa mit anderen, insbesondere kolonialen Aspekten deutscher und europäischer Geschichte oder zu Antisemitismus im Kunst- und Kulturbetrieb beherrschen die Debatte. So wichtig diese Auseinandersetzungen sind, scheint doch eine Perspektive auf Antisemitismus aus dem Blickwinkel zu geraten: Die Frage nach antisemitischer Gewalt.

Daran änderte selbst die genozidale Gewalt der Hamas und anderer Terrorgruppen am 7. Oktober 2023 in Israel nur wenig. Antisemitische Gewalt wie der versuchte Terroranschlag auf das israelische Generalkonsulat und das NS-Dokumentationszentrum in München 2024, aber auch ein Messerangriff am Denkmal für die ermordeten Juden in Berlin 2025 verschwanden schnell aus dem Fokus der Öffentlichkeit. Der antisemitische Charakter anderer Taten, wie dem Terroranschlag in Solingen 2024 wurden nie breit diskutiert. Dabei konnte, wer wollte oder musste, auch vor dem 7. Oktober 2023 immer wieder antisemitische Gewalt in Deutschland beobachten. Das dokumentieren zahlreiche gewaltvolle antisemitische Vorfälle, die zivilgesellschaftliche Antisemitismus-Meldestellen unter dem Dach des Bundesverbandes der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (RIAS) erfassen, sehr deutlich. Insbesondere Jüdinnen_Juden nehmen die zum Teil massive antisemitische Gewalt, die in Deutschland in den vergangenen Jahren zu verzeichnen ist, wahr. Für sie ist Gewalt ein entscheidender Bestandteil des Antisemitismus als einem alltagsprägenden Phänomen, mit dem sie rechnen und auf das sie sich versuchen vorzubereiten, wie Interviews des Bundesverbandes RIAS mit Vertreter_innen jüdischer Gemeinden und Institutionen eindrucksvoll zeigen (vgl. Bundesverband RIAS 2021, S. 18 ff.). Im Folgenden soll das Phänomen der antisemitischen Gewalt in Deutschland heute daher genauer beleuchtet werden. Nach einem kurzen Blick auf den Forschungsstand zu antisemitischer Gewalt wird die Methode der Erfassung antisemitischer Vorfälle durch die RIAS-Meldestellen kurz vorgestellt. Es folgen Darstellungen extremer antisemitischer Gewalt, antisemitischer Angriffe, Bedrohungen und Sachbeschädigungen in Deutschland seit 2019, bevor ein genauerer Blick auf die Leugnung und Affirmation antisemitischer Gewalt sowie deren Verschränkung mit anderen Ideologien der Ungleichheit geworfen wird. So wird die Frage adressiert: Wie sieht antisemitische Gewalt in Deutschland heute aus?

2. Gewalt und Antisemitismus

Um etwas über das Ausmaß und die Gestalt von Antisemitismus in einer Gesellschaft sagen zu können, benötigt man drei Perspektiven: Den Blick auf antisemitische Einstellungen, auf antisemitische Handlungen sowie auf die Perspektiven und Wahrnehmungen der Betroffenen, also von Jüdinnen_Juden (vgl. Poensgen/Kopp 2020). Hinsichtlich der Erforschung der Einstellungsebene lassen sich mit Jan Weyand sozialpsychologische von kulturwissenschaftlichen Theorien unterscheiden (vgl. Weyand 2016). Derartige konstruktivistische Zugänge dominieren die deutschsprachige Antisemitismusforschung. Auch in Hinblick auf die Erforschung der Betroffenenperspektive hat sich insbesondere seit 2017 viel getan. Mittlerweile liegen zahlreiche Studien vor, die jüdische Perspektiven auf Antisemitismus quantitativ (Zick et al. 2017), qualitativ (Bundesverband RIAS 2021; Poensgen 2024a) oder mit besonderer Fragestellung (zu Erfahrungen mit der Justiz: Hendlmeier 2024) untersuchen. Chernivsky et al. (2017, S. 7) sprechen in diesem Zusammenhang gar von einem Paradigmenwechsel. Lediglich mit Blick auf antisemitische Handlungen – und damit auch auf antisemitische Gewalt – klafft in der Erforschung des aktuellen Antisemitismus nach wie vor eine Lücke. Zwar hat Ronen Steinke (2020) einen journalistischen Überblick über antisemitische Gewalt in der Bundesrepublik vorgelegt, der das Ausmaß des „Terrors gegen Juden“ auch nach Ende der Schoa minutiös offenlegt. Doch neben einigen historischen Arbeiten (etwa Astashkevich 2018; Chaussy 2020; Jensen 2022) und einigen Überlegungen im Anschluss an die kritische Theorie (vgl. Claussen 2005) fehlt nach wie vor eine umfassende sozialwissenschaftliche Darstellung zur antisemitischen Gewalt nach 1945. Hinweise für eine solche Darstellung könnte die Gewaltsoziologie liefern. So plädiert Trutz von Trotha dafür, sich der Gewalt über „dichte Beschreibungen“ zu nähern (von Trotha 1997, S. 19).

3. Antisemitische Vorfälle aus Betroffenenperspektive dokumentieren – die RIAS-Methode

Zur Dokumentation antisemitischer Vorfälle erfasst der Bundesverband RIAS seit 2018 Vorfälle auch jenseits der Strafbarkeitsgrenze aus der Perspektive der Betroffenen. Betroffene sowie Zeug_innen haben die Möglichkeit, diese auf verschiedenen niedrigschwelligen Wegen an den Bundesverband oder eine der elf regionalen RIAS-Meldestellen zu übermitteln. Neben Vorfallmeldungen bezieht RIAS weitere Quellen wie Medienberichte, Online-Chroniken und in einigen Bundesländern polizeiliche Kriminalitätsstatistiken ein. Die Vorfälle werden bundesweit einheitlich codiert, um Aussagen zur Art des Vorfalls, den geäußerten Erschei-

nungsformen sowie zum Hintergrund der Betroffenen oder der Täter_innen zu ermöglichen.

Es ist jedoch zu betonen, dass ein erhebliches Dunkelfeld besteht, dessen tatsächliches Ausmaß nicht exakt zu quantifizieren ist. Die durch RIAS erhobenen Daten stellen keine repräsentative Stichprobe dar und erlauben daher keine direkten statistischen Rückschlüsse auf das gesamte Vorfalleschehen oder die Verbreitung antisemitischer Einstellungen. Auch definitorische Fragen – etwa, was als antisemitischer Vorfall gilt – beeinflussen die Statistik maßgeblich. Zur Einschätzung des antisemitischen Gehalts eines Sachverhalts orientiert sich RIAS an der Arbeitsdefinition Antisemitismus (vgl. Europäische Kommission et al. 2021) sowie an der Arbeitsdefinition zur Leugnung, Verfälschung und Verharmlosung der International Holocaust Remembrance Alliance (vgl. IHRA 2013).

Durch die Arbeit von RIAS liegt erstmals ein umfassender Datenkorpus vor, der Entwicklungen und Trends antisemitischer Vorfälle jenseits polizeilicher Kriminalstatistiken abbildet und die Perspektive der Betroffenen berücksichtigt. Zudem ermöglichen dichte Vorfallbeschreibungen einen gewaltsoziologischen Blick auf antisemitische Taten. Dies wird im Folgenden anhand antisemitischer Gewalt in Deutschland seit 2019, wie sie RIAS dokumentiert, analysiert.

4. Extreme Gewalt und ihre Botschaftswirkung

Anfang 2024 wurde ein jüdischer Student beim Verlassen einer Bar in Berlin so brutal zusammengeschlagen, dass er mit mehreren Brüchen im Gesicht noch in der Nacht operiert werden musste. Der Täter – mutmaßlich ein Kommilitone – hatte ihn erkannt und auf sein Engagement gegen Antisemitismus seit dem 7. Oktober 2023 angesprochen. Dieser Fall extremer Gewalt ist einer von 34, die RIAS zwischen 2019 und 2024 bekannt wurden. Darunter versteht RIAS physische Angriffe oder Anschläge, die den Verlust von Menschenleben zur Folge haben können, sowie schwere Körperverletzungen. Die Kategorie schließt auch versuchte Taten mit ein. Von den meisten Fällen extremer Gewalt waren Jüdinnen_Juden betroffen, wie im vorangestellten Vorfall aus Berlin oder beim rechtsextremen Terroranschlag 2019 an Jom Kippur in Halle (Saale) und Wiedersdorf, bei dem zwei Menschen ermordet wurden. Die Jüdinnen_Juden in der Synagoge überlebten den Anschlag, weil der Täter nicht ins Innere des Gebäudes vordringen konnte. Der Bundesverband RIAS führte zum damaligen Zeitpunkt Interviews mit jüdischen Einrichtungen in Baden-Württemberg, bei denen die Gespräche immer wieder auf den Anschlag und seine Wirkung kamen. So berichtete eine Person, welche Gedanken sie und ihre Kolleg_innen sich nach dem Anschlag in Halle mit Blick auf ihre Arbeit für eine jüdische Einrichtung machten:

„Und da war schon eine Mutter [...], die berichtet hat, dass ihr Sohn am Abend geweint hat und Angst gehabt hat, dass seine Mama bei uns [...] arbeitet. Das war auch der Sinn dieser Mitarbeiter_innen-Versammlung, dass ich eben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sprechen lassen wollte, wie es ihnen jetzt geht und wie stark die Angst ist. Das hat mich auch sehr betroffen gemacht, wie sie das erzählt hat. Also es gibt schon mehr Ängste, denke ich, als zuvor.“ (Bundesverband RIAS 2021, S. 22)

Das Interview zeigt, dass sich antisemitische Gewalt über das konkrete Anschlagziel hinaus auch gegen die jüdische Community als solche richtet und Bedrohungsszenarien vermittelt, die sich an alle Jüdinnen und Juden richten. Entsprechend haben Fälle extremer Gewalt zusätzlich zur Tat selbst eine äußerst bedrohliche Wirkung.

Von Fällen extremer Gewalt waren in den letzten Jahren neben Individuen auch Institutionen betroffen. So kam es etwa zu Schüssen und Brandanschlägen mit Molotowcocktails und Feuerwerkskörpern auf jüdische Einrichtungen wie Synagogen und Friedhöfe. Unter den Fällen extremer Gewalt sind auch islamistische Terroranschläge: So kam es 2022 in Nordrhein-Westfalen zu mehreren Anschlägen, darunter Schüsse, einem Brandanschlag und einem geplanten Anschlag in Essen, Bochum und Dortmund (vgl. RIAS NRW 2023, S. 35). Die Anschläge wurden mutmaßlich von Iran aus koordiniert (vgl. ebd.). Aber auch von Gruppen mit salafistisch-dschihadistischem Hintergrund und vom sogenannten Islamischen Staat (IS) werden antisemitische Anschläge in Deutschland geplant und durchgeführt (vgl. Neumann 2024, S. 81, 96, 110). 2024 griff ein Anhänger des IS Menschen auf einem Stadtfest in Solingen an, tötete drei Menschen und verletzte acht zum Teil schwer. Im Nachgang des Terrorangriffs reklamierte der IS die Tat für sich und veröffentlichte ein Bekennervideo, in dem er sich auch auf den Krieg zwischen Israel und der Hamas seit dem 7. Oktober 2023 bezog. So sei der Anschlag unter anderem ein Racheakt für die ‚Menschen in Palästina‘, die Massaker mit Unterstützung von ‚Zionisten‘ erleiden müssten.

Der Fall zeigt auch, inwiefern Gelegenheitsstrukturen wie der 7. Oktober und der darauffolgende Krieg, aber auch die Coronapandemie für extreme antisemitische Gewalt eine Rolle spielen können. Drei junge Männer, die im Sommer 2014 in Wuppertal versuchten, eine Synagoge in Brand zu setzen, erklärten vor Gericht die Wahl des Anschlagziels mit der politischen Motivation, auf die erneute Eskalation im arabisch-israelischen-Konflikt aufmerksam zu machen. Damit wurden Jüdinnen/Juden in Deutschland mit Israel gleichgesetzt und für das Handeln verantwortlich gemacht. Dass das Gericht das antisemitische Motiv nicht würdigte, führt bis heute zu Verunsicherungen in der jüdischen Community (vgl. Hendlmeier 2024, S. 25). Neben antisemitischem Othering und israelbezogenem Antisemitismus wurden auch antisemitische Verschwörungsmythen zum Ausgangspunkt antisemitischer extremer Gewalt: 2021 fordert in Idar-Oberstein der Mitarbeiter einer Tankstelle einen Mann beim Bezahlen dazu auf, einen Mund-

Nase-Schutz zu tragen. Daraufhin erschoss der Mann den Mitarbeiter. Bei einer polizeilichen Vernehmung begründete der Täter seine Tat damit, dass er an ‚Soros und Merkel‘ nicht herankommen würde. Der jüdische Philanthrop und Schoa-Überlebende George Soros dient insbesondere in verschwörungsideologischen Kreisen als Feindbild – diese machen ihn u. a. für die Coronapandemie verantwortlich. Im gleichen Jahr ermordete ein Mann im brandenburgischen Königs-Wusterhausen seine Ehefrau und drei Kinder, bevor er sich selbst tötete. Nach Angaben des Bundesinnenministeriums begründete er sein Vorhaben mit dem Glauben an eine jüdische Weltverschwörung: Er sei überzeugt, dass mit den staatlich organisierten Impfungen gegen das Coronavirus ein geheimer Plan verfolgt werde und es um die Errichtung einer neuen Weltordnung unter jüdischer Führung gehe (vgl. Bundesverband RIAS 2021, S. 10).

5. Antisemitische Angriffe und physische Gewalt

RIAS unterscheidet Fälle extremer Gewalt von Angriffen, bei denen Personen körperlich angegriffen werden, ohne dass dies lebensbedrohliche oder schwerwiegende körperliche Schädigungen nach sich zieht. Hierunter fallen auch versuchte physische Angriffe. Zwischen 2019 und 2024 dokumentierte RIAS 532 antisemitische Angriffe.

In der Auswertung der Angriffe zeigt sich, dass es insbesondere Vorfälle sind, die mit antisemitischem Otherring einhergehen: In knapp 60 % der Vorfälle wurden Menschen also aufgrund einer angenommenen, zugeschrieben oder tatsächlichen Zugehörigkeit zum Judentum angegriffen. Ein solcher Fall ereignete sich 2022 in Sachsen-Anhalt: Ein Paar war im Auto unterwegs, der Mann trug dabei eine Kippa und war somit als jüdisch erkennbar. Auf der Autobahn wurden die beiden von einem anderen Auto erst ausgebremst und anschließend bis zu einem Parkplatz verfolgt. Dort schlossen sich die Betroffenen in ihrem Auto ein. Die drei Männer aus dem anderen Auto versuchten die Türen des Autos zu öffnen. Sie schlugen gegen das Auto und bespuckten die Fenster. Sie beleidigten die Betroffenen antisemitisch und drohten ihnen Gewalt an.

Zu antisemitischen Angriffen kommt es oft unvermittelt und auf offener Straße, wo allein 211 der 532 Angriffe stattfanden. Aber auch im ÖPNV wurden knapp 80 Angriffe an RIAS gemeldet. Angriffe, bei denen die Öffentlichkeit keine schützende Funktion wahrnimmt, können das Gefühl verstärken, potenziell überall mit Antisemitismus konfrontiert werden zu können, und beeinträchtigen insbesondere das Sicherheitsgefühl von Jüdinnen_Juden.

Über die Jahre wurden RIAS auch vermehrt Angriffe bekannt, die in Bildungseinrichtungen stattfanden, darunter allein 45 Angriffe an Schulen. Gerade in diesem Bereich muss allerdings von einem hohen Dunkelfeld ausgegangen werden, weil viele Vorfälle an Schulen nicht bekannt werden. So weist die Soziologin Ju-

lia Bernstein etwa in ihrer Forschung zu Antisemitismus an Schulen darauf hin, dass „Antisemitismus und eine daraus erwachsene feindselige Atmosphäre [...] als Normalität im Schulalltag [gilt]“ (Bernstein 2020, S. 84). Viele Angriffe an Schulen, die RIAS dokumentiert hat, richten sich gegen jüdische Schüler_innen, die von anderen aufgrund ihres Jüdischseins als nicht dazu gehörig markiert und abgewertet werden. In einigen Fällen ging den Angriffen über einen längeren Zeitraum auch antisemitisches Mobbing voraus.

Antisemitische Angriffe gehen von allen politischen Hintergründen aus, die RIAS unterscheidet. Das geht mit den Ergebnissen der regelmäßigen Analysen von RIAS einher, die Antisemitismus als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen ausweisen. Bei vielen Angriffen blieb der politische Hintergrund unbekannt, weil die Täter_innen den Betroffenen und Zeug_innen nicht bekannt sind und sie sich im Zuge der Angriffe auch nicht politisch positionieren. Für Betroffene ist es dabei oft besonders verunsichernd, wenn sie nicht zuordnen können, von welchem Spektrum antisemitische Vorfälle ausgehen.

6. Gewaltandrohungen

Für die Androhung von Gewalt legt RIAS einen relativ engen Begriff an und fasst darunter jegliche eindeutige und direkt an eine Person oder Institution adressierte schriftliche oder mündliche Androhung von Gewalt. Dabei ist es für RIAS unerheblich, wie realistisch die Ausführung der Androhung ist, etwa wenn mit nationalsozialistischen Vernichtungsmethoden wie der Vergasung gedroht wird. Situationen, in denen es weder zu schriftlichen noch zu mündlichen Androhungen kam, die aber als bedrohlich wahrgenommen wurde, werden mit der Definition nicht erfasst. Zwischen 2019 und 2024 wurden dennoch fast 900 antisemitische Bedrohungen bekannt.

Im Gegensatz zu den Fällen von extremer Gewalt und Angriffen spielt bei den antisemitischen Bedrohungen das Internet eine bedeutende Rolle. Insgesamt ereigneten sich knapp 30 % der Bedrohungen online. Zu einer Reihe von Bedrohungen online kam es unmittelbar nach dem 7. Oktober 2023. Diese gingen auch mit Gewalt- und Vernichtungsfantasien bis hin zu Morddrohungen einher und griffen teilweise auch explizit die Massaker der Hamas vom 7. Oktober auf. Dabei ließ sich beobachten, dass die Betroffenen v. a. dann bedroht wurden, wenn sie über die Massaker der Hamas sprachen, Kritik an antisemitischen Posts übten oder auf die gestiegenen Zahlen von Antisemitismus außerhalb Israels verwiesen (vgl. Bundesverband RIAS 2023). In Niedersachsen erhielt eine Jüdin die Nachricht 'Your death is near, pigs' mit einem Emoji der palästinensischen Flagge auf eine Instagram-Story zu einem Beitrag, in dem eine globale Reisewarnung für Israelis ausgesprochen wurde.

Zu den meisten Bedrohungen kam es allerdings von Angesicht zu Angesicht: Ein solcher Fall ereignete sich wenige Zeit nach dem 7. Oktober 2023 in Nordrhein-Westfalen: Ein älteres Ehepaar – der Mann Israeli, seine Frau deutsche Jüdin – ist für ihr Engagement für jüdisches Leben in der Region bekannt. Beide wurden an ihrer Haustür von einem Mann bedroht, der bei ihnen klingelte und sagte: „Beim nächsten Mal komme ich mit meinem großen Aschenbecher und da passt die Asche von 500 Güterwagen rein.“ Mit der Drohung spielte der Unbekannte auf die Deportationszüge in die nationalsozialistischen Vernichtungslager an.

Die meisten Bedrohungen, die einem politischen Hintergrund zugerechnet werden konnten, gingen mit 169 Fällen von Personen mit einem rechtsextremen Hintergrund aus. Diese Bedrohungen gehen häufig mit Post-Schoa-Antisemitismus und affirmativen Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus einher. In Dresden stieg im Herbst 2023 etwa ein Mann in eine Straßenbahn und äußerte sich rassistisch und antisemitisch. Unter anderem sprach er von „diese[n] Schwarzen, diese[n] Ungewaschenen“ und „diese[n] Judenviecher[n]“. Als er von einem Fahrgast gefragt wurde, wen er denn damit meine, entgegnete dieser: „Na offensichtlich dich“ und drohte damit, eine Waffe zu holen und den intervenierenden Fahrgast zu erschießen. Nachdem beide an derselben Haltestelle ausgestiegen waren, warf der Mann eine Bierflasche in Richtung des Betroffenen, zeigte einen Hitlergruß und rief „Sieg Heil“.

In den meisten Fällen waren von den antisemitischen Bedrohungen Individuen betroffen. Es richteten sich aber auch Vorfälle gegen jüdische und israelische Einrichtungen. So erhielt die Jüdische Gemeinde Freiburg 2023 unmittelbar nach dem 9. November, dem Gedenktag zur Erinnerung an die Novemberpogrome 1938, einen Drohbrief mit dem Inhalt: „BALD IST WIEDER REICHSKRISTALLNACHT AUCH IN FREIBURG WERDEN WIR DAS WERK DER VERNICHTUNG DES JUDENTUMS FORTSETZEN TOD ISRAEL [sic!]“. Die Gemeinde setzte daraufhin den Gottesdienst am Schabbat kurzfristig aus. In der Bedrohung wird deutlich, wie der Vernichtungsantisemitismus der Schoa für die heutige Zeit aktualisiert und schließlich um den israelbezogenen Antisemitismus erweitert wird.

7. Gewalt gegen Sachen: Erinnerungsabwehr und Feindmarkierung

Doch antisemitische Gewalt richtet sich nicht nur potenziell und tatsächlich gegen Personen, sondern auch gegen Sachen. RIAS erfasst antisemitische Sachbeschädigungen als gezielte Sachbeschädigungen, wenn Erinnerungszeichen an die Schoa beschädigt werden. Zudem dokumentiert RIAS auch zahlreiche Fälle, in de-

nen jüdisches oder als solches wahrgenommenes Eigentum beschädigt wird. In beiden Formen der Sachbeschädigung steht somit der beschädigende Charakter der Tat im Vordergrund. Dies ist etwa bei antisemitischen Schmierereien im öffentlichen Raum anders – hier geht es den Verursacher_innen häufig eher um eine Sichtbarkeit ihrer Botschaften und weniger um die Beschädigung von U-Bahnhöfen, Uni-Gebäuden oder beliebigen Häuserwänden. Seit 2019 hat RIAS bundesweit mehr als 1.400 Vorfälle gezielter Sachbeschädigung im hier beschriebenen Sinne dokumentiert, wobei sich die Zahl insbesondere seit dem 7. Oktober 2023 massiv erhöht hat. Zwei typische Vorfallkonstellationen seien hier kurz vorgestellt.

Auch 80 Jahre nach Ende des 2. Weltkrieges und damit nach Ende der Schoa werden nach wie vor Jahr für Jahr zahlreiche Erinnerungszeichen und Denkmäler für die jüdischen Opfer der nationalsozialistischen Massenverbrechen beschädigt oder beschmiert. Dabei lassen sich allein am Beispiel der Beschädigungen von Stolpersteinen im Jahr 2024 unterschiedliche Muster erkennen. Diese im Boden verlegten Gedenktafeln erinnern an den letzten frei gewählten Wohnort jüdischer Personen, die während des Nationalsozialismus verfolgt, vertrieben, deportiert in den Suizid getrieben oder ermordet wurden. Im Jahr 2024 hat RIAS bundesweit 90 gezielte Sachbeschädigungen an Stolpersteinen, die an Jüdinnen_Juden erinnern, dokumentiert. In zahlreichen Fällen sollten dabei die Stolpersteine unlesbar gemacht oder zum Verschwinden gebracht werden. So wurden etwa in Weimar zahlreiche Stolpersteine immer wieder mit Säure übergossen – allein der Stolperstein für Karl Sachs fünfzehn Mal zwischen August und November 2024. Der Textilwarenhändler Karl Sachs wurde während der Novemberpogrome 1938 nach Buchenwald verschleppt. Er überlebte das Lager und konnte nach seiner Entlassung 1940 nach Shanghai fliehen. Der Stolperstein wurde zudem auch mit Hilfe eines Winkelschleifers beschädigt. Ähnliche Fälle finden sich im gesamten Bundesgebiet: Stolpersteine werden gestohlen, ihre Inschriften mit Säure, Lack oder Sprühfarbe unkenntlich gemacht oder anders zerstört. In anderen Fällen werden die Stolpersteine im Rahmen der Beschädigung für die Platzierung antisemitischer Botschaften genutzt. Ebenfalls in Weimar wurde im Juni 2024 auf mehrere Stolpersteine „Juden sind Täter“ geschmiert. Durch eine derartige massive Form der Täter-Opfer-Umkehr wird die eliminatorische Gewalt der Schoa offen gerechtfertigt. Einen ähnlichen Fall dokumentierte RIAS in Berlin im Oktober 2024: Unter mehrere Stolpersteine, die an der Humboldt Universität an deportierte und ermordete Jüdinnen_Juden, die an der Universität eingeschrieben waren, erinnern, schmierten Unbekannte „Free Antifa from Zionism“. Diese antisemitische Form einer linken Schuldabwehr hat insbesondere seit dem 7. Oktober, aber auch im Zuge popularisierter postkolonialer Diskurse an Bedeutung gewonnen.

Eine andere verbreitete Form gezielter antisemitischer Sachbeschädigung ist die Beschädigung von Wohnungen oder Wohnhäusern von Jüdinnen_Juden. Zunächst werden die Häuser und Wohnungen als „jüdisch“ markiert. Dies geschieht

etwa, indem das Wort „Jude“ auf die Außenwand der Häuser geschrieben wird. Noch weiter verbreitet ist das Anbringen von Davidsternen, etwa an Haus- oder Wohnungstüren. Hat diese antisemitische Markierungspraxis ebenfalls seit dem 7. Oktober stark zugenommen, gilt dies insbesondere für eine andere Form der Markierung: Im Wohnumfeld jüdischer Betroffener werden (i. d. R. rote) Dreiecke angebracht. Das den Propagandavideos der Hamas entlehnte rote Dreieck wird u. a. genutzt, um politische Gegner_innen und – wie in den hier beschriebenen Fällen – Jüdinnen_Juden unabhängig von ihrem tatsächlichen Verhältnis zu Israel als Feind_innen zu markieren. Werden Wohnungen von Jüdinnen_Juden mit roten Dreiecken versehen, stellt dies also eine unmittelbare Bedrohung da. Die Bedrohung ist antisemitisch, weil Jüdinnen_Juden mit Israelis gleichgesetzt, als Feinde konstruiert und zum Zwecke der Gewaltausübung als Fremde markiert werden.

8. Leugnung und Affirmation antisemitischer Gewalt

Doch auch wenn Gewalt nicht unmittelbar ausgeübt oder angedroht wird, zeigt sich in zahlreichen von RIAS dokumentierten Vorfällen, wie gewaltvoll Antisemitismus ist. Das Verhältnis von antisemitischen Stereotypen zur Gewalt zeigt sich auch im Leugnen und in der Affirmation antisemitischer Gewalt. Beides sind Phänomene, die man üblicherweise eher dem Rechtsextremismus zuschreibt. Und tatsächlich macht eine Auswertung von mehr als 2.200 antisemitischen Vorfällen mit rechtsextremem Hintergrund aus den Jahren 2019 bis 2023 die große Rolle deutlich, die sowohl die Leugnung der Schoa als auch die Affirmation der antisemitischen Gewalt der Nationalsozialist_innen für rechtsextreme Lebenswelten und Identität nach wie vor spielen (Poensgen 2024b). So dokumentierte RIAS zahlreiche Solidaritätsbekundungen für die verurteilte Schoa-Leugnerin Ursula Haverbeck-Wetzel. Sie hat bis zu ihrem Tod im Jahr 2024 immer wieder die Schoa geleugnet und wurde daher zu Geld-, Bewährungs- und schließlich Haftstrafen verurteilt. In Form von Info-Ständen, T-Shirt-Motiven oder Plakaten solidarisierten sich Rechtsextreme etwa in Dresden, im Eichsfeld (Thüringen) und in Bremerhaven mit der Schoa-Leugnerin. Anspielungen auf Schoa-Leugnungen finden sich auch in Redebeiträgen der extremen Rechten bei Demonstrationen, in denen auch ausgelotet wird, wie weit man gehen kann, ohne strafrechtlich belangt zu werden.

Die Bemühungen, die Existenz der Schoa zu leugnen, bedeuten jedoch nicht, dass nicht gleichzeitig offen antisemitische Gewalt legitimiert, gefeiert und ihre Wiederholung angekündigt wird. Dies zeigt sich v. a. in rechtsextremen Lebenswelten. So dokumentiert RIAS bundesweit Jahr für Jahr zahlreiche Vorfälle, in denen das sogenannte U-Bahn-Lied gesungen wird. In diesem wird der Bau einer U-Bahnlinie von Orten, die mit bestimmten Feinden (Linke, Fans anderer Fuß-

ballmannschaften, Jüdinnen_Juden) verbunden werden, in das Vernichtungslager Auschwitz angekündigt. In anderen Fällen werden in der Öffentlichkeit antisemitische Lieder abgespielt, in denen die Gewalt gegen Jüdinnen_Juden gefeiert wird. Eine ähnliche Entwicklung ist seit den Massakern der Hamas in Israel am 7. Oktober 2023 auch in anderen politischen Spektren zu beobachten. Auch hier ist jenseits von konkreten Bedrohungen oder Gewaltvorfällen in Äußerungen, Online-Kommentaren oder Schmierereien eine Gleichzeitigkeit der Affirmation antisemitischer Gewalt am 7. Oktober und ihre Leugnung festzustellen. Insbesondere die Vergewaltigungen israelischer Frauen wird massiv geleugnet (s. u.). Am Abend des 5. Oktobers 2024 – kurz vor dem Jahrestag der Massaker – wurde in Berlin ein Graffiti auf einer Fußgängerbrücke entdeckt: „Long Live Oct 7“ und „Nie wieder Israel“. In Bergisch-Gladbach rief ebenfalls im Oktober 2024 eine Frau in Richtung einer pro-israelischen Mahnwache: „Hoffentlich überfällt die Hamas Israel noch einmal und dann aber richtig“.

9. Verschränkungen: Antisemitische Gewalt, Rassismus und Sexismus

Immer wieder werden antisemitische Stereotypen in Verbindung mit anderen Ideologien geäußert und sprachlich miteinander verknüpft, wie etwa in der Beleidigung „Judenschlampe“. Die Verschränkung dieser Ideologien verändert ihre inhaltliche Bedeutung, indem neue Sinngehalte hinzugefügt werden: Die Kombination ist also mehr als die Summe ihrer Einzelteile. Karin Stögner nach ist die „ideologische und terminologische Nachbarschaft nicht zufällig, sondern im Gegenteil konstitutiv für ihren eigenen Gehalt“ (Stögner 2017, S. 41). Auch von RIAS dokumentierte antisemitische Gewalt geht mit anderen Ideologien einher, wobei insbesondere Sexismus und Rassismus eine zentrale Rolle spielen und im Folgenden beleuchtet werden.

Bei Vorfällen, in denen sich auch Misogynie ausdrückt, lassen sich analytisch v. a. drei Arten unterscheiden: erstens Beleidigungen, zweitens die Androhung von (sexueller) Gewalt und drittens die Verhöhnung von Opfern misogynen Gewalt. Letztere Form zeigte sich insbesondere mit Bezug auf den 7. Oktober. Im Zusammenhang mit dem 7. Oktober stieg auch die Konfrontation mit misogynen Gewaltfantasien in einer Qualität und Quantität, wie sie bis dahin nicht beobachtet wurde (vgl. Loy 2024, S. 14). Ein Vorfall, bei dem Vergewaltigungsfantasien ausgedrückt wurden, ereignete sich im Oktober 2023 auf Instagram. Nachdem sich eine Frau dort nach den Massakern des 7. Oktobers mit Israel solidarisiert hatte, versah ein User mehrere ihrer Posts mit Kommentaren wie „is arab dick good?“ [sic!]. Mit der ersten Äußerung werden nicht nur die Opfer der sexuellen Gewalt vom 7. Oktober verhöhnt, sondern sie wird auch instrumentalisiert, um

die Frau mit Vergewaltigungsfantasien zu konfrontieren. Auffällig ist, dass sich die Kontexte dieser Vorfälle häufig ähneln: Es sind Situationen, in denen jüdische Frauen antisemitischen Aussagen widersprechen oder sich mit Betroffenen von Antisemitismus solidarisch erklären. Den Frauen schlägt die (enthemmte) Aggression als Beleidigungen, aber auch in der Androhung von Gewalt entgegen (vgl. ebd., S. 22).

In dem Terrorangriff im Oktober 2019 in Halle (Saale) und Wiedersdorf kamen Antisemitismus, Rassismus und Misogynie auf besonders brutale Art und Weise zusammen. Ein Rechtsterrorist hatte versucht, Jüdinnen_Juden, die zum höchsten jüdischen Feiertag Jom Kippur zusammengekommen waren, zu ermorden. Nachdem es ihm nicht gelungen war, erschoss er die vorbeilaufende Jana L. und ermordete rassistisch motiviert Kevin S. in einem türkischen Imbiss. Während seiner Flucht fuhr der Täter, ebenfalls aus rassistischen Motiven, einen Passanten an und verletzte in Wiedersdorf zwei weitere Personen lebensgefährlich (vgl. Poensgen 2024b, S. 35). Der Täter begründete seine Tat neben seiner antisemitischen und rassistischen Motivation auch frauenfeindliche (vgl. Pook et al. 2021, S. 878).

Antisemitische und rassistische Angriffe zielten v. a. darauf ab, bestimmte Gruppen als nicht dazugehörig zu markieren und damit abzuwerten. Knapp jeder zweite Gewaltvorfall ging außerdem mit Formen des Post-Schoa-Antisemitismus einher, etwa indem rassistische Aussagen mit der Androhung von Auschwitz oder dem Tod durch Vergasung verbunden wurden. Auch die Abwehr der Erinnerung an die Schoa wurde mit rassistischen Aussagen verbunden, etwa das Beschmieren eines Stolpersteins und die Parole ‚Ausländer raus‘ an der Wand daneben.

10. Fazit: Antisemitische Gewalt in Deutschland heute

Antisemitische Gewalt ist in Deutschland hoch präsent. Terrorangriffe und Morde wie in Halle oder Solingen sowie Brandanschläge auf jüdische Gemeinden, Synagogen oder Friedhöfe sind keine Seltenheit und rufen oft keinen gesellschaftlichen Aufschrei hervor. Auch in staatlichen Institutionen wie Universitäten oder Schulen, die Jüdinnen_Juden nicht meiden können, manifestiert sich antisemitische Gewalt. Selbst nicht unmittelbar gewaltförmige Vorfälle wie Schmierereien zeigen, dass Gewalt ein Strukturmerkmal des heutigen Antisemitismus ist. Antisemit_innen leugnen und feiern diese Gewalt zugleich, während sie deren Wiederholung ankündigen.

Antisemitische Gewalt ist ein vielschichtiges Phänomen und nicht auf bestimmte Anlässe, Antisemitismusformen oder politische Spektren begrenzt. Sie verbindet verschiedene Akteur*innen nicht nur durch gemeinsame Vorstellungen

und Stereotype, sondern auch durch ein wesentliches Mittel des Antisemitismus: Gewalt.

Antisemitische Gewalt wird um ihrer selbst willen ausgeübt – Antisemit_innen zielen darauf ab, Jüdinnen_Juden zu verletzen oder zu töten. Lediglich Gewaltformen, die die Erinnerung an die Schoa verdrängen sollen, stellen eine Ausnahme dar: Das Gedenken an die ermordeten und vertriebenen Opfer der Schoa soll aus dem öffentlichen Raum verschwinden, weil es dort den Interessen der Gewaltausübenden im Wege steht. Die von RIAS dokumentierten Vorfälle verdeutlichen, wie eine „dichte Beschreibung“ (von Trotha) dazu beitragen kann, antisemitische Gewalt besser analysieren zu können. Dabei sind nicht nur Motivation und Situationsdynamik zu untersuchen, sondern auch die Rolle an- und abwesender Dritter: Antisemitische Gewalttaten sind Botschaftstaten, die sich nicht lediglich gegen die unmittelbar Betroffenen, sondern gegen Jüdinnen_Juden insgesamt richten und durch das Agieren von (abwesenden) „Zionisten“ oder Einzelpersonen wie George Soros vermeintlich legitimiert werden.

Die Diskrepanz in der Wahrnehmung von Antisemitismus zwischen der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft und jüdischen Communities zeigt sich besonders bei antisemitischer Gewalt. Sie wird oft nicht erkannt, verharmlost oder ignoriert. Die Arbeit von RIAS kann solche Fehlentwicklungen aus Perspektive der Betroffenen sichtbar machen. Eine systematische Integration gewaltsoziologischer Forschungsansätze in die Antisemitismusforschung fehlt jedoch bislang – dabei könnte sie Politik und gesellschaftlichen Institutionen wie Polizei, Schule oder Universität helfen, antisemitischer Gewalt wirksamer zu begegnen.

Literatur

- Astashkevich, Irina (2018): *Gendered Violence: Jewish Women in the Pogroms of 1917 to 1921*. Boston: Academic Studies Press.
- Bundesverband RIAS (2021): Problembeschreibung: Antisemitismus in Baden-Württemberg. <http://www.report-antisemitism.de/documents/Problembeschreibung%20-%20Antisemitismus%20in%20Baden-W%C3%BCrtemberg%20-%20Bundesverband%20RIAS.pdf> (Abruf: 07.03.2025).
- Bundesverband RIAS (2022): Jahresbericht. Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2021. https://www.report-antisemitism.de/documents/Antisemitische_Vorfaelle_in_Deutschland_Jahresbericht_RIAS_Bund_2021.pdf (Abruf: 07.03.2025).
- Bundesverband RIAS (2023): Antisemitische Reaktionen auf den 07. Oktober. Antisemitische Vorfälle in Deutschland im Kontext der Massaker und des Krieges in Israel und Gaza zwischen dem 07. Oktober und 09. November 2023. https://www.report-antisemitism.de/documents/2023-11-28_antisemitische_reaktionen_in_deutschland_auf_die_hamas-massaker_in_israel_2.pdf (Abruf: 07.03.2025).
- Bundesverband RIAS (2024): Jahresbericht. Antisemitische Vorfälle 2023. Berlin.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Analysen – Befunde – Handlungsoptionen*. Bonn. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung.
- Chaussy, Ullrich (2020): *Das Oktoberfestattentat und der Doppelmord von Erlangen. Wie Rechtsterrorismus und Antisemitismus seit 1980 verdrängt werden*. Berlin: Ch. Links.

- Chernivsky, Marina/Wiegemann, Romina (2017): Antisemitismus Als Individuelle Erfahrung Und Soziales Phänomen – Zwischen Bildung, Beratung und Empowerment. In: *Medaon* 11 (21), S. 8. https://www.medaon.de/pdf/Medaon_21_Chernivsky_Wiegemann.pdf (Abruf: 09.03.2025).
- Claussen, Detlev (2005): Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hendlmeier, Till Laurin (2024): Ebenen der Anzeige antisemitischer Straftaten. Erfahrungen Betroffener mit den Reaktionen der Justiz. https://www.asjust.de/wp/wp-content/uploads/2024/07/ASJust_WP_4.pdf (Abruf: 07.03.2025).
- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (2013): Arbeitsdefinition zur Leugnung und Verharmlosung/Verfälschung des Holocaust. <https://holocaustremembrance.com/resources/arbeitsdefinition-leugnung-verfalschung-des-holocaust> (Abruf: 09.03.2025).
- Loy, Bianca (2024): Die Verschränkung von Antisemitismus und Sexismus nach dem 7. Oktober 2023. In: RIAS Working Paper 02/24. http://www.report-antisemitism.de/documents/2024-12-18_RIAS_Working-Paper-3.pdf (07.03.2025).
- Neumann, Peter R. (2024): Die Rückkehr des Terrors. Wie uns der Dschihadismus herausfordert. Berlin: Rowohlt Berlin.
- Poensgen, Daniel (2024a): Der 7. Oktober als Zäsur? Antisemitismus aus Betroffenenperspektive. In: *Psychosozial Jg. 47, Heft 178*, S. 53–67.
- Poensgen, Daniel (2024b): Terrorismus, Polit-Aktivismus und Alltagskultur: Rechtsextreme antisemitische Vorfälle in Deutschland 2019 – 2023. In: Bundesverband RIAS: Rechtsextremismus und Antisemitismus Historische Entwicklung und aktuelle Ausdrucksformen. http://www.report-antisemitism.de/documents/24-12-11_BVRIAS_Rechsextremismus_Antisemitismus.pdf (Abruf: 07.03.2025).
- Poensgen, Daniel/Kopp, Julia (2020): Alltagsprägende Dynamiken. Antisemitische Vorfälle in Deutschland. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft: Wissen Schafft Demokratie. Schwerpunkt Antisemitismus. Jena: Amadeu Antonio Stiftung, S. 216–77.
- Pook, Linus/Stanjek, Grischa/Wigard, Tuija (2021): Der Halle-Prozess: Mitschriften. Leipzig: Spector Books.
- RIAS NRW (2023): Antisemitische Vorfälle in Nordrhein-Westfalen 2022. http://www.report-antisemitism.de/documents/Jahresbericht_2022_RIAS_NRW.pdf (Abruf: 07.03.2025).
- Steinke, Ronen (2020) Terror gegen Juden: Wie antisemitische Gewalt erstarkt und der Staat versagt. Eine Anklage. Berlin: Berlin.
- Stögner, Karin (2017): „Intersektionalität von Ideologien“ – Antisemitismus, Sexismus und das Verhältnis von Gesellschaft und Natur. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik Jg. 41, Heft 2*, S. 25–45.
- Trotha, Trutz von (1997): Zur Soziologie der Gewalt. In: Dies.: *Soziologie der Gewalt*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9–58.
- Weyand, Jan. (2016): Historische Wissenssoziologie des modernen Antisemitismus. Göttingen: Wallstein.
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Bernstein, Julia (2017): Jüdische Perspektiven Auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2913036> (Abruf: 07.03.2025).

Das Antisemitismuserleben als Handlungsherausforderung im Alltag von Jüdinnen:Juden

Niklas Herrberg

1. Einleitung

In der Antisemitismusforschung kann es als Konsens angesehen werden, dass Antisemitismus sowohl in der politischen Rechten, in der politischen Linken als auch in politisch-islamischen Milieus angetroffen werden kann (Salzborn 2022). Auch die ‚politische Mitte‘ ist von der Bezugnahme auf antisemitische Stereotype nicht frei. Antisemitismus wird als Phänomen verstanden, das in unterschiedlicher Weise auftreten kann und gerade im postnationalsozialistischen Deutschland oftmals in chiffrierter Form kommuniziert wird (Bergmann 1986).

Was in diesem Zusammenhang lange Zeit kaum im Fokus der Antisemitismusforschung stand, ist die Frage, wie diese vielfältigen Bedrohungen von Jüdinnen:Juden erfahren werden und welche Umgangsweisen die Konfrontation mit Antisemitismus bei diesen hervorruft. Erst in den letzten Jahren ist zu beobachten, dass eine systematische Erforschung der Perspektiven von Jüdinnen:Juden stärker in den Fokus gerückt ist. Neben ländervergleichenden Studien durch die Fundamental Rights Agency der EU (Europäische Union 2013; 2018) sind für den deutschen Raum gerade die Studien von Zick und Bernstein (2017), Chernivksy und Lorenz-Sinai (2020; 2024) sowie Reimer-Gordinskaya und Tzschiesche (2021a; 2021b) zu nennen, die mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen die Exploration des Feldes vorantreiben. Auch der Verbund der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (RIAS) trägt mit Studien, die auf die Erfahrungen von Jüdinnen:Juden fokussieren, zur weiteren Etablierung der Forschung bei (Poensgen et al. 2023). Dies ist nicht nur deshalb zu begrüßen, weil es ein besseres Verständnis der Konsequenzen von Antisemitismus unterstützt, vielmehr kann ein solcher Zugang zudem in normativer Hinsicht zeigen, dass Jüdinnen:Juden als aktive Subjekte Antisemitismus als einem „kollektiven Handlungsproblem“ (Reimer-Gordinskaya/Tzschiesche 2021a, S. 34) begegnen (müssen) und nicht passive Opfer verbleiben. Nicht zuletzt die Auswirkungen des Massakers vom 7. Oktober 2023 auf in Deutschland lebende Jüdinnen:Juden haben die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit der Forschung unterstrichen.

Mein Beitrag knüpft an diese Forschungsperspektive an und setzt sich mit der Frage auseinander, wie Jüdinnen:Juden die Konfrontation mit Antisemitismus in

alltäglichen Interaktionssituationen erleben. Ich lege hierbei ein besonderes Augenmerk auf das Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit und die Herausforderung, diese im Angesicht der Konfrontation aufrechtzuerhalten. Für eine systematische Rekonstruktion und Interpretation greife ich auf die sozialphänomenologische Wissenssoziologie von Alfred Schütz (1993) und seine Überlegungen in Hinsicht auf eine Soziologie der alltäglichen Lebenswelt zurück. Mit diesem theoretischen Rahmen analysiere ich 21 problemzentrierte Interviews und zeige, dass vor, während und im Fortgang der Antisemitismuskonfrontation Jüdinnen:Juden vor Problemen stehen, die oftmals eigene Handlungsfähigkeit herausfordern und nicht immer zufriedenstellend gelöst werden können. Ich schließe mit einer Einordnung dieser Ergebnisse in Bezug auf das Massaker vom 7. Oktober und dessen Konsequenzen für das Antisemitismuserleben unter in Deutschland lebenden Jüdinnen:Juden.

2. Handlungspraxis in der alltäglichen Lebenswelt

Bei der Analyse alltäglicher Antisemitismuskonfrontationen ist es instruktiv, sich auf die Arbeit von Alfred Schütz zu beziehen. Seine grundlegenden Theoretisierungen der alltäglichen Lebenswelt ermöglichen es zum einen, Alltag als eine Sphäre zu verstehen, die sich vor allem durch eine praktische Orientierung auszeichnet, bei der eigene Handlungsfähigkeit so lange als selbstverständlich angenommen wird, bis es zur Irritation und/oder gar zu einer Krise bei der Umsetzung eigener Handlungsentwürfe kommt (Schütz / Luckmann 2003, S. 29–34). Zum anderen kann man mit Schütz Subjektivität und subjektive Sinnauslegungen im Alltag theoretisch adressieren, ohne deren stetige Einbettung und Prägung durch eine intersubjektiv verfasste soziale Alltagswelt aus den Augen zu verlieren (Eberle 2022, S. 109–10; Schütz 1971a).

Die alltägliche Lebenswelt ist für Schütz ein Sinnbereich, der sich durch einen spezifischen Erkenntnisstil auszeichnet (Schütz 1971b). Es ist ein „Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt“ (Schütz / Luckmann 2003, S. 29) und eine Sphäre, in die er „eingreifen und die er verändern kann“ (ebd.):

„Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet. Mit ‚schlicht gegeben‘ bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist.“ (ebd.)

Die Einstellung im Alltag – die Schütz (1993) auch als natürliche Einstellung bezeichnet – suspendiert den Zweifel an der Gestaltbarkeit des eigenen Alltags.

Soweit der eigene Alltag fortläuft, ist der Alltagsmensch gewiss, dass dieser von einem stetigen und vertrauten „Und-so-weiter“ (ebd., S. 34) geprägt ist, bei dem unfraglich ist, dass man immer wieder in gewohnter Weise in diesen eingreifen kann (Eberle 2022). Dieses „Ich-kann-immer-wieder“ (Schütz/Luckmann 2003, S. 34) wird erst dann fraglich, wenn die Idealisierung eines stetig gestaltbaren Fortgangs sich – etwa durch die Konfrontation mit Antisemitismus – als praxisuntauglich erweisen. Gerade die wiederkehrende Erschütterung unfraglich scheinender Deutungs- und Handlungsrouتين kann den Alltag grundlegend verunsichern und potenziell in eine „Krisis“ (Schütz, 1972b, S. 62) stürzen. Alltag wird mit zunehmender Verunsicherung zu einem Balanceakt zwischen Normalität und Prekarität, der ein bewusstes Austarieren bedarf.

In Situationen, in denen Alltagspraxis irritiert und infrage gestellt wird, muss der Alltagsmensch – mehr oder minder nachdrücklich – dem jeweiligen Deutungs- und/oder Handlungsproblem Aufmerksamkeit entgegenbringen. Die alltäglichen Relevanzsetzungen werden als von außen beziehungsweise durch andere auferlegt erfahren (Campo 2015; Schütz 1972, S. 55). Für Schütz wird die eigene Alltagspraxis durch drei eng miteinander verwobene Relevanzen bedingt. Thematische Relevanz bezeichnet zunächst die intentionale Zuwendung zu einem Phänomen. Hierunter ist nichts anderes zu verstehen, als dass einem möglichen Erfahrungsobjekt bewusst Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die typisierende Auslegung eines Phänomens wird über die sogenannte Interpretationsrelevanz beeinflusst. Die Ausdeutung eines Erfahrungsgegenstandes kann hierbei entweder selbstgewählt (beispielsweise aus Neugier) oder vor dem Hintergrund einer auferlegten Ausdeutungsnotwendigkeit erfolgen. Mit dem Begriff der Motivationsrelevanz wird wiederum die – ebenfalls selbstgewählte oder durch Handlungsdruck auferlegte – Entwicklung praktischer Umgangsweisen verstanden (Schütz/Luckmann 2003, S. 252–312). Gerade Erfahrungsobjekte, die als bedrohlich und verletzend ausgedeutet werden, erzeugen eminenten Handlungsdruck. Dies ist selbstverständlich für die Antisemitismuskonfrontation zentral, gleichwohl diese als Phänomen verstanden werden kann, das in Hinsicht auf alle drei Relevanzen zur Aufmerksamkeit nötigen kann.

Unter Erfahrungsgegenständen, denen der Alltagsmensch in der alltäglichen Lebenswelt freigewählt oder erzwungen Aufmerksamkeit entgegenbringt, sind selbstverständlich gerade auch die Verhaltensweisen der Mitmenschen zu verstehen – die alltägliche Lebenswelt ist keine reine Dingwelt, sondern eine intersubjektiv und interaktiv vermittelte Sozialwelt (Schütz 1993; Šrubař 2007). Mitmenschen können zu Austausch und Kooperation anregen, gleichwohl aber Alltag auch irritieren, Aufmerksamkeit aufzwingen und Handlungsherausforderungen verursachen, die praktischer Problembearbeitung bedürfen. Der Alltagsmensch ist demgemäß damit konfrontiert, nicht nur sein eigenes Alltagsleben sinnhaft auszulegen, sondern muss sich in diesen Auslegungen gerade auch dem Problem des Fremdverstehens stellen (Schütz 1993, S. 137). Sinnauslegung ist für Schütz

hierbei grundsätzlich eine retrospektive Zuschreibung, insoweit es sich um „eine Selbstausslegung“ (ebd., S. 104) eines in der Vergangenheit liegenden „Erlebnisses von einem neuen Erleben her“ (ebd.) handelt. Dies trifft in der natürlichen Einstellung auch für die Auslegung des Sinns des Verhaltens und der Handlungen anderer Alltagsmenschen zu. Mit dem Begriff der „Generalthesis der wechselseitigen Perspektiven“ (Schütz/Luckmann 2003, S. 99) bezeichnet Schütz in diesem Zusammenhang die Alltagsannahme, dass andere in vergleichbarer Weise die Welt erleben und in ihr handeln. Das eigene spontane Verhalten, das rückblickend sinnhaft ausgelegt wird, oder die eigenen vor Vollzug entworfenen Handlungen werden unter dieser Voraussetzung als Typiken verwendet, gemäß denen man Verhalten und Handlungen eines Alter Egos einordnet (Schütz 1993, S. 137–143). Die aufgezwungene Auseinandersetzung mit Antisemitismus kann diese Annahme allerdings ins Wanken bringen, da ersichtlich wird, dass ein:e Interaktionspartner:in gerade nicht die Welt in ähnlicher Weise erlebt und ausdeutet, sondern auf antisemitische Stereotype zurückgreift und entsprechend dieser Weltdeutung handelt.

3. Erhebung und Auswertung problemzentrierter Interviews

Zum interpretativen Nachvollzug des Antisemitismuserlebens von Jüdinnen:Juden greife ich auf 21 problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) zurück, die ich im Zeitraum von Oktober 2021 bis Februar 2023 im Rahmen des Forschungsprojekts ArenDt mit in Deutschland lebenden Jüdinnen:Juden geführt habe. Neben Fragen zum allgemeinen Antisemitismusverständnis und der Einschätzung der Prävalenz von Antisemitismus im gegenwärtigen Deutschland, lag der (Problem-)Fokus der Interviews insbesondere auf dem Alltagserleben von Antisemitismus und den eigenen Umgangsweisen damit. Der hierzu verwendete Interviewleitfaden zielte vorrangig darauf ab, möglichst freie Schilderungen gemäß eigener Relevanzen zu ermöglichen und spezifizierende Nachfragen erst im Anschluss an die Schilderungen des eigenen Alltagserlebens zu stellen.

Die Erhebung und Auswertung der Interviews orientierten sich wiederum an Verfahrensweisen der Grounded Theory Methodologie (Strauss/Corbin 1998). Dies bedeutet, dass die kriteriengeleitete Auswahl von Interviewpartner:innen und die Interpretation ihrer Schilderungen eng aufeinander abgestimmt sind und simultan durchgeführt wurden. Die Analyse der ersten Interviews führte zu vorläufigen Erkenntnissen über die Perspektivenvielfalt von Jüdinnen:Juden, welche bei der Auswahl weiterer Interviewpartner:innen mitberücksichtigt wurden und wiederum zu einer Überarbeitung und Erweiterung der vorläufigen Analyseergebnisse führten. So entstand ein spiralförmiger Forschungsprozess, bei dem stets zwischen Erhebung und Analyse gewechselt wurde.

Relevante Kontraste, die im Samplingprozess berücksichtigt wurden, um die Vielfalt der Perspektiven von Jüdinnen:Juden der Analyse zugänglich zu machen, bezogen sich zu Beginn auf Geschlecht, Alter, Migrationserfahrung sowie Elternschaft. Wohnort in Deutschland, Stadt-Land-Unterschiede und Bildungsgrad wurden wiederum im Fortgang der Analyse mit einbezogen. Eine Übersicht über die soziodemografischen Merkmale des Samples ist Appendix 1 zu entnehmen. Für die Analyse der Schilderungen über Antisemitismuskonfrontationen im Alltag habe ich insbesondere auf sequenzielle Interpretationen von Schlüsselpassagen zurückgegriffen (Bohnsack/Nohl 2007; Wernet 2006). Dies diente der systematischen Exploration der Darstellung eigenen Erlebens, die sowohl über gedankenexperimentelle als auch empirische Vergleiche erfolgte.

4. Alltägliche Antisemitismuskonfrontation: Erleben und Umgangsweisen

Ich werde im Weiteren die zentralen Befunde der Interpretation von Schilderungen alltäglicher Antisemitismuskonfrontationen vorstellen. Der Schwerpunkt meiner Argumentation liegt hierbei auf dem Umstand, dass Antisemitismus vor, während und im Fortgang der Konfrontation Einfluss auf die Fraglosigkeit alltäglichen Fremdverstehens und alltäglicher Handlungspraxis nehmen kann. Schon im Vorfeld der eigentlichen Konfrontation kann deren Antizipation zur Herausforderung werden und Alltag verunsichern. Die Konfrontation selbst wiederum erzwingt Aufmerksamkeit, während Antisemitismus als dringliches Handlungsproblem im Fortgang der Konfrontation die Fraglosigkeit eigener Handlungsfähigkeit herausfordern kann.

4.1 Vor der Konfrontation: Herausforderungen bei der Antizipation und präventive Unsichtbarkeit

Die Antizipation der möglichen Konfrontation mit Antisemitismus kann schon im Vorfeld der eigentlichen Konfrontation Wirkung auf den Alltag von Jüdinnen:Juden entfalten. Zwei Aspekte erscheinen mir hier besonders von Interesse. Gelingende Antizipation kann zum einen gerade zur präventiven Anpassung des eigenen Verhaltens im Alltag führen. Das gleichzeitig potenziell mögliche Scheitern von Antizipation, sodass die etwaige Konfrontation im Alltag nie ganz ausgeschlossen werden kann, kann zudem an der Fraglosigkeit des eigenen Alltags rütteln.

Jüdinnen:Juden verfügen im Alltag über Situationstypiken, anhand derer sie das wahrscheinliche Aufkommen antisemitischer Anfeindungen im Alltag antizipieren und mögliche Handlungsreaktionen entwerfen. Im untersuchten Inter-

viewmaterial werden hier etwa die Kommentarspalten auf Social-Media-Plattformen benannt. Interviewpartnerin 9 schildert etwa, dass ihr, bedingt durch ihre Interaktion mit eher „irgendwie links-ish oder progressiveren Menschen oder Videos“ (Interview 9), auf TikTok durch den Algorithmus „auch automatisch (.) solche israelbezogenen, äh (.) schwierigen Videos angezeigt“ (Interview 9) werden. Sie sieht sich bei derartigen Inhalten in der Verantwortung, zu widersprechen, worauf hin sie „in Kommentaren (...) halt angegriffen @(.).@“ (Interview 9) werde.

Zudem werden von den Interviewpartner:innen auch gegen Israel gerichtete Demonstrationen als Situationen benannt, in welchen die Konfrontation mit Antisemitismus schnell drohen könne. Verschiedene Interviewpartner:innen verweisen hier auf den Al-Quds-Marsch als Kontext, welchen man mit „antisemitische(n) äh (2) äh::: Reden“ (Interview 10) und „echt offen krasse(n), antisemitische(n) Parolen“ (Interview 15) verbinde, bei dem „Israel-Flaggen verbrannt (...) und gegen Juden gehetzt“ (Interview 5) werde. Die für manche Interviewpartner:innen kaum fragliche Einordnung von israelfeindlichen Demonstrationen als Ort potenzieller Antisemitismuskonfrontation kann wiederum auf Handlungsentwürfe in den jeweiligen Situationen wirken:

„Ich würde es vermeiden, (.) wenn bei einer propalästinensischen Demonstration (1) äh: (.) zu nah @(.).@ (.) an den Kerlen (.) heranzukommen. (.) Hier gab es ja solche propalästinensische Demonstrationen. (.) Und äh es gab Leute, die saßen im Café und haben solche (1) solche kleine israelischen Papierfl(äg)gchen) ähm: (.) da hat es äh: von diesen Demonstrant*innen, die sind dann hingegangen und haben=s ihnen weggerissen. (2) Ich würde es vermeiden, so etwas zu tun.“ (Interview 1)

Die Reflexion über die Angemessenheit eigener Handlungsentwürfe in Hinsicht auf die Antizipation von Antisemitismus ist dabei gerade mit dem Umstand verknüpft, seine jüdische Identität in bestimmten Sozialräumen oder allgemein in der Öffentlichkeit nicht zu zeigen beziehungsweise diese Fremden gegenüber nicht zu offenbaren. Sowohl in den hier verwendeten Interviews als auch in eingangs angeführten Studien zum Thema nehmen Jüdinnen:Juden gerade auf das Verstecken der Kippa an öffentlichen Orten Bezug. Interviewpartner 16 schildert etwa, dass Bekannte vermeiden, als jüdisch erkennbar zu sein, gerade, „wenn sie U-Bahn, S-Bahn fahren oder wenn sie in manchen Stadtteilen sind“ (Interview 16), wo „die Angst groß und offensichtlich (...) das Bedrohungspotenzial nicht zu vernachlässigen“ (Interview 16) ist.

Hierbei ist allerdings relevant, dass die öffentliche Nichterkennbarkeit jüdischer Identität, die sowohl als bewusste Präventionsstrategie im Alltag erfolgen als auch daher rühren kann, selbstgewählt keinen Wunsch nach symbolischen Ausdruck des eigenen Jüdisch-Seins zu verspüren, nicht mit einem Ausbleiben der Antisemitismuskonfrontation gleichgesetzt werden kann. Sie kann zwar dem Antisemitismuserleben vorbeugen, das direkt an die eigene Person adressiert

ist, kann die Möglichkeit einer Antisemitismuskonfrontation im Allgemeinen allerdings nicht ausschließen. Interviewpartner 17 schildert beispielsweise, wie ein Jugendlicher während eines Besuchs in Israel ihn nach seiner Herkunft fragte:

„Ich sag, aus Deutschland. (2) Und dann meinte er (2) und er hat das Wort Juden gesagt, Juden (.) und hat dann (1) (das gemacht), also Kopf abschneiden. Und da dachte ich nur, ‚hallo, geht=s noch?‘ Und da bin ich richtig wütend geworden, ne. (...) Hab dann gesagt, dass ich eben auch Jude bin, (.) ne. Und dass er sich vorsehen soll, was er sagt und zu wem er was sagt. (2) Also ähm furch- furchtbar.“ (Interview 17)

Auch wenn die antisemitische Gewaltdrohung nicht konkret den Interviewpartner als jüdische Person adressiert, erlebt dieser gleichwohl Antisemitismus. Anders als eine unmittelbar gegen die eigene Person gerichtete Konfrontation steht es ihm – trotz der erlebten Verletzung – hier frei, nicht auf den antisemitischen Kommentar einzugehen oder auf diese zu reagieren – ich greife diesen Aspekt im kommenden Abschnitt in Hinsicht auf die Entstehung von Handlungsdruck im Zuge der Antisemitismuskonfrontation auf.

Gleichfalls deutet sich schon in der Schilderung von Interviewpartner 17 an, dass Antisemitismus in alltäglichen Interaktionssituationen relevant werden kann, ohne dass dies in jedem Fall antizipiert werden kann. Bedingt durch die Vielfalt antisemitischer Stereotype und Chiffren, der Drastik und Absurdität antisemitischer Vorwürfe gegenüber Jüdinnen:Juden und dem Vorhandensein von Antisemitismus in allen Teilen der Gesellschaft, sind alltägliche Deutungsmuster nicht immer hinreichend. So wurde Interviewpartner 6 etwa während seiner Tätigkeit als politischer Bildner von einer Lehrerin gefragt, ob er „Blut von von christlichen Babies“ (Interview 6) zu sich genommen habe, während Interviewpartnerin 12 „eine sehr, sehr böse Überraschung“ (Interview 12) nach der Scheidung ihrer Schwester erlebt habe. Der vormalige Ehemann der Schwester zerstörte alle „Geschenke, die wir ihm in den letzten (2) dreißig, vierzig Jahren, alles, was wir ihm geschenkt hatten“ (Interview 12) und sendete diese gemeinsam mit der antisemitischen Schrift der „Protokolle der Weisen von Zion“ an die Familie zurück.

Der Umstand, dass Jüdinnen:Juden Antisemitismus im Alltag in verschiedenen Situationen antizipieren, ihre Erkennungsschemata allerdings nicht immer hinreichen, die konkreten Ausdrücke von Antisemitismus vorherzusehen, wirkt auf die Fraglosigkeit des eigenen Alltags (Schütz und Luckmann 2003, S. 29–34). Da nie ganz ausgeschlossen werden kann, dass selbst Interaktionssituationen, in denen man nicht annimmt, mit Antisemitismus konfrontiert zu werden, unerwartet kippen, wird die Bedrohung durch Antisemitismus zum untergründig mitlaufenden Begleiter des eigenen Alltags.

4.2 Bei Konfrontation: Erzwungene Suspendierung selbstgewählter Relevanzen

Die Konfrontationssituation mit Antisemitismus ist gerade dadurch geprägt, dass Jüdinnen:Juden schnell dazu genötigt werden können, die eigene Alltagspraxis temporär zu suspendieren. Sie müssen sich der Konfrontation zuwenden. In der Terminologie von Schütz lässt sich dies vor allem mittels der Differenzierung von thematischer, Interpretations- und Motivationsrelevanz verstehen (Campo 2015) – also der Frage danach, wie Antisemitismus als Erfahrungsgegenstand Aufmerksamkeit auf sich zieht, Ausdeutungsdruck evoziert und gegebenenfalls zu Handlungsreaktionen nötigt.

Jede Antisemitismuskonfrontation zieht zunächst thematische Relevanz auf sich, insoweit Jüdinnen:Juden sich dieser zuwenden (müssen). Auch die Konfrontation, die nicht konkret die eigene Person adressiert, zieht zunächst Aufmerksamkeit auf sich. Auch wenn man Antisemitismus nur vermittelt über Medien – beispielsweise durch Nachrichtensendungen oder Presseberichte – mitbekommt, wird die Bedrohung durch Antisemitismus relevant gesetzt, da man erfährt, „was hier auf äh deutschen Straßen passiert“ (Interview 10) oder man auch über die Presse „sehr wohl diesen Antisemitismus, diese Zunahme vermerken“ (Interview 2) könne.

Je nach konkreter Erscheinungsform und eigenem Wissensstand kann die Konfrontation mit Antisemitismus gleichzeitig Interpretationsrelevanz evozieren. Hierbei ist allerdings besonders relevant, dass das deutende Verstehen von Antisemitismus in alltäglichen Interaktionen unter einem Vorbehalt steht, in der Praxis nicht immer realisierbar zu sein oder auch erst im Nachgang einer Konfrontation mit zeitlichem Abstand. Das Auslegen von Antisemitismus während der Konfrontation wird in Bezug auf die praktische Bewältigung der Konfrontation vollzogen. So ist es beispielsweise für Interviewpartner 3 „schon interessant“ (Interview 3), welche Motive jemand zur Artikulation von Antisemitismus aufweist. Gerade bei einem gewaltsamen Ausdruck ist dies aber zum „Zeitpunkt, wo so ein Vorfall passiert, (...) schon Wurscht“ (Interview 3), da man sich zunächst verteidigen müsse. In ähnlicher Weise betont Interviewpartner 10, dass das Auslegen des fremden Sinns nicht in der Situation selbst, sondern erst „wenn man (sich) äh jetzt äh Gedanken macht, wie kann man äh:: äh:: die die Welt verändern kann, dass @(.).@ A@(.).@antisemitismus verschwindet“ (Interview 10) relevant wird. Anders stellt sich die Interpretation von Antisemitismus in einer Schilderung von Interviewpartner 6 dar:

„Ich wurd im Internet von Leuten beleidigt aus ähm: (.) dem hintersten Örtchen von Kasachstan. (.) Ähm:: (2) war spannend. Also (.) ich hab mir dann mal angeschaut, wer da dann was geschrieben hat.“ (Interview 6)

Die Mittelbarkeit der Konfrontation bringt es hier mit sich, dass der Interviewpartner der antisemitischen Aussage und deren Urheber:innen interpretativ nachgehen kann. Auch hier gilt, dass selbstgewählte Relevanzen und eigene Handlungsentwürfe zurückgestellt werden müssen. Die Konfrontation erzwingt allerdings nur in geringem Maße Handlungsdruck – etwa in Form einer Entgegnung auf die antisemitische Beleidigung. Der Einschnitt in den eigenen Alltag ist weit weniger gravierend, da ein Abzug der Aufmerksamkeit weit gefährloser möglich ist. Dies wird gerade im Vergleich zu einer unmittelbaren beziehungsweise co-präsenten Interaktion deutlich: Hier kann man nur unter Risiko gravierender Konsequenzen handlungspraktische Aufmerksamkeit abziehen und muss sich erzwungener Weise kontinuierlich der Interaktion zuwenden. Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass eine solche Erzeugung motivationaler Relevanz und handlungspraktischer Aufmerksamkeit noch nichts über den Erfolg der Handlungsentwürfe in Reaktion auf Antisemitismus aussagt.

4.3 Im Fortgang der Konfrontation: Die Aufrechterhaltung eigener Handlungsfähigkeit

Aus den Interviews geht hervor, dass sich die Interviewpartner:innen in unterschiedlichem Maße in der Lage sehen, ihre Handlungsfähigkeit im Kontext der Antisemitismuskonfrontation aufrechtzuerhalten. Während manche dies als weitestgehend unproblematisch darstellen, betonen andere, um die Aufrechterhaltung kämpfen zu müssen, während weitere einen Verlust von eigener Handlungsfähigkeit sehen.

Unter Aufrechterhaltung eigener Handlungsfähigkeit verstehe ich, dass die Interviewpartner:innen darlegen, über alltagstaugliche Handlungsstrategien zu verfügen, deren Anwendung in Konfrontationssituationen als unfraglich erscheint. Der Einbruch von Antisemitismus in den Alltag legt zwar auch hier fremdbestimmt Aufmerksamkeit auf und unterbricht dessen ungestörten Fortgang, er führt jedoch nicht zu einem Bruch mit der Idealisierung eines „Ich-kann-immer-wieder“ (Schütz und Luckmann 2003, S. 34). Folgende Schilderung von Interviewpartner 17 über einen Vorfall an seiner Wohnung kann hierfür exemplarisch herangezogen werden:

„Auf einmal fand ich bei mir an der Tür n Hakenkreuz. (1) Dachte ich, ups, was ist das. (2) Und unten an der Tür auch. (1) Hab ich alles fotografiert, (.) mit mit Zollstock alles abgemessen und so. Dann hab ich die Polizei gerufen, hab ne Anzeige gestellt. (2) Und die Polizisten haben=s dann nicht weggemacht, sondern (1) das musste die Hausverwaltung machen. (1) Die haben die Hakenkreuze weggemacht. Und daraus ist aber nichts gekommen. (1) Verliep im Sande, (1) ne. Aber ich mache seitdem im-

mer, also wenn wenn ich irgendwo was n Hakenkreuz sehe oder so, zack, Anzeige. (1) Fertig.“ (Interview 17)

Der Interviewpartner stellt sich als Handelnder dar, der in der nicht antizipierten Situation weiß, was zu tun ist und seine Handlungsentwürfe umsetzen kann. Dies schließt auch den Einbezug weiterer Akteure in seine Handlungsstrategie ein. Zwar habe die Anzeige bei der Polizei nichts ergeben, das Anzeigen antisemitischer Taten bei der Polizei selbst wird jedoch als angemessene und auch zukünftig in Betracht zuziehende Umgangsweise bestimmt, die für den Interviewpartner nicht infrage steht.

Die Antisemitismuskonfrontation kann jedoch auch als Handlungsherausforderung dargestellt werden, bei der das Vertrauen auf Anwendbarkeit eigener Handlungsentwürfe nicht gegeben ist. Interviewpartnerin 21 reflektiert im Interviewgespräch etwa eine Situation während ihrer Schulzeit. In Folge einer antisemitischen Beleidigung im Unterricht versuchte sie das Lehrpersonal zur Konfliktbearbeitung zu gewinnen:

Im Nachhinein bin ich auf meinen Klassenleiter zugegangen und hab halt (.) gesagt, so ja, wie wie reagieren wir jetzt? Ich will das nicht einfach so stehen lassen. Ich würd halt gerne die konfrontieren und möglicherweise härtere Maßnahmen ergreifen. (.) Mein Lehrer w:::- (.) man hat ihm die Ratlosigkeit angesehen. Er wusste nicht, was er tun sollte. (.) Er hat mich im Stich gelassen, mehr oder weniger. Ich hab dann gesagt, okay, ich werde dieses Gespräch trotzdem führen. (.) Dann war der zweite Anlauf Schulsozialarbeiter. (.) Da hofft man ja, wenigstens die wissen, was sie tun sollen. Nee, auch da wurd das nicht besser. (...) Und (.) meine Mitschüler wollten halt auch nicht immer, (.) also (.) die wollten nicht aussagen, weil sie Angst hatten selber. (2) Und deswegen gab=s für mich nicht wirklich ne Möglichkeit da in die in der Hinsicht irgendwie. (Interview 21)

Trotz ihrer Bemühung, wieder eine aktive Rolle im Nachgang der Konfrontation zu gewinnen, muss die Interviewpartnerin letztlich einsehen, dass sie ihre Handlungsentwürfe nicht in entsprechender Weise umsetzen kann. Die Interviewpartnerin stellt sich jedoch trotzdem als Handelnde dar, die mehrmalig versucht, ihre Handlungsintentionen anzupassen und trotz der Rückschläge umzusetzen. Anders als Interviewpartner 17 lassen sich andere Akteure jedoch nicht in für die Schülerin hilfreicher Weise in die eigene Strategie einbinden.

Auch Interviewpartnerin 11 betont, dass ihre Handlungsentwürfe und deren Umsetzung angesichts der Antisemitismuskonfrontation auseinanderfallen. Anders als Interviewpartnerin 21 rahmt sie dies nicht als Ablauf, in dessen Folge man zunehmend einsehen müsse, mit dem Kampf um Aufrechterhaltung eigener Handlungsfähigkeit zu scheitern:

„Weil ich denke, dass ich, ja. (.) ((Husten)) Ich hab nicht das Selbstbewusstsein, (2) um (.) zu reagieren. (.) In dem Fall, dass ich irgendwelche Bemerkungen (.) hören würde, hätte ich in dem Moment nicht das Selbstbewusstsein, (.) ((Husten)) die richtige Reaktion (.) zu finden.“ (Interview 11)

Interviewpartnerin 11 stellt nicht die Umsetzung ihrer Handlungsentwürfe infrage, sondern konstatiert unmittelbar deren situative Nichtumsetzbarkeit, die für sie nicht fraglich ist. In ihrer Rückerinnerung ist sie zumindest für den Zeitraum der Konfrontation als Betroffene nicht zugleich handelnde Akteurin, die in der Lage ist, bestehende oder abgestimmt auf die Situation unmittelbar entwickelte Handlungsentwürfe umzusetzen.

5. Schluss: Die Zuspitzung der Handlungsproblematik im Zuge des 7. Oktobers

Die im vorherigen Kapitel vorgestellten Befunde beziehen sich auf Interviewgespräche, die vor dem 7. Oktober 2023 durchgeführt wurden. Das von palästinensischen Terrorgruppen verübte Massaker und die weltweite Explosion antisemitischer (Straf-)Taten in dessen Folge stellt allerdings einen tiefen Einschnitt in den Alltag von Jüdinnen:Juden dar (RIAS 2023; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024). RIAS zeigt für Deutschland, dass in den Monaten nach dem Massaker gemeldete Taten 320 % über dem Jahresdurchschnitt von 2022 lagen (RIAS 2023a, S. 4). Zwar werden auch nach dem 7. Oktober auf schon zuvor „bekannte antisemitische Parolen und Stereotype“ (RIAS 2024, S. 51) zurückgegriffen, man müsse dennoch von einem „neuen Alltag“ (RIAS 2024, S. 46) sprechen.

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie meine Befunde zu diesem Einschnitt stehen. Meines Erachtens können die von mir in Rückgriff auf die Schütz-sche Theorie (1971b; 1993) herausgearbeiteten Prozesse weiterhin Gültigkeit beanspruchen, dürfen jedoch nicht blind für die drastische Verschärfung der Handlungsproblematik sein. Auch nach dem 7. Oktober ist relevant, dass die Antizipation von Antisemitismus nicht immer gelingen mag. Gerade der Anstieg antisemitischer Taten führt dazu, dass der Alltag unter Druck gesetzt wird. Die natürliche Einstellung im Alltag, also der Umstand, an Fortlauf des Alltags und der eigenen Handlungsfähigkeit pragmatisch nicht permanent zu zweifeln, wird erschüttert. Gerade der gegebenenfalls nicht abgesehene Einbruch von Antisemitismus kann den Alltag grundsätzlich infrage stellen, sodass die natürliche Einstellung irritiert oder gar suspendiert wird. Die Prekarität der im Alltag vollzogenen Idealisierungen tritt so noch deutlicher hervor. Auch die Auferlegung thematischer, Interpretations- und Motivationsrelevanz bei Konfrontation spitzt sich weiter zu. Insoweit nicht zuletzt offene und gewaltsame Ausdrücke von Antise-

mitismus nach dem 7. Oktober zugenommen haben, ist anzunehmen, dass gerade das Erzwingen von Handlungsdruck (und weniger der Druck zur interpretativen Auslegung der Konfrontation) in der unmittelbaren Konfrontation noch stärker in den Mittelpunkt tritt. Dies hat selbstverständlich auch Auswirkungen auf die Aufrechterhaltung eigener Handlungsfähigkeit im Fortgang der Konfrontation. Es ist abzusehen, dass der unproblematische Abruf bestehender Handlungsstrategien schwieriger wird. Auch wenn dies nicht per se einen Verlust eigener Handlungsfähigkeit implizieren muss, sind Jüdinnen:Juden nach dem 7. Oktober auch in Deutschland in noch nachdrücklicherer Weise damit konfrontiert, um Aufrechterhaltung eigener Handlungsfähigkeit zu kämpfen. Der Balanceakt zwischen Prekarität und Normalität spitzt sich weiter zu und lässt die durch Antisemitismus bedingte Fragilität des Alltagslebens von Jüdinnen:Juden hervortreten.

Literatur

- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1986): Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, Heft 2, S. 223–246.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (2007): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Dies. [Hrsg.]: *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303–307.
- Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V. (RIAS) (2023): Antisemitische Reaktionen auf den 07. Oktober Antisemitische Vorfälle in Deutschland im Kontext der Massaker und des Krieges in Israel und Gaza zwischen dem 07. Oktober und 09. November 2023. https://report-antisemitism.de/documents/2023-11-28_antisemitische_reaktionen_in_deutschland_auf_die_hamas-massaker_in_israel_2.pdf (Abruf: 12.10.2024).
- Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V. (RIAS) (2024): Jahresbericht: Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023. https://report-antisemitism.de/documents/04-06-25_RIAS_Bund_Jahresbericht_2024.pdf (Abruf: 12.10.2024).
- Campo, Enrico (2015): Relevance as social matrix of attention in Alfred Schutz. In: *Sociology and the Life-World*. Vol. 12, No. 6, P. 117–48.
- Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike/Schweitzer, Johanna (2020): *Antisemitismus im (Schul-)Alltag – Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener*. Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Frederike (2024): Der 7. Oktober als Zäsur für jüdische Communities in Deutschland. In: *APUZ (Aus Politik und Zeitgeschichte)*, bpb. (<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antisemitismus-2024/549359/der-7-oktober-als-zaesur-fuer-juedische-communities-in-deutschland/>) (Abruf: 18.10.2024).
- Eberle, Thomas (2022): Phenomenology: Alfred Schutz's Structures of the Life-World and Their Implications. In: Flick, Uwe [Ed.]: *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*, vol. 2., London: SAGE Publications Ltd, p. 107–126.
- Europäische Union (Hrsg.) (2013): *Discrimination and Hate Crime against Jews in EU Member States: Experiences and Perceptions of Antisemitism*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2013/discrimination-and-hate-crime-against-jews-eu-member-states-experiences-and> (Abruf: 20.10.2024).

- Europäische Union (Hrsg.) (2018): Experiences and Perceptions of Antisemitism: Second Survey on Discrimination and Hate Crime against Jews in the EU. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/experiences-and-perceptions-antisemitism-second-survey-discrimination-and-hate> (Abruf: 20.10.2024).
- Poensgen, Daniel/Siegmund, Marco/Steinitz, Benjamin/Streib, Dora (2023): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland 2017–2020. Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e. V. (Hrsg.). https://report-antisemitism.de/documents/2023-02-28_Isolierte_Situation_Web.pdf (Abruf: 18.10.2024).
- Reimer-Gordinskaya, Katrin/Tzschiesche, Selana (2021a): Antisemitismus als kollektive Handlungsproblematik in einer Gesellschaft der Vielen. In: Krise, Autoritäre Tendenzen, Subjektivität. Forum Kritische Psychologie. Hamburg: Argument.
- Reimer-Gordinskaya, Katrin/Tzschiesche, Selana (2021b): Antisemitismus – Heterogenität – Allianzen: jüdische Perspektiven auf Herausforderungen der Berliner Zivilgesellschaft. Herausgegeben von Reimer-Gordinskaya, Katrin/Decker, Oliver/Pickel, Gert. Springe: Zu Klampen!
- Salzborn, Samuel (2022): Globaler Antisemitismus: Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne. Mit einem Vorwort von Dr. Josef Schuster. 3. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schütz, Alfred (1971a): Das Problem Der Transzendentalen Intersubjektivität Bei Husserl. In: Ders. [Hrsg.]: Gesammelte Aufsätze III. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 86–118.
- Schütz, Alfred (1971b): Wissenschaftliche Interpretation Und Alltagsverständnis Menschlichen Handelns. In: Gesammelte Aufsätze. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 3–54.
- Schütz, Alfred (1972): Der Fremde. In: Brodersen, Arvid [Hrsg.]: Gesammelte Aufsätze. Dordrecht: Springer Netherlands. S. 53–69.
- Schütz, Alfred (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 7. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. UVK.
- Šrubař, Ilja (2007): Phänomenologie und soziologische Theorie: Aufsätze zur pragmatischen Lebenswelttheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1998). Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 2. Aufl., Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Wernet, Andreas (Hrsg.) (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, Andreas (2000): The Problem-Centered Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, vol. 1, No. 1/2000.
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Bernstein, Julia/Perl, Nathalie (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Report. Online verfügbar unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2913036/2963306/Studie_juedische_Perspektiven_Bericht_April2017.pdf (Abruf: 12.10.2024).

Inter- view	Geschlecht	Alter	Bildungsgrad	Migrations- erfahrung	Wohnort Größe	Wohnort Ost/West	Eltern- schaft	Familienstand
1	weiblich	66-75	Hochschulabschluss	Polen	Großstadt	West	ja	verheiratet
2	weiblich	56-65	Hochschulabschluss	Tschechoslowakei	Großstadt	West	ja	verheiratet
3	männlich	18-25	Abitur	Ukraine	Großstadt	Berlin	ja	ledig
4	männlich	26-35	Hochschulabschluss	Israel	Großstadt	Berlin	ja	ledig
5	weiblich	26-35	Hochschulabschluss	–	Großstadt	West	nein	ledig
6	männlich	18-25	Abitur	Israel	Großstadt	Berlin	nein	ledig
7	männlich	18-25	Hochschulabschluss	–	Großstadt	West	nein	ledig
8	weiblich	18-25	Abitur	Ukraine	Großstadt	West	nein	ledig
9	weiblich	18-25	Abitur	Israel	Stadt	West	nein	ledig
10	männlich	56-65	Realschulabschluss	UdSSR	Großstadt	West	ja	geschieden
11	weiblich	über 75	Hochschulabschluss	UK	Stadt	West	nein	verheiratet
12	divers	18-25	Realschulabschluss	Polen	Kleinstadt	West	nein	ledig
13	weiblich	46-55	Hochschulabschluss	Russland	Großstadt	West	ja	verheiratet
14	weiblich	56-65	Hochschulabschluss	Ukraine	Großstadt	West	ja	verheiratet
15	männlich	36-45	Hochschulabschluss	–	Stadt	West	ja	verheiratet
16	männlich	66-75	Hochschulabschluss	–	Großstadt	West	ja	verheiratet
17	männlich	46-55	Realschulabschluss	–	Stadt	Ost	ja	geschieden
18	männlich	26-35	Abitur	–	Stadt	West	nein	ledig
19	männlich	56-75	Hochschulabschluss	–	Großstadt	West	ja	ledig
20	weiblich	über 75	Hochschulabschluss	–	Großstadt	West	nein	ledig
21	weiblich	18-25	kein Abschluss	–	Stadt	Ost	nein	ledig

Antisemitische Verschwörungsideologien: Entwicklungen und Kontinuitäten

Anne Broden

Für diejenigen, die Antisemitismus erkennen und verstehen wollen – gerade auch in seiner Bildsprache, in scheinbar uneindeutigen Anspielungen und Synonymen, in seiner ganzen Perfidität – ist ein Blick in die Geschichte dieser gewaltvollen Ideologie, ist die Kenntnis der wichtigsten antisemitischen Verschwörungserzählungen und Verschwörungsideologien (Unterscheidung s. Kasten) wichtig. Denn wer Jahrhunderte alte antisemitische Vorurteile und Ressentiments zu identifizieren weiß, wird aktuelle Verschwörungserzählungen und -ideologien schneller identifizieren und ihnen (nicht nur argumentativ) angemessener begegnen können, wenn sie in Kontexten der Sozialen Arbeit, in Bildungs- und Beratungsettings zum Thema werden.

Verschwörungserzählung oder -ideologie?

Eine Verschwörungserzählung ist ein situations- und kontextbezogenes Narrativ, eine einzelne Geschichte oder ein Phantasma, z. B. die Erzählung von der angeblichen *Brunnenvergiftung*¹ durch jüdische Personen in Zeiten der Pest. Demgegenüber ist eine Verschwörungsideologie ein ganzheitliches Weltbild, das nicht nur einzelne Begebenheiten in den Kontext einer Verschwörung rückt, vielmehr wird das Weltgeschehen als durch die Verschwörer:innen verursachte Realität wahrgenommen. So wandelte sich die Verschwörungserzählung vom *jüdischen Wucherer* zur Verschwörungsideologie der *jüdisch dominierten Finanzwelt*, zum *internationalen Finanzjudentum*. Die Ideologie setzt sich oftmals aus verschiedenen, sich thematisch sehr ähnelnden einzelnen Erzählungen zusammen, die zum Teil durch die Jahrhunderte hinweg immer wieder an konkrete Ereignisse anknüpfen, ausgeschmückt werden und eindeutige Feinde/Verräter:innen/Gegner:innen ausmachen, die für alle möglichen Probleme verantwortlich gemacht werden.

Antisemitische Verschwörungserzählungen und -ideologien sind kein neues Phänomen, das erst im Kontext des völkisch-autoritären Weltbildes vom *Großen Austausch* (spätestens seit 2015), im Zusammenhang mit *QAnon* (etwa ab 2017) oder der

1 Verschwörungsideologische Aussagen und Begrifflichkeiten sowie Eigennamen von extrem rechten und verschwörungsideologischen Bewegungen und Parteien sind in diesem Text kursiv gesetzt.

Covid-Pandemie (ab 2020) an Virulenz gewonnen hat. Vielmehr sind antisemitische Verschwörungserzählungen und -ideologien historische Phänomene, die die Menschheit zumindest in der westlichen Welt und ihren Einflussbereichen seit der Antike begleiten (vgl. Benz 2016; vgl. Butter 2018; vgl. Stiftung Kloster Dalheim 2020; vgl. Evans 2020), in der Zeit des Nationalsozialismus in die Shoah führten und sich gegenwärtig besonders in alten, jedoch aktualisierten Verschwörungserzählungen und -ideologien gegen den Staat Israel, seine Regierung und seine Bevölkerung richten.

Diese Einführung in die Geschichte antisemitischer Verschwörungserzählungen und -ideologien macht Grundzüge, Entwicklungen und Kontinuitäten von einzelnen, exemplarisch bedeutsamen historischen und gegenwärtigen Verschwörungsideologien zum Thema, um Funktionsweisen und Gefahren zu verdeutlichen, die mit diesen Ideologien einhergehen. Dabei werden bestimmte Verschwörungserzählungen, die sich mit der Zeit zu Verschwörungsideologien entwickelt haben, in den Vordergrund gerückt und in ihrer Entwicklung dargestellt, um die Langlebigkeit, Kontinuität, flexible Nutzung und die Konsequenzen einzelner Ideologien, die teilweise in Pogrome und in die Shoah führten, aufzuzeigen. Es wird dargestellt, in welchen historischen Kontexten einzelne Verschwörungserzählungen entstanden und wie sie sich bis heute fortentwickelt haben. Der Schwerpunkt liegt hier auf antijüdischen², antisemitischen und völkisch-autoritären Verschwörungsideologien. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr kann angesichts der Vielzahl von entsprechenden Erzählungen und Ideologien nur exemplarisch gearbeitet werden.

1. Christlicher Antijudaismus

Bereits in der vorchristlichen Antike gab es Vorurteile³ gegen Jüdinnen:Juden, möglicherweise aufgrund ihres Monotheismus in einem polytheistisch gepräg-

2 Als antijüdisch oder als Antijudaismus wird die christlich begründete Judenfeindschaft in Antike und Mittelalter bezeichnet, während mit dem Begriff des Antisemitismus vor allem der biologistisch begründete Hass auf Juden:Jüdinnen, der in die Shoah führte, fokussiert wird. Der historische Rückblick macht jedoch deutlich, dass die christliche, also religiös/kulturell fundierte Judenfeindschaft die biologistische Sichtweise argumentativ untermauert(e). Religiös-kulturelle, ökonomische, soziale und biologistische Elemente bilden bis heute die Grundlagen des aktuellen Antisemitismus (vgl. Klarzyk 2020, S. 18).

3 Ein Vorurteil ist eine (oftmals negative) vorgefasste Meinung über eine Person oder Gruppe, die nicht auf fundierten Informationen beruht. Ein Ressentiment ist demgegenüber ein (un)bewusster Groll, der aus Gefühlen der Unterlegenheit, der Ohnmacht oder Kränkung entsteht und sich auf eine Person oder Gruppe bezieht. Während das Vorurteil eher eine kognitive Überzeugung ist, beinhaltet das Ressentiment eine eher emotionale Komponente. Vorurteile und Ressentiments können, müssen aber keinen verschwörungsideologischen Hintergrund haben. Verschwörungsideologisch aufgeladen werden sie durch die Idee, dass im Geheimen operierende

ten Umfeld. Die Quellenlage über die Auswirkungen dieser Vorurteile ist nicht eindeutig. Relevant bis heute wird der Antijudaismus mit der Entstehung des Christentums, das sich vom Judentum und dessen Selbstverständnis vom „ausgewählten Volk Gottes“ abzugrenzen suchte und dabei spezifisch christliche Ressentiments⁴ und eine antijüdische Feindschaft entwickelte, die sich von nun an in Ausgrenzungen und Verfolgung äußerte.

1.1 Stereotyp⁵ vom nicht-sesshaften Juden

Im Jahr 66 n. Chr. begannen Juden:Jüdinnen in Judäa aufgrund politischer und religiöser Unterdrückung einen Aufstand gegen die römischen Besatzer, der mit der Zerstörung des Tempels 70 n. Chr. endete und zur jüdischen Diaspora (= Zerstreuung) führte. Diese weltweite Diaspora bildet die Grundlage für ein konstitutives antisemitisches Stereotyp, das bis heute virulent ist: die des Juden als *Nicht-Sesshaften*, des nicht als dazugehörig Gedachten, der „Figur des Dritten“ (vgl. Holz 2005, S. 20–26).

Mit der „Figur des Dritten“ problematisiert Klaus Holz die binäre Logik von nationalstaatlicher Zugehörigkeit bzw. Nicht Zugehörigkeit. Das jüdische Volk wird als „nicht nationale Nation“, als „paradox“, „ambivalent“, „parasitär“ allen anderen Völkern entgegengesetzt (vgl. Holz 2001, S. 543 f.). Es sei – in der Logik der „Figur des Dritten“ – über den Globus verteilt, lebe in vielen Ländern, doch seine Zugehörigkeit zum jeweiligen Nationalstaat werde nicht anerkannt. Das Ressentiment des *nicht sesshaften Juden*, des „Dritten“ markiert aber nicht nur eine vermeintliche Nicht Zugehörigkeit, sondern stellt darüber hinaus die Frage, ob Juden:Jüdinnen zu den Freund:innen oder zu den Feind:innen zählen. Diese Ambivalenz öffnet Tür und Tor für die Unterstellung des *parasitären Daseins*, welches Nationalstaat, nationale Identität, wirtschaftliche Prosperität unterwandere. Von hier aus ist es nicht mehr weit zur Verschwörungsideologie des *internationalen Judentums*.

1.2 Der Vorwurf des Gottesmordes

Der christliche Antijudaismus (vgl. Klarzyk 2020, S. 17–31; vgl. Benz 2016, S. 17–41; vgl. Botsch 2014, S. 11) begründete sich in dem Vorwurf der jüdischen

Gruppen, die Verschwörer:innen, eine andere Gruppe von Menschen, ein Land oder die ganze Welt zu kontrollieren, zu beherrschen oder zu zerstören suchen.

4 Vgl. Fußnote 2.

5 Ein Stereotyp ist eine im alltäglichen Wissensbestand einer gesellschaftlichen Gruppe präsente Beschreibung von Personen oder Gruppen, die einprägsam und bildhaft ist. Sie vereinfacht einen als typisch behaupteten Sachverhalt und bezieht sich immer wieder auf ihn. Stereotype vereinfachen und verkürzen komplexere Realitäten zu simplifizierenden Metaphern.

Nicht-Anerkennung Jesu als Messias, der damit einhergehenden Verweigerung der Taufe von Juden:Jüdinnen und dem Festhalten an eigenen Riten (vgl. Benz 2016, S. 17). Einer der bedeutsamsten Vorwürfe des christlichen Antijudaismus ist wohl die Bezeichnung, Juden:Jüdinnen seien *Gottesmörder*. Dieses in der Volksfrömmigkeit verankerte Judenbild trug wesentlich dazu bei, dass Judenfeindlichkeit ein kultureller Code der Geschichte Europas wurde.

Während der Kreuzzüge (vom 11. bis 13. Jh.) führte der Gottesmordvorwurf zur akuten Bedrohung des gesamten Judentums. Christliche Anführer des ersten Kreuzzugs rechtfertigten ihre Massaker an jüdischen Gemeinden auf dem Weg ins und im sogenannten „Heiligen Land“ als Rache für den angeblichen *Gottesmord*.

Zudem wurden im Mittelalter aus dem Vorwurf des *Gottesmordes* weitere anti-jüdische Motive abgeleitet, vor allem die Ritualmordlegende sowie Gerüchte vom *Hostienfrevel*. Beide beruh(t)en auf dem Vorwurf, Juden:Jüdinnen seien als wesensmäßige Feinde des wahren Gottes kollektiv zur *Wiederholung des Christusmords an christlichen Kindern* oder der *Schändung geweihter Hostien* ‚gezwungen‘. Der Vorwurf des *Gottesmordes* dient(e) durch die Jahrhunderte hinweg zur Rechtfertigung der Verfolgung und legitimiert(e) diese als selbstverursachten ‚Fluch‘.

In der nationalsozialistischen Propaganda diente der Vorwurf als Legitimation des Völkermords an Jüdinnen und Juden. Und selbst nach der Shoah, so belegen die Antisemitismusforscher:innen Monika Schwarz-Friesel und Jehuda Reinharz mit einer umfassenden linguistischen Analyse von zehntausenden Zuschriften an den Zentralrat der Juden in Deutschland sowie die Israelische Botschaft in Berlin, spielt die traditionelle Zuschreibung Juden als *Christusmörder* nach wie vor auch im aktuellen Sprachgebrauch eine erhebliche Rolle, um Juden:Jüdinnen kollektiv zu diskreditieren – unabhängig von der konfessionellen und kirchlichen Bindung der Vertreter:in dieser Verschwörungsideologie (vgl. Schwarz-Friesel/Reinharz 2012, S. 124 ff.).

1.3 Die Ritualmordlegende

Vor allem die Ritualmordlegende, der zufolge *Jüdinnen und Juden zu Pessach ein christliches Kind opfern, um mit dessen Blut religiöse Praktiken durchzuführen* (vgl. Benz 2016, S. 19), begleitet seit dem 12. Jahrhundert die Diskriminierung und Verfolgung von Juden:Jüdinnen und ist bis heute ein immer wiederkehrendes Stereotyp der antisemitisch begründeten Israelkritik: „Mit der Unterstellung, der Zionismus ziehe eine ‚Blutspur‘ hinter sich her, werden Motive der alten Ritualmordlegende bemüht, die auf dem Gerücht basiert, Juden (in diesem Fall Israel) würden Kinder ermorden, um das Blut für ihre Zwecke zu gewinnen.“ (Wetzel 2017, o. S.) Auch heute noch wird die jahrhundertealte Ritualmordlegende benutzt. So knüpft die von *QAnon* (s. u.) verbreitete Verschwörungsideologie,

der zufolge *jüdische Eliten Kinderblut trinken, um sich ewige Jugend zu sichern*, an die antisemitische Legende nahtlos an.

Auch im aktuellen Krieg seit dem 7. Oktober 2023 wird der Staat Israel häufig als *Kindermörder* angeprangert. Dass sich Hamas-Kämpfer immer wieder dort verbergen, wo vor allem Zivilist:innen (und somit auch Kinder) zu finden sind (Krankenhäuser, Schulen etc.), wird im Kontext dieser Beschuldigung unterschlagen.

