

Working Paper No. 05

EMPATHIE PROFESSIONALISIEREN

EIN SELBSTREFLEXIVER ANSATZ ANTISEMITISMUSKRITISCHER BILDUNG IN ÖFFENTLICHEN INSTITUTIONEN

Jana-Andrea Frommer

EMPATHIA³ Working Paper Series

EMPATHIA³ WORKING PAPER SERIES

Peer reviewed

ISSN: 2941-9751

<https://doi.org/10.46586/E3.456>

EMPATHIA³ Working Papers stehen, sofern nicht anders gekennzeichnet, unter der Lizenz [CC BY-NC-ND 4.0 International](#)



Zitationsweise:

Frommer, Jana-Andrea. 2025. „Empathie professionalisieren. Ein selbstreflexiver Ansatz antisemitismuskritischer Bildung in öffentlichen Institutionen“. *EMPATHIA³ WORKING PAPER SERIES No.5*. <https://doi.org/10.46586/E3.456>

KONTAKT:

Verbundprojektleiterin: Prof. Dr. Nicola Brauch
EMPATHIA³ | Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstr. 90a | 44789 Bochum | Deutschland
Email: empathia3@rub.de

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Autorin

Jana-Andrea Frommer

Jana-Andrea Frommer, Kultur- und Sozialpsychologin (M.A.), ist Dozentin für Führungswissenschaften, Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz an der Thüringer Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Fachbereich Polizei. Zudem lehrt sie Berufsrollenreflexion an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Verbundprojekt EMPATHIA³ und ist weiterhin assoziierte Partnerin. Ein Schwerpunkt ihrer Forschung liegt auf der Didaktik antisemitismuskritischer Bildung, insbesondere auf Empathie und Reflexion in institutionellen Kontexten. Eine Weiterbildung in Gesprächspsychotherapie ergänzt ihre Arbeit durch eine personenzentrierte Perspektive als zentralen Bezugsrahmen.

Für die kritische Lektüre dankt die Autorin:

Prof. Dr. Nicola Brauch

Marcel Ehrenreich

Vertr.-Prof. Dr. Marc Grimm

Jana Habig

Daliah Zora Hauch

Dr. Sarah Jadwiga Jahn

Leonie Schminke

Sarah Vero Vosding
(auch für redaktionelle Bearbeitung)

Prof. Dr. Hartmut Wild

Inhaltsverzeichnis

1. HINTERGRUND _____	8
2. BEDEUTUNG VON EMOTIONEN IM ANTISEMITISMUS _____	11
3. EMPATHIE: GRUNDLAGEN UND THEORETISCHE EINORDNUNG _____	14
3.1 Ursprung und Bedeutungswandel des Empathiebegriffs _____	14
3.2 Empathie und ihre Herausforderung in der antisemitismuskritischen Bildung _____	16
3.3 Modell empathisch-selbstreflexiver Professionalisierung _____	23
4. EMOTIONSREFLEXION MIT FOCUSING: EIN EMPATHISCH-SELBSTREFLEXIVER ZUGANG _____	35
5. EMPATHISCH-SELBSTREFLEXIVE PROFESSIONALITÄT: RATIONALITÄT UND EMOTIONEN IM INSTITUTIONELLEN UMGANG MIT ANTISEMITISMUS _____	38
5.1 Abgrenzung empathisch-selbstreflexiver Professionalität von anderen Konzepten der Emotionsarbeit _____	38
5.2 Rationalität, Komplexitätsreduktion und institutioneller Umgang mit Antisemitismus _____	42
5.3 Empathisch-selbstreflexive Professionalität als Antwort auf institutionellen Antisemitismus: Eine Praxis kommunikativer Rationalität _____	47
6. SCHLUSSBETRACHTUNG _____	52
Literaturverzeichnis _____	55

1. HINTERGRUND

„There is empathy in politics, but also politics in empathy, and this is so to the extreme that even its more neutral definition, its paradigmatic theorization and its usual practices are embedded in power structures.“ (Bigné 2021, 37)

Während Empathie häufig als zentrale Fähigkeit für demokratisches Zusammenleben betrachtet wird, um sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen und diese nachzuvollziehen (vgl. Breit 2018, 4ff.), macht das Zitat deutlich, dass Empathie nicht einfach als moralisch wünschenswert zu begreifen ist. Wer als empathiewürdig gilt, wessen Perspektive gehört, anerkannt oder ausgeblendet wird, ist nicht nur eine individuelle, sondern immer auch eine sozial, kulturell und politisch strukturierte und damit machtvoll geprägte gesellschaftliche Entscheidung. Die mit Empathie verbundenen Emotionen strukturieren demnach nicht nur persönliche Erfahrungen, sondern prägen auch soziale Normen, politische Praxis und gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen (vgl. Bigné 2021, 37).

Diese Zusammenhänge zeigen sich besonders deutlich im Kontext von Antisemitismus. In der Mehrheitsgesellschaft wie auch in anderen Communities fehlt es häufig an Verständnis für die Vielfalt jüdischer Perspektiven und Erfahrungen (vgl. Chernivsky 2017, 49). Dies betrifft auch Staatsbedienstete, die oftmals über unzureichendes Wissen zu Antisemitismus und jüdischem Leben verfügen, worauf qualitative Untersuchungen mit Lehrer*innen und Polizist*innen hinweisen (vgl. Grimm et. al 2024; Bernstein 2018). Jüdisch-Sein beschränkt sich dabei nicht auf Religiosität; ein Großteil der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden¹ verortet sich säkular, teilweise mit traditionellen Bezugspunkten, und ist meist auch nicht äußerlich als jüdisch erkennbar (vgl. Erlbaum & Riegel 2024, 83ff.). Zugleich können Jüdinnen und Juden mit Migrationsgeschichte – etwa aus der ehemaligen Sowjetunion – neben Antisemitismus auch Rassismuserfahrungen machen, die ihre gesellschaftliche Positionierung zusätzlich prägen (vgl. Chernivsky & Lorenz-Sinai 2024b, 5).

Auf struktureller Ebene bestehen darüber hinaus enge Verschränkungen von Rassismus und Antisemitismus, die über individuelle Erfahrungen hinausgehen und auf gemeinsame gesellschaftliche Macht- und Ausschlussmechanismen verweisen. Dennoch ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit institutionellem Antisemitismus im Vergleich zur Auseinandersetzung mit institutionellem und strukturellem Rassismus bislang deutlich geringer ausgeprägt, wenn auch rassismuskritische Perspektiven in vielen Bereichen weiterhin marginalisiert bleiben. Bereits diese Vernachlässigung verweist auf eine normalisierte strukturelle

¹ Der Genderstern (*) wird zur geschlechtergerechten Schreibweise verwendet; bei „Jüdinnen und Juden“ wird lediglich aus sprachlichen Gründen die Doppelform gewählt.

Zurücksetzung jüdischer Perspektiven. Sie trägt dazu bei, dass jüdische Stimmen bis heute oft nicht gehört und häufig als nicht „objektiv“ genug erachtet werden. Die damit verbundene geringe Sensibilität gegenüber Betroffenenperspektiven wirkt bis in aktuelle Diskurse zur Antisemitismusprävention fort (vgl. Chernivsky & Lorenz-Sinai 2024b, 2ff.).

Dieses Defizit erschwert einen reflektierten und empathischen Umgang gegenüber den vielfältigen Ausdrucksformen antisemitischer Diskriminierung in der Praxis. Dass sich diese geringe Sensibilität auch in den Erfahrungen von Betroffenen widerspiegelt, verdeutlichen empirische Befunde: Im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Studie berichten Jüdinnen und Juden, ihre Umgebung oftmals als empathie- und reaktionslos zu erleben, und äußern die Sorge, bei antisemitischen Übergriffen nicht ausreichend geschützt zu werden. Sie heben daher die Bedeutung der Förderung von Empathie hervor – insbesondere angesichts des Antisemitismus als wachsendem gesellschaftlichem Problem (vgl. Zick et al. 2017, 80). Diese Befunde entstanden bereits einige Jahre vor den Massakern der Hamas an Zivilist*innen in Israel am 7. Oktober 2023 und dem darauffolgenden Vorgehen des israelischen Militärs in Gaza. In der Folge dieser Ereignisse ist weltweit ein drastischer Anstieg antisemitischer Vorfälle, Bedrohungen und Gewalttaten zu beobachten, die sich zunehmend in enthemmter und gewaltbereiter Form äußern und normalisieren – eine Entwicklung, die in ihrer Dimension eine Zäsur markiert. Ein Erklärungsansatz für diese unmittelbar nach dem 7. Oktober 2023 einsetzende antisemitische Dynamik besteht darin, dass die Geschehnisse im Nahen Osten als zusätzlicher Katalysator und damit als Gelegenheitsstruktur für antisemitische Mobilisierung wirken (vgl. RIAS 2024, 37).

Zudem zeigt eine Untersuchung in Nordrhein-Westfalen, dass seither nicht nur die Rechtfertigung eigener antisemitischer Äußerungen und Handlungen zunimmt – teils mit dem Verweis auf Antisemitismus anderer –, sondern auch die Verteidigung von Antisemitismus Dritter gegenüber einer vermeintlichen „Intoleranz“ der Öffentlichkeit. Für diese neue Dimension wurde im Rahme der Untersuchung der Begriff des *tolerierten Antisemitismus* eingeführt (vgl. Beyer et al. 2024, 12), der die zuvor beschriebenen Probleme der Empathie- und Reaktionslosigkeit verschärft. Dabei wird der Vorwurf des Antisemitismus häufig schwerer gewichtet als dessen Folgen für die Betroffenen. Dies betrifft auch institutionelle Kontexte wie Schulen, Universitäten und Polizei, wo Jüdinnen und Juden von Vereinzelung und der Angst berichten, bei antisemitischen Übergriffen allein gelassen zu werden (vgl. Chernivsky & Lorenz-Sinai 2024a, 39).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine wirksame antisemitismuskritische Bildung Empathie sowohl auf individueller Ebene als auch in institutionellen Bildungskontexten berücksichtigen muss. Da Antisemitismus jedoch im Kern auf einer vereinfachten, dichotomen und projektiven Weltansicht gründet, erfordert dies ein Verständnis von Empathie, das diese nicht als

unkritische Parteinahme oder bloße Identifikation begreift (vgl. Frommer 2024, 24ff.). Für den öffentlichen Dienst stellt sich diese Anforderung in besonderem Maße, denn Staatsbedienstete sind einerseits verpflichtet, die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu achten und aktiv zu wahren (vgl. § 3 Abs. 1 TV-L), und haben andererseits insbesondere im Beamtentum ihre Aufgaben unparteiisch, sachlich und im Interesse des Gemeinwohls zu erfüllen (vgl. § 33 Abs. 1, 2 BeamStG). Daraus folgen konkrete Anforderungen für die Praxis. Neben einer institutionellen Antisemitismusprävention sind Staatsbedienstete gefordert, bei antisemitischen Vorfällen einzuschreiten und einen angemessenen Umgang mit Betroffenen zu gewährleisten. Zugleich sind sie gefordert Handlungen und Motive von Personen auch dann nachzuvollziehen, wenn die damit verbundenen Werte, Einstellungen und Intentionen nicht geteilt werden, um diese professionell einordnen zu können (vgl. Frommer 2024, 24ff.).

Bildungsangebote zur Antisemitismusprävention für Staatsbedienstete erfüllen demnach eine doppelte Funktion: Sie sensibilisieren die Teilnehmenden gegenüber der Ausbildung antisemitischer Einstellungen und bereiten zugleich auch auf den professionellen Umgang mit Antisemitismus im Berufsalltag vor (vgl. Jahn & Frommer 2024, 3f.). Wenn Bildungsprozesse mit dem Ziel der Antisemitismusprävention wirksam sein wollen, müssen sie neben Faktenwissen auch die Fähigkeit vermitteln Ambivalenzen auszuhalten und unterschiedliche Perspektiven differenziert einzuordnen. Dies erfordert eine (didaktische) Grundhaltung der Akteur*innen, die Empathie ermöglicht und zugleich eine situativ angemessene, faktenbasierte und ethisch reflektierte Urteilsfindung unterstützt, um geeignete pädagogische, präventive, unterstützende oder auch repressive Maßnahmen ergreifen zu können (vgl. Frommer 2024).

Wo Empathie in staatlichen Institutionen zu einer pädagogischen und organisationalen Ressource wird, stellt sich die Frage nach ihrer Funktion, Reichweite und Begrenzung. Im Folgenden wird daher beleuchtet, wie Empathie in antisemitismuskritischer Bildung sowohl konzeptionell gefasst als auch praktisch umgesetzt werden kann. Ausgehend von Carl Rogers' (2009 [1959]) Empathieverständnis, das eng mit dem von ihm entwickelten personenzentrierten Ansatz verbunden ist, wird *Empathie* hier in einem spezifischen Sinn verstanden, der emotionale ebenso wie kognitive Dimensionen berücksichtigt. Dieser Ansatz beschreibt eine Grundhaltung, deren Kernelemente neben Empathie und bedingungsfreier Wertschätzung auch *Kongruenz* umfassen – also die Übereinstimmung zwischen innerem Erleben, Selbstbild und Ausdruck. Die Förderung dieses spezifischen Empathieverständnisses, einschließlich der Kongruenz, kann als Bildungsziel verstanden werden, das Resilienzfaktoren, rationale Kommunikation und professionelles Handeln unterstützt – verstanden nicht nur als Kompetenz, sondern als Ausdruck einer professionellen Haltung. In diesem Sinne bildet Rogers' Empathiekonzept den Ausgangspunkt für eine solche Haltung, die in Lehr-Lern-Beziehungen, in Bildungsmaterialien

und in der didaktischen Konzeption berücksichtigt und gezielt gefördert werden kann. Auf diese Weise wird sie für Bildungsteilnehmende erfahrbar und kann von ihnen nach dem Prinzip der Freiwilligkeit eigenständig integriert werden.

Im Weiteren wird daher näher betrachtet, inwieweit Rogers' Empathiekonzept – neben Faktenwissen, Handlungsempfehlungen sowie rechtlichen und berufsspezifischen Gegebenheiten – einen zentralen Beitrag zu antisemitismuskritischen Bildungsprozessen und zu ethischen Diskursen in pluralen, demokratischen Gesellschaften und ihren öffentlichen Institutionen leisten kann.

Hierzu werden zunächst die Bedeutung von Emotionen im Antisemitismus erläutert (2) und anschließend die theoretischen Grundlagen von Empathie (3) behandelt: ihr Ursprung und ihr Bedeutungswandel (3.1), die sich daraus ergebenden professionellen Anforderungen antisemitismuskritischer Bildung (3.2) sowie deren Einbettung in ein Modell empathisch-selbstreflexiver Professionalisierung (3.3). Darauf folgt die Auseinandersetzung mit der Methode des Focusing (4), die als Möglichkeit zur Förderung von Selbstwahrnehmung verstanden wird und zugleich in Wechselwirkung mit dem hier zugrunde liegenden Empathieverständnis steht. Anschließend wird der Ansatz der empathisch-selbstreflexiven Professionalität in seiner Anwendung in institutionellen Kontexten diskutiert (5): zunächst in Abgrenzung zu Konzepten der Emotionsarbeit (5.1), bevor die Problemstellung der Tendenz zur Komplexitätsreduktion für den Umgang mit institutionellem Antisemitismus erörtert (5.2) und der Ansatz anschließend als verwirklichte Möglichkeit kommunikativer Rationalität argumentiert wird (5.3). Abschließend werden in einer Schlussbetrachtung die Möglichkeiten und Grenzen des empathisch-selbstreflexiven Ansatzes für die Antisemitismusprävention im Kontext öffentlicher Institutionen herausgearbeitet (6).

2. BEDEUTUNG VON EMOTIONEN IM ANTISEMITISMUS

In Zeiten gesellschaftlicher Verunsicherung und Krisen erweisen sich antisemitische Narrative für Menschen unterschiedlicher politischer Lager und Milieus als besonders anschlussfähig (vgl. Jahn & Frommer 2024, 1). Antisemitismus wirkt dabei sowohl als vereinfachendes Weltdeutungsmuster als auch als Diskriminierungspraxis. Er beruht auf einer dichotomen Weltansicht, die Jüdinnen und Juden einerseits – teils in Verschränkung mit rassistischen Zuschreibungen – als gesellschaftliche Minderheit stigmatisiert, andererseits aber als abstrakt und übermächtig imaginiert. In dieser Logik dienen „die Juden“ oder das, was als „zionistisch“²

² Im vorliegenden Beitrag wird „zionistisch“ beziehungsweise „Zionismus“ teils als feindliche Zuschreibung in antisemitischen Deutungsmustern verwendet; dies ist vom historischen Begriff Zionismus zu unterscheiden. Unter Zionismus wird hier die moderne jüdische nationale Bewegung verstanden, die sich seit dem späten 19. Jahrhundert herausbildete und das Ziel verfolgte, im Land Israel/Palästina eine jüdische nationale Heimstätte beziehungsweise einen jüdischen Staat zu schaffen – ein Ziel, das mit der Gründung des Staates Israel 1948 wesentlich realisiert

verstanden wird, als Projektionsfläche für gesellschaftliche Widersprüche, Konflikte und Ambivalenzen. Im Kern fungiert Antisemitismus als vermeintliches Heils- und Erlösungsversprechen für gesellschaftliche Probleme, das sich im Extrem in Vernichtungsfantasien verdichten kann – auch wenn sich diese Dimension nicht in jeder antisemitischen Äußerung unmittelbar zeigt. Damit verbindet sich ein emotionales Moment, das für die Attraktivität antisemitischer Narrative zentral ist, da Antisemitismus nicht nur kognitive Deutungen, sondern auch affektive Bedürfnisse anspricht (vgl. Rensmann 2022a, 106ff.).

Diese Logik durchzieht unterschiedliche moderne Erscheinungsformen, etwa verschwörungs-ideologische Deutungen und damit verbundene Ausprägungen wie sekundären³ und israelbezogenen Antisemitismus, die teils miteinander verschränkt auftreten (vgl. Öztürk & Pickel 2023, 382). Israelbezogener Antisemitismus artikuliert sich häufig in antizionistischen Deutungen und ist von sachlicher Kritik an Politik, am Militärhandeln oder an einzelnen Akteuren Israels zu unterscheiden. Kennzeichnend ist, dass Israel oder „die Zionisten“ als Chiffre für ein vermeintliches Judenkollektiv fungieren, als alleinschuldig markiert, dämonisiert oder existenziell delegitimiert oder selektiv nach anderen Maßstäben bewertet werden. Der Israelbezug fungiert dabei oftmals als Form der Umwegkommunikation (vgl. Beyer 2015, 584f.; Sharansky 2004). Häufig geht dies mit einer Form der Derealisation einher, die aus einer verzerrten Darstellung Israels resultiert und zugleich in diese mündet, sodass sie deutlich von der faktischen Realität abweicht (vgl. Schwarz-Friesel & Reinharz 2013, 249f.). Wie eng solche Deutungsmuster mit gesellschaftlichen Fremdzuschreibungen und Projektionen an in Deutschland lebende Jüdinnen und Juden verflochten sind, zeigen die konstant hohen Fallzahlen antisemitisch motivierter Vorfälle seit dem 7. Oktober 2023 (vgl. RIAS 2024, 36ff.). Um zu verstehen, warum solche verzerrten Wahrnehmungen und Zuschreibungen so wirkmächtig sind, lohnt sich ein Blick auf grundlegende kognitive und emotionale Mechanismen sozialer Wahrnehmung.

Bereits während des Auf- und Heranwachsens lernen Menschen, die Welt nicht nur aus der eigenen, sondern auch aus allgemein geteilten Perspektiven wahrzunehmen und zu bewerten. Die eigene Sichtweise wird dadurch häufig von anderen geprägt, wodurch gemeinsame Deutungsrahmen unsere Wahrnehmungen strukturieren (vgl. Zerubavel 1999, 15ff.). Neuropsychologische Erkenntnisse zeigen zudem, dass unbewusste emotionale Prozesse das Denken und

wurde. Sie entstand im Kontext europäischer Nationalstaatsbildungen und als Reaktion auf fortbestehende politische Rechtlosigkeit sowie moderne antisemitische Strömungen, die jüdische Gleichberechtigung in den bestehenden Nationalstaaten prekär machten. Zugleich knüpft der Zionismus an ältere religiöse und kulturelle Traditionen der Bindung an „Zion“ und die Sehnsucht nach Rückkehr nach Jerusalem an (vgl. Laqueur 1975).

³ Sekundärer Antisemitismus (auch: Schuldabwehr- oder Erinnerungsabwehrantisemitismus) bezeichnet eine Form von Antisemitismus nach 1945, die sich u. a. in der Abwehr oder Relativierung der NS-Verbrechen und der Externalisierung von Schuld äußert, etwa durch Schlussstrichforderungen oder Täter-Opfer-Umkehr (vgl. Beyer 2015, 583f.; Stender 2011, 230ff.).

Handeln stark beeinflussen. Menschen reagieren oft automatisch emotional positiv oder negativ auf bestimmte Reize, ohne deren Ursprung zu erkennen (vgl. Roth 2021, 90). Diese Mechanismen sind etwa bei der Verbreitung von Falschinformationen, Verschwörungserzählungen oder Propaganda in sozialen Medien wirksam, wo teils gezielt oder unabsichtlich emotionale Reize die Identifikation mit bestimmten Inhalten fördern (vgl. Ammann 2020, 28). Solche automatischen emotionalen Reaktionen sind zentral, um zu verstehen, warum antisemitische Narrative ohne bewusste Reflexion anschlussfähig sein können. Laut Samuel Salzborn (2012) lässt sich Antisemitismus – in seinen individuellen wie strukturellen Dimensionen – als eine spezifische Denk- und Fühlweise beschreiben:

„Antisemitismus ist zugleich Unfähigkeit wie Unwilligkeit, abstrakt zu denken und konkret zu fühlen; im Antisemitismus wird beides vertauscht, das Denken soll konkret, das Fühlen aber abstrakt sein. So bleiben alle Ambivalenzen der modernen Gesellschaft kognitiv nicht nur unverstanden und unreflektiert, sondern affektiv auch der emotionalen Bearbeitung vorenthalten, da Gefühle abstrahiert werden und damit die ambivalente Zerrissenheit des modernen Subjekts nicht ertragen wird. Das Individuum wird im Antisemitismus doppelt desubjektiviert, es verliert die intellektuelle Hoheit über seine Selbstreflexion und gibt die Möglichkeit des emotionalen Verstehens und Mitfühlens auf. Der antisemitische Wunsch, konkret zu denken, wird ergänzt um die Unfähigkeit, konkret zu fühlen; die Weltanschauung soll konkret sein, das Gefühl aber abstrakt – was sowohl die intellektuelle wie die emotionale Perspektive einer Inversion unterzieht, die psychisch aufgrund ihrer Dichotomie zu inneren Konflikten führen muss.“ (ebd. 200f.)

Diese Beobachtungen veranschaulichen nicht nur die emotionalen und kognitiven Mechanismen des modernen Antisemitismus, sondern zeigen auch, dass dieser unter anderem als möglicher Ausdruck von Überforderung durch die komplexen und widersprüchlichen Realitäten der modernen Gesellschaft verstanden werden kann. Darüber hinaus verweisen sie auf ein Zusammenspiel von Denken und Fühlen – und darauf, wie unterschiedlich ausgeprägt und verstellt dieses sein kann. Anstelle eines flexiblen Denkens durch Selbstreflexion tritt die konkrete Benennung von Schuldigen – „die Juden“ oder „die Zionisten“. Zugleich tritt ein generalisierendes Fühlen auf, das die Konkretisierung ambivalenter Gefühle nicht zulässt, sondern zu scheinbar eindeutigen, aber tatsächlich undifferenzierten Affekten führt, was ein reflektiertes empathisches Verstehen verunmöglicht.

