Dr. Jürgen Rausch
SAK Zeit & Wissen – Institut für Bildung & Zeitfragen I Juni 2026

Antisemitismussensible Offene Kinder- und Jugendarbeit

Bildungsgelegenheiten und Qualitätskriterien antisemitismuskritischer Praxis

1 Sozialpädagogische Verantwortung

Antisemitismus ist in Deutschland weder ein historisch abgeschlossenes Phänomen noch ein randständiges Problem einzelner politischer, religiöser oder sozialer Milieus. Die jüngsten Lagebilder dokumentieren vielmehr eine anhaltend hohe Präsenz antisemitischer Äußerungen, Handlungen und Straftaten. Für das Jahr 2025 registrierte das Bundeskriminalamt 6.548 antisemitisch motivierte Straftaten und damit erneut einen Höchststand; gegenüber dem Vorjahr entspricht dies einer Zunahme um fünf Prozent (Bundeskriminalamt [BKA], 2026). Der Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus erfasste im selben Zeitraum 8.725 antisemitische Vorfälle, durchschnittlich 24 pro Tag (Bundesverband RIAS, 2026). Die Zahlen beider Dokumentationssysteme sind aufgrund unterschiedlicher Erfassungskriterien nicht unmittelbar miteinander zu verrechnen. Während die Statistik der politisch motivierten Kriminalität polizeilich bekannt gewordene Straftaten ausweist, dokumentiert RIAS nach zivilgesellschaftlichen Kriterien auch Vorfälle unterhalb der Strafbarkeitsschwelle. In ihrer jeweiligen Reichweite verdeutlichen beide Befunde jedoch, dass Antisemitismus für Jüdinnen und Juden eine alltagsprägende Erfahrung bleibt.

Für Baden-Württemberg liegt seit Juli 2026 erstmals ein landesweites zivilgesellschaftliches Lagebild vor. RIAS Baden-Württemberg dokumentierte für 2025 insgesamt 335 antisemitische Vorfälle, darunter 16 körperliche Angriffe und 31 gezielte Sachbeschädigungen. Vierzig Vorfälle ereigneten sich an Bildungseinrichtungen; zugleich dokumentiert der Bericht antisemitische Ereignisse an zahlreichen weiteren Orten gesellschaftlichen Alltags (Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Baden-Württemberg [RIAS Baden-Württemberg], 2026). Da die Meldestelle ihre Arbeit erst 2025 aufgenommen hat, ist zudem von einem erheblichen Dunkelfeld auszugehen. Diese Befunde sind für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in besonderer Weise relevant. Jugendhäuser, Jugendzentren, offene Treffs, mobile und aufsuchende Angebote sowie weitere Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit bilden keine von gesellschaftlichen Konflikten separierten Schonräume. Vielmehr sind sie lebensweltlich verdichtete soziale Orte, an denen junge Menschen familiale Narrative, schulische Erfahrungen, politische Deutungen, jugendkulturelle Ausdrucksformen und mediale Kommunikationspraktiken miteinander verbinden. Gesellschaftliche Konfliktlagen werden in diesen Räumen nicht lediglich thematisiert; sie werden von den Jugendlichen selbst mitgebracht, ausgehandelt, zugespitzt oder neu interpretiert. Antisemitische Vorstellungen begegnen Fachkräften deshalb nicht notwendig als explizite politische Positionierungen. Sie können beiläufig in Witzen, Beschimpfungen, Memes, Musikfragmenten, Bildern, Kommentaren, Verschwörungserzählungen, Kurzvideos, Gaming-Kontexten oder scheinbar ironischen Kommunikationsformen auftreten. Gerade in jugendkulturell geprägten Kommunikationszusammenhängen können Grenzüberschreitungen, Provokation und gruppenbezogene Zugehörigkeitssignale ineinandergreifen. Die Unterscheidung zwischen analogem und digitalem Sozialraum verliert dabei zunehmend an Trennschärfe. Inhalte aus TikTok, Instagram, YouTube, Messenger-Diensten oder Gaming-

Plattformen werden im Jugendzentrum gezeigt und diskutiert; Konflikte aus dem unmittelbaren Sozialraum setzen sich digital fort und kehren von dort wiederum in die Einrichtung zurück (Tillmann & Weßel, 2021).

Seit dem Terrorangriff der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 und dem nachfolgenden Kriegsgeschehen haben sich solche Kommunikations- und Konfliktlagen zusätzlich verdichtet. Der Nahostkonflikt ist dabei nicht als Ursache des Antisemitismus misszuverstehen. Er kann vielmehr als Projektions- und Aktualisierungsfläche fungieren, an der vorhandene antisemitische Ressentiments, Deutungsmuster und Verschwörungsnarrative aktiviert werden. Zugleich bringen Jugendliche unterschiedliche familiale, biografische, religiöse und politische Bezüge zu Israel, Palästina und dem Nahostkonflikt mit. Antisemitismussensible Jugendarbeit muss deshalb zwei Verkürzungen gleichermaßen vermeiden: Weder dürfen politische Kritik, emotionale Betroffenheit oder Erfahrungen mit Krieg und Vertreibung vorschnell als antisemitisch qualifiziert werden, noch dürfen antisemitische Kollektivzuschreibungen oder die Abwertung jüdischer Menschen unter Hinweis auf biografische Betroffenheit relativiert werden. Daraus erwächst ein spezifischer professioneller Auftrag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dieser Auftrag erschöpft sich jedoch nicht in Prävention. Eine ausschließlich präventionslogische Perspektive liefe Gefahr, Jugendliche vorrangig als potenzielle Problem- oder Gefährdungsträger zu adressieren und damit die originäre Bildungslogik des Handlungsfeldes zu verkürzen. Offene Kinder- und Jugendarbeit versteht sich demgegenüber als ein freiwillig zugänglicher, partizipativer und lebensweltbezogener Bildungs- und Erfahrungsraum. § 11 SGB VIII bestimmt dementsprechend, dass Angebote der Jugendarbeit an den Interessen junger Menschen anknüpfen, von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden sowie sie zur Selbstbestimmung, gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement befähigen sollen. Antisemitismussensible Jugendarbeit ist vor diesem Hintergrund keine additive Sonderaufgabe. Sie gehört dort zum professionellen Selbstverständnis der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, wo diese ihren Anspruch auf Selbstbestimmung, demokratische Mitverantwortung, Anerkennung und Teilhabe mit dem Schutz vor Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt verbindet.

