

**ZUR DARSTELLUNG
DER JÜDISCHEN GESCHICHTE SOWIE DER GESCHICHTE
DES STAATES ISRAEL
IN ÖSTERREICHISCHEN SCHULBÜCHERN**

Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und
Schulbuchverantwortlichen

Strobl a. Wolfgangsee, 6.–9. Dezember 1999

Die Tagung »Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern«, veranstaltet vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung Politische Bildung in Zusammenarbeit mit der Abteilung III/D/13 (Schulbuch), fand gemäß der Vereinbarung im »Memorandum of Understanding on Cultural and Educational Cooperation between the Republic of Austria and the State of Israel« von 6. bis 9. Dezember 1999 unter der Leitung von Dr. Werner Dreier in Strobl am Wolfgangsee statt.

Herausgeber, Medieninhaber, Vervielfältigung:
BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Abteilung Politische Bildung, Minoritenplatz 5, 1014 Wien
Fax + 43/1/531 20–2549
E-Mail: politische.bildung@bmuk.gv.at
Redaktion: Dr. Werner Dreier
Lektorat und Gestaltung: Dr. Claudia Mazanek
© September 2000 für die Beiträge bei den AutorInnen

Inhalt

Elisabeth Morawek	Vorwort	5
Walter Denscher	Zum Geleit	6
Werner Dreier	Im Spiegel des Schulbuchs: Die Darstellung von Judentum und Israel	7
Falk Pingel	Schulbuchbegutachtung und internationale Schulbuchempfehlungen	17
Reinhard Krammer	Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden im Geschichtsunterricht	33
Sabine Offe	Erzählweisen und Lesarten. Überlegungen zur Interaktion zwischen (Schulbuch-)Texten und LeserInnen	51
Felicita Heimann-Jelinek	Österreichisch-jüdische Geschichte in österreichischen Geschichtslehrbüchern	59
Eva Grabherr	Israel in österreichischen Geschichtsbüchern	69
Wolfgang Lassmann	Vernachlässigbar, wenn geglückt. Jüdisches Leben und Judentum in österreichischen Geschichtsschulbüchern unter den Vorzeichen christlicher Heilsgeschichte, Verfolgung, Assimilation und Vernichtung	79
Schulbuchauswahl		89
Abschlussberichte	Arbeitsgruppe Wolfgang Lassmann	91
	Arbeitsgruppe Sabine Offe	92
	Arbeitsgruppe Felicitas Heimann-Jelinek	95
	Arbeitsgruppe Eva Grabherr	98
Walter Denscher	Zur Tagung	101
	Auszug aus dem »Memorandum of Understanding on Cultural and Educational Cooperation Between Austria and Israel«	105
	Biografien der TagungsreferentInnen	107

TAGUNG
 ZUR DARSTELLUNG DER JÜDISCHEN GESCHICHTE SOWIE DER
 GESCHICHTE DES STAATES ISRAEL IN ÖSTERREICHISCHEN SCHULBÜCHERN

Termin und Ort

6. bis 9. Dezember 1999 Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang – Bürglhaus, A-5350 Strobl

Programm

	Montag 6. Dezember 1999	Dienstag 7. Dezember 1999	Mittwoch 8. Dezember 1999	Donnerstag 9. Dezember 1999
9.00	Anreise Check in	Plenum (MR Dr. W. Denscher) Referate und Diskussion Reinhard Kramer Didaktische Anmerkungen Sabine Offe Erzählweisen und Lesarten – Überlegungen zur Interaktion zwischen (Schulbuch-)Texten und LeserInnen Felicitas Heimann- Jelinek Österreichisches Judentum – wichtige Themen und Fragestellungen	Plenum (= Zwischenberichte aus den Arbeitskreisen) Arbeitskreise 1 2 3 4 Arbeitskreise 1 2 3 4	Plenum Arbeitskreise 1 2 3 4 Resümees Redaktion Abschlussberichte Bilanz Round Table: Konsequenzen, Empfehlungen Abschluss
12.30	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen
14.30	Begrüßung Organisatorisches Programm Ziele Referate und Diskussion Falk Pingel Methoden und Frage- stellungen von Schul- buchbegutachtung und Schulbuchempfehlung Wolfgang Lassmann Die Gestalt des Ju- dentums im Spiegel der Universal- geschichte	Eva Grabherr Israelische Geschichte – wichtige Themen und Fragestellungen Arbeitskreise 1 2 3 4	Präsentationen der Ergebnisse der Arbeitskreise Chair: Falk Pingel jeweils 30 min und 15 min Diskussion Arbeitskreis 1 Arbeitskreis 2 Arbeitskreis 3 Arbeitskreis 4	Abreise
18.00	Abendessen	Abendessen	Abendessen	
19.30	Arbeitskreise 1 2 3 4	Arbeitskreise 1 2 3 4	offen	

Elisabeth Morawek

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Vorwort

Die Tagung »Zur Darstellung der Jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern« ist als erster Schritt einer länderübergreifenden Diskussion zu diesem Thema, die im »Memorandum of Understanding on Cultural and Educational Cooperation Between Austria and Israel« vereinbart wurde, anzusehen.

Der von 6. bis 9. Dezember 1999 stattgefundene innerösterreichische Dialog von SchulbuchautorInnen, VertreterInnen von Verlagen und ExpertInnen aus der Wissenschaft bestätigte, dass die Ausführungen in Geschichtsbüchern auf einer »Geschichte der Geschichte« basieren, die wesentlich von den unterschiedlichen Einstellungen der AutorInnen wie auch der länderspezifischen Wahrnehmungs- und Erinnerungsstrukturen abhängen. Diese Aspekte beeinflussen die Auswahl von Schwerpunkten, Bildern, Quellen sowie die gewählten sprachlichen Formulierungen in den Publikationen. In einer Welt internationaler Verflechtungen erhalten die Darstellungen der Geschichte anderer Länder bzw. der Beziehungen mit diesen besondere Bedeutung – prägen sie doch bei den Jugendlichen nachhaltig deren Einstellung zu und deren Bilder von Menschen anderer Länder.

Insbesondere für den Kontakt zwischen Österreich und Israel, aber auch für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religion bzw. ethnischer Zugehörigkeit in Österreich selbst kommt den Ausführungen über die Geschichte der Juden in Österreich im Rahmen der österreichischen Geschichte große Bedeutung zu.

Das Gespräch mit ExpertInnen von Universitäten und einem internationalen Institut für Schulbuchforschung ermöglichte ein Niveau der Diskussionen, das von allen TeilnehmerInnen begrüßt und als Unterstützung der eigenen Arbeit angesehen wurde. Für den weiteren Dialog mit SchulbuchautorInnen und BildungsexpertInnen aus Israel wurde mit dieser Tagung eine gute Vorbereitung geschaffen.

Dem für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Tagung Verantwortlichen, Dr. Werner Dreier, den ReferentInnen und den TeilnehmerInnen ist für den wichtigen Schritt, der mit dieser Tagung zur Diskussion über Schulbücher eingeleitet worden ist, sehr zu danken und gleichzeitig soll an dieser Stelle die Bitte ausgesprochen werden, weiter an diesem wichtigen Dialog mitzuarbeiten.

Walter Denscher

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Zum Geleit

Über seine Funktion im Rahmen des »Memorandum of Understanding on Cultural and Educational Cooperation Between Austria and Israel« hinaus hat dieser Schlussbericht die Aufgabe, alle mit Schulbuchentwicklung befassten Institutionen und Personen über den gegenwärtigen Stand der Forschung und die Behandlung der jüdischen Geschichte und der Geschichte Israels in den derzeitigen österreichischen Schulbüchern zu informieren sowie Anregungen und Hilfestellungen für eine Verbesserung zu geben.

Die TeilnehmerInnen dieser Tagung hatten die ungeheuer motivierende Gelegenheit, von Fachleuten Einblick in deren Forschungsgebiete zu erhalten und aus der Sicht der AutorInnen und Mitglieder der Gutachterkommissionen Möglichkeiten einer Umsetzung in den Schulbüchern eingehend zu besprechen.

Von so unterschiedlichen Positionen wie Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Schulpraxis, Schulbuchentwicklung und -produktion und -begutachtung wurden gangbare Wege gesucht und Anfänge dazu gefunden, im Hinblick auf die Vorerfahrungen, Interessen und das Auffassungsvermögen von SchülerInnen der 6. bis 13. Schulstufe an allgemeinbildenden und an berufsbildenden Schulen Anhaltspunkte für geeignete Texte, Quellen und Illustrationen aufzuzeigen, die die jungen Menschen auf der Basis eines verbesserten Wissensstandes über jüdische Geschichte und die Geschichte Israels zu einer Haltung führen können, die von Verständnis und Toleranz geprägt ist und die zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Minderheiten und anderen Kulturen konkret beiträgt.

In diesem Sinn soll dieser Tagungsbericht den Anstoß zu einer Auseinandersetzung mit diesem sensiblen Thema unter Einbeziehung neuer Fakten und Sichtweisen geben und eine neue Phase seiner Darstellung in österreichischen Schulbüchern einleiten.

Werner Dreier

Im Spiegel des Schulbuchs: Die Darstellung von Judentum und Israel

In Strobl am Wolfgangsee standen von 6. bis 9. Dezember vergangenen Jahres die an österreichischen Schulen verwendeten Geschichtsbücher im Mittelpunkt einer von der Abteilung für Politische Bildung des BMUK (Frau MRⁱⁿ Mag. Elisabeth Morawek) veranstalteten Tagung. Es trafen dort Schulbuchautoren, Schulbuchgutachter des staatlichen Approbationsverfahrens und Verlagsvertreter mit Fachwissenschaftlern zusammen, um sich intensiv mit einem wichtigen, doch in den österreichischen Schulbüchern insgesamt wenig Raum in Anspruch nehmenden Thema auseinanderzusetzen: der Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern.

Die Tagung verfolgte zwei Ziele¹: In erster Linie sollte sie einen wichtigen Arbeitsschritt zur Erfüllung eines österreichisch-israelischen Kultur- und Bildungsabkommens leisten, in welchem Schulbuchanalyse und Schulbuchvergleich zur Sicherstellung der objektiven Darstellung der Geschichte der beiden Länder vereinbart sind. Während dieses Abkommen den Anlass für die Tagung bildete, schuf das Zusammentreffen so verschiedener Welten wie der Fachwissenschaft auf der einen und der Schulbuchproduktion auf der anderen Seite – dazwischen noch die Schulbuchgutachter – die Voraussetzung für eine fachlich interdisziplinäre und engagierte Auseinandersetzung, die einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung bei Schulbüchern versprach.

Auf wissenschaftlicher Seite waren JudaistInnen mit unterschiedlichem Wirkungsort und völlig verschiedenem Zugang zur Welt der Schule beteiligt: Eva Grabherr war Aufbaudirektorin des Jüdischen Museums Hohenems und ist als Judaistin derzeit v. a. in der Forschung und publizistisch tätig, Felicitas Heimann-Jelinek ist Judaistin und Chefkuratorin am Jüdischen Museum Wien; Sabine Offe lehrt als Kulturwissenschaft-

¹ Dem Engagement vieler kompetenter und liebenswürdiger Menschen ist es zu verdanken, dass die Tagung und die vorliegende Dokumentation realisiert werden konnten: Das Interesse von Frau MRⁱⁿ Mag. Elisabeth Morawek am Thema schuf die finanziellen und organisatorischen Grundlagen; Frau Mag. Sigrid Steininger (gleichfalls von der Abteilung Politische Bildung im BMUK) verantwortete die Organisation; Herr Mag. Peter Niedermair (Lustenau) gestaltete als Moderator ganz wesentlich den Ablauf der Tagung. Besonders dankbar bin ich Frau Mag. Eva Grabherr (Wien) und Herrn Dr. Reinhard Krammer (Salzburg), welche meinen einleitenden Aufsatz kritisch gegengelesen haben, sowie Herrn Dr. Kurt Greussing (Dornbirn) für fruchtbare Anregungen. Frau Dr. Claudia Mazanek sei für das sorgfältige Lektorat gedankt.

lerin an der Universität Bremen. Wolfgang Lassmann schließlich ist Judaist und Psychoanalytiker, er unterrichtet an der Zwi Perez Chajes Schule in Wien – und verbindet damit in sich die beiden Welten der Judaistik und der Schule. Reinhard Krammer war Lehrer und ist nunmehr Didaktiker am Institut für Geschichte der Universität Salzburg. Als besonders wichtig stellte sich die Teilnahme von Falk Pingel heraus; er ist stellvertretender Direktor des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung.

Die Tagungsstruktur wurde im Hinblick auf das recht beträchtliche Energie- und Konfliktpotential entwickelt, das dieses Aufeinandertreffen von insgesamt ca. dreißig SchulbuchautorInnen, SchulbuchbegutachterInnen und FachwissenschaftlerInnen in sich barg, die sich u. a. gemeinsam der Analyse von Büchern zum Teil anwesender AutorInnen (und GutachterInnen) zuwenden sollten. Diese gemeinsam mit dem Moderator Peter Niedermair erarbeitete Struktur sah eine Abfolge von (Kurz-)Referaten, Arbeitsgruppenphasen und Plenardiskussionen vor. Die Resultate der gemeinsamen Arbeit sollten zu einem Abschlussbericht führen, der einerseits im weiteren Prozess des zwischenstaatlichen Austauschs mit Israel verwendet werden kann und andererseits für Autoren, Verlage sowie Schulbuchgutachter eine Handreichung zur weiteren Arbeit an Österreichs Schulbüchern bietet.

Die Diskussion um Stärken und Schwächen der mehr als dreißig untersuchten Bücher wurde engagiert und teilweise sehr konkret geführt, sodass daraus auch Anregungen für Veränderungen an bestehenden Schulbüchern resultierten.

Wichtig für das Gelingen der Tagung war das angenehme Ambiente des Tagungsortes, ganz wesentlich trug dazu die Unterstützung durch MR^m Mag. Elisabeth Morawek (Abteilung Politische Bildung) sowie MR Dr. Walter Denscher (Schulbuchabteilung) bei.

Diese Form des strukturierten Diskurses über Schulbücher erwies sich durchaus als ein dritter Weg zur Qualitätssicherung, vielleicht eine wichtige Ergänzung zu staatlicher Approbation und akademischer Schulbuchforschung.

Staatliche Approbation – Qualitätssicherung bei Schulbüchern?

Eine besondere Bedeutung wird gewöhnlich der staatlichen Schulbuchbegutachtung zugemessen, welche als überkommenes Instrument eine entsprechende inhaltliche und formale Qualität der an Österreichs Schulen verwendeten Bücher gewährleisten soll.² Für die Fachwissenschaft repräsentierte das österreichische Geschichtsbuch bisher im Wesentlichen die große, verbindliche, staatlich gewünschte ›Geschichtserzählung‹, und Schulbuchbegutachtung fungierte in diesem Verständnis als Instrument, das die Einhaltung der gewünschten Bandbreite der Geschichtserzählung gewährleisten sollte. Als im Jahr 1990 Hilde Weiss und Christoph Reinprecht³, zwei in Wien lehrende Soziologen,

2 Siehe zur Relevanz von Schulbuchbegutachtung ganz wesentlich den Beitrag von Falk Pingel, S. 17–32.

3 Christoph Reinprecht; Hilde Weiss: »Antisemitismus – ein Thema in österreichischen Schulbüchern?« In: Internationale Schulbuchforschung [=ISF] 3, 12. Jg. (1990): 285–305, in der Folge: 301 und 302.

sich in einem Aufsatz mit der Frage beschäftigten, inwieweit das Problemfeld des Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern thematisiert würde, hatten sie eine recht dezidierte Vorstellung von der Funktion der Geschichtsbücher: »Das Geschichtsbuch steht in Einklang mit der offiziellen politischen Selbstdarstellung, und so wie diese leugnet und tabuisiert es reale Bezüge der Österreicher zu Antisemitismus und Faschismus.« Das Schulbuch stehe im Kräftefeld der gespaltenen Wahrnehmung und Deutung vor allem der Geschichte der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft: Tätergeschichte und Opfergeschichte, Stammtischerzählung und offizielles Geschichtsbild fänden sich in Österreich ineinander verklammert und verkrampft: »In dieses System eingebunden stand das Schulbuch, das die offizielle Selbstdarstellung ›nach außen‹ dem Schüler präsentiert, isoliert und hilflos der gesellschaftlichen Wirklichkeit gegenüber.«

Während bei Weiss/Reinprecht das Schulbuch als ideale Verkörperung des Staatswillens verstanden wird, das losgelöst von der gesellschaftlichen Wirklichkeit und damit auch von den gesellschaftlichen sowie ideologischen Positionierungen bzw. Bindungen der Autoren die ›offizielle‹ Erzählung zu tradieren habe, ändert sich dieses Bild recht schnell, wenn die Fachwissenschaft sich in die Niederungen der konkreten Schulbuchkritik begibt. Walter Kissling und Ruth Wodak wählten für ihren gleichfalls 1990 publizierten Aufsatz einen Titel, der ihre Kritik zuspitzt: »Die meisten KZler zeigten sich für jede Hilfeleistung sehr dankbar.«⁴ Dieses Zitat aus einem österreichischen Geschichtsbuch sei signifikant für die sprachlich sowie inhaltlich unzureichende Darstellung der Zeit des Nationalsozialismus in österreichischen Schulbüchern. Die Auswirkungen der Schulbuchapprobation fassen sie bereits am Beginn ihrer kritischen Betrachtung so zusammen: »Die obrigkeitliche Genehmigung sistiert also gleichsam eine kritische Prüfung der Unterrichtsmaterialien durch die Lehrer.«

Das österreichische Approbationsverfahren erfuhr in jüngerer Zeit noch harschere Kritik. Erika Hasenhüttl untersuchte, welche Auswirkungen jahrzehntelange feministische Kritik an der Darstellung von Frauen und Mädchen in österreichischen Schulbüchern hatte. Ihr Resümee: »Kurz gesagt: Alles wie gehabt! Und das trotz jahrzehntelanger, massiver Kritik der feministischen Schulbuchforschung...«⁵ Josef Thonhauser stellt in einem 1992 publizierten Aufsatz⁶ die Kommissionen selbst in Frage: »Angesichts der zunehmend stärker werdenden Autonomie-Debatte ist jedoch radikaler zu fragen, ob die gegenwärtigen Approbationskommissionen nicht ein anachronistisches Relikt aus obrigkeitsstaatlichen Zeiten sind; ob sie ihre Funktion nicht prinzipiell auf eine kommentierende und ggf. empfehlende zurücknehmen müssten und damit Lehrerinnen und Lehrern bedeuten, dass ihnen die professionelle Kompetenz zugetraut und zugemutet wird, selbst, ggf. gemein-

4 Walter Kissling und Ruth Wodak: »Die meisten KZler zeigten sich für jede Hilfeleistung sehr dankbar«. Schulbuch und Schulbuchdiskussion als Paradigma politischer Kommunikation in Österreich«. In: *Austriaca* Bd. 31, Rouen 1990: 87–104, in der Folge S. 89.

5 Erika Hasenhüttl: »Von fürsorglichen Müttern und fernen Vätern – ein Resümee von 30 Jahren Schulbuchkritik«. In: *Erziehung und Unterricht* Dezember 10/97: 1087–1097.

6 Josef Thonhauser: »Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt. (Am Beispiel Österreichs)«. In: K. Peter Fritzsche (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/M 1992: 55–78, hier: 75.

sam mit Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie selbstgewählten Experten, beurteilen zu können, mit welchen Medien sie Unterricht, für den sie verantwortlich und rechenschaftspflichtig sind, gestalten.«

Wenn Thonhauser im Anschluss an diese Bemerkung die unübersehbaren Defizite der österreichischen Schulbuchforschung beklagt, so weist er damit zugleich auf ein Problem hin, das die Abschaffung der staatlichen Approbation unweigerlich nach sich ziehen würde: Wie soll die Qualitätssicherung bei Schulbüchern organisiert werden?

Thonhauser beruft sich auf die Kompetenz von LehrerInnen, die sich in Übereinkunft mit Eltern und SchülerInnen sowie nicht näher bestimmten ›Experten‹ auf einem freien Markt mit allem eindecken könnten, was sie für zielführend hielten. Die Qualitätssicherung fände demnach über den Unterricht statt, für dessen Qualität LehrerInnen rechenschaftspflichtig wären. Nur: wer evaluiert die Qualität des Geschichtsunterrichts bzw. – um bei unserem Thema zu bleiben – die Qualität jener Unterrichtssequenzen, welche die jüdische Geschichte Österreichs zum Inhalt haben? Und: wer sind die Kunden des Unternehmens ›Schule‹: Schüler und Eltern als Individuen oder nicht vielmehr ein größeres Ganzes, die Gesellschaft als solche, die durchaus von Individualinteressen der Eltern und Schüler divergierende Forderungen an das System Schule stellen muss. Wird jedoch die Gesellschaft als Auftraggeber der Schule und des Unterrichtens gesehen, welche – wie bisher – diese Aufsichtspflicht an den Staat delegieren oder aber neu – z.B. in Selbstverwaltungsformen wie in der Schweiz – organisieren kann, so stellt sich die Frage, wie sie inhaltliche Verantwortung wahrnimmt. Das Schulbuch bzw. die Materialien für Unterrichtseinheiten etc. sind durchaus ein – wenn auch in Grenzen – wirkungsvolles Instrument, um auf Unterrichtsarbeit Einfluss zu nehmen. Gute und gesellschaftlich gewünschte Schulbücher gewährleisten zwar keinen guten und gesellschaftlich akzeptierten Unterricht und schon gar nicht die Übermittlung gesellschaftlich gewünschter kognitiver bzw. affektiver Inhalte, Werthaltungen etc. an die nächste Generation, doch können sie einen Beitrag dazu leisten, wenn auch – wie gerade Untersuchungen zum Geschichtsunterricht und zu Geschichtsbüchern zeigen – die Rezeption von Texten sich durchaus von der auktorialen Intention lösen kann.⁷

Die Sozialisation der Individuen der nächsten Generation in die Sinnwelt der vorhergehenden gelingt aus verschiedenen Gründen nicht vollständig⁸ und immer wieder bilden sich unter den Bedingungen geringer gesellschaftlicher Repression alternative Sinnwelten, die zueinander in Konkurrenz treten. Bleiben diese Sinnwelten nebeneinander bestehen, ist das Ausdruck einer pluralistischen Gesellschaft. Es ist nun durchaus von Interesse zu sehen, welche ›Teilerzählungen‹, welche Blickwinkel auf Geschichte Eingang in Geschichtsbücher finden und damit Bestandteil jener großen, gesamtgesellschaftlichen ›Erzählung‹ werden, die in unserem Fall ›österreichische Geschichte‹ genannt werden kann. Wenn eine Gesellschaft sich selbst als fragmentiert anerkennt und sich nicht notwen-

7 Siehe dazu etwa Volkhard Knigge: »Zur Kritik kritischer Geschichtsdidaktik: Normative Ent-Stellung des Subjekts und Verkennung trivialen Geschichtsbewusstseins«. In: Geschichtsdidaktik 12. Jg. 1987, H. 3: 253–266.

8 Siehe dazu Peter L. Berger und Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M 1980: 114.

digerweise die Positionen und Geschichtserzählungen eines Teils der Gesellschaft auf Kosten der Positionen und Geschichtserzählungen der anderen Teile durchsetzen (müssen), dann bedeutet dies das Ende einer verbindlichen Konstruktion von Geschichte und der Beginn von dem, was ›Multiperspektivität‹ genannt wird.⁹ Nur: wo ist der Ort, an dem verschiedene Perspektiven, Erwartungshaltungen, Teilerzählungen aufeinandertreffen, diskutiert und abgewogen werden können? Wo über die inhaltliche und – damit untrennbar verbunden – die formale Gestalt von Schulbüchern die Auseinandersetzung geführt werden kann?

Die virtuelle Welt des wissenschaftlichen Publikationswesens stellt einen nur begrenzt öffentlichen und wirkungsmächtigen Ort zur Verfügung. Als Beispiel dafür können die deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen dienen. Chaim Schatzker untersucht 1992 u.a. die Frage, ob die 1985 veröffentlichten deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen in den seither erschienenen Schulbüchern Berücksichtigung gefunden haben. Er vermag dabei keine definitive Antwort zu geben: »Die Zahl der nicht befolgten Empfehlungen ist groß, andererseits sind deutliche Änderungen ... erkennbar.«¹⁰ Es wäre in diesem Zusammenhang interessant zu wissen, inwieweit die zwischenstaatlichen Schulbuchrevisionen, an denen Österreich beteiligt war, Auswirkungen auf die Schulbücher hatten. Falk Pingel hingegen kann trotz verzögerter Umsetzung der deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen dennoch Fortschritte verzeichnen. Sie hätten zu einer sorgfältigeren Behandlung strittiger Themen geführt, jüdischer Geschichte werde auch mehr Raum gewidmet, was vor allem auf die Wiedergabe auch längerer Quellen zurückzuführen sei.¹¹ Auch Wolfgang Lassmanns Bilanz ist – bei aller Skepsis – die nachhaltige Wirkung möglicher Fortschritte betreffend nicht völlig düster: der Holocaust finde in heutigen Schulbüchern mehr Platz als früher, der österreichische Antisemitismus werde besser dargestellt und ein Mehr an gutem Willen sei spürbar, »Juden ihren Platz in Geschichtsbüchern zukommen zu lassen«.¹²

Schulbuchwissen: gesichertes Terrain oder offener Prozess?

Die in Österreich publizierten Schulbücher spiegeln in den wenigsten Fällen den aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnis bzw. wissenschaftlicher Debatten wider. Das ist hier nicht als Vorwurf formuliert, würde doch eine derartige unbeschränkte Wiedergabe des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses die SchülerInnen überfordern – zugleich lässt allein schon der Faktor Zeit das Schulbuch Jahre hinter den

9 Eva Grabherr zeigt in ihrem Beitrag am Beispiel von Israel die Auswirkungen einer fragmentierten Gesellschaft auf das Bildungswesen, v.a. auf die Curricula. Siehe S. 69–78.

10 Chaim Schatzker: »Was hat sich verändert, was ist geblieben? Analyse von seit 1985 in der Bundesrepublik Deutschland erschienenen Geschichtslehrbüchern für die Sekundarstufe I und II bezüglich ihrer Darstellung jüdischer Geschichte«. In: Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen (Studien zur internationalen Schulbuchforschung Bd. 44), Frankfurt/M 1992: 42–71, hier: 52.

11 Siehe den Beitrag von Falk Pingel.

12 Siehe den Beitrag von W. Lassmann, S. 79–88.

aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zurückfallen. Schulbuchautoren sind zudem selten Fachwissenschaftler, sondern zumeist Lehrerinnen und Lehrer. Auch ist die den Schulbuchtexten zugrundeliegende Literatur zu einem großen Teil populärwissenschaftlicher Art. Besonders dem Typus der ›Bildchronik‹ als einem kommerziell sehr erfolgreichen und in vielen Familien vorhandenen populärwissenschaftlichen Buch nähern sich immer mehr Schulbücher selbst in ihrer Textgestalt und in ihrem Layout an (Elemente der grafischen Hervorhebung, der kurzen, in sich geschlossenen Textblöcke, der Zusammenfassungen, der Chronologie). In nächster Zukunft wird es angesichts der zunehmenden Relevanz des Internet interessant sein zu beobachten, inwieweit Kriterien des WebDesign die Gestalt von Schulbüchern beeinflussen werden (grafische Elemente, die an Hyperlinks erinnern etc.). Insgesamt lässt ein Vergleich von älteren und aktuellen Schulbüchern unschwer die Tendenz zur Abkehr vom Typus des ›Handbuchs‹ und die Zuwendung zu farbigen Bildern, kleineren Textblöcken und aufwendiger grafischer Gestaltung erkennen, die den auf dem Markt höchst erfolgreichen populärwissenschaftlichen Büchern entlehnt ist. Gemeinsam ist den meisten dieser Bücher ein Verzicht auf Quellennachweise und auf die Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses sowie ein Ausblenden der vorhandenen Unsicherheiten und Forschungslücken. Das Resultat der Übernahme dieser Herangehensweisen ins Schulbuch sind ein Außer-Streit-Stellen der vermittelten Inhalte und reduzierte Komplexität, was sehr viel Spannung aus den Themen nimmt und den Geschichtsunterricht um die Chance bringt, anhand widersprüchlicher Positionen und nicht von vornherein geklärten Situationen bei den SchülerInnen ein neues ›Geschichtsbegehren‹ zu evozieren.¹³

Die in den Geschichtsbüchern vertretenen Inhalte sind zum einen das Ergebnis eines vorgängigen Konsenses über den als tradierenswert erachteten Wissenskorpus; zum anderen reflektieren sie vermutete Erwartungen und Interessen, kurz: ein vermutetes Geschichtsbegehren der SchülerInnen. Diese Vermutungen bewirken eine Fortschreibung vergangener Erwartungen einer geschichtsinteressierten Öffentlichkeit in die Gegenwart der SchülerInnen, an die sich das Schulbuch richtet. Themen von gestern bestimmen damit das Schulbuch von heute. Populärkulturelle, massenwirksame Medienprodukte wie etwa »Asterix und Obelix« oder – für unseren Zusammenhang bedeutend relevanter – Spielfilme wie »Holocaust« oder »Schindlers Liste« prägen die Erwartungshaltung an den Schulunterricht ebenso wie massenmedial geführte Debatten etwa zum Thema der Entschädigung von Zwangsarbeitern.

Das Schulbuch kopiert demnach massenmedial nachgewiesenes Geschichtsbegehren von gestern (nämlich aus der Gegenwart seines Produktionsprozesses) und spekuliert mit dessen ungebrochenem Weiterbestehen in der Gegenwart seiner Leser (also bei den SchülerInnen von morgen). Es vermeint sich so deren Motivation zu versichern. Dahinter steht wohl eine vermutete Ignoranz, ein vermutetes Desinteresse bis hin zur Leugnung erweisbarer Sachverhalte auf Seiten der nachwachsenden Generation.¹⁴ Dieser

13 Dieser Begriff wird hier in einer etwas weiteren Bedeutung verwendet als bei Knigge (1987); siehe dazu auch den Beitrag von Sabine Offe, S. 51–58.

14 Siehe dazu ganz wesentlich die Ausführungen von Reinhard Krammer, S. 33–50. Presseberichte über Ergebnisse einer Umfrage unter deutschen und französischen Jugendlichen (Emnid, Bielefeld) scheinen eine beachtliche Resistenz von Jugendlichen gegenüber Geschichtsunterricht oder misslungenen Geschichtsunterricht zu spiegeln, können doch

Im Spiegel des Schulbuchs: Die Darstellung von Judentum und Israel

bei den SchülerInnen vermutete Widerstand erklärt einerseits die pädagogisch-didaktischen Anstrengungen in diesem Bereich – gerade beim Thema der österreichisch-jüdischen Geschichte bzw. der Geschichte der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft wird das deutlich, andererseits macht diese vermutete Verweigerung der Übernahme von als wesentlich eingeschätztem Traditionsgut den Wunsch von Schulbuchautoren verständlich, sich auf gesichertem Terrain zu bewegen und in der Wissenschaft umstrittene Positionen sowie Unsicherheiten auszublenden.

Im Bewusstsein dieser nicht selbstverständlich funktionierenden Übermittlung eines aktuellen historischen Konsenses an SchülerInnen ist zu fragen, ob es nicht hilfreich wäre, weniger die Sicherheit des v.a. massenmedial präformierten Interesses zu suchen oder sich vom Misstrauen gegenüber SchülerInnen leiten zu lassen, als ihnen vielmehr Werkzeuge und Methoden zur Verfügung zu stellen sowie Materialien (Quellentexte, Hinweise auf Realien etc.) und Verweise auf im jeweiligen lokalen Umfeld zu entdeckendes weiteres historisches ›Material‹, um damit regional gebundenem historischen Interesse zu entsprechen? Durch Heranführen an erfahrbare Quellen kann anschaulich der Nachweis geführt werden bzw. kann thematisiert werden, wie unterschiedlich und konfliktreich sich Menschen historische Einsichten und historisches Wissen aneignen. Die Beschäftigung mit regional verortbarer Geschichte bringt geschichtliche Erkenntnis stärker als identitätsstiftendes Element zur Wirkung, da regionale Geschichtszeugnisse konkret sinnlich erfahrbar sind, ihnen damit eine höhere Wahrheitswirkung zukommt. Werden etwa Vertreibungsschicksale aus der Zeit des Nationalsozialismus an lokalen Dokumenten nachweisbar gemacht, statt sich im Geschichtsbuch nur auf einen vermeintlich gesicherten Konsens zu berufen, so kommt diesem konkreten Nachweiswissen bedeutend höhere Glaubwürdigkeit zu; sinnliche Erfahrbarkeit erhöht die Wahrscheinlichkeit einer stärkeren emotionalen Besetzung des Themas.

Erkenntnisse, die anhand von lokal, zeitlich und sozial verortbarem Material gewonnen werden, sind kontextgebundener und vermutlich im Prozess der Aneignung¹⁵ historischer Erkenntnis weniger beliebig anverwandelbar. Sie treten dem subjektiven Geschichtsbegehren präziser und schärfer konturiert entgegen.

Das gesellschaftlich-politische Feld jedoch, in dem Geschichtsunterricht geschieht, wird von ökonomischen, kulturellen, politischen Institutionen bestimmt, die ein Interesse daran haben, das von ihnen entworfene Geschichtsbild und ihre eigene Rolle darin nicht in Frage stellen zu lassen. Wenn SchülerInnen nunmehr zum regionalen Anteil von Antisemitismus und nationalsozialistischer Verfolgung, zum Aufblühen und zur Zerstörung von jüdischen Gemeinden durch selbstständige Arbeit im Geschichtsunterricht Erkenntnisse gewinnen, werden sie auch rasch bemerken, dass sie sich damit in einem aktuellen Konfliktfeld bewegen – vom offiziell gepflegten regionalen Geschichtsbild bis hinein in den Alltagsdiskurs der Familien. Geschichtsunterricht als ›offener Prozess‹ gestaltet steht allerdings im Gegensatz zu einer von lokalen Erfahrungen weitgehend abgeschotteten

demnach etwa zwei Drittel der befragten 14- bis 18-jährigen Deutschen mit dem Begriff ›Holocaust‹ nichts anfangen.
Nach: Die Zeit Nr. 33 vom 10.8.2000: 5.

¹⁵ Siehe dazu wiederum Knigge 1987 sowie den Beitrag von Sabine Offe.

›Hochgeschichte‹, wie sie uns in der Regel die populärwissenschaftlichen Bildchroniken bieten, an denen sich manche Schulbücher nur allzu offensichtlich orientieren.

Zu den Beiträgen

Der Band versammelt die in Strobl gehaltenen und etwas überarbeiteten Kurzreferate sowie die Ergebnisse der Arbeitsgruppen, die sich konkret mit österreichischen Geschichtslehrbüchern auseinandergesetzt haben.

Falk Pingel bietet in seinem einführenden Text einen Überblick über unterschiedliche nationale Verfahren von Schulbuchbegutachtung und deren Wirkungsweisen. Er befasst sich auch mit internationalem Schulbuchvergleich und geht auf die Formulierung von Schulbuchempfehlungen ein. Am Beispiel österreichischer Schulbücher stellt er methodische Fragen der Schulbuchanalyse vor, die er anhand eines Fragerasters für Schulbuchanalyse diskutiert. Qualitative Aussagen und quantitative Analyse zusammen vermögen erst einem Text gerecht zu werden; um die Qualität von staatlicher Schulbuchbegutachtung zu sichern, plädiert Pingel für fortgesetzten Austausch von Gutachtern über Fragestellungen und Bewertungsmaßstäbe. Schulbuchbegutachtung bewirke vor allem, dass Bücher komplizierter würden, da Verlage und Autoren bemüht seien, möglichst viele Themen anzusprechen, um möglicher Kritik aus dem Weg zu gehen.

Reinhard Krammers Ausführungen basieren auf persönlichen Erfahrungen aus seiner Zeit als Mittelschullehrer sowie auf Diskussionen mit Studierenden an der Universität. Die Geschichte der Juden zu lehren, so seine These, stoße in zunehmendem Maße auf Schwierigkeiten, besonders was die Bereitschaft der SchülerInnen anlange, sich ernsthaft darauf einzulassen. Auch die Ergebnisse einer breit angelegten Befragung von Studierenden an der Universität Salzburg geben kaum Anlass zur Ermutigung. Reinhard Krammer fragt sich daher, ob nicht gerade der vorherrschende, intensiv lenkende, um das ›richtige‹ Ergebnis, die ›richtige‹ Einstellung der SchülerInnen bemühte Unterricht für diesen Befund verantwortlich sei und welcher Unterricht bzw. in weiterer Folge welche Geschichtsbücher geeigneter wären.

Sabine Offes Überlegungen zur Interaktion zwischen (Schulbuch-) Texten und LeserInnen basieren wiederum auf eigenen Erfahrungen als Lehrende, die Defizite im Geschichtsunterricht und somit auch Defizite der Schulbücher belegen. Ausgehend von der Bewertung der Aneignungsprozesse von Wissen setzt sie auf Schulbücher, die sich nicht opportunistisch an vermeintlichen ›Bedürfnissen‹ von Lernenden orientieren, sondern die auf der Grundlage einer Position der aufgeklärten Vernunft auf Verbindlichkeit und Belegbarkeit des Vermittelten beharren.

Felicitas Heimann-Jelinek liefert einen umfangreichen Katalog dessen, was als jüdische Geschichte in österreichischen Schulbüchern Eingang finden könnte. Sie versucht damit einen Impuls für mögliche Überarbeitungen von Büchern zu setzen, dessen Auswirkungen sie allerdings sehr skeptisch sieht. Glaubt sie doch nicht, dass die Vermittlung von Kenntnissen von großem Nutzen sei, um das zu leisten, was sie mit Adorno für das Essenzielle an Erziehung hält: »... die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei«.

Im Spiegel des Schulbuchs: Die Darstellung von Judentum und Israel

Auch Eva Grabherr beginnt ihren Beitrag zum Stellenwert von Israel und israelischer Geschichte in österreichischen Schulbüchern mit einer verhalten pessimistischen Reflexion der Wirkmächtigkeit von Schulbuch und Schulunterricht. Wenn auch nicht gesichert sei, dass Schulbücher einen angemessenen Beitrag beispielsweise zum zivilisierten Umgang einer Gesellschaft mit ihren Minderheiten leisten können, so reflektieren diese dennoch das Selbstverständnis einer Gesellschaft. Daher sei einzufordern, dass Kollektive wie ›die Juden‹ innerhalb der Gesamtgesellschaft als agierendes, nicht nur reagierendes Subjekt der Geschichte wahrnehmbar sind. Österreichische und israelische Geschichte spiegle nicht nur gewöhnliche Zeitgenossenschaft, sondern vielmehr ein besonderes, aus der historischen Verflechtung beider Länder gewachsenes Verhältnis.

Wolfgang Lassmann beschließt seinen Beitrag mit einer kurzen Episode aus der Zeit des großen Schreckens: Als 1943 das römische Getto aufgelöst und die jüdische Bevölkerung der Stadt deportiert wurde, beschlagnahmten drei sehr gebildete Deutsche die Bibliothek des Rabbinischen Seminars von Rom: sie waren Orientalisten, man könnte sie heute auch Judaisten nennen. Trotz dieser – historisch wohl begründeten – Skepsis gegenüber dem zivilisatorischen Wert von Bildung, formuliert auch Wolfgang Lassmann seinen persönlichen Kanon: jenen Kern von jüdischer und österreichisch-jüdischer Geschichte, der seiner Meinung nach in Schulbüchern an die kommende Generation weitergegeben werden sollte.

Es waren wohl vor allem zwei Fragestellungen, die sich im Verlauf dieser Tagung als wesentlich herausstellten und daher auch in den hier versammelten Beiträgen ihren Niederschlag fanden:

- * Woraus besteht der in Schulbüchern zu tradierende Kern österreichisch-jüdischer Geschichte?
- * Wie lässt sich diese österreichisch-jüdische Geschichte mittels Schulbüchern tradieren? Wie kann sie dort Eingang finden? Welche methodisch-didaktischen Wege müssen beschritten werden, damit die Weitergabe an die nächste Generation gelingt?

Falk Pingel

Schulbuchbegutachtung und internationale Schulbuchempfehlungen

Mein Thema ist unterteilt in zwei Bereiche: Schulbuchbegutachtung und Schulbuchempfehlung. Ich gehe zuerst auf Verfahren und Wirkungsweisen der Schulbuchbegutachtung ein, bevor ich auf den größeren Zusammenhang zu sprechen komme, auf den unsere Tagung abzielt, den internationalen Schulbuchvergleich und die Formulierung von Schulbuchempfehlungen. Das Georg-Eckert-Institut hat bereits 1985 deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen veröffentlicht.¹ So ist es mir eine ganz besondere Freude zu sehen, dass unsere damaligen Erkenntnisse in die Überlegungen zu einem österreichisch-israelischen Schulbuchvergleich eingehen, der sich mit der Darstellung der jüdischen, österreichischen und israelischen Geschichte in den Schulbüchern beider Länder beschäftigen soll. Natürlich bin ich begierig zu erfahren, was nun – nach mehr als zehn Jahren – anders und vielleicht auch besser gemacht werden kann.

Schulbuchbegutachtung soll eigentlich einen positiven Zweck erfüllen. Leider wird diese Tätigkeit aber oft nicht als weiterführend, innovativ und unterstützend angesehen, sondern von Experten, Autoren und der Öffentlichkeit eher als einschränkend und behindernd empfunden. Schulbuchbegutachtung könnte stimulierende pädagogische Ansätze fördern und die Basisinhalte einer gemeinsamen Bildung sichern. Sie wird aber oft betrachtet als eine Barriere gegenüber innovativen Ansätzen, die das Curriculum (noch) nicht durchgehend abdeckt, und ihr wird vorgeworfen, die Schulbücher gleich zu machen, statt einen Beitrag zu ihrer weiteren Diversifizierung zu leisten. Diese Skepsis

1 Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen: Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern. Frankfurt/M 1992 (2., erw. Aufl.).

2 Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuch-Kommission: Empfehlungen für die Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen. Frankfurt/M 1995 (erw. Neuaufl.); Falk Pingel (Hg.): Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft. Frankfurt/M 1995; Ursula A.J. Becher (Hg.): Grenzen und Ambivalenzen. Analysen zum Deutschlandbild in den Niederlanden und in niederländischen Schulbüchern. Hannover 1996; Wolfgang Höpken (Hg.): Öl ins Feuer? Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa. Hannover 1996; Isabelle de Keghel; Robert Maier (Hg.): Auf den Kehrlichthafen der Geschichte? Der Umgang mit der sozialistischen Vergangenheit. Hannover 1999.

gegenüber einer Schulbuchbegutachtung ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass sie in der Regel im Dienste staatlicher Schulbuchzulassung steht. Aber wirkt sich staatlich veranlassete Schulbuchbegutachtung und -zulassung tatsächlich überwiegend negativ aus?