Antisemitismus gründet demnach nicht nur auf einem Mangel an Wissen und Informationen, sondern auf tief verankerten kognitiven und emotionalen Mustern, die komplexe gesellschaftliche Verhältnisse vereinfachen und negative Affekte auf eine projektive Fremdgruppe lenken (vgl. Schwarz-Friesel & Reinharz 2013; Volkov 2000). Das Feindbild des „Juden“ ist dabei weder

zufällig noch beliebig, sondern Teil einer tradiert historisch gewachsenen und kulturell eingebetteten Struktur feindlicher Zuschreibungen, sowohl auf kollektiver als auch auf individueller Ebene. Helen Fein (1987) beschreibt Antisemitismus als ein dauerhaft wirksames Deutungsmuster, das Haltungen und Handlungen prägt. Es zeigt sich in den Einstellungen einzelner Personen ebenso wie in kollektiven kulturellen Ausdrucksformen, etwa Ideologien, Mythen, Erzählungen, Bildern oder Handlungen (vgl. ebd., 62). Das legt nahe, dass eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus und jüdischem Leben im Bildungskontext neben fundiertem Wissen auch die Herstellung eines aufgeklärt-reflektierten Bewusstseins erfordert (vgl. Adorno 2024 [1971], 107). Darüber hinaus ist es notwendig, historisch geprägte und kulturell tradierte Emotionen zu reflektieren und in Bildungsprozessen zu berücksichtigen, um eigene Wahrnehmungen, Bewertungen und affektive Reaktionen kritisch einzuordnen (vgl. Habig 2025).

3. EMPATHIE: GRUNDLAGEN UND THEORETISCHE EINORDNUNG

3.1 Ursprung und Bedeutungswandel des Empathiebegriffs

Der Begriff Empathie geht auf das deutsche Wort *Einfühlung* zurück, das im 19. Jahrhundert in der Ästhetik entstand. Insbesondere der Kunsthistoriker Robert Vischer (1847–1933) und der Psychologe und Philosoph Theodor Lipps (1851–1914) verstanden darunter das imaginative Hineinversetzen in Kunstwerke oder Formen, als Projektion eigener leiblicher Bewegungen und Gefühle auf äußere Objekte. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde der Begriff *Einfühlung* unabhängig voneinander von James Ward und Edward Titchener ins Englische als *empathy* übersetzt. Beide reagierten auf die Herausforderung, einen präzisen, wissenschaftlichen Begriff für dieses schwer übersetzbare Phänomen zu finden (vgl. Lanzoni 2012, 302ff.; Wendler 2023, 241f.).

Besonders Titchener (1909) prägte die Verwendung des Begriffs in der US-amerikanischen Psychologie. Im Kontext von Laborversuchen verstand er Empathie nicht in erster Linie als Einfühlen in andere Personen, sondern als kinästhetische Imagination – als Nachempfinden eigener Bewegungs- und Spannungsempfindungen, die beim Betrachten äußerer Formen und Objekte innerlich mitvollzogen werden. Er unterschied klar zwischen Empathie und Sympathie: Sympathie als gemeinsames emotionales Erleben mit anderen Personen und Empathie als einen Prozess des Sich-Hineinversetzens, primär in Situationen oder Objekte. Titchener betrachtete Empathie als introspektive, subjektiv gefärbte Erfahrung, die sich weniger zur Erfassung fremder Bewusstseinszustände eignet, da sie zu eng mit dem Selbst und mit projektiven Scheinprozessen verknüpft ist. Empathie ist in dieser Auffassung vielmehr Ausdruck einer

Bewegung des Geistes, die primär das eigene Erleben in das Wahrgenommene hineinlegt (vgl. Lanzoni 2012, 305ff.).

Im Unterschied dazu erfuhr der Begriff *Sympathie*, der bereits von Aristoteles als allgemeine affektive Erregbarkeit aller Lebewesen verstanden wurde, im 18. Jahrhundert insbesondere durch den britischen Empirismus eine prägende Wendung. Während Sympathie im 17. Jahrhundert noch eine allgemeine „Eingestimmtheit“ zwischen Menschen oder mit Dingen beschrieb, wurde sie beispielsweise bei Adam Smith zum zentralen Konzept für emotionale und verhaltensbezogene Sozialität. Bei Smith beruht das, was als Mitgefühl oder Sympathie beschrieben wird, auf der Vorstellung, sich insbesondere an die Stelle Leidender zu versetzen, wodurch ein ähnliches Gefühl ausgelöst wird, was bereits auf die affektive Grundlage moralischer Beurteilung verweist. Die historisch gewachsene Unterscheidung zwischen Empathie und Sympathie wird dabei oft übersehen, was zu begrifflichen Unschärfen führt. So klingt bei Sympathie eine persönliche Zuneigung an, Empathie richtet sich auf das Gefühlsleben anderer, und Mitgefühl verweist auf eine motivationale Ebene des Helfen-Wollens; die vieldeutigen Konnotationen, die mit den jeweiligen Begriffen verbunden sind, lassen sich jedoch nicht allein durch sprachliche Analyse auflösen (vgl. Wendler 2023, 243f.).

Das Einfühlen, das Verstehen und das Zugänglichmachen anderer Perspektiven beschäftigt die Menschheit also schon seit der Antike. Eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit Empathie als psychisch-zwischenmenschliches Phänomen lässt sich jedoch erst ab dem 20. Jahrhundert beobachten. Ausgehend von der Psychologie hat sich Empathie zudem zu einem interdisziplinären Forschungsfeld entwickelt, das in Neurowissenschaften, Sozialwissenschaften und Ethik breit verankert ist (vgl. Breyer 2020). Der psychologische Begriff der zwischenmenschlichen Verortung von Empathie lässt sich insbesondere auf den US-amerikanischen Diskurs der 1950er-Jahre und auf Carl Rogers zurückführen (vgl. Wendler 2023, 241).

Carl Rogers (1980) vertritt ein mit seiner personenzentrierten Gesamttheorie⁴ kohärentes Verständnis von Empathie und gilt mit der Entwicklung der Gesprächspsychotherapie als Wegbereiter der humanistischen Psychologie. Seinen Ansatz weitete er später auch auf Beratung, Coaching und Pädagogik aus. Zentral ist die Grundannahme der Aktualisierungstendenz, also die dem Organismus innewohnende Tendenz, unter geeigneten Bedingungen Autonomie zu entwickeln und sich sozial konstruktiv zu entfalten. Rogers versteht sie als wirksame

⁴ Im Folgenden wird der Begriff „personenzentriert“ verwendet, obwohl der historisch gewachsene Begriff „klientenzentriert“ bis heute in der Fachwelt weite Verbreitung hat. „Personenzentriert“ rekurriert zum einen auf den aktuellen internationalen Fachterminus *Person-Centered Approach*, zum anderen betont der Begriff, dass sich der Ansatz an Menschen in unterschiedlichen Lebensbereichen und sozialen Rollen richtet. Zugleich bezeichnet er im deutschsprachigen Raum mehrjährige, zertifizierte Weiterbildungen. Von personenzentrierter Praxis kann gesprochen werden, wenn Fachkräfte auf Grundlage des rogerianischen Konzepts und seiner Weiterentwicklungen etwa beratend, pädagogisch oder therapeutisch tätig sind (vgl. Wild 2026, i. E.).

Grundtendenz des Menschen, die durch bestimmte notwendige und hinreichende Bedingungen gefördert wird. Dazu zählen Empathie (einführendes Verstehen), Kongruenz (authentische Stimmigkeit zwischen innerem Erleben und äußerem Ausdruck) sowie bedingungsfreie Wertschätzung (nicht bewertende Achtung und zugleich aufmerksame Beachtung der Person – *unconditional positive regard*). Diese drei Kernbedingungen bilden den theoretischen Grundrahmen des personenzentrierten Ansatzes und werden durch weitere Voraussetzungen ergänzt, etwa: Zwei Personen stehen in Kontakt; die unterstützende Person ist echt und stimmig in dem, was sie erlebt und ausdrückt, während die zu unterstützende Person eine innere Unstimmigkeit erlebt (vgl. Rogers 2009 [1959], 24ff.).

In der Rezeption und Einführung personenzentrierter Konzeptionen in Deutschland wurden diese Grundbedingungen allerdings häufig von ihren interaktionalen und prozessualen sowie von den persönlichkeits-theoretischen Bedingungen abgekoppelt verstanden und anstatt als personale Bedingungen als Methode oder bloße Technik missverstanden (vgl. Kunze-Pletat 2019, 102ff.). Auf diese Gefahr hat bereits Carl Rogers selbst hingewiesen.⁵ Als Problemstellung wird sie zudem von Jürgen Kriz (2009) hervorgehoben, der darauf hinweist, dass Rogers' Theorie in vielen Darstellungen stark vereinfacht und teilweise verzerrt wiedergegeben wird. Häufig werden beispielsweise einzelne „Basisvariablen“ wie etwa Empathie isoliert betrachtet und als Techniken oder standardisierte Wirkfaktoren vermittelt. Dadurch gerät der systemische und prozessuale Anspruch häufig in den Hintergrund, und die Komplexität des personenzentrierten Ansatzes mitsamt den Bedingungen seines spezifischen Verständnisses von Empathie (siehe 3.2) wird leicht übersehen. Kriz betont daher, dass ohne Rückbindung an Rogers' umfassende Grundannahmen die Gefahr besteht, den personenzentrierten Ansatz – und damit dieses Empathieverständnis – zu trivialisieren und seine Anschlussfähigkeit an moderne interdisziplinäre Entwicklungen zu verfehlen (vgl. ebd., 7ff.).

3.2 Empathie und ihre Herausforderung in der antisemitismuskritischen Bildung

Der historische Überblick verdeutlicht, dass das Konstrukt der Empathie in seiner begrifflichen Entwicklung ganz unterschiedlich gefasst wurde – von ästhetischer Einfühlung über imaginatives Nachempfinden bis hin zur Abgrenzung von Sympathie und Mitgefühl. Diese Vieldeutigkeit ist nicht nur aus begriffsgeschichtlicher Perspektive relevant, sondern auch für die Praxis, da unterschiedliche Verständnisse von Empathie jeweils andere Konsequenzen für zwischenmenschliches Verstehen und professionelles Handeln in institutionellen Kontexten nahelegen.

⁵ Carl Rogers schreibt dazu: „Ich fürchte jetzt tatsächlich, daß die klientenzentrierte Theorie allzu schnell und allzu leicht zu einem abgeschlossenen Lehrgebäude geworden ist, obwohl ich immer davor gewarnt habe. Sie ist zergliedert, analysiert und memoriert worden, bis sie tatsächlich zum bloßen ‚Schulwissen‘ herabgewürdigt wurde, zu einer Art Dogma.“ (Rogers 2019 [1993], 132)

Im Kontext antisemitismuskritischer Bildung stellt sich daher die Frage, welches Empathieverständnis geeignet ist, einen reflexiven Bezugspunkt einzubeziehen und nicht bei intuitiven wie affektiven Reaktionen stehenzubleiben.

Vor diesem Hintergrund stellt das Empathieverständnis von Carl Rogers (2009 [1959]) einen klar konturierten Bezugspunkt dar. Im Rahmen seiner Persönlichkeitstheorie definierte er Empathie als Aspekt einer Haltung, die erlernt und bewusst eingenommen werden kann, wie folgt:

„Empathisch zu sein bedeutet, den inneren Bezugsrahmen des anderen möglichst exakt wahrzunehmen, mit all seinen emotionalen Komponenten und Bedeutungen, gerade so, als ob man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die ‚als ob‘-Position aufzugeben. Das bedeutet, Schmerz oder Freude des anderen zu empfinden, gerade so wie er empfindet, dessen Gründe wahrzunehmen, so wie er sie wahrnimmt, jedoch ohne jemals das Bewusstsein davon zu verlieren, dass es so ist, als ob man verletzt würde usw. Verliert man diese ‚als ob‘-Position, befindet man sich im Zustand der Identifizierung.“ (ebd. 44)

Mit dieser Definition grenzt Rogers Empathie ausdrücklich von einer bloßen unmittelbaren Deutung der Emotionen oder des Zustands anderer sowie von einer Identifikation ab. Vielmehr versteht er sie als bewusste „als-ob“-Haltung, die ein zunehmend geschärftes emotionales und kognitives Verstehen von Perspektiven anderer Personen – mitsamt ihren inneren Beweggründen und ihrer Vielschichtigkeit – ermöglicht, ohne Reduktion auf einzelne Zustände und ohne dabei die eigene Perspektive aufzugeben. Im Kontext dieser Haltung ist Empathie nicht primär interpretierendes oder erklärend-diagnostisches Verstehen, sondern vielmehr ein zunächst möglichst nichtwertendes, einführendes Annähern und Erfassen der inneren Welt und des Erlebens anderer (vgl. Pörtner 2013, 115; Funk 2016, 56).

Der Aspekt des Nicht-Wertens verweist auf ein weiteres Schlüsselkonstrukt der personenzentrierten Theorie: die *bedingungsfreie Wertschätzung* (*unconditional positive regard*). Bei Rogers ist sie, neben Empathie und Kongruenz, eine eigenständige Grundbedingung der Haltung. Bedingungsfreie Wertschätzung bedeutet dabei nicht Gleichgültigkeit oder Gutheißen, sondern die Anerkennung der Person mitsamt ihrem Erleben, wobei die Bewertung von Verhalten oder Aussagen davon getrennt erfolgt (vgl. Rogers 2009 [1959], 41). Bedingungsfreie Wertschätzung steht in enger Beziehung zu Empathie: Eine Empathie, die zunächst vor allem auf unbewertetes Verstehen ausgerichtet ist, lässt sich weder normativ verordnen noch einfach voraussetzen, sondern ist Teil einer Haltung, die durch selbstreflexive Auseinandersetzung ein Bewusstsein für eigene Bewertungen ermöglicht. Gerade weil Empathie dabei nicht mit einer vorschnellen Bewertung verbunden ist, eröffnet dieses Verständnis die Chance zunächst emotional und kognitiv zu verstehen und dadurch zu einem eigenständigen, fundierten, ethischen

und situationsgerechten, sprich mündigen Urteil zu kommen (siehe 3.3) (vgl. Frommer 2024, 32ff.). Wertentscheidungen entstehen dadurch zunehmend autonom im Individuum selbst und weniger durch äußere Instanzen wie Autoritäten, Dogmen, Parteien oder Religion (vgl. Rogers 2012 [1980], 98).

Die besondere Relevanz dieses Empathieverständnisses zeigt sich auch im Kontext antisemitismuskritischer Bildung. Es ermöglicht erstens, sich Betroffenenperspektiven verstehend anzunähern und – im Unterschied zu Mitleid, das Distanz markiert und die Realität abwehrt („*Ach, wie schlimm; es sollte anders sein; bitte nimm es nicht so schwer*“) – Mitgefühl zu fördern („*Ja, es ist so; ich kann deine Traurigkeit und Wut nachvollziehen; ich bin für dich da und lasse dich nicht allein*“) (vgl. Bendler & Heise 2018, 70ff.). Zweitens ist in professionellen Kontexten die „als-ob“-Haltung wichtig, etwa um die sozialpsychologische Attraktivität von Antisemitismus als scheinbar schlüssige Komplexitätsreduktion und Welterklärung sowie den Nutzen, den er für seine Träger*innen hat, kritisch zu verstehen. Dies ist aus zwei Gründen notwendig: zum einen, um vor der Ausbildung eigener antisemitischer Einstellungen zu schützen und Antisemitismus nicht zu bagatellisieren, und zum anderen, um geeignete pädagogische, präventive und – wo erforderlich – angemessene repressive Maßnahmen entwickeln und einsetzen zu können (vgl. Frommer 2024, 24f.).

Damit bildet das Empathieverständnis von Rogers – verstanden als Teil einer bewusst eingenommenen Haltung – einen Gegenentwurf zu einem primär affektiven Verständnis von Empathie, das in der Sozialpsychologie häufig als „*[die] Erfahrung, den emotionalen Zustand einer anderen Person zu verstehen oder ihn gemeinsam mit ihr zu haben*“ (Levine & Manning 2014, 359) gefasst wird. Empathie operiert dann über Identifikation oder Zuschreibungen, was die Gefahr birgt, die Selbstwahrnehmung zu schwächen, weil die Verbindung zu reflexiven Momenten und damit die Abgrenzung zur Fremdwahrnehmung fehlt (vgl. Frommer 2024, 24ff.). Dies kann zur unkritischen Übernahme von Positionen durch Emotionalisierung führen, starre Freund-Feind-Denkmuster verstärken oder – wenn Empathie mit Mitleid gleichgesetzt wird – entweder in Apathie aus Hilflosigkeit oder Überdruß münden oder aber in einer Entlastung des eigenen Gewissens auf Kosten der Betroffenen (vgl. Breithaupt 2022, 22 ff.).

Am Beispiel des Nahostkonflikts lässt sich die Wirksamkeit dieser Verzerrungstendenzen besonders deutlich beobachten. Empathie wird dabei häufig als Solidarität oder Mitleid verstanden – also als Form emotionaler Parteinahme, die weniger auf Verstehen als vielmehr auf identitätsstiftender Zugehörigkeit sowie dem Bedürfnis nach Entlastung und moralischer Überlegenheit basiert. Bereits die besondere Fokussierung auf diesen Konflikt – bei gleichzeitiger relativer Ausblendung anderer Gewalt- und Kriegereignisse – verweist im deutschen Kontext auf spezifische Bedeutungsaufladungen, die auch im Hinblick auf israelbezogenen

Antisemitismus reflexiv zu prüfen sind. So fungiert der Konflikt in Deutschland häufig zugleich als Projektionsfläche für politische Selbstverständnisse, gesellschaftliche Erfahrungen und Fragen von Erinnerungskultur, Gerechtigkeit und Anerkennung. In ihm verdichten sich grundlegende politische und moralische Problemstellungen der Gegenwart – etwa die Spannungen zwischen Krieg und Frieden, Geschichte und Gegenwart, Orient und Okzident, Nation und Religion, Schuld und Verantwortung oder Macht und Ohnmacht (vgl. Niehoff 2016, 13f.).

Zugleich sind Deutungen des Konflikts neben Wissensdefiziten häufig von Unsicherheit und vereinseitigten Perspektiven geprägt, die nicht selten in antisemitischen oder antimuslimischen Deutungsmustern münden (vgl. ebd., 13f.). Dies kann sich zum einen darin zeigen, dass antisemitische Einstellungen und Übergriffe, die von Personen aus muslimischen Communities ausgehen, gerechtfertigt und damit bagatellisiert werden, oder umgekehrt, dass Verantwortung für Antisemitismus auf Muslim*innen verschoben wird, sodass Antisemitismus aus der Mehrheitsgesellschaft herausgelöst und von dieser wegverlagert wird. Diese alleinige Verschiebung stellt einen Mechanismus dar, der insbesondere von rechtsextremen Akteuren gezielt instrumentalisiert wird (vgl. Grimm & Müller 2020, 13). In diesem Kontext wird der Konflikt zunehmend auch in rassifizierenden Kategorien verhandelt, in denen Jüdinnen und Juden beziehungsweise Israelis pauschal als weiß und privilegiert und Palästinenser*innen entsprechend als *People of Color*⁶ positioniert werden (vgl. Osterer 2022, 87ff.). Dadurch treten im Kontext des israelisch-palästinensischen Konflikts einseitige, stark emotionalisierte Identifikationen an die Stelle einer differenzierten Wahrnehmung, indem sie suggerieren, dass sich zwei Konfliktparteien mit jeweils homogenen Erfahrungen und Interessen gegenüberstehen und die Komplexität des Geschehens in einer vereinfachenden Gleichsetzung auf spiegelbildliche Gegensätze reduziert wird (vgl. Machunsky 2023, 399). Diese Vereinfachung zeigt sich auch in Zuschreibungen, bei denen Jüdinnen und Juden mit Israel oder Muslim*innen mit Palästina gleichgesetzt und darüber hinaus in eine Sprecher*innenposition gedrängt werden (vgl. Baier et al. 2025, 9).

Die beschriebenen Deutungsmuster verweisen zugleich auf eine tieferliegende Problematik empathischer Prozesse selbst. Während Empathie häufig als sozial erwünschte Fähigkeit gilt, bleiben ihre potenziell verzerrenden und ausschließenden Effekte meist unbeachtet. Empathie, die nicht klar zwischen dem eigenen Selbst und dem empathisch adressierten Subjekt unterscheidet, kann Verzerrungstendenzen verstärken. Fritz Breithaupt (2016) beschreibt dieses Phänomen als *empathisches Vorurteil*, wonach Menschen dazu neigen, fremde Situationen

⁶ *People of Color* ist ein politischer Bündnisbegriff und teils Selbstbezeichnung von Personen, die von Rassismus betroffen sind und in rassifizierenden Verhältnissen gesellschaftlich als „nicht-weiß“ positioniert werden (vgl. Ha 2023).

und Handlungen durch eigene Erfahrungsschemata zu interpretieren, während relevante historische, biografische oder identitätsbezogene Kontexte ausgeblendet bleiben (vgl. ebd., 76 ff.).

Vereinfachende Wahrnehmungsmuster können zudem durch mediale Darstellungen verstärkt werden. Wie Klaus Knaus und Nastasja Bohnet (2022) zeigen, aktivieren mediale Inhalte Emotionen, die in der Rezeption verstärkt und weitergetragen werden können (vgl. ebd. 103ff.). So kann sich etwa jemand aus unterschiedlichen Gründen von Bildern der humanitären Lage, der Schicksale und des Leids der Menschen im Gazastreifen berühren lassen, die intensive Emotionen hervorrufen. Eine solche Reaktion ist nicht nur nachvollziehbar, sondern ein wichtiger Ausdruck menschlicher Anteilnahme und kann ein berechtigtes Unrechtsempfinden sowie Forderungen nach Konsequenzen auslösen. Gleichwohl ist zu beachten, dass Emotionen, die aus aufrichtiger Anteilnahme entstehen, leicht in bestimmte Deutungsrichtungen gelenkt, reproduziert oder sogar bewusst instrumentalisiert werden können – etwa im Kontext von Verschwörungserzählungen und Falschinformationen (vgl. dazu Ammann 2020, 28).

Antisemitische Muster zeigen sich also dann, wenn aus vermeintlicher Solidarität mit Palästinenser*innen Diffamierungen gegen Israelis sowie gegen Jüdinnen und Juden entstehen oder wenn eine kritische Auseinandersetzung mit israelischer Politik in verschwörungsideologische Verurteilungen oder dämonisierende Feindbilder gegenüber Israel und dem Zionismus umschlägt. Zugleich bleibt Empathie mit Jüdinnen und Juden in diesen Dynamiken oft unterrepräsentiert oder an Bedingungen geknüpft, die sie auf historische Opferrollen begrenzen. Dabei geraten notwendige Unterscheidungen sowie historische und gegenwärtige Kontexte aus dem Blick – etwa wenn Jüdinnen und Juden pauschal mit dem Staat Israel in eins gesetzt werden oder wenn die Bedrohung Israels durch antisemitisch motivierten Terror ausgeblendet wird. In solchen Fällen tritt die eigene emotionale Betroffenheit in den Vordergrund, während andere Perspektiven – etwa vielfältige israelische oder jüdische – ausgeblendet bleiben (vgl. Bach 2025, 92ff.).

