

Hellen Bircok

Zwischen Abwehr und Aufarbeitung. Perspektiven von Bildungsreferent_innen auf ein Spannungsfeld der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit¹

Der Beitrag analysiert Abwehr als zentrales Strukturmerkmal antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Ausgehend von einer fragmentarischen Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit zeigt er, wie erinnerungskulturelle Leerstellen, Schuldabwehr und Empathieverweigerung Bildungsprozesse prägen. Auf Grundlage qualitativer Interviews mit Bildungsreferent_innen werden unterschiedliche Abwehrformen rekonstruiert und theoretisch eingeordnet. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit erweist sich dabei dort als besonders wirksam, wo Abwehr nicht umgangen, sondern reflexiv bearbeitet wird.

This article analyzes defense as a central structural feature of antisemitism-critical education. Against the backdrop of a fragmented examination of the Nazi past, it examines how gaps in remembrance culture, denial of guilt, and a refusal to empathize shape civic educational processes. Based on qualitative interviews with civic educational advisors and coordinators, various forms of defense are reconstructed and contextualized theoretically. Antisemitism-critical education proves to be particularly effective when defense is not bypassed but instead addressed through reflective engagement.

1. Einleitung

Dass Auschwitz fortlebt „in den Menschen wie in den Verhältnissen, die sie umklammern“², ist für Jüdinnen_Juden keine Erkenntnis, sondern Erfahrung. Dass dies spätestens seit dem 7. Oktober 2023 auch für Teile der gojischen Dominanzgesellschaft³ sichtbar wird, markiert weniger ein Erwachen als das vorläufige Scheitern jahrzehntelanger Verdrängung des Antisemitismus in Vergangenheit und Gegenwart.

Der drastische Anstieg antisemitischer Gewalt stellt die Selbstbeschreibung Deutschlands als ‚Erinnerungsweltmeister‘ fundamental infrage. Aktuelle Erhebungen und qualitative Studien aus Betroffenenperspektive verweisen auf eine Zäsur, die insbesondere durch das Ausbleiben uneingeschränkter Solidarität und Empathie gegenüber Jüdinnen_Juden als schmerzhaft und belastend hervorgehoben wird.⁴

¹ Dieser Beitrag beruht auf einer Masterarbeit, in der die Bedeutung der Erinnerung an die Shoah für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit untersucht wurde.

² Adorno, Theodor W.: Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit, in: Kadelbach, Gerd (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Frankfurt am Main 2015, S. 10–28, hier S. 10.

³ Siehe Coffey, Judith/Laumann, Vivien: Gojnormativität: Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen. Berlin 2021, hier S. 41–44.

⁴ Siehe Poensgen, Daniel: Der 7. Oktober als Zäsur? Antisemitismus aus Betroffenenperspektive, in: psychosozial 47 (2025), 4, S. 53–67; Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike: Bundesweite Studie zu den Auswirkungen des terroristischen Anschlags am 7. Oktober 2023 auf jüdische und israelische Communities in Deutschland: Zwischenbericht. Berlin 2026,

Diese Entwicklungen verweisen auf die Fragilität einer vermeintlich gelungenen Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit. Obwohl die Erinnerung an die Shoah fest im postnationalsozialistischen Selbstverständnis verankert scheint, bleibt ihre Bearbeitung vielfach fragmentarisch. Erinnerung erscheint ritualisiert, historisiert und von gegenwärtigen Macht- und Gewaltverhältnissen entkoppelt. In der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit treten diese Leerstellen besonders deutlich zutage – häufig in Form von Abwehrreaktionen seitens der Teilnehmenden.

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit ist in dieses Spannungsfeld eingelassen. Sie kritisiert dominante Narrative und ist zugleich in jene gesellschaftlichen Verhältnisse verstrickt, in denen antisemitische Wissensbestände, Entlastungsbedürfnisse und Abwehrreaktionen reproduziert werden.⁵ Vor diesem Hintergrund zielt sie darauf ab, Antisemitismus als gegenwärtig wirksames Gewalt- und Ungleichheitsverhältnis zu thematisieren, hegemoniale Deutungsmuster zu hinterfragen und alternative Perspektiven sichtbar zu machen.⁶

Während zahlreiche Studien antisemitische Einstellungen oder erinnerungspolitische Konflikte untersuchen, liegen bislang nur wenige qualitative Arbeiten vor, die professionelle Perspektiven antisemitismuskritischer Bildungspraktiker_innen in den Mittelpunkt stellen.⁷ Insbesondere ist empirisch kaum erforscht, wie Referent_innen der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit Abwehrreaktionen in konkreten Bildungssituationen wahrnehmen, deuten und bearbeiten. Der vorliegende Beitrag greift diese Forschungslücke auf und untersucht auf der Grundlage von drei interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews, welche Rolle Abwehr in antisemitismuskritischer Bildungsarbeit spielt und inwiefern erinnerungskulturelle Leerstellen das Verständnis von Antisemitismus in Bildungssettings strukturieren. Er argumentiert, dass antisemitismuskritische Bildungsarbeit dort besondere Wirksamkeit entfaltet, wo Abwehr nicht umgangen wird, sondern selbst zum Gegenstand (selbst)reflexiver Auseinandersetzung avanciert.

Nach der theoretischen Verortung und der Darlegung des methodischen Designs werden empirisch rekonstruierte Abwehrformen vorgestellt. Darauf aufbauend werden zentrale Handlungsstrategien skizziert, die den pädagogischen Umgang mit diesen Widerständen illustrieren. Abschließend werden die Implikationen der Befunde für eine reflexive Weiterentwicklung der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit diskutiert.

online unter: <https://koas-bildungundforschung.de/wp-content/uploads/2025/09/ZwischenberichtStudieAuswirkungen7Oktober.pdf> [05.04.2026].

⁵ Siehe Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan: Jüdinnen und Juden als Objekte oder als Subjekte? Überlegungen zu einem Paradigmenwechsel, in: Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.): Schule als Spiegelbild der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt am Main 2022, S. 17–31, hier S. 27.

⁶ Siehe Chernivsky, Marina: Qualitätsmerkmale antisemitismuskritischer Bildung, in: Journal für politische Bildung 15 (2025), 1, S. 50–54, hier S. 52.

⁷ Siehe Schweizer, Johanna/Wiegemann, Romina: „Und sind Sie jüdisch?“ – Erfahrungen und Perspektiven von Bildungsreferent_innen mit jüdischen (Familien-)Biographien in der pädagogischen Arbeit zu Antisemitismus, in: Bechtel, Theresa/Firsova, Elizaveta/Schrader, Arne/Vajen, Bastien/Wolf, Christoph (Hg.): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt am Main 2023, S. 67–83.

2. Theoretischer Rahmen

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit ist im Feld nonformaler politischer Bildung verortet und versteht Antisemitismus nicht als isoliertes oder historisch abgeschlossenes Phänomen, sondern als historisch gewachsene, gesellschaftlich verankerte Struktur, die in Wechselwirkung mit anderen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen steht.⁸ Entsprechend wird er als Querschnittsthema kontinuierlich bearbeitet.⁹

Ziel ist es, antisemitische Denkmuster und gesellschaftlich wirksame Stereotype zu hinterfragen, historische Kontinuitäten offenzulegen und Gegenhaltungen zu stärken.¹⁰ Im Zentrum steht ein reflexiver, machtkritischer, multiperspektivischer und betroffenenorientierter Zugang, der kognitive, affektive und normative Dimensionen einbezieht.¹¹

2.1 Was bedeutet: Aufarbeitung?

Einen zentralen theoretischen Bezugspunkt bildet Theodor W. Adornos Konzept der Aufarbeitung der Vergangenheit. In seinem Vortrag *Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit?* argumentiert er, dass der Nationalsozialismus (NS) mit dem Kriegsende nicht überwunden gewesen sei, sondern in gesellschaftlichen, ideologischen und psychischen Strukturen fortgewirkt habe.¹² Die ‚Erbschaft‘ manifestiere sich demnach nicht nur in institutionellen Kontinuitäten, sondern primär in sozialen Praktiken, Denkmustern und mentalen Dispositionen der Nachkriegsgesellschaft.

Besondere Bedeutung misst Adorno Mechanismen der Verdrängung, Externalisierung und Schuldabwehr zu.¹³ Darin erkennt er eine tiefgreifende Dynamik, die das kollektive Erinnern an den NS und die Shoah prägt. Kollektive Schuldabwehr versteht er nicht als bloß unbewussten Prozess, sondern als interessen geleitete Praxis mit politischen Implikationen. Die Externalisierung von Schuld – etwa durch die Vorstellung, die Verbrechen seien nur von wenigen ‚Verführten‘ begangen worden – gilt ihm als zentrales Merkmal jener Nichtbewältigung, die das Nachwirken des NS kennzeichnet. Daran anschließen lässt sich der von Christian Schneider beschriebene „Wunsch, unschuldig zu sein“¹⁴, der eine bis heute wirksame Dynamik des gesellschaftlichen Erinnerns an den NS beschreibt.

⁸ Siehe Schubert, Kai E./Firsova-Eckert, Elizaveta: Bildung über Antisemitismus und den Nahostkonflikt, in: Firsova-Eckert, Elizaveta/Schubert, Kai E. (Hg.): *Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse*. Opladen/Berlin/Toronto 2024, S. 7–19, hier S. 8–12.

⁹ Siehe Chernivsky, *Qualitätsmerkmale*, 2025, S. 50.

¹⁰ Siehe Klävers, Steffen/Kopp, Julia: *Vorurteile abbauen, antisemitische Ressentiments bekämpfen. Eine Handreichung für die pädagogische Praxis*. Berlin 2020, S. 11 f., online unter: https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2022/06/Antisemitismus_Vorurteile-abbauen-antisemitische-Ressentiments-bekaempfen.pdf [01.01.2026].

¹¹ Siehe Chernivsky, *Qualitätsmerkmale*, 2025, S. 52.

¹² Siehe Adorno, *Aufarbeitung der Vergangenheit*, 2015, S. 10.

¹³ Siehe Adorno, *Aufarbeitung der Vergangenheit*, 2015, S. 12 ff.

¹⁴ Schneider, Christian: *Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik*, in: Jureit, Ulrike/Schneider, Christian (Hg.): *Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung*. Stuttgart 2010, S. 105–212, hier S. 122.

2.2 Kontinuitäten antisemitischer Abwehrmechanismen

Antisemitismus ist kein historisch abgeschlossenes Phänomen, sondern ein über Jahrhunderte tradiertes Ressentiment, das sich in wechselnden Ausdrucksformen bis in die Gegenwart fortschreibt. Die antisemitische NS-Ideologie stellt dabei keine Zäsur, sondern eine radikale Zuspitzung bestehender jüdenfeindlicher Deutungsmuster dar.¹⁵ Die gesellschaftliche Tabuisierung des Themas im Zuge der sogenannten Entnazifizierungsprozesse und der damit verbundenen Sanktionierungen führte nicht zur Überwindung des Antisemitismus, sondern vielmehr zu einer Transformation seiner Ausdrucksformen.¹⁶

Zentral für diese Entwicklung ist der *sekundäre Antisemitismus* oder *Schuldabwehr-Antisemitismus* „als ein Element der deutschen Erinnerungspolitik“¹⁷. Er fungiert als ideologisches Entlastungsmuster, das kollektive Schuld abwehrt, Verantwortung externalisiert und Erinnerung entpolitisiert. Zugleich werden Jüdinnen/Juden in die Rolle der Mahnenden und Anklagenden gedrängt, deren bloße Existenz das ‚deutsche Selbstbild‘ zu stören scheint.¹⁸

Forschungen zum gegenwärtigen Antisemitismus zeigen, dass sich traditionelle Ressentiments zunehmend in indirekter, vermeintlich diskursfähiger Sprache artikulieren.¹⁹ Zugleich deutet sich – insbesondere seit dem 7. Oktober 2023 – eine Entwicklung an, in der antisemitische Positionen wieder vermehrt offen geäußert werden. Klassische antisemitische Topoi finden dabei verstärkt Ausdruck in einer als Israelkritik artikulierten Delegitimierung des Staates Israel, der als kollektives Substitut für ‚die Juden‘ fungiert. Diese sogenannte „Israelisierungssemantik“²⁰ ermöglicht es, antisemitische Stereotype in einem scheinbar politisch legitimierten Diskursrahmen zu reproduzieren und zugleich gesellschaftliche Anschlussfähigkeit zu wahren.

Antisemitismus ist damit wesentlich durch sein funktionales Moment der Abwehr geprägt.²¹ Insbesondere in seinen sekundären Ausprägungen dient er als ideologischer ‚Schutzmechanismus‘, der kollektive Schuld, historische Verantwortung und erinnerungspolitische Zumutungen abwehrt.²² Je deutlicher Antisemitismus benannt

¹⁵ Siehe Benz, Wolfgang: Antisemitismus. Präsenz und Tradition eines Ressentiments. 3. Auflage, Frankfurt am Main 2020, S. 6 f.; Ortmeier, Benjamin: Schulzeit unterm Hitlerbild. Analysen, Berichte, Dokumente. Frankfurt am Main 1996, S. 19.

¹⁶ Siehe Bergmann, Werner/Erb, Rainer: Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38 (1986), 2, S. 223–246.

¹⁷ Salzborn, Samuel: Die bundesdeutsche Erinnerungsabwehrgemeinschaft: zur Geschichte und Relevanz des Schuldabwehr-Antisemitismus, in: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hg.): Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Antisemitismus. Jena 2020, S. 30–41, hier S. 32.

¹⁸ Siehe Salzborn, Erinnerungsabwehrgemeinschaft, 2020, S. 35.

¹⁹ Siehe Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar: Antisemitismus als individuelles Ressentiment und gesellschaftliches Sediment – empirische Befunde, in: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (Hg.): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus-Studie 2024. Gießen 2024, S. 133–160, hier S. 137 f.

²⁰ Siehe Schwarz-Friesel, Monika: Antisemitismus im Internet 2.0 als kultureller Gefühlswert: das digitale Echo der Vergangenheit, in: Spiegelbild e. V./OFEK Hessen (Hg.): Antisemitismuskritik in Bildung und Beratung. Herausforderungen, Entwicklungen, Perspektiven. Wiesbaden/Frankfurt am Main 2023, S. 10–19, hier S. 15.

²¹ Siehe Höttemann, Michael: Verdrängter Antisemitismus. Eine empirisch fundierte Entwicklung des Begriffs der Abwehr als soziale Handlung. Bielefeld 2022.

²² Siehe Pohl, Rolf: Der antisemitische Wahn. Aktuelle Ansätze zur Psychoanalyse einer sozialen Pathologie, in: Follert, Guido/Özdoğan, Mihri/Stender, Wolfram (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden 2010, S. 41–68, hier S. 43.

wird, desto intensiver greifen Umdeutungsstrategien, die darauf zielen, das zugrunde liegende ideologische Glaubenssystem aufrechtzuerhalten.²³ Diese Abwehr ist nicht primär rational, sondern affektiv; sie beruht auf emotionalen Mustern, tradierten Ressentiments und identitätsstabilisierenden Bedürfnissen.²⁴ Chernivsky und Lorenz-Sinai weisen darauf hin, dass sich Abwehr nicht nur in individuellen Einstellungen manifestiert, sondern sich auch in strukturell verankerten Traditionslinien fortschreibt.²⁵ Sie identifizieren vier zentrale Muster im gesellschaftlichen Umgang mit Antisemitismus, die spezifische Leerstellen in der Erinnerungskultur markieren: *Historisierung, Distanzierung und Abwehr, Externalisierung* sowie *Objektifizierung*.²⁶

Antisemitismus wirkt somit über Generationen hinweg fort und ist durch diese Traditionslinien und erinnerungskulturellen Leerstellen tief in gesellschaftliche Selbstbilder eingeschrieben. Wie sich diese Traditionslinien in der Praxis antisemitismuskritischer Bildungsarbeit manifestieren, wird nachfolgend im empirischen Teil skizziert.

3. Methodisches Vorgehen

Zur Untersuchung antisemitismuskritischer Bildungspraxen wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, der auf die Rekonstruktion subjektiver Erfahrungen, Deutungsmuster und professioneller Handlungslogiken zielt. Als Erhebungsinstrument dienten interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews, die darauf ausgerichtet sind, individuelle Perspektiven in ihren sozialen und institutionellen Kontexten zu erfassen und biografische Bezüge sowie deren Bedeutung für professionelles Handeln zu analysieren.²⁷ Die leitfadengestützten Interviews wurden durch offene, erzählgenerierende Fragen wie „Erzähl doch einmal, wie du zu deiner Tätigkeit gekommen bist?“ eingeleitet. Dies ermöglichte es den Befragten, ihre Zugänge zur antisemitismuskritischen Bildungsarbeit sowie Praxisschilderungen und Deutungen frei zu entfalten.

Die empirische Grundlage bilden drei zwischen März und Mai 2024 geführte Interviews mit Referent_innen der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit. Insgesamt wurden sechs Interviews erhoben, von denen drei aufgrund ihrer analytischen Dichte für die vertiefte Analyse ausgewählt wurden. Die Interviewten – pseudonymisiert als Lea, Azar und Valle (T1–T3)²⁸ – arbeiten in unterschiedlichen institutionellen Kontexten der außerschulischen Bildungsarbeit mit heterogenen Zielgruppen. Das Spektrum reicht von Jugendbildungsformaten bis zur Erwachsenenbildung und Qualifizierungsangeboten; eine Referentin (Lea) ist ausschließlich im letztgenannten Bereich tätig.

²³ Siehe Kirchhoff, Christine: „Das Gerücht über die Juden“ – zur (Psycho-)Analyse von Antisemitismus und Verschwörungsideologie, in: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hg.): *Wissen schafft Demokratie*. Schwerpunkt Antisemitismus. Jena 2020, S. 104–115, hier S. 113 f.

²⁴ Siehe Schwarz-Friesel, Antisemitismus im Internet 2.0, 2023, S. 12.

²⁵ Siehe Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike: *Institutioneller Antisemitismus in der Schule*, Berlin 2024, S. 11 f., online unter: https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/baustein-14_V1_WEB.pdf [05.01.2026].

²⁶ Siehe Chernivsky/Lorenz-Sinai, *Institutioneller Antisemitismus*, 2024, S. 11 f.

²⁷ Siehe Riemann, Gerhard: *Narratives Interview*, in: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen/Farmington Hills 2010, S. 120–122; Strübing, Jörg: „Just do it?“ Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54 (2002), 2, S. 318–342, online unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/41518/ssoar-kzfss-2002-2-strubing-Just_do_it_Zum_Konzept.pdf [05.01.2026].

²⁸ T1–T3 bezeichnen die transkribierten Interviews; Z. verweist auf die jeweilige Zeilennummer im Transkript.

Das Sample wurde theoriegeleitet im Sinne eines Theoretical Samplings zusammengestellt.²⁹ Die Auswahl erfolgte entlang zentraler Vergleichsdimensionen – insbesondere biografischer Zugänge, institutioneller Kontexte und inhaltlicher Schwerpunktsetzungen –, um unterschiedliche Perspektiven kontrastierend zu erfassen. Die Fallzahl entspricht dem explorativen, rekonstruktiven Forschungsdesign, das auf dichte Analyse statt auf Repräsentativität zielt.

Die Auswertung erfolgte in einem iterativen, vergleichenden Verfahren in Anlehnung an die Grounded Theory, mit dem Ziel, wiederkehrende Deutungsmuster, Herausforderungen und professionelle Umgangsweisen zu rekonstruieren.³⁰

Im Auswertungsprozess erwies sich Abwehr als eine zentrale analytische Kategorie, die sich auf unterschiedlichen Ebenen pädagogischen Handelns zeigte. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf Abwehrreaktionen seitens der Teilnehmenden, etwa in Form von Historisierung, Relativierung, Distanzierung oder Empathieverweigerung.³¹

Methodisch begrenzt ist die Forschung insofern, als sie ausschließlich professionelle Selbstdeutungen rekonstruiert und keine teilnehmenden Beobachtungen umfasst. Das hier präsentierte Spannungsfeld zwischen Aufarbeitung und Abwehr erscheint damit als erinnerte und interpretierte Erfahrung aus der Perspektive der Bildungspraktiker_innen. Die Perspektive der Teilnehmer_innen selbst steht nicht im Fokus. Zugleich eröffnet dieser Zugang zentrale Einblicke in die Weise, wie antisemitismuskritische Bildungspraktiker_innen Abwehr wahrnehmen, rahmen und reflexiv bearbeiten.

4. Abwehr als Standardherausforderung antisemitismuskritischer Bildungsarbeit

Die Auswertung zeigt, dass Abwehr ein zentrales Strukturmerkmal antisemitismuskritischer Bildungsarbeit ist. Sie tritt in allen beschriebenen Bildungssettings auf und ist teils so dominant, dass ein erheblicher Teil der pädagogischen Arbeit ihrer Bearbeitung gilt – von Azar als „Standardherausforderung“³² bezeichnet.

Die Befragten beschreiben Abwehr als die Tendenz, sich dem Thema Antisemitismus zu entziehen oder eine vertiefte Auseinandersetzung zu vermeiden, bis hin zu einer „kompletten Abwehr des Themas“³³. Sie äußere sich unter anderem in der Verleugnung oder Verdrängung antisemitischer Strukturen, häufig verbunden mit der Haltung: „kann nicht sein, was nicht sein darf“³⁴. Auffällig ist aus Sicht der Bildungsreferent_innen eine Verengung der Auseinandersetzung auf formale Fragen des Sagbaren, während emotionale, historische und gesellschaftliche Tiefenschichten ausgeblendet bleiben:

²⁹ Siehe Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick/London 2006, S. 79, online unter: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf [05.01.2026].

³⁰ Siehe Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines: *Was ist die qualitative Forschung? Eine Einleitung und Überblick*, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 13–29, hier S. 14.

³¹ Weitere im Auswertungsprozess rekonstruierte Spannungsfelder betreffen beispielsweise strukturelle Rahmenbedingungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, insbesondere zeitliche, personelle und finanzielle Begrenzungen sowie projektformige Förderlogiken. Diese Ebenen werden im vorliegenden Beitrag nicht vertieft.

³² T2, Z. 376.

³³ T1, Z. 239.

³⁴ T1, Z. 240.

„So, als würde es nur darum gehen, was ich sagen darf und nicht, was ich wirklich fühle, denke und deute. Wo bleibe ich im sicheren Bereich? Wo bleibe ich unangreifbar? Und das ist ja eigentlich Teil des Problems. Weil die Angst, beschuldigt zu werden, ist ein Motiv des Antisemitismus.“³⁵

Lea beschreibt diese Dynamik als „Selbstzweck“³⁶: Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus drohe zur symbolischen Übung zu werden, in der es primär um die eigene moralische Positionierung gehe. Ähnlich beobachtet Azar, dass Bildungsangebote bisweilen instrumentell als „Feigenblatt“³⁷ genutzt würden, um sich gegen Kritik zu immunisieren. Im Folgenden werden zentrale Erscheinungsformen von Abwehr aus Sicht der Bildungsreferent_innen in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit dargestellt.

4.1 Historisierung: Antisemitismus als abgeschlossenes Phänomen

Eine zentrale Form der Abwehr äußert sich in der Historisierung von Antisemitismus. In allen Interviews wird deutlich, dass Antisemitismus im Bildungskontext häufig primär im Zusammenhang mit dem NS verortet wird. Bereits bei Einstiegsfragen wie „Was verbinden die Leute mit diesem Thema?“³⁸ dominieren historische Assoziationen, etwa „Das waren die Nazis. Das war der Holocaust.“³⁹ Antisemitismus erscheint dadurch als vergangenes, abgeschlossenes Phänomen – eine Deutung, die Azar darauf zurückführt, dass der erste strukturierende Berührungspunkt mit dem Thema meist im schulischen Kontext erfolgt, wo Geschichte häufig formalisiert und historisierend vermittelt werde.⁴⁰ Diese erinnerungspolitische Engführung erschwere den Blick auf gegenwärtige Erscheinungsformen von Antisemitismus. Lea problematisiert, dass Bildungsformate vielfach auf die historische Vermittlung der NS-Verbrechen fokussiert bleiben, ohne deren fortgesetzte Wirkungsgeschichte mitzudenken. Entsprechend setze „die Bearbeitung und Auseinandersetzung mit der Vergangenheit eben nicht auf eine Auseinandersetzung mit aktuellen Formen von Antisemitismus“⁴¹. Auch Valle berichtet, dass insbesondere Schüler_innen Antisemitismus als etwas wahrnehmen, „was DAMALS passiert ist, mit Hitler und irgendwie KZs und so und das ist ja jetzt irgendwie vorbei“⁴². Die „Nachwirkungen und Kontinuitäten“⁴³ blieben dabei häufig unbeachtet.

Zugleich fungiert der NS-Vernichtungsantisemitismus als dominanter Bezugsrahmen dafür, was überhaupt als Antisemitismus gelte. Wie Lea hervorhebt, bilde „diese extreme Form von Gewalt den Maßstab für das, was Antisemitismus ist“⁴⁴. Subtilere Erscheinungsformen – etwa stereotype Zuschreibungen, diffuse Abwertungen, Alltags-

³⁵ T1, Z. 242–247.

³⁶ T1, Z. 107.

³⁷ T2, Z. 441–447.

³⁸ T2, Z. 219.

³⁹ T2, Z. 220 f.

⁴⁰ Siehe T2, Z. 467 f.

⁴¹ T1, Z. 481 ff.

⁴² T3, Z. 426 ff.

⁴³ T3, Z. 428.

⁴⁴ T1, Z. 500–504.

diskriminierungen oder Empathieverweigerung – geraten dadurch häufig aus dem Blick.⁴⁵ Die Shoah dient so als historische Folie, um Antisemitismus zu verorten, während seine gegenwärtige Wirkmacht ausgeblendet bleibt.

Historisierung fungiert damit als Entlastungsstrategie, die Antisemitismus von der eigenen Gegenwartserfahrung entkoppelt, politische Verantwortung abwehrt und eigene Verstrickungen unsichtbar macht. Dass diese Form der Abwehr auch im Erhebungszeitraum anhält, der durch eine erhöhte öffentliche und mediale Sichtbarkeit antisemitischer Ereignisse gekennzeichnet ist, unterstreicht ihre Persistenz.

4.2 Externalisierung: Antisemitismus als Problem der Anderen

Eng mit der Historisierung von Antisemitismus verbunden ist die Externalisierung. Nach Einschätzung der Befragten begünstigt insbesondere eine historisierende Geschichtsvermittlung diese Dynamik, indem sie die NS-Verbrechen täterzentriert darstellt und Verantwortung personalisiert. Der Fokus auf „Hitler“⁴⁶ und „die Nazis“⁴⁷ verschleiern die kollektive (Mit-)Verantwortung und lasse zentrale ideologische Kontinuitäten – insbesondere den fortwirkenden Antisemitismus – aus dem Blick geraten. In der Folge würden Teilnehmende antisemitische Einstellungen und Praktiken in anderen gesellschaftlichen Gruppen oder politischen Lagern verorten. Azar beschreibt diese Verschiebung pointiert:

„Linke sagen: ‚Antisemitismus sind die Rechten.‘ Die Rechten sagen: ‚Antisemitismus sind die Muslime.‘ Und die Mitte sagt: ‚Die Extremisten sind alle Antisemiten, aber wir nicht.‘“⁴⁸

Antisemitismus erscheint so als Problem der Anderen, nicht jedoch als Bestandteil der eigenen sozialen Umgebung. Diese Form der Abwehr erfüllt eine psychologische Entlastungsfunktion: Antisemitismus fungiert als Projektionsfläche zur Externalisierung gesellschaftlicher Widersprüche, Ängste oder Unsicherheiten, ohne das eigene Selbstbild infrage zu stellen.⁴⁹

Besonders wirksam werde diese Abwehr dort, wo gesellschaftliche Verantwortung konkret wird – etwa bei Fragen nach Restitution oder familiären Verstrickungen:

„Das schicke alte Besteck, das ich von meiner Oma geerbt habe, wo kommt das eigentlich her? Das sind Fragen, die sehr oft auf Abwehr stoßen oder mit einem ‚Ja, ach Gott, das ist doch lächerlich‘ beantwortet werden.“⁵⁰

Externalisierung erschwert damit die Auseinandersetzung mit antisemitischen Deutungsmustern innerhalb der eigenen Gruppe beziehungsweise bei sich selbst. Je klarer Antisemitismus benannt wird, desto stärker greifen Umdeutungsstrategien, durch die Antisemitismus aus dem eigenen Erfahrungs- und Verantwortungsbereich ausgelagert wird. Antisemitismuskritik wird dabei häufig als Angriff auf die eigene Identität erlebt und entsprechend abgewehrt.

⁴⁵ Siehe T1, Z. 511 f.

⁴⁶ T1, Z. 555; T3, Z. 427.

⁴⁷ T2, Z. 221.

⁴⁸ T2, Z. 636–639.

⁴⁹ Siehe T2, Z. 333–342.

⁵⁰ T2, Z. 580–593.

4.3 Empathieverweigerung und Objektivierung jüdischer Perspektiven

Eine weitere zentrale Erscheinungsform der Abwehr manifestiert sich in der Empathieverweigerung gegenüber jüdischen Perspektiven. Lea verweist auf „die Abwehr der Tatsache, dass Antisemitismus ein SPEZIFISCHES Gewaltverhältnis“⁵¹ darstelle. Werde diese Spezifik negiert, resultiere daraus eine Marginalisierung jüdischer Betroffenheit sowie eine Relativierung antisemitischer Gewalterfahrungen; zugleich bleibe die dominanzgesellschaftliche Verantwortung systematisch ausgeblendet.

In den Interviews tritt hervor, dass Jüdinnen_Juden in Bildungssettings häufig auf symbolische Rollen reduziert würden. Während sie als historische Opferfiguren präsent seien, fänden ihre gegenwärtigen Erfahrungen von Bedrohung, Verletzlichkeit und Exklusion kaum Berücksichtigung. Diese Form der Objektivierung ermöglicht eine emotionale Distanzierung und fungiert als Abwehr gegenüber der Zumutung, Antisemitismus als gegenwärtiges gesellschaftliches Gewaltverhältnis anzuerkennen. Ergänzend schildert Valle Situationen, in denen antisemitische Gewalt relativiert oder gegen andere Diskriminierungserfahrungen aufgerechnet werde – eine Abwehrstrategie, die weniger offen konfrontativ als vielmehr affektiv ausweichend wirke.

Die Referent_innen führen diese Dynamiken auf erinnerungskulturelle Leerstellen und die mangelnde Einbeziehung jüdischer Perspektiven zurück. Lea beschreibt dies als Ausdruck einer Tradition, „in der Bildungsanstrengungen auch in Bezug auf die Vergangenheit sehr lange in nichtjüdischer Hand lagen und nach wie vor sind“⁵². Antisemitismus werde weiterhin hegemonial aus der Perspektive der Dominanzgesellschaft verhandelt, oft ohne Rückbezug auf jüdische Erfahrungshorizonte.⁵³ Valle kritisiert zudem, dass insbesondere Jugendliche ohne vermeintlichen „Nazihintergrund“ in Diskussionen häufig marginalisiert oder als „anders“ markiert werden.⁵⁴ Dies korrespondiert mit Leas Beobachtung, dass jüdische Perspektiven vielfach nicht als integraler Bestandteil gesellschaftlicher Räume wahrgenommen würden.⁵⁵ Eng verknüpft mit dieser Objektivierung ist eine tiefgreifende Perspektivendivergenz. Lea beschreibt eine „Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Relevanz oder auch der WAHRNEHMUNG von Antisemitismus vonseiten der Juden_Jüdinnen im Vergleich zur nichtbetroffenen Mehrheitsgesellschaft“⁵⁶. Insbesondere subtile, alltägliche Formen von Antisemitismus, die (vermutlich) „unterhalb der Strafbarkeitsgrenze“⁵⁷ lägen, blieben für Nichtbetroffene häufig unsichtbar: „Das erfährt ja sonst niemand außer die Betroffenen.“⁵⁸ Antisemitismus werde folglich oft erst bei ‚spektakulären‘ Vorfällen als solcher identifiziert, während alltägliche Gewaltformen unbeachtet blieben.

Für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit stellt diese Wahrnehmungslücke eine zentrale Herausforderung dar. Empathieverweigerung und Perspektivendivergenz

⁵¹T1, Z. 274 f.

⁵²T1, Z. 292–295.

⁵³Siehe T1, Z. 588–590.

⁵⁴T3, Z. 512 ff.

⁵⁵Siehe T1, Z. 530 f.

⁵⁶T1, Z. 287 f.

⁵⁷T1, Z. 181 f.

⁵⁸T1, Z. 183 f.

blockieren Bildungsprozesse und erschweren es, Antisemitismus als gegenwärtiges Gewaltverhältnis und fortdauernde Erfahrung von Betroffenen zu thematisieren.

4.4 Sekundärer Antisemitismus

Betrachtet man Abwehrformen in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit, erscheint der sekundäre Antisemitismus als eine besonders naheliegende Ausprägung. Valle weist darauf hin, dass den Teilnehmenden diese spezifische Form des Antisemitismus häufig kaum bekannt sei.⁵⁹ Zugleich betont Azar, dass entsprechende Mechanismen insbesondere im Kontext aktueller politischer Auseinandersetzungen – etwa im Zusammenhang mit dem „Israel-Palästina-Konflikt“⁶⁰ – regelmäßig von Teilnehmenden reproduziert würden.

Diese Abwehr manifestiere sich unter anderem in dezidierten Schlusstrichforderungen⁶¹ sowie einer Verzerrung der NS-Geschichte. Dabei würden NS-Verbrechen relativiert und antisemitisch umgedeutet, bis hin zur Täter-Opfer-Umkehr, etwa durch Gleichsetzungen wie „die Israelis als die neuen Nazis“⁶². Darüber hinaus kritisiert Azar rhetorische Strategien, mit denen antisemitische Deutungsmuster präventiv abgesichert werden. Formulierungen wie „GERADE ALS DEUTSCHE finde ich es schwierig, wenn jemand dies oder das über Israel sagt“⁶³ erzeugen einen moralischen Legitimationsrahmen, in dem ‚Kritik an Israel‘ als Ausdruck einer besonderen historischen Verantwortung präsentiert wird und potenziellen Antisemitismusvorwürfen vorgebeugt werden soll. Sekundärer Antisemitismus fungiert damit als komplexe Entlastungsstrategie: Er verschränkt die Zurückweisung von Schuld und historischer Verantwortung mit der Vermeidung einer vertieften Auseinandersetzung mit fortwirkenden antisemitischen Kontinuitäten und stabilisiert so entlastende Deutungsmuster, die spezifische pädagogische Herausforderungen erzeugen.

4.5 Affektive Abwehr

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass sich die rekonstruierten Widerstände nicht allein auf kognitiver oder argumentativer Ebene vollziehen, sondern wesentlich affektiv vermittelt sind. Diese emotionale Dimension durchdringt Historisierung, Externalisierung und Empathieverweigerung und tritt prominent hervor, sobald Antisemitismus als aktuelles Gewaltverhältnis thematisiert wird und Fragen nach individueller Verstrickung oder moralischer Positionierung aufgeworfen werden. Die Referent_innen berichten in diesem Zusammenhang von Impulsen wie Ärger, Rückzug oder demonstrativer Ablehnung, häufig verbunden mit Schuld-, Scham- oder Überforderungsgefühlen. Solche Regungen entziehen sich, wie Lea betont, zumeist einer rein rationalen Bearbeitung.

⁵⁹ Siehe T3, Z. 429–432.

⁶⁰ T2, Z. 198.

⁶¹ Siehe T2, Z. 620 ff.

⁶² T2, Z. 491 ff.

⁶³ T2, Z. 475 f.

In der pädagogischen Praxis äußere sich dies oft subtil durch Schweigen, Ausweichen oder den Abbruch des aktiven Zuhörens. Als besonders herausfordernd werden unausgesprochene Spannungen und diffuse Atmosphären beschrieben: „Man kann fast die Luft schneiden. Man spürt das, aber es wird nicht GESAGT. Also es liegt sowas in der Luft, aber man kann es nicht greifen.“⁶⁴

Lea deutet jene Prozesse als Ausdruck eines „unbearbeiteten emotionalen Erbes“⁶⁵ und verweist auf die Tradierung nicht aufgearbeiteter kollektiver Gefühlslagen der Dominanzgesellschaft. Diese würden sowohl den Umgang mit der NS-Vergangenheit als auch den gegenwärtigen Diskurs über Antisemitismus prägen. Komplementär dazu hebt sie die emotionale Betroffenenperspektive hervor, die sich „in Form von transgenerationalen Traumata“⁶⁶ manifestiere und beispielsweise durch subtile Abwehrmechanismen fortwährend ‚abgerufen‘ werde: „Da wurde der 7. Oktober natürlich in massiver Weise wirksam und auch durch das, was danach passiert ist.“⁶⁷

Abwehr erscheint damit als schwer fassbare, aber zentrale Hürde. Gleichwohl betonen alle Interviewten deren Ambivalenz: (Emotionale) Widerstände können Lernprozesse blockieren, machen jedoch gleichzeitig gesellschaftliche Konfliktlinien sichtbar. Somit ist Abwehr kein individuelles Randphänomen einzelner Teilnehmender, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Erinnerungs- und Deutungsmuster, die sich im Bildungsraum verdichten. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit fungiert hierbei als Resonanzboden für erinnerungskulturelle Leerstellen, Schuldabwehr und Empathieverweigerung. Entscheidend ist daher weniger ihre Vermeidung als ihre reflexive Bearbeitung.

5. Handlungsstrategien: „Es kann auch mal verdammt unbehaglich sein“

Anstelle von Vermeidung setzen die Bildungsreferent_innen im Umgang mit Abwehr auf prozessorientierte, emotionssensible Ansätze, die Abwehr nicht als Störung, sondern als bedeutsames Moment antisemitismuskritischer Lernprozesse verstehen. Aufgrund des begrenzten Umfangs des vorliegenden Beitrags werden im Folgenden nur zentrale Ansätze skizziert, mit denen dieser Abwehr begegnet wird:

(1) Antisemitismuskritische Bildung müsse über die kognitive Vermittlung von Faktenwissen hinausgehen. Im Zentrum stehe ein subjektorientierter Zugang, der auf Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit individuellen wie gesellschaftlichen Verstrickungen in antisemitische Deutungsmuster zielt.⁶⁸ Voraussetzung seien offene, freiwillige und sanktionsarme Lernsettings, wie sie insbesondere in außerschulischen Kontexten realisierbar seien. Solche geschützten Räume ermöglichen es, auch affektive Reaktionen wie Scham, Schuld oder Überforderung produktiv zu thematisieren.⁶⁹ Persönliche Einstiege, Irritationsmomente sowie ausreichend Zeit für Gruppenprozesse

⁶⁴ T1, Z. 513–520.

⁶⁵ T1, Z. 464 f.

⁶⁶ T1, Z. 465 f.

⁶⁷ T1, Z. 470 ff.

⁶⁸ Siehe T1, Z. 43–47; T2, Z. 65; T3, Z. 229 f.

⁶⁹ Siehe T1, Z. 432 f; T2, Z. 125 f.

seien dabei essenziell für die Entwicklung einer (selbst)reflektierten Haltung gegenüber Antisemitismus.

(2) Affektive Abwehr wird in Bildungsprozessen nicht ausgeklammert, sondern als Hinweis auf gesellschaftliche Konfliktlinien und subjektive Involviertheit markiert. Lea beschreibt diese prozessorientierte Praxis als bewusste Strategie, Abwehr unmittelbar zur Sprache zu bringen: „Wenn wir so was spüren, dass es sowas wie Abwehr gibt, dann bringen wir das zur Sprache. Dann fragen wir: ‚Was ist denn jetzt los?‘“⁷⁰ Widerstände und Unsicherheiten werden damit als wesentliches Element in das gemeinsame Nachdenken und Aushandeln integriert.

(3) Ein Kernbestandteil der antisemitismuskritischen Ansätze ist der Einbezug jüdischer Perspektiven, um Antisemitismus als gesellschaftliches Gewaltverhältnis mit konkreten Auswirkungen aufzuzeigen.⁷¹ Die Einbindung pluraler jüdischer Perspektiven erfolge bewusst differenziert, um Vereinheitlichungen sowie Tokenismus – die instrumentelle, bloß symbolische Einbindung jüdischer Perspektiven – entgegenzuwirken.⁷² Methoden wie supervisorische Übungen, Perspektivübernahmen oder kurze Erfahrungssequenzen aus der Sicht von Betroffenen zielen dezidiert auf eine „Empathie-Förderung“⁷³ ab. Reflexionsfragen zu Betroffenheit und Nichtbetroffenheit sowie zu eigenen Prägungen sollten eine „Grundsensibilität“⁷⁴ für antisemitische Erfahrungen fördern.

(4) Geschützte Räume und die Moderation gruppenspezifischer Prozesse unterstützen das Ziel, emotionale Spannungen nicht sofort aufzulösen, sondern diese auszuhalten und gemeinsam zu bearbeiten. Auch das Ausbleiben von Gefühlen wird als Hinweis auf Abwehr oder den Abbruch von Resonanz reflektiert.⁷⁵ Wie Lea betont, ist dieses Vorgehen bewusst fordernd: „Es kann auch mal wirklich, wirklich VERDAMMT unbehaglich sein. Wir können es auch eine Weile aushalten.“⁷⁶

6. Fazit

Der Beitrag verdeutlicht, dass Abwehr ein konstitutives Strukturmerkmal antisemitismuskritischer Bildungsprozesse ist. Sie tritt in unterschiedlichen Formen auf – als Historisierung, Externalisierung, Empathieverweigerung oder Schuldabwehr – und ist zumeist affektiv grundiert. Diese Dynamiken stehen in engem Zusammenhang mit einem „emotionalen Erbe“ sowie erinnerungskulturellen Leerstellen im Umgang mit der NS-Vergangenheit.

Für die pädagogische Praxis hat dies weitreichende Konsequenzen: Abwehrreaktionen binden Zeit und Energie, verschieben den Fokus von struktureller Kritik hin zu individueller Verteidigung und können Bildungsprozesse blockieren. Zugleich zeigen

⁷⁰ T1, Z. 385–391.

⁷¹ Siehe T1, Z. 340 ff.

⁷² Siehe T2, Z. 257–260.

⁷³ T3, Z. 225 f.

⁷⁴ T1, Z. 644.

⁷⁵ Siehe T1, Z. 403–414.

⁷⁶ T1, Z. 447 f.

die Interviews, dass Abwehr häufig den Ausgangspunkt für vertiefte Auseinandersetzungen bildet.

Bildungspraktiker_innen begegnen diesen Herausforderungen mit prozessorientierten, emotionssensiblen und reflexiven Ansätzen, die Adornos Forderung nach einer „Wendung aufs Subjekt“⁷⁷ beim Wort nehmen. Statt moralischer Appelle ermöglichen geschützte Lernräume die Auseinandersetzung mit Unsicherheiten und Ambivalenzen. Schlüsselstrategien sind hierbei die Sichtbarmachung jüdischer Perspektiven und der Einbezug der Wirkungsgeschichte des Antisemitismus. Zukünftige Bildungsansätze könnten diese Dimension weiter stärken. Zugleich verweist die Analyse auf eine zentrale Leerstelle: Die beschriebenen Ansätze setzen ein Mindestmaß an Offenheit und Reflexionsbereitschaft voraus und erreichen vor allem jene, die zur Reflexion bereit sind. Auch die Perspektive der Teilnehmenden selbst bleibt ein Desiderat zukünftiger Forschung. Darüber hinaus ergeben sich Forschungsbedarfe in Bezug auf veränderte Anforderungen und zunehmende Unsicherheiten in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit im Kontext des 7. Oktober 2023 und seiner Folgen.

Schließlich verweisen die Ergebnisse auf eine tiefgreifende strukturelle Prekarität des Feldes: Abwehr manifestiert sich auch in institutionellen Rahmenbedingungen. Das Spannungsfeld aus begrenzten Ressourcen, hohen Erwartungen und einer oft instrumentellen „Feuerwehrpolitik“ erschwert den Anspruch auf eine tiefgreifende Selbstreflexion erheblich.⁷⁸ Eine Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse bleibt somit unerlässlich für die Wirksamkeit einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit nach Auschwitz.⁷⁹

Ihr pädagogisches Potenzial liegt gerade in der Unauflösbarkeit dieser Spannungen. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit ist dort am wirksamsten, wo sie Räume schafft, in denen Abwehr ernst genommen wird – als Spiegel gesellschaftlicher Wirkgeschichte und als Ausgangspunkt für das (Neu-)Erlernen einer kritischen Haltung gegenüber eigenen Verstrickungen. Vor dem Hintergrund zunehmender antisemitischer Gewalt und autoritärer Tendenzen bleibt diese reflexive Bildungsarbeit ein notwendiges, wenn auch begrenztes Handlungsfeld, das seine Wirksamkeit gerade aus dem Bewusstsein der eigenen Verflechtungen bezieht.

Zitiervorschlag Hellen Bircok: *Zwischen Abwehr und Aufarbeitung. Perspektiven von Bildungsreferent_innen auf ein Spannungsfeld der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit*¹, in: *Medaon – Magazin für*

⁷⁷ Siehe Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz, in: Kadelbach, Gerd (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Frankfurt am Main 2015, S. 88–104, hier S. 90.

⁷⁸ Siehe Bürgin, Julika: Kämpfen, abwehren oder zu Hause bleiben: über Voraussetzungen politischer Bildungsarbeit, in: Feldmann, Dominik/Pelzel, Steffen/Sämann, Jana (Hg.): Kampffeld politische Bildung: Zur Analyse und Kritik aktueller Versuche von Einhegung, Einebnung und Begrenzung. Münster 2024, S. 180–189.

⁷⁹ Siehe Novkovic, Dominik: Politische Bildung nach Auschwitz: Zur Vermittlung von kritischer Theorie und kritischer Bildungstheorie und ihre Relevanz für eine politische Bildung unter Bedingungen sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung, in: Zeitschrift für kritische Theorie 30 (2024), 58/59, S. 64–85; Gutfleisch, Henning/Hermert, Alexander/Rajal, Elke/Schubert, Kai E./Walter, Vanessa (Hg.): Grenzen der Erfahrung: Gesellschaftskritische Perspektiven auf Antisemitismus und Bildung. Frankfurt am Main 2026.

jüdisches Leben in Forschung und Bildung, 20 (2026), 38, S. 1–14, online unter https://www.medaon.de/pdf/medaon_38_bircok.pdf [dd.mm.yyyy].

Zur Autorin Hellen Bircok ist Politikwissenschaftlerin und absolvierte 2025 ihren Master in Politischer Theorie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In ihrer Abschlussarbeit untersuchte sie die Shoah-Erinnerung in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Abwehrmechanismen, erinnerungspolitischer Konflikte und aktueller antisemitischer Dynamiken. Sie war mehrere Jahre in der politischen Bildungsarbeit tätig und ist ab Juni 2026 als Bildungsreferentin beim Projekt Zusammen1 tätig, einem Projekt von MAKKABI Deutschland zur Prävention von Antisemitismus im organisierten Sport. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kritische Theorie, Erinnerungskultur und Antisemitismuskritik.