

Philipp Mittnik, Georg Lauß und Stefan Schmid-Heher (Hg.)

Antisemitismus in der Schule. Impulse für den Unterricht

Dokumentation der Beiträge
zum 2. Tag der Politischen Bildung



■ Inhaltsverzeichnis

Das Vorwort	5
Stefan Schmid-Heher Antisemitismuskritik und Schulqualität: Welches Verständnis von Antisemitismus ist nötig?	6
Elke Rajal Leerstellen und Fallstricke in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus	11
Désirée Galert Die Stärkung von Widerspruchstoleranz als zentrales Ziel in der Antisemitismusprävention	15
Philipp Mittnik „Man wird doch auch den Staat Israel kritisieren dürfen“? Der Umgang mit „Israelkritik“ in der Schule	20
Marc Grimm Überlegungen zur Didaktik der Aufklärung über israelbezogenen Antisemitismus in der Schule	26
Axel Schacht Dem Thema nicht aus dem Weg gehen Israelbezogener Antisemitismus und der Nahe Osten im Unterricht	32
Georg Lauß Entfernung eines Schandmals oder Geschichtsauslöschung? Der Streit um das Lueger-Denkmal aus politikdidaktischer Perspektive	36
Alexandra Preitschopf „Die Juden sind schuld“. Antisemitische Verschwörungserzählungen und der Umgang mit ihnen im Unterricht	43
Peter Landorfer Die Corona-Querfront. Antisemitismus und Verschwörungsmymen während der Covid-19-Krise	49
Christian Angerer und Gudrun Blohberger Beispiele für Bildung gegen Antisemitismus in der Vermittlungsarbeit an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen	54
Louise Beckershaus und Eva Meran Antisemitismus im Museum entgegen Das Haus der Geschichte Österreich als außerschulischer Lernort gegen Antisemitismus	59

Eine
Veranstaltung
des Zentrums
für Politische
Bildung
Gleichheit
Beteiligung
Erieden

Demokratie
Gleichheit

lündigkeit

mpathie

enschenrechte-freiheit

olidarität Bewusstsein



Wege zum
Empowerment

VORWORT

Antisemitismus in der Schule

Beiträge zum 2. Tag der Politischen Bildung am 22. September 2022

Die Veröffentlichung der „Nationalen Strategie gegen Antisemitismus“¹ der Bundesregierung im Jahr 2021 war ein Anlass für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Schule. Es sollte, neben vielen anderen Schwerpunkten, eine Überarbeitung von Unterrichtsmaterialien, eine Evaluierung der Ausbildungscurricula, aber auch mehr Bildungsangebote für Pädagoginnen und Pädagogen geben. 2022 wurde im Auftrag des Bildungsministeriums ein Strategiepapier zur Prävention von Antisemitismus im Bildungsbereich² erstellt, das konkrete Empfehlungen für das Bildungsmanagement und die Lehrpersonenbildung beinhaltet.

Antisemitismus wird in der österreichischen Politik, Gesellschaft und Schule zunehmend als Problem für die Demokratie erkannt. Zugleich bestehen viele Unsicherheiten und ein großer Reflexions- und Bildungsbedarf auf allen Ebenen. Diese Umstände haben das Zentrum für Politische Bildung (ZPB) an der Pädagogischen Hochschule Wien dazu bewogen, 2022 einen Fortbildungstag für Lehrerinnen und Lehrer zu „Antisemitismus in der Schule“ zu organisieren. Ziel dieser Veranstaltung war es, Antisemitismus aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und Impulse für den Umgang mit sowie die Thematisierung von Antisemitismus zu setzen.

Um die Erträge dieser Tagung festhalten zu können, wurde die vorliegende Publikation gestaltet. Zu insgesamt elf Workshops wurden Artikel verfasst, die Inhalte zusammenfassen und Anreize für die weitere Beschäftigung mit Antisemitismus setzen sollen. Die Artikel wurden bewusst kurz gehalten, um den Einstieg in unterschiedliche Aspekte zu erleichtern. Sie sollen auf wenigen Seiten beispielhaft darlegen, welche Angebote, Inhalte und Zugänge es zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit gibt. Das Team des ZPB hofft, dass mit dieser Publikation, die explizit für Lehrerinnen und Lehrer gestaltet wurde, ein Beitrag zur verstärkten Auseinandersetzung in der Schule geleistet werden kann. 🌱

¹ Bundeskanzleramt, Hg., Nationale Strategie gegen Antisemitismus. Strategie der Republik Österreich zur Verhütung und Bekämpfung aller Formen von Antisemitismus (Wien: Bundeskanzleramt, 2021), <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8bd2975f-0483-4e74-abd9-d66446195d7c/antisemitismusstrategie.pdf>.

² Jana Rosenfeld, Stefan Schmid-Heher und Romina Wiegemann, Prävention von Antisemitismus durch Bildung. Empfehlungen zur Umsetzung der Nationalen Strategie gegen Antisemitismus für die österreichische Bildungsverwaltung und Einrichtung der Lehrpersonenbildung, hg. v. OeAD (Wien, 2022), <http://oead.at/strategiepapier-praevention-von-antisemitismus>.

Antisemitismuskritik und Schulqualität: Welches Verständnis von Antisemitismus ist nötig?¹

Stefan Schmid-Heher ist Hochschullehrer für Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Wien und Mitarbeiter am Zentrum für Politische Bildung

Bildung gegen Antisemitismus?

Antisemitismus ist ein Problem in unserer Gesellschaft, das in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit bekommen hat. Damit gehen Forderungen und Erwartungen aus Politik und Gesellschaft an die Schule einher. Das ist verständlich und richtig, denn schließlich hat Schule in allen Herrschaftsformen eine zentrale Funktion bei der Bildung und Erziehung von Bürger:innen. Demokratie ist zudem „die einzige Staatsform [...], die gelernt werden muss“.² Sie stellt daher besondere Anforderungen an die Schule und bedarf einer auf politische Mündigkeit ausgerichteten Politischen Bildung. Die mit oftmals reflexartigen Zurufen an die Schule verbundene Annahme, dass Probleme wie Antisemitismus oder auch andere Ideologien der Ungleichheit wie zum Beispiel Rassismus in der Schule einfach korrigiert werden könnten, ist jedoch irreführend. Dabei wird außer Acht gelassen, dass (formale, Anm.) Bildung per se³ bzw. auch „Lernen über Antisemitismus“⁴ nicht automatisch gegen Antisemitismus wirken. Überdies wird verkannt, dass Schule selbst ein Pro-

dukt gesellschaftlicher Verhältnisse ist. Wenn also Antisemitismus ein Problem in unserer Gesellschaft ist, dann existiert und wirkt er auch in der Schule. Antisemitismuskritische Bildung setzt neben Wissen über Antisemitismus immer die kritische Auseinandersetzung mit seinen Funktionen und seiner Wirkung in der Gesellschaft sowie in der Schule voraus. Der Reflexion eigener lebensweltlicher Bezüge zu Antisemitismus und damit einhergehender Prägungen kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Auch Lehrende müssen sich streckenweise als Lernende begreifen.

Damit Schule einen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus in unserer Gesellschaft leisten kann, braucht es mehr als die lehrplangemäße Thematisierung von Antisemitismus im Unterricht und dafür geeignete pädagogisch-didaktische Ansätze sowie Unterrichtsmaterialien. Antisemitismuskritik muss als Kriterium für Schulqualität und Anforderung an Schulentwicklung verstanden werden. Ein solches Verständnis verlangt nach Maßnahmen im Bereich der Bildungs-

verwaltung, der Einrichtungen der Lehrpersonenbildung und nicht zuletzt nach aktiver Unterstützung politischer Entscheidungsträger:innen. Vor allem aber muss ein kritischer Blick auf den gegenwärtigen Umgang mit Antisemitismus in Schule und Gesellschaft geworfen werden. In diesem Sinne werden zunächst bestehende Hürden für antisemitismuskritische Schulentwicklung in Schule und Gesellschaft skizziert. Darauf aufbauend wird erläutert, was Antisemitismuskritik im Zusammenhang mit Schulqualität bzw. -entwicklung bedeutet.

Distanzierung, Externalisierung, Instrumentalisierung

In der Schule wie in der Gesellschaft prägt das weitverbreitete Bedürfnis nach einer möglichst großen Distanzierung von Antisemitismus den Umgang mit diesem. Offener Antisemitismus gilt nach Jahrzehnten antisemitischer Kontinuitäten in der Zweiten Republik in vielen gesellschaftlichen Bereichen als verpönt. Zum einen ist das eine verständliche und begrüßenswerte Entwicklung. Zum anderen ist Tabuisierung auch Ausdruck der Abwehr einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung und kann darüber hinwegtäuschen, dass Antisemitismus in der Gesellschaft nach wie vor verwurzelt ist. Schon allein die große Verbreitung antisemitischen ‚Wissens‘ weist auf seine strukturelle Verankerung hin. Jüngere wissenschaftliche Untersuchungen⁵ zeigen, dass zwar der eng mit dem Nationalsozialismus verbundene, durch rassistische Zuschreibungen gekennzeichnete Antisemitismus nur noch von etwa zehn Prozent der Gesamtbevölkerung geteilt wird. Andere Formen, wie beispielsweise der

sekundäre bzw. sogenannte Schuldabwehr-Antisemitismus oder der israelbezogene Antisemitismus stoßen aber bei drei- bis viermal so vielen Befragten auf Zustimmung. Der Diskurs über Antisemitismus in Schule und Gesellschaft ist vor diesem Hintergrund von unterschiedlichen Strategien einer Distanzierung, Externalisierung und Instrumentalisierung geprägt.

Antisemitismus wurde in Österreich über Jahrzehnte hinweg vornehmlich oder gar ausschließlich als Phänomen der (nationalsozialistischen) Vergangenheit betrachtet. Diese Historisierung stellt eine entlastende Distanz zur eigenen Gegenwart her. Damit untergräbt sie nicht nur die Wahrnehmung von zeitgenössischen Formen von Antisemitismus, sondern auch die Notwendigkeit einer (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung. Eine vergleichbare Funktion erfüllt die Externalisierung von Antisemitismus auf die (konstruierte) Gruppe der Muslim:innen. Zum Beispiel aus den oben genannten Studien ist bekannt, dass in dieser Gruppe antisemitische Einstellungen signifikant häufiger als in der Mehrheitsgesellschaft vertreten sind bzw. offener geäußert werden. Hier besteht ein Problem, das als solches wahrgenommen werden muss, um geeignete Strategien dagegen entwickeln zu können. Diese Tatsachen machen das Framing „importierter Antisemitismus“ jedoch nicht weniger problematisch. Es entlastet nicht nur die Mehrheitsgesellschaft mithilfe eines Sündenbocks von der Notwendigkeit einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Antisemitismus, sondern instrumentalisiert (vermeintliche) Antisemitismuskritik im Sinne rassistischer Differenzkonstruktionen.⁶

¹ Dieser Text bezieht sich auf Empfehlungen zur Umsetzung der Nationalen Strategie gegen Antisemitismus im Bildungsbereich, die im Auftrag des BMBWF erstellt wurden. Jana Rosenfeld, Stefan Schmid-Heher und Romina Wiegemann, Prävention von Antisemitismus durch Bildung. Empfehlungen zur Umsetzung der Nationalen Strategie gegen Antisemitismus für die österreichische Bildungsverwaltung und Einrichtung der Lehrpersonenbildung, hg. v. OeAD (Wien, 2022), <http://oead.at/strategiepapier-praevention-von-antisemitismus>.

² Oskar Negt, „Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen“, in: Positionen der politischen Bildung 2: Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, hg. v. Klaus-Peter Hufer, Kerstin Pohl und Imke Scheurich (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl., 2004), 195–213, 197.

³ Elke Rajal, „Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik: Anregungen für die Bildungsarbeit“, in: Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, hg. v. Marc Grimm und Stefan Müller (Frankf. a. M.: Wochenschau Verl., 2021), 182–197, 182–184.

⁴ Barbara Schäuble, „Über ‚aus‘, ‚gegen‘ oder ‚wegen‘ Antisemitismus lernen? Begründungen, Themen und Formen politischer Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus“, in: Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit, hg. v. Richard Gebhardt, Anne Klein und Marcus Meier (Weinheim-Basel: Beltz, 2012), 174–191.

⁵ Eva Zeglovits, Paul Unterhuber und Franz Sommer, „Antisemitismus in Österreich 2018. Analysebericht“, 2019, https://www.antisemitismus2018.at/wp-content/uploads/Antisemitismus-in-%C3%96sterreich-2018_Analysebericht.pdf; Eva Zeglovits u. a., „Antisemitismus 2020: Ergebnisse der österreichrepräsentativen Erhebung.“ Studie im Auftrag des österreichischen Parlaments, 2021, https://www.antisemitismus2020.at/wp-content/uploads/antisemitismus_2020_bericht_oesterreichweite_ergebnisse.pdf.

⁶ Georg Lauss und Stefan Schmid-Heher, „Zum Umgang mit Antisemitismus und anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Berufsschule“, in: Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft: Theoretische Überlegungen, Empirische Fallbeispiele, Pädagogische Praxis, hg. v. Nikolaus Hagen und Tobias Neuburger (Innsbruck: Innsbruck University Press, 2020), 161–183, https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/antisemitismus/10.1520399106-015-4-12.pdf.

Die Notwendigkeit von Betroffenenperspektiven

Eingeschränkte oder gänzlich fehlende Wahrnehmungen von Betroffenenperspektiven durch die Mehrheitsgesellschaft prägen die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in problematischer Art und Weise. Juden und Jüdinnen werden häufig ausschließlich mit der Gewaltgeschichte des Nationalsozialismus und der Shoah sowie mit dem israelisch-palästinensischen Konflikt assoziiert. Sie werden in erinnerungspolitischen, aber auch in gegenwartsbezogenen Fragen regelmäßig vereinnahmt und etwa als Repräsentant:innen eines „christlich-jüdischen Abendlands“ instrumentalisiert. Mit der Festlegung von Juden und Jüdinnen auf bestimmte Rollen geht wiederum die Gefahr einher, Antisemitismus zu reproduzieren. Parallel dazu bleibt die Perspektive von Juden und Jüdinnen auf den – auch in der Schule – alltäglich erlebten Antisemitismus⁷ weitgehend unberücksichtigt.

Inhaltliche, didaktische, normative sowie auf den Umgang mit Antisemitismus bezogene Aspekte antisemitismuskritischer Schulqualität und -entwicklung

Antisemitismuskritik als Inhalt bzw. Ziel von Schulqualität und Schulentwicklung soll ausgehend von diesen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anhand von vier Aspekten exemplarisch charakterisiert werden. Erstens rücken bestimmte **inhaltlich-thematische Aspekte** in den Mittelpunkt. Antisemi-

tismus muss als antidemokratische Welterklärung begriffen werden, die ihre Stärke aus einer Verbindung von „Weltanschauung und Leidenschaft“ bezieht.⁸ Antisemitischen Manifestationen angesichts gesellschaftlicher und politischer Krisen, zuletzt etwa infolge der Coronavirus-Pandemie, verdeutlichen, wie Antisemitismus politische Orientierung durch Feindbilder schafft. Abstrakte Emotionen wie politisches Ohnmachtsgefühl werden so kanalisiert, dass sie dem bzw. der Einzelnen das Leiden unter unverständenen Verhältnissen erleichtern. Im Antisemitismus werden Juden und Jüdinnen abgewertet, und zugleich wird ihnen übermäßige Macht zugeschrieben. Damit können Antisemit:innen Juden und Jüdinnen stets als Schuldige ausmachen und ihre Verfolgung bis zum Vernichtungswahn legitimieren. Diesbezüglich unterscheidet sich Antisemitismus von anderen Ideologien der Ungleichheit wie zum Beispiel Rassismus. Ebenso relevant sind allerdings die Schnittmengen zwischen Antisemitismus und Rassismus, zumal der Antisemitismus „seine Stärke aus der Vermischung mit anderen Ideologien bezieht“.⁹ Die Qualität und der potenzielle Erfolg antisemitismuskritischer Bildung hängen maßgeblich davon ab, inwiefern solche Verknüpfungen mitgedacht werden.

Zweitens ergeben sich **didaktische Aspekte** antisemitismuskritischer Bildung aus dem skizzierten inhaltlichen Verständnis. Antisemitismus ist als Unfähigkeit oder Unwillen zur reflektierten Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Widersprüchen zu begreifen.¹⁰ Darin werden sowohl das Potenzial als auch die Notwendigkeit von Antisemi-

tismuskritik für eine kompetenzorientierte Politische Bildung deutlich. Eine solche zielt nämlich nicht auf konkrete Verhaltensweisen oder Wissensbestände, sondern auf ein „reflektiertes und (selbst) reflexives Politikbewusstsein“ ab.¹¹ Problematisch sind hingegen Vermittlungsansätze, die Antisemitismus primär als kognitives oder moralisches Defizit verstehen.

Drittens setzt antisemitismuskritische Schulqualität bzw. -entwicklung ein entsprechendes Verständnis **normativ-rechtlicher Aspekte** voraus. Im B-VG Art. 14 (5a), im SchOG §2 und im Grundsatz-erlass Politische Bildung ist die wesentliche Rolle von Schule im Zusammenhang mit der Sicherung und Weiterentwicklung demokratischer Prinzipien festgeschrieben. Vor diesem Hintergrund ist eine kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus ebenso wie mit anderen Ideologien der Ungleichheit wie zum Beispiel Rassismus kein Nischenthema, sondern eine zentrale Aufgabe der österreichischen Schule. Erst dadurch kann sie zu einem Lernort für alle Kinder und Jugendlichen werden.

Viertens kommt **Aspekten des professionellen Umgangs mit antisemitischen Situationen bzw. der Intervention** bei antisemitischen Vorfällen wesentliche Bedeutung zu.¹² Unabdingbar ist auch hier das Zusammendenken von Antisemitismus mit anderen Formen der Diskriminierung. Von grundlegender Bedeutung ist, dass keine Form von Antisemitismus verkannt, bagatellisiert, einfach übergangen oder beispielsweise als sozialer Konflikt verharmlost wird. Eine Skandalisierung jeglicher antisemitischer Äußerung ist jedoch kontraproduktiv. Wenn sich Antisemitismus in Form von

psychischer oder physischer Gewalt sowie Sachbeschädigungen manifestiert, müssen von den Pädagog:innen im Vorhinein festgelegte Abläufe eingehalten werden. Dem Schutz von Betroffenen ist dabei immer Priorität zu geben.

Was heißt antisemitismuskritische Schulqualität?

Antisemitismuskritik in der Schule ist eine essenzielle Säule einer umfassend verstandenen, demokratisch fundierten und emanzipatorisch ausgerichteten Politischen Bildung. Eine solche Politische Bildung ist nicht nur eines von vielen Unterrichtsprinzipien, sondern vielmehr Voraussetzung dafür, dass die Schule ihren umfassenden Aufgaben gerecht werden kann. Sie ist unerlässlich für einen auf Mündigkeit ausgerichteten Bildungsbegriff. „Mündigkeit durch Pädagogisierung“¹³ ist insofern ein von immanenten Widersprüchen gekennzeichnetes Vorhaben, als sie – jedenfalls in der Schule – unter den Vorzeichen von festgelegten Normen, Hierarchien und Pflichten stattfindet. Auf Mündigkeit abzielende (Politische) Bildung verlangt nach einem reflektierten Umgang mit diesen Widersprüchen. Schon deshalb wäre eine Checkliste für antisemitismuskritische Bildung ein fragliches Unterfangen. Dennoch soll abschließend der Versuch einer Konkretisierung antisemitismuskritischer Schulqualität unternommen werden. Zu diesem Zweck werden zwei an sich eng verknüpfte Dimensionen von Schule – die inhaltliche, auf die eigentliche Bildungsarbeit bezogene sowie die organisatorisch-institutionelle – ohne Anspruch auf Vollständigkeit beleuchtet.

⁷ Andreas Zick u. a., „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus“ (Univ. Bielefeld, 2017), https://pub.uni-bielefeld.de/download/2913036/2963306/Studie_juedische_Perspektiven_Bericht_April2017.pdf; Marina Chernivsky, Friederike Lorenz und Johanna Schweitzer, Antisemitismus im (Schul-)Alltag: Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener (Berlin, 2020).

⁸ Samuel Salzborn, „Weltanschauung und Leidenschaft. Überlegungen zu einer integrativen Theorie des Antisemitismus“ Zeitschrift für Politische Theorie 3, Nr. 2 (2012): 187–203.

⁹ Karin Stögner, „Antisemitismus und Intersektionalität: Plädoyer für einen neuen Zugang“, in: Handbuch Intersektionalitätsforschung, hg. v. Astrid Biele Mefebue, Andrea Bühmann und Sabine Grenz (Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020), 1–16, 13.

¹⁰ Samuel Salzborn, Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich (Frankf. a. M./New York: Campus Verlag, 2010), 334.

¹¹ Reinhard Krammer, „Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell“, 2008, https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv_kompetenzmodell_23415.pdf, 3.

¹² Marina Chernivsky, „Umgang mit Antisemitismus als pädagogische Herausforderung“, in: Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Analysen – Befunde – Handlungsoptionen, hg. v. Julia Bernstein (Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2020), 461–469.

¹³ Autorengruppe Fachdidaktik. Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl., 2016), 14.

Antisemitismuskritische Schulqualität als Aspekt von Bildung verlangt nach Wertschätzung von kritischer Auseinandersetzung mit Widersprüchen, Mehrdeutigkeiten und Unsicherheiten in der Gesellschaft. Diese Ansprüche sollen dabei nicht auf die Bereiche der notwendigen expliziten Thematisierung von Antisemitismus, anderen Ideologien der Ungleichheiten und gesellschaftlichen Machtverhältnissen beschränkt bleiben. Mündigkeit als Bildungsziel schlechthin muss in allen Fächern eine Entsprechung finden. Fachbezogene Inhalte wie etwa der Klimawandel im naturwissenschaftlichen Unterricht, Armut und Reichtum im wirtschaftskundlichen Unterricht, Literatur und Medien im Sprachunterricht, die kritische Reflexion der Arbeitswelt im berufsbezogenen Unterricht oder der Umgang mit Autorität als grundlegende Herausforderung jeder pädagogischen Arbeit berühren Herausforderungen für die Orientierung in einer demokratischen Gesellschaft. Deshalb sind sie auch mögliche Kristallisationspunkte antisemitischer Orientierungen. Solchen kann schon mit einem fachlich-inhaltlichen Verständnis entgegenge-

treten werden, das seine Relevanz für mündige Bürger:innen reflektiert. Zugleich muss Schule als Institution ihrer Verantwortung für die Festigung und Entwicklung demokratischer Prinzipien gerecht werden. Dazu gehören Schulen als sichere und von Respekt geprägte Orte für alle Lernenden und Lehrenden. Diese dürfen nicht als gegeben angenommen werden, sondern müssen stetig gestaltet werden. Ein entsprechendes Bewusstsein muss unter Einbeziehung aller Pädagog:innen und in weiterer Folge auch möglichst aller Schüler:innen und gegebenenfalls Eltern entwickelt und gestärkt werden. Dabei müssen insbesondere in der Mehrheitsgesellschaft marginalisierte Betroffenenperspektiven gezielt einbezogen werden. Weder Antisemitismuskritik noch jüdische Perspektiven werden überflüssig, wenn es an einer Schule – vermeintlich oder tatsächlich – keine Juden und Jüdinnen gibt. Ein solcher Prozess braucht ein gewisses Maß an Offenheit und Vertrauen in demokratische Prinzipien, wobei Menschenwürde und Diskriminierungskritik einen unverhandelbaren Rahmen bilden. 🗨️

Leerstellen und Fallstricke in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus¹

Elke Rajal ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Soziologie an der Universität Passau.

Antisemitismus und Bildung

Zum Zusammenhang von Antisemitismus und Bildung stellt sich zunächst die Frage, ob Antisemitismus überhaupt mit Bildung beizukommen ist. Antisemitismus wurde über Jahrhunderte insbesondere von den gebildeten Schichten vorangetrieben. Gerade der moderne Antisemitismus wurde von anerkannten, gebildeten Persönlichkeiten entwickelt, artikuliert und getragen.² Das Ausmaß an Antisemitismus war bis Mitte des 20. Jahrhunderts unter den Gebildeten größer als unter den weniger Gebildeten.³ So war es auch das universitäre Milieu, das in der Zwischenkriegszeit in Deutschland und vor allem in Österreich durch Antisemitismus und antijüdische Gewalt gekennzeichnet war.⁴ Der Antisemitismus wäre zudem nicht derart erfolgreich gewesen ohne ‚wissenschaftliche‘ Untermauerung. Getragen und

organisiert wurde auch das spätere Vernichtungswerk vielfach von Gebildeten. Warum sollte also gerade Bildung gegen Antisemitismus ‚immunisieren‘?

Studien zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) zeigen deutlich, dass die Tendenz, andere Menschen abzuwerten, abnimmt, je höher das Bildungsniveau der Befragten ist.⁵ Wenn man nach der jeweiligen Artikulationsform differenziert, sieht das Bild jedoch, wenn auch nur geringfügig, anders aus. So ist etwa feststellbar, dass Rassismus mit zunehmender Bildung stärker abnimmt als Antisemitismus.⁶ Der Bildungseffekt in Bezug auf die Ausprägung des Antisemitismus nimmt weiter ab, wenn man den sekundären Antisemitismus⁷ stärker berücksichtigt: Hier unterscheiden sich Personen mit niedriger und mit mittlerer Bildung kaum voneinander.

¹ Gekürzte Version von Elke Rajal, „Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. Anregungen für die Bildungsarbeit“, in: Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, hg. v. Marc Grimm und Stefan Müller (Frankf. a. M.: Wochenschau Verl., 2021), 182–197.

² Monika Schwarz-Friesel, „Gebildeter Antisemitismus, seine kulturelle Verankerung und historische Kontinuität: Semper idem cum mutatione“, in: Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft, hg. v. Monika Schwarz-Friesel (Baden-Baden: Nomos, 2015), 13–34, 30.

³ Ebd.

⁴ Regina Fritz, Grzegorz Rossoliński-Liebe und Jana Starek, Hg., Alma Mater Antisemitica. Akademisches Milieu, Juden und Antisemitismus an den Universitäten Europas zwischen 1918 und 1939 (Wien: New Academic Press, 2016).

⁵ Andreas Zick, Beate Küpper und Andreas Hövermann, „Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung“ (Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2011), <http://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf> (7.9.2022), 95.

⁶ Ebd., 96.

