universität wien

MASTERARBEIT

Antisemitismus als Lerngegenstand – Realität und Tabuthema an österreichischen Schulen

Mag. (FH) Teresa Eder, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 066 824
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Masterstudium Politikwissenschaft
Betreuerin:	em.o.Univ.-Prof. Dr. Eva Kreisky

Vorwort

Wien, Anfang der 90er Jahre. Irene F., gebürtige Schweizerin, sitzt mit ihrem 12-jährigen Sohn in der Straßenbahn. Plötzlich hebt er den Arm zum Hitlergruß und fragt sie: „Mami, weißt du, was das ist?“ Irene ist bestürzt und will wissen, wo er denn diese Handbewegung aufgeschnappt hat. Er erzählt, ohne den Hintergrund zu kennen, dass sie das öfters in der Schule machen, auch vor den Augen der Lehrerinnen und Lehrer. Beim nächsten Elternabend thematisiert Irene den Vorfall, verlangt Antworten von den zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen. Wie kann es sein, dass in einer zweiten Klasse des Akademischen Gymnasiums die Kinder unbehelligt die Hand zum Hitlergruß heben? Warum wird von den Aufsichtspersonen nicht eingegriffen, warum den Kindern der Kontext nicht erklärt? Die Antworten, die Irene bekommt, gleichen einer kollektiven Schuldabwehr. Die Kinder hätten das ja nicht bewusst gemacht, sie wüssten ja gar nicht Bescheid, worum es dabei geht und außerdem müsse man darum nicht so viel Aufheben machen, sagen sowohl die Eltern als auch die Lehrerinnen und Lehrer. Irene steht allein auf verlorenem Posten. Als schließlich auch der Stadtschulrat Wind von den Ereignissen bekommt, wird sie von Eltern direkt angefeindet. Auch heute, rund 15 Jahre später, ist Irene beim Erzählen dieser Geschichte, wie sie mir selbst sagt, noch immer erschüttert und ernüchtert.

Es sind Vorfälle wie diese, die mich dazu bewogen haben, mich in meiner Masterarbeit mit dem Thema Antisemitismus und seinen Ausformungen in der gegenwärtigen österreichischen Gesellschaft, insbesondere unter Jugendlichen, zu beschäftigen. Je länger Auschwitz zurückliegt, desto notwendiger scheint die Auseinandersetzung mit dem „längsten Hass“ der Geschichte zu sein. Umso schwieriger wird es aber gleichzeitig, diese Notwendigkeit auch deutlich zu machen. Diese Arbeit soll deshalb ein Stück weit daran erinnern, dass wir längst nicht den Status einer ressentimentfreien und aufgeklärten Gesellschaft erreicht haben, ja, dass – im Gegenteil – sogar eine bedenkliche Abwehrhaltung gegenüber historischer Aufklärung vorherrscht, die es einfach macht, die Saat für neuen Antisemitismus zu vervielfachen.

Ohne die Unterstützung vieler Menschen in meinem Umfeld, wäre diese Masterarbeit nicht zustande gekommen. Ein großer Dank gilt:

meiner Betreuerin Prof. EVA KREISKY, die mich mit fachlichen Inputs unterstützt und mir gleichzeitig viele Freiheiten beim Schreiben der Arbeit gewährt hat.

MEINEN ELTERN, die mitverantwortlich sind, dass ich nichts unhinterfragt lasse, und mich bestärkt haben meinen eigenen Weg zu gehen, wie auch immer er aussehen mag. Besonders bedanken möchte ich mich bei meinem Vater, dafür dass er des nächtens auch fachfremde Masterarbeiten redigiert.

meinen ehemaligen Studienkollegen MARCO, TILMAN und PHILIPP, die mir bei der Finalisierung der Arbeit helfend zur Seite standen.

meiner Freundin SIMONE für Ermunterung und emotionale Unterstützung.

meinen Arbeitskollegen beim STANDARD für die Flexibilität die sie mir bei der Einteilung meiner Arbeitszeit gewährt haben.

Inhaltsverzeichnis

1. EINFÜHRUNG 1

1.1 Forschungsziel und Forschungsfragen 3

1.2 Aufbau der Arbeit 5

2. ANTISEMITMUS – EINE DEFINITION 7

3. ANTISEMITISMUS NACH 1945 12

3.1 Die Bedeutung politischer Ideologien: Linker vs. Rechter Antisemitismus 16

3.2 Religion als Triebfeder von Antisemitismus 22

3.3 Weltumspannendes Ressentiment? Geographie des Antisemitismus 27

3.4 Allianzen des Antisemitismus 29

3.5 Von der Vergangenheit bis zur Gegenwart – Geschichte des Antisemitismus in Österreich 35

4. ZUR BEKÄMPFUNG EINES HARTNÄCKIGEN RESSENTIMENTS 42

4.1 Ursachen von Antisemitismus 46

4.2 Autoritärer Charakter – Wie sich Antisemitismus manifestiert 51

4.3 Pädagogische Ansätze zur Überwindung von Antisemitismus: Von der Holocaust Education zu einer Erziehung nach Auschwitz 59

4.4 Antisemitismus als Thema an Österreichs Schulen 73

5. FORSCHUNGSDESIGN 76

5.1 Forschungsfragen und Hypothesen 77

5.2. Erstellung des Interviewleitfadens 79

5.3 Gruppendiskussion 82

5.4 Sampling 82

5.5 Operationalisierung der qualitativen Inhaltsanalyse 86
5.5.1 Analyse von Wissen, Erfahrung und Interpretation 87
5.5.2 Analyse mittels Grounded Theory Ansatz 94

6. AUSWERTUNG VON LEITFADENINTERVIEWS MIT ÖSTERREICHISCHEN SCHULABGÄNGERN 96

6.1 Politisches Interesse 96

6.2 Informationsquellen 98

6.3 Wissen über Antisemitismus 100
6.3.1 Definition von Antisemitismus 100
6.3.2 Antisemitische Stereotype 103
6.3.3 Sonstiges Wissen über Antisemitismus 106
6.3.4 Österreich als „erstes Opfer“ 107
6.3.5 Nahostkonflikt 108
6.3.6 Zionismus und Antizionismus 111
6.3.7 Ritualmordlegende 111
6.3.8 Wissen über die jüdische Religion 112

6.4 Erfahrungen mit Antisemitismus 113
6.4.1 Kontakt mit Jüdinnen und Juden 113
6.4.2 Antisemitismus im Internet 114
6.4.3 Antisemitismus im näheren Umfeld 117
6.4.4 Antisemitismus in Medien, Politik und Öffentlichkeit 119
6.4.5 Besuch eines Konzentrationslagers 121
6.4.6 Kontakt mit Zeitzeugen 123

6.5 Interpretation von Antisemitismus 124
6.5.1 Erklärung für Antisemitismus 124
6.5.2 Persönliche Reaktion auf Antisemitismus 127
6.5.3 Schuldfrage („erstes Opfer“, Täter-Opfer Umkehr) 135
6.5.4 Schlussstrich (Erinnern & Vergessen) 138
6.5.5 Gefahreneinschätzung von Antisemitismus 143
6.5.6 Position im Nahostkonflikt 147
6.5.7 KZ-Besuch 151
6.5.8 Cartoon auf Facebook-Seite von Heinz Christian Strache (FPÖ) 153
6.5.9 Sunday Times Cartoon 160

6.6. Konnex zwischen Wissen, Erfahrung und Interpretation von Antisemitismus 167

7. AUSWERTUNG DER GRUPPENDISKUSSIONEN 176

8. RESÜMEE 184

8.1 Beantwortung der Forschungsfragen und Hypothesen 184

8.2 Schlussfolgerungen und Ausblick 189

BIBLIOGRAPHIE 191

ANHANG 202

Vorlage Leitfadeninterviews 202

Curriculum Vitae 206

Abstract (deutsch) 208

Abstract (English) 209

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Cartoon auf der Facebook-Seite von Heinz Christian Strache 80
Abbildung 2: Cartoon der Sunday Times 80
Abbildung 3: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse 87
Abbildung 4: Cartoon auf der Facebook-Seite von Heinz Christian Strache 153
Abbildung 5: Cartoon der Sunday Times 160
Abbildung 6: Auswertung der Einstellungsfragen 173

Abkürzungsverzeichnis

Anm.	Anmerkung
BFI	HAK des bfi Wien
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	ebendort
et al	et altera
GG	HAK Geringergasse
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber
n	Stichprobengröße
LB	Laaerberggymnasium
SB	Gymnasium Stubenbastei
sog.	sogenannte(n)
u.a.	unter anderem
UG	HAK Ungargasse
URS	Gymnasium St. Ursula
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit.n.	zitiert nach

1. Einführung

> *»Wo liegt die Ursache für einen Satz wie ›Die Juden sind ein mörderisches Volk, das verdient, was es bekommt‹? In den Juden oder im Verfasser des Satzes? Ich kann dir die Wirkung beschreiben, aber wo liegt die Ursache, Libor?«*[1]

Die Frage nach der Ursache von Antisemitismus ist nach wie vor allgegenwärtig. Die Notwendigkeit, sie zu beantworten, erschließt sich aus den historischen Ereignissen, insbesondere jenen des 20. Jahrhunderts. Doch die Ursachen von Antisemitismus greifbar zu machen, ist ein teilweise zum Scheitern verurteiltes Unterfangen. Es ist dies immer ein Unterfangen, das eng verknüpft ist mit der Frage nach der wirksamen Bekämpfung von Antisemitismus und seiner entsprechenden Umsetzung.[2] Antisemitismus darf als unberechenbarem Ressentiment, dem mit Argumenten nicht beizukommen ist und das sich *„letztlich einer wissenschaftlichen Analyse und damit einer rationalen Erklär- und Vorhersehbarkeit entzieht“*[3], nicht mit Resignation begegnet werden. Vielmehr sind es gerade die Unerklärbarkeit und das irrationale Element, die es notwendig machen, sich mit der Bekämpfung von Antisemitismus intensiv auseinanderzusetzen. Die Beschäftigung muss sich an ein Credo halten, das mehr als alles andere verfolgen muss *„dass Auschwitz nicht noch einmal sei“*[4]. Antisemitismus besiegen zu wollen, ist immer auch mit Scheitern verbunden. Ziel einer Gesellschaft sollte es jedoch sein, Antisemitismus so wenig wie möglich Raum zu geben und *„an seiner Existenz das soziale Gewissen, die moralische Widerstandskraft zu schärfen“*.[5]

Dass die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Gegenwart nach wie vor dringend notwendig ist, wird vielerorts in Abrede gestellt. Tagesaktuelle Geschehnisse[6] erinnern uns jedoch daran, dass Antisemitismus mit dem Ende des zweiten Weltkriegs nicht

---

[1] Jacobson, 2010, S. 223.
[2] Vgl. Weiss, 1984, S.7.
[3] Gottschlich, 2012, S. 19.
[4] Adorno, 1966, S.88
[5] Gottschlich, 2012, 20.
[6] Vgl. Anne Frank Diaries Vandalised in Japan Libraries, http://www.bbc.com/news/world-asia-26284614, Zuckerberg-Karikatur in „Süddeutscher“ weckt NS-Assoziationen http://derstandard.at/1392686239509/Zuckerberg-Karikatur-in-Sueddeutscher-weckt-NS-Assoziationen und Rechtsextreme beschmieren Salzburger Synagoge http://derstandard.at/1389858916606/Rechtsextreme-beschmieren-Salzburger-Synagoge (alle abgerufen am 26.2.2014)

ausgestorben, sondern nach wie vor allgegenwärtig ist. Der Bericht zur weltweiten Religionsfreiheit des US-Außenministeriums konstatiert etwa im August 2012 ein Steigen von antisemitischen Vorfällen, darunter von Straftaten.[7] Auch Österreich wird darin negativ erwähnt. Allein im Jahr 2013 verzeichnete das „Forum gegen Antisemitismus“[8] 137 antisemitische Vorkommnisse verzeichnete in Österreich. 2011 waren es hingegen nur 71. Die Anzahl an tätlichen Übergriffen, Drohbriefen und Sachbeschädigungen stieg in diesen zwei Jahren stark an. Die Antisemitismus-Chronik der Amadeu Antonio Stiftung zeigt, dass es auch in Deutschland ähnliche Tendenzen gibt.[9]

Aus diesen Zahlen, aber auch durch die aufmerksame Wahrnehmung öffentlicher Debatten wird deutlich, dass eine Erziehung, die Antisemitismus verhindert, weiterhin dringend notwendig ist. Je länger der Holocaust, die Massenvernichtung von Jüdinnen und Juden[10], zurückliegt, desto wichtiger scheint es zu werden, junge Menschen gegen antisemitische Ressentiments zu sensibilisieren, haben sie doch oftmals keine Vorstellung mehr davon, dass das Unfassbare möglich war. Der Erziehung in der Schule kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Bereits auf den ersten Blick lässt jedoch die Strukturierung der österreichischen Schulunterrichtspläne große Zweifel aufkommen, ob eine Bekämpfung von Antisemitismus überhaupt verfolgt wird. Zwar wird die Zeit des Holocausts mittlerweile im österreichischen Geschichtsunterricht ausführlich diskutiert, aber Verweise darauf, was Antisemitismus eigentlich ist und dass er in gegenwärtigen Kontexten immer noch eine große Rolle spielt, bleiben meist völlig aus, da sie im Lehrplan nicht ausdrücklich erwähnt werden. Aktuelle Bezüge aufzugreifen und mit Schülerinnen und Schülern durchzudenken, wäre jedoch wichtiger als je zuvor, da sonst die Gefährlichkeit des Ressentiments unberücksichtigt bleibt.

Welche Formen Antisemitismus im 21. Jahrhundert annimmt, ist bisweilen fast abstrus. So haben im Juni 2012 ultra-orthodoxe Juden die Gedenkstätte Yad Vashem mit Sprüchen wie

[7] http://www.state.gov/j/drl/rls/irf/religiousfreedom/index.htm#wrapper (abgerufen am 1.8.2012)
[8] https://www.facebook.com/antisemitismus (abgerufen am 1.8.2012), Dokument zu den Statistiken des Forums gegen Antisemitismus, die nicht veröffentlicht wurden.
[9] http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/die-stiftung-aktiv/themen/gegen-as/antisemitismus-heute/chronik-antisemitischer-vorfaelle-1/chronik-antisemitischer-vorfaelle-2013/ (abgerufen am 28.2.2014)
[10] Die folgende Arbeit wurde in geschlechtergerechter Sprache verfasst. Bei der deskriptiven Auswertung des empirischen Teils wurde zum Teil nur die männliche Form wiedergegeben, um den Duktus und Sprachstil der Interviews nicht zu verfälschen.

„Hitler, danke für den Holocaust“ und „Die Zionisten wollen den Holocaust“ besprüht.[11] Dieses Beispiel zeigt neben einer starken Verschränkung von Anti-Zionismus mit Antisemitismus auch, dass Jüdinnen und Juden selbst von Antisemitismus nicht ausgenommen sind. Die wahnhaften Ressentiments sind mittlerweile so adaptionsfähig und wandelbar, dass es schwierig geworden ist, sie zu fassen. Dass die Ursprünge und Charakteristika von Antisemitismus bisweilen wenig bis gar nichts mit Juden zu tun haben, hat schon Paul Lendvai[12] in den 1970er Jahren erkannt. Diese Tendenz hat sich in den letzten Jahrzehnten noch verstärkt und macht es in einer globalisierten Welt noch viel schwieriger, die jeweiligen Standpunkte und Aussagen auf ihr antisemitisches Gehalt zu überprüfen. Diese Komplexität ist auch für Pädagoginnen und Pädagogen sehr herausfordernd. Ihre Arbeit setzt sehr viel Wissen und Kenntnis voraus. Ebenso wird es auch für heranwachsende Jugendliche, bei denen der Unterricht darauf abzielt, sie zu mündigen Bürgern zu machen, immer schwieriger, antisemitische Codes zu entschlüsseln. Es stellt sich deshalb die Frage: Kann Bildung und pädagogische Erziehung im Schulunterricht überhaupt noch gegen Antisemitismus wirken? Und haben sie überhaupt diesen Anspruch?

1.1 Forschungsziel und Forschungsfragen

Diese alles entscheidende Frage war Anstoß für diese Arbeit, wird doch in einigen Studien grundsätzlich daran gezweifelt, dass Antisemitismus mit dem Bildungsgrad sinkt.[13] Zwar kann auch hier keine letztgültige Antwort darauf gegeben werden, allerdings soll diese Arbeit Indizien dafür liefern, mit welchen Problemfeldern eine „Erziehung nach Auschwitz“ im 21. Jahrhundert konfrontiert ist und woran sie möglicherweise scheitern könnte.

Ziel ist es deshalb, eine Einschätzung darüber zu erlangen, was Wiener Jugendliche kurz vor Ende ihres Schulabschlusses über Antisemitismus wissen, ob nun durch den Schulunterricht, die Familie oder Eigenengagement. Neben dem Faktor Wissen sind auch die Erfahrungen, die Jugendliche in ihrer mittelbaren und unmittelbaren Umgebung mit

[11] Vgl. http://derstandard.at/1339639002641/Schmierereien-Ultraorthodoxe-Juden-gestehen-Schaendung-von-Yad-Vashem (abgerufen am 1.8.2012)
[12] Vgl. Lendvai, 1972.
[13] Vgl. Kassis/Schallie, 2013 und Marin, 2000

Antisemitismus machen, von Interesse. Wird Antisemitismus, falls vorhanden, denn überhaupt als solcher wahrgenommen oder nicht? Diese Frage sollen die Schülerinnen und Schüler auch durch ihre Interpretationen von antisemitischen Sachverhalten beantworten. Für die Datenerhebung werden qualitative Leitfadeninterviews sowie Diskussionen durchgeführt, die anschließend mittels Inhaltsanalyse kodiert und interpretiert werden.

Folgende Forschungsfragen sind Gegenstand der Untersuchung und sollen beantwortet werden.

- *FF_1: Was wissen 17-jährige AHS und BHS Schülerinnen und Schüler in Wien über Antisemitismus?*

- *FF_2: Welche Erfahrungen haben diese Schülerinnen und Schüler an Wiener AHS und BHS mit Antisemitismus schon gemacht?*

- *FF_3: Wie interpretieren 17-jährige Schülerinnen und Schüler an Wiener AHS und BHS diese Erfahrungen und andere Problemstellungen rund um das Thema Antisemitismus?*

- *FF_4: Inwiefern beeinflussen die Faktoren Wissen und Erfahrung persönliche Einstellungen gegenüber Antisemitismus?*

Die Ergebnisse sollen Rückschlüsse darauf geben, wo pädagogischer Nachholbedarf besteht, damit Schülerinnen und Schüler lernen können, sich von Antisemitismus abzugrenzen. Weiters soll auch aufgezeigt werden, in welchen Themenbereichen es an Wissen fehlt, das dringend notwendig wäre, um auch aufgeklärt darüber diskutieren zu können.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an die Einleitung folgt in den Kapiteln Zwei, Drei und Vier zunächst der Theorieteil. Grundlage für den empirischen Teil sind einerseits Theorien der Antisemitismusforschung, andererseits erziehungswissenschaftliche Theorien. In Kapitel Zwei wird zunächst der *Begriff des Antisemitismus* definiert, so wie er dann auch im Rest der Arbeit angewendet wird. Anschließend werden die verschiedenen Ausformungen von *Antisemitismus nach dem Holocaust* besprochen (Kapitel 3). Dies passiert anhand unterschiedlicher Faktoren, darunter politische Ideologien, Religionszugehörigkeit und Kulturkreise. Auch die Allianzen, die abseits sonstiger Divergenzen unter Antisemitinnen und Antisemiten entstehen können, werden thematisiert. (Kapitel 3.1 bis 3.4)

In Kapitel Vier wird das Ressentiment als solches näher unter die Lupe genommen. Neben den *Ursachen von Antisemitismus* (Kapitel 4.1) wird auch die *Manifestation bei einzelnen Individuen* (Kapitel 4.2) – Stichwort autoritärer Charakter - näher beleuchtet. Daraus ableitend werden die wichtigsten *pädagogischen Handlungsanleitungen* bei der Bekämpfung von Antisemitismus im Schulunterricht (Kapitel 3.3) zusammengefasst. Adornos Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ spielte dabei eine besondere Rolle. Auch die Rolle der *Bekämpfung von Antisemitismus an Österreichs Schulen* wird näher betrachtet. Insbesondere auf die institutionellen Grenzen und Möglichkeiten wird dabei eingegangen. (Kapitel 3.4)

Kapitel Fünf legt das *Forschungsdesign*, anhand dessen die empirische Untersuchung stattgefunden hat, dar. Ausgangspunkt hierfür sind die Forschungsfragen und die daraus abgeleiteten Hypothesen. Anschließend wird die Vorgehensweise bei der Erstellung des Interviewleitfadens und der Diskussionsfragen erklärt, sowie die Auswahl der zu interviewenden Schülerinnen und Schüler. Für die qualitative Inhaltsanalyse wurde im Vorfeld ein Kategorienschema erstellt, das die Einordnung erleichtern soll und Ausgangspunkt für die nachfolgende Grounded Theory[14] ist.

Im Kapitel Sechs folgt die *Auswertung der Leitfadeninterviews* und Diskussionen anhand der Hauptkategorien Wissen, Erfahrung und Interpretation, die sich wiederum in mehrere Unterkategorien gliedern. Die wichtigsten Aussagen und Ergebnisse aus den Interviews

[14] Vgl. Glasser/Strauss, 2005

werden jeweils am Ende zusammengeführt. Außerdem soll die Beziehung von Wissen, Erfahrung und Interpretation zum Thema Antisemitismus herausgearbeitet werden.

In Kapitel 7 werden die wichtigsten *Ergebnisse der Diskussionsrunden* mit Schülerinnen und Schülern aufgearbeitet. Die Orientierung erfolgt auch hier anhand der Hauptkategorien Wissen, Erfahrung und Interpretation, nahm jedoch auch besondere Rücksicht auf die Psychodynamik während der Interaktion der Schülerinnen und Schüler.

Im letzten Kapitel schließlich werden die gestellten *Forschungsfragen* beantwortet sowie eine *Grounded Theory* aus den wichtigsten Rückschlüssen des Materials gebildet. Ein *Ausblick* soll schließlich zeigen, wo Pädagoginnen und Pädagogen in Zukunft ansetzen können, um einer Erziehung nach Auschwitz noch gerechter zu werden.

2. Antisemitmus – Eine Definition

So vielfältig die Antisemitismusforschung ist, so vielfältig sind auch ihre Definitionen, wie denn der Begriff des Antisemitismus zu fassen sei. Von vagen Gefühlen bis hin zu industriellem Massenmord – die Ausprägungen von Antisemitismus [15] könnten nicht unterschiedlicher ausfallen. Im Folgenden soll deshalb zuerst eine Definition „im weitesten Sinne" gefunden werden, die dann auch für einzelne antisemitische Spezifika als Schablone angewandt werden kann. Die unterschiedlichen Ausprägungen sollen in den Unterkapiteln näher vorgestellt werden. Dass der weitläufige und inflationäre Gebrauch des Wortes Antisemitismus indirekt eine Abwehrhaltung bei jenen hervorruft, die damit konfrontiert werden, sollte bei dem Versuch einer Definitionsfindung immer im Hinterkopf behalten werden.

Das vorher nie Dagewesene – der Holocaust[16]– kann definitiv als Bruch in der Geschichte des Antisemitismus verstanden werden. Nach 1945 war der Antisemitismus nicht verschwunden, es mussten daher neue Möglichkeiten und Wege gefunden werden, um dem antisemitischen Ressentiment Ausdruck verleihen zu können. Diese reichen von einem Schuldabwehr-Antisemitismus bis hin zu neuen Formen, wie dem islamistischen Antisemitismus. Vor diesem Hintergrund scheint es notwendig, einen sehr weiten Begriff von Antisemitismus zu haben und diesen nicht nur auf eliminatorischen Antisemitismus zu beschränken. [17] Vorweg sei hier noch einmal kurz angemerkt, dass die etymologische Bedeutung des Begriffs Antisemitismus den eigentlichen Untersuchungsgegenstand nicht trifft. Zur Volksgruppe der Semiten wurden neben den Jüdinnen und Juden immer auch Araberinnen und Araber gerechnet. Es gibt jedoch einige Gründe, die dafür sprechen, den Antisemitismus-Begriff jenem der Judenfeindschaft, der Judeophobia oder dem Antijudaismus vorzuziehen.[18] Es handelt sich nicht nur um eine Feindschaft gegenüber einer bestimmten Gruppe, sondern um eine *„projektive Wahrnehmungsstruktur und*

[15] Der Begriff „Antisemitismus" wurde 1879 das erste Mal von Wilhelm Marr verwendet, um das Wort Judenhass zu ersetzen. Marr schrieb und verbreitete die antisemitische Propagandaschrift „Der Sieg des Judenthums über das Germanenthum", mehr dazu: Zimmermann, Moshe: Wilhelm Marr. The Patriarch of Antisemitism, New York: Oxford University Press

[16] In dieser Arbeit wird für den Völkermord an Jüdinnen und Juden der Begriff Holocaust gebraucht.

[17] Vgl. Rensmann, 2004, S. 20.

[18] In der Masterarbeit wird deshalb anschließend nur mehr mit dem Begriff des Antisemitismus gearbeitet werden.

Ideologie"[19], die mit dem realen Verhalten und/oder der Anwesenheit von Jüdinnen und Juden gar nichts zu tun haben muss. Ohne den Holocaust ist Antisemitismus nach 1945 nicht mehr zu denken, deshalb würde der Begriff der Judenfeindschaft die Tragweite des Phänomens verkennen. Der Terminus Judeophobie spiegelt den pathologischen Wahn des Einzelnen in seiner Wortbedeutung wider, klammert jedoch die gesellschaftliche Bedeutung von Antisemitismus aus.[20] Der Begriff Antijudaismus bezeichnet gemeinhin nur eine christliche Form der Judenfeindschaft und würde daher ebenfalls zu kurz greifen. Es sollte trotzdem nicht vergessen werden, dass christlicher Antijudaismus eine Triebfeder oder Bestandteil von Antisemitismus sein kann. Da in der Forschung Antisemitismus der wohl gebräuchlichste Begriff ist, wird er auch in dieser Arbeit seine Verwendung finden, wissend, dass damit explizit vom Ressentiment gegen Jüdinnen und Juden die Rede ist.

Das Ressentiment kann sich sowohl gegen Jüdinnen und Juden als Volk als auch gegen das Judentum als Religion richten. Auch wenn in der jüngeren Vergangenheit religiöse Aspekte in Mitteleuropa nur mehr einen geringen Stimulus bieten, verleiht die Verquickung von Religion und Ethnizität dem antisemitischen Hass zusätzliche Explosivität. Jocelyn Hellig bringt das nicht zu lösende Dilemma so auf den Punkt:

> *„In almost all forms of antisemitism, however, Judaism is the subject of adverse comment, but it is not always clear whether Jews are considered evil because of their religion, or whether their religion is regarded as evil because of them."*[21]

Antisemitismus hat also nichts mit Realitäten zu tun – darüber wie Jüdinnen und Juden tatsächlich „sind" – sondern damit, wie sie von anderen wahrgenommen werden. Sämtliche wissenschaftliche Auseinandersetzungen sollten daher eher Antisemitinnen und Antisemiten in das Blickfeld nehmen als Jüdinnen und Juden. Für ein vollständiges Bild dürfen natürlich auch die tatsächlichen Gegebenheiten und die Rolle der Jüdinnen und Juden in der Mehrheitsgesellschaft nicht fehlen. Allerdings ist der Bezug darauf von Antisemitinnen und Antisemiten in den meisten Fällen ein Versuch, den eigenen Hass zu rationalisieren und rechtfertigen zu können.[22]

[19] Rensmann, 2004, S. 76.
[20] Vgl. ebd., S. 75.
[21] Hellig, 2003, S. 69.
[22] Vgl. ebd., 2003, S. 69.

Definitionen für Antisemitismus sind viele im Umlauf. Die Grundrechteagentur der EU beziehungsweise die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC) hat sich 2005 zumindest vorübergehend auf folgende Definition von Antisemitismus geeinigt:

> *„Antisemitism is a certain perception of Jews, which may be expressed as hatred toward Jews. Rhetorical and physical manifestations of antisemitism are directed toward Jewish or non-Jewish individuals and/or their property, toward Jewish community institutions and religious facilities.“*[23]

Diese Definition wurde jedoch im Herbst 2013 wieder von der Website genommen, da sie offensichtlich umstritten war. Es hätte innerhalb der Grundrechteagentur dazu keine einheitliche Meinung gegeben. Die Definition verurteilte auch die Gleichsetzung von Juden und Nazis als Antisemitismus oder die Leugnung der Legitimität Israels und ging damit nach dem Verständnis einiger zu weit.[24]

Klaus Holz versteht unter Antisemitismus eine gewisse Semantik, in der ein „nationales, rassisches und/oder religiöses Selbstbild einem abwertenden Judenbild gegenüber steht.[25] Diese Definitionen beschreiben zwar einige Tatbestände, die bei Antisemitismus vorliegen müssen, sie gehen allerdings nicht weit genug, weil sie ausklammern, dass es sich bei Antisemitismus um Teil einer Ideologie [26] handelt und nicht um ein bloßes ungerechtfertigtes Vorurteil.

In Abgrenzung zum Rassismus [27] muss Antisemitismus außerdem als eigenständiges Phänomen verstanden werden, weil Charakteristika vorzufinden sind, die klar von rassistischen Wahrnehmungsstrukturen zu unterscheiden sind – und sogar weit darüber hinausgehen. Die Ambivalenzen und Widersprüche des antisemitischen Ressentiments sind es, die seine Wirkmächtigkeit ausmachen und es vom Rassismus unterscheiden. Der Jüdin oder dem Juden können alle denkmöglichen kontradiktorischen Symbole und Stereotypen

[23] Definition der EUMC, http://fra.europa.eu/fraWebsite/material/pub/AS/AS-WorkingDefinition-draft.pdf (abgerufen am 25.11.2010)
[24] Vgl. http://antisemitism.org.il/article/83581/arbeitsdefinition%E2%80%9D-antisemitismus-nicht-l%C3%A4nger-gebrauch (abgerufen am 26.2.2014)
[25] Holz, 2005, S. 10.
[26] Vgl. Horkheimer/Adorno, 2008, S. 178.
[27] Robert Miles geht davon aus, dass Rassismus sich über (vermeintliche) phänotypische Unterschiede konstituiert (körperliche Merkmale wie Hautunterschiede, etc). Vgl. Miles, 2000, S. 18.

zugeschrieben werden. Diese reichen von der Annahme, „die Juden“ seien sowohl die Erfinder des Kapitalismus als auch des Kommunismus bis hin zu Vorwürfen, sie seien einerseits fanatische ReligionsanhängerInnen, dann aber wieder AgentInnen der Moderne. Der christliche Antisemit oder die christliche Antisemitin wirft Jüdinnen und Juden die Kreuzigung Jesu vor, andererseits ist das Christentum selbst aus dem Judentum entstanden.[28] Rassistische Vorurteile beinhalten im Gegensatz dazu nur Verurteilungen, die eher in eine Richtung schlagen. Klaus Holz macht die Differenz zum Rassismus daran fest, dass Jüdinnen und Juden nicht als fremd gelten, sondern als *„Figur des Dritten“.* Für Adorno und Horkheimer sind sie das *„negative Prinzip als solches“*[29]. Sie werden weder als InländerInnen noch als AusländerInnen wahrgenommen, da sie nicht notwendigerweise einer Staatengemeinschaft angehören (Ausnahme: Israel):

> *„Die Juden werden nicht als die andere Nation, sondern als Negation der Unterscheidung zwischen Nationen vorgestellt. Sie werden durchgängig im nationalen Antisemitismus als ambivalent, paradox, nicht-identisch charakterisiert.“*[30]

Diese Ambivalenzen lassen sich auf einer anderen Ebene fortsetzen. Adorno und Horkheimer waren überzeugt, dass Antisemitismus und die Moderne untrennbar miteinander verbunden sind und ein dialektisches Verhältnis vorliegt[31] Auch Samuel Salzborn schließt sich dem an:

> *„[…]der moderne Antisemitismus hat Aufklärung gleichermaßen zur Bedingung wie zur Limitierung, die durch die naturwissenschaftliche Emanzipation geschaffene Möglichkeit zur (und: Realität der) Barbarei beinhaltet zugleich in Form der religionskritischen Affilierung das Potenzial zur Selbstreflexion und kritischen Aufhebung der Unmündigkeit.“*[32]

Wenn also über Antisemitismus gesprochen wird, muss das Moment und die Tatsache, dass hier eine Ideologie vorliegt, immer mitgedacht werden. Diese Ideologie entwickelte sich im Zuge der modernen kapitalistischen Vergesellschaftung, in der neben kulturellen

[28] Vgl. Hellig, 2003, S: 76.
[29] Horkheimer/Adorno, 2008, S. 177.
[30] Holz, 2001, S. 280.
[31] Vgl. Horkheimer/Adorno, 2008, S. 177-217.
[32] Salzborn, 2010a, S. 317.

Umbrüchen die Gesetze der Ökonomie voll zum Tragen kamen. Antisemitismus war die Reaktion darauf und nahm eine sinnstiftende Funktion ein, da er Erklärungsmuster für die komplexen Prozesse der modernen Welt anbot und immer noch anbietet. (siehe Kapitel 3.1 und 3.2) In verschwörungstheoretischer Manier wurden und werden die unterschiedlichen Umbrüche durch das Wirken von Jüdinnen und Juden erklärt. Damit wird ein Gegenbild zur nationalen Gemeinschaft geschaffen.[33] Vor dem Hintergrund der Arbeit sei hier auch noch einmal auf Shulamit Volkovs Definition von Antisemitismus als *„kulturellem Code"*[34] hingewiesen, der gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstanden ist:

> *„Das Bekenntnis zum Antisemitismus wurde zu einem Signum kultureller Identität, der Zugehörigkeit zu einem spezifischen kulturellen Lager. Man drückte dadurch die Übernahme eines bestimmten Systems von Ideen und die Präferenz für spezifische soziale, politische und moralische Normen aus."*[35]

Volkov unterscheidet individuelle Vorurteile von kollektiven Vorurteilen gegen Jüdinnen und Juden, die als eigenständige Ideologie funktionieren. Es muss allerdings bedacht werden, dass auch die kollektive Ideologie trotzdem von Individuen verbreitet und artikuliert wird. Samuel Salzborns Definition trifft den Kern des antisemitischen Ressentiments mit folgender Definition sehr gut, weil hier die Tragweite dieses Phänomens deutlich wird: *„Antisemitismus ist zugleich Unfähigkeit wie Unwilligkeit, abstrakt zu denken und konkret zu fühlen; im Antisemitismus wird beides vertauscht, das Denken soll konkret, das Fühlen aber abstrakt sein."*[36] Die eigene Unreflektiertheit und der Unwille sich mit den Ambivalenzen der bürgerlichen Gesellschaft auseinanderzusetzen, drücken sich in diesem Projektionsmechanismus auf Jüdinnen und Juden aus. (siehe Kapitel 4.2)

Im Folgenden wird deshalb ein weiter Begriff von Antisemitismus angewandt, der jegliche diffus ablehnenden Gefühle gegen die Gesamtheit der Juden mit einschließt. Antisemitismus wird immer dort sichtbar, wo Affekte gegen Jüdinnen und Juden, aber keine faktisch belegbaren Argumente im Spiel sind. Auch wer im Bewusstsein der Vergangenheit mit antisemitischer Symbolik in der Gegenwart spielt, macht sich zur Antisemitin oder zum Antisemiten.

---

[33] Vgl. Rensman, 2007, S. 167.
[34] Volkov, 1978, S.23.
[35] Ebd.
[36] Salzborn, 2010a, S. 334.

3. Antisemitismus nach 1945

Antisemitismus nach 1945 tritt in den verschiedensten Konstellationen auf. Beeinflusst von unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten und Milieus sowie Orten ändert sich zwar nicht der Kern des Ressentiments, jedoch die Art und Weise, wie dieses artikuliert wird. Um den mitunter diffusen und schwammigen Definitionen – zu deren Lasten mittlerweile auch der Vorwurf einer „Antisemitismuskeule“ im Raum steht – Struktur zu geben, erfolgt die Abhandlung der jeweiligen Spezifika von Antisemitismus anhand der folgenden Kategorien: politische Ausrichtung (links, rechts), Religionsangehörigkeit (christlich, muslimisch, jüdisch) sowie Geographie (Europa/USA, Naher Osten, Asien).

Die Entwicklungen nach 1945 werden im wissenschaftlichen Diskurs unter dem Begriff „neuer Antisemitismus“ subsumiert. Die Diskussion darüber, ob es tatsächlich ein neuer Antisemitismus ist, oder der neue Terminus eher zur Verwirrung und zum Aufbauschen eines Problems dient, sind weitgehend vorüber. Die meisten Wissenschaftler sind sich heute einig, dass die neuen Gegebenheiten nach 1945 auch den Begriff des „neuen Antisemitismus“ rechtfertigen. Jedoch unterliegt die Diskussion darüber anlassbezogenen Konjunkturen. Nach historisch-politischen Ereignissen wie z.B. dem Sechstagekrieg 1967 beziehungsweise nach dem vermehrten oder verringerten Auftreten von antisemitischen Übergriffen wird die Frage danach wieder aufgeworfen.[37] Jonathan Judaken resümiert deshalb, dass es keinen „neuen Antisemitismus“ als solchen gibt, sondern der kulturelle Code, wie ihn schon Shulamit Volkov beschrieben hat, an die Gegenwart angepasst wurde.[38]

Im Unterschied dazu verweist der Terminus „sekundärer Antisemitismus“ explizit auf eine besondere Ausformung des Ressentiments hin, die erst in Reaktion auf den Holocaust entstehen konnte und gekennzeichnet ist durch ein hohes Maß an Schuldabwehr. Mittels Täter-Opfer-Umkehr wird Jüdinnen und Juden vorgeworfen, den Holocaust für ihre Zwecke zu instrumentalisieren. Auch deshalb sei es Zeit einen Schlussstrich darunter zu ziehen und die Erinnerung ruhen zu lassen. Sekundärer Antisemitismus ist chiffriert. Es muss zu keiner unmittelbaren Holocaustleugnung kommen oder dezidiert antisemitisches Gedankengut ausgesprochen werden, doch es wird einmal mehr eine ungerechtfertigte

[37] Vgl. Judaken, 2008, S. 535ff.
[38] Vgl. ebd., 2008, S. 547.

Besonderheit von Jüdinnen und Juden hervorgestrichen: *„The insistence on the Jewish experience does not discourage hatred; it nurtures hatred.*“ [39] Manfred Gerstenfeld identifiziert insgesamt elf Formen der Holocaust-Verzerrung, die von Holocaustleugnung, Holocaust-Promotion, Holocaustgleichstellungen bis hin zur Holocaust-Umkehrung reichen und alle antisemitisch sind. Insbesondere die Umkehrung, bei der Juden mit Nazis und Palästinenser mit Holocaust-Opfern verglichen werden, erfüllt für den Antisemiten gleich mehrere Funktionen. Er kann damit Israel als Staat delegitimieren, das jüdische Volk als solches attackieren und erniedrigen, und sich selbst von der tödlichen Geschichte des Holocausts freispielen und entlasten. [40] Was die Verurteilung des sekundären Antisemitismus so schwierig macht, ist die Tatsache, dass neben dem Antisemitismus als solchem oft auch noch andere Motive eine Rolle spielen. So können damit auch immer politische Agenden abseits des Antisemitismus verfolgt werden, oder gleichzeitig Schuldgefühle abgewehrt werden. Und schließlich gibt es auch Nachahmungstäter und Trittbrettfahrer, die sich ihrer Verfehlungen gar nicht bewusst sind. [41] Clemens Heni unterscheidet im Gegensatz zu Gerstenfeld nur zwischen „Hard-core“ und „Soft-Core“ Leugnung des Holocausts. Zweitere sei auf dem Vormarsch: *„Soft-core denial today is already at least as dangerous and widespread as the Neonazi, Islamic, or Iranian versions. Liberals, left-wingers, conservatives, clergy and scientists of all persuasions are using this form of post-Auschwitz anti-Semitism in good conscience.“*[42]

Die Antwort auf sekundären Antisemitismus darf laut Finkielkraut keine Minimierung von Erinnerungspolitik nach sich ziehen. Im Gegenteil betont er, dass es wichtig ist, keinen Wettbewerb zwischen Opferdiskursen zuzulassen, der letztendlich verlangen würde, anderen Verbrechen gegen die Menschlichkeit mindestens so viel Aufmerksamkeit zu schenken wie dem Holocaust.[43]

Als Kontext des neuen Antisemitismus dient mittlerweile der Nahostkonflikt, der eine häufige Projektionsfläche bietet. Wer die Medienberichterstattung kontinuierlich verfolgt, wird sehen, dass dem Konflikt auch in relativ ruhigen Zeiten immer wieder Platz eingeräumt wird, sodass er nie wirklich aus dem Gedächtnis des Medienkonsumenten

[39] Finkielkraut, 2010, S. 2.
[40] Vgl. Gerstenfeld, 2007, S. 43ff.
[41] Vgl. ebd, S. 54.
[42] Heni, 2008, S 88.
[43] Vgl. Finkielkraut, 2010, S. 4.

verschwinden kann. Europäische Nachrichtenagenturen [44] berichten über fast jede Verhaftung, jede Ausschreitung im Westjordanland, wohingegen Konflikte in anderen Regionen der Welt, etwa Afrika oder Asien, nur erwähnt werden, wenn eine kritische Anzahl an Todesopfern überschritten wird. Diese Präsenz des Nahostkonfliktes bewirkt, dass sich beinahe jeder Medienkonsument imstande sieht, darüber auch eine eindeutige Meinung zu haben und diese auch zu artikulieren. Die größeren Zusammenhänge und die Geschichte des Konflikts werden trotzdem oft ausgeblendet, einzig und allein Opferzahlen ausgerechnet und einzelne Ungerechtigkeiten angeprangert. Die Tatsache, dass es möglich ist über einen Konflikt so detailliert zu berichten, sollte jedoch berücksichtigt werden. Während die breite Öffentlichkeit nur in seltenen Fällen Einblick darüber erhält, was in Kriegsgebieten passiert und welche Motive die unterschiedlichen Konfliktparteien verfolgen, gibt es in Israel keinen Maulkorb für kritische Journalisten, die Einzelheiten erfahren wollen. Ulrich Beck stellt die folgende These auf: Je offener ein Land in puncto Pressefreiheit ist, desto härter gehen die Außenstehenden damit ins Gericht, wenn es trotzdem in einen Konflikt verwickelt ist.[45] Daraus ergebe sich im Falle Israels *„das Paradoxon, daß es ausgerechnet die menschenrechtliche Sensibilität und die darauf fußende Kritik an Israels Regierung ist, die die Dämme, die gegen den Antisemitismus errichtet wurden, bedrohen.“*[46]

Dieser Fokus auf Israel und die israelische Regierungspolitik, auch oft als Singling-Out bezeichnet, wird einerseits von Fürsprechern Israels kritisiert. Andererseits wird von denselben Fürsprechern oft dieselbe Methode angewandt, wenn Israel als einzige Demokratie in der Region hervorgehoben wird, die höhere menschenrechtliche Standards einhält als die umliegenden arabischen Nachbarstaaten. Natürlich sollen positive Ausnahmen in der Region nicht kleingemacht werden, aber Israels Politiker sollten sich bewusst sein, dass sie hier mit derselben Taktik operieren, wie manche ihrer Gegner.

Die Dämonisierung Israels beinhaltet oft auch unangebrachte Vergleiche. Wenn Israelis oder Israels Politiker als Nazis beschrieben werden, oder Gaza als Ghetto bzw. Konzentrationslager. Wichtig ist es in diesem Kontext, immer den Unterschied zwischen

[44] Allein im Jahr 2013 liefern die gemeinsamen Suchwörter Israel und Palästina bei den Nachrichtenagenturen APA und Reuters 931 Meldungen.
[45] Vgl. Beck, 2004, S. 134f.
[46] Ebd, S. 139.

Vergleichen und Gleichsetzungen im Kopf zu behalten. Um etwas einordnen zu können, müssen dafür immer Vergleiche gezogen werden, ob sie nun aus einer spezifischen Sichtweise legitim sind oder nicht. Wer allerdings sagt, dass Israels Politiker wie die Nazis während des zweiten Weltkrieges agieren, der hat seine Kredibilität damit verspielt und sich als Antisemit geoutet. Die Geschichte der Apartheid in Südafrika kann ebenso nicht mit dem israelisch-palästinensische Konflikt, der auf völlig anderen historischen und strukturellen Grundlagen[47] basiert, gleichgesetzt werden wie jeder andere ethnische Konflikt. In den unterschiedlichen historischen Ereignissen können jedoch immer wieder Parallelen auftauchen, die sich auch in der Gegenwart wiederfinden. Jonathan Judaken meint hierzu:

> *„This is no different when it comes to Israel, which means that all forms of comparison ought to be open for discussion but in a way attenuated to the specific circumstances of life in Israel and Palestine and without making the analogies so facile that their only purpose is to serve as a good sound-bite."*[48]

Gleichzeitig plädiert Jonathan Judaken für einen noch schärferen Kriterienkatalog, der festlegt, was als legitime Kritik an israelischer Politik gilt und, was als antisemitisch beurteilt werden kann.[49] Ein brauchbares Instrument dafür ist der 3D-Test von Nathan Sharansky. Er identifiziert im Kontext des Sprechens über Israel drei Kriterien, die Indikatoren für Antisemitismus sind: Doppelmoral, wenn also an Israel höhere Standards angelegt werden wie an alle anderen Staaten, Delegitimierung und Dämonisierung.[50]

[47] Rassismus war in Südafrikas Gesetzen angelegt und institutionell stark verbreitet, Ehen zwischen Schwarzen und Weißen waren zum Beispiel untersagt. Vgl. Wistrich, 2010, S. 35.
[48] Judaken, 2008, S. 556.
[49] Vgl. ebd., S. 556.
[50] Vgl. Sharansky zit. nach Judaken, 2008, S. 554.

3.1 Die Bedeutung politischer Ideologien: Linker vs. Rechter Antisemitismus

Der rechte Antisemitismus, der in der Verwirklichung des NS-Staates seine schlimmste Ausformung gefunden hat, orientiert sich an völkischen und rassischen Kategorien. Diese ethnische Ausrichtung führt automatisch zur Implementierung anti-demokratischer Denkmuster. Ambivalenzen und alles, was nicht als übereinstimmend mit den eigenen Rassekonzepten gesehen wird, soll vernichtet werden.[51] Dem NS-Staat gelang es fast, dieses Ziel zu erreichen. Trotz des Holocausts sind eben diese Ideologien immer noch in Teilen der Gesellschaft vorhanden.

Heribert Schiedel identifiziert drei unterschiedliche Quellen, aus denen sich aktuell rechter oder rechtsextremer Antisemitismus speist. Dazu zählen der *„völkische und deutsche Nationalismus, die Abwehr von Schuld und Erinnerung (sekundärer Antisemitismus) sowie der […] antikapitalistische Scheinaufstand gegen die personalisierten Verhältnisse“*[52] Der rechtsextreme Antisemit sieht sich in seiner kulturellen und nationalen Identität bedroht und hetzt deshalb nicht ausschließlich gegen Jüdinnen und Juden sondern gegen alle, die nicht seiner Identitätsgruppe angehören, darunter Migranten, etc. Da die Globalisierung im Bedrohungsszenario von Rechtsextremen einen besonders wichtigen Platz einnimmt, wird automatisch auch der als Kosmopolit identifizierte Jude, der nichts weniger als die Welt beherrschen will, zum Angriffsziel.[53] Die Mär von der jüdischen Weltverschwörung knüpft mittlerweile an viele weitere Feindbilder an, wie zum Beispiel an Freimaurer oder die Bilderberger-Konferenz. In Österreich ergab sich durch die neue gesetzliche Lage mit dem Verbotsgesetz nach dem Zweiten Weltkrieg die Situation, dass rechtsextreme Antisemitinnen und Antisemiten ihren Antisemitismus insofern modernisieren mussten, als dass sie ihn nicht mehr so offen zur Schau tragen konnten. Mittlerweile wird mit subtileren antisemitischen Ausdrucksformen gearbeitet, darunter zum Beispiel der Verharmlosung des Holocausts.[54]

Auch wenn seit dem 19. Jahrhundert der nationalistische, rassistische Antisemitismus von rechts viel drastischere Auswirkungen gehabt hat, sind politisch links-gerichtete Gruppen

[51] Vgl. Salzborn, 2012b, S. 107.
[52] Schiedel, 2007, S. 37.
[53] Vgl. ebd, S. 26f.
[54] Vgl. Neugebauer, 1996, S. 40f.

keineswegs davon ausgenommen sich ebenfalls des Ressentiments zu bedienen. Sie gebrauchen jedoch den Antisemitismus in anderen Kontexten als es beispielsweise rechte Parteien tun. Meist kommt von links die antisemitische Assoziation von Jüdinnen und Juden mit Geld, Kapital und dem Kapitalismus. [55] Trotzdem gibt es starke Überschneidungen und Ähnlichkeiten mit rechtem Antisemitismus (siehe Kapitel 3.4).

Zu Ende des 19. Jahrhunderts standen politisch linke Strömungen in der Tradition der Aufklärung, hatte also den Kampf gegen Unterdrückung als Agenda. Damit waren sie auch Anlaufstelle für viele Jüdinnen und Juden, die sich mehr gesellschaftlichen Fortschritt und Freiheit erhofften. Der Stellenwert von Antijudaismus war zu dieser Zeit eher gering, aber dennoch vorhanden, wenn es gegen die Vertreter des neuen Kapitalismus ging. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang etwa der bekannte Aufsatz von Karl Marx über die Judenfrage oder ein Liebesbrief des sozialistischen Politikers Ferdinand Lassalle, in dem er gesteht, Juden zu hassen. Einzelne Äußerungen von linken Politikern richteten sich zwar gegen die jüdische Nationalbewegung, allerdings ohne antisemitischem Unterton.

Wirklich offen antisemitisch argumentiert wurde in linken Parteien erst nach dem zweiten Weltkrieg, als sich der Stalinismus zur wichtigsten Kraft in der Sowjetunion und in Osteuropa entwickelte. Jüdinnen und Juden wurden dort aus sämtlichen Führungspositionen in wichtigen Institutionen entfernt, jüdische Kultur und Organisationen verboten. Begleitet wurden diese Prozesse von einer massiven Kampagne, in der sie als Feinde Russlands und des Kommunismus dargestellt wurden. Da es nach dem zweiten Weltkrieg und dem Holocaust gefährlich war, Jüdinnen und Juden als solche anzugreifen, passierte das meistens unter dem Vorwand, dass man es mit Zionisten zu tun hätte. Zu dieser Zeit kam es erstmals zu einer Verquickung von Antizionismus und Antisemitismus. Zionismus wurde als Faschismus gebrandmarkt. Resultat der antijüdischen Stimmung und Vorgangsweise war eine neue Auswanderungswelle in Osteuropa, insbesondere in Rumänien, Ungarn und Polen.[56]

Das antijüdische Ressentiment in den kommunistischen Staaten beinhaltete keine rassistischen Elemente, hatte jedoch mit dem faschistischen und nationalsozialistischen Antisemitismus gemeinsam, dass es maßgeblich vom Glauben an eine jüdische

[55] Vgl. Gessler, 2007,S. 350.
[56] Vgl. Laqueur, 2006, S. 192ff.

Weltverschwörung getrieben war. Diese Haltung war eng verknüpft mit dem der Sowjetunion gegenüberstehenden Hauptfeind, den Vereinigten Staaten, die eine große jüdische Gemeinde beheimateten. Die Kommunisten verwiesen darauf, dass ihr politisches System Juden als Feinde des Friedens und Agenten des Kapitalismus nicht integrieren könne.[57]

Nach dem Zerfall der Sowjetunion wurden viele kommunistische Parteien von neuen linken Parteien abgelöst, die ebenfalls mit antisemitischen Äußerungen Politik machten und machen. Vertreter dieser Parteien beziehen sich jedoch – anders als noch die Kommunisten zur Zeit der Sowjetunion – viel mehr auf den Nahostkonflikt und den Staat Israel insbesondere seit dem Sechstage-Krieg 1967. Allein die Gründung des Staates Israels war manchen radikalen linken Gruppierungen ein Dorn im Auge gewesen, da laut ihrer Deutung dies ein anachronistischer Rückfall in den Nationalismus und Imperialismus darstellte. Auch wenn es während der Gründerphase eine starke Arbeiterbewegung in Israel gab, stellte sich die Mehrzahl der linken Parteien in Europa auf die Seite der Palästinenser, die in ihrem nationalen Befreiungskampf unterstützt werden sollten. Diese Allianz ging so weit, dass sich als links verstehende radikale Gruppen wie die Rote Armee Fraktion die Ermordung israelischer Sportler bei den Olympischen Spielen in München begrüßten, oder sich westliche Terroristen in arabischen Ländern ausbilden ließen.[58]

Holocaustleugnung und Holocaustrelativierung ist ebenfalls kein exklusives Phänomen von rechten Gruppen. Robert Faurisson verfasste mit „Es gab keine Gaskammern“ ein Werk für Holocaustleugner. Als Vorwort verwendete er eine Stellungnahme von Noam Chomsky, der Ikone der amerikanischen Linken. Der Mythos von der Holocaustindustrie, den Norman Finkelstein weltweit bekannt machte und der von Links- sowie Rechtsextremen wohlwollend aufgenommen wurde, stellt eine Form der Holocaustrelativierung dar, weil er den an Gedenken und Aufarbeitung Orientierten sowie den Holocaustopfern unterstellt, nur Geschäfte machen zu wollen. Norman Finkelsteins Argumente fielen auch deshalb auf so fruchtbaren Boden, weil seine Eltern selbst Holocaustüberlebende waren und ihm diese Tatsache Legitimität verschaffte.

[57] Laqueur, S. 198ff.
[58] Ebd., S. 202ff.

Walter Laqueur vergleicht den Antisemitismus der Neuen Linken mit jenem der mittelalterlichen christlichen Kirche. Für beide Gruppen stellt die Konversion einen möglichen Ausweg dar, um den Antisemitismus der beiden Gruppen zu befrieden.[59] Wer sich der (Nahost-)Politik der Neuen Linken unterwirft, dem sei sein Jüdisch-Sein verziehen. Dass die Schuld hier abermals den potentiellen Opfern aufgeschultert wird, die sich gefälligst zu ändern haben, damit Antisemitismus zum Relikt werden kann, zeigt in Wahrheit nur die Perfidie dieses Ressentiments.

Wie kann es nun dazu kommen, dass auch Linke, die sich in ihrem Selbstverständnis stark auf universelle, liberale Normen und Werte sowie die Menschenrechte beziehen, antisemitisch argumentieren? Viele Linke stehen vor dem Dilemma, dass sie einerseits Israel nicht zu stark kritisieren dürfen aufgrund der Geschichte des Antisemitismus, andererseits müssen sie es aber, um ihre eigenen moralischen Werte, die auch eine Konsequenz des Holocausts sind, nicht in Frage zu stellen. Ulrich Beck diagnostiziert*: „Diese klassische double-bind-Situation wiederum enthemmt den ganz normalen Antisemitismus, der sich antiisraelisch gewendet, legitimieren und entfalten darf.“*[60] Lars Rensmann erklärt dies damit, dass genau der Universalismus Anreize dafür gibt, Juden als Unterdrücker zu kodieren, die Völkern, insbesondere dem palästinensischen, ihre Rechte verwehren und den Holocaust dazu verwenden, ihre Machtpolitik durchzusetzen:

> *„In solchen Dämonisierungen von Juden und Israel mit menschenrechtlichem Überzug dient der Nahe Osten offensichtlich als Projektionsfläche, die wenig oder nichts mit den komplexen Realitäten und Auseinandersetzungen vor Ort zu tun hat, sondern vornehmlich mit eigenen Bedürfnissen, nach denen die Juden zu den Tätern von heute gemacht werden sollen.“*[61]

Jüdinnen und Juden heute als Täter im Nahostkonflikt bezeichnen zu dürfen, kommt linken Gruppierungen in Deutschland und Österreich gelegen, denn damit können Erinnerungen und Schuldabwehr des zweiten Weltkriegs, die vielleicht sogar geleugnet wird, eher relativiert und abgewehrt werden. Eine weitere Komponente, die die widersprüchliche Ideologie von Teilen der Linken deutlich macht, ist, dass der Universalismus keine Ausschließlichkeit hat, sondern vermengt ist mit kulturrelativistischen Ansichten, die

[59] Laqueur, S. 211.
[60] Beck, 2004, S. 137.
[61] Rensmann, 2007, S. 175.

sämtliche universalistische Rechts-, Freiheits- und Gleichheitsansprüche als Ausdruck des imperialen Westens verurteilen. Rensmann spricht von einem *„differentialistischen Antirassismus“*[62], von dem der Kampf gegen Antisemitismus ausgenommen ist, da er sich in antikoloniale und antiimperialistische Diskurse schwer einordnen lässt. Mehr noch, ideologisierte linke Gruppierungen stützen sich gerade auf diese Differenzierung und produzieren ein verkürztes Freund-Feind-Verhältnis, indem Jüdinnen und Juden in antisemitischer Manier als die Verursacher allen Übels gesehen werden, autoritäre Herrschaftsmethoden anderer Völker hingegen als legitim verstanden werden, mit dem Verweis auf die jeweilige kulturelle Identität. [63]

Antisemitische Vorurteile gegen Jüdinnen und Juden werden seit der Gründung Israels mit der Kritik am Staat gleichgesetzt. So kommt es zu einer Vermengung von Antisemitismus und Antizionismus, wobei schon die Frage gestellt werden muss, wieso dieses Phänomen nur in diesem Kontext auftritt. Deklarierte Antizionisten versuchen sich für ihre Positionierung gegen einen israelischen Staat argumentativ zu rechtfertigen, scheitern aber meist damit. Wären sie tatsächlich gegen die Existenz nationalistischer Staaten, dann müssten sie mit dem Nationalismus anderer Ländern genauso hart oder sogar härter ins Gericht gehen. Das bleibt jedoch meistens ausgeblendet, und so wird die Argumentation von Antizionisten oft fadenscheinig und brüchig. Michael Walzer bringt es auf den Punkt:

> *„Wenn man gegen das Prinzip des Nationalstaats ist und ihn abschaffen will, dann ist (…) Israel der falsche Ort, damit anzufangen. So wie es auch falsch wäre mit Armenien, Palästina oder Kurdistan zu beginnen. Der logische Ausgangspunkt wäre Frankreich, denn Frankreich ist ja der originäre Nationalstaat und das erste Land, in dem sich der moderne Nationalismus entfaltet hat.“*[64]

Auch linke Medien wie zum Beispiel die Tageszeitung „Junge Welt“ oder die Wochenzeitung „Freitag“ werden als Publikationsplattform genutzt, um einerseits Gewalt an Jüdinnen und Juden im Nahostkonflikt zu leugnen und Antisemitismus zu verharmlosen, und andererseits palästinensische Selbstmordattentäter zu glorifizieren. Werner Pirker, Journalist aus Wien, beschreibt in der „Jungen Welt“ Israel als „letzten verbliebenen Kolonialstaat“, „Staat aus der Retorte“, „Nationalstaat ohne Nation“ und

[62] Rensmann, 2007, S. 176.
[63] Vgl. ebd., S. 176.
[64] Walzer, 2004, S.52.

„Fremdkörper in der arabischen Welt“. [65] Auch in Österreich gibt es mit der Antiimperialistischen Koordination (AIK), die offen ihre Solidarität mit der Terrororganisation Hamas erklärt, und der Revolutionär-Kommunistischen Liga und dem Kommunistischen StudentInnenverband Österreich Gruppen, die nachweislich antiisraelisch agitieren, Gruppen, die damit auch an den Grenzen des Antisemitismus agieren.[66] Dieses Liebäugeln mit eindeutig anti-demokratischen Kräften, wie zum Beispiel der Hamas, ist Zeugnis, dass diese Linke nicht mehr dem Anti-Faschismus sondern einem *„Anti-Anti-Faschismus“*[67] verpflichtet ist.

Die selbstkritische Einsicht fehlt den linken Antisemitinnen und Antisemiten, wenn sie beklagen, dass es ihnen die „Antisemitismuskeule“ in Wahrheit verunmögliche Kritik am Staat Israel zu üben. Zur Erkenntnis, dass Kritik an israelischer Politik und einzelnen Machthabern auch ohne Pauschalisierung geäußert werden kann, reicht es oftmals nicht.

Andrei Markovits befürchtet, dass vom linken Antisemitismus derzeit eine größere Gefahr ausgeht als von rechtem Antisemitismus, da diese den hegemonialen Diskurs eher bestimmen würden: *„Die Neonazis von heute sind häßlich und unangenehm, doch sie bleiben auch weiterhin jenseits der Grenzen dessen, was im europäischen Diskurs salonfähig ist.“* [68]

[65] Werner Pirker: Einen anderen Zionismus gibt es nicht, http://www.antiimperialista.org/de/node/464 (abgerufen am 30.11.2012)
[66] Vgl. Rensmann, 2007, S. 183ff.
[67] Herf, 2004, S. 194.
[68] Markovits, 2004, S. 222.

3.2 Religion als Triebfeder von Antisemitismus

Während politische Ideologien in der Form, wie sie im vorangehenden Kapitel beschrieben wurden, erst ab dem 19. Jahrhundert für die gesamte Gesellschaft relevant wurden, war davor Religion die verbindende Komponente, die die Denkweise über Jüdinnen und Juden prägte. Die Entstehung des Christentums ist untrennbar mit Judenfeindschaft, die zwar mit den manichäischen Projektionen der Neuzeit noch wenig zu tun hat, verbunden. Ursprungsreligion des Christentums war das Judentum und dessen Heilige Schriften, jedoch spalteten sich Christen davon ab und sprachen ihm die Existenzberechtigung ab. Juden repräsentierten fortan ein ödipales Vaterbild, das zu einem ambivalenten Verhältnis führt. Einerseits werden die negativen Gefühle gegen die Ursprungsreligion gerichtet, andererseits die positiven Gefühle an den neuen Gott gerichtet.[69] Wolfgang Bergmann identifiziert drei Vorwürfe, die Christen an Juden richteten:

- Sie anerkennen Jesus Christus nicht als den Messias
- Sie würden ihren Glauben veräußerlichen
- Sie seien für den Tod von Jesus Christus verantwortlich (Vorwurf des Gottesmordes, der in Folge zu weiteren judenfeindlichen Motiven führt, die immer durch eine Blut-Symbolik gekennzeichnet sind)[70]

Es dauerte nicht lange, bis Leitfiguren der Kirche antijüdische Schriften veröffentlichten. Zu ihnen zählten um 400 nach Christus etwa Johannes Chrysostomus oder Augustinus. Der Wuchervorwurf gegen die Juden hatte seinen Ursprung in der christlichen Judenfeindschaft des 12. Jahrhunderts, als sich die Geldwirtschaft verbreitete und dies eine der wenigen Existenzgrundlagen für Juden wurde, da sie von Handwerk und Agrarwirtschaft weitgehend ausgeschlossen waren. Dies ist neben dem Vorwurf der Weltverschwörung, der damals ebenfalls schon aufkam, eines der wenigen antisemitischen Stereotype, das auch in der Gegenwart immer noch große Wirkung ausübt. Aus der Beschuldigung, Juden hätten Jesus Christus ermordet, leitete sich seit dem 12. Jahrhundert auch der Ritualmordvorwurf ab, demzufolge Juden Christenkinder töten, um deren Blut für ihre Rituale verwenden zu können. Eng verbunden damit ist auch die Hostienschändung, deren Durchstechen mit

[69] Vgl. Salzborn, 2011b, S. 100.
[70] Vgl. Bergmann/Wyrwa, 2011, S. 9f.

Messern Juden symbolisch dazu diene Jesus Christus erneut zu töten.[71] Der Vorwurf des Brunnenvergiftens basiert auf dem Ausbruch der Pest in der Mitte des 14. Jahrhunderts. Die Verbreitung der Seuche wurde ebenfalls Juden angelastet. Die Folge davon war eine Welle der Gewalt. Im Gegensatz zu rassistischem Antisemitismus sah der christliche Antijudaismus immer noch die Möglichkeit der Konversion zum Christentum vor.[72] Insofern war man auch nicht von der Idee der vollständigen Ausrottung der Jüdinnen und Juden geleitet. Eine Ausnahme davon bildete die massenhafte Konversion von Jüdinnen und Juden in Spanien und Portugal am Ende des 15. Jahrhunderts. Hier sollte über ein System der Blutreinheit weiterhin ein Unterschied zwischen Christen und konvertierten Juden gemacht werden. Ein Konzept, das sehr an den rassistischen Antisemitismus ab Ende des 19. Jahrhunderts erinnert.[73]

Die repressive Stimmung gegenüber Juden stieg erneut an, als Martin Luther nach seinem gescheiterten Ansinnen, Juden zum Übertritt in die Kirche bewegen zu können, antijüdische Schriften publizierte, darunter 1543 das Werk „Von den Juden und ihren Lügen.“[74] Auch wenn nach der Reformation und Gegenreformation die Bedeutung von Religionen abnahm, blieb der christliche Antijudaismus weiterhin bestehen. Die Theologen Andreas Eisenmenger und August Rohling lieferten mit ihrer Zusammenstellung aller religiös motivierten antijudaistischen Motive schließlich auch einen Anknüpfungspunkt für den modernen Antisemitismus.[75]

Auch wenn die Wissenschaft den historischen Ursprung von Antisemitismus im Christentum[76] verortet und diese Wurzeln nach wie vor sichtbar sind, so tritt in der Gegenwart das Ressentiment unter Muslimen ungleich häufiger auf.[77] Die Geschichte des Antisemitismus in muslimischen Mehrheitsgesellschaften ist relativ kurz und begann erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Sie prägte jedoch nachhaltig die Entwicklung des Nahostkonfliktes und wurde durch muslimische Migranten in den letzten dreißig Jahren auch nach Europa transferiert.

