LEIBNIZ-INSTITUT
FÜR BILDUNGSMEDIEN
|Georg-Eckert-Institut

Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen

Abschlussbericht
(Januar 2023)

Gefördert durch das

Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Inhaltsverzeichnis

Autorinnen und Autoren II

1. Einleitung 1

2. Die Schulbücher für das Fach Geschichte 7

2.1 Altes Israel und antikes Judentum 7
2.2 Jüdische Geschichte im Mittelalter 22
2.3 Das Thema „al-Andalus“ 40
2.4 Frühe Neuzeit, Aufklärung und Emanzipation 54
2.5 Kaiserreich und Weimarer Republik 71
2.6 Nationalsozialismus und Holocaust 80
2.7 Israel und der Nahost-Konflikt 128

3. Die Schulbücher für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer 141

3.1 Gesellschaftslehre 141
3.2 Erdkunde (Sekundarstufe I) 172
3.3 Geographie (Sekundarstufe II) 192
3.4 Politik 200
3.5 Wirtschaft 221

4. Die Schulbücher für den Religions- und Werteunterricht 243

4.1 Evangelischer Religionsunterricht 243
4.2 Katholischer Religionsunterricht 275
4.3 Islamischer Religionsunterricht 310
4.4 Praktische Philosophie 320

5. Stichprobenanalysen und digitale Bildungsmedien 364

5.1 Schulbücher für das Fach Deutsch 364
5.2 Digitale Ausgaben gedruckter Schulbücher 390
5.3 Das mBook – Gemeinsames Lernen 418

6. Zusammenfassung 434

7. Anhang 463

7.1 Inhaltliche Leitfragen und Kriterien 463
7.2 Verzeichnis der untersuchten Schulbücher 466

Autorinnen und Autoren

David Beck, M.A., wiss. Mitarbeiter an der Professur für Didaktik der Geschichte, Universität Leipzig

Dr. Wolfgang Geiger, Historiker, Gymnasiallehrer für das Fach Geschichte, Langen

Prof. Dr. Alfons Kenkmann, Professor für Didaktik der Geschichte, Universität Leipzig

Helen Lehne, M.A., Medienwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

Dr. Martin Liepach, Historiker, wissenschaftlich-pädagogischer Mitarbeiter, Fritz Bauer Institut, Frankfurt am Main, Gymnasiallehrer für das Fach Geschichte

Siegmar Sachse, M.A., Judaist und Theologe, Berlin

Dr. Dirk Sadowski, Historiker, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

Tamara Schäfer, B.A., stud. Mitarbeiterin am Fritz Bauer Institut, Frankfurt am Main

Dr. Matthias Springborn, Historiker, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut

Philine Wagner, B.A., stud. Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Geschichte, Leipzig

Dr. Sebastian Weirauch, Literaturwissenschaftler, Braunschweig

Die konzeptionelle Rahmensetzung der Studie und die Untersuchung der Schulbücher für das Fach Geschichte erfolgten in Kooperation mit Prof. Dr. Alfons Kenkmann, Professur für Didaktik der Geschichte an der Universität Leipzig, und Dr. Martin Liepach, Fritz Bauer Institut – Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt am Main.

Die inhaltliche Verantwortung für den Abschlussbericht liegt bei Dr. Dirk Sadowski, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut, Braunschweig.

