



Working Paper No. 03

**ZU DEN AUSWIRKUNGEN DES ARABISCH-ISRAELISCHEN KONFLIKTS
IM KLASSENRAUM**

**KRITISCHE ANMERKUNGEN ZU „EMPFEHLUNGEN FACHDIDAKTIK: HAMAS-TERROR,
GAZA-KRIEG, NAHOST-KONFLIKT - 50 HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR
LEHRER*INNEN“ VON KARIM FEREIDOONI**

*Jakob Baier, Volker Beck, Florian Beer, Marc Grimm, Jana Habig und
Andreas Stahl*

EMPATHIA³ Working Paper Series

EMPATHIA³ WORKING PAPER SERIES

Peer reviewed

ISSN: 2941-9751

<https://doi.org/10.46586/E3.358>

Aktualisierte Auflage, Februar 2025

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



Zitationsweise:

Baier, Jakob, Volker Beck, Florian Beer, Marc Grimm, Jana Habig und Andreas Stahl. 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>.

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 Autor/-innen

Dr. Jakob Baier

Jakob Baier forscht am Zentrum für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter (ZPI) der Universität Bielefeld zu Antisemitismus der Gegenwart mit einem Schwerpunkt auf Antisemitismus in der Kulturproduktion. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Verbundforschungsprojekt EMPATHIA³ verantwortet er gemeinsam mit Marc Grimm außerdem das Teilkapitel zu Antisemitismus im Kerncurriculum zur Antisemitismusprävention und -repression (KAP) für die Ausbildung künftiger Polizist/-innen und Lehrer/-innen.

Volker Beck

Volker Beck ist Geschäftsführer des Tikvah Instituts gUG. Er leitet das Projekt Scientia im BMBF-Verbundprojekt „EMPATHIA³ – EMpowering Police Officers and TeachHers in Arguing Against Antisemitism“. Nach seiner langjährigen Tätigkeit als Bundestagsabgeordneter (1994 -2017) war er als Lehrbeauftragter am CERES, dem Centrum für Religionswissenschaftliche Studien der Ruhr-Universität Bochum, tätig. Die Deutsch-Israelische Gesellschaft (DIG) e.V. wählte ihn 2022 zu ihrem Präsidenten.

Florian Beer

Florian Beer ist Oberstudienrat für Geschichte/Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaft und vom Ministerium für Schule und Bildung als pädagogischer Mitarbeiter abgeordnet zur Servicestelle für Antidiskriminierungsarbeit - Beratung bei Rassismus und Antisemitismus (SABRA) bei der Jüdischen Gemeinde Düsseldorf. Sein zentrales Arbeitsfeld ist die antisemitismuskritischen Schulentwicklung. Die Beratung Betroffener von Antisemitismus, die Lehrkräftebildung und die Entwicklung von Bildungsmaterialien gegen Antisemitismus sind weitere Schwerpunkte seiner Tätigkeit. Er war über zehn Jahre lang Mitglied der Materialentwicklungskommission Geschichte/Sozialwissenschaften für den Lehrgang abitur-online.nrw.

Vertr.-Prof. Dr. Marc Grimm

Marc Grimm vertritt aktuell die Professur für die Didaktik der Sozialwissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal. Zur Bildung gegen Antisemitismus hat er diverse Forschungsprojekte geleitet und Publikationen zum Themenbereich vorgelegt. Er ist Mitherausgeber der Reihe „Antisemitismus und Bildung“ im Wochenschau Verlag und leitet das Bielefelder Teilprojekt „Sozialwissenschaftliche Grundlagenforschung zu aktuellem Antisemitismus in jugendlichen Milieus und zu Einstellungen bei Polizist*innen“ des BMBF-Verbundforschungsprojekts EMPATHIA³.

Jana Habig

Jana Habig forscht als abgeordnete Lehrkraft am Lehrstuhl für die "Didaktik der Geschichte" RUB (Prof. Dr. Nicola Brauch) zu antisemitismuskritischer Bildung im Geschichtsunterricht. Als Lehrerin unterrichtet sie Geschichte und Latein an einem Gymnasium im Ruhrgebiet und hat als Moderatorin und pädagogische Mitarbeiterin in der staatlichen Lehrkräftefortbildung bei der Bezirksregierung Arnsberg gearbeitet. Als assoziierte wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt EMPATHIA³, insbesondere im Bochumer Teilprojekt „Historia Magistra Vitae: Historisches Wissen gegen Antisemitismus (HiMAVi)“, entwickelt und erforscht sie u.a. fächerübergreifende und fachspezifische Lehrkräftefortbildungen im Bereich der Antisemitismusprävention.

Andreas Stahl

Andreas Stahl leitet die Beratungsstelle gegen Antisemitismus an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen bei RIAS NRW. Er ist seit vielen Jahren in der politischen Bildung tätig und Mitherausgeber der Bände „Konformistische Rebellen“ (2020), „Subjekt und Befreiung“ (2022), „Probleme des Antirassismus“ (2022), „Erinnern als höchste Form des Vergessens?“ (2023) sowie „Gesichter des politischen Islam“ (2023). Zudem ist er Gründungsmitglied der Gesellschaft für kritische Bildung und Mitglied des Centrum für Antisemitismus- und Rassismusforschung (CARS) Aachen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung _____	6
2.	Aufbau und Inhalt der 50 Handlungsempfehlungen _____	7
3.	Homogenisierung und Äquidistanz. Grundprämissen des Textes zum Verhältnis von Jüd*innen und Muslim*innen im Klassenzimmer _____	9
4.	Umgang mit Erkenntnissen aus der Antisemitismusforschung _____	12
5.	Aspekte der Thematisierung des arabisch-israelischen Konflikts _____	15
6.	Praktikabilität für den Schulalltag _____	17
7.	Fazit _____	19
	Unsere Präventions- und Interventionsmaßnahmen _____	20
	Literatur und Quellen _____	23

1. Einleitung

Das Massaker der Hamas an israelischen Zivilist*innen am 7. Oktober 2023 markiert eine Zäsur, nicht nur der israelischen Geschichte. Weltweit löste das Massaker eine Welle des Antisemitismus aus. In Deutschland ist seitdem eine Verschärfung antisemitischer Vorkommnisse an Schulen zu beobachten (vgl. Kultusministerkonferenz 2024). Lehrkräfte fühlen sich im Umgang mit dieser Situation vielfach überfordert (vgl. Bildungsstätte Anne Frank 2024, 9). Diese Verunsicherung lässt sich auch auf strukturelle Gründe (Lehrkräftebildung, Fehlkonzepte in Schulbüchern, Curriculumentwicklung) zurückführen (vgl. Grimm/Beer 2024, 10 ff.). In der schulischen Bildung wird Antisemitismus in jüngster Zeit zunehmend als eigenständiges Phänomen adressiert (vgl. Grimm 2024, 157 ff.), die Datenlage im Feld der Bildung gegen Antisemitismus bleibt aber ernüchternd. Es liegt kaum gesichertes Wissen dazu vor, welche Bildungsmaßnahmen bei welcher Zielgruppe unter welchen Bedingungen wie wirken. Die zunehmend drängenden Fragen sind also, wie Antisemitismus durch schulische Bildung vorgebeugt wird, wie mit seinen Ausdrucksformen in der Schule umgegangen werden kann und muss, und wann welche repressiven Maßnahmen zum Schutz von Schüler*innen und Lehrkräften angemessen sind.

In diesem Kontext ist es begrüßenswert, dass Karim Fereidooni, Inhaber des Lehrstuhls für die Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum, Handlungsempfehlungen für den Umgang mit der Thematik formuliert. Seine Publikation „Der Hamas-Terror, der Gaza-Krieg und der Nahost-Konflikt: 50 Handlungsempfehlungen für Lehrer*innen“ (Fereidooni 2024) wurde über bildungsbezogene Internetseiten und soziale Medien einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht (vgl. Heinrich Böll Stiftung NRW 2024; Fereidooni 2024a). Sie findet sich zudem als Anhang in Fereidoonis schriftlicher Stellungnahme im Rahmen einer Anhörung des Landtages in NRW am 12. März 2024 zum Thema: „Gegen Antisemitismus auf Schulhöfen und in Klassenzimmern: Systematisch Prävention gegen Antisemitismus und Mechanismen der Konfliktbewältigung im Schulumfeld etablieren“ (Salzmann et al. 2024: 1/5 ff.).

Im Folgenden legen wir kritische Anmerkungen zu den Thesen Fereidoonis vor. Ausgehend von einer inhaltlichen Beschreibung der *50 Handlungsempfehlungen* werden sachliche Fehler und Problemlagen des Textes erörtert und an einzelnen Thesen exemplarisch verdeutlicht. Abschließend schlagen wir alternativ sieben Präventions- und Interventionsmaßnahmen vor.

2. Aufbau und Inhalt der 50 Handlungsempfehlungen

Fereidooni gliedert seine 50 Thesen in zehn Hauptpunkte, die unterschiedliche und mehr oder weniger konkrete Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte enthalten. In seiner Darstellung nimmt er keine inhaltliche Unterscheidung zwischen den im Titel genannten Thematiken – Hamas-Terror, Gaza-Krieg und Nahost-Konflikt – vor.