---

[71] Vgl. Bergmann/Wyrwa, 2011, S. 11.
[72] Vgl. Bergmann, 2010, S. 10.
[73] Vgl. ebd., S. 12.
[74] Vgl. ebd., S. 13.
[75] Vgl. ebd., S. 14.
[76] Vgl. Hellig, 2003, S. 91ff.
[77] Siehe Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung, http://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/145728/antisemitismus-unter-muslimischen-jugendlichen-randphaenomen-oder-problem (abgerufen am 6.4.2014)

Einfluss hatten antisemitische und antijüdische Argumentationsmuster zu allererst in der von Hassan al-Banna gegründeten Muslimbruderschaft. Zu ihrer Entstehung 1928 war sie in Ägypten anfangs noch frei davon und sehr klein, denn ursprünglich gab es im Islam im Gegensatz zum Christentum kein negatives Judenbild. Im Islam wurde der Prophet nicht von Juden ermordet, sondern der Prophet Mohammed ermordete selbst auch Juden.[78] Als die Muslimbruderschaft sich aber ab 1936 mit den Palästinensern solidarisierte, einen Anlass zum Djihad sah, den Teilungs-Plan der britischen Peel-Kommission 1937[79] ablehnte und Juden boykottierte, war der Schritt hin zu den ersten Bomben auf jüdische Synagogen und Privathäuser im Jahr 1939 nicht mehr weit.[80] Auch das nationalsozialistische Regime in Deutschland nahm Einfluss. Die Verbindung zwischen der Muslimbruderschaft und den Nazis war nicht besonders ausgeprägt, reichte aber, um die arabische Übersetzung von „Mein Kampf" im Jahr 1938 gemeinsam zu verwirklichen und militärische Unterstützung zu vereinbaren. Die Kollaboration von Amin el-Husseini, Mufti von Jerusalem, und den Nationalsozialisten war hingegen von ganz anderer Qualität und Intensität. Schon ab 1935 gab es öffentliche Solidaritätsbekundungen zum Beispiel zu den Nürnberger Rassegesetzen, aber ab 1937 wurde die Bekundung zur Zusammenarbeit erhört, Waffenlieferungen und Geld aus Deutschland geschickt, um den ersten arabischen Aufstand gegen die Juden zu unterstützen.[81] Diesen Protesten fielen aber auch viele arabische Gegner des Mufti zum Opfer.[82] Zu Reibereien zwischen dem Mufti und hochrangigen Nazi-Funktionären kam es nur dann, wenn Jüdinnen und Juden gnadenhalber nach Palästina wollten. Der Mufti wehrte sich erfolgreich gegen diese Vorhaben, die es zum Beispiel von Heinrich Himmler gab.[83]

Nach dem zweiten Weltkrieg musste der Mufti nicht die Konsequenzen für seine nationalsozialistische Haltung tragen, sondern konnte in Ägypten weiterhin als Vorsitzender des Arab High Committee paramilitärische Einheiten in Palästina aufbauen und schließlich zum stellvertretenden Vorsitzenden der Muslimbrüder werden. Auch viele andere Nazi-Verbrecher fanden in Ägypten, wo Antisemitismus an Akzeptanz gewann,

[78] Vgl. Küntzel, 2004, S. 277.
[79] Vgl. Morris, 2001, S. 138ff.
[80] Vgl. Küntzel, 2003, S. 28ff.
[81] Vgl. ebd,, S. 34ff.
[82] Vgl. ebd., S. 44.
[83] Vgl. ebd., S. 40ff.

Unterschlupf, auch in politischen und militärischen Positionen.[84] Für Matthias Küntzel ist dies auch der Grund, warum der Holocaust bis heute nicht in das öffentliche Bewusstsein der Ägypterinnen und Ägypter gedrungen ist.[85] Als Konsequenz des geschichtlichen Rückblicks hält Küntzel fest, dass:

1. Der Aufstieg des Faschismus mit jenem des Islamismus einhergeht.
2. Die Zuspitzung des Nahostkonfliktes schon bewusst von Anfang an fokussiert wurde.
3. Die Konstellation aus Muslimbruderschaft, Mufti und al-Banna zum Erfolg des antisemitischen Djihadismus führte.
4. Sich die arabische Welt nicht vordergründig über die Religion, sondern aufgrund ihrer Opposition zum Zionismus und dem Staat Israel als Einheit definiert.
5. Antisemitismus nicht nur eine Beigabe des Djihadismus sondern auch seinen Kern ausmacht.[86]

Beide Phänomene können also nicht von einander entkoppelt werden und sollten auch bei einer vollständigen politischen Analyse immer bedacht werden. Robert Wistrich geht sogar noch einen Schritt weiter und streicht die Ähnlichkeiten zwischen nationalsozialistischem und islamischem Antisemitismus hervor, die er beide dadurch gekennzeichnet sieht, dass sie letztendlich das Ziel verfolgen, Jüdinnen und Juden zu töten.[87] Klarerweise darf ein islamischer Antisemitismus und seine gesellschaftsdurchdringende Wirkung nicht unterschätzt werden, allerdings muss schon infrage gestellt werden, ob historische Anlehnungen und Vergleiche mit der NS-Zeit dazu unbedingt notwendig sind.

Prägend für den islamischen Antisemitismus war der ägyptische Muslimbruder Sayyid Qutb, dessen Schriften, wie zum Beispiel der Essay „Unser Kampf mit den Juden“, in der gesamten islamischen Welt ihre Verbreitung fanden.[88] Das bekannteste Beispiel für rigiden Antisemitismus ist jedoch die Charta der Hamas[89] von 1988, in der Jüdinnen und Juden vorgeworfen wird, sie stünden hinter der französischen Revolution, ebenso wie hinter der

[84] Vgl. Küntzel, 2003, S. 49.
[85] Vgl. ebd., S. 51.
[86] Vgl. ebd., S. 58ff.
[87] Vgl. Wistrich, 2011, S. 110.
[88] Vgl. Küntzel, 2003, S. 83ff.
[89] http://www.thejerusalemfund.org/www.thejerusalemfund.org/carryover/documents/charter.html (abgerufen am 20.5.2013)

kommunistischen Revolution und dem Zweiten Weltkrieg, und ihre Vernichtung propagiert wird. Stichwortgeber für die Charta waren die gefälschten „Protokolle der Weisen von Zion“. Auch internationale Politiker scheuen sich nicht davor, sich vor laufender Kamera antisemitisch zu äußern. Mahathir Mohamad, Ministerpräsident von Malaysia, erklärte beispielsweise bei der Islamischen Konferenz 2003 vor versammelter Runde, dass Juden die Welt beherrschen würden. Weitere Foren in denen Antisemitismus unverhohlen an arabische Bevölkerungen weitergegeben wird, sind zum Beispiel arabische Satellitensender wie etwa Al-Manar. Diese konstante Präsenz von Antisemitismus über die Jahre, die vor allem auch durch dämonisierende Bilder und Karikaturen[90] wirkt, wird es sehr schwierig machen, die Beziehungen zwischen Israel und den umliegenden arabischen Staaten auf lange Sicht wieder zu normalisieren. In Europa gibt es die Tendenz, virulenten Antisemitismus unter jugendlichen Migranten mit arabischem Hintergrund zu verschweigen. So versuchte zum Beispiel das Europäische Beobachtungszentrum für Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC) – jetzt als EU-Grundrechteagentur bekannt – seinen eigenen Bericht zu unterdrücken, der diese besorgniserregenden Befunde thematisiert hätte.[91]

Wenn also Christentum und Islam als Religionen Träger von Antisemitismus sein können, stellt sich die Frage, ob Jüdinnen und Juden selbst auch Antisemitinnen und Antisemiten sein können. Auszuschließen ist das jedenfalls grundsätzlich nicht, wie das Beispiel Otto Weininger zeigt. Antisemitische Projektionsmechanismen, wie sie auch in Kapitel 4.1. und 4.2. beschrieben werden, können sich auch von Jüdinnen und Juden – die sich dann unter Umständen nicht als solche verstehen – gegen ihre eigene Ursprungsgemeinschaft richten. Das Konzept des jüdischen Selbsthasses scheint in diesem Kontext eher irreführend zu sein, denn Jüdinnen und Juden die Antisemitismus gegen andere Jüdinnen und Juden richten, müssen sich nicht zwangsläufig auch selbst hassen, weil sie der Projektion verfallen. Jüdischer Antisemitismus äußert sich nicht in Form einer besonders kritischen Haltung dem Judentum gegenüber, sondern es muss schon eine stark destruktive und pauschale Infragestellung der jüdischen Religion und des Staates Israels sein, um auch von Antisemitismus sprechen zu können. Jedenfalls können und sollen Jüdinnen und Juden nicht dadurch auseinander dividiert werden, indem man Abweichungen von einer

[90] Vgl. Beispiele bei Wistrich, 2011, S. 151ff.
[91] Vgl. Bartov, 2004, S. 27.

essentialistischen Vorstellung des Jüdisch-Seins sofort als antisemitisch klassifiziert.[92] Die Tatsache, dass antisemitische Jüdinnen und Juden wohl eher selten zu finden sind, soll allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie nicht existieren können.

3.3 Weltumspannendes Ressentiment? Geographie des Antisemitismus

Zwar wird der geographische Schwerpunkt von Antisemitismus derzeit eher in der unmittelbaren Umgebung Israels im Nahen Osten [93] zu finden sein, Antisemitismus funktioniert jedoch auch ohne die Anwesenheit von Jüdinnen und Juden. Der Holocaust und die Flucht von Millionen von Juden aus Europa haben nicht dazu geführt, dass das antisemitische Ressentiment dort weniger virulent wäre. Antisemitische Anspielungen finden nach wie vor in die österreichische Politik Eingang, obwohl oder eben trotzdem die jüdische Gemeinde mit zwischen 8.000 und 15.000 Mitgliedern sehr klein ist. Ähnliches galt und gilt für den grassierenden Antisemitismus in Osteuropa, obwohl Jüdinnen und Juden dort nach dem Holocaust nur mehr 0,2 Prozent der Bevölkerung ausmachen.[94] Die Gegenwärtigkeit von Jüdinnen und Juden hat also keinen maßgeblichen Einfluss darauf, ob Antisemitismus in Gesellschaften virulent wird oder nicht. Paul Lendvai formulierte hierzu: *„Je geringer die Zahl der Juden, desto dringlicher wird der Kampf gegen den Rassenhass, und zwar fast ausschließlich im Interesse der Nichtjuden.“* [95]

Sicherlich sind die Wirkungsweise von und die Aufmerksamkeit für Antisemitismus in Ländern, wie zum Beispiel Pakistan und Japan, beschränkt, sodass keine entscheidende politische Kraft damit Stimmung machen würde.[96] Allerdings erinnert das Auftreten dort daran, dass Antisemitismus selbst dort virulent sein kann, wo es gar keine gemeinsame oder trennende Geschichte mit Jüdinnen und Juden gibt. Keine Bevölkerungsgruppe ist von Antisemitismus automatisch ausgenommen. Insofern verwundert es nicht, dass

[92] Vgl. Lerman, 2008.
[93] Vgl. Wistrich, 2004, S. 260.
[94] Vgl. Lendvai, 1972, S. 34.
[95] Ebd, S. 38.
[96] Vgl. Laqueur, 2006, S. 230.

Antisemitismus auch Teil internationaler politischer Diskurse ist und zum geopolitischen Faktor wurde.[97]

Einen plausiblen Erklärungsansatz, wieso Antisemitismus in allen Regionen der Welt auftritt, bietet Klaus Holz. Er arbeitet in seinem Buch „Nationaler Antisemitismus" die enge Verknüpfung von Nationalismus und Antisemitismus heraus. Im nationalistischen Weltbild ist es die „Wir-Gruppe" einer Nation, die sich von Jüdinnen und Juden bedroht fühlt. Dies allerdings nicht, weil diese eine konkurrierende Fremd-Gruppe sind, sondern weil sie nicht als Volk oder Nation angesehen werden und deshalb das Konzept des Nationalismus in Frage stellen. Jüdinnen und Juden sind also – im Gegensatz zu Angehörigen anderer, fremder Nationen, die „Dritten". Sie stellen die binäre Konstruktion von „Wir" und „Sie" infrage. Holz bringt in diesem Zusammenhang auch die Gegensatzpaare Identität/Nicht-Identität sowie Gemeinschaft/Gesellschaft ins Spiel. Die einzige Lösung des Problems ist die Entfernung der Juden, wie auch immer sich diese gestaltet. Holz sagt also, dass diese Strategie jedem Antisemitismus immanent ist und der Holocaust an sich nichts spezifisch Deutsches sei.[98]

Auch nach dem Holocaust ist die Funktion des Antisemitismus nicht obsolet geworden, da der Nationalismus auch in einer globalisierten Welt – und vielleicht dort mehr denn je – identitätsstiftend ist und deshalb gleichzeitig Antisemitismus hervorbringt. Dass ein kritischer, aufgeklärter Umgang für viele Deutsche und Österreicher mit der Zeit des zweiten Weltkriegs und des Holocaust so schwierig ist, weist genau auf die Essenz des Zusammenhangs von Nationalismus und Antisemitismus hin. Denn die Vergangenheit verunmöglicht eigentlich die Identifikation mit der deutschen Nation: *„Wer von dieser Identifikation keinen Abstand nimmt, gerät in das Dilemma, etwas als eigen, gut und bewahrenswert zu imaginieren, von dem zugleich anzuerkennen ist, daß Auschwitz unter seinem Namen steht. Diese Paradoxie kann antisemitisch aufgelöst werden, indem das Verhältnis von Tätern und Opfern umgekehrt wird."*[99] Dieser sekundäre Antisemitismus, der die Juden zu Tätern macht, die die Vergangenheit nicht ruhen lassen wollen und daraus

[97] Vgl. MacShane, 2008, S. 9. Ein Beispiel hierfür ist der Konflikt in der Ukraine Anfang 2014. Russland forciert die Berichterstattung, dass Faschisten und Antisemiten die Macht im Land übernommen haben. Jüdinnen und Juden wurden von einem Rabbiner aufgefordert, die Ukraine zu verlassen. Andererseits sehen sich viele Jüdinnen und Juden selbst als Maidan-Aktivisten und entkräften Antisemitismus-Vorwürfe.
[98] Vgl. Holz, 2001, S. 543ff.
[99] Ebd., S. 548.

Profit schlagen wollen, wird so erneut zum Ventil und Welterklärungsmodell, mit dem das Selbst befriedet werden soll. Dieses deutsch-österreichische Unikum lässt sich nicht mit anderen Nationen und deren Geschichte vergleichen. Die Funktion des Antisemitismus bleibt jedoch dieselbe.

Entlang dieser Bruchlinien des Nationalismus können wohl auch Rückschlüsse auf die Frage, worin sich Antizionismus und Antisemitismus unterscheiden, gelingen. Antizionismus, der sich nur am Konzept der Nation per se stößt, wird auch wenig Berührung mit antisemitischen Ressentiments haben. Wenn hingegen die „Weltverschwörung der Antizionisten"; die den arabischen Raum zersetzen wollen, bemüht wird, weist dies wieder auf die Rolle von Jüdinnen und Juden als „Dritte" hin, die nicht als klar abgegrenzte Feinde, die man zwar bekriegt, aber leben lassen will, gesehen werden. Die Frage, ob sich das Verhältnis von Nationalismus und Antisemitismus geändert hat seit der Gründung des Staates Israels, wäre jedenfalls weiterzuverfolgen. Werden Jüdinnen und Juden mittlerweile auch über ihre Nation und ihren eigenen Nationalismus wahrgenommen, oder sind sie die „ewigen Dritten", die auch im Nahostkonflikt die binäre Kodierung von Wir/Sie bzw. Freund/Feind (Nation) irritieren?

3.4 Allianzen des Antisemitismus

Ein Bestandteil, der sowohl linken als auch rechten Antisemitismus sowie religiösen und rassistischen Antisemitismus vereint, ist der Rückgriff auf antizionistische Diffamierungen. Da Antizionismus nicht per se als Antisemitismus bezeichnet werden kann, bietet er zum Beispiel auch Schutz vor strafrechtlicher Verfolgung. Des Weiteren erleichtern antizionistische Begrifflichkeiten und Diskurse es den verschiedenen Gruppierungen, die möglicherweise ideologisch sehr weit auseinander stehen, Allianzen zu schmieden. Das führt zum Beispiel dazu, dass linke Kreise plötzlich mit radikalen Islamisten demonstrieren. In Frankreich und Italien entstanden ab den 1980er Jahren ebenfalls Verbindungen zwischen Rechtsextremen und Islamisten.[100]

[100] Vgl. Wetzel, 2007,S. 377f.

Jonathan Judaken sieht wenige Hinweise, dass Antisemitismus tatsächlich ideologisch weit entfernten Gruppen als Bindeglied für Allianzen dient. Er kritisiert, dass so nicht mehr zwischen Linken, Rechtsextremen und Djihadisten unterschieden wird, da sie als antisemitischer monolithischer Block wahrgenommen werden. Damit, so Judaken, würde Antisemitismus vielleicht sogar mehr angeheizt als bekämpft.[101] Die Tatsache, dass Antisemitismus gruppenübergreifend funktioniert, sollte nicht davon ablenken, dass es natürlich unterschiedliche Ausprägungen gibt. Eine solche Unterscheidungsform wäre zum Beispiel, dass Islamisten und Rechtsextreme im Gegensatz zu linken Anti-Globalisierungsbewegungen nicht vor antisemitischen Aussagen zurückschrecken, die auch explizit bis hin zu offen ausgesprochenen Vernichtungsfantasien reichen können.

Nichtsdestotrotz sind auch linke Gruppen durch pauschale Welterklärungsmodelle, die nur Gut und Böse kennen, sowie durch einen Antizionismus, der verkennt, dass Israel von umliegenden Staaten mit Vernichtungsdrohungen konfrontiert wird, nicht vor Antisemitismus gefeit. Deren Agitation richtet sich meist gegen den Staat Israel, der als Synonym für Juden verstanden wird, und dem in verschwörungstheoretischer Manier die krudesten Motive unterstellt werden. So zum Beispiel die Globalisierung der Welt, die vom von Juden beherrschten Bankensystem durchgesetzt wird. Ein anderer Treffpunkt von islamistischen und linken Antisemitinnen und Antisemiten ist die Gleichsetzung des NS-Staates mit Israel. Der Davidstern wird so zum neuen Hakenkreuz, der Gazastreifen zum neuen Warschauer Ghetto. Diese Täter-Opfer-Umkehr wird jedoch mit dem Hinweis, dass es sich nur um Kritik am Staat Israel handelt, zurückgewiesen. Gleichzeitig gibt es von Teilen der europäischen Linken offene Unterstützung für Islamisten, deren antisemitische Hasstiraden nicht als Antisemitismus benannt werden, sondern in Diskursen als verzweifelte Reaktionen und Widerstand auf die Situation im Nahostkonflikt legitimiert werden.[102]

Zwar ist Antizionismus per definitionem ein politischer Standpunkt, der sich gegen den Zionismus richtet, und damit von einem antisemitischen Vorurteil klar zu unterscheiden, allerdings gibt es seit der Gründung des Staates Israels klare Anzeichen, dass das Konzept des Antizionismus auch dafür gebraucht wird, antisemitischen Ressentiments nachgeben zu können. Im wissenschaftlichen Diskurs wird des Öfteren ein Zusammenhang von

[101] Vgl. Judaken, 2008, 533.
[102] Vgl. Rensmann, 2007, S. 181.

Antisemitismus und Antizionismus in Abrede gestellt oder abgeschwächt dargestellt. Die Argumentation dahinter ist oftmals jene, dass dann Antizionismus per definitionem auch Antisemitismus sein kann und dadurch erst recht eine antisemitische Abwehrreaktion provoziert werden würde. Die Schuld wird hier abermals den scharfen Kritikern und insbesondere jüdischen Vertretern gegeben, die ein Problem aufbauschen würden und so zu einer antisemitischen Dynamik beitragen würden:[103] *„Es ist die Politik der israelischen Regierung, vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten, die weitverbreiteten antijüdische Gefühle in Europa und anderswo hervorgerufen hat.“*[104] Es stellt sich die Frage, wieso es in Europa überhaupt antijüdische Gefühle gibt, wenn die Bevölkerung überhaupt keine Berührungspunkte mit dem Nahostkonflikt hat. Verständlicher sind diese „antijüdischen Gefühle“ naturgemäß unter den Palästinensern und Israels Nachbarn. Dennoch stellt sich auch hier die Frage, ob diese antijüdischen Gefühle nicht doch auf das ideologische Fundament des Antisemitismus aufbauen, das sich völlig losgelöst von realen Bedingungen ebenso Ausdruck verschaffen würde. Tony Judt oder Steven Beller berücksichtigen in ihren Erklärungen und Beschwichtigungsversuchen nicht, dass Antisemitismus seinen Ursprung in den Antisemiten selbst, nicht jedoch im Handeln Israels oder einzelner Juden hat. Sie glauben, dass unter anderen Umständen – sollte etwa der Konflikt beigelegt werden – Antisemitismus in arabischen Ländern wieder verschwinden würde[105] und vergessen dabei, dass Antisemitismus immer eine Projektion (siehe Kapitel 3.2) ist. Diese irrationale Komponente des Antisemitismus, die sich einem Ursache-Wirkungs-Prinzip entzieht, kann eben nicht durch politisches Handeln der Regierung Netanjahu, Siedlungsbau und Militäreinsätze im Gazastreifen erklärt werden. Sie hat damit nichts zu tun und würde auch fortbestehen, wenn Israels Politiker ab morgen anders handeln würden.

Auch wenn die Geschichte des Staates Israels nicht ohne Zionismus und seine Vertreter, die im Übrigen sehr unterschiedliche Auffassungen von der Materie hatten, zu verstehen ist, so kann man sich im 21. Jahrhundert nicht einzig und allein darauf beschränken, Israel unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten. Die zionistische Ideologie spielt zwar eine Rolle, allerdings gibt es in einer globalisierten Welt viel mehr Einflussfaktoren, die die Politik in Israel bestimmen.[106] Außerdem gibt es nicht nur eine Interpretation von

[103] Vgl. Judt, 2004, 48ff, Beller, 2004, 232ff und Butler, 2004, S.60ff.
[104] Judt, 2004, 49.
[105] Vgl. Beller, 2007, 232.
[106] Vgl. Laqueur, 2006, S. 231.

Zionismus. Im 19. Jahrhundert lebten die ersten Wegbereiter der Ideologie, es folgte Herzl mit seinem berühmten Buch „Der Judenstaat“, marxistische und sozialistische Denker, Martin Buber oder Vladimir Jabotinsky.[107] Gleichzeitig galt damals auch, dass Anti-Zionismus nicht unbedingt aus antisemitischen Gründen artikuliert wird. Vor dem zweiten Weltkrieg gab es eine Reihe von Juden, die sich als Antizionisten verstanden, für manche ultra-orthodoxe Israelis gilt das heute noch. In Israel gibt es außerdem eine Reihe Intellektueller, die mit der Gründung des Staates Israel die Ziele des Zionismus erfüllt sehen und sich deshalb als Post-Zionisten bezeichnen, weil sie der Ansicht sind, dass die Realität den Zionismus überholt hat und es eine säkulare liberale Demokratie braucht.[108]

Unter dem Deckmantel des Antizionismus können sich Antisemiten aller Couleur treffen und Allianzen schmieden. Dem Staat Israel das Existenzrecht abzusprechen, ist kein alleiniges Vorrecht von islamistischen Lagern, sondern wird sowohl von rechts- als auch linksradikalen Personen artikuliert. Und auch die sogenannte „Mitte“ der Gesellschaft ist vor revisionistischen Vergleichen nicht gefeit. Ganze 41 Prozent stimmen bei einer Repräsentativbefragung 2010/2011 in Österreich zu, dass sich Israelis gegenüber den Palästinensern wie Nazis verhalten.[109]

Eine weitere Allianz, die *„sowohl begrifflich als auch empirisch nicht mehr […] zu trennen ist“*[110], bilden Antisemitismus und Antiamerikanismus. Im Gegensatz zu vielen anderen Vorurteilsstrukturen ist der Antiamerikanismus in breiten Gesellschaftsschichten Europas nicht nur legitimiert, sondern geradezu ehrenwert, weil es gegen einen Staat geht, der seine Macht ausübt und offen zur Schau trägt. Dieser Machtfaktor gibt jedoch nicht den Ausschlag, denn Antiamerikanismus war zu allen Epochen, selbst vor der Unabhängigkeitserklärung, prävalent. Zum Vorschein kommt im Falle des Antiamerikanismus eine Ideologie, die Grauzonen ausblendet und die USA als monolithischen Block mit negativen Eigenschaften versieht. Ähnlich wie in manchen Fällen bei Antisemitismus (siehe Kapitel 6.6) verhindert eine höhere Bildung Antiamerikanismus nicht. Im Gegenteil: Andrei Markovits konstatiert, dass das Ressentiment mit höherem Bildungs- und sozialem Status stark steigt.[111] Das, was

[107] Siehe Hertzberg, Arthur: The Zionist Idea. A Historical Analysis and Reader, 1997
[108] Vgl. Judaken, 2008, 552.
[109] Vgl. Gottschlich/Gruber, 2011, S. 8.
[110] Markovits, 2004, S. 211.
[111] Vgl. ebd, S. 214.

Antisemitismus und Antiamerikanismus miteinander verbindet ist „*die Furcht vor und die Kritik an kapitalistischer Modernität*“[112]. Seit dem Zerfall des Kommunismus ist die Verquickung dieser beiden Ressentiments noch viel deutlicher zu erkennen, werden die USA und Juden doch als Motor der Globalisierung wahrgenommen. Eine Gemeinsamkeit, die Antisemitismus und Antiamerikanismus eint, ist die Tatsache, dass bei beiden kontradiktorische Stereotype zum Tragen kommen. Ebenso wie Juden als Kommunisten und Kapitalisten, als religiös und als kosmopolitisch gezeichnet werden, wird US-Amerikanern pauschal unterstellt, sie seien zu individualistisch oder zu konformistisch, zu prüde oder zu pornographisiert, zu religiös oder zu säkular.[113]

Nach den Attentaten auf das World Trade Center am 11. September 2011 wurde die Allianz von Antisemitismus und Antiamerikanismus sehr deutlich. Es gab Jubel, sowohl von Islamisten als auch von Neonazis.[114] NPD-Mitglied Horst Mahler sprach davon, dass der Anschlag gerechtfertigt war und das Land so *„endlich im Herzen getroffen“*[115] wurde. Sowohl im Gazastreifen als auch in der Westbank wurde unmittelbar nach dem Bekanntwerden der Anschläge demonstriert.[116] Damit nicht genug, wurde für das Attentat einmal mehr auch Israel verantwortlich gemacht. Verschwörungstheorien wurden zum Beispiel im von der Hisbollah gegründeten libanesischen TV-Sender Al Manar in die Welt gesetzt, in denen es hieß, dass 4.000 Juden am 11. September nicht zu ihren Arbeitsplätzen im World Trade Center gekommen seien.[117]

Für die Al-Kaida und die Anschläge auf das World Trade Center beschreibt Matthias Küntzel vier antisemitische Wahnvorstellungen, die auch von Anti-Amerikanismus unterfüttert sind. Das sind erstens der Glaube, dass New York eine jüdische Metropole sei, wo jede Bombe automatisch Juden trifft, zweitens die Annahme, dass die USA generell von jüdischen Mächten gesteuert sind, drittens es immer einen einfachen Narrativ von Gut und Böse gibt. Und viertens stützt man sich auch auf die Vorstellung, dass die USA immer im Interesse Israels handeln und die Existenz des Kleinstaates unterstützen.[118] Trotzdem

[112] Markovits, 2004, S. 216.
[113] Vgl. ebd,, 2007, S 24.
[114] Vgl. ebd., 2003, S.140.
[115] http://www.spiegel.de/politik/deutschland/aeusserungen-zum-11-september-horst-mahler-muss-vor-gericht-a-230016.html (abgerufen am 22.4.2013)
[116] Vgl. Küntzel, 2003, S. 132.
[117] Ebd., S. 135.
[118] Ebd., S. 128ff.

muss hier angemerkt werden, dass sich die Anschläge des 11. Septembers in erster Linien gegen die USA richten und erst in zweiter Linie auf Israel. Auch beim Weltwirtschaftsforum in Davos 2003 wurde die Verschränkung von Antiamerikanismus und Antisemitismus deutlich. Ein Demonstrant trat dort mit einer Donald-Rumsfeld Maske auf. Sein Kostüm zierte ein gelber Stern mit der Inschrift „Sheriff". Er trat in Begleitung von Ariel Sharon und einem Goldenen Kalb auf.

Bei näherer Auseinandersetzung mit der Allianz von Ressentiments fällt auf, dass einige Stereotype keine Anbindung daran finden. So gibt es zum Beispiel zwischen traditioneller Ausländerfeindlichkeit und Antisemitismus nur wenige gemeinsame Anknüpfungspunkte. Das gilt ebenso für eine pauschalisierende Kritik der Islamophobie. Es darf daher auch bezweifelt werden, dass – wie Jonathan Judaken glaubt[119] – anstelle der Juden zum Beispiel bald Muslime treten, quasi infolge des von Adorno und Horkheimer beschriebenen Ticket-Denkens, das die Kulturindustrie so sehr prägt. Das aber würde wiederum die Komplexität von Antisemitismus verkennen, die etwa beinhaltet, dass Jüdinnen und Juden nicht allein als andere sondern als die Dritten bzw. die Wurzellosen gesehen werden.

[119] Judaken, 2008, S. 559.

3.5 Von der Vergangenheit bis zur Gegenwart – Geschichte des Antisemitismus in Österreich

In Österreich geht die Entstehung erster antisemitischer Bewegungen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts mit der gesetzlichen Emanzipation von Jüdinnen und Juden einher. Nach der Niederlage im Deutschen Krieg, der das Kaisertum Österreich zur österreichisch-ungarischen Doppelmonarchie machte, wurde mit der Dezemberverfassung von 1867 die rechtliche Gleichstellung vollendet. Zuvor hatten sich schon viele Jüdinnen und Juden während der Revolutionsjahre den Liberalen angeschlossen. Katholische und konservative Kräfte setzten in ihrem Kampf gegen den Liberalismus auch auf Antisemitismus und waren damit auch erfolgreich. Als Reaktion auf die Wirtschaftskrise 1873 bildeten sich erste antisemitische Bewegungen heraus, darunter der deutschnationale Verein von Georg Ritter von Schönerer, der einst selbst den Liberalen angehörte. Im Linzer Programm seiner Partei fand sich auch der Hinweis, dass die Beseitigung des jüdischen Einflusses für die Durchführung von Reformen unerlässlich sei.[120] Trotzdem erreichte Schönerer mit seinem antisemitischen Kurs nur kleine Teile der Bevölkerung und konnte keine großen Wahlerfolge erzielen. Peter G.J. Pulzer schreibt: *„Er war mehr daran interessiert, eine Idee zu verbreiten, als daran eine Partei zu leiten, und sein Einfluß trug dazu bei, daß Nationalismus und Antisemitismus unter den Liberalen der achtziger Jahre erheblich an Zustimmung gewannen.“* [121] Schönerers Einfluss als Politiker endete nach internen Streitereien 1888 abrupt, als er aufgrund eines gewalttätigen Überfalls auf Redakteure des Neuen Wiener Tagblatts zu einer Gefängnisstrafe verurteilt wurde.

Dieses Machtvakuum nutzte Karl Lueger und gründete 1888 die Wahlgemeinschaft der „Vereinigten Christen“ bestehend aus Deutschnationalen und Christlichsozialen, die bei den Wiener Gemeinderatswahlen antrat und anschließend eine aktive Oppositionspolitik verfolgte. Das Parteiprogramm sah eine Beschränkung der jüdischen Einwanderung vor sowie diverse Berufsverbote für Jüdinnen und Juden. 1897 wurde Lueger schließlich mit seiner 1893 gegründeten Christlichsozialen Partei Bürgermeister von Wien. Schon zuvor hatte Kaiser Franz Joseph sich ab 1895 insgesamt viermal geweigert, Lueger aufgrund seiner antisemitischen Hetze als Bürgermeister zu akzeptieren. Erst nach einem Einspruch

[120] Vgl. Pulzer, 2004, S. 186.
[121] Ebd, 2004, S. 187.

von Papst Leo XIII beim Kaiser durfte Lueger das höchste Amt Wiens antreten. [122] Luegers Antisemitismus war für ihn politisches Mittel zum Zweck. Ein Instrument, das Hitler sich ebenfalls zu Nutze macht, jedoch mit rassistischem Antisemitismus verband.

Nach der Jahrhundertwende setzte sich die Übernahme von antisemitischen Argumentationsmustern in Österreichs Gesellschaft und deren politischen Parteien unaufhaltsam fort. Gleichzeitig gab es jedoch das Empfinden, dass die fanatische Agitation etwas abnahm und sich Antisemitismus quasi als kultureller Code in gewöhnliche Diskurse eingliederte.[123] Nach dem Ende des ersten Weltkrieges und der Geburt der 1. Republik wurde daher auch im Gegensatz zu Deutschland bis zum Aufstieg der NSDAP und des Anschlusses keine große Expansion von Antisemitismus mehr wahrgenommen.

Die Moskauer Deklaration des 1. November 1943 brachte Österreich den Vorwand, sich vom NS-Regime mühelos distanzieren zu können und sich damit zu entlasten. Wörtlich wird Österreich darin als „das erste freie Land", „das der typischen Angriffspolitik Hitlers zum Opfer" gefallen ist, bezeichnet. Österreich sah durch die Übernahme der Opferdoktrin keinen Anlass, Wiedergutmachungszahlungen zu leisten oder auch für die entsprechende Entnazifizierung zu sorgen. Stattdessen wurden ehemalige Nationalsozialisten in der Partei „Verband der Unabhängigen" 1949 und auch anderen Parteien wieder reintegriert. Aus dieser Partei ging schließlich auch die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) hervor. Österreichs Medien halfen tatkräftig mit, den Opfermythos als Selbstverständnis unter den Österreicherinnen und Österreichern zu verankern, und verweigerten einen aufklärerischen Journalismus, der an die Zwischenkriegszeit anknüpfte. Dies hatte mutmaßlich natürlich auch damit zu tun, dass viele jüdische Journalisten bzw. die geistige Elite des Landes aufgrund des Holocausts flüchten mussten.[124] Die vertriebenen Jüdinnen und Juden, die nun nach Österreich zurückkehren wollten, waren abermals mit antisemitischer Ablehnung konfrontiert, sodass sogar die New York Times nach 1945 vor einer Rückkehr nach Österreich warnte. Erst ab Mitte der 1950er Jahre starteten in Österreich erste Hilfsfonds für verfolgte Jüdinnen und Juden im Ausland und in den 1960er Jahren schließlich auch erste Rückerstattungsfonds. Großer Druck von Seiten der Westmächte und auch Israels

[122] Vgl. Pulzer, 2004, S. 200ff.
[123] Vgl. ebd, 2004, S. 215.
[124] Vgl. Gottschlich, 2012, S. 68ff.

blieb Österreich erspart.[125] Die Tatsache, dass es in der österreichischen Bevölkerung keine konfliktreichen Fronten gab, weil Widerständler als „Verräter“ aufgefasst wurden und nur einen sehr kleinen Teil der Bevölkerung ausmachten, trug ihr Übriges zur jahrzehntelangen Ausblendung bei.[126]

1965 wurde der virulente Antisemitismus erstmals Teilen der Öffentlichkeit bewusst, als es gegen den Wiener Geschichtsprofessor Borodajkewycz wegen seiner antisemitischen Äußerungen Studentendemonstrationen gab und ein ehemaliger Widerstandskämpfer bei Auseinandersetzungen mit Burschenschaftern starb. Dieser Vorfall erzeugte allerdings nur kurzzeitig Aufmerksamkeit. Erst in den 1970ern wurde die Verstrickung und Rolle diverser österreichischer Persönlichkeiten zur NS-Zeit hinterfragt, wobei jedoch auch hier wieder als Reaktion Antisemitismus offen zutage trat. Weil Bundeskanzler Bruno Kreisky selbst jüdische Eltern hatte, konnte sich die österreichische Bevölkerung ein weiteres Mal entlasten und einreden, dass Antisemitismus in ihren Reihen nicht existiere. Die Kritik von Simon Wiesenthal an der Nazi-Vergangenheit der Minister aus Kreiskys Kabinett sowie an seiner geplanten Ernennung des ehemaligen SS-Mitglieds Friedrich Peter zum Vizekanzler brachten Bruno Kreisky dazu, Wiesenthal als Kollaborateur der Nazis zu verdächtigen und sich in einer Trotzreaktion hinter seine Personalauswahl zu stellen. Österreichs Medien – mit Ausnahme des Nachrichtenmagazins „profil“ sowie der Tageszeitungen „Kurier“ und „Presse“ – unterstützten den Bundeskanzler, und die österreichische Öffentlichkeit sah sich ein weiteres Mal darin bestätigt, dass eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit nicht nötig sei, wenn sogar der Jude Bruno Kreisky deshalb ins Kreuzfeuer der Kritik gerate.[127] Heinz Fischer, 1975 Klubobmann im Nationalrat, wollte infolgedessen sogar einen Untersuchungsausschuss einberufen, um die Vorwürfe Kreiskys gegen Wiesenthal zu vergegenständlichen. [128] Simon Wiesenthal zog seine Klage gegen Bruno Kreisky letztendlich zurück, als dieser sich von seinen diffamierenden Äußerungen wieder distanzierte. Der Konflikt zwischen Bruno Kreisky und Simon Wiesenthal ist ein Beispiel für die eingeübte Schuldabwehr in Österreich. Große Teile der Bevölkerung sahen sich hierdurch in ihrem Verhalten bestätigt.

[125] Vgl. Bergmann/Wyrwa, 2011, S.123f.
[126] Vgl. Gottschlich, 2012, S. 88.
[127] Vgl. ebd., S. 89ff.
[128] Vgl. Bergmann/Wyrwa, 2011, S. 125f.

Ab 1985 geriet Österreich sukzessive aufgrund seines laxen Verhaltens gegenüber Antisemitismus und der Aufarbeitung der NS-Zeit auch international in die Kritik. Die Frischenschlager-Affäre, bei der der FPÖ-Verteidigungsminister den Kriegsverbrecher Walter Reder nach seiner Entlassung mit einem Handschlag begrüßte, markierte den Anfang. Die Ernennung Jörg Haiders zum Parteivorsitzenden der FPÖ trug ebenfalls dazu bei. Zum Höhe- und Wendepunkt geriet schließlich die „Waldheim-Affäre" im Jahr 1986. Als der ehemalige UN-Generalsekretär Kurt Waldheim von der ÖVP zum Präsidentschaftskandidat gekürt wurde, kam auch seine Vergangenheit als Wehrmachtssoldat ans Licht. In der Logik österreichischer Vergangenheitsbewältigung reagierte man mit Entrüstung auf die Kritik an seiner Rolle. Wie sich erst 2011 herausstellen sollte, wusste die ÖVP seit Beginn seiner diplomatischen Karriere von seiner SA-Zugehörigkeit.[129] Waldheim wurde trotz internationaler Kritik mit 53,9 Prozent der Wählerstimmen zum nächsten Präsidenten Österreichs gewählt, nicht zuletzt deshalb, weil im Wahlkampf offensiv antisemitisch agiert worden war, und Waldheim zu einer Identifikationsfigur für Österreicherinnen und Österreicher wurde. Der Jüdische Weltkongress (WJC), der in der Causa Waldheim nicht stillhielt und selbst recherchierte, wurde zum jüdischen Feindbild erklärt. Maximilian Gottschlich schreibt: *„Plötzlich machten selbst bekannt kritische Journalisten den WJC und den Ton seiner Waldheim-Kritik für den wachsenden Antisemitismus verantwortlich – und auch dafür, dass die Vorhaltungen des WJC die beste Wahlhilfe für Waldheim sei."*[130] Konsequenz nach der Wahl Waldheims zum Bundespräsidenten war die diplomatische Isolation Österreichs durch einen informellen Einladungsbann. Als die USA im April 1987 schließlich ein Einreiseverbot gegen Waldheim verhängte, war die österreichische Medienberichterstattung erneut durchsetzt mit antisemitischen Mustern, in denen die jüdische Weltverschwörung herbeigeschrieben wurde.[131] Maximilian Gottschlich konstatiert rückblickend, dass Österreich an der „Waldheim-Affäre" gescheitert ist, da es einmal mehr zu einer Tradierung und Offenlegung, aber zu keiner Entkräftigung antisemitischer Stereotype kam.

[129] Vgl. Gottschlich, 2012, S. 112.
[130] Ebd, S 135.
[131] Vgl. ebd, S. 144ff.

Auch die nächsten Jahre waren geprägt durch ein kontinuierliches Aufbrechen und Infragestellen der bisherigen Schweigemauer zur Rolle Österreichs während des Nationalsozialismus und der bisher funktionierenden kollektiven Lebenslüge. Als Beispiele hierfür seien nur die empörte Reaktion auf Thomas Bernhards Theaterstück „Heldenplatz" und Alfred Hrdlickas „Mahnmal gegen Krieg und Faschismus" genannt. Über 45 Jahre nach dem Ende des zweiten Weltkriegs wagte es mit Franz Vranitzky 1991 erstmals ein österreichischer Bundeskanzler, den Mythos von Österreich als erstem Opfer Hitlers zu brechen. Am 8. Juli 1991 räumte Vranitzky Österreichs Verantwortung für die NS-Vergangenheit ein. Daraufhin folgten erstmals Jahre, in denen Österreichs Rolle geschichtlich aufgearbeitet, eine entsprechende Entschädigungs- und Restitutionspolitik nachgereicht, sowie der Bau des Jüdischen Museums in Wien veranlasst wurde. [132]

Im österreichischen Verfassungsschutzbericht 2011 findet sich der Begriff Antisemitismus exakt zwei Mal. Allerdings nur in den Kapiteln zu Linksextremismus, in denen ausgeführt wird, dass autonome Gruppen in Österreich antiimperialistischen Gruppierungen Antisemitismus vorwerfen. In den Kapiteln zum Thema Rechtsextremismus ist zwar immer wieder die Rede von „nationalsozialistischem Gedankengut". Dass dieses eng verknüpft mit Antisemitismus ist, wird allerdings nicht erwähnt.[133] Ähnliches gilt für den Verfassungsschutzbericht 2012, in dem Antisemitismus ausschließlich als vergleichende Formel für Islamophobie herangezogen wird, jedoch keine antisemitischen Vorfälle dezidiert als solche ausgewiesen werden.[134] Im Verfassungsschutzbericht 2013 werden von den 519 Tathandlungen 56,4 Prozent als rechtsextrem und 5,2 Prozent als antisemitisch eingestuft. Eine Person wurde 2012 laut Bericht durch eine antisemitisch motivierte Tathandlung verletzt.[135] Eine Definition dessen, was nun als rechtsextrem und was als antisemitische Tat eingestuft wird, gibt es nicht. Da die Übergänge jedoch oft fließend sind, wäre das hier eindeutig nötig.

[132] Vgl. Bergmann/Wyrwa, S. 127f.
[133] Vgl. österreichischer Verfassungsschutzbericht 2011, http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Verfassungsschutz/BVT_VSB_2011_online.pdf (abgerufen am 8.3.2014)
[134] Vgl. Verfassungsschutzbericht 2012, http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Verfassungsschutz/BVT_VSB_2012_V20120608_online.pdf , (abgerufen am 8.3.2014)
[135] Vgl. Verfassungsschutzbericht 2013, http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Verfassungsschutz/Verfassungsschutzbericht_2013.pdf (abgerufen am 8.3.2014)

Das Forum gegen Antisemitismus, eine im Jahr 2000 gegründete Monitoring-Plattform, weist hingegen in seiner Statistik 2010 auf insgesamt 70 antisemitische Vorfälle in Österreich hin, darunter vier tätliche Übergriffe. Im Jahr 2011 wurden dem Forum 57 Fälle gemeldet, die Mehrzahl davon Beschmierungen und Schmähanrufe bzw. Briefe. Im Jahr 2012 waren es dann schon insgesamt 135 Vorfälle, im Jahr 2013 137. Auch hier waren Beschmierungen und Schmähbriefe am häufigsten zu verzeichnen, allerdings gab es im Jahr 2013 auch 7 tätliche Übergriffe. [136]

Dass Antisemitismus in der österreichischen Gesellschaft prävalent ist, lässt sich auch an der Medienberichterstattung ablesen, die nur die prominentesten Vorfälle aufgreift. Das Jahr 2012 war diesbezüglich ein negatives Rekordjahr. FPÖ-Parteichef Heinz Christian Strache postete beispielsweise einen antisemitischen Cartoon auf seiner Facebook-Seite.[137] Wenig Monate davor ließ er am WKR-Ball in einem Gespräch mit Anwesenden verlauten, dass die Mitglieder der FPÖ mittlerweile die „neuen Juden" wären, da sie von allen Seiten Angriffen ausgesetzt seien.[138] Weiters wurde ein Wiener Rabbiner vor den Augen der Polizei von einem Nazi-Hooligan auf offener Straße beschimpft.[139]

Auch im Jahr 2013 blieben antisemitische Begebenheiten nicht aus. Der Bürgermeister von Gföhl soll bei einer Stadtratssitzung gesagt haben: „Mir gehen die Scheißasylanten sowieso am Oasch, aber schuld sind die Pressefritzen, die gehören aufgehängt, de san wia de Juden!" Nach dem Eklat trat er zwar als Bürgermeister der ÖVP zurück, sitzt jedoch weiterhin im Gemeinderat.[140] In Salzburg wurden Ende 2013 Mahnmale zum Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus mit Teer beschmiert und zum Jahrestag der Novemberpogrome auch eine Synagoge beschädigt. [141] Das Ermittlungsverfahren der Staatsanwaltschaft gegen Straches Cartoon wurde hingegen wieder eingestellt mit der

[136] Statistik des Forums gegen Antisemitismus, per Mail zugesandt
[137] Streit um antisemitisches Bild auf Strache-Seite, http://derstandard.at/1345164507078/Streit-um-antisemitisches-Bild-auf-Strache-Seite (abgerufen am 16.3.2014)
[138] WKR-Ball: FPÖ bestätigt STANDARD-Bericht http://derstandard.at/1328162398642/Pogrom-Vergleich-WKR-Ball-FPOe-bestaetigt-STANDARD-Bericht (abgerufen am 16.3.2014)
[139] Rabbingerbeschimpfung in Wien bleibt ohne Folgen. http://derstandard.at/1371171598147/Rabbiner-beschimpft-Verfahren-gegen-Polizist-eingestellt (abgerufen am 16.3.2014)
[140] Bisheriger Gföhler Bürgermeister weiter in der Kritik, http://derstandard.at/1388649971205/Bisheriger-Gfoehler-Stadtchef-weiter-in-der-Kritik (abgerufen am 16.3.2014)
[141] Stolpersteine in Salzburg mit Teer beschmiert, http://derstandard.at/1381369063738/Stolpersteine-in-Salzburg-mit-Teer-beschmiert-Taeter-noch-nicht-ausgeforscht (abgerufen am 16.3.2014)

Begründung, dass damit nicht die Gesamtheit aller Juden gemeint sei.[142] Am 27. Februar 2013 wählte der türkische Premier Recep Tayyip Erdogan den UNAOC-Gipfel in Wien, um Zionismus als Verbrechen gegen die Menschlichkeit zu bezeichnen.[143] Hingegen war es dem Staat Anfang 2014 ein besonderes Anliegen den WKR-Ball oder Akademikerball, bei dem rechtsextreme Burschenschafter in der Wiener Hofburg feiern, zu schützen, indem eine größere Sperrzone rund um das Areal gezogen wurde als beim letzten Staatsbesuch eines US-Präsidenten.[144] Kurz darauf schaffte es die FPÖ-nahe Zeitschrift „Zur Zeit" wieder, eine NS-Verharmlosung an die Leser zu verkaufen, bei der die Proteste gegen den Akademikerball mit der Kristallnacht verglichen wurden.[145]

Dieser kurze Rückblick sollte die Eigenarten und Komplikationen Österreichs bei der Aufarbeitung des Holocausts zeigen und auch auf die bis in die Gegenwart reichenden kontinuierlichen Probleme mit dem antisemitischen Ressentiment hinweisen. Es scheint so, als brauche es in Österreich im öffentlichen Diskurs gar keine ausgesprochene Artikulation von antisemitischen Bildern mehr, da diese nach wie vor zur *„kulturellen Grundausstattung"*[146] gehören.

[142] http://derstandard.at/1363706374411/Antisemitischer-Cartoon-meint-nicht-Gesamtheit-der-Juden (abgerufen am 16.3.2014)
[143] http://derstandard.at/1361241339826/Erdogan-Zionismus-ist-Verbrechen-gegen-die-Menschlichkeit (abgerufen am 16.3.2014)
[144] http://derstandard.at/1388650472658/Mehrere-Protestveranstaltungen-gegen-Ex-WKR-Ball-geplant (abgerufen am 16.3.2014)
[145] http://derstandard.at/1389859208916/Magazin-des-FPOe-Spitzenkandidaten-Moelzer-mit-NS-Verharmlosung (abgerufen am 16.3.2014)
[146] Vgl. Dreier, 2005, S. 214.

4. Zur Bekämpfung eines hartnäckigen Ressentiments

„Der Kampf gegen den Antisemitismus ist Teil des Kampfes um Aufklärung.“[147]

Siebzig Jahre nach Auschwitz muss immer noch die Frage gestellt werden, wie Antisemitismus zu verhindern und zu bekämpfen ist. Das Ressentiment ist nach wie vor gesellschaftsdurchdringend und hat, wie in Kapitel 2.2 schon näher erläutert, andere Formen angenommen. Als einer der kritischsten Beobachter hat Theodor W. Adorno mehrere Überlegungen dazu angestellt, wie denn eine *„Erziehung nach Auschwitz“*[148] auszusehen habe, damit sich dieses Kapitel der Geschichte nicht noch einmal wiederholt. In seinen Aufsätzen findet sich kein letztgültiges Patentrezept, jedoch eine Einschätzung, welche Strategien gegen Antisemitinnen und Antisemiten sinnlos sind oder wie eine vorbeugende Erziehung im besten Fall aussehen könnte. Das alles entscheidende Dilemma bei der Bekämpfung von Antisemitismus ist laut Adorno das dialektische Verhältnis von Zivilisation und Barbarei: *„Wenn im Zivilisationsprinzip selbst die Barbarei angelegt ist, dann hat es etwas Desperates, dagegen aufzubegehren.“*[149] Insofern kann eine Erziehung nach Auschwitz immer nur ein subjektiver Versuch bei einzelnen Individuen sein, da die Möglichkeiten, die gesellschaftlichen und politischen Grundbedingungen zu ändern, beschränkt sind.[150] Oberstes Paradigma für Adornos pädagogische Anleitung ist deshalb, dass *„Auschwitz nicht sich wiederhole“.*[151] Die wichtigste Maßnahme, die dafür ergriffen werden muss, ist Reflexion über sich selbst und die gesellschaftlichen Zustände, welche Antisemitismus bedingen. Adorno bezeichnet dies als *„die Wendung aufs Subjekt“.*[152]

> *„Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt.“*[153]

[147] Frenkel-Brunswick/Sanford, 1993, S. 147.
[148] Adorno, 1966
[149] Ebd., S.88.
[150] Vgl. ebd, S. 89.
[151] Ebd, S. 104.
[152] Ebd, S. 90.
[153] Ebd, 1966, S. 90.

Damit muss allerdings schon in der Kindheit begonnen werden, denn die Aufklärung bei jenen, die das Ressentiment schon verinnerlicht haben, funktioniere nicht oder ungleich schwerer. Auch wenn Adorno in seinem Aufsatz über die *„Erziehung nach Auschwitz“* vorwiegend über die je eigene Aufklärung der Individuen schreibt, so ist Antisemitismus dennoch auch ein Problem der Gesellschaft. Solange sich jedoch die gesellschaftlichen Verhältnisse und die ihr innewohnende Dialektik nicht ändern, muss beim Einzelnen angesetzt werden, um Antisemitismus zumindest einzudämmen. In diesem Zusammenhang betont Adorno auch, dass es für Selbstreflexion als Voraussetzung Autonomie brauche und nicht die Bindung an ein Kollektiv. Die Auseinandersetzung mit sich selbst lasse es zu, Ängsten ins Auge zu sehen, anstatt sie zu verdrängen. Das wiederum entschärfe die zerstörerischen Kräfte der Ängste, die ansonsten in Form von Antisemitismus Gestalt annehmen könnten.[154] Ernst Simmel schreibt in Anlehnung an Sigmund Freud, dass es das langfristige Ziel der Bekämpfung von Antisemitismus sein muss, *„unseren Kindern dabei zu helfen, ein dauerhaftes, verläßliches, starkes Über-Ich zu erwerben.“*[155] Denn nur mit einem starken Über-Ich, das äußere Realitätsansprüche und innere Triebansprüchen in ein Gleichgewicht bringt, kann auch das Ich reifen und vor Projektionen bewahrt werden.[156]

Wolfgang Meseth stellt die Frage, ob Adornos Imperativ, dass Auschwitz nicht wieder passieren darf, tatsächlich förderlich ist oder Fragen der Erziehung dadurch nicht eher trivialisiert werden. Seine Argumente hierfür sind, dass Adornos Text vielen seiner anderen theoretischen Abhandlungen entgegenstehen würde, da er plötzlich erziehungsoptimistisch ist.[157] Meseth vergisst hier allerdings, dass Adorno die Erziehung nach Auschwitz dialektisch versteht und nur als Versuch sieht, dessen Ziel jedoch nie vollständig erreicht werden kann. Weiters kritisiert Meseth, dass Adornos Imperativ von vielen Seiten missbraucht werde, indem er für die je passende Thematik herangezogen wird.[158] Dies reicht von der nuklearen Bedrohung bis hin zum Rassismus. Natürlich verkennt eine solche Verwendung des Imperativs den ursächlichen Grund für sein Bestehen und muss kritisiert werden. Daraus aber schon zu schließen, der Imperativ an und für sich werde dadurch obsolet, ist zu kurz gedacht. Meseth scheint Adornos Intentionen nicht verstanden zu

[154] Vgl. Adorno, 1966, S. 91ff.
[155] Simmel, 1993, S. 89
[156] Vgl. ebd, S. 89ff.
[157] Vgl. Meseth, 2000, S. 20f.
[158] Vgl. ebd, S. 25.

haben, wenn er die *„Erziehung nach Auschwitz“* in eine *„Erziehung über Auschwitz“* umdeuten möchte. Er kritisiert vordergründig die *„von moralisch überhöhten Vorgaben“*[159] geprägte Erziehung nach Auschwitz. Dass manche Pädagoginnen und Pädagogen ihre Schülerinnen und Schüler mit moralischen Ansprüchen überfordern, mag in der Realität auch passieren. Es hat nur nichts mit der von Adorno geforderten „Erziehung nach Auschwitz“ zu tun, die doch ausschließlich an die Selbstreflexion appelliert und dafür kämpft, dass sich der Holocaust nicht mehr wiederholt. Sollten das tatsächlich schon moralisch überhöhte Vorgaben für Schülerinnen und Schüler sein, wären Meseths Ausführungen wohl eher in einer erziehungspessimistischen Kategorie abzulegen. Eine Erziehung nach Auschwitz verlangt nicht, dass Schülerinnen und Schüler aus der Geschichte lernen sollen und die Opfer noch einmal zu Lernobjekten gemacht werden. Stattdessen soll ein *„Blick für die gesellschaftliche Totalität“*[160]entwickelt werden. Detlev Claussen schreibt: *„ ‘Auschwitz erinnern‘ wird zur Vorbedingung unserer Anstrengung, den Antisemitismus, wie er vor Auschwitz existiert hat und nach Auschwitz weiterlebt, analysieren zu können.“*[161]

Aufgrund der Komplexität des Ressentiments sowie auch dessen Auftreten in Bevölkerungsschichten, die gemeinhin als bildungsnah bezeichnet werden, stellt sich weiters die Frage, ob Antisemitismus, wenn er schon ein sichtbarer Teil von Argumentationsmustern geworden ist, überhaupt zu bekämpfen ist. Von vielen Theoretikern, wird das ausdrücklich bezweifelt, weil der Antisemit normalerweise schon sosehr seinem Wahn verfallen ist, dass mit vernünftigen Argumenten gar kein Zugang mehr zu ihm gefunden werden kann.

Antisemitinnen und Antisemiten von ihrem Irrtum zu überzeugen ist laut Adorno nicht möglich. An Werte zu appellieren oder zum Beispiel Jüdinnen und Juden in einem besonders guten Licht darzustellen, würde nichts helfen.[162] Nur die Stärkung der Gegeninstanzen durch Aufklärung und das Schaffen eines gesellschaftlichen Klimas, das

[159] Meseth, 2000, S. 30.
[160] Claussen, 2005, S. 41.
[161] Ebd.
[162] Vgl. Adorno, 1959, S. 24f. und 1966, S.89f.

eine Wiederholung von Auschwitz verhindert, könne den Antisemitinnen und Antisemiten Einhalt gebieten.[163]

Jean Paul Sartre sieht das ein wenig differenzierter. Er diagnostiziert, dass der Antisemit sich den Vernunftargumenten nicht deshalb verwehrt, weil er tatsächlich von seinen eigenen Denkmustern stark überzeugt ist, sondern *„weil er von vornherein beschlossen hat, unzugänglich zu bleiben.“*[164] Folgt man Sartres Diagnose, stellt sich also die Frage, ob diese Unzugänglichkeit gebrochen und bezwungen werden kann. Wenn die Unzugänglichkeit vom Antisemiten selbst gewollt ist, kann es für Pädagogen, Sozialarbeiter oder das familiäre Umfeld ein langwieriger Prozess werden, um jemandem wieder die Rationalität glaubhaft zu machen. Es erscheint unrealistisch, dass das innerhalb schulischer Strukturen passieren soll. Meist wird es dazu auch irgendeinen einprägsamen Anstoß geben müssen, der die antisemitische Person erst dazu bringt, über ihr eigenes Verhalten nachzudenken.

Aber auch unter jenen, die noch keinem ideologisch verhärteten Antisemitismus frönen, können Abwehrhaltungen auftreten. Um sich selbst entlasten zu können, werden Jüdinnen und Juden zu Täterinnen und Tätern gemacht, indem ihnen unterstellt wird, sie würden den Antisemitismus selbst erzeugen, um ihn als Vorwurf gegen die Mehrheitsgesellschaft zu verwenden. Die Zensur verbiete es allerdings, irgendetwas gegen sie zu sagen. In dieser Atmosphäre entsteht oftmals eine Verweigerungshaltung, sich eingehender mit den Mechanismen von Antisemitismus zu beschäftigen.[165] Das betrifft sogar die Antirassismus-Arbeit, die oftmals auch ohne die Erwähnung von Antisemitismus auskommt und sich damit selbst bis zu einem gewissen Grad infrage stellt. Im Gegensatz zur Verteidigung von benachteiligten Mitgliedern der Gesellschaft scheinen Pädagogen Hemmungen zu haben, eine Minderheit zu unterstützen, die (irrtümlich) für sehr mächtig gehalten wird. Geoffrey Short und Carole Ann Read bringen das Dilemma für Antirassisten auf den Punkt:

> *„For if, as is likely, the elimination or diminution of the prejudice results in the group concerned becoming even more powerful, antiracists would find themselves aggravating the very inequality they are pledged to undermine. If, on the other*

[163] Vgl. Adorno, 1966, S. 103.
[164] Sartre, 1948, S. 17.
[165] Vgl. Eckmann, 2006, S. 221f.

hand, they fail to respond, they effectively collude with racism and thereby contradict their raison d'etre."[166]

Das Verurteilen und Bekämpfen von Antisemitismus verhindert zwar möglicherweise die Diskriminierung von Jüdinnen und Juden. Damit ist aber noch kein Machtzuwachs für diese Gruppe verbunden, wie dies von Pädagoginnen und Pädagogen vielleicht auch aufgrund von diffusen antisemitischen Gefühlen vermutet wird. Antidiskriminierungsarbeit zielt auf die faire Gleichbehandlung aller Menschen unabhängig ihrer unwiderruflichen Herkunft, ihres Geschlechts oder Hautfarbe ab. Antisemitismus darf davon nicht ausgenommen werden.

4.1 Ursachen von Antisemitismus

„Wenn es keinen Juden gäbe, der Antisemit würde ihn erfinden."[167]

Die Frage nach einer sinnvollen Bekämpfung von Antisemitismus ist eine, die immer unmittelbar auch an die Frage nach den Ursachen von Antisemitismus anknüpft. Um das Ressentiment an der Wurzel bekämpfen zu können, müssen die Mechanismen, die es auslösen, freigelegt werden. Es gibt unterschiedlichste Erklärungsmuster dafür, wieso jemand sich antisemitisch äußert oder handelt. Diese Muster schließen einander nicht notwendigerweise aus, sondern wurden aus unterschiedlichen Standpunkten und Problemstellungen heraus entwickelt, woraus wiederum unterschiedliche Theorien entstanden.

Für die folgende Arbeit wird es relevant sein, sich näher mit psychosozialen Theorien (Mikroebene) auseinanderzusetzen, da die Schule jener Ort ist, an dem Antisemitismus mit entsprechenden pädagogischen Maßnahmen direkt vorgebeugt und begegnet werden kann. Wie wirkungsvoll diese Maßnahmen tatsächlich sein können, hängt wesentlich davon ab, wie exakt die Ursachen von Antisemitismus bestimmt werden können.

In weiten Teilen der psychologischen Forschung wird Antisemitismus als Neurose aufgefasst, die als Prothese gegen die eigene Unzufriedenheit hilft, beziehungsweise innere Konflikte nach außen wendet, um darin Trost zu finden. Der Fokus rückt damit

[166] Short/Reed, 2004, S. 34.
[167] Sartre, 1948, S. 10

automatisch auf den Antisemiten. Seine Ängste, seine Frustration und Wut aufzulösen, ist der Schlüssel zur Überwindung des Antisemitismus. Es reicht allerdings nicht, die in der Psychologie verankerte Sündenbocktheorie als Erklärung für Antisemitismus herzunehmen. Sie gibt keine Antwort darauf, warum gerade Jüdinnen und Juden Opfer von Antisemitismus mit seinen wandelbaren und widersprüchlichen Vorurteilen sind.[168] Es stellt sich jedoch die Frage, ob das überhaupt beantwortet werden muss, und ob die psychologische Erforschung von Täterprofilen nicht eher Sinn macht.

Jean Paul Sartre kommt in seinen Betrachtungen zur Judenfrage zur Conclusio, dass die Ursprünge des Antisemitismus immer beim Antisemiten selbst zu suchen sind: *„Der Antisemitismus ist eine selbstgewählte Haltung der ganzen Persönlichkeit, eine Gesamteinstellung nicht nur dem Juden gegenüber, sondern auch den Menschen im allgemeinen, der Geschichte und der Gesellschaft gegenüber.“*[169] Der Hass auf die Juden funktioniert dem Antisemiten als Glaube, der sich jeder Vernunft und Rationalität verwehrt. Doch der Antisemit ist sich insgeheim der Irrationalität bewusst und unterhält sich daran*: „Sie sind voll Wonne ‚schlechten Glaubens‘, denn sie wollen ja nicht durch stichhaltige Argumente überzeugen, sondern nur einschüchtern oder verwirren.“*[170]

Der Antisemitismus nimmt für den Antisemiten eine Welterklärungsfunktion für alles Böse und Schlechte ein. Der Jude ist demnach für alles Übel der Welt verantwortlich. Das befreit den Antisemiten davon, sich Gedanken darüber machen zu müssen, wie dieses Übel aus der Welt zu schaffen sei*: „Demnach ist der Antisemitismus ursprünglich ein Manichäismus. Er erklärt den Lauf der Welt durch den Kampf des Guten mit dem Bösen.“*[171] Das Böse muss besiegt und vernichtet werden, damit sich die Harmonie einstellt. Der Antisemit möchte die Gesellschaft also nicht verändern, sondern sie gleich säubern.[172] Indem er das tut, beschäftigt er sich fortdauernd mit dem Bösen, von dem für ihn eine große Anziehung und gleichzeitig Befriedigung ausgeht, die er aber nicht erkennt, da er sie den Juden zuschreibt.[173]

[168] Vgl. Hellig, 2003, S. 78.
[169] Sartre, 1948, S. 13f.
[170] Ebd, S. 17.
[171] Ebd, S. 35.
[172] Vgl. ebd., S. 37.
[173] Vgl. ebd., S. 40.

Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswick, Daniel Levinson und Nevitt Senford haben in den 1950er Jahren mit ihrer Studie über den autoritären Charakter einen Erklärungsversuch veröffentlicht, der die psycho-soziale Dimension des Antisemitismus in den Fokus rückt und die Frage beantworten soll, wie „normale Bürger“ plötzlich zu grausamen Nazis wurden. Sie kommen zum Schluss, dass Menschen mit gewissen Charakterzügen eher zu Antisemitismus neigen als andere. Diese Charaktereigenschaften werden mittels F-Skala abgefragt und angezeigt. Sie beinhaltet Items wie Konventionalismus, autoritäre Unterwürfigkeit, autoritäre Aggression, Aberglaube, Machtdenken und noch einige andere.[174] Eine ausführliche Diskussion der damit verbundenen Thesen folgt in Kapitel 4.2.

Werner Bergmann schreibt, dass die psychoanalytischen Annahmen der Aggressionsverschiebung und der Projektion, die Frustrations-/Aggressionstheorie und die Theorie der autoritären Persönlichkeit[175] sich als Erklärungsmuster etablieren konnten und bis heute einen hohen Stellenwert bei der Analyse von Antisemitismus haben.[176] In einer globalisierten Welt mit Migrationsbewegungen spielen natürlich auch die unterschiedliche gesellschaftliche Einbettung, Integration und Herkunft bei der Ausformung von Antisemitismus eine Rolle. Beispielsweise kann in sozial und ökonomisch benachteiligten Gesellschaftsschichten mit Migrationshintergrund diese Schlechterstellung oftmals mit Antisemitismus kompensiert werden. So kann zum Beispiel eine antiislamische Stimmung Antisemitismus als Abwehrreaktion bestärken, da mittels Ressentiment eine Gruppenzugehörigkeit hergestellt wird, und komplexe Verhältnisse einfach erklärt werden können.[177]

Eher wenig Aufschluss über die Ursachen von Antisemitismus liefern soziopolitische und sozioökonomische Theorien (Mesoebene). Sie sehen in sozialen Spannungen den Ursprung von Antisemitismus. Insbesondere in wirtschaftlich angespannten Zeiten werden Jüdinnen und Juden als Bedrohung wahrgenommen, die bekämpft werden muss. Doch eigentlich kann das nur ein minimaler Einflussfaktor sein, da Antisemitismus in der Menschheitsgeschichte nie aufgehört hat zu existieren, weder nach dem zweiten Weltkrieg

[174] Vgl. Adorno et al, 1950, S. 194.
[175] Siehe Kapitel 4.2
[176] Vgl. Bergmann, 2004, S. 224.
[177] Vgl. Fréville/Harms/Karakayali, 2010, S. 193f.

noch in wirtschaftlich besonders prosperierenden Zeiten.[178] Der wirtschaftliche und soziale Zustand einer Gesellschaft ist also nur eine Variable unter vielen, die bestimmt, wie häufig es zu antisemitischen Ausbrüchen kommt, nicht jedoch ihren Ursprung erklärt. Dass Antisemitismus immer ideologisch unterfüttert ist, ist spätestens seit dem Holocaust klar. Ob es nun Rassentheorien sind, oder politische Ideologien wie Konservatismus, Sozialismus oder Liberalismus, in all diesen Denksystemen passt sich das Ressentiment gegen Jüdinnen und Juden entsprechend an.[179]

Adorno und Horkheimer beschreiben in ihrem Essay „Elemente des Antisemitismus" sehr genau, worin sie den Ursprung von Antisemitismus sehen. Dieser Ursprung beschränkt sich nicht auf einzelne persönliche Prägungen, sondern betrifft die Gesellschaft als Ganzes. Demnach versuchen sich Adorno und Horkheimer in diesem Essay auch an einer *„Gesamttheorie des Antisemitismus"*[180] Die moderne Vergesellschaftung trage dazu bei, dass an Stelle der Vernunft eine Anpassung des Subjekts an die Ideologie der Selbsterhaltung erfolge. Antisemitismus agiere dann als Ventil. *„Die antisemitische Verhaltensweise wird in den Situationen ausgelöst, in denen verblendete, der Subjektivität beraubte Menschen als Subjekte losgelassen werden."*[181] Der Antisemitismus nimmt eine identitätsstiftende Funktion ein. Es ist dies die „Dialektik der Aufklärung", die „*objektiv in den Wahnsinn umschlägt."*[182] Antisemitismus hilft also, der ohnmächtigen Wut gegenüber der unverständlichen Modernisierung und kapitalistischen Vergesellschaftung ein Ziel zu geben. Dieses Ziel sind Jüdinnen und Juden.

