



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/ Title of the Masters's Thesis

„Holocaust-Wahrnehmung muslimischer Jugendlicher in Österreich“

verfasst von / submitted by

Soma Mohammad Assad, BA

angestrebter akademischer Grad /  
in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018/ Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on the student record sheet: A 066 824

Studienrichtung lt. Studienblatt/  
degree programme as it appears on the student record sheet: Politikwissenschaft

Betreuer/ Supervisor: Dr. Walter Manoschek



## **Danksagung**

Ich bedanke mich bei meiner Familie, meinen Freunden und meinem Betreuer für die Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit. Vor allem möchte ich meinen Schwestern Avin, Bokan und Astera danken. Avin für die Unterstützung beim Methodenteil, Bokan und Astera für die Hilfe mit den Interviews. Besonderer Dank geht an Elisabeth Übelmann für die Hilfe beim Transkribieren und Klemens Wagner für das Lektorat.



*„Vergangenes historisch artikulieren heißt nicht, es erkennen, 'wie es denn eigentlich gewesen ist'. Es heißt, sich einer Erinnerung bemächtigen, wie sie im Augenblick einer Gefahr aufblitzt.“ (Walter Benjamin, 1940)*

*„Die Geschichte wiederholt sich nicht, und doch verwirklicht sich in ihr ein Wiederholungszwang. Zu durchbrechen ist er nur, wo historische Ereignisse eine Bewusstseinsveränderung hervorrufen.“ (Alexander und Margarete Mitscherlich, 1967)*



# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Geschichtsbewusstsein und kollektives Gedächtnis.....</b>	<b>12</b>
1.1 Geschichtsbewusstsein als Integrationsmaßstab.....	13
1.2 Der Opfermythos: Das österreichische Gedächtnis.....	15
1.3 Universalisierung der Holocaust-Erinnerung: Das europäische Gedächtnis.....	21
1.3.1 Gründungsmythos der Europäischen Union: Die Stockholmer Erklärung.....	24
1.3.2 Universalismus versus Partikularismus.....	26
1.4 Das österreichisch-europäische Gedächtnis.....	30
<b>2. Historisch-politische Bildung in Österreich.....</b>	<b>32</b>
2.1 Entwicklung historisch-politischer Bildung.....	33
2.1.1 Unmittelbare Nachkriegsjahre.....	33
2.1.2 70er Jahre bis zum Bruch mit der Opferthese.....	34
2.1.3 Ab den 90er Jahren bis heute.....	36
2.2 Holocaust Education in Österreich.....	38
2.3 Bestimmungen des Geschichtsunterrichts.....	39
2.3.1 Lehrplaninhalte.....	39
2.3.2 Lehrkräfte für die Geschichtsvermittlung.....	44
2.3.3 Lernmedien für die Geschichtsvermittlung.....	45
<b>3. Historische Identität und Einwanderungsgesellschaft.....</b>	<b>48</b>
3.1 Aneignungsformen der Geschichte unter MigrantInnen.....	49
3.2 Auswahl der Erhebungsgruppen.....	50
3.3 Zusammenführung der Studienergebnisse.....	51
<b>4. Datenerhebung und -generierung.....</b>	<b>62</b>
4.1 Konkretisierung der Fragestellung.....	63
4.2 Das problemzentrierte Interview.....	65
4.3 Erstellung des Interviewleitfadens und Interviewführung.....	66
4.4 Fallauswahl nach theoretischen Vorannahmen.....	71
4.5 Operationalisierung des Datenmaterials: Qualitative Inhaltsanalyse.....	73
4.6 Kategoriensystem.....	74
<b>5. Auswertung der Kategorien .....</b>	<b>80</b>
5.1 Die muslimischen InterviewpartnerInnen.....	80
5.2 InterviewpartnerInnen gesamt.....	88
5.3 Identifikation und Zugang.....	89

5.3.1 Verschiedene Deutungen von Heimat.....	90
5.3.2 Korrelation: Identifikation Familie und Religion.....	95
5.3.3 Identifikation mit Islam.....	97
5.4 Wissen und Interpretation.....	102
5.4.1 Wissen über Islam: Profanitätsdilemma und Vielzahl an „Wissensquellen“.....	102
5.4.2 Exklusivitätsanspruch und muslimisches Opferempfinden.....	107
5.4.3 Wissen über Judentum.....	109
5.4.4 Wissen über Geschichte.....	110
5.4.5 Wissen und Interpretation Antisemitismus.....	129
5.4.6 Zivilcourage.....	133
5.5 Formen des Antisemitismus.....	134
5.5.1 Struktureller Antisemitismus.....	135
5.5.2 Sekundärer Antisemitismus .....	137
5.5.3 Islamischer Antisemitismus.....	138
5.5.4 Latuff-Karikatur und Erdogan-Aussage.....	142
5.5.5 Muslimisches Opferkollektiv und Analogisierung des Holocaust.....	143
5.5.6 Figur des „Rachejuden“.....	156
5.5.7 Vergleichsgruppe.....	161
5.5.8 Zusammenfassung Kategorie „Antisemitismus“.....	163
<b>6. Ausblick: Möglichkeiten kritischer historisch-politischer Bildung.....</b>	<b>165</b>
6.1 Erziehung nach Auschwitz.....	166
6.2 Hinterfragung von Autorität.....	167
6.3 Stärkung der Autonomie.....	170
6.4 Kulturindustrielle Vermittlung des Themas.....	172
6.5 Subjektwerdung statt Opferempfinden.....	173
6.6 Klärung der Motive der TäterInnen.....	178
<b>7. Quellenverzeichnis.....</b>	<b>180</b>
Literaturquellen.....	180
Gesetzesblätter.....	185
Internetquellen.....	186
<b>8. Anhänge.....</b>	<b>187</b>
Interviewleitfaden.....	187
Abstract (Deutsch).....	191
Abstract (Englisch).....	192
Lebenslauf.....	193



## Einleitung

In den vergangenen Jahren wurde oft diskutiert, dass Teile der muslimischen Bevölkerung Europas die Erinnerung an den Holocaust<sup>1</sup> abwehren oder sich ihr entgegenstellen (vgl. Jikeli/ Stoller/ Allouche-Benayoun 2013: 10). Darüber hinaus häufen sich immer mehr Berichte von Lehrkräften aus verschiedenen europäischen Ländern, die aufzeigen, dass sich bei der Behandlung des Themas im Unterricht insbesondere muslimische SchülerInnen antisemitisch äußern. Studien zu Antisemitismus und Geschichtsumgang bei muslimischen Jugendlichen beschäftigen sich zumeist mit der Lage in Deutschland, Frankreich, Großbritannien oder den Niederlanden. Die Zahl der Forschung zu dieser Thematik mit Österreichbezug ist zwar gestiegen, aber nach wie vor vergleichsweise gering. Die vorliegende Arbeit hat daher die Holocaust-Wahrnehmung muslimischer Jugendlicher in Österreich zum Untersuchungsgegenstand. Der erste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der gesellschaftlichen Funktion der Vergangenheit für die Gemeinschaft, dem kollektiven Gedächtnis und dem Geschichtsbewusstsein über den Holocaust als Integrationsmaßstab. Darauf aufbauend wird die Entwicklung des kollektiven Gedächtnisses in Österreich nachgezeichnet. Mit dem EU-Beitritt musste Österreich sich auch zu den EU-Werten bekennen, welche wiederum mit dem Universalisierungsprozess der Holocaust-Erinnerung entstanden sind. In einem weiteren Schritt sollen die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf die Bildungsebene und im Speziellen auf den historisch-politischen Bildungsunterricht in Österreich nachgezeichnet werden. Der zweite und umfangreichere Teil der Arbeit widmet sich der eigenständig erhobenen, empirischen Untersuchung. Dazu wurden die Bedeutung der Teilhabe an Geschichte im Kontext von Migration diskutiert und anhand von drei ausgewählten Studien über das Geschichtsbewusstsein migrantischer Jugendlicher zum Thema Nationalsozialismus und

---

1 Zur Kritik am Begriff des Holocausts (dt.: „gebranntes Opfer“) als Bezeichnung für die maschinelle Massenvernichtung der Jüdinnen und Juden durch die NationalsozialistInnen siehe Claussen: 1988. Claussen schreibt in seiner Kritik am Begriff des Holocaust, dass durch die Verwendung des Fremdwortes eine Distanz zu dem Geschehen zugelassen wird und plädiert in Anlehnung an Theodor W. Adorno für den Gebrauch des Begriffs *Auschwitz*, da dies jener Ort ist „[...]an dem es geschah, der nur mit Belzec, Sobibor und Treblinka auf einer Linie liegt, nicht mit anderen Orten von qualitativ anderen Verbrechen.“ (Claussen 1988: 55) Somit bezeichnet *Auschwitz* nicht nur den Ort der Massenvernichtung von Jüdinnen und Juden, sondern verweist auch auf die nicht-jüdischen Opfer und zugleich auf die Singularität der Verbrechen und dies in keinem Fremdwort, sondern in der Alltagssprache der VerbrecherInnen, im Deutschen (vgl. ebd.). Jean Améry schrieb in seinem Essay „An den Grenzen des Geistes“ über einen Freund, der ihn gewarnt hatte, *Auschwitz* bereits im Titel seines Vorhabens zu verwenden, denn: „Das Publikum sei allergisch gegen diesen geographischen, geschichtlichen, politischen Begriff.“ (Améry 1977: 19) Es scheint als hätte dieses „Allergische“ sich mit der Verwendung des gängigsten Begriffs Holocaust durchgesetzt. Der Begriff Holocaust geriet aber vor allem aufgrund seiner Konnotation des religiösen Opferkults immer mehr unter Kritik. In Israel und mittlerweile darüber hinaus setzte sich der Begriff der Shoah (wörtlich: „Katastrophe“) als Bezeichnung für die Vernichtung des europäischen Judentums durch. In Europa und Österreich ist dennoch vor allem im schulischen Bereich der Begriff Holocaust in Verwendung, obwohl sich dies mittlerweile auch im Wandel befindet. Die zu interviewenden SchülerInnen und jungen MuslimInnen in Österreich kennen womöglich den in Österreich gängigsten Begriff Holocaust. Da die vorliegende Arbeit sich mit der Frage nach deren Wahrnehmung auseinandersetzt, wird dieser Begriff verwendet.

Holocaust Fragestellungen für die selbstständige Untersuchung herausgearbeitet. In der empirischen Studie wird ein wesentliches Augenmerk auf die Schule als zweitwichtigste Sozialisationsinstanz gelegt, da sie gegenwärtig einer der Hauptquellen für die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ist und damit einen großen Einflussfaktor für die Holocaust-Wahrnehmung darstellt. Für die Untersuchung wurden insgesamt fünfzehn problemzentrierte Interviews mit Jugendlichen zwischen 13 und 15 Jahren im Raum Wien durchgeführt, von denen sich neun sich ausdrücklich als MuslimInnen bezeichnen. Im Anschluss werden die Datenerhebung und Datengenerierung vorgestellt und die Interviewinhalte nach dem Kategoriensystem ausgewertet. Nach der Auswertung der Interviewinhalte werden abschließend anhand der Ergebnisse die Möglichkeiten und Grenzen historisch-politischer Bildungsarbeit über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust in Österreich diskutiert.

## **1. Geschichtsbewusstsein und kollektives Gedächtnis**

Der Geschichtsumgang ist nicht nur von Einzelnen sondern auch von der Gesellschaft, vor allem von der offiziellen Erinnerungskultur geprägt. Wie Geschichte wahrgenommen wird, hängt von der Interaktion mit der Gesellschaft ab. Das gemeinsame Erinnern an historische Ereignisse wiederum ist identitätsstiftend für das Kollektiv. Die Gemeinschaft kommt ohne kollektive Geschichtsbezüge, die sich in der offiziellen Erinnerungskultur artikulieren, nicht aus. Die damit tradierten Werte finden ihren Ausdruck im kollektiven Gedächtnis, als das „kollektiv geteilte[s] Wissen“ (Assmann 1988: 15) über vergangene Ereignisse. Somit formt das jeweilige kollektive Gedächtnis die Identität der Gruppe und umgekehrt beziehen die Einzelnen sich auf die Vergangenheit und rufen im gemeinschaftlichen Erinnern das „kollektiv geteilte Wissen“ ab. Identität ist folgend die Brücke zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen der persönlichen und öffentlichen Lebenswelt (vgl. Hall 1996: 597/598) und findet ihren Ausdruck auch im Geschichtsumgang. Daher ist die Herausbildung der Identität auch unmittelbar von der Beziehung mit der offiziellen Erinnerungskultur geprägt. Somit werden auch Zugehörigkeitsfragen vor dem Hintergrund des Verhältnisses zur kollektiven Vergangenheit erörtert. Die historische Identität als Einflussfaktor auf die Wahrnehmung von Geschichte wird geformt, indem „Vergangenheit als Erfahrung[,] die gegenwärtigen Lebensverhältnisse verständlich und Zukunft antizipierbar macht.“ (Georgi 2004: 211) Erinnerung ist somit die Verknüpfung von „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (ebd.: 210) und ihre gesellschaftliche Funktion ist die Zugehörigkeitsvergewisserung (vgl. ebd.: 211) beziehungsweise umgekehrt formuliert: Die gemeinschaftliche Bezugnahme auf die Vergangenheit ist identitätsstiftend für das Kollektiv und das kollektive Gedächtnis spiegelt nicht nur die vergangene Geschichte, sondern „die *Vergangenheit der Gegenwart*“ (Messerschmidt 2002: 103; Herv. i.O.) wider. Da Erinnerung die Funktion hat „Vermittlerin von Zugehörigkeiten“ (Georgi 2004: 211) zu sein, ist die Erinnerungsarbeit „von konkreten Gegenwartsinteressen und gruppenspezifischen Zukunftserwartungen geleitet“ (ebd.) und somit werden auch mit der Vergangenheits-, Kultur- und Bildungspolitik bestimmte Werte (re-) produziert. Die in der Sphäre „von Nationalsozialismus und Holocaust sich entfaltenden Geschichtsdiskurse können Anlaß [sic!] ebenso wie Austragungsort von Identitätsverhandlungen im Migrationskontext sein.“ (Georgi 2003: 299) Das Verhältnis zur nationalen Geschichte, die individuelle historische Identität und schlussendlich die persönliche Wahrnehmung von Geschichte werden damit zum Maßstab für die Einbindung in das Erinnerungskollektiv. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Grundstein für die Europäische Union gelegt, dessen Diktum die Erhaltung des Friedens in Europa und damit verbunden die Verhinderung eines 'zweiten Holocaust' war. Für die europäischen Nationalstaaten wurde die

Erinnerung an den Holocaust zu einem „politischen Gut, zum Eigentum“ (Messerschmidt 2002: 110), womit die Holocaust-Erinnerung für die kollektive Selbstlegitimation funktionalisiert wird (vgl. ebd.: 103). Die EU-Wertegemeinschaft entstand mit Rekurs auf die dunkle Geschichte Europas und damit ein neues, transnationales Erinnerungskollektiv, zu dem sich auch Österreich als Mitgliedsstaat bekennt. Dies hat zur Folge, dass auch für das EU-Mitglied Österreich der öffentliche Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit an Bedeutung gewinnt. Bevor auf die Auswirkungen dieses neuen europäischen Selbstverständnisses auf Österreich eingegangen wird, soll zunächst die Funktion des Geschichtsbewusstseins als Integrationsmaßstab aufgezeigt werden.

## **1.1 Geschichtsbewusstsein als Integrationsmaßstab**

Insbesondere Zugewanderte aus Nicht-EU-Staaten sind nicht unmittelbar von der österreichischen Vergangenheit betroffen, da ihre Vorfahren „weder Opfer nationalsozialistischer Gewaltherrschaft noch Zuschauer, Mitläufer oder Täter waren.“ (Georgi 2004: 203) Dennoch ist durch die Universalisierung der Holocaust-Erinnerung, auf die noch einzugehen ist, der Holocaust als Referenzfigur weltweit bekannt und auch nach Österreich Zugewanderte sind mit diesem Begriff vertraut. Der Unterschied ist, dass sie sich mit dem nationalen Gedächtnis einer TäterInnengemeinschaft auseinandersetzen müssen. Die Erziehungswissenschaftlerin Viola Georgi, die die historische Identitätskonstruktion bei jungen MigrantInnen in Deutschland untersucht hat, fasst diesen Umstand folgendermaßen zusammen:

„Junge Migranten, die nach Deutschland eingewandert oder hier geboren sind, werden zu 'unfreiwilligen Mitgliedern' einer Gemeinschaft, zu deren kollektiver Vergangenheit sie sich in Beziehung setzen müssen: [...] Wie auch immer sie mit dieser Geschichte umgehen, sie müssen sich durch die Tatsache, dass sie in Deutschland leben und sich zumeist auch als Mitglieder der deutschen Gesellschaft verstehen, *nolens volens* zur nationalen Geschichte verhalten.“ (Georgi 2004: 211/212; Herv. i. O.)

Wenn historische Identität eine Determinante für die soziale Zugehörigkeit ist, ist der Grad der Offenheit des Aufnahmelandes wesentlich für die Identifikationsbildung ihrer zukünftigen Mitglieder. Auch eine österreichische Integrationspolitik müsste daher zunächst diese Ausgangslage der Zugewanderten anerkennen, um anschließend nach Zugängen für eine Inklusion zu suchen. Beruht der Leitfaden einer Gemeinschaft auf einer vermeintlich in sich geschlossenen Ethnizität, kann sich diese Form der Gruppenkonstitution gegenüber neu Zugewanderten versperren. Ethnizität ist wiederum ein *sozialer* Konstruktionsprozess, dessen Verfasstheit auf dem Rückbezug auf historisch aufkommende Ereignisse basiert. Ethnizität stellt sich daher durch Geschichtsbezüge, wie

der realen sowie imaginierten gemeinsamen historischen Erfahrung, her (vgl. Georgi 2003: 76). Da Ethnizität die Abgrenzung der eigenen Gruppe durch bestimmte historische Merkmale bedeutet, ist sie auch immer durch das Gegenüber bestimmt (vgl. ebd.: 74). Daher kann das ethnische Selbstverständnis auch auf Basis der Abwertung von anderen Gruppen hergestellt werden und diskriminierend sein (vgl. ebd.: 75). In den kollektiven Geschichtsbezügen werden Zusammengehörigkeitsgefühle artikuliert und in ihnen zeigt sich, ob die ethnische Gruppe sich öffnen und somit inkludierend sein kann. Ausschließend und diskriminierend wird eine Ethnizität, deren gruppenspezifischen Merkmale im kollektiven Geschichtsbezug, also in der Gegenwart, mit einem vermeintlich unveränderlichen Ursprungsvolk identifiziert werden. Der Kult des völkischen Ursprungsmythos drückt sich politisch in der Abgrenzung und Abwertung von Außenstehenden und dem Verschließen gegenüber zukünftigem gesellschaftspolitischen Wandels aus. Anderseits hängt auch der Erfolg oder Misserfolg von Ethnizität von der Verfasstheit der politischen Gemeinschaft ab. Ist die Aufnahmegergemeinschaft nicht ethnisch, sondern als Zweckgemeinschaft definiert, hat Ethnizität nur noch einen symbolischen Wert und der Bezug darauf ist ein optionaler. Ethnizität muss nicht immer Determinismus bedeuten und einen bedeutenden Einfluss auf den Alltag und die Gemeinschaft haben, sondern kann auch nur symbolisch sein. Auf Grundlage dieses symbolhaften Charakters der Ethnizität erforschte die Soziologin Mary Waters in den 90er Jahren das ethnische Zugehörigkeitsgefühl von ImmigrantInnen in den USA und kommt zum Schluss, dass diese mehrere „ethnic options“ haben:

„[...] that ethnicity is increasingly a choice for later-generation whites in the US. I argued that they can choose among various ancestries they believe to be in their family histories, and that they can choose whether to be ethnic at all. I also argued that ethnicity had become symbolic.“  
(Waters 2009: 132)

Die „ethnic options“ sind von subjektiven Erfahrungen abhängig und somit willkürlich, „weil man sich zu einer der biographisch verfügbaren Zugehörigkeiten bekennen kann, aber nicht muss.“ (Georgi 2003: 80) Somit ist Ethnizität eine Art Erbe mit Symbolcharakter und das Identifikationsmoment der ethnischen Selbstbestimmung ist das vergangene Verhalten der Bezugsgruppe (vgl. ebd.: 83/84). Die Abgrenzung über ethnische Merkmale beziehungsweise die „Wählbarkeit der Vorfahren“ (ebd.: 84) ist vom jeweiligen politischen Gegenwartsinteresse geleitet. Bei den Nationalstaaten, die auf einer völkisch-ethnischen Identität beruhen, führt dies auch zu einer Verschlossenheit gegenüber der Teilhabe von Zugewanderten an der „eigenen“ Geschichte. Waters Konzept beruht also auf einer Gesellschaft, die diese „ethnic options“ zulässt, in der ethnische Bedeutungszusammenhänge strukturell belanglos geworden sind. Beruht die Aufnahmegergesellschaft auf einem völkischen Selbstverständnis von Ethnizität, wird der Raum für

die ethnic options kleiner. Die Europäische Union stellt durch ihre Bestimmung als Friedensgemeinschaft die Antithese zum ethnisch begriffenen Nationalstaat dar (vgl. Pelinka 2001: 44), weil sie ein politischer Zusammenschluss mit dem Zweck der Erhaltung des Friedens in Europa ist. Das bedeutet, dass ethnisch-nationale Gemeinschaftsbezüge seitens der jeweiligen europäischen Nationalstaaten mit der Gründung der Europäischen Union abgeschwächt worden sind. Mit der Gründung der Europäischen Union ist auch eine europäisch-universalistische, historische Bezugsgruppe entstanden, der sich alle zugehörig fühlen können. Trotzdem ist nach wie vor Ethnizität eine gesellschaftliche Determinante in den einzelnen europäischen Staaten, wohingegen in den USA die ethnische Identität im Vergleich zu Europa optionaler ist (vgl. Georgi 2003: 79). In vielen EU-Staaten, darunter auch Österreich, werden ethnische Konflikte vor dem Hintergrund eines europäisch-kosmopolitischen Gedächtnisses diskutiert und eine Reproduktion des ethnisch Nationalen wird auf Seiten der EU-Institutionen beargwöhnt.<sup>2</sup> Es bedarf also einer Ausweitung des politischen Raums der „ethnic options“ in Europa, um die Bedeutung von Ethnizität zu schmälern und dadurch ein transnationales Erinnerungskollektiv zu ermöglichen. Für dieses europäische Erinnerungskollektiv wurde mit der Stockholmer-Deklaration, auf die noch einzugehen sein wird, der Grundstein gelegt. Mit einem ernst gemeinten, in die jeweilige Nationalpolitik übertragenen EU-Werteverständnis kann ein beidseitiges Identifikationsangebot zwischen Minderheiten und der Europäischen Union angestrengt werden. Dieses Angebot muss aber auch auf Seiten der Zugewanderten angenommen werden oder zumindest muss eine Bereitschaft dazu vorhanden sein. Für Europa steht daher offen, wie die postnazistischen Aufnahmegerügschaften und die verschiedenen Minderheiten, insbesondere hinsichtlich der nationalsozialistischen Vergangenheit interagieren. Davon hängt ab, inwieweit eine Dynamik entsteht, die dazu führt, dass sich das jeweilige ethnische Zugehörigkeitsgefühl verstärkt oder optionaler wird. Ist das kollektive Gedächtnis transnational bestimmt ist das Erinnerungskollektiv inkludierend, wohingegen ein rein ethnisches Erinnerungskollektiv nach herkunftsabhängiger Zugehörigkeit unterscheidet und als historische Bezugsgruppe kaum aufgeschlossen ist (vgl. ebd.: 102/103). Mit der Aufnahme Österreichs in das europäische Erinnerungskollektiv gehören die europäisch-universalistischen Prinzipien zum neuen österreichischen Selbstverständnis.

## 1.2 Der Opfermythos: Das österreichische Gedächtnis

Da Gedenk- und Erinnerungspraxis immer ein Ausweis dafür sind, wie sich das jeweilige Kollektiv sieht und gesehen werden will (vgl. Messerschmidt 2002: 103) ist der Umgang mit der eigenen Geschichte ein Indikator für das Demokratieverständnis einer Gemeinschaft. Besondere Relevanz

---

2 Allerdings zeigen die aktuelle Regierungsbeteiligung der FPÖ und vor allem auch die Wahlkämpfe der letzten Jahre, dass die EU-Institutionen als Verhinderung einer konsequenten Hinwendung zum Nationalstaat versagen.

erhält Geschichte in einem demokratischen Nationalstaat mit diktatorischer Vergangenheit, da die Demokratie anhand des „politischen, justiziellen und kulturellen Umgangs“ (Sandner 2001: 7) mit der Vergangenheit gemessen wird. Dies trifft auch auf Österreich zu, wobei beim Nationalsozialismus nicht von einer Diktatur gesprochen werden kann, da dieser und die maschinelle Vernichtung von Millionen Jüdinnen und Juden beispiellos sind.<sup>3</sup> Die gemeinsame Bezugnahme auf die unmittelbare Geschichte, beruhte auf der Idee vom österreichischen Volk als erstes Opfer des Nationalsozialismus. Dieser geschichtspolitische Mythos drückt(e) die kollektive Schuldabwehr aus. Die Opferthese wurde identitätsstiftend für die Zweite Republik und prägte lange Zeit die österreichische Vergangenheits- und Bildungspolitik.<sup>4</sup>

In der unmittelbaren Nachkriegszeit stand Österreich für die Alliierten im Vergleich zu Deutschland nicht im Mittelpunkt der Reeducation-Politik, jedoch war der Republik eine Rolle als westlicher Bündnispartner zugeschrieben. Diese zugeschriebene Rolle war einerseits ein Grund, warum die Sowjetunion auf den neutralen Status Österreichs bestand und andererseits wussten die österreichischen Diplomaten sie durchaus auszunutzen<sup>5</sup>, indem sie den österreichischen Widerstand nachträglich größer erscheinen ließen, als er war:

3 Laut dem Lexikon der Politikwissenschaft ist die „Diktatur[,] Herrschaft einer Person, Gruppe, Partei oder Klasse, die die Macht im Staat monopolisiert hat und sie unbeschränkt (oder ohne große Einschränkung) ausübt.“ (Nohlen/Schultze 2005: 160) Der Jurist Ernst Fraenkel bezeichnete den Nationalsozialismus als „Doppelstaat“ (Fraenkel 1974: 13), das Nebeneinander des Gesetze respektierenden, Normen- und diese zugleich missachtenden Maßnahmenstaats. In Erweiterung sah sein Sozius, Franz Neumann keine zentrale, staatliche Instanz im Nationalsozialismus und bezeichnete ihn als „Unstaat“ (Neumann 1984: 16); ein Nebeneinander von konkurrierenden Banden, die sich in der gemeinsamen Vernichtungspolitik, kommuniziert durch die Führerfigur, einig waren.

4 „Diese Sichtweise durchdrang die politische Symbolik und die Darstellung der NS-Zeit unmittelbar nach Kriegsende in allen Bereichen des öffentlichen Lebens: Sie wurde bereits im österreichischen Staatswappen - mit Beschuß vom 1. Mai 1945 - zum Ausdruck gebracht, wobei der aus der Ersten Republik übernommene Adler nun mit gesprengten Ketten als Symbol der Befreiung versehen wurde (Spann 1994, 59; Diem 1995, 124 ff.). Die Errichtung von Denkmälern für die Opfer des Freiheitskampfes in Wien (Lauber 1987; Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes 1998), aber auch in den Bundesländern (Fein 1975, Uhl 1994; Uhl 2001) sollte diese Geschichtsauffassung ebenso bekräftigen wie die offiziöse antifaschistische Ausstellung ‚Niemals vergessen‘ im Wiener Künstlerhaus 1946 (Kos 1994) und die Herausgabe des ‚Rot-Weiß-Rot-Buches‘ durch die Regierung im Jahre 1946, das die Argumentationsstrategie der Opfertheorie mit ‚amtlichen Quellen‘ untermauern und die Bedeutung des österreichischen Widerstandes dokumentieren sollte. Im Kapitel ‚Die Österreicher und der Krieg‘ wurde zudem erklärt: ‚Die Einstellung der österreichischen Bevölkerung zum ‚Hitlerkriege‘ war von allem Anfang ablehnend, sofern sie nicht von seinem Ausgang die einzige Möglichkeit einer Befreiung vom Nazijoche erhoffte.‘ (Rot-Weiß-Rot-Buch 1946, 94 ff.)“ (Uhl 2001: 3)

5 In einem am 9. Januar 1947 geführten Gespräch zwischen dem britischen Diplomaten Peter Wilkinson und seinem österreichischen Pendant Rudolf Blühldorn über den Staatsvertrag sprach sich Wilkinson dafür aus, dass im britischen Entwurf Österreich als Feind gelte, da die Mehrheit der Österreicher im deutschen Heer gekämpft hätten worauf Blühldorn antwortete, „daß [sic!] gerade diejenigen Österreicher, die gegen das Nazi-Regime eingestellt waren, sich in die deutsche Armee geflüchtet hätten, um vor den Nazi-Verfolgungen geschützt zu sein. Die wahren Nazis seien hübsch brav am heimischen Herd gesessen.“ (Knight 2000: 7) Blühldorn war bekannt, dass Wilkinson als damaliger Offizier (Special Operations Executive) Operationen im ehemaligen Jugoslawien und Österreich geleitet hatte. Daher betonte er, dass auch die Briten neben den Franzosen in München damals mit dem „Anschluss“ kapituliert hatten und somit auch als Kollaborateure zu gelten hätten (vgl. ebd.). „Blühldorn’s official memory became the received wisdom in the West where support for the pro-western Austrian government was largely the order of the day. To join in Soviet (or Yugoslav) attacks on Austrian involvement in National Socialism or the Wehrmacht would have undermined this goal. The image of Austria as a victim—or potential victim—of Soviet expansion overshadowed any other, or perhaps was projected back into the Nazi era.“ (ebd.)

„Die von den Alliierten zur Anfachung des brachliegenden österreichischen Widerstandes gedachte Erklärung wurde 1945 von den drei österreichischen Gründungsparteien (ÖVP, SPÖ und KPÖ) aus pragmatisch-politischen Überlegungen zu einem programmatisch-rechtlichen Grundsatzdokument für die staatliche Wiedergeburt Österreichs uminterpretiert und in die für Österreich äußerst vorteilhafte völkerrechtliche Formel von der ‚Okkupation Österreichs‘ gekleidet.“ (Manoschek 1995: 49)

Mit dem Leitbild der „Besatzung“ Österreichs wurde auch der Opfermythos gesetzt. In der Proklamation am 27. April 1945 wurde die Selbst-Viktimisierung zur österreichischen Staatsräson, da die österreichische Bevölkerung damit offiziell während des Nationalsozialismus als ein „macht- und willenlos gemachte[s] Volk“ (StGBI. I/1945: 1) dargestellt wurde. Die nationalsozialistische Vergangenheit wurde „unter dem Aspekt von Widerstand und Verfolgung, vor allem aber als Kampf um die Befreiung Österreichs betrachtet.“ (Uhl 2001: 3) Österreich hatte somit laut offiziellem Geschichtsbild keine 'eigene' nationalsozialistische Vergangenheit mehr (vgl. Uhl 2001: 5). Mit der Geschichtsauffassung der nationalsozialistischen Besatzung Österreichs, wurden die Sympathien der breiten Masse für den Nationalsozialismus und die Bereitschaft, sich an der Vernichtungspolitik beteiligt zu haben, verleugnet. Die Opferthese stellte eine Apologetik dar, innerhalb derer das Entstehen und Fortbestehen des österreichischen Nationalstaats ermöglicht und gleichzeitig über die Ursachen und Folgen, die zur Beteiligung führten, geschwiegen wurde.<sup>6</sup> Mit dieser Umdeutung der Geschichte konnte sich die neu entstandene Zweite Republik für sich selbst und vor den Alliierten legitimieren (vgl. Schiedel 2012: 279). Für die kommunistische Partei erfüllte die Betonung des österreichischen Widerstands gegen die 'Okkupation' die Funktion eines nachträglichen Sieges. Sie bedeutete eine Rückeroberung und Ermächtigung im Bezug auf die Vergangenheit und ließ einen positiven Bezug zur eigenen Parteidentität und damit eine auf Konsens beruhende politische Legitimität in der Zweiten Republik zu.<sup>7</sup> Diese Geschichtsauffassung ermöglichte aber vor allem der SPÖ und ÖVP einen positiven Bezug auf die österreichische Geschichte, womit nach Außen das Ansehen der Zweiten Republik gerettet wurde und nach Innen die Ideologie der Volksgemeinschaft unhinterfragt blieb. Während die KPÖ in der provisorischen Regierung die dritte Kraft darstellte, erlitt sie bereits 1945, nicht zuletzt wegen des sich abzeichnenden Ost-West-Konflikts (vgl. Pelinka 2001: 36), der den latenten Antikommunismus reaktivierte, eine schwere Wahlniederlage. Der antifaschistische Widerstand wurde angesichts

6 „Wie jede kriminelle Organisation wird auch die ‚sekundäre Volksgemeinschaft‘ (Gerhard Scheit) durch das Verbrechen und sein Beschweigen zusammengeschweißt.“ (Schiedel 2012: 281)

7 „Die Traditionsstiftung kann gruppenspezifisch, etwa im Hinblick auf eine bestimmte politische Formation, aber auch gruppenübergreifend passieren. [...] Die symbolische Besetzung von Gedächtnisorten und die Aneignung beziehungsweise Nutzung der Ressource Geschichte kann der eigenen Traditionsbestimmung und der Herrschaftslegitimierung dienen.“ (Sandner 2001: 8)

dessen ziemlich schnell tabuisiert und erfolgreich als 'kommunistisch' delegitimiert. 1949 trat auch schon seitens der ÖVP und SPÖ eine Kehrtwende des Distanzierens vom Widerstand ein und sie widmeten sich dem Hochstilisieren der im Zweiten Weltkrieg gefallenen Wehrmachtssoldaten (vgl. Uhl 2001: 7). Um die Zeit des Nationalsozialismus und die mit dem offiziellen Geschichtsbild aufkommenden Widersprüche zu überdecken, wurde über die Zeit vor 1938, also den Austrofaschismus, geredet. Für die zwei großen Lager ermöglichte dieses Übereinkommen die Mobilisierung und Absicherung der „lagerinternen Loyalitäten“ (Pelinka 2001: 37) und ihrer jeweiligen WählerInnenschaft. Des Weiteren sollte der auf Basis dieses vergangenheitspolitischen Konsenses neu erlangte Austropatriotismus<sup>8</sup> der Zweiten Republik die Antithese zum Deutschnationalismus bilden. (vgl. Schiedel 2012: 278) Damit konnten ÖVP und SPÖ die WählerInnenschaft, die nicht zu den zwei Lagern gehörenden ehemaligen NationalsozialistInnen – von denen bereits 1946, 90 Prozent als „minderbelastet“ galten und damit amnestiert wurden (vgl. Uhl 2001: 4) – umwerben. (vgl.: Pelinka 2001: 37) Die Abgrenzung von der NS-Vergangenheit im Austropatriotismus ebnete den Weg für ein problemloses Inkludieren dieses WählerInnenpools.<sup>9</sup> Damit hatte das dritte, deutschnationale Lager, das zuvor vollständig in der NSDAP aufgegangen war und sich nach 1945 zunächst im VdU (Verband der Unabhängigen) und 1956 endgültig in der FPÖ zusammenfand, den Paria-Status (vgl. Pelinka 2001: 39). Entgegen dem offiziellen Geschichtsbild war für das deutschnationale Lager die Zeit des Nationalsozialismus keine Okkupation und somit die Kapitulation der Wehrmacht keine Befreiung (vgl. Pelinka: 43). Ironischerweise war es die FPÖ, die in Bezug auf die österreichische Vergangenheit nicht lügen musste. Während ÖVP und SPÖ im Sinne des Austropatriotismus der Zweiten Republik das Geschichtsbild des „ersten Opfers“ für die WählerInnenmobilisierung aufrecht zu erhalten versuchten, wurde dieses von der FPÖ herausgefordert. Damit konnte sie sich gegen den Austropatriotismus der SPÖ-ÖVP-Koalition und für den Deutschnationalismus positionieren.

Erst mit dem Generationswechsel in den 1960er Jahren begann das schrittweise Korrigieren der Opferthese. Die erste nach dem Zweiten Weltkrieg sozialisierte Generation begann die traditionelle Politik, die sich nach den Lagerloyalitäten richtete, zu hinterfragen, womit Letztere an Stellenwert verloren haben (vgl. Pelinka 2001: 41, 42). Die gesellschaftliche Aufbruchstimmung in den 60er Jahren führte zu einem Erstarken des zivilgesellschaftlichen Engagements, dass das falsche Geschichtsbild des offiziellen Österreichs kritisierte. So wurde 1963 das Dokumentationsarchiv des

8 „Dementsprechend gelten die Austrofaschisten bei vielen Österreichern auch nicht in erster Linie als Faschisten, die den Nazis – wenn auch zum Teil ungewollt – den Weg bereiteten und ihnen die Zerschlagung der Arbeiterbewegung größtenteils abgenommen haben, sondern als österreichische Patrioten, die Österreich vor dem deutschen Zugriff retten wollten.“ (Grigat/Markl 2012: 241)

9 Deshalb hatte auch der ehemalige Vorsitzende der FPÖ Jörg Haider indirekt, lobende Worte für die SPÖ, und begründete die „vielfach (identischen) Wählerpotentiale“ damit, dass die SPÖ keine linke Partei gewesen ist. (vgl. Schiedel 2012: 272)

österreichischen Widerstands gegründet, das unter anderem neben der Archivierung, Sammlung und Auswertung relevanter Quellen im Zusammenhang des Nationalsozialismus und des Holocausts bis heute einen Schwerpunkt auf die Vermittlung von Zeitgeschichte an Jugendliche legt und auch im Bereich der Erwachsenenbildung tätig ist.<sup>10</sup> 1966 wurde das Institut für Zeitgeschichte gegründet und 1969 von der Widerstandskämpferin und Zeithistorikerin Erika Weinzierl die erste umfassende Studie, die den Antisemitismus in Österreich thematisierte, publiziert (vgl. ebd.: 40). Diese Zeit war aber auch geprägt von den politischen Debatten um den nationalsozialistischen Historiker Taras Borodajkewycz und später von der „Kreisky-Peter-Wiesenthal-Affäre“, die beide von offen artikuliertem Antisemitismus begleitet waren. Während in den 1960er Jahren auf zivilgesellschaftlicher Ebene ein Prozess der Kritik am Opfermythos begonnen hatte, wurde sie von offizieller Seite erst durch die zunehmende, auch internationale Kritik ab den 80er Jahren schrittweise aufgegeben. Als sich Kurt Waldheim 1985 als Kandidat zur Wahl als Bundespräsident stellte, wurde die NS-Vergangenheit des ehemaligen UN-Generalsekretärs international thematisiert. Waldheims Aussage, dass er als Offizier der Wehrmacht lediglich seine „Pflicht als Soldat erfüllt“ habe, brachte die Widersprüche der Opferthese schlagartig ins öffentliche Bewusstsein Österreichs (vgl. Uhl 2001: 9). Kurt Waldheim wurde dennoch zum Bundespräsidenten gewählt und entschuldigte sich 1988 anlässlich des Jahrestags des „Anschlusses“<sup>11</sup> für die von Österreich begangenen Verbrechen (vgl. ebd.: 10). Mit dem EU-Erweiterungsprozess und durch die österreichischen EU-Beitrittsverhandlungen folgten Statements von offizieller Seite, die den Opfermythos aufbrachen. So sprach erstmals der damalige SPÖ-Bundeskanzler Franz Vranitzky 1991 in einer Erklärung im Nationalrat von der „Mitverantwortung für das Leid, das zwar nicht Österreich als Staat, wohl aber Bürger dieses Landes über andere Menschen und Völker gebracht haben“ (zit. n. ebd.: 11). 1995 wurde der Nationalfond der Republik Österreich für die Opfer des Nationalsozialismus eingerichtet (vgl. ebd.: 11) und 2001 aufbauend auf das Washingtoner Abkommen vom Entschädigungsfond ersetzt, wobei zu betonen ist, dass die Zahlungen auf Freiwilligkeit basieren (vgl. BGBl. I 12/2001). Ein Jahr zuvor fand das „Stockholm International Forum on the Holocaust“ statt, das mit seiner Abschlusserklärung für eine transnationale Erinnerung an den Holocaust und in diesem Zusammenhang für die Internationalisierung der Holocaust Education, auf die noch in Kapitel zwei näher einzugehen sein wird, den Grundstein legte. Ein Jahr später trat Österreich der „Task Force for International

10 Siehe: [www.doew.at](http://www.doew.at)

11 Unter HistorikerInnen ist nach wie vor der Anschlussbegriff umstritten, da er verschieden gedeutet werden kann.

Die aktuelle Problematik mit dem Begriff wird in einem Kommentar in der Wiener Zeitung erörtert, siehe:

[https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/kultur/mehr\\_kultur/949969\\_Ein-Wort-auf-Gaensefuesschen.html?em\\_cnt\\_page=2](https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/kultur/mehr_kultur/949969_Ein-Wort-auf-Gaensefuesschen.html?em_cnt_page=2)

Zugriff 13.Juli 2018. Der Begriff wird in der vorliegenden Arbeit unter Anführungszeichen gesetzt, um darauf hinzuweisen, dass der „Anschluss“ 1938 nicht nur ein passiver Akt, sondern bei einem Teil der österreichischen Bevölkerung durchaus eine Bereitwilligkeit vorhanden war.

Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research” (ITF) bei, die ihren Auftrag auf die Stockholmer-Deklaration bezieht. Aus der ITF ging die „International Holocaust Remembrance Alliance“ (IHRA) hervor. Neben den meisten europäischen Staaten gehören Israel, die USA, Kanada und Argentinien zu den Mitgliedsländern der IHRA. Sie setzt sich für die Vernetzung und Unterstützung der international und national relevanten AkteurInnen im Bereich der Holocaust Education ein und gibt Empfehlungen zur Geschichtsvermittlung des Holocaust ab. Mit der Mitgliedschaft geht auch für Österreich die Verpflichtung einher, politische Bildung über den Holocaust in die nationalen Lehrpläne aufzunehmen. Somit bekannte sich Österreich spätestens ab dem Millennium dazu, das universell-europäische Gedächtnis über den Holocaust mitzutragen. Der Opfermythos ist spätestens ab dem Millennium offiziell korrigiert und unter Tabu gestellt worden, aber dennoch hat diese kollektive Verdrängung der nationalsozialistischen Vergangenheit beziehungsweise die Nicht-Auseinandersetzung mit dieser Auswirkungen auf die Gegenwart. Nach wie vor lässt sich mit der Revitalisierung der Opferthese in Österreich um WählerInnenstimmen werben. Seitdem die Opferthese revidiert und unter Tabu gestellt ist, funktioniert der Tabubruch als Mobilisierungsfaktor für die geschichtsrevisionistisch-nationalistischen Elemente in Österreich. Vor allem in den postnazistischen Gesellschaften sind vergangenheitspolitische Debatten, in denen von öffentlich bekannten Personen geschichtsrelativierende Aussagen gefällt werden, rehabilitierend für ein nationales Bedürfnis (vgl. Salzborn 2010: 200 ff.). Im Jahr 2000 sprach der damalige Bundeskanzler Schüssel unter der ÖVP-FPÖ-Koalition in einem Interview mit dem Herausgeber der „Jerusalem Post“ ausgerechnet am Jahrestag der Novemberpogrome neuerlich von Österreich als erstes Opfer der NS-Besatzung. Die FPÖ hingegen hatte sich, wie erwähnt, im Gegensatz zur ÖVP lange Zeit mit dem Herausfordern der Opferthese gegen den Austropatriotismus von ÖVP und SPÖ gestellt. Nach dem offiziellen Bruch mit dem Mythos, forcierte die FPÖ einen „aggressiven Österreich-Nationalismus“ (Grigat/Markl 2012: 241), den nicht das Anfechten, sondern das Revitalisieren der Opferthese auszeichnet:

„Die FPÖ besetzt heute in diesem Feld der 'Vergangenheitspolitik' jene Position, die von SPÖ und ÖVP unter dem Druck der internationalen Kritik schrittweise aufgegeben wurde. Sie präsentiert sich damit als die wahre Verteidigerin der Unschuld der österreichischen Nation gegen den Vorwurf der braunen Flecken.“ (Rainer Bauböck zit. n. Schiedel 2012: 283)

Dass der Opfermythos nach wie vor ein Teil der politischen Agenda sein kann, zeigte der BundespräsidentInnenwahlkampf 2016. Im April 2016 trugen die AnwärterInnen Irmgard Griss (unabhängige Kandidatin) und Andreas Khol (ÖVP) den österreichischen Opfermythos noch einmal auf die medial-politische Wahlkampfagenda. Griss behauptete in einem Interview mit der österreichischen Wochenzeitung „Falter“, dass die NationalsozialistInnen nicht von Anfang an ihr

böses Gesicht gezeigt hätten, was suggeriert, dass die ÖsterreicherInnen manipuliert worden und somit Opfer gewesen wären.<sup>12</sup> Kohl, der auch zuvor Waldheims Wehrmachtsvergangenheit mehrmals verteidigt hatte, behauptete, dass Österreich als Land Opfer des Nationalsozialismus gewesen sei.<sup>13</sup> Die im Wahlkampf 2016 revitalisierte Opferthese stellte einen Tabubruch dar, mit dem um WählerInnenstimmen geworben werden konnte. Die genannten Ereignisse passierten vor dem Hintergrund des Bekenntnisses Österreichs zum europäischen Erinnerungskollektiv, dessen inhaltliche Bestimmung im Folgenden aufgezeigt werden soll.

### **1.3 Universalisierung der Holocaust-Erinnerung: Das europäische Gedächtnis**

Der Holocaust markiert die „Durchbrechung aller bisher gewiss erachteten, ethischen und instrumentellen Schranken von Handeln“ (Diner 2007: 14). Aufgrund dieses Charakters dringt er insbesondere in Europa, wo die Orte der Vernichtung standen, zur permanenten Vergegenwärtigung. Dennoch ist das aktuelle Holocaust-Gedenken nicht zufällig mit enormem zeitlichen Abstand eingetreten, denn im unmittelbaren Nachkriegseuropa wurden die Verbrechen der NationalsozialistInnen und ihrer KollaborateurInnen zunächst verleugnet:

„Zwar herrschte schon im Ausgang des Krieges die Überzeugung vor, etwas Ungeheuerliches habe sich zugetragen. Doch solch eher ahnendes Erkennen sollte sich im Übergang von den ausgehenden 1940er Jahren in die anbrechenden 50er hinein verflüchtigen. Allem Anschein nach war etwas eingetreten, was die Erinnerung an das Geschehene gleichsam anästhesierte – ein Gedächtnisschwund des gerade Gewesenen.“ (ebd.: 7)

Indem über den Krieg und die Kriegsumstände geredet wurde, trat der Holocaust in den Hintergrund. Der Fokus lag auf der Konsolidierung und Aufrechterhaltung der europäischen Nationalstaaten statt der Auseinandersetzung mit der Frage, warum sich keine tragende Kraft entwickelte, die die NationalsozialistInnen und ihre KollaborateurInnen rechtzeitig aufgehalten hatte. Die Absperrung gegenüber dieser Frage passierte, indem die nationale Selbstlegitimation durch die Betonung der „eigenen“ Opfer des Krieges hergestellt wurde. Deutschland, das unter internationaler Beobachtung stand, musste zunächst die eigene TäterInnenschaft eingestehen. Dennoch fand – auch durch den nachlassenden Druck der USA – eher ein Überspringen des Tatmotivs statt einer richtigen Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit statt. Die öffentliche Thematisierung der nationalsozialistischen Verbrechen trat auf europäischer Ebene erst ab den 60er Jahren ein. Dieser Diskurs wurde durch geschichtspolitische Ereignisse und vor allem

---

12 „Die Bevölkerung war damals in einem Zwiespalt. Nehmen Sie die Bauern: Die hatten es plötzlich viel besser, weil sie sich neue Maschinen leisten konnten. [...] Es war nicht so, dass die Nazis von Anfang an nur ein böses Gesicht gezeigt hätten.“ Falter, Ausgabe 12; 2016.

13 <https://kurier.at/politik/inland/khol-sager-waldheim-wird-wahlkampf-thema/192.425.521> – Zugriff 11. Oktober 2016

durch die kulturindustrielle Aufnahme des der Geschichte des Holocaust befördert.<sup>14</sup> Nach der Rehabilitierung der westeuropäischen Nationalstaaten stellte sich, mit jeweils unterschiedlichem Augenmerk und zeitlichem Abstand, vor allem für Deutschland zwangsläufig die Frage, wie die Vergangenheit für ein positives nationales Selbstverständnis nutzbar gemacht werden konnte. Dabei musste eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der TäterInnen-Vergangenheit umgangen werden. Nachdem die NS-Verbrechen zuvor im Sinne des „Auseinandertreten von Krieg und Holocaust“ (ebd.: 9) behandelt wurden, entstand schrittweise ein „universell drapiert“ [ ] moralisierender Diskurs über [die] unterschiedslose Opferschaft“ (ebd.: 9,10), beziehungsweise ein Prozess, der mit den Worten von den Soziologen Daniel Levy und Nathan Sznajder die „Kosmopolitisierung der Holocaust-Erinnerung“ (Levy/Sznajder 2007) genannt werden kann. Den Entstehungsbeginn dieses Diskurses sehen die Autoren in der US-Politik im unmittelbaren Nachkriegseuropa, da die USA als „Verkörperung des Universalismus“<sup>15</sup> (Levy/Sznajder 2007: 33) schlechthin galten und gleichzeitig die intervenierende Siegermacht waren. Aus US-Perspektive war der Holocaust ein Verbrechen, das sich nicht explizit gegen Jüdinnen und Juden, sondern gegen die ganze Menschheit richtete. Damit wurde der Sieg über die Wehrmacht zum universellen Symbol des Triumphs der Zivilisation über das Böse (vgl. ebd.: 14) und ein bestimmter, von den USA geprägter Universalismus wurde durch die Nachkriegspolitik auf Europa übertragen. Der Holocaust wurde damit zu einer universellen Metapher ohne Spezifizierung dieses „Bösen“, womit Deutschland und auch die restlichen Staaten sowie ein großer Teil der europäischen Bevölkerung entlastet wurden. Als Lehre aus der Geschichte entwickelte sich „ein höheres Prinzip, das man menschliches Wohlergehen nennt und die damit verbundene Pflicht, das Leiden anderer zu mildern, wo immer man kann; nicht tatenlos zuzusehen, wenn unschuldige Menschen abgeschlachtet werden.“ (ebd.: 10) Dieses Prinzip fand seine rechtliche Kanonisierung in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (vgl. ebd.: 12) und auf europäischer Ebene in der Europäischen

14 Exemplarisch aufgezählt: 1961 der Eichmann-Prozess, 1968 die Studierendenbewegung, die sich unter anderem mit der nationalsozialistischen Vergangenheit der Väter-Generation auseinandersetzen wollte und auf einer kulturindustriellen Ebene die Fernsehserie „Holocaust“ von Marvin J. Chomsky. Auch die 1980er Jahre, in denen der Dokumentarfilm Shoah von Claude Lanzmann erschien, oder der sogenannte „Historikerstreit“ in Deutschland drängte den Holocaust und damit die Frage, wie sich Europa zur Vergangenheit verhält, immer wieder in die Öffentlichkeit. Ebenfalls kamen in den 1990er Jahren im Zuge der „Goldhagen-Debatte“ sowie der „Walser-Bubis-Debatte“ und der Erscheinung des Films „Schindlers Liste“ (1993) Debatten über den Umgang mit dem Holocaust und wie zu erinnern sei, auf.

15 „Die Vereinigten Staaten von Amerika sind ein gutes Beispiel für die althergebrachte Universalisierung der Holocaustinnerung: Amerika ist ein Einwanderungsland, doch, anders als Israel, sind die USA die *Verkörperung des Universalismus* in dem Sinne, dass (im Idealfall) jeder, der legal ansässig oder dort geboren ist, ein amerikanischer Staatsbürger werden kann. Natürlich bestehen de facto viele Einschränkungen; jedoch in den amerikanischen Idealvorstellungen über das, was ‘gut und böse’ ist, eingeschrieben in die Gesetze und ins amerikanische Selbstverständnis, wird es stets als ‘falsch’ erachtet, Menschen aufgrund ihres Ursprungs zu diskriminieren. Darauf beruht der spezifische amerikanische Umgang mit dem Holocaust als einem Ereignis, das der ‘Welt’ zustieß als ein neues, großes Verbrechen gegen die Menschheit, das schrecklichste aller Verbrechen.“ (Levy/Sznajder 2007: 33; Herv. i. O.)

Menschenrechtskonvention (EMRK) und später in den Antidiskriminierungsrichtlinien der Europäischen Union.<sup>16</sup> Seinen institutionellen Grundstein fand das Prinzip im Europarat, der 1949 mit der Aufgabe „der Förderung von Menschenrechten, Rechtsstaatlichkeit und pluralistischer Demokratie gegründet“ und damit „zum zentralen Vordenker für bildungs-, wissenschafts- und kulturpolitische Fragen“ (Kübler 2012: 12) wurde.<sup>17</sup> Der Europarat ist eine Institution, die die EU-Integration nach der Einhaltung von Menschenrechtsstandards in den EU-Ländern misst und damit befördern soll, aber nur mit Beratungskompetenzen ausgestattet ist. Mit diesem aus der Verhinderung des Negativen hergeleiteten Prinzip entstand „eine Heilsgeschichte, die sogar dem schrecklichsten aller Verbrechen noch Hoffnung und Erlösung abgewinnen konnte.“ (Levy/Sznaider 2007: 13) Die Existenz eines universell Bösen, das über die Menschheit einbricht, muss die einer Menschheit als potentielle Opferschaft bedeuten. Damit wurde „ein Raum geschaffen, in dem keine moralische Unsicherheit mehr existierte“ (ebd.: 14). In diesem universellen Erinnerungskanon konnte sich zuvorderst Deutschland moralisch entlasten, denn es galt als sühnehafter, je mehr es seine Außenpolitik nach dem Prinzip der Wahrung vom universellen Menschenrecht ausrichtete. Das „Nie wieder Auschwitz, welches sich noch ohne genauere Bestimmung auf den kategorischen Imperativ von Theodor W. Adorno beziehen könnte, alles „Denken und Handeln so einzurichten, daß Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe“ (Adorno 2015: 358), wurde mit der Europäisierung der Holocaust-Erinnerung zu einem 'Nie wieder'. Damit wurde der Holocaust zu einem universellen Behälter für die Neuausrichtung internationaler Zusammenarbeit vor allem da, wo Menschenrechte verletzt wurden und werden. Mit der Entortung und Entkontextualisierung der Geschichte des Holocaust ging auch das Verwischen der Grenzen zwischen TäterInnen und Opfern einher:

„Der Preis der Entkontextualisierung führt auch dazu, dass es in diesem Diskurs keine Juden und keine Deutschen mehr geben darf. Es gibt nur Menschen und Menschheit, wie auch aus dem Begriff der 'Verbrechen gegen die Menschheit' und der Entstehung eines moralischen und legalen Kodex gegen 'Völkermord' hervorgeht.“ (Levy/Sznaider 2007: 12, 13)

Dabei hat die Referenzfigur Holocaust für die EU, im Gegensatz zu den USA, einen speziellen Stellenwert, denn sie musste nach dem Kalten Krieg ein neues, gemeinsames Selbstverständnis finden. Ihr Leitfaden besteht daher aus der prozesshaften Herstellung von Homogenität nach dem

16 Die umfangreiche europäische Gesetzlichkeit auf Basis dieses Prinzips und insbesondere seine Anwendung dürften für die ausführenden JuristInnen selbst eher undurchschaubar sein, sodass die „Agentur der Europäischen Union für Grundrechte“ und der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte/Europarat ein eigens an Fachleute gerichtetes Handbuch erstellt hat. Siehe: „Handbuch zum europäischen Antidiskriminierungsrecht“. Agentur der Europäischen Union für Grundrechte/ Europarat. 2010. Online unter: <https://fra.europa.eu/de/publication/2012/handbuch-zum-europaeischen-antidiskriminierungsrecht>

17 Für eine Analyse der erinnerungs- und kulturpolitischen Initiativen des Europarats siehe: Kübler, Elisabeth (2012): Europäische Erinnerungspolitik. Der Europarat und die Erinnerung an den Holocaust. transcript Verlag, Bielefeld.

universellen Prinzip des Friedens als Lehre aus dem Holocaust, ohne jedoch die Heterogenität, die einzelnen Nationalstaaten, hinter sich zu lassen. Der Holocaust wurde zum Gründungsmythos des neuen Europa (vgl.: Levy/Sznaider 2007: 220). „In seiner aus Amerika stammenden universalisierten Form dient er den Europäern dazu, sich neu zu definieren.“ (ebd.: 216)

### **1.3.1 Gründungsmythos der Europäischen Union: Die Stockholmer Erklärung**

Ein wichtiges Schlüsselereignis für die Verfestigung dieses Gründungsmythos stellt das bereits erwähnte „International Forum on the Holocaust“ im Januar 2000 in Stockholm dar, an der neben zahlreichen VertreterInnen von NGOs auch VertreterInnen und hochrangige PolitikerInnen aus über 40 Staaten teilnahmen. In der Stockholmer Deklaration einigten sie sich auf folgende acht Punkte, die richtungsweisend für die zukünftige Kultur- und Bildungspolitik Europas waren und sind:

- „1. Der Holocaust (die Schoah) hat die Zivilisation in ihren Grundfesten erschüttert. In seiner Beispiellosigkeit wird der Holocaust für alle Zeit von universeller Bedeutung sein. Nach einem halben Jahrhundert ist er zeitlich noch hinreichend nah, dass Überlebende Zeugnis ablegen können über die Schrecken, die die jüdischen Mitmenschen durchleiden mussten. Das schreckliche Leid der Millionen weiterer Opfer der Nazis hat auch das gesamte Europa mit einer unauslöschlichen Narbe gezeichnet.
2. Das Ausmaß des von den Nazis geplanten und ausgeführten Holocaust muss für immer in unserem kollektiven Gedächtnis verankert bleiben. Die selbstlosen Opfer derjenigen, die sich den Nazis widersetzen und manchmal gar ihr Leben ließen, um Opfer des Holocaust zu schützen oder zu retten, müssen ebenfalls einen festen Platz in unseren Herzen erhalten. Dieses ungeheure Grauen ebenso wie die Größe der Heldenataten können Eckpfeiler für uns sein, die menschliche Fähigkeit zum Guten wie zum Bösen zu verstehen.
3. Da die Menschheit noch immer von Völkermord, ethnischer Säuberung, Rassismus, Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit gezeichnet ist, trägt die Völkergemeinschaft eine hehre Verantwortung für die Bekämpfung dieser Übel. Gemeinsam müssen wir die schreckliche Wahrheit des Holocaust all jenen gegenüber vertreten, die sie bestreiten. Wir müssen die moralische Verpflichtung unserer Völker wie die politische Verpflichtung unserer Regierungen stärken, um sicherzustellen, dass künftige Generationen die Ursachen des Holocaust begreifen können und über seine Folgen nachdenken.
4. Wir verpflichten uns, unsere Anstrengungen zur Förderung der Aufklärung, des Erinnerns und der Forschung im Bereich des Holocaust zu verstärken, und zwar sowohl in den Ländern, die bereits viel in dieser Hinsicht geleistet haben, als auch in denjenigen, die sich unseren

Bemühungen anschließen möchten.

5. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, das Studium des Holocaust in allen seinen Dimensionen anzuregen. Wir werden die Aufklärung über den Holocaust an unseren Schulen und Universitäten sowie in unseren Gemeinden fördern und sie in anderen Einrichtungen unterstützen.

6. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, der Opfer des Holocaust zu gedenken und diejenigen zu ehren, die Widerstand gegen ihn geleistet haben. Wir werden geeignete Formen des Erinnerns an den Holocaust in unseren Ländern anregen, darunter einen jährlichen Holocaust-Gedenktag.

7. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, Licht in das noch immer herrschende Dunkel des Holocaust zu bringen. Wir werden alle erforderlichen Schritte unternehmen, um die Öffnung von Archiven zu erleichtern und somit Forschern den Zugang zu allen Dokumenten mit Bezug zum Holocaust zu gewährleisten.

8. Es ist durchaus angemessen, dass diese erste große internationale Konferenz des neuen Jahrtausends sich dazu bekennt, die Saat einer besseren Zukunft in den Boden einer bitteren Vergangenheit zu streuen. Wir fühlen mit den Opfern, und ihr Kampf ist uns Ansporn. Wir wollen uns verpflichten, der Opfer zu gedenken, die ihr Leben gelassen haben, die noch unter uns weilenden Überlebenden zu achten und das gemeinsame menschliche Streben nach gegenseitigem Verstehen und nach Gerechtigkeit zu bekräftigen.”<sup>18</sup>

Die Erklärung legt den Grundstein für die Institutionalisierung einer universalistischen Wahrnehmung des Holocaust. In diesem Zusammenhang ist diese nationenübergreifende Solidarität auch gegen eine Wiederkehr des ethnisch begriffenen Nationalstaats gerichtet (vgl. Levy/Sznaider 2007: 217). „Die einst sakrosankte Nation wurde hier der Symbolkraft einer opferzentrierten und kosmopolitischen Erinnerung untergeordnet.“ (ebd.) Was oben bereits in Anlehnung an den Historiker Dan Diner erwähnt wurde, kann nun so zusammengefasst werden, dass die „unterschiedslose Opferschaft“ das gemeinsame Maß für das Friedensprojekt EU darstellt. Damit wurde die europäische Politik auch für moralisierende Legitimationsmuster – immer in Referenz zum Holocaust – zugänglich, in der (militärische) Interventionen, um Menschenrechte überall auf der Welt zu schützen, nicht durch Nationalstaaten, sondern durch ein universelles „Wir“ legitimiert werden (vgl. ebd.: 218). Damit wurde die Geschichte des Holocaust nicht nur im Hinblick auf die jüdischen Opfer entortet und entkontextualisiert. Der zukunftsorientierte Charakter der Stockholmer-Deklaration institutionalisierte die Geschichte des Holocaust als „entortete Kraft“ (ebd.: 216) für die Legitimation zukünftiger EU-Politik. Der kommemorative Aspekt, der in Artikel

---

18 Siehe: [www.holocaustremembrance.com](http://www.holocaustremembrance.com)

6 festgehalten ist, findet vor allem seinen Ausdruck am 27. Januar, dem Jahrestag der Befreiung von Auschwitz, der offiziell als „Internationaler Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocaust“ begangen wird. Dass der 27. Januar der „erste europäische Gedenktag des dritten Jahrtausends ist“ (ebd.: 220) zeigt einmal mehr, dass die Referenzfigur Holocaust zum neuen europäischen Selbstverständnis wurde. Da allerdings die staatliche Souveränität in Europa nach wie vor existiert, traten mit der Stockholmer Erklärung die nationalen Gedächtnisse in ein wechselseitig bedingendes Spannungsverhältnis zum europäisch-universellen Gedächtnis. Dies soll im Folgenden näher erläutert werden.

### **1.3.2 Universalismus versus Partikularismus**

Da der Zusammenhalt der EU auf dem gemeinsamen Erinnerungskollektiv beruht, wird insbesondere hier das mit der Globalisierung entstandene Spannungsverhältnis zwischen Universalismus (Weltgemeinschaft) auf der einen und Partikularismus (Nationalstaaten, Minderheiten etc.) auf der anderen Seite (vgl. ebd.: 24, 25) anhand der Vergangenheits- und Kulturpolitik bemerkbar. Lokales und Globales existieren gleichzeitig und stehen in einem gegenseitig voraussetzenden und gleichsam konkurrierenden Verhältnis zueinander (vgl. ebd.: 28). Die Globalisierung bedeutet, dass die kollektive Identifikation in erster Linie nicht mehr entlang nationalstaatlicher Grenzen verläuft, sondern, wie anhand der Stockholmer Erklärung zu sehen, mit einer universellen Wahrnehmung der Welt als einheitlich Ganzes (vgl. ebd.). Nachdem im universellen Gedächtnis der Holocaust entortet und entkontextualisiert wurde, hat sich der Erinnerungsrahmen auch für (partikulare) Alternativen geöffnet (vgl. ebd.: 29). Erst durch Verwischen der Grenzen (transnationales Erinnerungskollektiv) konnten die europäischen Nationalstaaten sich in einen europäischen Erinnerungskanon einfügen und konnte somit die europäische Homogenität hergestellt werden. Der Universalismus ist aber, wie oben erwähnt, in den USA anders bestimmt als in Europa.<sup>19</sup> Der EU-Leitfaden bestimmt das Gemeinsame mit der Akzeptanz des Heterogenen (vgl. Pelinka 2006: 230) und somit werden Partikularismen wie „kulturelle und religiöse Besonderheiten (wie z.B. [der] Islam) mit dem universalen Anspruch auf Differenz“ (Levy/Sznaider 2007: 22) gerechtfertigt. Da der Holocaust nach der universellen Wahrnehmung von allem Historischen getrennt wurde, kann er nun auch für die Partikularinteressen als Referenzfigur „zum Maßstab des eigenen Leidens stilisiert werden“ (ebd.: 92). Damit war es nun „vielen Opfergruppen erlaubt, sich in den jüdischen Opfern

---

19 Die Unterschiede im Universalismusbegriff zwischen der EU und den USA kommen, übersetzt auf die Außenpolitik, im Umgang mit Regimen zum Ausdruck, die genozidale Verbrechen verüben. So hat beispielsweise der jetzige US-Präsident Donald Trump aufgrund der Giftgasangriffe des syrischen Diktators Bashar al-Assad auf die syrische Bevölkerung gezielte Angriffe auf syrische Anlagen in Damaskus befohlen, wohingegen die meisten europäischen Staaten, mit Ausnahme von Frankreich und Großbritannien, zum Dialog aufrufen.

wiederzuerkennen.“ (ebd.: 62) Die universelle Bedeutung der unterschiedslosen Opferschaft findet sich im abstrakten Menschheitsbegriff<sup>20</sup> wieder, in dem das Menschsein ein a-priori Opfer-Sein bedeutet, beziehungsweise handelt es sich beim europäischen Gedächtnis „in erster Linie um Verfolgung, Demütigung, Hass. Jeder wird zum Opfer.“ (ebd.: 10) Daher ist die historisierte, jüdische Opferrolle im entkontextualisierten und entorteten europäischen Gedächtnis austauschbar geworden. Dies hat zur Folge, dass Verbrechen von qualitativ anderer Bedeutung miteinander gleichgesetzt werden und keine Auseinandersetzung mit der Singularität des Holocaust, mit dem eliminatorischen Antisemitismus stattfindet. Vor allem im universellen Erinnerungskanon passiert die Verknüpfung von Holocaust und Kolonialismus über das Konzept der Menschenrechte (vgl. ebd.: 16,17) Der europäische Erinnerungsdiskurs über den Holocaust, also das reziproke Spannungsverhältnis zwischen Universalismus und Partikularismus, lässt zu, dass jede Selbstdeklaration als Opfer unter Verweis auf die Verhinderung eines zweiten Holocaust zur legitimen politischen Ressource wird. Die Logik des opferzentrierten europäischen Diskurses bedeutet, dass, wer partikulare Gruppen in ihren inhaltlichen Anliegen kritisiert, das historisch jüdische Opfer und damit den Holocaust infrage stellt. Somit wird im europäischen Diskurs partikularen „Opfergruppen“, die auch aus selbstdeklarierten nationalen Schicksalsgemeinschaften bestehen können, jenseits des wirklichen historischen Hergangs, die politische Deutungshoheit übergeben. Oft wird im Aufbegehren dieses Partikularen das Universelle mit den USA und Israel in Einklang gesetzt, wie die ständigen Brandmarkungen Israels und der USA als Menschenrechtsverletzer aufzeigen (vgl. ebd.: 16). Daher ist mit diesem opferzentrierten Diskurs ein weiteres argumentatives Ventil für den sekundären Antisemitismus entstanden, indem im Rekurrieren auf den Holocaust gegen Israel als vermeintliche TäterInnengemeinschaft vorgegangen wird. Somit wird nicht nur der eliminatorische Antisemitismus der NationalsozialistInnen verschwiegen, sondern auch die Kontinuität des Antisemitismus mit der Referenzfigur Holocaust salofähig. Vor allem von islamischen Verbänden in Europa wird die Opferrolle der PalästinenserInnen und MuslimInnen als politische Ressource verwendet und der antimuslimische Hass von heute mit dem Antisemitismus von damals gleichgesetzt. Dabei begeht das Partikulare mit dem Universalismus-Argument selbst gegenüber dem Universellen auf beziehungsweise können partikulare Gruppen, die im Namen der Humanität menschenverachtende Ideologien transportieren, das nur machen, weil sie im Namen der Humanität beschützt werden. Das Spannungsverhältnis zwischen Universalismus und Partikularismus führt in der EU daher zu einer „Partikularisierung des Universalismus“ (ebd.: 64),

---

20 „Wenn man verstanden hat, dass der Menschenrechtsdiskurs ein entkontextualisierter Diskurs ist – da er sich der historischen Einbettung von Menschen verweigern muss, sonst wäre es ja kein Menschenrechtsdiskurs, sondern ein Bürgerrechtsdiskurs –, dann wird man auch verstehen, warum der Holocaust als symbolische Repräsentation des Bösen entkontextualisiert wird.“ (Levy/Sznaider 2007: 15)

der insbesondere den Mitgliedsstaaten ein legitimes Schlupfloch zur Vergangenheitsbewältigung ermöglicht. Mit der Aufgabe der nationalen und Annahme der europäischen, transnationalen Identität entsteht das erwähnte, gegenseitig bedingende Spannungsverhältnis zwischen Universalismus und Partikularismus beziehungsweise das reziproke und konkurrierende Nebeneinander des europäischen und der jeweiligen nationalen Gedächtnisse. Damit kann sich jede nationale Erinnerungsgemeinschaft mit dem Verweis, zur EU zu gehören, also mit dem europäisch-universalistischen Anspruch, als Schicksalsgemeinschaft beziehungsweise Opfergruppe selbst bestimmen. Dies zeigt sich an der EU-Osterweiterung: Zuvor konstituierte sich in den ehemaligen Ostblockstaaten ein nationales Selbstverständnis als Opfer von zwei Besetzungen, des Nationalsozialismus und nach 1945 der Sowjetunion.<sup>21</sup> Im kollektiven Gedächtnis der osteuropäischen Länder hatte sich daher auch eine gefühlte Konkurrenz mit den jüdischen Opfern der NS-Vernichtungspolitik manifestiert, wobei der Mechanismus der „Opferkonkurrenz“, wie am Beispiel der PalästinenserInnen gezeigt, über Osteuropa hinaus eine besondere Ventilfunktion für den Antisemitismus bekommen hat. Schließlich wurde mit der EU-Mitgliedschaft die Möglichkeit geboten, die Verantwortung für die nationale Vergangenheit an eine höhere Instanz zu delegieren, ohne sich damit näher auseinandergesetzt zu haben. Der europäische Erinnerungskanon führte also einerseits dazu, dass die aus dem Holocaust gezogene Lehre der universell geltenden Menschenrechte in den Mitgliedsstaaten etabliert werden musste, was positiv hervorzuheben ist. Andererseits ermöglichte der opferzentrierte Menschenrechtsdiskurs, dass die jeweiligen Mitgliedsstaaten die kritische Hinterfragung ihrer jeweiligen TäterInnenvergangenheit umgehen konnten und ihre nationalen Gedächtnisse in diesem Spannungsverhältnis weitgehend adaptieren konnten. Damit konnte auch der Frage nach der Kontinuität des 'eigenen' Antisemitismus ausgewichen werden. Dies zeichnet sich auch entlang der Debatten um eine Antisemitismus-Definition der Europäischen Union ab, da sie bislang den Antisemitismus in Form des Antizionismus nicht rechtsverbindlich bestimmt hat. So hat das 1997 etablierte „European Monitoring Center for Racism and Xenophobia“ (EUMC), das 2007 in die Fundamental Rights Agency (FRA) umbenannt wurde und gegenwärtig als EU-Grundrechtsagentur bekannt ist, seine selbst erstellte Antisemitismus-Definition zurückgenommen. Als Beobachtungs- und Informationsstelle auf EU-Ebene gestaltet die FRA den europäischen Entscheidungsprozess im Bildungs- und Kulturbereich mit und stellt damit einen Einflussfaktor für die inhaltliche Bestimmung der politischen Bildungsarbeit, auf die mit Österreichbezug noch einzugehen sein

---

21 Exemplarisch ist das „Haus des Terrors“ in Budapest zu nennen, das 2002 fertiggestellt wurde. In diesem soll gleichzeitig an die Opfer des Holocaust und die der sowjetischen Besatzung gedacht werden. Die darauf folgenden Jahresausstellungen wurden zwar mit notwendigen Änderungen in den Jahreszahlen, aber beides als „Tragödie“ bezeichnet (vgl. Fritz 2006: 312). Hier drückt sich nicht nur eine Gleichstellung, sondern überdies die nationale Selbstidentifikation der ungarischen Bevölkerung als universelles Opfer von Besetzungen aus.

wird, in den einzelnen Mitgliedsstaaten dar (vgl. Rajal 2010: 117). Seit 2002 legt das EUMC einen speziellen Fokus auf Antisemitismus, hat jedoch 2003 eine von ihr selbst in Auftrag gegebene Studie des Berliner „Zentrums für Antisemitismusforschung“ über antisemitische Tendenzen in Europa zurückgehalten.<sup>22</sup> Da die Studie aufzeigte, dass antisemitische Gewalttaten vermehrt auch von MuslimInnen begangen werden, befürchtete das EUMC mit der Veröffentlichung der Ergebnisse antimuslimische Ressentiments in Europa zu befördern. 2005 hat das EUMC eine Arbeitsdefinition von Antisemitismus („Working definition of antisemitism“) veröffentlicht. Sie sollte ein Leitfaden sein, um antisemitische Vorfälle zu erfassen und zu dokumentieren und auch bei rechtlichen Maßnahmen gegen Antisemitismus zu helfen. Im Leitfaden wurde, was bis dahin unüblich war, ein Teil des Antizionismus als Antisemitismus definiert. Damit wurden aktuellere wissenschaftliche Debatten über den sekundären bzw. modernen Antisemitismus berücksichtigt. Die Definition beginnt folgendermaßen:

„Antisemitism is a certain perception of Jews, which may be expressed as hatred toward Jews. Rhetorical and physical manifestations of antisemitism are directed toward Jewish or non-Jewish individuals and/or their property, toward Jewish community institutions and religious facilities. (...) In addition, such manifestations could also target the state of Israel, conceived as a Jewish collectivity.“<sup>23</sup>

Als Beispiele für Antisemitismus wurden in der Definition die Infragestellung des Selbstbestimmungsrechts Israels genannt, indem die Existenz des jüdischen Staates als rassistisch bezeichnet wird, oder wenn die israelische Politik mit der des Nationalsozialismus gleichgesetzt wird. Der Leitfaden wurde 2013 von der FRA mit der schwammigen Begründung, dass die Agentur selbst die Definition nie als offizielles Dokument deklariert hätte, revidiert.<sup>24</sup> Allerdings ist die Definition mittlerweile international bekannt und wurde mit Abänderungen beispielsweise vom US-Außenministerium übernommen. Auch die „International Holocaust Remembrance Alliance“ (IHRA) adaptierte in Anlehnung an Artikel 3 der Stockholmer-Erklärung im Mai 2016 die Arbeitsdefinition.<sup>25</sup> Da Österreich Mitglied der IHRA ist, übernahm der österreichische Ministerrat im April 2017 die Antisemitismus-Definition.<sup>26</sup> Allerdings ist die Definition nach wie vor nicht rechtsverbindlich. Dies wäre jedoch ein wichtiger Schritt, damit die EU-Mitgliedsstaaten sich nicht mehr unter Verweis auf die EU ausreden können und dazu gedrängt werden, sich mit antisemitischen Straftaten weitreichender zu befassen.