⁷ „Sekundärer Antisemitismus“ bezeichnet Formen des Antisemitismus nach der Shoah, die sich aus einer Abwehr der eigenen (persönlichen, aber auch gesellschaftlichen) Schuld ergeben, weshalb auch von „Schuldabwehrantisemitismus“ gesprochen wird. Darunter fallen beispielsweise die Relativierung der Shoah, Forderungen nach einem Schlussstrich oder das Unterstellen eines wirtschaftlichen Interesses von Juden und Jüdinnen am Gedenken an die Shoah. Siehe z. B. Peter Schönbach, Reaktionen auf die antisemitische Welle im Winter 1959/60 (Frankfurt a. M.: Europa Verl.-Anst., 1961); Theodor W. Adorno, „Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment“, in: Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften, Bd. 9.2, hg. v. Rolf Tiedemann (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997), 121–324; ders., „Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit?“, in: Tiedemann, Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften, Bd. 10.2, 555–572; ders., „Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute“, in: Tiedemann, Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften, Bd. 20.1, 360–383; Lars Rensmann, Kritische Theorie über den Antisemitismus. Studien zu Struktur, Erklärungspotential und Aktualität (Berlin: Argument-Verl., 1998).

Die Differenzen zu höher gebildeten Gruppe werden noch kleiner, wenn der auf Israel bezogene Antisemitismus betrachtet wird.⁸

Zudem kann Bildung nicht unabhängig von der sozialen Lage betrachtet werden. So nimmt das Wissen über das ‚noch zulässig Sagbare‘ mit steigendem Bildungsgrad zu. Zumindest ‚klassische‘ Formen von Antisemitismus werden mit höherer Bildung eher erkannt, subtilere Formen jedoch weniger, was hieße, dass nicht die Neigung zu Antisemitismus durch Bildung sinkt, sondern dass sich lediglich die Form, in der er sich äußert, ändert. Dieser These stimmt auch Andreas Zick zu, wenn er konstatiert, dass „höher gebildete Menschen aus besser situierten sozialen Gruppen einer Gesellschaft die Erkennbarkeit ihrer antisemitischen Meinungen umgehen, indem sie ‚Umwege‘ gehen oder Antisemitismus subtil äußern“.⁹

Bildung als Allheilmittel gegen Antisemitismus funktioniert also nicht per se, als „Halbbildung“ kann sie ihn sogar begünstigen.¹⁰ Bildung kann in Bezug auf Antisemitismus als ambivalent bezeichnet werden: Sie verändert die Ausdrucksweisen von Antisemitismus; sie kann Antisemitismus verringern, aber auch erst erzeugen, etwa wenn antisemitische Stereotype im Lehrmaterial enthalten sind oder das Lehrpersonal bewusst oder unbewusst Antisemitismus vermittelt. Letztlich hängt der Bildungseffekt davon ab, in welchem Kontext Bildung stattfindet und wie Antisemitismus konkret aufgegriffen bzw. behandelt wird.

Fallstricke in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus

Für die Bildungsarbeit zum Thema Antisemitismus lassen sich mehrere folgenreiche Fallstricke aufzeigen, die hier, bezogen auf den Lernort Schule, komprimiert erörtert werden sollen.

Die häufig festzustellende Beschränkung der Beschäftigung mit Antisemitismus auf den Nationalsozialismus hat zur Folge, dass der Eindruck entstehen kann, Antisemitismus habe es vorher nicht gegeben und er habe heute keine Relevanz mehr. Rasch kann so Einigkeit über die Verurteilung der NS-Vernichtungspolitik hergestellt werden, die Kompetenz, Antisemitismus auch dann zu erkennen, wenn er ohne Nazi-Beiwerk daherkommt, wird jedoch nicht gefördert.

Wird der Antisemitismus im Mittelalter behandelt, so zeigen sich ebenfalls Fallstricke: Häufig werden in den Schulbüchern das christliche Zinsverbot und das Abdrängen von Juden in die Position der Zinsnehmer kontextlos, ohne Einbettung in die sozioökonomische Gesamtsituation, sowie als Alleinerklärung dargestellt.¹¹ Meist unerwähnt bleiben andere von Juden und Jüdinnen ausgeübte Berufe, wie zum Beispiel Trödler:innen, Kleinhändler:innen, die ärmlichen Verhältnisse innerhalb der mittelalterlichen Ghettos, die vielen Umgehungen des Zinsverbots aufseiten der Christ:innen usw. Es wird dabei nicht nur der mythische Zusammenhang von Juden:Jüdinnen

und Geld/Macht scheinbar bestätigt. Letztlich können die Pogrome für viele Jugendliche dann als verständliche, wenn nicht gar zwangsläufige Reaktion auf den angeblichen ‚jüdischen Wucher‘ erscheinen. Die „reduktive Erklärung des sozialen Antijudaismus mit der Zins- und Verschuldungsproblematik“ sowie die Argumentationskette „Juden/Jüdinnen – Geld/Macht – Abneigung“ durchziehe die Schulbücher, so Wolfgang Geiger.¹² Der letztgenannte Dreischritt findet sich auch häufig in der Thematisierung der Weltwirtschaftskrise in den 1920er-Jahren und dient hier wiederum als monokausale Erklärung für den erstarkenden Antisemitismus.

Ähnlich problematisch ist es, wenn in wohlmeinender Absicht antisemitische Vorurteile referiert werden, um sie dann (in meist unzureichender Zeit) zu widerlegen. Was hängen bleibt, sind häufig die Stereotype selbst, ein Umstand, auf den bereits Marie Jahoda verwiesen hat.¹³ So werden die „Vorurteile zwar verurteilt, aber kaum durch Urteile im Sinne einer adäquaten historischen Beurteilung ersetzt“.¹⁴

Problematisch ist zudem die Rolle, die der Nahostkonflikt einnimmt. Häufig wird umgehend die israelische Politik ins Treffen geführt, wenn Shoah, Schuld und Verantwortung im Kontext des Nationalsozialismus oder gegenwärtiger Antisemitismus thematisiert werden, was den Verdacht nährt, dass dies vor allem der Abwehr dient.¹⁵ Gleichzeitig kann der Nahostkonflikt nicht unthe-

matisiert bleiben, wenn Schüler:innen einseitige Perspektiven oder antisemitisch verzerrte Wahrnehmungen ins Feld führen. Kaum eine Lehrkraft verfügt jedoch selbst über ausreichendes Wissen über den Konflikt sowie über israelbezogenen Antisemitismus.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Thematisierung von Antisemitismus – in unzureichender Form – die Gefahr problematischer Pseudoerklärungen birgt, in denen den Opfern eine (Mit-)Schuld an ihrer Verfolgung gegeben wird. Vor solcher ‚Kausaltäuschung‘, wie sie auch der Alltagsverstand nahelegt, sind auch Pädagog:innen nicht gefeit. Antisemitismus bzw. eine Verfestigung antisemitischer Stereotype kann entsprechend auch aus der pädagogischen Praxis selbst entstehen – zumal, wenn diese unter ungünstigen Bedingungen (fehlendes Wissen seitens der Pädagog:innen, mangelnde Zeit und Ressourcen usw.) stattfindet.

Zudem werden häufig zu große Erwartungen in die Vermittlung von jüdischer Geschichte und in Holocaust-Education im Hinblick auf die Prävention von Antisemitismus gesetzt. Aber da Antisemitismus keine realen Begegnungen mit Jüdinnen und Juden, sondern kommunikative Erfahrungen mit Bildern von ‚Juden‘ zur Grundlage hat, ist die Annahme falsch, dass er in der Unkenntnis des Judentums begründet sei. Falsch ist dementsprechend auch die daran geknüpfte Hoffnung, dass eine Aufklärung über die Objekte

¹² Ebd., 52.

¹³ Marie Jahoda, „Vorurteile und Vermeidung. Wen erreicht Propaganda, die Vorurteile bekämpfen will?“, in: dies., Sozialpsychologie der Politik und Kultur. Ausgewählte Schriften, hg. v. Christian Fleck (Graz: Nausner & Nausner, 1994), 197–207.

¹⁴ Geiger, Zwischen Urteil und Vorurteil, 118.

¹⁵ Elke Rajal und Heribert Schiedel, „Rechtsextremismusprävention in der Schule: Ein ambitioniertes Programm“, in: Rechtsextremismus, Bd. 2: Prävention und politische Bildung, hg. v. Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (Wien: Mandelbaum, 2016), 85–136, 108–109, bezugnehmend auf Dreier und Werner, „Die Tirolerin, die ich bin, und die Antizionistin, die ich wurde ...: Antisemitismus, Schule und Öffentlichkeit“, in: Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, hg. v. Hanno Loewy (Essen: Klartext Verlag, 2005), http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/antisemitismus-1/649_Dreier,%20Antisemitismus-Schule-Offentlichkeit.pdf/view.

⁸ Andreas Zick, „Dumpfer Hass oder gebildeter Antisemitismus? Bildungseffekte auf klassische und moderne Facetten des Antisemitismus“, in: Schwarz-Friesel, Gebildeter Antisemitismus, 35–52, 43–44.

⁹ Ebd., 42.

¹⁰ Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente (Frankfurt a. M.: Fischer, 1988), 205.

¹¹ Wolfgang Geiger, Zwischen Urteil und Vorurteil. Jüdische und deutsche Geschichte in der kollektiven Erinnerung (Frankfurt a. M.: Humanities Online, 2012).

des Ressentiments automatisch eine Immunisierung bewirke.¹⁶ Die Vermittlung von jüdischer Geschichte stellt einen Wert für sich dar und kann der weitverbreiteten Fixierung auf das Bild von Jüdinnen und Juden als Opfer vorbauen, schützt jedoch nicht per se vor Antisemitismus. Gleiches gilt für Holocaust-Education: Das Wissen über das Menschheitsverbrechen allein reicht nicht aus, um aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus zu erkennen und zurückweisen zu können. Vorstellbar sind auch Formen zeitgeschichtlicher Vermittlung, die sogar Abwehraggressionen¹⁷ hervorrufen können, die sich zu (sekundär) antisemitischen Ressentiments verhärten, wenn sie nicht reflexiv bearbeitet werden.

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit¹⁸

Antisemitismuskritische¹⁹ Bildungsarbeit – in einer normativen Definition – ist darum mehr und anderes als die Vermittlung von jüdischer Geschichte und Holocaust-Education. Sie

- thematisiert Antisemitismus und seine jeweiligen Funktionen im historischen Längsschnitt;

- differenziert verschiedene Formen von Antisemitismus;
- konzentriert sich einerseits auf individuell-psychische Dispositionen zum Antisemitismus (individueller Zugang);
- thematisiert andererseits Antisemitismus als soziales und strukturelles Phänomen, also als gesellschaftliches Machtverhältnis (struktureller Zugang).

Als Voraussetzungen für einen erfolgreichen antisemitismuskritischen Zugang sind die Entwicklung einer demokratischen und kooperativen Schulkultur, in der Antisemitismus entschieden entgegengetreten wird, sowie entsprechend aus-/fortgebildetes Personal zu nennen. 🗣️

¹⁶ Theodor W. Adorno, „Erziehung nach Auschwitz“, in: Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit, hg. v. Gerd Kadelbach (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1970), 88–104, 90.

¹⁷ Zum Zusammenhang von Antisemitismus und Abwehraggressionen siehe beispielsweise Rensmann, Kritische Theorie über den Antisemitismus oder Ilka Quindeau, „Schuldabwehr und nationale Identität. Psychologische Funktionen des Antisemitismus“, in: Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland. Vom Idealismus zur Antiglobalisierungsbewegung, hg. v. Matthias Brosch und Michael Elm (Berlin: Metropol-Verl., 2006), 157–164.

¹⁸ Die im Folgenden vorgestellte Definition findet sich ausführlicher bei Elke Rajal, „Mit Bildung gegen Antisemitismus? Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit“, SWS-Rundschau 58, H. 2 (2018): 132–152, und dies., „Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik“.

¹⁹ Die Verwendung des Begriffs „antisemitismuskritisch“ anstatt „anti-antisemitisch“ verweist auf die Unmöglichkeit, eine Position gänzlich außerhalb antisemitischer Diskurse einzunehmen, da wir alle in diese verstrickt sind. Für pädagogische Prozesse erscheint es mir besonders wichtig, dies stets auch zu reflektieren.

Die Stärkung von Widerspruchstoleranz als zentrales Ziel in der Antisemitismusprävention

Désirée Galert ist Pädagogische Leiterin der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e. V. (KIgA).

Seit 2003 entwickelt die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, KIgA e.V., Methoden der politischen Bildung, um Antisemitismus nachhaltig zu bekämpfen. Vermehrte antisemitische Vorfälle und ein höheres gesellschaftliches Bewusstsein dafür führen dazu, dass Schulen zunehmend die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus erkennen und somit die Anfragen nach Beratung, Projekttagen und Fortbildungen steigen. Der Beitrag gibt einen Einblick in die Arbeit und die pädagogischen Erfahrungen der Praxisstelle Bildung und Beratung gegen Antisemitismus, die 2018 vom Berliner Senat als zentrale Anlaufstelle für Schulen eingerichtet worden ist. Für das Gelingen und die Wirksamkeit von Antisemitismusprävention ist die Frage nach folgenden Bedingungen zentral: Wie sensibel sind Lehrkräfte für das Thema? Wie können gesellschaftlich und politisch relevante Entwicklungen und Sachverhalte pädagogisch sinnvoll aufbereitet werden? Wie viel didaktische Reduktion verträgt die Vermittlung von komplexen Inhalten? Wie werden bestimmte Zielgruppen erreicht?

Antisemitische Denkstrukturen und Förderung von Widerspruchstoleranz

Gegenwärtig stellen autoritäre Versuchungen und die Sehnsucht nach Eindeutigkeit ernsthafte Be-

drohungen für demokratische Gesellschaften dar. Die sich vieldeutig, komplex und ungewiss darstellende Welt wird oft durch einfache und stereotype Deutungskonzepte erklärt, etwa anhand von Verschwörungsideologien, die sich oft antisemitischer Erzählstränge bedienen. Ein zentrales antisemitisches Motiv der Kapitalismus- und Welterklärung ist die Vorstellung, Juden:Jüdinnen seien eine (über-)mächtige Gruppe, die im Geheimen zu ihrem eigenen Vorteil und zum Schaden der Allgemeinheit agieren würde. Hinzu kommt die Zuschreibung zu Juden:Jüdinnen als „Figur des Dritten“ und somit des „Othering“, als nicht zugehörig zur „Mehrheitsgesellschaft“. Die Geschichte des christlichen Antijudaismus und Antisemitismus in Europa ist lang und währt bis heute; Beispiele hierfür sind die antisemitischen Schuldzuweisungen während der Gründerkrise, die erfundenen *Protokolle der Weisen von Zion*, aber auch die antisemitischen Verschwörungsideologien im Zuge der Anschläge vom 11. September 2001, denen zufolge Juden:Jüdinnen diese mitgeplant haben sollen. Bildungs- und Präventionsarbeit im schulischen Kontext sollte daher verstärkt auf die Förderung von Widerspruchstoleranz als wichtige Kompetenz in einer demokratischen Gesellschaft abzielen, die vor allem zwei Dimensionen beinhaltet: das „Wahrnehmen“ und das „Aushalten“ von Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität.

Das Konzept der Ambiguitäts- oder Widerspruchstoleranz wurde zuerst von Else Frenkel-Brunswik (1908–1958) erforscht.¹ Aufgrund antijüdischer Angriffe flüchtete sie 1914 mit ihrer Familie von Lwiw (damals Lemberg) nach Wien. Nach dem Studium der Physik und Psychologie absolvierte sie eine Ausbildung als Psychoanalytikerin und emigrierte 1938 in die USA, wo sie an Studien zur autoritären Persönlichkeit sowie Untersuchungen zu Vorurteilen mitarbeitete. Eine Toleranz gegenüber Widersprüchen zu entwickeln ist notwendig, da sonst das, was anders, unbekannt oder uneindeutig ist, ausgeblendet oder negiert wird. Merkmale von Widerspruchsintoleranz sind unter anderem die Vereinfachung komplexer Sachverhalte, eine dualistische Weltsicht und eine stereotype Wahrnehmung von ‚Gut‘ und ‚Böse‘. Im schulischen Kontext äußert sich das beim Thema „Nahostkonflikt“ oft durch einseitige Schuldzuschreibungen gegenüber Israel, die Fixierung auf das Narrativ, „die Juden:Jüdinnen hätten den Palästinenser:innen das Land weggenommen“ oder Medien seien von Juden:Jüdinnen gekauft und deshalb sei die Berichterstattung über die Situation vor Ort verfälscht.

Bei der Auseinandersetzung mit Verschwörungsideologien wird deutlich, dass Schüler:innen eine massive Überforderung verspüren, was den Umgang mit der Komplexität der Welt angeht. Das begünstigt Widerspruchsintoleranz und den Glauben an Verschwörungsideologien. In einer stummen Diskussion werden folgende Fragen gestellt: 1. „Wie würdest du die Welt, in der wir leben, beschreiben?“, 2. „Wie fühlst du dich, wenn du etwas nicht verstehst?“ und 3. „Wie informierst du dich, wenn du etwas nicht verstehst?“. Bei nahezu allen Projekttagen, egal mit welcher Altersstufe, wird die Welt als Ganzes negativ beschrieben:

„ungerecht“, „die Schere zwischen Arm und Reich wird immer größer“, „chaotisch“, „verloren“, „komplex und undurchsichtig“. Bei der zweiten Frage fallen Antworten wie „dumm“, „unzulänglich“, „minderwertig“, „verzweifelt“; die wenigsten begegnen dem Nichtwissen mit „neugierig darauf sein, etwas Neues zu lernen“. Bei der letzten Frage antworten viele Schüler:innen damit, dass YouTube-Videos ihre primäre Informationsquelle sind, oft Wikipedia, selten der Austausch mit älteren Erwachsenen wie den Eltern. Um dieser Überforderung entgegenzutreten und die negativen Gefühle bei Unwissenheit zu beseitigen, werden als Bewältigungsstrategie in einem verschwörungsideologischen Muster einfache Erklärungen für komplexe Sachverhalte und zum Beispiel Sündenböcke für diverse kollektive und individuelle Missstände gesucht, um auch vom eigenen (Fehl-)Verhalten abzulenken. Um dem entgegenzuwirken, müssen Schüler:innen in ihrer Medienkompetenz gestärkt und in die Lage versetzt werden, Quellen kritisch zu hinterfragen und die Mechanismen und die Funktion von Verschwörungsideologien und ihrer Akteur:innen zu erkennen und zu dekonstruieren.

Umgang mit Antisemitismus in der Schule und Zugänge junger Menschen zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust/Shoah

Aufgrund der politischen Brisanz von Nationalsozialismus, Shoah/Holocaust und Antisemitismus in Deutschland, Österreich und Europa lassen sich vor allem zwei unterschiedliche Pole an Reaktionen auf möglicherweise antisemitisch motivierte Vorfälle an Schulen beobachten, die in den letzten Jahren auch medial aufgegriffen wurden: Lehrkräfte und Schulleitungen reagieren nicht diskriminierungssensibel und überstürzt darauf,

ohne ein passendes Präventions- und Interventionskonzept, oder sie versuchen, antisemitische Vorfälle aufgrund ihrer Brisanz herunterzuspielen oder sogar zu verleugnen. In beiden Fällen besteht eine hohe Hemmschwelle, sich mit Antisemitismus fundiert auseinanderzusetzen. Die Angst ist groß, etwas falsch zu machen, und häufig besteht wenig Wissen über und wenig Sensibilität für aktuelle Ausgrenzungssphänomene und die Geschichte des Antisemitismus und seiner Merkmale. Erschwerend kommt hinzu, dass es trotz klarer Vorgaben der Schulverwaltung oft keine gemeinsame Basis in den Schulen gibt, was den Umgang mit antisemitischen Einstellungen oder eine diskriminierungssensible Schulkultur im Allgemeinen angeht, sodass es auch viele Eltern, aber auch Schüler:innen gibt, die eine Auseinandersetzung damit einfordern. Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass die Sensibilisierung für die Thematik steigt und eine große Anzahl der Schulen vielfältige Maßnahmen der Antisemitismusprävention verankern oder verstetigen will.

Auf der Ebene der Schüler:innen sind oft folgende Herausforderungen präsent: Bei der historisch-politischen Bildung im Bereich Nationalsozialismus und Shoah/Holocaust erweist sich als Schwierigkeit, dass die Eltern- und Großeltern-generation der heutigen Schüler:innen keine direkte Verbindung mehr zum Zweiten Weltkrieg hat. Wir haben in unseren Workshops schon öfter festgestellt, dass Schüler:innen annehmen, der Zweite Weltkrieg sei in etwa 500 Jahre her, dass also ein unrealistisches Gefühl von Zeit und Raum besteht. Das erfordert ein hohes Maß an Transferleistung im Hinblick auf die aktuelle Lebenssituation, um das Bewusstsein für Kontinuitäten

von Ausgrenzungsmechanismen wie Antisemitismus und Rassismus, die immer noch wirkmächtig sind, zu schärfen. Hinzu kommt, dass durch diesen fehlenden Bezug und den zeitlichen Abstand wiederum den Holocaust verfälschende Einstellungen befördert werden können. So ergab eine im Jahr 2020 von der Conference on Jewish Material Claims Against Germany durchgeführte Befragung von Millennials und der Generation Z in Österreich, dass 30 Prozent von ihnen glauben, durch den Holocaust/die Shoah seien eine Million oder weniger Juden:Jüdinnen umgekommen.²

Zudem ist der familiäre Bezug zum Nationalsozialismus bei vielen Schüler:innen, die in ein muslimisch geprägtes Umfeld eingebettet und deren Eltern zum Beispiel nach Deutschland eingewandert sind, wenig präsent und vermeintlich nicht vorhanden.³ So ist eine häufige Reaktion: Warum sollten sie sich denn damit beschäftigen, das sei doch ein deutsches Problem und nicht Teil ihrer Familiengeschichte. Das verweist auf die fehlende Identifikation mit Deutschland und damit auch auf die Selbstwahrnehmung als nicht deutsch. Bei vielen Schüler:innen, die muslimisch sozialisiert sind und/oder als nicht ‚weiß‘ gelesen werden, besteht ein teils diffuses, teils konkretes Gefühl von erfahrener Ungleichbehandlung, etwa als Teil einer „Minderheit“ innerhalb der „Mehrheitsgesellschaft“.

Das führt oft zu einer emotionalen Aufgeladenheit bei der Thematisierung des Holocaust/der Shoah, denn die Schüler:innen verorten sich oft in einer Art Opferkonkurrenz zur jüdischen „Minderheit“. Laut David Ranan beneide in dem Fall „eine große Minorität eine andere sehr kleine um ihren Erfolg und Status in der Mehrheitsgesellschaft“.⁴

² <https://www.claimscon.org/austria-study/>.

³ Lamy Kaddor, „Gegen Opferkonkurrenz. Was muslimische Jugendliche über die deutsche Geschichte wissen sollten“, Die politische Meinung, Nr. 551 (Juli/August 2018): 63–67.

⁴ David Ranan, Muslimischer Antisemitismus. Eine Gefahr für den gesellschaftlichen Frieden in Deutschland? (Bonn: Dietz-Verlag, 2018), 200–201.

¹ Dietmar Paier, Hg., Else Frenkel-Brunswik. Studien zur autoritären Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften (Wien: Nausner & Nausner, 1996).

So äußern muslimisch sozialisierte Schüler:innen manchmal die Frage, warum jüdische Einrichtungen polizeilich geschützt würden, aber man einen abgetrennten Schweinekopf vor eine Moschee werfen könne und niemand würde das ahnden (wie fälschlicherweise angenommen wird). Verstärkt wird dies durch die spezifische Wahrnehmung und die Erfahrungen des „Nahostkonflikts“, die oft bei Schüler:innen mit einer palästinensischen Familiengeschichte zu beobachten sind, und die wirkmächtigen Narrative, die sich einer Schwarz-Weiß-Rhetorik bedienen. Gleichzeitig besteht wenig Faktenwissen, eine selektive Wahrnehmung von historischen Ereignissen und Entwicklungen sowie der individuellen und kollektiven Verantwortung, die sich daraus für unsere heutige Gesellschaft ergibt.

Zielgruppenorientierung, Ansätze politischer Bildung und pädagogische Vermittlung

Bei einer Positionierungsübung an einem KlGA-Projekttag zum sekundären Antisemitismus in einer zehnten Klasse, bei der die Schüler:innen sich je nach Zustimmung oder Ablehnung in verschiedenen Ecken des Raums aufstellen sollten, lautete eine Aussage: „Ich wünsche mir einen anderen Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus in der Schule.“ Dem stimmten 90 Prozent der Schüler:innen der Klasse unter anderem mit der Begründung zu, das Thema würde in der Schule uninteressant und lebensfern behandelt; gleichzeitig fanden als Reaktion auf eine andere Aussage etwa 80 Prozent von ihnen Dokumentationen zu dem Thema spannend. In einem anderen Beispiel gab die Mehrheit an, dass sie nicht verstünde, warum sie im Unterricht jedes Jahr das Gleiche über die NS-Zeit von 1933 bis 1945 lernen würde. Was sie viel mehr interessiere, wäre eine

Auseinandersetzung damit, welchen Ursprung Antisemitismus in der deutschen und europäischen Geschichte hat und wie es aus dieser Geschichte heraus letztlich auch zum Holocaust/der Shoa kommen konnte.

Teil jedes Workshops ist neben Wissensvermittlung und Sensibilisierung für antisemitische Stereotype und Ressentiments das Erarbeiten von Handlungsoptionen dagegen. Das kann anhand von Argumentationstrainings erfolgen, durch Rollenspiele, in denen sich die Schüler:innen in eine andere Perspektive einarbeiten und diese vertreten müssen, oder durch Methoden des Forumtheaters, um diskriminierende Situationen gemeinsam als Gruppe zu bewältigen. Weiters müssen die Inhalte der Bildungsangebote mit der Lebensrealität der Schüler:innen verknüpft werden. Ist ein solcher Bezug nicht vorhanden, werden zum Beispiel die Handlungsoptionen nicht internalisiert. Es muss auch immer um die Frage gehen: In welcher demokratischen Gesellschaft wollen wir leben, und wie können auch die Schüler:innen diese mitgestalten, etwa durch zivilcouragiertes Handeln? Antisemitismus wird oft als nicht relevant für sich selbst oder das persönliche Umfeld betrachtet. Der Anschlag auf die Synagoge von Halle (Saale) 2019, der die Ermordung einer Passantin und den tödlichen Angriff auf den nahe gelegenen Döner-Kebab-Imbiss nach sich zog, macht jedoch deutlich, dass das Denken des Attentäters durch verschiedene Feindbildkonstruktionen geprägt war, die sich in Antisemitismus, Antifeminismus und antimuslimischem Rassismus manifestierten.

Der vermeintlich fehlende Bezug zum Thema Holocaust/Shoah resultiert bei einigen Zielgruppen auch daraus, dass bei der Aufbereitung des Themas oft nur innerdeutsche bzw. innereuropäi-

sche Perspektiven berücksichtigt werden. Es kann hier sinnvoll sein, mit den Schüler:innen globale Verflechtungen vor, während und nach dem Nationalsozialismus zu beleuchten. Beispiele sind die Flucht jüdischer Menschen nach Iran oder die Rolle von Selahattin Ülkümen, der während der Besetzung Griechenlands durch die Nationalsozialist:innen in seiner Funktion als damaliger türkischer Statthalter auf der Insel Rhodos jüdischen Menschen gefälschte türkische Pässe ausstellte, um sie so vor der Deportation zu retten.