2 Antisemitismuskritik als Dimension einer demokratischen Jugendarbeit

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit beginnt nicht mit der Reproduktion eines Katalogs antisemitischer Stereotype und ebenso wenig ausschließlich mit der Verfolgungsgeschichte. Ihr erster Bezugspunkt sollte jüdisches Leben in seiner gegenwärtigen, historischen und innerjüdisch pluralen Wirklichkeit sein. Jüdinnen und Juden dürfen auch in der außerschulischen Bildung nicht primär als Opfer antisemitischer Gewalt in Erscheinung treten. Eine solche Engführung wäre nicht nur sachlich unzureichend. Sie reproduzierte zugleich eine asymmetrische Fremdbeschreibung, in dem jüdischen Menschen vor allem als Gegenstand nichtjüdischer Erinnerung und pädagogischer Bearbeitung sichtbar würden. Antisemitismussensible Jugendarbeit sollte demgegenüber jüdische Menschen als gegenwärtige gesellschaftliche Subjekte wahrnehmbar machen: mit unterschiedlichen religiösen und säkularen Selbstverständnissen, verschiedenen Lebensformen und Herkunftsgeschichten, divergierenden politischen Positionierungen sowie unterschiedlichen kulturellen und biografischen Bezügen.

Die für Bildungsmedien formulierte Forderung, jüdisches Leben plural, gegenwartsbezogen und aus jüdischen Selbstperspektiven darzustellen, besitzt deshalb auch über den schulischen Entstehungszusammenhang hinaus Relevanz (Zentralrat der Juden in Deutschland et al., 2024). Begegnungen mit jüdischen Gemeinden, Initiativen oder Einzelpersonen können hierzu beitragen, sofern sie fachlich verantwortet vorbereitet werden. Jüdische Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner dürfen weder zu Repräsentierenden eines vermeintlich homogenen Judentums noch zu pädagogischen Anschauungsobjekten gemacht werden. Dies gilt in besonderer Weise für jüdische junge Menschen, die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit besuchen. Fachkräfte können weder voraussetzen, ihre religiösen oder kulturellen Selbstverständnisse zu kennen, noch dürfen sie von ihnen erwarten, das Judentum, Israel oder antisemitische Erfahrungen stellvertretend zu erklären. Antisemitismussensible Praxis muss vielmehr davon ausgehen, dass Betroffene anwesend sein können, ohne ihre Zugehörigkeit offenzulegen. Die gelegentlich anzutreffende Annahme, eine antisemitische Äußerung sei weniger problematisch, weil „hier doch niemand jüdisch ist“, verbietet sich deshalb bereits professionell. Antisemitismus ist zudem nicht lediglich eine Variante allgemeiner Vorurteilsbildung. Er weist spezifische semantische und gesellschaftliche Strukturen auf. Dazu gehören die Konstruktion von Jüdinnen und Juden als homogenem Kollektiv, Vorstellungen geheimer oder überproportionaler Macht, verschwörungsideologische Welterklärungen, Schuld- und Erinnerungsabwehr sowie Formen der Übertragung tradierter antisemitischer Bilder auf Israel. Religiöse, rassistische, sekundäre, verschwörungsideologische und israelbezogene Motive können sich dabei überlagern und transformieren (Bernstein, 2020). Professionelle Jugendarbeit benötigt deshalb eine hinreichend differenzierte Antisemitismuskompetenz. Nicht jede diskriminierende Äußerung ist antisemitisch; nicht jede Kritik am Handeln einer israelischen Regierung ist als Antisemitismus zu qualifizieren. Umgekehrt schützt die Bezeichnung einer Äußerung als „Israelkritik“ diese nicht vor einer fachlichen Prüfung. Kollektivzuschreibungen gegenüber Jüdinnen und Juden, verschwörungsideologische Personalisierungen, Dämonisierung, antisemitische Traditionsmuster oder die Übertragung von Verantwortung für israelische Politik auf jüdische Menschen in Deutschland sind auch dann zu benennen, wenn sie im Kontext politischer Kontroversen artikuliert werden. Für Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft tritt eine weitere Reflexionsdimension hinzu. Christlicher Antijudaismus, Substitutionstheologie, Gottesmordvorwurf, judenfeindliche Passionsdeutungen oder die Wirkungsgeschichte antijüdischer theologischer Traditionen gehören zur eigenen Religionsgeschichte. Evangelische Träger stehen dabei zusätzlich vor der Aufgabe, Luthers antijüdische Schriften und das Verhalten evangelischer Kirchen während des Nationalsozialismus nicht als Geschichte „der anderen“ zu behandeln. Antisemitismussensible Organisationsentwicklung verlangt insofern auch eine kritische Reflexion der eigenen institutionellen und weltanschaulichen Traditionsbestände.

3 Offene Kinder- und Jugendarbeit als eigenständiger Bildungsort

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein Bildungsort eigener Art. Ihre Bildungsprozesse können nicht nach dem Modell schulischer Wissensvermittlung konzipiert werden. Sie verfügt weder über verbindliche Curricula noch über Klassenverbände, Anwesenheitspflicht, Leistungskontrolle oder sequenziell festgelegte Lernwege. Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation

und Lebensweltorientierung sind nicht lediglich organisatorische Merkmale, sondern strukturieren die pädagogische Beziehung und damit auch die Möglichkeit von Bildungsprozessen (Deinet et al., 2021; Sting & Sturzenhecker, 2021). Junge Menschen entscheiden grundsätzlich selbst, ob, wann und wie lange sie ein Angebot besuchen. Sie können sich intensiv beteiligen, über längere Zeit ausbleiben oder lediglich punktuell anwesend sein. Gruppenkonstellationen entstehen situativ und verändern sich. Neben relativ stabilen Peergruppen treten Jugendliche auf, die nur unregelmäßig oder erstmals anwesend sind. Damit unterscheidet sich die Ausgangslage fundamental von kontinuierlich zusammengesetzten schulischen Lerngruppen. Gerade diese Offenheit begründet jedoch ein eigenständiges Bildungspotenzial. Themen müssen nicht aufgrund curricularer Vorgaben behandelt werden, sondern können dann aufgegriffen werden, wenn sie im Leben der Jugendlichen Bedeutung gewinnen. Ein politisches Ereignis, eine Erfahrung von Ausgrenzung, ein Konflikt in der Schule, ein Video auf TikTok, ein Meme, ein Songtext oder eine beiläufige Äußerung können Ausgangspunkt eines Bildungsprozesses werden. Bildung vollzieht sich dabei nicht nur in geplanten Projekten, sondern gerade auch in informellen Gesprächen, Auseinandersetzungen, gemeinsam ausgehandelten Regeln und in der Reflexion konkreter Alltagserfahrungen. Für antisemitismussensible Jugendarbeit bedeutet dies, dass nicht ein festgelegter Stoff, sondern die **pädagogische Bearbeitbarkeit von Situationen** in den Mittelpunkt rückt. Fachkräfte müssen erkennen können, wann eine Intervention erforderlich ist, wann eine Situation eine Nachfrage ermöglicht, wann ein Gespräch vertieft werden sollte und wann das Interesse junger Menschen in ein weitergehendes Projekt überführt werden kann. Das setzt eine Verschiebung des Qualitätsverständnisses voraus. Qualität kann in der OKJA nicht primär daran gemessen werden, ob eine bestimmte Gruppe eine vorher definierte Abfolge antisemitismuskritischer Kompetenzen durchlaufen hat. Entscheidend ist vielmehr, ob die Einrichtung unter den Bedingungen von Freiwilligkeit, wechselnder Anwesenheit und offenen Themenstrukturen zuverlässig **antisemitismussensible Bildungs-, Reflexions- und Schutzgelegenheiten** bereitstellen kann.