---

22 <https://derstandard.at/1501216/Studie-gegen-Willen-der-EU-veroeffentlicht> – Zugriff 09.Februar 2018

23 <https://european-forum-on-antisemitism.org/definition-of-antisemitism/english-english> – Zugriff 09.Jänner 2018

24 <https://www.timesofisrael.com/eu-drops-its-working-definition-of-anti-semitism/> – Zugriff 09.Jänner 2018

25 [http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e\\_bibliothek/antisemitismus-1/was-ist-antisemitismus-oesterreich-nimmt-ihra-arbeitsdefinition-von-antisemitismus-an](http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/antisemitismus-1/was-ist-antisemitismus-oesterreich-nimmt-ihra-arbeitsdefinition-von-antisemitismus-an) – Zugriff 03.Mai 2018

26 Ebd.

## 1.4 Das österreichisch-europäische Gedächtnis

Doch die Auseinandersetzung mit dem nationalen Erinnerungskollektiv auf Druck der EU hat zumindest bezüglich transnationaler erinnerungspolitischer Initiativen funktioniert. Ein bekanntes Beispiel ist der bereits erwähnte, „Internationale Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocaust“ am 27. Januar. Da es kein spezifisch österreichisches, sondern ein europäisch-universelles Datum ist, wäre es ohne die Annäherung Österreichs an den europäischen Gedächtnisraum nicht vorstellbar gewesen, dass an diesem Jahrestag in Österreich vergangenheitspolitische Initiativen gesetzt werden. Mittlerweile gewinnt der 27. Januar für das offizielle Österreich immer mehr an Bedeutung. Da es allerdings keine einheitliche europäische Vergangenheits- und Kulturpolitik gibt, findet das konkurrierende Nebeneinander des nationalen und europäischen Gedächtnisses, solange die Partikularisierung des Universalismus voranschreitet, seine Gemeinsamkeit in der unterschiedslosen Opferschaft. Vor allem in diesem Kontext ist die erwähnte Aussage von Strache – „Wir sind die neuen Juden“ – zu betrachten. Er setzte sich mitsamt aller europäischen Rechten in seiner Festrede am 27. Januar 2012 beim Ball des rechten Wiener Korporationsrings (WKR), der am internationalen Auschwitz-Gedenktag stattfand, an die Stelle der historisierten und im europäischen Erinnerungskanon entorteten jüdischen Opfer.<sup>27</sup> Da die inhaltliche Bedeutung des Opferbegriffs im europäisch-universellen Diskurs über den Holocaust vom tatsächlichen historischen Hergang losgelöst und austauschbar geworden ist, konnte Strache einerseits seine AnhängerInnenschaft mit der revitalisierten und gleichzeitig *neuinterpretierten* Opferthese mobilisieren, ohne dass seine damit begangene Täter-Opfer-Umkehr im Kontext des europäischen Erinnerungskanons, als illegitim erschien. Er sah den WKR-Ball im Kontext seines demokratischen Rechts auf Meinungsfreiheit und die GegendemonstrantInnen als „*antidemokratische Gewalttäter*“<sup>28</sup>, die ihn in der Ausübung seines Rechts behindern wollten. Gleichzeitig drückt Straches Aussage das gegenseitig *bedingende* Spannungsverhältnis zwischen nationalem (Partikularismus) und europäisch-universellem Gedächtnis (Universalismus) aus. Denn er stellte die österreichischen Burschenschafter und über nationale rechtsgerichtete Positionen, die nicht unbedingt für Minderheitenrechte sind, als Minderheit dar. Denen gegenüber stand laut Strache die diskriminierende Mehrheit, die wiederum aus Protestierenden und Opposition gegen den WKR-Ball bestand und tendenziell für Minderheitenrechte eintritt. Der Vorfall zeigt den Widerspruch im universalistisch ausgerichteten Europa, denn der politische Rahmen für den Schutz von Partikularrechten kann auch einer sein, in der anti-universalistische politische Positionen bestärkt werden, die als Interessenvertretung von Opfer-Identitäten artikuliert werden. Der angeführte

27 Siehe dazu u.a.: <http://derstandard.at/1326504047903/STANDARD-Bericht-Strache-auf-WKR-Ball-Wir-sind-die-neuen-Juden> – Zugriff 05.Juni 2017

28 <http://derstandard.at/1326503994946/Inside-WKR-Ball-Ein-schmissiges-Fest-in-der-Hofburg> – Zugriff 05.Juni 2017

Vorfall zeigt, wie die FPÖ aus dem europäischen opferzentrierten Menschenrechtsdiskurs mit dem Anschein, demokratisch und menschenrechtskonform zu sein, auf legitimer Basis ihre im Kern gegen den demokratischen Pluralismus gerichtete Politik voranbringen kann. Die Übernahme einer unterschiedslosen Opfer-Identität trifft auch, wie angedeutet, auf islamische Organisationen in Europa zu. Dies zeigte sich in Österreich vor allem anhand des weitverbreiteten Aufrufs bei den Pro-Gaza Demonstrationen gegen Israels Selbstverteidigungsoperation „Protective Edge“ im Sommer 2014, zu der auch die AKP-Nahe „Union Europäisch-Türkischer Demokraten“ (UETD) aufgerufen hatte. Zu antisemitischen Demonstrationen wurde unter folgendem Slogan aufgerufen: „Du musst kein Muslim sein, um für Gaza einzutreten. Es reicht, Mensch zu sein.“<sup>29</sup> Hier setzt man sich als 'Entrechtete' gleichgesetzt mit einem vermeintlich homogenen muslimischen Kollektiv an die Stelle des historisch-universellen Opfers, der Jüdinnen und Juden, um sich die argumentative Legitimation zu verschaffen, antizionistische bis antisemitische Inhalte zu transportieren. Sowohl die Aussage von Strache als auch der erwähnte Slogan beinhalten die aus dem Spannungsverhältnis der EU und seinen Mitgliedsstaaten entstandene und ins kollektive Gedächtnis geronnene Referenzfigur Holocaust.

Sowohl das österreichische (Partikularismus) als auch das europäische Gedächtnis (Universalismus) prägen die schulischen Lehr- und Lerninhalte in der Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust in Österreich. Daher sollen im Folgekapitel die Entwicklungen der historisch-politischen Bildungsarbeit und der Holocaust-Education in Österreich aufgezeigt werden.

---

29 Viele der Pro-Gaza-Demonstrationen verliefen unter diesem Slogan. Siehe exemplarisch in Frankfurt: <https://peter-juelich.photoshelter.com/image/I000080fJVCiMgZA> – Zugriff 03.November 2017

## **2. Historisch-politische Bildung in Österreich**

Die Politikfelder Vergangenheit, Kultur und Bildung beeinflussen sich gegenseitig und ihr Zusammenspiel kommt in politischer Bildung zum Ausdruck. Die Bildungspolitik beeinflusst die nationale Gemeinschaft, indem sie ihr Selbstverständnis formt und damit auch die (historische) Wahrnehmung zukünftiger Generationen prägt. Über bildungspolitische Inhalte entscheiden zu können, bedeutet also längerfristig die Identität der nationalen Gemeinschaft bestimmen zu können. In der Konzeptualisierung historisch-politischer Bildung wirkt die staatlich institutionalisierte Politik direkt als Sozialisationsinstanz. Die Schule ist also wesentlich für die politische Sozialisation und steht deshalb mitten im gesellschaftlichen Blickfeld. Sie ist ein Begegnungsort für private Lebenswelten (Familie, Freunde) und Öffentlichkeit. Der Geschichtsunterricht vermittelt somit nicht nur historische Fakten, sondern auch Geschichtsbewusstsein und kollektiv geteiltes Wissen und Werte, weshalb er mit der (vergangeheits-)politischen Ebene der Gesellschaft verbunden ist (vgl. Grabherr 2000: 74). Damit ist die Schule also ein Ort, wo „Geschichtsbilder, welche Schüler/innen (und auch Lehrer/innen) von draußen mitbringen“ (Dreier 2005: 7) auf die offizielle Geschichtstradierung treffen, die von Staat und Gesellschaft der Schule zur Vermittlung übertragen wird (vgl. ebd.: 7). Erinnerungspolitische Konflikte verlaufen also nicht nur entlang der Gestaltung von Denkmälern, Museen, Ausstellungen und Filmen<sup>30</sup>, sondern drücken sich auch in der inhaltlichen Bestimmung von historisch-politischer Bildung aus. Dies zeigt sich auch anhand der Entwicklungen in der schulisch-pädagogischen Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust im österreichischen Schulbereich. Die schulisch-pädagogische Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust fällt in Österreich größtenteils auf das Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (vgl. Rajal/Schiedel 2016: 98), wobei „Politische Bildung“ 1989 als Unterrichtsfach ergänzt wurde (vgl. Sandner 2016: 29). Mit der Inklusion Österreichs in den europäischen Erinnerungsraum steht, entsprechend des genannten Artikel 5 der Stockholmer Erklärung, historisch-politische Bildung nun auch im Kontext des internationalen Diskurses über die Holocaust Erziehung. Nachdem im vorherigen Kapitel das historische Selbstverständnis Österreichs nach 1945 und später als Teil der europäischen Wertegemeinschaft und damit des europäisch-universalistischen Gedächtnisses aufgezeigt wurde, soll nun seine Prägung der historisch-politischen Bildung über den Nationalsozialismus und Holocaust auf österreichisch Lehrebene folgen.

---

<sup>30</sup> Zur kritischen Auseinandersetzung eines „medialen Gedächtnisses“ über den Holocaust siehe: Ebbrecht, Tobias: Geschichtsbilder im medialen Gedächtnis. Filmische Narrationen des Holocaust. Transcript Verlag Bielefeld, 2011.

## **2.1 Entwicklung historisch-politischer Bildung**

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 aufgezeigten, gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit drängte sich erst ab den späten 90er Jahren für den österreichischen Staat die Frage auf, was die NS-Vergangenheit für die Formung der Nation im Kontext der EU bedeutet. Die Konsequenz ist seitdem eine fortschreitende Verknüpfung von politischer Bildung mit Geschichtsdidaktik. Von historisch-politischer Bildung in Österreich kann daher erst ab dem 21. Jahrhundert gesprochen werden. Sie bedeutet in Österreich gegenwärtig „eine Beschäftigung mit der jüngeren Vergangenheit [...], die sich explizit auf politische Dimensionen bezieht.“ (Rajal/Schiedel 2016: 99) Darunter fallen schulische und außer-schulische pädagogische Ansätze in der politischen Bildungsarbeit zum Themenfeld Nationalsozialismus und Holocaust (vgl. ebd.: 99 ff.). Zuvor wurde von staatlicher Seite zwar ein wichtiger Anspruch an politische Bildung gestellt, aber im Sinne einer direkten Formung zum anständigen Staatsbürger, ohne dass diese immer bewusst im Kontext einer nationalen Verantwortung für die nationalsozialistischen Verbrechen lag. Die Vergangenheits- und Bildungspolitik der unmittelbaren Nachkriegsjahre bis in die 90er Jahre und die politische Glaubhaftmachung des Mythos Österreichs als erstes Opfer des Nationalsozialismus wirken auch im Unterrichtswesen bis heute nach.<sup>31</sup>

### **2.1.1 Unmittelbare Nachkriegsjahre**

Im Lehrwesen wurde in den unmittelbaren Nachkriegsjahren eine kollektive Erinnerungspolitik vorangetrieben, welche Österreich als Opfer des Nationalsozialismus und die ÖsterreicherInnen als „willenlos gemachte[s] Volk“ (StGBI. I/1945: 1) und damit als nicht verantwortlich für den Holocaust darstellte. Die zwei wesentlichen EinflussakteurInnen der politischen Bildung – das Unterrichtsministerium und das Lehrpersonal – waren durch „deutliche Kontinuitäten zu nicht-demokratischen Systemen“ (Sandner 2016: 32) gekennzeichnet. Sowohl im Unterrichtsministerium als auch unter den Lehrkräften befand sich eine hohe Anzahl von NSDAP-Mitgliedern (vgl. ebd.: 32). Vom Lehrpersonal wurden 4000 als „schwerbelastet“ entlassen und 10.000 zunächst suspendiert (Rajal 2010: 109). Da es an Lehrpersonal mangelte und die Alliierten in der Entnazifizierung einen vergleichsweise geringeren Druck ausübten als in Deutschland, wurden 1947 und 1948 die „Minderbelasteten“ amnestiert und wieder eingestellt, wobei die Entnazifizierungen im Lehrwesen je nach Bundesland unterschiedlich stark vorangetrieben worden waren (vgl. ebd.: 33). Noch 1945 sind, vor dem Ausscheiden der KPÖ aus der Regierung, unter dem KPÖ-Staatssekretär Ernst Fischer die „Allgemeinen Richtlinien für Erziehung und Unterricht

<sup>31</sup> So kommt die 2015 durchgeführte quantitative Untersuchung zum Umgang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust mit SchülerInnen und LehrerInnen der Salzburger NMS zum Ergebnis, dass die Opferthese in seinen geschichtskulturellen Prägungen überproportional unter den SchülerInnen verbreitet ist (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 50/51).

an den österreichischen Schulen“ erlassen worden. (vgl. ebd.: 25 ff.) Die Zielsetzung des Erlasses war, den Gedanken des „überheblichen deutschen Nationalismus“ durch das österreichische „Volks- und Staatsbewusstsein“ und eine Hinwendung zur Demokratieerziehung auszutauschen (vgl. ebd.: 25 ff.). Der Erlass blieb jedoch durch den Rücktritt Fischers und die Besetzung des Unterrichtsressorts durch ÖVP-Minister weitgehend unbedeutend. Unter den ÖVP-Unterrichtsministern Felix Hurdes (1945-1952) und Heinrich Drimmel (1954-1964) wurde ein christlich-nationales Heimatbewusstsein dem Demokratiedenkten vorangestellt (vgl. ebd.: 26). Die Erziehung im Sinne des neu entstandenen Austropatriotismus stellte zumindest im Punkt der autoritätsgebundenen BürgerInnen, keinen wesentlichen Bruch zum Deutschnationalismus dar. Die Lehrpläne nach 1945 wurden vor dem Hintergrund der vergangenheitspolitischen Forcierung der Betonung der Zeit vor 1938, um die TäterInnenschaft im Nationalsozialismus zu verschweigen, erstellt. Sie orientierten sich daher an den Lehrplänen der Ersten Republik und der Fokus lag auf der Zeit der Monarchie (vgl. ebd.: 33), während die Zeit des Nationalsozialismus und der Holocaust unerwähnt blieben. Mit dem Schulorganisationsgesetz 1962 wurde eine explizite Zielsetzung der Schule, zum „Wahren, Guten und Schönen“ (BGBI. 242/1962) zu erziehen, eingeführt. In den Lehrplänen fand der Nationalsozialismus zwar Erwähnung, die Vermittlung des Themas erfolgte dennoch aus dem Selbstverständnis Österreichs als erstes Opfer (vgl. Rajal 2010: 111). Die jüdischen Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungsmaschinerie wurden noch am Rande, die anderen Opfergruppen der Sinti und Roma, Homosexuellen und Zeugen Jehovas kaum bis gar nicht erwähnt (vgl. ebd.: 111).<sup>32</sup> Bis in die 70er Jahre hinein wurde im Geschichtsunterricht angesichts des offiziellen Geschichtsbilds der „österreichische Widerstand“ gegen den Nationalsozialismus betont und von der österreichischen Beteiligung im Geschichtsunterricht weiterhin geschwiegen.

### **2.1.2 70er Jahre bis zum Bruch mit der Opferthese**

Ab den 70er Jahren kam es im Bildungsbereich unter dem SPÖ-Unterrichtsminister Fred Sinowatz zu Reformen im Unterrichtswesen. 1973 wurde im Ministerium eine Abteilung für Politische Bildung etabliert und 1978 wurde ein Vermittlungsdienst zur Einladung von ZeitzeugInnen in die Schulen eingerichtet, das heute „ReferentInnen und Vermittlungsdienst zur Zeitgeschichte“ heißt (vgl. ebd.). 1979 wurde von diesem Dienst eines der ersten ZeitzeugInnen-Seminare organisiert, an dem Lehrkräfte, ZeitzeugInnen und WissenschaftlerInnen eingeladen teilnahmen (vgl. ebd.).

32 Elke Rajal bezieht sich hier auf den „Zeitgeschichte-Koffer“, einer Sammlung von Literatur und Unterrichtsmaterialien die ab den 80er Jahren zugänglich war: „Entsprechend dem damaligen Forschungsstand waren die großen Themen im ‚Medienkoffer 1‘ (Zeitspanne 1938-1955) der Anschluss (im Sinne des Opfer-Mythos), der ‚österreichische Freiheitskampf‘ (der politische Widerstand) und Österreich nach 1945 bzw. der Staatsvertrag und die Neutralität. Die wenigen Materialien, die sich zum Holocaust finden, sind Dokumente der Täter (Erlasse etc.) und Fotografien von Leichenbergen. Biografien von Jüdinnen\*Juden, Antisemitismus, Arisierungen, Verfolgung und Vernichtung, jüdischer Widerstand usw. spielen keine Rolle; mitunter ist am Rande von ‚rassischer Verfolgung‘ die Rede.“ (Rajal 2010: 111)

1978/79 trat der Grundsatzbeschluss „Politische Bildung in den Schulen“ einzurichten, in Kraft (vgl. Sandner 2016: 28). Der Erlass sollte den Schwerpunkt der Erziehung zu 'guten Staatsbürgern' durch eine Ausweitung des Demokratiebegriffs und einer „Erziehung zu Kritik und kritischem Denken“ (ebd.) ersetzen. Da die ÖVP und die FPÖ dem Einfluss der SPÖ und auch der Festlegung auf Demokratieerziehung entgegenwirken wollten, ging dem Erlass eine Debatte voraus, die dazu führte, dass der Erlasstext unkonkret blieb (vgl. ebd.: 28 ff.) Somit wurde mit dem Erlass zwar politische Bildung als Unterrichtsprinzip eingeführt, da aber keine Verbindlichkeit bestand, wurde es nur von wenigen Lehrkräften im Unterricht umgesetzt. Die Geschichtsvermittlung der NS-Verbrechen verlief entlang einer Pädagogik der Emotionalisierung. Durch das Evozieren von Betroffenheit und Schock wurde versucht, die SchülerInnen gegenüber der nationalsozialistischen Ideologie zu immunisieren (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 13/14). Dabei erfolgte die Vermittlung des Themas an Darstellungen und Erzählungen von TäterInnen (vgl. Rajal 2010: 111). In den Schulbüchern der 80er Jahre wurde weiterhin die TäterInnenschaft der ÖsterreicherInnen verschwiegen und der Fokus lag auf der Betonung des Leids der österreichischen Bevölkerung (vgl. Kühberger/Beureiter 2017: 34). Parallel zu den Entwicklungen in Österreich wurden in der Geschichtsdidaktik in Deutschland 1976 mit dem „Beutelsbacher Konsens“<sup>33</sup> drei Prinzipien der politischen Bildung festgelegt. Erstens das „Überwältigungsverbot“, dass politische Bildung nicht zur Indoktrination von SchülerInnen verwendet werden darf, sondern nur zum eigenständigen Denken befähigen soll (vgl. bpb.de/FN33). Zweitens das „Kontroversitätsgebot“<sup>34</sup>, dass die Kontroversen Themen in Wissenschaft und Politik auch im Unterricht behandelt werden (vgl. bpb.de/FN33). Und drittens die Befähigung der Lernenden dazu, „eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“ (bpb.de/FN6) Diese drei Prinzipien sind als Leitlinien im deutschsprachigen Raum, wenn auch in Österreich nicht verpflichtend, bis heute für die didaktische Ausrichtung der politischen Bildung prägend (vgl. Ammerer 2009: 3). Seit 1984 findet von der Pädagogischen Hochschule Wien organisiert und vom Unterrichtsministerium finanziert, zweimal jährlich das „Herman-Langbein-Symposium: Ideologie und Wirklichkeit des Nationalsozialismus“ statt. Es wurde vom ehemaligen Widerstandskämpfer und Auschwitz-Überlebenden Hermann Langbein initiiert und bildet bis heute Lehrende aus (vgl.

33 Siehe: <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> Zugriff 06.Februar 2017

34 Auf die Grenzen dieses Gebots weisen Elke Rajal und Heribert Schiedel hin: „Im Umgang mit menschenverachtenden und Gewalt befördernden Statements im Unterricht stößt schließlich das Kontroversitätsgebot der Politischen Bildung an seine Grenzen: Es ist nicht mit weltanschaulicher Neutralität zu verwechseln und kann keine zulässige Position in der politischen Auseinandersetzung sein, Menschenverachtung und Gewaltbegeisterung für sich in Anspruch zu nehmen. In einem kritischen Verständnis bezieht sich das Gebot darum auf das Zulassen von nicht herrschenden oder nicht konformen (minoritären) Positionen – sofern sie mit demokratischen Werten und den Menschenrechten vereinbar sind.“ (Rajal/Schiedel 2016: 88 ff.)

Rajal 2010: 111, 112). Im außerschulischen Bereich entwickelten sich in den 70er Jahren verschiedene zivilgesellschaftliche Projekte, die sich mit der Vermittlung des Nationalsozialismus und des Holocaust auseinandersetzten und den kritischen Umgang, im Sinne der Richtigstellung des offiziellen Geschichtsbilds, förderten. Einen markanten Punkt stellt, neben dem bereits erwähnten DÖW, der in den 70er Jahren gegründete „Verein der Förderer der Schulhefte“ dar. Der Verein war eine der ersten zivilgesellschaftlichen Organisationen, die das Geschichtsbild des offiziellen Österreich im Zusammenhang mit der Vermittlung des Themas in den Schulen kritisierten und einen anderen Geschichtsumgang in der Didaktik forderten (vgl. ebd.: 112). Nach wie vor veröffentlicht der Verein vierteljährlich die Zeitschrift „schulhefte“, in der er sich mit aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Themen beschäftigt.

### **2.1.3 Ab den 90er Jahren bis heute**

Der offizielle Bruch mit der Opferthese – von der Waldheimdebatte bis zum erstmaligen Eingeständnis einer „Mitverantwortung“ Österreichs durch Franz Vranitzky – wirkte sich um einige Zeit versetzt auch auf die historisch-politische Bildung aus. So wurde in der Konzeptualisierung von historisch-politischer Bildungsarbeit die erwähnte Methode der Emotionalisierung in der Geschichtsdidaktik hinterfragt und der Fokus auf die Erziehung zum kritischen Denken gelegt. Auf zivilgesellschaftlicher Ebene wurde 1992 der „Verein Gedenkdienst“ gegründet, der sich neben Recherchetätigkeiten über den Nationalsozialismus und den Holocaust auch mit der Vermittlung des Themas an Jugendliche beschäftigt. 1997 wurde das „Mauthausen Komitee Österreich“ (MKÖ) gegründet, das sich seinem Selbstverständnis nach dem Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus sowie an die Gefangenen des Konzentrationslagers Mauthausen und den Außenlagern widmet und einen besondern Fokus auf „anti-faschistische und anti-rassistische Arbeit“ mit Jugendlichen legt.<sup>35</sup> Darüber hinaus hatten der internationale Diskurs über ein universelles Holocaust-Gedenken und die Internationalisierung der Geschichte des Holocaust als Erziehungsmittel (vgl. Kapitel 1.3.1) einen wesentlichen Einfluss auf die historisch-politische Bildung in Österreich. So kam im Kontext der EU-Erweiterung und dem Bekenntnis Österreichs zum europäischen Erinnerungskollektiv auch die Öffnung gegenüber Initiativen historisch-politischer Bildungsarbeit entlang von europäisch-universalistischen Prinzipien. Österreich hat im Jahr 2000 mit Israel das „Memorandum of Understanding on Cultural and Educational Cooperation“ unterzeichnet.<sup>36</sup> Ein Jahr zuvor wurde vom Unterrichtsministerium die Plattform „erinnern.at“ eingerichtet, deren Gründung als staatliches Bekenntnis zur Verknüpfung von

35 <http://www.mkoe.at/sites/default/files/files/ueber-uns/MAUTHAUSEN-KOMITEE-OESTERREICH-Mission-Statement.pdf> – Zugriff 09.Jänner 2018

36 <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/aktivitaeten/israel-seminare-neu/allgemeine-informationen> – Zugriff 08.Mai 2018

historischer mit politischer Bildungsarbeit gesehen werden kann. Erinnern.at ist bis heute eine der bekanntesten staatlichen Einrichtungen die sich auf Demokratieerziehung als Beitrag zur EU-Integration spezialisiert. Ihr Angebot geht über die Vermittlung zeitgeschichtlichen Wissens über den Nationalsozialismus und den Holocaust hinaus und spricht bundesweit SchülerInnen und Lehrkräfte an. In ihrem Programm thematisiert die Plattform die Kontinuität der nationalsozialistischen Ideologie und setzt die nationalsozialistischen Verbrechen mit aktuellen gesellschaftspolitischen Themen in Zusammenhang. So bietet erinnern.at in Kooperation mit der Gedenkstätte Yad Vashem seit 2000 LehrerInnenfortbildungen zum Thema „Holocaust, Nationalsozialismus und Erinnerungskulturen“ in Israel an, welches durch das erwähnte Memorandum ermöglicht wurde. 2012 publizierte die Plattform ein Lernheft mit dem Titel „Ein Mensch ist ein Mensch. Rassismus, Antisemitismus und sonst noch was...“, das als Schulmaterial für den Unterricht gedacht ist.<sup>37</sup> Inhaltlich ist das Lernheft ein gutes Beispiel für einen universalistischen Ansatz zur allgemeinen Menschenrechtserziehung. Positiv hervorzuheben ist, dass im Lernheft verbunden mit der Frage, wann „Israelkritik“ als antisemitisch einzustufen sei, der moderne Antisemitismus thematisiert wird.<sup>38</sup> Dies wird nicht immer in gültigen Lehrwerken historisch-politischer Bildungsarbeit zum Themenfeld Nationalsozialismus und Holocaust erwähnt. Ebenfalls im Jahr 2012 wurde das „Wiener Büro trafo.K.“ etabliert, das neben der Kunstvermittlung und kritischer Wissensproduktion auch einen Schwerpunkt auf die Vermittlung von Zeitgeschichte im Kontext der Migrationsgesellschaft legt. Um die Jahrhundertwende wurde das „Demokratiezentrum Wien“ etabliert, das online Lernmodule zur politischen Bildung an LehrerInnen anbietet und 2007 eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von jungen Menschen mit Migrationshintergrund durchgeführt hat (vgl. Hintermann 2007), auf die noch genauer eingegangen wird. 2002 wurde der „Anne Frank Verein Österreich“ gegründet, der die Initiativen des Anne-Frank-Hauses in den Niederlanden unterstützt. 2003 wurde das in der Öffentlichkeit kontrovers diskutierte Zeitgeschichte-Projekt „A letter to the stars“<sup>39</sup> initiiert. 2006 wurde der „Verein March of Remembrance and Hope“ (MoRaH) gegründet, der sich als außerschulisches Projekt mit dem Ziel einer „Erziehung zu mehr Menschlichkeit, Toleranz und Zivilcourage“ (morah.at) an die Schulen richtet. Das mehrmonatige Programm besteht aus Seminaren für LehrerInnen und Vorbereitungs- und Nachbereitungsseinheiten für die Klassenfahrten von SchülerInnen aus ganz Österreich in das ehemalige Vernichtungslager

37 <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/antisemitismus> – Zugriff 08.Jänner 2018

38 Aufgrund der angenommenen größeren Breitenwirkung des Lernhefts von erinnern.at sei hier eine kritische Besprechung empfohlen: <http://spme.org/german-edition/meinung/luis-liendo-espinoza-rezension-erinnern-at-ein-mensch-ist-ein-mensch-rassismus-antisemitismus-und-sonst-noch-was/10709/> – Zugriff 29.Jänner 2018

39 Eine kurze Zusammenfassung über die Kontroverse ist auf erinnern.at zu finden:

[http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e\\_bibliothek/miscellen/kontroversen-um-letter-to-the-stars](http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/miscellen/kontroversen-um-letter-to-the-stars) – Zugriff 08.Jänner 2018

Auschwitz (vgl. [morah.at](#)). 2006 entstand im Auftrag des Unterrichtsministeriums das „Zentrum polis“, das sich neben der Zeitgeschichte vor allem auf Demokratieerziehung im Kontext der europäischen Wertegemeinschaft spezialisiert (vgl. [politik-lernen.at](#)). Im Jahr 2007 wurde im ehemaligen KZ Mauthausen ein pädagogischer Bereich eingerichtet, womit es offiziell zu einem „Lernort“ im Sinne der international angeseheneren Holocaust-Education umfunktioniert wurde. 2013 wurde in der Gedenkstätte eine Überblicksausstellung errichtet und seit 2017 ist sie eine Bundesanstalt.

## **2.2 Holocaust Education in Österreich**

Ein gemeinsamer Bestimmungspunkt, der seit dem internationalen Holocaust-Forum in Stockholm die historisch-politische Bildungsarbeit in Österreich prägt, ist, dass das Thema „Holocaust“ als Unterrichtsinhalt in der westlichen (politischen) Erziehung zu Toleranz und Demokratieverständnis nicht fehlen darf. Dadurch sind die im internationalen Diskurs bestimmten Inhalte der Holocaust Education spätestens seit dem 21. Jahrhundert Teil der historisch-politischen Bildung in Österreich. Das Konzept der Holocaust Education kommt ursprünglich aus den USA der 80er Jahre, wo eine Diskussion darüber entstand, auf welche Art und Weise der Holocaust Gegenstand der Erziehung sein könnte (vgl. Heyl 1999: 6). Im internationalen Diskurs der Holocaust Education geht es um die Vermittlung der aus dem Umgang mit dem Holocaust entstandenen, politischen Moral- und Wertvorstellungen, die sich als Verständnis von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zusammenfassen lassen. Da die europäisch-universalistischen Werte an einen Menschenrechtsdiskurs gekoppelt sind, ist Holocaust Education vorrangig Demokratieerziehung auf Grundlage der Menschenrechte. Diese Idee beinhaltet, „dass keine Person und keine Gruppe Entrechtung, Demütigung und Gewalt ertragen oder Vernichtungsdrohungen ausgesetzt sein sollte.“ (Can/Georg/Hatlapa 2013: 299) So soll Holocaust Education durch die Vermittlung von „ethisch fundierten Handlungsimperativen“ (Rajal/ Peham 2010: 40) Vorurteile vermindern. Das Konzept lässt aber viel Handlungsspielraum, unterschiedlich adaptiert zu werden. Die Politikwissenschaftlerin Elke Rajal hat in ihrer Analyse „Holocaust Education in Österreich vor dem Hintergrund Kritischer Theorie“ (Rajal 2010) unter anderem auch ExpertInneninterviews mit VertreterInnen von Bildungs- und Innenministerium und zivilgesellschaftlichen Vereinen, die zum Thema historisch-politischer Bildung arbeiten, geführt. Sie kommt zum Schluss, dass es in Österreich keine einheitliche Definition von Holocaust Education gibt (vgl. Rajal 2010: 129) und beschreibt sie eher als einen Tätigkeits- bzw. Zuständigkeitsbereich (vgl. ebd.: 130). Als solcher muss Holocaust Education inhaltlich nicht unbedingt Faktenvermittlung über die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust bedeuten. Der gemeinsame Nenner in der Bestimmung von

Holocaust Education ist die Relevanz des Holocaust für die Gegenwart, woraus die Intention röhrt, aus dem Vergangenen für die Gegenwart zu lernen. (vgl. ebd.: 135) Die ursprüngliche Herkunft des Konzepts und die vorangegangenen Debatten darüber müssen nicht allen, die in diesem Bereich arbeiten, bekannt sein (vgl. ebd.: 131). Auch trifft der Gebrauch von Holocaust Education in Österreich nicht immer zu, da es ein angelsächsisches Lehr- und Lernkonzept bezeichnet, welches auf die Tradition kontinentaleuropäischer, historisch-politischer Bildungsarbeit nicht angewendet werden kann (vgl. ebd.: 131). Daher ist es kein Zufall, dass Holocaust Education in Europa eher an Orten mit internationaler Repräsentanz, wie beispielsweise an Gedenkstätten, die zu Lernorten wurden (Kühberger 2017: 403) – für Österreich insbesondere die Gedenkstätte Mauthausen – betrieben wird. Der Begriff wird in Österreich auch verwendet, weil Holocaust Education international bekannter ist und damit die Kommunikation in einem internationalen Arbeitsfeld erleichtert wird (vgl. Rajal 2010: 132). Daher ist Holocaust Education in seiner inhaltlichen Ausprägung genau genommen nicht auf Österreich anzuwenden, allerdings ist die hiesige, historisch-politische Bildung von ihr beeinflusst. Der aktuelle Lehrplan von 2016 trägt eindeutig die Handschrift der Holocaust Education, da der Geschichtsunterricht auf die Menschenrechtserziehung abzielt, wenn er auch im Punkt des „Österreichbezugs“ differiert. Zur genaueren Erläuterung soll nun auf den Lehrplaninhalt eingegangen werden.

### **2.3 Bestimmungen des Geschichtsunterrichts**

Eine formelle Festlegung im Lehrplan ist, dass die Geschichtsvermittlung des Nationalsozialismus für die 8.Schulstufe (Sekundarstufe I) im Ausmaß von zirka 20-30 Stunden (vgl. Rajal/Peham 2010: 38) vorgesehen ist und nochmals in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen in der 7. Klasse vertieft werden soll. An den Pädagogischen Hochschulen ist die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ein fixer Bestandteil der Ausbildung (vgl. Rajal/Schiedel 2016: 100), aber in den Universitätslehrgängen kann aufgrund der großen Auswahl an Seminaren das Thema umgangen werden (vgl. ebd.: 101). Für das Fach Politische Bildung existiert auch kein eigenständiges Lehramtsstudium an den Universitäten (vgl. Sandner 2016: 29) und mit Ausnahme der Berufsschulen ist es auch kein eigenständiges Unterrichtsfach (vgl. Rajal/Peham 2016: 99).

#### **2.3.1 Lehrplaninhalte**

Wie oben erwähnt ist seit den letzten zehn Jahren in der österreichischen Geschichtsdidaktik eine wesentliche Veränderung sichtbar, die immer mehr im Kontext eines eineuropäisch-universellen Wertekanons zur Demokratie- und Menschenrechtserziehung steht. Damit ist auch der aktuelle Lehrplan für den Geschichtsunterricht der 4.Klasse der Neuen Mittelschulen von dieser

universalistischen Perspektive im Umgang mit dem Holocaust geprägt (vgl. BGBl. II 113/2016).<sup>40</sup> Dieser soll vor allem im Hinblick auf ein menschliches Zusammenleben die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft behandeln (vgl. ebd.). Die Zielsetzung für den historisch-politischen Bildungsunterricht ist laut Lehrplan folgend festgelegt:

„Ziel des Unterrichtes ist es [...], bei den Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln und das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten, sowie Europäischer Grundwerte wie sie beispielsweise in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union definiert sind, und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung zu schärfen.“ (ebd.)

Ebenso wird vorgeschrieben, dass bei der Durchführung dieser Zielsetzung der Österreichbezug nicht fehlen darf, „damit ein Verständnis historische[r] Zusammenhänge und deren Wechselwirkung in größeren Kontexten hergestellt werden kann.“ (ebd.) Der Geschichtsunterricht soll den SchülerInnen bei der Orientierung „zur kritischen Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft“ (ebd.) helfen. Somit beinhaltet der Lehrplan eine Befähigung zur kritischen Hinterfragung unveränderlich scheinender Identitäten und Gesellschaftsformationen. Insbesondere die Identitätskompetenz schafft in Kombination mit der Vermittlung von historischen Lerninhalten auch eine Möglichkeit für SchülerInnen, deren Eltern oder Großeltern nicht aus einem EU-Land sind, Teil des europäisch-universalistischen Erinnerungskollektivs zu sein. Außerdem soll der historisch-politische Bildungsunterricht nicht nur die „Identitätskompetenz /interkulturelle Kompetenz“ (Baader/Freytag 2015: 62) unterstützen, sondern allgemein zu eigenständigem und selbstreflexiven Denken befähigen (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 16/17). Dazu sind die in Module eingeteilten Themen mit historischen und politischen Kompetenzerwerb verknüpft (vgl. BGBl. II 113/2016). In den Bereich der historischen Kompetenzen fallen nach dem aktuellen Lehrplan folgende Punkte:

#### *„Historische Fragekompetenz“*

Geschichte gibt Antworten auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden. Im Unterricht sind in Geschichtsdarstellungen vorhandene Fragestellungen aufzuzeigen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und selbst zu formulieren.

#### *Historische Methodenkompetenz*

---

40 Für die vorliegende Arbeit wird der Lehrplan der vierten Klassen AHS-Unterstufe, Haupt- und Mittelschulen (Sekundarstufe I) herangezogen, weil hier die Beschäftigung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust umfassender stattfindet. Für die eigenständige Untersuchung wurden Interviews mit Jugendlichen der achten Klasse der Sekundarstufe I geführt. Da diese im Sommer 2015 durchgeführt wurden, wird der aktuelle Lehrplan (2016) für den Geschichts- und politischen Bildungsunterricht in der Auswertung keine Berücksichtigung finden.

Die Eigenständigkeit im kritischen Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau von Vorstellungen und Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (zB Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher, Computerspielen) sind zu fördern (De-Konstruktion). Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können.

#### *Historische Sachkompetenz*

Der Unterricht ist zudem so zu gestalten, dass fachspezifische Konzepte und Begriffe angewandt, reflektiert und weiterentwickelt werden. Dabei gilt es an vorhandene Vorstellungen der Lernenden anzuschließen und einer altersgemäßen Konkretisierung sowie Weiterentwicklung im Sinn eines Lernens mit Konzepten besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

#### *Historische Orientierungskompetenz*

Historisches Lernen soll – insbesondere unter Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs sowie der Multiperspektivität – zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen. Da unterschiedliche Schlüsse aus der Geschichte gezogen werden können, ist im Unterricht auf die Pluralität in der Interpretation zu achten. Die sich daraus ergebenden Synergien mit der historisch-politischen und politischen Bildung sind zu berücksichtigen.” (ebd.)

Der Geschichts- und politische Bildungsunterricht soll laut Lehrplan außerdem folgende politische Kompetenzen fördern:

#### *„Politische Urteilskompetenz*

Da das alltägliche Leben von politischen Entscheidungen und Kontroversen beeinflusst wird, soll Politische Bildung einerseits zu einer selbstständigen, sachlich begründeten und auf den oben beschriebenen Werten (Beiträge zu den Aufgabenbereichen der Schule) orientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen befähigen und es andererseits schrittweise ermöglichen, sich selbst (Teil-)Urteile zu bilden und solche zu formulieren.

#### *Politische Handlungskompetenz*

Der Unterricht soll die Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Handeln fördern. Dazu ist es erforderlich, eigene Positionen zu reflektieren und zu artikulieren, Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der gemeinsamen Entwicklung von Lösungen mitzuwirken. Diese für politisches Handeln zentralen Fähigkeiten sind anhand konkreter Beispiele (zB Planspiele) und im Rahmen der gesetzlich vorgesehenen Einrichtungen der

Schuldemokratie zu vermitteln.

#### *Politikbezogene Methodenkompetenz*

Politische Bildung soll dazu befähigen, Informationen über Politik zu reflektieren und Erscheinungsformen des Politischen (zB in Diskussionen, in Zeitungen, in TV-Sendungen, in Blogs) zu entschlüsseln, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten vermittelt wird. Gleichzeitig sollen Verfahren und Methoden vermittelt werden, die dazu befähigen, sich mündlich, schriftlich, visuell und in modernen Medien politisch zu artikulieren (zB Beteiligung an Diskussionen zu politischen Fragen, Schülerinnen- und Schülervertreterwahl).

#### *Politische Sachkompetenz*

Politische Bildung muss es den Lernenden ermöglichen, politische Konzepte anzuwenden, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dabei gilt es an vorhandene Vorstellungen der Lernenden anzuschließen und einer altersgemäßen Konkretisierung sowie Weiterentwicklung im Sinn eines Lernens mit Konzepten besondere Aufmerksamkeit zu schenken.” (ebd.)

Wie oben zu sehen ist, fällt in den Bereich der politischen Urteilskompetenz auch das Kontroversitätsgebot, das bereits seit 2008 als didaktische Herangehensweise im Lehrplan vorgegeben ist (vgl. BGBl. II 290/2008). Auch seit 2008 im Lehrplan vorhanden ist die „Multiperspektivität“, die in Verbindung mit der „historischen Orientierungskompetenz“ (vgl. BGBl. II 113/2016: 4) die „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“ (Baader/Freytag 2015: 63) bei der Vergegenwärtigung von historischen Phänomenen stärken soll. Diese Kompetenzen sollen anhand von im Lehrplan vorgegebenen Themen (Modulen) konkretisiert werden. Das Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ fällt auf die Module 1, 5 und 6, die in der vierten Klasse (AHS-Unterstufe, NMS) zu behandeln sind:

#### **„Modul 1 (Historische Bildung): Faschismus – Nationalsozialismus – politische Diktaturen**

##### *Kompetenzkonkretisierung*

- Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren;
- Perspektivität von Quellen wahrnehmen;
- Erkenntnisse aus Quellenarbeit oder Arbeit mit Darstellungen für individuelle Orientierung nutzen;

##### *Thematische Konkretisierung*

- Ausgewählte Aspekte faschistischer bzw. diktatorischer Systeme im Europa des 20. Jahrhunderts vergleichen und Strukturmerkmale herausarbeiten („Ständestaat/Austrofaschismus“, italienischer Faschismus, Nationalsozialismus, Stalinismus,

DDR);

- Grundlagen, Voraussetzungen und Auswirkungen des Nationalsozialismus in Österreich analysieren;
  - Historische Alltagswelten in Demokratie und Diktatur vergleichen;
  - Geschichtskulturelle Produkte (zB Computerspiele oder Spielfilme) kritisch hinterfragen.
- [...]

#### **Modul 5 (Historische Bildung): Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte**

##### *Kompetenzkonkretisierung*

- Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren;
- Eigene historische Erzählungen erstellen;

##### *Thematische Konkretisierung*

- Formen des Antisemitismus sowie des Rassismus definieren und unterscheiden;
- Die Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus (Opfergruppen; industrieller Massenmord; Euthanasie) analysieren und deren historisch-politische Bedeutung für Österreich bis in die Gegenwart beurteilen.
- Erfahrungen von Opfern, Täterinnen und Tätern und Mitläufern [sic!] analysieren und vergleichen;
- Den Begriff Genozid definieren, Genozide des 20. und 21. Jahrhunderts an Beispielen vergleichen sowie die gesellschaftlichen Folgen herausarbeiten und die Funktionen und Möglichkeiten des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte und der UNO damit in Verbindung bringen;

#### **Modul 6 (Historisch-politische Bildung): Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik**

##### *Kompetenzkonkretisierung*

- Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten und überprüfen;
- Einfluss von Fragestellungen auf Darstellungen erkennen;
- Lokale und regionale Bezüge ableiten;

##### *Thematische Konkretisierung*

- Die Instrumentalisierung von Geschichte und Erinnerungen (zB Geschichtspolitik, Habsburgermythos, Tourismus, Produktwerbung) analysieren;
- Denkmäler, Gedenkstätten und Zeitzeugenberichte [sic!] (Videoarchive) analysieren und kontextualisieren;
- Öffentliche Erinnerungskulturen zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg analysieren sowie die historische und politische Darstellungen zum Opfermythos de-konstruieren.”

(BGBI. II/113: 2016)

Entsprechend der historisch-politischen Methodenkompetenz soll der Unterricht die Lernenden dazu befähigen, mit der Darstellung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust umzugehen, auch wenn sie ohne Schulbücher und Lehrkraft in Filmen, Comics, Computerspielen, TV-Dokumentationen etc. außerhalb der Schule damit konfrontiert werden (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 17). Diese Form der Befähigung zu einem selbstständigen, kritischen Denken auch im Umgang mit der Flut an Medien über historische Themen mit gesellschaftspolitischer Relevanz, wird in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik als De-Konstruktion bezeichnet (vgl. ebd.). Die historisch-politischen Kompetenzen sind im Lehrplan seit 2008 eingeschrieben und, wie oben gezeigt, im aktuellen Lehrplan in der Auseinandersetzung mit „öffentlichen Erinnerungskulturen zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg“ thematisch zu konkretisieren. Damit ist seit dem gültigen Lehrplan auch die De-Konstruktion der „historischen und politischen Darstellungen“ des österreichischen „Opfermythos“ festgeschrieben (vgl. BGBI. II 113/2016). Allerdings ist der, im Bereich der Erinnerungskulturen noch 2008 eingefügte, thematische Schwerpunkt „Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust“ (BGBI. II 290/2008) im aktuellen Lehrplan weggefallen. Positiv hervorzuheben ist, dass im Geschichtsunterricht die Auseinandersetzung mit den „Formen von Antisemitismus und Rassismus“ stattfinden soll (vgl. BGBI. II 113/2016), womit die wissenschaftliche Diskussion über die Unterschiede zwischen Rassismus und Antisemitismus im Lehrplan berücksichtigt wurden. Dies war lange Zeit nicht der Fall, was zur Folge hatte, dass im Geschichtsunterricht oft die Diskriminierung von AusländerInnen oder MigrantInnen mit der Situation von Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus gleichgesetzt wurde (vgl. Dreier 2005: 1). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der europäisch-universalistische Ansatz auf Basis des opferzentrierten Menschenrechtsdiskurses – dass keine Person oder Gruppe entrechtet, gedemütigt und Vernichtungsdrohungen ausgesetzt werden darf – diese Gleichsetzung wieder in den Unterricht hineinträgt. Demnach ist auch offen, ob im Geschichtsunterricht die Kontinuität der antisemitischen Ideologie, wie der sekundäre Antisemitismus, beispielsweise anhand der Beschäftigung mit dem Staat Israel und dem Nahostkonflikt, adäquat behandelt wird. Allgemein lässt der gültige Lehrplan für den Geschichtsunterricht einen großen Spielraum bei der Wahl der Lehrmaterialien und der inhaltlichen Unterrichtsgestaltung um das Themenfeld Nationalsozialismus und Holocaust (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 28) und der Spezifizierung der Formen des Antisemitismus.

### **2.3.2 Lehrkräfte für die Geschichtsvermittlung**

Die Freiheit in der konkreten Ausgestaltung des Geschichtsunterrichts wird in der

Geschichtsdidaktik positiv gesehen, da Lehrkräfte beispielsweise auf tagesaktuelle Themen eingehen können und der Unterricht für andere Perspektiven zugänglich wird (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 31). Allerdings kann es durch diese fehlende Konkretisierung in den Lehrplänen dazu kommen, dass den Lernenden die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust in größeren Projektarbeiten interdisziplinär vermittelt wird oder SchülerInnen nur ein Pflichtprogramm absolvieren müssen (vgl.: Rajal/ Schiedel 2016: 101). Allgemein ist sowohl die inhaltliche Ausgestaltung im Unterricht als auch die genaue Festlegung der Stundenzahl zur Vermittlung des Themas nach wie vor vom persönlichen Interesse und Engagement der Lehrkraft abhängig (vgl. ebd.: 100). Die von verschiedenen staatlichen und nicht-staatlichen Einrichtungen zur Verfügung gestellten Lern- und Lehrmaterialen und die Fortbildungsangebote zur Geschichtsvermittlung des Nationalsozialismus und Holocaust sind für PädagogInnen nicht verpflichtend (vgl. ebd.: 100). Dadurch besteht die Möglichkeit, dass Lehrkräfte, die zuvor selbst verklärte Inhalte, wie beispielsweise die Opferthese oder das Masternarrativ des „österreichischen Widerstands“, gelernt haben und während ihrer Ausbildung nicht ausreichend didaktisch geschult und sensibilisiert wurden, im Unterricht diese Inhalte reproduzieren. Dies gilt nicht nur für die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust, sondern auch für die Kontextualisierung des Themas in der Gegenwart. So schreibt der Mitbegründer von erinnern.at und Schulbuchgutachter für das Bildungsministerium Werner Dreier im Falle der Fortbildungsseminare österreichischer Lehrkräfte in Israel, dass es Letzteren schwerer fällt, „über den Mord an den europäischen Juden zu sprechen, als über die Gegenwart in Israel/Palästina.“ (Dreier 2005: 8) Damit ist gemeint, „dass ein bestimmtes Sprechen über die Gewalt in Nahost die Erinnerung an die Vernichtung der europäischen Juden entlastet.“ (ebd.: 9) Dieser Entlastungsdiskurs, der vor allem durch die Thematisierung des sogenannten Nahostkonflikts ausgelöst wird, betrifft nicht nur die Lehrkräfte, sondern allgemein die europäische Öffentlichkeit (vgl. ebd.).

### **2.3.3 Lernmedien für die Geschichtsvermittlung**

Schule steht, wie eingangs erwähnt, nicht außerhalb der Gesellschaft und daher werden gesellschafts- und erinnerungspolitische Diskurse über den Umgang mit dem Nationalsozialismus und den Holocaust, über den (sekundären) Antisemitismus und über das Israelbild nicht nur von Lehrkräften in den Unterricht getragen. Diese Debatten finden ihren Ausdruck in den Lehrplänen und Lernmaterialien (vgl. ebd.: 11). Vor allem Schulbücher spiegeln den allgemeinen Konsens über diskutierte Themen in der Gesellschaft wider und sind daher nicht nur Lehrmaterialien, sondern auch Träger von gesellschaftspolitischen Haltungen und Werten (vgl. Grabherr 2000: 70). Aufgrund dieser Bedeutung werden von bildungspolitischen Institutionen Erwartungen an die Lehrwerke

gestellt, womit in der inhaltlichen Gestaltung von Schulbüchern nicht nur wegen Platzgründen ein begrenzter Handlungsspielraum existiert (vgl. Lassmann 2000: 85). Hinsichtlich der aufgezeigten österreichischen Erinnerungskanons können also auch mittels Lehrwerke bestimmte tradierte Haltungen perpetuiert werden. Der Judaist Wolfgang Lassmann kritisiert an den österreichischen Schulbüchern, dass die Darstellung der jüdischen Geschichte lange Zeit auf eine Leidensgeschichte reduziert und womit zur Identifikation mit „Verfolgten und Verfolgern“ (Lassmann 2000: 84) eingeladen wurde. Laut Dreier beinhalten Schulbücher, die zur Approbation freizugeben sind, oft Formulierungen „die als antisemitisch einzustufen sind.“ (Dreier 2005: 11) In Bezug auf das Israelbild kritisiert Dreier exemplarisch das Cover eines bereits in Verwendung gebrachten Lernhefts für den Geschichtsunterricht der achten Klassen:

„[...]links Martin Luther King, der christliche Kämpfer für die Rechte der unterdrückten Farbigen in den USA, rechts Mutter Theresa, die katholische Kämpferin für die Armen Indiens, und mitten drinnen flüchtende, geduckte palästinensische Jugendliche als Verkörperung der Unterdrückten – hinter ihnen israelische Panzerwagen und israelische Soldaten, die auf sie anlegen: die prototypischen Unterdrücker.“ (ebd.)

Anhand dieses Beispiels und der Kritik Lassmanns wird die im Kontext des europäisch-universalistischen Gedächtnisses über den Holocaust aufgezeigte, universelle Opferrolle ersichtlich, die den PalästinenserInnen zugeschrieben wird und vor allem Israel als Täter schlechthin ausmachen will. In Verbindung mit einer Gleichsetzung der Diskriminierung von MigrantInnen heute mit dem eliminatorischen Antisemitismus von damals, kann das vor allem bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Diskriminierungserfahrungen gemacht haben oder sich benachteiligt sehen zu einem Gefühl der „Opferkonkurrenz“ (Can/Georg/Hatlapa 2013: 301) führen. Dies wird in der eigenständigen Erhebung noch genauer zu untersuchen sein. Im Kontext der Lernmedien verweist Dreier aber auch darauf, dass die Zahl der Schulbücher, die eine adäquate Auseinandersetzung mit Antisemitismus unterstützen, zunimmt. Allerdings finden sich in der Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus nach wie vor in den österreichischen Geschichtsbüchern der achten Klassen (Sekundarstufe I) Darstellungen, in denen der Aufstieg der NSDAP anhand der Person Hitlers beschrieben ist. (vgl. Kühberger /Neureiter 2017: 32) Damit wird der falsche Eindruck erweckt, dass allein eine Person ohne die Unterstützung der Bevölkerung zum nationalsozialistischen System geführt haben und für die Massenvernichtung mitverantwortlich waren. Auch wird in dieser personalisierten Darstellung des Aufstiegs des Nationalsozialismus dann bei der Vermittlung der Geschichte des Holocaust nicht immer der Zusammenhang mit der Person Hitler hergestellt (vgl. ebd.: 33), womit die Thematik getrennt betrachtet und aus dem soziologisch-historischen Kontext gebracht wird. In den Sachkundebüchern

für die Volksschulen kommt nicht einmal die größte Opfergruppe der nationalsozialistischen Vernichtungsmaschinerie, die Jüdinnen und Juden ,vor (vgl. ebd.: 32). Bis heute wird auch in den Geschichtsbüchern nicht ausreichend die TäterInnenschaft in der österreichischen Bevölkerung erwähnt (vgl. ebd.: 34). Obwohl die aktuellen Schulbücher Aufgaben enthalten, die zum eigenständigen Denken anregen sollen, sind „die Lernmedien sich gegenüber eher unkritisch.“ (ebd.)

Welche Auswirkungen schlussendlich der historisch-politische Bildungsunterricht auf die Holocaust-Wahrnehmung von muslimischen Jugendlichen hat, muss mittels der eigenen Untersuchung erforscht werden. Um theoretische Ankerpunkte für diese zu sammeln, sollen zunächst drei ausgewählte Studienergebnissen über das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen, die nach Österreich eingewandert sind, betrachtet werden.

### **3. Historische Identität und Einwanderungsgesellschaft**

Im vorherigen Kapitel wurde die Entwicklung historisch-politischer Bildung über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust in Österreich beleuchtet. Dabei wurde ein Schwerpunkt auf die Schule als politische Sozialisationsinstanz und damit als Einflussfaktor für die Wahrnehmung der Geschichte bei jungen Menschen gelegt. Diese Betrachtungen erfolgten ohne Berücksichtigung der aktuellen geschichtsdidaktischen Diskussion über eine historisch-politische Bildungsarbeit im Kontext einer Migrationsgesellschaft, da an österreichischen Schulen die Geschichtsvermittlung des Nationalsozialismus und Holocaust aus einer europäisch-universalistischen Perspektive zunimmt. Diese ermöglicht auch für Menschen, die aus Nicht-EU-Staaten eingewandert sind, durch die universelle Menschheit als historische Bezugsgruppe Teil der europäischen Gesellschaft zu werden. Selbst wenn kein offizielles Bekenntnis Österreichs existiert, eine Einwanderungsgesellschaft zu sein, werden daher dennoch zukünftig auch Menschen mit Migrationshintergrund die österreichische Gesellschaft und damit auch die Erinnerungskultur prägen. Aktuelle Studien zeigen, dass für junge Menschen, unabhängig vom Migrationshintergrund, in Österreich die Schule die wichtigste Informationsquelle für das Wissen über den Nationalsozialismus und den Holocaust ist (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 45; Hintermann 2007: 108). Die offizielle Erinnerungskultur, die in den Schulen reproduziert wird, wird als Informations- und Wissensquelle über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust bedeutsamer, wohingegen das Familiengedächtnis der Nachfolgegenerationen in Österreich und Deutschland an Bedeutung verliert (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 45). Gleichzeitig zeigen die Untersuchungen, dass die Geschichtsbilder von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Wahrnehmung und Beurteilung der österreichischen Geschichte unterschiedlich sind (vgl. Kühberger/Neureiter 2017; Hintermann 2007). Für das Forschungsvorhaben stellt sich daher die Frage nach den Ursachen dieser Unterschiede. Dafür muss man auch die Sichtweisen der Zugewanderten beziehungsweise der MuslimInnen sowie ihr (familiäres) Umfeld analysieren. Wie ein bestimmtes, allgemein tradiertes Geschichtsbild über den Nationalsozialismus und den Holocaust in den jeweiligen Herkunftsländern aussieht und inwieweit dieses über die Familie nach Österreich getragen wurde müsste über einen längeren Zeitraum in Form von Generationsanalysen erhoben werden. Die gründliche Beantwortung dieser Frage würde daher den Rahmen dieser Arbeit sprengen, dennoch können mögliche Tendenzen einer familiär-muslimischen Geschichtstradierung bezüglich der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust zumindest angestreift werden. Hinsichtlich der bereits erwähnten universalistisch ausgerichteten Holocaust Erziehung, bei gleichzeitiger Existenz der nationalen Narrative

(Universalismus und Partikularismus), leitet sich die Frage ab, wie historisch-politische Bildungsarbeit im schulisch-pädagogischen Rahmen auf MuslimInnen in Österreich wirkt. Wenn im Vorhinein diese Unterscheidung nach der Religionszugehörigkeit getroffen wird, bedeutet dies nicht die Aufrechterhaltung und Reproduktion religiöser oder sonstiger sozialer Grenzen, sondern das Gegenteil: Sofern solche Grenzen existieren, sollen die Ursachen dafür ausfindig gemacht und eventuelle, auch gruppenspezifisch auferlegte Barrieren entlang dieser Erkenntnis aufgehoben werden. Auf die Frage, wie solche Grenzen aufgehoben werden können, also welche Konzepte in der historisch-politischen Bildungsarbeit notwendig sind, um MuslimInnen zu erreichen, wird nach der Auswertung der eigenständigen Studie im Schlussteil noch einzugehen sein. Zunächst soll die Frage nach dem Geschichtsbild von Jugendlichen mit Migrationshintergrund geklärt werden, um theoretische Schlussfolgerungen für die eigene Untersuchung zu sammeln. Dazu sollen die Ergebnisse von drei ausgewählten Studien über die Geschichtsbilder von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust zusammengeführt werden.

### **3.1 Aneignungsformen der Geschichte unter MigrantInnen**

In Österreich gibt es bislang wenige empirische Erhebungen, die sich mit Geschichtsbildern über den Nationalsozialismus und den Holocaust im Migrationskontext beschäftigen. Die zwei für dieses Untersuchungsvorhaben relevanten Studien sind die vom Demokratiezentrum Wien über die Geschichtsbilder junger MigrantInnen in Wien (vgl. Hintermann 2007) und die des Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (vgl. Kühberger/Neureiter 2017), die mit Salzburger SchülerInnen und LehrerInnen geführt wurde. Da diese zwei Studien quantitative Erhebungen sind, stößt man bei der entsprechenden Erfassung von persönlichen Einstellungen und Wahrnehmungen über die Geschichte des Nationalsozialismus und den Holocaust an Grenzen. Daher sollen auch die Ergebnisse der Untersuchung von Viola Georgi über Geschichtsbilder und Identitätskonstruktionen deutscher Jugendliche aus EinwandererInnenfamilien berücksichtigt werden (vgl. Georgi 2003). Die Studie bezieht sich zwar auf Deutschland, hat aber auch für Österreich als postnazistisches Land eine gewisse Relevanz. Bevor Georgis Ergebnisse<sup>41</sup> mit denen der quantitativen Untersuchungen vom Demokratiezentrum Wien und der PH-Salzburg entlang der Beantwortung der oben gestellten Frage in Zusammenhang gebracht werden, soll zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit die Auswahl der Erhebungsgruppen bei den einzelnen Studien aufgezeigt werden.

---

41 Die Ergebnisse der Studie von Viola Georgi sind nicht als endgültig zu verstehen, sondern im engen Zusammenhang mit dem „spezifisch lebensweltlichen Bezug“ (Georgi 2003: 43), womit ihre Typologisierung der Geschichtsauffassung keine absolute Gültigkeit beansprucht.

### **3.2 Auswahl der Erhebungsgruppen**

Das Demokratiezentrum Wien erfasste SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe und eine kleinere Kontrollgruppe bestehend aus SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. Hintermann 2007: 39). Das Untersuchungsvorhaben zielte auf die Geschichtsbilder junger ÖsterreichInnen mit Migrationshintergrund und MigrantInnen in Österreich zu bedeutenden historischen Ereignissen (vgl. Hintermann 2007: 39), wohingegen die PH-Salzburg Salzburger SchülerInnen nur nach ihrem Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust befragte (Kühberger/Neureiter 2017: 22). Die Studie des Demokratiezentrums Wien ist daher breiter gefasst, womit die Fragestellungen variieren und die Ergebnisse nicht direkt gleichzusetzen sind. Laut beiden Studien liegt ein Migrationshintergrund dann vor, wenn die SchülerInnen selbst oder mindestens ein Elternteil – bei der Studie der PH-Salzburg zusätzlich mindestens ein Großelternteil – im Ausland geboren wurde (vgl. Hintermann 2007: 52 und Kühberger/Neureiter 2017: 40). Da die Zielgruppe des Demokratiezentrums Wien SchülerInnen mit Migrationshintergrund waren, wurden explizitere Fragen, wie die nach dem genauen Herkunftsland, gestellt. Diese Fragen bleiben bei der PH-Salzburg aus, da es allgemein um Salzburger SchülerInnen ging. Die Erhebung des Demokratiezentrums Wien wurde Ende 2005 und Anfang 2006 an den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS), Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) und den Allgemeinen Höheren Schulen (AHS) in 13 Wiener Bezirken durchgeführt (vgl. Hintermann 2007: 41). Befragt wurden 1.332 SchülerInnen, unter denen sich auch die Kontrollgruppe befindet (vgl. Hintermann 2007: 40). Die PH-Salzburg befragte 2015 in fünf (von elf) Neuen Mittelschulen (NMS) der Stadt Salzburg 283 SchülerInnen der 8. Schulkasse (Kühberger/Neureiter 2017: 39), von denen 145 einen Migrationshintergrund hatten (Kühberger/Neureiter 2017: 40). Teil der Studie war auch die Befragung von Lehrpersonen für das Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ aus acht NMS der Stadt Salzburg (Kühberger/Neureiter 2017: 41). Die Ergebnisse der LehrerInnenbefragung werden bei auffälligen Unterschieden im Antwortverhalten der SchülerInnen punktuell erwähnt. Insgesamt nahmen 38 Prozent der SchülerInnen und 78 Prozent der GeschichtslehrerInnen der NMS in der Stadt Salzburg teil, womit die Ergebnisse für Salzburg hoch repräsentativ sind (vgl. ebd.: 40/41). Die zwei quantitativen Studien sind ein wichtiger Indikator für die Einstellung und Wahrnehmung junger Menschen zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust, allerdings ist für eine tiefgreifendere Untersuchung von persönlichen Einstellungen und Haltungen eine methodische Herangehensweise notwendig, die die Möglichkeit für individuelle Erzählungen zulässt. Erst durch Narrationen über die subjektive Lebenswelt sowie aus der Gesprächsdynamik kann auf eventuelle ideologische Manifestationen und Zulänglichkeiten bei den einzelnen Befragten geschlossen werden. Daher

sollen für ein ergänzendes und näheres Verständnis der Geschichtswahrnehmung junger Menschen mit Migrationshintergrund zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust wesentliche Erkenntnisse des Untersuchungsvorhabens von Viola Georgi über die Geschichtsbilder und Identitätskonstruktionen junger MigrantInnen in Deutschland (vgl. Georgi 2003) herangezogen werden. Viola Georgis Datenmaterial besteht aus 55 Einzelinterviews, die sie innerhalb von drei Jahren (1997-1999) mit Jugendlichen führte, von denen 32 Migrationshintergrund hatten (vgl. ebd.: 106) und aus denen wiederum 17 Interviews für die Feinanalyse herangezogen wurden (vgl. ebd.: 124). Ihre Typenbildung, auf die noch eingegangen wird, basiert auf dem genannten Datenmaterial, das durch „Einzelfallrekonstruktionen und kontrastive[n] Vergleiche[n]“ (ebd.: 120) mit der Grounded Theory prozesshaft generiert wurde (vgl. ebd.: 121).

### **3.3 Zusammenführung der Studienergebnisse**

Viola Georgis Untersuchungsgegenstand ist das Geschichtsbewusstsein junger MigrantInnen über den Nationalsozialismus und den Holocaust und die Bedeutung der Geschichte für ihre Identitätsbildung in Deutschland (vgl. ebd.: 204). Sie untersucht, in Anlehnung an Volkhard Knigges Definition der Geschichtsgeschichten („triviales Geschichtsbewusstsein“), die Aneignungsformen (vgl. Georgi 2003: 62) des offiziellen deutschen Geschichtsbilds bei den Jugendlichen (vgl. Georgi 2004: 206). In Knigges hermeneutischer Methodenentwicklung der Geschichtsbewusstseinsforschung geht es darum, dass „hinter dem manifesten Sinn eines Geschichtsbildes ein latenter Sinn verborgen liegt, der einen subjektiven Wahrheitsgehalt“ (Georgi 2003: 62) beinhaltet. Da das Geschichtsbewusstsein somit einen Aneignungsprozess von Geschichte voraussetzt, ist auch das subjektive Verhältnis zur Geschichte ein Produktionsprozess (ebd.: 65). Offizielle Geschichte wird als Teil der sozialen Umwelt aufgenommen und in die persönliche Lebenswelt adaptiert, womit individuelle Geschichtsgeschichten entstehen. Diese Geschichtsgeschichten werden in der Gegenüberstellung mit dem Vergangenheitsmaterial hervorgerufen, erscheinen allerdings aufgrund der Verstrickung in die eigene Lebensrealität in modifizierter Form (vgl. ebd.: 65). Georgi fragt daher nach den Geschichtsgeschichten und schließt danach auf die Selbstverortung junger MigrantInnen in der deutschen Aufnahmegergesellschaft. Sehen sie beispielsweise die deutsche Gesellschaft als die prägende historische Bezugsgruppe, bedeutet dies, dass sie sich mit ihr identifizieren und sich zur Vergangenheit der Aufnahmegergesellschaft verhalten müssen. Wenn sie sich einer transnational-universellen Bezugsgruppe zugehörig fühlen, hat für sie die deutsche Geschichte und damit die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ihres Aufnahmelandes im Vergleich zu ihren Altersgenossen ohne Migrationshintergrund einen geringeren Stellenwert, weil sie sich weniger mit einem deutschen Nationalstaat identifizieren.

Georgi geht daher vor der Befragung von vier Aneignungsformen der Geschichte bei den Jugendlichen aus EinwanderInnenfamilien aus (vgl. ebd.: 108). Diese sind, dass junge MigrantInnen sich erstens am kollektiven Gedächtnis ihrer Herkunftsländer orientieren oder zweitens jenes der Aufnahmegergesellschaft annehmen oder drittens beide Gedächtnisse für ihre Identität prägend ist. Und viertens, dass sie durch Entfall „der Bezugsrahmen der Erinnerung in der Migration“ (Georgi 2004: 206) dem kollektiven Gedächtnis und der Geschichte keine wesentliche Bedeutung zukommen lassen (vgl. ebd.).<sup>42</sup> Georgi schlussfolgert, „dass es nicht so sehr die national-kulturelle Herkunft ist, die die Umgangsweise mit der NS-Geschichte prägt, sondern vielmehr die gesellschaftliche Positionierung als Angehöriger einer Minderheit in der deutschen Mehrheitsgesellschaft.“ (Georgi 2004: 217) Ihre wesentliche Erkenntnis aus der Gegenüberstellung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit der NS-Vergangenheit ist, dass ihre Herkunft eine geringere Rolle spielt als Fragen nach der Zugehörigkeit zum deutschen Erinnerungskollektiv, die entlang dessen erörtert werden (vgl. ebd.). Somit findet in der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit die Auseinandersetzung und Orientierung innerhalb des deutschen Erinnerungskollektivs statt. Anhand der NS-Geschichte „werden sowohl der eigene Status als 'Migrant' oder 'Ausländer' als auch der Prozeß der Selbst- und Fremdpositionierung in der deutschen Aufnahmegergesellschaft reflektiert.“ (Georgi 2003: 300) Die Ergebnisse ihrer Untersuchung teilt Georgi in vier Typen<sup>43</sup> ein, die danach unterschieden werden, worauf die Befragten den Fokus in der Geschichte legen. Bei Typ I liegt der Fokus auf den Opfern der NS-Verfolgung und er zeichnet sich durch die Empathie mit den Opfern und dem Gefühl der persönlichen Betroffenheit aus. Dabei wird die eigene Position als Minderheit mit den damaligen Opfern und insbesondere mit den Jüdinnen und Juden verglichen, aus denen Rückschlüsse für die gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation als Minderheit in Deutschland gezogen werden. Die Konsequenz ist die Gleichsetzung des Holocaust mit „Phänomenen sozialen Ausschlusses“ (ebd.) bis hin zu anderen Völkermorden, die Georgi als „Analogiebildungen“ (ebd.) bezeichnet. Die Deutschen werden schließlich mit Distanz betrachtet und die Frage, ob sie bei Situationen von rassistischer Diskriminierung auch auf die Unterstützung von deutschen KollegInnen zählen können, wird zu einer Schlüsselfrage, die angesichts ausländerfeindlicher Vorfälle zukünftig mit Angst und Argwohn gegenüber den Deutschen konnotiert ist (vgl. ebd.: 300/301). Für Typ I wird die Geschichte des Nationalsozialismus zur Unterlage für die Behandlung der eigenen Zukunft als 'Ausländer' in der deutschen Aufnahmegergesellschaft (vgl. ebd.). Hier könnte die bereits erwähnte

---

42 In der ursprünglichen Fassung ihrer Fallstudie geht Georgi von drei Aneignungsformen der Geschichte seitens der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus (Georgi 2003: 85) und nimmt erst später die Option, dass keine der drei Annahmen sich bewahrheiten, als vierte Aneignungsform auf.

