

Mit Bildung gegen Antisemitismus?

Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit

Elke Rajal (Wien)

Elke Rajal: *Mit Bildung gegen Antisemitismus? Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit* (S. 132–152)

Im vorliegenden Beitrag werden Zusammenhänge zwischen Bildung und Antisemitismus erörtert, mit dem Ziel, Perspektiven einer erfolgreichen antisemitismuskritischen Bildungsarbeit aufzuzeigen. Dafür wird zunächst der Frage nachgegangen, inwiefern Antisemitismus ein »Bildungsproblem« darstellt. Danach erfolgt ein Überblick über die gegenwärtige Vermittlungsarbeit in Österreich zum Themenfeld Antisemitismus in Schule, außerschulischer Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, der aufgrund der schlechten Datenlage notwendigerweise lückenhaft bleibt. Daraus werden einige Fallstricke in der Bildungsarbeit zum Thema Antisemitismus abgeleitet. Im Zentrum des Artikels stehen eine normative Definition antisemitismuskritischer Bildungsarbeit sowie Anregungen für die Praxis, die auch einen Exkurs zum islamisierten Antisemitismus enthalten. Der Beitrag zeigt auf, dass Bildung zwar nicht per se vor Antisemitismus schützt, eine Bildungsarbeit, die den Antisemitismus als strukturelles sowie individuelles Phänomen ernst nimmt, ihn im historischen Längsschnitt thematisiert und verschiedene Formen differenziert, jedoch maßgeblich zu seiner Reduktion beitragen kann.

Schlagworte: Antisemitismus, Bildungsarbeit, antisemitismuskritische Bildungsarbeit, Österreich

Elke Rajal: *Education Against Antisemitism? Possibilities and Limitations for Antisemitism-critical Educational Work* (pp. 132–152)

This article discusses the relationship between education and antisemitism. The aim is to develop perspectives for a successful educational work against antisemitism. To this end, the question, to what extent antisemitism is a »problem of education«, is being explored. Afterwards, an overview of the current Austrian situation of instructions on the topic of antisemitism in school, youth work and adult education is presented, which unavoidably remains fragmentary, because of a lack of data. From this, some pitfalls in educational work on antisemitism are derived. The contribution focuses on a normative definition of antisemitism-critical educational work as well as on practical suggestions, which also include an excursus on islamized antisemitism. The article points out that education per se does not protect against antisemitism. However, educational work, which takes antisemitism seriously as a structural and individual phenomenon and addresses antisemitism in the historical longitudinal approach and differentiates between the various forms, can significantly contribute to a reduction of antisemitism.

Keywords: antisemitism, educational work, antisemitism-critical educational work, Austria

1. Einleitung

Es gehört zu den Stehsätzen einer unreflektierten Aufklärung: Die Akkumulation von Wissen veredle die Menschen und schütze vor allerlei Irrationalismen. Dass es gerade akademisch Gebildete waren, die dem Nationalsozialismus den Weg bereitet haben, wird dabei häufig übergangen. Es stellt sich daher die Frage, welche Rolle Bildungsarbeit haben kann, wenn es um die Bekämpfung von Ideologien der Ungleichheit geht. Im vorliegenden Beitrag wird diese Frage am Beispiel des Ansatzes der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit untersucht.

Antisemitismuskritische¹ Bildungsarbeit meint die Beschäftigung mit verschiedenen Formen des Antisemitismus zum Zwecke seiner Prävention oder Bekämpfung. Abzugrenzen ist antisemitismuskritische Bildungsarbeit von a) einer allgemeinen Behandlung des Judentums sowie b) von *Holocaust Education* (also einer ausschließlichen Fokussierung auf den nationalsozialistischen Antisemitismus und seine Folgen).

Dass Antisemitismus² in Österreich nach wie vor virulent ist, zeigt etwa die Statistik des Forums gegen Antisemitismus aus dem vergangenen Jahr: 2017 wurden 503 Vorfälle dokumentiert. Darunter fallen gemeldete Beschimpfungen, Vandalismus, tätliche Angriffe usw. (FGA 2017). Aktuelle, breitere Studien zu antisemitischen Einstellungen unter den in Österreich lebenden Menschen gibt es keine. Eine mehrere europäische Staaten vergleichende Studie der Anti-Defamation League aus dem Jahr 2012 zeigt aber eine 47%-ige Zustimmung (»*probably true*«) in Österreich zur Aussage, dass Juden und Jüdinnen loyaler zu Israel als zu Österreich wären. 30 Prozent stimmten zudem der Aussage zu, dass Juden und Jüdinnen zu viel Macht in der Geschäftswelt hätten, bezogen auf die Finanzmärkte erreichte die Zustimmung 38 Prozent. Die Aussage, dass Juden und Jüdinnen zu viel über den Holocaust sprechen würden, erreichte 45 Prozent Zustimmung (ADL 2012).

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: In Kapitel 2 werden Zusammenhänge zwischen Bildung und Antisemitismus erörtert, um der Frage nachzugehen, inwiefern es sich beim Antisemitismus überhaupt um ein »Bildungsproblem« handelt. Kapitel 3 gibt einen Überblick zur gegenwärtigen Thematisierung von Antisemitismus in Österreich und zwar in Schulen, in der außerschulischen Jugendarbeit sowie Erwachsenenbildung. Diese »Bestandsaufnahme« bleibt notwendigerweise schlaglichtartig, da keine umfassenderen empirischen Untersuchungen zum Status quo vorliegen. Kapitel 4 fasst (gegenwärtige) Fallstricke der Bildungsarbeit zum Themenfeld Antisemitismus zusammen. In Kapitel 5 wird genauer ausgeführt, was mit antisemitismuskritischer Bildungs-

1 Ich verwende den Begriff »antisemitismuskritisch« und nicht »anti-antisemitisch«, da ich betonen möchte, dass ich es für unmöglich halte, 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.

2 Bergmann (2004, 26) definiert Antisemitismus »als feindselige Urteile über die Juden als Kollektiv, in denen ihnen unveränderliche schlechte Eigenschaften sowie die Absicht zugeschrieben wird, anderen Völkern Schaden zuzufügen.« Diese Definition kann meiner Ansicht nach durch einen weiteren Aspekt erweitert werden: Juden und Jüdinnen wird nicht nur die Absicht zugeschrieben, anderen Gruppen Schaden zuzufügen, sondern auch die Fähigkeit bzw. Macht, dies tatsächlich zu tun.

arbeit gemeint ist und wie dieser Ansatz von jenem einer allgemeinen Präventionsarbeit gegen Antisemitismus abgegrenzt werden kann. In Kapitel 6 werden vor dem Hintergrund von Erkenntnissen aus der sozialwissenschaftlichen theoretischen Forschung zu Antisemitismus einige Anregungen für die Bildungsarbeit ausgeführt. Ein Exkurs (Kap. 6.1) behandelt in gebotener Kürze den islamisierten Antisemitismus und dessen Implikationen für die Vermittlungspraxis. Abschließend folgt eine Zusammenfassung mit Schlussfolgerungen (Kap. 7).

2. Antisemitismus – ein »Bildungsproblem«?

Beschäftigt man sich mit antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, stellt sich zunächst die Frage, ob Antisemitismus überhaupt mit Bildung beizukommen bzw. wie das Verhältnis zwischen Antisemitismus und Bildung einzuschätzen ist. Antisemitismus wurde über Jahrhunderte von Gelehrten, Priestern, Dichtern und Denkern vorangetrieben. Gerade der moderne Antisemitismus des 19. Jahrhunderts wurde in Deutschland und Österreich entwickelt, artikuliert und getragen von meinungsbildenden, anerkannten, hoch gebildeten Persönlichkeiten (Schwarz-Friesel 2015b). Historisch betrachtet war das Ausmaß des Antisemitismus bis Mitte des 20. Jahrhunderts unter den Gebildeten größer als unter den weniger Gebildeten (ebd.). 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. Insbesondere hierzulande kamen die Rufe nach Diskriminierung von Juden und Jüdinnen aus dem akademischen Milieu, vor allem aus Studentenverbindungen und von antisemitischen Professoren (Fritz u. a. 2016). Der Antisemitismus wäre wahrscheinlich nicht derart erfolgreich gewesen ohne eine solche »wissenschaftliche« Untermauerung, getragen und organisiert wurde auch das spätere Vernichtungswerk vielfach von »Gebildeten«. Warum sollte also gerade Bildung gegen Antisemitismus »immunisieren«?

Eine mehrere europäische Länder³ vergleichende Studie zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zeigt deutlich, dass die Tendenz, andere Menschen abzuwerten, abnimmt, je höher das Bildungsniveau der Befragten ist (Zick u. a. 2011, 95). Wenn man nach der jeweiligen Ideologie differenziert, sieht das Bild jedoch, wenn auch nur geringfügig, anders aus. So zeigt beispielsweise die Studie von Zick u. a. (2011), dass Rassismus⁴ mit zunehmender Bildung stärker abnimmt als etwa Antisemitismus: Die Differenz zwischen höher Gebildeten und niedriger Gebildeten liegt bezogen auf die

3 Untersucht wurden Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Polen, Portugal und Ungarn (Zick u. a. 2011, 57).