Moishe Postone geht mit seinem erkenntnistheoretischen Erklärungsmodell noch einen Schritt weiter und versucht, eine Antwort auf die Frage zu geben, wieso es gerade die Juden waren, die von den Antisemiten auserwählt wurden und im Nationalsozialismus der „totalen Vernichtung" ausgesetzt waren. Postone erkennt richtig, dass es ein Verstehen des Holocausts gar nicht geben kann, solange Antisemitismus nur als eine Form des Rassismus begriffen wird. Die Auslöschung von Jüdinnen und Juden ist ihr eigener Zweck. Es gab kein Ziel, das die Nazis damit erreichen könnten:

[178] Vgl. Hellig, 2003, S. 82.
[179] Vgl. ebd, S. 83.
[180] Siehe Horkheimer/Adorno: Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute
[181] Horkheimer/Adorno, 2008, S. 180.
[182] Ebd, S. 214.

„Die Vernichtung der Juden war kein Mittel zu einem anderen Zweck. Sie wurden nicht aus militärischen Gründen ausgerottet oder um gewaltsam Land zu nehmen (wie bei den amerikanischen Indianern); es ging auch nicht um die Auslöschung der potentiellen Widerstandskämpfer unter den Juden, mit dem Ziel den Rest als Heloten besser auszubeuten können.“[183]

Wie kommt es aber nun dazu, dass ausgerechnet Jüdinnen und Juden Ziel dieser Auslöschung werden? Postone kritisiert, dass diese Personifizierung immer nur in Ansätzen erklärt wurde, beispielsweise von Max Horkheimer, der die Identifizierung der Juden mit Geld und der Zirkulationssphäre hervorhob. Allerdings werde nie ausreichend erklärt, wieso das Industriekapital nie Ziel antisemitischer Angriffe wurde, obwohl es ebenfalls Teil der Industrialisierung und des Aufbruchs in die Moderne war.[184] Postone versucht anhand des „Fetisch“-Begriffs von Marx und des Doppelcharakters von Waren zu erläutern, dass der „Antikapitalismus“ der Antisemiten einseitig auf dem *„Angriff auf das Abstrakte“*[185] beruht: *„Meiner Deutung nach wurden die Juden also nicht nur mit dem Geld, das heißt der Zirkulationssphäre, sondern mit dem Kapitalismus überhaupt gleichgesetzt. Diese fetischisierende Anschauung schloß in ihrem Verständnis des Kapitalismus alle konkreten Aspekte wie Industrie und Technologie aus.“* [186] Diese verkürzte Kapitalismuskritik, die sich des Antisemitismus bedient, findet sich auch gegenwärtig in globalisierungskritischen Bewegungen wie zum Beispiel Occupy Wallstreet.[187]

Jede der verschiedenen Erkenntnisebenen, hat ihre Pluspunkte aber auch Defizite, um die Ursachen von Antisemitismus zu erklären. Gesellschaftstheorien, die den Antisemitismus erklären wollen, stützen ihre Thesen im Einzelnen nicht so sehr auf empirische Forschungsergebnisse, bieten jedoch umfassende Erklärungsmuster. Im Gegensatz dazu sind Theorien der Mikro- und Mesoebene zu wenig theoriegeleitet. Die Ergebnisse der Empirie werden oftmals auch nicht zur Weiterentwicklung von Theorien verwendet.[188] Das

[183] Postone, 2005, S.177.
[184] Vgl. ebd., 2005, S. 181.
[185] Ebd., 2005, S. 189.
[186] Ebd.
[187] Siehe http://www.nytimes.com/2011/10/22/nyregion/occupy-wall-street-criticized-for-flashes-of-anti-semitism.html und http://www.washingtonpost.com/blogs/right-turn/post/occupy-wall-street-does-anyone-care-about-the-anti-semitism/2011/03/29/gIQA43p8rL_blog.html (abgerufen am 21.2.2014)
[188] Vgl. Bergmann, 2004, S. 220.

soll in dieser Arbeit möglichst verhindert werden. Auch wenn die Ergebnisse des empirischen Teils nicht repräsentativ für eine Grundgesamtheit sind, lassen sie dennoch Rückschlüsse auf Tendenzen in der Gesellschaft zu.

4.2 Autoritärer Charakter – Wie sich Antisemitismus manifestiert

„Es ist ein Spaß, Antisemit zu sein“[189]

Bevor sie gemeinsam mit Theodor W. Adorno den autoritären Charakter erforschten, haben Else Frenkel-Brunswik und R. Nevitt Sanford schon 1944 in einer empirischen Untersuchung die Besonderheiten von antisemitischen Persönlichkeiten zu fassen versucht. Zu ihren Probanden gehörten ausschließlich College-Studentinnen. Jene, die antisemitische Äußerungen akzeptierten, hatten gleichzeitig eine Reihe anderer Charakteristika gemeinsam, wie die Untersuchung zeigte. Darunter fielen beispielsweise konservative und ethnozentrische Einstellungen. In den meisten Fällen richtete sich die Abneigung nicht nur gegen Juden sondern auch gegen andere Minderheiten. Durch unterschiedliche Tests konnten außerdem erhöhte Aggressivität, ein starker Moralkodex, Abneigung gegen ungehemmtes Ausleben von Emotionen und Trieben, ambivalente Einstellungen gegenüber den eigenen Eltern und Paranoia festgestellt werden. Die antisemitischen Probandinnen definierten sich stärker über äußere Ereignisse, als über innere. Religion und Nationalismus dienten ihnen dafür als Rückhalt und Rechtfertigungsschema, als Mittel zum Zweck und nicht als fluide philosophische und ethische Reflexionsmöglichkeit.[190] Insgesamt zeigten sich große Unterschiede zwischen den Antworten, die die Antisemitinnen auf manifeste Fragen, und jenen, die sie auf projektive Fragen gaben:

> *„An der Oberfläche findet sich eine Betonung moralischer Werte, von Freundlichkeit und Nächstenliebe, und diese Werte motivieren vielleicht auch in gewissem Maße das Verhalten; in dem indirekten Material zeigt sich jedoch sehr viel Destruktivität.“*[191]

Außerdem sahen Frenkel-Brunswik und Sanford negative Zusammenhänge mit Intelligenz und Kreativität. Antisemitinnen hätten weniger Interesse am einzelnen Menschen und

[189] Sartre, 1945, S. 41.
[190] Vgl. Frenkel-Brunswik/Sanford, 1993, S. 128ff.
[191] Ebd., 1993, S. 138.

würden zu Konformität neigen, um den sozialen Status nicht zu verlieren. Die verdrängten Triebe und Ängste fänden ihren Ausdruck schließlich im Antisemitismus. Er diene als Ventil, das es erlaubt, das psychische Gleichgewicht beizubehalten. Frenkel-Brunswik und Sanford bezeichneten die von ihnen untersuchten antisemitischen Frauen als *„wohlerzogene Antisemiten“*[192], da sie der Mittelschicht angehörten und nicht offen faschistisch agierten. Ob der Antisemitismus offen gezeigt werde, hängt laut Frenkel-Brunswik und Sanford vor allem von der ökonomischen Situation ab. Arbeitslosigkeit und wirtschaftliche Unsicherheit würden diesem Auftrieb geben.[193] Die Schwäche von Frenkel-Brunswik und Sanfords Untersuchung besteht darin, dass die Klassifizierung von antisemitisch eingestellten Personen ausgeblieben ist. Die Frage, wie letztendlich entschieden wurde, wer in die Gruppe der Antisemitinnen und Antisemiten fällt, wurde nicht transparent genug beschrieben. Insofern schwächt dies auch die nachfolgenden Rückschlüsse, die aus den Interviews gezogen wurden. Ebenfalls problematisch erscheint es, wenn Frenkel-Brunswik und Sanford den antisemitischen Frauen ein gepflegtes Äußeres attestieren und jenen, die nicht in die Gruppe fielen, ein unauffälliges Aussehen.[194] Pauschale Verbindungen zwischen dem äußeren Erscheinungsbild und Einstellungsmustern zu ziehen, scheint im Kontext des 21. Jahrhunderts als sehr problematisch.

1950 schließlich führten Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson und Sanford ihre Studien zum autoritären Charakter durch, die wegweisend sein sollten zur Bestimmung und Erkennung von anti-demokratischen Tendenzen bei einzelnen Persönlichkeiten. Um diejenigen näher zu identifizieren, die unter anderem durch ihren Antisemitismus auffielen, etablierten die Forscher die sogenannte F-Skala – auch Faschismus-Skala genannt. Sie beinhaltet neun Variablen, die anzeigen, ob und wie sehr der autoritäre Charakter ausgeprägt ist. Diese neun Variablen sind folgende:

- Konventionalismus: Befolgung von konventionellen Werten.
- Autoritäre Unterwürfigkeit: Unterwürfige, unkritische Einstellung gegenüber idealisierten moralischen Autoritäten
- Autoritäre Aggression: Verachtung, Zurückweisung und Bestrafung von Personen, die die konventionellen Werte verletzen.

[192] Frenkel-Brunswik/Sanford, 1993, S. 141.
[193] Vgl. ebd, S. 146.
[194] Vgl. ebd, S. 126f.

- Anti-Intrazeption: Ablehnung des Subjektiven, Phantasievollen und Sensiblen.
- Aberglaube und Stereotypie: Glaube an das Schicksal, kategorisches Denken
- Machtdenken und Härte: Übertriebene Darstellung von Stärke
- Destruktivität und Zynismus: Feindlichkeit gegenüber menschlichen Regungen
- Projektivität: Projektion innerer Impulse nach außen
- Sexualität: Übertriebene Beschäftigung mit Sexuellem[195]

Wer bei den Fragebatterien, die von diesen Variablen abgeleitet wurden, besonders viele Punkte hatte, dem wurde von Adorno et al. eine autoritäre Persönlichkeit attestiert.

1966 beschreibt Adorno in seiner *„Erziehung nach Auschwitz“* den Antisemiten als *„manipulativen Charakter“*[196]. Dieser sei erkennbar *„durch Organisationswut, durch Unfähigkeit, überhaupt unmittelbare menschliche Erfahrungen zu machen, durch eine gewisse Art von Emotionslosigkeit, durch überwertigen Realismus.“*[197] Wichtigstes Merkmal sei allerdings, dass er sich dem Kollektiv blind unterordne und die Selbstbestimmung aufgebe. Adorno bezeichnet diesen Konformismus auch als „verdinglichtes Bewusstsein“: *„Erst haben die Menschen, die so geartet sind, sich selber gewissermaßen den Dingen gleich gemacht. Dann machen sie, wenn es ihnen möglich ist, die anderen den Dingen gleich.“*[198] Ein weiteres Charakteristikum dieser Menschen sei die Härte, die sie sowohl gegen sich selbst als auch gegenüber allen anderen anwenden.[199] Adorno bezieht sich auf den gängigen Ausdruck *„fertigmachen“*[200]. Im 21. Jahrhundert würde man dafür wohl auch den Begriff „Mobbing“ verwenden, der zwar nicht notwendigerweise etwas mit Antisemitismus zu tun haben muss, allerdings sich derselben Mechanismen bedient. Alle diese Eigenschaften, die den autoritären Charakter besonders anfällig für Antisemitismus werden lassen, sind zunächst unabhängig von einer politisch-ökonomischen Ideologie[201] vorhanden, hängen sie sich aber daran an, werden sie umso virulenter.

[195] Adorno et al, 1950, S. 194.
[196] Adorno, 1966, S. 97.
[197] Ebd.
[198] Ebd., S. 98.
[199] Vgl. Adorno, 1966b, S. 96.
[200] Vgl. ebd.
[201] Vgl. Adorno, 1959, S. 17.

Autorität ist per se nichts, was einem jungen Menschen beim Entwickeln von Mündigkeit entgegenstehen muss. Auch Menschen, die während ihrer Kindheit oder Jugendzeit als Rebellen aufgefallen sind, können sich im Erwachsenenalter immer noch zu autoritätshörigen, angepassten Mitläufern entwickeln. Theodor W. Adorno sieht den umgekehrten Prozess – vom angepassten Kind zum mündigen Erwachsenen – als zielführender:

> *„Der Prozeß ist doch der, daß Kinder – Freud hat das als die normale Entwicklung bezeichnet – im allgemeinen mit einer Vaterfigur, also mit einer Autorität sich identifizieren, sie verinnerlichen, sie sich zu eigen machen, und dann in einem sehr schmerzhaften und nie ohne Narben gelingenden Prozeß erfahren, daß der Vater, die Vaterfigur dem Ich-Ideal, das sie von ihm gelernt haben, nicht entspricht, dadurch sich davon ablösen und erst auf diese Weise überhaupt zum mündigen Menschen werden.“*[202]

Zusammenhänge zwischen einem autoritären Erziehungsstil und antisemitischem Verhalten zeigen auch die Sekundäranalysen von Umfragedaten auf. Schülerinnen und Schüler, die entweder nicht autoritär erzogen wurden oder sich vom autoritären Erziehungsstil ihrer Eltern distanzierten, tendierten weniger stark zu antisemitischen Urteilen als jene, die den autoritären Erziehungsstil ihrer Eltern auch noch guthießen.[203]

Rose Ahlheim zeigt in einer Sekundäranalyse von zwei Interviews mit Rechtsextremen, dass der autoritäre Charakter mit der Verbreitung des Laissez-faire Erziehungsstils nicht verschwunden ist. Auch wenn Eltern ihren Kindern immer freie Hand lassen, kann sich große Verunsicherung einstellen und das Selbstwertgefühl darunter leiden: *„Es gilt letztlich im Laissez-Faire-Stil wie im autoritären Stil die Macht des Stärkeren, und man kann sie nur fürchten wie eine unberechenbare Naturgewalt. [..] Und hier wie da ist es schwer, Normvorstellungen zu verinnerlichen und zu einer inneren Unabhängigkeit des Gewissens zu kommen.“*[204] So ist es nicht verwunderlich, dass Jugendliche, die ohne autoritärem Elternteil aufwachsen, ebenso anfällig dafür sind, ihre eigene Unsicherheit in Hass gegen eine Fremdgruppe zu projizieren, wie jene, die eine besonders autoritäre Erziehung

[202] Adorno, 1969, S. 140.
[203] Vgl. Ahlheim, 2012a, S. 48. Ursprungsmaterial war hier eine 1990 und 1991 durchgeführte Befragung von 900 deutschen Schülerinnen und Schülern zwischen 14 und 19 Jahren.
[204] Ahlheim, 2012b, S. 75.

erfahren haben.[205] Liest man Adornos Studien zum autoritären Charakter neu, muss man wohl zum Schluss kommen, dass es in der gegenwärtigen Zeit, die geprägt ist von Individualisierung und gleichzeitiger Orientierungslosigkeit, ein großes Gefahrenpotential für das Entstehen von Ressentiments gibt. Um gegen die innere Orientierungslosigkeit anzukämpfen, wird Halt in äußeren Projektionen gesucht. Die beiden Erziehungsextreme von Laissez-faire bis hin zu autoritär verdeutlichen einmal mehr die Dialektik der Verhältnisse. Verhältnismäßigkeit und Zuverlässigkeit wären Determinanten, an denen sich eine ausgeglichene Erziehung orientieren kann. Nun sind es jedoch auch Systemzwänge (z.B.: andauernder Arbeitszwang), die dieser Form von Erziehung entgegenarbeiten.

Jocelyn Hellig spricht den Studien zum autoritären Charakter ihr Erklärungspotential ab, weil Stanley Milgram in seinen Experimenten zeigen konnte, dass jeder Mensch unter Umständen zur Bestie werden kann, wenn entsprechender Druck ausgeübt wird.[206] Die Befunde beider Studien schließen sich jedoch eigentlich nicht aus. Sie ergänzen sich, zeigen sie doch einerseits, wie die federführenden Antisemitinnen und Antisemiten aufgrund ihrer Charakterzüge die Leiter der Befehlsgewalt im nationalsozialistischen Regime hinaufsteigen konnten, und andererseits, wieso es so viele Mitläufer gab, die das unfassbare Leid während der Nazi-Zeit mittrugen und vertuschten. Es gibt keine fixe antisemitische Persönlichkeit, die sich durch autoritäre Charakterzüge festmachen ließe, jedoch gibt es eine Anzahl an elementaren Prädispositionen, die entscheidend dafür sind, ob jemand zum Antisemiten wird oder nicht.[207]

All diese charakterlichen Eigenschaften erklären dennoch nicht, durch welche Prozesse letztendlich antisemitische Einstellungen generiert werden. Ernst Simmel und Theodor W. Adorno haben unter Bezugnahme auf Freud die Projektion als entscheidenden Prozess identifiziert, der dem Ich als entlastender Abwehrmechanismus dient. Verdrängte Triebregungen oder andere unbewusste Spannungen werden nicht reflexiv bearbeitet, sondern nach außen hin auf ein anderes Objekt übertragen. Rolf Pohl schreibt:

> *„Ein Projektionsvorgang ist dann erfolgreich abgeschlossen, wenn es dem Subjekt gelingt, die eigenen (inneren) Quellen dieses Vorgangs vollkommen zu verschleiern*

[205] Vgl. Ahlheim, 2012b, S. 87f.
[206] Vgl. Hellig, 2003, S. 78f.
[207] Vgl. Salzborn, 2010b, S. 98.

und dem, was nunmehr real geworden scheint, volle Aufmerksamkeit und vollen Glauben zu schenken.“[208]

Die Projektion ist allerdings kein normaler Verdrängungsmechanismus, der einfach nur gewisse Bestandteile des Ichs abwehrt, sondern erfährt genau durch das Veräußern und Lokalisieren in anderen Menschen eine zusätzliche Qualität. Die Verbundenheit des Projizierenden mit seinem Objekt – in diesem Fall den Juden – bleibt jedoch durch die daraus resultierenden Affekte Aggression und Hass weiter vorhanden. Der Projektionsprozess ist niemals vollständig abgeschlossen, denn selbst die Vernichtung des Objekts (siehe Holocaust) kann die ursächlichen Wurzeln der Projektion nicht beseitigen. Es kommt beim Akt der Zerstörung jedoch zu einer kurzzeitigen Vereinigung.[209]

Projektionen an und für sich sind Bestandteil jeder Wahrnehmung. Die *„pathische Projektion“*[210], wie sie Adorno und Horkheimer nennen, ist hingegen starr, unverhandelbar und kann in kollektiven Zusammenhängen zu einem Wahn werden. Damit es dazu überhaupt kommen kann, braucht es eine Angleichung der Wahrnehmung. Die Welt wird in manichäischer Art und Weise in Gut und Böse aufgeteilt, wie dies die NS-Propaganda erfolgreich zu vermitteln versuchte.[211] Ursprünge dessen sind auch schon zur Zeit des mittelalterlichen christlichen Antijudaismus zu finden. Sigmund Freud verglich die Entstehung des Christentums aus dem Judentum heraus und dessen anschließende Verteufelung mit einem Vater-Sohn Konflikt, der Projektionsmechanismen auslöse, um die Schuld abzuwehren können.[212]

Ernst Simmel bezeichnete diesen kollektiven Wahn, wie er sich zur Zeit des NS-Regimes äußerte, als Massenpsychose, weil im Gegensatz zur Massenneurose dem Kollektiv die Realität abhanden gekommen ist.[213] Die Auslöser dafür seien immer in der Realität zu finden*: „Das unreife Individuum, das unter dem Druck von Umweltverhältnissen den Kontakt mit der Realität zu verlieren droht, kann den Rückweg finden, wenn sein Ich, getragen vom Gruppengeist, Gelegenheit findet, seine aufgestauten Triebenergien in die*

[208] Pohl, 2010, S. 42.
[209] Vgl. ebd, S. 44ff. und Horkheimer/Adorno, 2008, S. 209.
[210] Horkheimer/Adorno, 2008, S. 202.
[211] Vgl. Pohl, 2010, S. 51.
[212] Vgl. Wistrich, 2010, S. 98.
[213] Vgl. Simmel, 1993, S. 64.

Objektwelt zu entladen.“[214] Der einzelne projizierende Mensch ist deshalb aber noch keine Psychotikerin oder kein Psychotiker. Erst der Zusammenschluss mit dem Kollektiv erzeugt die Psychose, die dem Einzelnen Triebfreiheit und ein Machtgefühl vermittelt.[215] Es ist also genau dieser Prozess – die Flucht in die Massenpsychose – ‚der das Individuum vor seiner eigenen Psychose bewahrt. Im Gegensatz zu anderen Psychosen, die bei einzelnen kranken Menschen auftreten, wird bei der Massenpsychose Antisemitismus bewusst instrumentalisiert, um die Vernichtungsbereitschaft des Kollektivs auch zu erreichen, wie das beim NS-Regime der Fall war. Dass der einzelne Antisemit noch kein Psychotiker ist, sondern sich normal verhält, bewahrt deshalb eine Gesellschaft noch nicht vom Abdriften in die Barbarei.[216] Rolf Pohl fasst die Gefahr der Projektion so zusammen:

> *„In Zeiten existenzieller Krisen können grundsätzlich auch die „Normalen“ auf diese primitive Sicht von sich und der Welt zurückfallen, in der unbewusst der Glaube vorherrscht, durch Isolierung, Abspaltung, Veräußerlichung, Verfolgung und gegebenenfalls durch die Vernichtung des angstauslösenden Bedrohlichen in Sicherheit zu sein oder zu bleiben.“*[217]

Für den zukünftigen Umgang mit Antisemitismus ist es deshalb notwendig, nicht zu vergessen, dass auch die vermeintliche Normalität einzelner Individuen eine Gesellschaft nicht vor Massenpsychosen bewahrt, und man deshalb immer wachsam sein muss. Die Bekämpfung von Antisemitismus muss deshalb in der angstauslösenden Realität ansetzen und versuchen, pathische Projektionen durch selbstreflexives Verhalten zu verhindern.

Der Projektionsmechanismen wirkt auch bei arabisch-muslimischen Migranten mit Diskriminierungserfahrungen durch die Mehrheitsgesellschaft entlastend, selbst wenn sie zum Beispiel nicht aus den palästinensischen Gebieten stammen und unmittelbar in den Nahostkonflikt involviert sind: *„Im Nahostkonflikt finden sie eine Projektionsfläche für die eigene Misere und einen Katalysator für den Ausdruck ihrer angestauten Wut, die sich in Gewalt gegen Juden und jüdische Einrichtungen entladen kann.“*[218]

---

[214] Simmel, 1993, S. 73.
[215] Ebd., S. 71.
[216] Vgl. Pohl, 2010, S. 63.
[217] Ebd, S. 57.
[218] Fechler, 2006, S. 203.

Neben Antisemitinnen und Antisemiten gibt es – vor allem im 21. Jahrhundert – immer mehr Menschen, die sich unbewusst zum Sprachrohr dieser machen, dies aber nie zugeben würden. Jean Paul Sartre schrieb schon vor 68 Jahren: „*Sie gehen herum, ohne Böses zu denken, ohne überhaupt zu denken und verbreiten ein paar eingelernte Phrasen, die ihnen den Zutritt zu gewissen Salons öffnen.*“[219] Wenn John Mearsheimer und Stephen Walt ein kritisches Buch über die sogenannte „Israel-Lobby“ schreiben, machen sie sich damit nicht zu Antisemiten, sie bieten jedoch den Antisemiten jede Menge Material. Wer dem Antisemitismus Vorschub leistet, sollte sich dessen immer bewusst sein und abwägen, was das in weiterer Folge anrichtet. Die wenigsten jedoch, die mit solchen Vorwürfen konfrontiert werden, sehen sich imstande, diese Problematik zuzugeben. Stattdessen bedienen sie sich selbst des Vorwurfs der Antisemitismuskeule, der jegliche berechtigte Kritik unterbinden würde.

Sartre vertrat die provokante These, dass der Demokrat im Gegensatz zum Antisemiten zwar den Juden als Menschen verteidigt, nicht jedoch seine Zugehörigkeit zum Judentum. Er schrieb damals: *„Von diesem Gesichtspunkt aus fürchtet er das Erwachen eines ‚jüdischen Bewußtseins‘* (sic!) *der israelitischen Gemeinschaft, so wie er beim Arbeiter das Erwachen des ‚Klassenbewußtseins‘ (sic!) fürchtet.*“[220] Sartres Überlegungen aus dem Jahr 1945 treffen noch vor der Entstehung des Staates Israels das Kernproblem des Antizionismus. Das Unbehagen des Demokraten gegenüber dem jüdischen Nationalbewusstsein hat sich bestätigt und schlägt deshalb vermehrt auch in Antisemitismus um.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die pathische Projektion jener Mechanismus ist, der hinter Antisemitismus steht. Verdrängte Triebregungen und innere Spannungen werden dabei veräußert und auf ein anderes Objekt – in diesem Fall auf Jüdinnen und Juden – übertragen. Sind antisemitische Denkmuster immanenter Teil der gesellschaftlichen Strukturen so kann sich der Wahn des einzelnen zu einer Massenpsychose vieler auswachsen, wie dies zur Zeit des Nationalsozialismus schon einmal der Fall war. Persönlichkeiten, bei denen die Gefahr antisemitischen Ressentiments anheim zu fallen, besonders groß ist, werden als autoritäre Charaktere bezeichnet.

[219] Sartre, 1945, S. 45.
[220] Ebd, S. 49.

4.3 Pädagogische Ansätze zur Überwindung von Antisemitismus: Von der Holocaust Education zu einer Erziehung nach Auschwitz

„Lernen aus der Vergangenheit muss das Verständnis des Antisemitismus, mithin des verkürzten ‚Antikapitalismus', einschließen."[221]

Adorno identifiziert in seinem Aufsatz *„Erziehung nach Auschwitz"* die frühe Kindheit als entscheidende Phase, in der sich entscheidet, ob jemand im späteren Lebensverlauf für antisemitische Denkmuster anfällig wird oder nicht.[222] Im Idealfall beginnt eine *„Erziehung nach Auschwitz"* also nicht erst im Schulunterricht sondern indirekt schon in der Erziehung durch die Eltern zum Tragen. Frenkel-Brunswik und Sanford fordern aus der Perspektive der Psychoanalyse heraus, dass Kindern keine Triebunterdrückung, sondern ein aktiver Umgang mit Trieben vermittelt wird: *„Eltern müßten lernen, daß die ‚bösen' Triebe verändert und kontrolliert werden können und daß es von entscheidender Bedeutung ist, das Kind dafür zu gewinnen, sich daran zu beteiligen."*[223] Nur so könne auch die Selbstreflexion erlernt werden, die schließlich zu psychischer Reife und Sicherheit führe und einem Schwarz-Weiß Denken vorbeuge. Der Verdrängung entgegen zu arbeiten, sei eines der wichtigsten Ziele von Gesellschaften. Neben der Psychoanalyse diene vor allem die Bildung als Mittel dafür.[224] Adorno plädiert für einen Erziehungsstil, der gegen die Kälte der Gesellschaft arbeitet und das Paradigma der Ellenbogenmentalität und des Wettbewerbs ablehnt.[225] Da jedoch schon im frühkindlichen Alter – zum Beispiel im Kindergarten – auf das Vermitteln von verwertbarer Bildung gedrängt wird, stellt sich die Frage, ob diese Ansprüche in der Gegenwart überhaupt noch umgesetzt werden, sondern der Ökonomisierung von Lebensentwürfen zum Opfer fallen.

Obwohl in den Lehrplänen der österreichischen Volksschulen das Thema Nationalsozialismus nicht vorkommt, ist es nicht falsch, schon zu dieser Zeit den Weg für die Auseinandersetzung zu bereiten, indem Empathie, Wärme[226] und Autonomie gefördert werden. Daneben sollte – insofern Kinder zum Beispiel schon über Adolf Hitler Bescheid

[221] Postone, 2005, S. 194.
[222] Vgl. Adorno, 1966, S. 90.
[223] Frenkel-Brunswik/Sanford, 1993, S. 146.
[224] Vgl. ebd, S. 147.
[225] Vgl. Adorno, 1966, S. 102.
[226] Adorno schreibt, dass es unmöglich ist, von Eltern und Pädagogen die Weitergabe von Empathie und Wärme zu fordern, sofern diese nicht ohnehin vorhanden sind. Vgl. ebd.

wissen – einer Dämonisierung, die sich auf eine Person beschränkt, entgegen gearbeitet werden. Erster Kontakt mit der jüdischen Kultur kann auch hier schon passieren, damit Jüdinnen und Juden nicht als Opfer mystifiziert werden.[227]

Dem Geschichtsunterricht ab der fünften Schulstufe wird bei der Bekämpfung von Antisemitismus eine außerordentlich wichtige Aufgabe zuteil. Er soll nebst Wissensvermittlung immer auch für moralisch-politische Sozialisation sorgen und stellt die Verbindung zwischen der *„kleinen Öffentlichkeit“* von Kindern und Jugendlichen innerhalb ihrer Familie und ihres Freundeskreises sowie der *„großen Öffentlichkeit“* von nationalen Geschichtsbildern und den Diskursen darüber her.[228]

Im Gegensatz zu reiner antirassistischer Bildungsarbeit steht Anti-Antisemitismusarbeit noch vor größeren Herausforderungen, hat sie doch mit noch abstruseren Projektionen zu tun, als dies bei Rassismus der Fall ist.[229] Und auch die in Mode gekommene „Holocaust-Education“ kann gerade in Österreich zu kurz greifen, weil sie die unterschiedlichen postnazistischen Gegebenheiten ausklammert und sich zu sehr auf positive Betrachtungen stützt. Andreas Peham und Elke Rajal kritisieren: *„Der Antisemitismus bleibt dabei seltsam oft unterbelichtet, auf den Nationalsozialismus beschränkt oder (vor allem in seinen aktuellen Formen) gänzlich ausgespart.“* [230] Gleichzeitig wird der Holocaust aber für die generelle Menschenrechtserziehung herangezogen und durch aktuelle Vergleiche mit anderen Kriegssituationen unter Umständen auch relativiert.[231]

Es braucht deshalb eigene pädagogische Ansätze, die die Paradoxien, Grenzen und Gefahren bei der Vermittlung des Holocaust immer mitdenken. Eine gangbare Form wäre die *„Pädagogisierung der Erinnerung“*[232], welche Konsequenzen der Geschichte bewusst macht und Anstoß für eine Haltung sein soll, die den *„Rückfall in Barbarei“*[233] verhindern und im besten Fall einen Weg des Fortschritts ebnen soll. In diesem Kontext wäre es wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass es keine Kontinuität der

[227] Vgl. Bacher, 2008, S. 2ff.
[228] Vgl. Dreier, 2005, S. 216.
[229] Vgl. Niehoff, 2010, S. 250.
[230] Peham/Rajal, 2010, S. 43.
[231] Vgl. ebd, 2010, S. 57.
[232] Meseth, Proske, Radtke, 2004, S. 11.
[233] Adorno, 1966, S. 88. Adorno sieht auch die Wettbewerbsmentalität als Ausdruck von Barbarei. Vgl. Adorno, 1968, S. 126f.

Geschichte gibt, sondern dass, wie Auschwitz zeigt, die Barbarei auch in einer hochentwickelten modernen Gesellschaft angelegt ist.

Theodor W. Adorno gibt in seinem Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz" auch den Anstoß, breite gesellschaftliche Verhältnisse zu besprechen und aufzugreifen. Der Unterricht müsste *„in Soziologie sich verwandeln, also über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren, das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat."*[234] Die Tatsache, dass im Unterricht auch Werte vermittelt werden und nicht nur Wissen transportiert wird, macht es für Lehrerinnen und Lehrer so schwierig, da sie sich davon nicht distanzieren können, sondern auch selbst angreifbar machen, sollten sie das nicht zur Zufriedenheit der Eltern, der Vorgesetzten und Politik erfüllen. Einen übergreifenden Konsens zur Wichtigkeit von Anti-Antisemitismus-Arbeit scheint es unter Österreichs Pädagoginnen und Pädagogen nicht zu geben. Es ist meistens von Einzelpersonen abhängig, ob Themen des Zusammenlebens, der Menschenrechte und Zivilcourage auch tatsächlich angesprochen werden.

Eine wichtige Voraussetzung, damit dies gelingt, ist immer auch, dass die handelnden Pädagogen selbstreflexiv arbeiten und sich ihrer eigenen emotionalen Involviertheit bewusst sind.[235] Werner Dreier ortet, dass es oftmals die Lehrerinnen und Lehrer selbst sind, die einem aufgeklärten Unterricht im Weg stehen, da sie selbst ihre eigene Vergangenheit nicht bearbeitet haben.[236] Da Antisemitismus in der österreichische Gesellschaft im Gegensatz zu Rassismus keine direkten sozialen Konflikte auslöst, wird von Lehrenden oft auch in Abrede gestellt, dass es sich dabei um ein ernstzunehmendes Problem handelt. Besteht der grundsätzliche Wille, sich auch selbst in die Thematik zu involvieren und das Existieren von antisemitischen Ressentiments unter Schülerinnen und Schülern nicht in Abrede zu stellen, dann bräuchten Pädagoginnen und Pädagogen vielerorts mehr Fortbildungen und Argumentationstraining zu aktuellem Antisemitismus und dem Nahostkonflikt.[237] Adorno würde ihnen auch eine bessere soziologische und psychoanalytische Bildung angedeihen lassen.[238]

---

[234] Adorno, 1966, S. 104.
[235] Vgl. Schäuble/Scherr, 2007, S. 9. Adorno spricht von der „Erziehung der Erzieher", 1959, S. 25.
[236] Vgl. Dreier, 2008, S. 179.
[237] Vgl. Fréville/Harms/Karakayali, 2010, S. 195.
[238] Vgl. Adorno, 1959, S. 25.

Selbst wenn alle Voraussetzungen erfüllt sind, von Seiten der Pädagogen eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit antisemitischer Ideologie passiert und diese auch im Unterricht thematisiert wird, bleibt die Vermittlung der Themen ein heikles Unterfangen. Jonathan Judaken sieht ein Problem darin, dass in antisemitischen Diskursen mit rhetorischen Polemiken, Sound-Bites und Symbolen gearbeitet wird. Auch diejenigen, die Antisemitismus bekämpfen, würden sich solcher Polemiken oftmals bedienen und damit die Konflikte noch verstärken*: „Those interested in dampening down antisemitism have got to consider the ways in which rhetorical warfare feeds the very phenomenon it seeks to ‚combat'. "*[239]

Heike Radvan resümiert in ihrer Untersuchung der Perspektiven von Jugendpädagoginnen und -pädagogen, die in Berliner Jugendeinrichtungen unter anderem mit Antisemitismus konfrontiert sind, dass es in deren Betrachtungsweisen unter Umständen zu einer Reproduktion antisemitischer Bilder kommt. Auch wenn es in einer anti-antisemitischen Absicht passiert, wenn ein Lehrer über „die guten und die schlechten Juden" spricht, verstärkt er damit indirekt Stereotype ein weiteres Mal.[240] Es kann jedoch auch sein, dass die Lehrenden von einer inneren Resonanz mit dem, was Schülerinnen und Schüler von sich geben, getrieben sind: *„Denn auch ihnen ist das Bedürfnis nach Schuldentlastung, Täter-Opfer-Umkehr und einem Ende der Debatte – und vielleicht auch eine reflexhafte Faszination für antiimperialistische Befreiungsbewegungen, die in einem allzu empathischen ‚Verständnis' für palästinensische Selbstmordattentate gipfelt – nicht fremd."* [241]

Die Auseinandersetzung im Unterricht mit antisemitischen Stereotypen kann also durchaus problematisch werden. Insbesondere dann, wenn diese nicht im Kontext ihrer Entstehung diskutiert werden, sondern für sich selbst stehen, und von Schülerinnen und Schülern weiterhin angenommen wird, dass ihre Existenz durchaus plausibel und vielleicht sogar gerechtfertigt scheint. Diese Stereotype können natürlich auch ins Positive gedreht werden und zu einer philosemitischen Einstellung führen, die Jüdinnen und Juden pauschal als sehr intelligent, einfühlsamer und klüger sieht. Die Auseinandersetzung mit der Funktion von Stereotypen sollte deshalb im Unterricht unbedingt mehr Platz finden als die bloße

[239] Judaken, 2008, 534.
[240] Vgl. Radvan, 2010a, S. 168f.
[241] Fechler, 2006, S. 200.

Beschreibung. Andreas Peham und Elke Rajal schlagen hingegen einen noch subtileren Umgang vor, da sie keinen Vorteil darin sehen, wenn Schülerinnen und Schüler sich mit antisemitischen Stereotypen näher beschäftigen: *„Die Gefahr besteht dabei darin, dass (scheinbar paradoxerweise) meist die irrationalen Vorurteile und weniger die rationalen Widerlegungen in Erinnerung bleiben.“*[242] Antisemitismus werde so erneut eingelernt und nicht bekämpft. Es darf allerdings bezweifelt werden, ob das bewusste Weglassen über das Aufklären von Stereotypen zielführend ist. Letztendlich ist das Bescheidwissen über antisemitische Stereotype maßgeblich, um diese überhaupt als solche erkennen und sich von ihnen distanzieren zu können.

Pädagogen, die die zugehörigen Dichotomien nicht brechen, sondern weiterhin bestätigen, indem sie generalisierend über zum Beispiel „gute“ und „schlechte“ Juden reden, bedienen sich genau jener Semantiken, die dem Antisemitismus ähnlich sind. Heike Radvan bezeichnet diese Form der Pädagogik als *stereotypisierende Beobachtung,* bei der antisemitische Bilder indirekt reproduziert werden und von den Pädagogen ein festgeschriebenes, unverhandelbares Wissen weitergegeben wird. [243] Auch den im empirischen Teil folgenden Interviews kann zum Teil vorgeworfen werden, dass ihr Verlauf so angelegt war, dass aus den Dichotomien nur schwer ausgebrochen werden konnte. Im Wissen, dass es bei den Interviews nicht per se um die Bekämpfung von Antisemitismen ging, sondern um eine Offenlegung antisemitischer Strukturen und das generelle Verständnis derselben, wurde auf einen entschärfenderen Zugang verzichtet.

Neben der *stereotypisierenden Beobachtung* identifiziert Heike Radvan in ihrer großangelegten Untersuchung der Haltung von Jugendpädagoginnen und –pädagogen gegenüber Antisemitismen, auch *„immanente und rekonstruktive Beobachtungshaltungen“*[244]. Pädagogen mit einer immanenten Haltung versuchen sich in antisemitische Jugendliche einzufühlen, begegnen ihnen allerdings mit einem Differenzierungsansatz. Sie wollen antisemitische Aussagen damit widerlegen, indem sie „gute“ bzw. „andere“ Beispiele bringen. Damit bleiben jedoch judenfeindliche Aussagen im Grunde unwidersprochen.[245]

[242] Peham/Rajal, 2010, S. 60.
[243] Vgl. Radvan, 2010a, S. 168. sowie 2010b, S. 113ff.
[244] Ebd., 2010a, S. 170ff.
[245] Vgl. ebd., S. 171f.

Die vernünftigste und wirksamste Methodik um Antisemitismus zu begegnen, arbeitet laut Radvan *rekonstruktiv*. Es wird ebenfalls auf die persönlichen Jugendlichen eingegangen, jedoch nach den Kontexten in der Alltagswelt gefragt und Widersprüche aufgezeigt: *„Der Pädagoge lässt sich nicht auf Diskussionen über ideologische Überzeugungen ein, in deren Verlauf er sich selbst in stereotype Argumentationen verstricken könnte, er verpflichtet den Jugendlichen auf dessen Alltagserfahrungen.“*[246] Als wirksames Instrument hierfür gelten universalistische Positionierungen, die WIR-SIE Dichotomien auch abseits des Antisemitismus brechen. Es sind also nicht die Fakten über Antisemitismus, welche Einstellungen zu ändern vermögen, sondern alltagsrelevante Irritationen, die den antisemitischen Jugendlichen zum Nachdenken anregen sollen. Überspitzt gedacht kann Wissen sogar eine Gefahr darstellen: *„Wird theoretisches Wissen von der Überzeugung flankiert, über das ‚richtige Wissen‘ zu verfügen, prägt dies nicht nur den Umgang mit den Jugendlichen, sondern mündet in eine generalisierende, stereotypisierende Form der Beobachtung und Intervention.“*[247] Das bedeutet zum Beispiel auch, dass Geschichte und gegenwärtige Handlungen differenziert behandelt werden und nicht verglichen werden. Letztendliches Ziel sollte sein, dass Jugendliche für ihr Selbstbild nicht mehr auf antisemitische Elemente angewiesen sind. Wichtig für die Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen ist also die Beobachtungshaltung, das heißt; wie an die antisemitischen Jugendlichen herangegangen wird. [248]

Vorausgesetzt die verantwortlichen Pädagogen wollen eine Erziehung nach Auschwitz angehen, so hätte ein guter Unterricht laut Werner Dreier drei wichtige Lernziele zu erfüllen:

- Das Kennenlernen der jüdischen Kultur
- Die Auseinandersetzung mit Judenverfolgung und Ablehnung des Holocausts
- Das Erkennen und Überwinden von antisemitischen und rassistischen Mechanismen[249]

[246] Radvan, 2010a, S. 174.
[247] Ebd., S. 178.
[248] Ebd., S. 176ff.
[249] Vgl. Dreier, 2008, S:168f.

Pädagogische Arbeit ist vor allem dort notwendig, wo Unsicherheit und fehlendes Wissen auf antisemitische Stereotype treffen. Albert Scherr und Barbara Schäuble konstatieren, dass dies vor allem bei aktuellen Themen wie dem Nahostkonflikt oder der Wirtschaftskrise offenkundig wird. Indem die meisten österreichischen Geschichtsbücher Antisemitismus nur im Kontext des Zweiten Weltkriegs thematisieren[250], bleibt das Ressentiment für Schülerinnen und Schüler auf eine einzige Epoche beschränkt, obwohl es sich um ein sehr altes und immer noch gegenwärtiges Phänomen handelt. Aktuelle antisemitische Vorfälle werden zwar auch von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, warum diese aber immer noch existieren, können sie – weil ihnen auch das theoretische Fundament fehlt – sich nicht erklären. In Österreich kommt erschwerend hinzu, dass bis in die 90er Jahre – also fast fünfzig Jahre lang – die Beteiligung der Österreicherinnen und Österreicher am Holocaust ein Tabuthema war, im Schulunterricht nur selten thematisiert wurde und antisemitische Ressentiments durch Lehrer sogar tradiert wurden. Insofern gibt es einen noch stärkeren Aufholbedarf, als das etwa in Deutschland der Fall ist. Ein Zeichen, wie groß die Hemmungen sind, ist die Scheu mancher Schüler aber auch Pädagogen davor, das Wort „Jude“ in den Mund zu nehmen. Gleichzeitig bewirkt diese Distanz zur Thematik eine einseitige Verklärung oder Wiedererstarkung von antisemitischen Stereotypen, wenn zum Beispiel Jüdinnen und Juden in Österreich ausschließlich als Holocaust-Opfer wahrgenommen werden.[251]

Nun wird das Kennenlernen der jüdischen Kultur niemanden davon überzeugen, von Antisemitismus Abstand zu nehmen, vor allem wenn es in Reaktion darauf erfolgt. Denn wie bereits herausgearbeitet, braucht es zur Rechtfertigung von Antisemitismus gar keine Jüdinnen und Juden. Selbst in Ländern, die keine oder einen äußerst kleinen Anteil an jüdischer Bevölkerung haben – wie unter anderem auch Österreich – ist Antisemitismus virulent, obwohl er sich nicht auf konkrete Erfahrungen bezieht. Theodor W. Adorno bezeichnete das Vermitteln eines positiven Bildes von Jüdinnen und Juden sogar als Propaganda und argumentierte schlüssig, dass das Anerkennen von Einzelschicksalen wie jenes von Anne Frank noch keinen Antisemitismus verhindert. [252]

[250] Vgl. Dreier, 2008, S. 171. und auch Kapitel 5 dieser Arbeit
[251] Vgl. ebd., 2008, S. 173.
[252] Vgl. Adorno, 1959, S. 26.

Trotzdem wäre es gerade in Österreich wichtig, die jüdische Kultur und Geschichte stärker im Unterricht zu verankern, als das bisher der Fall ist, gerade weil sie so weit entfernt scheint. Das sollte allerdings nicht im Kontext des Nationalsozialismus passieren und nicht auf den Holocaust reduziert werden. Vielmehr sollte die Verankerung und Verstrickung der jüdischen Geschichte in der europäischen Geschichte deutlich gemacht werden.[253] Am besten passiert dies bevor überhaupt der Holocaust im Schulunterricht durchgenommen wird, damit schon Wissen über Jüdinnen und Juden vorhanden ist, das allerdings in einem positiven Kontext steht.[254] Hier ließe sich auch gut eine Diskussion über Identitätskonstruktionen anknüpfen, um zum Beispiel deutlich zu machen, dass Jüdinnen und Juden keine homogene Gruppe sind, sondern sich sowohl als atheistisch aber auch ultraorthodox verstehen können und damit die unterschiedlichsten Lebensentwürfe verfolgen können. Albert Scherr und Barbara Schäuble stellen folgende Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen:

- Sie sollten über die unterschiedlichen Formen jüdischer Identitätskonstruktionen und den damit verbundenen Lebensweisen Bescheid wissen und diese mit Jugendlichen diskutieren. Dabei sollen auch verschiedene jüdische Selbstdefinitionen über Herkunft und/oder das religiöse Bekenntnis angesprochen werden. Außerdem soll klargemacht werden, dass das Judentum niemals das ausschließliche Identifikationsmerkmal ist, sondern auch andere Aspekte für die eigene Identität maßgeblich sind.[255]

Auch wenn dies kein Garant für eine Immunisierung gegen Antisemitismus sein kann, wäre es im Hinblick des Nahostkonfliktes wünschenswert, dass österreichische Jugendliche ebenso wie Jugendliche mit Migrationshintergrund auch in Kontakt mit israelischen Jugendlichen kommen, um mit ihnen über ihre Erfahrung und ihre Erziehung sprechen zu können. Wie auch die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, ist der Nahostkonflikt im Kontext von Antisemitismus relevant. Bei vielen Jugendlichen gibt es jedoch erhebliche Wissensdefizite, wie zum Beispiel Israelis und Juden gleichgesetzt werden.

[253] Vgl. Kössler, 2006, S. 178.
[254] Vgl. Short/Reed, 2004, S. 57.
[255] Vgl. Scherr/Schäuble, 2007, S. 53.

Oftmals sind Pädagogen jedoch selbst unsicher bei einem Aufeinandertreffen ihrer Schülerinnen und Schüler mit Jüdinnen und Juden. Es braucht daher Vor- und Nachbereitung, eine durchdachte Auswahl jener Personen, mit denen die Schülerinnen und Schüler reden sollen, und gegebenenfalls eine moderierende Person. Bevor das passiert, sollte jedoch auch feststehen, was der Sinn und Zweck dieses Treffens überhaupt sein soll, und ob die Schülerinnen und Schüler dazu bereit sind. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Begegnung vor allem für die jüdischen Beteiligten unzufriedenstellend bzw. auch zu einer „Zoosituation" wird, bei der sie als sogenannte seltene Exemplare stellvertretend für ein ganzes Volk stehen. Außerdem kann ein zwanghaftes Aufeinandertreffen besonders bei Schülerinnen und Schülern mit antisemitischen Stereotypen zu einem Verfestigen dieser Bilder führen, weil ihre selektive Wahrnehmung andere Bilder verhindert. Auch gegen Verschwörungstheorien wird eine Begegnung mit Jüdinnen und Juden nicht helfen.[256] Es wäre also am Unverfänglichsten, wenn eine Kooperation mit jüdischen Jugendlichen oder jüdischen Organisationen in einem Kontext abseits von Anti-Antisemitismusarbeit entsteht, damit alle Beteiligten sich erst einmal anfreunden können und später über bohrende Fragen diskutieren können.

Bei Schülerinnen und Schülern selbst anzusetzen, erscheint als ein vernünftiger und zielführender Zugang, der verhindert, dass sich so etwas wie „Holocaust-Müdigkeit" einstellt. Indem nämlich Schülerinnen und Schüler ihre eigene Geschichtswahrnehmung, die zum Beispiel auch durch familiäre Filter geformt wird, in der Klasse publik machen, kann gleichzeitig auf etwaige Widersprüche, mitgebrachte Vorurteile und problematische Ansichten eingegangen werden.[257] Oftmals werden hier ganz unerwartete Bezüge zum Thema Antisemitismus oder Holocaust hergestellt, die eine Chance für die gesamte Klasse sein können, wenn sie anschließend als Arbeitsmaterial herangezogen werden.[258] Dass es hier durchaus auch zu Konflikten und Polarisierungen kommen könnte, soll nicht davon abhalten, die eigene Erzählung als Lerngegenstand zu betrachten. Insbesondere Fragen der Identität können so freigelegt werden und möglicherweise Ansatz sein, um zum Beispiel gegen ethnische Konfliktlinien anzukämpfen.[259]

[256] Vgl. Kümper, Harms, 2010, S. 266ff.
[257] Vgl. Peham/Rajal, 2010, S. 47.
[258] Vgl. Kößler, 2000, S. 194f.
[259] Vgl. Fechler, 2000, S. 210.

Monique Eckmann beschreibt die Vorgangsweise so:

> *„Um Abwehrstrategien zu vermindern, ist es lohnend, Widerspruch aufkommen zu lassen, ihn zu explizieren, dort, wo er spürbar wird, Konflikte zuzulassen und Dissonanzen zu fördern, also äußere Konflikte in innere Dilemmata umzuwandeln."* [260]

Lehrerinnen und Lehrer müssen dafür allerdings ihre Rolle als Notengeber beiseitestellen und den Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass ihre Offenheit keinen Ausschlag auf die Leistungsbeurteilung hat. Ohne dieses gegenseitige Vertrauen, das sich erst langsam entwickeln kann, funktioniert die pädagogische Herangehensweise nicht. Ist ein Vertrauensverhältnis erst einmal hergestellt, wird es so auch leichter für die Schülerinnen und Schüler, die mitunter schrecklichen Details des Holocausts zu verdauen. Pädagoginnen und Pädagogen sollten immer im Blickpunkt behalten, dass der Holocaust als solches Angst macht und an der psychischen Gefestigtheit rütteln kann. Mit Abwehrhaltungen sollte deshalb sehr behutsam umgegangen werden, ansonsten besteht die Gefahr einer Traumatisierung.[261] Auch Gottfried Kössler warnt davor, im Kontext der Holocaust-Vermittlung zu viele alltagspraktische Aufgaben im Unterricht zu geben.[262] Insofern kann der Holocaust auch immer nur ein Bezugspunkt unter anderen sein, um Antisemitismus zu thematisieren. Je länger der Holocaust zurückliegt, desto schwieriger wird es auch, Empathie von Schülerinnen und Schülern für die damaligen Opfer einzufordern. Das liegt einerseits möglicherweise daran, dass es manchen Jugendlichen ganz generell schwer fällt, sich in andere Menschen hineinzuversetzen. Hier müsste dann allerdings anderswo angesetzt werden, um dem entgegenzutreten. Antisemitismus und der Holocaust eignen sich sicherlich nicht dafür, plötzlich fehlendes Einfühlungsvermögen einzufordern. Zudem kann die ritualisierte Erinnerungskultur und die damit verbundene Erwartungshaltung bei Jugendlichen eine Abwehrhaltung produzieren.[263] In jedem Fall wären Pädagoginnen und Pädagogen hier aufgefordert, nicht mit vorwurfsvollen Untertönen zu arbeiten, sondern freizulegen, woher die Abwehr kommt.

[260] Eckmann, 2006, S. 225.
[261] Vgl. Peham/Rajal, 2010, S. 49f.
[262] Vgl. Kössler, 2006, S. 175.
[263] Vgl. Heyl, 2012, 109f.

Oftmals hilft es auch, wenn außerschulische Personen Projekte in den Schulstunden abhalten und andere Vertrauenspersonen hinzugezogen werden, weil so die Hemmungen unter Schülerinnen und Schülern durch autoritätsgebundene Verhältnisse eher umgangen werden können, und sie sich in einer Situation abseits des Schulalltags befinden. [264] Auch die Einbindung der Eltern sollte nicht vergessen werden, da diese bei der Herausbildung von stereotypen Argumentationen wohl sehr prägend waren.

Die Konsequenz für Pädagoginnen und Pädagogen sollte nicht sein, dass beim Vorkommen antisemitischer Tendenz sofort Alarm geschlagen wird und dem Jugendlichen Vorwürfe gemacht werden. Vielmehr sollte man an die Basis, dass es heutzutage bei fast allen Jugendlichen ein Bekenntnis zur Verurteilung von Antisemitismus gibt, anknüpfen und diese stärken. Scherr und Schäuble leiten daraus folgende Handlungsanweisung ab:

> *„Statt eine Defizitperspektive einzunehmen empfehlen wir, bei den Jugendlichen, die keine Antisemiten sein wollen, offensiv von der Annahme eines gemeinsamen Interesses daran auszugehen, Antisemitismus zu überwinden.“*[265]

Diese Vorgehensweise betrifft allerdings ausdrücklich nur jene Jugendlichen, in deren Weltbild Antisemitismus nicht fest verankert ist. Sie sollen über das Lernen am Gegenstand ihre eigenen Vorurteile, Pauschalisierungen und gegensätzliche WIR-SIE Identifikationen hinterfragen. Letztlich bedeutet es, dass die Funktionen von Antisemitismus aufgedeckt werden. Wichtig ist es weiters, die Kontinuitäten des Antisemitismus von den vergangenen Jahrhunderten bis hin zur Gegenwart aufzuzeigen.

In diesem Kontext muss auch Rücksicht auf die veränderten Bedingungen in Klassenzimmern genommen werden. Migration hat dazu geführt, dass auch in Österreich – insbesondere in Wien – heterogene Klassenverbände entstanden sind, in denen Jugendliche mit den unterschiedlichsten kulturellen und religiösen Hintergründen sitzen. Bevor deshalb Antisemitismus thematisiert wird, sollten etwaige Opferkonkurrenzen, wenn zum Beispiel Jugendliche auf ihre eigenen Diskriminierungserfahrungen pochen und sich deshalb nicht mit Juden beschäftigen wollen, weil sie diese als doppelt privilegiert sehen, aufgegriffen und – wenn möglich – aus dem Weg geräumt werden. Es ist deshalb wichtig, als Lehrender auch andere Opfererfahrungen anzuerkennen, ohne mit einem Aufwiegeln zu beginnen.

[264] Vgl. Dreier, 2008, S. 177ff. und Peham/Rajal, 2010, S. 64.
[265] Schäuble/Scherr, 2007, S 7.

Geschieht dies nicht, kann es leicht zu antisemitischen Allianzen (siehe Kapitel 3.4) innerhalb einer Klasse kommen.[266]

Die, die sich offen antisemitischer Ressentiments bedienen und schon ein geschlossenes Weltbild haben, werden mit dem Aufzeigen der komplexen Verhältnisse, die zur Entstehung beitragen, nicht zu überzeugen sein. Aufklärung gegen Antisemitismus durch Information und Argumente greift hier definitiv zu kurz. Maximilian Gottschlich plädiert stattdessen für eine Immunisierung im Vorhinein.[267] Er zieht die ernüchternde Bilanz, dass im Kampf gegen Antisemitismus *„die Kluft zwischen diagnostischen Einsichten und therapeutischen Möglichkeiten größer denn je“*[268] ist. Eine Beschränkung erkennt auch Omer Bartov, der Antisemitismus als chronische Krankheit bezeichnet: *„Solche chronischen Krankheiten können zwar nicht geheilt werden. Doch wenn die Symptome nicht gleich behandelt werden, verwandeln sie sich schnell: Was zunächst als Anomalie erschien, entwickelt sich zu einem alltäglichen, alles durchdringenden Zustand.“*[269] Unterschiedliche Untersuchungen[270] zeigen jedoch, dass ein geschlossenes antisemitisches Weltbild im Schulalter die Ausnahme ist, weswegen die pädagogische Arbeit auf jeden Fall noch Sinn macht. Werden Pädagogen trotzdem mit überzeugten antisemitischen Schülerinnen und Schülern konfrontiert, sollten sie sich zunächst davon nicht irritieren lassen, diejenige Person vor der Klasse eher ignorieren, als gezielt herauszufordern, um danach in geschütztem Rahmen nach einer Problemlösung zu suchen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist es auch, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen nicht die Gestaltung des Unterrichts diktieren lassen und besagten Schülerinnen und Schülern keine Bühne bieten.[271]

Strukturen, denen der Unterricht ausgesetzt ist, verhindern zum Teil das Erreichen von Mündigkeit, weil das Moment der Verwertbarkeit mittlerweile auch in den Bildungssystemen Einzug gehalten hat und den Bildungsprozess diktiert.[272] Mündigkeit wird oft missverstanden, von ihren eigentlichen Ansprüchen entkoppelt und zur Verwirklichung des unternehmerischen Selbst instrumentalisiert. Lernen hat in diesem

[266] Vgl. Fechler, 2006, S. 191ff.
[267] Vgl. Gottschlich, 2012, S. 17.
[268] Ebd, 2012, S. 18.
[269] Bartov, 2004, S. 19
[270] Vgl. Niehoff, 2010, S. 257.
[271] Vgl. Peham/Rajal, 2010, S. 59f. u. Fechler, 2006, S. 198.
[272] Vgl. Messerschmidt, 2012, S. 129.

Kontext nur mehr das *„Ziel der Domestizierung zur Nützlichkeit“.*[273] Kritik an den Verhältnissen wird keine mehr geübt, da jeder Einzelne nur noch die Optimierung seines Selbst im Fokus hat. Die Vermittlung von formalen Kompetenzen steht im Unterricht im Mittelpunkt, inhaltliche Zusammenhänge von Gesellschaft, Kultur, Politik und Geschichte kommen zu kurz.[274]

Gleichzeitig verhindert auch die oberflächliche Orientierung am Unterrichtslehrplan und das Durchmachen des vorgeschriebenen „Stoffes“ die tatsächliche Erziehung nach Auschwitz. Außerdem besteht die Gefahr, dass zu hohe Ansprüche an Pädagogen gestellt werden, die diese im derzeitigen Schulunterrichtssystem gar nicht bewältigen können und aus diesem Druck heraus aufklärende Gespräche im Schulunterricht, für die auch eine Portion an Vertrauen notwendig ist, gar nicht mehr möglich sind.[275] Bernd Fechler konstatiert, dass es an manchen Schulen eine Entfremdung von Lehrenden und Schülern gibt, da diese in ihren eigenen Subkulturen leben, und Lehrende konfliktscheu sind, weil sie Angst vor etwaigen Reaktionen haben. Deshalb werden manchmal von Lehrenden Sprechverbote verhängt, die jedoch für das Etablieren einer aufgeklärten, selbst-reflexiven Schülerschaft nicht zielführend sein können. Um überhaupt als Pädagoge intervenieren zu können, muss daher erst einmal eine Beziehung aufgebaut und eine gegenseitige Anerkennung herrschen.[276]

Ein anderes Problem ist die Fächeraufteilung an den österreichischen Schulen. Zwar kommt dem Geschichtsunterricht wohl die Hauptaufgabe bei der Bekämpfung von Antisemitismus zu, allerdings wird die jüdische Religion und Kultur eher im Religionsunterricht besprochen. Die Trennung dieser Themen kann dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler die Gesamtzusammenhänge nicht verstehen, ihr unterschiedliches Wissen nicht verknüpfen können, oder im schlimmsten Fall widersprüchliche Aussagen zu hören bekommen. Im besten Fall wäre hier eine Koordination der unterschiedlichen Pädagogen gefordert, damit zum Beispiel nicht der Eindruck entsteht, dass Jüdinnen und Juden entweder Opfer des Holocausts sind oder Angehörige einer Religion. Die unterschiedlichen aktuellen Lebenswirklichkeiten von

[273] Vgl. Messerschmidt, 2012, S. 139.
[274] Vgl. ebd, S. 144f.
[275] Vgl. Dreier, 2008, S. 170.
[276] Vgl. Fechler, 2006, S. 202ff.

Jüdinnen und Juden in aller Welt, angefangen von säkularen Israelis bis hin zu Ultraorthodoxen, müssen auch ihre Darstellung im Unterricht finden, damit die Aufklärung nicht nur bis zum Zweiten Weltkrieg reicht. Auch könnte man am Beispiel von Jüdinnen und Juden eine komplexe Diskussion zur Trennung von Nation, Volk und Religion starten. In puncto Nahostkonflikt, der bei Jugendlichen manchmal mit antisemitischen Versatzstücken gespickt ist, müssten Komplexität und Widersprüchlichkeiten aufgedeckt werden und die diskursive Homogenisierung bekämpft werden. Gerade hier mangelt es sowohl bei Lehrenden und Lernenden oftmals an Faktenwissen (siehe Kapitel 5.3.5 und 5.5.6), weshalb die Echauffiertheit über den Nahostkonflikt auch als Entlastung für die Zeit des Holocausts dienen kann.[277]

Andreas Peham und Elke Rajal nennen fünf wichtige Kompetenzen, die im Zuge einer Erziehung nach Auschwitz erworben werden sollen:

1. Selbstreflexion und Kommunikation
2. Empathie und Rollendistanz durch Erlernen eines Perspektivenwechsels
3. Stärkung der Fähigkeit „Nein“ zu sagen und Gehorsam zu brechen
4. Vermittlung alternativer männlicher Rollenbilder, die auf Hartsein setzen
5. Ablehnung von Gewalt[278]

Die beiden Hauptkomponenten des Unterrichts sind also einerseits die Wissensvermittlung und andererseits der reflexive Umgang mit den eigenen Affekten. Dabei sollten sich Lehrende immer wieder bewusst machen, dass Informationen über Auschwitz noch keine Erziehung nach Auschwitz ausmachen.[279] Für möglichst ideale Voraussetzungen im Unterricht ist es notwendig, dass beginnend bei den Pädagoginnen und Pädagogen selbstreflexiv gearbeitet wird und eine Vertrauensbasis unter allen Beteiligten hergestellt wird. Schülerinnen und Schüler sollen über ihre eigene Geschichte, ihre eigenen problematischen Aussagen oder Fragen zu Antisemitismus den Unterricht auch ein Stück weit selbst beeinflussen können. Wichtig dabei ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Strukturen von Antisemitismus freilegen und Stereotype brechen, anstatt sie ein weiteres Mal zu reproduzieren.

[277] Vgl. Dreier, 2005, S. 218.
[278] Peham/Rajal, 2010, S. 64f.
[279] Vgl. Kössler, 2006, S. 184.

4.4 Antisemitismus als Thema an Österreichs Schulen

Im österreichischen Schullehrplan sind in der 4. Schulstufe der Hauptschule (HS) und der Allgemein Höheren Bildenden Schule (AHS) 20 bis 30 Geschichtsstunden für die Erarbeitung der NS-Geschichte, des Holocaust und der jüdischen Geschichte vorgesehen.[280] Erst in der 7. und 8. Klasse AHS und BHS sind dann noch einmal Stunden zur Vertiefung vorgesehen. [281] Das Thema Antisemitismus und dessen Geschichte werden in diesem Zusammenhang in den Lehrplänen nicht explizit erwähnt.[282]

Die Geschichte der Anti-Antisemitismusarbeit in Österreich ist eine sehr kurze. Erst zu Beginn der 90er Jahre und nach der stückweisen Erosion der Opferthese begann in Österreich eine aktive Auseinandersetzung mit den Formen der Erziehung nach Auschwitz. Erst nach und nach wurden auch Zeitzeugen in den Schulunterricht eingeladen, etablierte sich mit erinnern.at oder dem Verein Gedenkdienst Plattformen, die sich um die pädagogische Vermittlung und Ausbildung kümmern. Mit „A letter to the stars“ wurde in Österreich 2003 auch ein Projekt gestartet, an dem bisher mehr als 50.000 Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben und die Lebensgeschichten von Holocaustopfern aufgearbeitet haben. Am Projekt wurde allerdings auch Kritik geübt. Unter anderem wurde eine Kommerzialsierung des Gedenkens und eine oberflächliche Auseinandersetzung mit der Thematik beanstandet. In den 2000er Jahren wurden Gedenkstätten und Museen umgestaltet, um sie auch für Schülerinnen und Schüler ansprechend zu machen.[283]

Der Verein Gedenkdienst versucht mittels Gedenkstättenbesuchen, Zeitzeugenbegegnungen und Rechercheprojekten eine adäquate Erziehung nach Auschwitz zu ermöglichen. Wenninger und Larndorfer vom Verein betonen, dass eine gründliche Vor- und Nachbereitung wichtig für KZ-Besuche und Zeitzeugengespräche ist, da diese sonst mehr schaden als nützen können. Mehrstündige KZ-Besuche, die auch von Österreichs Bildungsministerium forciert werden, seien stark überbewertet. Ähnliches gelte auch für Zeitzeugen, die als moralische Instanz hochstilisiert werden, allerdings nur persönliche Eindrücke, oft aus ihrer Kindheit, schildern. Eine kritische Auseinandersetzung werde damit nicht automatisch gefördert, besonders dann nicht, wenn Zeitzeugen vor einem

[280] Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf (abgerufen am 3.2.2014)
[281] Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf (abgerufen am 3.2.2014)
[282] Ebensowenig ist dies in Deutschland der Fall, Vgl. Fechler, 2006, S. 176f.
[283] Vgl. Peham/Rajal, 2010, S. 41f.

großen Publikum sprechen, wo keine Rückfragen möglich sind.[284] Viel größeres Potential für eine gelungene Erziehung nach Auschwitz sprechen die Mitarbeiter des Gedenkdienstes Rechercheprojekten an der eigenen Schule zu, die von außen betreut werden. Zwar sei das meistens nur an AHS-Oberstufen verwirklichbar, allerdings werde hier tatsächlich selbständiges und eigenverantwortliches Arbeiten zum Thema gefördert.

