

Bachelorarbeit

Jüdische Deutungshoheit in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus

Vorgelegt von: [REDACTED]

E-Mail-Adresse: [REDACTED]

Matrikelnummer: [REDACTED]

Fachsemester der Verfasser*in: 6. Fachsemester

Studiengang: B.A. Soziale Arbeit

Erstbetreuer*in: Jens Borchert

Zweitbetreuer*in: Sabrina Hanken

Leipzig, den 14. August 2025

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung | 2 |
| 2. Methodisches Vorgehen | 6 |
| 3. Theoretische Grundlagen | 7 |
| 3.1 Antisemitismus..... | 7 |
| 3.2 Bildungsarbeit..... | 11 |
| 3.3 Antisemitismuskritische Bildungsarbeit..... | 13 |
| 4. Herleitung: Jüdische Deutungshoheit | 16 |
| 4.1 Jüdische Perspektiven..... | 17 |
| 4.2 Jüdische Perspektiven in der Antisemitismusforschung..... | 19 |
| 4.3 Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus..... | 20 |
| 5. Jüdische Deutungshoheit in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus | 21 |
| 5.1 Ergebnisse..... | 22 |
| 5.2 Resümee | 23 |
| 5.3 Diskussion | 26 |
| 7. Fazit und Ausblick..... | 28 |
| Literaturverzeichnis | 31 |
| Tabellenverzeichnis | 39 |
| Selbstständigkeitserklärung..... | 42 |

1. Einleitung

Antisemitismus ist in seinen unterschiedlichen modernisierten Erscheinungsformen ein gesamtgesellschaftliches Problem. Er ist tief in der Mitte der Gesellschaft verankert, was sich in der konstant hohen Zahl antisemitischer Taten widerspiegelt (Leistner/Johann 2020: 3). Für Jüdinnen:Juden zeigt sich Antisemitismus auf vielfältige Weise. Von offenem Hass, etwa in Form extremer Gewalt, körperlicher Angriffe oder Bedrohungen (RIAS 2025: 10 f.), bis hin zu subtileren Ausdrucksformen wie Nichtbeachtung, Besonderung oder struktureller Ungleichbehandlung (Chernivsky 2024: 44). Spätestens seit dem Anschlag auf die Synagoge in Halle Yom Kippur 5780¹ (9. Oktober 2019) stieg die gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit für die Gefahren des erstarkten Antisemitismus in Deutschland. Dieser fand mit dem Simchat Tora Anschlag 5784 (7. Oktober 2023) und dessen weltweiten Auswirkungen einen vorläufigen Höhepunkt (Körber/Körs 2024: 498). Im Jahr 2024 dokumentierte die Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (RIAS) insgesamt 8.627 antisemitische Vorfälle. Ein Anstieg um fast 77 Prozent im Vergleich zum Vorjahr. Besonders häufig traten diese bei Demonstrationen, durch visuelle Markierungen im öffentlichen Raum sowie an Hochschulen auf. Die häufigste Erscheinungsform war der israelbezogene Antisemitismus (5.857 Fälle), ohne dass dies mit einem Rückgang anderer Erscheinungsformen einherging (RIAS 2025: 10 f.), wobei Chernivsky (2023: 20) zudem von einer erheblichen Dunkelziffer ausgeht.

Als Reaktion sind verstärkte Gegenmaßnahmen besonders im Bildungsbereich zu beobachten (Körber/Körs 2024: 498). Hier dominieren weiterhin pädagogische Ansätze, die auf historische Aufklärung, Empathie gegenüber Shoah-Opfern und abschreckende Erinnerungspädagogik setzen (Grimm 2024: 157). Diese Konzepte greifen jedoch zu kurz. Es hat sich gezeigt, dass auch Menschen, die Empathie für die jüdischen Opfer der Shoah aufbringen, antisemitische Einstellungen äußern können (ebd.). Solche Ansätze laufen zudem Gefahr, Jüdinnen:Juden auf eine passive Opferrolle zu reduzieren (Thein et al. 2024: 7) und aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus zu vernachlässigen (Stender 2017: 5). In pädagogischen Kontexten wird Antisemitismus des Weiteren häufig als eine Unterkategorie von Rassismus behandelt, wodurch seine spezifischen historischen, sozialen und psychodynamischen Dimensionen unsichtbar bleiben (Rhein 2024: 103). Hinzu kommt, dass viele Bildungsprogramme in erster Linie kognitiv ausgerichtet sind. Sie fokussieren die Vermittlung von Wissen, ohne dabei ausreichend Raum für eine tiefgreifende

¹ Gedenkveranstaltungen orientieren sich meistens an dem gregorianischen Kalender was ein Beispiel für nicht-jüdische Deutungshoheit (Gojnormativität) darstellt (Coffey/Laumann 2021: 141). Goj ist das jiddische Wort für Nicht-Jüdin:Jude.

Auseinandersetzung mit den emotionalen und strukturellen Grundlagen antisemitischer Denk- und Wahrnehmungsmuster zu schaffen (Grimm 2024: 157; Loske et al. 2025: 127).

Ein zentraler Grundsatz der Antisemitismuskritik besagt, dass Jüdinnen:Judnen keine Schuld am Antisemitismus tragen. Die Verantwortung liegt ausschließlich bei den Träger*innen antisemitischer Einstellungen (Kahane 2020: 122). Daraus folgt, dass die Mehrheitsgesellschaft, welche antisemitische Denkmuster mitträgt und reproduziert (Täter*innengesellschaft), in der Pflicht steht, Antisemitismus wirksam zu bekämpfen. Allerdings wurde diese wichtige Prämisse lange Zeit so ausgelegt, dass Jüdinnen:Judnen in der Arbeit zu Antisemitismus keine bedeutende Rolle spielen sollten (ebd.: 121 f.). Bildungsansätze orientieren sich somit meist an nicht-jüdischen Wissens- und Deutungsrahmen, was zu einer Reproduktion nicht-jüdischer Deutungshoheit führt (Kranz/Schaum 2024: 1 f.). Antisemitismus lässt sich ohne die Einbeziehung jüdischer Lebensrealitäten und Erfahrungen jedoch nur von außen und damit unvollständig begreifen (ebd.: 3). Dass diese Perspektive nicht ausreicht, um Antisemitismus wirkungsvoll zu bekämpfen, hat die antisemitische Eskalation nach dem Simchat Tora Anschlag nochmals deutlich vor Augen geführt (ebd.). Dennoch werden Jüdinnen:Judnen in aktuellen Diskursen weiterhin häufig auf eine passive Opferrolle reduziert. Ihre Perspektiven werden ignoriert oder instrumentalisiert, etwa als moralische Instanz oder als Messinstrumente für antisemitische Äußerungen (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 57). Eine konsequent antisemitismuskritische Bildungsarbeit erfordert daher nicht nur die Thematisierung jüdischer Erfahrungen, sondern die unbedingte Einbeziehung ihrer Perspektive (Kahane 2020: 121) und Anerkennung ihrer Expertise (Chernivsky 2023: 29). Ausgehend von dem genannten Grundsatz, dass die Verantwortung für die Bekämpfung von Antisemitismus ausschließlich bei dessen Träger*innen liegt (Kahane 2020: 122), stellt sich die Frage, wie Bildungsarbeit mit jüdischer Deutungshoheit gestaltet werden kann, ohne die Verantwortung auf Jüdinnen:Judnen zu verlagern.

Ziel dieser Arbeit ist es, nicht-jüdischen Alliierten fundierte Zugänge zu jüdischen Erfahrungs- und Wissensperspektiven in Deutschland zu eröffnen. Darüber hinaus werden Ansätze für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit geprüft und Handlungssimplikationen für die Soziale Arbeit abgeleitet. Diese sollen eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus ermöglichen, die jüdische Deutungshoheit achtet und dabei die Verantwortung für dessen Bekämpfung konsequent bei der Täter*innengesellschaft beläßt. Dabei wird auf bestehende Forschungslücken und aktuelle Herausforderungen eingegangen, um einen theoretisch wie praktisch fundierten Beitrag zur Weiterentwicklung antisemitismuskritischer Bildung (im Kontext Sozialer Arbeit) zu leisten. Denn wie Kahane (2020: 121) pointiert feststellt: „Zum einen wird ohne ihre Perspektive die Sache, um die es geht, nicht deutlich, und

zum zweiten wird es Zeit, dass die Juden endlich aus der Objektrolle heraustreten und selbst zu Subjekten, zu handelnden Personen werden.“

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet:

Wie beeinflusst die Einbindung jüdischer Deutungshoheit die Gestaltung antisemitismuskritischer Bildungsarbeit in Deutschland (insbesondere im Kontext Sozialer Arbeit), ohne dabei die Verantwortung auf Jüdinnen:Judens zu verlagern?

Diese übergeordnete Fragestellung wird durch folgende Untersuchungsfragen präzisiert:

- Inwiefern spiegeln aktuelle Bildungsprogramme gegen Antisemitismus die Perspektiven jüdischer Communities wider, und wo bestehen systematische Leerstellen?
- Wie beeinflusst die Einbindung jüdischer Deutungshoheit die Gestaltung von Bildungsangeboten gegen Antisemitismus?
- Wie beeinflusst die Einbindung jüdischer Deutungshoheit die Wirksamkeit von Antisemitismuskritischer Bildung?
- Wie wirkt sich die Dominanz nicht-jüdischer Deutungshoheit auf die Vermittlung von Antisemitismus aus?
- Was ist erforderlich, um jüdische Perspektiven als epistemisch legitimierte Wissensquellen gleichberechtigt zu integrieren?
- Welche Rolle spielt die Heterogenität jüdischer Perspektiven?
- Wem ist eine jüdische Perspektive inhärent?
- Wo braucht es jüdische Deutungshoheit und welche Teilbereiche der Bildungsarbeit kommen eventuell ohne diese aus?

Es werden folgende Hypothesen geprüft:

- Wenn jüdische Perspektiven marginalisiert oder nur symbolisch einbezogen werden, dann bleibt Bildungsarbeit gegen Antisemitismus (strukturell) unwirksam.
- Wenn eine nicht-jüdische Dominanz besteht, dann werden Machtasymmetrien reproduziert und die Transformation antisemitismuskritischer Bildung behindert.
- Wenn Bildungsangebote in partizipativer Zusammenarbeit mit Jüdinnen:Judens entwickelt werden, dann tragen sie zu einer differenzierteren Wahrnehmung jüdischer Lebensrealitäten bei und vermeiden essentialisierende Repräsentationen.

Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist die wiederholte Erfahrung, dass jüdische Perspektiven selbst in vermeintlich sicheren, linken, „pro-israelischen“ [Hervorhebung durch H.S.]² Räumen häufig übergeangen werden. Diese Marginalisierung erfolgt nicht immer bewusst, sondern oft, weil jüdische Positionierungen oftmals unsichtbar bleiben und nicht aktiv mitgedacht werden. Darüber hinaus ließ sich in beobachten, dass die Thematisierung des möglichen Vorhandenseins jüdischer Perspektiven im Raum mit erheblicher Verunsicherung oder gar ablehnenden Reaktionen auf deren Einbindung einherging.

Dem skizzierten Problemfeld nähert sich diese Arbeit, nach der Darstellung der genutzten Methodik (Kap. 2), in drei Schritten. Der theoretische Teil (Kap. 3) beleuchtet zunächst die Grundlagen von Antisemitismus (Kap. 3.1) und Bildungsarbeit (Kap. 3.2) sowie deren spezifische Verschränkung im Feld der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit (Kap. 3.3).

Kapitel 4 widmet sich der Herleitung der jüdischen Deutungshoheit. Ausgehend von der Frage, was eine jüdische Perspektive konstituiert und wie sie als erkenntnistheoretische Grundlage für antisemitismuskritische Bildungsarbeit dient (Kap. 4.1), werden ihr Stellenwert in der antisemitismuskritischen Forschung (Kap. 4.2) sowie die Wahrnehmungen und Erfahrungen von Jüdinnen:Juden im Kontext von Antisemitismus (Kap. 4.3) analysiert.

Kapitel 5 stellt die zentralen Ergebnisse (Kap. 5.1) der vorliegenden Arbeit dar und überprüft die eingangs formulierten Hypothesen. Das anschließende Resümee (Kap. 5.2) fasst die Erkenntnisse zusammen und beantwortet die Forschungsfrage. Zudem werden vertiefende Aspekte ergänzt, die im theoretischen Teil keinen Raum fanden und Implikationen für die Soziale Arbeit abgeleitet. Im Diskussionsteil (Kap. 5.3) werden die Befunde kritisch eingeordnet sowie Grenzen und Schwachstellen der Untersuchung reflektiert.

Das abschließende Fazit (Kap. 6) resümiert und gibt einen Ausblick auf weiterführende Forschungs- und Handlungsperspektiven.

In dieser Arbeit wird der Begriff „Juden“ nach der Empfehlung der queerfeministischen-jüdischen Gruppe Latkes*Berlin (LATKESBERLIN 2020) als „Jüdinnen:Juden“ gegendert. Diese Form wird empfohlen, weil sie das Selbstbezeichnungswort „Jude“ sichtbar hält, Frauen einschließt, nicht-binäre Lesarten ermöglicht und problematische Umschreibungen (jüdische Menschen) sowie historisch belastete Kurzformen wie Jüd:innen („Jüden“ [Hervorhebung durch H.S.] wurde als diffamierender Begriff genutzt) und Juden* (gesprochen „Judensternchen“ [Hervorhebung durch H.S.] erinnert an die Markierung von Jüdinnen:Juden während der NS-Zeit) vermeidet.

² Begriffe, die in Anführungszeichen gesetzt sind, kennzeichnen Konzept, deren Verwendung oder Gültigkeit in der vorliegenden Arbeit abgelehnt, kritisch hinterfragt oder nicht übernommen werden. Darüber hinaus dienen Anführungszeichen der formalen Wiedergabe von Begriffen. In solchen Fällen wird auf den Hinweis [Hervorgehoben durch H.S.] verzichtet.

2. Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit ist eine literaturbasierte, qualitativ-deduktive Analyse. Sie fokussiert die Auswertung und Interpretation aktueller wissenschaftlicher Literatur, programmatischer Stellungnahmen jüdischer Organisationen sowie Fachdebatten. Die Auswahl der Quellen erfolgte nach Kriterien wie Aktualität, Relevanz für die Fragestellung und deren Einbettung in den gesellschaftlichen sowie bildungspolitischen Kontext Deutschlands. Dabei wurde eine kritische Quellenbewertung vorgenommen, um unterschiedliche Evidenzniveaus der Quellen zu berücksichtigen.