43 Für eine Übersicht der Typen siehe die Abbildung in Georgi 2003: 308.

Gleichsetzung von Rassismus mit Antisemitismus, also der Diskriminierung von heute mit dem Antisemitismus von damals in der Aufnahmegergesellschaft, eine Rolle bei der Prägung dieser Wahrnehmungsform gespielt haben. Die historische Bezugsgruppe von Typ II ist das deutsche Erinnerungskollektiv, das als Aufnahmegergesellschaft der ehemaligen ZuschauerInnen, MitläufgerInnen und TäterInnen wahrgenommen wird (vgl.: ebd.: 301). Mit der Annahme des offiziellen deutschen Geschichtsbilds ist eine starke Erwartung der Inklusion ins deutsche Erinnerungskollektiv verbunden. Typ III ist sich der großen Bedeutung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust für Deutschland bewusst, um aber auf die Verfolgung der „eigenen“ ethnischen Gemeinschaft“ (Georgi 2004: 219) aufmerksam zu machen, wird die Geschichte des Holocaust funktionalisiert. Mit dieser Geschichtswahrnehmung ist der Gedanke verknüpft, dass die eigene Geschichte kein Gehör findet, solange sie nicht in Referenz zum Holocaust artikuliert wird. Typ IV nimmt den Holocaust als ein universelles Verbrechen, das von Menschen gegen Menschen verübt wurde, wahr. Seine historische Bezugsgruppe ist die transnationale Gemeinschaft der Menschheit. Bei diesem Typ hat sich aufgrund der Migrationserfahrung eine „postnationale beziehungsweise postethnische Orientierung“ (ebd.: 220) herausgebildet. Typ IV könnte angesichts der bereits erwähnten europäisch-universalistischen Prägung des historisch-politischen Bildungsunterrichts für Österreich große Gültigkeit besitzen. Die drei genannten anderen Typen dürften nicht im selben Ausmaß gültig sein wie in Deutschland, da es keine umfassende Wahrnehmung der vergangenen österreichischen TäterInnenschaft gibt beziehungsweise statt dem „negativen Erbe“ vielmehr der tabuisierte Umgang in der kollektiven Erinnerung präsent ist. In den Schulen wurde über einen langen Zeitraum der Mythos Österreichs, als erstes Opfer des Nationalsozialismus vermittelt (vgl. Kapitel 2). Während in Deutschland andere vergangenheitspolitische Tabus existieren, gibt es in Österreich die Opferthese als kollektiven Entlastungsmechanismus, Auslöser und Schlüsselmoment vergangenheitspolitischer Debatten. Die Überbetonung von österreichischen WiderstandskämpferInnen während der nationalsozialistischen Zeit – dies wird in der Geschichtswissenschaft als österreichisches Masternarrativ bezeichnet (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 81) –, als auch die passive Haltung zum „Anschluss“ sowie die „Mitläufgerthese“ sind ebenso Versionen des Opfermythos. Ein Indiz dafür, dass sich dieser kollektive Entlastungsmechanismus hartnäckig im Geschichtsbewusstsein der ÖsterreicherInnen hält, ist auch die im gültigen Lehrplan der achten Schulstufe festgeschriebene Dekonstruktion des Opfermythos (vgl. BGBl. II 113/2016). Die erwähnte Studie der PH-Salzburg kommt zum Schluss, dass die Opferthese und die mit ihr im Zusammenhang stehenden Geschichtsmythen bei der jüngeren Generation nach wie vor existent und im Vergleich zur Gesamtbevölkerung sogar weiter verbreitet sind (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 50/51). Hier kann zumindest Georgis Typ I nicht

eins zu eins auf Österreich übertragen werden, da eine Analogisierung der gegenwärtigen Situation als „Ausländer“ alleinig mit der jüdischen Minderheit als Opfergruppe nicht funktioniert, wenn auch noch der österreichischen Bevölkerung ein Opferstatus zugestanden wird. Ein Bewusstsein über ein „negatives Erbe“ ist daher in Österreich keine Voraussetzung der Inklusion in das Erinnerungskollektiv. Vielmehr scheint die Auseinandersetzung mit der Opferthese ein Aufnahmekriterium zu sein, wobei dennoch, wie in Deutschland, die Tendenz einer Analogisierung der vergangenen österreichischen TäterInnenschaft und der Diskriminierung im heutigen Österreich stattfindet. So sehen laut der Erhebung der PH-Salzburg 17,5 Prozent der befragten SchülerInnen einen Zusammenhang zwischen der „Ausgrenzung von Menschen im Nationalsozialismus“ und ihrer Erfahrung im heutigen Österreich (vgl. ebd.: 71). In diesem Kontext ist die Frage relevant, ob SchülerInnen mit Migrationshintergrund im gleichen Ausmaß dazu tendieren, dem österreichischen Entlastungsmechanismus der Opferthese zu folgen wie ihre KollegInnen ohne Migrationshintergrund. Die Studie des Demokratiezentrums Wien kommt zu dem Schluss, dass der Migrationshintergrund bei der widersprüchlichen Haltung zum „Anschluss“ als einer Version der Opferthese keine große Rolle spielt (vgl. Hintermann 2007: 108). In der Studie der PH-Salzburg stimmten allerdings SchülerInnen ohne Migrationshintergrund im Vergleich zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund eher der Aussage zu, dass Deutsche und ÖsterreicherInnen ab 1938 nur MitläufInnen waren (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 52), womit der Hintergrund zwar eine geringe, aber dennoch eine Rolle spielt. Grundsätzlich bestätigt sich in der Bejahung der Versionen der Opferthese auch seitens SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein weiteres Mal, dass die Schule als Sozialisationsinstanz einer der wesentlichen Einflussfaktoren für die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ist. Die Studie des Demokratiezentrums Wien bestätigt dies ebenso, dennoch wird festgestellt, dass bei einer tiefergehenden Befragung nach bestimmten historischen Themen<sup>44</sup> die ethnisch-kulturelle Herkunft einen prägenden Einfluss auf die Geschichtsbilder der SchülerInnen mit Migrationshintergrund hat (vgl. Hintermann 2007: 65). Nach der Befragung der verschiedenen Wissensquellen über allgemeine historische Ereignisse kommt das Demokratiezentrum Wien zum Schluss, dass in EinwanderInnenfamilien andere Geschichtsbilder tradiert werden, in denen die österreichische Geschichte vergleichsweise eine geringere Rolle spielt als bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 66). So nannten bei der offenen Frage nach historischen Ereignissen aus der jüngeren Vergangenheit SchülerInnen mit Migrationshintergrund öfter Ereignisse aus den Herkunftsländern ihrer Eltern und seltener historische Ereignisse mit Österreichbezug (vgl. ebd.: 83). Ein weiteres Indiz für die ethnisch-

---

44 Für die vom Demokratiezentrum Wien abgefragten historischen Themenblöcke siehe Tabelle 10 im Endbericht. (vgl. Hintermann 2007: 64)

kulturelle Prägung von Geschichtsbildern zeigte das ähnliche Antwortverhalten bei der Frage nach der Nennung von nationalen und religiösen Feiertagen: Die befragten SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund nannten türkisch-nationale Feiertage öfter als SchülerInnen mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund ex-jugoslawische Feiertage nannten (vgl. ebd.: 85). SchülerInnen mit Migrationshintergrund nannten den österreichischen Nationalfeiertag um mehr als 20 Prozent seltener als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 86/87). Dennoch messen SchülerInnen mit Migrationshintergrund für Österreich prägende zeitgeschichtliche Ereignisse eine hohe Bedeutung zu, woraus auf eine emotionale Verbundenheit zu Österreich geschlossen werden kann (vgl. ebd.: 98). In beiden Studien kommt heraus, dass in Bezug auf das Thema Nationalsozialismus und Holocaust die Schule als erste Informationsquelle angegeben wird und die Familie beziehungsweise die Befragung von Familienangehörigen danach rangiert (vgl. Hintermann 2007: 64 und Kühberger/Neureiter 2017: 47). Laut der Studie des Demokratiezentrums Wien nennen 51,2 Prozent der SchülerInnen die Familie als Wissensquelle, womit sie nach der Schule an zweiter Stelle stand und in den Ergebnissen der PH-Salzburg wurde die Familie sogar an dritter Stelle, nach den Büchern, gereiht.<sup>45</sup> In beiden Studienergebnissen ist zu sehen, dass SchülerInnen ohne Migrationshintergrund bezüglich des Themas Nationalsozialismus und Holocaust eher die Familienangehörigen als eine Wissensquelle angaben, wohingegen SchülerInnen mit Migrationshintergrund bei diesem Thema, seltener ihre Familienangehörigen befragen würden (vgl. Hintermann 2007: 67 und Kühberger/ Neureiter 2017: 45). In der Kontrastierung mit den Ergebnissen der LehrerInnenbefragung der PH-Salzburg sticht heraus, dass ein überwiegender Teil der LehrerInnen die „Familie (und damit soziale Zugehörigkeit und Herkunft)“ als stark prägend für das Geschichtsbild der SchülerInnen sieht (vgl. ebd.: 84; Abb. 4.30). Georgis Schlussfolgerung, dass die Herkunft keine große Rolle bei der Herausbildung des Geschichtsbilds über den Nationalsozialismus und den Holocaust spielt, sondern eher die Auseinandersetzung mit der Position als Ausländer (vgl. Georgi 2003: 309), dürfte also seitens der SchülerInnenschaft eher zutreffen, spiegelt jedoch nicht in jedem Fall die Wahrnehmung der LehrerInnen wider – oder den SchülerInnen dürfte diese angenommene Unterscheidung der Lehrpersonen über ihre Geschichtsauffassung nicht bewusst sein. Zwar gaben fast 40 Prozent der befragten LehrerInnen an, dass sie keinen Unterschied nach dem Migrationshintergrund in der Aufnahme des Themas seitens der SchülerInnen sehen, jedoch haben fast 40 Prozent eher den Eindruck, dass „SchülerInnen mit Migrationshintergrund generell einen anderen Zugang zur Geschichte haben, als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.“ (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 101) Fast die Hälfte der befragten

45 Hier soll nochmal darauf hingewiesen werden, dass das Untersuchungsvorhaben des Demokratiezentrums Wien breiter gefasst ist als die Studie der PH-Salzburg. Deshalb variieren die Fragestellungen und die Ergebnisse können nicht eins zu eins gleichgesetzt werden.

LehrerInnen gab an, keine Unterscheidungen nach der Herkunft zu treffen, allerdings bemerkten fast 40 Prozent „große Unterschiede zum Beispiel zwischen den religiös-kulturellen Prägungen oder auch den Herkunftsregionen.“ (vgl. ebd.: 101) Dies spiegelt auch teilweise die Ergebnisse des Demokratiezentrums Wien über die Nationalfeiertage wider. Weitere Ergebnisse des Demokratiezentrums Wien zeigen, dass es Unterschiede in der Geschichtsauffassung nach Migrationshintergrund gibt. So haben SchülerInnen, deren Eltern aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien einwanderten, der Aussage, dass der „Anschluss“ die „natürliche Verbindung mit dem deutschen Volk“ gewesen wäre, häufiger zugestimmt als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. Hintermann 2007: 109). Jedoch muss darauf hingewiesen werden, dass im Antwortverhalten nach den Schulformen vergleichsweise SchülerInnen der BMS eher der Aussage zugestimmt haben. Die Schulform des BMS hat tendenziell einen höheren Anteil an MigrantInnen als AHS und BHS (vgl. ebd.: 12), womit dieses Ergebnis sowohl an der Schulform als auch am Migrationshintergrund oder an beidem liegen könnte. Die quantitative Erhebungsmethode reicht daher nicht aus, um die Ursachen dieses Antwortverhaltens adäquat zu analysieren (vgl. ebd.: 109). Eine mögliche Interpretation ist, dass in diesen Herkunftsländern ein völkisch-ethnisches Geschichtsbild über den deutschsprachigen Raum geläufiger ist und in der Aufnahmegerellschaft weiterhin familiär tradiert und in dieser Schulform im historisch-politischen Bildungsunterricht nicht ausreichend hinterfragt wird. Dies sollte dazu anregen, die Herausbildung und Kontrastierung der offiziellen Erinnerungskulturen über den Nationalsozialismus und den Holocaust in den jeweiligen Herkunftsländern der Türkei und der ex-jugoslawischen Staaten zu beleuchten und besonders in den BMS den kritischen Umgang mit völkischen-ethnischen Geschichtskonstruktionen in die historisch-politische Bildungsarbeit einfließen zu lassen. Ebenso gibt es laut der Studie des Demokratiezentrums Wien eine Kohärenz zwischen denjenigen, die im „Anschluss“ die „natürliche Verbindung“ beziehungsweise diesen entsprechend der Geschichtsmythen sehen und der Bejahung, die Vergangenheit nicht nochmal aufzurollen (vgl. ebd.: 111). Eine Zweidrittelmehrheit der befragten Wiener SchülerInnen war der Ansicht, dass das Erinnern an den Nationalsozialismus und den Holocaust eine wichtige Bedeutung für die Zukunft hat, aber 26 Prozent waren dafür, „Gras über die Vergangenheit wachsen zu lassen“ (vgl. ebd.: 110). Laut der Studie prägt ein Migrationshintergrund den Geschichtsumgang mit dem Nationalsozialismus und den Holocaust nur gering. Aber dennoch stimmten die Wiener SchülerInnen mit Migrationshintergrund – wobei je nach zeitlicher Erlangung der StaatsbürgerInnenschaft nochmal unterschiedlich ausgeprägt (vgl. ebd.: 114) – öfter der Aussage zu, „Gras über die Vergangenheit wachsen zu lassen“ und begründeten dies häufiger damit, Angehörige einer Nachfolgegeneration zu sein (vgl. ebd.: 114). Dies wird auch durch die aktuellere

Studie der PH-Salzburg bestätigt, in der die befragten SchülerInnen mit Migrationshintergrund dem Nationalsozialismus und Holocaust eine geringere Bedeutung zukommen lassen als ihre KollegInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 68/69), wobei weniger als die Hälfte aller befragten Salzburger SchülerInnen die Pflicht zu erinnern als Aufgabe ihrer Generation sieht (vgl. ebd.: 75). Mehr als die Hälfte der befragten Salzburger SchülerInnen hat das Gefühl, dass das Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht ausführlich behandelt wird, ein überwiegender Teil stuft das Ausmaß der Beschäftigung als nicht zu überbordend ein und 35,4 Prozent würden sogar mehr erfahren wollen (vgl. ebd.: 58/59). Allerdings stimmten SchülerInnen mit Migrationshintergrund eher der Aussage zu, dass die schulische Beschäftigung sie langweilt und dass dem Thema im Unterricht zu viel Zeit gewidmet und zu wenig über andere Epochen geredet wird (vgl. ebd.). Grundsätzlich aber misst über die Hälfte der befragten Salzburger SchülerInnen der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust eine hohe Bedeutung für die Gegenwart zu (vgl. ebd.: 69). Verglichen mit der Gesamtbevölkerung zeigt dieses Ergebnis, dass junge Menschen dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust aufgeschlossener gegenüberstehen (vgl. ebd.). Die geführte Debatte über eine „Übersättigung“ und somit Abschreckung junger Menschen mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust, aber vor allem eine in Österreich immer wieder aufflammende Debatte über einen Schlussstrich, hat sich zumindest mit diesem Ergebnis erübrigkt. In diesem Zusammenhang steht die Frage nach den persönlichen Zugängen der Jugendlichen zur Geschichte: Sowohl das Demokratiezentrums Wien als auch die PH-Salzburg untersuchten mit unterschiedlichen Fragestellungen die persönliche Betroffenheit/Verbundenheit der SchülerInnen zur Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust. Knapp die Hälfte der befragten Wiener SchülerInnen fühlte keine persönliche Verbindung zum Thema und von ihnen kreuzten 150 SchülerInnen (12 Prozent), von denen wiederum 143 einen Migrationshintergrund hatten, die Antwortmöglichkeit „Fühle mich nicht als Österreicher/in, hat nichts mit mir zu tun“ an (vgl. Hintermann 2007: 117). Damit stimmte insgesamt jedeR vierte befragte SchülerIn mit Migrationshintergrund dieser Aussage zu (vgl. ebd.: 118). In der Studie wird hervorgehoben, dass in den anderen Kategorien, in denen die Betroffenheit untersucht wurde, keine großen Unterschiede nach Migrationshintergrund existierten, jedoch gab es eine Auffälligkeit im Antwortverhalten zwischen binationalen SchülerInnen und jenen, von denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund hatten. Während letztere Gruppe zu 29 Prozent der Ansicht war, dass die Geschichte nichts mit ihnen persönlich zu tun hätte, reduzierte sich dieser Wert bei SchülerInnen aus binationalen Familien um vier Prozent (vgl. ebd.). Die Ergebnisse zeigen, dass sich allgemein die Wiener Jugendlichen der gesellschaftlichen Bedeutung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust bewusst sind, sich jedoch auf persönlicher Ebene seltener betroffen fühlen, aber dies

noch eher, wenn ein „doppelter Migrationshintergrund“ vorliegt (vgl. ebd.: 117/118). Die Ergebnisse der Studie der PH-Salzburg lassen zwar ähnliche Schlussfolgerungen vermuten, wenn, wie oben erwähnt, bei Salzburger SchülerInnen mit Migrationshintergrund das Thema vergleichsweise eher eine geringere Relevanz hat, jedoch zeigten sich in der Frage nach der persönlichen Betroffenheit/Verbundenheit keine Unterschiede nach Migrationshintergrund (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 71). Dennoch müssen insbesondere bei den Ergebnissen der Kategorie der persönlichen Betroffenheit die verschiedenen Herangehensweisen und Fragestellungen beider Studien, die unterschiedlichen Orte (Wien – Salzburg) sowie der zeitliche Abstand von zehn Jahren beachtet werden. So wurde die Frage nach der persönlichen Betroffenheit bei der Studie des Demokratiezentrums Wien anders gestellt und andere Antwortkategorien, wie „schuldig“, „verantwortlich“ oder „wütend“, vorgegeben (vgl. Hintermann 2007: 117). Der zeitliche Abstand wäre zumindest eine Erklärung für das Ergebnis der aktuelleren Studie, in der 42,4 Prozent der befragten Salzburger SchülerInnen angaben, sich von den nationalsozialistischen Verbrechen als Menschen unter Menschen betroffen zu fühlen (vgl. Kühberger/ Neureiter 2017: 70). Ein geschichtsdidaktischer Ansatz, der die Geschichte des Holocaust über einen universellen Menschheitsbegriff vermittelt, wird erst seit den jüngeren Jahren in österreichischen Schulen angewendet (vgl. Kapitel 2). Bezuglich der persönlichen Betroffenheit wird auf die aktuelle Situation in Wien in der Ergebnisauswertung der eigenen qualitativen Untersuchung noch eingegangen. Die Studie der PH-Salzburg zeigt, dass sich junge Menschen in Österreich beim Thema Nationalsozialismus und Holocaust über das persönliche Nachvollziehen von Ausgrenzung sowie als Menschen unter Menschen angesprochen fühlen, womit sie auf einer individuell-anthropologischen und universellen Ebene zugänglich sind (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 70/71). In diesem Ergebnis spiegelt sich auch Georgis Typ IV der historischen Bezugsgruppe der Menschheit wider. Die Aussage, dass „die Ausgrenzung von Menschen im Nationalsozialismus mit ihren heutigen Erfahrungen in Österreich viel zu tun hat“ bestätigten 17,5 Prozent der befragten Salzburger SchülerInnen und 41,6 Prozent stimmten ihr teilweise zu (vgl. ebd.: 71). In den Ergebnissen der SchülerInnenbefragung der PH-Salzburg gab es bezüglich der Frage nach der persönlichen Betroffenheit wie erwähnt keinen großen Unterschied nach Migrationshintergrund (vgl. ebd.), wohingegen die LehrerInnenumfrage eine konträre Wahrnehmung zeigt. Fast 45 Prozent der befragten Salzburger LehrerInnen hatten eher den Eindruck, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund den Themen „Rassismus“ und „Ausgrenzung“ einfühlsamer gegenüberstehen als ihre KlassenkollegInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 101). Die befragten Salzburger SchülerInnen mit Migrationshintergrund stuften die Bedeutung des Themas als geringer ein und sahen sich vergleichsweise weniger als ihre KollegInnen mit der

Erwartungshaltung konfrontiert, sich erinnern zu müssen (vgl. ebd.: 74/75). Diese Ergebnisse verifizieren ein weiteres Mal, dass die Schlussfolgerung des Demokratiezentrums Wien zutrifft, dass Herkunft und Familie das Geschichtsbewusstsein dahingehend prägen, sodass die österreichische Vergangenheit vergleichsweise einen geringeren Stellenwert hat (vgl. Hintermann 2007: 66). Aber der Vergleich der aufgezeigten Studienergebnisse bezüglich der persönlichen Involviertheit und Relevanz des Themas bestätigten Viola Georgis These, dass für junge Menschen mit Migrationshintergrund bei der Gegenüberstellung mit der Geschichte der postnazistischen Aufnahmegergesellschaft weniger die Herkunft als die Auseinandersetzung mit der aktuellen Position als Ausländer im Vordergrund steht. Somit verweist der Umgang mit der österreichischen Geschichte über den Nationalsozialismus und Holocaust auf den Grad der Identifizierung mit dem österreichischen Erinnerungskollektiv. Dabei stellt sich ein weiteres Mal die Frage, wie die Einbindung in dieses Kollektiv erfolgen kann und ob es einer auf die Einwanderungsgesellschaft zugeschnittenen, historisch-politischen Bildungsarbeit bedarf. Wie erwähnt unterschied laut der Studie der PH-Salzburg ein überwiegender Teil der befragten LehrerInnen bei der Behandlung des Themas im Unterricht nicht nach Migrationshintergrund, wobei sechs Lehrpersonen angaben, dies doch zu tun (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 100). Geschlossen bejahten die LehrerInnen die Aussage, dass es ihnen ein Anliegen sei, die SchülerInnen zu einem toleranten Umgang zu erziehen und dass die Lernenden eine positive Haltung gegenüber einer offenen und pluralistischen Gesellschaft bekommen (vgl. ebd.: 94). Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Gleichbehandlung und eine Menschenrechtserziehung, nach europäisch-universalistischen Standards, im Klassenraum zumindest auf LehrerInnenseite angekommen ist. In diesem Zusammenhang muss auch auf das Ergebnis der Studie des Demokratiezentrums Wien hingewiesen werden, in der sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund mehr mit der europäischen Dimension identifizieren als ihre KollegInnen ohne Migrationshintergrund (vgl. Hintermann 2007: 76). Das Konzept der Europäischen Union bietet daher für MigrantInnen oder Menschen mit Migrationshintergrund ein vergleichsweise besseres Identifikationsangebot (vgl. ebd.: 141) und die in Kapitel 1 erwähnte These, dass die politische Zweckgemeinschaft EU mehr Raum für ethnic-options eröffnet, bestätigt sich. Die Möglichkeit, optionale Verbundenheit zu einer Gemeinschaft und ihrer Geschichte zu pflegen, und dennoch gleichzeitig die Werte einer anderen in sich zu tragen beziehungsweise ein Nebeneinander verschiedener Identitäten zu leben, insbesondere im Hinblick auf die Religion, ist durch ein transnationales Konzept eher gegeben. Somit wirkt eine europäisch-universalistische Geschichtsvermittlung in Österreich für die Einbindung von MigrantInnen eindeutig bestärkend und damit wurde die Frage nach dem Ausmaß der Inklusion von MuslimInnen über die Einbindung in den österreichisch-europäischen Erinnerungsraum ein Stück weit beantwortet. Viola Georgi kommt

für Deutschland zum Schluss, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund immer mehr die „ethnic options“ beziehungsweise die Möglichkeiten in der sozial-geschichtspolitischen Selbstpositionierung für sich beanspruchen (vgl. Georgi 2003: 309). Sie plädiert daher, genauso wie die Studienautoren der PH-Salzburg, für eine Konzeptualisierung historisch-politischer Bildungsarbeit, die weggeht von einem nationalstaatlichem Leitnarrativ und sich einem Pluralismus zuwendet (vgl. Georgi 2003: 217; Kühberger/Neureiter 2017: 124). Auch wird betont, dass diese Herangehensweise in der Pädagogik die jeweiligen geschichtspolitischen Besonderheiten nicht unberücksichtigt lassen darf und somit die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust in der postnazistischen Gesellschaft kontextualisiert werden muss (vgl. Georgi 2003: 320; Kühberger/Neureiter 2017: 19). Der Ansatz der europäisch-universalistischen Menschenrechts- und Demokratieerziehung ist, wie erwähnt, auch in Österreich ein unabdingbarer Teil historisch-politischer Bildungsarbeit an den Schulen geworden und muss sich in Zukunft im Hinblick auf Antisemitismus- und Rassismusprävention bewähren. Denn vor allem der sekundäre Antisemitismus wird stärker und kommt vermehrt auch von MuslimInnen. In der Studie der PH-Salzburg gab zwar ein überwiegender Teil der befragten Lehrerpersonen an, dass sie während der Vermittlung der Thematik des Holocaust keine Erfahrungen mit „extremen politischen/antisemitischen Ansichten“ seitens der SchülerInnen gemacht haben, aber dennoch haben vier Lehrerinnen angegeben, damit konfrontiert gewesen zu sein (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 92). Auch stimmten fünf LehrerInnen der Aussage zu, dass „Antisemitismus unter manchen meiner SchülerInnen verbreitet“ sei (vgl. ebd.: 96/97). In diesem Zusammenhang gaben auch 17,3 Prozent (4) der befragten LehrerInnen an, bei manchen ihrer SchülerInnen einen „erkennbaren Rechtsextremismus“ zu sehen und sogar 29,2 Prozent (7) einen „religiösen Extremismus“ bei ihren SchülerInnen wahrzunehmen (vgl. ebd.: 93/94). Das Ergebnis wurde nicht nach der jeweiligen Herkunft und Religion aufgeschlüsselt und auch die Frage nach dem Extremismus ist unscharf formuliert. Daher lassen zumindest diese Ergebnisse viel Raum für Spekulationen über das Ausmaß eines religiös motivierten Antisemitismus seitens der SchülerInnen. In welchem Ausmaß sich Georgis Typ III, also die Funktionalisierung der Geschichte des Holocaust um die „eigene ethnische Gemeinschaft“ (Georgi 2003: 208) hervorzuheben, unter den österreichischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund wiederfindet, ist ebenso nach den Daten beider quantitativer Studien nicht zu beantworten. Allerdings kann angenommen werden, dass durch einen europäisch-universalistischen Zugang in der Geschichtsdidaktik, das Phänomen der in Kapitel 2 erwähnten „Opferkonkurrenz“ auftreten kann. Es könnte daher sein, dass Jugendliche aus EinwanderInnenfamilien, um diesen Status der „universellen Opferschaft“ konkurrieren. Insbesondere im Kontext einer gegenwärtig medial oft diskutierten Diskriminierung von MuslimInnen und einer zuvor betriebenen

Gleichsetzung von Rassismus von heute mit Antisemitismus von damals wird in Europa seitens islamischer Interessenverbände die aktuelle Situation von MuslimInnen mit der Vernichtung der Jüdinnen und Juden durch die NationalsozialistInnen und ihre KollaborateurInnen gleichgesetzt. Dieses Phänomen des Opfergefühls wird bereits von MitarbeiterInnen im Bereich der historisch-politischen Bildungsarbeit zumindest in Deutschland mit Bezug auf die Vermittlung der Geschichte des Holocaust aus universalistischer Perspektive berücksichtigt<sup>46</sup> (vgl. Can/Georg/Hatlapa 2013: 301). „Die Beschäftigung mit der Verfolgung von Jüdinnen und Juden wird mit der Weigerung gleichgesetzt, die Diskriminierung von muslimischen Menschen anzuerkennen.“ (Can/Georg/Hatlapa 2013: 302) Hinsichtlich des erwähnten gleichsetzenden und entkontextualisierenden Zugangs im historisch-politischen Bildungsunterricht muss insbesondere darauf geachtet werden, ob ein latentes Opfer-, Benachteiligungs- beziehungsweise Ohnmachtsgefühl gegenüber der österreichischen Aufnahmegerellschaft existiert, das in der Gegenüberstellung mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust oder Israel und dem „Nahostkonflikt“ zum Vorschein kommt. Um umfassendere Aussagen über die Wahrnehmung der Geschichte des Holocaust von muslimischen Jugendlichen treffen zu können, sollen im Folgenden die Interviews der eigenen Untersuchung ausgewertet werden.

---

46 „In unseren Workshops 'Jüdisches Leben in Kreuzberg' treffen wir immer wieder auf Schüler\_innen, die zunächst nicht über das jüdische Leid sprechen wollen. Oft argumentieren sie, dass es immer um 'die Juden' gehe, während sich niemand für ihr Leid interessiere.“ (Can/Georg/Hatlapa 2013: 301)

#### **4. Datenerhebung und -generierung**

Im vorherigen Kapitel wurde anhand von Ergebnissen von drei Erhebungen – vom Demokratiezentrum Wien, der PH-Salzburg und der qualitativen Untersuchung von Viola Georgi über die Geschichtsbilder von Jugendlichen in Deutschland – versucht die Wahrnehmung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust im Migrationskontext zu beleuchten. Dabei wurde aufgezeigt, dass sich beim ersten Blick die Wahrnehmung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die im österreichischen Schulsystem sozialisiert wurden, kaum von ihren KollegInnen ohne Migrationshintergrund unterscheidet. Die Untersuchung der PH-Salzburg hat gezeigt, dass Versionen der Opferthese weiterhin fortbestehen und auch von SchülerInnen mit Migrationshintergrund reproduziert werden (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 50/51). Bei einem genaueren Blick haben die Ergebnisse der zwei in Österreich durchgeföhrten Studien gezeigt, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund anders mit der Geschichte umgehen. Junge SchülerInnen mit Migrationshintergrund messen der österreichischen Geschichte vergleichsweise eine geringere Bedeutung zu. Für sie ist der Bezug zur österreichischen Geschichte an Identitätsfragen über ihre aktuelle Situation in der österreichischen Aufnahmegesellschaft gekoppelt. In diesem Zusammenhang haben die Ergebnisse des Demokratiezentrums Wien gezeigt, dass die Europäische Union einen größeren Raum der „ethnic options“ darstellt, da in dieser politischen Zweckgemeinschaft ethnisch-nationalistische Identitäten noch eher aufgebrochen werden und somit weniger starr wirken. Vor allem aber hat sich herauskristallisiert, dass die Schule als staatliche Sozialisationsinstanz der wesentliche Einflussfaktor für die Wahrnehmung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ist, womit politische Sozialisation und offizielle Erinnerungskultur über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust in der Zukunft einen wichtigeren Stellenwert bekommen. Erst dahinter reiht sich die Familie ein und lediglich ein Ergebnis in der LehrerInnenbefragung der PH-Salzburg ließ vage darauf schließen, dass neben der Familie auch die Religiosität einen Einflussfaktor auf die historische Wahrnehmung haben könnte. Da bislang keine Erhebungen durchgeführt wurden, die das muslimische Selbstverständnis in Verbindung mit der Holocaust-Wahrnehmung untersuchen, wurde für das Forschungsvorhaben eine qualitative Erhebung mit SchülerInnen aus dem Raum Wien durchgeführt. Aus dem vorher Geschilderten lassen sich konkretere Fragestellungen ableiten, die für die Befragung verwendet und folgend aufgezeigt werden. Da das Thema des Untersuchungsvorhabens ein offenes Forschungsfeld ist, läuft der Forschungsprozess auf eine gegenstandsbegründete Theoriebildung hinaus (vgl. Flick 2007: 124). Das bedeutet, dass das Ergebnis welches eine Theorie mittlerer Reichweite (vgl. Merton 1995: 3) begründet, am zu untersuchenden Gegenstand selbst entwickelt wurde. Daher sind die in

der Fragestellung implizierten „Hypothesen“ nicht als zu verifizierende, unveränderliche Vorannahmen gedacht, die den Blick auf das Forschungsfeld beschränken, sondern lediglich als Ankerpunkte im Forschungsprozess selbst (vgl. Flick 2007: 124/125).

#### **4.1 Konkretisierung der Fragestellung**

Aus dem ursprünglichen Untersuchungsvorhaben lässt sich aufgrund der im Forschungsprozess hervorgebrachten Erkenntnisse zunächst folgende Forschungsfrage ableiten: Wie wirkt historisch-politische Bildungsarbeit über den Nationalsozialismus und den Holocaust auf muslimische SchülerInnen in Österreich? Nachdem die genannten Untersuchungen gezeigt haben, dass Unterschiede nach Migrationshintergrund in der Wahrnehmung der Geschichte existieren, kann angenommen werden, dass historisch-politische Bildungsarbeit in Österreich auf muslimische SchülerInnen anders wirkt. Dabei muss die Frage nach den Ursachen für diese Unterschiede gestellt werden. In Kapitel 3 wurde bereits aufgezeigt, dass Unterschiede nach Migrationshintergrund in der Bedeutungszumessung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust existieren. Die Studienergebnisse haben gezeigt, dass eine Kohärenz besteht, zwischen der stärkeren Identifikation mit Österreich und der persönlichen Betroffenheit mit der Thematik des Nationalsozialismus und Holocaust, die als österreichische Geschichte immer mehr als die 'eigene', persönliche Geschichte identifiziert wird. Daraus leitet sich die Frage ab, welche „Identifikationsmuster“ bei muslimischen Jugendlichen existieren und in diesem Zusammenhang, welche Erfahrungen muslimische Jugendliche in Österreich gemacht haben. In welchem Ausmaß sind Herkunft, Familie und Religion, aber auch Erfahrungen prägend für die subjektiven Sichtweisen muslimischer Jugendlicher auf die österreichische Aufnahmegesellschaft sowie schlussendlich auf die österreichische Geschichte. Die Untersuchung von Erfahrungen ist deshalb relevant, da durch negative Erfahrungen der Grad der Identifizierung mit Österreich abgeschwächt werden könnte und diese wiederum eine Auswirkung auf die Wahrnehmung der Geschichte hat. Auch das Wissen über die Geschichte des Nationalsozialismus und den Holocaust verweist auf den Grad der Identifizierung mit der Aufnahmegesellschaft. Daher sollen auch der Wissensstand der muslimischen Jugendlichen über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust und die Rolle Österreichs darin untersucht werden. Laut Lehrplan der achten Schulstufe war bis 2016 für den historisch-politischen Bildungsunterricht das Thema „Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust“ (vgl. BGBl. II 290/2008) vorgesehen. In den bisher genannten Studien kommen keine expliziten Fragen bezüglich der Einstellungen zu Lebenswelten und Erfahrungen mit Jüdinnen und Juden vor, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen ein bestimmtes Wissen über das Judentum und darauf aufbauend eine bestimmte Wahrnehmung von

ihnen haben. Um dies zu bewerten sollen auch Fragen nach Erfahrungen mit Jüdinnen und Juden und Wissen über das Judentum gestellt werden. Als Übergang von der Geschichte zur Gegenwart sollen im Hinblick auf die Kontinuität des Antisemitismus sowie der Prävention desselben, Fragen zur Einstellung zu Israel und Positionierung im Nahostkonflikt gestellt werden. Der Nahostkonflikt dürfte nicht nur allgemein (vgl. Dreier 2005: 9) immer weiter zu einem größeren Politikum werden, sondern auch für Zugewanderte aus den arabischen Ländern und immer mehr auch von ÖsterreicherInnen, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind. Dies dürfte auch mit den jüngsten politischen Entwicklungen in der Türkei in Beziehung stehen. Da viele ÖsterreicherInnen hier leben, deren Eltern oder Großeltern aus der Türkei eingewandert sind ist der Nahostkonflikt auch durch sie im öffentlichen Bewusstsein Österreichs. Darüber hinaus häuften sich in den letzten Jahren in Europa antisemitische Vorfälle, an denen auch immer mehr junge MuslimInnen beteiligt waren, und die oft zeitlich parallel oder als Reaktion zu Geschehnissen in Nahost standen. Beispielhaft dafür sind die Anti-Israel-Demonstrationen weltweit, nach der israelischen Operation Protective-Edge im Gaza-Streifen im Sommer 2014, auf denen antisemitische Slogans skandiert wurden. In den Lehrplänen ist eine ausdrückliche Behandlung der Spezifika des Antisemitismus – insbesondere wenn er im Kontext des Nahostkonflikts argumentiert wird – nicht vorgesehen und hinzu kommt ein eventueller Entlastungsdiskurs seitens der Lehrkräfte, der auch im Geschichtsunterricht vermittelt werden könnte. Die Einstellungsfragen zu Israel und dem Nahostkonflikt dienen daher vor allem der Untersuchung des sekundären und islamischen Antisemitismus. In Kapitel 1.3 wurde beschrieben, wie ein europäisch-universalistisches Gedächtnis über den Holocaust zum Diskurs der „unterschiedslosen Opferschaft“ führte, in der die „historisch“ jüdischen Opfer für die Gegenwart austauschbar wurden. Darauf aufbauend, wurde in Kapitel 2 die Prägung dieses universalistischen Diskurses auf die schulische historisch-politische Bildung in Österreich aufgezeigt. Die Gleichsetzung des Antisemitismus mit dem Rassismus von heute – der europäisch-universalistische und opferzentrierte Diskurs der neu entstandenen Friedensgemeinschaft – fand seine Auswirkungen auch auf den historisch-politischen Bildungsunterricht in Österreich. Daher soll grundsätzlich der Blick darauf fallen, ob der Holocaust bei den Befragten (auch bei der Vergleichsgruppe) als universelles Ereignis, also als Verbrechen, das von Menschen an Menschen verübt wurde, wahrgenommen wird. Spezifischer kann es gut möglich sein, dass mit der europäisch-universalistischen Holocaust Erziehung dem Phänomen der „Opferkonkurrenz“ Vorschub geleistet wird. Vor diesem Hintergrund soll auch untersucht werden, ob bei den muslimischen Jugendlichen ein Ungerechtigkeitsempfinden existiert, das bei der Gegenüberstellung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust in der Analogisierung und im Konkurrieren zur historisch jüdischen Opferrolle zum Vorschein kommt.

Aus der Hauptfrage, wie historisch-politische Bildungsarbeit über den Nationalsozialismus und Holocaust auf muslimische SchülerInnen wirkt, ergeben sich also fünf konkretere Forschungsfragen:

F1: Welche Erfahrungen haben muslimische Jugendliche in Österreich gemacht?

F2: Welche Identifikationsmuster existieren bei muslimischen Jugendlichen?

F3: Was wissen muslimische Jugendliche über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust und der Rolle Österreichs darin?

F4: Welche Einstellungen und Haltungen haben muslimische Jugendliche zu Jüdinnen und Juden und zu Israel im Kontext des Nahostkonflikts?

F5: Existiert ein Ungerechtigkeitsempfinden bei muslimischen Jugendlichen, das in der Gegenüberstellung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust in der Opferkonkurrenz zum Vorschein kommt?

## **4.2 Das problemzentrierte Interview**

Die oben genannten Fragen zielen auf das subjektive Selbstverständnis und die daraus resultierenden Einstellungen ab. Als Wahrnehmung der Geschichte sind sie individuelle Konstruktionen sozialer Wirklichkeit, die die Gesellschaft mitformen und somit Gegenstand des Forschungsinteresses. Für die Untersuchung dieser subjektiven Selbstverständnisse ist daher eine Methode notwendig, in der die „Variationen und Individualitäten textlicher bzw. sprachlicher und anschließend verschriftlichter Informationen“ (Barsch 2016: 209) wissenschaftlich erfasst werden. Daher wurde für die Beantwortung der Forschungsfragen eine qualitative Methode gewählt. Da die konkretisierten Fragen auf subjektive Sichtweisen (Einstellung, Identifikationen) sowie auf „Wissen über Sachverhalte“ (vgl. Flick 2007: 213) hinsichtlich einer gesellschaftlichen Problemstellung abzielen, eignet sich für die Untersuchung eine Befragungsmethode, die längere Narrationen zulässt. Der Interviewleitfaden orientiert sich daher an dem problemzentrierten Interview, da dieses „biographische Daten mit Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert.“ (ebd.: 210) Das problemzentrierte Interview zeichnet sich durch drei Kriterien aus: Die Problemzentrierung bedeutet, dass die gesellschaftlich relevante Problemstellung, entlang derer geforscht wird, stets im Zentrum steht (vgl. ebd.). Die Gegenstandsorientierung bedeutet, „dass die Methoden am Gegenstand entwickelt bzw. modifiziert werden sollen“ (ebd.) und die Prozessorientierung, dass der, während des Forschungsprozesses entstehende, Erkenntnisstand immer wieder reflektiert werden soll. Das problemzentrierte Interview soll Erzählreize hinsichtlich eines Problems bei den Befragten hervorrufen (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu einem auszufüllenden, standardisierten Fragenkatalog ermöglicht diese Form der Interviewführung den Aufbau eines Dialogs

beziehungsweise eines persönlichen Gesprächs. Dies ist hilfreich für das vorliegende Forschungsvorhaben, da insbesondere im Fall von subjektiven Sichtweisen über Religion und Einstellungen zu gesellschaftlich tabuisierten Themen eine Interviewsituation notwendig ist, die Vertrauen aufbaut. Das problemzentrierte Interview unterstützt diese Situation, indem zusätzlich durch Nachfragen oder Interpretationen seitens der Interviewerin Anreize zum Weitererzählen gegeben und dem Interview eine neue Wendung gegeben werden kann (vgl. ebd.). So können beispielsweise im Fall von muslimischer Identität durch immanentes und exmanentes Nachfragen die unterschiedlichen Facetten des religiösen Selbstverständnisses untersucht werden. Die Interviewsituation wird natürlich nicht eins zu eins in ein persönliches Gespräch zu überführen sein, da die InterviewpartnerInnen bereits über das Forschungsinteresse informiert wurden und der Leitfaden während des Interviews erkennbar in Verwendung tritt. Dennoch soll eine angenehme Gesprächsatmosphäre gewährleistet werden und der Leitfaden darf lediglich als Hilfestellung zur Aufrechterhaltung des Erzählstranges dienen und nicht als Fragenkatalog zum Einsatz kommen.

### **4.3 Erstellung des Interviewleitfadens und Interviewführung**

Bereits vor der Erstellung des Leitfadens muss eine bestimmte Kommunikationsstrategie für das Interview berücksichtigt werden. Diese soll ebenfalls in Anlehnung an das problemzentrierte Interview erfolgen. Zur Kommunikationsstrategie des problemzentrierten Interviews zählen Fragen zur allgemeinen und spezifischen Sondierung sowie Ad-hoc-Fragen (vgl. ebd.: 211). Die spezifische Sondierung soll garantieren, dass das „Verständnis aufseiten des Interviewers“ (ebd.: 211) vertieft wird. Zu ihnen zählen „Zurückspiegelungen (Zusammenfassungen, Rückmeldungen, Interpretationen seitens des Interviewers) des Gesagten, Verständnisfragen und Konfrontationen des Interviewpartners mit Widersprüchen und Ungereimtheiten in seinen Ausführungen [...]“ (ebd.). Die letztgenannten Punkte werden insbesondere in der Untersuchung der persönlichen Einstellungen und Positionierungen der Jugendlichen zu gesellschaftspolitisch relevanten Themen von Bedeutung sein. Die allgemeine Sondierung betrifft das Nachfragen, um ergänzende Details einzuholen (vgl. ebd.). Grundsätzlich muss im Kontext des Forschungsinteresses darauf geachtet werden, dass die Fragen weder zu suggestiv noch zu unmittelbar sind und dass auch bei der Überführung von Widersprüchen eine gute Gesprächsatmosphäre aufrechterhalten wird. Ein Blick in die Print- und Internetmedien zeigt, dass das Thema Religion mit dem Begriff „Islam“ ausschlaggebendes Thema der europäischen Öffentlichkeit ist, womit die Feldforschung in diesem Bereich eine sensiblere Angelegenheit geworden ist. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Befragten zumindest eine Ahnung vom öffentlichen Umgang mit dem Thema „Islam“ haben und eventuell dazu neigen gesellschaftlich konforme Antworten zu geben und/oder mit

Abwehr zu reagieren. Dabei wird neben der angemessenen Sensibilität insbesondere auf die sprachliche Ebene beziehungsweise die Begriffswahl zu achten sein. Da Fragen zur Religion wie erwähnt ins Private abzielen und zu Abwehr führen könnten, muss darauf geachtet werden, dass keine Fragen gestellt oder Begriffe verwendet werden, die das Bild eines einheitlichen 'Islams' oder 'der Muslime' suggerieren. Ein einheitliches Bild des Islams, aber vor allem 'der' MuslimInnen, ist ohnehin zu kurz gedacht und widerspricht dem Zugang des Forschungsinteresses, das auf das subjektive, historische Selbstverständnis der Jugendlichen abzielt. Genauso wie das Thema 'Islam' mit gesellschaftlichen Tabus verknüpft ist, ist, vom inhaltlichen Bedeutungsunterschied abstrahiert, auch der Antisemitismus ein sensibles Thema. Daher wird auch diesbezüglich auf die Fragen- und Begriffswahl zu achten sein, wobei allerdings eine Abwehrhaltung oder spontanes oder affektives Antwortverhalten bei den Befragten auf antisemitischen Gehalt verweisen kann. Für die Befragung der persönlichen Sichtweisen soll daher ein Zugang gewählt werden, der den Einzelnen ins Zentrum rückt. Um den individuellen Zugang zu garantieren, soll als Gesprächseinstieg die Frage nach dem Vornamen und seiner Bedeutung gestellt werden (vgl. Interviewleitfaden). Die befragten SchülerInnen sollen darüber hinaus nicht den Eindruck einer Prüfungssituation bekommen, wenn sie nach ihrem historischen Faktenwissen gefragt werden. Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, ist das Ziel historisch-politischer Bildungsarbeit in erster Linie nicht die Vermittlung von historischem Faktenwissen, sondern allgemeiner die Befähigung zu eigenständigem Denken bei der Einordnung und Gegenwartsherstellung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust. Die gesellschaftspolitische Voraussetzung, die zum Aufstieg der NSDAP führte beziehungsweise die Mechanismen, die zum Holocaust führten, sollten verstanden werden. Ein Block an Wissensfragen könnte daher den Eindruck erwecken, dass lediglich das Abrufen von Faktenwissen verlangt wird und dies das Ziel des Interviews wäre. Daher sollen während des Interviews Einstellungs- und Wissensfragen abwechselnd gestellt werden (vgl. Interviewleitfaden). Hinsichtlich des Erkennens und Unterscheidens des Antisemitismus und Rassismus, sollen die Befragten, ohne genaueres Hintergrundwissen, mit zwei Aussagen konfrontiert werden. Einmal die antisemitische und rassistische Parole aus dem Jahr 2009, die vermutlich von Rechtsextremisten auf die Mauern des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen geschmiert wurde und einmal die antisemitische Parole, die während der Proteste gegen den Gaza-Krieg im Sommer 2014 in Berlin überwiegend von jungen Muslimen skandiert wurden (vgl. Interviewleitfaden). Beide sollen den InterviewpartnerInnen vorgelesen und diese dazu aufgefordert werden, ihre Assoziationen und Meinungen dazu zu sagen. Der historisch-politische Bildungsunterricht soll neben dem auch dazu führen, dass Zivilcourage und politische Handlungskompetenz gestärkt werden. Daher soll ein Szenario, das auf einem wirklichen Ereignis basiert, von der Interviewerin nacherzählt werden, um

zu untersuchen, inwiefern die SchülerInnen die Situation als antisemitische Gefahr einschätzen und wie sie handeln würden (vgl. Interviewleitfaden). Hinsichtlich der Einstellung zu Israel als Form des sekundären Antisemitismus soll ein Fragenblock dienen. Mittels des Herzeigens einer antisemitischen Karikatur (vgl. Interviewleitfaden) von Carlos Latuff, die beim Internationalen Holocaust-Karikaturen-Wettbewerb im Iran 2006 den zweiten Platz bekommen hat, soll die historische Urteilskompetenz der SchülerInnen untersucht werden. Der/die InterviewpartnerIn wird aufgefordert, ohne Hintergrundwissen das Bild zu deuten. Damit wird eine Situation simuliert, die bei der Nutzung von (Internet-)Medien fast alltäglich auftreten könnte, da Karikaturen oder entkontextualisierte Bilder die die allseits bekannten Holocaust-Ikonografien übernehmen und sie in den Kontext des Nahostkonflikts stellen, um Analogien zwischen der israelischen Politik und dem nationalsozialistischen Regime zu ziehen, immer häufiger in online Plattformen kursieren. Zusätzlich soll den InterviewpartnerInnen die Aussage vom damaligen türkischen Premierminister und jetzigen Präsidenten Recep Tayyip Erdogan, die er während des Gaza-Kriegs im Sommer 2014 über Israel getätigt hat (vgl. Interviewleitfaden), vorgelesen werden. Die Befragten werden mit der Aussage konfrontiert und sollen ihre Meinung dazu äußern.

Wie angedeutet kreisen die Fragestellungen um (historische) Identität, Wissen, Erfahrung und Einstellung, die zusammengefasst die Wahrnehmung ausmachen und einander bedingen. So kann beispielsweise die Identifizierung mit Österreich positive Erfahrungen voraussetzen und ein größeres Interesse und somit Wissen über die österreichische Geschichte, über den Nationalsozialismus und den Holocaust bedeuten. Aber dies kann auch angesichts der lange Zeit auch im Unterricht reproduzierten und vermittelten Opferthese dazu führen, dass die damalige österreichische Bevölkerung als Opfer gesehen wird und man eher dazu neigt, Variationen davon zu glauben. Die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ohne Gegenwartsherstellung, also der Thematisierung von Israel und der aktuellen Problematik des sekundären Antisemitismus könnte das Bild des historisch jüdischen Opfers befördern und vor allem bei muslimischen Jugendlichen, bei denen ein Ungerechtigkeitsempfinden existiert und die sich ungehört fühlen zu einer Konkurrenz um eine Opferschaft führen. Somit stehen Erfahrung, Identität, Wissen und Einstellung in unmittelbarem Zusammenhang miteinander. Fragen nach persönlichen Erfahrungen und Empfindungen stellen daher Schlüsselfragen dar, um diese verschiedene Kontextzusammenhänge zu bestimmen. Zum Beispiel könnten Benachteiligungserfahrungen die Ursache dafür sein, dass man sich weniger mit Österreich und mehr mit der ursprünglichen Heimat identifiziert und möglicherweise eine Ignoranz gegenüber der österreichischen Geschichte entwickelt. Auf diese Art und Weise beeinflusstes Geschichtsbewusstsein könnte wiederum Ursache für eine Absperrung gegenüber Inhalten des

Geschichtsunterrichts und des. Auf der anderen Seite kann man durch Begegnungen mit Jüdinnen und Juden (positive) Erfahrungen gemacht haben und dennoch antisemitische Stereotype reproduzieren. Daher werden auch die Fragen nach den Erfahrungen allgemein, nicht hintereinander gestellt werden. Die Forschungsfragen können hinsichtlich der Erstellung des Leitfadens in folgende fünf inhaltliche Schwerpunkte eingeteilt werden:

- 1.Erfahrungen in der Aufnahmegergesellschaft Österreich
- 2.Identifizierung mit Österreich: Grad des Bezugs zur „Heimat“ und Familie/ Identifizierung mit Religion und Bedeutung im Alltag des Jugendlichen.
- 3.Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust und Bedeutung des Themas in der subjektiven Lebenswelt
- 4.(Sekundäre) Antisemitismus: Wissen/Einstellung über Jüdinnen und Juden / Wissen Einstellung zu Israel und dem Nahostkonflikt
- 5.Phänomen „Opferkonkurrenz“: Subjektives Ungerechtigkeits-/Ohnmachtsempfinden und politisches Engagement

Aus diesen fünf Schwerpunkten leiten sich fünf Frageblöcke ab, die die Grundlagen des Leitfadens darstellen. Wie erwähnt ist die strikte Einhaltung der Reihenfolge der Fragestellung nicht das vorangestellte Ziel. Vielmehr soll der Fokus auf die Gewährleistung der Erzählreize sowie die Erhaltung der Gesprächsdynamik gelegt werden. Im Hinblick auf das Forschungsinteresse sollen daher einige Fragen vorangestellt und andere wiederum nachrangig gestellt werden und außerdem die Möglichkeit für Ad hoc-Fragen gewährleistet werden.

•Ad 1.:

Deine Großeltern/Eltern sind nach Österreich eingewandert. Erzähl doch mal, wie ist das für dich hier?

•Ad 2.:

Fühlst du dich einer Religion verbunden? Was verbindest du mit deiner Religion, warum glaubst du ist sie die 'richtige' Religion für dich? Gibt es viele Regeln? Kannst du die alle einhalten? Gehst du zum Beten in eine Moschee? Wenn du zum Beispiel eine Frage hast die deine Religion betrifft, wen fragst du dann? (Bezugspersonen/Bezugsinstanzen: Religionslehrer, Familie, religiöse Jugendorganisationen, Vereine, soziale Netzwerke?)

•Ad 1. + 2.:

Hast du manchmal das Gefühl, dass du und deine Familie in Österreich wegen deiner Religion nicht willkommen sind?

•Ad 3.:

Kennst du das Wort Holocaust? Wenn ja, von wo kennst du das Wort? Weißt du, was der

Nationalsozialismus war? Wenn ja, von wo weißt du das? Weißt du, wie sich Österreich dazu verhalten hat? Was habt ihr zu dem Thema Holocaust und Nationalsozialismus in der Schule gemacht? Was kannst du aus dem Schulunterricht, den Klassenfahrten usw. zum Thema Holocaust für dich mitnehmen? Hast du schon mal was von Antisemitismus gehört? Wenn ja, woher?

•Ad 1.+ 3.:

Hast du schon mal ein Konzentrationslager oder eine Ausstellung zu dem Thema besucht? Was hast du da gesehen? Wie war das für dich? Hast du schon mal einen Zeitzeugen oder eine Zeitzeugin getroffen? Wie war das für dich?

•Ad 2. + 3.:

Du hast mir erzählt, dass du dein Wissen zur Geschichte des Nationalsozialismus aus der Schule hast. Glaubst du deiner Lehrerin? Wenn nein, warum nicht? Wenn du an den Geschichtsunterricht denkst, hast du manchmal das Gefühl, dass das Thema Holocaust und Juden im Vergleich zu anderen Themen viel zu viel Platz einnimmt?

•Ad 4.:

Weißt du, was eine Kippa und ein Davidsstern sind? Wenn du daran denkst, was den Jüdinnen und Juden im Holocaust widerfahren ist, an all die Ungerechtigkeiten und Respektlosigkeit, würdest du sagen, dass heutzutage ähnliche Verbrechen begangen werden? Karikatur von Latuff: Kannst du mir sagen, was du auf dem Bild siehst? Einige Leute sagen, dass so wie heute Israel die Palästinenser behandelt, dies auch ein Holocaust ist und es gerade Israel besser wissen müsste. (Umschreibung von Erdogan's Israel-Hitler Vergleich; geäußert im Juli 2014). Würdest du dieser Aussage zustimmen? Wenn du daran denkst, wie der Umgang Israels mit den Palästinensern ist, wirkt sich das auf dein Bild von Juden und Jüdinnen und den Holocaust aus?

•Ad 1. + 4.:

Hast du schon mal jemanden getroffen, der eine Kippa trägt? Was verbindest du damit?

•Ad 2.+3.+4.:

Wie informierst du dich sonst über das Thema Holocaust? -> Wenn Familie: Wie kommt es, dass ihr über das Thema redet? Wird dieses Thema oft angesprochen, wenn es zum Beispiel um Israel geht? -> Wenn Freunde: Wie kommt es, dass ihr über das Thema redet? Wird dieses Thema oft angesprochen, wenn es zum Beispiel um Israel geht? -> Wenn soziale Netzwerke: Welche Seiten schaust du dir an? -> Wenn Fernsehen: Welcher Film, welche Serien, Sendungen etc. -> Wenn Kunst: Welche Form? Musik, Romane, künstlerische Abbildungen etc.?

•Ad 5.:

Im Unterschied zu muslimischen Einrichtungen (z.B. Moscheen) werden in Österreich und Europa jüdische Einrichtungen (z.B. Synagogen) von der Polizei beschützt. Hast du eine Vorstellung,

warum das so ist?

•Ad 5. + 4.:

Ich lese dir jetzt zwei Aussagen vor. „Was für unseren Vätern der Jud, ist für uns die Moslembrut, seid auf der Hut!“ (Schmiererei von rechtsextremen Jugendlichen auf der Mauer des ehemaligen KZ Mauthausen.<sup>47</sup>)

Und: „Jude, Jude feiges Schwein, komm heraus und kämpf allein!“ (Im Sommer 2014 von muslimischen Jugendlichen auf der pro-palästinensischen Kundgebung in Berlin gerufen.<sup>48</sup>)

Was denkst du, wenn du so was hörst? Findest du, ist das eher positiv oder negativ? Wer, glaubst du, könnte so etwas sagen?

Als Gesprächsabschluss soll den InterviewpartnerInnen die Frage gestellt werden, ob sie noch etwas sagen oder hinzufügen möchten.

#### **4.4 Fallauswahl nach theoretischen Vorannahmen**

Da das Untersuchungsvorhaben auf die Konzeption einer neuen Theorie abzielt, richtet sich auch die Auswahl der Stichprobe danach (vgl. Flick 2007: 159 ff.). Das heißt, dass die Auswahlentscheidung von „Personen, Gruppen etc. nach ihrem (zu erwartenden) Gehalt an Neuem für die zu entwickelnde Theorie [...]“ (ebd.: 159) getroffen wird. Die Fallauswahl erfolgt daher nach der Relevanz für das theoriegenerierende Material und nicht unbedingt nach der Repräsentativität (vgl. ebd.: 163). Daher wurden Interviews mit SchülerInnen geführt, die sich als MuslimInnen sehen. Im Hinblick auf die Fragestellung nach den unterschiedlichen Wirkungsweisen des historisch-politischen Bildungsunterrichts wurde auch eine kleinere Vergleichsgruppe benötigt, die aus SchülerInnen bestand, für die keine oder eine anderen Religion als der Islam wichtig war. Diese Vergleichsgruppe ist aus einem weiteren Grund zu berücksichtigen, nämlich da bislang keine Untersuchungen mit Österreichbezug existieren, die allgemein den sekundären Antisemitismus bei Jugendlichen erheben. Für beide Gruppen wurde die Vorauswahl getroffen, dass sie bereits die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht behandelt haben. Auch wurde versucht, SchülerInnen zu finden, die ein ehemaliges Konzentrationslager besucht haben, welches bei österreichischen SchülerInnen in der Regel Mauthausen ist. Aber nachdem dies keine Pflicht ist konnte diese Absicht nicht immer erfolgreich umgesetzt werden. Ein weiteres Kriterium für die Stichprobe war, nur SchülerInnen der achten und der neunten Schulstufe zu befragen. Nicht jeder junge Erwachsene besucht nach der Absolvierung der Pflichtschuljahre eine weiterführende Schule und muss daher nicht zwingend ein weiteres Mal mit der Geschichte des Nationalsozialismus und

47 <https://www.nachrichten.at/nachrichten/ticker/Gedenkstaette-des-ehemaligen-KZ-Mauthausen-beschmiert;art449,110055> – Zugriff 23.Jänner 2018

48 <https://www.tagesspiegel.de/berlin/polizei-justiz/polizei-in-berlin-reagiert-auf-kritik-jude-jude-feiges-schwein-soll-auf-demonstrationen-verboten-werden/10229256.html> – Zugriff 23.Jänner 2018

Holocaust konfrontiert werden. Die einzige Ausnahme stellt die Berufsschule dar, in der Politische Bildung ein eigenständiges Fach ist. Dies wurde in der Suche nach InterviewpartnerInnen berücksichtigt, blieb allerdings erfolglos. Die neunte Schulstufe wurde aber auch aus dem Grund mitberücksichtigt, da in Schulen wie der AHS, die eine weiterführende Schulstufe anbieten, die Schulfahrt zu einer Gedenkstätte in der fünften Klasse (Oberstufe) nachgeholt wird. Zwischen den Schulformen ist bei der Fallauswahl grundsätzlich nicht unterschieden worden, da laut Lehrplan der achten Schulstufen keine wesentlichen inhaltlichen Unterschiede für das Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ existieren (vgl. BGBl. II 290/2008). Da es allerdings dennoch strukturelle Unterschiede nach den Schulformen gibt – beispielsweise ist unabhängig vom Lehrinhalt, die AHS nach wie vor gesellschaftlich angesehener – wurde versucht, bei der Fallauswahl die verschiedenen Schulformen abzudecken. Gleiches galt auch für die Stadtteillage (Bezirk) der Schule. Ein weiteres Kriterium war, dass aus der gleichen Schule eine Schülerin und ein Schüler befragt wurden, die sich als Muslima und als Muslim sehen und eine Schülerin oder ein Schüler für die Vergleichsgruppe. Aus Ressourcengründen wurde die Stichproben-Auswahl auf den Raum Wien beschränkt. Aufgrund dieser Kriterien, die bereits ziemlich schwer zu erfüllen waren, wurden zunächst drei Schulen mit persönlicher Vorsprache angefragt, jedoch wurde dieser Plan verworfen, da ohne Genehmigung des Stadtschulrates die Schuldirektion nicht die Erlaubnis geben durfte. Daher wurden privat SchülerInnen gesucht und drei Jugendliche gefunden, die bereit waren, daran teilzunehmen. Um aber auch SchülerInnen zu befragen, die eine Gedenkstätte besucht haben, wurde Kontakt zum Mauthausen-Memorial aufgenommen. Dieses hat ein Informations-Rundschreiben über das Untersuchungsvorhaben an ihnen bekannte Einrichtungen verschickt. So wurden nach dem Schneeballverfahren mit weiteren SchülerInnen, die bereit waren freiwillig daran teilzunehmen, Kontakt aufgenommen. Insgesamt wurden fünfzehn SchülerInnen im Alter von 13-15 Jahren im Sommer 2015 befragt. Bezuglich der Formalitäten war neben der freiwilligen Teilnahme eine unterschriebene Einverständniserklärung der Eltern notwendig. Von den fünfzehn befragten SchülerInnen sahen sich zehn dem Islam verbunden und fünf gehörten der Vergleichsgruppe an. Bei einem Schüler, der ursprünglich für die Fallgruppe der MuslimInnen befragt wurde, wird in der Auswertung ersichtlich, dass er sich selbst nicht als religiös einstuft. Auf Nachfrage hat sich herausgestellt, dass er ohne Religionsbekenntnis ist. Darauf wird noch in der Auswertung der Interviews einzugehen sein. Von den Schulformen sind zwei AHS-Unterstufen, einmal in Margareten und einmal in Favoriten, sowie drei Mittelschulen in Ottakring, Favoriten und in der Donaustadt vertreten.

## **4.5 Operationalisierung des Datenmaterials: Qualitative Inhaltsanalyse**

Die vorliegende Untersuchung zielt auf die Verallgemeinerung subjektiver Denkweisen im Kontext historischer Sinnbildung beziehungsweise historischer Wahrnehmung ab, welches, wie oben erwähnt, am besten in Erzählungen zum Ausdruck kommt. Diese in den Interviews zum Ausdruck kommenden Narrationen müssen für die Theoriegenerierung intersubjektiv nachvollziehbar sein. Daher ist für die Auswertung der Interviews ein kodierendes, regelgeleitetes Verfahren notwendig. Da die qualitative Inhaltsanalyse individuelle Äußerungen zum Gegenstand hat (vgl. Barsch 2016: 208), die durch systematisches Vorgehen intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden sollen, wird für die Auswertung der Interviews dieses Instrument verwendet. Die einzuhaltenden Kriterien der Inhaltsanalyse sind die Reliabilität, Validität und die Regelhaftigkeit (vgl. ebd.: 213). Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist die systematische Auswertung „von Material, das irgendeiner Art von Kommunikation entstammt“ (Mayring 2010: 11), wobei mit Inhalt vor allem der latente Gehalt gemeint ist (vgl. ebd.). Dies ist für das Forschungsvorhaben wesentlich, da in Anlehnung an Knigge davon ausgegangen wird, dass „hinter dem manifesten Sinn eines Geschichtsbildes ein latenter Sinn verborgen liegt, der einen subjektiven Wahrheitsgehalt“ (Georgi 2003: 62) beinhaltet. Dies muss insbesondere im Fall vom sekundären Antisemitismus berücksichtigt werden, da dieser vor allem latent zum Ausdruck kommt (vgl. Salzborn 2010: 197 ff.). Die Kommunikation wird dabei als Austausch und Übertragung von Symbolen verstanden (vgl. Mayring 2010: 12), womit auch Assoziationen und affektive Aussagen berücksichtigt werden. Für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist vor allem die Bildung von Kategorien wesentlich, wobei die Kategorienbildung bereits durch die Hauptforschungsfrage eingegrenzt ist (vgl. Barsch 2016: 209) und auch mit theoretischem Vorwissen erfolgt. Die Kategorien müssen allerdings im Unterschied zu quantitativen Herangehensweisen nicht a priori feststehen, sondern können auch induktiv oder in Kombination von beidem hergeleitet werden (vgl. ebd.), womit dem Kriterium der qualitativen Methode Folge geleistet wird. Um die Offenheit gegenüber dem Gehalt an Neuem in den Interviews zu gewährleisten, wird die Entwicklung des Kategoriensystems vor allem induktiv erfolgen. Die Kategorien entsprechen dabei „Variablen, deren Ausprägung für jede relevante Textstelle erfasst wird.“ (ebd.: 214) Die entwickelten Kategorien müssen den jeweiligen Textstellen „methodisch abgesichert“ (ebd.: 210), also theoretisch begründet, zuordenbar sein. Die jeweiligen Codes werden zu Sets zusammengefasst, die wiederum die Kategorien ausmachen. Da die Kategorien induktiv gebildet werden, werden das Kategoriensystem beziehungsweise die Codes immer wieder an das Material angepasst. Damit ist auch der Vergleichsmoment innerhalb der Kategorien gewährleistet. Die am Ende generierte Theorie ist über die 'Brücke' der Kategorien nachvollziehbar und die Theorie somit im Material selbst eingebettet. Daher kommen auch Elemente der Grounded Theory

zur Anwendung (vgl. ebd.). Das gesammelte Datenmaterial wird mit der Software MAXQDA kodiert.

## 4.6 Kategoriensystem

Nach wiederholter Durchsicht des Datenmaterials und mehrmaliger Anpassung der Kategorien an das Material, wurden vier Hauptkategorien entwickelt. Wie erwähnt sind die Kategorien nicht ohne theoretischem Vorwissen erfolgt, weshalb sie teilweise den in Kapitel 4.3 genannten inhaltlichen Schwerpunkten entsprechen. Dennoch wurde durch die induktive Kategorienherleitung die Offenheit garantiert. Die Kodierung erfolgte nach folgenden System:

### Identifikation & Zugang (I & Z):

#### Identifikation Heimat

Kodiert wurden Aussagen, die eine Verbundenheit mit dem Herkunftsland der Eltern ausdrücken.  
Ankerbeispiel: „*[...]es ist auch irgendwie Sehnsucht und man will auch in die Heimat zurück.*“

#### Identifikation Österreich

Kodiert wurden Aussagen von den Jugendlichen, dessen Eltern eingewandert sind und die eine Verbundenheit mit Österreich ausdrücken.

Ankerbeispiel: „*Ich kann mir überhaupt nicht vorstellen ganz aus Österreich rauszugehen. Das ist für mich eher was Schwieriges, was Unvorstellbares,[...]*“

Da nicht immer klar zum Ausdruck gekommen ist, in welchem Ausmaß die Befragten sich mit Österreich identifizieren wurden zusätzlich folgende Unterkategorien (Uk) gebildet:

#### Uk: Wohlfühlen in Österreich

Kodiert wurden formelle Aspekte, die die Befragten, als Begründung des Wohlfühlens nannten.

Ankerbeispiel: „*Und solche Probleme, es ist nicht auch sicher, wenn man jetzt in Ägypten lebt oder so. Also hier [Österreich; Anm. S.M.A.] ist es viel besser.*“

#### Uk: Verhältnis Österreich zu MuslimInnen

Kodiert wurden Aussagen der muslimischen Befragten (ohne Vergleichsgruppe) darüber wie sie Österreichs Position gegenüber der muslimischen Minderheit erfahren.

Ankerbeispiel: „*Österreich nicht weil, die sind nicht so gegen Muslime.*“

#### Identifikation Familie

Kodiert wurden Aussagen, welche darauf schließen lassen, dass die Befragten den Wünschen der Eltern als Autoritätsfiguren Folge leisten.

Ankerbeispiel: „*Meine Mutter hat das gesagt, ich sollte das lernen, halt die arabische Sprache und Schrift.*“

#### Identifikation Peergruppe

Kodiert wurden Aussagen über das Vertrauensverhältnis zum Freundeskreis.

Ankerbeispielden: „*Von Freunden, die vielleicht mehr wissen als ich, würde ich fragen wollen.*“

#### Identifikation Religion

Kodiert wurden Aussagen, die die Verbundenheit der Befragten zu ihrer Religion ausdrücken.

Ankerbeispiel: „*Also ich fühl mich auch besser wenn ich mehr an meine Religion denke zum Beispiel. Und wenn ich Hilfe brauche, bete ich und mache Duah [islam. Stoßgebet; Anm. S.M.A.] und alles.*“

## Hinterfragen

Kodiert wurden Aussagen, die die Befragten kritisch gegenüber sich selbst und ihrem Umfeld äußern.

Ankerbeispiel: „*Also, man muss schon wirklich schauen, dass man nicht das andere so kritisiert, sondern das eigene auch kritisch sieht, ja. Und vor allem die eigenen Regeln und Formen oder das eigene Verhalten ist ja auch nicht so wirklich fromm und ganz lieb.*“

## Erfahrung (E)

### Diskriminierungserfahrung

Kodiert wurden Schilderungen konkreter negativer Erfahrungen die die Befragten selbst oder ihre engen Vertrauten gemacht haben.

Ankerbeispiel: „*Sie hat mich einfach irgendwie 'Terroristin' genannt, weil ich Kopftuch trage, aber ich mein ja ich verstehe das jetzt, weil die meisten denken du bist jetzt automatisch Terrorist, wenn du irgendwie ein Bart oder Kopftuch trägst, weil alles wegen den Sachen in Syrien und so, das verstehe ich jetzt eh. Ich verstehe, dass sie jetzt so denken könnten aber das ist manchmal finde ich sonst schlimm.*“

### Ungerechtigkeitsempfinden

Kodiert wurden Aussagen in denen die MuslimInnen als marginalisierte Gruppe erfahren werden, der Ungerechtigkeit widerfährt.

Ankerbeispiel: „*[...] weil Muslime sind die einzigen, die alleine kämpfen, sozusagen. Und nicht zehn auf einen oder eine Millionen auf dreißig Leute.*“

### Sonstige lebensweltliche Erfahrungen

Kodiert wurden Aussagen über sonstige Erfahrungen in der Lebenswelt der Befragten.

Ankerbeispiel: „*Ein Mädchen aus unserer Klasse [...] Sie kommt aus Kurdin. Und ein Junge kommt aus andere Klasse, hat sie beschimpft, sie hat gesagt, du Kurdin oder so etwas, und dann hat sie eben seine Mutter beschimpft und sie haben sich gestritten oder so.*“

## Wissen und Interpretation (W & I)

### Wissen über Islam

Kodiert wurde das genannte Wissen und der Wissenserwerb der Befragten über religiöse Regeln, Symbole etc. im Islam.

Ankerbeispiel: „*Ja, kein Schweinefleisch zum Beispiel. Fünf mal am Tag beten. Gebetswaschung halt man sollte mindestens einmal in seinem Leben, sollte oder müsste, ich weiß nicht, nach Mekka. Und halt Spenden und so und Fasten.*“

### Wissen über Christentum

Kodiert wurde das genannte Wissen und der Wissenserwerb der Befragten über religiöse Regeln, Symbole etc. im Christentum.

Ankerbeispiel: „*Ja, nicht stehlen zum Beispiel, die zehn Gebote [...]*“

### Wissen über Judentum

Kodiert wurde das genannte Wissen und der Wissenserwerb der Befragten über religiöse Regeln, Symbole etc. im Judentum.

Ankerbeispiel: „*Das ist ein kleiner Gebetshut [Kippa; Anm. SMA], wo man seinen Kopf verdeckt, damit der Herr, liebe Herrgott den Scheitel nicht sieht.*“

Wissen über Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust

Kodiert wurde das genannte Wissen über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust

Ankerbeispiel: „*Ja, es ist ein griechischer Begriff für das Wort der Massenvernichtung der Juden.*“

Da die Thematik der historisch-politischen Bildungsarbeit über den Nationalsozialismus und Holocaust einen Hauptteil des Forschungsinteresses ausmacht, wurden zusätzlich folgende Unterkategorien gebildet:

Uk: Rolle Österreichs

Kodiert wurde das Wissen und die Interpretation über die Positionierung Österreichs im Nationalsozialismus.

Ankerbeispiel: „*Ja und in Österreich war es so, es gab viele Arbeitslosen und sie hatten halt gehofft, dass er das ändert.*“

Uk: Interpretation TäterInnenmotive

Kodiert wurden Begründungen, warum die Nationalsozialisten die Verbrechen verübten.

Ankerbeispiel: „*War das nicht irgendwie so, dass Hitler hat den Juden die Schuld gegeben, dass er auf diese Schule nicht aufgenommen wurde.*“

Uk: Begegnung mit ZeitzeugIn

Kodiert wurden die Nacherzählungen der Befragten bei der Begegnung mit ZeitzeugInnen.

Ankerbeispiel: „*Er hat halt erzählt wie er geflüchtet ist und wo er überall war und was mit seinen Eltern passiert ist, hat er erzählt.*“

Uk: Besuch einer Ausstellung

Kodiert wurden Erzählungen der Befragten über ihren Besuch einer Ausstellung über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust

Ankerbeispiel: „*Sehr, also es war sehr groß, also sehr viel vor allem, halt auch über die Geschichte und auch was das ganze mit Österreich zu tun hat mit den Roma und Sinti.*“

Uk: Besuch Mauthausen

Kodiert wurden die Erzählungen der Befragten über ihren Besuch des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen.

Ankerbeispiel: „*Und dann sind wir reingegangen durch Mauthausen, durch die Blöcke, wo sie gewohnt haben. Und dann hat der Mann erzählt, dass in einen kleinen Block, 500 Leute Platz gehabt haben.*“

UK: Zugang zur Lehrkraft

Kodiert wurden Aussagen der Befragten über das Glaubwürdigkeitsverhältnis zur Lehrkraft.

