

Werner Dreier, Falk Pingel (Hg.)

**JÜDISCHE GESCHICHTE UND  
GESCHICHTS-KARTEN ZU ISRAEL IN  
ÖSTERREICHISCHEN SCHULBÜCHERN**

Ergänzende Anregungen zu den österreichisch-  
israelischen Schulbuchgesprächen

Tagungsbericht der 4. Schulbuchgespräche,  
14. bis 15. Juni 2022, Wien

Werner Dreier, Falk Pingel (Hg.)

**JÜDISCHE GESCHICHTE UND  
GESCHICHTS-KARTEN ZU ISRAEL IN  
ÖSTERREICHISCHEN SCHULBÜCHERN**

Ergänzende Anregungen zu den österreichisch-  
israelischen Schulbuchgesprächen

Tagungsbericht der 4. Schulbuchgespräche,  
14. bis 15. Juni 2022, Wien

**erinnern.at**

NATIONALSOZIALISMUS UND HOLOCAUST: GEDÄCHTNIS UND GEGENWART

 **Bundesministerium**  
Bildung, Wissenschaft  
und Forschung

Wien, 2023  
Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für  
Bildung, Wissenschaft und Forschung

## Impressum

Medieninhaber und Verleger:  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung  
Abteilung Präs/14 & Abt. V/8  
Herausgegeben von Werner Dreier, Falk Pingel  
Minoritenplatz 5, 1010 Wien  
Tel.: +43 1 531 20-0  
Grafische Gestaltung: Sabine Sowieja  
Druck: BMBWF  
Wien, 03.2023

### Copyright und Haftung:

Auszugsweiser Abdruck ist nur mit Quellenangabe gestattet, alle sonstigen Rechte sind ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig.  
Es wird darauf verwiesen, dass alle Angaben in dieser Publikation trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen und eine Haftung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Autorin/des Autors ausgeschlossen ist. Rechtsausführungen stellen die unverbindliche Meinung der Autorin/des Autors dar und können der Rechtsprechung der unabhängigen Gerichte keinesfalls vorgreifen.

## Inhalt

Werner Dreier: Einleitung	5
Eleonore Lappin-Eppel: Österreichisch-jüdische Geschichte – Anregungen für zukünftige Schulbücher	9
Martin Liepach: Didaktische Herausforderungen und Fragen an die jüdische Geschichte. Ein Kommentar aus deutscher Sicht	25
Vadim Oswald: Die Darstellung Israels in Geschichtskarten und -atlanten	35
Falk Pingel: Internationale Schulbuchgespräche – immer noch ein Mittel zur Verbesserung der Schulbücher für Geschichte und Geographie?	57
<b>Berichte aus den Workshops</b>	
Eleonore Lappin-Eppel, Martin Liepach: Österreichisch-jüdische Geschichte	75
Brigitte Bailer, Claudia Rauchegger-Fischer: Antisemitismus und die österreichische Gesellschaft, auch im Hinblick auf den Nationalsozialismus	81
David Hasenauer, Dieter Hecht: Der Staat Israel, die israelische Gesellschaft und ihre Beziehungen zu Österreich	85
Philipp Mittnik; Vadim Oswald: Die Darstellung von Israel in Geschichtskarten und Atlanten	91
<b>Die Autor:innen</b>	<b>95</b>

## Einleitung

WERNER DREIER

Im Auftrag des BMBWF fanden 1999, 2006 und 2008 in Strobl (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung) Schulbuchgespräche statt, die sich mit den Darstellungen von Nationalsozialismus und Holocaust, zu jüdischer Geschichte und zur Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern auseinandersetzten und jeweils Vertreter:innen von Schulbuchverlagen, Schulbuchautor:innen und Schulbuch-Gutachter:innen mit Vertreter:innen der Fachwissenschaften (Geschichtswissenschaft, Judaistik, Geschichtsdidaktik...) zum Austausch zusammen brachten. Die Gespräche wurden jeweils durch eine Publikation dokumentiert.<sup>1</sup>

2017-2022 untersuchte im Auftrag der österreichischen und israelischen Bildungsministerien ein gemeinsames israelisch-österreichisches Schulbuchkomitee „Die Darstellung von Juden, Judentum und Israel in österreichischen Schulbüchern sowie von Österreich in israelischen Schulbüchern“. Die Ende Jänner 2022 in einem Schlussbericht publizierten Befunde der Untersuchung von Schulbüchern für den Geschichts- und Geografieunterricht (Brom 2022) zeigen eine deutliche Weiterentwicklung der Schulbücher im Anschluss an die Strobl Schulbuchgespräche und machen insbesondere folgende Bereiche sichtbar, die einer weiteren Revision bedürfen:

1. Österreichisch-jüdische Geschichte
2. Antisemitismus und die österreichische Gesellschaft, auch im Hinblick auf den Nationalsozialismus
3. Der Staat Israel und die israelische Gesellschaft und ihre Beziehungen zu Österreich (Geografie und Geschichte)
4. Die Darstellung von Israel in historischen sowie geografischen Karten und in den Atlanten.

In einer Tagung am 14. und 15. Juni 2022 in Wien diskutierten Vertreter:innen der Fachwissenschaften sowie die österreichischen Mitglieder des österreichisch-israelischen Schulbuchkomitees mit Lektor:innen der österreichischen Schulbuchverlage und Vertreter:innen des Bundesministeriums für

<sup>1</sup> [www.erinnern.at/themen/internationale-schulbuch-dialoge](http://www.erinnern.at/themen/internationale-schulbuch-dialoge) (31.1.2023)

Bildung, Wissenschaft und Kunst diese vier Themenfelder im Hinblick auf die Umsetzung der vom österreichisch-israelischen Schulbuchkomitee formulierten Empfehlungen (Brom 2022, S. 288ff.). Die Diskussionen finden sich in der Form von vier Berichten aus den Workshops in dieser Broschüre. In den Diskussionen zeigte sich ein erhöhtes Informationsbedürfnis insbesondere in zwei Feldern. Das eine ist die verstärkte Integration von jüdischer Geschichte in den Schulbüchern. Eleonore Lappin-Eppel stellt in ihrem Beitrag die jüdische Innensicht auf die historischen Ereignisse in den Vordergrund und sie beschreibt eine jüdische Bevölkerung, die weit weniger homogen ist als in den Schulbüchern dargestellt. Ihr Beitrag enthält darüber hinaus Anregungen, wie einem weiteren, bei der Schulbuchanalyse festgestellten, gravierenden Defizit begegnet werden könnte, nämlich der mangelnden Befassung mit jüdischem Leben nach 1945. Martin Liepach kommentiert in seinem Text die didaktischen Herausforderungen und arbeitet einige didaktische Spezifika im Hinblick auf jüdische Geschichte heraus. Das zweite Feld, in welchem weiterführende Informationen gesucht wurden, betrifft die Darstellung Israels in Geschichtskarten und Geschichtsatlanten. Das ist schon allein deswegen wichtig, weil die Kapitel im Schulbuch über die Geschichte des Nah-Ostkonflikts in der Regel zahlreiche Karten enthalten – und viele dieser Karten in den Diskussionen des österreichisch-israelischen Schulbuchkomitees als problematisch empfunden wurden. Diese teils heftigen Diskussionen innerhalb des Komitees gaben einen kleinen Einblick in die Brisanz der Karten bzw. das, was Vadim Oswald in seinem Beitrag in dieser Broschüre den „Kampf der Karten“ nennt. Nahezu jede Linie und nahezu jeder Begriff können als umstritten begriffen werden. Vadim Oswald analysiert existierende Karten und er zeigt alternative Formen der Darstellung auf, die bei anstehenden Überarbeitungen von Schulbüchern und Karten hilfreich sein können.

Die österreichisch-israelischen Schulbuchgespräche 2017-2022 zielten nicht nur auf eine Diskussion bestehender israelischer und österreichischer Schulbücher ab, sondern entwickelten als zentrales Ergebnis einen umfänglichen Katalog von Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Schulbüchern für die Fächer Geschichte und Geographie. Falk Pingel ordnet in seinem Beitrag diese österreich-israelischen Gespräche in die lange Tradition von international vergleichenden Schulbuchprojekten ein. Weil „Kriege in den Köpfen der Menschen beginnen“, so zitiert er die Verfassung der UNESCO, müssten

Schulbücher den Frieden stützen und Feindbilder abbauen, jedenfalls nicht Kriegspropaganda betreiben. Falk Pingel stellt auch die Frage nach „der Durchsetzungsfähigkeit und Praxisrelevanz von Projekten der Schulbuchrevision“, bei deren Beantwortung er nicht nur auf die Relevanz der verantwortlichen staatlichen Stellen verweist, sondern ebenso auf die Bedeutung einer öffentlichen Diskussion der in den Schulbuchgesprächen besprochenen Problembereiche. Denn diese öffentliche Aufmerksamkeit bewirkt, dass Schulbuchautor:innen die Problembereiche künftig sorgfältiger und umfänglicher behandeln.

Die vorliegende Broschüre möge dazu dienen, die Aufmerksamkeit für die Themenfelder jüdische Geschichte und Geschichtskarten zu erhöhen und sie bietet Anregungen für eine sorgfältigere und umfänglichere Bearbeitung in den österreichischen Schulbüchern.

Mein Dank gilt den Autor:innen und insbesondere Falk Pingel für die gemeinsame Planung der Tagung sowie Konzeption und Redaktion dieser Broschüre. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung beauftragte sowohl die Schulbuchgespräche wie auch die Erarbeitung dieser Broschüre und unterstützt die Umsetzung der Schulbuchempfehlungen. Dafür gilt mein Dank Sonja Hinteregger-Euler (Bildungsmedien), Martina Maschke (Bilaterale Internationale Angelegenheiten Bildung) sowie für diese Broschüre insbesondere Manfred Wirtitsch (Grundsatzabteilung und überfachliche Kompetenzen).

---

Brom, Sara et al. (2022) (Hrg.): Die Darstellung von Juden, Judentum und Israel in österreichischen Schulbüchern sowie von Österreich in israelischen Schulbüchern. Bilaterales Schulbuchkomitee: Analysen und Empfehlungen für Geschichte und Geographie (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Wien 2022).

Download: [www.erinnern.at/themen/e\\_bibliothek/strobl-schulbuchgesprache/abschlussbericht-des-israelisch-oesterreichischen-schulbuchkomitees](http://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/strobl-schulbuchgesprache/abschlussbericht-des-israelisch-oesterreichischen-schulbuchkomitees) (30.1.2023)

## Österreichisch-jüdische Geschichte – Anregungen für zukünftige Schulbücher

ELONORE LAPPIN-EPPEL

Bei der Darstellung der jüdischen Geschichte werden meines Erachtens zwei Aspekte zu wenige beachtet. Einerseits wird die jüdische Innensicht auf die historischen Geschehnisse außer Acht gelassen, andererseits die jüdische Bevölkerung als zu homogen dargestellt. Gerade in der Habsburger Monarchie bestanden große Unterschiede zwischen den jüdischen Bevölkerungen der einzelnen Kronländer. Beide angeführten Aspekte stehen miteinander in Verbindung und sollten entsprechend berücksichtigt werden. Damit wird dem Prinzip der Multiperspektivität Rechnung getragen.

Bis zur Aufklärung war das jüdische Leben auf dem Gebiet des heutigen Österreich geprägt von Perioden der Duldung, auf die Vertreibungen folgten. Die erste dokumentarische Nennung von Juden in Österreich war zur Zeit der Kreuzzüge, die erste Wiener Judenstadt wurde 1420/21 durch Vertreibung zerstört, die zweite ebenso 1670/71. Danach durften sich bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts Jüdinnen und Juden überhaupt nur im heutigen Burgenland und in Vorarlberg niederlassen. In Wien konnten Händler vorübergehend Aufenthalt nehmen, ansonsten waren sogenannte Hofjuden und ihre Familien geduldet, solange sie finanzkräftig genug waren, um den Regenten ihre Kriege und das höfische Leben zu finanzieren. Die Zahl der zugelassenen Juden in Wien wurde streng limitiert und reglementiert, die jüdische Bevölkerung war diskriminierenden und zum Teil erniedrigenden Vorschriften unterworfen. Die frühe jüdische Geschichte zwischen den Kreuzzügen und dem Toleranzpatent wird in den Schulbüchern meines Wissens nach nicht behandelt, weshalb ich hier auch nicht darauf eingehen möchte.

### Der Weg zur Emanzipation

Während auf dem Gebiet des heutigen Österreich – mit Ausnahme des Burgenlands und Vorarlbergs – Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts kaum Jüdinnen und Juden lebten, hatte die Habsburger Monarchie damals nicht weniger als 2 Millionen jüdische EinwohnerInnen, das waren 19 % der jüdischen Bevölkerung weltweit. Die meisten Jüdinnen und Juden lebten im Osten, also in Galizien, der Bukowina, Ungarn und in den Böhmischen Ländern. (Lichtblau 2006, S. 449)

Diese Gemeinden waren traditionsbewusst, zum Teil streng religiös, und hatten wenig Kontakt mit der hegemonialen Kultur der Residenzstadt Wien. Nur in Prag, wo eine größere jüdische Gemeinde bestand als in Wien, begannen sich die von Deutschland ausgehenden Ideen der jüdischen Aufklärung, der Haskalah, zu verbreiten. Ein wichtiges Medium dafür waren Presseerzeugnisse, die zu erscheinen begannen und die Ideen der Aufklärung in der jüdischen Welt verbreiteten. Wegbereiter der Haskalah war der in Berlin lebende jüdische Philosoph Moses Mendelssohn, der in den 1750er Jahren die erste maskilische, also aufklärerische Zeitschrift, *Kohelet Mussar* (Moralprediger) herausbrachte, von der nur wenige Nummern erschienen. Wichtiger waren *HaMe'assef* (Der Sammler, 1783-1812) und *Sulamith* (1806-1848). Erschienen sind diese Druckwerke in Deutschland, doch hatten sie auch zahlreiche Abonnenten und einige Abonnentinnen in der Habsburger Monarchie. Propagiert wurden hier eine Erneuerung der jüdischen Traditionen und die Verbesserung des bürgerlich-rechtlichen Status der Juden sowie deren gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft durch Bildung und Erziehung im Sinn der Aufklärung. *Kohelet Mussar* und *HaMe'assef* waren hebräische Zeitschriften, wandten sich also an die Eliten. Die hebräische Sprache bot auch andere Vorteile. Einerseits war man froh, nur das eigene, hebräischsprachige Publikum an den innerjüdischen Debatten teilhaben zu lassen. Andererseits waren hebräische Zeitschriften der Zensur der Rabbiner, welche die Ideen der Aufklärung resolut bekämpften, entzogen. Denn hebräische Druckwerke durften nur von nichtjüdischen Druckereien hergestellt werden. Trotzdem nahm die Zahl der hebräischen Zeitschriften rasch zugunsten der deutschsprachigen ab, da die akkulturationswilligen Juden und Jüdinnen, die ja ihr Zielpublikum waren, immer weniger Hebräisch und dafür immer mehr Deutsch beherrschten. So war die ab 1806 erscheinende *Sulamith*, die bis 1848 erschien, bereits deutschsprachig. (Hecht/Hecht 2015, S. 69-76)

Warum machte ich diesen Ausflug in die jüdische Pressegeschichte? Von Schulbüchern wird Multiperspektivität gefordert. Aber bei der Behandlung des Toleranzpatents, das in den Schulbüchern zurecht als erster wichtiger Schritt zur Emanzipation der Juden gesehen wird, fehlt die jüdische Perspektive. Und nur diese hilft uns zu verstehen, warum dieses Patent von einem Teil der jüdischen Bevölkerung, der unter dem Einfluss der Haskalah, der Aufklärung stand, begeistert begrüßt wurde und bis heute in der jüdischen Geschichtsschreibung als Beginn der Emanzipation gelobt wird,

aber von der Mehrheit der Jüdinnen und Juden, die aufgrund ihrer strengen religiösen Gesetzestreue sowohl die Aufklärung als auch die vom Toleranzpatent geforderte Annäherung an die nichtjüdische Gesellschaft und deren Kultur ablehnten, geradezu als neue Verfolgung gesehen wurde. Von dieser Mehrheit, die sich viel langsamer akkulturierte als die aufgeklärten Jüdinnen und Juden, die auch ohne Toleranzpatent für Bildung und deutschsprachige Erziehung eintraten, ist in den Schulbüchern kaum die Rede. (Lind 2006, S. 390-410) Halten sie an ihren Traditionen fest, werden sie als „rückständige Zuwanderer“ nach Wien erwähnt, passen sie sich rasch, zumindest äußerlich an, betrachtet man sie als Teil der homogen gesehenen Mehrheit – was diese nie war.

Dies bringt mich zum nächsten Aspekt der Darstellung der Bedeutung des Toleranzpatentes: Angeblich brachte es den Juden die Religionsfreiheit. Das Gegenteil war der Fall. Das Toleranzpatent war der Beginn einer Reihe von Maßnahmen zur Einschränkung der Religionsfreiheit. So wurden die unabhängigen rabbinischen Gerichte abgeschafft, aber die Gründung einer jüdischen Gemeinde blieb den Juden und Jüdinnen in Wien bis 1853 verboten. Ebenso war die Schulpflicht eine Einschränkung der Religionsfreiheit. Denn anstatt der traditionellen jüdischen Talmud-Thoraschulen mussten jüdische Kinder nun die deutschsprachigen „Normalschulen“ besuchen, der Religionsunterricht konnte nur nachmittags außerschulisch stattfinden. (Lind 2006, S. 386-404) Diese Maßnahmen zeigen, dass die Aufklärer zwar bereit waren, die Juden als Menschen in ihren Reihen aufzunehmen, sie langsam zu gleichberechtigten Bürgern und Bürgerinnen zu erziehen, aber gleichzeitig versuchten, sie zu Christen zu machen. Dass die aufgeklärten, akkulturationswilligen Juden – und im 19. Jahrhundert schloss sich dem in den deutschsprachigen Gebieten auch ein Großteil der Orthodoxen an – Reformen durchführten, um ihren Glauben an die Gegebenheiten des modernen Lebens anzupassen, reichte nicht. Die Juden wurden misstrauisch und als „Andere“ beobachtet. Mit tragischen Folgen. Während in der Aufklärung und im Vormärz der Antisemitismus einen Tiefpunkt erreichte und sich zum Beispiel in Wien tatsächlich eine offene Gesellschaft bildete, wo Juden und Christen miteinander verkehrten, brachte die Märzrevolution von 1848 bereits erste antisemitische Ausschreitungen in Ungarn und in den Böhmisches Ländern mit sich.

Wien blieb ruhig, doch es bedurfte langer Debatten, bis schließlich die oktroyierte Verfassung vom 4. März 1849 den Juden Gleichberechtigung verlieh. Der Reichstag wurde unmittelbar danach gewaltsam aufgelöst, die Gleichberechtigung 1851 im Zuge der Aufhebung der Märzverfassung wieder zurückgenommen. 1853 folgte ein Einschnitt in die Grundbesitzfähigkeit. Andere diskriminierende Vorschriften wie Steuern blieben abgeschafft. Die Fragen der Niederlassung und der Berufswahl blieben offen. Überhaupt war die Rechtslage der Juden regional unterschiedlich.

Durch die Abschaffung des Hofjudenstatus und des Judenamtes wurde Wien für jüdische Zuwanderer:innen attraktiv. 1852 konnte mit Erlaubnis des Kaisers eine jüdische Gemeinde in Wien gegründet werden. Außerhalb Wiens wurden Gemeinden erst nach der Erlangung der Gleichberechtigung 1867 gegründet, zunächst 1869 in Graz. (Lichtblau, 2006, S. 447-470)

Die Auswirkung der Gleichberechtigung auf die Bevölkerungsentwicklung war massiv. Während kleinere Landgemeinden, wie zum Beispiel die burgenländischen oder mährischen, einen Bevölkerungsschwund zu verzeichnen hatten, wuchs die jüdische Stadtbevölkerung rasant an, wie anhand von Wien gezeigt werden soll. 1848 lebten 4.000 Jüdinnen und Juden mehr oder weniger legal in Wien. 1880 war die Zahl auf 72.588 gestiegen, was 5,3% der Wiener Bevölkerung entsprach. 1910 lebten 175.318 Juden und Jüdinnen in Wien, das waren 8,3% der Wiener Bevölkerung. Diese Zahlen sind wichtig, denn in vielen Schulbüchern entsteht der Eindruck, dass die Zahl der Juden erst im Ersten Weltkrieg durch den Zuzug galizischer Kriegsflüchtlinge so stark gewachsen wäre. Tatsächlich begann die Zuwanderung aus Galizien und der Bukowina bereits im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts. Nach dem Ersten Weltkrieg blieben etwa 25.000 Kriegsflüchtlinge in Wien, zweifellos eine hohe Zahl, aber doch nur ein Bruchteil der 175.000 Jüdinnen und Juden, die schon zuvor hier gelebt hatten. Jedenfalls erreichte die Zahl der Jüdinnen und Juden 1923 mit 201.513 ihren Höchststand. (John, Lichtblau 1993, S. 33-34)

### **Bevölkerungsstruktur**

1670/71 wurden sämtliche Jüdinnen und Juden aus Wien ausgewiesen. Wenige Jahre später, 1697, erhielt Samuel Oppenheimer (1630-1703) ein zeitlich begrenztes Wohnrecht für Wien, nachdem er sich als Heereslieferant und bei der Versorgung Wiens während der Türkenbelagerung 1683 verdient gemacht hatte. Nach seinem Tod 1703 verweigerte die Hofkammer seinem Sohn Emanuel die Rückzahlung ihrer enormen Schulden, was eine internationale Finanzkrise zur Folge hatte. 1723 erlosch das Wohnrecht für die finanziell geschwächte Familie Oppenheimer in Wien. Oppenheimers Nachfolger als „Kriegsfaktor“ und Finanzberater von Leopold I. und Karl VI. war dessen jüngerer Verwandter Samson Wertheimer (1658-1724), der seine Geschäfte wiederum seinem Schwiegersohn Berusch Eskeles übergab.

Die Hofjuden führten trotz des Verbots, eine eigene Gemeinde zu gründen, ein traditionelles jüdisches Leben. Sie nahmen Rabbiner und Gelehrte sowie deren Angehörige in ihren Häusern auf, ihre Kinder wurden von jüdischen Lehrern unterwiesen. Durch die Heiraten der Söhne und Töchter der Familie Oppenheimer und Wertheimer mit Kindern aus angesehenen und reichen jüdischen Familien wuchs die Zahl der Hofjuden in Wien. Um die finanziellen Forderungen des Staates erfüllen zu können, was die Voraussetzung für ihr Wohnrecht war, begründeten Hofjuden wie Bernhard Eskeles (1753-1839) und Isaak Aron Arnstein (1682-1744) das moderne österreichische Bankwesen. Dennoch betrieben Karl VI. und seine Tochter Maria Theresia (1740-1780) eine offen judenfeindliche Politik, die auf eine zahlenmäßige Minimierung und rigide Überwachung der Wiener Juden abzielte.

Unter Kaiser Josef II. (1780-1790) erfolgte der Durchbruch des utilitaristischen Denkens. Im Toleranzpatent von 1782 stand zwar noch immer die Beschränkung der jüdischen Zuwanderung nach Wien an erster Stelle, doch wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass die Juden erst dann wirklich nützliche Bürger des Staates werden konnten, wenn sie wirtschaftlich und kulturell integriert waren. Daher forderte und förderte Josef II. die deutsche Schulbildung für jüdische Kinder und öffnete Juden höhere Schulen und Universitäten. Die Abschaffung von Sondersteuern bot Juden neuen Anreiz, Handels- und Industriebetriebe sowie Manufakturen in Wien und Niederösterreich zu gründen.

Erniedrigende Gesetze wie die Leibmaut, die Kleidervorschriften, die Beschränkungen bei der Wahl des Wohnorts sowie die Ausgehverbote, welche die Integration der Juden hemmten, wurden aufgehoben, die Gründung einer Gemeinde aus demselben Grund verwehrt.