4 Zick u. a. (2011, 42) verwenden Rassismus in einer sehr engen Auslegung als »Vorurteil gegenüber schwarzen Menschen beziehungsweise allgemein gegenüber Menschen aufgrund ethnisch-physischer Marker.« Der Unterschied zwischen Rassismus und Antisemitismus liegt nach Rommelspacher (2009, 26–27) darin, dass der Antisemitismus »psychoanalytisch gesprochen eher von >Über-Ich-Projektionen< genährt wird und den Anderen ein Zuviel an Intelligenz, Reichtum und Macht zuschreibt, während der koloniale Rassismus stärker von >Es-Projektionen< bestimmt ist, die den Anderen besondere Triebhaftigkeit, Sexualität und Aggressivität unterstellen.«

Ausprägung des Antisemitismus bei etwa einem Drittel, während sich der Rassismuskwert mehr als halbiert (ebd., 96).

Der Bildungseffekt in Bezug auf die Ausprägung des Antisemitismus, den Zick u. a. (2011) und Zick (2015) in ihren GMF⁵- und Europastudien feststellen, nimmt weiter ab, wenn man den sekundären Antisemitismus⁶ stärker berücksichtigt: Hier unterscheiden sich Personen mit niedriger und mit mittlerer Bildung beispielsweise kaum voneinander. Die Differenzen zur höher gebildeten Gruppe werden noch kleiner, wenn der auf Israel bezogene Antisemitismus betrachtet wird (Zick 2015, 43–44).

Die Aussagekraft des in verschiedenen Studien deutlich werdenden Bildungseffekts kann freilich in Zweifel gezogen werden: Zum einen kann Bildung nicht unabhängig von der sozialen Lage betrachtet werden; zum anderen ist es umstritten, ob es nicht eigentlich das Wissen über das »noch zulässig Sagbare« ist, das mit formaler Bildung zu- bzw. abnimmt. Die unterschiedliche Ausprägung des Bildungseffekts auf verschiedene Formen des Antisemitismus legt nahe, dass »klassische« Formen von Antisemitismus mit höherer Bildung eher erkannt werden, subtilere Formen jedoch weniger, was hieße, dass nicht die Neigung zu Antisemitismus durch Bildung sinkt, sondern dass sich lediglich die Form ändert, in der er sich äußert. Dieser These stimmt auch Zick (2015, 42) 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.« Diese »Umwegkommunikation« ist in Bezug auf den Antisemitismus auch gut erforscht (z. B. Bergmann / Erb 1986, Beyer 2013).

Bildung als Allheilmittel gegen Antisemitismus funktioniert also nicht per se. Bildung – vor allem die Verweildauer in einer Bildungseinrichtung und die damit verbundene längere Freiheit von den Zwängen und vom Druck des Lohnarbeitsmarkts – hat jedoch, wie aus den oben erwähnten Studien ersichtlich, einen Einfluss auf menschenfeindliche, oder spezifischer, antisemitische Einstellungen. Die Umfrageergebnisse – für Österreich liegen keine (aktuellen) zum Antisemitismus vor – werden aber durch den Effekt sozialer Erwünschtheit verzerrt. Wie auch die an den Beginn dieses Kapitels gestellten historischen Schlaglichter zeigen, kann Bildung 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 (Zick 2015, 49). Letztlich hängt der Bildungseffekt davon ab, in welchem Kontext Bildung stattfindet und wie der Antisemi-

5 GMF fungiert als Abkürzung für »gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit«.

6 »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, die Ehrenrettung von NS-Berühmtheiten, Forderungen nach einem Schlussstrich oder das Unterstellen eines wirtschaftlichen Interesses von Juden und Jüdinnen am Gedenken an die Shoah. Die (nationalsozialistischen) Verbrechen gegen Juden und Jüdinnen werden also relativiert und Juden und Jüdinnen teils auch zu TäterInnen stilisiert. Siehe z. B. Schönbach (1961), Adorno (1997a–c), Rensmann (1998).

tismus konkret aufgegriffen bzw. behandelt wird. Daher soll im Folgenden auf die gegenwärtige Lage der Vermittlungsarbeit zum Themenfeld Antisemitismus in Österreich eingegangen werden.

3. Gegenwärtige Thematisierung von Antisemitismus in Österreich: Schule, außerschulische Jugendarbeit, Erwachsenenbildung

Über gegenwärtige Praxen der Vermittlungsarbeit zum Themenfeld Antisemitismus in Schule, außerschulischer Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in Österreich ist nur wenig bekannt. Neben der konstanten Beobachtung des Feldes und einem kollegialen Austausch darüber beruht der Artikel auf einer aktuellen Recherche von Angeboten, Curricula, Studien sowie anderen Materialien. Eingang gefunden haben weiters Vorrecherchen für die Dissertation der Autorin zu Darstellungen des Antisemitismus in österreichischen Geschichtsschulbüchern und eine Lehrgangs-Abschlussarbeit (Rajal 2017). Da bislang kaum einschlägige Studien existieren, bleibt die Beschreibung des Feldes notwendigerweise auf den Rahmen (etwa Lehrpläne) und einzelne Schlaglichter beschränkt.

3.1 Schule

In Österreich ist eine Beschäftigung mit Antisemitismus in den Curricula der verschiedenen Schulstufen nicht explizit vorgesehen. 2008 wurde zwar das Themengebiet »Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust« in den Geschichte-Lehrplan der achten Schulstufe integriert, in dessen Rahmen sich eine Beschäftigung mit Antisemitismus anbietet, doch ist diese nicht zwingend vorgeschrieben. Auch andere Themenblöcke im Curriculum, vor allem rund um den Nationalsozialismus, ermöglichen zwar die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, fordern diese jedoch nicht explizit. Der curriculare Rahmen kann also so umrissen werden, dass die Lehrpläne zwar die Beschäftigung mit der Shoah vorschreiben, aber nicht mit dem Antisemitismus, seinen (sozialen, politischen und subjektiven) Funktionen, seiner Geschichte und seinen Formen (Rajal 2011).

In den Schulbüchern finden sich ebenfalls weder eine umfassende Thematisierung von Antisemitismus im historischen Längsschnitt noch eine ideologiekritische Analyse, wie aus zahlreichen Studien zur Thematisierung jüdischer Geschichte in deutschen Schulbüchern deutlich wird (z. B. LBI-Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte 2003, 2011, Geiger 2012a, Liepach 2014, Liepach / Geiger 2014, Liepach / Sadowski 2014, Deutsch-israelische Schulbuchkommission 2015). Die Darstellung jüdischer Geschichte orientiert sich überwiegend an einem Verfolgungsparadigma, d. h., Juden und Jüdinnen werden kaum erwähnt, ohne dass sie dabei auf den Opfer-Status reduziert wären. Erwähnungen von Juden und Jüdinnen finden sich in deutschen Schulbüchern teilweise im Kontext von Mittelalter und Kreuzzügen⁷ so-

⁷ In Bezug auf das Mittelalter werden vor allem die Ghettos sowie die Stigmatisierung von Juden und Jüdinnen über Kleiderordnungen erwähnt (Liepach / Geiger 2014, 27). Der Schwerpunkt in den

wie stets im Kontext nationalsozialistischer Verfolgungs- und Vernichtungspolitik (Liepach/Geiger 2014). Der die Ausschlusspraktiken, Pogrome und Vernichtungspolitik motivierende und legitimierende Antisemitismus wird jedoch kaum erklärt. Für Österreich liegen keine umfangreicheren Untersuchungen zur Behandlung des Antisemitismus in Schulbüchern vor. Gravierende Mängel in österreichischen Schulbüchern konstatieren jedoch Markom und Weinhäupl (2007), die in einer Studie die drei im Jahr 2005 in Österreich am häufigsten verwendeten Geschichtsschulbücher untersuchten und dabei ebenfalls Defizite in der Umsetzung von Forschungswissen feststellten: Antisemitismus werde insgesamt zu wenig thematisiert, Stereotype würden häufig reproduziert, aktueller Antisemitismus werde gänzlich ausgeblendet und der Nahostkonflikt häufig einseitig (pro-arabisch) dargestellt.

Zur LehrerInnen-Ausbildung an den österreichischen Hochschulen in Bezug auf das Themengebiet Antisemitismus existieren keine empirischen Daten bzw. Studien. Das Ausmaß der Beschäftigung kann als abhängig von den Schwerpunktsetzungen im Lehrveranstaltungsangebot der jeweiligen Hochschulen sowie als abhängig von den Interessen der Studierenden betrachtet werden. Antisemitismusspezifische Fortbildungen für österreichische LehrerInnen sind der Autorin nur in geringer Zahl bekannt. Die Plattform erinnern.at, die im Jahr 2000 vom damaligen Bildungsministerium für die Fortbildung von LehrerInnen zum Nationalsozialismus sowie zu damit verwandten Themen gegründet wurde, bietet Materialien, Seminare und Studienreisen an, die LehrerInnen auf freiwilliger Basis verwenden und besuchen. Auch diese Angebote sind jedoch stark auf den Nationalsozialismus fokussiert. Ein Blick in die Jahresberichte der vergangenen fünf Jahre zeigt allerdings auch einige wenige Angebote, die sich allgemeiner mit der Ideologie des Antisemitismus beschäftigen (erinnern.at Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart 2018).

Zusammenfassend kann für den schulischen Bereich festgehalten werden: Ob in den Curricula, Schulbüchern oder Fortbildungen für LehrerInnen, die Behandlung von Antisemitismus ist weitgehend auf den Nationalsozialismus beschränkt. Die explizite Beschäftigung mit Antisemitismus ist nicht verpflichtend, da in den Curricula nicht vorgesehen. Die Thematisierung in den Schulbüchern ist äußerst beschränkt und teils problematisch.⁸ Wie die konkrete schulische Praxis aussieht, ist jedoch offen, da einschlägige Studien fehlen.