Empirische Studien legen darüber hinaus nahe, dass Darstellungsweisen in der Berichterstattung in einigen Fällen dazu beitragen können, einseitige und anti-israelische Narrative zu verstärken. Eine aktuelle Analyse deutscher Print- und Onlinemedien zeigt eine Kontinuität von Narrativen, die israelbezogenen Antisemitismus reproduzieren – etwa NS-Analogien, die Konstruktion Israels als amoralischem Staat, Unterstellungen besonderer Rachsucht oder eines Kritiktabus – und verweist zugleich auf eine Reihe früherer Studien, in denen verzerrende, anti-israelische Darstellungen und deren Einfluss auf antisemitische Einstellungen empirisch belegt wurden. Dies zeigt sich exemplarisch an der Explosion an einem Krankenhaus in Gaza am 17. Oktober 2023: In ersten Meldungen wurde berichtet, dass sie vom israelischen Militär

ausging und in späterer Berichterstattung häufig als möglicherweise fehlgeleitete Rakete der Terrororganisation Islamischer Dschihad eingeordnet wurde. Die im unmittelbaren zeitlichen Umfeld erfolgten antisemitischen Ausschreitungen und Angriffe machen deutlich, dass sich ein Zusammenhang zwischen verzerrter und fehlerhafter Israelberichterstattung und antisemitischen Einstellungen sowie der Motivation zu antisemitischen Handlungen vermuten lässt (vgl. Hessenauer et al. 2024, 354ff.).

Die beschriebenen Verzerrungen und Formen selektiver Empathie sind jedoch nicht auf den Kontext des Nahen Ostens oder die mediale Berichterstattung beschränkt. Ebenso kann eine mitleidszentrierte Reduzierung von Jüdinnen und Juden auf eine historische Opferrolle sie gesellschaftlich auf diese Position festschreiben und dazu beitragen, die Vielfalt jüdischer Lebensrealitäten zu verdecken. Zwar bleibt ein Verständnis der Shoah unverzichtbar – sowohl um die Realität gegenwärtigen jüdischen Lebens zu verstehen als auch, um gegenwärtigen Antisemitismus einordnen zu können – doch führt beispielsweise eine bloße Fixierung auf die Zeit des Nationalsozialismus leicht zu einer Engführung. Jüdinnen und Juden erscheinen als homogene Opfergruppe, während ihre Perspektiven und ihr Wissen über Antisemitismus häufig als zu subjektiv abgewertet werden (vgl. Wohl von Hasselberg 2020). Dies trägt dazu bei, dass gegenwärtiges jüdisches Leben in Deutschland kaum sichtbar wird und in Wissenschaft wie Öffentlichkeit vorrangig auf historische Antisemitismusbezüge reduziert bleibt (vgl. Branković & Kranz 2022, 152ff.).

Hinzu kommt, dass sich die Mehrzahl der Jüdinnen und Juden in Deutschland säkular verorten, mit einzelnen traditionellen Bezugspunkten, und damit nicht unmittelbar als jüdisch erkennbar ist. Judentum umfasst dabei weit mehr als religiöse Praxis, sondern ist ebenso geprägt durch kulturelle, soziale und historische Dimensionen. Ein erheblicher Teil der jüdischen Bevölkerung in Deutschland stammt zudem aus der ehemaligen Sowjetunion und kam als Kontingentflüchtlinge in die Bundesrepublik⁷, wobei die Migration seit den 1990er-Jahren vielfach mit ökonomisch prekären Lebenslagen verbunden ist. Auch diese soziale Dimension bleibt in der öffentlichen Wahrnehmung häufig unbeachtet (vgl. Erlbaum & Riegel 2024, 85ff.). So tritt ein verengter Blick zutage, der Judentum entweder auf Religiosität oder auf Erfahrungen mit

⁷ Im Rahmen des sogenannten Kontingentflüchtlingsgesetzes (Gesetz über Maßnahmen für im Rahmen humanitärer Hilfsaktionen aufgenommene Flüchtlinge) wurde im Januar 1991 durch die Ministerpräsidentenkonferenz die Aufnahme jüdischer Zuwander*innen aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion beschlossen. Zwischen 1990 und 2004 kamen in diesem Kontext insgesamt etwa 220.000 Personen nach Deutschland. Heute haben rund 90 % der Mitglieder jüdischer Gemeinden in Deutschland familiäre Wurzeln in der ehemaligen Sowjetunion. In den etwas über 100 jüdischen Gemeinden in Deutschland sind rund 95.000 Personen organisiert. Darüber hinaus sind viele Jüdinnen und Juden in Deutschland aus unterschiedlichen Gründen keine Gemeindemitglieder. In der öffentlichen Wahrnehmung wird jüdisches Leben zahlenmäßig häufig überschätzt – tatsächlich gehen Schätzungen meist von etwa 150.000 bis 200.000 Jüdinnen und Juden in Deutschland aus (deutlich unter 0,3 % der Gesamtbevölkerung). (vgl. Erlbaum & Riegel 2024, 83ff.)

Antisemitismus reduziert und damit die Wahrnehmung gesellschaftlicher und kultureller Vielfalt verdeckt – jener Vielfalt, die sich etwa in Sportvereinen wie Makkabi, kulturellen und politischen Initiativen, in der religiösen Bandbreite von liberalen bis orthodoxen Gemeinden sowie in einer lebendigen Alltagskultur in Literatur, Wissenschaft und Medien ausdrückt (vgl. u. a. von Suffrin 2024; Ott & Gerczikow 2023; Cazés 2022).

Im Verständnis Rogers' (2009 [1959]) ist Empathie nicht nur eine bewusst eingenommene „als-ob“-Position, sondern schließt auch die gleichzeitige Wahrnehmung von Schmerzlichem und Freudigem ein – ohne Ambivalenzen zu glätten (ebd., 44). Übertragen heißt das, jüdische Lebensrealitäten in ihrer Vielschichtigkeit anzuerkennen, statt sie durch einseitige Zuschreibungen zu verzerren – sei es als vermeintlich eindeutige politische Haltung, als Reduktion auf Leid und Opferwerdung oder in Gestalt gegenteiliger Klischees von Reichtum, Einfluss oder Intellektualität – zu verzerren. Dazu gehört einerseits, die allgegenwärtige Bedrohung durch Antisemitismus ernst zu nehmen, etwa den Umstand, dass jüdisches Leben in Deutschland häufig nur unter Polizeischutz möglich ist und dadurch stark geprägt wird. Andererseits bedeutet es, ebenso wahrzunehmen, dass jüdisches Leben weit mehr umfasst als diese Bedrohung und sich in vielfältigen kulturellen, religiösen und alltäglichen Ausdrucksformen zeigt (vgl. Cazés 2022).

Unterschiede im Verständnis von Empathie zeigen sich jedoch nicht nur in einer medialen und öffentlichen Wahrnehmung, sondern auch bei etablierten wissenschaftlichen Messinstrumenten. Diese unterscheiden in ihren Definitionen oftmals nicht zwischen Empathie, Sympathie oder Mitleid im Sinne eines Mitleidens, wodurch wesentliche Differenzierungen verloren gehen (vgl. Funk 2016, 56). Ein breit angelegtes Review von Benjamin Cuff et al. (2016) zeigt, dass Empathie hinsichtlich Definition und Konzeption vielfach uneinheitlich oder widersprüchlich verwendet wird, woraus sich Probleme sowohl für das Forschungsfeld als auch für die Praxis ergeben. In ihrem Review machen sie zudem deutlich, dass manche Definitionen und Konzepte von Empathie die Kongruenz als Bedingung für Empathie formulieren und wiederum andere nicht (vgl. ebd., 144 ff.).

Rogers (2009 [1959]) versteht *Kongruenz* sowohl als grundlegende Bedingung für sein Empathieverständnis als auch als dessen Ausdruck. Sie ist erreicht, wenn eine Person ihre Erfahrungen in Bezug auf bestimmte Sachverhalte, Situationen oder Beziehungen mit ihrem Selbstkonzept in Einklang bringen kann und diese weder verzerrt noch abgewehrt werden müssen. Begriffe wie „integriert“, „echt“ oder „authentisch“ beschreiben ähnliche Zustände (vgl. ebd., 38). Kongruenz bildet dabei die notwendige Grundlage, um die im Empathieverständnis von Rogers angelegte „als-ob“-Haltung einnehmen zu können: Nur wer mit den eigenen Erfahrungen und Gefühlen im Einklang ist, kann sich auf die Perspektive anderer einlassen, ohne diese mit

eigenen Verzerrungen zu überlagern oder die eigene Distanz zu verlieren. Dafür ist es notwendig, nicht bloß äußere Perspektiven und Wissen zu vermitteln, sondern gezielt die Förderung der Selbstwahrnehmung in den Blick zu nehmen. Rogers' Empathieverständnis entfaltet sich folglich nur im Zusammenspiel mit seinen weiteren theoretischen Grundannahmen und gewinnt erst in dieser Einbettung seine praktische Wirksamkeit (vgl. Frommer 2024). Im Folgenden wird gezeigt, wie dieses Empathieverständnis im Kontext antisemitismuskritischer Bildung theoretisch eingebettet und in ein Modell überführt werden kann, das die notwendigen Rahmenbedingungen verdeutlicht.

3.3 Modell empathisch-selbstreflexiver Professionalisierung

Auf der Grundlage des zuvor dargestellten Empathieverständnisses von Carl Rogers eröffnet sich für die didaktische Konzeption antisemitismuskritischer Bildungsarbeit eine zentrale Orientierung und Schlüsselkompetenz. Dieses Verständnis legt ein Bildungsangebot nahe, das auf fundierten Wissensbeständen beruht, zugleich aber auch emotionale und kognitive Prozesse der Lernenden ernst nimmt und dadurch Selbstwahrnehmung fördert (vgl. Frommer 2024; Europarat 2023, 56ff.). Da Antisemitismus auf einem Mangel an Selbstreflexion und einem dadurch eingeschränkten Autonomiepotenzial beruht (vgl. Baier & Grimm 2022, 11), kommt sowohl der Förderung von Selbstreflexion als auch der Entwicklung eigenständiger Urteilsfähigkeit eine besondere Bedeutung zu. Im Folgenden wird ein Modell vorgestellt, das die hierfür notwendigen Bedingungen beschreibt und Rogers' Empathieverständnis (2009 [1959], 44) in den Kontext einer *empathisch-selbstreflexiven Haltung* überführt.

Das *personenzentrierte Transfermodell empathisch-selbstreflexiver Professionalität* veranschaulicht diese Bedingungen und verdeutlicht die prozesshaften Wechselwirkungen zwischen Selbst-, Fremd- und Weltwahrnehmung. Es geht dabei von der Annahme aus, dass Antisemitismus nicht allein anhand lerntheoretischer Ansätze zu fassen ist, die Lernen vor allem als Aneignung von Wissen verstehen, dabei jedoch die Bedeutung von Emotionen sowie die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden unberücksichtigt lassen oder im Unklaren belassen (vgl. Frommer 2024, 33; Kunze-Pletat 2019, 2). Das Modell berücksichtigt entsprechend die grundlegende kommunikationstheoretische Erkenntnis, dass jede Vermittlung von Sachinhalten immer auch einen Beziehungsaspekt beinhaltet und die Haltung der Kommunizierenden auf Beziehungsebene widerspiegelt (vgl. Watzlawick et al. 2007, 53ff.).

Ziel eines empathisch-selbstreflexiv angelegten Bildungsangebots ist es, Kongruenz und damit professionelles Handeln im Kontext von Antisemitismus zu fördern. *Inkongruenz* entsteht hingegen, wenn Erfahrungen nicht integriert werden können. Das zeigt sich besonders dann, wenn das eigene Selbstbild (z. B. „*Ich denke und handle nicht antisemitisch*“) durch neue

Wissensbestände, alternative Deutungen oder andere Perspektiven irritiert und dadurch als bedroht erlebt wird (vgl. Rogers 2009 [1959], 32ff.). Das zuvor (in 3.2) dargestellte person-zentrierte Verständnis von Empathie bildet dabei einen wichtigen Bezugspunkt. Es kann gefördert werden, indem ebenso die Selbstwahrnehmung durch akzeptierendes Selbstverstehen in Bezug auf eine Thematik gestärkt wird (vgl. Frommer 2024, 32ff.).

Akzeptierendes Selbstverstehen als Teil der oben beschriebenen bedingungsfreien Wertschätzung (siehe 3.2) bezeichnet dabei – ebenso wie Empathie – einen Aspekt einer bewusst eingenommenen Grundhaltung, eigene Gefühle, Gedanken, Ambivalenzen und Bewertungen wahrzunehmen und anzuerkennen, ohne sie abzuwehren, abzuwerten oder vorschnell zu bewerten. Vielmehr geht es darum, diese Aspekte in geeignetem Setting annehmend wahrzunehmen⁸, um sie dialogisch und eigenständig prüfen zu können (vgl. Frommer 2024, 34ff.). Dabei ist zu berücksichtigen, dass jede Person über einen eigenen inneren Bezugsrahmen verfügt, also über individuelle Erfahrungs- und Deutungsmuster, die Wahrnehmen und Bewerten prägen. Das macht jede Person einzigartig – nicht im Sinne einer Besonderheit oder Überhöhung, sondern verweist auf individuelle Bedürfnisse, die zunächst wahrgenommen werden müssen, um beachtet und beantwortet werden zu können. Der Bezugsrahmen ist für Personen je nach Grad ihrer bisherigen Fähigkeit, das eigene Erleben explorierend zu reflektieren in unterschiedlichem Maße zugänglich. Den eigenen inneren Bezugsrahmen kann letztlich nur die Person selbst vollständig kennen; dieser lässt sich von außenstehenden Personen durch zunehmend empathisches Verstehen – beispielsweise mithilfe genaueren Nachfragens – zwar annähernd erschließen, aber niemals gänzlich erfassen (vgl. Rogers 2009 [1959], 44).

Diese Art der Förderung von Selbstwahrnehmung durch akzeptierendes Selbstverstehen bedeutet nicht, sich abzufinden oder auf der eigenen Wahrnehmung zu beharren, sondern sie als Chance für inneren Abgleich zu begreifen, ohne Abwehr oder einen verurteilenden Blick auf sich selbst. Auf dieser Basis entsteht die notwendige Offenheit für Empathie im Verständnis von Rogers, die als verstehende Perspektivübernahme wesentlich zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Vielschichtigkeit und Komplexität als zentrale Bezugspunkte antisemitismuskritischer Bildung beitragen kann (vgl. Frommer 2024, 32ff.). Demgegenüber kann das Zurückdrängen vermeintlich unerwünschter Gedanken und Emotionen durch moralische Vorgaben und Appelle die eigenständige Auseinandersetzung auf kognitiver und emotionaler Ebene

⁸ Ebenso wie Carl Rogers (2009 [1959]) prägte auch Erich Fromm (1989, 54ff.) hierfür den Begriff des *Gewahrwerdens* als elementaren Bezugspunkt für Prozesse der Selbsterfahrung. Er begreift Gewährwerdung nicht nur als bloßes Bewusstsein, sondern als Zustand aufmerksamen und konzentrierten Erkennens unter Einbezug des körperlichen Erlebens und schreibt dazu: „Wenn ich mir meiner Freude, Angst, Liebe, Traurigkeit und meines Hasses gewahr werde, bedeutet dies, daß ich nicht über meine Gefühle nachdenke, sondern daß ich fühle und mein Gefühl nicht verdränge.“ (Fromm 1989, 57).

erschweren oder sogar Widerstände verstärken und damit eine gegenteilige Wirkung erzielen (vgl. Grimm 2024, 163).

In einem *inneren Prozess situativer Abstimmung* zwischen akzeptierendem Selbstverstehen und empathischem Verstehen, kann so zunehmend Kongruenz zu einer Thematik entwickelt werden. Kongruenz zeigt sich, wenn Gedanken, Gefühle und Handlungen im Einklang stehen und dadurch ein authentischer Ausdruck möglich wird. Auf dieser Grundlage entsteht Glaubwürdigkeit in der Kommunikation, die nicht nur Sachinhalte vermittelt, sondern auch die Haltung einer Person widerspiegelt. Kongruenz ist damit eine zentrale Voraussetzung für reflexives *professionelles Handeln* im Sinne eigenständiger Werturteilsbildung und Ermöglichung kommunikativer *Rationalität* (siehe 5.3) (vgl. Frommer 2024, 36f.).

Kongruenz stellt somit auch eine Form der Grenzziehung dar. Sie ermöglicht, das eigene Erleben wahrzunehmen und auszudrücken, ohne es mit dem Erleben anderer zu verwechseln. Damit fungiert Kongruenz zugleich als Bedingung authentischer Selbstwahrnehmung und als Schutz vor Überidentifikation. Gerade in diesem Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung wird deutlich, wie zentral die eigenständige und vor allem situative Einordnung von Werturteilen ist. Dies gilt grundlegend auch für Werte wie Empathie und Kongruenz, die nur in einer komplementären Balance fruchtbar werden. Sie sind Teil einer übergeordneten Haltung, die durch ihr Zusammenspiel an Stimmigkeit gewinnt und so das zugrundeliegende Verständnis von Empathie wirksam werden lässt. Nicht Empathie an sich ist bereits ein Werturteil, sondern Werturteile entstehen auf der Grundlage empathischer Wahrnehmung, kongruenter Selbstwahrnehmung und ihrer gemeinsamen reflexiven Einordnung (vgl. Frommer 2024; Stevens & Rogers 2016 [1967], 49ff.).

Die Notwendigkeit einer solchen produktiven Spannung lässt sich auch allgemeiner im Sinne von Friedemann Schulz von Thun (2008) verstehen, wonach jeder Wert, wenn er unreflektiert übersteigert wird, in sein Gegenteil umschlagen kann. Empathie ohne Kongruenz kann in naives Harmoniebedürfnis und Konformität münden, während Kongruenz in Form von Selbstbehauptung ohne Empathie leicht in rücksichtslose Härte übergeht. Ähnliches zeigt sich bei anderen Werten: Authentizität und Ehrlichkeit benötigen ein situatives Maß an Taktgefühl oder strategischem Denken, um nicht in verletzende Direktheit oder destruktive Offenheit umzuschlagen. Auch Loyalität braucht die Korrektur durch Eigenverantwortung und kritische Distanz, damit sie nicht in blinde Gefolgschaft oder unreflektierte Parteilichkeit mündet (vgl. Schulz von Thun 2008, 38 ff.). Diese Überlegungen verdeutlichen, dass der Kern empathisch-selbstreflexiver Professionalität in der Fähigkeit liegt, eigene Wertorientierungen als Teil einer Haltung wahrzunehmen und dabei auch ihre möglichen Einseitigkeiten zu erkennen. Die Umsetzung

dieser Haltung beruht jedoch nicht allein auf kognitiver Reflexion, sondern auch auf emotionaler Selbstwahrnehmung (vgl. Frommer 2024, 32ff.).

Damit rückt die emotionale Selbstwahrnehmung in den Vordergrund: Gedankenbegleitende Emotionen sind häufig nicht bewusst beziehungsweise *vorbewusst*⁹, können jedoch unter geeigneten Bedingungen durch akzeptierendes Selbstverstehen erfasst und anerkannt werden. Dies eröffnet die Möglichkeit, sich klärend mit dem eigenen inneren Erleben auseinanderzusetzen. Damit wird die immanente Aktualisierungstendenz des Organismus wirksam; wobei Organismus die leiblich-emotional-kognitive Ganzheit einer Person bezeichnet. Unter förderlichen Rahmenbedingungen können so flexiblere kognitive Strukturen entstehen, die offenes und reflektiertes Denken begünstigen (vgl. Rogers 2009 [1959], 26ff.).

Die in der personenzentrierten Theorie formulierte Annahme einer organismischen Aktualisierungstendenz ist, obwohl deren empirische Wirksamkeit sowohl in Rogers' eigener Prozess- und Therapieforschung (vgl. z.B. Rogers 2019 [1983], 83ff.) als auch in neueren Arbeiten zur personenzentrierten Erwachsenenpädagogik dargelegt wurde (vgl. z.B. Kunze-Pletat 2019), nicht unumstritten und zuweilen als theoretisch spekulativ charakterisiert worden (vgl. Kriz 2009, 8). Angesichts dieser empirischen Fundierungen erscheint eine solche Einordnung nur bedingt angemessen. Ergänzend zeigt ein Blick in die motivationspsychologische Forschung, dass sich hierfür empirisch gut belegte Entsprechungen finden.

Die Selbstbestimmungstheorie von Edward Decis und Richard Ryans (1993) ist unabhängig von Rogers entstanden; gleichwohl zeigt sich eine sachliche Nähe zu dessen Annahme einer Aktualisierungstendenz und sozial vermittelter Aktualisierungshindernisse. Sie beschreiben den Menschen als aktives Wesen mit angeborenen psychologischen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen, dessen Selbst sich im Austausch mit der sozialen Umwelt fortlaufend entwickelt. Dieses Wechselspiel von inneren Wachstumstendenzen und äußeren Einflussfaktoren bezeichnen sie als *organismische Dialektik*, deren Verlauf davon abhängt, ob soziale Bedingungen die Entwicklung unterstützen oder hemmen. In ihrer Selbstbestimmungstheorie konkretisieren sie diese theoretische Annahme durch die Benennung dreier grundlegender psychologischer Bedürfnisse: nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenz. Die Erfüllung dieser grundlegenden psychologischen Bedürfnisse bildet die Voraussetzung für selbstbestimmte Motivation und persönliche Entwicklung (vgl. ebd., 223f.).

Aus diesen theoretischen Überlegungen ergeben sich für die Praxis zentrale Konsequenzen. Neben der Vermittlung faktenbasierter Wissensbestände lässt sich eine Bildung zu

⁹ Mit *vorbewusst* ist nicht Unbewusstes im Sinne einer Abwehr gemeint, sondern Erlebensinhalte, die aktuell außerhalb der Aufmerksamkeit liegen, aber bei empathischer Zuwendung und Benennung leicht bewusst gemacht und symbolisiert werden können.

empathisch-selbstreflexiver Befähigung besonders dann wirksam gestalten, wenn sich Lehrpersonen ihrer eigenen Einstellungen und Gefühle bewusstwerden und diese kongruent, also unverzerrt, wahrnehmen. Diese Haltung kann bei Lehrpersonen gezielt gefördert werden, etwa durch personenzentrierte Supervision, kollegiale Beratung oder entsprechende Fortbildungen, die zugleich einen Themenbezug zu Antisemitismus und jüdischem Leben herstellen. Neben personaler Selbstreflexion und kongruenter Authentizität, verstanden als Fähigkeit, eigene Erfahrungen ernst zu nehmen und in ein reflektiertes Verhältnis zu Wissen zu setzen (vgl. Frommer 2004, 27 ff.; Rogers 2009, 278 ff.), ist ebenso die bewusste Entscheidung des Individuums bedeutsam, gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu betrachten, um resilient gegenüber ideologischen Vereinfachungen zu bleiben und Verantwortung für ein demokratisch ausgerichtetes Handeln zu übernehmen (vgl. Adorno 2024 [1971], 107).