Gottfried Kößler bringt die bemerkenswerte Idee vor, Jugendliche, die sich mit dem Holocaust und Antisemitismus beschäftigen, ein Journal schreiben zu lassen, in dem sie ihre eigenen Gedanken aufzeichnen. Pädagoginnen und Pädagogen sollten zwar immer kleine Aufgaben stellen, die im Journal zu erledigen sind, jedoch nicht notwendigerweise die Inhalte kontrollieren. Perspektivisches Schreiben, bei dem sich Schülerinnen und Schüler in andere Menschen einfühlen müssen, könnte zum Beispiel auch der Stärkung der Empathiefähigkeit dienen.[285] Andreas Peham und Elke Rajal schlagen zwei weitere ungewöhnliche Wege vor, um die Themen Antisemitismus zu behandeln. Zum einen könne dies über Kunst passieren – hierfür müsste allerdings ein fächerübergreifender Unterricht von Geschichte- und Musik/Zeichenlehrerinnen und –lehrern stattfinden. Zum anderen kann auch die Geschichte der Schule zur Zeit des Holocaust in einem Rechercheprojekt bearbeitet werden.[286]

In Österreich böte es sich an, die Jahrhundertwende und die Rolle von Juden in Wien näher im Unterricht zu besprechen. Neben den antisemitischen Eskapaden des Wiener Bürgermeister Karl Lueger könnten so auch die zahlreichen Errungenschaften durch jüdische Bewohner besprochen werden. In diesem Zusammenhang könnte zum Beispiel auch wieder die Flucht zahlreicher Juden während des zweiten Weltkriegs thematisiert werden und die Auswirkungen, die diese Emigration für Österreich bis zum heutigen Tag hat. Aber auch eine europäische Perspektive auf Antisemitismus sollte im 21. Jahrhundert nicht fehlen, damit klar wird, dass nicht nur Deutsche und Österreich anfällig waren, das Ressentiment auszuleben. Themen die hier aufgegriffen werden könnten, sind zum Beispiel die mittelalterlichen Ritualmordlegenden, Pogrome gegen Juden in Polen und Russland oder die Dreyfus-Affäre.[287]

[284] Vgl. Wenninger, Larndorfer, 2010, S. 73ff.
[285] Vgl. Kößler, 2000, S. 202f.
[286] Vgl. Peham/Rajal, 2010, S. 52f.
[287] Vgl. Short/Reed, 2004, S. 41.

Das Jahr 2009 sorgte, bezogen auf die Erziehung nach Auschwitz, für eine Zäsur in Österreich. Die Vorfälle im KZ Ebensee[288], wo ein Gedenken von Jugendlichen mit Hitlergrüßen gestört wurde, sowie im KZ Auschwitz[289], wo Wiener Schüler wieder nachhause geschickt wurden, weil sie sich vor Ort antisemitisch geäußert hatten, waren Anlass für die damalige Bildungsministerin Claudia Schmied, eine Ausbildungs- und Fortbildungspflicht für Lehrer, die Geschichte und Politische Bildung unterrichten, durchzusetzen. Außerdem sollte der Anteil an Lehrlingen, die eine KZ-Gedenkstätte besuchen, gesteigert werden.[290] Denn in der Gruppe der jungen Männer, die nur einen Pflichtschulabschluss haben, ist die Gefahr in den Rechtsextremismus abzugleiten, besonders hoch.[291] Es war dies eines der wenigen Male in Österreich, dass Anti-Antisemitismusarbeit im politischen Diskurs überhaupt thematisiert wurde.

2012 wurde von erinnern.at und dem österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eine Lernbroschüre mit dem Titel „Ein Mensch ist ein Mensch“ herausgegeben, die explizit auch auf die Formen des sekundären Antisemitismus eingeht. Antisemitismus ist zwar neben Rassismus und religiösen Konflikten nur ein Thema unter vielen, es wird aber dennoch gerade mit dem Anspruch, Jugendliche und ihre Gedanken sprechen zu lassen und danach zu diskutieren, ein vernünftiger Zugang gewählt, um auch die Spezifika des Ressentiments herausarbeiten zu können. Zahlen darüber, wie viele Schulen diesen Lernbehelf derzeit in Österreich benützen, gibt es nicht.

[288] Vgl. http://derstandard.at/1289609275800/Drei-Schuldsprueche-nach-Neonazi-Stoeraktion-in-Ebensee (abgerufen am 3.2.2014)
[289] Vgl. http://derstandard.at/1241622687753/KZ-Besuch-Eklat-bei-Schuelerfahrt-nach-Auschwitz (abgerufen am 3.2.2014)
[290] Vgl. http://derstandard.at/1296696537315/Frontalangriff-gegen-das-gesteigerte-Aufhetzen (abgerufen am 3.2.2014)
[291] Vgl. Peham/Rajal, 2010, S. 44.

5. Forschungsdesign

Ziel des empirischen Teils dieser Arbeit soll es sein, einen Eindruck vom Wissens-, Erfahrungs- und Interpretationsstand jugendlicher Abgänger von höheren bildenden Schulen in puncto Antisemitismus zu erhalten und das Verständnis dessen, was darüber schon wissenschaftlich erforscht wurde[292], zu erweitern. Als Forschungsdesign wurde hierzu eine Vergleichsstudie gewählt, in der Wiener AHS-Schüler der 7. Klasse und Wiener HAK-Schüler der 4. Klasse einander gegenübergestellt werden. Die Hauptdimensionen, die im Fokus der Untersuchung standen, waren das Wissen und die Erfahrung mit Antisemitismus, sowie die Interpretation von bzw. spezifische Einstellung gegenüber Antisemitismus. Die Erhebung der Daten erfolgte mittels Leitfadeninterviews, um die Vergleichbarkeit von Antworten gewährleisten zu können. Trotzdem wurde in der Interviewsituation die Offenheit für spontanes Nachfragen und kurzes Abgleiten zu anderen Aspekten von Antisemitismus, die nicht ursächlich im Leitfaden verankert waren, bewahrt.[293]

Zusätzlich wurden auch jeweils eine Diskussion an einer AHS und einer HAK durchgeführt, da diese Form der Erhebung aufgrund des gruppendynamischen Settings noch mehr Aufschluss über die jeweilige Interpretation von antisemitischen Vorfällen zulässt.

Die drei Gütekriterien von Reliabilität, Validität und Objektivität wurden, soweit es das Forschungsdesign zulässt, als Maßstab für die Erstellung des Forschungsdesigns angelegt.[294] Zwar lässt sich eine Interviewsituation nie exakt nachstellen, allerdings soll die genaue Transkription, bei der Beobachtung und Interpretation noch strikt getrennt sind, Zuverlässigkeit bei der Materialerhebung garantieren. Die präzise Erstellung des Interviewleitfadens wiederum, soll garantieren, dass die von den Interviewpartnern erfragten Daten auch valide sind und Antwort auf die gestellten Forschungsfragen geben. Objektivität soll durch die Offenlegung des untersuchten Materials (siehe Interview-Transkripte im Anhang) und die nachvollziehbaren Arbeitsschritte hin zur qualitativen Interpretation gewährleistet werden.

[292] Ähnliche angelegte Studien sind bei Short/Reed, 2004, S. 73ff. und Scherr/Schäuble, 2007 zu finden.
[293] Vgl. Flick, 2007, S. 174f.
[294] Vgl. Behnke et al, 2010, 456ff.

5.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Aus dem ursprünglichen Forschungsinteresse abgeleitet ergeben sich folgende Fragestellungen und Hypothesen, die mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews an ausgewählten Gymnasien und Handelsakademien in Wien beantwortet werden sollen.

- *FF_1: Was wissen 17-jährige AHS und BHS Schülerinnen und Schüler in Wien über Antisemitismus?*

- *FF_2: Welche Erfahrungen haben diese Schülerinnen und Schüler an Wiener AHS und BHS mit Antisemitismus schon gemacht?*

- *FF_3: Wie interpretieren 17-jährige Schülerinnen und Schüler an Wiener AHS und BHS diese Erfahrungen und andere Problemstellungen rund um das Thema Antisemitismus?*

- *FF_4: Inwiefern beeinflussen die Faktoren Wissen und Erfahrung persönliche Einstellungen gegenüber Antisemitismus?*

Da die Theorien meiner qualitativen Inhaltsanalyse erst am Gegenstand selbst entwickelt werden, dienen die im Vorhinein festgelegten Hypothesen nur der Orientierung und keinesfalls der Beschränkung des Forschungsprozesses.[295]

Wissen über Antisemitismus

H_1: Das Wissen von 17-jährigen Schülerinnen und Schüler über Antisemitismus beschränkt sich auf die Zeit des Zweiten Weltkriegs und den Holocaust.

H_2: Aktuelle Debatten über Antisemitismus werden im Unterricht nicht aufgegriffen.

[295] Vgl. Flick, 2007, S. 124f.

Erfahrungen mit Antisemitismus

H_3: Schülerinnen und Schüler haben in ihrer unmittelbaren Lebenswelt keine Berührungspunkte mit Jüdinnen und Juden.

H_4: Schülerinnen und Schüler haben in ihrer unmittelbaren Lebenswelt keine Berührungspunkte mit Antisemitismus.

H_5: Schülerinnen und Schüler werden im Internet mit antisemitischen Aussagen konfrontiert.

Interpretation von Antisemitismus

H_6: Antisemitische Aussagen werden von Schülerinnen und Schülern nicht als solche erkannt oder eingeschätzt.

H_7: Schülerinnen und Schüler verspüren eine Übersättigung und Desinteresse bei Themen, die Antisemitismus und den Zweiten Weltkrieg betreffen.

H_8: Schülerinnen und Schüler sehen keine Notwendigkeit, die Erinnerung an den Holocaust als mahnendes Beispiel für die Zukunft zu sehen.

H_9: Antisemitismus wird von Schülerinnen und Schülern nicht als wichtiges Problem oder Gefahr für die österreichische Gesellschaft erkannt.

Zusammenhang von Wissen, Erfahrung und Interpretation von Antisemitismus

H_{10}: Schülerinnen und Schüler, die mehr Wissen über und Erfahrungen mit Antisemitismus gemacht haben, können Problemstellungen zum Thema differenzierter interpretieren.

5.2. Erstellung des Interviewleitfadens

Die Interviews waren als offene Befragung mittels Leitfaden angelegt. Konkret orientierte sich der Leitfaden an jenen für problemzentrierte Interviews, die insbesondere biographische Erlebnisse mit Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisieren. Dabei spielten folgende drei Kriterien eine Rolle: *Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung*. Alle Fragen sollten in irgendeiner Form mit dem eigentlichen Thema des Interviews, in diesem Fall Antisemitismus, zu tun haben (Problemzentrierung). Gegenstandsorientierung meint, dass Fragemethoden am Gegenstand orientiert entwickelt werden. Im Falle von Antisemitismus hieß das beispielsweise, dass keine direkten Fragen über die persönlichen antisemitischen Ressentiments gestellt wurden, da diese zu keinen aufschlussreichen Antworten geführt hätten. Die vollständige Erhebung war prozessorientiert, das heißt, das Gegenstandsverständnis wurde immer wieder adaptiert, und in der Gesprächssituation sollte durch prozesshaftes Nachfragen die subjektive Problemsicht des Interviewpartners herausgearbeitet werden.[296]

Bei einem sensiblen Thema wie Antisemitismus ist es wichtig, eine gewisse Vertrauenssituation aufzubauen, da nur so die relevanten Fragen auch beantwortet werden können. Eine standardisierte Befragung ist dafür eher nicht geeignet; viele Problemstellungen könnten dabei nicht zufriedenstellend behandelt werden. Die Person und ihre Ansichten, Meinungen und Erfahrungen standen während des Interviews deshalb im Vordergrund.[297] Durch *„allgemeine und spezifische Sondierungen“*[298] sollten in der Gesprächssituation noch weitere Details zu Tage gefördert werden. Spezifische Sondierungen, also Verständnisfragen des Interviewers oder die Konfrontation des Interviewpartners mit den Widersprüchen seiner Ausführungen, spielten eine besonders wichtige Rolle.[299]

Dennoch enthielt der Interviewleitfaden auch eine kurzen Abschnitt mit geschlossenen Fragen, die zwar aufgrund der geringen Fallzahl nicht quantitativ auszuwerten waren, jedoch trotzdem einen Eindruck gaben, wie die Gesprächspartner auf Itembatterien, die Einstellungen zu Antisemitismus abfragen und nicht verhandelt werden können, reagierten.

[296] Vgl. Flick, 2007, S. 210.
[297] Vgl. Behnke et al, 2010, S. 245.
[298] Flick, 2007, S. 211.
[299] Vgl. ebd.

Diese Items waren mittels Likert-Skala zu beantworten, das heißt, jeder Aussage konnte entweder zugestimmt, eher zugestimmt, eher nicht zugestimmt oder nicht zugestimmt werden. [300]

Die Strukturierung des Interviewleitfadens erfolgte anhand mehrerer Kriterien. Zunächst war bei der Zusammenstellung wichtig, die komplexen und schwierigsten Fragen nicht gleich an den Anfang des problemzentrierten Interviews zu stellen, sondern immer wieder zwischendurch einfließen zu lassen. Einstellungs- und Wissensfragen wechselten einander ab, sodass für die Befragten auch nicht ersichtlich war, wann es um ihr eigentliches Wissen und wann um ihre persönlichen Einstellungen zum Thema Antisemitismus ging.

Um die persönlichen Einstellungen abzufragen, wurden einerseits zwei antisemitische Cartoons diskutiert, sowie Items aus Fragebögen-Batterien[301] besprochen (darunter zum Beispiel Sätze wie: „Juden versuchen aus dem, was ihnen im Zweiten Weltkrieg passiert ist, heute noch Kapital zu schlagen."). Zusätzlich wurde auch während der Schilderung von eigenen Erfahrungen immer wieder deutlich, wie antisemitische Thematiken von den einzelnen Gesprächspartnern interpretiert und eingestuft werden.

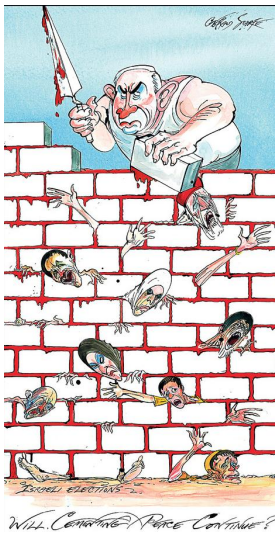


Abbildung 2:Cartoon der Sunday Times

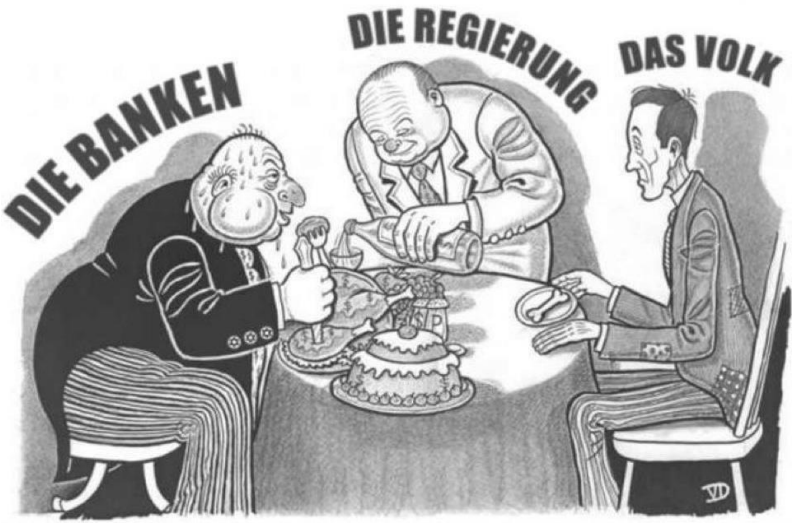


Abbildung 1: Screenshot des Cartoons von der Facebook-Seite Heinz Christian Straches

[300] Vgl. Behnke et al, 2010, S. 119ff.
[301] Inspiration dafür war das Itemhandbuch ZIS für sozialwissenschaftliche Items und Skalen

Die Wissensfragen deckten nicht nur das eigentliche Forschungsthema Antisemitismus ab, sondern auch generelle Fragen zur politischen Sozialisation und den Erfahrungen im Schulunterricht. Als Einstiegsfrage wurde ganz bewusst jene, die nach den persönlichen Lebenserfahrungen mit Jüdinnen und Juden fragt, gestellt, um schon von vornherein zu wissen, ob die Beschäftigung mit dem Judentum und Antisemitismus nur auf einer abstrakten Ebene erfolgte oder es dazu schon Lebenswirklichkeiten gab. Auch Else Frenkel-Brunswik und R. Nevitt Sanford haben die persönlichen Fragen mit Juden zu einem wichtigen Bestandteil bei ihrer Erforschung der antisemitischen Persönlichkeit gemacht.[302]

Einige Male war es nötig, Fragen vorzuziehen, wenn man sich im Gesprächsverlauf schon Aspekten genähert hat, die eigentlich erst später zur Sprache hätten kommen sollen. Die Interviewsituation verlangte manches Mal auch, dass Fragen, die indirekt schon beantwortet wurden, überhaupt weggelassen wurden. Die Fragen wurden für ein halbstündiges Interview konzipiert; letztendlich schwankte die Dauer der Interviews zwischen 25 und 40 Minuten. Ein vollständiges Transkript des Interviewleitfadens findet sich im Anhang.

Im Anschluss an jedes Gespräch wurden noch demographische Daten, wie Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Religionsbekenntnis und der Beruf der Eltern, erhoben. Unmittelbar nach den Interviews wurde ein kurzes *Postskriptum* erstellt, um Besonderheiten der Gesprächssituation und das Verhalten des Interviewpartners noch zu verschriftlichen. Diese Kontextinformationen waren vor allem für die spätere Analyse wichtig, in der auch verschiedene Interviewsituationen verglichen wurden. [303] Alle Interviews wurden mittels Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Jeder Interviewteilnehmer wurde darüber im Vorhinein informiert. Gleichzeitig wurde versichert, dass die Interviewauswertung anonym erfolgen würde.

[302] Vgl. Frenkel-Brunswick/Sanford, 1993, S.124.
[303] Vgl. Flick, 2007, S. 213.

5.3 Gruppendiskussion

Zusätzlich zu den Leitfadeninterviews wurden zwei Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern zum Thema Antisemitismus geführt. Diese Art der Materialerhebung wurde deshalb gewählt, weil gerade bei tabuisierten Themen es in einer intimen Interviewsituation oft nicht möglich ist, unverfängliche Antworten zu erhalten. Gruppendynamiken können helfen, dass offener und gleichzeitig auch kontroverser über ein Thema diskutiert wird. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass dominante Personen die Meinungsführerschaft übernehmen und deshalb abweichende Meinungen nicht mehr geäußert werden.[304] Der Diskussionsleiter sollte deshalb immer darauf achten, dass alle Teilnehmer zu Wort kommen – zurückhaltende ebenso wie redselige. Außerdem muss die Diskussion behutsam gesteuert werden, um keinen Austausch abzuwürgen und an den richtigen Stellen die nächste Frage zu stellen. Als Moderator einer Schulklasse steht man auch vor der Herausforderung, dass Schülerinnen und Schüler oftmals in kleineren Gruppen zu diskutieren anfangen und sich nicht allen Teilnehmern mitteilen wollen.[305]

Bei der Durchführung dieser Diskussionen wurde versucht, diese Gefahren möglichst alle zu entschärfen. Die Fragen an die Diskussionsgruppe gingen zu einem Gutteil aus dem Leitfaden für die Einzelinterviews hervor, jedoch wurde ein stärkerer Fokus auf die interaktiven und interpretativen Teile, etwa der Debatte über antisemitische Cartoons, gelegt. Für die Auswertung der Gruppendiskussion war neben dem Inhalt, der sich wiederum an den drei Hauptkategorien Wissen, Erfahrung und Einstellung orientierte, auch das Verhalten innerhalb der Gruppe relevant.

5.4 Sampling

Die Fallgruppenauswahl wurde vorab nach bestimmten theoretischen aber auch demographischen Kriterien [306] festgelegt. Dass die Wahl der Interviewpartner auf österreichische Schülerinnen und Schüler fiel, hat damit zu tun, dass die Haltung gegenüber Antisemitismus aber auch sämtliche andere Ressentiments stark im Jugendalter

[304] Vgl. Behnke et al, 2010, S. 249f.
[305] Vgl. Flick, 2007, S. 248ff.
[306] Vgl. Behnke et al, 2010, S. 204ff.

geprägt wird. Außerdem ist Schule der einzige Ort, an dem junge Menschen sich flächendeckend mit dem Thema auseinandersetzen müssen bzw. sollten. Während der Entstehung des Forschungskonzeptes wurde kurz auch einmal angedacht, Lehrerinnen und Lehrer über ihren Zugang bei der Vermittlung von Inhalten, die mit Antisemitismus zu tun haben, zu befragen. Diese Idee, die das Thema aus einer völlig anderen Perspektive beleuchtet hätte, wurde jedoch wieder verworfen, da über Schülerinnen und Schüler ein viel unmittelbarer Zugang zur Lebensrealität mit Antisemitismus zu erwarten war, bzw. im Gegensatz zu Lehrerinnen und Lehrer, die in ihrem Beruf Verantwortung übernehmen müssen, soziale Erwünschtheit bei der Beantwortung der Fragen keine so große Rolle spielen dürfte. Insofern wurden letztendlich kritische Fallgruppen[307] ausgewählt, anhand derer ein Zusammenhang von Wissen, Erfahrung und Interpretation von Antisemitismus gezeigt werden kann.

Die Grundgesamtheit wurde auf Wiener Schulabgängerinnen und Schulabgänger beschränkt und exkludierte damit sämtliche Schulen in den übrigen österreichischen Bundesländern. Unter Schulabgängerinnen und Schulabgängern sind all jene Schülerinnen und Schüler zu verstehen, die ein oder zwei Jahre vor der Matura stehen. Um zwei Vergleichsgruppen zu haben, wurde die Auswahl der Schulabgängerinnen und Schulabgänger auf zwei Schultypen, nämlich auf Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) und Handelsakademien (HAK) dezimiert. Letztendlich spielten auch praktische Überlegungen, die den Erhebungszeitraum betrafen, eine wichtige Rolle bei der Stichprobenauswahl: Da sämtliche AHS-Schülerinnen und Schüler in 8. Klassen oder HAK-Schülerinnen und Schüler in 5. Klassen sich ab Mai in der Vorbereitungszeit zur Matura befinden, standen sie zum angesetzten Interviewzeitraum nicht zur Verfügung. Deshalb und auch weil in diesen Schulstufen laut österreichischem Unterrichtsministerium der Zweite Weltkrieg zumindest in Geschichte auf dem Lehrplan steht, wurden siebte Klassen der AHS und vierte Klassen der HAK für die problemzentrierten Leitfadeninterviews ausgewählt.

Die eigentliche Stichprobe wurde mittels Schneeballverfahren[308] generiert. Die Schulen wurden nach Durchsicht des Wiener Stadtschulführers ausgewählt und kontaktiert. Ein Augenmerk wurde darauf gelegt, bei Schulen anzufragen, die in möglichst vielen

[307] Vgl. Flick, 2007, S. 165.
[308] Vgl. Behnke et al, 2010, S. 196f.

unterschiedlichen Wiener Bezirken liegen, um Jugendliche aus verschiedenen Gesellschaftsschichten im Sample zu haben. Nicht alle Schuldirektoren erklärten sich bei der formellen Anfrage dazu bereit, ihre Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teilnehmen zu lassen. Deshalb musste die Stichprobe immer wieder adaptiert werden. Wie einfach oder schwierig die Kontaktaufnahme mit der Schule war, nahm ebenfalls Einfluss auf die Festlegung der Stichprobe (Stichwort *convenience sampling*).[309] Letztendlich waren es Klassenvorstände oder Geschichtelehrer, die sich nach der Kontaktaufnahme um die Terminvereinbarung und Verfügungstellung entsprechender Räumlichkeiten bemühten. Nachdem ein grundsätzliches Einverständnis der Schulen eingeholt war, musste die Interviewführung zuvor noch vom Wiener Stadtschulrat genehmigt werden. In der schlussendlichen Stichprobe sind Schulen aus dem ersten, dritten, fünften, zehnten, elften und 23. Bezirk vertreten.

Im Vorfeld wurden die Lehrerinnen und Lehrer der Klasse gebeten, ihre Schülerinnen oder Schüler entweder selbst auszuwählen oder in der Klasse zu fragen, wer sich freiwillig für ein Interview zur Verfügung stellt. Zusätzlich wurde der Hinweis gegeben, dass nicht jene Schülerinnen und Schüler mit den besten Schulnoten zum Zug kommen sollten. Tatsächlich war die überwiegende Anzahl derer, die sich freiwillig zum Interview gemeldet hatte, weiblich. Die soziale, religiöse und ethnische Herkunft war teilweise sehr unterschiedlich. Es wurde aber absichtlich kein Fokus auf einen dieser Aspekte – zum Beispiel Migrationserfahrung – gelegt, um ein möglichst breites Spektrum abzudecken. Die Bandbreite reichte von der 18-jährigen Zeugin Jehovas, deren Mutter als Raumpflegerin arbeitet, über die gebürtige muslimische Mazedonierin bis hin zur wohlhabenden Unternehmertochter und einem 17-Jährigen mit deutsch-österreichischer Doppelstaatsbürgerschaft.

An den Schulen wurden mit jeweils drei Schülerinnen beziehungsweise Schülern 30-minütige Einzelinterviews durchgeführt, einzig am Gymnasium Stubenbastei waren es nur zwei Schüler. An jenen beiden Schulen, wo die Diskussion als Erhebungsmethode gewählt wurde, standen sechs und vier Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Diese wurden nach einem ähnlichen Prinzip ausgesucht, wie jene Schülerinnen und Schüler für die Leitfadeninterviews. Da alle Teilnehmer aus demselben Klassenverband waren, wurde die

[309] Vgl. Flick, 2007, S. 166.

Diskussion mit einer natürlichen Gruppe durchgeführt, die jedoch durchaus heterogen war, da zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler in der Unterstufe andere Schulen besucht hatten und jeweils in einem anderen Umfeld aufgewachsen waren. [310]

Insgesamt wurden also elf Interviews und zwei Diskussionen geführt. Die Anzahl der Fälle wurde bewusst beschränkt, um bei der Analyse eher die Tiefe als die Breite in den Fokus zu stellen zu können. Die einzelnen Fälle sollen sowohl Repräsentant ihrer selbst, Repräsentant eines institutionellen Kontextes, als auch Repräsentant ausgebildeter Subjektivität als Ergebnis von Wissen und Erfahrungen sein.[311] Die Interviews lassen nur beschränkte Rückschlüsse und Verallgemeinerungen auf die Grundgesamtheit zu.

Für die Inhaltsanalyse wurden die anonymen Interviews der Reihenfolge nach, in der sie stattgefunden haben, nummeriert. Zum besseren Verständnis wurden die Interviewpartner mit der Abkürzung des Schulnamens und Nummer bezeichnet (z.B.: UG1 für das erste Interview an der HAK Ungargasse, SB2 für das zweite Interview an der Stubenbastei etc.). Die vollständige Auflistung der Kürzel findet sich im Abkürzungsverzeichnis.

[310] Vgl. Flick, 2007, S. 252.
[311] Vgl. ebd., S.168ff.

5.5 Operationalisierung der qualitativen Inhaltsanalyse

Als Technik für die Analyse der Leitfadeninterviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring [312] gewählt. Jeder Analyseschritt im Auswertungsprozess des Materials sollte auf eine begründete Regel zurückgeführt werden, das heißt, das Vorgehen war nicht willkürlich, sondern musste nachvollziehbar sein. Diese Systematisierung entstand zum Großteil durch die Erstellung von Kategorien, die zu Ankerpunkten für die Auswertung des Materials wurden. Im Falle dieser Arbeit sind es die drei gegenstandsbezogenen Komponenten Wissen, Erfahrung und Interpretation, aus deren Perspektive das Interviewmaterial extrahiert wurde. Sie und das darauf abgestimmte Ablaufmodell waren maßgeblich, dass die Ergebnisse der Analyse auch nachvollziehbar und vergleichbar wurden. Die Interpretation des so kodierten Materials hatte nebst den zusammenfassenden Elementen vor allem eine inhaltliche Strukturierung zum Ziel. Fallweise wurde aufgrund besonderer Auffälligkeiten auch eine explizierende Analyse, bei der Textstellen durch die Verwendung zusätzlichen Materials näher erläutert werden, herangezogen. Dies wurde jedoch immer ausdrücklich ausgewiesen.[313]

Die inhaltliche Strukturierung sieht vor, dass anhand der drei Hauptkategorien und ihrer Unterkategorien bestimmte Aspekte aus den Leitfadeninterviews gefiltert und danach zusammengefasst werden. Diese inhaltliche Strukturierung lässt im Anschluss möglicherweise auch Rückschlüsse auf Typisierungen zu, die im Material immanent vorhanden sind. Sind die Ausprägungen von besonderem theoretischem Interesse und lassen sie Aussagen über den Zusammenhang von Wissen, Erfahrung und Bildung zu, dann sollen sie gesondert analysiert werden, wobei gleichzeitig Augenmerk auf die Gefahr von Verallgemeinerungen und Verzerrungen gelegt werden sollte.[314] Ein Beispiel für solch eine Typenbildung wäre etwa die Extrahierung, dass besonders gebildete Interviewpartner antisemitische Vorfälle sehr reflexiv interpretieren, wohingegen desinteressierte Interviewpartner auch ratlos bei interpretatorischen Fragen sind.

[312] Mayring, 2008.
[313] Vgl. ebd., S. 43ff.
[314] Vgl. ebd., S. 90ff.

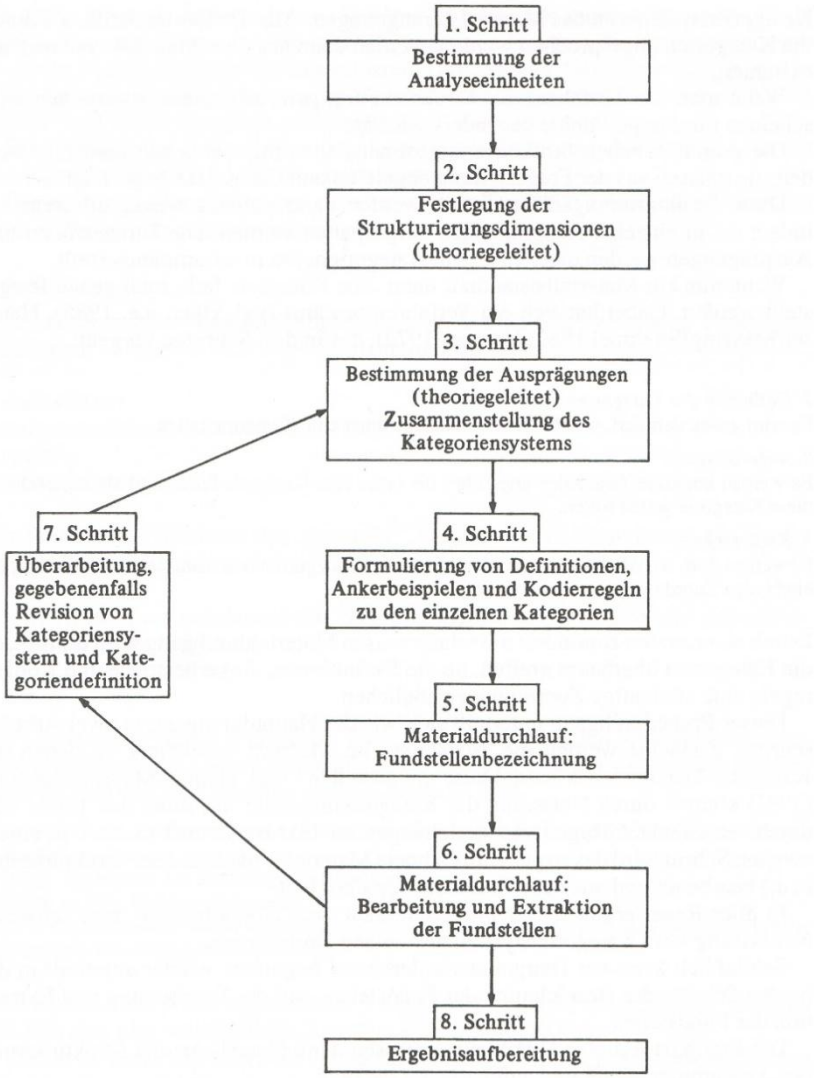


Abbildung 3: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse[315]

5.5.1 Analyse von Wissen, Erfahrung und Interpretation

Die induktive Kategorienbildung[316] ergab nach der Durchsicht des Materials und offenem Kodieren [317] drei Hauptkategorien, anhand derer die Inhalte der Leitfadeninterviews zusammengefasst und strukturiert wurden. Es sind dies die Kategorien: *Wissen, Erfahrung und Interpretation (bzw. Einstellung).* Um Überschneidungen zu vermeiden, erfolgte die

[315] Mayring, 2008, S. 84.
[316] Vgl. Mayring, 2008, S. 74ff.
[317] Vgl. Glaser/Strauss, 2005, S. 107ff.

inhaltsanalytische Aufbereitung der Ergebnisse zunächst in den Kategorien Wissen und Erfahrung in deskriptiver Weise bevor sie anschließend interpretativ wurde.

Die Auswahl der drei Hauptkategorien erfolgte nicht völlig losgelöst von theoretischen Vorannahmen, denn die Forschungsfragen selbst waren richtungsanleitend. Obwohl die Erstellung des Interviewleitfadens ohne Bezugnahme auf mögliche spätere analytische Kategorien erfolgte, war nach dem ersten Studieren des gesammelten Materials klar, dass die Komponenten Wissen und Erfahrung über Antisemitismus einen – positiven wie negativen – Einfluss auf die Interpretation antisemitischer Sachverhalte haben. Ob dieses Verhältnis letztendlich positiv oder negativ korreliert, kann und wird in dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Jedoch können sehr wohl Aussagen über etwaige Auffälligkeiten in puncto Verhältnis von Wissen, Erfahrung und Interpretation von Antisemitismus getroffen werden. Alles Material, das nicht in eine der folgenden Haupt- oder Unterkategorien fällt, wurde bei der inhaltlichen Strukturierung nicht berücksichtigt.

Die einzelnen Textpassagen wurden nach folgenden Schemata codiert:

WISSEN über ANTISEMITISMUS (W)

1) Definition Antisemitismus

Codiert wurden Beschreibungen des Terminus Antisemitismus.

Ankerbeispiel: *„Vorurteile gegen Juden und die Mittel und Wege, die gefunden werden, um Juden zu verfolgen.“*

2) Antisemitische Stereotype

Codiert wurden Beispiele für antisemitische Stereotype

Ankerbeispiel: *„Auf jeden Fall gierig. Denken nur an sich selbst. Sind immer unter sich. Gemein. Lästig.“*

3) Sonstiges Wissen über Antisemitismus

Codiert wurde Wissen über antisemitische Vorfälle in der Vergangenheit und Gegenwart.

Ankerbeispiel: *„Letztens in der Geschichtsstunde hat der Herr Professor gesagt, dass Dr. Karl Lueger ein Antisemit war.“*

4) Österreich als „erstes Opfer“

Codiert wurde Wissen über das Stereotyp, dass Österreich Hitlers „erstes Opfer“ war.

Ankerbeispiel: *„Es gibt Aufnahmen, wo beim Einmarsch die Menschen gejubelt haben.“*

5) Nahostkonflikt

Codiert wurden neutrale Aussagen über Geschehnisse des Nahostkonfliktes.

Ankerbeispiel: *„Und letztens hab ich im Fernsehen jüdische Kinder gesehen, die waren im Westjordanland. Da gibt's verschiedene Siedlungen.“*

6) Zionsimus/Antizionismus

Codiert wurden Aussagen, die Wissen über Zionismus und Antizionismus enthielten.

Ankerbeispiel: *„Zionismus ist ja der Gedanke, dass die Juden einen Staat haben sollen.“*

7) Ritualmordlegende

Codiert wurde das Wissen über Ritualmordlegenden, das für die Interpretation des zweiten Cartoons von Nöten war.

Ankerbeispiel: *„Juden haben Christenkinder geschächtet.“*

8) Wissen über die jüdische Religion

Codiert wurden Aussagen, die Wissen über die jüdische Religion festhalten.

Ankerbeispiel: *„Meine Mama hat sie über die Feiertage, Hanukkah, Ostern und Shabbat gefragt.“*

ERFAHRUNG mit ANTISEMITISMUS (E)

1) Kontakt mit Jüdinnen und Juden

Codiert, ob die Interviewpartner jüdische Freunde oder Bekannte haben.

Ankerbeispiel: *„Meine beste Freundin Anna ist Jüdin.“*

2) Antisemitismus im Internet

Codiert Erlebnisse mit Antisemitismus im Internet

Ankerbeispiel: *„Da bin ich auch über einige Seiten gestolpert, wo ich mir gedacht hab: okay, das ist jetzt sehr fragwürdig, was da drinnen steht.“*

3) Antisemitismus im näheren Umfeld

Codiert antisemitische Aussagen, die der Interviewpartner in seiner näheren Umgebung wahrgenommen hat.

Ankerbeispiel*: „Es gibt manche, die immer Spaß machen und Judenwitze machen. Aber nicht so, dass sie jetzt wirklich Judenhass in sich haben.“*

4) Antisemitismus in Medien, Politik und Öffentlichkeit

Codiert antisemitische Aussagen, die der Interviewpartner in Medien wahrgenommen hat.

Ankerbeispiel: *„Ich bin mal von zuhause in Floridsdorf Richtung U-Bahn gegangen bei der Alten Donau. Am ganzen Weg zur U-Bahn hab ich Hakenkreuze gesehen, das weiß ich noch ganz genau.“*

5) Besuch eines Konzentrationslagers

Codiert Aussagen über die Erlebnisse beim Besuch eines Konzentrationslagers.

Ankerbeispiel: *„Man geht herum und sieht, wie sie sich gefühlt haben müssen. Das war nicht so gut.“*

6) Kontakt mit Zeitzeugen

Codiert Erlebnisse und Erzählungen von und mit Zeitzeugen des Zweiten Weltkrieges und des Holocaust.

Ankerbeispiel: *„Mein Opa ist in einem Arbeiterbezirk aufgewachsen, und da gab es auch mehrere Juden. Er hat erzählt, wie das war, wie die plötzlich weg waren.“*

EINSTELLUNG und INTERPRETATION von Antisemitismus (I)

1) Erklärung für Antisemitismus

Codiert Erklärung für das Entstehen und Bestehen von Antisemitismus.

Ankerbeispiel: *„Vielleicht hat jemand schon schlechte Erfahrungen gemacht, und deswegen neigt er zu diesen Ansichten.“*

2) Persönliche Reaktion auf Antisemitismus

Codiert die Reaktion und Interpretation von im Alltag erlebten Antisemitismus in der näheren Umgebung.

Ankerbeispiel: *„Wenn mehrere was sagen würden, würde ich schon auch was sagen.“*

3) Schuldfrage (z.B.:“erstes Opfer“ und Täter-Opfer Umkehr)

Codiert Interpretationen, die die Frage nach der Schuld (am Holocaust oder am Antisemitismus) berühren.

Ankerbeispiel: *„Sie hätten sich schon wehren können, aber sie haben es nicht getan.“*

4) Schlussstrich (Erinnern &Vergessen)

Codiert Aussagen über den Stellenwert des Erinnerns an den Holocaust in der Gegenwart und die Auseinandersetzung mit Antisemitismus.

Ankerbeispiel: *„Er ist schon sehr präsent, aber ich finde, das ist auch gut, weil man dann auch erfährt, wie es in der Vergangenheit war. Damit man auch sieht, was die falsch gemacht haben, damit man es selber richtig macht.“*

5) Gefahreneinschätzung von Antisemitismus

Codiert Einschätzungen über einen möglichen zweiten Holocaust beziehungsweise die Gefahr von Antisemitismus.

Ankerbeispiel: *„Dadurch, dass sich die Regierung so hinaufgearbeitet und etabliert hat, würde ich glauben, dass man für alle Eventualitäten rechtlich abgesichert ist.“*

6) Positionen im Nahostkonflikt

Codiert Einstellung und Interpretation des Nahostkonflikts.

Ankerbeispiel: *„Die sind dort schon sehr verfeindet anscheinend.“*

7) KZ-Besuch

Codiert Einstellung zum KZ-Besuch.

Ankerbeispiel: *„Gerade als Österreicher finde ich das gut. Weil es ist eigentlich um uns herum passiert vor 70 Jahren.“*

8) Cartoon auf Facebook-Seite von Heinz Christian Strache

Codiert Interpretation des ersten Cartoons.

Ankerbeispiel: *„Wenn man das Bild absichtlich verändert und Juden schlecht darstellt, ist das antisemitisch.“*

9) Cartoon der Sunday Times

Codiert Interpretation des zweiten Cartoons.

Ankerbeispiel: *„Ich glaube eher nicht, dass das antisemitisch ist und nichts mit dem Nationalsozialismus zu tun hat, sondern mit dem Nahostkonflikt.“*

5.5.2 Analyse mittels Grounded Theory Ansatz

Durch Vergleich zur Theorie – das ist das Bestreben der Vertreter der Grounded Theory. Das Verfahren kann auf soziale Einheiten jeglicher Größe angewandt werden. Die Grounded Theory soll auch dieser Arbeit Input und Anleitung sein, um mittels empirischer Verallgemeinerungen zu einer materialen Theorie zu kommen, die die Aussagekraft der qualitativen Inhaltsanalyse nochmals erhöht. Für Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss, die die Grounded Theory in den 1960er Jahren entwickelt haben, steht die Generierung von Theorie im Mittelpunkt soziologischer Forschungstätigkeit und nicht die Überprüfung und Verfeinerung von schon bestehenden Theorien durch das empirische Material:

> *„Seine Aufgabe* (Anm.: die des Soziologen) *besteht nicht darin, eine perfekte Beschreibung eines Feldes zu liefern, sondern eine Theorie zu entwickeln, die dem relevanten Verhalten weitgehende Rechnung trägt.“*[318]

Maßgeblich für die Generierung von Theorien mittlerer Reichweite sind jene konzeptuellen Kategorien, wie wir sie schon für die Inhaltsanalyse erstellt haben, denn *„das Konzept ist zweifellos eine relevante theoretische Abstraktion dessen, was auf dem untersuchten Feld geschieht.“*[319] Die Konzepte von Wissen, Erfahrung und Interpretation sind maßgebliche Faktoren, anhand derer man Aussagen über antisemitische Ressentiments treffen kann.[320] Die Theoriengenerierung ist niemals vollständig abgeschlossen, sondern immer im Prozess. Diese Offenheit zeigt sich auch schon beim Kodieren des Materials. Den verwendeten Codes sollen keine bestehenden Theorien zugewiesen werden, sondern – im Gegenteil – sie sollen daraus entwickelt werden. Diese rein induktive Vorgehensweise ist allerdings nur beschränkt möglich, da schon immer ein theoretisches Vorverständnis vorhanden ist.[321] Das Vorverständnis soll allerdings den Forschungsprozess keinesfalls einschränken. Letztendlich bringt die Grounded Theory die in den Daten verborgene Ordnung zum Ausdruck.

[318] Glaser/Strauss, 2005, S. 40.
[319] Ebd, 2005, S. 33.
[320] Vgl. Freville/Harms/Karakayali, 2010, S. 194.
[321] Vgl. Behnke et al, 2010, S. 350.

Durch die *„Methode des ständigen Vergleichs“*[322] kann die Theorie Gestalt annehmen. Diese besteht aus vier Phasen:

1. ***Vorkommnisse für jede Kategorie vergleichen***

   Indem das Interviewmaterial immer wieder nach Vorkommnissen, die Teil einer Kategorie sind, durchsucht wird und mit anderen Vorkommnissen verglichen wird, werden nach und nach die Eigenschaften der Kategorie sichtbar.

2. ***Integration der Kategorien und ihrer Eigenschaften***

   Vorkommnisse werden nicht mehr nur untereinander verglichen, sondern mit den Eigenschaften der Kategorie verglichen.

3. ***Begrenzung der Theorie***

   Nicht relevante Eigenschaften für die Theorie werden aussortiert, und an anderen Stellen werden weitere Details zu den Eigenschaften hinzugefügt. Gleichzeitig erfolgt eine Reduktion der bisherigen Liste von Kategorien und eine weitere Abstrahierung des Materials, sodass Konzepte formuliert werden können.

4. ***Abfassen der Theorie***

   Materiale Theorie wird mit Hilfe der kodierten Daten und zuvor abstrahierten Konzepte verschriftlicht.[323]

Das empirische Material, das für diese Arbeit erhoben wurde, lässt es nicht zu, die formulierte materiale Theorie zu einer allumfassenderen formalen Theorie[324] aufzubauen, da hierzu mehrere Vergleichsgruppen und materiale Theorien nötig wären. Allerdings soll zumindest der Versuch gestartet werden, die erarbeitete materiale mit schon bestehender formaler Theorie zur Antisemitismusforschung abzustimmen.

[322] Glaser/Strauss, 2005, S. 111.
[323] Ebd., 2005, S. 111ff.
[324] Vgl. ebd, 2005, S. 42ff.

6. Auswertung von Leitfadeninterviews mit österreichischen Schulabgängern

Insgesamt wurden an drei Wiener Gymnasien (AHS) und drei Wiener Handelsakademien (HAK) Interviews sowie Diskussionen durchgeführt. Nachfolgend sollen die Interviews getrennt von den Diskussionen behandelt werden, da die Gesprächssituation eine gänzlich andere war, und bei den Einzelinterviews mehr auf Details Rücksicht genommen werden konnte.

Für die Analyse des empirischen Materials war zunächst auch wichtig, einige Grunddaten abzufragen, obwohl das Interview selbst anonym blieb. Es wurde nach den Berufen der Eltern, der Religionsbekenntnis und dem politischen Interesse gefragt. Eine genaue Aufstellung darüber findet sich in den Interviewtranskripten. Die meisten Befragten waren 17 oder 18 Jahre alt. Eine Schülerin gab an, erst 16 Jahre alt zu sein.

Das politische Interesse könnte ein Indikator sein, wie sehr sich jemand abseits des Schulalltags mit gesellschaftlichen Prozessen auseinandersetzt und dabei auch antisemitische Vorfälle wahrnimmt. In der Literatur wird die politische Urteilsfähigkeit jedenfalls als eines der Schlüsselinstrumente zur Bekämpfung von Antisemitismus angeführt.[325] Deshalb soll dieser Punkt hier auch gesondert besprochen werden.

6.1 Politisches Interesse

Zwischen den beiden Vergleichsgruppen AHS und HAK gibt es in puncto politischem Interesse ein Missverhältnis. Während an den Gymnasien sich niemand als politisch interessiert versteht und nicht viel in der Familie über Politik diskutiert wird, nehmen politische Diskussionen bei den HAK-Schülerinnen und Schülern sehr wohl eine wichtige Rolle ein.

Eine Schülerin des Laaerberggymnasiums (LB3) sagt dezidiert: *„Ich mag keine Politik“* und gibt an, dass sowohl in ihrem Freundeskreis als auch Familienverband nicht darüber gesprochen wird. LB1 führt an, dass zwar in der Familie über das Weltgeschehen geredet wird, sie sich aber eher zurückhält in Diskussionen: *„Das ist nicht so meines.“* Interesse

[325] Vgl. Niehoff, 2010; S. 259f.

hat sie nicht für innenpolitische oder außenpolitische Sachverhalte, sondern nur für Berichterstattung bei Katastrophen. LB2 diskutiert in der Familie vor allem über politische Themen, die sie und ihre Familie direkt betreffen. *„In letzter Zeit nur über die Zentralmatura, oder mein Vater ist Fahrschullehrer, deswegen über Fahrschulgesetz und neue Richtlinien.“* Nur falls etwas politisch sehr Überraschendes und Neues passiert, richtet sich in der Familie die Aufmerksamkeit darauf. In der Schule wird nicht über Politik diskutiert und ganz generell bezeichnet sich LB2 als *„eher nicht“* so politisch interessiert.

Am Gymnasium Stubenbastei erzählt der Interviewpartner (SB2) zwar, dass er sich nur wenig für Politik interessiert, sich aber eigentlich gerne mehr damit beschäftigen würde. Er fühlt sich überfordert von dem vielen Angebot an Information: „*Wenn ich versuche da irgendwie reinzukommen, ist es gleich so viel auf einmal. Da bin ich dann aber selber oft zu ungenau, um herauszufinden, wie man erkennt, was los ist.“* SB2 gibt zu, dass ihn vieles nicht interessiert, *„aber andererseits möchte ich natürlich wissen, was vor sich geht und nicht irgendeiner sein, der alles zulässt.“* Erstaunlich im Hinblick darauf, dass SB1 in puncto Antisemitismus sehr informiert wirkt, wie sich später herausstellt, ist, dass in ihrer Familie nicht viel über Politik diskutiert wird. Der Vater arbeitet beim Krankenanstaltenverbund Österreichs, deshalb drehen sich die wenigen politischen Diskussionen um Dinge, die ihn betreffen, zum Beispiel Antikorruptionsmaßnahmen.

Alle Interviewpartner, die eine vierte Klasse HAK besuchen, gaben an, in der Familie über Politik zu diskutieren. UG1 spricht oft mit seinem Vater darüber, vor allem wenn sie gemeinsam Nachrichten im TV ansehen. Er nennt auch den syrischen Bürgerkrieg als Themenbeispiel. UG2 gibt ebenfalls an, oft in der Familie über sowohl innen- als auch außenpolitische Sachverhalte zu debattieren. UG3 mischt sich oft in politische Diskussionen ihrer Eltern ein, die meistens aktuelle Dinge betreffen. GG1 behandelt politische Themen zwar nicht aktiv, fragt jedoch ihren Vater, der politisch sehr interessiert ist, wenn sie Fragen hat. In der Familie von GG2 werden die Nachrichten aus dem Radio meist als Anstoß genommen, um über etwas zu debattieren. Meistens geht es dabei um Innenpolitik oder *„wenn dann, vielleicht noch USA. Aber das, was in Syrien und Libyen passiert, da krieg ich eher wenig mit.“* GG3 nennt als Bezugsperson für innenpolitische Debatten ihren Opa. *„Mein Opa liest sehr viel Zeitung, ist in Pension und hat sehr viel Zeit. Immer wenn ich ihn treffe, regt er sich über die Politiker auf.“*

Alle Befragten geben an, dass in Schulpausen mit Freunden nicht über Politik gesprochen wird. Einzige Ausnahme sind Aufgaben im Unterricht, bei denen über politische Sachverhalte diskutiert werden muss.

Über die Qualität der politischen Diskussionen, wenn sie denn stattfinden, kann hier nicht geurteilt werden. Allerdings lässt sich aus den Reaktionen der Schülerinnen und Schülern schließen, dass Politik für sie eher ein notwendiges Übel ist, mit dem man sich hin und wieder auseinandersetzen muss, als ein grundsätzliches Interessensgebiet, dass sie als relevant für ihr eigenes Leben und die Gesellschaft an sich sehen. Adornos pessimistischer Schluss aus diesem Phänomen ist, dass sich *„in der Fremdheit des Volkes zur Demokratie die Selbstentfremdung der Gesellschaft [..] widerspiegelt.“*[326] Dieses Urteil hat insofern Berechtigung, als die Individualisierung der Gesellschaft das Denken in größeren Kontexten immer mehr ins Abseits drängt, und dadurch Zusammenhänge gar nicht mehr verstanden werden können.

Auch die Politik trägt das Ihrige dazu bei, dass eine heranwachsende Generation sich von ihr abwendet. Hannah Arendt macht schon 1968 klar, dass die systematische Lüge im politischen Tagesgeschäft Tatsachenwahrheiten an den Rand drängt und damit eine Politikverdrossenheit auslöst: *„Man hat oft bemerkt, dass das sicherste Ergebnis der sogenannten Gehirnwäsche nicht eine veränderte Gesinnung, sondern jener Zynismus ist, der sich weigert, irgendetwas als wahr anzuerkennen.“*[327] Dass Wahrheit durch Lüge ersetzt wird, weil es das Machtfeld Politik so erfordert, löst in der Gesellschaft eine Orientierungslosigkeit aus, die letztlich in die Aporie führt und die sich auch unter den apolitischen Jugendlichen zeigt.

6.2 Informationsquellen

Ihre Informationen über das Judentum, den zweiten Weltkrieg, den Holocaust und aktuellen Antisemitismus holen sich Jugendliche nicht ausschließlich aus der Schule. Die Interviews zeigen allerdings, dass die Auseinandersetzung mit den Themen außerhalb des Unterrichts meistens sehr gering ausfällt. Familiäre Debatten hierzu gibt es keine. Wenn es im Bekannten- oder Freundeskreis eine Person jüdischen Glaubens gibt, ist diese meist

[326] Adorno, 1959, S. 16.
[327] Arendt, 2012, S. 361.

Anstoß für ein genaueres Nachfragen nach gewissen Dingen. Alle Interviewten geben den Geschichtsunterricht als Hauptinformationsquelle an. Gleichzeitig wird jedoch auch in vielen anderen Schulunterrichtsfächern das Thema Antisemitismus zumindest peripher berührt. Die Unterrichtsgegenstände, die in den Interviews genannt wurden waren: Geschichte, Deutsch, Politische Bildung, Geographie, Englisch, Französisch, Ethik und Psychologie Wahlpflichtfach.

SB1 gibt die mit Abstand meisten Informationsquellen an: neben ihrer jüdischen Freundin sind das Facebook, die Familie, gleich sechs Schulunterrichtsfächer, ein außerschulischer Workshop, Zeitungen und Bücher („Damals war es Friedrich“ und „Das Tagebuch der Anne Frank“) sowie eine Ausstellung über Josef Eichmann. SB2 bezieht sein Wissen aus der Verwandtschaft, von Freunden, Büchern, Dokus und dem Geschichtsunterricht in der Schule. LB1 nennt nur die Schule, insbesondere den Geschichte-, Deutsch- und Englischunterricht. Bücher und das Internet nutzt sie auch ausschließlich im Kontext der Schule*: „Wenn ich zum Beispiel etwas für Geschichte machen muss und da geht es um den 2. Weltkrieg, informier ich mich schon selber.“* LB2 hingegen informiert sich stark über TV-Dokumentationen. *„Mein Vater dreht auch gern den Dmax oder phoenix auf.“* GG1 hat eine jüdische Bekannte, über die sie sich informieren kann. Alle interviewten Schüler der Geringergasse geben die Fächer Geschichte, Deutsch und Geographie an, in denen sie über Jüdinnen und Juden, Antisemitismus und den Holocaust gelernt haben. GG3 nennt ihren Opa als Informationsquelle, mit dem sie viel über den zweiten Weltkrieg gesprochen hat. UG2 wird als Zeugin Jehovas regelmäßig in ihrer Versammlung über das Judentum informiert, ansonsten nutzt sie den Schulunterricht und diverse Zeitungsartikel dafür.

Auffällig ist, dass einige der Interviewten dieselbe Lehrperson im Unterrichtsfach Geschichte und Deutsch haben. Dementsprechend oft, wird fächerübergreifend gearbeitet, z.B. geschichtliche Themen des Zweiten Weltkriegs für eine Erörterung herangezogen und Zeitungsartikel in Deutsch bearbeitet.

6.3 Wissen über Antisemitismus

Um Antisemitismus überhaupt als solchen erkennen zu können, bedarf es einer gewissen Allgemeinbildung und eines Basiswissens über die Thematik. Dieses Wissen wurde in den Interviews manchmal direkt, oftmals aber auch indirekt abgefragt. Die Erzählungen der Interviewten lassen auch Rückschlüsse über ihren Wissenstand zu. Dieser soll im Folgenden besprochen werden. Es sei vorausgeschickt, dass das Niveau und die Vielfalt an Wissen sehr stark variieren. Bei einigen Gesprächspartnern lässt sich das damit erklären, dass gewisse Dinge, wie zum Beispiel der Nahostkonflikt, gar nicht oder noch nicht im Unterricht durchgenommen wurden. Bei anderen Gesprächspartnern wiederum kann der Schluss gezogen werden, dass mangelndes Interesse an der Thematik der Grund dafür ist, weil ihre interviewten Klassenkameraden, die dieselbe Schule besuchen und denselben Unterricht hatten, über deutlich mehr Wissen verfügen. Alle Interviewten wussten offensichtlich Bescheid, dass während des zweiten Weltkrieges Juden von Hitler verfolgt wurden. Eine Interviewpartnerin (LB3) kannte jedoch selbst den Terminus Holocaust nicht.

Wissen über Antisemitismus als Hauptkategorie wurde für die qualitative Analyse sehr breit gedacht, da in den österreichischen Schullehrplänen das Thema gar nicht erwähnt wird, und somit nicht viel vorausgesetzt werden kann. So fällt neben den augenscheinlichen Komponenten, wie der Definition von Antisemitismus oder dem Erkennen antisemitischer Stereotype auch das Wissen über den Nahostkonflikt oder das Judentum als Religion darunter.

6.3.1 Definition von Antisemitismus

Die Gesprächspartner wurden erst gegen Ende der Leitfadeninterviews nach ihrer Definition von Antisemitismus gefragt. Diese fiel meist sehr kurz und prägnant aus. UG3 und LB3 bezeichnen Antisemitismus als *„Judenhass“*, GG1 und UG2 als *„Judenfeindlichkeit*“, GG3 als *„Abneigung gegenüber Juden“*, SB1 als *„feindliche, diskriminierende Haltung gegenüber Juden“*. Interviewpartner SB2 sieht Antisemitismus als *„Hass auf Juden. Ganz simpel.“* An anderer Stelle sagt er auch, dass es Antisemitismus immer gab: *„Es ist ja urverankert in der Menschheit.“*

LB2 ist in der Definition etwas ausschweifender und beschreibt Antisemitismus als *„Vorurteile gegen Juden und die Mittel und Wege, die gefunden werden, um Juden zu*

verfolgen.“ Sie lässt dann noch den Satz fallen, dass Antisemitismus dazu diene *„eventuell auch zu demütigen und Juden aus der Politik rauszunehmen.“* Auf Nachfrage, was sie damit meint, erklärt sie, dass Juden sich nicht gegen die Vorwürfe wehren können, weil sie auch politisch ausgegrenzt werden. Ob diese Aussage auf Österreich, die Vergangenheit oder Gegenwart bezogen ist, wurde nicht näher ausgeführt.

LB1 greift in der Antisemitismus-Definition auch den Aspekt von physischer Gewalt auf. Antisemitismus würde implizieren, dass jemand judenfeindlich ist und *„auch körperlich gegen Juden vorgeht. Das heißt, sie verletzt und Gewalt ausübt.“*

GG2 hat eine sehr gegenwartsbezogene und gleichzeitig geschichtsträchtige Vorstellung von Antisemitismus und beschreibt das Ressentiment so: *„Über die Juden, alles was jemals war, aufwühlen. Ihnen das vorwerfen, was in den letzten tausend Jahren passiert ist.“* GG2 weist auch explizit auf sekundären Antisemitismus hin, der den Jüdinnen und Juden den Holocaust nicht verzeihen kann: *„Was ich am schlimmsten finde, ist, wenn jemand sagt, dass sie das eh verdient haben und es eh wurscht (sic!) ist, dass die damals gestorben sind.“*

UG1 bezieht ihre Definition von Antisemitismus sehr stark auf die Religion. Sie antwortet auf die Frage, was denn Antisemitismus sei, mit *„Feindlichkeit gegen eine andere Religion“*. Auf Nachfrage sagt sie, dass es gegen die jüdische Religion geht und es Parallelen zum Islam gebe, wo das Ressentiment aber nicht so ausgeprägt ist.

Eine weitere Frage, die in enger Beziehung zur Definition von Antisemitismus steht, ist jene nach dem Verhältnis zwischen Rassismus und Antisemitismus. Die Interviewteilnehmer empfanden den Unterschied zwischen den beiden Begriffen als relativ gering und sahen eher Gemeinsamkeiten. Es wurden manchmal Unterschiede auf Basis von Religion und Rasse gezogen, indem Jüdinnen und Juden eher der Kategorie Religion und nicht der Kategorie Rasse zugeordnet wurden. GG1 formuliert das so: *„Antisemitismus ist auch eine Art Rassismus. Aber ich denke, Rassismus ist dann explizit gegen eine Rasse, wenn man das so sagen darf. Und Antisemitismus ist gegen eine Religion, […]“*

Vielfach wurde Rassismus als Sammelbegriff verstanden, unter den Antisemitismus als eine mögliche Ausformung fällt. SB2 bezeichnet Antisemitismus als *„eine genauere Definition des Rassismus“.* LB3 erklärt es so: *„Man kann ja auch sagen, ich bin Rassist,*

wenn ich was gegen Juden hab.“ LB1 spricht davon, dass Antisemitismus eine Form von Rassismus sei, die sich nur gegen jüdische Menschen richte. Auch UG2 schließt sich dieser Kategorisierung an. LB2 nimmt eine Vereinfachung vor und sagt, dass *„Antisemitismus einfach nur Rassismus ist“.* Rassismus ist für sie aber ein sehr weiter Begriff, den sie so beschreibt: *„Es fällt für mich unter Rassismus, wenn man alle in eine Schublade steckt, generalisiert und sagt, alle sind schlecht.“*

UG3 trifft die Unterscheidung, dass Rassismus gegen *„schwarze Leute“* und Antisemitismus *„gegen Juden“* ist. Den jeweiligen Ursprung dieser Vorurteile sieht sie einerseits in der Hautfarbe und andererseits darin, dass die Juden im Zweiten Weltkrieg verfolgt wurden. UG3 zieht hier den Schluss, dass Antisemitismus in der Gegenwart vor allem deshalb existiert, weil man die Verfolgung von Jüdinnen und Juden während des Holocausts nicht akzeptieren kann und abwehren will.

SB1 ortet eine *„sehr weitgehende“* Übereinstimmung von antisemitischen und rassistischen Vorurteilen, da beide sich gegen spezielle Gruppen richten. GG3 sieht hingegen gar keinen Unterschied mehr zwischen Rassismus und Antisemitismus. Sie versteht beide Ressentiments im Kontext von Migration: *„Es werden überhaupt Leute, die nicht von hier kommen, schlecht dargestellt. […] Es besteht im Prinzip kein Unterschied, weil es doch genau das Gleiche ist.“*

Bei GG2 löst die Frage nach Unterschieden zwischen Rassismus und Antisemitismus gleich eine grundsätzliche Diskussion über die Verortung von Juden aus. Sie sieht Juden als Religionsgemeinschaft und nicht als eigenes Volk. Auf Nachfragen, ob ihr bewusst ist, dass sich Jüdinnen und Juden teilweise als eigenes Volk verstehen, führt sie aus, dass sie Juden deshalb mit Religion assoziiert, weil sie auch den Antisemitismus als gegen eine Religion angesetztes Ressentiment wahrnimmt. Hingegen richte sich Rassismus immer gegen Einwohner verschiedener Länder, die auch durch ihr Äußeres zuordenbar seien. Mit Juden sei das anders*: „Manchen Leuten sieht man die Religion nicht an, und das ist nicht zu spüren. Wenn jemand ein Jude ist, weiß man das oft nicht.“* Diese Unsichtbarkeit zeichnet für sie Antisemitismus aus. Gleichzeit kommt sie zum Schluss, dass Rassismus in der Gegenwart mehr zu spüren sei als Antisemitismus.

Es kann festgehalten werden, dass Antisemitismus von allen Befragten ganz eindeutig als Judenfeindlichkeit wahrgenommen wird, jedoch nicht als besonders komplexes Phänomen. Keiner der Interviewteilnehmer hat etwa darauf hingewiesen, dass im Gegensatz zu Rassismus den Juden kontradiktorische Vorurteile vorgeworfen werden. Nämlich, dass ihnen einerseits eine Allmacht vorgehalten wird, andererseits aber auch charakterliche Schwächen. Hingegen sieht eine Mehrheit der Interviewten eine starke Überschneidung von Rassismus und Antisemitismus.

6.3.2 Antisemitische Stereotype

Eine der bedeutendsten Wissensfragen, war jene nach den antisemitischen Stereotypen, die österreichische Jugendliche heutzutage kennen. Schon während des gesamten Interviewverlaufs kam immer wieder die Sprache darauf, wenn zum Beispiel antisemitische Cartoons besprochen wurden. Erst gegen Ende des Gesprächs wurde die explizite Frage danach gestellt. Es war eine bewusste Entscheidung, explizit nach den Vorurteilen gegen Jüdinnen und Juden zu fragen und nicht den Ausdruck „antisemitische Stereotype“ zu verwenden. In weiterer Folge wurden nämlich oftmals auch Charakteristika geschildert, die nicht in den Typus der antisemitischen Stereotype fielen. Dieses Kapitel widmet sich ausschließlich der Frage nach dem Wissen über diese Vorurteile. Die Erörterung der Frage, wie diese Vorurteile von den jeweiligen Interviewten interpretiert, wahrgenommen und möglicherweise unreflektiert reproduziert werden, sollte dies erkennbar sein, folgt in einem späteren Kapitel.

SB1 spricht am Ausführlichsten über antisemitische Stereotype. Sie erwähnt Witze und Scherze, die sie und einige Freunde über Juden machen, obwohl oder gerade weil ihre beste Freundin Jüdin ist. Diese Witze würden eben auch typische antisemitische Vorurteile über Juden wiedergeben. *„Das sind schon Witze, dass sie geizig sind, dass sie falsch sind, im Handel tätig sind. Dass sie untereinander bleiben wollen, nichts mit uns zu tun haben wollen.“* SB1 erwähnt auch Weltverschwörungstheorien, die Jüdinnen und Juden bezichtigen würden, alles Geld in den Händen zu halten.

Das antisemitische Stereotyp, dass Juden zwei Goldsäckchen um den Hals tragen, eines mit echtem Gold und eines mit falschem Gold, kennt SB1 ebenfalls. Von ihrer besten

Freundin, die Jüdin ist, behauptet sie scherzhaft *„dass sie mit dem Goldsäckchen kommt“*. Auch zu möglichen antisemitischen Stereotypen, die auf die **Physiognomie** von Juden anspielen, wie etwa eine größere Nase oder dunkle Haare, nimmt SB1 Stellung, indem sie ihre Freundin beschreibt. Aus dem Schulunterricht weiß sie auch über das Brunnenvergiften und Kindsmordgeschichten Bescheid, die Juden vorgeworfen wurden.

Auf die explizite Frage nach Vorurteilen gegen Juden nennt SB1 folgende Adjektiva: gierig, gemein, lästig, schlau, klug. Weiters zitiert sie den *„schmutzigen Juden“.* Sie kommt nochmals auf die Ressentiments, die mit **Geld** zu tun haben, zu sprechen und sagt: *„Sie* (Anm.: Jüdinnen und Juden) *denken nur an Profit. Schlagen aus allem Kapital und Profit. Auch gewalttätig teilweise.“* SB1 erwähnt ein Gerücht, dass angeblich vier von fünf Banken, die in den USA Geld drucken, jüdischen Familien gehören.

SB2 stellt während der Analyse des ersten Cartoons fest, dass hier das Vorurteil, die Juden hätten die Banken in der Hand, propagiert wird. Außerdem erkennt er die *„klischeehafte Judennase*“. Bei der direkten Frage nach Vorurteilen erwähnt er zuerst, dass Juden überfürsorgliche Mütter hätten und gerne Gegenfragen stellen. Von den typisch antisemitischen Stereotypen erwähnt SB2 nur **Geiz**. Zu Verschwörungstheorie über den 11. September kennt SB2 Details. Er erzählt: *„Wenn man die Flugnummer vom 11. September auf Microsoft Word eingibt und dann auf die Schrift umändert, die so lustige Bildchen macht, dann sind dort ein Totenkopf, ein Davidstern und zwei Vierecke zu sehen.“* Dafür, dass Verschwörungstheorien normalerweise gerade auf Jugendliche eine große Faszination ausüben[328], gab es von den Interviewten relativ wenige Rückmeldungen dazu.

