

Philipp Lenhard / Gregor Pelger / Mirjam Zadoff

## Von der Sondergeschichte zur integrierten Geschichte: Jüdische Geschichte im Schulunterricht

„Wenn wir uns in kommenden Jahren erinnern möchten, warum es so wichtig war, ein bestimmtes Europa aus den Krematorien von Auschwitz zu bauen“, schrieb Tony Judt in seiner monumentalen Geschichte Europas, dann „kann uns nur die Geschichte helfen.“<sup>1</sup> Habe zu Zeiten Heinrich Heines für Juden die Taufe als „Entréebillet zur europäischen Kultur“ gegolten, so sei es heute für Europäer die „Anerkennung der Vernichtung“<sup>2</sup>. Diese Feststellung indiziert die immense Bedeutung der Erinnerung an die Shoah für die Konstruktion einer europäischen Identität. Die „Anerkennung der Vernichtung“ soll alle Europäer vereinen und sie dazu bewegen, an einem vielfältigen, demokratischen und friedlichen Europa mitzubauen. Allein, Geschichtsschreibung und Sinnstiftung verschmelzen in diesem Diktum so sehr miteinander, dass das Streben nach wissenschaftlicher Objektivität auf der Strecke bleiben muss. An die Stelle der Historiographie tritt Geschichtspolitik, die ein klar abgestecktes Ziel verfolgt: der so furchtbaren Vergangenheit einen Sinn abzurufen.

Ein solch strategischer Umgang mit Geschichte hat nicht den Anspruch, den historischen Akteuren gerecht zu werden. Diese fungieren vielmehr als Marionetten in einem Schauspiel, das den Regieanweisungen des Geschichtspolitikers folgt. Die Shoah wird zum europäischen Gründungsmythos stilisiert und dadurch zum sinnhaften Ereignis umgedeutet. Das europäische „Wir“ ist das der Überlebenden, die sich ihrer gemeinsamen Identität versichern, indem die Toten zu Objekten gemacht werden, an die sich Projektionen fast beliebig heften können. In diesem „Wir“ verschwimmen die Unterschiede zwischen den Kindern der Opfer und denen der Täter, als sei jede historische Erfahrung identisch. Dass aus der Shoah die Gründung der Europäischen Union moralisch zwingend folge,

<sup>1</sup> Tony Judt: Geschichte Europas. Von 1945 bis zur Gegenwart. München, Wien 2006, S. 966.

<sup>2</sup> Ebd., S. 933.

muss bei einer solchen Sichtweise nicht mehr begründet, sondern nur noch vermittelt werden.

Während in den Geschichtswissenschaften heute jedoch ein gewisses methodisches Problembewusstsein vorausgesetzt werden kann, das der Liaison von Wissenschaft und politischer Sinnstiftung kritisch gegenüber steht, verhält es sich beim Geschichtsunterricht an Schulen genau umgekehrt: Dieser ist darauf ausgerichtet, Schüler zu mündigen Staatsbürgern zu erziehen.<sup>3</sup> Die Verinnerlichung demokratischer Werte schließt zwar eine kritische Distanz zu dekretierten Meinungen und Autoritäten ein, aber das ändert nichts daran, dass die Vergegenwärtigung der Vergangenheit im Schulunterricht pädagogischen Zwecken dient, die stets aufs Neue überprüft werden müssen. Insofern die „Lehren aus der Vergangenheit“ unbestreitbar einen besonderen Stellenwert in der Selbstlegitimation der Bundesrepublik einnehmen, ist die Bedeutung der Shoah als zentrales Thema des Geschichtsunterrichts evident. Die Auseinandersetzung mit dem Massenmord an den europäischen Juden fördert im Schulunterricht auf didaktischer Ebene das Wissen um die historischen Ursprünge, Tatsachen sowie Zusammenhänge der Shoah und bewirkt im besten Fall ein verantwortungsvolles erinnern.

Doch dieses erinnern droht die jüdische Geschichte auf eine reine Verfolgungsgeschichte zu reduzieren und durch die primäre Absicht des Erziehungsauftrags über alles hinwegzugehen, was für eine teleologische Geschichtsdarstellung überflüssig scheint. Dass Juden als Akteure an einer allgemeinen Geschichte teilnahmen und teilnehmen sowie diese mitbestimmten und auch heute mitgestalten, wird dabei allzu leichtfertig übersehen. Jüdische Geschichte wird stattdessen oftmals mit der Geschichte des Antisemitismus gleichgesetzt und es scheint mitunter, dass Juden in diesem Narrativ einzig als Opfer eine Berechtigung hätten, zur Kenntnis genommen zu werden. Zugespitzt formuliert, gerinnt „Europa“ in der

<sup>3</sup> „Die Schüler werden sich der Wurzeln unserer christlich-abendländischen Kultur und deren Bedeutung für die Identitätsfindung in Staat und Gesellschaft bewusst. Das Wissen um die Entstehung sowie um Chancen und Grenzen demokratischer Strukturen führt zur Wertschätzung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland und verdeutlicht die Notwendigkeit gesellschaftlichen Engagements.“ Auszug aus dem Fachprofil Geschichte für das Gymnasium in Bayern. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26390>, Stand 7. Januar 2015.

skizzierten Geschichtspolitik zu einem per definitionem nichtjüdischen bzw. postjüdischen Raum, in dem Juden keinen Platz mehr haben – es sei denn als Tote, die der Selbstvergewisserung eines europäischen Bewusstseins dienen.