Die entscheidenden Bedingungen für das Gelingen empathisch-selbstreflexiver Bildung liegen im Menschenbild und in der inneren Haltung von Lehr- und Führungspersonen. Sie gehen einerseits aus den in Abbildung 1 dargestellten Wechselwirkungen hervor und ermöglichen diese zugleich. Dies setzt voraus, dass folgende *Bedingungen** (siehe Abbildung 1) hinsichtlich *Menschenbild* und *innerer Haltung* erfüllt sind:

„Problembewusstsein für eine Thematik, Lernende werden mit ihren Gefühlen und Gedanken akzeptiert, eine Auseinandersetzung mit Inhalten findet ohne Zwang statt, ein Vertrauen in die Lernbereitschaft und den Lernprozess der Lernenden besteht“ (Frommer 2024, 38).

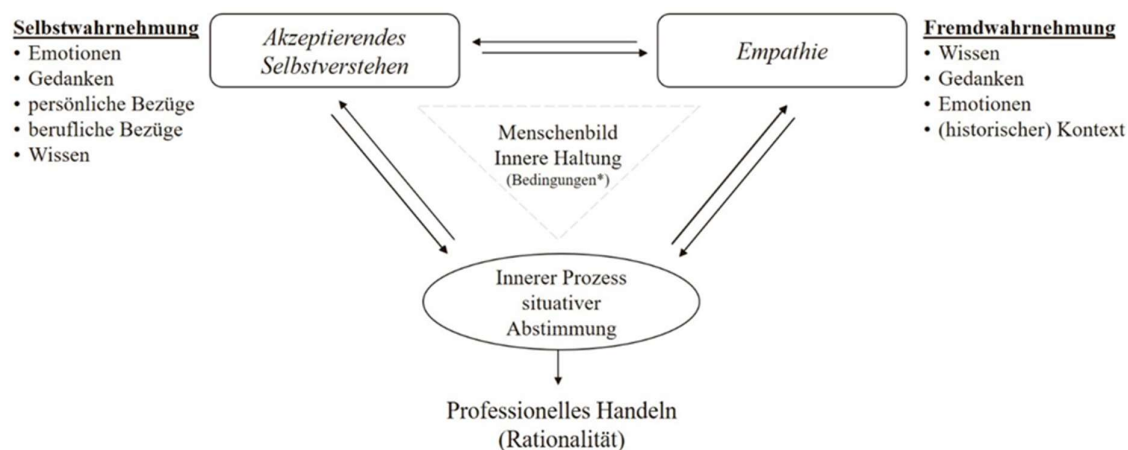


Abbildung 1: Personenzentriertes Transfermodell empathisch-selbstreflexiver Professionalität (Frommer 2024, 37)

Im Folgenden werden Wechselwirkungen sowie Aspekte der Selbst- und Fremdempfindung im personenzentrierten Transfermodell an Beispielen erläutert. Das Modell beschreibt einen kontinuierlichen Prozess situativer Abstimmung: Der Abgleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen persönlichen Situationen, Positionen und Themen kann dazu beitragen, das eigene Denken weiterzuentwickeln. Dies geschieht zum einen dadurch, dass durch

akzeptierendes Selbstverstehen die Selbstwahrnehmung geschärft wird und Wissensbestände, Gedanken, Emotionen sowie das damit verbundene berufliche wie persönliche Erleben zu einem Thema bewusst wahrgenommen und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Zum anderen kann so eine Offenheit für neue oder ergänzende Wissensbestände und Empathie gegenüber anderen Perspektiven mit ihren emotionalen Facetten und Gedanken sowie deren (historischem) Kontext entstehen – getragen von einer „als-ob“-Haltung, die ein zunehmendes Verstehen auf kognitiver und emotionaler Ebene ermöglicht. Das Einbeziehen von Emotionen unterstützt dabei, nicht nur auf kognitiver Ebene zu verstehen, sondern auch das eigene Erleben in Beziehung zu gesellschaftlichen Themen und Diskussionen zu setzen. So lassen sich Emotionen und das Benennen von Gefühlen als Ausgangspunkte nutzen, um die eigene Wahrnehmung vertieft zu reflektieren und mit fremden Sichtweisen abzugleichen (vgl. Frommer 2024, 37f.).

Ein Beispiel empathisch-selbstreflexiver Didaktik zum Thema israelbezogener Antisemitismus

Eine didaktische Auseinandersetzung lässt sich dabei exemplarisch an der Parole „*From the river to the sea – Palestine will be free*“ veranschaulichen. Sie ist beispielsweise auf Demonstrationen oder in sozialen Medien häufig zu hören und kann auf den ersten Blick ein positives Freiheitsversprechen vermitteln. Dadurch entfaltet sie gesellschaftliche Anschlussfähigkeit, weil sie Menschen unterschiedlicher Hintergründe ansprechen und vereinen kann, die sich mit der Situation der Palästinenser*innen solidarisieren. Zugleich kann sie an Emotionen wie Hoffnung, Wut, Trauer oder Empörung anknüpfen und eine moralische Dringlichkeit oder Mobilisierung erzeugen. Daran lässt sich deutlich machen, welche problematischen Implikationen in ihr angelegt sind. Bereits die räumliche Rahmung „vom Fluss bis zum Meer“ verweist als geographische Chiffre auf das gesamte Gebiet zwischen Jordan und Mittelmeer und lässt damit offen, wie sich ein „freies Palästina“ zu Israel verhält. Gerade diese Offenheit ermöglicht je nach Kontext eine menschenrechtliche Lesart, kann aber auch als maximalistischer Anspruch verstanden werden, der Israel keinen Platz lässt. Die der Parole zugrunde liegende territoriale Vorstellung wurde bereits 1964 im Kontext der Gründung der Palästinensischen Befreiungsorganisation (PLO) programmatisch angelegt, um die Errichtung eines palästinensischen Staates bei gleichzeitiger Auflösung Israels zu legitimieren. Diese Lesart wird unter anderem von der Terrororganisation Hamas aufgegriffen und findet Anschluss in Teilen der BDS-Bewegung sowie im Netzwerk Samidoun.¹⁰ Gerade deshalb kann die Parole auch als Umwegkommunikation fungieren, die Israel das Existenzrecht abspricht (vgl. Jahn 2024, 40; Kraushaar 2024, 150f.).

¹⁰ BDS („Boycott, Divestment and Sanctions“) bezeichnet eine transnationale Kampagne, die zu Boykott, Desinvestitionen und Sanktionen gegenüber Israel aufruft. Samidoun ist ein palästinensisches Gefangenensolidaritäts-

Vor diesem Hintergrund kann die Parole für viele Jüdinnen und Juden schmerzhaft oder bedrohlich wirken. Sie kann nicht nur Erinnerungen an Verfolgung wachrufen, sondern – insbesondere vor dem Hintergrund der Massaker der Hamas an Jüdinnen und Juden in Israel am 7. Oktober 2023 – auch aktuell tief verankerte Erfahrungen kollektiver Unsicherheit und Gefährdung berühren (vgl. Chernivsky & Lorenz-Sinai 2024c). Neben persönlichen Deutungen der Parole ergeben sich aus ihr zudem auf beruflicher Ebene Handlungskonsequenzen für Mitglieder öffentlicher Institutionen wie Schule, Polizei oder Justiz, um einen adäquaten Umgang im Kontext von Antisemitismus sicherzustellen. In der bildungspraktischen Auseinandersetzung ermöglicht das bewusste Wahrnehmen spontaner Deutungen der Parole und der Einbezug des eigenen emotionalen Erlebens, diese im Abgleich mit historischem Wissen und den Wahrnehmungen anderer – in diesem Fall jüdischer Perspektiven – in Beziehung zu setzen. So wird erfahrbar, wie Emotionen, Wissen und Geschichte im eigenen Wahrnehmen und Deuten zusammenwirken und wie der Abgleich mit anderen Perspektiven das Verständnis der Aussage verändern kann (vgl. Habig 2025; Frommer 2024).

Ein Beispiel empathisch-selbstreflexiver Didaktik zum Thema NS-Täterschaft

Ebenso lässt sich eine empathisch-selbstreflexive Herangehensweise am historischen Beispiel des sogenannten „Befehlsnotstands“ verdeutlichen. In zahlreichen Nachkriegsprozessen erklärten NS-Täter, sie hätten nur „auf Befehl“ gehandelt und keine Wahl gehabt. Diese Selbstwahrnehmung steht im Kontrast zu historischen Befunden, etwa den Untersuchungen von Christopher Browning (2020 [1992]) zur Ordnungspolizei, die zeigen, dass Verweigerung vielfach möglich war, ohne schwerwiegende Konsequenzen befürchten zu müssen. In einer pädagogischen Bearbeitung kann dieser Gegensatz als Ausgangspunkt dienen, um Lernende für den Zusammenhang von sozialer Eingebundenheit, Gruppendruck und persönlicher Verantwortung zu sensibilisieren. Dabei wird deutlich, dass das Verhalten vieler Beteiligten weniger durch existenziellen oder materiellen Zwang als durch soziale Mechanismen geprägt war – etwa durch die Angst vor Ausgrenzung, das Bedürfnis nach Anerkennung in der Gruppe oder die Loyalität gegenüber Autoritäten. Diese sozialen Dynamiken verstärkten die Wahrnehmung von Alternativlosigkeit und trugen dazu bei, moralische Verantwortung zu relativieren. Lernende reflektieren, wie Loyalität, Pflichtgefühl oder der Wunsch nach Zugehörigkeit die Wahrnehmung moralischer Entscheidungsfreiheit beeinflussen können (vgl. ebd. 208ff.).

Durch den gezielten Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung wird erfahrbar, wie eigene emotionale Reaktionen – etwa Empörung, Distanzierung oder Unverständnis – sich verändern,

netzwerk, das 2011 von Mitgliedern der *Volksfront zur Befreiung Palästinas* (PFLP) gegründet wurde; die PFLP wird seit 2002 von der Europäischen Union als Terrororganisation eingestuft (vgl. Jahn 2024, 41).

wenn historische Deutungsmuster und Rechtfertigungen aus damaliger Perspektive nachvollzogen werden. Eine solche Auseinandersetzung eröffnet Lernenden die Möglichkeit, die Spannung zwischen individueller Verantwortung und sozialer Anpassung zu verstehen und daraus Schlüsse für das eigene ethische Urteilsvermögen zu ziehen (vgl. Habig 2025, 11). Dabei ist zu berücksichtigen, dass antisemitische und andere antidemokratische Implikationen klar benannt und kontextualisiert werden müssen. Ebenso wichtig ist ein sensibler Umgang mit Betroffenen, der ihre Perspektiven schützt und sie nicht in Repräsentations- oder Sprecher*innenpositionen drängt. Pädagogische Fachkräfte tragen die Verantwortung, einen respektvollen und sicheren Rahmen für alle Beteiligten zu gewährleisten (vgl. Grimm & Beer 2025, 40f.).

Empathisch-selbstreflexive Gestaltung emotionsreflexiver Bildungsprozesse

Praktisch lässt sich Selbstwahrnehmung beispielsweise durch Methoden wie *Focusing* fördern, etwa als Vor- und Nachbereitung von Exkursionen, Begegnungen oder der Auseinandersetzung mit Inhalten zu Antisemitismus und jüdischem Leben (siehe 4) (vgl. Frommer 2024, 36; Gendlin 2011 [1978]). Ebenso können *Encounter*-Gruppen – also offene, erfahrungsorientierte Gruppensettings, in denen die Teilnehmenden ihre Gefühle und Wahrnehmungen modelliert austauschen – hilfreiche Räume für Reflexion schaffen (vgl. Rogers 1970). Darüber hinaus ermöglichen personenzentriert angelegte Planspiele, strukturierte Diskussionsrunden oder Rollenspiele, Selbst- und Fremdwahrnehmung gezielt in Beziehung zu setzen und dadurch Perspektivwechsel gerade im Umgang mit antisemitismuskritischen Fragestellungen zu unterstützen.

Für emotionsreflexive Bildungsprozesse, die empathisch-selbstreflexiv angelegt sind, ist es wichtig, den Unterschied zwischen Gedanken und Emotionen bewusst zu machen. Diese beiden Ebenen sind nicht identisch, stehen jedoch in enger Wechselwirkung. Der Gedanke oder auch das Urteil, etwas sei nicht richtig oder unfair, kann beispielsweise auf der Emotion Wut basieren. Emotionen sind eng mit Bedürfnissen verknüpft. Angst kann etwa auf ein Bedürfnis nach Sicherheit, Ohnmacht auf ein Streben nach Kontrolle verweisen. In manchen Fällen sind Gefühle deutlich wahrnehmbar, in anderen jedoch von anderen, zum Teil diffusen Emotionen überlagert. Das Benennen und Konkretisieren von Gefühlen, etwa Frustration, Trauer, Scham, Schuld, Gleichgültigkeit oder aber Freude, Glück und so weiter unterscheidet sich dabei grundlegend vom Hineinsteigern in emotionale Zustände. Viel mehr ermöglicht dies, das innere Erleben bewusst wahrzunehmen sowie zugänglich und bearbeitbar zu machen (vgl. Frommer 2024, 32ff.).

Beispielsweise stellen die Annahme und das Sich-Auseinandersetzen mit Ängsten über die Lebensspanne hinweg bedeutsame Schritte in der persönlichen Entwicklung dar, wohingegen

ein Ausweichen vor dieser Auseinandersetzung Stagnation bedeutet. Ängste treten meist dann auf, wenn etwas Neues, Unbekanntes und dadurch Unsicheres erscheint. Sie sind also häufig dann bedeutsam und benötigen Beachtung, wenn wir vor Entwicklungsübergängen stehen (vgl. Riemann 2011 [1961], 9f.). Ein solcher aufmerksamer Einbezug von Emotionen sowie das Konkretisieren von Gefühlen bietet die Möglichkeit, Werturteile reflektiert und unter Einbezug anderer Perspektiven und fundierter Wissensbestände zu bilden. Unter solchen Bedingungen kann die Anerkennung auch unangenehmer Gefühle dazu beitragen, dass Menschen ihre emotionale und kognitive Struktur flexibler gestalten und neue Erfahrungen konstruktiv integrieren – ein Prozess der als Ausdruck der Aktualisierungstendenz zu verstehen ist (vgl. Rogers 2012 [1980], 20f.).

Um Lernenden eine Annäherung an die Benennung von Gefühlen zu erleichtern, kann es hilfreich sein, ihnen zunächst eine Übersicht über verschiedene basale Emotionen sowie deren Verbindung zu möglichen Gedanken an die Hand zu geben. Dabei geht es nicht darum, ein „therapeutisches Setting“ zu schaffen oder eine zusätzliche Emotionalisierung zu bewirken, sondern über Gefühle nicht nur abstrakt zu sprechen, sondern sie zu konkretisieren. Ziel ist es, selbstreflexive Prozesse zu fördern, indem unterschiedliche Ebenen des akzeptierenden Selbstverstehens (Emotionen, Gedanken, persönliche Bezüge, berufliche Bezüge, Wissen) einbezogen und ihre Aus- und Wechselwirkungen bewusst wahrgenommen werden können. Persönliche Bezüge entstehen etwa durch Erfahrungen in Familie, Freundschaften, Schule, Universität oder sozialen Medien, berufliche Bezüge durch das Arbeitsumfeld, Kolleg*innen, Vorgesetzte oder berufsspezifische Aufgaben (etwa polizeilicher Objektschutz, demokratischer Lehrauftrag). Beide Ebenen prägen, was wir über bestimmte Themen wissen und wie wir sie auf gedanklicher und emotionaler Ebene bewerten. Ein erster Erkenntnisgewinn für Lernende kann bereits darin bestehen, den Unterschied zwischen Gedanken und Emotionen sowie die Funktion und körperliche Verortung von Emotionen nachvollziehen zu können. Darüber hinaus kann ein solches akzeptierendes Verstehen und Konkretisieren eigener Gefühle die Flexibilität der Gedankenstruktur stärken und den Umgang mit ihnen unterstützen (vgl. Frommer 2024, 34f.). Tabelle 1 veranschaulicht die verschiedenen Ebenen und kann durch das Ausfüllen ihrer Felder die gegenseitigen Bezüge deutlich machen. Die Punkte „...“ verdeutlichen, dass Antworten je nach Person unterschiedlich ausfallen, Mehrfachnennungen enthalten oder auch vermeintlich widersprüchlich sein können.

Wissen	Persönliche Bezüge	Berufliche Bezüge	Gedanken	Emotionen
...	...	...	...	...
...	...	...	...	...
...	...	...	...	...

Tabelle 1: Dimensionen individueller selbstreflexiver Prozesse zur Förderung der Selbstwahrnehmung durch akzeptierendes Selbstverstehen (erweiterte Darstellung angelehnt an Frommer 2024, 35)

Das Annähern an die Benennung von Gedanken und damit zusammenhängenden Gefühlen sollte stets unter Beachtung von Freiwilligkeit und Rücksichtnahme auf Distanzierungswünsche erfolgen (vgl. Frommer 2024, 34). Wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen eines solchen Lern- und Reflexionsprozess sind zum einen eine erlernbare personenzentrierte Haltung und Einstellungsqualität der Lehrperson, zum anderen ein Bildungsangebot, das auf kognitiver, emotionaler und sozialer Ebene erfahrbar ist. Lehrpersonen oder Führungspersonen sind hier nicht nur Wissensvermittler, sondern zugleich Beziehungs- und Prozessgestalter, die ein vertrauensvolles Klima schaffen (vgl. Kunze-Pletat 2019, 2).

Joachim Bauer (2020b) beschreibt dabei aus neurodidaktischer Perspektive für asymmetrische Beziehungssituationen – etwa zwischen Lehrpersonen und Lernenden oder zwischen Führungspersonen und Mitarbeitenden – drei zentrale Komponenten: „*Sehen und Gesehen-Werden*“ im Sinne einer Spiegelung, „*Perspektivwechsel und Verstehen*“ im Sinne des hier zugrunde liegenden Empathieverständnisses sowie „*Führung*“ im Sinne von Orientierung (vgl. ebd., 154). Orientierung bietet dabei die Kongruenz als klares, aber zugleich empathisches Gegenüber. Kongruenz hängt nur bedingt von Wissen ab. Sie zeigt sich auch oder gerade dann, wenn eine Person in Einklang mit ihrem Selbstbild anerkennt, etwas (noch) nicht zu wissen. Das bedeutet nicht, dass Lehrpersonen in jeder Hinsicht offen und angreifbar sein müssen, sondern vielmehr, dass sie präsent sind und Bildungsteilnehmenden auf Augenhöhe begegnen (vgl. ebd., 155). Die Orientierungsleistungen von Lehr- und Führungspersonen bestehen nicht darin, Komplexität durch Vereindeutigungen aufzulösen, sondern vielmehr darin, trotz Mehrdeutigkeiten und unterschiedlichen Perspektiven Orientierung zu ermöglichen und Lernende oder Mitarbeitende bei der Entwicklung entsprechender Urteilskompetenzen zu unterstützen.

Empathisch-selbstreflexive Professionalität: Resonanz als Orientierungsrahmen

Das von Bauer beschriebene Zusammenspiel von Wahrnehmung, Empathie und Orientierung findet bei Hartmut Rosa (2018) seine soziologische Entsprechung in der Idee der *Resonanz*. Unter Resonanz versteht er eine „Antwortbeziehung“, die sich vom bloßen Echo unterscheidet. Resonanz entsteht im Zusammenspiel äußerer Einflüsse – etwa Wissen, Eindrücke oder Haltungen, die als fremde Stimme hörbar werden – mit dem inneren emotionalen Erleben von Selbstwirksamkeit, das sich im Sprechen mit der eigenen Stimme ausdrückt. Sie zeigt sich,

wenn eine Lehrperson auf die Interessen der Lernenden eingeht, sodass diese sich im Unterricht wiederfinden und zugleich für neue Inhalte offen sind. Der transformative Effekt von Resonanz geht über reine Wissensaneignung hinaus und erfordert doppelte Offenheit: einerseits für neue Perspektiven und Wissensbestände, andererseits für persönliche Veränderung. Resonanz kann daher nicht erzwungen werden. Sie entsteht durch die Möglichkeit, sich aktiv und willentlich in den Lernprozess einzubringen (vgl. ebd., 279ff.).

Während emotionalisierte Reaktionen die Wahrnehmung verzerren und sachliche Auseinandersetzungen erschweren können, stärkt das Einordnen und Reflektieren von Gefühlen die Selbstwahrnehmung und eröffnet Raum für Perspektivwechsel. Es geht dabei nicht darum, Gefühle und damit verbundene Gedanken um ihrer selbst willen auszudrücken, sondern durch Abgleich reflektierte Schlussfolgerungen sowie kommunikative Rationalität (siehe 5.3) zu fördern, um beispielsweise zu einer gut überlegten, professionellen Entscheidung oder Handlung zu gelangen (vgl. Frommer 2024, 32ff.). Das empathisch-selbstreflexive Modell (Abbildung 1) basiert auf dem Verständnis reflexiver Professionalität, die theoretisches Wissen mit praktischen Fähigkeiten verbindet. Professionelles Handeln bedeutet nicht nur auf Fachwissen zurückzugreifen, sondern auch analytisch zu denken, Prozesse zu steuern und sich selbst zu reflektieren (vgl. Dewe & Otto 2011, 1144). Dies ist ein entscheidender Aspekt insbesondere in beruflichen Kontexten von Staatsbediensteten (vgl. Jahn & Frommer 2024), da diese gefordert sind, ihr Handeln an den spezifischen Anforderungen der jeweiligen Situation auszurichten (vgl. Dewe 2009, 53). Eine ausgewogene Verbindung von kognitiver Reflexion und emotionalem Bewusstsein fördert umsichtige Entscheidungen und angemessene Reaktionen. Gefühle wirken dabei als Relevanzfilter für kognitive Prozesse, indem sie Bedeutung, Motivation und Vertrauen beeinflussen (vgl. Petri 2018, 43f.; Frommer 2024, 26). Das bewusste Wahrnehmen und Benennen von Gefühlen kann dazu beitragen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und, wenn eine Notwendigkeit erkannt wird, zu verändern (vgl. Kuhbander & Frenzel 2019, 187ff.; Horney 2017, 187ff.).

So kann ein personenzentriertes Lernsetting, das durch Akzeptanz gegenüber oftmals handlungsleitenden Verunsicherungen und Ängsten hinsichtlich Pluralität und Ambivalenzen gekennzeichnet ist, maßgeblich dazu beitragen, eine tolerante Haltung hinsichtlich Ambivalenzen gegenüber sich selbst, anderen und den Lehrinhalten zu entwickeln. Ein differenzierter Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht es dann, verschiedene Standpunkte wahrzunehmen und anzuerkennen, ohne in Gleichgültigkeit oder Positionslosigkeit gegenüber Antisemitismus und anderen antidemokratischen und menschenfeindlichen Tendenzen zu verfallen. Nicht adressierte Verunsicherungen angesichts gesellschaftlicher Pluralität und komplexer Problemlagen können hingegen dazu führen, dass einfache Erklärungen bevorzugt

werden, die Komplexität reduzieren und Widersprüche vermeiden. Daher ist es wichtig, gesellschaftliche Spannungen nicht durch simplifizierende Erklärungsansätze zu glätten, sondern eine reflektierte Auseinandersetzung mit Ambivalenzen zu ermöglichen. Erst die bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Unsicherheiten schafft die Grundlage für differenziertes Verstehen, das professionelle Distanz wahrt und zugleich Offenheit für verschiedene Sichtweisen fördert (vgl. Frenzel & Przyborski 1994, 79f.).