Im ersten Kapitel gibt er fächerübergreifende Hinweise zum Umgang mit diesen Themenfeldern im Unterricht, ohne eine Differenzierung in Bezug auf unterschiedliche Fächer und das Thema Schulentwicklung vorzunehmen. Er plädiert nachdrücklich dafür, dass Lehrkräfte diese Themen in ihrem Unterricht behandeln (vgl. 1.1; 1.4), weist jedoch auch auf die damit verbundenen Grenzen (vgl. 1.2; 1.5; 1.7) und die Notwendigkeit fachlicher Vorbereitung (vgl. 1.6) hin. Besondere Bedeutung misst er der emotionalen Dimension bei. Er empfiehlt Lehrkräften, im Unterricht sowohl die eigenen als auch die Gefühle der Schüler*innen zu thematisieren (vgl. 1.3). In diesem Kontext geht er an einer Stelle konkreter auf Schüler*innen ein, indem er empfiehlt, auszuhalten, „wenn jüdische und muslimische Schüler*innen über Leid, Trauer, Vertreibung und Tod sprechen“ (1.3). Das Kapitel schließt mit Hinweisen auf Bildungsmaterialien.

Im zweiten Kapitel gibt der Autor Hinweise zur Nutzung schulischer und außerschulischer Unterstützungsangebote. Dieser Abschnitt ist von einem systemischen Blick auf Schule geprägt. Fereidooni empfiehlt, bei Schulleitung und Kolleg*innen Hilfe zu fordern, bei den eigenen Bemühungen die Problematiken anzusprechen und – im selben Unterpunkt – in den Fachkonferenzen Formen einer Annäherung an die Thematiken zu überlegen (vgl. 2.1.). Außerdem verweist er auf ausgewählte außerschulische Unterstützungsangebote im Kontext von pädagogischen Tagen und einer Projektwoche (vgl. 2.2; 2.3; 2.4).

Das dritte Kapitel – „Ich nehme die Multiperspektivität des Nahost-Konflikts ernst“ (3.) – fordert eine differenzierte Betrachtung des arabisch-israelischen Konflikts. In unterschiedlichen Unterpunkten rät Fereidooni im weiteren Sinne zur Thematisierung „gegenseitige[r] Verletzungsverhältnisse der letzten 80 Jahre dieses Konflikts“ (3.1; vgl. 3.6; 3.8) und rät zur Akzeptanz unterschiedlicher Perspektiven von muslimischen und jüdischen Schüler*innen auf den Nahost-Konflikt (vgl. 3.3). Ebenfalls an verschiedenen Stellen weist der Autor auf die Grenzen des Neutralitätsgebots von Lehrkräften hin (vgl. 3.2; 3.3; 3.4; 3.5). Dabei empfiehlt er „u.a., dass ich mit meinen Schüler*innen über Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus spreche“ (3.5). Das Kapitel schließt mit zwei Thesen zum Nahost-Konflikt. Die erste These stellt die Vorstellung in Frage, dass die Hamas durch einen breiten Teil der palästin-

sischen Bevölkerung unterstützt werde. Die zweite rückt den Genozid-Vorwurf gegenüber Israel am "Internationale[n] Strafgerichtshof [sic]" (3.10) in den Mittelpunkt.¹

In seinem vierten Kapitel regt der Autor biographische Zugänge zu den Thematiken an, um „die Empathiefähigkeit meiner Schüler*innen“ (4.1) zu fördern. Auch in diesem Kapitel empfiehlt er einen multiperspektivischen Umgang mit den „Einzelschicksale[n] beider Seiten“ (4.2). Ausgewählte Initiativen, die sich „vor Ort“ (5.1) und „in Deutschland und Österreich“ (5.2) „für den Frieden einsetzen“ (5.) würden, nennt er im fünften Kapitel.

Das sechste Kapitel enthält vier Handlungsempfehlungen zur Vermittlung der historischen und geopolitischen Dimension des Nahost-Konflikts. In den ersten beiden fokussiert Fereidooni die Zeit zwischen 1933 und 1945, betont „die historischen Zusammenhänge der Shoah“ (6.1) und die Rollen der christlichen Kirchen und des Großmuftis von Jerusalem (vgl. ebd.) und empfiehlt die Präsentation muslimischer Persönlichkeiten, die „jüdische Menschen vor der Deportation bewahrt haben“ (6.2). Im Kontext der „geopolitischen Zusammenhänge hinter dem Nahost-Konflikt“ (6.3) hebt er die „historische Rolle des englischen Kolonialismus von Palästina und die Vertreibung von ca. 700.000 bis 750.000 Palästinenser*innen zwischen 1947 und 1949 im Zuge der Teilungspläne Palästinas durch die Vereinten Nationen“ (ebd.) hervor.

Zur Entwicklung „gemeinsame[r] Regeln des Miteinanders in unserer Klasse und in unserer Schule“ (7.1), in der „niemand Angst haben muss“ (7.2), ruft Fereidooni in seinem 7. Kapitel auf. Er thematisiert erneut die kollegiale Konzeption von Unterrichtsmaterialien, hier mit Fokus auf die Multiperspektivität „jüdischen und muslimischen Lebens in Deutschland“ (7.3). Unter der Überschrift „Ich nehme Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus ernst“ (8.) widmet der Autor einen Abschnitt dem Umgang mit den beiden genannten Diskriminierungsformen. In den hier formulierten Thesen werden Gemeinsamkeiten der Ungleichheitsideologien betont, und ein äquivalenter Umgang mit ihnen wird vom Autor empfohlen (vgl. 8.1; 8.4). Angeraten wird zudem, die Betroffenheit beider Gruppen unter der jeweiligen Diskriminierungsform gleichermaßen anzuerkennen.

In seinem neunten Kapitel präsentiert der Autor verschiedene Empfehlungen, die von einer realistischen Einschätzung der Rolle von Schule (vgl. 9.1; 9.3) und von Lehrkräften (vgl. 9.9) auch in unserer Gesellschaft über die Anerkennung von Lernen als einem zirkulären, individuellen und freiwilligen Prozess, der Zeit benötige (vgl. 9.9; 9.10), bis hin zur Akzeptanz von Provokations- und Reibungsbedürfnissen von Schüler*innen (vgl. 9.8) gehen. Auch ein Wissen darum, „dass mein Unterricht für viele Schüler*innen der einzige Ort in ihrem Leben ist, in

¹ Zum Zeitpunkt des Erscheinens des Beitrages von Fereidooni lief eine Klage Südafrikas vor dem Internationalen Gerichtshof (IGH).

dem sie mit gegensätzlichen Meinungen konfrontiert werden“ (9.2), möchte Fereidooni den Lehrkräften hier vermitteln.

In seinem zehnten und letzten Kapitel rät Fereidooni zu einem wertschätzenden Umgang mit der eigenen Person in der Form, dass die Lehrkraft ihr „persönliches Glück nicht vom Lernerfolg der Schüler*innen abhängig“ (vgl. 10.1) machen solle.

3. Homogenisierung und Äquidistanz. Grundprämissen des Textes zum Verhältnis von Jüd*innen und Muslim*innen im Klassenzimmer

Mit in Ich-Form gehaltenen Empfehlungen vermittelt der Text einen verantwortlichen, behutsamen und selbstchatsamen Umgang des Autors mit der aktuellen Problematik. Diese Perspektive als Lesende und Lehrende zu übernehmen, ist zugleich Vorschlag, Angebot und implizite Forderung des Textes. Der Text unterscheidet nicht zwischen Haltungen des Autors bzw. der von diesem den Lehrkräften anempfohlenen Haltung und den inhaltlichen Feststellungen und Analysen.

Die *50 Handlungsempfehlungen* stellen durchgehend eine Symmetrie der Problemlagen Antisemitismus und eines gegen Muslim*innen gerichteten Rassismus dar.² Dabei verwechselt der Autor jedoch den richtigen und wichtigen Anspruch, allen Schüler*innen gleichermaßen *gerecht zu werden*, damit, allen gleichermaßen *recht zu geben* – den Schüler*innen wie den Konfliktparteien des Nahost-Konfliktes. Zudem bietet Fereidooni den Pädagog*innen an, sich nicht für eine Seite entscheiden zu müssen, sondern suggeriert mit der Betonung von drei dualen Problemlagen eine scheinbare Ausgewogenheit, die ein emotionales Entlastungsangebot darstellt: der „Multiperspektivität des Nahost-Konflikts“ (3.) und der „gegenseitigen Verletzungsverhältnisse“ (3.1), der Gegenüberstellung von jüdischen und muslimischen Schüler*innen (vgl. 8.3) und der Symmetrie bzw. Parallelisierung von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus (vgl. 8). Jene dreifache Parallelisierung suggeriert, dass jüdische und muslimische Schüler*innen gleichsam Repräsentant*innen des arabisch-israelischen Konfliktes und Opfer der Konfliktauswirkungen in Deutschland seien.

Diese Symmetrie wird weder der Diversität der Schüler*innen im Klassenraum, der Komplexität der Geschichte des Nahost-Konfliktes noch den unterschiedlichen Problemlagen von Antisemitismus einerseits oder von Rassismus und Muslim*innenfeindlichkeit andererseits gerecht. Problematisch ist hier insbesondere, dass auf diese Weise eine religiös konnotierte Interpretation einer politischen Konfliktlage nahegelegt wird. Die Gegenüberstellung muslimischer und jüdischer Schüler*innen (z.B. in 3.; 1.3; 3.3) beinhaltet zudem die

² Zum Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus vgl. u.a. Rahner/Riebe 2016: 128 ff.; Kanitz/Schlagheck 2021: 65 ff.; Bernstein/Küpper 2022: 265 ff.

(Grund)Annahme, dass jüdische und muslimische Schüler*innen einen Konflikt miteinander hätten. In seinen Ausführungen zum Nahost-Konflikt spricht Fereidooni von unterschiedlichen Perspektiven, die „jüdische und muslimische Schüler*innen [...] in den Unterricht hineintragen“ (3.3). Warum aber sollten jüdische und muslimische Schüler*innen spezifische Positionen haben, die von den Positionen von nicht-jüdischen und nicht-muslimischen Schüler*innen abweichen? Indem sie als Repräsentant*innen der Konfliktparteien im arabisch-israelischen Konflikt imaginiert werden, werden jüdische und muslimische Schüler*innen homogenisiert, essentialisiert und dabei als Gruppen konfliktualisiert.