Diskriminierungskritische Antisemitismusprävention und Reflexion der eigenen Haltung

Widersprüche und Uneindeutigkeiten aushalten – das zu lernen, ist ein wichtiger Ansatz der politischen Bildung. Jedoch gehören zur Widerspruchstoleranz auch Grenzen. Konkret bedeutet das in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus, dass entschieden Stellung bezogen werden muss gegen rassistische oder antisemitische Äußerungen wie „du Jude“ als Schimpfwort, schon alleine deshalb, um etwa jüdische Schüler:innen zu schützen. Die Problematik hinter diesen Aussagen sollte mit der Klasse besprochen werden, sodass nachvollzogen werden kann, was genau an diesen Aussagen antisemitisch ist. Schüler:innen sollten hierbei nicht als Antisemit:innen stigmatisiert oder diejenigen mit einer Migrationsgeschichte als potenzielle Träger:innen von Antisemitismus markiert werden. Es ist notwendig, durch die Reflexion verschiedener Formen von Machtverhältnissen und Diskriminierung einen emotionalen Zugang zur jeweiligen Zielgruppe

zu finden. Dieser muss Raum für ihre eigenen Emotionen und Erfahrungen ermöglichen, sodass Schüler:innen die Relevanz der Vergangenheit und ausgrenzender Mechanismen für ihre eigenen Biografien und die ihrer Familien nachvollziehen und sich aktiv für ein diskriminierungsfreies und wertschätzendes Miteinander einsetzen können.

In den Fortbildungskonzepten der KlGA für Lehrkräfte und Multiplikator:innen sollen die Erfahrungen und die Expertise der Teilnehmenden aktiv miteingebunden werden, und ein Austausch über Methoden und Konzepte soll ermöglicht werden. Aus unserer Erfahrung heraus besteht aufseiten der Lehrkräfte eher geringes oder einseitiges Wissen zum Thema „Nahostkonflikt“, aber auch wenig Raum für die spezifischen Erfahrungen im Schulalltag und den Umgang mit diskriminierenden Situationen. Ebenso müssen Lehrkräfte auch ihre eigene Haltung und Verortung in Bezug auf die jahrhundertalte europäische Geschichte von Antisemitismus kritisch reflektieren und sich ihrer Rolle und Verantwortung, dagegen anzugehen, bewusst werden. Gleichzeitig empfinden viele Lehrkräfte die Auseinandersetzung damit als etwas Überforderndes, das zusätzlich zu ihrem hohen Arbeitspensum noch an Aufgaben auf sie zukommt. Vielmehr muss sich jedoch die Einstellung durchsetzen, dass diese Auseinandersetzung die notwendige Basis für ein diskriminierungsfreies und somit auch effektiveres Lernumfeld darstellt, in dem die Schüler:innen, aber auch die Lehrkräfte untereinander in einem wertschätzenden Miteinander agieren und sich durch inklusive Zugänge vielfältige Kompetenzen und ganzheitlicheres Wissen aneignen können. 🌱

„Man wird doch auch den Staat Israel kritisieren dürfen“? Der Umgang mit „Israelkritik“ in der Schule

Philipp Mittnik ist Professor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Wien und Leiter des Zentrums für Politische Bildung.

Darstellung in Medien

Die Berichterstattung der österreichischen Medien fokussiert immer wieder auf den Nahostkonflikt. Häufig werden zusätzlich zu den Texten auch Bilder präsentiert, die diese Auseinandersetzung als einen Kampf von „David gegen Goliath“ erscheinen lassen. Darstellungen von Palästinensern, die Steine werfend und vor den israelischen Truppen davonlaufend präsentiert werden, stehen Bilder schwer bewaffneter Soldat:innen der israelischen Armee gegenüber. Diese Stereotype, die von Medien immer weitergereicht werden und so eine fiktive Realität erzeugen, können auch als „Mikro-Antisemitismen“ bezeichnet werden, die eine zunehmende Tendenz aufweisen.¹

3-D-Test

Bei Diskussionen über den Nahostkonflikt taucht immer wieder die Frage auf, ob Kritik am Staat

Israel erlaubt sei, oder ob man dadurch Gefahr läuft, als „Antisemit:in“ bezeichnet zu werden. Die Antwort auf diese Frage ist einfach: Selbstverständlich darf der Staat Israel kritisiert werden, so wie jeder andere Staat auch. In diesem Zusammenhang führt die Definition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) an, dass Erscheinungsformen von Antisemitismus sich jedoch auch gegen den Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, richten können.² Grundlage für die Beurteilung, ob es sich um berechtigte Kritik oder eine Form von Antisemitismus handelt, kann der 3-D-Test sein. Dieser wurde von Natan Sharanski erstmals 2003 vorgestellt und 2004 in mehreren Medien publiziert. Sharanski war damals israelischer Minister für soziale Fragen. Dieser Test definiert drei Kriterien, wenn eines oder mehrere davon erfüllt wird/werden, wird von Antisemitismus gesprochen.

¹ Caroline Fetscher, „Kritik an Israel: Die Mikro-Antisemitismen nehmen zu“, Tagesspiegel, 9.9.2019, <https://www.tagesspiegel.de/politik/die-mikro-antisemitismen-nehmen-zu-4094818.html>.

² IHRA, „Arbeitsdefinition von Antisemitismus“, <https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/working-definitions-charters/arbeitsdefinition-von-antisemitismus>.

Tabelle 1: 3-D-Test nach Sharanski 2004³

3-D-Kriterien	Erläuterung
Dämonisierung	Jüdinnen und Juden werden in einer allgemeinen Darstellung dämonisiert und „böser“ und „hinterhältiger“ als andere Personen dargestellt. Darunter fallen auch Vergleiche von Israel mit Nazideutschland.
Doppelte Standards	An Israel werden andere Standards als an andere Staaten angelegt. Israel wurde von den Vereinten Nationen aufgrund von Menschenrechtsverletzungen öfter verurteilt als alle anderen Staaten wie z. B. China, Syrien oder Iran zusammen. Die Standards, an denen Israel gemessen wird, müssen demnach auch auf die Nachbarländer wie Libanon, Jordanien oder Ägypten angewandt werden.
Delegitimierung	Wenn das Existenzrecht Israels angezweifelt wird, muss unweigerlich von Antisemitismus gesprochen werden.

Neben der Definition, wann bei „Israelkritik“ von Antisemitismus gesprochen werden kann, muss reflektiert werden, warum der Begriff „Israelkritik“ im politischen Diskurs üblich ist, gleichzeitig aber nicht von „Türkeikritik“, Russlandkritik“ oder „Chinakritik“ gesprochen wird. Dies könnte bereits ein Argument für doppelte Standards sein.

Erscheinungsformen von Antisemitismus

Antisemitismus ist seit Jahrhunderten ein Teil der österreichischen Gesellschaft. Aktuell wird häufig vom muslimischen Antisemitismus gesprochen, der sich in erster Linie über Kritik am Staat Israel äußert. Die Israelitische Kultusgemeinde (IKG) präsentiert jährlich in ihren Berichten den ideologischen Hintergrund von antisemitischen Vorfällen in Österreich. Demnach sind neun Prozent der gemeldeten Vorfälle dem muslimischen Spektrum zuzuordnen, jedoch 55 Prozent dem rechten ideologischen Spektrum.⁴ Dies soll nicht

bedeuten, dass der muslimische Antisemitismus nicht wichtig wäre, das Hauptproblem liegt jedoch in Österreich in einem anderen Bereich.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Im schulischen Unterricht erscheint es notwendig, Antisemitismus als eine Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF)⁵ zu thematisieren. Unter dem von Wilhelm Heitmeyer geprägten sozialwissenschaftlichen Begriff wird ein Konzept verstanden, das Einstellungen im Bereich Rassismus, Extremismus, Diskriminierung und Sozialdarwinismus integrativ zu fassen versucht. Die didaktischen Ansätze zur Antisemitismusprävention können daher auch, zumindest partiell, auf andere Bereiche der GMF, wie Sexismus, Homophobie, Rassismus oder Islamfeindlichkeit, angewendet werden. Dafür ist es notwendig, die Aspekte der GMF im Unterricht zu berücksichtigen und entsprechend aufzuarbeiten. Zumindest drei sollen an dieser Stelle etwas näher erläutert werden.

³ Natan Sharansky, „3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization“, Jewish Political Studies Review 17, Nr. 1–2 (2005), <https://jcpa.org/phas/phas-sharansky-s05.htm>. Natan Sharansky, „3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization“, Jewish Political Studies Review 17, Nr. 1–2 (2005), <https://jcpa.org/phas/phas-sharansky-s05.htm>.

⁴ IKG, „Antisemitische Vorfälle 2022 in Österreich“, https://www.antisemitismus-meldestelle.at/_files/ugd/0a9e18_6c0c98fd9d7d45cfa8a0869ff35c19c3.pdf.

⁵ Wilhelm Heitmeyer, Hg., Deutsche Zustände: Folge 9 (Frankf. a. M.: Suhrkamp, 2010).

1. Stereotype, Vorurteile und Diskriminierungen gegen Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer marginalisierten Gruppe

Um welche diskriminierte Gruppe von Menschen es auch immer gehen mag, Vorurteile und Stereotype spielen dabei eine wichtige Rolle. Wenn Schüler:innen dies bei unterschiedlichen Gruppierungen erkennen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie diese Abwertungsmuster analysieren können, um diese eben als Vorurteile zurückweisen zu können.

2. Ideologie der Ungleichheit

Antisemitismus und andere Abwertungen basieren immer auf einer Ideologie der Ungleichheit. Dies bedeutet, dass Menschen aufgrund ihrer Ethnie, ihrer Erscheinungsform, ihrer Religion oder ihres Geschlechts als der „Mehrheitsgesellschaft“ nicht gleichwertig angesehen werden.

3. Homogenität von Gruppen („die Juden“) wird angenommen

Zentral für einen Abwertungsprozess ist die Herstellung von homogenen Gruppenbildern. „Die“ Fluchtsuchenden, „die Muslime“ oder eben „die Juden“ werden als Einheit dargestellt, die sich in der Vorstellung der Abwertenden manifestiert. Wichtig dabei zu zeigen ist, dass all diese Gruppierung ausgesprochen differenziert und plural sind. Jüdinnen und Juden, um bei diesem Beispiel zu bleiben, können religiös oder säkular, progressiv oder konservativ, arm oder reich und vieles mehr sein. Das Kollektiv „der Juden“ gibt es einfach nicht, so wie es auch kein Kollektiv „der Christen“ oder „der Deutschen“ gibt.

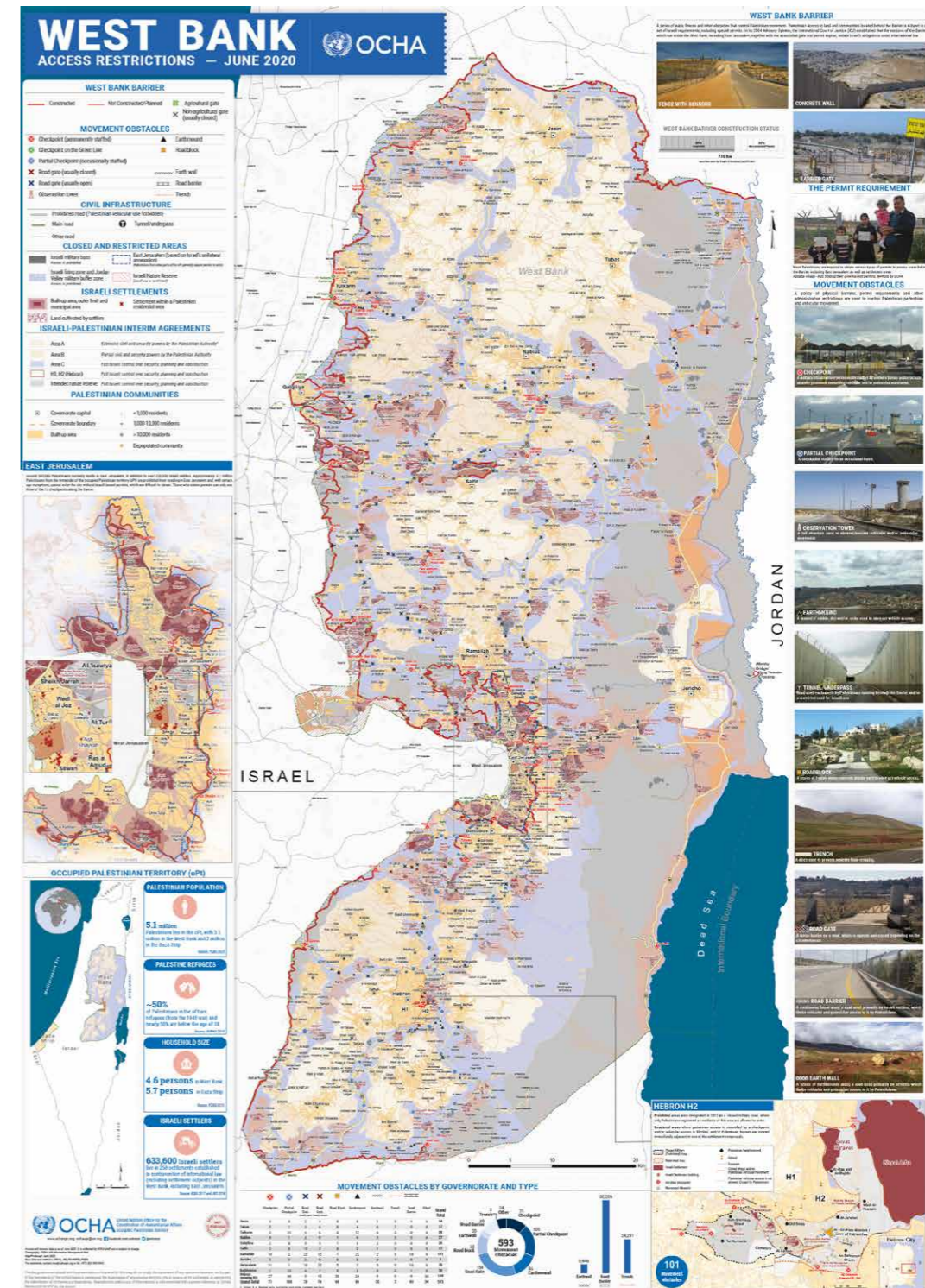
Darstellung von Israel in österreichischen Schulbüchern

In einem gemeinsamen Projekt haben das österreichische und das israelische Bildungsministerium in einem bilateralen Austausch ihre jeweiligen Bildungsmedien auf spezifische Inhalte überprüft. Die Aufgabe der österreichischen Kommission war es, das Vorkommen von jüdischer Geschichte, von Jüdinnen und Juden sowie Darstellungen des Nahostkonflikts zu analysieren.⁶ Österreichische Schulbücher verwenden keine offenen antisemitischen Ressentiments. Es zeigte sich jedoch, dass bei zahlreichen Beispielen eine Form von „Israelkritik“ angebracht wurde, die zumindest zu hinterfragen ist. Die Bücher wiesen in der Mehrheit eine klar propalästinensische Perspektive auf. In den Schulbuchtexten wurden viele Wertungen getroffen, wie z. B. „das reiche Israel“, das von „der Schutzmacht USA“ verteidigt wird. Das Prinzip der Multiperspektivität müsste demnach auch die unterstützenden Staaten der Palästinenser anführen. Weiters heißt es in einem Schulbuch: „An ihrer Seite (Anm.: der Palästinenser) stehen viele arabische Staaten, die den Staat Israel kritisch betrachten.“⁷ Nicht der kritische Blick auf Israel ist das Problem, sondern dass zahlreiche arabische Staaten Israel das Existenzrecht absprechen und für die Vernichtung dieses Staates eintreten.

Die Darstellung in (historischen) Karten in den Geschichts- und Geografieschulbüchern konnte auch als Problem definiert werden. Insbesondere die kartografische Darstellung des Westjordanlandes ist in den Büchern und den Atlanten fehlerhaft. Die Oslo-Abkommen regeln die Aufteilung dieser Region äußerst komplex

(siehe Grafik 1). Bei den gezeigten Karten wird das Westjordanland fast überall als durchgängig palästinensisch gekennzeichnet, was nach den Osloer Verträgen betrachtet aber falsch ist.

Grafik 1: Aufteilung des Westjordanlandes nach den Oslo-Abkommen⁸



⁶ Sara Brom u. a., Hg., Die Darstellung von Juden, Judentum und Israel in österreichischen Schulbüchern sowie von Österreich in israelischen Schulbüchern, Bilaterales Schulbuchkomitee: Analysen und Empfehlungen für Geschichte und Geografie (Wien: BMBWF, 2022), https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/strobl-schulbuchgesprache/abschlussbericht-des-israelisch-oesterreichischen-schulbuchkomitees.

⁷ Hotspots 3/4, 308.

⁸ United Nations OCHA, „West Bank“, https://www.ochaopt.org/sites/default/files/westbank_a0_25_06_2020_final.pdf.

In den Schulbüchern wird nahezu ausschließlich die Siedlungstätigkeit der israelischen Seite problematisiert. Auf die Herrschaft der Terrororganisation „ Hamas“ in Gaza, die auch einen bedeutenden Einfluss auf den Konflikt hat, wird jedoch sehr viel seltener eingegangen.

Die Darstellung des UN-Teilungsplans nimmt in vielen Schulbüchern eine durchaus relevante Stellung ein. Verbunden damit werden manchmal sogenannte Folgekarten präsentiert, die eine Entwicklung des Territoriums zeigen, unterteilt nach palästinensischen und israelischen Gebieten. Dadurch entsteht der Eindruck, dass Israel sich auf der einen Seite, ohne die Zusammenhänge zu nennen, immer weiter ausgebreitet hat und auf der anderen Seite die Palästinenser immer weiter zurückgedrängt wurden. Allein an den Bezeichnungen „Palästinenser“ oder „Palästina“ kann man die Vielschichtigkeit dieses Konflikts zeigen. Die arabische Bevölkerung, die vor 1947 auf dem Gebiet des damaligen britischen Protektorats „Palästina“ gelebt hat, wird mit den Palästinensern gleichgesetzt. Diese Folgekarten sparen nicht nur die Ursachen für die Veränderungen in dem Territorium aus, die zahlreichen kriegerischen Konflikte, sondern sie werden einfach faktisch falsch dargestellt. Die Veränderungen von 1948, die Staatsgründung Israels bis zum Sechstagekrieg von 1967 weisen besondere Fehler auf. So wird Gaza als Teilgebiet der Palästinenser dargestellt, obwohl es von Ägypten verwaltet war. Das Westjordanland war in dieser Zeit von Jordanien besetzt und damit auch nicht das Gebiet der Palästinenser. Auch die Gleichsetzung von Israel und Palästina als gleichberechtigte Staaten ist nicht zutreffend, da selbst die Eigenbezeichnung auf „Palästinensische Auto-

nome Territorien“ lautet und es sich um keinen international anerkannten Staat handelt.

Schüler:innen-Wissen über Nationalsozialismus

In der Studie „Generation des Vergessens“⁹ konnte nachgewiesen werden, dass die Wissensbestände bei 15-jährigen Schüler:innen über die Zeit des Nationalsozialismus ausgesprochen gering sind. Neben dem Nahostkonflikt ist diese Zeit die wohl prägendste für aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus. Wenn aber nur 30 Prozent der AHS- und 19 Prozent der BHS-Schüler:innen den Begriff „Antisemitismus“ in einfachen Worten beschreiben können und dies über 70 Prozent nicht können,¹⁰ werden Schüler:innen über das aktuelle Vorkommen von Antisemitismus nicht beunruhigt sein, da sie den Begriff nicht zuordnen können. Auch die Opferzahlen des Holocausts werden von einem Großteil der Schüler:innen deutlich zu niedrig eingeschätzt. So denken elf Prozent der Schüler:innen, dass im Holocaust weniger als 100.000 Menschen ermordet wurden.¹¹ Das Wissen von Schüler:innen über den Holocaust weist bei der Analyse kaum Unterschiede auf, was unterschiedliche Erstsprachen angeht. Signifikante Unterschiede sind allerdings beim Geschlecht festzustellen: Mädchen verfügen in allen Bereichen über deutlich geringere Wissensbestände zu Nationalsozialismus und Holocaust als Burschen.

Um die Ergebnisse dieser Studie in den Unterricht einfließen zu lassen, wird es demnach notwendig sein, dass Mädchen stärker als bisher in den Unterricht eingebunden werden, zentrale Begriffe nachhaltig gesichert werden und die Dimensionen des Holocausts besser vermittelt wird. Die aktu-

elle Dimension von Antisemitismus zu erkennen und zu verstehen, ist nicht nur Ziel des Lehrplans in Geschichte und Politischer Bildung, sondern auch ein wertvoller Auftrag für das Geschichtsbewusstsein der österreichischen Gesellschaft.

Verhalten der Lehrperson in politischen Konflikten

Gerade bei Diskussionen über ein aktuelles und als „heikel“ empfundenes Thema ist das Verhalten der Lehrperson im Unterricht von besonderer Bedeutung. Das Gerücht, dass sich Lehrer:innen bei politischen Konflikten ‚neutral‘ verhalten sollen, ist eine falsche Interpretation der Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses.¹² Dort wird von einem „Überwältigungsverbot“ gesprochen, das verhindern soll, dass Schüler:innen in (partei-) politischen Diskussionen indoktriniert werden. In Bezug auf die Grund- und Freiheitsrechte gilt jedoch auch eine „demokratische Parteilichkeit“¹³, die die Grundwerte der Demokratie schützen soll. Eine neutrale Lehrperson wird in der Politikdidak-

tik auch als schädlicher angesehen als Lehrer:innen, die Wertungen in Konflikten abgeben.¹⁴ Daher wird von mehreren Seiten in der Politikdidaktik auch ein „Plädoyer für eine nicht-neutrale Lehrperson“¹⁵ ausgesprochen.

Umgelegt auf die Kritik am Staat Israel sollte daher der Unterricht nicht auf eine wertfreie Ebene gehoben werden, sondern es sollten unterschiedliche Diskurse im Unterricht präsentiert werden. Das Wichtige dabei ist, dass in Konflikten eben auch Stellung bezogen wird. Als ein Beispiel kann hier das Cover der israelischen Tageszeitung Haaretz vom 27. Mai 2021 gezeigt werden, auf dem 67 in Gaza getötete Kinder zu sehen sind. Mit der Überschrift „Der Preis des Krieges“ hat die Zeitung dazu Stellung bezogen, dass Krieg immer Leid und Opfer mit sich bringt und grundsätzlich infrage gestellt werden sollte. Diese Meinung ist aber auch im Land selbst umstritten. Gleichzeitig scheint es unvorstellbar, dass ein arabisches Nachbarland Israels in seinen Medien Vergleichbares publizieren würde. 🇮🇱

⁹ Philipp Mitnik, Georg Lauss und Sabine Hofmann-Reiter, Generation des Vergessens? Deklaratives Wissen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg von Schüler*innen (Frankf. a. M.: Wochenschau Verl., 2021).

¹⁰ Ebd., 57.

¹¹ Ebd., 70.

¹² Hans-Georg Wehling, „Konsens à la Beutelsbach“, in: Das Konsensproblem in der politischen Bildung, hg. v. Siegfried Schiele, Herbert Schneider und Kurt G. Fischer (Stuttgart: Klett, 1977), 176–180.

¹³ Klaus Edler, „Lehrer dürfen nicht neutral sein“, taz, 2.10.2018, <https://taz.de/Ex-Referatsleiter-ueber-politische-Bildung/15538920/>.

¹⁴ Anja Besand, „Was ist gute politische Bildung in der Schule?“, Bildung und Erziehung 72 (2019): 262–276.

¹⁵ Astrid Hoffmann, „Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns: ‚Heppenheimer Intervention‘“, in: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, hg. v. Benedikt Widmaier und Peter Zorn (Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2016), 197–206, 197.

Überlegungen zur Didaktik der Aufklärung über israelbezogenen Antisemitismus in der Schule

Marc Grimm ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter an der Universität Bielefeld.

Die Diskussion über Bedingungen einer erfolgreichen Prävention von Antisemitismus im schulischen Kontext hat sich in den vergangenen Jahren sowohl in Deutschland als auch in Österreich intensiviert. Davon zeugt die Zunahme der Publikationen in dem Feld, aber auch die Intensivierung der politischen Reaktion auf das Problem des Antisemitismus im Bildungsbereich: die „Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule“ vom Juli 2021¹ und die „Empfehlungen zur Umsetzung der Nationalen Strategie gegen Antisemitismus für die österreichische Bildungsverwaltung und Einrichtungen der Lehrpersonenbildung“².

Die Diskussion der Möglichkeiten einer präventiven Auseinandersetzung mit Antisemitismus zeigt eine Perspektivänderung, als der Antisemitismus nicht mehr im Kontext des Rechtsextremismus und damit politisch eingeengt wird oder aber im

Kontext der Holocaust-Education auf seine historische Erscheinungsform reduziert wird. Stattdessen wird Antisemitismus zunehmend und gegenstandsangemessen als spezifisches und aktuelles Thema adressiert. Die Entwicklung trägt dem Umstand Rechnung, dass dem Antisemitismus neben einer „generalisierbaren Dimension“³ in Form von strukturellen Gemeinsamkeiten etwa mit dem Rassismus, der Legitimation von Ausgrenzung, Abwertung und Gewalt durch Zuschreibungen jüdischer Andersartigkeit, auch eine „spezifische Dimension“⁴ eigen ist: Die Juden werden im Gegensatz zum Rassismus nicht als minderwertig, machtlos und unzivilisiert, sondern als machtvolle, einflussreiche Minderheit imaginiert. Im antisemitischen Bild sind es die Juden, die Schuld an gesellschaftlichen Krisen, der Auslöschung von Tradition und Familie, dem anonymen urbanen Leben und anderen häufig negativ konnotierten Aspekten der Moderne haben. Aus dieser Spezifik begründet sich, dass der Antisemitismus zwar durchaus vergleichend und kontrastierend mit anderen menschenfeindlichen Ideologien thema-

tisiert werden kann, die jeweiligen Charakteristika aber benannt werden müssen.

Für den Bereich der außerschulischen Bildung liegen hier Auseinandersetzungen mit den Möglichkeiten und Herausforderungen präventiver Bildung vor.⁵ Dass die Prävention von Antisemitismus nun der Schule anvertraut werden soll, hat einen so guten wie basalen Grund: Die Schule ist der Ort, an dem alle jungen Menschen erreicht werden.