4 Diskontinuierliche Teilnahme als Strukturmerkmal antisemitismussensibler Bildungsarbeit

Anders als schulische Bildungsprozesse kann Offene Kinder- und Jugendarbeit weder von dauerhaft zusammengesetzten Gruppen noch von sequenziell aufeinander aufbauenden Lernprozessen ausgehen. Zwar existieren häufig längerfristige Beziehungen zu einzelnen Besucherinnen und Besuchern und mitunter relativ stabile Peergruppen. Gleichwohl bleiben Zugang, Teilnahmehäufigkeit, Aufenthaltsdauer und Gruppenkonstellationen prinzipiell offen. Wer heute an einer Diskussion beteiligt ist, muss beim nächsten Treffen nicht anwesend sein. Andere Jugendliche können hinzukommen, denen vorausgehende Gespräche und Kontextinformationen fehlen. Ein Bildungsangebot kann deshalb nicht selbstverständlich voraussetzen, dass alle Beteiligten bereits über ein bestimmtes Vorwissen verfügen oder an vorangegangenen Auseinandersetzungen teilgenommen haben.

Diese strukturelle Diskontinuität darf nicht als pädagogisches Defizit interpretiert werden. Sie gehört konstitutiv zu einem Handlungsfeld, dessen Bildungsqualität gerade aus Freiwilligkeit und Offenheit erwächst. Daraus folgt jedoch für antisemitismussensible Jugendarbeit eine spezifische didaktische Konsequenz: An die Stelle einer linearen Kompetenzprogression tritt eine **Logik situativer Anschlussfähigkeit**. Bildungssituationen müssen so gestaltet werden

können, dass Jugendliche auch ohne vorausgehende Teilnahme in eine Auseinandersetzung eintreten können. Wird im offenen Treff ein antisemitisches Meme gezeigt, kann die Fachkraft nicht voraussetzen, dass die Anwesenden zuvor Erscheinungsformen des modernen Antisemitismus systematisch behandelt haben. Die für die Situation erforderlichen Informationen müssen vielmehr aus ihr heraus erschlossen und zur Verfügung gestellt werden können. Daraus ergibt sich eine **episodische Bildungsfähigkeit**. Bereits eine einzelne Situation sollte einen eigenständigen Reflexions- oder Bildungswert besitzen können. Ein Jugendlicher, der nur einmal an einem Gespräch über eine verschwörungsideologische Behauptung beteiligt ist, sollte aus dieser Begegnung eine Information, eine Irritation, eine Gegenperspektive oder zumindest eine weiterführende Frage mitnehmen können. Der pädagogische Wert der Begegnung darf nicht davon abhängen, dass in der folgenden Woche eine zweite und anschließend eine dritte Einheit stattfindet. Episodische Bildung bedeutet allerdings keine Zusammenhangslosigkeit. Einzelne Situationen sollten zugleich spätere Anschlüsse ermöglichen. Hierfür ist der Begriff der **Wiederaufnahmefähigkeit** zentral. Themen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entwickeln sich häufig rekursiv. Eine Diskussion über Israel kann Wochen später im Zusammenhang eines neuen politischen Ereignisses erneut auftreten; ein verschwörungsideologisches Narrativ kann in verändertem medialem Gewand wiederkehren; eine antisemitische Beleidigung kann auf bereits früher wahrgenommene gruppenbezogene Kommunikationsmuster verweisen. Progression verläuft deshalb nicht notwendig curricular. Sie kann individuell, relational und organisational entstehen. Einzelne Jugendliche differenzieren ihre Positionen im Verlauf mehrerer Gespräche; Fachkräfte können an vorausgehende Interaktionen erinnern; Teams erkennen wiederkehrende Problemlagen und entwickeln daraus Projekte oder strukturelle Konsequenzen.

Damit verschiebt sich der Ort pädagogischer Kontinuität grundlegend:

Nicht die Gruppe muss kontinuierlich sein. Kontinuität muss vielmehr durch Beziehung, professionelle Haltung, institutionelles Gedächtnis und die Wiedererkennbarkeit normativer Orientierungen hergestellt werden.

Gerade diese Verschiebung ist für die Bestimmung antisemitismussensibler Qualität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zentral.

5 Qualitätskriterien antisemitismussensibler Offener Kinder- und Jugendarbeit

Qualität antisemitismussensibler Jugendarbeit kann vor diesem Hintergrund nicht entlang eines vollständig durchlaufenen Bildungsprogramms beurteilt werden. Ausgangspunkt müssen die Strukturbedingungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit selbst sein.

Chernivskys (2025) Verständnis antisemitismuskritischer Bildungsqualität ist hierfür insofern anschlussfähig, als Qualität nicht auf einzelne Methoden reduziert, sondern als reflexive Gesamtanforderung an Bildungssettings, professionelle Haltungen und institutionelle Strukturen verstanden wird. Für die OKJA bedarf dieser Ansatz jedoch einer feldspezifischen Transformation.