Lebensweltliche Bezüge oder Ausgangspunkte bei der Auseinandersetzung mit Antisemitismus müssen diesen nicht immer ausdrücklich benennen, sondern können *nicht-direktiv*, also unterstützend und ohne eindeutige Lösungen vorzugeben (vgl. Frommer 2024, 37), etwa über Lebens- und Entwicklungsfragen wie der Frage nach Zugehörigkeit, Individualität, Systemerfahrungen oder visionären Gesellschaftsbewegungen angeregt werden und so indirekt zur Antisemitismusprävention beitragen (vgl. Arolsen Archives 2022). Anzumerken ist gleichzeitig, dass eine vollständige Immunisierung gegen die wirkmächtigen Funktionsweisen des Antisemitismus nicht hergestellt werden kann. Ein solches ergebnisoffenes Lernangebot kann abgelehnt werden, bietet jedoch gerade dadurch die Chance zu einer eigenständigen selbstreflexiven Auseinandersetzung (vgl. Müller 2020, 214ff.).

Resilienz- und Schutzfaktoren als Kompetenzziele empathisch-selbstreflexiver Prozesse

Letztlich kann eine verwirklichte empathisch-selbstreflexiv angelegte Didaktik wesentlich dazu beitragen, *Resilienz und Schutzfaktoren* zu stärken, indem sie die Abstimmung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu einer Thematik fördert und damit sowohl empathisches Verstehen als auch Kongruenz ermöglicht. Das von Maike Rönnau-Böse und Klaus Fröhlich-Gildhoff (2024) beschriebene Resilienz-Kontinuum steht im Einklang mit dem personenzentrierten Ansatz und umfasst sechs durch Stärkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung erlernbare Fähigkeiten: Selbstregulation im Umgang mit Emotionen, soziale Kompetenz (Einfühlungsvermögen und Kommunikationsfähigkeit), realistische Wahrnehmung von Sachverhalten, Umgang mit Stressfaktoren, Problemlösungskompetenz sowie darauf bezogene Selbstwirksamkeit als Zutrauen in die eigene Kompetenz und die Überzeugung, auch in schwierigen Situationen durch eigenes Handeln Ziele zu erreichen (vgl. ebd., 23f.). Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit verfügen über eine ausgeprägte Kongruenz zwischen ihrer Motivation und ihren Zielen, was ihre Fähigkeit erhöht, diese Ziele zu erreichen (vgl. Bauer 2020a, 104). Diese Resilienz- und Schutzfaktoren können zugleich zentrale Bezugspunkte für Evaluations- und Bildungsforschung darstellen, da sich über ihre Entwicklung und Stärkung sowohl kognitive Lernfortschritte als auch die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Bildungskonzepts empirisch erfassen lassen.

Im Sinne der nicht-direktiven, personenzentrierten Haltung bedeutet dies, Lern- und Reflexionsprozesse so zu begleiten, dass sie einerseits durch fundiertes Wissen und die personenzentrierte Grundhaltung Orientierung bieten und andererseits keine fertigen Lösungen vorgeben, sondern individuelle Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten stärken. Selbstwirksamkeit ist besonders relevant im Argumentieren (siehe 5.3) gegen Antisemitismus, da eine reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Denkmustern und Emotionen eine entscheidende Grundlage für wirksames Handeln bildet.

4. EMOTIONSREFLEXION MIT FOCUSING: EIN EMPATHISCH-SELBST-REFLEXIVER ZUGANG

Ein Ansatzpunkt für die erlebensbezogene Stärkung der Selbstwahrnehmung durch akzeptierendes Selbstverstehen stellt das von Eugene Gendlin (2011 [1978]) entwickelte *Focusing* dar¹¹. Es handelt sich um einen mehrstufigen, anleitbaren Prozess, der themen- und situationsbezogen eingesetzt werden kann und die Fähigkeit zur inneren Selbstreflexion gezielt unterstützt. Ziel ist die Versprachlichung und Symbolisierung innerer Prozesse – von Vorstellungen, Handlungen und insbesondere körperlich-emotionalen Empfindungen – als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Gendlin beschreibt *Focusing* Ende der 1970er Jahre als „eine Methode für eine Zeit des Umbruchs“ und als „Technik wie geschaffen für unsere turbulente Zeit, in der so viele Normen und alte Rollen ihre Gültigkeit verlieren“ (ebd., 16). In diesem Verständnis spielen Emotionen eine zentrale Rolle im Prozess der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion. Ihre bewusste Wahrnehmung und sprachliche Fassung sind nicht nur für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam, sondern auch für das soziale Miteinander, da Emotionen über Mimik, Gestik, Sprache und Symbole vermittelt werden und damit für andere erfahrbar werden (vgl. Petri 2018, 53).

Der Begriff *Emotion* leitet sich vom lateinischen *emovere* ab und bedeutet „heraus bewegen, in Bewegung setzen, in einen erregten Zustand versetzen“ (Rothermund & Eder 2011, 165). Emotionen gehören neben Wahrnehmung, Denken und Erinnerung zu den grundlegenden Erlebenszuständen des Menschen. Sie sind mit körperlichen Empfindungen wie Verspannung, Wärme- oder Kältegefühlen, Druckempfindungen oder Veränderungen der Atmung verbunden (vgl. Roth 2021, 86). Die individuelle Bewertung eines Reizes bestimmt, welche Emotion ausgelöst wird – sei es durch ein Ereignis, ein Objekt oder eine andere Person. Dabei lassen sich Emotionen nicht immer eindeutig sprachlich fassen. Während Begriffe wie „wütend“ klar auf Emotionen verweisen, sind andere wie „angespannt“ mehrdeutig. Emotionen sind von Zuständen wie

¹¹ Als Methode bietet *Focusing* konkrete Schritte; konzeptionell ist es zugleich ein eigenständiger Ansatz.

Kognition, Körperempfindung und Motivation abzugrenzen, stehen jedoch in wechselseitiger Beziehung zu ihnen. Während kognitive und körperliche Zustände den Ausdruck einer Emotion darstellen, liefern motivationale Zustände eine Erklärung für das daraus resultierende Verhalten (vgl. Schmidt-Atzert 1996, 24).

Durch gezielte Übungen kann die bewusste Wahrnehmung und Differenzierung emotional-körperlicher Empfindungen geschult werden (vgl. Behr et al. 2017, 12). Diese Fähigkeit bildet die Grundlage für eine vertiefte Selbstreflexion und ein besseres Verständnis der eigenen Reaktionen. Das emotionale Erleben ist damit nicht nur ein Ausdruck innerer Zustände, sondern besitzt – durch seine enge Verbindung zu Bewertung, Motivation und Sinnbildung – einen eigenständigen erkenntnistheoretischen (epistemischen) Wert (vgl. Frommer 2024, 34; Roth 2021, 74). Monika Schwarz-Friesel (2013) arbeitet die Unterscheidung zwischen Emotionen und Gefühlen insofern heraus, dass Emotionen im Gegensatz zu Gefühlen unbewusst sind, während Gefühle – ähnlich wie Gedanken – bewusst wahrgenommen und reflektiert werden können. Gefühle sind somit nicht irrational, da sie aufgrund ihrer Zugänglichkeit durch Reflexionsprozesse überprüft werden können, indem beispielsweise danach gefragt werden kann, welche Erfahrungen oder Gedanken ihnen zugrunde liegen oder ob sie der jeweiligen Situation angemessen sind (vgl. ebd., 102).

Auch Gendlin (2011 [1978]) stellte im psychotherapeutischen Kontext fest, dass Menschen, die ihr körperliches Erleben in Reflexionsprozesse einbezogen, tiefgreifendere Entwicklungsschritte vollziehen konnten als jene, die sich bloß abstrakt äußerten. Er entwickelte die Methode des *Focusing* daher über den therapeutischen Rahmen hinaus für die alltägliche Anwendung. Seiner Auffassung nach ist *Focusing* grundsätzlich von jeder Person erlernbar – allerdings brauche es unterschiedlich viel Zeit und „geduldiges Experimentieren und In-sich-Hineinhorchen“ (vgl. ebd., 29). Dabei geht es weder um eine (schmerzhaft) Konfrontation mit Gefühlen noch ist damit eine Meditation oder eine Art „Traumreise“ gemeint. In angeleiteten *Focusing*-Prozessen ist entscheidend, dass die begleitende Person den inneren Suchprozess nicht behindert, sondern unterstützend Raum bietet. Die eigentliche Veränderung liegt jedoch in der Person selbst (vgl. ebd., 29). *Focusing* gründet auf der personenzentrierten Theorie Rogers (1961) und setzt bei der begleitenden Person eine Haltung bedingungsfreier Wertschätzung voraus. Methodisch strukturierte Lernsettings können diesen Prozess unterstützen, doch bleibt Selbstveränderung letztlich ein personales Geschehen, das nicht erzeugt, sondern lediglich ermöglicht werden kann (vgl. Kunze-Pletat 2019, 6).

Das von Gendlin (2011 [1978]) gemeinte körperliche Erleben, das er als *Felt Sense* bezeichnet, ist keine einzelne Emotion oder bloße Körperempfindung, sondern ein komplexes, situationsbezogenes Geschehen, das emotionale und kognitive Anteile beinhaltet. Dieser *Felt Sense* ist

nicht statisch, sondern verändert sich, sobald wir uns darauf beziehen. Diese Fähigkeit versteht Gendlin als grundlegende Möglichkeit zur Veränderung. Ziel ist das Finden eines stimmigen Ausdrucks (beispielsweise in Form eines (bildlichen) Begriffs), der mit dem *Felt Sense* resoniert. Diese Resonanz kann klärend, entlastend oder transformativ wirken (vgl. ebd., 38f.).

Beispiel: Vor- und Nachbereitung von Begegnungsformaten für Polizeistudierende

Zur Illustration der direkten Umsetzung wird ein Beispiel vorgestellt. Hintergrund sind Befunde zu Wahrnehmungslücken: Qualitativ erhobene Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass Polizist*innen – ebenso wie andere Berufsgruppen staatlicher Institutionen – häufig eine reduktionistische Wahrnehmung des jüdischen Lebens und des Antisemitismus aufweisen (Grimm et al. 2024). An die Befunde anschließend wurde ein methodisch strukturierter Ansatz unter Einbezug von *Focusing* in einer Lehrveranstaltung mit Polizeistudierenden implementiert, um dessen Wirksamkeit hinsichtlich der Wahrnehmung von jüdischem Leben und Antisemitismus zu untersuchen. Die Lehrveranstaltung beinhaltete eine Exkursion zu einer jüdischen Gemeinde sowie zu einer Objektschutzwache und integrierte *Focusing* als Element der Vor- und Nachbereitung.

Zu Beginn wurden die Studierenden mithilfe einer Focusing-Übung eingeladen, ihre Assoziationen zu jüdischem Leben wahrzunehmen, zu verbalisieren und in Beziehung zu eigenen Wissensbeständen, Gedanken und Emotionen zu setzen (siehe 3.3). Anhand der in der Nachbereitung dokumentierten Aussagen der etwa 30 Studierenden lässt sich schließen, dass diese Form der Förderung von Selbstwahrnehmung und das Innehalten im Kontakt mit dem eigenen Erleben die Offenheit gegenüber Ambivalenzen und die Wahrnehmung von Komplexität fördern. Zugleich ließ sich ein Zuwachs an empathischem und wissensbasiertem Verständnis gegenüber jüdischen Perspektiven beobachten. Mehrere Studierende äußerten, dass ihnen die *Focusing*-Übung geholfen habe, eigene Reaktionen besser nachzuvollziehen und den Reflexionsprozess bewusster zu gestalten. Dadurch erhöhte sich die Nachvollziehbarkeit und Transparenz des eigenen Erlebens, was wiederum die Selbstreflexion sowie das Verständnis für die Vielschichtigkeit jüdischer Lebensrealitäten und die Bedeutung polizeilicher Aufgaben im Kontext des Objektschutzes vertiefte. Insgesamt erwies sich *Focusing* somit als unterstützendes Verfahren, um kognitive, emotionale und reflexive Lernprozesse miteinander zu verbinden und Begegnungen mit jüdischem Leben vertiefend vorzubereiten und nachzubereiten (vgl. Frommer 2024, 36).

Gerade im Kontext antisemitismuskritischer Bildung kann *Focusing* eine wertvolle Ergänzung darstellen (vgl. ebd., 36), da Antisemitismus kulturell tradiert ist (vgl. Volkov 2000; Salzborn 2012) und mit affektiven Reaktionsmustern verbunden ist und eine Befassung damit sich etwa in diffusen Spannungen, Irritationen oder unreflektierten Ablehnungen äußern kann (siehe 2).

Focusing kann dabei unterstützen, im Körper implizit mitgetragenes Wissen, noch nicht sprachlich gefasste Bedeutungen sowie organismisch nur schwer fassbaren Empfindungen ernst zu nehmen, zu benennen und in einen Reflexionsprozess zu überführen. Damit kann dieser Ansatz empathisch-selbstreflexive Bildungsprozesse unterstützen, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch emotionsreflexiv Selbstklärung, Urteilsbildung und die Fähigkeit fördern, mit gesellschaftlich wirksamen Deutungsmustern verantwortungsvoll umzugehen (vgl. Frommer 2024, 36).

5. EMPATHISCH-SELBSTREFLEXIVE PROFESSIONALITÄT: RATIONALITÄT UND EMOTIONEN IM INSTITUTIONELLEN UMGANG MIT ANTISEMITISMUS

5.1 Abgrenzung empathisch-selbstreflexiver Professionalität von anderen Konzepten der Emotionsarbeit

Aus soziologischer Perspektive können Emotionen im Verhalten von Individuen und der Interaktion innerhalb einer von Kultur und Symbolen geleiteten Sozialstruktur verortet werden. Demnach besteht Kultur aus Symbolsystemen, mit denen Menschen ihr Verhalten und ihre Gefühle im sozialen Miteinander steuern. Dazu gehören unter anderem Regeln und Vorstellungen darüber, wie man in bestimmten Situationen fühlen und reagieren sollte – diese prägen sowohl das Zusammenleben als auch das Denken der Einzelnen (vgl. Stets & Turner 2010, 32f.). Emotionen haben entscheidende Funktionen in sozialen Interaktionen, ob privat, beruflich oder in Bildungskontexten. Sie können Einfluss auf den Erhalt sozialer Beziehungen haben und darüber wie diese strukturiert und geformt sind (vgl. Fischer & Manstead 2010, 446). Emotionen unterliegen demzufolge einer ständigen gesellschaftlichen Wertung und werden als positiv oder negativ eingeordnet, als entweder angemessen oder unangemessen. Aus diesem Grund bedürfen sie oftmals einer Rechtfertigung („Warum fühlst du dich niedergeschlagen?“) (vgl. Hochschild 1990, 73ff.).

Im Zuge der Postmoderne zählen Emotionen und ihr Management zu wichtigen Faktoren für beruflichen Erfolg (vgl. Hardt 1999, 91). Ratgeberliteratur mit Richtlinien und Konzepten für ein erfolgreiches Emotionsmanagement, etwa im Umfeld populärer Debatten über das Konzept der Emotionalen Intelligenz, hat zunehmend öffentliche Aufmerksamkeit erhalten, wird innerhalb der Wissenschaft jedoch teils kritisch diskutiert (vgl. Sieben 2001, 137). Im Vordergrund steht dabei häufig ein effizienzorientierter, funktionalistischer Umgang mit Emotionen. Emotionen werden dabei als Informationsquelle gesehen, die erkannt, (neu)bewertet, reguliert und genutzt werden können (vgl. Goleman 1997).

Eva Illouz (2024) beschreibt, dass in einer zunehmend psychologisierten Kultur die Erforschung und Überwachung eigener Gefühle ins Zentrum von Selbstbeschreibungen und Beziehungspraktiken rückt. Damit verbundene emotionale Selbsterkenntnis orientiert sich weniger an Persönlichkeitsbildung und moralischen Werten, sondern stärker an persönlichen Zielen und Lebensentwürfen. Emotionen fungieren dabei immer stärker als Linse, durch die Menschen sich selbst und ihre soziale Umwelt deuten, sodass sie zu einem zentralen Bezugspunkt ihrer Wirklichkeitswahrnehmung werden. Interaktionen werden zu Abfolgen emotionaler Austauschprozesse, in denen Empfindungen verhandelt, bestätigt oder zurückgewiesen werden. Auf diese Weise erhalten Emotionen den Status eines scheinbar festen Fundaments der Realität, an dem festgehalten, um das gestritten und das gegenüber anderen verteidigt wird. So werden sie zur umkämpften Realität der Individuen, die danach streben, ihre Gefühlswelt zu gestalten und zu kontrollieren und gerade darüber in Konflikte mit anderen geraten. Emotionen gewinnen dadurch den Status einer neuen Objektivität sozialer Wirklichkeit, indem sie beispielsweise nicht nur durch ihr Ansteckungspotenzial (etwa bei Empörungskreisläufen in sozialen Medien), sondern auch durch die Art ihrer Formung und Kanalisierung institutionalisiert werden (vgl. ebd., 26f.).

Bereits in früheren Arbeiten kritisiert Illouz (2009) die Ausprägungen einer therapeutisch-psychologisierten Gefühlskultur, in denen Emotionen instrumentell rationalisiert und sozial selektiv wirksam werden; sie spricht von einer „neuen Achse der sozialen Klassifikation“ und weist auf die Widersprüchlichkeit hin, dass neben sozialen Kompetenzen auch Inkompetenzen entstehen (vgl. ebd., 338ff.). Sie argumentiert, dass ökonomische Rationalitäten echte Beziehungen überformen und emotionales Kapital abschöpfen (ebd., 111) und warnt vor Überreflexion und Instrumentalisierung, die die spontane, kulturell kodierte Dynamik des Miteinanders unterbrechen können. Dabei führt sie das Beispiel eines Pianisten an, der eine schwierige Sonate auf Grundlage perfekt internalisierter Bewegungen spielt und nicht durch das ständige Reflektieren und Abwägen alternativer Spielweisen (vgl. ebd., 344ff.).

Arlie Hochschild (1990), sieht das organisationsseitig auf Effizienz ausgerichtete Managen von Emotionen ebenfalls kritisch, weil es in die Signalfunktion von Emotionen eingreift: Menschen hören nicht mehr auf ihre Emotionen, um sich selbst zu verorten oder etwas über die eigene Reaktion auf ein Ereignis zu erfahren. Demnach geht es oftmals mehr darum sich die Frage zu stellen, welches Gefühl man haben sollte als darum, wie man sich tatsächlich fühlt (vgl. ebd., 45ff.). Während Illouz (2009) eher die kulturelle Tendenz zur Überreflexion problematisiert, kritisiert Hochschild den institutionellen Druck zur Emotionsarbeit. Hochschild (1990) sieht Emotionsarbeit nicht per se als Ausbeutung, sondern problematisiert den institutionellen Umgang mit Mitarbeitenden, insbesondere dort, wo ihnen keine geeigneten Mittel und

Bewältigungsstrategien bereitgestellt oder vermittelt werden, um mit den emotionalen Herausforderungen und Anforderungen ihres Berufs klarzukommen. Wie sonst könnten beispielsweise Psychotherapeut*innen während der Arbeit ihre persönlichen Emotionen bewusst zurückstellen und ihren Klient*innen dennoch überzeugend Verständnis vermitteln, wenn nicht durch geeignete Wege des Umgangs mit diesen Emotionen (vgl. ebd., 35). In ähnlicher, wenn auch nicht identischer Weise, sind Lehr- und Polizeikräfte in bestimmten Situationen mit vergleichbaren beruflichen Anforderungen konfrontiert.

Die soziologischen Perspektiven von Illouz und Hochschild richten sich auf die problematischen Folgen eines funktionalisierten oder übermäßig reflektierten Umgangs mit Emotionen, wenn es darum geht diese zu „managen“. Demgegenüber stellt ein Verständnis *empathisch-selbstreflexiver Professionalität* eine alternative Herangehensweise dar, die auf Selbstbestimmung und der unmittelbaren, nicht bewertenden Wahrnehmung emotionaler Erfahrungen basiert (vgl. Frommer 2024). Dieses Verständnis knüpft an Rogers (2009 [1959]) humanistische Theorie der voll entwickelten Persönlichkeit an. Im Gegensatz zu Konzepten, die schematisch die emotionale Anpassung und Funktionalität in den Vordergrund stellen, betont Rogers zwar ebenfalls die reflexive Symbolisierung des Erlebens und von Emotionen – jedoch auf Grundlage integrativer Einbettung und im Einklang mit einem sich kontinuierlich entwickelnden Selbst als „eine fließende Gestalt, die sich im Prozess der Assimilation neuer Erfahrungen verändert“ (ebd., 71). Dabei geht es weder um Emotionalisierung, noch um Effizienzsteigerung und Selbstoptimierung, sondern vielmehr um eine auf Tiefenverständnis ausgerichtete Haltung, die Selbstverantwortlichkeit und persönliche Kongruenz, also die Übereinstimmung zwischen dem inneren Erleben einer Person und ihrem äußeren Ausdruck, fördert (vgl. ebd., 38).

Entsprechend geht es bei empathisch-selbstreflexiver Professionalität nicht darum, eigene oder fremde Emotionen zu analysieren oder zu bewerten, sondern darum, in geeigneten Lernumgebungen und auf Grundlage fundierten Wissens die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu fördern. Ziel der Reflexion ist dabei nicht, zu verunsichern, sondern die Fähigkeit zu stärken, im Umgang mit Mehrdeutigkeiten urteilsfähig zu werden (vgl. Frommer 2024, 32ff.) – also selbst zur urteilsfähigen Instanz zu werden. Je weniger subjektive Erfahrungsaspekte durch vorschnelle Bewertung und Beurteilung verzerrt wahrgenommen werden, desto mehr sind Personen in der Lage, ihre Bedürfnisse klar zu erkennen und konstruktiv in Bezug auf andere zu kommunizieren (vgl. Rogers 2012 [1980], 98f.). Während das Konzept der Emotionalen Intelligenz Selbst- und Leistungsoptimierung betont, Emotionen als Informationsquellen für Denken und Handeln versteht und sie über Emotionsregulation (etwa durch Neubewertung) zu steuern sucht (vgl. Goleman & Cherniss 2025; Salovey et al. 2010, 533ff.), begreift der humanistische Ansatz nach Rogers Emotionen primär als authentischen Ausdruck innerer Erfahrung. Diese

sollen in einem akzeptierenden, nicht-wertenden Raum bewusst erfahrbar und integriert werden (vgl. Rogers 2012 [1980], 97). Im oben dargestellten Bild des Pianisten gesprochen: Er könnte die einst verinnerlichte, aber für ihn nicht mehr stimmige Interpretation einer Sonate freiwillig hinterfragen, alternative Ausdrucksweisen erproben und schließlich mit einem erneuerten Selbstverständnis zur Musik zurückfinden.

Ähnlich kann so auch im Kontext antisemitismuskritischer Bildungsarbeit Selbstreflexion bedeuten, Deutungsmuster und unbewusste emotionale Reaktionen zu hinterfragen. Im Sinne eines empathisch-selbstreflexiven Ansatzes wird dabei nicht nur die bewusste Auseinandersetzung mit kognitiven Inhalten angestrebt, sondern ebenso das achtsame Wahrnehmen der eigenen emotional-leiblichen Resonanzen. Gerade im Umgang mit Antisemitismus – der häufig von Irritation, Abwehr oder Schuldgefühlen begleitet ist – kann ein solcher reflexiver Prozess dazu beitragen, diese Empfindungen wahrzunehmen, ohne sie vorschnell zu bewerten oder abzuwehren. Dadurch wird es möglich, eigene innere Bewegungen als Teil gesellschaftlich gelernter Bedeutungszuschreibungen zu erkennen und ein differenzierteres Verständnis, etwa für diverse jüdische Perspektiven, zu entwickeln. In diesem Sinne fördert Selbstreflexion nicht die Selbstzentrierung, sondern erweitert die Fähigkeit, die eigene Position im sozialen Gefüge kritisch wahrzunehmen und Verantwortung für das eigene Wahrnehmen, Denken und Handeln zu übernehmen (vgl. Frommer 2024, 21 ff.).