Die Aufklärung über den Antisemitismus ist mit dem Ziel verbunden, diesem Einhalt zu gebieten – zum Schutz vor den Zumutungen, die der Antisemitismus für die geistige und körperliche Gesundheit von Jüdinnen und Juden bedeutet. Zudem muss mit Nachdruck darauf verwiesen werden, dass die Aufklärung über Antisemitismus nicht auf Umwegen legitimiert werden muss, sondern zu den Kernaufgaben von Schule gehört. Der Antisemitismus „ist eine ideologische Wahrnehmung von Gesellschaft, die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten von Individuen stark beschränkt. Antisemitismus ist die Unfähigkeit zur Selbstreflexion und zur Nutzung von Autonomiepotenzialen.“⁶ Es ist die Aufgabe von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern alternative, mündigkeitsorientierte Zugänge zur Ausdeutung gesellschaftlicher Verhältnisse aufzuzeigen. Die Förderung von *politischer Urteilsfähigkeit* und die Befähigung zur *politischen Handlungsfähigkeit* gehören zu den wesentlichen Kompetenzzielen der politischen Bildung im Allgemeinen und des Sachunterrichts in der Schule – über

alle Kontroversen hinweg, in Österreich wie auch Deutschland. Die politischen Urteils- wie auch die politischen Handlungskompetenzen basieren im Wesentlichen auf der Fähigkeit zur Aneignung, Einordnung und Anwendung empirischer und theoretischer Wissensinhalte⁷ – die antisemitische Ideologie steht dieser mündigkeitsorientierten Auseinandersetzung mit der sozialen Welt diametral entgegen.

Didaktische Grundprinzipien der Prävention von Antisemitismus

Es gehört zu den Grundpfeilern der Didaktik der Sozial- und Geisteswissenschaften, dass Schülerinnen und Schüler das Urteilen am besten einüben können, wenn Lehrkräfte gesellschaftliche Themen in didaktisch reduzierter Form, aber so kontrovers darstellen, wie diese auch gesellschaftlich diskutiert werden. Bei angehenden Lehrkräften kann dies auch zu Unsicherheiten führen. Die Unsicherheit besteht in der Herausforderung, gesellschaftlichen Kontroversen tatsächlich gerecht zu werden, und ist mit der Frage verbunden, welche Positionen berücksichtigt werden müssen, wenn es theoretisch so viele Positionen wie Menschen gibt. Die Unsicherheit resultiert also aus dem starken Bedürfnis, den Schülerinnen und Schülern keine Meinung zu oktroyieren, sondern ihnen einen multiperspektivischen Zugang zu gesellschaftlichen Themen und damit die eigenständige Bildung eines Urteils zu ermöglichen. Die mit diesem erst einmal positiven

¹ Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf.

² Jana Rosenfeld, Stefan Schmid-Heher und Romina Wiegmann, Prävention von Antisemitismus durch Bildung. Empfehlungen zur Umsetzung der Nationalen Strategie gegen Antisemitismus für die österreichische Bildungsverwaltung und Einrichtung der Lehrpersonenbildung, hg. v. OeAD (Wien, 2022), <http://oead.at/strategiepapier-praevention-von-antisemitismus>.

³ Lars Rensmann, „Polymorphie des Antisemitismus als gesellschaftliche Herausforderung“, in: Wissenschaftliche Einordnung und Ausarbeitung eines Rahmenkonzeptes für das ZADA Pilotprojekt. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“, hg. v. Marc Grimm u. a. (Bielefeld: Universität Bielefeld, 2022), 106–125, 112, https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/zpi/projekte/zada/WEAR_ZADA_2022.pdf.

⁴ Rensmann, „Polymorphie des Antisemitismus“.

⁵ Albert Scherr und Barbara Schäuble, „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...! Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen“, 2006, https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf; „Widerspruchstoleranz: Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit“, hg. v. Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e. V., 2013, https://www.kiga-berlin.org/uploads/KIga_Widerspruchstoleranz_2013.pdf;

„Widerspruchstoleranz 2: Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit“, hg. v. Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e. V., 2017, <https://www.vielfalt-mediathek.de/material/antisemitismus/widerspruchstoleranz-2-ein-methodenhandbuch-zu-antisemitismuskritischer-bildungsarbeit>; „Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft“, hg. v. Bildungsstätte Anne Frank, 2013, <https://www.bs-anne-frank.de/mediathek/publikationen/weltbild-antisemitismus>.

⁶ Jakob Baier und Marc Grimm, „Antisemitismus in Jugendkulturen. Zur Einführung“, in: Antisemitismus in Jugendkulturen. Erscheinungsformen und Gegenstrategien, hg. v. dens. (Frankf. a. M.: Wochenschau Verl., 2022), 7–16, 11.

⁷ Wolfgang Sander, „Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld“, in: Handbuch politische Bildung, hg. v. dems. und Kerstin Pohl (Frankf. a. M.: Wochenschau Verl., 2022), 122–134, 128.

Ansinnen und der Sensibilität für die Wirkkraft der Darstellung gesellschaftlicher Thematiken durch die Lehrkraft verbundene Problematik ist allerdings, dass diese zu einer *false balance* führen kann. Das bedeutet, dass Minderheitenmeinungen aufgewertet und mit etabliertem Wissen kontrastiert werden, um den Eindruck von Pluralität und Kontroversität künstlich herzustellen.⁸ Das Gebot, Unterricht kontrovers zu gestalten, gibt seine Gegenstände jedoch nicht der Beliebigkeit preis, sondern bindet diese an den Stand der aktuell verfügbaren Evidenzen. Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung steht der Beliebigkeit, die dem Kontroversitätsgebot nur scheinbar innewohnt, strikt entgegen. Wie Wolfgang Sander eindringlich formuliert, muss „das zu vermittelnde Wissen [...] vor dem Hintergrund der Sozialwissenschaften verantwortbar sein, und gegenüber aus fachlich-wissenschaftlicher Sicht problematischen Konzepten oder offenkundig falschen Informationen hat der Unterricht eine Korrekturaufgabe.“⁹

Israelbezogener Antisemitismus

Insbesondere im Bereich des israelbezogenen Antisemitismus zeigt die empirische Einstellungsforschung Handlungsbedarf.¹⁰ Zudem werden hier bei Lehrkräften große Unsicherheiten sichtbar, was den adäquaten Umgang mit der Thematik angeht.¹¹ Im Folgenden werden Herausforderung und zwei Möglichkeiten der impliziten Prävention

des israelbezogenen Antisemitismus diskutiert. Die Schwierigkeit in der Thematisierung des israelbezogenen Antisemitismus ergibt sich aus dem hohen Verfestigungs- und Verbreitungsgrad von Israelbildern, die mit der empirischen Welt gebrochen haben. Diese der Realität enthobene, fantastische, verkehrte Wahrnehmung wird auch als Derealisierung bezeichnet. Wie die Linguistin Monika Schwarz-Friesel und der Historiker Jehuda Reinharz aufzeigen, sind die Wahrnehmung und Beurteilung von israelbezogenen Thematiken häufig gestört – über die Sprache wird ein Bild eines Fantasie-Israel geschaffen, das mit der Realität nichts zu tun hat.¹² Die Gründe für die hohe Verfestigung selbst völlig abwegiger Erzählungen über Israel liegen in der fortlaufenden Bestätigung durch diverse Medien: Von Printmedien¹³ über Fernsehformate, musikbasierte Jugendkulturen wie Rap¹⁴ bis hin zu Inhalten auf den sozialen Medien finden sich de-realisierte Bilder eines Israels, das es in der Realität nicht gibt. Bestätigt werden diese – auf den sozialen Medien. Auf Tiktok fühlten sich zuletzt beim Israel-Gaza-Konflikt 2021 auch Jugendliche zu einer Positionierung aufseiten der Palästinenser verpflichtet, die ansonsten keine politischen Inhalte posteten. In den meisten Fällen handelte es sich nicht um eine Positionierung aufseiten der Palästinenser, sondern um Anwürfe und Hass gegen Israel. Augenfällig war, dass die Positionierungen argumentativ nicht gerechtfertigt wurden und werden mussten,

weil die User:innen davon ausgehen konnten, dass die Positionierung einer jungen, aufgeklärten, an Menschenrechten und gegen Krieg positionierten Generation nur gegen Israel erfolgen kann. „[D]ie entsprechenden Deutungsmuster liegen als geschnürtes Meinungspaket bereit, das Israel unter anderem als illegitimen Kolonialstaat und Kindermörder beschreibt. Beide Thematiken sind emotional und bildstark, sie verlangen nicht nach einer Abwägung von Positionen oder Dialog, sondern beinhalten ihr Urteil bereits. Die Positionierungen gegen Israel sind unter anderem attraktiv, weil sie leicht (durch entsprechende Profilbilder und Hashtags) anschlussfähig sind, den Gewinn von Followern durch die ‚richtige‘, also israelfeindliche Positionierung versprechen, und sie sowohl eine moralische Aufwertung über die Ablehnung Israels als auch eine scheinbar rebellische und machtkritische Positionierung an der Seite der bisher vermeintlich ungehörten Palästinenser/-innen beinhalten.“¹⁵ Dass es sich hier nicht um ein Jugendproblem handelt, das mit zunehmender formaler Bildung verschwindet, zeigt eine Untersuchung, in der Studierende Texte mit derealisierten Inhalten zu Israel, Deutschland, Frankreich und Australien lasen und anschließend Fragen zu den Texten beantworteten. Bei Deutschland, Frankreich und Australien scheiterten nur fünf Prozent der Studierenden daran, die derealisierten Darstellungen zu erkennen. Nur bei Israel waren 60 Prozent der Studierenden nicht in der Lage, die grotesken Falschinformationen auch als solche zu erkennen.¹⁶ Damit ist deutlich die Notwendigkeit angezeigt, die Fähigkeiten zu stärken, israelbezogene Fehlinformationen als solche zu erkennen.

Welche Möglichkeiten der Prävention von israelbezogenem Antisemitismus gibt es? Grob lassen sich hier direkte und implizite Prävention unterscheiden. Eine direkte Prävention von israelbezogenem Antisemitismus macht diesen direkt zum Gegenstand des Unterrichts. Für den schulischen Unterricht liegen hier bisher fast ausschließlich Materialien in englischer Sprache vor.¹⁷

Implizite Prävention

Im Folgenden werden nun zwei Aspekte einer impliziten Prävention und Aufklärung von israelbezogenem Antisemitismus diskutiert. Von impliziter Prävention wird hier gesprochen, weil hier weder Juden noch Israel noch Antisemitismus zum Gegenstand gemacht werden. Stattdessen setzt die Prävention bei den dem Antisemitismus zugrunde liegenden problematischen Wahrnehmungs- und Denkhaltungen an.

(1) Im schulischen Unterricht können Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Unterrichtsfächern dabei unterstützt werden, ein angemessenes Verständnis von Gesellschaft zu entwickeln, indem sie die Ökonomie und Politik nicht als System einfacher Kausalzusammenhänge, sondern als Netz komplexer, widersprüchlicher, planvoller, aber auch nicht beabsichtigter, ergebnisoffener ökonomischer und politischer Prozesse zu begreifen lernen. Der Unterricht kann auch dazu beitragen, die Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse überhaupt erst einmal zur Kenntnis zu nehmen. Damit wird implizit auch antisemitischen Denkhaltungen vorgebeugt. Denn ein solches basales

⁸ Sven Engesser, „Warum man Fakten und Meinung trennen sollte“, Interview von Martin Paul, MDR Sachsen-Anhalt, 18.7.2018, <https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen-anhalt/interview-wissenschaft-und-journalismus-false-balance-fakt-meinung-100.html>.

⁹ Wolfgang Sander, „Israel als Themenfeld schulischer politischer Bildung“, in: Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln, hg. v. Julia Bernstein, Marc Grimm und Stefan Müller (Frankf. a. M.: Wochenschau Verl., 2022), 401; vgl. hierzu auch Stefan Müller, „Drei Herausforderungen der Antisemitismusprävention in der schulischen politischen Bildung“, in: Politische Bildung in internationaler Perspektive, hg. v. Monika Oberle und Märthe-Maria Stamer (Frankf. a. M.: Wochenschau Verl., 2022), 133–142.

¹⁰ Oliver Decker und Elmar Brähler, Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismusstudie 2020 (Gießen: Psychosozial-Verl., 2020), 227.

¹¹ Julia Bernstein, Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen (Weinheim: Beltz Juventa, 2020).

¹² Monika Schwarz-Friesel und Jehuda Reinharz, Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert (Berlin u. a.: de Gruyter, 2013), 209.

¹³ Florian Markl, „Giftiges Nattergezücht“. Antisemitische Argumentationsmuster in der deutschsprachigen Medienberichterstattung über Israel“, in: Antisemitismus im 21. Jahrhundert. Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror, hg. v. Marc Grimm und Bodo Kahmann (Berlin/Boston: de Gruyter, 2018).

¹⁴ Marc Grimm und Jakob Baier, Jugendkultureller Antisemitismus. Warum Jugendliche für antisemitische Ressentiments im Gangsta-Rap empfänglich sind (Frankf. a. M.: Wochenschau Verl., 2023).

¹⁵ Julia Bernstein, Marc Grimm und Stefan Müller, „Jüdinnen und Juden als Objekte oder als Subjekte? Überlegungen zu einem Paradigmenwechsel“, in: dies., Hg., Schule als Spiegel der Gesellschaft, 17–34, 21.

¹⁶ Schwarz-Friesel, Reinharz, Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert, 221.

¹⁷ OSCE und Yad Vashem, „Antisemitismus thematisieren: Warum und wie? Leitfaden für Pädagoginnen und Pädagogen“, 2007, <https://www.osce.org/de/odihr/29892?download=true>; UNESCO und OSCE, „Addressing Anti-Semitism through Education: Teaching Aids“, 2018, <https://www.osce.org/odihr/441146>.

Wissen über das Funktionieren kapitalistischer Ökonomie, Recht und Politik steht der Personalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse entgegen, die für diverse antisemitische Narrative typisch ist. Michael Butter verweist darauf, dass die Ausweitung der amerikanischen Collegeausbildung die Akzeptanz von Verschwörungstheorien verringert hat, weil Studierende dort sozialwissenschaftliches Denken lernten, das „nicht menschliche Handlungsfähigkeit, sondern strukturelle Zwänge“ in den Mittelpunkt stellte.¹⁸

(2) Eine zweite Linie der impliziten Prävention des israelbezogenen Antisemitismus thematisiert diesen nicht direkt, sondern indem verbreitete, derealisierte Israelbilder irritiert werden. Eindrücklich und erfolgversprechend ist hier die (explizite oder implizite) Konfrontation mit einem realitätsgerechten Bild der israelischen Gesellschaft. Dieses Ziel ist mit einer Reihe an Herausforderungen konfrontiert. Zum einen vermuten Lehrerinnen und Lehrer Vorbehalte bei Schülerinnen und Schülern. Israel ist in dieser Sicht ein undankbarer Lernstoff, weil das Thema eng mit der Diskussion um deutsche und österreichische Erinnerungskultur und Fragen von Schuld und Verantwortung verwoben ist. Aufseiten der Lehrkräfte besteht hier die Befürchtung, dass die politische Bewertung des Konflikts zwischen Israel und Palästina bzw. Israel und den Ländern der Region auch zu Spannungen in der Klasse führen kann und insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit herkunftsbiografischen Bezügen zu den Konflikten in und um Israel antiisraelische Haltungen vermutet werden.¹⁹ Hinzu kommt, dass Israel kaum in (deutschen) Lehrplänen benannt wird und daher eine Thematisierung

umgangen werden kann, indem das Thema Konflikt anhand von beispielsweise China thematisiert wird, das weniger emotional besetzt ist als Israel und bei dem keine Unruhe im Klassenraum erwartbar ist. Damit ist ein weiterer Aspekt angesprochen: Wo Israel in den Lehrbüchern in Deutschland thematisiert wird, wird es auf den Konflikt zwischen Israel und den Palästinensern reduziert. Die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission hat über 400 Schulbücher für Sozialkunde (Politik), Geschichte und Geografie geprüft und die kaum vorhandene Thematisierung Israels bemängelt. Die Kommission hat eine Reihe an Vorschlägen erarbeitet, darunter wie folgt:²⁰

- Israel sollte nicht auf die Rolle als Konfliktpartei reduziert werden.
- Das Bild Israels sollte die gesellschaftliche Komplexität differenziert abbilden.
- Israel ist ein demokratischer Staat – dieser Unterschied zu den Nachbarstaaten sollte hervorgehoben werden.
- Die politische Pluralität Israels sollte abgebildet werden, insbesondere die politischen Parteien der arabischen Staatsbürger.
- Die Meinungspluralität hinsichtlich der Einstellung zu den Lösungen des Israel-Palästina-Konflikts sollte dargestellt werden.

Mit der Vermittlung von differenziertem Wissen über Israel wird den unter Schülerinnen und Schülern vorhandenen derealisierten Israel-

bildern etwas entgegengesetzt, und sie werden dabei unterstützt, sich eigenständig eine Position zu erarbeiten. Die Frage ist: Wie? Eine Reihe von Autor:innen vertraut auf die aufklärende Wirkung historischer Fakten und widmet deswegen den insbesondere historischen Lehrinhalten über die Geschichte Israels und die Beziehung Israels zu den Staaten der Region besondere Aufmerksamkeit.²¹ Zu bedenken ist hier, dass die Vermittlung der Geschichte Israels auf das gleiche (Des-) Interesse stößt wie die anderer Länder und erst zu prüfen wäre, ob überhaupt eine relative Offenheit für eine sachorientierte Auseinandersetzung mit Fakten besteht. Wie oben beschrieben, ist bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler von

emotionalisierten, derealisierten Bildern Israels und dem Vorhandensein problematischer Präkonzepte zu gesellschaftspolitischen Fragen Israels auszugehen. Die Vermittlung von historischem Wissen ist damit nicht weniger wichtig, didaktisch ist hier allerdings geboten, an problematischen Präkonzepten anzusetzen. Dies würde bedeuten, Vorstellungen aufzugreifen und aufzuklären, die die Gründung Israels zu einem Landraub von Juden an Palästinensern machen, Israel zu einem Apartheidstaat oder die andere kontrafaktische Vorstellungen transportieren. Ob und wie eine solche Adressierung stattfindet, hängt stark vom Vorhandensein solcher Vorstellung bei Schülerinnen und Schülern ab. 🗣️

¹⁸ Michael Butter, „Nichts ist, wie es scheint“. Über Verschwörungstheorien (Berlin: Suhrkamp, 2018), 157.

¹⁹ Empirisch lässt sich dies aktuell nicht belegen. Die Ausführungen basieren auf dem Erfahrungswissen von Kolleg:innen aus der Didaktik der Sozial- und Geschichtswissenschaften, Mitarbeiter:innen von ZfsLs und Rückmeldungen von Lehrkräften.

²⁰ Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen, hg. v. Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Göttingen: V&R, 2015), 84f.

²¹ Jörg Rensmann, „Das Israelbild als Reflexionsanlass im ‚Bildungsbaustein Israel‘“, in: Bernstein, Grimm, Müller, Hg., Schule als Spiegel der Gesellschaft, 459–471.

Dem Thema nicht aus dem Weg gehen Israelbezogener Antisemitismus und der Nahe Osten im Unterricht

Axel Schacht ist Projektleiter bei ERINNERN:AT.

Eine Bearbeitung aktueller Formen des Antisemitismus kann den historischen wie gegenwärtigen Kontext des Nahen Ostens nicht aussparen: Antisemitismus wird auch im Zusammenhang mit Israel formuliert. Dieser israelbezogene Antisemitismus ist aufgrund der Debatte darum und der dieser innewohnenden großen und konfliktreichen Themen eine heikle Angelegenheit. Dennoch, er muss erkannt, benannt und zum Thema gemacht werden. Der verständlichen Unsicherheit beim Umgang mit von Schüler:innen artikuliertem Antisemitismus kann mithilfe einiger Überlegungen begegnet werden. Der Konfrontation aus dem Weg zu gehen, hilft nicht. Die mit dem „Nahostkonflikt“ verbundenen Gebiets- und Dominanzansprüche, oft einander widersprechende (Geschichts-)Erzählungen sowie verhärtete Positionen, die eine Eindeutigkeit und einen absoluten Wahrheitsanspruch erheben, erschweren und belasten eine pädagogische Auseinandersetzung.

In einem ersten Schritt soll geklärt werden, welches Ziel mit einer Thematisierung im Unterricht verfolgt werden soll. Dazu stehen zwei Zugänge zur Verfügung: Sollen präventiv die Region und der Nahostkonflikt besprochen werden und dabei auch das Thema Antisemitismus zur Sprache kommen? Dies durchaus auch im Wissen um

mögliche problematische Einstellungen in der Lerngruppe. Oder ist eine Intervention aufgrund einer schon geschehenen konkreten antisemitischen Äußerung oder Tat notwendig, die im Kontext einer Diskussion um den Nahen Osten vorgebracht wurde? Sowohl das gleich folgend vorgestellte *polis* aktuell – die Zeitschrift des Zentrum *polis* als auch das am Ende dieses Beitrags vorgestellte Lernmaterial Fluchtpunkte sind für eine erste Zielsetzung geeignet.

Eine komplizierte Angelegenheit

Das im Frühjahr 2022 unter dem Titel *Nahost: Geschichte – Konflikt – Wahrnehmungen* und unter Beteiligung von *_erinnern.at_* erschienene *polis aktuell*-Heft¹ soll Lehrende bei der Unterrichtsplanung unterstützen. Neben inhaltlichen Beiträgen zur Geschichte der Region und zum israelbezogenen Antisemitismus werden konkrete, leicht umsetzbare Unterrichtsvorschläge und Methoden vorgestellt, mit denen die Themen schüler:innengerecht, lebensweltorientiert und multiperspektivisch behandelt werden können.

In einer schulischen Auseinandersetzung mit dem Nahen Osten muss die starre Trennung zwischen einem Hier und einem Dort aufgebrochen werden. Es soll vielmehr um die Wechselbezie-

hungen und Verflechtungen der Regionen gehen, die durch Flucht- und Migrationsbewegungen miteinander verbunden sind. Geschichte wird als Summe vieler Beziehungen und Bezüge verstanden, und der Nahe Osten rückt noch näher. Dies erleichtert es allen Schüler:innen, mit oder ohne individuelle Bezüge zur Region, sich mit dem Thema in Bezug zu setzen.

Darüber hinaus soll der zeitliche Fokus über 1967, also die Eroberung und den Beginn der israelischen Besatzung des Westjordanlandes und des Gazastreifens, hinaus erweitert werden. Dies hilft zu verstehen, dass Gründe für aktuelle Probleme historisch länger zurückliegen und es zahlreiche, wenn auch gescheiterte Lösungsversuche gab. Damit wird deutlich, dass der lokale Konflikt um die Region durch weltpolitische Ereignisse wie die Shoah oder die koloniale Aufteilung der Welt untrennbar mit der Gegenwart verbunden ist.

Eine hoch emotional diskutierte Konfliktgeschichte bedarf eines intensiv auf Widersprüche abzielenden Unterrichts. Dies bedeutet auch im Vorhinein klarzumachen, dass weder alles in vollem Umfang dargelegt noch alles erklärt werden kann. Der Unterricht kann Lösungsansätze einordnen, zu denen sich die Schüler:innen positionieren können, nicht aber Lösungen präsentieren. Ein kontroverses Problem soll genau als solches dargestellt werden. Wir werden in der Klasse nicht lösen, woran die Weltgesellschaft seit über 50 Jahren scheitert.

Bei der Erörterung der komplexen Lage werden andere Aspekte in den Vordergrund gerückt: die

potenzielle Lösbarkeit von Konflikt um Land und Ressourcen, die Heterogenität der Akteur:innen und Interessen auch innerhalb der Konfliktparteien sowie die unterschiedlichen Perspektiven auf den Konflikt. „Für die politische Bildung folgt daraus, dass sie eine Auseinandersetzung mit einer möglichst exemplarischen Vielfalt an empirisch vorfindbaren bzw. tatsächlich artikulierten Standpunkten unter expliziter Berücksichtigung der Prinzipien Kontroversität, Wissenschaftsorientierung und Lebensweltorientierung zu ermöglichen hat.“²

Schüler:innen sollen eingeladen werden, bei der Betrachtung von lebensgeschichtlichen und politischen Prozessen wechselnde Perspektiven einzunehmen und sie als widersprüchlich zu erfahren. Daraus und begleitend können Kriterien vermittelt werden, die die Schüler:innen darin unterstützen, die (nicht immer klaren) Grenzen von legitimer Kritik und Antisemitismus zu erkennen.

Zentral dabei ist die explizite Sichtbarmachung unterschiedlicher Perspektiven, zu denen sich die Lernenden in ein Verhältnis setzen können. Dadurch wird eine Vielstimmigkeit erfahrbar und vereinfachten Interpretationen entgegengewirkt. Unserer Erfahrung nach kann dies mit konkreten individuellen Lebensgeschichten und Erfahrungen, mit denen die Schienen zu größeren geopolitischen Fragen gelegt werden, gut gelingen. Eine solcherart multidirektionale Erinnerung(skultur), die es vermeidet, (bei allen gegebenen Unterschieden) individuelle Erfahrungen einer Hierarchie zu unterwerfen, ermöglicht „[...] eine doppelte

¹ Zentrum *polis*, „Nahost: Geschichte – Konflikt – Wahrnehmungen“, *polis* aktuell, Nr. 5 (2022), <https://www.erinnern.at/lernmaterialien/lernmaterialien/themenheft-fuer-paedagoginnen-nahost-geschichte-konflikt-wahrnehmungen>.

² Mirko Niehoff, „Einleitung“, in: *Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung*, hg. v. Mirko Niehoff (Schwalbach: Wochenschau Verl., 2016), 12.

Perspektive, bei der Nachwirkungen kolonialer und nationalsozialistischer Welt- und Selbstbilder in den Blick genommen und unterschieden werden“.³ Die Multiperspektivität in Verbindung mit der notwendigen Kontroversität erhöht die Widerspruchstoleranz der Lernenden. Gestärkt werden eine politische Urteilskompetenz, die unterschiedliche, plurale Perspektiven und Positionen miteinbezieht, sowie die Anerkennung einer gesellschaftlichen Vielfalt.

Israelbezogener Antisemitismus

Antisemitismus speist und legitimiert sich aus der Abwehr von Komplexität. Als Weltbild hat Antisemitismus eine identitätsstiftende Funktion, er beansprucht, allgemeingültige Erklärungen liefern zu können, und erzeugt ein ab- und ausgrenzendes Wir-Gefühl. Für die Arbeit mit Schüler:innen hilft es, sich nicht an der aufgeheizten öffentlichen Debatte zu orientieren und anzuerkennen, dass Antisemitismus besteht und antisemitische Bilder und Argumentationsfragmente in einem Unterricht über den Nahen Osten auftauchen können. Dies können verfestigte ideologische Sichtweisen sein, genauso wie eine Umwegkommunikation, mit der unter dem Deckmantel der Kritik an der israelischen Besatzungspolitik antisemitische Ressentiments formuliert werden. So wird eine Kritik an einer bestimmten Politik Israels zu einer „Israelkritik“, in der das Existenzrecht Israels (oft auch implizit) infrage gestellt wird. Der „Nahostkonflikt“ dient genauso als Ausrede wie auch als Projektionsfläche für Antisemitismus.