Alle interviewten Schülerinnen des Laaerberggymnasiums konnten nur wenig Wissen über antisemitische Stereotype abrufen. LB2 und LB3 kannten auch auf Nachfrage das Vorurteil, dass Juden große Nasen hätten, nicht. LB3 gibt an, überhaupt keine Vorurteile über Juden zu kennen, obwohl sie an anderer Stelle im Interview von Judenwitzen[329] in der Klasse berichtet. LB2 will sich von der Frage nach den Vorurteilen distanzieren. Sie sagt: *„Ich persönlich möchte mich nicht so mit Vorurteilen abgeben und habe jetzt nicht so unbedingt davon gehört.“* Schließlich führt sie ausschließlich positive Eigenschaften über Juden an und reproduziert sie gleichzeitig: *„Ich denk, dass sie relativ klug sind. Dass sie*

[328] Vgl. Scherr/Schäuble, 2007, S. 54.
[329] Judenwitze werden in dieser Arbeit im Unterschied zu jüdischen Witzen als diskriminierend und antisemitisch verstanden.

auch sehr viel wissen. Dass sie eventuell wegen den Geschehnissen, offener sind.“ Vom Stereotyp, dass Juden geizig und geldgierig seien, hat sie schon gehört, gibt sie an. LB1 fällt zum Thema antisemitische Stereotype nur ein, dass Juden geizig sein sollen und gut mit Geld umgehen können. Das Klischee der großen Nase erkennt sie bei Betrachtung des Cartoons.

An der HAK Geringergasse sind alle Interviewten mit dem antisemitischen Klischee der großen Nase vertraut. GG1 führt bei der Frage nach den Vorurteilen gegen Juden nur relativ neutrale Bewertungen an. Sie sagt, dass Juden Geld haben und **gebildetere Leute** sind und sehr stark zusammenhalten. Über die Wohnungssituation für Juden in Wien sagt sie: *„Man kriegt zinslose Darlehen und eine Wohnung billiger, wenn sie der jüdischen Gemeinde gehört.“* GG2 schildert von einer Verschwörungstheorie über den 11. September, die in ihrer Verwandtschaft verbreitet wurde und die Juden bezichtigt, Drahtzieher gewesen zu sein. Bei der näheren Besprechung von antisemitischen Karikaturen im Schulunterricht kam ihr auch das antisemitische Stereotyp vom Juden als Kinderfresser schon unter. Außerdem nimmt GG2 während des Interviews auf das ursprünglichste aller antisemitischen Vorurteile Bezug, nämlich auf das, dass Juden **Jesus getötet** haben. Als GG2 ausdrücklich noch einmal gebeten wird, Vorurteile gegenüber Juden zu nennen, erwähnt sie auch noch, dass die Juden für die Verbreitung der Pest verantwortlich gemacht wurden und beschuldigt wurden, die Macht über die Finanzindustrie zu haben. GG3 assoziiert Juden mit Reichtum, Wohlstand und attestiert ihnen, dass sie einerseits gepflegt und andererseits übergewichtig sind, weil sie sich mehr Essen leisten können. Auf die Frage, ob ihr auch charakterliche Eigenschaften einfallen, die Juden von Antisemiten zugeschrieben werden, erwähnt sie Arroganz.

Alle interviewten Schüler der HAK Ungargasse bezogen sich in ihren Antworten auf das Stereotyp, dass Juden Finanzgeschäfte gut beherrschen. UG1 erwähnte in diesem Zusammenhang noch die Geldgier. Außerdem fügte sie auf Rückfrage, ob sie über antisemitische Verschwörungstheorie Wissen habe, hinzu*: „Ja, dass sie terroristische Gedanken haben und das auch ausüben.“* UG2 nennt ebenfalls Gier als eine Eigenschaften, die Antisemiten Juden vorwerfen. Danach spricht sie auch den Stereotyp an, dass Juden in jeder Regierung Einfluss hätten. Dieser Einfluss würde auch nach Amerika reichen. In eine ähnliche Kerbe schlägt UG2 mit folgender Aussage: *„Sie sind*

auch gute Spione, das hab ich auch gehört." UG2 erwähnt ebenfalls das antijüdische Vorurteil aus dem Christentum, dass Juden Jesus ermordet hätten. UG3 hat nebst den Schülerinnen des Laaerberggymnasiums ebenfalls kein Wissen über das Stereotyp, dass Juden große Nasen hätten: *„Die große Nase sagt mir jetzt nichts, nicht direkt."* Das Bild vom gierigen Juden, sei dadurch gekennzeichnet, *„dass sie alles an sich reißen. […] Dass sie versucht haben, Teile vom Land an sich zu reißen, weil sie so viel Vermögen haben."* Dieses würde auch dazu führen, dass Juden in Amerika viel Einfluss haben, so UG3.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die antisemitischen Stereotype von der großen Judennase und die vom geizigen, reichen Juden, der seine erhaltene Macht gegen den Rest der Bevölkerung einsetzt, jene waren, die von den Interviewteilnehmern am häufigsten wiedergegeben wurden. Albert Scherr und Barbara Schäuble bezeichnen diese Stereotype zusammenfassend auch als *„Macht-, Bevorteiligungs- und Intelligenztopos"*[330]. Auch der *„Geheimnis-Topos*[331]*",* dass Juden unter sich bleiben und ihre wahren Absichten verschleiern, war unter den Schülerinnen und Schülern bekannt. Hingegen spielten Stereotype, in denen Juden als rachsüchtig, illoyal oder Konkurrenz gesehen werden, keine große Rolle unter den Jugendlichen. Auch Formen von religiösem Antisemitismus, wie zum Beispiel der Vorwurf, Juden hätten Christus ermordet, waren eher irrelevant. Bei einigen Interviews wurde augenscheinlich, dass es den Jugendlichen bei Nachfrage nach antisemitischen Stereotypen schwer fiel, sich davon abzugrenzen beziehungsweise zu beurteilen, wieso es sich hier ausschließlich um Stereotype und keine wahrheitsgemäßen Aussagen handelt.

6.3.3 Sonstiges Wissen über Antisemitismus

Einige Mal haben die Interviewpartner bei ihren Ausführungen auch Wissen über Antisemitismus zur Sprache gebracht, ohne dass genau danach gefragt wurde. SB1 erzählt ebenso wie UG2 vom Wiener Bürgermeister Lueger und seiner Judenfeindlichkeit. Außerdem hat SB1 im Wahlpflichtfach Psychologie Stoff über Josef Eichmann und Hannah Arendt durchgenommen. Zusätzlich war sie mit dem Fach Politische Bildung bei einer Eichmann-Ausstellung. SB2 verweist auf aktuellen Antisemitismus in Griechenland

[330] Scherr/Schäuble, 2007, S. 13.
[331] Ebd, S. 13.

und darauf, *„dass es Blöcke gibt, wo man richtige Neonazi-Verbände hat.“* SB2 weiß außerdem, dass es den Juden im Mittelalter verboten war Handwerk auszuüben und sie deshalb Bankgeschäfte aufgebaut haben. LB2 ist Viktor Frankl ein Begriff. Sie hat im Unterricht einen Film über ihn gesehen und kennt seine Bücher, in denen er beschreibt *„wie man in KZs überlebt und wie das dort ist.“*

GG1 kennt durch die Bekannte ihrer Mutter die zwei Säulen in der Tempelgasse im zweiten Wiener Gemeindebezirk, die an die Novemberpogrome erinnern. UG2 berichtet auch, dass die TV-Serie Derrick im Deutschen Fernsehen abgesetzt wurde, weil bekannt wurde, dass Hauptdarsteller Horst Tappert Mitglied der SS war. Sie weiß, dass in Wien der Dr. Karl Lueger Ring umbenannt wurde. UG3 erzählt, dass sie gelernt hat, wieso ausgerechnet Juden und Minderheiten zur Zeit des Zweiten Weltkrieges angegriffen wurden. Eine detaillierte Erklärung bleibt sie allerdings schuldig.

LB3 fällt durch eine eklatante Wissenslücke auf, die darauf schließen lässt, dass der Geschichtsunterricht mitunter nicht sehr weit gediehen sein mag. Sie fragt am Ende des Interviews, bei der Frage, ob dem Holocaust in der Schule zu viel Raum gegeben wird, wer oder was der Holocaust ist: *„Ich hab das schon mal gehört, aber können Sie es mir erklären.“*

6.3.4 Österreich als „erstes Opfer“

Dass der Opfermythos in der österreichischen Bevölkerung immer noch dauerhaften Bestand hat, obwohl es inzwischen zumindest von politischen Repräsentanten eine entsprechende Distanzierung gab, beweisen aktuelle Umfragen. Immerhin 36,5 Prozent der Befragten einer Studie von Günther Ogris und Oliver Rathkolb sehen Österreich als Opfer des NS-Regimes.[332] Insofern war es für diese Arbeit auch wichtig zu erfahren, was diesbezüglich im österreichischen Schulunterricht vermittelt wird.

Wissen über die österreichische „Opferthese“ ist bei den Befragten so gut wie keines vorhanden. Zwar wird mit Begriffen wie *„Einmarsch der Menschen“, „Jubel am Heldenplatz“* (GG1), *„Überlistung“* (UG2) und *„Volksbefragung“* versucht die Frage zu

[332] Österreicher vertreten weiter NS-Opferrolle: http://derstandard.at/1277336953199/Autoritarismus-Studie-Oesterreicher-vertreten-weiter-NS-Opferrolle (abgerufen am 8.3.2014)

deuten, aber eine explizite Antwort, was unter dem Terminus „Österreich als erstes Opfer“ verstanden wird, gibt es nicht. Interviewpartner SB2 kennt die Opferthese nicht, was vielleicht auch daran liegt, dass er zum Großteil in Deutschland aufgewachsen ist. GG2 und LG1 sagen explizit, dass sie nicht wissen, was es heißen soll, dass Österreich sich als „erstes Opfer“ Hitlers dargestellt hat. LB1 spricht die Vermutung aus, dass es vielleicht heißt, dass die Österreicher Hitler alles geglaubt haben. GG2 führt aus, dass eigentlich Deutschland erstes Opfer von Hitler sein müsste und hier insbesondere die dort lebenden Juden. LB3 kennt den Terminus ebenfalls nicht und glaubt, dass sich Österreicher deshalb als Opfer fühlen, weil Hitler selbst Österreicher war. Mehr oder weniger pragmatische Antworten geben UG1 und GG3. Für UG1 gibt es den Begriff „erstes Opfer“, *„weil er (Anm. Hitler) als erstes nach der Erweiterung Österreich zum Deutschen Reich dazu gezählt hat.“*. GG3 erzählt vom Einmarsch und dem Anschluss nach Österreich. UG3 scheint die Frage nicht richtig verstanden zu haben, sie sagt, „erstes Opfer“ spielt auf die Österreicher an, weil sie als erste realisiert haben, *„was Hitler imstande war zu tun.“*

Abstrahierend über den Diskurs um die „Opferthese“ sprechen nur LB2 und SB1. LB2 sagt: *„Ich denke, dass da vor allem das gemeint ist, dass Hitler aus Deutschland in Österreich eingezogen ist und Österreich sozusagen übernommen hat. Und dass da einige sagen, wir sind die Opfer.“* SB1 untermauert ihr Wissen über die Opferthese mit dem Hinweis auf Fotoaufnahmen, die den Einmarsch nach Österreich zeigen und die sie gesehen hat.

6.3.5 Nahostkonflikt

Die Komplexität des Nahostkonflikts stellt für Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung dar. Das war bei der Beantwortung der Fragen stark zu merken. Das Wissen über die geschichtlichen Ereignisse im israelisch-palästinensischen Konflikt ist leider so gering, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler gar keine Antwort zu geben trauen. Einige geben an, dass sie dazu in der Schule nichts gelernt haben (LB1) und nichts wissen. Bei der Interpretation des zweiten Cartoons, gelang es niemandem, den israelischen Ministerpräsidenten Benjamin Netanjahu im Bild zu erkennen. Er wurde mit George Bush (GG2) und Prinz Charles (GG1) verwechselt. Eine Schülerin (LB3) fiel auf, weil sie zwar die Fragen so weit wie möglich zu beantworten versuchte, aber sich im

Nachhinein herausstellte, dass sie nicht wusste, dass Israel die Heimat vieler Juden ist und sich der Nahostkonflikt dort zuträgt.

Schülerinnen und Schüler, die im Gegensatz dazu mit breiterem Wissen auffallen, haben dieses immer außerhalb der Schule erworben. Zum Beispiel durch den Besuch von Veranstaltungen oder die Auseinandersetzung im Rahmen kirchlicher Zusammentreffen. SB1 gibt im Interview detailliert an, dass sie an einem Workshop teilgenommen hat, veranstaltet von der Aktion Kritischer SchülerInnen (aks), wo sie über die Geschichte des Zionismus mehr gelernt hat. Der Erwerb ihres Wissens zeigt sich darin, dass sie im Gegensatz zu allen anderen Interviewpartnern auf geschichtliche Ereignisse des Nahostkonflikts, wie die Intifadas oder den Sechstagekrieg, rekurrieren kann. SB1 weiß auch über den Siedlungsbau im Westjordanland Bescheid und sieht den Ursprung des Nahostkonfliktes darin liegen, dass sich die UNO und die Briten nicht überlegt hatten, dass sie Juden dorthin schicken würden, wo schon Palästinenser leben.

SB2 spricht von einer Krisensituation im Nahen Osten, aber worin diese genau besteht, führt er nicht aus. LB1 bezieht sich bei der Interpretation des zweiten Cartoons richtigerweise auf den Nahostkonflikt. Sie schließt aufgrund der Kopftücher, die einige gezeichnete Figuren im Bild tragen, auf die Thematik. LB2 nennt bei ihrer Interpretation die Klagemauer in Jerusalem, aber sonst weiß sie nicht viel über den Konflikt. Noch extremer verhält sich das bei LB3. Obwohl zuvor schon der Cartoon, der auf den Nahostkonflikt anspielt, behandelt wurde, wird erst bei einer der Einstellungsfragen klar, dass die Interviewpartnerin nicht weiß, dass Juden in Israel leben. Auf die Frage, ob sie glaubt, dass Juden die israelische Politik immer verteidigen, fragt sie: *„Naja, haben die viel Einfluss in Israel?“* Das lässt darauf schließen, dass sie kein Wissen hat, um über den Nahostkonflikt in irgendeiner Weise zu argumentieren.

GG1 erkundigt sich auf die Frage, ob sie schon mit Antisemitismus im Kontext des Nahostkonfliktes in Berührung kam, ob das *„das in Israel“* sei. Daraufhin geht sie zwar nicht auf die eigentlich gestellte Frage ein, erzählt aber kurz umrissen, die Problematik des Nahostkonfliktes: *„Dass die Juden wieder zurückwollten ins Heimatland. Und dann wollten die, die dort ansässig waren, nicht dass sie zurückkommen und wurden jetzt zurückgedrängt in Gebiete, die voneinander unabhängig sind.“* Die Siedlungen im Westjordanland erwähnt GG1 ebenfalls. Trotzdem GG1 im Gegensatz zu anderen

Interviewpartnern über Wissen über den Nahostkonflikt verfügt, möchte sie die Einstellungsfragen zum Nahostkonflikt nicht beantworten, weil sie sich, wie sie selbst sagt, bei dem Thema nicht auskennt.

GG2 meint zu wissen, dass der Nahostkonflikt beinhaltet, dass Juden *„die Palästinenser irgendwie verjagt“* haben. Sie kann zwar ansonsten nicht mit viel Wissen zum Nahostkonflikt aufwarten, unterscheidet aber immerhin an einem Punkt zwischen israelischen und amerikanischen Juden und analysiert folgerichtig, dass es „die Juden“ nicht gibt. GG3 gibt im Gegensatz zu den Klassenkolleginnen an, dass sie im Geschichtsunterricht etwas über Israel gehört hat und sagt: *„Das wurde ja quasi als Judenstaat gegründet. Die streiten sich jetzt, wem welches Land gehört.“* Bei den Einstellungsfragen, die den Nahostkonflikt betreffen, wird offenkundig, dass sich GG3 nicht firm fühlt, die Fragen zu beantworten. Sie sagt, dass sie sich nicht auskennt.

Neben SB1 erwähnt auch UG1 die Briten bei der Beschreibung des Nahostkonfliktes.*“Großbritannien hat ja die Juden dann nach Palästina, das heutige Israel, abgeschoben, und die dort ansässige Bevölkerung wehrt sich einfach dagegen.“* UG2 fällt zum Nahostkonflikt zuerst der Gazastreifen ein, dann beschreibt sie den Nahostkonflikt damit, *„dass halt Palästinenser vertrieben wurden, damit die Juden ein Land haben.“* UG3 erzählt, dass sie gerade in der letzten Geschichtsstunde kurz den Nahostkonflikt besprochen haben: *„Genau, den Konflikt, dass sie (Anm.: Juden) auch etwas haben wollen, wo sie sein können und das ihres ist.“* Im späteren Verlauf des Interviews erwähnt UG3 auch noch, *„dass die Palästinenser sich aufregen, weil die Juden auch einen Teil (Anm.: Land) haben wollen.“*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das Wissen über den Nahostkonflikt in den meisten Fällen auf die einfache Darstellung beschränkt, dass es hierbei um Land geht, auf dem zwei Völker wohnen möchten, darunter die Juden sowie die Palästinenser. Erklärungen darüber, wie es zur Problematik kam, werden nicht gegeben, und es wird auch kein Bezug auf den Holocaust genommen. Die Frage, die in diesem Kontext eigentlich gestellt wurde, nämlich ob die Schülerinnen und Schüler mit Antisemitismus im Kontext des Nahostkonfliktes in Berührung gekommen seien, wird von allen verneint bzw. bleibt von allen unbeantwortet und wird übergangen. Stattdessen kämpfen die Jugendlichen damit, den Nahostkonflikt zu erklären.

6.3.6 Zionismus und Antizionismus

Eine der wenigen expliziten Wissensfragen während des Interviews war jene nach dem Begriff „Antizionismus“. Auf Anhieb konnte nur eine der Interviewten die Frage beantworten, was „Antizionismus“ denn sei. Acht von elf Interviewpartnern sagten ausdrücklich, dass sie das nicht wissen und den Begriff nicht kennen. Einige verwechselten den Begriff mit Zionismus und begannen damit, Zionismus zu erklären. UG2 beispielsweise sagt: *„Das hat etwas damit zu tun, dass die Juden ein Land bekommen. Dass sie alle an einen Ort gebracht werden. Es hat was mit dem Berg Zion zu tun.“* Auch UG3 gibt an, dass sie weiß, was Antizionismus ist und sagt, dass das auch im Schulunterricht besprochen wurde. Tatsächlich erklärt sie aber den Terminus Zionismus und sagt: *„Die Juden wollen einen Staat für sich haben, irgendwo, wo sie sagen können, das ist unseres.“*

GG3 und LB2 haben von Antizionismus schon gehört, wissen aber trotzdem nicht, was der Begriff bedeutet. GG2 fällt dazu nur ein, dass Zion ein Berg ist und der Begriff möglicherweise mit der Bergpredigt zu tun haben könnte.

Die einzige tatsächliche Erklärung des Terminus „Antizionismus“ kommt von SB1, die allerdings erwähnt hat, dass sie ein Seminar zur Geschichte des Zionismus besucht hat. Sie zieht folgenden richtigen Schluss*: „Zionismus ist ja der Gedanke, dass die Juden einen Staat haben sollen. Antizionismus ist dann gegen den Staat Israel gerichtet.“*

6.3.7 Ritualmordlegende

Die Interpretation des zweiten Cartoons setzte eigentlich voraus, dass Wissen über die Ritualmordlegende vorhanden ist, ein antisemitisches Stereotyp, das in der Gegenwart zumindest unter Jugendlichen nicht mehr so präsent zu sein scheint, wie auch die Befragung der Interviewpartner ergab. Von insgesamt elf Befragten geben sieben (SB2, LB1, LB3, GG2, UG1, UG2, UG3) an, dass sie davon noch nie gehört haben. GG2 kann zwar mit dem Begriff „Ritualmordlegende“ nichts anfangen, erwähnt aber zuvor schon, dass sie Karikaturen im Schulunterricht besprochen hat, *„wo die Juden angeblich Kinder fressen“.* LB2 kann mit dem Begriff „Ritualmord“ etwas assoziieren, mit „Ritualmordlegende“ allerdings nichts. SB2 assoziiert nach einigem Nachhaken die

Ritualmordlegende mit Kindern. Die einzigen drei Interviewpartner, die eine einigermaßen stringente Beschreibung der Ritualmordlegende abgeben können, sind SB1, GG1 und GG3. Schon im ersten Teil des Interviews erwähnt SB1, dass sie in der Schule von Brunnenvergiften und Kindsmordgeschichten gehört hat. Als Antwort auf die Frage, ob ihr der Begriff „Ritualmordlegende" etwas sagt, meint sie*: „Ich weiß nur, dass sie angeblich Kinder und Neugeborene umgebracht haben."* GG1 reagiert positiv auf Nachfrage, ob sie schon von „Ritualmordlegenden" gehört hat. Sie fragt nach, ob sie richtig liegt: *„Dass die Juden die Christenkinder geschächtet haben, ist das das?"* Und gibt außerdem an, dass die Ritualmordlegende im Mittelalter gegen Juden benutzt wurde. GG3 erklärt, dass sie die Ritualmordlegende von Karikaturen kennt, in denen dargestellt werde, wie Juden Feste feiern, Christenkinder töten und deren Blut trinken. Zusammenfassend betrachtet, scheint es tatsächlich mehr Wissen über das mittelalterliche Stereotyp der Ritualmordlegende zu geben als über Details zum Nahostkonflikt.

6.3.8 Wissen über die jüdische Religion

Der Interviewleitfaden enthielt keine konkrete Frage zum Wissen über die jüdische Religion. In den Interviews von vier Befragten (SB2, LB2, UG1, UG3) fand diese Dimension überhaupt keine Berücksichtigung. LB1, LB3, GG3 geben nur an, dass sie nicht am Religionsunterricht und auch nicht am Ethikunterricht teilnehmen, und erwähnen ebenfalls keine Details zu Praktiken der jüdischen Religion. SB1 und GG1 sind durch ihre Freunde und Bekannten näher mit dem Judentum in Berührung gekommen. Zwar besucht auch SB1 keinen Religionsunterricht, allerdings erwähnt sie, dass sie in der Unterstufe im Ethikunterricht die jüdischen Feste kennengelernt hat. Auch in politischer Bildung hat sie die Weltreligionen durchgemacht. GG1 hat über ihre Mutter, die eine jüdische Bekannte hat, mehr über die jüdischen Feiertage, zum Beispiel Hanukkah und Shabbat, erfahren. Sie erwähnt auch, dass Jesus Jude war. GG2 hat mit der Schule eine Führung durch eine Synagoge gemacht, ansonsten erzählt sie nichts über die jüdische Religion. UG2 hat dadurch, dass sie Zeugin Jehovas ist, schon einiges über das Judentum gehört. Sie sagt: *„In den ersten fünf Moses Büchern wird viel über die Israeliten erzählt, deswegen weiß ich auch einiges. Über die Beschneidung und Ähnliches."* Für die Mehrheit der Befragten hat das Wissen über die jüdische Religion und ihre Praktiken keine Relevanz.

6.4 Erfahrungen mit Antisemitismus

Die Dimension der „Erfahrung“ soll herausarbeiten, in welcher Form die befragten Jugendlichen mit Antisemitismus schon in Berührung gekommen sind. Neben den Kernfragen, die aktuellen Antisemitismus betreffen, sollen auch der Kontakt mit Zeitzeugen des Zweiten Weltkrieges – beispielsweise Gespräche mit den Großeltern – und die eigene Erfahrung beim Besuch eines Konzentrationslagers in diese Hauptkategorie fallen. Zuvorderst wurde auch danach gefragt, ob die Interviewten selbst direkten Zugang zu jüdischer Kultur haben, beispielsweise durch jüdische Freunde oder Bekannte.

6.4.1 Kontakt mit Jüdinnen und Juden

Von den elf Interviewpartnerinnen und –partnern gaben insgesamt fünf an, Jüdinnen und Juden zu kennen. GG3 dürfte nur der Form halber erwähnt haben, dass die Frau, die die Führung beim Besuch einer Synagoge geleitet hat, Jüdin war. Ebenso wie LB1, die über eine andere Freundin mit einer Person Bekanntschaft gemacht hat, die zwar jüdisch, aber *„nicht strenggläubig“* war. Als wirkliche Bekanntschaft oder Freundschaft ist dies nicht einzustufen. Berührungspunkte mit Jüdinnen und Juden gab es auch bei SB1, SB2 und GG1, wobei betont werden muss, dass bei SB1 das Ausmaß am größten sein dürfte. GG1 berichtet von einer Kollegin ihrer Mutter, die Jüdin ist. Sie kommt auch im weiteren Interview immer wieder auf diese Frau zurück und erzählt Anekdoten und von Dingen, die den jüdischen Alltag in Wien ausmachen. Auch wenn sie selbst keinen engeren Kontakt mit der Frau zu pflegen scheint, werden über ihre Mutter die Fragen zum jüdischen Leben beantwortet. SB2 gibt gleich mehrere Bekanntschaften an. Einerseits gebe es eine Mitschülerin in der Klasse, mit der er aber keinen oder wenig Kontakt hält, andererseits hat seine Mutter jüdische Bekannte in Deutschland und er selbst auch einen jüdischen Freund in Deutschland, wo er ursprünglich aufgewachsen ist.

SB1s beste Freundin ist Jüdin. SB1 gibt deshalb an, dass für sie Jüdinnen und Juden nichts fremdes, sondern etwas *„Allgegenwärtiges“* sind. In der Klasse gibt es, wie schon SB2 angegeben hat, eine jüdische Mitschülerin. Auch die Klassenlehrerin gibt im Vorgespräch zu den Interviews an, dass es im Gymnasium Stubenbastei einige Schülerinnen und Schüler jüdischer Herkunft gibt. SB1 Freundin jedenfalls ist *„nicht sonderlich religiös“*. Antisemitismus ist kein Gesprächsthema zwischen den beiden und SB1 glaubt nicht, dass

ihre Freundin schon einmal persönlich antisemitisch angegriffen wurde. Sie verweist darauf, dass ihre Freundin *„eindeutig jüdisch ausschaut“* aufgrund ihrer körperlichen Merkmale, wie ihrer Haare, dunkleren Haut und ihrer *„eher größeren Nase“.* Gleichzeitig sagt SB1 auch: *„Sie wird aber immer mit einer Türkin verglichen.“* und macht so offenkundig, dass eine Identifizierung von Jüdinnen und Juden über die Physiognomie ohnehin nicht funktionieren kann. Alle anderen sechs Befragten (LB2, LB3, GG2, UG1, UG2, UG3) können sich nicht erinnern, je Jüdinnen oder Juden kennengelernt zu haben.

Im Bewusstsein darüber, dass Antisemitismus ursächlich gar nichts mit Juden zu tun hat, sondern diese nur als Projektionsfläche dienen, scheint es trotzdem so, als wäre der direkte Kontakt mit Jüdinnen und Juden ein Hindernis oder zumindest weitgehender Schutz für die Entwicklung einer ausgeprägte antisemitische Denkweise, wie die folgenden Auswertungen von SB1 und GG1 zeigen. Ist jedoch die antisemitische Haltung schon gefestigt, hilft auch die direkte Auseinandersetzung mit Jüdinnen und Juden nichts mehr.[333]

6.4.2 Antisemitismus im Internet

Der steigende Einfluss des Internet und der hohe Stellenwert in den Lebenswirklichkeiten von Jugendlichen zeigen sich deutlich in ihren Antworten auf die Frage, ob sie schon einmal mit Antisemitismus oder rechtsextremen Aussagen und Symbolen im Internet konfrontiert waren. Jene Jugendliche, die das Internet aktiv nutzen und sich in sozialen Netzwerken bewegen, berichten fast alle von einzelnen Erlebnissen und Erinnerungen. Bei der Auswertung sticht das Laaerberggymnasium besonders hervor, denn alle drei befragten Schülerinnen geben an, dass sie über nichts dergleichen im Internet gestoßen sind. Alle erklären, dass das mit ihrem Nutzungsverhalten zu tun hat. LB1 benutzt kein Facebook und glaubt, dass sie deshalb noch nicht mit Antisemitismus und Rechtsextremismus in Berührung gekommen ist. LB2 gibt an, das Internet ausschließlich für Recherchen und Schulaufgaben zu nutzen. Sie ist weder auf Facebook noch auf Twitter angemeldet und begründet das so: *„Ich denke mir, das brauch ich nicht. Wenn ich mit irgendjemandem reden will, schreib ich ein SMS. Wenn ich die Leute nicht kenne, wozu soll ich mich dann mit ihnen unterhalten?“* LB3 sagt, dass sie nicht nach rechtsextremen Seiten sucht und

[333] Vgl. Adorno, 1959, S. 26.

diese deshalb auch nicht kennt. Auf Facebook ist sie zwar registriert, aber sieht sich nicht alles auf ihrer Timeline an.

Die Schülerinnen und Schüler der anderen drei Schulen (Stubenbastei, Geringergasse und Ungargasse) berichten hingegen alle von mindestens einer Erfahrung, die sie im Internet mit Antisemitismus oder Rechtsextremismus gemacht haben. SB1 kennt Facebookgruppen, die rassistische und antisemitische Witze verbreiten. Es sind dies offene Gruppen, auf die jeder zugreifen kann, bzw. die von jedem geteilt werden können. Ob sie selbst Mitglied ist oder nicht, hat SB1 nicht klargestellt. Eine dieser von SB1 erwähnten Gruppen heißt *„Mein Humor ist so schwarz, dass ich damit Baumwolle pflücken könnte“*. Ihr Bestand konnte nach kurzer Recherche bestätigt werden. Auf besagter Seite fanden sich tatsächlich einige Bilder (sogenannte „Memes“) mit antisemitischen Anspielungen. Auf die Frage, ob SB1 anderweitige Websites kennt, die rechtsextrem sind, sagt sie: *„Nein, Straches Facebook-Seite ist für mich schon rechtsextrem.“* Ganz generell seien Hasstiraden auf Homosexuelle *„das Rechteste“* gewesen, was SB1 auf Facebook gesehen hat.

SB2 berichtet von einem Vorfall, bei dem er über einen Freund in einen Chat-Room für ein Online-Spiel eingeladen wurde. Alle aktiven User hatten dort unterschiedliche Bezeichnungen, je nachdem, wie lange und intensiv sie sich schon im Forum beteiligt hatten. Diese Bezeichnungen waren eindeutig rechtsextrem und antisemitisch: *„Der Administrator war der Kaiser und mit dem Kreuz der Wehrmacht zu sehen. Daneben war ein Bild „Alles ist gut, wenn es deutsch ist.“ Was mich am meisten gestört hat: ich war Gast und bei mir war dann ein Davidstern zu sehen. Das fand ich schon sehr merkwürdig.“* Das dazugehörige Online-Spiel hatte laut SB2s Angaben keinen rechtsextremen Hintergrund. Facebook nutzt SB2 nicht mehr, aber auch früher sind ihm dort keine Auffälligkeiten untergekommen.

GG1 kennt die Website Alpen-Donau.Info aus den Medien, und hat den Prozess verfolgt, die rechtsextreme Seite aber nie aufgerufen. Auf Facebook sind ihr Postings, die Adolf Hitler zum Inhalt hatten, untergekommen. Sie fügt allerdings hinzu, dass das keine Postings *„direkt gegen Juden“* waren. GG2 hat zwar keinen direkten Kontakt mit Rechtsextremismus im Internet gehabt, sie erzählt im Gespräch aber von einer Freundin, die auf Facebook eine Freundschaftsanfrage von einem Mann erhalten hat, den sie beide nicht kannten. Diesen beschreibt sie so: *„Er hat längere Texte geschrieben, ich habs mir*

nicht so genau angesehen. Aber der hat auch Bilder mit Österreich-Flagge gemacht und ziemlich radikal ausgesehen." Auf Nachfrage sagt sie, dass es sich bei dem Mann wahrscheinlich um einen Neonazi gehandelt hat. GG3 berichtet von der interessanten Tatsache, dass sie während der Recherche zu Themen des Nationalsozialismus, die sie für die Schule gemacht hat, über einige Websites gestolpert ist, die ihr nicht geheuer waren. Genaue Angaben über die jeweiligen Websites kann sie nicht machen: „*Aber es standen sehr arge Sachen drinnen und sie waren sehr gegen gewisse Bevölkerungsgruppen gerichtet. Ich hab mich selber sehr unwohl gefühlt, als ich das gelesen hab."* Auf Facebook fallen GG3 manches Mal problematische Kommentare auf, auf die andere ihrer Freunde kommentieren. Zusätzlich führt sie HC Straches Facebook-Seite an, auf der ihrer Meinung nach auch sehr fragwürdige Dinge gepostet werden.

UG1 kennt zwar keine rechtsextremen Seiten, benennt aber einen expliziten Vorfall auf Facebook, wo seine Freunde über den Stellenwert von Antisemitismus diskutiert haben. Einer seiner Freunde hat im Laufe der Diskussion ausgedrückt, dass er das Thema als nicht so wichtig empfindet und es für überbewertet hält. UG2 fällt bei der Frage, ob sie rechtsextreme Seiten im Internet kennt, nur die FPÖ und ihre Websites ein, die sie als *„ein bisschen rechtsextrem"* einstuft. Sie glaubt auch, dass die FPÖ *„Juden nicht leiden"* kann. UG3 verweist auf antisemitische Fotos und Links, die in ihrem Facebook-Feed aufscheinen: *„Manchmal gib es diese Links, wo man die Juden verarscht. Also wenn man ein Foto postet und dann schreibt man etwas über Juden. Oder diese Judenwitze."* UG3 beschreibt auf Nachfrage sehr genau, welche antisemitischen Postings sie auf Facebook schon gesichtet hat, obwohl sie zuvor noch beteuert, dass sie sich den *„Blödsinn"* nicht durchliest. Sie kann sich an ein Posting erinnern, das ein Hakenkreuz gezeigt hat und unter dem stand *„Ist in der 5. HAK, aber kann kein Koordinatensystem aufzeichnen."* Auch Fotos bei denen auf die Vergasung der Juden angespielt wird, sind UG3 untergekommen.

Allgemein lässt sich festhalten, dass die Schwelle, mit antisemitischen Inhalten – auch gegen den eigenen Willen – konfrontiert zu werden, in der Geschichte noch nie so niedrig war wie heute.[334] Das Internet ermöglicht es zumindest theoretisch, antisemitische Inhalte ungehindert zu verbreiten. Einen Schutz für Minderjährige gibt es nicht. Die interviewten Jugendlichen dürften auch nicht geschult im kritischen Umgang mit neuen Medien sein.

[334] Vgl. Dokumentation „The New Anti-Semitism" von Yaakov Eilon.

6.4.3 Antisemitismus im näheren Umfeld

Fast alle der Befragten nennen auf Nachfrage, ob sie selbst in ihrem Umfeld schon mit antisemitischen Aussagen oder Bemerkungen konfrontiert waren, keine genauen Ereignisse. Einigen (SB2, LB1, GG3, UG1) fällt dazu überhaupt nichts ein. Andere winken einerseits erst ab, andererseits erzählen sie dann doch von Eigenheiten, die sie aber eher nicht dezidiert als antisemitisch identifizieren würden.

In den allermeisten Fällen handelt es sich dabei um Judenwitze oder das Schimpfwort „Jude“, das in einigen der Schulen Einzug gehalten zu haben scheint. Über die dahinterstehende Motivation kann hier nur gemutmaßt werden, der Reiz des Tabubruchs dürfte allerdings unter den Jugendlichen eine große Rolle spielen, sodass man nicht immer von einer antisemitischen Intention ausgehen kann. LB3 sagt zum Beispiel: *„Es gibt manche, die immer Spaß machen und Judenwitze machen. Aber nicht so, dass sie wirklich Judenhass in sich haben.*“ LB3 kann sich auch an einen Witz erinnern und erzählt ihn: *„Was ist der Unterschied zwischen einem Juden und einer Pizza? Dass der Jude im Ofen schreit und die Pizza nicht.“* Sie erklärt, dass solche Witze, die eine Verharmlosung des Holocausts intendieren, sowohl in der Klasse als auch in ihrem Freundeskreis die Runde machen, allerdings nicht jeden Tag. Von Judenwitzen in der Schule berichtet auch UG2. Sowohl in der Mittelschule als auch an der HAK, die sie jetzt besucht, hat sie welche gehört. Einer der Witze, die sie als Beispiel bringt ist folgender: *„Was sagt ein Jude im Taxi nie zum Taxifahrer? Mehr Gas oder so.“*

Auch SB1, die eine jüdische Freundin hat bzw. im Gymnasium Stubenbastei regelmäßig in Kontakt mit Jüdinnen und Juden ist, erzählt von Judenwitzen: „*Also es ist schon so, dass über die Shoa einfach Witze gemacht werden. Es wird auch gescherzt, dass die Juden geizig sind und Zicken untereinander sind, was ja auch teilweise stimmt.“* SB1 bedient sich hier plötzlich selbst antisemitischer Stereotype und weiß nicht zu differenzieren. Sie kennt solche Aussagen aus ihrem direkten Umfeld: *„Das wird oft gesagt, auch von den Menschen, die meine Freunde sind.“* Auch sie selbst beteiligt sich daran: *„Ich hab auch vor kurzem einen Witz gemacht, also nicht ich, aber ein Freund, und ich hab mitgelacht. Er hat gefragt, warum die Anna (Anm.: beste Freundin mit jüdischen Wurzeln) eine so lange Nase hat. Wir haben gesagt: Weil die Luft gratis ist.“*

Das Wort „Jude“ wird aber auch nur als Schimpfwort gebraucht. UG2 kennt das aus der Schule, wo es Schülerinnen und Schüler gibt, die zu anderen *„Sei leise, du Jud“* sagen. UG3, die in dieselbe Klasse wie UG2 geht, berichtet ebenfalls davon: *„Ja, früher in der Unterstufe war es Gang und Gäbe, dass man sagt: Oh du bist ja so ein Jude.“* Sie erklärt die Verwendung dieser Schimpfworte als Reaktion darauf, dass jemand etwas Blödes gesagt hat, etwas nicht verstanden hat oder genervt hat. In der Unterstufe hätte man dann gesagt *„Eh du Jude, hör jetzt auf damit.“*

SB1 erzählt auch von einem Vorfall an ihrer Schule. In einer vierten Klasse hätte es Schüler gegeben, die durch ihre rechtsextremen Ansichten aufgefallen waren. *„Die sind bei Burschenschaften dabei gewesen, mögen Strache. Sie haben sogar mal den Hitlergruß nachgemacht.“* SB1 sagt, dass diese Schüler heute nicht mehr an der Schule sind und sie selbst nicht dabei war, als der Hitlergruß gemacht wurde: *„Ich hab es nie gehört, weil sie lieber unter sich sind, weil sie wissen, dass es die meisten Menschen an der Schule schrecklich finden würden.“* Auch die Lehrer hätten diese Vorfälle nicht mitbekommen, wären aber laut SB1 auf alle Fälle dagegen gewesen.

Unter GG1s Mitschülerinnen und Mitschülern war in der Unterstufe in einem Schwechater Gymnasium auch Berührung mit Rechtsextremismus: *„Da war ein Skinhead und er hat seine Freunde immer ‚du Jude‘ oder ‚Neger‘ geschimpft.“* Der Jugendliche hatte Migrationshintergrund und war laut GG1 *„halb Ägypter“.* Eine Mathe-Lehrerin hat, so GG2, einmal Einspruch gegen die Ansichten des Skinheads erhoben, sich aber nicht durchsetzen können.

GG2 will auf die Frage, ob sie sich an antisemitische Aussagen in ihrem näheren Bekanntenkreis erinnern kann, nicht so recht mit der Sprache herausrücken. Nachdem noch einmal der Hinweis fällt, dass alle Interviews anonymisiert werden, erzählt sie, dass eine *„östliche Verwandte aus der Familie“*, die ihr nicht nahe steht, behauptet hat, dass Juden etwas mit dem 11. September zu tun haben könnten. Was genau, daran kann sie sich zunächst nicht erinnern, als aber die Verschwörungstheorie, dass verhältnismäßig wenige Juden am 11. September im World Trade Center umgekommen sind, angesprochen wird, sagt sie: *„Und ich glaub das hat was damit zu tun, dass sie unten oder so gearbeitet haben und irgendetwas mit einer Pause.“* Außerdem hat dieselbe Person in ihrer Anwesenheit und der ihrer Verwandten auch generell über Juden gesprochen. *„Es wurde eben gesagt,*

dass die Juden seit dem Zweiten Weltkrieg immer als ziemlich arm dargestellt werden, seelisch und nicht geldmäßig, eben weil sie verfolgt wurden. Und dass sie schon vorher Sachen angestellt haben.“ GG2 gibt an, dass diese Verwandte nicht davon überzeugt ist, dass Juden keine Schuld daran tragen, was ihnen im Zweiten Weltkrieg widerfahren ist.

LB2 fällt zur Frage, ob sie mit Antisemitismus im Freundes oder Bekanntenkreis konfrontiert war, ihre Oma ein. Sie hätte zwar nie etwas gegen Juden gesagt aber: *„Es ist so, meine Oma hat eine recht enggestrickte Denkweise, was Ausländer und andere Religionen betrifft. Wobei ihre geht eher gegen Türken und Moslems, aber nicht direkt gegen Juden.“* Die rassistische Argumentation ihrer Oma beschreibt LB2 so: *„Sie regt sich eher generell über alle anderen auf. Weil alle anderen schlecht sind und sich immer einnisten. Aber jetzt nicht explizit Juden.“*

6.4.4 Antisemitismus in Medien, Politik und Öffentlichkeit

Bei der Frage, ob den Jugendlichen aus Medien und Politik oder anderen Foren der Öffentlichkeit antisemitische Aussagen in Erinnerung sind, gab es wenig konkrete Antworten. Daraus lässt sich schließen, dass die befragten Jugendlichen großteils keine aktuellen Nachrichten verfolgen beziehungsweise wenig sensibilisiert sind für diese Details. SB2, LB1, LB3, GG3 und UG1 können keine Angaben machen. Keiner der übrigen Interviewpartner konnte sich an aktuelle Aussagen von rechtsextremen Parteimitgliedern erinnern, beziehungsweise wurden auch keine Affären aus der jüngeren Vergangenheit, in denen Antisemitismus eine tragende Rolle hatte, benannt. UG3 bringt die Sprache auf Heinz Christian Strache, den Parteivorsitzenden der FPÖ, der ihrer Meinung nach eine antisemitische Aussage getätigt hätte. An Details kann sie sich aber nicht erinnern: *„Ich glaub da war irgendetwas mit Strache, ich weiß nicht mehr was.“* UG2 erinnert sich bei dieser Frage an den Geschichtsunterricht und an den Wiener Bürgermeister Karl Lueger, den der Geschichtsprofessor in diesem Zusammenhang erwähnt hat*: „Er hat dann ein Zitat vorgelesen ‚Die Juden müssen aus Wien raus‘ oder so.“* UG2 war ihrerseits sehr erstaunt über Luegers Aussagen, da sie bisher angenommen hatte, dass er kein Antisemit sei.

LB2 glaubt, dass antisemitische Aussagen im Fernseher häufiger anzutreffen sind als im öffentlichen Alltagsraum. Auf Nachfrage stellt sich allerdings heraus, dass sie damit keine aktuellen nachrichtlichen Vorfälle meint, in denen jemand eine antisemitische Äußerung

tätigt, sondern geschichtliche Dokumentationen und Lehrfilme zum Thema Nationalsozialismus, die logischerweise auch auf virulenten Antisemitismus in der Bevölkerung hinweisen. An konkrete aktuelle Aussagen kann sich also auch LB2 nicht erinnern.

GG1 zieht den Schluss, dass der gegenwärtige Antisemitismus Fakten schafft. Sie beschreibt keine konkrete antisemitische Tat oder Aussage, sondern weist darauf hin, dass in Wien jüdische Schulen überwacht werden. Die verstärkten Sicherheitsbestimmungen seien für sie sehr stark sichtbar*: „Die Kollegin von meiner Mama hat vor der Tür zwei Betonblöcke, damit kein Auto mit einer Bombe reinfahren kann. Alles ist überwacht dort bei der Tempelgasse“,* sagt GG1. Ihr Resümee aus dem Gesehenen ist folgendes: *„Würds den Antisemitismus nicht geben, würd man das nicht brauchen.“*

GG2 und SB1 können sich beide an ein konkretes Ereignis erinnern, bei dem Antisemitismus offen zu sehen war. GG2 erzählt davon, wie sie mit angehört hat, als jemand als Jude beschimpft wurde. *„Das war auf einem Hauptplatz, da waren mehrere Leute beisammen.“* SB1 berichtet von Hakenkreuzen, die sie kurz nach der Übersiedelung von der Ukraine nach Österreich gesehen hat: *„Ich bin mal von zuhause in Floridsdorf Richtung U-Bahn gegangen bei der Alten Donau. Am ganzen Weg zur U-Bahn hab ich Hakenkreuze gesehen, das weiß ich noch ganz genau. Das war dann innerhalb von zwei Stunden übermalt mit Davidsternen […].“* Unmittelbar einen Tag vor dem Interview ist SB1 einem Mann begegnet, der in der S-Bahn „Heil“ geschrien hat. Sie beschreibt die Szene folgendermaßen: „*Ich bin mit meiner Mutter von einer Veranstaltung nachhause gefahren, es war acht Uhr oder halb neun. Von der Landstraße sind wir nach Floridsdorf gefahren. Und in der S-Bahn ist vom anderen Waggon her ein Typ gekommen. Ich glaube, er war ziemlich besoffen. Ich bin mit dem Gesicht zur Waggonverbindung gesessen und er macht plötzlich die Tür auf, reißt den Arm hoch und schreit ‚Heil‘“. Dann ist er weitergelaufen.“* Die beiden Erlebnisse von GG2 und SB1 zeigen, dass es durchaus nicht ungewöhnlich ist, im öffentlichen Raum Zeuge von antisemitischen oder nazistischen Äußerungen zu werden, obwohl in Österreich das Verbotsgesetz gilt.

6.4.5 Besuch eines Konzentrationslagers

Bis auf zwei Schülerinnen, nämlich UG1 und UG3, haben ausnahmslos alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner schon das Konzentrationslager Mauthausen besucht. Dieser *„Schulausflug“* mit der Klasse dürfte – der Wortwahl der Schülerinnen und Schüler nach zu urteilen – eine immense Wirkung erzielt haben. Als *„unvorstellbar“, „beeindruckend“, „erschreckend“* bis hin zu *„ziemlich schlimm“* wurden die Eindrücke beschrieben. Die meisten der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner erzählen, dass sich ihre Vorstellungen über den Holocaust stark durch den Besuch verändert haben. Dennoch bleibt eine Dimension des Unbegreifbaren bei LB1 auch nach dem Besuch vorhanden: *„Ich fand‘s interessant, aber irgendwie unvorstellbar, dass das passiert ist.“*

Für LB3 scheint nach dem Besuch die Geschichte des Holocaust nicht fassbarer geworden zu sein: *„Wenn man nicht gewusst hätte, dass es ein Konzentrationslager war, hätte man das nicht mitbekommen. Es hat nicht so ausgeschaut, als wären da Millionen von Menschen gestorben.“* Andere, wie UG2, konnten hingegen einen Bezug herstellen: *„Dann geht man herum und sieht, wie sie sich gefühlt haben müssen.“* SB1 hatte gewisse Vorstellungen, wie es in einem KZ aussieht, die nicht bestätigt wurden: *„Wenn man sich den Raum anschaut, wo Menschen auf engem Raum geschlafen haben, nicht die Fenster aufmachen durften und gearbeitet haben. Und in der Gaskammer. Ich habe mir das erstens viel größer vorgestellt, so eine Gaskammer. Und das Gefühl dort zu stehen, ist alles andere als angenehm.“* GG2 hat sich vor Ort vorgestellt, wie es gewesen sein muss, als die Menschen im KZ Mauthausen getötet wurden. Sie glaubt aber genauso wie SB1, dass es noch schlimmere KZs gibt: „*Was ich hör, ist es nichts gegen Auschwitz.“* GG3 konnte sich laut eigenen Angaben nach dem KZ-Besuch besser vorstellen, was damals passiert sein muss: *„Man hat nicht nur das Bildmaterial, sondern quasi live gesehen, wie das war.“* SB2 hat sich in die Situation eines KZ-Häftlings, der im Steinbruch arbeitet und die Todesstiege bewältigen muss, hineinzuversetzen versucht: *„Es war schon anstrengend die Stufen normal runterzugehen, es waren ja keine richtigen Stufen. Wenn du das dann aber ausgehungert und müde machen musst..[..] Das ist einfach abartig.“* SB2 war in gewisser Weise auch persönlich involviert, da sein Urgroßvater im KZ Mauthausen war. *„Er war kein Jude, aber ein Widerständler.“* SB2 erzählt, dass er im KZ auch eine Gedenktafel gefunden hat, auf der derselbe Name wie der seines Urgroßvaters zu lesen war. SB2 war sich allerdings nicht sicher, ob tatsächlich er damit gemeint war.

Zu ihrer eigenen Gefühlslage gaben einige der Interviewten nichts an. GG1 bekennt allerdings: *„Es war schrecklich. Es war interessant, aber wenn es nicht sein muss, will ich dort nie wieder hin.“* GG2 meint auch, dass es für sie *„ziemlich schlimm“* war und GG3 spricht davon, dass sie sehr schockiert war. Vor allem von den Gaskammern, Baracken und den Namen, die oftmals in die Wände geritzt waren, bzw. auch einem Video, in dem die abgemagerten Insassen gezeigt wurden.

Für LB2 dürfte der Besuch sehr schwierig gewesen sein, sie musste die Führung mit der Schulklasse abbrechen. Sie erzählt*: „Wir sind in die erste Baracke reingegangen und dann gings für mich überhaupt nicht mehr. Dann hab ich mich einfach nur noch hingesetzt und gewartet, bis alle anderen wieder gekommen sind.“* LB2 meint zwar, dass sie gut vorbereitet war, aber *„Wirklich dort zu sein und sich zu überlegen, da sind jetzt so viele Menschen gestorben und die sind dort eingepfercht gewesen wie Vieh, das war mir einfach zu viel.“* LB2 ist der Meinung, dass es für sie in diesem Moment richtig war, die Führung nicht mitzumachen: *„Hätte ich alles gesehen, hätt ich, glaub ich, eine Therapie gebraucht.“* SB1 hingegen betont, dass sie nicht so emotional reagiert hat, wie offensichtlich manche ihrer Klassenkolleginnen und -kollegen: *„Ich habe dort nicht geweint oder so etwas. Ich glaube, ich habe dort nur erstmals nachvollziehen können, was da passiert ist. Ich habe mich danach auch anders gefühlt.“*

Bei fast allen Interviewten zeigt sich eine ambivalente Wirkung[335] des KZ-Besuchs. Er erzeugte tiefe Betroffenheit, die Frage ist jedoch, ob das für eine aufgeklärte Haltung unbedingt notwendig und förderlich ist. Letztlich kann die Konfrontation mit dem Unfassbaren auch eine Abwehrhaltung hervorrufen, wenn zuvor keine gute Vorbereitung und Betreuung vor Ort sichergestellt wurde. Bei einigen Schülerinnen und Schülern dürfte das nicht der Fall gewesen sein, wie ihre Schilderungen zeigen.

[335] Vgl. Wenninger/Larndorfer, 2010, S. 71ff.

6.4.6 Kontakt mit Zeitzeugen

Direkten Kontakt zu Zeitzeugen des Zweiten Weltkrieges scheint die Generation der 17- bis 19-Jährigen fast nicht mehr zu haben. SB2 und GG3 sind die einzigen, die von ihren Großeltern erzählen, die zu dieser Zeit schon gelebt haben. Von Schulprojekten mit Zeitzeugen berichtet hingegen gar niemand der Interviewten.

SB2 grenzt sich eindeutig von den Einstellungen seiner Großmutter ab. Zwar spricht er keine direkt antisemitischen Äußerungen seiner Großmutter an, dafür aber rassistische. Diese versucht sich SB2 damit zu erklären, dass seine Großmutter noch eine andere Erziehung gehabt hätte. Er zieht auch den Schluss, dass Antisemitismus *„noch was aus der älteren Zeit“* sei. Bevor er den Rassismus seiner Großmutter beschreibt, beschwichtigt SB2: *„Meine Oma ist auch eine ganz tolle Person. Ich mag sie sehr. Sie ist auch sehr klug für ihr Alter.“* Erst dann geht er dazu über, einige ihrer Ansichten zu hinterfragen: *„Was mich einmal schockiert hat, war, als sie meinte, dass sie schwarze Leute nicht so in Ordnung findet. Sie findet, dass es gute Menschen sind, aber sie sollten einfach nicht mit Weißen zusammen sein.“* Auch über die Zeit des Zweiten Weltkrieges hat SB2 mit der Großmutter gesprochen. Ihr Mann scheint als Soldat der Wehrmacht gedient zu haben: *„Sie hat mir geschildert, wie sie alles versucht hat, um die Familie am Leben zu erhalten, während der Mann weg war.“* Der Fokus auf das Überleben dient SB2 als externalisierte Erklärung dafür, dass es keinen Widerstand aus der Bevölkerung gegen das Vernichtungssystem der Nazis gab. Folgendes Zitat von SB2 ist dafür kennzeichnend: *„Sie hatte keine Zeit nachzufragen, ob dieser Gedanke richtig ist. Sie hat auch von den Lagern gehört, sich damit aber nicht befasst. Sie wusste, es gab was, aber es war einfach nicht das, womit man sich beschäftigt hat.“* Das bewusste Verschweigen der menschenrechtlichen Vergehen wird hier automatisch an die nachkommende Generation weitergegeben.

GG3 berichtet, dass ihr Opa von seiner Kindheit in Wien zu Beginn des Zweiten Weltkrieges erzählt hat: *„Er ist in einem Arbeiterbezirk aufgewachsen und da gab es auch mehrere Juden. Er hat mir erzählt, wie das war, als sie plötzlich weg waren.“*

Eine offene Auseinandersetzung mit der familiären Geschichte, bei der auch problematische Verhaltensweisen wie das allseits vorherrschende Mitläufertum angesprochen worden wären, hat bei keinem der Interviewten stattgefunden.

6.5 Interpretation von Antisemitismus

Wie Jugendliche ihr erlerntes Wissen und die von ihnen gemachten Erfahrungen interpretieren, ist wohl der wichtigste Maßstab, um zu messen, ob eine Immunisierung gegen antisemitische Ressentiments durch das Umfeld und den Schulunterricht tatsächlich stattgefunden hat oder an der Oberfläche bleibt. Während in Kapitel 6.3 und 6.4 hauptsächlich deskriptiv gearbeitet wurde, steht nun der interpretative Blick auf Antisemitismus in mehrfacher Hinsicht im Fokus. Zunächst waren Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, ihre eigene Perspektive auf antisemitische Sachverhalte zu erläutern. Danach wurden die Ergebnisse aus dem so gewonnenen Material eingeordnet und verglichen, um so Rückschlüsse auf den derzeitigen Stand einer Erziehung nach Auschwitz in Österreich im 21. Jahrhundert zu gewinnen.

6.5.1 Erklärung für Antisemitismus

Im Laufe des Interviews wurde jeder Schülerin und jedem Schüler die wichtige Frage gestellt, wie sie selbst sich antisemitische Äußerungen und Ressentiments erklären. Fast alle waren sich darin einig, dass Antisemitismus etwas ist, das über die Erziehung – durch wen auch immer – weitergegeben wird. In den meisten Fällen wurden von den Interviewten explizit Eltern genannt, die ihren Kindern ihre Werte und Ansichten, darunter auch antisemitische, vermitteln würden. Zum Beispiel sagt LB2: *„Eventuell, dass sie es von der Familie her kennen. Dass das schon in der Kindheit verankert war und weitergegeben wird.“* Die unreflektierte Übernahme durch die Kinder würde auch auf ein Mitläufertum hinweisen, meint UG3: *„Ich glaube, es gibt viele, die einfach nachlaufen und sich denken: mein Vater ist gegen Juden, jetzt muss ich auch gegen Juden sein, weil er hat ja so recht.“* Auch ein *„falscher Freundeskreis“* würde laut GG1 eine antisemitische Haltung noch verfestigen.

Eine Gemeinsamkeit, die laut einigen Interviewten (SB1, UG3, GG1 und GG2) Antisemitinnen und Antisemiten eint, ist, dass sie über **wenig Bildung** verfügen und oftmals im Unwissen darüber sind, was Antisemitismus überhaupt ausmacht. GG1 meint: *„Ich glaub, dass es eher auch Unwissenheit ist, weil wer kennt schon wirklich Juden.“* Sie spielt mit dieser Aussage darauf an, dass sich Antisemitismus nicht aus realen Erfahrungen mit Jüdinnen und Juden speist, sondern sich in den Antisemitinnen und Antisemiten selbst

manifestiert. GG2 glaubt auch, dass das fehlende geschichtliche Wissen einen Einfluss darauf haben kann: *„Vielleicht haben sie* (Anm.: Antisemitinnen und Antisemiten) *keine Ahnung, was damals war.“* UG3 spricht Antisemitinnen und Antisemiten in gewisser Weise von ihrem Handeln frei, wenn sie sagt: *„Die das sagen, wissen ja eigentlich selber nicht, wieso sie das sagen. Das sagen sie aus der Situation heraus, weil sie nicht verstehen, was da jetzt genau dahintersteckt. Die reden, glaub ich, nur nach, manche.“*

LB1 schließt sich selbst in diese Haltung mit ein. Sie meint, dass sie selbst kein Wissen über den Zweiten Weltkrieg oder den Holocaust hat bzw. ganz generell über Juden nicht viel weiß. Trotzdem fragt sie: *„Das heißt ich hab eigentlich keine Verbindung mit ihnen. Warum sollt ich sie hassen?“* LB1 glaubt, dass sich diese Ansichten über die Zeiten hinweg fortsetzen, ohne dass darüber reflektiert wird: *„Keine Ahnung: der Opa sagt, Juden sind schlecht, deswegen glaub ich das auch. So läuft das, glaub ich.“* Warum es gerade die Juden trifft, dafür findet LB1 keine für sie zufriedenstellende Antwort. SB1 urteilt für sich, dass Antisemitinnen und Antisemiten zwar ungebildet, aber nicht automatisch in einer inferioren gesellschaftlichen Position sein müssen. Sie schildert das an einem Beispiel: *„[…] an unserer Schule, die Schüler, die antisemitische Sachen gesagt haben, waren ziemlich reich, also aus reichem Elternhaus.“*

Neid identifizieren SB1 und LB3 als eine weitere Quelle des Antisemitismus, wenn auch aus unterschiedlichen Motiven heraus. LB3 meint, dass es die Intelligenz der Juden ist, die den Neid auslösen: *„Man weiß ja auch, dass viele Juden früher sehr gescheite Menschen waren.“* SB1 sagt dazu: *„Wenn jemand schlecht gebildet ist und keine Arbeit findet, dann kommt das sehr gelegen. Von wegen: die nehmen uns den Arbeitsplatz weg und das Geld weg.“* LB3 sieht kein Treten nach unten, sondern die **Angst** vor den Mächtigen, nämlich: *„Dass man untergestellt wird und es immer Höhere gibt und deswegen will man die Höheren vernichten.“* LB2 identifiziert Angst ebenfalls als Motor für Antisemitismus: *„Ich denke, die meisten Leute, die solche Vorurteile haben und Äußerungen machen, haben einfach Angst vor Neuem und Unbekanntem.“*

Ob nun aus Gründen des Neides oder Angst; Juden werden von Antisemiten zum **Sündenbock** gemacht, *„weil sie immer ein Opfer brauchen und immer irgendwem die Schuld geben müssen für irgendwas“*, sagt UG2. UG3 schlägt in dieselbe Kerbe: *„Manche sind wirklich davon überzeugt, dass die Juden an allem schuld sind. Ohne Grund einfach.“*

UG1 Antwort auf die Frage, warum Antisemitismus existiert, berücksichtigt die religiöse Komponente von Antisemitismus, blendet allerdings die lange Geschichte von Jüdinnen und Juden in Österreich aus: „*Sie* (Anm.: Antisemitinnen und Antisemiten) *wollen, dass ihre eigene Religion stark bleibt. Sie wollen vielleicht keine nicht-österreichischen Leute.“* Auf die Frage, ob das im Umkehrschluss heißt, dass Atheisten und Agnostiker bzw. Menschen ohne religiöse Bekenntnis keine Antisemiten sind, meint UG1, dass es unter dieser Gruppe von Menschen zumindest weniger wahrscheinlich ist. Warum UG1 so stark der Ansicht ist, dass **religiöse Gründe** die Ursache für Antisemitismus sind, obwohl diese erwiesener Maßen nur mehr eine Nebenrolle spielen, führt er nicht aus. GG3 sieht **Nationalismus** als treibende Kraft für Antisemitismus: *„Ich nehm mal an, die* (Anm.: Antisemitinnen und Antisemiten) *sind sehr stolz auf ihr Vaterland und wollen nicht, dass Leute, die anderer Ansicht sind – egal ob Religion betreffend oder sonstwas – ihr Leben mit ihnen teilen.“*

GG1 und SB2 identifizieren Antisemitismus als ein **älteres Phänomen**, das sich seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges allmählich verringert. GG1 schreibt Antisemitismus explizit der älteren Generation zu: „*Ältere Leute, die von früher noch ein bisschen verstört sind von den ganzen Ereignissen.“* Aus ihrer Aussage lässt sich nicht klar ablesen, was genau sie mit den Ereignissen meint und ob sie damit indirekt die Kriegsgeneration von Schuld am eliminatorischen Antisemitismus freisprechen will, weil sie keine andere Wahl gehabt hätte. SB2 erzählt vom Rassismus seiner Oma[336] und glaubt, dass Ressentiments in früherer Zeit noch integraler Bestandteil der Gesellschaft waren: *„Ich glaube, das ist einfach noch aus der Zeit, damals, als man so erzogen wurde.“*

Die einzigen beiden, die **Jüdinnen und Juden selbst** auch als Ursache von Antisemitismus benennen, sind SB2 und GG3. Beide sprechen von *„schlechten Erfahrungen, die jemand möglicherweise mit Juden gemacht hat.“* Allerdings relativiert SB2 zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews seine Aussage wieder etwas. Zwar vergleicht er die Abneigung gegenüber Juden mit jener gegenüber Gefängnisinsassen, die sich etwas zu Schulden kommen haben lassen. Aber er meint dann verteidigend: *„Es ist schwer von allein da rauszukommen. Wenn ich zurückdenke, im Mittelalter haben sich wirklich alle gegen sie verschworen. Das ist auch wieder davon gekommen, weil sie*

[336] Siehe auch 5.4.6. Kontakt mit Zeitzeugen

Bankgeschäfte gemacht haben. Aber sie durften ja gar kein Handwerk ausüben.“ Juden seien also von anderen in eine Situation gebracht worden, in der es unausweichlich war, zum Sündenbock für andere zu werden.

Die große Bandbreite an Erklärungen für Antisemitismus zeigt einmal mehr, wie adaptionsfähig das Ressentiment zu sein scheint, das letzten Endes doch nur der wahnhaften Projektion dient, um eigene unterdrückte Triebregungen zu externalisieren.[337]

6.5.2 Persönliche Reaktion auf Antisemitismus

In Kapitel 5.4 erzählen einige der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner von Erlebnissen, in denen sie selbst mit Antisemitismus konfrontiert waren. Das passierte vorwiegend im Internet, aber auch im Umfeld der Schule oder sogar im Verwandtenkreis. Wie diese Aussagen und Ereignisse bewertet werden, ob sie überhaupt als antisemitisch oder vielleicht sogar als zutreffend wahrgenommen wurden, unterschied sich zum Teil sehr stark. Entweder wurden die besagten Personen von jeglicher antisemitischer Intention freigesprochen, weil sie das ja nicht ernst gemeint hätten. Oder aber es gab stark abgrenzende Reaktionen, in denen die Interviewten davon sprachen, dass sie schockiert waren und nicht mit solchen Aussagen gerechnet hätten. Generell bietet sich ein einheitliches Bild: Aussagen aus dem näheren Umfeld, zum Beispiel im Klassenzimmer, werden von den Schülerinnen und Schülern als harmlos dargestellt, wo hingegen mit unbekannten Personen im öffentlichen Raum sehr viel stärker ins Gericht gegangen wird.

Mehr als der Hälfte der Interviewten sind **Judenwitze** aus dem Alltag bekannt. Ob es sich dabei schon um Antisemitismus handelt, wird von niemandem dezidiert klargestellt. Zwar fällt das Stichwort Judenwitze immer bei der Frage, ob ihnen Antisemitismus schon im Alltag begegnet ist, doch wird es meist damit abgetan, dass diese Witze ohnehin nicht ernst gemeint seien. SB1, deren beste Freundin selbst Jüdin ist und die im Vergleich zu allen anderen Interviewten mehr Wissen zum Thema Antisemitismus mitbringt, beschwichtigt beim Thema Judenwitze*: „Witze werden auch in der Schule erzählt, aber sie sind nicht so wirklich böse gemeint.“* SB1 selbst nimmt sich davon nicht aus, sie lacht selbst auch bei dem einen oder anderen Witz mit, wie sie sagt. Sie bezeichnet diese Witze zwar als *„blöde Sachen“*, sieht sie aber nicht als grundlegendes Problem, das Antisemitismus aufrecht

[337] Vgl. Kapitel 4.2

erhält oder fördert. Eine Unterscheidung zwischen legitimen „jüdischen“ Witzen und Witzen, die den Holocaust verharmlosen oder sich auf antisemitische Stereotype beziehen, trifft sie hingegen nicht. Sie führt auch nicht aus, wo die Grenze des guten Geschmacks liegen könnte. Dass ihre beste Freundin Jüdin ist und ebenfalls Witze macht, scheint SB1 als Freigabe zu sehen. Allerdings hat sie mit ihrer Freundin nie offen über Antisemitismus gesprochen und kann deshalb nur vermuten, dass sie keine Erfahrungen irgendeiner Art gemacht hat. SB2, der ebenfalls in das Gymnasium Stubenbastei geht, erzählt auch von Judenwitzen und betont genauso: *„Bei vielen weiß man auch, die meinen das nicht wirklich ernst.“* LB3 erzählt während des Interviews einen Judenwitz (siehe Kapitel 5.4.3) und meint, dass diese Witze oft Spaß machen. Sie seien zwar *„nicht immer zum Lachen, aber nicht wirklich extrem.“* Bedenkt man, dass sie davor gerade einen Witz, der die Verbrennung von Juden thematisiert, erzählt hat, scheint dieser Kommentar extrem verharmlosend. Sie selbst will sich davon nicht distanzieren. Auf die Frage, ob sie selbst solche Witze lustig findet, sagt sie: *„Wenn man ihn einmal hört ja, aber jedes Mal ist es nicht so witzig.“* Diejenigen, die Judenwitze erzählen, haben ihrer Meinung nach nicht *„wirklich Judenhass in sich“.*

UG2 distanziert sich von den Judenwitzen, die an ihrer Schule gemacht werden. Sie verteidigt auch ihre Kolleginnen und Kollegen: *„Es haben nicht viele gelacht.“* Den Jungen, der ihrer Erinnerung nach Judenwitze gemacht hat, spricht sie dennoch von antisemitischen Intentionen frei: *„Ich glaub, dass der Junge, der diesen Witz erzählt hat, nicht gegen Juden ist, sondern halt nur witzig rüberkommen wollte.“* UG3 berichtet davon, dass mancher Schüler sich auch nicht scheut, vor den Lehrern einen Judenwitz zu machen: *„Manchmal hör ich auch in der Klasse, wie jemand sagt: Herr Professor, wollen sie jetzt mal einen Judenwitz hören? Aber sie meinen halt damit: schwarzer Humor und so.“* Die Tatsache, dass das im Schulunterricht überhaupt möglich ist, verweist auf ein sehr problematisches Verhältnis zwischen dem Lehrer und den Schülern. UG3 kategorisiert Judenwitze, die sie hört, als schwarzen Humor und auch Blödsinn, den man nicht ernst nehmen sollte. Im Internet, so glaubt sie, seien viele ihrer Altersgenossen noch viel weniger reflektiert, wenn sie auf Judenwitze stoßen: *„Manche liken es einfach, obwohl sie nicht mal wissen, was das heißt. Sie sehen das Foto und denken, es ist lustig.“*

Erstaunlicherweise erwähnt kein einziger Jugendlicher, dass die Verbreitung von Judenwitzen auch deshalb so populär zu sein scheint, weil damit ein Tabubruch einhergehen kann und Grenzen gegenüber Autoritätspersonen ausgetestet werden.