1.4 Der Vorwurf der *Brunnenvergiftung*

Im späten Mittelalter, vor allem ab Mitte des 14. Jahrhunderts, wurde im Kontext der Pestepidemien die Verschwörungserzählung vom *jüdischen Brunnenvergifter* bedeutsam. Aufgrund strikter Hygienevorschriften gab es tatsächlich in jüdischen Wohnvierteln weniger Pestopfer als in christlichen Vierteln und es entstand die Verschwörungserzählung, dass Juden:Jüdinnen durch die Vergiftung der Brunnen die Epidemie ausgelöst hätten. In dem Bild des *Brunnenvergifters* lassen sich bereits frühe Formen einer Verschwörungsideologie erkennen, die Juden vorwirft, sich gezielt zusammenzuschließen, um der Mehrheitsgesellschaft Schaden zuzufügen. Eine Vorstellung, die bis heute virulent ist. So behauptete der Präsident der Palästinensischen Autonomiebehörde, Mahmud Abbas, am 23. Juni 2016 in einer Rede vor dem Europäischen Parlament in Straßburg, Rabbiner wollten das Wasser der Palästinenser:innen vergiften.⁶

Das Narrativ der *Brunnenvergiftung* taucht auch heute immer wieder im Zuge von Pandemien auf. So wurden Jüdinnen:Juden auch in der Corona-Pandemie als Verursacher:innen der Krankheit bezeichnet.⁷

1.5 Vom *Wucherer* zum *internationalen Finanzjudentum*

In einem christlich geprägten Umfeld wurden jüdische Minderheiten immer wieder in eine Außenseiterrolle gedrängt und durch die ständische und zünftige Ordnung des Wirtschaftslebens von Handwerk und Landwirtschaft ausgeschlossen (vgl. Botsch 2014, S. 12). In der Nische des Geldverleihs wurden sie geduldet, gerieten aber mit der Expansion der Geldwirtschaft seit dem Hochmittelalter in Konkurrenz zu christlichen Geldverleihern (vgl. ebd.; vgl. Benz 2016, S. 18).

6 Vgl. <https://www.zeit.de/zett/politik/2017-06/die-umstrittene-antisemitismus-doku-sollte-jetzt-erst-recht-ausgestrahlt-werden> (Abfrage: 21.07.2025)

7 Vgl. <https://www.deutschlandfunk.de/juedische-perspektiven-auf-die-corona-pandemie-die-doppelte-100.html> (Abfrage: 25.04.2025)

„Die unterstellte Symbiose von Juden und Geld vermischt sich heute nicht selten mit der Unterstellung[,], die Juden‘ würden Regierungen unter Druck setzen, also Macht ausüben, um beispielsweise finanzielle Vorteile aus ihrer Opferrolle im Holocaust zu ziehen bzw. ‚schuld‘ daran sein, dass die Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen ständig präsent sei (sekundärer Antisemitismus).“ (Wetzels 2017, o. S.)

Im Zuge der Finanzkrise (2008–2009) wurden die zur Verschwörungsideologie geronnene Stereotype des *Geldjudens* und der *jüdischen dominierten Finanzwelt* reaktiviert. Codes wie *Ostküste* verweisen vor allem in extrem rechten Kreisen auf das antisemitische Phantasma der vermeintlichen Macht *der Juden* an der Wallstreet. In engem Zusammenhang damit stehen Vorstellungen einer imaginierten *zionistischen Lobby*. „Es dominieren Verschwörungstheorien, die immer wieder deutliche Bezüge zum klassischen antisemitischen und erwiesenermaßen gefälschten fiktiven Machwerk der *Protokolle der Weisen von Zion* des frühen 20. Jahrhunderts aufweisen. So steht etwa der Code ‚USrael‘ für eine solche unterstellte zionistische Lobby und deren vermeintliche Dominanz über die US-Regierung und damit auch über andere Regierungen der Welt, einschließlich der Bundesrepublik.“ (ebd., Herv. i. O.) Diese Verschwörungsideologie ist über die völkisch-autoritären Kreise hinaus längst in das Bewusstsein der gesellschaftlichen Mitte eingedrungen.

Die Stereotype des *jüdischen Wucherers* und *Strippenziehers* haben heute die sakrale Konnotation der antijüdischen Ressentiments verloren und kleiden sich in einem modernen antisemitischen Gewand. Christlich begründeter Antisemitismus steht nicht im Widerspruch zu aktuellen antisemitischen Verschwörungsideologien wie die vom *internationalen Finanzjudentum* oder der Verschwörungserzählung von der *Ostküste*. Wie auch der israelbezogene Antisemitismus zeigt, sind alte, christlich fundierte Ressentiments wie beispielsweise das des *Ritualmords* (der *Kindstötung*) weiterhin virulent, auch wenn sie nicht mehr in einem religiösen Kontext stehen.

2. Komplexitätsreduktion, Wissenschaftsfeindlichkeit, ‚alternative Fakten‘ in der Moderne

Neben diesen antisemitischen Verschwörungsideologien, die teilweise seit der Antike oder dem Mittelalter wirkmächtig sind, verweist Michael Butter (2018, S. 147 ff.) auf andere Verschwörungsideologien ab der Frühen Neuzeit, die er als „vollkommen legitimes Wissen“ (ebd., S. 147) beschreibt. „Sie wurden von Eliten ebenso wie von der breiten Masse der Bevölkerung geglaubt und verbreitet, ihre Grundannahmen wurden nicht angezweifelt. Daran änderte auch die mit der beginnenden Aufklärung einhergehende Säkularisierung nichts.“ (ebd.) Es ist

die Aufklärung selbst, die dafür sorgt, dass konspirationistisches Denken und entsprechende Erklärungen an Attraktivität gewannen, denn durch die aufklärerische Idee, Gott sei eben nicht allmächtig und greife nicht in das Weltgeschehen ein, suchten die Menschen nach anderen Erklärungen für das Geschehen. Zufall, Chaos und Kontingenz reichten im Weltbild der Menschen der Frühen Neuzeit nicht als Erklärung.

2.1 Die Französische Revolution

Der Historiker Marian Füssel verweist in diesem Zusammenhang u. a. auf die Französische Revolution (1789–1799) als radikalem Kulminationspunkt. Sie stellte „gewaltige Herausforderungen an ihre Zeitgenossen, deren Bewältigung und Kritik einfache Erklärungen zu willkommenen Deutungsangeboten machten.“ (Füssel 2020, S. 48) Zur Reduktion der Komplexität der Geschehnisse vor und während der Revolutionsjahre in Frankreich diente die Verschwörungserzählung von Freimaurer-Logen und Illuminaten als *Urheber der Revolution*. Füssel bezeichnet diese Beschuldigung als moderne Verschwörungstheorie, insofern sie Versatzstücke vermeintlich wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung übernehmen, etwa durch den Verweis auf geheime Akten und Dokumenten.

Füssel verweist damit auf einen wesentlichen Aspekt von Verschwörungserzählungen und -ideologien: Erstmals werden sie mit dem Verweis auf vermeintlich wissenschaftliche Belege (hier: Akten und Dokumente) untermauert. D. h. auf der einen Seite sind Verschwörungserzählungen und -ideologien dadurch gekennzeichnet, dass sie wissenschaftliche Erkenntnisse negieren. Andererseits bemühen sich ihre Erfinder:innen und ihre Anhänger:innen selbst um den Anschein von Wissenschaftlichkeit. Sie zitieren vermeintliche Expert:innen, deren Aussagen belegen sollen, dass die Ideen,

„so unglaublich sie auf den ersten Blick auch erscheinen mögen, nicht im luftleeren Raum entwickelt wurden, sondern Teil eines seriösen Diskurses sind. Deshalb betonten Verschwörungstheoretiker seit Jahrhunderten die akademischen Titel und Positionen derjenigen, die sie zitieren.“ (Butter 2018, S. 62)

Gerne werden von Verschwörungsideolog:innen auch ‚Überläufer‘ zur ‚Beweisführung‘ genutzt. Michael Butter verweist in diesem Zusammenhang auf Journalist:innen, auf die im Kontext der Diskreditierung seriöser Medien gerne verwiesen wird: Weil sie in ihrer Vergangenheit in den *Mainstreammedien* gearbeitet hätten, könnten sie aus erster Hand über Zensur und Manipulationen in diesen Medien besonders glaubwürdig berichten (vgl. ebd., S. 67). Die *Protokolle der Weisen von Zion* (s. u.) stellen wohl die bösartigste ‚Dokumentation‘ für angeblich wissenschaftliche Belege antisemitischer Verschwörungsideologien dar.

2.2 Die Dolchstoßlegende

Nach dem 1. Weltkrieg wird in Deutschland die Erzählung vom *Dolchstoß* bedeutsam, die – über die Jahrzehnte hinweg immer wieder aktualisiert – sich zu einer Verschwörungsideologie entwickelte.

Mit der Metapher *Dolchstoß* wurden verschiedene politische Ereignisse oder Unterstellungen verschwörungsideologisch aufgeladen. Die ursprüngliche Dolchstoßlegende bezieht sich auf den *Dolchstoß durch die Heimatfront*. Das deutsche Heer sei demnach im 1. Weltkrieg unbesiegt geblieben und habe erst durch oppositionelle ‚vaterlandslose Gesellen‘ in der Heimat einen *Dolchstoß von hinten* erhalten, der schließlich zum Kriegsverlust (1918) geführt habe (vgl. Evans 2020, S. 71 ff.). Eine zweite Version sieht in der Anerkennung des Versailler Friedensvertrags (1919) den *Dolchstoß* (vgl. ebd.). Die dritte Version spricht vom *Dolchstoß durch das Judentum* (vgl. ebd., S. 110 f.), vor allem im Kontext der November-Revolution von 1918.

So wurde der kommunistische Reichstagsabgeordnete Karl Liebknecht als jüdisch bezeichnet, obwohl er dies nicht war. Aber auch wenn es keine realen Fakten gab, die das Phantasma des jüdischen Umsturzes stützten, so hinderte dies die antisemitischen Kräfte jedoch nicht, zu behaupten,

„in der Revolution von 1918 hätten nicht die Sozialdemokraten die Macht ergriffen, sondern ‚geheime jüdische Drahtzieher‘, die sie manipuliert hatten. Mit anderen Worten, selbst wenn nicht gezeigt werden konnte, dass die Revolutionäre familiäre oder andere jüdische Verbindungen hatten, galten sie im Grunde als jüdisch, weil sie zwar nicht der Herkunft nach, aber dem ‚Geist‘ nach jüdisch waren.“ (ebd., S. 111, Herv. i. O.)

Für die nationalsozialistische Propaganda war die Dolchstoßlegende kaum relevant. Viel größere Bedeutung für den NS kam der verschwörungsideologischen Schrift der *Protokolle der Weisen von Zion* zu (vgl. ebd., S. 112).

2.3 Die *Protokolle der Weisen von Zion*

In den *Protokollen der Weisen von Zion*, einer 1903 erstmals gedruckten und bald als reine Fiktion⁸ entlarvten Hetzschrift, wird Jüdinnen und Juden eine Verantwortung für die Fehlentwicklungen der Moderne zugesprochen (vgl. Benz 2016,

8 Michael Hagemeister verweist darauf, dass entgegen „einer weit verbreiteten Ansicht [...] die ‚Protokolle‘ keine Fälschung [seien], da sie sich weder auf ein Original noch auf reale Personen oder Gegebenheiten beziehen. Irreführend ist der Faktizität suggerierende – nachträglich hinzugefügte – Titel ‚Protokolle‘“ (Hagemeister 2018, S. 213).

S. 66–80). Die Entstehungsgeschichte der *Protokolle* ist nicht eindeutig belegt,⁹ aber Wolfgang Benz verweist darauf, dass die Urheber des Pamphlets weitaus weniger relevant sind als deren Wirkungsgeschichte. Demnach wird Juden:Jüdinnen das *Streben nach Weltherrschaft* und die *Zersetzung* überkommener autoritärer Strömungen unterstellt (vgl. Botsch 2014, S. 15). Die *Protokolle* stellen den wichtigsten Text des Phantasmas von der *jüdischen Weltverschwörung* dar (vgl. Butter 2018, S. 165). Die *Protokolle* entfalteten nicht sofort ihr antisemitisches Gift. Michael Hagemeister weist darauf hin, dass erst die Erschütterung des 1. Weltkrieges, der Zusammenbruch der Monarchie, die russische Revolution, die Gründung der Kommunistischen Internationale mit dem erklärten Ziel einer Weltrevolution, die Weltwirtschaftskrise sowie nachfolgende soziale Unruhen das Bedürfnis nach einfachen Erklärungen und Schuldzuweisungen beförderten,

„das die ‚Protokolle‘ auf geradezu ideale Weise bedienen. Das angebliche Streben der Juden nach globaler Herrschaft schien der Schlüssel zum Verständnis des Weltgeschehens zu sein. Das Erklärungsmuster der ‚Protokolle‘ löste selbst Gegensätze wie Bolschewismus und internationale Hochfinanz, die beide als Bundesgenossen der jüdischen Verschwörung figurierten.“ (Hagemeister 2018, S. 211, Herv. i. O.)

Wolfgang Benz bezeichnet die *Protokolle* als „schlimmste Waffe des Antisemitismus“ (Benz 2016, S. 70). Hitler, Goebbels und Rosenberg bezogen sich immer wieder auf dieses Pamphlet und beschworen die Gefahr der *jüdischen Weltverschwörung* (vgl. Benz 2020, S. 65; vgl. Hagemeister 2020, S. 58; vgl. Butter 2020, o. S.). Die *Protokolle*, so Richard J. Evans, waren nicht neu für Hitler, aber er sah sich durch sie in seiner antisemitischen Ideologie bestätigt und legitimiert (vgl. Evans 2020, S. 69).

Nach 1939 wurden die *Protokolle* jedoch in Deutschland nicht mehr aufgelegt. Vielleicht, so Michael Hagemeister,

„fürchteten die Machthaber den Vergleich ihrer eigenen Herrschaftspraktiken und -ziele mit denen der angeblichen Weltverschwörer. Bereits in den 1930er Jahren hatten deutsch-jüdische Publizisten wiederholt auf die Verwandtschaft der in den *Protokollen* niedergelegten Beschlüsse mit den Maßnahmen des ‚Dritten Reiches‘ hingewiesen und Hitler einen ‚Schüler der Weisen von Zion‘ genannt.“ (Hagemeister 2018, S. 212, Herv. i. O.)

9 Die *Protokolle* wurden vermutlich in Russland auf der Grundlage mehrerer fiktionaler Texte erstellt. Sie geben vor, die Aufzeichnungen eines Treffens *jüdischer Weltverschwörer* wiederzugeben, bei dem „Pläne zur Übernahme der Weltherrschaft offen diskutiert worden sein sollen.“ (Butter 2020, o. S.)

Vermittelt durch die NS-Propaganda gelangten die *Protokolle* auch in die arabishe Welt, wo sie ihre Wirkmächtigkeit zu entfalten begannen, als sie in Europa an Einfluss verloren (vgl. ebd., S. 167).

In der Charta der Hamas wird bis heute auf die *Protokolle* rekurriert und es heißt dort:

„Das zionistische Vorhaben ist grenzenlos, und nach Palästina streben sie nach der Expansion vom Nil bis zum Euphrat. Wenn sie das Gebiet völlig verschlungen haben, zu dem sie vorgedrungen sind, trachten sie nach einer weiteren Expansion und so fort. Ihr Vorhaben steht in den ‚Protokollen der Weisen von Zion‘, und ihr gegenwärtiges Handeln ist der beste Beleg für das, was wir sagen“ (S. 224, Artikel 33 der Hamas-Charta, zitiert nach Pfahl-Traugher 2023, o. S.).

Pfahl-Traugher kommt zu dem Schluss: „Der Text lässt demnach sowohl am Antisemitismus und Antizionismus wie am Gewaltbezug und Vernichtungswillen der ‚Hamas‘ keinen Zweifel.“ (ebd.)

Auch in Deutschland gehören die *Protokolle* selbst nach den Erfahrungen des NS und der Shoah nicht der Vergangenheit an: Als 2016 der baden-württembergische AfD-Politiker Wolfgang Gedeon ins Landesparlament einzog, gelangten seine antisemitischen Schriften in den Fokus des öffentlichen Interesses. In diesen Monografien werden die *Protokolle* nicht als antisemitische Hetzschrift deklariert, sondern als „seriöse Quelle“ (zitiert nach Butter 2018, S. 166).

2.4 Re-aktualisierte antisemitische Verschwörungsideologien im NS

Eine Ausstellung mit dem Titel „*Der ewige Jude*“, die ab November 1937 im Deutschen Museum in München gezeigt wurde, verdeutlicht exemplarisch, wie während des NS althergebrachte antisemitische Ressentiments re-aktualisiert wurden. Ein großes Transparent auf dem Dach des Museums zeigte die verzerrte Gestalt des *geldgierigen Wucherers* und *bolschewistischen, ewigen Juden*.

„Das symbolisierte die drei gängigen Verschwörungsphantasien über Juden als Herren des internationalen Finanzsystems (Kapitalismus), in unerbittlicher Ausübung politischer und wirtschaftlicher Macht (Weltherrschaft) und als Pioniere kommunistischer Lehre und Herrschaft (Bolschewismus).“ (Benz 2020, S. 67)

Auch die Filme „*Der ewige Jude*“ (im Stil eines Dokumentarfilms) und „*Jud Süß*“ (als Spielfilm) inszenierten Juden und Jüdinnen als vermeintlich schädliche ‚Rasse‘ und intendierten, die Öffentlichkeit auf die geplante Vernichtung einzustimmen.

Zur Rechtfertigung der Novemberpogrome 1938 ließ Propagandaminister Goebbels eine Broschüre drucken, in der es hieß, *das internationale Judentum*

habe Deutschland den Krieg erklärt (vgl. ebd., S. 68 ff.). Insgesamt zeigt sich, dass die Nationalsozialist:innen immer wieder antisemitische Verschwörungserzählungen und -ideologien in ihrer auf Vernichtung ausgerichteten Politik zur propagandistischen Vorbereitung und Legitimation der Shoah nutzten. Antisemitische Verschwörungstheorien wurden zur offiziellen Staatsideologie.

3. Völkisch-autoritäre Verschwörungsideologien

Die Erfahrung des NS und der Shoah führten nach 1945 zur De-Legitimation und Stigmatisierung von Verschwörungsideologien. Sie wurden von orthodoxem zu heterodoxem Wissen (vgl. Butter 2018, S. 152), also zu einem Wissen, das von den allgemein als gültig wahrgenommenen Wissensbeständen abweicht. Aber viele Verschwörungserzählungen und -ideologien verschwanden nie vollständig, wie der Blick in die Neuere und Neueste Geschichte lehrt. Zahlreiche Verschwörungserzählungen zeigen sich in neuem Gewand, auch wenn sie uralte Ressentiments wiederbeleben. Sie zirkulieren auch nicht mehr so sehr in Regierungskreisen, sondern prosperieren in erster Linie in Gegenöffentlichkeiten und Subkulturen (vgl. Butter 2020, o. S.) und haben oft völkisch-autoritäre Inhalte.

3.1 Der Große Austausch

In der letzten Dekade, vor allem mit der Gründung der AfD (2013), dem Aufkommen von *Pegida* (2014) und verstärkt durch die Migrationsbewegungen (2015/2016) erlebt die Verschwörungsideologie vom *Großen Austausch* (international als *Le grand remplacement* oder *Great Replacement* bezeichnet) einen enormen Bedeutungszugewinn, auch wenn diese Ideologie bereits zuvor vor allem durch die *Identitäre Bewegung* verbreitet und schon 2011 durch Renaud Camus publiziert wurde.¹⁰ Dieser Ideologie nach soll die europäische (vermeintlich weiße) Bevölkerung durch Migrant:innen ausgetauscht werden. Angeblich sollen Jüdinnen und Juden diesen *Austausch* orchestrieren. Die Anhänger:innen dieser Verschwörungsideologie verweisen auf den ‚notwendigen Abwehrkampf‘, die ‚knappe verbleibende Zeit‘ und greifen regelmäßig auf Kriegsrhetorik zurück. Die Konsequenz dieser Ideologie und ihrer Inszenierung ist zwangsläufig physische Gewalt gegen die benannten Feinde. Der Attentäter von Christchurch, der am 15. März

¹⁰ Vgl. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15281> (Abfrage: 25.04.2025). Dieses völkisch-autoritäre Phantasma steht in der Tradition der nationalsozialistischen Ideologie der Volksgemeinschaft. Der französische Autor der Neuen Rechten, Renaud Camus, machte diesen Kampfbegriff 2011 mit seinem Werk *Le grand remplacement* bekannt.

2019 50 Menschen tötete, schrieb ein Manifest mit dem Namen *The great replacement* (*Der große Austausch*). Auch Anders Breivik, der 2011 in Oslo und auf der Insel Utøya 77 Menschen erschoss, begründete seine Tat mit Verweisen auf einen vermeintlichen *Bevölkerungsaustausch*. Ebenso argumentierte der rechtsextreme Stephan Balliet, der an Yom Kippur im Oktober 2019 versuchte, in eine Synagoge in Halle einzudringen. Auch dieser Täter hatte bereits vor den tödlichen Schüssen ein Bekennerschreiben ins Netz gestellt, in dem er die Ansicht äußerte, „Juden seien die treibende Kraft hinter einem angeblichen Plan, die christliche Bevölkerung Europas gegen eine muslimische auszutauschen.“ (zitiert nach Butter 2020, o. S.)

3.2 QAnon

QAnon nennt sich eine Einzelperson oder Gruppe, die seit 2017 von den USA aus völkisch-autoritäre, vor allem antisemitisch fundierte Verschwörungsideologien im Internet verbreitet. Aber QAnon wirkt auch stark in die analoge Welt hinein: Auf Demonstrationen der Coronaleugner:innen waren immer wieder Menschen zu sehen, die mit einem großen „Q“ auf T-Shirts oder Plakaten auf ihre Sympathie und Anhängerschaft aufmerksam machten. Auch bei der Erstürmung des Capitols im Januar 2021 war das „Q“ auf Fahnen, Plakaten und Kleidungsstücken zu sehen. Als Initiator:in gilt eine bislang nicht identifizierte Person mit dem Pseudonym Q. Zentral ist die Behauptung, eine einflussreiche, weltweit agierende, satanistische Elite entführe Kinder, halte sie gefangen, foltere und ermorde sie, um aus ihrem Blut ein Verjüngungsserum zu gewinnen (vgl. Ritualmordlegende). Donald Trump bekämpfe diese Elite und einen vorgeblichen *Deep State*. De facto teilt Trump immer wieder Tweets von QAnon, während die US-Bundespolizei bereits 2019 QAnon als eine Bewegung einstufte, von der eine Terrorgefahr ausgehe.¹¹

Michael Butter verweist darauf, dass QAnon in den USA deutlich einflussreicher ist als in Deutschland; dort glaubten immerhin rund sieben Prozent der Bevölkerung an dessen antisemitisch grundierten Verschwörungsideologien.¹²

11 Vgl. <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/qanon-faq-101.html> (Abfrage: 25.04.2025)

12 Vgl. <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/321665/antisemitische-verschwörungstheorien-in-geschichte-und-gegenwart/> (Abfrage: 25.04.2025)

3.3 Die Neue Weltordnung

Die Verschwörungsideologie der *Neuen Weltordnung* (*New World Order/NWO*) ist kein wirklich neues Phänomen, der Begriff selbst aber entstand erst im 20. Jahrhundert.

Wurden im 18. und 19. Jahrhundert vor allem die Illuminaten, Jakobiner und Freimaurer im Kontext der Französischen Revolution als Verantwortliche für das Heraufziehen der *Neuen Weltordnung* in den Blick genommen, bekommen diese Gruppen im 21. Jahrhundert kaum noch Aufmerksamkeit. Demgegenüber ziehen sich antisemitische Erzählungen seit der Entstehung dieser Ideologie durch; vor allem die *Protokolle der Weisen von Zion* inspirier(t)en das Verschwörungsdenken rund um die *Neue Weltordnung*. Aber auch das *Establishment* und die *Eliten* spielen als Verdächtige eine große Rolle, vor allem, seitdem Donald Trump sich in Abgrenzung zum *Establishment* in Stellung bringt.

Die Inhalte der NWO sind flexibel. Grundsätzlich geht es um einen bösen Masterplan, der verschiedene Elemente beinhalten kann: Totale Überwachung der Bürger:innen, Umerziehung, Aufhebung von Freiheitsrechten, Instrumentalisierung der Medien zur Durchsetzung der NWO, Politiker:innen (*Eliten*, *das Establishment*), die die NWO vertreten und bereits an der Macht sind oder diese anstreben ...

Diese thematische Vielfalt ermöglicht zahlreiche Anknüpfungspunkte für die Unterstellung, im Sinne der NWO zu handeln, vor allem im Kontext von gesellschaftlich tiefgreifenden Ereignissen und Krisen. So diente das Attentat vom 11. September 2001 der Verschwörungserzählung vom wahlweise jüdisch verantworteten Anschlag (angeblich organisiert vom israelischen Geheimdienst Mossad) oder der Zuschreibung der Verantwortung an die US-Regierung und ihre Geheimdienste. Egal, wem die jeweilige Verschwörungserzählung galt – unterstellt wurde und wird immer der Umsturz der bestehenden Verhältnisse. Einen vermeintlichen Beweis für die Beraubung der Freiheitsrechte durch ‚die da oben‘ lieferte die Covid-19-Pandemie mit ihren monatelangen Freiheitsbeschränkungen für die Bevölkerung.

Die chamäleonartige Vielfalt der „Superverschwörungsideologie“ (vgl. Butter 2018, S. 34) NWO macht sie für die verschiedensten Themenfelder einsetzbar. Auch misogynen Fantasien lassen sich mit der *Neuen Weltordnung* untermauern, unterlaufen Feminismus und Gender Mainstreaming doch ebenso die angeblichen Interessen des Volkes wie Säkularisierung, Liberalismus, Medien, Kapitalismus ... Letztlich ist es die Ablehnung der Moderne, der hier das Wort gesprochen wird (vgl. Baldauf/Rathje 2021, S. 64).

3.4 Verschwörungserzählungen im Kontext der COVID-19-Pandemie

Im Rahmen von Corona-Demonstrationen und Impfgegnerschaft gerieten Verschwörungsideologien in den vergangenen Jahren wieder in den Fokus einer breiteren Öffentlichkeit. Diese Demonstrationen und Proteste waren wieder einmal antisemitisch grundiert.

„Die Reminiszenzen der Querdenker an die NS-Judenverfolgung gehen nicht nur mit ihrer Selbststilisierung als Opfer einher, die gleichzeitig die deutsche Verantwortung für den Genozid an den europäischen Juden verdrängt. Sondern auch mit einer Projektion auf Juden, die ihnen unterstellt, sich an der Pandemie zu bereichern, sowie einer dem gängigen antisemitischen Modus entsprechenden Schuldzuschreibung.“ (Wetzel 2022, S. 69 f.)

So werden George Soros, Bill Gates und die Familie Rothschild, aber auch die WHO als *Organ der Globalist:innen*, als Verschwörer:innen, die hinter der Pandemie stecken, verantwortlich gemacht. Die Brisanz der *Querdenkerbewegung* liegt darin, dass sie keineswegs nur aus extrem rechten/völkisch- autoritären Kreisen gespeist wird, sondern dass sich vielmehr auch Menschen aus der bürgerlichen Mitte diesen Protestierenden anschließen. Sie sehen keinen Grund, sich von Rechten und Völkisch-Autoritären abzugrenzen und haben keine Probleme damit, zur Ausweitung des Sagbaren ins Menschenverachtende beizutragen.

Juliane Wetzel weist darauf hin, dass Teile der *Querdenkenbewegung* sich an Verschwörungsideologien von *QAnon* anlehnen, deren Legenden über Pädophilenringe und Kindesmissbrauch an „jahrhundertealte anti-jüdische Ritualmordlegenden“ erinnern (Wetzel 2022, S. 68).

4. Fazit

Wie der Blick in die Geschichte zeigt, werden bis heute jahrhundertealte Verschwörungserzählungen und -ideologien immer wieder benutzt, um missliebige Personen, Gruppen und Institutionen zu diskreditieren, um ihnen unberechtigterweise Verantwortlichkeiten zuzuschreiben, um Menschen gegen sie aufzuhetzen, um Mord und Genozid ideologisch vorzubereiten, durchzuführen und zu legitimieren.

Neuere Forschungsergebnisse zeigen, dass es keine ‚harmlosen‘ Verschwörungserzählungen oder -ideologien gibt, weil Verschwörungsdenken wie eine Rutschbahn funktioniert. Es beginnt vielleicht mit dem seltsam anmutenden Aluhut oder der Skepsis gegenüber staatlichen Maßnahmen in Pandemiezeiten. Aber:

„Das wohl größte Problem bei Verschwörungstheorien ist das festgefahrene Weltbild, das nur schwer zu durchbrechen ist. Wer sich einmal in der Welt der Verschwörungstheorien verloren hat, ist häufig kaum noch mit rationalen Argumenten zu überzeugen. Wer durch Fakten gegen diese Weltsicht argumentiert oder aufklären will, wird ignoriert oder selbst zum Teil der Verschwörung erklärt. Da Personen mit einer Verschwörungsmentalität allen Machtstrukturen grundlegend misstrauisch gegenüberstehen, werden auch Expertenmeinungen als ‚Propaganda der Elite‘ wahrgenommen. Für sie ist alles Offizielle, was aus Wissenschaft, Medien oder Behörden kommt, automatisch gelogen. Jegliche Art von ‚Mainstream‘ lehnen sie kategorisch ab. Oft ist das dann auch ein Selbstläufer: Alles, was von offiziellen Institutionen kommt, muss also folglich falsch sein.“¹³

Der völkische Autoritarismus, der sich immer wieder der verschiedensten Verschwörungsideologien bedient, bedroht die Demokratien in Europa, den USA und anderen Ländern.¹⁴ Durch Internet und Social Media erlangen sie eine erhöhte Sichtbarkeit, zirkulieren in echokammerartigen Gegenöffentlichkeiten, treffen auf den Resonanzboden populistischer Bewegungen (vgl. Butter 2018, S. 227) und werden in den Gesellschaften spürbar, z. B. zunehmend durch menschenverachtende und volksverhetzende Äußerungen. Und wir wissen, dass aus rassistischen, antisemitischen, frauenverachtenden Äußerungen gewaltvolle Taten resultieren.¹⁵ Zudem sind aktuell weltweit Demokratien durch die Wahlerfolge völkisch-autoritärer Parteien und Politiker:innen gefährdet.

Dass den Anhänger:innen von Verschwörungserzählungen und -ideologien kaum ‚beizukommen ist‘ – weder mit Hinweisen auf wissenschaftliche Erkenntnisse noch mit Erfahrungswissen – erschwert die kritische Thematisierung dieser Ideologien. Aufklärung, Bildung, differenzierte Darstellungen komplexer Realitäten – all das zielt nicht auf die Anhänger:innen konspirationistischen Denkens, sondern auf die, die für rationale Argumente zugänglich sind und die es darin zu bestärken gilt, sich der Konspiration, dem Verschwörungsdenken immer wieder entgegenzustellen, nicht um die Verschwörungsanhänger:innen und Ideolog:innen zu überzeugen, sondern um ihnen nicht das Feld zu überlassen, um Gegenöffentlichkeit herzustellen und zu mobilisieren, letztlich um die Demokratie zu verteidigen. Soziale Arbeit und pädagogische Settings bieten Räume für diese Gegenöffentlichkeit, für die Stärkung der Resilienz und des demokratischen Widerstands. Und wie uns Albert Camus lehrt, müssen wir uns „Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen“. (Camus 2004, S. 160)

13 Vgl. <https://www.lpb-bw.de/verschoerungstheorien#c45492> (Abfrage: 25.04.2025)

14 Z. B. Brasilien unter der Regentschaft Bolsonaro.

15 Vgl. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/wenn-aus-worten-taten-werden-uebergriffe-auf-juedische-menschen-nehmen-zu-dlf-kultur-6e136384-100.html> (Abfrage: 25.07.2025)

Literatur

- Baldauf, Johannes/Rathje, Jan (2021): Neue Weltordnung und „jüdische Weltverschwörung“, in: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Down the rabbit hole. Verschwörungsideologien: Basiswissen und Handlungsstrategien. Berlin: Eigenverlag, S. 59–64.
- Benz, Wolfgang (2020): „Jüdische Weltherrschaft“? Verschwörungstheorien im Nationalsozialismus. In: Stiftung Kloster Dalheim (Hrsg.): Verschwörungstheorien – früher und heute. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 64–72.
- Benz, Wolfgang (2016): Antisemitismus: Präsenz und Tradition eines Ressentiments, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Botsch, Gideon (2014): Von der Judenfeindschaft zum Antisemitismus. Ein historischer Überblick. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): APuZ 28–30/2014, S. 10–17, online unter: <https://www.bpb.de/apuz/187412/von-der-judenfeindschaft-zum-antisemitismus> (Abfrage: 28.04.2025).
- Butter (2020): Antisemitische Verschwörungstheorien in Geschichte und Gegenwart, online unter: <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/321665/antisemitische-verschwörungstheorien-in-geschichte-und-gegenwart/> (Abfrage: 28.04.2025).
- Butter, Michael (2018): „Nichts ist, wie es scheint“. Über Verschwörungstheorien, Berlin: Edition Suhrkamp.
- Camus, Albert (2004): Der Mythos des Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde. Reinbek: Rowohlt.
- Evans, Richard J. (2020): Das Dritte Reich und seine Verschwörungstheorien. Wer sie in die Welt gesetzt hat und wem sie nutzen. München: DVA.
- Füssel, Marian (2020): Weishaupts Gespenster. Geheime Gesellschaften und Verschwörungstheorien im Umfeld der Französischen Revolution, in: Stiftung Kloster Dalheim (Hrsg.): Verschwörungstheorien – früher und heute. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 48–54.
- Hagemeister, Michael (2020): Der Mythos der jüdischen Weltverschwörung. In: Stiftung Kloster Dalheim (Hrsg.): Verschwörungstheorien – früher und heute, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 56–62.
- Hagemeister, Michael (2018): Die Protokolle der Weisen von Zion, in: Helmut Reinalter (Hrsg.): Handbuch der Verschwörungstheorien. Leipzig: Salier, S. 209–215.
- Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg: Hamburger Edition.
- Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, Hamburg: Hamburger Edition.
- Klarzyk, Birte (2020): Genese des Antisemitismus. Ein historischer Überblick zur Entwicklung antisemitischer Motive und Stereotype, in: Hans-Peter Killguss/Marcus Meier/Sebastian Werner (Hg.): Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden, Übungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 16–31.
- Pfahl-Traughber, Armin (2023): Antisemitismus und Antizionismus in der ersten und zweiten Charta der Hamas. Eine Fallstudie zur Judenfeindschaft im islamistischen Diskurs. Online unter: <https://www.bpb.de/themen/islamismus/dossier-islamismus/36358/antisemitismus-und-antizionismus-in-der-ersten-und-zweiten-charta-der-hamas/> (Abfrage: 28.04.2025)
- Schwarz-Friesel, Monika/Reinharz, Jehuda (2012): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert, Berlin/New York: De Gruyter.
- Stiftung Kloster Dalheim (Hrsg.) (2020): Verschwörungstheorien – früher und heute. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung: Eigenverlag.
- Wetzl, Juliane (2022): Antisemitismus – Bindekitt für Verdrossene und Verweigerer. In: Wolfgang Benz (Hrsg.): Querdenken. Protestbewegung zwischen Demokratieverachtung, Hass und Aufruhr. Berlin: Metropol, S. 55–75.
- Wetzl, Juliane (2017): Antisemitismus heute – Klassische und neue Erscheinungsformen einer Ideologie, online unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/>

dossier-rechtsextremismus/260281/antisemitismus-heute-klassische-und-neue-erscheinungsformen-einer-ideologie/ (Abfrage: 28.04.2025).

„Antisemitismus passiert, glaube ich, nicht SO offen.“

Verschwörungsideologie mit Fokus auf Antisemitismus in Beratung und politischer Bildung – Ergebnisse aus dem RaisonN-Projekt

Elisabeth Faria Lopes, Anno Kluß¹ und Lisa Tölle

1. Hinführung

Verschwörungsideologien als integraler Bestandteil von extrem rechten bzw. völkisch-autoritären Weltbildern und solchen, die daran anschlussfähig sind, tragen zu Radikalisierungsprozessen in wachsenden Teilen der Bevölkerung bei, oftmals verbunden mit Ablehnung der liberalen Demokratie, Wissenschaftsleugnung und Antisemitismus. Verschwörungsideologien gefährden den gesellschaftlichen Zusammenhalt bis auf die Mikroebene des sozialen Nahraums. Das systematische Erforschen der Auswirkungen von Verschwörungsideologien auf zwischenmenschliche Beziehungen im sozialen Nahraum (z. B. in der Familie, dem Freundeskreis, dem Arbeitsplatz und in Bildungskontexten etc.) steht noch aus. An dieser Forschungslücke setzt das vom BMFTR geförderte Forschungsvorhaben „RaisonN – Radikalisierungsprozesse durch Verschwörungsideologien“ an.² Ziele des Projekts sind die Erforschung der Auswirkungen von völkisch-autoritär orientierten Verschwörungsideologien auf den sozialen Nahraum, Handlungs- und Bewältigungsmuster von Betroffenen sowie Bildungs- und Beratungsbedarfe von Einrichtungen und die Entwicklung von Materialien für die Bildungs- und Beratungspraxis. In diesem Artikel werden erste Zwischenergebnisse sowohl der quantitativen Online-Fragebogenerhebung als auch der qualitativen Interviews mit Fachkräften der Beratung und der politischen Bildung präsentiert. Dabei wird der Fokus auf den Teilbereich Antisemitismus gelegt.

Bei der Beschäftigung mit Verschwörungserzählungen und -ideologien ist der Antisemitismus zentral. Dieser umfasst „eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder

1 Es handelt sich um eine geteilte Erstautor:innenschaft von Elisabeth Faria Lopes und Anno Kluß; beide Autor:innen haben im gleichen Maße an der Publikation mitgewirkt.

2 Weitere Informationen zum Projekt finden sich auf: <https://www.th-koeln.de/raison> und <https://raison.web.th-koeln.de>.

nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen“ (IHRA 2019).

2. Methodik

Zum Schließen der Forschungslücke wurde im Projekt ein partizipatives Mixed-Methods-Design angelegt, dass sowohl quantitative als auch qualitative Methoden miteinander verbindet. So wurde zunächst eine explorative Fragebogenerhebung mit $n = 698$ Fachkräften der Beratung und politischen Bildung durchgeführt. In einem zweiten Schritt wurden narrativ angelegte qualitative Leitfadeninterviews mit Berater:innen und politischen Bildner:innen geführt. Die qualitativen Daten werden mittels der Grounded Theory Methodology ausgewertet. Alle Forschungsschritte von der Entwicklung der Erhebungsinstrumente bis zur Auswertung der Daten werden durch partizipative Forschungswerkstätten mit Praxispartner:innen aus Bildungs- und Beratungsarbeit gerahmt. Für den vorliegenden Beitrag wurden 20 Interviews mit Fachkräften ausgewertet. Im Rahmen des Raison-Projekts wird zwischen auf Verschwörungsideologie spezialisierten³ und allgemeinen⁴ Beratungs- oder Bildungseinrichtungen unterschieden. Von den 20 ausgewerteten Interviews wurden neun mit Fachkräften aus spezialisierten Beratungsstellen, sieben mit solchen aus allgemeinen Beratungsstellen, eins mit einer Fachkraft aus einer Einrichtung der spezialisierten politischen Bildung und drei Interviews mit Personen geführt, die in Einrichtungen der allgemeinen politischen Bildung arbeiten. Die meisten Interviews wurden mit jeweils einer Fachkraft geführt, bei vier der Interviews waren zwei Fachkräfte anwesend. Im Folgenden werden erste Ergebnisse aus dem Raison-Projekt vorgestellt, die Aufschluss darüber geben, welche Erfahrungen Fachkräfte aus Einrichtungen der Beratung und der nonformalen politischen Bildung mit antisemitischen Verschwörungsideologien im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeiten gemacht haben.

3. Erkenntnisse aus der quantitativen Fragebogenerhebung

Aus den Daten der 698 verwertbaren Rückläufe werden in diesem Abschnitt Ergebnisse extrahiert und dargestellt, die Aspekte von Antisemitismus betreffen.

-
- 3 Spezialisierte Einrichtungen sind solche, die sich auf mindestens eines der Themen Verschwörungsideologien/-erzählungen, Rechtsextremismus, Antisemitismus oder Rassismus spezialisiert haben.
 - 4 Bei allgemeinen Beratungs- und politischen Bildungseinrichtungen handelt es sich um solche, die nicht schwerpunktmäßig zu diesen Themen arbeiten und meistens einen thematischen Fokus setzen (z. B. Paar- und Familien-, Drogen- oder Schwangerschaftskonfliktberatungen).

Dabei wird ausschließlich die *Perspektive der befragten Fachkräfte* auf die jeweiligen Fragestellungen dargestellt.

Dazu werden aufeinander aufbauend drei Fragen bearbeitet:

1. In welchem Umfang werden antisemitische Verschwörungserzählungen wahrgenommen und als solche erkannt?
2. Was unterscheidet Arbeitsstrukturen und Kontexte, in denen Antisemitismus stark bzw. nur gering wahrgenommen wird?
3. Wie wird Antisemitismus in Unterscheidung zu bzw. im Zusammenhang mit anderen Ungleichwertigkeitsideologien wahrgenommen?

3.1 Auftreten von antisemitischen Verschwörungserzählungen

Der erste inhaltliche Teil der Befragung fokussierte auf den Umfang und die Häufigkeit, mit der Fachkräfte der politischen Bildung und Beratung in ihrer Praxis mit unterschiedlichen Verschwörungserzählungen konfrontiert sind. Dabei wurde zunächst gefragt: *„Welche der folgenden Aussagen sind Ihnen so oder ähnlich in der Arbeit mit Ratsuchenden bereits begegnet?“* Hier gaben 28,1% der Antwortenden an, die eindeutig antisemitisch geprägte Aussage *„Wirtschaftliche und/oder jüdische Eliten wollen im Geheimen eine neue Weltordnung durchsetzen“* im Rahmen ihrer Arbeit mindestens einmal gehört zu haben. Jede sechste Person (16,6%) gab an, dass diese oder ähnliche Verschwörungserzählungen ihnen *immer mal wieder* oder *häufig* begegnen würden. Zum Vergleich: die an die Mitte-Studie (vgl. Zick/Küpper/Mokros 2023) angelehnte allgemein formulierte Aussage zu Verschwörungserzählungen: *„Die Medien und die Politik stecken unter einer Decke und machen gemeinsame Sache zu Ungunsten der Bevölkerung“* wurde von zwei Dritteln (67,3%) der Antwortenden mindestens einmal wahrgenommen. Auch in der freien Antwortmöglichkeit „andere Verschwörungserzählungen“ wurden unterschiedliche Formen des Antisemitismus benannt z. B.: „Antisemitische Phrasen“, „bei der Arbeit mit Migranten insb. antisemitische [...]“, „Juden haben Jesus umgebracht. Juden müssen keine Steuern zahlen“ oder „Leugnung des Holocaust“. Auf die Frage *„Wie häufig berichten Betroffene über folgende Arten von Verschwörungserzählungen in ihrem Umfeld?“* gaben gut drei Viertel (75,6%) der Antwortenden an, im beruflichen Kontext mindestens einmal von antisemitischen Erzählungen gehört zu haben, wobei 36,8% der Befragten sogar angaben, solche Verschwörungserzählungen *immer mal wieder* oder *häufig* wahrzunehmen.

Durch eine Korrelationsmatrix der Spearman-Korrelationskoeffizienten zwischen den konkret und abstrakt formulierten Arten von Verschwörungserzählungen lässt sich erkennen, dass die Befragten die Aussagen auch bei den weiteren vorgegebenen Themen inhaltlich richtig zuordnen. Befragte, die Aussagen mit

konkreten rassistischen Inhalten hören, geben auch allgemein an, „rassistische Verschwörungserzählungen“ wahrzunehmen, etc.

3.2 Kontexte professionellen Handelns

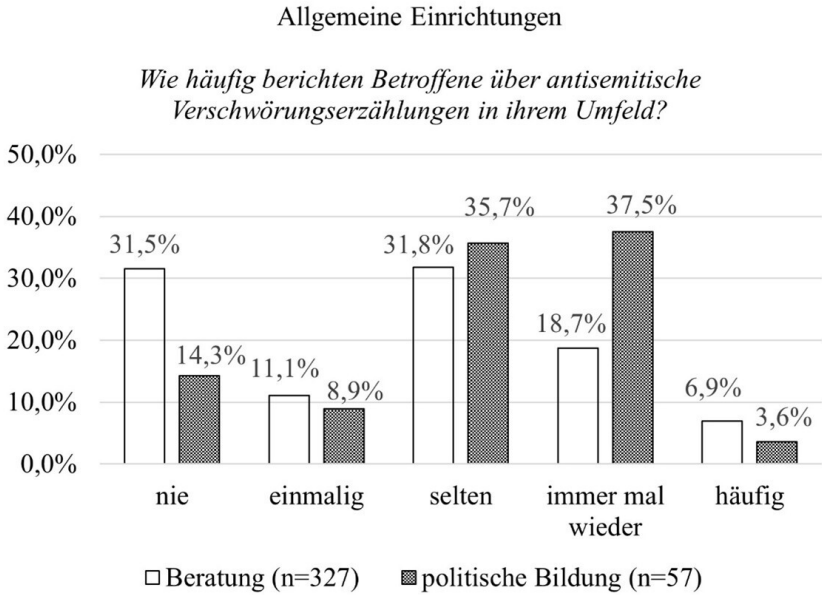
Wie unterscheiden sich die professionellen Kontexte der Personen, die auf der einen Seite *häufig* oder *immer mal wieder* von antisemitischen Verschwörungserzählungen berichtet bekommen (36,6%) von denen, die solche Erzählungen auf der anderen Seite *nie*, *einmalig* oder *selten* hören (63,4%)? Um diese Frage zu beantworten, wurden die Abfragen nach Art der Einrichtung, der professionellen Handlungsfelder und dem Strukturfaktor Stadt/differenziert ausgewertet.⁵

Zunächst werden die allgemeinen Beratungseinrichtungen (allgemeine Sozialberatung, Familienberatung, Sexualberatung etc.) den Einrichtungen der allgemeinen politischen Bildung, die *nicht* besonders auf Antisemitismus, Rassismus oder extreme Rechte spezialisiert sind, gegenübergestellt.

In Abbildung 1 zeigt sich, dass die Fachkräfte der allgemeinen Beratungsarbeit antisemitische Verschwörungsinhalte in einem wesentlich geringeren Ausmaß wahrnehmen als die Fachkräfte der allgemeinen politischen Bildung. Während 31,5% der Beratungsfachkräfte angeben, noch *nie* von solch einer Erzählung gehört zu haben, sind dies bei den Bildungsfachkräften lediglich 14,3%. Umgekehrt geben 37,5% der Bildungsfachkräfte an, *immer mal wieder* Berichte der Betroffenen von antisemitischen Erzählungen bekommen zu haben, während das bei den Beratungsfachkräften nur 18,7% sind. Für diese große Differenz sind verschiedene Einflussfaktoren denkbar. Gefragt wurde nach der Erzählung der *Betroffenen*, die Fachkräften von Verschwörungserzählungen berichten, die von *anderen Mitgliedern* ihres sozialen Nahraums verbreitet werden. Hier ist nicht davon auszugehen, dass im Beratungskontext anteilig mehr oder weniger Personen anzutreffen sind, die von solchen Erzählungen in ihrem sozialen Nahraum erfahren haben als im Bildungskontext. Als zweiter möglicher Einflussfaktor wäre zu untersuchen, ob sich Betroffene eher im Beratungs- oder im Bildungskontext trauen, Entsprechendes von ihnen nahestehenden Personen zu berichten. Auf Grund der Ergebnisse verfestigt sich die Hypothese, dass der Kontext der politischen Bildung einen günstigeren Rahmen bildet, solche Erfahrungen zu teilen, da es um explizit politische Inhalte geht. Schließlich spielt auch die Sensibilisierung der jeweiligen Fachkräfte eine Rolle, inwiefern explizit genannt oder auch nur an-

5 Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse stellen die Antworten auf die Frage nach explizit antisemitischen Verschwörungserzählungen dar. Dabei ist zu bedenken, dass hiermit zu einem Teil auch das Ausmaß der Wahrnehmung *aller* Verschwörungserzählungen *genannt* wird, da ein systematischer Zusammenhang besteht, wie die in Abschnitt „Antisemitismus im Zusammenhang mit anderen Phänomenen“ dargestellte Faktorenanalyse zeigt.

Abb. 1: Häufigkeit von Betroffenenberichten über antisemitische Verschwörungserzählungen in allgemeinen Einrichtungen



gedeutete antisemitisch gefärbte Verschwörungserzählungen auch als solche erkannt werden. Aus dieser Perspektive ist es plausibel, dass Fachkräfte auch der allgemeinen politischen Bildungsarbeit eine höhere Sensibilität für diese Thematiken aufweisen und bei den Fachkräften der allgemeinen Beratungsarbeit eine entsprechende Wahrnehmungslücke besteht.

Bei den Beratungs- und politischen Bildungseinrichtungen, die auf o. g. Themen spezialisiert sind, werden wesentlich häufiger antisemitisch geprägte Verschwörungserzählungen gehört.

Das in Abbildung 2 gezeigte Ergebnis ist durch die thematische Spezialisierung der Einrichtungen erklärbar. Dies bedeutet, dass sich Adressat:innen mit entsprechenden thematischen Anliegen an diese Stellen wenden und gleichzeitig die Fachkräfte in ihrer Expertise hochgradig sensibilisiert für verschiedene Arten von Ungleichwertigkeitsideologien sind. Vor diesem Hintergrund ist bei den spezialisierten Beratungs- und Bildungseinrichtungen neben der professionellen Qualifikation auch die meiste Feldexpertise in Bezug auf das Auftreten antisemitischer Verschwörungserzählungen zu verorten.

Bei der größten Teilgruppe der Befragtengruppe, den Fachkräften der allgemeinen Beratungseinrichtungen (n = 327) gaben 25,6% an, *immer mal wieder* oder *häufig* von Betroffenen über antisemitische Verschwörungserzählungen zu hören. In dieser Gruppe wurde auch gefragt, in welchem Handlungsfeld (allgemeine So-

Abb. 2: Häufigkeit von Betroffenenberichten über antisemitische Verschwörungserzählungen in spezialisierten Einrichtungen



zialberatung, Erziehungsberatung, Familienberatung, Suchtberatung, Sexualberatung etc.) die Beratung angesiedelt ist. Hier ergaben sich pro Handlungsfeld auf Grundlage von Chiquadrat-Tests⁶ keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Wahrnehmung antisemitischer Verschwörungserzählungen, was bedeutet, dass diese über alle abgefragten Handlungsfelder hinweg in ähnlich hohem Ausmaß wahrgenommen werden. Analog gilt für die abgefragten Themen der allgemeinen politischen Bildung wie Umweltbildung, Gesundheit, queere oder feministische Themen, dass auch hier keine statistisch abweichende Ausprägung in der Wahrnehmung von antisemitischen Verschwörungserzählungen festgestellt werden konnte.

3.3 Antisemitismus im Zusammenhang mit anderen Phänomenen

Da sich eine konkrete Verschwörungserzählung aus verschiedenen Ungleichwertigkeitsideologien speisen kann, wurde weiterführend untersucht, wie stark die Wahrnehmung der unterschiedlichen Arten von Verschwörungserzählungen

6 Ein Chiquadrat-Test dient dem Vergleich von Häufigkeiten eines zweifach gestuften Merkmals (vgl. Bortz 1993, S. 147).

miteinander zusammenhängt. Da Antisemitismus in der politischen Analyse dieser Ideologien einen besonderen Stellenwert hat und Gegenstand dieses Artikels ist, soll mit folgender Analyse auch die eingangs skizzierte Frage deskriptiv untersucht werden, wie Antisemitismus in Unterscheidung zu bzw. im Zusammenhang mit anderen Ungleichwertigkeitsideologien wahrgenommen wird (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2021, S. 38 ff). Darüber hinaus können auch geisteswissenschaftliche Perspektiven, die argumentieren, jede Verschwörungserzählung sei antisemitisch grundiert mit der hier vorgestellten quantitativen Empirie differenzierter betrachtet werden (vgl. Salzborn 2021).⁷

Zur Frage: „Wie häufig berichten Betroffene über folgende Arten von Verschwörungserzählungen in ihrem Umfeld?“ wurden folgende Arten vorgegeben: „rassistische, antisemitische, antifeministische, wissenschaftsfeindliche, klimawandel-bezogene, esoterische, corona-bezogene, gender-bezogene, andere“. Die Antwortskala wurde mit „nie – einmalig – selten – immer mal wieder – häufig“ angelegt, entsprechend sind die Antworten als ordinalskaliert einzustufen und es muss als Maß für den Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen der Spearman-Rangkorrelationskoeffizient (r_{sp}) verwendet werden (vgl. Bortz 1993, S. 214 f.). Um einen Überblick zu allen denkbaren Zusammenhängen zu erhalten, wurde eine Autokorrelationsmatrix zwischen allen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gerechnet.⁸ Hieraus lässt sich ablesen, dass es viele mittlere und einige hohe Korrelationen zwischen den Wahrnehmungen verschiedener Arten von Verschwörungserzählungen gibt: rassistische und rechtsextreme Erzählungen weisen eine Korrelation von $r_{sp} = 0,64$ auf,⁹ antisemitische Erzählungen korrelieren mit rechtsextremen mit $r_{sp} = 0,57$ und mit rassistischen Erzählungen mit $r_{sp} = 0,54$. Klimawandelbezogene Erzählungen treten häufig in Zusammenhang mit wissenschaftsfeindlichen Erzählungen auf ($r_{sp} = 0,52$), während antifeministische und gender-bezogene Erzählungen in dieser Matrix den stärksten Zusammenhang mit $r_{sp} = 0,69$ haben. Eine Faktorenanalyse hat das Ziel, empirisch möglichst voneinander unabhängige Konstrukte hinter einer Vielzahl von Variablen zu erkennen, also die Komplexität auf Basis der Statistik und theoretischen Überlegungen sinnvoll zu reduzieren (vgl. Bortz, 1993, S. 472 ff.). Aufgrund theoretischer Überlegungen wurden Analysen mit zwei, drei oder vier Faktoren gerechnet und miteinander verglichen. Dabei ergab die Faktorenanalyse mit drei Faktoren die besten Ergebnisse in Relation zwischen Differenziertheit und Aussagekraft. Die durch

7 Eine Hypothesenprüfung im Sinne der klassischen Testtheorie ist jedoch weder angestrebt noch möglich.

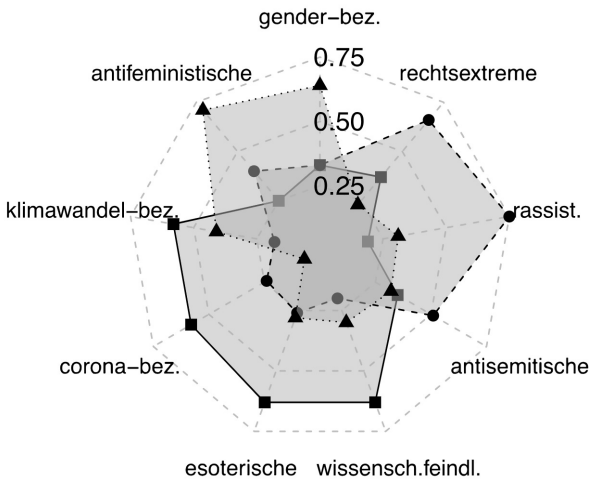
8 Siehe Anhang 1.

9 Korrelationskoeffizienten können Werte zwischen -1 (vollständig gegenläufiger Zusammenhang) bis +1 (vollständig gleichläufiger Zusammenhang) annehmen. Ein Wert von 0 bedeutet keinen statistischen Zusammenhang. Heuristisch können Korrelationen so eingeordnet werden, dass Werte zwischen 0,3 und 0,5 als mittlere Korrelation, Werte zwischen 0,5 und 0,7 als hohe Korrelation anzusehen sind (vgl. Kuckartz et al. 2013, S. 213).

diese drei Faktoren erklärte kumulierte Varianz der Antworten beträgt 59 %. Das bedeutet, dass die neun unterschiedlichen Arten von Verschwörungserzählungen statistisch sinnvoll in drei grundlegendere Bereiche gruppiert werden können. Auch ein sehr geringer korrigierter Residualwert (RMSR) von 0,02 weist darauf hin, dass die Daten durch ein Modell mit drei Faktoren gut erklärt werden.

In Abbildung 3 werden die Ladungen der neun einzelnen Variablen auf die neu gefundenen drei Faktoren dargestellt.¹⁰ Eine hohe positive Faktorladung bedeutet, dass ein großer Teil der Varianz in den Antworten durch die Zusammenfassung zu einem Faktor erklärt wird, dass also eine gemessene Variable stark in dem neu konstruierten Faktor vertreten ist und stärker mit den anderen in diesem Faktor enthaltenen Variablen zusammenhängt als mit den restlichen Variablen.

Abb. 3: Visualisierung der Faktorladungen der statistischen Faktorenanalyse



Zum ersten in Abbildung 3 gestrichelt und mit Punktsymbolen dargestellten Faktor gehören die Variablen *rechtextreme Verschwörungserzählungen* mit einer Ladung von 0,66 und *rassistische Verschwörungserzählungen* mit einer Ladung von 0,75, die beide als „hohe Ladung“ einzustufen sind (vgl. Kuckartz et al. 2013, S. 218, 213). Der starke Zusammenhang zwischen diesen beiden Arten von Verschwörungserzählungen wurde auch durch den eben erwähnten Korrelationskoeffizienten von 0,64 bestätigt. Auch antisemitische Verschwörungserzählungen gehören zu die-

10 Die Faktorladung ist ein Maß dafür, welcher Anteil der Varianz einer Variablen durch diesen empirisch gebildeten Faktor abgebildet wird.

sem Faktor, der mit ‚extrem rechte, rassistische und völkisch-autoritäre Ideologie‘ benannt werden kann.¹¹

Der zweite mit gepunkteter Linie und Dreieckssymbolen gekennzeichnete Faktor umfasst vor allem gender-bezogene Verschwörungserzählungen (Ladung 0,66) und antifeministische Verschwörungserzählungen (Ladung 0,64) und in geringerem Maße klimawandelbezogene Verschwörungserzählungen. Dies ist aus inhaltlichen Erwägungen plausibel, da viele gender-bezogenen Erzählungen auch antifeministische Elemente haben. Hier könnte zusammenfassend der Titel ‚Antifeminismus/Geschlecht‘ als Thema dieser Erzählungen gewählt werden. Auch wenn klimawandelbezogene Erzählungen einen gewissen Anteil an diesem Faktor haben, gehören sie der Faktorenanalyse folgend zum dritten Faktor (durchlaufende Linie, quadratische Symbole), der auch coronabezogene, esoterische und wissenschaftsfeindliche Erzählungen umfasst. Dieser Faktor könnte mit ‚aktuelle Verschwörungserzählungen‘ überschrieben werden, da die Coronapandemie und Thematisierung des Klimawandels zeitgeschichtlich relativ junge Phänomene darstellen. Auch die klare Trennung von Wissenschaft und Esoterik (bzw. Religion) jeweils im heutigen Sinne wurde erst mit dem Zeitalter der Aufklärung getroffen. Insofern sind die zugehörigen Verschwörungserzählungen auch noch relativ jung.

Eine besondere Rolle spielen in dieser Analyse die Wahrnehmung antisemitischer Erzählungen: Sie bilden keinen eigenständigen Faktor, den sie dominieren, sondern finden sich in allen drei dargestellten Bereich wieder: Zwar zeigen sie auf dem Faktor ‚extrem rechte, rassistische und völkisch-autoritäre Ideologie‘ eine Ladung von 0,46. Diese unterscheidet sich jedoch nur um wenige Prozentpunkte von ihren Ladungen auf den Faktor ‚Antifeminismus/Geschlecht‘ (Ladung 0,38) oder den Faktor ‚aktuelle Verschwörungserzählungen‘ (Ladung 0,35). Das bedeutet, dass empirisch gesehen Antisemitismus in allen anderen genannten Themen vertreten ist, jedoch hinter den dominanten, themenbestimmenden Erzählungen weniger sichtbar wird, geradezu ‚verschwindet‘. Obwohl Antisemitismus zum Faktor der ‚extrem rechten, rassistischen und völkisch-autoritären Ideologie‘ gehört, hat er auch hier eine vergleichsweise geringere Ladung. Mit dieser Analyse kann, wie oben erwähnt, nicht beschrieben werden, in welchem Maße antisemitische Erzählungen dominanter oder weniger dominant gegenüber anderen Erzählungen *verbreitet werden* oder wie ausgeprägt Antisemitismus *in der Gesellschaft* ist; jedoch zeigen diese Ergebnisse, dass die *Wahrnehmung* von antisemitischen Verschwörungserzählungen hinter den anderen Thematiken wie Rassismus, Antifeminismus oder Wissenschaftsfeindlichkeit zurücksteht.

11 Die Frage nach der Benennung ist symptomatisch: Rassismus und Rechtsextremismus hängen eng zusammen und dominieren diesen Faktor, während Antisemitismus zwar dazu gehört, aber einen kleineren Anteil ausmacht und nicht benannt wird, um überhaupt eine auch sprachliche Vereinfachung zu ermöglichen.

Dieses Ergebnis kann mit der durchaus umstrittenen Position von Samuel Salzborn reflektiert werden, der einen sehr engen wechselseitigen Zusammenhang zwischen Antisemitismus und Verschwörungsideologie analysiert: „Seit jeher ist Antisemitismus genauso strukturell verschwörungsmithisch aufgeladen, wie jeder Verschwörungsmithos strukturell antisemitisch ist“ (Salzborn 2021).¹² Verschwörungsideologie sei in der historischen Entstehung und weltanschaulichen Struktur eng mit Antisemitismus verbunden, die entsprechenden Erzählungen würden so gut wie immer auf Antisemitismus basieren. Nicht jedes Detail einer Erzählung müsse antisemitisch sein, jedoch sei jedes System von Verschwörungsmithen insgesamt antisemitisch geprägt. Verschwörungserzählungen hätten – unabhängig von ihren rassistischen, antifeministischen oder wissenschaftsfeindlichen Inhalten – eine antisemitische Struktur, weil eine jüdische Elite imaginiert würde, die als Profiteurin der Verschwörungen die Geschicke der Welt lenke (vgl. ebd.).

Auf Grundlage dieser theoretischen Analyse von Salzborn (2021) ist das Ergebnis der Faktorenanalyse, das Antisemitismus als Variable ausweist, die alle drei Faktoren nahezu gleichermaßen durchdringt, plausibel, da einige Erzählungen nicht *vordergründig* antisemitisch erscheinen, aber aus den genannten Gründen als antisemitisch grundiert anzusehen sind.

Ein Beispiel soll diese Zusammenhänge verdeutlichen: Zur Zeit der Coronapandemie 2020/21 gab es umfangreiche Proteste der sogenannten „Querdenker-Bewegung“, die sich gegen den angeblich vorhandenen ‚Impfzwang‘ aussprachen. Sowohl um die Entstehung und Bedeutung der Pandemie, als auch in Bezug auf die schnell entwickelten Impfungen wurden u. a. in diesen Kreisen zahlreiche Verschwörungserzählungen verbreitet, die vielfach generalisierend auch wissenschaftsfeindliche Verschwörungselemente enthielten. Die in diesen Bewegungen hohe Beteiligung von esoterisch geprägten Gruppierungen wie z. B. Anhänger:innen der Anthroposophie oder der Homöopathie lässt sich historisch dadurch erklären, dass diese zum Ende des 19./Beginn des 20. Jahrhunderts als reaktionäre, antiaufklärerische Projekte entstanden, die sich u. a. im Kontext der gerade erst entdeckten Impfungen gegen die von ihnen diffamierend sogenannte „Schulmedizin“ wendeten, die ihrerseits vielfach als jüdisch unterwandert dargestellt wurde, verbunden mit der böartigen Absicht das deutsche Volk etwa in einem geheimen Plan durch massenweise (absichtlich tödliche) Impfungen vernichten zu wollen (vgl. Horachzek et al. 2021). Insofern ist eine vordergründig neutrale ‚Impfskepsis‘ schon seit den Ursprungszeiten medizinischer Impfungen explizit durch das Narrativ der jüdischen Weltverschwörung

12 Fraglich ist, ob der hier aus der Diskursanalyse heraus formulierte absolute Zusammenhang für wirklich jede Art von Verschwörungserzählung haltbar ist. Da im Rahmen des Raison-Projektes jedoch ausschließlich auf völkisch-autoritäre Ideologie Bezug genommen wird, erscheint die Analyse als sinnvolle Arbeitshypothese.

geprägt. Dies führte u. a. im Zuge der genannten Protestbewegung zu offen antisemitischen Ausbrüchen verschiedenster Arten. Auch zahlreiche der folgenden Beispiele aus den Fachkräfteinterviews lassen erkennen, wie verschiedene Arten von Verschwörungserzählungen miteinander in Verbindung stehen.

4. Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews mit Fachkräften der Beratungs- und Bildungsarbeit

Ergänzend zu den Ergebnissen der quantitativen Erhebung sollen nun Ergebnisse aus den qualitativen Interviews dargestellt werden, die im Zusammenhang mit Antisemitismus stehen. Auf Grundlage der präsentierten Zitate lässt sich interpretieren, inwiefern Fachkräfte aus Beratung und politischer Bildung antisemitische Verschwörungserzählungen als solche wahrnehmen, wie sie mit entsprechenden Äußerungen, mit denen sie konfrontiert sind, umgehen, und wie sie den Zusammenhang zwischen Verschwörungsideologie und Antisemitismus beschreiben.

Verschwörungsideologien in politischer Bildung und Beratung

Zunächst ist festzustellen, dass Berater:innen und politische Bildner:innen aus spezialisierten Einrichtungen auch in den qualitativen Interviews umfassende Erfahrungen mit Ratsuchenden schildern, deren Angehörige antisemitischen Verschwörungserzählungen anhängen. So beschreibt eine spezialisierte Beraterin Verschwörungsideologien als Einfallstor in Ungleichwertigkeitsideologien, wie beispielsweise den Antisemitismus (vgl. Christine Schmidt, spezialisierte Beratung, Z. 164–165). Ein spezialisierter Berater berichtet vom Strudel an Verschwörungserzählungen, in den sich die Ehefrau seines Klienten begeben hat, als ihr Vater an Krebs erkrankt war. Sie habe sich online zunächst mit der Erkrankung befasst, dann mit alternativen Heilmethoden, der Anthroposophie bis hin zur Germanischen Neuen Medizin (Felix Schuster, spezialisierte Beratung, Z. 311–314). Dementsprechend waren antisemitische Bezüge klar erkennbar:

„...Es war vor allem antisemitische Bezüge, die jüdische Weltverschwörung, so mehr oder weniger auch kodiert. Also, teilweise wurde es von der Frau sehr, sehr klar artikuliert, dass sie jüdische Eliten dahinter vermutet. Teilweise war es insofern kodiert, als dass sie dann Bezüge zu QAnon hergestellt hat, in diesen Kontexten. [...] Und danach war eher die Frage, diese Impfung tötet uns im Vordergrund. Eliten möchten uns auslöschen, dezimieren oder unfruchtbar machen. [...] Also der nicht handlungsfähige Staat, Eliten, die uns da irgendwie beherrschen.“ (Felix Schuster, spezialisierte Beratung, Z. 435–794)

Die hier von Felix Schuster wiedergegebene Aufzählung der Äußerungen der Verschwörungsanhängerin aus dem Bericht der ratsuchenden Person benennt der Berater als Beispiele für kodierten Antisemitismus.

Eine Fachkraft der politischen Bildung beschäftigt sich im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeiten viel mit dem Thema Antisemitismus und bezeichnet diesen als „sehr herausgehobene Form von Verschwörungdenken“ (Daniel Vogel, spezialisierte politische Bildung, Z. 16). Er macht auf die Gefahr der Reproduktion von Verschwörungserzählungen in Bildungsformaten aufmerksam und hebt insbesondere die Anschlussfähigkeit von Antisemitismus, Rassismus und Antifeminismus an Verschwörungsdanken hervor (vgl. Daniel Vogel, spezialisierte politische Bildung, Z. 1639–1645). In der Auswertung der Interviews mit Fachkräften der allgemeinen Beratung und politischen Bildung fällt auf, dass es lediglich ein Interview mit zwei Fachkräften aus einer allgemeinen Beratungsstelle gibt, in dem das Thema Antisemitismus vollständig ausgeklammert wird. Die beiden Interviewten berichten weder explizit noch implizit von Erfahrungen mit Antisemitismus. Darüber hinaus gibt es ein weiteres Interview mit einer Person aus der allgemeinen Beratung, die angibt, keine Erfahrungen mit antisemitischen Verschwörungserzählungen im Rahmen ihrer Arbeit gemacht zu haben.

4.1 Kodierter Antisemitismus in Beratung und Bildung

In den meisten Interviews mit spezialisierten Berater:innen werden sowohl die Merkmale von Verschwörungserzählungen im Allgemeinen als auch antisemitische Äußerungen im Speziellen als antisemitisch gekennzeichnet, auch wenn sie durch Codes und Chiffren dargestellt werden. Die Interviewpartner:innen berichten davon, dass Antisemitismus von den Ratsuchenden nicht immer offen geäußert werde. Jedoch enthielten die Inhalte, die ihnen von den Angehörigen über Verschwörungsanhänger:innen berichtet werden, oft Elemente, die „antisemitisch aufgeladen“ (Mia Lange, spezialisierte Beratung, Z. 507) seien. Dabei würden viele Codes genutzt, um eine jüdische Weltverschwörung für jegliche Geschehnisse verantwortlich zu machen. Die Rede ist dann etwa von sogenannten „Eliten“ oder „Globalisten“, die im Geheimen agierten und die Weltgeschicke lenkten (vgl. Anna Meier / Mia Lange, spezialisierte Beratung, Z. 980–982).

Wenn solche Codes verwendet werden, zweifeln insbesondere nicht auf Verschwörungsideologien spezialisierte Fachkräfte daran, ob eine Verschwörungserzählung einen antisemitischen Gehalt hat oder nicht, wie dieses Beispiel einer Schwangerschaftsberaterin verdeutlichen soll:

„...bei der Schwester war es dann wohl Globalist:innen [...] ich würde sagen, vor allen Dingen antifeministisch. Quasi, dass so Feminismus dann so als das Böse rausgestellt wurde. Mir fällt es jetzt ein bisschen schwer zu sagen, ich würde schon sagen,

dass das von der Schwester auch trotzdem antisemitisch war und sie aber eben so andere Kodierungen benutzt hat, ne?“ (Rosa Caputo, allgemeine Beratung, Z. 171–217)

Eine andere Fachkraft der allgemeinen Beratung berichtet im Interview, dass Antisemitismus in ihrer allgemeinen Beratungseinrichtung nicht explizit zur Sprache gekommen sei. Sie benennt jedoch im Interview verschwörungsideologische Inhalte, die sich den rechtsextremen Verschwörungserzählungen des Großen Austauschs und QAnon zuordnen lassen und somit klar antisemitische Bezüge aufweisen. Diese Interviewpassagen könnten darauf hindeuten, dass gerade Beratungsfachkräfte, deren Spezialisierung in einem anderen Bereich als Verschwörungsideologien liegen, herausgefordert sind, in der Beratung Antisemitismus immer erkennen bzw. auch thematisieren zu können. So schildert eine Fachkraft aus der allgemeinen Beratung auf die Frage nach menschenfeindlichen Bezügen im Kontext der im Rahmen ihrer Arbeit vorkommenden Verschwörungserzählungen, dass diese sehr wohl rassistische, aber keine antisemitischen Elemente aufwiesen. Sie erklärt sich das folgendermaßen:

„... Antisemitismus passiert, glaube ich, nicht SO offen. (...) Oder ich bin nicht so SENSIBILISIERT wie für andere Themen. Das kann natürlich auch sein.“ (Lila Rosa, allgemeine Beratung, Z. 738–739)

Auch ein spezialisierter Berater macht in einem Interview darauf aufmerksam, dass in Gesprächen mit seinen Klient:innen, die vom Umgang mit ihren verschwörungsanhängenden Angehörigen berichten, Antisemitismus selten zur Sprache komme. Er hebt hervor, dass bei ihm in der Beratung insbesondere die Konflikt- und Kriegslage in Israel und Palästina nicht stark thematisiert werde. In diesem Zusammenhang stellt er die These auf, dass Antisemitismus zwar weit verbreitet sei, in Familien möglicherweise aber nicht so stark problematisiert werde und daher auch in seiner Beratungsstelle nur selten Erwähnung fände (vgl. Felix Schuster, spezialisierte Beratung, Z. 816–819). Eine Fachkraft der allgemeinen politischen Bildung sagt im Interview deutlich, dass sie im Rahmen ihrer Arbeit gar nicht mit antisemitischen Verschwörungsideologien in Berührung komme: „Was bei mir überhaupt nicht landet, sind antisemitische Sachen. Da kam auch nie was Rassistisches bei mir an. Das ist mir SCHLICHTWEG nicht begegnet, ja?“ (Alexander Busse, allgemeine politische Bildung, Z. 732–736).

4.2 Die Haltung der Berater:innen: neutral oder positioniert?

Ein Großteil der spezialisierten Berater:innen bekennen ihrer Aussage nach eine klare Haltung, wenn antisemitische Verschwörungserzählungen geäußert werden. Ein Berater spricht davon, dass er eine klare Grenze ziehe und bei antisemi-

tischen Äußerungen deutlich mache, dass diese „hier nicht Thema sein [sollen]“ (Matthias Baumann, spezialisierte Beratung, Z. 1182) sollen. Eine andere Beraterin kritisiert in diesem Zusammenhang das ‚Neutralitätsgebot‘ in der Beratungsarbeit und sieht sich und andere Berater:innen verpflichtet, ihre Arbeit auf dem Grundgesetz und den demokratischen Grundwerten aufzubauen. Sie beschreibt ihren Ansatz zur Grenzziehung folgendermaßen:

„[...] wir haben eher so einen Ansatz, dass wir sagen, ‘dich als Mensch, (.) dich schätzen wir sehr, aber deine Haltung, darüber müssen wir reden, daran müssen wir arbeiten’“ (Anne Buchwald/Stefan Spatz, spezialisierte Beratung, Z. 972–973).

Interessant ist, dass diese Beraterin ihre Verpflichtung dem Grundgesetz gegenüber als ‚Neutralitätsgebot‘ bezeichnet. Eine spezialisierte Fachkraft berichtet, dass sie in Beratungsfällen, in denen menschenfeindliche Äußerungen getätigt werden, klar darauf hinweist, „[...] dass da jetzt auch eine Grenze ist, also dass es nicht in Ordnung ist, Menschen zu diskriminieren“ (Christina Schmidt, spezialisierte Beratung, Z. 667–668).

4.3 Auslagerung von Antisemitismus

Eine andere Perspektive nimmt eine Fachkraft aus einer allgemeinen Beratungsstelle ein, die sich schwerpunktmäßig mit religiös begründetem Extremismus und speziell mit dem Auftreten von Verschwörungserzählungen aus dem arabischen Raum in Deutschland auseinandersetzt. Der Berater berichtet in diesem Zusammenhang insbesondere vom Auftreten antisemitischer Verschwörungserzählungen seit dem Angriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023. So begegneten ihm in der Arbeit mit einem Klienten folgende Inhalte:

„[...] diese große Behauptung, der Westen in verschiedenen Formen kämpfe gegen den Islam, gegen die Wahrheit. Ist DAS bestimmende Narrativ in fast allen islamistischen Strömungen und hat total viele Subnarrative. Sehr eng, Hand in Hand, geht das mit antisemitischen Verschwörungserzählungen. Das wird dann manchmal ausgetauscht. Ob das dann der Westen ist oder der Westen nur gesteuert würde durch eine (.) große Weltverschwörung. So, das ist aber eine sehr/aus Sicht der Islamisten sehr nützliche Verschwörungserzählung, weil man es tatsächlich ÜBERALL anwenden kann. Jede kleine Handlung, (.) teilweise Gesetze, teilweise Aussprüche von Politikerinnen und Politikern werden so interpretiert.“ (Bernd Schäfer, allgemeine Beratung, Z. 788–802)

Die Fachkraft beschreibt, dass antisemitische Verschwörungserzählungen in allen gesellschaftlichen Gruppen stark verbreitet und sehr anschlussfähig an andere

Verschwörungserzählungen sind. Der Berater berichtet im Interview, dass ihm solche antisemitischen Elemente oder Codes auf Deutsch bisher weniger direkt begegnet seien, diese in seiner Erfahrung aber auf Arabisch teilweise offener ausgesprochen würden, insbesondere auch im staatlichen Fernsehen einiger Länder. Dabei benennt er vor allem Fernsehsender aus dem Iran oder aus Syrien, die Verschwörungserzählungen verbreiteten oder auch soziale Medienplattformen aus der Türkei, die teilweise den Nahostkonflikt mit dem Holocaust gleichsetzten (vgl. Bernd Schäfer, allgemeine Beratung, Z. 1038–1051). Diese Aussage sollte gut reflektiert werden. Es ist nicht verwunderlich, dass dem Berater antisemitische Erzählungen aus dem arabischsprachigen Raum häufiger begegnen, da er schwerpunktmäßig im Bereich des Islamismus tätig ist. Es handelt sich hier demnach ausschließlich um eine subjektive Einschätzung, die keinen Rückschluss auf das tatsächliche Auftreten von deutschsprachigem Antisemitismus zulässt.

5. Diskussion und Ausblick

Sowohl aus der quantitativen Online-Fragebogenerhebung als auch aus den qualitativen Interviews lässt sich herausarbeiten, dass Antisemitismus ein verbindendes Element darstellt, das sich – explizit oder implizit – in vielen Verschwörungserzählungen wiederfindet. Ein Großteil der online befragten bzw. interviewten Fachkräfte der Beratung und politischen Bildung sind eigenen Angaben zufolge bereits mit antisemitischen Verschwörungserzählungen konfrontiert worden. Es hat sich gezeigt, dass die Fachkräfte Antisemitismus insbesondere dann benennen, wenn es sich um explizit judenfeindliche Aussagen handelt, aber weniger, wenn antisemitische Inhalte über bestimmte Codes oder in dem Antisemitismus strukturähnlichen Erzählungen verbreitet werden. Obwohl Antisemitismus ein Element von rassistischen, antifeministischen, klima- und coronabezogenen Verschwörungserzählungen darstellt, bleibt dieser für Fachkräfte weniger sichtbar. Auffällig ist, dass ein Großteil der interviewten Fachkräfte nur auf Nachfrage durch die Interviewenden überhaupt auf antisemitische Inhalte eingehen, die ihnen im Rahmen ihrer Arbeit begegnen. Einer der interviewten spezialisierten Berater stellt die Vermutung auf, dass Antisemitismus zwar weit verbreitet sei, aber gerade durch diese starke Normalisierung häufig nicht problematisiert und demnach auch in Beratungsstellen nicht häufig erwähnt werde.

Aus der quantitativen Online-Befragung geht hervor, dass Fachkräfte der allgemeinen Beratung antisemitische Inhalte in Verschwörungserzählungen in einem wesentlich geringeren Ausmaß wahrnehmen als Fachkräfte der allgemeinen politischen Bildung. Dies kann ein Hinweis auf eine höhere Sensibilität für politische Themen seitens der politischen Bildner:innen sein. Andererseits darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die allgemeinen Berater:innen sowohl

auf Grundlage ihrer Qualifikation als auch der thematischen Schwerpunkte ihrer Einrichtungen – beispielsweise im Jugendamt, in der Schuldner:innenberatung oder in der Schwangerschaftskonfliktberatung – einen völlig anderen Fokus und Handlungsdruck haben.

Die in den Interviews befragten Fachkräfte vertreten in den meisten Fällen eine klare Haltung, wenn sich Adressat:innen oder Teilnehmende von Angeboten politischer Bildung antisemitisch äußern. Aus den Interviews geht hervor, dass Fachkräfte der allgemeinen Beratung mitunter zwar gut über Antisemitismus und dessen Verbindung zu Verschwörungserzählungen informiert sind, entsprechende Codes aber seltener als antisemitisch einordnen. Bei einigen spezialisierten Fachkräften besteht Bedarf in Bezug auf das Erkennen von Antisemitismus: Hier werden in den Daten Unsicherheiten deutlich, etwa wenn Antisemitismus über Codes geäußert wird.

Die in den quantitativen Daten zu findende signifikant stärkere Wahrnehmung antisemitischer Verschwörungserzählungen von Fachkräften der allgemeinen politischen Bildung im Vergleich zur allgemeinen Beratung kann auf Grundlage der Interviews mit Personen aus Einrichtungen der allgemeinen politischen Bildung an dieser Stelle nicht bestätigt werden. Ein politischer Bildner berichtet im Interview von ihm geschilderten Inhalten, die sich eindeutig der Erzählung des Great Reset einordnen lassen und antisemitische Codes enthalten. Dies ist besonders bemerkenswert, weil die Fachkraft zuvor angibt, noch nie mit antisemitischen Verschwörungserzählungen konfrontiert worden zu sein und er die entsprechenden Codes somit offensichtlich nicht als Antisemitismus erkennt.

Durch die Faktorenanalyse der verschiedenen Arten von Verschwörungserzählungen konnte gezeigt werden, dass sich diese statistisch sinnvoll in drei Gruppen mit den Titeln ‚extrem rechte, rassistische und völkisch-autoritäre Ideologie‘, ‚Antifeminismus/Geschlecht‘ und ‚aktuelle Verschwörungserzählungen‘ einteilen lassen. Hierbei sind größere Überschneidungen zwischen den einzelnen Faktoren und Erzählungen festzustellen, die sich sowohl theoretisch, anhand von Beispielen aus der Literatur als auch durch das qualitative Material gut belegen lassen. Antisemitismus gehört zum Faktor ‚extrem rechte, rassistische und völkisch-autoritäre Ideologie‘, hat in diesem jedoch keine dominante Bedeutung, sondern spielt auch in den beiden anderen identifizierten Bereichen eine größere Rolle. Antisemitismus ist also ein hinter allen anderen im Rahmen von Raison untersuchten verschwörungsideologischen Themen liegendes, aber dennoch dominantes und wirklichkeitsformendes Konstrukt, das sämtliche Erzählungen entweder explizit, codiert oder implizit durch seine strukturelle Ähnlichkeit zum Hauptnarrativ über ‚böswillige allmächtige Eliten‘ durchdringt und sie somit konstitutiv erst zu *Verschwörungserzählungen* macht.

Anhang 1

Matrix der Spearman-Korrelationen verschiedener Arten von Verschwörungserzählungen

Wie häufig berichten Betroffene über folgende Arten von Verschwörungserzählungen in ihrem Umfeld?	rechtsextreme	rassistische	antisemitische	antifeministische	wissenschaftsfeindliche	klimawandel-bezogene	esoterische	corona-bezogene	gender-bezogene
rechtsextreme	1,00								
rassistische	0,64	1,00							
antisemitische	0,57	0,54	1,00						
antifeministische	0,48	0,53	0,46	1,00					
wissenschaftsfeindliche	0,41	0,30	0,39	0,39	1,00				
klimawandel-bezogene	0,41	0,31	0,39	0,38	0,52	1,00			
esoterische	0,41	0,32	0,38	0,40	0,49	0,42	1,00		
corona-bezogene	0,29	0,22	0,27	0,16	0,33	0,35	0,45	1,00	
gender-bezogene	0,41	0,44	0,41	0,69	0,33	0,49	0,33	0,23	1,00

Literatur

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2021): Down the rabbit hole. Verschwörungsideologien: Basiswissen und Handlungsstrategien. Berlin.

Bortz, Jürgen (1993): Statistik für Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Berlin, Heidelberg, New-York: Springer.

Horachzek, Nina/Jakob, Christian/Jikhareva, Anna/Schneider, Lisa (2021): Ursprünge der Impfskepsis – Eine deutsche Besonderheit. [https://www.taz.de/Urspruenge-der-Impfskepsis/!5818070/\(Abfrage:02.04.2025\)](https://www.taz.de/Urspruenge-der-Impfskepsis/!5818070/(Abfrage:02.04.2025)).

International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (2019): Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust. <https://holocaustremembrance.com/wp-content/uploads/2023/09/Empfehlungen-zum-Lehren-und-Lernen-uber-den-Holocaust.pdf> (Abfrage: 02.05.2025).

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan/Ebert, Thomas/Schehl, Julia (2013): Statistik. Eine verständliche Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Salzborn, Samuel (2021): Verschwörungsmmythen und Antisemitismus. In: APuZ 35–36, S. 41–47.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico (Hrsg.) (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn: J. H. W. Dietz.

Antisemitismus an Hochschulen – (Dis-)Kontinuitäten, Kontroversen und Handlungsbedarfe

Felix Kirchhof und Gudrun Hentges

Als der israelische Botschafter Asher Ben-Nathan auf Einladung des *Bundesverbandes Jüdischer Studenten in Deutschland* (BJSD) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main einen Vortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Frieden in Nahost“ halten wollte, wurde er im überfüllten Hörsaal mit einer feindseligen Stimmung konfrontiert. Ein Bündnis zwischen dem SDS und der Fatah-nahen *Generalunion Palästinensischer Studenten* (GUPS) organisierte einen Gegenprotest, der den Vortrag massiv störte und sabotierte und schließlich zum Veranstaltungsabbruch führte. Diese Vorgänge, die auch in den Medien breit rezipiert und mitunter als antisemitisch kritisiert wurden, ereigneten sich nicht etwa im Zusammenhang mit dem antisemitischen Terroranschlag der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 und dem folgenden Gaza-Krieg, sondern am 9. Juni 1969 (vgl. Aschrafi 2019, S. 490). Eine Analyse vermag hier Parallelen und Unterschiede zur Gegenwart herauszuarbeiten: So bildeten sich damals (in den Jahren nach dem Sechstagekrieg 1967) zahlreiche Palästina-Komitees, die Antirassismus und Antiimperialismus zu verbinden beanspruchten, den Zionismus als „rassistische Ideologie eines autoritären Staates“ (SDS 1969, zit. n. Riehn, o. J.) begriffen und sich für das Recht auf (gewaltsamen) Widerstand einsetzten. Ähnlich wie die APO, die 1969 bereits erste Auflösungserscheinungen zeigte, befindet sich auch die (studentische) Linke heute in einer ohnmächtigen Position der Schwäche. In solchen Konstellationen kann der Kampf gegen Israel kompensatorisch als Projektionsfläche für Revolutions- bzw. Dekolonisierungshoffnungen fungieren und den Schein von Handlungsmacht produzieren. Zwar nimmt die aktivistische Studierendenschaft der Gegenwart, die zunehmend auch die heterogene postmigrantische Realität widerspiegelt, weniger klassisch-antiimperialistische als primär Versatzstücke postkolonialer und intersektionaler Theorie für den Antizionismus in Anspruch, doch scheint die Warnung Dan Diners – damals 23-jährig, Vorsitzender des BJSD und mitverantwortlich für die erwähnte Veranstaltung – nichts an Aktualität eingebüßt zu haben: Diner konstatierte, dass der „verbale Antizionismus“ im linken Milieu auch für „Juden in der Diaspora“ große Gefahren berge, denn jener könne in „physische Aktionen“ (Diner 1969, zit. n. Aschrafi 2019, S. 485) umschlagen. Tatsächlich nahmen Störungen bei Veranstaltungen mit jüdischen und israelischen Redner:innen in der Bundesrepublik

deutlich zu (vgl. ebd., S. 491). Der antizionistische Antisemitismus offenbarte sich schließlich u. a. im versuchten Bombenanschlag der aus der Studentenbewegung hervorgegangenen Gruppe *Tupamaros Westberlin* auf das Jüdische Gemeindehaus am 9. November 1969, der als antifaschistischer Akt gegen das faschistische Israel verstanden wurde (vgl. ebd., S. 485).

Seit dem 7. Oktober 2023 und dem massiven Anstieg des globalen Antisemitismus ist auch die Bedrohungslage an Hochschulen wieder vermehrt in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Jüdische Lehrende und Studierende beklagen einen Zustand, in dem sie nicht mehr in Sicherheit studieren und arbeiten können (vgl. AJC 2025). Die Vorgänge an Hochschulen reichen von Hörsaalbesetzungen und Protestcamps mit offener Hamas-Apologetik, über antisemitische Schmierereien an Gebäuden und Äußerungen in studentischen Chatgruppen, bis hin zu physischen Angriffen.

Im Zuge des Protestgeschehens an Hochschulen und des Verlaufs des Gaza-Krieges entzündete sich eine Debatte um einen angemessenen Umgang mit den Protesten, in dem *Offene Briefe* das präferierte Medium der Auseinandersetzung darstellten. Dabei meldeten sich vermehrt Stimmen zu Wort, die vor einer Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit und einem „autoritären Anti-Antisemitismus“ (Ullrich 2024) warnten. Die reale Bedrohungssituation von Jüdinnen:Juden, insbesondere durch den israelbezogenen Antisemitismus, wurde in der Debatte nicht selten dethematisiert und relativiert.

Im Folgenden soll der Antisemitismus an Hochschulen genauer beleuchtet werden: Bereits der historische Blick – weit über das Jahr 1969 hinaus – zeigt, dass Universitäten oft Vorreiter des Antisemitismus waren (Kapitel 1). Eine Analyse der Studienlage zu Antisemitismus an Hochschulen erlaubt zudem ein differenziertes Urteil zur viel diskutierten Frage, ob Hochschulen nun als „Hotspots“ des Antisemitismus gelten können (Kapitel 2). Anschließend werden die Kontroverse um die Bedeutung der Antisemitismusdefinition der *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA) für den Umgang mit Antisemitismus an Hochschulen, die Gefahr verengter Debattenräume und Perspektiven der Antisemitismusforschung erörtert (Kapitel 3). Der Beitrag schließt mit einigen Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus an Hochschulen (Kapitel 4).

1. Zur Geschichte des Antisemitismus an Hochschulen

Auch wenn jüngst der Eindruck entstanden sein mag, Antisemitismus an Hochschulen sei ein relativ neues Phänomen, kann eine historische oder zeitgeschichtliche Einordnung Kontinuitäten herausarbeiten. Wissenschaftler:innen legten in den letzten Jahren Publikationen vor, die sich der Verknüpfung zwischen Bildung, Wissenschaft, Universitäten und Antisemitismus widmeten. Buchtitel wie *Gebil-*

deter Antisemitismus (Schwarz-Friesel 2015) oder *Alma mater antisemitica* (Fritz et al. 2016) verweisen auf die wechselseitige Verflechtung.

Historisch leisteten studentische Vereinigungen einen zentralen Beitrag bei der Verbreitung und Etablierung des Antisemitismus an Universitäten (vgl. Heither et al. 1997). Während die Geschichte der studentischen Vereine und Verbände beginnend mit der Gründung der Jenaer Urburschenschaft im Jahre 1815 komplex und nicht frei von Widersprüchen ist, wurde der Antisemitismus zunehmend wichtiger: Mitte der 1880er Jahre nahmen studentische Vereinigungen mehrheitlich keine Juden mehr auf, Juden wurden aus ihren Reihen ausgeschlossen oder verdrängt, sodass der Ausschluss von Juden im studentischen Verbandsleben zu einer „dominierende[n] Norm“ avancierte“ (Longerich 2021, S. 71 f.). In Folge dieses Ausschlussprozesses bildete sich an den Universitäten eine „akademische Trägerschicht“ (Norbert Kampe) des Antisemitismus heraus, die in den folgenden Jahrzehnten als soziale Basis bei der Herausbildung, Verbreitung und Akzeptanz des Antisemitismus der Eliten fungierte (vgl. ebd., S. 114).

In der postnationalsozialistischen Bundesrepublik zeigten sich deutliche personelle wie ideologische Kontinuitäten, welche auch die Situation jüdischer Wissenschaftler:innen maßgeblich beeinflussten. An dieser Stelle muss ebenso die Wirkungsgeschichte der Studentenbewegung der 1960er-Jahre in den Blick genommen werden: Im Anschluss an den Sechstagekrieg 1967 war es insbesondere „die Elite der damaligen APO“ (Kloke 2015, S. 161), welche den „antizionistischen Paradigmenwechsel“ (ebd.) in der Neuen Linken forcierte. Demnach kann die Ausbreitung des Antizionismus an Universitäten auch als Vermächtnis der Studentenbewegung begriffen werden, dessen Übergang zum Antisemitismus sich nicht nur im Linksterrorismus zeigte. Ebenso fanden Schlagwörter wie „Zionismus gleich Rassismus“ und NS-Vergleiche weiter Eingang in den politischen Diskurs und dienten der Schuld- und Erinnerungsabwehr sowie der Entlastung, was auf die deutschen Besonderheiten des Antizionismus verweist.

Bereits dieser kursorische Überblick macht deutlich, dass der Antisemitismus häufig zunächst von den gebildeten Milieus ausging. Über Jahrhunderte hinweg war Judenfeindschaft ein integrales Merkmal der europäischen Kultur. Auch die Tabuisierung und Sanktionierung des offenen Antisemitismus seit 1945 sollte nicht über Kontinuitäten hinwegtäuschen. Gleichwohl gilt es, Brüche wie auch neue milieuspezifische und camouflierte Artikulationsformen des Antisemitismus entsprechend wahrzunehmen und zu analysieren, die sich insbesondere im gebildeten Antisemitismus zeigen.

2. Hochschulen als „Hotspots“ des Antisemitismus?

Bislang existieren nur wenige empirische Studien, die explizit die Verbreitung von Antisemitismus an Hochschulen in der Bundesrepublik untersuchen. Auch

die vorliegenden Untersuchungen unterscheiden sich hier deutlich in ihrer Aussagekraft und Qualität. Zentrale Herausforderungen stellen Wandel und Adaptivität des Antisemitismus dar, wie auch die Kommunikationslatenz und das Problem sozial erwünschten Antwortverhaltens (insbesondere in der postnazistischen Bundesrepublik sowie unter Gebildeten).¹ Leerstellen bilden dabei zum einen die empirische Forschung aus Sicht der Betroffenen, zum anderen die Erfassung des Antisemitismus in „sich als progressiv verstehenden Milieus“ (Beyer et al. 2024, S. 10).

Zur Erfassung der spezifischen Motive in linken oder progressiven Gruppen und vor dem Hintergrund der (teils impliziten) Parteinahme jener Milieus für die Hamas wurden in der jüngsten *Leipziger Autoritarismusstudie* (LAS) zwei weitere Dimensionen des Antisemitismus erhoben: der postkoloniale Antisemitismus und der antisemitische Antizionismus (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2024, S. 133). Israelbezogener Antisemitismus sei – so die Autoren – „Ausdruck eines Autoritarismus der ‚Gerechten‘, die sich gleichzeitig in der binären Ordnung der Gesellschaft und ihrem Identitätszwang halten müssen und diesen doch kritisieren wollen“ (ebd., S. 154 f.). Für die Analyse des Antisemitismus an Universitäten ist dabei zuletzt auch der Verweis auf die Postcolonial Studies und den Poststrukturalismus von Bedeutung, die zur Verkennung, Relativierung und Legitimation von Antisemitismus beitragen können (vgl. ebd., S. 141).