Die Analyse folgt der in der Einleitung formulierten zentralen Forschungsfrage und acht untergeordneten Untersuchungsfragen, die aus aktuellen wissenschaftlichen und aktivistischen Diskursen abgeleitet wurden. Das deduktive Vorgehen basiert auf theoretischen Annahmen, welche die literaturbasierte Analyse strukturieren.

Die inhaltsanalytische Auswertung kategorisiert und vergleicht zentrale Konzepte, Argumentationsmuster und narrative Strukturen. Dabei wurde besonders auf die epistemische Positionierung geachtet, also darauf, aus welcher Wissens- und Machtperspektive heraus Inhalte dargestellt werden. Jüdische Perspektiven wurden nicht nur als Untersuchungsobjekte, sondern als eigenständige Wissensbestände und epistemische Subjekte berücksichtigt. Die Identifizierung jüdischer Wissensperspektiven erfolgte soweit möglich durch die explizite Selbstpositionierung (als Jüdin:Jude) der Autor*innen in Texten. Kontroverse Positionen innerhalb des Spektrums jüdischer Perspektiven wurden durch vergleichende Kontrastierung analysiert. Eine Reflexion der eigenen Positionierung, beispielsweise bei der Frage, wem eine jüdische Stimme inhärent ist, wurde ebenfalls (Kap. 5.3) vorgenommen.

Die Arbeit folgt einem Wissenschaftsverständnis, das die soziale Konstruiertheit von Wissen ebenso reflektiert wie die gesellschaftliche Verortung von Deutungsmacht. Erkenntnis wird in diesem Sinne nicht als objektive Abbildung einer Realität verstanden, sondern als gesellschaftlich situiertes und machtförmiges Wissen, das immer auch durch Perspektiven und Positionierungen geprägt ist (Dammer 2024).

Zur Sicherung der wissenschaftlichen Qualität orientiert sich die Arbeit an den etablierten Gütekriterien qualitativer Forschung:

- Transparenz: Die Auswahl des Quellenkorpus, das methodische Vorgehen sowie theoretische Prämissen wurden explizit offengelegt. Zitate und Aussagen sind mit Kurzbelegen versehen, sodass Rückverfolgbarkeit gewährleistet ist. Im Anhang befindet sich zudem eine Trefferanalyse (Tabelle 1).

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Auch wenn qualitative Forschung auf Interpretation beruht, wurde durch die Offenlegung der theoretischen Rahmung, Argumentationsschritte und Kategorienbildung ein hohes Maß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit angestrebt. Eine kritische Reflexion über Subjektivität, Positionierung und mögliche Verzerrungen erfolgt im Diskussionsteil (Kap. 5.3).
- Reichweite und Wiederholbarkeit: Obwohl qualitative Forschung keine generalisierbaren Aussagen im quantitativen Sinne anstrebt, sind die Ergebnisse aufgrund der thematischen und methodischen Anschlussfähigkeit auf andere Kontexte antisemitismuskritischer Bildung übertragbar. Der Fokus auf den Kontext der Sozialen Arbeit ergibt sich aus der disziplinären Verortung der Arbeit sowie aus der besonderen Bedeutung, die Bildungsprozesse in diesem Feld einnehmen. Hier umfasst Bildung nicht nur klassische Lern-Settings, sondern auch non-formale und informelle Lernprozesse in vielfältigen Handlungsfeldern wie Jugendhilfe, Gemeinwesenarbeit oder Integrationsarbeit. Diese Breite führt dazu, dass in der Sozialen Arbeit entwickelte Ansätze der antisemitismuskritischen Bildung vielfach auch in anderen pädagogischen und bildungsorientierten Kontexten anschlussfähig sind. Die methodische und theoretische Dokumentation der Arbeit ermöglicht zudem, die Untersuchung in vergleichbaren oder anders gelagerten Bildungskontexten zu wiederholen oder zu erweitern.

3. Theoretische Grundlagen

3.1 Antisemitismus

Antisemitismus bezeichnet die „Feindschaft gegenüber Jüdinnen*Juden und das Judentum.“ (Ullrich et al. 2024: 9) Seine Definition gestaltet sich jedoch komplex, da er als historisch wandelbares Phänomen und aufgrund fachlich wie zeitlich bedingter Verständnisdiscrepanzen einer eindeutigen Festlegung widersteht (Ullrich et al. 2024: 9 f.). Dies zeigt sich insbesondere im modernen Antisemitismus, den Grimm und Kahmann (2018: 1) als „[...] vielschichtiges und äußerst wandlungsfähiges Phänomen, das sich starren Definitionsversuchen entzieht“, charakterisieren. Folglich existiert keine einheitliche, allgemeinverbindliche Definition von Antisemitismus (Bergmann 2019: 22). Der Terminus Antisemitismus entstand in den 1870er/80er Jahren. Ursprünglich diente er der Abgrenzung zum religiös motivierten Antijudaismus, indem er eine vermeintlich wissenschaftlich begründete, biologisch-rassistische Judenfeindschaft beschrieb (Ullrich/Jensen 2024: 15). Seine Wortbildung basiert auf sprachwissenschaftlichen und völkerkundlichen Konzepten, in denen versucht

wurde, mit dem Begriff des Semitismus den als minderwertig konstruierten Geist der semitischen Völker dem der Indogermanen gegenüberzustellen. Aus der Einteilung in indogermanische und semitische Sprachfamilien wurde die Vorstellung unterschiedlicher „Rassen“ [Hervorhebung durch H.S.] abgeleitet. Dabei kam es zu einer zunehmenden Begriffsverengung auf Juden einerseits und auf Germanen andererseits (Bergmann 2019: 18).

Obwohl der Terminus sich erst im 19. Jahrhundert entwickelt hat, etablierte er sich zum Oberbegriff für alle Formen der Judenfeindschaft (ebd.: 19).

Antisemitismus konstituiert sich als Weltdeutungssystem, basierend auf kognitiven Einstellungen, emotionalen Abwehrmechanismen sowie historisch tradierten Stereotypen und Ressentiments (Schwarz-Friesel/Reinharz 2013: 47 f.). Menschen mit einem antisemitischen Weltbild versuchen, politische und gesellschaftliche Phänomene, die sie nicht verstehen können oder wollen mithilfe antisemitischer Vorstellungen zu deuten (Salzborn/Kurth 2021: 12). Antisemitische Ressentiments erfüllen somit eine „[...] wichtige Funktionen für das Welt- und Selbstbild von Individuen, ebenso wie für Gesellschaften.“ (Loske et al. 2025: 127 f.) Dabei ist zu betonen, dass sich Antisemitismen aus Phantasmen von Nicht-Jüdinnen:Judern über Jüdinnen:Judern speist, unabhängig von deren realen Eigenschaften oder Handlungen (Bernstein/Grimm/Müller 2022: 19). Bei Antisemitismus handelt es sich um einen dauerhaften und latenten Komplex feindseliger Überzeugungen gegenüber Jüdinnen:Judern als Kollektiv. Er äußert sich individuell in Vorurteilen, kulturell in Mythen, Ideologien und Bildern, sowie handlungspraktisch in Diskriminierung, politischer Mobilisierung oder Gewalt. Ziel dabei ist Jüdinnen:Judern zu distanzieren, zu vertreiben und letztendlich zu vernichten. Zentrales Merkmal ist die essentialistische Vorstellung von Jüdinnen:Judern als kollektiv unverbesserlich schlecht, der sie umgebenden Gesellschaft fremd und diese verdeckt (und machtvoll (Bernstein/Diddens 2020: 79)) negativ beeinflussend. Daher müsse das wahre Wesen der Jüdinnen:Judern entlarvt werden (Bergmann 2019: 23 f.).

Die Rationalisierungsnarrative der vermeintlichen Differenz von Jüdinnen:Judern zu der Gesellschaft in der sie leben, hat sich im Laufe der historischen Entwicklung verändert. Die Differenz wurde/wird legitimiert „[...] in Bezug auf Religion (Mittelalter), pseudowissenschaftlich über ›Rasse‹, Nationalität (nach der Aufklärung) und heutzutage über den Umweg Israel in Bezug auf Menschenrechte.“ (Bernstein/ Diddens 2020: 79) An diese historische und begriffliche Einordnung anschließend lassen sich gegenwärtige Erscheinungsformen von Antisemitismus typologisch differenzieren. So nennt Salzborn (2011: 1) fünf zentrale Artikulationsvarianten, die gegenwärtig in Europa unterschieden werden. Den religiös-antijüdischen Antisemitismus, den völkisch-rassistischen Antisemitismus, den sekundär-

schuldabwehrenden Antisemitismus, den antizionistisch-antiisraelischen Antisemitismus sowie den Antisemitismus unter Muslim:innen³.

Der religiös-antijüdische Antisemitismus, auch Antijudaismus genannt, ist christlich motiviert und gilt als eine der frühesten Formen der Judenfeindschaft. Häufig wird er mit vormodernen, mittelalterlichen Erscheinungsformen gleichgesetzt. Allerdings zeigen sich bis heute Kontinuitäten in Form religiöser Narrative, die säkularisiert in modernen antisemiten Ideologien weiterwirken. Diese Vorstellungen sind im kulturellen Gedächtnis Europas verankert und beruhen auf dem Bedürfnis nach einer Heilsgewissheit, das Ambivalenzen durch die Projektion auf das jüdische fremde Gegenüber abwehrt (Kellenbach 2024: 18 f.). Mit der rechtlichen Emanzipation der Jüdinnen:Juden im späten 18. Jahrhundert (Weyand 2024: 27) verliert die religiöse Legitimation der Judenfeindschaft an Plausibilität und wird zunehmend durch ethnisch-völkische Argumentationen ersetzt.

Der völkisch-rassistische Antisemitismus behauptet, dass Jüdinnen:Juden keine gleichwertigen Staatsbürger*innen sein könnten, da sie nicht dem Volkskörper angehörten. Diese Vorstellung fußt auf der Idee von ontologisch geschlossenen Völkern, innerhalb derer jüdische Zugehörigkeit als unvereinbar mit nationaler Identität gedacht wird (ebd.: 24).

Nach der Shoah bildet sich als weitere Form antisemitischer Artikulation der sekundär-schuldabwehrende Antisemitismus heraus. Dieser zielt auf eine Umdeutung der historischen Verantwortung. Im Zentrum steht die Täter-Opfer-Umkehr, durch die Antisemit*innen versuchen, sich trotz der diskreditierten national-sozialistischen Sprechweisen öffentlich als Opfer jüdischer Macht zu inszenieren (Holz 2024: 31 f.).

Der antizionistisch-antiisraelische Antisemitismus wird häufig als neuer Antisemitismus beschrieben. Seit den 2000er Jahren ist im Zuge des Nahostkonflikts eine Zunahme radikaler Israelfeindlichkeit zu beobachten, die sich nicht auf sachliche Kritik am Staat Israel beschränkt, sondern israelische Politik als Ausdruck vermeintlich jüdischer Eigenschaften dämonisiert und delegitimiert (Schubert/Firsova-Eckert 2024: 10). Damit fungiert Israel als Projektionsfläche antisemitischer Ressentiments, die oft in menschenrechtlich kodierter Sprache vorgetragen werden (Bernstein/ Diddens 2020: 79).

Als fünfte Variante benennt Salzborn (2011: 1) den Antisemitismus unter Muslim:innen. Dieser beruht auf der Übernahme europäischer antisemitischer Narrative, die im 20. Jahrhundert mit religiösen Bezügen verknüpft und radikalisiert wurden. Parallel dazu entwickelte sich im Kontext des arabischen Nationalismus ein säkular geprägter Antisemitismus, der mit politischem Antizionismus verschmolz. Beide Strömungen vereint eine Ablehnung

³ Salzborn nannte ihn den arabisch-islamischen Antisemitismus. Die Verwendung unterschiedlicher Begriffe wie muslimischer, islamisierter, islamistischer oder arabischer Antisemitismus sind Gegenstand einer wissenschaftlichen Kontroverse (Öztürk 2024). Deshalb folgt die vorliegende Arbeit der von Öztürk gewählten Bezeichnung „Antisemitismus unter Muslim:innen“.

sowohl von Jüdinnen:Judern wie auch Israel, die zur Mobilisierung, Legitimation politischer Gewalt und zur ideologischen Abgrenzung vom Westen dient. Diese Form wird häufig als „importierter Antisemitismus“ [Hervorhebung durch H.S.] bezeichnet, eine problematische Begriffsprägung, die suggeriert, dass Migration die Ursache für Antisemitismus sei (Öztürk 2024). Salzborns Kategorien sind analytisch nützlich, dürfen aber nicht über die historischen Kontinuitäten und ideologische Überlagerungen von Antisemitismus hinwegtäuschen (Weyand 2024: 27). Diese Arbeit folgt Weyands (2024: 28) Verständnis von modernem Antisemitismus als Sammelbegriff für verschiedene antisemitische Erscheinungsformen innerhalb moderner Gesellschaftsordnungen.

Nachdem das Phänomen Antisemitismus beschrieben und erste Definitionsversuche unternommen wurden, werden im folgenden gängige Definitionen vorgestellt.

Die Arbeitsdefinition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) wird mittlerweile von 35 Staaten anerkannt und ist damit die am weitesten verbreitete Definition von Antisemitismus. Neben ihr prägt eine weitere bedeutende Definition den Diskurs: die Jerusalemer Erklärung zum Antisemitismus (JDA). Beide Definitionen begreifen Antisemitismus als eine Form von Hass, Vorurteilen und Feindseligkeit gegenüber Jüdinnen:Judern und jüdischen Institutionen, die sich in vielfältiger Weise äußern kann. Zudem erkennen sie mindestens implizit die strukturelle Dimension des Antisemitismus an. Ein wesentlicher Unterschied liegt jedoch darin, dass die IHRA-Definition den Staat Israel (ergänzt in den Beispielen zur Veranschaulichung) sowie Nicht-Jüdinnen:Judern als potenzielle Ziele antisemitischer Angriffe einbezieht. Die engere Fokussierung der JDA-Definition könnte dazu führen, dass die willkürliche, projektive Natur des Antisemitismus sowie der israelbezogene Antisemitismus nicht ausreichend berücksichtigt oder verharmlost werden. Kritiker*innen der IHRA-Definition bemängeln, dass die beigefügten Beispiele Unklarheit darüber schaffe, wo die Grenzen zwischen legitimer „Israelkritik“ [Hervorgehoben durch H.S.] und Antisemitismus verlaufe. Für die Bildungsarbeit ist die IHRA-Definition wertvoll, da sie Antisemitismus als eine spezifische Wahrnehmung von Jüdinnen:Judern beschreibt und dadurch zentrale psychologische und ideologische Mechanismen sichtbar macht. Die JDA-Definition hingegen bleibt begrifflich allgemeiner (Nützl 2021: 1 f.).

