

Ach ging's nur zu wie in der Judenschul!

Anregungen für eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Schule.

(Werner Dreier)

Wenn der Volksmund den Wirbel in der „Judenschul“ kritisiert, weiß er zumeist nicht, dass er von der Synagoge und nicht der Schule spricht, aber er hat mehr recht als er meint: Diskussion wie hin und her sind das Gegenstück zu hierarchisch verordneter Unterordnung. Doch steht die „Judenschul“ im österreichischen Kontext wohl weniger für partizipative Pädagogik als vielmehr für umgangssprachlich tradierte und antisemitisch motivierte Herabwürdigung.

Wir befassen uns im Folgenden mit der Frage, wie in der Schule über Antisemitismus aufgeklärt werden kann und welche Anregungen dafür in letzter Zeit entwickelt wurden. Denn als eines der Ergebnisse der in den letzten Jahren (wieder einmal<sup>1</sup>) intensiver geführten Diskussion über den Antisemitismus wird auch Lehr- und Lernmaterial entwickelt und verschiedentlich den Schulen zur Verfügung gestellt. Einige dieser Ansätze sollen im Folgenden vorgestellt und diskutiert werden.

Vor wir uns mit den einzelnen Modellen beschäftigen, welche Anregungen für das Lehren und Lernen über Antisemitismus geben, stellt sich noch eine wesentliche und nicht nur pädagogische Frage: Wer hat mit Antisemitismus ein Problem?

Es muss wohl kaum eigens begründet werden, dass abwertende, bedrohliche Vorurteile gerade für die mit diesen Vorurteilen ausgegrenzte und abgewertete Gruppe ein Problem darstellen. Daher ist es richtig und wichtig, dieser Gruppe öffentlich und vernehmlich beizustehen. Doch haben nur die Juden ein Problem mit Antisemitismus? Ist es nicht vielmehr so, dass sich antisemitische Agitation der Juden bedient, um damit innerhalb der Mehrheitsgesellschaft Interessen und Positionen durchzusetzen? Wenn in österreichischen Wahlkämpfen „Kreise an der amerikanischen Ostküste“ unlauterer Einflussnahme verdächtigt werden oder wenn Wahlkampfberater antisemitisch attackiert werden, dann ist relativ offensichtlich, dass nicht Jüdinnen und Juden das Ziel der Attacke sind, sondern dass sie als „Dritte“ in Konflikten in Anspruch genommen werden.<sup>2</sup> Antisemitismus ist damit auch ein Phänomen der symbolischen Politik. Er liefert Bilder, mit denen komplexe Sachverhalte einfach kommuniziert werden können und die v.a. recht simple Lösungsansätze für eine intellektuell nur schwer durchdringbare Gegenwart anbieten: Der Jud' ist schuld. Woran auch immer.<sup>3</sup> Diese radikale Reduktion komplexer gesellschaftlicher Probleme treibt nur auf die

---

<sup>1</sup> Einen Überblick zur Frage der Abgrenzung von „neuem“ versus „altem“ Antisemitismus sowie zu den drei noch immer aktuellen Themenfeldern antisemitische Kritik an Israel, Antisemitismus der Linken und Antisemitismus in der islamischen Welt bietet: Doron Rabinovici, Ulrich Speck, Natan Sznaider (Hg.), Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt/M. 2004. Eine im Juli 2007 von der Anti-Defamation-League veröffentlichte Umfrage (Basis 500 Telefon-Interviews) zeigt eine deutliche Zunahme von antisemitischen Einstellungen in Österreich. So stieg die Zahl derer, die meinten Juden seien loyaler zu Israel als zu Österreich von 28 % 2005 auf 54 %, der Anteil derjenigen, die meinen, Juden hätten zu viel Einfluss auf die Finanzmärkte, stieg von 35 % auf 43 %: Attitudes Toward Jews an the Middle East in Six European Countries – [www.adl.org](http://www.adl.org). Diskussion: Die OSCE hielt 2003 (Wien), 2004 (Berlin) und 2005 (Cordoba) Konferenzen über Antisemitismus ab; in Berlin tagte mehrmals die „Task Force on Antisemitism and Education“ des American Jewish Committee, welche Vertreter der wesentlichen deutschen Organisationen an einen Tisch brachte.

<sup>2</sup> Vgl. Hanno Loewy, Der ewige „Dritte“ in allen Konflikten? Die Diaspora, Israel und der ubiquitäre „Kampf der Kulturen“, in: Hanno Loewy (Hrsg.), Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen 2005, S. 47-66, hier S. 52.

<sup>3</sup> Neuere Konzepte für vielfältige Verschwörungstheorien sind z.B. ZOG und israelische Lobby: Zionist Occupied Government ist ein Kampfbegriff, der in etwa dasselbe meint wie Mearsheimer und Walt akademisch

Spitze, was auch ansonsten gang und gäbe ist: In der Mediendemokratie (vielleicht in der Demokratie überhaupt) bedarf es großer und anhaltender Anstrengungen, rationalen öffentlichen Streit über anstehende Problemlagen gegen emotional wirksame einfache Bilder durchzusetzen. Hinter den eingängigen Bildern werden geschickt Interessen verborgen. Auf diesen Zusammenhang verweist schon das Zitat vom Antisemitismus als dem „Sozialismus der dummen Kerls“, das zumeist August Bebel und Viktor Adler zugeschrieben wird. Antisemitismus und ähnliche einfache Erklärungsmodelle jedenfalls lenken ab und verhindern eine eingehende Diskussion von Sachverhalten. Damit sind sie eigentlich ein Problem für jene, die mit ihrer Hilfe manipuliert werden, allgemeiner gesprochen: Antisemitismus ist ein Problem der politischen Kultur. Wenn nach der jüngsten ADL-Umfrage 43 % der befragten Österreicher/innen meinen, Juden hätten zuviel Einfluss in den internationalen Finanzmärkten, dann zeigt das v.a. ein mangelndes Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge und ein Defizit im wirtschaftspolitischen Diskurs in Österreich an. Relevante Fragen wie etwa nach den Problemen, welche die sich rasch entwickelnde globalisierte Finanzwelt für die nationale Politik mit sich bringt, ob diese national oder im europäischen Zusammenhang gelöst werden können, wie heute überhaupt noch wirksame Finanz- und Wirtschaftspolitik möglich ist – diese Fragen werden durch den Rückgriff ins antisemitische Bilder-Reservoir vermieden und den „dummen Kerls“ (und Mädels) wird eine Lösungskompetenz vorgegaukelt, die mangels Einsicht in die faktischen Zusammenhänge geglaubt wird.

Damit hätte also die Mehrheitsgesellschaft ein Problem, wenn antisemitische oder ähnliche Parolen in ihr Raum greifen. Es ist zwar Aufgabe des Rechtsstaats, seine Bürger gegen Verhetzung und Verleumdung zu schützen – doch damit allein ist es nicht getan. Die gesellschaftliche und auch politische Auseinandersetzung mit Antisemitismus kann zwar nicht allein der Schule aufgebürdet werden, doch kann sich die Schule dieser Aufgabe auch nicht entziehen.

Im Wesentlichen sind es drei Lernziele, welche jedes für sich oder auch kombiniert für geeignet gehalten werden, manifesten und latenten Antisemitismus zu bekämpfen.