Die Wiener Juden begrüßten das Toleranzpatent als ersten Schritt zur Emanzipation. Aber auch unternehmende Kaufleute aus Böhmen und Ungarn machten von den neuen Möglichkeiten Gebrauch und zogen nach Wien. Zusammen mit den Wiener Juden trugen sie wesentlich zur Modernisierung der Wirtschaft bei. Trotz der unbestrittenen „Nützlichkeit“ der Tolerierten versuchten die Behörden, ihre Zahl möglichst gering zu halten. Zwischen 1782 und 1802 stieg die Zahl der tolerierten Familien von 40 auf 132, was etwa 1.300-1.400 Personen entsprach, eine im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung von fast 250.000 geringfügige Zahl. Selbst die jüdischen Studenten, die türkischen Juden sowie die illegal in Wien Lebenden änderten dieses Bild nicht entscheidend. Wie oben erwähnt, lebten 1848 erst 4.400 Jüdinnen und Juden in Wien, die Gesamtzahl der Wiener und Wienerinnen lag bei 550.000. (Lind, 2006, S. 340-353)

Viele Nachkommen der reichen Tolerierten erfüllten die Erwartungen der Aufklärer: Zwei Drittel der Nachkommen geadelter jüdischer Familien ließen sich taufen. Michael Lazar Biedermann (1769-1843), erfolgreicher Großhändler und „Vertreter“ der Wiener Judenschaft, erkannte die Notwendigkeit einer Reform des religiösen Ritus, um diesen dem ästhetischen Geschmack und den kulturellen Bedürfnissen der Tolerierten anzupassen. Zusammen mit Isaak Löw Hofmann (1759-1849) erwirkte er 1811 die Erlaubnis, den Dampfingerhof in der Seitenstettengasse für die jüdische Gemeinde zu erwerben und dort einen Betraum, eine Religionsschule, ein rituelles Bad und ein Siechenheim einzurichten. Im Gegensatz zu Biedermann, der der Reform nahestand, war Hofmann ein streng orthodoxer Jude. Die religiöse Erneuerung der Wiener jüdischen Gemeinde war daher ein Kompromiss zwischen Reform und Orthodoxie. Da der Dampfingerhof angeblich baufällig geworden war, wurde er durch einen in den Jahren 1824-1826 errichteten, repräsentativen Biedermeierbau des Architekten Josef Kornhäusl ersetzt, der bereits einige rituelle Neuerungen aufweist. So wurde für die Frauen traditionsgemäß eine eigene Galerie eingerichtet, doch ist diese offen und erlaubt Blickkontakt zwischen den Geschlechtern.

Die Bima, das Pult zur Verlesung des Wochenabschnitts der Thora, rückte aus der Mitte nach vorne. 1825 berief Biedermann den jungen dänischen Reformrabbiner Isaak Noah Mannheimer (1793-1865) nach Wien. Dieser wurde als „Schulleiter“ angestellt, da die offiziell nicht existierende Gemeinde auch keinen Rabbiner beschäftigen durfte. Mannheimer verstand es, den Wiener Bedürfnissen nach einer gemäßigten Reform, die dem modernen Geschmack entsprach ohne das orthodoxe Gesetz zu verletzen, Rechnung zu tragen. Unterstützt wurden die Neuerungen vom Kantor und Komponisten Salomon Sulzer (1804-1890) aus Hohenems, der die liturgische Musik schuf. Neu war, dass Sulzer die Begleitung des Gottesdienstes durch einen gemischten Chor vorsah. Im orthodoxen Judentum ist bis heute der weibliche Gesang strikt untersagt. Man behalf sich daher mit einem Knabenchor. Dieser „Wiener Ritus“, der bis heute befolgt wird, setzte sich rasch auch in den anderen Gemeinden Österreichs durch. (Lind 2006, 411-413; Tietze 1987, S. 145-158) Reformorientierte Rabbiner wie Isaak Noah Mannheimer waren Anhänger der jüdischen Aufklärung. Es wundert daher wenig, dass Mannheimer sich in der Revolution von 1848 aktiv engagierte und die Gleichberechtigung für seine Glaubensgemeinschaft forderte. Auch nahm er als Vertreter der Juden am ersten interkonfessionellen Begräbnis für Gefallene der Revolution im Wiener Märzpark teil. Eine wichtige Gruppe unter den Revolutionären waren die jüdischen Studenten. Denn sie konnten zwar studieren, waren jedoch von den meisten Berufen wie Beamte und Universitätslektoren und -professoren ausgeschlossen. Viele wandten sich daher dem Journalismus zu. Mediziner hatten zwar bessere Berufsaussichten, trotzdem standen auch sie an vorderster Front der Revolution wie der Sekundararzt Adolf Fischhof. Er gab mit seiner Rede vom 13. März der ideologisch diffusen Menge ein Programm, indem er Presse- und Meinungsfreiheit sowie unabhängige Gerichte forderte. Nach der Niederschlagung der Revolution mussten viele Revolutionäre flüchten, einige wurden hingerichtet, darunter der 26-jährige Hermann Jellinek, Bruder von Adolf Jellinek, der ab 1856 ein bedeutender jüdischer Prediger und später Rabbiner im 1858 eingeweihten Leopoldstädter Tempel war. Es war dies die erste Synagoge, die nicht mehr auf die josephinische Bauordnung Rücksicht nehmen musste und im Stadtraum als Synagoge erkennbar stehen konnte. (Lichtblau 2006, 449)

Trotz aller Rückschläge nahm nach 1848 die Akkulturation rasch zu und führte zu Urbanisierung, Bildungsorientierung und zur Annahme von Berufen, die das Arbeiten am Shabbat nötig machten. Dies bedeutete einen Säkularisierungsschub. Durch die Zurücknahme diskriminierender Gesetze fiel der von außen aufoktroierte Zusammenhalt unter den Juden weg, der Unterschied zwischen Säkularen und Strenggläubigen vertiefte sich rasch. (Lichtblau 2006, 459)

Waren zunächst die akkulturierten Juden und Jüdinnen aus Böhmen und Ungarn nach Wien gekommen, so folgten in den achtziger Jahren des 19. Jahrhundert die galizischen Juden, welche vor der Not und Hoffnungslosigkeit in ihren armseligen Stettln flohen. Sie waren tief in der jüdischen Tradition verwurzelt, sprachen Jiddisch und ernährten sich und ihre Familien mühsam als kleine Handwerker, Tagelöhner, Hausierer oder Händler. Die Galizier hatten ihren eigenen Gebetsritus, den sie in ihren Bethäusern und Stiblach pflegten, gründeten landsmannschaftliche Vereinigungen und heirateten meist untereinander. Für die assimilierten Juden waren sie eine Peinlichkeit, für die Antisemiten ein beliebtes Angriffsziel. Dass die kulturellen Unterschiede nicht so unüberwindlich waren, wie es vor allem die Antisemiten behaupteten, zeigte die Integration der galizischen Kinder in das Wiener Kultur- und Wirtschaftsleben. Immerhin stellten die Galizier vor dem Ersten Weltkrieg 19% der jüdischen Maturanten. Die gute Ausbildung der Kinder bewirkte, dass diese deutlich seltener im Handel tätig waren und bessere Positionen als Angestellte oder Freiberufler anstrebten. (John, Lichtblau 1993, S. 34)

Der seit der Revolution von 1848 und verstärkt ab dem Börsenkrach von 1873 virulente Antisemitismus verhinderte das gesellschaftliche Verschmelzen der Jüdinnen und Juden mit der Wiener Bevölkerung. Zum religiösen und wirtschaftlichen Antisemitismus trat nun der völkische und rassistische. Dieser blieb nicht auf das deutschnationale Lager beschränkt, sondern beeinflusste auch die christlichsoziale Politik.

Gleichberechtigung und Pressefreiheit, die Rechte, welche die jüdischen Aufklärer so vehement eingefordert hatten, trugen nun zum Erfolg der Antisemiten bei.

Indem immer breitere männliche Bevölkerungsschichten das Wahlrecht erhielten, waren jene kleinbürgerlichen Wähler stimmberechtigt, welche vor allem der christlichsoziale Antisemitismus anzog, der alte religiöse Vorurteile mit der Ablehnung von Liberalismus, Modernität und Kapitalismus verband, die als „jüdisch“ gebrandmarkt wurden. Der Börsenkrach von 1873 setzte der liberalen Epoche ein Ende, der Antisemitismus wurde zum „kulturellen Code“ und vergiftete alle Gesellschaftsschichten. (Lichtblau 2006, S. 465-469)

Was die jüdische Gesellschaft betraf, so stellte der Börsenkrach das Erringen von Ansehen durch wirtschaftlichen Erfolg in Frage, weshalb das Studium und das Kulturschaffen noch attraktiver wurden. Die hohe Bewertung des Geistigen in jüdischen Familien war Voraussetzung dafür. Doch viele der Akkulturierten wandten sich vom Judentum ab. Allerdings hinderte sie der Antisemitismus daran, mit der Mehrheitsbevölkerung zu verschmelzen. Sie blieben Außenseiter und unter sich. Gleichzeitig waren sie weniger an Traditionen gebunden als die Mehrheitsbevölkerung. Dadurch gewannen sie größere geistige Flexibilität, waren Neuerungen gegenüber aufgeschlossener. Im fortschrittsgläubigen 19. Jahrhundert, wo technische und wissenschaftliche Entdeckungen nicht nur die Wirtschaft und die Gesellschaft, sondern auch das Denken revolutionierten, war dies ein enormer Vorteil. Daher gehörten Juden und Jüdinnen zur künstlerischen Avantgarde, traten aber gleichzeitig mit technischen Erfindungen und wissenschaftlichen Entdeckungen hervor, wovon die zahlreichen Nobelpreisträger Zeugnis ablegen. Für die Mittelschicht, aus der die Christlichsozialen ihr Wählerpotential schöpften, war dies äußerst beunruhigend. Aber auch anderen Konservativen schien die Fortschrittlichkeit der Juden die alten Werte infrage zu stellen, was die Ausbreitung des Antisemitismus in alle Gesellschaftsschichten erklärt. (Lichtblau, 2006, S. 484-487)

### **Nationalismus und Zionismus**

In den Schulbüchern wird der Zionismus fast ausschließlich mit dem Antisemitismus begründet. Als Beispiel dafür dient Theodor Herzl, der, von der Unmöglichkeit der Assimilation eben wegen des Antisemitismus überzeugt, sich dem Zionismus zuwandte und den Zionistenkongress ins Leben rief.

Manche Bücher weisen auch auf die religiöse Bindung der Juden ans Land Israel hin, allerdings eher um die Wahl des Ortes zu begründen, als um die durchgängige jüdische Präsenz im Land zu erwähnen. Unerwähnt bleibt auch, dass der Zionismus eine klassische Nationalbewegung des 19. Jahrhunderts war, deren Wurzeln im Osten, in Russland und Rumänien lagen. Die Vorgängerorganisation von Herzls Zionistenkongress waren die Chovevei Zion, die Zionsfreunde, die sich – als Reaktion auf die durch die russischen Pogrome von 1880/81 ausgelöste jüdische Migrationsbewegung vor allem in die USA – zusammenschlossen, um die Auswanderung ins Land Zion als Heimat der Juden zu organisieren. Sie taten dies, indem sie das Bewusstsein der Juden, eine Nation mit eigener Sprache und Kultur zu sein, propagierten. Assimilation lehnten sie als ehrlos ab. Sie entwickelten damit die Ideen der Haskalah im Sinn des Nationalismus weiter. Da die meisten Chovevei Zion unbemittelt waren, konnten sie nur geringe Summen für den Aufbau Palästinas aufbringen, ihre Erfolge blieben bescheiden, aber einige jüdische Kolonien entstanden. Erst Herzl, mit seinem Plan der Internationalisierung der Judenfrage, der diplomatischen Verhandlungen um das völkerrechtlich verbriefte Recht auf die Besiedlung Palästinas, gab der zionistischen Idee einen passenden politischen Rahmen und Schwung. Doch ohne die von der Chovevei Zion inspirierte nationale Kultur- und Erziehungsarbeit hätte der Bewegung der innere Zusammenhalt gefehlt. (Gaisbauer 1988, S. 9-38)

Die Mehrheit der jüdischen Bevölkerung lehnte den Zionismus und jüdischen Nationalismus ab. Religiöse Juden erwarteten die Rückkehr ins Land Israel erst in der messianischen Endzeit. Die akkulturierten Jüdinnen und Juden befürchteten, durch den jüdischen Nationalismus ihre Stellung als gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger zu gefährden. Auch hatten sie inzwischen ein starkes Heimatgefühl in ihren Wohnländern entwickelt. Wie stark die jüdische Loyalität zu den Wohnländern war, manifestierte sich deutlich im Ersten Weltkrieg, was sie jedoch nicht vor einem Aufblühen des Antisemitismus bewahrte. Die Heimattreue bestimmte trotzdem auch die Haltung der jüdischen Bevölkerung in der Ersten Republik und zur Zeit des Austrofaschismus. Dass 1936 die Zionisten erstmals die stimmstärkste Partei im Vorstand der IKG Wien wurden, widersprach dem nicht. Die Wähler würdigten vielmehr das resolute Auftreten der Zionisten für die jüdischen Rechte und das jüdische Ansehen, an eine Auswanderung nach Palästina dachten die wenigsten. (Lichtblau 2006, S. 488-489, Rozenblitt 2002)

### **Die Zweite Republik**

Was in den Schulbüchern fehlt, ist die Befassung mit der Geschichte der jüdischen Gemeinde in der Zweiten Republik. Die Neugründung jüdischen Lebens in Österreich war denkbar schwierig. Nicht nur machten die österreichische Politik und die Bevölkerung wenig Hehl daraus, dass sie an einer Rückkehr der vertriebenen oder gar einer Zuwanderung fremder Jüdinnen und Juden nicht interessiert waren. Auch in der jüdischen Welt bestanden lange Zweifel daran, dass es richtig wäre, eine jüdische Gemeinde im „Land der Mörder“ zu gründen. Schleppende Restituierung, die rasche Aussöhnung mit den ehemaligen Nationalsozialist:innen und die nur zögerliche Bestrafung der NS-Täter:innen verhinderten, dass sich in Österreich eine lebendige Gemeinde etablieren konnte. Die Juden, die blieben, verhielten sich ruhig, ihre Kinder wanderten häufig aus, die Gemeinden waren überaltert. Dabei waren hunderttausende jüdische DPs und Flüchtlinge im Lauf der 1940er und 1950er Jahre für einige Monate oder Jahre in Österreich. Trotzdem konnten sich nur in Wien, Graz, Linz, Salzburg und Innsbruck jüdische Gemeinden etablieren, wobei die Mitgliederzahl der Provinzgemeinden im dreistelligen Bereich blieb, heute zum Teil in den zweistelligen gefallen ist. Denn bis zu Beginn der 1980er Jahre sank die Zahl der jüdischen Bevölkerung. Die danach einsetzende demographische Trendwende betraf nur Wien. (Adunka 2000; Embacher 1995)

Ab 1965 wurde Österreich einmal mehr Transitland für jüdische Auswander:innen, diesmal aus der Sowjetunion, die meist nach Israel oder in die USA weiterreisen wollten. Einige Tausend Migrant:innen, die meist aus Georgien, Usbekistan und Tadschikistan stammten, ließen sich Anfang der 1970er Jahre in Wien nieder. Dabei handelte es sich um junge Familien, die sich hier eine Existenz aufbauten. Mit Hilfe der IKG Wien errichteten sie ihr eigenes Gemeindezentrum, wo sie ihre Religion gemäß ihren Traditionen weiterpflegen können. Da diese Familien zwar modern, aber traditionsbewusst sind, besuchen ihre Kinder jüdische Schulen und Vereine. Davon profitieren auch die Wiener Jüdinnen und Juden. Eine gute jüdische Infrastruktur entstand, die Wien neuerlich für Jüdinnen und Juden attraktiv machte. Heute ist Wien die einzige jüdische Gemeinde, die durch Geburtenüberschuss und nicht durch Zuwanderung wächst, obwohl sie mit 8.000 Mitgliedern nach wie vor eher klein ist. (Staetsky, della Pergola 2020)

1981 erfolgte auch der Generationenwechsel innerhalb des Vorstands der IKG Wien, der politischen Vertretung der Wiener Juden. Hatte die jüdische Leitung nach der Schoah stets die Unterstützung einer politischen Partei, meist der SPÖ, gesucht, konnte sich 1981 eine parteiunabhängige Liste bei den Kultuswahlen durchsetzen. Dies war auf ein neues, stärkeres Selbstbewusstsein der jüdischen Gemeinschaft und insbesondere der jüngeren Generation, von denen viele bereits nach der Schoah geboren worden waren, geschuldet. Fünf Jahre nach der Wahl wurde dieses Selbstbewusstsein auf die Probe gestellt: bei der Wahl Kurt Waldheims zum Bundespräsidenten. Die Diskussionen um die Wahl Waldheims und die Anschuldigungen um sein Mitwissen an NS-Verbrechen ließen einerseits den Antisemitismus wieder laut und zu einem politischen Instrument werden. Doch gleichzeitig begann andererseits eine wachsende Zahl von Österreicherinnen und Österreichern den Opfermythos und die Verwicklung von Österreichern und Österreicherinnen in NS-Verbrechen zu hinterfragen. Viele Juden und Jüdinnen stellten sich bei Mahnwachen und in öffentlichen Diskussionen der nicht immer freundlichen Mehrheitsgesellschaft und vertraten ihre Position. Auf die Wahl Waldheims folgte das sogenannte „Bedenkjahr“ 1988. Eine groß angelegte Aufklärungskampagne seitens Regierung und Medien trug zur Schaffung eines neuen Blicks auf die und neuen Interesses an der NS-Zeit und auf jüdisches Schicksal bei. Eine neue Gedenkkultur entstand, die Jüdinnen und Juden konnten sich akzeptiert fühlen. (Uhl, 2011, S. 27-46)

1998 übernahm mit dem 1953 geborenen Ariel Muzicant erstmals ein Angehöriger der Nachkriegsgeneration das Amt des Präsidenten der IKG Wien. Diese neue Generation von jüdischen Politikern schaltet sich aktiv in die österreichische Politik ein und forderte ihre Rechte ein. Vertreter:innen der jüdischen Gemeinde nehmen regelmäßig an Protestveranstaltungen gegen Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und (neo-)nazistische Erscheinungen teil. Die Gemeinde sieht ihren Weiterbestand gesichert und positioniert sich entsprechend in der österreichischen Gesellschaft. (Lappin-Eppel 2020)

## Literatur

Adunka, Evelyn (2000): Die vierte Gemeinde. Die Geschichte der Wiener Juden von 1945 bis heute. (Wien, Berlin, Philo Verlags-Ges.m.b.H).

Embacher, Helga (1995): Neubeginn ohne Illusionen. Juden in Österreich nach 1945. (Wien).

---

Gaisbauer, Adolf (1988): Davidstern und Doppeladler. Zionismus und jüdischer Nationalismus in Österreich zwischen 1882-1918. (Wien, Köln, Graz).

---

Hecht, Dieter J.; Hecht, Louise (2015): Die jüdische Presse der Habsburger Monarchie im langen 19. Jahrhundert, in: Holger Böning, Susanne Marten-Finnis (Hg.): Aufklären, Mahnen und Erzählen. Studien zur deutsch-jüdischen Publizistik und zu deren Erforschung, zum Kampf gegen den Antisemitismus und zur subversiven Kraft des Erzählens. Festschrift für Michael Nagel. (Bremen), S. 69-92.

---

John, Michael; Lichtblau, Albert (1993): Schmelztiegel Wien – einst und jetzt. Zur Geschichte und Gegenwart von Zuwanderung und Minderheiten, 2. überarbeitete Auflage. (Wien), S. 33-48.

---

Lappin-Eppel, Eleonore (2020): Die jüdische Minderheit, <https://initiative.minderheiten.at/wordpress/index.php/2019/04/die-juedische-minderheit/> (15.11.2022).

---

Lichtblau, Albert (2006): Integration, Vernichtungsversuch und Neubeginn. Österreichisch-jüdische Geschichte 1848 bis zur Gegenwart, in: Evelin Brugger, Martha Keil, Albert Lichtblau, Christoph Lind, Barbara Staudinger, Geschichte der Juden in Österreich. (Wien), S. 447-536.

---

Lind, Christoph (2006): Juden in den habsburgischen Ländern 160-1948, in: Evelin Brugger, Martha Keil, Albert Lichtblau, Christoph Lind, Barbara Staudinger, Geschichte der Juden in Österreich. (Wien), S. 339-446.

---

Rozenblitt, Marsha (2002): From Habsburg Jews to Austrian Jews: The Jews of Vienna, 1918–1938, in: Eleonore Lappin (Hg.), Jüdische Gemeinden. Kontinuitäten und Brüche. (Berlin, Wien), S. 105–130.

Staetsky, L. Daniel; Della Pergola, Sergio (2020): Jews in Austria. A demographic and social portrait. (London, JPR).

---

Tietze, Hans (1987): Die Juden Wiens. Geschichte, Wirtschaft, Kultur. Reprint der Ausgabe von 1933. (Wien).

---

Uhl, Heidemarie (2011): Vom „ersten Opfer“ zum Land der unbewältigten Vergangenheit: Österreich im Kontext der Transformationen des europäischen Gedächtnisses, in: Volkhard Knigge, Hans-Joachim Veen, Ulrich Mählert, Franz-Josef Schlichting (Hg.): Arbeit am europäischen Gedächtnis. Diktaturerfahrungen und Demokratieentwicklung. (Köln, Weimar, Wien, Schriften der Stiftung Ettersberg 17), S. 27-46.

## Didaktische Herausforderungen und Fragen an die jüdische Geschichte. Ein Kommentar aus deutscher Sicht

MARTIN LIEPACH

Es gibt keine „Didaktik der jüdischen Geschichte“, sowenig es eine Didaktik zu bestimmten historischen Epochen wie beispielsweise des Mittelalters gibt. Geschichtsdidaktik orientiert sich immer an allgemeinen Fragestellungen. Dennoch ergeben sich gerade im Hinblick auf die unterrichtliche Beschäftigung mit der jüdischen Geschichte einige Spezifika, die aus ihren Eigenheiten rühren. In diesem kurzen Abriss geht es um Fragen an den Umgang mit jüdischer Geschichte und die damit verbundenen didaktischen Herausforderungen, insbesondere mit Blick auf bundesdeutsche Schulgeschichtsbücher.

### **Multiperspektivität**

Multiperspektivität gilt als pädagogische Antwort auf die monoperspektivische Verengung der Wahrnehmung und Darstellung einer multikulturellen, multiethnischen und multinationalen Welt und soll Stereotype, Vorurteile und Feindbilder abbauen und ihnen vorbeugen (Fritzsche 1992, S. 115). Darüber hinaus ist Multiperspektivität „ein Prinzip historischen Lernens, bei dem historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden.“ (Bergmann 2008, S. 65)

Bei der Behandlung der NS-Zeit in den Schulgeschichtsbüchern dominieren, bis auf wenige Ausnahmen, Quellen mit nationalsozialistischer Perspektive. Nach einer Untersuchung von 18 bundesdeutschen Schulgeschichtsbüchern der Sekundarstufe I stammen 55 % des Quellenmaterials aus NS-Provenienz. Die Perspektive von Juden und anderen Betroffenen (Sinti und Roma, Homosexuelle, Opfer der „Euthanasie“) kam hingegen in nur gut jeder vierten Quelle vor (Liepach/Geiger 2014, S. 106). Die klassischen Textquellen der NS-Provenienz sind amtliche Dokumente, die die Täterperspektive spiegeln, vor allem die Nürnberger Gesetze und das Wannsee-Protokoll. So gibt es Schulbücher, die bei der Behandlung der Novemberpogrome 1938 ohne eine jüdische Stimme auskommen. In der Konsequenz haben wir in den Schulbüchern eine täterdominierte Erzählung.

Weiterhing gelingt es den Schulbüchern nur selten, das Bild „der Juden“ ausdifferenzieren; zumeist werden sie als eine geschlossene homogene Gruppe vorgestellt. Die Juden in Deutschland waren jedoch politisch, soziologisch, ja sogar – zumindest seit dem 19. Jahrhundert – auch religiös keineswegs die homogene Gemeinschaft, wie es die judenfeindliche Propaganda glauben machten wollte. Spätestens seit dem Kaiserreich lassen sich zwei Hauptströmungen jüdischer Identität feststellen, vertreten auf der einen Seite durch den zahlenmäßig dominierenden Centralverein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens und auf der anderen durch die zionistische Bewegung. In den kontroversen Debatten dieser Gruppen, von denen die eine ihre Heimat in Deutschland sah und die andere eine Heimstätte in Palästina anstrebte, offenbaren höchst unterschiedliche gesellschaftliche Positionen und zeigen, wie heterogen die ideologischen Strömungen innerhalb der jüdischen Gesellschaft waren. Zudem lebten nicht alle Juden in den Städten oder waren Händler, es gab zum Beispiel auch ein jüdisches Proletariat, das überwiegend aus den vor den Pogromen und der wirtschaftlichen Not im Zarenreich geflohenen Juden aus Osteuropa bestand – von den zwei Millionen armer Juden aus Osteuropa, die ab 1880 über Deutschland in die USA auswanderten, blieben bis 1910 etwa 80.000 in Deutschland. Es gilt also, dem explizit mit dem Geldklischee verbundenen Bild des reichen und erfolgreichen Juden Quellen jüdischen Lebens entgegenzustellen, die andere Perspektiven aufzeigen.

Die religiöse Ausdifferenzierung im 19. Jahrhundert wird kaum in einem Schulbuch beschrieben oder annähernd angedeutet. Als neue religiöse Richtung entstand in Auseinandersetzung mit der Orthodoxie das liberale Judentum, dem die Mehrheit der deutschen Juden angehörte. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts war nach Einschätzung Lowensteins weniger als ein Viertel der Juden in den Großstädten noch orthodox. Innerhalb der Orthodoxie bildete sich auch eine Vielfalt heraus (Lowenstein 2012, S. 46ff). Und schließlich definierten etliche Juden ihr Judentum gar nicht mehr religiös. Derartige unterschiedliche Perspektiven gilt es zukünftig stärker zu berücksichtigen. Ein dritter Aspekt mit Blick auf die Multiperspektivität betrifft die Frage der Opferdarstellung, insbesondere für die Epoche des Nationalsozialismus. So macht es einen Unterschied, ob nur Quellen herangezogen werden, die passives Verhalten zeigen oder ob auch aktives, widerständiges Verhalten, bis hin zum jüdischen Widerstand dargestellt wird.