Natürlich sind zielführende Geschichtspolitik und möglichst wertfreie Geschichtswissenschaft grundsätzlich und vor allem im Schulunterricht nicht strikt voneinander zu trennen. Das ist im Rahmen einer politischen Bildung, die auch oder gerade im heutigen Deutschland und Europa dringend notwendig ist, auch in gewissem Grad wünschenswert. Hinzu kommt, dass Geschichtsunterricht keine Geschichtswissenschaft sein kann und soll. Doch bei der Darstellung der Geschichte, Kultur und Religion der Juden ist die Vermittlung eines differenzierten Geschichtsbildes jenseits einer reinen Opfergeschichte unabdingbar.

Soll eine solche differenzierte Sicht vermittelt werden, so muss die allgemeine Geschichte die der partikularen Gemeinschaften und der Einzelgänger, die lange Zeit vom nationalen Geschichtsnarrativ ausgeschlossen wurden, enthalten. Dies gilt nicht nur für die jüdische Kultur, aber hier ist die Exklusion besonders augenfällig. Wie kann eine solche Behandlung der jüdischen Geschichte als Bestandteil der allgemeinen Geschichte praktisch gestaltet werden? Und welche didaktischen Methoden bieten sich bei der Vermittlung jüdischer Geschichte an? Dies sind zentrale Fragen bei der Behandlung jüdischer Geschichte, Kultur und Religion im Schulunterricht, die den vorliegenden Beitrag und die Seminare „Jüdische Geschichte im Unterricht – theoretische Konzepte und praktische Anwendung“ am Lehrstuhl für Jüdische Geschichte und Kultur der Ludwig-Maximilians-Universität München in den letzten Jahren motivierten.

## Anfänge

Die Diskussion um die Integration der jüdischen Geschichte in den Unterricht ist nicht neu, sondern selbst Indikator der Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit in der deutschen Geschichte nach 1945. Während die bundesdeutschen Geschichtsbücher bis in die späten sechziger Jahre mit national-deutschem Ethnozentrismus an politischen Großnarrativen sowie den Einzelleistungen hervorstechender historischer Persönlichkeiten festhielten und die DDR-Schulbücher zwischen 1949 und 1990 bis auf wenige Ausnahmen das Schicksal

der Juden im Nationalsozialismus zugunsten einer antifaschistischen Ideologie gänzlich ausblendeten,<sup>4</sup> wurde die Behandlung der Themen „Antisemitismus“ und „Geschichte der Juden“ in der Bundesrepublik Deutschland weniger durch Lehrpläne als durch außerschulische Ereignisse angeregt.<sup>5</sup>

Frühester Anlass für die Einrichtung des Faches „Gemeinschaftskunde“ (1960) in der Bundesrepublik Deutschland waren die Synagogenschändung in Köln im Jahr 1959 und die folgenden Hakenkreuzschmierereien.<sup>6</sup> Für die Ausschreitungen wurde ein unzureichender Geschichtsunterricht verantwortlich gemacht, woraufhin 1963 im Auftrag des Internationalen Schulbuchinstituts (seit 1975 Georg-Eckert-Institut) in Braunschweig eine erste Schulbuchanalyse durchgeführt wurde. Darüber hinaus wirkten in den kommenden Jahren der Eichmannprozess in Jerusalem (1961), die Frankfurter Auschwitzprozesse (seit 1963) und die Diskussion über die Verjährung der NS-Verbrechen im Bundestag (1965) maßgeblich auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Genozid an der jüdischen Bevölkerung im Geschichtsunterricht. Theodor W. Adornos Vortrag *Erziehung nach Auschwitz* (1966) und die Ausstrahlung der Fernsehserie *Holocaust* (1979) waren weitere Auslöser für eine öffentliche Debatte um die Verantwortung am Massenmord und ihrer schulischen Vermittlung. Die zunehmende Beschäftigung mit dem Thema entsprach seit den siebziger Jahren einer Wende in der Geschichtsdidaktik,<sup>7</sup> die von nun an mit dem Wechsel vom Lehr- und Lernbuch zum Arbeitsbuch jenseits politikgeschichtlicher Erklärungsmuster auch historisch-anthropologische, subjektiv-individuelle so-

<sup>4</sup> Chaim Schatzker: Juden, Judentum und Staat Israel in den Geschichtsbüchern der DDR. Bonn 1994. Siehe auch Olaf Groehler: Der Holocaust in der Geschichtsschreibung der DDR. In: Ders., Ulrich Herbert (Hg.): Zweierlei Bewältigung: Vier Beiträge über den Umgang mit der NS-Vergangenheit in den beiden deutschen Staaten. Hamburg 1992, S. 41–66 und Stefan Küchler: DDR-Geschichtsbilder. Zur Interpretation des Nationalsozialismus, der jüdischen Geschichte und des Holocaust im Geschichtsunterricht der DDR. In: Internationale Schulbuchforschung 22 (2000), S. 31–48.