Ankerbeispiel: „*[...]Naja, also in den Geschichtsbüchern steht ja immer das was der Staat Österreich will das drinnen steht. Das können die Lehrer nicht beeinflussen.*“

Uk: Empfindungen bei Konfrontation mit Geschichte

Kodiert wurden Gefühlsregungen, die durch die Behandlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ausgelöst wurden und emotionale Eindrücke die der Geschichtsunterricht bei den Befragten hinterlassen hat.

Ankerbeispiel: „*Ziemlich schrecklich. Ich war erschüttert, was für eine schreckliche Zeit das war und ja.*“

Uk: Schlüsse aus der Behandlung der Geschichte

Kodiert wurden Schlüsse, die die Befragten für sich aus dem Geschichtsunterricht zum Nationalsozialismus und Holocaust geschlossen haben.

Ankerbeispiel: „*Dass man so ein Mittelmaß findet halt. Sich nicht zu sehr davon beeinflussen lässt. Es aber nicht vergisst, also sowas sollte nicht wieder passieren, sollte nicht möglich sein.*“

Uk: Analogisierung Holocaust mit aktuellen Geschehnissen

Kodiert wurden Analogisierung aktueller Konflikte, jenseits vom Nahostkonflikt, mit dem Holocaust.

Ankerbeispiel: „*Und das in Syrien, das sind Muslime gegen Muslime, das ist was Ähnliches. Weil da versuchst du die anderen, die nicht so sind wie du zu vernichten, umzubringen, weil sie nicht so denken wie du, weil sie nicht so sein wollen wie du.*“

Wissen/Interpretation Antisemitismus

Kodiert wurde das genannte Wissen und der Wissenserwerb der Befragten über den Antisemitismus

Ankerbeispiel: „*Es ist einfach nur eine bestimmte Form von Rassismus, ja.*“

Da die Untersuchung des Antisemitismus auch einen Schwerpunkt der Arbeit ausmacht, wurde folgende Unterkategorie gebildet:

Uk: Unterscheidung der Formen Antisemitismus und Rassismus

Kodiert wurde die Interpretation der Befragten in der Konfrontation mit den zwei oben genannten Aussagen – einmal das antisemitische und rassistische Graffiti auf der Außenmauer von Mauthausen von 2009 und einmal die antisemitische Parole während der Anti-Israel-Proteste im Sommer 2014 – vorgelesen wurde.

Ankerbeispiel Aussage 1: „*Wahrscheinlich gibt es ein Wort dafür, eben auch, es gibt ein Wort für Judenhass dann gibt es sicher auch ein Wort für Moslemhass, zum Beispiel. Ich denke, dass das halt so gemeint ist, dass jetzt viele Menschen irgendwie sehr, mehr Moslems gibt, dass sie es halt nicht in Ordnung finden, dass jetzt so wie, es gibt ja viele die sagen 'sie sollen kein Kopftuch tragen' aber ich meine es gehört zur Religion dazu.*“

Ankerbeispiel Aussage 2: „*Weil Deutschland hat ja die Juden angegriffen, also würde ich nicht sagen, dass die sagen, 'Komm heraus', weil sie die sowieso umgebracht haben, aber wenn ich sage die Palästinenser wurden von ihnen angegriffen, also wird es vielleicht von jemandem kommen, der aus Palästina kommt, [...].*“

Zivilcourage

Kodiert wurden die Reaktionen der Befragten auf einen vorgetragenen fiktiven Vorfall, indem ein jüdischer Mann mit Kippa von einer Gruppe verbal antisemitisch angegriffen wird.

Ankerbeispiel: „*Ich würde zu denen [der Gruppe; Anm. S.M.A.] gehen und sagen dass sie aufhören sollen. Und wenn sie nicht aufhören, würde ich sie vielleicht sogar anschreien.*“

### Antisemitismus (A)

Reaktion auf Karikatur

Kodiert wurden die Reaktionen der Befragten auf die Aussage der Karikatur von Carlos Latuff.

Ankerbeispiel: „*In gewisser Art und Weise schon, da gibt es wieder viele Faktoren, weil der Konflikt zwischen Palästinenser und Juden, Israelis, der dauert ja schon lange an, ja. Und es ist auch so, die Juden behandeln sie wirklich grauvoll, ja.*“

Reaktion auf Erdogan-Zitat

Kodiert wurden die Reaktionen der Befragten auf die Aussage vom türkischen Präsidenten Recep

Tayyip Erdogan.

Ankerbeispiel: „Weil in Palästina, da sind kleine Kinder, die werden getötet und so weiter. Also da [...] also es, zu Hitler Zeit gab es ja auch Widerstandskämpfer, aber die in Palästina, die haben nichts. Die Israelis und so weiter, die haben Waffen und so weiter und die Palästinenser können sich vielleicht mit Stock und Stein wehren. Und das ist es.“

Auswirkungen Nahostkonflikt auf Bild von Jüdinnen und Juden

Kodiert wurde die Antwort der Befragten auf die Frage, ob sie der Meinung sind, dass sich der Nahostkonflikt auf das Bild von Jüdinnen und Juden auswirkt.

Ankerbeispiel: „Ich finde schon, wirklich, weil keine Ahnung, ich könnte jetzt zum Beispiel nie in meinem Leben ein Kind töten oder eine schwangere Frau.“

„Rachejude“

Kodiert wurden Aussagen der Befragten, die darauf schließen lassen, dass Jüdinnen und Juden heute im Namen von Israel Rache dafür nehmen, was ihnen in der Vergangenheit angetan wurde.

Ankerbeispiel: „[...] also wenn man weiß, was dort passiert ist in, naja man kann sagen, dass das was in Hitler-Deutschland passiert ist, dass es, also, dass sie das irgendwie zurückgeben, wenn ich das so sage. Jetzt was ihnen passiert ist, das machen, das tun sie jetzt den Anderen an.“

Positionierung im Nahostkonflikt

Kodiert wurden Aussagen der Befragten in denen zum Ausdruck kommt, welche Position sie beim Nahostkonflikt einnehmen.

Ankerbeispiel: „Also zum Beispiel, Palästina und Israel also die sind ja nicht weit entfernt und zum Beispiel, so gut ich weiß, wenn ein Israel er sterben würde, dann würden über 300 Palästina sterben, also dieser Unterschied.“

Analogisierung Holocaust mit Nahostkonflikt

Kodiert wurden Aussagen der Befragten in denen der Nahostkonflikt Analog zum Holocaust gesetzt wird.

Ankerbeispiel: „Zum Beispiel, wir waren in Oberösterreich, bei Mauthausen und ich hab das Alles gesehen, wie die also, wie sie gearbeitet haben, wie sie gestorben sind also, es war schon grausam, aber was ich nicht verstehe. Wenn sie wissen, dass es extrem grausam, warum machen sie das Ähnliche bei Palästina.“

Sonstige Gleichsetzungen Jüdinnen und Juden mit der Politik Israels

Kodiert wurden die Aussagen der Befragten in denen die Jüdinnen und Juden mit der Politik Israels gleichgesetzt werden in denen keine Referenz zum Holocaust vorkommt.

Ankerbeispiel: „Halt, das was sie in Israel machen, wollen sie hier nicht so gesagt, Bestrafung nehmen von anderen Leuten, dass sie dorthin gehen und irgendwie angegriffen werden.“

Direkte Äußerungen über Jüdinnen und Juden

Kodiert wurden direkte Äußerungen der Befragten über Jüdinnen und Juden.

Ankerbeispiel: „Ich persönlich hab eigentlich nicht wirklich was gegen die Juden. Ich lebe eigentlich nur mein eigenes Leben und sie sollen machen was sie wollen. Mir ist das egal.“

Kontrollfrage Opferkonkurrenz

Kodiert wurden die Antworten der Befragten auf die Frage, warum sie denken, dass jüdische Einrichtungen in Europa beschützt werden und Muslimische nicht.

Ankerbeispiel: „Naja weil in den Medien zum Beispiel. Wenn irgendein jüdisches Haus beschmutzt wird oder so, oder irgendetwas, dann wird das sofort in den Medien. Und bei den muslimischen

*Moscheen zum Beispiel, dann wird sowas klein diskutiert aber dann wars das auch wieder.”*

## **5. Auswertung der Kategorien**

Die Auswertung der einzelnen Kategorien wird mit unterschiedlicher Gewichtung erfolgen. Die Inhalte der Kategorie und Unterkategorie „Erfahrung“ werden nicht einzeln, sondern im Vergleich zur Kategorie „Identifikation und Zugang“ sowie „Wissen über den Islam“ ausgewertet. Die Kategorien „Identifikation mit der Religion“ oder „Wissen über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust“ liegen im Fokus des Forschungsinteresses und werden mit mehr Gewichtung ausgewertet, während beispielsweise „Wissen über Christentum“ zwar kodiert wurde, aber in der Auswertung nicht explizit berücksichtigt wird.

Um die zehn muslimischen Befragten nicht allein auf Aussagen und Kategorien zu reduzieren, sollen sie vor der Auswertung vorgestellt werden. Hervorzuheben ist, dass es sich bei der Einzelbeschreibung um die Eindrücke der Autorin handelt.

### **5.1 Die muslimischen InterviewpartnerInnen**

Daud<sup>49</sup> ist 14 Jahre alt und besucht mit Menna und Leo, die ebenfalls interviewt wurden, die vierte Klasse einer Neuen Mittelschule in Wien Donaustadt. Mit drei Jahren sind seine Eltern aus Tschetschenien nach Österreich eingewandert. Er scheint auf den ersten Blick sehr introvertiert, sodass vor allem am Anfang des Interviews zunächst keine richtige Gesprächsatmosphäre zustande kommt. Er erzählt nicht gern von sich aus, wirkt relativ teilnahmslos und gibt knappe, einsilbige Antworten, die öfters nur „Ja“ oder „Nein“ lauten. Er behauptet von sich, über den Zweiten Weltkrieg viel zu wissen, nennt aber nur wenige Fakten und zählt die Opfergruppen auf. Ebenso sagt er, dass er im Geschichtsunterricht nicht aufpasst, da ihn die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust nicht besonders interessiere. Dauds Interesse liegt beim Thema des „Islamischen Staats“<sup>50</sup> und der Taliban beziehungsweise dem „Kampf der Muslime“ gegen die Ungläubigen. Er ist der Ansicht, dass MuslimInnen im Stich gelassen werden und findet deshalb den „Islamischen Staat“ gut, da dieser gegen die Unterdrückung des islamischen Kollektivs kämpft. Im Gegensatz zu seinen zwei genannten KlassenkollegInnen, glaubt er seiner Geschichtslehrerin nicht. Dies dürfte nicht zuletzt auf einen Vorfall im Klassenzimmer zurückzuführen sein, bei dem die Geschichtslehrerin im Unterricht den „Islamischen Staat“ als Terrororganisation bezeichnet hat. Da Daud die Mitglieder des „Islamischen Staats“ im Gegenteil zu seiner Geschichtslehrerin als Gotteskrieger, die gegen Unterdrückung kämpfen, sieht, glaubt er der Lehrerin nicht. Besonders auffallend ist, dass er affektiv reagiert, wenn es darum geht, dass man über den Antisemitismus

---

49 Die Namen der InterviewpartnerInnen wurden von der Autorin zur Wahrung der Anonymität geändert.

50 In der vorliegenden Arbeit wird der „Islamische Staat“ unter Anführungszeichen gesetzt, um darauf hinzuweisen, dass er eben kein Staat ist, sondern eine mordende Terrorbande.

nichts in den Medien hört, denn darauf antwortet er: „*Ja, über Palästina hört man auch nichts, also.*“<sup>51</sup> Als die Interviewerin nachfragt, ob er gern mehr über Palästina hören würde, antwortet er:

„*Ja. Also wenn jetzt zum Beispiel im Zweiten Weltkrieg, die tun das immer noch in den Medien zeigen, was früher passiert ist, aber wenn jetzt in Palästina oder Gaza, Syrien, irgendwelche Muslime sterben, von den Israelis, dann wird nichts berichtet.*“

Objektives Wissen über den Nahostkonflikt und über die Konflikte in Syrien und Afghanistan hat er kaum. Er denkt, dass Osama Bin Laden aus Afghanistan war und reagiert mit Erstaunen, als die Interviewerin ihn korrigiert. Am Ende des Interviews wird klar, dass er die Politik Israels und viel mehr noch das Agieren der USA, ohne ausführlichere Begründungen verurteilt, da die USA seiner Ansicht nach gegen die muslimische Bevölkerung weltweit vorgehen.

Menna ist ebenfalls 14 Jahre alt und ein aufgewecktes Mädchen. Ihr Vater ist bereits vor mehr als 22 Jahren aus Ägypten nach Österreich eingewandert, hat aber die Familie erst später nachgeholt. Die Familie hat abwechselnd in Ägypten und in Österreich gelebt, bis sie 2014 aufgrund der angespannten Lage in Ägypten endgültig in Österreich geblieben ist. Da Menna abwechselnd in Ägypten und in Österreich sozialisiert wurde, ist ihr Deutsch nicht so gut, aber dennoch ist eine halbwegs gute Verständigung möglich. Während des Interviews redet sie oft über die politische Situation in Ägypten und über ihren Vater, der nach ihren Erzählungen Anhänger des geputschten Präsidenten Mohammed Mursis ist, welcher wiederum der Partei der islamistischen Muslimbruderschaft angehört. Auffallend ist, dass sie von Mohammed Mursi immer wieder als „Dr. Mursi“ spricht. Sie sieht die Muslimbrüder als unterdrückt und begründet dies mit einem Bericht, wonach zehn Mädchen in Ägypten, vom derzeit amtierenden ägyptischen Präsidenten Abd al-Fattah as-Sisi festgenommen wurden, weil sie das „R4bia“ Zeichen in der Öffentlichkeit gezeigt haben. Das „R4bia“-Zeichen ist ein politisches Symbol der Muslimbrüder, die wiederum seit Dezember 2013 von der ägyptischen Regierung als Terrororganisation eingestuft werden und seitdem verboten sind. Menna interpretiert die politische Lage in Ägypten als fortdauernde Unterdrückung der Muslimbrüder durch as-Sisi. Da der amtierende Präsident im Gegensatz zu Mursi, die Bedeutung des Militärs gestärkt und die der Scharia als Rechtsquelle abgemildert hat, hat Menna das Gefühl, dass die MuslimInnen in Ägypten unterdrückt sind. Sie fühlt sich durch as-Sisis, den sie nicht als richtigen Moslem betrachtet, ihrer Heimat entrissen. Sie zieht daher während des Interviews immer wieder Analogien zwischen der Geschichte des Holocaust und der Verfolgung der Muslimbrüder in Ägypten. Als die Interviewerin auf Konzentrationslager zu sprechen kommt, erwähnt sie, dass sie dort nichts zu Essen hatten und wiederholt dies im Zusammenhang mit den „palästinensischen

---

<sup>51</sup> Um die Aussagen der befragten Jugendlichen von den Zitaten aus der übrigen Literatur zu unterscheiden, wurden sie kursiv gesetzt.

*Brüdern*”, obwohl aus dem Gesamtinterview geschlussfolgert werden kann, dass sie kaum Wissen über den Nahostkonflikt hat. Menna hat im Rahmen des Geschichtsunterrichts den Zeitzeugen Erich Richard Finsches getroffen. Auffallend ist, dass Finsches Erzählungen bei Menna, im Gegensatz zu ihrem Klassenkollegen Daud, der sich nicht so genau erinnern kann, einen bleibenden Eindruck hinterlassen haben. Ihr Engagement gegen das Vergessen zeigt sich auch dadurch, dass sie Finsches Geschichte unbedingt weitererzählen will, damit sie niemand vergisst.

Tugba ist 15 Jahre alt und besucht mit Abdi und Jayke, die ebenfalls interviewt wurden, die vierte Klasse einer Neuen Mittelschule in Wien Favoriten. Ihr Vater hat längere Zeit in Österreich gelebt, bevor er die Familie – Tugba war sechs Jahre alt – aus der Türkei nachgeholt hat. Tugba antwortet während des Interviews zunächst bedacht und wird im Laufe des Interviews lockerer. Auffallend ist, dass sie bei Fragen, warum für sie der Islam *die* Religion ist, öfters betont, dass es für sie „leicht“ sei, allerdings bei Fragen über die Einhaltung der religiösen Vorschriften, wie das regelmäßige Beten, zugibt, dass es schwierig sei sich daran zu halten. Sie will den Ursachen, der Genese und den Vorschriften des Islams auf den Grund gehen und redet öfters mit ihrer Mutter über religiöse Themen. Sie liest den Koran auch auf Arabisch, obwohl sie die Sprache gar nicht kann. Bei der Gegenwartsherstellung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust zieht sie Analogien zum Rassismus heute und begründet dies allgemein mit Rassismus gegenüber Schwarzafricanern. Sie erwähnt auch einen Vorfall in der Schule, bei dem tschetschenische Kolleginnen von Tugba wegen ihrer Kleidung schikaniert werden. Interessant ist auch, dass sie sich dem Umstand, dass Synagogen und jüdische Einrichtungen in Österreich und Europa beschützt werden, so erklärt, dass sich Israel hier vor Racheaktionen schützen will. Damit setzt sie die israelische Politik mit Jüdinnen und Juden gleich und rechtfertigt damit eventuelle antisemitische Angriffe. Beim Ansprechen des „Islamischen Staats“ eröffnet sich am Ende des Interviews ein längerer Austausch. Sie sieht den „IS“ nicht als muslimisch und nennt als Beispiel für ein friedliches Zusammenleben in einem islamisch definierten Staat die Türkei, wo ihrer Ansicht nach auch andere Religionen Platz haben.

Abdi ist 13 Jahre alt und wirkt während des gesamten Interviews eher introvertiert. Abdis Familie musste aufgrund des Kriegs aus Tschetschenien fliehen und hatte nach der Flucht längere Aufenthalte in verschiedenen europäischen Staaten und in der Türkei, bevor sie – als Abdi fünf Jahre alt war – nach Österreich immigriert sind. Seine Großeltern sind noch in Tschetschenien und sein Vater ist während des Kriegs gestorben, womit seine Mutter allein mit den sechs Kindern in Österreich lebt. Abdi wirkt introvertiert und zeigt grundsätzlich kein Interesse an historischen oder politischen Themen und sagt, dass sie ihm egal seien. Im Rahmen des Geschichtsunterrichts hat er genauso wie Tugba den Zeitzeugen Karl Pfeifer getroffen. Auffallend ist, dass er trotz seines

historischen und politischen Desinteresses die verschiedenen Stationen von Pfeifers Flucht vor dem Nationalsozialismus aus Österreich nach Palästina nacherzählen kann. Er findet genauso wie Tugba den „IS“ nicht richtig. Im Gegensatz zu seiner Klassenkollegin glaubt er der Geschichtslehrerin nicht, weil sie auch nur das mache „*was im Buch steht*“. Diese Aussage deckt sich nicht mit den Erzählungen seiner zwei befragten KlassenkollegInnen Tugba und Jayke. Letztere glauben ihrer Lehrerin, weil sie auch frei erzählt und sich nicht nur an das Geschichtsbuch hält. Ob Abdi aufgrund seines gezeigten politischen Desinteresses wirklich unpolitisch ist, kann hinsichtlich des Interviews nicht klar eruiert werden, da er bei der Frage nach heute existierender Ungerechtigkeit als Einziger HC Strache nennt und ihn auch als Rassisten bezeichnet. Ebenso bezieht er Position im Nahostkonflikt indem er Israel als rassistischen Staat bezeichnet, obwohl auch er hinsichtlich des Gesamtinterviews ein geringes Wissen über den Konflikt aufweist. Auf die Frage, ob er es in Ordnung finde, was die muslimischen Jugendlichen während der Anti-Israel Demonstration 2014 in Berlin skandiert haben, antwortet er dann wieder mit „*Mir ist es egal*“, obwohl er beim vorgetragenen fiktiven antisemitischen Vorfall eingreifen würde.

Daniya ist 13 Jahre alt und besucht mit Salih und Lena, die ebenfalls interviewt wurden, die vierte Klasse eines Gymnasiums im Wiener Bezirk Favoriten. Daniya hat ein sympathisches und offenes Auftreten und ist während des Interviews und vermutlich grundsätzlich sehr redselig. Ihre Eltern sind bereits in ihren Zwanzigern aus Ägypten nach Österreich eingewandert und führen in Wien einen islamischen Kindergarten, weshalb Daniya auch vor hat, in Zukunft auf eine Schule mit pädagogischem Schwerpunkt zu wechseln. Der Islam ist, wie sie es nennt, ein „*großer Teil ihres Lebens*“. Da sie damit aufgewachsen ist, tue sie sich nicht schwer mit der Einhaltung religiöser Regeln. Um dies genauer zu erklären, nennt sie den Vergleich zu Konvertiten, die sich an die muslimischen Regeln erst zu gewöhnen hätten. Sie geht in den Islamunterricht ihrer Schule, da ihr das aber nicht ausreicht, besucht sie zusätzlich in einer Wiener Moschee den Koranunterricht. Sie erwähnt auch, dass ihre Eltern viele Bücher über den Islam zuhause haben, wo Daniya bei Fragen zum Islam gelegentlich reinschauie. Vor diesem Hintergrund ist ein von ihr geschilderter Vorfall interessant: Obwohl sie im Vergleich zu den anderen InterviewpartnerInnen ein größeres Wissen über den Islam aufweist, hat sie während eines Referats zum Thema „*Eintritt in den Islam*“ im Islamunterricht ihrer Schule ein Video vom Konvertiten und „IS“-Sympathisant Pierre Vogel hergezeigt. Die Islamlehrerin hat das Video gestoppt und die SchülerInnen über Pierre Vogel aufgeklärt. Daniyas Rechtfertigung während des Interviews war, dass sie Videos zu ihrem Referatsthema gesucht habe um das Thema in einem lockeren Rahmen zu veranschaulichen. Sie fand das Video daher „*eigentlich recht praktisch*“. Im Rahmen des Geschichtsunterrichts war sie mit der Klasse in Mauthausen. Sie war emotional sehr betroffen, bereut es aber nicht, mitgefahren

zu sein, da sie der Ansicht ist, dass man aus der Geschichte lernen müsse. Allerdings würde sie kein zweites Mal hinfahren wollen. Da ihre Geschichtslehrerin gleichzeitig auch ihre Deutschlehrerin ist, hat Daniya das Thema interdisziplinär vermittelt bekommen. Durch das Lesen des Romans von Morton Rhue „Die Welle“ im Deutschunterricht hat sie eine Ahnung von den Mechanismen der Massendynamik und Autoritarismus vermittelt bekommen, die sie auch mit dem Aufstieg des Nationalsozialismus in Zusammenhang bringt. Im Bezug auf den Nahostkonflikt will sie bewusst keine Seite beziehen, obwohl sie zugibt, als Ägypterin mehr Sympathien für die palästinensische Seite zu haben. Sie zieht dennoch eine Analogie zwischen dem Holocaust und dem Nahostkonflikt, indem sie erzählt, dass die Israelis in Palästina etwas „zurückgeben“. Damit meint sie, dass das Leid, das Jüdinnen und Juden im Holocaust widerfahren ist, durch Israels Taten gerächt wird. Beim Kodieren ihres Interviews ist der Autorin zum ersten Mal aufgefallen, dass nicht nur bei Daniya, bei der Beurteilung des Nahostkonflikts, eine Figur des Rache nehmenden Juden existiert.

Salih ist 14 Jahre alt und in Wien aufgewachsen, hat aber noch Verwandte in der Türkei. Sein Großvater ist in den 70er Jahren aus der Türkei nach Österreich eingewandert und hat später seine Familie nachgeholt. Da er sich, wie er es nennt, in Österreich „*langweilt*“, kann er sich vorstellen zukünftig in der Türkei zu leben, obwohl er sich, nach eigenen Angaben in Österreich recht wohl fühle. Die Interviewerin kommt am Anfang des Interviews ins Stocken, da er auf die Frage, ob er und seine Familie sich in Österreich willkommen fühlen, zunächst antwortet, dass es schon manche Rassisten gebe und auf Nachfrage, was er damit meine, wie aus dem Nichts Folgendes sagt: „*Denn ich denke, dass der Mensch, dass jeder Mensch gleich ist. Ja, außer halt (zögert) die Juden.*“ Dies ist insofern auffallend, da er bereits zweimal in Mauthausen war, weil er die vierte Klasse wiederholen musste. Er betont auch, dass er nicht so viel Mitleid haben konnte, weil es Jüdinnen und Juden waren, die ermordet wurden, obwohl er von sich behauptet, einen Unterschied zwischen Jüdinnen und Juden und Israelis zu machen. Ebenso ist er dafür, dass man die Geschichte des Holocaust hinter sich lassen sollte, da sie vergangen ist, obwohl er an anderer Stelle beim Thema „Osmanisches Reich“ sagt, dass er sich dieses zurückwünscht. Er gibt auch offen zu, dass er Israel und alle Jüdinnen und Juden dort hasst. Er fühlt sich sehr in einer muslimischen Opferrolle, die er auf die PalästinenserInnen projiziert und sieht den türkischen Präsidenten Recep Tayyip Erdogan als einzigen Fürsprecher nicht nur der PalästinenserInnen, sondern der MuslimInnen weltweit. Dabei kann auch hier hinsichtlich des Gesamtinterviews geschlussfolgert werden, dass Salih kaum Wissen über den Islam und generell über die politische Lage im Nahen Osten hat. Auf Nachfrage, wie es denn mit der kurdischen Minderheit in der Türkei aussieht, entwickelt sich gegen Ende des Interviews ein längerer Meinungsaustausch über Erdogan und die politische Lage im Nahen Osten, speziell in der Türkei. Salih kann dabei die politische Funktion des türkischen Präsidenten von der

des Ministerpräsidenten nicht unterscheiden, was darauf schließen lässt, dass er auch kaum Wissen über das politische System in der Türkei hat. In Bezug auf Israel geht er davon aus, dass ein Staat Terror ausüben kann. Gleichzeitig geht er hinsichtlich der Türkei davon aus, dass die PKK Terror gegen den türkischen Staat ausübt, obwohl die KurdiInnen ohnehin gleiche Rechte hätten. Er will nicht erkennen, dass auch der türkische Staat terroristisch agieren kann, bei Israel jedoch, geht er schon davon aus, was darauf verweist, dass er mit doppelten Standards den Nahostkonflikt beurteilt. Er ist sich sicher, dass die PalästinenserInnen für Frieden sind, wohingegen er davon ausgeht, dass die kurdische Minderheit in der Türkei „*respektlos*“ sei.

Sezen ist 14 Jahre alt und besucht mit Boran und Valentin, die ebenfalls interviewt wurden, die vierte Klasse einer Neuen Mittelschule in Wien, Ottakring. Sezens Mutter ist aus der Türkei nach Österreich eingewandert und hat den Vater nach der Heirat nachgeholt. Sezen ist in Wien geboren und aufgewachsen. Beim ersten Blick fällt auf, dass sie im Vergleich zu den anderen interviewten muslimischen Mädchen kein Kopftuch trägt. Ebenso hat sie, im Gegensatz zu den anderen Befragten, ihr Geschichtsbuch mit einem kleinen Notizzettel auf dem Tisch dabei. Dennoch spielt sie mit dem Gedanken, mal für längere Zeit in die Türkei zu ziehen, wenn nicht sogar dorthin auszuwandern, weil dort „*alles anders ist*“, obwohl sie zugibt, dass es schwierig sei, da sie Österreich „*gewohnt*“ sei. Im Vergleich zu den anderen muslimischen Jugendlichen, die befragt wurden, ergänzt sie als Einzige bei jeder Erwähnung des muslimischen Propheten Mohammed den muslimischen Segenswunsch auf arabisch („Alayhi wa-sallam“; dt.: „Friede sei mit ihm“). Obwohl sie so wirkt, als hätte sie einen persönlichen Glauben, scheint sie zumindest beim Ansprechen des Themas Kopftuch so, als würde sie sich vor einem muslimischen Kollektiv rechtfertigen müssen. Sie erwähnt, dass das Kopftuch Pflicht im Islam sei, sie aber noch keines trage, weil sie sich noch nicht reif dafür fühle. Dennoch betont sie, dass sie in der Zukunft bestimmt einmal das Kopftuch tragen werde. Auf die Anmerkung der Interviewerin, dass es doch auf ihre inneren Werte zu Allah ankommen würde und nicht auf das Äußere, antwortet sie mit Vehemenz, dass sie sicher sei, dass es Pflicht ist. Dies verweist darauf, dass sie sich einem muslimischen Kollektiv verbunden fühlt, dass als solches auch ersichtlich ist, denn es gibt genügend Muslimas die sich ihrer Religion verbunden fühlen, ohne das Kopftuch zu tragen oder sich dem Tragen verpflichtet zu fühlen. Ihre hauptsächliche Wissensquelle über den Islam sind ihr Vater und die Moschee. Ihr Vater hat ihr auch Vorsicht geraten, bei Islamthemen im Internet zu recherchieren, da nicht jeder Imam Recht haben müsse. Während der ersten Durchsicht des Interview-Transcript fällt auf, dass ihr Vater überhaupt eine große Vorbildwirkung auf sie hat. Interessant ist, dass sie am Anfang des Interviews über Eigentum und Geld redet, wenn es um die Reise in die 'Heimat' Türkei geht. Sie erwähnt als Einzige von den muslimischen Befragten das Zinsverbot im Islam. In diesem Kontext stehen auch ihre

Antworten auf die Fragen zu den Motiven der NationalsozialistInnen. Obwohl die Interviewerin auf die Widersprüche in ihren Begründungen hinweist, ist sie der Überzeugung, dass Hitler das Geld der Jüdinnen und Juden haben wollte. Im Rahmen des Geschichtsunterrichts hat sie Mauthausen besucht und sich dabei die Frage gestellt, wie es sein kann, dass, obwohl die Jüdinnen und Juden ermordet wurden, sie nicht aus ihren „*Fehlern gelernt haben*“, womit sie das Agieren Israels gegenüber den PalästinenserInnen meint. Sie sagt ganz offen „*Mein Kopf ist derzeit in Palästina*“, obwohl auch nach ihrem Gesamtinterview geschlussfolgert werden kann, dass sie kaum Wissen über den Nahostkonflikt hat. Sie dachte, dass Palästina vor der Staatsgründung ein eigener Staat unter palästinensischer Verwaltung war und dass die Israelis den PalästinenserInnen einen großen Teil ihres Gebietes weggenommen haben und mit der Landeinnahme auch in der Gegenwart fortfahren. Im Gegensatz zu ihren Klassenkollegen Boran und Valentin glaubt sie der Lehrkraft nicht und begründet dies mit ihrem Misstrauen bezüglich einer objektiven Vermittlung der Geschichte des Osmanischen Reichs aus österreichische Perspektive. Im Allgemeinen beurteilt sie die politische Situation im Nahen Osten und im Speziellen der Türkei und den Umgang mit der kurdischen Minderheit ähnlich wie Salih, was nicht verwundert, da auch Sezen die Aussagen und die Politik des türkischen Präsidenten Erdogan gutheißt.

Boran ist 14 Jahre alt und in Wien geboren und aufgewachsen. Boran's Mutter ist im Jugendalter aus der Türkei nach Wien eingewandert und hat seinen Vater, von dem nicht klar ist, ob er der kurdischen Minderheit in der Türkei angehört oder nicht, nachgeholt. Boran sticht aus der Gruppe der muslimischen Jugendlichen heraus, da er als Einziger von sich sagt, dass er nicht so gläubig sei. Nach dem Interview stellte sich für die Interviewerin die Frage, warum er von der Lehrkraft für die Gruppe der muslimischen Jugendlichen ausgewählt wurde, da nicht ganz klar herausgekommen ist, ob er sich als Moslem sieht. Auf der Einverständniserklärung hat die Mutter eine Notiz hinzugefügt, auf der steht, dass ihr Sohn ohne Religionsbekenntnis sei. Diese Notiz konnte erst später gelesen werden, da Boran zum Zeitpunkt des Interviews die Einverständniserklärung zuhause vergessen hatte, aber zugesichert wurde, dass die Erziehungsberechtigten das Einverständnis gegeben haben. Die Geschichtslehrerin hatte wohl den Eindruck, dass er doch gläubig sei und dass die Angabe, ohne Religionsbekenntnis zu sein, opportunistischen Zwecken diene. Nicht nur Borans kaum vorhandener Bezug zum Islam, sondern auch sein Verhältnis zu Österreich variieren von den anderen befragten muslimischen SchülerInnen, da er sich eindeutig mit Österreich identifiziert. Er verdeutlicht auch, dass er sich, trotz einiger Besuche in die Türkei, überhaupt nicht vorstellen könne jemals dorthin auszuwandern. Nicht nur, dass Boran im Vergleich zu den anderen nicht besonders religiös ist, er scheint auch aufgrund seiner Ungläubigkeit gegenüber seinen muslimischen Freunden unter Rechtfertigungzwang zu stehen. Er erzählt, dass seine Freunde ihn darauf

ansprechen, warum er nicht faste. Sein Besuch in Mauthausen schildert er sehr empathisch und erzählt auch, dass er bei der Hinfahrt Angst davor hatte, was auf ihn zukommen würde, aber dass er sich die Gelegenheit nicht entgehen lassen wollte, einen authentischen, historischen Ort zu besuchen. Seine Begründung für die freiwillige Teilnahme an der Fahrt nach Mauthausen war: „*Weil die Geschichte mir Spaß macht, also über was zu lernen. Und diese Chance passiert nur einmal im Leben. Deswegen hab ich zugestimmt.*“ Im Gegensatz zu Sezen glaubt er seiner Geschichtslehrerin und sieht Erdogan eher kritisch, was damit zu tun haben könnte, dass sein Vater möglicherweise der kurdischen Minderheit angehört oder zumindest Sympathien für diese hat und/oder weil seine Eltern weder religiös sind, noch einen starken Bezug zur Heimat haben. Nach dem Vorlesen des Erdogan-Zitats antwortet Boran fast affektiv, dass sein Vater nicht für Erdogan sei und er selbst glaube, dass Erdogan ein Lügner sei. Dennoch würde er Teilen von Erdogans Aussage zustimmen, indem er zugibt, dass die Israelis es besser wissen sollten, womit auch bei ihm die Gleichsetzung von Jüdinnen und Juden mit der Politik Israels nicht ausgeschlossen ist.

Tamina ist 14 Jahre alt und besucht genauso wie Manuel und Ahmed, die ebenfalls interviewt wurden, die vierte Klasse einer AHS im Wiener Bezirk Margareten. Ihre Eltern sind aus Afghanistan nach Österreich eingewandert und hatten einen längeren Aufenthalt in Deutschland. Tamina ist in Wien geboren und aufgewachsen. Sie ist ein sehr aufgewecktes und offenes Mädchen mit einer kosmopolitischen Wahrnehmung der Welt, was darin zum Ausdruck kommt, dass sie oft von „*Menschheit*“ spricht. Sie fühlt sich sehr wohl in Österreich, wenngleich sie sich nicht sicher ist, ob sie auch ihr zukünftiges Leben hier verbringen werde. Sie schildert einen Vorfall, bei dem sie von einer älteren Frau auf der Straße als „*Terroristin*“ beschimpft wurde, weil sie Kopftuch trägt und sieht die Medien als Ursache für die Hetze gegen MuslimInnen. Trotz dieses Vorfalls ist bei Tamina im Gegensatz zu Salih und Daud ein muslimisches Opfer- oder Ungerechtigkeitsempfinden kaum ausgeprägt. Ihren Besuch in Mauthausen schildert sie als prägendes Erlebnis, bei dem sie auch geweint habe. Den Nahostkonflikt beurteilt sie, mehr noch als Daniya, als Konflikt, bei dem Israel Rache nehmen will für das, was den Jüdinnen und Juden im Holocaust passiert ist. Als argumentative Rechtfertigung paraphrasiert sie sogar eine Aussage, die angeblich Albert Einstein stammt, wonach er vorhergesagt haben soll, dass die Juden das Leid anderen zufügen werden. Bei der Kodierung ihres Interviews fällt der Autorin zum ersten Mal auf, dass möglicherweise eine Korrelation zwischen starker emotionaler Betroffenheit bei der Konfrontation mit der Geschichte des Holocaust und einer Gegenwartsherstellung bei der die Figur des Rachejuden entsteht, existieren könnte.

Ahmed ist 13 Jahre alt und in Wien geboren und aufgewachsen. Seine Eltern sind aus den palästinensischen Gebieten nach Österreich eingewandert. Er erzählt, dass seine Mutter, die

Islamlehrerin ist und Kopftuch trägt, von ihren NachbarInnen mit abwertenden Blicken konfrontiert sei. Aber er fühlt sich dennoch wohl in Österreich, wenngleich er nicht ausschließen kann, dass er mal für immer in seine 'Heimat' auswandern würde. Während des Interviews gibt er eher kurze und knappe Antworten und wirkt dadurch eher schüchtern ist allerdings bei politischen Themen aufgebrachter, was darauf schließen lässt, dass er diese persönlich nimmt. So antwortet er auf die Aussage der Interviewerin, dass es sich beim Islam um eine Religion handelt, die eher streng und mit vielen Regeln wirke, dass das jenes falsche Bild ist, welches von den Medien propagiert werde. Im Laufe des Interviews wird klar, dass er damit die österreichischen Medien meint und grundsätzlich sich als Teil der muslimischen Bevölkerung ungerecht behandelt fühlt. Bei ihm wird eine starke Opferkonkurrenz erkennbar. Anfänglich meint er, dass er im Geschichtsunterricht nicht viel zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust gemacht hätte. Auf Nachfrage, ob er das Gefühl hat, dass das Thema zu viel Platz im Unterricht einräumt, antwortet er allerdings, dass sie im Unterricht „*viel darüber geredet haben*“. Auf die Frage, warum er glaubt, dass jüdische Einrichtungen in Österreich beschützt werden und Muslimische nicht, antwortet er sofort, dass Vorfälle in jüdischen Einrichtungen medial präsent sind, weil sie die Öffentlichkeit interessieren, wohingegen die über MuslimInnen in den Medien „*klein diskutiert*“ würden. Ahmeds Eindruck, dass sie in der Schule wenig über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust gemacht haben, ist zusätzlich fraglich, da sein Klassenkollege Manuel, der für die Vergleichsgruppe interviewt wurde, ausgiebig von der Behandlung des Themas im Geschichtsunterricht erzählt. Ahmed ist auch anderer Meinung als sein Klassenkollege, wenn es um den Geschichtslehrer geht, da dieser nach seiner Ansicht bei der Besprechung des Themas Nahostkonflikt den Hergang angeblich falsch geschildert hätte. Den Glauben an die Lehrkraft hat er deshalb verloren, da der Lehrer erzählt hat, dass die „*Palästinenser*“ ebenso am Konflikt beteiligt seien und Ahmed der Ansicht ist, dass „*Israel die meisten Angriffe gemacht hat*“. Er ist sich bewusst, dass die Hamas eine Terrororganisation „*wie die IS*“ ist. Dennoch würde er den Kampf um einen palästinensischen Staat, der Hamas überlassen, da seiner Ansicht nach die moderatere Fraktion Fatah zu wenig für die palästinensische Bevölkerung tun würde. Im Vergleich zu seinen KollegInnen scheint er politisch engagierter zu sein, so war er nach eigenen Erzählungen auch auf einer der großen Demonstrationen gegen den Gaza-Krieg in Wien im Sommer 2014, wo unter anderem antisemitische Parolen skandiert wurden. Für ihn war es ein schönes Erlebnis, da er gesehen hat „*wieviele gegen Diskriminierung zum Beispiel sind und gegen die Einsperrung von Gaza.*“

## 5.2 InterviewpartnerInnen gesamt

Im Durchschnitt zeigten die InterviewpartnerInnen ein großes Interesse an historisch-politischen

Themen, wobei die MuslimInnen unter den Befragten in Kontrastierung zur Vergleichsgruppe politisierter wirkten. Das könnte schlussendlich auch darauf zurück zu führen sein, dass überwiegend über Themen des Nahen Ostens gesprochen wurde und sich MuslimInnen dadurch stärker involviert fühlen. Die einzige Ausnahme war, wie erwähnt, Boran. Auffallend war auch, dass hinsichtlich des Geschlechts die befragten Muslima in ihrem Auftreten viel selbstbewusster und selbssticherer wirkten als ihre männlichen Kollegen. Keine der befragten Muslima hat den Eindruck der Schüchtern- und Reserviertheit gemacht. Einzig Tugba schien etwas bedachter bei ihren Antworten, hatte aber dennoch ein selbstbewusstes Auftreten. Hinsichtlich des Glaubens schien der überwiegende Teil der befragten MuslimInnen zunächst überfordert bei der Frage, warum sie glauben, dass der Islam die richtige Religion für sie sei. Dies ist womöglich darauf zurückzuführen, dass das Religiöse bereits in den Bereich des Privaten gedrängt ist und Fragen zur persönlichen Religiosität in einem offiziellen Rahmen zunächst als Grenzübertritt wahrgenommen werden. Die InterviewpartnerInnen haben aber im Großen und Ganzen gerne sowie manche mehr und manche weniger ausführlich darauf geantwortet. Die Interviewerin hatte bei manchen Befragten auch den Eindruck, dass vor allem bezüglich der Fragen zur Erfahrung beim Besuch von Mauthausen oder der Begegnung mit Zeitzeugen, sie gerne ihre Eindrücke Revue passieren ließen und nacherzählt haben. Möglicherweise gab es in den Unterrichtseinheiten zu wenig Raum dafür. Vor allem Lena, deren Interview für die Vergleichsgruppe herangezogen wurde, wollte am Ende des Interviews unbedingt noch ein Erlebnis beim Besuch von Mauthausen loswerden. Lena empfand die Erzählungen des Guides über zusätzliche Schikane im Konzentrationslager als besonders schlimm. Eingeprägt hatte sich bei ihr, dass unter den KZ-Insassen mit Absicht zu wenige Mützen verteilt wurden, obwohl ihre KZ-Uniform regelmäßig geprüft worden ist, weshalb einige sich die Mützen von anderen Insassen klauen mussten und sich damit am Tod ihrer Mitinsassen schuldig machten. Lena verbindet dieses Erlebnis bei ihrem Besuch mit dem Spiel „Sesseltanz“, „dass halt immer ein Stuhl zu wenig ist“. Bei ihr scheint eine Ahnung davon geweckt worden zu sein, wie sehr in unserer Zivilisation und insbesondere im banal Wirkenden („Sesseltanz“) das Barbarische existiert.

### **5.3 Identifikation und Zugang**

Das Alter der InterviewpartnerInnen ist zwischen 13 und 15 Jahren, weshalb die hier interpretierten Identitätsmuster der Jugendlichen nicht als fixe Struktur zu betrachten sind, sondern berücksichtigt werden muss, dass sie sich im Wandel befinden. Daher wurde die Kategorie „Identifikation“ auch um den Zusatz „Zugang“ ergänzt. Um zu erfassen, wie starr oder wandelbar die Identifikation der befragten SchülerInnen mit ihrer Religion, Heimat und Familie ist, beinhaltet die Kategorie auch

das „Hinterfragen“ und den „Umgang mit Widerspruch“. Damit kann eruiert werden, ob die Befragten bereit sind, bei Konfrontation mit Widerspruch ihre Positionen nochmal zu überdenken.

### **5.3.1 Verschiedene Deutungen von Heimat**

Vor allem der Zugang zum beziehungsweise die Identifizierung der Jugendlichen mit dem Herkunftsland ihrer Eltern sind als Umstände zu fassen, die sich in Zukunft modifizieren könnten. Wie im ersten Kapitel erwähnt, ist Identität die Brücke zwischen Innen- und Außenwelt (vgl. Hall 1996: 597/598). Die PsychoanalytikerInnen León und Rebeca Grinberg gehen in ihrer Analyse „Migration and Exile“ davon aus, dass Identität bei wesentlichen Veränderungen im Leben der Einzelnen die Funktion erfüllt, Stabilität in der psychologischen Struktur herzustellen (vgl. Grinberg 1989: 129). Mit der Einwanderung in eine neue Gesellschaft ist das Individuum mit etwas 'Neuem' konfrontiert, wodurch zuvor erachtete Gewissheiten ins Bröckeln geraten können und das Individuum in einen inneren Konflikt geraten kann. Die Migration kann daher dazu führen, dass bereits vorhandene Ängste mit der verändernden Gewissheit reaktiviert werden, was sich in der Befürchtung äußern kann von der neuen Kultur oder Gesellschaft verschluckt oder zerrissen zu werden (vgl. Grinberg 1989: 132):

„These experiences result from conflict between the desire to assimilate with others so as not to feel left out or different and the desire to be different and so as to continue feeling the same. These conflicting desires, the mixture of personal feelings and cultures, can cause confusion, depersonalization, or unfulfillment.“ (Grinberg 1989: 132)

Um den Bezug zur alten Heimat wiederherzustellen zu können beziehungsweise 'ursprüngliche' Gewissheiten zu bewahren, werden Riten, Traditionen, Werte etc. der 'alten' Heimat auch in der neuen Heimat reproduziert (vgl. Grinberg 1989: 133). Diese Wiederholungen sind allerdings nicht als die vergangene Identität schlechthin zu sehen, sondern sie sind eben nur die Reproduktion dessen und damit neue, *veränderte* Identität. Die Bewahrung der vergangenen Gewissheiten kann je nach Grad des Bezugs zur Heimat dazu führen, dass man die Vergangenheit nicht als solche akzeptieren und sich der neuen Gesellschaft gegenüber verschließen kann (vgl. Grinberg 1989: 133). Dadurch könnte die Empfindung bestärkt werden, sich in der neuen Gesellschaft nicht zugehörig zu fühlen und auch zur unbewussten oder bewussten Entscheidung führen, nicht dazu gehören zu wollen (vgl. Grinberg 1989: 134). Dieser Zustand kann natürlich durch die Verfasstheit der Aufnahmegerügsellschaft und der neuen Erfahrungen in dieser, verstärkt oder verringert werden, wie anhand der „ethnic options“ in Kapitel 1 aufgezeigt. Die Migration muss also nicht notwendigerweise zu einem gänzlichen Bruch mit den alten Gewissheiten führen und kann bewusst oder unbewusst ausgewählt werden (vgl. Grinberg 1989: 134). Wesentlich ist dabei, dass für

MigrantInnen der Heimatbegriff in der Auseinandersetzung mit der Aufnahmegerellschaft entwickelt wird. Dies gilt auch für ihre Geschichtsbilder, wie in Kapitel 1.1 anhand von Georgis Analyse über Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland festgestellt.

Im Falle der InterviewpartnerInnen hat bis auf Menna keine der Befragten selbst eine Migrationserfahrung gemacht, womit die oben beschriebenen Prozesse nicht in dem Ausmaß gelten dürften. Allerdings sind die Jugendlichen stark durch ihre Eltern, die nach Österreich eingewandert sind, geprägt und nehmen den Zwiespalt ihrer Eltern zwischen 'neuer' und 'alter' Heimat ähnlich wahr. Die befragten SchülerInnen fühlen sich alle wohl in Österreich, wobei die formellen Aspekte (wie Sicherheit, Sauberkeit, Infrastruktur etc.) des Wohlbefindens als Unterkategorie kodiert wurden, da nicht immer klar herausgekommen ist, ob sich die befragten muslimischen SchülerInnen mit Österreich als ihre neue Heimat *identifizieren* oder nicht. Daher wurden auch Aussagen der Befragten nach ihrer Einschätzung des „Verhältnisses Österreich zu den MuslimInnen“ kodiert. Bis auf Daud und Boran, treffen die befragten muslimischen SchülerInnen bei einem oberflächlichen Blick keine eindeutigen Aussagen darüber, ob sie Österreich in ferner Zukunft für das Herkunftsland ihrer Eltern verlassen würden oder sie verschieben diese Auseinandersetzung in die Zukunft. So erzählt Daniya, die ihre Sommerferien mit ihren Eltern regelmäßig in Ägypten verbringt, dass sie sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht vorstellen kann, Österreich jemals zu verlassen. Ihr ist es aber wichtig zu ergänzen, dass sie sich später, nach der Matura, mit dieser Frage genauer auseinandersetzen wird. Daniya geht davon aus, dass in Österreich die Staatsreligion „*katholisch*“ sei, was aber für sie, als Muslima, keinen Ausschluss aus der Gesellschaft bedeutet. Sezen bezeichnet die Türkei dezidiert als ihre Heimat und nimmt Beleidigungen dieser persönlich. Sie ist im Vergleich zu Daniya in einem größeren Zwiespalt bei der Frage, ob sie sich vorstellen könne, jemals in das Herkunftsland der Eltern auszuwandern. Sie fühlt sich der Türkei zugehörig und begründet, dass es „*so anders*“ sei als in Österreich, weiß aber, dass sie es hier „*gewohnt*“ ist. Auch sie hat beschlossen erst darüber ernsthafter nachzudenken, wenn sie eine eigene Familie gegründet hat. Auffallend ist, dass die 'alte' Heimat, unabhängig vom Wohlbefinden in Österreich, umso mehr als Sehnsuchtsort empfunden wird, je seltener das Herkunftsland der Eltern besucht wird, also je unbestimmter die Vorstellung des Herkunftslandes ist. So war Ahmed noch nie in den Palästinensischen Autonomiegebieten und argumentiert sein potentielles Auswandern in die 'alte' Heimat damit, dass es „*auch irgendwie Sehnsucht*“ ist „*und man will auch in die Heimat zurück*“. Ähnlich ist es bei Sezen, die selten in die Türkei fährt, und Tamina, die das letzte Mal vor mehr als sieben Jahren, und das auch nur ein einziges Mal, in Afghanistan war. Tamina kann ihre Sehnsucht nach der Heimat auch nicht begründen. Sie gerät ebenfalls in einen Zwiespalt, da ihr bewusst ist, dass ein zukünftiges Auswandern vor allem für ihre freundschaftlichen Beziehungen schwierig sein

wird:

*„Ich bin, würde jetzt nicht gerne die alle hier lassen und irgendwie keinen Kontakt mehr zu denen haben. Das ist sicher schwierig wegen den Zeitzonen, aber im Hinterkopf habe ich das deswegen, weil da sind alle Verwandten, die ganze Familie und es ist einfach die Heimat und das ist einfach, da fühlt man sich einfach viel wohler, anstatt woanders. Auch wenn du woanders dein ganzes Leben verbracht hast. Deswegen finde ich, dass man sich dort vielleicht wohler fühlen würde und dort immer halt irgendwie, das immer im Hinterkopf hat dorthin zu ziehen.“*

Zwar nicht als starken Sehnsuchtsort empfunden, aber dennoch ein vorhandenes Heimatgefühl zum Herkunftsland der Eltern, haben Tugba und Abdi, die sich ebenso der tiefergehenden Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Auswandern in die Heimat der Eltern erst stellen wollen, wenn sie älter sind. Salih hingegen würde Österreich mit größerer Sicherheit verlassen wollen, da er sich nach eigenen Angaben in Wien und Österreich langweilt und ihm schon „ur fad“ hier ist. Für ihn ist eindeutig, dass er nach seinem Schulabschluss in die Türkei ziehen wird. Auf die Frage, ob sein Auswanderungswunsch etwas mit einer eventuell beschränkten Möglichkeit seiner Religionsausübung zu tun habe, antwortet er, dass es für ihn keinen Unterschied ausmache, ob er als praktizierender Moslem hier in Österreich lebt oder in der Türkei. Diese Aussage wird dadurch relativiert, dass er der Ansicht ist, dass er von manchen Menschen in Österreich aufgrund seiner Religion nicht akzeptiert wird. Auf die anschließende Frage an was er da denkt, sagt er, dass er die „Rassisten“ meint, die „halt draußen die Muslime, die Türken und so weiter“ beschimpfen. Interessant ist, dass er im Zusammenhang mit der Frage nach der religiösen Diskriminierung „Türken“ mit „Muslime“ gleichsetzt, obwohl Ersteres die Zugehörigkeit zu einem (noch) laizistischen Staat und Letzteres ein religiöses Bekenntnis voraussetzt. Ähnlich empfindet Sezen, die die Frage, ob sie jemand aufgrund ihrer Religion beleidigt hat, bejaht und antwortet: „Zum Beispiel, wenn sie mein Land geschimpft haben oder irgendwas gemacht haben.“ Bei Salih und Sezen verschwimmen die Grenzen der nationalen und religiösen Zugehörigkeit, weshalb sie die Türkei auch als ein „muslimisches Land“ wahrnehmen, obwohl die Türkei pro forma noch ein laizistischer Staat ist. Interessant ist, dass beide kein positives Bild vom Republikgründer der Türkei, Mustafa Kemal Atatürk (letzteres bedeutet „Stammvater der Türken“) haben, da er den Islam „verfälscht“ (Salih) und „verboten“ (Sezen) habe. So sagt Salih über Atatürk:

*„Den mag ich auch nicht, den Atatürk. Er ist gekommen. Hat das gemacht was der Mussolini gemacht hat. Halt, es gab ja arabische, keine Ahnung, von armenischen Leuten in der Türkei. Der ist gekommen und hat gesagt 'Ihr werdet nur die türkische Sprache sprechen'. Dann hat sich das Land aufgeteilt, was sehr schlecht war. Und sie haben auch den Ezan [Gebetsruf;*

*Anm. S.M.A.J, hab ich gehört, auf der türkischen Sprache ausgesprochen.“*

Sezen sagt zu Ataturk:

*„[...] weil wo Ataturk regierte, man durfte andere Sprachen nicht reden, also Kurdisch und so, das war alles verboten und Islam also das war auch wie verboten, also. Zum Beispiel, man durfte nicht einmal Koran lesen und Erdogan, er hat diese Regel abgeschafft. Zum Beispiel die Kurden, die konnten normalerweise ganz normal reden und also was ich nicht verstehre, also ok, wenn die ein eigenes Land möchten, aber so gut ich weiß, Türkei bleibt wie es ist.“*

Sezen kritisiert Ataturk's Politik und bringt gleich Erdogans Politik dagegen in Anschlag. Auf die Frage, woher Salih wisse, ob sich der Rassismus gegen seine Religion richte, wenn er doch keine religiösen Symbole trage, antwortet er mit „*Ganzen Terror*“. Im Laufe des Interviews stellt sich heraus, dass Salih mit „*Ganzen Terror*“ die Behandlung der PalästinenserInnen durch Israel meint, die er als bedrängtes, muslimisches Kollektiv wahrnimmt und dem er sich als Moslem verbunden fühlt. Auch Sezen weist hinsichtlich der PalästinenserInnen das gleiche Identifizierungsmuster wie Salih auf. Sezen sieht aber aufgrund dessen, dass sie die Türkei als islamisches Land begreift, im Gegensatz zu Salih, im Umkehrschluss Österreich als streng katholisches Land, in der MuslimInnen nicht in der Form akzeptiert sind, wie sie es sich wünscht:

*„[...] zum Beispiel es gibt dort [in der Türkei; Anm. S.M.A.] Moscheen und man fühlt sich so ganz anders. Zum Beispiel hier [in Österreich; Anm. S.M.A.], da gibt's Kirchen und so, also. Wir haben eine Moschee und manche sind auch dagegen, also.“*

Möglicherweise hat diese unterschiedliche Einstellung zu Österreich – für Salih macht es keinen Unterschied, ob er als praktizierender Moslem in der Türkei oder in Österreich lebt – damit zu tun, dass Sezen, ihre empfundene Heimat Türkei bereits länger nicht mehr besucht hat und sie sich gleichzeitig doch Österreich mehr verbunden fühlt. Die inneren Konflikte, die mit dem Leben in Österreich als Sozialisationsort einhergehen und durch objektive und persönlich empfundene Diskriminierungserfahrungen ausgelöst sind, werden kompensiert, indem sie sich einem muslimischen Kollektiv zugehörig fühlt:

*„Also, zum Beispiel, naja manche beleidigen zum Beispiel mein Heimatland und so und es ist schwierig hier zum Beispiel, aber einerseits mag ich auch hier, weil mit den anderen Moslems und so, also.“*

Dadurch, dass auch bei ihr die Grenzen zwischen nationaler und religiöser Zugehörigkeit verschwimmen, ergreift sie eindeutig Partei für die PalästinenserInnen als homogen muslimisches Kollektiv mit dem sie sich identifiziert und dem Leid angetan wird. Hier trifft bis zu einem gewissen Grad die Einschätzung des Soziologen Kenan Güngörs zu, der davon ausgeht, dass

muslimische Jugendliche immer mehr zu einer überethnischen Gruppenbildung neigen (vgl. Güngör 2014). Im Vergleich zu Salih und Sezen jedenfalls fühlt sich Tugba, deren Eltern ebenfalls aus der Türkei eingewandert sind, in Österreich mehr „*zuhause*“. Sie glaubt, „*dass es viel mehr nettere Österreicher gibt, als gemeine.*“ Dennoch glaubt auch Tugba, dass die Türkei „*eigentlich ein muslimischer Staat*“ ist. Daud sticht – neben Boran, für den ohnehin nicht die Zuschreibung als „*muslimisch*“ gilt – heraus, da es für ihn im Gegensatz zu den meisten befragten muslimischen Jugendlichen gar keinen Bezug zum Herkunftsland seiner Eltern, Tschetschenien, gibt. Für Daud gibt es kein Tschetschenien: „*Es ist kein Land mehr, also gehört eh schon zu Russland. Das kann man nicht mehr zurückerobern.*“ Er kann zwar im Vergleich zu den anderen nicht mehr viel mit dem Herkunftsland seiner Eltern anfangen, identifiziert sich aber auch nicht eindeutig mit der österreichischen Gesellschaft als Heimat. Er geht einerseits davon aus, dass Österreich „*nicht so gegen Muslime*“ ist und andererseits äußert er Folgendes: „*Ich glaube Österreich sind die Muslime egal, glaub ich wahrscheinlich.*“ Er fühlt sich zwar sehr wohl in Österreich und findet, dass es ein schönes Land ist, jedoch wirkt seine Aussage so, als wäre Österreich ein unpolitischer geografischer Ort und nur eine Zwischenstation für ihn. Dauds Identifikation mit der Heimat verläuft nicht entlang der nationalen Gemeinschaften – was möglicherweise damit zu tun hat, dass er Tschetschenien nie als eigenständigen Staat wahrgenommen hat –, sondern entlang religiöser Grenzen. So geht er davon aus, dass ein vermeintlich homogenes, muslimisches Kollektiv weltweit vor allem durch die US-Politik gefährdet ist und nennt als Beispiel die US-Intervention in Afghanistan gegen die Taliban. Für ihn bieten nicht nur die Taliban, sondern auch der „*Islamische Staat*“ und die Hamas als „*Gotteskrieger*“ das Identifikationsangebot der Heimat. Somit identifiziert er sich, wenn nicht sogar stärker als Salih und Sezen, mit einem abstrakten muslimischen Kollektiv, dass sich seiner Ansicht nach wehren muss. Der Unterschied zwischen Salih und Sezen einerseits und Daud andererseits ist, dass Erstere den „*Kampf der Muslime*“ der Erdogan-Türkei überlassen wollen und Letzterer seine Hoffnungen auf den „*Islamischen Staat*“ setzt, wobei beide Konfliktparteien die USA und Israel als politische Feinde sehen. Im Vergleich zu Daud hat Abdi, dessen Eltern ebenfalls aus Tschetschenien eingewandert sind, einen Bezug zum Herkunftsland seiner Eltern, welches er auch explizit als Heimat bezeichnet. Er hat sich zwar noch nicht endgültig entschieden, ob er jemals auswandern wird, ergänzt aber: „*[...] ich finde es nicht so gut wenn man nie in dem eigenen Land halt gewesen ist, dann hier stirbt oder so.*“ Abdi fühlt sich auch wohl und willkommen in Österreich, wenngleich er merkt, dass seine Schwestern aufgrund des Kopftuchs auf der Straße komische Blicke aushalten müssen. Auch die restlichen Befragten fühlen sich wohl in Österreich, wobei, wie erwähnt, überwiegend formelle Aspekte genannt werden. Einzig bei Boran ist eindeutig, dass er auch in Zukunft in Österreich bleiben wird und dass er sich als Österreicher

sieht: „[...] also ich bin sehr deutsch aufgezogen worden und deshalb mag ich Österreich mehr, weil ich in der Türkei nicht, es ist so verschieden halt.“ Über seine Eltern sagt er: „Sie fühlen sich hier wohl. Sie sagen, haben mir sogar gesagt, wenn dich jemand fragt sag: 'Du bist hier aufgewachsen und du hast nur türkische Wurzeln'“ Auf die Frage, ob er oder seine Eltern sich vorstellen könnten, jemals aus Österreich auszuwandern, antwortet Boran: „Na. Sie stellen sich vor, dass wir hier den Abschluss machen und hier auch unsere Kinder aufwachsen werden, also.“ Ahmed und Menna wiederum setzen die heutige Situation der muslimischen Minderheit in Österreich analog zur jüdischen zur Zeit des Nationalsozialismus, wobei Ahmed eindeutiger ist in seiner Aussage: „Naja in Österreich zum Beispiel haben die Moslems durch das Islamgesetz nicht so viel Freiheit. Da gab es sehr viel Diskriminierung zum Beispiel. Früher war das ja auch so bei den Juden.“ Menna schätzt das heutige Verhältnis Österreichs zur muslimischen Minderheit weniger gleichsetzend mit der Jüdischen von damals ein: „[...] wie man zum Beispiel jetzt hier Muslimen schlecht behandelt, so etwas Ähnliches, aber nicht so ganz genau, Juden sind schlechter behandelt.“ Jedoch kann bei Menna noch nicht festgelegt werden, ob sie sich aufgrund dieser Einschätzung gegenüber der österreichischen Gesellschaft verschließen würde, da sie zum Zeitpunkt des Interviews erst ein Jahr in Österreich lebt. Tamina fühlt sich wohl in Österreich und geht nicht davon aus „nicht gemocht“ zu werden, nur weil sie Muslima ist. Bei einem genaueren Blick kann also bis auf Boran und zu einem großen Teil auch Daniya und Tugba, für die befragten muslimischen Jugendlichen keine eindeutige Aussage darüber getroffen werden, ob Österreich mit einem Heimatgefühl verbunden wird oder nicht. Tamina, Menna und Abdi tendieren eher dazu für Österreich ein ähnliches Heimatgefühl zu entwickeln wie für die Herkunftsänder ihrer Eltern, wohingegen diese Entwicklung bei Salih, Daud und Ahmed und zu einem großen Teil auch bei Sezen eher nicht zu erkennen ist.

### 5.3.2 Korrelation: Identifikation Familie und Religion

Aufgrund des gesammelten Datenmaterials kann davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen insgesamt, also auch die Vergleichsgruppe, einen starken Bezug zu ihrer Familie haben und deshalb auch zu einem großen Teil deren gesellschaftspolitische Ansichten übernehmen. So begründet beispielsweise Lena, die für die Vergleichsgruppe interviewt wurde, ihre Nicht-Religiosität folgendermaßen: „Meine Familie ist nicht so religiös und deswegen irgendwie, ja.“ Auch Boran bezieht sich bei der Frage nach seiner Religion, auf seine Eltern beziehungsweise auf seinen Vater: „Also ich denke ich hab es vererbt also bin aufgezogen worden, weil mein Vater es von seinem Vater hat, deswegen, ich glaube an Gott, das stimmt.“ Er ist im Vergleich zu den anderen muslimischen Befragten nicht besonders religiös, da auch seine Eltern nicht religiös sind. Abdiss

Familie hingegen ist religiös: „*Ja zum Beispiel alle Verwandten von mir sind auch Muslime und ich könnte jetzt halt auch nicht zu einer anderen Religion wechseln.*“ Auch bei den restlichen InterviewpartnerInnen ergibt sich im Verlauf der Interviews manchmal mehr, manchmal weniger eindeutig, dass die Familie eine wesentliche Instanz bei der Identifikation mit der Religion ist. Einzig Manuel und Jayke scheinen sich von den Ansichten ihrer Eltern emanzipiert zu haben. Manuel gibt zu: „*Meine Eltern wollen mich eigentlich nicht wirklich darauf hinerziehen, dass ich irgendwelche, einen Standpunkt, dass ich ihren Standpunkt dann weiter vertrete, sondern ich, ich soll meinen eigenen Weg sozusagen finden.*“ Er betont, auch bei historisch-politischen Themen immer lieber selbst zu recherchieren anstatt seine Eltern zu fragen. Er steht als Einziger seinen Eltern, aber auch seinem Umfeld und sich selbst kritisch gegenüber. Dem am nächsten kommt Jayke, jedoch kommt dies nicht in der explizierten Form zum Ausdruck wie bei Manuel. Jayke ist sich zumindest seiner Identitätssuche bewusst:

„*Ich muss mich, komisch dass ich das jetzt sage, aber ich muss mich mehr erfahren, selber. Ich muss mich selber mehr erfahren. Ich muss schauen, wie ich wirklich bin, weil ich bin ein Typ der noch nicht weiß, wer ich bin. Muss noch herausfinden was meine Stärken sind. Ich bin ein unbekannter Mensch, halt ich bin ein unbekannter Mensch für mich selbst.*“

Da die restlichen Befragten überwiegend die elterlichen Ansichten übernehmen und sich gar nicht oder nur zum Teil ihrer Außenperspektive auf sich selbst bewusst sind, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass sie einen ungebrochenen – im Sinne von nicht hinterfragenden – Bezug zu ihren Eltern und der Familie haben. Daher kann aufgrund des Samples davon ausgegangen werden, dass die Familie als erste Sozialisationsinstanz weiterhin eine große Wirkmächtigkeit hat beziehungsweise dass Familie nach wie vor jene gesellschaftliche Institution ist, „welche die Individuen für Autorität empfänglich“ (Horkheimer 1987: 8) macht. In welchem Ausmaß eine Autoritätsgebundenheit erzogen wird, konnte auf Basis der Interviews nicht genauer erhoben werden. Jedoch konnte festgestellt werden, dass bezüglich der Wahrnehmung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust *als historisches Ereignis* die Familien der muslimischen Befragten im Vergleich zur Schule keinen großen Einflussfaktor darstellen. Hinsichtlich der Analogisierung des Holocaust mit dem Nahostkonflikt ist bei den meisten muslimischen Befragten, über die Identifikation mit der Religion, eine familiäre Prägung der historischen Wahrnehmung zu sehen. Auf die Analogisierung wird noch weiter unten bzgl. der Einstellung der Jugendlichen zu Israel genauer einzugehen sein. Bezüglich der religiösen Identitätsstiftung der Jugendlichen kann aufgrund des gesammelten Datenmaterials verallgemeinert werden: Sind die Eltern religiös, so ist auch die Tendenz höher, dass die Kinder religiös werden. Gleichermaßen gilt für die Nicht-Religiosität.

### 5.3.3 Identifikation mit Islam

Von den befragten muslimischen Jugendlichen schätzen bis auf Boran alle ihren Islambezug als sehr hoch ein. Wie oben erwähnt, konnte ein religiöser Zugang, der aus einer individuellen Auseinandersetzung – und vor allem losgelöst von der familiären Vorstellung – entsteht, nicht festgestellt werden. Dennoch gab es bei den Jugendlichen subjektive Erklärungsversuche, weshalb die Antworten auf die Fragen darüber, warum der Islam die richtige Religion ist unterschiedlich ausgefallen sind.

Daud betet regelmäßig, behauptet von sich, den Koran gelesen zu haben und besucht mit seinen Brüdern regelmäßig eine tschetschenische Moschee, um den Hodscha (islamischer Religionsgelehrter; Anm. S.M.A) dort zuzuhören und zu beten. Auf die Frage, warum der Islam die richtige Religion für ihn sei, antwortet er folgendermaßen: „*Weil es bewiesen wurde.*“ Auf die unmittelbare Nachfrage, von wem der Islam bewiesen wurde, ergänzt er: „*Es steht im Koran, dass es nur einen Gott gibt.*“ Die Antwort, dass der Islam bewiesen wurde, ist tautologisch konsequent und suggeriert, dass Dauds Islambezug und damit der Islam selbst, für ihn über jeden Zweifel erhaben sei. Er bejaht die Frage, ob es viele Regeln im Islam gebe mit einem gewissen Stolz, obwohl er auf Nachfrage nur einige aufzählen kann. Für Daud stellt der Islam die absolute Wahrheit dar, neben der nichts anderes existieren dürfe. Der Psychologe Ahmad Mansour schreibt, dass bei Jugendlichen die solch einen Bezug zum Islam haben, eine dahinter liegende Suche nach etwas „existentiell Vermisstem“ (Mansour 2015: 102) steht. Der Wunsch nach der Findung eines idealen Zustands hat als Ursache das „fehlende Urvertrauen“ (Mansour 2015: 100). Dieses beschreibt Mansour folgendermaßen:

„Ein tiefes, unerschütterliches Vertrauen zwischen Mutter und Kind, zwischen Bezugsperson und Heranwachsendem. Es ist Voraussetzung für die gesunde Entwicklung von Selbstbewusstsein und einer gesicherten Persönlichkeit des Kindes. In dieser Phase wird nicht allein die Bindungsfähigkeit begründet, sondern auch das grundsätzliche Vertrauen, dass die Umwelt es gut mit einem meint, dass man bejaht und angenommen wird.“ (ebd.)

Diese ursprüngliche Form der Bindung beziehungsweise Einübung von Vertrauen mit dem zumeist elterlichen Bindungsobjekt führt im zukünftigen Leben dazu, Vertrauen in sich selbst und in die Welt zu haben (vgl. ebd.). Damit werden auch psychosoziale Mechanismen entwickelt, um angesichts der gesellschaftlichen Verfasstheit, eigenständig mit Identitätskrisen umzugehen. Ist dieses Urvertrauen erschüttert oder nicht vorhanden, fühlt man sich zurückgewiesen und entwickelt den Wunsch nach der „mütterlichen Angenommenheit“ (ebd.: 100/101), auf dessen Suche man sich begibt. Ist die reale Mutterfigur beziehungsweise jenes ursprüngliche Bindungsobjekt nicht erreichbar, kann ein Ersatzobjekt – wie Gott oder eine göttlich abstrakte Idee – an dessen Stelle

treten, das eine ähnliche Funktion erfüllt (vgl. ebd.: 101): nämlich Geborgenheit zu schenken, um sich von den „elementaren Ängsten und der Angst vor Zurückweisung, Verlorenheit, Isolation“ (ebd.: 102) zu befreien. Da mit der Findung dieses idealen Zustands die absolute Glückseligkeit gewonnen wird, muss den Suchenden auch viel abverlangt werden, das sie zu gern auf sich nehmen. Die Figur von Gott wird von den Suchenden somit auch auf einer gewissen Art, als fordernd und streng entworfen. Daher *empfindet* Daud auch – unabhängig von der wirklichen Anzahl der Regeln im Islam – dass es viele Regeln im Islam gibt. Die vielen Regeln stehen für die göttliche Strenge und dies wiederum für die absolute Qualität des idealen Zustands. Konkreter: Da es sich bei Dauds Islamzugang um etwas Großes beziehungsweise „Bewiesenes“ handelt, muss er viel geben; schließlich ist die Wunscherfüllung im idealen Zustand auch vielversprechend. Dies kann weiter in Kontrastierung zu Daniyas Bezug zum Islam verdeutlicht werden.

Für Daniya ist der Islam ihr „*Leben*“ und auf die Frage, ob es viele Regeln im Islam gebe, antwortet sie Folgendes:

*„Regeln kann man nicht sagen aber man; es sind Säulen und man macht das eben und das ist eben der Glaube und dann, man sieht es nicht mehr als Regel wenn man schon darin lebt. Also ich würde schon sagen, ich sehe es nicht als Regel. Manche sagen ja 'kein Schweinefleisch oder sowas, das ist eine strenge Regel', ich bin damit aufgewachsen ich habe noch nie Schweinefleisch gegessen, also werde ich glaube ich nie irgendwie den Drang dazu haben Schweinefleisch zu essen oder sowas.“*

Daniya ergänzt, dass für sie die Religion der „*Alltag*“ und etwas „*ganz Normales*“ ist und gibt auch zu, dass sie sich möglicherweise schwer tun würde, wenn sie nicht damit aufgewachsen wäre. Sie zieht ihre Erkenntnis aus dem Vergleich zu Konvertiten:

*„[...] wenn man, meistens sieht man auch, Konvertierte sind meistens sogar noch stärker im Islam drinnen als andere, die geboren, in den Islam geboren sind. Andere die vom Christentum in den Islam kommen, kenne ich auch recht viele eigentlich, und die sind meistens noch besser von den Regeln her, wie wir sagen, als andere die eigentlich eh Moslems sind schon.“*

Ihre Auseinandersetzung mit der Religion beinhaltet auch die „*Außenperspektive*“, also die von Nicht-MuslimInnen, die sich bei der Konversion erst mit den Regeln vertraut machen müssen. Ihre Erklärungen suggerieren, dass sie mit „ihrem“ Islam zusammengewachsen ist, weshalb sie sich mit den einzuhaltenden Regeln weniger unter Druck gesetzt fühlt als beispielsweise Daud, der diesen Druck braucht, da er diesen mit seiner Wunscherfüllung in Verbindung bringt. Folgt man den Ausführungen Daniyas über die Konversion zum Islam, wirkt Dauds Islam als einer, der erst eingeübt werden muss. Letzterer „braucht“ einen solchen Zugang zum Religiösen, um seine inneren

Konflikte, also die Wiederherstellung des „fehlenden Urvertrauens“, zu kompensieren.