Die naheliegende Frage, wie Juden auf die nationalsozialistische Politik ab 1933 reagierten und ob diese sich dagegen wehrten, wird selten gestellt. Zumeist herrscht die klassische Opferdarstellung vor, im Sinne eines passiven Verhaltens wird dies mitunter noch verstärkt durch Überschriften wie „Warten auf die Deportation“ (Liepach/Geiger 2014, S. 100). Die Frage des jüdischen Widerstandes wird zumeist in das Kapitel über den Holocaust verlagert und bezieht sich dort auf die Reaktionen in den Ghettos und Vernichtungslagern. Am häufigsten wird in den Büchern der Warschauer Ghetto-Aufstand thematisiert. Der Umfang reicht von einem Satz („So schlugen deutsche Truppen im April 1943 den Aufstand der Juden im Warschauer Getto nieder, zerstörten das jüdische Wohnviertel und töteten über 56.000 Juden“), über Wissens- und Informationskästen bis hin zu ein- und zweiseitigen Materialzusammenstellungen. In den Autorentexten finden sich unterschiedliche Narrative über den Aufstand, von „Höhepunkt war der todesmutige Aufstand Warschauer Juden“ bis zur Behauptung, Widerstand sei sowohl im Ghetto als auch im KZ „fast unmöglich“ gewesen. (Liepach/Geiger 2014, S. 101)

### **Kontroversität**

Kontroversität wird als Element der Multiperspektivität gesehen, jedoch nicht notwendigerweise auf Quellenebene, sondern allgemeiner als Perspektivität auf der Ebene der Betrachter, wobei damit die Nachgeborenen, im engeren Sinne die fachwissenschaftlichen Diskussionen, gemeint sind. Von Kontroversität kann dann gesprochen werden, wenn unterschiedliche Historikermeinungen zu einem inhaltlichen Gegenstand zur Diskussion gestellt werden. In der Wissenschaft wird die Bedeutung des Kaiserreichs für das deutsche Judentum unterschiedlich bewertet. War es das Zeitalter des ökonomischen Erfolgs, des Aufstiegs, der Integration – schlechthin also eine Erfolgsgeschichte? Oder nahm hier der rassistische Antisemitismus seinen Ausgangspunkt, ausgehend von der Popularisierung des Begriffs durch den Journalisten Wilhelm Marr, und führt von hier eine Linie zur mörderischen Vernichtungspolitik der Nationalsozialisten? Der Historiker Reinhard Rürup betonte 2010 erneut seine bereits früher mehrfach formulierte Bewertung: „Mit der hier angesprochenen ‚Selbstemanzipation‘ begann in Deutschland eine ganz und gar ungewöhnliche soziale Erfolgsgeschichte der Juden als Minderheit, die auf einem ausgeprägten Arbeits- und Leistungsethos und

der Entfaltung bedeutender wirtschaftlicher, wissenschaftlicher und künstlerischer Begabung beruhte. Für viele jüdische Familien waren das Kaiserreich und die Weimarer Republik eine Zeit großer wirtschaftlicher Erfolge und eines bemerkenswerten sozialen Aufstiegs.“ (Rürup 2010, S. 35)

Über die Bewertung der jüdischen Geschichte im Kaiserreich lässt sich trefflich diskutieren. Die Perspektiven sind sehr unterschiedlich: einerseits der Blick auf die Geschichte, insbesondere die Sozialgeschichte der deutschen Juden, die eine Aufstiegs Geschichte erzählt, andererseits der Blick auf die Geschichte des Antisemitismus, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht nur in Deutschland eine neue Dimension bekam, die ihn vom früheren Antijudaismus unterscheidet. (Longerich 2021, S. 87) Gewiss wird man die Geschichte der Juden im Kaiserreich nicht ohne Bezugnahme auf den Antisemitismus erzählen können, doch die Überlagerung der jüdischen Geschichte durch den Antisemitismus wird dem Stellenwert einer eigenständigen jüdischen Geschichte nicht gerecht, weil diese so zu einer kontinuierlichen Verfolgungsgeschichte verzerrt wird.

### **Texte und Kontexte**

Text und Kontext sind auf mehreren Ebenen miteinander verbunden: auf der historischen Ebene des Gegenstandes sowie auf der aktuellen Ebene der durch einen etablierten Überlieferungszusammenhang vermittelten Rezeption. Der historische Kontext wird in den Lehrbüchern an vielen Stellen zu wenig zum Verständnis der Texte genutzt; entweder fehlt er ganz oder das Verhältnis zwischen Text und Kontext wird verkehrt. Häufig fehlt es an sinnvoller Einbettung und Kontextualisierung von Quellen. Hinzu kommen Verkürzungen in Autorentexten. Vor einigen Jahren monierte Sinja Strangmann, dass die Motive Herschel Grynszpan für das Attentat in Paris nicht in allen Büchern näher beleuchtet würden. Zusätzlich würde, der Argumentation der Nationalsozialisten folgend, das Novemberpogrom als Reaktion oder Rache auf das Attentat beschrieben. Weiter führte sie aus: „Die Verzweiflungstat wird somit in einen direkten kausalen Zusammenhang mit dem organisierten Gewaltverbrechen gestellt, das lange zuvor geplant wurde und keines Anlasses bedurfte.“ (Strangmann 2014, S. 127) Mittlerweile erwähnen fast alle Bücher die Motivlage Grynszpan und erwähnen zumeist in knapper Form die Ausweisung von ca. 15.000 Juden polnischen Juden – darunter seine Eltern und Geschwister – aus dem Deutschen Reich Ende Oktober 1938.

(Liepach 2019, S. 545) Vielleicht doch ein Indiz, dass Schulbuchverlage auf fachliche Kritik reagieren. Eine fehlende Kontextualisierung ist auch häufig für Bildquellen zu beobachten, wenn diese lediglich illustrativ genutzt werden. Die Wiedergabe von Bildern in Schulbüchern ist per se selbst nicht antisemitisch. Doch kann der starke visuelle Eindruck von antisemitischen Karikaturen beim Betrachter antisemitische Klischees bestätigen, wenn kein bildanalytischer Zugriff erfolgt.

### **Empathie, Verstehen und Verständnis**

Ein grundsätzliches Problem zeigt sich in der Mehrdeutigkeit des Begriffes „Verstehen“ in Abgrenzung zum ethischen „Verständnis“. Verstehen, warum etwas so geschehen ist und nicht anders oder warum jemand bestimmte Ansichten vertreten hat, ist nicht dasselbe wie das Verstehen, dass etwas so und nicht anders geschah, dass jemand diese Ansichten vertrat, also Verständnis dafür zu empfinden. Im Falle des Antisemitismus und des Nationalsozialismus ist das Eine sogar das exakte Gegenteil des Anderen, weil wir solche Ideologien im Unterricht nicht neutral, sondern mit einem pädagogischen Auftrag behandeln, der auf einer moralisch-politischen Positionierung beruht. Die geschilderten Probleme entstehen aus dem fast permanenten Wechsel zwischen den beiden Bedeutungen von Verstehen: Verstehen schlägt in Verständnis um. Dies ergibt sich auf der Ebene der Quelleninterpretation aus einer im oben erwähnten Sinne kritiklosen Empathie mit der Täterperspektive. Die semantische Ambivalenz von Verstehen und Verständnis führt dazu, sich in die Motive des Judenhasses – und mithin in die Logik der verbrecherischen Teile der Bevölkerung einzufühlen.

Indem einseitig deren vermeintliche Motive verständlich gemacht werden, wird die Frage nach dem Warum aus deren Sicht beantwortet. Ein häufig in Schulbüchern abgedruckter Quellenauszug zu den mittelalterlichen Pogromen 1348/49 stammt aus Straßburg. Zur Ermordung der Straßburger Juden heißt es in der zeitgenössischen Quelle: Das Geld „war das Gift, das die Juden tötete.“ Daraus wird ein Kontext abgeleitet, der wiederum die Texte und die darin gerechtfertigten Handlungen erklären soll, oder die Begründungslogik wird sinngemäß und suggestiv in den Darstellungstext eingebaut: „Geschäftsleute konnten so ihre jüdischen Konkurrenten ausschalten und Schuldner kamen um die Rückzahlung ihrer Schulden herum.“ (Geiger 2019, S. 21)

### **Gegenwartsbezug**

Beim Gegenwartsbezug geht es nicht um einen unmittelbaren Bezug zur Gegenwart, sondern um die Übertragung von Erfahrungen und Einsichten, die bei der Beschäftigung mit verwandten historischen Situationen gewonnen werden, auf gegenwärtige Situationen. Die Brücke zur Gegenwart wird in Schulbüchern zumeist durch Arbeitsaufträge hergestellt, da die Quellen in ihrer eigenen Historizität verankert sind; insofern unterliegt der Bezug zur Gegenwart einer gedanklichen Konstruktion. Dass diese völlig misslingen kann, wenn sie die Historizität des Themas vernachlässigt und vollkommen in den Dienst der Gegenwart gestellt wird, zeigt das folgende Beispiel für einen vom historischen Kontext ganz und gar gelösten Arbeitsauftrag im Kapitel „Gewalttaten gegen jüdische Mitbürger“: „Stellt Euch vor, ihr hört zufällig von einem geplanten rechtsradikalen Anschlag auf einen chinesischen Laden in eurem Viertel. Bei Benachrichtigung der Polizei müsst ihr mit Vergeltung rechnen. Was würdet ihr tun?“ (Liepach/Geiger 2014, S. 131) Viel unrealistischer, auch in seinem Handlungsbezug, kann ein Arbeitsauftrag kaum daherkommen.

Es ist nicht verwunderlich, dass der Gegenwartsbezug zur jüdischen Geschichte fast durchwegs über die Ausgrenzungs- und Verfolgungsgeschichte hergestellt wird. Selten erfolgt der Bezug auf die jüdische Migrationsgeschichte. Dieser Zugang scheint jedoch auch deshalb lohnenswert, weil damit transnationale Dimensionen in den Blick geraten, die durch den starken Fokus auf den Nationalstaat im Geschichtsunterricht zumeist kaum berücksichtigt werden. Die jüdische Geschichte wird in den Schulbüchern genauso wie die Geschichte des Antisemitismus fast durchwegs aus nationalstaatlicher und nicht aus europäischer Perspektive dargestellt. Jüdische Geschichte besitzt aber, wie es Dan Diner formulierte, einen „transterritorialen Charakter“. (Diner 2005, S. 31)

### **Mehrdimensionalität**

Die Mehrdimensionalität beinhaltet, neben einer dominanten politikgeschichtlichen Sichtweise, Zugänge aus den Bereichen der Alltagsgeschichte, Geschlechtergeschichte, Bildungsgeschichte, Kulturgeschichte, Religionsgeschichte oder Migrationsgeschichte.

Das Leo Baeck Institut legte mit der Orientierungshilfe „Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht“ eine thematische Zusammenstellung vor, die die Perspektivenvielfalt jüdischer Geschichte unterrichtsnah aufzeigt. Mehrdimensionalität ließe sich auch durch einen Sinnzusammenhang mit der Gegenwart herstellen, der die Beschäftigung mit grundlegenden menschlichen Existenzfragen, ihrer Ausprägung und ihrem Wandel stärker berücksichtigt. Michael Sauer schlägt dazu unter anderem die Themen Glaube und Religion, Menschenrechte, Arbeit, Armut, Migration vor. (Sauer 2006, S. 93) Jüdische Geschichte könnte hier als Prisma eingesetzt werden, das viele historische und gesamtgesellschaftliche Fragen bündelt.

## Literatur

Bergmann, Klaus (2008): Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 2. Auflage. (Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag).

---

Diner, Dan (2005): Synchrone Welten. Zeitenräume jüdischer Geschichte. (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht).

---

Fritzsche, Peter K. (1992): Vorurteile und verborgene Vorannahmen. In: Ders. (Hrsg.) Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. (Frankfurt am Main: Diesterweg).

---

Geiger, Wolfgang (2019): „Geldjuden“ – Die Grundlagen eines universellen Vorurteils vom Mittelalter bis heute. In: Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA e. V.), S. 16-23. Eingesehen auf [https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/kiga\\_widerspruchstoleranz3\\_vielfalt\\_mediathek.pdf](https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/kiga_widerspruchstoleranz3_vielfalt_mediathek.pdf)

---

Leo Baeck Institut (Hg.) (2015): Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung. 3. Auflage. Eingesehen auf <https://www.leobaeck.de/kopie-publikationen>

---

Liepach, Martin; Geiger, Wolfgang (2014): Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen. (Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag), S. 543-553.

---

Liepach, Martin (2019): Zur Darstellung des Holocaust in aktuellen Schulgeschichtsbüchern. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Heft 9/10. (Hannover: Friedrich-Verlag).

---

Longerich, Peter (2021): Antisemitismus. Eine deutsche Geschichte. (München: Siedler-Verlag).

---

Lowenstein, Steven (2012): Religion und Identität. (Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh).

Rürup, Reinhard (2010): Der Liberalismus und die Emanzipation der Juden. In: Angelika Schaser, Stefanie Schüler-Springorum (Hrsg.), Liberalismus und Emanzipation. In- und Exklusionsprozesse im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. (Stuttgart: Steiner), S. 25-38.

---

Sauer, Michael (2006): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 5. aktualisierte Auflage. (Seelze: Klett/Kallmeyer).

---

Strangmann, Sinja (2014): Entrechtung, Verfolgung und Vernichtung (1933 - 1945). In: Martin Liepach, Dirk Sadowski (Hg.): Jüdische Geschichte im Schulbuch. Expertise / Georg Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. Band 3. (Göttingen: V & R unipress), S. 115 – 138.

## Die Darstellung Israels in Geschichtskarten und -atlanten

VADIM OSWALT

Der amerikanische Historiker David Staley hat dafür plädiert, dass Historiker lernen sollten, Karten als geschichtliche Darstellungsform sui generis zu beherrschen. Zu lange seien Visualisierungen unterschätzt und als reine Trittbrettfahrer von textuellen Präsentationsformen klassifiziert worden. (Staley 2003) Diese Forderung hat offensichtlich Relevanz für zentrale Aspekte von Schulbuchvergleich und -kritik, können doch nur durch die Erschließung der Konstruktionsprinzipien kartographischer Aussagen jene Interferenzen (Schönemann/ Thünemann 2010) sichtbar gemacht werden, die zwischen den verschiedenen Elementen im Medienmix Schulbuch wirksam sind. Voraussetzung hierfür ist ein Verständnis des Zusammenspiels der Zeichenebenen einer Karte bei der Formung des Aussagegehalts, das es möglich macht, die Tendenzen geschichtlicher Darstellung in den bei Karten oftmals sehr persistenten Mustern sichtbar zu machen, Inkohärenzen zu erkennen (Pandel 2006) oder auch schlicht aufzuzeigen, wo die Möglichkeiten von Raumvisualisierungen an ihre Grenzen stoßen. Auf diesem Horizont wird im Folgenden anhand zentraler Aspekte der Repräsentation Israels der Frage nachgegangen, welche Ansatzpunkte es für ein kritisches Verständnis von Raumvisualisierungen zur besonderen historischen Entwicklung und zu der aktuellen geographisch-politischen Situation des Staates Israel gibt. Dabei geht es primär um thematische Karten – sowohl Geschichtskarten als auch Karten, die die aktuelle politische Situation Israels darstellen. Im Hinblick auf Israel einen Fokus auf Raumvisualisierungen zu legen ist auch deshalb besonders geboten, enthalten die Kapitel über die Geschichte des Nah-Ostkonflikts in der Regel mit die meisten Karten im Schulbuch (Folgen mit 3-4 Karten). Neben Schulbuchkarten aus Deutschland und Österreich werden Beispiele aus dem DFG Projekt „Geschichtsatlanten in Europa“ einbezogen.<sup>1</sup> Dies dient dem Zweck, den Blick für mögliche Darstellungsvarianten und -alternativen zu schärfen. Dabei wird deutlich werden, dass es in vielen Fragen der Darstellung die eine richtige Lösung nicht gibt, auch wenn Fragen nach der Plausibilität der Gestaltung an das vielschichtige Zeichensystem Karte immer gestellt werden müssen.

<sup>1</sup> Das an der Professur für Didaktik der Geschichte der Justus Liebig-Universität angesiedelte, von der DFG geförderte Projekt „Geschichtsatlanten in Europa“ (2008-2011) untersuchte Konstruktion und didaktischen Gebrauch aktueller raumbezogener Geschichtsdarstellung für das historische Lernen im transnationalen europäischen Vergleich.

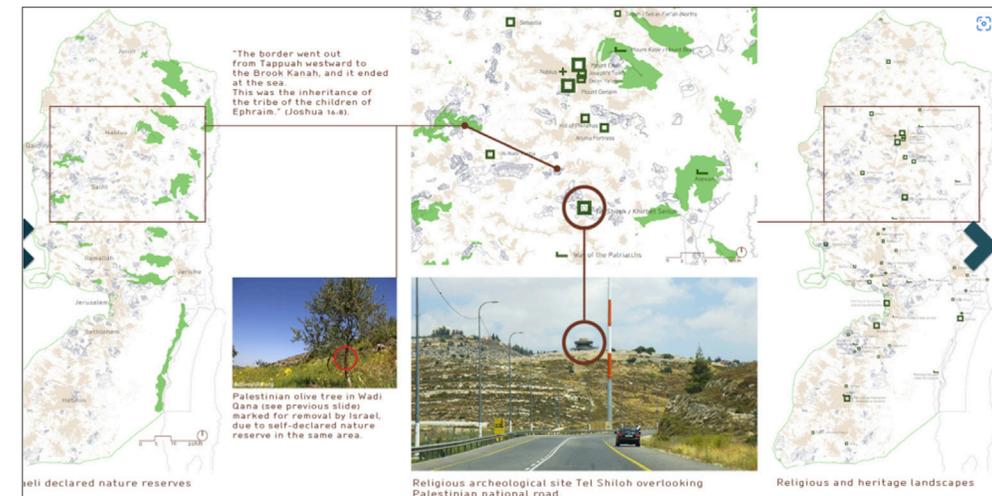
## Das Thema „Israel“: Kartographische Brisanz und der Kampf der Karten

Als Ausgangspunkt ist es gut, sich die Brisanz des Umgangs mit Karten zur Geschichte Israels im Hinblick auf die vielfältigen wissenschaftlichen, öffentlichen und didaktischen Diskussionen bewusst zu machen. Bereits eine einfache Recherche im Internet zeigt, wie sehr der „Kampf der Karten“ (Oswalt, Haslinger 2012) einen wichtigen Teil des Nah-Ostkonflikts darstellt, indem Karten immer wieder erbitterte Diskussionen und Kontroversen hervorrufen. Geht es in Konflikten um Territorialität, Ansprüche auf Land und Raum sowie die Legitimität von Grenzen oder ihre Revision, werden Karten zu zentralen Argumenten. Karten sind in ihrer Zeigefunktion offensichtlich mächtige visuelle Formen der Darstellung, die in Bezug auf Narrative, Mythen und Vorstellungen eine stabilisierende Funktion besitzen. In ihnen werden bestimmte Zustände vermeintlich naturalisiert, also als unverrückbar und selbstverständlich deklariert oder als illegitim angegriffen und negiert. Diese Perspektive haben die Vertreter der kritischen Geographie wie Brian Harley und Denis Wood mit ihrer These von der Macht der Karten geöffnet. Karten sind für sie „soziale Konstruktionen“, was die wissenschaftliche wie populäre Vorstellung, dass Karten objektiv seien und folglich ein immer exakteres Abbild der Welt liefern könnten, nachhaltig erschüttert und so die Karte als letzte Bastion der „Scheinobjektivität“ geschleift hat. An dem Kampf der Karten im Nahen Osten zeigen sich Aspekte von Macht, sozialer Segregation oder des „Silencing“ – also der besonderen Rolle des Verschweigens neben dem Zeigen in Karten. Speziell Denis Wood hat zudem an Israel- bzw. Palästina-Karten Formen von „mapping“ und „countermapping“ gezeigt. In seine Analyse bezog er Karten aus unterschiedlichsten Kontexten bis hin zu Logo-Karten oder Karten in politischen Emblemen oder auch in der Form von Monumenten ein. Es amüsierte ihn immer, wenn Leute sagen, man müsse doch beide Seiten zeigen, übersähen sie doch die vielfältigen Positionen auf beiden Seiten.

„Type maps of Palestine into your browser and see what you get: maps, counter-maps, counter-counter-maps... it doesn't stop. It doesn't stop because there aren't two sides, there are 22 sides, or 222 sides.“ (Wood 2010, S. 254)  
Von besonderer Relevanz sind bei der Vielfalt der kartographischen Diskurse vor allem die Projekte, die die komplexe Situation der West Bank und im Gazastreifen durch Georeferenzierung darzustellen und aktuell immer wieder

zu ergänzen suchen, etwa der israelischen NGO Peace Now oder des palästinensischen Applied Research Institute in Jerusalem.

Peace Now bietet differenzierte Einblicke in die komplizierten siedlungsgeographischen Aspekte der Westbank, bei denen konfligierende Ansprüche bis zu einem einzelnen Olivenbaum reichen können und sich wirtschaftliche, religiöse und politische Ansprüche überlappen. Die Stadtsoziologin Jess Bier zeigt in ihrer Studie „Mapping Israel, mapping Palestine“, wie das Kartieren durch die vielfachen Beschränkungen zu ursprünglichen Formen von Feldforschung durch Anschauung zurückkehren muss. (Bier 2017)



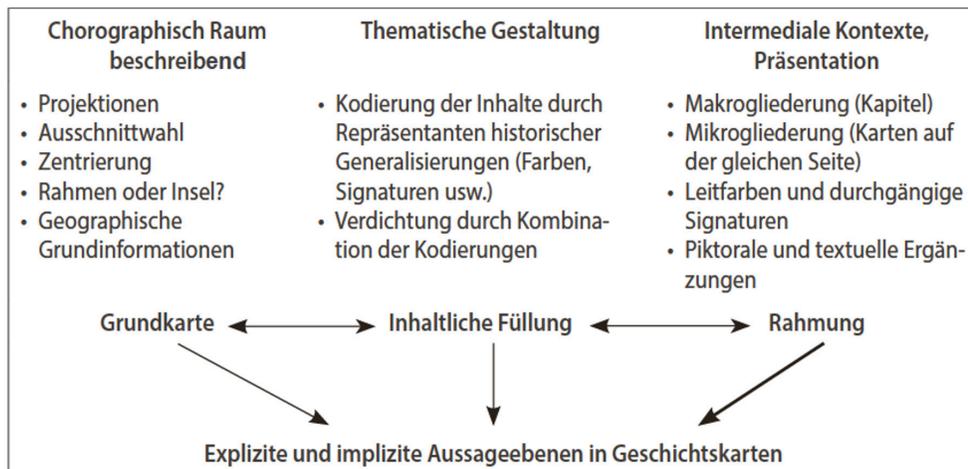
Peace Now: The Landscape of An Agreement: The Role of Regional and Geopolitical Landscape, Agriculture and Religion in a Future Peace Agreement Between Palestine and Israel. (URL: <https://www.asla.org/2020awards/149.html>, 5.1.2023)

Neben die intensive und andauernde Diskussion von Israel-Karten durch die kritische Geographie treten die periodischen Untersuchungen im Rahmen der internationalen Schulbuchforschung und Schulbuchrevision (sowohl der bilateralen Kommissionen als auch z.B. im Auftrag der EU), die immer wieder einen besonderen Schwerpunkt auf die Frage nach der Einseitigkeit von Karten in didaktischen Kontexten legen, so etwa Karten ganz Palästinas in palästinensischen Schulbüchern, wenn diese Israel nicht zeigen. (Eckert 2021, S. 75 f.)

## Geschichtskarten als Medien und als mediales Element in Schulbüchern

Die Beobachtungen zu thematischen Karten – in diesem Fall Geschichtskarten – lassen das Zusammenwirken verschiedener Darstellungsebenen bei der Entstehung expliziter und impliziter Aussagen besonders deutlich hervortreten. Karten sind als multimodales System zu verstehen, in das verschiedene Bedeutungsebenen eingebettet sind und die nur als Zusammenwirken unterschiedlicher Zeichenebenen verstanden werden können.