- Die jüdische Kultur kennen (und schätzen) lernen.
- Die Verfolgung der Jüdinnen und Juden kennen (und ablehnen) lernen – „Holocaust Education“
- Die Mechanismen von Antisemitismus und Rassismus kennen (und überwinden) lernen.

Diesen Lernzielen ist u.a. gemeinsam, dass sie nicht nur auf Wissenserwerb und Horizonsweiterung abzielen, sondern immer auch eine Werthaltung generieren sowie gesellschaftliches Handeln vorbereiten wollen.

Es liegt ihnen damit die Annahme zu Grunde, dass Schulen mehr zu leisten in der Lage sind, als bloß gesellschaftliche Verhältnisse abzubilden und zu reproduzieren. Demnach hätten Schulen das Potential, diese Verhältnisse zu verändern bzw. (um mit Adorno zu sprechen),

---

geschult ausdrücken: die Zionisten bzw. die israelische Lobby kontrollieren die Regierung der USA. Vgl. Kurt Greussing: „Esel mit Büchern“. Agenten und Verschwörer, in : Hanno Loewy (Hrsg.), Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen 2005, S. 149-170, hier S. 164f. Zum Buch von John Mearsheimer und Stephen Walt (The Israel Lobby and U.S. Foreign Policy, dt. Die Israel-Lobby. Wie die amerikanische Außenpolitik beeinflusst wird) siehe die Kritik von Josef Joffe in Die Zeit Nr. 37, 6. September 2007, S. 7 (<http://www.zeit.de/2007/37/Juedische-Lobby>). Der große mediale Wirbel, den dieses Buch verursacht, verweist darauf, wie populär Israel-Kritik ist – dem Profil war die Frage „Warum ist Israel so mächtig?“ immerhin ein Cover wert: profil 37/07.

einen Beitrag zu ihrer „Entbarbarisierung“ zu leisten.<sup>4</sup> Die Schule muss ja (nach Hartmut von Hentig) nicht zwangsläufig ein „Organ der Verfestigung“ gesellschaftlicher Verhältnisse sein, sondern sie kann auch ihren Auftrag darin sehen, „...die jungen Menschen für die Verhältnisse tüchtig zu machen *und* frei, sie zu verändern“<sup>5</sup>. Ohne diese Gedanken hier weiter verfolgen zu wollen, ist für unseren Zusammenhang doch wichtig, dass Schulen (Lebens-)Zeit und (relativ geschützten) Raum bieten, um Geschichte, Gegenwart und Zukunft zu besprechen und zu bedenken – und dass es weitgehend an den in diesem System Handelnden liegt, ob und wie sie diese Chancen nutzen.

Was Antisemitismus anlangt, gibt es Hinweise auf einen Zusammenhang mit der Schulbildung. Eine im Juli 2007 von der Anti-Defamation-League veröffentlichte vergleichende Studie über verbreitete Einstellungen gegenüber Juden und dem Mittleren Osten in sechs europäischen Ländern zeigt nicht nur eine Zunahme von antisemitischen Einstellungen in Österreich<sup>6</sup>, sondern sie zeigt auch eine Verbindung zwischen Schulbildung und Antisemitismus: Während 32 % der Gesamtbevölkerung mindestens drei der vier antisemitischen Stereotype zustimmten, waren es 57 % jener, die ihre Schulbildung schon mit 17 beendeten (und 51 % der über 65-Jährigen). Diese Zahlen lassen einige Interpretationen zu. Zwei (oder drei) sind für uns von Belang. Die eine, bildungsoptimistische, wäre, dass Schulbildung Einstellungen zu verändern mag. Die zweite wäre, dass man in der Schule lernt, sich „konventionell“ zu verhalten, also was man an welcher Stelle sagen kann („Management of Prejudice“). Eine dritte – die ich allerdings u.a. auf Grund persönlicher Wahrnehmungen nicht teile – wäre, dass bildungsnahe Schichten weniger vorurteilsbehaftet sind als bildungsferne.

Sei die Schule nun (in Anlehnung an Lawrence Kohlberg<sup>7</sup>) erfolgreich auf der Ebene der „konventionelle Moral“ und lernte der Einzelne „nur“ die Anpassung an die vorherrschenden Normen oder gelinge es ihr sogar, Lernende in die Höhen der „post-konventionellen Moralvorstellungen“ zu heben, so ist doch beiden Formen dieses Bildungsoptimismus das Risiko der Überfrachtung des Systems Schule mit zu hohen Ansprüchen inhärent. Die damit verbundene potentielle Überlastung der Lehrenden – gleichgültig ob selbst auferlegt oder von außen zugeschrieben – kann zu unerwünschten Nebeneffekten führen, welche den Lernerfolg gefährden. Mögliche Reaktionen von überlasteten und überforderten Lehrenden können sein, dass sie den Druck an die Lernenden weiter geben und keine offene Diskussion mehr zulassen oder dass sie sich auf die Rolle der/des Stoffvermittler/in zurückziehen und jedweden weiter gehenden Anspruch von sich weisen. Das sind wenig geeignete Voraussetzungen für eine so anspruchsvolle und wichtige Bildungsarbeit wie die Aufklärung über und Prävention von

---

<sup>4</sup> Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz (1966), in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969, Frankfurt/Main 1970, S. 92-109, hier S. 99.

<sup>5</sup> Hartmut von Hentig, Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein, München 2006, S. 74 u. 77.

<sup>6</sup> Attitudes Toward Jews in the Middle East in Six European Countries – [www.adl.org](http://www.adl.org). Diese Befragung ist sicherlich nur eine Momentaufnahme und darf auch, was die Zunahme anlangt, nicht überbewertet werden – allerdings liegen die erhobenen Zahlen durchaus im Rahmen dessen, was Befragungen im Zeitraum etwa der letzten 20 Jahre ergaben: in Österreich haben wir mit recht beständigen und weit verbreiteten antisemitischen Vorurteilen in einem großen Teil der Bevölkerung zu rechnen. Siehe Hilde Weiss: Antisemitische Vorurteile in Österreich nach 1945. Ergebnisse der empirischen Forschung, in: Alphons Silbermann; Julius Schöps (Hg.): Antisemitismus nach dem Holocaust: Bestandsaufnahme und Erscheinungsformen in deutschsprachigen Ländern. Köln 1986, S. 53-70; Werner Dreier, „Die Tirolerin, die ich bin, und die Antisemitin, die ich wurde...“ Antisemitismus, Schule und Öffentlichkeit, in: Hanno Loewy (Hrsg.), Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen 2005, S. 209-232, hier S. 210. Allgemein zur Frage der demoskopischen Messbarkeit von Antisemitismus siehe Wolfgang Benz, Was ist Antisemitismus, München 2004, S. 193ff.

<sup>7</sup> Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt am Main 1996

Antisemitismus. Dasselbe gilt auch für das Lernen über den Holocaust und seine Auswirkungen auf die Gegenwart.