Um diese Frage zu beantworten, kann ich leider nicht auf eine methodisch abgesicherte Untersuchung zurückgreifen; ich möchte Sie daher bitten mir zu erlauben, einige Erfahrungen aus der Fülle der international vergleichenden Projekte an Sie weiterzugeben, die unser Institut in den vergangenen Jahrzehnten durchgeführt hat.³ Erstaunlicherweise scheinen die eigentlichen Verfahren der Schulbuchbegutachtung und die Regeln der Zulassung weniger einflussreich zu sein als das allgemeine politische Klima, in das solche Prozesse eingebettet sind. Das Spektrum der Regelungen ist außerordentlich breit. Einige Länder, wie etwa Großbritannien, kennen keinerlei Schulbuchzulassung. Hier sind die Lehrer völlig frei, die Bücher anzuschaffen, die sie für geeignet halten. Dagegen mag das deutsche System als streng und bevormundend erscheinen. In Deutschland geben die einzelnen Erziehungsministerien der Bundesländer Zulassungslisten heraus, die auf Grund von Einzelgutachten erstellt werden und die so genannten Basislehrmittel verzeichnen.³ In Österreich finden wir ein ganz ähnliches Verfahren vor. Noch rigider gehen jene Länder vor, die ein einheitlich-zentralistisches Schulsystem haben und oft nur ein Buch pro Fach und Schulklasse zulassen, das zudem noch von einem staatlichen Verlag oder in enger Abstimmung mit dem Erziehungsministerium produziert wird.

Wie beeinflussen nun diese Verfahren den Schulbuchmarkt? Stünde nicht zu erwarten, dass das Angebot in Großbritannien vielfältiger ist als das deutsche? Das lässt sich nur bedingt bestätigen. Die heutigen englischen Geschichtsschulbücher sind sich methodisch untereinander ähnlicher und konzentrieren sich stärker auf bestimmte Inhalte, die in allen Büchern zu finden sind, als z. B. die deutschen oder österreichischen. In ihrer methodischen Anlage und inhaltlichen Struktur lassen sich die deutschen und italienischen Schulbücher gut miteinander vergleichen, obwohl das Zulassungsverfahren in Italien ganz grob ist – es kommt dabei nur auf eine allgemeine Übereinstimmung mit dem Curriculum und den Grundwerten der Verfassung an. Ähnlich verhält es sich in Frankreich, obwohl dort bei einem freien und pluralistisch angelegten Schulbuchmarkt die Abfolge der einzelnen Kapitel und die in ihnen jeweils angewandten Methoden in den Schulbuchreihen der verschiedenen Verlage nahezu identisch sind.

Wie sind diese Ergebnisse zu erklären? Die Verfahren der Schulbuchbegutachtung beeinflussen die Vielfalt des Schulbuchangebotes offenbar viel weniger als beispielsweise die Rolle, welche das Schulbuch im Unterrichtsprozess einnimmt, und das Gewicht, welches ihm Lehrer und Eltern beilegen; auch ist entscheidend, wieweit inhaltliche und methodische Fragen des Geschichtsunterrichts überhaupt Thema öffentlicher Diskussionen sind und ob das Erziehungssystem regional, föderal oder zentralistisch verfasst ist. Ich möchte dies am Beispiel der USA erläutern, weil sich dort unterschiedliche Verfahren kreuzen. In einigen Staaten lassen die Behörden den LehrerInnen freie Hand, andere Staaten wiederum haben ein sehr sorgfältiges und von der Öffentlichkeit beobachtetes, ja

³ Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung: Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Braunschweig 1999 (Ausgabe 1999/2000).

geradezu kontrolliertes Verfahren installiert. Anders als etwa in Deutschland und Österreich sind nicht nur die Ministerien, die Verlage und die Gutachter am Verfahren beteiligt, sondern Pressuregroups – die Gewerkschaften oder die Kirchen und Elternvereine – nehmen darauf Einfluss. Sensible Themen wie etwa das Verhältnis von amerikanischer und internationaler Geschichte, die Berücksichtigung der Geschlechter und der unterschiedlichen Einwanderungsgruppen werden heftig diskutiert; die Schulbücher werden sorgfältig darauf hin gelesen, wieweit sie den Forderungen einer ausgewogenen Darstellung nachkommen.⁴ Mitunter lassen die Kriterien so wenig Spielraum, dass in einem Auswahlzyklus nur wenige – oder gar nur ein Buch – die Zulassung erhalten und die betreffenden Verlage damit eine herausragende Stellung am Markt erhalten, die nicht auf diejenigen Staaten beschränkt bleibt, für welche die Zulassung gilt. Denn da gerade zwei der bevölkerungsreichsten Staaten, Texas und Kalifornien, in dieser Weise vorgehen, beeinflussen die Entscheidungen hier auch Marktchancen in anderen Bundesstaaten.

In Deutschland greifen gesellschaftliche Interessengruppen erst dann in den Zulassungsprozess ein, wenn die Zulassungsbehörden Entscheidungen getroffen haben, die von den Beteiligten nicht akzeptiert und in die Öffentlichkeit getragen werden. In England übt seit seiner Verabschiedung das »National Curriculum« einen deutlich spürbaren, allerdings informell gesteuerten Konformitätsdruck auf die Schulbuchverlage aus. Denn eine Zulassungsbehörde gibt es hier nicht; wohl aber evaluiert die »School Curriculum and Assessment Authority« von Zeit zu Zeit Schulbücher, um LehrerInnen Entscheidungshilfen für die Beurteilung zur Verfügung zu stellen, welche Bücher am besten den inhaltlichen und methodischen Forderungen des Curriculums entsprechen.⁵ Obwohl der Erlass fächerspezifischer Richtlinien anfangs heftig umstritten war, hat wohl gerade die breite öffentliche Diskussion und mehrmalige Revision des Curriculums dazu beigetragen, dass es nun von Lehrern und Schulbuchautoren weit gehende Anerkennung und Beachtung gefunden hat. Das »National Curriculum« soll vor allem dem Ziel dienen, das englische Schulsystem gegenüber den anderen EU-Ländern konkurrenzfähig zu machen. Aber auch vor seinem Erlass hatten bereits die »Examination Boards« zu einer gewissen Vereinheitlichung, wenn nicht der Schulbücher, so doch am Ende des Lernprozesses geführt. Denn sie legten und legen auch weiterhin die Examensgegenstände fest. Je mehr also der Unterricht dem Examen näherrückt, desto mehr müssen sich Unterrichtende und Schüler auf die Prüfungsbereiche konzentrieren, die von den regional organisierten Examenskommissionen Jahr für Jahr bestimmt werden. Denn gerade weil die LehrerInnen bis zum Examen weit gehende Freiheit hatten, Unterrichtsthemen und -methoden zu wählen, erhielten die Boards eine wichtige Kontrollfunktion, die auch heute noch weiter wirkt, wenn auch die Aus-

4 American Textbook Council: *History Textbooks. A Standard Guide*. New York 1994 (1994–95 edition). In Österreich gibt der Katholische Familienverband jährlich Kurzrezensionen zugelassener Schulbücher heraus, um vor allem den Elternvertretern in den Schulgemeinschaftsausschüssen eine Entscheidungshilfe anzubieten.

5 Occasional Papers in History 1: *The Impact of the National Curriculum on the Production of History Textbooks and other Resources for Key Stage 2 and 3: A Discussion Paper*. (School Curriculum and Assessment Authority) 1994.

Ähnlich arbeitet das niederländische Institut für Lehrmittel in Enschede. Siehe auch Ian Colwill: »The revised national curriculum in England and the European dimension«. In: *Internationale Schulbuchforschung [=ISF]* 18 (1996): 57–64.

wahlentscheidungen der Prüfungskommissionen sich in den vom National Curriculum vorgegebenen Rahmen einpassen müssen. In den Examination Boards sind neben den Schulen auch die Universitäten und die regionalen Erziehungsbehörden vertreten, so dass diese Kommissionen die Ansprüche der Pädagogik, der Wissenschaft und der Politik miteinander vermitteln müssen. So haben sich in England trotz fehlender Schulbuchzulassung institutionelle Kanäle und informelle Bahnen herausgebildet, die letztendlich zu einem Vereinheitlichungsprozess führen.

Im Allgemeinen stehen in der Diskussion um Nutzen und Wirkung einer staatlichen Schulbuchzulassung vor allem die Verfahren im Vordergrund. Für deren Wirkung ist aber viel entscheidender, wie sie genutzt werden und auf welche Weise staatliche Institutionen und Öffentlichkeit sich aufeinander beziehen. Es lässt sich auch gut gänzlich ohne Zulassungsverfahren leben, wie das etwa die Niederländer tun. Dennoch ist das Angebot an Geschichtsbüchern in den Niederlanden nicht breiter als etwa in Deutschland; dies liegt natürlich auch daran, dass die Niederlande ein kleines Land und die Auflagen entsprechend niedriger sind, was bereits zu einer gewissen Einschränkung der Vielfalt führt. Es scheinen vor allem die vorherrschenden Unterrichtsstile zu sein, die bestimmten Büchern eine gewisse Marktdominanz verschaffen, so dass andere Verlage sich dem erfolgreichsten Modell anschließen oder aber Marktnischen ausfüllen, indem sie vom dominanten Stil abweichende Angebote machen. In Deutschland wirkt der große Markt und die Föderalisierung einer starken Vereinheitlichung trotz staatlicher Zulassung entgegen. Ebenso wie in den Niederlanden benutzen viele LehrerInnen kopierte oder selbst entwickelte Materialien, die nicht der Zulassung bedürfen. So können die LehrerInnen die Schulbuchzulassung weitgehend – und legal – umgehen. Sie müssen allerdings die curricularen Bestimmungen beachten und dürfen nicht gegen den ›Geist‹, d.h. die grundlegenden Wertvorstellungen, verstoßen, die in den Zulassungsrichtlinien niedergelegt sind; aber sie werden zu ihren eigenen Prüfern.

Sinnvoll ist Schulbuchbegutachtung vor allem dann, wenn sie nicht allein die Mindestanforderungen zu sichern hilft wie die Übereinstimmung mit dem Curriculum, sondern wenn sie Anregungen für Differenzierungen gibt, die es erlauben, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen anzusprechen, oder wenn sie auf neue Fragestellungen hinlenkt, die vielleicht in den Curricula noch gar nicht verankert sind, wohl aber in der Gesellschaft bereits besprochen werden.

Wichtig erscheint mir, dass die Verantwortlichen in den Erziehungsministerien sich mit den GutachterInnen aussprechen. Hier in Österreich ist dies offensichtlich, im Gegensatz zu manchen anderen Ländern, der Fall. Die gegenseitige Kommunikation sollte helfen, gleiche Kategorien, Fragestellungen und Beurteilungsmaßstäbe zu entwickeln und deren Handhabung einzuüben, um zu vergleichbaren Bewertungen zu gelangen. Ohne ein solches Mindestmaß an Objektivierung sind in kontroversen Fällen die Gutachten leicht zu erschüttern. Das trifft dann umso mehr zu, wenn die Gutachtergremien aus ExpertInnen unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche zusammengesetzt sind. Auch praxiserfahrene LehrerInnen tendieren manchmal dazu, Fragen inhaltlicher Fülle und wissenschaftlicher Korrektheit in den Vordergrund zu stellen, das Fehlen dieser oder jener Bereiche oder deren unzureichende Durchdringung zu bemängeln, ohne die didaktische Gesamtanlage eines Werkes in Rechnung zu stellen. Ein Schulbuch ist aber per se selektiv und es macht den eigentlichen Zugang der SchulbuchautorenInnen aus, dass sie zwar das breite Feld der

Wissenschaft vor sich haben, aber dieses mit den pädagogischen Möglichkeiten der Schule in Einklang bringen müssen, wenn sie ihren Text schreiben. Für dessen Beurteilung ist die didaktische Konzeption tragend. So begegnet uns in Schulbuchgesprächen mit dem Ausland immer wieder der Einwand, unsere Schulbücher würden z.B. antisemitische Aussagen enthalten; bei näherem Hinsehen handelt es sich um Quellen, die mit antisemitischen Haltungen in Vergangenheit und Gegenwart konfrontieren sollen, die dann aber so gelesen werden, als sei der Antisemitismus selbst Bestandteil der Schulbuchdarstellung. Die Quellen sollen selbstständige Beurteilungswege für die Schüler eröffnen und diese fähig machen, kontroverse Fragen zu diskutieren. Das ist natürlich nur möglich, wenn die Schulbücher nicht verschweigen, dass sich in einer Gesellschaft Haltungen finden, die mit den jeweilig gültigen Grundwerten nicht übereinstimmen. Allerdings ist es unverzichtbar, die Quellen als solche zu kennzeichnen, den Schülern Handreichungen zum Umgang mit so genannten ›Arbeits-teilen‹ zu geben und vor allem die Schüler fähig zu machen, mit ihren eigenen Worten über den jeweiligen Gegenstand zu reden und nicht etwa an der Sprache der Quellen haften zu bleiben. Leider unterläuft letzteres häufig genug den SchulbuchautorInnen selbst. Dafür möchte ich ein aktuelles Beispiel anführen.

Im ›Lemberger‹ finden wir ausgerechnet im Kapitel zum Nationalsozialismus viele Abschnitte, wo eine solche Unterscheidung durch unsorgfältige Sprachführung verschliffen wird. Die Sprache der Täter gerät in die Gefahr, sich mit der Sprache der Schulbuchautoren zu vermischen. Die Opfer werden in Bild und Text als eben diejenigen hilflosen und körperlich verfallenen Kreaturen hingestellt, zu denen sie die Nazis machen wollten. Sie haben keine eigene Stimme, keinen Stolz, allenfalls erregen sie das Mitleid der jungen LeserInnen.⁶ GeschichtsbuchautorInnen zitieren offenbar deswegen oft aus Täterquellen, weil die SchülerInnen diese als besonders schlagkräftige Beweise für den Völkermord ansehen dürften. Immer noch die wohl am häufigsten in diesem Zusammenhang zitierte Quelle stellt ein Ausschnitt aus der Autobiografie des Lagerkommandanten von Auschwitz, Rudolf Höß, dar, der hier zum Kronzeugen seiner eigenen Mordtat wird. Wenn man denn schon glaubt, aus seiner im Gefängnis entstandenen Rechtfertigungsschrift zitieren zu sollen, so darf eine Schulbuchdarstellung doch nicht in der Sprache der Täter verharren. »Aus Geschichte lernen« stellt dem Höß-Zitat Verfolgtenberichte und Häftlingszeichnungen gegenüber und setzt damit auch visuell ein kontrastives Signal.⁷

Schulbücher, die ein geschlossenes Geschichtsbild vermitteln, lassen sich nicht ohne weiteres vergleichen mit Materialien, die kontrovers und offen angelegt sind. In einem solchen Fall müssen nicht nur die Methoden der Präsentation, sondern auch die politisch-ideologischen Voraussetzungen, die in die Rahmenrichtlinien eingehen, in Betracht gezogen werden. In vielen Ländern ist es nicht üblich, kontroverse Fragen, insbesondere wenn sie politische Haltungen oder nationale Probleme ansprechen, auch kontrovers im Unterricht und im Schulbuch darzulegen und so die SchülerInnen fähig zu machen, sich zu diesen Fragen in freier Entscheidung eine eigene Meinung zu bilden. Nur in Teilen Europas, teils auch in den USA, sind pluralistisch und multiperspektivisch angelegte Schulbücher

⁶ Michael Lemberger: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4. Geschichte und Sozialkunde. Wien ²1997: 51.

⁷ Oskar Achs u.a.: Aus Geschichte lernen. 7. Klasse. Von der industriellen Revolution bis zum Zweiten Weltkrieg. Wien 1995: 154f.

weit verbreitet. In manchen Ländern Osteuropas, vor allem aber in der außereuropäischen Welt bieten die Schulbücher auch heute eher noch geschlossene Geschichtsbilder an. Ein Set von Ereignissen und Personen formt den möglichst wenigen Wandlungen zu unterwerfenden Kernbestand historischen Wissens, der in den Texten weitgehend gleich bewertet wird und zu einem homogenen nationalen Geschichtsbewusstsein beitragen soll. Quellen werden allenfalls in kurzen Auszügen herangezogen, um den fortlaufenden autoritativen Text zu untermauern, keinesfalls aber um ihn zu hinterfragen. Gerade im internationalen Vergleich müssen wir uns daher über die didaktische Struktur verständigen, die einem Buch zugrunde liegt, bevor wir zur eigentlichen Inhaltsanalyse kommen.

Methodische Fragen der Analyse

Die Inhaltsanalyse kann nun zahlreiche Fragestellungen einschließen, die sich nicht nur auf die Prüfung der Sachbereiche beziehen, die im jeweiligen Buche dargestellt sind, sondern die auch den Kontext zum Thema machen, in den diese Sachverhalte eingebettet sind, und die Art und Weise, in der sie den Schülern präsentiert werden. Es kommt auf die ›Botschaften‹ an, die der Text den SchülerInnen vermittelt. Wird Geschichte als von der Forschung vorgegebener Korpus von Fakten, Personen, Handlungen etc. dargestellt oder reflektieren die AutorInnen auch einmal selbst die Veränderbarkeit historischer Deutungen? Fragen Sie nach dem Grad der Objektivität ihrer eigenen Darstellung?⁸ Die neue Reihe der »Zeitbilder« enthält bisweilen solch einen ›Metatext‹.

Gerade bei dem Themenkomplex »Verfolgung und Völkermord« finden wir zwei außerordentlich unterschiedliche Zugänge zum Thema vor, nämlich einen, der vor allen Dingen auf rationaler Darstellungsebene operiert, und einen anderen, der von vornherein die Emotionen, die ein solches Thema bei den SchülerInnen wecken mag, einbezieht. TeilnehmerInnen unserer deutsch-israelischen Lehrerseminare haben hierüber zum Teil heftig debattiert; manche der israelischen KollegInnen konnten den betont sachlich-rationalen Stil kaum mehr ertragen, mit dem deutsche LehrerInnen über ihren Unterricht berichteten; sie warfen ihnen vor, sie würden den emotionalen Bereich gänzlich ausschalten. Dies empörte nun wieder die deutschen KollegInnen, zu deren Prinzipien es gehörte, die SchülerInnen auf keinen Fall emotional unter Druck zu setzen, denn das »Überwältigungsverbot« gehöre zu ihren Grundsätzen historisch-politischer Bildung nach dem Nationalsozialismus. Nun aber kamen sie nach Israel und merkten plötzlich, dass sie einem ganz anderen Anspruch ausgesetzt waren. Beide Seiten mussten lernen, den unterschiedlichen gesellschaftlichen und unterrichtlichen Kontext mitzubedenken, der in beiden Ländern den Umgang mit dem Nationalsozialismus prägt. Die Beschäftigung mit der Shoah ist in Israel von Anfang an in Zeremonien des Gedenkens, in trauernde Erinnerung und politisch-moralische Erziehung eingebaut, während im Zentrum der deutschen Debatte die Forderung

⁸ Ausführlicher zu Methodenfragen der Schulbuchanalyse s. K. Peter Fritzsche: Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/M 1992; Richard Olechowski (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/M 1995.

stand und steht, zu allererst umfassend zu informieren, nichts zu verschweigen und die Täter nicht bewusst oder unbewusst zu schützen. In Israel ging es dabei vor allem um den ›Schutz‹, um die Rolle und das Ansehen der Opfer in der neuen israelisch-jüdischen Gesellschaft.⁹

Gestatten Sie mir, in aller Kürze einige weitere Hinweise zu methodischen Verfahren und Fragestellungen für die Analyse zu geben und dies an einigen Schulbuchbeispielen zu veranschaulichen. Ich greife dabei nur wenige Bücher heraus, eine systematische Analyse würde zu viel Zeit in Anspruch nehmen; die Beispiele sind also nicht ›repräsentativ‹ im methodischen Sinne, sie dienen mir nur zur Illustration.

Manche Analyse stürzt sich gleich auf Einzelheiten, ohne zuerst die Gesamtstruktur des Buches in den Blick zu nehmen: die inhaltliche Strukturierung (z.B. chronologisch oder thematisch – damit sind wichtige Vorentscheidungen darüber getroffen, wo und ob ein bestimmtes Thema behandelt werden kann), den didaktischen Aufbau (Quellen getrennt oder integriert, Stellenwert der Quellen – illustrativ, ergänzend, verstärkend, kontrastiv; ›geschlossene‹ Schilderung, ›offene‹, problematisierende Erörterung).

Die Reihe »Aus Geschichte lernen« hat eine sehr übersichtliche, jeweils das ganze Buch klar strukturierende Gliederung, in der sich thematische und chronologische Elemente mischen. Die einzelnen Großkapitel sind in Unterkapitel aufgeteilt mit je einer Doppelseite Autorentext sowie eingestreuten Illustrationen und einer Doppelseite Quellenanteil. Diese Strukturentscheidung hat weit reichende Folgen für die AutorInnen: Ob es zum jeweiligen Thema einen reichhaltigen, aussagekräftigen Fundus an leicht verständlichen Quellen gibt oder nicht, sie müssen stets den gleichen Anteil an Quellen und Materialien zu jedem Thema bieten. Wollen sie einem Thema besonderes Gewicht verleihen, so haben sie keine andere Möglichkeit, als es auf einer Doppelseite zu entfalten, denn kleinere Einheiten gibt es nicht – oder sie werden vom Rezipienten kaum wahrgenommen. Dank einer sozialkritischen Betrachtungsweise erhalten »Die Verfolgten« der mittelalterlichen Gesellschaft in dieser Reihe ein eigenes Unterkapitel, in dem außer »Ketzern« und »Hexen« auch die »Juden« in der Überschrift genannt werden. Diese Einordnung macht es aber nahezu unmöglich, über die Entwicklung und Tradierung jüdischer Kultur zu schreiben.¹⁰

Von außerordentlicher Wichtigkeit für die Aufnahme eines Textes durch den Rezipienten ist die Dichte oder Intensität eines Textes, die auch mit einer quantitativen Analyse allein nicht erfasst werden kann. Selbst ein Thema, das über Seiten ausführlich geschildert wird, kann gerade deswegen langatmig, damit wenig ansprechend und einprägsam wirken – die SchülerInnen neigen dann dazu, die entsprechenden Seiten nur cursorisch zu lesen oder bald ganz zu überschlagen; hier muss also eine sprachlich-stilisti-

⁹ Erika Richter: »›Holocaust‹, der Staat Israel und der Nah-Ost-Konflikt als Unterrichtsgegenstand in Israel und der Bundesrepublik Deutschland. Ein Seminar zu den deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen«. In: ISF 12 (1990): 351–354; Heft 1 (2000) der ›Internationalen Schulbuchforschung‹ wird Artikel aus Deutschland, Israel, Österreich, den USA und Rußland zum Thema ›Unterricht über den Holocaust‹ enthalten. Siehe auch: Thomas Lange (Hg.): Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Wien 1994; Rolf Steininger (Hg.): Der Umgang mit dem Holocaust. Wien 1994.

¹⁰ Oskar Achs u.a.: Aus Geschichte lernen. 6. Klasse. Vom Hochmittelalter bis zum Wiener Kongress. Wien 1999: 60 ff.

sche oder linguistische Analyse hinzukommen: Sind die Sätze mehr aktivisch oder mehr passivisch konstruiert, wo treten Subjekte der Geschichte (und welche) auf? Enthalten einzelne Kapitel oder Unterabschnitte eine eigene Fragestellung, einen eigenen Spannungsbogen, wodurch wird dieser erzeugt? In welchem Zusammenhang werden Adjektive benutzt, was charakterisieren sie, enthalten sie implizite oder explizite Bewertungen?

Überschriften sowie Absatz- bzw. Kapitelanfang und -ende werden von den LeserInnen in der Regel betont wahrgenommen. Ein übersichtlicher, das Begreifen und Behalten erleichternder Aufbau beginnt mit einem einführenden, gleichsam das Motto wiedergebenden Teil, auf den dann die Beschreibung oder Explikation des Themas folgt; am Ende steht eine Wiederholung oder zusammenfassende Bewertung. Nahezu vorbildlich löst dieses Schema wiederum »Aus Geschichte lernen« ein, wie am Kapitel »Widerstand und Verfolgung« gezeigt werden kann. Zu Beginn werden »wesentliche Kennzeichen« der nationalsozialistischen Herrschaft benannt; dann werden verschiedene Verfolgengruppen und Widerstandsaktionen aufgeführt. »Der Völkermord an den Juden« bildet den Abschluss; am Ende steht die zum Weiterdenken anregende Feststellung: »... kaum jemand konnte behaupten, von den Judenverfolgungen überhaupt nichts bemerkt zu haben.«¹¹ Der Nachteil einer solchen, sehr systematisch und sprachlich durchdachten Darstellung dürfte sein, dass sie einerseits hohe Aufmerksamkeit beansprucht, in der Erzählintensität aber relativ gleichmäßig verläuft, überwiegend beschreibend, kaum durch Fragen, wörtliche Reden etc. durchbrochen wird, sodass wahrscheinlich nur ungewöhnlich interessierte SchülerInnen über längere Zeit die erforderliche Aufmerksamkeit aufbringen werden.

Ganz anders geht da der Autor Michael Lemberger vor. Schon seine Überschriften sind provozierend, emotional aufgeladen (»Der Diktatfrieden von Versailles«) und verhindern eher historische Urteilsbildung als sie zu fördern. Ein Schlagwort der damaligen Zeit, zumal eines, das auch der nationalistischen Propaganda diene, wird unhinterfragt der »beschreibenden« Autorentarstellung vorangestellt, d.h. mit ihr gleichgesetzt. Der Autor gibt nur vor, unterschiedliche Textebenen zu unterscheiden; in Wirklichkeit werden sie – für die SchülerInnen kaum erkennbar – miteinander vermischt. »Unterschreibt, oder unsere Truppen marschieren in Deutschland ein«, so »meinten die Siegerstaaten« laut Lemberger. Eine wörtliche Rede allerdings bezeichnen diese Anführungsstriche hier nicht; sie heben schlicht die Interpretation des Schulbuchautors hervor. Da hätte er lieber seinen gesamten Text in Anführungsstriche setzen sollen. Sein Text ist im Übrigen ein sprechender Beleg dafür, wie man mit der Aneinanderreihung von Fakten Emotionen schafft. Die Bestimmungen des Versailler Vertrages werden so einseitig zusammengestellt, dass sie geeignet erscheinen, die »gewaltige Empörung« der Deutschen im Nachhinein noch einmal im österreichischen Klassenraum auszulösen. Geschichte als (Schau-)Spiel, nicht als Reflektion ist das Rezept dieses Autors.¹²

Schulbücher bestehen heute nicht mehr nur aus Text. Mitunter nehmen bis zur Hälfte des Umfangs Abbildungen, Statistiken, Karten usw. ein. Welche

11 Ebd., 7. Klasse, Von der industriellen Revolution bis zum Zweiten Weltkrieg. A.a.O.: 152 ff.

12 Lemberger (s. Anm. 6): 5. Eine ausführliche Rezension des »Lemberger« von Alois Ecker u.a. wird erscheinen in: ISF 1 (2000).

Gegenstände, Personen, Handlungen werden visualisiert? Eine einfache und lohnende Analysefrage zu unserem Thema lautet z. B.: Finden sich Fotografien oder Illustrationen von Juden, die Juden nicht als Verfolgte und nicht in anderen stereotypen Situationen zeigen wie z. B. als Geldwechsler? Noch mehr Aufschluss über die kulturellen Sichtweisen erhielte man, würde man zusätzlich fragen, in welchen Situationen andere soziale, kulturelle Gruppen oder politische Persönlichkeiten dargestellt werden.

Frageraster für eine Schulbuchanalyse

- 1) Allgemeine Aspekte
 - Struktur des Schulsystems / Curriculums
 - Struktur des Schulbuchmarktes
 - Zulassungsverfahren
- 2) Bibliographische Daten
 - Titel, Verfasser, etc.
 - Adressatengruppe (Schulstufe / -typ)
 - Verbreitung
 - Schulbuchtyp (Lehrbuch / Arbeitsbuch / Materialsammlung)
 - Lehrerbegleitheft
- 3) Didaktische Konzeption / Struktur des Buches
 - Zielvorstellungen der Autoren
 - Lernziele
 - Autorentext
 - Illustrationen / Statistiken / Karten usw.
 - Quellen
 - Aufgabenstellungen
- 4) Inhaltsanalyse (quantitativ/qualitativ)
 - sachliche Korrektheit
 - Aktualität
 - Gewichtung / Repräsentativität / Exemplarität
 - Grad der Differenzierung
 - Verhältnis von Fakten–Interpretation
- 5) Perspektive der Präsentation
 - Problematisierung
 - Urteile und Wertungen (explizit / implizit)
 - vergleichend / kontrastiv
 - Rationalität / Emotionalität

Es ist selbstverständlich, dass internationale oder interkulturelle Schulbuchvergleiche sich vor allem auf die Inhalte richten: Was wird wie intensiv dargestellt, was mehr oder weniger nur berührt oder gar übergangen? Die ganz überwiegende Zahl der GutachterInnen beschränkt sich auf qualitativ-hermeneutische Verfahren, um diese Fragen zu beantworten. Ich empfehle dagegen, auch quantitative Elemente mit heranzuziehen. Ich habe gelernt, dass quantitative Aussagen außerordentlich erhellend sein können. Sie erleichtern uns einen schnellen Überblick; sie zeigen viel über den Platz, den ein Thema einnimmt. Ich möchte Ihnen das anhand einer Tabelle von Wolfgang Marienfeld erläutern. Diese ist im Verlaufe der deutsch-israelischen Schulbuchgespräche erarbeitet worden, die in der ersten Hälfte der 80er Jahre stattfanden.

14 deutsche Geschichtsbuchreihen, die damals häufig benutzt wurden, sind daraufhin befragt worden, ob und auf welche Weise sie bestimmte Inhaltsbereiche der jüdischen Geschichte von der frühen Neuzeit bis heute berücksichtigen.¹³ In diesem Fall hat also der Analysant schon eine wichtige Vorentscheidung getroffen. Er hat nämlich Elemente der jüdischen Geschichte definiert, die seiner Meinung nach das Gerüst einer Schulbuchdarstellung in Deutschland bilden müssten. Das ist ein unter Umständen sehr nützliches, aber auch ein stark normatives Verfahren. Die gesamte Forschungsgruppe hat sich erst einmal Gedanken darüber gemacht, was sie unter jüdischer Geschichte versteht, welche Ergebnisse die Wissenschaft hierzu vorgelegt hat und welche zentralen Punkte eigentlich in keiner Schulbuchdarstellung fehlen sollten. Allerdings verfahren wir nicht immer so. In einem anderen Projekt haben wir ein – sicherlich auch für Österreich zunehmend wichtigeres – Thema untersucht, wie nämlich die europäische, im Gegensatz oder in Ergänzung zur nationalen Ebene im Geschichtsunterricht und im Geschichtsbuch behandelt wird. In diesem Falle haben wir uns bewusst entschieden, keine Grundelemente des Europa-Begriffs vorab zu definieren, weil der Begriff selber so schillernd, so vielfältig ist, dass eine Definition von Seiten der Analysanten dazu hätte führen können, dass wir gar nicht entdecken, wie Europa in den Schulbüchern behandelt wird, weil unser Begriff zu eng gezogen sein könnte. Eines der Ergebnisse dieser Analyse war z. B., dass Europa behandelt wird, ohne dass es selber vorkommt, d. h. benannt wird. Die europäische Dimension ist implizit im Text verborgen, ohne explizit entfaltet zu werden. Am Anfang muss also Klarheit über den Gegenstand gewonnen werden und daraus ergeben sich die Methoden der Untersuchung.¹⁴

Schauen wir uns die von Marienfeld erstellte Tabelle einmal genauer an. Wenn man die Seitenzahlen für die einzelnen Inhaltsbereiche zusammenzählt, ergeben sich zwar relativ geringe Summen. Aber immerhin finden sich doch einige Bücher, die fast alle Punkte berücksichtigen. Auch wenn Sie sagen würden, da ist doch alles erwähnt, die nationalsozialistische Verfolgung, die Emanzipation, die rechtliche Gleichstellung und die gesellschaftliche Diskriminierung im 19. und 20. Jahrhundert, so betrifft das doch immer nur kleine Ausschnitte, die über das jeweilige Buch verstreut sind. Daher gehört

13 Wolfgang Marienfeld: »Die deutsch-jüdische Beziehungsgeschichte von der Aufklärung bis zum Zweiten Weltkrieg in der Darstellung gegenwärtiger Schulgeschichtsbücher der Bundesrepublik Deutschland«. In: ISF 7 (1985): 327–339.

14 Pingel: Macht Europa Schule? (s. Anm. 2); ders.: The ways in which the history of Europe in the 20th Century is presented in textbooks for secondary schools. Council of Europe (DECS/EDU/HIST20/99/2), Strasbourg 1999.

es zu den zentralen Befunden, die wir in den deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen festgehalten haben, dass der Darstellung der jüdischen Geschichte Kontinuität fehle und der Raum, in der sie sich abspielt, entweder nicht fassbar oder auf wenige Orte zentriert sei. Ein Zusammenhang jüdischer Geschichte im Schulbuch entsteht nicht. Man darf vermuten, dass sich solche Zusammenhänge in den Köpfen der SchülerInnen noch viel weniger finden. Wenn sich aber Konturen jüdischer Geschichte herausbilden sollten, dann kann dies eigentlich nur in einem negativen Sinne geschehen. Ziehen wir in Betracht, wo die Behandlung der jüdischen Geschichte etwas ausführlicher, wo sie sogar mit Fragestellungen verbunden wird oder wo einzelne Probleme diskutiert werden, dann ist dies stets im Zusammenhang mit der Verfolgung der Fall. Juden gibt es eigentlich nur als Verfolgte. Das hat uns zu denken gegeben. Daraus resultierte dann unsere Empfehlung, die jüdische Geschichte innerhalb des chronologischen Abrisses wenigstens einmal, das kann im Mittelalter oder in der Neuzeit sein, zu einem eigenen Thema zu machen. Die AutorInnen blicken in der Regel aus der Perspektive der Verfolger auf die Juden. Wir empfehlen, sie sollten versuchen, die Perspektive zu wechseln und die jüdische Gesellschaft von innen her, in ihrem eigenen Selbstverständnis zu betrachten und zu zeigen, dass es eine eigene jüdische Gesellschaft überhaupt gegeben hat. So verbindet sich also in diesem Ansatz von Wolfgang Marienfeld eine quantitative Analyse mit qualitativen Aussagen. Die Tabelle versucht daher auch, die Intensität des Textes auszudrücken. Es ist natürlich immer eine Frage, wie weit man dabei gehen kann. Was der eine als ausführliche Darstellung beurteilen mag, mag der andere als sachlich nicht hinreichende Präsentation bewerten. So ist es anzuraten, dass die Schulbuchgutachtergruppe von Zeit zu Zeit zusammenkommt, um die Anwendung ihrer Kriterien zu schärfen und aufeinander abzustimmen, damit sie bei gleichen Fragestellungen auch zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt. Man könnte sich dazu ein bestimmtes Thema vornehmen, dessen Darstellung von allen begutachtet wird; anschließend werden dann die Gutachten ausgetauscht und die Bewertungsmaßstäbe besprochen, damit Übereinstimmungen und kontroverse Punkte bewusst werden. Das Georg-Eckert-Institut bietet an, solche methodisch orientierten Seminare für Schulbuchgutachter durchzuführen.

Internationale Schulbuchprojekte

Den historischen Hintergrund, zukünftige Perspektiven und ein Ablaufmodell internationaler Schulbuchprojekte habe ich an anderen Stellen entwickelt.¹⁵ Ich möchte Ihnen hier nur eine kurze Übersicht über unsere Arbeit geben und auf einige neue Entwicklungen hinweisen.

* In der Schulbuchbibliothek des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung sind ca. 130.000 Schulbücher aus 90 Ländern frei zugänglich und zum Teil durch

15 F. Pingel: »Der internationale Schulbuchvergleich und die Arbeit des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung«. In: Jahrbuch der historischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 1997, München 1998: 50–59; ders.: UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. Hannover 1999.

Schlagworte erschlossen – eine unerschöpfliche Materialquelle insbesondere für alle, die einen vergleichenden Zugang suchen.

- * In der Wissenschaftlichen Bibliothek stehen 47.000 Bücher zur Fachdidaktik, zur Länderkunde, zu einzelnen Bereichen der vom Institut betreuten Disziplinen bereit.
- * In seiner Schriftenreihe veröffentlicht das Institut Projektergebnisse.
- * Die Zeitschrift Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research diskutiert Themen aus Bereichen des Schulbuchvergleichs, der Vorurteilsforschung, der Fachdidaktik; sie stellt theoretische Ansätze vor und gibt praktische Anregungen.
- * Der Europarat hat das Institut gebeten, als »clearing house für den Schulbuchaus-tausch« innerhalb seiner Organisation zu dienen.
- * In Kooperation mit der UNESCO hat das Institut ein Netzwerk zur internationalen Schulbuchforschung entwickelt. Ein Newsletter, der pro Jahr einmal herauskommt und in die Zeitschrift »Internationale Schulbuchforschung« integriert ist, informiert über laufende Projekte, Institutionen und Wissenschaftler, die Schulbuchprojekte durchführen. Kleinere Artikel stellen innovative Ansätze vor und besprechen neue Publikationen zur Schulbuchforschung.
- * Internet: <http://www.gei.de>, <http://www.gei.de/newsletter> / E-Mail: GEInst@gei.de

Neben die traditionellen bilateralen Problemstellungen treten Themen, die nicht mehr eigentlich nationale Fragen sind oder daher immer häufiger in einem multilateralen Rahmen erörtert werden:

- * In welchem Verhältnis stehen regionale, nationale, europäische und globale Dimensionen historischer und politischer Erziehung und Bewusstseinsbildung heute?
- * Inwieweit spiegeln die Schulbücher die innere Differenzierung einzelner Gesellschaften wider, wie werden sie der jeweiligen kulturellen, ethnischen oder religiösen Vielfalt gerecht?
- * Das Verhältnis der Geschlechter, die Rolle der Frau in Geschichte und Gesellschaft, die bisher im Schulbuch weitgehend übergangen wurde, ist einer umfassenden Analyse wert. Neue Darstellungsmuster müssen gefunden werden, die eine auf »Männerbilder« konzentrierte Beschreibungsweise überwinden.
- * Der Gegensatz zwischen der industrialisierten und der so genannten Dritten Welt gibt Raum zu neuen Abgrenzungen, Überlegenheitsgefühlen und Hierarchisierungen. Bilden »Wir Reichen« das Beispiel, dem die anderen nachzueifern haben?
- * Fragen einer interdisziplinären Umwelterziehung, die damit verbundene Anerkennung weltumspannender Folgeprobleme von Industrialisierung und Welthandel werden heutzutage schon in vielen Geographie-, Sozialkunde- und Geschichtsbüchern angesprochen. Neue Schulzuweisungen und vorurteilshafte Einstellungen können sich bei ihrer Bewertung herausbilden.

All dies lässt uns nach dem Kern nationaler, sozialer oder kultureller Vorurteile fragen. Indem wir uns selbst beschreiben, einen Spiegel unserer Lebensverhältnisse abbilden, grenzen wir uns nahezu automatisch von dem jeweils anderen ab, von denjenigen, die anders leben, die außerhalb unserer Grenzen, sei es der politischen, sozialen, kulturellen oder religiösen, leben. So enthält jede Geschichts- oder Sozialkundebuchdarstellung ein Bild unserer selbst, das nicht weniger stereotyp sein mag als unsere Perzeption der anderen. Diese »Selbst- und Fremdbilder« zu identifizieren und in ein Verhältnis zu setzen, ist die eigentlich zentrale Aufgabe der neueren Schulbuchforschung.

Die einzelnen Phasen von Schulbuchgesprächen

Festlegung des Projektdesigns
Zusammensetzung der Arbeitsgruppe
Schulbuchaustausch

Schulbuchgespräche
Voranalysen / Pretests
Erhebung der Befunde (Analysen)
Wissenschaftliche Vorträge
Ausarbeitung der Schlussfolgerungen
(Empfehlungen)

Publikation der Ergebnisse
Fortbildungsseminare

Folgekonferenzen
(Detailliertere Themen / Erhebung
von Verbesserungen / Änderungen)

Am Anfang steht in der Regel der Austausch der Geschichts-, Geographie- oder Sozialkundebücher (in letzter Zeit wird auch die landeskundliche Darstellung in Sprachlehrbüchern einbezogen) sowie die Zusammenstellung der gemeinsamen Kommission oder Forschungsgruppe. Sie besteht in der Regel aus FachwissenschaftlerInnen und PädagogInnen, die sich auf die Fragestellungen des Projektes einigen und einen gemeinsamen Kriterienkatalog für die Analyse der Schulbücher ausarbeiten. Die Analyse sollte kreuzweise vorgenommen werden, d.h. dass jede Seite die Schulbücher der jeweils anderen analysiert, damit die unterschiedlichen Sichtweisen auch vorgetragen werden können. In der Regel werden dann die Ergebnisse der Schulbuchanalysen mit dem Stand der Forschung zu den entsprechenden Problembereichen verglichen. Hieraus ergeben sich Anregungen und Verbesserungsvorschläge für zukünftige Schulbuchdarstellungen.