Unterrichtsmaterialien liegt jedoch nach Liepach und Geiger (ebd.) auf der angeblichen Rolle von Juden innerhalb des Geldwesens. In Bezug auf die Kreuzzüge wird in den von Geiger (2012b) untersuchten deutschen Lehrbüchern mehrheitlich das Kreuzzugspogrom von 1096 thematisiert. Markom und Weinhäupl (2007, 57) konstatieren für die von ihnen analysierten österreichischen Schulbücher, dass die Verfolgung von Juden und Jüdinnen während der Kreuzzüge, im Mittelalter und in der Neuzeit, wenn überhaupt, nur knapp thematisiert wurde.

8 Beispiele für problematische Darstellungen wären direkte oder indirekte Schuldzuweisungen an Juden und Jüdinnen (für den Antisemitismus), die Ausblendung von Antisemitismus als aktuellem Phänomen in Österreich, einseitige Darstellungen des Nahostkonflikts usw., wie sie etwa Markom und Weinhäupl (2007, 59, 80, 105) in österreichischen Schulbüchern auffanden.

3.2 Außerschulische Jugendarbeit

Ähnlich rudimentär wie das Wissen über kritische Vermittlungspraxen zum Antisemitismus in österreichischen Schulen ist das Wissen über derartige Bildungsinitiativen im Kontext der außerschulischen Jugendarbeit. Studien zu (auf Österreich bezogenen) Best-Practice-Beispielen aus diesem Bereich stehen aus. Der Autorin, die das Feld jedoch seit mehreren Jahren wachsam beobachtet, ist nur ein zeitintensiveres (Pilot-) Projekt bekannt, das der Grazer Verein JUKUS (Verein zur Förderung von Jugend, Kultur und Sport) 2017 durchführte (Stadlbauer / JUKUS 2017).⁹ Ein Blick in das Fortbildungsangebot des Instituts für Freizeitpädagogik, der zentralen Weiterbildungseinrichtung für die Wiener Jugendarbeit, zeigt keine Ergebnisse für einschlägige Fortbildungen für JugendarbeiterInnen (Institut für Freizeitpädagogik 2018).

Für Deutschland liegen hingegen zahlreiche Info-Broschüren, Materialien und Projektbeispiele im Bereich der (außerschulischen) antisemitismuskritischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen vor, auf die auch in Österreich gelegentlich Bezug genommen wird. Besonders zu erwähnen sind hier diverse Projekte und Publikationen der in Berlin situierten Amadeu Antonio Stiftung (<http://www.amadeu-antonio-stiftung.de>, 3. 4. 2018) und der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGA) (<http://www.kiga-berlin.org>, 3. 4. 2018).

3.3 Erwachsenenbildung

Auch für das Feld der Erwachsenenbildung gibt es keine Studien zur Thematisierung von Antisemitismus. Im Kontext der österreichischen Volkshochschulen kann (beispielhaft) auf die bereits mehrfach in Kooperation des Jüdischen Instituts für Erwachsenenbildung mit dem Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands in Wien durchgeführte Veranstaltungsreihe zum Themengebiet Antisemitismus hingewiesen werden. Im Bereich der Basisbildung mit Erwachsenen stellen zwar einige AkteurInnen, die in Volkshochschulen oder in kleineren Vereinen tätig sind, einen Bedarf in Bezug auf Umgangsweisen mit sowie Thematisierungsmöglichkeiten von Antisemitismus fest, jedoch fehlt auch hier eine systematische Herangehensweise, Vernetzung sowie Fortbildung; einschlägige Projekte gibt es keine (Rajal 2017).

4. Fallstricke in der (gegenwärtigen) Bildungsarbeit zum Themenfeld Antisemitismus

Für die Bildungsarbeit zum Antisemitismus lassen sich mehrere folgenreiche Fallstricke aufzeigen, die im Folgenden, stark auf den Lernort Schule¹⁰ bezogen, erörtert werden.

9 Das Projekt »Vorurteile überwinden« fand in Graz statt und mündete in der Broschüre »Jugend, Migration und Antisemitismus. Präventive Arbeit zu menschenfeindlichen Haltungen« (Stadlbauer / JUKUS 2017), die auf der Homepage des Vereins verfügbar ist (https://www.jukus.at/vorurteile_ueberwinden, 3. 4. 2018).

10 Die Fokussierung auf Schule erfolgt aufgrund der im Vergleich zur außerschulischen Jugendarbeit und Erwachsenenbildung besseren Datenlage sowie aufgrund des Forschungsschwerpunkts der Autorin. Die erwähnten Fallstricke dürften aber über weite Strecken für alle Lernorte gelten.

Die häufig festzustellende Beschränkung der Beschäftigung mit Antisemitismus auf den Nationalsozialismus¹¹ hat zur Folge, dass der Eindruck entstehen kann, Antisemitismus habe es vorher nicht gegeben und er habe heute keine Relevanz mehr. Rasch ist sodann Einigkeit über die Verurteilung der NS-Vernichtungspolitik hergestellt, die Kompetenz, Antisemitismus auch dann zu erkennen, wenn er ohne Nazi-Beiwerk oder gar im linken Gewand daherkommt, wird jedoch nicht vergrößert.

Wird auch der Antisemitismus im Mittelalter behandelt, so zeigen sich nach Ansicht des langjährigen Lehrers und Analytikers von Schulbüchern, Wolfgang Geiger (2012a), ebenfalls Fallstricke: Häufig werden das christliche Zinsverbot und das Abdrängen von Juden in die Position der Zinsnehmer kontextlos, ohne Einbettung in die sozioökonomische Gesamtsituation, sowie als Alleinerklärung dargestellt. Meist unerwähnt bleiben andere von Juden und Jüdinnen ausgeübte Berufe (TrödlerInnen, KleinhändlerInnen usw.), die ärmlichen Verhältnisse innerhalb der mittelalterlichen Ghettos, die vielen Umgehungen des Zinsverbots auf Seiten der ChristInnen 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 »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 Geiger (2012a, 52). Der letztgenannte Dreischritt findet sich nach Geigers Beobachtungen auch in der Thematisierung der Weltwirtschaftskrise in den 1920er-Jahren wieder und dient als Erklärung für den erstarkenden Antisemitismus (Geiger 2012a).

Oft handelt es sich bei den in Schulbüchern zu findenden und andernorts in der Bildungsarbeit getätigten Erklärungen für Antisemitismus nicht nur um Vereinfachungen, sondern schlichtweg um Unwahrheiten, wie etwa, dass Juden durchwegs Geldverleiher gewesen seien – ein Klischee, das beispielsweise der französische Historiker Le Goff (2008) näher in den Blick nahm und dekonstruierte. Damit wird der Antisemitismus auf eine Art erklärt, die antisemitische Stereotype nährt, anstatt sie aufzubrechen: Das »Vorurteil der Anklage« (dies wäre: Verschuldung der Christen = Schuld der »Juden«) wird so in ein »Vorurteil der Erklärung« (dies wäre: Juden und Jüdinnen seien verfolgt worden, weil Christen und Christinnen bei ihnen verschuldet gewesen seien bzw. weil sie von den Christen und Christinnen »Wucher« verlangt hätten) umfunktioniert. Die Wertung – Antisemitismus als »legitime« oder gar »gute« Reaktion – wird also bekämpft, während die Prämisse und die Argumentationsstrukturen übernommen werden (Geiger 2012a, 108).

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 (1994) verwies. Geiger (2012a, 118) hebt dasselbe Problem hervor, wenn

11 Auf Österreich bezogen konstatieren dies Markom und Weinhäupl (2007), auf Deutschland bezogen etwa Geiger (2012b).

er feststellt, dass »Vorurteile zwar verurteilt, aber kaum durch Urteile im Sinne einer adäquaten historischen Beurteilung ersetzt« werden.

Problematisch ist zudem der Raum, den der Nahostkonflikt im pädagogischen Feld einnimmt – nicht nur in der Diskussion mit den Jugendlichen, sondern auch und vor allem in den Fortbildungen der LehrerInnen (Dreier o. J.). Immer wieder ist die Beobachtung zu machen, dass umgehend die israelische Politik ins Treffen geführt wird, 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 (Rajal/Schiedel 2016, 108–109, beziehend auf Dreier o. J.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Thematisierung von Antisemitismus – in unzureichender Form – die Gefahr problematischer Pseudoerklärungen birgt, in welchen den Opfern eine (Mit-) Schuld gegeben wird. Antisemitismus bzw. eine Verfestigung antisemitischer Stereotype kann entsprechend auch aus der pädagogischen Praxis selbst entstehen – einer ihrer zahlreichen unerwünschten Effekte.