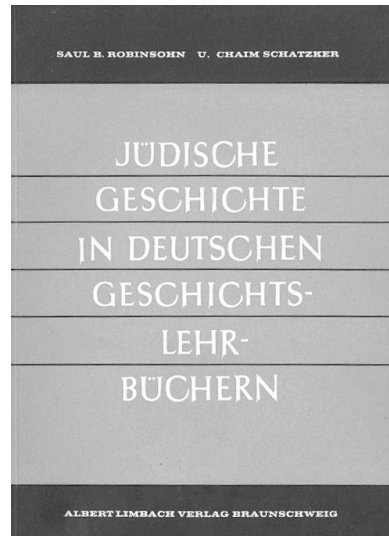
<sup>5</sup> Siehe Thomas Lange: Judentum und jüdische Geschichte im Unterricht – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ders. (Hg.): Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel. Wien, Köln 1994, S. 9–34, hier S. 12 f. und 21.

<sup>6</sup> Siehe Ulrich Baumgärtner: Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte. Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht in Bayern im 20. Jahrhundert. Idstein 2007, S. 447–462.

<sup>7</sup> Joachim Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986, S. 14.

wie alltagsgeschichtliche Betrachtungen ermöglichte und damit überhaupt erstmals eine ausführlichere Einbeziehung der Geschichte der Juden in den Geschichtsunterricht zuließ. Durch die zunehmende Quellenorientierung der Darstellungen verhärtete sich dabei allerdings ein distanzierter Blick, der mit der thematischen Schwerpunktsetzung „Shoah“ jüdische Geschichte vor allem als Opfergeschichte wahrnahm.<sup>8</sup>

Diese inhaltliche und teleologische Perspektivierung des Themas wurde bereits bei der ersten Schulbuchuntersuchung 1963 von den Autoren Saul Robinsohn und Chaim Schatzker bemängelt.<sup>9</sup> Hier wurde festgestellt, dass die Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes zwar in allen 25 untersuchten Unterrichtswerken Erwähnung fänden, doch erst eine bisher fehlende Darstellung der „Wendepunkte jüdischer Geschichte und ihrer kausalen Zusammenhänge [...] der Auffassung von einem ‚geisterhaften‘ unmotivierten Auftauchen der Juden auf allen Bühnen der Weltgeschichte und den damit verbundenen Vorurteilen und Ressentiments entgegenwirken“ könne.<sup>10</sup> Die Wissenschaftler des 1975 an der Duisburger Universität gegründeten Forschungsschwerpunkts „Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland“ brachten die Frage nach der Motivation und Legitimation für die ausführlichere Behandlung jüdischer Geschichte, Kultur und Religion im Unterricht in die Schulbuchforschung mit ein. Dabei wurde festgehalten, dass jüdische Inhalte ein notwendiges Element historisch-politischer Bildung darstellen, diese allerdings nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit der europäischen und vor allem



1 Die erste Studie von Chaim Schatzker von 1963

<sup>8</sup> Siehe Ulrich Baumgärtner: „Holocaust education“ oder Geschichtsunterricht? Politisch-moralische Herausforderungen des historischen Lernens in der Schule. In: Eli Bar-Chen, Anthony D. Kauders (Hg.): Jüdische Geschichte: Alte Herausforderungen, neue Ansätze. München 2003, S. 178–193, besonders S. 184 f.

<sup>9</sup> Saul Robinsohn, Chaim Schatzker: Jüdische Geschichte in deutschen Geschichtsbüchern. Braunschweig 1963, S. 12.

<sup>10</sup> Chaim Schatzker: Juden und Judentum in den Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland. In: Lange: Judentum und jüdische Geschichte (Anm. 5), S. 37–47, hier S. 38.

deutschen Geistes- und Kulturgeschichte zu betrachten seien. Doch auch die ethische Verpflichtung zur Behandlung jüdischer Geschichte wurde nach wie vor betont.<sup>11</sup> Die von Schatzker 1981 im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung vorgenommene Analyse von weiteren 34 Unterrichtswerken griff eigene Ansätze und die Duisburger Untersuchungen auf und wies weiterhin auf das Fehlen einer differenzierten, aber vor allem kontinuierlichen Darstellung jüdischer Geschichte von der Antike bis zur Gegenwart hin. Stattdessen kritisierte der Autor stereotype Darstellungen jüdischer Lebenswelten im Mittelalter sowie in der Frühen Neuzeit und die mangelnde Erörterung der historischen Situation der Juden in der Neuzeit von der Aufklärung bis zur Weimarer Republik: „Es wurde bereits von verschiedener Seite darauf hingewiesen, daß der Eintritt der europäischen Judenheit in die moderne Gesellschaft im Zuge der Emanzipation und der Assimilation von ihren ersten Anfängen an in den Lehrbüchern aus der Sicht der gegen sie gerichteten antisemitischen Reaktionen behandelt wird. In diesem Sinne wird die Judenfrage, werden die Judenverfolgungen und -morde auch für die spätere Zeit fast ausschließlich von der Selbststilisierung des ‚Dritten Reichs‘ her interpretiert, wenn auch mit negativem Vorzeichen und unter entschiedener Ablehnung, wodurch allein das Phänomen nicht erhellt wird, solange man auf diese Weise der Gefangene innerhalb eines ideologischen Verblendungszusammenhangs bleibt. Dies gilt sowohl für das Inhaltliche und das Sprachlich-Semantische, wie für den sich daraus ergebenden Bereich der stereotypen Denkstrukturen und die Einstellungen.“<sup>12</sup>

Eine durch das Georg-Eckert-Institut und das israelische Erziehungsministerium ins Leben gerufene deutsch-israelische Schulbuchkommission aus 18 Wissenschaftlern beider Länder beschäftigte sich im Laufe von fünf Tagungen zwischen 1981 und 1985 mit der Darstellung jüdischer Geschichte in deutschen und israelischen Geschichts- und Geographiebüchern

<sup>11</sup> Chaim Schatzker: Bemerkungen zur Legitimations- und Kriterienfrage des geplanten Schulbuchprojekts. Intentionen und Fragen zu einer multidisziplinären Analyse deutscher Lehrbücher in Bezug auf Juden, Judentum und Staat Israel. In: Gerd Stein, Horst Schallenberg (Hg.): Schulbuchanalyse und Schulbuchkritik. Im Brennpunkt: Juden, Judentum und Staat Israel. Duisburg 1976, S. 150–160, besonders S. 153 f.