Zumal bei Themen, die kontrovers und sensibel sind, vielleicht auch noch selten unter fachdidaktischen Aspekten bearbeitet worden sind, hat es sich als nützlich herausgestellt, die Ergebnisse des Projektes in einer Kurzform zusammenzufassen, die es Ministerien, Einrichtungen der Lehrerfortbildung und den Verlagen ermöglicht, kritische Punkte der bisherigen Darstellung schnell zu erfassen und die Aufmerksamkeit der AutorInnen hierauf zu lenken. Die klassische Form einer solchen Zusammenfassung stellen »Empfehlungen« dar, die in unterschiedlicher Weise verfasst werden können. Die deutsch-polnischen Empfehlungen stellen einen Kurzausschnitt der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart dar. Da zur Zeit ihrer Abfassung sowohl die wissenschaftlichen Lehrmeinungen als auch die Schulbuchdarstellungen weit auseinander gingen, schien es den Beteiligten notwendig, deutlich zu machen, dass über weite Perioden der gemeinsamen Geschichte auch eine gemeinsame sachliche Grundlage geschaffen werden kann. Die deutsch-israelischen Empfehlungen beschränken sich dagegen darauf, positive

Darstellungsmuster für diejenigen Bereiche zu entwickeln, die in den Analysebefunden kritisch bewertet worden waren. Die deutsch-polnischen Empfehlungen legten Wert darauf, angesichts einer Jahrhunderte alten Feindschaft Gemeinsamkeiten zu betonen und zu dokumentieren. Die deutsch-israelischen Empfehlungen stellen auch unterschiedliche Interpretationen nebeneinander, gewichten Argumente, zeigen mögliche Richtungen auf, ohne gleichsam autoritativ neue Texte vorzugeben. In vielen unserer Projekte verzichteten wir inzwischen auf Empfehlungen, die leicht präskriptiv oder bevormundend wirken könnten. Gerade in Hinsicht auf eine schnelle Umsetzung dürfte es effektiver sein, Unterrichtsentwürfe zu skizzieren, neue Quellen zusammenzustellen und unterschiedliche Interpretationen aus wissenschaftlichen Darstellungen und Schulbüchern, die Gegenstand der Analyse gewesen sind, zusammenzustellen. Wo freilich auch die interessierte Öffentlichkeit erreicht werden und vielleicht auch eine Debatte angeregt werden soll, die über den engeren fachlichen Rahmen ausgreift, sollte man auf das Instrument thesenartiger Empfehlungen zurückkommen. Sie ermöglichen nicht zuletzt auch dem Nicht-Fachmann eine Kontrolle darüber, ob die Erkenntnisse aus internationalen Schulbuchprojekten in neue Schulbücher eingegangen sind.

Ein Wort zu möglichen Wirkungen von **Schulbuchanalysen, -gutachten und -empfehlungen**. Staatliche Schulbuchbegutachtung kann sehr direkt wirken, da die Zulassungsentscheidung unter Umständen hiervon abhängig ist. Normalerweise lassen es aber weder die Verlage noch die Ministerien so weit kommen. Denn den Verlagen sind die Kriterien der Zulassung ja bekannt und sie versuchen daher, sich darauf einzustellen. Je anspruchsvoller oder vielfältiger die Kriterien sind, wie etwa im föderal organisierten Deutschland, desto mehr müssen die Schulbücher bieten, um möglichst vielen Kriterien zu genügen. Ein Effekt von Schulbuchbegutachtung kann daher auch sein, dass die Schulbücher komplizierter werden. Gerade weil die GutachterInnen manchmal selbst differierende Meinungen vertreten und ihre Kriterien nicht harmonisieren, versuchen die Verlage von sich aus, mögliche Gegenargumente aus dem Weg zu räumen und so breit wie möglich zu schreiben. Das bedeutet, dass die Schulbücher umfangreicher werden, dass mehr Themen berücksichtigt, dass die Methoden vielfältiger werden. Ich würde mich wundern, wenn Sie das an den österreichischen Schulbüchern, die in den letzten zehn Jahren publiziert sind, nicht feststellen könnten. Bücher, die vieles abdecken, erhalten in Gutachten und Analysen in der Regel gute Bewertungen; denn Sie finden in ihnen methodische Vielfalt und inhaltliche Breite, nur die LehrerInnen, die dieses nun alles wieder auf den Punkt bringen müssen, und die SchülerInnen, die das verdauen sollen, die finden Sie viel weniger. Das ist ein ungewollter Effekt von Schulbuchbegutachtung, mit dem wir uns auch in Deutschland auseinandersetzen müssen.

Die Wirkungen von internationalen Schulbuchempfehlungen sind diffuser, denn hier geht es nicht darum, ein Schulbuch zuzulassen oder nicht. Wenn die deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen etwa nahe legen, die Assimilation der europäischen Juden nicht von vornherein negativ zu beurteilen und nicht nur von ihrem Ende her zu sehen, so darf man kaum erwarten, dass eine derartige Empfehlung sich sogleich in neuen israelischen Schulbuchtexten umsetzen würde.

Die Empfehlungen berühren oft tief verankerte Sichtweisen der jeweils eigenen Geschichte, die von außen nur in einem längeren Prozess der Diskussion aufzuweichen sind. Zwar hat sich z.B. nach Verabschiedung der deutsch-polnischen Schul-

buchempfehlungen auf lange Sicht eine kritische Bewertung der deutschen Ostsiedlung oder der Teilung Polens durchgesetzt, zwar finden wir heute viele Bücher, die jüdische Quellen aufnehmen und die Juden nicht mehr ausschließlich als Opfer sehen, doch haben wir festgestellt, dass in den ersten Jahren nach Verabschiedung der Empfehlungen nur wenige SchulbuchautorInnen unseren Interpretationen gefolgt sind; wohl aber haben sie die strittigen Themen ausführlicher und sorgfältiger behandelt. Marienfeld stellt fest, dass der Umfang für die jüdische Geschichte auf das Doppelte angewachsen ist, was vor allem auch auf die Wiedergabe längerer Quellen zurückzuführen sei.

Erst im zweiten Schritt wandeln sich dann oft auch die Interpretationen. Es war für die SchulbuchautorInnen sehr viel einfacher, der Empfehlung zu folgen, den differenzierten Weg von der Diskriminierung über die Verfolgung bis hin zur Vernichtung detailliert darzustellen; das ist nun in fast jedem deutschen Schulbuch erfüllt, es hebt aber die Opferperspektive keinesfalls auf. Wolfgang Marienfeld hat jetzt in einer noch nicht veröffentlichten Nachfolgeuntersuchung darauf hingewiesen, dass der Nationalsozialismus inzwischen so breit abgehandelt wird und die Verfolgung so sehr im Vordergrund steht, dass jüdisches Leben außerhalb des Verfolgungskontextes eigentlich nicht mehr verstanden werden kann, weil dieser Kontext auch in den Köpfen der SchülerInnen inzwischen so dominant ist, dass man gar nicht mehr weiß, wie es zur Verfolgung gekommen ist und somit andere Möglichkeiten jüdischen Lebens nicht mehr erinnerlich sind. Man sieht, dass in der Lehre die Konzentration auf bestimmte Schwerpunkte ungewünschte Überschlageseffekte hervorrufen kann. Pädagogische MitarbeiterInnen von Gedenkstätten berichten immer wieder, dass Schulklassen, die Konzentrationslager-Gedenkstätten besichtigen, in den Lagerbereich kommen und fragen: ›Wo sind denn die Gaskammern?‹ Die Vorstellung, dass Dachau oder Buchenwald Lager gewesen sind, in denen lange Zeit politische, nichtjüdische Häftlinge die Mehrheit bildeten, ist für viele unserer SchülerInnen etwas Erstaunliches, weil inzwischen Nationalsozialismus und Judenverfolgung in ihrem Vorwissen so eng verschachtelt sind, dass andere Verfolgtengruppen kaum noch wahrgenommen werden.

Jede Generation bringt ihre eigenen Selbstverständlichkeiten, ihr Vorwissen in den Unterricht ein, der einen seit Jahrzehnten bewährten Schulbuchtext plötzlich als unzureichend erscheinen lässt. Allzu oft abstrahieren Gutachten in internationalen Schulbuchprojekten von diesem spezifischen Kontext, in dem Schulbücher benutzt und gelesen werden. Schulbuchkritik sollte nicht nur aufdecken, was fehlt, was einseitig interpretiert ist, sie sollte auch die wirtschaftlichen, politischen und pädagogischen Rahmenbedingungen durchsichtig machen, die das inhaltliche und methodische Angebot, das den SchülerInnen unterbreitet wird, beeinflussen.

Wenn Sie mir erlauben, so möchte ich mit einem nicht ganz unbescheidenen Wunsche schließen. Seit Verabschiedung der deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen 1985 hat sich nicht nur die politische Geographie in beiden Ländern, sondern in der gesamten Region, in der sie liegen, grundlegend geändert. Wir würden daher gerne eine neue Phase des deutsch-israelischen Schulbuchvergleiches einleiten. In den letzten Jahren haben aber auch Polen und Israel Schulbuchvergleiche angestellt und Empfehlungen veröffentlicht. Österreich tritt jetzt mit Israel in einen Austausch ein, jedenfalls war dies unter den bisherigen politischen Verhältnissen so beabsichtigt. Mein Wunsch ist es nun, dass wir diese drei Aktivitäten irgendwann einmal vereinigen können zu einem deutsch-öster-

Falk Pingel

reichisch-polnisch-israelischen Vergleich, um Erfahrungen jenseits national bestimmter Grenzen auszutauschen. Das könnte noch viel spannendere Diskussionen ergeben als im jeweiligen binationalen Verhältnis.

Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden im Geschichtsunterricht

»Gedient ist der Menschheit ebenso wenig mit einem Geschlecht, ob es gehorsam das Richtige oder das Falsche glaubt. In beiden Fällen ist es untüchtig für die Zukunft. Es gibt in gewissem Sinne keine bleibenden Wahrheiten, und so ist uns nur mit der Schulung der Urteils- und Entschlusskraft geholfen.« Siegfried Kawerau: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher. Berlin 1927

»... also auch das: Verbrechen, die die nackteste aller Sprachen sprechen, mit Attributen wie »verabscheuungswürdig« zu schmücken, als wären die das erst, wenn so benannt; also weil dann solch ein Attribut das pure Verbrechen abzuschwächen scheint. Und da einen die Sprache dort zu Recht im Stich lässt, wo ein Kommentar kaum möglich ist und daher nicht nur in der naiven Schülersprache lächerlich wird (»nur weil sie Juden, Zigeuner waren«) und es auch so manchem Jugendlichen aus Feinfühligkeit widerstrebt, in seinen Sätzen die Opfer an die Seite der Täter zu zerrren, haben wir uns an ein Wort Adornos gehalten, das approximativ zitiert, etwa lautet: dass man gegen die Folter sei, das zu sagen gezieme sich nicht.« Julian Schutting: Jahrhundertnarben. Über das Nachleben ungewollter Bilder. Salzburg–Wien 1999

Einige ungeordnete Eindrücke und Fragen

Vor kurzem – etwa gegen Ende Oktober 1999 – versuchte der österreichische Botschafter in Israel, die israelischen Bedenken um das Wahlergebnis in Österreich durch eine Diskussion mit den Abgeordneten der Knesseth zu zerstreuen. Er wurde dabei – so der Berichtstatter des Österreichischen Rundfunks – zuallererst mit der Frage eines Abgeordneten konfrontiert, ob es denn in Österreich immer noch so sei, dass die Zeit des Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht ausgeklammert bleiben müsse.

In einem Mittagsjournal des ORF wurde kürzlich von einer Untersuchung Rainer Münz' über rassistische Einstellungen der Österreicher berichtet: Münz kam in etwa zu folgendem Ergebnis: Ein Drittel aller Österreicher seien als Rassisten zu bezeichnen, Österreich liege im westeuropäischen Vergleich damit an der Spitze. Freilich: diejenigen mit wenig Bildung bildeten die Speerspitze der Vorurteilsphalanx, aber ganz

ohne Unterstützung von jenen, die Geschichtsunterricht bis zur Matura erlebten, seien solche Zahlen unvorstellbar. Wie als Geschichtsdidaktiker darauf reagieren?

Opfermythos und Selbstentschuldung der Österreicher hat Tradition. Aber das Wegschieben der Verantwortung nimmt in der Gegenwart gerade wieder groteske Formen an: trotz der offen zu Tage tretenden fremdenfeindlichen und rassistischen Haltungen und Neigungen vieler Österreicher – die die Parteien, wollen sie bei den Wahlen reüssieren, dazu treiben, als ihr Anwalt aufzutreten, werden Politiker und Medien nicht müde, den Sachverhalt umgekehrt darzustellen: alles nur Protestwähler, die – demokratisch bis in die Knochen –, mit den reaktionären Phrasen der Plakate und Bierzelte nichts am Hut hätten; die zwar jene Partei(en), die solches verbreiten, wählten, selbst aber keinesfalls in den Dunstkreis rechtsradikalen Denkens zu bringen seien. Wieder einmal wird dem (Wahl-)Volk die eilige Absolution erteilt. Was sollen die SchülerInnen anderes daraus lernen, als dass das Individuum für sein Tun, und wenn es ›nur‹ das Wahlverhalten ist, keinesfalls verantwortlich ist. Die anbietende veröffentlichte Meinung, das (Wahl-)Volk habe immer Recht, und das dadurch geschaffene Bewusstsein der SchülerInnen ist ein Problem für den Geschichtsunterricht.

2. Klasse Handelsschule. Am Programm: Holocaust. Die Ankündigung des Themas provoziert Unmutsäußerungen in der Klasse mit dem Tenor ›Nicht schon wieder Juden‹, man könne das nicht mehr hören. Warum ist eine Schocktherapie – ein Ausschnitt aus dem Film »Bei Nacht und Nebel« (A. Resnais) – notwendig, um eine ernsthafte Diskussion über dieses Thema und seine Relevanz zu Stande zu bringen?

Den erkennbar rechtsradikalen und antisemitischen Schülern, die ich in meinem Geschichtsunterricht kennen lernte, war eines gemeinsam: ihr Interesse an und ihr (freilich selektives) Wissen über Geschichte war deutlich über dem Durchschnitt. In vielen Fällen war es für mich als Geschichtslehrer schwer, mit ihrem aus obskuren Quellen stammenden Wissen mithalten zu können. Für sie galt eines sicher nicht: dass Geschichtswissen eine Prophylaxe gegen Judenfeindlichkeit sei. Warum glauben gerade Journalisten also so fest daran, dass es Wissensdefizit und also ein Versagen des Geschichtsunterrichtes sei, wenn Antisemitismus wieder einmal deutlich zu Tage tritt?

Die rechtsradikalen Schüler, die ich in meinen Klassen in den 80er Jahren vorfand, befassten sich ständig mit dem Holocaust, indem sie ihn leugneten. Aber: Sie thematisierten ihn und nahmen ihn sozusagen unter negativen Vorzeichen ›zur Kenntnis‹. In der Leugnung von Auschwitz, in der Negation des Verbrechens schwang auch ein (bizarres) Quäntchen Engagement mit. Viele Schüler der 90er Jahre scheinen hingegen – und ich weiß nicht, was beunruhigender ist – überhaupt kein Interesse daran zu knüpfen.

Geschichte der Juden – nein danke?

Persönliche und ganz subjektive Erfahrungen aus dem Geschichtsunterricht, den ich von 1972 bis 1992 an der Handelsakademie und Handelsschule in Salzburg erteilt habe, aus den persönlichen Gesprächen mit Studierenden der Studienrichtung Geschichte/Sozialkunde von 1992 bis heute und aus zahlreichen Diskussionen mit Betreuungslehrern des Schulpraktikums und mit Lehrern bei Fortbildungsveranstaltungen

fasse ich so zusammen: Die Geschichte der Juden zu lehren stößt in zunehmendem Maße auf Schwierigkeiten, insbesondere was die Bereitschaft vieler SchülerInnen betrifft, sich damit ernsthaft auseinander zu setzen. Dem wiederholt und immer wieder in der Öffentlichkeit vorgetragenen Vorwurf an den Geschichtsunterricht, zu wenig Aufklärung in dieser Hinsicht zu betreiben, steht in der Praxis eine Haltung der SchülerInnen gegenüber, die sich zunehmend in Abwehrreaktionen und Überdrussartikulationen äußert.

Vor wenigen Wochen führten StudentInnen meines fachdidaktischen Seminars eine Befragung von Studienanfängern an der Universität Salzburg – befragt wurden die KollegInnen aus dem jeweiligen Zweitfach – durch.¹ Selbstverständlich sind die Ergebnisse nicht repräsentativ für die Maturanten Österreichs, da die Auswahl nicht nach den Grundsätzen der Statistik erfolgen konnte und – wesentlicher noch – zu vermuten steht, dass sich Studienanfänger überwiegend geisteswissenschaftlicher Studien, Theologen und angehende Pflichtschullehrer (dazu kamen noch Mathematiker und Geographen) durch größere Sensibilität dem Thema gegenüber ausweisen, als der Durchschnitt der Schulabgänger. Weiters war es uns klar, dass sozial erwünschte Antworten der Probanden das Ergebnis ›positiver‹ erscheinen lassen würden. Auf den Satz ›Ich bin der Meinung, dass ich im Geschichtsunterricht über die Geschichte der Juden gehört habe‹ antworteten von den Befragten etwas mehr als die Hälfte (51 %): ›viel zu viel‹ (1 %), ›zu viel‹ (8 %) oder ›gerade richtig‹ (42 %).

Dem Satz »Viele Jugendliche sind offensichtlich an der Geschichte der Juden nicht interessiert« widersprachen nur 31%! Dass von allen befragten Gruppen die GeschichtsstudentInnen am optimistischsten waren (nur 26 % mochten der Behauptung zustimmen), ist nicht uninteressant.

Nicht unzufrieden sind die befragten Maturanten mit ihrem Wissen über die Geschichte der Juden: 18 % meinen viel oder sehr viel zu wissen, 34 % wissen den eigenen Bedürfnissen entsprechend genug. Am kritischsten mit den eigenen Wissensbeständen gehen die Geschichtsstudenten und die Germanisten um, diese sind zu knapp über, jene zu knapp unter 40 % damit zufrieden.

Der Respekt vor den Emotionen

Darüber sollte Konsens leicht herzustellen sein: dass im Geschichtsunterricht ein Lernklima anzustreben sei, in welchem unterschiedliche Auffassungen sich entfalten können, in dem der Konsens in der Klasse keine Notwendigkeit darstellt. Multiperspektivität und Meinungsvielfalt als Unterrichtsprinzip also. Dazu gehört, dass Lehrer bei der Behandlung historischer und politischer Fragen, die ein Werturteil zwingend erscheinen lassen, so Stellung nehmen, dass diese Fragen nicht von vornherein als ein für allemal entschieden erscheinen und allenfalls geäußerte Meinungen der Schüler prinzipiell als gleichberechtigt gelten.²

¹ An dieser Stelle Dank vor allem Frau Alexandra Wallner für die umsichtige Auswertung der Daten.

² Reinhardt (1992): 140.

Es ist allerdings evident, dass es Fragen und Themen im Geschichtsunterricht gibt, die sich von vornherein unterschiedlicher Bewertung und Beurteilung entziehen – über Verletzungen der Menschenrechte etwa kann nicht mit ›für und wider‹ diskutiert werden. Die Geschichte der Juden im Geschichtsunterricht scheint mir ein treffliches Beispiel für ein geschichtsdidaktisches Dilemma zu sein: wo sollten sich da kontroverse Urteile und Bewertungen abzeichnen?

Von der Adressatenseite aus gesehen: Unterricht stellt sich zu diesem Thema sehr leicht als Indoktrination dar – insbesondere dann, wenn die aus dem Geschichtsunterricht bezogenen Informationen mit den Nachrichten aus anderen Medien des Sozialisationsumfeldes der SchülerInnen – Freundeskreis, Familie und Sportverein – wenig kompatibel sind.

In den 70er Jahren hat es in der BRD eine Kontroverse zwischen Hermann Giesecke und Bernhard Sutor mit Bezug auf die Politische Bildung gegeben: Ersterer vertrat die Auffassung, dass politische Bildung parteilich in dem Sinne sein müsse, dass sie deklariert für die Interessen der jeweils Schwächeren und Unterprivilegierten einträte.³ Sutor stellte sich dem entgegen: Die politische Bildung müsse eben gerade politische Urteilsbildung ermöglichen, und bedeute immer Denken in Alternativen bis zum eindeutigen Grenzfall, wo Menschenrechte oder demokratische Prinzipien verletzt werden. Dort erst werde politische Bildung parteilich. Im Übrigen müsse sie das Parteilergreifen ermöglichen und offen halten.⁴

Weil aber die jüdische Geschichte den SchülerInnen keinen Raum für individuelle Urteilsbildung und Parteinahme einzuräumen scheint, ergibt sich ein sensibles Problem im Geschichtsunterricht: »Begründet, warum Antisemitismus abzulehnen ist«, verlangt das Schulbuch⁵ – die Schüler wurden zuvor mit 4 (!) Sätzen und 29 Worten (von Adolf Hitler im Übrigen) darüber informiert, was darunter überhaupt zu verstehen sei! »Aus welchen Gründen ist diese Rassenlehre abzulehnen?«, will ein anderes Lehrbuch von damit wohl überforderten Vierzehnjährigen wissen,⁶ können sie doch eigentlich nur das wiederholen, was die Autoren zwei Sätze vorher behaupteten: dass es nämlich wissenschaftlich falsch gewesen sei, alle anderen Rassen und insbesondere die Juden als minderwertig zu bezeichnen. Dass es aber Rassen gebe und die Juden eine solche seien, wird damit keinesfalls in Frage gestellt.

Ende der 70er Jahre formulierte Hans Georg Wehling das »Überwältigungsverbot« als eines der wichtigsten Prinzipien politischer Bildung. Dieses hindere den Lehrer daran, Schüler im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern. Hier genau verlaufe die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Im Übrigen müsse, was in Wissenschaft und Politik kontrovers sei, auch im Unterricht kontrovers erscheinen.

Ein Dilemma, wie gesagt, denn das hieße wohl: rechtsradikale

3 Hermann Giesecke: Didaktik der politischen Bildung. München 1973: 126.

4 Bernhard Sutor: »Plädoyer für einen pluralen Ansatz in den Curricula Politischer Bildung«. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Curriculum-Entwicklungen zum Lernfeld Politik. Bonn 1974: 18–27.

5 Manfred Aigner, Irmgard Bachl: Geschichte Sozialkunde Politische Bildung. 8. Schulstufe. Linz 1990: 43.

6 Zeiten Völker Kulturen 3. 4. Klasse der Hauptschulen und der Allgemeinbildenden Höheren Schulen. 1992: 40.

Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden

Thesen und antisemitische Strömungen und Positionen im Geschichtsunterricht als ›Meinung‹ zu akzeptieren und zu diskutieren. Vielen SchülerInnen ist nicht so einfach klar zu machen, dass das in ihrem sozialen Umfeld offen Ausgesprochene im Geschichtsunterricht nicht als legitime Meinungsäußerung gesehen wird. Für viele SchülerInnen riecht das nach Indoktrination!

Es stellt sich daher die Frage, ob es pädagogisch und didaktisch effizient sei, SchülerInnen Informationen über die Geschichte der Juden ständig im Verbund mit den fertigen Urteilen zu übermitteln. Karl-Ernst Jeismann hat darauf hingewiesen, dass die Geschichte für den, der sich mit ihr befasst, viel Begeisterung, Abscheu, Mitgefühl und Trauer bereithält. Errege oder benütze der/die GeschichtslehrerIn jene Emotionen aber in methodischer Absicht, so verordne er/sie ein von ihm/ihr gewünschtes Geschichtsbild: »Gefühle werden als Träger kollektiver Gesinnungen implantiert.«⁷ Ein solches didaktisches Prozedere wird deshalb nicht besser, weil uns die Intentionen in diesem Fall sympathisch sind.

Ganz allgemein muss die Berechtigung jedes ›Gesinnungs‹-Unterrichts, das Anstreben einer kognitiven und affektiven Konsonanz, aus demokratiepolitischen Gründen in Zweifel gezogen werden, hingegen ist ein solches Unternehmen in den allermeisten Fällen schlechthin kontraproduktiv. Die Etablierung einer unreflektierten, emotional gefärbten Gegenposition vieler Schüler ist ein wahrscheinliches Resultat.

Es ist ernsthaft zu überlegen, ob nicht das intensiv-lenkende (aber pädagogisch eben fragwürdige) Bemühen der GeschichtslehrerInnen um die richtige Einstellung aller SchülerInnen) die von ihnen oft selbst konstatierte Überdruß-Haltung viel mehr provoziert hat als das – des öfteren von der Öffentlichkeit monierte – mangelnde Bemühen. Die sich in den Massenmedien hartnäckig haltende und bei Bedarf flugs hervorgezauberte Unterstellung, der Geschichtsunterricht behandle Zeitgeschichte und im Besonderen Faschismus und Nationalsozialismus immer noch zu wenig, ist Unsinn, man frage nur die Maturanten.

Jede Generation hat das Recht und wohl auch die Verpflichtung, ihre Urteile über Geschichte, ihre Empörung und ihren Abscheu, auch ihre Sympathien und ihr oft daraus resultierendes politisches Engagement selbst zu entwickeln und zu finden. Den jungen Menschen bei diesem Lernprozess zu helfen, ohne sie zu bevormunden, das ist gleichzeitig auch der einzige Weg eine nachhaltige Sensibilisierung bei der – und dessen kann man sich sicher sein – großen Mehrheit der Jugend gegenüber Antisemitismus zu erreichen. Die ausdrückliche Freiheit für SchülerInnen, Position zu beziehen, bedeutet allerdings immer auch, mit einer Restgröße von antisemitischen, fremdenfeindlichen und rassistischen SchülerInnen (›unbefehrbar‹ wäre der falsche, gleichwohl viel sagende und verräterische Ausdruck) rechnen und umgehen zu müssen. Ein Geschichtsunterricht, der sich der Bedeutung der Selbststeuerung der kognitiven und affektiven Prozesse bewusst ist, kann – so unsere Vermutung – mit einer nachhaltigen Resistenz gegenüber antijüdischen Resentiments bei der großen Mehrheit der Schüler ebenso rechnen, wie er sich in Entsprechung mit rassistischen und antisemitischen Haltungen bei einer kleinen Minderheit abfinden muss. Damit muss letztlich die demokratisch verfasste Gesellschaft und nicht der

⁷ Jeismann (1994): 165.

Geschichtsunterricht fertig werden. Aber: Der nachhaltigen Ablehnung von Antisemitismus und Rassismus durch die Mehrheit der Schüler steht das bewusste Inkaufnehmen des Minderheitenvotums korrespondierend gegenüber.

Gesinnungsunterricht durch Betroffenheitsdidaktik?

›Betroffenheit‹ ist seit den 70er Jahren eine zentrale Kategorie des Zeitgeschichte-Unterrichts. Zunächst noch im Sinne des Bezuges der Vergangenheit zur eigenen Situation der SchülerInnen im Wortgebrauch,⁸ wurde sie im Geschichtsunterricht immer mehr als emotionale Affizierung verstanden, eine nachdrückliche gefühlsbezogene Inbesitznahme der SchülerInnen, ohne die ein motiviertes Herangehen an die jeweilige Problematik nicht mehr denkbar schien.⁹

Der Geschichtsunterricht sollte aber SchülerInnen Gelegenheit geben, über Geschichte, auch über die Geschichte der Juden, aus eigenen Stücken und ohne vorausseilenden und begleitenden Betroffenheitsdruck nachzudenken. Trauer, Entsetzen und Abscheu kann – wie jede Art von Erfahrung – nicht von Generation zu Generation weitergegeben werden und wenn sich Schüler ständig zur Betroffenheit gedrängt sehen, so ist es nicht verwunderlich – Gerhard Schneider hat vor einigen Jahren darauf hingewiesen –, dass sie mit Unlustäußerungen reagieren und die von ihnen geforderte Mitarbeit verweigern. »Allzu starker Betroffenheitsdruck auf Lernende fördert daher wohl keinesfalls deren Lust am Arbeiten, sondern nur das Bedürfnis, von derartigen Anforderungen in Ruhe gelassen zu werden. Je höher der Betroffenheitsdruck auf der nach oben offenen Betroffenheitsskala, umso geringer die Arbeitsbereitschaft der Schüler!«¹⁰

Ein Unterricht, der – auch hier ist Schneider zuzustimmen – Empathie und Identifikation wie eine moralische Pflicht abverlangt, lähmt die Motivation mehr als er sie fördert.¹¹

»Wir sinnieren über den dünnen Anstrich des Fortschritts, über die Kultur und die Erreichbarkeit des Menschen nach. Vermöge der bündelnden Kraft des Holocaust sehen wir gleichzeitig auf Vergangenheit und Gegenwart – und was wir sehen, ist krank. Aber wie gehen wir damit um, wie machen wir das, was so klar vor unseren Augen liegt, zu einem wirksamen und nachdenklichen, anstatt einem emotionalen und belastenden Bestandteil unserer Erziehung?«¹²

8 Ursula A. J. Becher: »Didaktik der Zeitgeschichte«. In: Bergmann u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Weiber 1992: 307–309; hier 308.

9 Pandel (1990): 16.

10 Schneider (1994): 86f.

11 Aus zahlreichen Gesprächen mit Studienanfängern der Studienrichtung Geschichte der letzten Jahre ergibt sich genau dieser Eindruck: Nahezu unisono begegnet man der Klage, dass man mit dem Themenkreis Antisemitismus – nicht nur in Geschichte, sondern vor allem auch in den Fächern Deutsch und Religion – mit einer – bei allem Interesse, das man als SchülerIn dem Thema entgegenbrachte – schwer zu verkraftenden Frequenz konfrontiert worden sei.

12 Hartman (1999): 10.

Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden

Manche Tätigkeit ist im Imperativ eben nicht denkbar: das ›Lache‹ ebenso wenig wie das ›Sei traurig‹.

Einem allfälligen direkten und indirekten Gesinnungstransport durch den Lehr-Lernprozess ist ständig eine Tendenz zur Kontraproduktivität eigen. SchülerInnen in nicht geringer Zahl finden ihre Ich-Stärke eben nicht in Übereinstimmung mit der schulischen Sozialisation, sondern gerade gegen sie: und wodurch könnte man sich von den Lehrern und der Erwachsenengesellschaft besser abgrenzen, wodurch eindrucksvoller Abweichung und Nonkonformität beweisen als durch ›antisemitische‹ Respektlosigkeit und Verweigerung von sozial erwünschter Betroffenheit?

Insofern ist es einer der gefährlichsten Irrtümer zu glauben (wie es viele Journalisten, Politiker und andere Opinionleader unverdrossen und beharrlich tun), das Problem jugendlicher politischer (›Fehl‹-)Orientierungen sei durch eine Art Schluckimpfung im Geschichtsunterricht verlässlich in den Griff zu bekommen. Wenn bei irritierenden politischen Vorfällen – dem Sichtbarwerden rechtsradikaler Jugendgruppen, der Veröffentlichung von Ergebnissen von Meinungsbefragungen oder dem Offensichtlichwerden der Zustimmung der Bevölkerung, wenn der Hass gegen das Fremde im Wahlkampf angefeuert und zur Tugend verklärt wird – reflexartig und ritualisiert ein Versagen des Geschichtsunterrichts diagnostiziert wird, dann ist das eine gesellschafts- und bildungspolitische Zumutung. Es ist paradox: Eine Gesellschaft, die vom Geschichtslehrer in der Regel mit Recht einen an offenen Meinungsbildungsprozessen orientierten Unterricht einfordert, meint andererseits, unerwünschten Einstellungen der Jugend mit den restriktiven Mitteln einer normativen Didaktik beikommen zu können.

Die Instrumentalisierung von Geschichtsunterricht hat, und das macht die diesbezüglichen Versuche heute auch so unauffällig, auch in Österreich lange Tradition. Von der Praxis der Ordensgymnasien des 19. Jahrhunderts, durch Geschichtsunterricht dem Schüler die Moral zu lehren, ihn – wie es hieß – zu »versittigen«, indem ihm das Gute und das Böse in Form von Biografien vorgeführt wurde, über die Inanspruchnahme für patriotische Zwecke, für den völkischen und kleriko-autoritären Staat bis hin zur unkritischen Affirmation des demokratischen Zustandes nach 1945 – immer dominierten die Vorstellungen, dass es unabdingbar notwendig sei, die nächste Generation politisch »einzu-
passen«.¹³

Kinder und Jugendliche spiegeln ihre Umwelt: Wie diese sind sie hektisch, aggressiv, individualistisch und egozentrisch. Selbst erlebte und selbst gestaltete Wirklichkeit wird immer rarer, die Erziehung ist mancherorts im Verschwinden begriffen, solidaritätsstiftende Milieus lösen sich auf und Lebensplanung wird schon wegen der Brüchigkeit von Partnerschaften und wegen der von der Wirtschaft eingeforderten Flexibilität obsolet.

Die Schule reagiert auf diese Probleme nicht, besser: kann auf diese Probleme gar nicht adäquat reagieren. Immer stärkerer kognitiver Zugriff auf die Inhalte, Wissenskumulation und verschärfte Konkurrenz bzw. Selektion ist die problematische Konsequenz.

»Das Maß an Belehrung, das sich in unseren Schulen unerbittlich

¹³ Thurn (1993): 41.

konstant hält oder wieder Einzug nimmt, spricht jedem Überwältigungsverbot Hohn. 84 % des Geschichtsunterrichts wird in der Bundesrepublik frontal unterrichtet, 50 % aller Lehrer unterrichten ausschließlich frontal.«¹⁴ Dass eine solche Wissensanhäufung dazu beiträgt, den Schülern Neugierde auf die Geschichte nachhaltig abzugewöhnen, kann vermutet werden.

Wenn die Lebensprobleme Jugendlicher in der Schule nicht ernst genommen werden (können), im besten Falle deren Ursachen von ›fortschrittlichen‹ Lehrern im Unterricht diagnostiziert und erklärt werden, kann nicht erwartet werden, dass alle diese Jugendlichen Empathiefähigkeit entwickeln. Dass SchülerInnen tief empfundenes Interesse für das Andere, auch: das Fremde, dass sie Mitgefühl für die Opfer rassistischer Verfolgung und Vernichtung aufbringen werden, kann unter diesen Umständen nicht einfach erwartet werden.

Wolfgang Matthäus zitiert 1981 eine Schülerin: »Wenn ich hier, im Geschichtsunterricht, überzeugt werden soll, dann gehe ich lieber raus.«¹⁵ Man muss für diese Einstellung Verständnis haben.

Da Erkenntnisse über menschliches Zusammenleben ernster und schmerzlicher berühren können als Erkenntnisse etwa der Mathematik, kann Geschichtsunterricht – zumal als Katastrophenszenario aufbereitet – also leicht großes Unbehagen auslösen, das wiederum zu Fluchtreaktionen der Schüler – zu historischer Abstinenz sozusagen – führen kann.¹⁶

Emotionalisiertes Lernen hat seit 1945 – als Reaktion auf die Manipulationstechniken (nicht nur) des Nationalsozialismus – keine Konjunktur in der Geschichtsdidaktik, kognitive, seit etwa zwei Jahrzehnten auch kommunikative und soziale Ziele, dominieren. Dennoch entwickelt der Einzelne gegenüber Informationen über Geschichte Gefühle persönlicher Natur. Diese Gefühle sind weder richtig noch falsch – so Jeismann –, sie sind auch nicht ›lehrbar!‹ Erregt aber der Geschichtsunterricht Emotionen in methodischer Absicht, unterwirft er als Reflex der Selbstdeutung einer Gesellschaft Gefühle einem intendierten Geschichtsbild. »Gefühle werden als Träger kollektiver Gesinnung implantiert.«¹⁷ Gefühle sind dem Diskurs nicht zugänglich. Wenn er einsetzt, lösen sie sich im Medium der Sprache auf.¹⁸

Gefühle aus dem Geschichtsunterricht zu weisen, wäre ein Holzweg der Didaktik. Gefühle als letzte Instanz authentischer Geschichtssicht gelten zu lassen, wäre das Ende der Didaktik – so Karl-Ernst Jeismann.¹⁹

Bodo von Borries hat auf der Konferenz für Geschichtsdidaktik 1991 sein Misstrauen gegenüber Erhebungen ausgedrückt, in denen SchülerInnen Ethik in Gefühle von Betroffenheit und Toleranz umzusetzen vorgeben. Er vermutet dahinter die Ungezähmtheit der menschlichen (Trieb-)Natur und Heuchelei der Moral.

14 Ebd.: 222.

15 Matthäus (1981): 117.

16 Langer/Mewes (1981): 163.

17 Jeismann (1994): 165.

18 Ebd.: 166.

19 Ebd.: 171.

Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden

Die Zumutung, Identifikation mit dem Dargestellten herzustellen: Wirkungen und Nebenwirkungen solcher Psychodramen entziehen sich der Kontrolle und der Wahrnehmung des Lehrers. Die Provokation von Sensibilität und Betroffenheit nutzt sich ab, »wenn nicht die gesunde Neigung der Schüler zu Satire oder Karikatur ohnehin gegen die methodische und wiederholte Zumutung, öffentlich emotionale Empfindlichkeiten zu äußern, eine Schutzwehr baut.«²⁰

GeschichtslehrerInnen, die Anteilnahme bei den SchülerInnen wecken, die deren Emotionen respektieren, vielleicht eine symmetrische Kommunikation entfachen, das ist doch schon sehr viel. »Ein Schreckbild aber wäre die Vorstellung vom Geschichtslehrer als Demiurg von Geschichtsgefühlen, der »erwünschte Emotionen« als Lernziele zu operationalisieren sich anschickt.«²¹

Die österreichischen Geschichtslehrbücher neigen eher der Diskretion zu, direkte Aufforderungen der SchülerInnen, Betroffenheit zu artikulieren, sind selten. Fragen wie: »Wie würden Sie auf solche Maßnahmen reagieren, wenn Sie selbst oder Ihr(e) Ehepartner(in) von einem der Gesetze betroffen wären?« – »Wie würden Sie heute als Betroffener auf antisemitische Äußerungen reagieren?«²², sind problematisch, finden sich aber nicht oft. Dennoch darf gefragt werden, welche Absicht AutorInnen damit verbinden, wenn sie das bekannte Bild, auf dem zwei augenscheinlich jüdische Schüler mit gesenktem Blick vor einer Schultafel mit dem Anschrieb »Der Jude ist unser größter Feind. Hütet euch vor den Juden.« stehen, mit der Frage versehen: »Welche Gefühle könnten die beiden jüdischen Schüler gehabt haben?«²³

Der Umgang mit Emotionen im Unterricht ist eine Frage des Taktes, der Sensibilität und des Verstandes des Lehrers: Empathiefähigkeit, Mitleid, Betroffenheit, Zorn und Abscheu empfinden zu können, hat immer eine Voraussetzung: sie nicht empfinden zu müssen!!

Geschichte der Juden – ein Katastrophenszenario im Geschichtsunterricht?

Zunächst weist die Befragung der Maturanten darauf hin, dass diese Annahme zu Recht besteht.

Die Antworten auf die Frage, in welchem thematischen Zusammenhang im Geschichtsunterricht von der Geschichte der Juden gehört wurde, wurden nach »positivem« und »negativem« (das waren alle Themen im Umkreis des Antisemitismus, Holocaust, Pogrome etc.) Kontext (und nach der Studienrichtung der Befragten) geordnet: Die in diesem Sinne negativ konnotierten thematischen Zusammenhänge überwogen deutlich: 82 % aller genannten Themen stehen im weiteren und engeren Zusammenhang mit Pogromen und Holocaust.

20 Ebd.: 172–174.

21 Ebd.: 175.

22 Epochen der Weltgeschichte 3. V. Jg. Handelsakademie. 1992: 43 u. 45.

23 Wie? Woher? Wohin? 3. 1991: 35.

Im Gegenzug konnten von den 180 Befragten auf die Frage, welche jüdischen Feste ihnen bekannt seien, 125 kein oder ein Fest nennen. Ein Großteil der Nennungen kam im Übrigen von den Theologen.

Wenn die Juden den SchülerInnen im Geschichtsunterricht ausschließlich als Opfer und als Objekte der Geschichte begegnen, wenn sie im Geschichtsunterricht nur dann auftauchen, wenn von Verfolgung und Pogrom die Rede geht, dann ist ein Missverständnis nicht mehr weit: dass nämlich an der Katastrophe wohl nicht (nur) die Täter, sondern auch die Opfer schuld sein müssen. Den Ausführungen Falk Pingels (»Jüdische Geschichte in deutschen Lehrbüchern«) kann auch aus österreichischer Perspektive nur zugestimmt werden.²⁴

1963 klagten Robinsohn und Schatzker, dass keines der 25 von ihnen untersuchten deutschen Unterrichtswerke eine kontinuierliche Darstellung der jüdischen Geschichte vermittele und eine Darstellung, die den Schülern eine auf Wissen und Einsicht beruhende Stellungnahme ermögliche, sei schon überhaupt nicht zu finden.²⁵

Auf neuere Unterrichtswerke dürfte diese Kritik so zwar nicht mehr zutreffen, aber auf den ersten Blick scheint die Darstellung der Geschichte der Juden in österreichischen Schulbüchern zumindest bruchstückhaft zu sein. Es mangelt ihr an Kontinuität. Sie, die Juden, leben – so der Eindruck, den man aus den Geschichtsbüchern gewinnt – nicht als Teil der Gesellschaft ständig in ihr, sondern sie tauchen immer dann in der Weltgeschichte »unmotiviert und geisterhaft« auf, wie auch Schatzker meint,²⁶ wenn es Probleme gibt.

Die Reihung der Assoziationen bestätigt die Annahme, dass die Geschichte der Juden für Schüler fast ausschließlich in negativ konnotiertem Kontext steht und sich nahezu ausschließlich auf den Holocaust bezieht: KZ, Verfolgung, Hitler, Zweiter Weltkrieg und Gaskammer sind die meistgenannten Begriffe.

In Anlehnung an Langer/Mewes muss man sich von einem Geschichtsunterricht (und auch: von einem Geschichtslehrbuch) bei der Darstellung der jüdischen Geschichte erwarten können, dass es den Blick auf die Sozial- und Kulturgeschichte einer Minderheit lenkt. Die Geschichte der Juden kontinuierlicher darzustellen und die enge Beschränkung auf Katastrophenszenarien zu vermeiden, erlauben wir uns ebenso zu wünschen wie die Sicht auf die Judenpogrome aller Zeiten auch oder vor allem aus der Perspektive der Betroffenen.

Geschichte der Juden aus der Perspektive und in der Sprache der Täter?

Die Absichten, die die AutorInnen von Schulbüchern mit der Darstellung der Geschichte der Juden verbinden, sind ebenso deutlich wie ehrenwert.

Ein didaktisches Problem fällt dennoch ins Auge: Die Perspektive

24 Falk Pingel: »Jüdische Geschichte in deutschen Lehrbüchern«. In: Geschichte lernen 34 (1993): 4–5.

25 Langer/Mewes (1981): 160.

26 Zit. ebd.: 172.

Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden

der Darstellung ist zumeist jene, die von den Tätern ausgeht. Nicht wie Juden die Nationalsozialisten sahen und erlebten, ist in der Regel Gegenstand der Darstellung, sondern das Denken, Schreiben und Wüten der Unmenschen. Wieder wird der imaginäre Blick auf den Juden gelenkt, wieder kommt zuvorderst der Rassenwahn in Gestalt der historischen Quelle zu Wort. Je abstruser die Worte, desto größer die Wahrscheinlichkeit, sie in den Geschichtsbüchern als Quellentext vorzufinden. Freilich mit den besten Intentionen. Die Autoren sind in der Regel bemüht, das Ausmaß des Wahns und die Größe der Verbrechen möglichst anschaulich und authentisch darzustellen! Dennoch: Schüler werden so über die Geschichte der Juden indirekt vermittels der Sprache der Mörder informiert!