Zusätzlich zu Judenwitzen erzählt UG2 auch vom Gebrauch des **Schimpfwortes „Jude“** an ihrer Schule und sagt, dass dieses sehr unreflektiert verwendet wird: *„Die denken nicht mal daran, so wie die Nationalsozialisten, dass die Juden das Geld nehmen, sondern machen das einfach zum Spaß.“* Sie spricht dem Schimpfwort jegliche historische Konnotation ab: *„Einfach ‚du Jude‘, weil das halt jetzt in ist. Sonst hat es keine Bedeutung.“* Der von GG1 beschriebene Skinhead in ihrer Klasse benutzte ebenfalls das Schimpfwort „Du Jude“. GG1 findet keine Entschuldigung dafür und kann sich auch selbst nicht erklären, wieso er diese Worte wählt. Während sie über ihn spricht, entschuldigt sie sich auch, dass sie jetzt diese Schimpfworte in den Mund nehmen muss, und distanziert sich damit eindeutig. Da der Skinhead selbst Migrationshintergrund hatte, ist es für GG1 noch unverständlicher, wieso er sich so ausdrückt. Die einzige befriedigende Erklärung, die GG1 findet: *„Wahrscheinlich hat er geglaubt, er ist cool, [..]“* Die Klasse selbst hat auf das Verhalten nicht reagiert: *„Also eigentlich hat da niemand etwas gesagt, weil er war so groß und stark, weil er schon im Jahr davor sitzen geblieben ist und deswegen größer war. Da hat sich niemand etwas sagen getraut.“* Eine Lehrerin hätte ihn offen darauf angesprochen aber sich nicht durchsetzen können, so GG1.

Eine höchst fragwürdige Einschätzung gibt LB3 auf die Frage ab, ob in ihrer Umgebung „Jude“ auch als Schimpfwort verwendet wird: „*Nein, das machen die, mit denen ich zu tun habe, nicht. Ich glaube, sie haben auch zu viel Angst davor.“* Das impliziert, dass ein Impuls vorhanden ist, sich antisemitisch zu äußern, dieser aber unterdrückt wird. Den Impuls selbst kritisiert LB3 nicht. Auf die Nachfrage, wovor man den Angst haben müsse, sagt LB3: *„Generell, dass man dann als Hitler-Anhänger angesehen wird oder so, wenn man jemanden anderen als Jude beschimpft.“* LB3 suggeriert damit, dass ausschließlich der Druck der Öffentlichkeit und die Ächtung, die damit verbunden sein könnte, viele Leute davor bewahrt, sich offen antisemitisch zu äußern. Ein weiterer Schluss, den man aus LB3s Wahrnehmung ziehen könnte, wäre, dass es demnach andere Wege geben könnte, um diesem unterdrückten Antisemitismus Ausdruck zu verleihen. Darunter würde zum Beispiel ein antisemitisch intendierter Antizionismus fallen.

Das Schimpfwort „du Jude“ ist mittlerweile in manchen deutschsprachigen Gesellschaftsschichten Teil der Jugendsprache.[338] Faktisch gesehen, ist es ganz eindeutig antisemitische Kommunikation.[339] Mit welcher Intention es benutzt wird, dürfte dennoch sehr unterschiedlich sein, da gerade im Jugendalter sprachliche Muster innerhalb einer Peer Group oft unreflektiert übernommen werden. Von den Pädagogen wird das oftmals gar nicht als Problem wahrgenommen bzw. völlig negiert, wie auch die Erzählung von UG3 zeigt.[340] Dennoch wird es in einem herablassenden Kontext verwendete und steht symbolisch für eine Reihe verachtenswerter Eigenschaften. „Du Jude“ wird von Jugendlichen auch synonym für „du Opfer“ gebraucht. Dies lässt darauf schließen, dass Unterlegenheit und Schwächen verpönt sind. Bernd Fechler sieht die Verwendung dieser Worte als *„Entwertung des Opferstatus“*[341]. Damit werde Jüdinnen und Juden vorgeworfen, sie würden eine Opferrolle nur spielen und ausnützen. Auch wenn das Schimpfwort nicht zwangsläufig auf einen ideologisch verdichteten Antisemitismus hinweist, so zeigt es doch, dass Empathie mit den Schwachen in einer Gesellschaft keinen Platz zu haben scheint und nur Durchsetzungsstärke, Macht und Gewalt bewundert werden. Scherr und Schäuble beschreiben die Funktion des Schimpfwortes so: Es *„bringt eine Differenzsetzung in Gang und zeigt eine Enttabuisierung an, die es Jugendlichen ermöglicht, die Gründe für die sonst vorherrschende moralische Aufladung des Sprechens über Juden situativ in der Situation zu ignorieren bzw. damit spielerisch umzugehen.“*[342] Sofern Pädagoginnen und Pädagogen über diese Kommunikationsform Bescheid wissen, wäre es wichtig, darauf auch im Unterricht einzugehen und die dahinterstehende Problematik zu verdeutlichen.

SB1 sagt als einzige, dass unter ihren Freunden auch Antisemiten sind: *„Das* (Anm.: bezieht sich auf antisemitische Vorurteile) *wird oft gesagt, auch von den Menschen, die meine Freunde sind. Obwohl ich sie mag, aber sie haben trotzdem so antisemitische Einstellungen.“* Eine andere Kategorie sind laut SB1 allerdings ehemalige Schüler der Stubenbastei, die den Hiterlgruß gemacht hätten. Ihnen spricht sie ab, dies in vollem Bewusstsein und Wissen gemacht zu haben: *„Ich glaube, die verstehen überhaupt nicht*

[338] Vgl. Fréville/Harms/Karakayali, 2010, S. 188. Und Follert/Stender, 2010, S. 200.
[339] Vgl. Scherr/Schäuble, 2007, S. 18.
[340] Vgl. Follert/Stender, 2010, S. 200f.
[341] Fechler, 2006, S. 195.
[342] Schäble/Scherr, 2007, S. 18.

ganz, was sie da machen. Ich habe sie nie gehört, weil sie lieber unter sich sind, weil sie wissen, dass es die meisten Menschen an der Schule schrecklich finden würden.“ SB1 geht mit Antisemitismus, der nicht aus dem unmittelbaren Umfeld kommt, sehr viel stärker ins Gericht. Zu den Hakenkreuzen, die sie kurz nachdem sie nach Österreich gezogen ist, gesehen hat, sagt sie: *„Das hat mich schon einigermaßen enttäuscht und schockiert. Man hört ja immer, dass die Österreicher so rechts sind und dann kommt man hierhin und dann sieht man sowas und denkt sich, das stimmt ja wirklich.“*

LB2 eröffnet während des Gesprächs eine Perspektive auf Antisemitismus, die in der Form von keinem anderen der Interviewten aufgebracht wird. Sie sieht die langfristigen Auswirkungen von Antisemitismus: *„Das Beispiel wird ja immer wieder gesagt, dass jüdische Angehörige auch sehr großes Wissen haben. Und dass dieses Wissen sehr stark verloren gegangen ist wegen dem Nationalsozialismus und weil sie dann weggegangen sind. Brain Drain nennt man das glaub ich.“* LB2 unterstreicht hier das Stereotyp vom *„klugen Juden“;* das sie offensichtlich glaubt. Auch die darauffolgende Aussage von LB2 macht klar, dass Antisemitismus sich ihrer Ansicht nach als eine Reaktion auf das Verhalten von Juden heraus entwickelt hat, und die Ursache nicht bei den Antisemitinnen und Antisemiten selbst zu suchen ist: *„Jeder Mensch ist anders. Selbst wenn in der Vergangenheit irgendein Jude etwas Schlimmes gemacht hat, muss das der andere ja nicht auch machen. Ich finde, Rassismus ist unnötig und verhindert auch die Entwicklung der Wirtschaft.“* LB2s pragmatische Sichtweise verdeutlicht, dass sie Antisemitismus als Hindernis für wirtschaftlichen Fortschritt sieht. Es wird allerdings nicht augenscheinlich, ob sie Antisemitismus als grundsätzliches gesellschaftliches Problem anerkennt. In eine ähnliche Kerbe schlägt UG3, mit ihrer Interpretation, dass Antisemitismus kein Thema mehr sei, es aber ursächlich an den Juden selbst gelegen hätte: *„Eigentlich sehen das alle so, dass es vorbei ist und die Juden uns nichts Böses wollen.“*

GG2 hat Schwierigkeiten im Umgang damit, dass eine ihrer Verwandten Juden für den 11. September verantwortlich machen wollte und in diesem Zusammenhang auch den Holocaust relativiert hat. Während des Interviews hat GG2 gewisse Hemmungen, offen über diese Verwandte von ihr zu sprechen. Die Versicherung, dass der Inhalt des Gesprächs anonym bleiben wird, hilft allerdings letztendlich. Aus GG2s Aussagen wird klar, dass sie sich von den Ansichten der Verwandten, die aus dem – wie sie sagt – türkischen oder

asiatischen Raum stammt, distanziert. In der Gesprächssituation konnte sie sich allerdings nicht dazu durchringen, ihrer Verwandten etwas zu entgegnen: *„Ich weiß es nicht und wollte mich nicht einmischen, es wurde nur mal erwähnt und da hab ich nicht wirklich drauf hingehört. Es hat mich aber schon schockiert, weil es sind ja auch Sachen, die beweisbar sind, eben, dass Juden verfolgt wurden.“* Sie führt an, dass von dieser Person die Verbrechen an Juden zwar nicht abgestritten aber zumindest relativiert wurden, indem Juden die Verantwortung dafür zugesprochen wurde. GG2 zitiert ihre Verwandte mit den Worten*: „Die haben auch selber was verbrochen. Die sind nicht immer nur die Unschuldslämmer.“* Wie sie zuvor schon erwähnt hat, haben sich ihre Ansichten aber deshalb nicht geändert*: „Es war nicht so, dass mich jemand beeinflussen hätte wollen. Da habe ich nie das Gefühl gehabt, weil man ja in der Schule ziemlich viel lernt und deswegen eigentlich gefestigt sein sollte.“* GG2 sagt, dass sie sich an Daten und Fakten hält und deshalb die Ansichten dieser Verwandten für problematisch hält.

Eine Frage, die an alle Interviewten gerichtet wurde und an die **Zivilcourage** appellieren sollte, war jene, ob und wie sie auf Antisemitismus in der Öffentlichkeit reagieren würden. Als Beispiel dafür diente die antisemitische Beschimpfung eines Wiener Rabbiners im September 2012, dem ein Fußballfan vor den Augen der Polizei „Scheiß-Juden raus, haut ab!“ zugerufen hat. Die anwesende Polizei reagierte darauf und auf den Hitlergruß nicht. Den Interviewten wurde deshalb die Frage gestellt, wie sie handeln würden, wenn sie etwas Ähnliches miterleben würden. Zehn von elf Schülerinnen und Schüler würden sich nicht trauen, aktiv zu reagieren, wenn es sich dabei um einen erwachsenen Täter handelt. Zwei (GG2, GG3) von ihnen würden möglicherweise die Polizei rufen, einer kann sich zumindest vorstellen, wenn es sich dabei um Kinder und Jugendliche handelt, einzugreifen. Sieben Interviewte würden nicht reagieren und sich zurückziehen.

Ausschließlich SB1 würde den Täter zur Rede stellen und beweist auch, dass sie diese Zivilcourage schon in der Vergangenheit hatte. Sie erzählt von einem Mann, der in der S-Bahn den Arm hochgerissen hat und „Heil“ gerufen hat. (siehe Kapitel 5.4.4) Sie selbst hätte als einzige reagiert, allerdings erst nachdem der besagte Mann sich Richtung nächsten Waggon entfernt hat: *„Ich bin nur dagesessen, hab gesagt: ‚Arschloch‘. Dann haben die Leute um mich herum zu lachen begonnen. Aber niemand sonst hat sich getraut etwas zu sagen. Aber das war das erste, was mir so entkommen ist: ‚Arschloch‘. Er hat es,*

glaub ich, nicht gehört. Und im Nachhinein weiß ich nicht, ob es so klug war. Meine Mutter hat zu mir gesagt: ‚Du musst es nicht so laut sagen, sonst schlägt er dich noch'" Es scheint sehr bemerkenswert, dass die 17-Jährige die einzige ist, die überhaupt empört reagiert. Sie selbst erzählt: „*Eine Frau hat dann zu uns so gemeint: 'Gstörte laufen halt rum.' Es war schon ziemlich voll im Waggon, aber die anderen haben so getan, als hätten sie nichts gehört und gesehen, und haben weiter in ihren Zeitungen gelesen. Eine Frau hat gelächelt und ihn deppat angeschaut, aber vielleicht hab ich mir das eingebildet. Ich war die einzige, die so reagiert hat: ‚Okay, was ist das jetzt!?'"* Es scheint, als wäre die Hemmschwelle, gegen Antisemitismus aufzutreten, sehr hoch, beziehungsweise lässt die Reaktion auf einen hohen Grad an Resignation oder Resistenz schließen.

Ihre Scheu bei einem antisemitischen Vorfall entsprechend zu reagieren, begründen die allermeisten Schülerinnen und Schüler mit ihrer Angst vor Gewalt. UG2 macht seine Reaktion davon abhängig, wie bedrohlich die Person wirkt: *„Wenn es ein Muskelprotz ist, würd ich mich nicht trauen."* GG1 macht es ebenfalls davon abhängig: *„Wenn das so kleine, unerzogene Kinder sind, würd ich schon sagen, was das soll. Aber wenn ein Nazi, Skinhead oder bedrohlich aussehender Mensch sowas sagt, würd ich ihn eher nicht drauf ansprechen."* LB1 würde nicht einschreiten, sondern weggehen: *„Ich würde jetzt nicht hingehen und sagen, hör auf. Weil ich hab Angst, dass er mir dann auch was antut. Und da ist mein Gedanke, dass ich lieber nichts damit zu tun haben möchte, anstatt mit jemandem in Kontakt zu kommen und dann…"*

UG3 sieht es eindeutig nicht als ihre Aufgabe, sondern als die von Erwachsenen, den Täter anzusprechen: *„Jemand, der älter ist, der sollte sofort eingreifen und ihn fragen, was dahinter steckt. Nicht aggressiv werden, aber mit ihm reden."* GG2 hätte in so einer Situation Angst und glaubt, dass Antisemitismus nicht zufällig passiert: *„Die Leute, die das machen, wissen ja auch, dass das verboten ist. Und wenn sie schon mal so herumschreien, dann weiß ich nicht, wie weit sie bereit sind, ihre Ehre zu vertreten."* GG2 kann sich vorstellen, die Polizei zu rufen, aber nicht sich selbst einzumischen. LB2 zweifelt daran, ob die Polizei der richtige Ansprechpartner dafür ist: *„Ich glaube, es würde nichts nützen, wenn man die Polizei holt, weil ich glaub, das müsste man irgendwie anders klären. […] Ich glaube nicht, dass die Polizei helfen würde oder einschreiten würde."* SB2 hätte zusätzlich auch Scheu, sich der Person, die Opfer der Attacke wurde, anzunähern*: „Ich*

weiß nicht, ob ich es wagen würde, mit der Opferperson dort zu reden, oder ob die sich nur belästigt fühlen würde von sowas.“ LB3 wirkt bei dieser Fragestellung sehr unsicher. Sie weiß nicht, wie sie so eine Situation richtig einschätzen soll und was sie tun würde. Sie geht sogar indirekt so weit, zu sagen, dass man diese Menschen am besten in Ruhe lassen soll, weil sie ohnehin keinen Schaden anrichten können. *„Vielleicht sollte man daran denken, vielleicht ist er oder will er Hitler-Anhänger sein. Also jetzt. Heutzutage gibt's ja nur mehr Neonazis, also nicht mehr wirklich so extrem.“* Dann erwähnt sie doch kurz, dass man die Polizei rufen könnte, aber*: „Vielleicht ist das übertrieben und hat man das nur im Scherz gesagt, was man eigentlich nicht tun sollte.“* Alles in allem geht aus ihren Aussagen hervor, dass sie damit sehr überfordert ist und nicht das nötige Wissen mitbringt, um die Situation überhaupt einschätzen zu können, wenn sie davon ausgeht, dass die Beschimpfung von Juden auch als Scherz und Tabubruch gemeint sein könnte.

Einig sind sich alle, dass sie bei näheren Bekannten und Freunden sehr wohl auf antisemitische Parolen reagieren würden. LB2 fände es nicht in Ordnung und würde einem ihrer Freunde das sagen. Allerdings auch*: „Dass er das, wenn er wirklich so denkt, für sich behalten soll und nicht so laut herausposaunen soll.“* Das kann auch als indirekte Aufforderung verstanden werden, Antisemitismus nicht zu bekämpfen, sondern zu unterdrücken. LB3 scheint kein Sensorium dafür zu haben, dass eine antisemitische Aussage nicht gleich heißen muss, dass jemand ein Neonazi ist: *„Meine Freunde sind nicht so, dass sie wirklich im Ernst so darüber reden: ich bin Hitler-Anhänger, oder ich will, dass die Juden aussterben oder generell jemand ausstirbt.“* Es ist sehr problematisch, dass für LB3 nur das ausgesprochene Bekenntnis zum Rechtsextremismus oder zu einem weiteren Holocaust als antisemitisch gilt. Alles andere wird von ihr als Spaß interpretiert, wie man auch daran merkt, dass sie nichts Verwerfliches an Judenwitzen findet. Die Frage, ob ihre Freunde auch „Heil Hitler“ schreien würden, verneint sie und sagt: *„Das ist auch übertrieben, das würden sie nicht machen.“* Ein Hitlergruß ist für sie also nur übertrieben, aber nichts grundlegend Falsches oder etwas, das bekämpft und von der Gesellschaft ferngehalten werden muss.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Toleranzgrenze unter der Mehrzahl der Interviewten, was Antisemitismus betrifft, relativ hoch ist. Eine starke Verurteilung von sich antisemitisch äußernden Personen gibt es nur, wenn diese zum Beispiel eindeutig dem

neonazistischen Milieu entstammen oder nicht im unmittelbaren Umfeld zu finden sind. Hingegen werden Judenwitze oder der Gebrauch des Schimpfwortes „Jude“ weitgehend als harmlos empfunden. Der Wille auch im öffentlichen Raum auf antisemitische Äußerungen mit Kritik zu reagieren und Zivilcourage zu zeigen, ist mit Ausnahme einer Person (SB1), nicht gegeben, was auch daran liegen mag, dass es diesbezüglich keine erwachsenen Vorbilder gibt.

6.5.3 Schuldfrage („erstes Opfer“, Täter-Opfer Umkehr)

Bei der Bewertung des Holocaust stellt sich automatisch die Frage nach der Schuld. Wer trägt Schuld daran, dass Millionen von Juden industriell getötet werden konnten? Auch die Personen, die das System mitgetragen haben, oder nur jene, die maßgebende Entscheidungen fällen konnten oder Befehle ausführten? In Österreich sind diese Fragen nach wie vor Bestandteil von Diskursen, blieben sie doch lange Zeit unbeantwortet oder wurden mit dem „Opfermythos“ abgetan. Es dauerte mehr als 45 Jahre, bis sich auch das offizielle Österreich die Verbrechen der damaligen Zeit eingestand. Bis heute ist eine Abwehrhaltung in der österreichischen Bevölkerung prävalent. Insofern war es auch wichtig, nachzufragen, wie die letzte Generation, die Zeitzeugen dazu hören kann, über die Schuldfrage denkt und ob der kollektive Narzissmus[343] noch immer angekratzt ist. Erzeugen die Fragen danach unverhältnismäßige Affekte oder kann darüber vernünftig und aufgeklärt gesprochen werden?

Den interviewten Schülerinnen und Schülern wurde im Zuge des Interviews die Frage gestellt, ob sie die These von Österreich als „erstem Opfer“ kennen und wie sie diese bewerten. Wie schon im Kapitel 5.3.4 näher erläutert, kann gesagt werden, dass der „Opfermythos“ kein bekannter Begriff unter den Schülerinnen und Schülern zu sein scheint. Viele antworteten zögerlich und versuchten sich zusammenzureimen, was unter dem Begriff „erstes Opfer“ verstanden werden könnt. Auch nachdem sie über die genaue Definition aufgeklärt wurden, fiel die Bewertung und Interpretation, ob nun Österreich möglicherweise berechtigterweise „Opfer“ war oder nicht, ebenfalls zögerlich aus. Zum Beispiel sagt UG3 zwar, dass die Österreicher Schuldige waren, weil sie sich auch wehren

[343] Vgl. Adorno, 1959, S. 19.

hätten können. Allerdings sagt sie gleichzeitig: *„Ich glaube nicht, dass jeder Österreicher den Anschluss an Deutschland wirklich wollte. Aber es hat sich geschichtlich so entwickelt. […] Ich glaube, sie mussten das machen, sie konnten dagegen nichts unternehmen als einzelne Personen.“* Hier wird jegliche Kollektivschuld abgewehrt[344], mehr noch, eine fatalistische Erklärung für den Anschluss Österreich an Nazi-Deutschland geliefert.

LB1 und LB2 distanzieren sich relativ stark vom „Opfermythos“. LB1 findet es *„ganz fehl am Platz.“* Österreich habe nicht die Berechtigung, so etwas zu behaupten. LB2 spricht in bemerkenswerter Weise als einzige in der Wir-Form und erklärt: *„Wenn wir ehrlich sind, Hitler hätte uns nicht so übernehmen können und diese Festrede am Heldenplatz halten können, wenn wir nicht auch so in die Richtung gedacht hätten und uns insgeheim gewünscht hätten, dass jemand kommt und das Kommando übernimmt und alles besser wird. Das heißt, wir sind da in gewisser Weise auch daran schuld.“* Auf die Frage, ob die Österreicherinnen und Österreicher wehrlos waren, sagt GG3: *„Sie hätten sich schon wehren können, aber sie habens nicht getan. Nein, ich stimme nicht zu. Sie habens ja dann freiwillig getan.“* GG1 kann sich nicht zu einer eindeutigen Position durchringen und sagt, dass die Österreicher quasi zum Anschluss gezwungen wurden, aber es trotzdem sehr viele gab, die den Einmarsch Hitlers am Heldenplatz bejubelt haben.

SB1 untermauert ihre dezidierte Ablehnung des „Opfermythos“ mit Fakten: *„Die Älteren sehen sich noch immer als Opfer. Aber es gibt Aufnahmen, wo beim Einmarsch die Menschen gejubelt haben. Mir ist bewusst, dass viele nicht mitgemacht haben und auch Opfer von Hitler waren. Aber ich mein so Leute wie Eichmann – das sind Paradebeispiele dafür, dass auch viele Österreicher mitgemacht haben.“* SB1 glaubt, dass sich die Sicht auf die Rolle Österreichs im Zweiten Weltkrieg in den letzten Jahren geändert hat und schon sehr viel kritischer betrachtet wird. Allerdings befürchtet sie, dass sich die junge Generation nicht mehr dafür interessiert. SB2, der zehn Jahre in Deutschland gelebt und aufgewachsen ist, sucht die Erklärung, warum sich der Opfermythos in Österreich so lange gehalten hat, in der österreichischen Gesellschaftskultur: *„Es liegt vielleicht auch an der österreichischen Mentalität, dieses Ja-Sagen und gleichzeitige Maulen. Das passt damit zusammen. Es war einfacher zu sagen, uns geht es auch schlecht, als dazu zu stehen.“* Von Bekannten weiß er, dass es in Deutschland einen anderen Umgang gibt und die Schuld

[344] Vgl. Adorno, 1955, S. 182f.

auch an die nachfolgenden Generationen weitergegeben wurde: *„Was ich nur gehört habe, von einem Freund: Dass seine Mutter noch stark eingebläut bekommen hat in der Schule, das sie die Nachkommen der Schuldigen sind und alles wieder gutmachen müssen. Dass sie Schuld am Holocaust und am 2. Weltkrieg sind."*

Die zweite Frage, die indirekt auch die Frage nach Schuld und geschichtlicher Deutung betrifft, ist jene, bei der auf die Aussage von HC Strache Bezug genommen wird, als er am WKR-Ball 2012 sagte, dass er und die FPÖ die *„neuen Juden"* seien. Die Interviewpartnerinnen und –partner sollten erklären, warum dieser Sager problematisch ist. Eine Täter-Opfer-Umkehr erkannten nur die allerwenigsten darin. Die meisten sahen es als Verteidigungsstrategie oder Provokation (GG1) an und als Aussage, in der wiederum betont wird, dass die FPÖ zu Unrecht ausgegrenzt wird und Opfer ist (UG1, UG2, GG3). LB2 hingegen nimmt den Bezug auf Juden tatsächlich als umgedrehten Antisemitismus gegen die FPÖ wahr, obwohl sie selbst zugibt nicht zu wissen, was Strache wirklich damit gemeint haben könnte: *„Ich kann jetzt nur raten. Vielleicht, dass er Wissen und Geld hat, um die Regierung zu ändern und dem Volk zu helfen, eventuell."* UG3 erkennt die Täter-Opfer-Umkehr indirekt, weil sie sagt, dass es nichts gibt, was die FPÖ tut, das sie mit Juden assoziieren würde. Indem sie aber so argumentiert, bedient sie sich einer essentialistischen Sichtweise, die davon ausgeht, es gäbe tatsächlich irgendetwas typisch Jüdisches bzw. antisemitische Stereotype, die ihren Ursprung in der Realität hätten und Motor des Antisemitismus wären.

GG2 scheint den Terminus *„neue Juden"* überhaupt falsch zu verstehen. Sie glaubt, dass Strache mit dieser Aussage darauf hinweisen will, dass die Österreicherinnen und Österreicher von Ausländern *„überrollt"* werden.

SB1 berichtet aus erster Hand, wie Strache diesen Sager an ihrer Schule verteidigt hat und gemeint hat, dass er das deshalb gesagt hätte, weil auf der Veranstaltung jüdische Frauen als *„Judenhuren"* beschimpft worden seien. SB1 glaubt ihm diese Erklärung nicht. Sie identifiziert die Aussage eindeutig als Täter-Opfer-Umkehr: *„Man kann das überhaupt nicht vergleichen. Die Shoa und jetzt, dass jemand gegen den Burschenschafterball protestiert hat."* SB2 findet den Vergleich ebenfalls *„nicht angemessen"* und versteht den Aufruhr darum.

Bei der quantitativen Frage danach, ob sich die Interviewten darüber ärgern, *„dass auch heute den Österreichern noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden“* wird GG3 plötzlich sehr gesprächig, obwohl eigentlich nur nach einer Zustimmung oder Ablehnung gefragt wurde. Sie ärgere sich schon darüber und berichtet von einem Schulausflug nach Frankreich, bei dem das Mädchen einer Gastfamilie über die Deutschen geschimpft habe und Charles de Gaulle sehr gelobt habe. *„Die haben immer die Deutschen beschimpft. Das hat mich schon irgendwie wahnsinnig gemacht.“* GG3 identifiziert sich hier anscheinend sehr stark mit den Deutschen, denn auf Österreich kommt die Sprache gar nicht. Den Angriff weiß sie nicht argumentativ zu bewältigen. Er löst nur negative Affekte bei ihr aus.

Auch aus den anderen Interviews geht hervor, dass sich die junge Generation nicht die Schuld am Holocaust zuschieben lassen will, aber trotzdem argumentativ überfordert ist. GG1 berichtet zum Beispiel davon, dass ihr Vater in der Pariser U-Bahn beschimpft wurde, weil er deutsch gesprochen hat, und schließt daraus, dass es immer noch eine feindliche Haltung gegenüber Deutschen und Österreichern gibt*: „Wahrscheinlich hat die ältere Generation da noch ein Problem, die Jüngeren sind da eher offen und sehen das nicht mehr so.“*

Wichtig ist es deshalb, die geschichtliche Schuldfrage zu behandeln, gleichzeitig aber die Verantwortung der Jugendlichen für die Zukunft, dass Auschwitz sich nicht wiederhole, zu betonen und die Opferthese zu entmystifizieren. Auch die Abwehrmechanismen sollten, wenn sie – wie hier mehrmals eindeutig sicht – aufkommen, direkt angesprochen und für alle Anwesenden dechiffriert werden, damit sichtbar wird, was sich dahinter verbirgt und wieso dieses reflexhafte Verhalten eingenommen wurde.

6.5.4 Schlussstrich (Erinnern & Vergessen)

Schäuble und Scherr halten bei ihrer Untersuchung antisemitischer Einstellungen fest, dass für die meisten Jugendlichen die Themenkomplexe „Antisemitismus“ und „Juden“ irrelevant sind, entweder aufgrund einer Gleichgültigkeit, die von der Überzeugung herrührt, dass alle Menschen gleich zu behandeln sind, oder aber aufgrund eines Desinteresses und der Verweigerung einer Auseinandersetzung mit ethischen und

moralischen Fragen.[345] Diese Ergebnisse können in dieser empirischen Arbeit nicht eindeutig nachgewiesen werden. Zwar wird von einigen Interviewteilnehmern (UG2, LB2, GG2) beklagt, dass dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust im Schulunterricht zu viel Zeit gewidmet wird, andere Gesprächspartner (SB1, LB1, UG3, GG3) mokieren hingegen, dass eben jenen Themen zu wenig Stellenwert im Unterricht beigemessen wird und ihrerseits noch viel mehr Interesse an einer Vertiefung bestünde.

Die Frage, anhand derer überprüft wurde, wie sehr Jugendliche schon eine Schlussstrich-Mentalität verinnerlicht haben, aufgrund derer eine anhaltende Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Holocaust nur schwer möglich ist, war*: „Hast du manchmal das Gefühl, dass der Zweite Weltkrieg zu viel Platz im Schulunterricht einnimmt?“* Klarerweise kann mit dieser Frage keine endgültige Antwort auf den Stellenwert von Erinnerungskultur gegeben werden, doch scheint die Schule der Ort zu sein, an dem ein grundlegendes Verständnis und Interesse am Reflektieren über die Vergangenheit gelernt werden sollte. Es zeigte sich, dass ein Großteil der Interviewpartner sehr stark an den Themen Antisemitismus und Holocaust interessier ist. Das mag einerseits daran liegen, dass die Interviewsituation immer mit dem Problem der sozialen Erwünschtheit zu kämpfen hat; dass also die Interviewten nur ein Interesse vorspielten, von dem sie glauben, dass der Interviewer erfreut ist, es zu hören. Andererseits dürfte auch die Vorauswahl – die meistens durch Lehrerinnen und Lehrer erfolgte – ausschlaggebend gewesen sein, dass sich auch eine Gruppe von Schülerinnen und Schüler meldeten, die der Themenstellung zumindest nicht abgeneigt waren. Unabhängig von diesen Einflussfaktoren kann jedenfalls bei der Hälfte der Befragten ein deutliches Interesse festgehalten werden.

Ein Beispiel für ein hohes Maß an Interesse zeigt SB1. Sie würde gern noch mehr lernen und erfahren und ist der Ansicht, dass die Themen genauer durchgemacht werden sollten als andere: *„Die Geschichte des 20. Jahrhunderts ist überhaupt viel wichtiger als zum Beispiel Karl V. oder Karl VI., weil es die Fehler, die gemacht wurden, da nicht gab.“* Damit meint sie wohl, dass die Folgen des zweiten Weltkriegs für unser Zusammenleben heute wichtiger sind als Ereignisse in der früheren Geschichte. SB1 geht mit dem eigenen Unterricht hart ins Gericht. Sie sagt zum Beispiel, dass bei der Thematisierung des Judentums als eine der Weltreligionen der Holocaust und die jüngere Geschichte

[345] Vgl. Schäuble/Scherr, 2007, S.8.

verschwiegen werden. *„Also so richtig aufgearbeitet wird es meiner Meinung nach nicht. Ich mein, das ist wirklich etwas Katastrophales, Anti-Menschliches und das ist nicht irgendwann passiert sondern wirklich vor Kurzem. Und irgendwie tut man so, als ob das schon länger her wäre und Österreich ist überhaupt nicht daran beteiligt.“* SB2, LB1 und LB2 stimmen mit SB1 darin überein, dass die zeitliche Nähe dafür spricht, den Zweiten Weltkrieg und Holocaust ausführlicher zu besprechen als andere Themen. Sie sehen ebenfalls den Auftrag, von den damaligen Ereignissen zu lernen und Schlüsse für die Gegenwart zu ziehen. SB2 sagt zum Beispiel: *„Ich finde, das ist eines der aktuellsten Dinge, die uns beeinflussen. Deshalb sollte man schon Bescheid wissen, warum alles so ist, wie es ist. Ich finde nicht, dass es zu viel ist.“*

LB1 hat das Gefühl, bisher nicht genug über den Zweiten Weltkrieg gelernt zu haben, und glaubt auch, dass ihre gesamte Klasse am Thema interessiert ist: *„Wir haben über das 16. und 17. Jahrhundert mehr geredet als über den Zweiten Weltkrieg. [.....] Man könnte ruhig mehr darüber reden.“* Bei der Einstellungsfrage, ob sie sich denn ärgert darüber, dass auch heute den Österreichern noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden, gibt LB1 eine erklärende Antwort und stellt einen durchdachten Vergleich an. Sie glaubt nicht, dass den Österreichern die Ereignisse der Vergangenheit noch angelastet werden. *„Also würd ich sagen, dass diese Frage unberechtigt ist, weil die Juden immer noch mit mehr Leid leben müssen als die Österreicher.“* Hier spielt sie möglicherweise auch auf die Krisensituation im Nahen Osten an. Da sich nicht um abstrakten Lernstoff handelt, sondern dieser auch handlungsanweisend ist, befindet LB1 ihn für sehr wichtig: *„Damit man auch sieht, was die falsch gemacht haben, damit man es selber richtig macht. Damit man auch einfach eine Einstellung dazu entwickeln kann, wie man zu der und der Sache steht. [..] Dass man eben einen Dritten Weltkrieg verhindert, indem man den Zweiten genau bespricht.“*

UG1 glaubt viel über die besprochene Materie zu wissen, was sich allerdings im Vergleich zu anderen Interviewpartnern nicht im Gespräch nachvollziehen lässt. Trotz dieses vorgeblichen Wissens hat UG1 aber nicht das Gefühl, dass der Zweite Weltkrieg zu viel Platz im Schulunterricht einnimmt. UG3 sieht ebenfalls keinen Anlass, einen Schlussstrich unter das Thema zu ziehen. Sie meint, dass sich jeder Jugendliche bewusstmachen sollte, in welcher privilegierten Situation man in Europa heute sei*: „Wir müssen auch wissen, in*

unserem Alter gabs auch Juden, denen es schlecht ging, die sterben mussten oder ihre Eltern verloren haben.“ Der Holocaust würde bis heute nachwirken in den Köpfen der Opfer: *„Und denen früher gings nicht so gut, denen geht's noch immer nicht so gut, finde ich.“* UG3 kritisiert das Verhalten ihrer Klassenkolleginnen und –kollegen, die oftmals kein Interesse an den Themen hätten. *„Das find ich schlimm, das regt mich auch manchmal auf. Da kann man nicht im Klassenzimmer sitzen und mit dem Handy tippen, wenn man weiß, was da früher mal war. Sie sagen es nicht direkt, aber man merkt es an ihrem Verhalten, dass es ihnen egal ist.“* GG3 unterscheidet zwischen ihrer eigenen Meinung und der ihrer Klassenkolleginnen und –kollegen. Sie selbst könnte darüber *„noch stundenlang reden, weil das ist eine Zeit, zu der man auch persönlichen Bezug hat.“* Sie vermutet allerdings, dass bei einigen Langweile aufkommt: *„Manche Lehrer gehen schon sehr intensiv drauf ein, da denkt man manchmal, es ist ein bisschen zu viel.“*

LB3 und GG1 nehmen eine relativ zurückhaltende Position ein, was den Stellenwert des Zweiten Weltkrieges im Schulunterricht betrifft. LB3 sieht keinen Unterschied und meint, dass dem Thema genauso viel Platz eingeräumt wird wie anderen Themen. Allerdings muss hier mitbedacht werden, dass LB3 während des Interviews durch einige Wissenslücken auffällt, sie zum Beispiel nicht weiß, was der Holocaust ist. Deshalb darf infrage gestellt werden, ob sie überhaupt eine valide Antwort auf die Frage geben kann. GG1, die wiederum durch mehr Wissen und Erfahrung auffällt, beklagt, dass es ihr manchmal schon ein bisschen zu oft thematisiert wird: *„Weil es nach einer Zeit nervig ist, weil man eh schon alles weiß und immer wieder dasselbe hört.“* Auch hier konnte nicht überprüft werden, inwiefern sich im Schulunterricht von GG1 Themen tatsächlich wiederholen oder inwiefern es ein gewisses Desinteresse und Sättigungsgefühl ihrerseits ist, das zu diesem Urteil führt. Ihren anderen Aussagen nach zu urteilen fühlt sich GG1 im Schulunterricht unterfordert und kritisiert deshalb auch selbigen.

GG2 kritisiert die Schwerpunktsetzung an ihrer Schule und meint, dass schon sehr oft darüber gesprochen wird und das auf Kosten der jüngeren politischen Geschichte gehe, weil dafür keine Unterrichtszeit mehr übrig bleibe: *„Es ist irgendwie so, in Geschichte ist es nach dem zweiten Weltkrieg immer aus gewesen. Da war dann das Jahr aus.“* GG2 glaubt, dass sie und ihre Klassenkolleginnen und –kollegen so gefestigt sind, dass es keiner weiteren Unterrichtseinheiten mehr bedarf. *„Jetzt sind wir schon in einem Alter, wo wir*

wirklich schon lange in die Schule gehen und das wirklich ausführlich in den verschiedenen Sparten berichtet wurde, sodass man es weiß und fest in der Überzeugung ist, dass es wirklich passiert ist. Und dass man sich bewusst macht, dass es ja nicht noch einmal passiert und nicht irgendwie beeinflusst werden kann." Diese Aussage impliziert, dass Schülerinnen und Schüler gegen Antisemitismus und Holocaustleugnung bewusst immunisiert werden müssen und es keineswegs gegeben ist, historische Fakten auch als solche anzuerkennen. GG2 spricht allerdings auch schon zu einem früheren Zeitpunkt im Interview an, dass sie sehr viel zum Thema Holocaust in der Schule hört. Sie findet: *„Das ist in den letzten paar Monaten schon wirklich extrem geworden."* Sie setzt auch an, zu sagen: *„Das ist halt schon…".* Das impliziert, dass sie von dem Thema schon genervt sein dürfte und das Ausmaß als übertrieben ansieht.

Ein eindeutig negatives Urteil gibt UG2 ab. Bei UG2 zeigt sich eine Schlussstrich-Mentalität, wenn sie zum Beispiel sagt, dass es nicht notwendig ist, Straßen, die nach Antisemiten benannt sind, umzubenennen*: „Man darfs nicht vergessen, aber man sollte nicht immer wieder so empfindlich darauf reagieren. Um dann zum Beispiel Straßen umzubenennen."* UG2 versteht auch nicht, warum Derrick nach vielen Jahren abgesetzt wurde*: „Auch in der Deutsch oder Geschichtestunde, da haben wir denselben Lehrer, hat uns der Prof. B. gesagt, dass eine Serie abgeschafft wurde, weil der eine Schauspieler ein SS-Mann war und deswegen wurde sie abgesetzt. Wenn die Serie schon so lang gespielt wurde, sollte man sie nicht abschaffen."* Auf Nachfrage, ob UG2 glaubt, dass dem Holocaust und Antisemitismus in Österreich zu viel Bedeutung zugemessen wird, sagt sie: *„Ja, weil es werden ja auch Gelder an die betroffenen Personen, ich denke sie haben es schon erhalten, ausgezahlt."* UG2 glaubt also, dass es die Entschädigungszahlungen erlauben einen Schlussstrich unter das Thema zu ziehen. Bei ihr herrscht auch Unverständnis und eine Abwehrhaltung vor, was die Schuldfrage anlangt. Sie sagt ausdrücklich: *„Man sollte die Generationen nicht dafür verantwortlich machen."* Und bezieht sich hierbei auf die Umbenennung des Dr. Karl Lueger Rings in Universitätsring. Ihrem Duktus nach hat die heutige Generation keinerlei Verantwortung mehr, sich damit auseinanderzusetzen und eine Aufarbeitung fortzuführen.

SB2 spricht sich zwar für einen ausführlichen Unterricht zum Zweiten Weltkrieg und Holocaust aus, kritisiert allerdings gleichzeitig, dass diese Themen unter Jüdinnen und

Juden immer noch einen großen Stellenwert haben: *„Die jüdischen Bekannten, die sich ab und zu darauf bezogen haben, das fand ich manchmal übertrieben. Dass man sich teilweise immer noch so stark daran klammert.“* SB2 führt leider nicht aus, um welche Einzelheiten es hier genau geht und, ob die jüdischen Bekannten selbst Holocaust-Opfer in der Familie haben oder nicht. Auf sogenannte Opferkonkurrenzen – dass zum Beispiel Juden mehr Aufmerksamkeit gewidmet würde als diskriminierten Muslimen – nimmt niemand der Befragten Bezug.[346]

Ein positives Unterrichtsbeispiel, wie mit dem Thema „Erinnerungspolitik“ umgegangen werden kann, liefert UG1. Er berichtet von einer Erörterung im Deutschunterricht, bei der argumentiert werden musste, ob ein Schlussstrich unter die Vergangenheit gezogen werden sollte. Er selbst sagt, dass er geschrieben habe, dass es ein wirklich wichtiges Thema sei: *„Und man kann damit nie aufhören. Das ist geschehen und deswegen dürfen wir nicht sagen, wir können jetzt deswegen darüber nicht mehr reden.“* Es stellt sich hier die Frage, wie die Pädagogen mit jenen Erörterungen umgehen, in denen für einen Schlussstrich plädiert wird. Ob und wie sie das innerhalb des Unterrichts dann wiederum thematisieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es unter den Interviewten überwiegend zwei Haltungen gab: Entweder bestand großes Interesse sich mit dem Holocaust und Antisemitismus auseinanderzusetzen, oder es gab eine regelrechte Abwehrhaltung gegenüber diesen Themen, unabhängig davon, wie viel im Unterricht tatsächlich darüber gesprochen wurde. Für jene, die sich den Themen verweigerten, war es teils unverständlich, wieso man sich in der Gegenwart damit noch so intensiv auseinandersetzen müsse, wenn doch mittlerweile alles geklärt sei. Das wiederum ist ein Hinweis, dass Antisemitismus von diesen Jugendlichen nicht mehr als Gefahr eingestuft wird.

6.5.5 Gefahreneinschätzung von Antisemitismus

Die Frage: *„Kannst du dir vorstellen, dass noch einmal Massenvernichtungslager errichtet werden?“* zielte darauf ab, eine genauere Einschätzung des Gefahrenpotentials von Antisemitismus zu bekommen. Allerdings bezog sich in den Antworten keiner der Interviewpartner direkt auf Antisemitismus. Vielmehr wurde eine allgemeine Gefahreneinschätzung abgegeben, ob es in unserer heutigen Welt noch zu Grausamkeiten

[346] Vgl. Niehoff, 2010, S.258.

in ähnlichem Ausmaß kommen kann oder nicht. 2005 hielten in einer Umfrage des American Jewish Committees immerhin 54 Prozent der befragten Österreicherinnen und Österreicher eine Wiederholung des Holocaust für möglich.[347]

Die allermeisten Interviewten gingen davon aus, dass es in Europa nicht mehr möglich sein wird, Massenvernichtungslager zu errichten, allerdings schlossen sie es für andere Regionen der Erde nicht aus. Es wurden verschiedene Kontrollmechanismen identifiziert, die die Wiederholung eines Holocaust erschweren würden. Darunter fallen der freie Informationsfluss, der sich durch das Internet verstärkt habe (LB1) und Menschenrechte beziehungsweise Justizeinrichtungen, die diesen verteidigen würden (GG2).

SB2 schließt Massenvernichtungslager in Deutschland aus, auch weil man versucht sich von der Vergangenheit zu distanzieren: *„Aber dieser Gedanke ist in Deutschland schon sehr verankert, dass man so etwas nicht noch einmal haben möchte."* Gefahren sieht er allerdings in Griechenland und der rechtsextremen Partei „Goldene Morgenröte": *„Ich weiß es nicht, aber ich habe gehört, dass es in Griechenland sehr starke radikale Richtungen gibt, jetzt langsam. Dass es Blöcke gibt, wo man richtige Neonazi-Verbände hat."* SB2 weiß nicht, ob diese Kräfte überhaupt die Ressourcen hätten, um Lager zu errichten, und welche Ziele sie verfolgten: *„Ich weiß nicht, wie stark die jetzt auf Rassenreinheit setzen."* SB2 verwendet hier Vokabular aus der NS-Zeit und verdeutlicht damit, dass er davon ausgeht, dass Rassenideologien auch in der Gegenwart noch verbreitet sind.

Dem iranischen und nordkoreanischen Regime traut SB2 hingegen einen industriellen Massenmord zu, auch weil sie von der Weltöffentlichkeit weitgehend isoliert agieren können: *„Die haben dann wirklich auch die Macht, dass man nicht wirklich eingreifen kann, bzw. es riskant ist einzugreifen."* SB2 nimmt in keiner seiner Aussagen Bezug auf Antisemitismus und die Vernichtung von Juden. Er erklärt auch nicht, welche Bevölkerungsgruppen Nordkorea und der Iran in solchen Massenvernichtungslagern töten lassen könnten. Außerdem dürfte er sich nicht im Klaren darüber sein, dass es in Nordkorea bereits Arbeitslager, die ähnlich einem Konzentrationslager funktionieren, gibt. UG1 schließt ebenfalls aus, dass so etwas in Europa passieren könnte. Vorstellbar ist es für

[347] http://www.ajc.org/site/apps/nlnet/content3.aspx?c=7oJILSPwFfJSG&b=8479755&ct=12480797 (abgerufen am 10.2.2014)

ihn in anderen Ländern schon: *„Von Russland oder der USA, die vielleicht im Geheimen irgendetwas planen.“* Es mutet verschwörungstheoretisch an, dass UG1 glaubt, in einem demokratischen Land wie den USA sei es leichter, Massenvernichtungslager zu errichten, als in tatsächlichen Diktaturen. Warum ihm gerade die USA und Russland als wahrscheinlich erscheinen, erläutert er nicht.

UG3 glaubt, dass es in Österreich nicht mehr zur Errichtung von Massenvernichtungslagern kommen kann und begründet das nicht mit der österreichischen Gesellschaft, die das verhindern würde, sondern so: *„Das würde der Staat allgemein nicht zulassen. Die Regierung, hoff ich, auch nicht.“* Hier wird ein absolutistisches Verständnis des politischen Systems offenkundig, ausgehend von der Prämisse, dass einzig und allein die Politik das Sagen im Staat hat und der Bürger von jeglicher Verantwortung ausgenommen ist. Im übertragenen Sinne gesprochen hofft UG3 auf die **Vernunft der Politik**, die schon dafür sorgen wird, dass ähnliche Gräuel nicht mehr wieder passieren werden. Andere Teile der Welt seien dafür anfälliger, hier könnte es in gewisser Form auch eine Wiederholung des Holocaust geben: *„[…] in muslimischen Ländern zum Beispiel, weil es dort oft noch die Todesstrafe gibt und die noch nicht abgeschafft wurde.“* UG3 scheint davon auszugehen, dass gewisse Gesetzeslagen im Fall des Falles einen Holocaust begünstigen könnten. Dazu zählt für sie die Todesstrafe. Dass Barbarei keine Rücksicht auf etwaige Gesetze nimmt, bleibt ausgeblendet.

Eine ähnliche **justiz-gläubige Ansicht** vertritt GG2. Sie meint, dass man in Österreich *„für alle Eventualitäten rechtlich abgesichert“* sei, damit so etwas nicht noch einmal passiere und im Falle des Falles die entsprechenden Täter verhaftet werden würden. Begründen tut sie dies damit, dass *„sich die Regierung so hinaufgearbeitet und etabliert hat.“* Damit meint sie wohl eher, dass sich die Demokratie in Österreich durchgesetzt hat und nicht allein die Arbeit der Exekutive. GG3 glaubt auch, dass das Konzept der **Menschenrechte** einer Wiederholung des Holocaust entgegensteht: *„Es gibt so viel Menschenrechte, jeder hat ein Recht auf Meinungsfreiheit. Das sollte auch eingehalten werden.“* Sie will sich ein sich wiederholendes Szenario auch nicht vorstellen.

GG1 ist zuversichtlich und der Meinung, dass es genug **Kontrollmechanismen** gibt, um einen zweiten Holocaust zu verhindern: *„Ich glaube nicht, dass jemand zuschauen würd, wenn sowas wieder errichtet werden würde.“* LB1 ist der Ansicht, dass die neuen

weltumspannenden **Medientechnologien** das Horror-Szenario zumindest theoretisch verhindern könnten. Sie zweifelt jedoch daran, dass das Internet zensurfrei ist: *„Aber wenn ich jetzt überlege, dass man ja in manchen Ländern bestimmte Internetseiten nicht besuchen kann und sich da nicht außerhalb informieren kann und dann irgendwie alles geglaubt wird, was der Staat sagt, könnte das vielleicht schon passieren.“* Wenn es nur eine einzige Informationsquelle gibt und keinen freien Fluss der Information, könnte es auch eine Wiederholung des Holocaust geben. Sie selbst hofft und glaubt nicht daran.

LB3 gibt eine sehr vage Antwort auf die Frage, ob sie glaubt, dass es noch einmal Massenvernichtungslager geben könnte. Sie spricht über Krieg und, dass die Menschen Krieg wollen. Andererseits werde es laut ihren Aussagen nicht mehr Millionen Tote geben. *„Aber es kann sein, dass man immer noch so Geiseln hat, dass die dann umgebracht werden.“* LB3 dürfte hier auf einzelne terroristische Aktivitäten anspielen und die Dimension von Massenvernichtungslagern nicht begreifen. Es fehlt ihr an einordnendem Wissen. Im späteren Verlauf des Interviews klärt sich auf weshalb, da sie danach fragt, was der Holocaust ist.

Eine sehr abstrakte Antwort gibt UG2. Sie sagt: *„Ja, es kann immer wieder eine große Macht kommen und alle anderen unterdrücken.*“ Sie führt nicht aus, was sie unter dieser Macht versteht, ob es einzelne Personen oder eine Staatsdoktrin ist, die die Unterdrückung vorschreibt. Indem sie diese Abstrahierung anwendet und nur von einer *„großen Macht“* spricht, entkoppelt sie die Thematik automatisch von jeglicher differenzierter Bewertung. Es gibt hier scheinbar keine ausführenden Personen und jene, die dieses System mittragen, sondern ausschließlich einen diffusen Machtkomplex, der quasi wie von Geisterhand funktioniert. Verantwortung bleibt ausgeblendet.

LB2 ist sehr pessimistisch und glaubt, dass Konflikte schnell eskalieren und außer Kontrolle geraten können. Sobald Drohungen und Atomwaffen zusammenkämen, sei die Situation nicht mehr berechenbar. Allerdings nimmt LB2 in ihren Ausführungen keinen Bezug auf die systematische Vernichtung von Bevölkerungsgruppen, die mit ideologischen Konstrukten untermauert wird, sondern spricht nur oberflächlich von militärischen Konflikten zwischen zwei Parteien.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass bei den meisten Interviewten ein Glaube an die Justiz und Demokratie vorhanden ist. Es ist dies mehr Glaube als begründetes Vertrauen, denn die Konzepte werden als etwas sehr Abstraktes verstanden und nicht als integraler Bestandteil ihrer eigenen Erfahrungen. Bedenkt man, dass alle Interviewten aufgrund ihres Alters schon Wahlberechtigte sind, stellt sich die Frage, ob diese Distanz und Gleichgültigkeit zu einem Problem für die Gesellschaft werden könnte. Von keiner der Schülerinnen und Schüler wird darüber reflektiert, welche ideologischen und sozialen Verhältnisse herrschen müssten, damit es zur Errichtung von Massenvernichtungslagern kommt. Es bleibt vollkommen unerwähnt, dass es die Bevölkerung zulassen muss und diese Dinge mitträgt, wenn sie die Kontrolle der Politik völlig aus den Händen gibt.

6.5.6 Position im Nahostkonflikt

Wie schon im Kapitel 5.3.5 näher erläutert wurde, ist – bis auf eine Ausnahme – bei den Schülerinnen und Schülern wenig bis gar kein Wissen zum Nahostkonflikt vorhanden. Bei den meisten reicht es nur dazu, dass sie bestätigen können, von dem Konflikt gehört zu haben, und dass dies etwas mit Israel und den Palästinensern zu tun hat. Erstaunlicherweise haben die Schülerinnen und Schüler dann aber doch eine – zwar nicht ausgeprägte, aber vorhandene – Meinung, die allerdings nicht auf Fakten basieren kann. Denn auf die Einstellungsfragen, die sich mit israelischer Politik und dem Verhältnis zu den Palästinensern bezogen und unter anderem einen Vergleich mit der NS-Zeit beinhalteten, antworteten die allermeisten von ihnen, ohne zu zögern. Es wird nicht wissensbasiert, sondern affektiv-emotional geantwortet.[348]

Die Ursprungsfrage, die zu diesem Themenkomplex gestellt wurde, überforderte die meisten Interviewpartner. Bei der Frage, ob sie denn schon einmal etwas über Antisemitismus im Kontext des Nahostkonfliktes gehört hatten, blendeten die meisten den Kern – nämlich Antisemitismus – aus und gaben ein paar allgemeine Aussagen zum Nahostkonflikt ab, wie zum Beispiel auch GG3*: „Da gibt es einen Staat, der heißt Israel. Das wurde ja quasi als Judenstaat gegründet. Die streiten sich jetzt, wem welches Land gehört.“* Auch UG3 geht nicht auf die eigentlich Frage ein und sagt: *„Ja, das haben wir im Unterricht besprochen. Dass die Palästinenser sich aufregen, weil die Juden auch einen Teil haben wollen.“* Und UG2 scheint die Frage nicht verstanden zu haben und fragt nach:

[348] Vgl. Niehoff, 2010, S. 258.

„Das mit dem Gazastreifen?“ Alle Schülerinnen des Laaerberggymnasiums haben noch nie etwas über antisemitische Ressentiments im Nahostkonflikt gelesen oder gehört. LB2 sagt, sie kenne Antisemitismus nur bezogen auf den Zweiten Weltkrieg. UG1 meint zwar, er würde über Antisemitismus im Nahostkonflikt Bescheid wissen und rekapituliert die Entstehung Israels. Auf Nachfrage, was daran explizit antisemitisch sei, sagt er: *„Die Staaten wollten die Juden nicht haben und haben sie einfach abgeschoben. Das ist auch sehr feindlich.“* Hierbei bezieht sich UG1 also auf die Tatsache, dass Antisemitismus und der Holocaust überhaupt erst zur Gründung Israels geführt haben. Auf aktuelle antisemitische Stereotype, die gegen Israel ins Spiel gebracht werden, bezieht er sich nicht.

Einzig die beiden Schüler aus der Stubenbastei tun dies. SB1 sagt, dass sie davon sogar schon in der Schule gelernt hat und *„man sieht es immer in den Zeitungen. In Syrien und so.“* Im Gegensatz zu SB1 wagt sich SB2 auch an eine Interpretation. Er stellt sich selbst die Frage nach Ursprung und Grenzen von Antisemitismus im Nahen Osten: *„Ich weiß jetzt nicht wirklich, ob es gegen Juden geht, das kann gut sein, weil sie ja dort angesiedelt sind, oder ob es einfach (Anm.: für Palästinenser) ein feindlicher Staat ist.“* Vereinfacht gesagt, fragt er, ob Jüdinnen und Juden selbst der Stein des Anstoßes sind oder es ausschließlich der israelische Staat ist. Auch im späteren Verlauf des Interviews differenziert SB2 zwischen Wiener Juden, Juden in den USA und israelischen Juden, und weist damit indirekt auf die Irrationalität von Antisemitismus hin. Außerdem reflektiert SB2 darüber, ob es sich bei Antisemitismus im Nahen Osten um ein inhärentes Problem oder nur um ein Instrument handelt, das man benützt, um Stimmung zu machen: *„Ich weiß nicht, ob es wirklich auf die Religion bezogen ist oder einfach ein Feind, der halt einfach diese Welle (Anmerkung: Antisemitismus) in Anspruch nimmt.“* Beantworten will SB2 diese Frage nicht, aber die Tatsache, dass er Überlegungen zu Ursache und Wirkung anstellt, lässt auf einen höheren Wissensstand schließen, als dies bei den meisten anderen Schülerinnen und Schülern der Fall ist. Er ist auch der einzige, der die Einstellungsfrage, die Israel mit den Nazis vergleicht, infrage stellt, sie heikel findet und deshalb nicht beantworten will.

SB1 lässt beim Besprechen des zweiten Cartoons (siehe Kapitel 5.5.9) durchblicken, dass sie eine vergleichsweise elaborierte Meinung zum Nahostkonflikt hat. Sie thematisiert die Siedlungspolitik Israels und meint, dass dies die Lösung des Konflikts *„ziemlich*

verzögert.“ Sie selbst *„sympathisiere mit Israel als Staat, aber mit der Regierung nicht unbedingt.“* Sie sagt, dass nicht alle Israelis die Siedlungspolitik unterstützen würden und ein Hauptgrund für die Errichtung der Siedlungen sei, dass es für viele nur dort leistbar sei zu wohnen. Den Bewohnern Israels falle keine ursächliche Schuld bei der Entwicklung des Konfliktes zu*: „Sie haben Israel 1947 bekommen und hatten sonst keinen Platz, wo sie hingehen konnten. Und das ist auch ein Versagen der UNO und von den Briten, weil sie einfach das Land zugewiesen haben und eigentlich haben dort schon Palästinenser gelebt.“*

GG2 hat noch nie etwas von Antisemitismus im Nahostkonflikt vernommen, ihr würden dazu auf Anhieb auch eher Muslime und nicht Juden einfallen. Im späteren Verlauf des Interviews (siehe dazu auch Kapitel 5.5.9) stellt sich heraus, dass GG2 eine sehr einseitige und übertriebene Vorstellung des Nahostkonflikts zu haben scheint. Sie sagt nämlich: *„Die haben ja die Palästinenser irgendwie verjagt. Das ist ja der Konflikt, dass sie ihre Häuser auf die anderer Menschen draufbauen und die Leute zerquetschen und niederwalzen.“* Hier werden einige verschwörungstheoretische Argumente gebracht, die der Realität entbehren und auch antisemitische Anleihen haben. Die Vorstellung, dass Israelis ihre Häuser auf die anderer Menschen draufbauen und mit einer Planierrolle Menschen niederwalzen und töten, scheint geradezu absurd, wird allerdings als Fakt von GG2 wiedergegeben. Auch bei der Einstellungsfrage, ob sich Israel den Palästinensern gegenüber so verhält, wie die Nazis den Juden gegenüber, wird augenscheinlich, dass GG2 keine realistischen Vorstellungen vom Nahostkonflikt hat. Sie glaubt zwar, dass dieser Vergleich eher nicht stimmt, begründet dies aber dann so: *„Ich will nichts Falsches sagen, aber soweit ich weiß, sind sie (Anm.: Israelis) nicht so radikal und töten nicht so. Massenvernichtung wie damals gibt's meines Wissens nicht.“* Diese vorsichtigen Aussagen basieren ausschließlich aus vagen Vermutungen, die allerdings durchblicken lassen, dass Israel trotzdem als Unrechtsstaat, der vorsätzlich tötet, wahrgenommen wird. Auf die Frage, ob sie selbst wütend ist darüber, wie Israel die Palästinenser möglicherweise behandelt, antwortet sie mit Distanz und gibt an, darüber noch nicht *„subjektiv“* nachgedacht zu haben.

GG1 nimmt nicht Partei für eine Seite im Nahostkonflikt, dazu gibt sie selbst an, zu wenig zu wissen. Allerdings fällt sie aufgrund einer Dokumentation, die sie im ORF gesehen hat, das Urteil, dass beide Konfliktparteien sehr verfeindet sind. Sie beschreibt auch eine Szene

aus der Dokumentation, die gleichzeitig zeigt, wie schwierig es ist, im Nahostkonflikt eine ausgewogene Haltung einzunehmen, ohne sich wirklich länger mit dem Thema beschäftigt zu haben und eine Reihe unterschiedlicher Quellen hinzugezogen zu haben. GG1 erzählt: *„Und letztens hab ich im Fernsehen gesehen – das waren jüdische Kinder, die waren im Westjordanland. Da gibt's verschiedene Siedlungen. Und da hat einer gemeint so: Ja, da unten wohnen die Moslems und man muss aufpassen, dass sie einen nicht fressen. Irgendsowas hat er gesagt."* Hier wird augenscheinlich, dass auch auf der israelischen Seite oftmals mit übertreibenden Metaphern argumentiert wird. LB1 ist die einzige, die beim Thema Nahost gleich offen und ehrlich sagt: *„Ich recherchiere nicht darüber und weiß auch nicht so viel darüber."* Deshalb will sie letztlich auch einige der Einstellungsfragen nicht beantworten, weil sie sich dazu nicht imstande sieht. LB3 gibt ihr Unwissen erst ganz zum Ende des Interviews preis, als sie zuerst die Frage, ob Juden die israelische Politik immer verteidigen, noch mit Nein beantwortet, dann aber auf Nachfrage wissen will, ob Juden denn viel Einfluss in Israel haben, woraus klar wird, dass sie keine Ahnung hat, dass Israel als Staat für Juden gegründet wurde.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bis auf die Schüler des Gymnasiums Stubenbastei keiner der Interviewten ausreichend Wissen hatte, um durchdacht über den Nahostkonflikt zu argumentieren. Einige Schüler der Geringergasse konnten zwar im Gegensatz zu jenen des Laaerberggymnasiums und der Ungargasse ein paar Assoziationen abrufen, sich daraus aber trotzdem kein Urteil bilden. Bei den Einstellungsfragen, die keine Erklärung verlangten, ließen sich dann doch einige der Interviewten, die nicht einmal die Grundzüge des Konfliktes kennen, dazu hinreißen Bewertungen abzugeben (LB2, LB3, UG1, UG2, UG3, GG3). LB2, UG1 und GG3 stimmten sogar dem Nazi-Vergleich zu, der die israelische Politik auf dieselbe Stufe des Holocaust stellt und eindeutig antisemitisches Gehalt hat.[349] GG3 begründet dies mit folgenden vagen Vermutungen*: „Weil sie vertreiben ja quasi auch ein Volk. Aber ich kenn mich da nicht so aus, hab da nicht so das Wissen. Aber von dem, was man hört, hört es sich schon eher so an."*

[349] Hier soll noch angemerkt werden, dass Holocaust-Vergleiche, wenn klar wird, warum sie angestellt werden und was verglichen wird, natürlich legitim sind. Bei obengenannter Einstellungsfrage findet allerdings kein differenzierter Vergleich statt, sondern es wird eine pauschale Gleichstellung vorgenommen, die antisemitisch ist.

Dieses fehlende Wissen kann ein Anknüpfungspunkt für Antisemitismus werden, denn im Gegensatz zu Stereotypen aus der NS-Zeit ist es hier einfacher, zum Beispiel eine antizionistische Interpretation als legitim hinzustellen und damit in Antisemitismus abzugleiten. Die Grenzen verschwimmen insbesondere dort, wo Affekte eine größere Rolle als tatsächliches Wissen spielen.[350] Wenn anstelle einer nüchternen Interpretation und lösungsorientierten Diskussion nämlich emotionale Deutungen im Vordergrund stehen, können notwendige Differenzierungen unterlassen werden und pauschale Stereotype über Jüdinnen und Juden, ob sie nun in Israel leben oder nicht, weiterverbreitet werden.[351]

6.5.7 KZ-Besuch

Bis auf drei Interviewpartner stimmen alle zu, dass jede österreichische Schülerin und jeder österreichische Schüler während ihrer oder seiner Schullaufbahn einmal ein Konzentrationslager besucht haben sollte. Auch wenn sie den Aufenthalt dort nicht als angenehm empfanden, so beurteilen die Interviewten dies doch als sehr wichtige Erfahrung. SB1 und SB2 kritisieren allerdings, dass die Fahrt nach Mauthausen schon in der Unterstufe organisiert wurde. So seien zu diesem Zeitpunkt viele noch nicht reif genug gewesen seien, um damit auch umgehen zu können. SB1: *„Man hätte das ruhig auch erst in der Sechsten oder Siebten machen können, weil da kann ich es dann auch gscheit reflektieren.“* In der vierten Klasse hätte man dafür noch zu wenig Hintergrundwissen. SB2 sagt, dass er selbst genug Bescheid wusste*, „dass ich da ernst bleiben konnte.“* Allerdings brauch man ein gewisses Alter und Reife. *„Nicht, dass man das als unnötig, nervig oder lästig ansieht.“* SB2 sagt, dass es wichtig sei, mit der Geschichte direkt in Kontakt zu kommen, um sie zu fühlen. *„Dort ist die Atmosphäre eine ganz andere.“* LB1 und GG3 befinden, dass es *„Teil der Allgemeinbildung“* ist, dort gewesen zu sein, auch wenn es für sie schrecklich war. UG2, UG3 und GG2 sprechen sich ebenfalls dafür aus, dass eine Fahrt nach Mauthausen Teil jeder Schullaufbahn sein sollte. UG2 glaubt, dass man damit vorbeugen kann, dass Ähnliches noch einmal passiert. UG3 befindet, dass sich jeder einmal in die Lage der KZ-Häftlinge hineinversetzen sollte, obwohl sie selbst auch noch nie in einem KZ war, weil ein Besuch daran gescheitert war, dass andere Schulkollegen es schon in der Unterstufe besucht hatten und nicht noch einmal dorthin wollten. GG2 sieht es als selbstverständlich an, als vorbeugende Maßnahme ein KZ zu besuchen: *„Gerade als*

[350] Vgl. Kapitel 3.4
[351] Vgl. Scherr/Schäuble, 2007, S. 14.