<sup>12</sup> Chaim Schatzker: Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern. Schulbuchanalyse zur Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel. Bonn 1981, S. 138.

der Sekundarstufe I. Die Befunde der kritischen Schulbuchanalyse betrafen Schwerpunkte der Darstellung, die Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit der sachlichen Aussagen, die Angemessenheit der aufgezeichneten historischen Bezüge sowie grundlegende Sichtweisen oder Wahrnehmungsperspektiven, die abschließend in einstimmig verabschiedeten „Empfehlungen“ für Richtlinien, Verlage, Schulbuchautoren und Lehrer gebündelt wurden.<sup>13</sup> Zwar nahm die Kommission Abstand von moralischen Implikationen bei der Behandlung jüdischer Geschichte im deutschen Geschichtsunterricht, doch griff sie die Kritik vorausgegangener Untersuchungen wieder auf. Sie forderte eine stärkere Akzentuierung geschichtlicher Probleme und die deutliche Herausbildung historischer Zusammenhänge, eine klare Trennung zwischen geschichtlicher Beschreibung und ideologischer Wertung und durch die einzuführende Darstellung einer innerjüdischen Perspektive die Überwindung einseitiger, vorurteilsbehafteter Sichtweisen. Generell forderte die Kommission eine stärkere Differenzierung jüdischer Geschichte, Kultur und Religion und die Darstellung der Geschichte der Juden als eigenständige und zugleich handelnde Größe im weltgeschichtlichen Verlauf: „Die Empfehlungen gehen davon aus, daß die Geschichte der Juden seit der Antike durch die Besonderheit und die Vielfalt ihrer Beziehungen mit anderen Völkern gekennzeichnet ist. Die monotheistische Religion des Judentums wurde für die christliche Welt in vielfacher Hinsicht grundlegend. Mit der Diaspora und dem Verlust der staatlichen Selbstständigkeit in der Antike kam es zu engen sozialen Kontakten mit den europäischen Völkern, so auch mit den Deutschen. [...] Die Darstellung der deutschen Geschichte muß der Teilhabe der Juden an ihr Rechnung tragen, die unter veränderten Bedingungen auch nach dem Holocaust und nach der Gründung des Staates Israel in Deutschland fortbestand.“<sup>14</sup>

Als das Georg-Eckert-Institut 1992 als Antwort auf die deutsche Wiedervereinigung die deutsch-israelischen Schulbuch-

<sup>13</sup> Als Leiter der deutschen Arbeitsgruppe resümiert dies Wolfgang Marienfeld: *Die Geschichte des Judentums in deutschen Schulbüchern*. Hannover 2000, S. 1.

<sup>14</sup> *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*. Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Braunschweig 1985, S. 7.

empfehlungen noch einmal auflegte, stellte Schatzker, auch wenn weiterhin viele Empfehlungen nicht aufgegriffen wurden, deutliche Änderungen in neu erschienenen Schulbüchern fest.<sup>15</sup> Eine Nachfolgeuntersuchung von Wolfgang Marienfeld aus dem Jahr 2000 bestätigte erneut, dass der deutsch-jüdischen Geschichte mehr Raum in Geschichtsbüchern zugestanden wurde, doch bezog sich dies weiterhin vor allem auf die Themen Judenverfolgung und Shoah.<sup>16</sup> Auch die aktuelle Studie von Martin Liepach und Wolfgang Geiger mit einer umfassenden und detaillierten Untersuchung von 71 deutschen Geschichtsschulbüchern weist auf ein zunehmendes Bemühen der Verlage zur differenzierten Darstellung der Geschichte und Kultur der Juden im Schulunterricht hin, bemängelt dabei aber weiterhin stereotypische und klischeehafte Darstellungen einer jüdischen Opfergeschichte.<sup>17</sup>

Somit forderte die überarbeitete Neuauflage der „Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung“, herausgegeben vom Leo-Baeck-Institut für die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Juden, zu Recht erneut zur Einbeziehung deutsch-jüdischer Geschichte im Unterricht auf. Mit Verweis auf vorausgegangene Untersuchungen und fortbestehende Mängel wurde ein Perspektivwechsel gefordert, der elf Aspekte umfassen sollte. Hier soll nur der erste, zentrale Aspekt genannt werden: „1. Deutsch-jüdische Geschichte darf nicht auf Verfolgungs- und Vernichtungsgeschichte eingengt werden. Neben der unverzichtbaren Erinnerung an den Holocaust muss die ebenso unverzichtbare Erinnerung an die gemeinsame Geschichte in Europa stehen. Dem Tod oder der Vertreibung der jüdischen Menschen darf nicht auch noch der Verlust ihrer Geschichte folgen.“<sup>18</sup>

<sup>15</sup> Chaim Schatzker: Was hat sich verändert, was ist geblieben? Analyse von seit 1985 in der Bundesrepublik Deutschland erschienenen Geschichtsbüchern für die Sekundarstufe I und II bezüglich ihrer Darstellung jüdischer Geschichte. In: Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen, 2. erw. Aufl. Frankfurt 1992, S. 42–71.