Postkoloniale Ansätze und der Vorwurf des Siedlerkolonialismus gegenüber Israel spielten in den Campus-Protesten eine wichtige Rolle: Der Zionismus wird hier einseitig als – von europäischen Mächten unterstütztes – siedlerkoloniales Projekt verstanden, das auf die Enteignung, Vertreibung oder gar Auslöschung der indigenen Bevölkerung ziele. Hier gelten allein die arabischen Palästinenser:innen als indigen, die – anders als Jüdinnen:Juden – über eine spirituelle und natürliche Verbindung zum Land verfügten (vgl. Kirsch 2025). Eine solche dichotome Konzeption verzerrt den israelisch-arabischen Konflikt nicht nur und erkennt, dass der Zionismus auch als (anti-koloniale) (nationale) Befreiungsbewegung begriffen werden kann. In seiner Anwendung auf Israel ist das Paradigma des Siedlerkolonialismus darüber hinaus überaus anschlussfähig an das antisemitische Stereotyp des kosmopolitischen und wurzellosen Juden, der die natürliche Ordnung zersetze. Auch in den Campusprotesten diente die Ideologie des Siedlerkolonialismus zur Rechtfertigung des antisemitischen Terrors vom 7. Oktober, etwa wenn Transparente mit der Aufschrift „Decolonisation is not a metaphor“ verwendet wurden. Diesen Slogan nutzt auch die im November 2023 gegründete *Student Coalition Berlin* (SCB), z. B. bei ihrer Besetzung des sozi-

1 So stellt Andreas Zick in einer Auswertung von Umfragedaten fest, dass „höher gebildete Menschen aus besser situierten sozialen Gruppen einer Gesellschaft die Erkennbarkeit ihrer antisemitischen Meinungen umgehen, indem sie ‚Umwege‘ gehen oder Antisemitismus subtil äußern“ (Zick 2015, S. 42).

alwissenshaftlichen Instituts der Humboldt-Universität im Mai 2024. In einem von der SCB veröffentlichtem Statement fordern sie u. a., dass Universitäten „Deutschlands koloniales Erbe“ als „die Wurzel seiner gegenwärtigen Zusammenarbeit mit dem andauernden [israelischen] Genozid anerkennen“ (SCB 2024, eigene Übersetzung) müsse und sie delegitimieren Israel als siedlerkoloniales zionistisches Projekt (vgl. ebd.). In einem solchen kontrafaktischen und manichäischen Deutungsmuster bleibt kein Raum für Ambivalenzen und Ambiguitäten. Während für Palästinenser:innen legitimerweise das Recht auf Selbstbestimmung eingefordert wird, negiert man das nationale Selbstbestimmungsrecht jüdischer Israelis: Die Existenz eines ‚normalen‘ jüdischen Nationalstaats scheint kategorisch ausgeschlossen, als ‚künstliches‘, (siedler-)koloniales Projekt müsse der israelische Staat folglich von der Landkarte getilgt und seine Unterstützer:innen bekämpft werden. Dass neben klassisch-antiimperialistischen und islamistischen Ideologien insbesondere Versatzstücke der postkolonialen Theorie in den Campusprotesten Verbreitung fanden und teils amalgamierten, sagt allerdings noch nichts über die generelle Verbreitung solcher Vorstellungen unter Studierenden aus.

Der Policy Report *Pro-Palästina Proteste, Antizionismus und Antisemitismus in Deutschland* kam zu folgendem Ergebnis: „Der an das junge, linke und akademische Milieu gerichtete Antisemitismusvorwurf ist vorschnell – tatsächlich handelt es sich um die am wenigsten antisemitisch eingestellte Gruppe in Deutschland“ (Helbling/Traunmüller 2024, S. 1). Allerdings lässt die Studie keine Aussage über die aktuelle Studierendengeneration zu, da hinsichtlich der Bildung bei der Erhebung „lediglich zwischen Personen mit und ohne Universitätsabschluss unterschieden“ (ebd., S. 6) wurde. Insgesamt scheint die Kernaussage des Reports – in der akademischen Linken sei Antisemitismus nicht weit verbreitet; was „junge, linksorientierte Menschen mit Hochschulabschluss“ vielmehr auszeichne, sei „eine ausgeprägte pro-palästinensische Haltung“ (ebd.) – unzureichend belegt zu sein. In der Untersuchung wurde neben dem traditionellen Antisemitismus zwar auch antizionistischer Antisemitismus untersucht, allerdings wird dieser im Report teils nur noch als „Antizionismus“ angegeben (ebd., S. 4 ff.). Tatsächlich merken die Autoren an, dass der antizionistische Antisemitismus „in Deutschland unter den jungen und mittleren Alterskohorten, die sich politisch links verorten, in der Tat am stärksten ausgeprägt“ (ebd., S. 5) sei. Jedoch vernachlässigen sie diese Erkenntnis in ihren Schlussfolgerungen zum Zusammenhang zwischen Antisemitismus und pro-palästinensischen Einstellungen (zur ausführlichen Kritik siehe GfKB 2024).

Eine weitere aktuelle quantitative Studie ist die Schnellbefragung *Studentisches Meinungsklima zur Gewalteskalation in Israel und Gaza und Antisemitismus an deutschen Hochschulen* (Hinz et al. 2024), die im Dezember 2023 durchgeführt wurde. Demnach stimmten etwa zwölf Prozent der befragten Studierenden der Aussage zu, „der Angriff der Hamas sei Teil des legitimen Befreiungskampfes

Palästinas“ (ebd., S. 9). Für die Messung von antisemitischen Einstellungen unter Studierenden verwendet die Studie jeweils drei Items zum „allgemeinen Antisemitismus“ und zum israelbezogenem Antisemitismus (ebd., S. 21). Während in der allgemeinen Bevölkerung 18 % dem traditionellen Antisemitismus zustimmen, sind es bei den befragten Studierenden nur 8 %. Beim israelbezogenen Antisemitismus zeigen sich hingegen kaum Unterschiede (Zustimmung jeweils 8 %), was möglicherweise auf einen Bildungseffekt verweist. Rechnet man auch die latente Zustimmung (teils, teils) hinzu, erreicht auch die Gruppe der Studierenden 18 Prozent im Allgemeinen und 17 Prozent im israelbezogenen Antisemitismus (ebd., S. 23). Auch hier kann gefragt werden, ob im Studiendesign sozial erwünschtes Antwortverhalten sowie die Erfassung verschiedener Motive und Erscheinungsformen des Antisemitismus ausreichend berücksichtigt wurden.

In der Dunkelfeldstudie zu Antisemitismus in NRW von Beyer et al. (2024) kamen verschiedene Survey-Experimente zum Einsatz, um soziale Erwünschtheitseffekte genauer zu untersuchen. Dabei konnten die Autor:innen zeigen, dass ein allgemein „vorurteilslindernde[r] Bildungseffekt [...] beim religiösen, offen modernen und sekundären Antisemitismus neutralisiert [wird], wenn vorher eine antisemitische Primärgruppennorm aktiviert wurde“ (ebd., S. 69). Höhere Bildung gehe dann nicht mehr mit geringeren Antisemitismuswerten einher. Erwähnenswert scheint darüber hinaus das Konzept des „tolerierten Antisemitismus“, das in der Studie über Aussagen wie „Ich finde es ungerecht, dass in Deutschland immer wieder Menschen als Antisemiten beschimpft werden, nur weil sie ihre Meinung äußern“ (ebd. S. 24) (Zustimmung von zwei Drittel der Befragten) abgefragt wird. Der Antisemitismusvorwurf wiegt hier schwerer als potenziell antisemitische Äußerungen oder Taten, und die öffentliche Thematisierung von Antisemitismus wird umgedeutet in Kontroversen um Meinungsfreiheit, was von Antisemitismus ablenke (vgl. ebd., S. 13). Dieser tolerierte Antisemitismus habe auch in „gebildeten oder gut situierten Milieus seine Heimat“ und zeige seine Unterstützung von Judenfeindschaft dadurch, dass er diese schützenswert oder legitim finde (ebd., S. 78). Nicht nur das methodische Vorgehen von Beyer et al. scheint instruktiv für die weitere Forschung zu Antisemitismus unter Gebildeten, auch das Konzept des tolerierten Antisemitismus vermag den Blick auf die Kontroversen um den Antisemitismus an Hochschulen zu schärfen.

Nicht zuletzt aufgrund des Antisemitismus und der Israelfeindschaft in akademischen Milieus nach dem 7. Oktober 2023 gründete sich Ende 2023 das *Netzwerk jüdischer Hochschullehrender in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Da die empirische Erforschung von Antisemitismus aus Sicht der Betroffenen nach wie vor nur selten stattfindet, sind die im Juli 2024 veröffentlichten Ergebnisse einer anonym durchgeführten (nicht repräsentativen) Umfrage unter den Mitgliedern des Netzwerks von besonderem Interesse. An der Befragung nahmen

etwa die Hälfte der 130 Personen teil, die zum damaligen Zeitpunkt Mitglied waren: Rund 40 % der Befragten gaben an, seit dem 7. Oktober 2023 wegen ihrer jüdischen Identität belästigt oder bedroht worden zu sein. Über 60 % seien im akademischen Umfeld verbal angegriffen worden. Laut Umfrage stiegen 13 % der Befragten wegen Anfeindungen auf Online-Formate in der Lehre um. In einigen Fällen wurden israelische oder jüdische Hochschullehrende als direkte Repräsentant:innen des israelischen Staates wahrgenommen und „zur Projektionsfläche von Israelhass gemacht“ (NJH 2024.). Zudem berichten Befragte von mangelnder Unterstützung, Empathie und Solidarität; einige seien verunsichert, äußern Ängste und Misstrauen sowie Gefühle von Enttäuschung, Entfremdung und Einsamkeit. Die Befunde unterstreichen damit den dringenden Handlungsbedarf wie auch die Notwendigkeit für weitere Forschung zu Antisemitismus aus Sicht der Betroffenen.

In seiner qualitativen Interviewstudie *Gebildeter Antisemitismus an Universitäten in Deutschland. Orte der Toleranz?* untersucht Johannes Sosada Antisemitismus unter Studierenden und führte Interviews mit 30 Studierenden an sechs deutschen Universitäten zwischen September 2020 und März 2022 (Sosada 2025). Sosada stellt fest, dass sich in den Interviews die charakteristischen Argumentations- und Textstrategien des gebildeten Antisemitismus wiederfinden: Dazu zählen u. a. Strategien der Vermeidung (z. B. durch Ja-Aber-Konstruktionen), der Rechtfertigung (z. B. Sprechen im Namen der Mehrheit) und der Legitimierung (z. B. biografische Auskünfte) (vgl. ebd., S. 38). Ebenso zeigten sich weitere typische Charakteristika des gebildeten Antisemitismus wie die Zustimmung zu NS-Vergleichen und die Verwendung von Camouflage-Techniken (vgl. ebd., S. 305 ff.). Der qualitative Forschungszugang stellt eine wichtige Erweiterung der vorwiegend quantitativ-orientierten Antisemitismusforschung dar, wobei eine Triangulation für weitere Forschung zentral erscheint.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Nur wenige Studien liegen über den Antisemitismus an Hochschulen vor. Quantitative Erhebungen liefern zwar wichtige Ergebnisse und Hinweise, sind aber stets im Bewusstsein ihrer Einschränkungen zu interpretieren. Kranz und Schaum attestieren einen dringenden Bedarf in der Forschung zu einem linken, israelbezogenen, antiimperialistischen und postkolonialen Antisemitismus, „der eine kritische, reflektierte Annäherung an das Biotop Universität/Hochschule und auch an Einstellungen unter Wissenschaftlern selbst erfordert“ (Kranz/Schaum 2024, S. 10). Handelt es sich bei Hochschulen demnach um (keine) „Hotspots“ des Antisemitismus? Wenn vor dem Hintergrund dieser Kontroverse etwa erwähnte Forschungsergebnisse der Konstanzer Forschungsgruppe (Hinz et al. 2024) Erwähnung finden, denen zufolge der Antisemitismus unter Studierenden geringer ausgeprägt sei als unter der Gesamtbevölkerung, sollten zum einen (methodische) Reflexionen zum Erhebungsdesign, zu möglichen Bildungseffekten wie auch zur Erfassung von Artikulationsformen des Antisemitismus in progressiven Milieus entsprechend berücksichtigt werden:

Zahlen dürfen nicht mit der Wirklichkeit selbst verwechselt werden. Darüber hinaus sollte beachtet werden, dass selbst bei verhältnismäßig geringeren Antisemitismus-Werten und nur einem kleinen Kreis an aktivistisch-handelnden Studierenden auch weiterhin großer Handlungsbedarf besteht: Davon zeugen Vorfallstatistiken und Betroffenenberichte, alarmierende Analysen zum Status Quo an britischen, kanadischen und US-amerikanischen Universitäten (vgl. Nelson 2024; Freedman/Hirsh 2024) – wie auch die allgemeine Bedeutung akademischer Eliten für die Bekämpfung einer fortschreitenden Normalisierung des Antisemitismus.

3. Definitionen, Resolutionen und umkämpfte Begriffe

Einen zentralen Gegenstand und ein Symbol der scharf geführten Auseinandersetzung um Antisemitismus an Universitäten bildet die IHRA-Arbeitsdefinition und damit verbunden das Verhältnis von Rassismus und Antisemitismus, das Verhältnis von Shoah und Kolonialverbrechen, der israelisch-palästinensische Konflikt und insbesondere die Unterscheidung zwischen Antisemitismus und legitimer Kritik an Israel (vgl. Haury 2023; Nelson 2024, S. 196 ff.). Kritiker:innen der IHRA führen an, dass die Definition „den Unterschied zwischen antisemitischer Rede und legitimer Kritik am Staat Israel und am Zionismus verwischt“ (JDA, o. J., eigene Übersetzung) – so die Autor:innen der als Gegenentwurf zur IHRA konzipierten *Jerusalem Declaration of Antisemitism* (JDA). Sie bemängeln Ungenauigkeit wie Missbrauch der IHRA und warnen u. a. im Kontext der Bundestagsresolutionen zu Antisemitismus vor einer Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit.

Solche Warnungen sollten nicht vorschnell übergangen werden, auch wenn der alarmistische Ton eine produktive Diskussion erschweren mag. Es stellt sich die Frage nach Grenzen des Sagbaren bzw. nach einer angemessenen Moderation des Diskurses: Wann wird der Debattenraum über den israelisch-palästinensischen Konflikt auf illegitime Weise verengt? In welcher Weise wird etwa kritische wissenschaftliche Forschung zur israelischen Politik erschwert? Wie kann verhindert werden, dass unter dem Vorwand der Wissenschaftsfreiheit antisemitische Narrative verbreitet bzw. toleriert werden? Welche Rolle kann und sollte die IHRA-Definition in diesem Zusammenhang (nicht) spielen? Universitäten stehen hier vor der Herausforderung, eine dialogische Auseinandersetzung über Antisemitismus und Israel-Palästina zu fördern – auch um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Dabei scheint ebenso eine deutliche Grenzziehung notwendig, um den Schutz jüdischer Hochschulangehöriger zu gewährleisten und die weitere Erosion anti-antisemitischer Normen zu verhindern. Unverzichtbar bleibt eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Begriff des Antisemitismus und den Erkenntnissen und Kontroversen der Antisemitismusforschung.

Im Kern umfasst die IHRA-Arbeitsdefinition zwei Sätze: „Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen“ (IHRA o. J.). Auf die Definition folgt eine Aufzählung von elf Beispielfällen, wie etwa das „Aberkennen des Rechts des jüdischen Volkes auf Selbstbestimmung, z. B. durch die Behauptung, die Existenz des Staates Israel sei ein rassistisches Unterfangen“ (ebd.). Entgegen den zahlreichen Mythen und Gerüchten verunmöglicht die Definition keineswegs die Kritik an israelischer Politik: So heißt es ergänzend zur Definition, dass sich „Erscheinungsformen von Antisemitismus [...] auch gegen den Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, richten [können]. Allerdings kann Kritik an Israel, die mit der an anderen Ländern vergleichbar ist, nicht als antisemitisch betrachtet werden“ (ebd.). Die hier unternommene Unterscheidung zwischen legitimer Kritik und Antisemitismus bedeutet jedoch nicht, dass es bei der IHRA-Definition keine Grauzonen, Unschärfen und Grenzfälle gäbe, was im Allgemeinen bei Definitionen vielmehr den „wissenschaftliche[n] Normalfall“ (Haury 2023, S. 298) darstellt. Hier sind es insbesondere die Vielschichtigkeit, Historizität und Wandelbarkeit des Gegenstandes, wie auch das Kommunikationstabu, weshalb Definitionsversuche und die Entwicklung von klaren Kriterien gerade bei Antisemitismus an Grenzen gelangen.

Zudem sollte in Rechnung gestellt werden, dass die IHRA als *Arbeitsdefinition* ursprünglich für das Monitoring von Vorfällen und die Bildungsarbeit konzipiert wurde, was die Bekämpfung des Antisemitismus selbstredend einschließt (vgl. Nelson 2024, S. 204 ff.). Auch im Umgang mit Antisemitismus an Hochschulen scheint daher die praktische Anwendbarkeit der Definition als Orientierungshilfe zentral zu sein: Haury konstatiert, dass der 3-D-Test (Dämonisierung, Doppelstandards, Delegitimierung) und die IHRA „brauchbare heuristische Mittel [sind], um Aussagen herauszufiltern, die mit einiger bis hoher Wahrscheinlichkeit (einen insbesondere gegen Israel gerichteten) Antisemitismus aufweisen könnten“ (Haury 2023, S. 297). Zugleich kritisiert er ihre Verwendung als „Checkliste [...], mittels derer man [...] Antisemitismus fundiert und treffsicher attestieren könnte“ (ebd.), was eine falsche Sicherheit und Eindeutigkeit des Urteils vorspiele. Auch Seul et al. (2024) betonen die Verantwortung der Antisemitismusforschung, um zu einem reflektierten Umgang mit Definitionen und Orientierungshilfen wie dem 3-D-Test beizutragen: Definitionen und „Instrumente der Approximation“ (ebd., S. 23) sollten als erste Annäherung an die Frage, ob eine Handlung/Äußerung antisemitisch sein könnte, verstanden und verwendet werden und nicht einfach auswendig gelernt, „verabsolutiert und gleichsam gedankenlos angewandt“ (ebd.) werden. So müsse auch der Hinweis der IHRA-Definition ernst genommen werden, dass Äußerungen stets „unter Berücksichtigung des Gesamtkontexts“ (IHRA o. J.) zu beurteilen sind. Die damit

verbundene Komplexität und Differenzierung darf jedoch nicht dazu führen, erkannte Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten von der Kritik auszunehmen – z. B. auf Grundlage der Formulierung etwas sei *nicht per se* antisemitisch. Vielmehr ist hier eine genauere Analyse gefordert, welche die Kommunikationsmechanismen, Funktionsweisen und Semantik des Antisemitismus reflektiert und so ein fundiertes Urteil erlaubt. Trotz ihrer Schwachstellen gibt die IHRA hier praktische Anhaltspunkte, setzt Standards zum israelbezogenen Antisemitismus und wird von den etablierten jüdischen Organisationen ganz überwiegend unterstützt.

Angenommen wurde die IHRA-Arbeitsdefinition u. a. durch den Dachverband *freier Zusammenschluss der student*innenschaften* (fzs. e. V.) und von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2019). In der Entschließung der HRK-Mitgliederversammlung vom 19.11.2024 zur Debatte um die Antisemitismusresolution im Bundestag heißt es mit Blick auf die Wissenschaftsfreiheit: „Die Diskussion über die Definition von Antisemitismus ist Gegenstand und Aufgabe wissenschaftlicher Auseinandersetzung. Politische Entscheidungen können und dürfen diesen wissenschaftlichen Diskurs weder gefährden noch unterbinden. Eine staatliche Intervention in die Art und Weise, wie dieser wissenschaftliche Diskurs an den Hochschulen ausgestaltet wird, ist nicht zulässig“ (HRK 2024, S. 2). Während eine verbindliche Verpflichtung auf die IHRA-Definition in Forschung und Lehre einen tatsächlichen weitreichenden Eingriff in die Wissenschaftsfreiheit darstellen und auch ihren intendierten Anwendungsbereich verfehlen würde, sieht dies weder die Bundestagsresolution vor (vgl. Bundestag 2025, S. 6), noch wird dies in der Antisemitismusforschung gefordert. Eine enge Orientierung an der IHRA als zentraler Referenz – etwa für ein Meldesystem, in Curricula, zur Auswertung von potenziell antisemitischen Vorfällen und als Grundlage für Schulungen – scheint für die Bekämpfung des Antisemitismus auf dem Campus hingegen hilfreich und geboten.

Die Bekämpfung des Antisemitismus auf Grundlage einer „maßgeblich[en]“ (ebd., S. 6) Orientierung an der IHRA – wie sie in der Resolution nun gefordert wird – und der Schutz der Wissenschaftsfreiheit sind demnach keine Gegensätze. Die Aufgabe für die nähere Zukunft scheint hier in der Kritik der Mythenbildung um die IHRA zu bestehen, ihre weitere Implementierung für den Umgang mit Antisemitismus voranzubringen sowie begleitend – etwa mithilfe von Schulungen – für einen reflektierten Einsatz dieser und weiterer Orientierungshilfen wie des 3-D-Tests zu sensibilisieren. Dabei gilt es, die konkrete Verwendungspraxis der IHRA zu untersuchen und zu dokumentieren – auch um die Missbrauchsvorwürfe ihrer Kritiker:innen auf empirischer Basis diskutieren zu können. Doch sollten die Effekte einer alleinigen Implementierung und Orientierung an einer bestimmten Antisemitismusdefinition und ihrem Wortlaut nicht *überschätzt* werden.

Die Kontroverse um eine drohende Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit durch den Anti-Antisemitismus unterstreicht die Bedeutung einer weiteren

Verständigung über Gelingenbedingungen guter Wissenschaft, welche den (tolerierten) Antisemitismus ebenso wie mögliche *chilling effects* ernst nimmt. Dabei müssen das besondere Bedrohungspotenzial des akademischen Antisemitismus und dessen subtile Artikulationsformen und -strategien – im engen Austausch mit jüdischen Studierenden und Lehrenden und ihren Erfahrungen – genauer in den Blick genommen werden. Dies schließt eine Anerkennung der Grenzen der (wissenschaftsinternen) Aufklärung wie auch die Entwicklung geeigneter Instrumente der Repression und von roten Linien ein. Die Zäsur des 7. Oktober 2023, antisemitischen Terror begrüßende und relativierende Reaktionen an Universitäten (vgl. Freedman/Hirsh 2024), ein tolerierter Antisemitismus wie eine falsche Neutralität und Äquidistanz unter Wissenschaftler:innen haben zu einem Vertrauensverlust in die „Wissenschaft als kollektive[r], kooperative[r] und weitgehend *selbstregulierende[r]* Tätigkeit“ (Özmen 2023, S. 25, Herv. d. V.), geführt. Es besteht dringender Handlungsbedarf: Die Erkenntnis und das Eingeständnis, dass Hochschulen – entgegen ihrem Selbstverständnis – keine antisemitismusfreien Räume sind (und je waren), wäre ein erster Schritt in die richtige Richtung.

4. Handlungsempfehlungen und Ausblick

Hochschulen werden legitimerweise als Orte des politischen Protests genutzt und können Dialog, Kontroversen und (Halb-)Bildung fördern. Gleichwohl sind sie gefordert, eine Atmosphäre herzustellen, in der alle Hochschulangehörigen in Sicherheit und ohne Diskriminierung arbeiten und studieren können. Dafür bedarf es struktureller Veränderungen und Maßnahmen, die auf verschiedenen Ebenen ansetzen.

4.1 Forschung und Lehre

Die Resolution des Deutschen Bundestages zu Antisemitismus und Israelfeindlichkeit an Schulen und Hochschulen (Bundestag 2025) bekennt sich zu einer stärkeren Förderung der Antisemitismusforschung und jüdischen Gegenwartsforschung. Diese Forderungen sollten sich die Hochschulen zu eigen machen und z. B. Anschubfinanzierungen für die Beantragung solcher Projekte ermöglichen oder gezielt Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase fördern, die zu diesen Themen forschen (z. B. durch Stipendien, Graduiertenkollegs, Nachwuchsgruppen). Historische und aktuelle Dynamiken des Antisemitismus – auch an Hochschulen – müssen demnach als relevante Forschungsfelder betrachtet und Erfahrungen von Jüdinnen:Juden systematisch miteinbezogen werden.

Zudem sollte die Implementierung von antisemitismuskritischen Inhalten in allen relevanten Studiengängen geprüft werden. Auch Workshops, Ringvorlesungen und weitere Angebote können zur Sensibilisierung für Antisemitismus beitragen. Darüber hinaus gilt es, Kooperationen zwischen Hochschulen und jüdischen Organisationen sowie Initiativen der antisemitismuskritischen Bildung zu stärken. Eine strukturelle Verankerung in Forschung und Lehre bleibt zentral, um Antisemitismus nicht nur reaktiv zu bekämpfen, sondern proaktiv eine Sensibilisierung und Reflexion zu fördern.

4.2 Umgangsstrategien, Monitoring und Beratung

Eine entschiedene Verurteilung von Antisemitismus sollte im Selbstverständnis der Hochschulen, in Hausordnungen und Code of Conducts klar verankert werden. Dabei empfehlen wir eine offizielle Implementierung und Orientierung an der IHRA-Definition sowie ihre reflektierte Anwendung. Im Umgang mit konkreten Vorfällen sollte ein Case-Management angeboten werden, wobei Verantwortlichkeiten und Vorgehensweisen im Bearbeitungsprozess zu präzisieren sind. Dies umfasst auch ein Meldesystem sowie interne und externe Ansprechpersonen, welche die Dozent:innen und Lehrpersonen bei der internen und externen Kommunikation unterstützen. Hilfreich scheint zudem eine Meldepflicht von antisemitischen Vorfällen. Regelmäßige Berichte sollten Vorfälle dokumentieren und, im Falle einer Orientierung an der IHRA-Definition, ihre Anwendung transparent erläutern – auch um den diversen Vorwürfen gegenüber der IHRA-Definition entgegenzuwirken. Unverzichtbar sind zuletzt feste Ansprechpersonen, die innerhalb der Hochschule selbst mit Blick auf den Umgang mit Antisemitismus beratend und unterstützend tätig sind, sich dabei systematisch mit jüdischen Studierendengruppen und -verbänden und jüdischen Mitarbeiter:innen austauschen und von diesen mit ausgewählt werden.

Die erwähnte Bundestagsresolution (Bundestag 2025) bekennt sich zu einer Unterstützung der Hochschulen beim rechtlichen und präventiven Umgang mit diskriminierendem Verhalten. Diese Unterstützung, wie in der Resolution gefordert, sollte sicherstellen, dass personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden – etwa für rechtliche Beratung, Workshops und Fachtagungen für Studierende und Mitarbeiter:innen zu Antisemitismusprävention, zu antisemitismuskritischer Bildung sowie zur Unterstützung der Selbstorganisation und des Empowerments jüdischer Studierender und Mitarbeiter:innen.

Hochschulen sind nicht nur ein Ort der Forschung und Lehre; sie stehen vor der Herausforderung, zu einem sicheren Raum für alle Mitglieder der Hochschule zu werden. Die genannten Handlungsempfehlungen sollen dazu einen Beitrag leisten.

Literatur

- American Jewish Committee (AJC) Berlin (Hrsg.) (2025): Lagebericht Antisemitismus an deutschen Hochschulen. https://ajcgermany.org/system/files/document/Lagebericht_digital.pdf (Abfrage: 02.03.2025).
- Aschrafi, Zarin (2019): Der Nahe Osten im Frankfurter Westend. Politische Akteure im Deutungskonflikt (1967–1972). In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, 16 (3), S. 467–494.
- Beyer, Heiko/Rensmann, Lars/Brögeler, Hanna/Jäger, David/Schulz, Carina (2024): Antisemitismus in der Gesamtgesellschaft von Nordrhein-Westfalen im Jahr 2024.
- Bundestag (2025): Antisemitismus und Israelfeindlichkeit an Schulen und Hochschulen entschlossen entgegenzutreten sowie den freien Diskursraum sichern. Drucksache 20/14703.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (2024): Antisemitismus als individuelles Ressentiment und gesellschaftliches Sediment – empirische Befunde. In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Aylene/Brähler, Elmar (Hrsg.): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen/Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen: Psychosozial, S. 133–160.
- Freedman, Rosa/Hirsh, David (Hrsg.) (2024): Responses to 7 October: Universities. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fritz, Regina/Rossoliński-Liebe, Grzegorz/Starek, Jana (Hrsg.) (2016): Alma mater antisemitica. Akademisches Milieu, Juden und Antisemitismus an den Universitäten Europas zwischen 1918 und 1939. Wien: new academic press.
- Gesellschaft für kritische Bildung (GfKB) (2024): Wie eine Studie den Antisemitismus des akademischen Milieus verharmlost. Gesellschaft für kritische Bildung. <https://kritischebildung.de/beitraege/policyreport> (Abfrage: 02.03.2025).
- Haury, Thomas (2023): Das Einfache, das doch so schwer zu machen ist? Zum Streit um die Definition von Antisemitismus. In: *Jahrbuch für Antisemitismusforschung* (32), S. 289–318.
- Heither, Dietrich/Gehler, Michael/Kurth, Alexandra; Schäfer, Gerhard (1997): Blut und Paukboden. Eine Geschichte der Burschenschaften. Frankfurt am Main: Fischer.
- Helbling, Marc/Traummüller, Richard: Pro-Palästina Proteste, Antizionismus und Antisemitismus in Deutschland. Universität Mannheim.
- Hinz, Thomas/Marczuk, Anna/Multrus, Frank (2024): Studentisches Meinungsklima zur Gewalteskalation in Israel und Gaza und Antisemitismus an deutschen Hochschulen. Universität Konstanz (Working Paper Seriens, Nr. 16).
- HRK (2019): Kein Platz für Antisemitismus. Entschließung der 27. Mitgliederversammlung der HRK am 19. November 2019 in Hamburg. Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2024): Zur aktuellen Antisemitismus-Debatte im Bundestag. Entschließung der 39. Mitgliederversammlung der HRK am 19. November 2024 in Tübingen.
- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA): Arbeitsdefinition von Antisemitismus. <https://holocaustremembrance.com/resources/arbeitsdefinition-antisemitismus> (Abfrage: 02.03.2025).
- JDA: The Jerusalem Declaration on Antisemitism. <https://jerusalemdeclaration.org/> (Abfrage: 02.03.2025).
- Kirsch, Adam (2025): Siedlerkolonialismus. Ideologie, Gewalt und Gerechtigkeit. Berlin: Edition TlAMAT.
- Kloke, Martin (2015): Kein Frieden mit Israel. Antizionismus in der „gebildeten“ Linken. In: Schwarz-Friesel, Monika (Hrsg.): Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 155–172.
- Kranz, Dani/Schaum, Ina (2024): Leerstelle jüdische Gegenwart, Leerstelle Israel: Gojnormalität, Antisemitismus- und Rassismusforschung. <https://rat-fuer-migration.de/wp-content/uploads/2024/11/Kommentar-RfM-Debatte-2024-Dani-Kranz-Ina-Schaum-Leerstelle-juedische-Gegenwart-Leerstelle-Israel.pdf> (Abfrage: 02.03.2025).

- Longerich, Peter (2021): Antisemitismus. Eine deutsche Geschichte. Von der Aufklärung bis heute. Bonn.
- Nelson, Cary (2024): Hate Speech and Academic Freedom. The Antisemitic Assault on Basic Principles. Boston, MA: Academic Studies Press.
- Netzwerk jüdischer Hochschullehrender (NJH) (2024): Pressemitteilung 19.07.2024. Umfrage unter den Mitgliedern des Netzwerks Jüdischer Hochschullehrender in Deutschland, Österreich und der Schweiz zeigt das Ausmaß von Bedrohungen und Belästigungen nach dem 7. Oktober <https://n-j-h.de/pressemitteilung-2/> (Abfrage: 02.03.2025).
- Özmen, Elif (2023): Wissenschaftliche Diskurskultur zwischen Freiheit und Politisierung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 73 (43–45), S. 25–30.
- Riehn, Hartmut: 09.06.1969: Kampf gegen Asher Ben-Natan. <https://studentenbewegung-frankfurt.de/09-06-1969-kampf-gegen-asher-ben-natan/> (Abfrage: 02.03.2025).
- student coalition berlin (SCB) (2024): Occupy German Universities – Statement of Demands from Berlin universities.
- Schwarz-Friesel, Monika (Hrsg.) (2015): Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft. Baden-Baden: Nomos.
- Seul, Marc/Zarbock, Luca/Richter, Salome/Thurau, Franziska/Krewer, Gina (2024): Probleme, Perspektiven und Aufgaben antisemitismuskritischer Forschung im Angesicht des 7. Oktober. In: Zarbock, Luca/Richter, Salome/Seul, Marc/Thurau, Franziska/Borsch, Andreas/Gärtner, Luisa/Schmidt, Lennard/Seiler, Dorothea (Hrsg.): Antisemitismus zwischen Latenz und Leidenschaft. Kommunikations- und Äußerungsformen des Judenhasses im Wandel. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 9–31.
- Sosada, Johannes (2025): Gebildeter Antisemitismus an Universitäten in Deutschland. Orte der Toleranz? Baden-Baden: Nomos.
- Ullrich, Peter (2024): Wird ausgerechnet Anti-Antisemitismus zu einem Katalysator der autoritären Wende? In: *Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis* (2), S. 100–105.
- Zick, Andreas (2015): Dumpfer Hass oder gebildeter Antisemitismus? Bildungseffekte auf klassische und moderne Facetten des Antisemitismus. In: Schwarz-Friesel, Monika (Hrsg.): Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 35–52.

II. Antisemitismuskritik in der Sozialen Arbeit

Der rekonstruktive Blick im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus

Heike Radvan

Der Umgang mit Antisemitismen ist nicht erst seit dem terroristischen Anschlag der Hamas am 7. Oktober 2023 auf Israel als Herausforderung für das pädagogische Handeln in verschiedenen Feldern angekommen. Es betrifft Soziale Arbeit ebenso wie hochschulische Bildung, den außerschulischen, schulischen und frühkindlichen Bereich. Dabei tritt im Zusammenhang mit der Politisierung des Nahostkonfliktes innerhalb der Bundesrepublik verstärkt die Frage in den Vordergrund, wie Pädagog:innen mit ideologisch überformten Äußerungen respektive antisemitischen Überzeugungen von Adressat:innen so umgehen können, dass diese als Lernmöglichkeit auf individueller Ebene und in Gruppen genutzt werden. Ziel ist es dann, Kampfdiskussionen über das ‚richtige‘ oder ‚falsche Wissen‘ ebenso wie Kontaktabbrüche zu umgehen und eine verständliche Positionierung zu formulieren. Im Sinne von Lernprozessen geht es darum, eine Irritation, ein Nachdenken oder auch einen Perspektivwechsel zu ermöglichen und im Zuge langfristiger Angebote Weltdeutungen zu eröffnen, die ohne antisemitische Inhalte und Strukturelemente auskommen.

Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer in 2010 veröffentlichten Studie vor, die mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation zu Wahrnehmungshaltungen und Interventionsformen von Fachkräften am Beispiel des Phänomens Antisemitismus in der offenen Jugendarbeit durchgeführt wurde (vgl. Radvan 2010). Mit der Darstellung der Ergebnisse sollen a.) Potenziale für das pädagogische Handeln im Umgang mit ideologisch überformten Aussagen aufgezeigt werden und b.) Reflektionen über das forschungsmethodische Vorgehen angeführt werden. Auch wenn die Forschungsergebnisse nicht neu sind, so versucht der Beitrag die grundlagentheoretisch orientierten Erkenntnisse pointiert auf aktuelle Fragen in Forschung und Praxis zu beziehen.

1. Pädagogisches Handeln im Umgang mit einem moralisch überformten Thema

Fragt man allgemein, was Antisemitismus ist, so lässt sich eine Vielzahl von Definitionen formulieren (vgl. Salzborn 2022). Da Pädagog:innen mit gesproche-

ner Sprache umgehen, ist es sinnvoll, sich dem Phänomen aus semantischer Perspektive zu nähern. Sprachlich gesehen folgen jüdenfeindliche Äußerungen einer bestimmten Struktur (vgl. Holz 2001): Ein zentrales Merkmal sind Gruppenkonstruktionen, die jeweils mit wertenden Zuschreibungen verknüpft werden. Auf der einen Seite stehen ‚die Juden‘, auf der anderen eine Eigen- oder Wir-Gruppe. Betrachtet man solche Aussagen ‚über Juden‘, so ist festzuhalten, dass es sich hierbei grundsätzlich um Konstruktionen handelt. Antisemitismus (in seiner modernen Form) hat nichts mit dem tatsächlichen Verhalten von Jüdinnen und Juden zu tun, wie die Aussage von Theodor W. Adorno (1951/2001, S. 200) zeigt, derzufolge Antisemitismus „das Gerücht über Juden“ ist. Aus pädagogischer Perspektive macht es daher Sinn – das bestätigen und differenzieren auch die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung –, sich der anderen Seite der Gruppenkonstruktion zuzuwenden, also der ‚Wir-Gruppe‘. Wer über ‚Juden‘ spricht, sagt immer auch etwas über sich selbst. Die Differenzkonstruktion zwischen einer ‚Wir-Gruppe‘ und ‚den Juden‘ erfüllt eine Funktion für diejenigen, die sich antisemitisch äußern: Wer sich abwertend über ‚Juden‘ äußert, wertet sich selbst auf und ordnet sich einer (vermeintlich überlegenen) Gruppe zu. Antisemitische Deutungen können eine scheinbar komplexitätsreduzierende Funktion übernehmen und schwer verständliche Zusammenhänge somit vermeintlich vereinfachen. Die dabei vermittelten ‚Antworten‘ enthalten Zuschreibungen, mit denen ‚Juden‘ explizit oder auf dem Wege von Chiffren die Verantwortung für komplexe, oft auch globale Problemlagen zugewiesen wird. Diese weltdeutende Funktion des Antisemitismus zeigt sich häufig in Verschwörungserzählungen.

1.1 Erlernen und Verlernen antisemitischer Haltungen

Im Sinne wissenssoziologisch inspirierter Lern- und Bildungstheorien (vgl. Nohl et al. 2015) gehe ich davon aus, dass (nicht nur) antisemitische Haltungen auf der Ebene des inkorporierten, konjunktiven Wissens angesiedelt sind und deren Aneignung bzw. das Erlernen auch hier beginnt. So zeigt u. a. das Konzept des mimetischen Lernens von Christoph Wulf, dass Einstellungen und Haltungen¹ auf dem Wege des Anähnelns an eine andere Person bzw. durch das Nachahmen eines Vorbildes mimetisch angeeignet werden (vgl. Wulf 2001, S. 140–149). Beim Antisemitismus im Sinne einer Haltung geht es hierbei auch um die Art und Weise des Sprechens und die Wahrnehmung von Welt. Verfolgen Pädagog:innen das Ziel, Einstellungen von Adressat:innen zu ‚verändern‘ bzw. zu hinterfra-

1 Während Einstellungen auf der Ebene des kommunikativen Wissens verortet sind und somit leichter reflexiv zugänglich, sind Haltungen stärker inkorporiert und nicht ohne Weiteres kommunikativ verhandelbar. Vielmehr strukturieren Haltungen das Handeln vor bzw. sind sie handlungsleitend.

gen und zu irritieren, stehen sie insofern immer auch vor der Anforderung, solcherart eigenständige, kreative Prozesse des Nachschaffens in den Blick zu nehmen, die als performative Darstellungen und Inszenierungen auf der Ebene des alltagspraktischen Handelns und des konjunktiven Wissens gelten können (vgl. Gebauer/Wulf 1998). Bezieht man diese Überlegungen auf die strukturell unterschiedlichen Bedingungen in pädagogischen Feldern, so lässt sich nach möglichen Zugängen fragen, die sich für Fachkräfte zum konjunktiven Wissen (und damit zu den praktischen, milieuspezifischen Wissensbeständen von Lernenden) eröffnen. Sie stehen dementsprechend vor der Aufgabe, neben dem kommunikativen Wissen der Lernenden, das sich über explizite Aussagen vermittelt, gerade auch deren alltagspraktisches Handlungswissen und konjunktive Erfahrungsräume in den Blick zu nehmen. Anschließend lässt sich hier an Arnd-Michael Nohl, der im Sinne einer „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ (Nohl 2006a, S. 137–244) dafür plädiert, die verschiedenen Dimensionen kollektiver Zugehörigkeiten von Jugendlichen als solche wahrzunehmen und sie bei deren Explikation und dem Ausleben in der Alltagspraxis zu unterstützen. Wie es Pädagog:innen gelingen (oder auch misslingen) kann, dieses alltagspraktische Handlungswissen von Adressat:innen zu erkennen und mit ihren Interventionen auf dieser Ebene anzusetzen, zeigen die Rekonstruktionen des empirischen Materials der Studie. Bevor diese Ergebnisse vorgestellt werden, gilt es, kurze Fragen der Datenerhebung und -auswertung zu klären.

2. Methodische Überlegungen

Hinsichtlich der empirischen Untersuchung des Phänomens Antisemitismus sind aus method(olog)ischer Sicht Fragen in der Datenerhebung und -auswertung zu berücksichtigen. So ist davon auszugehen, dass Fachkräfte, die zu ihren beruflichen Erfahrungen interviewt werden, antizipieren, dass es neben einem allgemein evaluierenden Blick der Forschenden sozial erwünschte Erwartungen gibt, sich anti-antisemitisch zu äußern. Daher wurde bei der Datenerhebung darauf geachtet, durch die Formulierung und Reihenfolge der Fragestellungen Narrationen der Interviewpartner:innen zu generieren.² Dieses Vorgehen gibt eine Antwort auf die beim Thema Antisemitismus relevante Frage sozialer Erwünschtheit: Die Interviewten bringen sich im Verlauf ihrer Erzählungen in

2 Es wurden zwanzig offene, leitfadengestützte Interviews mit Personen geführt, die in offenen Einrichtungen der Jugendarbeit tätig sind. Wurden im ersten Teil des Interviewleitfadens allgemeine Fragen zu den Zielgruppen und methodischen Ansätzen der Arbeit formuliert, stehen im zweiten Teil erzählgenerierende Fragen zum Antisemitismus im Vordergrund.

sogenannte „Zugzwänge“,³ denen sie nicht ohne Weiteres entrinnen können. Darüber hinaus können die unterschiedlichen Themen, die in der Erhebung erfragt wurden, im Zuge der Datenauswertung miteinander verglichen werden. Dabei kommt dem Vergleichen in der Auswertung der Daten eine grundsätzliche Bedeutung zu. So sind argumentative Äußerungen und theoretische Setzungen im empirischen Material auch mit Positionierungen zum Antisemitismus sowie mit Bewertungen ‚über Juden‘ verknüpft. Für die Datenauswertung stellen sich diesbezüglich Fragen zum Verhältnis von rekonstruktiver Sozialforschung und Ideologiekritik. Forschende stehen vor der Herausforderung, Diskrepanzen zwischen einer bewertenden, moralischen Position, die in der alltäglichen Einstellung dominiert, und der rekonstruktiven AnalyseEinstellung zu klären. In der Untersuchung geht es nicht darum, Äußerungen von Interviewten als antisemitisch zu skandalisieren oder Wertungen vorzunehmen. Das Forschungsinteresse richtet sich vielmehr auf das Herstellungsprinzip der dargestellten Wirklichkeit. In den Fokus geraten damit die Strukturelemente der Semantik und damit auch die Frage, wie antisemitische und nicht-antisemitische Semantik strukturiert ist, wobei dem komparativen Vorgehen, den fallinternen und -übergreifenden Vergleichen im Zuge der Rekonstruktionen eine herausgestellte Bedeutung zukommen.

Wird das vorliegende Material fallintern verglichen, so zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen dem thematisch allgemeinen Teil und den Sequenzen zum Antisemitismus: Interviewpartner:innen, die über ihre Beobachtung zu Antisemitismus argumentieren, formulieren auch in ihren Darstellungen der allgemeinen Arbeit theoretisierende Aussagen im Sinne von ‚Um-zu-Motiven‘ und Bewertungen. In einigen Erhebungssituationen nehmen Gesprächspartner:innen wiederholt und themenübergreifend Einschätzungen ihrer Arbeit und Bewertungen von Jugendlichen vor. In der Auswertung des vorliegenden Materials wurde dem dahingehend Rechnung getragen, dass die Auswertung der argumentativen Sequenzen in Bezug zur Rekonstruktion der Textsorten Beschreibung und Erzählung gesetzt wird, die einen Zugang zum handlungsleitenden, impliziten Wissen eröffnen können. Die Rekonstruktion der Argumentationen wurde genutzt, um den sich abzeichnenden Orientierungsrahmen detailliert zu beschreiben. Nohl verweist diesbezüglich auf die Notwendigkeit, die theoretisierenden Aussagen nicht als das zu nehmen, was sie sind, „nämlich als Erläuterungen von Handlungsmotiven und -gründen“ (Nohl 2006b, S. 50).

3 Schütze (1983) zufolge werden narrative Erzählungen durch drei Erzählzwänge gesteuert. Dabei beschreibt der Gestaltschließungszwang einen Zwang, begonnene Erzählstränge oder Themen zu einem Ende zu bringen. Der Kondensierungszwang drückt den Zwang aus, die Erzählung aufgrund einer zeitlichen Begrenzung in einer Form zu verdichten. Demgegenüber fordert der Detaillierungszwang vom Erzähler, Hintergründe und Details einzubringen, um die Erzählung für Zuhörende nachvollziehbar zu gestalten.

Vielmehr sei es auch hier notwendig, einen Bruch mit dem Common Sense zu vollziehen und nach der „Herstellungs- bzw. Konstruktionsweise der Argumentationen“ zu fragen und herauszuarbeiten, „wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt“ (ebd., S. 50, Herv. i.O.). Angesprochen ist damit ein Wechsel der Analysehaltung: Fragen nach der Herstellungsweise (Wie-Fragen) sind in der Dokumentarischen Methode eng verknüpft mit der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, S. 88) von Aussagen. Das Suspendieren des immanenten Sinngehaltes und der damit verbundenen Was-Frage nach Gültigkeit und normativer Richtigkeit, „ist nicht etwas, was zu dieser Analysehaltung hinzutritt, sondern ist untrennbar mit dieser verbunden. D. h. die Suspendierung einer moralischen Haltung ist methodologisch, nicht moralisch begründet. Nur so ist es möglich, die Frage zu stellen nach den Prozessen der Herstellung, der Genese und der Konstruktion moralischer Orientierungen“ (Bohnsack et. al. 1995, S. 444). Dementsprechend wird in der Datenauswertung themenübergreifend die Frage nach Wahrheit oder normativer Richtigkeit theoretischer Setzungen und Argumentationen, die das empirische Material enthält, eingeklammert. Erst mit dem Zurückstellen der Frage, ob eine Aussage antisemitisch sei oder nicht, wird es möglich herauszuarbeiten, welche Strukturelemente ihr zugrunde liegen und wie der enthaltene Sinn produziert wird. Im Vordergrund steht die Frage, wie Interviewte ihre Wahrnehmungen der Jugendlichen im Kontext von Antisemitismus beschreiben. Die Rekonstruktionen und die Typenbildung entstehen insofern ohne Bewertungen und normative Positionierungen gegenüber den Aussagen im empirischen Material. Dementsprechend ist die Typenbildung gerade nicht nach dem Schema ‚sehr antisemitisch/nicht antisemitisch‘ gegliedert. Von Relevanz sind vielmehr Wahrnehmungshaltungen, die auf verschiedene Weise mit Handlungsoptionen im jugendpädagogischen Alltag verknüpft sind.

Entgegen den üblichen Gepflogenheiten fließen Bewertungen der Art und Weise des Wahrnehmens und Intervenierens in die Darstellungsweise der gebildeten Typen ein. Dies geschieht jedoch nicht, indem die Position der Forscherin oder indem eine Theorie aus dem Fachdiskurs als Gegenhorizont eingebracht und als normativ ‚richtig‘ dargestellt wird. Der Gefahr der Nostrifizierung⁴ wurde vielmehr mit kontinuierlichen mehrdimensionalen Vergleichen begegnet. Die Bewertungen stützen sich auf den Vergleich mit den anderen Typen. Als Vergleichshorizonte dienen die Wahrnehmungshaltung (1.), das pädagogische

4 Mehrdimensionale Vergleiche und eine kontinuierliche Suche nach weiteren Vergleichshorizonten vermeiden „Nostrifizierungen“ (Matthes 1992), die dadurch entstehen, dass das empirische Material ausschließlich auf der Basis des (Vor-)Wissens der Forschenden selbst ausgewertet und damit durch deren Standortverbundenheit bzw. im Sinne Mannheims der Seinsverbundenheit (Mannheim 1995, S. 229–239) geprägt bzw. überformt wird. Nohl bezeichnet das komparative Vorgehen in diesem Zusammenhang auch als „Königsweg des methodisch kontrollierten Fremdverstehens“ (Nohl 2006b, S. 13).

Verständnis (2.), der Umgang mit der Asymmetrie pädagogischer Beziehung (3.) und die Strukturelemente der Semantik (4.). Diese Kriterien wurden anhand komparativer Analysen zwischen den einzelnen Fällen herausgearbeitet. Sie dienen im Prozess der Typenbildung und in der Darstellung der Ergebnisse als Vergleichskriterien. Damit wird in der Art und Weise der Typenbildung ein (neuer) Weg eingeschlagen, den Nohl (2013, S. 55) als „Entwicklung relationaler Typologien“ beschreibt. Während die typisierten Orientierungsrahmen sich nicht auf bestimmte soziogenetische Erfahrungshintergründe, wie z. B. Geschlecht oder Ost-/West-Sozialisation zurückführen ließen, traten die jeweiligen Wahrnehmungshaltungen der Interviewten vertiefend in den Blick. Im empirischen Material der Studie lassen sich in mehreren Fällen komparativ drei Wahrnehmungshaltungen der Interviewten analysieren: Erstens die *stereotypisierende*, zweitens die *immanente* und drittens die *rekonstruktive Wahrnehmungshaltung* (vgl. Radvan 2010, S. 113–240). Dabei ist in der rekonstruierten Typologie ein Fall nicht notwendigerweise mit nur einer Wahrnehmungshaltung zu identifizieren: So gibt es Interviewte, die sich ausschließlich dem ersten Typ zuordnen ließen, d. h. primär stereotypisierend beobachten. In den anderen Typen zeigt sich neben den hier spezifischen Wahrnehmungshaltungen zuweilen aber auch ein stereotypisierender Blick. Damit ist bereits eine bestimmte *Relation* in der Typisierung angedeutet: So zeigen die Ergebnisse einen systematischen Zusammenhang zwischen Wahrnehmungshaltungen und Interventionsformen. Mit anderen Worten: Eine bestimmte Art und Weise der Wahrnehmung spurt spezifische Interventionswege ein, bestimmte Interventionswege sind notwendig an bestimmte Wahrnehmungshaltungen gebunden. Dabei können sich mit einer rekonstruktiven und immanenten Wahrnehmungshaltung Wege der Intervention eröffnen, die mit einem stereotypisierenden Blick und dem damit verbundenen ausschließlichen Bezug auf das kommunikative Wissen verschlossen bleiben. Dies hat wiederum Konsequenzen für das Wahrnehmen möglicher Lernprozesse, wie im Folgenden anhand der empirischen Ergebnisse zu zeigen versucht wird.

3. Drei Wahrnehmungshaltungen: stereotypisierend, immanent und rekonstruktiv

Vor dem Hintergrund der Bedeutung von alltagspraktischem, konjunktivem Wissen für die hier in Rede stehenden nonformalen Lern- und Bildungsprozesse wird im Folgenden besonders ausführlich auf die *rekonstruktive Wahrnehmungshaltung* eingegangen, zunächst werden zusammenfassend Typ eins und zwei der Typenbildung vorgestellt.

Die genannten Vergleichshorizonte zeigen sich bei der *stereotypisierenden Wahrnehmungshaltung* folgendermaßen: Interviewte sprechen themenübergrei-

fend generalisierend und abstrahierend, die Darstellungen sind von Ethnisierungen und Dichotomisierungen geprägt. Das zeigt sich in Aussagen über Jugendliche wie beispielsweise „zwanzig Prozent Türken, siebzig Prozent Araber“ oder „politisch aufgeklärte“ vs. „unaufgeklärte“ Jugendliche. In dieser Sprachverwendung zeigt sich eine habitualisierte Wahrnehmungshaltung, die das Handeln strukturiert, indem Wege der Kommunikation vorgezeichnet werden, die wegführen von der lebensweltlichen, konjunktiven Erfahrungsebene der Jugendlichen. Interviewte – so zeigt die Empirie – sind daran interessiert, eigene Theorien als das faktisch ‚richtige Wissen‘ zu vermitteln. Ein hierarchisches Verständnis pädagogischer Beziehung bringt in diesem Zusammenhang Interventionen hervor, in deren Verlauf es – unabhängig von einer anti-antisemitischen und antirassistischen Motivation – zur Aktualisierung antisemitischer Bilder und Mythen kommt. Dies geschieht beispielsweise, wenn ein Interviewter beim eigenständig eingebrachten Thema Restitutionszahlungen an Überlebende des Holocaust davon spricht, dass es notwendig sei „eben nicht die Masse der Juden zu verunglimpfen, sondern sagen, es ist, [] Bloomberg und nicht die Juden, es ist der Konzern, [] oder es ist die jüdische Gemeinde, die uns hier ausbluten lassen will“. In der hier zusammenfassend dargestellten Art und Weise des Sprechens dokumentiert sich ein stereotypisierender Blick, die dem Typus der Wahrnehmungshaltung ihren Namen gab.

Während bei der stereotypisierenden Wahrnehmungshaltung konjunktives Wissen aus dem Blick gerät, zeigen sich bei der *immanenten Wahrnehmungshaltung* durchaus Bezüge hierauf. Interviewte beschreiben kommunikative Aussagen der Jugendlichen sowie deren alltagspraktische Erfahrungen. Das Besondere der als „immanent“⁵ bezeichneten Wahrnehmungshaltung besteht darin, dass sich Interviewte auf die vermittelten Inhalte in den Aussagen der Jugendlichen beziehen und diese z. T. in ihre Darstellungen übernehmen. Dabei zeigt sich eine Wahrnehmungsdisposition, die Anklänge an das in der ethnografischen Forschung beschriebene Phänomen des „going native“⁶ findet: Jugendpädagog:innen bauen eine verständnisorientierte Nähe zum Gegenüber auf, wobei die wahrgenommenen Äußerungen nicht nur sinnverstehend nachvollzogen werden. In dem als

5 Mit der Bezeichnung „immanent“ wird an ein Begriffsverständnis von Mannheim angeknüpft (vgl. Radvan 2010, S. 161f.), mit dem ein weit verbreitetes Vorgehen wissenschaftlichen Denkens als immanent bezeichnet wird, das „eine jede historisch-soziologische oder sonstwie ‚genetische‘ Fragestellung aus[schließt] und [...] durch ein ausschließliches Sichversenken in die Strukturprobleme des vorgefundenen wissenschaftlichen Denkens methodologische Einsichten gewinnen [will]“ (Mannheim 1980, S. 161).

6 Der Verlust eines fremden Blicks dokumentiert sich in Situationen, die von Vertrautheit und dem Wunsch nach Harmonie geprägt sind. In der ethnologischen Forschung wird dieses Phänomen auch als „going native“ bezeichnet. Riemann problematisiert den Verlust einer Einstellung der Fremdheit, die Erkenntnisbildungsprozesse in Fallbesprechungen unter Sozialarbeiter:innen behindert (vgl. Riemann 2003, S. 249 f.).

partnerschaftlich charakterisierbaren Umgang mit pädagogischer Asymmetrie werden Selbstbezeichnungen von Jugendlichen wahrgenommen und anerkannt. Gleichwohl wird dieser Umgang problematisch, wenn die Aussagen unkritisch übernommen werden oder Interviewte sich auf deren problematischen Inhalte einlassen. Beim Thema Antisemitismus kommt es hierbei zu Interventionen, in deren Verlauf stereotypen Aussagen – anders als intendiert – selten nachvollziehbar widersprochen wird. Im empirischen Material zeigt sich fallübergreifend ein Vorgehen, mit dem Interviewte intendieren, generalisierenden judenfeindlichen Aussagen zu begegnen, indem „Differenzierungen“ eingefordert werden. So reagiert eine Jugendpädagogin auf die Aussage, dass ‚Juden Kindermörder seien‘, mit dem ‚Argument‘, es würde doch nicht jeder Jude Kinder umbringen, statt diese Äußerung komplett zurückzuweisen. Indem sich Interviewte bestätigend auf den objektiven Sinngehalt des Gesagten beziehen und Konstruktionen wie Essentialismen zustimmen, spüren sich Wege der Kommunikation ein, mit denen – strukturell ähnlich wie bei der stereotypisierenden Wahrnehmungshaltung – die Vielfalt kollektiver Zugehörigkeiten von Jugendlichen aus dem Blick gerät.

In Differenz zu Typ I und II zeigt sich im empirischen Material ein pädagogischer Blick,⁷ der sowohl das kommunikative als auch konjunktive Wissen der Jugendlichen detailliert in den Blick nimmt und den ich als *rekonstruktive Wahrnehmungshaltung* bezeichnet habe. Hier zeigt sich eine Sprachverwendung, die themenübergreifend durch Differenzierungen und einen soziogenetischen Blick auf Mehrfachzugehörigkeiten von Jugendlichen geprägt ist. Interviewte beziehen sich auf sozialstrukturelle Merkmale wie Alter, Bildungsorientierung, Geschlecht oder sozioökonomische Bedingungen. Neben dem gegenwärtigen Milieubezug der Jugendlichen in peer groups ist die Beobachtung auch auf migrationsbedingte Gemeinsamkeiten zwischen den Milieugehörigen und sozialräumliche Bezüge auf die Herkunftsregion gerichtet. Auch wenn Kategorien und (ethnische) Zugehörigkeiten benannt werden, sind hiermit keine Wertungen und totale Identifizierungen verbunden (wie sie in Typ I und II erkennbar sind), vielmehr werden Kategorien wie z. B. die ethnische Zugehörigkeit übergreifend reflexiv gehalten. Dies steht im Zusammenhang mit einer fragenden, neugierigen Haltung, die weniger mit einer Vermittlung ‚richtiger Antworten‘ einhergeht als mit einem Interesse an den konkreten Erfahrungen und Plausibilisierungen der Jugendlichen.

Im Kontext des Themas Antisemitismus werden mit dieser Sprachverwendung Aussagen über ‚Juden‘ als ‚die Anderen‘ weitgehend umgangen bzw. verunmöglicht. In den Darstellungen zeigt sich, dass Interviewte das Phä-

7 In den Ergebnissen der hier vorgestellten Studie zeigt sich die Wahrnehmungshaltung im Zusammenhang stehend mit dem pädagogischen Verständnis, dem Umgang mit der Asymmetrie pädagogischer Beziehung und der Sprachverwendung. Zum Diskurs über den pädagogischen Blick allgemein und für das Handlungsfeld der Wohnungslosenhilfe im Besonderen vgl. Schmidt 2012.

nomen Antisemitismus als Differenzkonstruktion verstehen und es im Sinne eines möglichen Lerngegenstandes aufgreifen: Sie hinterfragen verkürzende Erklärungstheorien und zielen darauf ab, ein komplexeres Verständnis von Welt zu eröffnen, das weitgehend ohne Projektionen über konstruierte Andere auskommt.

In der Form der Darstellung dokumentiert sich eine distanzierte Beobachterposition, die mit einer reflexiven Haltung einhergeht. Gerade in konfrontativ verlaufenden Situationen zeigt sich ein Zusammenspiel zwischen einer distanzierten Perspektive und der Möglichkeit, über Handlungsverläufe zu reflektieren. Ähnlich der immanenten Wahrnehmungshaltung beziehen sich auch Interviewte, deren Wahrnehmung als rekonstruktiv bezeichnet wird, auf die kommunikativen Äußerungen des Gegenübers. Sie verbleiben jedoch nicht im Immanenten, eingenommen wird vielmehr eine soziogenetische Suchhaltung, die nach Funktionen und Kontexten fragt, in der die Aussagen für die Jugendlichen selbst stehen, wie sich in den Beispielen aus der Empirie zeigt, die im Folgenden genannt werden. Insofern ähnelt eine rekonstruktive Wahrnehmungshaltung dem Vorgehen empirisch Forschender, die sich auf die Suche nach dem impliziten Gehalt und der Funktion eines Textes begeben.

Grundsätzlich eröffnet diese Form der Beobachtung zwei Wege, die in der Intervention beschritten werden können, wobei die kommunikative und die alltagspraktische Handlungsebene gleichermaßen berührt werden. Letzteres ist für mögliche Lern- und Bildungsprozesse insbesondere im Umgang mit ideologischen Überzeugungen von Relevanz, wie im Folgenden gezeigt werden soll. Im Vollzug einer Intervention vermitteln Jugendpädagog:innen keine (letzten) Antworten im Sinne eines ‚wahren Wissens‘ an die Jugendlichen (wie im Typ I deutlich wurde). Sie hinterfragen das Gesagte vielmehr, indem sie als Gegenhorizont kommunikative Aussagen oder alltagspraktische Erfahrungen aufrufen, die im Widerspruch zu den Handlungen oder Äußerungen stehen, die sie als problematisch wahrnehmen. Interviewte benennen Erfahrungen, die im Zusammenhang mit einer eigenen Zugehörigkeit, z. B. einer Migrationserfahrung, stehen. So versucht ein Interviewter Aussagen zu hinterfragen, die er als identifikatorischen Bezug auf den Islam bezeichnet („sie würden sich ja alle als gute, gläubige, richtige Muslime bezeichnen“) und die er im Zusammenhang mit jüdenfeindlichen Aussagen wahrnimmt. Er interveniert, indem er auf seinen persönlich differenten Umgang verweist: „ich provoziere auch gerne mit meiner Person, dass ich sage, ich esse gerne Schweinefleisch [...], aber ich habe einen persönlichen Vertrag mit dem da oben und der hat gesagt, so lange du dich sonst so verhältst, dass du keinem anderen Menschen schadest, ist mir das egal“. Indem der Interviewte über seine Alltagspraxis berichtet, konturiert er den Widerspruch und ‚das Andere‘ mit seiner Person. Die Jugendlichen werden in ihrem Bezug zum Islam nicht angegriffen, die Anerkennung ihrer Selbstbeschreibung nicht verweigert. Die Argumentationen des Interviewten erhalten durch die Bezüge

auf seinen Alltag und auf seine Person Nachdruck und können im Kontext einer vertrauensvollen Beziehung Infragestellungen beim Gegenüber eröffnen.

Des Weiteren zeigt sich im empirischen Material eine weitere Interventionsform: Jugendpädagog:innen konfrontieren Jugendliche mit deren eigenen Erfahrungen, die konträr zu Aussagen stehen, die als problematisch wahrgenommen werden. So erinnert ein Interviewter in Reaktion auf Sympathieerklärungen mit islamistischen Selbstmordattentätern, die mit einer Zugehörigkeit als „Araber“ begründet werden, daran, dass der Jugendliche sich auf einer Reise in eine andere Stadt gerade *nicht* als Araber bezeichnet habe, sondern als „cooler Neustädter“. Er erinnert den Jugendlichen an dessen positive Bezüge in den Wohnbezirk und umgeht auf diesem Wege die als ideologisch wahrgenommenen Äußerungen, in deren Verlauf er sich selbst in stereotype Argumentationen verstricken könnte. Er verpflichtet den Jugendlichen vielmehr auf dessen eigene Erfahrungen und Optionen im Alltag.

In beiden Wegen der Intervention zeigt sich eine Analysehaltung, die – so lässt sich mit einem grundlagentheoretischen Bezug formulieren – auf einer „pragmatischen Brechung“ basiert (Schütze 2005, S. 217 ff.), wobei nach der Funktion des Gesagten für den Sprechenden gesucht wird. Vor dem Hintergrund der hier relevanten Fragestellung – dem pädagogischen Umgang mit ideologischen, ohne Erfahrungsbezug auskommenden Äußerungen, – zeigt sich das Einbringen der Alltagspraxis im Kontext einer soziogenetischen Suchhaltung als sinnvolle Form der Intervention. Ein detailliertes Wahrnehmen der alltagspraktischen Handlungs- und Erfahrungsebene und der kommunikativen Äußerungen von Jugendlichen sowie deren Inbezugsetzen eröffnet den interviewten Jugendpädagog:innen, deren Wahrnehmungshaltung als rekonstruktiv bezeichnet werden kann, die Möglichkeit, dem Geltungsanspruch stereotyper und ideologischer Aussagen sinnvoll und erfahrungsnah zu widersprechen. Diese Interviewten arbeiten sich – so zeigt das empirische Material – in das milieuspezifische und kommunikative Erfahrungswissen von Jugendlichen ein, wobei sie einen Zugang zu Einstellungen und Verhalten erarbeiten, der auf einer habitualisierten Ebene – nicht ausschließlich auf der Ebene des kommunikativen Wissens – liegt. Ein strategischer Umgang zeigt sich sowohl hinsichtlich der Kommunikation als auch bezüglich der Asymmetrie pädagogischer Beziehung. Im Sinne emanzipatorischer Werte ist intendiert, das Gegenüber im Prozess der Meinungsbildung und -äußerung zu unterstützen, ohne das soziale Phänomen Antisemitismus aus dem Blick zu verlieren. Es zeigt sich, dass interviewte Jugendpädagog:innen im Kontext eines rekonstruktiven Blicks über Zeiträume von mehreren Jahren beobachten, ob und wenn ja inwiefern Einstellungsänderungen bei Adressat:innen verlaufen. Sie reflektieren über ihre Interventionen. Deutlich wird, dass sie – ohne dies grundlagentheoretisch zu begründen – auf der Ebene der alltagspraktischen Erfahrungen ansetzen. Im fall- und typenübergreifenden Vergleich ist zu erkennen, dass es auf diesen Wegen der Intervention zu Prozessen des Nachdenkens bei Jugend-

lichen kommt – und weniger zu Kontaktabbrüchen oder Verläufen von Kommunikation, die als ‚Kampfdiskussionen‘ beschrieben werden können und sich vor allem im Kontext stereotypisierender Wahrnehmungshaltung und einem hierarchischen Verständnis pädagogischen Bezugs zeigen.

4. Fazit

Die Rekonstruktion des empirischen Materials der Studie gibt einen Einblick in verschiedene Wahrnehmungsweisen von Fachkräften, die in der offenen Jugendarbeit tätig sind. Im Fokus des Interesses stehen dabei moralisch aufgeladene Thematisierungen im Kontext von ‚Antisemitismus‘, welche Fachkräfte oft vor eine besondere Herausforderung stellen. Neben einer Fokussierung von Interviewten auf das kommunikative Wissen, die mit einer Vermittlung von Aussagen im Sinne ‚richtiger Antworten‘ verbunden ist, zeigen sich Wahrnehmungsweisen, die beide Wissensformen in den Blick nehmen und in ihren Interventionen darauf beziehen. Die Rekonstruktion erzählter Interventionsverläufe in der Praxis macht deutlich, dass mit der detaillierten Wahrnehmung des konjunktiven, alltagspraktischen Wissens, mögliche Lernprozesse durch die interviewten Jugendpädagog:innen wahrgenommen und gefördert werden können. Im fallübergreifenden Vergleich zeigt sich, dass gerade in konfrontativ verlaufenden Situationen der detaillierte Bezug auf alltagspraktische, konjunktive Erfahrungen der Jugendlichen deren Reflektion über Selbstbeschreibungen eröffnen kann und die Jugendlichen den Kontakt nicht abbrechen. Die Art und Weise der Wahrnehmung, die als rekonstruktiv bezeichnet wird, steht im Zusammenhang u. a. mit einer anerkennungspädagogischen Haltung, einem dialogischen Verständnis von Kommunikation und einer Reflektion der strukturellen Rahmenbedingungen offener Jugendarbeit. Eine Such- und Analysehaltung, die der Funktion antisemitischer Äußerungen Tribut zollt, korrespondiert mit einer fragenden und forschenden Haltung,⁸ die sich im typenübergreifenden Vergleich als das Spezifische der rekonstruktiven Wahrnehmungshaltung präsentiert. Die Asymmetrie der pädagogischen Beziehung wird in Rechnung gestellt, die hierarchische Komponente der sozialen Situation indessen eingeklammert. Die betreffenden Inhalte sollen gemeinsam diskutiert, Jugendliche bei der Erarbeitung einer Position unterstützt werden, wobei es nicht um inhaltliche Beliebigkeit geht. Vielmehr scheint für diese Haltung die Figur des Lernhelfers wesentlich, und eine Orientierung an emanzipatorischen Werten fundiert das

8 Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Köttig (2004) in einer Studie, mit der pädagogische Situationen in der offenen Jugendarbeit mit rechtsextrem orientierten Mädchen untersucht werden. Die Autorin plädiert hinsichtlich der Ausbildung in der Sozialen Arbeit für das Einüben in eine reflexive und methodische Fremdheitshaltung (vgl. ebd., S. 377 f.).

pädagogische Tun: Jugendarbeiter:innen gehen eine partnerschaftliche Beziehung angesichts eines partikularen Lernziels ein. Das Handeln basiert auf der Vorstellung, dass Jugendliche dann zu motivieren sind, über (antisemitische) Äußerungen und Einstellungen nachzudenken, wenn sie als Personen mit ihrer Standortgebundenheit und ihren Meinungen ernst genommen werden. Eine Beobachtung kommunikativer und konjunktiver Sozialbeziehungen geht mit Positionen einher, die im Rahmen der Anerkennungspädagogik diskutiert werden: Jugendlichen wird wertschätzend und positiv begegnet, sie werden unterstützt, eigene Handlungsspielräume zu nutzen. Hier zeigt sich ein Verständnis pädagogischen Handelns, das darauf abzielt, Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Jugendpädagog:innen arbeiten sich in das milieuspezifische (konjunktive) und kommunikative Erfahrungswissen von Jugendlichen ein, wobei sie sich im Umgang mit Antisemitismen vor allem einen Zugang zu Einstellungen und Verhalten erarbeiten, das auf einer habitualisierten Ebene – nicht auf der Ebene des kommunikativen Wissens – liegt. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen sehr eindrücklich, dass es aus pädagogischer Sicht beim Umgang mit Antisemitismen folgerichtig ist, nach der jeweiligen Funktion einer entsprechenden Äußerung für den einzelnen Jugendlichen zu fragen und an dieser Stelle mit der Intervention anzusetzen (vgl. Radvan 2010, S. 191–240). Auf diesem Weg geraten Jugendliche mit ihren verschiedenen Erfahrungshintergründen und Haltungen in den Blick – nicht aber ‚die Juden‘.

Literatur

- Adorno, Theodor Wiesengrund (1951/2001) *Minima Moralia*, Frankfurt/Main.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): *Spiel, Ritual, Geste: Mimetische Grundlagen sozialen Handelns*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Holz, Klaus (2001): *Nationaler Antisemitismus*. Hamburger Edition.
- Köttig, Michaela (2004): *Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Matthes, Joachim (1992): *The Operation Called »Vergleichen«*. In: Ders. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen? Soziale Welt: Sonderband 8*, Schwartz, Göttingen, S. 75–102.
- Nohl, Arnd-Michael (2006a): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2006b): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riemann, Gerhard (2003): Erkenntnisbildung und Erkenntnisprobleme in professionellen Fallbesprechungen am Beispiel der Sozialarbeit. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), Jg. 4, Heft 2 (2003), S. 241–260.
- Salzborn, Samuel (2022): Globaler Antisemitismus. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, Friederike (2012): Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, Heft 3, S. 283–293.
- Wulf, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim und Basel: Juventa.

Antidiskriminierungsberatung für Betroffene von Antisemitismus

Ruth Chechelnizki, Clemens Hötzel und Katja Kuklinski

1. Einleitung

In der von SABRA, Bagrut e.V. und der Kölnischen Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit erarbeiteten Problembeschreibung „Antisemitismus in Nordrhein-Westfalen. Wahrnehmungen und Erfahrungen jüdischer Menschen“ (2020) stimmte ein großer Teil der Befragten darin überein, mit Unterstützungsangeboten nicht vertraut zu sein oder mangelnde Sensibilität gegenüber Antisemitismus in all seinen Formen zu fürchten (vgl. Hauser et al. 2020, S. 31 f.). Seit im Jahr 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz verabschiedet wurde, sind zahlreiche Antidiskriminierungsstellen eröffnet worden, in denen sich Betroffene beraten lassen und Unterstützung erhalten können. Wenige Einrichtungen beraten allerdings explizit bei Fällen von Antisemitismus und auch das Fachwissen der Berater*innen ist häufig wenig ausgeprägt. Ein Überblick über die verschiedenen Aspekte der Antidiskriminierungsberatung für Betroffene von Antisemitismus, insbesondere aus Sicht der Betroffenen, fehlt bislang – dieser Aufgabe wollen sich die Autor*innen dieses Artikels annehmen.

Dieser Artikel richtet sich an Personen, die im Umgang mit Betroffenen von Antisemitismus oder in der Antidiskriminierungsberatung tätig sind. Er vermittelt Grundlagen zu Antisemitismus, beleuchtet die Perspektive jüdischer Menschen in Deutschland und zeigt Herausforderungen in der Beratung – insbesondere nach dem 7. Oktober 2023. Zudem bietet er Einblicke in antisemitismuskritische Beratungsansätze und beleuchtet Leerstellen im Antidiskriminierungsrecht. Ziel ist es, eine erste fundierte Grundlage zu bieten, um Betroffene sensibel und kompetent begleiten zu können.

Die Servicestelle für Antidiskriminierungsarbeit, Beratung bei Rassismus und Antisemitismus (SABRA) ist eine von zwei Servicestellen in Nordrhein-Westfalen mit einem Fokus auf Antisemitismus. Die Kernaufgabe von SABRA ist die Betroffenenberatung, zugleich ist SABRA auch in weiteren Tätigkeitsfeldern der Bildungs- und Präventionsarbeit gegen Antisemitismus tätig (vgl. Sabra 2024).

Die Autor*innen dieses Fachartikels sind aktive Antidiskriminierungsberater*innen bei SABRA und schreiben aus jüdischer und nicht-jüdischer Perspektive.

2. Begriffsdefinition Antisemitismus

Für die praktische Tätigkeit der Beratung Betroffener von Antisemitismus ist es unabdingbar, diesen Begriff zu definieren. Wie unter anderem die Antidiskriminierungsarbeit bei SABRA stützt sich dieser Artikel auf die Arbeitsdefinition Antisemitismus der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA). Diese wurde international von zahlreichen staatlichen und nichtstaatlichen Akteur*innen implementiert und seit 2017 auch durch die Bundesregierung angenommen (vgl. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union 2021, S. 6 f.).

Demnach wird Antisemitismus wie folgt definiert:

„Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und /oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.“ (IHRA 2016)

Neben dieser Kurzfassung besteht die Arbeitsdefinition zudem aus einem kurzen, erläuternden Begleittext sowie einer Reihe von beispielhaften Aussagen, die verschiedene antisemitische Ausdrucksformen verdeutlichen. In der von der Bundesregierung verabschiedeten Fassung ist folgender, im Erläuterungsteil enthaltene Zusatz explizit in die Kurzdefinition aufgenommen worden, um der immensen Verbreitung des israelbezogenen Antisemitismus Rechnung zu tragen:

„Erscheinungsformen von Antisemitismus können sich auch gegen den Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, richten.“ (Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben und den Kampf gegen Antisemitismus 2023)

Antisemitismus manifestiert sich nicht nur in offenkundiger Gewalt, sondern auch in subtileren Formen wie Stereotypisierung, kollektivierenden Zuschreibungen und Othering. Letzteres bezeichnet die Abgrenzung und Abwertung anderer Gruppen zur Bestätigung der eigenen Normalität, indem ihnen negative Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. Diversity Arts Culture 2025). Auch die Bagatellisierung von Antisemitismuserfahrungen wird von Betroffenen als zusätzlich verletzend und verunsichernd erlebt.

Eine Besonderheit des Antisemitismus ist das im antisemitischen Weltbild verankerte Welterklärungsmodell. Antisemitismus ist tief in gesellschaftlichen Strukturen, Diskursen und Kommunikationsweisen verankert und richtet sich gegen Menschen, die jüdisch sind, sich als jüdisch verstehen oder als solche wahrgenommen werden. Antisemitische Übergriffe können verbal, non-verbal,

online und offline erfolgen, beispielsweise durch Sprache, Symbole, Sachbeschädigungen oder körperliche wie auch nicht-physische Gewalt. Insbesondere Soziale Medien fördern die Verbreitung und Verstärkung antisemitischer Vorstellungen, wodurch sich deren Wirkung in der Gegenwart weiter verschärft. Dabei ist zu beachten, dass auch nicht explizit an Betroffene gerichtete antisemitische Ausdrucksformen wie etwa die Artikulation verschwörungsideologischer oder israelfeindlicher Aussagen zu einer umfassenden Bedrohungslage und Belastungssituation für Betroffene beitragen.

Auf der analytischen Ebene lässt sich zwischen verschiedenen Erscheinungsformen differenzieren, wobei diese ineinandergreifen oder sich überschneiden können. Gleichzeitig ist Antisemitismus ein gesamtgesellschaftliches Problem, das milieu- und gruppenübergreifend anzutreffen ist (vgl. Malmad 2024). Im Rahmen der Beratungstätigkeit wird zwischen religiös begründetem Antijudaismus, modernem Antisemitismus, Post-Schoa-Antisemitismus, israelbezogenem Antisemitismus sowie islamischem Antisemitismus unterschieden. Die Anwendung der IHRA-Arbeitsdefinition dient bei der Einordnung von Vorfällen als Referenzrahmen und Hilfestellung für die Praxis, ohne dabei den Anspruch zu erfüllen, das Phänomen allumfassend beschreiben zu können.

3. Relevanz der Betroffenenperspektive

Trotz der beständigen Präsenz und Relevanz des Antisemitismus bleiben die Perspektiven und Erfahrungen von Jüdinnen*Juden in der Gegenwart weitgehend unerforscht und werden selten systematisch berücksichtigt (vgl. Bernstein et al. 2017, S. 75). Der öffentliche sowie der wissenschaftliche Diskurs waren lange Zeit vorwiegend von der Auseinandersetzung mit historischem Antisemitismus und der (NS-) Täter*innen-Perspektive geprägt, während die Analyse der gegenwärtigen Strukturen und Wirkmechanismen tradiertur Vorurteile und Handlungen sowie insbesondere die Betroffenenperspektive lange Zeit vernachlässigt wurde. Häufig wird Antisemitismus heute in erster Linie als Problem spezifischer Gruppen – etwa Muslim*innen oder Rechtsextremist*innen – betrachtet und nicht als tief in der Gesamtgesellschaft verankertes und strukturelles Phänomen.

In diesem Kontext ist es von Bedeutung, die Sichtweisen und Erfahrungen (potenziell) Betroffener in den Mittelpunkt zu rücken. Dies ermöglicht eine neue Perspektive in der Analyse und Bewertung des heutigen Antisemitismus. Dabei ist es entscheidend, die Wirkungsweisen des Antisemitismus zu untersuchen und nicht nur dessen Ursachen oder Entstehungsgeschichten zu analysieren (vgl. Bernstein et al. 2017, S. 2 f.). Dies ist auch in Bezug auf die Beratung für Betroffene antisemitischer Gewalt wichtig, denn es hilft, die individuellen Belastungen und mögliche (kollektive) Traumata, die aus Diskriminierung, Ausgrenzung oder

Gewalt resultieren, sowie deren Wechselwirkungen besser zu verstehen und eine sensible, bedarfsgerechte und empowernde Unterstützung anzubieten.

Ein weiterer zentraler Aspekt hierfür sind zudem Grundkenntnisse über die Beschaffenheit jüdischer Communities und die Lebenswelten von Jüdinnen*Juden in Deutschland, die im Folgenden skizziert werden.

4. Vielfalt innerhalb der Betroffenenengruppe jüdischer Menschen

Heute zählt die jüdische Gemeinschaft in Deutschland zu den dynamischsten und vielfältigsten in Europa. Nach der Schoa gewaltsam stark verringert, erholte sie sich insbesondere durch die Zuwanderung jüdischer Kontingentflüchtlinge nach der Wiedervereinigung. Schätzungen zufolge leben heute rund 200.000 jüdische Menschen in Deutschland, von denen etwa 91.000 in Gemeinden organisiert sind – rund 90 % von ihnen haben eine postsowjetische Migrationsgeschichte (vgl. ZWST 2023, S. 4).

Die jüdischen Kontingentflüchtlinge, vorwiegend aus der Ukraine und Russland (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2022, S. 17), kamen nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion nach Deutschland, getrieben von wirtschaftlicher Unsicherheit – aber auch auf der Flucht vor einem um sich greifenden Antisemitismus. Sie erhielten gemäß § 23 Aufenthaltsgesetz ein unbegrenztes Aufenthaltsrecht und Integrationshilfe. Bis 2005 wanderten mehr als 200.000¹ Jüdinnen*Juden aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion ein, was die jüdischen Gemeinden stabilisierte und zu einem starken Mitgliederzuwachs führte (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2022, S. 42).

Die Integration der Kontingentflüchtlinge brachte Herausforderungen mit sich. Viele der Neuankömmlinge waren mit jüdischen Traditionen nur rudimentär vertraut, da sie in der Sowjetunion keine Möglichkeit hatten, ihre Religion auszuüben. Zudem kollidierten in den Gemeinden unterschiedliche kulturelle Hintergründe: Die alteingesessenen Mitglieder deutscher oder westeuropäischer Herkunft und die Zuwanderer*innen aus Osteuropa mussten ihre gemeinsamen Identitäten neu formen. Beispielsweise wurden soziale Angebote und Bildungsmöglichkeiten geschaffen, damit sich die neu angekommenen Gemeindeglieder besser integrieren konnten (vgl. ebd., S. 27).

Auch das Bild des Judentums in Deutschland insgesamt wurde durch die jüdischen Kontingentflüchtlinge neu geprägt. Sie halfen, die jüdische Präsenz in der deutschen Gesellschaft sichtbarer zu machen und jüdische Kultur und Traditio-

1 Aufgrund eines starken Rückgangs der Zuwanderung ab 2005, v. a. bedingt durch eine Reform des Zuwanderungsgesetzes, demografischer Faktoren wie Geburts- und Sterberate sowie Emigration liegt die aktuell geschätzte Anzahl von Jüdinnen*Juden ebenfalls bei etwa 200.000 Personen (vgl. Mediendienst Integration 2023).

nen wieder verstärkt in die Öffentlichkeit zu tragen. Dennoch bleiben Antisemitismus, Sprachbarrieren und sozialer Ausschluss ernsthafte Herausforderungen. Ein gravierendes Problem ist zudem die Altersarmut jüdischer Zuwanderer*innen im Rentenalter, von der 93 Prozent der Gesamtgruppe betroffen sind (vgl. ZWST 2022, S. 2).

Jüdisches Leben in Deutschland ist divers: Es gibt orthodoxe, konservative und liberale Strömungen. Gleichzeitig lebt ein großer Teil säkular und ohne Gemeindegliederung, oft geprägt durch einen postsowjetischen Hintergrund. Trotz dieser Vielfalt eint jüdische Menschen, dass sie kein Teil der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft sind. Diese nimmt jüdisches Leben oft nur verzerrt oder überhaupt nicht wahr – sei es durch Reduktion auf die Schoa, durch eine exotisierende Vorstellung vom Judentum oder historisch tradierte Stereotype. Diese Wahrnehmung ist Ausdruck von sogenannter „Gojnormativität“ – ein Konzept, welches im nächsten Abschnitt erläutert wird.

5. Intersektionaler Ansatz: Gojnormativität

Der Begriff „Gojnormativität“ wurde von Judith Coffey und Vivien Laumann (2023) mit dem Ziel entwickelt, Intersektionalität um jüdische und antisemitismuskritische Perspektiven zu erweitern. Goj ist der hebräische Ausdruck für eine nicht-jüdische Person. Analog zur Heteronormativität benennt Gojnormativität die in der Regel unbenannte, jedoch dominante nicht-jüdische Norm, um diese sichtbar zu machen und zu kritisieren. Ziel ist es u. a., den vermeintlichen Gegensatz zwischen deutsch und jüdisch zu hinterfragen, der oft Ausgrenzung bedeutet.

Gojnormativität setzt voraus, dass nicht-jüdische Normen, Werte und Lebensweisen (unwissentlich) als universell vorausgesetzt werden. Abweichungen von dieser Norm werden häufig übersehen oder problematisiert. Ein zentraler Mechanismus ist die Unsichtbarmachung jüdischer Erfahrungen oder das Unwissen darüber, wie jüdische Identität im Alltag erlebt wird. Ein Beispiel dafür ist die fehlende Berücksichtigung jüdischer Feiertage in öffentlichen Debatten oder Bildungseinrichtungen, da die dominanten christlichen und säkulären Normen nicht hinterfragt werden. Gleichzeitig wird jüdische Identität oft im problematischen Sinne einer „Andersheit“ hervorgehoben, etwa durch Stereotypisierungen, durch die Annahme, jeder jüdische Mensch sei Expert*in für das Judentum oder durch die Fokussierung auf das Holocaust-Gedenken. Die Sichtbarkeit jüdischer Menschen erfolgt oft in einem von der Mehrheitsgesellschaft definierten Kontext. Diese Sichtbarkeit wird selten neutral wahrgenommen, sondern ist häufig mit Exotisierung, Stereotypen oder antisemitischen Vorstellungen verknüpft. In beiden Fällen wird also eine normalisierte und gleichberechtigte Wahrnehmung jüdischer Identität verhindert.

Das Konzept der Gojnormativität hilft, eine differenzierte Antisemitismuskritik zu entwickeln und jüdische Perspektiven mit dem Ansatz der Intersektionalität zu verknüpfen. In intersektionalen Diskursen fehlt oft ein explizites Verständnis von Antisemitismus als eigenständigem Phänomen. Oftmals geschieht eine Subsumierung von Antisemitismus unter Rassismus, wodurch viele Diskriminierungserfahrungen von Jüdinnen*Juden unsichtbar gemacht werden. Exemplarisch zeigt sich dies in Positionen und Argumentationen, die jüdische Menschen als Repräsentant*innen einer weißen, privilegierten Gruppe und damit zu der mehrheitsdeutschen Dominanzgesellschaft zählen. Eine oberflächliche Analyse des Antisemitismus über rassismuskritische Kriterien greift zu kurz und verkennet die komplexen Lebensrealitäten und Diskriminierungserfahrungen vieler Jüdinnen*Juden.

6. Intergenerationelle Traumata und psychologische Auswirkungen

Ein die Gojnormativität betreffender Aspekt ist das häufig fehlende Bewusstsein in der Mehrheitsgesellschaft für biografische Erfahrungen und Lebensrealitäten von Jüdinnen*Juden sowie die weitverbreitete Existenz intergenerationeller Traumata. Intergenerationelle Traumata beschreiben die Weitergabe traumatischer Erfahrungen und deren psychischen sowie sozialen Auswirkungen von einer Generation auf die nächste. Studien zeigen, dass Kinder von Schoa-Überlebenden ein erhöhtes Risiko für psychische Belastungen und Stressvulnerabilität aufweisen, obwohl sie das traumatische Ereignis nicht selbst erlebt haben (vgl. Bachem 2019). Diese Weitergabe kann etwa durch ein verändertes Erziehungsverhalten erfolgen, welches durch emotionale Abwesenheit geprägt ist und so die emotionale Entwicklung der Kinder beeinträchtigen kann. Zum Beispiel bleibt wenig Raum für die Trauer und Wut der Kinder, da nichts an die leidvollen Erinnerungen und die damit verbundenen Gefühle ihrer Eltern herankommen würde (vgl. Kiesel/Staszewski 2020, S. 194).

Dies ist für die Beratung von betroffenen Personen insofern relevant, als dass es ihnen u. a. erschweren kann, sich Unterstützung bei einem erlebten antisemitischen Vorfall zu suchen. Ebenso können Überzeugungen wie Misstrauen und das Gefühl, die Welt sei unsicher, unbewusst weitergegeben werden (vgl. Wissenschaftliche Dienste 2017). Durch die Omnipräsenz und das Gewicht der Schoa in jüdischen Familienbiografien besteht eine oft unbewusste, aber existenzielle Angst von Überlebenden der Schoa und ihren Nachkommen vor der Wiederholung eines solchen Ereignisses sowie ein tiefes Misstrauen gegenüber dem nicht-jüdischen Umfeld.

Antisemitische Gewalt, ob physisch oder durch alltägliche Diskriminierungen, beeinträchtigt tiefgreifend das Sicherheitsgefühl, die psychische Gesundheit und die Lebensperspektiven Betroffener. Ein daraus potenziell entstehender sozialer Rückzug dient zwar kurzfristig dem Selbstschutz, führt jedoch langfristig häufig dazu, dass Betroffene den Kontakt zu unterstützenden Strukturen oder sozialen Netzwerken verlieren. Die begleitende Angst hindert Betroffene daran, Hilfe zu suchen oder Vorfälle zu melden, was wiederum das Schweigen und Verbergen jüdischer Identität begünstigt. Die Antizipation antisemitischer Bedrohungen führt dazu, dass Betroffene spezifische Schutzstrategien entwickeln, etwa durch Vorsichtsmaßnahmen in Schule und Nachbarschaft oder im Umgang mit jüdischen Symbolen. Diese vorausschauenden Handlungen zeigen die tiefe Verwurzelung von Unsicherheit und Angst in der jüdischen Lebensrealität.

Auf emotionaler Ebene hinterlassen antisemitische Erfahrungen oft Gefühle von Scham, Minderwertigkeit und Erniedrigung. Betroffene neigen dazu, die Schuld bei sich selbst zu suchen und glauben, in einer entsprechenden Situation falsch reagiert zu haben. Auch subtile antisemitische Sprache und Stereotype, z. B. in Form von Witzen oder auch Verschwörungserzählungen, haben entmenslichende und herabwürdigende Wirkungen. Besonders belastend ist es, wenn die Mehrheitsgesellschaft solche Schuldzuschreibungen übernimmt und die Verantwortung für antisemitische Vorfälle den Betroffenen zuschreibt. In dieser Täter-Opfer-Umkehr wird ihnen vorgeworfen, sie hätten einen antisemitischen Vorfall durch ihre sichtbare jüdische Identität selbst provoziert, weil sie beispielsweise eine Davidsternkette oder eine Kippa getragen haben. Dadurch wird die Verantwortung der Täter*innen relativiert und die Betroffenen erleben eine sekundäre Viktimisierung durch fehlende Unterstützung oder Verharmlosung ihrer Erlebnisse (vgl. Diekmann 2025). Diese Mechanismen erschweren die Thematisierung und Verarbeitung antisemitischer Erfahrungen. Sie können dazu führen, dass antisemitische Gewalt erst retrospektiv als solche erkannt wird, wenn sich Betroffene aus Machtverhältnissen lösen und frei darüber sprechen können. Diese zeitverzögerte Einordnung verstärkt die Unsichtbarkeit vieler antisemitischer Gewalterfahrungen in mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen.

Die kollektive Erfahrung von Verfolgung wurde am 7. Oktober 2023 auf schmerzliche Weise erneuert – ein Tag, der die jüdische Gemeinschaft weltweit tief erschüttert und eine neue Dimension der Verletzlichkeit offenbart hat.

7. Der 7. Oktober 2023 und seine Folgen aus Sicht der Betroffenen

Auch für die jüdische Gemeinschaft in Deutschland hat der antisemitische Terrorangriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 eine tiefgreifende Bedeu-

tung und wird als Zäsur empfunden, die das Leben vieler in ein „Davor“ und „Danach“ teilt (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024). Das liegt vor allem an der beispiellosen Dimension und Brutalität des Terrors. Neben familiären und freundschaftlichen Verbindungen zu den Opfern prägte vor allem der sprunghafte Anstieg antisemitischer Vorfälle den Alltag jüdischer Menschen: Über die Hälfte aller antisemitischen Vorfälle 2023 ereignete sich nach dem 7. Oktober, mit 2.787 gemeldeten Vorfällen bundesweit (vgl. Bundesverband RIAS 2024, S. 5). Zeitgleich stieg die Nachfrage nach psychologischer Unterstützung rapide (vgl. OFEK e.V. 2024, S. 2). Aus Angst vor Anfeindungen verzichteten viele Jüdinnen*Juden auf sichtbare jüdische Symbole. Auch fühlten sich viele Betroffenen in einer Art Parallelwelt, da das Geschehen nicht in gleichem Maße von der Mehrheitsgesellschaft aufgegriffen oder mangelnde Empathie erfahren wurde. Grundlegende Sicherheitsannahmen wurden erschüttert und verstärkten das Gefühl einer genozidalen Bedrohung der weltweiten jüdischen Gemeinschaft (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024).

Diese tiefgreifende Belastung resultiert trotz großer räumlicher Distanz aus der engen Identifikation mit Israel, persönlichen Verbindungen dorthin und einem Gefühl jüdischer Solidarität (vgl. Shani 2024). Auch das Konzept des kollektiven Traumas (vgl. Hirschberger 2018) bietet eine wichtige Grundlage, um die weitreichenden Auswirkungen der Angriffe vom 7. Oktober auf die jüdische Gemeinschaft in Deutschland zu verstehen. Es beschreibt eine psychologische Reaktion, die eine gesamte Gesellschaft betrifft und auch jene Gruppenmitglieder erfasst, die zeitlich oder räumlich vom Ereignis entfernt sind.

Für viele Jüdinnen*Juden mit postsowjetischem Hintergrund, oft zusätzlich noch vom Krieg gegen die Ukraine betroffen, fügt sich der 7. Oktober in eine Kette traumatischer Ereignisse ein. Diese Mehrfachbelastung verstärkt das Gefühl, nur auf die eigene Gemeinschaft vertrauen zu können, während das Misstrauen in die Mehrheitsgesellschaft wächst.

8. Herausforderungen der Betroffenenberatung

Nicht nur die Anfragen für die psychologische Beratung bei OFEK e.V. sind gestiegen, sondern auch diejenigen für Antidiskriminierungsberatungen, insbesondere aus dem schulischen Bereich. Viele Fälle sind dem israelbezogenen Antisemitismus zuzuordnen (vgl. ADA NRW 2024, S. 6–17). Obwohl sich jüdische Menschen nach dem 7. Oktober immer mehr aus der Öffentlichkeit zurückziehen und versuchen, immer weniger sichtbar zu sein, werden sie für Vertreter*innen Israels gehalten, wobei sie sich oftmals für das Verhalten des israelischen Staates gegenüber „den Palästinenser*innen“ rechtfertigen müssen (Benzing et al. 2016, S. 42). Ähnliche Muster erleben die Autor*innen in zahlreichen Beratungsfällen bei SABRA.

Zugleich ist die Bereitschaft, antisemitische Vorfälle als solche zu erkennen und zu benennen, bei Angehörigen von Schulen und Bildungseinrichtungen keineswegs immer gegeben. Seit die Beratungsstelle SABRA im Jahr 2017 gegründet worden ist, gab es eine Vielzahl von schulbezogenen Fällen. In keinem dieser Fälle mussten die Täter*innen die Schule wechseln oder auch nur ernsthafte Konsequenzen erfahren. Stattdessen waren es oft die angegriffenen jüdischen Schüler*innen, die gezwungen waren, einen Schulwechsel zu vollziehen, weil ihre Sicherheit vonseiten der Schule nicht mehr gewährleistet werden konnte. In der Beratung ist es daher wichtig, Antisemitismus klar und deutlich als solchen zu benennen. Viele Betroffene und ihre Angehörigen erleben eine Verharmlosung der Vorfälle, eine Beschwichtigung und Bagatellisierung ihrer Gefühle bis hin zu einer Täter-Opfer-Umkehr. In den meisten Fällen unterbleibt entschiedenes Einschreiten von Autoritätspersonen in der Situation, die konsequente Sanktionierung der Täter*innen oder nur eine authentische Entschuldigung (vgl. Benzing et al. 2016, S. 42).

In der Beratung gegen Antisemitismus seit dem 7. Oktober muss noch stärker als zuvor ein Fokus auf den Bedarfen und Wünschen der Klient*innen liegen. Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, das sich dem jeweiligen Zeitgeschehen anpasst. Nach dem 7. Oktober muss umso mehr auf zeitgenössische und insbesondere israelbezogene Formen des Antisemitismus geachtet werden. Dies gilt auch deshalb, da die rechtlichen Grundlagen für eine juristische Verfolgung von Antisemitismus als Diskriminierungsform unzureichend sind.

9. Das AGG und seine Leerstellen bei Antisemitismus

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) aus dem Jahr 2006 soll Diskriminierungsschutz auf bundesweiter Ebene gewährleisten, insbesondere im Arbeits- und Berufsleben. Diskriminierung wird darin als ungerechtfertigte Ungleichbehandlung aufgrund von Merkmalen wie Herkunft, Geschlecht oder Religion definiert (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015a).