1. Einleitung

von Dirk Sadowski, Braunschweig

Vor dem Hintergrund der Virulenz von antisemitischen Einstellungen in Teilen der deutschen Gesellschaft und der deutlich gestiegenen politischen Sensibilität für diese Problematik[1] geraten seit einigen Jahren auch die Bereiche Bildung und Schule vermehrt in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit, wenn es um judenfeindliche Stereotype in Haltungen, Äußerungen und Handlungen geht. Die Forschung hat hierzu zuletzt mehrere substanzielle Beiträge vorgelegt, sei es in Form einer umfassenden Bestandsaufnahme, teilweise aus Betroffenenperspektive, sei es kombiniert mit einer Erörterung pädagogischer Handlungsoptionen im Sekundarbereich und in der Grundschule.[2] Auch schulische Bildungsmedien sind seit langem Gegenstand der Forschung, darunter vor allem Geschichtsschulbücher.[3] Wolfgang Marienfeld hat sich im Anschluss an die Befunde der ersten Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission und im Hinblick auf die Darstellung jüdischer Geschichte mit den Geschichtsschulbüchern der 1990er Jahre sowie in einem historischen Vergleich mit den Geschichtsschulbüchern des Kaiserreichs und der Bundesrepublik beschäftigt.[4] Die Handreichung des Leo Baeck Instituts zur Vermittlung deutsch-jüdischer Geschichte im Unterricht von 2003 bzw. 2011 regte mit ihrer Forderung nach einer partiellen Loslösung der Darstellung jüdischer Geschichte aus den bis heute dominierenden Kontexten von Verfolgung und Vernichtung weitere Studien an, darunter eine Arbeit zu den pädagogisch-didaktischen Herausforderungen im Hinblick

---

[1] Vgl. den zweiten Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus: Antisemitismus in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen, Berlin 2017, aktualisierte Fassung von 2018: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (zuletzt aufgerufen am 27. März 2022)

[2] Julia Bernstein: Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde–Analysen–Handlungsoptionen, Weinheim/Basel 2020; Samuel Salzborn (Hrsg.): Schule und Antisemitismus: politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten, Weinheim/Basel 2020; Marc Grimm/Stephan Müller (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, Frankfurt a. M. 2021; Reinhold Mokrosch/Elisabeth Naurath/Michèle Wenger (Hrsg.): Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung, Osnabrück 2020.

[3] Vgl. Bernstein (wie Anm. 2), S. 259-269; Florian Beer: Was macht ein gutes Schulbuch aus? Prüfsteine für einen antisemitismuskritischen Geschichtsunterricht. In: Grimm/Müller (wie Anm. 2), S. 248-261; Bärbel Völkel: Jüdische Geschichte als Sondergeschichte. Kritische Überlegungen zur Verknüpfung von Antisemitismus und jüdischer Geschichte im Schulbuch. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 72 (2021), S. 450-455.

[4] Wolfgang Marienfeld: Die Geschichte des deutschen Judentums in Schulbüchern, Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften, 2000; ders.: Jüdische Geschichte im deutschen Schulbuch im historischen Vergleich zwischen Gegenwart und kaiserlichem Deutschland. In: Internationale Schulbuchforschung 28 (2006), S. 139-161.

auf diese Thematik, ebenfalls mit einem starken Fokus auf aktuellen Lehrwerken.[5] Weitere Arbeiten befassen sich mit der Darstellung des Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen im deutsch-österreichischen Vergleich bzw. in Verbindung mit allgemeinen Fragen der Holocaustpädagogik.[6] Neben Geschichtsschulbüchern sind in den letzten Jahren aber auch aktuelle Schulbücher für den Religionsunterricht im Hinblick auf die Darstellung von Jüdinnen, Juden und Judentum untersucht worden.[7]

Das Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI) forscht im Rahmen unterschiedlicher Projekte seit vielen Jahren zur Darstellung von Juden und Judentum in Schulbüchern. So untersuchte die vom GEI koordinierte Deutsch-Israelische Schulbuchkommission in den Jahren 2010 bis 2015 in Deutschland zugelassene Schulbücher der Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde auf Repräsentationen Israels, des Nahostkonflikts und des Holocaust.[8] Parallel dazu wurde in Kooperation mit dem Pädagogischen Zentrum des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums Frankfurt am Main ein Projekt verwirklicht, in dessen Zentrum die Darstellung jüdischer Geschichte und Kultur in ausgewählten, seinerzeit für den Unterricht zugelassenen Geschichtslehrwerken der Sekundarstufe I stand.[9] Zur Zeit werden am GEI zwei Forschungsvorhaben im Rahmen der BMBF-Förderung von Forschungsverbünden auf dem Gebiet der Antisemitismusforschung verfolgt; das eine beschäftigt sich mit antijüdischen Stereotypen in Geschichtsschulbüchern und populären Geschichtsmagazinen von den 1970er Jahren bis zur Gegenwart, das andere mit der Vermittlung jüdischer Geschichte, Kultur und Religion im christlichen Religions- und im Ethikunterricht sowie mit den dort verwendeten Schulbüchern.