Aus den zuvor beschriebenen, nach Intention kategorisierten Formen von Antisemitismus (also denjenigen, die sich theoretisch-analytisch aus den vermuteten Motiven oder Hintergründen antisemitischer Äußerungen und Handlungen ableiten) ergibt sich eine wichtige Einschränkung. Diese Perspektive blendet das praktische Erleben antisemitischer Diskriminierung weitgehend aus oder macht es zumindest nicht klar erkennbar. Damit bleibt die Analyse unvollständig, denn Antisemitismus lässt sich nicht nur aus seiner Intentionalität

bestimmen, sondern auch aus seiner Extensionalität, dem, was Jüdinnen:Juden als antisemitisch erfahren und benennen. Gerade weil sich Intentionen nicht immer eindeutig nachvollziehen oder erkennen lassen, ist es bedeutsam, auch die Sichtweise der Betroffenen einzubeziehen. Die jüdische Deutungshoheit wird hier zentral, da sie Fremdzuschreibungen kritisch hinterfragt und durch jüdische Perspektiven ergänzt. Gleichzeitig bleibt die intentionale Perspektive wichtig, um die Verantwortung für das Benennen von Antisemitismus nicht auf Jüdinnen:Juden zu übertragen. Diese Komplexität macht deutlich, dass Antisemitismus sich sowohl eindeutigen Definitionen als auch einfacher Vermittlung entzieht. Eine Herausforderung, die in der Bildungsarbeit besondere Bedeutung hat. Die folgenden Kapitel richten den Blick daher, nach einer allgemeineren Darstellung der Bildungsarbeit, auf die Rolle und Wirksamkeit verschiedener Ansätze im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus sowie auf die Grenzen bestehender Konzepte.

3.2 Bildungsarbeit

Bildung fungiert als Containerbegriff, ein Sammelkonzept, das Begriffe wie Erziehung, Sozialisation, Lernen und Entwicklung, mit denen Bildung in engem Zusammenhang steht bündelt, aber unscharf bleibt. Erziehung ist ein intentionaler, fremdgesteuerter Prozess, der meist im Erwachsenenalter endet. Sozialisation beschreibt eher unbewusste und nicht-intendierte Einflüsse des sozialen Umfelds auf das Individuum. Lernen ist die kognitive Verarbeitung von Erfahrungen, während Entwicklung durch genetische Faktoren geprägt ist. Diese Konzepte stehen in Wechselwirkung mit Bildung und sind nicht nur Voraussetzungen, sondern markieren zugleich auch dessen Grenzen (Dammer 2024).

Die Bedeutung von Bildung variiert je nach disziplinärem und gesellschaftlichem Kontext und betont dabei teils widersprüchliche Aspekte. Dammer (2024) greift in seiner Definition diese Kontextabhängigkeit auf.

Im pädagogischen Kontext versteht man unter ›Bildung‹ den Prozess, durch den ein Mensch in aktiver Auseinandersetzung mit der Welt aus eigener Kraft und eigenem Interesse heraus das Bild seiner Individualität formt. Im gesellschaftlichen und politischen Kontext bezieht sich der Begriff auf das Ergebnis, also die Summe des Wissens, der Fähigkeiten und der Einstellungen, die in dem Prozess erworben werden. (Dammer 2024)

Diese Definition verdeutlicht das Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Brauchbarkeit und individueller Entfaltung in der Bildung, welches erstmals von Rousseau formuliert wurde und das bis heute in bildungstheoretischen Diskursen wiederzufinden ist (ebd.).

Solche Diskurse finden sich auch in der Sozialen Arbeit, die sich ebenfalls mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auseinandersetzt (Sünker 2012: 249). Die frühe Sozialpädagogik deutete die bürgerliche Gesellschaft als kulturell verfallen. Daraus leitete sie

ihr Mandat der soziale Regeneration zur Erziehung des Volksganzen ab, wobei sie jedoch von Beginn an Gesellschafts- und Kulturkritik miteinander verwechselte. Diese Verwechslung bildet den Ausgangspunkt für kritische bildungstheoretische Ansätze der Sozialen Arbeit (ebd.: 250 f.).

In der Sozialen Arbeit haben sich Ansätze kritischer Bildungstheorie etablieren können, die politische Bildung als Kritik an und Veränderung von gesellschaftlichen Verhältnissen verstehen und dabei Prozesse der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt unter dem Aspekt von Emanzipation und Mündigkeit fokussieren. (May/Schäfer 2024: 323)

Kritische Bildungstheorien zielen im Gegensatz zu klassischen Theorien also darauf ab, die strukturellen, gesellschaftlichen Bedingungen zu verändern. Diese Änderungen sollen durch politische Bildung angestoßen werden. Politische Bildung bedeutet die reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-politischen Prozessen und Machtverhältnissen mit dem Ziel, mündige Bürger*innen in freien und offenen Gesellschaften hervorzubringen (Bechtel et al. 2023: 6).

Bildung in der Sozialen Arbeit wird durch Bildungsarbeit vollzogen. Verstanden als Initiierung und Beförderung von Bildungsprozessen, stellt sie ein zentrales Ziel der Sozialen Arbeit dar. Ihr Anliegen ist es, Menschen darin zu unterstützen, ein Ausdrucks- und Unterscheidungsvermögen zu entwickeln (Sünker 2012: 263), um so „[...] eine Beförderung der Demokratie, eine Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheit sowie eine Unterstützung individueller Handlungs- und Bewusstseinsfähigkeit zu erreichen.“ (ebd.: 264) Je nach dem Ort des Geschehens wird zwischen formaler Bildung (z.B. in der Schule oder Hochschule), non-formaler Bildung (z.B. in Jugendzentren oder außerschulischer Bildungsarbeit) und informeller Bildung (in alltäglichen Lernprozessen) unterschieden (Dammer 2024). Die in der Beschreibung genannten Ziele der Bildungsarbeit überschneiden sich inhaltlich deutlich mit den Zielen politischer Bildung und kritischer Bildungstheorien. Diese inhaltliche Übereinstimmung verweist auf eine enge Verbindung zwischen diesen Konzepten und unterstreicht die Bedeutung kritischer Bildungsansätze innerhalb der Sozialen Arbeit. Bildung wird somit nicht nur als individuelles Entwicklungsgeschehen verstanden, sondern auch als politischer Prozess, der auf gesellschaftliche Transformation abzielt (ebd.).

Abschließend zur Begriffsbestimmung von Bildung und Bildungsarbeit ist zu erwähnen, dass der traditionelle Bildungsbegriff aufgrund seiner historischen wie gegenwärtigen Funktion kritisiert wird. Er diente privilegierten gesellschaftlichen Gruppen dazu sich gegenüber anderen abzugrenzen und bestehende Herrschaftsverhältnisse zu legitimieren. Diese Gruppen verfügten aufgrund ihrer gesellschaftlichen Führungspositionen zudem über die Definitionsmacht darüber, was als Bildung gilt. In aktuellen bildungspolitischen Diskursen, etwa zur Demokratiebildung, transkulturellen oder inklusiven Bildung, zeigt sich darüber

hinaus eine Tendenz zur Entpolitisierung. Die Konzentration auf individuelle Bildungsprozesse verstellt häufig den Blick auf die zugrunde liegenden gesellschaftlich-ökonomischen Machtverhältnisse (ebd.). Dies sind nur einige für die Thematik dieser wissenschaftlichen Arbeit ausgewählten Kritikpunkte, da sie die Deutungsmacht von privilegierten Gruppen in Bezug auf Bildung anspricht.

Vor diesem Hintergrund kann Bildungsarbeit gegen Antisemitismus oder auch Antisemitismuskritische Bildungsarbeit als ein Anwendungsfeld kritischer Bildung verstanden werden. Diese verfolgt das Ziel, Wissen über Antisemitismus zu vermitteln, die Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz zu fördern und strukturelle Veränderungen anzuregen (Ginsburg/Grünberg 2023: 41). Sie wird im Feld der formalen und non-formalen politischen Bildung verortet (Alting/Widmaier 2023: 41).

Im Zentrum steht dabei die Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen des Antisemitismus zu dessen Prävention oder Bekämpfung. Gleichzeitig ist sie von einem allgemeinen Präventionsverständnis abzugrenzen, das aus psychoanalytischer Perspektive in der frühen Kindheit ansetzt (Rajal 2018: 141). In der Literatur zeigt sich, dass Bildungsarbeit und Präventionsarbeit teils synonym verwendet werden (zusehen bei: Grimm 2024:161 f.). Die vorliegende Arbeit nutzt die Begriffe trennscharf und begreift antisemitismuskritische Bildungsarbeit als sowohl präventiv wie auch intervenierend (Meier 2022 :406).

3.3 Antisemitismuskritische Bildungsarbeit

Seit Mitte der 2000er hat sich eine Auseinandersetzung mit der Frage entwickelt, wie wirkungsvolle Bildung gegen Antisemitismus gestaltet sein kann (Stender 2017: 2). Nachdem Antisemitismuskritik als eigenständiger Bestandteil im Bildungskontext verankert wurde, ergab sich als nächste Forderung an die politische Bildung, eine intensivere Auseinandersetzung mit den Entwicklungen des Antisemitismus nach der Shoah, also seinen gegenwärtigen Ausdrucksweisen und den jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen (ebd.: 5).

Die Bildung gegen Antisemitismus in Deutschland stützte sich lange Zeit vor allem auf das historische Lernen über die Shoah (Grimm 2024: 157). Diese Strategie sollte Antisemitismus durch Empathie und Abschreckung vor den Folgen von Antisemitismus bekämpfen. Es zeigte sich jedoch, dass auch Menschen, die den jüdischen Opfern der Shoah Empathie entgegenbringen, antisemitische Einstellungen oder Haltungen zeigen können (ebd.).

Zudem ist im Beutelsbacher Konsens⁴ ein Überwältigungsverbot festgehalten, welches Bildung durch Abschreckung gegenüberzustellen ist. Empathiebasierte Zugänge in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit bergen außerdem die Gefahr, dass Jüdinnen:Juden auf eine Opferrolle reduziert werden (Thein et al. 2024: 7).

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit ist abzugrenzen von der Holocaust Education, die den nationalsozialistischen Antisemitismus und dessen Folgen in den Fokus rückt und zu welcher auch die eben beschriebene Strategie der Empathie und Abschreckung zählt. Außerdem ist sie abzugrenzen von einer allgemeinen Beschäftigung mit dem Judentum (Rajal 2018: 133).

Eine reine Wissensvermittlung reicht jedoch nicht aus, um antisemitische Einstellungen wirksam zu verändern. Bildung kann zwar Einfluss auf die Form, jedoch nicht zwangsläufig auf das Bestehen antisemitischer Haltungen nehmen. Personen mit höherem Bildungsabschluss tendieren eher dazu, ihren Antisemitismus in subtileren Formen zu äußern, was auf eine Verschiebung, nicht aber auf eine Überwindung antisemitischer Denkmuster hindeutet (Rajal 2018: 134). Wirksame antisemitismuskritische Bildungsarbeit erfordert deshalb mehr als Faktenwissen. Sie soll Reflexionsräume eröffnen, in denen sowohl eigene Vorstellungen formuliert und hinterfragt, als auch die damit verknüpften Emotionen und Affekten betrachtet werden können (Loske et al. 2025: 127). Diesen Gedanken findet man in der Strategie der Offenlegung der gesellschaftlichen Funktionen und psychodynamischen Mechanismen des Antisemitismus wieder. Dessen Ziel ist es, die Rolle von Antisemitismus als Legitimationsstrategie für Ausgrenzung, Schuldabwehr und Gewalt zu verdeutlichen. Allerdings sind antisemitische Einstellungen häufig, wie im Kapitel 3.1 erwähnt, mit identitätsstabilisierenden Funktionen verbunden, sodass aufklärende Interventionen auf Widerstände stoßen und sogar Abwehrreaktionen hervorrufen können.

Neben der Strategie der Offenlegung der gesellschaftlichen Funktionen und psychodynamischen Mechanismen sowie den ebenfalls bereits genannten Strategien der Wissensvermittlung, der Abschreckung und der Empathie werden in Veröffentlichungen der jüngeren Zeit die folgenden Strategien vorgestellt:

Die Bildung gegen und über Antisemitismen zielt auf die normative Ablehnung antisemitischer Einstellungen ab. Dieses vorab definierte Ziel kann jedoch dazu führen, dass Lernende sozial erwünschte Antworten reproduzieren, ohne eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Thema zu vollziehen.

⁴ „Seit Ende der 1970er-Jahre stellt der sogenannte Beutelsbacher Konsens so etwas wie die Leitlinie einer demokratischen politischen Bildung dar.“ (Gloe/Oeftering 2022) Der erste Grundsatz dieses Konsens ist das Überwältigungsverbot. Dieser hält fest, dass es nicht erlaubt ist Menschen an der Gewinnung einer eigenen Meinung zu hindern, indem man sie mit der erwünschten Meinung überrumpelt (ebd.).

Die biographische Arbeit verfolgt das Ziel, durch die Reflexion eigener Sozialisation und gesellschaftlicher Verstrickungen blinde Flecken sichtbar zu machen und historische wie gegenwärtige Verantwortungsverhältnisse verstehbar zu machen. Dabei ist eine klare grenzziehende Haltung erforderlich, um etwaige Gleichsetzungen von Täter- und Opferperspektiven zu vermeiden.

Schließlich stellt auch die Strategie der realen Begegnung mit Jüdinnen:Juden ein zentrales Element aktueller Bildungskonzepte dar. Der persönliche Austausch kann Vorurteile abbauen, birgt jedoch die Gefahr der Exotisierung (Thein et al. 2024: 6 - 8). Neben Projekten wie „Meet a Jew“ vom Zentralrat der Juden in Deutschland sind dabei sogenannte „Zeitzeug*innen“-Erfahrungsberichte zu nennen. Die Funktionalisierung von Überlebenden als Bildungsmöglichkeit wird oftmals kritisch betrachtet. Zudem spricht der Begriff „Zeitzeug*in“ Menschen die aktive Rolle im Kampf um das Überleben während der NS-Zeit ab (Coffey/Laumann 2021: 136). Bei der Nutzung solcher Formate ist daher unbedingt darauf zu achten, dass Jüdinnen:Juden als Subjekte in den Dialog miteinbezogen werden und nicht als Objekte zur Bestätigung von Stereotypen vorgeführt werden (Thein et al. 2024: 6 ff.).