Die dieser Argumentation zu Grunde liegende Identifikation von Muslim*innen mit bestimmten politischen Positionen kann unterschiedlich perspektiviert werden: einmal kann sie als eine rassistische Zuschreibung interpretiert werden (1), zugleich als eine adäquate Beschreibung der Empirie (2).

(1) Sie kann als eine rassistische Zuschreibung verstanden werden, weil Muslim*innen als Kollektiv homogenisiert werden und dieser Gruppe eine politische Position zugeschrieben wird. Hier stellt sich dann aber die Frage, warum Muslim*innen aus der Türkei, Syrien, Afghanistan und Bosnien und Herzegowina eine homogene Position zum Krieg zwischen Israel und der Hamas haben sollten? Gesetzt ist damit, dass muslimische Schüler*innen mit für ihr Milieu typischen Präkonzepten in den Unterricht kommen. Wenn dem so sein sollte, dass muslimische Schüler*innen mit homogenisierten Anschauungen in den Unterricht kommen, wäre zu fragen, woher diese Anschauungen kommen, wie diese stabilisiert werden, in welche Narrative diese eingebettet sind und wie diese im Unterricht aufgeklärt werden können.

(2) Eine andere Perspektive würde dementsprechend zur Kenntnis nehmen, dass wir es bei Muslim*innen mit einer ganz realen (und also nicht nur angenommenen) Homogenisierung der Haltung zu Jüd*innen und Israel zu tun haben. Die vorliegende Forschung zeigt ein eindeutiges Bild: Muslim*innen in den muslimischen Mehrheitsgesellschaften wie auch in europäischen Gesellschaften zeigen ein höheres Maß an (israelbezogenen wie auch klassischen) antisemitischen Einstellungen als religiöse und nicht-religiöse Vergleichsgruppen (vgl. Öztürk/Pickel 2021). Diese Parteinahme lässt sich nicht als eine naturwüchsige Solidarisierung unter Muslim*innen deuten, sie kann aber über die Benennung der Genese und Geltung des Antisemitismus unter Muslim*innen erklärt werden. Günther Jikeli nennt hier die weite Verbreitung antisemitischer Verschwörungserzählungen unter Muslim*innen, die Behauptung einer naturwüchsigen

Feindschaft von Muslim*innen und Jüd*innen, die Vorstellung, Israel würde bewusst muslimische Kinder töten und nicht zuletzt eine Form von Antisemitismus unter Muslim*innen, in der eine Notwendigkeit für die Begründung der Feindschaft gegen Jüd*innen nicht mehr begründet wird, weil diese unhinterfragte Norm ist (vgl. Jikeli 2022: 300 ff.).

Das Spannungsverhältnis dieser Positionen lässt sich wie oben beschrieben benennen. Studien weisen auf höhere Zustimmungsraten von Muslim*innen bei antisemitischen Items hin.³ Dieses Wissen über antisemitische, religiös-gestützte Narrative ist für Lehrkräfte relevant. Zugleich muss im Unterricht vermieden werden, dass muslimischen Schüler*innen von anderen (muslimischen oder nicht-muslimischen) Schüler*innen oder gar der Lehrkraft eine solche Haltung stereotypisierend zugeschrieben wird. Anstatt Schüler*innen qua Herkunft bestimmte Haltungen zuzuordnen, muss es darum gehen, diese zu befähigen, sich mit der Faktenlage auseinanderzusetzen, sich selbstkritisch mit den Narrativen der eigenen Sozialisation auseinanderzusetzen und ergebnisoffen zu einem Urteil zu kommen. Dies betrifft alle Schüler*innen und Lehrkräfte in freiheitlichen Demokratien. Damit rücken reale oder vermeintliche herkunfts- und religionsspezifische Unterschiede in den Hintergrund.

Die Anregungen, in denen Fereidooni in seinen *50 Handlungsempfehlungen* die Situation von jüdischen und muslimischen Schüler*innen als Produzent*innen der Diskriminierung der jeweils anderen Gruppe miteinander gleichsetzt (8.3), ignorieren die reale Lage an Schulen. Tatsächlich ist – soweit bekannt – kein Angriff jüdischer Schüler*innen auf muslimische Schüler*innen belegt. Umgekehrt gibt es physische und verbale Angriffe von Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen auf Jüd*innen im schulischen wie universitären Kontext – nicht erst, aber sehr verstärkt – seit dem 7. Oktober 2023.⁴ Anstatt auf diese Sachlage hinzuweisen – und davon ausgehend den Lehrkräften die vulnerable Situation jüdischer Schüler*innen sowie die rechtlich (wie moralische) Notwendigkeit vor Augen zu führen, diese zu schützen – skizziert Fereidooni eine in der Sache falsche und in der Wirkung für die Betroffenen (Schüler*innen wie Lehrkräfte) fatale Gleichsetzung der Bedrohungssituation an deutschen Schulen. Irritierend kommt hinzu, dass die wiederholte Thematisierung muslimischer und jüdischer Schüler*innen wiederum mit einem Verschwinden der weder jüdischen, noch muslimischen Mehrheitsgesellschaft einhergeht. Der Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft, der

³ Zum Antisemitismus in muslimischen Milieus vgl. u.a. Kiefer 2013: 137 f.; Marz 2014; Jikeli 2018: 113 ff; ders. 2019: 49 ff.; Öztürk/Pickel 2022: 189 ff.; Arnold 2022: 405 ff.; AJC 2022: 19, 24; Rensmann et al. 2024). Bestimmte muslimische und/oder migrantische Milieus sind über Medien (TRT, TRTdeutsch) und Organisationen aus dem religiösen (DITIB/Diyanet, Muslim-Brüder, Millî Görüş /IGMG) und politischen (Union Internationaler Demokraten (UID), Parteiprojekte wie BIG oder DAVA) Bereich antiisraelischer und antisemitischer Propaganda ausgesetzt (vgl. Jikeli 2018: 117 ff.; Rübél 2023: 415 ff.).

⁴ Diverse Medienbeiträge zeigen, dass Angriffe auf Jüd*innen im Kontext Schule kein gänzlich neues Phänomen darstellen (vgl. Spiegel online 2017; Kagermeier 2018).

sich in Schule ebenfalls zeigt und auch in Äußerungen von Schüler*innen und Lehrkräften über den arabisch-israelischen Konflikt zum Ausdruck kommt (vgl. Bernstein 2020, 201 ff.; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023, 21 ff. u. 78 ff.; Grimm 2023, 28 f.), wird in den *50 Handlungsempfehlungen* weitgehend ausgeklammert.

4. Umgang mit Erkenntnissen aus der Antisemitismusforschung

In einer Einführung zu den *50 Handlungsempfehlungen* auf dem Portal „Lernen aus der Geschichte“ beschreibt Fereidooni ein Spannungsfeld, das sich aus dem Verhältnis von Rassismus und Antisemitismus ergibt und das in der schulischen Thematisierung des aktuellen Gaza-Krieges diverse Konfliktpotentiale birgt (vgl. Fereidooni 2024). Dabei nimmt der Autor Bezug auf eigene Forschungen zu Wissensbeständen von Lehrkräften im Bereich Antisemitismus sowie die stereotype Darstellung von Muslim*innen bzw. dem Islam in deutschen Schulbüchern. Darüber hinaus rezipiert Fereidooni Ergebnisse der jüngeren Antisemitismusforschung folgendermaßen:

„Die Ergebnisse der Mitte Studie [sic] (vgl. Zick et al. 2023) verdeutlichen, dass Antisemitismus ein gesamtgesellschaftliches Problem ist und nicht alleinig auf muslimische Menschen abgewälzt werden kann. Der Anteil von Muslim*innen an unserer Gesellschaft beträgt 6,2 bis 6,7 %, während die Zustimmungswerte zu antisemitischen Aussagen bei 20 % bis 30 % liegen (vgl. Zick et al. 2023). Richtig ist aber auch, dass Menschen mit niedrigem formalen Bildungsabschluss, AfD-Wähler*innen und Muslim*innen antisemitischen Aussagen stärker zustimmen (vgl. Hirndorf 2023). So zu tun, als ob die nicht muslimische [sic] deutsche Bevölkerung frei von antisemitischem Denken wäre, wird der gesellschaftlichen Realität nicht gerecht. Denn antiisraelischer Antisemitismus wird von einer breiten Bevölkerungsgruppe geteilt (Friedrichs et al. 2022).“ (Fereidooni 2024)

Die zitierte Darstellungsweise ist durch Unklarheiten, Auslassungen und Verzerrungen gekennzeichnet. Der Autor verweist mit Rekurs auf die Studie „Die distanzierte Mitte“ (Zick/Küpper/Mokros 2023) auf den Bevölkerungsanteil der in Deutschland lebenden Muslim*innen und erklärt in diesem Zusammenhang, dass „die Zustimmungswerte zu antisemitischen Aussagen bei 20 % bis 30 % liegen“ (Fereidooni 2024). Jedoch bleibt die Bedeutung dieser Aussage unklar. Die Unverständlichkeit wird durch das Fehlen von Seitenzahlen in der Quellenangabe verstärkt, wodurch weder der Inhalt der Aussage nachvollzogen noch deren Korrektheit überprüft werden kann.