In antisemitischen Artikulationen in Bezug auf Israel und den Nahen Osten finden sich historische Bezüge zum Nationalsozialismus durch einen „Entlastungsantisemitismus“ mit einer Täter-Op-

fer-Umkehr; althergebrachte, aber adaptierte antisemitische Bilder, wie jenes von Jüdinnen und Juden als Brunnenvergifter:innen; die Homogenisierung jüdischer Gemeinschaften oder der jüdischen Bevölkerung Israels unabhängig von ihrer Position zum Konflikt sowie die Infragestellung und Ablehnung der jüdischen Einwanderung in das historische Gebiet Palästina und des Existenzrechts Israels. All dies sind Merkmale eines israelbezogenen Antisemitismus, der die Grenze von legitimer Kritik überschreitet.

Hilfreich ist es auch, als Lehrperson aus antisemitischen Differenzkonstruktionen und der Struktur antisemitischer Sprachbilder auszusteigen. Wenn nach Funktionen antisemitischer Bilder gefragt wird, so sind die Haltungen der Schüler:innen Thema, nicht „die Jüdinnen und Juden“ oder „die Israelis“. Damit der Fokus auf „die Anderen“ verlassen werden kann, hilft es, universalistisch zu argumentieren und Jugendliche in der Debatte auf ihre konkrete Alltagspraxis und Erfahrungen zurückzuführen. Das Problem und die Artikulation einer antisemitischen Position soll nicht in den sprechenden Personen individualisiert oder diese gar als Vertreter:innen einer Gruppe angesprochen werden, sondern die konkreten Äußerungen sollen zum Thema gemacht werden: Nicht die Person(en), sondern deren Position(en) ist/sind zu kritisieren.

Fluchtpunkte. Bewegte Lebensgeschichten zwischen Europa und Nahost

Das von _erinnern.at_ mit Kooperationspartnern wie dem Anne Frank Zentrum Berlin entwickelte Lehrmittel Fluchtpunkte (fluchtpunkte.net) stellt sieben Lebensgeschichten mit Flucht- und Mi-

grationserfahrungen vor, die die Verflechtungen der deutschen und österreichischen Geschichte mit der Geschichte des Nahen Ostens sichtbar und besprechbar machen.

Vorgestellt werden die Architektin Lotte Cohn, die sich schon lang vor dem Nationalsozialismus entschieden hatte, in das britisch verwaltete Palästina auszuwandern. Mohammed Helmy, der 1922 zum Studieren aus Ägypten nach Berlin kam und während des Nationalsozialismus die in Rumänien geborene Jüdin Anna Boros versteckte. Fatima Hamadi, Tochter eines palästinensischen Stoffhändlers, die 1948 ihr Dorf verlassen und nach Syrien fliehen musste – bis sie in den letzten Jahren vor einem neuerlichen Krieg nach Deutschland flüchtete. Die in Wiener Neustadt als Irma Bauer geborene Batya Netzer, für die als junges Mädchen die Flucht nach Palästina die Rettung vor dem sicheren Tod war – für sie begann nach Gründung des Staates Israel ein neues Leben. Für Fatima Hamadi hingegen bedeutete die Staatsgründung Israels die Vertreibung aus ihrem Herkunftsdorf. Sami Michael, der aus einer jüdischen Familie in Bagdad stammt, in Israel als Schriftsteller lebt und zu einer wichtigen Stimme der arabischen Jüdinnen und Juden wurde. Mit

Aya Khaled aus Syrien wird schlussendlich auch eine aktuelle Fluchtgeschichte erzählt.

Die Biografien werden durch sechs Lernmodule didaktisch erschlossen. Die Lebensgeschichten ermöglichen die Diskussion über geschichtliche und politische Prozesse, Identitätsbilder und unterschiedliche Narrative. Die Themen Flucht und Migration sowie Antisemitismus und Rassismus werden im Kontext der Geschichte des Nationalsozialismus und der Shoah sowie unter Berücksichtigung der Folgen europäischer (Nahost-) Politik bearbeitbar. Holocaust, der Nahostkonflikt und Migration werden gemeinsam thematisiert und unterrichtet. Dem allen nähern wir uns in dem Lernmaterial Fluchtpunkte über konkrete Lebensgeschichten und nicht über große geopolitische Fragen oder gar die Suche nach der einen Wahrheit und dem einem widerspruchsfreien Narrativ an. Solche werden in dieser Region und zu diesen Themen nicht zu finden sein.

Dieses Lernmaterial ist Ergebnis einer Suche nach einem didaktischen (Aus-)Weg, historische Komplexität, einen gegenwärtigen Konflikt und die Sensibilisierung für israelbezogenen Antisemitismus in die Klasse zu tragen. 🌱

³ Astrid Messerschmidt, „Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus“, Peripherie – Politik. Ökonomie. Kultur, Nr. 109/110: Vom Erinnern und Vergessen (2008): 56.

Entfernung eines Schandmals oder Geschichtsauslöschung? Der Streit um das Lueger-Denkmal aus politikdidaktischer Perspektive

Georg Lauß ist Professor für Politikwissenschaft mit Schwerpunkt Demokratiebildung und Partizipation an der Pädagogischen Hochschule Wien und Mitarbeiter am Zentrum für Politische Bildung.

Kurze Geschichte einer erinnerungs- politischen Kontroverse

Umstritten und verehrt waren Karl Lueger und sein politischer Antisemitismus schon zu seinen Lebzeiten. Als der sozialdemokratische Bürgermeister Karl Seitz das Lueger-Denkmal auf dem gleichnamigen Platz unweit des Wiener Stubenrings enthüllte, das uns auch heute wieder beschäftigt, hob er nicht nur kommunalpolitische Kontinuitäten hervor, sondern verwies auch auf die grundsätzlichen politischen Differenzen. Er nannte Lueger einen „streitbaren Politiker“, vor dessen Denkmal künftige Generationen sich „eines wichtigen Abschnitts in der Geschichte Wiens erinnern“ sollten.¹

In den vielen Jahrzehnten nach dieser Rede schien sich das Musil'sche Denkmalparadox, nach dem „[d]as Auffälligste an Denkmälern ist [...], daß [sic!] man sie nicht bemerkt“, und es nichts auf der Welt gibt, „was so unsichtbar wäre wie Denkmäler“,² trotzdem auch in diesem Fall zu bewahrheiten. Dann stürzten im Zuge der „Black Lives Matter“-Bewegung Protestierende in der englischen Stadt Bristol die Statue Edward

Colstons von ihrem Sockel und versenkten sie im nahe gelegenen Hafenbecken. Edward Colston war Politiker und Abgeordneter seines Heimatbezirks Bristol im House of Commons. Außerdem war er Philanthrop und förderte den Bau von Schulen wie auch Kranken- und Armenhäusern in seiner Heimatstadt. Gleichzeitig standen große Teile seines Vermögens mit dem Sklavenhandel in unmittelbarer Verbindung. Die Parallelen zum Fall Lueger waren kaum zu übersehen. Auch in Wien flammten daraufhin die Proteste gegen das Denkmal für den antisemitischen Bürgermeister wieder auf. Der Sockel, auf dem Luegers Bronzestatue steht, wurde mehrmals mit dem Wort „Schande“ besprüht, und der Bildhauer Eduard Freudmann fertigte plastische Schriftzüge an, um eine Reinigung zu erschweren. Diese wurden in der Folge von rechtsextremen Aktivisten entfernt. Die Stadtregierung beauftragte bisher keine Reinigung, um sich dem Vorwurf des Antisemitismus nicht auszusetzen.³

Den Protesten im Jahr 2020 gehen teils jahrzehntelange Diskussionen voran, wie Wien mit Lueger und seinem Erbe umgehen soll. Die offizielle Kontextualisierung bestand bisher trotz einer

Vielzahl an Vorschlägen aus einer unscheinbaren Zusatztafel, die kaum jemand für ausreichend hält. Dieses Problem bzw. dieser unbefriedigende Zustand befeuert eine erinnerungspolitische Kontroverse, die sich um den politischen Umgang mit Geschichte dreht. Anders gesagt: Es geht um die Frage, auf welche Weise wir mit Antisemitismus in unserer Geschichte umgehen sollen. Oder anders: Wie wir Geschichte, Gegenwart und Zukunft mit Blick auf die Vergangenheit verbinden.⁴

Auf der einen Seite erheben sich Stimmen, die eine endgültige Entfernung des Denkmals fordern. Eine Gruppe von Zeitzeugen, die die Shoah überlebt haben, unter ihnen der Nobelpreisträger Eric Kandel, forderte in einem offenen Brief vom 27. Juni 2022 neben dem Abtransport auch die Umbenennung des Dr.-Karl-Lueger-Platzes, auf dem das Ehren Denkmal steht.⁵ Für manche Kommentatoren ist der Umgang mit dem Denkmal ein weiteres Beispiel für die beschämende Relativierung des Antisemitismus in Österreich, die sich schon darin zeigt, dass versucht wird, Luegers Antisemitismus seinen kommunalpolitischen Leistungen gegenüberzustellen. Nach dieser Sichtweise braucht es kein Denkmal, denn wer sich über Lueger informieren will, kann das in Geschichtsbüchern tun. Auf der anderen Seite argumentiert die Stadt Wien und mit ihr auch prominente Historiker, dass ein Abriss Erinnerungslücken schafft. Gefordert wird eine radikale

Umgestaltung und Kontextualisierung, die den Wiener:innen Geschichte in der Form der Statue Luegers vor Augen führt – als Warnung vor dem Gift des Antisemitismus und der Sündenbockrhetorik.⁶

Karl Lueger als Berufspolitiker und Bürgermeister Wiens

Lueger war Gründer der Christlichsozialen Partei und von 1897 bis 1910 Bürgermeister Wiens. Sein Ziel war die Ausübung politischer Macht unter Bedingungen zunehmend wettbewerbsorientierter Massenpolitik.⁷

Lueger betrieb die kreditfinanzierte Modernisierung der Wiener Infrastruktur. Er verfolgte ein wirtschaftliches Programm des „kommunalen Sozialismus“. ⁸ Die unter den „Liberalen“ privatwirtschaftliche organisierten städtischen Dienstleistungen wurden zunehmend von der Stadt selbst erbracht. Zu den berühmtesten Projekten, die in seiner Amtszeit entwickelt, weitergetrieben oder fertiggestellt wurden, gehörten die 2. Wiener Hochquellenwasserleitung, der öffentliche Verkehr bzw. die Straßenbahn und die städtischen Gaswerke. Lueger setzte sich auch für den Erhalt des Wald- und Wiesengürtels rund um Wien ein, der zur Konsolidierung des habsburgischen Staatshaushalts in großen Teilen gerodet werden sollte. Außerdem modernisierte Lueger die Wie-

⁴ Karl-Ernst Jeismann, „Aus der Geschichte lernen? Grundfragen der Geschichtsdidaktik“, in: Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte, hg. v. Saskia Handro und Bernd Schönemann (Berlin: Lit, 2016), 9–20, 12.

⁵ Alexandra Förderl-Schmid, „Beschämende Untätigkeit“, Süddeutsche Zeitung, 24.6.2022, <https://www.sueddeutsche.de/politik/oesterreich-lueger-denkmal-wien-holocaust-ueberlebende-kandel-troller-ludwig-1.5608600?reduced=true>.

⁶ Karl Fluch und Gerald John, „Pro & Kontra: Abriss des Karl-Lueger-Denkmal in Wien“, Der Standard, 14.7.2020, <https://www.derstandard.at/story/2000118713205/pro-kontra-abriss-des-karl-lueger-denkmals-in-wien>.

⁷ John W. Boyer, Karl Lueger (1844–1910): Christlichsoziale Politik als Beruf. Eine Biografie (Wien: Böhlau, 2010), 70ff., doi:10.7767/boehlau.9783205790297.

⁸ Ebd., 185.

¹ Andreas Nierhaus, „Christlichsozialer Personenkult im Roten Wien. Das Lueger Denkmal von Josef Müllner“, Wien Museum Magazin, 31.1.2022, <https://magazin.wienmuseum.at/das-lueger-denkmal-von-josef-muellner>.

² Robert Musil, Nachlass zu Lebzeiten (Stuttgart: Reclam, 2013), 62.

³ Nierhaus, „Christlichsozialer Personenkult im Roten Wien“.

ner Armenfürsorge. In seiner Ära erfuhr das ineffiziente Alten- und Armenfürsorgesystem nicht zuletzt durch das Versorgungsheim Lainz und das Kaiser-Jubiläums-Spital einen Zentralisierungsschub und eine beträchtliche Erweiterung. Auch Obdachlosenschlafstätten und Männerheime wurden zwischen 1905 und 1912 beträchtlich ausgebaut.⁹

Lueger wusste die unter ihm vorangetriebenen Großprojekte zur weithin sichtbaren Eigenwerbung zu nutzen. Der Hinweis „Errichtet unter Bürgermeister Dr. Karl Lueger“ wurde zum Inbegriff der „Luegerisierung“ Wiens.¹⁰

Diese Dienstleistungen wurden von der Stadt weitgehend profitorientiert betrieben. Durch die Einkünfte aus kommunalen Dienstleistungen sollte die Steuerlast niedrig gehalten werden. Erst die sozialdemokratische Politik des „Roten Wien“ versuchte, diese Dienstleistungen der gesamten Bevölkerung zugänglich zu machen, und kompensierte die wegfallenden Einnahmen durch die Einführung von (Luxus-)Steuern.¹¹ Unter Lueger als Bürgermeister stieg die Zahl der städtischen Arbeitnehmer um mehr als das Fünffache von 4.760 auf über 25.000, was Gelegenheiten für Ämterpatronage schuf. Auch die immer zahlreicher und größer werdenden Aufträge, die die Stadt Wien zum Ausbau und zur Erneuerung ihrer Infrastruktur und Dienstleistungen vergab, wurden – wenn möglich – an die eigene Wählerklientel nach politischer Loyalität vergeben.¹² Juden waren von

Ämterpatronage ausgeschlossen und bekamen kommunale Aufträge nur, wenn es nicht anders möglich war.

Lueger kämpfte für die Ausweitung der politischen Partizipation. Bis 1885 waren circa drei Prozent der Wohnbevölkerung Wiens in einem Kurienwahlsystem wahlberechtigt. Dann erhielten zunächst Männer mit einer Steuerleistung von mindestens fünf Gulden das Wahlrecht in der dritten Kurie. 1900 erhielten alle volljährigen Männer Wiens ein (eher alibimäßiges) Wahlrecht in der neu begründeten vierten Kurie, die allerdings nur 20 der insgesamt 158 Sitze des Landtags besetzte.¹³ Vor allem Luegers Popularität im neu wahlberechtigten Kleinbürgertum, das in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunehmend unter existenziellen Druck geriet, war die Basis seiner Wahlerfolge. Neue Formen von Produktion und Handel (Kaufhäuser, Gemischtwarenhandel, Verlagssystem, industrielle Produktion) und die Aufhebung der Zunftordnung 1859 führten dazu, dass bis 1890 40.000 Handwerksbetriebe Konkurs anmelden mussten.¹⁴

Im gleichen Zeitraum erlebte Wien ein rasantes Bevölkerungswachstum. Zwischen 1857 und 1900 verdoppelte sich die Bevölkerung Wiens und Niederösterreichs nahezu. In diesen Jahren wuchs auch der kleine jüdische Bevölkerungsanteil von 0,51 auf knapp über fünf Prozent. In Wien ohne Niederösterreich waren um 1900 8,77 Prozent der Wohnbevölkerung jüdisch.¹⁵ In manchen

Bezirken wie der Leopoldstadt betrug der jüdische Bevölkerungsanteil circa 30 Prozent.¹⁶ Wien beherbergte die zweitgrößte jüdische Gemeinde nach Warschau.¹⁷ Angetrieben wurde die Zuwanderung von zunehmenden Repressionen gegen Juden im Osten des Habsburgerreichs und einer vergleichsweise liberalen Haltung in Wien.¹⁸ Hier hatte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Emanzipation der Juden im Verhältnis zu anderen Orten zunächst einige Fortschritte gemacht. 1867 folgte die rechtliche Gleichstellung der jüdischen Bevölkerung im Staatsgrundgesetz. Gleichzeitig war der öffentliche Dienst für Juden nahezu unzugänglich, und auch Berufe, deren Kontrolle Staatsbeamten unterstand, standen Juden kaum offen.¹⁹ Überwiegend als gesellschaftliche und ökonomische Reaktion auf Exklusion und Benachteiligung waren Juden in bestimmten – oft neu entstehenden – Berufsfeldern konzentriert, in denen „hohe Mobilität und Vorurteilslosigkeit Voraussetzung war und weiter eingeübt wurde“.²⁰

Luegers politischer Antisemitismus

Antisemitismus eignete sich dergestalt überaus effektiv als Vehikel für die allorts verbreiteten Missstimmungen.²¹ Die noch heute für viele Kommentatoren auffällige „Fähigkeit“ des Antisemitismus, zugleich Ressentiments nach „oben“ und nach „unten“ zu schüren, das heißt Ausgren-

zungsmechanismus gegenüber sozial Schlechtgestellten, die als „minderwertig“ und „primitiv“ imaginiert werden, und „Ohnmachtsfantasie“ gegenüber elitären Verschwörern zu sein,²² geht historisch auf diese Konstellation zurück.²³ Die Unfähigkeit den Ursprung des eigenen Leids und mitunter des eigenen Scheiterns mit Veränderungen in „abstrakten Herrschaftsverhältnissen und Institutionen“ in Verbindung zu bringen,²⁴ wird durch die Abarbeitung an Sündenböcken kompensiert.

Wien war um die Jahrhundertwende zu einem Labor des politischen Antisemitismus geworden. Antisemitismus hatte sich in den bürgerlichen Fraktionen von Luegers Christlichsozialen und Georg von Schönerers Deutschnationalen als Konsens durchgesetzt. Die beiden Parteien die im Reichsrat einen Bündnisblock gegen die zunächst dominierenden Liberalen bildeten, bezeichneten sich als „Vereinigte Antisemiten“.²⁵

Die Zusatztafel, die das Lueger-Denkmal historisch kontextualisiert, bezeichnet Luegers Antisemitismus – wahrscheinlich in Abgrenzung zum rassistischen – als „populistisch“ und bezieht sich dabei auf überlieferte Aussagen Luegers wie: „Ja, wissen S., der Antisemitismus is a sehr gutes Agitationsmittel, um in der Politik hinaufzukommen, wenn man aber amal oben ist, kann man ihn nimmer brauchen, denn dös is a Pöbelsport!“²⁶

⁹ Andreas Weigl, „Armut – Armenhilfe – Fürsorge: „Sozialpolitik“ und ihre Träger in Wien vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Vorabend des Ersten Weltkriegs“, Informationen zur modernen Stadtgeschichte, Nr. 2 (2014): 13–22.

¹⁰ Boyer, Karl Lueger, 185.

¹¹ Veronika Duma, „Steuerpolitik“, in: Das Rote Wien: Schlüsseltexte der Zweiten Wiener Moderne 1919–1934, hg. v. Rob McFarland, Georg Spitaler und Ingo Zechner (Berlin/Boston: De Gruyter, 2020), 45–47.

¹² Anna Ehrlich, Karl Lueger: Die zwei Gesichter der Macht (Wien: Amalthea Signum, 2010), <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=30084>, 140.

¹³ Boyer, Karl Lueger, 203.

¹⁴ Joachim C. Fest, Hitler: Eine Biographie (Frankf. a. M./Berlin/Wien: Ullstein, 1973), 47.

¹⁵ Egon Schwarz, Wien und die Juden: Essays zum Fin de siècle (München: C.H. Beck, 2014), doi:10.17104/9783406661358, <https://www.beck-elibrary.de/10.17104/9783406661358>, 18f.

¹⁶ Fest, Hitler, 48.

¹⁷ David Edmonds, Die Ermordung des Professor Schlick: Der Wiener Kreis und die dunklen Jahre der Philosophie (München: C.H. Beck, 2021), doi:10.17104/9783406774119, <https://www.beck-elibrary.de/10.17104/9783406774119>, 140.

¹⁸ Götz Aly, Europa gegen die Juden: 1880–1945 (Frankf. a. M.: Fischer Taschenbuch, 2021), 94.

¹⁹ Schwarz, Wien und die Juden, 18.

²⁰ Fest, Hitler, 48.

²¹ Ebd., 140.

²² Gudrun-Axeli Knapp, „Replik: Zu Produktivität und Grenzen intersektionaler Perspektiven“, Erwägen Wissen Ethik 24, Nr. 3 (2013): 468–501, 478.

²³ Hannah Arendt, Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft: Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus (Zürich: Piper, 1998), 44ff.

²⁴ Karin Stögner, „Antisemitismus und Intersektionalität – Plädoyer für einen neuen Zugang“, in: Handbuch Intersektionalitätsforschung, hg. v. Astrid Biele, Andrea Buhmann und Sabine Gren (Wiesbaden: Springer VS, 2021), 1–16, doi:10.1007/978-3-658-26613-4_10-1.

²⁵ Boyer, Karl Lueger, 123ff.; Ehrlich, Karl Lueger, 98.

²⁶ Ebd., 101.

Es finden sich allerdings auch andere Zitate von Lueger, in denen rassistische Abwertungen und die Drohung mit Gewalt offen zutage treten und die diese interpretierende Einordnung problematisch erscheinen lassen. Als der Reichstagsabgeordnete Popper Lueger vorwarf, er habe gesagt, es sei ihm gleichgültig, „ob man die Juden erhängt oder erschießt“, antwortete Lueger: „Köpft, habe ich gesagt. Köpft!“²⁷

Und im Dezember 1905, als Lueger bereits einige Jahre Wiener Bürgermeister war, hielt er eine Rede vor der christlichsozialen Bezirksorganisation in Donaustadt, in der er anlässlich der Revolution in Russland die Wiener Juden warnte, die sozialdemokratischen Revolutionäre zu unterstützen: „Wir in Wien sind Antisemiten, aber zu Mord und Totschlag sind wir gewiss nicht geschaffen. Wenn aber die Juden unser Vaterland bedrohen wollten, dann werden auch wir keine Gnade kennen. Vor diesen traurigen Folgen will ich gewarnt haben.“²⁸

Schluss: Die Bedeutung von Denkmaldebatten für das politische Lernen

Lueger war als antisemitischer Politiker eine prägende Persönlichkeit der Geschichte Wiens. Was bedeutet diese Feststellung nun für den Umgang mit dem Denkmal auf dem Dr.-Karl-Lueger-Platz? Bodo von Borries fasst das Problem folgendermaßen zusammen: „Wer in einer Art Bildersturm ein Denkmal [...] umstürzen will, kann bei dieser Destruktion durchaus aufklärerische Ziele verfolgen und bewirken (jedoch auch zu kurz springen

und Einsichten blockieren). Wer bloß Traditionen bewahren will, muss sich hüten, nur kalte Asche zusammenzukehren, statt die Flamme am Brennen zu erhalten [...]“²⁹

Was bedeutet aber gegenwartsorientiertes Lernen aus geschichtspolitischen Debatten, und welche Rolle spielen dabei Denkmäler im öffentlichen Raum und Denkmalstürze?

Was augenscheinlich neben der politischen Einordnung von Luegers Haltungen und Leistungen brüchig geworden ist, ist die Erinnerungskultur in Form eines Ehrendenkmal, die unzeitgemäß geworden ist. Heutzutage wirken figurale Darstellungen großer Persönlichkeiten anachronistisch. Monumente der zeitgenössischen Erinnerungskultur widmen sich tendenziell Opfergruppen, Verfolgten und Marginalisierten und bemühen sich darum, deren Geschichte in Erinnerung zu rufen oder vor dem Vergessen zu bewahren.

Friedrich Nietzsche erinnert daran, dass wir Geschichte schreiben, lehren und lernen, weil man durch die Art und Weise, wie die Vergangenheit zur Darstellung gebracht wird, den Rahmen für die gegenwärtige Gestaltung einer Zukunft setzt. Geschichte ist keine interesselose Betrachtung vergangener Zeiten, sondern hält die Erinnerung lebendig, um bestimmte Möglichkeitsräume in der Zukunft offenzuhalten und andere zu schließen. „Nur soweit die Historie dem Leben dient, wollen wir ihr dienen: Aber es gibt einen Grad, Historie zu treiben und eine Schätzung der selben, bei der das Leben verkümmert.“³⁰

Er unterscheidet zwischen einer 1) monumentalischen Historie, die dem Tätigen und Strebenden huldigt, einer 2) antiquarischen Historie, die Vergangenes verehrend zu bewahren sucht, und einer 3) kritischen Art der Historie, die den Leidenden und der Befreiung Bedürftigen die größte Aufmerksamkeit widmet.³¹ Jede dieser Formen der historischen Betrachtung kann dazu dienen, eine Zeit lebendig zu halten, wenn es nicht um bloße Gelehrsamkeit geht, sondern um die Frage, wie wir unsere Zukunft gestalten wollen.

Geschichte ist in diesem Sinne *nicht* wie bei Cicero „die Zeugin der alten Zeiten, das Licht der Wahrheit, das Leben der Erinnerung, die Lehrmeisterin des Lebens“,³² weil wir in sie blicken wie in einen Rückspiegel, in dem man sich von historischen Vorbildern abschauen kann, welche Handlungsweisen und Tugenden erfolgversprechend sind und welche in die Katastrophe führen. Diese Vorstellung vom Nutzen der Geschichte wird spätestens mit dem Aufkommen des Fortschrittsdenkens in der Moderne obsolet. Wenn davon ausgegangen werden muss, dass sich die Zukunft und ihre Herausforderungen radikal von der Vergangenheit unterscheiden, ist eine unmittelbare Übertragung früherer Erfahrungen in die Gegenwart nicht mehr sinnvoll möglich.

Die Denkmalbeschmutzung ist so gesehen ein Versuch, unser Verhältnis zur Vergangenheit nachzujustieren oder gänzlich zu revidieren. Die sich am Lueger-Denkmal entzündenden Debatten sind im besten Fall Katalysatoren eines Mentali-

tätswandels. In ihnen wird mit dem Kontext ihrer Wahrnehmung ihre Bedeutung verhandelt.³³ Sie zeigen an, dass sich unsere Wertung von vergangenen Ereignissen – was moralisch wünschenswert und ehrenvoll ist und was als Schande und Schmach gilt – und/oder die gängigen Formen der Erinnerung verändert haben. Unabhängig davon, ob man die Beschädigung von öffentlichem Eigentum als politisch legitimen Akt zivilen Ungehorsams einstuft oder nicht, eignet sich die Kontroverse, um sichtbar zu machen, dass das Medium der historischen Darstellung einen Einfluss auf den Überlieferungs- und Lernprozess hat. Selbstverständlich ist es möglich und wünschenswert, die historischen Fakten über Luegers Rolle als antisemitischer Bürgermeister aus Büchern zu lernen. Allerdings hat jedes Kommunikationsmedium einen Verzerrungseffekt. Manche (wie Bücher) eignen sich besser für die Verbreitung im Raum, während andere (z. B. Denkmäler) über lange Zeitspannen Sichtbarkeit garantieren und somit immer wieder Anlass zur kritischen Wiederaneignung von Geschichte geben. Jedes Medium – als Erweiterung menschlicher Sinne beeinflusst die Wahrnehmungsmöglichkeiten, Bedeutungszuschreibungen und damit soziale und politische Strukturen.³⁴

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich aus den erinnerungspolitischen Auseinandersetzungen zumindest drei miteinander verschränkte Lerngelegenheiten ergeben, die als Anknüpfungspunkte für die Politische Bildung von Interesse sind:

²⁷ Haus der Abgeordneten, Stenographische Protokolle: 299. Sitzung der XI. Session, 26.5.1894, in: Österreichische Nationalbibliothek, ALEX. Historische Rechts- und Gesetzestexte online, 14623.