Als Beispiel ein deutsches Lehrbuch: »Von ... bis. Von Weimar bis Hiroshima. Geschichtsbuch für Realschulen«, Paderborn 1994, behandelt von Seite 118 bis 123 den Rassenwahn des nationalsozialistischen Deutschlands und den Holocaust in einer Sprache, die zumindest als problematisch bezeichnet werden darf:

Schon die Kapitelüberschrift »Rassenpolitik konkret« ist – einmal abgesehen von ihrem in diesem Falle geschmacklos boulevardjournalistischen Stil verharmlosend: Rassenpolitik steht so unausgesprochen neben Wirtschafts-, Sozial- oder Finanzpolitik, nichts besonderes augenscheinlich. Eine weitere Unterteilung des Kapitels mit dem Titel »Rassenerziehung« muss für die SchülerInnen den Eindruck der Harmlosigkeit dieses Themas noch verstärken.

In dem Kapitel finden sich Auszüge aus 8 Quellen, von denen 6 (!) die **Sicht der nationalsozialistischen Täterseite** wiedergeben (eine ist ein Zitat aus der Helmut-Schmidt-Biografie mit dem Unterton, »So streng wurden die Gesetze eh nicht eingehalten«, und eine ist der Bericht eines – nicht näher ausgewiesen – Augenzeugen des Massenmordes in den Gaskammern von Auschwitz).

In diesen Quellen werden SchülerInnen nahezu ausschließlich mit der Diktion und dem **Jargon der Täter (Hans Frank, Himmler, Hitler)** konfrontiert – oder besser: vertraut gemacht:

- »... Der Richter hat die konkrete völkische Gemeinschaftsordnung zu wahren, **Schädlinge auszumerzen** ...
- ... wenn es dem **internationalen Finanzjudentum** in und außerhalb Europas gelingen sollte, **die Völker noch einmal in einen Weltkrieg zu stürzen**, dann wird das Ergebnis nicht die Bolschewisierung der Erde und damit **der Sieg des Judentums** sein, sondern **die Vernichtung der jüdischen Rasse** in Europa ...
- ... Der Jude ist der **Gegenmensch**, der **Antimensch** ...
- ... Der Jude ist das **Ebenbild des Teufels** ...
- ... Siegt der Jude mit Hilfe seines **marxistischen Glaubensbekenntnisses** ...
- ... indem ich mich **des Juden erwehre**, kämpfe ich für das **Werk des Herrn** ...«

Die Autoren rechnen offensichtlich damit, dass die SchülerInnen, an diese Quellen mit der nötigen Sensibilität herangehend, die Unmenschlichkeit der Sprache dechiffrieren und die Distanz dazu selbst herstellen werden. Zu befürchten steht aber vielmehr, dass diese Quellensammlung eine Einführung in das Wortarsenal des Unmenschen darstellt, Gewöhnungs- und Abstumpfungseffekte inklusive.

Augenscheinlich sind auch die Autoren selbst Opfer der semantischen Gewöhnung geworden – zumindest scheuen sie nicht vor sprachlichen Ungeheuerlichkeiten zurück: Ganz nebenbei und ohne Anführungszeichen findet man im Text – der im Übrigen im Stile einer spannenden Reportage verfasst ist – Begriffe wie **Judenfrei**, **Judentransporte**, **Vergasungskommando**, **Sonderbehandlung(!)**, **SS-Begleiter**. Zudem sind die Nazi-Quellen und ihre Diktion schon optisch vom Autorentext kaum zu unterscheiden.

Es fällt den Autoren auch gar nicht auf, dass sie sich mit der Formulierung, Himmler hätte den Raub **30 Millionen rassistisch einwandfreier Kinder** geplant, in der ›Rassenfrage‹ sprachlich auf Seiten Himmlers stellen.

»Zunächst hielt sich Hitler aber in der **Frage(!)** der Judenvernichtung zurück«, formulieren die Autoren und passen sich erneut ungewollt der Sprache der Mörder an. Eine Karte, die die Standorte der Konzentrationslager in Europa dokumentiert, ist mit »Die **wichtigsten(!)** Konzentrationslager im Deutschen Reich und in den besetzten Gebieten« untertitelt!

Sprachlich Problematisches findet sich auch in vielen österreichischen Lehrbüchern. Ein Beispiel: Ein Lehrbuch für den V. Jahrgang der HTL²⁷ – um Sachlichkeit und Vermeidung ungebotener beherrschender Aufdringlichkeit bemüht – verzichtet im Kapitel »Juden und Nationalsozialismus« auf jeden Autorentext und lässt stattdessen drei Quellen zu Worte kommen: davon sind zwei Auszüge aus »Mein Kampf«, die die Autoren mit »**Über Rassenhygiene**« und mit »**Über den Juden**« überschreiben, ganz so, als handle es sich dabei um unproblematische Begrifflichkeit.

Die Fragen, zu deren Beantwortung die Schüler angehalten werden, fordern indirekt auf, sich in die Hitler'sche Gedankenwelt zu versetzen: »**Was bedeutet Rassenhygiene und welche Folgen hatte diese Auffassung?**«, wollen da die Autoren wissen und fragen, »**Wie sieht Hitler den Juden?**« Einige Seiten weiter ein Auszug der Nürnberger Rassengesetze mit der ebenso lapidaren wie rationalen Frage: »**Was war die Aufgabe der Rassengesetze?**«

Wie kann der Geschichtsunterricht, wie können Geschichtslehrbücher auf die Probleme reagieren?

Das Schulbuch – vermutet Jörn Rösen – ist in den 90er Jahren nach wie vor das wichtigste Medium im Geschichtsunterricht.²⁸ Eine Beurteilung der Schulbuchqualität korrespondiert mit der Frage, was denn Geschichtsunterricht überhaupt erreichen wolle!

Die Antwort könnte lauten: Den SchülerInnen bei der Erlangung eines ›Geschichtsbewusstseins‹ zu helfen.²⁹ In der angenehm kurzen Definition Rösens ist darunter zu verstehen: »Die mentale Tätigkeit der historischen Erinnerung, die die Erfah-

27 Absenger, Knarr, Pfeifer, Speiser: Der Mensch im Wandel der Zeiten 2. 1990 (HTL, V. Jg).

28 Rösen (1994): 156.

29 Jeismann (1990): 44–75; Pandel (1987): 130–142.

Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden

rung der Vergangenheit deutend so vergegenwärtigt, dass gegenwärtige Lebensverhältnisse verstanden und Zukunftsperspektiven der Lebenspraxis erfahrungskonform entwickelt werden können.« Hypothetisch formuliert: die Qualität eines Schulbuches ist umso besser, je mehr es diesen Prozess zu unterstützen in der Lage ist.

Daraus können zunächst einige allgemeine Forderungen an das Lehrbuch abgeleitet werden:

- * Es sollte durch seine Präsentation der Geschichte Bezug auf Orientierungsprobleme der Jugendlichen in der Gegenwart haben.
- * Der Arbeitsbuchcharakter ist unverzichtbar. Der in Österreich anstehende Generationswechsel der Geschichtslehrer wird das Bedürfnis nach Geschichtsbüchern insgesamt verstärken, die von den SchülerInnen als Arbeitsgrundlage verwendet werden können. Ein Lehrbuch, das im Kern jeweils auf eine historische Darstellung – eine Version also – abstellt, ist mit der Didaktik, die Geschichtsbewusstsein anvisiert, völlig unvereinbar. Es fördert einseitig die bloße Anlage von Wissensvorräten und vernachlässigt unzulässig Kritik-, Urteils- und Argumentationsfähigkeit im Felde der historischen Orientierung aktueller Lebenspraxis.³⁰
- * Das Geschichtsbuch sollte die schriftlichen und bildlichen Quellen so präsentieren, dass sie Selbstständigkeit gegenüber dem Darstellungstext erhalten. Die Präsentation der Bilder muss Deutungen anregen und zulassen. Wie die schriftlichen Quellen auch dürfen Bilder keinesfalls auf bloße Illustration der Darstellungsteile reduziert werden! Insbesondere die unbesehene und ausschließliche Verwendung von – den Schrecken ästhetisierenden – Bildern aus dem Arsenal der Nationalsozialisten sollte sich ebenso verbieten wie der unkritische Einsatz der zu Propagandazwecken erzeugten Fotos.³¹
- * Die Schriftquellen müssen herausfordern und zur Stellungnahme veranlassen. Eine Verstümmelung mit suggestiver Tendenz steht einer kritisch-analysierenden Annäherung entgegen.
- * Texte nationalsozialistischer Provenienz müssen ihrer Suggestivkraft durch (sprachliche) Analyse entkleidet werden! Die inhumane Diktion muss dechiffriert und darf keinesfalls aufgenommen und weitergeführt werden!³²
- * Die Geschichte multiperspektivisch zu präsentieren ist – trotz aller didaktischen und zeitökonomischen Probleme – ein Erfordernis. Dass ein (historischer) Sachverhalt bei den jeweils unterschiedlich Betroffenen auch unterschiedlich wahrgenommen wird, das müssen SchülerInnen erst lernen. Nur so verliert die Geschichte den falschen Schein reiner Tatsächlichkeit.³³

30 Hartmann Wunderer: »Nichts veraltet heute schneller als das Wissen«. Probleme und Profile des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe«. In: Geschichte lernen 68 (1999): 9–16; hier 10f.

31 Trembl (1997): 279–294.

32 Pandel (1997): 63–65.

33 Rösen (1994): 161–166.

* Das heißt aber auch Perspektivenwechsel zu vollziehen, die jüdische Geschichte in Selbstzeugnissen vorzustellen und auch: den Opfern die Sprache zurückzugeben.

Zusammenfassende Hypothesen zur Erklärung des Überdrussphänomens

1) Lehrer, Schulbuch und Quellen im Geschichtsunterricht können (im Verein mit den Intentionen, Inhalten und Projekten der anderen Fächer) einen starken indirekten und direkten Betroffenheitsdruck erzeugen, der zu Überdruss- und Fluchtreaktionen der Schüler führen kann. Gerade die Verletzung der Intimsphäre der Schüler durch die Zumutung, die Betroffenheit, die Trauer und den Abscheu auch noch zu demonstrieren (manche Arbeitsaufgabe im Lehrbuch legt das nahe), kann zu Trotzreaktionen führen, die sich durchaus als provokativ zur Schau getragenes sozial unerwünschtes Emotionalverhalten präsentieren können.

2) Wenn in Österreich im Geschichtsunterricht von Juden die Rede ist, vermuten die SchülerInnen zu Recht Kunde von Katastrophen und menschlichem Leid. Wenn die jüdische Geschichte auf eine Vorgeschichte des Holocaust reduziert wird, dann kann diese konstant negative Konnotation, die mit allem Jüdischen verbunden wird, die Bereitschaft der SchülerInnen, sich mit ihr intensiv auseinander zu setzen, stark hemmen. Wolffsohn hat betont, dass die Schatten der deutsch-jüdischen (ebenso wie der österreichisch-jüdischen; R.K.) Geschichte lang seien, es aber auch Licht gegeben habe. Dieses Licht zu zeigen sei erzieherisch wichtig.

3) Die Geschichte des Umgangs der Österreicher mit ihrer Geschichte hat ein Klima des ›Besser-nicht-darüber-Redens‹ erzeugt, in dem eine unvoreingenommene Herangehensweise an österreichische Schuldhaftigkeit in Sachen Antisemitismus und Holocaust stets als Nestbeschmutzung interpretiert zu werden droht. Die Feststellung Wolffsohns, dass sich Österreich im Gegensatz zur BRD, die durch Bemühen um Übernahme der Verantwortung für die NS-Vergangenheit enormes Ansehen gewonnen hätte, ja selbst zur DDR, die sich ab 1985 dieser Verantwortung immer bewusster wurde, aus der Verantwortung demonstrativ geflüchtet habe, ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert. Erst seit 1986 ist auch in Österreich diese Flucht unmöglich geworden, alte Mentalitäten dauern indes an, ab und zu auch in den Geschichtslehrbüchern.

4) Bodo von Borries kommt zu dem Schluss, dass sich das Geschichtsbewusstsein und das Geschichtswissen der SchülerInnen in weit größerem Maße an der familiären Sozialisation ausrichtet als am Geschichtsunterricht.³⁵ Die Thematisierung von Antisemitismus und Judenverfolgung im Dritten Reich steht auch aus diesem Grund an einer Wende: Zum ersten Mal fehlen den allermeisten Schülern zu diesem Thema direkte familiäre Anbindungen. Die familiäre Sozialisation führt nur mehr in seltenen Fällen dazu, dass die Jugendlichen mit Motivation an das Thema herantreten. Empathiefähigkeit der

34 Wolffsohn/Puschner (1992): 9.

35 Bodo von Borries: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. 1988.

Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden

Schüler im Sinne einer emotional auf die Situation der Opfer von Verfolgung und Vernichtung ausgerichteten Identifikation ist immer schwerer zu erreichen. Der Holocaust und die Hunneneinfälle sind für Schüler gleich weit entfernt.

5) Die Erosion sozialkultureller Milieus, die Entsolidarisierung und gleichzeitige Individualisierung der Jugend schaffen immer schlechtere Voraussetzungen dafür, dass sich Jugendliche für das Schicksal von Minderheiten, von Anderen und von Fremden interessieren. Probleme der eigenen Lebensplanung stehen dem immer stärker entgegen.³⁶

6) Geoffrey Hartman hat kürzlich vor einer »Überbeanspruchung des Gewissens« gewarnt: Die ritualisierten Formen der Erinnerung an den Holocaust (Hartman geht insbesondere auf die »Belebung des Denkmalbaumarktes«, die Literatur und die Populärkultur, v.a. das Kino ein) bergen für Hartman auch die Gefahr des schnellen Verschleißes und der Errichtung von Schutzwällen durch die Angesprochenen in sich. Trotzreaktionen der Nachkommen der Täter seien dann zu erwarten, wenn die Erinnerungspolitik nur mehr Schreck und Hilflosigkeit bewirkten.

Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Schulbüchern und Geschichtsunterricht

* Auf Betroffenheitsdidaktik und Gesinnungsunterricht muss auch in seinem modernen Gewand verzichtet werden. Die Schulbücher sollten wie der Geschichtslehrer auch ›Respekt vor der Intimsphäre‹ der Schüler beweisen: »Moralisierender Antirassismus« und »wuchernde Betroffenheitsrhetorik«³⁷ haben oft alles andere als die erwünschten Folgen. Nötigungen zur Artikulation von Trauer, Empörung und Empathie sind zudem eine psychologische und soziale Zumutung (mit der Tendenz zur Kontraproduktivität). Uniformität in Bewertung und Haltung darf im Geschichtsunterricht nie die leitende Intention sein. Im Fall der Geschichte der Juden gilt das auch: nicht weil unterschiedliche ›Bewertungen‹ von Antisemitismus und Holocaust das wünschenswerte Ziel darstellten, sondern weil sich jede Generation dazu selbst in ein Verhältnis zu setzen hat.

* Erfahrungen und Werturteile können auch hier nicht einfach von einer Generation auf die andere weitergegeben werden. Es gibt keinen anderen Weg: Der Toleranz oder besser ›Akzeptanz‹ ist die individuelle Erarbeitung vorgeschaltet, keinesfalls kann sie der/die LehrerIn selbst transportieren. Und: Die Dauerhaftigkeit einer selbst-erarbeiteten aufgeklärten Akzeptanz durch eine große Mehrheit ist wichtiger als die disfunktionale (rechtsradikale oder antisemitische) Einstellung einer kleinen Minderheit der Schüler. Diese allfällig auftretende Minderheit muss bei einem an Meinungspluralismus ausgerichteten Geschichtsunterricht in Kauf genommen werden. Sie ist weniger ein Problem, das von der Schule zu lösen ist, als eines der demokratisch verfassten Gesellschaft. Die aus einem solchen Unterricht resultierende Resistenz der großen Mehrheit der Schüler gegenüber antisemitischen Tendenzen ist die eigentliche Leistung der Schule.

³⁶ Dazu: Heitmeyer (1992).

³⁷ Lange (1994a): 32.

* Nicht die Juden dürfen im Geschichtsunterricht als Problem aufscheinen, sondern die Antisemiten. Nicht wie Hitler die Juden sah, sollte die dominierende Frage sein: ein Perspektivenwechsel sollte den imaginären Blick von den Opfern auf die Täter richten! Hier ist die Geschichtsdidaktik besonders gefordert: eine Didaktik der Mentalitätsgeschichte hat es auch heute noch schwer, sich gegen die Ansprüche einer politischen Ereignisgeschichte durchzusetzen. Indirekt wird die Geschichte der Juden in Schulbüchern noch oft (und sicher ungewollt) aus der Sicht ihrer Verfolger präsentiert.³⁸ Nicht in allen Schulbüchern wird deutlich, dass Fremdheit und Anderssein immer nur der Anlass, nie aber die eigentliche Ursache des Konfliktes war und ist.³⁹

* Die sprachliche Polarisierung – hier ›Deutsche‹ und ›Österreicher‹, da ›Juden‹ – sowie die gedankenlose Übernahme von fragwürdigen Begriffen wie ›Rasse‹, ›arisch‹ etc. bezieht – wenn auch ungewollt – sprachlich die Position der Verfolger und Täter. Plädieren wir doch dafür, den Begriff ›Rasse‹ wegen seiner Unbrauchbarkeit zu stornieren und ihn höchstens dann zu verwenden, wenn es zu zeigen gilt, wie dieser Begriff aus der Biologie (auch dort heftig umstritten!) als soziale Konstruktion die Ungleichheit der Menschen belegen und Restriktionen legitimieren wollte.⁴⁰

* Wer war und ist Jude? Die Schulbuchautoren sollten sich nicht in die Falle locken lassen und sich – ungewollt freilich – nach dem Ariernachweis richten: Selten oder nie stößt man auf Überlegungen der Autoren, wie problematisch die Etikettierung als Jude war und ist. Fragen der jüdischen Identität werden so gut wie nie gestellt.

* Eine Darstellung der Geschichte der Juden darf ›unsere‹ Rolle nicht verschweigen. Nicht nur Kreuzfahrer, Schönerer-Partei oder Nationalsozialisten waren Antisemiten oder haben Pogrome und Shoah zu verantworten – so etikettierte Gruppen haben mit der Lebenswelt der Schüler nichts zu tun –, sondern eben Christen und auch: Österreicher.

* Eine Fokussierung auf Pogrom und Shoah ist didaktisch bedenklich – die jüdische Geschichte als Katastrophenszenario problematisch: Die Konnotation Juden–Verfolgungen provoziert geradezu falsche Schlussfolgerungen in Bezug auf die Schuldfrage seitens der Schüler. Und: welcher Schüler vermag sich auf Dauer mit Verlierern zu identifizieren?⁴¹ Ein Geschichtsunterricht, der die jüdische Geschichte im kulturgeschichtlichen Längsschnitt zeigt und den Blick so auf das Andere, auf das Fremde und das Vertraute lenkt – ist das die Alternative? Freilich: die Anteile der Verfolgungsgeschichte müssten dann reduziert werden. Dies mit nachhaltigem Respekt vor den Opfern zu tun, die Verbrechen deshalb auch nicht um ein Jota kleiner erscheinen zu lassen – das ist eine Herausforderung an Schulbuchautoren, Lehrer und Didaktiker.⁴²

38 Ebd.: 19.

39 Pingel (s. Anm. 24): 5.

40 Kolpaka/Räthzel (1989): 40ff.

41 Lange (1994a): 19.

42 Ähnliche Schlussfolgerungen bei Lassmann (1994): 61–94.

Didaktische Anmerkungen zur Behandlung der Geschichte der Juden

Literatur

- Borries, Bodo von; Hans-Jürgen Pandel (1994): Zur Genese historischer Denkformen (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 1993/94). Pfaffenweiler
- Feurstein, Michaela; Hannah Helsch (1998): Juden in Wien. Geschichte und Religion. Materialien für den Unterricht, Teil 2 (Unter- und Mittelstufe), Teil 3 (Oberstufe). Wien
- Gagel, Walter (1983): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen
- Geschichte lernen. Sammelband Weltreligionen: Judentum, Christentum, Islam (o.J.): Velber Grundlagen und Paradigmen (1994): Köln
- Hartman, Geoffrey (1999): »Der längste Schatten«. Erinnern und Vergessen nach dem Holocaust. Berlin
- Heitmeyer, Wilhelm; Thomas Olk (Hg.) (1990): Individualisierung von Jugendlichen. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim
- Jeismann, Karl-Ernst (1994): »Emotionen und historisches Lernen«. In: GWU 45: 164–176
- Jeismann, Karl-Ernst (1990): »Geschichtsbewusstsein« als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts«. In: Gerald Niemetz (Hg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart: 44–75
- Kolpaka, Annita; Nora Räthzel (1989): »Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus«. In: Projekthandbuch: »Rechtsextremismus«. Schwerte
- Karady, Victor (1999): Gewalterfahrung und Utopie. Juden in der europäischen Moderne. Frankfurt/M
- Lange, Thomas (Hg.) (1994): Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Wien–Köln–Weimar
- Lange, Thomas (1994a): Judentum und jüdische Geschichte im Unterricht – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Lange (1994): 9–34
- Langer, Hans-Günter; Uwe Mewes (1981): Minderheitenprobleme in der Geschichte: Das Beispiel der Trierer Judenschaft im Mittelalter und früher Neuzeit«. In: Geschichtsdidaktik 2: 159–173
- Lassmann, Wolfgang (1994): »Die Gestalt des Judentums im Spiegel der Universalgeschichte. Eine Untersuchung von Geschichtslehrbüchern an österreichischen allgemein Bildenden Höheren Schulen unter besonderer Berücksichtigung der reformierten Oberstufe«. In: Lange (1994): 61–94
- Matthäus, Wolfgang (1981): »Vorurteile und Feindbilder im Geschichtsunterricht«. In: Geschichtsdidaktik 2: 117–129
- Pandel, Hans-Jürgen (1997): »Alte Sünden und neue Entwicklungen. Quelleninterpretation im Geschichtsunterricht«. In: Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit. Seelze
- Pandel, Hans-Jürgen (1981): »Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen«. In: Geschichtsdidaktik 2: 130–142
- Pandel, Hans-Jürgen (1999): »Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden«. In: GWU 5/6: 282–291
- Räkel, Marie-Elisabeth: »Von der Wunde sprechen, die sich nicht zeigen lässt«. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 173, 29. 7. 1999: 49
- Rechtsradikalismus und Schule (1992). IKUS Lectures 5/6
- Reinhardt, Sybille (1992): »Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle«. In: Gotthard Breit; Peter Massing (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Ein Studienbuch. Bonn: 140–147
- Rothe, Valentine (1980): »Internationale Schulbuchtagung »Juden, Judentum und Staat Israel in Schulbüchern«. 5. – 8. 9. 1979«. In: Geschichtsdidaktik 1: 94–95
- Rüsen, Jörn (1994): Historisches Lernen. Köln
- Schmid, Hans-Dieter (1981): »Vorurteile und Feindbilder als Problem der Geschichtsdidaktik«. In: Geschichtsdidaktik 2: 131–142

Reinhard Krammer

- Schneider, Gerhard (1994): »Über den Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht«. In: GWU 45: 73–90
- Schreiner, Günter (1992): »Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Bildung«. In: Gotthard Breit; Peter Massing (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Ein Studienbuch. Bonn: 473–499
- Schubert, Kurt (*1999): Jüdische Geschichte. München
- Spreemann, Bernd (1993): »Fragen an das Geschichtsbuch – Kriterien für die Auswahl eines Schulbuchs«. In: GWU: 640–642
- Thurn, Susanne (1993): »... und was hat das mit mir zu tun?« Pfaffenweiler
- Tremel, Manfred (1997): »Schreckensbilder – Überlegungen zur Historischen Bildkunde. Die Präsentation von Bildern an Gedächtnisorten des Terrors«. In: GWU 5/6: 279–294
- Wolffsohn, Michael; Uwe Puschner (1992): Geschichte der Juden in Deutschland. Quellen und Kontroversen. Ein Arbeitsbuch für die Oberstufe des Gymnasiums. München

Erzählweisen und Lesarten

Überlegungen zur Interaktion zwischen (Schulbuch-)Texten und LeserInnen

An Stelle einer Einleitung beginne ich mit drei Fallbeispielen, die zwar keineswegs repräsentativ sind, aber dennoch, wie ich meine, den Stand der Kenntnis jüdischer Kultur und Geschichte bei Schülern und Studierenden an Schulen und Universitäten in Deutschland – für Österreich wird es nicht ganz anders aussehen – illustrieren.

Erstes und jüngstes Beispiel: Vor wenigen Wochen rief mich ein Mädchen an, das die 9. Klasse einer Bremer Schule besucht. Sie teilte mir zunächst mit, dass sie meine Nummer von jemandem aus Hamburg erhalten habe mit der Auskunft, ich kenne mich in Jugendorganisationen aus. Überrascht fragte ich nach, was sie denn meinte, und im Verlauf einiger weiterer Missverständnisse stellte sich heraus, dass ich mich verhört und sie ›Judenorganisationen‹ gesagt hatte, dass ihre Lehrerin sie und eine weitere Schülerin beauftragt hatte, in derselben Woche ein Referat über die Bremer Jüdische Gemeinde zu halten und dass sie über eine Internet-Recherche auf das Hamburger Institut für die Geschichte der deutschen Juden und durch diese schließlich an mich gekommen sei. Meine Nachfragen ergaben, dass sie auf ihren Auftrag im Unterricht überhaupt nicht vorbereitet worden war.

Zweites Beispiel: Eine befreundete Schülerin erzählte mir, dass im Biologie-Leistungskurs der 13. Klasse der Lehrer das Thema Schöpfungsmythen behandelte und zwei Schüler über den christlichen und den jüdischen Schöpfungsmythos referieren sollten. Ausführlich stellten sie die ihrer Meinung nach ›christliche‹ Bibelerzählung der Erschaffung der Welt dar, hatten jedoch die jüdische Version offensichtlich nur über ein Lexikon zur Kenntnis genommen und dabei immerhin festgestellt, dass es erstaunliche Ähnlichkeiten gäbe. Dass diese Ähnlichkeiten keineswegs zufällige sind, bemerkten weder SchülerInnen noch Lehrer, außer eben jene, die mir dies berichtete.

Und schließlich ein drittes Beispiel aus meiner eigenen Lehrererfahrung an der Universität: Wenn ich in den alle zwei Jahre stattfindenden Veranstaltungen, die als »Einführung in Themenbereiche Jüdischer Studien« angekündigt werden, die etwa 60 TeilnehmerInnen – überwiegend Studierende der Fächer Religionspädagogik, Religionswissenschaft und Kulturwissenschaft – frage, wer im Verlauf der Schulzeit in irgendeinem Unterrichtsfach, aber außerhalb der Geschichte des NS, etwas über Kultur und Geschichte der Juden erfahren habe, melden sich regelmäßig – und zaghaft – zwei bis drei.

Die Beispiele belegen die bekannten Defizite des schulischen Unterrichts, die Defizite der Lehr- und Lernmittel, also v.a. Schulbücher, und vor allem die Defizite der Lehreraus- und -fortbildung. Unzweifelhaft ist es notwendig, diese Defizite aus-

zugleichen, durch die Revision und Ergänzung der Unterrichtsmaterialien, durch verstärkte Beschäftigung mit Themen und Fragestellungen jüdischer Geschichte in Deutschland und Österreich im schulischen Unterricht und durch veränderte Inhalte, aber auch Formen der Lehrerbildung. Vorschläge für solche Revisionen gibt es zwar schon lange, nicht erst seit den deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen von 1985, einige von ihnen sind in neueren Publikationen auch berücksichtigt worden, aber die Lücken und Verzerrungen in der Darstellung jüdischer Geschichte in Schulbüchern, im Unterricht und in der Lehrerbildung existieren fort.

Nun sollte man, darauf hat Wolfgang Lassmann nachdrücklich und überzeugend hingewiesen, die Wirkung von Schulbüchern und Unterricht, also auch solcher Revisionen, nicht überschätzen. Auch die Schulbuchforscher bestätigen, dass die Rolle, die Schulbücher als Medium des Lernens im Unterricht tatsächlich spielen, empirisch zu wenig untersucht worden sei, und so wissen wir eigentlich nicht einmal, ob und wer die Schulbücher, die mit großem Aufwand an Arbeit und Geld produziert und verteilt werden, liest. Ich teile die skeptische Perspektive Lassmanns gegenüber den erwarteten und beabsichtigten Wirkungen u. a. der Erziehung durch Geschichtsbücher und deren äußerst beschränktem tatsächlichen Einfluss auf irrationale und ressentimentgeleitete Einstellungen. Dennoch ist, darum sind wir hier, die Revision von Schulbüchern – über die im Einzelnen noch zu reden sein wird – dringend notwendig, denn immer repräsentieren sie ja auch einen Stand gesellschaftlich zugänglichen Wissens und legitimieren dessen Weitergabe an die Generation der Jugendlichen.

Ich möchte im Folgenden zunächst anhand eines Beispiels aus meiner eigenen Unterrichtspraxis zeigen, wie durchaus uneindeutig das Verhältnis ist zwischen dem, was aus Büchern gelernt werden soll und dem, was in den Köpfen der Lernenden entsteht. Es belegt, dass Wissensdefizite und Lernblockierungen, die auftauchen, nicht über ergänzende und verbesserte Informationen allein behebbar sind. Anschließend stelle ich Ihnen ein Modell der Konzeptualisierung solchen Lernens vor, das keine Lösungen, aber mir wichtig erscheinende Impulse für unsere Diskussionen in den kommenden Tagen geben kann.

Mein Beispiel stammt aus der Universität, aber ist *ceteris paribus* auf den schulischen Unterricht übertragbar, der entscheidende Unterschied zwischen den Lernsituationen liegt wohl in der Freiwilligkeit der Teilnahme seitens der Studierenden. Angeregt von Gesprächen mit einer US-amerikanischen Kollegin aus Stanford über die Einführung dortiger Studierender in die Lektüre wissenschaftlicher Texte und erste Schreibversuche, habe ich vor einiger Zeit den Versuch gemacht, deren Verfahren in meinen Einführungskurs zu übernehmen. D. h., die Studierenden hatten, wie üblich, die Aufgabe, Texte zu lesen, Texte unterschiedlicher Provenienz zu jüdischer Kultur, literarische ebenso wie Quellentexte und natürlich wissenschaftliche Texte vor allem von Historikern. In allen Fällen hatte ich bereits vor Verteilung der Lektüre die behandelte Thematik kurz vorgestellt und Lesehilfen gegeben. Über die bloße Lektüre hinaus sollten die Studierenden nun die zuhause gelesenen Texte erstens knapp zusammenfassen – eine Inhaltswiedergabe – und zweitens, und dies war das *Novum*, waren sie aufgefordert, ihre eher ›subjektiven‹ Eindrücke, Assoziationen, Fragen zum Text zu notieren. Während die erste Aufgabe für die Bewertung der Kursleistungen relevant war, war die zweite als Anregung gedacht, sich von der Autorität des Textes ein wenig zu lösen und spontaneres Schreiben und Diskutieren zu ermöglichen.

Einer der vorgegebenen Texte war der Aufsatz »Jüdische Assimilation und Eigenart im Kaiserreich« von Shulamith Volkov, ehemals Leiterin des Instituts für deutsche Geschichte an der Universität Tel Aviv. Die These, die sie darin entwickelt, lautet, hier sehr verkürzt, dass im 19. Jahrhundert die sich assimilierenden (deutschen) Juden »im Hinblick auf einige wichtige Aspekte ein integraler Bestandteil der Wilhelminischen Gesellschaft und Kultur waren«, gleichzeitig aber, und ihnen nicht notwendigerweise bewusst, sie »eine neue, gemeinsame jüdische Identität entwickelten«. »Während sie alte Merkmale traditioneller jüdischer Lebensart verloren und diese durch ein wahres ›Deutschtum‹ zu ersetzen glaubten, nahmen sie in Wirklichkeit an einem Prozess teil, in dem sie eine andere, besondere soziokulturelle Existenz entwickelten, die modern, nicht traditionell, aber trotzdem jüdisch war.« »In vieler Hinsicht ging die Entwicklung der jüdischen Gesellschaft der übrigen deutschen voraus. Wenn Assimilation tatsächlich einen Prozess bedeutet, in dessen Verlauf eine Gruppe einer anderen ähnlicher wird, dann kann man fast sagen, dass die deutsch-jüdische Entwicklung sich umkehrte. Erst allmählich erreichte die deutsche Gesellschaft den Entwicklungsstand, den die jüdische eine Generation zuvor erlangt hatte. Das eröffnete den Weg zu einer neuen ›Annäherung‹.« Volkov belegt diese Thesen anhand von nüchternem Material wie Statistiken zur Urbanisierung, Berufsstruktur, sozialem Profil, Familiengröße, Stellung der Frau u.a.

Die Zusammenfassung dieses Textes gelang den Studierenden wie in anderen Zusammenhängen auch mehr oder minder gut, sie wies die üblichen Schwierigkeiten auf, die jedoch nicht auf mangelndes Verstehen, sondern auf mangelnde Übung mit der Textgattung ›Inhaltsangabe‹ zurückzuführen sind. Rückblickend erscheint mir allerdings auffallend, dass es vielen nicht gelang, die Zeitebenen des wissenschaftlichen Textes auseinander zu halten: die Zeit des Schreibens, also die Lebenszeit der Autorin, die Zeit, die der Text behandelt, also das 19. Jahrhundert, und die Zeit des Lesens, also die eigene Gegenwart. Das bestätigen die kommentierenden spontanen Äußerungen, von denen ich jetzt eine Auswahl zitieren möchte. Ihre Zusammenstellung ist einseitig, da sie mir hier lediglich dazu dienen soll, meine Argumentation zuzuspitzen. Ich zitiere:

- * Die Juden mussten ihre eigene Kultur aufgeben und sich eine fremde aneignen.
- * Statt sich zu assimilieren, hätten die Juden versuchen sollen, ihre eigene Kultur zu bewahren. Die Assimilation war der Weg des geringsten Widerstands.
- * Die Erfolge der Juden führten zu Neid. Der Text versucht, die objektiven Bedingungen für Antisemitismus aufzuzeigen, die Neid und Hass bei den Nichtjuden provozierten.
- * Die Juden sind dem Rest der Deutschen um eine Generation voraus. Das ist natürlich unsere eigene Schuld, weil wir die Juden ablehnen.
- * Der Satz »draußen ein Mensch und zuhause ein Jude« unterscheidet Menschsein und Judesein und bewertet letzteres höher.
- * Die Autorin ist der Meinung, dass eine völlige Integration der Juden in die Gesellschaft, in der sie leben, nicht möglich ist.

Sabine Offe

- * Ist nicht Ziel der Juden immer Rückkehr nach Israel?
- * Hilfsbereitschaft und Gemeinschaftsgefühl der Juden sind Werte, die unserer heutigen Gesellschaft leider fehlen.
- * In der Diaspora bilden Juden eine einheitliche Gemeinschaft, die gegen andere zusammenhält. Das ist eindrucksvoll und beneidenswert.
- * Ich halte eine verallgemeinernde Beschreibung der Beziehungen zwischen Juden und Nichtjuden, wie sie auch der Text sucht, angesichts der vielfältigen und widersprüchlichen Erfahrungen nicht für möglich.

Ich will hier nicht meine methodischen Bedenken gegenüber meinem eigenen Text-Experiment diskutieren und auch nicht meine Schwierigkeiten, eine Form zu finden, um mit den Ergebnissen im Rahmen eines Seminars umzugehen. Die knappe Darstellung lässt jedoch erkennen, dass die Äußerungen nur sehr partiell auf den Aufsatz von S.Volkov bezogen sind, dass die Lesarten von der Erzählweise vielmehr abweichen und abschweifen, und dass sie zentralen Aussagen nicht nur nicht folgen, sondern sie verkehren. Unübersehbar werden hier Stereotypen reproduziert, alle Sätze bis auf den letzten Satz formulieren Ausgrenzungen und impliziten oder expliziten Neid auch dort, wo sie idealisierende Urteile abgeben, wie über ›Gemeinschaftsgefühl‹ oder ›Erfolg‹ der Juden. Inhalt und Verfahren des zugrunde gelegten Textes fungieren lediglich als Reizauslöser. Seine historische Dimension bleibt weitgehend außer Acht, wie die Verwendung des Präsens in den studentischen Kommentaren deutlich macht, er wird gelesen, als beschriebe er heutige oder doch zeitlich nicht fixierte Zustände. Der Satz, dass uns die Juden voraus seien und dies ›unsere eigene Schuld‹ sei, ›weil wir die Juden ablehnen‹, artikuliert vielleicht in seiner Unbeholfenheit am deutlichsten, wie die Assoziationen zu Volkovs Text ins Schleudern geraten: ›unsere Schuld‹ verstellt der Studierenden die Wahrnehmung der Geschichte des 19. Jahrhunderts, benennt jedoch nicht die reale historische Schuld der NS-Verbrechen, sondern situiert die Schuld in der ›Ablehnung‹ der Juden, verharmlost sie damit also. Wie die anderen Äußerungen artikuliert auch diese eine wenngleich negativ gewendete Identifikation mit der deutschen Geschichte im 19. Jahrhundert, übernimmt die Opposition zwischen ›wir‹ und ›die Juden‹.

Jeder Text entsteht erst mit der Lektüre, in Kooperation mit dem Leser. Die Assoziationen der Studierenden bleiben dem, was ein/e AutorIn tatsächlich geschrieben und was sie gelesen haben, insofern nicht äußerlich, als sie – auch wenn etwa die Erzählweise des Aufsatzes von Volkov den Verkehrungen und Verzerrungen der Lesarten keinen Vorschub leistet – bei der Arbeit mit Texten, auch mit Schulbuchtexten, unbedingt zu berücksichtigen sind. Dies gilt überall, aber es gilt im Falle jüdisch-deutscher-österreichischer Geschichte in besonderem Maße, denn, und das sollte das Beispiel zeigen, das Thema allein, unabhängig von der Darstellung, erzeugt solche irritierenden Abweichungen von den Absichten der Informationen.

Man kann das Verhältnis zwischen Schreibweisen und Lesarten mit einem Begriff benennen, der in der gegenwärtigen kulturtheoretischen Debatte häufig verwendet wird, ›Prozess der Aneignung‹. Als »Schlüsselbegriff historischen Fragens«, so

U. Schmidt, soll der Begriff »Aneignung« über herkömmliche Rezeptions- und Reaktionsmodelle hinaus Interaktionen zwischen Subjekten – hier den SchülerInnen/Studierenden – und deren Wahrnehmungs- und Gebrauchsweisen von Objekten – hier Schulbuchtexten – erfassen. Kulturelles Lernen in diesem Sinne geschieht in der Wechselwirkung zwischen »Repräsentationen« – Darstellungsweisen im Text – und »Praktiken« oder Reaktionen der Leser, und das Ergebnis ist nicht die Abbildung von Informationen aus Büchern in den Köpfen, sondern ein Prozess wechselseitiger Konstitution und Bestätigung von dem, was unter »Geschichte« verstanden wird.

Für den Geschichtsunterricht in Schulen und seine Didaktik hat V. Knigge eine Theorie der Aneignung entworfen, die, auch wenn sie nicht unmittelbar in die Praxis übersetzbar ist, doch geeignet ist, zum Nachdenken anzuregen. Die Aneignung von Geschichte – als zu lernende, nicht als erlebte – sei gekennzeichnet von einer »Doppelbewegung«: »Einerseits evoziert der historische Gegenstand etwas am Subjekt, beispielsweise Assoziationen, Erinnerungen und Querverbindungen, Gefühle und Körperzustände. Auf diese Weise vermittelt er Subjekteigenschaften oder setzt er Effekte am Subjekt, die auf ihn selbst verweisen. Diese können sich ... zu Spuren verdichten, in denen sich Eigenschaften des Vergangenheitsmaterials am Subjekt selbst zum Ausdruck bringen.« Gemeint ist hier eine gleichsam mimetische Reaktion auf historische Informationen, körperlich wie mental erlebte Angst, Schrecken, Mitleid oder auch positiv identifikatorische Formen des Miterlebens. Andererseits dringen die Subjekte gleichzeitig und gegenläufig mit ihren »Vorerfahrungen, affektiven Prägungen und (unbewussten) Wünschen« ein in den historischen Stoff: »Diese Tendenz im Subjekt nennen wir Geschichtsbegehren.« Diese Wechselbewegung begründet die Entstehung von Aneignungsgeschichten, die auf der manifesten Ebene der subjektiven Erzählung die historische Information, das, was gelehrt wird, zu verfehlen und zu entstellen scheinen. Knigge führt Beispiele zunächst absonderlich, falsch oder inkongruent scheinender Äußerungen an, mit denen SchülerInnen als Rezipienten Geschichte wiedergeben, kommentieren oder abwehren und nicht wahrhaben wollen. Diese Äußerungen sehen zunächst aus und werden oft verstanden, als handle es sich um Entgleisungen, die korrigiert und zum Verstummen gebracht werden müssten. Dagegen führt Knigge aus, dass dieser Prozess der Aneignung unumgänglich und sogar wünschenswert sei. In den scheinbar entgleisten Geschichten werde ein zugleich wahrer und verfehlter Text produziert, dessen Sinn es zunächst zu suchen, zu verstehen und zu deuten gelte. Das »Geschichtsbegehren« ist den Subjekten nicht auf der manifesten Ebene zugänglich, sie sind selbst verfangen in ihren unbewussten Diskursen. Diese lassen sich nicht in ihre »eigentliche«, ihre »wahre« Bedeutung übersetzen, aber ihr Verstehen und ihre Anerkennung im Anderen, im Zuhörenden, Deutenden, könne es ermöglichen, den in den Symptomen befangenen, verhärteten Text auf seine verborgenen Wünsche hin deutbar werden zu lassen und damit den Widerstand gegen die Erkenntnis und Anerkenntnis der realen Geschichte zu erkennen.

Die »entgleisten« Geschichten nennt Knigge »Geschichtsgeschichten«. Viele der Beispiele, die er wählt, sind Geschichten, mit denen Schüler und Erwachsene auf die Konfrontation mit dem Geschehensein von Auschwitz reagieren. Solche Geschichtsgeschichten, abweichende, beschwichtigende, verleugnende, werden gerade dort produziert, wo die Furchtbarkeit des Geschehenen dessen Realität schwer anerkennen und sie noch weniger kognitiv und emotional bewältigen lässt.