In den öffentlichen Debatten werden zudem häufig zu große Erwartungen in die Vermittlung von jüdischer Geschichte und *Holocaust Education* für die Prävention von Antisemitismus gesetzt. Auch wenn am Anfang von Antisemitismus kommunikative Erfahrungen mit Bildern von »Juden« und keine realen Begegnungen mit Jüdinnen und Juden stehen, ist die Annahme falsch, wonach Antisemitismus in der Unkenntnis des Judentums begründet sei.¹² Falsch ist auch die daran geknüpfte Hoffnung, dass Aufklärung über die Objekte des Neides und Hasses quasi von selbst eine Immunisierung bewirke (Adorno 1970a, 90). Die Vermittlung von jüdischer Geschichte in all ihren Facetten stellt einen Wert für sich dar und kann der weit verbreiteten Fixierung auf das Bild von Jüdinnen und Juden als Opfer auch vorbauen, immunisiert jedoch nicht gegen Antisemitismus. Gleiches gilt für *Holocaust Education*: Das Wissen über das Menschheitsverbrechen reicht allein nicht aus, um vor Antisemitismus gefeit zu sein. Erfolgt die zeitgeschichtliche Vermittlung unreflektiert, kann sie bei den Jugendlichen sogar Abwehraggressionen¹³ hervorrufen, die sich schnell zu (meist sekundär) antisemitischen Ressentiments verhärten können, wenn sie nicht umgehend bearbeitet werden.

5. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit: Umfassendere Definition sowie Abgrenzung gegenüber Präventionsarbeit gegen Antisemitismus

Wie bereits erwähnt, bedeutet antisemitismuskritische Bildungsarbeit – in einer normativen Definition – mehr als die Vermittlung von jüdischer Geschichte und *Holocaust Education*: Sie

12 Weyand (2016, 20) betont, dass eine brauchbare Theorie des Antisemitismus nicht dessen reale Objekte, die Juden und Jüdinnen, zum Gegenstand haben muss, sondern dessen Subjekte. Antisemitismus ist in diesem Sinne »keine Folge der Konflikterfahrung, sondern deren Voraussetzung.«

13 Zum Zusammenhang von Antisemitismus und Abwehraggressionen siehe z. B. Rensmann (1998) oder Quindeau (2006).

- thematisiert Antisemitismus und seine jeweiligen Funktionen im historischen Längsschnitt;
- differenziert verschiedene Formen von Antisemitismus;
- konzentriert sich einerseits auf individuell-psychische Ursachen von Antisemitismus (individueller Zugang);
- thematisiert andererseits Antisemitismus als soziales und strukturelles Phänomen, also als gesellschaftliches Machtverhältnis (struktureller Zugang).

Bedingungen für einen erfolgreichen antisemitismuskritischen Zugang sind zudem die Entwicklung einer demokratischen und kooperativen Schulkultur, in der Antisemitismus entschieden entgegengetreten wird, sowie entsprechend aus- / fortgebildetes Personal (Knauthe u. a. 2010, Sander 2016).

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit ist in diesem Sinne auch abzugrenzen von einem allgemeinen Begriff von Präventionsarbeit gegen Antisemitismus, denn Prävention von Antisemitismus müsste – aus einer psychoanalytischen Perspektive – bereits in der frühen Kindheit erfolgen, etwa »in der Förderung der Fähigkeit zu abstraktem Denken und konkretem Fühlen und damit der Stärkung authentischer und situationsadäquater Artikulation eigener Bedürfnisse und Interessen« (Salzborn 2010, 335, beziehend auf Brainin 1986, 107).¹⁴ Dieses Präventionsverständnis entstammt den Einsichten verschiedener Theorien über den Antisemitismus, die diesen als eine »Unfähigkeit wie Unwilligkeit, abstrakt zu denken und konkret zu fühlen«, fassen (ebd., 334).

6. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit: Anregungen für die Praxis

Wie kann nun also antisemitismuskritische Bildungsarbeit aussehen, die das Verständnis von Antisemitismus tatsächlich ermöglicht, ohne wiederum Antisemitismus zu reproduzieren? Dies soll im Folgenden, beziehend auf Erkenntnisse aus der sozialwissenschaftlichen theoretischen Antisemitismusforschung gezeigt werden. Besondere Berücksichtigung finden dabei, dem Theoriehintergrund der Autorin entsprechend, jene Ansätze, die in der Tradition der Kritischen Theorie nach Adorno u. a. stehen.

Wird der Antisemitismus als eine »Welterklärung«¹⁵ (Rensmann 1998, 91), also als eine Ideologie zur Erklärung abstrakter Verhältnisse und nicht artikulierbarer konkreter Auswirkungen verstanden, so kann in einem breiten Verständnis (im Sinne eines

14 Samuel Salzborn vertieft diese Hypothese in einem Interview zu Antisemitismusprävention. Befragt zu seiner Definition von Antisemitismus konstatiert er, »dass Antisemitismus letztlich die Unfähigkeit und Unwilligkeit ist, abstrakt zu denken und konkret zu fühlen. Der Antisemitismus vertauscht beides, das Denken soll konkret, das Fühlen aber abstrakt sein, wobei die nicht ertragene Ambivalenz der Moderne auf das projiziert wird, was der/ die Antisemit/in für jüdisch hält« (JFDA/ Salzborn 2017, o. S.)

15 Der Umstand, dass Antisemitismus im Unterschied zum Rassismus als eine »Welterklärung« dient, alle wesentlichen Übel der Welt also direkt oder indirekt auf die »Juden« zurückzuführen sind bzw. mit ihnen erklärt werden können, könnte auch ein Grund dafür sein, dass zumindest subtilere Formen des Antisemitismus unter gebildeten Personen nicht im gleichen Ausmaß zurückgehen wie die Artikulation von Rassismus: Der Anspruch, die Welt erklären zu wollen bzw. zu sollen, trifft doch gerade die Gebildeten mehr als jene, die über weniger formale Bildung verfügen.

strukturellen Zugangs) auch jede Vermittlungsarbeit präventiv gegen Antisemitismus wirken, die das *Wissen über die Funktionsweisen einer Gesellschaft* vergrößert. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit ist demnach eng mit (kritischer) politischer Bildung im Allgemeinen verzahnt.

Rürup (1975, 91) beschreibt den Antisemitismus etwa als eine umfassende Weltanschauung bzw. als ein »Zerrbild einer Gesellschaftstheorie«. Vielfach wurde betont, dass es sich beim Antisemitismus um eine spezifische Form der Personifikation (anonymer) gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen handelt, die sich leicht zu einem Verschwörungsmythos verdichten kann (Haury 2002, 106). Hier wären insbesondere der Antisemitismus als eine antimodernistische Reaktionsbildung auf die Moderne¹⁶ (Salzborn 2010) zu thematisieren und jene, bereits in die Vernichtung weisenden Formen des Antisemitismus, die eine »Biologisierung« des Kapitalismus vornehmen und in diesem Sinne eine antikapitalistische Revolte gegen »das Judentum« darstellen. So betont etwa Postone (2005, 181):

»Die abstrakte Herrschaft des Kapitals [...] verstrickte die Menschen in das Netz dynamischer Kräfte, die, weil sie nicht durchschaut zu werden vermochten, in Gestalt des ›internationalen Judentums‹ wahrgenommen wurden.«

Die Einheit von Produktion und Zirkulation wurde in eine gute, am Gebrauchswert orientierte Sphäre »ehrlicher« Wertschöpfung durch Industriekapital und Arbeit, und in eine »böse«, am Tauschwert orientierte Sphäre des Finanzkapitals und des Zinsnehmens, gespalten.¹⁷ Diese Spaltung zeigt sich etwa in den antisemitischen Gegensatzpaaren »deutsche Arbeit« versus »jüdische Nicht-Arbeit« oder »schaffendes« versus »raf-fendes« Kapital (Schatz / Woeldike 2001). Antisemitismuskritische Bildungsarbeit sollte sowohl den Kapitalismus als ökonomisches und gesellschaftliches System als auch Entfremdungserfahrungen im Zuge kapitalistischer Produktionsweisen thematisieren und auf verkürzte Erklärungen eingehen. Dies bedeutet auch, zu vermitteln, dass gesellschaftliche Widersprüche nicht so einfach aufgelöst werden können, wie es der Antisemitismus verspricht. Der im Antisemitismus (wie im Übrigen in anderen Feindbildkonstruktionen auch) inhärente Manichäismus – ein Mechanismus, der zu einer Unterscheidung in eindeutig »gut« und eindeutig »böse« führt und sich etwa in den oben erwähnten Spaltungen zeigt (Haury 2002, 109), – wäre ebenfalls im Zuge antisemitismuskritischer Bildungsarbeit zu dekonstruieren.

Den Erkenntnissen kritischer Antisemitismusforschung folgend, sollte eine Erklärung des Antisemitismus aus den Bedürfnissen der AntisemitInnen heraus, statt aus

16 Antisemitismus dient u. a. der Konstruktion einer (vormodernen, harmonischen usw.) Gemeinschaft gegen die (moderne, abstrakte) Gesellschaft; Juden und Jüdinnen werden in dieser Konstruktion als zersetzendes »Drittes« (jenseits der nationalen Differenzen) identifiziert (Peham / Rajal o. J.).