Österreicher finde ich das gut. Weil es ist eigentlich um uns herum passiert vor 70 Jahren.“ Allein für das Vorstellungsvermögen sei es laut GG3 wichtig, dort gewesen zu sein: *„Man hat nicht nur das Bildmaterial, sondern quasi live gesehen, wie das funktioniert. Das war schon sehr erstaunlich.“*

LB2 hatte selbst nicht die Kraft und Nerven, den Rundgang durch das KZ Mauthausen mitzumachen, dementsprechend vorsichtig ist sie mit ihrer Prognose, ob jeder diesen Ort auch besuchen sollte. Es käme auf die Einzelperson an. *„Man sollte vielleicht auch im Unterricht schon vorher sagen, dass nur diejenigen mitfahren sollen, die sich auch wirklich sicher sind, dass sie das sehen wollen.“* Sie selbst glaubt, dass sie eine Therapie gebraucht hätte, wenn sie den Rundgang mitgemacht hätte. Manche Menschen seien eben einfach sensibler als andere. UG1 war selbst noch nie in einem Konzentrationslager, deshalb befindet er, dass nicht jeder Schüler zwingend dort gewesen sein sollte. Ihn selbst würde ein Besuch allerdings schon interessieren. GG1 empfand den Besuch als sehr bedrückend und würde kein zweites Mal dort zurück wollen. Dementsprechend gespalten ist sie, ob es auch für andere Schülerinnen und Schüler empfehlenswert ist, dorthin zu fahren.

Jene Schülerin die mit dem geringsten Wissen auffällt, glaubt als einzige nicht, dass jeder österreichische Schüler ein KZ gesehen haben sollte. LB3 findet *das „ein bisschen übertrieben.*“ LB3 dürfte wenig Imagination und Empathiefähigkeit haben, wenn sie der Meinung ist, dass man dort ohnehin nichts sehe und nur Dinge erzählt bekommt. Sie kann sich vorstellen, dass es vielleicht auch daran gelegen hat, dass sie noch nicht alt genug dafür war. Betroffenheit gab es bei ihrem Besuch keine: „*Damals sind wir hingegangen: toll was sollen wir dazu sagen.“* LB3 hatte damals auch nicht das Gefühl in einem Konzentrationslager zu sein: *„Es hat nicht so ausgeschaut, als wären da Millionen von Menschen gestorben.“* Rückblickend dürfte der Ausflug keinen bleibenden Einfluss hinterlassen haben, wiewohl das möglicherweise daran gelegen hat, dass sie nur wenig Wissen über den Holocaust und den Zweiten Weltkrieg zu haben scheint.

Bei allen Interviewten wird mehr als augenscheinlich, dass eine gute Vor- und Nachbereitung des KZ-Besuchs nicht passiert ist. Die These von Florian Wenninger und Peter Larndorfer wird bestätigt, dass ein KZ-Besuch auch kontraproduktiv sein kann. Es bleibt zu wenig Raum für Reflexion. Gleichzeitig werden Schülerinnen und Schüler

überfordert, wenn der Besuch von Lehrerinnen und Lehrern schon davor moralisch aufgeladen wird. [352] Das Bewusstsein, dass der Besuch eine überwältigende Ausnahmesituation war, bleibt, kann aber nicht entsprechend in die Alltagserfahrungen integriert werden. Deshalb ist es mehr als fraglich, ob damit überhaupt ein erzieherischer Effekt gegen Antisemitismus erzielt wurde.

6.5.8 Cartoon auf Facebook-Seite von Heinz Christian Strache (FPÖ)

Am 18. August 2012 erschien auf der offiziellen Facebook-Seite des freiheitlichen FPÖ-Obmanns Heinz Christian Strache folgender Cartoon mit dem Verweis darauf, dass so die *„Umverteilung von Rot-Schwarz mit ihren grünen Helferleins in Wahrheit*[353]*“* aussehe:

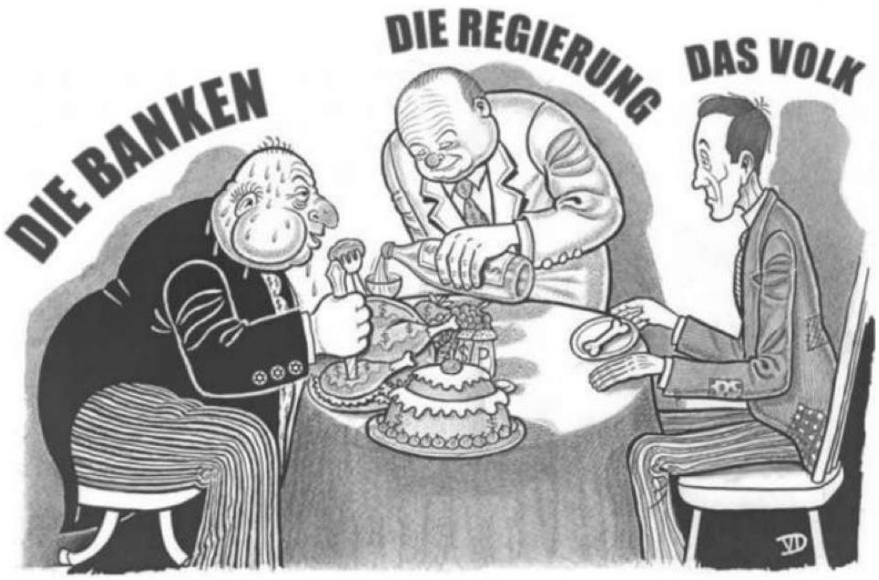


Abbildung 4: Screenshot des Cartoons von Heinz Christian Straches Facebook-Seite

Die Karikatur stammt ursprünglich von der amerikanischen Verschwörungstheorien-Website hangthebankers.com. Auf der Facebook-Seite von HC Strache wurde sie minimal verändert abgebildet: die runde Nase jener Figur, die die Banken symbolisieren sollte, wurde zu einer Hakennase, und auf den Manschettenknöpfen des Jacketts waren plötzlich Davidsterne zu sehen. Die augenscheinliche Assoziation des symbolischen Vertreters der

[352] Vgl. Wenninger/Larndofer, 2010, S. 80.
[353] Screenshot auf http://www.stopptdierechten.at/2012/08/19/strache-die-nase-eines-bankers/ (abgerufen am 15.1.2014)

Banken mit Juden brachte ein antisemitisches Stereotyp zutage und erinnerte stark an Zeichnungen aus dem „Stürmer“.

Binnen kürzester Zeit wurde dieser Antisemitismus von österreichischen Medien thematisiert.[354] Einen Tag später postete HC Strache auf seiner Seite den Original-Cartoon, wies jeden Vorwurf von Antisemitismus zurück und bezeichnete die Kritik von Medien und Politik als perfide.[355] Die Causa veranlasste die Staatsanwaltschaft dazu, ein Verfahren gegen unbekannt einzuleiten. Bundespräsident Heinz Fischer kritisierte die Veröffentlichung des Cartoons bei der Eröffnung des Brucknerfestes in Linz und sprach von einem *„Tiefpunkt politischer Kultur, der sich allgemeine und entscheidende Verachtung“* verdiene.[356] Auch internationale Medien wie die BBC, die Huffington Post oder Jerusalem Post griffen den Vorfall auf und berichteten davon.[357] Letztendlich stellte die Staatsanwaltschaft die Ermittlungen wieder ein. Aus der Begründung des Justizministeriums auf Anfrage einer SPÖ-Abgeordneten geht hervor, dass die Ermittlungen nicht wegen Antisemitismus geführt wurden, da dieser kein Tatbestandsmerkmal des Delikts gewesen sei, sondern ausschließlich, um nachzuweisen, ob der Tatbestand der Verhetzung gegen die Bundesregierung und den Eurorettungsschirm gegeben sei. Dies sei nicht der Fall gewesen und ebensowenig werde in der Karikatur *„gegen die Gesamtheit der jüdischen Bevölkerung gehetzt“,* begründet das Justizministerium das eingestellte Verfahren.[358]

Die Causa schlug in Österreich also einige Wellen, blieb jedoch folgenlos. Im Interview wurden nun die Schülerinnen und Schüler mit dem Cartoon konfrontiert. Sie sollten ihn beschreiben, einordnen und interpretieren. Erstaunlicherweise wusste niemand von ihnen, dass der Cartoon auf HC Straches Facebook-Seite war und darüber mehrere Wochen lang

[354] So zum Beispiel vom STANDARD http://derstandard.at/1345164507078/Streit-um-antisemitisches-Bild-auf-Strache-Seite, der PRESSE http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/1280732/Strache_Aufregung-uber-antisemitischen-FacebookEintrag?from=suche.intern.portal , dem KURIER http://kurier.at/politik/facebook-karikatur-fpoe-weist-kritik-zurueck/808.852 (alle abgerufen am 15.1.2014)
[355] Vgl. Screenshot auf http://www.stopptdierechten.at/2012/08/19/strache-die-nase-eines-bankers/ (abgerufen am 15.1.2014)
[356] http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/1288239/Antisemitischer-Cartoon_Fischer-tadelt-Strache-scharf?from=suche.intern.portal (abgerufen am 15.1.2014)
[357] http://www.huffingtonpost.co.uk/2012/08/21/austrian-politician-heinz_n_1816467.html, http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-19324613, http://www.jpost.com/International/Austria-Anti-Semitic-cartoon-prompts-inquiry (abgerufen am 15.1.2014)
[358] Vgl. http://derstandard.at/1363706374411/Antisemitischer-Cartoon-meint-nicht-Gesamtheit-der-Juden (abgerufen am 15.1.2014)

in den Medien diskutiert worden war. Auch während der Diskussion über den Cartoon konnte sich keiner der Interviewten an Details der Causa erinnern. Drei von ihnen (SB1, GG1 und GG3) erkennen auf Anhieb Merkmale von Antisemitismus im Cartoon, ohne dass ihnen eine explizite Frage dazugestellt werden musste. Alle anderen musste erst mit einer weiteren Frage hingeführt werden, um die Zeichnung nach antisemitischen Merkmalen abzusuchen. Bei der Bewertung des Cartoons stimmen drei der Interviewten (LB2, LB3, UG1) überein, dass es sich hierbei nicht um Antisemitismus handelt. Alle anderen acht Interviewten sind hingegen überzeugt, dass der Cartoon antisemitische Inhalte transportiert. Das Stereotyp von der „großen Judennase“ war, wie sich bei der Diskussion über den Cartoon herausstellte, drei Schülerinnen (LB2, LB und UG3) nicht bekannt.

SB1 assoziiert auf dem ausgehändigten Cartoon gleich die Person der Banken mit den Juden. *„Wegen der Nase, und weil er so verfressen ist. Die Banken repräsentieren die Finanzwirtschaft, weil man ja auch sagt, dass die Juden da – diese Weltverschwörungstheorie – überall die Finger im Spiel haben.“* SB1 distanziert sich gleichzeitig durch den Hinweis auf Verschwörungstheorie von der Darstellung. Sie ist jedoch schon der Meinung, dass die Finanzwirtschaft die Welt regiert, allerdings seien die Österreicher trotzdem nicht arm. Die Gleichstellung von Banken und Juden findet sie *„blöd“* und *„unfair“.* Sie stuft den Cartoon als antisemitisch ein, außerdem ist es für sie eindeutig, dass Heinz Christian Strache gegen Juden hetzt. *„Er war ja schon oft bei Burschenschaften dabei. Und ich glaube, er ist ziemlich antisemitisch, seinen Aussagen nach zu urteilen.“* Wer näher hinschaut, würde zumindest die Nase erkennen und mit Juden assoziieren. Die Davidsterne hingegen seien so klein, dass man sie nur schwer bemerken würde, sagt SB1.

GG1 hingegen entdeckt ohne Anweisung sowohl die Konnotationen durch die Nase als auch Davidsterne: *„Naja, wenn ich das jetzt frei interpretieren kann, es gibt ja das Vorurteil, dass Juden große Nasen haben, und er hat eine recht große Nase.“* Es sei für sie klar, dass der Zeichner die Person, die die Bank repräsentiert, als Juden gezeichnet hat. Ihre Feststellung untermauert sie damit, dass auch schon Hitler der Ansicht war, dass Juden an allem schuld seien und das Geld besitzen würden. Zwar sei das für viele ungebildete Leute nicht erkennbar, aber *„wenn mans dann weiß und vor allem, wenn es auf seiner Seite* (Anm.: HC Straches Facebook-Seite) *erscheint, wird es sicher einen antisemitischen*

Hintergedanken geben.“ Die rechtsorientierten Wähler der FPÖ, so glaubt GG1, würden die antisemitische Symbolik sicher erkennen. Für GG3 ist der Cartoon und seine Botschaft sehr, sehr eindeutig. Ihrer Meinung nach bräuchte man nur ein bisschen Ahnung von der Thematik haben und würde den Antisemitismus erkennen. *„Wenn man das einem Kleinkind zeigt, kann das nix damit anfangen. Aber wenn man Bildung hat, kann man leicht damit was anfangen und sagen, dass das antisemitisch ist.“* Der Vergleich von GG3 zeigt, dass sie an ein sehr hohes Reflexionsvermögen der Gesellschaft glaubt. Ihre erste Assoziation von Antisemitismus passiert über die groß gezeichnete Nase. Die Juden würden in dem Cartoon also als jene dargestellt, die das Volk und den *„normalen Arbeiter“* ausbeuten würden, sagt GG3.

SB2 glaubt irrtümlich, dass er den Cartoon kennt, nämlich aus dem Geschichtsbuch. Zunächst beschreibt er allerdings nur, wie das Volk als Opfer dargestellt wird und die Regierung den Banken zuarbeitet. Er stellt sich die Frage, wieso die Regierung den Banken hilft, denn das würde aus dem Cartoon nicht hervorgehen. Bei der Nachfrage, warum dieser Cartoon antisemitisch sein könnte, stellt er spontan eine Assoziation über das Häftlingsgewand her, die er aber gleich wieder verwirft: *„Erstens Mal das Volk, so wie man sich einen klassischen KZ-Insassen vorstellen würde, dürr und mager. Aber das passt nicht zum Kontext.“* Dann aber erkennt er die *„klischeehafte Judennase“* der Bank und die Davidsterne auf der Kleidung. SB2 meint, es sei nicht auf den ersten Blick erkennbar, dass sich der Cartoon gegen Juden richte, sondern auf den ersten Blick sei es ausschließlich gegen die Banken gerichtet. *„Aber dann gibt es ja wieder dieses Klischee, dass die Juden die Banken in der Hand haben.“* Deshalb ist SB2 sich nicht ganz sicher, ob Strache den Cartoon publiziert hat, weil er sich gegen Banken oder gegen Juden richten will. Schlüssig sei es seiner Meinung nach nicht, hier Juden zum Übeltäter machen zu wollen: *„[..] es hat mit dem Kontext eigentlich gar nichts zu tun, dass da jetzt plötzlich die Religion dazukommt bei der Bank. Das finde ich überflüssig, eigentlich.“* Außerdem glaubt SB2, dass es verfehlt sei, solche Botschaften auf Facebook zu posten, da damit eine falsche Zielgruppe angesprochen werde. Er geht hier wahrscheinlich davon aus, dass Antisemitismus eher bei älteren Bevölkerungsgruppen, die keinen Zugang zu Facebook haben, vorhanden ist.

GG2 glaubt ebenso wie SB2 irrtümlicherweise, den Cartoon schon einmal in der Schule besprochen zu haben – allerdings nicht im Kontext von Antisemitismus, sondern bei einer allgemeinen Debatte über die Schere von Arm und Reich. Nachdem der Hinweis gegeben wurde, dass es sich hierbei um einen antisemitischen Cartoon handelt, vermutet GG2, dass dies wegen der Nase sein muss. Allerdings bringt auch sie, ebenso wie SB2, die Assoziation auf, dass das Häftlingsgewand des Volkes etwas mit dem KZ zu tun haben könnte: *„Die gestreiften Hosen, ich weiß nicht, was die genau anhatten, aber beim „Jungen mit dem gestreiften Pyjama“* (Anm.: Buch) *hatten die gestreifte Hosen.“* GG2 verwirft allerdings diesen Gedankengang wieder. Bei ihrer Argumentation, warum es sich hierbei um einen antisemitischen Cartoon handelt, betont GG2 die Tatsache, dass es zwei Versionen des Cartoons gibt: *„Wenn sie es so verändert haben, dann ist es ja bewusst, dass sie es ansprechen wollen, dass die Juden uns alles wegnehmen würden. Weil sonst hätte man es ja nicht verändert.“* Laut GG2 muss also mit einer antisemitischen Intention gehandelt worden sein.

UG2 entdeckt von alleine keine antisemitische Symbolik, assoziiert aber nach dem Hinweis, dass sie den Cartoon unter diesem Aspekt noch einmal genauer betrachten soll, die Darstellung der Banken mit Juden: *„Man sagt ja, dass die Juden Geschäftsmänner waren und sehr reich waren und wussten, wie man Geld macht. Die hatten ja auch viele Gschäfte in Österreich und Deutschland.“* UG2 gibt an, dass *„die Regierung“* – wen auch immer er damit meint, das in der Vergangenheit gefördert habe. Wahrscheinlich spielt er hier auf die Gesetzgebung an, die es Juden lange Zeit verboten hat, handwerkliche Berufe zu ergreifen. Es wäre jedoch falsch, daraus den Schluss zu ziehen, dass Juden tatsächlich gefördert wurden, ins Bankgeschäft einzusteigen. Dieses Stereotyp, dass Juden mit Geld Geschäfte machen, hätten die Nationalsozialisten immer wieder aufgebracht, sagt UG2. Heute, so vermutet sie, sei dieses Stereotyp nicht mehr so bekannt, deshalb würde man es im Cartoon auch nicht gleich erkennen. Das physiognomische Stereotyp der großen Nase bleibt von UG2 unbemerkt. Sie kommt zum Urteil, dass dieser Cartoon schon antisemitisch ist, weil *„das Bild absichtlich verändert und Juden schlecht dargestellt“* wurden.

LB1 kann auch auf mehrmalige Nachfrage keine antisemitischen Assoziationen im Cartoon finden und sagt: *„Aber ich sehe da nichts Antisemitisches.“* Sie glaubt, dass Politiker ein Problem damit haben, wenn sie so dargestellt werden und es ganz allgemein um die

Differenzen zwischen Politik und Gesellschaft geht. Erst als ihr die Erklärung geliefert wird, sagt sie: *„Also jetzt, wo sie mir das gesagt haben mit den Sternen und der Nase, das sind schon Vorurteile.“* Diese seien so unterschwellig, dass sie ihr nicht aufgefallen sind. UG3 hat ebenfalls Schwierigkeiten damit, die antisemitische Symbolik zu identifizieren und startet einen unschlüssigen Erklärungsversuch. Sie verdreht die Darstellung, assoziiert die Banken mit Hitler und das Volk mit den Juden: *„Wie es früher eben war: Hitler wollte an die Macht und hat alles gehabt. Ihn hat es nicht gekümmert, dass die Ärmeren nichts hatten, z.B.: die Juden.“* Hier wird augenscheinlich, dass UG3 kein explizites Wissen über den Machtaufstieg Hitlers zu haben scheint, dem seine Versprechen auf Arbeitsplätze viel Sympathie in den unteren Gesellschaftsschichten einbrachte. Als UG3 jedoch darüber aufgeklärt wird, dass die Banken und nicht das Volk Juden symbolisieren soll, ändert UG3 ihre Argumentation schlagartig und behauptet das Gegenteil: *„Ich glaube, man assoziiert das gleich mit Juden, weil ich denke, dass Juden früher während des 2. Weltkriegs eine wichtige Rolle gespielt haben.“* Inwiefern das der Fall gewesen sein soll, bleibt unausgesprochen. Der Hinweis auf das augenscheinlichste Stereotyp von der großen Nase hilft UG3 nicht weiter bei ihrer Beurteilung des Cartoons, sie kennt dieses nämlich nicht. Sie selbst kann zwar die Klassifikation des Cartoons als antisemitisch letztendlich nachvollziehen, aber glaubt, dass es dazu im Allgemeinen sehr viel Wissen braucht: *„Die, die das noch nicht so intensiv besprochen haben, würden sich denken: okay, ist halt ein Foto.“*

LB2 kann ebenfalls nichts Antisemitisches erkennen, wehrt es allerdings auch, nachdem sie über die Einzelheiten aufgeklärt wurde, ab, den Cartoon als antisemitisch zu klassifizieren. Ganz im Gegenteil: Sie findet das übertrieben. *„Ich würd so sagen: es gibt einige, die sich auf solche Sachen spezialisieren und so genau sind und beinahe schon einen Verfolgungswahn haben und wirklich auf jedes kleinste Detail achten und vielleicht auch in Sachen etwas rein interpretieren, wo nichts ist.“* Indirekt sagt LB2 also, dass hier viel Aufhebens um einen eigentlich harmlosen Cartoon gemacht wird. Ob sie dies auf Antisemitinnen und Antisemiten bezieht, die den Cartoon gutheißen, oder auf jene, die aufklärerisch gegen Antisemitismus wirken wollen, wird aus ihrer Aussage nicht ersichtlich. Jedenfalls ist eine Abwehr zu spüren. Die Davidsterne, die sie als *„Judensterne“* bezeichnet, kann sie, sagt sie, nicht mit freiem Auge erkennen. Und auch das Stereotyp von der großen Nase überzeugt sie nicht: *„Es gibt halt Menschen mit großen*

Nasen. Ich würd nicht unbedingt denken, dass jeder einzelne Jude weiß, dass das eventuell auf Juden bezogen sein könnte.“ Wie sich allerdings im Nachhinein herausstellt, kannte LB2 das Stereotyp, dass Juden große Nasen hätten, bis dahin nicht. Wie aus dem Gespräch hervorgeht, ist es für LB2 unverständlich, dass der Cartoon für einen Skandal gesorgt hat. Sie kann die Reaktionen nicht nachvollziehen, was ihrem mangelnden Wissen geschuldet sein könnte.

In eine ähnliche Kerbe schlägt auch LB3. Sie sieht eine Assoziation mit Antisemitismus auch als *„übertriebene Interpretation“* an, kennt aber das Stereotyp, dass Juden große Nasen hätten, ebenfalls nicht. Sie kann nicht nachvollziehen, dass dieser Code von vielen Menschen verstanden wird. Sie selbst würde es nicht erkennen. Zuvor mutmaßt sie noch, dass der Antisemitismus vielleicht im Übergewicht der zwei Personen (Banken und Regierung) begründet sein könnte. *„Aber nein. Ich erkenn da nicht wirklich was Jüdisches dran.“* LB3 ist die einzige unter den Schülerinnen und Schülern die – abseits der antisemitischen Symbolik – die Botschaft des Cartoons nicht sofort versteht. Sie beschreibt den Cartoon folgendermaßen: *„Vielleicht (Anm.: sagt der Cartoon), dass die drei – also die Banken, die Regierung und das Volk geteilt sind. Und vielleicht versuchen sie miteinander auszukommen, versuchen sich miteinander zu versöhnen.“* Bei ihrem zweiten Versuch gelingt es LB3 dann, die Szenerie richtig zu beschreiben. Dieser Vorfall weist daraufhin, dass LB3 kein hohes Reflexionsvermögen aufbringen kann beziehungsweise nicht gewillt ist, sich konzentriert mit der Aufgabe auseinanderzusetzen.

UG1 kommt zum gleichen Schluss wie LB2 und LB3, nämlich, dass es sich nicht um einen antisemitischen Cartoon handelt. Allerdings hat er im Gegensatz zu den beiden Schülerinnen des Laaerberggymnasiums zumindest eine Vorstellung davon, worin der antisemitische Code bestehen könnte, und kennt die weitverbreitete Vorstellung, dass *„Juden das Bankgeschäft gut beherrschen“* würden. Trotzdem ist er der Ansicht, dass der Cartoon nicht antisemitisch ist, sondern nur eine überzeichnete Darstellung. Er impliziert, dass der veränderte Cartoon nicht mit einer antisemitischen Intention veröffentlicht wurde, sondern nur um die Kritiker des Antisemitismus auf den Plan zu rufen: *„Es wurde genauso verändert, dass die, die das sehen, sich darüber aufregen.“* UG1 sieht im Falle des Cartoons nicht, dass eine Gefahr von dessen antisemitischen Ressentiments ausgehen könnte, und beurteilt den Aufschrei als überzeichnete Reaktion. Allerdings weist UG1

Argumentation Lücken auf. Bei der Nachfrage, wer denn auf solche Codes anspringe und diese sehe, nennt er eben nicht die Kritiker des Antisemitismus, sondern sagt: *„Die Leute, die vielleicht genau gegen die Juden sind. Denen fällt es am ehesten auf.“* Diese zählen jedoch sicher nicht zur Gruppe derer, die sich über die Verbreitung des Cartoons aufregen, sondern sich in ihrer Ansicht bestätigt fühlen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler aus dem Gymnasium Stubenbastei und der HAK Geringergasse um einiges schlüssiger argumentieren, als jene des Laaerberggymnasiums und der HAK Ungargasse. LB1, LB2, LB3, UG1 und UG2 fehlte es dafür an Wissen. Um überhaupt darüber reden zu können, musste seitens des Interviewers sehr viel Input gegeben werden. Letztlich war sich eine Mehrheit der Jugendlichen nicht sicher, was von dem Cartoon überhaupt zu halten sei. Niemand brachte eine konsistente Interpretation, die das für und wider des antisemitischen Gehalts auflistet, zustande.

6.5.9 Sunday Times Cartoon

Abbildung 5: Cartoon der Sunday Times

Im Zuge des Interviews mussten die Schülerinnen und Schüler noch einen weiteren Cartoon beschreiben und beurteilen. Es wurde bewusst ein Cartoon ausgewählt, der viel Wissen voraussetzt, in Österreich wahrscheinlich nur den allerwenigsten bekannt ist, und der Bezug auf den Nahostkonflikt nimmt. Im Gegensatz zur Karikatur, die auf Heinz Christians Facebook-Seite gepostet wurde, ist es in diesem Fall nicht so augenscheinlich, dass der Cartoon antisemitische Elemente enthält. Im englischsprachigen Feuillton wurde darüber heftig diskutiert, weil der Sachverhalt nicht so eindeutig ist.

Der Cartoon, von dem hier die Rede ist, wurde am 27. Jänner 2013, dem Holocaustgedenktag, in der britischen Sonntagszeitung Sunday Times

veröffentlicht. Er zeigt den israelischen Premier Benjamin Netanyahu mit einem Spachtel in der Hand, wie er eine Mauer, in die lebende Menschen eingesperrt sind, errichtet. Die Fugen zwischen den Ziegelsteinen sind aus Blut. Die eingeklemmten Menschen haben schmerzverzerrte Gesichter. Unter dem Cartoon steht: "Israeli Elections. Will Cementing Peace Continue?" Die Thematik lässt darauf schließen, dass es sich bei den eingemauerten Menschen um Palästinenser handelt. Die gezeigten Frauen tragen Kopftücher.

Neben dem Erscheinungsdatum am Holocaust-Gedenktag wurde an der Zeichnung vor allem kritisiert, dass sie eine moderne Version der Ritualmordlegende darstelle und somit antisemitisch sei. Doch nicht für alle ist dieses Urteil so eindeutig. In der Haaretz listet Anshel Pfeffer vier Gründe auf, warum der Cartoon trotz allem nicht antisemitisch sei. Einer davon ist, dass im Cartoon nicht alle Juden pauschal dargestellt werden, sondern nur der wiedergewählte Regierungschef Benjamin Netanyahu. Ein anderer, dass es keinerlei Anspielung auf den Holocaust gebe und der Zeichner Gerald Scarfe dafür bekannt sei, mit allen Politikern hart ins Gericht zu gehen und sie dementsprechend darstellt.[359] Mark Gardner wiederum argumentiert in der britischen Zeitung Guardian, dass es nicht darum gehe die Intention des Karikaturisten zu erforschen, um sich ein Urteil darüber zu bilden, sondern ausschließlich die Wirkung des Cartoons zum Maßstab zu machen. Dass es genug Antisemitinnen und Antisemiten, die sich über den Cartoon freuen würden, gebe und genug Juden, die sich davon angegriffen fühlen würden, sei ein ausreichender Beweis für das antisemitische Gehalt des Cartoons.[360] Michael Berenbaum versucht wiederum nur die Fakten zu bewerten, die dem Cartoon zugrunde liegen und sagt, dass diese falsch sind. Die offensichtlich im Westjordanland errichtete Mauer, wäre nicht von Netanjahu errichtet worden, sondern von seinen Vorgängern Ariel Sharon und Ehud Olmert. Außerdem hätte die Mauer in der Realität die Anzahl von toten Palästinensern durch den Konflikt verringert und nicht erhöht. Deshalb, so Berenbaum, basiere der Cartoon auf einer Lüge und könne deshalb nur als antisemitisch klassifiziert werden.[361] Shane Croucher ist wieder der gegenteiligen Ansicht. Da keine Kinder im Cartoon sichtbar seien, könne man auch

[359] Vgl. http://www.haaretz.com/jewish-world/jewish-world-news/four-reasons-why-u-k-cartoon-of-netanyahu-isn-t-anti-semitic-in-any-way.premium-1.496880# (abgerufen am 17.1.2014)
[360] Vgl. http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/jan/29/is-the-sunday-times-cartoon-antisemitic (abgerufen am 17.1.2014)
[361] Vgl. http://www.jewishjournal.com/opinion/article/why_gerald_scarfes_cartoon_is_anti_semitic (abgerufen am 17.1.2014)

keinen Zusammenhang zur Ritualmordlegende herstellen.[362] Dieser kurze Überblick gibt einen Eindruck davon, wie sehr die Meinungen über die Karikatur und ihre Botschaften auseinandergehen. Die Sunday Times wies jedenfalls Antisemitismus-Anschuldigungen zurück. Für das Erscheinungsdatum entschuldigte sich die Redaktion nachträglich, gab allerdings an, dass dies – eine Woche nach der Wahl in Israel – der ehestmögliche Zeitpunkt für die Sonntagszeitung zur Publikation war und diese unglücklicherweise auf den Holocaustgedenktag fiel.

Da die interviewten Schülerinnen und Schüler nur wenig Wissen über den Nahostkonflikt hatten, war auch zu erwarten, dass die Interpretation des Cartoons eine Herausforderung für sie werden könnte. Das wurde bestätigt. Für einige war es schon schwierig, die grundlegende Aussage der Karikatur zu identifizieren.

UG2, UG3, GG2 und GG3 verwechselten die Konfliktparteien. UG2 und GG3 waren der Ansicht, dass Netanyahu kein Jude sein könne, UG3 und GG2 vermuteten hingegen, dass die eingemauerten Menschen Juden darstellen. Den israelischen Regierungschef Benjamin Netanyahu erkannte auf Anhieb keiner der Interviewten, GG1 hielt die gezeichnete Person für Prinz Charles, GG3 für George Bush. UG2, LB2 und GG1 identifizierten Netanyahus Nase als typische „Judennase". Ein Aspekt, der in den Feuilletons nie aufgegriffen wurde.

Es fällt auf, dass SB1 die einzige Person ist, die auch das nötige Wissen zur Interpretation mitbringt. Sie erkennt sofort, dass im Cartoon ein Jude und Palästinenser abgebildet sind und assoziiert die Mauer mit dem Siedlungsbau im Westjordanland, der ihrer Ansicht nach die Lösung des Nahostkonfliktes sehr stark verzögert. SB1 dürfte einen sehr weiten Begriff von Antisemitismus haben, denn sie geht mit der Aussage des Cartoons hart ins Gericht. Allein die Darstellung des Mauerbaus sei schon antisemitisch, weil hier ein Stereotyp abgebildet werde: *„Weil erstens sind nicht alle Juden dafür, dass dort gebaut wird. Und teilweise kann man das auch verstehen, weil viele können sich nur dort die billigen Häuser leisten. Die sind ja auch nicht schuld daran."* Dass der Nahostkonflikt überhaupt erst entstanden sei, gehe auf das Konto der UNO und Großbritanniens, die in der Balfour-Deklaration Palästina als nationale Heimstätte für Juden festgesetzt hätten. Nachdem SB1 der Hinweis gegeben wird, dass dem Blut im Cartoon eine antisemitische Symbolik

[362] Vgl. http://www.ibtimes.co.uk/gerald-scarfe-cartoon-netanyahu-sunday-times-429016 (abgerufen am 17.1.2014)

anhaftet, assoziiert sie dies zuerst mit den Kriegen zwischen Israel und den Palästinensern. Sie erwähnt den Gaza-Krieg und Sechstage-Krieg. Von alleine stellt SB1 keine Verbindung zur Ritualmordlegende her, im Gegensatz zu den anderen interviewten Kollegen kennt sie aber das antisemitische Stereotyp. Sie bewertet den Cartoon eindeutig als antisemitisch und begründet dies mit Verallgemeinerungen. Dass eine Verallgemeinerung und negative Darstellung von Juden noch nicht automatisch antisemitisch sein muss, bedenkt sie dabei nicht.

Neben SB1 erkennt GG1 als einzige ohne Input von außen, um welche Konfliktparteien es sich handelt. Zwar zweifelt sie kurz aufgrund der großen Ohren, ob es sich hinter der bedrohlich gezeichneten Figur, die Israels Premier Netanyahu darstellt, nicht eigentlich um Prinz Charles handelt. Das verwirft sie jedoch gleich wieder. Sie kennt ebenfalls die Bestandteile der Ritualmordlegende und identifiziert die Zeichnung als antisemitisch, weil ein Cartoon immer indirekte Aussagen auch transportiere*: „[..], wahrscheinlich hat sich der Zeichner da schon gedacht, wie er eine versteckte Botschaft bringen kann.“*

Im Gegensatz dazu befindet SB2, dass der Cartoon nicht antisemitisch ist, denn er stelle nur einen einzelnen Mann, nämlich Benjamin Netanyahu, negativ dar, nicht aber die Gesamtheit der Juden. SB2 sagt, dass Antisemitismus ein heikles Thema sei und oft in Sachverhalte hineininterpretiert werde. Seiner Meinung nach ist es übertrieben, im Falle des Cartoons von Antisemitismus zu sprechen. Dass die Karikatur am Holocaustgedenktag erschienen ist, muss seiner Ansicht nach ein Zufall gewesen sein.

LB1 stellt bei der Betrachtung des Cartoons zuerst eine Verbindung mit dem Nahostkonflikt her. Sie kann allerdings nicht zuordnen, worum es genau geht. Ihr fallen die Kopftücher der Frauen auf und sie stellt sich die Frage, ob dies nicht rassistisch sei. Was an der Darstellung rassistisch sein soll, z.B. dass das Kopftuch automatisch Unterdrückung symbolisieren könnte, erklärt LB1 nicht. Der grobe Narrativ, den sie aus der Zeichnung ableitet, ist jener, dass hier ein Politiker die Bevölkerung unterdrückt. LB1 erkennt in der Zeichnung keinen Antisemitismus sondern dargestellte Islamophobie: *„Ich hätt nicht gesagt, dass das antisemitisch ist, sondern eben vielleicht sogar Richtung Islam, weil ja die beiden Kopftücher tragen.“* LB1 scheitert bei der nochmaligen Nachfrage daran, antisemitische Elemente im Cartoon zu finden. Die Bezugnahme auf die Ritualmordlegende findet sie *„sehr weit hergeholt“.* Den Cartoon zu interpretieren, setze,

wie LB1 findet, sehr viel voraus, da die Botschaften unterschwellig transportiert würden. *„Man muss sich wirklich sehr intensiv damit beschäftigen, dass man darauf kommt.“* Sie selbst kenne sich bei der Thematik nicht aus und fühle sich überfordert.

LB2 erwähnt beim Besprechen des Cartoons mit keinem Wort den Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern. Erstaunlicherweise ist ihr erstes Indiz, wieso der Cartoon möglicherweise antisemitisch sein könnte, Netanyahus Nase. *„Naja, weil wenn schon gesagt wird, dass Juden große Nasen haben, der Mann, der die Leute einmauert, hat eine relativ große Nase.“* Die Botschaft der Karikatur sei also, dass Juden alle Leute einmauern würden. Ein weiterer Assoziationspunkt ist für LB2 die Klagemauer in Jerusalem, die der Mauer im Cartoon als Vorbild gedient hätte. Es sei die sprichwörtliche Errichtung einer neuen Klagemauer, bei der die Eingemauerten anklagen, so LB2. Wer hier überhaupt eingemauert wird, ob Palästinenser oder Israelis, bleibt unerwähnt. LB2 gibt keine Bewertung darüber ab, ob sie nun der Ansicht ist, dass der Cartoon antisemitisch ist. UG1 stellt beim näheren Betrachten des Cartoons ebenfalls eine Verbindung mit der Klagemauer her. Er kann sich auch vorstellen, dass die Mauer einen Schutz für Israel darstellt. Antisemitische Elemente kann er nicht identifizieren und er bleibt auch jede Interpretation des Cartoons schuldig.

GG3 beschreibt ihre Eindrücke vom Cartoon zuerst so: *„Also auf den ersten Blick hab ich mir, weils um die Juden geht, einmal die Klagemauer gedacht. Aber würd ich jetzt doch nicht sagen. Also als Juden würd ich den* (Anm.: Netanyahu*) jetzt nicht sehen.“* GG3 schafft es also ebenfalls nicht, den grundsätzlichen Narrativ des Bildes zu entziffern. Sie glaubt irrtümlicherweise George Bush aufgrund der Ohren zu erkennen. Nachdem klargestellt wurde, dass es sich nicht um Bush sondern um Netanyahu handelt, schildert GG3 ihre persönliche Einschätzung des Nahostkonfliktes in drastischen Worten: *„Die haben ja die Palästinenser irgendwie verjagt. Das ist ja der Konflikt, dass sie ihre Häuser auf die anderer Menschen draufbauen und die Leute zerquetschen und niederwalzen.“* GG3s wilde Darstellung, die mit den Realitäten vor Ort nichts zu tun hat, steht in totalem Kontrast zu ihrem letztlichen Urteil, dass der Cartoon sehr wohl antisemitisch ist. Als sie nämlich auf die Ritualmordlegende aufmerksam gemacht wird, die sie im Übrigen auch kennt, sieht sie antisemitische Symbolik im Cartoon, *„weils ja wieder ums Blut vergießen geht.“*

Für LB3 zeigt sich im Cartoon das Motiv der Rache. Sie interpretiert die dargestellte Aggression Netanyahus als Reaktion auf den Holocaust, dass man nämlich nun gleichziehen werde und ebenfalls ein *„Volk aussterben lassen“* werde, im konkreten Fall die Palästinenser. LB3 befindet jedenfalls nicht, dass der Cartoon antisemitisch ist. Ihre Begründung scheint nicht schlüssig zu sein, denn sie zieht nur den Vergleich mit anderen Völkern, die ebenfalls mit Genozid konfrontiert wurden. Es wird auch eine Abwehrhaltung und Schlussstrich-Mentalität bei LB3 erkennbar: *„Das ist auch so übertrieben, dass man sagt, wirklich nur die Juden sind das, was man da interpretiert. Ich find das nicht so.“* Es klingt, als sehe LB3 Antisemitismus nicht als relevantes Problem, das diskutiert werden müsste.

Bevor UG2 weiß, um wen es sich bei der Person mit der Spachtel in der Hand handelt, glaubt sie, dass das *„sicher kein Jude“* ist. Sie vermutet einen Briten dahinter, gibt jedoch keine Gründe für die Assoziation an. Sie ist nicht der Meinung, dass der Cartoon antisemitisch ist, er würde nur den Nahostkonflikt darstellen: *„Es wurden wirklich viele Menschen vertrieben und jetzt leben sie in Armut und so.“* Andererseits befindet auch UG2, ebenso wie LB2, dass Netanyahu mit einer großen Nase dargestellt wird. Dieses antisemitische Stereotyp lässt sie kurz zweifeln. Allerdings kann sie auch der Bezug zur Ritualmordlegende nicht davon überzeugen, dass es im Cartoon antisemitische Bestandteile gibt. Es könne sich schon allein deshalb nicht um die Darstellung der Ritualmordlegende handeln, weil im Cartoon keine Christen sondern Palästinenser getötet werden. UG2 ist also nicht der Ansicht, dass ältere antisemitische Stereotype an die Gegenwart angepasst werden können.

Auch UG3 verwechselt wesentliche Bestandteile des Cartoons. Zuerst hält sie die eingemauerten Menschen für Juden. Nachdem sie über die Sachverhalte aufgeklärt wurde, erklärt sie dann aber, dass allein die Gewalt, die in dem Cartoon dargestellt werde, eine Beurteilung als antisemitisch rechtfertige. Sie erwähnt das Blut und die Gesichtsausdrücke der Menschen, die Ritualmordlegende kann sie jedoch nicht identifizieren. Jedenfalls bleibt sie auch, nachdem ihr der Terminus Ritualmordlegende erklärt wurde, bei ihrer Bewertung, dass die Karikatur antisemitisch ist. Sie sagt: *„Das sollte man auch nicht zulassen, dass so etwas in der Zeitung erscheint. Wie würde das sein, wenn das jemand liest, der betroffen ist, der würde sich ja auch schlecht fühlen.“* Aus UG3s Aussage geht hervor, dass es hier

mehr um eine generelle Ablehnung von aggressiven und überzogenen Darstellung geht, als um den tatsächlichen antisemitischen Gehalt des Cartoons.

GG2 ist zunächst auf der falschen Spur bei der Interpretation des Cartoons. Sie vermutet hinter den eingemauerten Personen nicht Palästinenser sondern Juden*: „Da es ja um das Thema Antisemitismus geht, würd ich jetzt mal sagen, hier werden die Juden eingemauert, da sie schlecht fürs Volk sind.“* Nachdem GG2 über ihren Denkfehler aufgeklärt wurde, vermutet sie, dass die brutale Darstellung des Präsidenten der Grund dafür sein könnte, dass der Cartoon von mehreren Leuten als antisemitisch aufgefasst wird. *„Er betoniert die Menschen quasi mit dem eigenen Blut ein.“* GG2 kritisiert die pauschalisierenden Aussagen der Zeichnung. *„Es heißt immer, diese und jene Bevölkerungsgruppe macht immer alles kaputt quasi oder die ist immer schuld. Das ist ungerecht, das so darzustellen.“* Die Kernelemente, die Antisemitismus von anderen Ressentiments unterschiedet, erfasst diese Interpretation des Cartoons jedoch nicht.

Fünf Schülerinnen (SB1, UG3, GG1, GG2, GG3) finden den Hinweis auf Antisemitismus im Cartoon gerechtfertigt und sehen dies genauso. Vier Schülerinnen und Schüler (SB2, LB1, LB3, UG2) verstehen nicht, warum im Kontext des Cartoons von Antisemitismus die Rede ist und stellen jeden Zusammenhang in Abrede. LB2 und UG1 geben keine Bewertung darüber ab, ob im Cartoon antisemitische Elemente zu finden sind oder nicht. Bei fast allen Schülerinnen und Schülern wurde Überforderung bemerkbar, die Grundaussage des Cartoons abzulesen. Dementsprechend ratlos waren die meisten auch bei der Interpretation, die darauf folgen hätte sollen.

6.6. Konnex zwischen Wissen, Erfahrung und Interpretation von Antisemitismus

Es gibt die weitverbreitete Annahme, dass Bildung und Wissen liberale Werte und Toleranz fördern und damit auch die Wahrnehmung von Antisemitismus beeinflusst wird. Dass diese Hypothese jedoch nicht eindeutig belegt werden kann, beweisen inzwischen mehrere Studien. Der tatsächliche Effekt von Bildung auf Einstellungen hängt von vielen weiteren Einflussfaktoren ab. Frederick D. Weil zeigt zum Beispiel in seiner Analyse von Meinungsumfragen aus vier unterschiedlichen Ländern (darunter Österreich), dass der Einfluss von Bildung auf antisemitische Einstellungen regional sehr unterschiedlich sein kann. Er identifiziert die jüngere politische Geschichte, ob also in einem Land die Demokratie schon lange verankert ist, und den Grad der religiösen Heterogenität in der Gesellschaft als Mitursachen dafür, ob die gebildeteren Gesellschaftsschichten auch automatisch toleranter und liberaler sind oder nicht. Zwar schwächt Weil die Ergebnisse seiner quantitativen Untersuchung im Endeffekt ab, belegt aber, dass in Österreich der Einfluss von Bildung weniger Wirkung auf antisemitische Einstellungen hat, als beispielsweise in den USA oder in Deutschland.[363]

Wassilis Kassis und Charlotte Schallié zeigen in einer aktuellen Vergleichsstudie, die die antisemitischen Vorurteile unter Studierenden untersucht, dass in einer universitär ausgebildeten Gruppe das Ressentiment genauso vorherrschend ist wie in der Durchschnittsbevölkerung. Die Untersuchung wurde sowohl an einer kanadischen als auch deutschen Universität durchgeführt. Große regionale Unterschiede konnten hier nicht festgestellt werden. [364] Bernd Marin ist in seinen Analysen und Studien über die österreichische Bevölkerung von 1976 bis 1978 zum Schluss gekommen, dass im Gegensatz zu anderen Ressentiments kein signifikanter Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Ausprägung von Antisemitismus zu finden ist. Antisemitische Schuldumkehr wäre gerade bei Akademikern und Maturanten am deutlichsten zu konstatieren.[365] Marin charakterisiert den Typus des verschämten Antisemiten, der sich zwar von der antisemitischen Ideologie distanziert, aber in dessen Bewusstsein Antisemitismus trotzdem fortbesteht als:

[363] Vgl. Weil, 1985, S. 466ff.
[364] Vgl. Kassis/Schallié, 2013, S. 94ff.
[365] Vgl. Marin, 2000, S. 385.

„Antisemit, der nicht Antisemit sein will, aber auf nicht-antisemitische Weise feindselig gegenüber Juden ist, der es zwar besser weiß oder zumindest weiß, daß er es besser wissen könnte und auch sollte, aber eben nicht anders kann und dieses Unvermögen dann als „Objektivität" drapiert bzw. mißversteht."[366]

Die Selbstverleugnung, die damit einhergehe, ist ein Kernelement des Antisemitismus in bildungsbürgerlichen Schichten.[367] Andrei Markovits konstatiert eine gegenteilige Entwicklung seit den 1960er Jahren. Bis dahin wäre Antisemitismus vor allem in Akademikerkreisen stark verbreitet gewesen, seither habe sich das Ressentiment allerdings eher auch in den unteren Gesellschaftschichten verbreitet.[368]

Unter Berücksichtigung all dieser Resümees kann wohl gesagt werden, dass Antisemitismus alle Gesellschaftsschichten durchdringt, und ein höherer Bildungsgrad jedenfalls nicht der Garant dafür sein kann, dass antisemitische Wahrnehmungsstrukturen keine Rolle mehr spielen. Für die zusammenfassende Analyse dieser Arbeit bedeutet es also, dass die Zusammenhänge von Wissen, Erfahrung und Einstellung mit Vorsicht zu behandeln sind, da viele Einflussfaktoren darauf nicht mitberücksichtigt werden konnten. Da diese Arbeit keinen Ländervergleich beinhaltet, kann auch nur von der Situation in Österreich gesprochen werden.

Aus den Antworten der Jugendlichen werden die Defizite der österreichischen Lehrpläne beim Wissenserwerb mehr als offensichtlich. Antisemitismus wird nicht als etabliertes Ressentiment, das schon lange vor dem Zweiten Weltkrieg existierte, assoziiert, sondern von den Jugendlichen fast ausschließlich mit dem Holocaust in Verbindung gebracht. Die jüdische Kultur und Geschichte wird ebenfalls nur in diesem Kontext wahrgenommen und bleibt auf eine zeitliche Periode beschränkt. Die Vermittlung der Geschichte der Juden von der Spätantike bis zu den Kreuzzügen ist nicht Teil des Unterrichts. Auch für die Zeit nach 1945 gibt es keine Referenzen. LB2 gibt zum Beispiel ausdrücklich an, dass der Unterricht sich eher auf die Vergangenheit bezieht. Die europäische Perspektive auf die Gründung Israels und Zusammenhänge im derzeitigen Nahostkonflikt, die über die Grundkonstellation hinausgehen, werden im Unterricht ebenfalls nicht thematisiert. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass es nur bruchstückhaftes Wissen zur

[366] Marin, 2000, S. 401.
[367] Vgl. ebd, S. 457.
[368] Vgl. Markovits, 2004, S. 214.

Thematik gibt und dieses auch ursächlich mit dem fehlenden Unterricht zusammenhängt. Ein historisches Bewusstsein für die Entwicklung von Antisemitismus in den vergangenen Jahrhunderten und seinen dauerhaften Fortbestand[369] ist selbst bei jenen Schülerinnen und Schülern (SB1 aber vor allem GG1), die in ihrem unmittelbaren Umfeld Anknüpfungspunkte an das Judentum haben, nicht vorhanden.

Die Geschichtslosigkeit zeigt sich auch, wenn es um die jahrelange Nicht-Aufarbeitung der NS-Zeit in Österreich geht. Zwar wissen die Jugendlichen großteils, dass sich Österreich nicht rühmen kann mit seiner Verweigerungshaltung nach 1945, allerdings scheitern die meisten daran, wenn es um konkretes Debattieren über den Opfermythos geht. Die Waldheim-Affäre bleibt in allen Interviews unerwähnt. Übereinstimmend hat Maximilian Gottschlich in einer Meinungsumfrage belegen können, dass 79 Prozent der heute 15- bis 34-Jährigen noch nie etwas von Kurt Waldheim gehört haben.[370] Diese Zahl sollte einigermaßen bedenklich stimmen, zeigt sie doch, dass die jüngere Generation sich nicht mit Österreichs jüngerer Geschichte – egal ob nun im Schulunterricht oder abseits davon – auseinandergesetzt zu haben scheint. In diesem Kontext ist es dennoch erstaunlich, dass einige der Jugendlichen (GG1, UG2) davon überzeugt sind, einen großen Wissensstand zu haben.

Obwohl die Jugendlichen generell wenig fundiertes Wissen haben, gibt es einen Teil (GG1, GG2, GG3 und UG2), der sehr genervt ist vom Umfang des Unterrichtsstoffs zur Zeit des Nationalsozialismus. GG1 begründet das genau mit ihrem vermeintlichen Wissen: *„Weil es nach einer Zeit nervig ist, weil man eh schon alles weiß und immer wieder dasselbe hört.“* GG2 erwähnt es während des Interviews gleich drei Mal, dass sie genug von den Themen hat und beschwert sich *„dass man wirklich immer darüber spricht.“*

Bei UG2 zeigt sich auch eine besonders auffällige Schlussstrichmentalität. Am liebsten wäre es ihr, wenn dem Holocaust nicht mehr so viel Bedeutung zugemessen werden würde. Sie sagt: *„Man darf es nicht vergessen, aber man sollte nicht immer wieder so empfindlich darauf reagieren.“* Ihre Abwehrhaltung versucht sie auch mit ihrem Wissenstand, der allerdings im Interview nicht sichtbar wird, zu rechtfertigen. Die vermittelte Botschaft ist, dass sie aus ihrer vermeintlich aufgeklärten Position heraus, über den Umgang mit der Zeit

[369] Vgl. Ergebnisse von Short/Reed, 2004, S. 77. oder Salzborn, 2008, S. 164.
[370] Vgl. Gottschlich, 2012, S. 155.

urteilen kann und ihrer Meinung nach ein Schlussstrich angebracht wäre. Eine emotionsgeladene Reaktion wurde auch bei GG3 sichtbar, als es um eine mögliche Wiedergutmachung der Österreicherinnen und Österreicher ging. GG3 machte klar, dass es sie zwar ärgert, dass Österreicherinnen und Österreichern heute die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden. Den Affekt kann sie jedoch nicht begründen, weil sie zugibt, dass ihr *„dazu nichts Konkretes“* einfällt.

Dafür, dass es bei den Jugendlichen erhebliche Wissenslücken gibt, fallen ihnen doch erstaunlich viele antisemitische Äußerungen im Alltag auf, die sie zwar nicht immer als solche bezeichnen, aber zumindest aufzählen, wenn sie nach ihren Erfahrungen mit Antisemitismus gefragt werden. Ohne große sachliche Reflexion dürften sie also sehr wohl ein Radar dafür haben, welche Ansichten gesamtgesellschaftlich gesehen äußerst umstritten sind. Die Erfahrungen reichen vom Skinhead in der Klasse (GG1), über antisemitische Verschwörungstheorien zu 9/11 und Holocaust-Relativierung (GG2), bis hin zu Wiederbetätigung in der Öffentlichkeit (SB1), Judenwitzen (UG2, LB3, SB1) und dem Gebrauch des Schimpfwortes „du Jude“ (UG2, UG3).

Die Bewertung ebendieser Erfahrungen ist von einer Emotionslosigkeit und ziemlichen Unbedarftheit gekennzeichnet. In den meisten Fällen (Ausnahmen sind SB1, SB2, GG1) werden diese relativiert, auch weil die Urheber sich im eigenen Freundeskreis befinden. Antisemitische Fragmente sind unter den Schülerinnen und Schülern insofern vorhanden, als dass sie die Wir/Sie-Stereotypisierung (Wir Österreicher, Sie, die Juden) während des Interviews, dessen Ziel es nicht war aufklärerisch tätig zu sein, nicht aufbrechen und auch mehrere inkonsistente Stellungnahmen zum Thema Antisemitismus selbst abgeben. Bei der Frage, welche antisemitischen Stereotype die Jugendlichen kennen, wurden diese von ihnen nicht dechiffriert, sondern kritiklos wiedergegeben. Das passiert zwar trotzdem aus einem anti-antisemitischen Selbstverständnis [371] heraus, zeigt jedoch, dass die Reflexionsstufen nicht sehr hoch sind. Auch um sich nachträglich zu entlasten, werden abwehrende Haltungen mit antisemitischen Fragmenten weitergegeben, wie dies zum Beispiel auch bei UG2 der Fall war.[372]

[371] Vgl. Scherr/Schäuble, 2007, S. 46.
[372] Ebd.

Kritikfähigkeit, Analyse- und Urteilskompetenz sind die drei Kriterien, die neben Empathie und Wissen von Mirko Niehoff als Lernziele bei einer Erziehung nach Auschwitz ausgegeben werden[373]. Sie werden von SB1 am ehesten erreicht, die mit außerschulischem Wissen und einer hohen Reflexionsgabe überzeugt. Deshalb ist es umso irritierender, dass SB1 Judenwitze in ihrem Umfeld nur als *„blöde Sachen“* abstempelt und zuweilen auch selbst vor ihrer jüdischen Freundin über Stereotype scherzt, während sie dann aber doch keine Scheu hat auch einen Unbekannten, der in einem öffentlichen Verkehrsmittel den Hitlergruß macht, zurechtzuweisen.

UG3 und LB3 können als jene Schülerinnen identifiziert werden, die einerseits einen niedrigen Wissensstand haben und gleichzeitig auch wenig Reflexionsvermögen über Antisemitismus zeigen. Beispielsweise kennen UG3 und LB3 den antisemitischen Stereotyp der großen Nase nicht – was grundsätzlich sogar wünschenswert wäre, um erst gar nicht so einer Denkweise verfallen zu können. Allerdings lassen viele andere Aussagen den Schluss zu, dass dieses Nicht-Wissen zu einer Verharmlosung von Antisemitismus führt. UG3 empfindet nämlich den Gebrauch des Schimpfwortes *„du Jude“* nur als *„Blödsinn“.* LB3, die bis zum Ende des Interviews verschweigt, dass sie eigentlich gar nicht weiß, was der Holocaust ist und dass ein Großteil der Jüdinnen und Juden heute in Israel lebt, hat auch keine Skrupel Judenwitze zu machen. Einen antisemitischen Verbalangriff auf einen Wiener Rabbiner tut sie damit ab, dass das möglicherweise nur im Scherz gesagt wurde. Und überhaupt ist LB3 der Ansicht, dass Antisemitismus kein Problem ist: *„Heutzutage gibt's ja nur mehr Neonazis, also nicht mehr wirklich so extrem.“* Diese Konstellation von wenig Wissen und pauschalen Urteilen[374] macht diese beiden Schülerinnen besonders anfällig für eine Übernahme antisemitischer Haltungen. Hier wären auf alle Fälle die Lehrerinnen und Lehrer gefordert, erzieherisch einzugreifen.

Der Schultypus – in diesem Fall wurden Wiener AHS und HAKs verglichen – lässt keine generellen Rückschlüsse zu, ob Schulabgängerinnen und Schulabgänger gegen Antisemitismus immunisiert wurden oder nicht. Es lassen sich keine großen Qualitätsunterschiede zwischen den Antworten der Schülerinnen und Schüler der beiden Schultypen feststellen. Die ausführlichsten und reflektiertesten Antworten wurden von einer AHS-Schülerin (SB1) gegeben. Die Schülerin mit den meisten Wissenslücken und

[373] Vgl. Niehoff, 2010, S. 261.
[374] Vgl. Fréville, Harms, Karakayali, 2010, S. 188f.

größten Denkfehlern besuchte aber ebenfalls diesen Schultypus. In den Schulklassen selbst gibt es meistens einen sehr ähnlichen Wissensstand. Manches Mal, wenn jemand sich auch privat näher mit dem Thema auseinandersetzt (wie das bei SB1 der Fall ist), zeigt sich das auch in den elaborierteren Antworten.

Dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche kulturelle und religiöse Hintergründe mitbrachten, scheinen diese Faktoren keinen großen Einfluss auf ihr Wissen und ihre Interpretation von Antisemitismus gehabt zu haben. Das ist insofern überraschend, als dass von Pädagoginnen und Pädagogen ja gefordert wird, die heterogene Zusammensetzung von Schulklassen bei der Vermittlung des Holocaust und von Antisemitismus mitzuberücksichtigen [375] und den Unterricht dementsprechend zu adaptieren. Das war bei den im Sample vorhandenen Schulklassen definitiv nicht der Fall. Trotzdem glichen sich das Wissen und die Interpretation – mit Ausnahme einiger Ausreißer – sodass man davon ausgehen kann, dass der kulturelle und religiöse Hintergrund keine so große Auswirkung auf das Verständnis der Zeit des Nationalsozialismus und von Antisemitismus an sich hat, wie oftmals angenommen wird. Die einzige Ausnahme diesbezüglich stellen zwei Mädchen mit serbisch-orthodoxem Religionsbekenntnis (LB3 und UG3) dar. Sie fielen durch einige verharmlosende Aussagen auf und empfanden Judenwitze und das Schimpfwort „Du Jude“ nicht als Problem, wohingegen sich andere Jugendliche zumindest teilweise davon distanzierten. Religiöser Antisemitismus per se scheint unter den Interviewten aber nicht zu existieren.

Wenn sich die Argumente am Rande des Antisemitismus bewegten, war dies am ehesten im Kontext des Nahostkonfliktes der Fall. GG2 glaubt zum Beispiel dass Juden im Nahostkonflikt *„ihre Häuser auf die anderer Menschen draufbauen und die Leute zerquetschen und niederwalzen“*. Solche Aussagen lassen darauf schließen, dass es einen sehr geringen Wissensstand gibt und Ansichten unreflektiert übernommen werden. Ob das antisemitische Argumentieren intendiert passiert, muss deshalb auch in Frage gestellt werden. Bei UG2 wurde eine anti-israelische Sichtweise erkennbar, als es darum ging den zweiten Cartoon mit dem antisemitischen Ritualmordvorwurf zu besprechen. UG2 wies das antisemitische Gehalt des Cartoons mit dem Argument zurück, dass Israels Verhalten gegenüber den Palästinensern und die Tatsache, dass sie diese vertrieben hätten, es

[375] Vgl. Niehoff, 2010, S. 253.

ausschließe, dass jemand antisemitisch gegen sie argumentieren könne. Im Klartext: Wer sich selbst eines moralisch verwerflichen Verhaltens schuldig macht, der muss auch antisemitische Vorwürfe hinnehmen.

In manchen Fällen ließen sich Jugendliche (GG3) nach mehrmaligem Nachfragen dazu hinreißen, Mutmaßungen über den Nahostkonflikt anzustellen, obwohl sie zuvor schon klargestellt hatten, dass sie sich bei dem Thema nicht auskennen. Ein stark reflexgetriebenes Einstellungsverhalten gegenüber dem Nahostkonflikt lässt sich auch bei den punktuellen Fragen zur Itembatterie „Antisemitismus" feststellen. Der Aussage *„Ich werde wütend, wenn ich daran denke, wie Israel die Palästinenser behandelt"* stimmt fast die Hälfte der Befragten – insgesamt fünf Schülerinnen und Schüler – zu, obwohl sie wie gesagt gar kein Wissen darüber haben, wie Israel die Palästinenser behandelt. Auch die Politik Israels mit jener der Nazis zu vergleichen, ist zumindest für drei der elf Befragten legitim. Folgende Grafik zeigt, dass beim Fragekomplex zum Thema Nahostkonflikt antisemitische Fragmente am häufigsten sichtbar werden:

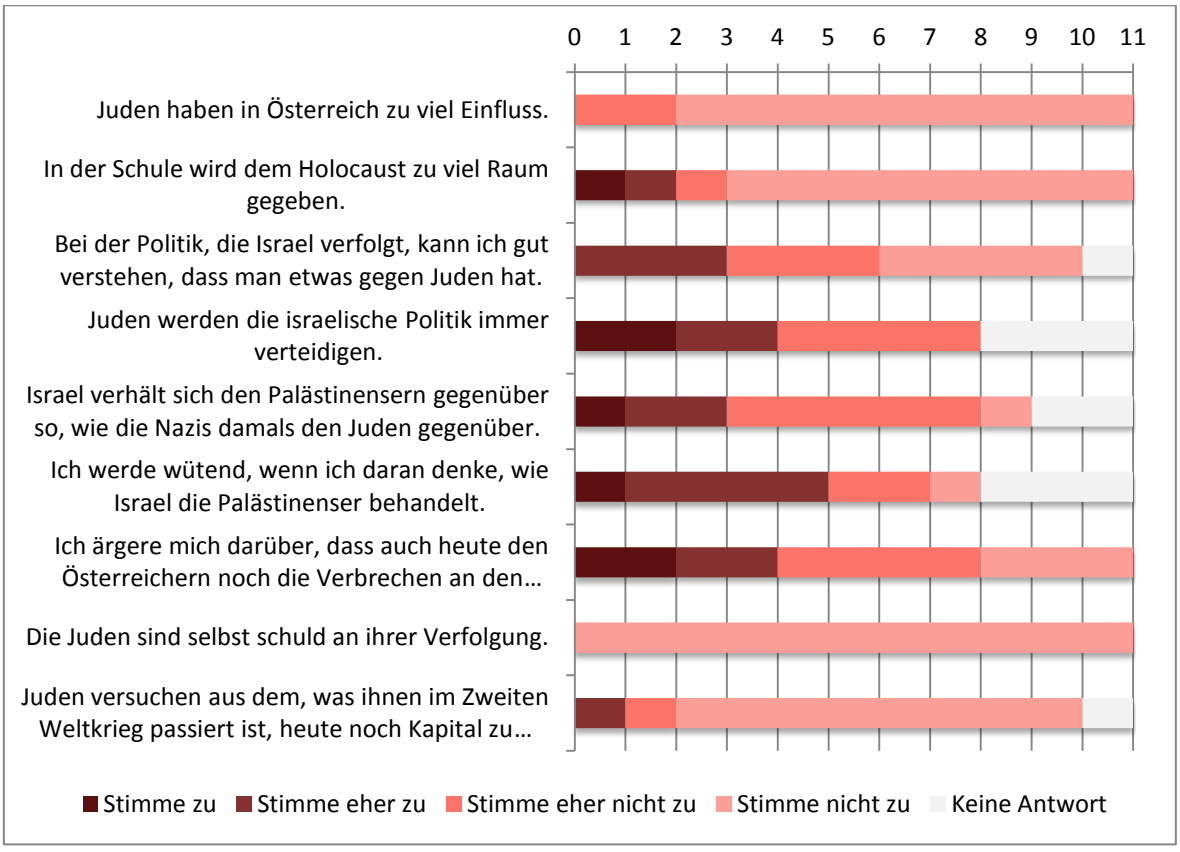


Abbildung 6: Auswertung der Einstellungsfragen

Diese Befunde stimmen zum Beispiel sehr stark mit jenen von Fréville, Harms und Karakayali überein, die bei ihrer Untersuchung von Berliner Jugendclubs ebenfalls eine starke Verbindung zwischen dem Nahostkonflikt und antisemitischen Äußerungen sehen.[376]

Fréville, Harms und Karakayali orten auch große geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Prävalenz von Antisemitismus, zumindest unter Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. Mädchen seien mit ihren Aussagen um sehr vieles zurückhaltender, weil sie sich noch weniger für Politik interessierten.[377] Das Sample dieser Arbeit, bestehend aus neun Mädchen und zwei Burschen, lässt diesbezüglich keine Rückschlüsse zu. Allerdings kann nicht generell gesagt werden, dass Antisemitismus unter Frauen nicht genauso stark verbreitet sein kann. Betrachtet man die psychosoziale Entwicklung, wie wir dies auch in Kapitel 4.2 getan haben, so lassen sich letzten Endes keine großen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen.[378]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Jugendliche in Österreich überraschend oft mit Antisemitismus in Berührung kommen. Jene unter ihnen, die über ausreichend Wissen verfügen, können das Ressentiment auch als solches einstufen. Diejenigen, bei denen es an Wissen über das Wesen des Antisemitismus mangelt, relativieren diesen unter Umständen, wenn sie damit konfrontiert werden. Oft sind Jugendliche auch einfach überfordert und wagen es nicht, ein Urteil abzugeben, weil sie wissen, dass es sich um eine heikle Materie handelt.

Ausgehend vom hier erhobenen Material, kann also sehr wohl der Schluss gezogen werden, dass Wissen hilft, um Antisemitismus erkennen zu können. Mit dem Bildungsgrad oder Schultypen per se, wie dies oft vermutet wird, hat dieses Wissen nichts zu tun. So lässt sich auch erklären, wieso Antisemitismus mit der Höhe des Bildungsgrades nicht automatisch aus den Gesellschaftsschichten verschwindet. Im Gegensatz zu Rassismus, dessen Funktion einigermaßen leicht zu erklären und zu verurteilen ist, macht es die Komplexität von Antisemitismus schwierig, breite Gesellschaftsschichten dagegen zu immunisieren. Weil Antisemitismus in westlichen Gesellschaften nicht als virulentes Problem wahrgenommen wird, sehen viele Lehrkräfte auch nicht die Notwendigkeit, sich

[376] Vgl. Fréville, Harms, Karakayali, 2010, S. 188ff.
[377] Vgl. ebd., 2010, S. 190f.
[378] Vgl. Salzborn, 2010b, S. 103.

eingehend damit zu beschäftigen. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen (UG1, UG3, LB1, LB2, SB1, SB2) hat jedoch im Interview ein ausdrückliches Interesse an der Thematik bekundet. Insofern gebe es hier sicherlich viele Anknüpfungspunkte die Erziehung nach Auschwitz weiter voranzutreiben.