Sicherlich sind Familie und Freunde, die Medien und das kulturelle Klima ganz allgemein prägender als die Schule. Dennoch ist sie ein wichtiger Ort für die Sozialisation der jeweils nachwachsenden Generationen. In ihr können die wesentlichen Fragen der Gesellschaft angesprochen werden und sie kann ein Ort für eine Bildung sein, die junge Menschen frei für die Zukunft macht, was mehr ist als Wissensvermittlung und Kompetenztraining. Wenn wir das von der Schule wollen, müssen wir uns auch der Grenzen bewusst sein und akzeptieren, dass die Schule in die Gesellschaft eingebunden ist und sich sehr schwer damit tut, mehr zu sein als bloße Zurichtung der Kinder nach deren Maßstäben. Am Beispiel der kaum vorhandenen Bearbeitung von Antisemitismus in den österreichischen Geschichtsbüchern lässt sich das sehr schön exemplifizieren. In den meisten Büchern wird Antisemitismus – wenn überhaupt – nur im Zusammenhang mit Nationalsozialismus (bzw. dessen deutschnationalen Vorläufern) erwähnt und nicht als eine breite intellektuelle und weltanschauliche Strömung, die weit davor begonnen und ab dem Ende des 19. Jahrhunderts überwältigende gesellschaftliche Resonanz gefunden hatte.<sup>8</sup> Damit wird der Antisemitismus zumeist auf eine relativ kleine und nach 1945 marginalisierte Gruppe projiziert und nicht mehr als gesamtgesellschaftliches Phänomen erkannt, das über die Parteigrenzen hinaus das kulturelle Klima dominierte und das von gegenwärtiger Relevanz ist.<sup>9</sup>

### **Die jüdische Kultur kennen (und schätzen) lernen.**

Der Blick auf die Jüdinnen und Juden war schon vor der Zeit der nationalsozialistischen Verfolgung in Österreich wie in weiten Teilen Europas weitgehend bestimmt durch antisemitische Klischees, er fand seinen Ausdruck in antisemitischen Bildern und in antisemitischer Sprache. Vor allem richtete er sich auf die zugewanderten Ostjuden – er war fixiert auf die Differenz und er war abwertend. Jenes österreichische Judentum, das einem multinationalen und multikulturellen Kaiserreich treue Patrioten stellte, der demokratischen Republik eine wichtige Stütze war und von der wirtschaftlichen sowie kulturellen Moderne Freiheit und Gleichheit erhofft hatte, wurde ausgegrenzt und abgewertet sowie aus dem

---

<sup>8</sup> Aus Resultat der langjährigern Tätigkeit des Autors als Schulbuchgutachter für das bmukk lässt sich festhalten, dass es noch immer sehr schwierig ist, Anmerkungen zum Antisemitismus im katholischen Lager (christlichsoziale Volkspartei) einzufordern. Mit einer differenzierten Darstellung der komplexeren Reaktionen der Sozialdemokratie auf die so breite Resonanz findenden antisemitischen Erklärungsmodelle ist gleichfalls nicht zu rechnen, ebenso nicht mit einer angemessenen Beschäftigung mit Antisemitismus nach 1945.

<sup>9</sup> Zum Antisemitismus der FPÖ siehe etwa Anton Pelinka, Ruth Wodak (Hg.), „Dreck am Stecken“. Politik der Ausgrenzung, Wien o.J. (2002). Zum Antisemitismus der Linken Margit Reiter, Unter Antisemitismus-Verdacht. Die österreichische Linke und Israel nach der Shoah, Innsbruck 2001. Vom Antisemitismus im rechts-katholischen Milieu gibt die Website <http://www.kreuz.net> einen Eindruck, am 16. 8. findet sich etwa ein Beitrag eines „Pater Lingen“ mit dem Titel „Anne Frank und die teuflische Holocaust-Religion“. Mit dieser obskuren homophoben und rechtsextremen Website beschäftigt sich ein Gegenprojekt im Internet: <http://kreuts.net>. Auch in Publikationen der gesellschaftlichen Mitte wie „Presse“ und „Kronenzeitung“ wurden Jüdinnen und Juden ausgegrenzt – siehe etwa Gerald Lamprecht, Antisemitismus als kultureller Code – Antisemitismus im medialen Diskurs, in: Ders. (Hg.), Antisemitismus, Antizionismus und Israelkritik (= Clio – Historische und gesellschaftspolitische Schriften), Graz 2007 - darin zur Kritik der „Presse“ an Ariel Muzicant 2004 S. 106f., zur Artikelserie „Die Juden in Österreich“ in der „Kronenzeitung“ 1974 S. 107f. Als Hans Dichand, der Gründer, Miteigentümer und Herausgeber der Kronenzeitung, 2006 von der „Jerusalem Foundation“ wegen seiner beträchtlichen Spenden eine Auszeichnung zugesprochen bekam, erschien in der auflagenstärksten israelischen Tageszeitung Jedioth Aharonot am 1.3.06 ein Artikel von Haim Levinson mit dem Titel: „Ausgerechnet an Antisemiten und Holocaust Verleugner aus Österreich: Jerusalemer Ehrenzeichen an antisemitischen Rassisten“. Antisemitismus richtet sich durchaus auch gewalttätig gegen konkrete Menschen. In ihren jährlichen Rassismus-Reports listet „Zara“ jeweils mehrere antisemitische, teils mit Gewalt verbundene Vorfälle auf. Siehe <http://www.zara.or.at/materialien/rassismus-report/>.

Verband der gleichberechtigten Bürger ausgeschlossen. Als „Gastvolk“ wurde es auf seine jüdische Herkunft zurück verwiesen – wie es die christlichsozialen „staatspolitischen Antisemiten“ in der Ersten Republik forderten.<sup>10</sup>

Das wurde nach dem Ende der Verfolgungen 1945 nicht wesentlich anders. Ein Großteil des österreichischen Judentums war geflohen oder ermordet worden. Wenn überhaupt Jüdinnen oder Juden in größerer Zahl in der unmittelbaren Nachkriegszeit auftraten, dann waren es zumeist aus Osteuropa stammende Überlebende aus den Lagern, die als Displaced Persons eine Zukunft zumeist außerhalb Österreichs suchten. N.b. berührt es etwas seltsam, wenn heute gerade der Unterstützung der Flucht der DP über die Berge als Zeichen von humanitärem Engagement gedacht wird, war das doch der Abschluss der Vertreibung und Vernichtung des europäischen Judentums.<sup>11</sup> Eine der schmerzhafteren Fragen dazu, deren mögliche Antwort uns wieder zu unserem Thema zurück führt, lautete wohl, warum die Verfolgten im neu entstehenden Österreich keine Zukunft sehen konnten.

Wenn sich auch gerade im Umgang mit den jüdischen DP der traditionelle österreichische Antisemitismus immer wieder manifestierte, so ergänzte doch zunehmend ein neues Bild die antisemitische Galerie. Juden wurde nunmehr nicht mehr so sehr die Aufgabe zugedacht und zugeschrieben, die Antithese zur deutschen Kultur zu verkörpern, sondern seit Auschwitz repräsentieren sie den Tabubruch des Völkermords und die Schuld der Deutschen und Österreicher an diesem Völkermord. Damit wurden Juden und jüdische Kultur zu einem Tabuthema und die Worte „Jüdin“ und „Jude“ blieben gerade jenen im Hals stecken, die das Ausmaß des Unrechts realisierten.<sup>12</sup> Statt mit Menschen zu sprechen, sich mit ihrer Religion und Kultur zu beschäftigen, entstand ein modifiziertes, symbolisch hoch aufgeladenes Bild für traditionelle Ablehnung und neue Schuldgefühle, das recht frei mit alten und neuen Phantasien ausgeschmückt werden konnte, die da wären:

- Juden als bessere Menschen, die aus dem Leid, das ihnen widerfahren war, die „richtigen“ Lehren zu ziehen haben;
- Juden als Weltbeherrscher, die ganz geschickt sowohl die amerikanische Politik als auch die Weltwirtschaft, v.a. die Finanzwelt zu manipulieren wissen;
- Juden als klüger und kultivierter, Juden als rücksichtsloser und rückständiger, Juden als gläubiger, Juden als glaubensloser...