Rhein (2024: 103) kritisiert ergänzend, dass Antisemitismus in pädagogischen Zusammenhängen häufig lediglich als eine Unterkategorie von Rassismus thematisiert wird. Eine kritisch ausgerichtete politische Bildung muss jedoch ein umfassenderes Verständnis von Antisemitismus vermitteln und auch seine anderen Erscheinungsformen und Spezifika sichtbar machen.

Müller (zit. n. Thein et al. 2024: 8) entwickelt aus der Diskussion der sieben genannten Strategien ein mündigkeitsorientiertes Bildungskonzept, das sich bewusst im Spannungsfeld einer grenzziehenden und einer dialogischen Haltung verortet. Dabei soll das Spannungsfeld nicht aufgelöst, sondern ausgehalten und ausgestaltet werden. Die grenzziehende Orientierung ist reaktiv und soll Betroffenen Schutz durch Zurückweisung, Abschreckung und einer klaren Haltung gegen Antisemitismus bieten. Bei der dialogischen Perspektive soll proaktiv auf antisemitische Äußerungen oder Übergriffe eingegangen und Räume der Auseinandersetzung (durch Wissensvermittlung und Emotionsreflexion (Meier 2022: 426)) gestaltet werden. Müller argumentiert, dass Bildungsprozesse gegen Antisemitismus gerade dann ausgebaut und vertieft werden können, wenn die Stärken der beiden Perspektiven sich durch die Korrektur der anderen entfalten können (Thein et al. 2024: 8). Als andere Strategien sind zum Beispiel die Menschenrechtsbildung durch Dialog und Begegnung (John 2024: 151 ff.) oder die demokratisch fundierte ethisch-politische Bildung gegen Antisemitismus durch individuelle Selbstbildung und Resilienzbildung (Frommer 2024: 27 f.) zu nennen. Die vorliegende Arbeit nutzt das mündigkeitsorientierte Konzept

von Müller, da dieses, neben der Beachtung der genannten Kritikpunkte, die antisemitismuskritischen Bildungsarbeit in gesellschaftliche Spannungsverhältnisse einbettet und die Betroffenenperspektive sowie strukturelle Mechanismen mitdenkt. Müllers Ansatz ermöglicht jüdische Deutungshoheit, indem er Schutzräume gegen Vereinnahmung schaffen (grenzziehend) und jüdische Akteur*innen als Subjekte positionieren (dialogisch) kann. Allerdings bietet auch eine mündigkeitsorientierte Perspektive keine Garantie für das Gelingen von Bildung gegen Antisemitismus. Müdigkeit kann auch bedeuten, sich bewusst für die Übernahme eines antisemitischen Weltbildes zu entscheiden (Bernstein/Grimm/Müller: 28).

Eine zentrale Herausforderung bei der Entwicklung von Strategien der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit liegt in der Diskrepanz zwischen der normativen Ablehnung von Antisemitismus im öffentlichen Diskurs und einer fehlenden vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung. Diese Diskurslage ist auf die „[...] Erziehungsparadigmen der bundesrepublikanischen Gesellschaft nach dem Nationalsozialismus und der Aufarbeitung des Holocaust [...]“ (Müller/Messerschmidt zit. n. Thein et al. 2024: 6) zurückzuführen. In der Folge bleiben aktuelle Formen von Antisemitismus unerkannt oder werden nicht adäquat zurückgewiesen. Zudem erschweren Abwehrmechanismen wie Relativierung und Rationalisierung eine kritische Selbstreflexion, wodurch gesellschaftlich tief verankerte antisemitische Ressentiments bestehen bleiben (Thein et al. 2024: 6).

Trotz wachsender Aufmerksamkeit weist die Forschung zur antisemitismuskritischen Bildung noch viele Leerstellen auf (Schubert 2023: 51). Allerdings ist durch den Ausbau der Forschung in diesem Bereich in den kommenden Jahren mit der Verfügbarkeit neuer empirischer Daten, insbesondere aus der Evaluation von Bildungsprogrammen, zu rechnen (Grimm 2024: 158). Diese Daten werden es ermöglichen, eine fachliche Diskussion über eine gegenstandsangemessene Methodik, Didaktik, Zielsetzung und geeignete Verfahren zur Qualitätssicherung zu führen. Dadurch lassen sich bestehende Zugänge sachlich vergleichen und auf ihre Wirksamkeit prüfen. Die Konzeption von Bildungsmaßnahmen könnte sich dann auf gesicherte Erkenntnisse stützen, statt wie bisher auf Erfahrungswissen (ebd.: 158).

4. Herleitung: Jüdische Deutungshoheit

Wenn politische Bildung als Transformationsprozess verstanden wird (May/Schäfer 2024), muss sie sich auch mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Ausschlüssen befassen. In Bezug auf antisemitismuskritische Bildung bedeutet das, die Rolle von Perspektiven zu

hinterfragen, die bislang das Wissen über Antisemitismus dominieren. Dabei stellt sich die Frage, welche Stimmen in Bildungs- und Forschungsprozessen Gehör finden, wer als Expert*in gilt und wessen Erfahrungen als relevant anerkannt werden.

Im folgenden Kapitel wird daher untersucht, welche Bedeutung jüdischen Perspektiven im Kontext antisemitismuskritischer Bildung und Forschung zukommt. Es geht darum, die Vielfalt jüdischer Lebensrealitäten sichtbar zu machen und zu analysieren, welche Rolle diese Perspektiven bei der Beschreibung, Deutung und Bearbeitung von Antisemitismus spielen.

4.1 Jüdische Perspektiven

Gegenwärtige jüdische Perspektiven in Deutschland sind weder homogen noch ausschließlich religiös geprägt. Vielmehr umfassen sie vielschichtige und vielfältige Lebensrealitäten (Frommer 2024: 31). Diese Pluralität ist historisch gewachsen, unter anderem infolge der Shoah, durch die die jüdische Bevölkerung in Deutschland stark dezimiert wurde (Kranz/Schaum 2024: 6) und wodurch deutsche Jüdinnen:Judnen heutzutage eine Minderheit darstellen (Erlbaum/Riegel 2024: 89). Erst mit der Zuwanderung aus der ehemaligen Sowjetunion ab den 1990er Jahren kam es zu einem erneuten Wachstum der jüdischen Gemeinden (Kranz/Schaum 2024: 6). Hinzu traten Zuwanderungen aus Israel, Iran und der USA (Erlbaum/Riegel 2024: 89). Diese nationale und kulturelle Vielfalt führt zu vielschichtigen Überschneidungen mit weiteren Diskriminierungsdimensionen wie Rassismus, Antisemitismus (Kranz/Schaum 2024: 4) und verschiedenen Sichtweisen auf Bereiche des Antisemitismus. So treffen innerhalb jüdischer Kontexte unterschiedliche Erinnerungen zur Shoah aufeinander (Koch/Möller 2022: 79). Diese Komplexität wird weiter ergänzt durch Dimensionen wie sozialer Status, Herkunft, sexuelle Orientierung, Sprache, Alter (Chernivsky 2024: 44). Diese Dimensionen wirken intersektional (nicht- hierarchisierende Überkreuzung aller Herrschaftsverhältnisse) (Coffey/ Laumann 2021: 89) und ergeben für Jüdinnen:Judnen Diskriminierungen und Unsichtbarkeiten innerhalb jüdischer wie nicht-jüdischer Räume (ebd.: 95). Diese Diversität verbietet essentialisierende Darstellungen in Bildungsmaterialien. Statt des „Judentums“ müssen plurale jüdische Positionen sichtbar werden (Koch/Möller 2022: 79).

Derzeit leben rund 175.000 Jüdinnen:Judnen in Deutschland. Davon gelten nach dem jüdischen Religionsgesetz, der Halacha⁵ 118.000 als jüdisch (Kranz/Schaum 2024: 6). Viele Zugewanderte aus der Sowjetunion sind nicht halachisch jüdisch (Coffey/Laumann 2021:

⁵ Halachisch jüdisch ist, wer eine jüdische Mutter hat oder einen Gjur (Konversion) gemacht hat (Coffey/Laumann 2021: 32).

32), verstehen sich jedoch aufgrund einer kulturellen Zugehörigkeit und Antisemitismus erfahrungen als jüdisch (Erlbaum/Riegel 2024: 88). Dies führt innerhalb der jüdischen Gemeinden zu Anerkennungskonflikten. Während konservative Ausrichtungen auf der Halacha beharren, erkennen liberale Gemeinden zunehmend auch Kinder jüdischer Väter als Mitglieder an. Parallel dazu existieren staatliche Definitionen von Zugehörigkeit, etwa im israelischen Rückkehrgesetz oder im deutschen Kontingentflüchtlingsrecht, die wiederum eigene, meist ethnisch-nationale Kriterien anlegen (MALMAD 2025). Diese Konflikte verdeutlichen, wie äußere (staatliche/religiöse) Zuschreibungen jüdische Selbstdefinitionen überlagern. Ein Machtmechanismus, den antisemitismuskritische Bildung reflektieren muss.

Das jüdische Leben in Deutschland ist heute außerdem mehrheitlich säkular geprägt (Frommer 2024: 29). Für viele Jüdinnen:Juden gründet sich die Zugehörigkeit zum jüdischen Volk nicht im Glauben, sondern in geteilter Philosophie und Kultur sowie individuellen Prägungen durch die herkunftsbedingte Zugehörigkeit. Die Zugehörigkeit zum Judentum ist somit ein vielschichtiges Identitätsmerkmal (MALMAD 2025). Religiös lebende Jüdinnen:Juden stellen eine Minderheit dar. Von ihnen ist ein kleiner Teil ultraorthodox. Trotzdem wird das Bild von einer männlich gelesenen Person mit Schläfenlocken und schwarzen Kaftan häufig zur Darstellung von Jüdinnen:Juden verwendet (Erlbaum/Riegel 2024: 88).

Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten: Wer jüdisch ist und was jüdisch zu sein bedeutet, kann nicht durch äußere Zuschreibungen bestimmt werden. Vielmehr liegt die Definitionsmacht darüber bei den jüdischen Individuen und Gemeinschaften selbst, weil nur sie die Vielfalt angemessen erfassen und formulieren können (MALMAD 2025). Kahane argumentiert weiterhin, dass eine jüdische Perspektive Jüdinnen:Juden nicht genuin ist, sondern sich dadurch auszeichnet, dass „[...] aus dem Jüdischen heraus argumentiert wird oder die Sprach- und Machtverhältnisse aus dieser Minderheitenposition heraus formuliert werden.“ (Kahane 2020: 121) „Der bekannte Spruch, ›Zwei Juden, drei Meinungen‹ [...]“ (Friedlender 2021) verdeutlicht, dass es keine einheitlich definierbare jüdische Perspektive geben kann. In dieser wissenschaftlichen Arbeit orientiert sich die Bestimmung von Träger*innen der jüdischen Perspektive an OFEK e.V. (2025), der sichere Gesprächsräume „[...] für jüdische Menschen sowie für Menschen mit jüdischer Familiengeschichte [...]“ bietet. Diese Eingrenzung erkennt an, dass diese Personengruppe, sei es durch eigene Erfahrungen oder durch transgenerationale Prägungen (die Weitergabe von Erfahrungen, Ängsten und Wissen über Generationen hinweg), in besonderer Weise von Antisemitismus betroffen ist (Chernivsky 2020: 22 f.).

4.2 Jüdische Perspektiven in der Antisemitismusforschung

Die Erforschung des Antisemitismus wurde bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts maßgeblich von jüdischen Wissenschaftler*innen getragen (Grimm/Kahmann 2018: 20). Diese Entwicklung setzte sich auch nach 1945 fort. Bereits 1954 erschien mit Lowies Studie „Toward Understanding Germany“ eine der ersten systematischen Analysen zum Fortbestehen antisemitischer Einstellungen nach der Shoah. Viele jüdische Intellektuelle die während der Shoah ins Exil gingen, kamen jedoch nicht zurück (Kranz/Schaum 2024: 2).

In Deutschland blieb die Antisemitismusforschung daher bis weit in die 2010er-Jahre von nicht-jüdischen Perspektiven geprägt (ebd.: 1 f.). Besonders augenfällig wird dies im Bereich der Holocaustforschung, die über Jahrzehnte hinweg vor allem von Nachkommen aus Täterfamilien betrieben wurde (Diddens/Bernstein 2022: 201). Ein Paradigmenwechsel setzte erst mit dem Antisemitismusbericht der Bundesregierung (2017) und dem KMK-Papier (2021) ein. Seither werden jüdische Erfahrungsperspektiven verstärkt berücksichtigt (Bernstein/Grimm/Müller 2022: 21).

Nicht selten wurden jüdische Wissenschaftler*innen marginalisiert oder delegitimiert. So sah sich etwa Kurt Grünberg, der zu transgenerationalen Traumata arbeitet, mit dem Vorwurf konfrontiert, seine Forschung diene der Abrechnung mit den Deutschen (Kranz/Schaum 2024: 5). Diese Haltung steht in der Kontinuität einer längeren Forschungstradition, in der jüdische Perspektiven als zu subjektiv und damit als wissenschaftlich unzulässig galten. Im Umkehrschluss impliziert diese Annahme, dass nicht-jüdische Deutsche in der Auseinandersetzung mit der Shoah und der Bekämpfung des Antisemitismus eine neutrale, objektive Position einnehmen könnten (Kahane 2020: 122). Dies wurde etwa durch Benz, langjähriger Direktor des Zentrums für Antisemitismusforschung, bekräftigt, der in den Jahren 2000 und 2010 die Unabhängigkeit der Forschung von jüdischen Deutungsansprüchen betonte.

