

Working Paper von
Kai E. Schubert-Praxl

Neutralität, Kontroversität, Multiperspektivität – Prinzipien für eine politische Bildung?

Eine Diskussion aktueller Anforderungen an politische Bildung unter Berücksichtigung des Themas Nahostkonflikt



Der vorliegende Text entstand im Rahmen der Summer Residency 2025 der Projektstelle „#OhneAngstVerschiedenSein. Antisemitismus- und rassismuskritische Bildung“ am Jüdischen Museum Hohenems.

Vorwort

Liebe Leser*innen,

seit 2022 werden unter dem Motto #OhneAngstVerschiedenSein einschlägige Fortbildungen für Multiplikator*innen der schulischen sowie außerschulischen Bildung, aber auch Workshops für Kinder und Jugendliche umgesetzt. Im Rahmen der Angebote werden die Themenfelder von Identität und Zugehörigkeit, Zusammenleben in einer postmigrantischen Gesellschaft, der österreichischen Erinnerungskultur, Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus sowie Israel-Palästina gemeinsam mit dem Teilnehmenden aus- und verhandelt.

Dabei arbeiten wir antisemitismus- und rassismuskritisch, selbstreflexiv sowie erfahrungsbasiert und orientieren uns ebenfalls an den Handlungsimperativen der politischen Bildung. Unser zentrales Motto dabei:

Miteinander reden. Zusammen lernen. Gemeinsam handeln.

Das vorliegende Working Paper greift letzten Punkt auf und bildet den Auftakt einer Reihe, die sich in den folgenden Jahren mit zentralen Herausforderungen, Bedürfnissen, Rahmenbedingungen sowie Themenfeldern der (politischen) Bildung in Österreich befasst. Die Reihe verbindet fachliche Einordnung mit praxisnahen Impulsen und soll jene unterstützen, die kontroverse Themen in Bildungsräumen aufgreifen und gemeinsam mit Lernenden bearbeiten.

Das vorliegende Working Paper nimmt deshalb die Frage in den Blick, was der Begriff der Neutralität in der politischen Bildung bedeutet, wie dieser im öffentlichen Diskurs verhandelt wird und wie dies mit den Grundsätzen der politischen Bildung zu vereinbaren ist. Das Paper setzt sich ebenfalls damit auseinander, wie kontroverse Themen im Klassenzimmer fachlich fundiert und zugleich offen für unterschiedliche Perspektiven behandelt werden können. Ziel ist es, Multiplikator*innen Orientierung für Situationen zu geben, in denen politische und gesellschaftliche Konflikte unmittelbar in der Bildungsarbeit sichtbar werden.

Unser Dank geht an dieser Stelle an Kai E. Schubert-Praxl, der sich im Rahmen seiner Summer Residency im Sommer 2025 mit dem breiten Themenfeld der Neutralität am Beispiel des Nahostkonflikts und dessen Aus- und Verhandlung im Klassenzimmer beschäftigt hat und dessen Beitrag den Auftakt unserer Reihe bildet.

Irene Aue-Ben-David

Direktorin Jüdisches Museum Hohenems

Franziska Völlner

Leitung Projektstelle #OhneAngstVerschiedenSein

3	Einleitung
5	Externe Forderungen nach „Neutralität“ in der politischen Bildung
5	Zum Hintergrund externer Neutralitätsforderungen
6	Rechtliche Perspektive
7	Politikdidaktische Perspektive
9	Zwischenfazit
10	Diskussion von „Neutralität“ und weiteren Anforderungen an politische Bildung zum Nahostkonflikt
13	Dethematisierung des Konflikts und Handlungen von SuS als Sanktionsanlass
18	Perspektivische Beschränkungen: Extremismusparadigma und Abgrenzung von Antisemitismus
19	Äquidistanz zu Konfliktparteien / Enthaltung einer Beurteilung
21	Konsensorientierung
22	Zustimmung zur herrschenden Politik als Bildungsziel?
24	Schluss
26	Literaturverzeichnis

Einleitung

„Neutralität“ ist ein in politischen Diskursen im deutschsprachigen Raum immer wieder und zunehmend aufgerufener Begriff. Beispielhaft steht dafür in Deutschland das Neutralitätsgesetz des Landes Berlin, das Landesbeschäftigten wie Lehrer*innen im Dienst das Tragen religiöser und anderweitig weltanschaulicher Symbole untersagt.¹ Es zielt darauf ab, dass Lehrkräfte in Schulen Distanz zu allen Bekenntnissen demonstrieren und sich (dieser Auslegung nach) „neutral“ präsentieren. Im österreichischen politischen Diskurs ist insbesondere das auf die nationalstaatliche Außenpolitik bezogene staatliche „Neutralitätsgebot“ einschlägig, das eng mit der politischen Kultur des Landes verbunden ist (vgl. Senn & Troy 2025). In Deutschland ist zuletzt insbesondere von führenden Parteien gefordert worden, die (staatlich geförderte) Zivilgesellschaft, zum Beispiel die Kirchen, Vereine etc., müssten „neutral“ sein. Gemeint ist hiermit nicht nur eine auf Parteien bezogene Äquidistanz, sondern die Forderung nach einer allgemeinen Mäßigung in Bezug auf politische Äußerungen, beispielsweise durch kritische Stellungnahmen zur Migrationspolitik der Bundesregierung (Gehring 2025; vgl. Freudenberger 2025). Gleichzeitig sind die genutzten Neutralitätsbegriffe interpretationsbedürftig und auch umstritten.

In den letzten Jahren wurde im deutschsprachigen Raum außerdem immer wieder diskutiert, inwiefern politische Bildung „neutral“ sein muss (und: kann). Explizite Neutralitätsforderungen werden vor allem durch externe, (partiell)politische Akteur*innen an die politische Bildung adressiert. Gleichzeitig berühren die Diskussionen über „Neutralität“ grundsätzliche Fragen eines *professionellen Selbstverständnisses*, die auch unter den politischen Bildner*innen selbst auf Unsicherheiten treffen: In Österreich (Mittnik 2022, S. 54) wie auch in Deutschland (Hoffmann 2016; Heil 2021; Wiegemann & Vasmer 2026) gehen offenbar viele (angehende) Lehrer*innen und weitere pädagogische Fachkräfte (Fava 2024, S. 118) davon aus, berufsbedingt politisch „neutral“ sein zu müssen.

Die sich hieraus ergebenden Unsicherheiten wiederum zeigen sich derzeit besonders deutlich bei der (ausbleibenden) Auseinandersetzung der politischen Bildung mit dem sogenannten Nahostkonflikt². Letzteres ist seit dem 7. Oktober 2023 von besonderer Bedeutung: Das Datum markiert mit dem gewaltsamen Überfall der Hamas und der anschließenden

1 Dies betrifft etwa das islamische Kopftuch, jedoch auch die jüdische Kippah. Das Gesetz gilt in Berlin seit 2005. Allerdings hat das Bundesverfassungsgericht im Jahr 2015 geurteilt, dass das Tragen eines islamischen Kopftuchs für Lehrerinnen im Unterricht zulässig ist. Die Berliner Regierungskoalition plant eine Überarbeitung des Neutralitätsgesetzes.

2 Der Begriff „Nahostkonflikt“ wurde verschiedentlich problematisiert. In der Referenz auf einen „Nahen Osten“ drückt sich zum Beispiel eine eurozentrische Perspektive aus, die historisch stark mit Abwertung und kolonialem Denken verbunden ist. Auch handelt es sich bei weitem nicht um den einzigen Konflikt im „Nahen Osten“. Jedoch sind Alternativbegriffe wie „israelisch-palästinensischer“, „israelisch-arabischer“ Konflikt oder auch „Palästina-Konflikt“ ebenfalls problembehaftet beziehungsweise erfassen nur Teile des Konflikts.

militärischen Intervention des israelischen Militärs einerseits einen Einschnitt in die israelische und auch palästinensische Geschichte und zweitens einen Sprunghaften Anstieg von Antisemitismus als auch anti-muslimischem Rassismus weltweit.³ Jüdinnen und Juden beschreiben das Datum regelmäßig als Zäsur (Poensgen 2025), deren Folgen bis heute. Gleichzeitig hat der auf den 7. Oktober 2023 folgende Krieg nie gekannte Folgen für die palästinensischen Einwohner*innen des Gazastreifens. Eine fünfstellige Zahl an Personen, darunter viele Zivilist*innen, wurde getötet, es kam zu massenhaftem Hunger. Gleichzeitig werden kollektive Vertreibungspläne in Israel und den USA diskutiert. Die Entwicklungen in Israel und Gaza, dem Westjordanland, dem Jemen, dem Libanon, in Qatar und in Iran werden auch in Deutschland und Österreich breit rezipiert und emotional debattiert.

Der vorliegende Text adressiert beide genannten Zustände und damit einhergehende Herausforderungen. Im Folgenden wird zunächst diskutiert, inwiefern tatsächlich ein „Neutralitätsgebot“ für politische Bildung sowie pädagogische Fachkräfte in der schulischen wie außerschulischen (politischen) Bildung existiert. Anschließend werden mit der Vorstellung von Neutralität teilweise verbundene oder verwandte Aspekte einer politischen Bildung zum Gegenstand Nahostkonflikt diskutiert.

Zwar gibt es bedeutende Unterschiede zwischen den beiden Ländern. Dass sich aber die Situation in Österreich noch immer „völlig anders als in Deutschland“ darstelle, weil der „politische Diskurs“ in Deutschland im Gegensatz zu Österreich „nur marginal“ von rechtsextremen Parteien beeinflusst werde (Mittnik 2022, S. 49, 50), trifft wohl angesichts der rasanten Normalisierung rechtsextremer Positionen in Deutschland mittlerweile so nicht mehr zu (vgl. z.B. Püttmann 2025). Dennoch ist die Verankerung entsprechender Positionen in Österreich deutlich stärker als in Deutschland (Mittnik 2023a, S. 198). Trotz ihrer Spezifika werden beide Länder in diesem Text grundsätzlich gemeinsam betrachtet und Abweichungen entsprechend benannt.

3 Das militärische Vorgehen Israels folgte den Zielen der Ausschaltung der Bedrohung durch die Hamas sowie der Befreiung der Geiseln. Die israelischen Verteidigungstreitkräfte standen aber schnell und zunehmend in der Kritik, unverhältnismäßige Gewalt auch gegen Zivilist*innen auszuüben. International wird Israel kritisiert, Kriegsverbrechen begangen und/oder geplant zu haben (etwa massenhafte dauerhafte Vertreibung der palästinensischen Bevölkerung aus der Region). Besonders kontrovers ist in diesem Zusammenhang der explizite Vorwurf des „Genozids“ an den Palästinenser*innen Gazas; vgl. Kraushaar 2024.

Externe Forderungen nach „Neutralität“ in der politischen Bildung

In diesem Kapitel wird zunächst der politische Kontext erläutert, in dem Neutralitätsforderungen an die politische Bildung stehen. Im Anschluss wird diskutiert, inwiefern „Neutralität“ in der politischen Bildung rechtlich und fachlich geboten ist.

Zum Hintergrund externer Neutralitätsforderungen

Zum Verständnis ist es wichtig, die „politische Agenda“ (Wohnig & Zorn 2022, S. 9) hinter Forderungen zu berücksichtigen, die von außerhalb der Profession der politischen Bildung artikuliert werden. Diese werden „vor allem von rechtspopulistischen und rechtsextremen Parteien und Bewegungen“ hervorgebracht (Heil 2022, S. 39). Insbesondere durch die Nutzung im Rahmen eines politischen Kulturkampfes von rechts wird Neutralität immer wieder als „Kampfbegriff“ (Hafeneger & Jestädt 2022, S. 133) eingesetzt. Der öffentliche Vorwurf, nicht neutral zu sein, wurde sogar zur „zentralen Argumentationsfigur und Rhetorik rechtspopulistischer und rechtsextremer Akteure“ (ebd., S. 120). Dies steht im Kontext einer Inszenierung als Opfer ungerechter Behandlung (vor allem durch öffentliche Institutionen), die ein Kernelement der Selbstbeschreibung der extremen Rechten darstellt. Die Neutralitätsforderungen an die Schule richten sich gegen eine vermeintlich willkürliche und ungerechtfertigte Benachteiligung rechtsextremer Parteien, zum Beispiel durch Nichteinladung oder angebliche Falschdarstellung im Unterricht. Die „Alternative für Deutschland“ (AfD) richtete vor dem Hintergrund dieser Problemdarstellung das „Melde-/Informationsportal Neutrale Schule“ ein (ebd., S. 124), um die genannten Vorfälle zu identifizieren und dabei verantwortliche Lehrer*innen dezidiert zu markieren. Auch die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) rief zu entsprechenden Meldungen über eine digitale Dokumentationsstelle auf (Marchart 2024). Die Neutralitätsforderung der genannten Akteure wird direkt mit einem Bezug auf den Beutelsbacher Konsens (im Folgenden BK) verknüpft (Hafeneger & Jestädt 2022, S. 120).⁴ Wie unten gezeigt wird, kann diese Verbindung fachlich jedoch nicht überzeugend legitimiert werden. Neutralitätsforderungen dienen rechtsextremen Akteur*innen für Versuche der Einschüchterung der politischen Bildung (Frech 2025, S. 21): Gerade zivilgesellschaftliche Akteure setzen sich zum Beispiel kritisch mit der AfD und der FPÖ auseinander, weshalb sie immer wieder zum Ziel politischer Initiativen der beiden Parteien werden.