Die Frage nach Authentizität und Ausdruck stellt sich nicht nur im persönlichen Erleben, sondern ebenso im Rahmen professioneller Rollen (vgl. Frommer 2024), die durch komplexe gesellschaftliche Erwartungen sowie organisationale Strukturen und Normen geprägt sind (vgl. Dahrendorf 1965, 40). Berufsrollen lassen sich aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven fassen. In einigen soziologischen Theorien werden sie als soziale Darstellung begriffen. Dies zeigt sich zum einen in der Beschreibung als strategisches Eindrucksmanagement, also als bewusstes oder routiniertes Steuern von Eindrücken in Interaktion im Hinblick auf die Erwartungen anderer und die eigene Rollenkohärenz (vgl. Goffman 2019 [1959]). Zum anderen kann sie weniger als Rolle, sondern mehr als kapitalorientierte Praxis im sozialen Feld beschrieben werden, das heißt zum Beispiel als Investition in ökonomisches, symbolisches, soziales und kulturelles (vgl. Bourdieu 1984, 194f.) sowie emotionales Kapital zur Positionsverbesserung (vgl. Illouz 2024, 26).

Im personenzentrierten Ansatz (vgl. Rogers 2009 [1959]) sowie in seiner Rezeption für professionelle Kontexte (vgl. Frommer 2024) steht hingegen nicht die Optimierung des Eindrucks im Vordergrund, sondern die Authentizität und damit die Qualität kommunikativer Rationalität (siehe 5.3) und professionellen Handelns. Dabei bedeutet Authentizität keineswegs naive Selbstoffenbarung, sondern eine bewusste, verantwortliche Kongruenz, die berufliche

Anforderungen mit persönlicher Stimmigkeit verbindet. Dadurch wird Leistung nicht relativiert, sondern in ihrer relationalen Dimension anerkannt. Darüber hinaus steht dieses Verständnis im Kontrast zu Max Webers (1976) Idealtypus des Beamten, der diesen als mechanisch und frei von Persönlichem vollständig den sachlichen Amtspflichten untergeordnet beschreibt. In diesem Verständnis werden Emotionen nicht berücksichtigt und finden daher in der professionellen Rolle keinen Raum (siehe 5.3) (vgl. ebd., 126). Damit wird deutlich, dass die Berufsrolle – je nach theoretischer Perspektive – entweder als formale Funktion, als strategisches Ein-drucksmanagement oder als authentische Beziehungsgestaltung gefasst werden kann. In der Praxis stehen diese Ebenen jedoch nicht nebeneinander, sondern greifen ineinander und entfalten ihre Wirkung in wechselseitiger Abhängigkeit.

5.2 Rationalität, Komplexitätsreduktion und institutioneller Umgang mit Antisemitismus

Trotz der unterschiedlichen Auffassungen von Rationalität in den Sozialwissenschaften – und einer allgemeinen Skepsis gegenüber dem Begriff selbst – bleibt eine grundlegende Annahme bestehen: Menschen sind in der Lage, durch Abstraktion und logisches Denken bedeutungs-volle Zusammenhänge zu erkennen, diese auf ihre eigenen Motive und Ziele zu beziehen, ihre Umwelt zu verstehen und daraus konkrete, sinnvolle Handlungsoptionen für die Praxis abzu-leiten. Rationalität kann dabei bei Personen unterschiedlich stark ausgeprägt sein, abhängig davon wie bewusst sich diese ihrer Absichten sind, nach welcher Logik sie ihre Absicht ordnen und wie sie die Welt wahrnehmen und deuten (vgl. Maurer 2011, 18ff.).

Aus systemtheoretischer Perspektive verschiebt sich der Blick vom Individuum auf die Kom-munikation, durch die soziale Systeme entstehen und sich erhalten. Niklas Luhmann (1984) beschreibt Rationalität als funktionale Ordnung innerhalb sozialer Systeme, die auf der Stabi-lisierung kommunikativer Erwartungen beruht. Von Rationalität kann in diesem Sinne gespro-chen werden, wenn Differenzen selbstreflexiv in den Blick genommen werden (vgl. ebd., 649). Er versteht *Rationalität* als eine strukturelle Kopplung von Selbstreferenz – dem Bezug auf die eigenen Systemlogiken – und Fremdreferenz – dem Bezug auf Umwelt und Kontextbedingun-gen. Damit ist Rationalität nicht bloß ein inneres Steuerungsprinzip, sondern eine Ordnung, die auf der *Beobachtung zweiter Ordnung* beruht: Sie entsteht dort, wo ein System nicht nur seine eigenen Perspektivierungs- und Selektionsweisen, sondern auch die Unterscheidungen, mit denen es beobachtet, reflektiert. Somit beruht jede Beschreibung auf einer Unterscheidung, die zugleich etwas sichtbar macht und anderes ausblendet. Rationalität liegt dann darin, diese Begrenztheit mitzudenken (vgl. Luhmann 2000, 126ff.).

Rationalität setzt also voraus, dass beide Bezugnahmen wechselseitig reflektiert und fortlau-fend miteinander verknüpft werden. Dies gilt darüber hinaus auch für das System der

Massenmedien. Zwar koppeln Massenmedien ihre Kommunikation permanent an gesellschaftliche Umweltbezüge, doch geschieht dies in der laufenden Berichterstattung häufig als Erstbeobachtung (Selektion von Ereignissen und Themen). Zugleich organisieren Massenmedien gesellschaftlich wirksame Beobachtung zweiter Ordnung (Beobachtung von Beobachtenden). Die explizite Reflexion der eigenen Selektionslogiken bleibt dabei oft begrenzt (vgl. Luhmann 1996, 24 ff.). Demgegenüber ist Rationalität in Entscheidungssituationen auf Akteur*innenebene selbst mehrdeutig und muss jeweils situativ hergestellt werden. Dies verdeutlicht Uwe Schimank (2022): *Rationale Entscheidungen* sind stets von Mehrdeutigkeiten geprägt – auf einer Sachebene, die Wissen und Informationen umfasst, auf einer Sozialebene, die identitäts- und interessen geleitete Perspektiven einbezieht, sowie auf einer Zeitebene, die für die Verarbeitung und Bewertung relevanter Kriterien entscheidend ist (vgl. ebd., 37).

In institutionellen Kontexten erhält insbesondere ein funktionales Verständnis von Rationalität besondere Bedeutung, da sich hier, im Vergleich zur Individualebene, ein erheblich gesteigerter Grad an Komplexität zeigt. Organisationen müssen mit wechselnden Umweltbedingungen und inneren Irritationen umgehen, die sich unter anderem aus äußeren Erwartungen und der strukturellen Kopplung an die Erwartungen ihrer Mitglieder ergeben können (wobei Individuen als psychische Systeme zur Umwelt sozialer Systeme zählen und über Erwartungen kommunikativ an diese gekoppelt sind). Um diese Komplexität und die damit verbundene Kontingenz zu reduzieren, etablieren sie Entscheidungsmechanismen, die nicht primär einer linearen Zweck- oder Wertrationalität folgen, sondern der Stabilisierung von Kommunikation dienen und daher als Rationalisierung verstanden werden können. Solche Strukturen ermöglichen es, unter Unsicherheit handlungsfähig zu bleiben, indem sie bestimmte Anschlussmöglichkeiten der Kommunikation privilegieren und andere ausschließen. In Situationen sozial induzierter Unsicherheit gilt häufig jenes Verhalten als rational, das darauf ausgerichtet ist, Konfliktrisiken zu minimieren – was sich oftmals in einem Streben nach Anpassung und Konformität äußert (vgl. Schneider 2011, 67ff.).

Bezogen auf die Verbreitung und Reproduktion von Antisemitismus lässt sich dieser Zusammenhang insofern verdeutlichen, als sich solche Rationalisierungen (im Sinne institutioneller Komplexitätsreduktion) in institutionellen Kontexten häufig in Formen moralischer Vereindeutigung zeigen können. Antisemitismus – im Kern als vereinfachtes Weltbild mit projektivem Charakter verstanden (vgl. dazu Rensmann 2022b) – kann in solchen Kontexten besondere Anschlussfähigkeit entfalten, weil eine Tendenz institutioneller Systeme zur Komplexitätsreduktion die Übernahme vermeintlich einfacher Erklärungen und damit die Stabilisierung von Kommunikation begünstigen kann. Unter bestimmten Bedingungen kann dies die Anschlussfähigkeit antisemitischer Deutungen erhöhen, weil sie Ambivalenzen in eindeutige

Zuschreibungen übersetzen und so kommunikative Entlastung anbieten. Da Institutionen dazu neigen, tabuisierte oder konflikthafte Themen zu vermeiden, kann Antisemitismus vermeintlich unsichtbar bleiben, obwohl er real wirkt. Eine institutionelle Fokussierung auf Eigenlogik erschwert die Wahrnehmung ethischer Probleme, solange sie systemintern nicht irritierend wirken beziehungsweise als irritierend empfunden werden (vgl. Luhmann 2000, 51, 471).

Während die klassische Systemtheorie Rationalität in sozialen Systemen beschreibt, analysieren Adorno und Horkheimer (2001 [1944]) ihre Entsprechung auf Individualebene und richten ihren Blick auf die innere Dynamik des psychischen Systems. Sie zeigen am Beispiel des Antisemitismus, was geschieht, wenn die selbstreflexiven Voraussetzungen für Rationalität auf Individualebene scheitern und in Projektion übergehen. Projektion bedeutet hier nicht mehr ein Moment psychischer Verarbeitung, sondern den Zusammenbruch von Selbstreflexion und die Externalisierung eigener Anteile auf ein vorgestelltes Kollektiv. Sie beschreiben dies mit Blick auf antisemitische Vorstellungswelten folgendermaßen:

„[...] da es [das Subjekt] nicht mehr den Gegenstand reflektiert, reflektiert es nicht mehr auf sich und verliert so die Fähigkeit zur Differenz. Anstatt der Stimme des Gewissens hört es Stimmen; anstatt in sich zu gehen, um das Protokoll der eigenen Machtgier aufzunehmen, schreibt es die Protokolle der Weisen von Zion den anderen zu.“ (ebd., 199)¹²

Mit dem Verweis auf „Machtgier“ verdeutlichen sie exemplarisch, wie verdrängte Anteile nicht selbstkritisch reflektiert, sondern in antisemitischer Projektion auf „die Juden“ verschoben werden. Das antisemitische Denken zeigt sich damit als eine Form von Fremdreferenz, in der Selbstreferenz verdrängt beziehungsweise nicht reflexiv verfügbar wird – eine Externalisierung, die die notwendige Wechselwirkung von beidem zerstört.

Das macht deutlich: Während Rationalität die bewusste Reflexion von Differenzen voraussetzt, zeigt sich im antisemitischen Denken deren Verlust – ein Prozess, der in Projektionen mündet. Daraus folgt, dass eine wirksame Auseinandersetzung mit Antisemitismus in institutionellen Kontexten nur dann möglich ist, wenn Rationalität nicht eindimensional als vermeintliche Objektivität verstanden wird, sondern als reflexive Praxis, die subjektives Erleben, soziale Perspektiven und historische Gewaltverhältnisse ernst nimmt. Antisemitismus lässt sich nicht allein durch Faktenwissen oder normativ korrekte Positionierungen bearbeiten. So wichtig fundiertes historisches und gesellschaftliches Wissen ist, es greift für sich genommen zu kurz, wenn Antisemitismus nicht zugleich als historisch gewachsenes, strukturell wirksames und gewaltreproduzierendes Machtverhältnis begriffen, auf der kognitiven wie auch auf der

¹² Mit den „Protokollen der Weisen von Zion“ ist ein im frühen 20. Jahrhundert entstandenes antisemitisches Pamphlet gemeint, das eine angebliche jüdische Weltverschwörung belegen soll (vgl. Benz 2017).

emotionalen Ebene reflektiert und institutionell adressiert wird. Dies gilt umso mehr für Institutionen, deren Entscheidungslogiken häufig auf Stabilität, Konformität und Komplexitätsreduktion ausgerichtet sind und dadurch die Perspektiven Betroffener systematisch marginalisieren können (vgl. dazu Frommer 2024, 30 ff.).

Da soziale Systeme Bewusstsein nicht unmittelbar erfassen können, sondern lediglich anhand der Anschlussfähigkeit von Kommunikation erkennen, ob Irritationen entstehen (vgl. Luhmann 2000, 81), erscheint es sinnvoll, die Dynamiken auf der individuellen Ebene näher zu betrachten – also dort, wo kommunikative und psychische Prozesse unmittelbar ineinandergreifen. Gerade weil Organisationen Irritationen nur als Kommunikation registrieren, kann subjektives Erleben in institutionellen Abläufen unsichtbar bleiben – auch wenn es Interaktionen faktisch prägt. Aus diesem Grund erfordert ein vertieftes Verständnis institutioneller Interaktionen und Machtverhältnisse die Berücksichtigung der individuellen inneren Verarbeitungsstrukturen der Beteiligten. Die von Kriz (2011) entwickelte *personenzentrierte Systemtheorie* trägt diesem Umstand Rechnung, indem sie die subjektive Innenperspektive in ein systemisches Verständnis integriert. Er betont, dass die menschliche Fähigkeit, Komplexität durch Kategorisierung zu reduzieren, zwar für Orientierung unabdingbar ist, unter ungünstigen Interaktionsbedingungen jedoch selbstverstärkende und starre Muster hervorbringen kann. In diese sind alle Akteure zugleich als Täter*innen und Opfer eingebunden, insofern sie an der Aufrechterhaltung jener Dynamiken mitwirken, die sie selbst hervorbringen und von denen sie zugleich erfasst werden (vgl. ebd., 53).

Kriz (2017) weist zudem darauf hin, dass bereits in kleinen institutionellen Zusammenhängen Interaktionen bestehen, die in Bezug auf Problemstellungen nicht nur auf psychischer und interpersoneller, sondern auch auf kultureller und körperlicher Prozessebene wirksam sind. Diese Interaktionen sind durch unterschiedliche Perspektiven der Beteiligten geprägt, die zusammengenommen ein komplexes Gesamtbild ergeben. Wie sich diese verschiedenen Ebenen gegenseitig stabilisieren, zeigt sich exemplarisch an der Diskrepanz zwischen dem inneren, „subjektiven“ Erleben einer von Mobbing betroffenen Person und den sogenannten „objektiven“ Beschreibungen von außen:

„Was er als Zeichen für ›Missachtung‹ und ›Mobbing‹ erlebt, ist für die Kollegen vielleicht ein Zeichen für übergroße ›Empfindlichkeit‹, ›Realitätsverlust‹ oder mangelnde Einsicht in ›Notwendigkeiten‹ des Betriebsablaufes. Für den ›objektiven‹ Beobachter von außen schließlich mag alles ein Zeichen für fehlende ›Kohärenz‹ im Team und mangelnde ›Führungskompetenz‹ des Teamleiters sein. Die verwendete Formulierung ›Zeichen für‹ macht deutlich, dass wir [...] ›Mobbing‹, ›Missachtung‹ etc. gar nicht direkt erfassen können,

sondern unseren Wahrnehmungen bestimmte Bedeutungen zuweisen, die dann als ›Zeichen für‹ etwas stehen.“ (ebd., 15)

Diese Überlegungen sind auch im Umgang mit Antisemitismus zentral. Auch dieser wirkt unabhängig davon, ob er in der gesellschaftlichen beziehungsweise institutionellen Wahrnehmung benannt wird und er kann sich konkret in Formen von Mobbing äußern, etwa durch Ausgrenzung, Feindseligkeit oder subtile Abwertungen. Gerade in solchen Fällen wird Antisemitismus häufig bagatellisiert oder als bloßer „Konflikt“ gedeutet. Entscheidend ist jedoch nicht die Benennung, sondern dass sich in den sozialen Mustern und Erfahrungen der Betroffenen eine reale Wirkung entfaltet (vgl. Chernivsky & Lorenz-Sinai 2024a, 36ff.).

Neben einer tief verankerten, oftmals unbewussten Distanzierung gegenüber jüdischen Perspektiven und Erfahrungen in institutionellen Kontexten kommt hinzu, dass Antisemitismus sich häufig in Form von Umwegkommunikation äußert, geprägt von Andeutungen und codierter Sprache. Dadurch entsteht der Eindruck, Antisemitismus sei abstrakt und schwer greifbar, was seine Normalisierung in Institutionen und Bildungskontexten begünstigt. Seine Bedeutung als strukturelles Macht- und Gewaltverhältnis gerät dabei aus dem Blick, da die psychischen und sozialen Auswirkungen für Jüdinnen und Juden einem gesellschaftlichen Bedürfnis nach Distanzierung und Objektivierung gegenüberstehen. Diese Tendenz, Antisemitismus auf einer abstrakten Ebene zu verhandeln, steht im deutlichen Kontrast zu den konkreten Erfahrungen vieler Jüdinnen und Juden, die antisemitische Haltungen und Handlungen in ihrem unmittelbaren Umfeld antizipieren und real erleben (vgl. Chernivsky et al. 2023, 19).

Die beschriebene Dynamik lässt sich auch im historischen und institutionellen Umgang mit Antisemitismus nachvollziehen. Nach 1945 blieb eine kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus in Deutschland in staatlichen Institutionen und in der breiten Öffentlichkeit weitgehend aus. Antisemitische Einstellungen bestanden trotz wachsender gesellschaftlicher Ächtung fort – häufig in verdeckter Form, etwa als latenter oder sekundärer Antisemitismus (vgl. Bergmann & Erb 1991). Diese Kontinuitäten zeigten sich auch in institutionellen Praktiken: Staatsbedienstete in Schulen, Universitäten, Polizei, Justiz und Verwaltung reagierten auf antisemitische Vorfälle häufig mit Bagatellisierung oder Schweigen. Eine ernsthafte Auseinandersetzung erfolgte meist erst verzögert und zumeist als Reaktion auf öffentlich gewordene Skandale. Dabei wurde die Notwendigkeit institutioneller Lernprozesse systematisch geleugnet, während die Gegenwart zugleich als vermeintlicher Beleg eines bereits abgeschlossenen Lernprozesses herangezogen wurde (vgl. Miller 1990).

„Niemand zuvor konnte man von Medien der BRD soviel über die Beteiligung von Personen, Institutionen und Verbänden der BRD am Nazi-Terror und über die anschließende

Verschleierung dieser Vergangenheit erfahren. Alle diese Informationen bleiben jedoch auf eine seltsame Weise wirkungslos; nicht nur weil die vereinzelten institutionellen Distanzierungen gegenüber einzelnen Personen häufig nur Teil eines ‚Medienspektakels‘ sind, sondern vor allem weil in vielen gesellschaftlichen Institutionen der BRD offenbar eine selbstkritische kollektive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und den Erinnerungen an die Vergangenheit ein Desiderat darstellt. Es müßten ja die autoritären und ideologischen Mechanismen, die das Vergessen kollektiv legitimierten, in kollektiven Erinnerungsprozessen transparent und bewußt gemacht werden; dies würde jedoch zugleich einen Zwang zur Veränderung sozialer und institutioneller Strukturen und zur kritischen Reflexion konventioneller Normen und Konventionen mit sich führen.“ (ebd., 97)

Diese anhaltende Problematik in institutionellen Kontexten (vgl. Steinke 2020; Giesel & Borchert 2024) verschärft sich seit dem 7. Oktober 2023 weiter, da die Ereignisse und die darauf folgenden gesellschaftlichen Reaktionen den öffentlichen und institutionellen Umgang mit Antisemitismus zusätzlich erschweren (vgl. RIAS 2025, 32 f.), wobei sich insbesondere der israelbezogene Antisemitismus als gegenwärtig virulente und gesellschaftlich anschlussfähige Form manifestiert, die – in Abgrenzung, aber auch im Zusammenspiel mit dem sekundären Antisemitismus – als Umwegkommunikation antisemitischer Ressentiments fungiert und dabei unterschiedliche, sonst divergierende Milieus verbindet (vgl. Öztürk & Pickel 2023, 382). Gerade vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit deutlich, den dargestellten Wahrnehmungsdifferenzen wirksam zu begegnen, indem entsprechende Reflexionsprozesse institutionell verankert, also in die Kommunikationsstrukturen des übergeordneten sozialen Systems eingebettet werden. Im Zusammenspiel dieser Ebenen – der individuellen, der kommunikativen und der institutionellen – zeigt sich, dass Rationalität in sozialen Systemen nicht losgelöst von moralischen, emotionalen und historischen Dynamiken verstanden werden kann.

5.3 Empathisch-selbstreflexive Professionalität als Antwort auf institutionellen Antisemitismus: Eine Praxis kommunikativer Rationalität

Eine unzureichende institutionelle Aufarbeitung antisemitischer Kontinuitäten und die organisationsimmanente Neigung zur Komplexitätsreduktion bringt mit sich, dass Antisemitismus nicht nur auf individueller Ebene wirkt, sondern auch scheinbar unbemerkt in institutionelle Strukturen eingebettet sein kann. Orientiert an der Logik der *personenzentrierten Systemtheorie* von Kriz (2017), die die Verschränkung kultureller, interpersoneller, psychischer und körperlicher Prozesse betont, wird deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus auch die affektiven und emotionalen Dynamiken in Institutionen einbeziehen muss, um seine Wirkmacht adäquat erfassen und reflektieren zu können. Jedoch zeigt sich gerade an dieser Stelle

eine Spannung: Staatliche und damit bürokratisch organisierte Institutionen sind eng mit Max Webers (1972) Verständnis von Macht als der Durchsetzung des eigenen Willens auch gegen Widerstreben verbunden sowie mit seinem Konzept der legalen Herrschaft als institutionell legitimierte Form von Macht, einer Ordnung, die auf Regelgebundenheit, Kontrolle und hierarchischem Vollzug beruht (vgl. ebd., 124 ff.). Diese auf dem Prinzip der Unpersönlichkeit basierende Organisationslogik blendet affektive und emotionale Dynamiken tendenziell als Störfaktoren aus. Das damit verbundene Verständnis von Macht, Herrschaft und Organisation prägte über lange Zeit das Selbstverständnis öffentlicher Institutionen (Preisendörfer 2016, 106 ff.; Weber 1972, 124 ff.). Dadurch wird eine hinterfragende und reflexive Auseinandersetzung mit Antisemitismus sowie den damit verbundenen Macht- und Kommunikationsstrukturen oftmals erschwert.

Allerdings verfolgen öffentliche Institutionen, trotz zunehmender Annäherung ihres Personalmanagements an privatwirtschaftliche Logiken, einen erweiterten feststehenden Anspruch. Sie orientieren sich nicht nur an Effizienz, sondern auch am Grundgesetz und den damit verbundenen demokratischen Werten wie Rechenschaftspflicht, Unparteilichkeit und Integrität – normative Maßstäbe, die ihre besondere gesellschaftliche Verantwortung sowie die Notwendigkeit ethischer Legitimation und Werteorientierung unterstreichen (vgl. Knies et al. 2022).