Dass sich neben der Forschung auch die Bildungspolitik vermehrt der Frage von Antisemitismus in Schule und Unterricht widmet, zeigte zuletzt die gemeinsame Empfehlung

---

[5] Leo Baeck Institut – Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (Hrsg.): Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M. 2003, 2., erw. u. aktual. Fassung 2011; Martin Liepach/Wolfgang Geiger: Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen, Schwalbach/Ts. 2014.

[6] Wolfgang Bilewicz: Die Darstellung des Holocaust in den Schulbüchern und Curricula für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe 1 – Ein historisch-pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich (Dissertation), Linz 2015; Thomas Sandkühler: Nach Stockholm: Holocaust-Geschichte und historische Erinnerung im neueren Schulgeschichtsbuch für die Sekundarstufen I und II, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2012), S. 50-76.

[7] Julia Spichal: Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich, Göttingen u. a. 2015.

[8] Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hrsg.): Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen, Göttingen 2015.

[9] Martin Liepach/Dirk Sadowski (Hrsg.): Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke, Göttingen 2014.

der Kultusministerkonferenz und des Zentralrats der Juden vom Juni 2021 zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule.[10] Bereits zuvor hatten KMK und Zentralrat eine gemeinsame Erklärung zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule, verbunden mit einer kommentierten Materialsammlung zur Thematik, herausgegeben.[11] Im öffentlich-medialen Diskurs kommt die Problematik relevanter Schulbuchdarstellungen seit dem Sommer 2018 verstärkt zur Sprache, nachdem der Präsident des Zentralrats der Juden, Josef Schuster, heftige Kritik an Schulbüchern und Schulbuchverlagen im Hinblick auf die Darstellung von Juden und Judentum geäußert hatte.[12] Dabei stützte sich Schuster auch auf die 2014 vom GEI herausgegebene Studie zu jüdischer Geschichte im Schulbuch.[13] Die von Seiten des Zentralrats geäußerte Sorge, dass die in Deutschland zugelassenen Schulbücher nicht frei von Stereotypen in Bezug auf Juden und Judentum sind, veranlasste die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen, die in den Schulen des Landes verwendeten Schulbücher auf Darstellungen von Jüdinnen und Juden sowie von jüdischer Geschichte, Kultur und Religion untersuchen zu lassen. Mit der Untersuchung wurde das Georg-Eckert-Institut beauftragt.

Die vorliegende, leicht überarbeitete Fassung des erstmals im April 2022 beim MSB eingereichten Berichts stellt die abschließende Bestandsaufnahme dieser Untersuchung von in NRW zugelassenen Schulbüchern verschiedener Unterrichtsfächer dar. Die rechtliche Grundlage für dieses vom GEI in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik der Universität Leipzig und dem Fritz Bauer Institut – Geschichte und Wirkung des Holocaust in Frankfurt am Main durchgeführte Projekt bilden der zwischen dem GEI und dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) am 11. Dezember 2019 geschlossene Vertrag über die Durchführung des Projekts sowie der ergänzende Zuwendungsbescheid vom 07. Dezember 2021. Der Bericht umfasst die Ergebnisse der von Dezember 2019 bis März 2022 durchgeführten Untersuchung von

---

[10] Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule (Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 18. März 2021, Beschluss der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten vom 26. April 2021, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Juni 2021): https://www.kmk-zentralratderjuden.de/gemeinsame-empfehlung/ (zuletzt aufgerufen am 27. März 2022).