Als mit den Jahren der Völkermord immer umfangreicher und detaillierter ins Geschichtsbewusstsein und damit auch in die Schulen und Schulbücher Eingang fand, wurde das Bild vom Juden um eine weitere, immer dominanter werdende Facette erweitert: Juden als

---

<sup>10</sup> Otto Ender, langjähriger Vorarlberger Landeshauptmann und österreichischer Bundeskanzler 1930/31 formulierte dieses Konzept 1928 so: „Der Jude wird nie Deutscher, nie Franzose, nie Engländer. Er ist und bleibt eben Jude und sollte von rechtswegen Bürger nur sein in Jerusalem. In den Bestrebungen des Zionismus steckt Wahrheit... Der Jude ist Jude uns ist bei uns nicht als deutscher Mitbürger, sondern in Wahrheit ist er Gast in unserem Lande.“ Aus: Werner Dreier, „Rücksichtslos und mit aller Kraft“. Antisemitismus in Vorarlberg 1880-1945, in: Ders., (Hg.), Antisemitismus in Vorarlberg. Regionalstudie zur Geschichte einer Weltanschauung, Bregenz 1988, S. 132-249, hier S. 176. Vgl. Albert Lichtblau, Integration, Vernichtungsversuch und Neubeginn. Österreichisch-jüdische Geschichte 1848 bis zur Gegenwart, in: Eveline Brugger, Martha Keil, Albert Lichtblau, Christoph Lind, Barbara Staudinger: Geschichte der Juden in Österreich (= Österreichische Geschichte, Sonderband), Wien 2006, S. 447-641, v.a. S. 507ff.; Ders., Das fragile Korsett der Koexistenz von jüdischer und nichtjüdischer Bevölkerung in Österreich 1918-1938, in: Ditmar Dahlmann, Anke Hilbrenner (Hg.), Zwischen großen Erwartungen und bösem Erwachen. Juden, Politik und Antisemitismus in Ost- und Südosteuropa 1918-1945, Paderborn-München-Wien- Zürich 2007, S. 31-51.

<sup>11</sup> [www.alpinepeacecrossing.org](http://www.alpinepeacecrossing.org)

<sup>12</sup> Madeleine Dreyfus meint für die Schweiz, „Das Aussprechen des Namens der entrechteten Opfergruppe gehörte nämlich lange Zeit zum gleichen gesellschaftlich verfeimten Bereich wie die Ideologie des nationalsozialistischen Antisemitismus selbst.“ Madeleine Dreyfus, Entschuldigung und Rechtfertigung. Zum Rezeptionsmuster der antisemitischen Flüchtlingspolitik der Schweiz im Zweiten Weltkrieg, in: Revital Ludewig-Kedemi, Miriam Victory Spiegel, Silvie Tyrangiel, Das Trauma des Holocaust zwischen Psychologie und Geschichte, Zürich 2002, S. 175-191, hier S. 181. In Österreich war Antisemitismus wohl nie wirklich tabuisiert.

Opfer. Nicht nur legten die Bilder von Leichenbergen und ausgemergelten Gestalten zusehends wie ein Schatten über das gesamte Bilderalbum, sondern die Opferrolle wurde auch in die Geschichte zurück projiziert: Juden erscheinen in vielen Schulbüchern als die immerwährenden Opfer, von biblischen Zeiten über die Kreuzzüge bis in die Gegenwart.

Gegen diese verzerrte Sicht können Schulbücher und kann der Schulunterricht Informationen über jüdische Geschichte und Kultur, über Assimilation und Selbstbehauptung, kurz über die Vielfalt jüdischen Lebens anbieten. Neuere Unterrichtsbehelfe widmen dem beträchtlichen Raum. Die ersten neun der vom Anne Frank House herausgegebenen „Fifty Questions on Antisemitism“<sup>13</sup> sind Fragen zu Juden und Judentum gewidmet, wie: „Who ist Jewish?“, „How many Jews are there in the world today?“, „Are Jews a nation?“ (...), „How many Jews once lived in the Netherlands and how many live there now?“ Ein anderes Beispiel sind die vom „Office for Democratic Institutions and Human Rights“ (ODIHR) gemeinsam mit dem Anne Frank Haus entwickelten Arbeitshefte zu Antisemitismus, die derzeit für Polen, Litauen und die Niederlande vorliegen und in nächster Zukunft für weitere 6 Länder, unter ihnen Deutschland, produziert werden sollen.<sup>14</sup> Auch in ihnen nehmen Ausführungen zu Judentum und jüdischer Geschichte einen relativ breiten Raum ein.

Es machte auf jeden Fall Sinn, in österreichischen Schulbücher mehr jüdische Geschichte und mehr Informationen über die jüdische (und nicht nur diese) Minderheit zu integrieren.<sup>15</sup>

Allerdings ist wohl allein durch eine vertiefte Kenntnis des Judentums, seiner Geschichte und Gegenwart, auch nicht durch von der Schule organisierte Begegnungen mit Jüdinnen und Juden, der Abbau antisemitischer Vorurteilshaltungen zu erwarten. Durch das Studium des Antisemitismus kann ja gerade gelernt werden, dass antisemitische Vorurteile einerseits losgelöst von den konkreten Erfahrungen trotz persönlicher Begegnungen bestehen können, wie sie auch ohne jedwede Begegnungen mit Jüdinnen und Juden als „Antisemitismus ohne Juden“ fortbestehen. Zwei kleine Geschichten mögen das verdeutlichen. Bei einer Abendeinladung wunderte sich ein Ehepaar, das sich recht schnell und recht unbefangen antisemitisch geäußert hatte, über den heftigen Widerspruch durch die anderen Gäste am Tisch. Er, ein Arzt, beklagte sich über jüdische Kollegen in einer internationalen medizinischen Organisation, die niemand aufkommen ließen, der nicht Jude wäre. Er vertrat diesen Standpunkt vehement, obwohl er selbst in eben dieser Organisation mit den Stimmen seiner jüdischen Kollegen in den Vorstand gewählt worden war, und er ging davon auch in der immer heftiger werdenden Diskussion nicht ab – der Abend war ein Desaster. Das andere Beispiel ist im Wesentlichen die Aussage einer Hauptschullehrerin, der es schwer fiel zu begreifen, dass sich manche ihrer Schüler/innen antisemitisch äußerten, die doch in ihrem Leben noch gar keinen Kontakt mit Jüdinnen oder Juden hatten.