Knigges Versuch, die Aneignung von Geschichte als Produktion

von Geschichtsgeschichten zu beschreiben, eröffnet einen hermeneutischen Zugang zu dem, was sich immer wieder wie affektives Geröll zwischen Lehrende und Lernende, Text und Leser zu wälzen scheint und in der herkömmlichen Didaktik kritisiert und beklagt, aber kaum gedeutet wird. Betrachtet man die zitierten studentischen Äußerungen erneut als Geschichtsgeschichten, dann lassen sich in ihnen – als ›Subtext‹ – unterschiedliche Reaktionen ausmachen: Schuldgefühle, Beklommenheit, Wut, aber auch retrospektive Sehnsüchte und Wünsche. In manchen Lernsituationen, so meine Erfahrung, lassen solche Äußerungen sich, so sie nicht gleich verurteilt oder als nicht zur Sache gehörig abgetan werden, in Einsichten überführen, etwa in die Funktionsweisen individueller und kollektiver Konfliktprojektionen auf ›die Juden‹, in den Zusammenhang zwischen Schuldgefühlen, deren Abwehr und Verleugnung und die Entstehung von Ressentiments oder in die Art und Weise, wie vergangene Geschichte als gegenwärtige Konstruktion gedeutet wird. Gezeigt werden kann, dass SchülerInnen mit ihrer eigenen Geschichte, ihren Vorurteilen und Vorerfahrungen, psychisch und physisch an solchen Konstruktionen von Geschichte und Geschichtsgeschichten beteiligt sind.

In der Wechselwirkung zwischen Text und LeserInnen also, im Prozess der Aneignung, verschränken sich didaktische Absichten von Schulbüchern mit den Erfahrungen, die SchülerInnen damit machen. Der Text, das Buch gibt Erzähl- und Darstellungsweisen vor, deren Bedeutungsdimensionen jedoch erst in der Weise realisiert werden, in der die SchülerInnen darauf reagieren.

Um Einwänden zuvorzukommen sei gesagt, dass die Schule, die Gruppensituation im Unterricht, das Autoritätsgefälle zwischen Lehrern und Schülern, kaum ein Ort ist, wie ihn ein solches Interaktionsmuster verstehenden Zuhörens zu verlangen scheint, und es hieße die Lehrenden zu überfordern, wenn sie auch noch zur Deutung von Geschichtsgeschichten aufgefordert würden. Aber der Zugang erlaubt uns jedenfalls als Modell einen Blickwechsel, eine erweiterte Wahrnehmung. Dieser Blickwechsel ermöglicht zu erkennen, was das verordnete und bewertete Lernen im Rahmen der Institutionen Schule und Universität normalerweise ausschließt und nicht zulassen kann. Und er ermöglicht auch den Lehrenden die Wahrnehmung der latenten oder abgewehrten Ängste und Wünsche, die sie in die pädagogische Beziehung zu Schülern ebenso wie in ihre Beziehung zu den Lerninhalten projizieren, und die es nicht zu negieren oder zu verbieten, sondern ebenfalls zunächst einmal zu verstehen gilt, ehe sie – vielleicht – sich verändern und produktiv oder doch jedenfalls selbstreflexiv wenden lassen. Jeder Lehrende kennt das Bedürfnis, mit immer mehr Stoff und Information sich den Ambivalenzen der Unterrichtssituation, den Ängsten vor Themen, der Unsicherheit zu entziehen. Es geht also nicht nur um die Überwindung einer rational verengten Didaktik zu Gunsten von mehr Emotionalität, sondern es geht um die Zumutung, sich der begrenzten Möglichkeiten der Kontrolle über Lernprozesse bewusst zu werden und Lernergebnis und Lernerfolg nicht zum einzigen Maßstab der historischen Auseinandersetzung zu machen. Das gilt für alle Geschichtsdidaktik, zumal für die der deutsch- oder österreichisch-jüdischen Geschichte, denn ob und was aus deren (zeithistorischen) Ende, also dem Holocaust, zu lernen sei, ohne ihn pädagogisch zu instrumentalisieren, oder ob der Holocaust das Versagen historischen Lernens nicht selbst bezeugt, ist als Frage und Dilemma den Darstellungen und Aneignungsweisen der Geschichte, und damit auch den Geschichtsbüchern, immer implizit.

Dass Geschichtsgeschichten ernst genommen und verstanden werden können, bedeutet nicht, dass sie als solche stehen gelassen werden sollten. Sie setzen Texte – oder Schulgeschichtsbücher – voraus, die eine Position aufgeklärter Vernunft behaupten und deren Widerständigkeit der realen Geschichte gegen die Aneignung als Geschichtsgeschichten Lernenden nicht erspart werden kann. Gegen den Opportunismus, der sich an vermeintlichen ›Bedürfnissen‹ von Lernenden orientiert, die doch immer schon kulturindustriell zugerichtet sind, ist es Aufgabe von Schulbüchern, auf der Verbindlichkeit und Belegbarkeit dessen, was sie vermitteln, zu beharren.

Für den Umgang mit jüdischer Geschichte allerdings sind die einschlägigen Schulbücher bislang kaum geeignet. Sie sind kaum geeignet, Fragen, die SchülerInnen an diese Geschichte stellen könnten, auch nur auf der Ebene von Sachfragen zu beantworten, geschweige denn, sie der Reflexion und Diskussion zugänglich zu machen. Die Erzählweisen jüdischer Geschichte in der Mehrzahl der Schulgeschichtsbücher schwanken zwischen abstrakt-neutralen, beklommenen oder grob fahrlässigen Darstellungen. Und nicht nur über die Mängel der manifesten Erzählweisen, sondern auch über die Lücken, über Auslassungen und Nichtgesagtes erzeugen sie bestimmte Lesarten und Reaktionen. Der Umgang mit jüdischer Geschichte in deutschen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern ist immer auch ein Symptom für den gesellschaftlichen Umgang mit dieser Geschichte, und nur, wenn die verzerrenden, lückenhaften und problematischen Erzählweisen dieser Geschichte in Schulbüchern selbst als Erzählung von Geschichtsgeschichten verstanden werden, sind die angestrebten und notwendigen ›Revisionen‹ möglich.

Literatur

- Knigge, Volkhard (1987): »Zur Kritik kritischer Geschichtsdidaktik. Normative Ent-Stellung des Subjekts und Verkennung trivialen Geschichtsbewusstseins«. In: *Geschichtsdidaktik*, 12. Jg., H. 3: 253–266
- Volkov, Shulamit (1990): »Jüdische Assimilation und Eigenart im Kaiserreich«. In: dies.: *Jüdisches Leben und Antisemitismus im 19. und 20. Jahrhundert* München: 131–145

Österreichisch-jüdische Geschichte in österreichischen Geschichtslehrbüchern

»Alle Erwachsenen werden ungenialisch ... Das Schöpferische im Kinde fördern heißt alle Seelenkräfte, alle Denkfähigkeit in ihm wecken.«

Diese wichtige Erkenntnis formulierte Anfang des 19. Jahrhunderts Eugenie Schwarzwald, Reformpädagogin, Pionierin der Mädchenbildung, Intellektuelle, Jüdin. – Ein Detail österreichisch-jüdischer Geschichte, die in sehr groben Zügen im Folgenden dargestellt werden soll, um Impulse für ein Überdenken der Inhalte hiesig verwendeter Geschichtslehrbücher zu geben.

Man könnte die wichtigsten Stationen österreichisch-jüdischer Geschichte recht schnell aufzählen und als ersten Punkt das Mittelalter erwähnen, seit dem es eine nachweislich jüdische Präsenz in Österreich gibt. Ich könnte erzählen, dass seit ca. dem Jahr 1000 der ›kahal‹, die jüdische Gemeinde, die elementare Organisationsform der verschiedenen, relativ autonomen jüdischen Gemeinschaften war. Dass wir urkundliche Erwähnung über den ersten uns namentlich bekannten Juden in Wien, nämlich Schlom(o), der von Herzog Leopold V. als Münzmeister eingesetzt wurde, allerdings erst im 12. Jahrhundert finden, v. a. dass Schlom 1196 von durchreisenden Kreuzfahrern erschlagen wurde. Dass die Grundlage für die rechtliche Stellung der Juden im ständisch verfassten (Erz-) Herzogtum Österreich auf der einen Seite der auf einer Judenordnung von 1236 beruhende, 1238 den Wiener Juden von Kaiser Friedrich II. gegebene Judenschutzbrief war, auf der anderen Seite der Herzog Friedrichs des Streitbaren aus dem Jahr 1244. Ersteren betreffend wäre besonders der als ›Kammerknechtschaft‹ angegebene Status der Wiener Juden hervorzuheben, ein Status der mit der theologischen Auffassung von den Juden als Knechten der Christen und mit der wirtschaftspolitischen Auffassung von den Juden als der Hofkammer unterstellten Leibeigenen des Landesherrn begründet war. Der Inhaber des Judenregals sollte für die direkte Besteuerung der Juden deren Schutz, nicht nur an Leib und Leben, Hab und Gut, sondern auch an den Gemeindeinstitutionen, Synagogen, Friedhöfen etc. gewährleisten. Dass der rechtlichen Verankerung jüdischer Ansiedlung in Wien die Herausbildung der ersten Wiener Judenstadt folgte, dort, am Judenplatz im heutigen 1. Wiener Gemeindebezirk, wo im Laufe des Jahres 2000 die Überreste der mittelalterlichen Synagoge der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Dass trotz der landesherrlichen Garantien die

1 Klaus Lohrmann, in: Felicitas Heimann-Jelinek (Hg.): Hier hat Teitelbaum gewohnt. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Jüdischen Museum der Stadt Wien. Wien 1993: 24.

Situation für die Juden seit dem 13. Jahrhundert immer einengender, ja lebensbedrohlich wurde. »Verantwortlich für willkürliche Maßnahmen gegen sie war die vor allem von der Kirche entwickelte jüdenfeindliche Ideologie, die schließlich die Bürger in den Städten und um 1400 sogar den Adel beeinflusste.«¹ Es sollte darauf hingewiesen werden, dass die jüdische Gemeinschaft ins Geldgeschäft abgedrängt, religiös verteufelt und sozial isoliert wurde und daher immer mehr der Feindschaft der nichtjüdischen Gesellschaft ausgesetzt war. Aus Konkurrenzangst schürten auch die Stände durch alle Jahrhunderte eine wirtschaftlich motivierte Feindschaft gegen die Juden. Dass es zur ersten Wiener ›Gsera‹, der Vertreibung der Juden aus Wien, kam, nachdem einerseits durch einen Brand in der Judenstadt und im Zusammenhang damit vorgefallenen Plünderungen die Judenschaft zu einem Teil verarmt und daher entbehrlich geworden war; andererseits sich die Gemüter an dem Gedanken erhitzen, die Juden kollaborierten mit den Hussiten. Dies nahm der österreichische Herzog Albrecht V., der spätere Kaiser Albrecht II., zum Anlass, um sich aus der hauptsächlich durch die Hussitenkriege hervorgerufenen Geldverlegenheit herauszuhelfen, indem er 1420 alle Juden Wiens gefangen nehmen und ihre Häuser konfiszieren ließ. Die Mittellosen unter ihnen wies er aus. Die Begüterten ließ er foltern, um etwaige Habe von ihnen zu erpressen, und 1421 auf der Erdberger Lände verbrennen, was mit einer angeblichen Hostienschändung in Enns legitimiert wurde. Ich sollte Augenmerk auf die Interessen lenken, die die Politik der jeweiligen Inhaber des Judenregals bestimmten, wie z. B. die Entscheidung Maximilians II., der dem Druck der Stände nachgebend Ende des 15. Jahrhunderts die Juden aus der Steiermark und aus Kärnten auswies: Die durch die Vertreibung als verloren reklamierten Judensteuern ließ er sich von den Ständen mit 42.000 Pfund Pfennig ablösen, siedelte jedoch zahlreiche der vertriebenen jüdischen Steuerzahler in Westungarn wieder an – ein Schachzug, der ihm fast die doppelte Einnahme an Judensteuern brachte.

Zur Geschichte würde gehören, dass es erst etwa 150 Jahre nach der ersten Vertreibung der Juden aus Wien hier zu einer jüdischen Wiederansiedlung kam. Voraussetzung hierfür war die Erteilung von Einzelprivilegien an die so genannten ›hofbefreiten Juden‹. Der Status der Hofbefreiung brachte erhebliche Privilegien mit sich: Befreiung von Abgaben an Stadt und Land, von Maut- und Zollabgaben, vom Tragen des diskriminierenden Judenzeichens, ausschließliche Unterstellung unter die Gerichtsbarkeit des Obersthofmarschalls, freier Aufenthalt am Ort des kaiserlichen Hoflagers. Als Gegenleistung für ein solches Privileg mussten dem Kaiser bedeutende finanzielle Leistungen erbracht werden, worin der eigentliche Grund für die Einführung dieser Institution zu sehen ist; nämlich dass dem Kaiser bzw. der Hofkammer all die zahlreichen von Juden geforderten Abgaben direkt zugute kamen. Mit der Erweiterung solcher Privilegien auf Familienangehörige wuchs innerhalb von gut 50 Jahren eine jüdische Gemeinschaft heran, der man schließlich als Siedlungsgebiet Häuser im Unteren Werd, in dem Leopoldstadt genannten heutigen 2. Wiener Gemeindebezirk, zuwies. 1625 war die Übersiedlung in den Unteren Werd vollzogen. Standen den Wiener Juden hier anfangs nur 15 Häuser zur Verfügung, kam es im Laufe der Jahre zu einer weit gehenden Verbauung der Fläche. Am bitteren Schluss, zum Zeitpunkt der zweiten Wiener Gsera, also der zweiten Vertreibung der Juden aus Wien, fanden sich auf dem Areal 132 Häuser, in denen 1346 Menschen lebten. Ich sollte erzählen, so gut es ginge, wie es zum bitteren Ende gekommen war. Dass es während der knapp 50 Jahre, die die Judenstadt im Unteren Werd existierte, zu Ausschreitungen gegen die Juden kam, dass Konkurrenzneid und Misstrauen Andersgläubigen gegenüber Angst machten, dass

kirchliche Würdenträger durch antijüdische Hetzpredigten den Hass schürten, dass Gerüchte kursierten über Beziehungen der Juden zu den ›Feinden im Osten‹, dass in der neuen Wirtschaftslehre des Merkantilismus der den Juden vorgeworfene Monopolismus als volkswirtschaftliche Bedrohung angesehen wurde. Die Inquisitionshofkommission legte dem zutiefst katholischen Kaiserpaar Leopold I. und Margarethe Therese in einem ausführlichen Gutachten, das eine lange Reihe von Vorwürfen – sowohl traditionelle wie Hostienschändungen als auch neue wie die angebliche Spionage für die Türken – enthielt, die Ausweisung der Juden aus Wien nahe. Schließlich erklärte sich die Stadt Wien bereit, die Hofkammer für den ihr durch eine Ausweisung entstehenden Verlust der jüdischen Abgaben zu entschädigen, woraufhin 1669 die Ausweisung der Juden entschieden wurde. Im Juli 1670 mussten die letzten Juden Wien verlassen. Als einziges Zeugnis jüdischen Lebens im Wien des ausgehenden 16. und des 17. Jahrhunderts blieb der Friedhof in der Seegasse im heutigen 9. Wiener Gemeindebezirk erhalten. Die reichsten Gemeindemitglieder, die Brüder Fränkel, bezahlten vor ihrer erzwungenen Emigration dem Magistrat 4000 Gulden, damit dieser für den Friedhof Sorge trage.

Es müsste weiter erzählt werden, dass sich bereits kurz nach der Ausweisung der Juden aus Wien 1670 der dadurch entstandene wirtschaftliche Verlust für die Stadt wie auch für die Hofkammer bemerkbar machte. Die Stadt hatte unter dem durch die Ausweisung entstandenen Konsumentgang auf den verschiedenen Gebieten zu leiden, während der Kammer nicht nur entgegen allen Versprechungen die fehlenden Steuern aus dem Judenprivileg entgingen, sondern sie auch auf das Kredit- und Beziehungspotenzial der jüdischen Familien verzichten musste, was sich besonders gravierend auf die Versorgung des Heeres auswirkte. Die absolutistische Hofhaltung verschlang Unsummen. Weder im Adel noch im Bürgertum gab es genügend Ansprechpartner für Kriegsfinanzierungen und -lieferungen – schließlich rieb sich Österreich zwischen 1683 und 1763 in neun Kriegen auf. Um diese Versorgungslücke zu schließen, wurde das kaiserliche jüdische ›Faktorentum‹ eingeführt. Für die Erteilung einer Aufenthaltsgenehmigung übernahmen einige wenige Juden diese riskanten Geschäfte. Samson Wertheimer, Ehrenrabbiner des burgenländischen Eisenstadt und offiziell westungarischer Landesrabbiner, war neben Samuel Oppenheimer einer der berühmtesten und einflussreichsten dieser Faktoren, deren Stellung allerdings allein von ihrer Nützlichkeit im Sinne der Staatsinteressen abhing. Bereits Wertheimers Sohn Wolf war, um mit David Kaufmann zu reden, »der typische Vertreter jener Classe armer Reicher, ... die ihrer Zeit bewiesen, wie die viel beneideten weitausgreifenden Creditgeschäfte mit Häfen und Staaten nicht immer eine Quelle der Bereicherung waren, sondern gar oft den Ruin des Vermögens zur Folge hatten und mit der Erschütterung des Credit, der Ehre und des Gemütes bezahlt werden mussten«.² Das Zeitalter des Absolutismus war so die demütigende Epoche eines generellen Aufenthaltsverbotes für Juden und einer individuellen, zeitlich begrenzten Zulassung auf Grund fiskalischer Notwendigkeiten.

Hier nun sollte eingeschoben werden, dass es eine andere Gruppe von Juden in Wien gab, eine Gruppe, die im Gegensatz von jener, von der in der Regel die Rede ist, auf Grund historischer Umstände privilegierter war, nämlich die der sefardischen

² David Kaufmann: Samson Wertheimer. Der Oberhoffaktor und Landesrabbiner (1658–1724) und seine Kinder. Wien 1888: 81.

Juden, jener Juden, die von der Iberischen Halbinsel gekommen waren. Dafür muss etwas ausgeholt werden: Nach dem Abschluss der ›Reconquista‹ mit der Eroberung der letzten maurischen Bastion in Spanien, Granada, verfügten die ›Reyes Católicos‹ Isabella und Ferdinand 1492 die Ausweisung der Juden aus Spanien. Innerhalb von vier Monaten hatten sie unter Zurücklassung ihres Vermögens das Land zu verlassen. Als einziger Ausweg, den etwa 50.000 Juden wählten, bot sich die Taufe. Rund 150.000 der ›Sefarden‹ genannten spanischen Juden gingen ins Exil. Viele von ihnen wandten sich zunächst nach Portugal, wo jedoch bald Zwangschristianisierungen um sich griffen und auch hier ab 1536 die Scheiterhaufen der Inquisition loderten. Die Wege der Exulanten führten nach Nordafrika, Nordwesteuropa, Frankreich und auch in die Neue Welt. Der Hauptstrom der sefardischen Flüchtlinge jedoch suchte sich eine neue Heimat im Osmanischen Reich, das die Vertriebenen willkommen hieß. Ab dem 16. Jahrhundert folgten diese sefardischen Juden aus dem Osmanischen Reich den türkischen Eroberungen und siedelten sich in den neu gewonnenen Gebieten an. Auf diese Weise kam es zur Gründung der großen sefardischen Balkangemeinden. Die Friedensverträge zwischen dem Habsburger und dem Osmanischen Reich in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts schließlich ermöglichten eine dauerhafte Niederlassung sefardisch-türkischer Juden in Wien. Als türkische Untertanen, die unter dem umfassenden Schutz des Sultans standen, genossen sie von nun an das Recht auf Freizügigkeit im Habsburger Reich. Gegenüber den jüdischen Untertanen der Habsburger war ihr Status also ein durchaus privilegierter, zumal ihnen auch die Freiheit des Gottesdienstes zugesichert war. Die kulturell und ökonomisch blühende sefardische Gemeinde Wiens, ihr prachtvolles, im maurisch-türkischen Mischstil gebautes Gotteshaus und eintausend Menschen eingeschlossen, wurde nach zweihundertjährigem Bestehen Opfer nationalsozialistischen Wahns.

Als nächsten wesentlichen Punkt müsste das Toleranzpatent genannt werden. Im Zuge des aufgeklärten Absolutismus, der die Schranken der ständischen Ordnung zu nivellieren trachtete, wurde auch die Privilegienordnung für die Juden modifiziert. Hier legte vor allem das Toleranzpatent Josephs II. von 1782 neue Kriterien für die korporative Verfassung der Juden fest. Trotz weiter gehender restriktiver Bestimmungen – z. B. blieb das Wohnrecht in Wien noch immer nur auf wenige, eben ›tolerierete‹ jüdische Familien beschränkt – war das Toleranzpatent doch offensiv reformerisch angelegt. Das Patent regelte nicht nur die Beziehung von Juden zur christlichen Umwelt, es glied auch die Eigeninstitutionen der jüdischen Gemeinschaft den gesamtgesellschaftlichen Bedingungen an. So wurden beispielsweise die Bildungseinrichtungen der Juden dem allgemeinen Erziehungswesen angeglichen, der Zugang zu bestimmten Produktionszweigen und Berufen erleichtert und die freie Religionsausübung garantiert. Das Toleranzpatent gilt als der Ausgangspunkt für eine Entwicklung, die einerseits den Weg in die allgemeine Gleichstellung der Juden einleitete, die aber auch die Einheitlichkeit der religiösen und säkularen Identität der Juden grundlegend in Frage stellen sollte. Es müsste weiter berichtet werden, dass die feierliche Einweihung des ›Bethauses der Israeliten‹ in der Seitenstettengasse einen wesentlichen Schritt der ›Wiener Jüdischen Gemeinde‹ auf dem Weg zur politischen und sozialen Anerkennung darstellte, ein mühsam der Regierung abgetrotztes Zugeständnis. Anfang des zweiten Viertels des 19. Jahrhunderts, im Jahre 1826, erfüllte sich dieser große Traum der Wiener Jüdischen Gemeinde: Sie hatte »eine repräsentative Synagoge, einen Prediger, der auf der Höhe der Zeit stand«, den liberalen Isaak Noa Mannheimer, »und einen Kantor, der in Wien, der

Hauptstadt der Musik, Anerkennung oder gar Bewunderung fand«, nämlich Salomon Sulzer,³ der aus dem vorarlbergischen Hohenems stammte, wo es seit dem Beginn des 17. Jahrhunderts eine jüdische Gemeinde gab. Diese erste offizielle Synagoge Wiens, der so genannte Stadttempel, sollte 112 Jahre später die einzige in Wien sein, die vor der Wut und dem Zerstörungswahn in der Reichspogromnacht bewahrt blieb.

Weiter erzählt werden müsste nun, dass den vorletzten Schritt auf dem langen Weg zur formalrechtlichen Anerkennung der Wiener Judenschaft im April 1849 Kaiser Franz Joseph setzte, als er ihren Vertretern gegenüber die Formulierung ›Israelitische Gemeinde von Wien‹ gebrauchte. Dass den letzten Schritt 1852 ein provisorisches Gemeindegesezt bedeutete. Und dass in dem Jahr, in welchem den Juden das Grunderwerbsrecht wieder entzogen wurde, 1853, der erste Präsident der Wiener Israelitischen Kultusgemeinde gewählt wurde.

Als Rechtskörper übernahm die Kultusgemeinde von nun an die Organisation der verschiedenen sozio-religiösen Unterstützungen und Hilfeleistungen, die vormals in den Händen Privater gelegen hatte: Unterstützung von Witwen und Waisen, Fürsorge für Arme und Berufsunfähige, Krankenpflege und Bestattung, Lehrhauseinrichtungen und Gewährung freien Unterhalts für mittellose Schüler bzw. Rabbinatskandidaten, oder auch die Ausstattung ›armer Bräute‹; in der Neuzeit kam zu dieser traditionellen religiös-humanitären Wohlfahrtspflege auch diejenige im nationalen Bereich, die auf die vielfachen Bedürfnisse im Zusammenhang mit dem Aufbauwerk in Palästina bzw. heute in Israel eingeht. Wenn auch auf Grund der nationalsozialistischen Mordpolitik die Mitgliederzahl der heutigen Israelitischen Kultusgemeinde Wiens vergleichsweise klein ist, so hat sich ihr Aufgabengebiet nach 1945 noch vergrößert. Man denke beispielsweise an die Opferfürsorge, an die Betreuung von Rückstellungsverfahren oder an die aus der derzeitigen weltpolitischen Lage resultierenden Not jüdischer Flüchtlinge aus Krisen- und Kriegsgebieten.

Unbedingt berichtet werden sollte auch von der Teilhabe der Juden an der bürgerlichen Revolution. Dass 1848 beispielsweise Leopold Zunz »Recht und Freiheit statt der Rechte und Freiheiten« für die Juden forderte, »kein kümmerliches Vorrecht, aber ein vollständiges, erhebendes Bürgertum«. Juden waren in der demokratischen Intelligenz überrepräsentiert – es seien nur der Publizist Ludwig August Frankl oder der Arzt Adolf Fischhof genannt –, Juden gehörten zu den Ersten, die für die umkämpfte Freiheit fielen. Sie wurden mit einem ›ökumenischen Gottesdienst‹ im Geist der Brüderlichkeit, ohne Ansehen der Konfession gemeinsam bestattet. Hier müsste man allerdings ausholen und feststellen, dass »nur die erste Stunde der Revolution den Visionären und Helden gehört. Dann folgt der Kampf um die neue Ordnung: Freiheit, die der großbürgerliche Liberalismus meinte, war vor allem die Freiheit des Marktes, die von feudalen Bindungen befreite Menschen erforderte, die ungehindert in beliebige ökonomische Beziehungen zueinander treten konnten. Freiheit, die die Kleinbürger meinten, war nicht nur Freiheit von willkürlicher Fürstenherrschaft, sondern auch Freiheit des mittelalterlichen Zunftmeisters von der Bedrängung durch den Kapitalismus. Als ›eine Ausstrahlung jüdischen Wesens‹ (Sombart) aufgefasst, konnte dieser scheinbar aufgehalten werden – durch Ausschaltung der Juden. Das Proletariat begann den Kapitalismus als ein von der inneren Dynamik der Geschichte

³ Nikolaus Vielmetti, in: Heimann-Jelinek (s. Anm. 1): 32.

hervorgebrachtes, unvermeidliches Stadium der gesellschaftlichen Entwicklung zu begreifen, das möglichst schnell durchheilt werden sollte, dem Licht des Sozialismus entgegen. Ob das Kapital nun ›beschnitten oder getauft‹ war (Engels), spielte dabei keine Rolle. Licht sahen viele Kleinbürger hingegen nur in der rückwärts gewandten romantischen Utopie vom mittelalterlichen Ständestaat, in der die Emanzipation der Juden keinen Platz hatte. Juden befanden sich unter denen, die im Oktober 1848 zum letzten Kampf antraten und unter denen, die dabei fielen. Der radikaldemokratische Publizist Hermann Jelinek wurde – den Juden zur Warnung – vor ein Erschießungspeloton gestellt. Er schrieb kurz vorher: ›Meine Ideen können nicht erschossen werden.«⁴

Weiter berichtet werden müsste, dass nach der offiziellen Konstituierung der Kultusgemeinde im Jahr 1852 die jüdische Bevölkerungszahl derart angestiegen war, dass der Bau einer zweiten Synagoge unumgänglich wurde. So wurde zwischen 1854 und 1858 die Große Synagoge in der Leopoldstädter Tempelgasse errichtet. Den Grundstein hatte der 48er Kämpfer, in der Wiener Literaturszene als Publizist anerkannte Ludwig August Frankl – übrigens gemeinsam mit dem Grundstein für die Votivkirche – aus Jerusalem mitgebracht. Nach der Gründung der Kultusgemeinde fungierte Frankl als ihr erster amtsführender Sekretär. Als Rabbiner an den Leopoldstädter Tempel wurde der liberal orientierte Adolf Jelinek berufen, dessen Lehrhaus Bet ha-Midrash in den Gelehrtenkreisen der Wissenschaft vom Judentum Berühmtheit erlangte. Sein Gotteshaus wurde am 10. November 1938 zum Großteil zerstört.

Wovon müsste als Nächstes berichtet werden: Davon, dass nicht zuletzt die nicht zu verhindernden Zugeständnisse an die Emanzipation – 1859 erhielten die Juden das Recht, christliche Dienstboten zu beschäftigen, 1860 wurde der Zunftzwang aufgehoben – Wien für Juden aus den Provinzen der Monarchie, die sich hier wirtschaftliche und soziale Aufstiegschancen erhofften, attraktiv erscheinen ließ. Dass sich der Zuzug verstärkte, als die bürgerliche Gleichstellung nicht länger hinauszuzögern und in der neuen Verfassung nach dem Ausgleich mit Ungarn im Dezember 1867 die Gleichberechtigung verankert war: Lebten 1860 6.200 Juden in Wien, so war ihre Anzahl 1869 auf 40.000, 1880 bereits auf 73.000 angestiegen, eine Zahl, die zehn Prozent der Wiener Gesamtbevölkerung ausmachte. Dementsprechend wuchs die Anzahl von neuen Synagogen, Bethäusern, Schulen etc. Die verschiedenen Rabbiner sahen sich nun gravierenden Problemen und Konflikten innerhalb der Gemeinde gegenüber. Denn die Öffnung der allgemeinen Gesellschaft brachte den Juden nicht nur erhöhte Zugangschancen in alle sozialen Bereiche, sie stellte auch die jüdische Gemeinschaft vor das Problem, das Jude-Sein neu definieren zu müssen. Die Regeln, die Juden von Nichtjuden trennen, standen den gesellschaftlichen Eingliederungsbestrebungen entgegen. Vielfältige jüdische Gruppierungen entstanden, die versuchten, eine neue, moderne Definition des Judentums zu formulieren, die auf diese Dilemmata eingingen. Charakteristisch für die Versionen eines modernen Judentums wurde die Aufhebung der vormaligen Einheitlichkeit von Religion und Ethnie. Definitorische Schwerpunkte wurden wie mit dem Rückzug auf einen reinen Konfessionalismus entweder auf die Religion gelegt oder mit der Hinwendung zum Nationaljudentum oder zum Zionismus auf die ethnische Zugehörigkeit, eine Definition, die der Einstellung der rabbinischen Führer Wiens, Adolf Jelinek

4 Rudolf Jelinek, ebd.: 36.

und Moritz Gudemann, völlig entgegenstand. Eine andere Lösung des Problems schien in der Veränderung der gesellschaftspolitischen Gesamtsituation zu liegen, auf die die Hoffnung auf einen Staat ohne Judenfeindschaft projiziert wurde. Insofern engagierten sich auffällig viele Juden in der Sozialdemokratie bzw. später in der kommunistischen Bewegung.

Auch darüber müsste man schreiben, dass die Liberalisierung der Zugangsbedingungen für Juden in alle Bereiche des beruflichen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Lebens die Berufsstruktur in der jüdischen Gemeinschaft radikal veränderte. Besonders anziehend wirkten neue Berufszweige, die nicht durch altüberkommene Zunftessentiments belastet waren. Berufe in den modernen Wissenschaften, im kulturellen Bereich, in der Unterhaltungsbranche und in der Publizistik waren für jene attraktiv, die nicht die Berufstraditionen ihrer Vorfahren fortsetzen wollten. Die Namen auf den Grabstätten des Wiener Zentralfriedhofes Tor IV und Tor I geben beredtes Zeugnis vom Anteil der Wiener Juden an der österreichischen Geistes- und Wissenschaftsgeschichte. Sie aufzuzählen würde zahlreiche Seiten füllen. Viele von ihnen suchten nach neuen Wegen, man denke nur an Freuds revolutionären Zugang zu den Seelenkrankheiten mit der Psychoanalyse. Viele bekehrten auf, kämpften gegen Lug und Konvention wie, sagen wir, Arthur Schnitzler, dessen Schlüssel-Aphorismus lautete: »Die reinigende Kraft der Wahrheit ist so groß, dass schon das Streben nach ihr ringsum die bessere Luft verbreitet; die zerstörende Macht der Lüge so furchtbar, dass schon die Neigung zu ihr die Atmosphäre verdunkelt.« Sie wagten das Experiment, die spätrömantische Tradition zu verlassen und die Grenzen der Tonalität zu versuchen wie Mahler, und endgültig dann Schönberg. Sie läuteten das Ende des Historismus ein, suchten radikal nach zeitgemäßen Ausdrucksformen wie Richard Gerstl, neben Klimt, Schiele und Kokoschka einer der wichtigsten Maler der österreichischen Jahrhundertwende. Künstlerinnen wie Tina Blau und Broncia Koller-Pinell, Maler wie Viktor Tischler, Joseph Floch, Georg Merkel oder Fritz Schwarz-Waldegg leisteten ihren spezifischen Beitrag zur Moderne. Bis sie auf Grund ihrer jüdischen Herkunft verfemt und vertrieben wurden, »war trotz aller Anfeindungen das Jüdisch-Österreichische der Jahrhundertwende in der Assimilation derart vielschichtig und wechselseitig verzahnt, dass diese einzigartige Synthese, die oft als die Geburtsstunde der Moderne bezeichnet wurde, auch heute nur als etwas Untrennbares zu begreifen ist.«⁵ Sie suchten auch in der Kunst nach dem, was gesellschaftlich relevant sein könnte wie z.B. der Architektenkreis von Josef Frank, Oskar Strnad, Oskar Wlach, Hugo Gorge, die in ihren Arbeiten mehr an der Umsetzung sozialer Aspekte interessiert waren als an rein ästhetisch-formalen. Sie versuchten gegen Ungerechtigkeit zu kämpfen wie der Sozialdemokrat Julius Tandler, der im Wien der Zwischenkriegszeit, dem so genannten »Roten Wien«, das »geschlossene System der Fürsorge« gründete und das engmaschige Netz der staatlich-institutionellen sozialen Fürsorge schuf. Neben all diesen, auch nicht erwähnten »großen« Dichtern, Schauspielern, Musikern, Malern, Wissenschaftlern, Politikern, Juristen und Ärzten müsste erzählt werden, dass es auch ein jüdische Armut in Wien gab. Durch die Zuwanderung aus den östlichen Gebieten der ehemaligen Habsburger Monarchie im Zusammenhang mit den Kriegereignissen 1914/18 war die jüdische Bevölkerung Wiens 1923 auf über 200.000 angestiegen, davon waren 77.000 Flüchtlinge aus dem Osten. Sie lebten zusammengepfercht

⁵ Tobias Natter, ebd.: 48.

im 2. Bezirk, in der Leopoldstadt. Der Prozentsatz jener, die den Status des mittellosen Flüchtlings überwinden konnten, war relativ gering. Eine Proletarisierung großer Teile dieser neuen Bevölkerung war die Folge der rezessiven Wirtschaftslage der Zwischenkriegszeit. Wer keine Arbeit fand, ging hausieren oder war zum Betteln gezwungen. Ihre Armut, ihre traditionelle Kleidung und Religiosität ließen diese Ostjuden zum Objekt des Spottes vieler ihrer assimilierten Wiener Glaubensgenossen und zum Sündenbock der Antisemiten werden.

Nicht vergessen werden dürfte jener Visionär, der Millionen Menschen eine neue Hoffnung gab: Theodor Herzl, ein assimilierter österreichischer Jude deutscher Kultur, für den die so genannte ›Judenfrage‹ – dem Zeitgeist um die Jahrhundertwende entsprechend – nicht ein religiöses oder soziales, sondern vorrangig ein nationales Problem war. Aus der Erkenntnis, die Juden seien eine »Nation«, schloss er sich der latenten nationaljüdischen Idee an und propagierte die Übersiedlung der in fast allen Ländern verfeimten oder verfolgten Juden nach Palästina, um dort als Staatsvolk autonom leben zu können. Als Begründer des politisch-territorialen Zionismus gelang es ihm, die verschiedenen Gruppen Zionsbegeisterter zu organisieren und ihnen ein gezieltes Programm zu geben.

Es müsste erzählt werden, dass die Entwicklung zur Integration der Juden in die europäischen Metropolen ganz allgemein von einem sich schleichend ausbreitenden Antisemitismus begleitet, so war in Wien im Besonderen dieser Antisemitismus seit den Tagen der »k.k. Luegerei«, wie Felix Salten die Ära des christlichsozialen Wiener Bürgermeisters Karl Lueger nannte, offiziell salonfähig geworden. Der ökonomische und konfessionelle Antisemitismus des Populisten Lueger hatte sein Pendant im Rassenantisemitismus eines Georg von Schönerer. Letzterer reihte sich in seiner Propagierung der Überlegenheit der nordisch-germanischen Rasse nahtlos in die auf die romantischen Deutschtümler wie ›Turnvater‹ Jahn zurückgehende Tradition ein, die von Arthur Graf Gobineau und Richard Wagners Schwiegersohn Houston Stewart Chamberlain weiterentwickelt wurden. Die Anhänger Schönerers konnten nach dessen Sturz ohne ideologische Probleme in Luegers Partei überwechseln: Christliche Judenfeindschaft und rassistischer Antisemitismus verschmolzen in der kleinbürgerlichen Ideologie. Es war keine falsche Prophezeiung, als Felix Salten 1927 schrieb: »Man muss die Leute daran erinnern, dass die ganze, vom Gedudel der Schrammelmusik begleitete Komödie der Lueger-Zeit ein Kinderspiel war, verglichen mit dem gewaltigen Umsturz, der ja doch erst begonnen hat und den wir alle wohl kaum bis an seinen Abschluss miterleben dürften.« Ich müsste darüber sprechen, dass der ›gewaltige Umsturz‹ von der Steigerung des traditionellen Antisemitismus in einem Vernichtungsantisemitismus der Nationalsozialisten endete, an dem die Bevölkerung Österreichs wesentlich beteiligt war. Von den 1938 in Wien lebenden Juden gelang rund 110.000 die Flucht; 65.459 österreichische Juden kamen in den Konzentrationslagern um.

Es müsste weiters erzählt werden, dass »Österreichs ›Stunde Null‹, mit der konsequenten Lebenslüge begann, als erstes Opfer von Hitlers Expansionspolitik in die Geschichte eingegangen zu sein«, was sich »in charakteristischer Weise auf das Leben der Juden im Wien der Nachkriegszeit auswirken (sollte). Die Überlebenden und Rückkehrer aus der Emigration waren nicht willkommen, hatten zunächst als ›rassisch‹ Verfolgte keinen Anspruch auf Opferfürsorge, bekamen keine finanzielle Kompensation für ihr geraubtes Gut und lebten unter erbärmlichen Bedingungen. Ohne die Hilfe des Internationalen Roten Kreuzes oder jüdischer Hilfsorganisationen wie dem ›Joint‹ hätten ver-

mutlich viele die erste Nachkriegszeit nicht überlebt.«⁶ Man muss wohl kaum mehr betonen, dass rechtmäßige Ansprüche und Restitutions bis heute zum Teil nicht erfüllt wurden. 1945 befanden sich an die 4000 Juden in Wien, es waren ehemalige U-Boote, Befreite aus Mauthausen, Ebensee, Theresienstadt und anderen Konzentrationslagern. Einige Flüchtlinge kamen, und auch das sollte erzählt sein, ungebeten, unaufgefordert aus der Emigration zurück. Bis zur Gründung des Staates Israel kamen Hunderttausende Überlebende und Flüchtlinge als DPs (displaced persons) aus Polen, Ungarn und der Tschechoslowakei nach Wien, das zur Drehscheibe für die heimatlosen Emigranten aus Osteuropa wurde, und die von hier aus die mit Hilfe der zionistischen Fluchthilfeorganisation ›Bricha‹ (Flucht) über Linz und Innsbruck nach Palästina gebracht wurden. Den Status als Anlaufstelle für jüdische Emigranten aus dem Osten hat Wien unter der Ära Kreisky wiederbekommen, wovon es bis heute zehrt.

Soweit die wichtigen Facts unter Aussparung des Landjudentums – das hätte den vorgegebenen Rahmen gesprengt – sowie unter Aussparung innerjüdischer Entwicklungen, die m.E. nur unter einem gesamthaften entwicklungskulturellen Aspekt adäquat darstellbar wären: z.B. die christlich-jüdische Abgrenzung in der Spätantike, die christlich-jüdische Auseinandersetzung im Mittelalter, der Einfluss der mittelalterlichen jüdischen Philosophie auf die abendländische, Aufklärung, Säkularisierung, Assimilation, Identitätskrise, Positionsfindungen. Doch weil all diese ganz wesentlichen Facetten jüdischer Geschichte und Entwicklung nur in geistesgeschichtlichen und gesellschaftlichen Gesamtkontexten zu sehen sind, scheint es mir müßig, unter den derzeitigen Konzepten von Geschichtsunterricht darüber zu reden. Und in Wirklichkeit ist auch die Frage zu stellen, ob die aufgezeigten rein äußeren Facts jüdischer Geschichte in Österreich in diese Konzepte integrierbar sind, respektive, ob dies überhaupt erstrebenswert ist. Darum heißt es im Text auch immer, dieses oder jenes ›müsste‹ erzählt werden, wenn ich überzeugt davon wäre, dass diese Fakten tatsächlich ihren Platz in den Geschichtsbüchern hätten, wie sie derzeit angelegt sind: eindimensional und auf eine – vielleicht sogar nur fiktive – Mehrheitsgesellschaft bezogen. Handelte es sich denn bei all dem Erzählten nicht einfach nur um mehr Fakten, die man die Kinder und Jugendlichen kurzzeitig zu lernen zwingen wollte?