Ähnlich wirkt der Islam auf Salih, der sich zwar als Moslem sieht aber genauso wie Daud davon ausgeht, dass es viele Regeln im Islam gebe, sich aber nicht an alle halten „will“, weil seine „böse Seite“ es nicht zulässt. Auch Salih dürfte sich enorm unter Druck gesetzt fühlen. Ob Salih eine religiös erzogen wurde kommt nicht eindeutig aus dem Interview hervor, jedoch scheint, wie noch zu zeigen sein wird, Erdogan in seinem psychostrukturellem Gerüst eine wichtige Position als Vaterfigur einzunehmen.

Tugba antwortet auf die Frage, warum für sie der Islam die richtige Religion ist, folgendermaßen:

*„Weil ich verstehe, was man mir erklärt und das kommt mir so leicht vor und naja ich bin ja auch, kenn ja auch andere Religionen, wegen meiner Freunde und bei denen ist es jetzt nicht so, dass sie nur an Religion sind und bei mir ist es so, dass ich halt auch Kopftuch trage und dass ich zeige, dass ich Muslimin bin und bei den anderen kann man das nicht so schnell merken und ich mag das halt, dass man so schnell bemerkenswert ist.“*

Das Nachvollziehen muslimischer Vorschriften fällt Tugba leicht, was zur Annahme führt, dass es ihr auch leicht fällt, sich an die Regeln zu halten. Allerdings ist die Begründung, eine Religion deshalb auszuwählen, weil man sie nach außen tragen kann eigenartig, da in der säkularen Öffentlichkeit religiöse Symbolik in der Regel eher nicht offensiv getragen wird. Um herauszufinden, warum sie sich für den Islam entschieden hat merkt die Interviewerin an, dass es auch andere Religionen gibt, bei der die religiöse Symbolik nach außen getragen werden könnte und dass das keine Besonderheit des Islam ist. Daraufhin kommt Tugba zunächst ein wenig in Erklärungsnot und sagt dann: „Ja schon, aber ich weiß nicht. Mir fällt das am Islam so leicht vor. Und naja und wenn ich meine Eltern anschau, sie wollen mir das auch ganz gut beibringen und ja.“ Es ist interessant, dass sie zunächst versucht, ihre persönliche Begründung zu finden und bei Argumentationsnot auf ihre Eltern verweist. Dies zeigt, wie sehr die religiösen Werte über die elterlichen Autoritäten vermittelt werden und bestätigt nochmal den aufgezeigten Kausalzusammenhang zwischen Familie und zukünftiger gesellschaftspolitischer Einstellung. Zusätzlich begründet Tugba ihren Zugang zum Islam auch aus der Abgrenzung zu ihren FreundInnen, die ihrer Ansicht nach nicht die Religion an erste Stelle setzen („bei denen ist es jetzt nicht so, dass sie nur an Religion sind“). Tugba geht davon aus, dass das Kopftuch für die Frau nicht eindeutig als Pflicht im Islam festgelegt ist: „Manche sagen, es ist nicht Pflicht“. Dennoch trägt sie das Kopftuch, ohne dies religiös-spirituell begründen zu können, da sie bei der Frage nach den Regeln im Islam sagt, dass man sich als Muslima nicht offen anziehen dürfe. Die Frage, ob sie regelmäßig fünf Mal am Tag betet, verneint sie zögernd und sagt, dass es schwer sei. Angesichts dessen, dass sie beim Islambezug betont hat, dass es „leicht“ ist, relativiert diese Aussage ihre

vorherige Begründung. Es fällt ihr offensichtlich schwer sich an islamische Regeln zu halten, allerdings kann sie das vor sich nicht zugeben, da sie sonst mit 'ihrem' Islam und dadurch, dass der Islam ihr auch durch die elterliche Autorität vermittelt wurde, mit ihren Eltern in Konflikt geraten könnte. Diese Konfliktvermeidung drückt sich auch darin aus, dass sie kaum religiös-spirituelle, sondern eher weltliche Begründungen für ihren Islambezug genannt hat. Ein Motiv für ihre Religion zieht Tugba wie erwähnt aus der Abgrenzung von ihren FreundInnen. Anhand der Interviews ist nicht eindeutig zu klären, ob sie in Zukunft persönliche, verinnerlichte Motive für ihren Glauben eine größere Bedeutung zukommen lassen wird oder jenen, die sie aus der Abgrenzung zur Außenwelt (Freunden) zieht. Letzteres würde das Gefahrenpotential eines Zugangs für politische Begründungen eröffnen, wenn sie beispielsweise durch Konflikte in der Gesellschaft, die sie als Konfrontation wahrnimmt, in einen inneren Konflikt gerät und diesen dadurch „löst“, ihre Religion umso stärker als Abgrenzung und möglicherweise noch in der Abwertung von anderen, nach außen zu tragen.

Sezen hingegen musste sich mit der Frage nach den Kleidervorschriften im Islam bereits auseinandersetzen, da sie entschieden hat, dass Kopftuch vorerst nicht zu tragen. Sie begründet ihre starke Verbindung zum Islam zunächst folgendermaßen: „*Also, Islam, also nach dem Tod wird es noch ein Leben geben und also man sollte alle Säulen machen.*“ Sie zählt auf Nachfrage einige der Säulen im Islam auf und sagt dann: „*[...] also zum Beispiel, einerseits denke ich, wenn ich kein Moslem wäre, also ich würde gemeiner sein, weil wenn wir nicht von Allah Angst hätten, dann könnten wir Alles machen.*“ Nachdem diese Antwort nach einem moralisch strafenden Gott klang, wurde unmittelbar nachgefragt, was Sezen empfinde, wenn sie an Allah denkt:

„*Also, mal Liebe, weil zum Beispiel er ist immer bei uns. Wenn ich zum Beispiel traurig bin oder Probleme habe, er weiß das ich muss mich nicht so bedrücken, also wegen das sagen. Er weiß schon alles.*“

Bei Sezen zeigt sich einerseits eine strenge und andererseits eine liebevolle und im Vergleich zu Tugba eher verinnerlichte Figur Gottes. Ihre persönliche Beziehung zu Gott wird auch in ihrer Entscheidung verdeutlicht, das Kopftuch erst aufzusetzen, wenn sie sich bereit dazu fühlt, da sie es, wie sie sagt, „*für Allah machen will*“. Sezen handelt ihren Glauben in der persönlichen Auseinandersetzung mit Gott aus, wohingegen Tugba ihren Bezug auch durch äußere Merkmale, also durch Abgrenzung von der Gesellschaft, begründet.

Auch bei Tamina lässt sich keine verinnerlichte Figur Gottes erkennen. Sie ist zunächst vor den Kopf gestoßen, als sie mit der Frage konfrontiert wird, warum der Islam die richtige Religion für sie sei. Nachdem die Frage umformuliert wird („*Was verbindest du damit, wenn du jetzt an den Islam, an Allah denkst?*“), antwortet sie Folgendes: „*Naja, eigentlich, all das was zur Religion gehört, das*

*Kopftuch, alles solche Sachen.*" Auf Nachfrage, was mit „alles“ gemeint ist sagt sie:

*„Kopftuch, Fasten und so, das Beten und so, also ja, das verbindet mich alles mit der Religion, wenn ich so das Thema Religion höre, dann denke ich automatisch daran. Oder halt auch manchmal an die Familie zurück, weil wie die da alle das so gemeinsam feiern, dass zum Beispiel jetzt das Bayram [türkische Bezeichnung für islamischen Feiertag; Anm. S.M.A.J. Wenn die das feiern ist es halt schöner, wenn man dort ist, weil dort sind halt alle gemeinsam und so und das finde ich dort schöner, weil hier sind dann paar Freunde, ok, aber nicht deine ganze Familie. Mit der Familie ist es immer halt besser. Ich kenne jetzt auch nicht jeden aus meiner Familie und das würde ich ur gerne machen, weil die treffen sich dann alle gemeinsam und dass also jedes Jahr Familientreffen. Deswegen, ja.“*

Ihr Islamzugang verläuft, wie bei den anderen Befragten, entlang der Identifikation mit der Familie. Jedoch sticht bei Tamina heraus, dass sie im Vergleich zu den anderen, keine Grenzen zu ziehen scheint zwischen dem, was den Islam betrifft und dem, was ihre Familie betrifft. Es scheint so, als hätte sie ihren persönlichen Bezug zu Allah (noch) nicht gefunden beziehungsweise macht sie ihren Glauben vom Familienkollektiv und den darin tradierten Werten („jedes Jahr Familientreffen“) abhängig. Tamina hat im Gegensatz zu Tugba einen eher familiär-traditionellen Zugang zu ihrem Glauben. Das Verschwinden der Grenzen Religion und Familie könnte möglicherweise dadurch bestärkt werden, dass Tamina's Vater islamischer Religionslehrer ist.

Die Mutter von Ahmed ist auch Religionslehrerin, allerdings begründet er seinen Glauben jenseits von familiären Traditionen. Er antwortet auf die Frage nach seiner Religionswahl, dass es ihm besser ginge, wenn er „mehr“ an seine Religion denkt. Er fügt hinzu: „*Wenn ich Hilfe brauche, bete ich und mache Duah und Alles.*“ Auf die Anmerkung der Interviewerin, dass es so wirkt, als ob der Islam streng wäre, antwortet er nahezu affektiv, um seine Religion zu verteidigen: „*Es geht so von den Medien aus. Die Medien erzählen das so, aber es [der Islam; Anm. S.M.A.] ist nicht so streng.*“ Aus seiner Aussage, dass er Allah bei „Hilfe“ durch seine Gebete anspreche, kann geschlossen werden, dass er ähnlich wie Sezen und im Gegensatz zu Tugba und Tamina eine persönlichere Beziehung zu Gott entwickelt hat.

Menna antwortet auf die Frage nach ihrer Religion folgendermaßen:

*„Weil ich hab, weil wir als muslimische Menschen, haben wir ein Buch, Koran, wo alles steht ist und ich glaube an das. Auch Allah hat das Buch von, von Religion römisch-katholisch oder irgendwas, Thora, oder etwas auch hergeschafft [erschaffen; Anm. S.M.A].“*

Ihre Argumentation, dass ihr Gott auch das Judentum und Christentum begründet habe, verweist darauf, dass sie die anderen zwei monotheistischen Religionen hierarchisch einteilt. Die unmittelbare Nachfrage, ob sie davon ausgehe, dass der Islam die „allwissende“ Religion sei, bejaht

sie. Für Menna steht der Islam im Verhältnis zu den anderen zwei monotheistischen Religionen an oberster Stelle, sonst hätte sie sich ja nicht dafür 'entschieden'<sup>52</sup>. Der Politikwissenschaftler Omar Kamil hat für die muslimischen Gesellschaften festgestellt, dass lange Zeit eine Weltanschauung reproduziert wurde, nach der „die Muslime als Besitzer der vollständigen Offenbarung Gottes die führende Position in einer vom Islam bestimmten Lebensgemeinschaft“ (Kamil 2012: 25) besetzen. Die AnhängerInnen der anderen zwei monotheistischen Religionen haben demnach im muslimischen Lebensraum den untergeordneten Status der Dhimma, der Schutzbefohlenen (vgl. ebd.: 25). Mennas Islamzugang dürfte von dieser Weltanschauung geprägt sein, wenn sie den Islam als „*allwissende*“ Religion betrachtet. Immerhin hat sie bis zum Interview lange Zeit in Ägypten gelebt. Trotzdem sie für den Islam eine Art Exklusivitätsstatus beansprucht (vgl. Mansour 2015: 109), muss sie die anderen zwei monotheistischen Religionen akzeptieren. Ihr Islamzugang ähnelt dem von Daud, jedoch kommt bei Letzterem nicht klar heraus, in welchem Ausmaß er andere religiöse Weltanschauungen tolerieren würde.

## 5.4 Wissen und Interpretation

Da das Wissen der Jugendlichen über ihre Religion sowie historische Ereignisse zur Zeit des Nationalsozialismus mehr auf Interpretationsebene liegt, wurden die diesbezüglich getätigten Aussagen unter dem Set „Wissen und Interpretation“ zusammengefasst. Unter Wissen wurde auch die Wissensquelle gefasst. Die Aussagen wurden im Wesentlichen entlang der thematischen Schwerpunkte, die während der Erstellung des Leitfadens gesetzt wurden, kodiert. Das historisch-politische Wissen der Befragten über den Nationalsozialismus und den Holocaust betrifft somit vor allem die Vermittlung im Geschichtsunterricht. Daher gehen die Analyseinhalte dieser Kategorien über das rein faktisch-historische Wissen hinaus, weshalb auch der Zugang zur Lehrkraft, Schlussfolgerungen aus der Konfrontation mit der Geschichte, die Analogsetzungen des Holocaust mit anderen Konflikten, das Wissen und die Einschätzung über den Antisemitismus und das zivilcouragierte Engagement unter das genannte Set fallen.

### 5.4.1 Wissen über Islam: Profanitätsdilemma und Vielzahl an „Wissensquellen“

Das Wissen der Jugendlichen und vor allem die bezogenen Wissensquellen über den Islam stehen in starker Interdependenz zum Religionszugang, der wiederum mit der Identifikation mit den Eltern korreliert. So gibt der überwiegende Teil der befragten muslimischen Jugendlichen an, dass sie sich bei Fragen zum Islam an ihre Eltern wenden. Neben den Eltern beziehen die muslimischen Befragten ihr Wissen über den Islam auch vom schulischen Islamunterricht, von Imamen und

<sup>52</sup> Angesichts der aufgezeigten Korrelation zwischen der familiärer-kollektivistischen Identifikation kann nicht von einer explizit freien Entscheidung gesprochen werden.

KoranlehrerInnen in der Moschee und zum Teil auch aus dem Internet. Daud sticht heraus, da er sich bei Fragen über den Islam nicht an seine Eltern wenden würde, sondern allein an den Hodscha in seiner Moschee. Insgesamt ist das Wissen über die historische Genese des Islam (beispielsweise die Entwicklung von Schiitentum und Sunnitentum) kaum bis gar nicht vorhanden, wohingegen die Regeln und die fünf Säulen des Islam (Glaubensbekenntnis, Gebet, Spenden, Fasten, Pilgerfahrt) zwar nicht immer als solche benannt, aber dennoch aufgezählt werden können. Die häufigste Regel die genannt wird, ist das Essensverbot von Schweinefleisch, danach rangieren das Verbot vom Fluchen und dem Beleidigen der Mitmenschen, das Konsumverbot von Alkohol und das Verbot des Geschlechtsverkehrs vor der Ehe – Daud und Salih nennen das als Einzige. Auch das Kopftuchgebot wurde von einigen genannt, obwohl ungeklärt ist, ob es eine Pflicht im Islam ist oder nicht. Da das Wissen über die Genese des Islam kaum vorhanden ist, bezieht sich die Analyse der Kategorie überwiegend auf die Wissensquellen.

Boran weist im Vergleich zu den anderen muslimischen Befragten – sofern man ihn zu dieser Gruppe zählen kann – das geringste Wissen über den Islam auf. So antwortet er auf die Frage, welche Regeln er im Islam kennt, mit einer Gegenfrage: „*Also das eine Frau ein Kopftuch haben muss, das weiß ich schon wenn sie älter ist, oder?*“ Er geht davon aus, dass es wenige Regeln im Islam gibt und würde sich als Einziger bei Fragen zum Islam auch an seine Freunde wenden. Da seine Eltern nicht religiös sind – er ist sich nicht sicher, ob sie überhaupt einen Koran besitzen – und er im Gegensatz zu den restlichen muslimischen Jugendlichen keine Moschee besucht, bleiben nur seine muslimischen Freunde übrig, an die er sich bei religiösen Fragen wenden kann. Ebenso gibt er an, im Internet zu recherchieren, ergänzt aber, dass er diesem als Informationsquelle für religiöse Fragen nicht besonders traut. Bei der Analyse von Borans Wissen über den Islam entsteht nochmal der Zweifel, ob er sich selbst überhaupt als Moslem sieht oder ob ihm das eher von außen zugeschrieben wurde. Nichtsdestotrotz könnte die Hinwendung zur Peergruppe in Belangen des Islams gefährlich werden, da hier auch fehlerhaftes Wissen reproduziert werden kann und Boran dieses übernehmen könnte.

Daniya würde zuerst ihre Eltern fragen und begründet das damit, dass sie zahlreiche Bücher zum Islam auf Arabisch und Deutsch besitzen würden. Zusätzlich wendet sie sich bei Fragen zu ihrem Glauben an ihre Koran-Lehrerin in der Moschee. An die Islamlehrerin an ihrer Schule wendet sie sich aus folgendem Grund ungern:

„*In der Schule, unsere Religionslehrerin ist ein bisschen, also sie macht nicht viel mit uns, sie redet sehr viel, also zum Beispiel Fragen oder so beantwortet sie schon, aber wir machen nie was Konkretes, also sie sagt immer 'Wir machen jetzt dieses Thema' und dann beginnen wir und machen das dann fertig. Meistens beginnen wir was, aber fertig werden wir nie.*“

Ahmed fragt an erster Stelle seine Mutter, da sie Islamlehrerin ist. Zusätzlich fragt er auch den Hodscha in seiner Moschee und obwohl er an anderer Stelle erwähnt hat, dass er den Islamunterricht in seiner Schule besucht, zählt er seinen Islamlehrer nicht auf. Tamina, die zwar nicht dieselbe Klasse wie Ahmed, aber dieselbe Schule besucht und somit denselben Religionslehrer hat, geht davon aus, dass der Lehrer „*eh nett*“ und „*in Ordnung*“ ist, zählt ihn aber auch nicht als Wissensquelle auf. Bei Fragen zum Islam wendet sich Tamina ebenso an ihre Familie, da ihr Vater Islamlehrer ist. Zusätzlich gibt sie an, sich auch an die Koranlehrerin in der Moschee zu wenden. Sie recherchiere auch manchmal selbst im Internet. Die Nachfrage, ob sie auch Videos von Imamen auf YouTube rezipiere, verneint sie, da sie lieber lese anstatt zuzuhören. Auf die Frage, ob sie auch selbst im Koran nachliest antwortet sie folgendermaßen: „*Oja, das mache ich dann halt im Internet, weil da kommen dann die Verse und alles und das geht einfacher anstatt im ganzen Koran zu suchen und so.*“ In Kontrast dazu stellt sich bei Sezen, Tugba, Salih, Daud und Abdi ein anderes Muster heraus, denn sie behaupten, dass sie in der Koranschule der besuchten Moschee oder durch ihre Eltern Arabisch gelernt hätten, um den Koran auf Arabisch rezipieren zu können. Bei genauer Nachfrage stellt sich heraus, dass sie das Erlernen der arabischen *Schrift* und nicht der arabischen *Sprache* meinen. Exemplarisch soll hier ein kurzer Ausschnitt des Interviews mit Salih wiedergegeben werden, der bei Sezen, Tugba, Daud und Abdi ähnlich verlief:

„I: Und dass du selbst im Koran zum Beispiel nachschaust, oder?“

Salih: Ich hab das Lesen verlernt. Ich konnte es lesen, ich hab's verlernt.

I: Meinst du das Arabische?

Salih: Ja, ja, das Arabische.

I: Aber das; sprichst du Arabisch?

Salih: Nein.

I: Aber wenn das auf Arabisch geschrieben steht, dann versteht man das ja sowieso nicht.

Salih: Ja, ja. Ich konnte es lesen aber ich hab's dann verlernt.

I: Aber wenn du jetzt zum Beispiel wissen willst, 'von was genau handelt die Sure von der Kuh' [die zweite Sure im Koran; Anm. S.M.A.] Das kann man ja; wenn du die Sprache nicht kannst, also wenn du das Arabische nicht kannst, weißt du ja...“

Salih: ...ich versteh es; es gibt halt Übersetzungen im Internet und so weiter. Da schau ich nach.“

Bei Fragen, die sich auf die Inhalte des Korans beziehen, ist es ziemlich entbehrlich, anzugeben, den Koran auf Arabisch gelesen zu haben, wenn es sich nur um die Schrift und nicht um die Sprache handelt. Widersprüchlich erscheint es daher, wenn die Frage auf den Inhalt abzielt – also ob sie selbst im Koran religiöse Inhalte nachschauen – und die Antwort kommt, ihn in Arabischer

Sprache gelesen zu haben, ohne Arabisch zu können. Nach dieser Argumentationslogik geht es bei ihrer Koranexegese weniger um das inhaltliche Verständnis, sondern darum, die sakrale Aura des Korans in der *Form* (der authentischen, arabischen Sprache) aufrechtzuerhalten und nicht im *Inhalt* zu wahren. Dies reiht sich in ein bereits seit Längerem bestehendes islamisches Narrativ ein, wonach der Koran nicht übersetzt werden darf, da er sonst verfälscht werden würde (vgl. Diner 2007: 107 ff.). Der Islamwissenschaftler Aziz Al-Azmeh schreibt in seinem Werk „*Islams and Modernities*“ (dt. „Islamisierung des Islam“), dass das Bestehen auf Authentizität – das offenbar auch im Umgang mit dem heiligen Buch zum Ausdruck kommt – die Reaktion auf die Modernisierungsbewegung des Universalismus ist. Letzteres ist nach Al-Azmeh „schlicht und einfach die – gleichgültig, ob freiwillige oder erzwungene – Teilnahme an einer historischen Entwicklung, die zwar westeuropäischen Ursprungs, mittlerweile aber eine weltweite Erbschaft ist.“ (Al-Azmeh 1996: 59) Der Universalismus hat sich in den „Randzonen [...] wegen der Schwäche der ihm zugehörigen sozialen und kulturellen Bildungen unvollständig und ungleichmäßig“ (ebd.) durchgesetzt. Diese Schwäche wiederum „findet ihr Gegenstück im Insistieren auf 'Authentizität'.“ (ebd.: 47) Diese Reaktion auf die Moderne bezeichnet Al-Azmeh als „Wiederherstellung einer Natur [bedeutet], die von der kontingenten Geschichte außer Kraft gesetzt war.“ (ebd.) Das Insistieren auf Authentizität ist also die Absperrung gegenüber Phänomenen der Moderne und betrifft somit auch moderne Islamauslegungen. Da das Insistieren auf Authentizität aber bei vielen – auch den befragten – MuslimInnen weiterhin existiert, muss die Moderne resakralisiert werden. Das fatale Dilemma, das durch dieses Insistieren auf Authentizität entsteht, ist die selbstaufgerlegte Absperrung gegenüber der eigenständigen Erkenntnis aus der Hauptwissensquelle des Islam, dem Koran. Somit darf der Koran nur im klassischen Hocharabisch rezipiert werden und im Umkehrschluss gilt man nur als 'echter Moslem' wenn man den Koran in der Originalsprache rezipiert. Mit dieser teils aus der Dynamik entstandenen und teils selbstaufgerlegten Versperrung gegenüber dem inhaltlichen Verständnis muss daher auf eine Vielzahl von anderen als *sakral* (also authentisch) *angesehenen* Quellen zurückgegriffen werden, denn natürlich werden Kleiderordnungen, Essensregeln etc. an die Moderne angepasst. Ebenso werden Koranübersetzungen rezipiert, allerdings hängt es von den Einzelnen ab, ob sie diesen Glauben schenken oder nicht. Die Rede ist deshalb von *als sakral angesehen*, da diese Quellen von der muslimischen Allgemeinheit, nach dem Maßstab des *Authentischen* akzeptiert werden müssen. Schlussendlich wird erst in dieser resakralisierenden Dynamik des muslimischen Kollektivs entschieden, was geglaubt werden soll und was nicht. Die Zusammensetzung des muslimischen Kollektivs variiert natürlich je nach Ort und Kultur. Dadurch entsteht eine Uneinheitlichkeit des Islams die auch anhand des islamischen Rechts, der Scharia, zu sehen ist. Bei der Scharia handelt es

sich um keinen „Gesetzeskodex oder irgendwie Kodifizierbarem“ (ebd.: 44), vielmehr stellt sie „willkürlich gesetzte Einzelexemplare“ (ebd.: 45) beziehungsweise ein loses Bündel an Rechts- und Sittenvorstellungen dar, deren Funktion als einheitsstiftende und -erhaltende Gesetzgebung damit obsolet wird (vgl. ebd.: 44 ff.) Als Sammelsurium an islamischen Handlungen und Aussprüchen ist ihre Anwendung als allgemeiner Bezugspunkt daher nicht möglich:

„Islam erweist sich demnach als ein selbstbezügliches Verhältnis, das mittels Übertragung funktioniert; jedes Element, auf das diese sakrale Qualität übertragen wird – der Schleier, verschiedene Vorschriften in bezug auf Nahrungsverbote und Erbschaftsangelegenheiten [...] – verliert durch die Übertragung seine Neutralität und erhält einen besonderen Wert. Auf diese Weise wird jedes Element zu einem stellvertretenden Ausdruck für den Islam und steht voll und ganz für ihn ein.“ (ebd.: 45)

Dies ist auch anhand der unterschiedlichen Aussagen der muslimischen Jugendlichen beim Kopftuch-Thema zu sehen, da nicht einheitlich geregelt ist, ob das Tragen des Kopftuchs eine islamische Pflicht ist oder nicht und gleichzeitig gibt es auch Musliminnen, die das Kopftuch nicht tragen und trotzdem Musliminnen sind, jedoch immer mehr aufgrund der resakralisierenden Dynamik im gegenwärtigen Islam nicht als solche gesehen werden. Mit dieser Uneinheitlichkeit jedenfalls geht die Gefahr eines sich stetig politisierenden Islams einher:

„Denn es ist diese Eigentümlichkeit alles Islamischen – dass es eine bloße nominalistische Setzung ist –, was dem symbolischen Zuschreibungsakt eine massive Bedeutung verleiht und was zugleich die ‚Islamisierung‘ von Dingen und Verhältnissen zu einer Handlung macht, die Privileg der zuschreibenden und sinnstiftenden Instanz bleibt. Das Repertoire, aus dem man auswählen kann, ist riesengroß; nur eine beschränkte Zahl an Elementen wird als Ausweis islamischer Rechtsgläubigkeit geltend gemacht – und die Entscheidung über diese Elemente ist ein politischer Akt.“ (ebd.: 45,46)

Eine islamische Ordnung beziehungsweise eine allgemeine Verbindlichkeit wird je nach politischem Kräfteverhältnis („sinnstiftende Instanz“), einzig in Bezug auf den Namen Islam als das Authentische, dem islamisch Gültigem, herstellt. Die aus der resakralisierenden Dynamik des muslimischen Kollektivs entstandenen und nach wie vor entstehenden „heiligen Quellen“, auf die dann zurückgegriffen wird, können zwischen dem Familienoberhaupt, dem Präsidenten einer muslimischen Nation, einer muslimischen Gruppe, den Hodschas in den Moscheen oder in Internet-Videos und so weiter variieren. Der gegenwärtige Islam ist also durchaus politisch, da die Regeln von der gesellschaftlichen Außenwelt vorgegeben werden anstatt in einer persönlichen Auseinandersetzung mit Gott. Die Regeln werden entlang von gesellschaftspolitischen, kollektivistischen Dynamiken vorgegeben und sind daher nicht objektiv festzumachen, sondern

willkürlich und situativ gesetzt. Nicht zufällig hat die Sprecherin der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ) Carla Amina Baghajati im Rahmen der öffentlichen Debatte über die Einführung eines einheitlichen deutschen Korans der Presse mitgeteilt, dass es kaum möglich sei, eine 'richtige' Koran-Übersetzung zu finden.<sup>53</sup> Allerdings hat Baghajati weggelassen, dass im modernen, gegenwärtigen Islam ein Profanitätsdilemma, das Insistieren auf Authentizität, existiert, das auch im Anspruch eines überwiegenden Teils des muslimischen Kollektivs resultiert, die sakrale Aura des Korans zu wahren. Dies ist auch im gleichen Antwortverhalten von Salih, Sezen, Tugba, Daud und Abdi zu erkennen, den Koran auf Arabisch gelesen, aber eben nicht verstanden zu haben. Damit geht eine aktive Weigerung einher, Koranübersetzungen in den Kanon des islamischen Wissensbestands aufzunehmen. Dieses Profanitätsdilemma ist beispielsweise auch in dem Entschluss der türkisch-islamischen AKP-Regierung bei der Bildungskonferenz im Winter 2014 zu sehen, die von Atatürk abgeschaffte arabische Schrift über den „Osmanisch-Unterricht“ in der Türkei wieder einzuführen.<sup>54</sup> Sezen's und Salih's Geringschätzung von Atatürk steht also auch in einem erweiterten Kontext, nämlich dem, dass Atatürk das Osmanische, womit das islamische Reich gemeint ist, durch die Latinisierung der Schrift verweltlicht hat, also symbolisch diese sakrale Aura gebrochen hat. Wie erwähnt beschränken sich auch die zwei Befragten in ihrer „Koranrezeption“ auf die Form, also auf die Erhaltung der sakralen Aura. Daher ist es auch kein Zufall, dass Sezen und Salih im Bezug auf das inhaltliche Verständnis des Korans damit antworten, ihn auf Arabisch gelesen zu haben. Solange keine Auseinandersetzung mit dem Profanitätsdilemma im Islam stattfindet, bleibt die islamische Hauptwissensquelle, der Koran, versperrt und damit auch die Möglichkeit von Vereinheitlichung und Kanonisierung des an die Moderne angepassten, islamischen Wissensbestandes. Solange dieses Profanitätsdilemma nicht gelöst ist, besteht weiterhin die Gefahr der „Islamisierung des Islam“ (Al-Azmeh 1996).

#### **5.4.2 Exklusivitätsanspruch und muslimisches Opferempfinden**

Auf einer allgemeineren Ebene steht das Insistieren auf etwas Authentischem in reziprokem Verhältnis zum Anspruch vieler MuslimInnen, exklusiv über die „absolute Wahrheit“ zu verfügen. Nach Ahmad Mansour ist die Grenze zur fundamentalistischen Auslegung des Islam dann überschritten, wenn dieser Exklusivitätsanspruch, der in vielen Religionen existiert, überdehnt wird und sich in der Intoleranz gegenüber anderen äußert (vgl. Mansour 2015: 109). Psychologisch wird dadurch ein vorhandenes Gefühl der Gekränktheit oder Ohnmacht verschleiert, denn „Exklusivität

53 <https://kurier.at/politik/inland/kurz-fuer-einheitliche-koran-ueberersetzung/86.827.235> – Zugriff 18.Juni 2018

54 <https://www.tagesspiegel.de/wissen/islamisierung-des-tuerkischen-bildungssystems-pflichtfach-religion-und-ethik-ab-der-ersten-klasse/11149632-2.html> – Zugriff 29.Juni 2018. Bei der Bildungskonferenz wurde den KritikerInnen der Einführung des Osmanisch-Unterrichts vorgeworfen gegen Allah zu sein.

enthält das Versprechen von Macht und Überlegenheit dessen, der im Besitz der absoluten Wahrheit ist und deshalb legitimiert ist, über andere zu entscheiden.” (ebd.) Diese Islamauslegung ist durch das „Fehlen jeglicher spiritueller oder philosophischer Dimension“ und durch den „traurige[n] Mangel an Neugier auf andere Perspektiven[.]“ (ebd.) gekennzeichnet. Dies bewährheitet sich insofern, dass die befragten muslimischen Jugendlichen kaum Wissen über die historische Genese des Islams haben beziehungsweise bei ihrem Islamzugang nicht der Eindruck erweckt wird, aus einer eigenständigen Erkenntnis den Glauben zu Allah gefunden zu haben. Der Exklusivitätsanspruch ist jedenfalls stark bei Daud und in geringeren Ausmaßen bei den restlichen muslimischen Befragten ausgeprägt. Auch Daniya schafft es noch eher, eine Außenperspektive zu entwickeln. Dieser Exklusivitätsanspruch kann zur Einteilung der Welt nach ungleichen Maßstäben führen, wie beispielsweise Gläubige, die über Nicht-Gläubige – oder die sie als solche definieren – urteilen. Somit werden kanonisierte Begriffsinhalte umgekehrt: Gerecht und menschlich ist die/der Gläubige, wohingegen die/der Ungläubige ungerecht und unmenschlich ist. Dieser Exklusivitätsanspruch führt daher zur Ungleichheit und verhilft gleichzeitig den einzelnen Gekränkten, sich selbst gegenüber der Gesellschaft zu überhöhen. Nicht zufällig lässt sich dieser Exklusivitätsanspruch bei vielen muslimischen Jugendlichen antreffen, deren Eltern oder Großeltern eingewandert sind und die eventuell Diskriminierungserfahrungen gemacht haben:

„Wichtig wird das gerade für Jugendliche, die aufgrund ihres religiösen oder kulturellen Hintergrunds Ablehnung objektiv erfahren oder subjektiv empfunden haben, die lange in dem Gefühl der Nichtzugehörigkeit haben leben müssen. Hier spielen Rassismus und Diskriminierung durchaus eine Rolle. Mit ihrer exkludierenden Ideologie können Jugendliche ein Kräfteverhältnis umkehren.“ (ebd.: 110)

Die moderne islamische Identität bietet, weil sie einen Exklusivitätsanspruch bereithält, ein Gegenangebot als eine vermeintliche Lösung für persönliche Krisen. Mansour schreibt weiter, dass trotz des Überlegenheitsgefühls, das durch die Umkehrung dieses Kräfteverhältnisses entsteht, viele MuslimInnen in einer Opferrolle aufgehen (vgl. ebd.: 111). Im ersten Kapitel wurde bereits angesprochen, dass das Opferempfinden entlastend wirkt, insofern keine subjektive Verantwortung übernommen werden muss. Die familiär-religiöse Prägung der Jugendlichen einerseits und das Profanitätsdilemma in Verbindung mit dem Exklusivitätsanspruch andererseits lassen also das „islamische Ticket“ für junge Erwachsene attraktiv erscheinen. Hinzu kommt – und das ist der wesentliche Grund, warum dieses „islamische Ticket“ in den überwiegend westeuropäischen Staaten gegenwärtig als Krisenbewältigungsideologie wirkt – dass der opferzentrierte Menschenrechtsdiskurs eine muslimische Opferrolle bestärkt. Auf Grundlage der Auswertung der Kategorien „Identifikation mit Österreich als Heimat“ und der Einschätzung des „Verhältnisses

Österreich zu den MuslimInnen” kann ein vergleichsweise stärker ausgeprägtes Gefühl der Nichtzugehörigkeit zu Österreich bei Sezen, Salih, Ahmed und Daud festgestellt werden. Daud fühlt sich, wie erwähnt, wohl in Österreich, jedoch führte seine Einschätzung, dass der österreichische Staat gegenüber der muslimischen Minderheit eher neutral sei, bei gleichzeitiger Identifizierung mit einem vermeintlich homogenen muslimischen Kollektiv, zu der genannten Schlussfolgerung. Ahmeds Gefühlsregungen im Laufe des Interviews verweisen auch darauf, dass er sich eher als Opfer seiner Lebenswelt und nicht zugehörig zu Österreich fühlt. Während seine Argumentation, dass das Islamgesetz<sup>55</sup>, das 2015 in Kraft getreten ist, diskriminierend sei, noch als ein objektiver Grund für die empfundene Ungleichbehandlung der österreichischen MuslimInnen ausgelegt werden kann, wird Ahmeds Gleichsetzung der Situation von MuslimInnen im heutigen Österreich mit denen der Jüdinnen und Juden zur Zeit des Nationalsozialismus weder der Geschichte noch der heutigen Situation gerecht. Für Sezen, Salih, Ahmed und Daud wird somit der Anschein erweckt, dass sie sich auf das „islamische Ticket“ beziehen, je mehr sie versuchen, angesichts des Gefühls der Nicht-Zugehörigkeit das Kräfteverhältnis umzukehren.

Zusammengefasst ist das Wissen über den Islam gering, daher liegt die Vermutung nahe, dass sich die Religiosität der befragten MuslimInnen weniger auf Verständnis und Nachvollziehbarkeit religiöser Regeln, sondern auf deren strikte Einhaltung zu beschränken scheint. Das Profanitätsdilemma dürfte eine Ursache dafür sein. Nichtsdestotrotz führt der auffallende Mangel an Wissen über die historische Genese des Islam seitens der muslimischen InterviewpartnerInnen zur Schlussfolgerung, dass das Hinterfragen der islamischen Regeln oder überhaupt eine Art Kritikfähigkeit gegenüber der eigenen Religion kaum vorhanden ist.

#### **5.4.3 Wissen über Judentum**

Der überwiegende Teil der Befragten weist ein geringes Wissen über das Judentum auf, wobei viele die Kippa begrifflich nicht kennen, aber nach dem Herzeigen eines Bildes als religiöses Symbol im Judentum einordnen können. Die Frage nach der Definition des Davidsterns führt bei Daud, Tugba, Menna, Daniya und Tamina zur ersten Assoziation mit dem gelben „Judenstern“, den Jüdinnen und Juden zur Zeit des Nationalsozialismus gezwungen waren zu tragen. Der Rest der Befragten erkenne den Davidstern als jüdisches Symbol. Daud, Jayke, Leo, Manuel und Boran wissen, dass die Synagoge eine jüdische Einrichtung ist. Die restlichen InterviewpartnerInnen können sie zwar nicht namentlich nennen, gehen aber davon aus, dass es auch jüdische Gebetshäuser gibt. Sezen erwähnt noch im Zusammenhang des Nahostkonflikts den Propheten Moses, den sie auch als ihren

<sup>55</sup> Das Islamgesetz brachte für die MuslimInnen in Österreich auch vorteilhaftere Festlegungen, wie die mit dem Gesetz rechtlich verankerte islamische Seelsorge oder auch die Speisevorschriften. Mit der Nennung der islamischen Feiertage ist ebenso die Verhandlungsbasis gelegt, diese auch arbeitsrechtlich zu verankern. (vgl. BGBl. I 39/2015)

Propheten sieht, weshalb sie sich ihr Wissen über das Judentum aus einer islamischen Perspektive aneignet. Leo, Manuel und Jayke haben ihr Wissen über das Judentum vom schulischen Religionsunterricht und Boran hat sein Wissen von einer Fernsehdokumentation. Woher Daud sein Wissen über das Judentum hat, konnte aufgrund des Datenmaterials nicht geklärt werden, jedoch dürfte er sich privat mit der Thematik beschäftigt haben.

#### **5.4.4 Wissen über Geschichte**

Wie erwähnt beinhaltet die Kategorie „Wissen über Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust“ auch die Unterkategorie „Zugang zur Lehrkraft“. Aycan Demirel von der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGA) geht nach seiner Erfahrung in der Arbeit mit überwiegend muslimischen Jugendlichen in Berlin davon aus, dass in vielen muslimischen Familien in Deutschland bestimmte Ideologien, wie der Antisemitismus, bereits „familiär tradiert“ werden (vgl. Demirel 2006: 131). Dies wirkt sich auch aus auf das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen und könnte sich insbesondere bei der Vermittlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust gegenüber der Lehrkraft zeigen.

Die befragten SchülerInnen insgesamt (auch die Vergleichsgruppe) schätzen ihr Wissen mittelmäßig bis gut ein, bis auf Ahmed, der von sich behauptet, sich kaum mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust auszukennen. Das Faktenwissen über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust entspricht überwiegend der subjektiven Einschätzung der SchülerInnen. Den Begriff „Holocaust“ haben alle Befragten schon einmal gehört, aber nur Leo, Manuel, Sezen, Abdi und Tugba bringen das Wort mit der Massenvernichtung der Jüdinnen und Juden in Verbindung und gerade mal Manuel und Leo kennen den griechischen Begriffsursprung. Ebenso war der Begriff „Nationalsozialismus“ nicht allen Befragten bekannt, wohingegen alle mit der Person Adolf Hitler etwas anfangen konnten. Einige der Befragten erklärten sogar den Aufstieg des Nationalsozialismus und den Holocaust nur anhand der Person Adolf Hitlers.

Bei Daud, Leo und Menna gab es im Geschichtsunterricht eine Projektwoche, im Rahmen innerhalb derer die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust vermittelt wurde. Dabei wurden neben einer Mappe mit Arbeitsaufgaben zu den historischen Themen, der KZ-Überlebende Erich Richard Finsches und der Schriftsteller Stefan Horvarth eingeladen, eine Ausstellung über die Geschichte der Sinti und Roma besucht und ein Film mit der Thematik des Konzentrationslagers angeschaut. Von den Dreien war nur Leo, der sich im Vergleich zu den anderen Zweien gut mit der österreichischen Geschichte auskennt – und bei der Schilderung der Rolle Österreichs sprachlich in ein „wir“ fällt – bei der Ausstellung, über die er auch detaillierter erzählt, als die anderen beiden. Menna und Leo haben die Zeitzeugen getroffen und erzählen auch deren Erlebnisse nach,

wohingegen Daud entweder im Unterricht gefehlt hat oder nicht aufgepasst hat. Die Frage, was sie zum Thema im Unterricht gemacht haben, kann Daud nicht beantworten und begründet: „*Ich hör da nicht so richtig zu.*“ Daud schätzt sein Wissen über den Zweiten Weltkrieg als groß ein und zählt gerade mal die Opfergruppen auf, kennt das Datum der Befreiung des Konzentrationslagers Mauthausen und erklärt, dass Hitler ein Tausendjähriges Reich errichten wollte. Er begründet das Tatmotiv der NationalsozialistInnen damit, dass Hitler Macht haben wollte, was auf eine Interpretation des Aufstiegs des Nationalsozialismus nur anhand der Person Hitlers hindeutet. Auf Nachfrage, ob er wisse, wie sich Österreich dazu verhalten hat, sagt er aber, dass sie „*Verbündete*“ waren und begründet den „*Anschluss*“ damit, dass die ÖsterreicherInnen einerseits Geld wollten und andererseits Angst hatten. Er geht auch davon aus, dass Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime geleistet wurde, aber nur in einem geringen Ausmaß. Woher Daud genau sein historisches Wissen bezieht, kann nicht eindeutig erfasst werden, da er von sich behauptet, im Geschichtsunterricht nicht aufzupassen. Er begründet sein Desinteresse zunächst damit, dass er das Thema Krieg „*nicht spannend*“ finde. Im Laufe des Interviews stellt sich heraus, dass ein anderer Krieg sein Interesse auf sich zieht: „*Ja, also Krieg von Muslimen, über das interessiere ich mich, aber Zweiter Weltkrieg und so nicht richtig.*“ Seitdem seine Lehrerin den „IS“ als Terrorgruppe bezeichnet hatte, hat er den Glauben an sie verloren, da er den „IS“ als Gotteskrieger sieht. Dass der Lehrkraft bei der Vermittlung der Geschichte des Holocaust im Unterricht eher mit Desinteresse oder Unglauben begegnet wird, weil Daud bereits eine voreingenommene Haltung dazu hat, trifft bei ihm zu einem großen Teil zu. Inwiefern dies bei Daud auf eine „familiäre Tradierung“ des Antisemitismus (vgl. ebd.: 131) zurückzuführen ist, kann nicht eruiert werden. Er zieht auch eindeutig eine Analogie zwischen Holocaust und Nahostkonflikt, indem er die nationalsozialistische Vernichtungspolitik gleichsetzt mit der Politik Israels gegenüber den PalästinenserInnen. Leo und Menna vertrauen ihrer Geschichtslehrerin, wobei Leo ergänzt, dass er ihr nicht blind vertrauen würde und begründet: „*Naja, also in den Geschichtsbüchern steht ja immer das was der Staat Österreich will das drinnen steht. Das können die Lehrer nicht beeinflussen.*“ Er schätzt die Rolle der Lehrkraft als Repräsentantin des offiziellen Österreich richtig ein, hat aber grundsätzlich Vertrauen in seine Geschichtslehrerin. Über die Rolle Österreichs während des Nationalsozialismus ist er gut informiert („*Ostmark*“) und erwähnt auch, dass es ÖsterreicherInnen gab, die den „*Anschluss*“ begrüßt hätten. Auf die Frage, wie er sich den „*Anschluss*“ erkläre, nennt er allerdings nur wirtschaftliche Faktoren – „*Abschaffung der Arbeitslosigkeit*“ als Köder – und dass die ÖsterreicherInnen ihr Selbstvertrauen nach den großen Verlusten im Ersten Weltkrieg dadurch wiedererlangen wollten. Er geht auch davon aus, dass viele ÖsterreicherInnen nichts von den Verbrechen der NationalsozialistInnen gewusst hätten. Während

Daud desinteressiert ist, ist Leo etwas betroffen von der Geschichte des Holocaust und sagt, dass er bei der Behandlung des Themas im Unterricht etwas zwischen „*Mitleid und Trauer*“ empfunden habe. Die persönlichen Schlüsse, die Leo aus der Geschichte zieht, erklärt er folgendermaßen: „*Dass man so ein Mittelmaß findet halt. Sich nicht zu sehr davon beeinflussen lässt, es aber nicht vergisst, also sowas sollte nicht wieder passieren, sollte nicht möglich sein.*“ Dennoch würde er zwischen den Diktaturen in Nordkorea und Russland und dem Nationalsozialismus Analogien ziehen. Menna hat im Vergleich zu Leo kein großes historisches Faktenwissen und ist eher auf einer emotionalen Ebene betroffen, die vor allem durch die Schilderungen von Erich Richard Finsches ausgelöst wurden. Sie hat beschlossen, Erich Finsches Geschichte weiterzuerzählen:

„[...] diese Geschichte wird immer in meinem Kopf bleiben und ich werd das zu jedem erzählen. Wenn er das nicht mehr überlebt, und nicht mehr seine Geschichte weitererzählt, werd ich immer weitererzählen, wenn ich irgendwer getroffen oder treffe.“

Sie begründet dies damit, dass sie das gemein finde, was ihm widerfahren ist und ergänzt: „*Damit jeder das weißt und nicht mehr tun, vielleicht. Oder etwas Ähnliches machen mit ein anderer Mensch.*“ Menna zieht, wie Leo und im Gegensatz zu Daud, der sich der Geschichtsvermittlung im Unterricht versperrt, den Schluss, dass die Behandlung des Themas Holocaust für die Gegenwart und Zukunft eine wichtige Funktion erfüllt. Dadurch, dass sie ebenso von den Ereignissen in ihrem Heimatland Ägypten betroffen ist, zieht sie die Analogie zwischen der Verfolgung der Muslimbrüderschaft im heutigen Ägypten und der von Jüdinnen und Juden im Holocaust.

Abdi, Tugba und Jayke haben zur Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust neben der Besprechung der Themen „Hitler-Jugend“ und „Konzentrationslager“ im Unterricht einen Dokumentarfilm über die Kriegsvorzeit und den Spielfilm „Holocaust“ gesehen und den Zeitzeugen Karl Pfeiffer getroffen. Eine Gedenkfahrt nach Mauthausen war eingeplant, wurde jedoch aus Zeitgründen abgesagt. Alle drei weisen ein ähnliches Wissen über die Geschichte auf, das weniger Fakten beinhaltet, sondern mehr auf einer emotionalen Ebene liegt. Tugba erklärt sich den „Anschluss“ damit, dass die ÖsterreicherInnen einerseits manipuliert wurden und andererseits aus Angst gehandelt hätten:

„*Halt, weil wenn man; Hitler hatte ja so einen Spruch 'Ein Volk, ein Staat, ein Führer' und wenn man das so öfter sagt, dann tut man sich so wie gesagt, mitnehmen und wahrscheinlich deswegen, oder sie wollten Hitler nicht gegen sich haben.*“

Auch Jayke geht davon aus, dass das Motiv für den „Anschluss“ eine Mischung aus Propaganda und Angst war. Abdi kann sich das nicht erklären, wobei es bei ihm keine Auseinandersetzung mit seinem Unverständnis gibt, sondern eher Desinteresse. Abdi ist aber trotz des im Interview gezeigten Desinteresses von den Erzählungen von Karl Pfeiffer sehr betroffen. Nach seinen

Nacherzählungen über das Treffen mit Karl Pfeiffer scheint er sich sehr mit dem jugendlichen Pfeiffer, der von seiner Familie getrennt wurde und aus Österreich und Europa fliehen musste, zu identifizieren. Nicht nur die erzwungene Trennung von der Familie, sondern auch das Erlebnis, das Karl Pfeiffer von Hitler-Jungen in Wien angegriffen wurde, weil er Jude war, hat Abdi und auch Tugba emotional betroffen, da sie beide dieses Erlebnis detaillierter nacherzählen. Zusammengefasst war Tugbas Empfindung bei der Konfrontation mit dem Thema überwiegend Mitleid, Abdi fand es schrecklich, genauso wie Jayke, der angesichts der Ungerechtigkeiten auch wütend wurde. Tugba glaubt ihrer Geschichtslehrerin bei der Vermittlung des Themas und begründet:

*„Weil sie es uns, weil sie halt nicht alles vom Buch erzählt, sondern sie sagt uns auch, dass sie das von österreichischer Seite aus sagen muss und sie gibt; und sie fragt uns zum Beispiel auch, wie wir uns so fühlen oder wie wir es gelernt haben, von Eltern aus her. Und sie erklärt das immer so offen und ich glaub's ihr.“*

Abdi hingegen traut seiner Geschichtslehrerin nur teilweise, da er davon ausgeht, dass sie nur Inhalte aus dem Geschichtsbuch wiedergibt und er traut dem Geschichtsbuch nicht. Er nennt ein Beispiel:

*„Zum Beispiel, es werden andere Geschichten erzählt, wie Hitler gestorben ist. Der eine sagt, er hat sich selbst umgebracht und irgendso eine Giftpille oder so. Der andere sagt, 'er hat sich erschossen'. Im Buch steht, dass er sich erschossen hat. Irgendwo anders im Internet oder so steht, dass er sich vergiftet hat und so weiter.“*

Bei Abdi wird ein Misstrauen gegenüber dem Geschichtsbuch, das im Unterricht ebenfalls eine Repräsentationsform der offiziellen österreichischen Geschichtsschreibung darstellt, deutlich. Im Gegensatz zu Abdi traut Jayke seiner Lehrerin, betont aber: „*außer wenn ich das Gefühl bekomme manipuliert zu werden.*“ Tugba findet es gut, dass die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht behandelt wird, um daraus für Gegenwart und Zukunft zu lernen:

*„Schon, weil somit lernen wir ja auch wie es den anderen gegangen ist. Und wenn es noch einen wird, so gesagt ein weiterer Weltkrieg wird, dann wissen wir halt wie es zum Beispiel so anfängt, so gesagt und ja.“*

Sie würde keine Analogien zur Gegenwart ziehen, erwähnt aber, dass der heutige Rassismus Ähnlichkeiten hat. Jayke findet die Behandlung jedes Themas im Unterricht gut, solange den SchülerInnen der Freiraum bleibt, sich ein eigenes Bild darüber zu machen. Er würde die Verbrechen des IS zum Holocaust analog setzen. Abdi sieht ein, dass aufgrund der intensiveren Behandlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust in der Schule diese „*eine wichtige Rolle*“ hat, sagt aber, dass er sich nicht mehr damit auseinandersetzen werde. Er glaubt

nicht, dass heutzutage so etwas wieder passieren könnte, zieht aber einerseits Analogien zwischen dem Holocaust und HC Strache, der gegen den Islam und die Ausländer sei und andererseits zwischen dem Holocaust und dem Verhalten Israels im Nahostkonflikt.

Daniya, Lena und Salih haben die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust in der Fächerkombination Deutsch und Geschichte vermittelt bekommen, da sie die gleiche Lehrerin haben. In diesem Rahmen haben sie auch den Roman von Morton Rhue, „Die Welle“, gelesen und zusätzlich die Buchverfilmung angeschaut. Im Geschichtsunterricht haben sie die Geschichte des Ersten Weltkriegs und die Zwischenkriegszeit ausgiebiger und den Zweiten Weltkrieg weniger umfangreich behandelt. Zum Nationalsozialismus haben sie einen Dokumentarfilm über die Biografie eines deutschen Informanten geschaut und Arbeitsblätter dazu ausfüllen müssen, um die Merkmale herauszuarbeiten, warum er Widerstand geleistet hat. Sie sind mit der Klasse nach Mauthausen gefahren und hatten zum Abschluss noch eine Nachbereitungsstunde. Alle drei erklären sich den „Anschluss“ damit, dass die ÖsterreicherInnen Angst hatten, von Hitler-Deutschland überfallen zu werden. Dennoch gehen Lena und Daniya auch davon aus, dass die ÖsterreicherInnen einen starken Mann gebraucht hätten. Dieses Wissen verweist darauf, dass die Fächerkombination Deutsch und Geschichte – der Roman „Die Welle“ wurde gelesen und mit der Geschichte des Nationalsozialismus in Zusammenhang gebracht – in der Vermittlung von Massendynamik und Autoritätshörigkeit einer Führerfigur als Erklärung des Aufstiegs des Nationalsozialismus erfolgreich ist. Daniya erklärt sich den Anschluss aber auch dadurch, dass die ÖsterreicherInnen keine wirkliche Wahl hatten:

*„Sie waren die Ostmark, also sie waren halt; Hitler, also die Grenzen wurden geöffnet und Österreich war dann einfach ein Teil von Deutschland. Aber das liegt auch daran, also soweit ich weiß, hat Österreich ein Mann gebraucht, der für sie regiert hat. Außerdem waren die Wahlen nicht besonders, also man konnte nicht wirklich was anderes stimmen, außer dafür, dass Österreich und Deutschland ein Land werden, weil wir haben jetzt halt auch so Wahlkarten gesehen von damals wo einfach, das 'Ja' so groß ist und das 'Nein' ein kleines, nur ein kleiner Kreis ganz unten im Eck und halt 'Soll Hitler, soll Deutschland sich an Österreich anschließen' und dann so ein großes 'Ja', da konnte man eben einfach nur 'Ja' ankreuzen.“*

Daniya und Lena ergänzen auf Anmerkung der Interviewerin, dass es auch eine aktive Beteiligung vieler ÖsterreicherInnen gab, dass die Rassenideologie möglicherweise auch ein Motiv war, wohingegen Salih sich den Anschluss nur mit der Angst begründet. Den Besuch in Mauthausen beschreiben die drei Befragten als „schrecklich“ (Lena), „traurig“ (Daniya) und „grauenvoll“ (Salih). Daniya sagt, dass sie es zwar wichtig finde, dass man einmal dort gewesen sei und den Ort

der Vernichtung mit eigenen Augen gesehen hat, aber sie würde nicht unbedingt ein zweites Mal hinfahren wollen. Dies verweist auf die starke emotionale Betroffenheit, die sie angesichts ihres Besuchs der Gedenkstätte verspürt hat. Lena ist besonders von der systematischen Schikane der Insassen betroffen und zieht Parallelen zum Sesseltanz-Spiel, wie zuvor anhand ihrer Erzählung über „die Mütze“ erwähnt. Salih war bereits zweimal mit der Klasse in Mauthausen und er sagt zwar, dass er beim zweiten Besuch wieder daran erinnert worden wäre, dass Hitler ein grauenvoller Mensch gewesen sei, was auf eine starke emotionale Betroffenheit schließen lässt und ergänzt über seinen zweiten Besuch:

*„Zum Beispiel, dass die Kinder bis zum vierten, die unter dem vierzehnten Lebensjahr oder im sechzehnten, ich weiß nicht mehr, erschossen wurden. Weil sie nicht arbeitsfähig und so weiter waren. Dass die Säuglinge vor den Augen der Mütter erschossen wurden.“*

Allerdings relativiert er seine Aussage, denn auf die Frage, wie es ihm beim zweiten Besuch erging antwortet er: „*Ja, ich fühlte halt nicht so viel, weil es schon vergangen ist. Wir können es ja nicht mehr ändern und ja.*“ Und auf Nachfrage, ob ihn der zweite Besuch betroffener gemacht habe, sagt Salih: „*Nicht so, weil die Personen dort eher Juden waren.*“ Er führt weiter aus, dass er nicht bei jeder Jüdin und jedem Juden Mitleid hat und auf weitere Nachfrage, dass er die Jüdinnen und Juden in Israel nicht mag und dass er grundsätzlich Israel „*über alles*“ hasst. Er benutzt im Gespräch über die Geschichte des Holocaust die jüdischen „*Kinder*“ und „*Mütter*“ die ermordet wurden und wiederholt die gleiche Wortwahl beim Thema Nahostkonflikt. Laut Salih würden palästinensische „*Kinder*“ und „*Mütter*“ von israelischen Soldaten misshandelt werden. Die eindeutige Relativierung des Holocaust passiert dann, wenn er davon ausgeht, dass die Politik Israels schlimmer wäre als die nationalsozialistische Vernichtungsmaschinerie. Darauf wird noch in der Auswertung der Kategorie „*Antisemitismus*“ genauer einzugehen sein. Bei seinem Zugang zur Lehrkraft ist dann doch verwunderlich, dass er mit Bestimmtheit bejaht, seiner Geschichtslehrerin zu glauben. Dies steht im Gegensatz zu seiner Abwehr gegenüber der Thematisierung des jüdischen Leids im Geschichtsunterricht und ist womöglich dem Umstand geschuldet, dass er sich vor der Interviewerin nicht traut sich negativ über seine Lehrkraft zu äußern. Lena und Daniya glauben ihrer Geschichtslehrerin und sind der Meinung, dass das Thema zurecht viel Platz im Unterricht bekomme, wobei Lena sogar die Behandlung als nicht ausreichend empfunden hat. Sie ist der Ansicht, dass es wichtig ist, viel darüber zu lernen, woraus zu schließen ist, dass sie auch die zukünftigen Generationen damit meint. Lena sieht, wie der überwiegende Teil der Befragten, Ähnlichkeiten zwischen den nationalsozialistischen Verbrechen und denen des „IS“. Ebenso würde sie die Analogien zwischen der nationalsozialistischen Diktatur und der heutigen Situation in Russland ziehen. Daniya hat für sich den Schluss gezogen hat, dass sie niemals so sein werde und

auf Nachfrage, was sie genau damit meine, antwortet sie Folgendes:

*„So feindselig einfach, andere Menschen umbringen. Ich kann mir das überhaupt nicht vorstellen. Es ist für mich schrecklich, wenn ich jemanden wehtue unabsichtlich oder irgendwie so, dann denke ich mir wie man absichtlich Menschen umbringt, das ist, also daraus, daraus lerne ich wie ich niemals annähernd sein möchte oder wie ich überhaupt nicht möchte, dass mein Umfeld annähernd so ist, wie diese Menschen. Man lernt schon viel daraus eigentlich.“*

Daniya zieht weiter die Analogie zwischen dem Holocaust und den Verbrechen des IS und erwähnt zusätzlich Ähnlichkeiten mit der Unterdrückung der Muslimbrüder im heutigen Ägypten. Salihs Schlüsse aus der Behandlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust sind widersprüchlich, da er zunächst der Ansicht ist, dass es wichtig sei, über die Geschichte im Allgemeinen und im Speziellen den Expansionskrieg Hitler-Deutschlands zu lernen und dann wiederum an seine vorherige Aussage anknüpft, dass Vergangenes nicht wichtig sei: „*Ja, das ist schon vergangen. Das ist nicht so wichtig, denke ich. Darüber sollte man auch nicht so viel halt [reden; Anm. S.M.A.]*“ Ihn stört dann doch, dass im österreichischen Geschichtsunterricht die Vermittlung der Geschichte des Holocaust eine wesentliche Rolle einnimmt.

Tamina, Ahmed und Manuel besuchen die gleiche Schule (AHS-Unterstufe in Margareten), sind aber in zwei verschiedenen Klassen. Tamina hat eine andere Geschichtslehrkraft als Manuel und Ahmed, aber alle drei waren im Rahmen der Fahrten der vierten Klassen gemeinsam in Mauthausen und haben dort auch die Zeitzeugin Anna Hackl getroffen. Anna Hackl war 14 Jahre alt, als ihre Mutter, als eine von wenigen, während des Ausbruchs von 419 überwiegend sowjetischen Soldaten aus dem Konzentrationslager im Februar 1945 zwei sowjetische Soldaten versteckt hat. Den Ausbruch haben aufgrund der Großfahndung und der großen Beteiligung der Zivilbevölkerung im Mühlviertel nur Wenige überlebt. Tamina schätzt ihr historisches Wissen über den Nationalsozialismus und Holocaust genauso wie Manuel als hoch ein, da sie historisch sehr interessiert ist. Taminas Geschichtslehrerin hat den SchülerInnen das Thema über Arbeitsblätter, Filme, Klassendiskussionen und der Gedenkfahrt nach Mauthausen vermittelt. Laut Taminas Schilderungen hat die Lehrerin versucht, bei der Vermittlung der Geschichte die Multiperspektivität zu beachten, also auch die TäterInnen-Perspektive und die der Widerstands-KämpferInnen aufzuzeigen. Tamina glaubt ihrer Geschichtslehrerin, da Letztere ihre Quellen immer transparent hält und auch zugibt, wenn sie mal etwas nicht weiß. Tamina hat sich zusätzlich zuhause Dokumentationen im Fernsehen angesehen, in der Nachkommen von NationalsozialistInnen interviewt wurden. Sie hat im Vergleich zu den anderen befragten muslimischen Jugendlichen ein größeres Wissen über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust. Sie nennt die

Rassenvorstellungen der NationalsozialistInnen vom „*Arier*“ als einen Grund für den „Anschluss“, spricht auch von „*Ideologie*“ und streicht den Unterschied zwischen Arbeits- und Vernichtungslager heraus. Tamina ist der Ansicht, dass die ÖsterreicherInnen aktiv am Anschluss beteiligt waren, weil sie auch was Gutes im Nationalsozialismus und Hitler gesehen haben. Über den Anschluss sagt Tamina zunächst:

*„Ja, da kann man eh schauen, dass die meisten eh dafür waren. Ja, bestimmt gab es ein paar Leute die dagegen waren. Es ist immer so. Aber die meisten waren dafür und deswegen finde ich schlimm, dass sie danach gesagt haben, dass sie, dass sie eigentlich überfallen wurden und sie haben ja nichts getan und so. Aber ich finde es dann gut, dass sie am Ende doch dann halt, die Verwandten und so es dann zugegeben haben, dass sie eben doch Schuld waren, dass sie mitgemacht haben beim Zweiten Weltkrieg und nicht dass sie überfallen wurden und ein Opfer des Zweiten Weltkriegs waren.“*

Die Interviewerin hakt hier nach, um herauszufinden, inwieweit Tamina eine aktive Rolle der ÖsterreicherInnen für den „Anschluss“ an das nationalsozialistische Deutschland sieht. Tamina antwortet auf die Frage, ob nicht auch Angst eine Rolle gespielt habe, folgendermaßen:

*„Vielleicht manche schon, aber die meisten fanden ja eigentlich, das sieht man ja beim ‚Anschluss‘, wo Hitler beim Heldenplatz angekommen ist, dass man sieht, wie viele da für ihn waren, wie sie alle Frauen und Männer und einfach alle für ihn waren. Und das ist bestimmt, ich bin mir sicher, dass es viele Menschen gab, die auch gegen ihn waren und aus Angst, das gemacht haben, damit sie und ihrer Familie nichts passiert. Aber die meisten, finde ich dann, dass sie eher halt dachten, dass Hitler, ‚er ist einfach ein Held und er weiß was gut ist für uns. Und wir tun deswegen alle akzeptieren was er sagt und er ist genial und so‘. Ich glaube, dass sie so gedacht haben.“*

Über den Nationalsozialismus sagt sie weiter: „[...] ich finde es schlimm, dass man so einen Hass gegen andere Menschen entwickeln kann, gegen die die gleich sind wie du, nur weil sie eine andere Religion haben.“ Taminas Schilderungen über ihren Besuch in Mauthausen verweisen auf ein starke emotionale Betroffenheit, sie erzählt zunächst von der Hinfahrt:

*„Wo wir hingefahren sind, war es so, am Anfang, also so richtig ‚ja ich will hingehen‘ und so. Aber je näher wir gekommen sind, dann hab ich auf einmal Angst gekriegt, weil ich dachte mir, was ist wenn das was siehst, sowas richtig Arges ist, was wir einfach nicht ertragen können und so. Und es ist wirklich schlimm gewesen so richtig.“*

Auf die Frage, ob sie einordnen könne, was einen Menschen dazu bringt einem anderen Menschen so viel Leid anzutun oder ob sie sich nicht hineinversetzen möchte, antwortet sie folgendermaßen:

*„Nein, ich finde es einfach so traurig, wo wir in Mauthausen waren, wo ich gesehen habe,*

*was sie da gemacht haben, wieviele Leute da in ein kleines Zimmer geschlafen haben und so. Da sind mir schon richtig die Tränen gekommen, weil ich verstehe, das einfach nicht. Ich kann mich nicht in die Lage der Juden reinversetzen, wie die das, wie sich das angefühlt hat, dass auf einmal alle gegen dich sind, obwohl das mal deine besten Freunde waren. Auf einmal hassen die dich jetzt, weil der eine Mann es da halt gesagt hat. Und ich kann mich auch nicht in die Lage der Täter versetzen, weil ich verstehe nicht wie sie sowas machen kannst, wie kannst du so ein Hass gegen so eine Person haben, weil sie eine Religion hat, weil sie ein bisschen anders ist als du. Ich meine, die sind ja auch Menschen, die waren ja auch Österreicher oder Deutsche oder was weiß ich was, von wo halt die Nazis da kamen. Das sind vielleicht, was weiß ich, deine beste Freundin, du bist von Kindheit mit dem aufgewachsen, du bist die ganze Zeit mit dem befreundet und so. Wärst du sogar deine Frau gewesen, die eine Jüdin war. Trotzdem hast du sie dann auf einmal gehasst und so. Ich verstehe das einfach nicht wie man das machen kann.”*

Die Konfrontation mit der Geschichte des Holocaust beim Besuch in Mauthausen verursacht bei Tamina Unverständnis, Angst und Trauer. Schockierend ist für sie auch der Moment des Plötzlichen, dass sich plötzlich Freunde zu Feinden entwickeln, nur weil „*eine Person jetzt sagt 'und die sind schlecht' und 'die sind so die Menschen' und weil sie diese Religion haben, weil sie so aussehen und was weiß ich die Augenfarbe haben.*“ Tamina verneint die Frage, ob sie ihre Erlebnisse ihrer Familie zuhause erzählt hatte und begründet das damit, dass es für sie schwer gewesen wäre. Ihre emotionale Betroffenheit überfordert sie, sodass sie auch zugibt, dass sie das vorerst mal vergessen wolle. Sie hat eine universelle Wahrnehmung der Welt – erwähnt öfter Menschen – und daher auch einen universellen Zugang zur Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust. Trotzdem sie die Ereignisse nicht in einen österreichischen Geschichtskanon, sondern in einen Universellen einordnet, erkennt sie die Spezifika der österreichischen Erinnerungskultur (Opferthese) und die TäterInnenmotive. Sie findet es gut, dass das Thema ausgiebiger im Unterricht behandelt wird, da es noch nicht so lange her sei und daher die Gegenwart noch immer beeinflusse. Sie zieht für sich den Schluss, dass sich jederzeit Hass entwickeln könne, der dann gefährlich wird. Die unmittelbare Nachfrage, ob sie Geschichte als einen Kreislauf sieht, bejaht sie und äußert ihre Befürchtung, dass das nochmal passieren könnte. Mit dieser Befürchtung meint sie die Verbrechen des „Islamischen Staats“ und den Umgang der Israelis mit den PalästinenserInnen, womit sie die Analogien zum Holocaust zieht. Taminas Angst und Unverständnis, die bei ihr in der Konfrontation mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ausgelöst wurden, beeinflussen ihre Sicht auf heutige Konflikte. Aufgrund dessen, dass Tamina den Holocaust als universelles Ereignis wahrnimmt, darf sie ihre Augen auch nicht vor heutigen Verbrechen verschließen. Levy und

Sznaider schreiben über die politischen Implikationen der „universalgeschichtlichen Deutung des Holocausts“ (Levy/Sznaider 2007: 17), dass sie weniger dazu geführt haben, konstruktive Lösungsvorschläge innerhalb des Menschenrechtsdiskurses zu finden, „sondern eher ein[en] Auslöser von tiefliegenden Ressentiments gegen die ursprünglichen Opfer des Holocausts [...]“ (ebd.) darstellen. Bei Tamina macht sich aufgrund der starken emotionalen Betroffenheit und des Unverständnisses angesichts des Themas besonders eine Figur des Rache nehmenden Juden in Gestalt von Israel bemerkbar.

Manuel und Ahmed weisen große Unterschiede beim historischen Wissen über den Nationalsozialismus und Holocaust auf. Manuel interessiert sich sehr für die österreichische Geschichte, aber auch allgemein für das politische Weltgeschehen, wohingegen Ahmeds Interesse eher beim Nahostkonflikt liegt. Manuel kennt sich seiner Einschätzung nach entsprechend gut in der Geschichte aus. Er nennt als Einziger mehrere Gründe für den Aufstieg des Nationalsozialismus und geht auch davon aus, dass der zuvor virulente Antisemitismus in Österreich und Deutschland in der Zwischenkriegszeit zu einem tragenden Faktor für den Erfolg der NSDAP wurde und benennt auch einige Punkte aus ihrem Parteiprogramm. Er fühlt sich als Österreicher von der Eigendarstellung Österreichs als Opfer des Nationalsozialismus nach 1945 persönlich betroffen und sagt, dass das „*Verdrängung*“ war. Darüber hinaus kritisiert er auch die Bildungspolitik und dass in den Schulen lange Zeit die Geschichte des Nationalsozialismus und der Holocaust nicht adäquat vermittelt wurde. Über den Anschluss und den österreichischen Opfermythos sagt er Folgendes:

*„Es gab, es gab immer noch den, immer noch den Mythos 'Wir sind unschuldig'. Was nicht stimmt. Die Österreicher sind genauso 1938 auf den Heldenplatz gelaufen und haben ‚Sieg Heil‘ gerufen. Das war genau so, das war genau, exakt dasselbe wie in Deutschland [...].“*

Er unterscheidet unter MitläufерInnen und jenen die aktiv an der Massenvernichtung beteiligt waren. Sein Wissen über die historischen Ereignisse hat er nicht nur aus dem schulischen Geschichtsunterricht, sondern vor allem aus Eigenrecherche. Seinem Geschichtslehrer traut er und sagt auch, dass er es merken würde, wenn der Lehrer falsche Informationen im Unterricht vermitteln würde. Über seinen Besuch in Mauthausen sagt Manuel, dass er bedrückt war und dass er schon viel früher als seine KlassenkollegInnen ein Gefühl des Entsetzens hatte, da er sich schon als Kind mit der Geschichte des Holocaust auseinandergesetzt und viele Bilder gesehen und Informationen darüber rezipiert hatte. Interessant ist, dass er die Gedenkstätte Mauthausen dafür kritisiert, keine Schockwirkung mehr auf die BesucherInnen zu haben. Manuel macht das am Beispiel von einem Schulkollegen fest, der sich bei der Hinfahrt über die Opfer des Nationalsozialismus lustig gemacht hat und bei dem die Klassenfahrt nicht viel bewirkt hätte. Er sagt dazu:

*„Aber wenn man jetzt so eingestellt ist, dass man das einfach verdrängt, dann nützt es auch nicht, wenn man dort hinfährt. Sonder man muss konkret vorher im Stoff machen, dass sich das Auseinandersetzen und zeigen ,Es hätte auch dich treffen können, obwohl du kein Jude bist, obwohl du kein Roma oder Schinti [Sinti; Anm. S.M.A.] bist.“*

Manuel findet natürlich gut, dass das Thema im Unterricht behandelt wird, kritisiert aber die pädagogischen Konzepte – beispielsweise erwähnt er eine Aufgabenstellung im Geschichtsbuch der vierten Klassen, wonach die/der LeserIn dazu aufgefordert wird, einen Davidsstern gelb anzumalen – und betont zusätzlich, dass grundsätzlich zu wenig Zeit im Unterricht für das Thema eingeplant sei. Ihm ist wichtig, dass sich „jeder Österreicher, schon von Kleinkind auf“ mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust auseinandersetzen „muss“, da sie ein wesentlicher Teil der österreichischen Geschichte sei. Er zieht für sich den Schluss, dass die ÖsterreicherInnen sich ihrer Schuld bewusst sein müssen, und dass das auch die neuen Generationen betrifft, die nicht vergessen dürfen. Manuel betont, dass das Bewusst-werden und Nicht-Vergessen zu jeder Erziehung gehöre. Im Gegensatz zu Tamina ordnet Manuel die Geschichte in einen österreichischen Geschichtskanon ein, aber auch er würde die Analogie zwischen dem Holocaust und heutige Verbrechen gegen die Menschlichkeit, wie sie der „IS“ begangen hat, ziehen.