Tabelle 1. Qualitätskriterien antisemitismussensibler Offener Kinder- und Jugendarbeit

Qualitätskriterium	Prüffrage
Situative Responsivität	Werden antisemitische Äußerungen, Konflikte, Bilder und Narrative aufgegriffen, wenn sie im Alltag der Jugendlichen auftreten, und erfolgt die Reaktion der jeweiligen Situation angemessen?
Niedrigschwellige Anschlussfähigkeit	Können Jugendliche unabhängig von Vorwissen, bisheriger Teilnahme und Aufenthaltsdauer in eine Auseinandersetzung einsteigen?
Episodische Bildungsfähigkeit	Kann bereits eine einzelne Begegnung Wahrnehmung, Irritation, Kontextualisierung oder Reflexion ermöglichen, auch wenn keine weitere Teilnahme folgt?
Wiederaufnahme- und Vertiefungsfähigkeit	Können Themen bei erneutem Auftreten oder weitergehendem Interesse zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen und vertieft werden, ohne kontinuierliche Gruppenteilnahme vorauszusetzen?
Beziehungsbezogene Interventionsqualität	Gelingt es, antisemitischen Aussagen eindeutig zu widersprechen und zugleich – soweit Schutzinteressen nicht entgegenstehen – die pädagogische Beziehung zur äußernden Person aufrechtzuerhalten?
Gruppendynamische Sensibilität	Wird berücksichtigt, welche Funktion eine Äußerung in der jeweiligen Peer- und Gruppenkonstellation besitzt, wer Zustimmung erhält, wer schweigt, wer widerspricht und wer sich zurückzieht?
Schutz- und Grenzsetzungskompetenz	Haben Würde und Sicherheit Betroffener Vorrang, und ist erkennbar, wann Dialog endet und institutionelle Grenzsetzung oder Intervention erforderlich wird?
Differenz- und positionierungssensible Qualität	Werden Jugendliche weder aufgrund religiöser, ethnischer oder migrationsbiografischer Zuschreibungen als Träger bestimmter antisemitischer Einstellungen typisiert noch werden antisemitische Positionierungen aus vermeintlicher Kultursensibilität relativiert?
Sozialräumliche und digitale Anschlussfähigkeit	Werden antisemitische Kommunikation und Konflikte auch dann pädagogisch relevant, wenn sie außerhalb der Einrichtung – beispielsweise in Schule, Peergruppen, Sozialraum oder digitalen Medien – entstehen und in die OKJA hineingetragen werden?
Institutionelle Kontinuität	Verfügt die Einrichtung über eine gemeinsame professionelle Haltung, Teamreflexion, Interventionswege und ein institutionelles Gedächtnis, sodass antisemitismussensible Qualität nicht von einzelnen Fachkräften oder stabilen Besuchergruppen abhängt?

205

Die Kriterien sind nicht als hierarchisches Stufenmodell zu verstehen. Vielmehr markieren sie wechselseitig aufeinander bezogene Qualitätsdimensionen.

5.1 Situative Responsivität statt thematischer Vollständigkeit

Antisemitische Kommunikation tritt in offenen Settings häufig ungeplant auf. Ein Jugendlicher zeigt anderen ein Video, eine Beschimpfung fällt während eines Spiels, eine politische Diskussion entwickelt sich am Tresen oder eine Gruppe kommentiert gemeinsam aktuelle Nachrichten. Die Fachkraft verfügt in solchen Situationen nicht über die Möglichkeit einer längerfristigen didaktischen Vorbereitung. Professionelle Qualität zeigt sich deshalb zunächst in der Fähigkeit, eine Situation als pädagogisch relevant wahrzunehmen und ihren Interventionsbedarf einzuschätzen. Nicht jede problematische Aussage verlangt dieselbe Reaktion. Zwischen einer gezielten antisemitischen Beleidigung, einem übernommenen Meme, einer unsicheren Frage und einer manifesten Verschwörungserzählung bestehen erhebliche Unterschiede. Manche Situationen erfordern eine unmittelbare Grenzsetzung. Andere eröffnen zunächst Raum für Nachfragen: Was wird mit einer Aussage gemeint? Woher stammt die Information? Warum erscheint sie plausibel? Wieder andere Situationen benötigen ein anschließendes Einzelgespräch oder eine spätere Bearbeitung in einer Gruppe.

Situative Responsivität bedeutet deshalb weder spontane Moralisierung noch pädagogische Zurückhaltung, sondern **differenzierte Handlungsfähigkeit unter Bedingungen begrenzter Planbarkeit**.

5.2 Niedrigschwellige Anschlussfähigkeit

Aus wechselnden Besuchergruppen folgt die Notwendigkeit einer konsequent niedrigschwelligen Bildungslogik. Antisemitismussensible Angebote dürfen keine implizite Teilnahmebiografie voraussetzen. Dies betrifft nicht nur geplante Projekte. Auch spontane Gespräche müssen so geführt werden, dass neu hinzukommende Jugendliche den Gegenstand verstehen können. Fachbegriffe können notwendig sein, dürfen jedoch nicht zur Zugangsvoraussetzung werden. Die professionelle Herausforderung liegt darin, komplexe historische oder politische Zusammenhänge sachlich korrekt zu elementarisieren, ohne sie durch simplifizierende Gegensatzbilder zu verzerren.

Niedrigschwelligkeit bezeichnet deshalb keine Absenkung fachwissenschaftlicher Qualität. Sie meint die **Zugänglichkeit fachlich verantworteter Auseinandersetzung**.

5.3 Episodische Bildungsfähigkeit

Die einzelne pädagogische Begegnung besitzt in der OKJA einen besonderen Stellenwert. Weil nicht gesichert ist, dass Beteiligte wiederkommen, muss eine Situation grundsätzlich auch für sich stehen können. Ein Gespräch über ein antisemitisches Meme muss nicht zur umfassenden Theorie des Antisemitismus führen. Es kann bereits einen Bildungswert besitzen, wenn Jugendliche lernen, nach Ursprung und Kontext des Bildes zu fragen oder erkennen, dass eine scheinbar humoristische Darstellung ein tradiertes Stereotyp reproduziert. Ähnliches gilt für Verschwörungserzählungen. Das pädagogische Ziel einer einmaligen Begegnung kann darin bestehen, die scheinbare Eindeutigkeit einer Welterklärung zu irritieren: Wer behauptet was?

Auf welche Quellen stützt sich die Aussage? Welche Informationen würden die Behauptung widerlegen? Warum erklärt eine Erzählung komplexe gesellschaftliche Vorgänge durch die heimliche Steuerung einzelner Gruppen? Episodische Bildungsfähigkeit schützt somit zugleich vor pädagogischer Selbstüberschätzung. Nicht jede Situation muss Einstellungen dauerhaft verändern. Bildungsarbeit kann auch darin bestehen, **einen Denkraum zu öffnen**.