Jeder Unterricht, auch der Geschichtsunterricht ist Erziehung. Und bevor wir uns hier Details ausdenken, deren Einarbeitung in die Geschichtsbücher auf einer sehr oberflächlichen Ebene vielleicht vorgeben, jüdische Geschichtsausschnitte zu vermitteln, sollten wir uns darauf besinnen, was Erziehung sein sollte. Vor 35 Jahren hat darauf Theodor Adorno die einzig bis heute gültige Antwort gegeben: »Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.«⁷ Ich möchte behaupten, dass diese Forderung schulisch-institutionell bis heute im Allgemeinen ignoriert wurde. Auch noch so gut gemeinte Vermittlung von Detailwissen über Judentum und jüdische Geschichte, die Kenntnis um die viel und strapaziert zitierten Leistungen der Juden für die und in der europäischen Gesellschaft, arbeitet einem ›zweiten Auschwitz‹ – und ich meine das

6 Cilly Kugelmann, ebd.: 72.

7 Theodor W. Adorno: ›Ob nach Auschwitz sich noch leben lasse‹. Ein philosophisches Lesebuch, hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt/M 1977: 48.

nur als Metapher – nicht grundsätzlich entgegen. Adorno selber glaubte nicht, dass »Aufklärung darüber, welche positiven Qualitäten die verfolgten Minderheiten besitzen, viel nutzen (könnte)«. ⁸ Denn es geht bei der Darstellung jüdischer Geschichte und schließlich ihrer größten Katastrophe in unserem Jahrhundert nicht primär um das faktische Wissen um die Menschen, die die Leidtragenden dieser Geschichte waren. Vielmehr sollte es um die anderen gehen, um die also, die sie zu Leidtragenden gemacht haben. Das ist es doch, was interessieren sollte: welche Umstände Menschen und von Menschen aufgestellte Systeme dazu bringen, andere zu diskriminieren, zu reglementieren, zu »tolerieren« oder eben umzubringen. Davon wäre zu lernen: von Systemen und Mechanismen, die Dinge ermöglichen oder unmöglich machen, nicht von Einzelfakten, von dem, was Geschichte so verlaufen ließ, wie sie verlief, nicht von punktuellen Ereignissen. Eine solche Lehre wäre die mögliche Annäherung an eine Erziehung zu selbstständigem, autonomen Denken. Und nur dieses wäre es, was ein zweites Auschwitz, ein zweites Hiroshima, Kambodscha, Vietnam, Sarajevo verhindern könnte. Die Institution Schule sollte sich davon verabschieden, durch angehäufte Faktenvermittlung und durch die Benotung von deren mehr oder weniger detaillierter Wiedergabe die Schüler zu dressierten Äffchen zu machen, die ihr Selbstwertgefühl aus der Beurteilung dessen beziehen müssen, was im herrschenden System als »richtig«, »notwendig« oder als »Allgemeinbildung« gilt. Das lehrplanmäßige Ziel – und ich glaube, gleich, in welchem Fach – ist prinzipiell bestimmt von den Werten und Zielsetzungen desjenigen Systems, das dieses Ziel aufgestellt hat. Diesem müssen sich Schüler – und damit auch Eltern – unterwerfen, um zu reüssieren. Wer kann sich diesen lehrplanmäßigen Zielen widersetzen, ohne mit denen in Konflikt zu geraten, die eben diese Ziele aufstellten oder ihre Vollstrecker sind? Das mag überspitzt formuliert klingen, doch scheint mir dies notwendig, um zu erklären, warum ich dem Plansoll schulischer Lehre im Allgemeinen und dem Einzelwissen im Besonderen skeptisch gegenüberstehe. Mit den Worten Adornos gesprochen: »Der Druck des herrschenden Allgemeinen auf alles Besondere, die einzelnen Menschen und die einzelnen Institutionen, hat eine Tendenz, das Besondere und Einzelne samt seiner Widerstandskraft zu zertrümmern. Mit ihrer Identität und mit ihrer Widerstandskraft büßen die Menschen auch die Qualität ein, kraft deren sie vermöchten, dem sich entgegenzustemmen, was zu irgendeiner Zeit wieder zur Untat lockt.« ⁹ Noch mehr Fakten lernen nützt unseren Kindern und Jugendlichen gar nichts. Hingegen muss die Schule sie akzeptieren, sie in ihrem Selbstbewusstsein stärken, sie lehren zu reflektieren, zu widerstehen, sie muss sie lehren, »nein« zu sagen.

8 Ebd.: 49.

9 Ebd.: 51.

Israel in österreichischen Geschichtsbüchern

Das Thema meines Beitrags ist eine grundsätzliche Reflexion der Frage, welcher Stellenwert Israel und israelischer Geschichte in österreichischen Schulbüchern zukommen kann.

Ich möchte aber mit einem kurzen Sidestep beginnen: einen anderen geographischen und historischen Ort betreffend, in meinen Augen aber Essenzielles zum Thema ›Schulbuch‹ enthaltend. Dubravka Ugresic, Autorin aus dem ehemaligen Jugoslawien – würde sie heute noch dort leben, müsste sie sich wohl entscheiden und würde als in Zagreb Geborene wahrscheinlich als Kroatin firmieren –, schrieb im April 1991 in der Emigration einen kurzen Text über ihr ›Erstes Lesebuch‹. In wenigen Sätzen, montiert aus Sprach- und Bildmotiven ihrer Quelle, baut sie die Welt, die sich in diesem ersten Lesebuch vermittelt: eine Welt, in der sich beispielsweise die internationalistischen Ideale des kommunistischen Jugoslawien spiegeln, wenn »im fernen Afrika lebende Menschen mit schwarzer Haut« »voller Freude« »auf den roten Stern unserer Fahne« zeigen und »in ihrer Sprache« rufen: »Die jugoslawischen Matrosen sind unsere Brüder!« In dieser Welt des ersten Lesebuches gibt es Serben und Kroaten. Auch sie sind – noch – Brüder. Die kroatischen und serbischen Namen sind gleichmäßig verteilt, die Schulausflüge finden in die kroatische Hauptstadt Zagreb und in die jugoslawische Hauptstadt Belgrad statt, und die Eisenbahnwagons sind in lateinischer und in kyrillischer Schrift beschriftet. Das Lesebuch, so Dubravka Ugresic, »ist eine Art Pass für mehrere Generationen«, und »Mehrere Generationen sind ein ganzes Volk«. Mittlerweile sind neue Lesebücher im Entstehen. »Sprache, Schrift, Symbole, Begriffe« werden sich geändert haben, aber wieder wird eine neue Generation sie als »Pass« erhalten: als »Pass für die Gutenberg-Galaxis«, aber zugleich damit »auch einen anderen, inneren unsichtbaren«.¹

Der Konstruktionscharakter dieser Welt des ersten Lesebuches der Dubravka Ugresic erschließt sich deshalb so deutlich, weil diese Welt realiter nicht mehr existiert. Die friedliche Welt dieses Lesebuches und ihre Koexistenz verschiedener Völker im Rahmen eines Staatenverbandes ist in den letzten Jahren vor unser aller Augen zerbrochen, und vielleicht sollte man einen Vortrag auf einem Seminar zur Schulbuchentwicklung auch nicht mit einer so pessimistisch stimmenden Geschichte über das so augenscheinliche gesellschaftliche Scheitern von Schulbüchern beginnen. Was diese Art eines ›intellektuellen Pessimismus‹ betrifft, hat die Tagungsleitung jedoch den Anfang gemacht

¹ Dubravka Ugresic: »Das erste Lesebuch«. In: Die Kultur der Lüge, Frankfurt/M (Suhrkamp) 1995: 23–30.

mit der Aussendung des Artikels von Wolfgang Lassmann, der – zwar anders argumentierend, aber nicht minder deutlich – die Wirkmächtigkeit von Schulbüchern in Zweifel zieht und die Möglichkeit, über Schulbücher auf Politik und Gesellschaft einzuwirken, radikal hinterfragt.²

So eingängig und anregend dieses Bild vom ›ersten Lesebuch‹ als Pass nicht nur für die ›Gutenberg-Galaxis‹, sondern auch als erster Schlüssel zur Erschließung der Selbstbilder einer Gesellschaft ist, so fraglich ist es doch, diese Wirkung eines Schulbuches so einfach auf die Gegenwart oder auch nur nahe Zukunft zu übertragen. (Wenn Dubravka Ugresic über ihre Kindheit spricht, dann spricht sie als 1949 Geborene über die 50er Jahre. Das muss in diesem Kontext natürlich mitbedacht werden.) Informationen und Bilder werden heute in ganz anderen Mengen und von verschiedenster Seite durch die verschiedensten Kanäle geliefert, was eine Relativierung der Bedeutung des ersten Schulbuches und des Schulbuches generell für die Erschließung der ›Gutenberg-Galaxis‹ und den Zugang zu Schrift und Bild und damit zu Information mit sich bringen muss. In der Frage, ob es wirklich die Schulbücher sind, die einen großen Einfluss auf die Heranwachsenden und deren Weltbild haben, ist mir Wolfgang Lassmanns Skepsis also durchaus einsehbar.

Mich interessiert hier aber eine andere Dimension der Institution ›Schulbuch‹. Anders als andere Kanäle, durch die Heranwachsende einer Gesellschaft mit Informationen und Bildern versorgt werden, unterliegt dem Schulbuch und seinen Inhalten so etwas wie eine gesellschaftliche Einigung. Schulbücher spiegeln eine Art Konsens einer Gesellschaft; ihr Inhalt ist das, worüber – zumindest annähernd – Einigung erzielt wurde. Es enthält nicht nur, was eine Gesellschaft als notwendiges Wissen definiert, sondern eben auch Haltungen und gesellschaftliche Werte. Was die Lehrbücher für den Geschichtsunterricht betrifft, ist allein die Auswahl der Ereignisse und Phänomene, die aufgenommen werden, bereits Ausdruck von Geschichtsbewusstsein. Die Benennung von Ereignissen und Phänomenen ist Ausdruck von Interessen und Machtverhältnissen, und der Zugang zu historischen Phänomenen spiegelt gesellschaftliche Haltungen und Werte.

Was Schulbücher betrifft, so geht es in meinen Augen daher am Kern des Ganzen vorbei so zu tun, als gehe es primär darum, was die Jugendlichen, die Heranwachsenden und zu Sozialisierenden, interessieren könnte. Letzteres ist eine – durchaus legitime – Frage kommerzieller Anbieter von Information. Schulbücher handeln jedoch vielmehr davon, was wir – die ›meinungs- und politikmächtige Generation‹ einer Gesellschaft – als relevant und daher tradierenswert erachten. Schulbücher zeugen von den Relevanzkriterien dieser Generation und nicht von Interessengebieten der Jugendlichen. Um das jetzt nicht völlig diktatorisch erscheinen zu lassen: Es ist natürlich im Sinne dieser ›meinungs- und politikmächtigen Generation‹ einer Gesellschaft, dass das, was ihr wichtig ist, auch bei den Heranwachsenden ankommt und dort Interesse findet, und die Qualität der sozialisierenden gesellschaftlichen Institutionen ist natürlich nicht nur an den Inhalten und Werten zu messen, die sie vermitteln wollen, sondern auch daran, ob das, was vermittelt

2 Wolfgang Lassmann: »Jüdische Geschichte in österreichischen Geschichtslehrbüchern. Überlegungen zu den unklaren Wirkungen einer kargen Beziehung anlässlich einer Diskussion beim ›Jour fixe‹ der ›Aktion gegen Antisemitismus‹«. In: Die Gemeinde, Nr. 462 (21. August 1996 / 6. Elul 5756): 12f.

werden möchte, auch ankommt und rezipiert wird. Dass das nicht nur von den Inhalten des Schulbuchs abhängt, da gebe ich Wolfgang Lassmann durchaus Recht.

Dennoch – um das Ganze noch ein wenig mehr zuzuspitzen: Auch wenn ich nicht so naiv optimistisch bin zu glauben, dass politisch korrekte Darstellungen in österreichischen Schulbüchern eine Garantie gegen – sagen wir – Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit in dieser Gesellschaft sind; würden Sie sich – ohne Gegenwehr – zu einer Gesellschaft rechnen wollen, in deren Schulen mit vielleicht auch nur unterschwellig antisemitischen oder fremdenfeindlichen Schulbüchern gearbeitet wird? Mir ist schon klar, dass darüber Einigkeit besteht. Vor allem ist mir auch sehr bewusst, dass es mehr braucht als nur gute Schulbücher, um – sagen wir – Fremdenfeindlichkeit in einer Gesellschaft unter Kontrolle oder in Grenzen zu halten. Mein Plädoyer hier ist nur, Schulbücher als Teil eines gesellschaftlichen Ganzen zu sehen und auch ernst zu nehmen: als Ausdruck gesellschaftlicher Haltungen auf jeden Fall; vielleicht aber auch als ein mögliches Instrument, gesellschaftliche Haltungen zu erzeugen. Diese Hoffnung gebe ich zumindest derzeit noch nicht auf, sonst wüsste ich nicht wirklich, warum ich diese vier Tage hier verbringen sollte.

Zwei Sätze noch, um eventuelle Missverständnisse, die sich aus dieser Zuspitzung ergeben könnten, gleich aus dem Weg zu räumen: Ich bin mir sehr bewusst, dass es bei der Diskussion um die Darstellung von Juden und Judentum sowie Israel in österreichischen Geschichtsbüchern heute nicht um die Frage eines antisemitischen oder anti-jüdischen Untertons gehen kann. In den 60er Jahren, als der spätere Kardinal König eine Durchsicht der kirchlichen Lehr- und Lernbücher anregte, war das noch anders. Heute wäre diese Zugangsweise zu grob gestrickt. Gegenwärtig geht es vielmehr um Fragen der Perspektive, um die Frage des historischen Subjekts. Wen und auch welche Gruppe lässt man nicht nur reagierendes, sondern agierendes Subjekt der Geschichte sein, das aus einem eigenen Fundus von Traditionen und Erfahrungen schöpft? Ist Geschichte in diesen Büchern überhaupt als Ergebnis verschiedener Kollektive auch innerhalb einer Gesellschaft wahrnehmbar. Wo und wie wird die Grenze zum Fremden/Äußerem/Anderem gezogen? Muss das immer ›Wir‹ auf der einen und ›die Juden‹ auf der anderen Seite sein? Geht es an, ethnische und/oder religiöse sowie soziale Gruppen lediglich als Chiffren zu verwenden? Es geht auch um die Frage der Präsenz in Schulbüchern? Wer, welche Gruppen, finden sich dort? Und geht es nicht auch um die Frage, ob zum Herstellen eines gesellschaftlichen Konsenses wirklich immer dazu gehört, dass man sich auf eine Sichtweise einigt? Es ist natürlich ein Problem, wenn Sichtweisen sich gegenseitig de-legitimieren. Aber wäre es nicht manchmal einen Versuch wert, sie nebeneinander existieren zu lassen? Nicht zuletzt würde es klar und deutlich werden lassen, dass Geschichtsbücher von heutigen Akteuren geschrieben sind und mit aktuellen gesellschaftlichen Sichtweisen korrespondieren. Diese Offenheit würde diese Bücher vielleicht – weil ›angreifbarer‹ – auch etwas interessanter machen.

Meine These ist, dass die Virulenz von Schulbuch- und Curriculumsfragen mit dem Zustand einer Gesellschaft korrespondiert. Nimmt die Fragmentierung im Inneren einer Gesellschaft zu und gefährdet die für jede Gesellschaft notwendige Basis eines Grundkonsenses, werden – auch – Schulbuch- und Curriculumsfragen virulent. Und von einer anderen Seite argumentiert: Stehen in einer Gesellschaft politische und soziale Veränderungen zur Debatte, denen das Selbstverständnis einer Gesellschaft massiv entgegensteht, werden Curriculum und Schulbücher sehr wohl als mögliches Instrument erkannt. Vielleicht muss es wirklich virulente gesellschaftliche Konflikte geben, dass Schulbüchern

und ihren Inhalten sozialisierende Kraft zugemessen und auf sie gehofft wird. Ein Beispiel für ersteres – die Virulenz von Schulbuch- und Curriculumfragen, wenn die gesellschaftliche Fragmentierung zunimmt, ist die Curriculums-Diskussion zur Frage des Geschichtsunterrichts in der jüdischen Gesellschaft Israels in den letzten Jahren. Ein Beispiel für letzteres, die Hoffnung auf Schulbücher als Teil eines gesellschaftlichen Diskussionsprozesses, der zu grundlegenden Änderungen des gesellschaftlichen Selbstverständnisses führen soll, ist ein Schulbuchprojekt von israelischen und palästinensischen ForscherInnen und LehrerInnen, das zu einer gemeinsamen Schulbuchdarstellung des israelisch-palästinensischen Verhältnisses im 20. Jahrhundert führen soll.³

Beide Diskussionen möchte ich hier kurz anführen: Zum einen, weil sie in meinen Augen Entscheidendes über Israel, seine Geschichte, aber auch seine Gesellschaft in der Gegenwart vermitteln. Zum anderen aber auch, weil sie auf den Kern des Problems einer Beschäftigung mit israelischer Geschichte im österreichischen Schulunterricht zielen.

Der Staat Israel hatte von Beginn an nicht ein Curriculum, sondern mehrere. Das entsprach der generellen Bildungssituation. Neben dem arabischen Schulsystem, das nach wie vor für noch stärkere Autonomie kämpft, ist auch das staatliche jüdische Bildungssystem fragmentiert: Neben dem säkularen, das die Schulen der linken und bürgerlich-liberalen Parteien der vorstaatlichen Zeit zusammenfasst, existiert das national-religiöse System; außerhalb davon – auch bereits seit der vorstaatlichen Zeit – das Bildungssystem der lange Zeit strikt anti-zionistischen Ultra-Orthodoxie. Jeder dieser Sektoren der israelischen Gesellschaft entwickelte seine eigenen Lehrpläne und Materialien. Stabilisierend wirkte lange Zeit, dass die beiden Sektoren des staatlichen Schulsystems, das säkulare und das national-religiöse, sich um Gemeinsamkeiten bemühten. Bis in die 90er Jahre gab es in diesem staatlichen System z. B. noch die Bemühungen, wenigstens die pädagogischen Ziele gemeinsam zu formulieren. Dass auch das aufgegeben wurde, wird von Beobachtern als weiteres Zeichen der tiefer werdenden Fragmentierung der israelischen Gesellschaft gelesen.

Was hat es mit dieser Fragmentierung der israelischen Gesellschaft auf sich? Schon lange ist sie nicht mehr ausschließlich ein inner-israelisches Thema, sondern prägt auch die Außenwahrnehmung dieses Staates. Das Positive daran ist, dass dadurch ein Charakteristikum der israelischen Gesellschaft in das Wahrnehmungsfeld rückt, das viele Jahre durch die ausschließliche Konzentration auf die kriegerischen Auseinandersetzungen des Nahost-Konfliktes verdeckt wurde. Die israelische Gesellschaft ist eine Einwanderungs- und höchst multikulturelle Gesellschaft. Sie teilt sich nicht nur in einen arabischen und einen jüdischen Sektor: Auch der jüdische Sektor ist in sich fragmentiert. Die expliziten Grenzen zwischen diesen Segmenten verliefen vor und in den ersten Jahrzehnten nach der Staatsgründung zwischen politisch-weltanschaulichen Lagern. In den letzten Jahren wird die Herkunft der Einwanderungsgruppen zum entscheidenden gruppenbildenden Faktor, der sich bereits deutlich auch in der Parteienlandschaft zeigt.

3 Moshe Zimmermann: »Geschichte umschreiben: Was ist Zionismus?« In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung ›Das Parlament‹, B. 14/98 (27. März 1998): 11–18. Falk Pingel: »From Peace Making to Peace Building« – Schulbucharbeit mit Israel und Palästina«. In: Orient, 1996: 3.

Es geht also um nicht viel weniger als um ein neues Aushandeln des grundlegenden Konsenses dieser Gesellschaft, und einen Kernpunkt der Auseinandersetzungen bildet die Frage des Charakters des Zionismus: der jüdisch-nationalen Bewegung, die im Europa des ausgehenden 19. Jahrhunderts entstand und die ideologische Grundlage des entstehenden jüdischen Staatsgebildes in ›Eretz Israel‹ (im jüdischen und zionistischen Sprachgebrauch) oder ›Palästina‹ (im internationalen und im arabischen Sprachgebrauch) wurde. Entscheidend für unsere Frage hier ist, dass dieser Zionismus sich als säkulare nationale Bewegung verstand. Die Anhänger der religiös-zionistischen Variante, das spätere national-religiöse Lager des Staates Israel, war eine Minderheit. Die zionistische Leitkultur der vorstaatlichen Zeit und der ersten Jahrzehnte nach der Staatsgründung war eine säkulare. Diese säkulare zionistische Leitkultur wurde aber nach dem Sechs-Tage-Krieg im Jahr 1967, der zur israelischen Besetzung der Westbank und Gaza (und auch dem Sinai) führte, und vor allem nach dem Regierungswechsel im Jahr 1977, der Menachem Begin und ein national-religiöses Bündnis an die Regierung brachte, massiv herausgefordert und geriet – gegenüber einer religiösen Interpretation des jüdischen Nationalismus – in die Defensive. Der Keim dieses Konfliktes liegt aber tiefer und weiter zurück; denn auch zu den Hochzeiten des säkularen Zionismus nahm dieser zur Frage der Trennung von Religion und Staat nicht eindeutig Stellung. Und auch für den säkularen Zionismus war die Bibel eine Art Geschichtsbuch, wenn auch der besonderen Art, und Führer durch das Land. Die Gründergeneration des Jüdischen Staates trug diesen Widerspruch in sich und suchte hier den Kompromiss. Anhänger der säkularen Interpretation des Zionismus kritisieren das massiv. Nichtsdestotrotz verweist die neuere Zionismusforschung darauf, dass es insbesondere auch die Nicht-Eindeutigkeit in der Frage von Religion und Nationalismus war, die den Zionismus zu einer schlussendlich erfolgreichen nationalen, jüdischen Bewegung werden ließ. Es gelang ihm, ein gemeinsames Ziel zu formulieren. Das löste die Gegensätze nicht auf, ließ sie aber nebeneinander existieren, ohne den Bruch zu provozieren.⁴

Darüber wäre noch viel zu sagen. Es ist aber nicht unser Thema. Für meine Ausführungen ist hier relevant die Frage, welche politischen Implikationen solche Transformationen der ideologischen Basis eines Gemeinwesens mit sich bringen können. Was der Vormarsch einer stark religiösen Interpretation des Zionismus für israelische Politik bedeutet, lässt sich vielleicht am besten an der Bedeutung von Land und Boden im Rahmen einer solchen nationalen Konzeption ermessen. Land und Boden werden im Rahmen einer solchen Konzeption nicht mehr allein unter politischen, militärischen oder wirtschaftlichen Gesichtspunkten wahrgenommen, sondern werden zu Fragen der Religion und sind somit nicht mehr verhandelbar. Nicht verhandelbare Konfliktpunkte aber lassen keine andere Form des Umgangs zu als die Gewalt, im Falle eines Staates, polizeiliche und militärische Gewalt. Womit die Grundkonstanten des Teufelskreises israelischer Politik in den von den Palästinensern für ihren Staat geforderten Besetzten Gebieten in der Westbank und in Gaza bereits beschrieben sind. Die Friedensverhandlungen, die 1993 in Oslo begannen, haben diesen Teufelskreis entscheidend durchschlagen (haben ›Boden‹ wieder zu einem ›ver-

⁴ Siehe dazu den Vortrag von Michael Berkowitz (University College London): »Creating a Jewish Public Sphere: Theodor Herzl and the Basel Congress of 1897« auf der Konferenz Europäische Öffentlichkeit: Realität und Imagination einer appellativen Instanz, Universität Leipzig, 9. Dezember 1999.

handelbaren« Gut gemacht: eintauschbar für »Frieden«), wenn auch noch nicht durchgehend außer Kraft gesetzt.

Gesellschaftliche Fragmentierungen dieser Art müssen sich auch im Geschichtsunterricht spiegeln, denn dieser vermittelt nie nur Kognitives, sondern immer auch Geschichtsbewusstsein und kollektive Erinnerung und ist damit unauflöslich mit der politischen Ebene einer Gesellschaft verbunden. Israel hat das Problem der Fragmentierung seiner Gesellschaft, wie bereits beschrieben, dadurch gelöst, dass die einzelnen gesellschaftlichen Sektoren z.B. ihr eigenes Bildungssystem unterhalten. Dennoch benötigt nationale Politik zumindest ein Grundmaß an Einigung, die hergestellt werden muss. Versagen diese Prozesse, ist die Kohäsion einer Gesellschaft gefährdet.

Fragen des Geschichtsverständnisses sind in Israel auch deshalb so virulent, weil grundlegende Faktoren eigenstaatlichen nationalen Lebens – z. B. Grenzen – nicht legitimiert sind: weder international, noch national. Es wundert daher nicht, dass Vertreter des national-religiösen Bildungssektors aufschreien, wenn im Curriculum für den Geschichtsunterricht des säkularen Sektors verlangt wird, dass die Trennung zwischen Allgemeiner und Jüdischer Geschichte aufzuheben sei, die Geschichte der Juden in ihrem allgemeinen Zusammenhang gelernt werden solle und historische Ereignisse, ungeachtet ob der jüdischen oder der allgemeinen Geschichte, auf der Grundlage allgemein-humaner moralischer Werte oder unter Benutzung allgemein-gültiger Paradigmen beurteilt werden sollten. Das ist natürlich ein rotes Tuch für Vertreter national-religiöser Positionen, denen die Geschichte der Juden eine besondere Geschichte, die Geschichte eines besonderen Volkes ist. Vor allem aber sieht die Beurteilung israelischer Politik gegenüber den Palästinensern und auch die Besetzten Gebiete betreffend anders aus, wenn allgemein-gültige Werte als Maßstab angelegt werden. Über »allgemein-gültige« Werte als Maßstab von Beurteilung wäre natürlich ein eigener Diskurs zu führen. Dass eine solche Zugangsweise aber zumindest ein Instrumentarium kritischer Selbstreflexion bieten würde, auch im Sinne von Identitätsbildung, steht, glaube ich, außer Frage.

Für einen Verteidiger der säkularen Version des Zionismus, wie es der an der Hebräischen Universität in Jerusalem lehrende Historiker Moshe Zimmermann ist, zeigen die Auseinandersetzungen um das Geschichts-Curriculum des säkularen Erziehungssektors Anfang der 90er Jahre erstens, dass die Kluft zwischen säkularen und nicht-säkularen Israelis tiefer geworden ist, und zweitens, dass die säkularen Israelis ihr Selbstbewusstsein gegenüber den National-Religiösen verloren haben, da sie mittlerweile deutlich auf Kritik von dieser Seite reagieren. Die israelische Regierungsbildung vom Sommer des Jahres 1999 hat aber auch gezeigt, dass das national-religiöse Lager nicht unbedingt eine so geschlossene Einheit ist, wenn es um Fragen der Gebiete und des Palästinenserstaates geht, wie auch Mosche Zimmermann das gerne zeichnet. In der derzeitigen israelischen Regierung sitzen nämlich Vertreter der religiösen SHAS-Partei der orientalischen Einwanderer zusammen mit Vertretern der links-liberalen Meretz-Partei, die an vorderster Front für den säkularen Charakter des israelischen Staates kämpft. Dieses Beispiel zeigt, dass es immer noch Vertreter beider Lager gibt, die bereit sind, Prioritäten zu setzen und andere Konfliktpunkte auf spätere Auseinandersetzungen zu vertagen, womit sie in einer Tradition des Zionismus stehen, der auch Michael Berkowitz einen guten Teil des Erfolgs dieser Bewegung zuschreibt. Das war jetzt sehr optimistisch. Wir werden weiter sehen müssen.

Warum führe ich das hier so aus? Zunächst einmal, weil ich glaube, dass zuerst ein Bewusstsein für die Komplexität einer Situation und einer Sache vorhanden sein sollte, bevor man sie beschreibt und notgedrungen vereinfachen und reduzieren muss. Dann soll es aber auch ein Plädoyer sein, Israel nicht weiter lediglich als Chiffre für etwas zu behandeln, nämlich für den Nahost-Konflikt oder Konflikte an der Peripherie des Kalten Krieges, sondern auch zu einem Akteur, einem historischen Subjekt ›per se‹ werden zu lassen; zu einem Staat mit einer Gesellschaft, deren Menschen von Erfahrungen und natürlich auch von Interessen getrieben sind. Nur das ermöglicht einen Einblick in den Konflikt, der darüber hinausgeht, Noten zu verteilen für korrektes oder eben weniger korrektes Handeln. Eine Konzentration lediglich auf Kriegereignisse verhindert aber auch den Blick auf Israel als ein spannendes Modell einer – sagen wir – multikulturellen Gesellschaft mit ihren Möglichkeiten und Grenzen. Gerade weil Israel ein demokratischer Staat ist, wird sehr transparent, was es heißt, in einer solchen multikulturellen und fragmentierten Gesellschaft den gesellschaftlichen Konsens immer wieder aufs Neue verhandeln zu müssen.

Nun: All das zielt in meinen Augen aber noch nicht wirklich auf den eigentlich empfindlichen Punkt einer Beschäftigung mit Israel in österreichischen Schulbüchern. Wie Studien der frühen 90er Jahre feststellten, hat bei Jugendlichen in Deutschland, und das dürfte auch für Österreich gelten, in den letzten Jahren Israel betreffend ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Mehr und mehr wird Israel aus der aktuellen politischen Situation heraus betrachtet und nicht, wie von der Generation davor, von der deutsch-jüdischen oder österreichisch-jüdischen Geschichte her. Israel wird von heutigen Jugendlichen also nicht mehr vorwiegend im Kontext der Shoah wahrgenommen, die seiner Politik Legitimation verlieh, sondern zunehmend im Kontext seines Konfliktes mit den Palästinensern, in dem Israel als Täter auftaucht.⁵ ›Israel als Täter‹ aber ist für eine Generation in Österreich, die geprägt ist vom Schuld-Diskurs dieses Landes bezüglich seiner NS-Vergangenheit, keine einfache Sache.

Israel ist mit der Shoah, dem Versuch der Vernichtung des europäischen Judentums, auf das Engste verbunden. Auch wenn sich dieser Staat gerade in den ersten Jahren nach seiner Gründung nicht als Opfer, sondern als Staat des ›neuen wehrhaften Juden‹ stilisierte, so sind der Auftrag der Vertretung von Opfern und Überlebenden zentrale Aspekte israelischer staatlicher Identität. Was Österreich betrifft, so hat das Land für Jahrzehnte jegliche Mitverantwortung am Holocaust von sich gewiesen. Gestützt wurde es in dieser Lebenslüge durch die Moskauer Deklaration von 1943, die Österreich als erstes Opfer Hitler-Deutschlands festschrieb, und durch die weltpolitische Lage nach dem Krieg, in der die Westmächte die Westbindung des Landes auf keinen Fall gefährden wollten.

Angeichts dieser Konstellationen verwundert es fast, wie unproblematisch die offiziellen staatlichen Beziehungen zwischen Israel und Österreich bis zur ›Waldheim-Affäre‹ Mitte der 80er Jahre verliefen. (Jetzt einmal abgesehen von den Kreisky-Jahren, die aber ein eigenes Thema bilden würden.) Israel hatte sich zwar vor der Aufnahme offizieller Beziehungen mit Österreich Ende der 40er Jahre eine Art Ausdruck des Bedauerns gewünscht, dafür, was österreichischen Juden nach dem Anschluss von 1938 angetan wurde. Die österreichische Seite lehnte dies jedoch mit dem Verweis auf die Mos-

⁵ Wolfgang Böge: »Das Thema Israel im Unterricht«. In: GWU Jg. 46, H. 12 (Dezember 1995): 762–764.

kauer Deklaration glattweg ab. Der Umgang Österreichs mit seiner NS-Vergangenheit war zwar immer wieder einmal Thema der zwischenstaatlichen Beziehungen, gefährdete diese aber nicht nachhaltig. Erst die ›Waldheim-Affäre‹ machte die NS-Vergangenheit zu einer ›Causa prima‹, die auch zu einer Herabstufung der diplomatischen Beziehungen zwischen den beiden Ländern führte: ein massives Mittel zwischen ›befreundeten Staaten‹. Ein öffentliches Eingeständnis Österreichs zu seiner Mitverantwortung am Nationalsozialismus durch Bundeskanzler Franz Vranitzky in Jerusalem erfolgte erst nach dem Ende der Präsidentschaft Waldheims 1993.⁶

So ungestört von der NS-Vergangenheit Österreichs die offiziellen zwischenstaatlichen Beziehungen der beiden Länder vor Waldheim also auch verliefen, der Schuldiskurs war – wenn auch indirekt – durchgehend präsent. Medienanalysen zur Rezeption Israels in Österreich, wie sie dem Buch »Gratwanderungen« der Historikerinnen Embacher und Reiter zu Grunde liegen, lassen diesen Schluss zu. So führte der Sechs-Tage-Krieg 1967 nicht nur zum Höhepunkt der Israel-Begeisterung in Österreich (und natürlich darüber hinaus), sondern auch zu einer starken Identifizierung mit dem kleinen Staat in dessen kriegerischer Auseinandersetzung mit den großen arabischen Nachbarstaaten. Der Vergleich mit dem kleinen Österreich 1938, das dem großen Deutschen Reich gegenüberstand, wurde ebenso bemüht wie der aktuelle Vergleich des kleinen Landes an der Grenze des Eisernen Vorhangs. Die arabischen Staaten wurden in dieser Wahrnehmung in die Nachfolge Hitlers gestellt. Ihr Krieg gegen Israel stand in der Nachfolge des nationalsozialistischen Vernichtungsfeldzuges gegen die europäischen Juden. Im gleichen historischen Bezugssystem, aber mit umgekehrten Vorzeichen, wurde der Libanonkrieg Israels 1982 wahrgenommen. Er bildete zugleich den Höhepunkt einer Israel-kritischen Stimmung, natürlich wieder weit über Österreich hinaus. Diesmal waren es Menachem Begin und die israelische Armee, die in Bildern und Anspielungen in die Tradition Hitlers und seines Vernichtungswerks gestellt wurden. Die Frage, ob Anti-Zionismus Antisemitismus gleichzusetzen und aus der Perspektive eines ehemaligen Täter-Landes Israel-Kritik überhaupt möglich sei, spaltete die europäische, vor allem aber die deutsche Linke und war auch in Österreich eine Diskussion. Während aber in Deutschland der Israel-Diskurs explizit an die Frage der historischen Schuld des eigenen Landes gebunden war, waren es in Österreich nur wenige Stimmen, die diese Verbindung knüpften. Dennoch: Auch bezüglich Österreichs sind sich neue Analysen einig, dass der Israel-Diskurs, wenn auch implizit, immer auch ein Schuld- und Entlastungs-Diskurs war.⁷

Eine Analyse der österreichisch-israelischen Beziehungen der letzten 50 Jahre, aber auch einfach nur aufmerksame Zeitgenossenschaft (ich verweise auf die Nationalratswahlen vom 3. Oktober des Jahres 1999) zeigen, dass zwischen Österreich und Israel keine normalen zwischenstaatlichen Beziehungen bestehen. Diese speisen sich stark aus der historischen Verflechtung der beiden Länder. Der Zionismus ist genauso ein europäisches Phänomen, wie es jüdische Einwanderer aus Europa waren, die mit ihren euro-

⁶ Siehe dazu die Aufsätze des Abschnittes ›Österreichisch-israelische Beziehungen‹. In: Eva Grabherr (Hg.): Das Dreieck im Sand. 50 Jahre Staat Israel. Wien 1997: 176–212.

⁷ Helga Embacher; Margit Reiter: Gratwanderungen. Die Beziehungen zwischen Österreich und Israel im Schatten der Vergangenheit. Wien 1998.

päischen Erfahrungen den Aufbau des Staates prägten. Und zu diesen Erfahrungen zählten nicht nur eine bürgerliche, säkulare, nationale und demokratische staatliche Tradition, sondern auch der Antisemitismus, der dem Zionismus einen entscheidenden Anstoß gab. Die eigentliche Brisanz dieser Beziehungen besteht aber darin, dass Palästina / Eretz Israel mit seinen vorstaatlichen jüdischen Institutionen ab 1938 zum Rettungshafen für österreichische Staatsbürger werden musste: vertrieben zwar nach Auslöschung des unabhängigen Staates, aber unter maßgeblicher Beteiligung der österreichischen Gesellschaft. (Die Zahlen schwanken zwischen 7000/8000 und 11.000/12.000, die sich nach Palästina retten konnten.) Es war nicht zuletzt die Erfahrung, dass kein Staat bereit war, angesichts des sich ankündigenden Massenmordes seine Grenzen weit genug für jüdische Flüchtlinge zu öffnen, die der Staatsgründung einen letzten (verzweifelten) Anstoß gab. Und es war diese Erfahrung der völligen Nicht-Solidarität der Staatenwelt gegenüber den bedrohten Juden, die Israel auch zu einem zentralen Aspekt jüdischer Diaspora-Identität nach 1945 werden ließ. Die eine Seite dieses Aspekts ist die besondere und manchmal auch ambivalente Israel-Loyalität österreichischer Juden; die andere Seite ist die meist antisemitische Gleichsetzung österreichischer Juden mit Israel.

Was bedeuten nun diese besonderen zwischenstaatlichen Beziehungen für den Schulunterricht zu diesem Thema? Wie lässt sich das Bewusstsein für die Täter-Opfer-Dimension der österreichisch-israelischen Beziehungen ›unserer Generation‹ in Beziehung setzen zum Bewusstsein der heranwachsenden Generation, die Israel vor allem unter der Perspektive des Palästinenserproblems wahrnimmt? Sicher nicht, in dem man leugnet, dass aus der Tragödie des einen Volkes eine Tragödie für ein anderes Volk, die Palästinenser, erwuchs. Das passiert auch nicht; zumindest nicht in den Schulbüchern, die ich eingesehen habe. Was ich aber sehr wohl festgestellt habe, sind Spuren eines solchen Entlastungsdiskurses in Darstellungen zu Israel auch in österreichischen Schulbüchern. (Siehe z.B. die Darstellung der Geschichte Israels in »einst und heute 4«.) Ich plädiere übrigens nicht dafür, die österreichisch-israelischen Beziehungen und diese Frage des Schuld- und Entlastungsdiskurses explizit in die Schulbücher oder den Schulunterricht einzuführen. Das wäre in meinen Augen völlig kontraproduktiv. Sollten wir ihn aber nicht zumindest kennen und akzeptieren, dass es ihn gibt? Nicht nur, dass wir ihm unterliegen; auch die Benutzer dieser Schulbücher, die SchülerInnen, bringen ihn mit in ihre Leseerfahrung ein. Und es gibt sehr wohl Möglichkeiten, implizit und explizit auf diesen Subtext zu reagieren.

Daraus lässt sich aber auch eine Forderung formulieren: Achten Sie auch bei der Darstellung der Geschichte Israels und der Palästinenser darauf, dass diese nicht nur aus Kriegen besteht, deren Akteure niemand versteht: von denen man nur weiß, dass sie um dasselbe Stück Land kämpfen. Ohne Einsicht in die individuellen und kollektiven Erfahrungen dieser Akteure, deren Motive und natürlich auch Interessen, bleibt die Darstellung rein technische Kriegsgeschichte. Nun: Es wäre ja etwas vermessen zu glauben, die Einsicht, dass aus (feindlichen) Akteuren Menschen werden sollten mit persönlichen Erfahrungen und Motiven, werde nur hier in Österreich gepflegt. Israel ist ja gerade eine Gesellschaft, in der es immer, seit dem Libanon-Krieg 1982 aber zunehmend, Gruppen gab, die massiv für eine Friedenspolitik und Kompromisse gegenüber den Palästinensern eingetreten sind. Seit Oslo ist das mehr oder weniger auch Staatspolitik. Ein Unternehmen, das in dieser Hinsicht auf gesellschaftlicher Ebene immer wieder gefordert wurde, war, dass aus

Feinden Menschen mit menschlichen Bedürfnissen und einem menschlichen Profil werden müssen. Ein Projekt auf diesem Weg ist der Versuch israelischer und palästinensischer ForscherInnen und LehrerInnen, an einer gemeinsamen Schulbuchdarstellung des israelisch-palästinensischen Konfliktes in diesem Jahrhundert zu arbeiten. Ein Modell also, das Schulbuchentwicklung als Prozess versteht, dem – nicht nur seine Resultate, sondern auch den Prozess betreffend – große gesellschaftliche Bedeutung zukommt.

An einem israelisch-palästinensischen Schulbuch zu arbeiten, bedeutet aber auch, Interpretationen geschichtlicher Ereignisse nebeneinander stehen lassen zu können, ohne dass diese sich gegenseitig de-legitimieren. Der Krieg von 1948 ist für die jüdischen Israelis der ›Befreiungskrieg‹, und wer Einblick hat in das, was die Akteure in diesen Jahren motivierte und antrieb, wird Verständnis haben für diesen Begriff und die damit verbundene Deutung. Für die Palästinenser trägt dieses Ereignis den Begriff ›Al Nakba‹ (die Katastrophe). Wer mag es ihnen übel nehmen. Das Verständnis für das Nebeneinander-Existieren dieser Versionen kommt nicht über die Vermittlung von Kriegsgeschichte. Dafür müssen Menschen zu Wort kommen.

Vernachlässigbar, wenn geglückt.

Jüdisches Leben und Judentum in österreichischen Geschichtsschulbüchern unter den Vorzeichen christlicher Heilsgeschichte, Verfolgung, Assimilation und Vernichtung

»Hillel sagte:
Wenn nicht ich für mich, wer für mich?
Und wenn ich für mich selbst, was bin ich?
Und wenn nicht jetzt, wann denn?«
Awot 1:14

Es wird uns folgende Geschichte überliefert: Als Jerusalem von den römischen Truppen eingeschlossen war, ließ sich Rabban Johanan ben Zakkai, da das Verlassen der Stadt verboten war, von seinen Schülern in einem Sarg aus der Stadt tragen. Vom römischen Oberbefehlshaber Vespasian erhielt er die Erlaubnis, in Jabneh eine Schule zu gründen. Worum es ihm anscheinend ging, war die mündliche Überlieferung mit anderen zu sichten und für die Lebenspraxis auch ohne Staat und Tempel anwendbar zu machen. Die Tosefta Eduyot (1:1) beschreibt das so: »When the Sages entered the Vineyard of Jabneh, they said: »A time will come when a man will seek a Torah teaching and not find it, a ruling of the Scribes and not find it ... (Hence) they declared: Let us begin with Hillel and Shammai.««

Im Verlauf dieses Diskussions- und Frageprozesses, der 12 bis 13 Generationen dauern sollte (5 Generationen Tannaïm, 7 Generationen Amoräer, sowie die Generation der Saboräer) entstand daraus das, was jede heutige Ausgabe des Babli im Zentrum der Seite abdruckt: Mishna und Gemara, den Überlieferungskern des heutigen Talmuds. Für die weitere Geschichte des Judentums war der Schritt Johanan ben Zakkais und seine Folgewirkungen unentbehrlich. Für geläufige Darstellungsmuster im Geschichtsschulbuch hingegen hätte der Bezugsrahmen seiner Tat nicht leicht ungünstiger ausfallen können. Schauen wir uns das Ereignis näher an, so vereint es so ziemlich all das auf sich, was es für heutige Texte so gut wie unverarbeitbar macht:

¹ Peter Schäfer: Geschichte der Juden in der Antike. Die Juden Palästinas von Alexander dem Großen bis zur arabischen Eroberung. Stuttgart 1983: 151ff. S. Safrai: »The Era of the Mishnah and Talmud«. In: Ben Sasson: A History of the Jewish People. Cambridge, Mass. 1976: 70–640; hier 319.

1) Johanan war nicht Führer einer Widerstandsbewegung oder einer klar beschreibbaren sozialen Gruppe. Er hat keinen Staat begründet und keine neue Religion verkündet. Er wurde nicht verfolgt.

2) Seine Reise im Sarg wird vom ›großen‹ Ereignis der Tempelzerstörung übertönt. Die Folgeerscheinungen seiner Handlung treten erst viel später in Erscheinung und entsprechen keinem gängigen Erzählstrang.