Es genügt sicherlich nicht, Judentum zum Pflichtgegenstand im schulischen Unterricht zu machen, darüber zu lernen und das Gelernte abzu prüfen – damit lassen sich Ablehnung und Vorurteil nicht bekämpfen. Felicitas Heiman-Jelinek zählte bei einem Symposium über österreichische Geschichtsbücher ihre Forderungen an den Geschichtsunterricht auf – jeweils eingeleitet durch Modalverben im 2. Konjunktiv: Es müsste, es sollte berichtet werden. Doch zweifelt sie grundsätzlich an einem gelingendes Lehren und Lernen, also an einem Beitrag dieses Lehrens und Lernens zur Humanisierung. Sie beruft sich dabei auf Adorno, der meinte,

---

<sup>13</sup> Anne Frank House, Fifty Questions on Antisemitism, Amsterdam 2005

<sup>14</sup> [http://www.osce.org/odihr/item\\_11\\_23875.html](http://www.osce.org/odihr/item_11_23875.html)

<sup>15</sup> Dies durchzusetzen ist ein langsamer und schwieriger Prozess. 1999 wurden in einer Bestandsaufnahme („Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern“ - [http://www.erinnern.at/e\\_bibliothek/diverse-texte](http://www.erinnern.at/e_bibliothek/diverse-texte)) existierende österreichische Schulbücher kritisiert und Empfehlungen formuliert. Eine neuerliche Analyse aktueller Bücher 2006 ergab zwar deutliche Fortschritte bei der Darstellung des Holocaust – die jüdische Geschichte selbst ist aber nicht angemessen repräsentiert. (<http://www.erinnern.at/aktivitaten/strobl-schulbuchgesprache/2-strobl-schulbuchgesprach>)

er „...glaube auch nicht, Aufklärung darüber, welche positiven Qualitäten die verfolgten Minderheiten besitzen, könnte viel nutzen. Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen.“<sup>16</sup> Für Heiman-Jelinek kommen dazu noch erschwerend die gegebenen Bedingungen des Schulsystems, das gerade die humanisierende Absicht unterlaufe: „Die Institution Schule sollte sich davon verabschieden, durch angehäufte Faktenvermittlung und durch die Benotung von deren mehr oder weniger detaillierter Wiedergabe die Schüler zu dressierten Äffchen zu machen, die ihr Selbstwertgefühl aus der Beurteilung dessen beziehen müssen, was im herrschenden System als ‚richtig‘, ‚notwendig‘ oder als ‚Allgemeinbildung‘ gilt. Statt dessen müsste die Schule lehren zu reflektieren, zu widerstehen, ‚nein‘ zu sagen.“<sup>17</sup> In dem kleinen Heftchen, dem die Ausführungen von Felicitas Heiman-Jelinek entnommen sind, findet sich noch eine Begebenheit, die diesen grundsätzlichen Bildungsskeptizismus unterstreicht. Wolfgang Lassmann beschließt die Vorstellung seiner Wünsche an die Schulbücher mit einem Bericht von Besuchen der Bibliothek des Rabbinischen Seminars von Rom durch deutsche Besatzungsoffiziere im Herbst 1943, die mit großer Kenntnis und fachmännischer Wertschätzung, letztlich unter Androhung des Erschießens die Bücher sicherten und konfiszierten – es waren Orientalisten, Lassmann meint, heute würde man sagen: Judaisten.<sup>18</sup>

## **Die Verfolgung der Jüdinnen und Juden kennen (und ablehnen) lernen – „Holocaust Education“**

Bei einem Vergleich der Darstellung des Völkermords an den Juden in aktuellen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht mit Büchern von etwa vor dreißig Jahren fällt auf, dass dem Holocaust heute viel mehr Platz eingeräumt wird als früher. Auch ist der Holocaust heute in den Medien und viel präsenter als damals. Dass damit eine neuerliche Verzerrung der Bilder von Jüdinnen und Juden einherging, wurde schon angesprochen. Jedenfalls ist eine überwältigende Mehrheit der Österreicher/innen einer Umfrage aus dem Jahr 2005 zufolge der Meinung, Wissen über die Verfolgung der Juden durch die Nationalsozialisten sei von größter Bedeutung.<sup>19</sup> Doch meinten fast die Hälfte der damals Befragten auch, Juden hätten noch immer zu viel Einfluss. Das ist nun kein Widerspruch, spricht doch viel dafür, dass antisemitische Haltungen durch Wissen über den Völkermord nicht nur nicht geringer werden, sondern im Gegenteil kann dieses Wissen mit jenem „Schuld- und Erinnerungs-Abwehr-Antisemitismus“ verbunden werden, auf den schon Adorno aufmerksam machte.<sup>20</sup> Juden werden als „Störenfriede der Erinnerung“ für die negativen Reaktionen verantwortlich gemacht, welche durch die Konfrontation mit dem Völkermord entstehen.<sup>21</sup> Kognitives Wissen und tradierte Gewissheit können auch unverbunden nebeneinander stehen bleiben.

---

<sup>16</sup> Theodor W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz* (1966), in: Ders., *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969*, Frankfurt/Main 1970, S. 92-109, hier S. 95.

<sup>17</sup> Felicitas Heiman-Jelinek: *Österreichisch-jüdische Geschichte in österreichischen Geschichtslehrbüchern*. In: *Zur Darstellung der jüdischen Geschichte* (2000), a.a.O., S. 59-68, hier S. 68.

<sup>18</sup> Wolfgang Lassmann: *Vernachlässigbar, wenn geglückt: Jüdisches Leben und Judentum in österreichischen Geschichtsschulbüchern unter den Vorzeichen christlicher Heilsgeschichte, Verfolgung, Assimilation und Vernichtung*, in: *Zur Darstellung der jüdischen Geschichte* (2000), a.a.O., S. 79-88, hier S. 87f.

<sup>19</sup> *Thinking about the Holocaust 60 Years Later. A Multinational Public-Opinion Survey Conducted for the American Jewish Committee March- April 2005*, - <http://www.ajc.org> (Surveys).

<sup>20</sup> Theodor W. Adorno, *Schuld und Abwehr*, in: *Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment*, in: Ders., *Gesammelte Schriften Bd. 9.2*, Frankfurt/M. 1975, S.121-324.

<sup>21</sup> Siehe Werner Bergmann, *Erscheinungsformen des Antisemitismus in Deutschland heute*, in: Fritz Bauer Institut (Hg.), *Neue Judenfeindschaft*, Frankfurt/Main 2006, S. 33-50.

Das kognitive Wissen, in unserem Zusammenhang das „Schulwissen“, kann allerdings die kommunikativ übermittelte „Alltagsgewissheit“ stören und Umerzählungen von Geschichten auslösen. Die Forschungsgruppe Tradierung beschreibt das sehr einprägsam anhand von Familiengeschichten aus der Nazizeit<sup>22</sup> und Volkhard Knigge machte schon 1987 auf die besondere (Lern-)Ressource der „entgleisten Geschichtsgeschichten“ aufmerksam, also auf jene Geschichten, die das Geschichte aneignende Subjekt sich und anderen erzählt und die gespeist sind aus der kommunikativen Einbettung des Lernenden in Familie, Freundeskreis und Kultur sowie aus der Konfrontation mit dem auf der Geschichtswissenschaft basierenden Wissen.<sup>23</sup>

Die vermeintlichen Störungen und die verzerrten Geschichten wären demnach gerade jene Lernressource, die zu einem qualitativ hochwertigen Lernen führen könnte. Werden sie respektvoll zum Thema gemacht, analysiert und reflektiert, geben sie Einblick sowohl in den historischen Sachverhalt selbst als auch in die Rezeptions- und Ausdrucksformen, die in der Gesellschaft dafür gefunden wurden, man könnte auch sagen in das kommunikative und kulturelle Gedächtnis. Auch die vielfach zu hörende Klage der „Überfütterung“ der Lernenden mit dem Holocaust könnte so thematisiert werden – handelt es sich dabei nicht vielmehr um einen Abwehrmechanismus, der einer Durcharbeitung im Wege steht? Der Holocaust birgt Vieles über die dunklen Seiten des Menschseins, das geeignet ist, die existentielle Selbstverständlichkeit, das Vertrauen in die Menschen zu erschüttern. Werden junge Menschen, die gerade um ihre Identität ringen, im Unterricht oder etwa bei Gedenkstättenbesuchen unbedacht mit diesen Abgründen konfrontiert, ist es durchaus möglich, dass diese identitätsgefährdenden Informationen entweder als „Schulwissen“ abgespalten und beiseite gestellt werden oder in eine „Geschichtsgeschichte“ umformuliert werden, die sich mit der eigenen Persönlichkeit besser vereinbaren lässt. Wenn Opa und Oma widerstanden und retteten, lässt sich das für jene, welche die NS-Greuel als Tatsachen akzeptieren, leichter annehmen, als wenn sie das Regime unterstützten.