Das Augenmaß bei aller Leidenschaft für den Gegenstand besteht aber darin, dass das Motiv des Antisemitismusforschers nicht im Verlangen nach Beifall aus den Reihen der Minderheit bestehen darf. Antisemitismusforschung ist eine Dienstleistung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft, nicht Anbiederung an die Opfer von Abneigung, Aggression, Diskriminierung und Verfolgung. (Benz zit. n. Grimm/Kahmann 2028: 19)

Auch Kohlstruck und Ullrich (2015 zit. n. Grimm/Kahmann 2018: 18 ff.) kritisieren die jüdische Perspektive, der sie eine symbolische Verallgemeinerung von Einzelfällen zuschreiben. Jüdische Beobachter*innen neigten ihrer Ansicht nach zu dramatisierenden und generalisierenden Bewertungen antisemitischer Erscheinungen. Dieser sogenannten pessimistischen Position, die stark jüdisch konnotiert sei, stellen sie eine abwägende Position

gegenüber, die zurückhaltendere und komplexere Einschätzungen des zeitlichen Verlaufs antisemitischer Phänomene ermögliche.

Diese Formen der Ausgrenzung führten dazu, dass gegenwärtige Alltagserfahrungen jüdischer Menschen mit Antisemitismus bislang kaum empirisch erfasst wurden. Über Jahrzehnte war die Antisemitismusforschung in Deutschland primär historisch ausgerichtet und vernachlässigte die Lebensrealitäten zeitgenössischer Jüdinnen:Juden (Kranz/Schaum 2024: 2). Besonders deutlich wird diese Leerstelle in der Tatsache, dass es im Jahr 2024 in Deutschland keine einzige Professur für jüdische Gegenwartsforschung gibt. Auch institutionelle Erscheinungsformen von Antisemitismus sind bislang weitgehend unerforscht geblieben (ebd.: 1 - 3). Diese strukturelle Vernachlässigung hat eine epistemische Schieflage hervorgebracht, die sich in dem von Coffey und Laumann (2021 zit. n. ebd.: 1 f.) geprägten Begriff der Gojnormativität manifestiert. Gojnormativität bezeichnet einen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Deutungsrahmen, in dem nicht-jüdische Perspektiven als normativ gelten, während jüdische Erfahrungen als abweichend markiert werden. Folge dessen ist, dass Bildungsprogramme oft auf nicht-jüdischen Annahmen über Betroffenheit basieren, statt auf jüdischen Erfahrungen (ebd.). Dabei ist der gegenwärtige Wissensstand in der Antisemitismusforschung wesentlich durch das geprägt, was als jüdische Perspektive bezeichnet werden kann: die analytische Auseinandersetzung mit Antisemitismus aus der Perspektive unmittelbarer Betroffenheit. Diese Perspektive war nicht nur erkenntnistheoretisch fruchtbar, sondern hat entscheidend zur theoretischen Fundierung des Feldes beigetragen (Grimm/Kahmann 2018: 21).

4.3 Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus

Die jüdische Perspektive auf Antisemitismus ist wesentlich geprägt durch die „[...] transgenerationale Weitergabe von Gefühlen, Erfahrungen, Antizipationen und Wissensständen.“ (Chernivsky 2024: 44) Sie stellt eine „[...] kollektivbiografisch geteilte Erfahrung vieler jüdischer Familien in Deutschland dar [...]“ (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 57). Diese Erfahrungen umfassen nicht nur manifeste Gewalterfahrungen, sondern auch subtilere Formen der Ausgrenzung, Diskriminierung und Verletzung, etwa durch Nichtbeachtung, Besonderung oder strukturelle Ungleichbehandlung (Chernivsky 2024: 44). Antisemitismus wird dabei von Jüdinnen:Juden häufig nicht als punktuelles oder abgeschlossenes Ereignis wahrgenommen, sondern als kontinuierlicher, prozesshafter Zustand, der sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten äußert und den Alltag tiefgreifend strukturiert (Chernivsky 2024: 49; Kranz/Schaum 2024: 3). In der deutschen Gesellschaft zeigt sich dabei eine deutliche Perspektivendifferenz. Die jüdische Minderheit und die nicht-

jüdische Mehrheitsgesellschaft nehmen Ausmaß, Relevanz und Intensität antisemitischer Erscheinungen oftmals unterschiedlich wahr. Während jüdische Stimmen Antisemitismus als prägend und allgegenwärtig erfahren, werden entsprechende Phänomene durch die Mehrheitsgesellschaft häufig relativiert oder nicht als solche erkannt (Arnold et al. 2024: 5).

Parallel zu dieser Perspektivendivergenz tritt häufig eine symbolische Instrumentalisierung jüdischer Perspektiven zutage. Die Anwesenheit von (imaginierten) Jüdinnen:Juden erscheint als Messinstrument für Antisemitismus. Dieser scheint erst dann zu existieren, wenn Äußerungen von diesen als antisemitisch interpretiert werden. Ferner scheint die mögliche mahnende, potenziell skandalisierende Reaktion von Jüdinnen:Juden als Sanktion zu fungieren. Jüdinnen:Juden werden so zugleich in eine Expert*innenrolle gedrängt und als potentielle Störfaktoren wahrgenommen. Die eigene Rolle der nicht-jüdischen Gesellschaft wird in diesem Zusammenhang häufig mit Bildern wie dem eines Minenfeldes beschrieben. Diese Logik verschiebt die Verantwortung für Antisemitismus, da er nicht mehr als ein strukturelles Problem der nicht-jüdischen Mehrheitsgesellschaft erscheint, sondern als etwas das erst durch die Anwesenheit von Jüdinnen:Juden als Problem erkennbar wäre (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 57). Gleichzeitig werden Jüdinnen:Juden in aktuellen Debatten über Antisemitismus häufig auf eine passiven Opferrolle reduziert, in der sie die aus der Debatte hervorgehende Gewalt, in Form von Zuschreibungen, antisemitischen Anfeindungen und Relativierungen der Shoah, zu ertragen haben (Kahane 2020: 121).

Die Analyse jüdischer Perspektiven zeigt, dass Antisemitismus kein Gegenstand neutraler wissenschaftlicher Beobachtung, sondern ein Beziehungsverhältnis ist, das Jüdinnen:Juden als Objekte nicht-jüdischer Projektionen positioniert (Kranz/Schaum 2024: 3). Jüdische Deutungshoheit in der Bildungsarbeit bedeutet daher keinen Perspektivwechsel, sondern die epistemische Korrektur einer Tradition, die Betroffenenstimmen systematisch marginalisierte.

5. Jüdische Deutungshoheit in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus

Das folgenden Kapitel stellt die Ergebnisse dieser Arbeit vor und überprüft die Hypothesen. Anschließend erfolgt ein Resümee der wichtigsten Erkenntnisse, die im Rahmen der Untersuchung gewonnen wurden. Das Resümee ergänzt zudem einige tiefergehende Aspekte, die im theoretischen Teil keinen Raum fanden, und beschreibt die Implikationen der Ergebnisse für die Soziale Arbeit. Abschließend werden die Ergebnisse kritisch diskutiert und weiterführende Forschungsfragen skizziert.

5.1 Ergebnisse

Die Analyse der aktuellen Bildungsarbeit gegen Antisemitismus zeigt tiefgreifende strukturelle Defizite. Jüdische Lebensrealitäten werden häufig unzureichend differenziert dargestellt oder auf eine passive Opferrolle reduziert. Bildungsansätze sind zumeist historisierend (z. B. durch Shoah-Erziehung) und fokussieren kognitive Wissensvermittlung, wodurch affektive, strukturelle und machtkritische Reflexionsräume vernachlässigt werden. Jüdische Perspektiven bleiben oft symbolisch, tokenistisch oder moralische überhöht eingebunden, während Gojnormativität dominiert. Etwa durch Delegitimierung als zu subjektiv, werden jüdische Expert*innen systematisch marginalisiert und delegitimiert. Diese Leerstellen führen dazu, dass jüdische Erfahrungen mit Antisemitismus (wie z.B. Unsichtbarmachung, Besonderung) in Bildungsprogrammen unzureichend erfasst, berücksichtigt und vermittelt werden.

Überprüfung der Hypothesen:

Wenn jüdische Perspektiven marginalisiert oder nur symbolisch einbezogen werden, dann bleibt Bildungsarbeit gegen Antisemitismus (strukturell) unwirksam.

Die Analyse belegt, dass Bildungskonzepte ohne jüdische Deutungshoheit Leerstellen aufweisen (siehe Kap. 4.3) und strukturell unwirksam bleiben, weil sie bestehende Machtverhältnisse (Gojnormativität) reproduzieren.

Wenn eine gojnormative Dominanz besteht, dann werden Machtasymmetrien reproduziert und die Transformation antisemitismuskritischer Bildung behindert.

Nicht-jüdische Interpretationsmuster gelten häufig als neutral, während jüdische Perspektiven oftmals abgewertet werden. Dies fördert eine epistemische Asymmetrie, in der jüdische Expertise überlagert oder selektiv akzeptiert wird.

Wenn Bildungsangebote in partizipativer Zusammenarbeit mit Jüdinnen:Juden entwickelt werden, dann tragen sie zu einer differenzierteren Wahrnehmung jüdischer Lebensrealitäten bei und vermeiden essentialisierende Repräsentationen.

Partizipativ gestaltete Bildungsangebote haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, essentialisierende Repräsentationen, welche durch Zuschreibungen entstehen, nicht zu reproduzieren. Dafür ist es notwendig, dass die Partizipation nicht auf symbolischer Repräsentation basiert, sondern jüdische Subjektwerdung ermöglicht. Zudem sollten die jüdischen Subjekte sich der Heterogenität jüdischer Perspektiven bewusst sein.

5.2 Resümee

Die vorliegende literaturbasierte Untersuchung belegt, dass die Abwesenheit jüdischer Perspektiven im deutschsprachigen Raum überwiegt (Eckmann/Kößler 2020: 7). Das gilt auch für den Bereich der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit. Die historisch bedingte Wirkungsgeschichte des Nationalsozialismus und der Shoah schafft in Deutschland einen spezifischen Kontext. Pädagogisches Handeln ist vor die Herausforderung gestellt, kritische Reflexion anzuregen, oft gegen eine weit verbreitete Abwehrhaltung. Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind hier nicht ausgenommen. Antisemitismus wird häufig als überwunden betrachtet, wodurch unklar bleibt, warum und wie eine Auseinandersetzung stattfinden soll (Chernivsky/Wiegemann 2017: 5).

Aktuelle Bildungsangebote reproduzieren essentialisierende Bilder von Jüdinnen:Juden oder beschränken sie auf eine historisierte Opferrolle (Koch/Möller 2022: 79; Thein et al. 2024: 7 f., 12). Diese Repräsentationslücke verweist auf eine tiefgreifende epistemische Schieflage. Während nicht-jüdische Deutungen als neutral gelten, werden jüdische Stimmen als subjektiv delegitimiert (Kahane 2020: 122; Grimm/Kahmann 2018: 18 ff.). Diese strukturelle Asymmetrie überlagert jüdische Lebensrealitäten mit Projektionen der Mehrheitsgesellschaft (Kranz/Schaum 2024: 3) und verhindert jüdische Selbstrepräsentation. Infolgedessen erscheinen Jüdinnen:Juden oft lediglich in der Rolle der Betroffenen, nicht aber als Expert*innen ihrer Lebensrealitäten (Kahane 2020: 122). Auch werden Bildungsräume überwiegend von und für Nicht-Jüdinnen:Juden gestaltet. Jüdinnen:Juden sind in diesen Kontexten häufig emotional exponiert und alleingelassen (Laumann/Coffey 2021: 182).

Seit 2017 lässt sich ein Paradigmenwechsel in der Forschung und im fachlichen Diskurs der Sozialen Arbeit beobachten. Erstmals wurde Antisemitismus empirisch aus der Betroffenenperspektive untersucht (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 55).

Doch auch dieser Paradigmenwechsel bringt Herausforderungen mit sich. Es hat sich eine Form des Tokenismus herausgebildet. Jüdinnen:Juden werden weniger als Expert*innen anerkannt, sondern vor allem symbolisch eingebunden, um eine Repräsentationsquote zu erfüllen. Wobei zu sagen ist, dass nicht alle Jüdinnen:Juden per se Expert*innen für Antisemitismus sind oder es überhaupt sein wollen (Chernivsky/Krieg/Schwartz/Kaletsch 2023: 29). Außerdem werden „[...] oft nur bestimmte, mehrheitsgesellschaftlich akzeptierte Perspektiven präsentiert, was die Vielfalt jüdischen Lebens verzerrt darstellt.“ (Müller zit. n. Thein et al. 2024: 8)

Die reflektierte Einbindung jüdischer Subjekt- und Betroffenenperspektiven eröffnet jedoch neue didaktische Zugänge. Sie ermöglicht die Thematisierung und kritische Analyse von Othering, Historisierung, Viktimisierung und Exotisierung, auch in ihrer pädagogischen

Reproduktion (Thein et al. 2024: 12). Außerdem wird erst durch die Wahrnehmung konkreter Erfahrungen von Antisemitismus die Einbettung antisemitischer Praktiken in alltägliche Interaktionen und Institutionen (wie die Reaktion auf Vorfälle oder der Anwendung von Bildungsmaterialien) sichtbar (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 55). Dabei muss die Einbindung selbst zum Gegenstand reflexiver Auseinandersetzung gemacht werden und Asymmetrien und Ungleichgewichte in der Relationierung von unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen sind transparent und verständlich zu machen (Thein et al. 2024: 12).

Die vorliegende Arbeit folgt dem mündigkeitsorientierten Bildungskonzept von Müller (zit. n. Thein et al. 2024: 8), das sich im Spannungsfeld eines grenzziehenden und dialogischen Handlungsansatzes bewegt. Die grenzziehende Haltung schützt Betroffene durch klare Zurückweisung antisemitischer Äußerungen, während die dialogische Perspektive proaktiv Räume für Wissensvermittlung, Auseinandersetzung und Reflexion eröffnet. Dieses Spannungsfeld wird nicht aufgelöst, sondern bewusst ausgehalten, wodurch sich die Stärken beider Ansätze ergänzen. Müllers Konzept integriert die Betroffenenperspektive und strukturelle Mechanismen in die Bildungsarbeit und ermöglicht zugleich Schutzräume und Positionierung jüdischer Akteurinnen als selbstbestimmte Subjekte.

Träger*innen jüdischer Perspektive sind nicht ausschließlich und automatisch Menschen die nach der Halacha als jüdisch gelten (MALMAD 2025; Erlbaum/Riegel 2024: 88). Aspekte wie transgenerationale Betroffenheit, Selbstverortung sowie soziale Positionierung müssen mitgedacht und im Bildungskontext anerkannt werden (Chernivsky 2020: 22f.).