In den *50 Handlungsempfehlungen* zieht Fereidooni weitere Fachpublikationen heran, wie etwa die Veröffentlichung „Antisemitische Einstellungen in Deutschland. Repräsentative Umfrage zur Verbreitung von antisemitischen Einstellungen in der deutschen Bevölkerung“

(Hirndorf 2023). Dieser Studie zufolge zeigen muslimische Befragte bei Umfrageerhebungen teils hohe Zustimmungswerte zu antisemitischen Aussagen (vgl. Hirndorf 2023, 8 f.). Hirndorf verweist in diesem Zusammenhang auf eine im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt signifikant höhere Zustimmungstendenz muslimischer Befragter zu antisemitischen Positionen wie auch zur Akzeptanz antisemitischer Gewalt (ebd. 9).⁵ Eine Kenntnis der Spezifika des Antisemitismus unter Muslim*innen ist für den Umgang mit Antisemitismus in der Schule für Lehrkräfte essentiell. Die Erfahrungen der Autor*innen des vorliegenden Beitrags im Feld zeigen, dass Lehrkräfte, die von muslimischen Schüler*innen vorgebrachten (israelbezogenen und klassischen) antisemitischen Positionierungen häufig nur als Ausdruck von „eigener Betroffenheit“ verstehen können. Gemeint ist damit oft die von muslimischen Schüler*innen selbst vorgebrachte Solidarisierung mit den (muslimischen) Palästinenser*innen. Durch die Akzentuierung der „Betroffenheit“ werden die damit verbundenen Meinungsäußerungen der Diskussion und Kritik entzogen, wie sich aus diesem Auszug eines Interviews mit einer Lehrkraft zeigt:

„Der Konflikt zwischen Israel und den Palästinensern ist ein komplexes Thema, bei dem ich als deutscher Lehrer, der nicht betroffen ist, möglicherweise nicht immer als Experte wahrgenommen werde. Daher muss ich feinfühlicher und verständnisvoller vorgehen. Bei einem deutschen Schüler, der behauptet, die Shoah habe nicht stattgefunden, kann ich auf einem ähnlichen Niveau argumentieren und Einfluss nehmen. Mit muslimischen Schülern hingegen, deren Perspektiven stark emotional aufgeladen sind, ist es schwieriger. Ich glaube, dass ich von muslimischen Schülern möglicherweise nicht als Experte wahrgenommen werde, weil ich nicht betroffen bin. Meine Meinung wird daher nicht immer vollständig ernst genommen.“ (Z. 108-116).⁶

Für den Kontext Schule liegt eine Lösung des Antisemitismus (generell, aber auch spezifisch) unter Muslim*innen nahe: Aufklärung und Bildung. Allerdings zeigen die vorliegenden Forschungsergebnisse, dass der Faktor Bildung – gerade bei israelbezogenem Antisemitismus – eine wenig relevante Einflussvariable ist (vgl. Schwarz-Friesel/Reinharz 2013: 360 f.; Zick 2015: 43; Holz/Haury 2021: 94).

⁵ Es ist wichtig zu betonen, dass sich Antisemitismus in allen gesellschaftlichen Milieus findet (siehe Fußnote 3). Zudem ist Antisemitismus unter Muslim*innen ein Phänomen, das politisch instrumentalisiert wird: „Eine Reihe von Einschätzungen weist auf Gefahren hin, etwa die Vereinnahmung durch Rechtspopulisten, die Gefahr der Ausblendung des Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft und eine Verschiebung von Problemen der Mehrheitsgesellschaft auf Muslime“ (Grimm/Müller 2020: 13). So notwendig diese Hinweise sind, muss zugleich bedacht werden, dass „diese Einwände (...) auch dazu benutzt werden [können], um muslimisch geprägten Antisemitismus zu verschleiern, umzudeuten oder gar zu relativieren“ (ebd.). Zum Phänomenbereich Antisemitismus unter Muslim*innen siehe Fußnote 3.

⁶ Interview geführt von Christian Hoffmann im Rahmen eines Studienprojekts am Lehrstuhl der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal im Sommersemester 2024, betreut von Marc Grimm. Die Interviewperson ist Lehrkraft für Deutsch und Geschichte, unterrichtet in den Jahrgängen 5-12 und arbeitet seit 20 Jahren an einem Gymnasium in Düsseldorf.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Mit Blick auf die seit dem 7. Oktober 2023 zu beobachtende Radikalisierung eines gegen Israel gerichteten Antisemitismus wäre ein Rekurs auf relevante Forschungserkenntnisse zum israelbezogenen bzw. antizionistischen Antisemitismus für Lehrkräfte ebenso relevant wie eine vergleichende Differenzierung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Antisemitismus und Rassismus. Stattdessen bedient sich Fereidooni vager Analogien, die insinuieren, dass Antisemitismus und Rassismus ähnlichen Funktionslogiken folgen, wie beispielsweise in dieser Handlungsempfehlung: „Ich weiß, dass antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus nach dem Prinzip ‚teile und herrsche‘ funktionieren“ (8.1). Teile und herrsche bzw. lateinisch *divide et impera* beschreibt ein Herrschaftsprinzip, das auf die Polarisierung einer konkurrierenden Machtkonstellation abzielt, um die geteilten und somit kleineren Machteinheiten effektiver kontrollieren zu können (vgl. Raschke/Tils 2007: 254). Wie dieses Prinzip konkret das Verhältnis zwischen Antisemitismus und Rassismus erklären soll, bleibt unklar. Die Argumentation legt nahe, dass es sich bei Antisemitismus und Rassismus um Ideologien handle, die von nicht näher bestimmten Akteur*innen gezielt zum eigenen Vorteil und zum Schaden anderer eingesetzt würden. Diese Deutungsfigur öffnet Raum für verschwörungsideologische Interpretationen (vgl. Bergmann/Butter 2020: 331).

Die Parallelisierung von antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus in den *50 Handlungsempfehlungen* Fereidoonis (vgl. 3.5; 8.; 8.1; 8.3; 8.4) ist aus weiteren Gründen zu kritisieren. Seine Handlungsempfehlung „Ich nutze antimuslimischen Rassismus nicht, um Antisemitismus zu bekämpfen. Und ich nutze Antisemitismus nicht, um antimuslimischen Rassismus zu bekämpfen“ (8.4) bleibt in ihrer Bedeutung und Intention unklar. Zwar ist es grundsätzlich richtig, dass diskriminierende Ideologien weder instrumentalisiert noch gegeneinander ausgespielt werden sollten – ob in Schulen oder der Gesellschaft insgesamt. Da der Autor jedoch keine empirischen Belege für solche Praktiken im Schulkontext vorlegt, bleibt seine These abstrakt. Eine quantitative Gleichsetzung von Muslim*innenfeindlichkeit und Antisemitismus erweist sich zudem angesichts der polizeilichen Kriminalstatistik, die ein deutliches Übergewicht antisemitischer Straftaten aufzeigt, als nicht haltbar (vgl. Bundesministerium des Inneren und für Heimat 2024).

Setzt man die Zahl der Angriffe auf „religiöse Repräsentanten“ (vgl. Bundesministerium des Inneren und für Heimat/Bundeskriminalamt 2024, 17) mit der religiösen Zusammensetzung der Gesellschaft ins Verhältnis, so ergeben sich Hinweise auf eine dramatisch überproportionale Viktimisierungsrate für Jüd*innen. Auch Muslim*innen sind in dieser Kategorie überdurchschnittlich häufig betroffen, wenn man ihren Anteil an der Gesamtbevölkerung betrachtet: bei 8,5 % Muslim*innen (vgl. Mücke et al. 2023: 16) sind 21,89 % der Delikte des Unteran-

griffsziel „religiöse Repräsentanten“ dem Themenfeld „islamfeindlich“ zugeordnet. Dramatisch ist die Situation für die jüdische Minderheit: Bei einem Bevölkerungsanteil von gerade einmal 0,1 – 0,3 % (vgl. ebd.) Jüd*innen werden 74,18 % der Angriffe auf religiöse Repräsentant*innen dem Unterthemenfeld „antisemitisch“ zugeordnet (vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat/Bundeskriminalamt 2024, 20).

Fereidooni berücksichtigt diese Disproportionalität der Bedrohungssituation in seinen *50 Handlungsempfehlungen* nicht ausreichend. Stattdessen kommt er zum gegenteiligen Schluss, indem er jüdische Schüler*innen als Verursachende eines „antimuslimischen Rassismus“ (8.3) beschreibt. Eine solche De-Realisierung der Situation an Schulen erschwert unserer Erfahrung und unserer Interpretation der einschlägigen Studien nach eine effektive Auseinandersetzung mit den tatsächlich bestehenden Problemen.

5. Aspekte der Thematisierung des arabisch-israelischen Konflikts

Fereidoonis Beitrag enthält keine umfassende Darstellung des arabisch-israelischen Konflikts, sondern greift einzelne Aspekte heraus: „Ich thematisiere im Unterricht die gegenseitigen Verletzungsverhältnisse der letzten 80 Jahre dieses Konflikts in ihrer Multiperspektivität. Ich schiebe keiner Seite die alleinige Verantwortung/Schuld für den Nahost-Konflikt zu“ (3.1). Diese Ausführungen zeigen eine vereinfachende Äquidistanz, die der historischen und gegenwärtigen Komplexität des Konflikts nicht gerecht wird. Die von Fereidooni vorgenommene zeitliche Eingrenzung auf die „letzten 80 Jahre“ (3.1) verkennt zudem die längere Geschichte des Nahost-Konflikts. Die scheinbar willkürliche Festlegung des Konfliktbeginns auf das Jahr 1944 blendet die für das Verständnis des Gesamtzusammenhanges notwendigen Entwicklungen der Vorgeschichte des Konflikts sowohl in Europa als auch in der Gemengelage zwischen Europa und dem Osmanischen Reich/britischer Mandatszeit aus.