Ahmed schätzt sein Wissen über die österreichische Geschichte als gering ein und begründet dies damit, dass sein Geschichtslehrer nicht gut erklärt und dass sie bis auf die Gedenkfahrt nach Mauthausen nicht mehr zum Nationalsozialismus und Holocaust gemacht haben. Auf Nachfrage relativiert er dies und gibt doch noch zu, einen Film („Schindlers Liste“) zur Thematik gesehen zu haben und sagt dann auch, dass er der Meinung sei, dass das Thema zu viel Platz im Unterricht einnehmen würde. Angesichts dessen und in Kontrastierung zu Manuels Erläuterungen über den gleichen Geschichtsunterricht klingen Ahmeds Aussagen sehr widersprüchlich. Ahmed weiß kaum etwas über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust, was womöglich an seinem Desinteresse für die Thematik liegt. Er sagt über seinen Besuch in Mauthausen zunächst, dass er das „schon interessant“ fand und auf unmittelbare Nachfrage ergänzt er, dass er die Gaskammern „faszinierend“ fand. Da dies sehr fragwürdig klang, hakte die Interviewerin weiter nach und fragte, wie er sich nach dem Besuch in Mauthausen gefühlt habe. Seine Antwort: „Naja schlecht. Wie es denen ging dort, das hat mich schon bisschen berührt.“ Auf weitere Nachfrage, wen er mit „denen“ meint, erwähnt er zunächst die jüdischen Opfer und ergänzt sofort: „Oder überhaupt den Menschen. Es waren ja nicht nur Juden, es waren mehrere und denen ging's halt schlecht.“ Diese Aussage erweckt den Anschein, dass er ungern über die jüdische Opfergruppe reden will. Für ihn ist ein universeller Zugang („überhaupt den Menschen“) als eine Art Ausflucht dienlicher, damit er nicht explizit über die jüdischen Opfer reden muss. Seine Opferkonkurrenz mit den Jüdinnen und

Juden bestätigt sich im Laufe des Interviews, worauf noch genauer einzugehen sein wird. Ahmeds Nacherzählungen über seine Erfahrungen beim Besuch von Mauthausen und sein Desinteresse an der Geschichte des Holocaust korrelieren mit seinem Misstrauen gegenüber dem Geschichtslehrer. Auslöser für Letzteres war ein Vorfall, in dem der Geschichtslehrer bei der Schilderung des Nahostkonflikts nicht eindeutig eine pro-palästinensische Position eingenommen hatte. Ahmed begründet zunächst sein Misstrauen damit, dass der Lehrer alles aus dem Buch mache und dass er dem Geschichtsbuch auch nicht traut. Auf Nachfrage nennt er als Beispiel die israelische Operation „Protective Edge“ im Gaza-Streifen im Sommer 2014, von der es unwahrscheinlich ist, dass sie im Geschichtsbuch im darauffolgenden Jahr genannt werden kann:

*„Zum Beispiel da wurde; oder jetzt zum Beispiel das vor paar Monaten letzten Sommer. Da wurde gesagt, dass Palästina mehr Angriffe gemacht hat. Das stimmt aber nicht. Israel hat die meisten Angriffe gemacht. Und sie haben die meisten Leute getötet.“*

Mit „*Da wurde gesagt*“ meint Ahmed nicht nur die vermeintliche Schilderung im Buch sondern auch die Aussagen des Geschichtslehrer und auch die Medien, die für ihn als Repräsentanten des offiziellen Österreichs stehen und denen er nicht traut. Unabhängig von der tatsächlichen Berichterstattung über den Nahostkonflikt in den österreichischen Medien ist fraglich, in welchem Ausmaß Ahmed überhaupt österreichische Medien rezipiert, da er selbst sagt, dass er arabische Nachrichten schaue. Auch auf Ahmed trifft zu, dass er aufgrund einer vorgefertigten, womöglich anti-westlichen Weltsicht – als westlicher Repräsentant sieht er die österreichische Geschichtslehrkraft, das österreichische Geschichtsbuch und die österreichischen Medien – eine Absperrung und ein bewusstes Desinteresse für den Holocaust und die jüdische Opfergruppe hat. Dennoch kann nicht ganz eruiert werden, ob es sich nach der Einschätzung Demirels um eine familiäre Tradierung des Antisemitismus handelt, die zu dieser Abwehr der Geschichte des Holocaust führt.

Sezen, Valentin und Boran sind in der gleichen Klasse und haben im Geschichtsunterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust das Buch „Als ich Vierzehn war“ gelesen, den Spielfilm „Schindlers Liste“ angesehen, das „Mahnmal gegen Krieg und Faschismus“ auf dem Helmut-Zilk-Platz sowie die Gedenkstätte Steinhof und die dazugehörige Ausstellung zur Geschichte der NS-Medizin im Otto-Wagner-Spital besucht. Zusätzlich sind sie mit der Klasse nach Mauthausen gefahren, wobei dies auf freiwilliger Basis geschah. Darüber hinaus erwähnt Sezen, dass sie im Englisch-Unterricht das „Tagebuch der Anne-Frank“ gelesen hätten. Allerdings kann nicht geklärt werden, ob ihnen das Thema in der Fächerkombination Englisch und Geschichte vermittelt wurde. Nach der Auswahl des Unterrichtsmaterials und einigen Schilderungen von Sezen und Valentin zu urteilen hat die Lehrkraft einen Schwerpunkt darauf gelegt, den SchülerInnen die Geschichte über

die Perspektive von Kindern und Jugendlichen, die zu dieser Zeit gelebt hatten, zu vermitteln. Alle drei weisen entsprechend ihrer Selbsteinschätzung ein mittelmäßiges Wissen über den Geschichtsunterricht auf. Boran antwortet bei Fragen zur österreichischen Rolle eher zögernd, knapp und öfters mit „*ich weiß nicht*“, womit er im Vergleich zu den andern eher das geringste Wissen über die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust aufweist. Nichtsdestotrotz ist er sehr interessiert an der Geschichte und erwähnt auch, dass ihm das Geschichte-Lernen „*Spaß*“ mache. Den „Nationalsozialismus“ definiert Boran als Nationalismus: „*Ja, also wenn man zum Beispiel also, sehr sein Land liebt oder dafür sich einsetzt.*“ Den Aufstieg des Nationalsozialismus und den Anschluss erklärt er lediglich dadurch, dass die Bevölkerung den Hitler mochte. Die Nachfrage, ob er sich die TäterInnenmotive vorstellen könne, beantwortet er folgendermaßen: „*Nein, das kann ich mir nicht vorstellen. Es gibt auch keinen öffentlichen Grund dafür, weil sie gehasst haben, also ich weiß nicht warum sie das gemacht haben, also.*“ Boran drückt einerseits sein Unverständnis für die Taten aus und mit der Wortwahl „*keinen öffentlichen Grund*“, dass die Verbrechen der NationalsozialistInnen in der Gegenwart als illegal gelten. Den Besuch in Mauthausen schildert er zunächst mit der Hinfahrt, während der er bereits Furcht verspürt hatte:

„*Also ich hab mir im Autobus, als wir noch fast da waren, hab ich mir gedacht ,Jetzt werde ich den Ort sehen, wo viele Leute umgebracht wurden und vergast wurden. ' Deswegen hab ich mich bisschen gescheut auch.*“

Die Nachfrage, warum er Angst hatte, beantwortet er folgendermaßen: „*Weil da viele Leute umgebracht wurden, obwohl sie Nichts gemacht haben.*“ Bei der Ankunft wurde nach den Erzählungen von Boran ein Kurzfilm über den Ausbruch der 419 überwiegend sowjetischen Soldaten aus dem Konzentrationslager Mauthausen im Februar 1945 gezeigt. Boran erzählt vom Kurzfilm, wobei er jedoch die sowjetischen Soldaten mit jüdischen Insassen verwechselt. Er ist von seinem Besuch in Mauthausen persönlich sehr betroffen und erzählt, dass er sich in dem Raum in dem sich die Gaskammer befand, gedacht habe, was wohl der letzte Gedanke der Menschen vor ihrem Tod war. Er erwähnt öfter, dass der einzige Zweck des Konzentrationslagers der Tod war. Darüber hinaus schildert er eine Episode, in der die SS-Aufseher über ihre Schikanen der Insassen, die zum Tod geführt haben, gelacht haben und sagt affektiv, dass das „*ein Verstoß gegen das Menschenrecht*“ sei. Auch hier ist der Schluss Borans, ähnlich wie bei der Wortwahl „*keinen öffentlichen Grund*“, dass die Verbrechen in der Gegenwart als Menschheitsverbrechen und daher zweifellos als illegal einzustufen sind. Bei der Rückfahrt hat Boran ein schlechtes Gewissen verspürt und auf die Anmerkung der Interviewerin, dass er nicht daran Schuld sei, sagt er: „*Ja ich weiß, aber an diesem Ort zu sein hat mich bisschen krank gemacht.*“ Er hat die Klassenfahrt nach Mauthausen als schrecklichen Tag in Erinnerung. Mit seinen Freunden hat er nicht darüber geredet,

sondern nur mit seinen Eltern. Seiner Geschichtslehrerin glaubt er, da sie die historischen Themen gut erkläre und sich gegenüber ihren SchülerInnen auch öffne. Boran findet es gut, dass die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ausgiebiger im Geschichtsunterricht behandelt wird und seine oben Wortwahl verweist darauf, dass er froh darüber ist, dass die Weltgemeinschaft aus der Geschichte gelernt hat. Er würde ebenso wie der überwiegende Teil der Befragten Ähnlichkeiten zwischen den nationalsozialistischen Verbrechen und jenen des „IS“ sehen.

Valentin spaltet die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust in zwei historische Ereignisse, wobei er überwiegend über den Zweiten Weltkrieg und erst auf Aufforderung über den Holocaust redet. Er erklärt sich den Zweiten Weltkrieg anhand der Person Adolf Hitlers, der Krieg geführt habe, um die „Weltherrschaft“ zu expandieren. Auf den Holocaust kommt er erst zu sprechen, als die Interviewerin ihn durch Nachfragen hinführt. Er betont bei seiner Geschichtserklärung, dass Hitler bereits im Voraus den Krieg geplant hat. Die Nachfrage, ob er glaube, dass die Bevölkerung im Vorhinein von seinen Plänen gewusst hat, beantwortet er damit, dass es bestimmt Einige gewusst hätten und andere wiederum nicht und sagt dann:

*„Ich glaube sie haben einfach gedacht 'Der bringt Arbeit, wir brauchen Arbeit', weil der Erste Weltkrieg war vorbei. Es war gerade ziemlich eine Krise, wie es aussah. Es gab wenig Essen. Mussten die irgendwie Arbeit bekommen und da der viel Arbeit in die Waffen reingesteckt hat, brauchte er natürlich Arbeiter und die hat er sich dann damit dann geangelt und so viel auch viele Leute viele Mit- [Mittäter; Anm. S.M.A.].“*

Die Wortwahl „geangelt“ lässt in diesem Kontext darauf schließen, dass er davon ausgeht, dass die Bevölkerung von Hitler in die Irre geführt wurde. Auf direkte Nachfrage kommt Valentin in Erklärungsnot und wiederholt, dass Hitler ein Diktator war und ergänzt: „[...] Diktator, sozusagen von Deutschland.“ Über den „Anschluss“ sagt er, dass Österreich ins Dritte Reich „einintegriert“ worden sei. Die Frage, ob er glaube, dass die ÖsterreicherInnen das wollten, beantwortet er folgendermaßen:

*„Teilweise ja, teilweise nein. Sie haben es gewählt und die Mehrheit hat es da glaube ich dafür beschlossen. Also, müsste ich jetzt glaube ich sagen, dass die das anscheinend wollten. Aber sie wussten ja auch dann nicht, dass glaube ich, der Zweite Weltkrieg geplant worden sind. Und es gab ja immer Leute, die das vielleicht wussten und das wollten. Aber es gab ja auch Leute die das nicht wussten und vielleicht einfach nur zu einem großen Reich dazu gehören wollten. Das hängt immer von den Menschen ab.“*

Er bleibt auch für die ÖsterreicherInnen bei der Argumentation, dass ihnen Arbeit versprochen wurde, findet aber keine Erklärung darüber hinaus, warum sie Hitler faszinierend fanden. Auf die Frage, wie es ihm während des Geschichtsunterrichts ergangen sei, antwortet er, dass es eine

schreckliche Zeit gewesen sein müsse und dass er hoffe, dass das nie wieder vorkommt. Auf unmittelbare Nachfrage, was er mit der „*schrecklichen Zeit*“ genau meine, bleibt der Holocaust nach wie vor unerwähnt. Valentin erwähnt nur das Thema Krieg:

*„Schreckliche Zeit, auf alle Fälle für natürlich für die die dann in den Krieg einziehen mussten, weil es wurde ja so gesagt, dass die dann erstmal schon voraus sind, Hitlerjugend, als die Kinder da reinkommen sand‘ [verfällt in Dilekt; Anm. S.M.A] haben die ja, hat der Hitler schon sich gedacht, dass er mit diesem Verstecken spielen und so, dass ihm die Kriegszeit nützlich sein könnte. Und deswegen hat man die schon in dem sozusagen in der Jugend darauf vorbereitet. Was ich eigentlich ganz schrecklich fand.“*

Auf weitere Nachfrage, für wen es noch eine „*schreckliche Zeit*“ hätte sein können, fällt ihm nach wie vor nicht der Holocaust ein. Er antwortet:

*„Für die ganze Familie, auf alle Fälle. Weil die mussten die Männer in den Krieg schicken. Die mussten dann die Kinder alleine erziehen. Die sind dann auch teilweise gestorben zu meinem Bedauern und, ja.“*

Valentin ordnet alle historischen Ereignisse für sich in das Themenfeld „Hitlers Krieg“ ein und tendiert eher dazu, die Rolle Österreichs darauf zu beschränken, dass es mit dem Wahlversprechen „Arbeit“ von Hitler manipuliert wurde. Er perpetuiert somit im Vergleich zu den restlichen Befragten stärker die österreichische Opferthese. Erst als die Interviewerin den Zusammenhang zwischen Vernichtungsideologie des Nationalsozialismus und Holocaust herstellt, kommt Valentin überhaupt auf den Holocaust zu sprechen, ohne den Begriff als solchen zu nennen. Er erinnert sich, im Unterricht den Begriff „Holocaust“ gehört zu haben, kann ihn aber nicht definieren. Er überlegt zunächst, was das sein könne und seine erste Assoziation ist das Ghetto, das er folgendermaßen beschreibt:

*„Ghetto, weiß ich, das war eine Ansammlung, eine kleine Stadt oder so etwas, vielleicht zwei Teile, wo Juden halt drinnen waren. Die wurden, die Juden wurden zu dieser Zeit sehr, sehr gehasst beim Hitler. Warum? Ich glaube, wegen ihrem Geld aber da war ich mir noch nie ganz sicher.“*

Die Interviewerin fragt zunächst nach, was er damit genau meine. Valentins Antwort:

*„Ich glaube, die Juden waren damals sehr, sehr reich. Aber ich weiß auch nicht, wieso der Hitler das getan hat. Es war ja nur wegen dem Geld, glaube ich. Anscheinend aber deswegen bringt man doch einfach keine Menschen um, aber er hat anscheinend das Geld gebraucht für den Krieg.“*

Die Interviewerin will herausfinden, wie hartnäckig Valentin an seiner Erklärung festhält, da er wiederholt, sich da nicht so sicher zu sein und damit andeutet, dass er seiner eigenen Argumentation

nicht traut. Der Hinweis der Interviewerin, dass der Krieg 1939 und die systematische Deportation mit den Zügen 1942 angefangen hab, bejaht er und antwortet auf direkte Nachfrage, für was Hitler denn nun das Geld seiner Meinung nach ausgegeben hätte, Folgendes: „*Ich würde mal sagen fifty-fifty, was er in die Waffenindustrie natürlich reinsteckt und in die Vernichtung der Juden.*“ Er verfällt in eine Kosten-Nutzen-Rechnung für den Krieg und kommt nicht darauf, dass die Endlösung der Judenfrage, der Vernichtungsantisemitismus, das wesentliche Motiv der NationalsozialistInnen und ihren Expansionskrieg war. Dieses Motiv ist durchaus irrational, worauf, wie es beispielsweise Boran tut, mit Unverständnis reagiert werden könnte. Stattdessen interpretiert Valentin die Geschichte in Zahlen, die eine Rationalität besitzen, die er, im Gegensatz zu gesellschaftspolitischen Dynamiken, auch fassen kann. Valentin reproduziert somit das antisemitische Stereotyp des „reichen Juden“. Dadurch, dass er den Zweiten Weltkrieg als getrenntes historisches Ereignis betrachtet und sich den Aufstieg des Nationalsozialismus nur anhand der Person Hitlers – der Krieg führen und expandieren wollte – erklärt, ordnet er auch sein antisemitisches Ressentiment in sein Erklärungsmuster ein und rationalisiert die TäterInnenmotive. Den Besuch in Mauthausen fand er schrecklich, erklärt aber auch hier sehr rational:

*„Es wurde sogar ein Ausbruchsversuch geplant, der war nach meiner Meinung, ziemlich gut geplant. Ist teilweise schlecht und teilweise gut geendet. Manche kamen raus und manche auch nicht. Manche wurden erschossen und manche gesucht. Das kam immer darauf an, wer jetzt der schnellere war und Schneller flüchten konnte.“*

Er bleibt auch weiterhin bei seiner Hauptargumentation der Kosten-Nutzen-Rechnung für den Krieg, denn auf Nachfrage sagt er: „*Der Sinn der Konzentrationslagers war, nach dem, glaube ich, möglichst viele Menschen zu töten und möglichst viel daran zu verdienen.*“ Durch sein Geschichtsverständnis, dem Aufrechnen des Nationalsozialismus in Zahlen, stellt er die „persönliche und soziale Verantwortung in Frage“ (Salzborn 2010: 274). Gegen Ende des Interviews hakt die Interviewerin nochmal nach und erklärt, dass es den NationalsozialistInnen nicht zuvorderst um den Krieg gegen andere Staaten ging, sondern zuallererst um die Vernichtung von Jüdinnen und Juden. Valentin ergänzt dazu: „*Das war sozusagen, eigentlich das Schrecklichste, die Vernichtung von Leuten, die nicht sozusagen, nicht dazu gehören durften, die Juden.*“ Von seiner Lehrkraft ist Valentin überzeugt, dass sie richtiges Wissen vermitte. Obwohl er gern mehr über aufmunternde historische Ereignisse („große Erfindungen“) lernen würde, findet er es gut, dass das Thema Nationalsozialismus und Holocaust in der Schule ausgiebiger behandelt wird und zieht für sich folgenden Schluss:

*„Man möchte halt damit vorbeugen, dass so etwas nie wieder vorkommt, was ich eigentlich auch selber tun würde, wenn ich Lehrer wär. Dass ich den Kindern möglichst viel von der*

*schrecklichen Zeit erkläre, damit das wirklich nie wieder vorkommt. Sollte wirklich nie wieder vorkommen.”*

Valentin findet jedes Verbrechen schlimm, erwähnt jedoch, dass der Holocaust einzigartig war. Auf weitere Nachfrage setzt er dann die Verbrechen des „IS“ mit dem Holocaust gleich:

*„Die IS-Terroristen soll, sowsas soll nicht sein. Das ist genau das was eigentlich nicht passieren sollte. Nur weil die eine andere Religion haben. Das ist schon wieder eigentlich das was dem Hitler und der Nazi-Zeit ähnelt. Sie töten Menschen mit einem anderen Glauben.“*

Sezens Einstieg in das Thema entwickelt sich im Vergleich zu den restlichen Befragten anders, denn sie erwähnt den Holocaust gleich indem sie ihn mit dem Nahostkonflikt gleichsetzt. Als die Interviewerin noch Fragen nach ihren Wissensquellen des Islam stellt und ob sie öfters im Internet recherchiere, sagt sie Folgendes:

*„Naja, selten mache ich das. Zum Beispiel, mein Kopf ist derzeit in Palästina und so, weil naja es ist ungerecht und so. Zum Beispiel im Zweiten Weltkrieg, viele Juden wurden ermordet und so. Wir haben Respekt an Juden, weil Moses ist ja auch unser Prophet. Aber in Israel, also, dort sterben heute Moslems und islamische Welt, die schauen nur zu. Keiner macht etwas, und. Also einerseits bin ich auch hinter Erdogan, also Präsident von der Türkei, weil egal wer hinter; also manche drehen sich einfach um, egal, aber Palästina, dort sind Moslems, drittheiligste Stadt, also.“*

Sie interpretiert die Geschichte des Holocaust in der Gegenwartsherstellung der historischen Opfergruppe der Jüdinnen und Juden mit dem heutigen Staat Israel, wobei sie die nationalsozialistische Vernichtungsmaschinerie mit der Politik Israels gleichsetzt. Sie interpretiert nicht zuletzt wegen ihres eigenen politisierten Zugangs zum Islam die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust als einen Konflikt zwischen den Religionen:

*„Weil die Juden haben, also die Christen und so glauben, das glaube ich. Die Juden haben Jesus ermordet, also in Kreuz gegeben, aber wir Moslems denken das ja nicht so. Aber im Zweiten Weltkrieg haben sie halt so glaube ich gesagt, also ,die Juden haben es gemacht und so’.“*

Mit „sie“ meint Sezen Hitler und die NationalsozialistInnen und auf den Hinweis, dass Letztere eher als etwas „Unchristliches“ gesehen werden, sagt Sezen Folgendes:

*„Ja, die haben das so den Menschen gesagt, aber in Geschichte haben wir gelernt, also die haben das nur gesagt, weil sie von Juden, die Wert, also die Schätze nehmen, also Gold und so.“*

Auch bei ihr zeigt sich genauso wie bei Valentin das Ressentiment des „reichen Juden“. Indem sie die Begründung bei den Opfern selbst sucht, rationalisiert auch sie die TäterInnenmotive der

NationalsozialistInnen. Möglicherweise hat die Geschichtslehrerin entsprechend den Schilderungen von Valentin und Sezen die Motive der TäterInnen dadurch vermittelt, indem sie antisemitische Stereotype der „reichen Juden“ bestärkt hat, anstatt sie zu durchbrechen. Andererseits hätte dann auch Boran, der seiner Geschichtslehrerin glaubt, ähnlich argumentieren müssen. Auch bei Sezen will die Interviewerin herausfinden, wie hartnäckig sie bei ihrer rationalisierenden Argumentation bleibt. Auf die Frage, wie sie sich den „Anschluss“ erkläre, geht sie davon aus, dass die österreichische Bevölkerung aus Angst vor Hitler gehandelt hätte. Auf den Hinweis, dass es auch aktive Zustimmung der ÖsterreicherInnen gab, begründet sie, genauso wie Valentin, dass der Bevölkerung „Arbeit und Brot“ versprochen wurde und dass sie schlussendlich getäuscht wurde, damit Hitler seinen Expansionskrieg mit wenig Widerstand führen kann. Diese Version der österreichischen Opferthese dürfte mit großer Wahrscheinlichkeit durch die Lehrkraft im Unterricht vermittelt worden sein. Die Interviewerin setzt wieder beim Thema Antisemitismus an und hakt nach indem sie fragt, warum die NationalsozialistInnen die Jüdinnen und Juden umgebracht hätten. Sezen bleibt bei ihrer Erklärung: „Ich glaube wegen das Geld. Weil diese Zeiten, waren die Juden schon, also die meisten reich.“ Aufgrund des direkten Einspruchs durch die Interviewerin, dass das nicht stimme, kommt Sezen zunächst in Erklärungsnot. Nachdem sie weiter auf ihren Widerspruch in ihrer Argumentation angesprochen wird, erwähnt sie zwar die Rassenideologie im Nationalsozialismus, will aber nicht von ihren Argumentationen ablassen, dass es an den Jüdinnen und Juden selbst lag und dass die NationalsozialistInnen christlich waren. Ihre vorhin erwähnte Opfer-Täter-Umkehr führt Sezen während des restlichen Interviews fort. So sagt sie über ihren Besuch in Mauthausen Folgendes:

*„Zum Beispiel, wir waren in Oberösterreich, bei Mauthausen und ich hab das alles gesehen, wie die also, wie sie gearbeitet haben, wie sie gestorben sind also. Es war schon grausam, aber was ich nicht verstehe, wenn sie wissen, dass es extrem grausam, warum machen sie das Ähnliche bei Palästina.“*

Auf die Frage, ob sie auch bei ihrem Besuch in Mauthausen an Israel und den Konflikt mit den PalästinenserInnen gedacht hat, antwortet sie Folgendes:

*„Also, an diesem Tag nicht. Ich hab wirklich geschaut, Zweiter Weltkrieg war wirklich arg und so, also, ich hab gesagt, gesagt, es war schon wirklich arg. Zum Beispiel im Gas, es gab so eine Kammer, wo viele Juden waren und halt, die haben Gas gemacht und sie sind so ermordet worden. Oder sie sind, von hohen Bergen haben sie einfach geschubst oder wirklich arge Dinge.“*

Sezen ist mit einer vorgefertigten Meinung nach Mauthausen gefahren, als ob der Besuch sie von etwas – möglicherweise einen weiteren Beleg gegen Israel – überzeugen soll („Ich hab wirklich

*geschaut*"). Dennoch erkennt sie die jüdische Opfergruppe an, ordnet das jüdische Leid aber ihrem Weltbild unter, indem Israel nicht aus der Vergangenheit gelernt habe. Sie hat ebenfalls ein Misstrauen gegenüber ihrer Lehrerin und begründet das damit, dass die Geschichtslehrerin Österreicherin wäre. Sezen nennt als Beispiel die Geschichte der Osmanen und ergänzt, dass die Geschichte der Osmanen in der Türkei als heroisch dargestellt wird und sie eher dieser Sicht Glauben schenke, als wenn das aus einer österreichischen Perspektive dargestellt wird. Bei Sezen trifft Demirels Einschätzung, dass der Lehrkraft aufgrund dessen, dass sie „Herkunftsösterreicherin“ ist, misstraut wird, zu einem großen Teil zu. Ihr Zugang zur Geschichte des Holocaust ist ohnehin von ihrer Voreingenommenheit geprägt, wobei auch hier nicht eruiert werden kann, ob ihr Antisemitismus familiär tradiert wird. Sie sieht einerseits ein, dass im Unterricht die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ausgiebig behandelt wird, zieht aber für sich den Schluss, dass das die Vergangenheit ist und sie gerade mal einige Wochen daran denkt. Sie findet, dass auch aktuelle Themen behandelt werden sollten, wobei sie sich die Frage stellt, ob auch wirklich alle aus der Vergangenheit gelernt haben. Damit meint sie wieder die israelische Politik, die sie mit den Jüdinnen und Juden gleichsetzt, die wiederum nicht aus ihrer Opfer-Geschichte gelernt hätten. Sezens Wissen und Interpretation der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ist stark geprägt von einer Opfer-Täter-Umkehr, hinter der ein antisemitisches Motiv steckt (vgl. Salzborn 2010: 200) und noch genauer beleuchtet werden soll.

Hinsichtlich der Fragestellung, ob die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust von muslimischen Jugendlichen anders wahrgenommen wird, kann über den „Zugang zur Lehrkraft“ die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Unterschiede existieren. Vier der muslimischen Befragten (Sezen, Abdi, Daud und Ahmed) trauen ihren Lehrkräften nicht bei der Vermittlung der Geschichte. Salih sagt zwar, dass er seiner Geschichtslehrerin glaube, jedoch klingt dies im Kontext seines Gesamtinterviews widersprüchlich. Alle fünf Befragten ziehen auch den Schluss, dass die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust nicht unbedingt ausgiebiger im Unterricht behandelt werden sollte. Dies muss vorerst als Indiz dafür stehen gelassen werden, dass sie ihrer Lehrkraft (oder dem Geschichtsbuch) als Repräsentation der offiziellen österreichischen Geschichtsschreibung nicht trauen. Keine Unterschiede nach der Religiosität gibt es hinsichtlich der Rolle Österreichs im Nationalsozialismus, da unabhängig von der Glaubensrichtung und Herkunft Variationen der Opferthese, wie dass die ÖsterreicherInnen sich aus Angst angeschlossen hätten oder dass sie manipuliert wurden, auch vom überwiegenden Teil der Befragten reproduziert wurde. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die österreichische Opferthese bei Valentin am stärksten zum Ausdruck kam. Nur Tamina und Manuel haben sich auch mit der Positionierung Österreichs nach 1945 auseinandergesetzt, weshalb sie die Motive für den „Anschluss“ nicht allein auf die hohe

Arbeitslosigkeit in der Zwischenkriegszeit oder auf Angst und Manipulation, sondern auch die damit einhergehenden ideologischen Gründe – bei Tamina die Rassenideologie und bei Manuel der Antisemitismus – zurückgeführt haben. Nach der Auswertung der Kategorie kann festgestellt werden, dass generell der Zusammenhang zwischen Antisemitismus und Massendynamik, Autoritätshörigkeit, Kollektivismus als Faktoren für den Aufstieg und Erfolg des Nationalsozialismus im Unterricht zu wenig beleuchtet werden. In diesem Zusammenhang steht auch das Ergebnis der Analogisierung des Holocaust mit heutigen Verbrechen und Konflikten. Während mehr als die Hälfte der Befragten Ähnlichkeiten zwischen den nationalsozialistischen Verbrechen und jenen des „IS“ sehen, setzen Sezen, Abdi, Daud, Ahmed, Salih und Tamina den Holocaust mit der Behandlung der PalästinenserInnen durch Israel gleich. Bevor auf die antisemitischen Einstellungsmuster bei den Befragten eingegangen wird, soll ihr Wissen über den Antisemitismus ausgewertet werden.

#### **5.4.5 Wissen und Interpretation Antisemitismus**

Leo, Sezen, Salih, Manuel und Daniya bestimmen den Antisemitismus-Begriff als Judenfeindschaft, wobei Manuel als Einziger den Begriff spezifiziert, indem er ihn als Unterkategorie des Rassismus definiert und auch als Einziger explizit sagt, dass der Antisemitismus in Österreich und Deutschland bereits vor dem Nationalsozialismus virulent und einer der Gründe für den Erfolg des Nationalsozialismus gewesen sei. Tugba, Abdi, Jayke, Menna, Daud und Ahmed erinnern sich, den Begriff Antisemitismus im Geschichtsunterricht gehört zu haben. Tamina, Boran, Lena und Valentin kannten den Begriff nicht, wissen aber in etwa, dass es ein Wort für Judenfeindschaft gibt. Für die genauere Analyse des Wissens der Befragten über Antisemitismus wurde eine Kontrollfrage Unterscheidung zwischen Rassismus und Antisemitismus gestellt und als solche kodiert. Sie gestaltete sich im Vorlesen von den zwei unten angeführten Aussagen:

Aussage 1: „Was für unsere Väter der Jud’ ist für uns die Moslembrut. Seid auf der Hut.“ Dies ist ein Graffiti, das wurde 2009 von vermutlich jungen Rechtsextremen auf eine der Außenmauern von Mauthausen geschmiert wurde.

Aussage 2: „Jude, Jude feiges Schwein, komm heraus und kämpf allein!“ Dies wurde von überwiegend muslimischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf einer Anti-Israel-Demonstration im Sommer 2014 in Berlin skandiert.

Die Jugendlichen wurden zunächst aufgefordert einzuschätzen, von welcher politischen Richtung die Aussagen kommen könnten und nach dem Aufklären des Hergangs der Aussagen eine weitere Reaktion abgewartet. Zu berücksichtigen ist, dass die Kontrollfragen gegen Ende des Interviews gestellt wurden, als das Thema des Nahostkonflikts bereits angesprochen war und der

Interviewverlauf womöglich das Antwortverhalten beeinflusst hat. Nach dem Vorlesen von Aussage 1 gab es bei einigen Befragten Verständnisschwierigkeiten, die auch nach näheren Erläuterungen nicht geklärt werden konnten. Um den Gesprächsverlauf weiter anzuregen wurde die Frage gestellt, ob und weshalb sie die Aussagen als negativ oder positiv einschätzen würden. Während der Analyse der Antworten auf die Kontrollfrage war es nicht immer leicht, das Wissen der Jugendlichen über den Antisemitismus von ihren persönlichen Einstellungen zu trennen, denn vor allem der zweite Teil von Aussage 2 („[...] komm heraus und kämpf allein!\") führte bei einigen Befragten zu emotionalen Reaktionen. Der überwiegende Teil der Befragten stuft Aussage 1 als rassistisch ein. Nur Leo erwähnt, dass genauso wie ein Begriff für Judenhass auch einer für die Feindschaft gegenüber MuslimInnen existiert. Er unterscheidet auch zwischen „*Altnazis*“, die er eher antisemitisch und „*Neonazis*“, die er eher als rassistisch bezeichnen würde. Er geht zwar davon aus, dass es den Antisemitismus heute noch in Österreich gibt und dass die Synagogen hier aufgrund der Geschichte beschützt sind, würde ihn aber nicht als wesentliche Gefahr einschätzen. Seiner Ansicht nach ist vielmehr der Rassismus gegenüber AusländerInnen präsent. In diesem Zusammenhang ordnet Leo Aussage 2 den „*Altnazis*“ zu, weshalb er auch nach der Aufklärung des Hintergrunds von Aussage 2 schockiert ist, dass der Antisemitismus auch von Muslimen in dieser aggressiven Form geäußert wurde.

Auch Lena geht davon aus, dass beide Aussagen von Rechten getätigt wurden und erwähnt in diesem Kontext HC Strache. Sie antwortet nach der Aufklärung des Hintergrunds von Aussage 2 lediglich mit einem „Ok“ und hört der Interviewerin bei ihren weiteren Ausführungen zum Kontext lieber zu als ihre Meinung darüber zu sagen. Manuel und Tamina ordnen ebenso beide Aussagen dem rechten Lager zu und finden nach näheren Erläuterungen zum Hintergrund – vor allem der Aufklärung darüber, dass Aussage 2 von jungen Muslimen skandiert wurde – plausibel, dass antisemitische Slogans auch von MuslimInnen getätigt werden. Beide gehen ohne spezifische Unterscheidung der Formen von Rassismus und Antisemitismus allgemein davon aus, dass Hass und Diskriminierung überall vorkommen kann. Auch Valentin schätzt ein, dass beide Aussagen aus der rechten Ecke kommen können, jedoch ergänzt er bei Aussage 2, dass das auch vom „IS“ kommen könnte, da sie „*genauso Andersgläubige hassen*\“. Jayke ist zunächst verwirrt über Aussage 1 und ordnet aufgrund des Missverständnisses Aussage 1 neben den Rechten sogar dem „IS“ zu. Aussage 2 würde Jayke ebenfalls Nazis zuordnen und hört bei der Aufklärung über den Hintergrund nur fragend den Ausführungen der Interviewerin darüber zu. Boran würde beide Aussagen Neonazis zuordnen und nach Aufklärung des Hintergrunds von Aussage 2 kommt er darauf zu sprechen, dass dies möglicherweise ein Konflikt zwischen Jüdinnen und Juden und MuslimInnen gewesen sei, der durch Verhandlungen zu lösen wäre. Abdi geht ebenso davon aus, dass beide

Aussagen von Neonazis kommen könnten. Interessanterweise reagiert Abdi auf Aussage 1 zunächst defensiv, da er sagt, dass er persönlich nichts gegen Jüdinnen und Juden hat. Allerdings antwortet er auf die Frage, ob er nicht schockiert sei, dass MuslimInnen so etwas sagen würden, kurz mit: „*Mir ist das egal.*“ Da sich Abdi an anderer Stelle des Interviews für die PalästinenserInnen positioniert und die israelische Politik als diskriminierend bezeichnet hat, dürfte ihm der Inhalt von Aussage 2 nicht egal sein. Würde er Aussage 2 nicht gutheißen, hätte er sie explizit verurteilen oder zumindest kundtun können, dass ihm der Inhalt nicht gefällt, wie es der überwiegende Teil der Befragten getan hat. Womöglich fand Abdi Aussage 2 vor allem als er den Kontext gehört hat doch korrekt, konnte es aber nicht offen sagen, da ihm bewusst war, dass sie eine Kampfansage ist, die aufgrund des offensiv antisemitischen Gehalts in Europa ein Tabu bricht.

Daud, Tugba, Sezen, Salih, Daniya und Ahmed schätzen im Vorhinein ein, dass Aussage 2 von MuslimInnen getätigt worden ist. Dieser Umstand weist darauf hin, dass sie mindestens eine Ahnung davon haben, dass Antisemitismus auch bei MuslimInnen existiert. Aber nur Sezen und Ahmed sprechen diese Feindschaft unter MuslimInnen an.

Daud versteht zunächst Aussage 1 nicht und würde sie als negativ einschätzen. Auf Nachfrage sagt er, dass sie von „*Christen*“ getätigt werden könnte und spezifiziert, dass er damit die „*Amerikaner*“ meint. Auf den Hinweis der Interviewerin, dass die Aussage im Original auf Deutsch getätigt wurde, sagt er, dass er sich in Deutschland politisch nicht auskenne und nicht glaubt, dass dies in Österreich vorkommen könnte, da er nicht den Eindruck hat, dass man hier gegen den Islam gerichtet sei. Aussage 2 ordnet Daud sofort den „*Muslimen*“ zu, wobei er auf die Frage, ob er selbst so etwas sagen würde, seine erste Assoziation wieder relativiert und sagt, dass „*Nazis*“ so etwas sagen könnten. Als die Interviewerin auf Dauds erste Assoziation zu sprechen kommt, begründet er, dass er wegen des zweiten Teils von Aussage 2 („[...] komm heraus, und kämpf allein“) gedacht habe, dass diese antisemitische Kampfansage von „*Muslimen*“ kommen könnte, denn die würden ohnehin immer alleine kämpfen. Dies bestätigt nochmal Dauds Weltsicht eines vermeintlich homogenen muslimischen Kollektivs, dass ständig wehrhaft sein muss, da es viele Feinde hat. Auch bei Tugba, Sezen, Salih und Daniya werden durch den zweiten Teil von Aussage 2 ähnliche Reaktionen ausgelöst.

Tugba stuft Aussage 1 auch negativ ein und schätzt, dass sie von „*Deutschen*“ getätigt worden ist. Die Interviewerin hat die Erwartungshaltung, dass Tugba auch auf Österreich zu sprechen kommt und hakt nach, wer „*bis auf die Deutschen*“ noch Aussage 1 tätigen könnte. Tugba antwortet, dass das auch von „*Juden*“ kommen könnte und auf Nachfrage, wie sie darauf komme, setzt sie zunächst bei folgender Erklärung an:

„*Ja, wenn sie [die Juden; Anm. S.M.A] halt sich früher so halt gefühlt haben und denken,*

*dass sie es sind, würden sie auch heute Muslime so sagen. Aber nein, das würden nicht Juden sagen, wenn sie eh schon sagen, „unser Vater“ [in Referenz zu Aussage 1; Anm. S.M.A]. Das würden Deutschen sagen.“*

Tugbas spontane Antwort zeigt ihre Gegenwartsherstellung der Geschichte des Holocaust, die von ihrer Einstellung gegenüber Jüdinnen und Juden beeinflusst ist, denn sie geht zunächst davon aus, dass die „*Juden*“ Rache für den Holocaust nehmen würden, indem sie gegen „*Muslime*“ hetzen. Sie relativiert nicht den Inhalt ihrer Antwort, sondern lediglich, dass sie nicht zu Aussage 1 passe. Tugbas Antwort auf Aussage 2 ist bedachter, verdeutlicht aber ihre Einstellung gegenüber Jüdinnen und Juden:

*„Das hat wahrscheinlich wieder ein Deutscher oder Österreicher so gesagt. Und, also, sie meinen wahrscheinlich, dass die Juden sich versteckt haben. Oder, das die Juden hinter sich andere Länder haben weil es gesagt wird ‚komm allein‘, kann sein.“*

Auf die Frage, welche Länder das sein könnten, die die „*Juden*“ hinter sich haben, antwortet sie Israel. Nach der Aufschlüsselung von Aussage 2 scheint Tugba zunächst darüber schockiert zu sein, dass sie 2014 getätigt wurde. Auf Nachfrage, was sie nun darüber denke, jetzt wo sie den Kontext kenne, antwortet sie: „*Ist eigentlich nicht in Ordnung, aber sie haben Recht.*“ Sie begründet weiter: „*Ja, weil sie [die Juden; Anm. S.M.A] es selber so machen. Also, wenn sie, das was sie bekommen haben wieder weitemachen.*“ Dass Tugba die Kampfparole nicht in Ordnung findet relativiert sie dadurch, indem sie eine Analogisierung zwischen Israel und dem Nationalsozialismus nicht ausschließt.

Sezen hat Aussage 1 trotz genauerer Erklärung seitens der Interviewerin inhaltlich nicht verstanden, geht aber davon aus, dass sie eher negativ gemeint ist. Sie würde beide Aussagen MuslimInnen zuordnen und führt länger aus, dass diese auch Vorurteile gegenüber Jüdinnen und Juden haben:

*„Also viele Moslems denken auch, ja die Juden sind schlecht und so. Einerseits sage ich die haben Recht, weil viele Juden haben ja auch Moslems ermordet und so aber einerseits, es gibt auch Juden, die sind friedlich also, zum Beispiel ein, wenn jemand in ein Geschäft geht und die Verkäuferin ist ein Moslem, die spucken ihn vielleicht an und sagen ‚geh weg‘ und so. Und wenn ein anderer Moslem ihn bedient und so dann denken sie ‚was machst du‘ und so, also.“*

Dadurch, dass auch Sezen von „unschuldigen Juden“ spricht, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass sie womöglich davon ausgeht, dass Jüdinnen und Juden den MuslimInnen gegenüber nicht gut gesinnt sind. Wie bei Daud und Tugba wird auch bei Sezen durch die zweite Zeile von Aussage 2 („[...] komm heraus und kämpf allein.“) eine ähnliche Reaktion ausgelöst:

*„Auch die Moslem, also, weil Israel, also, die kämpfen ja nicht alleine. Zum Beispiel,*

*Amerika hilft zum Beispiel, also zum Beispiel von wo bekommen sie die Waffen. Produzieren sie das alleine. Da hilft sicher wer und also wenn sie wirklich so mutig wären und wenn sie wirklich sagen, ‚wir sind stärker als ihr‘, dann sollte sie rauskommen. Also sie sollten nicht von wem anderen Hilfe holen.“*

Eine „jüdische“ Konspiration gegen ein vermeintlich homogenes muslimisches Kollektiv wird seitens Tugba dem Staats Israel zugeordnet, seitens Daud den USA und Sezen sieht beide Staaten als Verschwörer.

Salih ordnet richtigerweise Aussage 1 dem rechten Lager zu. Konfrontiert mit Aussage 2 drücken sich Salihs (womöglich richtigen) Projektionen auf den türkischen Präsidenten aus, da er davon ausgeht, dass Erdogan Aussage 2 getätigt hat. Salih ergänzt auf Nachfrage:

*„Ich glaub, dass er [Erdogan; Anm. S.M.A.] das gesagt hat. Er hat sicher gesagt, dass sie alleine Kämpfen sollen. Denn Israel nimmt Hilfe von Deutschland, von den USA, vor allem von den USA.“*

Im Fall von Salih reihten sich neben Israel und den USA auch Deutschland in jene Staatengemeinschaften, die konspirierend gegen ein vermeintlich muslimisches Kollektiv vorgehen. Daniya würde ebenso Aussage 1 dem rechten Lager zuordnen und erkennt auch den Antisemitismus und Rassismus darin. Aussage 2 ordnet sie der „palästinensischen Seite“ zu und begründet:

*„Weil Deutschland hat ja die Juden angegriffen, also würde ich nicht sagen, dass die sagen, ‚Komm heraus‘, weil sie die sowieso umgebracht haben, aber wenn ich sage die Palästinenser wurden von ihnen angegriffen, also wird es vielleicht von jemandem kommen, der aus Palästina kommt, [...] .“*

Anhand von Daniyas Begründung kann nachvollzogen werden, warum diese eingängige Kampfparole von ihr, Salih, Sezen, Tugba, Daud und Ahmed richtigerweise der muslimisch-palästinensischen Seite zugeordnet wird. Da vorerst der Fokus auf das Wissen der Befragten über den Antisemitismus gelegt wurde, wird in der Auswertung der Kategorie „Antisemitismus“ nochmals auf diese Auffälligkeit einzugehen sein.

#### **5.4.6 Zivilcourage**

Die Zivilcourage wurde anhand der Reaktion der Befragten auf ein fiktives Szenario eruiert. Das fiktive Szenario basiert auf einem wahren Vorfall, als im November 2009 am Rande eines Fußballspiels zwischen den Klubs SK Rapid Wien und Hapoel Tel Aviv einige Rapid-Fans pfiffen „Wer nicht hüpfst, der ist ein Jude“.<sup>56</sup> Dieser Sprechgesang war bereits öfters bei Fußballspielen, an denen eine israelische Mannschaft teilnahm, zu hören. Zum fiktiven Szenario wurde eine Person

---

<sup>56</sup> <https://www.nachrichten.at/sport/fussball/fussball-international/sportnet;art191891,290345> – Zugriff 08. August 2018

mit der jüdischen Kopfbedeckung Kippa hinzugefügt und den InterviewpartnerInnen folgendermaßen erzählt: „*Du siehst eine Person mit einer Kippa, und eine danebenstehende Gruppe ruft, Wer nicht hüpfst der ist ein Jude? Wie würdest du reagieren, wenn du das siehst?*“

Bis auf Daud würden alle Befragten verbal einschreiten und der Gruppe mitteilen, dass ihr Verhalten nicht in Ordnung sei, woraus zu schließen ist, dass die Zivilcourage bei den Befragten hoch ist. Keiner der Befragten würde das Szenario explizit als antisemitischen Vorfall definieren und diesen als solchen melden. Daud würde mit der Begründung weitergehen, dass ihn das nicht interessiere. Auffällig ist, dass Salih im Kontext des fiktiven Gesamtszenario spezifisch auf die Aufforderung „Wer nicht hüpfst, der ist ein Jude.“ reagiert:

„*Ja, dann würde ich dem sagen, dass er seine Kippa absetzen soll. Da würde ich nicht mithüpfen. Weil man ja kein Jude ist, was sie sagen, das meinen sie. Da ist man ja nicht gleich ein Jude, wenn sie das sagen.*“

Erst auf Nachfrage, ob Salih auf den Mann zugehen würde, antwortet er:

„*Ja, ich würde ihm besch- [beschützen oder beschimpfen?; Anm. S.M.A] also ich weiß jetzt nicht, ob er so ein Jude ist wie in Israel. Aber ich würde sagen, dass er die Kippa absetzen soll, halt.*“

Salih würde, trotzdem er Zeuge eines offensichtlich antisemitischen Angriffs wäre, zunächst herausfinden wollen, ob er ein Israeli ist oder nicht. Wäre das Opfer ein Israeli, würde er auf sich allein gestellt sein und Salih würde ihm die Hilfe verweigern. Salih würde also nur unter Vorbehalt Zivilcourage leisten und das Opfer müsste sich an seine Bedingungen der Hilfeleistung halten und die Kippa abnehmen. In Hinblick auf das Interview mit Salih kann geschlussfolgert werden, dass er dem Opfer im fiktiven Szenario nicht helfen würde, da er israelische BürgerInnen den selben Stellenwert zumisst, wie RassistInnen beziehungsweise diese gleichermaßen hasst. Diese Opfer-Täter-Umkehr zählt zu den aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus, der nun genauer betrachtet werden soll.

## 5.5 Formen des Antisemitismus

Der Antisemitismus ist gesellschaftlich nach wie vor virulent, jedoch hat er seine Erscheinungsform nach dem Holocaust dahingehend geändert, dass er sich vermehrt gegen den jüdischen Staat richtet. Der Politikwissenschaftler Samuel Salzborn, der den „Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne“ erforscht hat, schreibt „dass sich bei den unterschiedlichen Artikulationsformen zwar die Projektionsform, jedoch nicht der antisemitische Inhalt geändert hat.“ (Salzborn 2010: 221) Wie noch zu zeigen sein wird, hat sich diese Annahme auch im empirischen Material bestätigt, denn in den Interviews wird kaum offene Judenfeindschaft artikuliert und antisemitische Ressentiments

werden dann ausgelöst, wenn das Thema Israel angesprochen wird. Das bedeutet auch, dass der gegenwärtig virulente Antisemitismus auf einer latenten Ebene liegt. Zu den zu analysierenden Formen des Antisemitismus gehört vor allem die Opfer-Täter-Umkehr – also die Gleichsetzung Israels mit dem Nationalsozialismus – oder Unterstellungen, dass Israel bezüglich der Behandlung der PalästinenserInnen, nicht aus der Geschichte gelernt habe. Diese Latenz wurde bei den InterviewpartnerInnen durch Kontrollfragen zu einem antisemitischen Erdogan-Zitat (vgl.: Interviewleitfaden) und einer Karikatur von Carlos Latuff (vgl.: Interviewleitfaden) untersucht. Nichtsdestotrotz bedeutet dies nicht, dass offene Judenfeindschaft nicht mehr existiert, denn wie oben angerissen reproduzieren auch einige Befragte offen antisemitische Klischees. Bei der Auswertung der Kategorie wurde jedoch ein Hauptaugenmerk auf die Verschiebung des Projektionsfeldes des Antisemitismus weg vom „Juden“ und hin zu Israel gelegt. Daher ist während der Kodierung der Interviewinhalte zur Einstellung der Befragten zu Israel aufgefallen, dass mehr als die Hälfte der Befragten eine antisemitische Phantasie von einem Rache nehmenden „Juden“ in Gestalt von Israel hat, je mehr von der Geschichte des Holocaust emotional betroffen sind. Von Salzborns Annahme ausgehend, dass trotz verschobenem Projektionsfeld das antisemitische Grundressentiment gleich geblieben ist, kann keine klare Unterscheidung zwischen den Formen des Antisemitismus getroffen werden. Daher soll zunächst der strukturelle Antisemitismus erläutert werden, um anschließend auf die Formen des sekundären und islamischen Antisemitismus einzugehen.

### **5.5.1 Struktureller Antisemitismus**

In Anlehnung an die Kritische Theorie schreibt Salzborn, dass die „Politische Theorie des Antisemitismus nicht nur als ein[en] Aspekt bürgerlicher Vergesellschaftung zu begreifen [ist], sondern als Theorie der bürgerlichen Gesellschaft selbst.“ (Salzborn 2010: 317) Damit ist die sich nach der Tausch- und Verwertungslogik der Warenform ausgerichtete Gesellschaft überhaupt gemeint. In Anlehnung an Al-Azmeh kann das universell geltende Kapitalverhältnis um die Bezeichnung „Universalismus“ ergänzt werden, der seine Gegenbewegungen hervorruft (vgl. Al-Azmeh 1996: 49 ff.) welche ebenso unter der Totalität des Kapitalverhältnis zu betrachten sind. Um den modernen Antisemitismus zu verstehen, muss also zunächst der Universalismus, die Totalität des Kapitalverhältnisses begriffen werden. Die in der Tradition der Kritischen Theorie stehenden Soziologen Theodor W. Adorno und Max Horkheimer schreiben in „Elemente des Antisemitismus“, dass der Antisemitismus einen „spezifischen ökonomischen Grund“ hat: „[...] die Verkleidung der Herrschaft in Produktion.“ (Adorno/Horkheimer 2008: 182) Die Gesellschaft, die sich nach den Gesetzen von Produktion und Tausch ordnet, ist gegen die Bedürfnisse der Einzelnen

gerichtet. In dieser Vermittlung existieren die Einzelnen nur als Ware und das Individuum ist somit unfrei. Gleichzeitig sind mit der Aufklärung Ideale der Freiheit und Gleichheit etabliert worden, die aber angesichts der antiindividualistischen Vergesellschaftung nur als Schein existieren. Die Zivilisation garantiert daher sowohl Freiheit und Gleichheit, da diese aber auf falschen Prämissen beruhen, ist die Herrschaft des kapitalistischen Tauschgesetzes verschleiert. Aus dieser gesellschaftlichen Vermittlung resultiert eine Entfremdung des Subjekts zur Gesellschaft woraus die mit dem Antisemitismus einhergehende Autoritätshörigkeit entsteht. Der ebenfalls in der Tradition der Kritischen Theorie stehende Literaturosoziologe Leo Löwenthal schreibt, dass die Ursachen für Autoritarismus in der Zivilisation selbst liegen: „Von Jugend auf ist der Mensch belastet durch eine Unterdrückung seiner Triebe, die ihm die Zivilisation aufgrund ihrer Wertsetzungen auferlegt.“ (Löwenthal 1990: 36) Diese Entfremdung des bürgerlichen Subjekts angesichts des abstrakten Herrschaftsverhältnisses drückt sich bei den Einzelnen im Ohnmachtsempfinden aus, das sich zum Gefühl, Opfer von anonymen Machenschaften zu sein, zuspitzen kann. Die von den Antisemiten angenommenen auferlegten Denk- und Meinungsverbote – wie beispielsweise beim sekundären Antisemitismus, nicht über „die Juden“ reden zu dürfen – verweisen auf eine Persönlichkeitsstruktur, die sich mit einer phantasierten Übermacht konfrontiert fühlt. Dieser Ambivalenz ein unvermitteltes Ende zu setzen, bedeutet die Konkretisierung des abstrakten Herrschaftsverhältnisses, welche sich wiederum in der Personalisierung von Politik ausdrückt (vgl. Salzborn 2010: 315). Im antisemitischen Wahn leiten sich die aus den zurichtenden Ansprüchen der Allgemeinheit resultierenden Beschädigungen auf diejenigen ab, die gesellschaftlich mit der Zirkulationssphäre des Kapitals „dem Juden“ identifiziert werden (vgl. Adorno/Horkheimer 2008: 182). Nicht selten wird das abstrakte Kapitalverhältnis mit dem „raffgierigen Juden“, der die Welt beherrsche, personalisiert und identifiziert. Die Ideologie des Antisemitismus ist angesichts der Ausführungen über die bürgerliche Gesellschaft „gesellschaftlich notwendige[r] Schein“ (ebd.: 183) beziehungsweise ein herrschaftsstabilisierender Mechanismus. Über den Antisemitismus, den Adorno und Horkheimer als „falsche Projektion“ (ebd.: 196) bezeichnen, schreiben sie weiter: „Regungen, die vom Subjekt als dessen eigene nicht durchgelassen werden und ihm doch eigen sind, werden dem Objekt zugeschrieben: dem prospektiven Opfer.“ (ebd.) Die antisemitische Persönlichkeitsstruktur ist insofern wahnhaft, da sie das Ohnmachtsgefühl vermeintlich dadurch lösen will, die mit dem „Juden“ identifizierte Übermacht abzuschaffen: „Die Störung liegt in der mangelnden Unterscheidung des Subjekts zwischen dem eigenen und fremden Anteil am projizierten Material.“ (ebd.) Dies spitzt sich im Kollektiv zu, wobei politische oder religiöse AgitatorInnen eine wesentliche Rolle zur Erhaltung dieser Dynamik einnehmen. Löwenthal schreibt, dass „der Agitator“ an die in der Zivilisation reproduzierte „gewöhnliche

Lebenserfahrung” (Löwenthal 1990: 36) anknüpft und damit das Unbewusste der Masse anspricht, indem er den Mitgliedern das Versprechen gibt, sie aus diesem Ohnmachtsgefühl unmittelbar zu befreien. Die Massenmitglieder schenken der antisemitischen Agitation aufgrund des wahnhaften Befreiungswunsches zustimmende Aufmerksamkeit, weshalb von einem reziproken Verhältnis zwischen Agitation und Masse gesprochen werden kann. Die Massenmitglieder beziehungsweise die AntisemitenInnen finden mit dem Wahn gleichzeitig die eigene Rechtfertigung, um gegen den bereits als Feind Wahrgenommenen vorzugehen. Die antisemitische Ideologie ist daher Rechtfertigung (vgl. Adorno 2003a: 465) des Entledigens von den eigenen destruktiven Trieben, die auf die Gestalt des Juden projiziert werden. Die antisemitische Persönlichkeitsstruktur zeichnet somit auch die „Rationalisierung des eigenen Denkens und [die] Suche von Verantwortlichkeiten bei Dritten“ (Salzborn 2010: 301) aus. Diese massendynamisch festgemachte Position des Dritten ist daher willkürlich gesetzt:

„[...] durch die Totalisierung der bürgerlichen Gesellschaft und die damit verbundene prinzipielle Austauschbarkeit durch die warenförmige Verwandlung allen Lebens [ist] die Projektionsfläche des Antisemitismus instrumentell geworden [...] und deshalb in einem entmenschlichten Sinn willkürlich.“ (Salzborn 2010: 319)

Für die Genese des Antisemitismus in der Moderne gilt, dass sie eine „zuspitzende Abstraktionsleistung“ (ebd: 320) vollzogen hat:

„[...] weg von realen Jüdinnen und Juden als *Projektionsfläche*, hin zum fiktiven, völkisch fremd bestimmten ‚Juden‘, der lediglich durch die AntisemitenInnen definiert wird und für den es keine hypothetische Möglichkeit mehr gibt, sich dem antisemitischen Wahn zu entziehen.“ (ebd.; Herv. i. O.)

Trotzdem das Projektionsfeld des Antisemitismus willkürlich geworden ist, ist nicht zu vergessen, dass das Grundressentiment gleich geblieben ist und somit die „zuspitzende Abstraktionsleistung“ in letzter Konsequenz immer gegen reale Jüdinnen und Juden gerichtet ist (vgl. ebd.: 319).

### 5.5.2 Sekundärer Antisemitismus

Der sekundäre Antisemitismus bezeichnet die Kontinuität des Antisemitismus nach 1945. In den Worten von Henryk M. Broder formuliert, existiert der Antisemitismus nach 1945 „nicht *trotz*, sondern *wegen* Auschwitz“ (Broder 2006: 37; Herv. i. O.). Unmittelbar judentfeindliche Äußerungen wurden vor allem in Deutschland und mit der europäischen Erinnerungspolitik des Holocaust in Österreich und der europäischen Öffentlichkeit unter ein oberflächliches Kommunikationstabus gestellt. Wesentlich beim sekundären Antisemitismus ist daher, dass die AntisemitenInnen von einem Kommunikationstabus des offenen Judenhasses ausgehen und somit

öffentlich unerwünschte Äußerungen vermeiden (vgl. Salzborn 2010: 222). Dies führte nicht dazu, dass der Antisemitismus verschwunden ist, sondern auf die latente Ebene gedrängt wurde und somit über Umwege artikuliert wird (vgl. ebd.: 221). Der sekundäre Antisemitismus zeichnet sich vor allem in den postnazistischen Gesellschaften durch „Erinnerungsabwehr, Opfer-Täter-Umkehr und konstruierte[n] Tabubruch gegen phantasierte ‘Denkverbote und Meinungsmonopole’ [...]“ (ebd.: 209) aus und entlädt sich zumeist anhand von öffentlichen Debatten über die Vergangenheitsaufarbeitung und Erinnerungspolitik. Im Kontext des in Kapitel 1 aufgezeigten österreichischen Umgangs mit der Vergangenheit, gehören somit die Opferthese und Variationen von ihr, wie den „Anschluss“, und andere Formen der Erinnerungsabwehr zum Bestand des sekundären Antisemitismus in Österreich. Die Auswertung der Kategorie „Wissen über Geschichte“ und die Ergebnisse der Studie der PH Salzburg von Neureiter und Kühberger haben gezeigt, dass die Opferthese beziehungsweise verschiedene Variationen von ihr nach wie vor reproduziert werden. Dies ist unabhängig von der Herkunft und Religion der Befragten, was wiederum darauf schließen lässt, dass diese spezifisch österreichische Erinnerungsabwehr und damit der sekundäre Antisemitismus nach wie vor virulent sind. Hinzu kommt, dass sich mit der Universalisierung der Holocaust-Erinnerung ebenso der sekundäre Antisemitismus über die postnazistischen Gesellschaften hinaus universalisiert hat. Mit dem Verweis auf den Holocaust wird offener Judenhass unter Tabu gestellt, aber mit der gleichen Referenz Israel als der Menschenrechtsverbrecher schlechthin dargestellt. Diese Argumentation ist auch im islamischen Antisemitismus anzutreffen. Die Persönlichkeitsstruktur, die den sekundären Antisemitismus charakterisiert, der sich wiederum im Umgang mit der Vergangenheit und/oder durch pejorative Äußerungen über Israel zeigt, kennzeichnet auch den islamischen Antisemitismus. Da das Forschungsinteresse in der Wahrnehmung der muslimischen Befragten liegt, sollen daher diese strukturellen Elemente anhand des islamischen Antisemitismus aufgezeigt werden.

### **5.5.3 Islamischer Antisemitismus**

Wie nochmals zu betonen ist, kann keine klare Unterscheidung zwischen islamischem und sekundärem Antisemitismus getroffen werden, doch angesichts des noch auszuführenden Ideologiegerüsts des gegenwärtigen Islams, weisen die psychosozialen Ursachen im islamischen Antisemitismus auf eine Zuspitzung des Wahns hin. Das heißt im islamischen Antisemitismus vollzieht sich massendynamisch der Versuch, die „gesellschaftliche[n] Umwelt an die wahnhafte Triebstruktur“ (ebd.: 321) anzugeleichen, mit einer stärkeren Vehemenz. Der bereits oben ausgeführte Wunsch nach dem idealen Zustand in der homogenen Gemeinschaft der MuslimInnen (Umma) bedeutet letztendlich eine auf das Kollektiv ausgerichtete Weltanschauung und eine

Absage an die Subjektanerkennung. In diesem islamischen Kollektivismus liegt die Perpetuierung der gegen das Individuum gerichteten, wahnhaften Triebstruktur. Wie die Auswertung „Identifikation Religion“ gezeigt hat, basiert der Glaube des überwiegenden Teils der muslimischen Befragten nicht auf einer individuellen Auseinandersetzung mit Allah, sondern reproduziert sich vielmehr entlang einer familiär-kollektivistischen Tradierung (v.a. Tamina) und/oder über die Abgrenzung nach außen (v.a. Tugba). Die Aussagen von Sezen zum Kopftuch zeigen, dass auch diejenigen sich den kollektivistisch, situativ gesetzten islamischen Werten anpassen müssen, die womöglich ohne islamisch-familiären Zwang subjektiver entscheiden würden – ohne jedoch den allgemeinen gesellschaftlichen Zwang zu leugnen. Aber im Koran ist das Kopftuch für die Frau nicht als Pflicht festgelegt und dennoch steht Sezen, die als einzige befragte Muslima kein Kopftuch trägt, unter dem Druck des – auch von ihr affinierten – muslimischen Kollektivs, irgendwann einmal eines aufsetzen zu müssen. Die im gegenwärtigen Islam stärker werdende Vorstellung der Wiederherstellung einer Umma lässt keine Freiräume für eine Bewusstseinsbildung, in der individuelles Denken ermöglicht wird. Diese für den Einzelnen nicht nachvollziehbaren, weil massendynamisch, situativ entstehenden islamischen Reglementierungen bestärken jene „Störung“ (Adorno/Horkheimer 2008: 196), also das Gefühl, Objekt von anonymen Machenschaften zu sein. Diese willkürliche, kollektivistische „Gesetzgebung“ im Islam resultiert wiederum aus dem ungebrochenen Vollkommenheitsanspruch des islamisch Sakralen, dem erwähnten Profanitätsdilemma, womit keine Koran-Übersetzung die sakrale Qualität schlechthin hat und die Hauptquelle somit versperrt bleibt. Damit entsteht eine Vielzahl an „religiösen“ Regeln, die von der Dynamik des Kollektivs willkürlich gesetzt werden. Wie bereits erwähnt ist der Islam in diesem Sinne:

„[...] eine bloße nominalistische Setzung [ist] –, was dem symbolischen Zuschreibungsakt eine massive Bedeutung verleiht und was zugleich die ‚Islamisierung‘ von Dingen und Verhältnissen zu einer Handlung macht, die Privileg der zuschreibenden und sinnstiftenden Instanz bleibt.“ (Al-Azmeh 1996: 45,46)

Dieser islamische Kollektivismus erhält sich in der Wechselwirkung seiner Mitglieder zur Nicht-Durchbrechung des Vollkommenheitsanspruchs des islamisch Sakralen. Das bedeutet nicht, dass der Islam außerhalb der Moderne steht und MuslimInnen außerhalb der Moderne leben, denn es ist wiederholt zu betonen, dass das Kapitalverhältnis universelle Gültigkeit beansprucht. Jedoch wird diesem Universalismus das vermeintlich ursprüngliche Kollektiv der Umma entgegengesetzt. Das bereits erwähnte Insistieren auf Authentizität im gegenwärtigen Islam bedeutet ideologisch die „Wiederherstellung einer Natur [bedeutet], die von der kontingenten Geschichte außer Kraft gesetzt war.“ (ebd.: 47) Der gegenwärtige Islam ist daher als Reaktion auf die Moderne zu verstehen, der

bei der Konservierung des Anti-Modernismus gleichzeitig Elemente der Moderne aufnimmt. Mit dieser Parallele zum völkischen, auf das Kollektiv ausgerichtete und antiindividuelle Denken und dem Ursprungskult einverleibenden Anti-Modernismus, geht auch der islamische Antisemitismus einher:

„Die bewusste oder unbewusste Entscheidung, Antisemit/in zu sein, ist also eine Entscheidung für eine spezifische, idiosynkratische Haltung zur modernen Gesellschaft; sie ist eine die ganze Person erfassende Totalität, [...]“ (Salzborn 2010: 326)

In diesem identitären Denken steht der „Jude“ für den Universalismus, dem das „Ursprungsvolk“, die Umma, entgegen gehalten wird. Mit dieser sich durch die Charakterstruktur der Antisemiten durchziehenden „dichotomen Grenzziehung“ (ebd.: 309) ist die Krise, in die das bürgerliche Subjekt mit dem Universalismus geschritten ist, vermeintlich gelöst:

„Wenn den Antisemiten(inn)en ihre Projektion auf den Juden allerdings gelingt, dann haben sie ihr manichäisches Paradies verwirklicht: All das Böse befindet sich von nun an auf der einen Seite, eben da, wo der Jude sich in ihrer Sicht befindet, und all das Gute auf der anderen, da, wo die Antisemiten(inn)en sich in ihrer Binnenperspektive selbst befinden.“ (ebd.: 329)

Daher ist auch von einer „hohen Emotionalität antisemitischer Ressentiments“ (ebd.: 303) auszugehen. In der Vorstellung der Erreichung des idealen Zustands der Umma (dem manichäischen Paradies) wird, um nach innen die vermeintliche Homogenität des muslimischen Kollektivs zu wahren, das dieser Vorstellung Nicht-identische, als von außen kommende, als zersetzend wahrgenommen. Ein weiterer, für die Fragestellung dieser Arbeit wichtiger Punkt ist, dass die dichotome Grenzziehung ebenso ein *ahistorisches* Geschichtsbewusstsein bedeutet, denn Gut und Böse waren schon immer existent. Nicht nur das völkische Denken, sondern der Faschismus überhaupt bedeuten die Negation von gesellschaftlicher Entwicklung, die ohne einen gewissen individuellen Freiraum nicht möglich ist. Damit werden auch politische Prozesse ahistorisch beurteilt. Dies weist hinsichtlich der antisemitischen Persönlichkeitsstruktur auf eine „Abgeschlossenheit gegenüber jedweder Realitätsprüfung“ (ebd.: 299) und somit einen hohen Grad der Rationalisierung (von objektiven Fakten) hin. Im Wunsch nach der Erreichung des manichäischen Paradieses werden nicht nur Jüdinnen und Juden beziehungsweise Israel als zersetzend für die Umma fixiert, sondern alle Formen der individuellen Selbstbestimmung und des Non-Konformismus. Die wohl traurigste Evidenz dafür ist der Genozid an den Jesiden in Shingal (Nordirak) durch die Schergen des „IS“ im August 2014. Anknüpfend an die oben erwähnte Verschiebung des Projektionsfelds, konzentriert sich der islamische Antisemitismus auf die Gestalt des nicht-identischen Dritten, die des Ungläubigen (Kafir), der in letzter Konsequenz mit Jüdinnen und Juden identifiziert wird. Der islamische Antisemitismus hat daher in der Vorstellung der

Erreichung der Umma Ähnlichkeiten mit dem völkischen Antisemitismus, „der auf ethnische und damit antidemokratische Ordnungskonzepte rekuriert und theoretisch wie praktisch Formen von Ambivalenz und Nicht-Identität zerstören will.“ (ebd.: 338) Hinsichtlich der Analyse des islamischen Antisemitismus ist somit darauf zu achten, inwiefern einem vermeintlich homogenen muslimischen Opferkollektiv – für das die PalästinenserInnen stellvertretend stehen – Israel gegenübergestellt wird, da dies auf eine dichotome Grenzziehung verweist.

Zusammenfassend können folgende Elemente der antisemitischen Persönlichkeitsstruktur festgehalten werden, die hier zwar übersichtshalber punktuell aufgeteilt sind, aber im unmittelbaren Zusammenhang zu einander stehen und daher nicht komplett voneinander zu trennen sind:

- Kollektivistisches Denken und dichotome Grenzziehung (vgl. Salzborn 2010: 309)
- Suche der Verantwortlichkeiten bei „Dritten“, die nicht in die Welt integrierbar sind (vgl. ebd.: 301)
- „konkretistisches Weltbild“ (ebd.: 315): Ablehnung des abstrakten Denkens/Konkretisierung des abstrakten Herrschaftsverhältnisses beziehungsweise Personalisierung von Politik und Identifizierung des Abstrakten mit dem „Juden“
- Hohe Emotionalität des antisemitischen Ressentiments (vgl. ebd.: 303)
- Geschlossenes Weltbild (vgl. ebd.: 299/300): Keine Realitätsprüfung / Rationalisierung und Projektion

Diese aufgezeigten Elemente gelten als Kernstruktur des Antisemitismus überhaupt und kennzeichnen somit nicht nur den islamischen sondern auch den sekundären Antisemitismus. Hinsichtlich der erwähnten „Umwegkommunikation“ (ebd.: 221) des Antisemitismus in der europäischen Öffentlichkeit – also der Verschiebung des Projektionsfeldes von der Gestalt des „Juden“ zum jüdischen Staat – liegt eine weitere Gemeinsamkeit des sekundären und islamischen Antisemitismus. Auch der islamische Antisemitismus wird über Umwege kommuniziert (vgl. ebd.), da nach islamischer Regelung das Judentum – unabhängig wie die Hierarchisierung der monotheistischen Religionen schlussendlich aussieht (Menna) – akzeptiert werden muss und somit die Beleidigung des Judentums im Islam eine Sünde darstellt. Unterschiedliche PolitikerInnen, die sich als VerteidigerInnen der Gemeinschaft der unterdrückten MuslimInnen in Szene setzen, wie Recep Tayyip Erdogan oder Präsidenten der Islamischen Republik Iran<sup>57</sup> zeigen in ihren Statements oder Inszenierungen keine direkte Feindschaft gegenüber dem Judentum, senden aber dennoch antisemitische Botschaften an ihre ZuhörerInnen, indem sie den Antisemitismus über Umwege, nämlich in der Aversion gegen Israel, kommunizieren. Diese Umwegkommunikation des

57 <https://freebeacon.com/national-security/rouhani-this-festering-zionist-tumor-has-opened-once-again/> - Zugriff 01.August 2018. Siehe auch das Online-Dossier von mena-watch über die verbalen Entgleisungen des derzeit amtierenden iranischen Präsidenten gegen Israel: <https://www.mena-watch.com/page/2/?s=rohani+israel>

Antisemitismus ist in der Islamischen Republik Iran sogar gesetzlich verankert, sodass die jüdische Bevölkerung keine Sympathien zu Israel äußern darf, da ihr sonst strafrechtliche Verfolgung droht.<sup>58</sup> Die Annahme für die Auswertung ist, dass pejorative Äußerungen über Israel keinem Kommunikationstabu unterliegen und dadurch die Hemmschwelle der antisemitischen Artikulation beim Thema Israel wegfällt. Diese Umwegkommunikation des Antisemitismus wird, wie noch zu zeigen sein wird, vom empirischen Material bestätigt. In Kapitel 2 wurde hinsichtlich der Erläuterungen zur österreichischen Geschichtsdidaktik über den Holocaust die Frage aufgeworfen, in welchem Ausmaß das Phänomen der Opferkonkurrenz bei migrantischen Jugendlichen in Österreich auftritt. Die Annahme ist, dass die Perpetuierung einer „universellen Opferschaft“ in der europäisch-universalistischen Geschichtsdidaktik bei migrantischen Jugendlichen, die Diskriminierung erfahren haben oder diese empfinden, dazu führt, sich in einer Konkurrenzposition zu Jüdinnen und Juden zu sehen. In Ergänzung dazu wurde in Kapitel 3 Georgis These, dass migrantische Jugendliche die Geschichte des Holocaust instrumentalisieren würden, um auf die „eigene ethnische Gemeinschaft“ (Georgi 2003: 208) aufmerksam zu machen, erläutert. Nachdem jedoch das Sample nicht nach der Herkunft, sondern nach dem Stellenwert der Religion ausgesucht wurde, ist der Zusammenhang zwischen Identifikation mit dem Islam und einer möglich empfundene Konkurrenz zur „universellen Opferschaft“ zu überprüfen. Die Motivation, den Holocaust zu instrumentalisieren, muss allerdings nicht nur eine Reaktion auf die Mehrheitsgesellschaft und seine Masternarrative sein, sondern kann im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Antisemitismus stehen, da hinsichtlich des Nahostkonflikts der Holocaust oft in Form der Opfer-Täter-Umkehr relativiert wird. Anhand der Auswertung der Reaktionen der Interviewten auf die Aussage der antisemitischen Karikatur von Carlos Latuff und des Erdogan-Zitats kann die antisemitische Einstellung genauer überprüft werden.