5.4 Wiederaufnahmefähigkeit statt curricularer Progression

Episodische Bildungsprozesse gewinnen an Tiefe, wenn Einrichtungen wiederkehrende Themen erkennen und erneut aufnehmen können. Wiederaufnahmefähigkeit verlangt deshalb ein gewisses institutionelles Gedächtnis. Dabei geht es nicht um personenbezogene Dokumentation informeller Äußerungen. Entscheidend ist vielmehr die kollegiale Wahrnehmung wiederkehrender Themen: Welche Narrative begegnen gegenwärtig? Welche Konflikte treten auf? Welche digitalen Codes verbreiten sich? Welche Themen beschäftigen bestimmte Peergruppen? Aus dieser Wahrnehmung können weiterführende Angebote entstehen. Ein beiläufiges Gespräch kann zu einer Filmveranstaltung, einem Medienprojekt, einer Auseinandersetzung mit lokaler jüdischer Geschichte, einer Begegnung oder einem Besuch eines Erinnerungsortes führen. Entscheidend bleibt jedoch, dass Vertiefung als Angebot gestaltet und nicht zur nachträglichen Verschulung einer offenen Situation wird.

5.5 Gruppendynamische Sensibilität

Antisemitische Äußerungen besitzen in offenen Gruppen immer auch eine soziale Funktion. Eine Aussage kann eine manifeste Überzeugung ausdrücken, aber ebenso Provokation, Tabubruch, Statusgewinn oder Zugehörigkeit innerhalb einer Peergruppe markieren. Die bloße Analyse des semantischen Gehalts reicht deshalb nicht aus. Fachkräfte müssen zugleich beobachten, was eine Äußerung sozial bewirkt: Wer lacht? Wer stimmt zu? Wer widerspricht? Wer schweigt? Wer zieht sich zurück? Welche Person besitzt innerhalb der Gruppe Deutungsmacht? Wird eine Äußerung nachträglich verschärft, weil sie Anerkennung erhält? Gerade wechselnde Gruppenkonstellationen können dazu führen, dass sich Kommunikationsweisen kurzfristig verändern. Ein Jugendlicher, der im Einzelgespräch differenziert argumentiert, kann in einer Peergruppe demonstrativ radikalere Positionen vertreten. Umgekehrt können Mitglieder einer Gruppe korrigierend aufeinander einwirken.

Antisemitismussensible Praxis muss deshalb **aussagebezogene und gruppendynamische Analyse miteinander verbinden**.

5.6 Beziehungskontinuität und professionelle Grenzziehung

Die Offenheit der Gruppenzusammensetzung bedeutet nicht notwendig Diskontinuität der pädagogischen Beziehung. Gerade die teilweise über Jahre gewachsenen Beziehungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen bilden eine besondere Ressource der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Antisemitismussensible Beziehungsarbeit verlangt dabei eine anspruchsvolle Unterscheidung zwischen Person und Position. Ein Jugendlicher, der eine antisemitische Aussage tätigt, darf nicht vorschnell auf eine festgeschriebene Identität als „Antisemit“ reduziert werden. Eine solche Etikettierung kann weitere Bildungs- und Reflexionsprozesse gerade verhindern. Daraus folgt jedoch keineswegs, die Aussage selbst zu relativieren. Professionelle

Beziehungsorientierung bewährt sich gerade im Widerspruch. Die pädagogische Beziehung sollte – soweit der Schutz Betroffener dies zulässt – auch konfliktfähige Auseinandersetzungen tragen können. Der Wunsch, eine Beziehung nicht zu gefährden, kann deshalb niemals begründen, antisemitische Grenzüberschreitungen unkommentiert zu lassen.

Offenheit bedeutet Zugangsoffenheit für junge Menschen. Sie bedeutet **keine normative Offenheit gegenüber Menschenfeindlichkeit**.

5.7 Differenzsensibilität ohne Kulturalisierung

Eine besondere Herausforderung antisemitismussensibler Jugendarbeit liegt in der migrationsgesellschaftlichen Heterogenität vieler Einrichtungen. Jugendliche bringen unterschiedliche Familiengeschichten, religiöse Orientierungen, Erfahrungen von Migration, Flucht, Rassismus und gesellschaftlicher Zugehörigkeit mit. Diese Erfahrungen müssen ernst genommen werden. Zugleich wäre es fachlich problematisch, antisemitische Einstellungen bestimmten ethnischen oder religiösen Gruppen pauschal zuzuschreiben. Eine solche Kulturalisierung reproduzierte ihrerseits stereotype Zuschreibungen und verstellte den Blick auf die gesellschaftliche Breite des Antisemitismus. Ebenso problematisch wäre jedoch die gegenläufige Tendenz, antisemitische Aussagen aus falsch verstandener Kultur- oder Diskriminierungssensibilität zu relativieren. Eigene Rassismuserfahrungen und antisemitische Positionierungen schließen sich nicht gegenseitig aus. Menschen können gleichzeitig Diskriminierung erfahren und diskriminierende oder antisemitische Deutungsmuster reproduzieren.

Professionelle Jugendarbeit muss diese Mehrfachpositionierungen wahrnehmen können, ohne unterschiedliche Diskriminierungsformen gegeneinander aufzurechnen.

5.8 Betroffenenschutz in offenen Settings

Antisemitismussensible Jugendarbeit darf ihren Blick nicht ausschließlich auf diejenigen richten, die antisemitische Aussagen äußern. Eine solche Täterzentrierung kann dazu führen, dass die pädagogische Aufmerksamkeit vollständig der Frage gilt, wie eine problematische Einstellung verändert werden könnte, während Betroffene unsichtbar bleiben. Schutzbezogene Qualität nimmt deshalb zunächst die Wirkung einer Situation in den Blick. Was bedeutet eine Äußerung für möglicherweise Betroffene? Welche Personen ziehen sich zurück? Wer benötigt Unterstützung? Welche Form der Intervention stellt die Sicherheit wieder her?

Besonders bedeutsam ist dabei, dass Fachkräfte die Identitäten der Anwesenden nicht vollständig kennen können. Antisemitismussensible Schutzpraxis muss deshalb unter der Bedingung des Nichtwissens funktionieren. Eine antisemitische Bemerkung kann nicht deshalb folgenlos bleiben, weil vermeintlich keine jüdische Person anwesend ist. Jüdische Jugendliche dürfen weder aufgefordert werden, antisemitische Aussagen selbst zu widerlegen, noch müssen sie ihre Betroffenheit öffentlich machen. Ebenso wenig sind sie für die Erklärung israelischer Politik verantwortlich. Antisemitische Vorfälle sind zudem nicht als gewöhnliche symmetrische Konflikte zu behandeln. Wo eine Person aufgrund einer zugeschriebenen jüdischen Identität beleidigt, bedroht oder ausgegrenzt wird, kann nicht beiden Seiten gleichermaßen Verantwortung für die entstandene Situation zugeschrieben werden. Schutz, institutionelle Grenzziehung und Unterstützung Betroffener haben zunächst Vorrang.