Eine professionelle und konsequente antisemitismuskritische Beratungsarbeit stößt jedoch auf grundlegende Einschränkungen, da Antisemitismus vom AGG nur unzureichend erfasst wird. Im Kontext des AGG zeigt sich bereits ein erstes Problem bei der begrifflichen Erfassung von antisemitisch motivierter Diskriminierung. Die Bezugnahme auf ethnische Herkunft und Religion bildet die jüdische Identität nur teilweise ab, da sich diese sowohl über Abstammung, religiöse Praxis als auch kulturelle Traditionen definiert: „Juden und Jüdinnen in aller Welt sind Angehörige eines Kollektivs, in dessen Wesen die Verschränkung des Ethnisch-Nationalen mit dem Ethisch-Religiösen zum Ausdruck kommt“ (Nachama et al. 2015, S. 19). Anhand der Zugehörigkeit zum Judentum lässt sich dabei weder ein Rückschluss auf die Religiosität oder die Herkunft der

jeweiligen Person ziehen. Antisemitismus indes geht seinerseits weit über eine Diskriminierung aufgrund der Religionszugehörigkeit oder der vermeintlichen Herkunft hinaus, da die ausschlaggebenden Motive für antisemitisches Denken und Handeln nicht in realen Eigenschaften oder Handlungen der Betroffenen begründet sind. Dies kann in der Konsequenz alle jüdisch gelesenen Menschen betreffen und bedeutet zudem, dass nicht ausschließlich Jüdinnen*Juden von antisemitischer Gewalt betroffen sind – wie es auch in der Arbeitsdefinition der IHRA heißt.

Auch weitverbreitete Formen wie der israelbezogene Antisemitismus oder die antisemitische Schuldabwehr werden durch das AGG nicht abgedeckt, da diese sich über die Merkmale Religion und ethnische Herkunft nicht ausreichend erfassen lassen. Werden beispielsweise israelfeindliche, auf Verschwörungsmythen basierende Aussagen verbreitet, kann das AGG in diesen Fällen nicht greifen, da sich diese Form von Antisemitismus nicht zu den im AGG festgelegten Diskriminierungsmerkmalen zuordnen lässt. Dies ist angesichts der Tatsache, dass israelbezogener Antisemitismus seit dem 7. Oktober stark angestiegen ist, besonders verheerend.

Ebenso ist der Schul- und Bildungsbereich im bundesweiten AGG nicht erfasst, da dieser in den Zuständigkeitsbereich der Länder fällt (vgl. BMBF 2025). Lediglich Berlin hat den Bildungsbereich in das Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) aufgenommen, jedoch mit unzureichender Abdeckung von Antisemitismus (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin 2020). In Baden-Württemberg wurde zwar das LADG durch die Landesregierung beschlossen, aber aufgrund von Widerstand noch nicht umgesetzt (Bündnis für ein LADG 2025). Dies führt in den meisten Bundesländern zu Schutzlücken, obwohl Antisemitismus in Schulen weit verbreitet ist: 40 Prozent der SABRA-Beratungsfälle 2024 betrafen den Schul- und Bildungsbereich.

Durch das AGG werden also sowohl Jüdinnen*Juden in ihren heterogenen Identitäten als auch die Spezifika des Antisemitismus unzureichend abgebildet. Damit enthält das zentrale rechtliche Instrument zur Bekämpfung von Diskriminierung selbst bestimmte Diskriminierungspotenziale, da es Betroffenen von Antisemitismus einen nur unvollständigen Schutz vor Antisemitismus gewährt.

10. Antidiskriminierungsberatung gegen Antisemitismus: konzeptionelle Ansätze

Antidiskriminierungsberatung für verschiedene Formen von Diskriminierungen und Zielgruppen muss unterschiedlichen Spezifika gerecht werden. Durch die mangelnde Anwendbarkeit des AGG sind bei der Beratung gegen Antisemitismus zudem noch weitere Herausforderungen zu bewältigen. Um den Ansprüchen ei-

ner professionellen antisemitismuskritischen Antidiskriminierungsberatung gerecht zu werden, sind einige konzeptionelle und inhaltliche Ansätze notwendig, die im Folgenden sowohl allgemein als auch spezifisch umrissen werden.

Zentral im Umgang mit den Ratsuchenden ist die Positionierung der Beraterinnen und deren macht- bzw. antisemitismuskritische Haltung. Grundsätzlich sollte Antidiskriminierungsberatung immer auf Augenhöhe mit Ratsuchenden stattfinden und die Perspektive der ratsuchenden Person zentral sein. Diese hat das letzte Wort über zu treffende Entscheidungen, über die Definition der Diskriminierung und über weitere Handlungsschritte (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015b, S. 13 f.). Auch Berater*innen sind Teil einer Struktur, welche soziale Ungleichheiten neu schafft und aufrechterhält und können daher unbeabsichtigt Diskriminierung reproduzieren (vgl. Bartel 2015, S. 13–16). Dabei ist die Einnahme einer intersektionalen Perspektive essenziell, da viele Ratsuchende von mehr als einer Diskriminierungsform betroffen sind.

Bei der Schilderung von Diskriminierungserfahrungen durch die Betroffenen kommt es häufig zu starken Emotionen oder Affekten wie Wut, Ohnmacht, Hilflosigkeit, Scham oder Trauer. Insbesondere unter diesem Aspekt ist es daher von hoher Relevanz, empathisch und validierend auf die Perspektive der Betroffenen einzugehen. Hierbei ist es wichtig, den Beratungsnehmenden gegenüber transparent in Bezug auf die – gegebenenfalls – eigene nichtjüdische Positionierung aufzutreten. Gerade für die Arbeit mit Betroffenen von Antisemitismus ist es deshalb von hoher Bedeutung, sich mit seinem eigenen Hintergrund und seiner Verortung innerhalb gesellschaftlicher Strukturen auseinanderzusetzen und darüber zu reflektieren, inwieweit man persönlich und als Institution in unbewusste antisemitische Denkmuster und Strukturen verwickelt ist.

Essenziell für die Arbeit in antisemitismuskritischen Kontexten ist ein entsprechendes Fachwissen über die Entstehungsgeschichte und Erscheinungsformen dieses Phänomens. Ebenso ist entsprechendes Wissen über typische Erfahrungen und die Lebenswelten von Menschen, die von Antisemitismus bedroht sind, unerlässlich. Es sollte ein grundsätzliches Verständnis dafür bestehen, dass auch das Verhältnis der Klient*innen zum Staat Israel eine Rolle spielen kann. Des Weiteren sollte bekannt sein, dass zeitgenössische Ausdrucksformen von Antisemitismus sehr häufig einen Israelbezug aufweisen, da mithilfe dieser Umwegkommunikation eine nach wie vor häufig sanktionslose Artikulationsmöglichkeit für antisemitische Äußerungen besteht.

Mindestens ebenso wichtig wie der Umgang mit den Betroffenen ist es, das Beratungssetting und den Beratungsprozess entsprechend zu gestalten. Dafür ist zunächst der Aspekt der Niedrigschwelligkeit relevant: Die Zugangsbarrieren zu Beratungsangeboten müssen mitgedacht werden. Da diese in die gesamtgesellschaftliche Struktur eingebettet sind, unterliegen sie ebenfalls sozialen Ungleichheiten, da nicht alle Ratsuchenden dieselben Ressourcen haben, um Beratung in Anspruch nehmen zu können (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes

2024). Mögliche Zugangsbarrieren sind beispielsweise Sprache, Mobilität oder Finanzierung. Oftmals, etwa vor dem sowjetischen Hintergrund vieler Betroffener von Antisemitismus, spielt auch ein Misstrauen gegenüber staatlichen und zivilgesellschaftlichen Strukturen sowie Strafverfolgungsbehörden eine Rolle. Hierbei ist es wichtig, stets die individuellen Bedürfnisse und den Hintergrund der Betroffenengruppe vor Augen zu haben, um einen niederschweligen Zugang zu Beratung zu ermöglichen.

Angebote in russischer Sprache oder die Berücksichtigung jüdischer Feiertage fördern ebenfalls die Zugänglichkeit. Aus diesen Gründen ist es beispielsweise sinnvoll, eine vertrauensvolle und kontinuierliche Beziehungsarbeit mit den jeweiligen Jüdischen Gemeinden vor Ort und überregionalen jüdischen Organisationen zu etablieren. Auch eine Kooperation mit Fachstellen in jüdischer Trägerschaft kann zusätzlich hilfreich sein. Dies zeigt die Relevanz weiterer Standards für den Beratungsprozess wie der Verweisberatung, Vernetzung und Kooperation mit relevanten Trägern und Einrichtungen aus dem Feld der Arbeit gegen Antisemitismus und Diskriminierung.

Dieser Aspekt führt zu der nächsten Beratungsgrundlage, der Transparenz gegenüber den Ratsuchenden. Die einzelnen Schritte des Beratungsprozesses sollten ebenso wie die Grenzen der Beratungstätigkeit klar und ehrlich kommuniziert werden. Eine lückenlose Dokumentation der Vorfälle trägt auch gegenüber den Ratsuchenden zu einer Transparenz bei. Transparenz bedeutet aber zugleich auch Vertraulichkeit: Die Beratenden müssen einen geschützten Raum für die Ratsuchenden herstellen. Diese müssen sicher sein können, dass keine sensiblen Informationen nach außen dringen, die sie nicht explizit freigegeben haben. Im Kontext von Antisemitismus ist zu beachten, dass viele Jüdinnen*Juden aus Sicherheitsüberlegungen nicht möchten, dass ihre jüdische Identität gegenüber Dritten bekannt wird.

Zugleich muss für die Betroffenen die Parteilichkeit der Beratenden transparent sein: Sie müssen sich sicher sein können, dass sie ihre Erfahrungen mitteilen können, ohne invalidiert zu werden oder erneut Diskriminierung zu erfahren. Der Rahmen für das Beratungsgespräch sollte daher unterstützend und empowernd gestaltet werden (vgl. Schelkes 2015, S. 49f.). In der Beratung gegen Antisemitismus bedeutet das eine antisemitismuskritische Haltung hinsichtlich aller Erscheinungsformen des Antisemitismus. Die Solidarisierung mit den Betroffenen steht an erster Stelle und ihre Glaubwürdigkeit wird nicht infrage gestellt. Im Umgang mit Diskriminierungsverantwortlichen oder Institutionen ist dies oftmals keine Selbstverständlichkeit. Gerade bei antisemitischen Vorfällen ist das Erleben einer Täter-Opfer-Umkehr häufig.

Die genannten Aspekte sind insbesondere aus Sicht der Betroffenen eine wichtige Grundlage für den gemeinsamen Beratungsprozess. Für die Berater*innen sind sie ebenso Voraussetzung für eine professionelle und zugleich empathische Herangehensweise an die Beratung.

11. Fazit

So spezifisch das gesamtgesellschaftliche Problem des Antisemitismus auf allen beschriebenen Ebenen ist, so spezifisch muss auch die Antidiskriminierungsberatung für Betroffene sein. Deren Perspektiven, Bedürfnisse und Wünsche stehen bei einer parteiichen Beratung, wie es in der Antidiskriminierungsarbeit der Fall ist, immer im Vordergrund. Eine antisemitismuskritische Haltung der Beratenden ist dabei Voraussetzung für einen professionellen Beratungsprozess. Dies umfasst Grundkenntnisse zu sämtlichen zeitgenössischen Formen von Antisemitismus ebenso wie Basiswissen über die Lebensrealitäten von Jüdinnen*Juden und die gesellschaftlichen wie rechtlichen Rahmenbedingungen in Deutschland.

Durch den Terrorangriff vom 7. Oktober 2023 sind weitere spezifische und verschärfte Herausforderungen für die Betroffenen hinzugekommen. Hierdurch wird der ohnehin bestehende Handlungsdruck noch einmal verstärkt. Die gesellschaftliche Omnipräsenz antisemitischer Erscheinungsformen in Verbindung mit unzureichenden Unterstützungsstrukturen sowie rechtlichen Schutzlücken erfordert umfassende Maßnahmen, um Betroffene von Antisemitismus besser zu erreichen.

Für viele Betroffene ist es nach wie vor keine Selbstverständlichkeit, sich nach einem antisemitischen Vorfall in einer Antidiskriminierungsstelle beraten zu lassen. Umso wichtiger ist die Arbeit von Beratungsstellen mit Fokus auf Antisemitismus. Zugleich ist es notwendig, qualifizierte Standards für antisemitismuskritische Beratungsprozesse zu formulieren und weiterzuentwickeln und diese auch nicht-spezialisierten Beratungsstellen an die Hand zu geben. Durch entsprechende Konzepte lassen sich mehr Multiplikator*innen und letztlich mehr Betroffene erreichen. Dies erfordert die Bereitschaft, sich dieses mitunter als störend wahrgenommenen Themas anzunehmen. Gleichzeitig muss sich dafür eingesetzt werden, auch das Antidiskriminierungsrecht dahingehend zu verändern, jüdische Identitäten und den Phänomenbereich Antisemitismus adäquater zu berücksichtigen. Nur so kann eine flächendeckende sensible und kompetente Beratung für Betroffene von Antisemitismus gewährleistet werden.

Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin (2020): Landesantidiskriminierungsgesetz, LADG. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin.
- Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union (Hrsg.) (2021): Handbuch zur praktischen Anwendung der IHRA-Arbeitsdefinition von Antisemitismus. Unter Mitarbeit von Auswärtiges Amt Berlin. Luxemburg: Woeste Druck + Verlag.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015a): Handbuch "Rechtlicher Diskriminierungsschutz". Berlin: Nomos.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2015b): Leitfaden Beratung bei Diskriminierung: Erste Schritte und Weitervermittlung: Offensive diskriminierungsfreie Gesellschaft.

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2024): Wie wir beraten. Ein Überblick für Ratsuchende, Interessierte und Antidiskriminierungsberatungsstellen. Online verfügbar unter <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/wir-beraten-sie/Beratungsstandards/beratungsstandards-node.html> (Abruf: 24.01.2025).
- Bachem, Rahel (2019): Intergenerationale Weitergabe von Traumata. In: PiD – Psychotherapie im Dialog 20 (02), S. 42–45.
- Bartel, Daniel (2015): Positioniertheit von Berater_innen und Beratungsangeboten. In: Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd) (Hrsg.): Antidiskriminierungsberatung in der Praxis. Die Standards für eine qualifizierte Antidiskriminierungsberatung ausbuchstabiert. S. 13–19. Online verfügbar unter: <https://digital.zlb.de/viewer/metadata/16283569/> (Abruf: 02.01.2025).
- Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben und den Kampf gegen Antisemitismus (2023): IHRA-Definition. Online verfügbar unter <https://www.antisemitismusbeauftragter.de/Webs/BAS/DE/bekaempfung-antisemitismus/ihra-definition/ihra-definition-node.html> (Abruf: 02.01.2025).
- Benzing, Anne/Müller, Matthias/Steinitz, Benjamin (2016): Monitoring und Beratung im Umgang mit Antisemitismus. In: Sozial Extra 40 (3), S. 41–43.
- Bernstein, Julia/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Perl, Nathalie/Zick, Andreas (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Bielefeld: Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2025): Bund-Länder-Zusammenarbeit. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/DE/Ministerium/AufgabenUndAufbau/Bund-Laender-Zusammenarbeit/bund-laender-zusammenarbeit_node.html (Abruf: 20.02.2025).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022): Die Aufnahme jüdischer Zuwandernder aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion. Lohfelden: Silber Druck.
- Bundesverband RIAS (Hrsg.) (2024): Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023. Jahresbericht. Berlin: Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e. V.
- Bündnis für ein LADG (2025): Landesantidiskriminierungsgesetz Baden-Württemberg. Online verfügbar unter <https://ladg.jetzt/bw/> (Abruf: 21.03.2025).
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2024): Der 7. Oktober als Zäsur für jüdische Communities in Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 07.10.2024. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antisemitismus-2024/549359/der-7-oktober-als-zaesur-fuer-juedische-communities-in-deutschland/> (Abruf: 19.12.2024).
- Coffey, Judith/Laumann, Vivien (2023): Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen. Zweite Auflage. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Diekmann, Janine (2025): IDZ Jena: Sekundäre Viktimisierung von Betroffenen rechter Gewalt. Online verfügbar unter <https://www.idz-jena.de/forschung/sekundaere-viktimisierung-von-betroffenen-rechter-gewalt> (Abruf: 24.02.2025).
- Diversity Arts Culture (2025): Othering. Online verfügbar unter <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/othering?msckid=94d35ef6cf9411ec97191409c5316371> (Abruf: 24.02.2025).
- Hauser, Katja/Hötzel, Clemens/Mentz, Paul/Salzmann, Sebastian (2020): Antisemitismus in Nordrhein-Westfalen. Wahrnehmungen und Erfahrungen jüdischer Menschen. Düsseldorf: SABRA.
- Hirschberger, Gilad (2018): Collective Trauma and the Social Construction of Meaning. In: *Frontiers in psychology* 9, S. 1441.
- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (2016): Arbeitsdefinition von Antisemitismus – IHRA. Online verfügbar unter <https://holocaustremembrance.com/resources/arbeitsdefinition-antisemitismus> (Abruf: 02.01.2025).
- Kiesel, Doron; Staszewski, Noemi (2020): Erinnern und Vergessen. Psychosoziale Arbeit mit Überlebenden der Shoah und ihren Nachkommen. Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Malmad (2024): MALMAD – Antisemitismus. Jüdische Gemeinde Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://www.malmad.de/themen/antisemitismus> (Abruf: 19.02.2025).

- Mediendienst Integration (2023): Judentum: Zahlen und Fakten. Rat für Migration e.V. (Hrsg.). Online verfügbar unter <https://mediendienst-integration.de/en/gruppen/judentum.html> (Abruf: 03.01.2025).
- Nachama, Andreas/Homolka, Walter/Bomhoff, Hartmut (2015): Basiswissen Judentum. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- OFEK e.V. (2024): Beratung im Krisenmodus. Update zur Beratungsstatistik von OFEK e.V. im 1. Halbjahr nach dem 7. Oktober 2023. Online verfügbar unter <https://ofek-beratung.de/wp-content/uploads/2024/04/240417-OFEK-sechs-Monate-nach-7-Oktober-%E2%80%93-Auswertung.pdf> (Abruf: 03.01.2024).
- Sabra (2024): Über uns. Sabra. Online verfügbar unter <https://www.sabra-jgd.de/ueber-uns/> (Abruf: 02.01.2025).
- Schelkes, Moritz (2015): Sprechen in geschützte(re)n Räumen. In: Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd) (Hrsg.): Antidiskriminierungsberatung in der Praxis. Die Standards für eine qualifizierte Antidiskriminierungsberatung ausbuchstabiert.
- Shani, Maor (2024): October 7, One Year Later: Resilience and Coping Among Jews in Germany Amid Rising Antisemitism and Collective Trauma. Preliminary Report – Executive Summary. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Wissenschaftliche Dienste (2017): Sachstand. Transgenerationale Traumatisierung. In: Deutscher Bundestag (Hrsg): Fachbereich WD 1: Geschichte, Zeitgeschichte und Politik (WD 1 – 3000 – 040/16).
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) (2022): Factsheet zum Problem der Altersarmut unter jüdischen Zuwanderer:innen. Online verfügbar unter <https://zwst.org/sites/default/files/2022-01/Factsheet%20zum%20Problem%20der%20Altersarmut%20unter%20j%C3%BCdischen%20Zuwandererinnen%20%282%29.pdf> (Abruf: 03.01.2025).
- ZWST (2023): Mitgliederstatistik 2022 der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland (Kurzversion). Frankfurt am Main: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V.

Digital Streetwork

Cornelia Heyken und Jerome Trebing

1. Digital Streetwork – Konzept und Praxis nach Heyken/Trebing

Die Amadeu Antonio Stiftung hat mit ihrem Ansatz der Digital Streetwork eine Vorreiterrolle im präventiv-pädagogischen Umgang mit Hass und Desinformation in digitalen Räumen übernommen. Parallel zur klassischen analogen Streetwork, die u. a. marginalisierte Gruppen in der Gesellschaft anspricht, richtet sich Digital Streetwork neben dem Auftrag aus der Offline-Streetwork auch an Nutzer*innen in sozialen Netzwerken, die mit extremistischen Inhalten in Berührung kommen oder selbst gefährdet sind, menschenfeindliche und damit auch antisemitische Narrative zu verbreiten.

Das Konzept basiert auf einer proaktiven, aufsuchenden Strategie. Mitarbeitende suchen gezielt nach problematischen Inhalten, treten in den Kommentarspalten in den Dialog und bieten Alternativen zu Hass und Vorurteilen. Dabei greifen sie auf pädagogische und kommunikative Methoden zurück, um die Betroffenen nicht nur aufzuklären, sondern ihnen auch einen Perspektivenwechsel anzubieten.

1.1 Vom Handeln zum Konzept

Die Beschäftigung mit dem Digital-Streetwork-Ansatz in der Amadeu Antonio Stiftung begann Ende 2014 auf nicht ganz klassischen Wegen – statt mit einem fertig ausgearbeiteten Konzept in die Praxis zu gehen, entstand der pädagogische Ansatz aus dem Handeln heraus. In Kommentarspalten von großen Medien auf Facebook diskutierten die pädagogischen Mitarbeiter*innen bei bestimmten Themen, die vermehrt menschenfeindliche Kommentare generierten, mit. Sie begannen, pädagogische Methoden und Ansätze der Mobilen Jugend(sozial)arbeit mit aufsuchendem Charakter aus der Offline-Welt für den Online-Raum umzu-denken. Hieraus entstand der Ansatz der *Aufsuchenden Jugend(sozial)arbeit im Web 2.0*. Der Terminus wurde in der Praxis allerdings bald zu sperrig, sodass er 2015 in *Digital Streetwork* umgetauft wurde.

Der Ansatz der Digital Streetwork innerhalb der Amadeu Antonio Stiftung hat sich seit 2014 bis heute stetig weiterentwickelt. In den letzten Jahren wurden im Rahmen des Ansatzes vor allem neue Themenfelder und Plattformen erschlossen. So wird Digital Streetwork z. B. auf vielen verschiedenen Gaming-relevanten

Plattformen erprobt und hat darüber hinaus den Weg zu TikTok gefunden (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2024a).

Wichtig zu erwähnen ist, dass der Ansatz von Digital Streetwork nicht den Anspruch erhebt, ein völlig neues, unabhängiges Arbeitsfeld zu sein. Das Vorgehen ist an die gängigen Arbeitsprinzipien, Standards und Methoden der Mobilen Jugendarbeit im Offline-Raum, hierbei insbesondere die der Streetwork, angelehnt (vgl. Gusy 2020). Gleichzeitig werden diese für den Online-Raum angepasst, und der Ansatz enthält somit auch neue Elemente.¹ Grundlegende handlungsleitende Arbeitsprinzipien der Streetwork sind jedoch auch für internetgestützte Räume unerlässlich und gelten dort ebenso, z. B. Bedürfnis- und Lebensweltorientierung, Diversität, Gendersensibilität, Inklusion und Partizipation, Niedrigschwelligkeit, Vertraulichkeit (Schweigepflicht), Freiwilligkeit und professionelle Rollenverständnisse (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Streetwork/ Mobile Jugendarbeit e.V. 2018, S. 5–8).

1.2 Digital Streetwork – gute Vorarbeit

Die Umsetzung von Digital Streetwork bedarf einer gut geplanten Vorbereitung sowie einer stetigen evaluierenden Begleitung. Ein fester Bestandteil guter Digital Streetwork ist das Online-Pendant zum klassischen Zuhören im Offline-Raum: Wir nennen es *Pädagogisches Monitoring*². Denn die Basis pädagogischen Arbeitens im Offline-Raum (insbesondere mit sogenannten „auffälligen Jugendlichen“) ist es, den jungen Menschen zuzuhören und sie ernst zu nehmen (vgl. Debus 2014, S. 61ff.). Das *Pädagogische Monitoring* dient dazu, die Lebenswelt und die Bedarfe der Jugendlichen und jungen Volljährigen zu beobachten und zu filtern. Also herauszufinden, was sie bewegt und wo sie sich bewegen, um besser, und vor allem adressat*innenorientiert in einen Austausch zu kommen. Das kann z. B. durch ein Online-Monitoring über jugendspezifische Themen und Akteur*innen, relevante Hass-Akteur*innen oder über politische Debatten geschehen. Des Weiteren können diese Tools aber auch zeigen, wie Social-Media-Beiträge von Fachkräften der Sozialen Arbeit in ihrem professionellen Wirkungsbereich evaluiert werden und woran sich Angebote (nach jugend- und datenschutzrechtlichen Standards) anschließen können. Das Pädagogische Monitoring ist als pädagogischer Standard in unserem Digital-Streetwork-Ansatz fest verankert.

1 Für weiterführende Informationen zur methodischen Adaption aufsuchender Sozialarbeit im Digitalen: Pritzens 2011; Klein/Pulver 2020; Wiedel 2022, S. 174–176.

2 Der Begriff Monitoring wird hier nicht im Sinne von Überwachung verwendet, sondern als systematisches Beobachten, Erfassen und gegebenenfalls Protokollieren von öffentlich einsehbaren Informationen verstanden.

Ein Monitoring und eine Bedarfsanalyse sind in jedem Fall notwendig, insbesondere als Grundlage für die Ausrichtung eines Digital-Streetwork-Accounts. Innerhalb dieser Vorabuntersuchung können einerseits die primären Funktionslogiken der Plattform, die Nutzer*innenstruktur und die Logiken von Content-Generierung, Diskussionsabläufen und Nutzungsverhalten analysiert und in Bezug auf spezifische Themen, z. B. die Verbreitung von Ideologien der Ungleichheit, untersucht werden. Auf der anderen Seite kann diese Vorabuntersuchung bereits zu Beginn auf nachvollziehbare und damit abbildbare Zugriffe von User*innen und ihren Zusammenschlüssen fokussiert sein, die die Plattform gezielt für das Propagieren einer politischen Agenda nutzen.

1.3 Pädagogisch Agieren – aber wie und wo?

Zur Umsetzung begeben sich die Digital Streetworker*innen in den entsprechenden Projekten der Amadeu Antonio Stiftung direkt in die Online-Lebenswelten hinein. Im Mittelpunkt stehen vielfältige Problemlagen und Herausforderungen der Adressat*innen – z. B. Handlungs- oder Einstellungsprobleme, wie die Hinwendung zu menschenverachtenden Aussagen, aber auch soziale Problemlagen. Die Aktivierung von personalen und sozialen Ressourcen steht bei Digital Streetwork im Vordergrund – d. h. Hilfe und Unterstützung zur Selbstregulierung der Adressat*innen sowie Beratung und ggf. Weitervermittlung. Die pädagogische Haltung ist dabei bedürfnisorientiert, offen-neutral und aufgeschlossen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist es, authentisch zu sein. Das heißt: Auch mal Dinge von sich preiszugeben, die Lebenswelt der Jugendlichen ernst zu nehmen, sie sich erklären zu lassen und darin einzutauchen – all dies hilft dabei, eine Verbindung zu den jungen Menschen herzustellen und nah an ihnen dranbleiben zu können. Gleichzeitig hinterfrage ich mich dabei als (digitale) Streetworker*in stetig selbst: Bin ich noch authentisch? Wahre ich die Professionalität und bleibe pädagogische Fachkraft oder wechsle ich unbewusst auf eine freundschaftliche Ebene? Welchen pädagogischen Mehrwert biete ich den jungen Menschen?

Interaktionsorte sind für den Digital-Streetwork-Ansatz, wie er in der Amadeu Antonio Stiftung praktiziert wird, Soziale Online-Netzwerke, Diskussions- und Frageforen oder andere Online-Plattformen. Orte also, an denen wechselseitig Akteur*innen aufeinander einwirken und kommunizieren. An diesen Orten entstehen soziale Situationen, in denen gehandelt wird: Junge Menschen können dort durchaus soziale sowie fachliche Kompetenzen, Selbstkompetenz und damit auch Handlungskompetenz erlangen. Durch Handlungskompetenz können Menschen zu individuellen Fähigkeiten, wie z. B. Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz gelangen. Die Stellung in sozialen Gefügen hängt u. a. von diesen Faktoren ab. Aber sie bestimmen auch, wie gut jemand z. B. mehrdeutige Situationen oder Informationen, Widersprüchlichkeiten, Persönlichkeitsunterschiede

u. ä. aushalten und non-aggressiv damit umgehen kann (Ambiguitätstoleranz). Dies sind wichtige Voraussetzungen für die Persönlichkeitsentwicklung, das soziale Lernen sowie für Diversitäts- und Diskriminierungssensibilität.

Im Rahmen von One-to-One- und One-to-Many-Kommunikationsmodi werden soziale Interaktion sowie Beratung und Begleitung angeboten, Handlungsräume werden eröffnet.

1.4 Digital Streetwork und ihr rechtlicher Rahmen

Digitale Räume sind wichtige Orte der Vergemeinschaftung. Sie sind die Lebenswelt junger Menschen schlechthin. Vor allem: Junge Menschen trennen schon lange nicht mehr zwischen Offline-Welt und Online-Welt (vgl. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2014, S. 2). Die Online-Welt ist für sie die reale Welt. Das muss in der Gesellschaft und in der pädagogischen Arbeit nicht nur verstanden, sondern authentisch gelebt werden. Ansätze, Konzepte und Methoden der Sozialen Arbeit in Online-Räume zu übertragen, ist unerlässlich – nach SGB VIII ist es auch der Auftrag der Sozialen Arbeit, sich den Lebenswelten von jungen Menschen anzupassen.

Für eine Übertragung von pädagogischen Methoden und Ansätzen aus der Offline- in die Online-Arbeit kommen Elementen und Prinzipien aus zwei Bereichen der Sozialen Arbeit infrage: die Mobile Jugendarbeit und die Offene Jugendarbeit. Für junge Menschen, die von Einrichtungen der Jugendarbeit nicht erreicht werden können, bieten sich Elemente aus einem Arbeitsfeld der Mobilen Jugendarbeit an: die Streetwork – rechtlich zwischen § 11 SGB VIII Jugendarbeit und § 13 SGB VIII Jugendsozialarbeit einzuordnen (vgl. Tossmann et al. 2007, S. 6). Unerlässlich für Streetworker*innen sind Arbeitsprinzipien wie Lebensweltorientierung, Niedrigschwelligkeit, Vertraulichkeit (Schweigepflicht) und Freiwilligkeit. Für die digitale Variante der Streetwork bedeutet dies, dass junge Menschen niedrigschwellig dort aufgesucht und begleitet werden, wo sie sich freiwillig und gern aufhalten: im Internet. *Digital Streetwork* verpflichtet sich den grundlegenden Zielen der Sozialen Arbeit und sieht diese als Menschenrechtsprofession nach Staub-Bernasconi an, die neben den zwei Mandaten Klientel und Staat ein drittes Mandat als wesentlich ansieht: die ethische Bewertung einer Situation (vgl. Staub-Bernasconi 2019, S. 83–97). Ein wichtiger Bezugspunkt für die Legitimität eines Streetwork-Angebots gegenüber den Leistungsträgern und der Öffentlichkeit sollten also neben der rechtlichen Einordnung in das SGB VIII auch die Menschenrechte sein, auf die sich Soziale Arbeit beruft.³

3 Mehr zu rechtlichen Aspekten der Digital Streetwork vgl. Heyken 2025, S. 74 f.; Heyken/Trebing 2024, S. 46 f.

2. Antisemitische Narrative im Alltag der Digital Streetwork

Die Ereignisse des 7. Oktober 2023, als Hamas den Terrorangriff auf Israel verübte, haben nicht nur die geopolitische Lage verschärft, sondern auch die Dynamik des Antisemitismus in digitalen Räumen auf ein neues Level gehoben. Unmittelbar nach den Angriffen fanden sich auf Online-Plattformen unzählige antisemitische Narrative, die Hass, Verschwörungserzählungen und Gewaltaufrufe verbreiteten. Hashtags wie #FreePalestine oder #IsraelTerrorismus, ursprünglich zur Kritik an politischen Zuständen gedacht, wurden von antisemitischen Akteur*innen instrumentalisiert.

Die Geschwindigkeit und Reichweite, mit der antisemitische Inhalte in sozialen Netzwerken geteilt werden, macht deutlich, wie gefährlich digitale Räume als Katalysator für Hass sein können. Dies zeigt die Notwendigkeit, gezielte und innovative Ansätze wie Digital Streetwork einzusetzen, um dem entgegenzuwirken.

Im Digital Streetwork-Alltag konzentriert sich die Arbeit auf drei zentrale Handlungsfelder, die miteinander verzahnt sind und sich gegenseitig ergänzen. Das erste Handlungsfeld ist die *Identifikation problematischer Inhalte*. Mithilfe von speziellen Monitoring-Tools und erfahrenem, geschultem Personal werden digitale Plattformen systematisch analysiert, um antisemitische Inhalte frühzeitig zu erkennen. Dabei liegt der Fokus darauf, problematische Narrative, die Hass schüren oder Verschwörungstheorien verbreiten, zu identifizieren und gezielt Gegenmaßnahmen einzuleiten.

Ein weiteres zentrales Element der Arbeit sind *der Dialog und die Intervention*. Hierbei suchen die Mitarbeitenden gezielt den direkten Austausch mit Nutzer*innen, die antisemitische Kommentare veröffentlichen oder solche Inhalte konsumieren. Dabei wird auf einen respektvollen und nicht belehrenden Kommunikationsstil geachtet. Ziel ist es, durch Empathie und sachliche Argumentation einen Zugang zu schaffen, Vorurteile zu hinterfragen und alternative Perspektiven aufzuzeigen.

Das dritte Handlungsfeld, das darauf abzielt, antisemitischen Narrativen präventiv entgegenzuwirken, ist *Aufklärung und Prävention*. Die Amadeu Antonio Stiftung bietet hierfür Workshops, Informationsmaterialien und Schulungen an, die sich mit den Mechanismen und Auswirkungen antisemitischer Verschwörungserzählungen auseinandersetzen. Besonders in Gaming-Communitys, die häufig Ziel solcher Hassnarrative sind, wird darauf hingearbeitet, die Nutzer*innen zu sensibilisieren. Gleichzeitig werden sie ermutigt, selbst aktiv zu werden und sich bewusst gegen Hass und Antisemitismus zu positionieren.

Durch die Kombination dieser drei Handlungsfelder kann Digital Streetwork präventiv auf antisemitische Inhalte eingehen und Menschen in digitalen Räumen erreichen, bevor sich Hass und Vorurteile weiter verfestigen können.

Die seismografische Funktion von Digital Streetwork zeigt sich besonders in der schnellen Erfassung und Analyse antisemitischer Dynamiken in digitalen Räumen. Nach dem Terrorangriff der Hamas wurde das Internet von antisemitischen Narrativen und Hasskommentaren überflutet. Digital Streetworker*innen agieren hier als Frühwarnsystem: Sie erkennen aufkommende Hasswellen, analysieren Muster und identifizieren Plattformen oder Communities, in denen sich Radikalisierungsprozesse abspielen. Dies geschieht durch kontinuierliches Monitoring von Social Media, Gaming-Plattformen und Foren. Algorithmen und gezielte Recherchemethoden helfen dabei, Trends in Echtzeit zu erfassen und darauf zu reagieren. Durch diese unmittelbare Analysefunktion können Digital Streetworker*innen nicht nur bestehende Strukturen antisemitischer Propaganda offenlegen, sondern auch präventiv gegen die Eskalation digitaler Gewalt agieren. Diese Erkenntnisse fließen wiederum in pädagogische Gegenstrategien, Aufklärungsarbeit und die politische Beratung ein. So kann Digital Streetwork als ein Werkzeug im Kampf gegen digitalen Antisemitismus fungieren und zur demokratischen Resilienz in Online-Räumen beitragen.

Die Einschätzung, ob ein einzelnes Posting Ausdruck einer tief verankerten Ideologisierung ist oder nur eine spontane, unreflektierte Meinungsäußerung darstellt, ist eine der größten Herausforderungen für Digital Streetwork. Einzelne Beiträge können vielfältige Ursachen haben: Sie können von echtem ideologischen Überzeugungseifer geprägt sein, aus bloßer Provokation oder Trolling entstehen oder schlicht durch unkritische Übernahme populärer Narrative ohne tiefere ideologische Verankerung motiviert sein. Besonders in der hochgradig dynamischen und emotional aufgeladenen Online-Kommunikation nach dem 7. Oktober 2023, in der antisemitische Narrative teils unbewusst weiterverbreitet wurden, ist es schwierig, die Motivation hinter einem Beitrag zu entschlüsseln. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Algorithmen sozialer Netzwerke gezielt polarisierende Inhalte verstärken und Nutzende so in Echokammern und Filterblasen lenken, was dazu führen kann, dass auch ursprünglich nicht ideologisch gefestigte Personen vermehrt radikale Inhalte konsumieren und teilen. Die Grenze zwischen gedankenloser Weiterverbreitung und bewusster Unterstützung verschwimmt dabei oft. Zudem bleibt die Anonymität des Internets ein entscheidender Faktor: Ein und dieselbe Person kann sich auf verschiedenen Plattformen völlig unterschiedlich präsentieren, je nach Zielgruppe und sozialem Kontext. Dies erschwert es erheblich, allein anhand einzelner Beiträge Rückschlüsse auf eine tatsächliche Radikalisierung oder ideologische Festigung zu ziehen. Daher erfordert die Analyse von Online-Postings eine differenzierte Betrachtung, die sowohl den sprachlichen Stil, die Nutzung spezifischer Codes und Memes als auch das digitale Umfeld der Person berücksichtigt. Erst durch längerfristiges Monitoring und Kontextualisierung von Online-Aktivitäten lässt sich ein fundiertes Bild über die ideologische Ausrichtung und mögliche Radikalisierungsprozesse gewinnen.

Digital Streetworker*innen konzentrieren sich vorrangig auf digitale Online-Räume, in denen antisemitische, rassistische oder demokratiefeindliche Inhalte nicht primär von ideologisch gefestigten Personen gezielt verbreitet werden – sondern, in denen solche Inhalte unkritisch übernommen, weitergeleitet und verstärkt werden. Besonders nach Ereignissen wie dem Hamas-Angriff zeigte sich, dass sich antisemitische Narrative in sozialen Netzwerken rasant verbreiteten – nicht nur durch gezielt agierende Akteur*innen, sondern auch durch Nutzer*innen, die solche Inhalte aus Empörung, Unwissenheit oder Gruppendruck heraus teilten. Digital Streetwork setzt hier an, indem sie eine Brücke zwischen Information, Aufklärung und individueller Reflexion bauen kann.

Der methodische Ansatz der Digital Streetworker*innen basiert dabei auf der gezielten Nutzung dialogischer Interventionen. Diese Form der Gesprächsführung soll nicht nur kognitive Dissonanzen erzeugen – also ein Gefühl der Unsicherheit in Bezug auf zuvor für wahr gehaltene Annahmen –, sondern auch dazu anregen, eigenständig Informationen zu überprüfen und kritisch mit Quellen umzugehen. Gleichzeitig werden gezielt sachliche Informationen bereitgestellt, die helfen sollen, stereotype Feindbilder aufzubrechen und alternative Narrative sichtbar zu machen. Auch hierbei ist es, ebenso wie in der Interaktion ohne spezifisches Thema, besonders wichtig, dass der Dialog nicht konfrontativ oder belehrend geführt wird, sondern auf Augenhöhe mit den Nutzer*innen stattfindet, um Widerstände zu vermeiden und eine konstruktive Auseinandersetzung zu ermöglichen.

Gerade in offenen oder halböffentlichen Räumen, in denen unterschiedliche Meinungen aufeinandertreffen, besteht die Möglichkeit, eine Diskussion anzustoßen, bevor sich Menschen tiefer in radikalisierende Strukturen hineinbewegen. Gleichzeitig gibt es jedoch klare Grenzen, die Digital Streetwork nicht überschreiten kann – insbesondere, wenn es um die Ansprache ideologisch verhärteter Personen geht. Wer antisemitische Narrative bewusst und strategisch verbreitet, ist in der Regel nicht mehr für offene Diskussionen empfänglich, sondern verfolgt das Ziel, Desinformation, Hass und Verschwörungsnarrative zu streuen. In diesen Fällen greifen häufig psychologische Abwehrmechanismen: Anstatt sich auf eine inhaltliche Auseinandersetzung einzulassen, reagieren diese Personen mit Diffamierung, Gegenpropaganda oder persönlichen Angriffen auf die Digital Streetworker*innen selbst. Zudem können sie durch eigene Netzwerke oder algorithmische Verstärkung dafür sorgen, dass ihre Inhalte eine noch größere Reichweite erhalten. Digital Streetwork kann in solchen Situationen nicht auf eine individuelle Veränderung der Einstellung hinwirken, da Überzeugungssysteme, die auf verschwörungsideologischen oder antisemitischen Weltbildern beruhen, oft stark resistent gegenüber rationalen Argumenten sind.

Daher bleibt die primäre Zielsetzung von Digital Streetwork im Bereich der Prävention und Aufklärung verortet: Es geht darum, insbesondere diejenigen zu erreichen, die sich in einer Phase der Meinungsbildung befinden und deren Welt-

bild noch nicht durch menschenrechtsfeindliche Ideologien verhärtet ist. Gleichzeitig kann Digital Streetwork dazu beitragen, Räume für demokratische Gegenrede zu schaffen und alternative, auf Fakten basierende Narrative zu stärken. Die Arbeit der Digital Streetworker*innen zielt damit weniger auf eine unmittelbare Deradikalisierung von Einzelpersonen ab, sondern ist radikalierungspräventiv orientiert und setzt vielmehr auf die langfristige Veränderung digitaler Online-Diskurse.

2.1 Konkrete Fallbeispiele aus dem Digital Streetwork-Alltag

Ein Beispiel aus der Praxis zeigt, wie unterschiedlich die Resonanz auf dialogische Interventionen ausfallen kann. Nach dem 7. Oktober 2023 wurde in einer großen öffentlichen Online-Diskussion unter einem Artikel über den Hamas-Angriff eine Vielzahl an antisemitischen Kommentaren beobachtet. Ein Digital Streetworker entschied sich, auf einen Kommentar zu reagieren, in welchem ein Nutzer behauptete, dass die israelische Regierung aktiv in den Angriff involviert gewesen sei, um Palästinenser*innen systematisch zu vertreiben. Statt den Kommentar direkt zu verurteilen, stellte der Streetworker eine offene Frage: Welche Quellen nutzt du für diese Einschätzung? Hast du dir auch andere Perspektiven dazu angesehen? Daraufhin entspann sich eine Diskussion, in der der Nutzer zunächst ausweichend reagierte und sich auf vage „alternative Medien“ berief. Der Streetworker blieb sachlich und präsentierte seriöse Quellen zur Einschätzung der Ereignisse. Nach mehreren Kommentarrunden gab der Nutzer schließlich zu, sich noch nicht tiefer mit dem Thema beschäftigt zu haben und zeigte sich zumindest offen für eine differenzierte Betrachtung. In diesem Fall konnte durch eine nicht-konfrontative Herangehensweise ein Reflexionsprozess angeregt werden.

Doch nicht immer ist der Dialog so erfolgversprechend. In einem anderen Fall auf einer Videoplattform kommentierte ein Digital Streetworker ein Video, das unter einem Hashtag verbreitet wurde, der Israel mit Terrorismus gleichsetzte und die Hamas als legitimen Widerstand glorifizierte. Der Streetworker fragte bewusst neutral nach: Wie stehst du zu den Menschen, die in Israel ums Leben kamen? Glaubst du, dass Gewalt eine Lösung für diesen Konflikt sein kann? Statt auf eine Diskussion einzugehen, reagierte der ursprüngliche Poster jedoch mit Gegenangriffen. Innerhalb kürzester Zeit erreichten den Account des Streetworkers etliche Hasskommentare, Drohungen und antisemitischen Beleidigungen. Es zeigte sich, dass die Person, die das Video geteilt hatte, Teil einer stark ideologisch geprägten Online-Community war, in der jede Form der Gegenrede sofort als Angriff gewertet wurde. In diesem Fall wurde schnell deutlich, dass eine Intervention nicht zielführend war. Der Streetworker zog sich aus der direkten Konfrontation zurück, dokumentierte den Vorfall und meldete den Beitrag bei der Plattform, um eine Löschung oder Einschränkung der Reichweite zu bewirken.

Dies zeigt, dass Digital Streetwork klare Grenzen hat, wenn es um stark ideologisierte Personen geht.

Ein weiteres Beispiel für eine gelungene Intervention durch Digital Streetwork ereignete sich in einem Online-Diskussionsforum, in dem nach dem 7. Oktober 2023 zunehmend antisemitische Verschwörungserzählungen kursierten. Ein Nutzer postete einen Kommentar, in dem er behauptete „die Medien würden nur die israelische Perspektive zeigen, während die Wahrheit über Palästina unterdrückt wird“. Anstatt direkt zu widersprechen, stellte ein Digital Streetworker eine Frage in die Diskussion: Welche Quellen hast du für diese Behauptung? Was genau meinst du mit ‚unterdrückt‘? Gibt es Berichterstattung, die du als ausgewogener empfindest? Der Nutzer reagierte zunächst defensiv, aber nach einem kurzen Austausch wurde deutlich, dass er sich in einer Phase der Unsicherheit befand und einfach nach alternativen Erklärungen suchte. Schließlich wechselte er in die privaten Nachrichten und fragte nach seriösen Quellen, um sich *„ein eigenes Bild zu machen“*. Der Digital Streetworker nutzte diesen Moment, um ihm eine Auswahl unabhängiger journalistischer Beiträge sowie ein paar Hintergrundinformationen zu typischen Desinformationsstrategien zu senden. Nach einem kurzen, vielversprechenden Austausch brach der Kontakt jedoch ab. Dies ist eine häufige Erfahrung im Rahmen von Digital Streetwork, da Interaktionen in digitalen Räumen oft flüchtig sind und sich Nutzende schnell anderen Themen, Diskussionen oder digitalen Strömungen zuwenden. In vielen Fällen kommt es nicht zu einer langfristigen Kommunikation oder einer erkennbaren Einstellungsänderung, da digitale Plattformen durch ihre Schnellebigkeit und hohe Informationsdichte dazu führen, dass Aufmerksamkeitsspannen kurz sind und Debatten oft abrupt enden. Dennoch war die Intervention nicht ergebnislos: Auch wenn der Nutzer nicht weiter auf das Gespräch einging, wurde ihm eine alternative Perspektive und eine Möglichkeit zur selbstständigen Weiterbeschäftigung mit dem Thema aufgezeigt. In der Digital Streetwork kann der Einfluss einer Interaktion schwer messbar sein, da Reflexionsprozesse oft zeitversetzt stattfinden und sich mögliche Veränderungen erst später zeigen. Entscheidend ist daher nicht die unmittelbare Rückmeldung, sondern die langfristige Wirkung von Impulsen, die zur kritischen Auseinandersetzung mit antisemitischen Narrativen anregen können.

Ein weiteres Beispiel zeigt, dass private Gespräche nicht immer zu einer Einstellungsänderung führen, aber dennoch wertvolle Impulse setzen können. In einer Kommentarspalte zu einem politischen Post teilte ein Nutzer ein antisemitisches Stereotypen-Meme, dass die alte Verschwörungstheorie über „jüdische Finanzeliten“ verbreitete. Statt auf den Beitrag direkt einzugehen, entschied sich der Digital Streetworker zunächst für eine beobachtende Haltung. Kurz darauf erhielt er jedoch eine private Nachricht von genau diesem Nutzer – allerdings nicht mit ei-

ner Frage, sondern mit einer beleidigenden Nachricht, in der er den Streetworker als „Propagandisten“ und „Systemling“ beschimpfte. Der Streetworker ging nicht auf die Beleidigungen ein und brach das Gespräch auch nicht ab. Er nutzte die Gelegenheit für eine ruhige, sachliche Rückfrage: *Warum regt dich das Thema so auf? Ich würde gerne verstehen, wie du daraufkommst, dass ich für eine bestimmte Seite arbeite.* Diese unerwartete Reaktion führte dazu, dass der Nutzer sich tatsächlich auf ein Gespräch einließ. Im weiteren Verlauf des Austauschs stellte sich heraus, dass er das Meme nicht aus tiefster Überzeugung geteilt hatte, sondern weil er allgemein ein Misstrauen gegenüber „den Medien“ hegte und nach Alternativen suchte. Er betonte, dass er eigentlich „*nichts gegen Juden*“ habe, sondern sich nur über die Machtstrukturen im Finanzsystem wundere. Der Streetworker nutzte diese Gelegenheit, um ihn über die Ursprünge des Memes aufzuklären und zu erklären, wie solche Narrative historisch genutzt wurden, um Antisemitismus zu schüren. Er zeigte ihm zudem auf, dass viele Verschwörungserzählungen über Finanzeliten gezielt bestimmte Gruppen als Sündenböcke markieren und dabei tatsächliche wirtschaftliche und gesellschaftliche Probleme verzerren. Der Nutzer blieb skeptisch, zeigte sich aber interessiert und bedankte sich für die Informationen. Auch wenn hier keine unmittelbare Meinungsänderung stattfand, wurde dennoch ein Reflexionsprozess angestoßen, der möglicherweise langfristig Wirkung zeigt. Das Beispiel verdeutlicht zudem, dass selbst feindselige Erstkontakte in einen produktiven Austausch umgewandelt werden können, wenn Digital Streetworker*innen mit Ruhe, Sachlichkeit und gezielten Rückfragen agieren. Solche Situationen bleiben jedoch unberechenbar, und es gehört zur professionellen Praxis, zu erkennen, wann ein Gespräch noch Potenzial hat und wann es keine sinnvolle Perspektive mehr bietet.

Diese Praxisbeispiele zeigen, dass der One-2-One Kontakt ein besonders wertvoller Teil der Digital Streetwork ist. Während öffentliche Diskussionen oft eskalieren oder von Dritten gekapert werden, können Einzelgespräche dazu beitragen, dass sich Menschen sicher genug fühlen, um über ihre Unsicherheiten zu sprechen, ohne befürchten zu müssen, öffentlich bloßgestellt oder angegriffen zu werden. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass solche Gespräche Zeit und Geduld erfordern – und dass nicht jeder Dialog unmittelbar zu einer Einstellungsänderung führt.

Die Beispiele zeigen außerdem die Herausforderungen, aber auch die Chancen von Digital Streetwork. Die Arbeit erfordert Fingerspitzengefühl. Während einige Personen für Reflexionsprozesse zugänglich sind, sind andere in ideologischen Denkstrukturen bereits so verankert, dass eine direkte Intervention nur zu weiteren Eskalationen führt. Insbesondere in diesen Fällen ist es wichtig, Ressourcen gezielt einzusetzen und nicht jede Konfrontation zwanghaft auszutragen. Die Erfahrung zeigt, dass es oft wirksamer ist, sich auf die noch unentschlossenen oder unkritischen Mitlesenden zu konzentrieren, statt sich in

fruchtlose Auseinandersetzungen mit überzeugten Ideolog*innen zu verstricken. Digital Streetwork kann hier als ein Frühwarnsystem und eine pädagogische Intervention dienen, doch es bleibt eine anspruchsvolle Gratwanderung zwischen Aufklärung, Dialog und den strukturellen Grenzen digitaler Räume.

3. Digital Streetwork als Teil antisemitismuskritischer Bildungs- und Beratungsarbeit? *Grenzen, Chancen und Möglichkeiten*

Die Integration von Digital Streetwork in antisemitismuskritische Bildungs- und Beratungsarbeit ist ein essenzieller Bestandteil einer zeitgemäßen Präventions- und Interventionsstrategie. Nach dem 7. Oktober 2023 zeigt sich deutlich, wie schnell sich antisemitische Narrative in Online-Plattformen verbreiteten und wie wichtig es ist, diesen gezielt entgegenzuwirken. Digital Streetworker*innen übernehmen hierbei eine wichtige Brückenfunktion: Sie schaffen niederschwellige Zugänge zu Aufklärung und Reflexion, indem sie dort ansetzen, wo Menschen mit antisemitischen Inhalten in Berührung kommen – sei es durch bewusste Suche, algorithmisch gesteuerte Zuführung oder unkritische Übernahme problematischer Inhalte.

Ein zentraler Aspekt der antisemitismuskritischen Arbeit im Rahmen von Digital Streetwork ist die Identifikation von Zielgruppen. Die Praxis zeigt, dass nicht alle Personen, die antisemitische Inhalte verbreiten oder konsumieren, ideologisch gefestigt sind. Vielmehr gibt es eine große Gruppe von Nutzer*innen, die solche Narrative unkritisch übernehmen. Hier setzt die pädagogische Arbeit der Digital Streetworker*innen an: Durch dialogische Interventionen, offene Fragen und das Bereitstellen von Kontextinformationen wird versucht, Reflexionsprozesse anzustoßen. Dies kann beispielsweise durch die gezielte Konfrontation mit alternativen Perspektiven geschehen oder durch die Hinterfragung der Ursprünge bestimmter antisemitischer Erzählungen. Ziel ist es, die kritische Medienkompetenz der Nutzer*innen zu stärken.

3.1 Reflexionsarbeit und Dialog als Kernmethoden

Die Reflexionsarbeit innerhalb der antisemitismuskritischen Bildungs- und Beratungsarbeit beruht darauf, dass Menschen oft erst dann bereit sind, ihre Sichtweisen zu hinterfragen, wenn sie dies in einem geschützten Rahmen tun können, ohne sich angegriffen oder bloßgestellt zu fühlen. Wir arbeiten daher in unserer Digital Streetwork mit Methoden der non-konfrontativen Ansprache: Statt direkte Widerlegung oder Belehrung zu nutzen, werden offene Fragen gestellt, die das Gegenüber zum Nachdenken anregen sollen.

Solche Fragen zielen darauf ab, Widersprüche in der Argumentation aufzuzeigen und Nutzer*innen zu ermutigen, sich selbstkritisch mit den Inhalten auseinanderzusetzen, die sie konsumieren oder verbreiten.

3.2 Grenzen der Intervention: Der Umgang mit ideologisch gefestigten Akteur*innen

Wie bereits besprochen, stößt Digital Streetwork jedoch an klare Grenzen, wenn es um ideologisch gefestigte Personen geht, die antisemitische Inhalte nicht aus Unwissenheit oder mangelnder Reflexion, sondern mit bewusster Absicht zur Desinformation und Hetze verbreiten. In diesen Fällen zeigt sich, dass direkte Konfrontation meist nicht nur wirkungslos bleibt, sondern sogar kontraproduktiv sein kann. Oft werden Digital Streetworker*innen selbst zur Zielscheibe von Hasskampagnen, da extremistische Gruppen in ihrer Online-Kommunikation darauf abzielen, Gegenrede zu unterminieren oder durch *Dogwhistling* – also codierte Sprache – ihre Ideologie weiter zu normalisieren.

Daher liegt der Fokus von Digital Streetwork in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit nicht auf der direkten Auseinandersetzung mit überzeugten Antisemiten, sondern auf der Aufklärung und Sensibilisierung derjenigen, die in digitalen Räumen mit antisemitischen Inhalten in Berührung kommen. Die Rolle der stillen Mitlesenden ist dabei nicht zu unterschätzen: Viele Nutzer*innen, die problematische Inhalte konsumieren, beteiligen sich nicht aktiv an Diskussionen, lassen sich aber dennoch von den dominanten Meinungen innerhalb eines digitalen Online-Raums beeinflussen. Hier setzt Digital Streetwork an, indem sie alternative Narrative und faktenbasierte Informationen sichtbar macht, um so eine Gegenöffentlichkeit zu schaffen, die Hass und Desinformation nicht unwidersprochen lässt.

3.3 Pädagogische und strukturelle Herausforderungen

Die Einbindung von Digital Streetwork in antisemitismuskritische Bildungs- und Beratungsarbeit ist mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. Eine zentrale Schwierigkeit besteht darin, dass die Dynamiken digitaler Kommunikation sich rasant verändern. Algorithmen verstärken polarisierende Inhalte und belohnen emotionale Reaktionen stärker als sachliche Debatten. Dies erschwert die Verbreitung von faktenbasierten, reflektierenden Inhalten und macht es notwendig, dass Digital Streetworker*innen ihre Strategien kontinuierlich anpassen.

Zudem stehen sie vor der Herausforderung, dass antisemitische Narrative in vielen Fällen nicht isoliert auftreten, sondern mit anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit verknüpft sind – etwa mit islamistischem Extre-

mismus oder rechtsextremen Weltbildern. Eine effektive Bildungsarbeit muss daher interdisziplinär und kontextsensibel erfolgen, um die komplexen ideologischen Verknüpfungen zu erkennen und gezielt zu adressieren.

Ein weiteres Problem ist die begrenzte Reichweite und die Verfügbarkeit von Ressourcen. Digital Streetwork ist ein zeitintensives und anspruchsvolles Tätigkeitsfeld, das gut ausgebildetes Fachpersonal erfordert. Gleichzeitig ist die Nachfrage nach präventiver und aufklärerischer Arbeit in digitalen Online-Räumen enorm, insbesondere in Zeiten gesellschaftlicher Krisen und internationaler Konflikte, die als Katalysatoren für die Verbreitung antisemitischer Inhalte dienen.

4. Zusammenfassung

Die schiere Masse an antisemitischen Inhalten in digitalen Räumen überfordert selbst die besten Teams. Algorithmen sozialer Netzwerke, die auf maximale Reichweite und Nutzer*innen-Interaktionen ausgelegt sind, begünstigen die Verbreitung von Hass und erschweren die Arbeit.

Ein weiteres Problem ist die Anonymität im Netz. Oftmals sind die Verfasser*innen antisemitischer Inhalte schwer identifizierbar, was gezielte Interventionen erschwert.

Trotz der Herausforderungen bietet Digital Streetwork aber auch viele Chancen im Kampf gegen Antisemitismus. Durch präventive Bildungsarbeit kann das Bewusstsein für Antisemitismus geschärft werden.

Digital Streetwork als Teil antisemitismuskritischer Bildungs- und/oder Beratungsangebot zu nutzen, kann durchaus sinnvoll sein, da sie einen direkten und niedrigschwelligen Ansatz bietet, um Menschen in digitalen Räumen zu erreichen, bevor sich antisemitische Haltungen verfestigen oder weiterverbreiten können. Durch gezielte Interventionen, respektvollen Dialog und präventive Bildungsarbeit gelingt es, Vorurteile abzubauen und Betroffene sowie Mitlesende für die Gefahren antisemitischer Narrative zu sensibilisieren. Gleichzeitig füllt Digital Streetwork eine wichtige Lücke, indem sie dort aktiv wird, wo Plattformen und Algorithmen Hass und Desinformation begünstigen. Dennoch gibt es Bereiche, die ausgebaut werden müssten. So wären eine stärkere Zusammenarbeit mit Plattformbetreibern und politischen Akteur*innen notwendig, um strukturelle Veränderungen, etwa bei der Moderation und dem Algorithmen-Design, voranzutreiben. Auch eine Ausweitung der finanziellen und personellen Ressourcen ist essenziell, um der zunehmenden Masse antisemitischer Inhalte effektiv begegnen zu können. Darüber hinaus könnten innovative Technologien, wie KI-gestützte Tools zur Identifikation und Bekämpfung von Hassrede, stärker in die Arbeit integriert werden, um die Effizienz und Reichweite von Digital Streetwork zu erhöhen.

Auch wenn Digital Streetwork auf den ersten Blick nur wie ein kleines Puzzleteil im Kampf gegen Antisemitismus scheint, so kann sie auf den zweiten Blick durchaus ein wichtiger oder sogar entscheidender Baustein werden. Digital Streetwork zeigt, dass es möglich ist, digitale Räume demokratisch zu gestalten und antisemitischen Narrativen etwas entgegenzusetzen.

Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2017): Digital Streetwork. Pädagogische Interventionen im Web 2.0. Berlin. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/digital-streetwork-paedagogische-interventionen-im-web-2-0> (Abfrage: 06.02.2025).
- Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2024a): Better fact-checked than sorry! Prebunking und Digital Streetwork auf TikTok. Berlin. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/better-fact-checked-than-sorry> (Abfrage: 15.02.2025).
- Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2024b): Soziale Arbeit im #OnlineRealLife – Digital Streetwork von A bis Z. Berlin. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/soziale-arbeit-im-onlinereallife/> (Abfrage: 07.03.2025).
- Bundesarbeitsgemeinschaft Streetwork/Mobile Jugendarbeit e.V. (Hrsg.) (2018): Fachliche Standards. Streetwork und Mobile Jugendarbeit. Chemnitz. https://irp-cdn.multiscreensite.com/5c840bc2/files/uploaded/Fachstandards_BAG_2018_final.pdf (Abfrage: 10.03.2025).
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Paderborn: Bonifatius GmbH. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (Abfrage: 19.01.2025).
- Debus, Katharina (2014): Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit? Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik. Reihe Arbeitspapiere der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, S. 57–95.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2014): DIVSI U25-Studie. Hamburg. <http://docs.dpaq.de/6648-divsiu25.pdf> (Abfrage: 02.03.2025).
- Gusy, Burkhard (2020): Streetwork/Aufsuchende soziale Arbeit. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-ii17-2.0> (Abfrage: 09.01.2025).
- Hemminger Elke/Heyken, Cornelia/Prinz, Mick/Trebing, Jerome (Hrsg.) (2025): Social Media, Gaming & Digital Streetwork: Pädagogische Arbeit in Online Communities. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heyken, Cornelia/Trebing, Jerome (2024): Digital Streetwork von A–Z. In: Amadeu Antonio Stiftung (2024): Soziale Arbeit im #OnlineRealLife. Digital Streetwork von A bis Z. Berlin: Druckzone, S. 24–54. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/soziale-arbeit-im-onlinereallife/> (Abfrage: 07.03.2025).
- Heyken, Cornelia (2025): Digital Streetwork als Arbeitsfeld der Mobilen Jugendarbeit. In: Hemminger et al. (Hrsg.): Social Media, Gaming & Digital Streetwork: Pädagogische Arbeit in Online Communities. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 73–86.
- Klein, Alexandra/Pulver, Caroline (2020): Onlineberatung. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 190–200.

- Pritzens, Tilmann (2011): Webwork als nützliche Ergänzung zur mobilen Jugendarbeit/Streetwork. In: Merz – medien+erziehung, 55 (2011), Nr. 3, S. 29–33.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2019): Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tossmann, Peter/Tensil, Marc-Dennan/Jonas, Benjamin/delphi – Gesellschaft für Forschung, Beratung und Projektentwicklung mbH (Hrsg.) (2007): Evaluation der Streetwork und der mobilen Jugendarbeit in Berlin – Ergebnisbericht. <https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend/jugendsozialarbeit/strassensozialarbeit/> (Abfrage: 23.01.2025).
- Wiedel, Fabian (2022): Digital Streetwork. Zur Notwendigkeit einer aufsuchenden, psychosozialen Medienpädagogik bei exzessiver Internetnutzung am Beispiel des Gaming. München: kopaed.
- Wolf, Maria (2022a): Aufsuchende Jugendsozialarbeit. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/29370> (Abfrage: 26.02.2025).
- Wolf, Maria (2022b): Aufsuchende Jugendarbeit. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/7114> (Abfrage: 26.02.2025).

„Es ist natürlich einfacher, toter Juden zu gedenken, als sich mit lebenden Juden zu solidarisieren.“

Ein Gespräch über die Notwendigkeiten von Beratungs- und Bildungsangeboten im Kontext von Antisemitismus

Micha Neumann und Anne Broden

Das nachfolgende Interview führten Micha Neumann von ADIRA und Anne Broden im August 2025 über Probleme mit Antisemitismus in einer Ruhrgebietsstadt und die damit einhergehenden antisemitismuskritischen Ansätze, Chancen und Grenzen der Beratungsarbeit sowie die daraus resultierenden Herausforderungen für kommunale Akteur:innen.¹

ADIRA ist eine Beratungsstelle für Antidiskriminierungsarbeit mit dem Schwerpunkt Antisemitismus. Die Mitarbeitenden beraten und unterstützen in Westfalen Betroffene bei antisemitischen Vorfällen, Beleidigungen und Diskriminierungen. Die Einrichtung bietet einen sicheren Raum, um über das Erlebte zu sprechen und entwickelt zusammen mit den Betroffenen Handlungsstrategien, um gegen die Diskriminierung vorzugehen. Träger von ADIRA ist die jüdische Gemeinde Dortmund. Micha Neumann ist Teamleiter der Einrichtung.

1. Die Arbeit von ADIRA

Anne Broden (A. B.): Micha, kannst Du bitte beschreiben, wie ADIRA arbeitet, was Ihr macht, wenn sich Betroffene an Euch wenden?

Micha Neumann (M. N.): Betroffene suchen vor allem einen sicheren Raum, in dem ihre Erfahrungen ernst genommen und eingeordnet werden. Die Beratungsstelle bietet psychosoziale Unterstützung, Begleitung bei rechtlichen Schritten, Öffentlichkeitsarbeit und Vermittlungsgespräche an. Ein zentrales Bedürfnis der Ratsuchenden ist die Anerkennung und Sichtbarmachung antisemitischer Diskriminierung, da viele Vorfälle nicht als solche erkannt oder ernst genommen werden. Die Sensibilisierung der Polizei und anderer Institutionen

1 Das Gespräch wurde aufgezeichnet und transkribiert.

für Antisemitismus wird als notwendig erachtet, wobei es in NRW bereits Fortbildungsinitiativen wie beispielsweise durch das Jüdische Museum Dorsten und das Forschungsprojekt Empathia² gibt.

A. B.: Ihr arbeitet sicherlich mit anderen Einrichtungen wie den Beratungsstellen für Betroffene extrem rechter Gewalt zusammen, z. B. mit Backup,³ eine Einrichtung für Betroffene in den Regierungsbezirken Münster, Detmold und Arnsberg.

M. N.: Ja, ich war gestern noch beim Treffen mit OBR⁴ und Backup. Wir haben natürlich mehr mit Backup zu tun, weil die auch in Dortmund sitzen. Es gibt aber einen Unterschied zu diesen Beratungsstellen für Betroffene, das ist die Gewaltschwelle. Wir beraten auch in Fällen, die unterhalb der Schwelle der Strafbarkeit liegen. Häufig kommen bei uns z. B. Fälle von antisemitischer Diskriminierung in Schulen oder am Arbeitsplatz vor.

2. Antisemitismus nach dem 7. Oktober 2023

A. B.: Wie zeigt sich antisemitische Gewalt und was hat sich nach dem 7. Oktober 2023 geändert?

M. N.: Seit dem 7. Oktober 2023 hat sich die Zahl antisemitischer Vorfälle, darunter Beleidigungen, Bedrohungen, Schmierereien und Beschädigungen von jüdischen Einrichtungen oder Erinnerungsorten, deutlich erhöht. Dies führte zu einem massiven Verlust des Sicherheitsgefühls in den Jüdischen Gemeinden, zu verstärkten Vorsichtsmaßnahmen und einer noch größeren Unsichtbarkeit jüdischen Lebens im Alltag. Das war vor dem 7. Oktober noch ein bisschen anders. Zwar gab es auch damals schon antisemitische Beleidigungen und Bedrohungsszenarien, Mobbing etc., aber das hat sich jetzt noch mal multipliziert. Antisemitische Vorfälle haben sich vervielfacht, auch ohne direkt Betroffene. Also alles, was sich so an Schmierereien oder Sachbeschädigungen im öffentlichen Raum abspielt, aber auch natürlich direkt adressierte Vorfälle und Beleidigungen etc. Das haben wir auch in den Beratungsanfragen festgestellt, insbesondere in den anderthalb Jahren nach dem 7. Oktober. Seitdem geht es wieder ein bisschen runter. Aber was natürlich allgemein feststellbar ist, ist der Verlust des Sicherheitsgefühls, auch ohne dass direkt etwas passiert. Einfach vor dem Hintergrund israelfeindlicher Demonstrationen, der allgemeinen Stimmungslage etc. Und dass einfach deutlich mehr Gemeindemitglieder hier in Dortmund darauf verzichten,

2 Vgl. <https://empathia3.de/> (Abruf: 21.08.2025).

3 Vgl. <https://backup-nrw.org/> (Abruf: 22.08.2025).

4 Vgl. <https://www.opferberatung-rheinland.de/> (Abruf: 22.08.2025).

im Alltag als jüdisch identifizierbar zu sein. Ja, das hat sich auf jeden Fall verändert, auch entsprechende Vorsichtsmaßnahmen, das hat sich auch schon deutlich verändert.

A. B.: Habt Ihr auch für eure Einrichtung Sicherheitsvorkehrungen getroffen?

M. N.: Zivilgesellschaftliche Beratungsstellen und Einrichtungen sind hier in Dortmund, wo es ja schon seit vielen Jahren Erfahrungen mit Bedrohungen durch Neonazis gibt, relativ gut gesichert, z. B. mit Auskunftssperren etc. Das ist hier in der Stadt unproblematisch, z. B. beim hiesigen Einwohnermeldeamt, aber ich weiß, dass das nicht in allen Städten so gut funktioniert. Wir sind eine Beratungsstelle in Trägerschaft der Jüdischen Gemeinde. Die ist per se sehr gut gesichert. Da müssen wir uns gar nicht mehr zusätzlich um bauliche Maßnahmen etc. kümmern. Es gibt einen Sicherheitsdienst und Polizeibewachung etc., auch wenn das natürlich Teil des Problems ist, dass das überhaupt so sein muss.

A. B.: Weißt Du etwas darüber, wie die Bedrohungslage in anderen Städten hier im Ruhrgebiet ist und welche zivilgesellschaftlichen Akteure und Netzwerke es gibt, die zu Antisemitismus arbeiten?

M. N.: Ja, wir kriegen schon auch aus den verschiedenen Städten etwas mit, weil wir die Beratung für die Regierungsbezirke Arnsberg, Detmold und Münster machen. Es gibt z. B. bei der Jüdischen Gemeinde in Bochum auch eine Integrationsagentur. Die unterscheiden sich in der Hinsicht von unserem Ansatz, dass sie keine Einzelfallberatung anbieten, sondern eher für Sensibilisierungs- und Präventionsmaßnahmen zuständig sind, vor allem in Bochum und Herne. Mit dieser Stelle haben wir viel Kontakt. Aber die machen eben keine explizite Beratung. Wenn sie Kenntnis erlangen über mögliche antisemitische Vorfälle, in denen Beratung notwendig ist oder erwünscht wird, verweisen sie auf uns. Ebenso kriegen wir antisemitische Vorfälle im Ruhrgebiet auch oft über die Meldestelle RIAS NRW⁵ mit, mit denen wir eng zusammenarbeiten. Ich weiß auch, dass für Bochum und Herne ein Netzwerk oder Bündnis gegen Antisemitismus in Planung ist, an dem die Integrationsagentur ZIVA stark beteiligt ist, um verschiedene Akteure zusammenzubringen. In Dortmund gibt es schon ein zivilgesellschaftliches Netzwerk zur Bekämpfung von Antisemitismus.

5 Vgl. Rias, Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Nordrhein-Westfalen (RIAS NRW), <https://report-antisemitism.de/rias-nrw/> (Abruf: 22.08.2025).

2.1 Beispiele von antisemitischen Vorfällen im Ruhrgebiet

M. N.: Ich erinnere ich mich an einen relativ öffentlichkeitswirksamen Fall in einer Ruhrgebietsstadt, da sind wir auch beratend tätig geworden. Das war im Sommer 2022. Man findet auch noch Medienberichte darüber. Es ging um eine jüdische Person, ein Herr, der im nachbarschaftlichen Umfeld Beleidigungen und Bedrohungen erfahren hat und sich in seiner Not an die Presse gewendet und darüber berichtet hatte. Das hat relativ große Wellen geschlagen. Damals ist der Kontakt zu uns über die Jüdische Gemeinde Bochum zustande gekommen, wir haben eine Art Co-Beratung geleistet. In dieser Kommune gibt es auch ein Denkmal für die Shoah. Ich weiß nicht genau, wo das steht, aber es liegt ziemlich zentral und seitdem es das gibt, wird es immer wieder beschmiert, immer wieder gibt es dort Vandalismus, sodass es eine Zeitlang durch eine Art Zaun oder eine Mauer geschützt wurde; eine verschließbare Tür ermöglichte nur zu gewissen Zeiten den Zugang. Das hat aber auch nur mehr oder minder gut funktioniert und letztes Jahr wurde es wieder für die Öffentlichkeit zugänglicher gemacht, nachdem neue Sicherheitsmaßnahmen installiert worden sind, es soll nun videoüberwacht werden.

Dann gab es neulich einen Fall an einer Gesamtschule, der ganz typisch ist für Vorfälle, die uns an Schulen begegnen. Das war erst vor wenigen Monaten. Da gab es eine Reihe von Schmierereien an der Schule, antisemitische und Shoah-relativierende Sachen, Hakenkreuze und der Schriftzug „Judenhass“. So Schmierereien, die ereignen sich relativ oft und ich glaube, das passiert in fast jeder Stadt. So etwas gibt es einfach an vielen Orten. Ich glaube, das ist nach wie vor so, dass man gerade in kleineren Städten, wo es vielleicht nicht so große Netzwerke gibt, dass da deutlich weniger solche Schmierereien wahrgenommen und gemeldet werden. Und deshalb muss man, glaube ich, natürlich auch von einem hohen Dunkelfeld ausgehen; letztendlich kriegt man nur das mit, was öffentlich wird.

3. Antisemitismus im Fußball

M. N.: Dann gibt es noch fußballbezogenen Antisemitismus, so kann man das vielleicht nennen, z. B. in Bezug auf Schalke 04, wo Sachen geschmiert werden wie „Schalke 04 Juden“ oder so.

A. B.: Worauf bezieht sich das? Gibt es jüdische Spieler dort?

M. N.: Nein, es gibt keine explizite jüdische Geschichte des Vereins. Im Nationalsozialismus war Schalke 04 sogar der erfolgreichste Fußballverein und stand deswegen auch in der Gunst des Regimes. Aber diese allgemeine Abwertung wird im Fußball relativ häufig vollzogen. Und ja, in bestimmten Kreisen, wenn man je-

manden abwerten möchte, ist ja das Wort „Jude“ die größtmögliche Abwertung, die man finden kann. Zumindest in der Logik derer, die antisemitisch sind. Und das passiert relativ häufig, dass es so etwas gibt wie „Juden Gelsenkirchen“ – auch in Bezug auf andere Vereine

A. B.: Du sprichst von Logik. Also, ich muss sagen, ich finde das gar nicht logisch, ich finde das nicht verständlich, was soll damit gemeint sein? Auf welche antisemitischen Stereotype wird damit verwiesen?

M. N.: Ich glaube, da steckt immer ganz viel drin. Ich denke, dass damit die größtmögliche Abwertung gemeint ist. In dieser Hinsicht ist das Wort *Jude* das Schlimmste, was man so aussprechen kann. Es gibt ja immer dieses Beispiel, das ist eine ganz andere Region, aber da ist das sehr bekannte Banner, auf dem die Fans von Dynamo Dresden von den Fans von Energie Cottbus als „Juden“ bezeichnet werden. Und das war eine Reaktion darauf, dass die Dresdner Fans die Cottbuser vorher antiziganistisch beleidigt hatten. Und dann mussten die Cottbus Fans in ihrer Logik nachlegen. Mit dem Wort *Jude* wird eine Vorstellung von Opferstatus verbunden. Es gab ja auch mal so einen Sticker von Anne Frank im Schalke Trikot, womit der Verein auch als jüdisch markiert wurde, aber gleichzeitig natürlich auch impliziert wurde, dass die Schalker vernichtet werden sollen, so wie Anne Frank ermordet wurde. Das steckt ja auch da mit drin. Also auch ein Aufruf zur Gewalt. Letztendlich, weil alles, was als jüdisch markiert wird, angegriffen werden kann.

Seit ein paar Jahren verfolge ich das etwas intensiver, auch vor dem Hintergrund, dass es in Nordrhein-Westfalen mittlerweile eine Meldestelle für diskriminierende Vorfälle im Fußball gibt,⁶ die eben auch regelmäßig solche antisemitischen Markierungen von Fangruppierungen registrieren, ist das ganz interessant. Was damit verbunden wird, ist sehr unterschiedlich. Ich glaube, dass damit auch so klassisch antisemitische Zuschreibungen wirkmächtig werden können, z. B. Eintracht Frankfurt als ein Verein, der tatsächlich auch jüdische Wurzeln hat. Da gibt es dann die Zuschreibung vom reichen Juden. Aber das ist unterschiedlich. Man müsste wahrscheinlich immer die handelnden Personen fragen, was sie damit jeweils meinen. Und ja, im Fußballkontext gibt es das tatsächlich sehr häufig. Das kann sich auch gegen Vereine oder Fanszenen richten, die besonders diskriminierungskritisch oder antifaschistisch unterwegs sind. Ich glaube, solche Vereine wie der FC St. Pauli, die werden regelmäßig als jüdisch markiert und beleidigt. Das sehen wir im Ruhrgebiet eben auch. Gerade vor dem Hintergrund vieler rivalisierender Fanszenen von Duisburg bis Dortmund. Da tauchen

6 Vgl. <https://medif-nrw.de/de/> (Abruf: 22.08.2025).

diese antisemitischen Markierung, Beleidigungen, Sticker oder Schriftzüge immer mal wieder auf und richten sich auch gegen fast alle Vereine.

4. Beratungsbedarfe der Ratsuchenden

A. B.: Welche Wünsche und Bedarfe haben die Menschen, mit denen Du sprichst, die sich an euch als Beratungsstelle wenden? Was brauchen sie für eine Unterstützung? Kannst Du dazu etwas sagen? Was brauchen die Menschen, die von antisemitisch begründeter Diskriminierung betroffen sind?

M. N.: Ja, sie brauchen meistens natürlich erst einmal eine Anlaufstelle, bei der sie ernst genommen werden und wo ihre Erfahrungen auch eingeordnet werden. Denn es ist leider so, dass viele Formen von Antisemitismus nicht ernst genommen oder abgetan oder auch gar nicht erst erkannt werden. Und dieser Bedarf, ich brauche einen sicheren Raum, in dem ich über meine Erfahrungen sprechen kann und wo das nicht in Zweifel gezogen wird und wo ich mir auch sicher sein kann, dass Antisemitismus ernst genommen wird, der besteht sehr deutlich. Wir haben als eine jüdisch getragene Beratungsstelle einen gewissen Vertrauensvorschuss, weil man sich bei uns relativ sicher sein kann, dass Antisemitismus in all seinen Facetten auch vor dem Hintergrund von jüdischen Perspektiven wahrgenommen und anerkannt wird. Dann ist ganz häufig der Wunsch da, auch irgendwie dagegen vorgehen zu können, weil Erfahrungen von antisemitischer Diskriminierung oder auch Beleidigungen sind auch Erfahrungen von Ohnmacht und die Ratsuchenden wünschen sich einfach Unterstützung, wie man sich dagegen zur Wehr setzen kann. Wir haben die Funktion zu schauen, gibt es rechtliche Möglichkeiten, gegen die Beleidigungen oder Bedrohungen vorzugehen. Wir können auch ein Stück weit Sicherheit anbieten, zum Beispiel wenn Anzeigen gestellt werden, dass wir dann die Postzustellungsanschrift übernehmen. Also, das ist so ein kleiner Zeugenschutz zum Beispiel.

A. B.: Das heißt, Ihr könnt auch darauf hinwirken, dass die Adressen der Ratsuchenden nicht den Anwälten beispielsweise der Täter zugänglich sind.

M. N.: Ja, es geht darum, dass zumindest der Postverkehr über uns als Beratungsstelle läuft, damit eine Privatadresse erst gar nicht aufgenommen wird, das können wir in manchen Fällen, bei denen die Gefahr einer weiteren Bedrohung durch die Täter:innen besteht, schon anbieten. Die Frage ist natürlich immer, ob sich die diensthabende Polizeistelle drauf einlässt. Hier in Dortmund funktioniert das ganz gut, aber wir haben jetzt auch nicht zu allen Polizeidienststellen im Land Kontakt. Aber hier können wir das schon machen. In vielen Fällen lässt sich auch kein direkter Täter ermitteln. Also nach dem 7. Oktober gab es so Sachen, da wur-

de irgendwo ein Davidstern an eine Hauswand gesprüht. Da weiß man gar nicht, ist das jetzt Zufall oder ist das wirklich irgendwie gezielt adressiert, weil hier eine jüdische Person wohnt? Man weiß aber auch nicht, wer es war. Es gibt keine Zeug:innen und ja, dann wird meistens Anzeige gegen Unbekannt gestellt, wenn das überhaupt gewünscht ist, das zur Anzeige zu bringen. Das ist eben sehr unterschiedlich. Aber grundsätzlich ist es der Wunsch der Ratsuchenden, in irgendeiner Form Unterstützung zu erfahren. Das kann sehr unterschiedlich sein. Es kann in Form von psychosozialer Unterstützung sein, die wir anbieten, also einfach zu gucken, wie können die Leute, die zu uns kommen, mit ihren Erfahrungen umgehen, vielleicht auch ein Sicherheitsgefühl zurückgewinnen. Was brauchen sie an Ressourcen, damit es ihnen wieder besser geht? Das kann aber auch, wenn es gewünscht wird, eine Öffentlichkeits- oder eine Sichtbarmachung der Vorfälle sein. Dass wir sagen, wir kooperieren da auch mit RIAS und geben das an RIAS weiter und stellen auch, wenn das gewünscht ist, eine Presseöffentlichkeit her. Das kann aber auch ein Vermittlungsgespräch sein. Also gerade wenn wir im Bereich Schule oder Hochschule schauen oder auch am Arbeitsplatz, wo ja Leute weiter bleiben müssen oder auch wollen, weil sie sich eigentlich wohlfühlen und aber vielleicht hier und da konfrontiert sind mit antisemitischen Aussagen, dass wir natürlich darauf schauen können, in Schulen darauf einwirken, einen besseren Schutz zu gewährleisten, oder dass Arbeitgebende die Situation verbessern können, dass sie arbeitsrechtliche Maßnahmen ergreifen. Das ist natürlich keine Mediationsrolle, weil wir eine parteiliche Beratungsstelle sind, aber wir treten in Kontakt mit verursachenden oder verantwortlichen Stellen, um zu einer Verbesserung der Situation beizutragen. Letztlich aber sind die Wünsche der Ratsuchenden sehr unterschiedlich. Es geht häufig darum, überhaupt ernst genommen zu werden. Das ist mein Eindruck. Vielfach bleibt es auch bei einem Erstgespräch, dass Leute sagen, das war schon gut, dass ich mal darüber sprechen konnte, dass die Erfahrungen ernst genommen wurden, dass es vielleicht auch mal fachlich eingeordnet worden ist, denn vielfach sind sich Betroffene auch gar nicht so sicher, ob das wirklich antisemitisch war, was sie erlebt haben. Das ist ja in anderen Bereichen wie Rassismus auch so, dass man sich fragt, bin ich jetzt möglicherweise überempfindlich oder ist das rassistisch? Ist das antisemitisch, was ich erlebt habe? Und wenn wir dann noch mal gemeinsam schauen, okay, da liegt eine antisemitische Aussage vor und das ist jetzt vielleicht nicht strafwürdig, aber natürlich vom Analytischen her auf jeden Fall antisemitisch. Das sind einfach so Situationen, wo Ratsuchende mit dem Gefühl rausgehen, okay, ich wurde hier ernst genommen, das wurde noch mal eingeordnet. Ich habe für mich jetzt auch Klarheit gewonnen über die Situation.

5. Wünsche und Bedarfe der Beratungseinrichtung

A. B.: Wir haben jetzt davon gesprochen, was die Betroffenen brauchen, erwarten und erhoffen. Welche Wünsche und Bedarfe siehst Du denn als Vertreter von ADIRA? Also, was braucht es für Euch? Welche Unterstützung bräuchtet Ihr, z. B. von der Politik, der Verwaltung, aber auch von den Medien, von zivilgesellschaftlichen Organisationen? Was würdet Ihr Euch noch wünschen? Mal abgesehen davon, dass natürlich der größte Wunsch ist, dass die Gewalt endlich endet, aber wir müssen davon ausgehen, dass die antisemitisch motivierte Gewalt noch länger anhalten wird. Also, was würdest Du Dir wünschen, immer unter der Voraussetzung, dass sich die gewaltvollen Verhältnisse in absehbarer Zeit nicht wesentlich verbessern.

5.1 Politik

M. N.: Wenn ich auf die Politik gucke, wäre eine erste Maßnahme, dass die Kommunen sich dazu entschließen, die Antisemitismusdefinition der IHRA⁷ zu übernehmen. Die Stadt Dortmund hat das bereits per Ratsbeschluss getan. Das ist natürlich kein rechtsverbindliches Dokument, aber es ist ein gutes Signal in Richtung jüdische Communities. Wir haben jetzt eine Arbeitsdefinition hier in Dortmund, verbunden mit einer Grundsatzerklärung gegen Antisemitismus. Die Stadt Gelsenkirchen hat ebenfalls ein Handlungskonzept gegen Antisemitismus, das interessanterweise torpediert wurde von AfD und MLPD, die in Gelsenkirchen relativ stark sind, aber der Rat hat das Handlungskonzept gegen Antisemitismus verabschiedet, das dann der Verwaltung als Arbeitsgrundlage dient, um entsprechende Maßnahmen umzusetzen. Damit schafft man den Antisemitismus nicht aus der Welt, aber Politik und Verwaltung haben jetzt etwas in der Hand, woran sie sich orientieren können. Und daraus kann man auch ein Handlungskonzept für die Kommune entwickeln. Ich finde es wichtig, dass man darunter auch konkrete Maßnahmen entwickelt, wie zum Beispiel jüdisches Leben in der Kommune zu fördern, Maßnahmen von Antisemitismusprävention einzurichten, vielleicht auch Bündnisse, Netzwerke, Aktivitäten gegen Antisemitismus zu fördern, dass man möglicherweise auch so etwas koordiniert.

7 Vgl. <https://holocaustremembrance.com/resources/arbeitsdefinition-antisemitismus> (Abruf: 22.08.2025).

5.2 Verwaltung

M. N.: In Bezug auf Verwaltung denke ich, dass viele Kommunen klamm sind, aber es wäre wichtig, Präventionsprojekte zu unterstützen. Es bräuchte noch viel mehr Bildungsmaßnahmen, z. B. an Schulen, sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrer:innen. Wir kriegen so viele Anfragen für Schulklassen, der Bedarf ist wirklich groß. Das Kommunale Integrationszentrum Essen hat ein Präventionsprojekt gestartet, „Run in my Shoes“⁸, in dem geschulte Studierende mit Schüler:innen zu Antisemitismus und Rassismus arbeiten. Es wäre sehr sinnvoll, wenn solche Präventionsangebote ausgeweitet würden. Damit auch Schüler:innen sich mit dem gegenwärtigen jüdischen Leben und mit Antisemitismus beschäftigen können. Wie gering hier die Kenntnisse sind, sieht man u. a. auch daran, wie groß die Unsicherheit im Kontakt mit jüdischen Einrichtungen und Communities ist; da sieht man manchmal so ein merkwürdiges Verhalten, das einem Eiertanz gleicht, wenn die Leute immer noch unsicher sind, ob sie das Wort „Jude“ sagen können und dürfen. Es gibt nach wie vor eine sehr starke Unsicherheit und viel Unkenntnis über jüdisches Leben, nicht nur unter jungen Menschen. Grundsätzlich gibt es im Bereich der Prävention einen großen Bedarf und da könnten Kommunen etwas tun. Aber das ist natürlich zugleich auch eine Anforderung an die Landesregierung, Projekte zu entwickeln und Gelder bereitzustellen. Das fände ich total sinnvoll; es wird ständig davon gesprochen, wie wichtig Prävention, wie wichtig Bildung ist, aber es gibt zu wenig Angebote.

5.3 Polizei

A. B.: Ich möchte noch einmal auf die Polizei zurückkommen. Gibt es einen Bedarf, dass die Polizeidienststellen sensibilisiert werden für die Gewalt und für die Betroffenen, wie man mit ihnen umgeht und dass sie auch konkret für Antisemitismus – und andere Diskriminierungsformen – sensibilisiert werden? Also mehr Kenntnisse, mehr Kompetenzen in diesem Bereich? Ein Hakenkreuz werden die Polizeibeamt:innen noch einordnen können, aber dass sie beispielsweise auch bei einem Davidstern aufmerksam werden und genauer hinschauen, ist vielleicht schon nicht mehr so selbstverständlich.

M. N.: Ja, definitiv. Man muss unterscheiden zwischen der Institution Polizei und irgendwelchen diensthabenden Polizeibeamt:innen, die eine Anzeige aufnehmen. Ich kann jetzt nur für Dortmund sprechen, weil wir so nah dran sind, da ist der Kontakt zur Polizei eigentlich ganz gut, was auch daran liegt, dass wir eine

8 Vgl. https://www.essen.de/leben/einstieg_fuer/jugendliche_1/run_in_my_shoes.de.html (Abruf: 22.08.2025).

jüdisch getragene Beratungsstelle sind, wo es natürlich dauerhaften Kontakt zur Polizei gibt und wo das Polizeipräsidium auch zwei Antisemitismusbeauftragte hat, an die wir uns wenden können, wenn wir merken, da läuft was nicht so rund, dann können wir die kontaktieren. Wenn wir sagen, gut, was ist denn jetzt mit der Strafanzeige, die hier gestellt wurde, dann wird auch relativ schnell darauf reagiert. Aber dieses Verhalten kann man natürlich nicht von einem beliebigen Polizeiwachtmeister, der irgendwo auf einer Stadtteilwache sitzt, erwarten. Es ist nicht immer so, dass antisemitische Straftaten direkt als solche erkannt werden. Wobei das Prozedere immer sein müsste: „Okay, hier liegt eine antisemitische Motivation bei der Straftat vor, das geben wir sofort weiter an den Staatsschutz und im besten Falle sagen wir der betroffenen Person auch, dass es eine Beratungsstelle in Dortmund gibt, an die sie sich wenden kann. Solch ein Verhalten ist natürlich wünschenswert. Das ist bei den Opferberatungsstellen auch ein Thema, dass Polizeidienststellen proaktiv auf solche Beratungsangebote verweisen oder zumindest darüber informieren. Das passiert nicht immer. Das ist, glaube ich, sehr stark abhängig von den jeweiligen Polizeipräsidien. In NRW gibt es auch entsprechende Fortbildungsangebote, z. B. das Jüdische Museum in Dorsten hat letzts eine Fortbildungsreihe für Polizeibedienstete in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Das wurde auch evaluiert. Also, es passiert schon ein bisschen. Ebenso gibt es dieses Forschungsprojekt Empathia, das sich mit Bildungsmaterialien für Polizist:innen beschäftigt. Aber das ist natürlich in der Breite sicherzustellen und das ist auch eine herausfordernde Aufgabe.

5.4 Medien

M. N.: In den Medien wünschen wir uns mehr Berichterstattung zum Thema Antisemitismus, aber auch eine davon unabhängige Berichterstattung über jüdisches Leben. Wir bekommen ganz oft, das kennst Du bestimmt auch, so Anfragen wie „Na, habt ihr jemand, der betroffen ist von Antisemitismus?“ Und dann denken wir, also warum fragt man denn nicht die jüdischen Gemeinden mal unabhängig von Antisemitismus an und fragt „Welchen Feiertag feiert ihr eigentlich nächsten Monat und was macht Ihr da so?“ Viele Juden und Jüdinnen wollen nicht nur über ihre Erfahrung mit Antisemitismus erzählen, obwohl diese Erfahrungen natürlich das Leben prägen, zweifelsohne, aber jüdische Personen werden oftmals darauf reduziert. Es gibt Headlines wie „jüdische Gemeinde in Angst“, die suggerieren, dass wir ein Leben in Angst führen und wir deshalb so zurückgezogen leben, was einfach nicht der Realität entspricht. Ich glaube, das wäre interessant, jüdisches Leben auch sichtbarer zu machen, z. B. das Leben im Ruhrgebiet, wie spielt sich jüdisches Leben da ab? Wie viele Juden gibt es denn eigentlich hier und wie sind deren Strukturen? Das wäre interessant.

5.5 Politische Bildung

A. B.: Hast Du den Eindruck, dass Antisemitismus häufig unter dem Phänomen des Rassismus subsumiert wird und nicht als eigenständiges Phänomen, das sich ja auch von anderen Diskriminierungsformen unterscheidet, wahrgenommen wird? Und dass Antisemitismus nicht nur in Bezug auf die Shoah wahrgenommen wird, sondern auch als aktuelles Phänomen in den Blick kommen muss? Meines Erachtens muss Antisemitismus auch unabhängig von der Shoah zum Thema werden, soweit das überhaupt möglich ist, gerade in Deutschland. Aber ich denke, dass das Wissen über die Shoah allein nicht reicht, um den aktuellen (israelbezogenen) Antisemitismus zu verstehen. Israelbezogener Antisemitismus ist nicht ohne das Wissen über die Shoah zu verstehen, aber das Wissen um die Shoah reicht nicht aus, um den gegenwärtigen Hass zu verstehen und ihm angemessen zu begegnen. Z. B. sind postkoloniale Diskurse ein relativ neues Phänomen, bei dem Kenntnisse über die Shoah nicht ausreichen. Würdest Du das auch so sehen, dass man nicht nur an die Shoah erinnern sollte, sondern dass auch aktuelle Formen des Antisemitismus thematisiert werden müssen, damit der Blick in die Geschichte nicht die aktuelle Realität verdeckt?

M. N.: Ja, definitiv. Das ist ja auch ein bestehender Kritikpunkt, dass Antisemitismus eben an Gedenktagen zum Thema gemacht wird und dass es natürlich einfacher ist, toter Juden zu gedenken, als sich mit lebenden Juden zu solidarisieren.

Gerade der israelbezogene Antisemitismus, das Bizarre ist ja, dass das Wissen um den Holocaust sogar dazu beitragen kann, Israel einen neuen Genozid vorzuwerfen oder mit nationalsozialistischen Strukturen und Methoden zu vergleichen. Dass Leute sagen, da passiert genau das Gleiche wie im Warschauer Ghetto, also das historische Wissen ist eigentlich da, aber es wird eben genutzt, um es in einen ganz anderen Kontext zu setzen und damit letztendlich wieder zu relativieren. Die gegenwärtigen Formen von Antisemitismus brauchen auch die gute und dezidierte Auseinandersetzung mit dem historischen Antisemitismus. Ich glaube, dass die historische politische Bildung sehr wichtig ist, ich denke auch, dass Antisemitismus auch als ideologisches Kernelement des Nationalsozialismus verstanden werden muss, mit all diesen Zuschreibungen, die es da gab. Und auch die Funktionen, die Antisemitismus im Kontext von Kapitalismuskritik einnimmt, muss zum Thema gemacht werden. Das ist zwar schwierig, aber das ist ein wichtiger Aspekt, um israelbezogenen Antisemitismus zu verstehen, da reicht das Wissen über die Shoah nicht aus.

5.6 Zivilgesellschaftliche Akteur:innen

A. B.: Welche Wünsche hast Du an die Zivilgesellschaft?

M. N.: Wenn wir auf die Kommunen im Ruhrgebiet schauen, dann wäre es natürlich total sinnvoll, wenn ich merken würde, dass sich mehr zivilgesellschaftliche Initiativen oder Träger auch mit dem Thema Antisemitismus beschäftigen. Ich weiß, dass beispielsweise eine Partnerschaft für Demokratie das macht. Ich war da auch schon einmal eingeladen für eine Podiumsdiskussion zu dem Thema. Ich weiß, dass die das auf dem Zettel haben. Gute Arbeit leistet z. B. auch eine Initiative gegen Antisemitismus in Gelsenkirchen,⁹ das sind, glaube ich, nur so drei, vier Leute, aber die sind super engagiert und sie betreiben ein Monitoring von antisemitischen Vorfällen. Ich denke, solche Initiativen sollten gestärkt werden. In Herne arbeitet die Islamische Gemeinde Röhlinghausen¹⁰ zu Antisemitismus. Die haben Leute wie Meron Mendel und Ronen Steinke nach Herne eingeladen. Sehr faszinierend – so eine kleine Gemeinde, das ist wirklich ein Leuchtturm.

Aber das ist ja nicht überall so. Ich glaube, dass sich teilweise Netzwerke aufbauen, Strukturen aufgebaut werden, die es ermöglichen, Antisemitismus zum Thema zu machen. Das ist wichtig, weil häufig über Rassismus geredet wird und das Thema Antisemitismus läuft so nebenbei oder wird eben nur historisiert, vor allem an Gedenktagen. Ich wünsche mir, dass das viele Institutionen und die Zivilgesellschaft mehr zum Thema machen und auf vielfältigere Weise. Wenn man sich diese Demonstration zum Beispiel anguckt, die es nach dem geheimen Treffen in Potsdam¹¹ gab, diese großen Demonstrationen, die ja auch richtig und notwendig waren oder nach dem gemeinsamen Antrag von CDU und AfD¹², was es da an Protesten gab ... Und wenn wir uns demgegenüber angucken, wo es nach dem 7. Oktober Kundgebungen gab ... Hier im Ruhrgebiet, ja, in Dortmund mit 300 und in Gelsenkirchen mit 50 Leuten. Und das war es. Das größte antisemitische Massaker nach der Shoah hat offenbar weniger Leute bewegt. Ich will das gar nicht gegeneinander ausspielen, aber ich möchte sagen, da müsste eigentlich die gleiche Aufmerksamkeit herrschen, genau wie es für rassistische Gewalt oder für die Zunahme von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus auch – zum Glück – ein Bewusstsein gibt und eine Skandalisierung, auch wenn sie natürlich wieder abebbt. Ich denke auch, dass Antisemitismus und auch die Situation von Juden und Jüdinnen mehr wahrgenommen werden müssen. Was wir auch von Jüdischen

9 Vgl. <https://noantisemitismusgelsenkirchen.noblogs.org/> (Abruf: 22.08.2025).

10 Vgl. <https://www.ig-ev.de/> (Abruf: 22.08.2025).

11 Vgl. <https://correctiv.org/aktuelles/neue-rechte/2024/01/10/geheimplan-remigration-vertreibung-afd-rechtsextreme-november-treffen/> (Abruf: 22.08.2025).