Lehrkräfte haben die Aufgabe, die historische, politische und rechtliche Faktenlage sachlich und zielgruppengerecht zu vermitteln und die Schüler*innen bei der Entwicklung eines eigenständigen Urteils zu unterstützen (vgl. Oberle 2024: 35 ff.). Eine fundierte Urteilsbildung wird jedoch erschwert, wenn die Sachlage nicht korrekt dargestellt wird. Dies zeigt sich etwa in Handlungsempfehlung 3.10, in der Fereidooni den Internationalen Strafgerichtshof (International Criminal Court, ICC) mit dem Internationalen Gerichtshof (International Court of Justice, ICJ) verwechselt. Beide Institutionen haben zwar ihren Sitz in Den Haag, unterscheiden sich aber grundlegend: Der Internationale Gerichtshof ist ein UN-Organ, das Streitigkeiten zwischen Staaten verhandelt, während der Internationale Strafgerichtshof als unabhängige Institution aufgrund des Rom-Statutes außerhalb der UN agiert.

Die historischen Ereignisse werden in den *50 Handlungsempfehlung* fragmentarisch dargestellt und vor allem unzureichend in ihren Kontext eingeordnet. Dies wird deutlich, wenn Fereidooni „auf die historische Rolle des britischen Kolonialismus in Palästina und die Vertreibung von ca. 700.000 bis 750.000 Palästinenser*innen zwischen 1947 und 1949 im Zuge der Teilungspläne Palästinas“ (6.3) verweist. Diese Darstellung erweckt den Eindruck, die Flucht und Vertreibung der palästinensischen Bevölkerung Ende der 1940er Jahre sei allein eine Folge des britischen Kolonialismus und der UN-Teilungspläne gewesen. Unerwähnt bleibt dabei der Angriffskrieg von fünf arabischen Staaten (Libanon, Syrien, Jordanien, Ägypten und Irak) gegen den neu gegründeten Staat Israel, der mit einer Niederlage der Angreifenden endete (vgl. Morris 2023, 245 ff.). Auch die Vertreibung und Flucht von etwa 900.000 Jüd*innen aus arabischen Ländern aufgrund von antisemitischen Drohungen und Gewalt bis Mitte der 1950er Jahre (vgl. Weinstock 2019, 13) wird nicht thematisiert. Die Analyse zeigt: Statt der angestrebten Multiperspektivität bieten die *50 Handlungsempfehlungen* Fereidoonis eine unausgewogene Darstellung, die wichtige historische Fakten ausspart und damit eine fundierte, eigenständige Urteilsbildung erschwert.

Fereidooni plädiert in diesem Zusammenhang schließlich dafür, Initiativen im Unterricht zu thematisieren, die sich in „Deutschland und Österreich“ (5.2) für einen Frieden zwischen „Israelis und Palästinenser*innen“ (5.1) einsetzen. Während er zunächst israelische Begegnungs- und Bildungsprojekte nennt, führt er für den deutsch-österreichischen Kontext Initiativen an, die sich teilweise dem interreligiösen Dialog widmen: das „Christlich-Islamische[] Dialogforum Dortmund, Islamische Akademie NRW, Dialogperspektiven, Begegnen e.V. und die Mahnwachen für den Frieden“ (5.2). Von diesen Projekten beziehen nur zwei – Begegnen e.V. und Dialogperspektiven – jüdische Akteur*innen ausdrücklich ein. Unklar bleibt, inwiefern die Thematisierung des Christlich-Islamischen Dialogforums Dortmund oder der Islamischen Akademie NRW zum Verständnis des Nahost-Konflikts beitragen soll. Keine der empfohlenen deutschen und österreichischen Initiativen steht in direkter Verbindung zum Nahost-Konflikt. Die Auswahl dieser Referenzen legt nahe, dass Fereidooni den Nahost-Konflikt primär als religiösen Konflikt interpretiert und diese Sichtweise vermitteln möchte.

Irritierend ist zudem die Empfehlung, die „Mahnwachen für den Frieden“ im Unterricht zu thematisieren. Zahlreiche wissenschaftliche Studien und Fachpublikationen belegen die Verbreitung antisemitischer Narrative in diesem Umfeld (vgl. u.a. Daphi et al. 2014; Munnes/Lege/Harsch 2016; Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017: 170 ff.; Hammel 2018; Lämmel 2019). In der jüngeren Vergangenheit traten bei diesen Demonstrationen zudem prominente Vertreter der rechtsextremen und rechtsextremen Szene als Redner auf, darunter Jürgen Elsässer (vgl. Elsässer 2014, ab 1:28 h). Die Mahnwachen für den Frieden

eignen sich daher keineswegs als Beispiel für friedenspädagogischen Unterricht, da sie zum Teil antisemitische Weltdeutungen reproduzieren.

6. Praktikabilität für den Schulalltag

Eine Prüfung der Thesen aus schulpraktischer Sicht offenbart mehrere Schwachstellen. So ist etwa unklar, wer zur Zielgruppe der *50 Handlungsempfehlungen* gehört. Da Fereidooni keine Einschränkung vornimmt und der Titel der Publikation dies nahelegt, richten sich seine Hinweise offenbar an Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer. Die Vorschläge müssen Lehrkräfte notwendigerweise überfordern: Es ist unrealistisch, von Pädagog*innen unterschiedlichster Fachrichtungen und Schulformen zu erwarten, dass sie umfangreiche Literatur zum arabisch-israelischen Konflikt studieren sowie Vorträge und Workshops zu diesem Thema besuchen. Es ist auch weder erforderlich noch zielführend, dass sich jede Lehrkraft – wie von Fereidooni gefordert – pro-aktiv zum Nahost-Konflikt äußert, und damit die inner-schulischen Auseinandersetzungen unter Schüler*innen möglicherweise eher befeuert als befriedet. Vielmehr wäre es angemessen, Schüler*innen bei spezifischen Fragen an kompetente Kolleg*innen zu verweisen. Eine solche differenziertere Herangehensweise würde nicht nur die Lehrkräfte entlasten, sondern auch sicherstellen, dass Schüler*innen fundierte und fachlich korrekte Informationen erhalten.

Zu den wichtigen Aufgaben von Lehrkräften gehört es, in sozialen Medien verbreitete Meinungen und Fehlvorstellungen aufzugreifen und diese anhand historischer und politischer Fakten zu überprüfen. Wenn Fereidooni empfiehlt, Lehrkräfte sollten nicht den Anspruch haben, „in einer Unterrichtsstunde den Hamas-Terror, den Gaza-Krieg und den Nahost-Konflikt“ (1.2) zu erklären, bedarf dies einer kritischen Betrachtung. Denn selbstverständlich lassen sich auch komplexe Konflikte wie der Zweite Weltkrieg oder der Krieg Russlands gegen die Ukraine in einer Unterrichtsstunde grundlegend darstellen – mit der Option, einzelne Aspekte, Akteur*innen und deren Interessen später vertiefend zu behandeln. Auffällig ist, dass das Argument, eine prägnante Darstellung sei nicht möglich, fast ausschließlich im Kontext Israels auftaucht. Nur bei diesem Konflikt wird regelmäßig argumentiert, die Fülle an notwendigem Wissen verhindere eine kompakte Vermittlung. Es erscheint wenig überzeugend, dass ausgerechnet die Thematik Israel in ihrer Komplexität einer sachgerechten und konzentrierten Behandlung im Unterricht nicht zugänglich sein sollte.

Eine sachgerechte Auseinandersetzung mit Antisemitismus verlangt von allen Lehrkräften die Fähigkeit, antisemitische Äußerungen – nicht nur im Kontext des Nahost-Konflikts – zu erkennen und ihnen entgegenzutreten. Diese Fähigkeit stellt – insbesondere angesichts der oft mangelnden Ausbildung in diesem Bereich (vgl. Verbundprojekt EMPATHIA³ 2023) – die

eigentliche Herausforderung dar. Grundvoraussetzung hierfür ist, zunächst ein Verständnis von Geschichte und Gegenwart des Antisemitismus zu entwickeln. Antisemitismus, als „negative Leitidee der Moderne“ (Salzborn 2010), ist weit mehr als ein Rassismus gegen Jüd*innen (vgl. Rahner/Riebe 2016, 128 ff.; Bernstein/Küpper 2022, 265 ff.). Er ist ein Weltklärungsschema, das tief in gesellschaftliche Strukturen, Sprache, kollektives Gedächtnis und kulturelle Ausdrucksformen eingewoben ist. Ein Verständnis dieser Zusammenhänge befähigt Lehrkräfte, antisemitische Muster zu erkennen, Schüler*innen für diese Thematik zu sensibilisieren und die Vielfalt judenfeindlicher Stereotype aufzuzeigen, die über Jahrhunderte in Europa und durch das Christentum tradiert wurden. Diese Bildungsarbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Stärkung einer offenen, toleranten und demokratischen Gesellschaft.

Ein wesentlicher Mangel in Fereidoonis Ausführungen ist das Fehlen eines Hinweises auf die kontroversen Bewertungen verschiedener Sachfragen zum Nahost-Konflikt. Diese unterschiedlichen Sichtweisen sollten Schüler*innen im Fachunterricht nicht nur im Sinne des Beutelsbacher Konsenses transparent gemacht werden (vgl. Wehling [1977] 2016: 73 f.), sondern auch zur Förderung ihrer Ambiguitätstoleranz (vgl. Grimm 2021, 205). Wenn der Autor schreibt: „Ich erkenne an, dass Schüler*innen sich ausprobieren, mich provozieren und sich an meinen politischen Positionen reiben, um ihren Platz in unserer Gesellschaft zu finden“ (9.8), verweist er auf ein grundsätzlich berechtigtes Anliegen. Um diesem gerecht zu werden, ist es – wie im Beutelsbacher Konsens vorgesehen (vgl. Winkelhöfer 2024, 8) – notwendig, auch von der eigenen Position abweichende Sichtweisen zu diskutieren. Dies würde einen Austausch über die verschiedenen Perspektiven im Diskurs über den Nahostkonflikt erfordern – eine Dimension, die Fereidooni in seinen Thesen nicht ausreichend berücksichtigt.