4 Zur Diskussion des BK s.u.

Rechtliche Perspektive

Im Falle von verbeamteten wie auch tarifbeschäftigten Lehrer*innen liegt ein Spannungsfeld vor: Sie haben als Bürger*innen zunächst alle Grundrechte, inklusive Meinungsäußerungs- und Versammlungsfreiheit (vgl. auch im Folgenden Wrase 2020). Dies schließt politische Positionierungen ein. Insbesondere während der „Erfüllung der Dienstaufgaben“ – also zum Beispiel der Durchführung von Unterricht – gelten für alle Beamt*innen allerdings Einschränkungen. Das allgemeine Mäßigungsgebot fordert eine gewisse Distanz zu sehr weitreichenden und radikalen öffentlichen Positionierungen. Keinesfalls folgt hieraus aber, Beamt*innen müssten „unpolitisch“ sein und dürften beispielsweise auch nicht an Demonstrationen teilnehmen. Des Weiteren ist insbesondere einschlägig, dass der Staat und seine Vertreter*innen politische Parteien gleichbehandeln müssen. Hierdurch soll die Chancengleichheit der Parteien gewährleistet werden. Aus diesem Grund dürfen Repräsentant*innen des Staates nicht zur Wahl oder Nichtwahl spezifischer Parteien aufrufen.

Lehrer*innen sind allerdings ebenfalls angehalten, ihre Unterrichtsgegenstände und also auch die Parteien *sachlich* darzustellen, sie also durch *zutreffende* Informationen zu präsentieren. Aus dem Beschriebenen ergibt sich aber gerade keine *generelle* Neutralitätsanforderung gegenüber allen politischen Positionen. So können und sollen etwa menschenfeindliche (rassistische, antisemitische usw.) Positionen als solche benannt werden. Politische Bildung ist insofern gerade nicht neutral, als sie eine normative Grundlage hat: die demokratische Ordnung sowie Grund- und Menschenrechte.

Nichtstaatliche Akteure sind an die oben beschriebenen Anforderungen an öffentliche Arbeit in Bildungs-, Verwaltungs- und anderen Bereichen grundsätzlich zunächst nicht gebunden. Insbesondere gilt dies für Träger, die keine öffentliche Förderung erhalten. Das ist in Deutschland allerdings im Bildungsbereich eine Minderheit. Auch über den Kreis der Beamt*innen hinaus betrifft der staatliche Grundsatz, gegenüber Parteien Chancengleichheit zu gewährleisten, mittelbar jedoch teilweise auch zivilgesellschaftliche Akteure, die spezifische Aufgaben *mit öffentlicher Förderung* ausführen. Hiervon ist insbesondere die nonformale außerschulische Bildung betroffen, zum Beispiel Vereine, Verbände, religiöse Institutionen. Auch zivilgesellschaftlich organisierte politische Bildung ist also „nicht völlig frei von staatlichen Neutralitätsverpflichtungen“ (Gill 2024, S. 579).

Allerdings gehen die staatlichen Verpflichtungen nicht einfach unmittelbar auf die geförderten Organisationen über (vgl. Hufen 2024). Auch antidemokratische Bestrebungen spezifischer Parteien oder Politiker*innen können durch die Zivilgesellschaft kritisiert werden. Zentral ist für sie das *Sachlichkeitsgebot*. Aus dem Umstand, dass ein zivilgesellschaftlicher Träger *auch* Aufgaben im öffentlichen Auftrag neben anderen Maßnahmen ausführt, folgt insbesondere nicht, dass die mittelbare staatliche Neutralitätsverpflichtung für *alle* seine Aktivitäten beziehungsweise grundsätzlich für die

gesamte Organisation gilt. Zivilgesellschaftliche Träger dürfen sich also durchaus politisch äußern. Es verbleibt trotz dieser rechtlichen Vorgaben ein „beachtliche[r] pädagogische[r] Gestaltungsraum“ (Rolcke 2025, S. 165) für die politische Bildung.

Kein in irgendeiner Weise geartetes „Neutralitätsgebot“ beschränkt die Beiträge von Schüler*innen und anderen Adressat*innen von Bildungsaktivitäten. Sie können ihre Grundrechte uneingeschränkt wahrnehmen, solange sie damit keine Gesetze überschreiten (Beleidigung usw.).

Im Folgenden wird die *professionelle* Perspektive der politischen Bildung auf Neutralitätsforderungen skizziert.

Politikdidaktische Perspektive

Die politische Bildung in Österreich orientiert sich – auch aufgrund ihrer schwachen wissenschaftlichen Verankerung an Hochschulen (vgl. Lange et al. 2024) – stark an der Fachdebatte in Deutschland. Ein bedeutender Unterschied ist jedoch, dass die österreichische politische Bildung traditionell weniger durch eine Orientierung an Kritik und Konflikt, sondern eher an Konsens geprägt ist (Hellmuth 2014, S. 542 f.). Das lässt Vorstellungen bezüglich einer „neutralen“ politischen Bildung eher plausibel erscheinen. Wesentliche professionelle Grundsätze sind allerdings in beiden Ländern – Österreich und Deutschland – gleich.

Die fachliche Auseinandersetzung mit Neutralitätsforderungen beschäftigt die Fachdidaktik der politischen Bildung bereits seit Jahren. Zentral in der Diskussion ist das Verhältnis von Neutralitätsforderungen zum BK, der in Deutschland wie in Österreich „wesentliche politische bzw. pädagogische Funktionen“ (Gebauer 2016, S. 148) für die politische Bildung erfüllt. Der BK ist die einflussreichste Formulierung grundsätzlicher Fachprinzipien schulischer politischer Bildung, ist jedoch ein zentraler Orientierungspunkt darüber hinaus. Er enthält im Kern die folgenden drei Prinzipien: 1. Überwältigungsverbot, 2. Kontroversitätsgebot, 3. Schüler*innenorientierung (Wehling 2016). Akteur*innen wie die AfD, aber auch die FPÖ verknüpfen das von ihnen behauptete Neutralitätsgebot unmittelbar mit dem tatsächlich im BK verankerten Kontroversitätsgebot. Dieses sei verletzt, wenn ihre Positionen zum Beispiel als demokratiefeindlich dargestellt würden. Kontroversen würden somit unzulässig unvollständig dargestellt werden.

Der Begriff der Neutralität wird im BK jedoch weder implizit noch explizit benannt und/oder eingefordert. Wohnig und Zorn (2022, S. 10) resümieren die Fachdebatte:

„Die wiederholt vorgebrachte Interpretation, der Beutelsbacher Konsens begründe ein ‚Neutralitätsgebot‘, wird seitens der Profession [der politischen Bildung, K.S.] überwiegend und vehement zurückgewiesen.“[Hervorhebung im Original]⁵

5 Umgekehrt ist dem Verfasser kein*e Fachvertreter*in bekannt, die dezidiert die gegenteilige Position vertritt.

Auch in anderen Beschreibungen von Prinzipien, Methoden oder Zielen politischer Bildung wird kein „Neutralitätsgebot“ oder -ideal beschrieben. Stattdessen wird ein Selbstverständnis als „neutral“ für politische Bildung sogar dezidiert abgelehnt (vgl. Hoffmann 2016). „Neutralität“ sei mit den tatsächlichen Selbstverständnissen politischer Bildung und dem zentralen Ziel der Herausbildung kritischer Urteilsfähigkeit nicht zu vereinbaren. Aus diesem Selbstverständnis erfolgt umgekehrt die Verpflichtung, Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus als solche zu benennen – auch dann, wenn sie sich innerhalb beziehungsweise in Gestalt von Parteien zeigen. Wo entsprechende Erkenntnisse etwa durch mediale, behördliche oder wissenschaftliche Arbeit vorliegen, ist eine Thematisierung in jedem Fall möglich. Sie widerspricht nicht dem oben beschriebenen Grundsatz, die Chancengleichheit der Parteien zu gewährleisten. Politische Bildung ist also (insbesondere an Schulen) nicht *parteiisch* zugunsten einer partikularen politischen Position, aber durchaus *parteilich*, und zwar für die Demokratie (vgl. Wohnig & Hofmann 2022).

Das übergeordnete Ziel der politischen Mündigkeit, das die politische Bildung anstrebt (vgl. Müller & Scaramuzza 2024), verlangt „Selbstreflexion und Zurückhaltung von den Lehrenden“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, S. 16). Dies ist jedoch nicht so verstehen, dass persönliche Standpunkte von Lehrkräften aus dem Klassenraum zu verbannen sind. Gerade das Vorenthalten einer Transparenz bezüglich des persönlichen Standpunktes kann eine subtile (auch unbewusste) Form der Beeinflussung sein. Eine als „neutral“ vorgestellte Position birgt nämlich

„die Gefahr, dass politische Vorstellungen der Lehrenden, sei es durch die Auswahl des Materials, Suggestivfragen oder Körpersprache, unbewusst und somit auch unreflektiert in den Unterricht dringen, wodurch die Gefahr der Indoktrination höher sein kann als bei einer transparenten Offenlegung des Standpunktes“ (Hoffmann 2016, S. 203).

Eine bewusste, reflektierte und transparente persönliche Positionierung ist daher der vorgeblich „neutralen“ Positionierung vorzuziehen. Eigene Standpunkt dürfen also durchaus Teil des Unterrichts sein, insbesondere dann, wenn Schüler*innen diese dezidiert erfragen. Sie müssen allerdings als persönliche spezifische Position kenntlich gemacht werden, zu der Alternativen existieren und die befrag- und kritisierbar ist.

Zwischenfazit

Wie herausgearbeitet wurde, ist aus der Perspektive der Politikdidaktik sehr klar, dass ein *allgemeines* „Neutralitätsgebot“ für die politische Bildung weder in rechtlicher noch in professioneller Hinsicht existiert – unabhängig davon, ob sie durch Bedienstete des Staates oder durch Vertreter*innen der Zivilgesellschaft durchgeführt wird. Insbesondere ist ein „Neutralitätsgebot“ nicht aus dem im BK enthaltenen Überwältigungsverbot ableitbar. Das im BK ebenfalls enthaltene Kontroversitätsgebot steht Anforderungen nach „Neutralität“ sogar eher entgegen: Der BK kann „in einer bestimmten Auslegung als Schutz gegen den Zugriff auf Inhalte des politischen Unterrichts angesehen werden, die das Ziel haben, ihn von jeglichem kritischen Gehalt zu befreien“ (Wohnig & Hofmann, S. 73).

Damit sind zentrale Unklarheiten jedoch noch nicht erschöpfend adressiert.

Die Anforderungen des BK sind nun in der Tat auslegungsbedürftig: Zwar gilt das Überwältigungsverbot absolut, jedoch stellt sich die Frage, *welches* Verhalten von Lehrer*innen eine Überwältigung darstellt. Klar erscheint zunächst, dass nicht jede Überraschung, Irritation oder auch Konfrontation der Adressat*innen eine Überwältigung darstellt. Das Kontroversitätsgebot gilt wiederum gerade *nicht* absolut (siehe unten). Die Risiken entsprechender Lesarten werden im Folgenden anhand des besonders herausfordernden Themas israelisch-palästinensischer Konflikt verdeutlicht. Die nächsten Kapitel diskutieren Aspekte der Diskussion über politische Bildung und den Nahostkonflikt, die immer wieder auf „Neutralität“ und Kontroversität verweisen.

Diskussion von „Neutralität“ und weiteren Anforderungen an politische Bildung zum Nahostkonflikt

Die oben beschriebenen Unklarheiten bezüglich des „Neutralitätsgebots“ korrespondieren mit „Elementen einer Entpolitisierung“ (Heil 2021, S. 99) der politischen Bildung. Diese können weiterführend insbesondere an der (ausbleibenden) Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt aufgezeigt werden. Zwar sind Fachpublikationen und Aktivitäten der politischen Bildung zum Thema Nahostkonflikt seit langem nachweisbar, und das Thema ist auch regelmäßig zum Beispiel in Schulbüchern repräsentiert.⁶ In deutschen Rahmenlehrplänen ist der Konflikt aber in aller Regel höchstens als fakultatives Thema verankert (vgl. Schubert & Wolf 2024).⁷ Auch deswegen ist er „eher selten Gegenstand der schulischen Bildung oder der Lehramtsausbildung“ in Deutschland (Uhlig 2022, S. 318). Die Situation in Österreich ist nicht eben günstiger (vgl. Bär et al. 2024).