Eine Bearbeitung dieser „Geschichtsgeschichten“ stellt hohe Anforderungen an den Unterricht. Zu den „Geschichtsgeschichten“ zähle ich auch den „Schuld- und Erinnerungs-Abwehr-Antisemitismus“, der ein sehr verquerer Umgang mit Schuld und Erinnerung ist. Damit solche Themen in der Schule erfolgreich besprochen werden können, braucht es ebenso ein Klima des Vertrauens und der Offenheit wie auch klare Grenzen. Grenzen deshalb, weil die Schule auch lehren muss, dass Herabwürdigung, Verleumdung und Hetze im demokratischen Diskurs nicht toleriert werden. Doch ebenso wichtig wie die klaren Grenzen und mit diesen nicht im Widerspruch ist das vertrauensvolle, offene Klima. Wenn Schüler/innen fürchten, dass ihre Äußerungen „in die Beobachtung der laufenden Mitarbeit“ einfließen und sie dafür von der Lehrkraft eine Zensur bekommen, oder wenn sie eine Bloßstellung fürchten müssen, werden sie nach Tunlichkeit ihre Äußerungen dem anpassen. Sie lernen somit zu unterscheiden, was man unter Freunden, in der Familie oder am Stammtisch sagen kann, und was in der Schule oder in der „großen“ Öffentlichkeit opportun ist. Nun sind im österreichischen Schulwesen die Lehrenden eben nicht nur die Lerncoachs, sondern gleichermaßen (hoffentlich nicht gleichzeitig) auch die Beurteilenden. Aus dieser das Lernen behindernden Doppelrolle können sie – wenn überhaupt – nur unter großen und lange Zeit der Vertrauensbildung beanspruchenden Anstrengungen heraustreten, zu wohl begründet ist das Misstrauen der Schüler/innen. Lernen über Völkermord verweist nicht nur auf die dem System Schule innewohnenden Grenzen, sondern auch auf die jeweils individuellen. Eine der

---

<sup>22</sup> Harald Welzer; Sabine Moller; Karoline Tschuggnall, "Opa war kein Nazi" Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M. 2002, v.a. S. 209ff. Harald Welzer nennt diese Adaption des Familiengedächtnisses an das kulturelle Gedächtnis „kumulative Heroisierung“: Ders., Kumulative Heroisierung. Nationalsozialismus und Krieg im Gespräche zwischen den Generationen, in Mittelweg 36 2/2001.

<sup>23</sup> Volkhard Knigge, Zur Kritik kritischer Geschichtsdidaktik: Normative Ent-Stellung des Subjekts und Verkenning trivialen Geschichtsbewusstseins, in: Geschichtsdidaktik 12. Jg. 1987 H. 3, S. 253-266.



Hypothesen des Freiburger Forschungsprojekts über Unterrichtsblockaden bei Schüler/innen und Lehrenden bei der Behandlung von Antisemitismus und Nationalsozialismus lautet, „...dass nicht verarbeitete Einstellungen der Lehrenden zu Antisemitismus und / oder zur jüngeren deutschen Geschichte und / oder zu Juden und Jüdinnen überhaupt mit verantwortlich für entsprechende Unterrichtsblockaden sind.“<sup>24</sup> Wir Lehrenden sind demnach zugleich Teil des Problems wie auch Teil der Lösung. Zu den wesentlichen Aufgaben der Lehrerbildung gehört demnach auch Bearbeitung der persönlichen Einstellungen, also eine Bildung der Persönlichkeit.

Wissen über den Holocaust bzw. über das nationalsozialistische Gewalt- und Unrechtsregime gehört sicherlich zum Kernstoff eines zeitgemäßen Geschichtsunterrichts. Doch darf es nicht bei bloßer Wissensvermittlung bzw. bei bloßer Konfrontation der Schüler/innen mit diesem Wissen bleiben, sondern es bedarf einer Bearbeitung der individuellen Wissensaneignung und einer Reflexion des jeweiligen Geschichtsbewusstseins. Das lernende Subjekt braucht die Möglichkeit eines qualitätvollen Austauschs und die Begegnung mit einer reflektierenden Persönlichkeit. Damit kann der Flucht in Entlastungsreaktionen eine Alternative entgegen gestellt werden und die Lernenden sind nicht ausschließlich auf das außerschulische Umfeld angewiesen.

Dies alles ist wichtig und nützlich, damit junge Menschen das Wissen vom Holocaust und das damit verbundene Wissen um das schreckliche Leid und die menschlichen Abgründe in ihr Bewusstsein integrieren können. Darüber hinaus ist noch wichtig auch Beispiele anzuführen für anständiges Handeln, für Menschlichkeit und Solidarität und so ein differenziertes Bild zu zeigen. Als Viktor Frankl damit konfrontiert wurde, er betone diese positiven Ausnahmen zu sehr, er betreibe geradezu eine unverhältnismäßige „positive Auslese“, antwortete er provokant: „Meine Damen und Herren, nur die soll zählen, mag sie noch so gering sein.“ Er begründete das u.a. damit, dass die Minorität dafür stehe, „...wessen der Mensch potentiell fähig ist. Sie soll aufmerksam machen auf die Möglichkeiten, die im Menschen schlummern, auf dass der Mensch, jeder einzelne, diese Möglichkeiten auch verwirklichen und in Wirklichkeiten verwandeln möge.“<sup>25</sup>

## **Die Mechanismen von Antisemitismus und Rassismus kennen (und überwinden) lernen.**

Ein umfangreiches Bildungskonzept, das antirassistische und interkulturelle Ansätze verbindet, realisiert der vom DGB-Bildungswerk Thüringen herausgegebene „Baustein für antirassistische Bildungspolitik“.<sup>26</sup> Ein eigener Abschnitt ist darin dem Thema „Antisemitismus entgegentreten“ gewidmet. Die Autoren begreifen Antisemitismus als eine Ideologie, „...die sich selbst über die Revolte gegen eine angebliche Übermacht legitimiert“. Kernelemente bilden die Aufklärung über Funktionen und Erscheinungsformen von Antisemitismus, Aktivitäten zur Reflexion von Haltungen und Vorurteilen sowie Übungen, die die Funktionsweise von Verschwörungstheorien dadurch verdeutlichen, dass die Lernenden selbst welche konstruieren. Auch der von „ZARA“ 2007 angebotene Lehrgang „Kompetenzvermehrung Anti-Rassismus & Zivilcourage“ basiert auf der Kombination von Wissensvermittlung und Erweiterung der Handlungskompetenzen.<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Wilhelm Schwendemann, Holocaust im Unterricht – Von der Unmöglichkeit zu unterrichten und der Macht psychodynamischer Strukturen im Unterricht, in: Wie sagen wir es unseren Kindern? Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht, epd dokumentation Nr. 4/5 ([www.epd.de](http://www.epd.de)), Frankfurt 2006, S. 9-27, hier S.15.