Zwar wird von Fereidooni ein falsch verstandenes Neutralitätsgebot von Lehrkräften insbesondere bei Verletzungen der Menschenwürde zurückgewiesen (vgl. 3.3 – 5.) und Schule richtigerweise als „Schutzraum“ betitelt, in dem „Schüler*innen Entwicklungsmöglichkeiten haben“ (9.7) sollten. Gleichwohl fehlen Hinweise auf sehr eindeutige schulrechtliche Regelungen, wo auch bei letztgenanntem Punkt Grenzen gezogen werden müssen. In den entsprechenden Erlassen und Handreichungen des Ministeriums für Schule und Bildung NRW ist beispielsweise geregelt, in welchen Fällen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen ergriffen werden sollen und wann auch die Einschaltung der Strafverfolgungsbehörden (ggf. über die Schulleitungen) geboten ist (vgl. Ministerium des Innern Nordrhein-Westfalen 2014; Ministerium für Schule und Bildung und Unfallkasse Nordrhein-Westfalen 2023; Grimm/Beer 2024, 44 u. 47). Das Wissen um schulrechtliche Rahmenbedingungen kann Lehrkräften dabei helfen, Handlungssicherheit zu gewinnen. Auch bleiben die hilfreichen Unterstützungsangebote

des Schulministeriums unerwähnt, die bereits kurz nach dem 7. Oktober 2023 zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2023).

Bei der Analyse der Empfehlungen fällt auf, dass die seit dem Hamas-Massaker deutlich veränderte Situation jüdischer Schüler*innen an deutschen Schulen kaum Beachtung findet (vgl. Chernivski/Lorenz-Sinai 2024). Es fehlt die für einen angemessenen Betroffenenenschutz zentrale Empfehlung an Lehrkräfte, in Schule und Unterricht stets so zu handeln, als seien jüdische Personen anwesend.

Fereidoonis Empfehlung, mit „Schüler*innen über meine und ihre Gefühle“ (1.3) zu reden, wirft Fragen auf. Die Entscheidung, eigene Emotionen im Unterricht offenzulegen, hängt von verschiedenen Faktoren ab – dem Professionsverständnis, der Beziehung zur Lerngruppe und der persönlichen Involviertheit. Eine pauschale Empfehlung zum Teilen eigener Gefühle im Unterricht wird dieser Komplexität nicht gerecht. Die erforderliche professionell-empathische Herangehensweise (vgl. Frommer 2024, 21 ff.) muss in einem professionellen Rahmen entwickelt werden und lässt sich nicht auf eine bloße Haltung der Lehrkräfte reduzieren, die i. d. R. darauf in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet wurden.

Fereidooni thematisiert bei Schüler*innen vor allem Emotionen wie "Leid, Trauer, Vertreibung und Wut" (1.3) – insbesondere bei jüdischen und muslimischen Kindern. Diese Darstellung scheint jedoch die emotionale Komplexität der aktuellen Situation nicht vollständig zu erfassen. Unberücksichtigt bleiben dabei mögliche Ängste und Verunsicherungen aller Schüler*innen. Darüber hinaus ist bekannt, dass Lehrkräfte bereits vor dem 7. Oktober 2023 Schwierigkeiten hatten, angemessen mit dem Ungerechtigkeitsempfinden ihrer Schüler*innen umzugehen (vgl. Mendel 2023).

7. Fazit

Die von Fereidooni vorgelegten Thesen enthalten einige hilfreiche und für Lehrkräfte entlastende Empfehlungen.⁷ Viele der Handlungsempfehlungen weisen jedoch sachliche Fehler, tendenziöse Perspektivierungen und Schwächen hinsichtlich der schulpraktischen Umsetzung der Empfehlungen auf. Bereits der Titel „Der Hamas-Terror, der Gaza-Krieg und der Nahost-Konflikt: 50 Handlungsempfehlungen für Lehrer*innen“ offenbart eine grundlegende Problematik, die das spezifische Narrativ von Fereidoonis Ausführungen durchzieht. Der Autor vermischt zusammenhängende, aber dennoch distinkte Thematiken, ohne die erforderli-

⁷ Dazu zählt u.a. der Fokus auf den Umgang miteinander im Klassenzimmer, die Wahrnehmung unterschiedlicher pluraler Perspektiven, das Einhalten von Regeln, den Appell, Unterstützung einzuholen sowie die Grenzen des pädagogischen Handelns anzuerkennen.

chen Differenzierungen vorzunehmen. Diese Verschmelzung unterschiedlicher Problemfelder wird der Komplexität der einzelnen Themen nicht gerecht, erschwert der Zielgruppe einen angemessenen Zugang zur Gesamtproblematik und verstärkt schlimmstenfalls deren eigene (un-)bewusste stereotype Vorstellungen und Ressentiments.

Die Fokussierung Fereidoonis auf jüdische und muslimische Schüler*innen ist in ihren Grundannahmen und möglichen Folgen im Klassenraum und in Schule bedenklich. Sie verstellt zudem den ebenfalls notwendigen Blick der Lehrkräfte auf die „Mehrheitsgesellschaft“ im Klassenzimmer mit den ihr eigenen Vorurteilen, Sorgen und Problemen. In seiner Fokussierung auf den genannten Schüler*innenkreis wird deutlich, dass der Autor die seit dem Massaker der Hamas stark veränderte Situation für jüdische Schüler*innen an deutschen Schulen nicht angemessen problematisiert.

Die *50 Handlungsempfehlungen* erscheinen angesichts der multiplen pädagogischen Herausforderungen für den Schulalltag aus verschiedenen Gründen als wenig praktikabel. Die Rolle der Lehrkräfte selbst, die eigene antisemitische und rassistische Einstellungen haben können oder sich mit familienbiografisch bedingten „Gefühlserbschaften“ (Lorenz-Sinai 2024: 442) des Nationalsozialismus (nicht) auseinandersetzen, bleibt außerdem ein blinder Fleck. So entsteht der Eindruck, dass die Problematik allein von Schüler*innen ausgeht, Lehrkräfte sich nicht persönlich angesprochen fühlen müssen und es bei dieser Thematik keiner Selbstreflexion bedürfe.

Unsere Präventions- und Interventionsmaßnahmen

Im Folgenden geben wir Präventions- und Interventionsmaßnahmen für Lehrkräfte zum Umgang mit herausfordernden Situationen, die sich aus den Reaktionen auf den arabisch-israelischen Konflikt in Schule und Unterricht ergeben können. Unsere Hinweise konzentrieren sich auf den Umgang mit konkreten antisemitischen Vorfällen. Die entsprechenden Maßnahmen zur längerfristigen Prävention sind vielfach beschrieben und nicht zuletzt eine Aufgabe der Schulentwicklung (vgl. u.a. Mendel/Messerschmidt 2017; Bernstein 2020; Rajal 2021; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023; Grimm/Beer 2024).

(1) Prinzipien der Intervention: Bei antisemitischen Vorfällen ist es entscheidend, die antisemitischen Aussagen klar zu benennen und zu verurteilen, dabei jedoch nicht die Personen selbst zu verurteilen. Lehrkräfte müssen die spezifischen Merkmale und Wirkungsweisen von Antisemitismus aufzeigen.⁸ Zum Schutz potenziell Betroffener sollten sie stets so handeln, als seien jüdische Schüler*innen anwesend. Es ist wichtig, die Emotionen aller Beteiligten

⁸ Diesen Bedarf formulieren Salzmann und Fereidooni in einer Beobachtungsstudie (vgl. Salzmann et al. 2024, 16).

anzuerkennen und ernst zu nehmen. Dabei sollten Lehrkräfte auch vermitteln, dass sie selbst nicht auf alle Fragen eine abschließende Antwort haben. Diese Offenheit für Zweifel und unterschiedliche Sichtweisen findet jedoch ihre klare Grenze bei menschenverachtenden Äußerungen.

(2) Konstruktiv-unterstützende Gesprächsführung: In Gesprächen sollten Lehrkräfte deutlich machen, dass eine historische Aufarbeitung des arabisch-israelischen Konflikts in der aktuellen Situation nicht hilfreich ist. Sinnvoller ist es, sich auf das unmittelbare schulische Umfeld zu konzentrieren: Wie können wir einen respektvollen Umgang miteinander pflegen und sicherstellen, dass alle Schüler*innen ohne Angst zur Schule kommen können? Berichten Schüler*innen von eigenen Diskriminierungserfahrungen, sollten diese ernst genommen, aber auch in den jeweiligen Kontext eingeordnet werden. Bei problematischen Äußerungen empfiehlt es sich nachzufragen: „Was bewegt dich dazu, das zu sagen?“ und „Wie wirkt sich das auf andere aus?“.

(3) Administrative Schritte: Zudem sollten antisemitische Vorfälle im Lehrer*innenzimmer besprochen und sorgfältig dokumentiert werden. Die Schulleitung muss informiert werden. Über mögliche Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (vgl. §53 SchulG NRW) muss entschieden werden.⁹ Gegebenenfalls sollte auch Beratung durch externe Beratungsstellen in Anspruch genommen werden.

(4) Rechtliche Konsequenzen: Strafrechtlich relevante antisemitische Vorfälle müssen zur Anzeige gebracht werden. Das Strafgesetzbuch definiert verschiedene einschlägige Straftatbestände: etwa das Zeigen des Hitlergrußes und/oder die Verbreitung von Propagandamitteln sowie von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen (§86a StGB), die Verunglimpfung des Andenkens Verstorbener (§ 189), Volksverhetzung (§130) und die Holocaustleugnung (§130 Absatz 3). Da Schulen keine rechtsfreien Räume sind, müssen diese Verstöße – zusätzlich zu pädagogischen Maßnahmen – strafrechtlich verfolgt werden. Vorfälle unterhalb der Strafbarkeitsgrenze sollten der Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS) gemeldet werden.