[11] Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule: https://www.kmk-zentralratderjuden.de/gemeinsame-erklaerung (zuletzt aufgerufen am 27. März 2022).

[12] Vgl. hierzu z.B. den Artikel auf SPIEGEL Online „Wie antisemitische Vorurteile in Schulbüchern überdauern“ vom 20.08.2018, zu dem auch der Verfasser dieser Einleitung im Gespräch mit dem Journalisten Armin Himmelrath beigetragen hat: https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/antisemitismus-vorurteile-gegen-juden-in-schulbuechern-a-1224083.html (zuletzt aufgerufen am 27. März 2022).

[13] Liepach/Sadowski (wie Anm. 10).

insgesamt 252 in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Schulbüchern der Fächer Geschichte, Gesellschaftslehre, Erdkunde (bzw. Geographie in der gymnasialen Oberstufe), Politik, Wirtschaft, Praktische Philosophie, katholischer, evangelischer und islamischer Religionsunterricht sowie Deutsch in beiden Sekundarstufen und für alle allgemeinbildenden Schulformen.[14] Mit Ausnahme des Faches Deutsch wurden alle Schulbücher der genannten Fächer untersucht, die in den vom MSB dem GEI am 21. August 2019 zur Verfügung gestellten Listen zu diesem Zeitpunkt zugelassener Schulbücher aufgeführt waren. Angesichts der großen Zahl von zugelassenen Schulbüchern für den Deutschunterricht (138 Titel) wurde für dieses Fach eine Stichprobenanalyse durchgeführt. Eine weitere Stichprobenanalyse umfasste die digitalen Ausgaben der Lehrbücher, wobei hier vor allem solche Werke in den Blick genommen wurden, die im Vergleich zur gedruckten Ausgabe über wesentliche Zusatzfunktionen verfügen. Soweit dies möglich war, wurden in die Analyse zusätzlich Schulbücher aufgenommen, die nach dem Stichtag 21. August 2019 erschienen sind, also vor allem Lehrwerke der Erscheinungsjahre 2020 und 2021.[15] Die Schulbücher für das Fach Kunst konnten nicht in die Untersuchung einbezogen werden.[16]

Die Analyse der Geschichtsschulbücher – nach der Anzahl der für die Thematik relevanten Seiten das bei weitem größte Korpus der Untersuchung – erfolgte in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik der Universität Leipzig und dem Fritz Bauer Institut. Den Kooperationspartnern oblag dabei neben der Mitarbeit am Gesamtkonzept für die Untersuchung der Geschichtslehrwerke vor allem die Analyse derjenigen Schulbuchabschnitte, in denen jüdische Geschichte von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart behandelt wird, darunter auch der umfangreichen Kapitel zu Nationalsozialismus und Holocaust. Für die Bereiche Antike und Mittelalter wurden externe Wissenschaftler verpflichtet. Die Untersuchung der Schulbücher für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (ausgenommen Geschichte), der Lehrwerke für den evangelischen und islamischen Religionsunterricht sowie die Stichprobenanalyse der digitalen Lehrwerk-Ausgaben

[14] Die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission untersuchte von 2011 bis 2015 94 Geschichts-, Geographie- und Sozialkundeschulbücher aus fünf Bundesländern; der 2014 erschienenen Studie „Jüdische Geschichte im Schulbuch“ (s. Anm. 9) lag ein Sample von 84 Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe I aus verschiedenen Bundesländern zugrunde.

[15] Die Teiluntersuchungen für das Fach Geschichte wurden bereits größtenteils im Frühjahr 2021 abgeschlossen, so dass das Korpus hier im Allgemeinen auf die Erscheinungsjahre bis 2020 beschränkt ist.