Die Einbindung jüdischer Perspektiven, verstanden als gleichwertige epistemische Subjektpositionen, wirkt einem paternalistischen Umgang mit Antisemitismus entgegen (Kranz/Schaum 2024: 1 f.; Kahane 2020: 121). Dies bedeutet nicht, dass Erkenntnis oder die Qualität einer Arbeit an Identität gebunden ist (Grimm/Kahmann: 21). Jedoch fördert sie die differenzierte Wahrnehmungen jüdischer Pluralität und verhindert zugleich symbolische Repräsentation ohne Handlungsmacht (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 57; Chernivsky 2023: 29).

Die Heterogenität jüdischer Perspektiven (Koch/Möller 2022: 79) ist dabei Voraussetzung diskriminierungskritischer Bildung, da sie einer stereotypisierten Homogenisierung entgegenwirkt und dazu beiträgt die „[...] fixierende Darstellung der Juden auf die Shoah, ihre Religion oder ihre als fremd markierte Kultur zu überwinden.“ (Koch/Möller 2022: 79) Die Vielfalt jüdischer Perspektiven spiegelt sich dabei auch in der Vielfalt der Empfindung und Erfahrungen mit Antisemitismus wider. Daher sollte auch der Umgang mit Antisemitismus differenzsensibel sein (Chernivsky 2020: 23 f.) und die Bedarfe der von Antisemitismus betroffenen Menschen und Communities berücksichtigen (Chernivsky/Wiegemann: 56).

Jüdische Deutungshoheit fungiert dabei, wie gesagt, nicht als Ausschlusskriterium für nicht-jüdische Beteiligung, sondern als epistemisches Korrektiv (Grimm/Kahmann: 21; Kahane 2020: 122). Sie ist dort essenziell, wo jüdische Erfahrungen, Narrative und Gegenwartsperspektiven verhandelt werden. Ihre Berücksichtigung zwingt Bildungsinstitutionen zur Selbstreflexion und zur Auseinandersetzung mit eigenen Machtasymmetrien. „Eine antisemitismuskritische Perspektive nimmt ausdrücklich den Begriff der Kritik auch für sich selbst in Anspruch und fragt danach, wie Antisemitismus auch dort reproduziert wird, wo er eigentlich ›bekämpft‹ werden soll.“ (Chernivsky/Wiedemann 2017: 7).

Für die Soziale Arbeit bedeutet das: Antisemitismus muss auch hier als strukturelles Phänomen verstanden werden (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 59 f.). Die historischen Verstrickungen der Profession in die NS-Verbrechen müssen aufgearbeitet werden. Studierende sollten durch Lehre dazu angeregt werden, die eigene Profession kritisch zu hinterfragen (Lorenz-Sinai /Bernstein/Hoffmann/Hagert 2023: 26). Zudem gilt es die jüdische Ethik, die für die Entstehung der Profession „Soziale Arbeit“ maßgeblich war, sichtbar zu machen (Toppe 2024). Des Weiteren war der Forschungsstand zu Antisemitismus im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit 2023 noch unzureichend (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 54). Es bleibt weiterführend zu prüfen, ob und wie sich der Zustand verändert hat.

Konkrete Implikationen für Organisationen der Sozialen Arbeit umfassen die Entwicklung und Implementierung antisemitismuskritischer Konzepte und Selbstverständnisse. Ziel ist es, institutionelle Strukturen so zu gestalten, dass jüdische Adressat*innen nicht länger gezwungen sind, antisemitische Zuschreibungen antizipierend zu vermeiden, etwa indem sie ihre jüdische Identität verschweigen, um sich vor potenziellen Diskriminierungserfahrungen zu schützen (Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 59 f.). Dazu gehören auch institutionell verankerter Fort- und Weiterbildung sowie praxisbegleitender Supervision und Fallberatung, um pädagogische Fachkräfte sowohl auf struktureller als auch individueller Ebene zu sensibilisieren und professionell zu unterstützen (Chernivsky/Wiegemann 2017: 6). Sensibilisierung und Professionalisierung bedeutet den Erwerb handlungspraktischen Reflexionswissens. Dieses umfasst die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit emotionalisierten und biografischen Verstrickungen im Kontext von Antisemitismus sowie zur Hinterfragung und Dekonstruktion antisemitischer Narrative. Ein weiterer zentraler Aspekt ist das Wissen um Möglichkeiten zur Einbeziehung persönlicher Erfahrungen, eigener Orientierungen, Motivationen und Relevanzsetzungen in die Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Dazu gehören auch übergreifende und intersektionale Diskriminierungserfahrungen. Zudem braucht es ein Bewusstsein über die (unausgesprochenen und unsichtbaren) Perspektiven betroffener Personen. Sowie insbesondere die kontinuierliche Selbstreflexion nicht-jüdischer Akteur*innen (Thein et al. 2024: 14). Selbstreflexion bezeichnet die Beschäftigung mit der

eigenen Position im Machtgefüge und der Frage nach dem eigenen Verhältnis zu Jüdin-nen:Judnen. „Was sehe ich (nicht)? Was begreife ich (nicht)? Was bringe ich (nicht) mit, wenn ich zu der Frage, ob und wann etwas antisemitisch ist, arbeite bzw. mich damit aus-einandersetze?“ (Chernivsky zit. n. Coffey/Laumann 2021: 183) Im Gegensatz zur Bil-dungsarbeit gegen Rassismus und Heteronormativität ist ein kritisches Nicht-Jüdischsein bislang noch nicht umfassend ausgearbeitet worden (Coffey/Laumann 2021: 54).

Weiterführend braucht es, neben den Angeboten vom Kompetenzzentrum und OFEK e.V., zusätzliche Empowerment-Räumen für jüdische Adressat*innen (Chernivsky/Wiegemann 2017: 5, 8). Empowerment, verstanden als subversives Handeln, zielt darauf ab, dass die Mehrheitsgesellschaft ihre Haltungen und Handlungen kritisch hinterfragt und zugleich das Wohlbefinden marginalisierter Gruppen in den Vordergrund stellt, ohne sie auf eine kollek-tive Opferrolle festzulegen (Chernivsky/Wiedemann 2017: 4 f.) So werden Prozesse der Selbstermächtigung, Identitätsstärkung und Selbstorganisation möglich (Chernivsky/Wie-demann 2017: 4 f.).

Nicht zuletzt bleibt auch ein zentraler Aspekt unbeachtet, der von Chernivsky und Wiege-mann (2017: 6) betont wurde: Der Aufbau pädagogischer Kompetenzen sowie der Perspek-tivwechsel hin zur Frage nach den Auswirkungen von Antisemitismus auf die Betroffenen vollzieht sich nicht automatisch. Vielmehr bedarf es hierfür gezielter struktureller und politi-scher Unterstützung. Die politische Dimension wurde in der Arbeit kaum thematisiert.

5.3 Diskussion

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der Frage befasst, wie die Einbindung jüdischer Deu-tungshoheit die Gestaltung antisemitismuskritischer Bildungsarbeit in Deutschland beein-flusst, ohne dass dies zu einer Übertragung der Handlungsverantwortung auf Jüdinnen:Ju-den führt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass jüdische Deutungshoheit ein wesentliches epistemisches Korrektiv darstellt. Sie dekonstruiert nicht-jüdische Projektionen und trägt dazu bei, Antisemitismus als relationales Machtverhältnis sichtbar zu machen. Damit fun-giert sie als notwendiger Gegenentwurf zu dominanzgesellschaftlichen Interpretationsmu-ttern.

In vielen Beiträgen herrscht Konsens darüber, dass jüdische Perspektiven stärker berück-sichtigt werden müssen, doch bleibt häufig unklar, was genau unter „jüdischer Perspektive“ bzw. „jüdischer Deutungshoheit“ verstanden wird. Auch Formulierungen wie „aus dem Jü-dischen heraus argumentieren“ bleiben diffus und werfen neue Fragen auf. Bedeutet dies eine jüdische Sozialisation, die Teilhabe in jüdische Communities oder die Selbstverortung als jüdisch? Diese Unschärfe birgt die Gefahr, dass z.B. Menschen, deren jüdische Identität

durch familiäre Brüche infolge von Antisemitismuserfahrungen geprägt ist, ausgeschlossen werden. Damit besteht das Risiko, eine homogene Vorstellung davon zu etablieren, wer als legitime*r Sprecher*in gelten kann. Etwas, dass auch innerjüdisch kontrovers diskutiert wird, wie etwa die Debatten um Max Czollek gegen Maxim Biller⁶ exemplarisch zeigen.

Der gegenwärtige Forschungsstand bewegt sich überwiegend auf der Ebene des Sichtbarmachens von Leerstellen. Konkrete Handlungsempfehlungen oder empirisch gestützte Modelle zur Einbindung jüdischer Deutungshoheit in pädagogische Praxis fehlen bisher weitestgehend. Dadurch bleibt der Diskurs zurzeit appellhaft. Jüdinnen:Juden sollen als Expert*innen anerkannt, aber nicht zur Verantwortung gezogen werden. Eine Prämissen, die in der Theorie nachvollziehbar, in der Praxis jedoch schwer operationalisierbar ist.

Dabei wäre insbesondere eine Auseinandersetzung mit Konzepten aus anderen diskrimierungskritischen Feldern, wie z. B. der Rassismuskritik, lohnenswert. Entsprechende Analogieforschungen stehen bislang jedoch aus.

Auch methodisch stößt die Arbeit an Grenzen. Als literaturbasierte Analyse bietet sie keine empirischen Daten zur Wirkung partizipativer Bildungsformate. Außerdem birgt sie das Risiko, marginalisierte jüdische Stimmen zu übersehen. Systematisch erhobene Stimmen von Jüdinnen:Juden und besonders von jüdischen Bildungsakteur*innen könnten die Debatte um konkretere Deutungen und explizitere Handlungsempfehlungen ergänzen. Auch die vergleichende Analyse von Bildungskonzepten mit und ohne jüdischer Deutungshoheit könnte gegebenenfalls weitere Erkenntnisse liefern. Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, dass jüdische Sprecher*innenpositionen in wissenschaftlicher Literatur oft nicht markiert sind. Dies schafft in der Frage nach der Relevanz und Sichtbarmachung jüdischer Deutungshoheit einen doppelten Boden. Einerseits können jüdische Perspektiven unberücksichtigt in hegemoniale Diskurse eingebettet sein und dadurch unsichtbar bleiben, andererseits besteht die Gefahr, dass nicht-jüdische Autor*innen über Antisemitismus, Judentum, usw. sprechen, ohne ihre Außenperspektive offenzulegen. Für die Forschungspraxis bedeutet dies eine erhebliche Herausforderung bei der Auswahl und Analyse von Literatur. Die Verzerrungsgefahr ergibt sich darüber hinaus auch aus der Selbstverordnung der Autor*in, welche als patrilineare Jüdin sich beispielsweise eher dazu entscheiden würde, familienbiographische Bezüge anstelle der Halacha zur Verortung jüdischer Sprecher*innenposition zu wählen.

⁶ Während Biller die Wichtigkeit der Halacha betont, fordert Czollek (welcher aufgrund seiner Patrilinearität nach Biller keine Jude ist) eine radikale Entgrenzung jüdischer Perspektiven, die sich gegen vereinnahmende Erwartungen des Staates und der nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft richtet (Medel 2021).

Insgesamt lassen sich folgende offene Forschungsfragen festhalten:

- Wie kann jüdische Deutungshoheit in Bildungskontexten konkret verankert werden, ohne in eine Zuschreibung von Handlungsverantwortung umzuschlagen?
- Inwiefern unterscheiden sich partizipativ entwickelte Bildungsformate, etwa unter aktiver Mitgestaltung jüdischer Akteur*innen, in ihrer Wirksamkeit von herkömmlichen Programmen? Eine Evaluation dieser Formate unter Einbezug jüdischer Adressat*innen steht noch aus.
- Wie wirkt sich das Zusammenspiel von Antisemitismus mit anderen Diskriminierungsformen wie Rassismus oder Antislawismus auf gelungene Bildungsarbeit gegen Antisemitismus aus?

Ein Beitrag zur Schließung der von Chernivsky und Lorenz-Sinai 2023 benannten Leerstellen in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit für die Soziale Arbeit, ist von der für 2026 angekündigten Publikation von Chernivsky et al. „Antisemitismus(kritik) in Bildung und Sozialer Arbeit: Kontinuitäten, Leerstellen, Aktualisierungen“ zu erwarten. Bis dahin bleibt es zentral, die bestehenden Unklarheiten und Ambivalenzen nicht nur zu benennen, sondern in ihrer politischen und pädagogischen Relevanz kritisch weiterzudenken.

7. Fazit und Ausblick

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lautete, wie die Einbindung jüdischer Deutungshoheit die Gestaltung antisemitismuskritischer Bildungsarbeit in Deutschland, insbesondere im Kontext Sozialer Arbeit, beeinflusst und wie dies geschehen kann, ohne die Verantwortung für Bildungsprozesse auf Jüdinnen:Juden zu verlagern. Im Rahmen der Untersuchung konnten zentrale Aspekte dieser Fragestellung aufgegriffen und auf Basis der analysierten Literatur beantwortet werden.

Die Literatur zeigt, dass jüdische Perspektiven zwar zunehmend berücksichtigt werden, jedoch selten epistemisch eingebunden sind. In vielen Fällen erfolgt eine symbolische Repräsentation. Jüdische Perspektiven werden somit nicht selten als ergänzendes Erfahrungswissen behandelt, jedoch nicht als gleichwertige Wissensquelle anerkannt. Damit einher geht die Reproduktion einer asymmetrischen Verteilung von Deutungsmacht, in der nicht-jüdische Perspektiven weiterhin dominieren.

Die Einbindung jüdischer Deutungshoheit führt hingegen zu einer qualitativen Veränderung in der Bildungsarbeit. Inhalte werden differenzierter, kontextspezifischer und jüdische Präsenz mitdenkend gestaltet. Das erhöht wahrscheinlich die Wirksamkeit der Bildungsarbeit,

da Antisemitismus und jüdische Perspektiven dadurch umfassender und differenzierter abgebildet werden können. Empirische Untersuchungen, die diese Annahme belegen, stehen jedoch noch aus.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Frage, wem eine jüdische Perspektive inhärent ist, nicht abschließend geklärt werden kann. Für diese Arbeit wird eine jüdische Perspektive all jenen Menschen in Deutschland zugeschrieben, die Jüdinnen:Juden sind oder eine jüdische Familienbiographie haben und aus einer Minderheitsperspektive heraus sprechen. Zugleich gilt, dass nicht jede*r Jüdin:Jude als Expert*in zum Thema Antisemitismus auftreten kann oder möchte.