²⁸ Boyer, Karl Lueger, 270.

²⁹ Bodo von Borries, „Ästhetisches Vergnügen an und emotionale Verarbeitung von Historie: Ein vernachlässigtes Problem der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte?“, in Handro und Schönemann, Aus der Geschichte lernen?, 54–76, 56.

³⁰ Friedrich Nietzsche, Unzeitgemäße Betrachtungen: Mit e. Nachw., e. Zeittaf. zu Nietzsche, Anm. u. bibliograph. Hinweisen (München: Goldmann, 1999), 75.

³¹ Ebd., 91–95.

³² Marcus T. Cicero, De oratore: Lateinisch-deutsch, hg. v. Theodor Nüßlein (Düsseldorf: Artemis & Winkler, 2007), 145.

³³ Thomas Macho, „Die Bedeutung von Denkmaldebatten: Denkmalstürze ersetzen nicht die Reflexion der Geschichte des Rassismus und Kolonialismus“, Politik & Kultur: Zeitung des Deutschen Kulturrates, 2020, 9.

³⁴ Marshall McLuhan, Die Gutenberg-Galaxis: Die Entstehung des typographischen Menschen (Hamburg: Gingko Press, 2011).

- 1) Wie wir gesehen haben, kann man in Anknüpfung an die Denkmalkontroverse **Geschichte lernen**. Dies beinhaltet Lernen über die politökonomische Geschichte Wiens als einer Hauptstadt der Moderne und als Labor des politischen Antisemitismus.
- 2) Man kann **Denkmalkulturen thematisieren** und fragen, warum wir uns Vergangenes überhaupt als Denkmal vorstellen. Warum setzen wir wem oder was an welchem Ort und in welcher Form ein Denkmal? Oder konkreter: Sollen wir einem Antisemiten ein Denkmal setzen, wenn er nach anderen Kriterien ein erfolgreicher Bürgermeister war bzw. sollten wir es entfernen, wenn es schon

- einmal dasteht? Falls nicht: Wem oder was würde das nutzen?
- 3) Fragen nach dem Sinn und Unsinn bzw. dem **Nutzen der Geschichte** generell bilden den dritten potenziellen Bezugspunkt für die Politik- und Geschichtsdidaktik. Hier erkundet man, was es bedeutet, aus der Geschichte zu lernen. Was dürfen wir von der Geschichte erwarten und was besser nicht? Warum machen wir uns überhaupt ein Bild von der Vergangenheit, und wen meinen wir dabei mit „unserer“? Welche Zukunftsoptionen erscheinen als (un)wahrscheinlich, wenn wir unseren Blick auf eine bestimmte Weise in die Vergangenheit richten? 🤖

„Die Juden sind schuld“. Antisemitische Verschwörungserzählungen und der Umgang mit ihnen im Unterricht

Alexandra Preitschopf ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Zeitgeschichte an der Universität Klagenfurt.

I. Der „Happy Merchant“ – ein Meme sagt mehr als tausend Worte ...

Aktuelle antisemitische Verschwörungserzählungen ...

Durch die Coronapandemie verstärkten sich antisemitische Verschwörungserzählungen weltweit.¹ Insbesondere im Onlinebereich finden Narrative Verbreitung wie „die Juden“ (bzw. synonym „die Rothschilds“, „die Zionisten“ oder Israel) hätten das Covid-19-Virus erfunden und seien die „wahren Profiteure“ hinter der Corona-Schutzimpfung, um ihren Reichtum und Einfluss weiter auszubauen, die Menschheit zu kontrollieren und letztlich die Weltherrschaft zu erlangen. Zahlreiche Memes stellen beispielsweise einen Juden als hinterlistigen Fiesling mit einer Spritze in der Hand dar, der sich hämisch darüber freut, Unwissenden sein ‚Gift‘ in den Körper zu jagen und damit Macht über sie zu erhalten.²

Hierbei handelt es sich um nur eine der zahlreichen Variationen des antisemitischen Bildes „Happy Merchant“, das seit einigen Jahren in sozialen Medien, auf Imageboards und ähnlichen Kanälen kursiert.³ In bester „Stürmer-Manier“⁴ zeigt es einen Mann mit Kippah auf dem Kopf, enormer Hakennase, ungepflegtem Bart, diabolischem Blick, breitem Grinsen und händereibend – Merkmale, die wahlweise auf intrigantes Verhalten oder große (Geld-)Gier schließen lassen. So ist es auch wenig verwunderlich, dass einige Varianten den „Happy Merchant“ mit Goldmünzen, Geldscheinen oder Börsenkursen im Hintergrund abbilden. Andere wiederum präsentieren ihn als Hacker bzw. Internetspion, Verursacher von globaler Erwärmung, Kriegstreiber, Verbreiter von Pornografie, Menschenhändler, Drahtzieher hinter dem 11. September und anderen islamistischen Terroranschlägen oder gar hinter dem Holocaust (um Israel gründen zu können), als bestialischen

¹ Vgl. etwa „Antisemitische Vorfälle in Berlin 2021. Eine Auswertung der Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Berlin“, hg. v. Verein für Demokratische Kultur in Berlin und Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Berlin (Berlin, 2022), https://report-antisemitism.de/documents/Antisemitische-Vorfaelle-2021_Jahresbericht_RIAS-Berlin.pdf, 7; „Lagebild Antisemitismus 2020/21“, hg. v. Bundesamt für Verfassungsschutz (Köln, 2022), https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/publikationen/DE/allgemein/2022-04-lagebild-antisemitismus.pdf?__blob=publicationFile&v=6,39 und 54–66; Joe Mulhall, Hg., „Antisemitism in the Digital Age. Online Antisemitic Hate, Holocaust Denial, Conspiracy Ideologies and Terrorism in Europe. A Collaborative Research Report by Amadeu Antonio Foundation, Expo Foundation and HOPE not hate“ (London, 2021), <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/10/antisemitism-in-the-digital-age.pdf>, 14–20; Andre Wolf, „Funktionsweisen von Verschwörungserzählungen auf Social Media und der parallel aufkeimende Antisemitismus“, in: DataPolitics. Zum Umgang mit Daten im digitalen Zeitalter, hg. v. Martina Bachor, Theo Hug und Günther Pallaver (Innsbruck: Innsbruck University Press, 2021), 149–161; Samuel Salzborn, „Verschwörungsmythen und Antisemitismus“, Aus Politik und Zeitgeschichte, zuletzt geändert am 27.8.2021, <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/verschwörungstheorien-2021/339288/verschwörungstheorien-und-antisemitismus/>.

² Anti-Defamation League, „Coronavirus: Antisemitism“, zuletzt geändert am 23.4.2020, <https://www.adl.org/resources/blog/coronavirus-antisemitism>.

³ Eine einfache Google-Bildersuche unter dem Stichwort „Happy Merchant“ genügt, um sich einen Eindruck von den zahlreichen Meme-Kreationen, die inzwischen vorhanden sind, zu verschaffen.

⁴ *Der Stürmer* war eine von dem Nationalsozialisten Julius Streicher ab 1923 bis 1945 privat herausgegebene antisemitische Wochenzeitung, die durch eine besonders hetzerische Sprache und diffamierende antisemitische Darstellungen (etwa in Form von Karikaturen) gekennzeichnet war.

Kinderfresser oder Homosexuellen, versehen mit Regenbogenfahnen und anderen Symbolen der LGBTQI-Community. Die neuesten Variationen, eingefärbt in den ukrainischen oder russischen Nationalfarben oder in Kombination mit Wolodymyr Selenskyj, präsentieren „den Juden“ wiederum als den „wahren Schuldigen“ hinter dem russischen Angriffskrieg gegen die Ukraine.

Im „Happy Merchant“ spiegeln sich somit nicht nur so gut wie alle aktuell kursierenden Verschwörungstheorien wider, sondern er veranschaulicht zudem mehr als deutlich deren grundlegende Funktionsweise. Ungewollte Entwicklungen, negative Umstände, die nicht kontrollierbar erscheinen oder deren Hintergründe zu komplex sind, um noch wirklich begreifbar zu sein, werden auf eine einfache Erklärung reduziert: „Der böse Jude“ trägt die Schuld an alledem und freut sich im Hintergrund über das Aufgehen seiner perfiden, dunklen Pläne.⁵

... und historische Kontinuitäten

Nehmen die Memes auch Bezug auf aktuelle Phänomene, so sind die ihnen zugrunde liegenden Ideen keineswegs neu, sondern vielmehr eine Abwandlung immer wieder anders aufbereiteter Verschwörungserzählungen. Bereits im europäischen Mittelalter und weit darüber hinaus wurden „die Juden“ für diverse Krankheiten, vor allem die

Pest, verantwortlich gemacht, man bezeichnete sie als „Brunnenvergifter“ und bezichtigte sie finsterner magischer Handlungen.⁶ Hinzu kommen Ritualmordlegenden, wonach sie christliche Kinder rituell töten und deren Blut zum Backen von Mazzot (dem Brot zum Pessachfest) verwenden würden. (Eine besonders abstruse Neuversion dieser Legende ist die heute unter der sogenannten QAnon-Bewegung verbreitete Verschwörungstheorie, der zufolge eine – u. a. auch aus Juden bestehende – global agierende satanistische Elite Kinder entführt, gefangen hält und ermordet, um aus ihrem Blut die Verjüngungsdroge Adrenochrom zu gewinnen.⁷)

Spätestens seit dem späten 19. Jahrhundert kam Antisemitismus schließlich – im Unterschied zum Antijudaismus des Mittelalters – auch eine dezidiert rassistische Komponente zu. Dies vermengte sich mit nun vermehrt auftretenden antisemitischen Weltverschwörungstheorien, die in der um 1900 veröffentlichten Schrift *Die Protokolle der Weisen von Zion* gipfelten. Das im zaristischen Russland entstandene Pamphlet behauptete, authentische Pläne einer jüdischen Verschwörergruppe zur Erringung der Weltherrschaft dokumentiert zu haben, und verbreitete sich nach dem Ersten Weltkrieg in zahlreichen Übersetzungen weltweit. Zwar wurden Die Protokolle bereits kurz nach ihrer ersten englisch- und deutschsprachigen Veröffentlichung als Fälschung bzw.

Fiktion identifiziert, dies änderte jedoch nur wenig an ihrer Einflusskraft.⁸ Gerade im Nationalsozialismus wurden sie zu einem wichtigen Propagandainstrument und letztlich zu einer fatalen Argumentationsgrundlage für den Holocaust. Bis heute werden sie von Verschwörungstheoretiker:innen als „Beweis“ für eine angebliche jüdische Weltverschwörung herangezogen, finden vermehrt im islamischen Raum Verbreitung und lassen sich online in verschiedensten Sprachen herunterladen.⁹

Insbesondere die oben erwähnte, homophobe Version des „Happy Merchant“ verweist zudem auf ein weiteres Merkmal verschwörungstheoretischen Denkens, das ebenfalls seit dem späten 19. Jahrhundert beobachtet werden kann: Antisemitismus als Reaktion auf und Abwehrhaltung gegen die Moderne, als Ausdruck des Wunschs, gesellschaftliche Veränderungen aufzuhalten, die „traditionellen Werte“ aufrechtzuerhalten und gegen „abnormale Tendenzen“ zu verteidigen.¹⁰ „Der Jude“ hinter „Genderwahn“ und „Gay-Ideologie“ ist somit nur eine weitere Spielart einer seit über 100 Jahren „erfolgreichen“ antisemitischen Erzählung, die vor den vermeintlich negativen Folgen gesellschaftlichen Fortschritts warnt und eine „heile Welt“ ohne (unmoralischen und schädlichen) „jüdischen Einfluss“ suggeriert.

So erschreckend und abstoßend die zahlreichen Varianten des hochgradig antisemitischen Meme auch sind, für den Unterricht ergibt sich letzt-

lich auch ein Vorteil: In wenigen Bildern lassen sich so gut wie alle aktuell kursierenden und globalisierten Verschwörungstheorien einfangen, didaktisch aufbereiten und mit den Schüler:innen gemeinsam besprechen und analysieren. Angesichts der weiten Onlineverbreitung des Bildes und der dahinterstehenden „Theorien“ erscheint dies bzw. eine generelle Sensibilisierung für Verschwörungserzählungen umso notwendiger. Im Folgenden soll daher näher auf wichtige Aspekte und Anregungen für den Unterrichtskontext eingegangen werden.

II. Verschwörungserzählungen im Unterricht begegnen

(Sozial-)psychologische Funktionen und Akteure benennen

Beschäftigt man sich mit der Frage, wie man Verschwörungstheorien im Unterricht am besten thematisieren sollte, so erscheint es zunächst sinnvoll, sich zur Einführung mit deren Funktionen an sich auseinanderzusetzen. Die gängige Forschungsliteratur unterscheidet hierbei zwischen einer (a) „Sinnstiftungs- und Erkenntnisfunktion“, (b) „Identitätsfunktion“, (c) „Legitimationsfunktion“ und (d) „Manipulationsfunktion“:¹¹ (ad a) Zunächst kann der Glaube an eine Verschwörungserzählung, insbesondere in Zeiten von Unsicherheit und dem Gefühl von Kontrollverlust, scheinbare Ordnung und Klarheit bringen. Die Welt wird – stark vereinfacht – in ein eindeutiges Gut und Böse eingeteilt, persön-

⁵ Mulhall, „Antisemitism in the Digital Age“, 15; Jakob Baier, „Die Welt ist noch nicht gerettet ... Aber der Widerstand erstarkt! Antisemitische Verschwörungsmymen in der Populärkultur am Beispiel des Musikvideos ‚Apokalypse‘ (2016) des Rappers Kollegah“, Im Dialog – Beiträge aus der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Nr. 3: Von Hinterzimmern und geheimen Machenschaften. Verschwörungstheorien in Geschichte und Gegenwart (2020): 171–187, 176, <https://ojs2.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/idadrs/article/view/259/201>. Zu den Funktionen von Verschwörungstheorien siehe zudem Michael Butter, „Nichts ist, wie es scheint“. Über Verschwörungstheorien (Frankf. a. M.: Suhrkamp, 2018), 103–114.

⁶ Michael Butter, „Antisemitische Verschwörungstheorien in Geschichte und Gegenwart“, Bundeszentrale für politische Bildung, zuletzt geändert am 26.11.2020, <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/321665/antisemitische-verschwörungstheorien-in-geschichte-und-gegenwart>; Melanie Hermann und Jan Rathje, Down the rabbit hole. Verschwörungsideologien: Basiswissen und Handlungsstrategien, hg. v. Amadeu Antonio Stiftung (Berlin, 2021), 63.

⁷ Wolf, „Funktionsweisen von Verschwörungserzählungen“, 151–158; Samuel Salomon und Markus Weiß, „QAnon: Verschwörungsideologie & Internetkultur“, Lernen aus der Geschichte. Magazin, 23.2.2022, http://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/attach/lag_2022_02_verschwoerungsdenken.pdf, 77–78; Bundesverband Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS) e. V., „Antisemitische Verschwörungsmymen in Zeiten der Coronapandemie. Das Beispiel Qanon“, (Berlin, 2021), <https://ajcgermany.org/system/files/document/Antisemitische%20Verschw%C3%B6rungsmymen%20in%20Zeiten%20der%20Coronapandemie.pdf>, 26.

⁸ Michael Hagemeister, „Die ‚Weisen von Zion‘ als Agenten des Antichrists“, Im Dialog – Beiträge aus der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Nr. 3 (2020): 139–153, 139–142, <https://ojs2.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/idadrs/article/view/257/199>.

⁹ Butter, „Antisemitische Verschwörungstheorien“; Vanessa Walker, „Konstruktionen zwischen islamischer Tradition und europäischer Moderne. Über Genese und Bedeutung antisemitischer Verschwörungstheorien im muslimischen Kontext“, Im Dialog – Beiträge aus der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Nr. 3 (2020): 155–169, 164–167, <https://ojs2.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/idadrs/article/view/258/200>.

¹⁰ Samuel Salzborn, „Was ist moderner Antisemitismus?“, Bundeszentrale für politische Bildung, zuletzt geändert am 30.4.2020, <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/307644/was-ist-moderner-antisemitismus/>; Wolfgang Wippermann, Agenten des Bösen. Verschwörungstheorien von Luther bis heute (Berlin: be.bra Verl., 2007), 160–163. Weiterführend siehe Shulamit Volkov, „Antisemitismus als kultureller Code“, in: Antisemitismus als kultureller Code. Zehn Essays, hg. v. ders. (München: C. H. Beck, 2000), 13–36.

¹¹ Zu den vier Funktionen siehe Lisa Geffken u. a., Umgang mit Verschwörungsideologien im Unterricht und in der Schule, hg. v. Amadeu Antonio Stiftung (Berlin, 2020), 7 und im Detail 16–24.

lich erlebtem Unglück oder dem Leid anderer lässt sich auf diese Weise Sinn zuschreiben und so leichter ertragen. (ad b) Steht man selbst auf der Seite der „Guten“ (d. h. der „Erwachten“, welche die betreffende Verschwörung durchschaut haben), ermöglicht dies nicht nur, sich selbst als Opfer böser Mächte zu inszenieren und eine etwaige eigene Verantwortung von sich zu weisen, sondern sich auch über all die „Unwissenden“ ringsherum zu erhöhen. Mit deren Abwertung wiederum wird die Eigengruppe der vermeintlich „Wissenden“ aufgewertet. (ad c) Der hiermit vielfach einhergehende Hass gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten, etwa Juden und Jüdinnen, lässt sich umso leichter rechtfertigen, werden diese zu „bösen Verschwörern“ degradiert und erscheint der Kampf gegen sie daher als schlichtweg notwendig. (ad d) Zuletzt lassen sich Verschwörungserzählungen naturgemäß auch dazu nutzen, für bestimmte politische Zwecke zu instrumentalisieren und gesellschaftliche Gruppen gegen andere aufzuhetzen, wofür der Nationalsozialismus wohl das fatalste Beispiel darstellt.

Von welchen gesellschaftlichen Kräften gehen Verschwörungstheorien heute aber vermehrt aus? Zum einen sind hier rechtsextreme und identitäre Gruppen zu nennen, deren konspirative Denkweisen eng verbunden sind mit Nationalismus, Rassismus und der Idee, das „eigene Volk“ müsse vor „bösen“, „globalistischen“ Eliten geschützt werden.¹² Hinzu kommen sogenann-

te Querdenker:innen, oftmals auch unter den Einfluss russischer Desinformationskampagnen und Falschinformationen, die über soziale Netzwerke wie vor allem Telegram Verbreitung finden.¹³ Verschwörungstheoretisches und stark antisemitisch geprägtes Denken ist zum anderen aber auch dem Islamismus inhärent und richtet sich hier in erster Linie gegen den Staat Israel, jedoch auch gegen Juden und Jüdinnen an sich.¹⁴ Mitunter sind Verschwörungserzählungen zudem aufseiten der radikalen Linken anzutreffen – in Form von „Kapitalismuskritik“, „Globalisierungskritik“ oder „Israelkritik“ zielt hier der Kampf nicht wie aufseiten der extremen Rechten auf eine „Befreiung“ des „eigenen“ Volkes ab, sondern auf jene anderer (vermeintlich) unterdrückter Völker, oder er richtet sich gegen die internationale „Finanzelite“.¹⁵

Derartige Begriffe weisen auf einen weiteren zu beachtenden Aspekt hin: sprachliche Verschleierungen als Merkmal des sogenannten Post-Holocaust-Antisemitismus. Während zu explizite antisemitische Benennungen gesellschaftlich als nicht mehr sagbar gelten, sind in Verschwörungserzählungen vielfach Verklammerungen wie „das Finanzkapital“, „die Finanzelite“, „die Rothschilds“, „die Banker von der Ostküste“, „die Globalisten“ oder auch „die Zionisten“ anzutreffen. Hierbei handelt es sich zumeist jedoch um simple Chiffren für „die Juden“, mit denen indirekt antisemitische Ressentiments ausgedrückt werden können.¹⁶

Wie auf verschwörungstheoretische Äußerungen reagieren?

Wird nun aber eine all dieser Verschwörungserzählungen in einer Unterrichtssituation geäußert, wie sollten Lehrpersonen am besten darauf reagieren? Gibt es hierfür auch kein Allheilmittel, so empfiehlt es sich im Allgemeinen doch, diese nicht sofort abzuwehren, sondern mit der betreffenden Person den Dialog zu suchen, die jeweiligen ‚Argumente‘ auf Augenhöhe anzuhören und dann bestmöglich zu versuchen, zum kritischen Denken anzuregen und alternative Sichtweisen anzubieten. Zentral ist hierbei jedoch in jedem Fall, menschenfeindliche Inhalte aufzuzeigen und deutlich zu machen, dass es nicht tolerierbar ist, wenn Verschwörungsideologien diskriminierendes, gewalttätiges oder antidemokratisches Verhalten rechtfertigen.¹⁷

Mit dieser Problematik einher gehen für den Unterricht weitere Herausforderungen: So ist ein Merkmal von Verschwörungserzählungen auch, dass jegliche Widersprüche ausgeblendet werden und stets nach einem Muster hinter allem gesucht wird, um Verbindungen zwischen Ereignissen aufzuzeigen, die in Wahrheit gar nicht existieren. Dem entgegen steht die sogenannte Ambiguitätstoleranz, das heißt die Fähigkeit, Widersprüche als solche zu erkennen und diese auch auszuhalten bzw. damit umgehen zu kön-

nen. Umso wichtiger ist es daher, im Unterricht zu verdeutlichen, dass es nun einmal *zufällige* Ereignisse gibt und die Welt oft viel chaotischer funktioniert, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Dies wird begleitet von einem Aufbrechen von Schwarz-Weiß-Denken bzw. dem beständigen Fokus darauf, dass im Hinblick auf zu einfache Erklärungen und Schuldzuweisungen an Dritte stets Vorsicht geboten sein muss und diese immer überprüft werden sollten.¹⁸

In weiterer Folge ergibt sich hieraus die Aufgabe, mit Schüler:innen im Unterricht auch das sogenannte Debunking (Entlarven) von Verschwörungstheorien bewusst zu üben: Wie etwa Jelko Peters treffend resümiert, geschieht das, „indem man Quellen und Auseinandersetzungen zu einer Verschwörungstheorie thematisiert, sachliche Fehler, Lücken und immanente Widersprüche eines konspirativen Konstrukts aufdeckt, seine dargebotene, angeblich schlüssige Kohärenz in Frage stellt sowie beurteilt, wie (un)wahrscheinlich die Verschwörungstheorie ist“.¹⁹ Mittlerweile stehen online einige Websites, die sich speziell dem Debunking widmen, zur Verfügung – sowohl zu Informations- wie auch zu didaktischen Zwecken.²⁰

Naturgemäß ist es generell aber kaum möglich und realistisch, jede Verschwörungserzählung zu kennen und mit Fakten und Gegenbeweisen ent-

¹⁷ Ebd., 65–66.

¹⁸ Geffken u. a., Umgang mit Verschwörungsideologien, 24–25; Hermann und Rathje, Down the rabbit hole, 37; siehe ferner Thomas Nöller, Verschwörungstheorien und Fake News. Untersuchungen unter dem Fokus systemischen Denkens und Handelns (Wiesbaden: Springer, 2021), 23.

¹⁹ Jelko Peters, „Das stimmt nicht, was in dem Geschichtsbuch steht!“. Verschwörungstheorien als Herausforderung für den Geschichtsunterricht, Im Dialog – Beiträge aus der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Nr. 3 (2020): 205–218, 216, <https://ojs2.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/idadrs/article/view/261/203>.

²⁰ Siehe zum Beispiel Mimikama: Zuerst denken – dann klicken (www.mimikama.at), ein Verein zur Aufklärung über Internetmissbrauch, der sich für den Schutz von Internetnutzer:innen einsetzt mit dem Ziel, Internetbetrug und Falschmeldungen entgegenzuwirken. Verschiedene Verschwörungstheorien werden auf der Website präsentiert und widerlegt, zudem bietet Mimikama Vorträge und Workshops, speziell auch für Schulen, an. Hinzu kommt die Seite Correctiv – Recherchen für die Gesellschaft (www.correctiv.org), ein spendenfinanziertes Recherchezentrum, das Fakten gegen Verschwörungserzählungen bereithält sowie ein umfassendes Bildungsprogramm mit Online-Tutorials und Recherche-Workshops anbietet. Zu nennen wären weiters etwa der ARD-Faktenfinder (<https://www.tagesschau.de/faktenfinder/>), der Gerüchte untersucht, Falschmeldungen entlarvt und Hintergrundinformationen zu aktuellen Themen liefert. Als hier letztes von vielen weiteren Beispielen sei noch der Blog Psiram (www.psiram.com) genannt, der sich kritisch mit verschiedenen verschwörungsideologischen Szenen und Milieus beschäftigt.

¹² Salzborn, „Verschwörungsmymen und Antisemitismus“; Michael Butter u. a., „Verschwörungdenken in Geschichte und Gegenwart. Zur Einführung“, Im Dialog – Beiträge aus der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Nr. 3 (2020): 5–24, 20–21, <https://ojs2.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/idadrs/article/view/249/191>.

¹³ Butter, „Antisemitische Verschwörungstheorien“; Julia Alkanaa, „Wer sind die Querdenker*innen?“, Lernen aus der Geschichte. Magazin, 23.2.2022, http://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/attach/lag_2022_02_verschwoerungsdanken.pdf, 98–103.

¹⁴ Vgl. etwa Walker, „Konstruktionen zwischen islamischer Tradition und europäischer Moderne“, 165–167; sowie ferner Helga Embacher, Bernadette Edtmaier und Alexandra Preitschopf, Antisemitismus in Europa. Fallbeispiele eines globalen Phänomens im 21. Jahrhundert (Wien: Böhlau, 2019), 76–83 und 152–164.

¹⁵ Vgl. etwa Hermann und Rathje, Down the rabbit hole, 20; Embacher, Edtmaier und Preitschopf, Antisemitismus in Europa, 136–142 und 267–289.