<sup>16</sup> Marienfeld: Die Geschichte des Judentums (wie Anm. 13), S. 43. Siehe auch Wolfgang Marienfeld: Jüdische Geschichte im Schulbuch der Gegenwart. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54 (3/2003), S. 167–173.

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

<sup>18</sup> Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung. Hg. vom Leo Baeck Institut für die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Juden in Jerusalem, London und New York und der Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft und Kom-



Zur Umsetzung dieser Kernpunkte hat das Leo Baeck Institut gemeinsam mit der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ das Förderprogramm zur Vermittlung der deutsch-jüdischen Geschichte eingerichtet.<sup>19</sup>

## Probleme

Auch auf dem 46. Historikertag in Konstanz widmete sich am 21. September 2006 eine Didaktik-Sektion dem Thema „Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Sondergeschichte – Beziehungsgeschichte – gemeinsame Geschichte?“. Der Sektionsleiter und langjährige Vorsitzende der AG „Deutsch-jüdische Geschichte – integriert betrachtet“<sup>20</sup> Rolf Ballof forderte in seinen einleitenden Worten erneut jenen Perspektivwechsel in der Behandlung der jüdischen Geschichte, die künftig nicht mehr als Sondergeschichte, sondern als „integraler Bestandteil der deutschen Geschichte zu begreifen und zu unterrichten“ sei. Dabei sollte die „Rolle der Juden in der Geschichte [...] nicht auf die Funktion einer Minderheit und auf deren Ausgrenzung und Verfolgung reduziert werden“. Die bisher gänzlich vernachlässigte „innerjüdische Perspektive“ und die „Verzahnung der historischen Entwicklung beider Gruppen [i.e. Juden und Christen] und deren Beziehung zueinander“ müsse Gegenstand der Betrachtung werden.<sup>21</sup> Waren sich die Teilnehmer der Sektion in diesen Absichten einig, stellte sich doch in den einzelnen Beiträgen die Frage, inwieweit und auf welchen Wegen man diese Ziele erreichen könne.

Auf theoretischer Ebene plädierte Moshe Zimmermann dafür, sich aus der jüdischen Geschichte Anregungen zur Lösung gegenwärtiger Probleme zu holen, dabei aber nationalkollekti-

mission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt 2011.

<sup>19</sup> Siehe <http://www.stiftung-evz.de/handlungsfelder/auseinandersetzung-mit-der-geschichte/lbp.html>. Das Projekt „Jüdische Geschichte im Unterricht – theoretische Konzepte und praktische Anwendungen“ wurde 2013/14 im Leo Baeck Programm der Stiftung EVZ gefördert.

<sup>20</sup> Dabei handelt es sich um eine Kooperation des Verbands der Geschichtslehrer in Deutschland mit der wissenschaftlichen Kommission des Leo-Baeck-Institutes, des deutschen Büros von Yad Vashem und der Bundeszentrale für politische Bildung.

<sup>21</sup> Katharina Rauschenberger, HT 2006: Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Sondergeschichte – Beziehungsgeschichte – gemeinsame Geschichte? 19.09.2006–22.09.2006. Konstanz, H-Soz-u-Kult (18. Oktober 2006), Online-Ausgabe <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=1234>.

ve Perspektiven zu überwinden und sich stattdessen sozial-, kultur- und wirtschaftsgeschichtliche Deutungen anzueignen. Simone Lässig hielt ebenfalls die jüdische Geschichte für aktuelle Fragen wie Globalisierung, Identitätsbildung von Minderheiten und Existenz von Parallelgesellschaften für relevant, wobei sich ihrer Meinung nach die kollektive Bindung der jüdischen Geschichte, die „quer zur Nationalgeschichtsschreibung der europäischen Staaten“ verlaufe, nicht aufheben ließe. Jüdische Geschichte könne nur unter dem Aspekt der Verrechtlichung als integrative Geschichte betrachtet werden, ansonsten gelte sie als „Prisma für die allgemeine Geschichte“, die das „Wechselverhältnis von Bewegung und Resistenz, von Familie und Individualität, von Identität und Tradition betrachtet“.

Vor dem Hintergrund dieser voneinander abweichenden theoretischen Überlegungen stellte sich nun aber das Problem, inwiefern der integrative Ansatz in der jüdischen Geschichte überhaupt verwirklicht werden könne. Das Dilemma bestehe darin, dass einerseits die Schüler durch die Dekonstruktion nationaler Narrative überfordert würden und andererseits die Minderheitenperspektive die Gefahr der Aufrechterhaltung einer jüdischen Sondergeschichte berge. Zwei Beiträge von Wolfgang Geiger zur Darstellung der Juden im Geldhandel und von Martin Liepach zum Verbürgerlichungsprozess der Juden im Kaiserreich zeigten abschließend exemplarisch, wie in der Unterrichtspraxis traditionelle Vorurteile, die durchaus noch in Lehrmitteln transportiert werden, aufgebrochen werden können und jüdische Geschichte unter verschiedenen – hier wirtschafts- und identitätsgeschichtlichen – Perspektiven in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden im allgemeinen Geschichtsunterricht integrierbar ist.