### Umsetzung von drei Aspekten der inhaltlichen Selektion: räumlich, zeitlich, sachlich

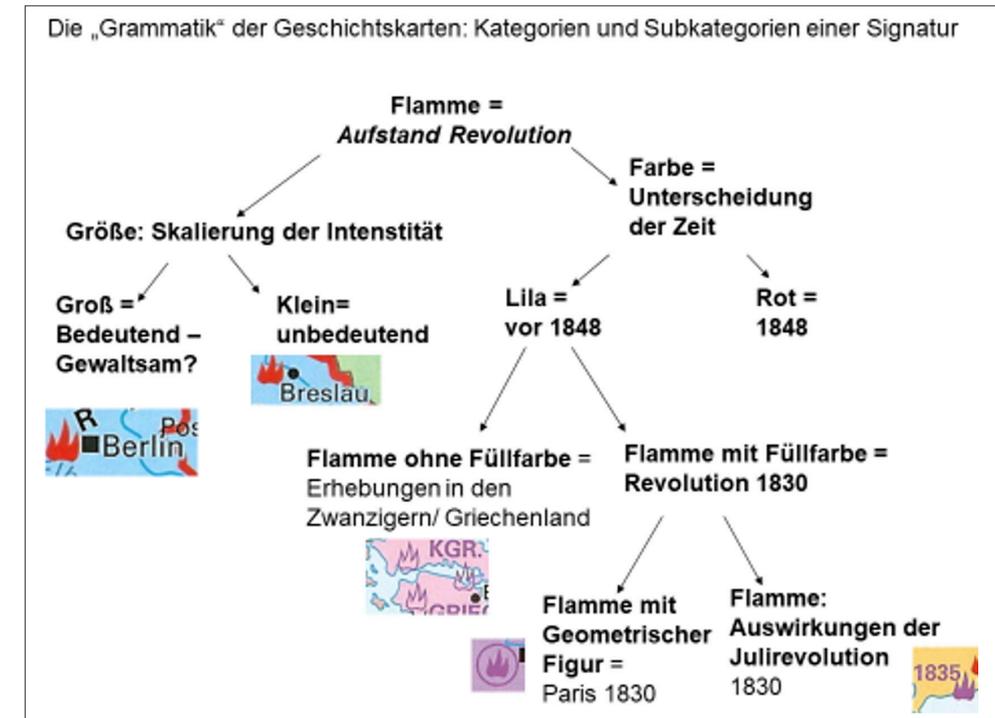


### Geschichtskarten als vielschichtige Zeichensysteme.

(Oswalt 2019, S. 256)

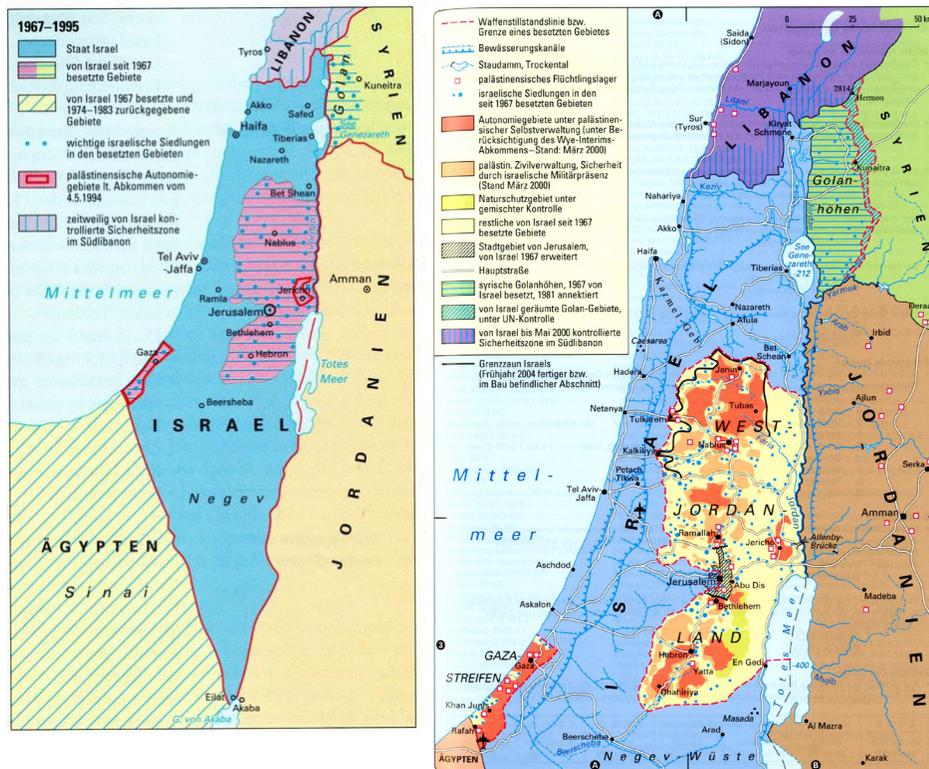
Ausgangspunkt der Gestaltung einer Karte bildet die Formulierung eines Themas, das mehrschichtig entwickelt wird und das als Gegenstand in seiner räumlichen und zeitlichen Entwicklung bestimmt werden muss. Es folgt die Gestaltung der chorographischen, Raum beschreibenden Qualitäten: Ausschnitt, Zentrierung und Projektion müssen zum Thema entwickelt werden. Sie werden in der so genannten Grundkarte ausgestaltet, auf der auch bestimmt werden muss, welche geographischen Informationen, z.B. Gewässernetz, topographische Informationen wie Gebirge oder Meerestiefen enthalten sein sollen. Auf der Fläche der Karte wird dann das Thema durch Signaturen und textuelle Bezeichnungen repräsentiert.

Dazu müssen Phänomene in so genannten Signaturen farblich oder symbolhaft kodiert werden, die dafür einen Prozess der Generalisierung durchlaufen. So entstehen Kategorien, die eventuell auch durch Synthetisierung wieder in Subkategorien unterteilt werden. Dabei werden die Zeichen jeweils mit multiplen Bedeutungen angereichert. Das folgende Schema zeigt dies beispielhaft anhand einer Komplexkarte zur Revolution 1848/49 aus dem Klett Atlas der Weltgeschichte. Die Signatur „Flamme“ für Aufstand nimmt verschiedene temporale und qualitative Bedeutungen an.



Die Frage nach den intermedialen Bezügen, in denen die Geschichtskarte als Ganzes publiziert wird, ist natürlich für Karten in Schulbüchern von besonderer Bedeutung. Dies führt zu unterschiedlichen Lösungen für Karten im Schulbuch oder im Geschichtsatlas. Enthält eine Atlaskarte eine Fülle an Informationen und versucht den Wissensspeicher Karte auszuschöpfen, reduziert die Geschichtskarte ihre Darstellung in der Regel auf ein bis zwei Kernaussagen.

Gut lässt sich dies anhand der Kontrastierung von zwei Israel Karten zeigen, von denen die eine aus dem Schulbuch Geschichte und Geschehen und die andere aus dem Klett Atlas zur Weltgeschichte stammt. Karten in Schulbüchern – die im Übrigen wesentlich kleinformatiger sind als Atlaskarten – sind durch didaktische Reduktion und eine geringere Informationsdichte gekennzeichnet, was eine Zuspitzung und damit Vereindeutigung von Aussagen mit sich bringt.



Geschichte und Geschehen, 1997

Atlas zur Weltgeschichte, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2011

Bergmann, Klaus u.a. (1997): Geschichte und Geschehen A 4. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I, (Stuttgart: Klett), S. 260.

Oswald, Vadim; Rudolf, Hans (Hrsg.) (2011): Klett-Perthes Atlas zur Weltgeschichte. (Stuttgart: Klett), S. 455.

Zudem sind Karten im Kompaktmedium Schulbuch in eine Reihe von Referenzen auf andere Medien eingebunden. Geschichtskarten sind deshalb meist in die Darstellungsteile von Schulbüchern integriert. Im Text wird in der Regel das, was die Karte zeigt, erzählt oder gedeutet. Die Karte leistet hingegen für den Text die Lokalisation der Narration, ihre Aufladung um weitere Informationsebenen und ihre Verbreiterung im mächtigen Wissensspeicher Karte sowie die Einbettung in räumliche Vorstellungen und Bezüge. Im Folgenden wird die Kartierung Israels unter drei wesentlichen methodischen Aspekten der Kartengestaltung analysiert:

1. Die Relevanz der Raumdarstellung
2. Die diskrete Macht der Zeichen und die Grenzen der Signaturen
3. Kartenfolgen als Geschichte Israels und des Nahostkonflikts

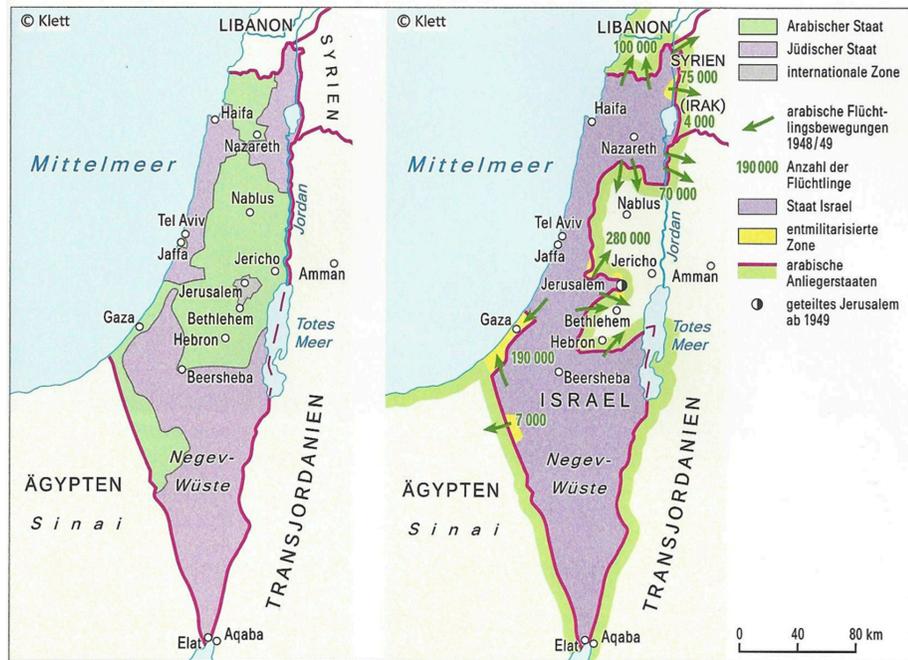
### Die Relevanz der Raumdarstellung

Der deutsche Historiker Reinhard Koselleck hat einmal darauf hingewiesen, dass jeder Raum in der Geschichte nur relativ zu anderen Räumen gedacht werden kann. Diese grundsätzliche Annahme ist für das Kartographieren von Räumen in thematischen Karten von großer Bedeutung. Schließlich geht es immer nicht nur um die Frage, wie bestimmte Räume von Reichen, Staaten etc. kartiert, sondern in welchen Raumbezügen sie gezeigt werden sollen. Dabei entscheidet sich, ob die Perspektive national zentriert wird oder andere Kontexte hergestellt werden. Hierfür sind zwei Gestaltungsaspekte von Karten besonders relevant: Der Kartenausschnitt und die Entscheidung, ob Insel- oder Rahmenkarte. Durch den Kartenausschnitt kann ein historisches Phänomen oder Ereignis in einen engeren oder breiteren Kontext gerückt werden, wenn es sich thematisch anbietet und plausibel ist.

In den Raumausschnitten vieler Karten zur Geschichte Israels und seiner gegenwärtigen politischen Situation findet sich eine Tendenz zur Inseldarstellung, zur isolierten Darstellung des Konflikts, die die insgesamt komplizierten politischen Gemengelagen des Nahen Ostens ausblendet. So wählt diese Darstellung aus einem Gesellschaftslehrbuch (Gemeinschaftsfach Geschichte, Geografie, Erdkunde) bereits für die Situation 1947 – 1949 eine Inselkarte.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Inselkarten im Gegensatz zu Rahmenkarten sind keine Karten Mallorcas oder Ibizas, sondern solche, die ein Thema nur bezogen auf einen Teilbereich der Karte ausführen.

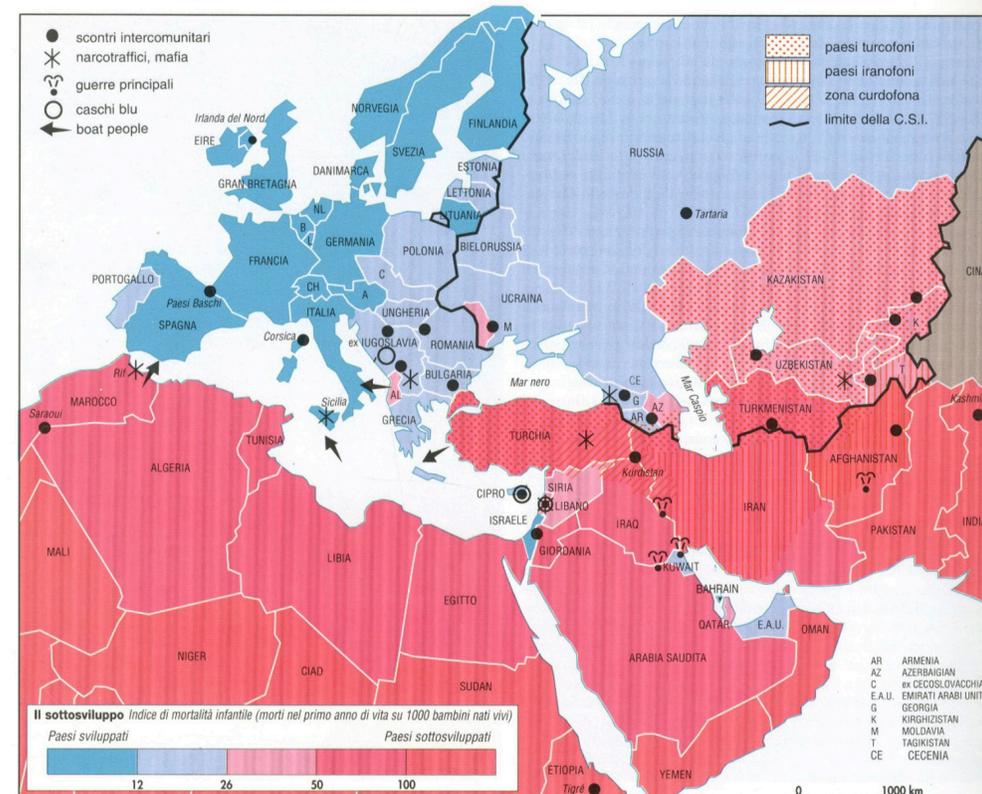
Die Bezugnahme auf die arabischen Nachbarstaaten Israels wird hier auf einen grünen Streifen neben der Grenzlinie reduziert und dies, obwohl die Flüchtlingsströme in diese Staaten durch Pfeile gezeigt werden. Sie wirken in der Karte an dem Konflikt unbeteiligt.



M2 Palästina 1947/1949: Die Karte links zeigt den UN-Teilungsplan für Palästina von 1947. Die rechte Karte zeigt die Situation nach den Waffenstillstandsabkommen von 1949 zwischen Israel und seinen arabischen

Projekt G Gesellschaftslehre. Ausgabe für Hessen (2020), Bd. 3, (Stuttgart/Leipzig: Klett Verlag), S. 237.

Eine reine Vergrößerung des Kartenausschnitts bedeutet in dieser Frage noch keine Lösung, sie kann die isolierende Betrachtung Israels eher noch erhöhen. Entscheidend bleiben die Raumbezüge. Diese Karte aus dem italienischen Atlas von Zanichelli, die den Nord-Süd-Gegensatz thematisiert, zeigt, wie sich die Perspektive auf ein Land durch den Raumbezug und die sektorale Darstellungsperspektive verändert: Israel erscheint als hoch entwickeltes Land im Nahen Osten mit folglich niedriger Säuglingssterblichkeit.



Vidal-Naquet, Pierre (2007): Il Nuovo Atlante Storico (Bologna: Zanichelli), S. 332.

Wie sich unterschiedliche Räume verbinden lassen, die sonst als separate Container wahrgenommen werden, zeigt noch dieses Beispiel zu den Pariser Vorortverträgen, indem das Bild um die gesamten vom Vertragswerk betroffenen Staaten erweitert wird bis hin zu den Mandatsgebieten im heutigen Syrien, dem Irak, Jordanien und Palästina. Das verdeutlicht, dass das Deutsche Reich bei weitem nicht der größte Verlierer dieser Verträge war und dass vor allem Gebiete Umwälzungen erfahren haben, die heute zentrale Brennpunkte der Weltpolitik darstellen. Es zeigt auch, dass alle Staaten des Nahen Ostens genauso wie Israel junge Staaten sind. Um diesen Raumbezug herzustellen, löst sich die Karte aus der konventionalisierten Nordung. Das Deutsche Reich wird im Kartenbild gewissermaßen marginalisiert.



Ergebnisse der Pariser Friedensschlüsse

Oswalt, Vadim (2015): Geschichte und Geschehen, Qualifikationsphase Oberstufe Nordrhein-Westfalen, (Stuttgart/Leipzig: Klett Verlag), S. 419.

### Die diskrete Macht der Zeichen und die Grenzen der Signaturen

Gerade bei der Kartierung von Konflikten muss bewusst gehalten werden, dass die Grenze zur Propagandakartografie – zur so genannten suggestiven Kartografie – leicht überschritten wird. Deren Sprache ist durch Emotionalisierung z. B. durch die Verwendung breiter Pfeile, harter Farbkontraste und das Zusammenspiel der Darstellungsebenen zur Konstruktion eines Freund-Feind-Schemas gekennzeichnet.

Denis Wood zeigt, dass die Mythenproduktion einer Karte nicht so sehr in ihrem Referenzobjekt, sondern in der Form der Zeichen liegt. Diese könnten in ihrer Form Bedeutung produzieren, ohne dass diese versprachlicht wird. In der Naturalisierung der Zeichen, die durch die Verschmelzung zwischen Zeichen und Bezeichnetem geschieht, liege die starke Wirkung der durch Karten erzeugten Mythen. Die Zeichen und Farben in einer Karte generalisieren (bündeln Phänomene) – schaffen Exklusionen und Inklusionen – und geben ihnen eine bestimmte Form: Aus einer sozialen oder religiösen Gruppe wird eine Farbe, ein Symbol oder ein Zeichen. So ist stets zu prüfen, ob Generalisierungen und ihre Repräsentanten in bestimmten Zeichen kohärent sind. Auf diesem Hintergrund bedarf die Wahl der Repräsentanten in Karten besonderer Aufmerksamkeit und Reflexion. Der Versuch, historische Themen durch die Verwendung der Zeichen zu emotionalisieren oder Betroffenheit zu wecken, führt zu problematischen Ergebnissen.

Besonders diskutiert wurde dies bei den Pfeilsignaturen. Für bestimmte thematische Bezüge sind „Pfeile“ konventionalisiert. Das betrifft die Wiedergabe von militärischer Expansion, von Vertreibungen und Deportationen oder Migrationsströmen im Kartenbild. Sind Pfeile also in bestimmten kartographischen Kontexten durchaus gerechtfertigt, so sollten sie aber immer „thematisch“ gedacht werden. Historische Erfahrungen zeigen, dass eine Dynamisierung des Kartenbildes durch Pfeile keinesfalls sinnvoll ist und vermieden werden sollte. Man sollte deutlich davor warnen Karten, die die Diffusion von kulturellen, religiösen etc. Phänomenen zeigen, mit Pfeilsignaturen und womöglich sogar dicken, also suggestiven Pfeilen zu versehen. Dies wird bei der Geschichte Israels vor allem da wirksam, wo es um die Darstellung der humanen Folgen des Konflikts geht, etwa von Flucht und Vertreibung der palästinensischen Bevölkerung und der bis heute existierenden Flüchtlingslager.

Der Westermann Geschichtsatlas etwa nutzt in seiner Karte zur Entstehung Israels zur Darstellung der jüdischen Einwanderung nach Israel massive gerichtete gelbe Pfeile, während die „Fluchtrouten“ der arabischen Bevölkerung durch breite schwarze Pfeile gezeigt werden.

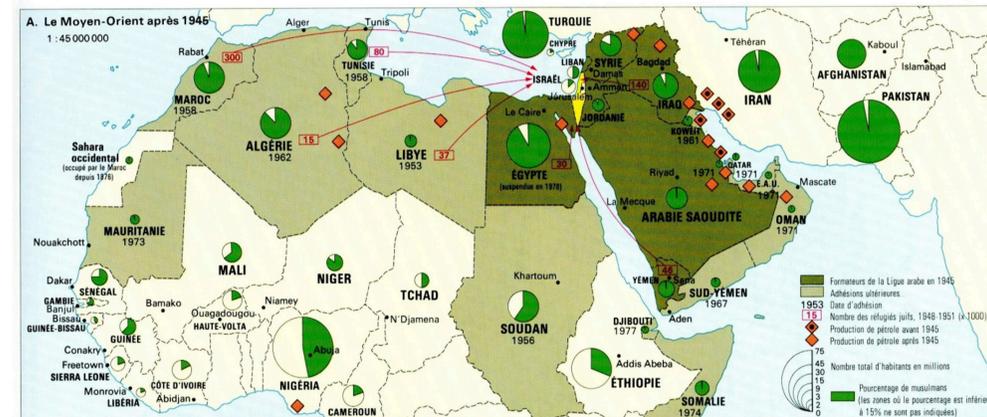
Zusammen mit dem harten Farbkontrast (Gelb/Schwarz) entsteht der Eindruck eines Angriffs bzw. der Verdrängung, wobei unterschlagen wird, dass ein großer Teil der starken jüdischen Einwanderung in der ersten Phase keinesfalls als koordiniert und zielgerichtet charakterisiert werden kann, da er ebenfalls durch die Flucht aus den arabischen Staaten bedingt war.



Birkenfeld, Wolfgang u.a. (2000): Westermann Geschichtsatlas (Braunschweig: Westermann), S. 60.

Eine besondere Ausnahme bildet der belgische Atlas von Hatier, der durch die Darstellung der Flucht der jüdischen Bevölkerung aus den arabischen Staaten nach Israel nach dem Krieg 1948 die Darstellung multiperspektivisch anlegt und sich im Gegensatz zum Westermann Atlas durch die Nutzung filigraner Pfeile jeder Emotionalisierung enthält. Die Darstellung der Flucht der palästinensischen Bevölkerung erscheint dann in einer weiteren Darstellung der Kartenfolge.

## MOYEN-ORIENT



«La Moyen-Orient après 1945» Genicot, Leopold u.a. (2002): Atlas Historique - Les grandes étapes de l'Histoire du Monde et de la Belgique. (Namur: Didier Hatier), S. 51.

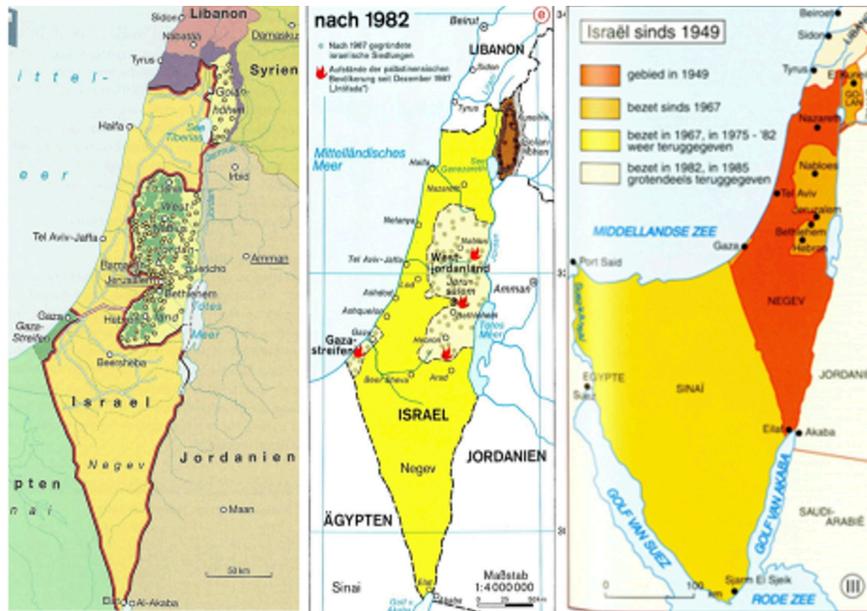
### Unsichere Grenzen und die Grenzen der Kartografie

Karten geraten da an Grenzen ihrer Darstellungsmöglichkeiten, wenn es um uneindeutige Zustände geht. „Karten sprechen im Indikativ“ – jede Eintragung in einer Karte impliziert die Aussage „So ist es und da ist es“. Die Mittel der Relativierung, des Andeutens und der Vermutung stehen den grafischen Darstellungsmöglichkeiten der Karten nicht zur Verfügung. Diese Aussage betrifft in besonderer Weise die Darstellung von Grenzen, deren Vorstellung an eindeutige Konzepte von territorialer Souveränität gebunden ist. Insofern enthalten alle Geschichtskarten, die mittelalterliche Reiche zeigen, Grenzfiktionen.

Die Darstellungen Israels stoßen genau an diesem Punkt an Grenzen, wie die Stadtsoziologin Jess Bier in ihrer 2017 erschienen Studie „Mapping Israel, mapping Palestine“ zeigt. (Bier 2017) Sie nennt die West Bank und den Gazastreifen „liminal spaces“, also Schwellenräume, die durch „multiple sovereignties in relations to the sometimes ambiguous borders of the nation of Israel...“ gekennzeichnet sind, da sie einerseits nicht annektiert worden sind und dort trotzdem in unterschiedlichem Maße israelische Souveränitätsrechte ausgeübt werden.