Wurde bereits vor über zehn Jahren in der Praxis der politischen Bildung beobachtet, dass sich im Nahostkonflikt „die ethisch-moralischen Grundfragen unserer Zeit“ (Goldenbogen 2013, S. 33) verdichten, ist dies heute sicher nicht weniger der Fall. Die „herausgehobene Bedeutung“ (Firsova-Eckert 2024, S. 2) des Nahostkonflikts für die politische Bildung wird auch durchaus benannt: „Die Frage ‚Wie beurteilst du den Nahostkonflikt und Israel?‘ dürfte gegenwärtig sicher zu den bedeutendsten politischen Problemfragen zählen“ (Niehoff 2025, S. 184).

Angesichts der des Terrorangriffs der Hamas am 7. Oktober 2023 einerseits sowie dem darauffolgenden Krieg in Gaza andererseits scheint sich für viele Menschen an „der Haltung zu Israel (...) zu entscheiden, wer auf der richtigen Seite der Geschichte steht“ (Wiegemann & Vasmer 2026). Naheliegender wäre daher die Annahme, die politische Bildung – zum Beispiel Wolfgang Klafkis (2007) Orientierung an gesellschaftlichen „Schlüsselproblemen“ folgend – hätte den Nahostkonflikt ins Zentrum gerückt. Eine wissenschaftliche, insbesondere auch empirische Auseinandersetzung mit der politischen Bildung zum Nahostkonflikt blieb und bleibt nach wie vor gleichwohl überraschenderweise marginal – auch nach dem 7. Oktober 2023 (vgl. Niehoff 2017; Firsova-Eckert & Schubert 2024; Firsova-Eckert 2024; Schubert 2025).

6 Diese weisen allerdings nicht selten problematische Perspektiven auf; vgl. Brumlik et al. (2025); Brom et al. (2022).

7 Von den 16 deutschen Bundesländern mit jeweils eigenen Bildungssystemen sehen bislang lediglich Bayern und Baden-Württemberg den Nahostkonflikt als verpflichtendes Thema in den Rahmenlehrplänen für das Fach Geschichte vor.

Antisemitismus- und rassismuskritische Bildung steht zu einer politischen Bildung zum Nahostkonflikt in einem nicht vollständig geklärten Verhältnis: Zunächst ist klar, dass für eine Bearbeitung insbesondere des israelbezogenen Antisemitismus sowie teilweise des antimuslimischen Rassismus politisches und historisches Wissen über diesen komplexen Konflikt benötigt wird. So wird vielfach angenommen, dass Wissen über den Nahostkonflikt antisemitischen Deutungen entgegenwirke (Bundesregierung 2022, S. 28, 2020; Deutscher Bundestag 2025, S. 5).⁸ „Wissen“ wird begrifflich in entsprechenden Beschreibungen auffällig häufig als *historisches Wissen* spezifiziert (ebd.; Uhlig 2022; Baier et al. 2025, S. 22).⁹ So wichtig solches Wissen zweifellos ist, bleibt unklar, warum eine Auseinandersetzung mit der israelischen Gegenwart implizit offenbar als weniger bedeutsam angesehen wird. Politischer Bildung geht es zudem nicht lediglich um „Wissensvermittlung“, sondern auch darum, das Verstehen, Beurteilen und Verändern von Politik zu unterstützen.¹⁰ Was genau solche *politischen Kompetenzen* zur Antisemitismuskritik beitragen können, ist wissenschaftlich – zumal empirisch – nicht hinreichend geklärt. Es existiert allerdings eine umfangreiche Expertise bei Akteur*innen der pädagogischen Praxis (vgl. Niehoff 2020).

Der moderne Antisemitismus basiert auf phantasierten und projektiven Bildern von „Juden“. Die pädagogische Bearbeitung von israelbezogenem Antisemitismus ist deswegen auch im Vergleich zu anderen Ausdrucksformen so herausfordernd, weil diese Projektionen zwar hier ebenfalls vorhanden sind¹¹, jedoch gleichzeitig ein tatsächlicher Konflikt mit einer jüdischen Partei – dem Staat Israel – vorliegt. Aus Perspektive der antisemitismuskritischen Bildung ist der Nahostkonflikt ein Deckkonflikt für die Artikulation von Antisemitismus. Gemeint ist, dass sich antisemitische Einstellungen häufig als Umwegkommunikation äußern und als „Israelkritik“ inszenieren. Bezug genommen wird dabei auf phantasierte wie auch tatsächliche politische Handlungen des israelischen Staates, durch die eine radikal antiisraelische Position vermeintliche Legitimität gewinnt. Mythen über Israel müssen demnach widerlegt, dekonstruiert beziehungsweise irritiert werden; das eigentliche Thema sei aber der Antisemitismus in der jeweils eigenen Gesellschaft (Uhlig 2022, S. 318).

8 Die ist implizit auch der Fall, wenn angenommen wird, Professuren für Israelstudien (die derzeit in Deutschland und Österreich kaum existieren und zweifellos sehr sinnvoll wären) kämen unmittelbar der Arbeit gegen Antisemitismus zugute; so z.B. Bär et al. (2024, S. 80).

9 Vgl. die Resolution des Deutschen Bundestages, in der für die „Ausbildung von Staatsbediensteten“ Angebote über „Antisemitismus, die jüdische Geschichte und Gegenwart sowie die Geschichte des Staates Israel“ gefordert werden (Deutscher Bundestag 2025, S. 4, 5); Herv. K.S. Interessant ist auch, dass Hochschulen der Resolution zufolge „als Orte zur Versachlichung von Debatten und zur Demokratiebildung für die Gesellschaft gestärkt werden“ sollen (ebd., S. 7) – eine vergleichbare Formulierung in Bezug auf Schulen findet sich in der Resolution nicht.

10 „Im Zentrum politischer Bildung stehen die Förderung von Urteilskraft und kritischem Denken sowie die Befähigung zu Partizipation. Dem dient auch die Wissensvermittlung“; Autorengruppe Fachdidaktik (2016, S. 8).

11 Die Ideologie etwa der Hamas verweist neben der palästinensischen Besatzungserfahrung durch Israel auf zentrale Topoi des modernen Antisemitismus als Weltverschwörungsideologie, die auf die Vernichtung alles Jüdischen abzielt; vgl. Pfahl-Traugher (2023).

Aus didaktischer Sicht der politischen Bildung ist neben antisemitischen Verzerrungen des Nahostkonflikts aber *auch* der Realkonflikt bedeutsam. Als einem der ältesten internationalen Konflikte überhaupt, mit regionaler Verbindung zu Weltreligionen und einer starken medialen und politischen Rezeption kommt dem israelisch-palästinensischen Konflikt eine didaktische Relevanz *sui generis* zu. Dies steht zur antisemitismuskritischen Perspektive nicht grundsätzlich im Widerspruch.¹² Kritische Positionierungen gegenüber dem Staat Israel, die im Zuge von Urteilen über den Konflikt auftreten können, verbinden sich zwar immer wieder, allerdings nicht notwendig mit antisemitischen Aussagen und Implikationen. Der originäre Beitrag politischer Bildung könnte darin bestehen, reflektierte Urteile und Kritik an israelischen, palästinensischen und weiteren Akteuren*innen im Nahostkonflikt zu unterstützen. Auch der Fachdidaktiker Dirk Sadowski betont:

„Bei einer Anerkennung der (...) besonderen Verpflichtung Deutschlands gegenüber Israel und bei einer grundlegenden Solidarität mit dem jüdischen Staat ist eine sachliche, kenntnisbasierte und tatsachenfundierte Kritik an bestimmten Aspekten der Politik Israels jederzeit möglich und wünschenswert“ (Sadowski 2022, S. 32).

An dieser Positionierung wird aber bereits die Komplexität einer Didaktisierung erkennbar. Welches Wissen und welche Fähigkeiten werden für die von Sadowski beschriebene, demokratische Form der Kritik benötigt? Adorno wies bereits darauf hin, dass

„man nur dann wirksam gegen den Antisemitismus sprechen kann, wenn man die Wahrheit sagt und die Dinge in ihrer Komplexität und ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Lokalität sieht, statt sich auf billige Widerlegungen zu beschränken, die ihrerseits immer wieder nur Gegenargumente herauslocken und der schlechten Unendlichkeit zusteuern“ (Adorno 2024, S. 31).

Diesem aufklärerischen Impetus folgend könnte eine konsequente Konfliktanalyse herausarbeiten, dass ausschließliche Verortungen von Verantwortung bei einer einzigen Konfliktpartei angesichts der Ambivalenz vieler Entwicklungen nicht zu legitimieren sind. Es ginge also um die Sensibilisierung für die Komplexität von politischen Konflikten gegenüber den zahlreichen dichotomen Deutungen des Konflikts, die die Solidarität mit jeweils einer Konfliktpartei mit der Delegitimierung der jeweils anderen verkoppeln.

Der folgende Abschnitt identifiziert Anforderungen und Zielbestimmungen politischer Bildung und diskutiert diese kritisch. Sie wurden dem Diskurs über Bildung insbesondere nach dem 7. Oktober 2023 entnommen. Die genannten Dimensionen sind dabei nicht trennscharf, sondern überlappen sich in der Realität.

¹² Für verschiedene Perspektiven politischer Bildung auf die verbundenen Themen Antisemitismus und Nahostkonflikt vgl. Schubert (2022c).

Dethematisierung des Konflikts und Handlungen von SuS als Sanktionsanlass

Systematisch erzeugte Daten dazu, wieviel und welcher Unterricht zum Nahostkonflikt durchgeführt wird, liegen nicht vor. Hinweise gibt es allerdings darauf, dass an vielen Schulen nach dem 7. Oktober – zum Teil bis heute – keine unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt angeboten wurde.¹³ In einer (nichtrepräsentativen) Umfrage der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt/Main gaben 63 Prozent der teilnehmenden Lehrkräfte an, (eher) nicht regelmäßig mit Schüler*innen über Social-Media-Inhalte zum Nahostkonflikt zu sprechen (Schnabel 2024, S. 6). An einigen Schulen im deutschen Bundesgebiet sind Diskussionen über den Nahostkonflikt offenbar sogar unterbunden worden (vgl. Shihabi 2025; Memarnia 2023). Für Österreich fehlen Informationen hierzu weitgehend.

Darüber hinaus gab es an einigen Schulen eskalierende Konflikte um Symbole, die teilweise auf dem Schulgelände untersagt wurden.¹⁴ Dies schloss nationale palästinensische Symbole wie die Kufija (das „Palästinenser-tuch“), die palästinensische Nationalflagge, die Umrisse Palästinas aus der Mandatszeit vor 1948 zeigt, wie auch den Slogan „Free Palestine“ ein (Braungart 2025). Für sich genommen drückt keines der genannten Symbole eine eindeutige Unterstützung islamistischer Organisationen wie der Hamas oder antisemitischer Positionen aus, jedoch werden sie durchaus auch im Kontext radikal antiisraelischer Positionierungen verwendet (vgl. Kraushaar 2024).

Viel Beachtung fanden die Entwicklungen in Berlin. Die dortige Bildungsse-natorin¹⁵ schrieb in einem Informationsbrief an die Schulen der deutschen Bundeshauptstadt am 13. Oktober 2023 – also nach vier bis dahin vergangenen Schultagen seit dem Massaker der Hamas in Israel, auch gegen palästinensische beziehungsweise palästinasolidarische „Symbole, Gesten und Meinungsäußerungen, die die Grenze zur Strafbarkeit noch nicht erreichen“, könne durch Schulen vorgegangen werden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2023). Begründet wird dies dadurch, dass jede „demonstrative Handlungsweise oder Meinungsäußerung, die als Befürwortung oder Billigung der Angriffe gegen Israel oder Unterstützung der diese durchführenden Terrororganisationen wie Hamas oder Hisbollah verstanden werden“ könne, „in der gegenwärtigen Situation eine Gefährdung des Schulfriedens“ darstellt und untersagt sei (ebd.).

13 Bemerkenswerterweise verschob sich die mediale Aufmerksamkeit in Deutschland und Österreich einige Wochen nach dem 7. Oktober fast vollständig von Schulen zu Universitäten – hier jedoch weniger auf lehrbezogene Vorgänge, sondern vielmehr die dem Selbstverständnis nach propalästinensischen Protestcamps.

14 Dies war möglicherweise in Deutschland mehr der Fall als in Österreich (vgl. Hofer 2023; Reidinger 2023; Strobl 2023).

15 Berlin hat den Status eines Bundeslandes. Senator*innen sind Teil der Landesregierung, sie entsprechen in ihrer Rolle Minister*innen in anderen Bundesländern.

Zur „Vermeidung politischer und religiös-weltanschaulicher Konflikte in Schulen“ sei laut der Bildungssenatorin auch eine „Einschränkung der Meinungsfreiheit“ gerechtfertigt (ebd.). Auch in Österreich war eine gewisse (Erwartung an) Versicherheitlichung an Schulen sichtbar: Der damalige österreichische Bildungsminister Martin Polaschek empfahl laut Medienberichten Lehrer*innen, im Falle eines „Verdacht[s] auf Radikalisierung“ solle „sofort“ die Polizei informiert werden (vgl. Neuhold 2023).