Es gibt zudem Teilbereiche der Bildungsarbeit, insbesondere die Vermittlung grundlegender historischer oder theoretischer Kenntnisse zu Antisemitismus, welche auch ohne direkte jüdische Beteiligung durchgeführt werden können und müssen, nicht zuletzt, weil Jüdinnen:Juden in Deutschland eine sehr kleine Minderheit darstellen. Unabhängig davon muss jedoch jede Beschäftigung mit Antisemitismus jüdische Perspektiven korrekt, respektvoll und ohne Verzerrung repräsentieren.

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die antisemitische Eskalation nach dem 7. Oktober 2023 die Dringlichkeit einer strukturellen und gleichberechtigten Einbindung jüdischer Deutungshoheit in der Bildungsarbeit nochmals verdeutlicht hat. Dabei zeigte sich, dass jüdische Perspektiven nicht homogen sind, sondern in ihrer Heterogenität produktiv berücksichtigt werden müssen, um stereotype Verkürzungen und Tokenismus zu vermeiden. Diese Einsichten bilden die Grundlage für die im Folgenden dargestellten Handlungsempfehlungen, die sowohl die Wirksamkeit als auch die ethische Integrität antisemitismuskritischer Bildungsarbeit stärken sollen.

Für das Feld der Sozialen Arbeit ergibt sich aus den Ergebnissen ein klarer Handlungsauftrag. Als zentrales Praxisfeld der politischen Bildungsarbeit muss sie sich ihrer eigenen Position innerhalb hegemonialer Diskurse bewusst werden und antisemitismuskritische Bildungsprozesse nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell überdenken. Dies bedeutet insbesondere, jüdische Perspektiven nicht als externe Expertise zu instrumentalisieren, sondern sie als gleichberechtigte Partner*innen in der Wissensproduktion und -vermittlung zu integrieren. Eine antisemitismuskritische Soziale Arbeit kann langfristig nur gelingen, wenn sie sich selbst als Teil gesellschaftlicher Machtverhältnisse reflektiert, Verantwortung übernimmt und bewusst Räume für jüdische Wissensbestände öffnet, ohne dabei erneut paternalistische oder repräsentationslogische Dynamiken zu reproduzieren.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit sind in der Praxis verwertbar, indem sie Impulse für eine veränderte Bildungsarbeit liefern. Bildungsformate sollten in Zusammenarbeit mit jüdischen Organisationen und Akteur*innen entwickelt werden. Curricula in der Ausbildung Sozialer

Arbeit sollten jüdische Perspektiven als systematisches Element enthalten. Zudem braucht es eine stärkere institutionelle Öffnung für jüdische Deutungshoheit in Bildungs- und Fachgremien. Besonders bedeutsam ist hierbei ein machtkritisches Verständnis von Verantwortung, das vermeidet, Bildungsarbeit über Antisemitismus ausschließlich auf Jüdinnen:Juden abzuwälzen.

Die Arbeit stieß auf methodische und inhaltliche Grenzen: Zum einen fehlten empirische Evaluationsdaten und systematisch erhobene jüdische Stimmen, um die Wirkung partizipativer Bildungsformate zu überprüfen. Zum anderen erwies sich der wissenschaftlich differenzierte Umgang mit diskursiv aufgeladenen und unscharf definierten Begriffen wie „jüdische Deutungshoheit“ als anspruchsvoll. Schließlich stellte die Reflexion der eigenen Position im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Interesse und politischer Verantwortung eine zentrale forschungsethische Herausforderung dar.

Offen bleibt darüber hinaus, wie jüdische Deutungshoheit langfristig in institutionellen Kontexten verankert werden kann, ohne neue Ausschlüsse zu erzeugen. Ebenso ist noch unzureichend erforscht, wie mit der Heterogenität jüdischer Perspektiven in der Bildungspraxis produktiv umgegangen werden kann, ohne diese zu homogenisieren oder gegeneinander auszuspielen. Zukünftige Untersuchungen könnten sich vertiefend mit den Erfahrungen jüdischer Fachpersonen in Bildungsprozessen auseinandersetzen oder systematisch analysieren, welche Formate besonders wirksam sind. Zudem wäre es lohnend, antisemitismuskritische Bildungskonzepte im internationalen Vergleich zu untersuchen, um alternative Modelle der Wissensverteilung und Verantwortungspraxis kennenzulernen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Einbindung jüdischer Deutungshoheit kein optionales Element antisemitismuskritischer Bildungsarbeit ist, sondern eine Voraussetzung für ihre Wirksamkeit, Legitimität und ethische Integrität. Für die Soziale Arbeit bedeutet dies, sich dauerhaft und strukturell mit ihrer Rolle in diesen Prozessen auseinanderzusetzen und entsprechende Veränderungen auf institutioneller und individueller Ebene einzuleiten.

Literaturverzeichnis

Alting, Thure / Widmaier, Paola (2023): *Interview mit Spiegelbild e.V.: Antisemitismuskritik in der politischen Bildung*, in: Widmaier, Paola / Grünberg, Verred / Ginsburg, Irina / Alting, Thure. (Hrsg.), Antisemitismuskritik in Bildung und Beratung. Herausforderungen Entwicklungen Perspektiven. Wiesbaden, Frankfurt/M.: OFEK e.V., Spiegelbild e.V., S.40 – S.43.

Arnold, Simon / Grünberg, Kurt / Decker, Oliver (2024): *Erfahrungen des Antisemitismus in Deutschland vor und nach dem genozidalen Angriff auf Israel*, in: psychosozial 178: Erfahrungen des Antisemitismus. Gießen: Psychosozialverlag, 47, 178, S.5 - S.7.

Bechtel, Theresa / Firsova, Elizaveta / Schrader, Arne / Vajen, Bastian / Wolf, Christoph (2023): *Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung*, in: Bechtel, Theresa / Firsova, Elizaveta / Schrader, Arne / Vajen, Bastian / Wolf, Christoph (Hrsg.), Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt/M.: Wochenschauverlag, S.5 – S.13.

Bergmann, Werner (2019): *Was heißt Antisemitismus*, in: Stiftung Dialog und Bildung (Hrsg.): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Berlin: Stiftung Dialog und Bildung, 6, o. N., S.18 - S.28.

Bernstein, Julia / Diddens, Florian (2020): „*Traut euch, steht auf, wer hier Jude ist!*“ *Antisemitismus an Schulen – Eine Rekonstruktion der Perspektiven betroffener Schüler*innen und Lehrer*innen*, in: Willem, Joachim (Hrsg.), Religion in der Schule: Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Bielefeld: Transcript Verlag, S.77 - S.104.

Bernstein, Julia / Grimm, Marc / Müller, Stefan (2022): *Jüdinnen und Juden als Objekte oder als Subjekte? Überlegungen zu einem Paradigmenwechsel*, in: Bernstein, Julia / Grimm, Marc / Müller, Stefan (Hrsg.), Antisemitismus und Bildung Band 2. Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt/M.: Wochenschauverlag, S.17 – S.31.

Chernivsky, Marina (2020): *Antisemitismus als biographische Erfahrungskategorie*, in: Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen. Kröning: Roland Asanger Verlag GmbH, 18, 1, S.18 – S.25.

Chernivsky, Marina (2023): *Vorwort von OFEK e.V.*, in: Widmaier, Paola / Grünberg, Verred / Ginsburg, Irina / Alting, Thure. (Hrsg.), Antisemitismuskritik in Bildung und Beratung.

Herausforderungen Entwicklungen Perspektiven. Wiesbaden, Frankfurt/M.: OFEK e.V., Spiegelbild e.V., S.6 – S.7.

Chernivsky, Marina (2024): „*Und ich habe im Studium meine jüdische Identität [...] viel ausgeblendet*“: Zur Normalität von Antisemitismuserfahrungen in psychologischen Feldern, in: psychosozial 178: Erfahrungen des Antisemitismus. Gießen: Psychosozialverlag, 47, 178, S.40 – S.52.

Chernivsky, Marina / Krieg, Debora / Schwartze, Michal / Kaletsch, Christa (2023): *Panel 2: Befunde, Herausforderungen und Qualitätsmerkmale antisemitismuskritischer Bildung und Beratung bei Antisemitismus in Institutionen*, in: Widmaier, Paola / Grünberg, Verred / Ginsburg, Irina / Alting, Thure. (Hrsg.), Antisemitismuskritik in Bildung und Beratung. Herausforderungen Entwicklungen Perspektiven. Wiesbaden, Frankfurt/M.: OFEK e.V., Spiegelbild e.V., S.28 – S.37.

Chernivsky, Marina / Lorenz, Friederike (2020): *Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen* [online]. 10.11.2020, https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf [Zugriff: 28.06.2025].

Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2023): *Antisemitismus in institutionellen Kontexten – Soziale Prozesse der Deutung und Einordnung*, in: Migration und Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, 45, 1, S.54 – S.61.

Chernivsky, Marina / Wiegemann, Romina (2017): *Antisemitismus als individuelle Erfahrung und soziales Phänomen – Zwischen Bildung, Beratung und Empowerment*, in: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung. Dresden: Hativka e.V., 11, 21, S.1 – S.8.

Chernivsky, Marina / Wiegemann, Romina (2022): *Antisemitismuskritik als Rückgrat pädagogischen Hadelns*, in: Kumar, Victoria / Dreier, Werner / Gautschi, Peter / Riedweg, Nicole / Sauer, Linda / Sigel, Robert (Hrsg.), Antisemitismus und Bildung Band 4: Antisemiten: Sondierung im Bildungsbereich. Frankfurt/M.: Wochenschauverlag, S.52 – S.60.

Coffey, Judith / Laumann, Vivien (2021): *Gognormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen*. Berlin: Verbrecher Verlag.

Dammer, Karl-Heinz (2024): *Bildung*, in: Socialnet Lexikon [online]. 05.12.2024, <https://www.socialnet.de/lexikon/Bildung> [Zugriff: 30.06.2025].

Diddens, Florian / Bernstein, Julia (2022): *Echos der Nazizeit. Juden in Deutschland zwischen alltäglicher Banalisierung der Shoah und antisemitischen Angriffen*, in: Bernstein, Julia / Grimm, Marc / Müller, Stefan (Hrsg.), Schule als Spiegel der Gesellschaft: Antisemitismus erkennen und handeln. Frankfurt/M.: Wochenschauverlag, S.201 – S.221.

Eckmann, Monique / Kößler, Gottfried (2020): *Diskussionspapier – Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus. Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus*. [online], o.T..01.1020 https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/FGJ4/Eckmann_Koessler_2020_Antisemitismus.pdf [Zugriff: 12.07.2025].

Erlbaum, Shila / Riegel, Maximilian (2024): *Jüdische Soziodemografie und ihre Implikationen für die polizeiliche Bildung*, in: Jahn, Sarah Jadwiga / Frommer, Jana-Andrea (Hrsg.), Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei. Geschichte und Ethik der Polizei und öffentlichen Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, S.83 - S.101.

Friedlender, Nathalie (2021): *Strömungen des Judentums in Deutschland* [online]. 11.10.2021, <https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/juedischesleben/341717/stroemungen-des-judentums-in-deutschland/> [Zugriff: 10.07.2025].

Frommer, Jana-Andrea (2024): *Empathie als Schlüsselkompetenz der Antisemitismusprävention in der ethisch-politischen Bildung der Polizei*, in: Jahn, Sarah Jadwiga / Frommer, Jana-Andrea (Hrsg.), Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei. Geschichte und Ethik der Polizei und öffentlichen Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, S.21 - S.42.

Ginsburg, Irina / Grünberg, Verred (2023): *Interview mit Spiegelbild e.V. Antisemitismuskritik in der politischen Bildung*, in: Widmaier, Paola / Grünberg, Verred / Ginsburg, Irina / Alting, Thure. (Hrsg.), Antisemitismuskritik in Bildung und Beratung. Herausforderungen Entwicklungen Perspektiven. Wiesbaden, Frankfurt/M.: OFEK e.V., Spiegelbild e.V., S.40 – S.43.

Gloe, Markus / Oeftering, Tonio (2022): *Der Beutelsbacher Konsens* [online]. 17.02.222, <https://www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/505269/der-beutelsbacher-konsens/> [Zugriff: 05.08.2025].

Grimm, Marc (2024): *Antisemitismusprävention und Bildung. Ziele und Bedingungen erfolgreicher Bildung gegen Antisemitismus*, in: Jahn, Sarah Jadwiga / Frommer, Jana-Andrea (Hrsg.), Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei.

Geschichte und Ethik der Polizei und öffentlichen Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, S.157 - S.172.

Grimm, Marc / Kahmann, Bodo (2018): *Perspektiven und Kontroversen der Antisemitismusforschung im 21.Jahrhundert*, in: Grimm, Marc / Kahmann, Bodo (Hrsg.), Antisemitismus im 21. Jahrhundert. Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror. Oldenburg: De Gruyter, S.1 – S.26.

Holz, Klaus (2024): *Sekundärer Antisemitismus*, in: Ullrich, Peter / Arnold, Sina / Danilina, Anna / Holz, Klaus / Jensen, Uffa / Seidel, Ingolf / Weyand, Jan (Hrsg.), Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft. Göttingen: Wallstein Verlag, S.31 – S. 35.

John, Emanuel (2024): *Antisemitismusprävention durch Menschenrechtsbildung*, in: Jahn, Sarah Jadwiga / Frommer, Jana-Andrea (Hrsg.), Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei. Geschichte und Ethik der Polizei und öffentlichen Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, S.143 – S.156.

Kahane, Anetta (2020): *Jüdische Existenz in Deutschland – eine jüdische Perspektive auf das bundesweite Feierjahr „1.700 Jahre Jüdisches Leben in Deutschland“*, in: Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Antisemitismus [online]. 08.11.2020, <https://www.idz-jena.de/wsddet/wsd8-11> [Zugriff 09.07.2025].

Kellenbach, Katharina Von (2024): *Antijudaismus*, in: Ullrich, Peter / Arnold, Sina / Danilina, Anna / Holz, Klaus / Jensen, Uffa / Seidel, Ingolf / Weyand, Jan (Hrsg.), Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft. Göttingen: Wallstein Verlag, S.18 – S. 22.