12 Vgl. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/afd-cdu-tabubruch-erinnerungskultur-100.html> (Abruf: 22.08.2025).

Gemeinden hören, ist, dass noch viel zu oft Desinteresse vorherrscht. Es gibt vielleicht manchmal so lauwarmer Solidaritätsbekundungen, aber so richtig ernsthaftes Interesse daran, wie die Situation der jüdischen Communities im Ruhrgebiet aussieht, gibt es nicht. Wie geht es denen eigentlich? Da auch Empathie zu zeigen in der aktuellen Situation, das fehlt halt manchmal. Ich glaube, das ist manchmal ein vernachlässigtes Thema. Leider. Da würde ich mir wünschen, dass das einfach mehr im Mittelpunkt steht.

6. Kritik, Erinnerung und Verantwortung

M. N.: Neben der Präventionsarbeit wünsche ich mir mehr Offenheit für kritische Anmerkungen. Ich erinnere mich, dass bei einer Gedenkveranstaltung zum letzten Holocaustgedenktag hier in Dortmund Zwi Rappoport, der Vorsitzende unserer Gemeinde, eine Rede hielt, in der er den christlichen Antijudaismus problematisierte, auch welche Rolle er heute noch spielt. Die anwesenden Vertreter der Kirche zeigten versteinerte Mienen, es war ihnen offensichtlich unangenehm, auf diese lange Tradition des Antijudaismus hingewiesen zu werden, das fanden sie gar nicht witzig, dass Rappoport dieses Thema aufgriff. Auch andere Anwesende schienen verstimmt, weil ein jüdischer Vertreter es sich rausnahm, kritische Worte zu verlieren, das will man nicht hören an solchen einem Tag.

A. B.: Birgit Jagusch und ich haben dieser Tage noch zusammengesessen und haben darüber nachgedacht, woher eigentlich die „Nachhaltigkeit“ des Antisemitismus kommt, eine über 2000 Jahre alte Geschichte der Diskriminierung und Gewalt. Und ich glaube, dass der christliche Antijudaismus – damit ging es ja eigentlich los vor gut 2000 Jahren –, dass der durch die weltweite Ausbreitung und den enormen Einfluss des Christentums sich über die Jahrhunderte und weltweit ausbreiten und immer wieder und bis heute in den verschiedensten Kontexten re-aktualisieren konnte. Egal ob Pest oder Corona, Kommunismus, Kapitalismus oder Kolonialismus – es wird immer ein Schuldiger gesucht und im *Juden* gefunden.¹³ Ich kann mir gut vorstellen, dass die Erinnerung an 2000 Jahre christlichen Antijudaismus, die von Zwi Rappoport angesprochen wurde, unangenehm ist für die christlichen Kirchen. Aber Gedenken heißt eben auch, sich der eigenen Verantwortung zu erinnern und sich ihr zu stellen.

M. N.: Wir haben hier in Dortmund eine wirklich sehr engagierte Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit, die viel zum Thema christlicher Antijudaismus arbeitet und das immer wieder thematisiert. Ich habe aber manchmal den

13 Vgl. dazu den Beitrag von Anne Broden in diesem Band.

Eindruck, dass sich manche Vertreter der Kirchen davon angegriffen fühlen. Wir sind zudem Kooperationspartner eines Projekts der Diakonie Paderborn-Höxter, das heißt „Spuren sichtbar machen“, da dokumentieren wir antijüdische Plastiken und Konsolfiguren an Kirchen oder kirchlichen Einrichtungen. Es gibt immer noch eine Menge davon. Interessanterweise. Wenn wir das mit den Kirchenvertretern thematisieren, dann wehren sie sich häufig dagegen und sagen, „das ist ja mal so gebaut, da können wir heute nichts für“ und sowas. Statt zu überlegen, wie können wir eigentlich mit so einer Figur umgehen? Es gibt da unterschiedliche Möglichkeiten, aber es sollte zumindest eine Debatte darüber angestoßen werden, wie wir mit diesem Erbe umgehen. Und wie verhalten wir uns dazu? Aber das passiert nicht, wir stoßen vielfach auf Abwehr. Das ist ja fast in allen Bereichen von Antisemitismus so, wenn man das zum Thema macht, in welchen Milieus auch immer. Auch linken Antisemitismus kann man häufig schlecht in linken Kontexten diskutieren. Den eigenen Antisemitismus anzuerkennen, ist ja viel schwieriger, als den Antisemitismus Anderer irgendwo zu sehen oder ihn zu externalisieren.

7. Antisemitismus als Herausforderung für die Soziale Arbeit

A. B.: Eine letzte Frage: Welche Herausforderungen siehst Du für die Soziale Arbeit im Kontext von Antisemitismus?

M. N.: Ich bin selbst Lehrbeauftragter im Studiengang Soziale Arbeit an einer Fachhochschule und biete dort Seminare zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus an. Es ist dort meines Wissens das erste Mal gewesen, dass dezidiert Lehrveranstaltungen hierzu angeboten wurden – auch in meinem eigenen Studium kam Antisemitismus als Thema in der Sozialen Arbeit nicht vor. Insofern ist die erste Herausforderung, dass eine kritische Beschäftigung mit Antisemitismus und dessen pädagogische Bearbeitung überhaupt Einzug in die Ausbildung von Sozialarbeiter:innen findet. Denn es ist so, dass es aufgrund der Vielfältigkeit von Arbeitsfeldern in der Sozialen Arbeit nicht unwahrscheinlich ist, dass man mit antisemitischen Aussagen oder Handlungen konfrontiert wird. Sei es im Rahmen von Angeboten der Jugend- oder Bildungsarbeit oder im Kontakt mit verschiedenen Klient:innen. Da ist es natürlich Teil des Auftrags, hiermit einen professionellen Umgang zu finden und darauf reagieren zu können – was eine weitere Herausforderung darstellt. Durch die fehlende curriculare Verankerung kann darauf aber nicht adäquat vorbereitet werden – dabei erzählen mir meine Studierenden oft, dass sie bereits antisemitische Äußerungen in ihren Nebentätigkeiten oder in Praxiseinsätzen mitbekommen haben und sie haben gleichzeitig viele Fragen dazu. Das Interesse ist also da und es müsste die gleiche Forderung wie für die Ausbildung von Lehrkräften erhoben werden. Seit

dem 7. Oktober ist meiner Beobachtung nach ein wenig Bewegung in die Sache gekommen und es gab einzelne Veranstaltungen an Hochschulen von Sozialer Arbeit dazu, in der Fläche aber noch zu wenig. Als Profession muss sich Soziale Arbeit zudem selbst in das Verhältnis zu Antisemitismus setzen: Wenn man so nah an der Gesellschaft und ihren individuellen und strukturellen Problemen arbeitet, gehört es auch dazu, Antisemitismus als eigenständiges Problem wahrzunehmen und zu adressieren. Und auf der anderen Seite gibt es natürlich auch unter Sozialarbeiter:innen antisemitische Einstellungen, meinem Eindruck nach besonders in Bezug auf israelbezogenen Antisemitismus. Das wäre für mich die dritte Herausforderung, antisemitismuskritische Soziale Arbeit scheint mir noch wenig verbreitet zu sein. Euer Buch leistet hoffentlich einen Beitrag zu ihrem Fortschritt.

A. B.: Herzlichen Dank für Deine Gesprächsbereitschaft und die wichtigen Hinweise und Impulse, die Du uns gegeben hast.

Antisemitismuskritische Bildung nach dem 7. Oktober 2023 – Israelbezogene Verschwörungserzählungen aus Perspektive einer politischen Bildnerin

Eine empirische Einzelfallanalyse

Lisa Tölle und Elisabeth Faria Lopes

Infolge des terroristischen Überfalls der Hamas am 7. Oktober 2023 auf israelische Zivilist*innen und dem sich ausdehnenden Krieg in Gaza und dem Nahen Osten erleben wir auch in Deutschland einen Anstieg von offenem, direktem und diskursivem Antisemitismus. Regelmäßig wird Antisemitismus dann aber nicht als zentrales gesellschaftliches Problem betrachtet und behandelt, sondern es wird der Versuch unternommen, antisemitische Haltungen an die marginalisierten Ränder der Gesellschaft zu schieben, besonders zu Lasten rassifizierter Personen. Konkret versuchen Akteur*innen jede solidarische Position mit Palästinenser*innen als antisemitisch zu framen. Dabei wird regelmäßig antimuslimisch rassistisch argumentiert. In den Monaten nach dem Überfall der Hamas auf Israel hat sich auch innerhalb der deutschen Zivilgesellschaft ein immer weiter zugespitzter Diskurs geformt – u. a. an Hochschulen und auch in der (auerschulischen) (politischen) Bildungslandschaft. Dabei werden konkurrierende Perspektiven auf Antisemitismus(kritik) und auf Rassismus(kritik) vorgetragen, immer unter dem Vorzeichen, nur eineindeutig eines sein zu können – antisemitismuskritisch *oder* rassismuskritisch – und dem Anspruch, dass sich jede*r auch immer eindeutig positionieren müsse. Gleichzeitig gibt es mittlerweile auch Ansätze – u. a. in der politischen Bildung¹ –, die versuchen, Rassismuskritik und Antisemitismuskritik zusammenzudenken (vgl. u. a. Messerschmidt 2024a; Karakayali / Arnold 2024; Cheema 2022).

Im vorliegenden Beitrag soll das Verhältnis von Antisemitismus(kritik) und Rassismus(kritik) in der politischen Bildung anhand einer empirischen Einzelfallanalyse diskutiert werden. Es geht dabei um den Versuch, die Sichtweise einer politischen Bildnerin auf das Verhältnis von Antisemitismuskritik und Rassis-

1 Hier sei besonders auf das Projekt *zusammen_denken* des IDA-NRW verwiesen <https://www.ida-nrw.de/unsere-fachbereiche/antisemitismuskritik-rassismuskritik-zusammendenken> (Abruf: 15.7.2025).

muskritik in ihrer politischen Bildungsarbeit und das Auftreten und den Umgang mit (codierten) antisemitischen Verschwörungserzählungen zu analysieren. Im Folgenden werden zunächst beide Ideologien – Rassismus und Antisemitismus – kurz skizziert, dann das methodische Vorgehen und die Fragestellung beschrieben, bevor die Ergebnisse dargestellt und diskutiert werden.

1. Antisemitismus und Rassismus – ungleiche Ideologien der Ungleichwertigkeit

Antisemitismus und Rassismus sind (historisch) eng miteinander verwoben und haben Gemeinsamkeiten: Bei beiden handelt es sich um Ungleichheitsideologien, die Fremd- und Eigengruppen konstruieren und von der Dominanzgesellschaft bagatellisiert werden. Beide Ideologien sind langlebig und flexibel und passen sich an die jeweils gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse an (vgl. Messerschmidt 2022). Tatsächlich zeigen Analysen völkisch-autoritärer Ideologien, extrem rechter Manifeste und (Gewalt-)Handlungen, dass Antisemitismus und Rassismus in der Ablehnung und Unterwerfung imaginierter Anderer sehr wohl gemeinsam gedacht und auch andere Ungleichheitsideologien wie Antifeminismus in diese „Intersektionalität von rechts“ (Mendel/Cheema/Arnold 2022, S. 19) integriert werden können. Traurige Beispiele hierfür sind rechtsextreme Gewalttaten: Sowohl der Attentäter von Halle als auch der Attentäter von Hanau beriefen sich u. a. auf die miteinander verwobenen antisemitischen, rassistischen und antifeministischen Verschwörungserzählungen des ‚Großen Austauschs‘.

Bei diesen Gemeinsamkeiten dürfen wichtige Unterscheidungen nicht verwischt werden. Im Fall von Rassismus werden *geanderte* Subjekte als defizitäres Kollektiv imaginiert, dem Dummheit, Faulheit, Triebhaftigkeit und Unterlegenheit zugeschrieben wird, woraus die Notwendigkeit konstruiert wird, dieses Kollektiv zu diskriminieren, diskreditieren, gesellschaftlich auszuschließen und zu kolonialisieren. Als Gefahr werden rassifizierte *Geanderte* dann überhöht, wenn sie in Massen auftreten bzw. dies phantasiert wird (vgl. Messerschmidt 2022, S. 80), wie zum Beispiel bei den aktuellen Migrations- und Kriminalitätsdiskursen.

Antisemitismus beinhaltet zwar auch die Abwertung von Juden*Jüdinnen, zentraler ist aber die Phantasie einer jüdischen Überlegenheit und die Beschreibung des Jüdischen als umtriebig, geschickt, hinterlistig und gefährlich. Zwar tritt auch hier das Subjekt hinter dem vermeintlichen Kollektiv zurück, aber eben im Sinne einer imaginierten Herrschaftselite, die die Welt lenkt (vgl. Messerschmidt 2022, S. 80). Während also Rassismus ein *weißes* Überlegenheitsgefühl beschreibt, ermöglicht Antisemitismus durch die Projektion alles Schlechten auf das Jüdische ein Gefühl der Entlastung (vgl. Messerschmidt, 2014a). Denn wenn das Jüdische als das Schlechte personifiziert wird, dann können die Gräueltaten

(u. a. der eigenen Großeltern) im Nationalsozialismus nicht falsch gewesen sein, sondern ermöglichen es in den Spielarten des Post-Holocaust-Antisemitismus, Juden*Jüdinnen selbst die Schuld für ihre Verfolgung zu geben.

Antisemitismus ist also nicht einfach eine Unterform des Rassismus, auch wenn Nationalsozialist*innen für ihre Ideologie den rassistischen Normalzustand dieser Zeit nutzten und eine jüdische Rasse erfanden (vgl. Messerschmidt 2022). Antisemitismus als Teil von Rassismus zu denken, verstellt den Blick für modernen kodierten Antisemitismus sowie sekundären und israelbezogenen Antisemitismus. Der Politikwissenschaftler Floris Biskamp (2022) analysiert ausführlich, warum sich Versuche, gleichzeitig antisemitismuskritisch und rassismuskritisch zu sein, so häufig in Widersprüchen verfangen. Wenn beide Perspektiven nach ihren theoretischen Hintergründen befragt werden, wird deutlich, dass sie sich sozusagen spiegelbildlich ergänzen, aber doch aus unterschiedlicher Perspektive auf verschiedene Phänomene blicken. Ähnlich wie Biskamp diagnostizieren auch Karakayali und Arnold (2024) eine vereinfachende Kontrastierung von Kritischer Theorie und postkolonialer Theorie als Ursache dieser vermeintlichen Unvereinbarkeit. Diese angebliche unversöhnliche Gegenüberstellung zeigt sich nicht nur im Ringen um wissenschaftliche Positionen, sondern auch im politischen Protest, gesellschaftlichen Diskurs und in der Bildungsarbeit. Die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt (2024b) beschreibt, dass diese Vereinfachungen und Verkürzungen verstärkt seit dem aktuellen Gaza-Krieg und nach dem Überfall der Hamas auf israelische Zivilist*innen am 7. Oktober 2023 zu beobachten sind. Besonders in der (politischen) Bildungsarbeit können solche Verkürzungen dann in Form von antisemitischen oder antimuslimisch- rassistischen Äußerungen in Erscheinung treten.

2. Zur Methode der Einzelfallanalyse

Die zugrundeliegenden Daten für den präsentierten Artikel kommen aus dem vom BMFTR geförderten Forschungsprojekt „RaisoN“, das im Verbund zwischen der Universität zu Köln und der Technischen Hochschule Köln durchgeführt wird. In diesem Projekt werden die Auswirkungen von Verschwörungserzählungen auf den sozialen Nahraum erforscht. Hierzu werden neben quantitativen Verfahren vertiefende Interviews mit Fachkräften der Beratungsarbeit und politischen Bildung sowie mit Personen geführt, die von Verschwörungsbild*innen in ihrem sozialen Nahraum betroffen sind.² Der hier vorliegende Artikel fokussiert eines dieser Interviews mit einer politischen Bildnerin im Sinne einer Einzelfallanalyse (Case Study). Bei dieser Forschungsstrategie geht es zunächst darum, ei-

2 Weitere Informationen über das RaisoN Projekt: <https://www.th-koeln.de/raison> (Abruf: 15.07.2025).

ne abgrenzbare Einheit – einen Fall – umfassend zu verstehen (vgl. Yin 2014, S. 16). Eine Einzelfallanalyse kann genutzt werden, wenn ein besonderes Erkenntnisinteresse an einer abgegrenzten Untersuchungseinheit – hier: einem Interview mit einer politischen Bildnerin – besteht (vgl. Hering/Jungmann 2022). Im vorliegenden Artikel soll der Frage nachgegangen werden, welche Erfahrungen die politische Bildnerin in ihrer Praxis mit Antisemitismus macht und wie sich ihre subjektive Sinnsicht auf Antisemitismus und dem Verhältnis zu Rassismus darstellt. Forschungen, die die subjektiven Sinnsichten auf Antisemitismus vonseiten politischer Bildner*innen in den Blick nehmen, bestehen bisher kaum. Das Interview mit der politischen Bildnerin kann insofern als „per se interessanter Fall“ (Hering/Jungmann 2022, S. 620) zu diesem Themenkomplex gelten.

Das Interview mit der politischen Bildnerin, Katha Lolleby³, fand im Sommer 2024 online statt. Die politische Bildnerin leitet einen mittelgroßen Bildungsträger aus dem Bereich des globalen Lernens in einer deutschen Großstadt. Das Interview wurde als Leitfadeninterview mit narrativen Elementen mit Fragen zu eigenen Fallbeispielen aus der Bildungsarbeit, zum Auftreten von Verschwörungserzählungen und verschwörungsideologischen Weltbildern in der Bildungspraxis, zu den Auswirkungen und Dynamiken in den sozialen Nahräumen, den Handlungs- und Bewältigungsmustern der Betroffenen und deren Bildungs- und Beratungsbedarfen, den institutionellen Antworten und Handlungsstrategien der befragten Einrichtung sowie den Bildungs- und Beratungsbedarfen der Einrichtung geführt. Die Bildnerin ist zum Zeitpunkt des Interviews Mitte 50 und hat einen Hochschulabschluss in jüdischen Studien, der außerschulischen Jugendarbeit sowie im Bereich des Managements für Non-profit-Organisationen absolviert. In ihrer Selbstbeschreibung betont sie, sie „...komme aus eher der *historisch-politischen* Bildung.“ (Katha Lolleby, Z. 35). Diese von ihr betonte Expertise wird im dargestellten Fall noch relevant werden.

Die Ergebnisse werden im Sinne der Situationsanalyse nach Clarke (2012) im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen interpretiert. Dazu werden auch Diskurse und andere nicht-menschliche Akteur*innen (z. B. die Wirkungen von Institutionen) mit in die interpretative Arbeit einbezogen. Die Ergebnisdarstellung erfolgt entsprechend der Situationsanalyse in unterschiedlichen Arenen, die von der interviewten Person selbst abgesteckt werden. Soziale Arenen nach Clarke (2012) sind als unterschiedliche Ausschnitte sozialer Situationen zu verstehen, die unterschiedlich klein und groß gezoomt werden können.

3 Katha Lolleby ist ein selbstgewähltes Forschungspseudonym der politischen Bildnerin.

3. Ergebnisdarstellung

Im Interview berichtet die politische Bildnerin von umfangreichen Erfahrungen mit antisemitischen Verschwörungserzählungen im Kontext ihrer Arbeit, und zwar in verschiedenen Arenen: In Arena 1 werden Erfahrungen mit Antisemitismus in der Bildungspraxis beschrieben. Antisemitische, extrem rechte Verschwörungserzählungen werden in ihrem Beispiel von Bildungsteilnehmenden – hier zwei Schülern – geäußert. In Arena 2 berichtet die politische Bildnerin von Erfahrungen mit Antisemitismus unter politischen Bildner*innen. Dabei hebt sie insbesondere den Nahost-Konflikt als Andockpunkt für antisemitische Kodierungen hervor. Die Arena 3 bildet eine nicht reflektierte Arena – hier wird Katha Lolleby direkt selbst zur Betroffenen: So macht sie Erfahrungen mit einer verschwörungsideologischen Kollegin während der Coronapandemie, die antisemitische Verschwörungserzählungen im sozialen Nahraum des Bildungsträgers verbreitet – diese Erfahrungen werden aber nicht als antisemitisch verortet. Im Folgenden werden diese Arenen ausdifferenziert dargestellt.

4. Arena 1: Die Bildungspraxis – Rechtsextreme Verschwörungserzählungen von zwei Schülern im Rahmen einer Schüler*innenkonferenz als handhabbares Problem

Die Bildnerin schildert zu Beginn des Interviews als zentrale Fallerzählung eine Situation in einer (Online-)Schüler*innen-Konferenz. Hier trafen verschiedene Schüler*innen weiterführender Schulen des Bundeslandes in einer online stattfindenden Konferenz zusammen und arbeiteten zu Themen wie Klimawandel und nachhaltige Entwicklung. Die Angebote wurden von Schüler*innen für Schüler*innen aufbereitet und moderiert. Der Bildungsträger, für den die politische Bildnerin tätig ist, begleitete die Veranstaltung. In einer Kleingruppe fielen insbesondere zwei Schüler mit antisemitisch kodierten Äußerungen zu angeblichen Plänen geheimer Mächte für eine Weltherrschaft auf:

„[...] Das war eben so, dass da Jugendliche teilgenommen haben, die dann Positionen vertreten haben zum Thema [...] Klimawandel, was wir ziemlich direkt in das rechte / politische, rechte Spektrum verortet haben. Und zugegebenermaßen waren wir nicht so richtig gut vorbereitet, dass das passieren könnte [...] und wir haben dann erst einmal versucht, auf einer *Sachebene* da zu argumentieren. Das ist aber nicht gelungen. Interessant war auch, dass die Jugendlichen sich tatsächlich mit *Klarnamen* eingetragen haben. Und wir wussten ja auch in etwa, von welchen Schulen die da kamen und sie haben sich natürlich nicht auf die Sachebene eingelassen, sondern sind auf der emotionalen Ebene eigentlich geblieben, soweit bis die das dann so weit gestört

hatten, das Seminar, dass wir die ausgeschlossen haben. Dass wir sie eben quasi aus dem Raum entfernt haben, weil dann einfach ein konstruktives Arbeiten nicht mehr möglich war.“ (Katha Lolleby, Z. 65–74)

Die politische Bildnerin berichtet hier von jungen Menschen, die auf klimabezogene Verschwörungserzählungen rekurrieren, in denen behauptet wird, dass der menschengemachte Klimawandel nicht existiert und viel eher von einer imaginierten Elite inszeniert ist, die damit die Welt lenken will:

„[...] dass der Klimawandel [...] so nicht stattfindet. Dass das ein Mittel ist, um uns zu lenken, dass das von Wirtschaftsinteressen getragener Diskurs ist, und dass es im Grunde genommen *geheime*, nicht sichtbare, Mächte gibt, die diesen Diskurs insofern befördern, genau, als dass wir zum Handeln gezwungen werden, was wir nicht freiwillig tun.“ (Katha Lolleby, Z. 137–141)

Die Äußerungen der beiden Schüler klassifiziert sie als rechtsextrem und beschreibt, dass das auch „ziemlich direkt“ (Z. 66) so verortet werden konnte. Sie gibt an, dass sie auf diese Arten von Unterwanderungen in einem partizipativen Online-Seminar nicht dezidiert vorbereitet waren. Zuerst haben die anderen Teilnehmenden und die Leitenden versucht, auf der Sachebene zu diskutieren; diese Intervention ist aber nicht geglückt, sodass die Schüler schließlich vom Seminar ausgeschlossen wurden. Die Bildnerin berichtet weiter, dass im Nachgang doch noch eine Klärung stattfinden konnte, weil die Schüler mit ihren Klarnamen und ihrer Schulzugehörigkeit am Seminar teilgenommen hatten und so kontaktiert werden konnten.

„[...] dadurch, dass die mit Klarnamen haben sich da reingeschrieben haben, haben wir uns danach überlegt, war das eine Provokation oder war das Unwissen? Also, haben im Grunde den *Umgang* damit überlegt. [...] Und am Ende war das so, dass wir, weil wir die Klarnamen hatten, wussten, welche Schule da teilgenommen hat. Und wir sind dann danach quasi nochmal in Präsenz in diese Klassen gegangen und haben den *Dialog* gesucht und den Austausch gesucht. Und das war eigentlich eine ganz gute Erfahrung, weil sich dann rausgestellt hat, dass sie auf jeden Fall nicht ein zweites Mal gestört haben.“ (Katha Lolleby, Z. 77–85)

Die Interviewte beschreibt, dass ein Team des Bildungsträgers die betreffenden Schüler an ihrer Schule aufsuchen und durchaus ein Dialog mit den Teilnehmenden stattfinden konnte. Insgesamt bewertet sie dies als positive Erfahrung, weil die Schüler in diesem Kontext kein weiteres Mal durch rechtsextreme Äußerungen aufgefallen sind. Sie lässt aber offen, inwiefern die Schüler vielleicht erklärt haben, was zu ihrem Verhalten geführt hat und auch was die Auswirkungen auf

die gesamte Klasse waren. Für sie stehen der Dialog und das gute Gefühl der Bildner:innen im Vordergrund:

„[...] Und, es gab einfach tatsächlich da kein Patentrezept. Wir als außerschulische Bildungseinrichtung haben den Dialog gesucht und sind eigentlich mit einem (...) *guten* Gefühl dann wieder rausgegangen.“ (Katha Lolleby, Z. 89–91)

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Äußerungen, die hier von den Bildungsteilnehmenden in Bildungskontexten getätigt werden, von Katha Lolleby klar als rechtsextrem eingestuft werden und sie auch antisemitische Codes – insbesondere die ‚geheimen Mächte, die die Welt lenken‘ – benennt. Allerdings bleibt die Frage offen, warum die Interviewte hier auf den Rechtsextremismus, nicht aber auf den Antisemitismus rekurriert. In der gesamten Schilderung des Falls erwähnt sie den Antisemitismus nie explizit. Im Rahmen der Klärung des Zwischenfalls bleibt unklar, ob die beiden Schüler etwas mitgenommen haben, und, ob sie verstehen, warum ihre Äußerungen problematisch waren. Einzig wird beschrieben, dass die Schüler kein zweites Mal durch extrem rechte Parolen aufgefallen sind. Damit geben sich die Bildner:innen hier zufrieden. In ihrer Wahrnehmung scheint das eine ausreichende Handlung zu sein, um mit solchen Äußerungen umzugehen. Anders zeigt sich dies in der Arena 2 – dem Antisemitismus in der eigenen professionellen Blase.

5. Arena 2: Unter Kolleg*innen – Markierter und problematisierter Antisemitismus im professionellen Raum

Die politische Bildnerin und Leiterin der Einrichtung berichtet eindrücklich von aktuellen Entwicklungen mit ihren Kolleg*innen der rassismuskritischen bzw. historisch-politischen Bildung nach dem Überfall der Hamas auf Israel, in dem sie eine ausgeprägte Konkurrenz zwischen Diskursen zum Antisemitismus und zum (antimuslimischen) Rassismus wahrnimmt. Sie beschreibt die Situation im Team als sehr polarisiert und bemängelt die fehlenden Kompetenzen zum Thema Antisemitismus bei einigen Fachkräften der politischen Bildung in ihrem Themenfeld:

„[...] Ein zweiter Bereich, was auch in den Bereich, der allerdings erst jüngst eigentlich in den Bereich der Verschwörungserzählung geht, ist, dass der Nahostkonflikt eine sehr, sehr große Rolle spielt. Und zwar nicht, weil das per se ein Thema ist, was in unserem Bereich behandelt wird, sondern, weil das Thema *Widerstand* unterdrückter indigener Bevölkerungsgruppen ein ganz, ganz großes Thema ist. Und über diesen Weg ist der Nahostkonflikt und das Thema Antisemitismus in unserem Bildungsbe-

reich ziemlich stark hat Eingang gefunden. Und es gibt in dieser, sage ich jetzt mal, in dieser Blase, die wir da haben, nicht so viel ausgeprägte Kompetenzen zum Thema Antisemitismus, aber sehr viel Expertise zum Thema Rassismus und antimuslimischer Rassismus und da kommen sehr viele Verschwörungserzählungen zum Tragen.“ (Katha Lolleby, Z. 96–105)

Sie beschreibt, dass die eigentliche Fokussierung auf die „Folgen der Kolonialgeschichte“ (Katha Lolleby, Z. 611f.) und den Widerstand unterdrückter, indigener Völker gegen Kolonialmächte – z. B. in Ländern Südamerikas – auf den Nahostkonflikt übertragen und damit gleichgesetzt wird.

„[...] also es wird eben seit dem Nahostkonflikt dann als Beispiel für Unterdrückung, glaube ich, sehr viel häufiger der Nahostkonflikt angeführt, als der vielleicht vor dem 07. Oktober angeführt worden wäre [...] man solidarisiert sich einfach *direkt* aufgrund der eigenen Unterdrückungserfahrungen in den Ländern der Vorfahren solidarisiert man sich *automatisch* eben mit genau mit, mit der palästinensischen Seite auch. Und das ist auch sehr pauschal, die palästinensische Seite. Also [...] ich finde, da gibt es einfach gar keine, nirgendwo, in keine Richtung, eine Differenzierung. Ich finde das natürlich alles *sehr* ideologisch geprägt von beiden Seiten.“ (Katha Lolleby, Z. 281–289)

Katha Lolleby bezeichnet hier beide Seiten als *sehr* ideologisch geprägt. Sie scheint ideologisch hier als Synonym für übertrieben und unvernünftig zu verstehen. Ein differenzierter Diskurs sei ideologisch nicht mehr möglich. Welche beiden Seiten sie genau meint, bleibt hier offen – es ist aber anzunehmen, dass sie sowohl die Seite der rassismuskritischen Bildung als auch die Seite der antisemitismuskritischen Bildung als ideologisch geprägt einschätzt. Die reflexhaften Solidarisierungen mit Palästina, die sie schildert, beschreibt auch Shila Guthmann (2022) in einem Artikel. Sie weist darauf hin, dass für diese Solidarisierungen und unreflektierten Gleichsetzungen zahlreiche ahistorische Vereinfachungen nötig sind. So werden Begriffe wie „Rassismus“, „Unterdrücker“ oder auch „Apartheid“ und „Kolonialismus“ zu Schablonen und Chiffren degradiert, um in diesem Diskurs Israel als absolut böse Figur zu markieren. Die Palästinenser*innen bieten offensichtlich für viele Personen mit eigener biografischer Unterdrückungserfahrung die Möglichkeit zur Identifikation mit einer vermeintlichen Befreiungsbewegung. Für diese Identifikation sind Vereinfachungen des politischen, historisch gewachsenen Sachverhalts nötig: So wird etwa ein Fokus auf das Verhältnis von Palästina und Israel gelegt, während die Handlungen und Herrschaftsinteressen anderer politische Akteur*innen wie beispielsweise des iranischen Regimes (vgl. Grigat 2025, S. 10) zu Gunsten eines diabolisierten Bildes von Israel ausgeblendet werden (vgl. Messerschmidt 2024b).

„[...] Dann eben mit den Siedlern, also, tatsächlich mit dem Nahostkonflikt ist das der Sieder/*Siedlerkolonialismus* und weiße Macht über indigene Völker. Das ist ein antisemitisches Stereotyp. Es wird auf/jeden Fall wird das äh übereinandergelegt oder *gleichgesetzt*, ohne dass eigentlich eine Differenzierung auf einer israelischen Bevölkerung oder jüdischen Bevölkerung/also abgesehen davon, das wird sowieso komplett gleichgesetzt, da/ dass/eine jüdische Bevölkerung hier wird vollkommen identisch gesetzt mit dem (.) kolonialistischen, imperialistischen Netanjahu-Gebilde. Das ist/da gibt es gar keine Differenzierung.“ (Katha Lolleby, Z. 215–222)

In der Lesart der Bildner*innen findet keine Differenzierung zwischen Juden*Jüdinnen einerseits und dem israelischen Staat bzw. der Regierung Israels andererseits statt, Staat und Regierung werden als das absolut Böse dargestellt. Katha Lolleby enttarnt dies nicht bloß als Stereotyp, sondern auch als antisemitisch. Zusätzlich schwingt in der Formulierung „weiße Macht über indigene Völker“ die falsche Annahme bei einigen Bildner*innen mit, alle Juden*Jüdinnen seien weiß, nicht-indigen und damit – in einer antirassistischen Lesart – privilegiert gegenüber rassifizierten Subjekten. Hier klingt die Idee einer Opferkonkurrenz an, die Frage danach, welche historischen Begebenheiten schlimmer wiegen und stärker bis in die aktuelle Zeit fortwirken.

Die Fokussierung auf das Thema „Antisemitismus“ findet nach der Beschreibung der politischen Bildnerin bei nahezu jedem Thema statt.

„[...] es kann um die faire Schokolade gehen und das/und das Thema Nahostkonflikt kommt auf, weil manchmal die, die Referenten dann gefragt werden, bevor sie überhaupt irgendetwas anfangen, auf welcher Seite sie stehen. [...] es ist auf jeden Fall super relevant und es gibt halt/weil natürlich auch da zu dem Thema hat ja *jeder* eine fundierte Meinung, auch die Referenten.“ (Katha Lolleby, Z. 548–553)

Die politische Bildnerin schildert, dass das Thema Nahost-Konflikt aktuell bei nahezu jedem Thema mitbehandelt wird, auch beim Thema fair produzierter Schokolade. Von den Lernenden wird eine Positionierung der Bildner*innen eingefordert, aber auch von den Referent*innen, die auch eine fundierte Meinung zum Thema Antisemitismus haben, erfüllt.

Dass Bildungsteilnehmende Interesse an einem Thema haben, das ihre Lebenswelt berührt, ist im Sinne der politischen Subjektbildung zu begrüßen. Es zeigt, dass (junge) Menschen sehr wohl Interesse an Politik haben. Auch wenn Bildungsteilnehmende eigene oder andere Unterdrückungserfahrungen mit dem Nahost-Konflikt in Verbindung bringen, ist das noch nicht problematisch (vgl. Cheema 2022). Im Gegenteil sollen junge Menschen auch eigene Erfahrungen und Fragestellungen mit in die politischen Bildungsprozesse einbringen. Dabei ist auch das Einfordern einer Positionierung nicht verwunderlich – gerade migrantisch gelesene junge Menschen haben es oft genug mit Personen zu tun,

die ihre eigene Unterdrückungserfahrung nicht ernst nehmen – vor allem in der Bildungsarbeit (vgl. u. a. Scharathow 2014). Deshalb ist es nötig, dass politische Bildner*innen die von Teilnehmenden eingebrachten Fragestellungen in einen ausgewogenen Diskurs einbetten, in dem sowohl antisemitismus- als auch rassismuskritische Diskurselemente Platz finden. Dafür ist eine eingehende Befassung mit dem doch sehr polarisierten Thema essenziell, sowohl unter politischen Bildner*innen als auch im Kontakt mit Bildungsteilnehmenden. Aus der Perspektive von Katha Lolleby findet diese eingehende Befassung allerdings meist nicht statt. Die weitreichende Unwissenheit der politischen Bildner*innen zum Thema Antisemitismus führt Katha Lolleby darauf zurück, dass Antisemitismus kein Thema sei, mit dem sich der Bildungsträger speziell befasst.

„[...] Da sind wir tatsächlich am Suchen noch, wie wir damit umgehen. Zumal einfach die/das Thema Antisemitismus in unserer Blase eigentlich erst mal gar kein Thema ist. Es ist kein Thema, mit wem wir uns bildungstechnisch auseinandersetzen, sondern das kommt jetzt irgendwie rein. Und es ist auch ganz, ganz, ganz viel Unwissenheit darüber, was eigentlich Antisemitismus ist.“ (Katha Lolleby, Z. 560–563)

Die Interviewte geht zusätzlich davon aus, dass ihr gegenüber weniger antisemitische Positionen vertreten werden, weil sie die Leitung der Einrichtung ist und sie ihre antisemitismuskritische Haltung immer deutlich macht. Insgesamt schätzt sie das Aufkommen antisemitischer Äußerungen also noch höher ein.

„[...] Also, dadurch, dass ich die Leitung bin, würde ich mal sagen, ist vielleicht in meiner Gegenwart nicht immer alles so *ganz* offen, weil meine Haltung da klar ist, weil ich jetzt auch jenseits des Nahostkonflikts durchaus schon so antisemitische Ressentiments auch gehört habe in der Blase. Von daher glaube ich, weiß jeder, wo ich stehe. Aber es ist trotzdem der Diskurs darüber ist ein enorm *schwieriger* [...]“. (Katha Lolleby, Z. –121)

Sie selbst zeige eine klare Haltung, wenn antisemitische Äußerungen getätigt werden. Das sei ihr möglich, weil sie selbst in der politisch-historischen Bildungsarbeit verortet ist und sie sich viel mit Antisemitismusprävention befasst hat.

„[...] Tatsächlich komme ich selber persönlich tatsächlich auch in der politisch-historischen Bildungsarbeit, die ich früher gemacht habe, ging es viel um Antisemitismus-Prävention. Deshalb glaube ich, höre ich das *schneller* oder sehe das schneller. Und hier jetzt aber haben wir noch keinen Weg gefunden, da konstruktiv mit umzugehen, weil es da auch so eine einfache Konkurrenz gibt und ein sehr großes Unverständnis eigentlich dieser beiden Diskurse, eigentlich, dieser beiden betroffenen Gruppen auch. Genau.“ (Katha Lolleby, Z. 105–110)

Anders als viele ihrer Kolleg*innen aus der rassismuskritischen Bildungsarbeit sehe und höre sie Antisemitismus schneller. Was bisher fehlt, sei ein Weg mit dieser Situation umzugehen. Der Austausch in einem sicheren Raum, der geschaffen wurde, um Fragen zu stellen und ins Gespräch zu kommen, wird noch nicht genutzt, weil beide Haltungen sehr polarisiert seien.

„[...] und wir haben in unserer Organisation, aber auch in unserem Netzwerk noch zusammen mit zwei anderen Bildungsträgern mal versucht, einen Raum zu schaffen, in dem man einfach mal alles sagen darf, ohne dass es direkt moralische Verwerfungen gibt, in die eine oder andere Richtung. Das ist einfach noch nicht SO gut möglich. Also, ich finde, die sind sehr polarisiert, diese beiden Haltungen dazu. Genau.“ (Katha Lolleby, Z. 121–126)

Gleichzeitig verschiebt die politische Bildnerin den Fokus von Antisemitismus – zumindest ein Stück weit – aus dem bundesdeutschen Kontext raus, indem sie beschreibt, dass der Antisemitismus von Bildner*innen aus anderen Ländern – hier Süd- und Lateinamerika – ausgeprägter sei. Als Beispiel dafür beschreibt sie eine Situation, in der ihr ein südamerikanischer Kollege spanischsprachige Bildungsmaterialien gezeigt habe, in denen antisemitische Zeichnungen enthalten seien, er diese aber nicht klar als antisemitisch identifizieren konnte.

„[...] Und hat mir das dann gezeigt. Und dann war das (lacht) dann war das irgendwie so eine Spinne, so eine Krake, mit einer langen Hakennase, äh und es war eben es war eigentlich ein antikapitalistisches Bild, aber hat eben also *ganz* eindeutig natürlich auch antisemitische Züge dann irgendwie gehabt. Und und ich glaube, das würde, würde man sich auf die Suche machen, würde man das in jedem Fall entdecken, wenn, wenn eben Materialien aus einer Region kommen, wo der Blick auf den Konflikt einfach ein ganz anderer ist.“ (Katha Lolleby, Z. 711–716)

Gerade moderner Antisemitismus funktioniert häufig über Bebilderung. Immer wieder werden auch in deutschen Medien Karikaturen und Bebilderungen veröffentlicht, die sich antisemitischer Bildsprache bedienen, gerade, wenn es darum geht, Kritik an kapitalistischen Ausbeutungsverhältnissen oder an Medien üben zu wollen. Ob diese antisemitische Bildsprache in anderen Ländern ausgeprägter ist, kann an dieser Stelle nicht abschließend geprüft werden.

Als weiteres Beispiel berichtet sie von der Aussage eines Kollegen, nach der die Polizei in Deutschland nur dann eingreife, wenn jüdische Menschen zu Schaden kämen, nicht aber wenn schwarze Menschen betroffen seien:

„[...] ich erinnere mich an einen Satz, der mir begegnet ist. Da sagte ein Kollege, ein schwarzer Kollege, dass die Polizei nur quasi einschreiten würde hier in Deutschland, wenn Juden zu Schaden kämen, aber nicht, wenn Schwarze zu Schaden kämen, zum

Beispiel. Ich weiß nicht, das ist eine Opferkonkurrenz, glaube ich. Oder eine *Opferumkehr* auch.“ (Katha Lolleby, Z. 211–215)

An dieser Stelle wird nicht deutlich, wie die Interviewpartnerin mit der Aussage des entsprechenden Kollegen umgegangen ist. Sie bezeichnet diesen Vergleich zwischen jüdischen und Schwarzen Menschen und deren Möglichkeiten, sich auf Unterstützung durch die Polizei verlassen zu können, als Opferkonkurrenz und Opferumkehr, geht aber nicht weiter darauf ein. Der hier gewählte Begriff der Opferkonkurrenz erinnert an Konzepte, die, wie oben dargestellt, Antisemitismus als eine Form des Rassismus begreifen und rassistische und antisemitische Gewaltverbrechen miteinander vergleichen wollen. Die Behauptung, Juden*Jüdinnen seien in Deutschland per se von der Polizei besser geschützt als Schwarze Menschen, stellt Juden*Jüdinnen als privilegiert dar und ignoriert die fortwährende rechtsextreme Bedrohung und die Existenz von institutionellem Antisemitismus. Der Begriff der Opferumkehr erinnert auch an die Schuldumkehr und die eigene Entlastung durch Projektionen auf das Jüdische (siehe oben). Gleichzeitig gilt anzuerkennen, dass Schwarze Menschen in Deutschland auf besondere Art und Weise von Repression, Polizeigewalt und racial profiling betroffen sind, dieser Hinweis allein muss nicht notwendigerweise eine Opferumkehr in sich tragen und geht auch nicht zwangsläufig mit einem Ignorieren rechter und institutioneller Gewalt einher, wird von Katha Lolleby aber hier so interpretiert. Die Juristin Doris Liebscher (2023) weist in ihrer Arbeit zum Verhältnis der Justiz zu Antisemitismus bzw. Rassismus darauf hin, dass in der Rechtsprechung und Rechtspraxis eher Parallelen zwischen Antisemitismus und Rassismus mit Blick auf justizielle Verfehlungen und Praktiken des Ignorierens zu finden sind.

„[...] wenn wir in so einem entwicklungspolitischen Zusammenhang arbeiten, arbeiten wir auch viel in mit Gruppen oder mit Themen, die indigene Völker, zum Beispiel, auch aus Lateinamerika oder Afrika oder Asien irgendwie betreffen. Und *dort* ist der Blick auf den Konflikt in Nahost einfach ein anderer als natürlich der deutsche Blick. Ist auch ein sehr spezifischer. Aber da ist der Blick eben aus der Perspektive unterdrückter Communities.“ (Katha Lolleby, Z. 274–278)

Hier werden verschiedene Blicke auf den Nahen Osten aufgefächert, je nach geografischer und biografischer Herkunft. Diese Sichtweise erinnert an eine multidirektionale Erinnerungskultur (vgl. Rothberg 2024). Gleichzeitig nimmt die Argumentation der Bildnerin hier zumindest ein Stück weit eine kulturalisierende Wendung, mit dem ein antisemitischer Blick auf den Nahostkonflikt aus Deutschland tendenziell eher negiert wird. Blickt man allerdings auf Erinnerungskultur in Deutschland, wird deutlich, dass auch hier immer Stimmen laut waren und sind, die fordern, einen Schlussstrich zu ziehen.

Insgesamt schätzt die Interviewte die Bereitschaft ihrer Kolleg*innen, sich mit Antisemitismus auseinanderzusetzen, als eher gering ein:

„[...] Und als Team, [...] haben viele zum Beispiel zu antisemitischen Verschwörungs-ideologien, haben wir, glaube ich, großen Beratungsbedarf. Aber da ist tatsächlich die Bereitschaft auch bei uns im Team jetzt nicht übermäßig *groß*, weil das eben inhaltlich kein Thema für uns ist. Wir befassen uns mit Biodiversität und Klimakrise und so. Es scheint dann erst mal keine Verbindung zu haben und dann ist das überflüssig. Oder ist das *zu viel* noch on top.“ (Katha Lolleby, Z. 692–698)

6. Arena 3: Die eigene Betroffenheit – Verschwörungsideologische Angriffe im Kontext der Corona-Pandemie durch eine Kollegin

Die Interviewpartnerin berichtet zudem von einer weiteren Erfahrung in ihrem Team. Eine ehemalige Mitarbeiterin habe im Kreis der Kolleg*innen die Überzeugung geäußert, dass die Corona-Pandemie auf ein Komplott einer übergeordneten Macht mit dem Ziel der Abschaffung der Demokratie zurückgehe. In diesem Zusammenhang habe sie sich geweigert, die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie einzuhalten:

„[...] Wir hatten während Corona eine Kollegin, die sich auch ganz sicher war, dass Corona ein Komplott einer übergeordneten Macht ist, um die Demokratie in Deutschland abzuschaffen. Die sich eben auch nicht hat impfen lassen und aber auch, zum Beispiel, keine Masken tragen wollte, im Büro und so. Also, das war auf jeden Fall super, super präsent, weil uns das alle (.) einfach sehr befasst hat damit.“ (Katha Lolleby, Z. 401–405)

Katha Lolleby betont, dass es Richtlinien der Landesverwaltung gegeben habe, die ihr die Durchsetzung der Corona-Maßnahmen gegenüber dieser Mitarbeiterin erleichtert hätten:

„Ich es war einfach, ich hatte das Glück, dass wir zuwendungsabhängig sind und der Landesverwaltung Richtlinien rausgegeben hat, sodass ich sagen kann, wenn sie hier im Büro arbeitet oder arbeiten will, dann halten wir uns *alle* an das, was [die Landesverwaltung] sagt. Da gibt es gar keine freie also, es ist kein Akt. Dann ging das ein bisschen. Also, da war es eben diese, Demokratie wird abgeschafft. Ist das eine Verschwörungsideologie? Genau.“ (Katha Lolleby, Z. 405–410)

Diese Erzählungen von einer übergeordneten Macht, von Corona als Komplott und der angeblichen Abschaffung der Demokratie kann als antisemitische coro-

na-bezogene Verschwörungserzählung bezeichnet werden. Die Entscheidung der Mitarbeiterin, sich selbst nicht impfen zu lassen, ist nicht notwendigerweise antisemitisch, gleichzeitig sind gesundheitsbezogene Verschwörungserzählungen zumindest dann strukturell antisemitisch, wenn auf eine geheime Kraft, eine Elite hinter den Pharmakonzernen verwiesen wird, die die Welt steuert. Zwei Punkte erscheinen an dieser Stelle besonders interessant: Obwohl die Interviewpartnerin die verschwörungsideologischen Inhalte, die von ihrer Mitarbeiterin verbreitet wurden, klar benennt und dabei auch antisemitische Codes – Wörter wie ‚Komplott‘ oder ‚übergeordnete Macht‘ – verwendet, benennt sie in diesem Fall die Verschwörungserzählung selbst nicht explizit als antisemitisch. Dies ist hervorzuheben, da Katha Lolleby in dem zuvor genannten Beispiel antisemitische Äußerungen und antisemitische Codes klar identifiziert und diese auch benennt. Es bleibt offen, warum sie es an dieser Stelle nicht tut, zumal sie ihre weitreichende Expertise zum Thema Antisemitismus im Interview betont. Eine Vermutung, die sich anstellen lässt, ist, dass sich in diesem Beispiel Berufliches und Privates vermischen und sich dadurch möglicherweise der Fokus verschiebt, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„[...] Genau, die ist tatsächlich hat sie gekündigt. Und zwar hat sie an dem Punkt gekündigt, an dem [...]es mir *endlich*, endlich gelungen ist, meiner über achtzigjährigen Mutter einen Impftermin zu besorgen, was damals nicht so einfach war. Und das hat sie zum Anlass genommen, zu kündigen, weil sie fand, dass sie nicht wo arbeiten möchte, wo quasi die Leitung ihrer Mutter diese Gewalt antut. Dann hat sie gekündigt. Das fand ich auch ganz schön hart, [...]“ (Katha Lolleby, Z. 419–426)

Die Mitarbeiterin beschuldigt Katha Lolleby, ihrer Mutter durch die Impfung Gewalt angetan zu haben. Es könnte sein, dass sich hier dieses emotionale Eindringen in das persönliche Umfeld der Interviewpartnerin insofern auswirkt, dass sonst für sie sichtbare antisemitische Kodierungen in den Hintergrund geraten. Zudem ist zu beobachten, dass die Interviewpartnerin eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit dieser Situation hatte. Sie bezeichnet es als ‚Glück‘, dass die Landesverwaltung bestimmte Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie vorgegeben hat, an die sich ihre Mitarbeiterin halten musste. Dies lässt darauf schließen, dass es ihr sonst schwergefallen wäre, die Person zur Einhaltung der Maßnahmen zu bewegen. Dies ist spannend, da Katha Lolleby im Interview ihre klare Haltung als Leitung verdeutlicht und betont, dass diese auch im Team bekannt sei.

7. Diskussion

Bei der Analyse des Interviews mit der politischen Bildnerin Katha Lolleby lassen sich mehrere Erfahrungen der Bildnerin mit Antisemitismus und antisemiti-

schen Verschwörungserzählungen herausarbeiten. Aus diesen Erfahrungen lässt sich aber keineswegs eine konstante subjektive Sicht auf Antisemitismus erkennen. Vielmehr scheint die subjektive Sicht Lollebys von verschiedenen Faktoren – wie dem jeweiligen Kontext und der professionellen Nähe bzw. Distanz – abhängig zu sein. So wurden in der Analyse drei ineinander übergehende Erfahrungsräume identifiziert, in die sich die Schilderungen der interviewten Person einordnen lassen.

Erfahrungen mit Antisemitismus, die Katha Lolleby beziehungsweise ihre Kolleg*innen in einem rein professionellen Kontext als politische Bildner*innen im Kontakt mit Teilnehmenden ihrer Bildungsangebote im Rahmen von Workshops oder Seminaren machen, werden hier in Arena 1 dargestellt. Im Fall der Online-Schüler*innen-Konferenz benennt die Bildnerin die Aussagen der zwei Schüler klar als rechtsextrem. Zudem folgen auf das Handeln der beiden Schüler klare Konsequenzen in Form des Ausschlusses aus dem Online-Raum und einem persönlichen Gespräch in der Schule im Nachgang zur Veranstaltung. Obwohl die Interviewte im Gespräch eingesteht, dass sowohl sie als auch ihr Kollege auf solche Zwischenfälle nicht vorbereitet waren und dementsprechend kein Handlungskonzept vorlag, konnten sie die Situation aus ihrer Sicht zufriedenstellend bewältigen. Warum Lolleby im Interview zwar immer wieder von rechten oder rechtsextremen Aussagen der Schüler spricht, diese aber nicht auch explizit als antisemitisch einordnet, bleibt unklar.

Weniger klare Handlungsmuster lassen sich dann beobachten, wenn Katha Lolleby mit Antisemitismus im Kontakt mit anderen politischen Bildner*innen inner- und außerhalb ihres Teams konfrontiert ist (Arena 2). Zunächst ist festzustellen, dass Lolleby sich selbst als Person sieht, die ihre antisemitismuskritische Haltung – zumindest während des Interviews – sehr deutlich nach außen vertritt. In ihrem Team nimmt sie starke Spannungen zwischen Diskursen zum Antisemitismus und solchen zum (antimuslimischen) Rassismus wahr. Sie berichtet von zwei Situationen, in denen sich Mitarbeitende antisemitisch geäußert haben. Ob und inwiefern diese Äußerungen für die beteiligten Personen Konsequenzen hatten, erläutert Lolleby nicht. Allgemein attestiert sie ihren Kolleg*innen im Team, aber auch politischen Bildner*innen in der Gesamtheit, mangelnde Kompetenzen zum Thema Antisemitismus und eine eher gering ausgeprägte Bereitschaft, sich mit entsprechenden Fragestellungen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus beschreibt die Interviewte, dass sich der Bildungsträger nicht spezifisch mit dem Thema befasst. Es bleibt unklar, ob sie als Einrichtungsleitung ihre klare Haltung zum Thema Antisemitismus deutlich im Team durchsetzt und inwiefern sie sich für die Einführung von Bildungs- und Fortbildungsformaten zum Thema stark macht.

Die von Lolleby geschilderte Situation mit einer Kollegin, welche die Corona-Pandemie auf einen ‚Komplotz einer übergeordneten Macht‘ zurückführte, wird in der Analyse als Arena 3 gefasst. Diese Erfahrung mit Antisemitismus wird

durch die Unsicherheit Lollebys im Umgang mit der Kollegin und durch den hier relevanten fließenden Übergang vom rein professionellen zum privaten Umfeld geprägt. Dies zeigt sich als die Interviewte davon berichtet, dass die Kollegin ihren Job kündigt und Lolleby Ausübung von Gewalt vorwirft, nachdem diese von der Corona-Impfung ihrer Mutter berichtet. Die politische Bildnerin beschreibt diese Situation als besonders belastend. Ihre Erleichterung über die von der Landesverwaltung vorgegeben Corona-Maßnahmen zeigt ihre Schwierigkeit im Umgang mit der Kollegin. Obwohl die nun ehemalige Kollegin antisemitische Codes verwendet und Katha Lolleby diese auch benennt, spricht sie hier nicht explizit von Antisemitismus.

Der Umgang mit Antisemitismus bzw. die Handlungsfähigkeit in entsprechenden Situationen scheint in dem hier analysierten Fall vom Kontext – rein professionell mit externen Teilnehmenden, im Kollegium oder mit Übergang ins Private – abzuhängen. Damit zusammenhängend scheint auch die professionelle Nähe bzw. Distanz eine Rolle zu spielen. Handelt es sich wie im Workshop mit den Schüler*innen um ein ausschließlich professionelles Setting mit (jugendlichen) Bildungsteilnehmenden, denen gegenüber eine professionelle Distanz ohne Weiteres möglich ist, werden rechtsextreme beziehungsweise antisemitische Äußerungen nicht toleriert und in Form von Ausschluss und persönlichen Gesprächen geahndet und aufgearbeitet. Eine mögliche Lesart könnte hier sein, dass der Kontext des Auftretens des Antisemitismus hier das Thema Klimawandel und nicht der Nahost-Konflikt war und es den Bildner*innen hier leichter fällt, sich klar gegen Antisemitismus zu wenden. Im Kreis der Kolleg*innen gestaltet sich dies schwieriger. Antisemitische Aussagen werden erkannt, es bleibt jedoch offen, inwiefern diese aufgearbeitet werden bzw. inwiefern eine Auseinandersetzung stattfindet. Spielen sich Erfahrungen mit Antisemitismus nicht nur im beruflichen Kontext ab, sondern gehen ins Private über, wird eine Unsicherheit bezüglich der Handlungsoptionen sichtbar. Antisemitismus wird hier auch in der Retrospektive nicht mehr benannt.

Die Einzelfallanalyse erweist sich hier als wertvolle Methode zur Analyse des Interviews mit Katha Lolleby, da sie Raum gibt, um die Vielschichtigkeit der subjektiven Sicht auf Antisemitismus einer in der politischen Bildung tätigen Person herauszuarbeiten. Die Forschung zu diesem Thema würde von einer Analyse weiterer ähnlicher oder kontrastierender Fälle profitieren, um umfassendere Erkenntnisse in Bezug auf die antisemitismuskritische Bildung zu erlangen.

Literatur

Biskamp, Floris (2022): Eine Landkarte: Kritische und postkoloniale Theorie. Über die Kritik an Antisemitismus und Rassismus in Deutschland. In: Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina [Hrsg.]: *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 29–44.

- Cheema, Saba-Nur (2022): Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus. Geht das zusammen. In: Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina [Hrsg.]: *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 309–318.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grigat, Stephan (2025): *Vom Antijudaismus zum Hass auf Israel. Interventionen zur Kritik des Antisemitismus*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Guthmann, Shila (2022): Rosa Fava: Emotionalisierung, Sprachlosigkeit und Herkunftsfetischismus statt echter Solidarität. Online unter: <http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/rosa-fava-emotionalisierung-sprachlosigkeit-und-herkunftsfetischismus-statt-echter-solidaritaet-83417/> (Abfrage: 15.04.2025).
- Hering, Linda/Jungmann, Robert (2022): Einzelfallanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg [Hrsg.]: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. 3. erw. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 619–632.
- Karakayali, Juliane/Arnold, Sina (2024): Institutioneller Antisemitismus als Analyseperspektive. In: *SozBlog: Blog der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS)*. <https://blog.sociologie.de/2024/09/institutioneller-antisemitismus-als-analyseperspektive/> (Abfrage: 11.09.2024).
- Liebscher, Doris (2023): Geht die Justiz härter gegen Antisemitismus als gegen Rassismus vor? In: Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina [Hrsg.]: *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 213–217.
- Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina (2022): Warum dieses Buch ein Fehler war. Über Freund- und Feindschaften im Kampf gegen Rassismus und Antisemitismus. In: Dies. [Hrsg.]: *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 9–28.
- Messerschmidt, Astrid (2022): Zwischen Unschuld und Überlegenheit. Antisemitismus als Weltbild. In: Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina [Hrsg.]: *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 79–83.
- Messerschmidt, Astrid (2024a): Antisemitismus- und Rassismuskritik in postkolonialen und postnationalsozialistischen Verhältnissen. In: *Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen*. Nr. 1/2024, S. 3–8.
- Messerschmidt, Astrid (2024b): „Verbindungen und Unterscheidungen. Rassismus- und Antisemitismuskritik im Kontext antiisraelischer und antimuslimischer Artikulationen“. Online unter: <http://www.rat-fuer-migration.de/2024/07/15/ein-vorschlag-zur-uebertragung-des-konzepts-des-institutionellen-rassismus-auf-antisemitismus/> (Abfrage: 15.04.2025).
- Rothberg, Michael (2024): *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. 2. Auflage. Berlin: Metropolis Verlag.
- Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript.
- Yin, Robert K. (2014): *Case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Antisemitismuskritische Bildung im Rahmen Sozialer Arbeit – reflexiv, kontextsensibel, herrschaftskritisch

Marcus Meier und Hagen Schmitz

1. Einleitung

Um im Kontext Sozialer Arbeit einen bildungsorientierten und wirksamen Beitrag zur Kritik und Bekämpfung von Antisemitismus zu leisten, werden im folgenden Artikel verschiedene Strategien diskutiert. Unterschieden werden die Bereiche Aufklärung, Prävention, Intervention und Repression (vgl. Salzborn 2021). Für antisemitismuskritische Bildung im Kontext der Sozialen Arbeit scheinen sich vor allem präventive Strategien zu bewähren, die an den Grundlagen und Entstehungsbedingungen von Antisemitismus ansetzen und Interventionsmöglichkeiten bei konkreten antisemitischen Vorfällen erörtern. Die beiden Strategien ergänzen sich im Sinne der Notwendigkeit einer von Stefan Müller dargestellten Gleichzeitigkeit von dialogischer und grenzziehender Bildung (vgl. Müller 2022). Dieses Spannungsverhältnis ist im Rahmen eines Bildungsverständnisses, das an Mündigkeit als Zielperspektive orientiert ist und zugleich gegen Antisemitismus wirken möchte, unhintergebar. Subjektorientiert geht es von der grundsätzlichen Anerkennung der sich Bildenden aus, wird aber von der Notwendigkeit der Intervention unter dem Grundsatz des Schutzes von Betroffenen begleitet.

Präventive Bildungsansätze in der Sozialen Arbeit können grundsätzlich aus der ihr zugrunde liegenden professionsbezogenen Haltung und Berufsethik begründet und motiviert werden. Zudem gibt es Ansätze kritischer Bildung in der Sozialen Arbeit (vgl. Sünker 2012), an die sich eine antisemitismuskritische Perspektive im Sinne einer mündigkeitsorientierten Bildung anschließen lässt. Aus einer Haltung, die sich an dem Social Justice Konzept orientiert, kann eine antisemitismuskritische Grundhaltung abgeleitet werden, die ebenfalls auf den Abbau von Diskriminierung zielt (vgl. Perko 2020).

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit kann in allen Feldern der Sozialen Arbeit stattfinden. Aufgrund des unmittelbaren Bildungsbezugs sind dabei die Schulsozialarbeit sowie die offene Kinder- und Jugendarbeit besonders relevant. Über ihren diskriminierungskritischen Ansatz und Perspektiven, die auf Demokratiebildung sowie soziale und politische Teilhabe zielen, kann sie indirekt präventiv gegen antisemitische Einstellungen wirken.

Im Folgenden stellen wir zunächst Geschichte und Grundlagen antisemitismuskritischer Bildung dar, um in einem zweiten Schritt auf Basis empirischer Studien die Verbreitung antisemitischer Einstellungen in Deutschland und wesentliche Einflussfaktoren aufzuzeigen. Auf dieser konzeptionellen und empirischen Basis ziehen wir Schlussfolgerungen für die antisemitismuskritische Bildungspraxis im Kontext der Sozialen Arbeit, fassen zum Schluss wesentliche Prinzipien zusammen und verweisen auf Handlungsbedarf u. a. in Bezug auf institutionelle Rahmenbedingungen antisemitismuskritischer Bildung.

2. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit – Geschichte und Grundlagen

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit hat sich als eigenständige Profession erst in jüngerer Vergangenheit etabliert, auch als Reaktion darauf, dass antisemitische Stereotype häufig in codierter Form in den öffentlichen Diskurs gelangen und lange Zeit nur als Problem der Vergangenheit wahrgenommen wurden. Noch in den 1980er und 90er Jahren fasste politische Bildung im Anschluss an die Holocaust Education, die aus den USA rezipiert wurde, Antisemitismus als Teilbereich des Rassismus. Zugleich gab es aber durchaus erste Anzeichen dafür, Antisemitismus zwar in Bezug zu Rassismus, aber auch hinsichtlich seiner Unterschiede dazu zu thematisieren und darüber nachzudenken, was dies für politische Bildungsarbeit bedeuten könne. Ähnlich wie die Autor:innen des *Bausteins zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit* (vgl. Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit 1996; Stender 2017), betonten Akteur:innen der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit zu Beginn der 2000er Jahre die Tatsache, dass Antisemitismus als ein Gegenwartsphänomen ernst genommen werden müsse. Die Praxis *antisemitismuskritischer Bildungsarbeit* geht über konventionelle Formen der *Bildungsarbeit gegen Antisemitismus* hinaus, indem sie Reflexivität als zentrales Moment betont – insbesondere mit Blick auf die weite gesellschaftliche Verbreitung und Wirksamkeit antisemitischer Codes und Stereotype. Diese gilt es zunächst wahrzunehmen. Insbesondere in Europa hat Antisemitismus eine sehr lange Geschichte und ist, zumindest fragmentarisch, weit im Alltagsverständnis vieler Menschen verbreitet. Noch in der Gegenwart finden sich zahlreiche antijüdische Bilder und Stereotype, die aus dem christlichen Antijudaismus entstammen und tief im kulturellen Unbewussten europäischer Gesellschaften verankert sind (vgl. Botsch 2014; Stender 2017).

Vor diesem Hintergrund zielt antisemitismuskritische Bildungsarbeit auch darauf, Pädagog:innen zur Auseinandersetzung mit möglichen eigenen antijüdischen Ressentiments anzuregen. In den letzten Jahren ist in diesem Zusammenhang von „Gefühlserbschaften“ (vgl. Lohl/Moré 2014; Lorenz-Sinai 2022; Cherni-

vsky 2022) gesprochen worden, die meist ohne Worte, aber verstärkt durch Affekte und unbewusste Vorgänge in Bezug auf familiäre Verstrickungen tradiert werden. Daher müssen auch diejenigen Pädagog:innen, die für sich in Anspruch nehmen, kritisch mit der Geschichte und Aktualität von Juden Hass umzugehen, reflektieren, inwieweit bei ihnen selbst antijüdische Ressentiments vorhanden sind (vgl. Chernivsky 2022).

Antisemitismus ist nicht nur ein kognitives Vorurteil, sondern ist auch mit tief verwurzelten, negativen und feindlichen Gefühlen verbunden. Er fungiert zugleich als irrationales Welterklärungsmodell, das widersprüchliche Gefühle und feindselige Haltungen gegenüber Jüdinnen:Juden unreflektiert in sich vereint. Diese Gefühle verharren jedoch meistens nicht im Unbewussten, sondern brechen sich in bestimmten Kontexten Bahn und können zu unkontrollierten hitzigen Anschuldigungen gegen Jüdinnen:Juden oder gegen den Staat Israel führen, der dann als ‚jüdisches Kollektiv‘ fungiert (vgl. Lohl/Moré 2014). Das antisemitische Fremd- und Feindbild setzt dabei ein positives Selbst- und Gemeinschaftsbild voraus (vgl. Weyand 2016).

Seit einigen Jahren hat sich eine Definition durchgesetzt, die durch ein internationales Gremium entwickelt wurde und mittlerweile als Grundlage für öffentliche Institutionen in Deutschland herangezogen wird:

„Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische und oder nichtjüdische Einzelpersonen (...). Darüber hinaus kann auch der Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, Ziel solcher Angriffe sein“ (International Holocaust Remembrance Alliance 2016).¹

Jüdinnen:Juden als geschlossenes Kollektiv mit bestimmten Eigenschaften wahrzunehmen und von ihren jeweiligen individuellen Eigenschaften abzusehen, ist ein wesentliches Strukturmerkmal des Antisemitismus. Kollektive Zuschreibungen bspw. kultureller oder religiöser Eigenschaften sind grundsätzlich problematisch, da sie zu Stigmatisierungen und stereotypisierenden Darstellungen tendieren. Kurz und prägnant bringen Messerschmidt und Mendel daher die Kriterien einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit auf den Punkt:

1 Die International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) ist eine zwischenstaatliche Organisation, die sich ausschließlich dem Zweck der Aufklärung und Erinnerung des Holocaust widmet. Seit Herbst 2017 folgt die Bundesregierung zur frühzeitigen Erkennung und Bekämpfung von Antisemitismus dieser internationalen Definition. Das Bundeskabinett empfiehlt, sie zur Grundlage für Bildung, Justiz und Polizei zu machen. Vgl. dazu auch Beitrag von Hentges/Kirchhoff in diesem Buch.

„Eine antisemitismuskritische Pädagogik will spezifische Ausdrucksformen von Antisemitismus, ihre Funktionen und Argumentationslinien benennen, um ihnen entgegenzuwirken. Zugleich beansprucht sie, nicht zuschreibend oder kulturalisierend zu arbeiten“ (Mendel/Messerschmidt 2018, S. 14).

Pädagog:innen sind dabei aufgefordert, sich mit der historischen Wandelbarkeit antisemitischer Artikulationsformen auseinanderzusetzen. Denn nach der Shoa entstanden neben dem klassischen Antisemitismus neue Formen wie der sekundäre und der israelbezogene Antisemitismus. Beim sekundären Antisemitismus wird Jüdinnen:Juden bspw. vorgeworfen, die Erinnerung an den Nationalsozialismus zu instrumentalisieren, um sich dadurch Vorteile zu verschaffen. Damit wird die schambehaftete Erinnerung an die deutschen Verbrechen durch den Rückgriff auf das ältere antijüdische Stereotyp einflussreicher und stets um Eigennutz bemühter Jüdinnen:Juden abgewehrt. Der israelbezogene Antisemitismus wendet bspw. antisemitische Stereotype auf den Staat Israel an, etwa durch den Vorwurf, dieser bestimme trotz seiner geringen Größe das Weltgeschehen, beispielsweise durch Einfluss auf die USA. Pädagog:innen erhalten mit dem von Sharansky entwickelten 3-D-Test erste Indizien darüber, ob ein Sprechen über Israel antisemitisch motiviert sein könnte (vgl. Sharansky 2004). Wird Israel dämonisiert, delegitimiert oder werden doppelte Standards angelegt, die bei anderen Staaten nicht zur Geltung gebracht werden, kann dies der Fall sein. Darüber hinaus können Formen der Täter-Opfer-Umkehr wie beim sekundären Antisemitismus auch beim israelbezogenen Antisemitismus eine wichtige Rolle spielen (vgl. Holz/Hau-ry 2021, S. 87 ff.)

Ein wesentliches Merkmal des Antisemitismus nach Auschwitz stellt die Codierung antisemitischer Narrative dar. Bergmann und Erb bezeichnen diesen Umstand mit dem Begriff der „Kommunikationslatenz“. Gemeint ist damit die gesellschaftliche Entwicklung, nach der klare öffentliche antisemitische Äußerungen seit den 1960er Jahren zunehmend tabuisiert und in den privaten Bereich verbannt werden (Bergmann/Erb 1991, S. 275). Schwarz-Friesel und Reinharz (2013) sprechen von einer Umwegkommunikation. Sie weisen darauf hin, dass sich Antisemitismus viel mehr durch Andeutungen als durch offene Judenfeindlichkeit artikuliere. Allerdings kann gerade auch im Internet und insbesondere in den Sozialen Medien eine Enttabuierung von Antisemitismus beobachtet werden (vgl. Schwarz-Friesel 2020).

Diese Diagnose stellt Pädagog:innen vor die Herausforderung, die Übergänge zwischen stereotypisierten Andeutungen und möglichen Übergängen zu antisemitischen Denkmustern zu erkennen. Beispielsweise können bestimmte Anspielungen antisemitische Stereotype zum Ausdruck bringen, ohne dass Jüdinnen:Juden explizit beim Namen genannt werden, etwa im Bild des räuberischen, global agierenden Kapitalisten (vgl. Kistenmacher 2024, S. 57 ff.).

Zugleich stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Antisemitismus und Rassismus. Gemeinsam ist beiden Phänomenen die unüberbrückbare Abgrenzung zur ‚Eigengruppe‘ und die Konstruktion einer vermeintlich homogenen ‚Fremdgruppe‘, deren Mitglieder als unveränderlich geltende Eigenschaften zugeschrieben werden. Auch hat der Antisemitismus eine offen rassistische Dimension in Form einer unterstellten gemeinsamen Physiognomie. Während ‚den Schwarzen‘ im Rassismus unterstellt wird, faul zu sein, wird ‚den Juden‘ im traditionellen Antisemitismus vorgeworfen, sich an der Arbeit anderer Menschen zu bereichern, im Grunde also ebenfalls nicht zu arbeiten. Sowohl Rassismus als auch Antisemitismus dienen dabei der Projektion unerfüllter, uneingestandener Sehnsüchte nach Müßiggang, einem sorglosen Leben ohne die Anstrengungen der Arbeit (vgl. Horkheimer/Adorno 1947/2022, S. 179 ff.). Zu betonen ist jedoch auch hier die Vielseitigkeit und Widersprüchlichkeit antisemitischer Ressentiments, wenn etwa Jüdinnen:Juden sexuelle Impotenz und zugleich sexuelle Verschlagenheit vorgeworfen werden. Insgesamt lässt sich mit Rommelspacher feststellen, dass der Antisemitismus „psychoanalytisch gesprochen eher von ‚Über-Ich-Projektionen‘ genährt wird und ‚den Anderen‘ ein Zuviel an Intelligenz, Reichtum und Macht zuschreibt, während der koloniale Rassismus stärker von ‚Es-Projektionen‘ bestimmt ist, die den Anderen besondere Triebhaftigkeit, Sexualität und Aggressivität unterstellen“ (Rommelspacher 2009, S. 28 ff.).

Diese hochgradig komplexen Mechanismen, die antisemitischen Stereotypen, Ressentiments und Verschwörungsnarrativen zugrunde liegen, stellen Pädagog:innen vor große Herausforderungen. Insbesondere auch, da es sowohl im Studium der Sozialen Arbeit als auch in der Lehramtsausbildung nur selten vorgesehen ist, sich mit den aktuellen Formen des Antisemitismus intensiver zu beschäftigen. Dies führt auch dazu, dass kaum ein Wissen über die Facetten des Antisemitismus in beiden Berufsgruppen vorhanden ist (vgl. Perko/Czollek 2021; Bernstein 2020). Allerdings lässt sich Antisemitismus nicht allein mit Faktenwissen bekämpfen – vielmehr müssen die Strukturen, die Antisemitismus hervorbringen, *verstanden* werden. Dies steht im Gegensatz zu einem halbierten Bildungsverständnis, das Bildung auf instrumentelle Vernunft verkürzt (vgl. Adorno 1967/2003b). In dieser Perspektive wird Bildung allzu oft auf die Planung und Umsetzung messbarer Ziele beschränkt, wobei die Kritik an gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen ausbleibt. Diese Bedingungen bilden einen fruchtbaren Boden für Stereotypisierungen und damit für antisemitische Ressentiments. In der Leipziger Autoritarismus-Studie wird diesem autoritären Syndrom eine erschreckende Aktualität beschieden (vgl. Decker et al. 2024). Bereits in den Elementen des Antisemitismus wurde angedeutet, dass dieses Syndrom in engem Zusammenhang mit Antisemitismus steht und durch einen Mangel an Reflexion und schematisches Denken charakterisiert ist (vgl. Horkheimer/Adorno 1947/2022). Dieses Syndrom ist nicht unabhängig von objektiven, sozio-ökonomischen Bedingungen zu verstehen. Hiermit soll auch angedeutet

werden, dass Bildung sich unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen zwar notwendig auf die subjektive Seite bezieht, dabei aber nicht auf eine Kritik objektiver gesellschaftlicher und politischer Bedingungen verzichten kann (vgl. Adorno 1967/2003b).

3. Verbreitung von Antisemitismus und mögliche Einflussfaktoren

Informationen über die Verbreitung verschiedener Formen von Antisemitismus in der Gesamtbevölkerung geben aktuelle Einstellungsstudien, die manifeste und latente Facetten von modernem Judenhass erfassen (vgl. bspw. Zick / Küpper / Mokros 2023; Decker et al. 2024). Die Autor:innen der Leipziger Autoritarismus-Studie erhoben nach dem 7. Oktober 2023 erstmalig auch Daten zu Formen, die sie postkolonialen Antisemitismus und antisemitischen Antizionismus nennen (vgl. Decker et al. 2024). Von besonderem Interesse für antisemitismuskritische Bildungsarbeit sind ebenfalls Daten, die Auskunft über antisemitische Einstellungen unter Jugendlichen gewähren. Zu diesem Zweck werden hier Ergebnisse der JuMid-Studie herangezogen (vgl. Fischer et al. 2024).

Zunächst ist festzuhalten, dass Antisemitismus ein gesamtgesellschaftliches Phänomen darstellt und kein Problem, das sich nur in bestimmten sozialen oder ethnischen Gruppen oder etwa an den Rändern der Gesellschaft findet. Doch auch wenn Antisemitismus in allen Teilen der Gesellschaft verbreitet ist, gibt es Gruppen, in denen sich antisemitische Einstellungen vermehrt wiederfinden. Eine nach Parteienpräferenz differenzierte Betrachtung zeigt hier deutliche Unterschiede. Vor allem sticht die Gruppe der Personen mit einer Präferenz für die extrem rechte Partei AfD heraus (vgl. Decker et al. 2024, S. 146). Bei dieser Gruppe finden sich besonders hohe Werte für antisemitische Einstellungen, insbesondere bei Formen des sekundären Antisemitismus. Dies mag zwar wenig überraschen, ist aber angesichts der Tatsache, dass diese Partei sich in jüngerer Zeit zum Teil als antisemitismuskritisch inszeniert, dennoch besonders zu betonen. Zudem nutzt sie das Narrativ vom ‚Antisemitismus der Anderen‘ oder die These eines ‚importierten Antisemitismus‘, um einerseits ihren eigenen Antisemitismus zu externalisieren und andererseits gezielt Stimmung gegen Menschen muslimischen Glaubens zu produzieren. Die hohe Korrelation von antisemitischen und antimuslimischen Einstellungen (vgl. Öztürk/Pickel 2024, S. 28) verweist auf Zusammenhänge zwischen diesen Einstellungsmustern.

Der Begriff ‚importierter Antisemitismus‘ ist aufgrund seiner problematischen Implikationen zurückzuweisen und hat sich im wissenschaftlichen Diskurs nicht halten können (vgl. Arnold/Kiefer 2024). Dennoch finden sich antisemitische Einstellungsmuster unter Muslim:innen in Deutschland, die gegenüber

der Gesamtbevölkerung zum Teil stark erhöht sind (vgl. Friedrichs/Storz 2022; Öztürk/Pickel 2024), was insbesondere für den israelbezogenen Antisemitismus konstatiert werden kann. Öztürk und Pickel (2024) diskutieren diesen Befund differenziert und auf solider empirischer Grundlage. Unter möglichen Einflussfaktoren arbeiten sie heraus, dass nicht Religionszugehörigkeit oder Glaube per se Antisemitismus in dieser Gruppe erklären, sondern vor allem eine fundamentalistische Auslegung des Islam (vgl. ebd.). Dieser Faktor sei in vergleichbaren Einstellungsstudien zuvor zu wenig berücksichtigt worden (vgl. Friedrichs/Storz 2022; El-Menouar/Vopel 2023). Fischer und Wetzels kommen zu ähnlichen Ergebnissen (Fischer/Wetzels 2024) und nennen übereinstimmend mit Öztürk und Pickel zudem die Empfänglichkeit für Verschwörungsnarrative als weiteren wesentlichen Einflussfaktor.

Auch unter jungen Menschen in Deutschland sind antisemitische Einstellungen weit verbreitet (vgl. Kart/Zimmer 2023). Die Untersuchungen der JuMid-Studie, welche Menschen zwischen 16 und 21 Jahren umfasst, zeigt aber, dass manifeste Antisemitismus hier weniger stark verbreitet ist als unter Erwachsenen und nur etwa die Hälfte des Niveaus der erwachsenen Bevölkerung erreicht (vgl. Fischer et al. 2024, S. 25 f.). Antisemitismus kann damit erstens nicht primär als Jugendproblem bezeichnet werden (vgl. Schubert 2023) und zweitens scheinen damit ältere Studien, die bei Jugendlichen weniger Antisemitismus als geschlossenes Weltbild, sondern vielmehr antisemitische Versatzstücke und Stereotype finden, von Relevanz zu bleiben (vgl. Schäuble 2012). Da diese im Gegensatz zu gefestigten Ideologien tendenziell noch offen für pädagogische Arbeit sind, kommt präventiven Bildungsansätze für Jugendliche eine besondere Bedeutung zu. Hier gibt es Möglichkeiten, verstärkt im Kontext der politischen Bildungsarbeiten Einfluss zu nehmen.

Hinsichtlich der Verteilung von antisemitischen Einstellungen und Einflussfaktoren zeigen sich bei Jugendlichen zum Teil ähnliche Ergebnisse wie in der erwachsenen Bevölkerung. Bei Jugendlichen gibt es in der Gruppe der muslimischen Migrant:innen bei der Messung antisemitischer Einstellungen mit 17,8 % einen um den Faktor vier bis acht erhöhten Wert im Vergleich zu christlichen und konfessionslosen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, woraus auf einen starken Zusammenhang zwischen antisemitischen Einstellungen und muslimischer Religionszugehörigkeit unter Jugendlichen in Deutschland geschlossen werden kann (vgl. Fischer et al. 2024.). Auch an dieser Stelle ist zu betonen, dass Religiosität nicht per se anfällig für Antisemitismus macht. Auch bei Jugendlichen ist hauptsächlich eine fundamentalistische Auslegung der Religion in diesem Zusammenhang von Bedeutung.

An diesem Themenkomplex schließt Stefan Hößls Studie *Antisemitismus unter ‚muslimischen Jugendlichen‘* an. Diese bietet sehr fundierte Analysen zum komplexen Zusammenhang zwischen muslimischer Religion und Antisemitismus. Hößl zeigt auf, dass es durchaus mögliche Zusammenhänge zwischen muslimischer

Religiosität und Antisemitismus gibt. Gleichzeitig kann er aber auch auf widerständige Elemente religiöser Selbstpositionierungen in Bezug auf die Anfälligkeit für Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen hinweisen. Darüber hinaus betont er Antisemitismus als ein gesamteuropäisches und globales Phänomen (vgl. Hößl 2020).

Überdies kann es produktiv sein, an einem Faktor anzusetzen, der sich konfessionsübergreifend für alle Jugendliche als relevant für antisemitische Einstellungen zeigt und auch in der erwachsenen Bevölkerung von hoher Bedeutung ist: der Hang zum Verschwörungsdenken (vgl. Fischer et al. 2024, S. 29; Fischer/Wetzels 2024).

Neben diesen Faktoren zeigt die Leipziger Studie für die erwachsene Bevölkerung, dass Autoritarismus als Einstellungsmuster eine gewichtige Rolle in Zusammenhang mit Antisemitismus spielt (vgl. Decker et al. 2024, S. 149 ff.). Dieser Zusammenhang wurde schon in der frühen Kritischen Theorie thematisiert (vgl. Fromm 1936/1987; Adorno et al. 1950). Autoritarismus kann möglicherweise als verbindendes Element über verschiedene Gruppen hinweg betrachtet werden und bietet zudem die Möglichkeit, Antisemitismus kritisch zu diskutieren, ohne Diskurse zu reproduzieren, die von erheblicher antimuslimischer Stimmung geprägt sind. Autoritarismus kann als relevantes Muster für verschiedene Formen von starren Gemeinschaftskonstruktionen betrachtet werden, seien diese nun ethnisch-nationalistisch oder religiös-fundamentalistisch codiert. Jedoch bedeutet dies nicht, dass man von Antisemitismus stets auf autoritäre Einstellungen schließen kann. Von Autoritarismus als Einstellungsmuster zu sprechen, bedeutet auch nicht, dass man deshalb eine zugrundeliegende autoritäre Charakterstruktur annehmen muss (vgl. Quindeau 2025).

In jüngerer Zeit haben sich neben den Einstellungsstudien mit der Perspektive auf Antisemitismus in institutionellen Kontexten (vgl. Bernstein 2020; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023) neue Zugänge der Antisemitismusforschung etabliert, die weitere Ansatzpunkte bieten. Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai legen darüber hinaus ein Verständnis von Antisemitismus nahe, das ihn als soziale Praxis in Institutionen begreift, die diskriminierende und gewaltvolle Effekte auf Jüdinnen:Juden schon vor der Äußerung von offener Gewalt hat (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024). Sie weisen den Einfluss von Gefühlserbschaften (siehe auch Kapitel 2 dieses Beitrags) sowie eine Perspektivendivergenz von nichtjüdischen Lehrkräften und jüdischen Schüler:innen in Bezug auf antisemitische Vorfälle nach und zeigen, wie Antisemitismus durch die soziale Praxis professionell Handelnder auf verschiedene Weise reproduziert und legitimiert wird (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024, S. 19–50). Gegenüber Einstellungsstudien ergibt sich aus dieser Perspektive der Vorteil, „die Frage nach der Manifestation, Einordnung und Wirkung antisemitischer Praktiken in Institutionen der Bildung und Sozialen Arbeit umfassend zu beantworten“ (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023, S. 54).

4. Schlussfolgerungen für die antisemitismuskritische Bildung im Rahmen Sozialer Arbeit

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit im Kontext Sozialer Arbeit sollte auf den in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten theoretischen Grundannahmen und empirischen Befunden aufbauen. Erster Grundsatz ist der Schutz von Betroffenen. Ziel antisemitismuskritischer Bildung ist eine kontext- und zielgruppensensible Praxis, die verschiedene Erscheinungsformen von Antisemitismus benennen, unterscheiden und erklären kann und dabei auch deren strukturelle und funktionale Bedingungen reflektiert. Dabei gilt es, Bildungsarbeit nicht auf instrumentelle Verhaltensänderung, Moralerziehung oder ein Lernen über ‚die Anderen‘ zu verengen, sondern im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildung zu denken. Antisemitismuskritische Bildung geht von der theoretischen Annahme aus, dass antisemitische Stereotype nicht aus den Besonderheiten des Judentums resultieren, sondern er „beruht auf falscher Projektion“ (Horkheimer/Adorno 1947/2022, S. 196 ff.). Schon Sartre bemerkte in seinen *Überlegungen zur Judenfrage*: „Existierte der Jude nicht, der Antisemit würde ihn erfinden“ (Sartre 1945/2020, S. 12). Damit verschiebt Sartre die Blickrichtung: Die Ursache des Antisemitismus liege nicht in einer vermeintlichen Besonderheit jüdischer Existenz, sondern in den Bedürfnissen, Affekten und psychischen Dispositionen derjenigen, die antisemitisch projizieren.

In diesem Zusammenhang stehen auch zwei weitere zentrale Prinzipien antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Diese bestehen darin, sich erstens kritisch mit kulturalisierenden und zweitens mit dichotomisierenden Formen des Denkens und Handelns auseinanderzusetzen. Bildungsarbeit problematisiert die Annahme und Zuschreibung homogener kultureller oder religiöser Unterschiede und macht sichtbar, wie schnell essentialistische Vorstellungen in antisemitische Stereotype übergehen können. Diese Perspektive schließt somit zugleich an rassismuskritische Ansätze an (vgl. Rommelspacher 2009; Messerschmidt 2014).

Diese Perspektive sollte auch die Thematisierung von antisemitischen Einstellungen unter Menschen muslimischen Glaubens leiten. Diskriminierungserfahrungen und wahrgenommene Diskriminierung können dabei nach neueren Studien die Unterschiede in der Verbreitung antisemitischer Einstellungen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung nicht hinreichend erklären (vgl. Fischer et al. 2024). Präventionsansätze, die auf rassismus- oder diskriminierungskritischer Bildungsarbeit basieren, entfalten daher nicht zwangsläufig eine präventive Wirkung im Hinblick auf antisemitische Einstellungen. Sie sind aber dennoch im Sinne der Betroffenen sinnvoll und eröffnen gleichwohl konkrete Anknüpfungspunkte für eine Thematisierung von Antisemitismus als spezifische Form von Diskriminierung im Rahmen Sozialer Arbeit. Voraussetzung ist dabei eine Perspektive, die Bildungsadressat:innen, die von Diskriminierung betroffen sind,

nicht ausschließlich als Objekte von Diskriminierung begreift, sondern auch als potenziell Handelnde in diskriminierenden Praxen, als Subjekte von Diskriminierung und Ausgrenzung (vgl. Messerschmidt 2014, S. 42). Diese Sichtweise stellt vor dem Hintergrund der empirischen Befunde eine zentrale Voraussetzung für eine angemessene pädagogische Praxis dar. Eine intersektional informierte antisemitismuskritische Bildungsarbeit muss daher die Gleichzeitigkeit und Verschränkung verschiedener Diskriminierungsformen in den Blick nehmen – ohne diese dabei zu relativieren oder gegeneinander aufzurechnen (vgl. Stögner 2022).

Antisemitismuskritische Bildung geht nicht in einer allgemeinen Diskriminierungskritik auf. Diese kann zwar Ausgangspunkt und Motiv für die Soziale Arbeit sein, jedoch müssen sich professionell Handelnde mit den Spezifika des Phänomens in Abgrenzung zu anderen Formen der Diskriminierung auseinandersetzen. Daraus ergeben sich auch Besonderheiten in der präventiven Arbeit. Antisemitismus kann nicht allein als diskriminierende Form von Rassismus verstanden werden, da er für die Subjekte nicht dieselben Funktionen wie andere Formen *gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit* erfüllt, darunter verschwörungstheoretische Welterklärungen als Verarbeitung verschiedener krisenhafter Prozesse der modernen Gesellschaft und andere, ambivalente Inhalte der projektiven Wahrnehmung. Der empirisch nachgewiesene Zusammenhang von Verschwörungsmentalität und Antisemitismus über verschiedene Gruppen hinweg (vgl. Fischer/Wetzels 2024) liefert ein Argument dafür, nicht-exklusive Präventionsarbeit hier anzusetzen. Antisemitismus dient häufig als leidenschaftliche Welterklärungsformel, die grundlegend emotionale Aspekte miteinschließt (vgl. Sartre 1945/2020, S. 10). Die Attraktivität dieser Form der Pseudo-Erklärung unverstandener gesellschaftlicher Prozesse liegt gerade darin, dass damit zugleich emotionale Bedürfnisse in Form des Ressentiments scheinbefriedigt werden.

Folglich sollte es in antisemitismuskritischer Bildungsarbeit immer auch darum gehen, gesellschaftspolitische Themen in all ihren Facetten und Widersprüchlichkeiten vor allem hinsichtlich verschiedener Perspektiven zu thematisieren. Pauschale Aussagen sollten dabei auch hinsichtlich ihrer psychosozialen Funktion hinterfragt und einfache Gut-Böse-Schematisierungen durch alternative Deutungen und Multiperspektivität irritiert werden. Eine ausgeprägte Tendenz zur dichotomen Einordnung in Gut und Böse zeigt sich besonders im Kontext des israelbezogenen Antisemitismus, der zwar im rechtsextremen Milieu und unter Muslim:innen besonders ausgeprägt ist. Verwandte Formen eines postkolonialen Antisemitismus und antisemitischem Antizionismus spielen jedoch auch eine erhebliche Rolle im linken politischen Spektrum (vgl. Decker et al. 2024, S. 146 ff.).

Da es beim Antisemitismus sowohl auf kognitiver als auf emotionaler Ebene tendenziell auch um die Abwehr von Ambivalenz und Widersprüchlichkeit geht (vgl. Salzborn 2021), sollte Präventionsarbeit auf die Stärkung von Ambiguitäts-

toleranz als zentrale Fähigkeit abzielen. Der Hang zu vereinfachenden Formen des Denkens und einer schematischen Einteilung der Welt in Gut und Böse steht, nicht erst in Krisensituationen, wird mit dem Begriff des verdinglichenden „Ticket-Denkens“ auf den Punkt gebracht (vgl. Horkheimer/Adorno 1947/2022, S. 209 ff.). Die Abwehr von Ambivalenz spielt sowohl für die personale Identität als auch in Zusammenhang mit homogenen Gemeinschaftskonstruktionen und in vereinfachenden und schematischen antisemitischen Weltdeutungen eine Rolle.

Gesellschaftspolitische Probleme sollten daher in Ihrer Komplexität, Kontextualität, Widersprüchlichkeit und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Dann wird die Anschlussfähigkeit des Denkens für antisemitische Deutungen und die Reproduktion antisemitischer Stereotype unwahrscheinlicher. Die oben dargestellten Gemeinschaftskonstruktionen, die dem Antisemitismus in Zusammenhang mit Rechtsextremismus und islamistischem Fundamentalismus zugrunde liegen, bieten in psychosozialer Hinsicht Ansatzpunkte für die präventive Arbeit im Sinne der Förderung von Pluralität, dem Hinterfragen starrer Differenzannahmen und der Reflexion der individuellen Funktion solcher identitätsstiftenden Angebote. Die Thematisierung von Antisemitismus in der Bildungsarbeit sollte den Zusammenhang mit solchen identitätsstiftenden Ausgrenzungslogiken stets bedenken: „Die Sehnsucht nach Identität, auf deren Rückseite sich die ‚Wut auf Differenz‘ äußert, ist untrennbar mit den zerstörerischen Praktiken identitärer Gemeinschaftsbildung verknüpft, die sich am besten an der Geschichte des Antisemitismus studieren lassen“ (Messerschmidt 2014, S. 4).

Daher zielt antisemitismuskritische Bildungsarbeit zunächst auf Aufklärung, Selbstreflexion und Wissensvermittlung sowie die Stärkung von Ambiguitätstoleranz und damit auch auf die Prävention von antisemitischen Einstellungen, Äußerungen und Angriffen. Kommt es jedoch zu solchen antisemitischen Äußerungen oder gar Angriffen, müssen professionell Handelnde klare Grenzen aufzeigen. Denn im Sinne des von Stefan Müller eröffneten grundsätzlichen Spannungsfeldes von dialogischer und grenzziehender Bildung (vgl. Müller 2022) müssen auch antisemitismuskritische Bildungsprozesse, die im Kontext der Sozialen Arbeit stattfinden, neben einem präventiven Ansatz die Notwendigkeit von Intervention bedenken und umsetzen. Dies ergibt sich auch stringently aus dem oben thematisierten professionellen Selbstverständnis der Sozialen Arbeit, die an der Kritik und dem Abbau von Diskriminierung ansetzt.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit im Kontext Sozialer Arbeit zielt darauf, nicht nur Wissen über Antisemitismus zu vermitteln, sondern auch Denk- und

Deutungsmuster zu hinterfragen, Selbstreflexion zu fördern, die Fähigkeit zum Umgang mit gesellschaftlicher Widersprüchlichkeit zu stärken und gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen. Da mittlerweile im schulischen Kontext von einem alltäglichen Antisemitismus gesprochen werden muss, ist es dringend notwendig, eine Bildungsoffensive vorzunehmen, bei der vor allem antisemitismuskritische Bildungsarbeit institutionalisiert und als Querschnittsaufgabe verstanden wird. Unterschiedlichste Studien verweisen darauf, dass Lehrer:innen und Sozialarbeiter:innen zumeist keine oder zumindest wenige Kenntnisse zum aktuellen Antisemitismus haben (vgl. Chernivski/Lorenz-Sinai 2023). Die Implementierung des Themas in die jeweiligen Studiengänge und auch in die Curricula ist daher dringend notwendig.²

Antisemitismuskritische politische Bildung muss die Ausbildung und Erweiterung von Urteils- und Handlungskompetenz von Jugendlichen ins Zentrum ihres Bemühens rücken. Dies bezieht sich explizit auf Antisemitismus in seinen alltäglichen und strukturellen Dimensionen, aber auch auf gesellschaftliche Fragen und Demokratie im Allgemeinen. Dies darf jedoch nicht mit dem Lernen von einem ‚fairen Miteinander‘ verwechselt oder durch das bloße Training von Sozialtechniken ersetzt werden. Vielmehr sollten gesellschaftliche Zusammenhänge in ihrer Historizität vermittelt werden, um Jugendliche zu befähigen, sich mit sich selbst und ihren Lebensbedingungen auseinanderzusetzen. Dies kann beispielsweise anhand der konkreten und differenzierten Beschäftigung mit der Entstehung des Staates Israel erfolgen, wodurch die Komplexität des israelisch-palästinensischen Konflikts deutlich werden kann und sichtbar wird, dass pauschale Schuldzuweisungen meist nicht aufgehen.

Es ist sehr häufig darauf hingewiesen worden, dass eine präventive Bildung gegen Antisemitismus, Autoritarismus und Rassismus darauf ausgerichtet sein muss, das Verstehen von gesellschaftlichen Zusammenhängen zu stärken, wodurch stereotype Deutungsmuster und ressentimentgeladenes Denken zurückgedrängt werden kann (vgl. Salzborn 2021). Dies zielt auf eine Stärkung politischer Bildungsarbeit im Sinne von Adornos *Wendung aufs Subjekt*, in der selbstreflexive Prozesse im Vordergrund stehen: „Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie aber-

2 Auch eine systematische Überprüfung von Bildungsplänen und Schulbüchern ist geboten, denn zum Teil finden sich problematische und unterkomplexe Inhalte zum Thema aktuelles jüdisches Leben oder dem ‚Nahostkonflikt‘ in den Lehrbüchern, die zumeist einseitige oder negative Zuschreibung gegen Juden oder Israel nahelegen. Zugleich muss dies einhergehen mit einer deutlichen Stärkung gesellschaftswissenschaftlicher Fächer und politischer Bildung, die historische und aktuelle sozio-politische Themen im Schulunterricht behandeln. In den letzten Jahren sind diese Themen immer stärker zurückgedrängt worden und vor allem in der Sekundarstufe wird Bildung hauptsächlich zweckrational und instrumentell ausgerichtet. Diese Form der Bildung steht einer mündigkeitsorientierten antisemitismuskritischen Bildung diametral entgegen.

mals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt“ (Adorno 1966/2003a, S. 676).