¹⁶ Hermann und Rathje, Down the rabbit hole, 40.

kräften bzw. dekonstruieren zu können. Vielmehr geht es darum, sich selbst und in weiterer Folge die Schüler:innen zu befähigen, die generellen Strukturen derartiger „Theorien“ zu erkennen und angemessen darauf reagieren zu können.²¹ Dementsprechend sollten die Lernenden auch insofern für antisemitische Verschwörungserzählungen sensibilisiert werden, als dass sie diese in ihrer historischen Kontinuität erfassen, ihre Hintergründe und gesellschaftlichen wie psychologischen Funktionen verstehen und in Bezug zu gegenwärtigen Narrativen setzen bzw. Parallelen zwischen Gestern und Heute ziehen können. Eine

Möglichkeit hierfür besteht etwa darin, historische und aktuelle Beispiele von Verschwörungserzählungen zu vergleichen und zu analysieren. Besonders geeignet erscheinen hierbei Bildquellen, deren Symbole und Chiffren gemeinsam besprochen und auf ihren antisemitischen und verschwörungstheoretischen Gehalt hin untersucht werden. Essenziell ist und bleibt am Ende somit, Verschwörungstheorien nicht einfach zu ignorieren, sondern ihr Gefahrenpotenzial ernst zu nehmen und sich gemeinsam mit den Lernenden im Unterricht kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen.²² 🗨️

Die Corona-Querfront. Antisemitismus und Verschwörungsmythos während der Covid-19-Krise

Peter Landorfer ist Berufsschullehrer und Lektor an der Pädagogischen Hochschule Wien sowie Mitarbeiter bei ERINNERN:AT.

Verschwörungstheorien sind kein einfacher Lerngegenstand. Sie basieren auf Emotionen und Halbwissen, erzeugen Faszination und das Gefühl, klüger zu sein als die anderen, und ermöglichen eine plakativ rebellische Haltung, ohne dass man sich kritisch mit Politik und Gesellschaft auseinandersetzen muss. Dabei sind manche individuellen Ausgangspunkte von Verschwörungsgedanken aus Perspektive der politischen Bildung durchaus vielversprechend: Skepsis, Unbehagen mit den herrschenden Verhältnissen, das Bedürfnis, gängige Erklärungen zu hinterfragen, und der Wunsch, die Welt und die Machtverhältnisse, die sie prägen, besser zu verstehen. Doch „wo rund um die tatsächlich offenen Fragen ein Erklärungsnetz gesponnen wird, beginnt kritisches Hinterfragen zu einer kritiklosen Verschwörungstheorie zu werden“, merkt der deutsche Journalist Ivo Bozic an und proklamiert weiter: „Verschwörungstheoretiker geben den Durstigen Salzwasser zu trinken.“¹ Obwohl Verschwörungstheorien kein einfacher Lerngegenstand sind, sollten sich Menschen, die mit politischer Bildung zu tun haben, damit beschäftigen: weil wir jungen Menschen, die sich den herrschenden Verhältnissen gegenüber kritisch positionieren, bessere Werkzeuge der Analyse und der politischen Handlungsfähigkeit anbieten wollen; weil Verschwörungstheorien in Zeiten der Krise Hochkonjunktur haben und weil sie als Erklärungsmuster für Geschichte

und Gesellschaft eine Gefahr für Demokratie und Menschenrechte darstellen können. Denn Verschwörungstheorien verlassen den Rahmen demokratischer Auseinandersetzung und verweisen fast zwangsläufig auf altbekannte antisemitische Vorstellungen.

Verschwörungsideologien als Welterklärung

In den 1990er-Jahren, zu der Zeit, als der Politikwissenschaftler Francis Fukuyama das „Ende der Geschichte“ ausrief, das eine Zeit stetigen Wachstums und wachsenden Wohlstands mit sich bringen sollte, wurden Verschwörungstheorien überwiegend als spielerische Unterhaltung wahrgenommen. „The truth is out there“, mutmaßte Special Agent Fox Mulder damals in der beliebten Fernsehserie *Akte X*, und die Zuseher:innen waren fasziniert von all den schauerlichen Fantasien, die da präsentiert wurden. Nach den Anschlägen vom 11. September 2001 gewann die Frage, was denn die wirklich wahre Wahrheit hinter den oft gesehenen Fernsehbildern sei, eine neue politische Brisanz. Wenn verbrennendes Kerosin die Stahlträger des World Trade Center gar nicht schmelzen konnte, was steckt dann hinter dem Einsturz der Twin Towers? Wenn es nicht islamistische Terroristen waren, die absichtlich Flugzeuge in die Gebäude lenkten, wer hat diese tödlichen An-

²¹ Hermann und Rathje, *Down the rabbit hole*, 65.

²² Für weitere Handlungsstrategien und konkrete Unterrichtsideen siehe ebd., 65–73; Geffken u. a., *Umgang mit Verschwörungsideologien*, 28–52; Tanja Lenuweit, „Die Welt am Abgrund“. Ein Planspiel zu Verschwörungstheorien“, *Im Dialog – Beiträge aus der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart*, Nr. 3 (2020): 219–224, <https://ojs2.uni-tuebingen.de/ojs/index.php/idads/article/view/262>.

¹ Daniel Kulla, *Entschwörungstheorien. Niemand regiert die Welt* (Birkenau-Löhrbach: Verl. Werner Pieper, 2007), 24.

schläge dann geplant und ausgeführt? Und – um den in den einschlägigen Internetforen verbreiteten Gerüchten jenes hinzuzufügen, das die Brücke zum Antisemitismus schlägt – warum haben sich alle Juden, die im WTC arbeiteten, an dem Tag freigenommen? Wenn ein so großes und einschneidendes Ereignis wie 9/11 ein Fake war, sind dann nicht auch Demokratie, Menschenrechte, Wissenschaft und sämtliche politische Debatten eine Lüge?

Verschwörungstheorien knüpfen oft an einschneidenden Ereignissen oder Katastrophen an. Sie sind eigentlich keine Theorien im wissenschaftlichen Sinn, weil sie Fragen stellen, die zu den schon zuvor feststehenden Antworten passen, weil sie in sich geschlossen sind, als es eine wissenschaftliche Theorie je sein könnte, und weil sie aus Sicht ihrer Vertreter:innen nicht widerlegbar sind: Jedes Argument gegen die Verschwörungstheorie ist eigentlich ein Beweis für ihre Richtigkeit, weil die Wahrheit ja verschleiert werden muss. Menschen, die dieser Weltsicht anhängen, geben sich dabei übersteigert rational und wissenschaftlich, ziehen Quellen heran, die ihre Annahmen bestätigen, und basteln aus selektiv interpretierten Fakten, Annahmen und Assoziationsketten keine Thesen, sondern die vermeintliche Wahrheit.

Eine Voraussetzung für das Funktionieren einer Verschwörungstheorie als Modell zur Erklärung der Welt sind gruppenbezogener Hass und das Vorhandensein eines klaren Feindbildes. Die Kernfrage der Verschwörungsideologie – „cui bono?, Wem nützt es?“ – fragt auch immer nach einem Schuldigen.² Ein guter, individueller Nährboden für

eine Welterklärung mittels Verschwörungstheorien sind das Leiden unter Verhältnissen, die nicht verstanden werden, und ein damit verbundenes Gefühl des Kontrollverlusts. In gesellschaftlichen und persönlichen Krisen sind vor allem Menschen für die Agitation von Verschwörungstheoretiker:innen anfällig, die eine geringe Ambiguitätstoleranz aufweisen, also Widersprüche und komplexe Situationen schwer integrieren können. Eine kaum überblickbare Informationsflut und Filterblasen im Internet bestärken Verschwörungstheorien und erzeugen ein Gefühl von Gemeinschaft als Gegenpol zur erlebten Unsicherheit. Der Verlust des Vertrauens in Prinzipien und Institutionen, die für eine liberale Demokratie wesentlich sind – etwa Wissenschaft, Politik und freie Medien – wird so zum Katalysator und zum Ergebnis des Verschwörungsdenkens. Der Demokratiemonitor des SORA-Instituts aus dem Jahr 2021 zeigt jedenfalls einen klaren Zusammenhang zwischen dem Zweifel an der Demokratie und dem Glauben an Verschwörungstheorien. Abgefragt wurde die Zustimmung zur Aussage, dass es „streng geheime Organisationen [gibt], die einen Einfluss auf politische Entscheidungen haben“. 25 Prozent der Befragten mit hohem Vertrauen in das politische System stimmten dieser Aussage zu – bei denen, die dem politischen System misstrauen, waren es 59 Prozent.³ All diese Voraussetzungen waren vor allem am Anfang der Corona-Krise gegeben. Die aufgeheizte öffentliche Debatte und die rechtsextrem dominierte Mobilisierung gegen die Corona-Maßnahmen haben vorhandene Verschwörungsmentalitäten jedenfalls sichtbar gemacht.

Was aber hat eine Person in einer gesellschaftlichen und/oder persönlichen Krisensituation von

der Hinwendung zu Verschwörungstheorien? Erst einmal kommt wieder Ordnung in eine komplexe, unverständliche Welt. Verschwörungserzählungen reduzieren die überfordernde Komplexität auf eine eindeutige Aufteilung in Gut und Böse.⁴ Man selbst steht auf der guten Seite, demgegenüber werden klare Feindbilder ausgemacht. Das eigene Leiden bekommt Sinn und Erklärung. Hier wird die Verschwörungsideologie zu einer modernen Version religiösen Volksglaubens in einer Welt, in der alles rational erklärbar erscheint.⁵ Personen, die sich Verschwörungsmysmen zuwenden, erfahren dadurch eine narzisstische Aufwertung: „Das Selbstbild, Trägerin oder Träger von Wissen über geheime Verschwörungen und Machtsysteme zu sein, und das Gefühl, Zugang zum Schicksal oder zu einer göttlichen Natur zu haben, ermöglichen es, sich selbst gewissermaßen als Teil einer Elite zu verstehen, die – im Gegensatz zu den ‚schlafenden‘ Massen – ‚erwacht‘ sei.“⁶ So werden sie zu Aktivist:innen gegen eine vage bleibende Unterdrückung, ohne den autoritären Gesamtzusammenhang zu gefährden. Sie finden (vor allem im Internet) Gleichgesinnte und können sich als Teil einer Gemeinschaft fühlen. Auch vor diesem Hintergrund erscheint die Corona-Krise als idealer Ausgangspunkt für Verschwörungsdenken, wobei hier sicher auch ein zugespitzter und vereinfachender medialer Diskurs einen Beitrag geleistet hat.

Verschwörungstheorien und Antisemitismus während der Corona-Pandemie

Wie erklärt sich aber die Anschlussfähigkeit von Verschwörungstheorien an antisemitische Vorstellungen – sowohl historisch als auch aktuell

beim Thema Corona? Zuerst einmal sei auf die strukturellen Ähnlichkeiten zwischen beiden Gedankengebäuden hingewiesen. „Dass Verschwörungsmysmen im Kontext der Corona-Pandemie offen antisemitisch formuliert werden, ist kein Zufall. Seit jeher ist Antisemitismus genauso strukturell verschwörungsmysmisch aufgeladen, wie jeder Verschwörungsmythos strukturell antisemitisch ist.“⁷ Die verbreitetsten historischen Gerüchte über die Juden sind allesamt auch Vorstellungen einer jüdischen Verschwörung – vom Vorwurf des Christismordes über jenen des Bundes mit dem Teufel bis zur neuzeitlichen Vorstellung der Brunnenvergiftung. In beiden Vorstellungswelten wird eine nicht zugehörige Elite konstruiert, die „das Volk“ beherrschen würde. In beiden Denkmustern scheint Gewalt ein legitimes Mittel zu sein, um sich zu wehren. Sowohl Antisemitismus als auch Verschwörungsmysmen bieten ein alternatives Weltbild zu einem, das von Vernunft, Gleichheit, Demokratie, Wissenschaft und Menschenrechten geprägt ist.

Verschwörungsideologien knüpfen letztendlich immer an tradierte antisemitische Konstrukte an – sogar dann, wenn das den Akteur:innen nicht bewusst ist. Eine verkürzte Kritik am Kapitalismus, die „raffendes“ und „schaffendes“ Kapitel unterscheidet und als personalisiertes Feindbild „den Kapitalisten“ als gierigen Spekulanten darstellt, knüpft an der antisemitischen Propaganda der Nationalsozialisten an, selbst wenn das der handelnden Person nicht immer bewusst ist.⁸ Dies war im Kontext von Corona etwa der Fall, wenn von den „Globalisten“ die Rede war, die ihre finsternen Pläne umsetzen

² Michael Butter, „Verschwörungstheorien: Eine Einführung“, 2021, 4, <http://www.bpb.de/apuz/verschwörungstheorien-2021/339276/verschwörungstheorien-eine-einführung>.

³ „SORA Demokratiemonitor 2021“, https://www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2021/12/2021_SORA_Praesentation-Demokratiemonitor-2021.pdf.

⁴ Clara Schließler, Nele Hellweg und Oliver Decker, „Aberglaube, Esoterik und Verschwörungsmentalität in Zeiten der Pandemie“, in: *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität*, hg. v. Oliver Decker und Elmar Brähler (Gießen: Psychosozial Verl., 2020), 284–308, 294.

⁵ Andreas Peham, *Kritik des Antisemitismus* (Stuttgart: Schmetterling Verl., 2022), 200.

⁶ Schließler, Hellweg und Decker, „Aberglaube“, 295.

⁷ Samuel Salzborn, „Verschwörungsmysmen und Antisemitismus“, *Aus Politik und Zeitgeschichte* 71, Nr. 35–36 (2021): 41–47, 41.

⁸ Peham, *Kritik des Antisemitismus*, 205.

möchten (verballhornt im Begriff „Plandemie“); wenn der internationalistischen, profitorientierten, abstrakten Schulmedizin eine ehrliche, lokale, natürliche Alternativmedizin gegenübergestellt wurde; oder wenn einer vage bleibenden, mächtigen Elite unterstellt wurde, eine neue Weltordnung installieren zu wollen. Besonders perfid ist die Strategie, einerseits „die Juden“ als Drahtzieher hinter der Corona-Pandemie zu vermuten und sich gleichzeitig selbst so als Opfer darzustellen, dass die eigene Situation mit jener der Juden im Nationalsozialismus zu vergleichen ist. Durch das Tragen von „Judensternen“ mit der Aufschrift „Ungeimpft“, die Abwandlung der bekannten Inschrift am Eingangstor des Vernichtungslagers Auschwitz in „Impfen macht frei“ oder den Vergleich von Politiker:innen und Ärzt:innen mit NS-Kriegsverbrecher:innen wird der Holocaust verharmlost oder geleugnet. Sowohl die Fantasie von der Inszenierung einer Pandemie durch eine mächtige Elite als auch die Selbstinszenierung als Opfer („so wie damals die Juden“) setzt also zumindest einen latenten Antisemitismus voraus.⁹ „Im Zuge der Covid-19-Pandemie mag die Eignung oder Notwendigkeit konkreter Maßnahmen Gegenstand von Diskussionen sein. Wer allerdings in den Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie – und damit zur Bewahrung von Gesundheit und Leben – ein Vernichtungswerk im Gange sieht, wandelt tief im Feld der Verschwörungsphantasien.“¹⁰

Umgang mit Verschwörungsideologien im Unterricht

Der Blick zurück auf die von Maßnahmen gegen die Corona-Pandemie geprägten Jahre und auf die wirre Mischung aus Angst, Verschwörungsideen und Antisemitismus, die im Zuge der Corona-Proteste sichtbar wurde, kann einem durchaus Sorge bereiten – Michael Butter warnt jedoch davor, in Panik zu verfallen. Die Sensibilität für Verschwörungsideologien habe stark zugenommen, Maßnahmen zur Eindämmung von Verschwörungstheorien würden auf vielen Ebenen diskutiert.¹¹ Auch für den Umgang mit im Unterricht geäußerten Verschwörungsideologischen Ansätzen empfiehlt sich Gelassenheit. Es ist davon auszugehen, dass die allermeisten Jugendlichen bereits mit Verschwörungstheorien konfrontiert wurden und dass diesen vielleicht zuerst einmal mit einer gewissen Faszination begegnet wird. Das ist noch kein Hinweis auf eine tiefe Verstrickung in Verschwörungsideologien. Da Jugendliche aber vielfach nach Welterklärungen und mehr Verständnis für Gesellschaft und Geschichte suchen, sollten Pädagog:innen Verschwörungsmymen unaufgeregt aufgreifen und einen Raum zur kritischen Auseinandersetzung mit ihren Funktionen und Merkmalen öffnen. Dabei ist zu beachten, dass nicht das Nacherzählen und damit die Reproduktion von Verschwörungsmymen im Mittelpunkt stehen. Umgekehrt

ist auch das Widerlegen von Verschwörungserzählungen nicht zielführend, weil diese wegen ihrer Funktionsweise schwer zu widerlegen sind und damit oft eine gewisse Bloßstellung der Person einhergeht, die erzählt. Jugendliche, die von Verschwörungsmymen fasziniert sind, benötigen aber wohlwollende Aufmerksamkeit und Ermutigung zur kritischen Auseinandersetzung mit Politik und Gesellschaft und keine Kränkung, die wohl eher der stärkeren Hinwendung zu Verschwörungsideologien förderlich ist.

Zu diesem Zweck sind in den letzten Jahren auch zahlreiche Handreichungen und Materialienpakete für den Unterricht zu diesem Thema erschienen. Einen umfassenden Überblick mit einer Analyse einer Vielzahl von Materialien lieferte Stefan Schmid-Heher. Er kritisiert den Ansatz der „Widerlegung von Verschwörungstheorien“ genauso

wie das Erfinden eigener Verschwörungstheorien. Vielmehr fordert er, dass Vorstellungen der Schüler:innen reflektierend einbezogen werden, dass Positionen, die sich gegen Demokratie und Menschenrechte richten, problematisiert werden und damit einhergehender Antisemitismus oder Rassismus thematisiert wird. Verschwörungstheorien sollten im Unterricht nicht auf ihre sachliche Unrichtigkeit oder ihre Lächerlichkeit reduziert werden.¹² Unterricht, der sich kritisch mit Verschwörungstheorien auseinandersetzt, kann Schüler:innen jedoch zur Reflexion eigener Positionen und zum kritischen Umgang mit Medien und Information anregen. Dabei unterstützen können zum Beispiel die Materialien aus der Reihe *Widerspruchstoleranz*¹³ der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus oder das Heft 43¹⁴ aus der Reihe *Informationen zu Politischen Bildung* zum Thema „Medien und politische Kommunikation“.

⁹ Viele Beispiele davon werden in der sehenswerten Dokumentation *Konformistische Rebellen – Verschwörungsideologie und Antisemitismus während der Corona-Pandemie* gezeigt, die online auf Youtube angesehen werden kann.

¹⁰ Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW), „Corona-Pandemie und NS-Verharmlosung. Stellungnahme des DÖW zur Problematik historischer Vergleiche“, <https://www.doew.at/neues/corona-pandemie-und-ns-verharmlosung>.

¹¹ Butter, „Verschwörungstheorien“, 10.

¹² Stefan Schmid-Heher, „Verschwörungstheorien als Lerngegenstand der Politischen Bildung. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien“, in: *Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung*, hg. v. Kathrin Stainer-Hämmerle, Daniela Ingruber und Georg Marschnig (Frankf. a. M.: Wochenschau Verl., 2023), 129–161.

¹³ Verfügbar unter <https://www.kiga-berlin.org/materialien/publikationen/>.

¹⁴ Verfügbar unter <https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb43.pdf>.

Beispiele für Bildung gegen Antisemitismus in der Vermittlungsarbeit an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen

Christian Angerer ist Mitarbeiter im Bereich Pädagogik an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen.

Gudrun Blohberger ist Pädagogische Leiterin der KZ-Gedenkstätte Mauthausen.

Bildung gegen Antisemitismus im Kontext des pädagogischen Konzepts

In der pädagogischen Vermittlungsarbeit an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen wird Bildung gegen Antisemitismus in gedenkstättenpädagogische Zielsetzungen eingebettet. Sie ist Teil einer multiperspektivischen Geschichtserzählung und wird integriert in Bildungsformate, die Lernende zum Austausch über die historische Erzählung einladen.¹

Die Gedenkstättenpädagogik steht vor der Herausforderung, an einem Ort, der zugleich historischer Tatort und ein vom kollektiven Gedächtnis überformter Gedenkort ist, eine lange zurückliegende Geschichte von extremer Gewalt so zu vermitteln, dass die Besucher:innen die historischen Ereignisse begreifen und eine Verbindung zu sich selbst und zur Gegenwart herstellen können. Ein wichtiges Scharnier zwischen Vergangenheit und Gegenwart bildet die Bewusstmachung individueller Entscheidungs- und Handlungsspielräume.²

Deshalb werden Perspektiven von Opfern, Täter:innen sowie Personen aus dem gesellschaftlichen Umfeld rekonstruiert und besprochen. Die Besucher:innen sollen in ihrer Vorstellung die unterschiedlichen historischen Blickwinkel nachvollziehen, sie aber in der Reflexion auch wieder verlassen, um über die Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten der historischen Akteur:innen nachzudenken. Der Wechsel zwischen Opfer-, Täter- und Umfeld-Perspektiven fördert das Bewusstsein, dass es sich um eine von Menschen gemachte Geschichte handelt. Durch diesen Perspektivenwechsel werden Komplexität und Aktualität der Geschichte begreifbar.³

Kennzeichnend für die Geschichte des KZ Mauthausen ist eine breite Diversität der Opfergruppen. Betroffen waren deutsche und österreichische „Kriminelle“, „Asoziale“ und politische Gegner:innen, in der Mehrheit jedoch politisch oder rassistisch Verfolgte aus den im Zweiten Weltkrieg eroberten und besetzten Gebieten. Während die Gesamtheit der Häftlinge Zwangs-

arbeit, planmäßiger Unterernährung und medizinischer Unterversorgung ausgesetzt war, richtete die SS darüber hinaus gezielte Vernichtungsaktionen in den Steinbrüchen des KZ Mauthausen und des Zweiglagers Gusen gegen die polnische Intelligenz, gegen republikanische Spanier, gegen sowjetische Kriegsgefangene und gegen „Sicherungsverwahrte“, also Verurteilte aus deutschen Gefängnissen. Sowjetische Kriegsgefangene und Widerstandskämpfer:innen, aber auch als arbeitsunfähig selektierte Häftlinge starben ab 1942 in der Gaskammer von Mauthausen. 1941 und 1942 wurde mit hunderten hauptsächlich niederländischen Jüdinnen und Juden die erste größere Gruppe jüdischer Häftlinge ins KZ Mauthausen deportiert; sie wurden systematisch im Steinbruch oder in der Gaskammer der NS-Euthanasieanstalt Hartheim ermordet.⁴ 1944/45 setzte die SS viele Tausend polnische und ungarische Juden unter extremen Bedingungen zur Errichtung unterirdischer Produktionsstätten für die Rüstungsindustrie ein, vor allem in Gusen, Melk und Ebensee. Hunderte ungarische Jüdinnen verurteilten Zwangsarbeit im Außenlager Lenzing. Zahllose Opfer forderten in den letzten Wochen vor Kriegsende die Todesmärsche, auf die Juden und Jüdinnen aus Ungarn und vielen anderen Nationen geschickt wurden. In den diversen Erzählungen von den Opfern des KZ Mauthausen stellt die Thematisierung von jüdischen Opfern also ein wichtiges Element dar.

Die pädagogischen Angebote der KZ-Gedenkstätte Mauthausen sind auf das Gespräch mit den Besucherguppen angelegt. Das gilt für den zweistündigen Standardrundgang ebenso wie für die vertiefenden Workshops. Autonomie und Partizipation, zwei zentrale Prinzipien der politischen Bildung,⁵ liegen auch dem pädagogischen Konzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen zugrunde. Deshalb hat der Rundgang in der KZ-Gedenkstätte interaktiven Charakter. Die Stimmen der Besucher:innen werden nicht bloß miteinbezogen, sondern vielmehr durch die Besprechung von Wahrnehmungen des Ortes, von Text- und Bildmaterialien und von Diskussionsfragen eingefordert. Auch hier, im Austausch über die Bedeutung der rekonstruierten historischen Perspektiven für uns heute, entwickelt sich Multiperspektivität. Die Gedenkstättenpädagogik macht dabei den Schritt vom Moralisieren, das heißt vom Gestus der moralischen Ermahnung, der nur den Überlebenden der Lager zusteht, zur kontroversen Diskussion von Gegenwartsbezügen. Diese Gespräche während des Rundgangs berühren sozialpsychologische Mechanismen der Ausgrenzung, die heute wie damals wirksam sind und die es sich bewusst zu machen gilt, sowie ideologische Auffassungen von Gleichheit oder Ungleichheit wie Rassismus und Antisemitismus.⁶

In den vertiefenden Formaten wie den eineinhalbstündigen Workshops, die mit einem Rundgang

¹ Yariv Lapid, Christian Angerer und Maria Ecker, „Was hat es mit mir zu tun? Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen“, in: Was bleibt von der Shoah? Kontext, Praxis, Nachwirkungen, hg. v. Maria Halmer, Anton Pelinka und Karl Semlitsch (Wien: Braumüller, 2012), 145–156; Christian Angerer, „Opfer, Täter, Umfeld. Zum pädagogischen Konzept der KZ-Gedenkstätte Mauthausen“, in: Auschwitz im Kontext. Die ehemaligen Konzentrationslager im gegenwärtigen europäischen Gedächtnis, hg. v. Boguslaw Dybas, Irmgard Nöbauer und Ljiljana Radonic (Frankf. a. M.: Peter Lang Ed., 2017), 75–86.

² Alexander Kleiß, „Individuelle Verantwortlichkeit und Handlungsspielräume. Die Rolle des gesellschaftlichen Umfelds“, in: Vergangenheit und Gegenwart. Historisch-politische Bildung an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen. Handbuch für Vermittler*innen (Mauthausen 2022), 37–48.

³ Z. B. Hanna Huhtasaari, „Die Bundeszentrale für politische Bildung. Selbstverständnis und Auftrag im Arbeitsfeld Gedenkstättenpädagogik“, in: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, hg. v. Elke Gryglewski u. a. (Berlin: Metropol, 2015), 82–97, 93.

⁴ Andreas Schrabauer, „... und der Block war judenleer“. Die NS-Verfolgung von Juden in den Niederlanden und ihre Ermordung im Konzentrationslager Mauthausen (Wien/Hamburg: New Academic Press, 2021).

⁵ Wolf Kaiser und Kuno Rinke, „Zum Verhältnis von historischer und politischer Bildung in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus“, in: Gryglewski u. a., Gedenkstättenpädagogik, 147–165, 150–151.

⁶ Eva Eichinger, „Konzepte von Gleichheit und Ungleichheit. Ideologische Positionen und politische Prozesse“, in: Vergangenheit und Gegenwart, 15–36.

kombiniert werden, und in den Unterrichtsvorschlägen zur Vor- und Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuchs spielt das biografische Lernen eine zentrale Rolle. Kurzbiografien eignen sich in der Holocaust-Education gut als didaktische ‚Türöffner‘, weil die Lernenden eine emotionale Beziehung zum beschriebenen Menschen herstellen und neugierig werden auf historische Hintergründe und Zusammenhänge.⁷ Lebensgeschichten von Verfolgten der NS-Zeit können zur Entwicklung von Empathie beitragen, während bei Biografien aus den Kreisen der Täterschaft und des gesellschaftlichen Umfelds die Reflexion von Motiven und persönlichen Entscheidungsspielräumen im Mittelpunkt steht. Sowohl die Workshops „Lebensgeschichten“, die für den Besuch der Gedenkstätte gebucht werden können, als auch das Unterrichtsmaterial *Lebenswege nach Mauthausen*, das der Vor- und Nachbereitung dient, enthalten jüdische Biografien. Ausschnitte aus Video-Interviews der USC Shoah Foundation mit Holocaust-Überlebenden sind Bausteine des *IWalks Mauthausen Memorial. Spuren eines Verbrechens*,⁸ der von _erinnern.at_, dem Bildungsinstitut des OeAD (Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung) zum Lehren und Lernen über Nationalsozialismus und Holocaust, entwickelt wurde.