Jeremy Black hat zudem darauf hingewiesen, dass es in Konflikten oft nicht nur darum geht, dass Grenzen in ihrem Verlauf umstritten sind, sondern eventuell noch wesentlicher ist, wie sie gedeutet werden: „Where worlds intersect, as in the Arab-Israel struggle, there is no commonality of understanding to serve as the basis for an agreed cartography.“ (Black 1997, S. 158-159). Deutlich wird dies anhand der unterschiedlichen Bezeichnungen für den Sicherheitswall, der auch in Schulbüchern als „Trennwall“, „Sperrwall“, „Sicherheitszone“, „Mauer“ oder „Sperranlagen“ usw. bezeichnet wird. In Karten weichen Schulbücher dem Problem offensichtlich aus, verzichten oft auf die Darstellung des Grenzwalls oder auch, indem sie keine Legende zur Bedeutung der Grenzsignaturen enthalten.

Diese Mischung aus Ambiguität und nicht aufzulösender Kontroversität und die aus ihnen resultierenden Unsicherheiten spiegeln sich in den stark divergierenden Lösungen zu Grenzsignaturen in den Karten, die unterschiedliche Semantiken implizieren.



Forum Geschichte 4, Ausgabe für Hessen(2018), (Berlin: Cornelsen),S. 306.  
 Adam, Ingrid (1992): bsv Geschichtsatlas. (München: Bayerischer Schulbuch-Verlag), S. 50.  
 Adams, Xavier (2005): Historische Atlas (Wommelgem: VAN IN), S. 61.

So nutzen die folgenden drei Beispiele unterschiedliche Lösungen für Grenzsignaturen:

1. Das Schulbuch Forum Geschichte nutzt eine durchgezogene Linie der Staatsgrenze, eine dicke rote Linie mit zusätzlich einer schwarzen Linie. Dies signalisiert eine hermetische Grenze.
2. Der Atlas des bayerischen Schulbuchverlags hingegen nutzt gestrichelte Linien als Grenzsignatur. Dies kann in der Sprache der Kartographie eine unsichere oder innere bzw. offene Grenze signalisieren.
3. Der belgische „Historische Atlas“ nutzt einfach aneinanderstoßende Farbflächen mit einer kaum sichtbaren roten Linie. Eine solche Lösung lässt vieles offen, könnte als verbindend, aber genauso auch durch den harten Farbkontrast als Abgrenzung verstanden werden und enthält nichts zum Status der Grenzsituationen.<sup>3</sup>

### Kartenfolgen: Konfliktszenario oder nationale Biografie?

Schulbücher wie Atlanten nutzen in der Regel bei der Darstellung Israels Kartenfolgen, da sie offensichtlich Mehrphasenkarten bzw. Längsschnittkarten als zu komplex ansehen. So wird die Geschichte Israels und des Nahostkonflikts in einer Serie von Karten bis zur Gegenwart thematisiert. Diese Kartenfolgen verweisen auf ein spezifisches raumbezogenes narratives Muster, in denen räumliche Einheiten unterschiedlichster Größe (Städte, Reiche, Staaten) Protagonisten sind und deren Entstehen, Wachsen oder Schrumpfen hypostasiert wird.

Die Karten bewegen sich hier in einer Mischung des Ablaufs von Konfliktszenarien und der Darstellung einer nationalen Biografie des Staates Israel. Die Notwendigkeit nationaler Biographien, das haben die Forschungen zur Geschichte des Putzger von Patrick Lehn und transnational vergleichend von Sylvia Schrauth eindrucksvoll beschrieben, waren Grundlage des Aufstiegs der Geschichtskartographie im 19. Jahrhundert. An vielen nationalen Beispielen lässt sich zeigen, dass Karten sich als Trägermedien komprimierter nationaler Biographien anbieten, deren besondere Wirkung darauf beruht, dass sie hier nicht erzählt, sondern verdinglicht (Luckmann/Schütz) werden und im Entstehen und Vergehen als nationale Rückprojektionen Räume und Grenzen vor den Augen der Schüler förmlich Gestalt annehmen.

<sup>3</sup> Die Grenzsemantiken und ihre Darstellungsformen hat der geopolitische Geograf Rupert von Schumacher seit den zwanziger Jahren systematisiert. (Schumacher 1935)

In Karten werden Raumvorstellungen als Teil von Identitäten hergestellt, bestätigt und stabilisiert. Die Zeigefunktion von Karten in ihrem Wiedererkennungswert stabilisiert so bestimmte Narrative, da Kartenbilder eine enorme Persistenz und einen hohen Konventionalisierungsgrad aufweisen. Von diesem Ausgangspunkt stellt sich die Frage nach dem ostensiven Charakter der Kartenfolgen, d.h. auf welche Narrative sie gemäß ihres Zeigecharakters verweisen. Welchen Anfang hat die Erzählung, in welchen Etappen verläuft sie, was wird als Ursache, Ergebnis und Folgen deutlich und in welchen Zustand mündet sie bzw. gibt es sogar Zukunftserwartungen in der Darstellung?

Die Geschichte Israels beginnt in der ersten Karte oft mit dem UN-Teilungsplan (1947) – allenfalls mit der Mandatszeit (1922) – thematisiert dann die Gründung des Staates 1948 –, folgt der Chronologie der Kriege mit den arabischen Nachbarn (1948, 1956, 1967, 1973) und den daraus resultierenden territorialen Veränderungen und mündet schließlich in die aktuelle Situation nach den Oslo-Abkommen. Die Kartenfolgen thematisieren so im Kern die militärischen Erfolge Israels – die enorme Vergrößerung des Staatsgebiets im Krieg von 1948 und der besetzten Gebiete im Sechstagekrieg 1967.

Diese Kartenfolge aus dem österreichischen Schulbuch „Hotspots HTL“ mit vier Karten vom Teilungsplan der UNO bis 2004 folgt dem Generalthema „Gebietsgewinn“ durch Kriege bis hin zum Bau der Sperranlage als Ausdruck des ungelösten Nah-Ost-Konflikts und kann als typisch gelten. Der Flächenvergleich, die logische Operation bei der Betrachtung einer solchen Kartenfolge, unterstützt diese Erzählung.

Die Geschichte Israels verdichtet sich auf Kriege und ungelöste Konflikte, die Erfolge Israels sind demnach militärische, aber keine zivilen. Offensichtlich ist hier ebenfalls die „Verinselung“ des Konflikts, der durch die Verkleinerung des Kartenausschnitts immer kleinräumiger repräsentiert wird. Es fehlt etwa die Rolle der Hisbollah oder des Iran usw. Deutlich wird dies in dieser grobschematischen Kartenfolge auch daran, dass jordanische Annexionen im Anschluss an den Krieg nach der Staatsgründung Israels nicht bezeichnet werden.

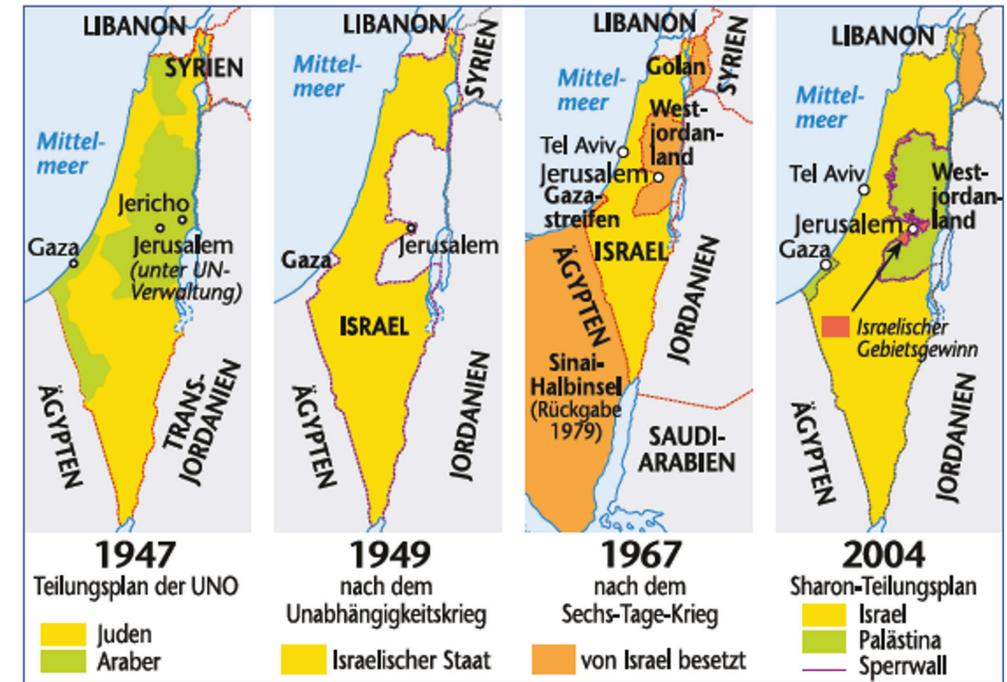


Abb. 308.2: Israelische Gebietsgewinne

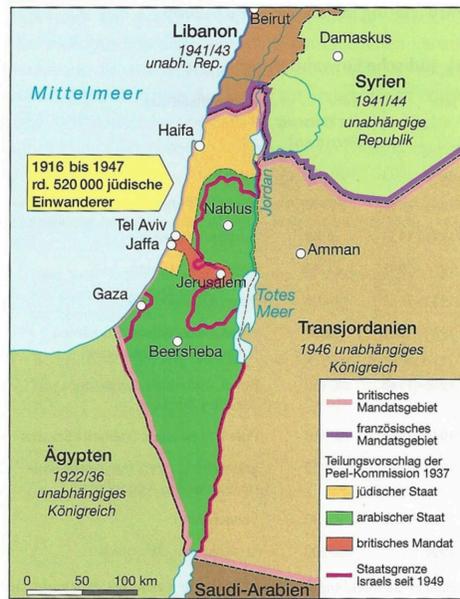
Hotspots HTL, 3.-4. Jg. (2017). (Linz: Veritas-Verlag), S. 308.

Dass innerhalb dieser konventionalisierten Kartenfolgen durchaus unterschiedliche Akzentuierungen möglich sind, lässt sich anhand folgender Beobachtungen zeigen. So fügen einige Atlanten im Gegensatz zu den Schulbuchkarten oftmals den Zeitschnitt 1982 ein, der den Abschluss der Räumung des Sinai durch Israel markiert. Im Gegensatz zu den rein bellizistischen Erzählungen spiegelt sich hierin der Erfolg, bis heute dauernde Friedensschlüsse und damit klare Grenzregelungen herzustellen. Eine überlegenswerte Alternative stellt die Darstellung im Schulbuch „Kursbuch Geschichte“ von Cornelsen 2017 dar, die mit einer Karte zum geheimen „Sykes-Picot-Abkommen“ beginnt und dann in einer zweiten Karte deutlich macht, dass es sich bei dem gesamten geographischen Raum und somit bei allen bis heute existierenden Staaten im Nahen Osten um koloniale Konstruktionen handelt.

**M 4** Der geheime britisch-französische Plan zur Aufteilung Palästinas von 1916 (Sykes-Picot-Abkommen)



**M 5** Palästina 1916–1949



flikts, dessen demokratische Verfasstheit und zivilgesellschaftliche Vielfalt sowie unbestreitbaren Erfolge in wirtschaftlichen, kulturellen oder auch diplomatischen Gebieten nicht berücksichtigt werden.

An die Gestaltung zukünftiger Karten in Schulbüchern und darüber hinaus ergeben sich aus den Analysen typischer Probleme in den Karten die folgenden Fragen:

1. Wie werden die räumlich isolierte Darstellung bzw. der reduktive Blick auf die Situation und die Entwicklung des Staates Israel vermieden und wie gelingt im Raumbild die Einbettung in die politische und soziale Situation des Nahen Ostens bzw. wie werden auch ansonsten neue Raumbezüge eröffnet, die Regionen der Welt in Beziehung setzt, die sonst als separat in isolierten Raumcontainern wahrgenommen werden?
2. Wie lässt sich der reduktive Blick auf den Nah-Ost Konflikt um weitere Perspektiven ergänzen? Deutlich etwa ist das bei der Behandlung der Bevölkerungsgruppen, die sich in den Karten auf den Gegensatz Juden – Palästinenser reduzieren und andere Gruppen (z.B. Drusen) verschweigen.
3. Wie lässt sich mit den erheblichen „Unsicherheiten“ bei Ambiguitäten der territorialen Situation etwa in Bezug auf Grenzen umgehen? Diese Frage stellt sich als kaum lösbar dar und kann im Grunde nur über Erläuterungen differenziert dargestellt werden. Grundsätzlich sind Karten kein Mittel zur Darstellung von Kontroversität. Dies kann nur durch den Vergleich unterschiedlicher Darstellungsvarianten geschehen. Es könnte auch eine Option sein, die komplexe Situation des Westjordanlands und der Grenzen besser anhand von Kartenausschnitten kleinräumiger zu visualisieren. Die Nutzung eines Beispiels der NGO Peace Now böte etwa die Chance, eine Stimme aus dem Bereich der vielfältigen zivilgesellschaftlichen Akteure einzubeziehen und nicht nur die Vorstellung einfacher Dichotomien der Konfliktparteien zu bedienen.
4. Wie lässt sich die konventionalisierte Form der Erzählung des Nahostkonflikts bzw. des Staates Israel in Kartenfolgen in seinem Zeigecharakter auf bestimmte Narrative reflektieren und eventuell in den Vor- und Nachteilen bestimmter Varianten konkretisieren?

Kursbuch Geschichte, Ausg. Hessen (2017). (Berlin: Cornelsen), S. 17.

Die sehr eingeschränkte Sicht auf die Geschichte Israels zeigt sich auch in der Darstellung der Bevölkerungsgruppen in Israel, der Westbank und dem Gazastreifen, die sich auf Israelis und Palästinenser beschränkt, auch hier meist nur auf Gebiete und Siedlungen. Die große Gruppe der Araber in Israel (ca. 20 % der Bevölkerung) oder die Drusen, die vor allem im Norden Israels auf den Golanhöhen leben (ca. 133.000), kommen in den Karten nicht vor.

### Fazit

Die Befunde zur Darstellung Israels in Karten ähneln in einigen Aspekten denen, die sowohl die deutsch-israelische als auch die österreichisch-israelische Schulbuchkommissionen zur Darstellung in Lehrwerken formuliert haben. (Fuchs 2015; Brom et al 2022) So zeigt sich bei der Berücksichtigung unterschiedlicher Darstellungsebenen in den Visualisierungen der „Mangel an einer genuin historischen Durchdringung des Konflikts“, seine isolierte Betrachtung als primär „israelisch-palästinensischer Streit um das gleiche Land“ unter Ausklammerung der Rolle der Nachbarstaaten der arabischen

Hierbei müssten Anfang und Etappen des Prozesses reflektiert werden, um sich über Inhalt und Tendenz der Geschichte, auf die die Karten verweisen, Rechenschaft abzulegen. Die Karten können hier noch erheblich mehr historische Bezüge aufnehmen und den breiteren regionalen Kontext der arabisch-israelischen Kriege und Stellvertreterkriege bis heute berücksichtigen. Im Hinblick auf das Flüchtlingsproblem vor allem in der Frühphase des Staates Israel müssten die Karten multiperspektivischer werden.

Karten können demnach einen wesentlichen Ausgangspunkt bilden, um alternative Perspektiven in den Schulbüchern zu implementieren. Diese müssen sich allerdings von den oftmals stark konventionalisierten Kartenbildern lösen. Dies ist unabdingbar notwendig, denn die Etablierung von Formen der Neuperspektivierung der Geschichte Israels im Darstellungstext wird ohne eine Abstimmung mit der Gestaltung der Karten bei der Berücksichtigung ihrer Macht und ihrer Wirkung auf das Geschichtsbewusstsein nicht gelingen.

## Literatur

Bar-Gal, Yoram (1996): Ideological Propaganda in Maps and Geographical Education. In: J.A. Schee et al. (Hrsg.): Innovation in geographical education. (Utrecht: IGU en KNAG): S. 67-79.

Bar-Gal, Yoram (2000): Values and ideology in place descriptions in geography schoolbooks: the Israel case. In: ERDKUNDE, vol. 54, n 2, S. 168–176.

Bier, Jess (2017): Mapping Israel, mapping Palestine. How occupied landscapes shape scientific knowledge. (Cambridge, Massachusetts: The MIT Press ).

Fuchs, Eckhardt (Hrsg.) (2015): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. (Göttingen: V & R Unipress).

Haslinger, Peter; Oswalt, Vadim (Hrsg.) (2012): Kampf der Karten. Propaganda- und Geschichtskarten als politische Instrumente und Identitätstexte. (Marburg: Verl. Herder-Inst.).

Mittnik, Philipp (2022): Die Darstellung des Staates Israel in österreichischen Schulatlanten. In: Sara Brom, Werner Dreier, Eleonore Lappin-Eppel, Falk Pingel, Amos Raban (Hrsg.): Die Darstellung von Juden, Judentum und Israel in österreichischen Schulbüchern sowie von Österreich in israelischen Schulbüchern. Bilaterales Schulbuchkomitee: Analysen und Empfehlungen für Geschichte und Geografie. (Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung), S. 185-192.

Oswalt, Vadim (2006): Wie Geschichte zweidimensional wird? Aus der Werkstatt eines Autors. In: Christof Dipper, Ute Schneider (Hrsg.): Kartenwelten. Der Raum und seine Repräsentation in der Neuzeit. (Darmstadt: Primus), S. 26-41.

Oswalt, Vadim (2019): Karten als Quelle und Darstellung. Historische Karten und Geschichtskarten im Unterricht. Forum Historisches Lernen. (Frankfurt: Wochenschau Verlag).

Pandel, Hans-Jürgen (2006): Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. (Berlin: Lit), S. 15–37.

Schumacher, Rupert von (1935): Zur Theorie der geopolitischen Signatur. Zeitschrift für Geopolitik XII, 1-6, S. 247-265.

Staley, David (2003): Computers, visualization, and history. How new technology will transform our understanding of the past. (Armonk, NY: Sharpe).

Wood, Denis; Fels, John; Krygier, John (2010): Rethinking the power of maps (New York: Guilford Press).

## **Internationale Schulbuchgespräche – immer noch ein Mittel zur Verbesserung der Schulbücher für Geschichte und Geographie?**

**FALK PINGEL**

### **Befunde und Umsetzungserfahrungen aus Schulbuchanalysen und Schulbuchvergleich**

International vergleichende Schulbuchprojekte blicken auf eine nun schon zumindest hundertjährige Tradition zurück. Sie gingen aus dem Bestreben hervor, nationalen Vorurteilen entgegenzutreten, die insbesondere in den Schulbüchern für Geschichte und Geographie tradiert wurden und einer Pädagogik entgegenstanden, die sich für die Durchsetzung friedlicher Konfliktlösungsstrategien einsetzte; so ist es nicht verwunderlich, dass ihre institutionelle Geschichte vom Wirken des Völkerbundes nach dem Ersten Weltkrieg ihren Ausgang nahm, als es offensichtlich geworden war, dass – wie es später in der Verfassung der UNESCO, der kulturellen Organisation der Vereinten Nationen, hieß - Kriege in den Köpfen der Menschen beginnen und daher der Friedensgedanke auch in den Köpfen der Menschen verankert werden müsse (UNESCO 1945). Schulbücher und Lehrpläne allerdings hatten dazu beigetragen, Kriegs- statt Friedenspropaganda zu verbreiten. Nun versuchte die internationale Schulbuchrevision, unterstützt durch internationale und national verankerte politische und pädagogische Organisationen, eine Trendumkehr zu bewirken (Pingel 2010).

Gemeinsame Kommissionen sollten auf zumeist bilateraler Basis die Schulbücher der beteiligten Länder vergleichen, Verzerrungen, Einseitigkeiten oder falsche Darstellungen identifizieren und Vorschläge zu deren Korrektur vorlegen. An der Bildung solcher Kommissionen beteiligten sich Regierungsorgane bzw. regierungsnahen Institutionen wie die nationalen Erziehungsministerien, internationale Organisationen (UNESCO, Europarat), aber auch professionelle Verbände der Geschichts- und Geographielehrer und wissenschaftliche Institutionen, die in der Regel dann auch für die Finanzierung aufkamen. Gegenstand waren vor allem Schulbücher der Fächer Geschichte, Geographie und der Sprachen; politische Bildung kam später hinzu. Der geographische Schwerpunkt der internationalen Schulbuchrevision lag zwar in Europa, Projekte fanden aber auch in Nord- und Lateinamerika sowie (seit den 1990er Jahren) in Ostasien statt (Kulnazarova/Ydesen 2017).

Die gemeinsame Arbeit zielte darauf ab, einvernehmliche Formulierungen für kontroverse Gegenstände zu finden und die Kontroverse damit nach Möglichkeit aufzulösen; das führte oft zu kompromisshaften, unscharfen Empfehlungen, mit denen jede Seite ihren eigenen Beitrag zur Geschichte möglichst positiv dargestellt sehen wollte, was die Schulbuchrevision in die Nähe einer „Schulbuchdiplomatie“ bringen konnte (Faure 2015). Schutz vor politisch gewollten Kompromissen und zugleich argumentative Grundlage für gemeinsame Empfehlungen sollte die Prüfung der umstrittenen Schulbuchinhalte an den Ergebnissen der Wissenschaft bilden, die damit als Garant der Objektivität galt (Pingel 2010a). Das führte insbesondere in den Dekaden nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer Verwissenschaftlichung der Beratungen und Ergebnisse, die sich außer in eher knappen Empfehlungen in fachwissenschaftlichen Überblicksdarstellungen niederschlugen, bei denen die Notwendigkeit der pädagogischen Reduktion manchmal aus dem Blick geriet.<sup>1</sup>

Die Inhalte und Methoden, die in Schulbücher Eingang finden – und das trifft insbesondere auf die Geschichts- und Geographiebücher zu – unterliegen vielfachen Einflussfaktoren, die deren kritische Reflexion im internationalen Vergleich sinnvoll, aber auch schwierig machen. Das Schulbuch steht nicht für sich, sondern ist in ein gesellschaftliches Umfeld eingebettet, das es zu einem Medium besonderer Art macht: Es folgt pädagogischen Vorgaben, denn die Darstellung muss dem jeweiligen Lernniveau entsprechen, für das es gedacht ist. In der Auswahl seiner Inhalte und oft auch in der Festlegung der Methoden, in denen diese präsentiert werden, orientiert es sich in vielen Ländern – z.B. in Österreich und Israel – an von politischen Institutionen erlassenen Lehrplänen, die u.a. die Lernziele festlegen, welche ihrerseits an politische Grundprinzipien gebunden sind wie z. B. die Stärkung von Demokratiebewusstsein oder aber dessen Gegenteil wie Autoritätshörigkeit. Zugleich gilt aber zumindest in den Ländern, die sich einer pluralistisch-demokratischen Ordnung verschrieben haben, dass die Inhalte trotz der pädagogischen Reduktion und politischen Vorgaben zumindest der Forschung nicht widersprechen dürfen und, je höher das Lernniveau ist,

---

<sup>1</sup> Beispiele bieten hierfür zahlreiche Ergebnisbände zu den deutsch-polnischen und deutsch-französischen Schulbuchkonferenzen, veröffentlicht in den „Studien zur internationalen Schulbuchforschung“, der Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts.

sogar Forschung widerspiegeln sollen. Zudem müssen sie ökonomisch produziert werden, d.h. für Ministerien oder Eltern finanzierbar bleiben. Diese Rahmenbedingungen können leicht miteinander in Konflikt geraten, wofür auch das österreichisch-israelische Projekt Beispiele bietet.

Disziplinäres Wissen und Wissenskreierung durch Forschung stehen zwar potenziell global zur Verfügung, sind in der Praxis aber national eingegrenzt, zumindest ökonomisch, oft aber auch inhaltlich. Das gilt insbesondere wieder für den Geschichtsunterricht, der sich nahezu noch weltweit an Nation und Volk als Basiskategorien der Narration orientiert (Carretero 2011). Der jeweils „eigenen“ politischen Verfasstheit und ethnisch-kulturellen Herkunft wird der meiste Platz eingeräumt im Vergleich zu denjenigen der sogenannten Anderen. Das hat notwendigerweise Verzerrungen der Perspektive zur Folge, aus denen wiederum Einseitigkeiten und Auslassungen entspringen, die vom jeweiligen Anderen als nicht tragbar und als korrekturbedürftig angesehen werden und damit den wichtigsten Gegenstand der Schulbuchrevision bilden. Kontroversen beziehen sich vor allem auf die Darstellung der zwischenstaatlichen Beziehungen und gegenseitigen Geschichtsdeutungen in Hinsicht auf Kriege, Grenzkonflikte, nationale und kulturelle Stereotype, die – in der Regel negative – Volks- oder Gruppeneigenschaften („Die Deutschen sind kriegerisch“) explizit oder implizit unterstellen. Die imperialen und kolonialen Kriege des 19. und 20. Jahrhunderts hatten zum Teil starke Feindbilder ausgeprägt, die auf Grund lang anhaltender, manchmal noch aktueller Feindschaften bzw. politischer und kultureller Gegensätze bis in die jeweilige Gegenwart hinwirkten.