17 Horkheimer und Adorno (1988, 183) beschrieben das alleinige Verantwortlich-Machen der Zirkulationssphäre für die Ausbeutung innerhalb des kapitalistischen Systems als gesellschaftlich notwendigen Schein. Für die Ausbeutung verantwortlich gemacht wurden sodann Juden und Jüdinnen, die mit der Zirkulationssphäre identifiziert wurden und mithin noch werden.

den Eigenschaften der als Juden und Jüdinnen konstruierten Gruppe erfolgen.¹⁸ Adorno sprach in diesem Zusammenhang von einer »Wendung aufs Subjekt« (Adorno 1970b, 27). Die Inhalte vieler Ressentiments lassen sich als Projektionen verleugneter Wünsche und verdrängten Begehrens analysieren. Nur so lässt sich auch die Beharrungskraft dieser Vorstellungen gegenüber der Konfrontation mit der sozialen Wirklichkeit erklären. Das Ressentiment lässt sich von der Aufklärung über seine Objekte nicht beeindrucken, weil es keine Folge mangelnder oder falscher Information ist: Es ist vielmehr Reaktion auf die Zumutung an das Subjekt, sich als funktionierender Bestandteil gegebener kapitalistischer Realitäten zu entwerfen – und es ist in dieser Hinsicht doppelt funktional: Ressentiments sichern das Selbstverständnis des Subjekts zum einen »nach innen« gegen bedrohliche Bedürfnisse, Wünsche und Sehnsüchte ab, zum anderen »nach außen«, indem sie bestehende Machtverhältnisse legitimieren und stabilisieren (Mayer / Weidinger 2016). Der reflexive Auftrag einer »Wendung aufs Subjekt« ist in einem umfassenden Sinn zu verstehen: Er umfasst die jeweilige (Bildungs-) Situation und alle daran Beteiligten ebenso wie das Nachdenken über Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Strukturen, die Subjekte (mit-) formen. Das bedeutet aber nicht, eine Bildungssituation mit einer psychoanalytischen / psychotherapeutischen Sitzung zu verwechseln. Die Thematisierung von subjektiven Funktionen heißt nicht zwangsläufig, dass diese immer auf der subjektiven Ebene verhandelt werden müssen, was insbesondere in der Schule oft problematisch sein kann, sondern dass jene Verhältnisse analysiert werden, die vielen Menschen derartige Bedürfnisse als Identitätsstützen erst aufnötigen: »Menschen zu befähigen, äußere Zumutungen und innere Ambivalenzen und Konflikte in einer Weise zu bearbeiten, die ohne Projektion auf andere und [ein] Verfolgen des Projizierten an diesen auskommt«, sollte Kernanliegen jeder Bildungsinitiative gegen »Rechts«, und damit wesentlich auch gegen Antisemitismus sein (Mayer / Weidinger 2016, 69).

Nicht nur die *stabilisierende Bedeutung des Antisemitismus für das Subjekt*, sondern auch die *Sensibilisierung für antisemitische Vorurteile* bzw. die *Befähigung, Antisemitismus und seine Funktionsweisen – trotz seiner Wandlungsfähigkeit – zu erkennen*, sollten wesentliche Bestandteile antisemitismuskritischer Bildungsarbeit sein. Hier wäre die bereits angeführte Vermittlung der Geschichte des Antisemitismus im historischen Längsschnitt zu betonen. Dabei sollte jedoch nicht der Eindruck einer »Zwangsläufigkeit« von Antisemitismus erweckt werden: Ohne diese überzubetonen, wäre auch auf die Phasen friedlicher Koexistenz zwischen ChristInnen / MuslimInnen und Juden und Jüdinnen hinzuweisen. Neben Etappen der Entwicklung des Antijudaismus / Antisemitismus von der Antike bis heute sollten auch verschiedene Formen des Antisemitismus

18 In »Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit« schrieb Adorno (1970b, 25–26) etwa: »Hinweise etwa auf die großen Leistungen von Juden in der Vergangenheit, so wahr sie auch sein mögen, nützen kaum viel, sondern schmecken nach Propaganda.« Lobreden auf die Juden und Jüdinnen, die diese als Gruppe erst recht wieder absondern, könnten dem Antisemitismus sogar Vorschub leisten (ebd., 26). Sie würden zumindest die Annahme nahelegen, der Antisemitismus hätte etwas mit den Juden und Jüdinnen und nicht mit dem »psychischen Haushalt« (Adorno 1973, 108) der AntisemitInnen zu tun.

differenziert werden: die antike Judenfeindschaft als Antimonothetismus, der christliche Antisemitismus, der nationale / politische Antisemitismus im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung, der rassistische Antisemitismus, der im Gefolge der »Gründerkrise« der 1870er-Jahre¹⁹ in Europa auftauchte, der nationalsozialistische Erlösungs- oder Vernichtungsansisemitismus, der sekundäre Antisemitismus als Schuldabwehrgression sowie der sogenannte »neue« Antisemitismus, der sich häufig als »harmloser« Antizionismus aus gibt. Auch der linke Antisemitismus in Form einer verkürzten Kapitalismuskritik und islamisierte Formen des Antisemitismus wären zu behandeln.

Um die Fähigkeit zu stärken, Antisemitismus zu erkennen, wäre allgemein an der Kompetenz anzusetzen, Verzerrungen, Simplifizierungen und Verschwörungstheorien zu erkennen. Dies bedeutet auch, die *Quellen- und Methodenkompetenz* der Teilnehmenden zu stärken, etwa durch die kritisch-dekonstruktivistische Arbeit mit Text-, Bild- oder Kartenmaterial. Aber auch diverse spielerische Zugänge ermöglichen ein solches Training für die kritische Einschätzung von Quellen und die Dekonstruktion von Verschwörungstheorien, etwa das Basteln eigener Verschwörungstheorien (siehe etwa Stadlbauer / JUKUS 2017, 34–35).

Der Einsicht folgend, dass gegenwärtiger Antisemitismus häufig mit Strategien der Abwehr von Verantwortung bzw. mangelnder Auseinandersetzung mit jener Schuld zusammenhängt, welche die TäterInnengeneration auf sich geladen hat,²⁰ sollte antisemitismuskritische Bildungsarbeit diese *Schuldabwehr* zum Thema machen. Dabei sollte nicht darauf vergessen werden, dass es in einer pluralistischen (Migrations-) Gesellschaft verschiedenste Formen familiärer Hintergründe und Positionen gibt. Neben Strategien der Schuldabwehr wären auch Abwehrstrategien gegen das Bewusst-Werden eigener antisemitischer Vorurteile zu thematisieren. Dazu zählen beispielsweise das Leugnen, Banalisieren oder Verharmlosen von Antisemitismus. Auch die Empörung gegenüber unbewusst, nicht böse geäußerten antisemitischen Vorurteilen kann als eine Form verstanden werden, sich der eigenen moralischen Überlegenheit zu versichern und die Einsicht in das unausweichliche eigene Verstrickt-Sein²¹ in solch universellen Vorurteilsstrukturen abzuwehren. Gängige Abwehrstrategien stellen z. B. Dislokation (»Das mag es ja woanders geben, aber hier nicht«) oder Historisierung (»Das hat es zwar gegeben, aber gibt es heute nicht mehr«) dar. Auch die Schuldumkehr

19 Als »Gründerkrise« wird die auf den Börsenkrach von 1873 folgende Deflationsphase bezeichnet.

Der Einbruch der Finanzmärkte betraf damals insbesondere Österreich-Ungarn und Deutschland, aber auch weitere europäische Länder. Später wurde dafür der Begriff »Große Depression« geprägt.

20 Die Abwehr von Verantwortung bzw. die mangelnde Auseinandersetzung der TäterInnengeneration mit ihrer Schuld haben zu einer Verdrängung ins Unbewusste geführt. Durch einen Prozess transgenerationaler Weitergabe wurde die Auseinandersetzung an nachfolgende Generationen delegiert, was teils zu einem auch bei jüngeren Generationen tief sitzendem, unbewusstem Schuldgefühl geführt hat. Dies kann einerseits zu einer Leugnung und damit Abwehr der Verstrickung in diese Schuldynamik führen, andererseits zu einer Anerkennung der Schuld, die nach Entlastung sucht (Quindeau 2006).

21 Rassismus sowie Antisemitismus können innerhalb der gegebenen politisch-ökonomisch-gesellschaftlichen Verhältnisse (Nationalstaaten, kapitalistisches System) als universelle, die Machtverhältnisse stützende Strukturen verstanden werden. In diesem Sinn ist auch keine Position gänzlich außerhalb rassistischer und antisemitischer Diskurse möglich (siehe etwa Mecheril 2004, 200–201, Messerschmidt 2012, 54 sowie Fußnote 1, S. 133).

(»Das, was die Juden und Jüdinnen heute in Israel tun, ist – mindestens – genauso schlimm«) ist in diesem Zusammenhang zu nennen (Schwarz-Friesel 2015a).

Den genannten Abwehrstrategien ist zunächst mit einem Aufspüren eigener Abwehrmechanismen zu begegnen, also damit, sich die eigene Verstrickung in die antisemitische Vorurteilsstruktur bewusst zu machen und zu reflektieren. Zu dieser Selbstreflexion, die zuerst von den VermittlerInnen selbst zu leisten ist, ehe sie den Bildungssubjekten abgerungen werden kann, zählt auch, sich die eigenen Geschichtsbilder und die darin enthaltenen Bilder von Juden und Jüdinnen bewusst zu machen. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit sollte Formate schaffen, um diese erlernten Vorurteile und Bilder ins Bewusstsein zu holen, um sie in weiterer Folge bearbeiten zu können. Anregungen dafür kann etwa der Ansatz der kollektiven Erinnerungsarbeit bieten (Haug 2001).