3) Es gibt kein Lehramtsstudium, in dem er Teil des regulären ›Menüs‹ wäre. Innerhalb des regulären Geschichtsstudiums gibt es keinen Lehrstuhl in dessen Kompetenz er fällt.

4) Chronologisch gehört Johanans Tat zum Zeitbudget der Alten Geschichte, die in neuerer Zeit besonders kürzungsanfällig ist.

Fachdidaktisch ist er somit das Pendant zu dem berühmten Sieger im Wettbewerb unattraktiver journalistischer Schlagzeilen: »Kleines Erdbeben in Chile. Geringer Sachschaden.« Alltag ohne aufregenden Aufhänger ist schwer vermittelbar. Kontinuitäten ohne dramatisch verwertbare Elemente geraten leicht ins Abseits.²

Wie lösen nun die heutigen österreichischen Geschichtsbücher diese schwierige Aufgabe? Im Folgenden versuche ich, ein paar große Tendenzen zu beschreiben, so wie sie sich bei gründlicher Untersuchung der AHS-Lehrbücher Anfang der 90er Jahre dargestellt haben.

1) Der Lehrplan (Oberstufe–AHS) zu »Die Weltreligionen« ist ein Danaergeschenk, bringt aber dankenswerterweise Tendenzen zur Sprache, die sich allem Anschein nach auch in Schulbüchern außerhalb des AHS-Bereichs finden. Zwar sieht er als Lernziel: »Erfassen der Bedeutung von Weltreligionen als lebensgestaltende und kulturformende Kräfte« vor und nennt dabei an Lerninhalten »Auswirkungen der Religion auf Gesellschaft, Recht, Wirtschaft, Politik, Kunst und Wissenschaft«, fügt dabei jedoch eine fatale Wendung hinzu: »an Beispielen aus Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus. Bedeutung des Judentums für die monotheistischen Religionen.«³ Dies wurde in der Praxis meist restriktiv gedeutet, nämlich als Empfehlung, das Judentum nur so weit zu berücksichtigen, als es seiner universalhistorisch relevanten propädeutischen Funktion für Christentum und Islam entspricht.

2 Vom Ende des Patriarchats in Palästina um 415 hören wir z.B. im Codex Theodosianus XVI,8,29 durch die Wendung: »post excessum patriarcharum« (Günter Stemberger: Juden und Christen im Heiligen Land. Palästina unter Konstantin und Theodosius. München 1987: 208ff.) – als Quelle für Teenager nicht gerade leicht aufbereitbar.

3 Lehrplan der AHS. Vollständige Ausgabe, Bd. 3. Wien 1989: 349; 357f. Nach »2. Vergleich politischer Organisationsformen und kulturprägender Kräfte in der antiken Welt« sowie vor »4. Von der Antike zum Mittelalter«. Die »Didaktischen Grundsätze« erläutern die Vorgangsweise: »Die Themenkreise in den einzelnen Klassen sind in Lernziele und Lerninhalte gegliedert. Dabei kommt den Lernzielen vorrangige Bedeutung zu, weil sie die Sichtweise festlegen, unter der die Lerninhalte auszuwählen und zu behandeln sind. Ein Lernziel kann mehrere Lerninhalte umfassen. Dem Lehrer bleibt es überlassen, Lernziele und Lerninhalte zu gewichten, die für die Erreichung der Lernziele vorgegebenen Lerninhalte auszuwählen und allenfalls, soweit es die Unterrichtszeit ermöglicht, zusätzliche Lerninhalte einzubringen.«

Dies führt, was das Judentum betrifft, zu zwei problematischen Entwicklungen: Einerseits rückt jener Abschnitt der christlichen Heilsgeschichte, der selbst kirchenfernen Kultur-Christentum weitgehend geläufig ist, noch einmal in den Mittelpunkt der Darstellung. Andererseits bricht die Erzählung nach der Zerstörung Jerusalems für Jahrhunderte praktisch ab. Dazu kommt noch ein Weiteres: Der Abschnitt über Weltreligionen fällt etwa in den Mai, eingeklemmt zwischen der Antike und der nicht gut verschweigenbaren Völkerwanderung. Bis auf Christentum und Islam weisen die Weltreligionen zum übrigen Stoff eher sporadische Verknüpfungsstellen auf. Für jene Erzählfäden, die sich ansonsten in Schulbüchern finden, bleiben die Weltreligions-Abschnitte eher Fremdkörper. Es ist nicht leicht, für das Ausmaß der belasteten Rivalität des Christentums gegenüber dem ›älteren Bruder‹ Judentum hier weiterführende Aufschlüsse zu finden.

2) Zwischen den Kreuzzügen und der Aufklärung werden die Juden Europas wiederholt Opfer von Verfolgung, Vertreibung, Diffamierung und Schikanen und finden auf diesem Weg wieder zurück in die Universalgeschichte. Jüdische Geschichte gerät vor allem dann in den Blickpunkt, wenn unruhige Zeiten den Erzählablauf ins Sozialhistorische auffächern. Eine Mindest-Erwähnung des Judentums in manchen Lehrwerken erfolgt aus diesem Grund häufig im Zuge der »Krise des Spätmittelalters«. Eine Erwähnung kann dann etwa so aussehen:

»PEST, GEISSLERFAHRTEN UND JUDENVERFOLGUNGEN
Karls erste Regierungsjahre standen unter einem ungünstigen Stern. Europa wurde damals von der Pest heimgesucht, die ganze Landstriche entvölkerte und die Menschen an den Rand der Verzweiflung trieb. Im Gefolge dieser furchtbaren Seuche kam es zu religiösen und sozialen Spannungen, deren erschreckendster Ausdruck Geißlerfahrten und Judenverfolgungen waren. Das 14. Jahrhundert war überhaupt eine aus den Fugen geratene Zeit.«
[Abb.: Judenverfolgung, anonymer Holzschnitt] (»Zeitbilder 6«: 63ff)

Häufig findet die ›Sündenbock‹-These in der einen oder anderen Form Anwendung, um zu einer schülergerechten Erklärung des Geschehens zu kommen. Warum das in Byzanz anders war, ist damit schwer zu verstehen. Manchmal – und ich halte das für eine gute Idee – blitzen zumindest momentan mögliche Gegenentwürfe auf:

»STÄTTEN DER BEGEGNUNG: SPANIEN UND SIZILIEN. So ist beispielsweise Toledo eine Stadt, die von 712 bis 1085 unter arabischer Herrschaft stand und in der man noch im 12. Jahrhundert arabisch sprach. In ihr wohnten Moslems, Christen und Juden nebeneinander. Dort begründete um die Mitte des 12. Jahrhunderts der Erzbischof eine Übersetzerschule, die zum Anziehungspunkt der geistigen Elite Westeuropas wurde...« (»Zeitbilder 6«: 35)

Manchmal wird Judentum stark mit dem Leben in mittelalterlichen Städten verknüpft »Stationen 2«: 57f), was zumindest ein interessanter Ansatz ist.

3) Zwischen Aufklärung und Shoah waren früher Erwähnungen des Judentums auf rein Impressionistisches beschränkt geblieben. Dies hat sich mittlerweile geändert. Mögliche Erwähnungen gibt es zu 1848, zur Dreyfus-Affaire (ausführlich in: »Spuren der Zeit 7«), zu Herzl, zu Schönerer, zu Lueger, zu den russischen Pogromen, zum

Wiener Geistesleben der Jahrhundertwende. Für am interessantesten halte ich persönlich den Weg, die volle bürgerliche Gleichheit für Juden mit dem spannungsgeladenen Modernisierungsprozess innerhalb der europäischen Gesellschaften zu verknüpfen, wie ansatzweise in einem langen Abschnitt »Zeitbilder 7« (137–140) und »Spuren der Zeit 7« für Wien.

4) Die Shoah: Die Zeiten, wo man über den Mord an den Juden in einem Paragraph vorbeigehen konnte, sind zum Glück vorbei. »Stationen 3«, das in Anlehnung an das deutsche Werk »Erinnern und Urteilen« am konsequentesten den Weg eines Arbeitsbuches beschreitet, stellt den Übergang zur Massenvernichtung so dar:

»Auf dem Höhepunkt der deutschen Machtentfaltung im Zweiten Weltkrieg, als deutsche Truppen tief in die Sowjetunion vorgedrungen waren, hielt die nationalsozialistische Führung den Zeitpunkt für gekommen, die ›Judenfrage ein für allemal zu lösen.«

Über die Wannseekonferenz wird berichtet, ihr Ergebnis so dargestellt: »In allen von Deutschland beherrschten Teilen Europas begannen Verhaftungen und Deportationen der Juden. Unter der Vortäuschung von ›Umsiedlungen‹ wurden sie in Sammellager und Gettos verschleppt und von dort mit Sammeltransporten in die Vernichtungslager im Osten gebracht. Die Arbeitsfähigen mussten bis zur Erschöpfung Zwangsarbeit leisten, Frauen, Kinder, Alte und Kranke wurden in den Gaskammern der ›Todesfabriken‹ in Auschwitz, Treblinka, Belzec, Chelmno, Sobibor oder Majdanek gleich nach ihrer Ankunft ermordet.«

Es folgt eine Seite mit Quellen und Arbeitsaufgaben (Ar), z.B.:
Ar 1: Rede Richard von Weizsäckers vom 8. 5. 1985: »Die Jungen sind nicht verantwortlich für das, was damals geschah. Aber sie sind verantwortlich für das, was in der Geschichte daraus wird.« – »Wie verstehen Sie diese Sätze? Welche Konsequenzen für Ihr Verhalten können Sie daraus ableiten? Gelten diese Worte auch für Österreicher? Diskutieren Sie darüber.« – Ar 2: »Wie konnte all das Unfassbare, über das Sie in diesem Abschnitt gehört und gelesen haben, geschehen? Fragen Sie Ihre Familie, Ältere. Stellen Sie unbequeme Fragen: Was geschah damals in unserem Ort, in unserer Stadt? Wie haben sich die Bewohner damals verhalten? Versuchen Sie, etwas darüber auch aus Akten und Dokumenten zu entnehmen. Die wichtigste Frage aber bleibt: Wie kann man Ähnliches verhindern?«

Der Abschnitt schließt mit den Worten: »Während das Euthanasieprogramm einer größeren Öffentlichkeit bekannt wurde, wusste die Mehrheit der Bevölkerung über die systematische Judenvernichtung nichts Genaueres. Dass es etwas Furchtbares sein müsste, hatten aber trotz strenger Geheimhaltung viele geahnt: Fronturlauber erzählten von Massenerschießungen, und fast jeder Deutsche konnte miterleben, wie jüdische Mitbürger von einem Tag zum nächsten spurlos verschwanden. Einige wenige versuchten, den Juden zu helfen: die meisten allerdings ließen das Schreckliche geschehen. Nach dem Kriege wollten sie nichts von allem gewusst oder bemerkt haben. Die an den Vernichtungsmaßnahmen direkt Beteiligten beriefen sich auf ihre Pflicht, ihren Befehl oder Gehorsam.« – Ar: »Die Zahl der von den Nazis ermordeten Juden lässt sich nicht genau errechnen. Ist die Kenntnis dieser Zahl für die Beurteilung der ›Endlösung‹ von Bedeutung?«

5) Für die Zeit nach 1945 verweise ich auf den Beitrag von Frau Mag. Eva Grabherr. Hier nur einige Einzelimpressionen. Meine seinerzeitige gründliche Recherche fand zu einer Zeit statt, als die neuen Lehrwerke für die 8. Schulstufe noch nicht ausgeliefert waren.

»Zeitzeichen III«: 181 (für die BHS) widmet zunächst einen längeren Absatz der Geschichte des Nahen Ostens, um dann die Bedeutung von Wasser und Erdöl in der Region aufzuzeigen. Dann geht der Text weiter:

»Radikale Religiosität, unter dem Schlagwort ›Fundamentalismus‹ abstrahiert, und westliche, scheinbar vernunftorientierte Zivilisation trafen aufeinander, in Israel unter den Juden ebenso wie unter den Arabern, Iranern, Pakistani, Türken, Berbern und Palästinensern.«

Es folgen zwei Karten, und dann:

»1948 erfuhr der Konflikt um das britische Mandatsgebiet Palästina eine nationalstaatliche Regelung seitens der UNO. Terroranschläge jüdischer Geheimorganisationen und palästinensischer Widerstand hatten die Ohnmacht der britischen Mandatsbehörden aufgezeigt. Am 15. Mai wurde Israel gegründet, Ziel des Zionismus und der organisierten Kolonisation einwandernder jüdischer Siedler. Durch Bodenkauf für die Siedler, dessen Veräußerung Juden verboten blieb, wurde die Voraussetzung der Besitznahme des Landes von der arabischen Majorität geschaffen, bis 1947 waren es 6,6% des Bodens.«

Auch wenn es einen weiteren Kontext dieses Absatzes auf der Seite gibt, habe ich starke Bedenken, ob man den Ablauf der Dinge auf diese Weise darstellen kann und soll. Dass dies auch anders geht, zeigt, mit nicht viel mehr Platzbedarf »Aus Geschichte lernen« (für die 8. Klasse, Seite 100):

»Der europäische Antisemitismus hatte am Ende des 19. Jahrhunderts eine jüdische Gegenbewegung erweckt – den Zionismus. Er vertrat die Idee eines Judenstaates in der biblischen Heimat Palästina. Dieses gehörte damals zum Osmanischen Reich und war überwiegend von Arabern bewohnt. Als es in Russland zu Pogromen kam, kauften zionistische Organisationen den Arabern Land ab, und auf diesem entwickelten sich bäuerliche Siedlungen vor allem von Einwanderern aus Russland.

Im Ersten Weltkrieg versprachen die Briten den Arabern ein großes arabisches Reich, und der Abenteurer und Agent ›Lawrence of Arabia‹ gewann sie für den Aufstand gegen die Türken. Aber auch dem Vertreter des Zionismus Chaim Weizmann sagte der britische Außenminister James Balfour eine ›nationale Heimstätte‹ in Palästina zu. Beim Friedensschluss musste die Türkei alle arabischen Gebiete abtreten, Palästina wurde britisches Mandatsgebiet.

›Jüdische Einwanderung in Palästina‹

In Palästina erlaubte die britische Verwaltung eine verstärkte Einwanderung von Juden; sie kauften den Arabern weiterhin – meist ödes – Land ab und kultivierten es. Es entstanden bäuerliche Genossenschaften, von denen manche sozialistisch organisiert waren (Kibbuzim). Nach Hitlers Machtergreifung wuchs die jüdische Einwanderung stark an. Das rief den nationalen Widerstand der Araber hervor, es kam zu Terrorakten und Zusammenstößen. Als Hitlers Niederlage sicher war, die Briten aber sich der

Gründung eines jüdischen Staates widersetzten und die Einwanderung beschränkten, wendeten sich die jüdischen Kampforganisationen auch gegen die Kolonialmacht.

Die immer heftiger werdenden Auseinandersetzungen zwischen Juden, Arabern und Briten veranlassten die UNO 1947, eine Untersuchungskommission für die Palästinafrage einzusetzen. Die ungeheuren Leiden, die das Judentum durch Hitlers Ausrottungspolitik erlitten hatte, bestärkten die Weltmächte darin, den Juden eine nationale Heimat zuzugestehen. Die UNO arbeitete einen Teilungsplan aus, der in Palästina einen jüdischen und einen arabischen Staat vorsah.

›Die Gründung Israels‹

Am 15. Mai 1948 erlosch das britische Mandat, und der Staat Israel proklamierte seine Unabhängigkeit. Die Staaten der Arabischen Liga verweigerten Israel die Anerkennung. Die Armeen Ägyptens, Syriens, des Libanon, Transjordaniens und des Irak begannen mit Kampfhandlungen gegen den neugeborenen Staat.«

Seit den 70er Jahren sind wir zweifellos manchen Schritt weitergekommen: die sinistren ›Pharisäer‹ haben ausgedient, der österreichische Antisemitismus ist nicht mehr nur ein ›Phänomen Schönerer‹ und der Holocaust wird nicht mehr nur en passant erwähnt. Die Darstellung der Gründung Israels kann noch über ein gewisses Ausmaß an Antizionismus Probleme schaffen, aber an vielen Stellen ist der gute Wille sichtbar, Juden ihren Platz in Geschichtsbüchern zukommen zu lassen. Ich sehe allerdings ein paar grundsätzliche Probleme:

Stellen Sie sich vor, die Rolle von Frauen in der Geschichte käme etwa so zur Sprache: ›Maria hat Jesus geboren und so das Christentum erst ermöglicht. Über viele Jahrhunderte und besonders im Mittelalter hatten Frauen eine mindere Stellung in der Gesellschaft. Man bezweifelte sogar, dass sie eine Seele hätten. Es kam zu grausamen Hexenprozessen. In neuester Zeit wollten immer mehr Frauen gleiche Rechte wie Männer, was zu Spannungen mit Männern geführt hat, die heute noch wirksam sind.‹

Natürlich ist dies aus verschiedenen Gründen keine wirkliche Analogie, macht jedoch auf folgendes aufmerksam: Der Auftritt von Juden in der Universalgeschichte als Monotheismushelfer, verfolgte Sündenböcke und Nationalstaatsgründer schafft in dieser Form keinen Zugang. Frauengeschichte ist mehr als die Geschichte von Frauenfeindschaft, Jüdische Geschichte ist mehr als die Geschichte von Antisemitismus. Die Reduzierung von Geschichte auf Leidensgeschichte lädt ein zu einer untergründigen Identifikation mit Verfolgten und Verfolgern. In Wirklichkeit jedoch werden wir zu ›bystanders‹ (zu Zuschauern der 3. Kategorie neben den Opfern und den Tätern), denen unbegreiflich bleibt, was und warum das mit unseren Nachbarn geschieht – klar, dass wir nichts von ihrem Leben wissen.

Das zu ändern ist nicht einfach. Schulbücher verbergen durch ihre Oberfläche oft, welch komplexes Gewebe von Traditionsfäden sie darstellen. Werke, die an den Denkgewohnheiten der Lehrer zu sehr vorbeigehen, werden nicht angenommen. Kapitel, die unverbunden bleiben, laden zum Überspringen ein und bleiben letztlich wirkungslos. Dies gilt auch für inhaltliche Festschreibungen auf Lehrplanebene. So heißt es z. B. im jetzigen Oberstufenlehrplan:

›Erkennen der Gemeinsamkeiten des Imperium Romanum und

des chinesischen Reiches zur Zeit der Han-Dynastie und Herausarbeitung ihrer Unterschiede.«⁴

Ich behaupte, dass das sehr selten unterrichtet wird und zwar auch dann, wenn sich entsprechende Einheiten in Lehrbüchern finden. Ich finde es sehr instruktiv, darüber zu spekulieren, warum das so ist. In Kürzestform: Es bringt nichts, Forderungen aufzustellen oder Angebote zu erstellen, die am Selbstverständnis der Unterrichtenden vorbeigehen. So ist es auch weitgehend sinnlos, inhaltlich akademisch hochzurüsten, wenn man nicht versteht, wie man das Dargebotene im Vorhandenem unterbringen kann. Es gab vor ein paar Jahren das Projekt eines Budapester Universitätsprofessors, der vorhatte, mit einem Team ein Schulbuch über die Jüdische Geschichte in Mitteleuropa zu erstellen. Das Inhaltsverzeichnis des geplanten Buch brachte mir das Wasser im Mund zum Zusammenlaufen – ein echtes Gustostückerl für Judaisten. Als Schulbuch wäre das Werk in der projektierten Form eine massive Genverfehlung gewesen. Schulbücher werden nicht nur durch platzökonomische Faktoren, sondern auch durch Vorerwartungen der bildungspolitischen Institutionen und der Lehrerschaft in ihrem Handlungsspielraum eingegrenzt. Zwischen den Tonnen von Literatur und den Schulbüchern fehlt es an dem, was man heute ein »Interface« nennt – es ist so, als ob zwei Kommunikationssysteme nicht miteinander kompatibel wären. Einer der vielen Faktoren, die dazu beitragen, ist, dass deutschsprachige Wissenschaftler, so glaube ich zumindest, nicht gerne simplifizieren. Man reißt sich nicht gerade darum, ein in jahrzehntelanger Arbeit recherchiertes Werk zu produzieren, das ansprechend gemacht ist und das man getrost auch einem Zwölfjährigen in die Hand drücken könnte.

Angesichts dieser Lage, schlage ich folgende Vorgangsweise vor:

1) Man nehme etwas, das es bereits gibt, von einem internationalen Fachwissenschaftler für ein breiteres Publikum erstellt wurde und zugleich den Anspruch von Allgemeinverständlichkeit stellt, z. B.:

* Eli Barnavi (Hg.): Universalgeschichte der Juden. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Ein historischer Atlas. Wien 1993

* Martin Gilbert: Endlösung. Die Vertreibung und Vernichtung der Juden. Ein Atlas. Reinbek bei Hamburg 1982

2) Man gehe das Material in den jetzigen Geschichtsbüchern durch und erstelle eine übersichtliche »Short List« all jener Abschnitte, wo Adaptionen im Bestehenden nützlich und machbar wären. Hier geht es um Entwicklungen in der allgemeinen, nichtjüdischen Geschichte, deren Verständnis eine Anknüpfung für Jüdische Geschichte erleichtern würde.

Meine Präferenzliste würde etwa folgende Punkte umfassen:

* Ein Verständnis der »Konstantinischen Wende«: Was heißt es, wenn eine Religion zur Staatsreligion wird? Welchen Entwicklungen wird eine Staatskirche immer ängstlich gegenüber sein? Chlodwigs Bekehrung und die Zwangskonversion der Sachsen unter Karl dem Großen würden Anhaltspunkte liefern.

4 AHS-Lehrplan, Bd. 3, 348.

Wolfgang Lassmann

- * Umgang des Islam mit religiösen Minderheiten. Welchen Unterschied gab es zwischen der Christianisierung im Abendland und der Islamisierung im Morgenland? Warum war Toleranz auch ein Wettbewerbsfaktor im Kampf zwischen Morgenland und Abendland?
- * Laboratorien von wirtschaftlichem Fortschritt und Toleranz: die Niederlande
- * Modernisierungsprobleme westlicher Gesellschaften anhand der Stellung religiöser Minderheiten, z.B. Katholiken in GB, Protestanten in Österreich, Juden in Italien
- * Was ist sui generis an dem Holocaust? Was ist ein Vernichtungslager?

3) Man bringe in jedem Jahrgang zumindest eine Doppelseite über Judentum unter, die wirklich gut recherchiert ist, ansprechend präsentiert wird und auf der Judentum von innen her erklärt wird:

Meine Präferenzliste würde etwa folgende Punkte umfassen:

- * Die Entstehung der rabbinischen Bewegung und Literatur in der Antike
- * Raschis Werk im Kontext seiner Lebenswelt: Die Anfänge von Aschkenaz in der wirtschaftlichen und kulturellen Drehscheibe zwischen Ostfrankenreich und Westfrankenreich
- * Zwei unterschiedliche jüdische Lebensläufe im 19. Jahrhundert: im Westen – im Osten
- * Lebensläufe in der jüdischen Jugendbewegung Osteuropas und im neuen Staat Israel
- * Stimmen von denen, die Österreich noch rechtzeitig verlassen konnten, sowie junger Israelis

Als übergeordnetes Ziel würde ich empfehlen, eine gewisse Achtung vor dem zu vermitteln, was man nicht sofort und leicht erklären kann. Manchmal ist es besser, eine Verständnislücke stehen zu lassen, als eine gut vermittelbare Erklärung suchen, die >reinght<. Hier wäre es besser, nicht zu wissen und irgendwann vielleicht doch noch neugierig zu werden, als sich eine falsche Antwort zu merken.

4) Mit welchen internationalen Einrichtungen könnte man kooperieren und in Austausch treten, um das Rad nicht immer wieder neu erfinden zu müssen:

Meine Präferenzliste wäre:

- * Das Diaspora-Museum in Tel Aviv
- * Das Yad Vashem Archiv in Jerusalem

Im Werke Wilfred R. Bions gibt es eine Stelle, die mir seit dem Moment, als ich sie vor Jahren zum ersten Mal las, im Kopf herumgeht. Er versucht dort einen bestimmten Gefühls- und Gedankenmodus zu erklären und schreibt:

»... I suggest that you let your curiosity lead you to listen to recordings ... Hitler's speeches made at rallies in Nürnberg ... I am fortunate in not understanding German and therefore was not distracted by the element of articulate speech.« (W. R. Bion: Two Papers: The Grid and the Caesura: 1989: 23 [ursprünglich publiziert durch Imago Editora, Rio de Janeiro 1977]).

Wenn wir einmal versuchen all das, was wir wissen, abzublenden und möglichst dem Gefühlssubtext von Schulbüchern zu folgen: Was finden wir dort? Oft hat das, was an Szenarien mitgeliefert wird, eine lange Bildungsgeschichte. Viele kleine dramatische Elemente bringen oft erst eine Buchseite zum Leben und geben dem Lehrer Hinweise, was er damit anfangen kann. Was ist es bei Jüdischer Geschichte an Subtext, den

wir implizit in den Text mithineinweben? Ist es Mitleid – Beschämung – Selbstgerechtigkeit – Moralin? Wo haben Identifikationsfiguren der jüdischen Tradition eine Chance, zu uns zu reden und uns geistig zu bereichern und sei es auch nur in Bruchstücken? Wo kann ich von ihrem Mut und ihrer Menschlichkeit lernen? Vielleicht sollten wir die Universalgeschichte als pädagogischen Auftrag hier ruhen lassen und stattdessen ganz einfach zu universal menschlichen Lebensfragen zurückkehren.

Wäre ich ambitionierter als ich es bin, würde ich Sie natürlich noch mit einschlägiger, weiterführender Fachliteratur versorgen, statt Sie mit grundsätzlichen Selbstverständlichkeiten zu traktieren. Andererseits: ›Basics‹ sind immer wichtig und wollen verarbeitet sein, bevor Weiterführendes Platz hat.

Vorurteile, wenn sie sich einmal verfestigt haben, finden in Information kein ausreichendes Gegengewicht. Manchmal kann sogar ein ganzes Lebenswerk an Beschäftigung der inneren Haltung keinen Abbruch tun. Eine der wichtigen Figuren in der deutschen Buddhismusforschung des 19. Jahrhunderts war Hermann Oldenberg (1854–1920). In seinem Werk »Buddha. Sein Leben. Seine Lehre. Seine Gemeinde«. Stuttgart und Berlin 1914 (1881) findet sich folgende Passage (S. 12, zit. in: Volker Zotz: Geschichte der Buddhistischen Philosophie, Reinbek bei Hamburg 1996: 271f; vgl. hier: 282):

»In dem schwülen, feuchten, von der Natur mit Reichtümern üppig gesegneten Lande am Ganges verliert das Volk, dessen körperliche Organisation sich unter kühleren Himmelsstrichen gestaltet hatte, bald jene frische Jugendkraft, welche die jenseits der Berge zurückgebliebenen iranischen Bruderstämme sich noch lange bewahrt haben. Menschen und Völker reifen auf dem Boden Indiens, den Pflanzen der Tropenwelt gleich, schnell heran, um ebenso schnell an Leib und Seele zu erschlaffen. Die unausbleiblichen Mischungen mit der dunklen Urbevölkerung ergießen in die Adern und in die Seelen der Eingewanderten einen immer stärkeren Beisatz fremden Blutes, fremden Empfindens. Langsam und unmerklich bereitet es sich vor, dass neben den Arier, schließlich an Stelle des Ariers, des stolzen Verwandten des Griechen und Germanen, der Hindu tritt mit seiner Schwächlichkeit, biegsamen Gewandtheit, seiner Nervosität, seiner heißen Sinnlichkeit. In gesättigter Ruhe und trägem Genießen wendet man sich von dem ab, was ein Volk jung und gesund erhält, von der Arbeit und dem Kampf um Heimat, Staat und Recht.«

Das Drama der vorgestellten Szene wirkt offenbar heftiger als die akribisch erforschten Fakten. Bevor die Juden Roms in die Konzentrations- und Vernichtungslager deportiert werden, wird Ende September 1943 die Bibliothek des Rabbinischen Seminars von Rom von zwei deutschen ›Experten‹ des Einsatzstabes Rosenberg aufgesucht. (Meir Michaelis: Mussolini e la questione ebraica. Le relazioni italo-tedesche e la politica

5 Ein Zeitzeuge berichtet das Geschehen so: »Mentre i suoi uomini cominciano a buttare all'aria la biblioteca del Collegio Rabbinico e quella della Comunità, l'ufficiale con mani caute e meticolose, da ricamatrice di fino, palpa, sfiora, carezza papiri e incunabili, sfoglia manoscritti e rare edizioni, scartabella codici membranacei e palinsesti. La varia attenzione del tocco, la diversa cautela del gesto sono subito proporzionate al pregio del volume. Quelle opere, per la maggior parte, sono scritte in remoti alfabeti. Ma ad apertura di pagina, l'occhio dell'ufficiale si fissa e si illumina, come succede a certi lettori particolarmente assistiti, che subito sanno trovare il punto sperato ... Più tardi si seppe che l'ufficiale... era un egregio cultore di paleografia e filologia semitica.« (L. Morpurgo: Caccia all'uomo! Pagine di diario 1938–1944. Roma 1946: 121–124).

razziale in Italia. Milano 1982: 341). Beide sind ausgebildete Orientalisten, einer davon ist Professor der Hebräischen Sprache.

Am 11. Oktober taucht eine weitere Person mit einer SS-Eskorte auf, der sein Handwerk als Gelehrter versteht.⁵ »Als er die Bibliothek verließ, informierte der Oberleutnant Rosina Sarini, eine Angestellte der jüdischen Gemeinde, dass die Bücher konfisziert wären und nicht vom Fleck gebracht werden dürften. Er fügte hinzu, dass, wer den Befehl missachtete, erschossen werden würde.« Der bibliothekarische Schatz wird requiriert, der Raub mit der Drohung von Erschießen abgesichert. Der dafür Zuständige wusste, was er tat, die Schriften, die er konfiszierte, konnte er würdigen und lesen – der Offizier mit SS-Eskorte, war, so würden wir heute sagen, Judaist.

Wissen hat noch selten eine Schurkerei verhindert. Das große europäische Zeitalter des Judentums ist in Mitteleuropa geschlossen. Wir sollten weitergeben, was wir können, weil alles andere eine menschliche Verarmung wäre. Jüdische Zivilisation nicht zu kennen, wäre auch dann ein Versäumnis, wenn Lueger ins Exil gegangen und Hitler von den Deutschen rechtzeitig nach Österreich abgeschoben worden wäre.

Vorschläge für einen Minimal-Handapparat zum Thema

- Arad, Y.; Y. Gutman; A. Margalio (Hg.): Documents on the Holocaust. Selected Sources on the Destruction of the Jews of Germany and Austria, Poland, and the Soviet Union, Yad Vashem 1988 [auf 504 Seiten die wichtigsten Dokumente]
- Barnavi, Eli (Hg.): Universalgeschichte der Juden. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Ein historischer Atlas, Wien (Verlag Christian Brandstätter) 1993 [299 Seiten. Ursprünglich erschienen bei Hachette, Paris 1992]
- Ben Sasson, H. H. (Hg.): A History of the Jewish People, Cambridge, Massachusetts (Harvard University Press) 1976 [1170 Seiten. Wurde ins Deutsche übersetzt in 3 Bänden.]
- Bowker, John: Religionen visuell (Gerstenberg Verlag) [ursprünglich: London (Dorling Kindersley Ltd.) bei einem Verlag erschienen, der sich besonders der visuellen Präsentation von Fachwissen widmet.]
- Dawidowicz, Lucy: The War against the Jews 1933–45, Harmondsworth (Penguin) 1977 [550 Seiten. Wichtiger Abschnitt »For Your Freedom and Ours«: 376–409: über die »Zydowska Organizacja Bojowa«, die »Jewish Combat Organisation«, in der viele junge Leute mitarbeiteten.]
- Gilbert, Martin: Endlösung. Die Vertreibung und Vernichtung der Juden. Ein Atlas. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1982 [264 pp mit Karten und Begleittext – eine Übersetzung aus dem Englischen.]
- Gilbert, Martin: The Dent Atlas of Jewish History. From 2000 BC to the present day, London (J. M. Dent Ltd) 1993 [132 Seiten]
- Graetz, H.: Volkstümliche Geschichte der Juden, 3 Bde., Wien–Leipzig (R. Löwit Verlag) 1923 [Es existiert eine Reprint Ausgabe. Nicht am neuesten Stand, aber nützlicher Überblick]
- Hilberg, Raul: Die Vernichtung der europäischen Juden, 3 Bde., Frankfurt/M (Fischer) 1990 [1351 Seiten]
- Stemberger, Günter: Der Talmud. Einführung. Texte. Erläuterungen, München (Verlag C. H. Beck) 1982 [324 Seiten]
- Tworuschka, Monika und Udo (Hg.): Vorlesebuch Fremde Religionen. Für Kinder von 8 bis 14, Bd. 1: Judentum, Islam. Düsseldorf 1988 [Judentum: 28–217]

Schulbuchauswahl

(04.99)

Unterstufe

Lemberger, Michael: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2. Österr. Agrarverlag, Wien, 111 Seiten

Lemberger, Michael: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3. Österr. Agrarverlag, Wien, 100 Seiten

Lemberger, Michael: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4. Österr. Agrarverlag, Wien, 94 Seiten

Hammerschmid, Helmut; Pramper, Wolfgang; Simbruner, Berthold: Meilensteine der Geschichte 2.

Veritas, Linz, 109 Seiten

Hammerschmid, Helmut; Pramper, Wolfgang; Simbruner, Berthold: Meilensteine der Geschichte 3.

Veritas, Linz, 106 Seiten

Hammerschmid, Helmut; Pramper, Wolfgang; Simbruner, Berthold: Meilensteine der Geschichte 4.

Veritas, Linz, 105 Seiten

Huber, Gerhard; Huber, Wernhild; Kowalski, Wolf: einst und heute 2. Verlag E. Dorner, Wien, 111 Seiten

Huber, Gerhard; Huber, Wernhild; Kowalski, Wolf: einst und heute 3. Verlag E. Dorner, Wien, 112 Seiten

Huber, Gerhard; Huber, Wernhild; Kowalski, Wolf: einst und heute 4. Verlag E. Dorner, Wien, 109 Seiten

AHS-Oberstufe

Lein, Hermann; Scheipl, Josef; Scheucher, Alois; Wald, Anton: Zeitbilder – Geschichte und Sozialkunde 5.

ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien, 161 Seiten

Scheipl, Josef; Scheucher, Alois; Wald, Anton; Lein Hermann: Zeitbilder – Geschichte und Sozialkunde 6.

ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien, 167 Seiten

Scheucher, Alois; Wald, Anton; Lein, Hermann; Staudinger, Eduard: Zeitbilder – Geschichte und Sozialkunde 7.

ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien, 172 Seiten

Wald, Anton; Staudinger, Eduard; Scheucher, Alois; Scheipl, Josef: Zeitbilder – Geschichte und Sozialkunde 8.

ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien, 180 Seiten

Achs, Oskar; Tesar, Eva: Aus Geschichte lernen 5. ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien, 183 Seiten

Achs, Oskar; Scheuch, Manfred; Tesar, Eva: Aus Geschichte lernen 6 / ÖBV Pädagogischer Verlag,

Wien, 182 Seiten

Achs, Oskar; Scheuch, Manfred; Tesar, Eva: Aus Geschichte lernen 7 / ÖBV Pädagogischer Verlag,

Wien, 186 Seiten

Achs, Oskar; Scheuch, Manfred; Tesar, Eva: Aus Geschichte lernen 8 / ÖBV Pädagogischer Verlag,

Wien, 163 Seiten

Floiger, Michael; Tschegg, Kurt; Volker, Klaus: Stationen 1. Spuren der Vergangenheit – Bausteine für die Zukunft

Ed. Hölzel, Wien, 159 Seiten

Floiger, Michael; Tschegg, Kurt; Ebenhoch, Ulrike; Mayer, Josef: Stationen 2. Spuren der Vergangenheit –

Bausteine für die Zukunft. Ed. Hölzel, Wien, 168 Seiten

Schulbuchauswahl

Floiger, Michael; Ebenhoch, Ulrike; Tschegg, Kurt; Tuschel, Manfred: Stationen 3. Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft. Ed. Hölzel, Wien, 172 Seiten

Floiger, Michael; Ebenhoch, Ulrike; Tuschel, Manfred: Stationen 4. Spuren der Vergangenheit – Bausteine der Zukunft. Ed. Hölzel, Wien, 182 Seiten

BMS

Absenger, Albert; Pfeifer, Herbert: Geschichte für Fachschulen. Österr. Gewerbeverlag, Wien, 243 Seiten

Heffeter, Franz; Ebner, Anton: Österreich und das Weltgeschehen – Zeitgeschichte und politische Bildung. Österr. Gewerbeverlag, Wien, 180 Seiten

Fuhry, Edgar; Hochrainer, Ernst; Sitte, Christian: Geschichte, Kultur und Gesellschaft: 1848 bis zur Gegenwart. Manz, Wien, 239 Seiten

BHS

Absenger, Albert; Knarr, Walter; Pfeifer, Herbert; Speiser, Irmfried: Der Mensch im Wandel der Zeiten 3. Österr. Gewerbeverlag, Wien, 218 Seiten

Absenger, Albert; Knarr, Walter; Pfeifer, Herbert; Speiser, Irmfried: Der Mensch im Wandel der Zeiten – neu, 2. Teil. Österr. Gewerbeverlag, Wien, 212 Seiten

Franzmair, Heinz; Rebhandl, Rudolf; Öhl, Friedrich; Eigner, Michael; Burda, Fred; Brunner, Karl: Zeitzeichen – Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Band I HAK. Trauner Rudolf, Linz, 170 Seiten

Franzmair, Heinz; Rebhandl, Rudolf; Öhl, Friedrich; Eigner, Michael; Burda, Fred; Brunner, Karl / Zeitzeichen – Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Band II HAK. Trauner Rudolf, Linz, 182 Seiten

Franzmair, Heinz; Rebhandl, Rudolf; Öhl, Friedrich; Eigner, Michael; Burda, Fred; Brunner, Karl / Zeitzeichen – Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Band III HAK. Trauner Rudolf, Linz, 201 Seiten

Tschegg, Kurt; Heffeter, Franz; Payr, Johann: Epochen der Weltgeschichte 1. Ed. Hölzel, Wien, 160 Seiten

Heffeter, Franz; Tschegg, Kurt; Floiger, Michael: Epochen der Weltgeschichte 2. Ed. Hölzel, Wien, 157 Seiten

Ebner, Anton; Heffeter, Franz; Ebenhoch, Ulrike; Floiger, Michael; Tuschel, Manfred: Epochen der Weltgeschichte 3. Ed. Hölzel, Wien, 217 Seiten

Berichte der Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppe Wolfgang Lassmann

Behandelte Werke:

Achs / Scheuch / Tesar: Aus Geschichte lernen 5, 6, 7, 8

Franzmair / Rebhandl / Öhi / Eigner / Burda / Brunner: Zeitzeichen I, II, III

Heffeter / Ebner: Österreich und das Weltgeschehen

Die Arbeitsgruppe empfiehlt für die Weiterentwicklung bestehender Ansätze in Schulbüchern folgende Vorgangsweise:

Jüdisches Leben in Europa sollte in Schulbüchern unabhängig von Krisen, Katastrophen und Verfolgungen in einem eigenen Abschnitt zur Sprache kommen. In der Antike sollte Judentum nicht zur Vorgeschichte des Christentums reduziert werden und nicht mit der Zerstörung des Tempels enden. Eine Möglichkeit für einen sichtbaren Abschnitt wäre die Zeit vor den Kreuzzügen in unmittelbarer Nachbarschaft zu einem Abschnitt über den Islam. Dabei sollten jüdische Quellen, die Schülern einen Zugang zu jüdischer Lebensweise ermöglichen, verständlich präsentiert werden.

Bei der Geschichte der Judenfeindschaft sollten innerchristliche Probleme des Abendlandes und soziale Spannungen in der Bevölkerung an Beispielen plastisch erläutert werden. Bei den judenfeindlichen Bewegungen im 19. Jahrhundert sollte der Unterschied zwischen mittelalterlicher christlicher Judenfeindschaft und Antisemitismus als Reflex gegen Modernisierungsspannungen herausgearbeitet werden. Womöglich sollten österreichische Beispiele erwähnt und in den größeren Kontext gestellt werden. Bei dem nationalsozialistischen Ausgrenzungs- und Vernichtungsfeldzug gegen Juden, welcher zur Shoah führte, sollte versucht werden, die Vorgänge nicht allein in der Sprache und Begrifflichkeit der Täter darzustellen. Beispiele jüdischer Reaktion auf das Geschehen, auch im – nur begrenzt möglich gewesen – Widerstand sollten mit berücksichtigt werden.

In der Darstellung der Entstehung des Staates Israel sollte die europäische Vorgeschichte Berücksichtigung finden. Die Reduzierung des Nahen Ostens auf eine Konflikt- und Kriegszone sollte vermieden werden.

In der Unterstufe sollte jedenfalls ein Zugang zu normalem jüdischen Leben außerhalb von Krisenzeiten ermöglicht werden.

Bei Neuauflage der Historischen Schulatlanten sollten Jüdische Kultur und Wanderungsbewegungen in verschiedenen Epochen berücksichtigt werden.

Wir empfehlen, sich nicht auf reines Faktenwissen zu beschränken und in Sprache und Tonart einen neuen Zugang zum Thema zu suchen.

Berichte der Arbeitsgruppen

Um das zu erfüllen und mit Gespür umzusetzen, wäre dringend eine bundesweite und regionale, fächerübergreifende, abteilungsübergreifende Lehrerfortbildung in Rücksprache mit folgenden Institutionen nötig, beispielsweise:

- Institut für die Geschichte der Juden in Österreich, St. Pölten
- Jüdische Museen (z.B. Jüdisches Museum Wien, Jüdisches Museum, Hohenems; Jüdisches Museum Eisenstadt)
- Institut für Judaistik, Universität Wien.