#### **5.5.4 Latuff-Karikatur und Erdogan-Aussage**

Aussagen, in denen die PalästinenserInnen mit den jüdischen Opfern des Holocaust gleichgesetzt werden, gehören zum Repertoire von AntisemitenInnen, da sie umgekehrt die Gleichsetzung Israels mit dem Nationalsozialismus bedeuten. Wie erwähnt geht es bei Argumentationen die der Opfer-Täter-Umkehr folgen um den unterschwelligen, sekundären Antisemitismus. Die Karikatur von Carlos Latuff zeigt einen Mann mit Kufiya, dessen gestreifte Kleidung mit einer Nummer, der islamischen Mondsichel und einem „P“ versehen ist. Im Hintergrund ist eine Gefängnismauer zu sehen deren Stacheldraht an den eines Konzentrationslagers erinnert. Mit dieser vom Zeichner bemühten Holocaust-Ikonografie soll bei den RezipientInnen die Assoziation geweckt werden, dass

---

58 <https://www.tabletmag.com/jewish-news-and-politics/238471/why-some-iranian-jews-stay> – Zugriff 01.August 2018

es sich bei dem Mann um einen Palästinenser handelt, der sich in einer israelischen Sperranlage befindet, die gleichzusetzen ist mit einem Konzentrationslager. Die Karikatur ist daher ein offenkundiges Beispiel für die antisemitische Analogisierung Israels mit dem Nationalsozialismus und gewann nicht zufällig beim Internationalen Holocaust-Karikaturen-Wettbewerb im Iran 2006 den zweiten Platz. Diese antisemitische Gleichsetzung übertrifft der derzeit amtierende türkische Präsident Recep Tayyip Erdogan, der sich im Sommer 2014 im Wahlkampf um den Präsidentschaftsposten befand und bei einem Wahlkampfauftritt in der türkischen Provinz Ordu die israelische Politik als „barbarischer“ als den Nationalsozialismus bezeichnete. Die vollständige Aussage lautet übersetzt folgendermaßen: „*Sie [die Israelis; Anm. S.M.A] haben kein Gewissen, keine Ehre, keinen Stolz. Jene, die Hitler Tag und Nacht verurteilen, haben Hitler in Sachen Barbarei übertroffen.*“<sup>59</sup>

Die Befragten wurden ohne genauere Hintergrundinformationen mit der Latuff-Karikatur und dem Erdogan-Zitat konfrontiert und gebeten, ihre Meinung darüber zu äußern. Mit dem Herzeigen der Latuff-Karikatur wurde eine Situation simuliert, die bei der Nutzung von (Internet-)Medien fast alltäglich auftreten könnte, da Karikaturen oder entkontextualisierte Bilder, die bekannte Holocaust-Ikonografien übernehmen und die Situation der Jüdinnen und Juden mit der jetzigen der PalästinenserInnen gleichsetzen, immer häufiger im Web kursieren. Im Anschluss wurde zur Eruierung, inwiefern die Befragten zwischen Israel und Jüdinnen und Juden unterscheiden, die Frage gestellt, ob die Interviewten der Ansicht wären, dass der Nahostkonflikt sich auf das heutige Bild von Jüdinnen und Juden und den Holocaust auswirkt. Die Frage wurde allgemein gehalten, da die Bejahung bedeuten könnte, dass Jüdinnen und Juden mit Israel gleichgesetzt werden und pejorative Äußerungen über Israel in Konsequenz die Abwertung von Jüdinnen und Juden bedeuten. Die Annahme war, dass die Befragten sich eher zu diesem Thema äußern würden, wenn ihre persönliche Meinung unter dem „Schutzschild“ der Allgemeinheit steht. Als Kontrollfrage zur „Opferkonkurrenz“ wurden die InterviewpartnerInnen gebeten zu begründen, warum sie glauben, dass jüdische Einrichtungen in Österreich/Europa beschützt werden und muslimische nicht.

### **5.5.5 Muslimisches Opferkollektiv und Analogisierung des Holocaust**

Der Großteil der Befragten (inklusive der Vergleichsgruppe) findet die Aussage der Karikatur mehr oder weniger richtig und stimmt inhaltlich dem Erdogan-Zitat zu. Boran und Manuel kritisieren die Person Erdogan, würden aber inhaltlichen Punkten seiner Aussage zustimmen. Daud, Sezen und Salih stimmen der Aussage der Latuff-Karikatur zu und sind auch der Ansicht, dass den PalästinenserInnen unter der Politik Israels „Schlimmeres“ widerfährt als den jüdischen Opfern des

59 <https://www.welt.de/politik/ausland/article130351366/Erdogan-nennt-Israel-barbarischer-als-Hitler.html> – Zugriff 01.August 2018

Holocaust. Daud hat bereits bei der genannten antisemitischen Kampfparole („*Jude, Jude, feiges Schwein, komm heraus und kämpf allein!*“) die Frage, ob er glaubt, dass mit „Juden“ Israel gemeint sein könnte, bejaht. Er begründet seine Zustimmung der Latuff-Karikatur nicht näher, sagt aber, ausgelöst durch das Erdogan-Zitat, Folgendes:

„*Weil in Palästina, da sind kleine Kinder, die werden getötet und so weiter. Also zu [...] Hitler Zeit gab es ja auch Widerstandskämpfer, aber die in Palästina, die haben nichts. Die Israelis und so weiter, die haben Waffen und so weiter und die Palästinenser können sich vielleicht mit Stock und Stein wehren. Und das ist es.*“

Wie in Kapitel 5.4.4 erwähnt, benutzt Salih im Bezug auf sein Wissen über die Geschichte des Holocaust die Wortwahl „Kinder“ und „Mütter“ und wiederholt diese im Kontext des Nahostkonflikts. Er stimmt auch der Aussage der Latuff-Karikatur zu und begründet dies folgendermaßen:

„*Ja, weil die Israa [Israelis; Anm. S.M.A] weil die israelischen Leute Palästina nicht in ihr Land reinlassen. Die Gazi [die BewohnerInnen von Gaza; Anm. S.M.A.] und so weiter kann nicht mal an den Strand, obwohl es ihnen gehört, also der Teil halt. Ja so halt. Und sie haben überall große Zäune und so weiter, damit sie nicht reinkommen können und überall steht fast ein Soldat.*“

Er kennt das Erdogan-Zitat bereits und ergänzt, dass er auch privat überprüft habe, ob der türkische Präsident das von sich gegeben hat. Die Interviewerin erklärt die Bedeutung von Erdogans Aussage und fragt nochmal nach, ob Salih sie als treffend bezeichnen würde. Er begründet seine Zustimmung folgendermaßen:

„*Hitler auch. Hitler hat auch Kinder umbringen lassen. Aber er hat noch nie, ich hab noch nie von jemandem gehört, dass Hitler gesagt hat, dass man Mütter und so weiter umbringen soll. Und letztes Jahr hat ein, eine israelische Frau halt im Parlament gesagt, dass alle palästinischen Mutter umgebracht werden müssen. Da bei der Rede hat auch der Erdogan erwähnt, dass sie ein T-Shirt gedruckt haben lassen. Eine muslimische Frau die schwanger ist und darunter steht: „Schießt, also mit einer Kugel, zwei Treffer!“.*“

Auffällig ist, dass sowohl Salih als auch Daud in diesem Kontext dieselbe Sprachfigur von den palästinensischen Kindern und Müttern verwenden. Eine ähnliche Begriffswahl benutzt auch Sezen, wenn sie über das vermeintliche Handeln Israels spricht: „*Was mich nur stört, Unschuldige, Kinder, Frauen, Männer. Die leiden, die sterben umsonst.*“ Ebenso begründet Abdi seine Zustimmung zur Erdogan-Aussage:

*„Weil ich hab auch manche Bilder und manche Videos gesehen. Sie bombardieren dort alles, sie töten Kinder, Frauen, schwangere Frauen, alle, Alles halt, jeden. Und ich konnte die meisten Videos nicht einmal ganz anschauen.“*

Da alle vier Befragten keine gesicherten Fakten über den Nahostkonflikt vorbringen können, wollen sie möglicherweise mit dieser Sprachfigur die Unschuld der PalästinenserInnen und die Schuld Israels betonen. Bei Salih deutet die gleiche Wortwahl im Kontext der Geschichte des Holocaust und des Nahostkonflikts auf die Analogisierung des Holocaust mit dem Nahostkonflikt und damit auf seinen sekundären Antisemitismus hin. Eine weitere Ursache für die auffällig häufige Verwendung dieser Sprachfiguren wäre, dass diese durch bestimmte Medienframings in der Nahost-Berichterstattung bereits im Web beziehungsweise im Fernsehen kursieren. Die gründliche Verifizierung dieser Überlegung müsste durch eine eigene, breiter angelegte Studie analysiert werden. Jedoch ist anzunehmen, dass das Verhältnis zwischen dem Entstehungsprozess medialer Inhalte beziehungsweise Frames und den MedienrezipientInnen wechselseitig bedingend ist. Dies bedeutet, dass Salih, Sezen, Daud und Abdi diese Medienframes nicht nur zustimmend aufnehmen und reproduzieren, sondern mehr oder weniger gezielt nach diesen suchen oder beim Scrollen auf Facebook oder Zappen im Fernsehen beispielsweise bei diesen Inhalten stehen bleiben und letztendlich eine vorgefertigte Meinung über den Opferstatus der PalästinenserInnen und der Täterschaft Israels haben.

Hinsichtlich der angenommenen Umwegkommunikation kann bei Salih angenommen werden, dass er zwischen Israel und Jüdinnen und Juden nicht unterscheidet. So würde er im fiktiven Beispiel dem jüdischen Mann erst helfen nachdem er zuvor abgeklärt hätte, ob das Opfer keine Sympathien zu Israel hat und selbst kein Israeli ist. Salih unterschiedet mal mehr, mal weniger deutlich zwischen dem Judentum, das er als Moslem akzeptieren muss und Jüdinnen und Juden, die sich zu Israel bekennen, weshalb er denen gegenüber unverhohlen seinen Hass artikuliert. In der antisemitischen Logik der Opfer-Täter-Umkehr bezeichnet er Israelis als „Terroristen“ und „Rassisten“ und findet hingegen Recep Tayyip Erdogan als Vorkämpfer für Menschenrechte und gegen Rassismus. Salihs Phantasie geht weiter, denn in seinem Hass auf Israel überträgt er auch seine Vernichtungswünsche auf das Handeln seines selbsterwählten Führers Erdogan:

*„Ja also, wenn jetzt zum Beispiel ein anderes Land mit Israel kämpfen würde, würde Israel glaub ich nicht so mächtig sein. Zum Beispiel die Türkei, denke ich, dass die Türkei, ein, also, die Türkei wird sicher einmal Israel, jüdischen Staat angreifen, denke ich.“*

Daher ist nicht verwunderlich, dass Salih der Ansicht ist, dass sich Israels Agieren auf das Bild von Jüdinnen und Juden auswirkt. Nachdem er von einer türkischen Offensive gegen Israel unter Federführung von Erdogan phantasiert, dürfte er eine Ahnung von der Virulenz des Antisemitismus

haben, die er aber nicht auf sich selbst bezieht. Auf die Frage, warum er glaube, dass jüdische Einrichtungen beschützt werden und muslimische nicht, antwortet er: „*Weil sehr viele gegen Juden sind, [...]*“ Auf die Frage ob er den Schutz von jüdischen Einrichtungen gut finde, wohingegen muslimische diesen nicht haben, antwortet er affektiv: „*Nein. Wenn sie sie beschützen sollen, dann sollen sie auch uns beschützen.*“ Mit „*uns*“ meint Salih die Muslime, die er aber nur angesichts des Schutzes von Jüdinnen und Juden in Anschlag bringt. Dies verweist darauf, dass Salih sich als Teil des muslimischen Kollektivs tendenziell in Konkurrenz zur jüdischen Minderheit sieht. Da er aber anschließend ergänzt, dass auch ChristInnen beschützt werden müssen, kann nicht klar darauf geschlossen werden, dass er den Holocaust instrumentalisiert, um auf die muslimische Opferschaft aufmerksam zu machen.

Auch Sezen äußert sich nicht direkt gegen das Judentum. Ihre Projektionsleistung konzentriert sich auf den jüdischen Staat:

*„Zum Beispiel ich habe wirklich Respekt an den Judentum, das ist auch eine Religion. Wie wir eine Religion haben, die haben auch eins. Aber tschuldige, dass ich so sage, aber ich hasse Israel, weil ich weiß nicht, weil zum Beispiel, der Präsident, also wie kann er so normal bleiben, also ich verstehe das nicht. Und ich finde das wirklich, ich habe Respekt vor Erdogan, weil diesen Konferenz, er hat also er hat, also Erdogan wollte nur eine Minute, doch die haben so gestoppt, also sie wollten ihn aufhalten, Erdogan. Doch er hat es gesagt und ist gegangen.“*

In Sezens Aussage zeigt sich darüber hinaus ihr starkes Opferempfinden, die sie auf ihre Führerfigur Erdogan überträgt, der Opfer der Übermacht Israels geworden sei („*Erdogan wollte nur eine Minute, doch die haben so gestoppt, also sie wollten ihn aufhalten, Erdogan.*“). Im Hinblick auf Sezens Gesamtinterview finden sich immer wieder Passagen, in denen ihr Antisemitismus zum Vorschein kommt. Sie sagt zunächst über ihre Klassenfahrt nach Mauthausen Folgendes:

*„[...] ich hab das alles gesehen, wie die also, wie sie gearbeitet haben, wie sie gestorben sind also, es war schon grausam, aber was ich nicht verstehe: Wenn sie wissen, dass es extrem grausam, warum machen sie das Ähnliche bei Palästina.“*

Während Sezen in obiger Passage bei der Artikulation ihrer Aversion gegenüber Jüdinnen und Juden vorsichtig zu sein scheint, zeigt sich anhand ihrer Reaktion auf die Latuff-Karikatur und dem Erdogan-Zitat, wie tief verankert dies ist. Auf die Frage, ob sie die Aussage der Karikatur gut finde, antwortet Sezen folgendermaßen:

*“Also einerseits schon, weil Palästina war ein Land und nach dem Zweiten Weltkrieg ist noch Israel gekommen, also, was können die Palästinenser dafür. Und was ich, also meiner Meinung nach, wenn die wissen wie die Juden waren, wenn die wissen wie Mauthausen zum*

*Beispiel ist. Diesen Fehler machen sie an den Moslems, also persönlich finde ich es wirklich also sehr dumm, zum Beispiel der israelische Präsident, er sieht das aber er lacht, also er reagiert nicht.”*

Über die Aussage von Erdogan sagt sie zunächst Folgendes:

*„Einerseits schon, zum Beispiel, wir [MuslimInnen; Anm. S.M.A.] haben ja Säulen. Fünf Säulen, sechs Glaubensbedingungen. Und die Juden haben ja Gebote, Thora. Und dort steht auch, ‚du darfst nicht töten‘, was machen sie [die Israelis; Anm. S.M.A.] da? Zum Beispiel die dürfen nicht lügen. Viele machen eine Rolle, also sie spielen.“*

Auf Nachfrage ob sie “*die Juden*” im Allgemeinen meine antwortet Sezen, dass sie die Israelis meine, von denen ohnehin viele “*Juden*” wären. Dass sie sich in ihrer Verurteilung Israels auf das Judentum bezieht („*du darfst nicht töten*“) lässt darauf schließen, dass sie zwischen Jüdinnen und Juden und Israel nicht unterscheidet. Auch beim Thema des historischen Wissens über den Holocaust behauptet sie, dass „*sie das Ähnliche bei Palästina*“ machen würden. In diesem Kontext kann davon ausgegangen werden, dass Sezens Aussage, dass die Israelis eine Rolle „*spielen*“ würden, die Reproduktion eines antisemitischen Klischees ist, da sie dem jüdischen Staat eine Unehrllichkeit zu einem gewissen Zweck unterstellt. Sie deutet an, dass sie Israel meinen würde, weil gesellschaftlich mit keinem Sprachtabu belegt, meint aber Jüdinnen und Juden. Sezen führt weiter aus, dass nicht alle Israelis gleich schuldig wären und es auch unschuldige Israelis gebe und nennt auf Nachfrage die „*Kinder*“, wobei sie auch hier wieder relativiert: Sie behauptet, dass israelische Mütter ihre eigenen Kinder manipulieren würden, indem sie sie auf „*Raketen unterschreiben*“ lassen. Auf Nachfrage, von wo sie diese Information habe, bezieht sie sich auf einen Deutschrappern namens G-Flow. Zwar ist Sezen bewusst, dass ein Rap-Lied über ein auch ihr sehr wichtiges Thema („*mein Kopf ist derzeit in Palästina*“) womöglich nicht die objektivste Quelle ist, scheint aber dennoch von der Richtigkeit überzeugt zu sein:

*„Ok, weil einerseits ok, Rap und so vielleicht sollte man nicht an das glauben aber, also wenn man so wirklich schaut: Ich verstehe die nicht also die wissen wie das schlimm war, die wissen alles. Die wissen wie Hitler die so gesagt hat, also wie die gelitten haben, aber aus Fehler sollte man lernen. Genau das machen sie jetzt bei Palästina.“*

Die explizite Nachfrage, ob sie Erdogans Behauptung auch im Punkt zustimmen würde, dass Israel „*schlimmer*“ handele als die NationalsozialistInnen, bejaht sie und bezieht sich wieder auf G-Flow:

*“Also, kommt darauf an. Zum Beispiel im Zweiten Weltkrieg gab es Konzentrationslager und ich habe erfahren, dass 2000 Palästinenser auch in Konzentrationslager sind. Ich habe zum Beispiel die Lehrer und so gefragt. Die sagen: ‚Es gibt nicht‘.“*

Sie führt weiter aus, dass sie dem türkischen Präsidenten mehr Glauben schenke, während ihrer

Ansicht nach andere islamische Länder zur Situation der PalästinenserInnen schweigen würden. Der Umstand, dass ihre Lehrkräfte ihr nicht glauben wollen, scheint sie zusätzlich darin zu bestärken, dem Mythos des Konzentrationslagers für PalästinenserInnen in Israel zu glauben. Sezens dichotome Grenzziehung und konkretistisches Weltbild verdeutlicht sich, indem sie von einem unterdrückten muslimischen Opferkollektiv ausgeht, dem eine feindliche Mehrheit, die sie mit Israel identifiziert, gegenübersteht. Indem sie die Lehrkräfte auf Konzentrationslager in Israel anspricht, fordert sie die offizielle Geschichtsschreibung über den Holocaust und damit unbewusst die projizierte Übermacht heraus. Die Anerkennung des palästinensischen Leids würde die Anerkennung von ihr als Teil eines homogenisierten unterdrückten muslimischen Kollektivs bedeuten. Auf die Frage, warum sie glaube, dass jüdische Einrichtungen in Österreich beschützt werden, antwortet sie, dass Jüdinnen und Juden im Zweiten Weltkrieg verfolgt wurden und Europa der jüdischen Minderheit damit heute „*Respekt*“ entgegen bringen wolle. Sie reagiert auf die Frage, warum muslimische Einrichtungen nicht beschützt werden, mit Unverständnis und erwähnt, dass rechte Parteien auch gegen MuslimInnen hetzen würden. Ein Empfinden der Opferkonkurrenz kann daher auch bei Sezen nicht eindeutig ausgemacht werden. Ihre dichotome Grenzziehung entlang des imaginierten Opferkollektivs zeigt sich insbesondere darin, dass sie die Verfolgung und Unterdrückung der kurdischen Minderheit in der Türkei, zu denen überwiegend MuslimInnen gehören, nicht anerkennen will. Im Laufe des Interviews entstand eine Diskussion über Israel/PalästinenserInnen auf der einen und Türkei/KurdInnen auf der anderen Seite. Während Sezen sich für die unterdrückten PalästinenserInnen als Ausdruck des leidenden muslimischen Kollektivs stark macht, argumentiert sie im Falle von KurdInnen abwertend und aus einem türkischen Nationalismus heraus. Sie erwähnt dreimal, dass die Türkei so ist „*wie es ist*“. Diese Verdreifachung lässt darauf schließen, dass für Sezen die türkische Nation ein schon immer vorhandenes, ahistorisches Gebilde ist und somit die Authentizität schlechthin darstellt. Ebenso geht sie davon aus, dass es ein Palästina als Land gegeben habe und ist verwundert über die Korrektur durch die Interviewerin, dass es zuvor britisches Mandatsgebiet war. Dagegen betont Sezen, dass Israel erst später gegründet wurde. Die Kontrastierung von Sezens Ansichten über Türkei/Palästina einerseits und Israel andererseits zeigt die „Überschneidung“ des islamischen mit dem völkischen Antisemitismus: Da nach Sezen die Türkei so ist „*wie es ist*“, kann davon ausgegangen werden, dass sie Israel als ein künstliches Gebilde, letztendlich eine Antination (vgl. Salzborn 2010: 338) sieht, die im Gegensatz zur Ursprünglichkeit, also Authentizität steht, die sie wiederum mit den PalästinenserInnen und dem türkischen Staat identifiziert. Letztere nehmen in Sezens Vorstellung die Position des muslimischen Kollektivs ein. Diese im gegenwärtigen Islam reproduzierte Rechtfertigung zeichnet den islamischen Antisemitismus aus, da durch die dem

identitären Denken entsprungene Feindbildkonstruktion Israel zum nicht-identischen Dritten (vgl. ebd.) wird, das keine Existenzberechtigung hat. Ebenso kommen in ihrer Argumentation darüber, dass Israel nicht aus seiner Geschichte gelernt hätte, Elemente des sekundären Antisemitismus hinzu, da sie den Holocaust für ein von ihr vorgestelltes, muslimisches Allgemeinwohl unter Federführung von Erdogan instrumentalisiert. Überhaupt lässt Sezens Gesamtinterview darauf schließen, dass sie keine Widersprüche zulässt und sie sich gegenüber Fakten abdichtet. Salih argumentiert auf einer inhaltlichen Ebene gleich, da er davon ausgeht, dass Erdogan für die muslimische Gerechtigkeit sorge, die nicht nur durch Israel, sondern auch durch die kurdische Minderheit in der Türkei gefährdet sei. Zwar erkennt auch er die kurdische Minderheit an, geht aber davon aus, dass KurdInnen in der Türkei nicht diskriminiert würden. Bei den PalästinenserInnen hingegen ist sich Salih sicher, dass sie unterdrückt werden. Konsequent ist dann nur, dass er davon ausgeht, dass die KurdInnen sich der türkischen Nation gegenüber unfair verhalten würden, da sie ohnehin keiner Willkür des türkischen Staats ausgesetzt seien, wohingegen er auf die Frage wofür die PalästinenserInnen kämpfen, affektiv antwortet „*Für Frieden, sicher!*“. Während Sezen und Salih davon ausgehen, dass ein vermeintlich muslimisches Opferkollektiv (die PalästinenserInnen) unter Erdogans Führung im Kampf gegen den jüdischen Staat und die KurdInnen verteidigt werden würde, geht Daud davon aus, dass das muslimische Opferkollektiv durch den „IS“ verteidigt wird. Daud ist sicher, dass der „IS“ mit der palästinensischen Terrororganisation Hamas kooperiert, da sie im Kampf für die MuslimInnen als Verbündete stärker seien. Genauso wie bei Sezen und Salih (Türkei/KurdInnen) ist Dauds Argumentation insofern widersprüchlich, da MuslimInnen vom „IS“ ermordet wurden genauso wie der türkische Staat nicht nur unter Erdogan die kurdische Minderheit systematisch verfolgt. Dauds imaginierter muslimischen Opferkollektiv würde aber im Gegensatz zu Sezen und Salih nicht Israel sondern die USA gegenüberstehen:

*„[...] Israel und so weiter, dieser Krieg da, das ist eigentlich nur wegen Amerika, finde ich. Amerika arbeitet mit Israel. [...] Also es sind nicht nur die Israelis, die die Palästinenser töten, sondern auch die Amerikaner.“*

Seine Projektionsleistung konzentriert sich nicht in dem Ausmaß auf Israel wie bei Sezen und Salih. Nichtsdestotrotz zeigt sich seine antisemitische Einstellung darin, dass er gesellschaftspolitische Prozesse nach seiner dichotomen Grenzziehung ahistorisch betrachtet und sie einteilt, in die „christliche Übermacht“ (USA) einerseits, die gegen MuslimInnen andererseits kämpfen. Dass der „IS“, aber auch andere islamische Terrororganisationen sowie Staatsführer muslimischer Länder ethnische Säuberungspraktiken anwenden, die vor allem auch MuslimInnen treffen, kann er nicht akzeptieren, da er das Übel der Welt mit den USA identifiziert. Die Frage, warum er glaube, dass jüdische Einrichtungen in Österreich und Europa beschützt werden beantwortet er ähnlich wie

Sezen mit der Hitlerzeit und ergänzt, dass es heutzutage noch „Nazis“ gebe. Auf die Frage, ob er davon ausgehe, dass es noch viele Nazis gebe, entwickelt sich folgender Gesprächsverlauf:

*„Daud: Ja, wahrscheinlich.*

*I: Also glaubst du, dass es den Antisemitismus noch gibt, in Österreich?*

*Daud: Ich glaub nicht.*

*I: Glaubst du nicht?*

*Daud: Nein.*

*I: Also es gibt Nazis, aber es gibt keine Judenfeindschaft?*

*Daud: Feindschaft gibt's schon gegen...Judenfeindschaft. Gibts schon, ja.*

*[...]*

*I: Warum glaubst du liest man nichts darüber, oder hört nichts darüber?*

*Daud: Ich weiß auch nicht. Also meinen Sie jetzt in den Medien oder so?*

*I: Ja.*

*Daud: Ja über Palästina hört man auch nichts, also.*

*I: Würdest du gern mehr über Palästina hören?*

*Daud: Ja. Also wenn jetzt zum Beispiel im Zweiten Weltkrieg die tun das immer noch in den Medien zeigen, was früher passiert ist, aber wenn jetzt in Palästina oder Gaza, Syrien irgendwelche Muslime sterben, von den Israelis, dann wird nichts berichtet.“*

Die Annahme der Interviewerin, dass der Antisemitismus medial nicht thematisiert werde, löst bei Daud die Empfindung einer Konkurrenz der palästinensischen Opfer, die für ihn stellvertretend für das muslimischen Kollektiv stehen, um die Rolle der „universellen Opferschaft“ aus. Dass Israel nicht in Syrien involviert ist, Daud aber davon ausgeht, bestätigt sein konkretistisches Weltbild.

Sowohl Daud als auch Salih und Sezen vollziehen entlang ihrer Identifikation eine dichotome Grenzziehung und zeigen eine hohe Absperrung gegenüber jedweder Realitätsprüfung. Neben diesen im Kontext der in Politik und Medien in Österreich und Europa diskutierten Extrempositionen der drei Befragten (Erdogan- beziehungsweise „IS“-SympathisantInnen) ist der nähere Blick auf die Ansichten zu Israel bei den restlichen InterviewpartnerInnen, die keine offenen Extrempositionierungen einnehmen, notwendig.

Abdi und Ahmed stimmen der Aussage der Latuff-Karikatur ebenso zu. Abdi begründet seine Zustimmung damit, dass Israel „*was gegen Muslime oder Palästina*“ habe, weshalb sie „*das*“ machen würden, womit er die in der Karikatur dargestellte, KZ-ähnliche Behandlung der MuslimInnen/PalästinenserInnen meint. Abdi ist ebenso der Ansicht, dass sich Israels agieren auf das Bild der Jüdinnen und Juden auswirke und bemüht wieder die Sprachfigur der palästinensischen Kinder und Mütter. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da Abdi, wie erwähnt, beim Thema

Holocaust die offene Frage, ob ihm etwas Ähnliches einfallen würde, das heutzutage passiert, zunächst den Rassismus in Österreich und Strache nennt und dann sagt:

*„Ich finde es auch halt, ich weiß nicht so viel darüber, aber in Gaza und in Israel. Zwischen denen ist glaube ich jetzt ist immer noch Krieg oder war. Und ich hab keine Ahnung wieso die das machen.“*

Auf Nachfrage was er mit „*das*“ genau meine, sagt Abdi: „*Ja halt Israel gegen Gaza, halt. Sie töten die Menschen dort. Ich hab da mal gehört und so und ich hab keine Ahnung wieso.*“ Abdi bezieht sich bei der Analogisierung der israelischen Politik mit dem Nationalsozialismus auf das österreichische Fernsehen und auf Zeitungsartikel in der „Heute“, die er laut eigenen Angaben regelmäßig lese. Obwohl Abdi im Kontext des Gesamtinterviews eher teilnahmslos und desinteressiert wirkt ist er beim Thema Israel emotional und antwortet teilweise affektiv. Er empfindet keine Opferkonkurrenz, da er der Ansicht ist, dass muslimische Einrichtungen keinen Schutz brauchen. Nichtsdestotrotz geht er hinsichtlich seines Gesamtinterviews von einem muslimischen Opferkollektivs, wofür die PalästinenserInnen stellvertretend stehen, welches durch Israels Agieren gefährdet sei. Abdi sieht deshalb, genauso wie Salih, Israel als rassistischen Staat, weshalb er Angriffe auf Israel als anti-diskriminativen und antirassistischen Akt rationalisiert. Ähnlich ist es bei Ahmed: Er stimmt der Latuff-Karikatur ebenso zu, ergänzt aber, dass er die KZ-Uniform auf dem Bild „*unnötig*“ finde. Ahmed findet ebenso die Aussage von Erdogan richtig und bejaht, dass sich Israels Politik gegenüber den PalästinenserInnen auf die Jüdinnen und Juden weltweit auswirke. Er erwähnt zwar, dass Jüdinnen und Juden nichts für Israels Agieren könnten, verwendet aber am Ende seines Satzes das Wort „*eigentlich*“, womit er die Eindeutigkeit seiner Aussage relativiert. Ähnlich wie bei Sezen, Salih und Tugba ist er inkonsequent in seiner Unterscheidung zwischen Israelis und Jüdinnen und Juden. Auch sein Opferempfinden verläuft entlang der antisemitischen Projektion: Selbst die Frage, ob er der Ansicht wäre, dass muslimische Einrichtungen in Österreich nicht den gleichen Schutz bekommen wie jüdische, bejaht er und begründet, dass in Österreich eine negative Stimmung gegenüber MuslimInnen herrsche, weshalb wiederum jüdische Einrichtungen beschützt werden würden. Er begründet seine Ansicht zunächst mit der medialen Berichterstattung:

*„Naja weil in den Medien zum Beispiel. Wenn irgendein jüdisches Haus beschmutzt wird oder so, oder irgendetwas dann wird das sofort in den Medien [gezeigt; Anm. S.M.A.] Und bei den muslimischen Moscheen zum Beispiel, dann wird sowas klein diskutiert, aber dann war's das auch wieder.“*

Er geht vom Automatismus aus, dass jüdische Einrichtungen in Österreich beschützt werden, da eine negative Stimmung gegenüber MuslimInnen herrsche. Er begründet dies nicht zufällig

tautologisch und sagt dabei beinahe „*Israel*“ unterbricht sich selbst und korrigiert sich:

*„Die Österreicher, die meisten können nicht die Moslems gut leiden. Und die Is... die Juden eher besser halt. Und deswegen werden auch die Juden mehr beschützt. Und die Moslems eben nicht.“*

Ahmed empfindet daher, wenn nicht sogar stärker als Daud, eine Opferkonkurrenz gegenüber der jüdischen Minderheit. Er geht von einem muslimischen Opferkollektiv aus, dem auch die ÖsterreicherInnen und Israelis/Jüdinnen und Juden feindlich gegenüberstehen. Die Interviewerin greift das Thema Medien wieder auf und fragt nach, welche er rezipieren würde, woraufhin Ahmed antwortet, dass er Al-Jazeera auf Arabisch schaue. Ausgelöst durch das Thema Medien entsteht folgende Diskussion:

*„I: Aber würdest du nicht sagen, dass doch vielleicht gewisse Sachen stimmen was in den Medien gesagt wird? Also zum Beispiel, dass die Hamas doch eine Terrororganisation ist.*

*Ahmed: Also stimmt Beispiel nicht. Die halten ja auch die Mos [Moslems; Anm. S. M. A.] die Palästinenser eigentlich fest. Die können auch nicht, sie haben auch nicht viel Freiheit. Die Medien erzählen auch nicht alles nur Blödsinn. Es ist ja auch meistens wahr.*

*[...]*

*I: Warum glaubst du gehen die Leute eher gegen Israel demonstrieren anstatt jetzt zum Beispiel gegen die Hamas?*

*Ahmed: Naja weil die Hamas ist irgendwie zur Bevölkerung gewachsen. Man kann nichts gegen sie machen. Sie ist so wie die IS. Man kann auch nichts gegen die IS machen.*

*I: Aber gegen Israel kann man was machen?*

*Ahmed: Naja da können die Staaten, die anderen Staaten zum Beispiel, die größeren. Sie können schon was dagegen machen.*

*I: Welche zum Beispiel?*

*Ahmed: Naja die USA könnte was dagegen machen. Russland. Deutschland könnte auch was machen.*

*I: Und die Hamas bleibt bestehen?*

*Ahmed: Naja aber die Hamas ist nicht so gewalttätig wie zum Beispiel Israel. Die bringen sehr viele Menschen um.*

*I: Aber du hast doch gesagt, dass die Palästinenser auch unter der Hamas leiden.*

*Ahmed: Naja aber die Hamas bringt die...ist ja auch sozusagen unser Schutz irgendwie. Ohne die Hamas wären wir schon längst zerstört.*

*I: Und was ist mit der Fatah?*

*Ahmed: Die Fatah ist etwas kleiner. Die haben nicht viel zu sagen.*

*I: Also würdest du nicht sagen, dass man der Fatah schon vertrauen kann? Weil das ist ja eigentlich die offizielle Vertretung der Palästinenser.*

*Ahmed: Nein, den sollte man lieber nicht vertrauen. Weil die sind nicht so gut aufgestellt wie die Hamas zum Beispiel.*

*I: Also du würdest den Kampf eher der Hamas überlassen?*

*Ahmed: Ja"*

Ahmed kritisiert zunächst die palästinensische Terrororganisationen Hamas und setzt sie mit dem „IS“ gleich. Er begründet dies damit, dass die Hamas die palästinensische Bevölkerung in ihrem Herrschaftsgebiet unterdrücke und dass sie „zur Bevölkerung gewachsen“ wäre. Seine Ansichten scheinen zunächst gemäßigt, gewinnen aber an Radikalität wenn es um den von ihm als übermäßig wahrgenommenen Feind Israel geht. Die Parteiergreifung für die Hamas zeigt, dass er islamistischen Terror den politischen Verhandlungen vorzieht, wenngleich dies die Unterdrückung eines Teils der palästinensischen Bevölkerung bedeute. Solange die Maßnahme sich gegen Ahmeds Feindbild Israel richtet, scheint ihm alles recht zu sein. Neben seiner dichotomen Grenzziehung – alle Mittel seien legitim, sofern sie dem Dritten, Israel schade – hat er ein konkretistisches Weltbild, indem er sogar den Rassismus in Österreich den Jüdinnen und Juden zuschreibt und somit alles Übel auf sie projiziert. Auf die Frage, wie er die Pro-Gaza-Demonstrationen in Wien – auf denen unter anderem antisemitische Slogans skandiert wurden – empfunden hat, antwortet er folgendermaßen: „*Es ist schön wenn man sieht wie viele Leute gegen Diskriminierung zum Beispiel sind und gegen die Einsperrung von Gaza.*“ Nachdem Ahmed die Unterdrückung der PalästinenserInnen durch das islamistische Terrorregime der Hamas als legitim einschätzt, kann davon ausgegangen werden, dass er die Diskriminierung alleinig Israel zuschreibt und dieses damit mit doppelten Standards misst. Mit dieser Ansicht ist Ahmed nicht alleine, da, wie erwähnt, auch im europäischen Menschenrechts-Diskurs mit dem Argument, gegen Diskriminierung zu sein, Israels Agieren mit doppelten Standards „kritisiert“ wird. Da diese vermeintlich antirassistische Rationalisierung nicht nur bei Ahmed sondern auch bei Salih und Abdi anzutreffen ist, könnte zumindest als Ansatz diese Argumentationsweise als sekundärer Antisemitismus weiter erforscht werden. Nichtsdestotrotz dürfte Ahmed von diesem Menschenrechts-Diskurs nicht besonders viel mitbekommen, da er laut eigenen Angaben nur arabische Medien rezipiert und sich gegenüber der österreichischen und europäischen Gesellschaft eher zu verschließen scheint. Auffallend ist, dass Ahmed die PalästinenserInnen zwar als muslimisches Opferkollektiv wahrnimmt, obwohl er den terroristischen Teil der palästinensischen Führung erkennt. Dies verweist auf sein geschlossenes Weltbild, da er wider besseren Wissens – und nicht von einem Widerspruch von außen – sich dennoch *bewusst* für diese terroristische Führung entscheidet. Während Abdi, Salih, Sezen und

Daud die PalästinenserInnen, sozusagen aus der Ferne als das muslimische Opferkollektiv homogenisieren, kennt Ahmed, womöglich weil seine Eltern PalästinenserInnen sind oder er regelmäßig Al-Jazeera rezipiert, die Terroraktivitäten der Hamas. Ahmed setzt sie sogar mit dem „IS“ gleich, nimmt aber dieses Leid in seiner Vorstellung in Kauf, solange es gegen den absoluten Feind Israel geht. Indem Ahmed um den Terror der Hamas weiß und diese dennoch legitimiert, weist er tendenziell vergleichsweise eine stärkere Rationalisierungsleistung auf. Bei Ahmed, als auch bei Daud, Salih und Sezen und in einem geringen Ausmaß bei Abdi ist ebenso ein Gefühl der Nichtzugehörigkeit zu Österreich festzustellen (vgl. Kapitel 5.4.2). Ihnen liegt weniger etwas am Wohl der PalästinenserInnen in Gaza – sie haben kaum Wissen über den Nahostkonflikt – als vielmehr der unbewusste Prozess der vermeintlichen Lösung ihrer persönlichen Konflikte in Österreich, die sie auf Israel beziehungsweise Jüdinnen und Juden projizieren. Und bis auf Salih, bei dem dies nicht eindeutig festgestellt werden kann, glauben Daud, Sezen, Abdi und Ahmed ihrer Lehrkraft auch nicht. Alle fünf identifizieren sich mit einem imaginären, muslimischen Opferkollektiv, wofür die PalästinenserInnen stellvertretend stehen. Aus dieser Position heraus rationalisieren sie ihren Antisemitismus der sich über die Analogisierung des Holocaust mit dem Nahostkonflikt, der Opfer-Täter-Umkehr und allgemein der pejorativen Einstellung zu Israel ausdrückt.

Bei Tugba kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob sie sich mit einem muslimischen Opferkollektiv identifiziert. Sie nimmt zunächst auch keine Extremposition ein, da sie keine offenen Sympathien für Erdogan oder den „IS“ äußert. Tugba ist vehement gegen den „IS“ und zeigt Empathie, wenn sie über die Erzählungen des Zeitzeugen Karl Pfeiffer spricht und die Behandlung der Geschichte des Holocaust im Unterricht findet sie gut und glaubt auch ihrer Lehrkraft. Im Kontext des vorgetragenen fiktiven Vorfalls sagt Tugba Folgendes:

„Naja jetzt eigentlich kann er es [Davidsstern den sie mit Judenstern verwechselt; Herv. S.M.A.] erst tragen aber mir würde es nichts ausmachen, aber früher halt ist es schon arg, dass sie es getragen haben.“

Obwohl sie an der als vergangen empfundenen Stelle Empathie für Jüdinnen und Juden zeigt, wird ihre antisemitische Einstellung beim Vorlesen der erwähnten Kampfparole (Aussage 2) ausgelöst, da sie die Artikulation des offenen Antisemitismus zwar „*nicht in Ordnung*“ findet, aber der Aussage inhaltlich zustimmt. Die Rechtfertigung ihrer Aversion findet sie erst, wenn es um den jüdischen Staat geht, wodurch, ähnlich eines Ventils, die bedachten Antwortformulierungen wegfallen und ihre Emotionalität, die sich gegen den jüdischen Staat richtet, zum Vorschein kommt. Sie findet ebenso die sekundär antisemitische Aussage der Latuff-Karikatur für richtig und argumentiert, dass sie Nachrichten schaue und wüsste, was „*Israel mit den Palästinensern macht*“.

Sie verfällt in die gleiche antisemitische Argumentation wie Sezen, da sie der Ansicht ist, dass im Fall von Israel, Jüdinnen und Juden nicht aus ihrer Geschichte gelernt hätten. Ausgelöst durch das Erdogan-Zitat zeigt sich anhand folgender Passage Tugbas geschlossenes Weltbild, das jenseits einer Befürwortung der Politik Erdogans oder dem „IS“, dennoch extrem ist:

*„Tugba: Ob das schlimmer ist, das kann ich nicht sagen, aber, dass sie [Israelis; Anm.*

*S.M.A.] das wissen sollten, wie man sich da fühlt und sie haben ja ihre eigenen Großeltern wahrscheinlich auch in KZ-Lagern so verloren, also sie sind gestorben. Und dass sie das jetzt sozusagen wieder machen und mit einem anderen Volk und das ist schlimm.*

*I: „Wieder machen“. An was denkst du da, wenn du sagst „wieder machen“?*

*Tugba: Halt, Hitler hat das denen gemacht und sie machen das jetzt einen anderen Volk. Sie wiederholen eigentlich das, was ihnen passiert wurde, an einem anderen Volk.*

*I: Und hast du schon mal was von „Antisemitismus“ gehört?*

*Tugba: (bejahend) Ja, aber ich weiß nicht jetzt nicht so ganz genau, was das ist.*

*I: Das ist die „Judenfeindschaft“.*

*Tugba: Ich glaub, wenn man was gegen Juden so hat.*

*I: Also würdest du sagen, dass jetzt zum Beispiel, wenn du jetzt daran denkst, an Judenfeindschaft, wenn das was die Israelis heute mit den Palästinensern machen. Würdest du sagen, dass sich das auf die Meinung über Juden heute auswirkt?*

*[...]*

*Tugba: Ja.*

*I: Also, das heißt sowas wie Antisemitismus, sowas wie eine Judenfeindschaft ist auch irgendwo berechtigt, wenn man darüber nachdenkt?*

*Tugba: (bejahend)*

*I: Hast du mich ganz verstanden, oder...*

*Tugba: ...ja, ich verstehe es eh.“*

Die Interviewpassage zeigt – neben der Tendenz dass sie glaubt, dass Israel Rache nehme –, dass Tugba antisemitische Übergriffe bereits im Vorhinein legitimiert, wenn diese im Kontext des Nahostkonflikts begründet werden. Daher beantwortet sie die Frage, warum sie glaube, dass jüdische Einrichtungen geschützt sind mit der gleichen antisemitischen Rationalisierung: „*Ja wahrscheinlich, weil sie Angst haben, wegen das was sie machen.*“ Mit „*sie*“ meint Tugba die Israelis, die sie ebenso mit Jüdinnen und Juden gleichsetzt. Ob Tugba eine Opferkonkurrenz empfindet, kann aus dem Interview nicht geschlossen werden, jedoch verweist ihre Rechtfertigung des Antisemitismus sowie ihre inhaltliche Zustimmung zur Kampfparole auf einen gefährlichen Grad der antisemitischen Rationalisierung hin.

### **5.5.6 Figur des „Rachejuden“**

Daniya, Tamina und Boran stimmen der Latuff-Karikatur und dem Erdogan-Zitat teilweise zu, wobei Taminas Zustimmung zum Zitat stärker ist. So antwortet Daniya auf die Frage, ob die Latuff-Karikatur der Wahrheit entspräche, folgendermaßen:

*„Naja unter anderem, also nicht wirklich, weil die Grenzen wurden ja einfach weg, also ausgesperrt. Aber es ist jetzt nicht so, dass ich sagen könnte, dass er direkt ein KZ-Häftling ist, weil denen, die wurden zwar sehr schlecht behandelt, aber die waren jetzt nicht eingesperrt in dem Sinn. Aber, es hat Ähnlichkeiten eigentlich damit aber im KZ, da wird man ja einfach, auch wegen der Religion eigentlich bestraft und die werden, also es hat Ähnlichkeiten aber man könnte es jetzt nicht unbedingt damit vergleichen.“*

Auf Nachfrage, ob sie der Karikatur zustimme, antwortet Daniya, dass sie keinen direkten Vergleich zwischen dem Holocaust und der Situation der PalästinenserInnen ziehen würde. Hinsichtlich der Aussage von Erdogan entwickelt sich mit Daniya folgender Gesprächsverlauf:

*„Daniya: Naja, das ist auch wieder sowas wie man direkt jemanden angreift. Es ist teilweise schon schlimm was dort passiert, weil den Menschen geht es schrecklich, man könnte es ein bisschen...“*

*I: ...was genau meinst du, was da passiert? An was denkst du da?*

*Daniya: Ja an, daran die haben ja Krieg einfach, die haben ja gekämpft gegeneinander und den Menschen ging es schlecht, ich mein ich kann ja sagen, ich kann mit Sicherheit sagen, dass es nicht nur den Menschen in Palästina schlecht geht sondern auch der normalen Bevölkerung in Israel, also wenn ich jetzt kein, kein Soldat bin und ich sehe das trotzdem, geht es mir genauso schlecht. Vielleicht in Palästina noch mehr, weil Israel halt besser ausgestattet sind aber, es geht denen auch nicht unbedingt sehr gut. [...]“*

*I: Würdest du sagen, dass sich dieser Konflikt zwischen Israel und den Palästinensern, heute auf das Bild der Juden und Jüdinnen und auf das Bild des Holocaust auswirkt?*

*Daniya: Schon eigentlich, also wenn man weiß, was dort passiert ist in, naja man kann sagen, dass das was in Hitler-Deutschland passiert ist, dass es, also, dass sie das irgendwie zurückgeben, wenn ich das so sage. Jetzt was ihnen passiert ist, das machen, das tun sie jetzt den anderen an.*

*I: Also die Juden tun das den anderen an?*

*Daniya: Genau, aber ich mein, man kann nicht sagen 'die Juden', weil es sind immer ein paar und ein paar nicht und das ist halt wenn man direkt sagt 'die Juden', fasst man ja alle ein aber es sind ja immer recht viele, die nichts damit zu tun haben aber einfach weil sie Juden sind, gegen die Gruppe eingesetzt werden, obwohl sie es nicht wirklich sind, also.*

I: Aber du hast gesagt, auch, also diejenigen, denen das angetan wurde, dass sie das jetzt sozusagen an den Palästinenser rauslassen.

Daniya: (Zustimmender Laut)

I: Aber diejenigen, denen Leid zugefügt wurde sind ja tot.

Daniya: Ja.

I: Also an was denkst du, 'dass die das jetzt zurückgeben'. Wer gibt 'das' zurück?

Daniya: Naja zurückgeben...

I: ...aber wer, an wen denkst du da?

Daniya: Ja ich denke jetzt eh an die Juden, aber ich kann ja nicht sagen konkret 'die Juden', weil das sind ja nie alle. Man kann nie sagen 'die Juden' oder 'die Moslems' oder so, das geht nicht, weil es gibt welche die sind so und andere Menschen die sind nicht so und ich würde das nie, ich kann sagen, dass manche Juden, das manchen zurückgeben, aber man kann es ja eigentlich nicht zurückgeben, weil die Palästinenser hatten ja nichts mit Hitler-Deutschland zu tun, die waren ja nicht da. Aber...

I: ...wie bist du dann auf 'zurückgeben' gekommen?

Daniya: Weil ich mein, es passiert einem was Schlechtes und man gibt, man macht wiederum was Schlechtes, also man macht das, was man selber gesehen hat und einem selbst passiert ist, macht man jetzt auch, also."

Während der Fragenblock ursprünglich dazu konzipiert war, die Ansichten über die Analogisierung Israels mit dem Nationalsozialismus, die als antisemitisch einzustufen ist, zu eruieren, zeigt die obige Sequenz, dass Daniya eine Phantasie des „Rachejuden“ reproduziert. Unabhängig von ihrem Wissen über den Nahostkonflikt geht sie von dem Determinismus aus, dass Israel die PalästinenserInnen deshalb schlecht behandle, weil sie das Leid, welches den Jüdinnen und Juden im Holocaust widerfahren war, „zurückgeben“. Diese Referenz zum Holocaust dürfte womöglich weniger extrem wirken, da sie keine offenkundige Analogisierung von Israel und dem Nationalsozialismus vollzieht, denn sie stimmt der Latuff-Karikatur auch nur teilweise zu. Aber dennoch ist in Konsequenz die Projektion des „Rachejuden“ ein gefährlicher Antisemitismus, da hier Jüdinnen und Juden eine vermeintlich unveränderliche Eigenschaft zugeschrieben wird, nämlich nicht anders handeln zu können, als Rache für das Leid nehmen zu müssen, das ihnen in der Geschichte widerfahren ist. Zwar vollzieht sie nicht in dem Ausmaß eine dichotome Grenzziehung, wie Sezen, Salih, Daud, Ahmed und Abdi, aber dennoch rationalisiert und personalisiert sie den Nahostkonflikt. Die Frage, warum jüdische Einrichtungen beschützt werden, beantwortet sie allgemein und sagt, dass es immer Menschen gebe, „die einen nicht mögen“ würden und begründet dies genauso wie Abdi, dass muslimische Einrichtungen keinen Schutz benötigen.

Auch bei Daniya kann daher nicht von einer Opferkonkurrenz gesprochen werden. Tamina hingegen begründet den Schutz jüdischer Einrichtungen heutzutage genauso wie Sezen mit der Geschichte und ergänzt, dass auch muslimische Einrichtungen beschützt werden müssen. Tamina stimmt der Karikatur wie Daniya teilweise zu und begründet ihre Position folgendermaßen: „*Nicht das Gleiche. Es ist ja nicht so richtig arg, das man sie vergast und so, aber man bringt sie trotzdem um.*“ Auf direkte Nachfrage, ob sie der Aussage zustimme antwortet Tamina:

„*Schon ein bisschen. Weil es ist ja so, dass die Palästinenser, sie haben ja nichts und die werden attackiert von den Israelern und die attackieren ja auch zurück. Die versuchen es halt. Das ist schon arg, wenn man sieht, dass so viele Menschen sterben, dass man irgendwie halt etwas gegen andere hat, weil irgendjemand von denen einen Fehler begangen hat.*“

Hier ist nochmals Taminas bereits erwähnte, universalistische Wahrnehmung des Holocausts zu erkennen, die sie entgegen ihrer vorherigen Spezifizierung – sie hat von der Ideologie des Nationalsozialismus und der Problematik der Vergangenheitsaufarbeitung in Österreich gesprochen – auf heutige Konflikte anwendet. Sie stimmt dem Erdogan-Zitat zu und begründet:

„*Schon eigentlich, weil ich meine Hitler hat es ja den Juden so angetan. Er hat sie vernichtet, er wollte, dass sie alle sterben und ich habe jetzt, wenn ich so nachdenke darüber und mir das anschau, wie das, also letztes Jahr war das ja richtig arg und so, mit dem Gaza-Streifen, wie da so viele Menschen auf einmal so alle sterben und so. Ich finde, dass es sich irgendwie wieder vielleicht das passieren wird, das ist wirklich so ist, weil Israel ist einfach stärker als Palästina und so. Das ist einfach so, weil die haben mehr Geld, die haben mehr Macht. Die haben mehr Macht um Waffen zu machen, also sind sie stärker. Und deswegen habe ich jetzt irgendwie Angst, dass das Gleiche wieder passiert. Ich finde das ist ja so, weil sie tun ja irgendwie fast das Gleiche wie Hitler. Sie sind im Krieg gegen die Palästinenser aber es kann sich so eskalieren, dass es wirklich so wird, so arg wird, wie beim Hitler. Also es ist schon ein bisschen wahr, was er gesagt hat.*“

Auf direkte Nachfrage, was sie mit „*ein bisschen*“ meine, antwortet sie:

„*[...] ich weiß ja nicht, ob sie es übertreffen und so was der Hitler gemacht hat. Ich glaube das noch nicht, dass es so weit ist. Aber wir wissen ja nicht was in der Zukunft passiert. Vielleicht passiert es ja. Vielleicht übertreffen sie den Hitler. Wir wissen es ja nicht.*“

Die Frage, ob Tamina der Ansicht sei, dass sich die israelische Politik auf das Bild von Jüdinnen und Juden auswirke, bejaht sie zunächst. Die Interviewerin fragt anschließend konkreter, ob Tamina glaube, dass der Mann mit der Kippa aus dem fiktiven Beispiel auch für Israels Politik stehe, was Tamina vehement verneint. Die Interviewerin hakt nochmal nach, was sie genau meine, wenn sie der Ansicht sei, dass sich die Politik Israels auf das Bild von Jüdinnen und Juden heute auswirke.

Daraufhin entwickelt sich folgender Gesprächsverlauf:

*„Tamina: Also halt, das was früher passiert ist, wirkt sich ja sicher halt jetzt auf die Juden aus. Es ist halt so. Vielleicht ist es irgendwie halt dass sie, ich denke mir vielleicht, das ist so, dass sie sich irgendwie besser fühlen würden, wenn sie das mit jemand anderem machen. Könnte ja sein, ich weiß es ja nicht. Aber es hat bestimmt Auswirkungen, was früher passiert ist, auf jetzt auf die jetzige Zeit und so.“*

*I: Das habe ich nicht ganz verstanden? Dass sie sich ‘besser fühlen’, wenn sie...*

*Tamina: ...wenn sie jetzt irgendwas machen. Vielleicht fühlen sie sich dann besser, mächtiger weil...*

*I: ...meinst du, wenn sie jetzt die Palästinenser...*

*Tamina: ...zum Beispiel, ja, weil sie früher unterdrückt wurden, damit sie zeigen, wir sind nicht so schwach oder sowas. Und ‘wir können das auch’ und so und vielleicht das. Ich weiß es ja nicht.“*

Tamina formuliert den Determinismus, dass Jüdinnen und Juden nicht anders könnten als Rache zu nehmen, um das erlittene Leid auszugleichen, in der Konsequenz aus, da sie dem jüdischen Staat unterstellt, dass sie gegen die PalästinenserInnen vorgehe, damit sie sich „*besser fühlen*“. In erster Linie geht es Tamina nicht um die PalästinenserInnen, sondern darum ihre *eigenen*, möglicherweise im Laufe des Geschichtsunterrichts ausgelösten, Rachegefühle zu kompensieren. Innerhalb Taminas universalistischer Wahrnehmung des Holocaust schließt sie nicht aus, dass Israel bei den PalästinenserInnen Halt mache, sondern die Welt in das gleiche Unglück stürze, wie es damals die NationalsozialistInnen gemacht haben. Sie paraphrasiert sogar eine Aussage, die angeblich Albert Einstein getätigt haben soll, um ihre These vom „*Rachejuden*“ von einer bekannten wissenschaftlichen Autorität zu untermauern. Laut Tamina soll Einstein vorhergesagt haben, dass das was „*den Juden passiert ist im Zweiten Weltkrieg, dass [...] sie das selber dann gegen andere Menschen machen*“. Im Vergleich zu Daniya ist daher bei Tamina eine stärker ausgeprägte Phantasie vom Rachejuden zu erkennen.

Zwar gehört Boran nicht in das Sample der muslimischen Befragten aber auch bei ihm existiert eine Vorstellung vom „*Rachejuden*“ in Gestalt von Israel. Er stimmt der Latuff-Karikatur ohne weitere Begründung zu und unterbricht, noch bevor die Aussage von Erdogan seitens der Interviewerin rezitiert wurde, dass er Erdogan nicht leiden könne, da auch sein Vater gegen ihn sei und er davon ausgehe, dass Erdogan lügt. Die Interviewerin rezitiert dennoch die Erdogan-Aussage und Boran stimmt ihr trotz der vorherigen Äußerung teilweise mit folgender Begründung:

*„Also Hitler ist sicher schlimmer und die Juden haben es ertragen und die Juden wissen auch was Hitler mit ihnen gemacht hat und müssen auch schon ein Gewissen haben was sie zu den anderen machen, was sie.“*

Die Frage, ob Boran der Ansicht sei, dass sich das Agieren Israels auf das Bild von Jüdinnen und Juden heute auswirkt, bejaht er und begründet hinsichtlich des Geschichtsunterrichts:

*„Also, die Juden waren immer bei, was ich im Geschichteunterricht gelernt habe, also die Opfer von den Nationalsozialisten und wenn sie es selber machen also, also eigentlich müssten sie das nicht machen, also.“*

Die weitere Nachfrage, warum er glaube, dass Israel so handle, löst auch bei ihm die Phantasie des „Rachejuden“ aus: „*Weil die Juden, weil sie es sicher auch machen wollen, was sie ertragen haben auch den Schmerz und so, würden sie es ja auch das Gleiche machen.*“ Boran, Tamina und Daniya waren im Vergleich zu den restlichen Befragten betroffener von ihrer Klassenfahrt nach Mauthausen und zeigten allgemein eine hohe emotionale Bestürzung bei der Thematik des Holocaust. Gleichzeitig ist bei diesen Dreien die Phantasie des „Rachejuden“ in Gestalt von Israel am stärksten ausgeprägt. Vor diesem Hintergrund besteht ein Zusammenhang zwischen der hohen emotionalen Betroffenheit bei der Thematik des Holocausts und der Verarbeitung dieser Emotionen dahingehend, dass eine Phantasie vom „Rachejuden“ in Gestalt des jüdischen Staates entsteht. Bei der Verarbeitung dieser Betroffenheits-Emotionen ist nicht eindeutig, an welcher Stelle die pejorative Einstellung gegenüber Israel miteinwirkt beziehungsweise ob das negative Bild von Israel sich bereits im Vorhinein verfestigt hatte und dann bei der Beurteilung des Nahostkonflikts miteinspielt. Letzteres würde bedeuten, dass die theoretische Vorannahme, dass AntisemitInnen die eigene Rechtfertigung für ihr Weltbild finden, zutrifft. Nichtsdestotrotz zeigt dieses Ergebnis, dass die emotionale Betroffenheit als pädagogisches Mittel im Geschichtsunterricht nicht nur nicht gegen Antisemitismus immunisiert, sondern ihn auch noch befördern könnte.

Menna kann die Latuff-Karikatur nicht direkt zuordnen, geht aber davon aus, dass die PalästinenserInnen ebenso „*kein Essen*“ haben, womit sie die gleiche Begriffswahl verwendet, die sie auch bei der Thematik der Jüdinnen und Juden im Konzentrationslager gebraucht hat. Die Erdogan-Aussage löst bei Menna folgende Reaktion aus:

*„Dass, also, dass, also, dass früher Juden schlecht verhandelten, behandelt und so, aber wenn die das wieder machen wollten, sollen nicht in Palästina das machen. Mit, mit dem Land oder den Menschen, den, die, die Juden schlecht behandelt ist, Nazis zum Beispiel, Juden waren hier, also, die haben Juden, also so, so schlecht behandelt, die müssen aber dann, wenn die, also jetzt, Israel oder irgendwer von Israel so ein anderes Land behandelt, weil ist, die waren so früher, muss nicht Palästina behandeln, weil Palästina war, sie hat gar*

*nicht dafür gemacht, oder nichts dagegen gemacht, ein anderes Land dann behandelt, die ihm so etwas gemacht hat.“*

Auch Menna beurteilt den Nahostkonflikt, indem sie tendenziell davon ausgeht, dass Israel Rache nehmen will, womit sie ebenso nicht zwischen Jüdinnen und Juden und dem jüdischen Staat unterscheidet und eine Analogie zum Nationalsozialismus zieht. Nichtsdestotrotz wird anhand von Mennas Reaktion nicht deutlich, ob sie ebenso von einem Determinismus des Rachenehmens ausgeht wie Daniya, Tamina und Boran. Die Interviewerin klärt auf, dass die Aussage vom türkischen Präsidenten komme und fragt nochmal nach, ob Menna dennoch zustimmen würde. Die Nachfrage bringt sie dazu, den im Geschichtsunterricht vermittelten Lehrinhalt überhaupt zu überdenken:

*„Ich kann nicht sagen, ob das stimmt oder nicht, weil ich hab es, ich hab es nicht gesehen, wie die Leute behandelt, oder, oder schon, ich kann ja sagen. Weil ich hab auch nicht gesehen, wie die Juden behandelt wurden, ich hab nur gefilmte Filme gesehen und nur zugehört. Also ich kann ja sagen.“*

Die Antwort von Menna zeigt, dass ihr Zugang zur Geschichte oder überhaupt ihr Vertrauen in objektivierte Geschichte leicht zu erschüttern ist. Zwar liegt in ihrer Antwort ein kritisches Potential, nämlich zunächst über *vermitteltes* historisch-politisches Wissen nachzudenken und es nicht gleich als wahr hinzunehmen, jedoch kann dies, je nach persönlicher Entwicklung und Aussortierung von Objektivität, auch zur Relativierung des Holocausts führen. Die Frage, warum sie glaube, dass jüdische Einrichtungen beschützt werden, versteht sie nicht richtig, ist aber der Ansicht, dass sowohl jüdische als auch muslimische Einrichtungen beschützt werden sollten und begründet dies mit der Gleichbehandlung von Minderheiten. Auch bei Menna kann daher nicht eindeutig festgestellt werden, ob sie eine Opferkonkurrenz empfindet.

### **5.5.7 Vergleichsgruppe**

Da der Schwerpunkt auf der Erforschung der Wahrnehmung der muslimischen Befragten liegt, werden die Aussagen der Vergleichsgruppe nicht detailliert ausgewertet. Der Aussage der Latuff-Karikatur stimmen Lena vollkommen und Manuel und Leo teilweise zu. Valentin will sich nicht zur Karikatur äußern, weil er sich mit der Thematik zu wenig befasst habe. Von insgesamt allen Befragten ist Jayke der Einzige, der die Aussage der Latuff-Karikatur und jene von Erdogan ablehnt. Er gibt zu, dass er sich mit dem Nahostkonflikt nicht besonders auskenne, begründet aber seine Ablehnung der Analogisierung Israels mit dem Nationalsozialismus folgendermaßen:

*„Israel und Palästiner, die bekämpfen sich ja mit Soldaten. Adolf Hitler hat Juden vergast und Juden haben sich auch noch bisschen gewehrt und so weiter. Erfolglos haben sie verloren.“*

Im Gegensatz dazu geht Manuel, der im Vergleich zu den restlichen Befragten ein größeres Wissen über die Geschichte des Zweiten Weltkriegs und Holocaust aufweist, davon aus, dass der Konflikt „unfair“ sei, weil die Israelis ein stärkeres Militär hätten. Die Interviewerin konfrontiert Manuel zunächst, ohne vorher aufzuklären, mit der Aussage von Erdogan und er stimmt teilweise zu, betont aber, dass der Nahostkonflikt nicht mit dem Holocaust zu vergleichen sei:

*„Nein, ich finde es eher nicht zu vergleichen. Also sie sollten es besser wissen, weil sie hier auch eine Leidensgeschichte...die Juden sind sooft, die haben so viel Leid erfahren müssen, dass sie es niemanden anderen antun [...]“*

Manuel betont gleichzeitig, dass auch Österreich aus der Geschichte lernen muss, da nach wie vor ein Teil der Bevölkerung die FPÖ wähle, womit er dennoch implizit Israel – unabhängig vom Regierungswandel – ahistorisch als rechtsgerichtet sieht. Damit ist Manuel, auch wenn er keine direkte Analogisierung ziehen würde – in seiner Argumentation näher an Abdi, Salih und Ahmed, die ebenso unabhängig von den unterschiedlichen Regierungsbildungen in Israel den jüdischen Staat als rassistisch bezeichnen. Nichtsdestotrotz ist diese ahistorische Wahrnehmung von Israel durchaus bei allen Befragten, die den Kontrollfragen auch nur teilweise zustimmen, tendenziell vorhanden. Nachdem die Interviewerin aufklärt, dass die Aussage von Erdogan getätigt wurde, will Manuel seine Ansicht, dass die Israelis es „besser wissen“ sollten, zurücknehmen, bleibt aber dennoch bei der Argumentation, dass die Israelis den PalästinenserInnen Leid zufügen würden. Leo und Lena stimmen der Aussage von Erdogan teilweise zu, da sie der Ansicht sind, dass die PalästinenserInnen unter Israel genauso leiden wie Jüdinnen und Juden im Holocaust. Beide würden allerdings nicht zustimmen, dass die Situation schlimmer sei. Valentin bleibt auf einer allgemeinen Ebene und argumentiert, dass es immer Leid auf der Welt gebe, womit er sich zu wenig befasse und sich deshalb nicht dazu äußern könnte. Die Reproduktion antisemitischer Stereotype hat sich bei Valentin allerdings in den Schilderungen zur Geschichte des Holocausts gezeigt, da er die Motive der NationalsozialistInnen damit erklärt, dass Jüdinnen und Juden reich waren und den Holocaust nach einer Kosten-Nutzen-Rechnung rationalisiert. Mit diesem naturwissenschaftlichen Geschichtsverständnis stellt er überhaupt „soziale und persönliche Verantwortungen“ (Salzborn 2010: 274) in Frage. Zwar geht Lena ohne genauere Begründung davon aus, dass sich Israelis Agieren auf das heutige Bild von Jüdinnen und Juden auswirkt, jedoch ist keiner der Befragten der Ansicht, dass Israel Rache für den Holocaust nehmen würde.

### **5.5.8 Zusammenfassung Kategorie „Antisemitismus“**

Da auch der überwiegende Teil der Befragten aus der Vergleichsgruppe tendenziell die israelische Politik mit dem Nationalsozialismus gleichsetzt, kann hinsichtlich der erläuterten Definition des sekundären Antisemitismus kein Unterschied nach der Religiosität festgestellt werden. Der überwiegende Teil setzt auch tendenziell Jüdinnen und Juden mit Israel gleich. Jayke ist der Einzige von den Befragten insgesamt, der sowohl die Latuff-Karikatur als auch die Aussage von Erdogan ablehnt. Kein Unterschied nach der Religiosität ist auch, wie erwähnt, im Punkt der Reproduktion des österreichischen Opfermythos und seiner Variationen als sekundärer antisemitischer Vergangenheitsverdrängung auszumachen, da auch hier die meisten Befragten tendenziell die Rolle der österreichischen Bevölkerung im „Anschluss“ als passiv wahrnehmen. Bei Salih und Sezen und vor allem bei Valentin wird aber die Opferthese am stärksten vertreten. Kein Unterschied nach Religiosität ist ebenfalls im Hinblick der antisemitischen Phantasie vom „Rachejuden“ festzustellen, da auch Boran diese Vorstellung von Israel hat und er sich wiederum nicht als besonders gläubig einschätzt. Hinsichtlich der Erläuterungen zur dichotomen Grenzziehung und dem konkretistischem und geschlossenem Weltbild als Elemente der antisemitischen Persönlichkeitsstruktur ist ein Zusammenhang zur religiösen Motivation zu erkennen, da diese Spezifika bei sechs der neun muslimischen InterviewpartnerInnen auftreten. Daud, Salih, Sezen, Abdi und Ahmed identifizieren sich mit einem vermeintlich homogenen muslimischen Opferkollektiv, wofür die PalästinenserInnen stellvertretend stehen, dem der als übermäßig wahrgenommene Feind Israel (bei Daud die USA) gegenübersteht. Bis auf Salih trauen diese genannten Vier auch ihren Lehrkräften bei der Vermittlung der Geschichte des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust nicht. Tugba gibt offen zu, dass für sie der Antisemitismus eine Berechtigung hat, solange er über die Umwegkommunikation in der Aversion gegen Israel legitimiert wird. In ihrem geschlossenen Weltbild rationalisiert sie auch den Schutz jüdischer Einrichtungen in Österreich und Europa damit, dass Israel schon wisse, welche Verbrechen es verübe und präventiv die Einrichtungen schütze. Darüber hinaus sehen sich Daud und Ahmed in starker Konkurrenz zur, im Universalisierungsprozess der Geschichte des Holocausts entstandenen „jüdischen Opferrolle“. Nicht eindeutig festgestellt werden kann, ob über diese zwei hinaus der Holocaust seitens muslimischer Jugendlicher instrumentalisiert wird, um auf ihre Opfergeschichten aufmerksam zu machen oder aufgrund dezidiert antisemitischer Einstellungen. Ahmed zumindest sieht sich nicht nur in starker Konkurrenz zu Jüdinnen und Juden, sondern schreibt ihnen auch die Diskriminierung von MuslimInnen in Österreich zu.

Die Ergebnisse bestätigen die theoretisch angenommene Verschiebung des Projektionsfelds im modernen Antisemitismus vom „Juden“ zu „Israel“ bei gleichbleibendem Grundressentiment.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass nicht nur der sekundäre Antisemitismus, sondern auch der im Sinne des völkischen, identitären Denkens, islamische Antisemitismus unter den Befragten virulent ist.

Wird davon ausgegangen, dass historisch-politische Bildungsarbeit zur Thematik des Holocaust gegen Antisemitismus – vor allem auch bei muslimischen und migrantischen Jugendlichen – immunisieren soll sind nochmals folgende Ergebnisse, in denen der Antisemitismus durch den Geschichtsunterricht noch bestärkt wird hinzuweisen: Salihs Beispiel zeigt, dass die schulische Thematisierung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust und sogar Gedenkfahrten nicht gegen Antisemitismus immunisieren, sondern ihn möglicherweise sogar bestärken. Gleiches gilt für das Evozieren von Empathie und Betroffenheit mit dem jüdischen Leid als pädagogisches Mittel in der Geschichtsdidaktik, da dies zu einer Phantasie des „Rachejuden“ in Gestalt von Israel führen und damit bereits vorhandene Ressentiments gegenüber Jüdinnen und Juden befördern kann. In diesem Zusammenhang müssen nicht nur angesichts migrantischer Jugendlicher die Kontinuität des Antisemitismus und der Nahostkonflikt thematisiert werden.

Da diese Anregungen angesichts der Thematik zu verkürzt wirken, sollen im Schlusskapitel die Möglichkeiten und Grenzen historisch-politischer Bildungsarbeit über den Holocaust aufgezeigt werden.

## **6. Ausblick: Möglichkeiten kritischer historisch-politischer Bildung**

Generell wird von historisch-politischer Bildung erwartet gegen Antisemitismus, Rassismus und menschenverachtende Ideologien zu immunisieren. Mit dieser Erwartungshaltung steht die kaum hinterfragte Gewissheit, dass durch die Thematisierung des Holocaust im Schulunterricht die Ressentiments aus der Welt geschafft werden. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung jedoch zeigen, dass der historisch-politische Bildungsunterricht den Antisemitismus sogar bestärken kann. Ebenso haben die Ergebnisse gezeigt, dass hinsichtlich des sekundären Antisemitismus, der Perpetuierung des Opfermythos und seiner Variationen sowie der Opfer-Täter-Umkehr kein Unterschied nach der Religiosität festgestellt werden kann. Ein wesentlicher Unterschied nach der Religiosität liegt jedoch in der Rationalisierung des antisemitischen Ressentiments: Die dichotome Grenzziehung und das kollektivistische Denken tritt beim überwiegenden Teil der muslimischen Befragten auf (vgl. Kapitel 5.5.5). Aus der Position eines vermeintlich homogenen muslimischen Opferkollektivs, wofür die PalästinenserInnen stellvertretend stehen, fühlen sich die meisten muslimischen Befragten in ihren pejorativen Äußerungen über Israel gerechtfertigt. Sie sperren sich in ihrer dichotomen Grenzziehung gegenüber der Realität ab und können aufgrund ihres geschlossenen Weltbilds objektive Fakten nicht erkennen (vgl. Kapitel 5.5.5). So gibt einer der Interviewten sogar bewusst an, dass die Hamas wie der „IS“ agiert und auch Teile der palästinensischen Bevölkerung durch ebendiese unterdrückt wird aber dennoch kritisert er nicht die Hamas, sondern entscheidet sich für sein antisemitisches Ressentiment gegen Israel (vgl. Kapitel 5.5.5). Diese Autoritätsgebundenheit an ein Kollektiv (oder einem kollektivistischen Ideal) tritt nicht nur bei MuslimInnen auf, sondern ist in der bürgerlichen Gesellschaft angelegt. Die Reproduktion von Autoritarismus und Kollektivismus, letztendlich identitäre Einstellungen unter MuslimInnen dürfen aber im opferzentrierten Menschenrechtsdiskurs (vgl. Kapitel 1.3 und 1.4), wie er in Europa geführt wird, und schon gar nicht als Lehre aus dem Holocaust mit dem Argument des Schutzes von Minderheiten beziehungsweise Partikularinteressen unter den Teppich gekehrt werden. Dies ist keine Rechtfertigung für rechte oder rechtskonservative Positionen, denn auch der FPÖ-Chef H.C. Strache argumentierte aus einer Position der Partikularität („Wir sind die neuen Juden“) um gegen die rechtsstaatliche Demokratie zu agitieren, die eben Minderheitenrechte schützt (vgl. Kapitel 1.4). Für zukünftige Konzepte historisch-politischer Bildungsarbeit und für Demokratieerziehung überhaupt gilt es daher die Prinzipien der Menschenrechte zu vermitteln, aber eben auch mit der Hinterfragung eines opferzentrierten Menschenrechtsdiskurses. Dies wird umso schwieriger, da der Geschichteunterricht, in der die politische Bildung hauptsächlich angesiedelt ist, neben Hauptfächern ohnehin nicht besonders im Fokus des Schulunterrichts liegt. Historisch-

politische Bildung über den Nationalsozialismus und Holocaust stößt daher auch an Grenzen, aber dennoch gibt es auch Entwicklungswege. Die Möglichkeiten einer kritischen historisch-politischen Bildung beziehungsweise einer politischen Aufklärungsarbeit hat bereits der Soziologe Theodor W. Adorno in seinen Radiobeiträgen „Erziehung nach Auschwitz“ diskutiert. Die Politikwissenschaftlerin Elke Rajal hat die Bedeutung dieser Ansätze für die heutige historisch-politische Bildungsarbeit in Österreich untersucht. Abschließend sollen daher diese Ansätze im Kontext der Ergebnisse der eigenen empirischen Untersuchung für die Möglichkeiten eines kritischen historisch-politischen Bildungsunterrichts brauchbar gemacht werden. Die im nächsten Abschnitt reflektierten Gedanken sind nicht als nebeneinander stehende Kritikpunkte zu verstehen, sondern beziehen sich reziprok aufeinander und sind als inhärente Kritik an der gesellschaftlichen Allgemeinheit zu verstehen.