Wo aber stehen wir heute? Sind Projekte der Schulbuchrevision noch zeitgemäß angesichts einer zunehmend globalen Kommunikation?

Je nach dem, wohin man schaut, wird man diese Frage unterschiedlich beantworten. So bildet die Darstellung des Zweiten Weltkrieges immer noch politisches Konfliktpotenzial zwischen Japan, Südkorea und China, das auch durch zahlreiche bi- und trinationale Projekte des Schulbuchvergleichs und ihm folgenden Schulbuchempfehlungen nicht nachhaltig hat ausgeräumt werden können (Han et al. 2012; Shin/Sneider 2011).

Der Wandel der globalen Strukturen in den 1990er Jahren erweiterte Themenstellung und Arbeitsweise international vergleichender Schulbuchprojekte. Die Auflösung der Bipolarität, die Entstehung neuer Staaten, zunehmende Mobilität innerhalb und zwischen den Gesellschaften (Migration) öffneten Kommunikationsstrukturen, kreierten aber auch neue Konfliktlinien. Neben Kontroversen, die sich mit Kriegen und konkurrierenden Ansprüchen und Selbstdeutungen zwischen Nationen beschäftigten, werden nun Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen ethnischen, kulturellen, religiösen Gruppen innerhalb eines Staates oder einer Gesellschaft (z.B. Negierung bzw. Schutz von Minderheiten) in Projekte der Schulbuchrevision einbezogen. Damit kommen vermehrt aktuelle, noch offene Konfliktlagen in den Blick, die bis in die Gegenwart hineinreichen. Diese sind auf der Ebene von Regierungsorganen aber schwer verhandelbar, da die Regierungen selbst Partei sind. Die Trägerschaft von vergleichenden Schulbuchprojekten geht in solchen Fällen vermehrt von staatlichen auf zivilgesellschaftliche Organisationen über. Zugleich berücksichtigt die Ergebnisdarstellung neue pädagogische Modelle, die seit den 1970er Jahren in vielen Ländern Eingang in die Schulbuchdarstellung gefunden haben. Insbesondere in den neuen Quellen- und Materialteilen der Schulbücher werden kontroverse Themen auch kontrovers dargestellt, um die Meinungsbildung der Schüler:innen zu fördern. Statt sich auf Kompromissinterpretationen zu einigen, können nun auch die Schulbuchanalysen und -empfehlungen einem multiperspektivischen Ansatz folgen, der unterschiedliche Interpretationen zulässt, wenn sie nur einsichtig begründet sind. Das machte es z.B. möglich, dass israelische und palästinensische Lehrer- und Wissenschaftlergruppen zusammengelassen sind, um die Darstellung des Nah-Ost-Konflikts in den Schulbüchern zu untersuchen und Darstellungsformen zu empfehlen, die Fremd- und Selbstdeutungen der jeweils anderen Seite thematisieren, die bisher eher verschwiegen worden sind, da sie als grundsätzlich illegitim von der jeweiligen anderen Seite angesehen werden. Um mehr Freiheit jenseits der national verfassten Curricula zu gewinnen, entwickeln Projekte alternative Materialien, die neben die offiziell zugelassenen Schulbücher treten können, ohne unter dem Zwang und der Last zu stehen, letztere verändern zu müssen. Es geht hier vor allem darum, die Wahrnehmung des jeweiligen Anderen zu schärfen, um zugleich die Selbstwahrnehmung kritisch zu hinterfragen. Auf diese Weise sind multiperspektivische Unterrichtsmaterialien entstanden beispielsweise zu kontroversen Themen der Geschichte

des Balkans (Southeast European Joint History Project)<sup>2</sup> und über das in die griechisch-sprachige und türkisch-sprachige Bevölkerung geteilte Zypern (Makriyianni 2011). Am konsequentesten verfolgte diesen Ansatz das israelisch-palästinensische PRIME Projekt (Peace Research Institute in the Middle East), das eine zweigeteilte Geschichte („dual narrative“) des israelisch-palästinensischen Verhältnisses im 20. Jahrhundert vorlegte (Adwan/Bar-On/Naveh 2012; Rohde 2012). Ebenso wie der reale Konflikt zwischen Israel und dem palästinensischen Autonomiegebiet bleibt auch dessen Darstellung in den Schulbüchern beider Gebiete umstritten. Die alternativen PRIME Lehrmaterialien, die bei Anerkennung unterschiedlicher Positionen eine Verständigung gerade auch über die Differenzen anzielen, sind von den Erziehungsministerien beider Seiten für den Einsatz in der Schule abgelehnt worden. Selbst eine deutsche wissenschaftliche Analyse, in Auftrag gegeben von der UNESCO, geriet unter den Verdacht, hinter den Passagen neutraler Beschreibung in den palästinensischen Geschichtsbüchern nicht die Propaganda für den Kampf gegen Israel zu sehen, wie sie etwa Texte in den Sprachbüchern für Arabisch verbreiten (Abdi/Leber 2021).

Die Fachwissenschaft steht in diesen Projekten weniger im Vordergrund, denn sie zielen ja nicht auf die eine richtige Darstellung, sondern wollen in einem ständigen Austausch der Meinungen die unterschiedlichen Interpretationen kommunizierbar und verstehbar machen. Vertrauensbildende Maßnahmen sind hier nötig, nicht so sehr wissenschaftliche Qualifizierung, um Respekt und gegenseitige Anerkennung zu erzeugen. Deshalb nehmen an diesen Gruppen oft Mediatoren teil, die helfen sollen, eine gleichberechtigte Kommunikation zu ermöglichen.

Ebenso wie Vorgehensweise und Ergebnispräsentation nicht autoritativ sondern diskursiv angelegt sind, setzen diese Projekte in der Implementation auch nicht auf curriculare Vorschriften, sondern auf Neugier, Offenheit und Initiative von Lehrpersonen, Eltern und Schüler:innen, die dem Einsatz der alternativen Materialien zustimmen.

---

<sup>2</sup> Die umfangreiche Buchserie, erschienen in verschiedenen Sprachen, wurde vom Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe entwickelt, siehe <https://www.jointhistory.net/index-eng.html> (22.1.2022).

Freilich müssen die Ministerien, wenn sie die schulische Nutzung der Materialien nicht fördern, diese wenigstens dulden.

Damit stellt sich generell die Frage nach der Durchsetzungsfähigkeit und Praxisrelevanz von Projekten der Schulbuchrevision.

Die Regierungs-unterstützten und geförderten Projekte haben den Vorteil, dass die Regierungen durch curriculare Eingriffe und Kriterien der Schulbuchzulassung auf die Berücksichtigung von Empfehlungen direkt Einfluss nehmen, Empfehlungen aber, die ihnen missfallen, auch übergehen können. Aber Vorschriften reichen nicht aus, um die Unterrichtswirklichkeit zu erreichen. Daher sollte die Veröffentlichung von Empfehlungen oder Ergebnissen begleitet sein von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer:innen und Schulbuchautor:innen, damit diese tieferen Einblick in die Begründungen und die beanstandeten Texte nehmen sowie Verbesserungsvorschläge besprechen können. Manche Ministerien scheuen sich, Schulbuchprobleme in der Öffentlichkeit anzusprechen, da sie eine weitergehende Kritik von Lehrern und Eltern fürchten. Es hat sich aber gezeigt, dass eine öffentliche Diskussion die Aufmerksamkeit für die in Rede stehenden Problembereiche erhöht und Schulbuchautor:innen diese künftig mit mehr Sorgfalt behandeln, was oft heißt, dass sie ihnen mehr Platz und damit auch Genauigkeit und oft auch Kontroversität widmen. Das war zum Beispiel das Ergebnis der breiten, sehr kontroversen Diskussion um die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen. In vielen Fällen verlieren Regierungsinstitutionen aber das Interesse an einem Schulbuchprojekt, wenn es beendet ist. Denn für sie ist oft das Wichtigste, dass eine Einigung über strittige Beziehungsfragen mit dem jeweiligen Anderen erreicht worden ist. Die Außenwirkung ist ihnen in diesen Fällen wichtiger als die Binnenwirkung.

Zivilgesellschaftlich geführte Projekte können versuchen, ihre Ergebnisse in offizielle Dokumente einfließen zu lassen, doch bei hochumstrittenen Fragen gelingt dies meistens nicht. Dann sind sie auf die Unterstützung von Fortbildungseinrichtungen angewiesen oder müssen selbst Mittel einwerben, um Autor:innen und Lehrer:innen direkt ansprechen zu können. Diese sind aber umso zögerlicher, alternative Materialien zu benutzen, die sich bewusst von gängigen Lehrwerken absetzen, je weniger Spielraum eine Regierung ihnen bietet. Um Misstrauen zu überwinden, helfen oft nur direkte Kontakte und

der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen, die mit den Materialien bereits Unterrichtserfahrungen gesammelt haben und von einer Organisation in der Weitergabe ihrer Erfahrungen unterstützt werden.

Hilfreich sind auch Folgeuntersuchungen, die prüfen, inwieweit Empfehlungen berücksichtigt worden sind und welche Schwierigkeiten sich ihrer Implementierung entgegenstellen. Jährlich oder zweijährig durchgeführte Konferenzen, wie sie über Jahrzehnte von der deutsch-französischen und deutsch-polnischen Schulbuchkommission abgehalten wurden, schaffen enge Kontakte zwischen Fachwissenschaftlern und Pädagogen beider Länder, verbreitern die Kenntnis über inhaltliche und methodische Schwerpunkte des Unterrichts und erhöhen allgemein die Aufmerksamkeit für die Behandlung der betreffenden Länder im Schulbuch (Defrance/Faure/Strobel 2018).

Solche Beispiele erfolgreicher, öffentlich diskutierter internationaler Schulbuchprojekte dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Ergebnisse mancher Projekte nicht einmal die Fachöffentlichkeit erreichen und über die unmittelbar Beteiligten hinaus kaum Wirkung erzeugen. Ohnehin kommen nicht alle Projekte zum Ziel. Darunter ist das wohl wichtigste und zugleich eines der größten, nämlich die US-sowjetischen Schulbuchkonferenzen und -analysen, die in der Zeit der Annäherung beider Länder nach der Kuba-Krise durchgeführt worden sind und trotz der weltanschaulichen Gegensätze zu einem gemeinsamen Ergebnis führten, dessen Verabschiedung und Implementierung aber von der US-Regierung gestoppt wurde wegen der militärischen Intervention der Sowjetunion in Afghanistan. Hier führte also ein äußerer, politischer Konflikt dazu, dass eine auf fachlicher Ebene erreichte Verständigung nicht implementiert werden konnte (Mehlinger 1980, 1985, 1992).

Trotz der eingeschränkten Wirkung internationaler Schulbuchempfehlungen begünstigen die im Vergleich zur Epoche des Kalten Krieges offeneren internationalen Beziehungen Bestrebungen, die Orientierung auf die jeweiligen länderspezifischen Schulbücher zu überwinden und damit über bi- oder multilaterale Schulbuchrevision für national eingegrenzte Schulbücher sogar hinauszugehen.

Der verstärkten europäischen Integration seit Beginn der 1990er Jahre folgend, hat es Versuche gegeben, Nationen-übergreifende Geschichtsbücher zu entwerfen.

Den Anfang machte die Zusammenarbeit zwischen dem deutsch-französischen Verlagsteam Klett-Nathan, das auf Anregung des deutsch-französischen Jugendparlamentes und unterstützt von den Regierungen beider Länder ein binationales Geschichtsbuch entwickelte, das identisch in deutscher und französischer Sprache erschien (Geschichte/Histoire 2006-2011; Defrance/Pfeil 2015), die Lehrpläne beider Länder abdeckt und damit nicht nur die deutsch-französische Geschichte behandelt, sondern stark europäisch orientiert ist und auch die üblichen weltgeschichtlichen Anteile enthält. So viel Aufmerksamkeit es erregte, so bleibt seine Nutzung doch weitgehend beschränkt auf Klassen, die Deutsch bzw. Französisch als Fremdsprache haben und/oder in der Grenzregion liegen, wo das Interesse an sprachlichem und kulturellem Austausch größer ist. Ihm folgte ein deutsch-polnisches Geschichtsbuch, produziert unter der Leitung der deutsch-polnischen Schulbuchkommission (Europa 2016-2020). Doch hat der vierte Band, der die Zeit vom Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart behandelt, die Hürde der Zulassung in Polen nicht nehmen können. Die national-konservative Geschichtspolitik der polnischen Regierung, die von einflussreichen Historiker:innen unterstützt wird, hat sich in negativen Gutachten insbesondere zur Darstellung von Problemen des Zweiten Weltkriegs niedergeschlagen (Lepiarz 2022), die im Fokus der offiziellen Erinnerungs- und Geschichtspolitik stehen (Kaluza 2018; Roszak 2018). Das deutsch-französische Geschichtsbuch wird nicht mehr aktualisiert, so dass es nach einigen Jahren auch nicht mehr die inzwischen geänderten Lehrpläne abdecken und sicherlich auslaufen wird, da der Absatz zu gering ist. Das privat gesponserte „Europäische Geschichtsbuch“, dessen Erstausgabe auf Französisch erschien und das dann in viele europäische Sprachen übersetzt worden ist, kann ohnehin nur als Zusatzmaterial eingesetzt werden, da es gar nicht den Anspruch stellt, der Vielfalt der nationalen Lehrpläne in Europa zu entsprechen (Aldebert et al. 1992; Pingel 2013) Letztendlich gescheitert ist der Versuch des Europarates, ein Schulgeschichtsbuch für die Kaukasus Region zu initiieren. Hier summieren sich ethnische, kulturelle und Grenzkonflikte, die immer wieder zu bewaffneten Auseinandersetzungen führen. Die historischen Konzeptionen und Konflikt-erklärungen differieren so stark, dass eine über mehrere Jahre arbeitende Ex-

pertengruppe das Ziel aufgab, eine gemeinsame, die drei beteiligten Länder Armenien, Georgien und Aserbaidschan übergreifende Geschichtsdarstellung zu schreiben; stattdessen kam man überein, die drei unterschiedlichen Narrative gegenüberzustellen.

Die armenische Gruppe allerdings hielt es für unverzichtbar, dass in allen drei Narrativen der Völkermord an den Armeniern als „Genozid“ anerkannt werden müsste. Diese Bedingung brachte das Projekt zum Scheitern (Korostelina 2013). In kulturell-religiös geteilten Gesellschaften mit separierten Schulsystemen wie Bosnien und Herzegowina oder dem Libanon ist es trotz Initiativen nationaler wie internationaler Organisationen nicht gelungen, landesweite, die Ethnien oder religiösen Gemeinschaften übergreifende Geschichts- bzw. Religionsbücher einzuführen (Dimou 2012; Kriener 2018; Fraya 2019). Zudem stehen in der konfliktreichen Region des Nahen Ostens Schulbuchanalyse und Schulbuchvergleich noch am Anfang, sowohl innerhalb der Region als auch zwischen Ländern des Nahen Ostens (mit der Ausnahme von Israel) und Europa (Podeh 2018).

### **Wie ist die österreichisch-israelische Schulbuchkommission in diese Entwicklung einzuordnen?**

Im Wesentlichen entsprechen Entstehungsgründe und Arbeitsweise der Kommission dem traditionellen Modell einer politisch angestoßenen Initiative im Rahmen der bilateralen Kulturpolitik. Da vor dem Abschluss des Kulturabkommens von 1996 die beiderseitige Schulpolitik in den bilateralen Beziehungen nicht behandelt worden war, schloss die Kommission ein neues Terrain auf, denn die beide Länder betreffenden Inhalte der Schulbücher für Geschichte, Geographie und politische Bildung waren bis dahin sicherlich nur wenigen Experten bekannt. Es bedurfte daher auch einer längeren Vorbereitungszeit und einer Phase ausgewogener politischer Beziehungen, um angesichts einer belastenden Vergangenheit das erforderliche „hohe Maß an Offenheit und gegenseitigem Vertrauen“ herzustellen, um den „mutigen Schritt“ zu wagen, „sich gegenseitig die Einstellungen, Stereotypen und Eindrücke des jeweiligen anderen Landes, die sich in den Schulbüchern widerspiegeln, zu erläutern und dann gemeinsame Empfehlungen für notwendige Verbesserungen zu formulieren“, wie es im Vorwort zur Veröffentlichung der Kommissionsergebnisse heißt (Brom et al. 2022, S. 8).

Hinsichtlich der institutionellen Verfasstheit bildete die Kommission einen „Zwitter“, denn nur die israelischen Mitglieder wurden direkt vom israelischen Bildungsministerium benannt und hatten dort selbst Funktionen inne. Das hatte den Vorteil großer Praxisnähe, die sich in detaillierten Kenntnissen des Schulsystems und der Unterrichtswirklichkeit niederschlugen, in die die österreichischen Teilnehmer:innen bisher nur ausschnittsweise Einblick bekommen hatten, aber es fehlte an Erfahrung im wissenschaftlich durchgeführten Schulbuchvergleich und an institutioneller Unabhängigkeit; die Planung des Vorgehens und insbesondere Organisation und Finanzierung von Treffen, aber auch eigentlich einfache Aufgaben wie Übersetzungen mussten oft ans Ministerium rückgebunden werden, was die Laufzeit des Projektes verlängerte. Auf österreichischer Seite hatte der Verein *erinnern.at* im Auftrag des Bildungsministeriums bereits jährliche Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit Yad Vashem durchgeführt und sich in Schulbuchseminaren mit der Darstellung der jüdischen Geschichte und des Nationalsozialismus intensiv auseinandergesetzt, so dass das Ministerium *erinnern.at* mit der Durchführung des gemeinsamen Schulbuchprojektes auf österreichischer Seite beauftragte. Die Schulbuchanalysen wurden – im Gegensatz zu vielen traditionellen Projekten, die hierfür stärker Fachwissenschaftler einsetzen – von Experten und Expertinnen mit Lehrerfahrung ausgeführt, was das fachdidaktische Moment gegenüber dem fachwissenschaftlichen im Projekt stärkte.

Die beschränkt zur Verfügung stehenden Mittel erlaubten leider keine Kreuzanalyse, bei der jede Seite sowohl die eigenen als auch die Schulbücher der anderen Seite analysiert, um so Selbst- und Fremdbild kompetent miteinander vergleichen zu können. Die gemeinsame Sprache war Englisch; durch die doppelten Übersetzungsvorgänge blieben implizite Wertungen öfters unentdeckt und für die andere Seite anstößige Formulierungen konnten manchmal erst in einem zweiten Durchgang mit Hilfe muttersprachlicher Experten in kleinen Arbeitsgruppen thematisiert und geklärt werden. Innovativ und lehrreich insbesondere für die österreichische Seite war die Einbeziehung nicht nur des israelisch-jüdischen Narrativs, sondern auch der Schulbücher aus dem arabischen Sektor sowie ein Einblick in die Unterrichtsprinzipien und Schulbücher für die betreffenden Fächer des orthodoxen Sektors.

Ein nicht zu lösendes Problem war eine fast durchgängige Asymmetrie der Projektstruktur, denn Israel nimmt in den Geschichts- und Geographiebüchern Österreichs einen breiteren Raum ein als Österreich in den israelischen. Hinzu kommt, dass die österreichischen Analysen einen Schwerpunkt auch auf die Darstellung des Judentums in Österreich legten – ein Themenbereich, der in den israelischen Büchern fast nur in der frühen Neuzeit und der Zeit der Emanzipation im 19. Jahrhundert behandelt wird.

Was nun die Ergebnisse der Analysen der österreichischen Bücher betrifft, so zeigt sich in der Darstellung der Juden in Österreich eine Struktur, die auf ein allgemeines Problem der Behandlung von Minderheiten in Schulbüchern verweist. Juden werden nämlich überwiegend aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft betrachtet, von der sie im Allgemeinen als Problem wahrgenommen werden. Konflikte mit der Mehrheitsgesellschaft und in unserem Falle Verfolgungszeiten und -situation stehen im Vordergrund. Eine Innensicht, Sozial- und Alltagsgeschichte kommen demgegenüber zu kurz. Dem entspricht, dass die Juden mit Ende der Verfolgungsgeschichte auch als Minderheit aus der österreichischen Gesellschaft zumindest in den Schulbüchern verschwinden. Der Wiederaufbau jüdischer Gemeinden, Erinnerungspolitik und die gegenwärtigen Beziehungen zu Israel werden kaum und wenn, allenfalls kurz angesprochen. Damit ist auch kein Anlass gegeben, sich mit wieder regenden antisemitischen Haltungen auseinanderzusetzen.

Diese Konfliktperspektive beherrscht auch die Behandlung Israels in den österreichischen Schulbüchern. Israel wird gleichsam von seinen aus der Außensicht hervorstechenden Auffälligkeiten her gesehen: der Permanenz des Konfliktes mit den Palästinensern sowie seiner jüdischen Prägung, die von manchen Autoren sogar mit skurrilen Beispielen aus dem religiösen Leben verzeichnet oder grob verallgemeinert wird. Die industrielle, säkulare israelische Gesellschaft bleibt dagegen unterbelichtet.

Diese Außen- und Konfliktperspektiven sind offenbar schwer zu durchbrechen, denn auch die Empfehlungen der beiden deutsch-israelischen Kommissionen hatten hierauf Bezug genommen und kaum Fortschritte in der Darstellung zwischen 1985 und 2015 festgestellt (Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen 2015; Pingel 2000; Liepach/Sadowski 2014).

Schulbuchautor:innen nehmen wohl bewusst gegenwärtige Konfliktlagen auf, die in Familie und Gesellschaft diskutiert werden, was sicherlich eine Funktion zeithistorischer politischer Bildung ist, aber sie weisen kaum darüber hinaus und thematisieren selten mögliche Strategien der Konfliktüberwindung.

Schulbuchforschung betont zwar, dass historische Bildung zu Identitätsbildung und Identitätsbewusstsein beiträgt, doch fehlt gerade in der Behandlung jüdischen Lebens in der österreichischen Gesellschaft eine Auseinandersetzung mit multiplen Identitätskonstruktionen, die heutige moderne Gesellschaften kennzeichnen.

Gerade in diesen Feststellungen sind die „Befunde und Empfehlungen“ der Kommission modern, weil sie über das außenpolitische Interesse an verträglichen gegenseitigen Kulturbeziehungen hinausgehen und die Innensicht der eigenen Gesellschaft an Hand der Perspektive reflektieren, die Schulbücher auf das „Außen“ oder „Andere“ werfen.

#### **Welches Bild aber zeichnen die israelischen Schulbücher von Österreich?**

Für die österreichische Gruppe war überraschend, dass sie sich veranlasst sah, die durchweg positive Bewertung der josephinischen Reformen in Zweifel zu ziehen und darauf hinzuweisen, dass diese nicht nur der Befreiung der Juden aus dem bisherigen gesellschaftlichen Ghetto, sondern ebenso ihrer Integration in die christliche Umwelt dienten und weiterhin mit Beschränkungen für die Juden verbunden waren. Auffällig war auch das fehlende Verständnis für die dynastisch-imperiale Struktur von Österreich/Österreich-Ungarn und dem zerfallenden Heiligen Römischen Reich. Die europäische Staatenwelt im 18. Jahrhundert erweist sich weitgehend schon wie ein Gebilde aus einheitlich verfassten, homogenen Nationalstaaten. Dass zudem die österreichische Seite darauf hinwies, dass Österreich nicht nur Opfer der nationalsozialistischen Aggression war, sondern auch viele Mittäter an der rassistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik hervorbrachte, zeigte einmal mehr, dass wie selbstverständlich hingegenommene und über Generationen weiter getragene Narrative sich im internationalen und interkulturellen Vergleich auflösen können.

Die österreichischen Teilnehmer:innen zögerten mit ihrer Kritik, als sie erfuhr, dass die wenigen, eher sporadisch verstreuten Informationen das heutige Österreich in den sozial- und wirtschafts-geographisch angelegten Büchern als modern, lebenswert (insbesondere Wien), schön und touristisch attraktiv schildern; immerhin sprechen sich die Empfehlungen dafür aus, stärker Themen zu berücksichtigen, die von beiderseitigem Interesse sind wie Österreich als multikulturellem Einwanderungsland oder Ort der Auseinandersetzung mit ökologischen Fragen wie der Suche nach alternativen Energiequellen. Der europäische Rahmen, in dem sich österreichische Politik und Wirtschaft heute bewegen, der sie fördert und von dem sie abhängig sind, fehlt fast völlig. Hier zeigt sich wieder, dass manche Strukturen, die wir für einflussreich halten, von außen weniger scharf gesehen werden und damit der Aufklärung bedürfen. Insofern bleibt internationaler Schulbuchvergleich auch zwischen arrivierten Partnern aktuell, die heute ein weitgehend konfliktloses Verhältnis miteinander haben – ganz zu schweigen von den Ländern, in denen aktuelle und kriegerisch ausgetragene Konflikte alte Vorurteile gegeneinander verstärken oder neue hervorbringen, wie dies zur Zeit gewiss der russische Krieg gegen die Ukraine tut. Das Bildungsministerium sowie die Nationale Akademie der Wissenschaften der Ukraine haben gemeinsam mit polnischen Partnern vor dem Krieg einen intensiven Austausch über die beiderseitigen Geschichtsbuchinhalte sowohl auf fachwissenschaftlicher als auch pädagogischer Ebene geführt, dessen Ergebnisse veröffentlicht werden sollen. Die Ukraine nutzt also die Schulbuchrevision bereits, um die Darstellung der konfliktreichen Beziehung zu Polen kritisch zu beleuchten.<sup>3</sup> Schulbuchrevision, ob auf nationaler oder internationaler Ebene, kann sich aber gerade dort oft nicht durchsetzen, wo sie am nötigsten wäre, wo starke Vorurteilsstrukturen virulent sind und das alltägliche Denken prägen, wie dies in Regionen mit noch offenen, gewalttätig ausgetragenen Konflikten der Fall ist. Leichter sind Übereinkünfte zu treffen, wenn die Konflikte in der Vergangenheit liegen und die Lebensverhältnisse zumindest der jüngeren Generation nicht mehr unmittelbar berühren.