Diese Verpflichtung zeigt sich in jüngster Zeit verstärkt in Stellungnahmen, Verordnungen und Themenpapieren staatlicher Institutionen. So betont die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2024) in ihrer Stellungnahme ‚Demokratiebildung als Auftrag der Schule‘ die Entwicklung demokratischer Haltung, Werteorientierung und Teilhabe-kompetenz als zentrale Aufgabe schulischer Bildung und hebt Lehrkräfte als „Schlüsselakteure“ hervor (vgl. ebd., 12). Ein weiteres Beispiel ist die 2024 aktualisierte Fassung der Polizeidienstvorschrift 100, Ziffer 1.5 ‚Führung und Zusammenarbeit‘ (vgl. BMI 2024), die zuvor-derst auf die demokratische Grundordnung Bezug nimmt und angesichts der *„Dynamik und Komplexität gesellschaftlicher Entwicklungen, verbunden mit zunehmender Unsicherheit und Mehrdeutigkeit“* (ebd., 17) einen besonderen Führungsanspruch formuliert. Auch die Bundesakademie für öffentliche Verwaltung (BAkÖV 2020) betont in ihrer Konzeption ‚Werteorientiertes Verwaltungshandeln – Themenpapier zur Führungskräfteentwicklung‘ die Bedeutung von Demokratiekompetenz, und der Deutsche Richterbund (DRB 2019) weist darauf hin, dass *„die ethische Selbstreflexion [...] für Richterinnen und Richter kein freiwilliges Add-on, sondern Bestandteil professionellen Handelns in einer Demokratie“* ist (ebd., 7).

Da moralische Sozialisation nicht mit ethischer Bildung gleichzusetzen ist, betont Ulrike Wagener (2023) im Kontext berufsethischer Professionalisierung, dass Berufsethik auf selbstverantwortlichem Handeln beruht, das aus entwickelter moralischer Urteilsfähigkeit und einer

aktiv reflektierten berufsethischen Haltung hervorgeht. Ethische Bildung zielt demnach nicht auf die unkritische Übernahme oder gemeinsame Bekräftigung vorgegebener organisationaler Werte, sondern auf die bewusste Auseinandersetzung mit ihnen und deren eigenverantwortliche Einordnung in professionelles Handeln (vgl. ebd., 144f.).

Hannah Arendt (1960) bietet hierfür mit ihrem Machtbegriff eine grundlegend alternative Perspektive. Sie versteht Macht nicht als bloße Durchsetzung von Interessen, sondern als kommunikative Verständigung, die im Zwischenraum gemeinsamen Handelns und Sprechens entsteht – in jenem Zwischenraum der Verständigung, der den öffentlichen Bereich überhaupt erst konstituiert und erhält (vgl. ebd., 194). Damit eröffnet ihr Konzept einen Raum, in dem demokratische Verständigung zentral wird und emotionale Dynamiken als legitimer Teil davon reflektiert werden können.

Jürgen Habermas (1981) greift diese kommunikative Dimension auf und entwickelt sie systematisch weiter im Rahmen seiner Theorie des kommunikativen Handelns. Macht entsteht hier nicht durch Dominanz, sondern durch die Kraft des besseren Arguments und als Ausdruck institutionalisierter Verständigungsprozesse, in denen Geltungsansprüche argumentativ und nicht durch Zwang abgestimmt werden. Legitimität entsteht dort, wo Diskurse unter fairen, inklusiven Bedingungen stattfinden und kommunikative Rationalität institutionell abgesichert ist (vgl. ebd., 128). In diesem Sinne gelten auch Werte und Normen als rational begründbar (vgl. Schneider 2011, 65).

Habermas (1981) knüpft zwar an Webers Konzept der Zweckrationalität an, kritisiert jedoch dessen Vorrang in modernen Gesellschaften. Er unterscheidet zwischen *instrumenteller Rationalität* – ausgerichtet auf Effizienz, Kontrolle und technische Verfügbarkeit – und *kommunikativer Rationalität*, die auf Verständigung zwischen sprach- und handlungsfähigen Subjekten abzielt (vgl. ebd., 137 ff.). So wird Rationalität nicht als einheitlicher Maßstab, sondern als sozialer Verständigungsprozess verstanden, der es Menschen ermöglicht, trotz pluraler Perspektiven gemeinsame Orientierungen zu entwickeln und legitime Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd., 385 ff.). Diese theoretische Verschiebung schafft Raum für ein Verständnis von Macht als geteilte Verantwortung und kollektive Aushandlung.

In der einseitigen Rationalisierung von Weltbildern erkennt Habermas eine potenzielle Gefährdung für demokratische Verständigungsprozesse. Als Antwort darauf entwickelt er einen mehrdimensionalen Rationalitätsbegriff, der nicht nur auf inhaltliche Ziele, sondern auch auf die Verfahren der Verständigung zielt (vgl. Iser & Strecker 2010, 71ff.). Die drei Geltungsansprüche – *Wahrheit* (objektive Welt), *normative Richtigkeit* (soziale Welt) und *Wahrhaftigkeit* (subjektive Welt) – bilden dabei die Grundlage rationaler Einigung (vgl. Habermas 1981, 149).

Übertragen auf die institutionelle Professionalisierung im Kontext der Antisemitismusprävention, bedeutet dies eine Befähigung zur *rationalen Argumentation gegen Antisemitismus*. *Ers-*tens auf Grundlage von Faktenwissen (objektive Welt), *zweitens* auf Grundlage von Norm- und Werteorientierung im Kontext der (Berufs-)Rollenerwartung (soziale Welt) und *drittens* im Hinblick auf eine persönliche Haltung, die im Sinne des empathisch-selbstreflexiven Transfermodells einen eigenen innerlichen Abstimmungs- und Auseinandersetzungsprozess sowohl auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene voraussetzt, sodass ein kongruenter und damit wahrhaftiger Ausdruck entstehen kann (subjektive Welt).

Allerdings lässt sich auch in der Forschung häufig eine instrumentelle Umdeutung zugunsten strategischer Kommunikation beobachten. Ansätze wie Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns – ursprünglich auf Verständigung und gleichberechtigte Teilhabe ausgerichtet – werden zunehmend in Kommunikationsmodelle eingebaut, die vor allem darauf ausgerichtet sind, die Ziele von Organisationen möglichst wirksam zu erreichen. Beispielsweise werden Ideen des Dialogs oder der demokratischen Auseinandersetzung genutzt, um das eigene Handeln als gesellschaftlich verantwortungsvoll darzustellen, ohne jedoch die zugrunde liegende kritische Haltung ernsthaft aufzugreifen (vgl. Thummes 2024, 474f.). Dies bedient insbesondere die „Schauseite“ von Organisationen, also das nach außen gerichtete strategische Impressmanagement (vgl. Kühl 2020, 79). Je besser diese auf Außenwirkung gerichtete Kommunikation gelingt, desto weniger sind Institutionen dazu veranlasst, Zielsetzungen im Inneren aktiv umzusetzen (vgl. Brunsson 1989, 172f.).

So wird beispielsweise die Idee des Austauschs auf Augenhöhe aufgegriffen, um das eigene Handeln als gesellschaftlich legitim erscheinen zu lassen, ohne die asymmetrischen Machtverhältnisse tatsächlich zu hinterfragen. Dabei wird häufig übersehen, dass Habermas gerade auf die Gefahr hinweist, dass Kommunikation durch strategische Interessen verzerrt werden kann (vgl. Eisenegger 2024, 165). Auf diese Weise verlieren ursprünglich gesellschaftskritische Theorien ihren Anspruch auf Veränderung und werden in bestehende Steuerungslogiken eingebunden. Die Herausforderung für kritische Forschung liegt daher darin, sich nicht nur innerhalb spezialisierter Teilgebiete zu bewegen, sondern stärker in die allgemeine kommunikationswissenschaftliche Debatte einzubringen. Nur so kann ihre inhaltliche Breite, Anschlussfähigkeit und ihr Potenzial zur kritischen Reflexion kommunikativer Prozesse erhalten und wirksam gemacht werden (vgl. Thummes 2024, 474f.).

Der Ansatz *empathisch-selbstreflexiver Professionalität* greift die Bedingungen auf, die auf personaler Ebene für kommunikative Rationalität notwendig sind. Neben einem Abgleich von Wissensbeständen fokussiert es die realistische Selbst-, Fremd- sowie Weltwahrnehmung, die das subjektive Erleben als geprägt von persönlichen und beruflichen Bezügen, Gedanken,

Emotionen und Beziehungserfahrung anerkennt. Es basiert auf der Annahme, dass Bildungs- und Entwicklungsprozesse dann gelingen, wenn sie faktenbasiert, emotional anschlussfähig, reflexiv vertiefend und sozial vermittelt sind. Im Zentrum steht ein Verständnis von Lernen und Entwicklung, das das innere Erleben ernst nimmt, aber nicht bei der Selbstwahrnehmung stehen bleibt. Vielmehr ist die Förderung von Selbstwahrnehmung Teil eines von Resonanz getragenen inneren Prozess situativer Abstimmung (vgl. Frommer 2024, 32ff.).

Das empathisch-selbstreflexive Transfermodell konkretisiert dabei die Förderung der Fähigkeit, sich selbst wahrzunehmen, inkongruente Erfahrungen¹³ zu integrieren und daraus persönliche Haltungen zu entwickeln. Dies bildet den Ausgangspunkt für Transfer und dadurch für Transformation, wobei es sich dabei um einen Idealtyp mit prozesshaftem Charakter handelt und keinen feststehenden Moment. Das damit verbundene Empathieverständnis geht über Mitgefühl hinaus. Es zielt auch auf ein verstehendes In-Beziehung-Treten mit sich selbst und der Welt (vgl. Frommer 2024), wie es auch Gendlin (2011 [1978]) im *Focusing* beschreibt (siehe 4).

In dieser Hinsicht bildet der Ansatz ein Korrektiv zu dem von Weber (1994) beschriebenen Prozess der Rationalisierung. Dieser ist für Weber ambivalent, da er einerseits Wissensfortschritt ermöglicht, andererseits jedoch auch zu Entfremdung durch intellektualistische Entzauberung führt (vgl. ebd., 33ff.). Der empathisch-selbstreflexive Ansatz betont demgegenüber die Bedeutung einer personenzentrierten Bildung, die die subjektive Innenperspektive rehabilitiert und in kommunikative Rationalität integriert – nicht durch Rückzug in weltanschauliche Vereinfachungen, sondern durch eine Vertiefung subjektiver Erfahrung im Bildungsprozess. Damit kann das Modell zugleich als ein Bindeglied verstanden werden, das zwischen Bewusstsein als psychischem System und Kommunikation als sozialem System vermittelt. Habermas' Theorie wird im Modell dort fruchtbar, wo diese personale Erkenntnisleistung in gesellschaftlich relevante Urteils- und Handlungsfähigkeit überführt wird.

Die Auseinandersetzung mit solchen Reflexionsprozessen ist jedoch selten geradlinig. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven kann mühsam, irritierend und mitunter frustrierend sein – besonders in institutionellen oder gruppenbezogenen Lernkontexten, in denen verschiedene Erfahrungswelten aufeinandertreffen. Gleichwohl liegt in dieser Anstrengung ein zentraler Gewinn: Sie eröffnet die Möglichkeit, Differenzen wahrzunehmen, ohne sie vorschnell

¹³ In der personenzentrierten Theorie werden *inkongruente Erfahrungen* als solche beschrieben, die dem Selbstbild einer Person widersprechen. Sie werden häufig als unangenehm, verwirrend oder widersprüchlich erlebt – etwa wenn eine Person sich selbst als fair versteht, in einer konkreten Situation jedoch ungerecht gehandelt hat. Um das Selbstbild zu schützen, werden solche Erfahrungen zunächst oft abgewehrt oder verzerrt wahrgenommen. Kongruenz bezeichnet demgegenüber einen Zustand, in dem solche Erfahrungen angenommen, bewusst wahrgenommen und in das eigene Selbstbild integriert werden können (vgl. Rogers 2009 [1959], 38).

aufzulösen, und eine Haltung zu entwickeln, die Ambivalenzen aushält. Ziel ist dabei nicht, fremde Perspektiven vollständig zu übernehmen, sondern sich auf einen dialogischen, bisweilen dialektischen Prozess einzulassen, der ein vertieftes Verständnis ermöglicht und zugleich zur Selbstreflexion anregt (vgl. Rogers 2012 [1980], 99). Gerade in Institutionen wird deutlich, dass diese dialogische Offenheit nicht nur ein Bildungsideal darstellt, sondern Voraussetzung ist für Veränderung. Erst wo Verschiedenheit anerkannt und Ambivalenz ausgehalten wird, entsteht Raum, in dem Betroffene antisemitischer Anfeindungen überhaupt wahrgenommen und ernst genommen werden können.

Wie folgenreich es ist, wenn ein solcher Raum fehlt, zeigt sich besonders deutlich im Umgang mit Antisemitismus. Untersuchungen machen deutlich wie belastend antisemitische Anfeindungen in Institutionen, wie der Schule für Betroffene sein können, vor allem dann, wenn sie von Institutionen bagatellisiert, umgedeutet oder ignoriert wird. Nur die Anerkennung subjektiver Erfahrungen, verbunden mit konkreten Handlungsperspektiven, kann dem entgegentreten (vgl. Chernivsky & Lorenz-Sinai 2024a)¹⁴. Vor diesem Hintergrund markiert Habermas' Konzept kommunikativer Rationalität einen wichtigen theoretischen Bezugspunkt, insofern es Verständigung nicht auf formale Prozesse reduziert, sondern die subjektive Weltwahrnehmung als gleichwertige Geltungsdimension integriert (vgl. Habermas 1981, 149). Rationalität wird im personenzentrierten Verständnis empathisch-selbstreflexiver Professionalität damit zum reflexiven Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf Wissensbestände, normative Erwartungen und innerem Erleben – und zu einem Fundament für professionelle Haltung, die kognitiv begründet, emotional anschlussfähig und ethisch orientiert zugleich ist (vgl. Frommer 2024). Eine solche Haltung wäre nicht zuletzt ein Ausdruck jener geteilten Verantwortung, die demokratische Institutionen im Umgang mit Antisemitismus tragen.

6. SCHLUSSBETRACHTUNG

Eine wirksame antisemitismuskritische Bildung geht über die Vermittlung historischen und faktischen Wissens weit hinaus. Sie bezieht emotionale und affektive Dimensionen in Bildungs- und organisationale Prozesse ein und gestaltet sie selbstreflexiv-empathisch, um

¹⁴ Wie sich Antisemitismus im schulischen Alltag äußern kann und welchen Einfluss institutionelles Handeln auf Betroffene hat, zeigt eine Studienreihe aus mehreren Bundesländern, in der jüdische Schüler*innen über ihre Erfahrungen berichten. Eine Schülerin aus Sachsen schildert, regelmäßig antisemitischen Anfeindungen durch Mitschüler*innen ausgesetzt zu sein – darunter physische und psychische Übergriffe wie das Bewerfen mit Essen, das tägliche Zeigen des Hitlergrußes und das Singen von Liedern aus der NS-Zeit. Trotz wiederholter Hilfesuche bei Lehrkräften wurden ihre Schilderungen oft relativiert, umgedeutet oder durch unzureichende Maßnahmen beantwortet, die ihre Lage sogar verschärften. Erst nach einiger Zeit nahm eine Lehrerin sie ernst und riet ihr aktiv, sich an die Polizei zu wenden – laut den Autorinnen möglicherweise eine erstmalige Erfahrung von ernsthafter Unterstützung im schulischen Kontext. Solche Formen der Anerkennung und der Hinweis auf konkrete Handlungsmöglichkeiten können entscheidend dazu beitragen, erlebtes Unrecht zu verarbeiten und nicht folgenlos stehen zu lassen (vgl. Chernivsky & Lorenz-Sinai 2024a, 36ff.).

reflexive Rationalität zu fördern und jüdische Perspektiven als gleichwertigen Teil gesellschaftlicher Erfahrung sichtbar zu machen. Ausgehend von der Persönlichkeitstheorie Carl Rogers' spielt Empathie hierbei eine Schlüsselrolle – verstanden nicht als Technik oder moralisierende Identifikation, sondern als Teil einer Haltung, die Selbstwahrnehmung, zunehmendes Verstehen unterschiedlicher Perspektiven, emotionale Resonanz und kognitive Differenziertheit verbindet. Sie beruht auf Kongruenz, also der Fähigkeit, das eigene Erleben wahrzunehmen und auszudrücken, ohne es mit dem anderer zu verwechseln. So entsteht eine Balance von Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Grundlage professioneller Reflexivität bildet und Ambivalenzen anerkennt, statt sie zu vereindeutigen.

Empathie ist dabei immer auch gesellschaftlich situiert. Sie ist eingebettet in Macht- und Anerkennungsstrukturen, die bestimmen, wessen Erfahrungen Beachtung finden. Eine empathisch-selbstreflexive Bildung muss diese Bedingtheit mitdenken und Empathie selbst zum Gegenstand von Reflexion machen. Auf dieser Basis wird sie zu einer Form kommunikativer Rationalität, die es ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven – einschließlich jüdischer Stimmen – in einen gleichberechtigten Dialog zu bringen. Empirische Untersuchungen zeigen, dass es in Institutionen häufig an Wissen über jüdisches Leben und an Sensibilität für antisemitische Dynamiken fehlt. Eine empathisch-selbstreflexive Professionalisierung kann solchen Defiziten begegnen, indem sie die Fähigkeit stärkt, Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster in einem sicheren Rahmen zu prüfen und emotionale Reaktionen nicht abwertet, sondern ihre Integration als Teil professionellen Handelns zu verstehen. Für den öffentlichen Dienst ergibt sich daraus die Anforderung, demokratische Werte nicht nur zu vertreten, sondern sie auch in eine selbstreflexive Haltung zu integrieren.

Eine empathisch-selbstreflexive Professionalisierung, verstanden als Grundhaltung, kann dazu beitragen, lebensweltliche Bezüge – persönliche wie berufliche – mit Wissen, Gedanken und Emotionen in Beziehung zu setzen und dabei Bedürfnisse nach Anerkennung und Sicherheit zu gewährleisten. Methoden wie *Focusing*, die die Wahrnehmung innerer Empfindungen und ihre sprachliche Fassung fördern, können diesen Prozess unterstützen. So wird Selbstwahrnehmung zum Ausgangspunkt von Lernprozessen, die individuelle wie kollektive Entwicklung ermöglichen. Ein empathisch-selbstreflexiver Zugang kann in der antisemitismuspräventiven Professionalisierung auf mehreren Ebenen wirksam werden:

- als *indirekte Prävention*, indem er die Wahrnehmung und Anerkennung gesellschaftlicher Komplexität fördert;
- als *direkte Prävention*, indem er kognitiv-emotionale Reflexionsprozesse mit Themenbezug ermöglicht;

- durch die Förderung einer *ethisch-reflexiven Haltung*, die integraler Bestandteil professionellen Handelns ist;
- durch die Stärkung von *Schutz- und Resilienzfaktoren*, die helfen, mit persönlichen und beruflichen Herausforderungen umzugehen;
- aufgrund seiner *Nachhaltigkeit*, da er – im Unterschied zu rein kognitiven Lernzugängen – gezielt emotionale Dimensionen antisemitischer Einstellungen adressiert;
- sowie durch einen erleichterten *Wissenstransfer*, der den aktiven Einbezug der Teilnehmenden und ihrer Lebenswelt ermöglicht.

Der Ansatz stellt zugleich eine Form der Persönlichkeitsentwicklung dar, deren Gelingen sowohl von der Bereitschaft der Lernenden als auch von der Haltung der Lehrenden und Führungspersonen abhängt. Da er nicht rein kognitiv vermittelbar ist, setzt er geschulte Fachkräfte und ausreichend Zeit für prozesshafte Selbstreflexion voraus. Besonders bei starren oder dichotomen Einstellungsmustern kann empathische Offenheit erst durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung entstehen.

Empathisch-selbstreflexive Professionalisierung ergänzt fachliches Wissen über Antisemitismus und jüdisches Leben um eine emotionale und reflexive Dimension. Sie verbindet individuelle Empathiefähigkeit mit der Fähigkeit, institutionelle Kulturen demokratieförderlich zu gestalten und eine Sensibilität für Jüdinnen und Juden sowie für Antisemitismus zu entwickeln. Voraussetzung dafür ist, dass ausreichend Raum besteht, um notwendiges Wissen und Emotionsreflexion in eine empathisch-selbstreflexive Praxis der Verantwortung zu übersetzen. So kann Antisemitismusprävention über punktuelle Interventionen hinaus Wirkung entfalten – als Beitrag zu einer professionellen Praxis, die demokratische Werte lebt und gesellschaftliche Pluralität anerkennt.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (2024 [1971]). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*. Hrsg. Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ammann, Thomas (2020). *Die Machtprobe. Wie Social Media unsere Demokratie verändern*. Hamburg: Edition Körber.
- Arendt, Hannah (1960). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arolsen Archives (2022). *Die Gen Z und die NS-Geschichte: hohe Sensibilität und unheimliche Faszination. Qualitative und quantitative Studie [durchgeführt vom rheingold Institut]*. Zugriff am 10. Dezember 2023. <https://arolsen-archives.org/lernen-mitwirken/studie-gen-z-ns-zeit/>
- Bach, Johanna (2025). „Antiisraelisches Gefühlsregime. Empörung und Empörungsabwehr im Antisemitismus und nach dem 7. Oktober.“ In: Stephan Grigat/Karin Stögner (Hrsg.), *Projekti- ver Antizionismus. Antisemitismus gegen Israel vor und nach dem 7. Oktober*, 85–104. Baden-Baden: Nomos.
- Baier, Jakob; Grimm, Marc (2022). „Antisemitismus in Jugendkulturen. Zur Einführung.“ In: Jakob Baier/Marc Grimm (Hrsg.), *Antisemitismus in Jugendkulturen. Erscheinungsformen und Gegenstrategien*, 7–16. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Baier, Jakob; Beck, Volker; Beer, Florian; Grimm, Marc; Habig, Jana; Stahl, Andreas (2025). „Zu den Auswirkungen des arabisch-israelischen Konflikts im Klassenraum. Kritische Anmerkungen zu ‚Empfehlung Fachdidaktik: Hamas-Terror, Gaza-Krieg, Nahost-Konflikt – 50 Handlungsmöglichkeiten für Lehrer*innen‘ von Karim Fereidooni.“ *EMPATHIA³ Working Paper Series* No. 3. <https://doi.org/10.46586/E3.358>
- Bauer, Joachim (2020a). *Fühlen, was die Welt fühlt. Die Bedeutung der Empathie für das Überleben von Menschheit und Natur*. München: Blessing.
- Bauer, Joachim (2020b). „Erziehung als Spiegelung. Die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung.“ In: Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens*, 3. Aufl., 151–158. Weinheim: Beltz.
- BeamStG, § 33 Abs. 1, 2. Beamtenstatusgesetz. Zugriff am 31. August 2025. https://www.gesetze-im-internet.de/beamstg/_33.html
- Behr, Michael; Hüsson, Dorothea; Luderer, Hans-Jürgen; Vahrenkamp, Susanne (2017). *Gespräche hilfreich führen. Band 1: Praxis der Beratung und Gesprächspsychotherapie. Person-zentriert – erlebnisaktivierend – dialogisch*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bendler, Sören; Heise, Sören (2018). *Gewaltfreie Kommunikation in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Benz, Wolfgang (2007). *Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Legende von der jüdischen Weltverschwörung*. München: C.H. Beck.
- Bergmann, Werner; Erb, Rainer (1991). *Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1964–1989*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bernstein, Julia (2018). „„Mach mal keine Judenaktion!“ Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus – im Rahmen des Programms ‚Forschung für die Praxis‘.“ Frankfurt University of Applied Sciences. Zugriff am 16. April 2024. <https://archive.jpr.org.uk/object-1438>
- Beyer, Heiko (2015). „Theorien des Antisemitismus: Eine Systematisierung.“ In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67(3), 573–589.