Im Zuge der aktuellen Nahostdebatte wurden somit „zentrale Aspekte palästinensischer Identität mindestens als antisemitischer Grenzfall diskutiert“ (Lintl 2025, S. 11) – parallel und gegenläufig zur Differenzierung zwischen der Hamas und weiteren Terrorgruppen („Palästinensischer Islamischer Dschihad“ und andere mehr) einerseits, sie unterstützenden Palästinenser*innen und unbeteiligten Zivilist*innen andererseits.

Nun ist es tatsächlich so, dass der affirmative Gebrauch allgemeiner palästinensischer Symbole im unmittelbaren zeitlichen Kontext des 7. Oktobers im durch die Berliner Bildungssenatorin beschriebenen Sinn gemeint gewesen und verstanden werden kann. Andererseits wird der vorherige Sinngehalt dieser Symbole (und ihr rechtlicher Status) durch den neuen Kontext auch nicht vollständig verschoben. Es entsteht hierdurch eine Situation im Klassenzimmer, in der Unsicherheiten sowohl unter Schüler*innen, vor allem aber unter pädagogischem Personal ent- und bestehen. Dies bezieht sich sowohl auf die fachliche Bewertung als auch auf die möglichen oder gar zwingend gebotenen rechtlichen Konsequenzen.

Zumindest in einigen Fällen ist es offenbar auch zu entsprechenden Sanktionen an Schulen gekommen (vgl. Fava 2024, S. 116). Verschiedene verantwortliche Bildungsministerien in Deutschland neigten aufgrund der Befürchtung antisemitischer Vorfälle zu einer „repressive[n] Handlungslogik“ (Alting et al. 2026). Bemerkenswerterweise wurde dies nicht damit begründet, dass die Unversehrtheit jüdischer Schüler*innen (oder Lehrer*innen) beziehungsweise der Schutz vor Antisemitismus, sondern ein abstrakter „Schulfrieden“ zu gewährleisten sei. Auch wenn kein systematischer Überblick über die konkreten Reaktionen auf den 7. Oktober 2023 an Schulen vorliegt, gibt es Hinweise darauf, dass sogar autoritäre Maßnahmen von Lehrkräften „angesichts der eigenen Überforderung vielfach die Auseinandersetzung [ersetzen], manchmal begleitet von offen rassistischen Äußerungen“ (Fava 2024, S. 123).¹⁶ Letzteres war insbesondere der Fall, wenn Schüler*innen oder Lehrer*innen, denen eine muslimische oder arabische/palästinensische Zugehörigkeit zugeschrieben wurde, ohne weiteres eine Unterstützung der Verbrechen vom 7. Oktober unterstellt wurde oder wenn sie genötigt wurden, sich für diese stellvertretend zu rechtfertigen.

¹⁶ Laut der österreichischen „Dokustelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus“ war die Schule unter den ersten Bereichen, in denen die Fallzahlen registrierter Vorfälle im Oktober 2023 „rapide“ anstiegen (Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit & antimuslimischer Rassismus 2024, S. 9).

Zu welchem didaktischen und pädagogischen Umgang die Schulen (und Hochschulen) zwischenzeitlich insgesamt gekommen sind, ist unklar.¹⁷ Die beschriebenen Reaktionen wurden bislang kaum durch die Akteur*innen der Antisemitismus- als auch Rassismuskritischen Bildung analysiert. Sie scheinen mitunter im Widerspruch zu den professionellen Handlungsempfehlungen zu stehen, die disziplinarische Maßnahmen bei „wiederholten antisemitischen Äußerungen oder gar Angriffen auf Juden“ vorsehen (Bernstein 2021, S. 162). Explizit wurde auch bereits vor unverhältnismäßigen und/oder unangemessenen Maßnahmen gewarnt:

„Um eine übersteigerte Abwehr bei Kindern und Jugendlichen zu vermeiden, sollte die pädagogische Intervention weder als Äußerung eines voreiligen, gar unverbindlichen Verdachts noch als überstürzte Festschreibung der Position des Kinder oder des Jugendlichen erfolgen. (...) Man sollte sich über den Antisemitismus von Kindern und Jugendlichen nicht empören oder sich an ihm zu profilieren versuchen, indem man diesen zwar verurteilt, aber nichts dafür tut, ihm mit der pädagogischen Arbeit entgegenzuwirken“ (ebd., S. 162 f.; vgl. Rosenfeld et al. 2022, S. 20).

Gleichzeit verweist Bernstein darauf, dass Priorität vor der pädagogischen Arbeit mit den antisemitisch Handelnden stets der Schutz der Betroffenen habe (so auch Kaletsch & Glittenberg 2021, S. 14 f.). Klar ist, dass die allgemeine, zum Teil auch körperliche Sicherheit jüdischer Schüler*innen (nicht erst) seit dem 7. Oktober 2023 vielerorts in Frage stand und sich ihre Situation seitdem signifikant verschärfte (Baier et al. 2025, S. 19). Dies zeigt sich insbesondere darin, dass Betroffene teilweise längere Zeit dem Unterricht fernblieben oder sogar die Schule wechselten. Der zivilgesellschaftliche deutsche Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (2025, S. 32 f.) verzeichnete im Jahr 2024 insgesamt 284 antisemitische Vorfälle an Schulen im Bundesgebiet (2023: 255, 2022: 86), darunter 19 physische Angriffe. Von einem großen Dunkelfeld muss ausgegangen werden. Genaue Fallzahlen über spezifische Orte, an denen Antisemitismuserfahrungen gemacht wurden, werden in den Berichten der Antisemitismusedelstelle in Trägerschaft der Israelitischen Kultusgemeinde Wien für Österreich nicht genannt (vgl. aber Reidinger 2023). Deutlich wird jedoch, dass der 7. Oktober auch hier eine erhebliche Zuspitzung der Situation jüdischer Schulangehöriger verursachte und hieraus dringender Handlungsbedarf erwuchs.

Staatliche Maßnahmen müssen nicht nur erforderlich, sondern auch geeignet und verhältnismäßig sein – ob dies nach dem 7. Oktober in Bezug auf schulische Ordnungsmaßnahmen durchgehend der Fall war, kann

¹⁷ Im zeitlichen Kontext der Erarbeitung dieses Textes wird die Finalisierung des Forschungsprojekts „Antisemitismus in der Schule – Perspektiven von Betroffenen und Case Management Strategien“ des Instituts für Konfliktforschung Wien angekündigt; vgl. Liebhart/Mayer 2025.

derzeit kaum umfassend beurteilt werden.¹⁸ „[W]ann welche repressiven Maßnahmen zum Schutz von Schüler*innen und Lehrkräften angemessen sind“ (Baier et al. 2025, S. 6), sollte dringend Teil eines professionellen Diskurses werden.¹⁹ Dass es Handlungsbedarf gibt, ist offenkundig. Welche konkreten Maßnahmen die Sicherheit und das Sicherheitsgefühl jüdischer Schüler*innen und weiterer Betroffener signifikant erhöhen, kann derzeit nur vermutet werden.²⁰

Der österreichische Bildungsexperte Philipp Mittnik wies darauf hin, dass „Sprechverbote“ durch Lehrer*innen „eigentlich den Grundsätzen der Politischer Bildung“ widersprechen (Mittnik 2022, S. 54). Aus didaktischer Sicht gilt, dass eine pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus sowohl grenzziehender als auch anerkennender Strategien gegenüber ihren Adressat*innen bedarf (Müller 2022b; vgl. Adorno 2024, S. 32). Diese Spannung führt zu der jeweils situativen Gratwanderung (Rüb 2023, S. 150) der Lehrkräfte, die durch die verbreitete Unsicherheit erschwert wird. Temporär und nach Ausschöpfung milderer Mittel (zum Beispiel sachliche Korrektur, Widerspruch) gegebenenfalls nötige (und klar zu begründende) Sanktionen gegen Schüler*innen wie auch andere Personen können also eine genuin pädagogische Auseinandersetzung in keinem Fall ersetzen (Alting et al. 2025). Jene entziehen die problematischen Verhaltensweisen der dialogischen Bearbeitung (May 2016, S. 238f.). Eine dauerhafte Dethematisierung von Themen, die Schüler*innen emotionalisieren, kann weitreichende Folgen haben: „Bietet Unterricht keinen Raum, um mit dem Gegenstand verbundene Gefühle zu verbalisieren und zu reflektieren, so verlagern sich diese möglicherweise in widerspruchsfreie Echokammern und bleiben unbearbeitet“ (Loske et al. 2025, S. 127).

Hierdurch können, schlimmstenfalls für Fachkräfte unbemerkt, Radikalisierungsprozesse begünstigt werden – was die Sicherheit von Jüdinnen und Juden mittelfristig sogar noch stärker gefährden kann.

Angesichts der großen Unsicherheit, die in der deutschen und österreichischen Gesellschaft beim Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus und dem Nahostkonflikt herrschen, ist die im Nachgang des 7. Oktobers teilweise zu beobachtende Dethematisierung an Schulen wie auch der bisweilen repressive Umgang nicht überraschend. Werden beide Modi jedoch nicht durch die tatsächliche bildnerische Auseinandersetzung abgelöst, könnte

18 Hieran zeigt sich u.a. die Dringlichkeit, mit der sich insbesondere die Politikwissenschaft dem Thema Antisemitismus zuwenden sollte, was bislang kaum der Fall war (vgl. Rensmann 2025, S. 23).

19 Bereits 2020 schrieb der damalige Ansprechpartner des Landes Berlin zu Antisemitismus nachdenklich: „Wir sollten uns allerdings selbstkritisch fragen, ob uns die Instrumente, die wir schaffen[,] auch unter anderen politischen Vorzeichen gefallen würden“ (Korgel 2020, S. 153). Angespielt wird hier auf mögliche zukünftige Regierungsbeteiligungen der AfD – in Österreich sind Beteiligungen der FPÖ zumindest in den Ländern weitgehend normalisiert.

20 Es liegen empirische Hinweise darauf vor, dass für das auf den Nahostkonflikt bezogene Sicherheitsgefühl von Jüdinnen und Juden in Deutschland die Einschätzung des gesellschaftlichen Meinungsklimas höhere Bedeutung hat als die Einschätzung institutioneller Umgangsformen (vgl. Beyer & Goldkuhle 2024). Weitere Studien mit aktuelleren Daten wären dringend umzusetzen.

dies langfristige Folgen haben: Bleibt die Dethematisierung bestehen, werden Chancen vergeben, eine kritische Urteilsfähigkeit zum Nahostkonflikt auszubilden. Dies kann die Anfälligkeit für die Übernahme antisemitischer Deutungen an und insbesondere jenseits der Schule erhöhen. Bleibt wiederum die Sanktionierung oder gar die Skandalisierung die einzige wahrnehmbare Reaktion der Schule, könnte dies Antisemitismus sogar noch verstärken: Gill (2025, S. 357) spricht von der „Gefahr (...), durch die (pädagogische) Intervention selbst die Selbstaufklärung über Dogmatisierungen zu blockieren“. Ulrich Bauer (2020, S. 34) weist dezidiert auf das Risiko eines „tertiären“²¹ Antisemitismus hin: „Die Attribution der vielen Maßnahmen zum Schutze der Juden ist also im schlechtesten Falle eine der Bestätigung des Vorurteils.“ Auch Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai (2024b, S. 16) bemerken: „Tabuisierung und Sanktionierung antisemitischer Sprache sind zwar wichtig, verstärken jedoch mitunter die indirekte antisemitische Kommunikation“. Die Adressat*innen lernen nämlich auch unter dem Eindruck dieser Maßnahmen etwas, allerdings nicht im Modus von Reflexion und Bildung, sondern durch das Einüben konformistischer Verhaltensweisen (vgl. Schubert 2022a) und Praxen der sanktionslosen Ressentimentäußerung.

Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Weder sind Sanktionen gegen Antisemitismus an (und jenseits von) Schulen generell unangemessen,²² noch wird an Schulen nachweisbar im Wesentlichen Verhalten sanktioniert, das nicht antisemitisch ist. Viel häufiger als eine Sanktionierung dürfte darüber hinaus die faktische Tolerierung von Antisemitismus sein, der etwa nicht als solcher erkannt und bewertet wird. Dies wurde auch bereits vielfach benannt (vgl. Bernstein 2021; Chernivsky & Lorenz-Sinai 2024a, S. 291). Die zu beobachtenden Regulierungen der Debatte an Schulen sind auch deswegen auffällig, weil ähnlich weitreichende Maßnahmen in anderen Kontexten – z.B. an Hochschulen, wo Meldestellen zuletzt deutlich mehr antisemitische Vorfälle erfassten als an Schulen – meist nicht erlassen wurden. Angeregt werden soll mit den Ausführungen dieses Unterkapitels eine (wissenschaftlich informierte) Debatte darüber, welche Sanktionen tatsächlich zielführend und nötig waren und sind und welche Herausforderungen sich aus ihnen für eine ebenfalls benötigte, originär pädagogische Arbeit ergeben.