Die Beschäftigung mit jüdischen Opferbiografien im Rahmen der Bildungsformate der KZ-Gedenkstätte Mauthausen ersetzt eine Thematisierung der Ursachen und Formen von historischem und gegenwärtigem Antisemitismus im Schulunterricht natürlich nicht, aber für den Unterricht können diese Biografien wertvolle Anknüpfungspunkte bilden. Sie werden auch die Basis für eine zukünftige Erweiterung des Bildungsangebots an

der Gedenkstätte um einen Themenworkshop zu Antisemitismus und Rassismus sein.

Konkrete Beispiele aus den pädagogischen Angeboten

Den vertiefenden Workshop „Lebensgeschichten“ bietet die Gedenkstätte in zwei Varianten an: für Gruppen ab der achten und ab der elften Schulstufe.⁹ Im Workshop für jüngere Schüler:innen bauen die Lernenden in Kleingruppen die von ihnen gewählte Lebensgeschichte aus Textkärtchen in unterschiedlichen Farben und aus Fotografien wie ein Puzzle zusammen. Eine der Biografien ist die der jüdischen Mauthausen-Überlebenden Priska Löwenbein. Die Textkärtchen enthalten eine biografische Skizze, einen Auszug aus ihrem persönlichen Bericht und Informationen über weibliche Häftlinge im KZ Mauthausen. Nach und nach erfahren die Schüler:innen von Löwenbeins Aufwachsen in der Slowakei, von der Verfolgung und Deportation als Jüdin bis hin zur Geburt ihres Babys im April 1945 im KZ Freiberg. „Niemand konnte sich vorstellen, dass ich ein lebendiges Kind zur Welt bringen würde“, erzählt Priska Löwenbein, wie auf einem der Kärtchen zu lesen ist, und sie schildert weiter, wie sie und ihre Tochter Hana dennoch überlebten. Fotos zeigen Priska Löwenbein vor ihrer Inhaftierung, danach mit ihrer Tochter Hana im Arm, die von Mitgefangenen angefertigte Babykleidung und das tschechoslowakische Denkmal in der KZ-Gedenkstätte. Nach dem Zusammentragen aller Puzzleteile gestalten die Schüler:innen ein Plakat, erzählen die von ihnen bearbeitete Biografie im Plenum und erklären, was sie dabei besonders beschäftigt. Andere Kleingruppen befassen sich

zum Beispiel mit der Lebensgeschichte von Franz Hackl, der als Jugendlicher aus der Umgebung wie viele andere die Fußballspiele der SS im KZ Mauthausen besuchte, oder von Eduard Krebsbach, der als SS-Lagerarzt die Vernichtung von „unwertem“ Leben zur Maxime seines Handelns machte, ohne darin, auch nicht im Strafprozess 1946, etwas Unrechtes zu erkennen. Die anschließende Zusammenführung der Biografien im Plenum unterstützt die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Häftlingsgesellschaft im KZ-System Mauthausen sowie mit Entscheidungs- und Handlungsspielräumen von Täter:innen und Menschen aus dem gesellschaftlichen Umfeld.

Ähnlich, jedoch in der Aufgabenstellung komplexer gestaltet sich der Workshop „Lebensgeschichten“ für Schüler:innen ab der elften Schulstufe. Bei diesem wird wiederum entlang von Fragestellungen in Kleingruppen an Biografien gearbeitet, wie zum Beispiel an der von Lew Jefimowitsch Manewitsch. Geboren als Kind einer jüdischen Familie in der weißrussischen Stadt Tschaussy, war er später ein sowjetischer Spion, der zunächst in italienischen Gefängnissen und dann in den Konzentrationslagern Mauthausen, Melk und Ebensee inhaftiert war. Er starb in Ebensee kurz nach der Befreiung des Lagers. Seiner Lebens- und Sterbensgeschichte wurde in der Sowjetunion viel Aufmerksamkeit zuteil, posthum erhielt er den Ehrentitel „Held der Sowjetunion“, und seine Biografie wurde verfilmt. Unerwähnt blieb allerdings, dass er jüdischer Abstammung war. Diskutiert wird in diesem Workshop unter anderem auch die Biografie von Franz Doppelreiter, der als junger SS-Mann Häftlinge schwer misshandelte und Jahrzehnte später meinte, er

habe das vor allem aus Ehrgeiz und unter dem Einfluss seiner SS-Kameraden getan.

Das Unterrichtsmaterial *Lebenswege nach Mauthausen*,¹⁰ das zur Vor- und Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuchs dient, erzählt ebenfalls die Lebensgeschichten historischer Akteur:innen. Dabei bildet jener Teil der Biografien, der in Zusammenhang mit der NS- bzw. KZ-Geschichte steht, einen Schwerpunkt, zusätzlich wird jedoch auch die Vor- und Nachgeschichte erzählt, um Entwicklungen und Nachwirkungen zu verdeutlichen. Das Material *Lebenswege nach Mauthausen*, das sich an Schulklassen ab der achten Schulstufe richtet, stellt „Biografiehefte“ zur Verfügung, die Schüler:innen von der Vorbereitung in der Schule über den Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen bis hin zur Nachbereitung in der Schule begleiten. Als jüdische Biografie wird hier die Lebensgeschichte von Wolfgang Sinai Adler behandelt. Wolfgang Adler kam 1928 in Prag zur Welt. Sein Vater war Rabbiner, die Adlers lebten als orthodoxe Juden streng nach den religiösen Geboten. Im März 1943 wurde die Familie deportiert. Wolfgang Adler überlebte als Einziger seiner Familie mehrere Konzentrationslager, schließlich auch Mauthausen, wo der Jugendliche entscheidende Hilfe von einem befreundeten Mitgefangenen erhielt. Im Mai 1945 wurde er in Günskirchen befreit. Später wanderte er nach Palästina aus, wurde dort ein angesehener Rabbiner und nannte sich fortan Wolfgang Sinai Adler. Mehr als 40 Jahre sollte es nach der Befreiung dauern, bis er Kontakt zu seinem ehemaligen Mithäftling Alois Holub in Tschechien herstellen konnte, der ihm das Leben gerettet hatte. Adler sorgte dafür, dass Alois Ho-

⁷ Maria Ecker, „Arbeiten mit Biographien. Grundsätzliche Überlegungen“, in: Das Schicksal der europäischen Roma und Sinti während des Holocaust. Handbuch für Lehrende, hg. v. Gerhard Baumgartner u. a. [o. O., o. J.], 20–22, <https://www.romasintigenocide.eu/de/lehrer/lehrerhandbuch.pdf>.

⁸ Der IWalk ist herunterzuladen unter: <https://apps.apple.com/de/app/iwalk-usc-shoah-foundation/id1176057571>.

⁹ Informationen zu den Bildungsangeboten der KZ-Gedenkstätte Mauthausen und Gusen: <https://www.mauthausen-memorial.org/de/Besuchen/Besuchsinformation/Bildungsangebote>.

¹⁰ Informationen und kostenloser Download des Unterrichtsmaterials unter: <https://lebenswege.mauthausen-memorial.org>.

lub von der israelischen Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem als „Gerechter unter den Völkern“ geehrt wurde. Eine der Aufgabenstellungen zu dieser Biografie regt dazu an, über die Bedeutung von Freundschaft in schwierigen Situationen, zum Beispiel bei gesellschaftlicher Ausgrenzung, nachzudenken.

Begleitete zweistündige Rundgänge werden von Besuchgruppen in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen am häufigsten in Anspruch genommen. Der Rundgangsverlauf bietet an vielen Stellen Möglichkeiten zur Thematisierung der Ausgrenzungs- und Verfolgungspolitik der Nationalsozialisten und der gezielten Vernichtung jüdischen Lebens. Eine der ersten Rundgangstationen behandelt beispielsweise die Geschichte des Russen- bzw. Sanitätslagers. Wenig später erreicht die Gruppe den Denkmalpark, wo als erstes

das niederländische Denkmal sichtbar wird. Auf diesem sind die Namen niederländischer Opfer vermerkt, auch jener von Peter van Pels, der mit Anne Frank in Amsterdam versteckt war und oft in ihrem Tagebuch vorkommt. Er starb letztendlich kurz nach der Befreiung des KZ Mauthausen im Sanitätslager. Den meisten Besucher:innen ist die Geschichte Anne Franks bekannt, dass jedoch Peter van Pels an den Folgen der KZ-Haft in Mauthausen verstarb, wissen die wenigsten.

Die Erzählung der Lebens- und Sterbensgeschichte von Peter van Pels rückt gerade für österreichische Besucher:innen eine jüdische Verfolgungsgeschichte, die sie mit Amsterdam, Auschwitz und Bergen-Belsen verbindet, näher und berührt somit die zentrale Frage des pädagogischen Konzepts der KZ-Gedenkstätte Mauthausen: „Was hat es mit mir zu tun?“ 🗣️

Antisemitismus im Museum entgegen Das Haus der Geschichte Österreich als außerschulischer Lernort gegen Antisemitismus

Louise Beckershaus ist Mitarbeiterin im Vermittlungsteam des Hauses der Geschichte Österreichs. **Eva Meran** ist Leiterin des Bereiches Diskussionsforum und Kulturvermittlung im Haus der Geschichte Österreich.

Das Museum als außerschulischer Lernort ermöglicht Erfahrungen und Begegnungen, die den Schulunterricht – im Idealfall – ergänzen, vertiefen und bereichern: Die Auseinandersetzung mit Objekten, Bildern und Dokumenten als Zeugnissen der Vergangenheit sowie die Begegnung mit Akteur:innen und auch Methoden der musealen Vermittlung kann Perspektiven erweitern und den Blick auf scheinbar Selbstverständliches in neue Bahnen lenken.

In der Vermittlungsarbeit des Hauses der Geschichte Österreich (hdgö) stehen zwei Fragen im Zentrum: Was ist geschehen? Was bedeutet es für die Gegenwart? Diese dienen als Ausgangspunkt des Bestrebens, Wissen zu vermitteln und dieses in Verbindung zu bringen mit der eigenen Position und dem eigenen Wissen der Teilnehmenden. Das hdgö versteht sich als Begegnungs- und Handlungsraum, in dem „gesellschaftsrelevante Themen der Gegenwart im Dialog mit der Vergangenheit verhandelt werden und in de[m] letztendlich auch die Vergangenheit selbst zur Disposition steht“.¹

Seit der Eröffnung des Museums im Jahr 2018 wird der thematische Fokus des Vermittlungs-

angebots immer wieder aktualisiert: So waren es gegenwärtige gesellschaftliche Phänomene, die uns dazu bewogen haben, uns intensiver mit Fragen der kritischen Bildungsarbeit gegen Antisemitismus zu beschäftigen und neue Angebote zu entwickeln: Antisemitische Vorfälle und Übergriffe nahmen in Österreich im Jahr 2021 drastisch zu und verdoppelten sich im Vergleich zum Vorjahr, wie die Antisemitismus-Meldestelle der Israelitischen Kultusgemeinde Wien dokumentierte.² Anlässlich einer im Jahr 2022 erstmals im hdgö abgehaltenen „Aktionswoche gegen Antisemitismus“ konzipierte die Vermittlungsabteilung einen Workshop für Jugendliche und junge Erwachsene ab 14 Jahren, der sich kritisch mit der Geschichte und Gegenwart des Antisemitismus in Österreich auseinandersetzt.

Antisemitismus im Museum begegnen – aber wie?

Wie Elke Rajal betont, stellt Bildung an sich kein „Allheilmittel“ gegen Antisemitismus dar. Bildung kann Antisemitismus zwar verringern, unter bestimmten Umständen auch verändern – oder aber

¹ Martina Affenzeller, „Strategien zur Vergegenwärtigung von Vergangenheit. Vier Beispiele historischen Lernens im Museum“, in: Historisches Lernen im Museum, hg. v. Alois Ecker (Frankf. a. M.: Wochenschau Verl., 2018), 109–119, 110.

² Antisemitismus-Meldestelle, „Antisemitische Vorfälle in Österreich 2021“ (Israelitische Kultusgemeinde Wien, 2022), https://www.antisemitismus-meldestelle.at/_files/ugd/0a9e18_3ccb0440a33f4d8cb35903825decbf7d.pdf.

erst erzeugen.³ In der Fachliteratur und in pädagogischen Handreichungen wird auf diverse Fallstricke hingewiesen.⁴ Im Folgenden werden einige der Aspekte ausgeführt, die uns für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit in einem Zeitgeschichtemuseum und darüber hinaus besonders relevant erscheinen:

Antisemitismus nicht auf die NS-Zeit reduzieren

Als Ausgangspunkt für den Workshop im hdgö dient die Hauptausstellung *Neue Zeiten: Österreich seit 1918*. Darin nimmt die Beschäftigung mit der Zeit des Nationalsozialismus, der Shoah und der österreichischen Erinnerungskultur einen zentralen Ort ein – das Thema begleitet nahezu alle Vermittlungsangebote. Keinesfalls sollte in einer historischen Auseinandersetzung jedoch Antisemitismus auf die Zeit des Nationalsozialismus reduziert oder gar damit gleichgesetzt werden.⁵ Dabei entsteht einerseits der Eindruck, dass es Antisemitismus vor 1933/38 und nach 1945 nicht gegeben habe, und andererseits, dass Antisemitismus ein abgeschlossenes Kapitel der Vergangenheit sei. Es muss vielmehr darum gehen, Antisemitismus im historischen Längsschnitt zu thematisieren, zwischen verschiedenen Formen des Antisemitismus und seinen Funktionen zu differenzieren⁶ und vor allem auf gegenwärtige Formen und Wirkungen einzuge-

hen.⁷ Die Darstellung von Antisemitismus in der Ausstellung kommt dieser Anforderung entgegen: Antisemitismus wird auf vielfältige Weise in Form von Objekten und Lebensgeschichten aus den letzten 100 Jahren kritisch adressiert. Er erscheint dabei als „heterogenes Phänomen“⁸, das ein historisches Längsschnittthema darstellt. Anhand der ausgestellten Objekte lassen sich verschiedene Formen des Antisemitismus erkennen und analysieren, darunter moderner, religiöser, rassistischer, sekundärer oder nationaler Antisemitismus.

Gefahr der Verstärkung

In der Auseinandersetzung mit Antisemitismus „besteht die Gefahr, antisemitische Bilder unintendiert zu reproduzieren und zu verinnerlichen“.⁹ Antisemitische Vorurteile und Bilder aufzuzeigen, um sie in der Folge zu widerlegen, kann durchaus Gegenteiliges bewirken, denn in Erinnerung bleiben nicht selten die Vorurteile selbst.¹⁰ Hier entsteht ein Spannungsfeld, das sich aus unserer Sicht nicht gänzlich auflösen, jedoch ein wenig entschärfen lässt: indem antisemitische Bildsprache, Stereotype und Weltbilder, die sich in den Museumsobjekten widerspiegeln, nicht allein betrachtet, sondern um jüdische Perspektiven auf und Erfahrungen mit Antisemitismus erweitert werden.¹¹

Einbeziehung jüdischer Perspektiven und Fokus auf Funktionen

Der IHRA-Definition¹² von Antisemitismus folgend, müssen bei der kritischen Beschäftigung mit Antisemitismus weniger Jüdinnen und Juden Gegenstand der Auseinandersetzung sein – hat doch Antisemitismus oft nichts damit zu tun, wie Jüdinnen:Juden ‚wirklich sind‘, sondern wie sie von Antisemit:innen wahrgenommen werden.¹³ Auch Elke Rajal betont, dass sich eine „Erklärung des Antisemitismus aus den Bedürfnissen der Antisemit/-innen, statt aus den Eigenschaften der als Juden und Jüdinnen konstruierten Gruppe“ ergibt.¹⁴ Im Mittelpunkt antisemitismuskritischer Bildungsarbeit müssen daher die *Funktionen der verschiedenen Formen von Antisemitismus* für das Subjekt und die Gesellschaft stehen. Das heißt laut Marina Chernivsky u. a. jedoch nicht, dass jüdische Perspektiven auf und Erfahrungen mit Antisemitismus dabei unsichtbar gemacht werden dürfen.¹⁵ Diese ermöglichen es, auf die Wirkungen von antisemitischer Gewalt für Betroffene einzugehen und eine empathische Perspektive zu fördern. Das pädagogische Arbeiten mit jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus berücksichtigt auch die Grenzen der eigenen Erfahrungen mit Antisemitismus als nicht-jüdische:r Vermittler:in.

Antisemitismus durchdringt die Gesellschaft

Versteht man Antisemitismus nach Theodor W. Adorno als „Massenmedium; in dem Sinn, daß er anknüpft an unbewußte Triebregungen, Konflikte, Neigungen, Tendenzen, die er verstärkt und manipuliert, anstatt sie zum Bewusstsein zu erheben und aufzuklären“¹⁶, ergibt sich die Herausforderung, dass Antisemitismus vorrangig ein Ausdruck gesellschaftlicher Verfasstheit ist – und weniger individueller Unwissenheit oder Vorurteile. Bildungsarbeit ist jedoch vorrangig am Individuum orientiert und nicht unmittelbar an der Veränderung gesellschaftlicher Strukturen.¹⁷ Laut Marc Grimm müsse eine kritische und effektive Bildungsarbeit gegen Antisemitismus dies berücksichtigen und die Frage behandeln, warum Antisemitismus historisch und gegenwärtig ein beliebtes Erklärungsmuster ist. Darin sieht er gleichzeitig ein wichtiges Potenzial der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit: Da sich im antisemitischen Bild des Juden negative Aspekte der modernen Gesellschaft zeigen, kann eine gelungene Bildungsarbeit gegen Antisemitismus gesellschaftliche und politische Komplexität greifbar und somit auch kritisierbar machen.¹⁸ Dies wird im hdgö besonders durch die Vielfalt an Objekten und Geschichten ermöglicht, die oft keine vereinfachten Erklärungsmuster und abgeschlossenen Erzählungen zulassen.

³ Elke Rajal, „Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. Anregungen für die Bildungsarbeit“, in: *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*, hg. v. Marc Grimm und Stefan Müller (Frankf. a. M.: Wochenschau Verl., 2021), 182–197, 184.

⁴ Ebd., 184f. sowie Anne Frank Zentrum Berlin, „Antisemitismus – Geschichte und Aktualität. Handreichung für pädagogische Fachkräfte und Multiplikator*innen“, https://www.annefrank.de/fileadmin/Redaktion/Shop/Dokumente/2010_AFZ_Broschuere_Antisemitismus_RZ-Online.pdf, 11; Marina Chernivsky u. a., „Antisemitismus? Gibt's hier nicht. Oder etwa doch?“ (Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, Yad Vashem, 2021), https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2022/01/YV_ANTIS_DIG_HR_singlepages.pdf.

⁵ Rajal, „Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik“, 184.

⁶ Ebd. 187.

⁷ Marina Chernivsky u. a., „Antisemitismus? Gibt's hier nicht“, 14.

⁸ Marc Grimm und Stefan Müller, „Bildung gegen Antisemitismus – aber wie und gegen welchen?“, in: *dies., Bildung gegen Antisemitismus*, 7–20, 7.

⁹ Anne Frank Zentrum Berlin, „Antisemitismus – Geschichte und Aktualität“, 11.

¹⁰ Rajal, „Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik“, 185.

¹¹ Anne Frank Zentrum Berlin, „Antisemitismus – Geschichte und Aktualität“, 13.

¹² International Holocaust Remembrance Alliance, 2016, <https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/working-definitions-charters/arbeitsdefinition-von-antisemitismus>.

¹³ Ebd., 7.

¹⁴ Rajal, „Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik“, 185.

¹⁵ Chernivsky u. a., „Antisemitismus? Gibt's hier nicht“, 18.

¹⁶ Theodor W. Adorno, „Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute“, in: *Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften*, Bd. 20.1 (Frankf. a. M.: Suhrkamp, 1962), 360–383, 366.

¹⁷ Vortrag von Marc Grimm, „Bildung gegen Antisemitismus – wie und mit welchen Mitteln?“, Wien, 8. November 2022, Haus der Geschichte Österreich, im Rahmen der „Aktionswoche gegen Antisemitismus“.

¹⁸ Ebd.

Wer wird wie adressiert?

Obwohl „Antisemitismus ein strukturelles Problem ist, das sich durch alle gesellschaftlichen Teilbereiche zieht und zugleich fest in deren Mitte verankert ist“,¹⁹ wird er häufig auf spezifische gesellschaftliche (Alters-)Gruppen ausgelagert – auch in der Bildungsarbeit. So lässt sich häufig eine Externalisierung von Antisemitismus auf muslimische oder neonazistische Personen beobachten, in der Elke Rajal eine Abwehrstrategie erkennt, um sich mit Antisemitismus als gesamtgesellschaftlichem Problem nicht auseinandersetzen zu müssen.²⁰ Auch wenn der islamisierte Antisemitismus nicht unterschätzt werden darf, kann eine pauschale Verdächtigung muslimischer jugendlicher antisemitische Verarbeitungsformen eigener Ausgrenzungserfahrungen verstärken. Marina Chernivsky u. a. betonen daher grundsätzlich die Wichtigkeit einer „nicht-verdächtigenden, nicht-moralisierenden und wertschätzenden Grundhaltung“²¹ in der Gestaltung eines Lernraums. Offenheit, Vertrauensbildung und Vorurteilsfreiheit dürfen dabei nicht auf Kosten des Schutzes jüdischer Jugendlicher gehen, die Teil der Gruppe sein können, was jedoch häufig übersehen wird. In der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit ist die Anwesenheit von Jüdinnen:Juden in den Lerngruppen jederzeit mitzudenken. Sie bei antisemitischen Aussagen oder Vorfällen zu schützen und sich als Vermittlerin zu solidarisieren, muss auch dann passieren, wenn nichts über die genaue Gruppenzusammensetzung bekannt ist.²²

„Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart“. Ein antisemitismuskritischer Workshop im hdgö

Der Workshop im hdgö baut auf den vorangegangenen inhaltlichen und didaktischen Überlegungen auf. Er beginnt mit einem Einstieg im Vermittlungsraum des Museums, bei dem zunächst in das Thema eingeleitet und die Bedeutung des Begriffs Antisemitismus geklärt wird. Anschließend geht es darum, in welchen Zusammenhängen die Schüler:innen selbst schon einmal Antisemitismus erlebt, beobachtet oder davon gehört haben und welche Fragen sie zu dem Thema haben. In weiterer Folge können die Schüler:innen aus Arbeitsmaterialien zu jeweils einem von mehreren spezifisch ausgesuchten Objekten der Hauptausstellung wählen, mit denen sie sich in Kleingruppen beschäftigen. Die Materialien beinhalten neben Informationen zum ausgewählten Objekt einen stichwortartig gehaltenen Text, in dem Merkmale der jeweils behandelten Form des Antisemitismus (modern, rassistisch, national, sekundär, christlich) beschrieben werden, die sich im Objekt zeigen. Zudem erhalten sie ein aktuelles Zitat von einer (zumeist jugendlichen) Person, die aus einer jüdischen Perspektive ihre Erfahrungen mit dieser spezifischen Form des Antisemitismus beschreibt. Anhand von Fragen erarbeiten die Schüler:innen, wie sich die Form des Antisemitismus in Objekt und Zitat zeigt und welche Folgen dieser für die betroffene Person hat. Zudem

werden die Schüler:innen zu ihren Einschätzungen befragt, welche Funktionen der beschriebene Antisemitismus hat – also was Menschen davon haben, antisemitisch zu denken und zu handeln.

In einem gemeinsamen Rundgang stellen die Kleingruppen die ausgewählten Objekte und ihre Arbeitsergebnisse vor. Die Vermittler:innen unterstützen, indem sie die Verbindungen von Objekt, Zitat und Zusatzinformationen herausstreichen und weiteres historisches Kontextwissen zur Verfügung stellen. Die Vermittler:innen motivieren die Schüler:innen dazu, über die Funktionen der verschiedenen Formen von Antisemitismus auf einer strukturelleren Ebene nachzudenken, und stellen hierzu gezielte Diskussionsfragen. Zum Abschluss laden die Vermittler:innen die Schüler:innen dazu ein, gemeinsame Forderungen zur Frage „Was tun gegen Antisemitismus?“ zu formulieren. Die Forderungen der Schüler:innen werden gesammelt und in der Ausstellung sichtbar gemacht. Dieser Abschluss ermöglicht den Schüler:innen nicht nur, sich mit ihren Forderungen in eine Ausstellung einzuschreiben und sich damit zu ermächtigen, sondern auch, Antisemitismus nicht als gegebenes, unveränderbares Phänomen stehen zu lassen. Er betont die Notwendigkeit, sich gegen Antisemitismus einzusetzen, und fragt gleichzei-

tig danach, mit welchen Mitteln und Strategien dies gelingen kann.

Die kritische Beschäftigung mit Antisemitismus bleibt auch in Zukunft ein zentrales Themenfeld der Museumsarbeit des hdgö – insbesondere im Bereich der Vermittlung. Wir gehen dabei gerne auf individuelle Voraussetzungen von Gruppen bzw. spezielle Anliegen ein und freuen uns bei Interesse über Ihre Kontaktaufnahme unter vermittlung@hdgoe.at oder unter 01 53410-799. 🗉

Alles zum Thema Antisemitismus auf der Webplattform des hdgö:
hdgoe.at/antisemitismus

Aktionswoche gegen Antisemitismus 2022:
hdgoe.at/aktionswoche_gegen_antisemitismus2022

Themenworkshops:
hdgoe.at/workshops

Unterrichtsmaterialien:
hdgoe.at/category/unterrichtsmaterialien

¹⁹ Chernivsky u. a., „Antisemitismus? Gibt's hier nicht“, 16.

²⁰ Rajal, „Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik“, 192.

²¹ Chernivsky u. a., „Antisemitismus? Gibt's hier nicht“, 16.

²² Ebd., 18.

IMPRESSUM

Eigentümer, Herausgeber und Verleger

Philipp Mittnik, Georg Lauß und Stefan Schmid-Heher
Zentrum für Politische Bildung,
Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

In Zusammenarbeit mit

Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien als Büro der Bundesarbeitskammer,
Prinz-Eugen-Straße 20 – 22, 1040 Wien

Lektorat

Julia Friehs

Illustration & Textsatz

Schneewittchen Werbeagentur e.U., Tina M. Zöchling, schneewittchen.co.at

© 2023, 1. Auflage: 1.000 Stück



In Kooperation mit
der Arbeiterkammer Wien