Die Diskussion um die Integration jüdischer Geschichte in den Geschichtsunterricht auf dem Historikertag in Konstanz verweist vor dem Hintergrund der Kritik durch die Schulbuchforschung seit den 1960er Jahren auf zentrale Problemfelder, welche die anhaltende Vernachlässigung der jüdischen Geschichte im schulischen Unterricht begründen:

1. Zunächst stellt sich auf der theoretischen Ebene die Frage, wie die Rolle des jüdischen Volkes im welthistorischen Prozess begriffen werden kann. Sich zwischen den beiden Polen „kulturelle Teilhabe“ und „ethnische Eigenständigkeit“ für eine Seite zu entscheiden, ist weder sinnvoll noch wünschenswert, schließlich muss die Weltgeschichte selbst als Zusam-

menwirken heterogener Akteure verstanden werden. Erscheint jüdische Geschichte damit im Spannungsfeld zwischen kosmopolitischer Vielseitigkeit und nationaler Konsistenz, so stellt sich das Folgeproblem, wie eine Teilhabe an den verschiedenen Geschichtsprozessen durch die Jahrhunderte bei gleichzeitiger Beibehaltung jüdischer Eigenständigkeit im Geschichtsunterricht auf kognitiver und affektiver Lernzielenebene vermittelt werden kann.

2. Mit der Schwierigkeit, jüdische Geschichte überhaupt zu definieren, und der Herausforderung, sie in ihrer Vielseitigkeit als heterogene und integrierte Geschichte im Unterricht zu behandeln, stellt sich das Problem der pädagogischen Vermittlung. Zwar hat die Beschäftigung mit der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion an deutschen Universitäten seit den letzten zwanzig Jahren beachtliche Fortschritte gemacht,<sup>22</sup> doch sind die Erkenntnisse als grundlegende Voraussetzung für eine angebrachte pädagogische Umsetzung nur wenig in die Praxis vorgedrungen. Das liegt zunächst an einer ganz natürlichen Dauer des Transports von Erkenntnissen aus der Forschung in die Schullehre, ist aber im spezifischen Fall der jüdischen Geschichte auf einen Mangel an fachdidaktischen Seminaren für Lehramtsstudenten und an Fortbildungsmöglichkeiten für ältere Lehrergenerationen zurückzuführen. Die Beobachtung von Schatzker anlässlich der Neuauflage der Deutsch-Israelischen Schulbuchempfehlungen aus dem Jahre 1992 dürfte daher in ihrer Grundaussage auch heute noch ihre Berechtigung behalten: „Es zeigt sich, daß Schulbuchautoren und wohl auch Lehrer eher dazu neigen, solche Hinweise und Empfehlungen im Lehrbuch und im Unterricht aufzunehmen, die kein zusätzliches Vorwissen oder Studium erfordern. So wurden Hinweise und Empfehlungen bezüglich der deutschen Geschichte in weitaus größerem Maße berücksichtigt als solche, die auf einem gründlichen Vorwissen in jüdischer Geschichte beruhen.“<sup>23</sup> Demnach besteht unter dem Aspekt der Ausbildung von Lehrkräften das Problem, dass von einer kontinuierlichen und differenzierten Kenntnis jüdischer Geschichte als Voraussetzung ihrer – selbst schlaglichtartigen

<sup>22</sup> Siehe Michael Brenner: Orchideenfach, Modeerscheinung oder ein ganz normales Thema? Zur Vermittlung von jüdischer Geschichte und Kultur an deutschen Universitäten. In: Bar-Chen, Kauders (Hg.): Jüdische Geschichte (wie Anm. 8), S. 13–24.

<sup>23</sup> Schatzker: Juden und Judentum (wie Anm. 10), S. 46.

oder exemplarischen – Vermittlung im Unterricht nur bedingt ausgegangen werden kann.

3. Neben den bereits genannten Problemfeldern einer präzisen Definition der jüdischen Geschichte und ihrer fachkompetenten Vermittlung bleibt auch auf den Aspekt der Zeit hinzuweisen, der, so offensichtlich er scheinen mag, oftmals übersehen wird. Angesichts der kurz bemessenen Unterrichtszeit im Fach Geschichte und der Breite der historischen Themen kann – und soll natürlich aufgrund der theoretischen Vorgabe einer „integralen“ und „verzahnten“ Vermittlung – jüdische Geschichte nur ein Teilaspekt des Faches sein und bleiben. Jüdische Geschichte als Schwerpunkt innerhalb einer Unterrichtseinheit von den Anfängen bis zur Gegenwart zu behandeln, bietet sich nicht an, einerseits wegen der jahrgangsstufenbezogenen, fachlehrplanmäßigen Ausrichtung des Geschichtsunterrichts, andererseits weil eine Sondergeschichte vermieden werden soll. Stattdessen wird es sich bei der Behandlung von jüdischer Geschichte um einen ausgewählten Zugriff der Lehrer bei einzelnen Themenfeldern handeln. Häufigkeit, Ausführlichkeit und Qualität dieser perspektivischen Erweiterung des Fachunterrichts hängt dabei von der Themenwahl (kultur- und gesellschaftsgeschichtliche Aspekte), der Fachkompetenz (Anwendung entsprechender fachdidaktischer Methoden und Materialien) und dem nicht zu vernachlässigenden Problem der Zeitkapazitäten des jeweiligen Lehrers ab.