21 Hiermit knüpft Bauer an die etablierten Begriffe des „primären“, traditionell-modernen Antisemitismus sowie des „sekundären“, latenten und insbesondere schuldabwehrenden Antisemitismus nach 1945 an.

22 Auch diese Position existiert: Schilderungen wie der in einer Fachzeitschrift veröffentlichte Aufsatz von Mauthofer & Grimm (2025) über die Repression gegen antiisraelische Studierendenproteste in Deutschland thematisieren den dortigen „vorgeblichen“ Antisemitismus ausschließlich als „Stigma“ und Teil einer „Moralpanik“. Sie kritisieren, der „Diskurs um Gaza“ werde durch ein „verzerrendes Framing“ „in einen Antisemitismuskurs um[ge]lenkt“, Fälle von Antisemitismus seien ein „konstruierter“ Skandal, Protest werde durch den Staat mit „antisemitischer Gewalt“ gleichgesetzt. Antisemitismuskritik wird durch die Autor*innen wiederholt auf der politischen Rechten verortet, die mit ihrer Hilfe ihre Feindbilder bekämpfe. Die tatsächlichen Fälle von Antisemitismus werden hingegen als solche mit keinem Wort erwähnt.

Auch adressiert die machtvolle Zurückweisung antisemitisch handelnder Personen naturgemäß nicht die gesellschaftlichen Ursachen, die Antisemitismus regelmäßig in der Gesellschaft hervorbringen. Herrschaftsmittel zur Abwehr antisemitischer Gewalt sind einerseits unverzichtbar und müssen „ohne Sentimentalität angewandt werden“ (Adorno 2024, S. 18; vgl. Salzborn 2024), andererseits können sie Antisemitismus jedoch nicht nachhaltig bekämpfen (vgl. Gutfleisch et al. 2026).

Perspektivische Beschränkungen: Extremismusparadigma und Abgrenzung von Antisemitismus

Politische Bildung wird im deutschsprachigen Diskurs zunehmend in die Nähe von „Extremismusprävention“ gerückt, teilweise sogar unmittelbar als deren Teil begriffen. Dieses konstruierte Nah- oder gar Unterordnungsverhältnis ist mehrfach irreführend und kann dazu verleiten, auch Antisemitismus primär im Kontext von „Extremismus“ wahrzunehmen und zu bearbeiten. Nun ist Antisemitismus zweifellos auch Bestandteil sogenannter „extremistischer“ Zusammenhänge, also in politische Weltbilder und Organisationen eingebunden, die mitunter gewaltbereit und antidemokratisch agieren. Klar ist aber auch, dass Antisemitismus nicht *notwendig* mit „Extremismus“ verbunden ist. Gerade an Schulen dürften die Phänomene häufig nicht unbedingt in einer dezidierten Unterstützung für oder gar Mitgliedschaft in „extremistischen“ oder womöglich terroristischen Zusammenhängen bestehen, als vielmehr in der unterschiedlich motivierten und nicht immer bewussten Reproduktion von Fragmenten antisemitischer Ideologie. Insbesondere muss Antisemitismus an der Schule nicht zwingend mit Islamismus verbunden sein. Antisemitismus kann von völlig unterschiedlichen Schüler*innen ausgehen. Auch im Fall von tatsächlich muslimischen Schüler*innen, die sich antisemitisch äußern, muss dies nicht auf eine islamistische Radikalisierung zurückgehen.²³

Eine zweite Reduktion wird sichtbar in den regelmäßigen und ausführlichen Debatten über die Frage, wann eine Äußerung oder ein anderes Verhalten als antisemitisch zu bewerten sei und wann es sich um Kritik am Staat Israel handle. Dies ist eine zweifellos wichtige Frage, die allerdings zu einer problematischen Fokussierung führen kann, wenn weitere Aspekte unbesprochen bleiben. So ist zunächst die Unterscheidung „antisemitisch / nicht antisemitisch“ nicht gleichbedeutend mit dem Wahrheitsgehalt von Äußerungen. So weist Bernstein (2021, S. 33) darauf hin, dass auch faktisch korrekte Aussagen über den Staat Israel im Zuge eines antisemitischen Denkens und Handelns relevant sind. Umgekehrt müssen unwahre Aussagen über Israel nicht unbedingt Ausdruck gefestigter antisemitischer Denk- und Handlungsmuster sein, sondern können auch bloßer Unwissenheit geschuldet sein.

23 Andersherum schließt islamistische Ideologie in aller Regel Antisemitismus ein.

Des Weiteren wird israelbezogenem Antisemitismus häufig „konstruktive“ oder „legitime“ Israel-Kritik gegenübergestellt. Unklar bleibt in der Regel, nach welchem Maßstab diese Legitimität zu bestimmen sein soll. Erwächst die Legitimität einer Kritik daraus, dass sie nicht antisemitisch ist, handelt es sich um eine Tautologie. Für die Bestimmung als (nicht-)antisemitisch ist es aber tatsächlich nicht entscheidend, wie konstruktiv beziehungsweise maßvoll die Kritik tatsächlich ist (vgl. Haury & Holz 2025). Anders als in der „Extremismusprävention“ gilt der politischen Bildung maßvolle Kritik nicht *per se* als erstrebenswert. Entscheidend ist aus ihrer Sicht vielmehr die Qualität politischer Sach- und Werturteile anhand politikdidaktischer Kriterien, unter anderem jenes der erkennbaren zugrundeliegenden Reflexion.

Das heißt nun aber nicht, dass eine gegebenenfalls auch heftige Ablehnung israelischer Politik, die nicht erkennbar antisemitisch ist, *kein* Anlass für politische Bildungsangebote sein kann: „[A]uch eine nicht-antisemitische Israelfeindlichkeit ist keineswegs unproblematisch, ihre Einseitigkeit und Realitätsferne muss ebenfalls kritisiert werden“ (Pfahl-Traugher 2024, S. 14; vgl. Kaletsch & Glittenberg 2021, S. 52). Vermutlich steht dahinter weniger ein gut begründetes *politisches* Urteil als vielmehr ein *gesinnungsethisches*, das die Verletzung moralischer Prinzipien benennt, ohne politische Kontexte einzubeziehen – und dieser wichtige Unterschied kann im Unterricht aufgegriffen werden.

Äquidistanz zu Konfliktparteien / Enthaltung einer Beurteilung

Zur Frage, wie der Nahostkonflikt im Unterricht aufzugreifen sei, sagte ein Vertreter des Thüringer Lehrerverbandes:

„Wie bei vielen Punkten logischerweise im Unterricht, sollte das Thema neutral behandelt werden, auch wenn das natürlich in dem konkreten Beispiel [d.i. der Nahostkonflikt, K.S.] schwierig ist, weil die Welt eben nicht schwarz und weiß ist. Aber als Lehrkraft sollte man das so neutral wie möglich behandeln, aber mit allen Hintergrundinfos, die dazugehören“ (zit. nach Böttcher 2023).

Ein Bezug auf Neutralität wird hier gleich mehrfach vorgenommen und im Sinne einer Äquidistanz zu den Konfliktparteien verwendet. Dies korrespondiert mit der verbreiteten Deutung, das Kontroversitätsgebot des BK schreibe vor, generell alle widerstreitenden politischen Positionen nicht nur zu thematisieren, sondern *gleichberechtigt* zu präsentieren. Eben dieses Fehlverständnis verbreiten auch rechtsextreme Akteur*innen (vgl. 2.1). In einer Studie von 2016/17 vertrat auch circa ein Viertel der befragten deutschen (angehenden) Lehrkräfte der politischen Bildung ein entsprechendes Verständnis des Kontroversitätsgebots (Oberle et al. 2018, S. 58). Tatsächlich ergibt sich aus dem Kontroversitätsgebot kein Erfordernis, alle politischen Standpunkte *absolut gleich* zu behandeln. Wird dies allerdings

betrieben, droht ein *false balancing*, also die scheinbare normative Gleichberechtigung von Standpunkten, die mit der Demokratie vereinbar sind, und solchen, die es nicht sind.

Bei der Thematisierung des Nahostkonflikts und insbesondere des aktuellsten Krieges in Gaza, aber auch Israels Kriegen mit der libanesischen Hisbollah und dem Iranischen Regime kann es ebenfalls zu diesem *false balancing* kommen. Wird der Nahostkonflikt in einem „reduktionistischen Verständnis“ (Müller & Scaramuzza 2024, S. 64) von Multiperspektivität nun auf eine dichotome Auseinandersetzung (Israel einerseits und seine jeweiligen Gegner andererseits) verkürzt, so droht die Gleichstellung der Politiken eines demokratischen²⁴ Staates mit terroristischen und teilweise dezidiert antisemitischen Akteuren. Eine solche inhaltsindifferente, rein additive Multiperspektivität reiht schlicht die Positionen vermeintlich wertungsfrei aneinander, ohne sie kritisch aufeinander zu beziehen. Sie wird durch die Vorstellung, „neutral“ sein zu sollen, begünstigt (Weselek & Wohnig 2021, S. 9).

Dies bedeutet nun im Umkehrschluss nicht, dass *nur* „die“ israelische Perspektive in den Unterricht eingebracht werden kann und sollte – zumal es sich nicht um eine einzelne Perspektive handelt. Eine Auseinandersetzung mit den Motiven und der Ideologie beispielsweise der palästinensischen Hamas kann sehr sinnvoll sein. Der entscheidende Punkt ist, dass dies stets kritisch erfolgen *muss* und die sich aus den normativen Grundlagen politischer Bildung ergebende *Ungleichbehandlung* dieser Perspektiven zu verdeutlichen ist.

Auch wäre es gerade sinnvoll, palästinensische Perspektiven jenseits der medial dauerpräsenten Hamas aufzuzeigen – dies ergibt sich auch aus den Prinzipien des BK.

„Kontroversität im Politikunterricht beschränkt sich – auch wenn sie nicht als Neutralität missverstanden wird – vielfach auf eine Abbildung etablierter Positionen (z.B. der Parteien in Parlamenten und einflussreicher Verbände oder NGOs). Echte Kontroversität zu ermöglichen, würde in einem radikaldemokratischen Verständnis bedeuten, gerade den ausgeschlossenen, benachteiligten und öffentlich nicht sichtbaren Positionen und Gruppen überhaupt erst eine Chance zu eröffnen, wahrgenommen zu werden und sich am kollektiven Streithandel beteiligen zu können“ (Eis 2019, S. 9f.).

Dies könnte unter anderem insofern umgesetzt werden, dass zum Beispiel die israelische Protestbewegung für einen Waffenstillstand und die Befreiung der Geiseln, palästinensische Proteste gegen die Herrschaft der Hamas sowie israelisch-palästinensische Initiativen diskutiert werden (vgl. Haviv-Horiner 2024).

24 Zur Diskussion, welche demokratischen Elemente in Israel (nicht) vorhanden sind, vgl. Hagemann (2025).

Auch das staatliche österreichische „Neutralitätsgebot“, das sich auf die Grundlage der Außenpolitik bezieht, relativiert das Beschriebene nicht. Lehrer*innen sind, auch wenn sie Außenpolitik oder internationale Konflikte thematisieren, keine *politischen* Akteur*innen, ihr Handeln ist vielmehr ein *pädagogisches*.

Als eine Variante der äquidistanten Positionierung stellen einige Lehrer*innen auch in Frage, dass der Nahostkonflikt (aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit) überhaupt durch Deutsche beurteilt werden dürfe beziehungsweise man sich zu diesem Thema engagieren sollte (vgl. Wolf 2021, S. 96). Der auch in diesem Zusammenhang nach den Verbrechen des 7. Oktobers anzutreffende Verweis auf ein angebliches „Neutralitätsgebot“ kann als Entlastung von der Verantwortung fungieren, sich angesichts nicht ignorierbarer Gräueltaten zu positionieren. Philipp Mittnik (2023b, S. 25) kritisiert diese vermeintliche „Wertfreiheit“ und plädiert für eine konsequente Multiperspektivität, die Israel als Gesellschaft thematisiert, in der Kritikwürdiges auszumachen ist, die jedoch wandelbar und pluralistisch ist. Gerade die Umsetzung von Kontroversität ist für die politische Bildung zentral:

„Das Kontroversprinzip beinhaltet, dass nicht nur die gerade noch genehmen Perspektiven, sondern auch diejenigen befragbar werden, die nicht geteilt werden (können). Es zielt dabei gerade nicht einfach nur auf missliebige Positionen ab, sondern auf eine Begründungspflicht, warum diese nicht geteilt werden“ (Müller 2022a, S. 236).

Konsensorientierung

Bei der Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt entstehen Spannungen und negativen Gefühle. Ein verbreiteter Umgang mit dem Bestreben, diese aufzulösen zu wollen, besteht in der Suche nach oder gar der Präsentation von „Lösungen“ für den Konflikt im Unterricht (vgl. Bernstein 2021, S. 166). So existiert die Vorstellung, Pädagogik könne beziehungsweise solle „den Nahost-Konflikt im Klassenzimmer entschärfen“ (Neuhold 2023). Einige didaktische Materialien beschreiben die Suche nach „Lösungen“ auch dezidiert als Möglichkeit oder gar Empfehlung (vgl. Schubert 2022b). Die Vorstellung, politische Bildung könne im Fall des Nahostkonflikts unmittelbar zur Lösung beitragen, ist auffällig, weil sie bei keinem anderen internationalen Konflikt in dieser Form existiert.