Zugleich kann dies auch als Aspekt von Demokratiebildung verstanden werden (vgl. Achour/Schmitz 2025), die jedoch nur möglich ist, wenn sie als Querschnittsaufgabe verstanden wird. Damit antisemitismuskritische Bildungsarbeit nachhaltig wirksam werden kann, braucht es mehr als punktuelle Maßnahmen. Erforderlich ist ein Gesamtkonzept, das antisemitismuskritische Perspektiven systematisch in Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Sozialen Arbeit, der Lehrämter und angrenzender pädagogischer Felder integriert. Nur so kann gewährleistet werden, dass Fachkräfte über das notwendige Wissen, die Haltung und Handlungssicherheit verfügen, um Antisemitismus in seinen vielfältigen Erscheinungsformen kompetent zu begegnen.

Literatur

- Achour, Sabine/Schmitz, Hagen (2025): Rassismus- und antisemitismuskritische Demokratiebildung in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Achour, Sabine et al. [Hrsg.]: Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 113–126.
- Adorno, Theodor W. et al. (1950): *The Authoritarian Personality*. Harper & Brothers: New York.
- Adorno, Theodor W. (1966/2003a): Negative Dialektik. In: Tiedeman, Rolf [Hrsg.]: *Gesammelte Schriften*, Bd. 6. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1967/2003b): *Erziehung nach Auschwitz*. In: Tiedemann, Rolf [Hrsg.]: *Gesammelte Schriften*, Bd. 10.2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2003, S. 674–690.
- Arnold, Sina/Kiefer, Michael (2024): Instrumentalisierte Feindschaften. Antisemitismus in muslimischen Communities und antimuslimischer Rassismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen (APuZ)*, 74 (25–26), S. 25–30.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bergmann, Werner; Erb, Rainer (1991): *Antisemitismus in der Bundesrepublik. Ergebnisse der empirischen Forschung 1945–1989*. Opladen: Leske + Budrich.
- Biskamp, Floris/Höfl, Stefan E. (2020): Perspektiven der politischen Bildung im Kontext von Islam und Islamismus in der pluralen Gesellschaft. In: Höfl, Stefan E./Jamal, Lobna/Schellenberg, Frank [Hrsg.]: *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus*. Bonn: bpb, S. 145–164.
- Botsch, Gideon (2014): Von der Judenfeindschaft zum Antisemitismus – ein historischer Überblick. In: *aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 64 (28–30), S. 10–16.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2024): *Institutioneller Antisemitismus in der Schule*. Berlin: Aktion Courage e. V.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023): *Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Praktiken von Lehrkräften*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Chernivsky, Marina (2022): *Gekappte Verbindungen: Zur Wirkung von Gefühlserbschaften in Bildung und Gesellschaft*. In: Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai [Hrsg.]: *Die Shoah in Bildung und Erziehung heute – Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Chernivsky, Marin/Lorenz, Friederike (2020): *Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen*. Bielefeld: Welthaus.

- Czollek, Lea Carola / Perko, Gudrun (2021): Antisemitismus als Aufgabe für die Schulsozialarbeit: Expert_innen im Gespräch. Belz / Juventa. In: Perko, Gudrun: Antisemitismus in der Schule. Handlungsmöglichkeiten in der Schulsozialarbeit.
- Decker, Oliver / Kiess, Johannes / Heller, Ayline, Brähler, Elmar [Hrsg.] (2024): Vereint im Ressentiment – Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen: Psychosozial Verlag.
- DGB Thüringen (1996): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Online unter: <https://baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html> (Abruf: 14.04.2025).
- El-Menouar, Yasemin / Vopel, Stephan (2023): Antisemitismus, Rassismus und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein Blick auf Deutschland in Zeiten der Eskalation in Nahost. Religionsmonitor Kompakt. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fischer, Jannik M.K. / Wetzels, Peter (2024). Die Verbreitung antisemitischer Einstellungen in Deutschland: Befunde aktueller repräsentativer Befragungen zu Trends seit 2021 und den Einflüssen von Migrationshintergrund, Religionszugehörigkeit und Religiosität. In: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik (2024). <https://doi.org/10.1007/s41682-024-00167-6> (Abruf: 14.04.2025).
- Fischer, Jannik M. K. / Wetzels, Peter / Brettfeld, Katrin / Farren, Diego (2024): Antisemitismus bei Jugendlichen und Heranwachsenden in Deutschland: Zur Bedeutung von Migrationshintergrund und Religion. Ergebnisse der repräsentativen MOTRA-Befragung „Junge Menschen in Deutschland, 2022“ (JuMiD). Forschungsbericht No. 15. Hamburg: Universität Hamburg, Institut für Kriminologie an der Fakultät für Rechtswissenschaft. Online unter: <http://doi.org/10.25592/uhhfdm.14825> (Abruf: 14.04.2025).
- Friedrichs, Nils / Storz, Nora (2022). Antimuslimische und antisemitische Einstellungen im Einwanderungsland – (k)ein Einzelfall? SVR-Studie 2022–2. Berlin: SVR.
- Fromm, Erich (1936/1987): Sozialpsychologischer Teil. In: Horkheimer, Max [Hrsg.]: Autorität und Familie – Forschungsberichte des Instituts für Sozialforschung. Lüneburg, Dietrich zu Klampern Verlag.
- Holz, Klaus; Haury, Thomas (2021): Antisemitismus gegen Israel. Hamburg: Hamburger Edition.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1947/2022): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Höfl, Stephan E. (2020): Antisemitismus unter ‚muslimischen Jugendlichen‘. Empirische Perspektiven auf Antisemitismus im Zusammenhang mit Religiösem im Denken und Wahrnehmen Jugendlicher. Wiesbaden: Springer.
- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (2016): Working Definition of Antisemitism. Online unter <https://www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism> (Abruf: 14.04.2025).
- Kart, Mehmet / Zimmer, Veronika (2023): Antisemitische Einstellungen junger Menschen – Stärkung demokratischer Grundhaltung durch Angebote Sozialer Arbeit. In: Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung, Bd. 2, Nr. 1/2023, S. 95–30.
- Lohl, Jan / Moré, Angela (2014): Unbewusste Erbschaften des Nationalsozialismus. Psychoanalytische, sozialpsychologische und historische Studien. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Kistenmacher, Olaf (2024): Facetten des Antisemitismus. Zu den verschiedenen Motiven und Motivationen der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. In: Meier, Marcus / van Norden, Maren / Werner, Sebastian [Hrsg.]: Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen. Methoden & Übungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 50– 63. (Abruf: 14.04.2025).
- Lorenz-Sinai, Friederike (2022): Gefühlserbschaften und Narrative von Lehrer:innen zur Shoah. In: Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai [Hrsg.]: Die Shoah in Bildung und Erziehung heute – Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 101–118.
- Mendel, Meron / Messerschmidt, Astrid [Hrsg.] (2018): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Bonn: bpb.

- Messerschmidt, Astrid (2014): Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus. In: In: aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 64 (28–30), S. 38–44.
- Müller, Stefan (2022): Strategien gegen Antisemitismen: Grenzziehende und anerkennende Bildung, in: Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan [Hrsg.]: Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismus erkennen und handeln. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag, S. 484–503.
- Öztürk, Cemal/Pickel, Gert (2024): Antisemitismus unter Muslim*innen: Sozialisation, religiöse Tradierung oder herkunftsübergreifendes Feindbild des islamischen Fundamentalismus. In: Zeitschrift für Religion Gesellschaft und Politik (2024). <https://doi.org/10.1007/s41682-024-00195-2> (Abruf: 14.04.2025).
- Öztürk, Cemal/Pickel, Gert (2022): Der Antisemitismus der Anderen: Für eine differenzierte Betrachtung antisemitischer Einstellungen unter Muslim:innen in Deutschland. Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik 6 (1), S. 189–231.
- Perko, Gudrun (2020): Social Justice and Radical Diversity. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Postone, Moishe (1982): Nationalsozialismus und Antisemitismus. In: Merkur Heft 1, Jahrgang 1982.
- Quindeau, Ilka (2025): Psychoanalyse und Antisemitismus – Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2023. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul [Hrsg.]: Rassismuskritik, Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 25–38.
- Salzborn, Samuel (2010): Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Salzborn, Samuel [Hrsg.] (2021): Schule und Antisemitismus – Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sartre, Jean-Paul (1945/2020): Überlegungen zur Judenfrage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schäuble, Barbara (2012): Anders als Wir. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Berlin: Metropol.
- Schwarz-Friesel, Monika (2020): Judenhass im Internet – Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl. Bonn: bpb.
- Schwarz-Friesel, Monika/Reinharz, Jehuda (2013). Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin: De Gruyter.
- Sharansky, Nathan (2004): 3D test of Anti-Semitism: Demonization, double standards, delegitimization. In: Jewish Political Studies Review 16, S. 3–4.
- Stender, Wolfram (2017): Aspekte Antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Online unter <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/260332/aspekte-antisemitismuskritischer-bildungsarbeit/> (Abfrage: 14.04.2025).
- Stögner, Karin (2022): Intersektionalität und Antisemitismus. Online unter: <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/516233/intersektionalitaet-und-antisemitismus/> (Abfrage: 14.04.2025).
- Sünker, Heinz (2012): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, Werner [Hrsg.]: Grundriss Soziale Arbeit – ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249–266.
- Weyand, Jan (2016): Historische Wissenssoziologie des modernen Antisemitismus – Genese und Typologie einer Wissensformation am Beispiel des deutschsprachigen Diskurses. Göttingen: Wallstein Verlag.

Antisemitismuskritik und Rassismuskritik verbinden: Methoden und Wissen für die Jugend- und Bildungsarbeit

Ansgar Drücker, Sebastian Seng und Lea Winterscheidt

1. Einleitung

Der Beitrag stellt die Konzeption von Materialien und Methoden vor, die Antisemitismuskritik und Rassismuskritik verbinden und dabei u. a. die Auswirkungen des Israel-Palästina-Konflikts auf die Jugend- und Bildungsarbeit in Deutschland berücksichtigt. Das dahinterstehende Kurskonzept wurde vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA) in Kooperation mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband entwickelt.

Der Methodenreader „Antisemitismuskritik und Rassismuskritik verbinden – Methoden und Wissen für die Jugend- und Bildungsarbeit“ ermöglicht einen Einstieg in die Themen Antisemitismus- und Rassismuskritik und ihre vielfältigen Verknüpfungen für haupt- und ehrenamtliche Fachkräfte, Kursleitende, Lehrkräfte und weitere pädagogisch Tätige, beispielsweise in der Sozialen Arbeit. Zudem kann die dem Kurskonzept zugrundeliegende Methodensammlung als Ergänzung zur Unterrichtsgestaltung an Schulen sowie für Workshops in Settings der außerschulischen Jugendbildung und der Sozialen Arbeit genutzt werden.

Der folgende Beitrag enthält – nach einer kurzen Beschreibung der Thematik und Zielgruppe der entwickelten Methoden – ausführliche Hinweise zur Konzeption der entwickelten Bildungsmaterialien und zu reflexiven Herausforderungen, die sich Praktiker:innen der Bildungsarbeit bei der Umsetzung stellen. Es folgen Hinweise zum Umgang mit persönlicher Betroffenheit und starken Emotionen sowie mit den Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Zusammenhängen von Antisemitismus und Rassismus. Schließlich werden drei Kurseinheiten exemplarisch vorgestellt, um einen Eindruck von der praktischen Umsetzung des Bildungskonzepts zu vermitteln.

2. Jugend- und Bildungsarbeit als Ort für die Verbindung von Antisemitismuskritik und Rassismuskritik

Sowohl Antisemitismus als auch Rassismus strukturieren die gegenwärtige Gesellschaft. Dennoch werden beide gerne als vergangen und durch Demokratisierung überwunden betrachtet. Dies verstärkt wiederum ihre Wirkung in der Gegenwart, weil die scheinbare „Überwindung“ die Auseinandersetzung mit eben dieser Wirksamkeit erschwert. Dass sie weiterwirken, zeigt, dass auch die gesellschaftlichen Ursachen weiterbestehen, die Antisemitismus und Rassismus als Deutungs- und Handlungsangebote „sinnvoll“ erscheinen lassen. Laut der Bildungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt lässt sich dieser Zustand, in der sich auch die Bildungsarbeit zu und die Soziale Arbeit im Kontext von Antisemitismus und Rassismus abspielen, als eine postnationalsozialistische und postkoloniale Situation beschreiben.¹

„Vielleicht verlangt die Zeit des Krieges für die, die ihn beobachtend und kommentierend erleben, das eigene Wissen weniger als Instrument der Anklage einzusetzen und stärker als suchendes, bescheidenes, gleichwohl entschiedenes Angebot zum wechselseitig aufklärenden Gespräch bereit zu stellen.“ (Mecheril 2023, S. 5)

Dieses Zitat eines der renommiertesten Vertreter:innen der Rassismuskritik mahnt zur bescheidenen Verwendung von Wissen. Denn Wissen kann als Waffe dienen, um andere zum Schweigen zu bringen und sich über andere zu erheben. Es kann – in Bezug auf das Thema dieses Artikels – auch dazu dienen, um Grenzen zu verdeutlichen und damit rassismus- und/oder antisemitismusbetroffenen Personen überhaupt erst einen sichereren (Lern)Raum zu ermöglichen. Das ist sicherlich eine Gratwanderung und bedeutet, dass beispielsweise der Beitrag der Pädagogik nicht die Lösung des Israel-Palästina-Konflikt oder die vermeintlich sachliche Klärung von Fakten sein kann, mit der sich der Israel-Palästina-Konflikt eindeutig erklären und deuten ließe. Stattdessen ist der pädagogische Ansatz der Methodensammlung, Rassismuskritik und Antisemitismuskritik zu verbinden und einen Raum des Dialogs zu eröffnen sowie dabei die Auswirkungen des Konflikts in Deutschland zu bearbeiten.

Das enge Zusammenwirken von Antisemitismus und Rassismus macht ein Zusammendenken nötig. Gerade eine emanzipative Bildungsarbeit, die Teilnehmer:innen ermöglichen möchte, sich mündig und kritisch mit der Gesellschaft und ihrer Position darin auseinanderzusetzen, ist zu einem solchen Ansatz aufgerufen. Das gemeinsame Thematisieren bietet darüber hinaus die Chance, dass

1 Eine ausführliche Beschreibung dieser „postnationalsozialistischen und postkolonialen Situation“ können Sie in der Zeitschrift „Überblick“ von IDA-NRW nachlesen: https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/ueberblick/Ueberblick012024.pdf (Abruf: 07.11.2024).

Teilnehmer:innen Gemeinsamkeiten zwischen ihren Diskriminierungserfahrungen entdecken. Und nicht zuletzt kann die (eigentlich banale, aber wesentliche) Einsicht entstehen, dass Menschen von Rassismus und Antisemitismus gleichzeitig betroffen sein können.²

Gerade die nach wie vor aktuelle Situation nach dem terroristischen Angriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023, den immer noch andauernden militärischen Auseinandersetzungen und der weiterhin andauernden Gefangenschaft aus Israel entführter Geiseln, macht deutlich, vor welchen Herausforderungen die Bildungsarbeit beim Zusammendenken steht. Denn grundsätzliche Kritik an Rassismus und Antisemitismus enthält eine systemische Dimension und geht daher über individuelle Einstellungen und Selbstverständnisse hinaus. Das bedeutet, dass die Notwendigkeit der Auseinandersetzung auch Personen und Haltungen betrifft, die sich jeweils als progressiv, weltoffen und demokratisch verstehen. Dies kann mit einer Parteinahme im Israel-Palästina-Konflikt einhergehen und kann dazu führen, dass Personen, die sich zur Situation in Israel, Gaza oder den palästinensischen Gebieten äußern, Rassismus oder Antisemitismus bescheinigt wird, obwohl sie beides verurteilen. Dies kann zu Überforderungen und Orientierungslosigkeit auch bei Lehrkräften oder Sozialarbeiter:innen führen, auch wenn sie sich zuvor schon mit Rassismus und Antisemitismus auseinandergesetzt hatten.

Die Situation im Nahen Osten wird auch unter jungen Menschen sehr kontrovers und polarisiert diskutiert. Daran haben insbesondere die Formen der Thematisierung und Auseinandersetzung in den Sozialen Medien einen wichtigen Anteil. Die Trennlinien verlaufen dabei auch innerhalb von und quer durch Gruppen, die sonst in vielen Punkten gemeinsame politische und gesellschaftliche Ziele verfolgen: Dies führt zu einer erheblichen Verunsicherung bei Personen, die pädagogisch mit jungen Menschen arbeiten und die mit dem Reader und der Methodensammlung adressiert werden sollen.

Das Methodenkonzept zeigt Ansätze auf, Antisemitismuskritik und Rassismuskritik in einer Art zu verknüpfen, die Fachkräften eine konstruktive Bearbeitung des Themas mit divers aufgestellten Gruppen junger Menschen ermöglicht. Dabei zielt das Bildungskonzept nicht darauf ab, Wissen über den Israel-Palästina-Konflikt zu vermitteln. Stattdessen soll dazu beigetragen werden, (die eigenen) Unsicherheiten und Widersprüche in Bezug auf das Sprechen über Antisemitismus und Rassismus zu erkennen und die Bereitschaft zu erhöhen, das eigene Sprechen über diese Themen kritisch zu hinterfragen und auch von außen hinterfragen zu lassen.

Sowohl Angehörige jüdischer als auch muslimischer Communitys berichten von heftigen Ängsten seit dem 7. Oktober 2023. Extrem rechte Übergriffe nehmen

2 Zur Begründung der verknüpften Bearbeitung von Antisemitismus und Rassismus siehe auch BildungsBausteine e.V. 2019, S. 10–13.

offline und online zu. Angriffe, Vorbehalte, Empathieverweigerung und mangelnde Solidarität aus der sogenannten „Mitte der Gesellschaft“ treten deutlicher hervor. Auch Menschen und Gruppierungen, die sich als links, feministisch und/oder queer verstehen, haben sich nach dem Überfall der Terrororganisation Hamas entsolidarisiert oder beschweigen ihn.³ Denn insbesondere israelbezogener Antisemitismus kann aus ganz unterschiedlichen politischen Haltungen heraus entstehen.

Sowohl für jüdische als auch für muslimische Menschen werden das Sicherheitsgefühl und auch die tatsächliche Sicherheit dadurch zunehmend geschwächt. Viele jüdische Menschen trauen sich nicht, in der Öffentlichkeit Hebräisch (Ivrit) zu sprechen. Sie sind vorsichtig, welche Inhalte sie in der Öffentlichkeit sowie auf Social Media anschauen, um keine unerwünschte Aufmerksamkeit zu erregen. Auch steigt die Unsicherheit, da antisemitische Plakate, Flyer und Sticker immer häufiger in der Öffentlichkeit erscheinen. Auch muslimische Menschen erleben Unsicherheit und eine Zunahme von Diskriminierungsvorfällen (vgl. CLAIM/Zeok 2024). Viele fühlen sich in ihrer Meinungsfreiheit im Zusammenhang mit Äußerungen oder Aktivitäten zum aktuellen Israel-Palästina-Konflikt beschnitten und haben Angst, immer wieder unter Generalverdacht gestellt zu werden. Der Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Muslimfeindlichkeit zeigt ebenfalls, dass antimuslimische Vorurteile in Deutschland weit verbreitet sind und zu vielfältigen Diskriminierungsprozessen führen, die bis hin zu Gewalt reichen (vgl. BMI 2023). Antimuslimische Vorfälle betreffen religiöse Einrichtungen, und es finden vermehrt körperliche und verbale Angriffe auf Einzelpersonen im öffentlichen Raum statt (vgl. CLAIM 2024).

Unter diesen gesellschaftlichen Umständen kann Jugend- und Bildungsarbeit auch einen eigenständigen Beitrag zu Kinder- und Jugendschutz leisten, indem sie in den aktuellen teils sehr kontroversen Auseinandersetzungen auf die Schutzbedürfnisse junger Menschen hinweist und für sie sensibilisiert. Zielgruppe der Methoden sind Jugendliche und (junge) Erwachsene ab ca. 16 Jahren. Das Bildungskonzept selbst richtet sich vor allem an Fachkräfte der schulischen und außerschulischen Bildung, der Kinder- und Jugendhilfe sowie an Mitarbeitende von Volkshochschulen.

Um die eigenen Lernprozesse und den Umgang mit Lerngruppen aktiv gestalten zu können, ist die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Fachkraft in der Bildungsarbeit unumgänglich. Vor diesem Hintergrund ist die Methodensammlung darauf ausgerichtet, für Durchführende eine niedrigschwellige Einführung in antisemitismus- und rassismuskritische Bildungs-

3 Die aktuellen Veröffentlichungen der entsprechenden Meldestellen und zivilgesellschaftlichen Organisationen zeigen diese Situation ganz deutlich, siehe Bundesverband RIAS e.V. 2024; Amadeu-Antonio-Stiftung 2024. Zur (Nicht-)Reaktion in (queer)feministischen Zusammenhängen vgl. Stögner (2024) und Trunk (2025).

arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu bieten. Ziel ist es, die Teilnehmenden für diese Themen zu sensibilisieren und ihnen zu ermöglichen, Antisemitismus und Rassismus im Zusammenwirken zu erkennen und kritisch entgegenzutreten. Wenn es gelingt, gleichzeitig antisemitismus- und rassismuskritisch zu arbeiten, ist eine Bewegung hin zu sich ergänzenden Gesprächen und Auseinandersetzungen möglich. Die Methoden sollen einen Beitrag dazu leisten, ein demokratisches Grundverständnis – besonders bei jungen Menschen – zu fördern und sie dabei ermutigen, eine vielfältige Gesellschaft aktiv mitzugestalten.

3. Konzeption der Bildungsmaterialien und reflexive Herausforderungen

Im Folgenden soll der Aufbau und die Didaktik der entwickelten Bildungsmaterialien beschrieben werden.

Aus pädagogischer Sicht ist es notwendig, mit einer offenen und anerkennenden Grundhaltung an die sehr unterschiedlichen Lebensrealitäten junger Menschen heranzugehen. Sie leben derzeit in zum Teil widersprüchlichen Nachrichten- und Social-Media-Informationslagen, bringen verschiedene familiäre und religiöse Prägungen mit, die ihre Haltung beeinflussen können, aber nicht müssen, und bauen darauf unterschiedliche Grundhaltungen und Solidarisierungen auf. Dies darf weder zu einer Entschuldigung oder Verharmlosung von Antisemitismus noch von Rassismus führen. Es bedarf für die Umsetzung eines gemeinsamen Grundverständnisses, dass nicht schon die Ablehnung offizieller politischer Positionen oder beispielsweise der Ausdruck von Solidarität mit zivilen Opfern im Gazastreifen einen Ausschluss von jungen Menschen aus Bildungsangeboten, Settings der Jugendarbeit oder Diskussionen nach sich ziehen kann, wie es – oft aus Unsicherheit heraus – nicht nur vereinzelt zu beobachten ist. Derzeit richtet sich der gesellschaftliche und mediale Blick einerseits verstärkt auf vermeintlich „importierten Antisemitismus“ und auf muslimische oder als muslimisch wahrgenommene junge Menschen. Andererseits ist der zurzeit von Links zu Tage tretende Antisemitismus für Manche ein praktischer Vorwand, um Rassismuskritik als „wokes“ Feindbild zu diskreditieren. Im Hinblick auf zum Teil stereotypisierende Bilder bedarf es hier einer deutlichen Differenzierung sowie eines sachlicheren und fachlicheren pädagogischen Diskurses. Gleichzeitig ist es notwendig, die jüdischen Perspektiven, die zahlenmäßig in Deutschland nur schwach vertreten sein können, verstärkt sichtbar zu machen, die durch den Konflikt erheblich beeinträchtigten Lebensbedingungen von Juden:Jüdinnen in Deutschland ins Bewusstsein zu rücken und ihre Bedarfe und ihr Schutzbedürfnis auch bei der Entwicklung pädagogischer Konzepte und Ansätze zu berücksichtigen.

3.1 Reflexive Voraussetzungen für die Durchführung

Eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus sollte nicht aus einer (vermeintlich) neutralen Haltung heraus erfolgen, sondern eine Orientierung an den Grund- und Menschenrechten als Ausgangspunkt haben. Hinzu sollten ein Bewusstsein und eine Reflexion der eigenen Positioniertheit im Rahmen von Diskriminierungsverhältnissen treten:

1. Was ist mein Verständnis von Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus?
2. Bin ich mit Personen aus jüdischen und/oder muslimischen Communitys vernetzt?
3. Welche biografischen Bezüge hat mein eigenes Umfeld?
4. Bin ich jüdisch oder habe ich jüdische Vorfahren?
5. Bin ich muslimisch oder habe ich muslimische Vorfahren?
6. Bin ich weiß-christlich deutsch oder habe ich weiß-christlich deutsche Vorfahren?
7. Wie rahmt die Auseinandersetzung mit der Geschichte meiner Familie im Nationalsozialismus meinen professionellen Umgang mit Antisemitismus und Rassismus?
8. Welche Privilegien genieße ich im Hinblick auf Antisemitismus und Rassismus?
9. Habe ich Rassismuserfahrungen gemacht?
10. Habe ich Erfahrungen mit Antisemitismus gemacht?
11. Habe ich andere Diskriminierungserfahrungen gemacht?
12. Habe ich eine klare Haltung im Israel-Palästina-Konflikt?

Die Antworten auf diese Fragen haben Folgen für die Positionierung von Fachkräften im Themenbereich, aber auch darauf, wie sie den Themenbereich wahrnehmen oder wie sie im Themenbereich wahrgenommen werden. In diesem Punkt ist es wichtig zu betonen, dass die Aushandlungen innerhalb einer Gesellschaft stattfinden, die von bestehenden Machtverhältnissen geprägt sind. Dies kann offene und konstruktive Diskussionen oftmals erschweren und dazu führen, dass die Perspektiven und Erfahrungen von jüdischen und muslimischen Personen marginalisiert werden. Daher ist es besonders wichtig, als Kursleitende einen solidarischen Raum zu schaffen, der alle Teilnehmenden einbezieht und ermutigt, ihre Erfahrungen und Perspektiven offen und konstruktiv auf freiwilliger Basis zu teilen. Dazu gehört, in der Lage zu sein, Haltung bei Diskriminierung zu beziehen.

Wichtig für die durchführenden Personen ist auch, dass sie ihre eigenen Verstrickungen und transgenerationalen Erbschaften reflektieren. Dies umfasst die Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte und deren möglichen Verbindungen mit Rassismus und Antisemitismus. Ein tieferes Ver-

ständnis dieser Verstrickungen hilft, eigene „Gleichklänge“ mit antisemitischen und rassistischen Aussagen, (Schuld-)Abwehrmechanismen sowie unbewusste Vorurteile zu erkennen und zu überwinden, eine Sensibilität für diese Themen hervorzurufen und eine kritische Perspektive in den Themenbereichen einzunehmen (vgl. Chernivsky et al. 2016; Welzer/Moller/Tschuggnall 2023; Lebert/Stuff 2024).⁴ Selbstreflexivität ist ein zentraler Bestandteil in der rassismus- und antisemitismuskritischen Bildungsarbeit. Die durchführenden Personen müssen sich demnach kontinuierlich mit ihren eigenen Haltungen und Handlungen inklusive ihrer Bildungspraxis in Bezug auf Antisemitismus und Rassismus auseinandersetzen. Denn nicht-intendierte Effekte lassen sich in der Bildungsarbeit zu Rassismus und Antisemitismus niemals ausschließen. Reflexion kann aber helfen, sie produktiv zu wenden.⁵ Außerdem ist schließlich ein Verständnis der Geschichte des Antisemitismus und Rassismus und seiner Auswirkungen unerlässlich, um kompetent und sensibel mit den Themenbereichen umzugehen.⁶

Bei der Teambesetzung innerhalb der Kurseinheiten ist es sinnvoll, (wenn möglich) gemischt positionierte Teams einzusetzen, insbesondere wenn es um die Arbeit mit BIPOC*- und/oder jüdischen Gruppen geht. Dass durchführende Personen mit unterschiedlichen Positionierungen in Teams repräsentiert sind, bietet u. a. die Möglichkeit, die Position von Teilnehmer:innen mit Rassismus- und/oder Antisemitismuserfahrungen zu stärken und BIPOC* und/oder jüdische Teilnehmer:innen sicherer begleiten zu können, falls die Gruppe geteilt wird. Zudem bringen unterschiedlich positionierte durchführende Personen unterschiedliches und kritisch reflektiertes Erfahrungswissen mit. Dieses Wissen stärkt Professionalität und kann sich gegenseitig ergänzen, korrigieren usw. Damit die Arbeit in gemischt-positionierten Teams gelingt, sind Absprachen und Reflexionen im Vorfeld nötig (vgl. Wolter 2023, S. 7–14).

Teams sollten daher so zusammengestellt sein, dass keine *weißen* Durchführenden allein mit BIPOC*- und/oder jüdischen Gruppen arbeiten. In der Realität der Bildungsarbeit lässt sich diese Anforderung aus unterschiedlichsten Gründen nicht immer einhalten. Wichtig ist in solchen Fällen, BIPOC* und jüdische Teilnehmer:innen nicht in die Position zu bringen, als Stellvertreter:innen ihre Erfahrungen, Antisemitismus und Rassismus oder den Israel-Palästina-Konflikt erklären zu müssen. Daneben sollte darauf geachtet werden, über BIPOC* und Juden:Jüdinnen so zu sprechen, dass die Diversität von Lebensrealitäten und Meinungen auch und besonders zu den Themen Rassismus und Antisemitismus

4 Arolsen Archives: <https://arolsen-archives.org/suchen-erkunden/anfragen/ihre-anfrage/> (Abruf: 07.11.2024). Auch hier finden Sie weitere Informationen und Angebote: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2023/04/Nationalsozialismus_Familiengeschichte-erforschen.pdf (Abruf: 07.11.2024).

5 Schubert (2022) demonstriert diese Notwendigkeit sehr anschaulich anhand von Materialien der Bildungsarbeit zu Antisemitismus.

6 Mehr dazu vgl. Chernivsky et al. 2021; RLS 2023, S. 16–18.

deutlich wird bzw. eine Homogenisierung vermieden wird. Und schließlich ist zu empfehlen, möglichst viele Perspektiven von Juden:Jüdinnen und BIPOC* in die Arbeit in der Gruppe einfließen zu lassen, z. B. über die Einbindung von Videos, Zitaten, Berichten etc.

3.2 Umgang mit persönlicher Betroffenheit und starken Emotionen

3.2.1 (Un)sichtbare intersektionale Erfahrungen

In den meisten Lerngruppen finden sich Personen mit sehr unterschiedlichem Kenntnisstand und unterschiedlichen eigenen Erfahrungen in Bezug auf Rassismus, Antisemitismus und weiteren Diskriminierungsformen. Für die antisemitismuskritische und rassismuskritische Bildungsarbeit sind nicht nur die Erfahrungsdimensionen von Rassismus und Antisemitismus in Lerngruppen von Bedeutung, sondern auch weitere Zugehörigkeiten und damit verbundene Marginalisierungserfahrungen. Relevante Kategorien sind dabei: Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung, Behinderung, Klassenzugehörigkeit, Migrations- und Fluchterfahrungen u. v. m. Das Konzept der Intersektionalität beschreibt die Analyse der gegenseitigen Bedingtheit und des Zusammenwirkens verschiedener Erfahrungen sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung. Menschen machen intersektionale Marginalisierungserfahrungen, die sich individuell ergeben aus dem Zusammenwirken verschiedener Zugehörigkeiten und den damit verbundenen spezifischen Diskriminierungen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die (Un-)Sichtbarkeit von Gruppenzugehörigkeiten und Diskriminierungserfahrungen. Längst nicht alle Personen, die BIPOC* und/oder jüdische Identitäten haben, zeigen diese sichtbar oder gehen damit offen um. Dies kann verschiedene Gründe haben, u. a. der Selbstschutz vor Antisemitismus und Rassismus. Weiterhin zu beachten ist, dass oftmals Zuschreibungen gemacht werden, die nicht unbedingt die Realität wiedergeben. So könnte eine junge Person z. B. muslimisch markiert werden, in Wirklichkeit aber alevitisch sein und somit nicht nur antimuslimischen Rassismus erleben, ohne muslimisch zu sein, sondern auch erfahren, dass ihre Diskriminierungserfahrungen als Alevit:in unsichtbar gemacht werden. Oder ein Mensch wird weiß gelesen, ist aber von antislawischem Rassismus betroffen.

Für die pädagogische Praxis heißt dies: Es sollten Gruppenzugehörigkeiten oder Diskriminierungserfahrungen weder Menschen aufgrund z. B. ihres Aussehens zugeschrieben noch abgesprochen werden. Stattdessen sollte jeder Lernraum so gestaltet und gehalten werden, dass Personen verschiedenster Zugehörigkeiten Teil davon sein können, wenn sie das möchten. Dazu gehört u. a. immer mitzudenken, dass Juden:Jüdinnen Teil von Lerngruppen sein können, ohne dass dies sichtbar ist, und dementsprechend zu arbeiten. Hinweise zur Gestal-

tung von Lernräumen für Gruppen aus betroffenen und nicht-betroffenen jungen Menschen folgen in den nächsten Abschnitten.

3.2.2 Vielfältige Bezüge zum Israel-Palästina-Konflikt

Auch in Bezug auf den Israel-Palästina-Konflikt bringen Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland unterschiedliche Betroffenheiten oder emotionale Involviertheiten mit in die Bildungsarbeit. Viele Geflüchtete in Deutschland haben palästinensische Wurzeln, viele Muslim:innen fühlen sich der überwiegend aus Muslim:innen bestehenden palästinensischen Seite des Konflikts enger verbunden. Viele Christ:innen haben einen besonderen Bezug zu Israel oder den biblischen Landschaften, da ihre Religion in dem Gebiet gestiftet wurde, in dem heute der Israel-Palästina-Konflikt stattfindet. Gleichzeitig gibt es im Christentum eine Tradition des Antijudaismus. Junge nicht-jüdische Menschen, die in Deutschland sozialisiert wurden, haben sich bisher möglicherweise überwiegend im Kontext der Shoah mit Jüdischsein auseinandergesetzt und sind ggf. mit familiär weitergegebenen Opfererzählungen aus der NS-Vergangenheit oder Schweigen dazu groß geworden. Junge Menschen, die in einem arabischen Land sozialisiert wurden, haben sich möglicherweise überwiegend im Kontext des Israel-Palästina-Konflikts mit dem Judentum auseinandergesetzt und sind unter Umständen mit staatlicher antisemitischer Propaganda aufgewachsen. Jüdische Menschen in Deutschland haben einen sehr unterschiedlichen Bezug zu Israel, spüren aber häufig eine besondere Verbindung oder Identifikation, können dabei aber gleichzeitig die israelische Regierung massiv kritisieren. Die familiäre Auseinandersetzung oder Diskussionen in der Peer Group können diese Vorerfahrungen stützen oder widerlegen. Dies führt zu unterschiedlichen Vorerfahrungen und Mindsets, mit denen junge Menschen an Antisemitismus, Rassismus und den Israel-Palästina-Konflikt und die verschiedenen betroffenen Bevölkerungsgruppen vor Ort herangehen, deren innere Differenziertheit zudem häufig unterschätzt wird. All dies untermauert die Anforderung, beim Durchführen der Methoden nicht den Eindruck zu erwecken, als ob Juden:Jüdinnen und/oder BIPOC* homogen seien.

Die Haltung zu fördern, dass weltliche Werte wie die Menschenrechte oder religiöse Werte wie Barmherzigkeit oder Nächstenliebe gegenüber allen Menschen gültig sind, ist auch deswegen so wichtig, weil sie verhindern, dass nur Menschen, die zur eigenen Wir-Gruppe gezählt werden, Solidarität oder Empathie entgegengebracht werden. Eine solch exklusive Haltung kann im Zusammenhang mit der Wahrnehmung des Israel-Palästina-Konflikts in Deutschland dazu führen, dass muslimische Jugendliche in Deutschland sich ausschließlich solidarisch mit Palästinenser:innen zeigen, weil sie diese als Glaubensgeschwister sehen. Dies

kann der Dämonisierung „der Juden“⁷ oder „der Israelis“ Vorschub leisten. Studien zu diesem Themenkomplex haben deswegen auch ergeben, dass eine solch exklusive Haltung mit der Befürwortung antisemitischer Ressentiments einhergeht. Muslimische Jugendliche in Deutschland, die die Werte ihrer Religion gegenüber allen Menschen als gültig betrachten, haben sich hingegen als weniger anfällig für antisemitische Einstellungen erwiesen. Mit gutem Grund kann angenommen werden, dass dieser Zusammenhang auch über den speziellen Fall muslimischer religiöser Bezüge hinaus gilt. Denn weil Antisemitismus und Rassismus einer Orientierung an universellen Werten und Rechten widersprechen, ist bei Menschen mit einer solchen Haltung eine wichtige Grundlage vorhanden, um Antisemitismus und Rassismus entgegenzutreten und diesen auch bei sich selbst zu reflektieren.⁸

3.2.3 Safer Spaces und Freiwilligkeit

Bei der Arbeit mit diesen Methoden kann es sinnvoll sein, in getrennten Kleingruppen zu arbeiten, um einerseits Safer Spaces⁹ für Betroffene zu schaffen und andererseits die unterschiedlichen Vorerfahrungen und Wissensstände zu berücksichtigen. Das kann z. B. so aussehen, dass für eine Kleingruppenphase den Teilnehmenden ermöglicht wird, selbstständig Gruppen zu bilden und beispielsweise jüdischen und/oder BIPOC* Teilnehmenden angeboten wird, eine eigene Kleingruppe ohne nicht-jüdische und/oder weiße Teilnehmende zu bilden. Wenn möglich sollten solche Kleingruppen von einer qualifizierten Person begleitet werden, die selbst Antisemitismus- oder Rassismuserfahrungen (je nachdem, für wen die Gruppe ist) macht. Bei der Behandlung sensibler Themen, bei denen Teilnehmende an persönliche Grenzen stoßen, sollte auch in Lerngruppen mit ansonsten verpflichtender Teilnahme möglichst auf Freiwilligkeit geachtet werden, damit niemand in belastende Situationen hineingezwungen wird, die ein Lernen eher erschweren würden. In den Kurseinheiten sind an verschiedenen Stellen Hinweise im Ablauf, z. B. wenn rassistische oder antisemitische Aussagen zu Bildungszwecken reproduziert werden.

7 Mit „die Juden“ sind nicht reale jüdischen Personen gemeint, sondern die antisemitischen Konstruktionen über sie. Sprachlich wird daher hier unterschieden zwischen Juden:Jüdinnen (reale jüdische Personen) und der Schreibweise in Anführungszeichen.

8 Vgl. Holz/Haury 2021, S. 201–210. Dort werden die einschlägigen Studien über Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen in Deutschland übersichtlich zusammengefasst.

9 Ausführlichere Informationen zur Funktion und Gestaltung von Safer Spaces und Empowermentangeboten finden sich im Praxisleitfaden „Handlungsleitende Prinzipien – Safer Spaces für Schwarze Menschen, People of Colour und Indigenous People schaffen“: https://interkulturell.koeln/wp-content/uploads/2022/01/HandlungsleitendePrinzipien_onlineversion_lq.pdf (Abruf: 07.11.2024) und dem Artikel „Geschütztere Räume in Schule gestalten“: <https://www.vielfalt-entfalten.de/themen/diversitaet-und-empowerment/empowerment-durch-geschuetztere-raeume-an-schulen/> (Abruf: 07.11.2024).

3.2.4 Reproduktion von Rassismus und Antisemitismus in den Methoden

Bei der Konzeption und Durchführung von Bildungsangeboten soll darauf verzichtet werden, antisemitische oder rassistische, z. B. antimuslimische Äußerungen und Abbildungen zu reproduzieren. Dies geschieht, um betroffene Lernende vor gewaltvollen Aussagen und Bildern zu schützen, aber auch, um junge Menschen, die mit bestimmten Stereotypen noch gar nicht in Berührung gekommen sind, vor deren Übernahme zu schützen. Gleichzeitig sind einige Muster und Stereotype aber so weit verbreitet, dass es Teil von politischer Bildung in Deutschland sein sollte, sie zu benennen und ihre Herkunft und Verbreitung zu verdeutlichen (wie z. B. die Verschwörungserzählungen in Kurseinheit 6).

Vor diesem Hintergrund arbeitet dieses Kurskonzept wo möglich mit authentischen Fallbeispielen von Antisemitismus und Rassismus. Dadurch wird methodisch unterstützt, dass

1. Antisemitismus und Rassismus nicht durch den Einsatz von Karikaturen oder anderen (visuellen) Ausdrucksformen reproduziert wird,
2. die einzelnen Beispiele als reale Situationen wahrgenommen werden,
3. die Stereotypisierung der betroffenen Personen vermieden wird, da diese sich in den Beispielen auf unterschiedliche Weise selbst repräsentieren,
4. die direkten Auswirkungen von Antisemitismus und Rassismus auf Betroffene sichtbar werden, was wiederum eine empathische Lernhaltung fördert und
5. die Erfahrungen von Juden:Jüdinnen und BIPOC* nicht pauschal vereinheitlicht werden (vgl. Chernivsky et. al. 2021, S. 24).

Ein vorsichtiger Umgang mit der Reproduktion von Rassismus und Antisemitismus ist empfehlenswert, sollte aber nicht dazu führen, vollständig die Benennung wichtiger Formen von Rassismus und Antisemitismus zu vermeiden. Daher sollte eine Reproduktion möglichst immer in einem pädagogischen Rahmen stattfinden und dem Zweck dienen, die Funktionsweise von Antisemitismus und Rassismus zu verstehen. Dies soll dazu beitragen, dass sich die Bilder nicht ohne eine Einordnung und – wirkmächtig, wie sie häufig sind – ggf. als eigene Wirklichkeit in den Köpfen festsetzen. In den Kurseinheiten, in denen diskriminierende und menschenfeindliche Aussagen und Inhalte reproduziert und kritisch besprochen werden, ist es wichtig, die Teilnehmenden damit nicht unvorbereitet zu konfrontieren, sondern Transparenz über Ablauf und Inhalte herzustellen. Dabei sollten besonders von Rassismus und/oder Antisemitismus betroffene Personen die Möglichkeit bekommen, sich informiert für oder gegen eine Teilnahme an einer Übung oder Kurseinheit zu entscheiden.¹⁰

10 Wichtige Überlegungen zum Umgang mit Reproduktionen und zum Verhältnis von Braver und Safer Spaces haben Debus/Saadi (2023) angestellt.

3.2.5 Emotionen im Lernraum

In der konkreten Lernsituation tragen Durchführende die Verantwortung für einen unter Umständen emotional aufgeladenen Lernraum. In Bezug auf den Umgang mit Emotionen im Lernraum sollten Raum und Zeit für diese zugelassen werden, und eine konstruktive, widerspruchstolerante Kommunikation vereinbart werden. Denn es ist weder möglich, die Themen Antisemitismus und Rassismus ohne Emotionen zu bearbeiten (generell können Lernen und Emotionen nicht getrennt werden), noch ist dies wünschenswert. Denn Antisemitismus und Rassismus gehen über kognitives Wissen hinaus. Sie betreffen Selbstbilder und erfüllen für Individuen spezifische Funktionen. Daraus ergeben sich häufig Emotionen, die mit der Distanzierung vom Lerngegenstand das eigene Selbstbild wahren sollen. Ein rein kognitiver Ansatz kommt in diesem Zusammenhang Fachkräften entgegen, die nicht mit den eigenen Unsicherheiten in Bezug auf Antisemitismus und Rassismus konfrontiert werden möchten.

Idealerweise werden Bildungsangebote zu zweit durchgeführt. Zudem sollten die Haltung und Werte der Organisation bekannt sein, damit Durchführende sich darauf beziehen können. Bei möglicher Überforderung hilft ein kollegialer Austausch im Bereich Diskriminierungskritik mit anderen Bildner:innen und die Teilnahme an Fortbildungen und (je nach Positionierung) an Empowermentangeboten oder Reflexionsräumen für kritisch *weiß* positionierte Fachkräfte. Gerade als von Rassismus und/oder Antisemitismus betroffene Person in der Bildungsarbeit ist es wichtig, auf die eigenen Emotionen und Grenzen zum Selbstschutz zu achten.

Durchführende können mit einer Vielzahl verschiedener Situationen in der Bildungsarbeit konfrontiert werden, u. a. dass:

1. sie heftigen Emotionen begegnen oder sie sogar selbst auslösen – Weinen, Wut, Trauer, Angst, Verletzung usw.,
2. sie sich durch emotional auftretende Lernende überfordert oder verunsichert fühlen,
3. Diskussionen in der Lerngruppe nach emotionalen, provozierenden oder besonders einseitigen Äußerungen eskalieren,
4. einzelne Lernende sich angegriffen oder ausgeschlossen fühlen und nicht mehr an der weiteren Lerneinheit teilnehmen können oder wollen,
5. es im Nachhinein zu Beschwerden durch Teilnehmende oder Erziehungs- und Sorgeberechtigte oder zu kritischen Nachfragen durch Vorgesetzte kommt,
6. es laut wird und sie selbst keinen Zugriff mehr auf sonst vorhandene pädagogische Kompetenzen und Reaktionsmöglichkeiten haben oder andere Lernende situativ nicht ausreichend schützen oder verteidigen können,
7. sie als einseitig wahrgenommen werden,
8. ihnen als Lehrkräfte einer deutschen Einrichtung unterstellt wird, dass sie angewiesen wurden, auf der Seite Israels zu stehen,

9. ihnen in einer Lerngruppe mit mehr muslimischen als jüdischen Teilnehmenden von Vorgesetzten oder aus jüdischer Perspektive vorgeworfen wird, nicht genug gegen (vermeintlichen) muslimischen Antisemitismus zu tun,
10. aufgrund ihrer eigenen Herkunft aus einem muslimisch geprägten Familienkontext Antisemitismus oder Einseitigkeit unterstellt wird,
11. sie mit Lernenden zu tun haben, die – unterschiedlich fundiert – sehr detailreich zum Israel-Palästina-Konflikt diskutieren und argumentieren und dabei ggf. rechthaberisch auftreten,
12. sie Islamismus und Nationalismus unter Muslim:innen kleinreden, um nicht als antimuslimisch rassistisch wahrgenommen zu werden.

Diese unvollständige Liste kann dazu dienen, sich gedanklich auf mögliche Reaktionen und Abläufe vorzubereiten. Eine bewusste und geplante Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex ist immer sinnvoller als eine aus der Not, einem Vorfall oder der Tagesstimmung heraus erfolgende Beschäftigung. Insofern unterstützt der Reader eine pädagogisch fundierte aktive Thematisierung von Rassismus und Antisemitismus, und den Auswirkungen in Deutschland und innerhalb von Bildungssettings.¹¹

3.3 Umgang mit den Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Zusammenhängen von Antisemitismus und Rassismus

Die Verflechtung und Gleichzeitigkeit von Antisemitismus und Rassismus in der Bildungsarbeit und im öffentlichen Diskurs stellen eine besondere Herausforderung dar. Antisemitismus und Rassismus sind zwei menschenfeindliche Ideologien, die tief in der Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft verankert sind. Daneben gibt es an vielen weiteren Punkten Gemeinsamkeiten und Verschränkungen von Rassismus und Antisemitismus. Allerdings unterscheiden sich ihre ideologischen Grundlagen und historischen Kontexte erheblich. Die Gleichsetzung von Antisemitismus und Rassismus und die fehlerhafte Einordnung von Antisemitismus als einen Rassismus gegen Juden:Jüdinnen führen zu verschiedenen Problemen, darunter Opferkonkurrenz sowie Ausblendung und Bagatellisierung des Antisemitismus. Sie verhindert auch sowohl ein angemessenes Verständnis der Besonderheiten antisemitischer und rassistischer Wissensbestände als auch der Kontinuitäten und spezifischen Herausforderungen, die mit ihrer Bekämpfung verbunden sind.

Es ist nicht nur notwendig, diese Unterschiede in der Bildungsarbeit deutlich zu machen. Vielmehr geht es darum, beide Phänomene nicht nur getrennt zu be-

11 Mehr zur Rolle und zum Umgang mit Emotionen bei der Thematisierung des Israel-Palästina-Konflikts bieten KlGA (2023, S. 3–5) und Nolte / Müller (2023, besonders auf den Seiten 150–155).

trachten, sondern stattdessen ihre Überschneidungen und Wechselwirkungen zu erkennen. Dies ist die Grundlage für eine multiperspektivische und ambiguitäts-tolerante Bildungsarbeit, die sowohl Rassismus- als auch Antisemitismuskritik integriert (vgl. Peham 2022; Messerschmidt 2017; Haury 2002, S. 116–122; Marz 2020, 79–87; Mendel/Uhlig 2017). In dem Kurskonzept, das Ausgangsbasis dieses Artikels ist, setzen sich daher die meisten Übungen mit Rassismus(kritik) und Antisemitismus(kritik) gemeinsam auseinander, oder mit Phänomenen in denen Rassismus und Antisemitismus gleichermaßen eine Rolle spielen, wie z. B. Hate-speech im Internet. Dabei wurden methodische Ansätze gewählt, die zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten einladen und auf Verschränkungen hinweisen. Ziel ist dabei nicht das Vergleichen oder sogar Bewerten, sondern jungen Menschen einen Zugang zu vielfältigen Perspektiven zu bieten und so eine rassismus- und antisemitismuskritische Haltung zu stärken. Bereits in Kurseinheit 2, die Grundwissen zu Rassismus und Antisemitismus vermittelt, werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesucht, um zu verstehen, warum es sinnvoll ist, beide Themen gemeinsam zu bearbeiten, sie aber eben nicht gleichzusetzen. Trotzdem bieten die beiden vertiefenden Übungen mit Fallbeispielen von Rassismus bzw. Antisemitismus die methodische Möglichkeit, sich ganz auf ein Thema zu konzentrieren, da sonst die tiefgängige Beschäftigung zu kurz käme.

3.4 Aufbau, Methodik und Ablauf des Kurskonzepts¹²

3.4.1 Aufbau und Abfolge der Kurseinheiten

Das Kurskonzept ist in acht Einheiten aufgebaut:

Kurseinheit 1 (Umgang miteinander, Zuschreibungen, Gruppenbildung, Stereotype) bietet Gruppen einen Einstieg in die Auseinandersetzung mit Diskriminierungskritik und legt die Basis für einen respektvollen Umgang miteinander und eine konstruktive und widerspruchstolerante Gesprächskultur.

Darauf folgen die Kurseinheiten 2 bis 4, die das grundlegende Wissen zu den Themen Antisemitismus und Rassismus vermitteln. **Kurseinheit 2** beinhaltet **Grundwissen** zu beiden menschenfeindlichen Ideologien und betrachtet ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In **Kurseinheit 3** werden im Anschluss **Antisemitismus** und seine Formen vertieft und in **Kurseinheit 4** **Rassismus** und seine Formen. Kurseinheit 3 und 4 fokussieren sich jeweils auf ein Thema und sind sehr ähnlich aufgebaut. Sie sollten beide durchgeführt und zusammengedacht werden, um Multiperspektivität zu gewährleisten.

¹² Das gesamte Konzept ist als pdf frei verfügbar unter <https://www.IDAeV.de>.

Weiter geht das Kurskonzept mit **Kurseinheit 5** zu **Social Media** und **Kurseinheit 6** zu **Verschwörungserzählungen**, die jeweils anhand von Beispielen die Verschränkungen von Antisemitismus und Rassismus betrachten.

Zum Schluss folgen zwei Einheiten zur Vertiefung. In **Kurseinheit 7** wird den Teilnehmenden ein Blick in **jüdisches und muslimisches Leben** in Deutschland geboten und in **Kurseinheit 8** steht die Frage im Mittelpunkt, wie das Sprechen über den **Israel-Palästina-Konflikt** antisemitismuskritisch und rassismuskritisch zugleich möglich gemacht werden kann. Sein Ende findet das Kurskonzept in einer **Abschlussreflexion**.

3.4.2 Leitziele

Am Beginn jeder Einheit werden die Ziele der Einheit erläutert. Folgende Leitziele ziehen sich als roter Faden durch das gesamte Konzept:

- Respektvolles Zusammenleben, Universalismus und Menschenrechtsorientierung stärken
- Handlungsansätze entwickeln für Selbstwirksamkeit und Bestärkung
- Widersprüche aushalten lernen (Ambiguitätstoleranz)
- Thematisierung von Selbstbildern als Elemente, die Formen von Antisemitismus und Rassismus miteinander verbinden

3.4.3 Die Methoden und Übungen

Alle Kurseinheiten bestehen entweder aus einer längeren Methode¹³, die von einem thematischen Einstieg und Abschluss gerahmt ist, oder aus einer Abfolge aus kürzeren Übungen, die thematisch aufeinander aufbauen. Das Kurskonzept ist dafür konzipiert, in der angebotenen Reihenfolge mit einer Gruppe durchgeführt zu werden. Die Flexibilität für die non-formale Bildungsarbeit kann trotzdem erhalten werden: Der Methodenreader bietet die Möglichkeit, ganze Einheiten oder einzelne Methoden auch separat durchzuführen, z. B. als kürzeres Bildungsangebot oder eingebunden in Workshops, Seminare etc. So bietet der Methodenreader für Bildner:innen in ganz unterschiedlichen Kontexten eine Unterstützung und kann flexibel auf die jeweilige Zielgruppe angepasst werden. Zur Veranschauli-

13 Die im Kurskonzept enthaltenen Übungen und Methoden sind unterschiedlichen Ursprungs. Einige wurden von den Autor:innen für die Einheiten selbst entwickelt. Eine ganze Reihe von Übungen und Methoden nutzt veröffentlichte Bildungsmaterialien anderer Autor:innen und kombiniert sie für dieses Kurskonzept neu. Dazu gehört sowohl die Nutzung von vorhandenen Medien, zu denen die Autor:innen dann eigene Aufgabenstellungen entwickelt haben, als auch die Nutzung von Arbeitsfragen aus Publikationen Dritter für die Analyse von Medien, die IDA zusammengestellt hat. An dieser Stelle dankt IDA nochmals den Organisationen deren Publikationen für Medien, Inhalte, Fragen, Impulse und Inspiration genutzt werden konnten.

chung wird im Folgenden der Aufbau und Ablauf der Einheiten 2, 3 und 4 tabellarisch dargestellt:

Kurseinheit 2: Antisemitismus und Rassismus zusammen denken

In Kurseinheit 2 sollen die Teilnehmenden ausgehend von ihrem Vorwissen Vorstellungen der beiden Phänomene Antisemitismus und Rassismus entwickeln. Dabei werden Verschränkungen verdeutlicht und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Hintergrundinformationen zu dieser Kurseinheit bietet insbesondere das Kapitel *Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Funktionen, Zusammenhänge und -wirken von Antisemitismus und Rassismus* im Reader.

Ablauf

Dauer	Inhalt	Materialien	Unterrichtsform
20 min	Einführung: Die Begriffe kennenlernen Ein gemeinsames Verständnis von Rassismus und Antisemitismus finden. Im Plenum sammeln und clustern.	Moderationskarte 2.1	Plenum, Visualisierung
20 min	Übung „Vier-Ecken-Aufstellung“: Persönliche Bezüge finden Eigene Positionierungen in Bezug auf Rassismus und Antisemitismus finden, darstellen und darüber austauschen	Kreppband, Ausdrücke: Aussagen, Begriffe Moderationskarte 2.2	Aufstellung, Plenumsaustausch
50 min	Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Verschränkungen Kleingruppenarbeit 25min Zusammenführen im Plenum 25min	Ausgedruckte Texte und Arbeitsblätter Whiteboard o. ä. zum zusammenführen	Kleingruppen, Plenum

Kurseinheit 3: Formen des Antisemitismus

Ziel der Kurseinheit 3 ist die vertiefte Auseinandersetzung mit Antisemitismus und seinen verschiedenen Formen anhand von Fallbeispielen. Die Teilnehmenden haben außerdem die Möglichkeit, eigene antisemitische Wissensbestände zu erkennen und zu hinterfragen.

Ablauf

Dauer	Inhalt	Materialien	Unterrichtsform
20 min	Begrüßung und Fallarbeit Teil 1: Geschehen und Wirkung Fallbeispiele verstehen und auf ihre Wirkung hin untersuchen	Fallbeispiele Moderationskarte 3.1	Kleingruppen, Plenum
15 min	Antisemitismusformen Definitionspuzzle zu den verschiedenen Antisemitismusformen	Arbeitsblatt Antisemitismusformen	Kleingruppen, Plenum
30 min	Fallarbeit Teil 2: Antisemitismusformen, Selbst- und Gegenbilder Fallbeispiele den Antisemitismusformen zuordnen und die sichtbar werdenden Selbst- und Gegenbilder erkennen	Flipchart/Pinnwand mit Zielscheibe Moderationskarte 3.2 Stifte	Kleingruppen, Plenum
20 min	Fallarbeit Teil 3: Funktionen von Antisemitismus In den Fallbeispielen zum Tragen kommenden Funktionen von Antisemitismus erarbeiten	Flipchart/Pinnwand mit Zielscheibe Stifte	Kleingruppen, Plenum
5 min	Abschluss Selbstreflexion		Einzelarbeit

Kurseinheit 4: Formen des Rassismus

Die Kurseinheit unterstützt das Erkennen verschiedener Formen von Rassismus und fördert das Verständnis ihrer Wirkungen. Die Teilnehmenden ordnen Fallbeispiele verschiedenen Rassismusformen zu. Sie arbeiten den Bezug rassistischer Gegenbilder zu Selbstbildern heraus und setzen sich mit den Funktionen von Rassismus auseinander. Dies bietet eine Anregung, eigene rassistische Wissensbestände zu erkennen und zu hinterfragen.

Ablauf

Dauer	Inhalt	Materialien	Unterrichtsform
20 min	Begrüßung und Fallarbeit Teil 1: Geschehen und Wirkung Fallbeispiele verstehen und auf ihre Wirkung hin untersuchen	Arbeitsblatt mit Arbeitsauftrag, Materialien für die AGs Moderationskarte 4.1	Kleingruppen, Plenum
15 min	Rassismusformen Formen von Rassismus unterscheiden lernen	Arbeitsblatt Rassismusformen	Kleingruppen, Plenum
25 min	Fallarbeit Teil 2: Selbst- und Gegenbilder Fallbeispiele den Rassismusformen zuordnen und die sichtbar werdenden Gegen- und Selbstbilder erkennen	Moderationskarte 4.2 und Stifte für KGs	Kleingruppen, Plenum
20 min	Fallarbeit Teil 3: Funktionen von Rassismen In den Fallbeispielen zum Tragen kommende Funktionen von Rassismus erarbeiten	Moderationskarte 4.3 und Stifte für KGs	Kleingruppen, Plenum
10 min	Abschluss Selbstreflexion mit Kugellager-Methode		Plenum

3.5 Abschlussreflexion

Die einzelnen Kurseinheiten beinhalten je nach Bedarf eine Einheit zur Reflexion des Gelernten. Nach dem Abschluss der gesamten Reihe kann dennoch eine Abschlussreflexion aller durchgeführten Kurseinheiten sinnvoll sein. Sie bietet eine wertvolle Gelegenheit, die gemeinsame Lernerfahrung abzurunden und die Lernerfahrungen der Teilnehmenden zu den verschiedenen Kurseinheiten zu reflektieren. Die Abschlussreflexion ermöglicht den Teilnehmenden, sich in ein Verhältnis zum Gelernten zu setzen, das Gelernte zu verarbeiten, offengebliebene Fragen zu vertiefen und ihre biografischen Erfahrungen zu reflektieren. Darüber hinaus dient sie generell dazu, das Reflektieren als Lerninstrument zu stärken, sich persönlich mit dem behandelten Thema zu verbinden, aber auch etwaige Distanzierungsbedürfnisse auszusprechen. Im Methodenreader werden dafür zwei alternative Vorgehensweisen und Auswertungsfragen bzw. -aussagen vorgestellt.

4. Fazit

Im Rahmen von Rassismus- und postkolonialen Theorien und ihrer Vermittlung war Antisemitismuskritik in den letzten beiden Jahrzehnten eine Leerstelle (vgl. Keiten 2022; Elbe 2024). Die Konsequenzen dessen sind – u. a. in Form von antisemitischen, Israel dämonisierenden Protesten mit antirassistischem Anspruch – erst nach dem 7. Oktober 2023 ins Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit in Deutschland gerückt. Doch auch die teils rassistischen Aussagen von Politiker:innen gegenüber Muslim:innen oder Geflüchteten aus dem Nahen Osten demonstrieren in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, Antisemitismuskritik und Rassismuskritik zusammenzudenken. Auf der Ebene von Theorie und Forschung werden dazu zwar erste Schritte unternommen. Das vorgestellte Methodenkonzept aber ist einer der bisher wenigen Versuche, das Zusammendenken auch im Feld der Jugend- und Bildungsarbeit zu etablieren.¹⁴ Wir hoffen daher sehr, dass das Methodenkonzept nicht nur zur Auseinandersetzung, sondern auch zur Nachahmung, zum Weiterdenken und zur Entwicklung neuer Methoden für die Jugend- und Bildungsarbeit beiträgt. Denn sicher ist, dass der Israel-Palästina-Konflikt weiterhin als Gelegenheitsstruktur genutzt

14 Neben dem Verein BildungsBausteine e.V. und dessen Materialien (<https://www.bildungsbausteine.org/>) sowie Nolte/Müller (2022) sind hier das Projekt zusammen_denken des IDA-NRW (<https://www.ida-nrw.de/unserere-fachbereiche/antisemitismuskritik-rassismuskritik-zusammendenken>), die ju:an-Praxisstelle der Amadeu-Antonio-Stiftung (<https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/projekte/juan-praxisstelle/>) und das Projekt Yad be Yad von Kubus e.V. (<https://www.kubusev.org/projekte/yad-be-yad-2024/>) zu nennen (Abrufe: 30.06.2024).

wird, um Antisemitismus und Rassismus zu verbreiten. Von alleine wird sich das nicht ändern. Deshalb braucht es auch in der Jugend- und Bildungsarbeit Braver Spaces, die sich den Themen nähern und diese für junge Menschen bearbeitbar machen.

Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2024): Antisemitische Allianzen nach dem 7. Oktober. Zivilgesellschaftliches Lagebild Antisemitismus. #13, Berlin. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/06/Lagebild-Antisemitismus-13.-Antisemitische-Allianzen.-Pressefahne.pdf> (Abruf: 30.06.2024).
- BildungsBausteine e.V. (2019): Verknüpfungen – Ansätze für die antisemitismus- und rassistuskritische Bildung. Download: http://www.xn--verknuepfungen-hlb.org/fileadmin/assets/downloads/BildungsBausteine_HR%20Verknu%CC%88pfungen.pdf (Abruf: 27.03.2024).
- BildungsBausteine e.V. (2023): Verknüpfungen — Ansätze für die antisemitismus- und rassistuskritische Bildung. Berlin. https://www.bildungsbausteine.org/fileadmin/assets/PDF/Verknuepfungen/BildungsBausteine_HR_Verknuepfungen_Neuaufgabe.pdf (Abruf: 15.11.2024).
- BMI (Bundesministerium des Inneren) (29.06.2023): Bestandsaufnahme zu Muslimfeindlichkeit in Deutschland. Schwerpunktthema: Heimat & Integration [Meldung]. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2023/06/dik-uem.html?nn=10001204> (Abruf: 07.11.2024).
- Bundesverband RIAS (Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V.) (Hrsg.) (2024): Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023. [Jahresbericht] Berlin. https://report-antisemitism.de/documents/25-06-24_RIAS_Bund_Jahresbericht_2023.pdf (Abruf: 30.06.2024).
- Chernivsky, Marina/Hartmann Deborah/Klammt, Beate/Mkayton, Noa/Rachow, Ester/Scheuring, Jana/Wiegemann, Romina (2021): „Antisemitismus? Gibt's hier nicht. Oder etwa doch?“. In: Kompetenzzentrum Prävention und Empowerment (Hrsg.): Unterrichtsmaterialien zum Umgang mit Antisemitismus geeignet für Lernende ab 13 Jahren. o. O. https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2022/01/YV_ANTIS_DIG_HR_singlepages.pdf (Abruf: 16.02.2024).
- Chernivsky, Marina/Scheuring, Jana, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (Hrsg.) (2016): Gefühlserbschaften im Umbruch. Perspektiven, Kontroversen, Gegenwartsfragen. Frankfurt am Main. https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/06/PWP_GE_06.pdf (Abruf: 23.04.2025).
- CLAIM – Allianz gegen Islam- und Muslimfeindlichkeit (24.06.2024): Antimuslimische Übergriffe und Diskriminierung in Deutschland 2023: Mehr als fünf antimuslimische Vorfälle pro Tag [Pressemitteilung].
- CLAIM – Allianz gegen Islam- und Muslimfeindlichkeit / ZEOK e.V. (Hrsg.) (2024): Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus. Antimuslimische Vorfälle in Deutschland 2023, Berlin. https://www.claim-allianz.de/content/uploads/2024/06/20240620_lagebild-amr_2023_claim.pdf?x59264 (30.06.2024).
- Debus, Katharina/Saadi, Iven (2023): Verletzlichkeit und Lernen zu Diskriminierung. Anregungen und Gedanken zu Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit, <https://katharina-debus.de/wp-content/uploads/Debus-Saadi-Verletzlichkeit-Bildung-Safer-Braver.pdf> (Abruf: 23.04.2025).
- Elbe, Ingo (2024): Antisemitismus und postkoloniale Theorie. Der „progressive“ Angriff auf Israel, Judentum und Holocausterinnerung. Critica Diabolis 328. Berlin: edition TIAMAT.

- Holz, Klaus/Haury, Thomas (2021): Antisemitismus gegen Israel. Hamburg: Hamburger Edition. <https://www.rassismuskritik-bw.de/?download=1888> (Abruf: 05.07.2025).
- Keiten, Micha (2022): Warum Rassismustheorien an der Erklärung des Antisemitismus scheitern. In: Elbe, Ingo/Forstenhäusler, Robin/Henkemann, Katrin/Rickermann, Jan/Hagen Schneider/Stahl, Andreas (Hrsg.): Probleme des Antirassismus. Postkoloniale Studien, Critical Whiteness und Intersektionalitätsforschung in der Kritik. *Critica Diabolis*, 312. Berlin: edition TIAMAT, S. 313–356.
- KiGA (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V.) (Hrsg.) (2023): Umgang mit dem „Nahostkonflikt“ und der aktuellen Situation an Schulen, Berlin, https://www.kiga-berlin.org/wp-content/uploads/2023/11/240222_KiGA_Handreichung_Screen.pdf (Abruf: 06.06.2024).
- Lebert, Stephan/Stuff, Britta (22.07.2024): Der Familienauftrag. In: *DIE ZEIT* Nr. 31/2024. <https://www.zeit.de/2024/31/geschichte-familienangehoerigen-krieg-ehrlichkeit> (Abruf: 07.11.2024).
- Mecheril, Paul (2023): In: Netzwerk Rassismuskritische Migrationspädagogik BW (Hrsg.): 41. Newsletter „Rassismuskritische Migrationspädagogik“, S. 3–5.
- Nolte, Amina; Müller, Sophia (2022): Pädagogisches Begleitmaterial Israel Palästina Bildungsvideos, <https://www.israelpalastinavideos.org/bildungsmaterialien/> (Abruf: 27.06.2024).
- RLS (Rosa-Luxemburg-Stiftung) (2023): Antisemitismus definieren? Eine Handreichung für die politische Bildungsarbeit, Berlin, https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publicationen/Broschur_Antisemitismus_definieren_Online.pdf (Abruf: 23.04.2025).
- Schubert, Kai E. (2022): Konformismus statt Reflexion? Nichtintendierte Effekte antisemitismuskritischer Bildung. In: *Aschkenas* 32 (2), <https://doi.org/10.1515/asch-2022-2017> (Abruf: 23.04.2025).
- Stögner, Karin (2024): Der neue Unwille zu trauern. Kritische Theorie und Antisemitismus nach dem 7. Oktober. *CARS-Working Papers*, Nr. 19. https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4704/file/CARS_WorkingPaper_O19.pdf (Abruf: 23.04.2025).
- Trunk, Cordula (13.02.2025): Gefährliche Allianzen: Antisemitismus und Feminismus. In: *FIPU-Blog* <https://www.derstandard.at/consent/tcf/story/3000000256689/gefaehrlic> (Abruf: 23.04.2025).
- Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2023): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wolter, Berit (2023): Teamen im heterogenen Tandem. In: *Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung* (Hrsg.) Fortbildungen diversitätsorientiert und diskriminierungskritisch 01/2023. https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2024/05/Fruehpraevention-im-Vor-und-Grundschulalter_Teamen-im-heterogenen-Tandem.pdf (Abruf: 23.04.2025).

Diskriminierungssensibel intervenieren

Ein Werkstattbericht aus der Dauerausstellung des NS-Dokumentationszentrums der Stadt Köln

Janne Grashoff und Dirk Lukaßen

Museen sind Wohlfühlorte und Orientierungspunkte – das jedenfalls leitete der Deutsche Museumsbund 2024 aus einer Studie zu der Wahrnehmung von Museen in Deutschland ab. Auch wenn NS-Gedenkstätten sicherlich keine Wohlfühlorte sind, werden auch sie als verlässliche außerschulische Bildungsinstitutionen wahrgenommen, deren Ausstellungen die Geschichte des Nationalsozialismus richtungsweisend vermitteln. Für 80 % der Befragten, so heißt es in eben jener Studie, seien Museen „vertrauenswürdig und zuverlässig“, sie könnten 71 % helfen „die Gesellschaft, in der man lebt, besser zu verstehen“ (vgl. L’Oeil du Public 2024, S. 29; Deutscher Museumsbund 2024). Museen wird also ein erhebliches Vertrauen entgegengebracht. Sie prägen die öffentliche Meinungsbildung sowie die kulturelle und gesellschaftliche Identität.

Museen sind aber auch Austragungsorte gesellschaftlicher Diskurse: Infolge der „Black Lives Matter“-Proteste gewann die Debatte um rassistische Darstellungen in Museen bereits vor einigen Jahren an Dynamik – mit Folgen: So entfernte etwa das American Museum of Natural History in New York eine Statue vom prominenten Vorplatz des Museums, die ein Reiterstandbild von Theodore Roosevelt zeigt, der in einer kolonialrassistischen Hierarchie von stereotypisierten indigenen und afrikanischen Männern flankiert wird.¹ Den männlichen, weißen Kanon in Kunstmuseen kritisieren feministische Künstler*innengruppen wie die *Guerilla Girls* seit Jahrzehnten. Und der Eklat um die drastische antisemitische Bildsprache mehrerer Werke auf der documenta fifteen hat erneut Diskussionen um Antisemitismus als blinden Fleck des Kulturbetriebs angestoßen. Gerade marginalisierte Communities fordern ein, dass sich museale Institutionen kritisch mit der eigenen Deutungsmacht auseinandersetzen und Reproduktionen diskriminierender Inhalte vermeiden. Und viele Museen reagieren: Sammlungen werden auf Leerstellen untersucht, die präsentierten Narrative infrage ge-

1 Außerdem hat das Museum von Juli 2019 bis Januar 2023 die Ausstellung „Adressing the Statue“ gezeigt, in der die Statue eingeordnet und kritisch kommentiert wurde, aber auch die Rolle und Verantwortung des Museums reflektiert wurde. Gleichzeitig waren Besucher*innen eingeladen, ihre Position zum Umgang mit der Statue in der Ausstellung zu hinterlassen (vgl. Coleman 2019).

stellt, Kunstwerke umbenannt und diskriminierungssensible Vermittlungsangebote entwickelt.

Das NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (NS-DOK) ist eine Gedenkstätte, aber auch eines der städtischen Museen Kölns. Jährlich besuchen bis zu 100.000 Menschen die Dauerausstellung „Köln im Nationalsozialismus“. Es gehört zu den Kernaufgaben des NS-DOK, für die verschiedenen Zielgruppen von Kölner*innen und Tourist*innen, Erwachsenen- und Jugendgruppen aus Schule und Berufswelt anhand der aktuellen Ausstellung historisches Lernen zur NS-Geschichte zu initiieren. Gleichwohl aber steht die Einrichtung vor der Herausforderung, angemessen auf gegenwärtige politische Diskurse zu reagieren. Diese Zusammenhänge sollen künftig mit einer Intervention in der Dauerausstellung thematisiert werden. Das NS-DOK will dabei weiterhin als Orientierungspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus dienen, sich aber auch mit Fragen von Deutungsmacht und Repräsentation im Museum auseinandersetzen und zu einer diskriminierungskritischen Reflexion der Ausstellung anregen.

Auch wenn die Impulse zur diskriminierungssensiblen Revision musealer Praxis vor allem aus den Cultural Studies hervorgingen und zunächst ethnologische Sammlungen und kunsthistorische Museen im Fokus standen (vgl. Sternfeld 2017, S. 190), setzen sich zunehmend auch zeithistorische Museen und Gedenkstätten mit diesen Fragen auseinander. Hier entstehen in erster Linie diskriminierungssensible Bildungsformate: Das Projekt „Multi-peRSPEKTif“ des Denkortes Bunker Valentin in Bremen etwa ist ein Beispiel für gelingende rassismuskritische Vermittlungsarbeit an einem NS-Erinnerungsort: Das Projekt adressiert Bremer*innen mit und ohne Migrationserfahrung, die durch den Austausch zu ihren eigenen Lebensgeschichten, Flucht- und Gewalterfahrungen voneinander lernen können (vgl. Herold/Apetor-Koffi 2021, S. 49–55). Forschungen zu (Kolonial-)Rassismus im Nationalsozialismus wurden u. a. in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme vorangetrieben: Die dort erarbeiteten Bildungsmaterialien beleuchten die Verflechtungen zwischen verschiedenen Ungleichheitsideologien und sollen eine rassismuskritische Sensibilisierung fördern (vgl. Lewerenz 2022, S. 46–50).

Diese Ansätze reagieren auf veränderte Anforderungen der postmigrantischen Gesellschaft, beziehen im Kontext des Gedenkstättenbesuchs auch die Perspektiven von Personen mit Diskriminierungserfahrungen ein und erweitern den über Jahrzehnte prägenden engen Fokus auf familiäre Verbindungen in die Zeit des Nationalsozialismus: Es handelt sich um eine „Pädagogik der Anerkennung“ aller in Deutschland lebenden Menschen:² Diese erfordert den dialogischen Austausch über unterschiedliche Perspektiven und Wahrnehmungen, letztlich die Entwicklung „von einer belehrend-moralisierenden Bildungspraxis zu einer

2 Vgl. zur „Pädagogik der Anerkennung“ und den Erfahrungen der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz mit diesem Ansatz Gryglewski 2015, S. 78–90.

dialogisch-reflexiven Erkenntnishaltung“ (Stender 2017, o.S.). Während also in der Bildungsarbeit von Gedenkstätten, insbesondere in der personalen Vermittlung, bereits neue Ansätze erprobt und implementiert werden, sind die oft für Jahrzehnte konzipierten Dauerausstellungen mitunter hinter den Anforderungen diskriminierungssensibler Museumsarbeit zurückgeblieben. Darauf soll die Intervention in der Dauerausstellung des NS-DOK reagieren.

1. Der Ausstellungsort: Das NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln

Das NS-DOK befindet sich heute am historischen Ort der ehemaligen Gestapozentrale für den Regierungsbezirk Köln. Die Gestapo mietete das noch im Bau befindliche „EL-DE-Haus“ 1935 von dem Kaufmann Leopold Dahmen an und nutzte es bis zum Kriegsende als ihren zentralen Dienstsitz. Im Erdgeschoss und in den drei Obergeschossen befanden sich Büro- und Arbeitsräume der Polizei- und Verwaltungsmitarbeiter*innen, im Keller wurde ein Hausgefängnis mit 10 Zellen eingerichtet, das weitgehend erhalten geblieben ist. Nach dem Krieg wurde das Haus für städtische Dienststellen genutzt, unter anderem das Renten- und Standesamt waren hier untergebracht. Der Keller verkam zum Ablageplatz und Aktenkammer.

Erst 1981 und nach langen zivilgesellschaftlichen Protesten und Initiativen wurde das ehemalige Hausgefängnis als Gedenkstätte mit einer kleinen Ausstellung eingerichtet. Da die städtischen Behörden weiterhin den Rest des Gebäudes nutzten, war die Erschließung des Ortes durch die Stadtbevölkerung sowie die Vermittlungsarbeit dennoch nur begrenzt möglich. Als hier im ersten und zweiten Obergeschoss schließlich 1997 die Dauerausstellung „Köln im Nationalsozialismus“ eröffnet wurde, war ein Meilenstein erreicht worden – für die Mitarbeiter*innen, die die Ausstellung erarbeitet hatten, aber auch für die engagierte Öffentlichkeit, die sich seit Jahrzehnten für einen zentralen Erinnerungsort an den Nationalsozialismus in Köln eingesetzt hatte. Zugleich wurden zentrale Fragen diskriminierungskritischer Bildungsdiskurse zu diesem Zeitpunkt in Geschichtsmuseen und Gedenkstätten noch kaum gestellt.

Die derzeitige Ausstellung entspricht folglich nicht den aktuellen Perspektiven und Anforderungen an eine diskriminierungssensible Präsentation. Täterperspektiven, rassistische Exponate und NS-Propaganda wurden mitunter noch ungebrochen präsentiert und die individuellen Perspektiven der Betroffenen selbst nur unzureichend gezeigt. Auch hinsichtlich geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisse und didaktischer Zugänge ist die Ausstellung nicht mehr auf dem aktuellen Stand. Daher ist für die nächsten Jahre eine grundlegende Neukonzipierung anvisiert. Bis die neue Ausstellung eröffnet ist, bleibt die bisherige

Präsentation geöffnet. Um die bestehende Ausstellung in diesem Zeitraum weiterhin zur Vermittlung historischen Wissens nutzen, gleichwohl aber deren Erzählweise und zeitgebundenen Perspektiven reflektieren zu können, hat sich das NS-DOK für eine Intervention entschieden.

Interventionen sind ein etabliertes Medium in der musealen Praxis. Der Eingriff in bestehende Ausstellungen ist eine vergleichsweise schnelle und günstige Möglichkeit, veraltete Darstellungen zu aktualisieren, die eigenen Erzählungen kritisch zu hinterfragen oder zu ergänzen (vgl. Dittgen 2022). In der Regel wird dafür eine Perspektive von außen hinzugezogen: Künstler*innen, Aktivist*innen oder Gastkurator*innen werden eingeladen, eigene (Gegen-)Erzählungen im Ausstellungsraum zu verwirklichen oder diese in einem kollaborativen Prozess mit den Ausstellungsmacher*innen der jeweiligen Häuser zu erarbeiten.³

Im NS-DOK soll die Ausstellung mit Blick auf unterschiedliche Aspekte einer kritischen Reflexion unterzogen werden. In Form einer Kommentierung soll sich (selbst-)kritisch mit diskriminierungssensiblen Forderungen auseinandergesetzt werden, aber auch der Weiterentwicklung geschichtswissenschaftlicher Forschung und didaktischer Erkenntnisse Rechnung getragen werden. Aufgrund dieser Breite der vorgesehenen Reflexionsimpulse, die nicht nur gesellschaftliche Entwicklungen und Diskurse oder moderne künstlerische Perspektiven aufgreifen möchte, sondern auch den aktuellen geschichtswissenschaftlichen Diskurs widerspiegeln will, wurde entschieden, die Intervention nicht wie in vielen Kunstmuseen durch externe Künstler*innen erarbeiten zu lassen, sondern durch das Kurator*innen-Team des NS-DOK selbst.

Interventionen können dabei auch aktivierend auf die pädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Ausstellungsraum wirken. Sie bieten Impulse, die Perspektivität, Kontext- und Zeitgebundenheit sowie Konstruktion historischer Erzählungen zu reflektieren. Dadurch werden Besucher*innen angeregt, selbst die Ausstellung kritisch zu hinterfragen und eigene Perspektiven auf die Ausstellungspräsentationen zu entwickeln. Diese aktive, handlungsorientierte Rolle, die Besucher*innen dadurch in der Ausstellung einnehmen können, kann auch in pädagogische Gruppenkontexte überführt werden. Dabei sollen das Objektivitätsversprechen musealer Darstellungen irritiert und diskriminierungssensible Impulse aufgenommen werden. Teil davon sind auch antisemitismuskritische Perspektiven, die die Intervention an mehreren Stellen aufnimmt und die in der personalen Vermittlung vertieft werden können. Die Kommentierung der Dauerausstellung des NS-DOK soll bis Jahresende 2025 rea-

3 So konnten etwa jüngst die Ergebnisse des Projekts „Wir intervenieren! Kritische Perspektiven auf die Ausstellung ‚Sinti und Roma‘ im KZ Sachsenhausen“ präsentiert werden, bei der sich ein Kreis von Aktivist*innen, Wissenschaftler*innen und politischen Bildner*innen, darunter Sinti*innen und Rom*innen ebenso wie Menschen aus der Dominanzgesellschaft, über ihre Expertise und Erfahrungen ausgetauscht haben (vgl. Anders 2024, S. 4–13).

lisiert sein. Als ein Werkstattbericht legt dieser Beitrag den aktuellen Stand der Diskussion, Anforderungen, Ideen, Ziele und erste konzeptionelle Überlegungen dar – wissend, dass im weiteren Projektverlauf sicherlich noch Modifikationen erfolgen werden.

2. Die Dauerausstellung „Köln im Nationalsozialismus“

Die Ausstellung aus dem Jahr 1997 erzählt die Geschichte der Stadt in einem chronologischen Aufbau vom Ende der Weimarer Republik bis zum Kriegsende im linksrheinischen Köln im Frühjahr 1945. Während sich die Gedenkstätte im ehemaligen Hausgefängnis der Gestapo den konkreten Geschehnissen am historischen Ort widmet, zeichnet die Dauerausstellung ein breiteres Bild der Stadtgeschichte Kölns im Nationalsozialismus.

Beginnend mit einem kurzen Überblick zur Geschichte des Hauses nach 1945 zeigt die Ausstellung den Aufstieg und die Machtübernahme der NSDAP, die Etablierung eines Machtapparates, insbesondere mit Blick auf die Partei und die Gestapo, ebenso wie die Inszenierung einer „Volksgemeinschaft“. Sie wirft Schlaglichter auf Jugendverhalten im Nationalsozialismus und den Alltag der Kölner*innen. Ein großer Teil des zweiten Obergeschosses ist der nationalsozialistischen „Rassenpolitik“ und verschiedenen Verfolgengruppen gewidmet. So informieren drei Räume über als jüdisch verfolgte Kölner*innen und die Schoa. Widerstand und Gegenwehr aus unterschiedlichen Milieus in Köln wird ebenfalls dargestellt. Den letzten großen Themenschwerpunkt bildet die Geschichte des Zweiten Weltkrieges mit einem Fokus auf den Bombenkrieg in Köln. Bevor die Ausstellung mit der Befreiung Kölns endet, wird zudem der Verbrechenskomplex der Zwangsarbeit behandelt.⁴

Die Ausstellung ist inzwischen fast 30 Jahre alt. 2009 und 2010 wurde die Schau punktuell umgestaltet und dabei vor allem um eine Reihe von Medienstationen erweitert, an denen Ausschnitte von rückblickenden Zeitzeugeninterviews und Filmaufnahmen aus dem Nationalsozialismus eingesehen werden können. Der rein lokale Fokus auf die NS-Geschichte in der Stadt wurde an verschiedenen Stellen durch Blicke auf die Beteiligung von Kölner Soldaten am Krieg in Osteuropa, dem Einsatz der Kölner Polizeibataillone und die Situation von deportierten Kölner*innen im Ghetto Łódź thematisch ergänzt. Auch eine Erweiterung der Gedenkstätte erfolgte mit der Einweihung eines Denkmals im Innenhof des Gebäudes 2013 (vgl. NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln 2020, S. 242 f.).

4 Für einen besseren Einblick zur Dauerausstellung im Nationalsozialismus vgl. NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (2011) oder den 360°-Rundgang auf der Website des NS-DOK: <https://museenkoeln.de/NS-Dokumentationszentrum/360-Grad-Rundgang>.

Die Ausstellung bildet jedoch in ihrer grundlegenden Erzählweise und den dominierenden Inhalten, Darstellungen und Exponaten im Wesentlichen weiterhin den Stand von 1997 ab und präsentiert so mitunter veraltetes Wissen. Auch auf gegenwärtig besonders virulente diskriminierungskritische Fragen – etwa nach einer angemessenen Repräsentation marginalisierter Personengruppen oder der Verwendung diskriminierungssensibler Sprache – bietet die Ausstellung keine Antworten. Mit der geplanten Intervention soll auf diese Leerstellen reagiert, die Neukonzeption angekündigt und zu verstärktem Feedback der Besucher*innen angeregt werden.

3. Die Intervention: Konzeptionelle Überlegungen und Perspektiven für die Vermittlungsarbeit

Nach einer Vielzahl von Ausstellungsbegehungen und intensiven Diskussionen hat sich das Projektteam des NS-DOK dafür entschieden, die Intervention als exemplarische Kommentierung von ausgewählten Exponaten und ihrer Präsentation umzusetzen. Insgesamt hat das Team neun Kategorien von Veränderungsbedarfen identifiziert, die an geeigneter Stelle anhand eines Exponats, einer Exponatgruppe oder eines Ausstellungstextes deutlich gemacht werden sollen. Diese werden auf die gesamte Fläche der Schau verteilt. Indem sich die Kritik auf ein konkretes Objekt im Raum bezieht, sollen die teils abstrakten Herausforderungen der musealen Praxis greifbar gemacht werden, ohne dass der Anspruch auf eine vollständige Kommentierung erhoben wird. Vielmehr betont die Intervention, dass sich Kritik auch an anderen Stellen der Ausstellung üben ließe.

Dadurch werden Besucher*innen angeregt, die Schau selbstbestimmt kritisch-reflektierend wahrzunehmen und eigenhändig Objekte oder Präsentationsformen zu identifizieren, an denen sie sich stören. Öffentliche Führungen und personale Vermittlungsangebote werden dieses Angebot zur individuellen Erschließung der Interventionen flankieren. Während sich diese eher an erwachsene und ältere Besuchende richtet, werden für die im schulischen Kontext kommenden Gruppen jüngerer Menschen eigene Workshops mit detaillierteren Erläuterungen und angeleiteten individuellen Erkundungsphasen entwickelt. Im Folgenden werden zunächst die neun Kategorien der Intervention beschrieben, um anschließend erste Ideen für diskriminierungskritische schulische Workshops skizzieren zu können. Obgleich nicht alle Kritiken an der Ausstellung auf eine diskriminierungssensible Kommentierung abzielen, werden alle neun Aspekte der Intervention erläutert, um die einzelnen Punkte in ihren thematischen Kontext einbinden zu können.

Zu Beginn der Dauerausstellung wird ein übergeordneter Text das Konzept der Intervention erklären und die Dauerausstellung als Reaktion auf Geschichts-

bilder der 1990er Jahre historisieren. Hier soll anstelle einer punktuellen Trigger-Warnung für die gesamte Ausstellung explizit darauf hingewiesen werden, dass sich im Folgenden diskriminierende Darstellungen finden und mitunter Stereotype reproduziert werden. Im Anschluss daran können Besucher*innen die Kommentierungen der Dauerausstellung bei ihrem Rundgang eigenständig hinzuziehen. Da die neun Kategorien aus jeweils in sich abgeschlossenen Erzählungen bestehen, die nicht aufeinander aufbauen, können sie auch einzeln rezipiert werden.

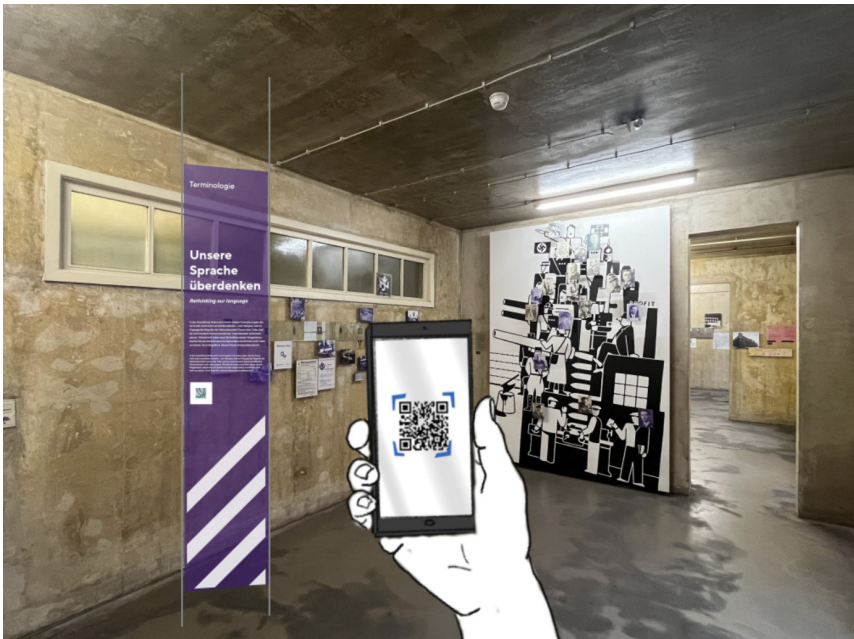
Die Kommentierung selbst wird vor allem in den digitalen Raum verlagert. So wird sichergestellt, dass die Ausstellung nicht noch durch zusätzliche Texte überladen wird und weiterhin sowohl für Einzelbesucher*innen als auch für größere Gruppen rezipierbar bleibt. Auffallen und stellenweise auch stören soll die Intervention dennoch. Daher wurde sich in Zusammenarbeit mit dem Designbüro nondesign und der Gestaltungs- und Produktionsagentur SIMPLE dafür entschieden, semitransparente Stoffe in die Ausstellungsräume einzuspannen, die an neun Punkten auf eine Form der Kritik an der Ausstellung verweisen. Kurze Texte auf den Stoffbahnen sollen dazu anregen, sich mit den ausgewählten Objekten oder Texten zu beschäftigen.

Die vertiefende Beschäftigung mit den konkreten Beispielobjekten oder -texten wird über QR-Codes im Raum ermöglicht, die zum digitalen Angebot leiten. Auf dem Smartphone können Besucher*innen ergänzende Informationen abrufen: Hier werden Kontexte nachgeliefert, alternative Darbietungsformen angeboten, andere Quellen kontrastiert und vonseiten des NS-DOK zur Kritik an der Schau Stellung genommen (vgl. Abb. 1).

Dabei wird transparent gemacht, dass einige Kategorien durchaus kontrovers diskutiert wurden und es oft valide Argumente für und gegen bestimmte Präsentationsweisen gibt. Indem der diskursive Charakter der Intervention betont und keine autoritäre Erzählung produziert wird, sollen Besucher*innen dazu ermutigt werden, die Ausstellung selbst zu reflektieren und weitere problematische Stellen in der Ausstellung zu identifizieren. An den einzelnen Stationen werden sie immer wieder aufgefordert, über ihr Smartphone selbst Stellung zu nehmen: Welche Exponate stören sie? Welche Darbietungsformen würden sie bevorzugen? Welche Möglichkeiten gibt es, die Geschichte des Nationalsozialismus in Köln zukünftig auszustellen? Nachdem sie ihre Antworten abgegeben haben, besteht für die Besucher*innen die Möglichkeit, ihre Positionen ins Verhältnis zu anderen Rückmeldungen zu setzen und Wahrnehmungen zu vergleichen.

Am Beginn der Dauerausstellung wird das *Ausstellungsdesign* thematisiert. Problematisiert werden soll die Gestaltung in den dominierenden Farben Schwarz, Weiß und Rot, den Reichsfarben im Nationalsozialismus, die bis heute als Code der radikalen Rechten genutzt werden, aber auch die gelblich lasierte Wandgestaltung. Letztere wurde in den 1990er Jahren vorgenommen und suggeriert einen historisch-authentischen Raumeindruck wie in der Gestapo-

Abb. 1: Entwurf der Gestaltungsagenturen nondesign und SIMPLE © Sebastian Kutscher / Yvonne Katzy



Zentrale. Wie die Wände aussahen, als die Gestapo das Gebäude nutzte, ist aber nicht letztgültig geklärt. Es handelt sich also um eine nachträgliche Inszenierung und bewusste Entscheidung der Ausstellungsmacher*innen, die nun auch expliziter als solche gekennzeichnet werden soll.

Zum Raumeindruck trägt auch die Fülle an Dokumenten und Quellen bei, mit denen Besucher*innen konfrontiert werden. In den 1990er-Jahren sahen sich die Ausstellungsmacher*innen mit der in der Stadtgesellschaft noch weit verbreiteten Überzeugung konfrontiert, die Kölner*innen hätten dem Nationalsozialismus mehrheitlich distanziert gegenübergestanden. Sie setzten diesem Mythos eine Vielzahl an Dokumenten entgegen, die die Verbrechen der Nationalsozialist*innen belegen. Diese sind oft nur mit einer kurzen Objektkennung versehen und Erklärungen können nur über einen Audio-Guide abgerufen werden oder fehlen ganz.

Quellen einzuordnen und etwa die nationalsozialistische Verwaltungssprache eines Dokuments zu verstehen oder auch eine Zeitung als NS-Propagandamedium zu erkennen, bleibt in der aktuellen Ausstellung in der Regel den Besucher*innen selbst überlassen. Dies wird in einem zweiten Punkt der Intervention aufgegriffen, der eben jenen *Umgang mit propagandistischen Quellen* thematisieren soll. Es ist für zeitgeschichtliche Ausstellungen stets eine Herausforderung, die Wirkung und Funktion der nationalsozialistischen Selbstdarstellungen zu ver-

mitteln: Es ist notwendig, „die Macht der Bilder zu brechen, d.h. die Tatsache zu reflektieren und bewusstzumachen, dass die museal überlieferten Bild- und Sachzeugnisse von ihrem ursprünglichen Herrschafts- und Manipulationszweck nur mühsam analytisch zu trennen sind und teilweise über ästhetische Qualitäten mit eigener Dynamik verfügen“ (Thamer 2007, S. 173). Die Intervention sieht vor, Kommunikationsstrategien exemplarischer Exponate zu erklären und Diskrepanzen zur Realität aufzuzeigen – etwa mit Gegenüberstellungen von kontrastierenden bildlichen Elementen oder ergänzenden Informationen zu den Quellen. Auch wenn die Intervention an dieser Stelle vor allem Symbolik und Selbstpräsentation der Partei und ihrer Organisationen in den Blick nimmt, ließe sich dieser Zusammenhang im Rahmen der Vermittlungsarbeit auch in einen spezifisch antisemitismuskritischen Kontext transferieren, etwa mit Blick auf den ein paar Räume weiter ausgestellten Propagandafilm „Der ewige Jude“.

Besucher*innen begegnen in der Ausstellung an vielen Orten NS-Propaganda: In Fotos und Dokumenten, in historischen Publikationen und Reden. Die unreflektierte Wahrnehmung dieser Exponate mit ihren völkischen, antisemitischen und rassistischen Aussagen birgt stets die Gefahr, die darin enthaltenen Ungleichwertigkeitsideologien auch in der Gegenwart zu reproduzieren. Die Dauerausstellung im NS-Dokumentationszentrum legt einen Schwerpunkt auf die nationalsozialistische Verfolgung aus antisemitischen, rassistischen, oder sozialdarwinistischen Gründen und widmet den verschiedenen Verfolgten Gruppen mehrere Räume, auch um das Ausmaß der nationalsozialistischen Verbrechen den Besucher*innen in den 1990er Jahren gegenüber belegen zu können. Durch die Auswahl von Quellen oder ihre entkontextualisierte Präsentation findet in der Dauerausstellung jedoch mancherorts eine *Reproduktion von Stereotypen* statt.