## Perspektiven

Um die Vermittlung von differenziertem Wissen über die jüdische Geschichte im Schulunterricht zu verbessern, ohne einer einseitigen, rein opferzentrierten geschichtspolitischen Erzählung zu folgen, ist es folglich wichtig, diese als Teil der allgemeinen Geschichte darzustellen. In enger Bezugnahme auf den Lehrplan müssen schlaglichtartig bestimmte Thematiken herausgegriffen werden, um an ihnen zu veranschaulichen, dass Juden nicht nur passive Opfer, sondern vor allem Akteure der Geschichte waren. Idealerweise wird diese Vermittlungsleistung anhand scheinbar ganz „unjüdischer“ Themen vollzogen und damit die allzu enge Fokussierung auf die „Sondergeschichte“ vermieden. So wichtig die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Herrschaft und der Shoah nach wie vor ist und so sehr es darauf ankommt, auch diese Geschichte nicht nur als Geschichte der Täter zu schreiben, son-

dem multiperspektivisch vorzugehen und die Erfahrungen der Verfolgten dezidiert einzubeziehen,<sup>24</sup> so bedeutsam ist auch, jüdisches Leben jenseits dessen zu berücksichtigen – nicht zuletzt auch das der jüdischen Gemeinden nach 1945 in Deutschland und Europa.

Vor diesem Hintergrund wurde im Sommersemester 2013 am Lehrstuhl für Jüdische Geschichte und Kultur der Ludwig-Maximilians-Universität München das Projekt „Jüdische Geschichte im Schulunterricht“ ins Leben gerufen. Im Mittelpunkt dieses Projektes standen eine Übung und ein Vertiefungskurs mit dem Titel „Jüdische Geschichte im Unterricht – theoretische Konzepte und praktische Anwendungen“. Die Seminare sind für fortgeschrittene Lehramtsstudierende konzipiert, die kurz vor ihren Schulpraktika oder Referendariaten stehen und mit ihrer Teilnahme am Schulprojekt Gelegenheit haben, unter fachlicher Betreuung eigene Unterrichtseinheiten zu entwickeln, in denen der Ansatz einer integrierten jüdischen Geschichtsschreibung praktisch umgesetzt wird. Die Einheiten werden im Seminar diskutiert und am Ende des Semesters auf einer Lehrerfortbildung vorgestellt, auf ihre konkrete Anwendbarkeit hin überprüft und schließlich mit den Lehrerinnen und Lehrern im Schulunterricht erprobt. Die ausformulierten Unterrichtseinheiten werden gesammelt und auf einer Internetplattform zum Download angeboten.<sup>25</sup> Auf diese Weise erhalten Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, komplette Unterrichtseinheiten – einschließlich Unterrichtsmaterialien, fachlichen Hintergrundinformationen, Zeitplänen und Literaturangaben – in ihren Unterricht zu übernehmen. Zur Veranschaulichung, wie solche Unterrichtseinheiten konkret aussehen, stellen wir zum Abschluss zwei studentische Projekte vor.

Im vergangenen Sommersemester hat Maximilian Mayr eine Einheit zum Thema „Das Imperium Romanum“ entwickelt. Um einen anderen Blick auf das Römische Reich zu gewinnen, hat Mayr die Perspektive der jüdischen Bevölkerung in der römischen Provinz Judäa gewählt. Damit kann er erstens zeigen, wie eine von den Römern beherrschte ethnisch-religiöse Gemeinschaft in der Antike das Imperium wahrgenommen hat

<sup>24</sup> Siehe dazu Saul Friedländer: Den Holocaust beschreiben. Auf dem Weg zu einer integrierten Geschichte. Göttingen 2007.

<sup>25</sup> [http://www.jgk.geschichte.uni-muenchen.de/jued\\_gesch\\_im\\_schulunterricht/index.html](http://www.jgk.geschichte.uni-muenchen.de/jued_gesch_im_schulunterricht/index.html).

und welche Konflikte und Widersprüche mit dieser Herrschaft verbunden waren; zweitens wird der homogenisierende Blick auf „die Juden“ aufgebrochen, indem verschiedene religiöse und politische Fraktionen innerhalb des antiken Judentums vorgestellt werden.

Die auf wahlweise drei oder vier Unterrichtsstunden angelegte Einheit beginnt mit einer kurzen Szene aus Monty Pythons satirischem Film *Das Leben des Brian*, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken.<sup>26</sup> Im Anschluss wird in einem Lehrervortrag bzw. einem Gespräch der reale sachliche Hintergrund römischer Herrschaft in Judäa in groben Umrissen erläutert, um einerseits eine kognitive Distanz zur Filmszene zu schaffen und andererseits die Grundlage für den weiteren Stundenverlauf zu legen. Im Anschluss bilden die Schüler vier Gruppen, die sich jeweils detaillierter mit einer der vier Fraktionen – römische Soldaten, Angehörige der jüdischen Oberschicht, religiöse Schriftgelehrte (Pharisäer) sowie Zeloten – beschäftigen. Grundlage dafür sind kurze Quellentexte und Charakterbeschreibungen auf Arbeitsblättern, die Mayr gestaltet hat. In Kurzreferaten präsentieren Gruppenvertreter dann ihre jeweilige „Fraktion“ auf einer simpel gestalteten Bühne. In der dritten Unterrichtsphase werden vorgegebene Konfliktsituationen gespielt, um die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen deutlich vor Augen zu führen. Ob und inwiefern die Schüler ihre Rolle „richtig“ gespielt und die jeweilige Gruppe treffend vertreten haben, wird als Nachgang zusammen diskutiert. Dabei verfestigt sich das erlernte Wissen. Am Ende kann entweder ein Tafelbild erstellt oder ein vorbereitetes, zusammenfassendes Arbeitsblatt ausgeteilt werden.