In der antisemitismuskritischen Bildung hat sich bereits seit langem ein anders gelagertes Ziel etabliert: Ambiguitäts- und Widerspruchstoleranz. Nicht die Auflösung von störenden Spannungen ist in jedem Fall anzustreben – zumal dies gerade im Fall des Nahostkonflikts nicht realistisch und Enttäuschung daher absehbar ist. Stattdessen solle die Fähigkeit gestärkt werden, die Existenz abweichender Standpunkt auszuhalten.

Eine Auseinandersetzung mit den zeitweise unternommenen Annäherungen und Friedensinitiativen in der Geschichte des israelisch-palästinensischen Konflikts wiederum kann sehr sinnvoll sein, ebenso mit den Gründen für ihr bisheriges Scheitern in Bezug auf eine bleibende Konfliktregelung. Die gegenseitige Anerkennung von Israel und der PLO in den 1990er Jahren sowie jeweils die Friedensverträge Israels mit Ägypten (1979) und Jordanien (1994) sowie die jüngeren Abraham-Abkommen (2020) mit weiteren arabischen Ländern zeigen, dass es mitnichten einen „ewigen Krieg“ zwischen Juden und Muslimen gibt.

Zustimmung zur herrschenden Politik als Bildungsziel?

Abweichend von der oben beschriebenen Vorstellung, eine professionelle pädagogische Haltung zum Nahostkonflikt bestünde in „Neutralität“, gibt es auch ein entgegengesetztes Verständnis. In einem älteren Artikel über einen Unterricht zum Nahostkonflikt ist die Rede davon, zu der „Einstellung und Haltung“, die „Ergebnis des Unterrichts sein soll“, seien zu zählen: „Interesse und Empathie für die Opfer des Holocaust“, die „Verantwortungsübernahme für die Folgen der NS-Verbrechen“ sowie die „Zustimmung zur Politik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber Israel“ (Rosa 2009, S. 47).²⁵ Letzteres wird insbesondere auch nach dem 7. Oktober dezidiert vertreten. So wurde verschiedentlich gefordert, Schulunterricht müsse insbesondere die deutsche „Staatsräson“ vermitteln, also eine grundsätzliche Solidarität mit dem israelischen Staat als Konsequenz aus der Shoah (vgl. Marwecki 2024).

Aus Sicht der politischen Bildung sind solche Zielbeschreibungen nicht deswegen problematisch, weil die Position, solidarisch mit dem jüdischen Volk und dem Staat Israel zu sein, als Konsequenz einer Auseinandersetzung mit den deutschen Verbrechen der Shoah, inhaltlich „falsch“ wäre. Zustimmung zu einer herrschenden Politik aber zu einem expliziten Bildungsziel zu machen, kann als ein Hinweis auf eine Pädagogik verstanden werden, die politischer Erziehung gleichkommt. Auch wenn dies von wissenschaftlicher Seite kein tatsächlich vertretener Standpunkt ist, ist eine gewisse Verbreitung dieser Perspektive unter pädagogischen Fachkräften zu vermuten.

Was bedeutet es vor diesem Hintergrund für das Anliegen, antisemitismuskritisch zu wirken, wenn sich politische Bildung in jüngster Zeit wieder verstärkt als „kritisch“ begreift (vgl. Chehata et al. 2024, S. 13)? Hier drückt sich unter anderem eine Abgrenzung von (vor allem: staatlichen) Vereinnehmungsversuchen aus. Zugleich besteht große Einigkeit, dass politischer Bildung neben weiteren Beiträgen wie historischer Bildung und einer stärker auf soziales Lernen im lokalen Raum fokussierten Demokratiepädagogik eine zentrale Rolle als Teil von Demokratiebildung zukommt (vgl. Köller et al. 2024).

²⁵ Was genau hiermit gemeint war, wurde nicht ausgeführt.

In der Bildungsforschung ist bereits seit Langem bekannt, dass das Gefühl bei Adressat*innen, zu Objekten von Belehrung gemacht zu werden, zu Reaktanz führen kann. Im Ergebnis zeigt sich regelmäßig nicht das intendierte pädagogische Ziel. Demgegenüber ist die Klarstellung wichtig: Gerade für die pädagogische Bearbeitung von Antisemitismus ist die Subjektorientierung der politischen Bildung von besonderer Bedeutung. Die unkritische Verbreitung feststehender und nicht befrag- und diskutierbarer politischer Standpunkte – welcher Art auch immer – läuft dem Kernanliegen politischer Bildung zuwider, die kritische Urteilsfähigkeit mündiger Bürger*innen für die Demokratie zu unterstützen (Sander 2013, S. 23). Dies gälte auch, wenn die Regierungspositionen anders gelagert wären oder wenn Lehrkräfte meinten, ihre persönlichen palästinasolidarische Positionen durch den Unterricht verbreiten zu wollen.

„Aller politische Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Das wäre möglich nur, wenn zumal er ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzu stoßen, offen mit diesem Allerwichtigsten sich beschäftigt. (...) Kritisch zu behandeln wäre, um nur ein Modell zu geben, ein so respektabler Begriff wie der der Staatsraison: indem man das Recht des Staates über das seiner Angehörigen stellt, ist das Grauen potentiell schon gesetzt“ (Adorno 1971, S. 104).

Schluss

Paula Rüb (2023) identifizierte durch die Analyse von Interviews mit deutschen Lehrkräften vier Typen des Umgangs mit Antisemitismus: 1. die „suspendierte Auseinandersetzung“, die durch Vermeidung gekennzeichnet ist; 2. die „restriktive Auseinandersetzung“, die sich durch Unterbinden ausdrückt; 3. die „gesellschaftlich normierte“ Auseinandersetzung, die sich strikt an curriculare Vorgaben und insbesondere an einer *historischen* Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus orientiert sowie 4. die „situationsbezogene“ Auseinandersetzung, die flexibel, reflexiv und subjektbezogen ist. Die Typen 1 bis 3 seien für die sinnvolle Auseinandersetzung mit Antisemitismus unangemessen. Typ 4 spiegle ein Handeln auf professioneller Grundlage wider.

Mit den im vorherigen Kapitel beschriebenen neueren Beobachtungen wurden insbesondere Beispiele für die Typen 1 und 2 anhand der Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus identifiziert und die Typen weiter ausdifferenziert. Typ 3 hat möglicherweise nach dem 7. Oktober 2023 an Bedeutung verloren, wobei hier auch Unterschiede zwischen Österreich und Deutschland denkbar sind: Während in Deutschland eine gegenwartsbezogene antisemitismuskritische Bildung bereits seit längerer Zeit (in der außerschulischen Bildung) etabliert ist und auch politische Bildung eine eindeutige Relevanz (in Gestalt eines eigenständigen Schulfachs) hat, ist beides in Österreich nur eingeschränkt der Fall. Bislang liegen international vergleichende empirische Studien zum schulischen Umgang mit Antisemitismus und dem Nahostkonflikt offenbar noch nicht vor (vgl. ebd., S. 156 f.). Wie verbreitet die Typen in der unterrichtlichen Praxis tatsächlich sind, welche pädagogischen Effekte sie langfristig erzeugen und welche Länderunterschiede hierbei auftreten, sollte Gegenstand künftiger empirischer Forschung werden.

Viele Fragen bestehen nach wie vor dahingehend, wie eine gegenstandsangemessene – und daher eben auch: antisemitismus- und rassismussensible Didaktik des Nahostkonflikts aussehen könnte. Zwei Großtrends wirken sich hier erschwerend aus: Zum einen wird von politischer Bildung zunehmen erwartet, als Teil einer „Extremismusprävention“ zu wirken, also Radikalisierungsprozessen entgegenzuwirken. Hinzu kommt der Aufstieg einer „Demokratiepädagogik“, die stark auf (lokale) Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Partizipation und die Annahme gekennzeichnet ist, soziales Lernen könne zu politischer Bildung beitragen. Insbesondere der Präventionsdiskurs übt starken Druck auf die Legitimität politischer Bildung aus – und er ist ein „Diskursverbündeter“ (Wohnig 2025, S. 89) des Mythos Neutralität. Dieser sowie weitere Trends der Entpolitisierung, Instrumentalisierung und Marginalisierung politischer Bildung sollten Anlass sein, diese grundsätzlich zu stärken und weiter zu professionalisieren. Zum Beispiel ist denkbar, dass

politische Bildung in das Studium für alle Lehramtsstudierenden integriert wird, wie es auch beispielsweise bereits seit 2023 an der TU Dresden erprobt wird (vgl. Breuer et al. 2024). Auch liegen verschiedene Konzepte sowie bereits Maßnahmen vor, die das Thema Antisemitismus systematisch in die Lehramtsausbildung integrieren (Kumar et al. 2022). Sicherergestellt werden sollte hier, dass israelbezogenem Antisemitismus als aktuell vernehmbarster Ausdrucksform ein angemessener Stellenwert zukommt. Zumindest für die thematisch einschlägigen Fächer (Politik, Geschichte, Ethik) sollte zudem ein regelmäßiges akademisches Lehrangebot zum Nahostkonflikt geschaffen werden.

Politische Bildung ist gerade zu kontroversen Themen besonders wichtig. Nimmt man „[r]eale Konfliktlinien und Kontroversen (...) gerade in ihrem die Grenzen des Aushaltbaren berührenden, polarisierenden Potenzial“ ernst, braucht es die Bereitschaft sowie die institutionellen Voraussetzungen für „Prozesse der intensiven Auseinandersetzung“ (Jehle 2025, S. 627). Wie genau diese gestaltet werden können, kann pauschal und gar als „rezeptartige Lösungen“ (Breuer et al. 2024, S. 307) nicht vorweggenommen werden. Im vorliegenden Text wurde aber versucht, *ex negativo* die Relevanz der etablierten Prinzipien politischer Bildung zu verdeutlichen, und zwar anhand von Zugriffsweisen, die sich als problematisch herausstellten.

In einer konfliktorientierten politischen Bildung entstehen absehbar „risikante Situationen“ (Behrens et al. 2021, S. 57). Diese können jedoch weder durch implizite noch durch explizite Dethematisierung vermieden werden, weil „weder Demokratie noch Zusammenhalt ohne real vorhandene und nicht ohne Weiteres aufzuhebende Konflikte zu haben sind“ (Jehle 2025, S. 628). Die Rolle, die politischer Bildung in der demokratischen Gesellschaft sinnvollerweise zukommt, ist eben nicht die Befriedung von Konflikten, sondern ihre Bearbeitung auf einer demokratischen Grundlage. Sie strebt einen „Zusammenhalt“ an, der „nicht aus geteilten Perspektiven, Werten und Identitäten entsteh[t], sondern aus der Fähigkeit, die Positionierungen anderer wirklich zu begreifen. So verstanden ginge es nicht darum, sich einander anzugleichen, sondern gerade im Anderssein zu begreifen“ (Christophe 2025, S. 691). Dies kann mit dem Ziel einer Gesellschaft, in der man „ohne Angst verschieden“ sein kann (Adorno), verbunden werden.

Literaturverzeichnis

Online-Quellen wurden zuletzt am 28.04.2026 geprüft.

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz (1966). In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Hg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88–104.

Adorno, Theodor W. (2024): Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. Ein Vortrag. Berlin: Suhrkamp

Alting, Thure; Momper, Benny & Wirth, Christina (2025): Immanente Kritik als Chance und Voraussetzung historisch-politischer Bildung. Ein Problemaufriss. In: Philipp McLean & Jörg van Norden (Hg.): Geschichte als Kritik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 401–421.

Alting, Thure; Müller, Jana-Marie & Momper, Benny (2026): Antisemitismusprävention oder antisemitismuskritische Bildung? Antisemitismuskritik im Handlungsfeld Schule. In: Henning Gutfleisch, Alexander Hermert, Elke Rajal, Kai E. Schubert & Walter, Vanessa (Hg.): Grenzen der Erfahrung. Gesellschaftskritische Perspektiven auf Antisemitismus und Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Antisemitismus und Bildung, 10), S. 217–231.

Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: 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, 3).

Bär, Martina; Casmir, Céline C.; Migge, Elisabeth & Palme, David (2024): Endbericht Bekämpfung und Prävention von Antisemitismus an öffentlichen Universitäten in Österreich zwischen 2021 und 2024. Hg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung. Wien. Online: https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:07f35a60-aa76-4a3f-8f2f-42235e86dae/Endbericht_Juni2024.pdf.

Bauer, Ulrich (2020): Mit Bildung gegen das kulturelle Gedächtnis eines globalen Judenhasses – geht das? Chancen und Risiken von Prävention und Intervention. In: Marc Grimm & Stefan Müller (Hg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Antisemitismus und Bildung, 1), S. 21–43.

Behrens, Rico; Besand, Anja & Breuer, Stefan (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Bernstein, Julia (2021): Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen – Handeln – Vorbeugen. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

Beyer, Heiko & Goldkuhle, Bjarne (2024): Möglichkeitsräume für Antisemitismus? Zur Öffnung politisch-kultureller Gelegenheitsstrukturen während der Eskalationsphasen des „Nahostkonflikts“. Politische Vierteljahresschrift 65 (4): S. 691–710. DOI: 10.1007/s11615-024-00542-1.

Böttcher, Sarah (2023): Nahost-Konflikt soll in Schulen behandelt werden. MDR, 11.10.2023.

Braungart, Eva Maria (2025): Schüler wegen Palästina-Flagge geschlagen? Berliner Lehrer vor Gericht. Berliner Zeitung vom 23.01.2025. Online: <https://www.berliner-zeitung.de/news/schueler-wegen-palaestina-flagge-geschlagen-lehrer-von-neukoellner-ernst-abbe-gymnasium-vor-gericht-li.2291067>.

Breuer, Stefan; Hölzel, Tina & Mai, Nele (2024): Politische Bildung für alle Lehramtsstudierenden. Konzeption und Herausforderungen eines Moduls der Lehrkräftebildung. Berliner Debatte Initial 35 (3): S. 295–309. DOI: 10.25162/bdi-2024-0019.

Brom, Sara; Dreier, Werner; Lappin-Eppel, Eleonore; Pingel, Falk & Raban, Amos (Hg.) (2022): Die Darstellung von Juden, Judentum und Israel in österreichischen Schulbüchern sowie von Österreich in israelischen Schulbüchern. Bilaterales Schulbuchkomitee: Analysen und Empfehlungen für Geschichte / Politische Bildung und Geografie. Wien. Online: https://www.erinnern.at/media/14d3e927c9be474a94c19a1ff33f173f/abschlussbericht-israelisch-oesterreichischer-schulbuchdialog_08-03-2022.pdf.

Brumlik, Micha; Kölsch-Bunzen, Nina; Fuchs, Eckhardt; Brüning, Christina; Lühe, Irmela von der; Khorchide, Mouhanad et al. (2025): Qualitätsmerkmale für Bildungsmedien zur Förderung antisemitismuskritischer Kompetenzen. Hg. vom Beauftragten der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus. Berlin. Online: https://www.antisemitismusbeauftragter.de/SharedDocs/downloads/Webs/BAS/DE/qualitaetsmerkmale_bildungsmedien.pdf?__blob=publicationFile&v=5.

Bundesregierung (2020): Bericht der Bundesregierung über den Umsetzungsstand und die Bewertung der Handlungsempfehlungen des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Deutscher Bundestag, Drucksache 19/22389. Berlin. Online: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/223/1922389.pdf>.

Bundesregierung (2022): Nationale Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben. Berlin. Online: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/BMI22029-nasas.pdf?__blob=publicationFile&v=9.

Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V. (2025): Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2024. Berlin. Online: https://report-antisemitism.de/documents/04-06-25_RIAS_Bund_Jahresbericht_2024.pdf.

Chehata, Yasmine; Eis, Andreas; Lösch, Bettina; Schäfer, Stefan; Schmitt, Sophie; Thimmel, Andreas et al. (2024): Einleitung: Annahmen, Begründungen, Praxisfelder kritischer politischer Bildung. In: dies. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, 95), S. 12–27.

Chernivsky, Marina & Lorenz-Sinai, Friederike (2024a): Antisemitismus in der Schule – empirische Befunde und Reflexionsempfehlungen auf der Basis einer Studie in Baden-Württemberg. In: Marcus Meier, Maren van Norden & Sebastian Werner (Hg.): Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen. 2., überarbeitete Aufl. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 281–296.

Chernivsky, Marina & Lorenz-Sinai, Friederike (2024b): Institutioneller Antisemitismus in der Schule. Berlin. Online: https://www.schule-ohne-rassismus.org/wp-content/uploads/baustein-14_V1_WEB.pdf.

Christophe, Barbara (2025): Schulbuch. In: Anna Pollmann & Christopher Möllmann (Hg.): Schlüsselbegriffe gesellschaftlichen Zusammenhalts: ein kritisches Vokabular. Band 1 – 2. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 678–691.

Deutscher Bundestag (28.01.2025): Antrag der Fraktionen SPD, CDU/CSU, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und FDP – Antisemitismus und Israelfeindlichkeit an Schulen und Hochschulen entschlossen entgegnetreten sowie den freien Diskursraum sichern, Drucksache 20/14703.

Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit & antimuslimischer Rassismus (2024): Antimuslimischer Rassismus. Report 2023. Wien. Online: https://dokustelle.at/fileadmin/Dokuments/Reports/Report_2023/Dokustelle_Oesterreich_Report_2023.pdf.

Eis, Andreas (2019): Polarisierung der Gesellschaft – Entpolitisierung schulischer Politischer Bildung? Polis 23 (3): 7–10. Online: https://dvpb.de/wp-content/uploads/POLIS_2019_03.pdf.

Fava, Rosa (2024): Die brüchige Verbindung von Antisemitismus- und Rassismuskritik – Eine Momentaufnahme aus der Offenen Jugendarbeit nach den Massakern der Hamas und während des Gaza-Kriegs 2023. In: Elizaveta Firsova-Eckert & Kai E. Schubert (Hg.): Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse. Opladen: Budrich, S. 112–125.

Firsova-Eckert, Elizaveta (2024): Politische Bildung zum Nahostkonflikt. Zur Wirksamkeit des deutsch-israelischen Jugendaustauschs. Wiesbaden: Springer.

Firsova-Eckert, Elizaveta & Schubert, Kai E. (Hg.) (2024): Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse. Opladen: Budrich. Online: <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2024/10/9783847432340.pdf>.

Frech, Siegfried (2025): Wie politisch dürfen Politiklehrer:innen sein? In: Siegfried Frech, Susann Gessner, Robby Geyer & Philipp Klingler (Hg.): Leitfaden Referendariat im Fach Politik. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 21–27.

Freudenberger, Lars (2025): FPÖ fantasiert vom EU-Deep-State. Online: <https://www.belltower.news/kampf-gegen-ngos-fpoe-fantasiert-vom-eu-deep-state-161553/>.

Gebauer, Bernt (2016): Der Beutelsbacher Konsens im internationalen Kontext. In: Benedikt Widmaier & Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe, 1793), S. 148–154.

Gehring, Luisa (2025): 551 Fragen zu NGOs: Eine Antwort wie ein Faktencheck. Online: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/551-fragen-zu-ngos-eine-antwort-wie-ein-faktencheck-134491/>.

Gill, Thomas (2024): Widersprüche staatlicher politischer Bildung. In: Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel et al. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, 95), S. 578–586.

Gill, Thomas (2025): Radikalität und politische Bildung – eine Intervention. In: Alexander Hensel & Marie Bohla (Hg.): Linke Militanz. Erkenntnisse und Erfahrungen aus Theorie und Praxis. Göttingen: Göttingen University Press, S. 353–359.

- Goldenbogen, Anne (2013): Der gordische Knoten. Von Projektionen, Positionen und Potenzialen in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und dem Nahostkonflikt. In: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. (Hg.): Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit. Berlin, S. 33–40. Online: https://www.kiga-berlin.org/wp-content/uploads/2022/07/KiGA_Widerspruchstoleranz.pdf.
- Gutfleisch, Henning; Hermert, Alexander; Rajal, Elke; Schubert, Kai E. & Walter, Vanessa (Hg.) (2026): Grenzen der Erfahrung. Gesellschaftskritische Perspektiven auf Antisemitismus und Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Antisemitismus und Bildung, 10).
- Hafeneger, Benno & Jestädt, Hannah (2022): Jugend- und Bildungsverständnis hinter den Neutralitätsforderungen der AfD. In: Alexander Wohnig & Peter Zorn (Hg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung - politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe, 10592), S. 119–136.
- Hagemann, Steffen (2025): Das politische System Israels. Baden-Baden: Nomos. DOI: 10.5771/9783748923213.
- Haury, Thomas & Holz, Klaus (2025): Israelbezogener Antisemitismus. In: Heinz Bude & Meron Mendel (Hg.): Kunst im Streit. Antisemitismus und postkoloniale Debatte auf der documenta fifteen. Frankfurt am Main: Campus, S. 263–280.
- Haviv-Horiner, Anita (2024): Solidarität heißt handeln. Die israelische Zivilgesellschaft nach dem Massaker vom 7. Oktober 2023. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Heil, Matthias (2021): Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. *heIEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung* 7: S. 97–119. DOI: 10.17885/heiup.heied.2021.7.24441.
- Heil, Matthias (2022): Die Neutralisierung der Lehrkraft. Indoktrinierende Lehrer*innen als „folk devils“. In: Steve Kenner & Tonio Oeftering (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 39–48.
- Hellmuth, Thomas (2014): Politische Bildung in Österreich. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, 69), S. 541–551.
- Hofer, Elisabeth (2023): Schule in Zeiten des Krieges. In: Die Presse vom 14.10.2023. Online: <https://www.diepresse.com/17737310/schule-in-zeiten-des-krieges..>, zuletzt geprüft am 06.08.2025.
- Hoffmann, Astrid (2016): Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. „Heppenheimer Intervention“. In: Benedikt Widmaier & Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe, 1793), S. 197–206.
- Hufen, Friedhelm (2024): Zur Bedeutung des sogenannten Neutralitätsgebots für zivilgesellschaftliche Vereine der Demokratie- und Jugendarbeit. Rechtsgutachten. Online: https://arbeitundleben.de/images/2024-07-25_Rechtsgutachten_zum_Neutralit%C3%A4tsgebot_Prof._Dr._Hufen_-_Endfassung_signiert.pdf.
- Jehle, May (2025): Politische Bildung. In: Anna Pollmann & Christopher Möllmann (Hg.): Schlüsselbegriffe gesellschaftlichen Zusammenhalts: ein kritisches Vokabular. Band 1–2. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 616–629. DOI: 10.46500/83535697-033.
- Kaletsch, Christa & Glittenberg, Manuel (2021): Antisemitismus an Schulen – erkennen und handeln: Empfehlungen für eine demokratische Schulkultur. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim.
- Köller, Olaf; Thiel, Felicitas; van Ackeren-Mindl, Isabell; Anders, Yvonne; Becker-Mrotzek, Michael; Cress, Ulrike et al. (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Unter Mitarbeit von Nicola Brauch und Monika Oberle. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Bonn. Online verfügbar unter https://swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf, zuletzt aktualisiert am 11.07.2024.
- Korgel, Lorenz (2020): Einmischen im staatlichen Auftrag. Demokratie. gegen Menschenfeindlichkeit 5 (2): S. 151–155.