## 6.1 Erziehung nach Auschwitz

Im vorherigen Kapitel wurde bereits erläutert, dass mit Zivilisation die Allgemeinheit gemeint ist, die sich nach der kapitalistischen Verwertungslogik richtet, womit strukturell ein Verhältnis der Herrschaft reproduziert wird. Die Dialektik, die Garantie von Freiheit und Gleichheit bei gleichzeitiger Reproduktion des Herrschaftsverhältnisses ist als kapitalistische Logik der Gesellschaft immanent und damit total. Aus dieser dialektischen Zivilisationskritik hat Adorno das Prinzip für eine „Erziehung nach Auschwitz“ bestimmt: „Die Forderung, daß [sic!] Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ (Adorno 1971: 88) Er leitet daher folgenden Grundsatz her:

„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.“ (ebd.: 90)

Jene Mechanismen, die zu Antisemitismus zu ideologischem Denken überhaupt führen, sind ein mittelbarer und festigender Teil der Gesellschaft. Sie stehen als Resultat einer durch die Gesellschaft geprägten, schwachen Ich-Struktur im unmittelbaren Zusammenhang mit der latenten Identitätssehnsucht, dem Kollektivismus und Autoritarismus. Die Erziehung nach Auschwitz ist daher „nicht als eine statische, sondern ganz konsequent als dynamische Kategorie, als ein Werndendes und nicht als ein Sein“ (ebd.: 144) zu verstehen. Eine Erziehung als Befähigung „zu kritischer Selbstreflexion“ (ebd.: 90) müsste im Kontext des beschriebenen zivilisatorischen Prozesses auf einer allgemeinen Ebene ansetzen. Damit ist eine „allgemeine Aufklärung“ gemeint, „die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht

zulässt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewusst werden.“ (ebd.: 91) Die Bewusstwerdung dieser Motive setzt daher eine Erziehung voraus, die zum kritischen Denken befähigt, also eine „Erziehung zur Mündigkeit“ (ebd.: 133), die eine Befähigung zum Erkennen einer möglichen eigenen Sehnsucht nach Identität, Kollektiv und Autorität bedeutet. Diese drei Aspekte bedingen einander: Das Kollektiv lässt wenig bis keinen Raum für Individualismus. Die unfreien Einzelnen unterwerfen sich einer Autoritätsfigur – die nicht unbedingt eine Person, sondern auch eine Idee sein kann – und damit auch den kollektivistisch reproduzierten Werten, um Teil dessen zu sein, was die „eigene“ Identität genannt und als homogen betrachtet wird. Das mündige Denken impliziert auch die Befähigung sich mit der eigenen Autoritätsgebundenheit auseinanderzusetzen, somit anti-autoritär zu sein.

## 6.2 Hinterfragung von Autorität

Das Befördern des mündigen Denkens gegen die Autoritätsgebundenheit ist in der Konzeption historisch-politischer Bildungsarbeit eine paradoxe Angelegenheit. Dies ist bereits anhand des Rollenverständnisses der Lehrpersonen zu sehen: Wie sollen PädagogInnen Antiautoritarismus „lehren“, wenn sie aufgrund ihres Berufs selbst genauso Teil der herrschaftsreproduzierenden Mechanismen sind und Autoritätsfiguren darstellen? Die Schule existiert nicht im luftleeren Raum, sondern ist genauso wie andere Institutionen gesellschaftlich eingebettet. Als staatliche Sozialisationsinstanz hat die schulische Erziehung die Funktion der „zivilisatorischen Integration“ (ebd.: 77). Die kapitalistische Logik zeichnet sich auch in der Pädagogik und in der Schule ab. Beide durchzieht die Funktion, das Individuum für die Verwertbarkeit am (Arbeits-)Markt zurecht zu schmieden.<sup>60</sup> Am deutlichsten ist die Formung des Individuums für den Tausch in der Verinnerlichung von Arbeitsethos und Konkurrenzverhältnis zu sehen. In diesem Zusammenhang sieht Adorno im Bezug auf die Entwicklung der Einzelnen, die schulische Sozialisationsinstanz als „Prototyp gesellschaftlicher Entfremdung überhaupt.“ (ebd.: 82) Gleichzeitig kann Schule aber auch vor dieser zurichtenden Allgemeinheit einen Schutzraum bieten und ein eigenständiger Bereich sein, der gegen die Welt der Erwachsenen abdichtet ist (vgl. ebd.: 80). Schule hat die „immanente Tendenz, sich als Sphäre des eigenen Lebens und mit eigener Gesetzlichkeit zu etablieren.“ (ebd.: 84) Das heißt, die Schule eröffnet aufgrund ihrer Funktion in der gesellschaftlichen Allgemeinheit einen gewissen Raum für eine „Erziehung zur Mündigkeit“ (ebd.: 122) und gleichzeitig kann sie

<sup>60</sup> Adorno sieht in Anlehnung an psychoanalytische Kategorien das Gelingen des Erziehungsprozesses in der bürgerlichen Gesellschaft überhaupt kritisch: „Der Zivilisationsprozess, dessen Agenten die Lehrer sind, läuft nicht zuletzt auf Nivellierung aus. Er will den Schülern jene ungeformte Natur austreiben, welche als unterdrückte in den Eigenheiten, Sprechmanierismen, Erstarrungssyptomen, Verkrampfungen und Ungeschicklichkeiten der Lehrer wiederkehrt. Schüler, die am Lehrer beobachten, wogegen ihrem Instinkt nach der ganze schmerzhafte Erziehungsprozess sich richtet, triumphieren. Das beinhaltet allerdings Kritik am Erziehungsprozeß selbst, der in dieser Kultur bis heute im allgemeinen (sic) mißlingt.“ (Adorno 1971: 81)

„barbarische Elemente, nämlich unterdrückende, repressive Momente“ (ebd.) reproduzieren. In der Pädagogik selbst ist also die Basis für den Argwohn gegenüber PädagogInnen angelegt. Weil LehrerInnen die Lernenden für die Zivilisation „formen“ müssen, entsteht ein ambivalentes Verhältnis zwischen PädagogInnen und SchülerInnen:

„Das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, dass die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Dies wird vielmehr pädagogisiert. Dadurch allein schon dürften Kinder unbewusst sich betrogen fühlen.“ (ebd.: 75)

Die Lehrkraft ist nicht frei von der gesellschaftlichen Zurichtung und somit selbst Produkt der Gesellschaft (vgl. ebd.: 81). Man weiß um seinen „Vorsprung des Wissens“ (ebd.: 76) gegenüber den SchülerInnen und im Bildungsbereich kommt die staatliche Gewalt, vermittelt durch die Lehrkraft, am unmittelbarsten zur Geltung. Dabei erfordert die Möglichkeit dieser Autoritätsausübung nicht zuletzt ein autoritäres Denken seitens der Pädagogik, also dass man eine Gruppe, Gemeinschaft beziehungsweise Masse steuern will. In diesem Sinne kommt der Lehrkraft die Rolle der autoritär-staatlichen Gewalt zu, da sie die SchülerInnen erziehen muss. Somit existiert auch im Klassenzimmer eine Hierarchie<sup>61</sup>, aus der ein ambivalentes Verhältnis resultiert und das je nach der Lehrperson unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann. Das mit dem allgemeinen Herrschaftsverhältnis entstehende Ungerechtigkeitsempfinden<sup>62</sup> kann sich auch an der Rolle der Lehrkraft entladen und sie zu einem Sündenbock für die gesellschaftlichen Missstände machen.<sup>63</sup> Die Ergebnisse haben diesen Umstand verdeutlicht. Beispielsweise konnte bei den InterviewpartnerInnen Sezen, Daud, Abdi und Ahmed, die ein muslimisches Opferempfinden haben, die Lehrkraft stellvertretend für eine abzulehnende (nicht-muslimische) Allgemeinheit wird (vgl. Kapitel 4.4.5 und 5.5.5). Als möglichen Lösungsansatz zur Aufhebung der Hierarchisierung im Klassenzimmer und der Entgegnung des Misstrauens gegenüber der Lehrkraft, könnte ebendiese, als Vermittlerin des Konformitätszwangs, ihre Rolle als Autorität im Unterricht zur Diskussion stellen. Dabei sollte es nicht um die Unterstützung von Ressentiment geladenen, affektiven Handlungen gehen, wie beispielsweise, dass Fakten die von der Lehrperson kommen im Vorhinein als falsch zu gelten haben, weil sie von ihr kommen. Vielmehr sollte es um die Frage gehen, warum Autoritätsfiguren, wie die Lehrkraft eine darstellt, in der Gesellschaft existieren und unhinterfragt, als solche gesehen werden. Im Aufzeigen, dass sogar eine Autorität wie die Lehrkraft

61 Adorno geht von einer „doppelten Hierarchie“ der Schule aus: „der offiziellen, nach Geist, Leistung, Noten und einer latenten, inoffiziellen, in der physische Kraft, 'ein Kerl sein', auch gewisse praktisch-geistige Fähigkeiten, die von der offiziellen Hierarchie nicht honoriert werden, ihre Rolle spielen.“ (Adorno 1971: 81)

62 „Unfairness steckt, [...] gleichsam in der Ontologie des Lehrers.“ (Adorno 1971: 77)

63 Diese physische Gewalt wird von der Gesellschaft delegiert und zugleich in den Delegierten verleugnet. Die, welche sie ausüben, sind Sündenböcke für die, welche die Anordnung treffen.“ (Adorno 1971: 77)

selbst von Konformitätszwang betroffen ist, kann die Ahnung geweckt werden, wie absolut diese Mechanismen funktionieren. Hierdurch wird den SchülerInnen im Unterricht möglicherweise bewusst, wie sehr in der kapitalistischen Vergesellschaftung ein verschleiertes Anerziehen von Autoritätshörigkeit vorherrscht und welchem Zweck sie dient. Die ausreichende Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust stellt aufgrund des Umfangs und zeitlichen Drucks bereits eine Herausforderung dar (vgl. Kapitel 2. und 2.3.1). Dies setzt PädagogInnen voraus, die bereits ihre eigene Situation reflektieren, weshalb eine „Erziehung der Erzieher“ (Adorno 1971: 25) und auch eine „psychoanalytische[r] Schulung und Selbstbesinnung“ (ebd.: 83) notwendig ist. Die Psychoanalyse wurde von den NationalsozialistInnen und wird nach wie vor von faschistischen Systemen als Gefahr angesehen, da sie in „jener kritischen Selbstbesinnung besteht, welche die Antisemiten in Weißglut versetzt.“ (ebd.: 25) Dieser Umstand könnte im Unterricht erwähnt werden, womit auch das Interesse für eine weitere Beschäftigung mit einem starken Ich geweckt wäre. Als Ergänzung der kritischen Wissensvermittlung und um die autoritativen Grenzen aufzubrechen, könnte die Lehrperson sich in ihre eigene Kindheit und Jugend hineinversetzen und damit zugänglicher für ihre SchülerInnen werden. Allein durch eine bestimmte Ehrlichkeit der Lehrperson könnten die „Erkenntnisse über die Wirkungszusammenhänge moderner Gesellschaften“ (Peham/Rajal 2010: 64) bei den SchülerInnen erweitert werden.

Neben dem ambivalenten Verhältnis zwischen SchülerInnen und PädagogInnen besteht ebenso eines zwischen Kind und Eltern oder Erziehungsberechtigten. Als Sozialisationsinstanz teilt die Familie eine ähnliche Funktion wie die Schule. Die Familie besetzt die ursprünglichere Aufgabe der Sozialisation, da sich bereits im frühkindlichen Alter<sup>64</sup> der Charakter bildet. Kommt der Familie eine hohe Bedeutung zu und mischt sich der Staat mit seiner (Familien-)Politik kaum in ihre Belange ein, kann sie im Vergleich zur Schule ein eigenständigerer „Mikrokosmos“ sein. Je nach gesellschaftlichem Stellenwert der Familie, ist bereits eine ursprünglich „schwache“ oder „starke“ Autoritätsgebundenheit bei jungen Menschen vorhanden. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Jugendlichen insgesamt, also auch die Vergleichsgruppe, einen starken Bezug zu ihrer Familie haben und deshalb auch zu einem großen Teil dessen gesellschaftspolitische Ansichten übernehmen. Ebenso zeigen die Ergebnisse, dass es einen starken Zusammenhang zwischen der Identifikation mit der Familie und der mit dem Islam gibt. Familie ist also nach wie vor jene gesellschaftliche Institution, „welche die Individuen für Autorität empfänglich“ (Horkheimer 1987: 8) macht. In diesem Zusammenhang müssen familiär tradierte Werte in der schulischen Sozialisationsinstanz zur Diskussion gestellt werden. Die Schule müsste also auch ein Schutzraum

---

<sup>64</sup> „Da aber die Charaktere insgesamt, auch die, welche im späteren Leben die Untaten verübten, nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren.“ (Adorno 1971: 90)

vor der Familie sein, wie umgekehrt die Familie vor der Schule. Hinsichtlich des Ergebnisses des starken identifikatorischen Zusammenhangs zwischen Familie und Religion (vgl. Kapitel 5.3.2 und 5.3.2), wäre auch die Glaubwürdigkeit der Familie beziehungsweise der Grad der Identifizierung der SchülerInnen mit dem Familienkollektiv zu thematisieren. Die Schule und außerschulische Programme könnten in ihrer historisch-politischen Bildungsarbeit die Selbstreflexion der jungen Menschen dahingehend stärken, dass sie sich auch mit den eigenen familiären Strukturen auseinandersetzen. Dies könnte auch zusammen mit der Hinterfragung der Position des Lehrenden als Autorität im Unterricht diskutiert werden.<sup>65</sup> Eine Erziehung als Entgegnung der eigenen Autoritätshörigkeit müsste sich auch auf die mögliche Reflexion der ursprünglichen elterlichen und zukünftiger Autoritätsfiguren beziehen. Dies bedeutet auch eine Ingangsetzung des Ablösungsprozesses von der ursprünglich elterlichen Autorität, ohne sie in das eine Extrem der Vergötterung oder das Andere der affektiv-konformistischen Aufhebung dirigieren zu wollen. Beides wäre keine innerliche, emotional-geistige Auseinandersetzung mit der Gesellschaft. Die Hinterfragung der Autoritätsfigur geht zwangsläufig einher mit der Hinterfragung des „Ich“ im Kollektiv, das autoritätsgebundene Charaktere braucht. Eine Erziehung zur Mündigkeit bedeutet daher auch die Stärkung der subjektiven Freiheit, sich gegen das Mitmachen zu entscheiden beziehungsweise eine Befähigung, nicht-konformistisch zu handeln.

### **6.3 Stärkung der Autonomie**

Wenn historisch-politische Bildungsarbeit die Verhinderung der Manifestation von Vorurteilen sein soll, führt sich ein Konzept, das die Vermittlung entlang von kollektivistischen Werten reproduziert, selbst ad absurdum. Zur kollektiven Identitätsstiftung gehört, wie in Kapitel 1 beschrieben, die gemeinschaftliche Vergangenheitskonstruktion, die im Fall von Österreich die Opferthese darstellte und deren Versatzstücke nach wie vor in der öffentlichen Erinnerungskultur existieren. Auch die Opferthese und ihre Variationen haben sich in den nationalen Geschichtskanon eingebettet. Die Ergebnisse der eigenständigen Studie haben gezeigt, dass die Opferthese unabhängig von der Herkunft und Sozialisation von den meisten Befragten reproduziert wird (vgl. Kapitel 5.4.4). Nur zwei der insgesamt fünfzehn Befragten (Tamina und Manuel) haben sich nicht in der Schule aber privat mit der Rolle Österreichs nach 1945 auseinandergesetzt (vgl. Kapitel 5.4.4). Durch ihre Auseinandersetzung mit dem österreichischen Geschichtsumgang nach 1945 haben sie ein besseres Verständnis der nationalkollektivistischen Mechanismen und ein Bewusstsein darüber entwickelt, welche Konsequenzen ideologisches Denken hat. Um die Mechanismen, die zum Aufstieg des

<sup>65</sup> „Es wäre die Aufgabe kritischer Pädagogik, diese Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit in Engagement mit dem Ziel der Verwirklichung dieser Werte zu verwandeln. Insbesondere im Fall pädagogisch vermittelte Rassismuskritik hängt deren Erfolg maßgeblich von der kritischen Berücksichtigung schulischer Realitäten ab.“ (Rajal/Schiedel 2016: 88)

Nationalsozialismus geführt haben, zu verstehen ist eine kritische Auseinandersetzung mit der offiziellen Erinnerungskultur sowie aktuellen Erinnerungspraktiken im Unterricht notwendig. Kritisch auseinandersetzen zu können, sollte neben der Befähigung zur Hinterfragung von Autoritätsfiguren thematisiert werden, dass auch der „Nationalsozialismus die Shoah und der tabuisierte Umgang damit“ (Rajal/ Schiedel 2016: 103) zur heutigen österreichischen Gesellschaft gehören. Kritische historisch-politische Bildungsarbeit, als Erziehung zur Mündigkeit, müsste also darüber aufklären, dass das Verdrängen und Vergessen sowie das Schweigen zu diesen Mechanismen gehören und deshalb zu kritisieren sind (vgl. Adorno 1971: 24). Eine „konfliktorientierte Erinnerungsarbeit“ (Messerschmidt 2015: 44) muss die Geschichte in dem Sinne vergegenwärtigen, indem sie aufzeigt, dass die Kontinuität der nationalsozialistischen Ideologie existiert und darauf aufbauend die Frage stellen, welche Handlungsspielräume es gegen diese Mechanismen gibt. Hinsichtlich des gültigen Lehrplans für die achten Klassen fließt diese Forderung in die schulisch-pädagogische Vermittlung ein, denn die Auseinandersetzung mit „öffentlichen Erinnerungskulturen“ und die „De-Konstruktion“ des Opfermythos ist zumindest im Lehrplan festgeschrieben. Da im gültigen Lehrplan ebenso die kritische Identitätsfindung in einer pluralistischen Gesellschaft als Ziel festgelegt ist, beinhaltet dieser auch die Befähigung zum Durchschauen kollektivistischer Identitäten, denn dies intendiert, dass starr wirkende Identitäten veränderbar sind und aufgebrochen werden können (vgl. Baader/Freytag 2015: 62). In diesem Zusammenhang sollte bei kompromisslos wirkenden „Identifizierungen mit nationalen oder kulturellen Kollektiven“ (Rajal/Schiedel 2016: 87) bei SchülerInnen die dahinter liegenden Einstellungen im Klassenzimmer zur Diskussion gebracht werden, bevor sie sich endgültig manifestieren. Die Multiperspektivität im Kontext der historischen Vermittlungsarbeit über den Nationalsozialismus und Holocaust, ergänzt um das Wissen der Brüchigkeit (kollektivistischer) Identitäten, hilft dabei, Handlungsalternativen für die Gegenwart und Zukunft zu denken. Durch diese gesellschaftspolitische Selbstbefähigung kann einem Ohnmachtsgefühl – für das es angesichts der vorherrschenden Gesellschaft eine objektive Berechtigung gibt<sup>66</sup> – entgegenwirkt werden. Aus einer gestärkten Position heraus können SchülerInnen bei, im Klassenzimmer vorherrschenden, relativierenden Aussagen, nicht einfach in eine Erklärungsnot fallen. Um der unveränderlich scheinenden, gesellschaftlichen Allgemeinheit entgegen zu wirken, muss also historisch-politische Bildungsarbeit die Stärkung der Autonomie, als die „einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von

---

66 Im Bezug auf Sigmund Freuds Schrift „Das Unbehagen in der Kultur“ geht Adorno auf die soziale Seite des „zivilisatorischen Drucks“ (Adorno 1971: 90) ein, der ursächlich ist für ein Empfinden der Ohnmacht angesichts dieser Zivilisation: „Man kann von der Klaustrophobie der Menschheit in der verwalteten Welt reden, einem Gefühl des Eingesperrtseins in einem durch und durch vergesellschafteten, nethaft dicht gesponnenem Zusammenhang. Je dichter das Netz, desto mehr will man heraus, während gerade seine Dichte verwehrt, dass man heraus kann. Das verstärkt die Wut gegen die Zivilisation. Gewalttätig und irrational wird gegen sie aufbegeht.“ (Adorno 1971: 90)

Auschwitz [...] die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen” (Adorno 1971: 93) bedeuten. Eine aufklärerische Erziehung bedeutet eine „Wendung aufs Subjekt, [die] Verstärkung von dessen Selbstbewußtsein [sic!] und damit auch von dessen Selbst.” (ebd.: 27) Neben historischer Fakten- und Wertevermittlung wäre es notwendig, die jungen Menschen dazu zu befähigen die eigenen und außenstehenden Tendenzen des ideologischen Denkens zu erkennen. Die Befähigung zur Selbstreflexion wirkt auch der Manifestation von autoritätsgebunden Einstellungen entgegen. In diesem Zusammenhang wird ein Engagement gefördert, dass sich ebenso gegen die gesamtgesellschaftlichen Mechanismen stellt, anstatt sie zu akzeptieren.<sup>67</sup> Ebenso wird Jugendlichen dadurch das Gefühl vermittelt, dass sie ernst genommen werden, was angesichts der gesamtgesellschaftlichen Rollenzuschreibung von Kindern und Jugendlichen kaum passiert. Junge Menschen stehen nicht außerhalb der Gesellschaft und ihr entwickeltes gesellschaftspolitisches Interesse verweist darauf, dass mit ihnen erwachsener und ernsthafter gesprochen werden kann, als es sonst passiert. Die Untersuchung hat gezeigt, dass bis auf einige Befragte das politische Interesse und ein Wille zum Engagement groß ist. Gerade der bevormundende Umgang Erwachsener mit Kindern und Jugendlichen verweist darauf, dass Erwachsene sich vielmehr selbst als Autoritätsfiguren bestätigt sehen wollen und ist somit das Gegenteil einer Erziehung zur Mündigkeit.<sup>68</sup>

## 6.4 Kulturindustrielle Vermittlung des Themas

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass einige der Befragten schockiert und emotional sehr betroffen waren. Diejenigen die vergleichsweise am stärksten emotional betroffen waren (Danya, Tamina und Boran) relativierten den Holocaust in der Gegenwartsherstellung mit der Figur des „Rachejuden“ (vgl. Kapitel 5.5.6). Der Holocaust verweist bereits auf die Grenzen des Vermittelbaren und insbesondere als Thema im Unterricht könnte bei Jugendlichen ein Gefühl der Überwältigung und Ohnmacht entstehen, welches den Verdrängungswunsch bestärkt. Dies kann in der zukünftigen Laufbahn zu einer Rationalisierung, Relativierung oder Verharmlosung der NS-Verbrechen führen. Um sich an das Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht heranzutrauen, werden daher auch Romane, Spielfilme und Dokumentationen eingesetzt. Doch auch hier besteht die Tendenz der Verharmlosung und Relativierung des Holocaust, denn bei Produkten der Unterhaltungsindustrie ist das vorrangige Ziel die Unterhaltung (vgl. Kühberger/Neureiter 2017:

67 Adorno spricht sich für eine „demokratische Pädagogik“ aus: „Weder sind wir bloße Zuschauer der Weltgeschichte, die sich innerhalb ihrer Großräume mehr oder minder unangefochten tummeln können, noch scheint die Weltgeschichte selbst, deren Rhythmus zunehmend dem der Katastrophe sich anähnelt, ihren Subjekten jene Zeit zubilligen, in der alles von selber besser werde. Das verweist unmittelbar auf demokratische Pädagogik.“ (Adorno 1971: 24)

68 „Ich scheue nicht die Hypothese, dass man im allgemeinen mit Kindern viel reifer und ernster sprechen kann, als die Erwachsenen, um ihre eigene Reife dadurch sich zu bestätigen, es Wort haben wollen.“ (Adorno 1971: 84)

114). Die Einflüsse des geschichtsdidaktischen Diskurses über die „De-Konstruktion“ und kritische Betrachtungen von Quellen finden sich zwar in den aktuellen Lehrplänen (vgl. BGBl. II 113/2016), aber dennoch müsste historisch-politische Bildungsarbeit in ihrer Konzeptualisierung darauf achten gegen den kulturindustriellen Schein zu wirken. Damit ist eine „Erziehung des 'Madigmachens““ (Adorno 1971: 146) der trivialisierenden und verschönernden Inhalte gemeint, die dem Holocaust, gewollt oder ungewollt, nachträglich einen (positiven) Sinn geben. Darüber hinaus kursieren ungefilterte Kurzvideos beziehungsweise Beiträge im Internet, die ebenso falsche, verharmlosende und relativierende Inhalte über den Holocaust transportieren. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass bis auf einen Befragten die restlichen InterviewpartnerInnen, unabhängig von der religiösen Einstellung, der Holocaust-relativierenden Latuff-Karikatur voll bis teilweise zustimmen (vgl. Kapitel 5.5.5, 5.5.6 und 5.5.7) In diesem Kontext müsste historisch-politische Bildungsarbeit auch das Internet-Zeitalter berücksichtigen und adäquate Methoden finden, die historische Orientierungs- und Medienkompetenz bei jungen Menschen zu stärken. Dies ist insofern erheblich, da die kulturindustrielle Verarbeitung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust mit fortlaufender historischer Distanz als Informationsquelle an Bedeutung dazugewinnt (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 45). Anhand der Verwendung der Medien in der Unterrichtsgestaltung könnten anschließend mit gezielten Arbeitsaufgaben die verharmlosenden und relativierenden Tendenzen bewusst (ausgearbeitet) gemacht werden. Dies gilt auch für Bilder, Medieninhalte oder Karikaturen die Holocaust-Ikonografien verwenden und den Holocaust de-kontextualisieren und verharmlosen. Grundsätzlich muss kritische historisch-politische Bildungsarbeit versuchen „gegenüber Zeitungen, Fernsehen und Internet [...] die Jugendlichen kompetent zu machen, sprich: sie in die Lage zu versetzen, Ideologien und Geschichtsklitterung zu erkennen.“ (Peham/Rajal 2010: 52) Neben der Verwendung von kulturindustriellen Produkten prägen seit den 90er Jahren auch die Einflüsse der „Personalisierung des Gedenkens“ (Peham/Rajal 2016: 101), indem den Geschichten der Opfer mehr Raum gegeben wird, die neueren Konzepte historisch-politischer Bildungsarbeit.

## 6.5 Subjektwerdung statt Opferempfinden

In der Personalisierung des Holocaust-Gedenkens wird der Fokus auf die Opfer des Holocaust gelegt und in der historisch-politischen Bildungsarbeit oft um die Betonung ihrer positiven Eigenschaften ergänzt (vgl. ebd.: 101). Dies betrifft vor allem Begegnungen mit ZeitzeugInnen und die Gedenkstättenpädagogik. Dieser Ansatz enthält zweifelsohne einen emanzipatorischen Kern, da durch das Hineinversetzen in die Opfer die Empathiefähigkeit gestärkt werden soll und dies auf eine „Entbarbarisierung der Menschheit“ (Adorno 1971: 86) abzielt.<sup>69</sup> Die Stärkung der

69 „Mit Barbarei meine ich nicht die Beatles, obwohl ihr Kult dazu gehört, sondern das Äußerste: wahnhaftes Vorurteil, Unterdrückung, Völkermord und Folter; darüber soll kein Zweifel sein.“ (Adorno 1971: 86)

Empathiefähigkeit sollte zweifelsohne Bestandteil historisch-politischer Bildungsarbeit sein, aber der Unterricht darf nicht beim Fokus auf Opfererzählungen stehen bleiben. Eine Vermittlung aus der Opferperspektive führt nicht immer zur Stärkung der Empathie oder Verminderung der Vorurteile. Dies kann dazu führen, dass das Thema verdrängt oder rationalisiert wird und aktuelle Verbrechen mit dem Verweis auf den Holocaust kleingeredet werden. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass dieses personalisierte Gedenken in der Geschichtsdidaktik nicht gegen Antisemitismus immunisiert. Die Erwartungshaltung, dass mit dem Besuch des „authentischen Ortes“, an dem sich das Grauen zugetragen hat, die Vorurteile verschwinden, sollte hinsichtlich dieser Ergebnisse überdacht werden. Von den fünf InterviewpartnerInnen bei denen die antisemitische Persönlichkeitsstruktur vergleichsweise am deutlichsten zum Vorschein kommt, haben zwei Befragte einmal und ein Befragter sogar zweimal die Gedenkstätte Mauthausen besucht (vgl. Kapitel 5.4.4 und 5.5.5). Grundsätzlich muss bei Gedenkstättenbesuchen, Einladungen von Holocaust-Überlebenden oder der Verwendung von ZeitzeugInnenberichten, auf einen sensiblen, reflektierten Umgang mit Emotionen geachtet werden. Im Fall von Gedenkstättenbesuchen muss darauf geachtet werden, dass sie nicht nur als authentische Orte gesehen werden, wie es in der Geschichtsdidaktik nach wie vor der Fall (vgl. Messerschmidt 2015: 41) ist, sondern darauf hingewiesen werden, dass sie auch eine bestimmte Erinnerungskultur repräsentieren. Gleichzeitig sollte auch darauf geachtet werden, dass, wie im Fall von Österreich, wo Klassenfahrten zumeist in das ehemalige Konzentrationslager Mauthausen stattfinden (Kühberger/Beureiter 2017: 64), die Gedenkstätten nicht als extraterritorial empfunden werden (vgl. Messerschmidt 2015: 40). Vielmehr sollten auch die Orte in der Umgebung der Gedenkstätte sowie nahe gelegene Gedenkstätten besucht werden, „um deren Funktion im NS-Kontext zu rekonstruieren.“ (ebd.) Als der Interviewpartner Ahmed von seinen Eindrücken von der Gedenkfahrt nach Mauthausen erzählt, erwähnt er zunächst die jüdischen Opfer und verfällt abrupt in eine Allgemeinheit, als würde er den jüdischen Opfern keine Aufmerksamkeit mehr geben wollen (vgl. Kapitel 5.4.4). Bei Ahmed und auch bei Daud bestärkte dieses personalisierte Gedenken im Geschichtsunterricht ihre „Opferkonkurrenz“ (vgl. Kapitel 5.5.5). Sie haben ihr Gefühl des Nicht-wahrgenommen-werdens bei gleichzeitiger Imagination einer permanenten Betonung von jüdischen Opfern, psychologisch im Neid auf die „historischen Opfer“ (des Nationalsozialismus) kompensiert (vgl. Can/Georg/Hatlapa 2013: 301). Wenn also historisch-politische Bildung nur beim personalisierten Gedenken der Opfergruppen stehen bleibt, kann vor allem bei Jugendlichen die Diskriminierungserfahrungen gemacht haben oder jene die sich grundsätzlich als benachteiligt sehen, eine „Opferkonkurrenz“ (ebd.) entstehen. Hinsichtlich der Begegnung mit ZeitzeugInnen, als Methode in der Geschichtsdidaktik, wie es beispielsweise das Lernheft von erinnern.at vorschlägt,

kann das Ressentiment dennoch bleiben und sich bei einer zukünftigen „negativen Begegnung“ schnell entladen. Dies zeigt sich bei Abdi und Tugba, die beide Karl Pfeiffer begegnet sind und dennoch starke antisemitische Tendenzen aufweisen. Tugba ist berührt von den Erzählungen von Karl Pfeiffer, sieht dennoch eine Legitimation des Antisemitismus, wenn er im Kontext des jüdischen Staats argumentiert wird (vgl. Kapitel 5.5.5). Wie oben bereits im Kontext der Schulbücher, die den Aufstieg der NSDAP anhand der Person Hitler vermitteln, erwähnt, ist ein personalisiertes Vermitteln zu vermeiden, da sonst einzelne Personen pars pro toto für den Nationalsozialismus und den Holocaust stehen. Im Fall der ausschließlichen Betonung von Opfernarrativen kann dies auch zum Irrglauben führen, dass die Ursachen bei den Opfern selbst gesucht werden. Dies bestätigen die Aussagen der InterviewpartnerInnen Sezen und Valentin, die sich die Judenvernichtung damit erklären, dass die Jüdinnen und Juden reich sind (vgl. Kapitel 5.4.4). Adorno hat den irreführenden Rückschluss anhand eines eigenen Erlebnisses treffend kritisiert:

„Man hat mir die Geschichte einer Frau erzählt, die einer Aufführung des dramatisierten Tagebuchs der Anne Frank beiwohnte und danach erschüttert sagte: ja, aber das Mädchen hätte man doch wenigstens leben lassen sollen. Sicherlich war selbst das gut, als erster Schritt zur Einsicht. Aber der individuelle Fall, der aufklärend für das furchtbare Ganze einstehen soll, wurde gleichzeitig durch seine eigene Individuation zum Alibi des Ganzen, das jene Frau darüber vergaß. [...] Man geht dabei allzusehr von der Voraussetzung aus, der Antisemitismus habe etwas Wesentliches mit den Juden zu tun und könne durch konkrete Erfahrungen mit Juden bekämpft werden, während der genuine Antisemit vielmehr dadurch definiert ist, daß [sic!] er überhaupt keine Erfahrung machen kann, daß [sic!] er sich nicht ansprechen lässt [sic!].“ (Adorno 1971: 26)

Eine Erziehung nach Auschwitz, die gegen Antisemitismus wirken soll, funktioniert daher nicht, indem positive Eigenschaften und Errungenschaften von Jüdinnen und Juden unterstrichen werden (ebd.: 27). In Konzepten historisch-politischer Bildungsarbeit, die den Fokus auf Menschenrechtserziehung legen, wird oft das personalisierte Gedenken an die Opfer mit universalistischen Prinzipien kombiniert. Diese sind, knapp formuliert, die Unantastbarkeit der Menschenwürde als Menschenrecht und der Grundsatz, dass „keine Person und keine Gruppe Entrechtung, Demütigung und Gewalt ertragen oder einer Vernichtungsbedrohung ausgesetzt sein sollte.“ (Can/Georg/Hatlapa 2013: 299) Somit wird aus den Lehren, die aus dem Holocaust gezogen wurden, ein Gegenwartsbezug hergeleitet, womit auch heutige Konflikte unter den gleichen Maßstäben eines universellen Opfer-Gefühls bewertet werden. Die Vermittlung dieses universalistischen Prinzips, ohne ausreichend auf den spezifischen historischen und

gesellschaftspolitischen Kontext des Nationalsozialismus und Holocausts im Sinne einer irrationalen antisemitischen Vernichtungsphantasie einzugehen, führt zu einer unterschiedslosen Betrachtung aller Konflikte. Die Ergebnisse der Studie haben dies insofern bestätigt, als dass vierzehn der fünfzehn Befragten der Analogisierung des Holocaust mit dem Nahostkonflikt mehr oder weniger zustimmen. Zu beachten ist daher grundsätzlich die Darstellung und Vermittlung der jüdischen Geschichte, des jüdischen Staats sowie des Nahostkonflikts in den österreichischen Schulbüchern und im Schulunterricht (vgl. Kapitel 2.3.2 und 2.3.3): Insbesondere die erwähnte Kritik (vgl. Kapitel 2.3.3) des Judaisten Wolfgang Lassmann wonach in den österreichischen Schulbüchern, die Darstellung der jüdischen Geschichte lange Zeit auf eine Leidengeschichte reduziert und damit zur Identifikation mit „Verfolgten und Verfolgern“ (Lassmann 2000: 84) eingeladen wird. Aber auch die Erläuterungen des Schulbuchgutachters Werner Dreier, der bei Fortbildungskursen österreichischer Lehrkräfte in Israel, beobachtet hat, „dass ein bestimmtes Sprechen über die Gewalt in Nahost die Erinnerung an die Vernichtung der europäischen Juden entlastet.“ (Dreier 2009: 9) Dieser Entlastungsdiskurs, der vor allem durch die Thematisierung des sogenannten Nahostkonflikts ausgelöst wird, betrifft allerdings nur die österreichischen Lehrkräfte, sondern allgemein die europäische Öffentlichkeit (vgl. ebd.). Wird dieser Entlastungsdiskurs unkritisch in den Unterricht getragen, kann dies umso mehr eine Analogisierung des Holocaust mit dem Nahostkonflikt und die Opfer-Täter-Umkehr bei den SchülerInnen bestärken. Dennoch glauben unabhängig von den Positionierungen der Lehrkräfte (oder in den Schulbüchern) vier der muslimischen Befragten ihren Lehrkräften bei der Vermittlung der Geschichte des Holocaust bereits im Vorhinein nicht (vgl. Kapitel 5.4.4) und einer der Befragten reagiert auch bei der Thematisierung des Nahostkonflikts mit Abwehr (vgl. Kapitel 5.4.4). Wird in diesem Zusammenhang die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust im Sinne einer Menschenrechtserziehung als Geschichte der „unterschiedslosen Opferschaft“ (Diner 2007: 9,10) vermittelt entsteht eine moralisch aufgeladene Identifikation mit dem universellen Menschen als Opfer. In dieser pädagogischen Herangehensweise ist der Holocaust entkontextualisiert, „wodurch genuine historische Verstrickungen und damit konkret durchlebte Mechanismen verschwinden und auf eine moralische Aufladung, im schlechtesten Fall auf eine Belehrung, reduziert werden.“ (Kühberger/Neureiter 2017: 120) Aus einer universalistischen Perspektive heraus ist beim Gegenwartsbezug die TäterInnenschaft nicht geklärt, da ihre Motive unberücksichtigt bleiben. Dies kann, wie die Ergebnisse gezeigt haben, bei universalistischer Wahrnehmung der Geschichte des Holocaust (vgl. Kapitel 5.3.3) bei der Gegenwartsherstellung und hinsichtlich der Beurteilung des Nahostkonflikts zu einer Phantasie des „Rachejuden“ führen (vgl. Kapitel 5.5.6). Besonders bei den Fragen „wie das geschehen konnte?“ und „warum so viele mitgemacht haben?“ wäre mit politischer

Aufklärung die Thematisierung der Funktion des antisemitischen Wahns in der Massendynamik wichtig. Wenn der eliminatorische Antisemitismus, als treibender Faktor des Nationalsozialismus, nicht verstanden wurde, kann bei aktuellen Konflikten die TäterInnenschaft ausgewechselt werden, wie dies durch die Ergebnisse bestätigt wurden (vgl. Kapitel 5.5.5). Aus einem europäischen Universalismus heraus wird oft die universelle Opferrolle den „MuslimInnen“ oder „PalästinenserInnen“ zugeschrieben und vor allem Israel als Täter ausgemacht werden. Die Studienergebnisse zeigen, dass fünf der muslimischen InterviewpartnerInnen diese muslimische Opferposition aufnehmen beziehungsweise sich stark mit ihr identifizieren (vgl. Kapitel 5.4.2 und 5.5.5). Die Kritik an der Verallgemeinerung und historischen Entkontextualisierung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust im universalistischen Gedächtnis, die zur „unterschiedslosen Opferschaft“ (Diner 2007: 9,10) führen kann, veranschaulicht der Historiker und Erziehungswissenschaftler Matthias Heyl:

„Wer etwa auf eine ausländerfeindliche Äußerung in der Klasse reagiert, indem er von Auschwitz spricht, geht einen Umweg. Der in Deutschland oft gehörte Satz 'Gestern waren es die Juden, heute sind es die Türken', den es in Abwandlungen auch in anderen Ländern gibt, wird weder der damaligen Situation der Juden noch der heutigen Situation der Migranten gerecht.“ (Heyl 1999: 10)

Das bedeutet nicht, bei geäußerten Diskriminierungserfahrungen, im Unterricht oder bei pädagogischen Gedenkfahrten und -veranstaltungen, die SchülerInnen nicht ernst zu nehmen. PädagogInnen müssten versuchen, sich auf die Lernenden einzulassen, auch wenn diese nicht immer entlang der öffentlichen Meinung und Tabus sprechen. Genausowenig wirksam ist, bei extremistischen oder religiös-fundamentalistischen Tendenzen wegzuschauen, dies mit schlechten Noten zu bestrafen oder umgekehrt mit der deterministischen Begründung der „Kultur“ abzutun. Hier ist nochmal die Wichtigkeit des individuelleren Zugangs, die „Wendung auf das Subjekt“ in Konzepten historisch-politischer Bildungsarbeit zu betonen. Die Lehrperson sollte den Raum für eine Auseinandersetzung aufrechterhalten und wenn nötig SchülerInnen korrigieren, aber grundsätzlich die Diskussion begleiten. Besonders der Geschichts- und politische Bildungsunterricht muss einen Raum für Diskurs bieten (vgl. Kühberger/Neureiter 2017: 116). Eine Erziehung zur Mündigkeit bedeutet eine Subjektwerdung, die nicht den Menschen per-se als die Gefahr für die Menschheit selbst sieht und erkennt, dass nicht der Mensch, sondern seine objektive Bedingtheit<sup>70</sup>, also die kapitalistische Vergesellschaftung zu kritisieren wären. Eine Personalisierung des Holocaust-Gedenkens als Prävention könnte aber auch um Biografien von WiderstandskämpferInnen ergänzt oder gestaltet werden. Dies würde aufzeigen, dass die

---

70 „Die Gefahr ist objektiv; nicht primär im Menschen gelegen.“ (Adorno 1971: 23)

Möglichkeit bestand und besteht, sich zu widersetzen und andererseits auch nachvollziehbar zu machen, durch welche Erfahrungen es individuell zu einem Bewusstsein des Widerstands gekommen ist. Wenn bei SchülerInnen durch politische Wissensvermittlung eine Ahnung vom gesellschaftspolitischen Geschehen geweckt wird, dann wirkt die Gesellschaft nicht mehr so komplex wie am Anfang. Sie ist sozusagen ein Stück weit mit persönlicher Erkenntnis beleuchtet und dies führt auch dazu, dass man sich weniger als Opfer der Verhältnisse beziehungsweise weniger ohnmächtig fühlt.<sup>71</sup>

## 6.6 Klärung der Motive der TäterInnen

Zusätzlich wären im Sinne der Bewusstwerdung der Mechanismen, die zu Antisemitismus und Rassismus führen, Ergebnisse der TäterInnenforschung in die pädagogische Konzeptualisierung miteinzubeziehen, denn die „Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen“ (Adorno 1971: 90). Das Auslassen der Motive der TäterInnen könnte „bei den Lernenden eine gefährliche Lücke hinterlassen, die sie dann mit eigenen Phantasien und außerschulisch vermitteltem (Halb- oder falschem) Wissen füllen.“ (Rajal/ Schiedel 2016: 101) Diese Gefahr besteht insbesondere dann, wenn, wie oft in den österreichischen Schulbüchern und Lehrplänen der Fall (vgl. Rajal 2010: 156), die Geschichte des Nationalsozialismus unreflektiert aus Sicht der TäterInnen erfolgt (vgl. Rajal/Schiedel 2016: 102). Eine Vermittlung die nur den Fokus auf Opfergeschichten legt und die TäterInnen kaum erwähnt, bietet insbesondere für Österreich eine weitere Gelegenheit, die eigene TäterInnenvergangenheit zu überspringen und der Opfermythos wäre insofern nicht hinterfragt, sondern würde in abgeänderter Form bestehen bleiben (vgl. Kapitel 5.4.4). Die Ergebnisse haben gezeigt, dass unzureichende Erklärungen über den Aufstieg des Nationalsozialismus und über den „Anschluss“ an Hitler-Deutschland kursieren. Auch Lehrende sind von diesen nicht ausgeschlossen. So kommt es zu unzulänglichen oder falschen Erklärungen, wie dass die ÖsterreicherInnen aufgrund der Wirtschaftskrise, aus Angst vor Konsequenzen oder weil Hitler sie manipuliert hatte, den „Anschluss“ befürworteten. Bei diesen Erklärungen existiert die zugrundeliegende Annahme, dass die Bevölkerung keinen eigenen Willen hatte und nur aus Angst gehandelt hätte. Bestimmt trifft das zum Teil zu, allerdings muss auch der Illusion entgegengehalten werden, dass das nationalsozialistische Regime für alle Angst und Leiden bedeutet hätte und alle Opfer waren (vgl. Adorno 1971: 17/18). Ist die Aufklärung über die damaligen gesellschaftspolitischen Verhältnisse in der Vermittlung des Nationalsozialismus unzureichend, bleiben auch die zusammenhängenden Faktoren wie die Sehnsucht nach einer starken Person und einer kollektivistischen, vermeintlich homogenen Identität und die Funktion des Antisemitismus in der Massenmobilisation und -dynamik

71 „Je mehr politisches Wissen, d.h. auch je weniger politische Ohnmacht, desto geringer die Neigung, diese Einstellungen zu übernehmen.“ (Rajal/Schiedel 2016: 90)

unterbelichtet. Die Thematisierung der Motive der TäterInnen beinhaltet einen objektiven Gegenwartsbezug, da diese Mechanismen im Kern nach wie vor existieren. Dieser Umstand müsste in Verbindung mit einer Wertevermittlung, die auch Handlungsimperative auf Basis eines Humanismus setzt – wie sie beim universalistischem Ansatz der Holocaust Education vorhanden ist – im Klassenzimmer thematisiert werden. Im universalistischen Diskurs über die Holocaust-Erinnerung ist die Geschichte des Holocaust „entortet“ und „entkontextualisiert“, weshalb vor allem in Österreich als postnazistisches Land darauf zu achten wäre, dass „dekontextualisiertes historisches Lernen vermieden [wird].“ (Kühberger/Neureiter 2017: 19) Damit wären der Anfang für ein selbstreflexives und gestärktes Subjekt gelegt, dass sich nicht a-priori als Opfer der Verhältnisse sieht, sondern Autoritarismus, Kollektivismus und Identitätssehnsucht auch bei sich selbst erkennt und dem eigenen Ohnmachtsgefühl entgegenzuwirken weiß.

## **7. Quellenverzeichnis**

### **Literaturquellen**

Adorno, Theodor W. (2015): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. In: Theodor W. Adorno: GS Band 6. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main.

Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max (2008): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt/Main.

Adorno, Theodor W. (2003a): Beitrag zur Ideologienlehre. In: Theodor W. Adorno: Soziologische Schriften I. GS Band 8. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main. 457-477.

Adorno, Theodor W. (2003b): Schuld und Abwehr. In: Theodor W. Adorno: Soziologische Schriften II.2. GS Band 9.2. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main. 121-324.

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959 – 1969. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main.

Al-Azmeh, Aziz (1996): Die Islamisierung des Islam. Imaginäre Welten einer politischen Theologie, Campus-Verlag, Frankfurt/Main.

Améry, Jean (1977): An den Grenzen des Geistes. In: Jean Améry: Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. Klett-Cotta. Stuttgart. 19-50.

Ammerer, Heinrich (2009): Zur Situation der Politischen Bildung in Österreich. In: Ammerer, Heinrich, Krammer, Reinhard, Windischbauer, Elfriede (Hg.): Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Zeitschrift Zentrum polis, edition *polis* 2009, Wien. 2-4.

Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan/ Hölscher, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt/Main. 9-19.

Baader, Meike S./ Freytag, Tatjana (2015): Erinnerungskultur als pädagogische und bildungspolitische Herausforderung. In: Meike S. Baader, Tatjana Freytag (Hg.): Erinnerungskulturen: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung. Böhlau Verlag Köln. Weimar und Wien. 59-68.

Barsch, Sebastian (2016): Die qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts., 206-228.

Beck, Ulrich (2000): The Cosmopolitan Perspective: The Sociology of the Second Age of Modernity. In British Journal of Sociology 51(I). 79-105.

Benjamin, Walter (1940): Über den Begriff der Geschichte. In: Walter Benjamin: GS Band 1, Abhandlung 2. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main. 691-704.

Broder, Henryk M. (2006): Der ewige Antisemit. Über Sinn und Funktion eines beständigen Gefühls. Berliner Taschenbuch Verlag. Berlin.

Can, Mehmet/Karoline Georg/Ruth Hatlapa (2013): Überlegungen zur pädagogischen Auseinandersetzung mit der Shoah. In: Günther Jikeli, Kim Robin Stoller, Joëlle Allouche-Benayoun (Hg.): Umstrittene Geschichte. Ansichten zum Holocaust unter Muslimen im internationalen Vergleich. Campus Verlag. Frankfurt/New York. 289-310.

Claussen, Detlev (1988): Nach Auschwitz. Ein Essay über die Aktualität Adornos. In: Diner, Dan: Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Fischer-Taschenbuch-Verlag. Frankfurt/Main. 1988. 54-68.

Cornelißen, Christoph/ Klinkhammer, Lutz/ Schwentker, Wolfgang (2004): Nationale Erinnerungskulturen seit 1945 im Vergleich. In: Christoph Cornelißen, Lutz Klinkhammer, Wolfgang Schwentker (Hg.): Erinnerungskulturen. Deutschland Italien und Japan seit 1945. 2.Auflage, Frankfurt/Main. 2004. 9-27.

Demirel, Aycan (2006): „Eine Initiative, in der Migranten nicht die Hinterbänkler sind.“ Interview mit Aycan Demirel über die Arbeit der „Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus“. In: Fritz Bauer Institut / Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus (=Jahrbuch 2006 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust). Frankfurt/M.–New York 2006, S. 128-149.

Diner, Dan (2007): Versiegelte Zeit. Über den Stillstand in der islamischen Welt. List Taschenbuch. Berlin.

Diner, Dan (2007): Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Dreier, Werner (2005): Die Tirolerin, die ich bin, und die Antizionistin, die ich wurde... – Antisemitismus, Schule und Öffentlichkeit. In: Hanno Loewy (Hg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen 2005. S. 209–234. Online unter: [www.erinnern.at/e\\_bibliothek/antisemitismus-1/649\\_Dreier%2C%20Antisemitismus-Schule-Offentlichkeit.pdf](http://www.erinnern.at/e_bibliothek/antisemitismus-1/649_Dreier%2C%20Antisemitismus-Schule-Offentlichkeit.pdf)

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Hamburg.

Fraenkel, Ernst (1974): Der Doppelstaat. Studien zur Gesellschaftstheorie. Europäische Verlagsanstalt. Frankfurt/Main – Köln.

Fritz, Regina (2006): Wandlung der Erinnerung in Ungarn. Von der Tabuisierung zur Thematisierung des Holocaust. In: Zeitgeschichte. Jg. 2006, Heft 6. 303-317.

Georgi B., Viola (2015): Geschichte(n) in Bewegung. Zur Aneignung, Verhandlung und Konstruktion von Geschichtsbildern in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: Meike S. Baader, Tatjana Freytag (Hg.): Erinnerungskulturen: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung. Böhlau Verlag Köln, Weimar, Wien, 2015. 99-108.

Georgi B., Viola (2004): Nationalsozialismus und Holocaust im Selbstverständnis von Jugendlichen aus Einwandererfamilien. In: Margrit Fröhlich, Yariv Lapid, Christian Schneider (Hg.): Repräsentationen des Holocaust im Gedächtnis der Generationen. Zur Gegenwartsbedeutung des Holocaust in Israel und Deutschland. Brandes & Apsel. Frankfurt/Main. 203-221.

Georgi B., Viola (2003): Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburger Edition. Hamburg.

Grabherr, Eva (2000): Israel in österreichischen Geschichtebüchern. In: Werner Dreier (Redaktion): Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern. Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und Schulbuchverantwortlichen. Strobl a. Wolfgangsee, 6.-9. Dezember 1999. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Abteilung Politische Bildung. Wien. 69-78.

Grigat, Stephan/ Markl, Florian (2012): Österreichische Normalität. *Postfaschismus, Postnazismus und der Aufstieg der Freiheitlichen Partei Österreichs unter Jörg Haider*. In: Stephan Grigat (Hg.): Postnazismus revisited. Das Nachleben des Nationalsozialismus im 21.Jahrhundert. ca-ira-Verlag. Freiburg. 229-263.

Grinberg, León & Rebeca (1989): Psychoanalytic Perspectives on Migration and Exile. Yale University. New Haven & London.

Gruppe offene Rechnung (2003): The Final Insult – Das Diktat gegen die Überlebenden. Deutsche Erinnerungsabwehr und Nichtentschädigung der NS-Sklavenarbeit. UNRAST-Verlag. Münster.

Gryglewski, Elke (2015): Erinnerungspädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Benedikt Widmaier/ Gerd Steffens (Hg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Non-formale Politische Bildung heute. Band 7. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts. 78-90.

Güngör, Kenan (2014): „Hysterisch und schizophren“. Der Soziologe Kenan Güngör über Gewalt auf der Straße, ideologische Gehässigkeit und die Frage, warum es derzeit schwer ist, nicht islamophob zu sein. In: Profil, Nr. 44/2014. 18, 19. Online unter: <https://www.profil.at/oesterreich/kenan-guengoer-hysterisch-378295>

Hall, Stuart (1996): The Question of Cultural Identity. In: Stuart Hall, David Held, Don Hubert (Hg.): Modernity: An Introduction to Modern Societies. Blackwell Publishers. Oxford, UK. 595-632.

Heyl, Matthias (1999): „Holocaust Education“: Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust. Online unter: [http://www.fasena.de/download/heyl/Heyl%20\(1999\).pdf](http://www.fasena.de/download/heyl/Heyl%20(1999).pdf)

Hintermann, Christiane (2007): Dissonante Geschichtsbilder? Endbericht. Projektträger: Demokratzentrum Wien. Online unter: [http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/endbericht\\_geschichtsbilder.pdf](http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/endbericht_geschichtsbilder.pdf)

Horkheimer, Max (1987): Vorwort. In: Max Horkheimer (Hg.): Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. 2. Auflage, Dietrich zu Klampen Verlag. Frankfurt/Main. 7-12.

Jikeli, Günther/Stoller Kim R./ Allouche-Benayoun, Joelle (2013): Eine Hinführung und Kontextualisierung In: Geschichte umstritten. Ansichten zum Holocaust unter jungen Muslimen im internationalen Vergleich. Campus- Verlag, 2013. 9-38.

Neumann, Franz (1984): Behemoth – Struktur und Praxis des Nationalsozialismus 1933-1944. Fischer-Taschenbuch-Verlag. Frankfurt/Main.

Judt, Tony (2007): Geschichte Europas von 1945 bis zur Gegenwart. Hanser-Verlag. München/Wien.

Kamil, Omar (2012): Der Holocaust im arabischen Gedächtnis. Eine Diskursgeschichte 1945-1967. Schriften des Simon-Dubnow-Instituts, Band 15, Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Knight, Robert G. (2000): Contours of Memory in Post-Nazi Austria. In: Pattern of Prejudice. Vol. 34, Nr. 4, 2000. 5-11.

Kübler, Elisabeth (2012): Europäische Erinnerungspolitik. Der Europarat und die Erinnerung an den Holocaust. transcript Verlag. Bielefeld.

Kühberger, Christoph (2017): Teaching the Holocaust and National Socialism in Austria: politics of memory, history classes, and empirical insights. In: Holocaust Studies. A Journal of Culture and History. Vol. 23, Nr. 3, 2017. 396-424.

Kühberger, Christoph/ Neureiter Herbert (2017): Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur.“ Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts.

Lassmann, Wolfgang (2000): Vernachlässigbar, wenn geglückt. Jüdisches Leben und Judentum in österreichischen Geschichtsschulbüchern unter den Vorzeichen christlicher Heilsgeschichte, Verfolgung, Assimilation und Vernichtung. In: Werner Dreier (Redaktion): Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern. Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und Schulbuchverantwortlichen. Strobl a. Wolfgangsee, 6.-9. Dezember 1999. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Abteilung Politische Bildung. Wien. 79-90.

Levy, Daniel/ Sznajder, Natan (2007): Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Suhrkamp-Verlag. Frankfurt/Main.

Löwenthal, Leo (1990): Falsche Propheten. In: Löwenthal, Leo: Studien zum Autoritarismus. Schriften 3. Suhrkamp Verlag. Frankfurt/Main.

Lukács, Georg (1966): Von Nietzsche zu Hitler oder der Irrationalismus in der deutschen Politik. Fischer-Bücherei. Frankfurt/Main & Hamburg.

Manoschek, Walter (1995): Aus der Asche dieses Krieges wieder auferstanden – Skizzen zum Umgang der Österreichischen Volkspartei mit Nationalsozialismus und Antisemitismus nach 1945. In: Werner Bergmann, Rainer Erb, Albert Lichtblau (Hg.): Schwieriges Erbe. Der Umgang mit Nationalsozialismus und Antisemitismus in Österreich, der DDR und der BRD. Schriftenreihe des Zentrums für Antisemitismus Berlin. Band 3. Frankfurt/Main-New York. 49-64.

Mansour, Ahmad (2015): Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen. 3. Auflage. S. Fischer, Frankfurt/Main.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Beltz Pädagogik. Weinheim (u.a.).

Merton, Robert K. (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur. Walter de Gruyter. Berlin & New York.

Messerschmidt, Astrid (2015): Erinnern als Kritik. Politische Bildung in Gegenwartsbeziehungen zum Nationalsozialismus. In: Benedikt Widmaier, Gerd Steffens (Hg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Non-formale Politische Bildung heute. Band 7. Wochenschau-Verlag. Schwalbach/Ts. 38-48.

Messerschmidt, Astrid (2002): Erinnern jenseits nationaler Identitätsstiftung. Perspektiven für den Umgang mit dem Holocaust-Gedächtnis in der Bildungsarbeit. In: Claudia Lenz, Jens Schmidt, Oliver von Wrochem (Hg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Hamburg/Münster. 103-144.

Mitscherlich Alexander & Margarete (1982): Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. R. Piper & Co. München – Zürich. 1977.

Nohlen, Dieter/ Schultze, Rainer-Olaf (2005): Lexikon der Politikwissenschaft. Band 1+2, 3.Auflage 2005. C.H. Beck. München.

Pelinka, Anton (2006): Die Politik der politischen Kultur. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Bd. 35, Nr.3, 2006. 225-235.

Pelinka, Anton (2001): Die geänderte Funktionalität von Vergangenheit und Vergangenheitspolitik. Das Ende der Konkordanzdemokratie und die Verschiebung der Feindbilder. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Bd. 30, Nr.1, 2001. 35-47.

Pollak, Alexander/ Schiedel, Heribert (2001/2002): Nationaler Schulterschluss gegen die Erinnerung. Über die Aktualität und politische Opportunität von Burgers Philosophie des Vergessens. In: Context XXI: Siegfrieds Köpfe. Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus an der Universität. Wien. 73-80.

Radonić Liliana/ Uhl, Heidemarie (2016), (Hg.): Gedächtnis im 21.Jahrhundert. Zur Neuverhandlung eines kulturwissenschaftlichen Leitbegriffs. transcript Verlag. Bielefeld.

Rajal, Elke/ Schiedel, Heribert (2016): Rechtsextremismusprävention in der Schule: Ein ambitioniertes Programm. In: FIPU (Hg.in): Rechtsextremismus Band 2. Prävention und Politische Bildung. Verlag mandelbaum kritik & utopie. Wien. 85-136.

Elke, Rajal/ Peham, Andreas (2010): Erziehung wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hg.): Jahrbuch 2010. Schwerpunkt: Vermittlungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Wien. 38 – 65.

Rajal, Elke (2010): Erziehung nach/über Auschwitz. Holocaust Education in Österreich vor dem Hintergrund Kritischer Theorie. Universität Wien. Online unter: [http://othes.univie.ac.at/9158/1/2010-04-05\\_0307509.pdf](http://othes.univie.ac.at/9158/1/2010-04-05_0307509.pdf)

Salzborn, Samuel (2010): Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich. Campus Verlag, Frankfurt/Main.

Salzborn, Samuel (2009): Der Vergleich politische Kulturen. Theorien, Konzepte und Methoden. In: Samuel Salzborn (Hg.): Politische Kultur – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. 45 – 60. Seitenangaben n. PDF: Online unter: [http://www.salzborn.de/txt/2009\\_politische-kultur.pdf](http://www.salzborn.de/txt/2009_politische-kultur.pdf)

Salzborn, Samuel (2006): Antisemitismus und nationaler Opfermythos. Zur politischen Psychologie eines geschichtspolitischen Kontextes. In: psychosozial, Nr. 104, Jg. 2006. 125-136.

Sandner, Günther (2016): Kleine Schritte – vorwärts und zurück. Zur Geschichte der politischen Bildung in Österreich. In: FIPU (Hg.in): Rechtsextremismus Band 2. Prävention und Politische Bildung. Mandelbaum kritik & utopie. Wien. 20-38.

Sandner, Günther (2001): Hegemonie und Erinnerung: Zur Konzeption von Geschichts- und Vergangenheitspolitik. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Nr. 30, Jg. 2001. 5-17.

Schiedel, Heribert (2012): Gemeinschaftsbildung und Verfolgungswahn. *Thesen zur Besonderheit des österreichischen Syndroms*. In: Stephan Grigat (Hg.): Postnazismus revisited. Das Nachleben des Nationalsozialismus im 21.Jahrhundert. ca-ira-Verlag. Freiburg. 265-284.

Schmid, Harald (2008): Europäisierung des Auschwitzgedenkens? Zum Aufstieg des 27. Januar 1945 als „Holocaustgedenktag“ in Europa. In: Jan Eckel, Claudia Moisel (Hg.): Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Gedächtnispolitik in internationaler Perspektive. Wallenstein-Verlag. Göttingen. 174-202.

Uhl, Heidemarie (2001): Das „erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Nr. 1 Jg. 2001. 93 - 108. Seitenangaben. Pdf: Online unter: [http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/uhl\\_opfer.pdf](http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/uhl_opfer.pdf)

Waters, Mary C. (2009): Social science and ethnic options. In: Ethnicities. Vol.9 (1), 2009. 130-135.

## Gesetzesblätter

StGBI. I/1945 – Online unter:

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1945\\_1\\_0/1945\\_1\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1945_1_0/1945_1_0.pdf) – Zugriff 23.Jänner 2018

BGBI. Nr. 242/1962 – Online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen%20&Dokumentnummer=NOR12118405> – Zugriff 23.Jänner 2018

BGBI. I 12/2001 – Online unter:

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2001\\_12\\_1/2001\\_12\\_1.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2001_12_1/2001_12_1.pdf) – Zugriff 27. März 2018

BGBI. II 290/2008 – Online unter:

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2008\\_II\\_290/BGBLA\\_2008\\_II\\_290.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_290/BGBLA_2008_II_290.html) – Zugriff 19.Jänner 2018

BGBI. I 39/2015 – Online unter:

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2015\\_I\\_39/BGBLA\\_2015\\_I\\_39.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_I_39/BGBLA_2015_I_39.html) – Zugriff 18.Juni 2018

BGBI. II 113/2016 – Online unter:

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_II\\_113/BGBLA\\_2016\\_II\\_113.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf)  
– Zugriff 23.Jänner 2018

## **Internetquellen**

<http://derstandard.at/1326504047903/STANDARD-Bericht-Strache-auf-WKR-Ball-Wir-sind-die-neuen-Juden> – Zugriff 05.Juni 2017

<http://derstandard.at/1326503994946/Inside-WKR-Ball-Ein-schmissiges-Fest-in-der-Hofburg> –  
Zugriff 05.Juni 2017

<https://peter-juelich.photoshelter.com/image/I000080fJVCiMgZA> – Zugriff 03.November 2017

<http://www.mkoe.at/sites/default/files/files/ueber-uns/Mauthausen-Komitee-Oesterreich-Mission-Statement-Deutsch.pdf> – Zugriff 23.Jänner 2018

<http://www.doew.at> – Zugriff 23.Jänner 2018

<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich> – Zugriff 23.Jänner 2018

### Aussage 1:

<https://www.nachrichten.at/nachrichten/ticker/Gedenkstaette-des-ehemaligen-KZ-Mauthausen-beschmiert;art449,110055> – Zugriff 23.Jänner 2018

### Aussage 2:

<https://www.tagesspiegel.de/berlin/polizei-justiz/polizei-in-berlin-reagiert-auf-kritik-jude-jude-feiges-schwein-soll-auf-demonstrationen-verboten-werden/10229256.html> – Zugriff 23.Jänner 2018

Latuff-Karikatur: [https://de.wikipedia.org/wiki/Carlos\\_Latuff#/media/File:Latuff\\_nazi\\_camp\\_2.gif](https://de.wikipedia.org/wiki/Carlos_Latuff#/media/File:Latuff_nazi_camp_2.gif)  
– Zugriff 23.Jänner 2018

<https://kurier.at/politik/inland/kurz-fuer-einheitliche-koran-uebersetzung/86.827.235> – Zugriff  
18.Juni 2018

<https://www.tagesspiegel.de/wissen/islamisierung-des-tuerkischen-bildungssystems-pflichtfach-religion-und-ethik-ab-der-ersten-klasse/11149632-2.html> – Zugriff 29.Juni 2018

<https://freebeacon.com/national-security/rouhani-this-festerling-zionist-tumor-has-opened-once-again/> - Zugriff 01.August 2018.

<https://www.tabletmag.com/jewish-news-and-politics/238471/why-some-iranian-jews-stay> –  
Zugriff 01.August 2018

### Erdogan-Zitat:

<https://www.welt.de/politik/ausland/article130351366/Erdogan-nennt-Israel-barbarischer-als-Hitler.html> – Zugriff 01.August 2018

## **8. Anhänge**

### **Interviewleitfaden**

1. Von wo kommt dein Name? Bis du in Wien geboren? Hast du noch viel Familie dort?  
Erzähl doch mal wie ist das für dich hier in Österreich? Fühlst du dich wohl in Österreich? Reden deine Eltern viel über ihre Heimat? Glaubst du sind deine Eltern zufrieden in Österreich? Magst du irgendwann einmal dorthin, wo deine Eltern oder Großeltern herkommen? Wenn ja, warum? Spielt der Glaube eine Rolle?
2. Fühlst du dich einer Religion verbunden? Was verbindest du mit deiner Religion? Gibt es religiöse Regeln die du befolgst? Sind das viele? Versuchst du dich an alle zu halten? Gehst du zum beten in eine Moschee? Hältst du religiöse Feiertage ein? Wie informierst du dich über das Thema Religion? Besuchst du den Religionsunterricht? Wenn du eine Frage hast die deine Religion betrifft, an wen wendest du dich dann?
3. Hast du manchmal das Gefühl, dass du und deine Familie in Österreich wegen deiner Religion nicht willkommen seid?
4. Würdest du sagen, dass du dich mit der österreichischen Geschichte auskennst?
5. Kennst du das Wort Holocaust? Von wo kennst du das Wort?
6. Weißt du was der Nationalsozialismus war?
7. Weißt du wie sich Österreich dazu verhalten hat?
8. Hast du schon mal was von Antisemitismus gehört?
9. Was habt ihr zu dem Thema Holocaust in der Schule gemacht?
10. Hast du schon mal ein ehemaliges Konzentrationslager oder eine Ausstellung zu dem Thema besucht? Welche Bilder hast du gesehen? Weißt du warum sie gefangen/ verfolgt wurden?
11. Hast du schon mal eine ZeitzeugIn getroffen?

12. Was kannst du aus dem Schulunterricht, den Klassenfahrten usw. zum Thema Holocaust für dich mitnehmen? Wie war das für dich? Hast du das Gefühl gehabt auch nach der Schule darüber reden zu müssen?

11. Weißt du was eine Kippa und ein Davidstern ist? Hast du schon mal jemanden so etwas tragen gesehen? Was verbindest du damit?

13. Ich erkläre dir jetzt ein Szenario: Du siehst eine Person mit einer Kippah und eine andere Person oder Gruppe ruft „Wer nicht hüpfst der ist ein Jude“? Wie würdest du reagieren, wenn du das siehst?

14. Bist du der Ansicht, dass alle diese Informationen die du in der Schule gelernt hast glaubwürdig sind? Wenn nein, warum nicht?

15. Wenn du an den Geschichtsunterricht denkst und was sonst so in der Welt passiert und passiert ist, hast du manchmal das Gefühl, dass das Thema Holocaust viel Platz einnimmt? Wenn ja, warum?

16. Wenn du daran denkst was den Juden im Holocaust passiert ist, an all die Ungerechtigkeiten und „Respektlosigkeiten“, würdest du sagen, dass heutzutage ähnliche Verbrechen begangen werden.

17. Was siehst du auf dem Bild?



Latuff-Karikatur 2006: Quelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Carlos\\_Latuff#/media/File:Latuff\\_nazi\\_camp\\_2.gif](https://de.wikipedia.org/wiki/Carlos_Latuff#/media/File:Latuff_nazi_camp_2.gif)

18. Einige Leute sagen, dass so wie heute Israel die Palästinenser behandelt, dies auch ein Holocaust ist und es gerade Israel besser wissen müsste. (Erdogan-Zitat vorlesen: „Sie haben kein Gewissen, keine Ehre, keinen Stolz. Jene, die Hitler Tag und Nacht verurteilen, haben Hitler in Sachen Barbarei übertroffen.“) Würdest du dieser Aussage zustimmen?
19. Würdest du sagen, dass der Nahostkonflikt sich heute auf das Bild von Jüdinnen und Juden und den Holocaust auswirkt?
20. Hast du manchmal das Gefühl, dass hier in Österreich oder Europa jüdische Einrichtungen beschützt werden aber Muslimische nicht? Wenn ja, warum glaubst du ist das so?
21. Ich les dir jetzt zwei Zitate vor. Was denkst du darüber, wenn du so etwas hörst:  
„Was für unsere Väter der Jud‘, ist für uns die Moslembrut, seid auf der Hut!“  
„Jude, Jude feiges Schwein, komm heraus und kämpf allein!“

21. Magst du noch etwas sagen?

22. Persönliche Daten: Geschlecht, Alter

## **Abstract (Deutsch)**

Das Geschichtsverständnis des Holocaust bei muslimischen Jugendlichen stellt in Österreich einen kaum erforschten Untersuchungsgegenstand dar. Das Ziel dieser Arbeit ist daher die Untersuchung der Holocaust-Wahrnehmung muslimischer Jugendlicher. Der erste Teil der Arbeit zeichnet die Funktion von Geschichte als Integrationsmaßstab, die Entwicklung des österreichischen und europäischen Gedächtnisses über den Holocaust und deren Auswirkungen auf die pädagogische Konzeption für den österreichischen Geschichtsunterricht nach. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der selbstständig erhobenen, empirischen Untersuchung, für die problemzentrierte Interviews mit fünfzehn Jugendlichen in Wien durchgeführt wurden. Im Schlussteil werden anhand der Untersuchungsergebnisse Schlüsse für eine kritische historisch-politische Bildungsarbeit über den Holocaust gezogen.

## **Abstract (Englisch)**

Since there is a lack of research in Austria, when it comes to the historical understanding of the Holocaust by muslim youth, this paper analyses their perception of the Holocaust. The first part investigates the role of history as an objective of inclusion into society, the unfolding of the Austrian and European memory on the Holocaust and its impacts on history didactics and history lessons in school. The second part of this paper engages in the self-conducted study with fifteen young adults in Vienna. Based on the research results the last chapter concludes with perspectives for a critical historico-political educational work on the Holocaust in Austria.

## **Lebenslauf**

### **Persönliche Daten**

Name: Soma Mohammad Assad, BA  
E-Mail: soma.assad@hotmail.com

### **Bildungsweg**

Juli 2006	Reifeprüfung / GRG 23-VBS Draschestraße
September 2006	Diplomstudium der Politikwissenschaft / Universität Wien
November 2011	Verleihung des akademischen Grades „Bachelor of Arts“ / Universität Wien
Februar 2012	Masterstudium der Politikwissenschaft / Universität Wien

### **Sprachkenntnisse**

Kurdisch	Muttersprache
Deutsch	Fließend in Wort und Schrift
Englisch	Fließend in Wort und Schrift
Spanisch	Grundkenntnisse

### **EDV-Kenntnisse**

Textverarbeitung	Word, Excel, PowerPoint, Outlook
Statistikauswertung	SPSS Statistics

### **Weiterbildung**

Dezember 2012	Absolvierung Workshop „Writing in Progress“ – Progress, Zeitung der Österreichischen HochschülerInnenenschaft (BV)
August 2013	Absolvierung Summer School / Freie Universität Berlin – „Resistance to National Socialism: Biographical Testimonies as Sources for Academic Research“

### **Publikationen**

Unique 05/2011	„Islam oder Laizität“ – Kommentar zum Arabischen Frühling
Unique 04/2012	„Über den unbemerkten Wandel eines 'Failed State' ” – Irak-Reportage
Unique 03/2013	„Ich dachte ans heiraten und ans studieren und ich dachte an den Tod“ – Analyse über weibliches Selbstmordattentat (mit Co-Autorin Anja Wiegand)
Unique 06/2013	„Im Iran gibt es keine freien Wahlen“ – Interview mit dem Iran-Experten Wahied Wahdat-Hagh
Progress 10/2015	„Traiskirchen war für mich eine Art Überlebensschule“ – Interview mit dem ehemaligen Flüchtling Shirin Omar
Unique 05/2016	„Politische Bildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ – Buchrezension von FIPU (Hg.) „Rechtsextremismus Band 2“
Unique 11/2016	„Lass mich atmen“ – Filmrezension von „Mustang“

### Sonstiges Engagement

November 2018	Organisatorin „Vortragsreihe zum Konflikt in Afrin“ – Fakultätsvertretung Geisteswissenschaften - Universität Wien
Juni 2017	Moderatorin Podiumsdiskussion „Identität Muslima“ – Deutscher Humanistentag – Nürnberg
März-April 2016	Kuratorin der Filmreihe „KurdInnen zwischen Exil und Diaspora“ – Grüne Bildungswerkstatt Minderheiten
Mai 2016	Referentin „Islamischer Antisemitismus in Europa“ – (in)visible borders Hochschule Landshut
Oktober 2015	Referentin „Antisemitismus unter Muslimen in Europa“ – Institut für Zeitgeschichte - Universität Innsbruck