- Beyer, Heiko; Rensmann, Lars; Brögeler, Hanna; Jäger, David; Schulz, Carina (2024). Antisemitismus in der Gesamtgesellschaft von Nordrhein-Westfalen im Jahr 2024. Zugriff am 3. September 2025. <https://www.land.nrw/pressemitteilung/antisemitismus-nordrhein-westfalen-studie-zeigt-grosse-verbreitung-und-hohe>
- Bigné, Sarah B. (2021). „Empathy and power: Unraveling the political fabric of an emotion.“ In: *Compàs d'amalgama* (5), 34–40. Universitat de Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Branković, Carina; Kranz, Dani (2022). „Jüdische Gegenwart in Deutschland: Mehr als Antisemitismus und Exotenzirkus.“ In: *APuZ-Edition: Jüdisches Leben in Deutschland* (Schriftenreihe Bd. 10799), 151–161. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Breit, Gotthard (2018). „Die Bedeutung von Gefühlen für die Verinnerlichung einer demokratischen Grundhaltung.“ In: Sabine Manzel/Monika Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung*, 3–12. Wiesbaden: Springer VS.
- Breithaupt, Fritz (2009). *Kulturen der Empathie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breithaupt, Fritz (2022). *Die dunklen Seiten der Empathie*, 6. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Breyer, Thimo (2020). „Empathy, sympathy, and compassion.“ In: Thomas Szanto/Hilge Landweer (Hrsg.), *Routledge Handbook of Phenomenology of Emotions*. London: Routledge.
- Browning, Christopher R. (2020 [1992]). *Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen*. Hamburg: Rowohlt.
- Brunsson, Nils (1989). *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Bundesakademie für öffentliche Verwaltung (BAkÖV) (2020). *Werteorientiertes Verwaltungshandeln. Themenpapier zur Führungskräfteentwicklung*. Brühl. Zugriff am 21. April 2025. https://www.bakoev.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themenpapier_Werteorientierung.pdf
- Bundesministerium des Innern (BMI) (2024). *Polizeidienstvorschrift (PDV) 100 – Einsatz und Führung in der Polizei* (Ausgabe 2012, Stand 06/2024, Ziff. 1.5).
- Cazés, Laura (Hrsg.) (2022). *Sicher sind wir nicht geblieben. Jüdischsein in Deutschland*. Berlin: S. Fischer.
- Chernivsky, Marina (2017). „Betroffenenperspektive. Perspektivdivergenz im Umgang mit Antisemitismus.“ In: *Neue deutsche Organisationen* (Hrsg.), *Betroffenenperspektive*, 49–51. Berlin.
- Chernivsky, Marina; Lorenz-Sinai, Friederike; Schweitzer, Johanna (2023). *Von Antisemitismus betroffen sein. Deutungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Chernivsky, Marina; Lorenz-Sinai, Friederike (2024a). „Antisemitismuserfahrungen und die Rolle der Polizei – Ein ambivalentes Verhältnis.“ In: Jens Bochert/Linda Giesel (Hrsg.), *Der Rechtsstaat im Kampf gegen Antisemitismus. Perspektiven auf Polizei, Justiz und Strafvollzug*, 32–42. Weinheim: Beltz Juventa.
- Chernivsky, Marina; Lorenz-Sinai, Friederike (2024b). *Analysekategorie institutioneller Antisemitismus – Traditionslinien, Erkenntnisse und Forschungslücken. Kommentar zur RfM-Debatte 2024 „Für eine stärkere Verbindung von Rassismus- und Antisemitismusforschung“*. Rat für Migration e. V., Berlin. Zugriff am 17. Oktober 2025. <https://rat-fuer-migration.de/wp->

- content/uploads/2025/01/Kommentar-RfM-Debatte-2024-Analysekategorie-institutioneller-Antisemitismus-%E2%80%93Traditionslinien-Erkenntnisse-und-Forschungsluecken.pdf
- Chernivsky, Marina; Lorenz-Sinai, Friederike (2024c). Der 7. Oktober als Zäsur für jüdische Communities in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Ausgabe „Antisemitismus“, 14.06.2024. Zugriff am 01. Dezember 2025. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antisemitismus-2024/549359/der-7-oktober-als-zaesur-fuer-juedische-communities-in-deutschland/>
- Cuff, Benjamin; Brown, Sarah; Taylor, Laura; Howat, Douglas (2016). „Empathy: A Review of the Concept.“ In: *Emotion Review* 8(2), 144–153.
- Dahrendorf, Ralf (1965). *HOMO SOCIOLOGICUS*. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle, 5 Aufl. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993). „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), 223–238.
- Deutscher Richterbund (DRB) (2019). *Richterethik in Deutschland. Eine Orientierungshilfe*. Berlin. Zugriff am 21. April 2025. https://www.drb.de/fileadmin/DRB/pdf/Ethik/1901_DRB-Broschuere_Richterethik_in_Deutschland.pdf
- Dewe, Bernd (2009). „Reflexive Professionalität. Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit.“ In: Anna Riegler/Sylvia Hojnik/Klaus Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft*, 47–63. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2011). „Professionalität.“ In: Hans-Uwe Otto/Hans Tiersch/Rainer Treptow/Holger Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, 1143–1153. München: Ernst Reinhardt.
- Eisenegger, Mark (2024). „Habermas (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit.“ In: Olaf Hoffjan/Swaran Sandhu (Hrsg.), *Schlüsselwerke für die Strategische Kommunikationsforschung*, 163–173. Wiesbaden: Springer VS.
- Erlbaum, Shila; Riegel, Maximilian (2024). „Jüdische Soziodemografie und ihre Implikationen für die polizeiliche Bildung.“ In: Sarah J. Jahn/Jana-Andrea Frommer (Hrsg.), *Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei*, 83–101. Wiesbaden: Springer VS.
- Europarat (2023). *Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur*. Band 1: Kontext, Konzepte und Modell. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Fein, Helen (1987). „Dimensions of antisemitism: Attitudes, collective accusations, and actions.“ In: Helen Fein (Hrsg.), *The Persisting Question: Sociological Perspectives and Social Contexts of Modern Antisemitism*, 67–75. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Fischer, Agneta H.; Manstead, Antony S. R. (2010). „Social Function of Emotion.“ In: Michael Lewis/Jeanette M. Haviland-Jones/Lisa Feldman Barrett (Hrsg.), *Handbook of Emotions*, 3. Aufl., 456–468. New York: Guilford Press.
- Frenzel, Peter; Przyborski, Aglaja (1994). „Der Prozess der Politisierung. Eine personenzentrierte Sichtweise.“ In: Werner Wascher/Peter Frenzel (Hrsg.), *Der personenzentrierte Ansatz und multikulturelle Kommunikation. Ein internationaler Überblick*, Volume III, 75–91. Linz/Dublin: Sandkorn.
- Fromm, Erich (1989). *Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Frommer, Jana-Andrea (2024). „Empathie als Schlüsselkompetenz der Antisemitismusprävention in der ethisch-politischen Bildung der Polizei.“ In: Sarah J. Jahn/Jana-Andrea Frommer

- (Hrsg.), Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei. Perspektiven von Polizei, Zivilgesellschaft und Wissenschaft auf den Schutz jüdischen Lebens und Demokratie, 21–42. Wiesbaden: Springer VS.
- Funk, Lena (2016). „Empathie.“ In: Dieter Frey (Hrsg.), Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie, 53–65. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Gendlin, Eugene T. (2011 [1978]). Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme, 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Goffman, Erving (2019 [1959]). Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, 18. Aufl. München: Piper.
- Goleman, Daniel (1997). EQ. Emotionale Intelligenz. München: dtv.
- Goleman, Daniel; Cherniss, Cary (2025). Emotionale Intelligenz @ Work. Auf dem Weg zu optimalen Leistungen – als Führungskraft, im Team und in der gesamten Organisation. München: Vahlen.
- Grimm, Marc; Müller, Stefan (2020). „Bildung gegen Antisemitismus – aber wie und gegen welchen?“ In: Marc Grimm/Stefan Müller (Hrsg.), Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, 7–20. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Grimm, Marc (2024). „Antisemitismusprävention und Bildung. Ziele und Bedingungen erfolgreicher Bildung gegen Antisemitismus.“ In: Sarah J. Jahn/Jana-Andrea Frommer (Hrsg.), Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei, 157–172. Wiesbaden: Springer VS.
- Grimm, Marc; Jahn, Sarah J.; Frommer, Jana-Andrea; Baier, Jakob (2024). Wahrnehmungen von Antisemitismus und jüdischem Leben bei der Polizei. Eine Interviewstudie bei der Landespoleizei Nordrhein-Westfalen. EMPATHIA³ Working Paper Series No. 1. <https://doi.org/10.46586/E3.300>
- Grimm, Marc; Beer, Florian (2025). „Eine sichere Schule für Jüdinnen und Juden. Ein Leitfaden für die antisemitismuskritische Schulentwicklungsarbeit in 35 Fragen und Antworten.“ EMPATHIA³ Working Paper Series No. 2. <https://doi.org/10.46586/E3.330>
- Ha, Noa K. (2023). „People of Color.“ In: Inken Bartels/Isabella Löhr/Christiane Reinecke/Philipp Schäfer/Laura Stielike (Hrsg.), Inventar der Migrationsbegriffe. <https://doi.org/10.48693/264>
- Habermas, Jürgen (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habig, Jana (2025). „Historisch denken – Emotionen ‚verstehen‘. Geschichtsbewusste Empathie als eine Komponente historischer Orientierung im Kontext des Antisemitismus der Gegenwart.“ EMPATHIA³ Working Paper Series No. 4. <https://doi.org/10.46586/E3.394>
- Hardt, Michael (1999). „Affective Labor.“ boundary 2 26(2), 89–100.
- Hessenauer, Jonas; Schiller, Jannik; Uwira, Lukas (2024). Israelbezogener Antisemitismus in deutschen Print- und Onlinemedien. In: Sozialwissenschaftliche Rundschau 64(4), 353–371.
- Hochschild, Arlie R. (1990). Das gekaufte Herz. Frankfurt a. M.: Campus.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2001 [1944]). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, 15. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Horney, Karen (2017). Unsere inneren Konflikte. Neurosen in unserer Zeit. Entstehung, Entwicklung und Lösung, 7. Aufl. Hohenwarsleben: Verlag.

- Illouz, Eva (2009). Die Errettung der modernen Seele. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Illouz, Eva (2024). Explosive Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Iser, Mattias; Strecker, David (2010). Jürgen Habermas. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Jahn, Sarah J. (2024). „‘From the river to the sea, Palestine will be free’. Herausforderungen und Perspektiven für den Rechtsstaat.“ In: POLITIKUM. Analysen. Kontroversen. Bildung 10(4), 38–45.
- Jahn, Sarah J.; Frommer, Jana-Andrea (2024). „Warum Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei?“ In: Sarah J. Jahn/Jana-Andrea Frommer (Hrsg.), Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei, 1–18. Wiesbaden: Springer VS.
- Knaus, Thomas; Bohnet, Nastasja (2022). „Emotionen und digitale Medien.“ In: Michaela Gläser-Zikuda/Florian Hofmann/Volker Frederking (Hrsg.), Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven, 103–117. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knies, Eva; Borst, Rick T.; Leisink, Peter; Farndale, Elaine (2022). „The distinctiveness of public sector HRM: A four-wave trend analysis.“ Human Resource Management Journal 32(4), 799–825.
- Kraushaar, Wolfgang (2024). Israel: Hamas – Gaza – Palästina. Über einen scheinbar unlösbaren Konflikt. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Kriz, Jürgen (2009). „Vorwort.“ In: Carl R. Rogers (Hrsg.), Eine Theorie der Psychotherapie. München/Basel: Reinhardt. Seitenangabe ?
- Kriz, Jürgen (2011). Chaos, Angst und Ordnung. Wie wir unsere Lebenswelt gestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kriz, Jürgen (2017). Subjekt und Lebenswelt. Personenzentrierte Systemtheorie für Psychotherapie, Beratung und Coaching. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kühl, Stefan (2020). Organisationen. Eine sehr kurze Einführung, 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhbandner, Christof; Frenzel, Anne C. (2019). „Emotionen.“ In: Detlef Urhahne/Markus Dresel/Frank Fischer (Hrsg.), Psychologie für den Lehrberuf, 185–206. Heidelberg: Springer.
- Kunze-Pletat, Dorothea (2019). Personenzentrierte Erwachsenenpädagogik. Die pädagogische Beziehung als Mittelpunkt im Lehr-Lern-Prozess. Wiesbaden: Springer VS.
- Lanzoni, Susan (2012). „Empathy in Translation: Movement and Image in the Psychological Laboratory.“ In: Science in Context 25(3), 301–327.
- Laqueur, Walter (1975). Der Weg zum Staat Israel. Geschichte des Zionismus. Wien: Europa-verlag.
- Levine, Mark; Manning, Rachel (2014). „Prosoziales Verhalten.“ In: Klaus Jonas/Wolfgang Stroebe/Miles Hewstone (Hrsg.), Sozialpsychologie, 6. Aufl., 357–400. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Luhmann, Niklas (1984). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1996). Die Realität der Massenmedien, 2., erw. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (2000). Organisation und Entscheidung. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Machunsky, Niklaas (2023). „Die antizionistische Aufhebung der Vergangenheitsbewältigung. Aleida Assmann und der linke Revisionismus.“ In: Stephan Grigat/Jakob Hoffmann/Marc Seul/Andreas Stahl (Hrsg.), *Erinnern als höchste Form des Vergessens? (Um-)Deutungen des Holocaust und der ‚Historikerstreit 2.0‘*, 375–407. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Maurer, Andrea (2011). „Individuelle Rationalität und soziale Rationalitäten.“ In: Andrea Maurer/Uwe Schimank (Hrsg.), *Die Rationalitäten des Sozialen*, 17–42. Wiesbaden: Springer VS.
- Miller, Max (1990). „Kollektive Erinnerungen und gesellschaftliche Lernprozesse. Zur Struktur sozialer Mechanismen der ‚Vergangenheitsbewältigung‘.“ In: Werner Bergmann/Rainer Erb (Hrsg.), *Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945*, 79–105. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, Stefan (2020). „Antisemitismusprävention als Bildungserfahrung: Wenn Wissen und Reflexion vor Ressentiments schützen sollen.“ In: Marc Grimm/Stefan Müller (Hrsg.), *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, 214–231. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Osterer, Shahrzad E. (2022). „Selektive Solidaritäten.“ In: Laura Cazés (Hrsg.), *Sicher sind wir nicht geblieben. Jüdischsein in Deutschland*, 78–100. Berlin: S. Fischer.
- Ott, Monty; Gerczikow, Ruben (2023). *Wir lassen uns nicht unterkriegen. Junge jüdische Politik in Deutschland*. Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Öztürk, Cemal; Pickel, Gert (2023). „Antisemitismus unter Muslim:innen: Ein Problemfeld potentieller Radikalisierung oder nur ein Instrument rechter Akteure?“ In: Susanne Pickel, Gert Pickel, Oliver Decker, Immo Fritsche, Matthias Kiefer, Florian M. Lütze, Riem Spielhaus und Haci-Halil Uslucan (Hrsg.), *Gesellschaftliche Ausgangsbedingungen für Radikalisierung und Co-Radikalisierung*, 351–397. Wiesbaden: Springer VS.
- Petri, Anette (2018). *Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Pörtner, Marlis (2013). „Fachkompetenz oder Mitmenschlichkeit?“ In: Kathrin Blaha/Christine Meyer/Herbert Colla/Stefan Müller-Teusler (Hrsg.), *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln*, 113–121. Wiesbaden: Springer VS.
- Preisendörfer, Peter (2016). *Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen*, 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Rensmann, Lars (2022a). „Polymorphie des Antisemitismus als gesellschaftliche Herausforderung.“ In: Marc Grimm/Saskia Müller/Anne Rethmann/Jakob Baier/Ullrich Bauer (Hrsg.), *Wissenschaftliche Einordnung und Ausarbeitung eines Rahmenkonzepts für das ZADA-Pilotprojekt*, 106–126. Bielefeld.
- Rensmann, Lars (2022b). „Das Phantasma der Weltverschwörung. Konspirationsmythen und Antisemitismus in Zeiten globaler Demokratie und Coronakrise.“ In: Julia Bernstein/Marc Grimm/Stefan Müller (Hrsg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*, 105–129. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- RIAS (2024). *Jahresbericht. Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023*. Zugriff am 17. Oktober 2025. <https://report-antisemitism.de/annuals/>
- RIAS (2025). *Jahresbericht. Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2024*. Zugriff am 17. Oktober 2025. <https://report-antisemitism.de/annuals/>
- Riemann, Fritz (2011 [1961]). *Grundformen der Angst*, 40. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rogers, Carl R. (1974). *Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung*. München: Kindler.

- Rogers, Carl R. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, Carl R. (2009 [1959]). *Eine Theorie der Psychotherapie*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Rogers, Carl R. (2009). *Entwicklung der Persönlichkeit*, 17. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, Carl R. (2012 [1980]). *Der neue Mensch*, 9. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, Carl R. (2019 [1983]). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*, 24. Aufl. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Rönnau-Böse, Maïke; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2024). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*, 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosa, Hartmut (2018). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (2021). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rothermund, Klaus; Eder, Andreas (2011). *Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Salovey, Peter; Mayer, John D.; Caruso, David R. (2010). „Emotional Intelligence.“ In: Michael Lewis/Jeanette M. Haviland-Jones/Feldman Barrett (Hrsg.), *Handbook of Emotions*, 3. Aufl., 533–547. New York: Guilford Press.
- Salzborn, Samuel (2012). „Weltanschauung und Leidenschaft. Überlegungen zu einer integrativen Theorie des Antisemitismus.“ In: *Zeitschrift für Politische Theorie* 3(2), 187–203.
- Scheufele, Bertram; Gasteiger, Carolin (2007). „Berichterstattung, Emotionen und politische Legitimierung. Eine experimentelle Untersuchung zum Einfluss der Politikberichterstattung auf die Legitimierung politischer Entscheidungen am Beispiel von Bundeswehreinheiten.“ In: *Medien & Kommunikationswissenschaft* 55(4), 534–554.
- Schimank, Uwe (2022). *Entscheiden. Ein soziologisches Brevier*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Atzert, Lothar (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (2011). „„Rationalität“ in Luhmanns Systemtheorie.“ In: Andrea Maurer/Uwe Schimank (Hrsg.), *Die Rationalitäten des Sozialen*, 65–78. Wiesbaden: Springer VS.
- Schulz von Thun, Friedemann (2008): *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Schwarz-Friesel, Monika (2013). *Sprache und Emotion*, 2. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Schwarz-Friesel, Monika; Reinharz, Jehuda (2013). *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. Berlin: De Gruyter.
- Schwarz-Friesel, Monika (2019). „Israelbezogener Antisemitismus und der lange Atem des Anti-Judaismus.“ In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.), *Widerspruch?! Antisemitismus und seine Gegenbewegungen*, 35–56. Jena: IDZ.
- Sharansky, Natan (2004). „3D test of Anti-Semitism: Demonization, double standards, delegitimization.“ In: *Jewish Political Studies Review* 16, 3–4.
- Sieben, Barbara (2001). „Emotionale Intelligenz. Golemans Erfolgskonstrukt auf dem Prüfstand.“ In: Georg Schreyögg/Jörg Sydow (Hrsg.), *Emotionen und Management*, 135–170. Wiesbaden: Gabler.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen*

- Kommission der Kultusministerkonferenz. Berlin: SWK. Zugriff am 21. April 2025. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf
- Stender, Wolfram (2011). „Ideologische Syndrome. Zur Aktualität des sekundären Antisemitismus in Deutschland.“ In: Markus Brunner/Jan Lohl/Rolf Pohl/Sebastian Winter (Hrsg.), Volksgemeinschaft, Täterschaft und Antisemitismus. Beiträge zur psychoanalytischen Sozialpsychologie des Nationalsozialismus und seiner Nachwirkungen, 227–249. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Stets, Jan E.; Turner, Jonathan H. (2010). „The Sociology of Emotions.“ In: Michael Lewis/Jeanette M. Haviland-Jones/Lisa Feldman Barret (Hrsg.), Handbook of Emotions, 3. Aufl., 32–46. New York: Guilford Press.
- Stevens, Barry; Rogers, Carl R. (2016 [1967]). Von Mensch zu Mensch. Möglichkeiten, sich und anderen zu begegnen. Köln: gikPRESS.
- (TV-L) § 3 Abs. 1. Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder (Stand 12.10.2006). Zugriff am 31. August 2025. https://www.hs-duesseldorf.de/Documents/Gesetze-Ordnungen-Bekanntmachungen/TVL_Tarifvertrag_fuer_den_oeffentlichen_Dienst_der_Laender.pdf
- Thummes, Kerstin (2024). „Einführender Überblickstext ‚Macht & Kritik‘.“ In: Olaf Hoffjan/Swaran Sandhu (Hrsg.), Schlüsselwerke für die Strategische Kommunikationsforschung, 467–477. Wiesbaden: Springer VS.
- Titchener, Edward B. (1909). Lectures on the Experimental Psychology of the Thought-Processes. New York: Macmillan.
- von Suffrin, Dana (Hrsg.) (2024). Wir schon wieder. 16 jüdische Erzählungen. Berlin: Rowohlt.
- Volkov, Shulamit (2000). Antisemitismus als kultureller Code. München: C. H. Beck.
- Wagener, Ulrike (2023). „Die ethische Dimension des Polizeistudiums. Herausforderungen, Rahmenbedingungen und berufsethische Professionalisierungsperspektiven.“ In: Tobias Trappe/Peter Schröder-Bäck (Hrsg.), Denkwege – Ethik und Seelsorge in der Polizei, 137–156. Wiesbaden: Springer VS.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2007). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, 11. Aufl. Bern: Huber.
- Weber, Max (1972). Wirtschaft und Gesellschaft. Erster Halbband, 5. Aufl. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1994). Wissenschaft als Beruf. Schutterwald/Baden: Wissenschaftlicher Verlag.
- Wendler, Hannes (2023). „Vorgeschichte, Geschichte und Gegenwart der Empathie.“ In: cultura & psyché: Journal of Cultural Psychology 4, 239–254.
- Wild, Hartmut (2026 i. E.). Personenzentrierte Gesprächsführung in der Ernährungsberatung. Eine Einführung in die klientenzentrierte Sichtweise. In: Juliane Yildiz/Jasmin Godemann (Hrsg.), Ernährungsberatung - Grundlagen, Konzepte und Perspektiven. Wiesbaden: Springer.
- Wohl von Hasselberg, Lea (2020). „Jüdische Sichtbarkeit und Diversität.“ Zugriff am 7. Dezember 2023. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/311617/juedische-sichtbarkeit-und-diversitaet/>
- Zerubavel, Eviatar (1999). Social Mindscapes. An Invitation to Cognitive Sociology. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke (2017). Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Zugriff am 16. April 2017. https://pub.uni-bielefeld.de/download/2913036/2963306/Studie_juedische_Perspektiven_Bericht_April2017.pdf