Arbeitsgruppe Sabine Offe

Behandelte Werke:

Lemberger: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2, 3, 4

Absenger / Pfeifer: Geschichte für Fachschulen

Absenger / Knarr / Pfeifer: Der Mensch im Wandel der Zeiten 3

Ebenhoch / Ebner / Floiger / Heffeter / Payr / Tschegg: Epochen der Weltgeschichte 1, 2, 3

Jüdische Geschichte erscheint, wenn überhaupt, in Schulbüchern aller Schulstufen ganz überwiegend als eine Geschichte von Verfolgungen. Aus dieser Perspektive wird die Darstellung beschränkt auf die Juden als Opfer der Geschichte, nicht als Akteure, und sie erscheinen als kollektives Objekt antijüdischer und antisemitischer Wahrnehmung, nicht als Subjekte historischer und aktueller Selbstentwürfe. An eine Schulbuchrevision wäre zunächst die Forderung zu stellen, Themen jüdischer Geschichte insgesamt in größerem Umfang zu berücksichtigen. Jedoch kann es nicht nur um die additive Ergänzung der bestehenden Darstellungen gehen, sondern es gilt, einen Blickwechsel vorzunehmen, der sowohl der Binnenperspektive auf Entwicklungen und Erfahrungen der jüdischen Minderheit Raum gibt als auch die Komplexität der Interaktionsgeschichte zwischen Juden und Nichtjuden zu erfassen ermöglicht. Solcher Blickwechsel wird grundsätzlich erschwert durch die bisherigen konventionellen Darstellungsweisen, die Geschichte überwiegend als politische Geschichte thematisieren, deren Subjekte Nationen oder politische Entscheidungsträger sind. Hier wäre über strukturelle Veränderungen der Geschichtsdarstellung nicht nur in Schulbüchern nachzudenken, die kurzfristig kaum möglich sein werden, jedoch in Form reflektierender Problematisierungen und Fragen bereits bald Eingang in existierende Schulbücher finden könnten und sollten.

Für die zukünftige Darstellung jüdischer Geschichte in Schulbüchern liegt es nahe, einen exemplarischen Zugang zu wählen. Jedoch sollte immer auch die *longue durée* der Beziehungsgeschichte zwischen Juden und Nichtjuden in Österreich erkennbar gemacht werden. In den meisten Lehrbüchern fehlt die Entwicklung seit der Epoche der Aufklärung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts fast völlig. Gerade für die Neuzeit könnte die Darstellung der Auseinandersetzungen über ›jüdische Identität‹ und deren unterschiedliche Definitionen Differenzierungen an die Stelle stereotyper Zuschreibungen setzen und Identität als Ergebnis von Verhandlungsprozessen lesbar werden lassen. Neben die Darstellung von ›Erfahrungsräumen‹ sowohl innerjüdischer als auch gemeinsamer Geschichte von Juden und Nichtjuden sollte die der »Erwartungshorizonte« (R. Koselleck) treten, d. h. die der Projekte, Visionen, Hoffnungen von Individuen und Gruppen, die Motive persönlichen und politischen Handelns im Verlauf der Geschichte waren, auch wenn sie sich langfristig nicht realisieren ließen.

Als Quellen jüdischer Geschichte sind nicht nur die Archive der Mehrheitsgesellschaft heranzuziehen, sondern die der jüdischen Gemeindegeschichte und Texte ganz unterschiedlicher Provenienz einschließlich der literarischen. Notwendig ist hier die Kooperation mit anderen, in Schulen und Universitäten noch weitgehend getrennten Disziplinen: Literatur, Kunst, Religion etc. Diese können auf der inhaltlichen ebenso wie auf

Berichte der Arbeitsgruppen

der Ebene der Zugangsweisen verengte Perspektiven aufbrechen. Bisher vernachlässigten Geschichtsbücher z. B. Religionsgeschichte und verweisen sie in den Religionsunterricht. Sie ist jedoch ein Teil von Kulturgeschichte und damit immer auch von politischer Geschichte. Die Religion der Juden kommt überwiegend lediglich als Wurzel des christlichen Monotheismus vor, weder ihre Entstehung im Kontext antiker Hochkulturen wird angemessen berücksichtigt noch ihre vielfältigen Strömungen und Gegenströmungen im Lauf der Jahrhunderte. Damit entsteht ein Bild jüdischer Religion als seltsam raum- und zeitlos, die sich in keine Beziehung zur Gegenwart heute gelebter jüdischer und anderer Religionen oder zu Prozessen der Säkularisierung seit der Neuzeit setzen lässt.

Im Umgang mit Quellen der Verfolgungsgeschichte sollte unbedingt vermieden werden, dass Schüler zu deren distanzloser Paraphrasierung aufgefordert werden. Es ist daran zu erinnern, dass auch kritisch gemeinte Aufforderungen zur Übernahme der Täterperspektive oder zur verbalen Reproduktion von Ressentiments zu deren affirmativer Verfestigung führen. Die kommentarlose Wiedergabe von NS-Quellen oder Abbildung von NS-Propaganda oder Fotos der Täter entlarvt sich keineswegs selbst, sondern bedarf einer Anleitung, die an dem Ziel allen Unterrichts über den Holocaust, der Restitution der Würde der Opfer, orientiert sein muss.

Aber auch Arbeitsaufträge, die SchülerInnen zu identifizierendem Nachvollzug der Erfahrungen und Gefühle jüdischer Opfer insbesondere während der NS-Zeit drängen – z.B. »Wie würden Sie auf solche Maßnahmen (Nürnberger Gesetze) reagieren, wenn Sie selbst oder Ihr Ehepartner betroffen wären?« –, laufen Gefahr, anstelle der angestrebten Empathie lediglich Abwehr- und Fluchtbedürfnisse hervorzurufen oder als Anlass zu vordergründigen moralischen Selbsteinschätzungen benutzt zu werden.

Es sollte selbstverständlich sein, dass Text- und Bildquellen mit den notwendigen Angaben ihrer Herkunft und Kontexte versehen werden und dass für den Schüler erkennbar wird, ob zitiert oder paraphrasiert wird. Es muss kenntlich werden, wer die Autoren auch im darstellenden und deutenden Text sind, um dem Eindruck einer Realitätsfiktion – »so war es wirklich« – entgegenzuarbeiten und eine Offenheit herzustellen, die dem Schüler erlaubt, die Positionen individueller Autoren zu erkennen und sich selbst dazu zu verhalten.

Die in einigen Schulbüchern verbreitete emotionale Überwältigung durch die Häufung von Texten und Bildern, die Schrecken und Entsetzen hervorrufen sollen, verkennt die Gefahr, dass sie anstelle moralischer Empörung auch Abwehr und Indifferenz hervorrufen und selbst einem Voyeurismus Vorschub leisten können, der in anderen Medien wie Computerspielen bereits in großem Umfang kommerziell geschult und bedient wird. Schüler müssen lernen, das Layout einer Darstellung, das Verhältnis von Texten zu Bildern und die Korrespondenzen von Bildern (Texten) untereinander, auf ihre nicht immer explizit gemachten und darum möglicherweise umso nachhaltigeren Botschaften zu entschlüsseln. Wo SchülerInnen der Suggestivkraft von Bildern ausgesetzt werden, ohne dass sie lernen, die semiotischen Codes gerade der visuellen Materialien zu erkennen, werden sie auf falsche Fährten gelockt und das Ziel allen Unterrichts, nämlich die Befähigung zu kritischem und mündigem Umgang mit der steigenden visuellen Informationsflut ihrer Alltagswelt, wird verhindert.

Die fast ausschließliche Darstellung jüdischer Geschichte in Schulbüchern als Verfolgungsgeschichte führt dazu, dass deren Ursachen in der Fremdheit

der jüdischen Minderheit lokalisiert scheinen. Die Behandlung von Antijudaismus, Antisemitismus und des Holocaust sollte dagegen zeigen, wie die Fremdheit der jüdischen Minderheit immer erneut produziert wurde, um Verfolgungen seit dem Mittelalter und im 20. Jahrhundert den Völkermord zu rechtfertigen. Auch jüngeren SchülerInnen ist eine Erklärung des Antisemitismus zuzumuten, die diesen als Produkt einer Abspaltung aggressiver und auf komplexe individuelle wie soziale Ursachen zurückführbarer Projektionen versteht. Welches die Möglichkeiten und Inhalte einer schulischen ›Erziehung nach Auschwitz‹ sein können, ist eine Frage, die hier nicht erörtert werden kann, jedoch immer wieder neu auch für die Konzeption von Schulbüchern gestellt und diskutiert werden muss. Auch die Grenzen einer Didaktisierung und pädagogischen Vermittlung dessen, was ›Auschwitz‹ gewesen ist, müssen aufgezeigt und Lehrenden wie Lernenden bewusst gemacht werden.

Berichte der Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppe Felicitas Heimann-Jelinek

Behandelte Werke:

Lein / Scheucher / Scheipl / Staudinger / Wald: Zeitbilder. Geschichte und Sozialkunde, 5, 6, 7, 8

Hammerschmid / Prammer / Simbruner: Meilensteine der Geschichte, 2, 3, 4

Absenger / Knarr / Pfeifer: Der Mensch im Wandel der Zeiten, 1, 2

Die Diskussion in der Arbeitsgruppe hat ergeben, dass man, auch wenn man themenspezifische Fragen stellt, allgemeine historische Themen nicht ausblenden kann. Der jeweilige Zugang zu Geschichte entdeckt sich nicht nur auf den Gebieten der ›jüdischen Geschichte‹ oder des Nahost-Konflikts, sondern auf dem Zugang und der eingenommenen Perspektive jedes auch allgemeinen historischen Stoffes. Daher besteht der Arbeitsbericht der Gruppe aus zwei Teilen: einem auf einen allgemeinen/und jüdischen Umgang mit Geschichte und Geschichtsdarstellungen bezogenen, sowie einem, welcher die dem gestellten Thema spezifischen Punkte als Anregungen auflistet.

1) Allgemeine Gesichtspunkte

Aufforderung zu einer analytischen Betrachtungsweise von Geschichtsbüchern im Hinblick auf folgende Punkte:

- Berücksichtigung des verfassungsmäßigen Wertesystems der Republik Österreich
- Eliminierung der diesem Wertesystem widersprechenden Passagen aus den Autorentexten
- Perspektive auf österreichische und nichtösterreichische Juden darf nicht die Perspektive auf ›Andere‹ sein
- die Erwähnung/Besprechung von Juden resp. jüdischen Themen muss eine Selbstverständlichkeit sein, da Juden ein integrativer Bestandteil österreichischen Bewusstseins sein sollten
- Zusammentreffen jüdischer und nichtjüdischer Geschichte soll nicht hauptsächlich in Krisen/Negativsituationen dargestellt werden
- zusammengehörige Themenbündel sollen nicht zu Gunsten von handlichen Chronologien fragmentiert werden
- sprachliche Missverständlichkeiten müssen vermieden werden
- passive, unpersönliche, fatalistische Darstellungen sollen zu Gunsten der Benennung handelnder Personen vermieden werden
- verwendete Begrifflichkeiten müssen reflektiert werden
- Autorenbehauptungen müssen argumentiert werden.

2) Spezielle Gesichtspunkte

Thematischer Anforderungskatalog:

- Erster namentlich bekannter als Münzmeister nach Wien geholter Jude
- ›kahal‹, das jüdische Gemeinwesen im Mittelalter, erste Wiener Judenstadt
- rechtliche Stellung, wirtschaftliche Funktion

Berichte der Arbeitsgruppen

- christlich-jüdisches Zusammenleben (am Beispiel einer Landgemeinde)
- theologischer Antijudaismus, wirtschaftliche Judenfeindschaft
- Erste Wiener Gsera, Ermordung/Vertreibung aus Wien
- Beschuldigungsschemata und Stereotype

- Institution der ›Hofbefreiung‹, wirtschaftliche Hintergründe
- das Getto im Unteren Werd
- innerjüdische Entwicklungen
- christlich-klerikale Judenfeindschaft
- Zweite Wiener Gsera, Vertreibung aus Wien

- Institution des jüdischen Hoffaktorentums, wirtschaftliche Motive
- jüdische Faktoren als Repräsentanten/Interessenvertreter jüdischer Gemeinden
- gesellschaftliche Beziehungen und Akkulturation
- burgenländisches Judentum

- die sefardische (türkisch-jüdische) Gemeinde in Wien

- traditionelles Judentum
- Toleranzpatent Josephs II., Annahme und Ablehnung
- Aufklärung und jüdische Aufklärung

- Kampf um Anerkennung in der bürgerlichen Gesellschaft
- Revolutionsziele und was erreicht wurde
- ›Wissenschaft vom Judentum‹ im Emanzipationsprozess
- bürgerliche Gleichstellung und demografische Folgen

- Einwanderungsstadt Wien
- Landjudentum
- religiöse und soziale Transformationen
- Identitätskrisen um die Jahrhundertwende, Lösungsversuche
- Christlicher und ökonomischer Antisemitismus

- Folgen des Ersten Weltkriegs, ostjüdische Flüchtlinge
- Rassenantisemitismus
- Bedeutung des ›Anschlusses‹, wirtschaftlich, kulturell
- Vernichtungsantisemitismus im Nationalsozialismus

- Juden in Österreich 1945 folgende, Überlebende, Remigranten, DPs, Einwanderer
- ›Ich bin dafür, die Sache in die Länge zu ziehen‹
- österreichisches Selbstverständnis
- jüdische Reflexionen auf Auschwitz.

Berichte der Arbeitsgruppen

Vorschläge:

Der aufgeführte Themenkatalog ist ein maximaler, der sich der ›Schulwirklichkeit‹ wird anpassen müssen. Es könnte versucht werden, ein exemplarisches Durchziehen des Themas vom Mittelalter bis heute zu realisieren. Der Themenkatalog ist nicht als Annex zu bestehenden österreichischen Schulgeschichtsbüchern zu verstehen, vielmehr sollte eine Integration dieses Bestandteiles österreichischer Geschichte in die Geschichtsbücher versucht werden. Dabei könnten Kontextuierungsmöglichkeiten wesentlich besser wahrgenommen werden, als es momentan der Fall ist. Gibt es diese größeren Rahmenkontexte für einzelne Themen nicht, so müssen die Kontexte jedoch kurz und explizit genannt werden.

Begleitende Maßnahmen:

- * Auf formaler Ebene: Mitglieder von Gutachter-Kommissionen sollten fachspezifisch gecoach und Fachleute zu Rate gezogen werden.
- * Auf inhaltlicher Ebene: Fächerübergreifendes Lernen ist eine wichtige Bedingung, um dem Thema gerecht zu werden. Geschichtsunterricht sollte thematisch korrespondieren mit den Fächern Deutsch, Ethik, Kunstgeschichte, Staatsbürgerkunde, Geographie, Philosophie.

Literarische und filmische Quellen bieten sich oft als Sensoren für spezifische Themen an. Ein Katalog begleitender Materialien, interdisziplinär verwendbar, sollte erstellt werden, der die Bereiche Literatur, Film, Kunst und Musik abdeckt. Wünschenswert wäre auch eine didaktisch aufbereitete Broschüre für den ›Anhang zur Schulbuchliste‹.

Zielpublikum: Schwerpunkt Oberstufe.

Arbeitsgruppe Eva Grabherr

Behandelte Werke:

Huber / Huber / Kowalski: einst und heute 2, 3, 4

Floiger / Tschegg / Volker: Stationen 1, 2, 3, 4

Fuhry / Hochrainer / Sitte: Geschichte, Kultur und Gesellschaft: 1848 bis zur Gegenwart

Thematische Schwerpunkte der Arbeit in der Arbeitsgruppe:

- 1) Analyse der Darstellung der Geschichte Israels in österreichischen Schulbüchern anhand von zwei konkreten Beispielen (»Stationen 4«, »einst und heute 4«). Analyse der Darstellung unter besonderer Berücksichtigung der unterschiedlichen Informationsebenen eines Schulbuchtextes (Autorentext, Quellentext, Bildebene etc.)
- 2) Möglichkeiten einer Darstellung der Geschichte Israels in österreichischen Schulbüchern unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Informationsebenen (Diskussion anhand mitgebrachter Beispieltexte)
- 3) Möglichkeiten eines integrativen sozial- und kulturhistorischen Zugangs für die Darstellung österreichischen Judentums im österreichischen Schulbuch, diskutiert anhand eines Schulbuchtextes zum Thema »Die Stadt im Mittelalter« (»Stationen 2«)

Die Darstellung Israels in österreichischen Schulbüchern:

Präambel

Die österreichisch-israelischen Beziehungen sind zwischenstaatliche Beziehungen der besonderen Art. Der Grund dafür liegt in der Verflechtung der Geschichte der beiden Länder. Diese Einsicht ist grundlegend für die Beschäftigung mit Israel im österreichischen Geschichtsunterricht und Geschichtslehrbuch. Ziel sollte sein, das Bewusstsein für die Bezüge der Geschichte dieser Region zur europäischen und österreichischen Geschichte zu erhalten.

Empfehlungen:

- 1) Geschichtsunterricht und Geschichtslehrbuch sollten das Bewusstsein für die europäischen Dimensionen der Entstehung des Staates Israel fördern.
 - So ist der Zionismus ein europäisches Phänomen und in die Geschichte der europäischen Nationalbewegungen einzuordnen. Antisemitismus, Nationalsozialismus und Shoah waren nicht die einzigen, aber wichtige Faktoren seiner Entstehung und faktischen Wirkung. Eine Betrachtung der Geschichte der Region vor der Folie des europäischen Kolonialismus würde einen grundlegend anderen Blick auf die gesamte Region ermöglichen.
 - »Eretz Israel« war auch ein wichtiger Rettungshafen für nach dem »Anschluss« vom März 1938 aus Österreich vertriebene Juden: österreichische Staatsbürger, die – nicht nur ohne maßgebliche Gegenwehr, sondern sogar unter Mitwirkung der österreichischen Gesellschaft – massiver staatlicher Repression und Verfolgung ausgesetzt waren. Die Einsicht in diese Zusammenhänge sind grundlegend für das Verständnis der besonderen Beziehung der österreichischen Juden zum

Berichte der Arbeitsgruppen

Staat Israel: eine Beziehung, die übrigens auch zum gängigen Topos antisemitischer Bilder und Agitationen zählt.

- 2) Die Folgen der Gründung des Staates Israel für das palästinensische Volk können und dürfen nicht ausgespart werden. Das Herstellen von Bezügen dieses Konfliktes zur europäischen und österreichischen Geschichte ermöglicht jedoch, hinter beiden Konfliktparteien Motive, Interessen sowie individuelle und kollektive Erfahrungen zu sehen. Nur das ermöglicht einen Einblick in die Geschichte des Konfliktes, der über das ›Verteilen von Noten‹ für korrektes oder nicht korrektes Verhalten hinausgeht.
- 3) Die Darstellung der Geschichte Israels sollte sich nicht lediglich auf die Kriegereignisse konzentrieren, sondern auch die zivilen Aspekte stärken und Israel als Gesellschaft wahrnehmbar machen.
- 4) Der Nahost-Konflikt ist nicht nur eine Geschichte der Kriege; er ist auch eine Geschichte des Frieden-Schaffens. Seit Jahrzehnten arbeiten Personen und Gruppen auf israelischer wie palästinensischer und arabischer Seite an diesem Projekt. Diese Tatsache sollte – auch unter dem generellen Aspekt der Friedenserziehung – verstärkt Beachtung finden.
- 5) Autorentexte, Quellentexte und Bildebene sind gleichwertige Informationsebenen eines Schulbuchtextes. Die hier skizzierten Haltungen und inhaltlichen Aspekte sollten auf allen diesen Ebenen zum Ausdruck kommen.
- 6) Formulierung sowie Auswahl der Quellentexte und der Bilder (z.B. unter dem Aspekt des Anbietens von Identifikationsfiguren) sollte die Jugendlichen als das wichtigste Publikum des Mediums Schulbuch berücksichtigen.
- 7) Die Darstellung Israels im Geschichtslehrbuch sollte auf Darstellungen in anderen Fachbüchern abgestimmt werden. Gewisse Aspekte (z.B. Erdöl nicht nur als wirtschaftlicher, sondern auch als politischer Faktor) könnten verstärkt im Geographie-Lehrbuch Berücksichtigung finden; das würde das Lehrbuch für Geschichte entlasten und Raum schaffen für andere Themenschwerpunkte. Generell gilt auch für das Schulbuch, dass der interdisziplinäre und fächer-übergreifende Zugang gefördert werden sollte.

Zur Tagung

Als Ergebnis der Tagung kann ich mir eine Empfehlung allgemeiner Art vorstellen – welches Ziel soll erreicht werden, welche Sachverhalte erscheinen zur Aufnahme in österreichische Geschichtsbücher geeignet?

Konkret kann fest gehalten werden:

- * Was ist an den bestehenden Büchern kritikwürdig?
- * Was ist falsch oder veraltet, was fehlt?
- * Was ist vom sprachlichen Standpunkt missverständlich. Inwiefern wird die Sprache der Täter verwendet, werden Begriffe aus dem Dritten Reich verwendet, aber nicht erläutert. Das wäre eine eigene Studie wert.
- * Welche emotionale Wirkung erzielen Text und Bild bei der jeweiligen Altersgruppe. Entspricht das den Intentionen der Autorinnen und Autoren?
- * Warum werden Bücher immer komplizierter und vielfältiger – etwa durch die Approbation? Meine Erklärung ist, dass jedes einzelne Autorenteam eine möglichst große Zielgruppe erreichen möchte und daher ein großes Angebot an Texten, Illustrationen und Quellen bereit stellt. Im Lauf des Approbationsverfahrens verändert sich der Umfang der Werke um etwa plus oder minus fünf Prozent.

Die Lehrpläne sind Rahmenlehrpläne. Es gibt viele Möglichkeiten der Interpretation, viele Schwerpunktsetzungen sollen durch die Lehrpläne unterstützt werden. Bei der Arbeit mit dem Schulbuch ist eine Auswahl nötig, besonders bei Materialien und Arbeitsaufträgen. In jedem Schulbuch findet sich der Hinweis: »Dieses Buch wurde auf Grund eines Rahmenlehrplans erstellt. Auswahl und Gewichtung des Lehrstoffs erfolgen durch die Lehrerinnen und Lehrer.«

Auch der Autorentext könnte verschiedene Sichtweisen aufzeigen, zumindest gelegentlich als Denkanstoß. Der Begriff »Assimilation« würde sich dazu eignen, in der Geschichte des 19. Jahrhunderts, aber auch für österreichische Sprachminderheiten. Auch der Begriff »Zionismus« kann verschieden aufgefasst werden, positiv oder negativ. Das sollte erläutert werden.

Für die Juden in Österreich ist eine Darstellung jenseits der Opferrolle anzustreben, zum Beispiel der kulturelle Beitrag im 19. und 20. Jahrhundert – bisher finden wir Freud, Mahler, Schönberg und Werfel in den Geschichtsbüchern. Die Ausweitung der Kulturgeschichte könnte auf Kosten der politischen Geschichte erfolgen.

Wir müssen berücksichtigen, dass Vorerfahrungen der SchülerInnen die Texte umformen. Der Lernerfolg ist zwar messbar, aber es kann viel schwerer festgestellt werden, welche Einstellungen SchülerInnen am Beginn und am Ende des Schuljahrs oder des Lehrgangs haben und welchen Anteil an den Veränderungen der Unterricht, das Schulbuch und andere Medien haben.

Wir sollten überlegen und Erfahrungen damit sammeln, welche Fakten, Texte und Bilder bestimmte Wirkungen erzielen können. Der Unterricht sollte zur Überlegung führen, warum die Mehrheit so mit der Minderheit umgeht.

- * Wer ist Täter, wer ist Opfer, wer ist das Subjekt der Geschichte – die Österreicher, die Juden, und haben sie alle die gleiche Meinung gehabt?
- * Fällt uns zu Israel nur der Nahost-Konflikt ein und haben wir genug Kenntnis von der Geschichte Israels?
- * Werden auch jüdische Quellen herangezogen und ist Fachliteratur zur jüdischen Geschichte hinreichend bekannt?
- * Wie bewältigt man das Phänomen Einwanderung: in Israel, in Österreich, in den USA und anderswo? Warum wandern Menschen ein und aus? Warum werden sie vertrieben?
- * Wie geht es Fremden? Warum fürchten wir uns vor dem Fremden, vor den Fremden?
- * Wie gehen Staaten, Parteien, Kirchen damit um – heute, früher, hier und anderswo?
- * Wie entstehen Vorurteile – religiöse, wirtschaftliche, soziale?

Für die Umsetzung ist wesentlich, dass man auch bei gleichem Platzangebot die Inhalte umschichten kann. Von der Auflistung von Kriegen mit Jahreszahlen sollte man zum grundlegenden Konflikt (das ist in Lehrplänen ein häufiger Begriff) und zu Lösungsversuchen kommen.

Bei den Folgen des Krieges sollten man nicht nur Gebietsabtretungen verbal und kartographisch behandeln, sondern auch die Auswirkungen auf die Bevölkerung. Stellen Sie sich einen alten Mann aus Lemberg vor, der in der Monarchie die Volksschule besucht hat: Wie oft haben er und seine Kinder und Enkel seither die Staatsbürgerschaft, die Amtssprache und die Uniformen wechseln müssen!

Die Zahl der Abbildungen hat in den Schulbüchern in den letzten Jahren stark zugenommen.

Die Illustrationen bieten viele Möglichkeiten, den Text zu veranschaulichen, sie führen aber auch ein Eigenleben – vor allem Plakate, Fotos, Filme aus totalitären Staaten vermitteln die Propaganda dieser Regime und müssen daher kommentiert werden. Bilder zum Holocaust werden oft wegen ihrer abschreckenden Wirkung aufgenommen, doch ist dieser Absicht der Gesichtspunkt der Würde der Opfer gegenüber zu stellen.

Das Entschlüsseln der Bilder erfordert eine spezielle Fachkompetenz, die erst erworben und verbreitet werden muss. Bei Schulbüchern tritt als weitere Schwierigkeit hinzu, dass urheberrechtlich die Ausstattung mit Illustrationen nicht Sache der Autoren ist, sondern in die Kompetenz des Verlags fällt. Bei der Begutachtung liegen in etlichen Fällen nicht die endgültigen Illustrationen vor, sodass die Beurteilung in wichtigen Fällen in einem zweiten Durchgang erfolgen muss.

Im Rahmen dieser Tagung wurden vielfältige und vielschichtige Überlegungen angestellt und diskutiert. Wie können sie den hier nicht Anwesenden – AutorInnen, LektorInnen, Mitgliedern der Gutachterkommissionen – vermittelt werden?

Am besten durch schriftliche Unterlagen mit allgemeinen Empfehlungen und mit konkreten Hinweisen zu bestimmten Büchern, die bei Umarbeitungen und Neuerscheinungen wirksam werden, zum Beispiel bereits bei Büchern, die auf Grund des Lehrplans '99 umgestaltet oder neu verfasst werden.

Bei der Gestaltung von Büchern sollte beachtet werden, dass die Vermischung von Text und Quellen zu Unklarheiten darüber führt, was Quelle und was Autorentext ist, und dass eine solche Verquickung zwar effektiv aussehen und Interesse wecken kann, aber das Verständnis erschwert.

Arbeitsaufträge, deren Gestaltung die nötige Sensibilität vermissen lässt, können Abwehr statt Empathie hervorrufen. In diesem Zusammenhang wurde angeregt, die Bücher von Lemberger einer kritischen Durchsicht zu unterziehen.

In einer grafischen Darstellung des Judentums in einem Geschichtsbuch findet sich zwischen der Zerstörung des Tempels im Jahr 70 und den Nürnberger Rassegesetzen keine Eintragung.

Als Inhalte würden sich eine Behandlung des Judentums im Zusammenhang mit den Kreuzzügen und das Toleranzpatent anbieten.

Es wurden strukturelle Defizite bei der Approbation geortet. Es ist klar, dass niemand den Gesamtbereich der Geschichte umfassend und auf dem neuesten Stand der Forschung beherrschen kann. Trotzdem sind alle LehrerInnen verpflichtet, Unterricht über Weltgeschichte zu erteilen, ohne fachwissenschaftliche Begleitlehrer.

Im Approbationsverfahren haben wir die Möglichkeit, Sachverständige beizuziehen, zum Beispiel Fachdidaktiker der Universitäten oder Wissenschaftler für bestimmte Epochen oder Fachgebiete. Das ist besonders in sensiblen Bereichen empfehlenswert und wird auch gehandhabt.

Wenn Sie zu dieser Form der Zusammenarbeit bereit sind, geben Sie mir das bitte unter Angabe Ihres Interessenschwerpunktes bekannt. Wir werden dann den Gutachterkommissionen empfehlen, Sachverständige für Jüdische Geschichte zu beantragen. Bei bereits approbierten Werken können wir Amtsgutachten einholen.

Für interdisziplinäre Aufgaben erschiene mir ein Forschungsauftrag geeignet. So wurde eine fächerübergreifende Verbindung zwischen Geschichte und Literatur angeregt.

Ein Kompendium zur Jüdischen Geschichte und Geschichte Israels wäre für den Anhang zur Schulbuchliste geeignet. Von bereits vorhandenen Bücher eignet sich »Das Dreieck im Sand« für den Anhang, der Verlag müsste lediglich eine Preis- und Liefergarantie für ein ganzes Schuljahr abgeben – das würde erstmals 2001/2002 wirksam, wenn der Verlag eine solche Garantie bis 1. 4. 2000 abgibt. Im Anhang zur Schulbuchliste für 2000/2001 wird erstmals die Geschichte Israels aus dem UTB-Verlag enthalten sein.

Diese Tagung wird im »Memorandum« angeführt. Das Tagungsprotokoll wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur den Verlagen

Walter Denscher

und den Gutachterkommissionen mit der Bitte um Berücksichtigung übermittelt werden. Damit kann eine bestimmte Wirkung auf den Unterricht angenommen werden, immerhin wurden im laufenden Schuljahr für Geschichte und Sozialkunde 345.000 Schulbücher und 19.000 Bücher aus dem Anhang neu ausgegeben; dazu kommen Bücher, die an den Schulen weitergegeben werden.

Das »Memorandum« ist eine Vorstufe zu bilateralen Schulbuchverhandlungen, das Ergebnis dieser Tagung ist daher diplomatisch von hohem Rang, es vermittelt aber auch auf Grund seiner inhaltlichen Aussagen Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungen.

Ich danke allen Beteiligten für die intensiven Vorbereitungen und allen TeilnehmerInnen für die konstruktive Zusammenarbeit.

Memorandum of Understanding on Cultural and Educational Cooperation between the Republic of Austria and the State of Israel for the Years 1999–2002

The Government of the Republic of Austria and the Government of the State of Israel, wishing to further develop their cooperation in the fields of culture, science, education, sport and youth thus contributing to strengthen the ties of sincere friendship existing between their two countries and peoples, have agreed on the Cultural Cooperation Protocol from the years 1999–2002.

The Parties will promote and enhance their cooperation on the subject of culture, science, education, sport and youth within the framework of international organisations such as the European Union, UNESCO and the Council of Europe.

[...]

2. Education

[...]

2.8 Comparative Study of Textbooks

To ensure the objective depiction of each country's history, geography and culture in the other country's textbooks, both sides recommend conducting a comparative study of textbooks. The Austrian side reports that the first step will be an Austrian conference taking place on December 6–9, 1999, on "The Depiction of Jewish History and the History of the State of Israel in Austrian History Books". Participants will be Austrian educational publishers and textbook authors and evaluators. A joint textbook analysis is planned as a follow-up.

2.9 Both sides encourage intensified cooperation between teacher training institutes in both countries. Both sides welcome the cooperation agreement on student and teacher mobility which Beit Berl College and the Federal Pedagogic Academy signed in Vienna.

2.10 Both sides appreciate the publication of the Israel handbook for teachers "Das Dreieck im Sand. 50 Jahre Staat Israel" published on the occasion of the 50th Anniversary of Israel.

[...]

Jerusalem on 4 November 1999

Biografien der TagungsreferentInnen

Eva Grabherr

- Jg. 1963; Historikerin (Schwerpunkt: Jüdische Studien) und Museologin
- Magisterstudium (Geschichte, Judaistik) in Innsbruck und Wien; seit Herbst 1997 Research-Postgraduate-Studium am Department of Hebrew and Jewish Studies, University College London
- Lektorin am German Department, University of Hull (GB)
- Aufbaudirektorin des Jüdischen Museums Hohenems (Vorarlberg)
- SS 1993 Vorlesung an der Universität Innsbruck (Institut für Zeitgeschichte) zum Thema »Geschichte im Museum«
- Mitglied der Internationalen Sachverständigenkommission zur Gedenkstätte Konzentrationslager Mauthausen
- Mitglied des Beirates der Abteilung 4.8 (später 3.8) des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst (später Wissenschaft, Forschung und Kunst)
- Kuratorin der Ausstellung Mappot. Das Band der jüdischen Tradition (Hidden Legacy Foundation / London; Ausstellungseröffnung im Mai 1997 im Prähistorischen Museum München)
- »Starke Dinge i. T.«, Ausstellungsprojekt mit Naomi Tereza Salmon für »Sehnsucht Heimat«, Salzlager Hall / Kunsthalle Tirol
- Konzeption, Organisation und Durchführung eines Österreich-Seminars für israelische Bildungsexperten im Rahmen des »Memorandum of Understanding on Cultural and Educational Cooperation Between Austria and Israel« (unterzeichnet im Juni 1996)
- Mitglied des Leitungsteams der Internationalen Sommerakademie Museologie / Fohnsdorf (14. – 21. August 1999)

Veröffentlichungen:

- (mit Arno Gisinger): Beit ha Chaim. Haus des Lebens. Der jüdische Friedhof in Hohenems, mit Fotografien von Arno Gisinger., Hohenems 1992
- Geschichten von Gegenständen. Judaika aus dem Beziehungsraum der Hohenemser Juden. The Gross Family Collection Tel Aviv. Hohenems 1994 (engl./dt.)
- »... eine ganz kleine jüdische Gemeinde, die nur von den Erinnerungen lebt!« Juden in Hohenems. Katalog des Jüdischen Museums Hohenems. Hohenems 1996 (engl./dt.)
- Das Dreieck im Sand. 50 Jahre Staat Israel. Wien (Sonderzahl) 1997
- Aufsätze zur Museologie jüdischer Museen und zur jüdischen Landesgeschichte Vorarlbergs.

Biografien der TagungsreferentInnen

Felicitas Heimann-Jelinek

- geboren in Dortmund
- Studium der Judaistik und Kunstgeschichte in Bonn, Jerusalem und Wien. Zahlreiche Ausstellungen und Publikationen zu jüdischen bzw. kultur- und religionsgeschichtlichen Themen
- seit 1993 Chefkuratorin am Jüdischen Museum Wien

Veröffentlichungen (Auswahl):

- (Hg.): Hier hat Teitelbaum gewohnt. Katalog der gleichnamigen Ausstellung im Jüdischen Museum der Stadt Wien, Wien 1993
- (Hg. mit Karl Albrecht-Weinberger): »Heilige Gemeinde Wien«. Judentum in Wien – Sammlung Max Berger, Katalog der gleichnamigen Ausstellung im Historischen Museum der Stadt Wien, Wien 1987.

Reinhard Krammer

- 1949 geboren; Mag. Dr. phil.
- 1973–1992: Lehrer an der Bundeshandelsakademie und der Bundeshandelschule II in Salzburg, Lehrbeauftragter an der Universität Salzburg, der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg und am Pädagogischen Institut des Bundes in Salzburg
- seit 1992 Fachdidaktiker am Institut für Geschichte der Universität Salzburg.

Veröffentlichungen:

- (mit A. Frauscher, E. Hanisch, J. Thonhauser): »Modelleinheit »Faschismus««. In: Zeitgeschichte 4 (1978): 146–157
- »Erfahrungen mit einem Unterrichtsmodell im Fach Geschichte«. In: Lehrer und Gesellschaft 13 (1978): 14–16
- (mit »Historisch-pädagogischer Arbeitskreis«): »Kommunismus – Modelleinheit für den Oberstufenunterricht«. In: Zeitgeschichte 1 (1979): 19–38
- Arbeitersport in Österreich. Ein Beitrag zur Geschichte der Arbeiterkultur in Österreich bis 1938. Mit einem Vorwort von Helmut Konrad. Wien 1981
- (mit G. Brandstetter): »Die lichten Höhen der Didaktik, die Niederungen des Schulalltags. Erfahrungen im Zeitgeschichteunterricht an Handelsschulen«. In: Zeitgeschichte 8 (1981): 323–331
- »Die Turn- und Sportbewegung«. In: Erika Weinzierl; Kurt Skalnik (Hg.): Österreich 1918–1938. Geschichte der Ersten Republik. Bd. 2. Graz–Wien–Köln 1983: 731–743
- »Die Arbeitersportbewegung in Österreich«. In: Arnd Krüger; James Riordan (Hg.): Der internationale Arbeitersport. Der Schlüssel zum Arbeitersport in 10 Ländern. Köln 1985: 85–102
- »Sportverbände und Parteipolitik. Die Geschichte eines Nahverhältnisses«. In: Politische Bildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 1 (1986): 31–38

- »Der ASKÖ und die Wiener Arbeiter-Olympiade 1931«. In: Illustrierte Geschichte des Arbeitersports. Hg. von H.J. Teichler und G. Hauk. Berlin–Bonn 1987: 207–221
- »Schüler und Parteiendemokratie – kein Verhältnis? Didaktische Anmerkungen zu einem vernachlässigten Problem«. In: Zeitgeschichte 3 (1988): 104–117
- »Die Verwendung der Karikatur im Geschichtsunterricht«. In: Zeitgeschichte 9/10 (1993): 315–339
- »Zum Umgang mit bildlichen Quellen im Geschichtsunterricht. Das Beispiel: Plakate«. In: Beiträge zur Historischen Sozialkunde 1 (1996), (Beiträge zur Fachdidaktik 1–8)

Laufende Arbeiten:

- Normative Didaktik und Unterrichtsrealität. Zur Geschichte des Geschichtsunterrichts an österreichischen Mittelschulen 1848–1914. (Arbeitstitel) (Gesamtdarstellung der Geschichte des Geschichtsunterrichts in Österreich bis zum Ersten Weltkrieg)
- »You'll never walk alone« – Die Lebenswelt der Austria-Salzburg-Fans. (Beitrag zu einem Sammelband: »Lebenswelten in Salzburg«. 2000).

Wolfgang Lassmann

- 1956 geboren; Mag.phil.
- Studium der Geschichte und Anglistik (Wien), 1 Jahr in England; Studium der Judaistik (Diplomabschluss / Hauptfach 1989)
- Psychoanalytische Ausbildung beim »Wiener Arbeitskreis für Psychoanalyse«
- seit 1987 Lehrer an der Zwi Perez Chajes Schule in Wien
- Karenzjahr und Auslandsaufenthalt in Mailand mit Archivstudien
- Seminar in Yad Vashem/Jerusalem: »The Teaching of the Holocaust«, 12/89 – 1/90
- Mitglied des »Wiener Arbeitskreises für Psychoanalyse«

Veröffentlichungen (Auswahl)

- »Die Gestalt des Judentums im Spiegel der Universalgeschichte. Eine Untersuchung von Geschichtslehrbüchern an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen unter besonderer Berücksichtigung der reformierten Oberstufe«. In: Thomas Lange (Hg.): Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Wien–Köln–Weimar 1994: 61–94.

Biografien der TagungsreferentInnen

Sabine Offe

- Dr. phil., Kulturwissenschaftlerin
- seit 1989 im Studiengang Religionswissenschaft/-pädagogik der Universität Bremen als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Veröffentlichungen u.a. zum Umgang mit Gedächtnisgeschichte in Deutschland und Österreich nach 1945
- vertritt Themenbereiche ›Jüdischer Studien‹ u.a. in der universitären Lehrerausbildung und -weiterbildung.
- Beratungstätigkeit bei der Gestaltung von Gedenkortern (z. B. KZ-Gedenkstätte Neuengamme / Hamburg, z. B. Synagoge AKH-Gelände Wien). Beschäftigung mit Fragen der Vermittlung jüdischer Kultur und der Geschichte des Nationalsozialismus in der Öffentlichkeit auch in Zusammenhang mit der Planung und Durchführung regelmäßiger kommunaler Veranstaltungsreihen und Begleitprogrammen zu Ausstellungen (z. B. Wehrmachtsausstellung).
- Gastprofessur in Wien (IFF), ab Oktober 1998.
- Buchpublikation: Gedächtnis als Symptom. Über Jüdische Museen in Deutschland und Österreich heute. 2000.

Falk Pingel

- 1944, geboren am 5. Mai in Danzig
- Studium der Geschichte, Philosophie und des Altgriechischen
- Forschungsaufenthalt in Yad Vashem/Jerusalem
- 1973–1983 Wissenschaftlicher Assistent an der Fakultät für Geschichtswissenschaft der Universität Bielefeld
- Promotion (Dr. phil); Mitglied der Aufbau- und Studiengangskommission für den Studiengang ›Sozialwissenschaften‹; Mitglied des Beirats des Zentrums für Wissenschaft und berufliche Praxis; mehrwöchige Forschungsaufenthalte am Public Record Office und am Deutschen Historischen Institut in London
- Lehrauftrag an der Universität Münster (Institut für Soziologie) zu Geschichte und Theorie des Faschismus
- ab April 1983 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung; u. a. Betreuung der deutsch-israelischen Schulbuchkommission (Geschichte), eines vergleichenden israelischen-palästinensischen Schulbuchprojektes, der Schulbuchkonferenzen mit Italien und Südafrika, des Projektes Europa im Schulbuch, gefördert von der Fondazione Giovanni Agnelli, Turin, sowie von Arbeiten im Bereich der multikulturellen Bildung (u. a. deutsch-türkisches Schulbuchprojekt); Vertreter des Georg-Eckert-Instituts im Projekt des Europarates »Learning and Teaching About the History of Europe in the 20th Century«
- zahlreiche Vorträge zur Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik im In- und Ausland, u. a. »The Holocaust Experience: Patterns of Survival and Problems of Reintegration« (United States Holocaust Memorial Museum, Inaugural Conference New York, und University of Minnesota, 1993); Seminar in Zusammenarbeit mit der Schulbuchforschungsstelle an der Fakultät für

Biografien der TagungsreferentInnen

Pädagogik der Aristoteles Universität Thessaloniki »Das Bild des Anderen / des Nachbarn in Schulbüchern des Balkans«, Vortrag zum Thema »Europäische und / oder Nationalgeschichte?« (Oktober 1998)

- 1984–1990 Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld; 1988
- Wissenschaftliche Beratung für den Lehrplan »Gesellschaftslehre mit Geschichte in der Kollegschule« in Nordrhein-Westfalen; 1991–1994 wissenschaftlicher Berater in der niedersächsischen Rahmenrichtlinien-Kommission für die gymnasiale Oberstufe, Fach Geschichte; seit 1993 Mitglied des Beraterkreises für die KZ-Gedenk- und Dokumentationsstätte Salzgitter-Drütte; 1996 Beratung des italienischen Erziehungsministeriums für die Revision des Lehrplans zur Zeitgeschichte; seit 1997 Mitherausgeber der italienischen geschichtsdidaktischen Zeitschrift »I Viaggi di Erodoto«; WS 1997/98 Lehrstuhlvertretung »Theorie und Didaktik der Geschichte« an der Universität Bielefeld; Lehrbeauftragter an der Fakultät für Geschichte und Philosophie der Universität Bielefeld
- seit 1. Oktober 1993 stellvertretender Direktor des Georg-Eckert-Instituts.