(5) Professionelle Handlungskompetenz: Die hier skizzierten Präventions- und Interventionsmaßnahmen bieten Lehrkräften eine Orientierung für eine professionelle Reaktion auf antisemitische Vorfälle. Ein erfolgreicher Umgang mit solchen Situationen erfordert pädagogisch durchdachtes und rechtlich korrektes Handeln sowie eine genaue Dokumentation. Entscheidend sind dabei die enge Abstimmung im Kollegium, die Einbindung der Schulleitung sowie die Nutzung externer Beratung.

⁹ Die Rechtslage variiert in den jeweiligen Bundesländern.

(6) Präventive Bildungsarbeit: Eine effektive antisemitismuskritische Bildung im Unterricht verfolgt mehrere zentrale Ansätze. Sie behandelt Antisemitismus und seine verschiedenen Funktionen in einer historischen Perspektive, wobei besonders die Reflexion auf das handelnde Subjekt im Fokus steht. Dabei ist es wichtig, die unterschiedlichen Erscheinungsformen des Antisemitismus zu unterscheiden und einzuordnen. Ein wesentlicher Bestandteil präventiver Bildungsarbeit mit historischer Kontextualisierung ist die Förderung der Medien- und Quellenkompetenz der Schüler*innen. Der pädagogische Zugang erfolgt auf zwei Ebenen: Zum einen werden die individuell-psychischen Dispositionen zum Antisemitismus betrachtet, zum anderen wird Antisemitismus als soziales und strukturelles Phänomen analysiert. Dieser doppelte Ansatz ermöglicht ein tieferes Verständnis der Komplexität des Problems. Grundvoraussetzungen für das Gelingen antisemitismuskritischer Bildung sind eine demokratische und kooperative Schulkultur, in der Antisemitismus konsequent entgegengetreten wird, sowie Lehrkräfte und weiteres Schulpersonal, die entsprechend aus- und fortgebildet sind.

(7) Wissensvermittlung: Das Thema Geschichte des Nahen Ostens, des Zionismus und des Staates Israel sollte losgelöst von aktuellen Vorfällen gut vorbereitet, multiperspektivisch und eingebettet in einem Gesamtüberblick der Geschichte der Menschen, Religionen und Territorien der Region in geeigneten Fächern wie Geschichte, Politik oder Religion thematisiert werden.

Literatur und Quellen

American Jewish Committee (AJC) Berlin Ramer Institute. 2022. *Antisemitismus in Deutschland. Eine Repräsentativbefragung*. Berlin. Zugriff am 14. Februar 2025.

https://ajcgermany.org/system/files/document/AJC%20Berlin_Antisemitismus%20in%20Deutschland_Eine%20Repr%C3%A4sentativbefragung.pdf.

Arnold, Sina. 2023. „Antisemitismus unter Menschen mit Migrationshintergrund und Muslimen - ein Studienüberblick“. In *Antisemitismus in und aus der Türkei*, hrsg. von Corry Guttschmidt unter Mitarbeit von Sonja Galler. 405–414. Hamburg: Interkulturelle Werkstatt e.V.

Bernstein, Julia, Hrsg. 2020. *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen Handlungsoptionen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bernstein, Julia, und Beate Küpper. 2022. „Antisemitismus – Rassismus: Gemeinsamkeiten und Unterschiede“. In *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*, hrsg. von Julia Bernstein u. Marc Grimm. 265–287. Frankfurt am Main.: Wochenschau Verlag.

Bildungsstätte Anne Frank. 2024. *Der 7. Oktober, der Krieg in Gaza und die Folgen an Schulen in Deutschland. Eine Umfrage der Bildungsstätte Anne Frank unter Lehrkräften*. Zugriff am 31. Januar 2025. https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Brosch%C3%BCren/BSAF_2024-3009_7.Oktober_Lehrkr%C3%A4fte-Umfrage.pdf.

Bundesministerium des Inneren und für Heimat und Bundeskriminalamt. 2024. *Bundesweite Fallzahlen 2023. Politisch motivierte Kriminalität*. Zugriff am 31. Januar 2025. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/nachrichten/2024/pmk2023-factsheets.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

Bundesministerium des Innern und für Heimat. 2024. *Übersicht „Hasskriminalität“: Entwicklung der Fallzahlen 2001–2023*. Berlin.

Butter, Michael, und Eiríkur Bergmann. 2020. „Conspiracy Theory and Populism“. In *Routledge Handbook of Conspiracy Theories*. 330–341. Oxfordshire: Routledge.

Chernivsky, Marina, und Friederike Lorenz-Sinai, Hrsg. 2023. *Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften*. Weinheim: Beltz Juventa.

Chernivsky, Marina, und Friederike Lorenz-Sinai. 2024. *Der 7. Oktober als Zäsur für jüdische Communities in Deutschland*. APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. Zugriff am 04. Februar 2025. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antisemitismus-2024/549359/der-7-oktober-als-zaesur-fuer-juedische-communities-in-deutschland/>.

Daphi, Priska, Dieter Rucht, Wolfgang Stuppert, Simon Teune, und Peter Ullrich. 2014. „Montagsmahnwachen für den Frieden. Antisemitisch? Pazifistisch? Orientierungslos?“. In *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 27. 24–31.

Elsässer, Jürgen. 2014. *Mahnwache Berlin 21.04.2014 u.a. mit Andreas Popp und Jürgen Elsässer*. Online erschienen am 22.04.2014. Zugriff am 04. Februar 2025. <https://www.youtube.com/watch?v=B7RpbNkxQgE>.

Fereidooni, Karim. 2024. *Der Hamas-Terror, der Gaza-Krieg und der Nahost-Konflikt: 50 Handlungsempfehlungen für Lehrer*innen*. Zugriff am 31. Januar 2025. <https://www.karimfereidooni.de/50-handlungsempfehlungen-hamas-gaza-nahostkonflikt/>.

Fereidooni, Karim. 2024a. *Hamas-Terror, Gaza-Krieg, Nahost-Konflikt – 50 Handlungsmöglichkeiten für Lehrer*innen*. Zugriff am 31. Januar 2025. <https://lernen-aus-der-geschichte.de/International/content/15654> <https://www.ufuq.de/aktuelles/der-nahostkonflikt-im-unterricht-50-handlungsmoeglichkeiten-fuer-lehrerinnen/>.

Frommer, Jana-Andrea. 2024. „Empathie als Schlüsselkompetenz der Antisemitismusprävention in der ethisch-politischen Bildung der Polizei“. In *Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei. Perspektiven von Polizei, Zivilgesellschaft und Wissenschaft auf den Schutz jüdischen Lebens und Demokratie*, hrsg. von Sarah Jadwiga Jahn und Jana-Andrea Frommer, 21–42. Wiesbaden: Springer VS.

Grimm, Marc, und Florian Beer. 2024. „Eine sichere Schule für Jüdinnen und Juden. Ein Leitfaden für die antisemitismuskritische Schulentwicklungsarbeit in 35 Fragen und Antworten“. EMPATHIA³ WORKING PAPER SERIES No.2.

Grimm, Marc, und Stefan Müller. 2020. Bildung gegen Antisemitismus – aber wie und gegen welchen?. In *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, hrsg. von Marc Grimm und Saskia Müller, 7–20. Frankfurt am Main: WOCHENSCHAU Verlag.

Grimm, Marc. 2021. „Qualitätskriterien von Unterrichtsmaterialien für die Bildung gegen Antisemitismus. Die Thematisierung von Emotionen“. In *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, hrsg. von Marc Grimm und Saskia Müller, 198–213. Frankfurt am Main: WOCHENSCHAU Verlag.

Grimm, Marc. 2023. „Überlegungen zur Didaktik der Aufklärung über israelbezogenen Antisemitismus in der Schule“. In *Antisemitismus in der Schule. Impulse für den Unterricht*, hrsg. von Philipp Mitnik, Georg Lauss und Stefan Schmid-Heher, 26–31. Zentrum für politische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien.

Grimm, Marc. 2024. „Antisemitismusprävention und Bildung. Ziele und Bedingungen erfolgreicher Bildung gegen Antisemitismus“. In *Antisemitismusprävention durch ethisch-politische Bildung der Polizei*, hrsg. von Sarah Jadwiga Jahn und Jana-Andrea Frommer, 157–172. Schriftenreihe: Geschichte und Ethik der Polizei und öffentlichen Verwaltung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hammel, Lara Luise. 2018. „...und sie ziehen seit über hundert Jahren die Fäden auf diesem Planeten‘ – Antisemitische Verschwörungstheorien in gegenwärtigen Protestbewegungen: Das Beispiel der Mahnwachen für den Frieden“. In *Antisemitismus im 21. Jahrhundert Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror*, hrsg. von Marc Grimm und Bodo Kahmann. 367 – 379. Oldenburg: De Gruyter.

Heinrich Böll Stiftung NRW. 2024. *Was sagt Prof. Dr. Karim Fereidooni? Zukunftsmut: gegen Angst und Krisen*. Zugriff am 31. Januar 2025. https://www.instagram.com/boellnrw/p/C_s029aNWmn/?imgg_index=1&img_index=1.

Hirndorf, Dominik. 2023. *Antisemitische Einstellungen in Deutschland. Repräsentative Umfrage zur Verbreitung von antisemitischen Einstellungen in der deutschen Bevölkerung*. Zugriff am

31. Januar 2025.

<https://www.kas.de/documents/252038/22161843/Antisemitische+Einstellungen+in+Deutschland.pdf/cead70cb-a767-65f8-82a1-5f3537c409d1?version=1.0&t=1689845078953>.

Holz, Klaus, und Thomas Haury. 2021. *Antisemitismus gegen Israel*. Hamburg: Hamburger Edition.

Jikeli, Günther. 2018. „Muslimischer Antisemitismus in Europa. Aktuelle Ergebnisse der empirischen Forschung“. In *Antisemitismus im 21. Jahrhundert Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror*, hrsg. von Marc Grimm und Bodo Kahmann. 113–133. Oldenburg: De Gruyter.

Jikeli, Günther. 2019: „Antisemitismus unter Muslimen in Deutschland und Europa“. In: *Das neue Unbehagen. Antisemitismus in Deutschland heute*, hrsg. von Olaf Glöckner u. Günther Jikeli. 49–72. Hildesheim: Olms Verlag.

Jikeli, Günther. 2022. „Antisemitismus unter Muslim/-innen in Deutschland“. In *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*, hrsg. von Julia Bernstein, Marc Grimm, und Stefan Müller, 288–312. Antisemitismus und Bildung Band II. Frankfurt am Main: WOCHENSCHAU Verlag.

Kagermeier, Elisabeth. 2018. „Schon wieder Holocaust?“. Zugriff am 31. Januar 2025: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-09/diskriminierung-antisemitismus-rechtsextremismus-juden-schulen-mobbing>.

Kahnitz, Maria, und Laura Schlagheck. 2021. „Wahn und Vorurteil: Warum zwischen Antisemitismus und Rassismus unterscheiden?“. In *Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*, 2. Auflage, hrsg. von Samuel Salzborn. 65–84. Weinheim: Beltz Juventa.

Kiefer, Michael. 2013. „Islamismus“. In *Handbuch Antisemitismus. Band 3. Begriffe, Theorien, Ideologien*, hrsg. von Wolfgang Benz. 137 f. Berlin: De Gruyter.

Kulturministerkonferenz. 2024. *Bildungsministerkonferenz verabschiedet Erklärung zum Jahrestag des Überfalls auf Israel*. Zugriff am 31. Januar 2025. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/bildungsministerkonferenz-verabschiedet-erklaerung-zum-jahrestag-des-ueberfalls-auf-israel.html>.

Lämmel, Niklas. 2019. „Falsche Propheten 2014. Antisemitische Agitation auf den ‚Montagsmahnwachen für den Frieden‘“. In *Antisemitismus seit 9/11. Ereignisse, Debatten, Kontroversen*, hrsg. von Samuel Salzborn. 217–236. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. 2016. *Beutelsbacher Konsens. Standard für den politisch-historischen Unterricht an allen Schulen*. Zugriff am 04. Februar 2025. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens>.

Lorenz-Sinai, Friederike. 2024. „Lehrer:innen und die Shoah - Gefühlserbschaften, Narrative und Vermittlungsanliegen“. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 25, 2024, 2, 242–256.

Marz, Ulrike. 2014. „Kritik des islamischen Antisemitismus. Zur gesellschaftlichen Genese und Semantik des Antisemitismus in der Islamischen Republik Iran“. Berlin: LIT Verlag.

Mendel, Meron. 2023. *In der Kampfzone. Rassismus, Antisemitismus und das Ringen um Deutungshoheit*. APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. Zugriff am 04. Februar 2025. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/diskurskultur-2023/541850/in-der-kampfzone/>.

Mendel, Meron, und Astrid Messerschmidt, Hrsg. 2017. *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, Referat 14. 2014. *Zusammenarbeit bei der Verhütung und Bekämpfung der Jugendkriminalität*. Zugriff am 04. Februar 2025. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=7&vd_id=14531.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2023. *Antisemitismus – Wahrnehmen und Begegnen. Antisemitismusprävention*. Zugriff am 04. Februar 2025. <https://www.schulministerium.nrw/antisemitismus>.

Ministerium für Schule und Bildung und Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2023. *Notfallordner für die Schulen in Nordrhein-Westfalen: Hinsehen und Handeln. Handlungsempfehlungen zur Krisenprävention und Krisenintervention*. Düsseldorf.

Morris, Benny. 2023. *1948. Der erste arabisch-israelische Krieg*. Berlin, Leipzig: Hentrich&Hentrich.

Müke, Marcel, Ulf Tranow, Anette Schnabel, und Yasemin El-Menouar. 2023. *Zusammenleben in religiöser Vielfalt. Warum Pluralität gestaltet werden muss*. Zugriff am 04. Februar 2025. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/zusammenleben-in-religioeser-vielfalt>.

Munnes, Stefan, Nora Lege, und Corinna Harsch. 2016. „Zum Antisemitismus in der neuen Friedensbewegung. Eine Weltanschauungsanalyse der ersten bundesweiten ‚Mahnwachen für den Frieden‘“. In *Jahrbuch für Antisemitismusforschung*, 25, hrsg. von Stefanie Schüler-Springorum. 217–240. Berlin.

Oberle, Monika. 2024. „Der Beutelsbacher Konsens aus politikdidaktischer Perspektive“. In *Der Beutelsbacher Konsens geschichtsdidaktisch*, hrsg. von Christian Winklhofer unter Mitarbeit von Monika Oberle, Peter Johannes Droste, Holger Thünemann, Christoph Kühberger, Viola Schrader, Jörn Rüsen, Christian Heuer, Saskia Handro, Dirk Witt, Karl-Christian Weber, Anja Bellmann, Katrin Passens, Thomas Sandkühler, Moritz Peter Haarmann, Dirk Lange, Hans-Georg Wehling. 35–53. Frankfurt: Wochenschau Verlag.

Öztürk, Cemal, und Gert Pickel. 2021. „Der Antisemitismus der Anderen: Für eine differenzierte Betrachtung antisemitischer Einstellungen unter Muslim:innen in Deutschland 2021“. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 6 (1): 189–231.

Rahner, Judith, und Jan Riebe. 2016. „Antisemitismus und Rassismus. Gemeinsamkeiten, Unterschiede und pädagogische Interventionen“. In *Rassismuskritik. Versuch einer Bilanz über Fehlschläge, Weiterentwicklungen, Erfolge und Hoffnungen*, hrsg. von Milena Detzner, Ansgar Drücker und Sebastian Seng. 128–132. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V.

Rajal, Elke. 2021. „Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. Anregungen für die Bildungsarbeit“. In *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, hrsg. von Marc Grimm und Saskia Müller, 182–197. Frankfurt am Main: WOCHENSCHAU Verlag.

Raschke, Joachim, und Ralf Tils. 2007. *Politische Strategie Eine Grundlegung*. Wiesbaden: Springer VS.

Rensmann, Lars, Heiko Beyer, Hanna Brögeler, David Jäger und Carina Schulz. 2024. *Antisemitismus in der Gesamtgesellschaft von Nordrhein-Westfalen im Jahr 2024*. Die Antisemitismusbeauftragten des Landes Nordrhein-Westfalen. Zugriff am 14. Februar. 2025. https://www.antisemitismusbeauftragte.nrw/sites/default/files/2024-09/Abschlussbericht_Antisemitismus_in_NRW_2024.pdf.

Rübel, Jan. 2023. „Der Elefant im Raum: die DITIB und der Antisemitismus“. In *Antisemitismus in und aus der Türkei*, hrsg. von Corry Guttstadt unter Mitarbeit von Sonja Galler. 415–432. Hamburg: Interkulturelle Werkstatt e.V.

Salzborn, Samuel. 2010. *Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Salzmann, Sebastian, Karim Fereidooni, Kristin Platt, und Teresa Tuncel. 2024. *Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule. Ergebnisse einer qualitativen Unterrichtsbeobachtungsstudie*. Landtag Nordrhein-Westfalen. Stellungnahme 18/1255. Zugriff am 31. Januar 2025. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-1255.pdf>.

Schwarz-Friesel, Monika, und Jehuda Reinharz. 2013. *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. Oldenburg: De Gruyter.

Spiegel online. 2017. „Junge verlässt Schule nach antisemitischen Vorfällen“. *Spiegel online*. Zugriff am 04. Februar 2025: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/antisemitismus-junge-verlaesst-schule-in-berlin-friedenau-nach-angriffen-a-1141494.html>.

Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus. 2017. *Antisemitismus in Deutschland – Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze*. Zugriff am 04. Februar 2025: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/antisemitismus-in-deutschland-bericht.pdf?__blob=publicationFile&v=5.

Verbundprojekt EMPATHIA³. 2023. *Eingangsstatement im Expertengespräch des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung zum Thema „Antisemitismusprävention in Wissenschafts- und Bildungseinrichtungen“ am 15. November 2023 im Deutschen Bundestag*. Zugriff am 04. Februar 2025. <https://www.bundestag.de/resource/blob/978314/a8cced250c00662ac01b48a8f5aab61c/20-18-193a-Brauch.pdf>.

Weinstock, Nathan. 2019. *Der zerrissene Faden. Wie die arabische Welt ihre Juden verlor 1947–1967*. Freiburg, Wien: ça ira-Verlag.

Winklhöfer, Christian, Hrsg. 2024. *Der Beutelsbacher Konsens geschichtsdidaktisch*. Frankfurt am Main: WOCHENSCHAU Verlag.

Wehling, Hans-Georg [1977]. 2016. „Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch“. In *Politische Bildung auf schwierigem Terrain Rechtsextremismus, Gedenktättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens*, hrsg. von Jochen Schmidt und Steffen Schoon. 67–77. Schwerin. Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern.

Zick, Andreas. 2015. „Dumpfer Hass oder gebildeter Antisemitismus? Bildungseffekte auf klassische und moderne Facetten des Antisemitismus“ In *Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft*, hrsg. von Monika Schwarz-Friesel. 35–52. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Zick, Andreas, und Beate Küpper, Nico Mokros (Hg.). 2023. *Die distanzierte Mitte Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Bonn: Dietz Verlag.