5.9 Digitale und sozialräumliche Anschlussfähigkeit

Die Lebenswelt junger Menschen endet nicht an der Tür des Jugendzentrums. Antisemitische Kommunikation kann im Klassenchat, auf dem Schulhof, in einer Messenger-Gruppe, auf TikTok oder beim Gaming entstehen und erst anschließend in die Einrichtung hineingetragen werden. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit erhält damit keine Zuständigkeit für sämtliche Lebensbereiche junger Menschen. Sie kann jedoch zum Reflexionsraum für Erfahrungen werden, die an anderen Orten gemacht wurden. Digitale Inhalte verlangen dabei spezifische fachliche Aufmerksamkeit. Antisemitische Kommunikation tritt nicht nur als ausformulierter Text auf, sondern kann in Memes, Emojis, Bildkombinationen, Musikfragmenten, Hashtags, vermeintlichem Humor oder codierten Verweisen enthalten sein. Algorithmische Verstärkung und generative KI erleichtern zudem Produktion, Variation und Entkontextualisierung problematischer Inhalte.

Medienpädagogische Kompetenz und Antisemitismuskritik sind deshalb nicht voneinander zu trennen. Fachkräfte müssen nicht jede digitale Subkultur kennen. Sie benötigen jedoch die Bereitschaft und Fähigkeit, gemeinsam mit Jugendlichen Herkunft, Kontext, Intention und Wirkung digitaler Inhalte zu rekonstruieren.

6 Von Bildungszielen zu Bildungsgelegenheiten

Die spezifische Bildungslogik der Offenen Kinder- und Jugendarbeit legt nahe, nicht mit einem festen Katalog zu erreichender Kompetenzen zu operieren. Sachgerechter erscheint eine Verbindung von **Bildungsgelegenheiten, professionellen Handlungsanforderungen und institutionellen Voraussetzungen**.

Tabelle 2. Antisemitismussensible Bildungsgelegenheiten in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Bildungsgelegenheit	Professionelle Handlungsanforderung	Institutionelle Voraussetzung
Ein antisemitisches Meme oder Kurzvideo wird im Jugendzentrum gezeigt.	Inhalt und Kontext klären, Gruppendynamik wahrnehmen, gegebenenfalls unmittelbar widersprechen und Reflexionsfragen eröffnen.	Medien- und Antisemitismuskompetenz im Team; Möglichkeit einer späteren Wiederaufnahme.
Ein Jugendlicher äußert eine Verschwörungserzählung.	Herkunft, Plausibilität und Funktion der Erzählung explorieren; antisemitische Strukturen gegebenenfalls benennen; alternative Erklärungen erschließen.	Fachwissen, Reflexionsfähigkeit und gegebenenfalls externe Beratung.
Jugendliche diskutieren kontrovers	Politische Kontroverse ermöglichen, biografische Betroffenheit	Gemeinsame professionelle Haltung sowie Grundkenntnisse des Konflikts

Bildungsgelegenheit	Professionelle Handlungsanforderung	Institutionelle Voraussetzung
über Israel, Gaza oder den Nahostkonflikt.	anerkennen, Kollektivzuschreibungen und antisemitische Grenzüberschreitungen markieren.	und des israelbezogenen Antisemitismus.
Im offenen Treff fällt eine antisemitische Beleidigung.	Unmittelbare Grenzsetzung und Schutz Betroffener; anschließend situationsbezogene weitere Bearbeitung.	Transparentes Schutz- und Interventionsverfahren.
Ein antisemitischer Vorfall aus der Schule wird erzählt.	Erfahrung aufnehmen, Schutz- und Unterstützungsmöglichkeiten klären; gegebenenfalls mit Zustimmung der Betroffenen weitere Kooperation initiieren.	Kenntnisse über Beratungsangebote und mögliche Kooperationspartner.
Jugendliche interessieren sich für jüdisches Leben.	Jüdische Selbstperspektiven erschließen und Vielfalt sichtbar machen; Reduktion auf Verfolgung und Shoah vermeiden.	Geeignete Materialien und tragfähige Kooperationen mit jüdischen Einrichtungen oder Bildungsakteuren.
Jugendliche möchten einen Erinnerungsort oder eine Gedenkstätte besuchen.	Interesse partizipativ aufnehmen, Besuch vor- und nachbereiten, historische mit gegenwärtigen Fragen verbinden.	Kooperation mit qualifizierten Einrichtungen und ausreichende zeitliche Ressourcen.
Eine Gruppe entwickelt eigene Regeln gegen diskriminierende Sprache.	Aushandlung moderieren, unterschiedliche Betroffenheiten sichtbar machen und demokratische Selbstregulierung unterstützen.	Reale Partizipationsmöglichkeiten in der Einrichtung.

Diese Systematik verzichtet bewusst auf die Vorstellung, alle Jugendlichen müssten sämtliche Bildungsgelegenheiten durchlaufen. Qualität entsteht vielmehr dadurch, dass die Einrichtung unterschiedliche Zugänge ermöglicht und Situationen fachlich verantwortet in Bildungsprozesse überführen kann.

7 Institutionelle Kontinuität bei diskontinuierlicher Teilnahme

Die strukturelle Offenheit der Besuchergruppen macht die institutionelle Ebene besonders bedeutsam. Je geringer die Kontinuität auf Seiten der jeweils anwesenden Gruppe ist, desto

wichtiger wird die professionelle und organisationale Kontinuität der Einrichtung. Antisemitismussensible Praxis kann deshalb nicht vom individuellen Engagement einzelner Fachkräfte abhängen. Erforderlich ist eine gemeinsam entwickelte professionelle Haltung im Team. Mitarbeitende sollten wissen, welche Grenzziehungen innerhalb der Einrichtung gelten, wie bei antisemitischen Vorfällen verfahren wird, welche Verantwortlichkeiten bestehen und welche externen Beratungs- und Meldestellen zur Verfügung stehen. Dazu gehört eine regelmäßige kollegiale Reflexion. Wiederkehrende Kommunikationsmuster oder Konfliktlagen sollten im Team besprechbar sein. Nicht die Sanktionierung einzelner Jugendlicher steht dabei im Vordergrund, sondern die Frage, welche pädagogischen und institutionellen Antworten erforderlich werden.