Für die Intervention wird ein Objekt mit rassistischer Bildsprache partiell kaschiert und kontextualisiert: Exemplarisch wird diese Quellen nachträglich explizit als NS-Perspektive ausgewiesen, ihre Bildsprache erklärt und kritisch in die NS-Ideologie eingeordnet. Im selben Raum befinden sich weitere Quellen, die die nationalsozialistische „Rassenideologie“ mit ähnlich drastischen Darstellungen belegen. Neben den Darstellungen und Wirkungen historischer Quellen werden Stereotype mitunter auch durch (quellenmäßig bedingte) kuratorische Entscheidungen in der Ausstellungsgestaltung reproduziert: Die Darstellung „der“ jüdischen Bevölkerung und ihrer institutionellen wie personellen Verortung in der Stadt vor 1933 entwirft aufgrund der spezifischen und eben einseitigen Überlieferungslage das (falsche) Bild einer vor allem bildungsbürgerlich-wohlhabenden jüdischen Community und stärkt das entsprechende Stereotyp. Diese Exponate werden wiederum nicht verdeckt, um verschiedene Präsentationsformen aufzeigen zu können. Besucher*innen können so reflektieren, wie sich ihre Wahrnehmung durch die Kaschierung und Kontextualisierung des Exponats verändert. Schließlich werden sie danach gefragt, welche Umgangsweise mit stereotypen Darstellungen sie sich im Museum wünschen würden. In pädagogischen

Begleitformaten können Besucher*innen angeregt werden, eigenständig Objekte oder Präsentationsformen zu identifizieren, die eine Reproduktion von Stereotypen fördern.

Daran schließt auch eine weitere Form der Kritik an: Die Quellenauswahl in der Dauerausstellung spiegelt überwiegend die *Täterperspektive* wider. Gerade in den Räumen, die der Verfolgung verschiedener Personengruppen gewidmet sind, sind erkennungsdienstliche Fotos sowie pseudowissenschaftliche Artikel zu sehen, die als solche oft nicht eingeordnet werden. So wird in dem Raum, der sich der Verfolgung von Sinti*zze und Rom*nja widmet, nahezu ausschließlich mit Fotos und Dokumenten aus Ermittlungszusammenhängen erzählt. Aufgrund der Konzentration entsprechender Exponate wurde dieser Raum als exemplarisch für die konkrete Intervention gewählt. Gleichwohl lässt sich die kritische Reflexion der Darstellungen hier auch auf andere Räume, z. B. die drei Räume zur jüdischen Geschichte, übertragen. Auch hier finden sich Exponate, die von Tätern in gewaltvollen Kontexten oder unter Zwang produziert wurden, so etwa die Fotografien einer Wehrmachts-Propagandakompanie aus dem Ghetto Łódź, Aufnahmen der deutschen Ghettoverwaltung oder Dokumente wie die „Kennkarte für Juden“.

Hier sei angemerkt, dass die Quellenüberlieferung es oft nahelegt, bestimmte Aspekte des Nationalsozialismus aus der Täterperspektive zu erzählen: Verwaltungsschriftgut der nationalsozialistischen Behörden ist zu vielen Verbrechenkomplexen gut erhalten, während Selbstzeugnisse von Verfolgten zwar in den meisten Gedenkstätten durch den Kontakt zu Nachfahren und Überlebenden gesichert werden konnten, den Täterquellen aber numerisch weit unterlegen sind (vgl. Rabe 2001, S. 40). Die Besucher*innen sollen für einen quellenkritischen Blick sensibilisiert werden, indem Material kontrastiert wird, das die Perspektive der Verfolgten widerspiegelt: Selbstzeugnisse oder private Fotos könnten das bisherige Quellenmaterial stellenweise überlagern. Auch hier wird erwogen, Besucher*innen dazu zu befragen, welchen Umgang sie sich mit Quellen wünschen, die die Perspektive der Täter*innen zeigen. Einzelbesucher*innen können dadurch ebenso wie in pädagogischen Kontexten angeleitete Gruppen die kritischen Darstellungen reflektieren und die grundsätzliche Perspektivität von Quellen einordnen.

Ein weiteres Ziel der Intervention ist, dass problematische oder veraltete *Terminologie* in den Ausstellungs- und Raumtexten, aber auch im Quellenmaterial überdacht wird. Es sind vor allem diskriminierende Begrifflichkeiten, auf die Betroffene immer wieder verwiesen haben, die eine Überarbeitung notwendig machen. Zum Teil sind Termini aber auch irreführend oder angesichts neuerer Erkenntnisse zum Nationalsozialismus schlicht unpassend. Gerade bei Quellenbegriffen, die im Nationalsozialismus verwendet wurden, erweist es sich als schwierig, diese gänzlich in der musealen Präsentation auszusparen. Hier kann an einem exemplarischen Begriff, dem Raumtitel „Jüdisches Schicksal“ exploriert werden, wie Ausstellungshäuser mit problematischer Sprache umge-

hen können. Die Suggestion des Begriffs, die die Frage nach Täterschaften und Verantwortung ausblendet, kann ebenso thematisiert, wie über angemessenere Alternativen nachgedacht werden (vgl. Fleermann 2015, S. 58–63). Erneut sind die Besucher*innen gefragt, Feedback dazu zu geben, welche Begrifflichkeiten sie stören und welchen Umgang sie sich mit ihnen wünschen würden.

Die *Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Diskurses* wird ebenfalls in einem eigenen Abschnitt der Intervention behandelt. Die nationalsozialistische Gesellschaft wird inzwischen anders interpretiert als noch in den 1990er Jahren: Die Forschungen zur nationalsozialistischen Verheißung der „Volksgemeinschaft“ haben in den letzten Jahrzehnten die bereitwillige Beteiligung der überwiegenden Mehrheit der Deutschen im Nationalsozialismus als Erklärungsansatz für dessen umfassende Mobilisierungskraft herausgestellt, während die Forschung in den 1990er Jahren stärker die gewaltsame Unterdrückung und propagandistische Verführung der Bevölkerung betont hatte (vgl. Steber/Gotto 2014, S. 433–453; Steuwer 2013, S. 487–534). Berücksichtigt man diese Perspektive auf die Gesellschaft im Nationalsozialismus, fallen Leerstellen in der Ausstellung auf: So bleiben Fragen nach der politischen Partizipation gewöhnlicher Kölner*innen an der nationalsozialistischen Diktatur offen und die Einblicke in ihr Alltags- und Privatleben begrenzt. Die Intervention wird daher mit Blick auf die Neukonzeption der Dauerausstellungen danach fragen, was Besucher*innen hierzu thematisch besonders interessieren würde.

Es ist ebenfalls den intensiven Forschungen der letzten Jahre zu verdanken, dass inzwischen mehr über den historischen Ort der ehemaligen Kölner Gestapo-Zentrale gesichert ist. Daher wird ein weiterer Interventionspunkt die bislang nur punktuell behandelte *Verknüpfung der Ausstellungsinhalte mit dem historischen Ort* thematisieren. So werden etwa bei der Darstellung der stadtweiten Verfolgung der Kölner*innen, die im Nationalsozialismus als jüdisch galten, keine Zusammenhänge zur Gestapo-Zentrale im EL-DE-Haus hergestellt, obwohl von hier aus u. a. ab Frühjahr 1941 die Einweisungen in spezielle „Judenhäuser“ und Lager und schließlich auch die Deportationen organisiert wurden (vgl. Roth 2016). Die Rolle der Gestapo wird im Zusammenhang mit der Verfolgung der Juden und Jüdinnen in der Ausstellung aber nicht ausreichend thematisiert. Gleiches gilt für den Arbeitseinsatz mehrerer Tausend Zwangsarbeiter*innen im Stadtraum und der Umgebung, bei dessen Überwachung die Gestapo-Beamten eine zentrale Funktion einnahmen. Die Zusammenhänge zwischen der Hausgeschichte und diesen Verbrechenkomplexen sollen mit der Intervention exemplarisch hergestellt werden.

In den letzten Jahrzehnten haben sich außerdem geschichtswissenschaftliche Methoden verändert und weiterentwickelt. Dadurch ist der *Umgang mit einigen Quellen* in der Ausstellung heute nicht mehr zeitgemäß. Zum Teil werden Quellen nicht in ihren Entstehungs- und Überlieferungskontext eingeordnet oder kommentarlos als Gestaltungselemente inszeniert. Der unzeitgemäße Umgang mit

Quellen soll an einer der Medienstationen deutlich gemacht werden, über die Interviews mit Zeitzeug*innen weitgehend kontextlos präsentiert werden. Indem kurze Sequenzen zusammengeschnitten wurden, wird hier eine künstliche Stringenz der Aussagen vermittelt. Sie dienen so vor allem als illustrativer Beleg der Ausstellungserzählung.⁵ Im Digitalen wird die Intervention alternative Präsentationsformen bereitstellen, die die nachträglichen Eingriffe deutlich machen. Hier können Besucher*innen erneut dahingehend befragt werden, inwiefern die Ausstellungsmacher*innen Quellen aufarbeiten oder inszenieren sollten.

Schließlich versucht die Intervention einen anderen *Umgang mit illustrativen Gewaltdarstellungen* in der Ausstellung zu erproben. Zeithistorische Museen sehen sich mit dem Dilemma konfrontiert, Gewaltgeschichte ohne Beschönigungen vermitteln, gleichzeitig aber die Würde der Abgebildeten wahren und Besucher*innen nicht mit Fotografien von Verbrechen überwältigen zu wollen (vgl. Janeke 2007, S. 196). Es ist hinlänglich belegt, dass Überwältigung weder die Empathie mit den Opfern von Verbrechen noch den Erkenntnisgewinn der Besucher*innen fördert (vgl. Tschirner 2022, 15). Auch wenn Gewaltbilder in Kontexte eingebettet werden, die eine bewusste und individuelle Rezeption möglich machen, stellen sich ethische Fragen nach der würdevollen Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus, die in Museen und Erinnerungsorten sehr unterschiedlich beantwortet werden (vgl. Bothe / Kreutzmüller / Menschick 2023, S. 19 f.).

Die Ausstellungsräume, die sich im NS-DOK der nationalsozialistischen Verfolgung in den späten 1930er Jahren und der Kriegszeit widmen, zeigen teils drastische Gewaltdarstellungen. So etwa ein Foto von vermutlich im heutigen Weißrussland erhängten Zivilisten, über deren Leben ansonsten nichts bekannt ist. Hier soll eine Verdeckung im Ausstellungsraum angebracht werden, die den Blick auf das Bild verstellt. Stattdessen wird Betrachter*innen das Abgebildete beschrieben. Dadurch soll eine andere Umgangsform mit potenziell verstörenden Exponaten präsentiert werden. Erneut sind die Besucher*innen eingeladen, unterschiedliche Präsentationsformen zu vergleichen und Stellung dazu zu nehmen, welche Darstellungen zur unbeschönigten Vermittlung der nationalsozialistischen Verbrechen gebraucht werden und wann eine Ausstellung Gefahr läuft, ihre Besucher*innen mit Gewaltbildern zu überwältigen – kurz: wo die Grenzen des Zeigens liegen.

Die exemplarischen Kommentierungen derjenigen Aspekte, die heute anders vermittelt werden als zur Entstehungszeit in den 1990ern, laden insbesondere Einzelbesucher*innen dazu ein, die Präsentation zu reflektieren. Vorhandene Narrative werden mit anderen Perspektiven kontrastiert, der Zugang zu einzelnen Objekten erschwert und alternative Ausstellungsformen erprobt. Dabei gilt

5 Alexander von Plato hat auf die „hermeneutische Falle“ hingewiesen, Zeitzeugeninterviews als Belege für Thesen zu nutzen, die aus anderen Quellen gewonnen wurden (Plato 2019, S. 279).

es auch, Spannungen auszuhalten: Während etwa eine rassistische Darstellung verdeckt wird, werden andere, ebenfalls problematische und potenziell ebenso schockierende Exponate mit diskriminierendem, antisemitischem oder gewalttätigem Ausdruck weiterhin unkommentiert ausgestellt – zum einen, damit die Ausstellung in ihrer ursprünglichen Gestalt rezipierbar bleibt. Zum anderen aber auch, um die Besucher*innen zu ermutigen und zu befähigen, selbst Leerstellen, problematische Präsentationsweisen und spezifische Perspektiven zu identifizieren und zu reflektieren. Die Intervention verfolgt dabei, auch angesichts der geplanten Neukonzeption der Dauerausstellung, weniger das Ziel, jedwede heute als problematisch identifizierte Inszenierung aufzugreifen. Vielmehr sollen Besucher*innen die Herausforderungen diskriminierungssensiblen Ausstellens sowie die Vor- und Nachteile bestimmter Präsentationsformen nahegebracht werden. Hierbei steht im Vordergrund, sie an diesen Diskursen zu beteiligen.

War es bislang vor allem der personalen Vermittlung im Kontext geführter Rundgänge vorbehalten, die Präsentationsformen in der Dauerausstellung und deren Entstehungszusammenhang in den 1990er Jahren zu reflektieren, eröffnet die Intervention ab Jahresende 2025 auch Einzelbesucher*innen diese – neben dem geschulten Personal bisher eher fachlich versiertem Publikum vorbehaltene – Reflexionsebene.

Es sind hier sowohl rassismus- als auch antisemitismuskritische Impulse Teil der exemplarischen diskriminierungssensiblen Kommentierungen – trotz der jeweils eigenen Spezifika und Funktionen beider Phänomene. Die strukturellen Gemeinsamkeiten der Diskriminierung und Ausgrenzung, aber eben auch jene jeweils eigenen Spezifika in den konkreten Zuschreibungen sowie deren Reproduktion im Ausstellungsraum können dadurch identifiziert, auf andere Objektpräsentationen, Perspektiven und Erzählweisen übertragen und für sich genommen, aber auch in dem Vergleich reflektiert werden.

Auch angeleitete Gruppenbesuche profitieren von den Kommentierungen. Hier bietet sich die Chance, sowohl die individuelle Wahrnehmung der Inhalte durch die Teilnehmer*innen als auch die Zeitgebundenheit der Ausstellungserzählung viel expliziter zu thematisieren. In Workshop-Kontexten könnten die Teilnehmenden nach einer einleitenden Vorstellung der Intervention die kommentierte Ausstellung selbst erkunden und eigenständig weitere Punkte identifizieren, die ihnen auf der Basis der neun Kategorien ebenfalls diskussionswürdig erscheinen. Angeleitet durch Teamende und versorgt mit methodischen Erläuterungen und didaktischen Impulsen können die Teilnehmenden eigene Positionen zu dem Dargebotenen und den zugrundeliegenden Prämissen entwickeln. Sie nehmen dabei vielmehr die Rolle eines lernenden Subjekts denn die eines belehrten Objekts ein – die Basis, um individuelle Erfahrungen und Perspektiven aus dem jeweiligen Lebensumfeld in den Ausstellungsraum hineinzutragen und eine Grundbedingung, um diskriminierungssensible Bildungs- und Vermittlungsarbeit in einer vielfältigen und heterogenen Gesellschaft durch-

zuführen. Die abschließende Vorstellung der Ergebnisse in der Gesamtgruppe, die gemeinsame Reflexion sowie Diskussion wird den Workshop abrunden.

Dadurch wird der enge Fokus auf die Vermittlung historischen Wissens zugunsten einer Reflexion der musealen Präsentation ausgeweitet: Indem die Besuchenden gemeinsam reflektieren, dass auch der Ausstellungsraum selbst nicht frei von Stereotypen, Zuschreibungen und Projektionen ist, wird ein aktivierendes Lernumfeld jenseits der hierarchischen Beziehung von Lernenden und Lehrenden in der historischen Vermittlungsarbeit geschaffen. Der Blick wird auf die Gegenwart des Bildungsraums Museum, dessen Wirkung und dessen Akteur*innen gelenkt. Dies schafft ein Setting, in dem die Gedenkstättenpädagogik – oft in einseitiger Wissensvermittlung gefangen oder gehemmt durch ein passives Rollenverständnis der Teilnehmenden – „weniger von der Wissensvermittlung her, sondern als Gesprächsanlass“ gedacht wird (Haug 2017, S. 161).

Insofern bietet die Intervention in der Dauerausstellung des NS-DOK die Chance, Einzelbesucher*innen ebenso wie Gruppen den Eindruck zu vermitteln, nicht nur passive Rezipient*innen, sondern aktive Gestalter*innen einer gemeinsamen Erinnerungskultur zu sein und gemeinsam über die Herausforderungen diskriminierungssensiblen Ausstellens nachdenken zu können.

Literatur

- Anders, Katja (2024): „Wir intervenieren!“ Ein partizipatives Interventionsprojekt in der Ausstellung „Sinti und Roma im Konzentrationslager Sachsenhausen“. In: Gedenkstättenrundbrief 215, S. 4–13.
- Bothe, Alina/Kreutzmüller, Christoph/Menschick, Katharina (2023): Debattenbeitrag: Die Ethik des Zeigens: Bilder aus dem Holocaust. In: Stiftung EVZ (Hrsg.): Das Magazin der Bildungsagenda NS-Unrecht, S. 19–20. Online verfügbar unter: <https://www.stiftung-evz.de/was-wir-foerdern/bildungsagenda-ns-unrecht/bildungsagenda-magazin/die-ethik-des-zeigens/>.
- Coleman, Nancy (2019): Angered by This Roosevelt Statue? A Museum Wants Visitors to Weigh In. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2019/07/15/arts/design/angered-by-this-roosevelt-statue-a-museum-wants-visitors-to-weigh-in.html> (Abfrage: 09.03.2025).
- Deutscher Museumsbund (2024): Museen sind Wohlfühlorte und Orientierungspunkte: Studie zur Wahrnehmung von Museen in Deutschland veröffentlicht. Meldung vom 17.09.2024. <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2024/09/2024-september-museen-sind-wohlfuehlorte-und-orientierungspunkte-studie-zur-wahrnehmung-von-museen-in-deutschland-veroeffentlicht.pdf> (Abfrage: 01.04.2025).
- Dittgen, Nicolas (2022): Museale Interventionen als Aktualitätsbeschleuniger — Am Beispiel des Badischen Landesmuseums. In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/museale-interventionen-aktualitaetsbeschleuniger-beispiel-des-badischen-landesmuseums> (Abfrage: 09.03.2025).
- Fleermann, Bastian (2015): Über den Schicksalsbegriff. Und warum er in der Holocaust-Forschung und -pädagogik so unangebracht ist. In: Gedenkstättenrundbrief 179, S. 58–63.
- Gryglewski, Elke (2015): Erinnerungspädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, S. 78–90.

- Haug, Verena (2017): Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in Gedenkstätten? In: Mendel, Meron/ Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): *Fragiler Konsens – Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt a. M. / New York: Campus, S. 155–169.
- Herold, Kathrin/ Apetor-Koffi, Appolinaire (2021): „Es ist wichtig, wie wir diese Situation ändern“. Multi-peRSPEKTif, eine pädagogische Intervention am Denkort Bunker Valentin. In: *Gedenkstättenrundbrief* 190, S. 49–55.
- Janeke, Kristiane: „Nicht gelehrter sollen die Besucher eine Ausstellung verlassen, sondern gewitzter“. Historiker zwischen Theorie und Praxis. In: *Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe 4, S. 189–199.
- Lewerenz, Susann (2022): Rassismuskritische Bildungsarbeit an Gedenkstätten. In: *KZ-Gedenkstätte Kaltenkirchen in Springhirsch* (Hrsg.): *Erinnerung ins Land tragen! Einblicke in Theorie und Praxis*. o. O., S. 46–50.
- L'Oeil du Public (2024): *Kulturbesuche & Museumsbesuche in Deutschland*. https://loeildupublic.com/wp-content/uploads/2024/09/Kulturbesuche-und-Museumsbesuche-in-Deutschland_Sept-2024.pdf (Abfrage: 01.04.2025).
- NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (2020): 40 Jahre NS-DOK, Sonderveröffentlichung von Kölner Stadtanzeiger und Kölnischer Rundschau, Nr. 28. In: ders. (Hrsg.): *Jahresbericht 2019*. Köln: Selbstverlag, S. 239–250.
- NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (Hrsg.) (2011): *Köln im Nationalsozialismus. Ein Kurzführer durch das EL-DE-Haus*. 2. überarb. u. erw. Auflage. Köln: Emons.
- Plato, Alexander von (2019): Zeitzeugen und die historische Zunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – ein Problemaufriss. In: *Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen (BIOS)* Jg. 32 (2019), Heft 1/2, S. 259–283.
- Rabe, Thomas (2001): Die „Opferperspektive“ als Kategorie der Gedenkstättenarbeit. In: *KZ-Gedenkstätte Neuengamme* (Hrsg.): *Museale und mediale Präsentationen in KZ-Gedenkstätten. Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland* Heft 6. Bremen: Edition Temmen, S. 34–50.
- Roth, Thomas (2016): Die Geheime Staatspolizei Köln. In: *Portal Rheinische Geschichte*. <https://www.rheinische-geschichte.lvr.de/Epochen-und-Themen/Themen/die-geheime-staatspolizei-koeln/DE-2086/lido/57d131c2670e55.79095568> (Abfrage 09.03.2025).
- Steber, Martina/ Gotto, Bernhard (2014): Volksgemeinschaft im NS-Regime: Wandlungen, Wirkungen und Aneignungen eines Zukunftsversprechens. In: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* Jg. 62, Heft 3, S. 433–452.
- Stender, Wolfram (2017): Aspekte antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, In: *Portal der Bundeszentrale für politische Bildung*, 24.11.2017. <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/260332/aspekte-antisemitismuskritischer-bildungsarbeit/> (Abfrage: 01.04.2025).
- Sternfeld, Nora (2017): Im post-repräsentativen Museum. In: Mörsch, Carmen/ Sachs, Angeli/ Sieber, Thomas (Hrsg.): *Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript, S. 189–201.
- Steuer, Janosch (2013): Was meint und nützt das Sprechen von der „Volksgemeinschaft“? Neuere Literatur zur Gesellschaftsgeschichte des Nationalsozialismus. In: *Archiv für Sozialgeschichte* 53, (2013), S. 487–534.
- Thamer, Hans-Ulrich (2007): Sonderfall Zeitgeschichte? Die Geschichte des 20. Jahrhunderts in historischen Ausstellungen und Museen. In: *Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe 4, S. 167–176.
- Tschirner, Thomas (2022): „Wie soll ich mich also verhalten?“ – Die Bedeutung des Beutelsbacher Konsens für historisch-politische Vermittlungsarbeit an KZ-Gedenkstätten. In: *KZ-Gedenkstätte Kaltenkirchen in Springhirsch* (Hrsg.): *Erinnerung ins Land tragen! Einblicke in Theorie und Praxis*. o. O., S. 14–19.

Kritische politische Bildung gegen Verschwörungsdenken – Spannungsfelder der pädagogischen Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien

Felix Kirchhof

1. Krise(n), politische Bildung und Verschwörungsdenken

Die Finanz- und Wirtschaftskrise, die sogenannte „Flüchtlingskrise“, die Krise der Demokratie, die Klimakrise, die Krise der sozialen Reproduktion, die Coronakrise, der Ukraine-Krieg sowie die Eskalation im Israel-Palästina-Konflikt – all diese Entwicklungen verweisen auf eine komplexe Krisenkonstellation und können im Alltag den Eindruck vermitteln, dass sich die Welt in einer Schiefelage befindet. Allgemein lässt sich die Spätmoderne durch gesteigerte Risiko- und Gefährdungslagen und die Zunahme von Erfahrungen von Nichtwissen und Kontingenz charakterisieren (vgl. Amlinger/Nachtwey 2022). Dabei ist die Adoleszenz im Postfordismus im besonderen Maße durch widersprüchliche Anforderungen charakterisiert (vgl. Eichler/Fischer 2020) – in der Gegenwart sei die Jugend durch eine „doppelte Krise“ (Celik/Dilling/Kiess 2023) geprägt. Auch aktuelle Jugendstudien verweisen auf die Bedeutung der Krisenerfahrung (vgl. Schnetzer/Hampel/Hurrelmann 2024): Angesichts der gegenwärtigen Krisen sei die Jugend „ernster, problembewusster und besorgter denn je“ (Calmbach et al. 2024, S. 301), beklagt wird eine „gefühlte Einflusslosigkeit“, Jugendliche fühlten sich nicht gehört und nicht ernst genommen (ebd., S. 305), zentral sei vor allem das Bedürfnis nach Sicherheit (vgl. Calmbach et al. 2024; Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019).

Autoritär-regressive Verarbeitungsweisen können hier als eine – zunehmend gesellschaftsfähige – Möglichkeit des Umgangs mit der gegenwärtigen gesellschaftlichen (Krisen-)Dynamik und mit den Anforderungen an Jugendliche im Postfordismus begriffen werden. Auch Verschwörungsdenken bietet „Halt in der Krise“ (Dilling/Kiess/Brähler 2023) und erfüllt im Falle von Ohnmachtserfahrungen, Orientierungslosigkeit, Kontrollverlust oder (politischer) Angst mitunter eine kompensatorische Funktion (vgl. Peham 2022, S. 201; Salzborn 2021, S. 41). Zudem weisen Verschwörungsdenken und Antisemitismus historische und strukturelle Gemeinsamkeiten wie auch funktionale Überschneidungen auf (vgl. Hessel 2022; Imhoff 2020). Vorstellungen einer abstrakten, verborgenen und konspirativen ‚jüdischen Macht‘ und weitere lang tradierte antisemitische Stereotype

und Bilder zählen zum kulturellen Wissensvorrat moderner Gesellschaften (vgl. Weyand 2016). Viele Verschwörungstheorien sind hier anschlussfähig oder enthalten bereits antisemitische Chiffren und Topoi, was es auch in der politischen Bildung zu berücksichtigen gilt.

Anders als im Falle der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit (vgl. Grimm/Müller 2021) oder der rassismuskritischen Bildung (vgl. Fereidooni/Hößl 2021) fehlt ein eigenständiger Diskurs über Gelingensbedingungen, Qualitätsmerkmale, Leitlinien und Zugänge einer politischen Bildung gegen Verschwörungsdenken bzw. findet sich nur in Ansätzen (vgl. Stainer-Hämmerle/Ingruber/Marschnig 2023). Auch zur didaktisch relevanten Frage, wie Jugendliche über Verschwörungstheorien denken, ist wenig bekannt (vgl. Kirchhof/Kroll/Hentges 2024). Zwar liegen einzelne empirische Studien etwa zum Verschwörungsglauben unter Jugendlichen vor (vgl. für einen Überblick Bertlich/Lamberty/Imhoff 2024), doch ist die Studienlage nicht eindeutig. Zudem bleiben aus Perspektive der Politikdidaktik bzw. der politischen Bildungsarbeit viele wichtige Aspekte offen, etwa hinsichtlich der Interessen von Jugendlichen, ihren Erfahrungen mit und Perspektiven auf Verschwörungstheorien als (Lern-)Gegenstand oder auch die Relevanz bestimmter Politik- und Gesellschaftsbilder, die auf Affinitäten zum Verschwörungsdenken verweisen. Das Interesse an diesen Aspekten speist sich nicht zuletzt aus dem Anspruch der Subjektorientierung als Grundprinzip der (kritischen) politischen Bildung (vgl. Bauer 2017), demnach sich Lerngegenstände u. a. durch ihre Subjektrelevanz legitimieren (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, S. 61–68).

Im folgenden Beitrag werden auf Grundlage theoretischer Überlegungen und empirischer Erkenntnisse¹ Spannungsfelder einer (kritischen) politischen Bildung gegen Verschwörungsdenken erläutert und die Bedeutung einer reflexiven Perspektive herausgearbeitet. Der Beitrag versteht sich so auch als Anstoß einer weiteren Diskussion um Grundlagen, Zugänge und Gelingensbedingungen der politischen Bildung gegen Verschwörungsdenken.

2. Spannungsfelder der Bildungsarbeit gegen Verschwörungsdenken

In der pädagogischen Auseinandersetzung mit Verschwörungsdenken lassen sich einige Herausforderungen und Problemlagen ausmachen, die sich politische Bildner:innen bewusst machen und reflektieren sollten – auch um die Gefahr nicht-intendierter Effekte zu verringern. Hier lässt sich zwischen allgemein

1 Der Beitrag knüpft an das Theorie-Praxisforschungsprojekt DiPolBAs (Digitale Politische Bildung als Konsequenz aus der Corona-Krise) an: <https://www.th-koeln.de/dipolbas>.

gesellschaftlichen und spezifisch pädagogisch-didaktischen Spannungsfeldern unterscheiden. Im Folgenden werden einige davon knapp skizziert. Dabei gilt es zu beachten, dass sich etwaige Widersprüche nicht ohne weiteres auflösen lassen sowie gegensätzliche Orientierungen teils in produktiver Spannung stehen und sich gegenseitig stützen und korrigieren.

2.1 Verschwörungsdenken und Gesellschaftskritik

Eine konfliktorientierte kritische politische Bildung geht Fragen nach Herrschaft, Macht und Interessen nach, will zu kritischem Denken befähigen und die politische Handlungsfähigkeit der Subjekte fördern, was mitunter durch die vielfältigen Verstrickungen aller Beteiligten in heteronome gesellschaftliche Strukturen und Institutionen (wie der Schule) erschwert wird. Doch auch Verschwörungsdenken begreift sich als „Aufklärung über unerhörte Verhältnisse“ (Angeloch 2023, S. 99). Die kritische Auseinandersetzung mit Verschwörungsdenken steht in diesem Zusammenhang vor einer zweifachen Herausforderung: Zum einen sind Verschwörungsvorstellungen weit verbreitet und auch manichäische Deutungsmuster werden als Gesellschaftskritik bzw. als „Kritik am Bestehenden“ verstanden, obwohl sie nur Individuen und Motive kennen. Versuche, die gesellschaftlichen Verhältnisse ausgehend von einem Verschwörungsweltbild zu verändern, laufen folglich „ins Leere“ (Vobruba 2024, S. 129). Zum anderen gab und gibt es reale Verschwörungen, Verstrickungen von Unternehmen und Politik, internationale Netzwerke oder korrupte Eliten – Phänomene der politischen Gegenwart, die sich mitunter mit dem Racket-Begriff fassen lassen (vgl. Lindemann 2024). Auch wenn Herrschaft in kapitalistischen Gesellschaften als „anonym“ oder „abstrakt“ begriffen wird, sind die ungleichen globalen Machtverhältnisse innerhalb der abstrakten Herrschaft des Kapitals real: So verfügen Menschen wie Bill Gates tatsächlich über eine monetär-mediale Macht, können die Politik in ihrem Sinne beeinflussen und tun dies z. B. mittels Stiftungswesen und Public-Private-Partnerships (vgl. Wallat 2022).

Im Spannungsfeld von Verschwörungsdenken und Gesellschaftskritik lassen sich mindestens fünf Problemstellungen identifizieren, die insbesondere in der Bildungsarbeit beachtet werden müssen: *Erstens* kann sich die kritische Aufklärung, die Herrschafts- und Ideologiekritik der politischen Bildung nicht auf die Frage nach dem „Cui bono?“ beschränken: „Wem dient das?“ oder „Welche Interessen setzen sich durch?“ können als Fragen verwendet werden, um die Verschleierung von Partikularinteressen aufzudecken. So fordern Unternehmen politische Maßnahmen und Gesetze nicht im Namen des Profits, sondern des allgemeinen Wohlstands oder der Arbeitsplätze (vgl. Demirović 2021, S. 31). Doch darf sich die Suche nach Erklärungen für ökonomische oder politische Prozesse und Ereignisse oder die Konfliktanalyse nicht auf derartige Fragen

beschränken, sondern muss auch deren Grenzen reflektieren und strukturelle Zusammenhänge bearbeiten. Sonst besteht die Gefahr, dass ein solches Denken selbst in Verschwörungsvorstellungen kulminiert. *Zweitens* sollte ebenso wenig ein Blick auf die (politische) Praxis der Eliten oder der ‚herrschenden Klasse‘ pauschal als ressentimentgeladen, personalisierend oder gar als verschwörungstheoretisch diskreditiert werden. Auch Korruption, informelle Machtnetzwerke und mafiöse Strukturen in Wirtschaft und Politik können als Gefährdungen der Demokratie begriffen werden. Die Fragen nach personell zurechenbaren Machtverhältnissen, oder allgemeiner nach den Subjekten ‚hinter‘ den Strukturen sind überaus produktiv für die sozialwissenschaftliche Bildung und können gemeinsam untersucht werden. *Drittens* besteht eine gewisse Nähe zwischen der Prämisse des Verschwörungsdenkens („Nichts ist, wie es scheint“) (Barkun 2003) und dem Anspruch des ‚Dahinter‘ Schauens, hinter die Phänomene, wie sie erscheinen, den auch eine an der Kritischen Theorie orientierte politische Bildung verfolgt. Die Suche nach dem Wesen hinter der Welt der Erscheinungen und den Versuch, ihren inneren Zusammenhang aufzudecken, charakterisierte auch das Programm von Marx und der Frankfurter Schule und stellt ein wichtiges Merkmal kritischen Denkens dar (vgl. Hayner 2021). Dieser Anspruch und das damit verbundene spekulative Denken sollten entsprechend keineswegs aufgegeben und durch einen positivistischen Glauben an das empirische Mess- und Beobachtbare ersetzt werden. Ein spekulatives Moment bleibt zentral für Theorie, will sie über die Abbildung des Gegebenen durch dessen Deutung hinausreichen (vgl. Babenhauserheide 2018, S. 71). Dass kritisches Denken, welches sich *auch* durch Spekulation auszeichnet, in dieser Hinsicht keinen starren Gegensatz zum Verschwörungsdenken bildet, sollte auch in der Bildungsarbeit beachtet werden. Hinzutreten zum Anspruch des ‚Dahinter‘ Schauens muss jedoch ebenso eine selbstkritische Reflexion.² *Viertens* sollte in der Kritik am Verschwörungsdenken sowohl in der politischen Bildung als auch im allgemeingesellschaftlichen Kontext die Legitimationsfalle beachtet werden: Statt durch die massenmediale Präsenz von Verschwörungstheorien und autoritäre Dynamiken im Allgemeinen in die Defensive zu geraten und sich auf die Legitimation bestehender gesellschaftlicher Strukturen und Institutionen hin auszurichten, sollte politische Bildungsarbeit zu „echter“ Kritik ermutigen (vgl. Hermann/Eisheuer/Rathje 2022, S. 118). Vor diesem Hintergrund sollten das Unbehagen sowie Ohnmachtserfahrungen, die sich in Verschwörungstheorien artikulieren, in der Bildungsarbeit aufgegriffen werden. Das Bedürfnis, die soziale Wirklichkeit

2 Die Affinität zwischen Verschwörungsdenken und kritischer Gesellschaftstheorie löst sich allerdings auf, wenn Verschwörungsglaube als Teil eines autoritären Syndroms bzw. als Element der Projektivitäts-Dimension (vgl. Schließler/Hellweg/Decker 2020) verstanden wird. Dann ist Verschwörungsdenken weniger eine Vorform emanzipatorischer Gesellschaftskritik, sondern ihr diametral entgegengesetzt.

zu verstehen, und entsprechende kritische Impulse müssen ernst genommen und gemeinsam bearbeitet werden. Dies erfordert u. a. die Thematisierung der Unvereinbarkeit von Kritik und Ressentiment bzw. regressiver Entlastung (vgl. ebd., S. 120). Während letztere sich durch Abwehr, Projektionen und die Suche nach Schuldigen auszeichnen, kann sich (immanente) Kritik an den Versprechen der bürgerlichen Gesellschaft orientieren und gesellschaftliche Widersprüche in den Blick nehmen. Statt auf Legitimation sollte politische Bildungsarbeit daher auf progressive Formen der Gesellschaftskritik hin ausgerichtet sein und zum Erwerb der Fähigkeit beitragen, gesellschaftliche Widersprüche zu erkennen und (vorerst) auszuhalten. Entsprechend gilt es, Jugendliche nicht als potenzielle Gefährder:innen, sondern als aktive Subjekte zu adressieren und dazu beizutragen, dass sie sich Perspektiven erarbeiten, um die sozialen Verhältnisse verändern zu können (vgl. Feldmann 2023, S. 293). *Fünftens* muss beachtet werden, dass kritische Bildung nicht einseitig zur Verunsicherung und Desorientierung beitragen sollte. Dies gilt insbesondere für jene Jugendlichen, die Affinitäten zum Verschwörungsdenken aufweisen und sich mitunter nach einfachen Erklärungen für gesellschaftliche Widersprüche und einer Identität frei von Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten sehnen. Werden Gesellschaftsbilder, personalisierende Deutungsmuster und manichäische Vorstellungen irritiert, kann dies Menschen ihrer Mittel der sozialen Orientierung berauben. Entscheidend ist vor diesem Hintergrund die Schaffung einer Lernatmosphäre, in der Teilnehmende mit eigenen Emotionen wie Wut, Ängsten und Unsicherheiten offen umgehen können und diese gemeinsam bearbeitet werden (vgl. FfE 2015). Ebenso sollte die Bildungsarbeit die politische Handlungsfähigkeit der Subjekte fördern und so zur Überwindung von subjektiven Gefühlen des Ausgeliefertseins beitragen, etwa indem Alternativen und kollektive Handlungsmöglichkeiten in den Blick genommen und auch erprobt werden. Eine Herausforderung bleibt dabei, Individuen in ihrer Fähigkeit zu bestärken, Widersprüche auszuhalten ebenso wie im Umgang mit der Komplexität der Welt, die man nicht in Gänze verstehen muss, um sich ihr zu stellen (vgl. Hermann/Eisheuer/Rathje 2022, S. 120). Irritationen und das Hinterfragen subjektiver Vorstellungen sollten daher ein sensibler Prozess sein und entsprechend eingeleitet werden. Dies ist umso anspruchsvoller, da Verschwörungstheorien oft eng mit der eigenen Identität verbunden sein können und narzisstische Gratifikation versprechen, weshalb Kritik und Thematisierung von Funktionen zu Abwehrmechanismen führen können.³

3 Hermann et al. betrachten die Identitätskonstruktionen im Verschwörungsdenken als besondere Herausforderung für die Bildungsarbeit und fordern die Thematisierung der identitätsbildenden Dimension zu „einem Grundpfeiler“ (2022, S. 117) pädagogischer Ansätze zu machen.

2.2 Lebensweltentsprechende Formierung des Gegenstandes und Reproduktion

Die Bildungsarbeit gegen Verschwörungsdenken bewegt sich im Spannungsfeld einer alltagsnahen und lebensweltentsprechenden Formierung des Gegenstandes und der Gefahr der Reproduktion dessen, dem man eigentlich entgegenarbeiten will. Bereits bei der Auswahl der Medien sollten die medialen Wahrnehmungsgewohnheiten und die Vorlieben der Zielgruppe Beachtung finden: Wenn Lernende dazu befähigt werden sollen, kritisch mit Phänomenen wie Fake News und Verschwörungstheorien umzugehen, die ihnen in ihrer (medialen) Lebenswelt begegnen, dann muss auch mit jenen Medien gearbeitet werden, mit denen sich Teilnehmende die Welt erschließen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, S. 158). Dabei werden Jugendliche insbesondere in den sozialen Medien mit Verschwörungstheorien konfrontiert (vgl. Kirchhof/Kroll/Hentges 2024). Geeignete Zugänge mögen sich hier von Gruppe zu Gruppe unterscheiden, was eine weitere Herausforderung darstellt. Die Problemstellung besteht aber vor allem darin, dass Zugänge etwa über Filme, Literatur oder Musik nur schwer ohne die Thematisierung konkreter Verschwörungstheorien auskommen. Werden beispielsweise nur strukturelle Merkmale und subjektive Funktionen von Verschwörungstheorien zum Gegenstand des Unterrichts, erzeugt dies eine große Distanz zur lebensweltlichen Begegnung. Sollen Jugendliche dann im Alltag Verschwörungstheorien erkennen, müssen sie eine anspruchsvolle Transferleistung erbringen. Um im Rahmen des Unterrichts produktiv an bestehende Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten ansetzen zu können und diese zu irritieren, zu reflektieren und zu erweitern, scheint es notwendig, auch konkrete Verschwörungstheorien zu thematisieren. Daraus ergibt sich die Gefahr der Reproduktion, also dass etwa am Ende die Verschwörungstheorien und mögliche Stereotype im Gedächtnis bleiben und nicht ihre kritische Bearbeitung, Widerlegung und alternative Erklärungsmöglichkeiten. Dieses Problem potenziert sich durch die strukturellen Gemeinsamkeiten und funktionalen Überschneidungen zwischen Verschwörungsdenken und Antisemitismus.

Auch wenn sich die Problematik nicht völlig auflösen lässt, sollten in der Bildungsarbeit folgende Punkte beachtet werden, um die Gefahren zu reduzieren: *Erstens* gilt es, Verschwörungstheorien für die Bearbeitung auszuwählen, die nicht auf bestimmte Gruppen (z. B. Jüdinnen:Juden) zielen und diese zum Feindbild erklären oder die anderweitig menschenfeindliche Inhalte transportieren. Prototypische Merkmale von Verschwörungstheorien können z. B. anhand der Theorie der Flachen Erde (Flat-Earth) herausgearbeitet werden, die sich – im Gegensatz zu Theorien zu 9/11 – recht leicht widerlegen lässt (vgl. Schmid-Heher 2018). Doch sollte auch hier das Ziel nicht darin bestehen, zu beweisen, dass die Erde keine Scheibe ist. Vielmehr können Strukturmerkmale anhand eines realen Beispiels herausgearbeitet werden, dem einerseits die meisten Lernenden mit

deutlicher Distanz gegenüberstehen und das andererseits auch medial präsent ist und in den vergangenen Jahren eine zunehmende Popularität erfahren hat. *Zweitens* sollten die Verschwörungstheorien nicht derart in den Mittelpunkt gerückt werden, dass für ihre kritische Bearbeitung die Zeit zu fehlen droht. Gleiches gilt für ihre Anzahl; weniger ist hier oft mehr: Wird etwa zum Einstieg in das Thema abgefragt, welche Verschwörungstheorien die Teilnehmenden bereits kennen, stehen mitunter so viele Gerüchte und Theorien samt Feindbildkonstruktionen im Raum, dass eine Dekonstruktion nur noch schwer möglich ist. Hinzu kommt, dass weder eine kritische Distanz der Jugendlichen zum Gegenstand vorausgesetzt (vgl. Schmid-Heher 2023, S. 137) noch von den Bildner:innen erwartet werden kann, alle derzeit kursierenden Verschwörungstheorien zu kennen und widerlegen zu können. Stattdessen scheint es hilfreich, dass die Teilnehmenden im Einstieg ihre eigene Involviertheit in das Thema reflektieren können und die Komplexität der Welt sowie Gefühle von Ohnmacht und Machtlosigkeit zur Sprache kommen (siehe etwa Kirchhof et al. 2024, S. 10–12). Auf dieser gemeinsam erarbeiteten Grundlage kann dem Lerngegenstand Verschwörungstheorien im weiteren Verlauf selbstreflexiv und mit mehr Distanz begegnet werden. Ergänzend sollte auch die Reproduktion von Stereotypen über „die“ Verschwörungstheoretiker:innen und Pathologisierungen vermieden werden. Denn beides begünstigt, dass das Problem einseitig „den Anderen“ zugeschrieben und damit abgewehrt wird. Auch hier scheinen selbstreflexive Ansätze produktiv. *Drittens* sollte der Schwerpunkt auf dem Verschwörungsdenken als einer „bestimmten Wahrnehmungs- und Deutungskultur“ (Hessel/Luy/Chakkarath 2022, S. 10) und dessen gesellschaftlich-kultureller Dimension(en) (ebd.; vgl. Knight 2000) liegen, was dazu beitragen kann, Jugendliche zur Reflexion der allgemeinen Vertrautheit mit dem Denken in Verschwörungen anzuregen, für Affinitäten im Alltagsverstand und den eigenen Gesellschaftsbildern zu sensibilisieren und den Blick von konkreten Theorien und Personen abzulenken. Die didaktische Herausforderung besteht demzufolge darin, ein produktives Verhältnis zwischen konkreten realen Beispielen aus der Lebenswelt der Zielgruppe und einer abstrakteren sozialwissenschaftlichen Analyse herzustellen.

2.3 Unterhaltsame Aufbereitung des Themas oder Fokus auf das antidemokratische Wirkungspotenzial und Antisemitismus

Bei der Wahl möglicher Zugänge zeigt sich ebenfalls, dass die Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien Spaß machen kann und junge Menschen teilweise Verschwörungstheorien in der Popkultur durchaus zur Unterhaltung konsumieren. Filme, Romane und Computerspiele erlauben den Rezipient:innen bzw. Spieler:innen, sich auf konspirative Fantasien einzulassen und diese zu genießen (vgl. Taylor 2018, S. 16). Auch im Superhelden-Genre geht es oft um

eine vom Bösen zu befreiende Welt, den Kampf der guten Held:innen gegen fast omnipotente Bösewichte (vgl. Seeßlen 2021, S. 26). Diese Narrationsstruktur scheint über eine gewisse Attraktivität zu verfügen. Hinzu kommen eine mögliche Faszination für das Dunkle und Geheime („Nichts ist, wie es scheint“), der Spaß an dem Suchen nach Mustern und Codes („Alles ist miteinander verbunden“) und das lustvolle an Gerüchten, die erlauben, unbewusste Fantasien und Affekte auszuleben (Kirchhoff 2020). In diesem Zusammenhang kann die Kulturindustrie als der Ort verstanden werden, „an dem sich Verschwörungsdenken in Form und Funktion zentral erprobt, differenziert und ausformuliert“ (Angeloch 2023, S. 61). Neben Literatur, Film und Musik stehen weitere leichte und spielerische Zugänge zur Verfügung, etwa das Erstellen eigener Verschwörungstheorien (siehe z. B. Alting/Wehrle/Widmaier 2022, S. 42 f.). Doch sollte eine unterhaltsame Aufbereitung und die Wahl spielerischer Methoden nicht dazu führen, dass die politische Dimension und das antidemokratische Potenzial von Verschwörungstheorien aus dem Blick geraten.

Auch dieses Spannungsverhältnis lässt sich nicht ohne Weiteres auflösen: In den vergangenen Jahren bildete das Radikalisierungspotenzial einen wichtigen Aspekt der Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien. Doch bereits die Grundüberzeugung, dass eine kleine übermächtige Gruppe im Geheimen die Geschehnisse der Welt lenkt, wirkt sich grundsätzlich negativ auf demokratisches Engagement aus. Verschwörungsvorstellungen entwerten die Bereitschaft zu Vertrauen und Kompromiss, befördern Personalisierung und manichäische Feindbilder und unterminieren so die Bedingungen demokratischer Öffentlichkeit und Politik (vgl. Hessel 2022, S. 48).

Die Frage nach dem antidemokratischen Wirkungspotenzial führt weiter zur Kontroverse um das Verhältnis von Antisemitismus und Verschwörungsdenken und dessen Bedeutung für die Bildungsarbeit: So argumentieren Hermann et al., dass eine „pädagogische Praxis, die Verschwörungsideologien adressiert, (...) ebenfalls offen Antisemitismus thematisieren“ (2022, S. 111) muss (siehe auch Schmid-Heher 2023, S. 148). Wie sich die Verwobenheit beider Phänomene etwa an Schulen manifestiert, zeigt u. a. die Studie von Bernstein (2020): Jüdische Schüler:innen werden demnach häufig mit antisemitischen Verschwörungstheorien und Feindbildern von jüdischer Omnipotenz in Politik, Wirtschaft und Kultur konfrontiert und als Betroffene oftmals alleingelassen (vgl. ebd., S. 130 ff., S. 161 ff.). Hinzu kommt die Zäsur des 07. Oktobers, die eine „veränderte Qualität und Quantität antisemitischer Bedrohung“ auch in Deutschland markiert (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024, S. 19). Vor diesem Hintergrund scheint die Thematisierung des Antisemitismus nicht nur aus theoretischer Perspektive plausibel, sondern auch praktisch dringend geboten. Doch sollte beachtet werden, dass sich mit der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit ein eigenständiger Zugang entwickelt hat, der versucht, Antisemitismus als sich historisch wandelndes, soziales und strukturelles Phänomen in seinen verschiedenen Er-

scheinungsformen sowie in der subjektiven Funktionsweise und Funktionalität zu behandeln (vgl. Grimm/Müller 2021).

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit steht vor der Herausforderung, dass sich der Antisemitismus der Gegenwart u. a. durch Abwehrmechanismen, Kommunikationslatenz und eine Entlastungsfunktion auszeichnet sowie jüdische Präsenz und Perspektiven in Deutschland kaum sichtbar sind (vgl. Eckmann/Kößler 2020, S. 7). Neben der Wissensvermittlung scheinen selbstreflexive und auch biografische Zugänge produktiv, um eigene Verstrickungen und Emotionen erkennen und reflektieren zu können. Doch droht eine solche umfassende Herangehensweise, die sich Antisemitismus und Verschwörungstheorien in ihren unterschiedlichen Formen und mit verschiedenen Zugängen nähert, fast notwendig in eine zeitliche und materielle Überforderung aller Beteiligten zu münden. Trotz der Nähe zwischen beiden Phänomenen, können diese in all ihren unterschiedlichen Dimensionen nicht gleichzeitig behandelt werden. Vor diesem Hintergrund scheint es geboten, bestimmte Schwerpunkte zu setzen und einzelne Aspekte aufzugreifen und zu vertiefen: Eine mögliche Zielsetzung kann darin bestehen, ein Bewusstsein für Antisemitismus als gesamtgesellschaftliches Problem zu schaffen und sich dabei auf die Auseinandersetzung mit dem kulturell lang tradierten Stereotyp des mächtigen und einflussreichen „Juden“ zu fokussieren. Mit einer solchen Eingrenzung droht zwar beispielsweise der sekundäre Antisemitismus aus dem Blick zu geraten, doch kann so ein Verständnis für die Anschlussmöglichkeiten von Antisemitismus an Verschwörungstheorien geschaffen werden: Jugendliche sollten antisemitische Codes und Chiffren in Verschwörungstheorien erkennen können. Dabei ist es nicht unwahrscheinlich, dass Jugendliche mit antisemitischen Bildern und Stereotypen bereits vertraut sind und diese (un-)bewusst, aus Naivität oder auch affirmativ reproduzieren (vgl. Kistenmacher 2021, S. 169).

Die enge Verschränkung von Antisemitismus und Verschwörungstheorien erfordert nicht nur, dass die Bildungsarbeit gegen Verschwörungsdenken auch den Antisemitismus explizit thematisiert und die Auseinandersetzung und Reflexion bestimmter Bilder und Stereotype anregt. Bildner:innen müssen darüber hinaus eine vertrauensvolle Atmosphäre herstellen, in der sich die Teilnehmenden – auch zu eigenen Bildern und Stereotypen – ohne Beschämung oder Angst vor moralisierender Belehrung äußern können. Insbesondere bei Jugendlichen ist davon auszugehen, dass Antisemitismus nur selten als geschlossenes Weltbild auftritt und antisemitische, nicht-antisemitische und anti-antisemitische Anschauungen nebeneinander bestehen (vgl. Scherr/Schäuble 2006). Entsprechend gilt es auch versteckten oder nicht-intendierten Antisemitismus zu thematisieren: Unbewusst-antisemitische Argumentationen sollten zunächst bewusst gemacht, gemeinsam Gegenargumente erarbeitet und Jugendliche zum Widerspruch angeregt werden, was zur Förderung antisemitismuskritischer Haltungen beitragen kann. Werden antisemitische Argumentationen bewusst und affirmativ einge-

bracht, gilt es eine Täter:innenfixierung zu vermeiden und der gesamten Gruppe Möglichkeiten einer nicht-antisemitischen (Welt-)Erklärung aufzuzeigen (vgl. Rajal 2021, S. 192). Neben dem konsequenten Einschreiten bei antisemitischen Äußerungen ist es zentral, (potenziell) Betroffene zu schützen und zu stärken: Der pädagogische Umgang mit Antisemitismus sollte die Betroffenen und ihre Bedürfnisse nicht nur berücksichtigen, sondern auch jüdische Identität gegen eine Stigmatisierung verteidigen und als gleichberechtigt anerkennen (vgl. Bernstein 2020, S. 441). Die Bildungsarbeit gegen Verschwörungsdenken erfordert somit, auch (versteckten) Antisemitismus wahr- und ernst zu nehmen sowie Betroffene zu schützen und zu stärken. Hier gilt es, im Vorfeld darauf zu reflektieren und Vorkehrungen zu treffen, sodass (potenziell) Betroffene einer dialogischen Auseinandersetzung nicht schutzlos ausgeliefert sind (vgl. Müller 2022, S. 493). Dabei sollte das Spannungsfeld zwischen dialogischen und grenzziehenden Orientierungen produktiv ausgestaltet werden, um Bildungserfahrungen zu ermöglichen und die Mündigkeit aller Beteiligten zu fördern (ebd.). Zwar können all diese Aspekte keinen Erfolg der Bildungsarbeit garantieren. Gleichwohl handelt es sich um wichtige Rahmen- und Gelingensbedingungen.

3. Fazit

Bildungsarbeit gegen Verschwörungsdenken zielt nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auch auf Ambiguitäts- und Widerspruchstoleranz (vgl. Hermann/Eisheuer/Rathje 2022, S. 124; vgl. KiGA 2013, S. 6), bildet jedoch (noch) kein eigenständiges pädagogisches Handlungsfeld. Vor diesem Hintergrund bleibt eine Diskussion und Verständigung über Leitlinien, Standards, Spannungsfelder und Gelingensbedingungen einer Bildung gegen Verschwörungsdenken wünschenswert. Zwar scheinen sich einige der Erkenntnisse der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit auf die Auseinandersetzung mit Verschwörungsdenken übertragen zu lassen, doch insbesondere bei der Frage nach Zugängen und Bildungsinhalten, die Verschwörungsdenken direkt thematisieren, wären eine eigenständige Diskussion und ein empirischer Blick auf die Praxisgestaltung sinnvoll.

Wünschenswert wären weiterhin Untersuchungen zu den Wirkungseffekten der politischen Bildung *über* bzw. *gegen* Verschwörungsdenken: Welchen Beitrag kann eine (konfliktorientierte) kritische politische Bildung im Allgemeinen und eine (selbstreflexive) Aufklärung über Verschwörungstheorien im Besonderen leisten? Gibt es bereits empirische Indizien dafür, dass Bildungsansätze, die Verschwörungstheorien nicht direkt thematisieren, auch Verschwörungsdenken entgegenwirken? Welche Bedeutung haben Politik- und Gesellschaftsbilder für die Affinität zu Verschwörungsdenken? Hier kann der Frage nach der Bedeutung von klassen-, schichten- und milieutypisch ausgeprägten Formen politischer Subjektivität (vgl. Scherr 2010, S. 307) weiter nachgegangen werden. Damit sind

wichtige Aspekte möglicher zukünftiger Forschungsvorhaben und für die weitere Klärung gemeinsamer Grundsätze der Bildungsarbeit gegen Verschwörungsdenken benannt.

Literatur

- Albert, Mathias / Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (Hrsg.) (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz
- Alting, Thure / Wehrle, Florian / Widmaier, Paola (2022): Gerüchte, Widersprüche & Desinformation. Eine Methodensammlung zur antisemitismuskritischen Bildungsarbeit. https://www.spiegelbild.de/wp-content/uploads/static/Geruechte_Widersprueche+Desinformation_Methodensammlung_Antisemitismus.pdf (Abfrage: 29.09.2024).
- Amlinger, Carolin / Nachtwey, Oliver (2022): Gekränkte Freiheit: Aspekte des libertären Autoritarismus. Berlin: Suhrkamp.
- Angeloch, Dominic (2023): Die Realität hinter der Realität. Verschwörungsdenken als moderne Denkform. Marburg: Büchner.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Babenhäuserheide, Melanie (2018): Harry Potter und die Widersprüche der Kulturindustrie. Eine ideologiekritische Analyse. Bielefeld: Transcript.
- Barkun, Michael (2003): A Culture of Conspiracy. Apocalyptic Visions in Contemporary America. Berkeley, California: University of California Press.
- Bauer, Christoph (2017): „Subjektorientierung“? Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung. Dissertation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bertlich, Tisa / Lamberty, Pia / Imhoff, Roland (2024): Verschwörungsglauben in der Jugend. In: Imhoff, Roland (Hrsg.): Die Psychologie der Verschwörungstheorien. Von dunklen Mächten sonderbar belogen... Göttingen: Hogrefe, S. 41–66.
- Calmbach, Marc / Flaig, Bodo / Gaber, Rusanna / Gensheimer, Tim / Möller-Slawinski, Heide / Schleier, Christoph / Wisniewski, Naima (2024): Wie ticken Jugendliche? 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Celik, Kazim / Dilling, Marius / Kiess, Johannes (2023): Im Schatten der Individualisierung: Jugend als Krise, Verschwörungsglaube als Heil? In: Seeliger, Martin / Preunkert, Jenny / Kiess, Johannes / Steg, Joris (Hrsg.): Krisen und Soziologie. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 245–267.
- Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2024): Der 7. Oktober als Zäsur für jüdische Communities in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Nr. 25–26/2024: Antisemitismus, S. 19–24.
- Demirović, Alex (2021): Ideologiekritik – oder die Veränderung dessen, was als objektiv gilt. In: Bayer, Heiko / Schauer, Alexandra (Hrsg.): Die Rückkehr der Ideologie. Zur Gegenwart eines Schlüsselbegriffs. Frankfurt am Main: Campus, S. 25–60.
- Dilling, Marius / Kiess, Johannes / Brähler, Elmar (2023): Flucht in die Projektion: Zum Zusammenhang von Autoritarismus, Verschwörungsmentalität und rechtsextremer Einstellung. In: *ZRex – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung*, Jg. 3, Heft 2/2023, S. 169–191.
- Eckmann, Monique / Kößler, Gottfried (2020): Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus. Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus. Diskussionspapier. Genf

- und Frankfurt am Main. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/FGJ4/Eckmann_Koessler_2020_Antisemitismus.pdf (Abfrage: 10.10.2024).
- Eichler, Lutz / Fischer, Andreas (2020): Widersprüchliche Adoleszenz. Narzissmus und Triangulierung im Postfordismus. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Bd. 96, Ausgabe 3, S. 413–430.
- Feldmann, Dominik (2023): Demokratie trotz(t) Antixtremismus? Zur Bedeutung von Extremismusprävention für (Ent-)Demokratisierung und politische Bildung. Frankfurt am Main.: Wochenschau Verlag.
- Fereidooni, Karim / Hößl, Stefan E. (Hrsg.) (2021): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis. Frankfurt am Main.: Wochenschau Verlag.
- Frankfurter Erklärung (FFE) (2015): Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. In: *Journal für politische Bildung*. Heft 4/2015, S. 94–96.
- Grimm, Marc / Müller, Stefan (Hrsg.) (2021): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Hayner, Jakob (2021): Die Suche nach Mustern. Was sind Verschwörungen und was Verschwörungstheorien? Umberto Eco zeigt, warum es darauf keine einfachen Antworten gibt. In: *Neues Deutschland*, 08.10.2021. <https://www.nd-aktuell.de/artikel/1157418.verschwörungstheorien-die-suche-nach-mustern.html> (Abfrage: 10.10.2024).
- Hermann, Melanie / Eisheuer, Florian / Rathje, Jan (2022): Politische Bildungsarbeit für eine „Gesellschaft der Mündigen“. In Hessel, Florian / Chakkarath, Pradeep / Luy, Mischa (Hrsg.): Verschwörungsdenden. Zwischen Populärkultur und politischer Mobilisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 107–127.
- Hessel, Florian (2022): Elemente des Verschwörungsdenden. Ein Essay. In: Hessel, Florian / Chakkarath, Pradeep / Luy, Mischa (Hrsg.): Verschwörungsdenden. Zwischen Populärkultur und politischer Mobilisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 31–50.
- Hessel, Florian / Luy, Mischa / Chakkarath, Pradeep (2022). Verschwörungsdenden: Zwischen Populärkultur und politischer Mobilisierung. Zu Semantik, Strukturen und Funktionen einer Wahrnehmung- und Deutungskultur: Eine Einleitung. In: Hessel, Florian / Chakkarath, Pradeep / Luy, Mischa (Hrsg.): Verschwörungsdenden. Zwischen Populärkultur und politischer Mobilisierung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 9–30.
- Imhoff, Roland (2020): Antisemitismus, die Legende der jüdischen Weltverschwörung und die Psychologie der Verschwörungsmentalität. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.): Wissen schafft Demokratie, Schwerpunkt: Antisemitismus, Bd. 8. Jena, S. 94–103.
- Kirchhoff, Christine (2020): „Das Gerücht über die Juden“ – zur (Psycho-)Analyse von Antisemitismus und Verschwörungsideologie. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.): Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt: Antisemitismus, Bd. 8, Jena, S. 104–115.
- Kirchhof, Felix / Kroll, Dario / Hentges, Gudrun (2024): „Über aktuellen Antisemitismus haben wir eigentlich nie groß geredet ...“. Schüler*innenperspektiven auf Antisemitismus und Verschwörungstheorien. In: *Politikum*, Heft 2/2024, S. 78–83.
- Kirchhof, Felix / Kroll, Dario / Loske, Alexander / Holzmüller, Lisa (2024): Verschwörungstheorien als Lerngegenstand – politische Bildung gegen Verschwörungsdenden. Online unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/aktuell/termine/f01/begleitmaterial_dipolbas_digital_29-05-24.pdf (Abfrage: 10.10.2024)
- Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) (2013): Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit. Berlin. Online verfügbar unter https://www.kiga-berlin.org/wp-content/uploads/2022/07/KIgA_Widerspruchstoleranz.pdf (Abfrage: 29.09.2024).
- Kistenmacher, Olaf (2021): Latente Formen des Antisemitismus in der Bildungsarbeit. Theoretische Zugänge und Handlungsstrategien. In: Grimm, Marc / Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 167–181.

- Knight, Peter (2000): *Conspiracy Culture. From the Kennedy Assassination to The X-files*. London: Routledge.
- Lindemann, Kai (2024): *Die Politik der Rackets. Zur Praxis der herrschenden Klassen*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Müller, Stefan (2022): Strategien gegen Antisemitismen: Grenzziehende und dialogische Bildung. In: Bernstein, Julia/ Grimm, Marc/ Müller, Stefan (Hrsg.): *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*, Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 484–503.
- Peham, Andreas (2022): *Kritik des Antisemitismus*. Stuttgart: Schmetterling.
- Rajal, Elke (2021): Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. Anregungen für die Bildungsarbeit. In: Grimm, Marc/ Müller, Stefan (Hrsg.): *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 182–197.
- Salzborn, Samuel (2021): Verschwörungsmethoden und Antisemitismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Nr. 35–36/2021: Verschwörungstheorien, S. 41–47.
- Scherr, Albert/ Schäubel, Barbara (2006): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin.
- Scherr, Albert (2010): Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In: Lösch, Bettina/ Thimmel, Andreas (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 303–314.
- Schließler, Clara/ Hellweg, Nele/ Decker, Oliver (2020): Aberglaube, Esoterik und Verschwörungsmethoden in Zeiten der Pandemie. In: Brähler, Elmar/ Decker, Oliver/ Celik, Kazim/ Dischereit, Chana/ Handke, Barbara/ Heller, Aylene (Hrsg.): *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität/ Leipziger Autoritarismus Studie 2020*. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 283–310.
- Seeflen, Georg (2021): Zwischen Thrill und Paranoia. Verschwörungsfantasmen im Kino (und anderswo). In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Nr. 35–36/2021: Verschwörungstheorien, S. 26–33.
- Schmid-Heher, Stefan (2018): „Verschwörung Flache Erde“. Harmlose Spinnerei oder Gefahr für die Demokratie? In: *Medien und politische Kommunikation. Informationen zur Politischen Bildung*. Nr. 43, S. 64– 70. Online verfügbar unter: <https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb43.pdf> (Abfrage: 18.09.2024).
- Schmid-Heher, Stefan (2023): Verschwörungstheorien als Lerngegenstand der Politischen Bildung: Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien. In: Stainer-Hämmerle, Kathrin/ Ingruber, Daniela/ Marschnig, Georg (Hrsg.): *Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 129–161.
- Schnitzer, Simon/ Hampel, Kilian/ Hurrelmann, Klaus (2024): *Jugend in Deutschland 2024 – Verantwortung für die Zukunft? Ja, aber*. Kempten: Datajockey.
- Stainer-Hämmerle, Kathrin/ Ingruber, Daniela/ Marschnig, Georg (Hrsg.) (2023): *Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Taylor, Henry (2018): *CONSPIRACY! Geschichte und Theorie des Paranoiafilms*. Marburg: Schüren.
- Vobruba, Georg (2024): *Das Verschwörungsweltbild. Denken gegen die Moderne*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wallat, Hendrik (2022): Habermas, Hark und andere Apologeten des autoritären Pandemiestaats. Eine polemische Exkursion in die Gedankenwelt der staatsantifaschistischen Linken. In: *Kritiknetz – Zeitschrift für Kritische Theorie der Gesellschaft*, S. 1–23. https://www.kritiknetz.de/images/stories/texte/Wallat_Seuchenstaat.pdf (Abfrage: 10.10.2024).
- Weyand, Jan (2016): *Historische Wissenssoziologie des modernen Antisemitismus*. Göttingen: Wallstein.

Antisemitismus im Kontext Schule und die Abwesenheit von Schulsozialarbeit

Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai

1. Einführung

In der vor fast einem Jahrzehnt begonnenen Fachdebatte um Antisemitismus an Schulen steht vorwiegend das Handeln von Lehrkräften im Fokus der Aufmerksamkeit. Die Schulsozialarbeit wird hingegen bislang kaum als relevante Akteurin in der Bildungs- und Beratungsarbeit gegen Antisemitismus an Schulen in den Blick genommen – und das, obwohl durch den Ausbau von Ganztagsschulen multiprofessionelle Teams inzwischen zum schulischen Alltag gehören.

Vor diesem Hintergrund fragen wir in diesem Beitrag nach der Rolle von Schulsozialarbeit im schulischen Umgang mit Antisemitismus. Dabei richten wir den Blick zunächst auf zwei Leerstellen: Zum einen auf das empirisch bislang wenig erschlossene Feld der Schulsozialarbeit im Kontext von Antisemitismus, zum anderen auf das handlungspraktische Desiderat ihrer systematischen Einbindung in die antisemitismuskritische Bildung und Intervention. Im Weiteren stellen wir unsere fünfteilige Bundesländerstudienreihe „Antisemitismus im Kontext Schule“ vor und diskutieren zentrale empirische Befunde zu strukturellen Bedingungen des schulischen Umgangs mit Antisemitismus und die Bezugnahmen auf die Schulsozialarbeit in den Deutungen von Lehrkräften und jüdischen Schüler:innen. Abschließend leiten wir Implikationen für eine antisemitismuskritische Weiterentwicklung und Professionalisierung der Schulsozialarbeit ab.

2. Schulsozialarbeit und Antisemitismus – Skizzierung einer Leerstelle trotz fachlich passenden Auftrags

Schulsozialarbeiter:innen sind in besonderer Weise prädestiniert, betroffene Schüler:innen und ihre Familien zu unterstützen sowie eine multiperspektivische Fall- und Bildungsarbeit im Kontext von Antisemitismus an Schulen zu leisten. Die Bearbeitung von Konflikten sowie die Intervention in Krisensituationen gehören zu zentralen Aufgabenfeldern der Schulsozialarbeit. Das Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit stellt als Kernaufgaben von Schulsozialarbeit nach §13a SGB VIII die Förderung von „jungen Menschen in ihrer individuel-

len, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung“ sowie den Abbau von „Bildungsbenachteiligungen“ und die Eröffnung von „Bildungschancen“ heraus (Bundesnetzwerk Schulsozialarbeit 2025). Schulsozialarbeiter:innen sollen Lehrkräfte, Schüler:innen und ihre Erziehungsberechtigten in lebensweltorientierter Perspektive beraten, angepasste Gruppen- und Einzelangebote machen und mit weiteren Akteur:innen des Gemeinwesens der Schule kooperieren, im Sinne der Gestaltung einer kinder- und jugendfreundlicheren Umwelt (vgl. Speck 2014).

Gleichwohl bleiben Schulsozialarbeiter:innen im Kontext der Bearbeitung antisemitischer Vorfälle weitgehend unsichtbar. Dabei gelten Schulen, aber auch Gedenkstätten, als zentrale Instanzen der Prävention und Bearbeitung von Antisemitismus in der Gegenwartsgesellschaft (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022a, b). Die Befunde aus aktuellen Studien zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen und Gedenkstätten verweisen zudem auf ein Delegationsverhältnis. Schulen setzen auf die Wirkung der historischen Orte und übertragen der Gedenkstättenpädagogik den Auftrag der emotionalen Berührung von Schüler:innen. Teilweise werden Gedenkstättenbesuche initiiert als Maßnahme nach antisemitischen Übergriffen an Schulen. Zugleich beschreiben gedenkstättenpädagogische Teams in einer Erhebung an vier Gedenkstätten unrealistische Erwartungen von Politik und Schule. Ein Gedenkstättenpädagoge bezeichnet dabei die Formate an Gedenkstätten als „Kurzzeit-Pädagogik“ (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022, S. 23). Auch Lehrkräfte berichten von fehlenden zeitlichen Ressourcen im Unterricht sowie einer Überforderung, auf die von einer Lehrkraft als „Zwischendurch-Antisemitismus“ (vgl. ebd., S. 107) bezeichneten Vorfälle im Schulalltag angemessen einzugehen. Es zeigt sich eine Dissonanz zwischen den Erwartungen an Lehrkräfte und Gedenkstättenpädagog:innen einerseits und deren Einschätzung ihres fachlich wie zeitlich limitierten Handlungsspielraums andererseits. Im Gegensatz zu Lehrkräften und Gedenkstättenpädagog:innen haben Schulsozialarbeiter:innen jedoch in der Anlage ihrer Rolle die Möglichkeit, prozessorientierte Bildungsarbeit zu Antisemitismus mit einem direkten kontextspezifischen Bezug zur jeweiligen Schule umzusetzen. Auch hinsichtlich der Bearbeitung antisemitischer Übergriffe an Schulen verfügen Schulsozialarbeiter:innen über ein fachliches Mandat, Vorfälle aufzugreifen und Betroffene längerfristig zu begleiten – Aufgaben, die Lehrkräfte in dieser Form nur eingeschränkt leisten können.

3. Forschungsstand

Die Relevanz von Antisemitismus im schulischen Alltag ist seit den im Jahr 2017 bekannt gewordenen antisemitischen Übergriffen gegen einen jüdischen Schüler in Berlin-Friedenau verstärkt in den medialen und fachlichen Diskurs gerückt. Mit der Weiterentwicklung und Aktualisierung empirischer Forschung zu Anti-

semitismus aus jüdischen Perspektiven und in institutionellen Kontexten, neuen Formen der Thematisierung innerhalb der jüdischen Community und nicht zuletzt durch die Etablierung von antisemitismusfokussierten Bildungs-, Melde- und Beratungsstellen rücken antisemitische Verhältnisse in Bildungsinstitutionen zunehmend in den Fokus der Forschung und Debatte. Dabei nimmt die Schulsozialarbeit – entgegen ihrem professionellen Auftrag – keine zentrale Rolle im Diskurs um Prävention von Antisemitismus an Schulen ein. In der fachwissenschaftlichen Literatur gibt es nur vereinzelte Beiträge, in denen Antisemitismus als Thema der Sozialen Arbeit diskutiert wird (vgl. u. a. Küpper/Radvan/Chernivsky 2018; Perko 2020; Lehnert 2021). In den Curricula der Studiengänge Sozialer Arbeit spiegelt sich die Forschungslücke Antisemitismus deutlich wider. Es fehlt an Lehrangeboten, die Studierenden ermöglichen würden, ein Problembewusstsein zu entwickeln – sowohl für die gesellschaftlichen Ursachen als auch für die ideologischen Grundlagen antisemitischer Gewaltverhältnisse (vgl. Stender et al. 2010). In einem weiteren Artikel schrieb Wolfram Stender von einer „institutionellen Amnesie“, die dazu beiträgt, dass die jüdische Tradition und Geschichte der Sozialen Arbeit, die Wirkungsgeschichte der Shoah und Antisemitismus als spezifischer Gegenstand sozialarbeiterischer Praxis institutionell verdrängt und dethematisiert werden (hierzu auch der Beitrag von Stender in diesem Band). Traditionsgemäß wird Antisemitismus nicht als strukturelle Gewaltform oder konkrete Benachteiligung von Jüdinnen und Juden verstanden, sondern vorrangig als Vorurteil, oder auch als Unterkategorie von Rassismus eingeordnet (vgl. Schäuble/Radvan 2016; Chernivsky 2017; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023). Die Historisierung und die damit einhergehende Distanzierung von Antisemitismus haben institutionelle Desiderate begünstigt, die historisch gewachsen sind und sich nicht nur im schulischen Bereich zeigen, sondern auch in anderen professionellen Handlungsfeldern – etwa in der Opfer- und Antidiskriminierungsberatung oder auch im psychotherapeutischen Kontext (vgl. Chernivsky 2025a). Der Bedarf an Schutz vor antisemitischer Gewalt und Betroffenenberatung ist erst in den letzten Jahren in den Fokus fachlicher Diskussionen innerhalb der Sozialen Arbeit gerückt (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023b; Chernivsky 2025b). Solche Leerstellen unterminieren die Fähigkeit professioneller Fachkräfte – darunter auch Schulsozialarbeiter:innen –, Antisemitismus im institutionellen Handeln wahrzunehmen, angemessen zu bearbeiten und Betroffenen eine kontextualisierte Einordnung ihrer Erfahrungen zu ermöglichen. So wurde über Jahrzehnte darauf verzichtet, Antisemitismuserfahrungen empirisch zu untersuchen. Einige Langzeitstudien in der Tradition der Einstellungsforschung fragten nach dem Ausmaß antisemitischer Einstellungen innerhalb der nichtjüdischen Bevölkerung (vgl. u. a. Heitmeyer 2004), außen vor blieben die Perspektiven Betroffener (vgl. Antisemitismusbericht 2017). Die Erhebung antisemitischer Einstellungen erfolgte in den Studien meist eingebettet in breitere Einstellungskomplexe und beruhte über Jahre hinweg auf unveränderten Items, deren Aussa-

gekrafft und Reliabilität im Zeitverlauf abnehmen (vgl. Decker/Reimer-Gordinskaya 2024).

Erst mit dem Antisemitismusbericht des II. Unabhängigen Exper:innenkreises des Deutschen Bundestages (2017) wurde die Forschungslücke zu Antisemitismus aus jüdischen Perspektiven benannt und mit einer ersten Studie bearbeitet (vgl. Zick et al. 2017). Seitdem sind mehrere Studien zu Selbstthematisierungen und Erfahrungen von Jüdinnen und Juden entstanden (vgl. u. a. Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2022; Reimer-Gordinskaya/Tziesche 2020; Fehlberg/Kranz 2024). Diese Studien schlossen an die ersten qualitativen Studien zu Differenzkonstruktionen von nichtjüdischen Jugendlichen sowie Fachkräften der Jugendarbeit an (vgl. Stender et al. 2010; Radvan 2010; Schäuble/Scherr 2006). Zu den neueren sozialwissenschaftlichen Studien zählt die im Folgenden vorgestellte, seit dem Jahr 2018 laufende Bundesländerstudienreihe „Antisemitismus im Kontext Schule“, die sich mit Erfahrungen der jüdischen Schüler:innen, Lehrkräfte, Schulleitungen sowie Schulsozialarbeiter:innen befasst.

4. Anlage der Bundesländerstudienreihe zu Antisemitismus im Kontext Schule

Die Bundesländerstudienreihe Antisemitismus im Kontext Schule wird seit 2018 am Forschungsbereich des Kompetenzzentrums für antisemitismuskritische Bildung und Forschung (KoAs) in Kooperation mit der FH Potsdam durchgeführt, ab 2026 in Kooperation mit der Universität Tübingen. Bislang wurden regionale Studien in Berlin, Baden-Württemberg, Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt umgesetzt. In einer bundesweiten Familienstudie, gestartet 2017, wurden zudem Erfahrungen mit Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven jüdischer Jugendlicher und jüdischer Familien untersucht.

Das Erkenntnisinteresse der Studienreihe betrifft die Erfahrungen, Wahrnehmungen, Deutungen und narrativen Praktiken im Umgang mit Antisemitismus aus den Perspektiven von (ehemaligen) jüdischen Schüler:innen, Lehrkräften, Schulleitungen Schulsozialarbeiter:innen sowie Akteur:innen aus der Bildungspolitik. Durch die multiperspektivische Anlage der Studie ist es möglich, diese verschiedenen Perspektiven zu vergleichen und zu kontrastieren.

Die Erhebungen beinhalten die offenen, erzählanregenden Verfahren des narrativen Interviews und der Gruppendiskussion. Mit diesem Stimulus werden die Studienteilnehmer:innen in narrativen Interviews zu freien Stegreiferzählungen eingeladen: „Wenn Du in deiner Biografie zurückdenkst, wie kommst Du mit Antisemitismus in Berührung?“. In den Gruppendiskussionen mit (ehemaligen) jüdischen Schüler:innen sowie mit Schulsozialarbeiter:innen und Lehrkräften bitten wir darum, sich offen über die Erfahrungen mit Antisemitismus im Schul-

kontext auszutauschen. Die Datenanalyse erfolgt einerseits durch sequenzanalytische (vgl. Rosenthal 2015) und andererseits durch kategoriale Zugänge, indem im Sinne der Grounded Theory-Methodologie (vgl. Clarke 2012, Strauss 1998) ein materialübergreifendes Kodiersystem entwickelt und in Interpretationsrunden Schlüsselkategorien gebildet werden.

5. Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven jüdischer Schüler:innen

Jüdische (ehemalige) Schüler:innen aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen nahmen im Rahmen der Studienreihe an narrativen Interviews und Gruppendiskussionen teil. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen besuchten zum Interviewzeitpunkt noch eine öffentliche Schule oder blickten auf die zurückliegende Schulzeit zurück. Die Bandbreite der von ihnen geschilderten Erfahrungen reicht von subtileren Formen der Besonderung und Exponierung, über Verhöhnung und Beleidigungen bis hin zu Gewaltdrohungen und Übergriffen. Interventionen blieben häufig aus; die grenzüberschreitenden Erfahrungen mussten von den Betroffenen ohne die Unterstützung vertrauensvoller Ansprechpersonen verarbeitet werden. Einige Interviewpartner:innen berichteten, sie seien nach antisemitischen Beleidigungen von Lehrkräften aufgefordert worden, diese nicht ernst zu nehmen. So erinnert eine Schülerin:

„da hat jemand irgendwie einen Witz gemacht (.) [...] also, ne (.) und (.) ich fand das halt nicht lustig ((lacht)) (.) und ich versteh auch nicht, wie man (.) wie man das lustig finden kann (.) und (.) die Lehrerin (.) die dann so meinte – Ja, man muss einfach auch mal lernen, Dinge nicht so ernst zu nehmen immer (.) Ja, also man muss halt einfach auch mal lernen, dass (.) dass das halt einfach nur ein blöder Jugendwitz ist, und Jugendliche machen halt blöde Witze und (.) ja (.) aber so was dann halt von einer nichtjüdischen Lehrerin zu hören ist halt auch (.) ((lacht)) (.) ist halt auch blöd“ (Schülerin, Baden-Württemberg)

In dieser Sequenz erinnert die Schülerin eine Szene rund um einen antisemitischen „Witz“ im Schulkontext. Sie bringt ihr Unverständnis darüber zum Ausdruck, dass antisemitische Sprache als „lustig“ empfunden wird. Die verletzend Erfahrung wird verstärkt durch das Ausbleiben einer Intervention der offenbar anwesenden Lehrkraft und durch deren Unterlassen, die betroffene Schülerin zu schützen. Stattdessen relativiert die Lehrkraft in der Erinnerung der Schülerin die antisemitische Sprachhandlung als „blöder Jugendwitz“ und fordert die jüdische Schülerin zu einem Lernprozess auf, dessen Ergebnis sein sollte, den gewaltförmigen Inhalt antisemitischer Sprache „nicht so ernst zu nehmen“. Die Lehr-

kraft nutzt dabei eine an Schulen verbreitete Legitimationsform antisemitischer Sprache: Sie ordnet die Sprachhandlungen als jugendtypisches Verhalten ein, das nicht weiter ernst zu nehmen sei und normalisiert damit die antisemitische Sprache. Die Bagatellisierung und Entpolitisierung antisemitischer Äußerungen stellt ein zentrales Strukturmerkmal im schulischen Umgang mit Antisemitismus dar (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023). Die Aufforderung der Lehrkraft an die jüdische Schülerin, antisemitische Witze nicht ernst zu nehmen, kann als Teil einer Strukturlogik gesehen werden. Lehrkräfte erläutern ihren Umgang mit antisemitischen Übergriffen oftmals nach einer Handlungslogik, der zufolge Antisemitismus an Schulen erst durch seine Thematisierung und Benennung zum Problem würde, und nicht bereits durch den gewaltvollen Inhalt der getätigten Äußerungen. Die Schülerin ordnet die Erfahrung der pro-aktiven Relativierung antisemitischer Sprache durch eine nichtjüdische Lehrerin als „blöd“ ein. Sie thematisiert damit in ihren Worten die empirisch bereits verdichtete Divergenz zwischen jüdischen und nichtjüdischen Perspektiven auf antisemitische Situationen (vgl. Antisemitismusbericht 2017, S. 93).

Die interviewten jüdischen Schüler:innen der Bundesländerstudienreihe schildern nahezu übereinstimmend, dass ihre ersten Erinnerungen an Situationen, die sie rückblickend als antisemitisch einordnen, früh in ihrer Biografie verankert sind. So steigt beispielsweise eine Schülerin aus Sachsen auf die Frage, was sie biografisch mit Antisemitismus verbindet:

„Muss an mehrere Situationen denken [...] schon von der Grundschule her“
(jüdische Schülerin, Sachsen)

Die Schülerin verknüpft mit Antisemitismus kein einzelnes oder herausragendes Ereignis, sondern assoziiert „mehrere Situationen“, seit Beginn ihrer Schulzeit. Ähnlich erinnern sich andere (ehemalige) Schülerinnen an Situationen im Grundschulalter, in denen ihre jüdische Zugehörigkeit von Mitschülerinnen oder Lehrkräften mit negativen Eigenschaften verknüpft oder abwertend kommentiert wurde. Als jüdische Kinder an öffentlichen Schulen lernten sie früh, dass ihre jüdische Zugehörigkeit, Familiengeschichte oder Identität irritierten oder ablehnende Reaktionen hervorriefen und mit Nachteilen verbunden wurden.

Jüdische Jugendliche entwickeln früh Strategien im Umgang mit ihrer jüdischen Zugehörigkeit, etwa, indem sie diese im schulischen Kontext gegenüber Gleichaltrigen zurückhalten. Sie können in der Schule nicht unbefangen über familiäre Ereignisse, Familiengeschichte, Feiertage oder Reisen erzählen, ohne das Risiko, benachteiligt zu werden. In der Kommunikation mit dem nichtjüdischen Umfeld lernen sie, einen inneren Filter einzuziehen und sich situativ dem Umfeld anzupassen. Dabei geht es nicht nur um manifeste Übergriffe, sondern um das beeinträchtigte Wohlbefinden – eine wichtige Voraussetzung für die Identitätsentwicklung junger Menschen. So resümiert eine junge Erwachsene rückblickend

auf ihre Schulzeit, worum es ihr und den meisten ihrer jüdischen Freund:innen beim Nicht-Zeigen ihrer jüdischen Zugehörigkeit ging:

„die meisten (.) jüdischen Freunde die ich hatte (.) die haben sich auch (.) so gar nicht so richtig geoutet so ja ich bin [...] also ich glaub (.) so das ist aber auch meine subjektive so (.) Meinung ja dass man sich nicht wohl genug gefühlt hat um das einfach so offen auszusprechen“ (junge Erwachsene, Sachsen-Anhalt)

Deutlich wird in dieser Sequenz, dass die Erfahrungen jüdischer Kinder und Jugendlicher eng mit der grundlegenden Frage verknüpft sind, inwieweit die Teilhabe und Sichtbarkeit von jüdischen Kindern überhaupt möglich sind. Die Erfahrung, einen wesentlichen Teil der eigenen Identität im Raum Schule nicht leben oder einbringen zu können, ist als Ausdruck institutionellen Antisemitismus zu verstehen (vgl. hierzu Grünberg 2013; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024).

Eine Thüringer Schülerin thematisiert im Interview im Rahmen der Studie explizit die Rolle der Schulsozialarbeit. Dem geht eine längere Interviewpassage voraus, in der die zum Zeitpunkt des Interviews 16-jährige Schülerin von der Alltäglichkeit antisemitischer Beleidigungen in ihrer Schullaufbahn berichtet, auf die vonseiten der Lehrkräfte ihrer Schilderung nach nicht reagiert wird. Schließlich erlebt sie einen Übergriff, in dem Mitschüler:innen einander auffordern, sie antisemitisch zu beleidigen.

„[...] zum Beispiel einmal hat dann ein Mädchen einen Jungen aufgefordert – sag mal zu ihr „Drecksjude“ (.) so hat er dann gesagt (.) und ich bin dann (.) ein bisschen ausgerastet“ (Schülerin, Z. 32 ff.).

Nach ihrer Schilderung handelt es sich dabei um eine Art Mutprobe, bei der eine Mitschülerin einen Mitschüler aufforderte, die Interviewte antisemitisch zu beleidigen. Die Interviewpartnerin erzählt, dass sie daraufhin „ein bisschen ausgerastet sei“. Deutlich wird, dass sie sich offenbar selbst gegen die Angriffe ihrer Mitschüler:innen zur Wehr setzen muss. Sie benennt ihre Emotion, schwächt jedoch deren Intensität durch das Adverb ‚ein bisschen‘ ab. Die von ihr erinnerten Reaktionen auf den Angriff stehen im Kontrast zur ansonsten beschriebenen Passivität und Indifferenz von Lehrkräften gegenüber antisemitischer Sprache. Es wird deutlich, dass die antisemitischen Ressentiments unter Schüler:innen anschlussfähig sind und im Verständnis vieler Lehrkräfte als verständlich angesehen werden. Sie fungieren als Teil eines flexibel abrufbaren antisemitischen Wissensrepertoires, das jederzeit aktiviert werden kann. Zudem ist nicht auszuschließen, dass dieses antisemitische Wissen – neben familiären und sozialen Räumen – auch im Unterricht mitvermittelt wird, etwa durch Bilder oder geschichtliche Einordnungen, selbst wenn diese im Kontext pädagogischer Aufklärung eingesetzt werden. Jüdische Schüler:innen sind häufig auf sich allein gestellt, wenn es dar-

um geht, antisemitische Erfahrungen zu benennen oder sich dagegen zu wehren. Solidarische Reaktionen oder Schutzmechanismen durch Schule oder Peers sind hingegen eine Ausnahme.

Darüber hinaus berichtet dieselbe Schülerin, dass es an ihrer Schule eine Sozialarbeiterin gibt, die den Schüler:innen bei Problemen als Ansprechperson zur Verfügung steht. Bei Antisemitismuserfahrungen sei die Sozialarbeiterin allerdings nicht hilfreich, da sie sich „nicht wirklich [...] in diese Situation einvollziehen [sic!] [kann], um irgendwie zu verstehen, wie sehr es auch manchmal schmerzt halt, solche Aussagen zu hören“ (Schülerin, Z. 298 ff.). An ihrer Schule gibt es ihrer Wahrnehmung nach keine Personen, „die das auch gut nachvollziehen können und auch verstehen und auch wissen, wie man damit umgeht und ist halt ein bisschen traurig, weil ich finde, dass so eine Person ist an fast jeder Schule nötig“ (Schülerin, Z. 303 ff.). Die Sequenz zeigt auch, dass der Schülerin bewusst ist, dass Antisemitismus nicht unmittelbar nachvollziehbar ist und dass es dafür spezifischer Voraussetzungen bedarf.

Die Befunde der Studienreihe zeigen, dass die Anerkennung und Einordnung von Antisemitismuserfahrungen in schulischen Kontexten vielfach eine Leerstelle darstellen. Eltern und (ehemalige) jüdische Schüler:innen berichten von Indifferenz, zum Teil auch von Passivität und fehlender Bearbeitung seitens der Lehrkräfte. In der Schilderung der Schülerin wird der Bedarf deutlich, eine verlässliche Ansprechperson an der Schule zu haben, die jüdische Schüler:innen in ihren Erfahrungen versteht und diese validiert. Die Maßnahmen gegen rechtsextreme und antisemitische Vorfälle an ihrer Schule sind laut der Schülerin wirkungslos geblieben und haben das Problem teilweise noch verstärkt, indem sie verhöhrende Reaktionen wie das Lachen der Mitschüler:innen hervorbrachten.

Die Schülerin konkretisiert schließlich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen, dass eine Ansprechperson innerhalb der Schule sinnvoll wäre, an die sich die Schüler:innen bei Diskriminierungserfahrungen wenden können. In der weiteren Sequenz denkt sie über Kriterien nach, die eine unterstützende Person aus ihrer Sicht erfüllen sollte. Als Beispiele nennt sie eine jüdische Person, eine Lehrkraft oder einen Sozialarbeiter. Deutlich wird dabei, dass eine geeignete Ansprechperson aus ihrer Perspektive jüdische Erfahrungen repräsentieren oder nachvollziehen können sollte – jemand, der ansprechbar ist, ‚einen versteht‘ und über entsprechendes Wissen verfügt.

„Meiner Meinung nach sollte man eine (.) eventuell eine Person haben (.) zum Beispiel ein Lehrer (.) oder einfach eine Person, die jüdisch ist, vielleicht ein Sozial (.) äh Sozialarbeiter (.) oder jemand wo man zu denen gehen kann und einfach (.) eine Person, die einen verstehen kann auf jeden Fall, damit man zu der sagen kann – yo (.) die haben das gesagt, das war sehr verletzend [...] und dass die dann sagen – okay (.) wir werden mit denen drüber reden (.) und anstatt zu sagen – das war so schlimm, das ist so gefährlich, das man aufklärt (.) warum es schlimm ist [...] aber ich finde man sollte

jemanden haben, der sich damit auskennt (.) so (.) nicht auch nur für Juden, sondern halt generell für (.) Minderheiten (.) wo man (.) eine Person, die das halt wirklich gut erklären kann (.) und klar machen kann, warum es nicht okay ist (.) ich kann es nicht so gut machen, weil wenn ich sage – mach das nicht, dann werde ich oft nicht ernst genommen (.) das hat jetzt (.) meiner Meinung nach nicht wirklich was damit zu tun dass ich Jude bin, sondern (.) dass Menschen mich oft nicht ernst nehmen (.) ich weiß nicht wieso (.) (.) ich finde auch generell viele Leute werden nicht ernst genommen, wenn sie (.) sagen (.) das ist (.) das eine Aussage rassistisch, antisemitisch oder so war“ (Schülerin, Z. 242 ff.).

Im Vordergrund steht hier weniger die individuelle Unterstützung bei Antisemitismus als vielmehr die Fähigkeit einer Ansprechperson, auch andere Erfahrungen zu verstehen. Auf diese Weise können die sie verletzenden Situationen kritisch eingeordnet und die Erfahrung der Betroffenen validiert werden. Die interviewte Schülerin betont, dass eine solche Ansprechperson nicht nur für jüdische Schüler:innen wichtig sei, sondern „generell für Minderheiten“. Die Schülerin betont, dass sie von ihren Mitschüler:innen „oft nicht ernst genommen“ wird, wenn sie selbst versucht, Aufklärungsarbeit zu leisten. Dies habe ihrer Meinung nach nichts damit zu tun, dass sie jüdisch sei, sondern dass sie selbst und „auch generell viele Leute“ grundsätzlich nicht ernst genommen würden, wenn sie bei rassistischen und antisemitischen Äußerungen intervenieren. Ihr Wunsch nach einer geeigneten Ansprechperson verlagert damit auch die gefühlte Verantwortung von der jüdischen Schülerin auf eine fachkundige Person an der Schule, die mit den verschiedenen Formen von Diskriminierung vertraut und entsprechend geschult ist.

Die Sequenz kann insgesamt gedeutet werden als Bedarf nach einem wirksamen, betroffenenorientierten Schutz gegen Antisemitismus, mit dem die Verantwortung für Intervention definiert und der Umgang mit Antisemitismus um die Perspektive der von Gewalt Betroffenen erweitert wird. Die Sequenz verdeutlicht damit auch die konstant hohe Belastung der Schülerin, die als junge Person regelmäßig Antisemitismus erlebt und dagegen interveniert.

6. Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven von Schulsozialarbeiter:innen

In einem Einzelinterview der Berliner Studie geht eine Schulsozialarbeiterin ausführlich auf ihre biografischen Bezüge zum Thema Antisemitismus ein. Ähnlich wie viele der interviewten Lehrkräfte resümiert sie auf die Eingangsfrage nach ihren Berührungen mit Antisemitismus zunächst, dass sie sich damit bisher „nicht explizit“ auseinandergesetzt habe. Mit Beginn ihres Erzählflusses erinnert sie ver-

schiedene Situationen, in denen ihr Antisemitismus begegnet ist, und beschreibt diese gegenüber der Interviewerin. Besonders hebt sie die alltägliche Präsenz antisemitischer Sprache in ihrer Kindheit hervor – etwa durch Redewendungen, Witze und subtile Anspielungen:

„Also ich habe mich explizit mit Antisemitismus so noch nie auseinandergesetzt, würde ich jetzt fast behaupten wollen, obwohl das so auch nicht ganz stimmt. Also ich kann mich erinnern, in meinen Kindertagen gab es einen Spruch meiner Großmutter, den habe ich nie hinterfragt. Mir ist später dann klargeworden, was es überhaupt war und habe mich erst mal damit wirklich auseinandergesetzt. Und der Spruch lautete: 'Wir sind damals gerannt wie die Davidls.' Und ich habe mir immer ein Auto vorgestellt. was ist das für ein Auto, was für ein Fahrzeug, so als Kind. Bis ich mir dann irgendwann mal bewusst wurde [...] War ja kein Fahrzeug, sondern das war eine Erinnerung meiner Großmutter vor den Judenpogromen im Nazideutschland. Und da gab es diesen Spruch, die hat da nicht darüber nachgedacht. Die war auch-. Ich kann mich nicht erinnern, dass die irgendetwas gegen irgendeinen Menschen gehabt hätte und trotzdem war dieser Satz irgendwo im Sprachgebrauch. Und da ist mir aufgefallen, dass wir in der Sprache so ganz vieles haben, was antisemitisch ist, ohne dass man ein Bewusstsein darüber hat, dass das so ist.“ (Schulsozialarbeiterin, Berlin)

Die interviewte Schulsozialarbeiterin schildert in dieser Sequenz die Präsenz einer antisemitischen Redewendung in ihrer Kindheit, die sie erst später, in einem eigenen Auseinandersetzungsprozess, durch Nachdenken und Aufschreiben entschlüsselt hat. Es geht dabei um eine offenbar regelmäßig gehörte Redewendung der Großmutter. An ihrem eigenen Beispiel resümiert sie die Präsenz und das Ausmaß antisemitischer Inhalte in der Sprache, in der „wir [...] so ganz vieles haben, was antisemitisch ist, ohne dass man ein Bewusstsein darüber hat“. Antisemitische Sprache scheint in dieser Deutung als etwas Präsen-tes, das von der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft („man“) sprachlich reproduziert wird und dieser zugleich nicht bewusst zugänglich ist. Typisch für solche familienbezogenen Erinnerungen sind die familiären Verteidigungserzählungen zur eigenen Großmutter (siehe hierzu auch Lorenz-Sinai 2024). So betont die Schulsozialarbeiterin, dass die Großmutter über das antisemitische Sprachbild nicht „nachgedacht“ habe und auch ansonsten nie „irgendetwas gegen irgendeinen Menschen gehabt hätte“. Die Großmutter erscheint damit als unschuldige Trägerin einer Sprachpraktik (vgl. hierzu die Studie von Lorenz-Sinai 2024). Die Interviewpartnerin kann auf diese Weise die Handlung von der Person der Großmutter im Interview trennen und sich kritisch-reflektierend auf den „Spruch“ beziehen, anhand dessen sie die Wirkmächtigkeit und Weitergabe antisemitischer Wissensbestände verdeutlicht.

Auch die Interviews mit Lehrkräften im Rahmen der Bundesländerstudienreihe zeigen, dass Antisemitismus von ihnen (und von einzelnen interviewten Schulsozialarbeiter:innen) nicht als Teil der je eigenen Lebenswelt, sondern überwiegend biografisch entkoppelt wahrgenommen wird. Die ersten bewussten Berührungspunkte mit gegenwärtigem Antisemitismus werden von den befragten Lehrkräften überwiegend in der Zeit des Referendariats oder zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn verortet. Häufig handelt es sich um Erlebnisse wie die Besuche der Gedenkstätten, wo Antisemitismus eher historisch in Erscheinung tritt.