<sup>3</sup> Ich danke Prof. Polina Verbytska für diesen Hinweis; siehe auch einen Bericht des Regierungsportals v. 12.10.2015 und eine Bekanntmachung der Nationalen Akademie der Wissenschaften der Ukraine v. 21.06.2019 <https://www.kmu.gov.ua/news/248547195> bzw. <https://www.nas.gov.ua/UA/Messages/Pages/View.aspx?MessageID=5202> (22.01.2023)

## Literatur

Abdi, Muhamad/Sebastian Leber (2021): Skandalstudie zu palästinensischen Schulbüchern: Hass, der den Unesco-Richtlinien entspricht, in: Tagesspiegel v. 18.6. <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/hass-der-den-unesco-richtlinien-entspricht-4258360.html> (22.01.2023).

Adwan, Sami/Dan Bar-On/Eyal Naveh (2012): Side by Side. Parallel histories of Israel/Palestine (New York: New Press).

Aldebert, J. et. al. (1992, 1997): Histoire de l'Europe (Paris: Hachette).

Brom, Sara et al. (2022) (Hrg.): Die Darstellung von Juden, Judentum und Israel in österreichischen Schulbüchern sowie von Österreich in israelischen Schulbüchern. Bilaterales Schulbuchkomitee: Analysen und Empfehlungen für Geschichte und Geographie (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Wien 2022).

Carretero, Mario (2011): Constructing Patriotism. Teaching history and memories in global worlds (Charlotte, NC: Information Age Publishing).

Defrance, Corine/Ulrich Pfeil (2015): Symbol or reality? The background, implementation and development of the Franco-German history textbook, in: Korostelina/Lässig, S. 52-68.

Defrance, Corine/Romain Faure/Thomas Strobel (2018) Schulbuchrevision und transnationale Verflechtungen nach 1945: deutsch-französischer und deutsch-polnischer Schulbuchdialog, in: Verflechtungen in Politik, Kultur und Wirtschaft im östlichen Europa. Johann Gottfried Herder-Forschungsrat Jahrestagung 2012 Chemnitz (Wiesbaden: Harrassowitz) , S.182-203.

Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Hrg. Deutsch-israelische Schulbuchkommission (Göttingen: V&R unipress 2015).

Dimou, Augusta (Hrg.) (2009): ‚Transition‘ and the Politics of History in Southeast Europe (Göttingen: V&R unipress).

Europa. Unsere Geschichte/Europa. Nasza historia (2016-2020) Hrg. Deutsch-polnische Schulbuchkommission, 4 Bde. (Wiesbaden/Warschau: eduversum/Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne) .

Faure, Romain (2015): Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision in Europa, 1945–1989 (Berlin: De Gruyter).

Fraya, Nemer (2019): Lebanon, in: The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era (Cham: Palgrave).

Han, Un-suk et al. (2012): History Education and Reconciliation. Comparative Perspectives on East Asia (Frankfurt/M: Peter Lang).

Geschichte/Histoire (2006 – 2011) Deutsch-französisches Geschichtsbuch/ Manuel d'histoire franco-allemand, Hrg. Guillaume le Quintrec/Peter Geiss/Ludwig Bernlochner, 3 Bde. (Stuttgart/Paris: Klett/Nathan).

Kaluza, Andrzej (2018): Stolz auf Polen. Das Ringen um das patriotische Narrativ in Polen, in: Polen Analysen 219, S. 2-8.

Korostelina, Karina V./Simone Lässig (Hrg.): History Education and Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering joint textbook projects (London: Routledge).

Korostelina, Karina V. (2013): The Tbilisi Initiative: the story of an unpublished textbook, in: Korostelina/Lässig, S. 192-208.

Kriener, Jonathan (2018): Religious Pluralism or Multiplied Simple-Mindedness? School Textbooks for Religious Education in Lebanon, in: Podeh/Alayan, S. 187-210.

Kulnazarova, Aigul/Ydesen, Christian (2017) (Hrg.): UNESCO without Borders. Educational campaigns for international understanding (New York: Routledge).

---

Lepiarz, Jacek (2022): Steht das deutsch-polnische Geschichtsbuch vor dem Aus? In: dw [Deutsche Welle], Themenbereich Polen, 7.7.2022 <https://www.dw.com/de/steht-das-deutsch-polnische-geschichtsbuch-vor-dem-aus/a-62398306> (22.01.2023).

---

Liepach, Martin/Dirk Sadowski (2014) (Hrg.): Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke (Göttingen: V&R unipress).

---

Makriyianni, Chara (2011): History Teaching in Cyprus, in: Wolfgang Hasberg/ Elisabeth Erdmann (Hrg.): Facing and bridging diversity. History education in Europe (Berlin: LIT) S. 81-138.

---

Mehlinger, Howard (1980): Probleme der historischen Darstellung der USA und der UdSSR in amerikanischen und sowjetischen Schulbüchern: vorläufige Ergebnisse des amerikanisch-sowjetischen Schulbuchuntersuchungsprojekts, in: Internationale Schulbuchforschung, 2, S. 5-18.

---

Mehlinger, Howard D. (1985): International Textbook Revision: Examples from the United States, in: Internationale Schulbuchforschung, 7, S. 287-298.

---

Mehlinger, Howard (1992): School Textbooks. Weapons for the Cold War, a report of the US/USSR textbook study project (1977-1989) (ohne Ort: US/USSR Textbook Study Project).

---

Pingel, Falk (2000): Die deutsch-israelischen Schulbuchgespräche. Eine neue Perspektive für die Darstellung der jüdischen Geschichte, in: Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, Hrg. Ursula A.J. Becher/Rainer Riemenschneider (Hannover: Hahnsche Buchhandlung) S. 194-196.

Pingel, Falk (2010): UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision (Paris/Braunschweig: UNESCO/Georg-Eckert-Institut, 2nd revised and updated ed.) <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf> (22.01.2023).

---

Pingel, Falk (2010a): Geschichtsdeutung als Macht? Schulbuchforschung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis- und politischer Entscheidungslogik, in: Journal of Educational Media, Memory, and Society 2, S. 93–112.

---

Pingel, Falk (2013): History as a Project of the Future: the European history textbook debate, in: Korostelina/Lässig, S. 155-176.

---

Podeh, Elie/Samira Alayan (Hrg.): Multiple Alterities. Views of others in textbooks of the Middle East (Cham: Palgrave Macmillan).

---

Rohde, Achim (2012): Bridging Conflicts through History Education? A case study from Israel/Palestine, in: Samira Alayan/Achim Rohde/Sarhan Dhouib (Hrg.) The Politics of Education Reform in the Middle East. Self and other in textbook and curricula (New York: Berghahn Books) S. 237-260.

---

Rozsak, Stanislaw (2018): Between dominance and democracy in the selection and content of textbooks of Poland, in: International journal of research on history didactics, history education and history culture 39, S.179-188.

---

Shin, Gi-Wook/Daniel C. Sneider (2011) (Hrg.): History Textbooks and the Wars in Asia. Divided memories (London: Routledge).

---

UNESCO (1945) = <https://www.unesco.de/mediathek/dokumente/verfassung-der-organisation-fuer-bildung-wissenschaft-und-kultur> (22.01.2023).

## Österreichisch-jüdische Geschichte

ELEONORE LAPPIN-EPPEL, MARTIN LIEPACH

Workshop 15.6.2022, 9.00-10.45

Bericht: Eleonore Lappin-Eppel, Martin Liepach

Ganz allgemein gilt, dass Juden als Akteure in der Geschichte präsentiert werden sollen und nicht nur als Objekte der Geschichte, und dass die Jüdische Gemeinde Wien in ihrer Vielfalt gezeigt werden soll, auch im Hinblick auf die Verbreitung der Aufklärung. Anhand des Toleranzpatents lässt sich die Mehrdeutigkeit von Entwicklungen zeigen. Parallel zum Toleranzpatent verstärkt sich generell der Zugriff des Staates, z.B. durch die Wehrpflicht, auch ist dies mit einem Säkularisierungsschub verbunden, der der jüdischen Minderheit die Anpassung erleichtert, weil sie nicht mehr zwangsläufig mit der Christianisierung verbunden war.

All den unterschiedlichen jüdischen Gruppierungen sind die Hochachtung der Bildung sowie des Versprechens, das mit Bildung einhergeht, gemeinsam, das gilt auch für die orthodoxen Juden im Osten der Monarchie. Im Unterschied zu Deutschland waren in Österreich die galizischen Juden keine Ostjuden, sondern Inländer, im Ersten Weltkrieg dann Kriegsflüchtlinge, obwohl sie die hauptsächlichen Zielscheiben antisemitischer Stereotype und Attacken waren. Der stigmatisierende und ausgrenzende Begriff „Ostjuden“ kommt erst zur Zeit des Ersten Weltkriegs aus Deutschland.

In Schulbüchern fehlt weitgehend die Befassung mit der jüdischen Geschichte der 2. Republik – insbesondere im Hinblick auf Begegnungen mit jüdischem Leben.

Nach dem Ende der NS-Herrschaft bestand sowohl von Österreichern gegenüber Juden eine Skepsis, wie auch von den internationalen jüdischen Organisationen gegenüber der neuerlichen Etablierung von jüdischen Gemeinden in den Täterländern.

Zur Trendwende kam es ab den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, als Österreich Transitland für Juden aus der Sowjetunion wurde (Georgien, Buchara, Usbekistan, Tadschikistan).

Dies waren zumeist traditionelle jüdische Familien, im Gegensatz zu russischen, säkularen Sowjetmenschen, von denen nur eine geringe Zahl nach Wien zuwanderte. In Wien sind die so genannten „Sefarden“ eigene religiös-kulturelle, traditionelle Gruppen, die zumeist im 2. und 20. Bezirk leben. Sie bilden ca. die Hälfte der jüdischen Gemeinde und ihre Zuwanderung bedeutete eine deutliche Verjüngung der Gemeinde. Wien wurde damit ab Beginn der achtziger Jahre für Juden attraktiver: Derzeit gibt es drei ultraorthodoxe Schulen, die Zwi-Perez-Chajes Schulen (Volksschule und Gymnasium) und den Lauder Chabad Campus mit verschiedenen Schulen, sowie eine kleine Jeschiwa (Talmud-Akademie). Kinder aus der jüdischen Gemeinde Wien gehen für die weitere Bildung oft nach Israel.

Insgesamt kann man wohl von einem Versuch der Integration bei Bewahrung der kulturellen Identität sprechen.

Die Wiener jüdische Gemeinde wächst als eine von wenigen in Europa durch Geburtenüberschuss, und nicht durch Zuwanderung. Das hängt auch damit zusammen, dass 20 % der jüdischen Bevölkerung Wiens ultraorthodox oder orthodox sind; v.a. treiben die hohen Geburtenraten der Ultraorthodoxen das Wachstum – die Ultraorthodoxen, Orthodoxen und Traditionellen werden ein ernstzunehmendes Element der jüdischen Gemeinde, z.B. durch ihre Bedürfnisse, einen koscheren Haushalt zu führen (Geschäfte etc.). Einige Daten zur Ausrichtung der jüdischen Gemeinde Wien: 11% ultraorthodox, 7% orthodox, 42 % sind jüdisch-praktizierend, ca. 20% bezeichnen sich als traditionell. Der Rest ist säkularisiert. Traditionelle und bisweilen auch säkularisierte Juden sind in verschiedenem Ausmaß praktizierend.

Interessant ist auch, wie Jüdinnen und Juden in Wien ihre Identität konstruieren: Die Erinnerung an den Holocaust sowie der Kampf gegen Antisemitismus sind für je 70% der Wiener Juden zentrale Bausteine ihrer Identität.

In der Diskussion wird zu den jüdisch-orthodoxen Schulen nachgefragt, inwieweit die österreichischen Lehrpläne gelten und inwieweit sie eingehalten werden. Weiters wurden Fragen die jüdische Identität im Spannungsfeld von Assimilation und Bewahrung der Tradition angesprochen.

Martin Liepach konzentrierte sich insbesondere auf Fragen, welche die Vermittlung jüdischer Geschichte betreffen. Er zitiert einleitend Peter Pulzer: „Einer Studie des Antisemitismus muss, wie kurz sie auch sei, eine Untersuchung der Menschen vorausgehen, gegen die er sich richtete.“<sup>1</sup>

Die Trennung der Themen Antisemitismus und jüdisches Leben sind eine zentrale Forderung für Schulbücher und Unterricht.

In deutschen Schulbüchern für die Sekundarstufe 1 zeigt sich folgende Verteilung der jüdischen Geschichte: 67% Nationalsozialismus, nur 2,8 % nach 1945, 10,9% Mittelalter.

Insgesamt werden 80% der jüdischen Geschichte als Verfolgungsgeschichte dargestellt.<sup>2</sup>

Folgende didaktischen Herausforderungen zeigen sich u.a.:

- \_ Multiperspektivität: Frage nach der Verfügbarkeit bzw. der Verwendung von jüdischen Quellen z.B. im Vgl. zu NS-Quellen; inwiefern werden Jüdinnen und Juden differenziert dargestellt, auf jüdische Vielfalt (religiös, politisch) geschaut.
- \_ Im Kontext der NS-Geschichte: Jüdische Widerständigkeit im Gegensatz zu Juden als klassischen Opfern.
- \_ Kontroversität: Abbildung von historischem Streit über offene Fragen, z.B. zur Bewertung des deutschen Kaiserreichs im Hinblick auf jüdische Geschichte (Erfolgsgeschichte wg. sozialem Aufstieg – oder Antisemitismus), oder zur Einschätzung der Zeit der Weimarer Republik.
- \_ Texte und Kontexte – Empathie, Verstehen und Verständnis: Abbildungen haben zumeist illustrativen Charakter und werden ohne angemessenen Kontext oder passende Arbeitsaufträge angeboten, dies ist insbesondere für antisemitische Abbildungen problematisch. Bei der Darstellung des Novemberpogroms fehlt oft die Vorgeschichte von Herschel Grünschan. Oder es wird das „Sozialneid-Theorem“ nicht hinterfragt. Generell gilt: Wie ist das Zusammenspiel von Quellen, wie werden sie hinterfragt?

<sup>1</sup> Peter Pulzer, Entstehung des politischen Antisemitismus in Deutschland und Österreich 1867-1914, Göttingen 2004 (Gütersloh 1966), S. 69.

<sup>2</sup> Martin Liepach / Wolfgang Geiger, Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen. Schwalbach/ Ts. 2014, S. 17.

- \_ Gegenwartsbezug stellt sich immer wieder neu. Häufig wird er über Arbeitsaufträge hergestellt, z.B. „Ausgrenzung“ damals im Vergleich zu heute. Als good practice wäre hier das Beispiel eines deutschen Verlags anzuführen, der Arbeitsaufträgen mehr Aufmerksamkeit schenkt und einen eigenen Redakteur für Arbeitsaufträge anstellte.
- \_ Mehrdimensionalität: verschiedene Zugänge zur jüdischen Geschichte; die Dominanz der politischen Geschichte ergänzen um Kultur-, Sozial-, Geschlechtergeschichte etc.
- \_ Curriculare Vorgaben: Welche Schwerpunkte werden gesetzt, z.B. auf Verfolgung und Ausgrenzung. Es wäre bedeutsam, die Lehrplanmacher in solche Diskussionen zu involvieren, etwa auch in Tagungen wie dieser. Kritisch ist etwa zu betrachten, dass die österreichischen Lehrpläne in der dritten Klasse zwei Module zur Verfolgungsgeschichte enthalten. Zentraler Hebel in der Weiterentwicklung der Schulbücher ist die Weiterentwicklung der Curricula.

Allgemein ließe sich sagen, es geht nicht um eine massive thematische Ausweitung, also darum, ein weiteres Thema drauf zu satteln, sondern um eine Akzentsetzung bei der Behandlung historischer Themen.

In der Diskussion wird Unterricht als multifunktionales Geschehen betont, das durchaus mit Schulbüchern eigenwillig umgehen kann. Allerdings bleibt das Vertrauen in Schulbücher grundlegend, weil Lehrpersonen nicht in allen Themen fachlich sattelfest sein können.

Schulbücher werden überwiegend für Lehrpersonen geschrieben, weniger tatsächlich für die Lernenden. Hier gibt es einen Zusammenhang zur geringen Professionalität der Lehrpersonen, die oft nur wenige Geschichtsstunden halten können. Die Auswahl der Bücher erfolgt durch Lehrpersonen – diese tendieren zu Büchern mit viel Fließtext, auch zur eigenen Unterrichtsvorbereitung.

Es besteht eine Spannung zwischen aktuellen Interessen an bestimmten Themen, die in der Öffentlichkeit präsent sind, wie Verfolgung, Antisemitismus – und weniger präsenten Themen, wie z.B. dem jüdischen Leben. Eine weitere Spannung besteht zwischen den in der Didaktik bestimmenden Kompetenzmodellen und der Betonung von Inhalten.

## Antisemitismus und die österreichische Gesellschaft, auch im Hinblick auf den Nationalsozialismus

BRIGITTE BAILER, CLAUDIA RAUCHEGGER-FISCHER

Workshop, 15.6.2022, 11.00-12.45

Bericht: Werner Dreier

Brigitte Bailer verweist in ihrer Präsentation eingangs auf die Kontinuitäten antijüdischer Einstellungen über die Jahrhunderte, ausgehend von der Verankerung eines christlichen Antijudaismus in der Bevölkerung. Während manche der antijüdischen Motive wie z.B. das Motiv der „Hostienschändung“ oder der Juden als „Christusmörder“ heute nahezu verschwunden sind, leben andere, wie etwa die Ritualmordlügen oder die Vorstellungen von Geldgier und Verrat, von Verschwörung und anmaßender Weltbeherrschung, immer noch im antisemitischen Diskurs weiter. Zu den antijüdischen Konzepten mit christlichem Hintergrund trat der naturwissenschaftlich argumentierende, rassistische Antisemitismus, der sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in Österreich zunehmend radikalisierte und innerhalb der Deutschnationalen, insbesondere der akademischen Burschenschaften, sowie in weiten Teilen der Christlichsozialen (Karl Lueger) zu einem der zentralen politischen Motive wurde.

In der Ersten Republik artikulierten sich außer der Arbeiterbewegung alle politischen Kräfte antisemitisch – und auch in der Arbeiterbewegung gab es das Bild des „jüdischen Kapitalisten“. Den Nationalsozialisten wurde das Feindbild „des Juden“ zu einem zentralen Element ihrer Ideologie, das sie mit längst etablierten Stereotypen ausstatteten und zur existentiellen Bedrohung für Volk und Reich erklärten. Diese von den NS-Machthabern und der allgegenwärtigen Propaganda heraufbeschworene Gefahr müsse bekämpft und vernichtet werden. Unmittelbar mit der nationalsozialistischen Macht ergreifung am 12. März 1938 setzten brutale antijüdische Ausschreitungen und öffentliche Misshandlungen ein. Der individuelle Raub jüdischen Vermögens („wilde Arierungen“) wie auch die individuelle Gewalt wurden rasch durch systematische Ausschaltung von Jüdinnen und Juden aus dem öffentlichen und beruflichen Leben sowie durch staatlich administrierten Raub ersetzt. Nur wenige – hier nennt Bailer namentlich Ella Lingens – unterstützten die Verfolgten mit hohem persönlichem Risiko.

Nach der Befreiung 1945 zeigen sich Kontinuitäten des Antisemitismus u.a. in der Ablehnung jedweder Maßnahmen für überlebende Jüdinnen und Juden wie etwa der Rückstellung von geraubtem Vermögen. Heute spricht man von sekundärem Antisemitismus, der als Schuldabwehr zur Neutralisierung der Folgen des Holocaust dient und sich häufig in Verbindung zu Israel artikuliert. In den letzten Jahren fanden Verschwörungserzählungen weite Verbreitung, in denen „die Juden“ für allerlei krisenhafte Entwicklungen verantwortlich gemacht werden, wie etwa für die weltweiten Migrationsströme oder für die Covid-Pandemie.

Claudia Rauchegger präsentiert ihre Analyse-Ergebnisse österreichischer Schulbücher (2017-2019) für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe 1 sowie der Sekundarstufe 2, die sie für die österreichisch-israelischen Schulbuchgespräche erarbeitete. Die aus der Untersuchung abgeleiteten Empfehlungen werden anschließend vorgestellt. Sie betont insbesondere die Notwendigkeit, Längsschnitt-Darstellungen im Hinblick auf eine mögliche historische Normalisierung von Judenfeindschaft bzw. Antisemitismus zu reflektieren sowie antisemitische Stereotype zu dekonstruieren. Darüber hinaus sollte mehr Augenmerk auf jüdisches Leben – auch Alltagsleben – und auf gelingendes Zusammenleben gelegt werden. Die starke Präsenz von Dokumenten und Abbildungen aus der Perspektive der Antisemiten bzw. Nationalsozialisten ließe sich durch mehr Dokumente und Bildquellen aus der Perspektive der ausgegrenzten und verfolgten Menschen, möglichst auch mit Österreich-Bezug, besser ausgleichen. Generell könnten Bildquellen als Lernressource genutzt werden, allerdings müssen sie angemessen kontextualisiert sowie durch substantielle Lernaufgaben aufbereitet werden.

Dabei darf eine Verstärkung der jüdischen Perspektiven nicht zu einer Verstärkung der in vielen Büchern angelegten Alterisierung beitragen; dafür braucht es ein Bewusstsein für gesellschaftliche Heterogenität sowie für die Konstruktion von kollektiven Identitäten.

Dieser gesellschaftliche Ansatz kann auch für die vermehrte Auseinandersetzung mit österreichischen Akteurinnen und Akteuren nutzbar gemacht werden. Dass breite Bevölkerungsgruppen in die nationalsozialistische Judenverfolgung involviert waren, lässt sich so ebenfalls gut aufbereiten. Weil österreichische Jüdinnen und Juden in den Schulbüchern in der Darstellung der Nachkriegszeit kaum vorkommen, verweist Rauchegger-Fischer auf die Empfehlung, zumindest einige Entwicklungszüge jüdischen Lebens in Österreich nach 1945 aufzunehmen.

Die Diskussion kreiste anfänglich um die Frage, wie sich die Kontinuität des Antisemitismus darstellen lasse, ohne das Bild von Jüdinnen und Juden als den immerwährend Verfolgten zu generieren? Denn eine Überbetonung der Kontinuität könnte auch die Stereotypisierung befördern, nach dem Muster, es müsse wohl etwas an diesen wiederkehrenden Behauptungen richtig sein. In diesem Zusammenhang könnte man auch fragen, warum angesichts dieser antisemitischen Kontinuitäten überhaupt Jüdinnen und Juden in Deutschland bzw. Österreich lebten? Um dies zu erklären, bedürfte es der Darstellung der Bedingungen jüdischer Existenz wie auch der Historisierung von antisemitischen Phasen, unter Vermeidung der Aneinanderreihung von antisemitischen Bildern. Konkretes Auftreten von Antisemitismus könnte dann zur Erklärung der jeweiligen Funktionsweisen von Antisemitismus in den jeweiligen historischen bzw. sozialen Kontexten verwendet werden. In diesem Zusammenhang wären Identitätskonstruktionen und Zuschreibungen wie auch die Konstruktion von Minderheiten und Mehrheiten lohnende Lernanlässe, die von den Schulbüchern aufgegriffen werden könnten. Konsens herrschte dahingehend, dass Schulbücher auch für Lehrpersonen mit wenig spezifischer Expertise zum jeweiligen Thema gut verwendbar sein sollten.

Brigitte Bailer zeigt, wie leicht individualisierte „Opfergeschichten“, z.B. über die Website des Dokumentationsarchivs des österreichischen Widerstands (DÖW), zugänglich sind, auch wäre Sportgeschichte ein niederschwelliger Zugang.

Zum Schluss wurde von den Teilnehmenden noch auf die besondere Relevanz der Schulbuchbegutachtung im Spannungsverhältnis zu Autor:innen und Verlagen verwiesen und darauf, dass eine wie in dieser Tagung gewünschte Weiterentwicklung der Schulbücher von den Gutachter:innen nicht konterkariert werden darf.