Institutionelles Lernen bedeutet ferner, die Einrichtung selbst antisemitismuskritisch zu betrachten. Welche Bilder und Symbole sind präsent? Welche Musik wird gespielt? Welche Inhalte werden über die Social-Media-Kanäle der Einrichtung verbreitet? Welche Formen von Humor gelten als akzeptabel? Welche Jugendlichen erhalten in politischen Diskussionen besondere Aufmerksamkeit? Wer schweigt oder zieht sich möglicherweise zurück? Welche Erfahrungen werden von Fachkräften wahrgenommen, welche nicht? Eine antisemitismussensible Organisationskultur entsteht nicht allein durch ein schriftliches Leitbild. Sie zeigt sich vor allem darin, ob die normative Orientierung der Einrichtung im Alltag verlässlich erfahrbar wird. Gerade unter Bedingungen wechselnder Besuchergruppen gewinnt diese Wiedererkennbarkeit besondere Bedeutung. Jugendliche müssen nicht an einem Einführungskurs teilgenommen haben, um wahrnehmen zu können, dass antisemitische oder rassistische Abwertungen in einer Einrichtung nicht normalisiert werden und dass zugleich kontroverse politische Diskussionen möglich bleiben.

Die Kontinuität antisemitismussensibler Jugendarbeit liegt damit primär **nicht in der Kontinuität eines Bildungsprogramms, sondern in der Kontinuität einer professionellen Kultur**.

8 Partizipation und demokratische Praxis

Antisemitismussensible Jugendarbeit sollte jedoch nicht auf Intervention und Grenzsetzung reduziert werden. Ihr weitergehendes Potenzial liegt in demokratischen Bildungsprozessen.

Offene Kinder- und Jugendarbeit eröffnet jungen Menschen Räume, in denen Regeln, Angebote und Formen des Zusammenlebens partizipativ gestaltet werden können. Dies bietet die Möglichkeit, Anerkennung, Konfliktfähigkeit, Minderheitenschutz und gesellschaftliche Mitverantwortung nicht nur abstrakt zu thematisieren, sondern praktisch erfahrbar zu machen (Sturzenhecker, 2021). Partizipation darf dabei nicht mit vollständiger normativer Beliebigkeit verwechselt werden. Menschenwürde und Schutz vor antisemitischer oder anderer menschenfeindlicher Abwertung stehen nicht zur Abstimmung. Verhandelbar ist jedoch, wie eine Gruppe diese Grundorientierungen in ihrem Alltag konkretisieren möchte.

Jugendliche können beispielsweise selbst Regeln für Kommunikation entwickeln, Position gegen antisemitische Vorfälle beziehen, Veranstaltungen planen, sich mit lokaler jüdischer Geschichte auseinandersetzen oder Themen aufgreifen, die sie aus digitalen Öffentlichkeiten beschäftigen. Damit verschiebt sich der Fokus von einer primär defizitorientierten Prävention

auf die positive Ermöglichung demokratischer Praxis. Junge Menschen werden nicht lediglich darüber informiert, welche Äußerungen unzulässig sind. Sie erhalten Gelegenheit, darüber nachzudenken und mitzuentscheiden, **wie ein sozialer Raum gestaltet werden muss, in dem Verschiedenheit, Widerspruch und Zugehörigkeit gleichermaßen möglich sind**.

9 Schule als Bezugs- und Kooperationsort

Schule bleibt für die Offene Kinder- und Jugendarbeit ein bedeutsamer Bezugsort, allerdings nicht ihr institutionelles Leitmodell. Sie gehört zu den zentralen Lebensräumen junger Menschen. Erfahrungen aus Unterricht, Schulhof, Klassenchat oder Schulweg werden in Jugendhäuser und offene Angebote hineingetragen. Antisemitische Konflikte können in Schule entstehen und sich in außerschulische Peergruppen hinein verlängern. Umgekehrt können Konflikte, die in digitalen oder außerschulischen Kontexten beginnen, schulisch relevant werden. In solchen Situationen kann eine Kooperation zwischen OKJA, Schule, Schulsozialarbeit und gegebenenfalls weiteren Beratungsstellen sinnvoll sein. Diese Kooperation darf jedoch die Eigenständigkeit Offener Kinder- und Jugendarbeit nicht aufheben. Junge Menschen begegnen Fachkräften dort gerade nicht primär in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler. Sie bewegen sich außerhalb von Anwesenheitspflicht, Unterrichtsorganisation, curricularer Vorgabe und Leistungsbewertung. Die besondere Qualität der OKJA besteht deshalb auch darin, Erfahrungen aus Schule in einem institutionell anders strukturierten Raum aufgreifen zu können. Ein im Unterricht oder Klassenverband entstandener Konflikt kann im Jugendzentrum in einem längerfristigen Beziehungszusammenhang, im Einzelgespräch oder innerhalb einer Peergruppe erneut reflektiert werden. Umgekehrt kann die Jugendarbeit Problemlagen wahrnehmen, die in der Schule nicht sichtbar geworden sind.

Schule ist damit **Bezugs-, Erfahrungs- und Kooperationsort**, nicht jedoch Referenzmodell für die Bildungslogik antisemitismussensibler Jugendarbeit.

10 Konsequenzen für die Praxis- und Qualitätsentwicklung

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergeben sich mehrere Konsequenzen für Träger und Einrichtungen. Zunächst muss Antisemitismussensibilität konzeptionell verankert werden. Ein allgemeines Leitbild gegen Diskriminierung reicht hierfür nicht aus. Einrichtungen sollten klären, wie antisemitische Äußerungen erkannt und eingeordnet werden, welche Interventionsmöglichkeiten bestehen, wie Betroffene geschützt werden und welche externen Fachstellen hinzugezogen werden können. Zweitens bedarf es einer kontinuierlichen Professionalisierung der Mitarbeitenden. Fachkräfte benötigen Kenntnisse über gegenwärtiges jüdisches Leben, historische und gegenwärtige Erscheinungsformen des Antisemitismus, die Shoah und ihre Erinnerung, verschwörungsideologische Kommunikationsformen, israelbezogenen Antisemitismus sowie relevante digitale Codes und Narrative. Ebenso notwendig sind kommunikative Handlungssicherheit und die Fähigkeit, Gruppendynamiken und Machtverhältnisse wahrzunehmen. Drittens muss Selbstreflexion Teil dieser Professionalisierung sein. Fachkräfte handeln nicht aus einer positionslosen Neutralität heraus. Eigene politische Deutungen, religiöse Prägungen, Vorstellungen von Normalität, Zuschreibungen gegenüber bestimmten Jugendgruppen oder Unsicherheiten im Umgang mit dem Nahostkonflikt können das professionelle

Handeln beeinflussen. Antisemitismussensible Qualität setzt deshalb voraus, die eigenen Deutungs- und Wahrnehmungsmuster reflexiv zugänglich zu machen. Viertens benötigen Einrichtungen transparente Schutz- und Interventionswege. Nicht jeder Vorfall kann allein innerhalb der pädagogischen Beziehung bearbeitet werden. Bei Bedrohungen, Gewalt oder schwerwiegenden antisemitischen Vorfällen müssen Leitung, Träger, spezialisierte Fachstellen oder gegebenenfalls weitere Institutionen einbezogen werden können. Zuständigkeiten sollten deshalb nicht erst im akuten Ereignis geklärt werden. Fünftens ist eine tragfähige Vernetzung erforderlich. Kooperationen mit jüdischen Gemeinden und Organisationen, Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus, Fachberatungsstellen, Gedenkstätten, politischer Bildung, Jugendverbänden, Jugendsozialarbeit und – wo erforderlich – Schule können die eigene Fachlichkeit ergänzen. Dabei darf Kooperation nicht zur Delegation der eigenen Verantwortung führen.

Schließlich ist die Einrichtung selbst als demokratischer Sozialraum zu verstehen. Antisemitismussensible Qualität zeigt sich nicht allein daran, wie auf manifeste Vorfälle reagiert wird. Sie zeigt sich ebenso darin, ob Jugendliche Verschiedenheit, Anerkennung, Widerspruch und Beteiligung im Alltag tatsächlich erfahren können.

11 Schluss

Antisemitismussensible Offene Kinder- und Jugendarbeit kann nicht nach dem Modell einer curricular organisierten Antisemitismusprävention konzipiert werden. Ihre Strukturbedingungen sind andere: Teilnahme ist freiwillig, Gruppenkonstellationen wechseln, Themen entstehen vielfach situativ, Bildungsprozesse verlaufen informell und episodisch und pädagogische Beziehungen folgen nicht der Logik formaler Lehr-Lern-Verhältnisse. Gerade darin liegt jedoch eine besondere bildungsbezogene Ressource.

Die entscheidende Frage lautet deshalb nicht, ob die Offene Kinder- und Jugendarbeit schulische Bildungsprogramme zum Antisemitismus außerhalb von Schule reproduzieren kann. Entscheidend ist vielmehr, ob es ihr gelingt, ihre eigenen Strukturprinzipien so zu nutzen, dass antisemitische Kommunikation wahrgenommen, reflektiert und begrenzt werden kann, jüdisches Leben in seiner Pluralität sichtbar wird, Betroffene geschützt werden und junge Menschen Räume demokratischer Auseinandersetzung erfahren. Dafür bedarf es einer anderen Qualitätslogik. An die Stelle curricularer Progression treten **situative Responsivität und episodische Bildungsfähigkeit**. An die Stelle dauerhaft stabiler Lerngruppen tritt die Fähigkeit, Bildungsangebote **niedrigschwellig anschlussfähig** zu gestalten. Wo personelle Kontinuität nicht vorausgesetzt werden kann, gewinnt **Wiederaufnahmefähigkeit** an Bedeutung. Weil Äußerungen in offenen Räumen stets auch soziale Funktionen besitzen, muss antisemitismussensible Praxis **gruppendynamisch** denken. Weil pädagogische Beziehungen länger bestehen können als einzelne Gruppenkonstellationen, wird die Verbindung von **Beziehungsorientierung und normativer Grenzziehung** zentral. Und weil die jeweils Anwesenden wechseln, muss die erforderliche Kontinuität letztlich durch die **professionelle und institutionelle Kultur der Einrichtung** hergestellt werden.

Daraus ergibt sich ein grundlegendes Qualitätsprinzip:

Je geringer die Kontinuität auf Seiten der jeweils anwesenden Gruppe ist, desto bedeutsamer wird die professionelle und institutionelle Kontinuität auf Seiten der Einrichtung.

Antisemitismussensible Jugendarbeit ist deshalb weder Spezialangebot noch temporäres Projekt. Sie bezeichnet eine professionelle Qualität der Offenen Kinder- und Jugendarbeit insgesamt. Ihre Stärke liegt in der Verbindung von Fachlichkeit und Beziehung, Offenheit und normativer Klarheit, situativer Intervention und langfristiger Wiederaufnahme, Betroffenenschutz und demokratischer Partizipation

Schule, Familie, Peergruppen, digitale Öffentlichkeiten und weitere Sozialräume bleiben wichtige Bezugssysteme. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit geht jedoch in keinem dieser Systeme auf. Gerade ihre institutionelle Eigenständigkeit, ihre freiwillige Zugänglichkeit und ihre Nähe zur Lebenswelt junger Menschen eröffnen Bildungsgelegenheiten, über die andere Institutionen in dieser Form nicht verfügen. Antisemitismussensible Offene Kinder- und Jugendarbeit stärkt damit nicht allein die Fähigkeit junger Menschen, Antisemitismus wahrzunehmen und ihm zu widersprechen. Sie trägt dazu bei, demokratische Sozialräume hervorzubringen und zu schützen, in denen Verschiedenheit möglich bleibt, Konflikte ausgetragen werden können und die Würde des Gegenübers nicht zur Disposition steht.

Literatur

Bernstein, J. (2020). *Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Beltz Juventa.

Bundeskriminalamt. (2026). *Politisch motivierte Kriminalität 2025: Bundesweite Fallzahlen*.

Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e. V. (2026). *Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2025: Jahresbericht*.

Chernivsky, M. (2025). Qualitätsmerkmale antisemitismuskritischer Bildung. *Journal für politische Bildung, 15*(1), 50–54.

Deinet, U., Sturzenhecker, B., von Schwanenflügel, L., & Schwerthelm, M. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5., vollständig erneuerte und erweiterte Aufl.). Springer VS.

Icking, M., & Sturzenhecker, B. (2021). Prävention und Offene Kinder- und Jugendarbeit – eine Diskussion. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 827–839). Springer VS.

Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Baden-Württemberg. (2026). *Antisemitische Vorfälle in Baden-Württemberg 2025: Jahresbericht*. Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus.

Sting, S., & Sturzenhecker, B. (2021). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 675–691). Springer VS.

Sturzenhecker, B. (2021). Förderung gesellschaftlich-demokratischen Engagements in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1001–1015). Springer VS.

Tillmann, A., & Weßel, A. (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit in mediatisierten Alltags- und Lebenswelten. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 841–854). Springer VS.

Zentralrat der Juden in Deutschland, Verband Bildungsmedien, & Kultusministerkonferenz. (2024). *Darstellung des Judentums in Bildungsmedien: Gemeinsame Erklärung und gemeinsame Empfehlungen*.