<sup>25</sup> Viktor E. Frankl, Gesammelte Werke Bd. 2, Psychologie des Konzentrationslagers. Synchronisation in Birkenwald. Und ausgewählte Briefe 1945-1993, Wien, Köln, Weimar 2006, S. 290.

<sup>26</sup> DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hg.), Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. ([www.baustein.dgb-bwt.de/](http://www.baustein.dgb-bwt.de/)) – kann auch als Mappe mit beiliegender CD-ROM bestellt werden.

<sup>27</sup> <http://www.zara.or.at/trainings/lehrgang/> (eingesehen 15.9.2007).

Adorno verwies in seiner Rundfunkrede darauf, wie seiner Ansicht nach vielleicht ein weiteres „Auschwitz“ verhindert werden könnte: „Man muss die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden, muss ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, dass sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewusstsein jener Mechanismen erweckt.“<sup>28</sup>

Das lenkt auch den Blick auf die Bedeutung des Holocaust für Gegenwart und Zukunft. Grundlage für die Bearbeitung dieser Fragen in der Schule ist, dass die geschichtlichen Ereignisse als tatsächlich und wahr akzeptiert werden (im Gegensatz zur revisionistischen, oft antisemitischen Geschichtsleugnung). Auch sind in diesem Zusammenhang die Anerkennung der Leiden der Opfer, Restitution und Wiedergutmachung anzuführen, vor allem aber bedarf es der Bearbeitung der Themen Recht und Gerechtigkeit. Darüber hinaus stellt sich im Unterricht vielleicht die dringliche Frage, welche Maßnahmen Ziel führend sein könnten, zukünftig Genozide zu verhindern oder Antisemitismus und Rassismus zu bekämpfen. Diese drei Themen werden häufig gemeinsam angeführt - es soll an dieser Stelle allerdings nicht diskutiert werden, inwiefern sie zusammen gehören,<sup>29</sup> vielmehr gehen wir der Frage nach, ob sich in ihnen Mechanismen zeigen, welche analysiert und verstanden werden können, um zu verhindern, dass sie wirksam werden. Der Antisemitismus ist ja eine Art von gefühlter Weltanschauung<sup>30</sup>, die in ganz verschiedener Art und Weise ihren Ausdruck findet: als Kapitalismuskritik (der jüdische Kapitalist der zwanziger Jahre bzw. die globalisierungskritischen aktuellen Wahnbilder der jüdischen Finanzmacht) oder als Kampf gegen den Bolschewismus bzw. Ablehnung fremder Armut (Hausierer und jüdische Zuwanderer aus Osteuropa in der Zwischenkriegszeit), als Kritik einer unverstandenen Religion oder als Kritik eines „zersetzenden“ säkularen Nihilismus, als Ablehnung der hilflosen Opfer der Deutschen oder der aggressiven Unterdrücker der Palästinenser... Antisemitismus äußert sich ganz explizit in gewaltsamen Ausschreitungen, in programmatischer Hetze oder verborgener in Chiffren und Andeutungen, die im jeweiligen Milieu schon richtig verstanden werden – denken wir hier nur an das Gerede von der „Ostküste“, etwa als Jörg Haider im Wiener Wahlkampf 2001 aufforderte, zwischen „Spindocter Greenberg von der Ostküste oder dem Wienerherz“ zu unterscheiden, oder an seine Verhöhnung von Ariel Muzicant beim sogenannten „Rieder Aschermittwoch“ wenige Tage später.<sup>31</sup>

Rassismus und Antisemitismus sind beide als „negative Klassifikationen“ Zuschreibungen der Missachtung, die der „symbolischen Ordnung“ angehören. Ferdinand Sutterlütj beobachtet

---

<sup>28</sup> Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz (1966), in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Bekker 1959-1969, Frankfurt/Main 1970, S. 92-109, hier S. 95.

<sup>29</sup> Vgl. etwa Monique Eckmann, Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder, in: Fritz Bauer Institut (Hg.), Neue Judenfeindschaft, Frankfurt/Main 2006, S. 210-232. Zur Verbindung des Begriffs Genozid mit dem Holocaust siehe u.a. die Schriften Raphael Lemkins in <http://www.preventgenocide.org/lemkin/>

<sup>30</sup> Shulamit Volkov spricht vom „kulturellen Code“, der die politisch-weltanschauliche Rechte eine: Shulamit Volkov, Antisemitismus als kultureller Code. Zehn Essays. 2., durch ein Register erweiterte Auflage, München 2000. Wolfgang Benz schreibt von „der Brückenfunktion der Judenfeindschaft zwischen der Mitte der Gesellschaft und dem Rechtsextremismus“: Wolfgang Benz, Was ist Antisemitismus, Bonn 2004, S. 116. Doch waren antisemitische Bilder auch immer in der politisch-weltanschaulichen Linken anzutreffen – siehe für die neuere Zeit dazu Margit Reiter, Unter Antisemitismus-Verdacht. Die österreichische Linke und Israel nach der Shoah, Innsbruck 2001. Für die Erste Republik u.a. Albert Lichtblau, Das fragile Korsett der Koexistenz: Zum Verhältnis von jüdischer und nichtjüdischer Bevölkerung in Österreich 1918 bis 1938, in: Dittmar Dahlmann u. Anke Hilbrenner (Hg.), Zwischen großen Erwartungen und bösem Erwachen. Juden, Politik und Antisemitismus in Ost- und Südosteuropa 1918-1945, Paderborn – München – Wien – Zürich 2007, S. 31-51.

<sup>31</sup> Siehe Ruth Wodak, Martin Reisigl, „... Wenn einer Ariel heisst...“ Ein linguistisches Gutachten zur politischen Funktionalisierung antisemitischer Ressentiments in Österreich, in: Anton Pelinka, Ruth Wodak, „Dreck am Stecken“. Politik der Ausgrenzung, Wien o.J. (2002), S. 134-172, bes. S. 134ff., S. 161.