„In Thüringen, an der Schule, wo ich war, da gab es keinen Antisemitismus. Und auch in den anderen Schulen hab ich nichts von Antisemitismus wahrgenommen“ (Lehrer:in 2 Thüringen, Z. 2).

In der regionalen Studie in Baden-Württemberg nimmt eine Schulsozialarbeiterin zusammen mit zwei Lehrkräften an einer Gruppendiskussion teil. In ihren Ergänzungen und Diskussionsbeiträgen wird deutlich, wie sie antisemitische Beleidigungen als Teil des Schulalltags im Hort erlebt. Sie führt im Weiteren den auch unter Lehrkräften verbreitete Erklärungsansatz der fehlenden Begegnung ein, wie in der folgenden Sequenz:

„[...] das ist einfach als Schimpfwort und deswegen war das mein einfach wirklich sehr große Wunsch, dass die einfach dann mit (.) jüdischem Leben in Kontakt treten, dass sie diese entweder mit den Schulen, wenn das halt möglich ist, oder dass sie am einfachsten einfach in eine jüdische Gemeinde gehen, in ein jüdisches Jugendzentrum (.) Dass sie jüdische Jugendliche sehen und das funktioniert einfach an unserer Schule nicht(.)“ (Schulsozialarbeiterin, Gruppendiskussion 6 Baden-Württemberg)

Die Schulsozialarbeiterin formuliert hier ihren Wunsch „mit (.) jüdischem Leben in Kontakt [zu] treten“ als Intervention gegen die Präsenz antisemitischer Schimpfwörter. Das Sehen jüdischer Jugendlicher, der Gang „in eine jüdische Gemeinde, in ein jüdisches Jugendzentrum“ werden als Mittel angeführt, wodurch nichtjüdische Schüler:innen lernen sollen, sich nicht mehr antisemitisch zu äußern. Dabei werden die Erklärungen für Antisemitismus bei Juden:Jüdinnen selbst gesucht, statt dass die Funktionen, die antisemitische Äußerungen für die Jugendlichen haben und die damit zusammenhängenden Emotionen zum Gegenstand einer Auseinandersetzung werden. Antisemitismus scheint damit korrigierbar durch positive Erfahrungen mit jüdischen Personen, die dadurch objektiviert werden als Bildungsobjekte.

In der Gruppendiskussion wird deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin bei der Deutung problematischer Situationen potenziell über andere – teils erweiterte – Zugänge verfügt als Lehrkräfte. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass auch sie

auf problematische Interventionsansätze zurückgreift, etwa auf begegnungspädagogische Konzepte. Es zeigt sich zudem, dass auch Schulsozialarbeiter:innen auf antisemitismuskritische Sensibilisierung sowie begleitende externe Beratung angewiesen sind, da entsprechende Qualifikationen in ihrer Hochschulausbildung oftmals nicht systematisch vermittelt werden.

7. Diskussion und Ausblick

Die Studien verdeutlichen, dass Lehrkräfte sich häufig in der alleinigen Verantwortung sehen, antisemitische Vorfälle zu bewältigen – vermutlich im Kontext gesellschaftlicher und bildungspolitischer Erwartungshaltungen. Jüdische Schüler:innen und ihre Familien berichten dabei nur selten von unterstützenden Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit bei antisemitischen Belastungen im Schulalltag. Der Fokus bei Antisemitismus liegt dabei vorwiegend auf der pädagogischen Prävention und der Idee, antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen umkehren zu müssen. Die Fokussierung auf vermeintliche Gesinnung und Konflikte unter Schüler:innen lässt die dahinterliegenden Strukturen, aber vor allem die Betroffenen verschwinden – ihre Erfahrungen und Bedarfe werden in den Interviews und Gruppendiskussionen nicht benannt. An das Dispositiv der Pädagogik gegen Antisemitismus als Lösungsansatz werden hohe Erwartungen gesetzt – als könnten Informationen über das Judentums und die Geschichte sowie Wissen über Antisemitismus ein Problem bewältigen, das die gesamte Gesellschaft bis heute nicht gelöst hat.

Seit dem 7. Oktober 2023 hat sich die Sicherheit jüdischer Schüler:innen dramatisch verschärft. Die Beratungsstatistik von OFEK e. V. sowie der hohe Anteil schulbezogener Fälle verdeutlichen die zunehmende gesellschaftliche Virulenz von Antisemitismus im schulischen Kontext, mit einem messbaren Anstieg verbaler wie auch tätlicher Gewalt. Gerade in dieser Situation braucht es die Schulsozialarbeit als zentrale Ressource: Einerseits zur Begleitung betroffener Schüler:innen und ihrer Familien, andererseits als niedrigschwellige Anlaufstelle innerhalb der Schule. Voraussetzung dafür ist eine enge Zusammenarbeit mit dem Kollegium sowie mit unabhängigen Beratungsstellen, um gemeinsame Fallarbeit zu ermöglichen. Die hier im Artikel vorgestellten Befunde entspringen den Erhebungen, die vor dem 7. Oktober 2023 stattgefunden haben.

Eine zentrale Voraussetzung für die antisemitismuskritische Schulsozialarbeit ist die Entwicklung einer entsprechenden Kompetenz, Antisemitismus als Ideologie und Machtverhältnis, als tradierte, aber auch gegenwartsrelevante Gewaltform zu erkennen, mit dem eigenen beruflichen Umfeld zu verbinden und gleichzeitig die betroffenen Kinder im Blick zu haben. Dabei ist es wichtig, von ihrer Präsenz in der Schulgemeinschaft auszugehen, auch wenn die Einzelnen nicht erkennbar sind.

Da Antisemitismus als Ideologie und kollektiver Wissensbestand zwischen unterschiedlichen Positionen verbindet und antidemokratische Tendenzen oszilliert, ist es wichtig, bei einer jeden antisemitischen Sprachhandlung zu intervenieren, unabhängig davon, ob jüdische Schüler:innen dabei sind oder nicht. Genau hier zeigt sich eine der größten Leerstellen: Die weithin bekannte gesellschaftliche Schwierigkeit, Antisemitismus zu erkennen und zunächst für sich selbst einzuordnen stellt ein strukturelles Desiderat dar, das auch in Bildungseinrichtungen deutlich wird. Erst auf der Grundlage einer sensiblen Haltung gegenüber Antisemitismus als Gewaltform, die mit der eigenen schulischen Praxis verbunden und durch ebenjene Praxis reproduziert werden kann, wird es möglich, eine angemessene Unterstützung zu leisten, die nicht allein über einen präventiv-pädagogischen Anspruch definiert ist, sondern von der Wirkung von Gewalttaten ausgeht. Betroffene fragen sich zwangsläufig, ob ihre Wahrnehmung übertrieben sei, und ob ihr Erleben in den Augen der anderen nachhallt. Gerade bei antisemitischen Vorfällen ist es wichtig, Betroffenen das Gefühl zu vermitteln, dass ihre Erfahrung ernstgenommen wird, und ihre Deutung eingewoben ist in ein gesellschaftliches Umfeld, in dem antisemitische Strukturen auch bei anderen wirksam sind.

Schulsozialarbeiter:innen können Lehrkräfte darin unterstützen, die subtil oder auch offen manifestierten antisemitischen Sprachhandlungen einzuordnen und die Gespräche mit betroffenen Schüler:innen sowie Familien zu begleiten. Die Rolle der Schulsozialarbeit sollte weniger in der Vermittlung von Bildungsinhalten zur Prävention von Antisemitismus gesucht werden, sondern eher in der fallbezogenen Beratung und Vermittlung. Während Lehrkräfte in einem hierarchischen Verhältnis zu Schüler:innen stehen und an curriculare Vorgaben gebunden sind, verfügen Schulsozialarbeiter:innen über die professionellen Voraussetzungen, um vertrauensbasierte Interventionsräume zu gestalten.

Gleichwohl stellt sich die Frage, wie Schulsozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen angemessen qualifiziert werden können, um dieser Aufgabe gerecht zu werden und anderen schulischen Akteur:innen Unterstützung anbieten zu können. Im Studium, in der Ausbildung bestehen erhebliche Lücken und die ersten Berührungen mit Antisemitismus erfolgen in der Praxis, insbesondere dann, wenn Beschwerden oder Vorfälle auftreten. An Schulen fungieren diese Momente als die ersten Konfrontationen mit der Erfahrungsdivergenz, die sich in der Einschätzung des Antisemitismus unter jüdischen Schüler:innen einerseits und der nichtbetroffenen schulischen Akteur:innen andererseits zeigen.

Im Zusammenhang mit der Fallberatung sind auch weitere institutionelle Lücken relevant – die angenommene Abwesenheit von Jüdinnen und Juden oder auch der mangelnde Fokus auf Realitäten und Perspektiven von jüdischen Zielgruppen in der Sozialen Arbeit. Ein erweitertes Verständnis von Antisemitismus, das über reflexhafte historische Bezugnahmen hinausgeht und Antisemitismus als gegenwärtiges, in schulischen Kontexten strukturell wirksames Problem

begreift, kann den Anstoß für institutionelle Aufarbeitung geben und den Blick auf ganzheitliche, multiprofessionell abgestimmte Interventionsstrategien verlagern. Hinzu kommt, dass in Schulen häufig die Vorstellung vorherrscht, Prävention gegen Antisemitismus könne allein durch Bildung geleistet werden. Ohne eine abgestimmte und institutionell definierte Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen – so unter anderem zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeit – lassen sich die vielfältigen Anforderungen an Prävention und Intervention jedoch kaum bewältigen.

Literatur

- Chernivsky, Marina (2025): »Und ich habe im Studium meine jüdische Identität [...] viel ausgebildet«. Zu Antisemitismus in psychologischen Handlungsfeldern. In: psychosozial, 47. Jg., Nr. 4/2024. Psychosozial-Verlag, S. 40–52.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023): Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Praktiken von Lehrkräften. Reihe „Antisemitismus in institutionellen Kontexten“. Beltz Juventa.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2022a): Perspektivendivergenz in der Antizipation und Einordnung antisemitischer Gewalt im Kontext Schule. In: bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Jüdisches Leben in Deutschland. APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, Schriftenreihe. Bd. 10799, S. 252–262.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2022b): "Keine schwerwiegenden Vorfälle" – Deutungen von Antisemitismus durch pädagogische Teams an Gedenkstätten zu ehemaligen Konzentrationslagern. ZRex – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung, 1/2022, S. 22–40. Open Access: <https://doi.org/10.3224/zrex.v2i1.02>
- Chernivsky, Marina (2017). Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Campus, S. 269–278.
- Decker, Oliver/Reimer-Gordinskaya, Kathrin (2024): Antisemitismus – eine „dunkle Ressource“ in modernen Gesellschaften. Heinrich-Böll-Stiftung (Abruf: 02.07.2025).
- Grünberg, Kurt (2013). Ist das Antisemitismus? Deutsch-jüdische Erfahrungen nach der Shoah. Psychoanalyse. Texte zur Sozialforschung, Jg. 17, Heft 2/2013, S. 275–286.
- Küpper, Beate/Radvan, Heike/Chernivsky, Marina (2018): Antisemitismus. Phänomen, Verbreitung und Handlungsempfehlungen für Wohlfahrtsverbände und die Soziale Arbeit. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Jg. 69, Heft 3, S. 179–189.
- Lehnert, Esther (2021): In der Sozialen Arbeit gibt es keine explizite Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus. In: Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola/Eifler, Naemi (Hrsg.): Antisemitismus als Aufgabe für die Schulsozialarbeit. Expert_innen im Gespräch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 28–32.
- Lorenz-Sinai, Friederike (2024): Lehrer*innen und die Shoah – Gefühlserbschaften, Narrative und Vermittlungsanliegen. ZQF (Zeitschrift für Qualitative Forschung), Jg. 25, Nr. 2/2024, S. 242–256. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.3224/zqf.v25i2.05>.
- Perko, Gudrun (2020): Antisemitismus in der Schule – Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Schäuble, Barbara/Scherr, Albert (2006): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“. Widersprüche und fragmentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendszenen. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.), *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*. Frankfurt am Main: Campus, S. 51–79.
- Schäuble, Barbara/Radvan, Heike (2016): Zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Sozialen Arbeit. Eine Spurensuche. In: *Sozial Extra*, Volume 40, 3/2016, S. 37–40.
- Speck, Karsten (2014): *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. 2. Aufl., München: Ernst Reinhardt.
- Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.) (2010): *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, Anselm Leonard (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Bernstein, Julia (2017): *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus*. Universität Bielefeld.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Krause, Daniela (2016): *Gespaltene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Bonn: Dietz.

„Interessanterweise ist das hier noch nie also angebracht worden bei mir. Was aber auch bedenkenswert ist, denn es gibt ja Antisemitismus“¹

Herausforderungen für antisemitismuskritische Bildung
in der schulbezogenen Sozialarbeit

Birgit Jagusch und Dario Kroll

1. Einleitung

„Interessanterweise ist das hier noch nie also angebracht worden bei mir.“ (Sybille; GY_6_SSA, Pos. 43). So äußert sich eine Schulsozialarbeiterin auf die Frage, in welcher Weise sie in ihrem Arbeitsalltag mit Antisemitismus konfrontiert ist. Angesichts der Allgegenwärtigkeit von antisemitischer Gewalt und den seit Jahren sukzessive steigenden Zahlen von Übergriffen (vgl. Rias NRW 2025) ist es überraschend, wenn ausgerechnet im Bildungsraum Schule Sozialarbeitende keine Berührung zu Antisemitismus erleben. Zudem gilt Schule zunehmend als einer der bedeutendsten Kontexte in der Schnittstelle von Sozialisation und Bildungserwerb. Gleichwohl konzentrieren sich die bisher existierenden Studien über Antisemitismus im Kontext Schule stark auf die Perspektiven von Lehrer*innen und Schüler*innen und streifen schulbezogene Sozialarbeit meistens nur am Rande. Dieser Artikel soll deshalb eine andere Richtung einschlagen und auf Basis von Erkenntnissen aus dem zweijährigen Forschungsprojekt „DiPolBAS“² herausarbeiten, welchen Spannungsmomenten antisemitismuskritische Soziale Arbeit im Bildungsraum Schule unterworfen ist bzw. welche Chancen eine solche Arbeit in sich birgt.

2. Soziale Arbeit im Bildungsraum Schule

Stüwe et al. sprechen davon, dass Schulsozialarbeit dazu beiträgt, „die Lern- und Lebensqualität am Sozialisationsort Schule entwicklungsförderlich [...] [zu]

1 Dieses Zitat ist wie alle anderen dem Theorie-Praxis-Projekt „DiPolBAS“ entnommen. Alle Namen wurden pseudonymisiert.

2 Für nähere Informationen siehe <https://www.th-koeln.de/dipolbas> (Abfrage: 07.08.2025).

organisier[en].“ (Stüwe/Erme/Haupt 2017, S. 15). Der Begriff der schulbezogenen Sozialarbeit ist allerdings nicht eindeutig und klar umrissen, sondern reicht von sehr fokussierten (etwa auf den Bereich Offener Ganztags- oder Schulsozialarbeit zugeschnittenen) bis zu sehr offenen Begriffsbestimmungen. Hierunter werden verschiedene sozialpädagogische Angebote subsumiert, zum einen die ‚klassische‘ Schulsozialarbeit, die meist an einer Schule fest installiert und dort kontinuierlich tätig ist (vgl. Speck 2022; Just 2020), zum anderen aber auch kurzzeitige und anlassbezogene Angebote, die häufig in Form von singulären oder themenbezogenen Maßnahmen an einzelnen Schulen durchgeführt werden. Träger der politischen Bildung entwickeln Formate, die im nonformalen schulbezogenen Bereich eingesetzt werden. Dazu gehören Workshopformate von außerschulischen Bildungsträgern, die an Schulen etwa an Projekttagen umgesetzt werden oder auch dauerhaft etablierte Kooperationen, z. B. durch Projekte wie ‚Schule ohne Rassismus/Schule mit Courage‘ (SoR) oder die Respect Coaches. Eine weitere Facette bilden Formen der Jugendsozialarbeit, die beispielsweise im Kontext von Übergangsbegleitung oder Unterstützung von (drohender) Schulabstinenz eingesetzt werden. In einem solchen weiten Verständnis stellt das, was als „Schulsozialarbeit“ im engeren Sinne bezeichnet wird, nur einen Teil der sehr pluralen sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Hilfe- und Unterstützungsformate dar, die in den letzten Jahren im Handlungsraum Schule entwickelt wurden und die sich an den pädagogischen Maximen „Prävention, Partizipation, Inklusion und Lebensweltorientierung“ ausrichten (Stüwe/Erme/Haupt 2017, S. 15 f.). Es ist also kaum möglich, von ‚klassischer Schulsozialarbeit‘ zu sprechen, weil es sich hier um ein Handlungsfeld Sozialer Arbeit handelt, das äußerst disparat und noch in der Entwicklung ist (vgl. Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024, S. 166 ff.). Die gleichzeitig steigende Relevanz sozialpädagogischen Handelns in der Schule lässt sich auch daran ablesen, dass die Beschäftigtenzahlen in der schulbezogenen Sozialarbeit kontinuierlich ansteigen und dies teilweise auch deutlicher als in anderen Feldern Sozialer Arbeit (ebd., S. 166). Dabei ist es schwer, einen systematisierenden Überblick zu behalten: Es gibt eine Vielzahl an Trägern, Maßnahmen, Angeboten, Zuschnitten, die sich je nach Schulform, Altersgruppe und auch Bundesland unterscheiden. Erstmals 2021 bekam zumindest die Schulsozialarbeit in §13a SGB VIII eine eigenständige gesetzliche Regelung. Dort heißt es:

„Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen. Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt. Dabei kann durch Landesrecht auch bestimmt werden, dass Aufgaben der Schulsozialarbeit durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden.“

Die im SGB VIII genutzte weite Bezeichnung „sozialpädagogische Angebote“ verdeutlicht die große Bandbreite möglicher Aufgabenfelder der schulbezogenen Sozialen Arbeit. Auf dieses weite Verständnis bezieht sich auch der vorliegende Artikel. Die strukturelle Spezifik der schulbezogenen Sozialarbeit besteht zudem darin, dass unterschiedliche Strukturen und Logiken – die der formalen Bildung und die der Sozialen Arbeit – in einem Handlungsraum zusammenkommen und miteinander verzahnt werden müssen. Insofern sind auch die Gestaltung der Schnittstellen, die Aushandlung über die Aufgabenerfüllung und das Ausloten von Gestaltungsspielräumen zentrale Aspekte schulbezogener Sozialarbeit (vgl. Stüwe / Ermel / Haupt 2017, S. 224 ff.; Speck 2022, S. 112 ff.).

3. Antisemitismus im Bildungsraum Schule

Antisemitismus im Bildungsraum Schule besitzt aus drei Perspektiven eine hohe Relevanz: Als *erste* Bezugnahme gilt es, die antisemitischen Vorfälle in den Blick zu nehmen, die sich innerhalb der Schule ereignen. Jüdische Schüler*innen und Mitarbeitende laufen Gefahr, antisemitische Gewalt zu erfahren. So zeigt ein Blick in die Recherchezahlen des Bundesverbandes der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (RIAS), dass die Zahl der antisemitischen Vorfälle in Bildungsinstitutionen zwischen 2023 und 2024 von 494 auf 783 gestiegen sind (RIAS 2025)³. Da es sich hier nur um die Zahlen handelt, die RIAS gemeldet wurden, ist von einem weitaus größeren Dunkelfeld auszugehen. Dies wird auch daran deutlich, dass in einer Untersuchung der European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) zu den Erfahrungen von Juden*Jüdinnen 21 % der in Deutschland Befragten angaben, in Bildungsinstitutionen aufgrund ihres jüdisch-Seins negative Erfahrungen gemacht zu haben. 41 % konstatieren zudem, dass sie in ihrem Bildungsumfeld verbergen würden, jüdisch zu sein (FRA 2024, S. 81).⁴ Auch in der Studie von Chernivsky, Lorenz-Sinai und Schweitzer (2022) zu Deutungen und Umgangsweisen von Juden*Jüdinnen in Deutschland wird deutlich, dass Erfahrungen mit Antisemitismus in der Schule ubiquitär sind.

Antisemitismus im Handlungsraum Schule kann sich in unterschiedlichsten Ausformungen manifestieren: Zum einen auf einer subjektbezogenen Ebene, bei der sich Antisemitismus konkret gegen einzelne jüdische Personen im schulischen Kontext (Schüler*innen, Lehrer*innen, Sozialarbeitende, Mitarbeiter*innen in Verwaltung oder anderen Bereichen) richten kann (vgl. Chernivsky / Lorenz-Sinai / Schweitzer 2022, S. 26 ff.). Zum anderen finden sich zahlreiche

3 https://report-antisemitism.de/documents/04-06-25_RIAS_Bund_Jahresbericht_2024.pdf (Abfrage: 30.07.2025).

4 https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-experiences-perceptions-antisemitism-survey_en.pdf#page=81 (Abfrage: 30.07.2025).

nicht immer an konkrete jüdische Personen adressierte Varianten des Antisemitismus, etwa in Form von Beleidigungen oder vermeintlichen Witzen, die u. a. auf dem Schulhof geäußert werden, die aber gleichermaßen auf subjektiver Ebene wirken (Bernstein 2020, S. 115 ff.). Ausgehen können antisemitische Worte oder Taten sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrer*innen oder weiteren Mitarbeiter*innen der Schule. Auch im Unterricht finden sich antisemitische Argumentationen, wie die (teilweise unbewusste) Reproduktion antisemitischer Narrative und Bilder. Gerade seit dem 7. Oktober 2023 ist die Schule zu einem Ort geworden, in dem sich nach dem Terrorangriff der Hamas und dem sich nach wie vor zuspitzenden Konflikt mannigfaltige antisemitische Szenen abspielen (vgl. Schubert/Firsova-Eckert 2024; Kistenmacher 2024). Dies wird u. a. in dem Bericht der Beratungsstelle OFEK deutlich, einer Stelle, die auf community-basierte Betroffenenberatung bezüglich Antisemitismus spezialisiert ist. Die Beratungsanfragen an OFEK aus dem Kontext Schule sind von 43 im Zeitraum Juli 2022 bis Juni 2023 auf 272 zwischen Juli 2023 und Juli 2024 angestiegen, wobei der Großteil der Anfragen (251) ab Oktober 2023 gestellt wurden (vgl. OFEK, 2024, S. 17 f.).⁵ Gleichzeitig äußern sich Lehrer*innen und pädagogische Fachkräfte gerade angesichts der sich zuspitzenden Konflikte häufig ohnmächtig und äußern Beratungsbedarf. Wenn davon gesprochen wird, dass schulbezogene Soziale Arbeit „die emotionale Befindlichkeit und psychische Gesundheit“ unterstützen soll (Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 15), dann lässt sich hier mit Blick auf antisemitische Verletzungen ein klarer Handlungsauftrag ableiten, dem schulbezogene Sozialarbeit nachkommen muss.

Der Bildungsraum Schule ist *zweitens* auch deshalb für die Prävention von und Intervention gegen Antisemitismus so bedeutend, weil er grundsätzlich die gesamte Kohorte aller jungen Menschen in Deutschland erreichen kann und damit quantitativ eine bedeutsame Arena der Antisemitismusprävention und -intervention darstellen kann. Es existiert kein anderer Lern- und Bildungsraum, der zumindest theoretisch den gesamtgesellschaftlichen Auftrag einer antisemitismuskritischen Bildung mit allen jungen Menschen in Deutschland umsetzen könnte. *Drittens* gehört nonformales Lernen über Antisemitismus in einem Bildungsverständnis, das auch auf kritische politische Bildung als inhärentem Bestandteil ganzheitlicher Bildungspraxen beruht, zu einem konstitutiven Bestandteil von Bildungsprogrammen (Rhein 2024, S. 106 ff.).

Die Schule ist also aus dreifacher Hinsicht ein höchst bedeutsamer Kontext, wenn es um Antisemitismus und antisemitismuskritische Soziale Arbeit geht.

Allerdings ist die Frage danach, welche Rolle Antisemitismus in Kontext Schule einnimmt, erst seit jüngster Zeit Gegenstand empirischer Analysen. Zu einer der ersten empirischen Arbeiten gehört die von Barbara Schäuble und Albert

5 https://ofek-beratung.de/wp-content/uploads/2024/10/OFEK_Beratungsstatistik_2023-24.pdf (Abfrage: 30.07.2025).

Scherr (2006) herausgegebene Studie, in der sie in Berliner Schulen Antisemitismus unter jungen Menschen analysierten und hierbei darauf fokussierten, wie junge Menschen antisemitische Narrative konstruieren und welche Implikationen sich hieraus für die Praxis der Bildungsarbeit ableiten lassen. Julia Bernstein nahm 2020 erstmals die Perspektive von jüdischen Schüler*innen und jüdischen Lehrer*innen in den Fokus und legte eine breite Untersuchung zu deren Antisemitismuserfahrungen vor. Dort nimmt sie auf der einen Seite die vielschichtigen Erfahrungen mit antisemitischer Diskriminierung, die Juden*Jüdinnen in der Schule machen, in den Blick und benennt gleichzeitig die Leerstellen in Schule, Antisemitismus zu bearbeiten. Sie entwickelt darauf aufbauend Handlungsempfehlungen, die an Schulen adressiert sind (Bernstein 2020). Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai arbeiten heraus, in welcher Weise Lehrkräfte Antisemitismus an Schulen thematisieren bzw. als relevanten Topos annehmen (2023) und rekonstruieren in welcher Weise jüdische Menschen Antisemitismus erfahren (Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2022).

Allen bisherigen empirischen Untersuchungen ist gemein, dass sie ebenso auf eine Ubiquität antisemitischer Vorfälle wie gleichermaßen eine überwiegende Unsichtbarkeit und Nicht-Thematisierung im Bildungsraum Schule verweisen. Mit Ausnahme von Fällen, in denen sehr eklatante antisemitische Vorfälle im Fokus stehen, konstatieren die Studien mehrheitlich Praxen des Wegsehens, Schweigens, der Nivellierung und Handlungsohnmacht. Dies scheint unabhängig von Schulform oder Bundesland zu sein. Dem gegenüber steht die sehr deutliche Wahrnehmung von jüdischen Schüler*innen, Schule als per se unsicheren Ort zu empfinden, in dem sie nicht preisgeben, jüdisch zu sein (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2022).

Wenngleich schulbezogene Soziale Arbeit eine immer größere Rolle in den Bildungsarrangements einnimmt und Sozialarbeiter*innen gerade durch die nonformalen Angebote sowie beratenden Tätigkeiten eine wichtige Ressource bei der Bearbeitung von Antisemitismus darstellen könnten, wählen die bisherigen Studien und Forschungsprojekte eine Perspektive, die sich primär auf Lehrer*innen richtet und andere pädagogische Fachkräfte in der Schule wenig berücksichtigt. Zwar wird in den meisten Studien zumindest die Existenz sozialarbeiterischer Angebote im Handlungsraum Schule angesprochen, es werden in den Studien und Publikationen (vgl. Bernstein 2020; Salzborn 2021), aber auch in den konkreten praxisbezogenen Handlungsempfehlungen (vgl. Zentralrat der Juden in Deutschland/Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten/Kultusministerkonferenz 2021)⁶ oder jüngst im Kontext der schulischen Bearbeitung des kriegsbezogenen Konflikts in Israel und Gaza (Baier et al. 2025) nahezu ausschließlich Lehrer*innen und Schüler*innen perspektiviert bzw.

6 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf (Abfrage: 07.08.2025).

wenn, dann schulbezogene Sozialarbeit als Ergänzung innerhalb des Bildungsraums Schule, nicht aber als miteinander verflochten thematisiert (Grimm/Beer 2025). Auch Publikationen über Diversität und Diskriminierung im Kontext von schulbezogener Sozialarbeit blenden das Thema Antisemitismus bisher aus (vgl. Fischer/Genenger-Stricker/Schmidt-Koddenberg 2016). Demgegenüber existieren für den Kontext nonformaler, projektbezogener Angebote, die etwa im Rahmen von Projekttagen an Schulen von freien Trägern durchgeführt werden, schon wertvolle methodische Ansätze, die auf die Herausforderungen und Gelingensbedingungen projektbezogener Arbeit zu Antisemitismus an Schulen hinweisen (vgl. u. a. Bernstein/Diddens 2024; Grimm/Müller 2020). Eine multifacettierte Studie, die auf alle Felder der schulbezogenen Sozialarbeit fokussiert und Schulsozialarbeit in Relation zu etwa schulergänzenden nonformalen Bildungsangeboten von Trägern der politischen Bildung (vgl. etwa Kistenmacher 2024) bringt, existiert dagegen bisher nicht. Dies ist umso erstaunlicher, als alle bisherigen Studien zeigen, dass für eine nachhaltige antisemitismuskritische Bildung nicht nur Wissen, sondern vielmehr Haltungen ausschlaggebend sind und dass die Curricula eng getaktet sind. Weiterhin verdeutlichen Studien, dass in vielen Fällen an Schulen erst dann das Thema aufgerufen wird, wenn es vorab einen Vorfall gab. Lehrer*innen fühlen sich häufig überfordert und unsicher. Hinzu kommt, dass es für die antisemitischen Vorkommnisse, die sich nicht im Unterricht, sondern etwa auf dem Pausenhof abspielen, keinen curricularen Ort der Thematisierung gibt. Hier wäre die sozialpädagogische Arbeit an Schulen mit ihren Kompetenzen in den Bereichen Bildung, Beratung, Vernetzung und Sozialraumorientierung prädestiniert, um der komplexen Aufgabe nach antisemitismuskritischer Bildung nachzukommen. Die einzigen⁷ expliziten Bezugnahmen auf Schulsozialarbeit legte bisher Gudrun Perko vor (2020; 2021) und exemplifiziert auf Basis einer empirischen Untersuchung in Potsdam die Bedeutung und Chancen von Schulsozialarbeit in der Entwicklung eines multiperspektivischen Ansatzes zur Bekämpfung von Antisemitismus in der Schule. Die wegweisende Studie zeigt, an welchen Stellen Schulsozialarbeitende sensibel für Antisemitismus agieren und welche Herausforderungen bestehen. Dabei arbeitet sie heraus, welche große Bedeutung strukturbezogene Maßnahmen – wie etwa Leitfäden – an Schulen haben, um Antisemitismusprävention im Schulkontext zu verankern und wie wichtig Haltung und Qualifizierung der Schulsozialarbeitenden ist (Perko 2020, S. 116). Deshalb wäre es, in Anbetracht der zunehmenden Bedeutung von schulbezogener Sozialarbeit und der Zunahme

7 Mitte 2025 ist ein weiteres Forschungsprojekt gestartet, welches ebenfalls die Schnittstelle Schule und Schulsozialarbeit empirisch in den Blick nimmt und interessante Ergebnisse erwarten lässt: <https://www.uni-bielefeld.de/zwe/ikg/projekte/bmbf-antisemitismus/index.xml> (Abfrage: 07.08.2025).

von antisemitischer Gewalt, dringend angezeigt, hier neue Handlungsmodelle zu entwickeln.

4. Bildung gegen Antisemitismus und Verschwörungserzählungen im Handlungsraum Schule

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass Antisemitismus im schulischen Kontext eine hohe Relevanz besitzt. So wurden im Laufe der letzten Jahre eine Reihe von Bildungsmaterialien entwickelt, die darauf rekurren, im schulischen Bereich antisemitismuskritische Bildung zu verankern (vgl. Meier/van Norden/Werner 2024; Bosshard/Hennigfeld/Patrut 2025; Bernstein/Diddens 2024; Grimm/Müller 2020). Sowohl mit Blick auf die Curricula als auch auf nonformale Bildungsangebote finden sich hier bereits wertvolle Materialien und Konzepte. Während die meisten Konzepte bisher primär verschiedene Facetten von Antisemitismus kontextualisieren, findet sich für spezifische Ausformungen eine empirische wie didaktische Lücke, etwa an der Schnittstelle von Antisemitismus und Verschwörungserzählungen (vgl. Kirchhoff/Kroll/Hentges 2024) und ebenso an der Schnittstelle zwischen formalem wie nonformalem Lernen. Hier setzte das Projekt DiPolBas an, das von 2022 bis 2024 an der Technischen Hochschule Köln in Kooperation mit der Universität zu Köln und der Kölner Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit umgesetzt wurde. Ziel war die Entwicklung von Bildungsmaterial für den Bildungsraum Schule zum Thema antisemitisch motivierter Verschwörungsideologie. Der thematische Zuschnitt hatte seine Ursprünge in der seit der Corona-Pandemie wieder sprunghaft ansteigenden Bedeutung von Verschwörungserzählungen und deren enger Kopplung an antisemitische Narrative. Diese spielen auch in der Schule eine große Rolle, wobei es bisher an Bildungsmaterialien mangelt.⁸ Als transferorientiertes Forschungsprojekt hatte DiPolBas zwei Schwerpunkte: Eine empirische Bedarfsanalyse und eine darauf aufbauende Entwicklung von konkreten Materialien. An 13 weiterführenden Schulen sowie mit Vertreter*innen von Bildungseinrichtungen wurde eine Mixed-Methods-Erhebung durchgeführt, die sich auf den Zeitraum Herbst 2022 bis Februar 2023 erstreckte. Hierzu wurden zwölf Interviews mit Lehrer*innen, 17 Gruppendiskussionen mit Schüler*innen, vier Interviews mit Schulsozialarbeitenden sowie zwei Gruppendiskussionen mit Vertreter*innen von Bildungsträgern geführt. Die qualitativen Daten wurden mittels inhaltsanalytischer Verfahren (Kuckartz 2012) ausgewertet. Weiterhin wurde eine quantitative Onlinebefragung an 13 Schulen durchgeführt, an

8 Für den Kontext der Jugendarbeit existiert eine breite Palette an Bildungsmaterial, für den Kontext Schule war zum Zeitpunkt der Projektentstehung noch nichts vorhanden.

der sich insgesamt 235 junge Menschen ab der Sekundarstufe II beteiligen. Zu den Schulen gehörten Hauptschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und berufsbildende Schulen in zwei westdeutschen Großstädten.⁹ Ziel der Erhebung war es dezidiert nicht, antisemitische Überzeugungen bei Schüler*innen oder Lehrer*innen zu erheben oder eine Übersicht über antisemitische Vorfälle im Untersuchungsgebiet zu erstellen, sondern vielmehr, die Bedeutung von antisemitischen Verschwörungserzählungen für junge Menschen und pädagogische Fachkräfte herauszuarbeiten und zu erfahren, in welcher Weise und an welchen Stellen im schulischen Kontext eine Thematisierung stattfindet bzw. welche Desiderate die Interviewten und Befragten sehen. Durch eine Kontrastierung sowohl des qualitativen mit dem quantitativen Material als auch der Erhebungen aus Schüler*innensicht mit denen der pädagogischen Mitarbeitenden lassen sich wertvolle Schlussfolgerungen ziehen. Diese empirischen Daten bilden die Ausgangsbasis für die folgenden Ausführungen. Dabei liegt der Fokus ausschließlich auf der Perspektive der Schulsozialarbeit bzw. sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Eine Analyse für die Kontexte Unterricht und Lehrer*innen wurde an anderer Stelle publiziert (Hentges/Kirchof/Kroll 2024) und ist in die Bildungsmaterialien, die für den Unterricht entwickelt wurden, eingeflossen.¹⁰

Im Folgenden werden zunächst zentrale Ergebnisse der Perspektiven der Schüler*innen auf die Phänomene Antisemitismus und Verschwörungserzählungen vorgestellt um sie anschließend mit Erkenntnissen aus den Interviews, die mit Schulsozialarbeiter*innen geführt wurden, zu verbinden und dabei Schlussfolgerungen für die schulbezogene Soziale Arbeit zu ziehen.

5. Ist da was? Antisemitismus als Thema

Um sich als Schulsozialarbeiter*in für Antisemitismus zuständig zu fühlen, muss ein Bewusstsein für die thematische Virulenz und gleichzeitig für die Notwendigkeit, das Thema im schulischen Kontext zu bearbeiten, vorhanden sein. Aus den vorliegenden Daten kann eine doppelte Perspektive rekonstruiert werden: Zwar sehen die Sozialarbeiter*innen in der Schule durchaus, dass Antisemitismus ein erhebliches gesellschaftliches Problem darstellt. Hier entsprechen die Befunde aus DiPolBAS den Erkenntnissen von Perko (2020). Gleichzeitig allerdings scheinen die Befragten im Rahmen von DiPolBAS kein Gefühl für die Virulenz von Antisemitismus speziell im Bildungsraum Schule zu haben, was sich dahingehend äußert, dass sie wenig konkrete Beispiele oder Anlässe für

9 Die prozentuale Verteilung der Teilnahme bezogen auf die Schulformen zeigt folgendes Bild: 6,2 % Hauptschule, 11,9 % Gesamtschule, 24,7 % berufsbildende Schule, 57,3 % Gymnasium.

10 Die Bildungsmaterialien des Projekts DiPolBAS sind verfügbar unter: <https://www.th-koeln.de/dipolbas-bildung> (Abfrage: 07.08.2025).

eine Thematisierung nennen können. Dies hat sich, so ist zu vermuten, zwar seit dem 7. Oktober 2023 derart geändert, dass die Thematisierung der Auseinandersetzungen in Israel und Gaza in schulischen Settings wichtige Gesprächsorte markiert, wenngleich jüngere Untersuchungen gleichzeitig nahelegen, dass häufig Unsicherheit und gar Ohnmacht im Umgang mit dem Thema empfunden werden und sich daher Praxen des Nicht-Ansprechens etablieren (vgl. Baier et al. 2025). Der spezifische Fokus von DiPolBAs liegt nun explizit in der gleichzeitigen Betrachtung von Antisemitismus und Verschwörungserzählungen respektable deren Wechselwirkungen und Verschränkungen. Demzufolge wurde im Rahmen einer quantitativen Befragung erhoben, ob und inwieweit Antisemitismus und Verschwörungserzählungen aus der Perspektive von Schüler*innen eine Relevanz im schulischen Raum besitzen. Dabei wurde der für Schüler*innen bekanntere Begriff „Verschwörungstheorien“ genutzt und wird auch in diesem Artikel dann verwendet, wenn auf konkrete Items aus den Befragungen rekuriert wird.¹¹ Die Analyse macht deutlich, dass Schüler*innen Verschwörungstheorien als schullebensweltliches Thema häufiger wahrnehmen, während Antisemitismus seltener erlebt wird. So gaben 39,91% der Befragten (n = 218) an, dass ihnen im schulischen Alltag Antisemitismus begegnet, wohingegen 66,97% berichteten, dass Verschwörungstheorien dort auftreten. Eine Gegenüberstellung ist hier nicht angezeigt, da der größte Teil von Verschwörungserzählungen auch antisemitische Komponenten aufweisen bzw. beide eng miteinander verwoben sind. Deutlich wird hier jedoch, dass genau diese Verbindung von den Schüler*innen nicht in jedem Fall dechiffriert wird bzw. der Zusammenhang sich nicht selbstläufig erklärt. So stimmten nur 11,47% der Befragten der Aussage voll und ganz zu, dass Antisemitismus und Verschwörungstheorien eng zusammenhängen und lediglich 26,61% lehnten die Aussage „Antisemitismus hat nichts mit Verschwörungstheorien zu tun“ eindeutig ab. Dies kann auch daran liegen, dass der antisemitische Kern von Verschwörungserzählungen nicht immer leicht erkennbar ist und die Befragten ein eher limitiertes Verständnis von Antisemitismus haben. Dies zeigt sich sehr deutlich auch in den qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen, die exemplifizieren, dass sowohl die Schüler*innen als auch die befragten Lehrkräfte und Schulsozialarbeitenden v. a. Formen von NS-bezogenem Antisemitismus und Post-Shoa Antisemitismus im Kopf haben, wenn sie an Antisemitismus denken. So meint Ralf, ein Schüler im Rahmen der Gruppendiskussion zur Verbreitung und Definition von Antisemitismus:

„Also, ich denke dann halt schon so an Nazi-Deutschland, wo ja nicht nur Hass verbreitet wurde gegen sie, sondern sie ja faktisch wirklich halt ermordet wurden. Also,

11 Zu den verschiedenen Begrifflichkeiten – Verschwörungstheorie, Verschwörungsideologie, Verschwörungserzählung – existiert eine breite hermeneutische Debatte (vgl. u. a. Noccun / Lamberty 2020).

das verbinde ich halt auch damit. Ob das jetzt so in der Definition von, was ist antisemitisch, darinsteht, weiß ich nicht. Aber das ist so eine Assoziation, die da schon entsteht, klar.“ (2-BK_2_GD_1, Pos. 329)

Antisemitismus wird von den Schüler*innen überwiegend abgelehnt, aber in seiner Performanz und Genese eher mit älteren Generationen assoziiert oder an die Ränder der Gesellschaft ausgelagert. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die Erhebungen vor dem 7. Oktober 2023 stattfanden. Während der Abschlusstagung des Projekts, die im Frühjahr 2024 stattfand, berichteten zahlreiche Teilnehmende davon, dass sich die Virulenz seither deutlich verändert habe. Allerdings ist dieses Argument nur sehr eingeschränkt tragfähig, denn auch wenn seit Herbst 2023 und ausgelöst durch den Terrorangriff der Hamas der weltweite Fokus in erhöhtem Maße auf den Ereignissen in Israel und Palästina liegt, zeigen Untersuchungen schon weit vor 2023, dass israelbezogener Antisemitismus seit Jahren zu den manifestesten Ausprägungen gehört (vgl. Hauser et al. 2020; Schwarz-Friesel/Reinharz 2013). So bezeichnet Shulamit Volkov israelbezogenen Antisemitismus schon 2000 als „kulturellen Code“ (Volkov 2000) und verweist damit auch auf dessen Wirkmächtigkeit. Arbeiten zu den Strategien der Umwegkommunikation (Bergmann/Erb 1986) und den Versuchen, israelbezogenen Antisemitismus als legitime Kritik an der Politik Israels zu rahmen, sowie Untersuchungen zur Implementation von Bildungsmaßnahmen, die den Nahost-Konflikt in schulischen Kontexten bearbeiten, legen nahe, dass diese Formen des Antisemitismus sich sehr deutlich in Schulen abbilden und hier zu zunehmender Komplexität führen (vgl. Firsova-Eckert/Schubert 2024). Gleichzeitig lässt sich nicht sicher sagen, ob der Anstieg an israelbezogenem Antisemitismus in allen gesellschaftlichen Kontexten von Schüler*innen als solcher auch erkannt und benannt würde.

Bezogen auf die Bedeutung von Verschwörungserzählungen und Antisemitismus zeigt sich, dass junge Menschen diese teils sehr unterschiedlich bewerten: Während 61,47 % der Befragten voll zustimmten, dass Antisemitismus gefährlich ist, sehen dies bei Verschwörungstheorien nur 33,03 % so. 12,39 % der Schüler*innen halten Verschwörungstheorien eindeutig für lustig, während 30,73 % die Aussage voll und ganz ablehnten. Im Unterschied dazu, lehnte bei der gleichlautenden Frage, inwiefern Antisemitismus lustig sei, mit 83,94 % ein weitaus größerer Teil diese Aussage voll und ganz ab. Dies lässt sich unter Rückgriff auf die qualitativen Daten des Projekts damit erklären, dass Schüler*innen auch Verschwörungserzählungen wie die flache Erde, die Elvis-Verschwörung oder die Reptiloiden, die nicht so klar auf menschenfeindlichen Ideologien beruhen, zu ihrem Verständnis von Verschwörungserzählungen zählen und in der Pop- und Social Media Kultur Verschwörungserzählungen eine erhebliche Rolle spielen und damit Teil von jugendlichen Erlebniswelten sind (vgl. Grimm/Bader 2023). Dass viele,

wenn nicht die meisten Verschwörungserzählungen einen antisemitischen Kern haben, ist den Schüler*innen nicht bewusst.

Das Interesse von Schüler*innen, sich in der Schule stärker mit Antisemitismus und auch Verschwörungstheorien zu beschäftigen, wird daran deutlich, dass 57,34 % der Befragten die Aussage „Antisemitismus bekommt in der Schule zu viel Aufmerksamkeit“ eindeutig ablehnen. Gleichzeitig empfinden es die Schüler*innen so, dass in ihrem (curricularen) schulischen Alltag Verschwörungstheorien (52,29 %) und Antisemitismus (23,85 %) nie explizit als Unterrichtsthemen behandelt wurden. Dass die Schüler*innen dies bedauern, lässt sich daran ablesen, dass sich ein Großteil der Befragten wünscht, dass es in der Schule mehr Möglichkeiten gebe, über Antisemitismus (84,4 %) oder Verschwörungstheorien (79,82 %) zu sprechen.

Die Nicht-Thematisierung hat auch Einfluss auf die Frage, wie handlungskompetent sich die jungen Menschen hinsichtlich Antisemitismus und Verschwörungserzählungen fühlen. Befragt nach der Selbsteinschätzung zur Handlungskompetenz gaben nur 15,6 % für Antisemitismus und 14,22 % für Verschwörungstheorien an, dass sie sehr sicher wüssten, an wen sie sich für Unterstützung wenden können. Ebenso geben 26,15 % und 19,27 % an, dass sie voll und ganz wüssten, wie sie auf Antisemitismus und Verschwörungserzählungen reagieren sollten.

5.1 Implikationen für sozialarbeiterisches Handeln

Bezogen auf die Schulsozialarbeit lassen sich verschiedene Angebotsformen sozialpädagogischen Handelns differenzieren. Diese werden erkenntnistheoretisch im Folgenden in der empirischen Analyse sichtbar. Klassischerweise werden drei verschiedene Formen der Arbeit differenziert (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 271 ff.):

1. Zum ersten sei die *einzelfallbezogene Schulsozialarbeit* benannt, die sich oft in Form von Beratungshandeln an einzelne Schüler*innen richtet. Gleichzeitig gehören auch Eltern bzw. Personensorgeberechtigte und andere Mitarbeitende der Schule – darunter insbesondere Lehrer*innen – zu den Adressat*innengruppen. Methodisch finden sich hier etwa Kriseninterventionen, Einzelfallberatungen oder Mediationen in entweder offenen oder anlassbezogenen Gesprächsangeboten.
2. Zum zweiten gehören auch *gruppenbezogenen Angebote*, die sich an gesamte Klassen, Stufen oder projektbezogene Gruppen richten, zum Handlungsangebot. Hier bieten Sozialarbeitende themenbezogene Angebote, die unter anderem die Phase des Schulübergangs, der Berufsorientierung, der Einübung sozialer Kompetenzen, der demokratischen Bildung und projektbasiertes Lernen umfassen.

3. Und schließlich findet sich die Bezugnahme auf *sozialraum- vernetzungs- und strukturbezogene Schulsozialarbeit* auch im Repertoire der Fachkräfte. In diesem Kontext haben Sozialarbeitende häufig die Aufgabe, die Schnittstellen zwischen unterschiedlichen Systemen mitzugestalten, Kooperationen zu Einrichtungen im Sozialraum anzuregen, thematische Arbeitskreise mit zu planen oder zu gestalten.

DiPolBAs ging es nicht darum, aus den empirischen Daten Erkenntnisse über die quantitative Verbreitung von Antisemitismus bei jungen Menschen abzuleiten. Vielmehr dienen die Erkenntnisse dazu, Ansatzpunkte für die (sozial)pädagogische Arbeit abzuleiten. Die Analyse der Befragung der Schüler*innen macht mehrere Aspekte deutlich, die sich mit Bezug auf Anlässe und Aufgaben sozialpädagogischer¹² Arbeit an Schulen und unter Rekurs auf die Aufgaben der Schulsozialarbeit interpretieren lassen:

1. **Junge Menschen finden es wichtig, sich mit Antisemitismus und Verschwörungserzählungen zu beschäftigen**

Es besteht ein Bedarf an antisemitismuskritischer Bildung der jungen Menschen. Deutlich wird aber auch, dass es sehr dezidiert darum geht, die verschiedenen Dimensionen von Antisemitismus in den Blick zu nehmen und auch für teilweise subtile Codes, die sich in vermeintlich harmlosen Verschwörungserzählungen verbergen, zu sensibilisieren. So sind beispielsweise Verschwörungserzählungen in jugendkulturellen Szenen, etwa im Rap (Grimm/Baier, 2023), weit verbreitet (z. B. in dem Lied 069 von Haftbefehl)¹³ ohne dass dies vielen Fans bewusst ist. Hier hat sozialpädagogische Bildungsarbeit die Möglichkeit, direkt an den Lebenswelten von jungen Menschen anzuknüpfen und lebensweltorientiert (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 30) zu agieren. In der Sensibilisierung für die Verbindungen von Verschwörungsnarrativen und Antisemitismus könnte eine wichtige Möglichkeit für sozialpädagogische Gruppenangebote oder Projektarbeit liegen.

2. **Junge Menschen sind unsicher, ob und wie sie reagieren können und an wen sie sich wenden können**

Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde, dass sich junge Menschen unsicher sind, wie sie auf antisemitische und verschwörungsbezogene Aussagen reagieren sollen. Zwar sind sie sich bewusst, dass hier Gefahren liegen und es

12 Die Analysen für den Bereich des formalen Lernens sind in konkreten Bildungsmaterialien gemündet, die im Unterricht in allen Schulformen eingesetzt werden können und die kostenfrei abgerufen werden können bei: <https://www.th-koeln.de/dipolbas-bildung> (Abfrage: 07.08.2025).

13 Vgl. dazu Högele (2020): <https://www.zeit.de/zett/politik/2020-06/antisemitismus-verschwuerungsgedanken-und-rap-wie-passt-das-zusammen-antisemitismus> (Abruf: 30.07.2025).

deshalb wichtig ist, einzuschreiten; doch mehr als ein Drittel der Befragten weiß in Situationen, in denen sie antisemitisches oder verschwörungsbezogenes Verhalten erleben, nicht, an wen sie sich wenden könnten. Gut 39 % wissen (eher) nicht, wie sie auf Antisemitismus bzw. knapp 31 % auf Verschwörungstheorien reagieren sollen. Hier liegen deutliche Hinweise vor, dass sozialpädagogische Beratung diese Erkenntnisse ernst nehmen und Angebote der antisemitismussensiblen Bildung und Beratung installieren sollte. Auch Angebote des sozialen Lernens in Gruppenformaten können hier sinnstiftend sein.

3. Außerschulische Partner*innen sind kaum bekannt

Weiterhin lässt sich auch auf den dritten Baustein sozialpädagogischer Professionalität im Handlungsraum Schule, der Vernetzungsarbeit, Bezug nehmen und konstatieren, dass Vernetzung mit Betroffenenberatungsstellen, Mobilen Beratungen, den schulpsychologischen Beratungsstellen, in NRW speziell den Systex-Stellen¹⁴, Einrichtungen, die zu Verschwörungsideologien¹⁵ beraten oder auch jüdischen Einrichtungen wie SABRA in NRW verstärkt werden sollte. Sowohl Schüler*innen als auch pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen sind diese Einrichtungen wenig bekannt, könnten aber ein wichtiger Partner bei der Etablierung von antisemitismuskritischer Bildung sein.

6. Antisemitismus als Thema der Schulsozialarbeit?

Nachdem die Auswertung der Perspektive der Schüler*innen ein deutliches Desiderat für die sozialpädagogische Beschäftigung mit Antisemitismus und Verschwörungserzählungen gezeigt hat, die sich sowohl aus den quantitativen wie qualitativen Daten ergeben, soll im Folgenden aus den qualitativen Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen und anderen, in Schule tätigen pädagogischen Fachkräften, rekonstruiert werden, inwieweit auf diese Bedarfe bereits reagiert wird und welche Herausforderungen hier benannt werden können. Für die Analyse wurden die Erkenntnisse aus DiPolBas mit den Ergebnissen der Studie von Perko (2020) verglichen und kontrastiert. Im Folgenden werden drei zen-

14 Die Abkürzung Systex steht für Systemberatung Extremismusprävention. Fachkräfte, die bei den Schulpsychologischen Beratungsstellen in den Kommunen angestellt sind, beraten landesweit Schulen. <https://www.schulministerium.nrw/keine-handbreit-dem-extremismus> (Abfrage: 08.08.2025).

15 Bundesweit existieren Fachberatungsstellen, die Einrichtungen oder auch Angehörige, die von Verschwörungserzählungen in ihrem Umfeld betroffen sind, beraten (vgl. auch die Artikel von Kluß et al. und Tölle und Faria Lopez in diesem Band). Siehe auch: <https://beratungskompass-verschwoerungsdanken.de/> (Abfrage: 08.08.2025).

trale Spannungsmomente skizziert, die aus dem Material rekonstruiert werden können:

Abb. 1: Spannungsmomente schulbezogener Sozialer Arbeit



6.1 Zuständigkeit: Unterricht, Schulsozialarbeit oder außerschulische Angebote?

Schulbezogene Soziale Arbeit agiert per se in einem institutionellen Kontext, in dem mehrere Logiken zusammenwirken: Die Schule mit ihrer je komplexen Lehrarchitektur und eigenen Logiken von Lehrplänen, Leistungserbringung und abbildbarem Wissen einerseits und die Soziale Arbeit mit dem Fokus auf Unterstützung der persönlichen wie sozialen Entwicklung, Beratung, Begleitung von Übergangsprozessen und Ausgestaltung der Schnittstellen verschiedener Systeme andererseits (vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017, S. 107 ff.; Speck 2022, S. 95 ff.). Für die schulbezogenen Akteur*innen der Sozialen Arbeit stellt sich nun die Frage, wann und aus welcher Motivation heraus sie antisemitismuskritische Impulse geben kann und soll. Aus dem empirischen Material lässt sich eine zentrale Figur rekonstruieren: die Gruppe derjenigen Schulsozialarbeiter*innen, die Antisemitismus im Rahmen von Maßnahmen zu Ideologien der Ungleichwertigkeit fokussieren und denen es wichtig ist, neben etwa Rassismus auch zu Antisemitismus zu arbeiten. Diese Form der Thematisierung findet sich etwa dann, wenn Schulsozialarbeitende darüber berichten, in welcher Weise sie sich mit Antisemitismus beschäftigen. Hier rufen sie meist Anlässe wie Projekttag, Workshops, explizite Maßnahmen zu Ungleichwertigkeit auf. So äußert sich Sami, der als Schulso-

zialarbeiter¹⁶ tätig ist, mit Blick auf die Relevanz von Antisemitismus in seinem Arbeitsalltag:

„wenn ich darüber nachdenke, war das vielleicht dreimal in 30 Jahren [...]. Und das war immer in Verbindung mit dem Thema Religion. [...] Natürlich haben wir mit dem Projekt [allgemein zu Radikalisierung], wir thematisieren das und so weiter und so fort.“ (Sami; 4-GS_2_SSA; Pos. 65)

In den Interviews lässt sich beobachten, dass bei den Befragten eine Perspektive vorherrschend ist, die zum einen Antisemitismus tendenziell historisiert (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2022, S. 35 ff.) und sich damit auf Formen des klassischen Antisemitismus bezieht und zum anderen Antisemitismus als Teilbereich von Rassismen ansieht (vgl. Mendel/Cheema/Arnold 2022; Salzborn 2010). Dass Antisemitismus ebenso wie andere ‚Ismen‘ eine Form von Menschenfeindlichkeit und Ungleichwertigkeitsideologien darstellt, ist dabei unbestritten. Auch geht es nicht darum, einzelne menschenfeindliche Ideologien zu verbessern oder zu hierarchisieren. Die Problematik in dieser ‚Ismen-Subsumtion‘ liegt vielmehr darin, dass so die Spezifität von Antisemitismus häufig nicht gesehen wird (vgl. hierzu auch den Beitrag von Messerschmidt in diesem Band) und gleichzeitig die Gefahr besteht, über einen allzu breiten Themenzuschnitt Antisemitismus gar nicht in den Blick zu nehmen. Wenn etwa Sami davon spricht, dreimal in 30 Jahren Antisemitismus thematisiert zu haben, deutet dies darauf hin, dass über die Subsumtion eher andere ‚Ismen‘ in den Fokus rücken und das Besprechen von Antisemitismus verschwindet.

Ergänzend kommt bei diesem Spannungsmoment noch die Frage dazu, als wessen Aufgabe das Thematisieren von Antisemitismus überhaupt angesehen wird. Aus dem Interviewmaterial lässt sich herausarbeiten, dass sowohl Schulsozialarbeitende als auch Lehrer*innen dazu neigen, die Thematisierung und Bearbeitung in den Unterricht zu verlagern und damit als curricularen Bestandteil des formalen Lernstoffs zuzuordnen. So äußert sich B, ein Schulsozialarbeiter, folgendermaßen:

„Ich kann mir vorstellen, dass im Rahmen des Geschichtsunterrichts zum Beispiel das sehr, sehr nahe dran ist. [...] Zumindest der zweite Weltkrieg ist da verankert. Dass man das zusammen irgendwie GUT HINKRIEGT, dass man da ein ergänzendes Angebot macht. Ich weiß allerdings auch nicht genau, WIE die Kollegen da arbeiten. ALLE sind immer SEHR INTERESSIERT daran, was Hitler gemacht hat.“ (8-HS_1_SSA, Pos. 93)

16 Ähnliche Aussagen und Perspektiven finden sich auch in den Interviews mit Lehrer*innen wieder.

Schulsozialarbeitende sehen ihre Aufgabenbereiche im Kontext von Antisemitismus also weniger als eigenständig an bzw. verorten antisemitismuskritische Bildung nicht als genuinen Teil der Profession. So spricht auch Perko davon, dass „Antisemitismus als Thema noch eine Leerstelle im Kontext der Schulsozialarbeit darstellt“ (Perko 2020, S. 124). Die im Projekt DiPolBas befragten Schulsozialarbeitenden sehen sich nicht in der professionellen Pflicht, eigene fachliche, didaktische oder beraterische Kompetenz, Kontakte zu außerschulischen Akteuren oder Netzwerken zu entwickeln und zu agieren. So wird es auch von den befragten Schulsozialarbeitenden selten benannt, weiterführende oder intensivere präventive Maßnahmen selber durchzuführen, sondern entweder auf den Unterricht – i. d. R. den Geschichtsunterricht – verwiesen oder darauf, dass zum Thema Antisemitismus externe Expertise eingeholt werden müsse. Dies ist besonders interessant, weil damit deutlich wird, dass Schulsozialarbeitende sich in ihren eigenen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten selber einschränken. So führt etwa B im weiteren Verlauf des Interviews aus:

„Dann würde ich wiederum, wie ich vorhin schon gesagt habe, mir LIEBER einen Fachmann dazu holen und das DA andocken, wo es thematisch auch in den Geschichtsunterricht passt. [...] Ja, eigentlich, weil ich einfach, wie gesagt, mich dann wieder fortbilden müsste. Und ich am Ende meiner Kapazitäten angekommen bin. Deshalb würde ich mir das glaube ich lieber von außen dazu holen.“ (8-HS_1_SSA, Pos. 95–97)

Mit dem Verweis auf „das Ende der Kapazitäten“ verweist B auch darauf, dass es immer auch eine Frage von Ressourcen und Kapazitäten ist, womit sich Schulsozialarbeitende beschäftigen können. Die Erkenntnisse aus DiPolBas können so die von Perko aufgestellten Ansatzpunkte für eine Stärkung der Perspektive Schulsozialarbeit (Perko 2020, S. 124 ff.) vollumfänglich unterstützen.

6.2 Anlass: Reaktiv oder anlassunabhängig?

Das zweite Spannungsmoment, das als Variante aus dem empirischen Material herausgearbeitet werden kann, besteht in der Frage, aus welchem Anlass heraus in der schulbezogenen Sozialen Arbeit Antisemitismus aufgegriffen wird. So bestätigen die Ergebnisse von DiPolBas andere Studien (vgl. Bernstein 2020) in der Hinsicht, dass Schulsozialarbeiter*innen (ebenso wie Lehrer*innen) das Aufgreifen von Antisemitismus in der Regel an konkrete Vorkommnisse koppeln. Die schulbezogene Sozialarbeit wird meist immer erst dann aktiv, wenn es konkrete Vorfälle in der Schule gab:

„Und wenn das passiert, ist ja klar, dass wir genau wieder dahingehen. Ins Gespräch gehen.“ (4-GS-2_SSA, Pos. 67)

Antisemitismus wird demzufolge nicht als Thema verstanden, das jenseits von konkreten Vorkommnissen eigenständige Relevanz besitzt, sondern immer erst im Kontext von aktuellen Vorkommnissen. Dann rekurren die Schulsozialarbeitenden auf ihre Aufgabe im Kontext der Beratung oder Konfliktmediation und können ihre Zuständigkeit auch klar benennen, indem sie auf Gesprächsangebote, Mediation, Konfliktbearbeitung etc. verweisen. Bei den Anlässen, die sie zum Handeln aufrufen, verweisen die Sozialarbeiter*innen insbesondere auf Beleidigungen und verbale Angriffe, auch auf vermeintliche Witze, und greifen damit auf Erzählhorizonte zurück, wie sie auch in anderen Studien exemplifiziert werden (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2022; Perko 2020; Bernstein 2020). So ordnet Elisa, eine Schulsozialarbeiterin, antisemitische Beschimpfungen, die ihr im Alltag begegnen, in den Kanon von menschenfeindlichen Beschimpfungen an sich ein:

„Aber für MICH, also ich versuche da keinen Unterschied zu machen, wenn ich so etwas höre. Ganz gleich ob da jetzt gesagt wird, du Jude oder du Schwuler“. (RS_1_SSA, Pos. 25)

Dabei kann Antisemitismus allerdings auch schnell in den Hintergrund rücken oder in Konkurrenz zu anderen menschenfeindlichen Ideologien treten, da er als eine Beleidigung von vielen betrachtet wird, wie B. ausführt:

„Aber in so einem Sammelsurium, ich glaube, die unterscheiden das gar nicht. Ich glaube, die haben das mal gehört und dann kann man das mal raushören. So, wer hat das COOLERE Schimpfwort.“ (8-HS_1_SSA, Pos. 83)

Julia Bernstein merkt zu diesen Strategien der Verharmlosung an, dass gerade eine Gleichsetzung auch dazu führen kann, die Spezifität von Antisemitismus zu nivellieren und zu verharmlosen und damit Antisemitismus als grundständiges Phänomen aus dem Blick zu verlieren (Bernstein 2020, S. 289 ff.). Indem die interviewte Person sowohl von „coolen Schimpfwörtern“ als auch von einem „Sammelsurium“ spricht, davon, dass die Schüler*innen „das gar nicht unterscheiden“ und antisemitische Beleidigungen als „cooler Schimpfwort“ gerahmt wird, wird antisemitischer Rhetorik die Gewaltförmigkeit genommen und sie als harmlose Varianten jugendkultureller Sprache perzipiert.

6.3 Perspektivenverengung: antisemitische Sprücheklopfer*innen oder Gewaltbetroffene?

Das dritte Spannungsmoment bezieht sich auf die Perspektivierung der Sozialarbeit. Befragt nach den konkreten Möglichkeitsräumen für präventive oder intervenierende Maßnahmen, antworten die Schulsozialarbeitenden in zwei Richtungen ihrer professionellen Aufgaben: Zum einen verweisen sie auf ihre *beraterische Funktion* und betonen, dass sie mit Schüler*innen ins Gespräch gehen würden und bei konkreten Vorfällen Gespräche anbieten. Hier sind die Befragten auch sehr sicher in der Affirmation ihrer beraterischen Kompetenzen. Beratung gehört zu den genuinen Aufgabenbereichen der Schulsozialarbeit. Dies bestätigen die Befragten auch mit Blick auf Antisemitismus und ihrer Rolle, bei konkreten Vorfällen mit den Beteiligten ins Gespräch zu gehen. Auch wenn aus einigen Interviews geschlossen werden kann, dass die Befragten gerade verbale antisemitische Beleidigungen nicht immer als sehr gravierend einschätzen, besteht doch ein Konsens, dass es zur Aufgabe der schulbezogenen Sozialarbeit gehört, in solchen Fällen zu intervenieren.

Diese vermeintliche Sicherheit, ihr beraterisches KnowHow sei adäquat zur Bearbeitung von Antisemitismus, kann verschiedene Tücken aufweisen: Zum einen muss, um überhaupt einen Anlass für Beratung erkennen zu können, zunächst einmal ein Verständnis darüber vorhanden sein, dass es sich bei einem Vorkommnis um Antisemitismus handelt. Auch in der Studie von Perko wird deutlich, dass die Verständnisse von Antisemitismus bei den Schulsozialarbeitenden teils sehr weit auseinanderliegen und sehr unterschiedliche Facetten beinhalten (Perko 2020, S. 71 ff.). Es bedarf also einer grundlegenden Kenntnis der Schulsozialarbeitenden über die verschiedenen Facetten und Ausprägungen von Antisemitismus. Auch aufgrund der Tatsache, dass Antisemitismus bisher nicht zum Kerncurriculum von Studiengängen der Sozialen Arbeit gehört, ist es nicht selbstverständlich, dass hier genuin ein Wissen der Sozialarbeitenden vorhanden ist. Dies lässt sich auch daraus schließen, dass keine befragte Person etwa über jugend- und popkulturell bezogene Vorfälle oder subtilere Formen von Antisemitismus berichtet, sondern i. d. R. über Formen der Beschimpfung. Dies kann natürlich daran liegen, dass diese Varianten an den befragten Schulen nicht vorkommen. Dies ist jedoch unwahrscheinlich, wie ein Blick in andere Untersuchungen zeigt (vgl. Bernstein 2020; Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2022; Perko 2020). Plausibler ist es daher, dass die Befragten ein relativ enges Verständnis von Antisemitismus und auch Verschwörungserzählungen und so Vorfälle nicht als solche dechiffriert werden. Diese Argumentationslinie lässt sich weiter dahingehend präzisieren, dass eine Reflektion über die Frage, wie schulbezogene Sozialarbeit überhaupt Kenntnis von antisemitischen Vorfällen als Ursache für beraterische Anlässe, erhält, angezeigt ist. Neben den ‚offenen‘ Vorfällen, die sich etwa auf dem Schulhof oder im Unterricht ereignen und damit

von vielen Personen beobachtet werden, kann sich antisemitische Gewalt auch eher verdeckt oder in einer geschlossenen Gruppe manifestieren. In allen Fällen braucht es konkrete Subjekte, die sich im Anschluss an einen Vorfall an Sozialarbeitende wenden, um Rat zu suchen oder den Vorfall zu problematisieren. In diesem Kontext ist die Etablierung einer Vertrauenskultur essentiell und ein inhärenter Bestandteil des beraterischen Handelns. Betroffene von Antisemitismus werden sich, ebenso wie andere Personen die Diskriminierungen erlebt haben, nur an Menschen wenden, bei denen sie den Eindruck haben, dass ihnen geglaubt und geholfen wird (vgl. Farrokzhad/Jagusich 2024, S. 245). Unter Rekurs auf die Erkenntnisse anderer Studien, dass jüdische Schüler*innen berichten, in der Verletzung nicht ernst genommen zu werden (Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2022, S. 40 ff.), lässt sich vermuten, dass Schulsozialarbeitende nicht per se dieses Vertrauen genießen.

Aus den empirischen Daten wird deutlich, dass der Fokus der Schulsozialarbeitenden insbesondere auf diejenigen Personen liegt, die sich antisemitisch äußern. Keine*r der Befragten berichtet von einer Beratung oder einer anderweitigen Situation, in der ein*e jüdische*r Schüler*in Rat gesucht hat. Mehrere befragte Personen reflektieren hierüber und geben an, gar nicht zu wissen, ob bzw. wie viele jüdische Schüler*innen die Schule besuchen. In einem Gespräch wird geäußert, dass eine Schülerin einem Lehrer gegenüber offenbart habe, jüdisch zu sein, aber dies aus Angst vor Antisemitismus nicht offen preisgäbe:

„Interessanterweise ist das hier noch nie also angebracht worden bei mir. Was aber auch bedenkenswert ist, denn es gibt ja Antisemitismus. Und mir auch eben ein Lehrer, aber das weiß ich eben auch über einen Lehrer, mal sagte, dass ihm ein Schüler gesagt hat, dass er NIEMALS hier an der Schule sagen würde, dass er Jude ist. Und wir ein paar Mal darüber gesprochen haben, auch mit einem anderen Lehrer, die machen auch beide die Schule gegen Rassismus, deswegen spreche ich mit denen natürlich öfters über solche Themen. Dass es ein Thema eigentlich sein muss, dass aber so anscheinend von denen, die möglicherweise von Antisemitismus betroffen sein könnten, so wenig nach außen gebracht wird, dass es so versteckt ist, dass das jetzt schon wieder ein Problem ist eigentlich. Dass es gar nicht thematisiert wird.“ (Sibylle, GY_6_SSA, Pos. 43)

Dass Sibylle hier das Adjektiv „interessant“ verwendet und nicht etwa diese eklatant fehlende Perspektive skandalisiert, deutet darauf hin, dass sie sich der Ubiquität von antisemitischen Gefährdungen (vgl. Bernstein 2020) nicht bewusst ist. Dieser fehlende Blick für jüdische Schüler*innen ist jedoch auch bei den Lehrer*innen vorhanden, wie Nico, ein Lehrer einer Gesamtschule, deutlich macht:

„Ich kann tatsächlich nicht mal sagen, ob wir jüdische Schüler an der Schule haben. Also, würde auch eher über das normale Beratungsangebot laufen. Also die Schulsozialarbeit hat eine offene Tür, wo man das Gespräch suchen kann. Oder halt über die Klassenlehrer*innen.“ (4-GS_3_LE_1, Pos. 129)

Die Betonung der „offenen Tür“ kann damit gleichermaßen ein trügerisches Angebot sein, denn eine offene Tür ohne konkrete vertrauensbildende Maßnahmen kann wie eine ‚gläserne Decke‘ wirken. Die Tür scheint offen, aber eine unsichtbare Barriere hindert Ratsuchende am Eintreten. Für die schulbezogene Sozialarbeit ergibt sich hier ein sehr spezifisches Spannungsfeld: Zum einen besteht ganz eindeutig die Notwendigkeit, gerade auch jüdische Perspektiven sicht- und hörbar zu machen, Kontakt zu suchen und als vertrauensvolle Ansprechpersonen zu fungieren. Zum anderen jedoch entsteht dieses Vertrauen meist nicht allein durch die Funktion, sondern durch konkretes Handeln. Wenn also ein Angebot – die Offene Tür – nur vorgehalten wird, ohne konkrete Angebote oder ein Zugehen auf die Zielgruppe, dann kann die Tür als ‚gläserne Decke‘ wirken. In der letzten Zeit haben sich in beraterischen Kontexten Diskurse rund um macht- und rassistisch-kritisch Perspektivierung von Beratung entwickelt (Gold/Weinberg/Rohr 2021). Hier steht eine noch stärkere Berücksichtigung von Antisemitismus noch aus, um Menschen, die in beraterischen Settings tätig sind, Handlungssicherheiten zu geben. Auch Arbeiten zu Diversität in der Schulsozialarbeit müssen diese Elemente berücksichtigen (vgl. Fischer/Genengener/Schmidt-Kodenberg 2016).

7. Fazit

Auch wenn die empirische Basis für diesen Beitrag vor dem 7.10.23 erhoben wurde, rufen die Analysen des DiPolBAs-Projekts doch grundsätzliche Themen auf, die für das Handlungsfeld schulbezogene Soziale Arbeit von Relevanz sind: Mit Blick auf die Schnittstellengestaltung stellt sich die Frage, wer wie in welcher Weise zuständig dafür ist, antisemitismuskritische Bildung an Schulen zu verankern und wie gerade anlassunabhängige Bildungsformate in den schulischen Alltag integriert werden können. Dabei sollte frühzeitig, nicht erst anlassbezogen, auch eine Vernetzung mit Akteur*innen der non-formalen politischen Bildung stattfinden. Sozialpädagogische Settings ermöglichen einen lebenswelt- und subjekt-orientierten Bildungsraum, der dadurch gezielt die lebensweltliche Verankerung von Antisemitismus und Verschwörungserzählungen, die bei den Schüler*innen deutlich wurden, aufgreifen kann. Hierfür ist aber ein umfassendes Wissen über Alltagsformen und Verankerung antisemitischer Performanzen in Jugendkulturen elementar, ebenso wie Kenntnisse über die Spezifika des Antisemitismus und gleichzeitig intersektionale Perspektiven.

Ein Schwerpunkt sozialarbeiterischen Handelns in der Schule besteht in beraterischen Angeboten: Hier hat die Analyse gezeigt, dass dies für antisemitische Vorfälle nicht voraussetzungslos ist und eine umfassende Begegnung antisemitischer Vorfälle bisher nicht in den beraterischen Repertoires verankert ist. Gerade der Blick auf jüdische Schüler*innen fehlt hier häufig. Ein umfassendes Verständnis von bzw. Bildung zu Antisemitismus kann dazu führen, jüdische Schüler*innen in ihren Gewalterfahrung ernst zu nehmen und Räume zu eröffnen, die überhaupt erst ermöglichen, über erlebtem Antisemitismus ins Gespräch zu kommen. Um das Herausbilden einer klaren antisemitismuskritischen Haltung zu etablieren, wird, wie Perko betont, deutlich, dass Antisemitismus umfassender Thema in den qualifizierenden Studiengängen sein muss (vgl. Perko 2020, S. 124).

Literatur

- Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2024): Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel. Opladen: Barbara Budrich.
- Baier, Jakob/Beck, Volker/Beer, Florian/Grimm, Marc/Habig, Jana/Stahl, Andreas (2025): „Zu den Auswirkungen des arabisch-israelischen Konflikts im Klassenraum. Kritische Anmerkungen zu ‚Empfehlung Fachdidaktik: Hamas-Terror, Gaza-Krieg, Nahost-Konflikt – 50 Handlungsmöglichkeiten für Lehrer*innen‘ von Karim Fereidooni“. Bochum.
- Bergmann, Werner/ Erb, Rainer (1986): Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38, S. 209–222
- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim: und Basel: Beltz Juventa.
- Bernstein, Julia/Diddens, Florian (2024): Antisemitismusprävention in der Schule. Pädagogisches Konzept, Gelingensbedingungen und Effekte der Bildungsveranstaltungen mit Ben Salomo. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.) (2022): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag
- Bosshard, Marco Thomas/Henningfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hrsg.) (2025): Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike/Schweitzer, Johanna (2022): Von Antisemitismus betroffen sein. Deutungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, Veronika/Genenger-Stricker, Marianne/Schmidt-Koddenber, Angelika (2016): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) (2024): „Jewish People's Experiences and Perceptions of Antisemitism“. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-experiences-perceptions-antisemitism-survey_en.pdf (Abfrage: 30.06.2025).
- Grimm, Marc/Baier, Jakob (Hrsg.) (2023): Jugendkultureller Antisemitismus. Warum Jugendliche für antisemitische Ressentiments im Gangsta-Rap empfänglich sind. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

- Grimm, Marc / Beer, Florian (2025): Eine sichere Schule für Jüdinnen und Juden. Ein Leitfaden für die antisemitismuskritische Schulentwicklung in 35 Fragen und Antworten. Working paper No. 2, Bochum.
- Grimm, Marc / Müller, Stefan (Hrsg.) (2020): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder und Aufklärung. Frankfurt / M.: Wochenschau Verlag.
- Högele, Tessa (2020): Warum Verschwörungsdenken im Deutschrapp so präsent ist. In: Die Zeit vom 11.07.2020. <https://www.zeit.de/zett/politik/2020-06/antisemitismus-verschwuerungsdenken-und-rap-wie-passt-das-zusammen-antisemitismus> (Abruf: 30.07.2025).
- Just, Annette (2020): Handbuch Schulsozialarbeit. Münster / New York: Waxmann.
- Kaletsch, Christa / Glittenberg, Manujel (2021): Antisemitismus an Schulen – erkennen und handeln. Empfehlungen für eine demokratische Schulkultur. Frankfurt / M.: Wochenschau Verlag.
- Kirchhof, Felix / Kroll, Dario / Hentges, Gudrun: „Über aktuellen Antisemitismus haben wir eigentlich nie groß geredet ...“. Schüler*innenperspektiven auf Antisemitismus und Verschwörungstheorien. In: Politikum 2/2024, S. 78–83.
- Kuckartz, Udo (2012). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meier, Marcus / von Norden, Maren / Werner, Sebastian (Hrsg.) (2024): Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen. Frankfurt / M.: Wochenschau Verlag.
- Mendel, Meron / Cheema, Saba-Nur / Arnold, Sina (Hrsg.) (2022): Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen. Berlin: Verbrecher Verlag.
- OFEK (2024): Beratungsstatistik 2023–2024. https://ofek-beratung.de/wp-content/uploads/2024/10/OFEK_Beratungsstatistik_2023-24.pdf (Abfrage: 07.08.2025).
- Perko, Gudrun (Hrsg.) (2020): Antisemitismus in der Schule. Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Perko, Gudrun / Czollek, Leah Carola / Eifler, Maemi (Hrsg.) (2021): Antisemitismus als Aufgabe der Schulsozialarbeit. Expert_innen im Gespräch. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rhein, Katharina (2024): Antisemitismuskritische politische Bildung. In: Chehata, Yasmine / Eis, Andreas / Lösch, Bettina / Schäfer, Stefan / Schmitt, Sophie / Thimmel, Andreas / Trumann, Jana / Wohning, Alexander (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt / M.: Wochenschau Verlag, S. 103–114.
- RIAS (2025): Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2024. https://report-antisemitism.de/documents/04-06-25_RIAS_Bund_Jahresbericht_2024.pdf (Abfrage: 07.08.2025).
- RIAS NRW (2025): Antisemitische Vorfälle in Nordrhein-Westfalen 2024. http://www.report-antisemitism.de/documents/Jahresbericht_2024_RIAS_NRW.pdf (Abfrage: 29.06.2025).
- Salzborn, Samuel (2010): Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Frankfurt / New York: Campus.
- Salzborn, Samuel (2021): Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schubert, Kai E. / Firsova-Eckert, Elizaveta (2024). Bildung über Antisemitismus und den Nahostkonflikt. In: Firsova-Eckert, Elizaveta / Schubert, Kai E. (Hrsg.): Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 7–19.
- Schwarz-Friesel, Monika / Reinharz, Jehuda (2013): Die Sprache des Antisemitismus im 21. Jahrhundert. Berlin / Boston: de Gruyter.
- Stainer-Hämmerle, Kathrin / Ingruber, Daniela / Marschning, Georg (Hrsg.) (2023): Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der politischen Bildung. Frankfurt / M.: Wochenschau Verlag.
- Stüwe, Gerd / Ermel, Nicole / Haupt, Stephanie (2017): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim / Basel: Beltz / Juventa.
- Volkov, Shulamit (2000): Antisemitismus als kultureller Code. 2., erw. Aufl., München: Beck.

Zentralrat der Juden in Deutschland,/Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten/Kultusministerkonferenz (2021): Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf (Abfrage: 07.08.2025).

Autor:innen

Die **Antilopen Gang** ist eine Rap- und Punkband, die 2009 gegründet wurde. Sie besteht aus Danger Dan, Koljah und Panik Panzer. Das Lied „Oktober in Europa“ entstand unmittelbar nach dem 7. Oktober 2023.

Kontakt: kontakt@antilopengeldwaesche.de

Anne Broden, Dipl. Theologin und Historikerin, freiberuflich tätig in der politischen Erwachsenenbildung zu den Themenbereichen Rassismus- und Antisemitismuskritik, Differenz- und Diskriminierungssensibilität sowie Rechtsextremismusprävention und Verschwörungsideologien. Zudem Forschungstätigkeiten und Lehre im Kontext von Gemeinwesenarbeit, Rassismus- und Antisemitismus(erfahrungen), Verschwörungsideologien und Rechtsextremismus. Zuvor 17 Jahre Leiterin des IDA-NRW.

Kontakt: Kontakt@AnneBroden.de

Ruth Chechelnizki studierte Psychologie und befindet sich derzeit in Ausbildung zur psychologischen Psychotherapeutin mit psychodynamischem Schwerpunkt. Daneben berät sie bei der Servicestelle Antidiskriminierungsarbeit, Beratung bei Rassismus und Antisemitismus (SABRA) Betroffene von Rassismus und Antisemitismus.

Kontakt: sabra.beratung@jgdus.de

Marina Chernivsky ist Psychologin und Verhaltenswissenschaftlerin. Sie arbeitet, forscht und publiziert u. a. zu transgenerationalen Trauma, Antisemitismus in institutionellen Kontexten und zu Antisemitismus als biografische Erfahrungskategorie. Sie leitet das von ihr gegründete Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung (KOAS) und ist Gründerin sowie Geschäftsführerin der Beratungsstelle OFEK e.V. Gemeinsam mit Friederike Lorenz-Sinai leitet sie die Studienreihe „Antisemitismus im Kontext Schule“ sowie die bundesweite Studie zu „Auswirkungen des 7. Oktober auf jüdische und israelische Communities“. 2024 gründete sie das dokumentarische Projekt KOLOT, das jüdische Stimmen nach dem 7. Oktober audiovisuell aufnimmt und öffentlich zugänglich macht. Zu ihren jüngsten Publikationen zählt das Buch „Bruchzeiten – Leben nach dem 7. Oktober“, das Ende September 2025 im Fischer Verlag erscheint.

Ansgar Drücker ist Diplom-Geograf und Geschäftsführer des bundesweit tätigen Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA)

in Düsseldorf. IDA versteht sich als das Dienstleistungszentrum der Jugendverbände für die Themenfelder Rassismus(kritik), Rechtsextremismus, Migration und Inklusion, Flucht und Asyl sowie Diversität. Ehrenamtlich engagiert er sich im Verein Flüchtlinge willkommen in Düsseldorf e.V.

Kontakt: ansgar.druecker@idaev.de

Elisabeth Faria Lopes, M.A., M.Sc. Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Lehr- und Forschungsbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung an der Universität zu Köln. In ihrer Forschung befasst sie sich mit den Auswirkungen von Verschwörungsideologien auf den sozialen Nahraum und den daraus entstehenden Herausforderungen für die Bildungs- und Beratungsarbeit sowie mit der Affinität zu Verschwörungserzählungen aus einer genderspezifischen Perspektive.

Kontakt: efarial2@uni-koeln.de

Janne Grashoff ist wissenschaftliche Volontärin am NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln in den Bereichen Ausstellungen und Öffentlichkeitsarbeit. Zuvor war sie neben dem Studium der Geschichtswissenschaften an der Universität Hamburg u. a. in der Werkstatt der Erinnerung, dem Oral History Archiv der Forschungsstelle für Zeitgeschichte Hamburg, sowie für die Aktionswochen gegen Antisemitismus der Amadeu Antonio Stiftung tätig. Außerdem hat sie Rundgänge in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme angeboten. Im Rahmen ihres Volontariats beschäftigt sie sich u. a. mit den Herausforderungen diskriminierungskritischen Erzählens im Ausstellungsraum.

Kontakt: janne.grashoff@stadt-koeln.de

Gudrun Hentges, Prof.' Dr.', leitet den Lehr- und Forschungsbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Laufende Verbundprojekte: Radikalisierungsprozesse durch Verschwörungsideologien: Auswirkungen auf den sozialen Nahraum als Herausforderung für die Bildungs- und Beratungsarbeit, Raison (in Kooperation mit Prof.' Dr.' Schahrzad Farrokhzad und Prof.' Dr.' Birgit Jagusch, TH Köln, Fördergeber: BMBF/BMFTF).

„Dis_Ident: Desinformation und Identitätskonstruktion in der demokratischen Gesellschaft. Analoge wie digitale Radikalisierungsprozesse und die Zunahme des Antisemitismus unter Jugendlichen nach dem 7. Oktober 2023“ (in Kooperation mit der LMU München, der Universität Heidelberg, die FAU Erlangen/Nürnberg und MIND prevention, Berlin, Fördergeber: BMBF/BMFTF).

Kontakt: ghentges@uni-koeln.de

Niklas Herrberg, Studium der Sozialwissenschaften in Düsseldorf. In seiner 2025 abgeschlossenen Promotion beschäftigte er sich mit dem Erleben und Ausdeuten

von Antisemitismus unter Jüdinnen:Juden in Deutschland. Von 2020 bis 2025 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Soziologie am Institut für Sozialwissenschaften, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Seit November 2025 arbeitet Niklas Herrberg als Postdoc in der Forschungsgruppe Antisemitismus an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören: Antisemitismus, Verschwörungstheorien, die extreme Rechte sowie qualitative Forschungsmethoden.

Kontakt: Niklas.Herrberg@hhu.de

Cornelia Heyken studierte Erziehungswissenschaften und Linguistik (MA). In der Amadeu Antonio Stiftung arbeitet sie seit 2014 in verschiedenen Projekten, u. a. konzipierte sie gemeinsam mit Jerome Trebing die Digital Streetwork seit 2015, diese wurde stetig für verschiedene Bereiche sowie Plattformen angepasst, erprobt und etabliert. Außerdem entwickelte sie Bildungsmaterialien zu Hatespeech und baute seit 2016 ein Trainer*innennetzwerk auf, das sie bis heute koordiniert. Aktuell erprobt sie ihr 2024 entwickeltes Konzept des Pädagogischen Community Managements (PCM), arbeitet gemeinsam mit Trebing an einem pädagogischen Beratungskonzept für den Bereich „Gaming“ und ist in einem Forschungsprojekt zur Digital Streetwork tätig.

Clemens Hötzel studierte Politikwissenschaften und Empowerment Studies in Duisburg und Düsseldorf. Er arbeitet als Berater und Politischer Bildner schwerpunktmäßig zum Themenfeld Antisemitismus sowie zu den Themen Rassismus, extreme Rechte und Verschwörungsideologien.

Kontakt: sabra.beratung@jgdus.de

Birgit Jagusch, Dr. phil., Professorin für Soziale Arbeit und Diversität an der TH Köln, Institut für Migration und Diversität, Forschungsschwerpunkte: Rassismuskritik, Antisemitismus, Rechtsextremismus, Kinderschutz, Diversität, Antidiskriminierung.

Kontakt: birgit.jagusch@th-koeln.de

Felix Kirchhof (M. Ed.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehr- und Forschungsbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung an der Universität zu Köln und arbeitet im Forschungsprojekt Dis_Ident (Desinformation und Identitätskonstruktion in der demokratischen Gesellschaft). Er forscht und lehrt zu den Themen antisemitismuskritische Bildung, kritische politische Bildung und Verschwörungsdenken.

Kontakt: fkirchh7@uni-koeln.de

Anno Kluß, Dipl. Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt RaisoN an der TH-Köln, Institut für Migration und Diversität. Freiberuflich

tätig in den Bereichen Moderation, Prozessbegleitung, Organisationsentwicklung und wirkungsorientierter Evaluation. Seine Schwerpunktthemen umfassen Migration und Diversität, Ideologien der Ungleichwertigkeit sowie gesellschaftlicher Zusammenhalt, Philosophie der Anerkennung und die Erleichterung von Verständigungsprozessen.

Kontakt: anno.kluss@icloud.com

Dario Kroll befindet sich zurzeit in der Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten an der Psychoanalytischen Arbeitsgemeinschaft Köln-Düsseldorf. Von 2022 bis 2024 entwickelte er im Praxis-Forschungsprojekt DiPolBAS an der TH Köln Bildungsmaterialien gegen (antisemitisches) Verschwörungsdenken mit. Neben Antisemitismus, Verschwörungsideologien, kritischer Politischer Bildung und Psychoanalyse beschäftigt er sich u. a. im Netzwerk Kritische Psychotherapie Köln-Bonn mit kritischen Psychologien und dem Zusammendenken von Gesellschafts- und Diskriminierungskritik mit Psychologie und Psychotherapie.

Kontakt: DarioKroll@posteo.de

Katja Kuklinski studierte Kultur- und Erziehungswissenschaften in Köln und Düsseldorf und ist Beraterin bei SABRA. Sie arbeitet zu Antisemitismus aus den Blickwinkeln der jüdischen Betroffenen. Darüber hinaus ist sie in der Bildungsarbeit tätig und lehrt an der Hochschule Düsseldorf.

Kontakt: sabra.beratung@jgdus.de

Friederike Lorenz-Sinai, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Sozialarbeiterin, Erzieherin. Seit 2021 Professur für Methoden der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Aufarbeitung von (sexualisierter) Gewalt in Institutionen, institutioneller Antisemitismus, Antisemitismus als soziale Praxis. Gemeinsam mit Marina Chernivsky Co-Leitung des Forschungsbereichs am Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung. Ab März 2026 Professur für Sozialwissenschaftliche Antisemitismusforschung am IReX der Universität Tübingen.

Bianca Loy studierte Soziologie und Kulturanthropologie/Europäische Ethnologie in Göttingen und Berlin und arbeitet seit 2021 als wissenschaftliche Referentin beim Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V. (Bundesverband RIAS).

Kontakt: bianca.loy@rias-bund.de

Dirk Lukaßen, Dr. paed., koordiniert seit Februar 2020 die historisch-politische Bildungsarbeit am NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (NS-DOK). Er konzipiert und organisiert Bildungsangebote vor Ort im NS-DOK, in der Stadt sowie im digitalen Raum.

Nach der Promotion als Stipendiat der Friedrich-Ebert-Stiftung an der Universität zu Köln absolvierte er ab 2008 ein wissenschaftliches Volontariat in Kooperation von NS-DOK und Landschaftsverband Rheinland. Von 2011 bis 2018 war er als Lehrer für die Fächer Deutsch und Geschichte/Gesellschaftslehre an der Lise-Meitner-Gesamtschule in Köln-Porz tätig. 2018 bis 2020 koordinierte er als Praktikumsmanager die Bachelor-Praxisphasen am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität zu Köln.

Kontakt: dirk.lukassen@stadt-koeln.de

Marcus Meier, diplomierter und promovierter Politikwissenschaftler, studierte von 1997–2003 in Marburg. Dissertation (2010) zu: Rechte Orientierungen unter jungen Gewerkschaftsmitgliedern in der Diskussion. Er war viele Jahre in der Politischen Bildungsarbeit der IG-Metall und der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank aktiv. Zurzeit ist er Geschäftsführer der Kölnischen Gesellschaft für Christlich Jüdische Zusammenarbeit. Diverse Veröffentlichungen zu den Themen Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus zumeist im Kontext der politischen Bildungsarbeit. Letzte Publikation: „Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden und Übungen“ 2. Aufl., Frankfurt/M., Wochenschau Verlag.

Kontakt: marcus.meier@koelnische-gesellschaft.de

Astrid Messerschmidt ist Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Dissertation verfasste sie zum Thema „Bildung als Kritik der Erinnerung – Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis“. 2009 wurde sie mit einer Arbeit zum Thema „Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte“ am Fachbereich Humanwissenschaften der Technischen Universität Darmstadt habilitiert. 2019 wurde sie in die Unabhängige Kommission Antiziganismus im Bundesinnenministerium berufen.

Micha Neumann ist Sozialpädagoge, leitet die landesgeförderte Beratungsstelle ADIRA bei der Jüdischen Gemeinde Dortmund und ist freiberuflich als Referent in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit tätig. Zudem ist er Lehrbeauftragter am Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften an der Fachhochschule Dortmund mit den Schwerpunkten Antisemitismus- und Rechtsextremismusprävention.

Kontakt: neumann@adira-nrw.de

Monty Ott ist Politik- und Religionswissenschaftler sowie politischer Schriftsteller. In seinen Texten setzt er sich mit Antisemitismus, Erinnerungskultur, Intersektionalität und Queerness auseinander und bringt neue Perspektiven in gesellschaftliche Debatten ein. Mit seinem viel beachteten Essay *„Inzwischen ist es kalt geworden“*, veröffentlicht in *DIE ZEIT* Anfang 2023, lieferte er eine prägnante Analyse des Antisemitismus in linken Bewegungen – und nahm damit Entwicklungen vorweg, die nach dem 7. Oktober 2023 verstärkt in den Fokus rückten. Seit über einem Jahrzehnt engagiert er sich in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit. Gemeinsam mit Ruben Gerczikow hat er im September 2025 den Sammelband *„Juden auf dem Platz, Juden auf den Rängen“* im Verlag *„Die Werkstatt“* herausgegeben.

Kontakt: monty@montyott.de

Daniel Poensgen, Diplom-Verwaltungswissenschaftler, ist wissenschaftlicher Referent beim Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (RIAS). Er ist Autor zahlreicher Studien des Bundesverbands RIAS, u. a. Co-Autor des *„Handbuchs zur praktischen Anwendung der IHRA-Arbeitsdefinition von Antisemitismus“* der EU-Kommission. Zuletzt ist von ihm erschienen: *Der 7. Oktober als Zäsur? Antisemitismus aus Betroffenenperspektive*. In: *Psychosozial* 178 (2024): *Erfahrungen des Antisemitismus*, 47 (IV), 53–67 und gemeinsam mit Julius Gruber und Bianca Loy: *Antisemitic Reactions to October 7: The German Case*. In: R. Freedman/D. Hirsh (Hrsg.): *Responses to 7 October: Law and Society*. Routledge 2024.

Dr. Heike Radvan, Erziehungswissenschaftlerin; Professorin für Rechtsextremismusforschung mit den Schwerpunkten Politische und kulturelle Bildung am Institut für Rechtsextremismusforschung der Universität Tübingen (IRex). Sie provokierte 2009 zum Thema *„Pädagogisches Handeln und Antisemitismus“*. Von 2002 bis 2017 war sie in der Amadeu Antonio Stiftung tätig, u. a. verantwortlich für die Projektkonzeption und Koordination der Ausstellungen *„Das hat’s bei uns nicht gegeben!“* Antisemitismus in der DDR (2007) und *Germany after 1945: A society confronts antisemitism, racism and neo-nazism* (2012).

Kontakt: heike.radvan@uni-tuebingen.de

Hagen Schmitz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Politische Bildung und Politikdidaktik am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft der Freien Universität Berlin. Er arbeitet als Dozent und im Forschungsprojekt *„EZRA – Rassismus und Antisemitismus erinnern“*, einem vom BMFTR geförderten Verbundvorhaben der FU Berlin und der KU Eichstätt-Ingolstadt. Seine Promotion widmet sich der Frage nach der subjektiven Empfänglichkeit für Antisemitismus in Zusammenhang mit dessen gesellschaftlichen Voraussetzungen. Darüber hin-

aus ist er in freien wissenschaftlichen Tätigkeiten aktiv und entwickelt Konzepte sowie Materialien für die politische Bildung.

Kontakt: hagen.schmitz@fu-berlin.de

Sebastian Seng (er/-) ist Bildungsreferent* des bundesweit tätigen Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbildung e. V. (IDA) mit Sitz in Düsseldorf. Dort arbeitet Sebastian aus *weißer* nicht-jüdischer Perspektive u. a. zu den Schwerpunkten Rassismus- und Antisemitismuskritik, Kritisches Weißsein, Kritische Diversität und Rechtsextremismus.

Kontakt: sebastian.seng@idaev.de

Wolfram Stender, Dr. phil., Professor für Soziologie, Hochschule Hannover, Arbeitsschwerpunkte: Antisemitismus-, Rassismus- und Antiziganismusforschung sowie kritische Gesellschaftstheorie; jüngste Buchveröffentlichung: „Rassismuskritik. Eine Einführung“.

Kontakt: Wolfram.Stender@hs-hannover.de

Lisa Tölle, Dr. phil., LL. M. Akademische Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Lisa Tölle ist Sonderpädagogin, politische Bildnerin und Kriminologin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Fragen nach Ausgeschlossenorientierung, (staatlichem) Zwang und Unfreiheit, u. a. in der (kritischen) politischen Bildung, der sexuellen Bildung mit Fokus auf Zwangskontexte sowie qualitative Forschungsmethoden.

Kontakt: lisa.toelle@ph-freiburg.de

Jerome Trebing studierte Soziale Arbeit und Soziologie. Seine aktuellen Schwerpunkte liegen in der Gewaltprävention und Deeskalation in der Kinder- und Jugendhilfe und Feldern der beruflichen Ausbildung. Zudem ist er für die Amadeu Antonio Stiftung in Projekten mit Fokus auf Digital Streetwork gemeinsam mit Cornelia Heyken tätig. Weitere Arbeitsfelder sind die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Modernisierungsprozessen der extremen Rechten sowie der Transfer dieser Erkenntnisse in pädagogische und soziale Praxisfelder.

Lea Winterscheidt (sie), M. A. Erziehungswissenschaften, ist Bildungsreferentin beim bundesweit tätigen Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbildung e. V. (IDA). Sie bildet und schreibt aus *weißer* nicht-jüdischer Perspektive zu den Themengebieten Rassismus- und Antisemitismuskritik, Rechtsextremismus und Diskriminierungskritik in der Jugendarbeit.

Kontakt: lea.winterscheidt@idaev.de