7. **Auswertung der Gruppendiskussionen**

Diskussionen innerhalb einer größeren Gruppe wurden an zwei Schulen durchgeführt, am katholischen Privatgymnasium St. Ursula und an der HAK des BFI Wien. Während in St. Ursula sechs Schülerinnen und Schüler (URS1-URS6) an der Debatte teilnahmen, waren es am BFI nur mehr vier (BFI1-BFI4), um damit die Diskussion noch vertiefen zu können. Die Teilnehmer der 7. Klasse St. Ursula hatten alle einen sehr ähnlichen privaten Hintergrund. Alle sind römisch-katholisch, und ihre Eltern üben Berufe (Anwälte, Ärzte, Unternehmer) aus, die darauf schließen lassen, dass sie aus bessergestellten Gesellschaftsschichten kommen. Am BFI war die Zusammensetzung der Gruppe wesentlich heterogener, sowohl was das Religionsbekenntnis betrifft (christl.-orthodox, röm.-katholisch, alevitisch) als auch die Berufe der Eltern (Maurer, Angestellte, Kindergärtnerin, Schlosser). Außerdem waren die Teilnehmer mit 18 und 19 Jahren, um ein bis zwei Jahre älter als jene der AHS St. Ursula.

Von einer gewissen Befangenheit war bei den Gruppendiskussionen eher etwas zu spüren, als bei den Einzelinterviews. Diese für Österreicher und Deutsche typische Befangenheit resultiert aus einer großen Unsicherheit, über die Komplexe Antisemitismus und Holocaust etwas Falsches zu sagen, gleichzeitig kann es aber auch die *„Angst, daß da etwas aus dem Redner heraus sprechen könnte, was er nicht unter Kontrolle hat bzw. gerne verbergen würde“*[379] sein, die ein offenes Sprechen verhindert.

In beiden Gruppen stach jeweils ein Mädchen durch sein Wissen und seine Erfahrungen positiv heraus. URS1 erzählte bei der Frage, ob sie mit ihren Verwandten über ihre Rolle während des Holocausts gesprochen hat, ausführlich über ihren Urgroßvater, der sein Jüdisch-Sein zur Zeit des zweiten Weltkriegs verleugnet hat und mit vielen Nazis auch befreundet war. Warum er das gemacht hat, dürfte sie sehr beschäftigen: *„Ich kann bis heute nicht nachvollziehen, dass er sich gegen den jüdischen Glauben gestellt hat, quasi antisemitisch geworden ist und ein richtiger Nazi geworden ist.“* Die Aufarbeitung durch ihren Opa, der praktizierender Jude ist, habe danach nicht funktioniert: *„Er war halt total verärgert, wollte kein Jude sein und auch nicht darauf angesprochen werden.“* Diese Familiengeschichte ist möglicherweise mit ein Grund, wieso URS1 sich eingehend mit

[379] Fechler, 2000, S. 215.

dem Judentum beschäftigt hat – sie erzählt zum Beispiel auch, wie sie Veranstaltungen im Jüdischen Museum in Wien besucht hat – und mittlerweile öfter in die Synagoge als in die Kirche geht. Von einer Religionskonversion spricht sie nicht. Sie möchte allerdings aus der röm.-katholischen Kirche austreten.

BFI4 fällt dadurch auf, dass sie als einzige aller Befragten und Diskutanten Auschwitz besucht hat. Der Aufenthalt dort hat sie geprägt: *„[..]Seit ich dort war, ist es für mich überhaupt noch schlimmer. Da kann mich sicher niemand mehr überzeugen, dass die* (Anm.: Jüdinnen und Juden) *so viel Geld haben und denen alles gehört.“* Sie selbst wohnt im zweiten Wiener Gemeindebezirk und kommt deshalb auch regelmäßig mit der jüdischen Lebenskultur in Berührung. In diesem Zusammenhang ist es auch erwähnenswert, dass BFI4 Kurdin ist. Einige ihrer Äußerungen sind Hinweis darauf, dass es von ihrer Seite viel Sympathie und Verständnis für Israelis gibt, da sie inmitten einer ihnen feindlich gestimmten Umgebung einen Staat gegründet haben, ebenso wie es manche Kurdinnen und Kurden sich wünschen würden.[380]

Im Widerstreit mit den Klassenkollegen nehmen URS1 und BFI4 manchmal eine aufklärende, zurechtweisende Haltung ein. Aber selbst deren Argumente sind nicht widerspruchsfrei. BFI4 stellt gegen Ende der Diskussion einen kurzsichtigen Vergleich an. Sie sieht Vorwürfe, die jemanden des Nazismus bezichtigen, genauso schlimm, wie antisemitische Stereotype gegen Jüdinnen und Juden *„Und dann zu sagen: der ist ein Nazi, der ist so böse. Das ist genau dasselbe. Weil man spricht irgendjemandem die Schuld für irgendetwas zu.“* BFI4 drückt hier ihren Unmut über die sogenannte Antisemitismus-Keule aus und versteht offensichtlich nicht, dass legitime Kritik an antisemitischen Neonazis etwas ganz anderes ist als antisemitische Ressentiments gegen Jüdinnen und Juden.

In den Diskussionen wird im Gegensatz zu den Interviews die Prävalenz von Abwehrhaltungen und eines „Ja, aber“-Antisemitismus viel deutlicher sichtbar. Während der Debatte über den antisemitischen Gehalt von Judenwitzen wird von mehreren Seiten verlangt, dass hier die Sichtweise nicht so streng sein sollte. BFI3 sagt: *„Ich hab da die Einstellung: Alles darf verarscht werden. Sagen wir es mal beinhart: Ich seh in Judenwitzen nichts Antisemitisches. Ich seh sie ganz normal als Witze.“* Und URS2 meint: *„Da ist die Gesellschaft noch nicht bereit, dass man die Grenze ein bisschen lockerer zieht.*

[380] Vgl. Fréville, Harms, Karakayali, 2010, S. 191f.

Sonder immer: alle sind gleich böse." Auch URS3 sieht die Verantwortung nicht bei dem, der einen Witz formuliert, sondern bei dem, auf dessen Kosten der Witz geht*: „Wenn es für jemanden ein Problem ist, dann soll er es sagen. Dann mach ich es auch nicht mehr."* URS1 rückt die Perspektive ein wenig zurecht, differenziert und attestiert Jüdinnen und Juden Humor: *„Aber antisemitische Klischees zu bedienen, find ich halt schon sehr problematisch."* URS3 erklärt ungeniert, dass er seine Judenwitze im Internet findet: *„Wenn man zum Beispiel Judenwitze googelt, kommt man sofort auf Donau Alpen irgendwas."* Für ihn scheint es kein Problem zu sein Seiten wie Alpen-Donau.Info anzusteuern, auch wenn er sie selbst als antisemitisch und rechtsextrem einstuft. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird auch offensichtlich, wie selbstverständlich es für alle Jugendlichen ist, dass sie im Internet mit antisemitischen und rechtsextremen Inhalten in Berührung kommen. URS1 erzählt in diesem Zusammenhang: *„Ich habe etwas zu Strauß-Kahn im Internet gesucht und bin wirklich auf so einer antisemitischen Seite gelandet. Man braucht nur ein Wort eingeben."*

Die Besonderheit des antisemitischen Ressentiments wird von den Schülerinnen und Schülern von St. Ursula – mit Ausnahme von URS1 – nicht verstanden. Sie glauben, dass die Ursachen für Antisemitismus weitgehend bei Jüdinnen und Juden selbst liegen bzw. von Realitäten ausgelöst werden. URS3 sieht ebenso wie BFI4 Neid als den Motor für Antisemitismus, URS2 glaubt, ähnlich einem Verschwörungsmotiv, dass der enge Zusammenhalt von Jüdinnen und Juden untereinander ein Auslöser war und ist: *„Da haben sich dann andere auch ausgeschlossen gefühlt, weil die da sehr viel gemeinsam gemacht haben."* URS3 sagt, dass es der *„Hass gegen die, die arbeiten"* ist, der einen zum Antisemiten macht. URS4 sieht keinen Unterschied zu allen anderen Ressentiments: *„Ich glaub einfach, jeder hasst irgendwas, und manche hassen Juden."* BFI3 erschließt sich auch die Prävalenz des sekundären Antisemitismus, denn sie sagt: *„Vielleicht sind es manche Leute leid, dass die Juden immer als Opfer angesehen werden. Dann denken sie sich: die mach ich jetzt fertig."*

Wenn es um die Frage geht, ob Antisemitismus in der Gegenwart noch ein großes Problem darstellt, sehen URS3 und URS2 eine Verschiebung hin zu anderen Ressentiments, etwa gegen Muslime. URS3 sagt im Zusammenhang mit dem antisemitischen Cartoon, dass das wohl eher die Ausnahme sei: *„Die FPÖ wettert ja nicht mehr so gegen Juden, würd ich*

sagen, sondern eher gegen Moslems." Und URS2 sagt später: *„Es spielt weniger der Antisemitismus, als der Rechtsextremismus gegen Muslime oder grundsätzlich gegen Ausländer eine Rolle."* URS6 widerspricht: *„Aber genau diese youtube Videos zeigen ja etwas anderes."* Und URS1 verweist auch auf muslimischen Antisemitismus: *„Sie (Anm.: Moslems) sagen, die Juden sind schuld mit der Palästina-Geschichte. Es gibt aber wirklich antisemitische Moslems, die jetzt auf Juden losgehen."*

An der HAK des bfi Wien ist die Wahrnehmung eine andere. Antisemitismus ist im Gegensatz zu St. Ursula auch aus dem unmittelbaren Umfeld bekannt. BFI1 sagt: *„Das sind Freunde, Verwandte oder Leute auf der Straße. Im Internet kann man auch überall was lesen."* Später erzählt sie, wie sie einen Mann am Donauinselfest beim Hitlergruß beobachtet hat. Insofern mutet es sehr bedenklich an, dass zum Zeitpunkt des Gesprächs, zu dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwischen 18 und 19 Jahre alt sind, der Holocaust und der Zweite Weltkrieg noch nie ausführlich durchgenommen wurde. Auch in der Unterstufe, in der jeder von ihnen an einer anderen Schule war, passierte das nicht. BFI3 sagt dazu: *„Man kennt sich halt aus und will halt auch wissen, was passiert ist. Und das nervt halt, wenn man denkt, seit acht Jahren wart ich darauf."*

BFI2 offenbart den Grund, warum an ihrer Schule das Thema aktiv ausgespart wurde: *„Das sind heikle Themen, die werden nicht gerne von Lehrern behandelt, weil es kommt da immer zu Auseinandersetzungen."* Sie bringt den Jugoslawienkrieg als Beispiel, bei dem die Lehrerin kapituliert und den Unterricht abgebrochen hat. Das sei der Grund gewesen, warum sie den Zweiten Weltkrieg erst gar nicht thematisiert hat, so BFI2, obwohl es im Lehrplan so vorgeschrieben ist. Hier werden offensichtlich explizit Sprechverbote im Klassenzimmer auferlegt, was daraufhin deutet, dass die Lehrende überfordert ist und keinen Zugang zu den Jugendlichen mehr findet.[381]

BFI3 hat mit seiner Klasse trotz fehlender Vorbereitung das KZ Mauthausen besucht. Die Folge war, dass *„fünf oder sechs"* Schülerinnen dort umgekippt sind. Nach den Worten von BFI3 wurden sie ins kalte Wasser geschmissen. Es verwundert insofern nicht, dass alle vier Diskussionsteilnehmer des BFI Wien sagen, dass sie zu wenig informiert sind und gern mehr Unterricht zum Thema gehabt hätten.

[381] Vgl. Fechler, 2006, S. 202.

Obwohl er Antisemitismus als geringes Problem sieht, kritisiert URS3 in der Runde, dass Österreicher auch heute ungerechtfertigterweise noch als Nazis abgestempelt werden. Die Ursache für den Holocaust – und hier argumentiert URS3 wirklich stark verharmlosend – lägen nur bei einer Person: *„[..] Ich denk mir, wenn die Hitler-Reden nicht so antisemitisch gesinnt wären, dann wär das Ganze nicht so passiert."* Oder: *„Hitler hat natürlich gewusst, was er machen wird. Ein Fachmann."* Hier versucht URS3 ganz eindeutig die österreichische Gesellschaft von Schuld freizuspielen und zu suggerieren, dass ein Mensch alleine den Lauf der Geschichte steuern kann und die Verantwortung für den Holocaust trägt. URS1 widerspricht ihm allerdings mit sehr klugen Argumenten und macht die Kontinuität von Antisemitismus auch schon vor dem Holocaust klar. Sie fragt URS3, ob er den Roman „Die Stadt ohne Juden" von Hugo Bettauer kennt, in dem der schon in den 1920er ein Szenario beschreibt, in dem Jüdinnen und Juden nicht mehr in Wien leben. URS3 kennt das Buch nicht, glaubt dass Bettauer – obwohl er den Roman zeitlich gesehen früher geschrieben hat – zuvor „Mein Kampf" von Hitler gelesen haben muss, damit er auf solche Ideen kommt.

An einer anderen Stelle der Diskussion nimmt URS3 noch einmal auf eine mögliche Kollektivschuld Bezug und sagt: *„Das wird sicher noch ein paar Jahrzehnte auf den Deutschen hocken."* Österreich erwähnt er in diesem Zusammenhang nicht, worauf ihn sowohl URS1 als auch die Interviewerin darauf hinweisen, dass die Beteiligung nicht unerwähnt bleiben sollte. Darauf sagt URS3: *„Ja sicher, aber ich denke in Deutschland ist das schlimmer als in Österreich."* Er wehrt hier erneut ein gleiches Maß an Schuld ab, *„weil in Österreich die Arbeitslosigkeit und die Zustände noch schlimmer waren."* Daraufhin entspinnt sich unter den Klassenkollegen eine Diskussion über die Rolle Österreichs vor, während und nach dem Dritten Reich. URS4 und URS1 sehen eine eindeutige Verantwortung für den Anschluss bei der österreichischen Bevölkerung. URS4 sagt: *„Es waren alle dafür."* Und URS1: *„Wer waren diese Leute, die da so gejubelt haben, wenn die Österreicher heute sagen: wir waren das nicht."* URS5 versucht den Eindruck der geschlossenen Befürwortung des Anschlusses zu entkräften: *„Die Leute, die nicht dorthin* (Anm.: am Heldenplatz) *gegangen sind, wurden ja nicht gesehen."*

Neben der Schuldabwehr spielt auch die Schuldumkehr bei der Diskussion eine nicht zu unterschätzende Rolle. Entlang der Aussage *„Juden versuchen aus dem, was ihnen im*

Zweiten Weltkrieg passiert ist, heute noch Kapital zu schlagen“ entsteht bezeichnenderweise ein Diskurs über den Nahostkonflikt. URS6 sieht Jüdinnen und Juden in der Opferrolle verhaftet*: „Was ich erlebe ist, dass der Staat (Anm.: Israel) diese Opferrolle auch ausnützt. Sie sind immer noch die Armen, die berücksichtigt werden müssen, damit sie Unterstützung von allen bekommen.“* Diese Opferrolle hätten Jüdinnen und Juden demnach vorsätzlich übernommen, um sich einen Vorteil zu verschaffen. Dieser Vorwurf besteht eindeutig aus antisemitischen Fragmenten. Er enthält ein pauschales Urteil über Jüdinnen und Juden und enthält auch keine Differenzierung z.B. zwischen Israelis, KZ-Überlebenden. Die Unterstützung wird nicht näher definiert und lässt daher Raum für ein Verschwörungsmoment. URS2 tätigt eine ähnliche Aussage: *„Im Nahostkonflikt werden sie ja so dargestellt, als wären sie die arme Masse, die Recht hat und keinen Schaden anrichtet.“* Auch hier wird nicht klargestellt, wer denn nun eigentlich die *„arme Masse“* sein soll und worin sie Recht haben soll. Die Aussage von URS2 ist deshalb so aufschlussreich, weil sie zeigt, wie sehr im Nahostkonflikt die Grenzen zwischen Meinung und angeblichen Fakten verschwimmen. Hier trifft eine Pauschalisierung auf die nächste. Damit wachsen auch die Anknüpfungspunkte für Antisemitismus.

URS1 ist in der Gruppe die einzige, die diese Problematik erkennt und auch benennt. Sie erzählt von einer Fernsehreportage auf arte, bei der die Interviewten sich über die Kosten des Berliner Holocaustdenkmales beschweren: *„Das war unglaublich. Ich war ganz erstaunt, dass sie das so in die Kamera sagen.“* In der anderen Diskussionsrunde ist es BFI4, die die Schuldabwehr und Täter-Opfer-Umkehr von selbst thematisiert. Sie versteht Leute nicht, die Jüdinnen und Juden ein weiteres Mal zum Opfer machen, wenn sie ihnen unterstellen, die Opferrolle auszunützen oder nur zu spielen: *„Es gibt Leute, die immer so eine Haltung haben und ich kann das nicht verstehen. Weil ich denk mir: es ist keine kleine Sache, was passiert ist. Es ist nichts, wo man sagen kann: gut, da hat sich jemand den Fuß gebrochen, davon kann man sich erholen oder so.“*

Bei der Diskussion über Sinn und Unsinn von Antizionismus wird den Schülerinnen und Schüler von St. Ursula klar, dass Jüdinnen und Juden nach wie vor in einer Sonderrolle sind. URS3 streicht die Scheinheiligkeit von Antizionisten hervor: *„Wenn man dagegen ist, dass die Juden einen Staat haben, ja gut. Wenn man aber so sehr dagegen ist, dass sie eine Nationalität haben, hätte man sie nicht ausrotten sollen oder ausschließen sollen.“* Er

meint hier offensichtlich, dass der Holocaust der unabdingbare Grund ist, wieso Jüdinnen und Juden jetzt den Anspruch auf einen eigenen Staat haben. URS1, die nicht unerwähnt lässt, dass auch Ultra-Orthodoxe antizionistisch sind, und URS2 zeigen das damit verbundene Paradoxon auf: *„Es gibt Antisemiten, die wollen sie nicht hier im Land haben und auch nicht in einem eigenen Staat.“* URS3 vermutet bei Antizionisten folgende Motive: *„Die haben Angst, dass sie sich zusammenrotten. Oder vielleicht haben sie Angst vor einem Gottesstaat, aber da würd ich dagegen sagen: es gibt andere Gottesstaaten auch.“* Die weitergedachte projektive Befürchtung der Antizionisten sei also, dass Jüdinnen und Juden sich in Israel in verschwörungstheoretischer Manier organisieren und von dort aus ungestört die Fäden im internationalen politischen Machtgefüge ziehen können. Dass diese unbegründete Angst auf antisemitische Stereotype aufbaut, bleibt von Antizionisten ausgeblendet.

An HC Straches antisemitischem Cartoon entzündet sich am BFI Wien eine generelle Debatte über die Rolle der FPÖ in der österreichischen politischen Landschaft. BFI3 bezeichnet Strache als *„Hitler der Neuzeit“*, weil es ihm ebenso gelingt die Massen zu bewegen mit dem *„Schmarrn, bei dem man als aufgeklärter Österreicher einfach nur weghören sollte.“* BFI4 ist schockiert und beschämt, dass Strache auch von so vielen Jugendlichen gewählt wird. BFI2 versucht seine Wähler zu verteidigen: *„Ich würde ihn nicht wählen. Aber es gibt Argumente, die er daher bringt, und dann überlegt man.“* Auch an späterer Stelle kritisiert BFI2, dass die FPÖ als Nazi-Partei hingestellt werde. Auch andere Parteien hätten eine dunkle Vergangenheit: *„Aber die SPÖ tut so, als wäre sie ein Unschuldslamm.“* Woher dieser Argwohn gegen die SPÖ und unbewusste Sympathie für die FPÖ kommt, geht aus BFI2s Antworten nicht hervor.

BFI3 offenbart – nachdem er zuvor Heinz-Christian Strache noch als Hitler der Neuzeit bezeichnet hat – eine ganz andere Seite von sich. Er ärgert sich darüber, dass den Österreicherinnen und Österreichern die Verbrechen des Holocausts noch vorgeworfen werden und will einen Schlussstrich ziehen: *„Man kanns nie vergessen, es wird nie vergessen werden. Aber irgendwann muss man auch sagen: ja, wir habens gemacht. Aber jetzt passt aber auch einmal.“* Er sei genervt, dass das 60 oder 70 Jahre, nachdem es passiert ist, den Österreichern immer noch vorgehalten wird. Als Österreicher müsse man besonders vorsichtig sein, weil man immer abgestempelt werde. *„Wenn ich nur das Wort*

Jude in den Mund nehm: Nazi. Das hab ich wirklich schon so erlebt, das ist so." Sein Problem ist, dass man sich nur als Freund oder Gegner von Jüdinnen und Juden positionieren könne, nicht aber in der Mitte platzieren kann. *„Man kann nicht sagen, ich habe eine neutrale Meinung dem Thema gegenüber."* Das ärgert ihn, er dürfte aber offensichtlich nicht verstanden haben, dass es um eine aktive Auseinandersetzung und Gedenken mit der Zeit geht und nicht um Kollektivschuld. *„Ich find es auch arg. Aber haltet mir das bitte nicht als Österreicher 80, 90 Jahre lang vor. Wir haben jetzt nicht nur Negatives in der Geschichte gemacht."* Durch diese Aussage wird augenscheinlich, dass sich BFI3 ganz stark als Österreicher identifiziert und nicht zwischen ihm selbst und einer imaginären kollektiven Gruppe unterscheiden will. Seine Schlussstrich-Mentalität zeigt, dass es ihm nicht gelingt mit den Augen anderer auf diese Thematik zu blicken. Sein wichtigstes Anliegen ist es, sich selbst zu verteidigen.

Rückblickend kann gesagt werden, dass am Gymnasium St. Ursula eine elaboriertere und auch lebhaftere Diskussion stattgefunden hat. Es wurden allerdings genauso problematische antisemitische Fragmente bei einzelnen Schülern sichtbar wie am HAK des bfi Wien, wo die Schülerinnen und Schüler bis dato eigentlich gar keinen Unterricht zum Thema Antisemitismus gehabt haben. Oberflächliches Wissen schützt in diesem Fall nicht vor antisemitischen Widersprüchen, obwohl es ein formelles Bekenntnis aller Schülerinnen und Schüler zu einer anti-antisemitischen Haltung gibt.

8. Resümee

Aus den Interviews im empirischen Teil lässt sich schließen, dass es an Österreichs höheren Schulen keine flächendeckend ausgeprägte Bekämpfung von und Sensibilisierung gegen Antisemitismus gibt. Im Schulunterricht passiert – falls es denn zu einet Erwähnung von Antisemitismus kommt – die Auseinandersetzung ausschließlich im Kontext des Holocaust. Die geschichtliche Kontinuität des Ressentiments wird nicht vermittelt, und ebenso wenig eine genauere Aufarbeitung der dahinterstehenden Ideologie an sich.[382] Unter dem Stichwort Antidiskriminierung sollen Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen zwar dazu angeleitet werden über ihre eigenen Vorurteile zu reflektieren, die Komplexität von Antisemitismus bleibt in diesem Kontext allerdings unerwähnt. Dass Jüdinnen und Juden auch in der Gegenwart mit Antisemitismus konfrontiert sind, wird nur als ein Beispiel unter vielen anderen Diskriminierungserfahrungen verstanden.

Gleichzeitig hat sich aber doch in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler das Bewusstsein festgesetzt, dass der Holocaust ein singuläres Ereignis war, das bis heute nachwirkt. Diese Diskrepanz zwischen dem gefühlten Wissen um die Monstrosität des Holocaust und der fehlenden Auseinandersetzung mit aktuellen antisemitischen Ressentiments eröffnet ein Gefahrenfeld für die Zukunft, das auch bei den Antworten der interviewten Schülerinnen und Schüler sichtbar wurde. Je weiter die Zeit des Holocaust zurückliegt und je weniger Berührungspunkte es zum Beispiel mit Holocaustüberlebenden gibt, desto größer wird auch die Gefahr, dass sich eine Lethargie gegenüber der Bekämpfung von Antisemitismus durchsetzt.

8.1 Beantwortung der Forschungsfragen und Hypothesen

Ausgangspunkt der Arbeit war es, herauszufinden, welchen Wissens- und Erfahrungsstand jugendliche Schulabgänger an Wiener AHS und HAK über Antisemitismus haben und wie hoch ihr Reflexionsvermögen ist. Theodor W. Adornos Erziehung nach Auschwitz sowie Theorien zur Ausformung von sekundärem Antisemitismus waren Anleitung für die

[382] Vgl. Kübler, 2012, S.142.

Erstellung des Interviewleitfadens. Die zugehörigen Forschungsfragen und aufgestellten Hypothesen sollen im folgenden Abschnitt nun beantwortet werden.

- *FF_1: Was wissen 17-jährige AHS und BHS Schülerinnen und Schüler in Wien über Antisemitismus?*

Das Wissen der ausgewählten Jugendlichen ist sehr breit gestreut und lässt sich nicht eindeutig clustern. Die meisten von ihnen können auf oberflächliches Wissen über den Holocaust zurückgreifen und damit die Judenverfolgung zur Zeit des Zweiten Weltkriegs erklären. Darüberhinausgehend gibt es jedoch wenig bis gar kein Detailwissen über die Geschichte und Aktualität des Ressentiments. Vereinzelt stechen Schülerinnen deshalb im Vergleich zu ihren Klassenkameraden mit überdurchschnittlicher Kenntnis heraus, dies jedoch nur, wenn sie einen außerschulischen Anreiz zur vertiefenden Auseinandersetzung mit Antisemitismus haben. Ein paar Schülerinnen und Schüler durch große Wissenslücken auf, weil sie zum Beispiel nicht erklären können, was der Nahostkonflikt ist und warum er bei der Auseinandersetzung mit Antisemitismus möglicherweise von Relevanz ist. Eine Schülerin scheitert sogar grundsätzlich daran zu erläutern, was der Holocaust ist. Eine andere erzählt, dass sich ihre Geschichtelehrerin in der Unterstufe geweigert hat, den Holocaust durchzunehmen, weil sie eine Eskalation im Klassenzimmer befürchtete. Über klassische physiognomische Stereotype, wie jenes von der großen jüdischen Nase, wussten die Schülerinnen und Schüler teilweise nicht Bescheid, was unter Umständen auch als Fortschritt[383] der Immunisierung gegen Antisemitismus verstanden werden kann.

Über die Kategorie Wissen wurden im Vorfeld zwei Hypothesen aufgestellt, die beide größtenteils bestätigt wurden. Das Wissen über Antisemitismus beschränkte sich bis auf zwei bis drei Ausnahmen von insgesamt 21 Schülerinnen und Schüler, die während der Interviews und Diskussionen zu Wort kamen, tatsächlich hauptsächlich auf die Zeit des Zweiten Weltkriegs und den Holocaust. Aktuelle Debatten über antisemitische Vorfälle, die zum Beispiel in Medien abgebildet sind, wurden im Regelfall nicht im Unterricht thematisiert. In seltenen Fällen gab es Aufgabenstellungen im Deutschunterricht, die zum Beispiel die Vergangenheitspolitik Österreichs zur Sprache brachten.

[383] Vgl. Peham/Rajal, 2010, S. 61.

- *FF_2: Welche Erfahrungen haben diese Schülerinnen und Schüler an Wiener AHS und BHS mit Antisemitismus schon gemacht?*

Trotz mangelnder Faktenkenntnis sind dieselben Schülerinnen und Schüler durchwegs mit Antisemitismus in ihrer unmittelbaren Lebenswelt konfrontiert. Fast alle können auch explizite Erlebnisse benennen, bei denen antisemitische Wortmeldungen fielen oder sie selbst in irgendeiner Weise an einer solchen beteiligt waren. Besonders auffällig ist die Prävalenz von Judenwitzen und dem Schimpfwort „Jude" an österreichischen Schulen, wobei nicht klar ist, ob die Verwendung nur aus dem Antrieb, Tabus brechen zu wollen, oder einer unterbewussten Zustimmung mit antisemitischen Stereotypen resultiert. Insofern konnte die aufgestellte Hypothese, dass es im unmittelbaren Umfeld der Jugendlichen keine Berührungspunkte mit Antisemitismus gibt, nicht bestätigt werden.

Am häufigsten sind Schülerinnen und Schüler aber im Internet gewollt oder ungewollt revisionistischen, rechtsextremistischen und antisemitischen Inhalten ausgesetzt. Dieser barrierefreie Zugang kann als hohes Gefahrenpotential eingestuft werden, sofern es zusätzlich zur ohnehin notwendigen Erziehung nach Auschwitz keine entsprechende Medienerziehung gibt, die bei der Bewertung und Einordnung von Quellen hilft.

Mit jüdischen Lebenswelten unmittelbar konfrontiert, um die Stereotype entkräften und eigenständige Erfahrungen machen zu können, sind befragte Schülerinnen und Schüler kaum. Von den 21 Befragten sind es wiederum nur drei, die Jüdinnen und Juden in ihrem Bekannten- oder Freundeskreis haben, und deshalb auch mehr Interesse an der Thematik mitbringen.[384] Dies darf jedoch nicht als Garantie dafür verstanden werden, dass diese Personen deshalb gegen Antisemitismus immunisiert sind.

- *FF_3: Wie interpretieren 17-jährige Schülerinnen und Schüler an Wiener AHS und BHS diese Erfahrungen und andere Problemstellungen rund um das Thema Antisemitismus?*

Obwohl ein Großteil der Schülerinnen und Schüler antisemitische Erfahrungen ad hoc benennen kann und damit der Hypothese widerspricht, dass antisemitische Aussagen nicht erkannt werden, sind viele sehr verhalten beim Verurteilen von Antisemitismus. Sie

[384] Vgl. Scherr/Schäuble, 2007, S. 21.

relativieren Judenwitze oder sind sich teilweise nicht sicher, wo hier die Grenze gezogen werden muss. Auch bei der Besprechung der Cartoons mussten sie vielfach mit Wissensinputs angeleitet werden, um letztlich zum Urteil zu kommen, dass der Cartoon antisemitisch ist. Die geringe vorhandene Reflexivität ist dem fehlenden Wissen geschuldet. Das wird allerdings von einigen Schülerinnen und Schülern nicht so wahrgenommen. Es gab zwei stark abgrenzbare Gruppen unter den Schülerinnen und Schülern, wovon eine Gruppe ehrliches Interesse an Themen wie dem Nationalsozialismus oder Antisemitismus gezeigt hat und diesbezüglich mehr vom Schulunterricht eingefordert hat. Die andere Gruppe zeigte sich hingegen genervt von der ihrer Ansicht nach überbordenden Behandlung des Zweiten Weltkriegs in unterschiedlichen Schulfächern, obwohl es auch bei ihnen erhebliche Wissensdefizite gab. Insofern wurde die Hypothese, dass Schülerinnen und Schüler eine Übersättigung und Desinteresse bei Themen wie Antisemitismus verspüren, nicht eindeutig bestätigt. Die Antworten zeigten in zwei sehr stark divergierende Richtungen.[385]

Aus diesen Haltungen leitete sich dann auch meist das Verständnis ab, ob der Holocaust nach wie vor als mahnendes Beispiel für die Zukunft gilt oder nicht. Einige wenige Schülerinnen und Schüler, und dies vor allem in den Diskussionsgruppen, nehmen eine Abwehrhaltung ein, was die Erinnerungspolitik an den Holocaust anlangt. Sie verstehen nicht, warum darüber so viel Aufhebens gemacht wird. Gleichzeitig fehlt ihnen allerdings das Wissen um den „Opfermythos“ und Österreichs Rolle nach 1945. Auch hier wird wieder offenkundig, wie stark geschichtliches Wissen mit den jeweiligen Einstellungen verknüpft ist.

Antisemitismus ist für die meisten befragten Schülerinnen und Schüler außerdem mehr lästiges Übel als eine reale Gefahr, die in einer Wiederholung des Holocaust kulminieren könnte. Dementsprechend harmlos werden, alles in allem, antisemitische Sachverhalte eingestuft. Somit ist die Hypothese, dass Antisemitismus von den Schülerinnen und Schülern nicht als wichtiges Problem und Gefahr für die österreichische Gesellschaft erkannt wird, bestätigt.

[385] Ein ähnliches Bild zeigt sich in einer Repräsentativbefragung von Gottschlich und Gruber aus den Jahren 2010/2011, bei der eine Hälfte der Befragten der Meinung ist, dass im Schulunterricht stärker auf den Holocaust eingegangen werden soll, und die andere Hälfte dies ausdrücklich verneint. Vgl. Gottschlich/Gruber, 2011, S.5.

- *FF_4: Inwiefern beeinflussen die Faktoren Wissen und Erfahrung persönliche Einstellungen gegenüber Antisemitismus?*

Andreas Peham und Elke Rajal berichten aus der Praxis, dass in den unteren Schulstufen Österreichs eher rassistisch als antisemitisch argumentiert wird. Je höher die Schulbildung, desto größer die Rolle des Antisemitismus. Peham und Rajal vermuten dahinter, dass AHS- und BHS-Schüler eher den Anspruch verinnerlicht haben, auf alles eine Antwort geben zu müssen und sich deshalb schneller antisemitischer Sündenbocktheorien bedienen*: „Von einem Spenglerlehrling erwartet man nicht, dass er die Globalisierung oder den Nahostkonflikt erklärt, AHS-SchülerInnen fühlen sich dahingegen offenbar öfter bemüßigt, ebenjene Erklärungen parat zu haben.*"[386] Genau dieser Impetus wurde auch bei den Interviews und Diskussionen erkennbar. Am besten konnte das bei der Diskussion am Privatgymnasium St. Ursula beobachtet werden, wo ein Schüler einer anderen Schülerin, die durch ihr hohes Reflexionsvermögen auffiel, immer wieder widerständige, teils verharmlosende, antisemitische Aussagen entgegen hielt, um sie zu einem Wortduell aufzufordern. Gleichzeitig wollte der Schüler dabei beweisen, dass auch er sich mit dem Thema Antisemitismus beschäftigt hat.

Gesprächsformationen wie diese zeigen, dass das Vorhandensein von antisemitischen Ressentiments nicht kausal mit der Höhe des Bildungsgrades in Zusammenhang stehen muss. Ebenso lässt der Schultypus keine Aussagen darüber zu, ob in einer Klasse Antisemitismus prävalent ist oder nicht. Was allerdings sehr wohl nachvollzogen werden kann, ist, dass Jugendliche, die über mehr faktisches Wissen verfügen als andere und sich auch aus eigenem Antrieb außerhalb des Schulunterrichts mit Antisemitismus auseinandersetzen, bedeutend weniger anfällig sind, in antisemitische Argumentationsmuster zu verfallen. Faktoren, wie die sozio-ökonomische Lage oder der Migrationshintergrund unter Jugendlichen, sind ebenfalls kein ausschließlicher Indikator für Antisemitismus.[387] Es sind vielmehr die Peer Group, die Sozialisation in der Familie, sowie bis zu einem gewissen Teil auch der Schulunterricht, die großen Einfluss auf die Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler haben, wie sich in den Interviews gezeigt hat.

[386] Peham/Rajal, 2010, Fußnote S. 59f.
[387] Vgl. Kassis, 2013, S. 95f.

Letzten Endes hat sich im Zuge der Interviews die Hypothese bestätigt, dass Schülerinnen und Schüler, die über mehr Wissen als andere verfügen und selbst Erfahrungen mit Antisemitismus in ihrer Umgebung gemacht haben, diesen differenzierter betrachten und schärfer verurteilen.

8.2 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Rückschlüsse, die aus den Interviews mit Schülerinnen und Schülern gewonnen werden konnten, haben vor allem für die pädagogische Arbeit starke Implikationen. Sie zeigen, dass aktuellen Themen, die Antisemitismus betreffen, ein viel größerer Stellenwert im Unterricht eingeräumt werden sollte. Das Interesse dafür ist von Seiten der Jugendlichen größtenteils vorhanden bzw. kann durch aktuelle Bezüge auch geweckt werden. Aus den Wortmeldungen der Jugendlichen geht hervor, dass sie sich eine stärkere Miteinbeziehung in die Gestaltung und bei der Festlegung von Schwerpunkten im Unterricht wünschen würden. So könnten auch gleichzeitig thematische Ansatzpunkte gewonnen werden, von denen aus es möglich ist, aufklärerisch gegen Antisemitismus tätig zu werden. Sollte die Atmosphäre zwischen den Jugendlichen und ihren Lehrerinnen und Lehrern es nicht zulassen, dass offen über diese Themen diskutiert werden kann, können immer noch externe Personen hinzugezogen werden.

Es ist wichtig, dass Pädagoginnen und Pädagogen ausdrücklich auf Unterschiede zwischen Rassismus und Antisemitismus hinweisen und die dahinterstehende Ideologie auch vor den Schülerinnen und Schülern thematisieren, ohne dabei antisemitische Stereotype ausführlich zur Sprache zu bringen. Weiters sollten die Kontinuität des Ressentiments, aber auch andere Kontexte der jüdischen Geschichte abseits davon von Lehrerinnen und Lehrern angesprochen werden. Ein weiterer wichtiger Punkt in der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus ist es, Wir/Sie Konstruktionen aufzubrechen, da es sehr leicht ist, sie mit Stereotypen – in sowohl positive als auch negative Richtung – aufzuladen. [388] Auch in den Interviews dieser Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass Jüdinnen und Juden von den Jugendlichen immer als differente aber homogene Gruppe aufgefasst wurden.[389] Letztlich kommt es darauf an, abstraktes Denken und konkretes Fühlen [390] unter den jungen

[388] Vgl. Schäuble/Scherr, 2007, S. 10.
[389] Vgl. ebd.
[390] Vgl. Salzborn, 2010b, S. 104.

Heranwachsenden zu stärken, um eine Resistenz gegen Antisemitismus zu erwirken. Dass Lehrerinnen und Lehrer damit unter Umständen auch vollständig scheitern und Sprechverbote über ein Thema verhängen, gehört ebenfalls zu den Realitäten an österreichischen Schulen, die nicht verschwiegen werden sollten.

Die Globalisierung von Antisemitismus macht auch vor den Klassenzimmern nicht halt und sollte ihre Berücksichtigung in der pädagogischen Herangehensweise haben. Zwar konnten in dieser Arbeit keine Unterschiede oder Auffälligkeiten in puncto Migrationshintergrund verzeichnet werden, allerdings schließen diese Ergebnisse nicht aus, dass Jugendlichen mit anderen kulturellen Hintergründen mitunter anders begegnet werden muss, um antisemitische Argumentationsmuster bekämpfen oder verhindern zu können. An Fragen, wie mit möglichen Opferkonkurrenzen umgegangen werden sollte oder ob es ausreicht, die österreichische Geschichte als Hintergrund zur Bearbeitung von Antisemitismus heranzuziehen, könnte sich künftige politik- und sozialwissenschaftliche Forschung orientieren.

Werner Dreier, Geschäftsführer von erinnern.at, behauptet, dass es den Österreicherinnen und Österreichern kein Anliegen ist, den Antisemitismus zu bekämpfen. Sie hätten nur ihre Ausdrucksweise an den gesellschaftlichen Konsens angepasst, damit sie nicht als Antisemitinnen und Antisemiten gebrandmarkt würden.[391] Dieser Vorwurf kann zwar den hier befragten Schülerinnen und Schülern schwerlich gemacht werden. Es muss dennoch aufgrund der teils bedenklichen Ergebnisse die Frage gestellt werden, wieso bis dato nie angedacht wurde, die Aufklärung über das antisemitische Ressentiment in österreichischen Lehrplänen explizit zu verankern. Dementsprechend angelegte Forschungsprojekte, welche Befürchtungen und Ängste von Lehrerinnen und Lehrern in puncto Erziehung nach Auschwitz in den Blick nehmen und pädagogische Perspektiven für die Herausforderungen entwickeln, könnten Anlass für ein Umdenken sein. Aber auch diese Arbeit liefert genug Argumente, die zeigen, wie notwendig es ist eine Sensibilisierung gegenüber Antisemitismus an Österreichs Schulen zu forcieren.

[391] Vgl. Dreier, 2005, S. 223.

Bibliographie

Adorno, Theodor W. (1955): Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment, in: Ders.: Soziologische Schriften II, Band 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2003, S. 121-324.

Adorno, Theodor W. (1959): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit, in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1971, S. 10-28.

Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz, in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1971, S. 88-104.

Adorno, Theodor W. (1968): Erziehung zur Entbarbarisierung, in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1971, S. 120-131.

Adorno, Theodor W. (1969): Erziehung zur Mündigkeit, in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1971, S. 133-147.

Adorno, Theodor W. et al (1950): Studies in the Authoritarian Personality, in: Ders., GS (Gesammelte Schriften Band 9.1., Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2003, S. 143-508.

Ahlheim, Klaus/ Heyl, Matthias (Hg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin Verlag, 2010

Ahlheim, Klaus (2012a): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ – Rezeption und Aktualität, in: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hrsg): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin Verlag, S.38-55.

Ahlheim, Rose (2012b): „So hat Erziehung auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren“ – Autorität, Familie und die Rolle des Vaters, in: Klaus/Heyl, Matthias (Hrsg): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin Verlag, S. 56-88.

Arendt, Hannah (2012): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, München/Zürich: Piper Verlag

Bartov, Omar (2004): Der alte und der neue Antisemitismus, in: Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/ Sznaider, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 19-43.

Becher, Andrea (2008): Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren – Konsequenzen aus einer qualitativ- empirischen Studie zur Vorstellung von Kindern, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr.11

Beck, Ulrich (2004): Entgrenzung der Intifada oder: Das Linienbus-Ticket in Haifa, in: Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/ Sznaider, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 133-142.

Behnke, Joachim/ Baur, Nina/ Behnke, Nathalie (2010): Empirische Methoden der Politikwissenschaft, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2. Auflage

Beller, Steven (2007): In Zion's hall of mirrors: a comment on Neuer Antisemitismus? In: Patterns of Prejudice, Vol. 41, No. 2, 215-238.

Bergmann, Werner (2004): Starker Auftakt – schwach im Abgang. Antisemitismusforschung in den Sozialwissenschaften, in: Bergmann, Werner/ Körte, Mona (Hrsg.): Antisemitismusforschung Fritz Bauer in den Wissenschaften, Berlin: Metropol Verlag, 219-240.

Bergmann, Werner (2010): Geschichte des Antisemitismus, München: Verlag C.H. Beck

Bergmann, Werner/ Wyrwa, Ulrich (2011): Antisemitismus in Zentraleuropa. Deutschland, Österreich und die Schweiz vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Brosch et al (Hg.): Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland, Berlin: Metropol Verlag, 2007

Claussen, Detlev (2005): Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch

Diederich, Sabine/ Kaletsch, Christa (2006): „Das ist nicht so gemeint“. Arbeiten mit Skalen zur Sensibilisierung für die Funktionsweisen von Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus, in: Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 262-272.

Dreier, Werner (2005): "Die Tirolerin, die ich bin, und die Antizionistin, die ich wurde." Antisemitismus, Schule und Öffentlichkeit, in: Loewy, Hanno (Hrsg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen: Klartext Verlag, S. 209-234.

Dreier, Werner (2008): Ach ging’s nur zu wie in der Judenschul! Anregungen für eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Schule, in: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Jahrbuch 2008. Antisemitismus, Wien, S. 166-184.

Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder, in: Fritz Bauer Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit globalisiertem Antisemitismus, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 210-232.

Fechler, Bernd (2000): Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung. Über den Umgang mit „problematischen“ Aneigungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht, in: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Lieberz-Groß, Till (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Juventa Verlag Weinheim und München, S. 207-227.

Fechler, Bernd (2006): Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer, in: Fritz Bauer Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S.187-209.

Fritz Bauer Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2006.

Finkielkraut, Alain (2010): Remembrance and Resentment, Lecture at the Seventh International Conference on Holocaust Education, Yad Vashem, Jerusalem.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag

Follert, Guido/ Stender, Wolfram (2010): „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt". Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt, in: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri: Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199-223.

Frenkel-Brunswik, Else/ Sanford, R. Nevitt (1993): Die antisemitische Persönlichkeit. Ein Forschungsbericht, in: Simmel, Ernst (Hrsg.): Antisemitismus, Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S.119-147.

Fréville, Gabriel/ Harms, Susana/ Karakayali, Serhat (2010): „Antisemitismus – ein Problem unter vielen". Ergebnisse einer Befragung in Jugendclubs und Migrant/innen-Organisationen, in: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri: Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185-198.

Gerstenfeld, Manfred (2007): "The Multiple Distortions of Holocaust Memory," Jewish Political Studies Review, Vol. 19, No. 3&4 (Herbst 2007): S. 35-55.

Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern: Verlag Hans Huber

Gottschlich, Maximilian (2012): Die große Abneigung. Wie antisemitisch ist Österreich? Kritische Befunde zu einer sozialen Krankheit, Wien: Czernin Verlag

Gottschlich, Maximilian/ Gruber, Oliver (2011): Waldheims Erbe. Antisemitische Einstellungen der österreichischen Bevölkerung. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. Projektbericht, Mai 2011, Universität Wien.

Hellig, Jocelyn (2003): The Holocaust and Antisemitism. A Short History, Oxford: Oneworld Publications

Heni, Clemens (2008): Secondary Anti-Semitism. From Hard-core to Soft-core Denial of the Shoah, Jewish Political Studies Review, 20:3–4, S. 73–92.

Herf, Jeffrey (2004): Die neue totalitäre Herausforderung, in: Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/ Sznaider, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 191-210.

Heyl, Matthias (2012): Erziehung nach Auschwitz – Bildung nach Ravensbrück. Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen, in: Ahlheim, Klaus/ Heyl, Matthias (Hrsg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin Verlag, S. 89-125.

Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, Hamburg: Hamburger Edition

Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft, Hamburger Edition

Horkheimer, Max/ Adorno Theodor W. (2008): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 18. Auflage

Jacobson, Howard (2010): Die Finkler-Frage, München: DVA

Judaken, Jonathan (2008): So what's new? Rethinking the 'new antisemitism' in a global age, in: Patterns of Prejudice, 42: 4, S. 531-560.

Kassis, Wassilis (2013): Nur auf dem Mond ist man vor dem Antisemitismus sicher, in: Naurath, E./ Blasberg-Kuhnke, M./ Gläser, E./ Mokrosch, R./ Müller-Using, S. (Hg.) Werte-Bildung interdisziplinär. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht UNipress, S. 83-98.

Kassis, Wassilis/ Schallié, Charlotte (2013): "The Dark Side of the Academy: Antisemitism in Canadian and German Students", Journal for the Study of Antisemitism 5(1): S. 63-91.

Königseder, Angelika (2011): Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit, in: Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.): Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen. Lehrbehelf und Materialien für die Sekundarstufe I, Schwalbach: Wochenschauverlag.

Kößler, Gottfried (2000): Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, in: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Lieberz-Groß, Till (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Juventa Verlag Weinheim und München, S. 193-205.

Kössler, Gottfried (2006): Antisemitismus als Thema im schulischen Kontext, in: Fritz Bauer Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 172-186.

Kübler, Elisabeth (2005): Antisemitismusbekämpfung als gesamteuropäische Herausforderung. Eine vergleichende Analyse der Maßnahmen der OSZE und der EUMC, Wien: LIT-Verlag

Kümper, Michal/ Harms, Susanna (2010): Chancen und Grenzen von jüdisch-nichtjüdischen Begegnungen als pädagogischer Ansatz gegen Antisemitismus, in: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri: Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 265-286.

Küntzel, Matthias (2003): Djihad und Judenhaß. Über den neuen antijüdischen Krieg, Freiburg: ça-ira Verlag

Küntzel, Matthias (2004): Von Zeesen bis Beirut. Nationalsozialismus und Antisemitismus in der arabischen Welt, in: Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/ Sznaider, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 271-293.

Laqueur, Walter (2006): Gesichter des Antisemitismus. Von den Anfängen bis heute, Berlin: Propyläen Verlag

Lendvai, Paul (1972): Antisemitismus ohne Juden. Entwicklungen und Tendenzen in Osteuropa, Wien: Europaverlag

Lerman, Anthony (2008): Jewish Self Hatred. Myth or Reality?, in: Jewish Quarterly, Summer 2008, Nr. 210.

MacShane, Denis (2008): Globalising Hatred. The New Antisemitism, London: Phoenix

Marin, Bernd (2000): Antisemitismus ohne Antisemiten. Autoritäre Vorurteile und Feindbilder, Frankfurt am Main: Campus Verlag

Markom, Christa/ Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern, Wien: Braumüller Verlag

Markovits, Andrei S. (2004): Antiamerikanismus und Antisemitismus in Europa, in: Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/ Sznaider, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 211-233.

Markovits, Andrei S. (2007) Uncouth Nation. Why Europe dislikes America, Princeton: Princeton University Press

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 10. Auflage

Meseth, Wolfgang (2000): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung, in: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Lieberz-Groß, Till (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Juventa Verlag Weinheim und München, S. 19-30.

Messerschmidt, Astrid (2012): Widersprüche der Mündigkeit – Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer „Erziehung zur Mündigkeit“ unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen, in: Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hrsg): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin Verlag, S. 126-147.

Morris Benny (2001): Righteous Victims. A History of the Zionist-Arab Conflict, 1881-2001, New York: Vintage Books

Neugebauer, Wolfgang (1996): Antisemitismus und Rechtsextremismus nach 1945, in: Bailander-Galanda, Brigitte/ Neubauer, Wolfgang (Hrsg): .. Ihrer Überzeugung treu geblieben. Rechtsextremisten, „Revisionisten“ und Antisemiten in Österreich, Wien: Stiftung Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes, S. 40-59.

Niehoff, Mirko (2010): Handlungsbedingungen einer Pädagogik gegen Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer, in: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri: Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-264.

Peham, Andreas/Rajal, Elke (2010): Erziehung wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule, in: Jahrbuch des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstandes (Schwerpunkt: Vermittlung), Wien: LIT-Verlag, S.38-65.

Pohl, Rolf (2010): Der antisemitische Wahn. Aktuelle Ansätze zur Psychoanalyse einer sozialen Pathologie, in: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri: Konstellationen

des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-68.

Postone, Moishe (2005): Deutschland, die Linke und der Holocaust. Politische Interventionen, Freiburg: ça-ira Verlag

Pulzer, Peter G.J. (2004): Die Entstehung des politischen Antisemitismus in Deutschland und Österreich 1867-1914, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/ Sznaider, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2004

Radvan, Heike (2010a): Formen pädagogischer Intervention im Horizont wahrgenommener Antisemitismen. Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Jugendpädagoginnen, in: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri: Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165-183.

Radvan, Heike (2010b): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Rajal, Elke (2010): Erziehung nach/über Auschwitz. Holocaust Education in Österreich vor dem Hintergrund kritischer Theorie, Wien, Univ., Dipl.-Arb.

Rensmann, Lars (2004): Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rensmann, Lars (2007): Zwischen Kosmopolitanismus und Ressentiment: Zum Problem des sekundären Antisemitismus in der deutschen Linken, in: Brosch et al (Hg.): Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland, Berlin: Metropol Verlag, S. 165-189.

Salzborn, Samuel (2008): Uncovering Latent Antisemitism in Germany. Report on a Pilot Study, in: Moreshet Journal for the Study of the Holocaust and Antisemitism, http://www.salzborn.de/txt/moreshet2008.pdf (abgerufen am 18.2.2014)

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

Salzborn, Samuel (2010b): The Politics of Antisemitism, Journal for the Study of Antisemitism, Vol 2, No 1 (2010), 89-114.

Sartre, Jean Paul (1948): Betrachtungen zur Judenfrage. Psychoanalyse des Antisemitismus, Zürich: Europa Verlag A.G. Zürich

Schäuble, Barbara /Scherr, Albert (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber...". Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung

Schiedel, Heribert (2007): Der rechte Rand. Extremistische Gesinnungen in unserer Gesellschaft, Wien: Edition Steinbauer

Short, Geoffrey/ Reed, Carole Ann (2004): Issues in Holocaust Education, Farnham: Ashgate Publishing

Simmel, Ernst (1993): Antisemitismus und Massen-Psychopathologie, in: Simmel, Ernst (Hrsg.) Antisemitismus, Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S. 58-100.

Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010

Volkov, Shulamit (1990): Jüdisches Leben und Antisemitismus im 19. und 20. Jahrhundert, München, Verlag H.C. Beck

Walzer, Michael (2004): Über linke Israel-Kritik. Ein Gespräch, in: Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/ Sznaider, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 52-59.

Wassermann, Heinz (2008): Empirische Antisemitismusforschung in Österreich. Ein Überblick, in: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.), Jahrbuch 2008. Antisemitismus, Wien, S.140-165.

Weil, Frederick D. (1985): The Variable Effects of Education on Liberal Attitudes: A Comparative-Historical Analysis of Anti-Semitism Using Public Opinion Survey Data, in: American Sociological Review, Volume 50, Issue 4, S. 458-474.

Weiss, Hilde (1984): Antisemitische Vorurteile in Österreich. Theoretische und empirische Analysen, Wien: Braunmüller Verlag

Wenninger, Florian/ Larndorfer, Peter (2010): Projektarbeit und externe Kooperationen in der historisch-politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Ein Werkstattbericht des Vereinsgedenkdienst, in: Jahrbuch des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstandes (Schwerpunkt: Vermittlung), Wien: LIT-Verlag, S. 66-88.

Wetzel, Juliane (2007): Antisemitismus in Europa, in: Brosch et al (Hg.): Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland, Berlin: Metropol Verlag, S.377-387.

Wistrich, Robert S. (2004): Der alte Antisemitismus in neuem Gewand, in: Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/ Sznaider, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 250-270.

Wistrich, Robert S. (2010): A Lethal Obsession. Anti-Semitism from Antiquity to the Global Jihad, New York: Random House

Wistrich, Robert S. (2011): Muslimischer Antisemitismus. Eine aktuelle Gefahr, Berlin: Edition Critic

Anhang

Die Transkripte der elf Interviews und zwei Diskussionen finden sich auf der beigelegten CD-ROM.

Vorlage Leitfadeninterviews

zum Thema „Antisemitismus“ mit österreichischen Schulabgängerinnen und Schulabgängern (AHS/BHS)

1. Hast du jüdische Freunde in deinem Bekanntenkreis? (Hast überhaupt schon einmal Bekanntschaft mit Juden gemacht?)
2. Hast du in deinem schulischen Umfeld, aber auch unter deinen Freunden ganz generell schon einmal jemanden etwas sagen hören, wo du dir dachtest, dass das antisemitisch ist? Was war das? Warum glaubst du, hat derjenige oder diejenige das gesagt?
3. Wird bei dir in der Familie über Politik diskutiert? Wenn ja, worüber? In welchem Rahmen?
4. Woher hast du dein Wissen über Juden?
5. Kennst du rechtsextreme Seiten im Internet? Bist du schon einmal über Antisemitismus im Internet gestolpert?
6. Hast du sonst irgendwie schon Erfahrungen mit Antisemitismus gemacht? Kannst du dich zum Beispiel an eine spezifische Aussage von jemandem (Politiker, etc) erinnern?
7. Hast du schon einmal jemanden als „Juden“ beschimpft? Hast du es bei anderen gehört? Was bedeutet es für dich, wenn jemand jemanden anderen als Juden beschimpft? Wofür steht das?

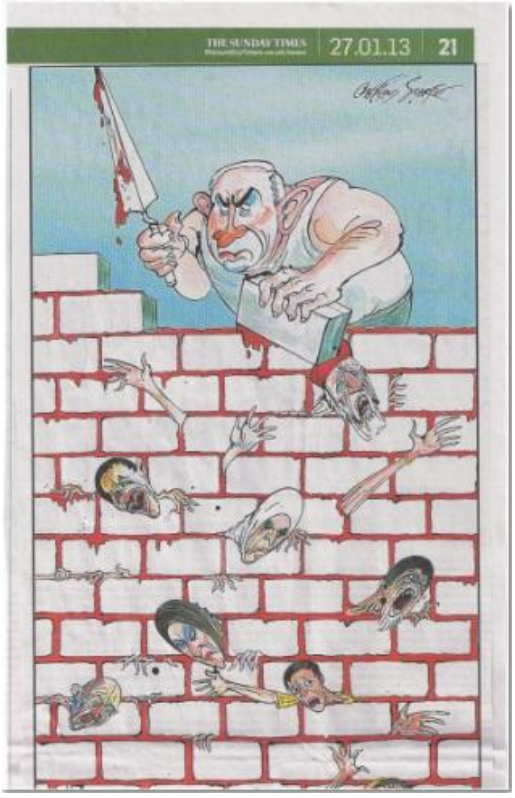
8. Wie würdest du den Geschichtsunterricht an deiner Schule beurteilen? Was war gut, was war schlecht?
9. Hat dein Geschichtelehrer explizit über Antisemitismus gesprochen? Was hast du über das Thema gelernt?

10. Hast du schon einmal ein Konzentrationslager besucht? Wie ist es dir dort ergangen? Welche Eindrücke hast du von dort mitgenommen? Sollte jeder österreichische Schüler einmal ein Konzentrationslager besucht haben oder ist das übertrieben?
11. Hast du in anderen Schulfächern von Rassismus und Antisemitismus gehört? Wenn ja, in welchen? Worüber habt ihr konkret gesprochen?
12. Hast du manchmal das Gefühl, dass der Zweite Weltkrieg zu viel Platz im Schulunterricht einnimmt? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
13. Das offizielle Österreich hat sich lange als „erstes Opfer“ Hitlers dargestellt. Was verstehst du darunter?

14. Kennst du diesen Cartoon?
15. Was glaubst du, will der Cartoon sagen?
16. Bist du der Meinung, dass der Cartoon antisemitisch ist? Wenn ja, woran erkennst du das? Wenn nein, warum nicht?

17. HC Strache hat im letzten Jahr (Januar 2012) am umstrittenen WKR-Ball über sich und die FPÖ gesagt: „Wir sind die neuen Juden.“ Was könnte er damit gemeint haben?
18. Ende August 2012 wird ein Wiener Rabbiner von einem Fußballfan mit den Worten "Hau ab, Du Scheiß-Jude! Juden raus! Heil Hitler!" am Schwedenplatz beschimpft. Polizeibeamte stehen daneben reagieren aber nicht. Wie würdest du reagieren, wenn jemand „Heil Hitler“ oder „Juden raus“ an einem öffentlichen Platz schreit?
19. Was ist deine Erklärung dafür, wieso manche Leute sich antisemitisch äußern?
20. Kannst du dir vorstellen, dass es noch einmal passieren kann, dass Massenvernichtungslager errichtet werden, so wie das im zweiten Weltkrieg der Fall war?

21. Hast du schon jemals etwas über Antisemitismus im Kontext des Nahostkonfliktes gehört? Was war das?
22. Dieser Cartoon ist im Jänner in der britischen Zeitung „Sunday Times“ gedruckt worden. Was siehst du!



23. Ich lese dir jetzt einige Aussagen vor und würde dich bitten, mir zu sagen, ob du zustimmst, eher zustimmst, eher nicht zustimmst oder nicht zustimmst.

Juden haben in Österreich zu viel Einfluss.

In der Schule wird dem Holocaust zu viel Raum gegeben.

Bei der Politik, die Israel verfolgt, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.

Juden werden die israelische Politik immer verteidigen.

Israel verhält sich den Palästinensern gegenüber so, wie die Nazis damals den Juden gegenüber.

Ich werde wütend, wenn ich daran denke, wie Israel die Palästinenser behandelt.

Ich ärgere mich darüber, dass auch heute den Österreichern noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden.

Die Juden sind selbst schuld an ihrer Verfolgung – damals wie heute.

Juden versuchen aus dem, was ihnen im 2. Weltkrieg passiert ist, heute noch Kapital zu schlagen.

24. Wenn du jemandem in eigenen Worten erklären müsstest, was Antisemitismus ist, was würdest du sagen? (Definition)
25. Welche Vorurteile gegenüber Juden kennst du?
26. Was ist Antizionismus?
27. Gibt es deiner Meinung nach einen Unterschied zwischen Antisemitismus und Rassismus? Wenn ja, welchen?

28. Persönliche Daten: Geschlecht, Alter, Herkunft, Religion, Beruf der Eltern

Curriculum Vitae

Mag. (FH) Teresa Eder, BA

Ausbildung

Seit Oktober 2011	**Masterstudium Politikwissenschaft an der Universität Wien**
Oktober 2006 bis Oktober 2011	**Bachelorstudium der Politikwissenschaft an der Universität Wien,** Abschluss mit ausgezeichnetem Erfolg
Jänner 2011 bis Juni 2011	**Studienaufenthalt an der University of Chicago, Illinois,** mit einem Joint-Study Stipendium
Oktober 2005 bis Juni 2009	**Journalismus-Studium an der FH Wien** Abschluss mit gutem Erfolg Leistungsstipendium im Jahr 2006/2007
1997-2005	**Bischöfliches Gymnasium Petrinum** in Linz, Matura mit Auszeichnung
1993-1997	**Volksschule Lichtenberg**

Berufliche Entwicklung

seit April 2014	**stv. Ressortleiterin Außenpolitik,** STANDARD/derStandard.at
September 2011-März 2014	**Redakteurin Außenpolitik,** STANDARD/derStandard.at

August 2008- Jänner 2011	**freie Mitarbeiterin bei derStandard.at,** Bildungs- und Innenpolitik-Ressort
Juli 2008	**Praktikum bei ORF Oberösterreic**
Mai/Juni 2008	**Praktikum bei derStandard.at**
Juli 2007	**Praktikum bei der Austria Presse Agentur (APA)**
September 2006	**Volontariat bei der OÖ Rundschau (Zentralredaktion)**

Zusätzliche Qualifikationen

Sprachkenntnisse	**Englisch in Wort und Schrift,** TOEFL: 111 von 120 Punkten**, Spanisch-Grundkenntnisse Niederländisch-Grundkenntnisse Latein, Alt-Griechisch**
EDV-Kenntnisse	MS Office (Word, Excel, Powerpoint) Adobe InDesign und Photoshop, verschiedene Redaktionssysteme
musikalische Ausbildung	**Violine, Klavier** erste und zweite Preise beim Bundes- und Landesmusikwettbewerb „Prima la Musica“

Publikationen

Eder, Teresa (2009): „Vaterlandsverratsvertrag“ oder „Reformvertrag“? Über die österreichische Medien-Berichterstattung zum „Vertrag von Lissabon“ unter besonderer Berücksichtigung der medialen Rolle der „Kronen Zeitung“, FH Wien, Diplomarbeit

Eder, Teresa (2008): Interviews mit Erhard Busek, Dietmar Ecker, Thomas Hofer, Marion Kraske, Günther Pallaver und Eva Weissenberger, in: Christl, Reinhard/ Hüffel, Clemens/ Rohrer, Anneliese (Hg.): miteinander. gegeneinander. Politik. Medien, Holzhausen Verlag, Wien, 2008.

Abstract (deutsch)

Fast 70 Jahre sind seit Auschwitz vergangen. Mit jedem Zeitzeugen, der stirbt, und jeder Erinnerung, die damit verloren geht, drängt sich die Frage auf, wie eine junge Generation, die das Unfassbare nur mehr aus Überlieferungen kennt, mit aktuellem Antisemitismus umgeht. Ist Theodor W. Adornos Erziehung nach Auschwitz, so sie denn stattfindet, wirksam, oder sind wir gegenwärtig immer noch mit ähnlichen Ressentiments und Blindheit wie unmittelbar nach 1945 konfrontiert? Leisten Österreichs Schulen den nötigen Beitrag, um Schülerinnen und Schülern zu einer aufgeklärten, selbst-reflexiven Haltung in puncto Antisemitismus zu verhelfen?

Ziel dieser Arbeit war es, den Wissens-, Erfahrungs- und Interpretationsstand von Wiener Schulabgängerinnen und Schulabgängern zum Thema Antisemitismus zu untersuchen. Mittels Leitfadeninterviews und Diskussionsrunden an höheren bildenden Schulen sollte ermittelt werden, unter welchen Umständen und wie sie antisemitische Vorfälle erleben und interpretieren, beziehungsweise welches Wissen ihnen dafür zur Verfügung steht. In einer qualitativen Inhaltsanalyse wurden anschließend nach Kategorien strukturiert Rückschlüsse daraus gezogen, wo es erhebliche Defizite bei der Sensibilisierung gegen Antisemitismus gibt.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Wissensstand unter den interviewten Wiener Jugendlichen im Durchschnitt sehr niedrig ist. Antisemitismus wird nicht als kontinuierliches Ressentiment aufgefasst, das auch in der Gegenwart ein Problem darstellt, sondern nur als destruktives Element während des zweiten Weltkrieges und des Holocaust. An Antisemitismus anknüpfendes Wissen über aktuelle Bezüge wie den Nahostkonflikt oder die Erinnerungspolitik Österreichs ist wenig vorhanden. Dies ist vorwiegend dem Schulunterricht geschuldet. Trotzdem sind die Meinungen und Abwehrhaltungen zu Antisemitismus unter einigen Jugendlichen sehr stark ausgeprägt. Alltagserfahrungen mit antisemitischen Wortmeldungen – vor allem wenn sie aus der unmittelbaren Umgebung kommen – werden meistens relativiert. Ungeachtet dessen, zeigt sich bei den wenigen Interviewten mit vergleichsweise hohem Wissenstand auch ein ausgeprägteres Reflexionsvermögen, das sie dazu befähigt, kritisch über antisemitische Vorfälle zu urteilen.

Abstract (English)

Almost 70 years have passed after Auschwitz. Every witness who dies and every memory that fades presses the question, how the younger generation learning about the atrocities of the Holocaust only from historical records deals with current antisemitism. Is Theodor W. Adornos so called “education after Auschwitz”, in case it takes place at all, efficient? Or are we still stuck in fighting the same resentments and blindness that we were confronted with after 1945? Do Austrian schools take enough time and effort to help students in becoming enlightened and self-reflective citizens that are able to deal with societies’ antisemitism accordingly?

The goal of this master thesis was to get insight of what Austrian students shortly before graduation from high school know and experience with regard to antisemitism. How do they deal with their experiences, and more specifically: how do they interpret certain antisemitic incidents? All these questions ought to be answered by interviews and discussions conducted with Viennese students. The subsequent content analysis concluded to what extent knowledge, experience and interpretation on issues of antisemitism correlate or not and whether a lack of education lowers awareness about antisemitism.

The results show, that the knowledge of most of the interviewees about antisemitism and its history is very poor. Antisemitism is not perceived as a continuous resentment posing a problem for the present societies, but rather just as one destructive element during World War II causing the Holocaust. The students did not show profound knowledge about the issues in the context of current antisemitism, like the Middle East conflict or Austria’s politics of remembrance. This is mostly due to deficiencies in their classes. Nevertheless, most of the students did have a quite definite opinion – sometimes accompanied by a defensive demeanor – on antisemitic statements and incidents. Corresponding everyday experiences– especially if created by their personal environment – were mostly downplayed and not criticized. Despite those shortcomings it became obvious, that those having quite good knowledge about antisemitism also had a bigger reflecting capacity allowing them to judge antisemitic episodes accordingly.