für die aktuelle deutsch-türkische Nachbarschaft Phänomene<sup>32</sup>, die durchaus Anregungen für das Verständnis des Antisemitismus bieten. Es richteten sich demnach abwertende Zuschreibungen v.a. gegen erfolgreiche türkische Aufsteiger. Gerade jene also, die den Forderungen der Deutschen nach Integration am weitesten nachkommen, werden verschiedenster Vergehen gegen Moral, Anstand und Gesetz bezichtigt. Die Deutschen fürchten von den Immigranten überflügelt und deklassiert zu werden und werfen ihnen expansive Machtansprüche vor – sie seien „Schmarotzer“ und „Parasiten“, die alles von den Deutschen übernehmen wollten, teilweise mittels krimineller Machenschaften. Diese Argumentations- und Ausgrenzungsmuster finden wir in erstaunlicher Parallelität im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert gegen erfolgreiche und assimilierte Juden – gegen Rechtsanwälte, Ärzte, Geschäftsleute, Politiker.<sup>33</sup> Damals setzte sich der Begriff „Rasse“ als Kategorie der Differenz durch, doch noch heute sind Vorstellungen von Bedeutung, welche die ethnische Zugehörigkeit als Verwandtschaftsverhältnis auffassen, dh. als biologische Blutsverwandtschaft und Abstammungsgemeinschaft. Menschen, die diese Vorstellung übernehmen, fühlen sich zu aller erst dieser geglaubten Verwandtschaft verpflichtet („primordiale Zugehörigkeitsgefühle“). Sie interpretieren in der Folge alle gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, sei es um Ressourcen oder etwa Anerkennung, als einen Kampf gegen „die Anderen“. Zuwanderung und Differenz werden nicht als „win-win-Situation“ verstanden sondern als „entweder-oder“ und mögliche gemeinsame Interessen wie etwa die Stärkung der Wirtschaftskraft oder kulturelle Bereicherung werden vor dem Hintergrund dieses Konflikts nicht mehr wahrgenommen. Wurde, wie in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts, eine solche Interpretation der gesellschaftlichen Verhältnisse erst einmal durchgesetzt, kann Integration und Assimilation nicht mehr stattfinden – außer durch „Mischehen“, welche gerade deswegen heftig bekämpft wurden. Die österreichischen christlichen „staatspolitischen“ Antisemiten wollten das Verhältnis Juden und Nichtjuden nach dem Begriffspaar „scheidunglich und friedlich“ gestalten, also Assimilation und Integration rückgängig machen und Juden auf die Rolle des „Gastvolks“ festlegen, das als nicht gleichberechtigt dem Wohlwollen des „Wirtsvolks“ ausgeliefert ist. Die nationalsozialistischen Antisemiten realisierten dann Diskriminierung und Vertreibung, letztlich den Genozid, um den „deutschen Volkskörper“ zu reinigen. Welche Alternativen zu „primordialen Zugehörigkeiten“ und Stammeskriegen können wir Jugendlichen zeigen, die in Diskotheken und anderen Jugend-Öffentlichkeiten häufig selbst Erfahrungen mit auf einander prallenden Gruppen „junger Stammeskrieger“ gemacht haben? Ferdinand Sutterlüty sieht in der „konfliktvermittelten Integration“ eine Chance für das deutsch-türkische Verhältnis. Es bedarf demnach vielfältiger, öffentlicher Auseinandersetzungen, für die Demokratie und Rechtsstaat den Rahmen bieten, damit aus den Wechselwirkungen dieser Konflikte dauerhafte Austauschbeziehungen entstehen. Nur in diesen Konfliktsituationen könne der moderierende Einfluss universalistischer Normen (z.B. der Menschenrechte) zum Tragen kommen. Irene Harands Kampf gegen Antisemitismus und nationalsozialistischen Rassenwahn wurde durch den „Anschluss“ beendet<sup>34</sup>, der vieler Sozialdemokraten und Kommunisten schon durch die Beseitigung von Rechtsstaat und Demokratie 1933/34. Eine konflikthafte intellektuelle und öffentliche Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus wurde durch Gewalt schon während der Weimarer Republik und der Ersten Republik beeinträchtigt, später gewaltsam unterbunden. Eine mögliche

---

<sup>32</sup> Ferdinand Sutterlüty: Wer ist was in der deutsch-türkischen Nachbarschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 40-41/2006 (<http://www.bpb.de/publikationen>).

<sup>33</sup> Siehe Kurt Greussing, Die Erzeugung des Antisemitismus in Vorarlberg um 1900 (Studien zur Geschichte und Gesellschaft Vorarlbergs, Band 10), Bregenz 1992; Werner Dreier, „Rücksichtslos und mit aller Kraft“. Antisemitismus in Vorarlberg 1880-1945, in: Ders., (Hg.), Antisemitismus in Vorarlberg. Regionalstudie zur Geschichte einer Weltanschauung, Bregenz 1988, S. 132-249

<sup>34</sup> Christian Klösch, Kurt Scharr, Erika Weinzierl, "Gegen Rassenhass und Menschennot". Irene Harand - Leben und Werk einer ungewöhnlichen Widerstandskämpferin, Innsbruck 2005. Irene Harand starb 1975 in New York.

„Lehre“ daraus wäre, dass die Prämissen von Demokratie und Rechtsstaat politische Teilhabe ermöglichen und verhindern können und dass auf den symbolischen Ausschluss auch der soziale folgt. Diskriminierungsverbote und Gleichheit vor dem Gesetz verhindern, dass der primordiale Verwandtschaftsglaube die Teilhabe am kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Leben bestimmt und dass der sich als „einheimisch“ verstehende Bevölkerungsteil immer neue Verhaltensmerkmale an den „anderen“ beobachtet, welche deren Integration jeweils verunmöglichen sollten.<sup>35</sup> Doch zielt das Modell der „konfliktvermittelten Integration“ nicht darauf ab, die Differenzen zwischen den Gruppen, definieren die sich nun als ethnisch, als kulturell oder religiös, zu verwischen. Jean Paul Sartres Kritik am „Demokraten“ als „armseligen Verteidiger“ der Juden<sup>36</sup> greift dann nicht mehr, wenn der Preis für die Rettung der Juden als Menschen nicht mehr die Aufgabe des Juden als Juden ist – wenn die Europäische Leitkultur sich dann eben als ein System von konkurrierenden Kulturen begreift, das seinen Wert nicht so sehr aus den Inhalten, sondern vor allem aus den demokratischen und respektvollen Aushandlungsprozessen gewinnt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schulen ein geeigneter Ort sind, um über Antisemitismus aufzuklären und zu reflektieren, wenn das dafür notwendige Klima von Vertrauen und Respekt in den Klassen vorhanden ist. Damit sich ein differenziertes Bild von Jüdinnen und Juden gegen plakative Stereotype durchsetzen kann, brauchen Lernende sowohl Kenntnisse von vergangenem und gegenwärtigem jüdischem Leben als auch Kenntnisse von der Verfolgung und Zerstörung des europäischen Judentums – dem Holocaust. Darüber hinaus ist Verständnis für die Mechanismen und Wirkungsweisen von Antisemitismus, auch für die Instrumentalisierung von Jüdinnen und Juden vonnöten, ebenso wie ein Verständnis dafür, dass es nicht nachlassender, angestrenzter Beschäftigung mit der Welt braucht, um jene differenzierende Einsicht zu gewinnen, die jedweden verführerisch simplen Weltbildern misstraut. Damit dies gelingen kann, bleibt zu wünschen, es möge an vielen österreichischen Schulen so lebhaft zugehen wie in der verleumdeten „Judenschul“.

Erschienen in:

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes: Jahrbuch 2008, S. 166-184

---

<sup>35</sup> Ferdinand Sutterlüty: Wer ist was in der deutsch-türkischen Nachbarschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 40-41/2006 (<http://www.bpb.de/publikationen>).

<sup>36</sup> Jean Paul Sartre, Betrachtungen zur Judenfrage, in: Ders., Drei Essays. Ist der Existentialismus ein Humanismus? Materialismus und Revolution. Betrachtungen zur Judenfrage. Frankfurt / Main – Berlin 1986, S. 108-190; vgl. Hanno Loewy, Der ewige „Dritte“ in allen Konflikten? Die Diaspora, Israel und der ubiquitäre „Kampf der Kulturen“, in: Hanno Loewy (Hrsg.), Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen 2005, S. 47-66, hier S. 47f.