Koch, Gerda E. H. / Möller, Rainer (2022): *Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildungsarbeit*, in: Khorchide, Mouhanad / Lindner, Konstantin / Roggenkamp, Antje / Sajak, Claus Peter / Simojoki, Henrik (Hrsg.), Stereotype - Vorurteile - Ressentiments : Herausforderungen für das interreligiöse Lernen. Göttingen: V & R unipress, S. 65 – S.85.

Körber, Karen / Körs, Anna (2024): *Editorial zur Special Section „Jüdische und antisematische Bildung in Deutschland in (nicht)jüdischer Perspektive“*, in: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik. Wiesbaden: Springer VS, 8, 2, S.497 – S.508.

Kranz, Dani / Schaum, Ina (2024): *Leerstelle jüdische Gegenwart, Leerstelle Israel: Gojnormativität, Antisemitismus- und Rassismusforschung* [online]. 11.11.2024, <https://rat-fuer-migration.de/wp-content/uploads/2024/11/Kommentar-RfM-Debatte-2024-Dani->

[Kranz-Ina-Schaum-Leerstelle-juedische-Gegenwart-Leerstelle-Israel.pdf](#)
[Zugriff: 11.07.2025].

LATKESBERLIN (2020): *Juden Gendern* [online]. 24.10.2020, <https://latkesberlin.wordpress.com> [Zugriff: 29.07.2025].

Leistner, Alexander / Johann, Tobias (2020): *Vorwort*, in: Eckmann, Monique / Kößler, Gottfried (Hrsg.), Diskussionspapier. Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus. Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus. Genf, Frankfurt/M.: Deutsches Jugendinstitut, S. 3 – S.6.

Lorenz-Sinai, Friederike / Bernstein, Julia / Hoffmann, Sybille / Hagert, Burglinde (2023): *Panel 1: Bestandsaufnahme des Umgangs mit Antisemitismus in jugendlichen Lebenswelten*, in: Widmaier, Paola / Grünberg, Verred / Ginsburg, Irina / Alting, Thure. (Hrsg.), *Antisemitismuskritik in Bildung und Beratung. Herausforderungen Entwicklungen Perspektiven*. Wiesbaden, Frankfurt/M.: OFEK e.V., Spiegelbild e.V., S.20 – S.27.

Loske, Alexander / Kirchhof, Felix / Hentges, Gudrun (2025): „*Es ist einfach traurig, dass es halt noch so ein, zwei Menschen davon gibt*“: *Schüler:innen - Vorstellung von Antisemitismus und Implikationen für die politische Bildung*, in: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, 74, 1, S.119 – S.129.

MALMAD (2025): Judentum & jüdische Identität: Wer ist jüdisch? [online]. O.D., <https://www.malmad.de/themen/judentum> [Zugriff: 08.07.2025].

May, Michael / Schäfer, Stefan (2024): *Politische Bildung in der Sozialen Arbeit*, in: Chehata, Yasmin / Eis, Andreas / Lösch, Bettina / Schäfer, Stefan / Schmitt, Sophie / Thimmeil, Andreas / Trumann, Jana / Wohnig, Alexander (Hrsg.), *Handbuch kritische Politische Bildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S.323 - S.330.

Medel, Meron (2021): Juden zweiter Klasse [online]. 18.08.2021, <https://www.zeit.de/kultur/2021-08/judentum-alltag-maxim-biller-max-czollek-definitionen> [Zugriff: 07.08.2025].

Meier, Moritz Y. (2022): *Judenfeindschaft und Gefühl: Emotionsreflexion als notwendige methodische Ergänzung antisemitismuskritischer Bildung*, in: Aschkenas. Berlin: De Gruyter, 32, 2, S.405 – S.427.

Nützl, Leonie Clara (2021): *Die Jerusalem Declaration on Antisemitism. Der Streit um den “neuen Antisemitismus” und die Grenzen einer neuen Arbeitsdefinition* [online]. 01.05.2021, <https://www.uni-marburg.de/de/fb03/politikwissenschaft/fachgebiete/> politische-theorie-

und-ideengeschichte/portal-ideengeschichte-1/studium/ antisemitismus-jerusalem-declaration-nuetzl.pdf [Zugriff: 23.07.2025].

OFEK e.V. (2025): *Angebote: Empowerment & Psychologische Beratung: Safer Space* [online]. O.D., <https://ofek-beratung.de/gruppenformate-und-psychologische-beratung> [Zugriff: 10.07.2025].

Öztürk, Cemal (2024): *Antisemitismus unter Muslim:innen: Warum eine kritische-differenzierte Debatte notwendig ist* [online]. 26.11.2024, <https://www.bpb.de/themen/infodienst/557000/antisemitismus-unter-muslim-innen-warum-eine-kritisch-differenzierte-debatte-notwendig-ist/> [Zugriff: 30.06.2025].

Rajal, Elke (2018): *Mit Bildung gegen Antisemitismus? Möglichkeiten und Grenzen antisemitischer Bildungsarbeit*, in: offenes Heft. Wien: SWS - Rundschau, 58, 2, S.132 – S.152.

Rhein, Katharina (2024): *Antisemitismuskritische Politische Bildung*, in: Chehata, Yasmin / Eis, Andreas / Lösch, Bettina / Schäfer, Stefan / Schmitt, Sophie / Thimmel, Andreas / Trumann, Jana / Wohnig, Alexander (Hrsg.), *Handbuch kritische Politische Bildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S.103 – S.114.

RIAS (Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V.) (2025): *Jahresbericht. Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2024* [online]. O.D. https://report-antisemitism.de/documents/04-06-25_RIAS_Bund_Jahresbericht_2024.pdf [Zugriff: 28.06.2025].

Salzborn, Samuel (2011): *Antisemitismus*, in: Europäische Geschichte [online]. 19.01.2011, <http://www.ieg-ego.eu/salzborns-2011-de> [Zugriff: 16.06.2025].

Salzborn, Samuel / Kurth, Alexandra (2021): *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektive*, in: Salzborn, Samuel (Hrsg.), *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*, 2. Auflage. Weinheim Basel: Belz Juventa, S.9 – S.50.

Schubert, Kai E. (2023): *Besonderung von Jüdinnen und Juden und Anti-Israelismus – Formen des israelbezogenen Antisemitismus und Konsequenzen ihrer Unterscheidung für die politische Bildung*, in: Bechtel, Theresa / Firsova, Elizaveta / Schrader, Arne / Vajen, Bastian / Wolf, Christoph (Hrsg.), *Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung*. Frankfurt/M.: Wochenschauverlag, S.40 – S.57.

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. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich Verlag, S.7 – S.19.

Schwarz-Friesel, Monika / Reinharz, Jehuda (2013): *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Stender, Wolfram (2017): *Aspekte antisemitismuskritischer Bildungsarbeit* [online]. 24.11.2017, <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/260332/aspekte-antisemitismuskritischer-bildungsarbeit/> [Zugriff: 02.07.2025].

Stögner, Karin (2017): „*Intersektionalität von Ideologien*“ - Antisemitismus, Sexismus und das Verhältnis von Gesellschaft und Natur, in: Psychologie & Gesellschaftskritik. Intersektionalität. Lengerich: Pabst Science Publishers, 41, 162, S.25 – S.45.

Sünker, Heinz (2012): *Soziale Arbeit und Bildung*, in: Thole, Werner (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.249 – S.266.

Thein, Christian / Hiepel, Ludger / Bernstein, Julia (2024): *Antisemitismusprävention als Professionalisierungsanliegen in der universitären Lehrkräftebildung* [online]. 07.11.2024, <https://n-j-h.de/wp-content/uploads/2024/11/THEIN-HIEPEL-BERNSTEIN-Antisemitismusprävention-Lehrkraeftebildung.pdf> [Zugriff: 11.07.2025].

Toppe, Sabine (2024): *Zur Rolle jüdischer Frauen in der Entwicklung Sozialer Arbeit als (Frauen-) Beruf* [online]. 14.12.2022, <https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/themen/zur-rolle-juedischer-frauen-der-entwicklung-sozialer-arbeit-als-frauenberuf> [Zugriff 22.06.2025].

Ullrich, Peter / Arnold, Sina / Danilina, Anna / Holz, Klaus / Jensen, Uffa / Seidel, Ingolf / Weyand, Jan (2024): *Einleitung: Antisemitismusverständnis*, in: Ullrich, Peter / Arnold, Sina / Danilina, Anna / Holz, Klaus / Jensen, Uffa / Seidel, Ingolf / Weyand, Jan (Hrsg.), Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft. Göttingen: Wallstein Verlag, S.9 - S.15.

Ullrich, Peter / Jensen, Uffa (2024): *Antisemitismus - der Terminus*, in: Ullrich, Peter / Arnold, Sina / Danilina, Anna / Holz, Klaus / Jensen, Uffa / Seidel, Ingolf / Weyand, Jan (Hrsg.), Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft. Göttingen: Wallstein Verlag, S.15 - S.18.

Weyand, Jan (2024): *Moderner Antisemitismus*, in: Ullrich, Peter / Arnold, Sina / Danilina, Anna / Holz, Klaus / Jensen, Uffa / Seidel, Ingolf / Weyand, Jan (Hrsg.), Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft. Göttingen: Wallstein Verlag, S.22 - S.27.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Trefferanalyse

| Suchtermini | Hochschulbibliothek Merseburg | Google Scholar | DNB |
|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------|--------|
| antisemitis* | 118.956 | 108.000 | 9555 |
| antisemitis*, form* | 41.437 | 47.300 | |
| antisemitis*, histor* | 61.036 | 17.100 | 210 |
| antisemitis*, geschicht* | 25.099 | 67.400 | 3249 |
| bildung* | | 2.450.000 | 291078 |
| krit*, bildung*, theor* | 108.256 | 18.100 | 1009 |
| bildung*, antisemi* | 11.882 | 20.300 | 426 |
| prävent*, antisemi* | 1.923 | 5.280 | 110 |
| pol*, bildung* | 242.384 | 151.000 | 53.206 |
| antisemi*, erfahr* | 12.177 | 17.300 | 67 |
| antisemi*, perspektiv* | 12.785 | 17.300 | 129 |
| antisemi*, deutung* | 5.482 | 17.400 | 32 |
| antisemi*, narrativ* | 16.420 | 19.100 | 83 |
| antisemi*, deutung*, hoheit* | 231 | 1.170 | 0 |
| antisemi*, narrativ*, hoheit* | 193 | 623 | 0 |
| gojnormativ* | 21 | 24 | 6 |
| antisemi*, soz*, arbeit* | 13.934 | 2.110 | 153 |
| antisemi*, soziale-arbeit* | 7.525 | 19.700 | 55 |
| antisemi*, bildung* soz*, arbeit* | 6.861 | 1.390 | 30 |

| | | | |
|--|---------|--------|-------|
| antisemi*, bildung* soziale-arbeit* | 4.395 | 2.300 | 16 |
| antisemi*, präv*, soz*, arbeit* | 1.263 | 161 | 10 |
| antisemi*, präv*, soziale-arbeit* | 133 | 892 | 4 |
| jüd*, perspektiv* | 21.447 | 16.500 | 411 |
| jud*, perspektiv* | 80.688 | 7.450 | 1157 |
| jüd*, perspektiv*, antisemi* | 5.765 | 16.100 | 42 |
| jud*, perspektiv*, antisemi* | 8.593 | 12.400 | 81 |
| jüd*, deutung* | 10.017 | 19.900 | 94 |
| jud*, deutung* | 28.311 | 13.700 | 225 |
| jüd*, deutung*, antisemi* | 2.764 | 17.400 | 10 |
| jud*, deutung*, antisemi* | 4.184 | 1.260 | 29 |
| jüd*, narrativ* | 10.510 | 17.000 | 240 |
| jud*, narrativ* | 706.023 | 16.700 | 1.947 |
| jüd*, narrativ*, antisemi* | 2.807 | 15.400 | 9 |
| jud*, narrativ*, antisemi* | 11.468 | 12.400 | 28 |
| jüd*, perspektiv*, plural* | 4.318 | 9.560 | 11 |
| jud*, perspektiv*, plural* | 15.519 | 894 | 23 |
| jüd*, erfahr*, plural* | 4.127 | 12.200 | 2 |
| jud*, erfahr*, plural* | 12.278 | 1.590 | 5 |
| jüd*, perspektiv*, antisemi*, bildung* | 2.725 | 13.670 | 13 |
| jud*, perspektiv*, antisemi*, bildung* | 4.064 | 7.930 | 18 |
| jüd*, deutung*, antisemi*, bildung* | 1.491 | 2.190 | 1 |
| jud*, deutung*, antisemi*, bildung* | 2.219 | 1.630 | 1 |
| jüd*, narrativ*, antisemi*, bildung* | 1.312 | 8.050 | 2 |

| | | | |
|--|-------|-------|---|
| jud*, narrativ*, antisemi*, bildung* | 2.500 | 3.980 | 2 |
| jüd*, perspektiv*, hoheit*, antisemi*, bildung* | 111 | 831 | 0 |
| jud*, perspektiv*, hoheit*, antisemi*, bildung* | 170 | 440 | 0 |
| jüd*, deutung*, hoheit*, antisemi*, bildung* | 100 | 1.360 | 0 |
| jud*, deutung*, hoheit*, antisemi*, bildung* | 138 | 806 | 0 |
| jüd*, narrativ*, hoheit*, antisemi*, bildung* | 74 | 307 | 0 |
| jud*, narrativ*, hoheit*, antisemi*, bildung* | 125 | 192 | 0 |
| jüd*, perspektiv*, hoheit*, antisemi*, bildung*, soziale-arbeit* | 2 | 31 | 0 |
| jud*, perspektiv*, hoheit*, antisemi*, bildung*, soziale-arbeit* | 3 | 10 | 0 |
| jüd*, deutung*, hoheit*, antisemi*, bildung*, soziale-arbeit* | 1 | 37 | 0 |
| jud*, deutung*, hoheit*, antisemi*, bildung*, soziale-arbeit* | 3 | 23 | 0 |
| jüd*, narrativ*, hoheit*, antisemi*, bildung*, soziale-arbeit* | 0 | 10 | 0 |
| jud*, narrativ*, hoheit*, antisemi*, bildung*, soziale-arbeit* | 2 | 2 | 0 |

Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die hier vorgelegte Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Prüfungsleistung eingereicht und ist noch nicht veröffentlicht. Alle wörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht. Andere als die angegebenen und kenntlich gemachten Quellen und Hilfsmittel habe ich nicht genutzt.

Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung prüfungsrechtliche Folgen haben wird.

Ort, Datum:

Unterschrift: