



Material

Jenseits von Entweder-Oder

Politische Bildung im Spannungsfeld von Rassismuskritik und Antisemitismuskritik und die Bedeutung von Emotionen

Um Antisemitismus wie um Rassismus wird in Deutschland zurzeit gesellschaftlich polarisiert und emotional gerungen. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennzeichnen Antisemitismus und (antimuslimischen) Rassismus, welche Interdependenzen gibt es? Wie kann es in der politischen Bildung gelingen, beide Diskriminierungen gleichzeitig zu thematisieren? Wie können wir Betroffene stärken und dabei Entweder-Oder-Logiken entgegenwirken? Wie mit der oft hohen Emotionalität im Themenfeld umgehen?

Identität

Kolonialismus

Antimuslimischer Rassismus

Diskriminierung

Erinnerungskultur

Konfliktfähigkeit

Autor*innen

Jonas Herms & Iven Saadi,
BildungsBausteine e.V.

Einleitung

Antisemitismus und Rassismus – um beide Themen wird in Deutschland zurzeit gesellschaftlich polarisiert und emotional gerungen. Eine politische Bildungsarbeit, die beide Phänomene

gleichermaßen ernst nimmt, steht vor einer großen Herausforderung: Bildner*innen brauchen nicht nur inhaltliches Wissen über Erscheinungsformen und Funktionsweisen von Antisemitismus und Rassismus. Sie müssen auch über Kompetenzen im Umgang mit Konfliktdynamiken verfügen sowie Gefühle und emotionale Lerngelegenheiten als Teil des Lernprozesses verstehen und mit diesen umgehen. Das ist komplex: Einerseits dürfen die jeweiligen Besonderheiten der beiden Gewaltverhältnisse nicht nivelliert oder relativiert werden. Andererseits führen isolierende oder konkurrierende Betrachtungen häufig zu Verkürzungen, Ausblendungen und Ausspieldynamiken. Gerade im Kontext gesellschaftlich stark polarisierter Debatten – etwa rund um Erinnerungspolitik, Migration oder den Israel-Palästina-Konflikt – zeigt sich, dass fehlende begriffliche und analytische Klärungen schnell in Entweder-oder-Logiken münden und dazu führen können, dass beide, Antisemitismus- und Rassismuskritik, gegeneinander ausgespielt werden.

In unserem Projekt [as_ra – Intersektional gegen Rassismus und Antisemitismus](#) setzen wir uns mit Gemeinsamkeiten, Unterschieden und wechselseitigen Abhängigkeiten (Interdependenzen) beider Verhältnisse auseinander. Wir tun dies nicht allein aus einem analytischen Interesse, sondern betrachten es als Bedingung für eine Praxis diskriminierungskritischer politischer Bildung, die gegen beide Gewaltverhältnisse wirkt.

Antisemitismus und Rassismus sind unterscheidbare, aber eng miteinander verflochtene gesellschaftliche Phänomene. Um diese zu verstehen und Handlungsansätze zu entwerfen, die weder einer Entweder-Oder-Logik verfallen, noch Betroffene beider Diskriminierungsformen zueinander in Konkurrenz setzen, braucht es eine angemessene Wissensgrundlage. Nur wenn wir beide Phänomene in ihren jeweiligen Funktionsweisen, historischen Einbettungen, Wirklogiken und Beziehungen zueinander verstehen, können wir sicherstellen, dass unsere Bildungsangebote nicht mindestens implizit die eine Diskriminierung auf Kosten der von der anderen Diskriminierung betroffenen Gruppe bekämpfen. Wir beobachten immer wieder, dass Antisemitismus und Rassismus in der Gesellschaft wie auch im Feld der politischen Bildung gegeneinander ausgespielt werden, was die Glaubwürdigkeit der Arbeit gegen Rassismus und Antisemitismus schwächt und nachhaltig zu belasten droht.

I. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Antisemitismus und Rassismus

Antisemitismus und Rassismus sind in europäischen Gesellschaften historisch tief verankerte Ungleichheits- und Gewaltverhältnisse, die zentrale Funktionen in der Konstruktion europäischer, christlich-weißer und daran anknüpfender z.B. nationaler Selbstverständnisse sowie in der Organisation sozioökonomischer Strukturen einnehmen.

Othering in Antisemitismus und Rassismus

Gemeinsam ist ihnen insbesondere die Logik des Othering bzw. der Veränderung/des Fremdmachens: Über die Aufladung biologischer wie kultureller Marker werden Zugehörigkeiten entlang von (unterstellter) Herkunft hergestellt. Auf Grundlage dieser Zuschreibungen werden den konstruierten Gruppen systematisch unterschiedliche Zugänge zu Rechten, Macht, Status, Ressourcen, Chancen sowie Risiken zugewiesen.

Gleichzeitig weist das Othering in Rassismus und Antisemitismus unterschiedliche Logiken auf, die für ein adäquates Verstehen beider Verhältnisse relevant sind. Rassismus, genauer: Rassismen – im Plural, weil sich z.B. antimuslimischer, antischwarzer und antisiasiatischer Rassismus in ihren Ausprägungen teils sehr unterscheiden – operieren meist vor allem über Abwertung und die Zuschreibung vermeintlicher Rückständigkeit (regelmäßig auffindbare rassistische Attribute sind beispielsweise Faulheit, Kriminalität, Triebhaftigkeit, Emotionalität, Irrationalität). Antisemitismus hingegen funktioniert zentral auch über die Zuschreibung vermeintlicher Überlegenheit bzw. (All-)Macht (in diesem Bild werden Juden_Jüdinnen als einflussreich, intelligent, ausbeuterisch, raffgierig, materialistisch, rational beschrieben) (Biskamp 2020; Arnold/Axter 2024).

Da insbesondere körperliche Marker wie die Hautfarbe eine relativ große Sichtbarkeit haben, ist bei den hier genannten Formen von Rassismus die systematische Diskriminierung bspw. am Arbeits-, Wohnungs-, und Bildungsmarkt und in Institutionen, besonders stark ausgeprägt.

In Bezug auf Antisemitismus müssen wir hingegen sogenannte Un_Sichtbarkeitsdynamiken stärker im Blick haben: Juden_Jüdinnen sind – wenn sie zum Beispiel keine Kippa oder andere eindeutige Merkmale jüdischer Zugehörigkeit tragen – nicht auf den ersten Blick als jüdisch sichtbar. Diese relative Unsichtbarkeit ist keineswegs als „besser“ oder „weniger schlimm“ zu betrachten. Sie kann mit spezifischen psychosozialen Belastungen für Betroffene einhergehen, zum Beispiel die ständige Abwägung zwischen dem Bedürfnis, einen wichtigen Bestandteil der eigenen Identität kundzutun und den beträchtlichen Gewaltrisiken, die mit einer solchen Preisgabe einhergehen. Die relative Unsichtbarkeit kann auch dazu führen, dass die Wahrnehmungen und Bedürfnisse Betroffener übersehen werden (analog zu Un_Sichtbarkeitsdynamiken in der queeren Pädagogik vgl. hierzu Laumann 2018). Hierdurch entfaltet sich Antisemitismus auf diskursiver, symbolischer und ideologischer Ebene häufig stärker als auf institutioneller bzw. struktureller Ebene (vgl. Biskamp 2020, aber auch z.B. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024). Zudem haben wir es beim Antisemitismus vor allem in Deutschland mit massiven Nachwirkungen früheren gesellschaftlichen Unrechts zu tun: auf interpersoneller Ebene erleben viele Juden_Jüdinnen in Deutschland, dass ihnen die Dominanzgesellschaft u.a. in Zusammenhang mit den Verbrechen der Shoah mit einer generellen Befangenheit begegnet.

Sowohl Antisemitismus als auch Rassismus strukturieren unsere Wahrnehmungen der Welt und erlauben uns, erlebte Widersprüche vermeintlich zu erklären bzw. zu verschieben. Beide prägen unsere sozialen Ordnungen und Verständnisse von Gemeinschaft und kollektiver Identität seit Jahrhunderten bis in die Gegenwart.

Antisemitismus bzw. sein religiös begründeter „Vorläufer“ Antijudaismus war spätestens seit dem dritten Jahrhundert wesentlich für die Herausbildung christlich-europäischer Identitäten und Gemeinschaften. Rassismus wiederum prägt diese in seiner früheren Form als christliche Islamfeindschaft etwa seit dem achten Jahrhundert. Jüdinnen_Juden und Muslim_innen wurden zu zentralen Gegenbildern, an denen über die Jahrhunderte hinweg Kollektividentitäten in Europa herausgebildet wurden.

Rassismus diene zudem der Legitimation von Entrechtung, Ausbeutung und Ungleichheit. Das seit der Aufklärung genutzte rassistische Postulat einer vermeintlich selbstverschuldeten Rückständigkeit des „Globalen Südens“ wird dabei herangezogen, um die Verantwortung für den Schaden abzuwehren, den der „Globale Norden“ durch seine Politiken und Wirtschaftsweisen insbesondere in Gesellschaften Afrikas, Asiens und Mittel- und Südamerikas verursacht.

Im Unterschied dazu bietet Antisemitismus ein ideologisches Erklärungsmuster, das gesellschaftliche Widersprüche personalisiert und in „den Juden“ die Schuldigen für

verschiedenste, teilweise konträre Problemlagen auf der Welt ausmacht. Das Bild jüdischer Allmacht liefert eine vermeintliche Erklärung/Rechtfertigung für z.B. uneingelöste gesellschaftliche Versprechen, Widersprüchlichkeiten, Zumutungen und Verunsicherungen.

Gesellschaftlicher Umgang mit Rassismus und Antisemitismus in Deutschland

Historisch zeigen sich in Deutschland in der Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus unterschiedliche Brüche und Kontinuitäten. Rassistische Ideologien und Praktiken konnten auch nach 1918 (Ende des ersten Weltkriegs), 1920 (Abtretung der letzten deutschen Kolonien) sowie nach 1945 (Ende des Zweiten Weltkriegs) relativ unverändert und offen fortwirken.

Auch wenn sich dies in Zusammenhang mit u.a. migrantischen und afrodeutschen Initiativen zum Ende des 20. Jahrhunderts zu ändern beginnt, unterfüttern rassistische Ideologien eine bis heute anhaltende Abwehr gegenüber der Anerkennung der eigenen (deutschen) Verantwortung für koloniale und rassistische Gewaltverbrechen, wie beispielsweise des Völkermordes an den Herero und Nama, oder die sehr spät begonnene Anerkennung des Samudaripen, des NS-Genozids an Sinti und Roma (Zimmerer 2025, Eder 2021). Auch dass Deutschland in globale rassistische Macht- und Wirtschaftsverhältnisse eingebunden ist und wir als Gesellschaft daraus direkt und indirekt profitieren, bleibt dabei weitgehend ausgeblendet.

Demgegenüber musste im Nachkriegsdeutschland auch durch internationalen Druck ein anderer ‚Umgang‘ mit dem historischen Fakt der Massenvernichtung vor allem europäischer Juden_Jüdinnen gefunden werden (Bodemann 1996). Dies führte zu einer gewissen staatlichen Anerkennung der Verbrechen und im Laufe der Geschichte der Bundesrepublik zu einer teilweisen (juristischen) Sanktionierung antisemitischer (Sprach-)Handlungen. Antisemitische Einstellungen und Ideologie blieben dabei jedoch gesellschaftlich sehr präsent. Diese Konstellation im Antisemitismus wird häufig als Kommunikationslatenz beschrieben: Antisemitische Einstellungen bestehen fort, werden aber oftmals nur indirekt oder verschoben artikuliert (Bergmann/Erb 1986). Gleichzeitig entwickelte sich, unter anderem im Umgang mit fortwährenden Kämpfen um Anerkennung durch Betroffene, ein gesellschaftliches und staatliches Selbstverständnis, vorbildliche Lehren aus der deutschen Geschichte gezogen zu haben. Dabei bleibt diese Erinnerungskultur aber lange Zeit auf die Monstrosität der Taten und auf Tote fokussiert und ist auch heute brüchig. Sowohl jüdisches Leben in der Gegenwart als auch aktueller Antisemitismus bleiben dabei oft unsichtbar und ein Gefühl des Überdrusses der Beschäftigung mit der Shoah sowie Forderungen nach einem ‚Schlusstrich‘ von Teilen der Gesellschaft nehmen zu.

Von Bedeutung ist hier auch die die relativ neue Figur des ‚christlich-jüdischen Abendlandes‘ und die damit einhergehende Vereinnahmung des Judentums in einem mutmaßlichen Zivilisationskonflikt gegen „den Islam“ und den „unzivilisierten“ Rest der Welt (Rohde 2025; Tjalve 2021), die aus unserer Sicht sowohl als rassistisch wie auch als antisemitisch einzustufen ist. Eine Besonderheit im Antisemitismus ist die Rolle Israels: der Staat Israel dient immer wieder, unabhängig davon, dass eine Kritik an staatlichem Handeln möglich und zuweilen geboten sein kann, als Projektionsfläche antisemitischer Deutungen. Israel fungiert in antisemitischen Weltbildern als Metapher und Chiffre – etwa als vermeintlich ‚größte Bedrohung für den Weltfrieden‘ – und ermöglicht die Aktualisierung klassischer antisemitischer Motive im politischen Gewand.

II. Intersektionen: mehrdimensionale Diskriminierung und Interdependenzen im Kontext von Rassismus und Antisemitismus

Für eine adäquate Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Rassismus ist es unseres Erachtens erforderlich, die Intersektionen beider Ungleichheitsverhältnisse zu berücksichtigen. In antisemitismuskritischen Debatten wird das Intersektionalitätskonzept eher selten aufgegriffen und teilweise als analytisch ungeeignet bewertet. Aufgrund seines ursprünglichen Fokus auf race, class und gender könne Antisemitismus damit nicht hinreichend erfasst werden, so die Kritik (Stögner 2022). Tatsächlich kann ein Intersektionalitätsverständnis, das sich stark an der color line oder an verkürzten Ansätzen von Machtkritik orientiert, zu theoretischen Leerstellen führen. In aktivistischen Kontexten kann dies zum Beispiel Ausschlüsse jüdischer Menschen und ihrer Erfahrungen begünstigen (Coffey/Laumann 2021).

Diese Probleme verweisen unseres Erachtens jedoch weniger auf eine grundsätzliche Unbrauchbarkeit des Konzepts als auf die Notwendigkeit seiner Weiterentwicklung und sorgfältigen Anwendung. Ein angepasstes Verständnis von Intersektionalität ermöglicht es, gerade an den Schnittstellen von Antisemitismus und Rassismus wichtige Erkenntnisse zu gewinnen. Bestehende Trennungen zwischen antisemitismus- und rassismuskritischen Zugängen können dabei reflektiert und überwunden werden.

Das Konzept der Intersektionalität geht auf die Schwarze feministische Bürgerrechtsbewegung zurück und wurde insbesondere durch Kimberlé Crenshaw geprägt (Combahee River Collective 1978; Crenshaw 1989). Es macht darauf aufmerksam, dass wesentliche Diskriminierungserfahrungen unsichtbar bleiben, wenn verschiedene Macht- und Ungleichheitsverhältnisse voneinander isoliert betrachtet werden.

In der deutschsprachigen Debatte wird Intersektionalität häufig als mehrdimensionale Diskriminierung auf der individuellen Ebene fokussiert. Hiermit kann z.B. beleuchtet werden, dass die Mehrheit der in Deutschland lebenden Juden_ Jüdinnen eine Einwanderungsgeschichte hat und entsprechend häufig sowohl Antisemitismus als auch Rassismus, hier insbesondere antiosteuropäischem Rassismus ausgesetzt ist. Diese mehrdimensionale Diskriminierung verorten wir auf der Mikroebene. Neben der Anerkennung dieser Erfahrungen unter anderem in der Pädagogik möchten wir auch die Frage aufwerfen, warum diese mehrdimensionale Betroffenheit in öffentlichen Debatten und auch in der Bildungsarbeit zumeist unterbelichtet bleibt.

Interdependenzen

Aufschluss dazu kann ein Blick auf die Makroebene geben. Hier zeigen sich Intersektionen von Antisemitismus und Rassismus in der Weise, in der die beiden Diskriminierungsverhältnisse wie auch die durch sie konstruierten gesellschaftlichen Gruppen und deren Geschichten und Erfahrungen gesellschaftlich (historisch als auch gegenwärtig) zueinander und zur Dominanzgesellschaft in Beziehung gesetzt werden. Wir sprechen auf dieser Ebene auch von Interdependenzen von Rassismus und Antisemitismus.

Die Betrachtung solcher Interdependenzkonstellationen lässt mit Blick auf antimuslimischen Rassismus z.B. ein historisch veränderliches Beziehungsdreieck zwischen Juden_Jüdinnen, Muslim_innen und christlich-säkularisierten Dominanzgesellschaften erkennen. So können auf die

eine Gruppe bezogene Veränderungen in Diskursen, Politiken etc. nicht nur die Beziehung zwischen der Dominanzgesellschaft und dieser Gruppe transformieren, sondern sie können dabei auch das Verhältnis der von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus Betroffenen zueinander beeinflussen.

Historisch lässt sich über viele Jahrhunderte z.B. eine relative Ähnlichbehandlung von Juden_Jüdinnen und rassifizierten ‚Anderen‘ (v.a. Muslim_innen) beobachten. Antisemitismus und Rassismus brachten über lange Zeit zentrale Gegenbilder zur christlich-europäischen Gemeinschafts- und Identitätsbildung hervor, die häufig mit ähnlichen bis identischen Attributen versehenen waren (Shohat 1992, Anidjar 2003).

Wie beide Gewaltverhältnisse und die davon betroffenen Gruppen gegenwärtig gegeneinander ausgespielt werden, ist hingegen ein relativ junges Phänomen (Amir-Moazami/Tzuberi 2022). Ein Beispiel dieses Ausspielens ist der gesellschaftliche „Problemscheinwerfer“ (Witzenzellner & Klemm 2025: 36), der unter anderem im Zuge von Behauptungen über „importierten Antisemitismus“ auf muslimisch markierte Andere, vor allem Jugendliche gerichtet wird (Arnold/Kiefer 2024; Wagner et al. 2025). Ihnen wird dabei die überwiegende Verantwortung dafür zugeschrieben, dass Antisemitismus in unserer Gesellschaft fortbesteht (Dekel/Öyzürek 2022).

Hierbei findet eine Verschiebung von Verantwortung statt, durch die sich die Dominanzgesellschaft als vermeintlich von Antisemitismus freie Verbündete von Juden_Jüdinnen positioniert. Zugleich werden wesentliche und gesellschaftlich weiterhin virulente Ausdrucksformen von Antisemitismus aus dem Aufmerksamkeitsraum gedrängt. Auf der anderen Seite wird antimuslimischer Rassismus im Namen einer vorgeblichen Bekämpfung von Antisemitismus weiter normalisiert. Und nicht zuletzt werden Jüdinnen_Juden und Muslim_innen sowie der Einsatz gegen Antisemitismus und der gegen Rassismus zueinander in eine Konfliktbeziehung gesetzt. Die schwerwiegenden Folgen dieser neuen Interdependenzkonstellation zwischen Rassismus und Antisemitismus sind in pädagogischen Räumen fast täglich erlebbar.

Vor diesem Hintergrund sollte Intersektionalität in der politischen Bildung gegen Antisemitismus und Rassismus nicht nur als ein Ansatz zur Betrachtung individueller mehrdimensionaler Diskriminierungserfahrungen verstanden werden. Eine intersektionale Perspektive kann und sollte zugleich auch als Analyseinstrument gegenwärtiger gesellschaftlicher Dynamiken dienen, die in starkem Maße die pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus und Rassismus beeinflussen können und deswegen selbst Gegenstand politischer Bildung sein sollten.

III. Emotionen (in der politischen Bildung) zu Antisemitismus und Rassismus

Neben den jeweiligen Besonderheiten im Hinblick auf die Einbeziehung intersektionaler Perspektiven in die pädagogische Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus sind für unsere Arbeit auch emotionale Haltungen in den relevanten gesellschaftlichen Auseinandersetzungen bedeutsam. Beispielsweise in Debatten zum angemessenen Umgang mit den Folgen der Shoah, des europäischen Kolonialismus oder zum Israel-Palästina-Konflikt können diese Haltungen eine starke polarisierende und dichotomisierende Wirkung entfalten.

Gefühlserbschaften und ihre Wirkung

Die Shoah und der europäische Kolonialismus als Kernereignisse europäischer Vergangenheit (und des Antisemitismus einerseits sowie des Rassismus andererseits) sind genauso wie der lang andauernde und ebenso lang kontrovers diskutierte Israel-Palästina-Konflikt eng mit u.a. gesellschaftlich tradierten „Gefühlserbschaften“ (Moré 2013; Chernivsky 2016) verbunden. Diese Gefühlserbschaften prägen unsere Haltungen, zum Beispiel gegenüber Juden_Jüdinnen wie auch gegenüber rassifizierten Menschen und den von ihnen formulierten Forderungen nach Anerkennung und Gerechtigkeit. Die Themen Shoah, Kolonialismus und Israel-Palästina sind außerdem zentrale Felder normativer Selbstverständigung unserer Gesellschaft: um sie herum wird seit geraumer Zeit mit besonderer Heftigkeit ausgehandelt, was eine ‚gute Gesellschaft‘ ausmacht und wie Fragen von geschichtlicher Verantwortung, Identität, Gemeinschaft, Wiedergutmachung und Universalismus ‚richtig‘ zu beantworten sind, wenn man ein ‚guter Mensch‘ sein möchte. Auch hierdurch heften sich starke Emotionen an diese Debatten, darunter Schuld, Scham, Abwehr und Überdruß, aber auch Gefühle wie Empathie, Verbundenheit, Identifikation und Solidarität. Wenn außerdem besonders wahrnehmbare Akteur_innen in diesen Themenfeldern hochpolarisierende und vereinfachende Positionen vertreten – etwa mit dem Ziel, Aufmerksamkeit zu generieren und Anhänger_innen zu mobilisieren oder um Lösungsmöglichkeiten vorzutäuschen –, kann dies emotional verankerte Bedürfnisse nach klaren, einfachen und abschließenden Antworten und Entweder-Oder-Haltungen auch in unseren Lernräumen bestärken. Dabei bräuchte ein kompetenter Umgang mit den Komplexitäten von Rassismus und Antisemitismus das Gegenteil: nämlich die Fähigkeit, Gleichzeitigkeiten und Ambivalenzen auch emotional gut auszuhalten.

Unsere emotionale Ausstattung und ihre Bedeutsamkeit

Emotionen spielen somit eine wichtige Rolle, wenn wir Veränderungen in Bezug auf Rassismus und Antisemitismus anstoßen möchten. In der politischen Bildung begegnet uns hierzu oftmals eine Gegenüberstellung von Rationalität und Emotionalität. Diese greift unseres Erachtens zu kurz, da beide Dimensionen in individuellen Wahrnehmungs- und Deutungsprozessen eng miteinander verschränkt sind. Emotionen sind dabei nicht irrationaler Störfaktor, sondern konstitutiver Bestandteil der Art und Weise, wie wir uns als Menschen die Welt erschließen. Sie prägen, welche Themen wir als relevant wahrnehmen, welche Zugänge wir wählen und welche normativen Ausgangspunkte wir unseren Deutungen zugrunde legen. In emotionalen Reaktionen spiegeln sich z.B. auch erlernte Wertvorstellungen, Überzeugungen und Haltungen gegenüber bestimmten gesellschaftlich konstruierten Gruppen wider (Schröder 2025). Wir nennen dies die emotionale ‚Ausstattung‘ all jener, die an einem Bildungsprozess beteiligt sind.

Diese emotionale Ausstattung wirkt häufig implizit und beeinflusst Bildungsprozesse, auch ohne explizit thematisiert zu werden. Sie lässt sich in Lernräumen nicht allein durch Wissensvermittlung oder kognitive Argumentation bearbeiten. Auch sie zu vermeiden oder zu tabuisieren, führt nicht zu ihrer Auflösung, da sie latent wirksam bleibt und Reflexions- und Lernprozesse erheblich be- oder auch verhindern kann. Wird die emotionale Ebene in der pädagogischen Auseinandersetzung mit konflikthaften Themen vernachlässigt, kann zudem ein Vakuum entstehen, das z.B. von polarisierenden politischen Akteur_innen gefüllt und für ihre Interessen genutzt werden kann. Hinzu kommt, dass das Vermeiden und Ignorieren von Emotionen in pädagogischen Räumen häufig zu Lasten jener Personen geht, die biografisch oder strukturell in besonderer Weise von den behandelten Gewalt- und Diskriminierungsgeschichten betroffen sind.

Vor diesem Hintergrund steht politische Bildung vor der Aufgabe, Emotionen weder zu tabuisieren noch zu instrumentalisieren, sondern sie als Bestandteil von Lern- und Reflexionsprozessen ernst zu nehmen und aktiv emotionale Lernprozesse zu ermöglichen (Debus/Saadi 2024; Debus/Saadi 2025).

IV. Handlungsansätze und Reflexionshinweise für die Bildungspraxis

Was bedeutet das für eine Praxis politischer Bildung gegen Antisemitismus und Rassismus?

Erfahrungsverwandtschaften sichtbar machen und relationale Perspektive stärken

Auf der **Wissensebene** zielen unsere Lernangebote darauf ab, bei Teilnehmenden die Fähigkeit zu fördern, die Gleichzeitigkeit von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und damit Verwandtschaften, Überschneidungen und Spezifika von Antisemitismus und Rassismus gleichermaßen (an)zuerkennen. Eine zu starre Trennung in der Vermittlung birgt die Gefahr, Wissenslücken zu (re-)produzieren und gesellschaftlich verbreitete Bagatellisierungs- und Konkurrenzdynamiken zu befördern. Eine vollkommen oder überwiegend getrennte Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus im Kontext politischer Bildung führt außerdem dazu, dass Erfahrungsverwandtschaften – also Ähnlichkeiten in der Erfahrung von Diskriminierung und gesellschaftlichem Ausschluss – unsichtbar bleiben. Gerade diese Erfahrungsverwandtschaften bieten aber einen wichtigen pädagogischen Ansatzpunkt für die Förderung von Empathie und Solidaritäten zwischen den unterschiedlichen Betroffenengruppen.

Eine undifferenzierte Gleichsetzung von Antisemitismus und Rassismus wiederum birgt die Gefahr, relevante Unterschiede beider Verhältnisse zu verwischen. Dies kann dazu führen, dass Lernende phänomenspezifische Ausdrucksformen und Auswirkungen nicht als solche erkennen, wodurch Konkurrenz und Bagatellisierung ebenfalls befördert werden können. Beispiele, welche die oben benannten Unterschiede zwischen Rassismus und Antisemitismus unterlaufen, (auf der Ebene der Zuschreibungen etwa: typische rassistische Abwertungen gegenüber sog. „Ostjuden“ oder z.B. in Frankreich, den USA und Großbritannien zunehmende Vorstellungen, reiche Akteure von der arabischen Halbinsel würden im Hintergrund Medien oder Universitäten kontrollieren) können helfen, allzu starre Unterscheidungen zu lockern. Hiermit fördern wir außerdem ein Verständnis der Kontingenz und historischen Wandelbarkeit von Antisemitismus und Rassismus, ohne die primären Richtungen der jeweiligen Zuschreibungen, Funktionslogiken etc. in der Gegenwart zu verwischen. Unser Ziel ist dementsprechend eine **relationale Perspektive** zu stärken, die beide Phänomene in ihren Besonderheiten ernst nimmt und zugleich ihre Verschränkungen, „Familienähnlichkeiten“ und Veränderlichkeiten im Blick hat.

Für ebenso relevant auf der Wissensebene halten wir, Kenntnisse zu gegenwärtigen gesellschaftlichen Intersektionen und Interdependenzen von Rassismus und Antisemitismus zu vermitteln. Unserer Erfahrung nach erlaubt dieses Wissen Lernenden auf sehr wirksame Weise, gesellschaftlich angebotene Konkurrenz-, Entweder-Oder- und Polarisierungslogiken an den Intersektionen beider Phänomene zu verstehen und zu hinterfragen, und Haltungen und Handlungsfähigkeiten zu entwickeln, die beide Phänomene gleichwertig als problematisch ernst nehmen.

Zudem müssen wir auch in der **Planung und Umsetzung von Angeboten** die Effekte dieser Interdependenzen auf Lernende bedenken. Nur so können wir zentrale Herausforderungen

gegenwärtiger politischer Bildung zu diesen Themen besser verstehen und konstruktiv bearbeiten: Wenn der gesellschaftliche Problemscheinwerfer ständig auf bestimmte Gruppen von Lernenden als vorgebliche Träger_innen von Antisemitismus gerichtet und zugleich der von diesen Gruppen erlebte Rassismus systematisch ausgeblendet wird, kann die Bereitschaft, sich offen auf unsere Lernangebote einzulassen, berechtigterweise zurückhaltend sein. Oder wenn die Bekämpfung von Antisemitismus und Rassismus bei Themen wie dem Israel-Palästina-Konflikt auf zentralen gesellschaftlichen Bühnen überwiegend als ein Entweder-Oder ausgetragen wird, in dem der einen Diskriminierung regelmäßig auf Kosten der vom anderen Verhältnis Betroffenen begegnet wird, ist es wenig überraschend, wenn auch Lernende erst einmal in dieser Nullsummenspiellogik verhaftet sind. In beiden Fällen ist eine Voraussetzung für gelingende pädagogische Angebote, dass die Relevanz solcher Interdependenzdynamiken anerkannt wird und gezielte, an den Erfahrungen der Lernenden orientierte Impulse eingebracht werden, welche die Wirkung der Interdependenzdynamiken besprechbar und bearbeitbar machen.

Scheinwerfereffekte ernst nehmen

Auch in Bezug auf den **Schutz und das Empowerment von Betroffenen** in Räumen politischer Bildung sind diese Themen relevant: Gesellschaftlichen Konkurrenzdynamiken aktiv und frühzeitig entgegenzuwirken verringert das Risiko, dass in den von uns begleiteten Lernräumen Positionen gegen die eine Diskriminierung vertreten werden, die für Lernende, die durch die andere Diskriminierung betroffen sind, wiederum diskriminierende und gewaltvolle Wirkung haben. Wenn wir Scheinwerfereffekte – etwa wenn beispielsweise muslimisch bzw. arabisch gelesene Menschen für eigentlich gesamtgesellschaftlich bestehenden Antisemitismus verantwortlich gemacht werden – ernst nehmen, ermöglicht uns dies, entsprechende Äußerungen durch Mitlernende oder pädagogische Fachkräfte als rassistisch zu problematisieren sowie zu versuchen, die davon Betroffenen zu schützen und zu entlasten. Es ist außerdem wichtig, als Bildner_in im Blick zu haben, dass durch die Behauptung, in Deutschland würde es ohne Einwanderung keinen nennenswerten Antisemitismus mehr geben, oftmals auch wesentliche, an Schulen weiterhin verbreitete Ausdrucksformen von Antisemitismus ausgeblendet werden, darunter z.B. antisemitische Verschwörungserzählungen. Diese Aufmerksamkeit bildet eine notwendige Grundlage, um jüdische Lernende vor entsprechender Diskriminierung und Gewalt zu schützen und im Umgang damit zu stärken. Hierbei ist zum Beispiel wichtig, bei der Planung und Umsetzung der Angebote immer davon auszugehen, dass auch Juden_Jüdinnen im Raum sind und hierfür entsprechende Schutz-, Entlastungs- und Empowermentdimensionen einzubedenken, ohne einen Druck oder Sog entstehen zu lassen, dass Lernende sich als jüdisch outen müssen.

Emotionen besprechbar und biografische Zugänge erfahrbar machen

Wie kann das konkret aussehen?

Für die Begleitung emotionaler Lernprozesse machen wir sehr gute Erfahrungen damit, zu Beginn eines Seminars oder Workshops sogenannte **Wünsche an die Zusammenarbeit** auszusprechen, die Lernprozesse zu Diskriminierung sehr begünstigen können (Debus/Saadi 2025b; Debus/Saadi 2024). Beispielsweise laden wir die Teilnehmenden dazu ein, möglichst diskriminierungssensibel zu handeln und zugleich sich selbst und den anderen Teilnehmenden eine gewisse Freundlichkeit gegenüber Fehlbarkeiten zuzugestehen. Hierzu erläutern wir, dass wir alle in diskriminierenden Verhältnissen aufwachsen und diskriminierungsfreie Umgänge auch dann, wenn wir uns sehr darum bemühen, kaum möglich sind. Eine zu große Angst vor (ungewollten) Fehlertreten kann ein Lernen gegen Diskriminierung nachhaltig einschränken.

Durch unsere Einladungen holen wir Emotionen auch frühzeitig als relevantes, eng mit unseren Inhalten verbundenes Thema in den Raum. Sie ermöglichen uns außerdem, frühzeitig anzusprechen, dass Ambiguitätsintoleranz, Entweder-Oder-Logiken und polarisierende Haltungen selbst Ausdruck von emotionalen Gewohnheiten sein können, die antisemitische und rassistische Einstellungen begünstigen können. Stattdessen laden wir dazu ein, (auch emotional) konstruktiv mit Spannungsverhältnissen und Ambivalenzen umzugehen, um möglichst analyse- und handlungsfähig in Bezug auf beides – Antisemitismus und Rassismus – zu sein.

Unter anderem auf dieser Grundlage konnte dann beispielsweise eine Teilnehmende im späteren Verlauf einer Fortbildung eine erlernte emotionale Distanz gegenüber von Rassismus Betroffenen benennen, ihr starkes Bedürfnis reflektieren, sich mit einer als eindeutig gut und edel wahrgenommenen Seite zu identifizieren, und beides in Beziehung zu ihrer bisher einseitigen und sehr selektiv empathischen Perspektive auf den Israel-Palästina-Konflikt setzen. Wenn Teilnehmende sich sehr einseitig mit einer Konfliktpartei identifizieren, kann es auch hilfreich sein zu besprechen, ob diese Seite hierdurch homogenisiert und idealisiert wird und somit potenziell auch rassistische und/oder antisemitische Stereotypisierungen reproduziert werden.

Im weiteren Vorgehen verwenden wir üblicherweise Methoden, die z.B. gezielt die **Emotionen** der Lernenden zu Themen wie Israel-Palästina oder allgemeiner zu Antisemitismus und Rassismus **sicht- und besprechbar machen** (vgl. z.B. BildungsBausteine/Saadi 2023). Für viele Lernende kann das eine eher sehr seltene Gelegenheit bieten, Emotionen und Belastungen zu diesen Themen an- und auszusprechen. Zudem beschreiben Lernende, dass ein solcher Aufbau es ihnen erleichtert hat, sich im Anschluss auf eher wissensbasierte Zugänge zum Thema einzulassen. Oder ihnen ist deutlich geworden, dass bestimmte Gefühle trotz verschiedener inhaltlicher Positionen geteilt werden und auch die ‚andere Seite‘ mit Schmerz, Trauer, Wut oder Verzweiflung zu kämpfen hat.

Wenn wir besonders polarisierte und gegensätzliche emotionale Positionierungen unter den Lernenden erwarten, setzen wir ggf. auch Methoden ein, die über die **Sichtbarmachung biografischer Zugänge** für die Teilnehmenden erfahrbar machen, dass auch individuelle Faktoren wie z.B. Erfahrungen, Politisierungskontexte oder spezifische Beschäftigungen in der Kindheit einen starken Einfluss haben können. Den Teilnehmenden wird deutlich, dass diese Faktoren beeinflussen, aus welcher Perspektive sie selbst und andere jeweils auf ein Thema schauen oder an wen sie und andere ihre Sympathien und Solidaritäten richten, und dass dies nicht allein durch „sachliche“ Aspekte oder „richtige“ Analysen begründet ist. Ein solches Reflektieren der ‚Gewachsenheit‘ der eigenen Positionen hat nach Auskunft vieler Teilnehmenden auch bei schwierigen Themen eine starke entpolarisierende Wirkung entfaltet und es erleichtert, Lernende mit anderen Positionen nicht so sehr als Gegner_innen wahrzunehmen (vgl. z.B. [Saadi/BildungsBausteine 2024](#)).

Auch im weiteren Verlauf unserer Angebote widmen wir dem emotionalen Erleben der Lernenden unsere Aufmerksamkeit, z.B. wenn wir in der Besprechung von wissensfokussierten Impulsen die Frage aufwerfen, welche Gefühle diese Darstellungen hervorrufen und wie sehr sie z.B. auch emotionale Gewohnheiten irritieren. Grundsätzlich erleben wir in unserer Arbeit einen achtsamen und wertschätzenden Umgang mit Lernenden und ihren Gefühlen als sehr hilfreich für gelingende Lernprozesse (Debus/Saadi 2025), behalten dabei aber den erforderlichen Schutz anderer Menschen im Raum sowie z.B. Fragen um Aufmerksamkeitsverteilungen im Blick (Debus/Saadi 2025a).

Eine klare Sowohl-als-auch-Haltung

Unabhängig von ihrem Alter berichten die meisten unserer Lernenden, in öffentlichen Debatten sowie in ihren Lebensumfeldern keine oder nur sehr wenig Perspektiven wahrzunehmen, die gleichwertig gegen Antisemitismus und Rassismus positioniert sind. Diese weitgehende Abwesenheit erschwert es, verbindende Ansätze gerade bei besonders herausfordernden Themen wie dem Israel-Palästina-Konflikt überhaupt für denkbar zu halten. Zudem fehlen hierdurch auch Vorbilder bzw. Beispiele, die hoffnungstiftend wirken und fühlbar werden lassen, dass es trotz der gesellschaftlichen Dominanz von Polarisierung und Konkurrenzperspektiven möglich sein könnte,

das Entweder-Oder von Antisemitismus- und Rassismuskritik zu durchbrechen.

Wir hören von unseren Lernenden außerdem auch oft, dass allein schon die in unseren Angeboten vertretenen **klaren Sowohl-als-auch-Haltungen** bestärkend und motivierend wirken. Diesen Effekt versuchen wir zu unterstützen, indem wir Beispiele für Praxen aufgreifen, bei denen von Antisemitismus wie auch von Rassismus betroffene Menschen gemeinsam und solidarisch miteinander aktiv sind. Wir arbeiten hierfür u.a. mit einem Foto, das auf einer durch die Gruppe Palestinans and Jews for Peace ausgerichteten Demonstration in Köln aufgenommen wurde und auf dem „I see your pain despite mine“ zu lesen ist. Oder wir beschreiben die Arbeit der Organisation Parents Circle, in der sich jüdische und palästinensische Menschen, die im Israel-Palästina-Konflikt Familienmitglieder verloren haben, gemeinsam für Frieden einsetzen. Die Beispiele solidarischer Praxen von gesellschaftlich als ‚Feind_innen‘ positionierten Gruppen führen die negativen Effekte gegenwärtiger Debattenführung insbesondere in Nichtbetroffenen-Communities eindrücklich vor Augen und tragen dazu bei, den emotionalen und gedanklichen Möglichkeitsraum für eine gleichwertige Bekämpfung von Antisemitismus und Rassismus zu vergrößern.

Aus der Erfahrung unserer langjährigen Bildungspraxis heraus sind wir von der Wirksamkeit intersektionaler und emotionssensibler Ansätze in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus überzeugt. Sie ermöglichen es, komplexe gesellschaftliche Macht- und Gewaltverhältnisse differenziert zu analysieren und konkurrierende Deutungen nicht vorschnell gegeneinander auszuspielen. Monothematische, d.h. nur auf die eine der beiden Diskriminierung bezogene Angebote der politischen Bildung können zwar grundsätzlich weiterhin sinnvoll und notwendig sein. In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation, die von Konkurrenzdynamiken, Entweder-Oder-Logiken und Im-Zweifel-auch-auf-Kosten-der-Anderen-Denken geprägt ist, laufen solche Angebote aber immer Gefahr, polarisierende Positionierungen zu bestärken und hierdurch in der Konsequenz auch die Glaubwürdigkeit des eigenen Antidiskriminierungsanliegens zu schwächen.

Vor diesem Hintergrund gewinnt eine Bildungsarbeit an Bedeutung, die Antisemitismus und Rassismus jeweils angemessen versteht und gleichwertig thematisiert und insbesondere die Fähigkeit der Lernenden fördert, Ambivalenzen, Spannungsverhältnisse und eigene (emotionale) Verstrickungen innerhalb bzw. zwischen diesen Gewaltverhältnissen auszuhalten, zu reflektieren und konstruktiv mit ihnen umzugehen. Das Ziel sollte sein, ein Verständnis und eine solidarische Handlungsfähigkeit zu stärken, die nicht nur die Perspektiven und Erfahrungen Betroffener als unverzichtbar anerkennt, sondern auch deutlich macht, dass eine gerechtere Gesellschaft nur möglich ist, wenn sowohl Rassismus als auch Antisemitismus zurückgedrängt werden.

Literatur

Amir-Moazami, Schirin / Tzuberi, Hannah (2022): Introduction: Memory Politics and “Minority Management” in Europe. <https://doi.org/10.21428/f4c6e600.cae6681f>.

Anidjar, Gil (2003). The Jew, the Arab: A history of the enemy. Stanford University Press: Stanford.

Arnold, Sina / Kiefer, Michael (2024). Instrumentalisierte Feindschaften. Antisemitismus in muslimischen Communities und antimuslimischer Rassismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 74, H. 25-26, S. 25-30.

Arnold, Sina / Axter, Felix (2024). Antisemitismus und Rassismus, in: Ullrich, Peter / Danilina, Anna / Holz, Klaus / Jensen, Uffa / Weyand, Jan (Hrsg.): Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft. Göttingen: Wallstein.

Bergmann, Werner / Erb, Rainer (1986): Kommunikationslatenz. Zur Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Meinung über Juden in der Bundesrepublik Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 38, H. 2, S. 223–246.

BildungsBausteine/Saadi, Iven (2023). Emotionskochtopf. Gefühle zum Israel-Palästina-Konflikt sichtbar und besprechbar werden lassen. Berlin: BildungsBausteine. Online unter: https://www.bildungsbausteine.org/fileadmin/assets/PDF/BildungsBausteine/zdzh_Emotionskochtopf_IPK.pdf

Biskamp, Floris (2020). Ich sehe was, was Du nicht siehst. Antisemitismuskritik und Rassismuskritik im Streit um Israel (Zur Diskussion), in: Peripherie Nr. 159/160, 40. Jg. 2020, S. 426-440.

Bodemann, Michal (1996): Gedächtnistheater: Die jüdische Gemeinschaft und ihre deutsche Erfindung, Hamburg: Rotbuch.

Chernivsky, Marina (2016). Einführung und Begriffsentwerrung, in: Dies. / Scheuring, Jana / Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland: Gefühlserbschaften im Umbruch: Perspektiven, Kontroversen, Gegenwartsfragen, S. 22–27, Opladen: Barbara Budrich.

Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2024). Institutioneller Antisemitismus in der Schule, Berlin: Aktion Courage. Online unter <https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/baustein-14-WEB.pdf>.

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

Collins, Patricia Hill (2000), Black Feminist Thought, Unwin Hyman, Inc: Cambridge.

Combahee River Collective [1978] (2014), A Black Feminist Statement, in: Women Studies Quarterly, 42, S. 271–80.

Crenshaw, Kimberlé (1989), Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: University of Chicago Legal Forum 1, S. 139–167.

Debus, Katharina / Saadi, Iven (2024): Gestaltung von Ankommens-Situationen in Bildungs-Angeboten zu Diskriminierung, Ungleichheit oder polarisierten Themen. Berlin: BildungsBausteine / Dissens Institut für Bildung und Forschung. Online unter: www.schnig.dissens.de/fileadmin/schnig/Paedagogische_Handreichung/Debus_Saadi_-_Gestaltung_von_Ankommenssituationen.pdf

Debus, Katharina / Saadi, Iven (2025). Umgang mit Emotionen und Krisenhaftigkeit im Lernen zu Diskriminierung, in: Wittenzellner / Klemm / Dissens – Institut für Bildung und Forschung (Hg.). Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Diskriminierung und Rechtsextremismus. Berlin: Dissens Institut für Bildung und Forschung. Online unter: www.bildungsbausteine.org/projekte/as-ra/fachtexte.

Debus, Katharina / Saadi, Iven (2025a). Verletzlichkeit und Diskriminierung. Safer und Braver Spaces in der Bildungsarbeit, in: Wittenzellner / Klemm / Dissens – Institut für Bildung und Forschung (Hg.). Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Diskriminierung und Rechtsextremismus. Berlin: Dissens Institut für Bildung und Forschung. Online unter: www.bildungsbausteine.org/projekte/as-ra/fachtexte.

Debus, Katharina / Saadi, Iven (2025b). Wünsche an die Arbeitsweise. Auch: didaktischer Impuls zu guten Lern- und Auseinandersetzungsbedingungen zu Diskriminierung, in: Wittenzellner / Klemm / Dissens – Institut für Bildung und Forschung (Hg.). Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Diskriminierung und Rechtsextremismus. Berlin: Dissens Institut für Bildung und Forschung. Online unter: www.bildungsbausteine.org/projekte/as-ra/fachtexte.

Dekel, Irit / Özyürek, Esra (2022). The logic of the fight against antisemitism in Germany in three cultural shifts. *Patterns of Prejudice*, 56 (2–3), 157–187.
<https://doi.org/10.1080/0031322X.2023.2192029>

Eder, Jacob (2021). Der Weg ist das Ziel. Deutsche Erinnerungspolitik und ihre Widersprüche, in: *Geschichte der Gegenwart*, 23. Juni 2021. Online unter: www.geschichtedergegenwart.ch/jacob-eders-text.

Laumann, Vivien (2018). Queere Un_Sichtbarkeiten, in: Debus, Katharina / Laumann, Vivien (Hg.): *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment*. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung, S.71-86. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreicherung>.

Moré, Angela (2013). Die unbewusste Weitergabe von Traumata und Schuldverstrickungen an nachfolgende Generationen, in: *Journal für Psychologie*, Jg. 21, Nr. 2, S. 1-34. Online unter: www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/268/310.

Rohde, Achim (2025): Zur Orientalisierung von Jüdinnen_Juden und der Erfindung einer jüdisch-christlichen Tradition. Berlin: BildungsBausteine. Online unter: www.bildungsbausteine.org/projekte/as-ra/fachtexte

Saadi, Iven/BildungsBausteine (2024). Biografische Zugänge zum Israel-Palästina-Konflikt. Aufstellungsübung. Berlin: BildungsBausteine. Online unter: <https://politischbilden.de/material/biografische-zugaenge-israel-palaestina-konflikt/>

Stögner, Karin (2022), Der Antisemitismus und das Konzept der Intersektionalität, in: Mefebue/ Bührmann/ Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung*, Wiesbaden: Springer Professional, S. 93-108.

Schröder, Hendrik Kasper (2025): Emotionen aus Sicht der Politikdidaktik. Definition & Konfiguration, in: Hensel / Partetzke / Schade (Hrsg.), *Emotionen in der politischen Bildung*, Frankfurt/M: Wochenschau, S. 21-32.

Shohat, Ella (1992). Rethinking Jews and Muslims: Quincentennial Reflections, in: *Middle East Report* Nr. 178, S. 25-29.

Tjalve, Vibeke Schou (2021), *Judeo-Christian democracy and the Transatlantic Right: Travels of a*

contested civilizational imaginary, in: *New Perspectives* 29, 4, S. 332-348.

Wagner, Neta-Paulina; Tran, Kien; Arnold, Sina und Langer, Armin (2025): Importierter Antisemitismus? Empirische Befunde zu antisemitischen Einstellungen in Deutschland. DeZIM Working Papers 10, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM). Online unter:

https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/fis/publikation_pdf/FA-6459.pdf

Wittenzellner, Ulla / Klemm, Sarah (2025). Intersektionalität, Kreuz-Hierarchien und Problemscheinwerfer in der pädagogischen Arbeit zu Geschlechterverhältnissen, in: Dies. / Dissens – Institut für Bildung und Forschung (Hg.). *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Diskriminierung und Rechtsextremismus*. Berlin: Dissens Institut für Bildung und Forschung. Online unter: <https://schnig.dissens.de/handreichung>.

Zimmerer, Jürgen (2025): Two Kinds of Staatsräson. How Germany uses the Holocaust's singularity to limit responsibility for its colonial crimes, *The Diasporist*, 1. Oktober 2025. Online unter: www.thediasporist.de/two-kinds-of-staatsrason/.

Das Projekt **as_ra – Intersektional gegen Rassismus und Antisemitismus** von BildungsBausteine e.V. wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“, durch die Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung im Rahmen des Landesprogramms gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus und unterstützt durch das Staatsministerium aus Landesmitteln, die der Landtag Baden-Württemberg beschlossen hat.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Fördermittelgeber_innen dar. Für inhaltliche Aussagen tragen allein die Autor_innen die Verantwortung.



Autor*innen / Organisationen

BildungsBausteine e.V.

Berlin



Jonas Herms

Politischer Bildner

Berlin/Angermünde, Überregional



Iven Saadi

Projektleitung, politischer Bildner und Prozessbegleiter
Berlin