Als zweites Beispiel sei eine Unterrichtseinheit angeführt, die Christoffer Leber zum Thema „Die Haskala – die jüdische Aufklärungsbewegung im 18. und 19. Jahrhundert“ entwickelt hat. Im G8-Lehrplan für Bayerische Gymnasien wird in der achten Jahrgangsstufe dem Themenkomplex „Europa im Zeitalter der Revolutionen“ mit 18 Stunden relativ viel Zeit eingeräumt. In diesem Kontext sollen auch die Ursachen für den Ausbruch der Französischen Revolution behandelt werden, die unter anderem in der europäischen Aufklärungsbewegung lo-

<sup>26</sup> Hier wird nur der grobe Verlauf der Unterrichtseinheit wiedergegeben. Im Originalentwurf sind zahlreiche Variationen und Erweiterungen berücksichtigt.

kalisiert werden. Leber sieht darin eine Chance, jüdische und allgemeine Geschichte miteinander zu verbinden. Die Haskala wird als jüdische Aufklärungsbewegung vorgestellt, deren Programmatik und philosophische Grundlage sich einerseits mit derjenigen aus der christlichen Kultur stammender Aufklärer überschneidet, andererseits aber auch davon unterscheidet. „Die Maskilim, die Befürworter der Haskala, strebten zwei zentrale Ziele an: Die Emanzipation und Aufklärung der Juden als Menschen und als Juden. Damit ist zum einen die Integration, Assimilation und Gleichberechtigung der Juden in der bürgerlichen Gesellschaft gemeint; zum anderen die Realisierung eines zeitgemäßen, modernisierten und weltoffenen Judentums, das die Rolle der Religion in der jüdischen Gemeinschaft neu definierte.“<sup>27</sup> Ziel der auf zwei bis drei Stunden angelegten Unterrichtseinheit ist es, die Vielfalt aufklärerischer Bewegungen deutlich und Juden als Akteure der Aufklärung sichtbar zu machen. In Gruppenarbeit werden zentrale Quellentexte prominenter Maskilim bearbeitet und im Anschluss der ganzen Klasse präsentiert. Sollte in vorherigen oder späteren Unterrichtseinheiten zusätzlich noch eine Auseinandersetzung mit wichtigen nichtjüdischen Aufklärern wie Immanuel Kant oder Voltaire stattfinden, so entsteht ein vergleichender Horizont, der zu einem multiplen, reichhaltigen Begriff von „Aufklärung“ beiträgt.

Außer diesen beiden Beispielen wurden von Studierenden weitere Unterrichtseinheiten zur jüdischen Geschichte, Kultur und Religion erarbeitet, die etwa als Handreichung für den Besuch eines jüdischen Friedhofs oder als Grundlage für die Darstellung jüdischen Lebens in der Industrialisierung dienen sollen. Alle Beiträge werden auf der Homepage des Lehrstuhls für Jüdische Geschichte und Kultur der Ludwig-Maximilians-Universität München zum Download zu Verfügung gestellt.



2 Exemplarisch für die neuen Unterrichtsmethoden der Maskilim steht diese Seite aus dem Lehrbuch *Chinuch jaldej jisrael* von Markus Klauber aus dem Jahr 1817

<sup>27</sup> Christoffer Leber: Die Haskala – die jüdische Aufklärungsbewegung im 18. und 19. Jahrhundert. Elaborierte Unterrichtseinheit, demnächst auf: [http://www.jgk.geschichte.uni-muenchen.de/jued\\_gesch\\_im\\_schulunterricht/unterrichtsstunden/index.html](http://www.jgk.geschichte.uni-muenchen.de/jued_gesch_im_schulunterricht/unterrichtsstunden/index.html).

Das mit dem Lehrinnovationspreis der Ludwig-Maximilians-Universität München 2013 ausgezeichnete Projekt „Jüdische Geschichte im Schulunterricht“ wird in den kommenden Jahren fortgeführt. Wenn im Schulunterricht ein Perspektivwechsel auf die jüdische Geschichte vollzogen werden soll – von der Sondergeschichte zur integrierten Geschichte –, dann ist es unerlässlich, dass angehende Pädagogen, aber auch schon unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer auf methodische Anregungen und entsprechende Materialien zurückgreifen können. Nur so wird es möglich sein, die geläufige Darstellung jüdischer Geschichte als reine Verfolgungsgeschichte zu überwinden und den Schülerinnen und Schülern (als einer künftigen Generation europäischer Bürger) Juden als Akteure einer fortlaufenden Geschichte vorzustellen.

## BILDNACHWEIS

Abb. 1 Chaim Schatzker:  
Jüdische Geschichte in  
Deutschen Geschichtslehr-  
büchern. Braunschweig  
1963

Abb. 2 Markus Klauber:  
Chinuch jaldej Jisra'el oder  
der erste Unterricht für izra-  
elitische Kinder. Prag 1817,  
S. 67