Wichtig für eine gelingende antisemitismuskritische Bildungsarbeit ist in diesem Zusammenhang ein nicht beschämender *Umgang mit den Abwehrstrategien* der TeilnehmerInnen an Bildungsveranstaltungen. Dafür braucht es eine entspannte, vertrauensvolle Atmosphäre, in der sie sich ohne Angst vor Empörung und Beschämung äußern dürfen. Werden antisemitische Vorurteile affirmierend aufgebracht, so sind jedoch potenzielle Betroffene zu schützen und zu stärken. Aus diesem Grund muss auch versteckter Antisemitismus wahr- und ernst genommen sowie thematisiert werden. Handelt es sich – und davon ist vorerst immer auszugehen – um unbewusst antisemitische Argumentationen, so bietet sich an, die unbewusst geäußerten Stereotype bewusst zu machen, den TeilnehmerInnen Argumente zu geben und sie zum Widerspruch anzuregen. Es sind also antisemitismuskritische Haltungen und Argumentationen aufzubauen bzw. zu stärken. Werden Fragmente antisemitischer Argumentationen (bewusst) vorgebracht, so sollten eine TäterInnenfixierung vermieden und allen Teilnehmenden Angebote für nicht antisemitische (Welt-) Erklärungen gemacht werden. Gefestigten antisemitischen Argumentationen ist auf einer argumentativen Ebene, also einer direkten Auseinandersetzung mit Antisemitismus, kaum zu begegnen. Ein derartiger »Schlagabtausch« ist selten produktiv, geht man davon aus, dass der Antisemitismus mehr als ein argumentativer Irrweg ist, sondern weitergehende subjektive Funktionen erfüllt (Adorno 1973, 108). Es empfiehlt sich vielmehr, zunächst auf einer allgemeinen Ebene über Strukturen des Verschwörungsdenkens zu sprechen und erst dann Parallelen zu ziehen. Wiederum steht im Vordergrund, eine Fixierung auf jene zu vermeiden, die einen gefestigten Antisemitismus vertreten, und Betroffene zu schützen, auch indem vor einer Benennung von Antisemitismus nicht zurückgeschreckt wird (Bildungsstätte Anne Frank 2013, 13).

Umgekehrt wären zu vermeiden:

- ein naiver Glaube an den Erfolg von Aufklärung gegen tief verwurzelte Vorurteilsstrukturen: bloße Wissensvermittlung kann nur eingeschränkt Erfolg haben;
- das Referieren von Vorurteilen, um diese in der Folge zu widerlegen, da eher die Vorurteile als ihre Widerlegung im Gedächtnis bleiben;²²

22 Was das Aufgreifen kommunizierter Vorurteile nicht ausschließt.

- die Aufspaltung der Gruppe in die moralisch Überlegenen auf der einen Seite und die moralisch Unterlegenen auf der anderen Seite;
- die Überbetonung des »Zinsverbots« und der beruflichen Tätigkeit von Juden und Jüdinnen im Geldverleih / die Herstellung des mythischen Zusammenhangs von »Juden« und Geld / Macht;
- eine monokausale Erklärung des Antisemitismus als Neidreaktion auf materielle Motive, auf tatsächlichen oder halluzinierten jüdischen Erfolg und Reichtum sowie des Antisemitismus als Suchen bzw. Finden eines Sündenbocks;
- die Vermittlung einer scheinbar zwangsläufigen Entwicklung des Antisemitismus bis hin zu Auschwitz sowie die Vermittlung einer (ungebrochenen) Kontinuität des Antisemitismus oder die Überbetonung des »Zivilisationsbruchs« Auschwitz;
- die Reduktion des Antisemitismus auf den nationalsozialistischen Vernichtungantisemitismus;
- die Vermittlung ausschließlich entlang des Verfolgungsparadigmas / die Darstellung von Juden und Jüdinnen nur als Objekte und Opfer, statt auch als MitgestalterInnen der modernen Welt (Peham / Rajal o. J.).

Zu vermeiden ist zudem eine Externalisierung und Engführung des Antisemitismus auf (ausschließlich) muslimische oder neonazistische Personen, häufig festgemacht an männlichen Jugendlichen (Rajal / Schiedel 2016, 112).

6.1 Exkurs: Islamisierter Antisemitismus

Auch wenn eine Projektion des Antisemitismus auf die meist muslimisch markierten »Anderen« in jedem Fall unterlassen werden sollte, so stellt der islamisierte Antisemitismus – jenseits kulturrassistischer Zuschreibungen – für die kritische Bildungsarbeit ein Problem und damit auch einen Gegenstand dar. Da dieser Antisemitismus »in allen wichtigen Strukturmerkmalen identisch [ist] mit dem modernen europäischen Antisemitismus, [kann jedoch] nicht von einem muslimischen oder islamischen Antisemitismus gesprochen werden« (Kiefer 2007, 72). Vielmehr lässt er sich als eine Verdichtung der unterschiedlichen Erscheinungsformen des europäischen Antisemitismus charakterisieren. Er stellt zum einen einen »Import« antisemitischer Ideologien aus dem Westen, etwa durch christliche Missionare oder nationalsozialistische Propaganda, dar (Kiefer 2002, Küntzel 2004), zum anderen lässt sich der islamisierte Antisemitismus (ab Ende des 19. Jahrhunderts) als eine Antwort auf die (Modernisierungs-) Krisen der arabischen Gesellschaften und das Aufeinanderprallen von Tradition und Kolonialismus deuten (Meddeb 2002).²³ Schließlich lässt sich »der Antisemitismus in den muslimischen Migrant_innen-Communities [jedoch] weniger als ein Mitbringsel aus den jeweiligen Herkunftsländern erklären als mit der Realität in den jeweiligen Migrationsgesellschaften« (Rajal / Schiedel 2016, 113): Der Antisemitismus von sich als MuslimInnen definierenden Menschen dient häufig als »konformistisch-rebellische

²³ Nach Meddeb (2002) wird die Kluft zwischen glorreicher Vergangenheit und trister Gegenwart der islamisch verfassten Gemeinschaften von vielen Gläubigen als massive narzisstische Kränkung erlebt. Zu deren Heilung (und zur Abwehr der Mitverantwortung für die Malaise) dient auch in diesem Fall oft der »Jude« und seine »Schuld« (Grunberger / Dessuant 2000, 361).

Verarbeitungsform der eigenen Marginalisierung zu Lasten derer, die ebenfalls ›fremd‹ sind, aber angeblich besser wegkommen« (ebd., 114). Gerade deshalb, um eine Projektion der eigenen Opfererfahrungen z. B. auf den Nahostkonflikt zu verhindern, sind die Diskriminierungserfahrungen der muslimischen Teilnehmenden anzuerkennen. Islamisierter Antisemitismus sollte zudem »so thematisiert werden, dass die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des gegenwärtigen Antisemitismus und seiner antizionistischen Varianten als allgemeine Problematik erkennbar bleibt« (Messerschmidt 2014, o. S.). Dies bedeutet für die Bildungsarbeit, muslimische TeilnehmerInnen nicht von vornherein als potenzielle Problemfälle zu adressieren und glaubhaft zu machen, sich dem verbreiteten Generalverdacht gegenüber MuslimInnen nicht anzuschließen (Rajal/Schiedel 2016, 115). Bei geäußertem Antisemitismus empfehlen sich dieselben Reaktionsweisen, wie ich sie bereits weiter oben angeführt habe.

Soll der Nahostkonflikt zum Thema gemacht werden, so sind ausreichende Faktenkenntnis und ein differenziertes Verständnis der VermittlerInnen vonnöten. Kritik an der israelischen Politik muss dabei von antisemitischen Ressentiments unterschieden werden (können). Natan Sharansky (2004) schlug für die Unterscheidung zwischen Israelkritik und Antisemitismus den sogenannten 3D-Test vor: Man solle die sogenannte Israelkritik im Hinblick auf die Kategorien »*demonization*«, »*double standards*« und »*deligitimization*« überprüfen.²⁴ Diese simple Vorgehensweise für die Beurteilung vermeintlicher oder tatsächlicher Kritik an Israel kann auch mit den TeilnehmerInnen an Bildungsveranstaltungen geübt werden.²⁵

7. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag behandelte Fragen zu Zusammenhängen von Antisemitismus und Bildung. Er lieferte einen Einblick in die gegenwärtige Vermittlungsarbeit in Österreich zum Themenfeld Antisemitismus in Schule, außerschulischer Jugendarbeit und Erwachsenenbildung und sprach einige Fallstricke in der Bildungsarbeit an. Nach einer Definition antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, die dabei von einem allgemeinen Begriff von Präventionsarbeit gegen Antisemitismus abgegrenzt wurde, erfolgten vor dem Hintergrund verschiedener Erkenntnisse aus der sozialwissenschaftlichen theoretischen Antisemitismusforschung Anregungen für die praktische antisemitis-

24 Ein drastisches Beispiel für eine Dämonisierung israelischer Politik wäre etwa die Gleichsetzung palästinensischer Flüchtlingslager mit Auschwitz. Eine Dämonisierung kann jedoch auch bspw. auf der bildhaften Ebene erfolgen, wenn der Staat Israel als dämonische Gestalt (etwa als blutrünstiger Vampir) gezeichnet wird. Doppelte Standards meinen, dass israelische Politik ungleich strenger bewertet wird: Während Menschenrechtsverletzungen anderer Staaten ignoriert oder gar legitimiert werden, wird das Vorgehen Israels besonders oft thematisiert und verurteilt. Das geht häufig mit einer Delegitimation einher: Israel werden dabei (in verschiedenen Varianten) das Existenzrecht als jüdischer Staat und das Recht auf (Selbst-)Verteidigung abgesprochen.

25 Des Weiteren möchte ich zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus sowie zur Thematisierung des Nahostkonflikts (und darüber hinaus) auf folgende Publikationen hinweisen: Bildungsstätte Anne Frank (2013), KIGA (2013), Amadeu Antonio Stiftung (2014), KIGA (2017).

muskritische Bildungsarbeit, die auch einen Exkurs zum islamisierten Antisemitismus enthielten.

Es konnte gezeigt werden, dass Bildung als Allheilmittel gegen Antisemitismus nicht funktioniert und dass das Verhältnis zwischen Bildung und Antisemitismus ambivalent ist: Bildung per se lässt Antisemitismus nicht verschwinden, wenn sie ihn auch verringert; vielmehr ändern sich Ausdrucksweisen des Antisemitismus. Antisemitismus kann zudem auch erst im pädagogischen Feld entstehen, wenn in der Vermittlung (unfreiwillig) antisemitische Stereotype reproduziert werden.

Wie sich die Vermittlungsarbeit zum Themenfeld Antisemitismus in Österreich gestaltet, ist nur unzureichend bekannt. Es fehlen einschlägige Studien, die einen Einblick in die pädagogische Arbeit geben würden, vergleichbare Literatur bezieht sich primär auf Deutschland. Aus den möglichen Einblicken in pädagogische Praxen und Materialien lassen sich jedoch einige Fallstricke ableiten, etwa eine Beschränkung der Thematisierung von Antisemitismus auf die Zeit des Nationalsozialismus oder eine Reproduktion des antisemitischen Vorwurfs des »Wuchers« in der Behandlung des mittelalterlichen Zinsverbots. Zudem wird Antisemitismus-Prävention häufig verkürzt mit *Holocaust Education* oder jüdischer Geschichte gleichgesetzt.

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit sollte jedoch als eigenständiger Zugang betrachtet werden, der versucht, Antisemitismus im historischen Längsschnitt, verschiedene Formen differenzierend, als soziales und strukturelles Phänomen, aber auch in seinen subjektiven Funktionsweisen zu behandeln.

Sie hat zur Aufgabe, das Wissen über die Funktionsweisen der Gesellschaft zu vergrößern, um den Antisemitismus als »Welterklärung« weniger attraktiv zu machen. Sie ist in diesem Sinne politische und sozialwissenschaftliche Bildung. Im Sinne einer »Wendung aufs Subjekt« (Adorno 1970b, 27) sollte der Antisemitismus nicht aus den vermeintlichen Eigenschaften von Juden und Jüdinnen heraus erklärt werden, sondern aus den Bedürfnissen jener, die antisemitisch denken und handeln. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit kann für antisemitische Vorurteile sensibilisieren, indem sie verschiedene Etappen in der Entwicklung des Antisemitismus, aber auch verschiedene Formen von Antisemitismus differenziert behandelt. Auf einer allgemeinen Ebene sollte sie zudem die Methoden- und Quellenkompetenz der Teilnehmenden stärken und Verschwörungsdenken zum Thema machen. Weiters müsste antisemitismuskritische Bildungsarbeit die Abwehr von Schuld bezogen auf die nationalsozialistische Verfolgungs- und Vernichtungspolitik gegenüber Juden und Jüdinnen thematisieren. In diesem Kontext getätigte antisemitische Äußerungen sollten wahr- und ernst genommen werden, es empfiehlt sich aber, nicht moralisierend und beschämend zu reagieren, sondern, sich an alle Teilnehmenden wendend, antisemitismuskritische Haltungen und nicht-antisemitische Argumentationsstrukturen zu stärken. Muslimische TeilnehmerInnen sollten keinesfalls als potenzielle »Problemfälle« angesprochen werden, vielmehr ist die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des historischen und gegenwärtigen Antisemitismus zu betonen.

Schließlich ist jedoch zu beachten, dass Antisemitismus nicht bloß falsches, korrigierbares Wissen, sondern tief in gesellschaftlichen Strukturen verankert und mitunter

für das Selbstverständnis seiner TrägerInnen von erheblicher Bedeutung ist. Diese subjektive Funktionalität bedeutet, dass antisemitismuskritische Bildungsarbeit zwar für Antisemitismus sensibilisieren kann, indem sie diesen zum Thema macht, darüber hinaus jedoch breitere Bemühungen um gesellschaftliche Verhältnisse erforderlich sind, in denen »man ohne Angst verschieden sein kann« (Adorno 1951, 116).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1951) *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M.
- Adorno, Theodor W. (1970a) *Erziehung nach Auschwitz*. In: Kadelbach, Gerd (Hg.) Theodor W. Adorno. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M., 88–104.
- Adorno, Theodor W. (1970b) *Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit*. In: Kadelbach, Gerd (Hg.) Theodor W. Adorno. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M., 10–28.
- Adorno, Theodor W. (1973) *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a. M.
- Adorno, Theodor W. (1997a) *Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment*. In: Tiedemann, Rolf (Hg.) Theodor W. Adorno. *Gesammelte Schriften*, Bd. 9.2. Frankfurt a. M., 121–324.
- Adorno, Theodor W. (1997b) *Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit?* In: Tiedemann, Rolf (Hg.) Theodor W. Adorno. *Gesammelte Schriften*, Bd. 10.2. Frankfurt a. M., 555–572.
- Adorno, Theodor W. (1997c) *Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute*. In: Tiedemann, Rolf (Hg.) Theodor W. Adorno. *Gesammelte Schriften*, Bd. 20.1. Frankfurt a. M., 360–383.
- Bergmann, Werner (2004) *Die Verbreitung antisemitischer Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1990 bis 2003*. In: Bundesministerium des Inneren (Hg.) *Extremismus in Deutschland. Erscheinungsformen und aktuelle Bestandsaufnahme. Texte zur Inneren Sicherheit*. Berlin, 25–55.
- Bergmann, Werner / Erb, Rainer (1986) *Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr. 2, 223–246
- Beyer, Heiko (2013) *Antisemitismus heute. Zur Messung aktueller Erscheinungsformen von Judenfeindlichkeit mithilfe des faktoriellen Surveys*. In: Zeitschrift für Soziologie, Nr. 3, 186–200.
- Brainin, Elisabeth (1986) *Psychoanalyse des Antisemitismus nach 1945*. In: Silbermann, Alphonso / Schoeps, Julius H. (Hg.) *Antisemitismus nach dem Holocaust. Bestandsaufnahmen und Erscheinungsformen in deutschsprachigen Ländern*. Köln, 105–113.
- Deutsch-israelische Schulbuchkommission (Hg.) (2015) *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*. In: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung: Eckert. *Expertise*, Bd. 5, hg. von Eckhardt Fuchs. Göttingen.
- Fritz, Regina u. a. (HgInnen) (2016) *Alma Mater Antisemitica. Akademisches Milieu, Juden und Antisemitismus an den Universitäten Europas zwischen 1918 und 1939*. Wien.
- Geiger, Wolfgang (2012a) *Zwischen Urteil und Vorurteil. Jüdische und deutsche Geschichte in der kollektiven Erinnerung*. Frankfurt a. M.
- Grunberger, Béla / Dessuant, Pierre (2000) *Narzissmus, Christentum, Antisemitismus. Eine psychoanalytische Untersuchung*. Stuttgart.
- Haug, Frigga (2001) *Erinnerungsarbeit*. Hamburg.
- Haury, Thomas (2002) *Antisemitismus von links. Kommunistische Ideologie, Nationalismus und Antizionismus in der frühen DDR*. Hamburg.
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. (1988) *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.
- Jahoda, Marie (1994) *Vorurteile und Vermeidung. Wen erreicht Propaganda, die Vorurteile bekämpfen will?* In: Dies.: *Sozialpsychologie der Politik und Kultur. Ausgewählte Schriften*, hg. von Christian Fleck. Graz / Wien, 197–207.
- Kiefer, Michael (2002) *Antisemitismus in den islamischen Gesellschaften. Der Palästina-Konflikt und der Transfer eines Feindbildes*. Düsseldorf.
- Kiefer, Michael (2007) *Islamischer oder islamisierter Antisemitismus?* In: Benz, Wolfgang / Wetzel, Juliane (HgInnen) *Antisemitismus und radikaler Islamismus*. Essen, 71–84.

- Le Goff, Jacques (2008) *Wucherzins und Höllenqualen. Ökonomie und Religion im Mittelalter*. Stuttgart (zweite, völlig überarbeitete und um eine Einführung von Johannes Fried erweiterte Auflage).
- Liepach, Martin / Geiger, Wolfgang (2014) *Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen*. Schwalbach.
- Liepach, Martin / Sadowski, Dirk (Hg.) (2014) *Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke*. Göttingen.
- Markom, Christa / Weinhäupl, Heidi (2007) *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien.
- Mayer, Stefanie / Weidinger, Bernhard (2016) *Pädagogik gegen Rechts: ein Kampf gegen Windmühlen? Gesellschaftliche Beschränkungen politischer Bildungs- und Präventionsarbeit*. In: Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (HgIn) *Rechtsextremismus*, Bd. 2: Prävention und politische Bildung. Wien, 57–75.
- Mecheril, Paul (2004) *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim / Basel.
- Meddeb, Abdelwahab (2002) *Die Krankheit des Islam*. Heidelberg.
- Messerschmidt, Astrid (2012) *Bildungsarbeit im Kontext des sekundären Antisemitismus und antimuslimischer Tendenzen*. In: Gebhardt, Richard u. a. (Hg.) *Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft*. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim / Basel, 44–56.
- Peham, Andreas / Rajal, Elke (o. J.) *Antisemitismus*. Unveröffentlichtes Thesenblatt. Wien.
- Postone, Moishe (2005) *Antisemitismus und Nationalsozialismus*. In: Postone, Moishe (Hg.) *Deutschland, die Linke und der Holocaust*. Politische Interventionen. Freiburg, 165–194.
- Quindeau, Ilka (2006) *Schulabwehr und nationale Identität. Psychologische Funktionen des Antisemitismus*. In: Brosch, Matthias / Elm, Michael (Hg.) *Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland*. Vom Idealismus zur Antiglobalisierungsbewegung. Berlin, 157–164.
- Rajal, Elke (2011) *Zur Geschichte und Lage der schulisch-pädagogischen Vermittlung der Shoah in Österreich*. In: Goetz, Judith / Emanuely, Alexander (HgInnen) *März. Literatur & Gedächtnis*. März 1938. Ein Lesebuch. Wien, 18–27.
- Rajal, Elke (2017) *Das Themenfeld Nationalsozialismus in der Basisbildung*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit für den Lehrgang für Basisbildung / Alphabetisierung mit Erwachsenen in der Migrationsgesellschaft (MIKA BAAL). Wien / Linz / Graz / Innsbruck.
- Rajal, Elke / Schiedel, Heribert (2016) *Rechtsextremismusprävention in der Schule: Ein ambitioniertes Programm*. In: Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (HgIn) *Rechtsextremismus*, Bd. 2: Prävention und politische Bildung. Wien, 85–136.
- Rensmann, Lars (1998) *Kritische Theorie über den Antisemitismus. Studien zu Struktur, Erklärungspotential und Aktualität*. Berlin.
- Rommelspacher, Birgit (2009) *Was ist eigentlich Rassismus?* In: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hg.) *Rassismuskritik*, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach, 25–38.
- Rürup, Reinhard (1975) *Die Judenfrage der bürgerlichen Gesellschaft und die Entstehung des modernen Antisemitismus*. Göttingen.
- Salzborn, Samuel (2010) *Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich*. Frankfurt a. M.
- Schatz, Holger / Woeldike, Andrea (2001) *Freiheit und deutsche Arbeit. Zur historischen Aktualität einer folgenreichen antisemitischen Projektion*. Münster.
- Schönbach, Peter (1961) *Reaktionen auf die antisemitische Welle im Winter 1959/60*. Frankfurt a. M.
- Schwarz-Friesel, Monika (2015a) *Antisemitismus-Leugnung: Diskursive Strategien der Abwehr und die emotionale Dimension von aktueller Judenfeindschaft*. In: Dies. (HgIn) *Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft*. Baden-Baden, 293–312.
- Schwarz-Friesel, Monika (2015b) *Gebildeter Antisemitismus, seine kulturelle Verankerung und historische Kontinuität: Semper idem cum mutatione*. In: Dies. (HgIn) *Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft*. Baden-Baden, 13–34.
- Sharansky, Natan (2004) *3D Test of Anti-Semitism. Demonization, Double Standards, Deligitimization*. In: *Jewish Political Studies Review*, Nr. 16, 3–4.
- Weyand, Jan (2016) *Historische Wissenssoziologie des modernen Antisemitismus*. Göttingen.

Zick, Andreas (2015) *Dumpfer Hass oder gebildeter Antisemitismus? Bildungseffekte auf klassische und moderne Facetten des Antisemitismus*. In: Schwarz-Friesel, Monika (Hgin) *Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft*. Baden-Baden, 35–52.

Internetquellen

ADL (Anti-Defamation League) (2012) *Attitudes towards Jews in Ten European Countries*, verfügbar unter: https://www.adl.org/sites/default/files/documents/assets/pdf/israel-international/adl_anti-semitism_presentation_february_2012.pdf, 3. 4. 2018.

Amadeu Antonio Stiftung, verfügbar unter: <http://www.amadeu-antonio-stiftung.de>, 3. 4. 2018.

Amadeu Antonio Stiftung (2014) *Kritik oder Antisemitismus? Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus*, verfügbar unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/handreichung_antisemitismus_internet.pdf, 10. 4. 2018.

Bildungsstätte Anne Frank (2013) *Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft*, verfügbar unter: http://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf, 9. 4. 2018.

Dreier, Werner (o. J.) »Die Tirolerin, die ich bin, und die Antizionistin, die ich wurde ...«. *Antisemitismus, Schule und Öffentlichkeit*, verfügbar unter: http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/antisemitismus-1/649_Dreier,%20Antisemitismus-Schule-Oeffentlichkeit.pdf/view, 3. 3. 2018.

erinnern.at Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart (2018) *Zu erinnern.at – Jahresberichte, Newsletter*, verfügbar unter: www.erinnern.at, 8. 5. 2018.

FGA (Forum gegen Antisemitismus) (2017) *Antisemitismusbericht 2017*, verfügbar unter: http://www.fga-wien.at/fileadmin/user_upload/FgA_Bilder/Berichte/Antisemitismusbericht-2017_FgA.pdf, 3. 4. 2018.

Geiger, Wolfgang (2012b) *Judenhass und Pogrome im Mittelalter und ihre Erklärung in heutigen Schulbüchern. Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe der Fachschaft Geschichte am 19. 6. 2012*, verfügbar unter: [\[namedia/-p-57087.pdf%3Frewrite_engine%3Ddid\]\(http://www.uni-jena.de/unije-namedia/-p-57087.pdf%3Frewrite_engine%3Ddid\), 8. 5. 2018.](http://www.uni-jena.de/unije-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Institut für Freizeitpädagogik (2018) *Bildungsprogramm*, verfügbar unter: www.wienextra.at/ifp, 3. 4. 2018.

JFDA (Jüdisches Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus) / Salzborn, Samuel (2017) *Samuel Salzborn über Antisemitismusprävention*, verfügbar unter: <https://jfda.de/blog/2017/07/20/samuel-salzborn-ueber-antisemitismuspraevention/>, 8. 5. 2018.

KIGA (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus), verfügbar unter: <http://www.kiga-berlin.org>, 3. 4. 2018.

KIGA (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus) (2013) *Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit*, verfügbar unter: http://www.kiga-berlin.org/uploads/KIGA_Widerspruchstoleranz_2013.pdf, 10. 4. 2018.

KIGA (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus) (2017) *Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit*, verfügbar unter: http://www.kiga-berlin.org/uploads/Widerspruchstoleranz_2_Ansicht.pdf, 10. 4. 2018.

Knauthe, Katja u. a. (2010) *Forschungs- und Entwicklungsprojekt »Prävention gegen Rechtsextremismus. Demokratie- und Toleranzförderung im deutschen Bildungssystem (Sekundarstufe I, Regelschule und Gymnasium)«*. *Empfehlungen für die Entwicklung einer Strategie am Beispiel des Freistaates Thüringen*, verfügbar unter: https://www.sw.eah-jena.de/dat/publikationen/Praevention_gegen_Rechtsextremismus_Endbericht_FuE-Projekt_Master_FH_Jena_-_Meng_Knauthe_Voigt_Mauersberger_4-2010.pdf, 30. 3. 2018.

Küntzel, Mathias (2004) *Von Zeesen nach Beirut. Nationalsozialismus und Antisemitismus in der arabischen Welt*, verfügbar unter: <http://www.matthiaskuentzel.de/contents/von-zeesen-bis-beirut>, 10. 4. 2018.

LBI-Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (Hg.) (2003) *Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*, verfügbar unter: http://www.pz-ffm.de/fileadmin/user_upload/bilder/Downloads/Orientierungshilfe/orientierungshilfe.pdf, 3. 1. 2017.

LBI-Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (Hg.) (2011) *Deutsch-jüdi-*

- sche Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung*. 2. erweiterte und aktualisierte Fassung, verfügbar unter: http://www.juedischesmuseum.de/fileadmin/user_upload/uploads/JM/PDF/Museumsp%C3%A4dagogik/Orientierungshilfe_2011.pdf, 3.1.2017.
- Liepach, Martin (2014) *Nur eine Reaktion auf den Antisemitismus? Die Darstellung des Zionismus in deutschen Schulgeschichtsbüchern*. In: MEDAON, Nr. 14, o. S, verfügbar unter: <http://www.medaon.de/en/artikel/nur-eine-reaktion-auf-den-antisemitismus-die-darstellung-des-zionismus-in-deutschen-schulgeschichtsbuechern>, 4.5.2017.
- Messerschmidt, Astrid (2014) *Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus*, verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/187421/bildungsarbeit-inder-auseinandersetzung-mit-gegenwaertigem-antisemitismus?p=all>, 10.2.2018.
- Sander, Wolfgang (2016) *Prävention von islamistischem Extremismus durch Schulkultur und Unterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern – Befunde und Perspektiven*, verfügbar unter: http://zdg.wochenschau-verlag.de/download/zdg_1_2016_Werkstatt_Sander.pdf, 30.3.2018.
- Stadlbauer, Johanna / JUKUS (Verein zur Förderung von Jugend, Kultur und Sport) (Hg.) (2017) *Jugend, Migration und Antisemitismus. Präventive Arbeit zu menschenfeindlichen Haltungen*, verfügbar unter: https://www.jukus.at/vorurteile_ueberwinden, 3.4.2018.
- Zick, Andreas u. a. (2011) *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*, verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf>, 30.3.2018.

Kontakt:
elke.rajal@univie.ac.at