## Der Staat Israel, die israelische Gesellschaft und ihre Beziehungen zu Österreich

DAVID HASENAUER, DIETER HECHT

Workshop 15.5.2022, 11.00-12.45

Bericht: David Hasenauer, Falk Pingel

Um mit den Konferenzteilnehmer:innen und anwesenden Verlagsmitarbeiter:innen die Empfehlungen der Schulbuchkommission in der Praxis zu diskutieren, geht David Hasenauer in seinem Vortrag überblicksartig auf folgende Themen genauer ein:

→ Ergebnisse des österreichisch-israelischen Schulbuchdialogs mit

Fokus auf...

→ ... Israel vor 1948

→ ... Israelische Gesellschaft

→ ... Nahostkonflikt

→ ... Österreich und Israel

→ Schulbuchperspektive

Die Inhalte des Vortrags stützen sich dabei auf den Abschlussbericht des österreichisch-israelischen Schulbuchdialogs.<sup>1</sup>

Hasenauer rekapituliert die wichtigsten Ergebnisse der Schulbuchanalyse: Israel und Palästina begegnen Schüler:innen nur bei den Themen Nahostkonflikt (v.a. militärisch-politisch), Religion und religiöser Fundamentalismus, Antisemitismus (oft längsschnittartig) oder im Zusammenhang mit Terrorismus.

Kritisiert wird von Hasenauer, dass sich die österreichischen Geschichtslehrwerke kaum der israelischen Gesellschaft als solcher widmen, sondern lediglich religiöse Dimensionen (ultraorthodoxe Juden, nationalreligiöse Siedlungsbewegungen usw.) in den Vordergrund stellen.

---

<sup>1</sup> [https://www.erinnern.at/themen/e\\_bibliothek/strobler-schulbuchgesprache/abschlussbericht-des-israelisch-oesterreichischen-schulbuchkomitees](https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/strobler-schulbuchgesprache/abschlussbericht-des-israelisch-oesterreichischen-schulbuchkomitees) (4.1.2023)

Ansonsten konzentrieren sich die Schulbuchdarstellungen auf den israelisch-palästinensischen Konflikt.

Diskutiert wird in diesem Zusammenhang, inwieweit Schulbuchverlage und deren Autor:innen überhaupt die Möglichkeit hätten, auf die israelische Gesellschaft abseits des Nahostkonflikts einzugehen. Hasenauer weist darauf hin, dass für die Kommission vor allem die fehlende Darstellung Israels in seiner Diversität problematisch ist. Wenn Aspekte der israelischen Gesellschaft gezeigt werden, sollte beispielsweise darauf geachtet werden, (religiöse) Jüdinnen und Juden nicht auch innerhalb der israelischen Gesellschaft als „die anderen“ darzustellen, was mittels Bildern oftmals passiert. In den Befunden und Empfehlungen der Schulbuchkommission wird deshalb explizit auch die Darstellung in Illustrationen erwähnt.

Ein wichtiger Diskussionspunkt dreht sich im Anschluss daran um die Frage, was und wie viel Schüler:innen über die israelische Gesellschaft überhaupt lernen sollen. Vonseiten der Verlage und Autor:innen wird gefragt, ob neben Juden und Arabern/Palästinensern dann nicht auch auf die Drusen eingegangen werden sollte, um die Empfehlungen der Kommission einzuhalten. Hasenauer verweist in diesem Zusammenhang neuerlich auf die religiöse Komponente der israelischen Gesellschaft, die in den Schullehrwerken sehr stark betont wird. Man könnte diesen Teil verringern und beispielsweise stärker auf israelisch-palästinensische Verständigung oder die Zivilgesellschaft verweisen. Hingewiesen wird auch darauf, dass Israel nur in einem Buch als Demokratie angesprochen wird.

Zur Betonung des religiösen Aspekts weist Hasenauer auf einen Schulbuchabschnitt zum jüdischen Fundamentalismus mit großformatigen Bildern hin, die orthodoxe Juden zeigen. Daran schließt ein Abschnitt zu islamischem Fundamentalismus an, der sich ebenso im Wesentlichen auf den Nahen Osten bezieht. Eine allgemeine Betrachtung zu religiösem Fundamentalismus und seiner politischen Bedeutung heute fehlt dagegen.

In der Diskussion wird auch von Dieter Hecht betont, dass die israelische Gesellschaft nicht nur unter dem Aspekt des Fundamentalismus betrachtet werden könne. Auch sei das Bild Israels lange Zeit, insbesondere in den 1970er- und 1980er-Jahren, unter Jugendlichen weitgehend positiv bestimmt gewesen, wie der Dienst von Freiwilligen in Israel gezeigt habe.

Autor:innen weisen in der Diskussion darauf hin, dass die arabischen Nachbarstaaten Israels zu wenig in den Fokus genommen werden, weil dies den Rahmen der Schulbücher und zum Teil auch die Kompetenz der Autor:innen selbst sprengen würde. Hasenauer verweist darauf, dass im Zusammenhang der israelischen Zivilgesellschaft auch arabisches Leben behandelt werden kann. Schwieriger ist es hier aber, für die Schüler:innen altersgerechte und relevante Quellen- oder Darstellungstexte zur Verfügung zu stellen.

Exemplarisch zeigt Hasenauer anhand eines Oberstufenbuchs das Kapitel zum Nahostkonflikt, das mit den „Ursachen des Konflikts“ beginnt und mit einem Meta-Kurzkapitel zur historischen Perspektive in diesem Konflikt endet. Dazu werden auch Karikaturen und Kartenmaterial angeboten. Gut ersichtlich ist, dass in den allermeisten Schulbüchern jüdische Einwanderung als problematisch dargestellt wird und dadurch gemeinsam mit dem Zionismus verkürzt als Auslöser von Konfliktpotenzial dargestellt wird. Einwanderungswellen werden zu pauschal dargestellt, hier fehlt es oft an differenzierten Daten und Fakten, auch das vorhandene Kartenmaterial kann hier nicht die gewünschten Ergebnisse bringen. Insbesondere auf Einwanderungswellen aus arabischen Staaten nach dem Krieg von 1948 wird verzichtet, weil die Einwanderung nicht aus zionistischen Motiven, sondern aufgrund von Diskriminierungserfahrungen und Verfolgung erfolgte, worauf Dieter Hecht hinweist.

Die Diskussion der Teilnehmer:innen dreht sich um die Frage, wie viel Hintergrundwissen Schüler:innen speziell in der Sekundarstufe 2 benötigen, um die komplexen Migrationsbewegungen differenziert darstellen zu können. Auch kann wohl von den Schulbuchautor:innen bei den Schüler:innen kein Wissen um israelische Siedlungen vor 1948 vorausgesetzt werden.

In der Diskussion wird erneut die Frage aufgebracht, wie man die israelischen Araber:innen in den Blick bringt, die als Teil der israelischen Gesellschaft, aber als solcher unterschieden von den Palästinensern, kaum erwähnt werden. Hier wird noch einmal auf das Konzept der Alterität verwiesen. Ob es für österreichische Schüler:innen wichtig ist, die israelische Gesellschaft so stark zu differenzieren, wird in der Diskussion offen gelassen.

Abschließend wird als Empfehlung noch erwähnt, dass arabische Einwanderungswellen nach Palästina in Ergänzung zur jüdischen Einwanderung erwähnt werden sollten.

Hasenauer hebt hervor, dass israelische Kommissionsmitglieder sich bedrückt und empört über die einseitige Konfliktperspektive zeigten, die zudem zumindest implizit Sympathie mit den „schwächeren“ Palästinensern erkennen lässt. In diesem Punkt wird noch einmal betont, wie wichtig eine differenzierte Aufarbeitung der Gründe des Konflikts für die Diskussion der Gegenwart ist: Erst wenn die Akteure und Perspektiven richtig zugeordnet werden, ist für Schüler:innen eine Beurteilung oder Reflexion über den Konflikt überhaupt denkbar.

Zum Thema „Österreich und Israel“ werden die außenpolitischen Berührungspunkte zwischen Österreich und Israel bei Bruno Kreisky angesprochen, auf die auch im Schulbuch eingegangen wird. Hasenauer verweist hier auf ein Bild von Kreisky und Willy Brandt mit Jassir Arafat: Auf die Rolle Arafats in der Auseinandersetzung mit Israel wird hier nicht eingegangen und das sei in Bezug auf die Empfehlungen der Kommission, was eine multiperspektivische Sicht auf den Konflikt angeht, problematisch. Schade sei auch, dass ein solches Bildmaterial nicht für eine Reflexionsfrage genutzt wird. Am Ende weist Hasenauer darauf hin, dass vor allem die sprachliche Ausgestaltung der Texte noch stärker betrachtet werden müsse: Oft zeigen die Texte eine implizite oder explizite Generalisierung, wenn von „den Juden“ statt von der Regierung Israels oder von Teilen/Mehrheiten der jüdischen Bevölkerung Israels die Rede sein sollte. Die Träger geschichtlicher Aktionen sollten genauer benannt werden, auch und vor allem im Zusammenhang mit Terrorismus. Mehr sprachliche Aufmerksamkeit ist nötig, dann könnten viele fehlerhafte oder missverständliche Darstellungen, die zu israelischer Kritik geführt haben, vermieden werden. So wurden von israelischer Seite oft einzelne Begriffe kritisiert, die wie selbstverständlich in österreichischen Schulbüchern im Zusammenhang mit Israel auftauchen, die aber nicht hinterfragt werden.

In der Abschlussrunde der Diskussion wird vonseiten der Verlage die Frage gestellt, was insbesondere für die Sekundarstufe I weggelassen werden könnte, wenn man sich den Themen Israel und Nahostkonflikt widmet. Es wird darauf hingewiesen, dass Empfehlungen der Kommission von den Schulbuchdarstellungen ausgehen. Wenn ein Thema behandelt werde, dann sollte es unmissverständlich und differenziert behandelt werden, sonst sollte man besser darauf verzichten.

Hasenauer betont im Schlussstatement, dass es auch ein Ziel der Schulbuchgespräche gewesen sei, Schulbuchgutachter:innen und –autor:innen für die Punkte, die die Empfehlungen thematisieren, zu sensibilisieren. Es sei aber schwierig, beispielhafte Muster-Texte zu entwickeln. Verwiesen wird auf den Vortrag Vadim Oswalts (siehe den Beitrag in dieser Broschüre) vom Vortrag, bei dem sich die Frage gestellt hat, ob vielleicht beispielhafte Karten zu entwickeln seien.

## Die Darstellung von Israel in Geschichtskarten und Atlanten

PHILIPP MITTNIK; VADIM OSWALT

Workshop 15.6.2022, 11.00-12.45

Bericht: Philipp Mittnik

Am Beginn des Workshops wurde auf die grundsätzliche Problematik hingewiesen, dass korrekte und detailgetreue Karten in Schulbüchern und Atlanten ein schwieriges Unterfangen darstellen. Im Sinne der didaktischen Reduktion soll eine Überforderung der Rezipient:innen, der Schüler:innen, verhindert, gleichzeitig soll jedoch Trivialisierung vermieden werden. Bemerkbar wurde dieser Konflikt auch bei den Besprechungen mit der israelischen Seite während der österreichisch-israelischen Schulbuchgespräche. Eine Karte zur aktuellen Grenzziehung der Golanhöhen war für einen Teil der israelischen Kolleg:innen in Ordnung, für einen anderen Teil war sie anti-israelisch.

Diese Konflikte ziehen sich durch viele Darstellungen, die in österreichischen Schulbüchern und Atlanten abgebildet werden. Eines der in Geographieschulbüchern der achten Schulstufe behandelten Themen beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Möglichkeiten der Grenzziehung von Europa. Obwohl Israel Mitglied in zahlreichen europäischen Vereinigungen und Verbänden wie dem Europarat (Beobachterstatus), der UEFA oder der EBU (European Broadcast Union) ist, scheint in den Büchern davon ausgegangen zu werden, dass der Ural immer noch die anerkannte Grenze zwischen Europa und Asien ist. Es wurde darauf verwiesen, dass Vertreter:innen der Politischen Geographie Europa als Konstrukt beschreiben, das Demokratie und Menschenrechte miteinander verbinden sollen. Dies würde auch auf Israel zutreffen. Aus fachdidaktischer Perspektive ist jedoch die in den Schulbüchern gezogene Grenze von geringerer Bedeutung, als der Umstand, dass über die verschiedenen Möglichkeiten zur Frage der Grenzziehung Europas in den Schulbüchern berichtet werden sollte. Von besonderer Bedeutung wäre es auch, auf die Ursachen hinzuweisen, warum Israel z.B. im Fußball Spiele im Rahmen der UEFA austrägt, an Asienspielen aber nicht teilnehmen könnte, da sich zahlreiche arabische Staaten weigern würden gegen Israel zu spielen.

Bei Kartendarstellungen im Allgemeinen sollte das Ziel der jeweiligen Karte in den Schulbüchern angeführt werden und bei allen Karten sollte in der Legende die Anwendung der Darstellungsmittel wie Farben, Symbole und Zeichen erklärt werden. Bei thematischen Karten zu Konflikten wäre es wichtig, die Problemstellung aus mehreren Perspektiven zu beleuchten. So wurde ein Beispiel aus einem Schulbuch gezeigt, dass die Wasserentnahme aus dem Jordan nur durch die israelische Seite anführt. Auf den Umstand, dass es sich im Nahen Osten um eine Gegend mit extremer Wasserknappheit handelt, wurde hingegen nicht hingewiesen. Auch der Vergleich zu anderen Staaten, wie z.B. Syrien, die vor der gleichen Problematik stehen, sollte in den Schulbüchern abgebildet werden. So entsteht der Eindruck, dass nur der Staat Israel den Palästinensern das Wasser raubt und dass das israelische Verhalten den politischen Konflikt schürt. Es könnte auch eine andere Perspektive auf diesen Konflikt in den Schulbüchern dargestellt werden. Im Zusammenhang mit dem Oslo-Abkommen haben grenzüberschreitende zivilgesellschaftliche Gruppen Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen, die aber auf Grund des politischen Konflikts nicht realisiert werden können, in den Schulbüchern jedoch durchaus erwähnt werden könnten, um den Eindruck der Ausweglosigkeit zu vermeiden.

Zahlreiche Friedensabkommen haben sich in den letzten Jahrzehnten darum bemüht, den sogenannten Nahost-Konflikt in seiner Dynamik zu entschärfen. Viele dieser Abkommen beschäftigten sich auch mit der Aufteilung des Westjordanlandes. In zahlreichen Schulbüchern wird dieses als durchgehend palästinensisches Gebiet dargestellt. Nach den Ergebnissen der beiden Abkommen von Oslo (1993 und 1995) ist das Westjordanland in drei Gebiete eingeteilt (A, B und C), in denen der Staat Israel auch Hoheitsrechte hat. Die Gebiete der Kategorie C unterstehen Israel sowohl zivil- wie auch sicherheitsrechtlich. Um dies zu veranschaulichen wurde im Workshop eine entsprechende Karte zu den verschiedenen Hoheitsrechten in diesem Gebiet besprochen. Problematisiert wird in den Schulbüchern aber nahezu ausschließlich die Siedlungstätigkeit der israelischen Seite in dieser Region. Auf die Herrschaft der Terrororganisation „Hamas“ in Gaza, die auch einen bedeutenden Einfluss auf den Konflikt hat, wird jedoch sehr viel seltener eingegangen. Andere Perspektiven, außer denjenigen, die Israel als den „Täter“ bzw. den „Schuldigen“ beschreiben, werden ausgespart.

In Atlanten wird bei der Darstellung des Westjordanlandes teilweise undifferenziert vorgegangen. Einige Karten zeigen dieses Gebiet als durchgehend palästinensisch, andere zeigen die jüdischen Siedlungen, keine Karte zeigt jedoch die Ergebnisse der Oslo-Abkommen, die eine deutlich differenzierte Darstellung notwendig machen würden. Auch die unterschiedlichen Orts- und Regionsbezeichnungen werden nicht konsequent umgesetzt. Manchmal wird die hebräische, manchmal die arabische, manchmal beide und manchmal die ins Deutsche übersetzte Bezeichnung in den Atlanten angeführt.

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

Zusammenfassend konnten bei dem Workshop verschiedene Beispiele gezeigt und diskutiert werden, um die in der Publikation der Ergebnisse des österreichisch-israelischen Schulbuchkomitees<sup>1</sup> enthaltenen Empfehlungen zu bestärken. Der Großteil der untersuchten Karten und der entsprechenden Textinhalte manifestiert ein Opfer-Täter Denken, das als einseitig, nämlich pro-palästinensisch, gelesen werden kann. Die fehlende Multiperspektivität stellt ein Problem dar, da es für das historische und politische Lernen unabdingbar erscheint, in einem Konflikt zumindest die Positionen der beiden Konfliktparteien zu zeigen. Das Anwenden von doppelten Standards kann als weiteres Problemfeld gezeigt werden. Die Sonderstellung Israels, als die einzige Demokratie im Nahen Osten, wird nicht ausreichend betont. Wenn die große Anzahl von Flüchtlingen angesprochen wird, werden Jüdinnen und Juden, die aus arabischen Ländern vertrieben wurden, nicht angeführt, jene arabischen Bewohner:innen, die aus Israel vertrieben wurden, jedoch schon. Damit verbunden scheint es auch notwendig, den Nahost-Konflikt nicht als singulären Konflikt in einer insgesamt sehr instabilen Region zu zeigen. Auch die innerarabischen Konflikte könnten zu einem besseren Verständnis der Konfliktlage beitragen.

Karten nehmen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle in der Vermittlung ein, da sie komplexe Inhalte scheinbar möglichst einfach zeigen können. Als Grundlage sollte gelten, dass eine Karte Israels in den entsprechenden Schulbüchern und eine eigene Karte zu Israel in den Atlanten präsentiert werden sollten. Die Komplexität dieser Karten sollte keinesfalls zu sehr (didaktisch) reduziert werden, damit an ihnen verschiedene thematische Inhalte bearbeitet werden können.

## DIE AUTOR:INNEN

Werner Dreier, Dr. phil, Historiker, arbeitete als Lehrer und in der Lehrerbildung, leitete 2000 bis 2021 *erinnern.at* (Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart). Er gehörte 2001-2022 der österreichischen Delegation zur International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) an, wo er Mitglied der Education Working Group war. Leitung von Forschungs- und Publikationsprojekten, u.a. zum historischen Lernen mit ZeitzeugInnen-Videointerviews und zum Umgang mit Antisemitismus im Bildungswesen; langjähriger Gutachter für Geschichtsschulbücher; publizierte u.a. zu Antisemitismus und zu Fragen des Lernens über Nationalsozialismus und Holocaust. Er gehörte 2017-2022 dem österreichisch-israelischen Schulbuchkomitee an.

David Hasenauer (geb. 1991) ist Lehrer für Geschichte, Deutsch und Kommunikation an der Handelsschule/ Handelsakademie und der HTL für Optometrie in Hall in Tirol. Er gehörte 2017-2022 dem österreichisch-israelischen Schulbuchkomitee an. Er beschäftigt sich mit Schulbuchforschung, online-gestütztem Lernen und historischem Lernen durch Videospiele. Er ist Co-Autor für Geschichtsschulbücher und erstellt Online-Lernmaterial für Schulbuchverlage.

Eleonore Lappin-Eppel, Univ. Doz., Dr. phil., ist Historikerin und lebt in Wien. Derzeit leitet sie das Projekt „Jüdische Reaktionen auf die nationalsozialistische Verfolgung in Österreich 1941-1945. Eine Quellenedition“ am Institut für Theatergeschichte und Kulturwissenschaften der österreichischen Akademie der Wissenschaften. Ihre Forschungsschwerpunkte sind NS-Judenverfolgung in Österreich und jüdische Presse im deutschsprachigen Raum.

<sup>1</sup> [https://www.erinnern.at/themen/e\\_bibliothek/strobl-schulbuchgesprache/abschlussbericht-des-israelisch-oesterreichischen-schulbuchkomitees](https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/strobl-schulbuchgesprache/abschlussbericht-des-israelisch-oesterreichischen-schulbuchkomitees) (4.1.2023)

Sie gehörte 2017-2022 dem österreichisch-israelischen Schulbuchkomitee an.

Publikationen (Auswahl): *Jewish Soldiers in the Collective Memory of Central Europe. The Remembrance of World War I from a Jewish Perspektive*, Vienna et. al. 2019, hg. zusammen mit Gerald Lamprecht, und Ulrich Wyrwa; *Topographie der Shoah: Gedächtnisorte an das zerstörte jüdische Wien*, zusammen mit Dieter Hecht und Michaela Raggam Blesch, 2. erweiterte Ausgabe, Wien 2018; *Jüdische Publizistik und Literatur im Zeichen des Ersten Weltkriegs*, hg. zusammen mit Petra Ernst, Innsbruck et. al. 2016.

■ Martin Liepach, Dr. phil., hat an der Goethe-Universität Frankfurt am Main Geschichte und Mathematik studiert. Er promovierte an der Freien Universität Berlin im Fachbereich Politikwissenschaft. Seit 2000 ist er Lehrbeauftragter an der Goethe-Universität. Von 2009 bis 2019 gehörte er zum Team des Pädagogischen Zentrums des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums Frankfurt. Seit Sommer 2019 ist er Mitarbeiter am Fritz Bauer Institut. Er ist Mitglied der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission für das Fach Geschichte und der Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft des Leo Baecks Instituts in Deutschland. Zu seinen Publikationen zählen Aufsätze zur deutsch-jüdischen Geschichte, Schulbuchforschung sowie zur Didaktik der jüdischen Geschichte und Museumspädagogik.

■ Philipp Mittnik, HS-Prof., Mag. Dr. phil., MSc., ist Professor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Wien. Dort er leitet er das Zentrum für Politische Bildung (ZPB). Seine Forschungsschwerpunkte umfassen die empirische Unterrichtsforschung, die Politische Bildung und zeithistorische Themen (Schwerpunkt: Nationalsozialismus). Zusätzlich ist er Mitglied der Lehrplan- und der Schulbuch-Kommission im Fach Geschichte und Politische Bildung. Er gehörte 2017-2022 dem österreichisch-israelischen Schulbuchkomitee an.

■ Vadim Oswald, Prof. Dr., seit 2004 Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Gießen. 2014 Ernennung zum Herder Chair durch das Herder-Institut-Marburg. Mitherausgeber geschichtsdidaktischer Reihen im Wochenschau Verlag, Frankfurt/M (Methoden historischen Lernens, Forum historisches Lernen, Fundus-Quellen für den Geschichtsunterricht).  
Forschungsschwerpunkte und -projekte: Spatial turn und Geschichtsunterricht, Karten im Geschichtsunterricht, Geschichtskultur, Transnationale historische Projektarbeit, Unterrichtsplanung, digitale Medien.  
Publikationen (Auswahl:) Vadim Oswald (Hg.), *Handbuch Geschichtskultur im Geschichtsunterricht*, Frankfurt/M 2021 (mit Hans-Jürgen Pandel); Vadim Oswald (Hg.), *Klett-Perthes Atlas zur Weltgeschichte*. Klett-Perthes Gotha/Stuttgart 2011. (mit Hans Ulrich Rudolf); Vadim Oswald, *Karten als Quelle und Darstellung – Historische Karten und Geschichtskarten im Unterricht* Frankfurt 2019; Vadim Oswald, *Weltkarten - Weltbilder. Zehn Schlüsseldokumente der Globalgeschichte*, Stuttgart Reclam 2015; Vadim Oswald (Hg.), *Kampf der Karten. Propaganda- und Geschichtskarten als politische Instrumente und Identitätstexte in Europa seit 1918*, Marburg 2012. (mit Peter Haslinger).

■ Falk Pingel, Dr. phil., lehrt und forscht zu Zeitgeschichte/ Nationalsozialismus sowie Geschichtsdidaktik und Schulbuchforschung. Er war viele Jahre lang Stellvertretender Direktor des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig und hat sich u.a. als „Director of Education“ der OSZE-Mission in Bosnien und Herzegowina in der Reform des Unterrichts in Südosteuropa engagiert. Er berät internationale Institutionen und Bildungsministerien zu Fragen der Konfliktdarstellung in Unterrichtsmedien. Bis Ende 2021 war er Sprecher des Beirats von [erinnern.at](http://erinnern.at). Er gehörte 2017-2022 dem österreichisch-israelischen Schulbuchkomitee an.

■ Claudia Rauchegger-Fischer, Mag.a, Dr.phil., Studium Germanistik/Geschichte; AHS-Lehrerin für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung; Lektorin für Geschichtsdidaktik und allgemeine Didaktik an der Universität Innsbruck; Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Tirol; Referentin im Bereich Fortbildung; Mitarbeit bei geschichtsdidaktischen Forschungs- und Buchprojekten zur NS-Zeit in Tirol. Sie gehörte 2017-2022 dem österreichisch-israelischen Schulbuchkomitee an. Schulbuchautorin von Geschichtelehrbücher (GO!) der Sek.1 und Sek. 2.