- Kraushaar, Wolfgang (2024): Israel: Hamas – Gaza – Palästina. Über einen scheinbar unlösbaren Konflikt. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Kumar, Victoria; Dreier, Werner; Gautschi, Peter; Riedweg, Nicole; Sauer, Linda & Sigel, Robert (2022): Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus an Hochschulen mit Lehrer:innenbildung. In: dies. (Hg.): Antisemitismen – Sondierungen im Bildungsbereich. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Antisemitismus und Bildung, 3), S. 257–264.
- Lange, Dirk; Kierot, Lara; Breser, Britta & Beutel, Wolfgang (2024): Demokratiebildung. Konzepte, Strategien und Perspektiven. Hg. vom Bundesministerium für Bildung. Wien. Online: https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:cd56a7b5-bd5d-4f51-a8b3-e718182957fa/nbb2024_03.pdf, zuletzt geprüft am 18.07.2025.
- Liebhart, Karin; Mayer, Stefanie (2025): Handreichung „Antisemitismus in der Schule – Case Management Strategien und Empfehlungen für Schulmanagement und Lehrpersonen“. Wien: Institut für Konfliktforschung.
- Lintl, Peter (2025): Ontologische Dissonanz: Die deutsche Überforderung mit dem Israeldiskurs seit dem 07.10. GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 74 (1): S. 5–14. DOI: 10.3224/gwp.v74i1.02.
- Loske, Alexander; Kirchhof, Felix & Hentges, Gudrun (2025): „Es ist einfach traurig, dass es halt noch so ein, zwei Menschen davon gibt“. Schüler:innen-Vorstellungen von Antisemitismus und Implikationen für die politische Bildung. GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik 74 (1): S. 119–129. DOI: 10.3224/gwp.v74i1.12.
- Marchart, Jan Michael (2024): Kickl reaktiviert blaue Pläne für einen „Lehrerpranger“. In: Der Standard vom 26.09.2024. Online: <https://www.derstandard.de/story/3000000238034/kickl-reaktiviert-blaue-plaene-fuer-einen-lehrerpranger>, zuletzt geprüft am 07.08.2025.
- Marwecki, Daniel (2024): Absolution? Israel und die deutsche Staatsräson. Göttingen: Wallstein.
- Mauthofer, Lilian & Grimm, Jannis Julien (2025): Zwischen Wissenschaftsfreiheit und Palästina-Solidarität. Deutsche Hochschulen als umkämpfte Räume. Forschungsjournal Soziale Bewegungen 38 (1): S. 150–168. DOI: 10.1515/fjsb-2025-2016.
- May, Michael (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In: Benedikt Widmaier & Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe, 1793), S. 233–241.
- Memarnia, Susanne (2023): Nicht im Sinne des Schulfriedens. taz vom 01.11.2023. Online: <https://taz.de/Nahost-Konflikt-in-Berlin/!5967030/#:~:text=Die%20Bildungsverwaltung%20hatte%20Mitte%20Oktober,Kufiya%20wurde%20als%20Beispiel%20genannt>, zuletzt geprüft am 07.08.2025.
- Mitnik, Philipp (2022): Zum Neutralitätsdiskurs in der Politischen Bildung? Eine österreichische Perspektive. In: Steve Kenner & Tonio Oeftering (Hg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 49–60.
- Mitnik, Philipp (2023a): Antisemitische Verschwörungstheorien in der FPÖ. Die Ablehnung des „Neutralitätsgebotes“ in der schulischen politischen Bildung. In: Kathrin Stainer-Hämmerle, Daniela Ingruber & Georg Marschnig (Hg.): Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 197–213.
- Mitnik, Philipp (2023b): „Man wird doch auch den Staat Israel kritisieren dürfen“? Der Umgang mit „Israelkritik“ in der Schule. In: Philipp Mitnik, Georg Lauß & Stefan Schmid-Heher (Hg.): Antisemitismus in der Schule. Impulse für den Unterricht. Dokumentation der Beiträge zum 2. Tag der Politischen Bildung. Wien, S. 20–25.
- Müller, Stefan (2022a): Kontroversität. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 231–239.
- Müller, Stefan (2022b): Strategien gegen Antisemitismen: Grenzziehende und anerkennende Bildung. In: Julia Bernstein, Marc Grimm & Stefan Müller (Hg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Antisemitismus und Bildung, 2), S. 484–503.
- Müller, Stefan & Scaramuzza, Elia (2024): Mündigkeit in der Politischen Bildung. Ein Gespräch über eine reflexive sozialwissenschaftliche Fachdidaktik. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. DOI: 10.46499/2175.
- Neuhold, Clemens (2023): Antisemitismus an Brennpunktschulen: „Herr Lehrer, sind Sie Jude?!“. profil vom 23.10.2023. Online: <https://www.profil.at/oesterreich/antisemitismus-an-brennpunktschulen-herr-lehrer-sind-sie-jude/402642284>, zuletzt geprüft am 06.08.2023.

- Niehoff, Mirko (2017): Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Niehoff, Mirko (2020): Antisemitismus. In: Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing & Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 13–17.
- Niehoff, Mirko (2025): Rezension zu: Elizaveta Firsova-Eckert: Politische Bildung zum Nahostkonflikt. Zur Wirksamkeit des deutsch-israelischen Jugendaustauschs. zdg. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 16 (1): S. 184–187.
- Oberle, Monika; Ivens, Sven & Leunig, Johanna (2018): Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In: Laura Möllers & Sabine Manzel (Hg.): Populismus und politische Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 53–61.
- Pfahl-Traughber, Armin (2023): Antisemitismus und Antizionismus in der ersten und zweiten Charta der Hamas. Eine Fallstudie zur Judenfeindschaft im islamistischen Diskurs. Online: <https://www.bpb.de/themen/islamismus/dossier-islamismus/36358/antisemitismus-und-antizionismus-in-der-ersten-und-zweiten-charta-der-hamas?p=all>.
- Pfahl-Traughber, Armin (2024): Israelbezogener Antisemitismus oder legitime Kritik? Politikum 10 (4): S. 8–15. DOI: 10.46499/2345.3260.
- Poensgen, Daniel (2025): Der 7. Oktober als Zäsur? Antisemitismus aus Betroffenenperspektive. psychosozial 47 (4): S. 53–67. DOI: 10.30820/0171-3434-2024-4-53.
- Püttmann, Andreas (2025): Zwischen Christdemokratie und Rechtspopulismus. Wie die Merz-Union ideell schlingert und schrumpft. Blätter für deutsche und internationale Politik 70 (5): S. 51–60. Online: <https://www.blaetter.de/ausgabe/2025/mai/zwischen-christdemokratie-und-rechtspopulismus>.
- Reidinger, Ronja (2023): Nahost-Konflikt in Schulen. Wiener Lehrkräfte schildern ihre Eindrücke. Online: https://www.meinbezirk.at/wien/c-politik/wiener-lehrkraefte-schildern-ihre-eindruecke_a6450331, zuletzt geprüft am 06.08.2025.
- Rensmann, Lars (2025): Politischer Antisemitismus im postfaktischen Zeitalter. Formen und Ursachen in Demokratien des 21. Jahrhunderts. Baden-Baden: Nomos (Interdisziplinäre Antisemitismusforschung, 19).
- Rolcke, Daniel Michael (2025): Typen des Umgangs mit der AfD unter Lehrkräften der politischen Bildung. Zeitschrift für Politik 72 (2): S. 165–180. DOI: 10.5771/0044-3360-2025-2-165.
- Rosa, Lisa (2009): Unterricht über Holocaust und Nahostkonflikt: Problematische Schüler oder problematische Schule? In: Amadeu Antonio Stiftung (Hg.): „Die Juden sind schuld“. Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus. Beispiele, Erfahrungen und Handlungsoptionen aus der pädagogischen und kommunalen Arbeit. Berlin, S. 47–50. Online: <https://amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/diejuden-1.pdf>.
- Rosenfeld, Jana; Schmid-Heher, Stefan & Wiegemann, Romina (2022): Prävention von Antisemitismus durch Bildung. Empfehlungen zur Umsetzung der Nationalen Strategie gegen Antisemitismus für die österreichische Bildungsverwaltung und Einrichtungen der Lehrpersonenbildung. Wien. Online: <https://www.erinnern.at/media/oead-e-at-strategiepapier-2024-fin.pdf>.
- Rüb, Paula Maria (2023): Der Umgang mit Antisemitismus im Unterricht. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sadowski, Dirk (2022): (Didaktische) Perspektiven auf Israel. In: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (Hg.): Judentum | Antisemitismus | Israel. Anregungen für den Unterricht in der Sekundarstufe I/II. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, S. 31–36. Online: <https://www.politische-bildung.sh/images/infothek/pdf/Judentum%20-%20Antisemitismus%20-%20Israel.pdf>.
- Salzborn, Samuel (2024): Wehrlose Demokratie? Antisemitismus und die Bedrohung der politischen Ordnung. Leipzig: Hentrich und Hentrich Verlag.
- Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, 50).
- Schnabel, Deborah (2024): Der 7. Oktober, der Krieg in Gaza und die Folgen an Schulen in Deutschland. Eine Umfrage der Bildungsstätte Anne Frank unter Lehrkräften. Hg. von der Bildungsstätte Anne Frank. Frankfurt am Main. Online: https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Brosch%C3%BCren/BSAF_2024-3009_7.Oktober_Lehrkr%C3%A4fte-Umfrage.pdf, zuletzt geprüft am 30.09.2024.
- Schubert, Kai E. (2022a): Konformismus statt Reflexion? Nicht-intendierte Effekte antisemitismus-kritischer Bildung. Aschkenas. Zeitschrift für Geschichte und Kultur der Juden 32 (2): S. 377–403. DOI: 10.1515/asch-2022-2017.

- Schubert, Kai E. (2022b): Konsequenzen der Antisemitismuskritik für didaktische Konzeptionen zum Nahostkonflikt. Diskussion verbreiteter Muster der pädagogischen Praxis. In: Lennard Schmidt, Andreas Borsch, Salome Richter, Marc Seul, Luca Zarbock & Niels Heudtlaß (Hg.): Antisemitismus zwischen Kontinuität und Adaptivität. Interdisziplinäre Perspektiven auf Geschichte, Aktualität und Prävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 257–271.
- Schubert, Kai E. (2022c): Pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Nahostkonflikt: Adressierungen von israelbezogenem Antisemitismus. In: Julia Bernstein, Marc Grimm & Stefan Müller (Hg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Antisemitismus und Bildung, 2), S. 441–458.
- Schubert, Kai E. (2025): Educational Media on the Middle East Conflict and Israel-related anti-semitism. Types of specialized tools for civic education in Germany. *Journal of Contemporary Antisemitism* 8 (2): S. 47–61. DOI: 10.26613/jca/8.2.196.
- Schubert, Kai E. & Wolf, Christoph (2024): Die curriculare Obdachlosigkeit der Themen Nahostkonflikt und israelbezogener Antisemitismus. In: Elizaveta Firsova-Eckert & Kai E. Schubert (Hg.): Israelbezogener Antisemitismus, der Nahostkonflikt und Bildung. Analysen und didaktische Impulse. Opladen: Budrich, S. 35–47.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2023): Umgang mit Störungen des Schulfriedens im Zusammenhang mit dem Terrorangriff auf Israel. Berlin. Online: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Informationsschreiben_Umgang_mit_Sto_rungen_des_Schulfriedens.pdf.
- Senn, Martin & Troy, Jodok (Hg.) (2025): Österreichs Neutralität. Recht, Politik und Gesellschaft – Eine Debatte. Bielefeld: transcript.
- Shihabi, Ahmad (2025): Gaza-Krieg in Schulen: „Wir durften darüber nicht sprechen“. NRZ vom 08.07.2025. Online: <https://www.nrz.de/niederrhein/article409451244/gaza-krieg-in-nrw-schulen-wir-durften-darueber-nicht-sprechen.html>.
- Strobl, Thomas (2023): Nahost-Konflikt strahlt auch in die Bildungseinrichtungen aus. Online: <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/nahost-konflikt-strahlt-auch-in-die-bildungseinrichtungen-aus>.
- Uhlig, Tom David (2022): Das erlaubte Ressentiment. Widersprüche der Bildungsarbeit gegen israelbezogenen Antisemitismus. In: Julia Bernstein, Marc Grimm & Stefan Müller (Hg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Antisemitismus und Bildung, 2), S. 314–327.
- Wehling, Hans-Georg (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch – Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In: Benedikt Widmaier & Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe, 1793), S. 19–27.
- Weselek, Johanna & Wohnig, Alexander (2021): Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 44 (2): S. 4–10. DOI: 10.25656/01:23703.
- Wiegemann, Romina & Vasmer, Alexander (2026 im Erscheinen): „Vielleicht hätte es mehr Empathie für die Juden hier gegeben, wenn...“ Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen nach dem 7. Oktober. In: Henning Gutfleisch, Alexander Hermert, Elke Rajal, Kai E. Schubert & Vanessa Walter (Hg.): Grenzen der Erfahrung. Gesellschaftskritische Perspektiven auf Antisemitismus und Bildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Antisemitismus und Bildung, Bd. 10), S. 235–250.
- Wohnig, Alexander (2025): Der Mythos ‚Neutralität‘ in Schule, politischer Bildung und Lehrer*innenhandeln. *DDS – Die Deutsche Schule* 117 (1+2): S. 87–93. DOI: 10.31244/dds.2025.02.08.
- Wohnig, Alexander & Hofmann, Peter (2022): Professionelle politische Bildung – neutral oder parteilich? In: Iris Baumgardt & Dirk Lange (Hg.): Young citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe, 10777), S. 69–77.
- Wohnig, Alexander & Zorn, Peter (2022): Einführung – oder: Was wir uns dabei gedacht haben. In: dies. (Hg.): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe, 10592), S. 9–17.
- Wolf, Christoph (2021): Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wrase, Michael (2020): Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 70 (14–15): S. 10–15. Online: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/306955/wie-politisch-duerfen-lehrkraefte-sein/#footnote-reference-17>.

[Dr. Kai E. Schubert-Praxl](#) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Er promovierte an der Justus-Liebig-Universität Gießen über modernisierte Formen des Antisemitismus und politische Bildung (Publikation: Wochenschau Verlag 2026). 2025 war er Summer Resident am Jüdischen Museum Hohenems. Neben der Forschung ist er in unterschiedlichen Kontexten als politischer Bildner tätig.

Dieses Working Paper entstand im Rahmen der Summer Residency 2025 der Projektstelle „#OhneAngstVerschiedenSein. Antisemitismus- und rassismuskritische Bildung“ am Jüdischen Museum Hohenems.

[#OhneAngstVerschiedenSein](#)

Projektstelle für antisemitismus- und rassismuskritische Bildung am Jüdischen Museum Hohenems

[Projektleitung](#)

Franziska Völlner
voellner@jm-hohenems.at
+43 5576 73989-14

[Korrektorat](#)

Kurt Greussing

[Grafische Gestaltung](#)

Proxi Design, Martin Platzgummer

[© Jüdisches Museum Hohenems, 2026](#)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form ohne schriftliche Genehmigung reproduziert, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.



www.oavs.at