[16] Für das Fach Kunst gibt es in Nordrhein-Westfalen keinen formellen Zulassungsprozess bzw. werden die entsprechenden Lernmittel pauschal zugelassen, so dass es im Vergleich zu den Gutachterverfahren keine behördlichen Prüfmöglichkeiten gibt. Eine Liste der für das Fach zugelassenen Schulbücher liegt entsprechend nicht vor.

wurde von Wissenschaftler*innen des GEI durchgeführt. Für die Untersuchung relevanter Abschnitte in Schulbüchern der Fächer Praktische Philosophie, katholischer Religionsunterricht und Deutsch wurde auf die Expertise externer Wissenschaftler zurückgegriffen. Die Koordination der Abläufe und die wissenschaftliche Gesamtverantwortung für das Projekt lag beim GEI (projektverantwortlich: Dr. Dirk Sadowski).

Den Ausgangspunkt für die Schulbuchauswahl bildeten die o.g. Zulassungslisten des MSB vom August 2019 sowie nachfolgend die Recherche im Online-Verzeichnis zugelassener Lernmittel in Nordrhein-Westfalen.[17] Nach diesen Listen bzw. Rechercheergebnissen erfolgte sukzessive die Durchsicht der Schulbücher in der Forschungsbibliothek des GEI sowie die synoptische Erfassung relevanter Inhalte durch eine studentische Hilfskraft. Gestützt auf die Synopsen wurden Scans der thematisch relevanten Schulbuchabschnitte angefertigt, die den untersuchenden Wissenschaftler*innen zur Verfügung gestellt wurden. Anschließend erfolgte die Analyse der gescannten Kapitel und Schulbuchabschnitte. Dabei kam eine Reihe von Methoden der Schulbuchanalyse, vor allem inhalts- und diskursanalytische Verfahren, zur Anwendung. Der große Umfang des zu untersuchenden Materials und der zeitlich eng gesetzte Rahmen, der durch Einschränkungen der Instituts- und Bibliothekstätigkeit im Gefolge der Covid-19-Pandemie eine weitere substanzielle Beschränkung erfuhr[18], schlossen dabei eine systematische Anwendung der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse mit durchgehender Codierung auch kleinerer Analyseeinheiten und der Gewährleistung von Intercoder-Reliabilität aus. Als gemeinsame Grundlage der Analysen diente den bearbeitenden Wissenschaftler*innen der zwischen dem GEI und dem MSB vereinbarte Fragenkatalog zur Darstellung jüdischer Geschichte, Kultur und Religion (siehe Anhang). Im Wesentlichen auf die Analyse von Geschichtsschulbüchern zugeschnitten, fand er ebenso Anwendung bei der Untersuchung der Schulbücher der anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, da in diesen die relevante Thematik zumeist in Form kurzer Geschichtsnarrationen ihren Niederschlag findet. Ein modifiziertes Herangehen erforderten insbesondere die Schulbücher für den konfessionellen Religionsunterricht sowie teilweise für das Fach Praktische Philosophie. Zwar finden sich auch in diesen Schulbüchern historisch erzählende Abschnitte. Gerade

[17] https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/VZL/lernmittel (zuletzt aufgerufen am 27. März 2022)

[18] Die Forschungsbibliothek des GEI war zeitweise komplett geschlossen, so jeweils für mehrere Wochen im Frühjahr 2020, im Spätherbst/Winter 2020/21 sowie im Spätherbst/Winter 2021/22. In der übrigen Zeit war sie nur zu begrenzten Zeiten geöffnet mit der daraus resultierenden zeitlichen Beschränkung des Zugriffs auf die Bestände der Bibliothek und damit auch auf die für diese Untersuchung benötigten Schulbücher.

für den Bereich der Darstellung der jüdischen Religion und des christlich-jüdischen Religionsgesprächs in den Lehrwerken der beiden christlich-konfessionellen Fächer waren jedoch zudem religionswissenschaftliche, theologische und judaistische Realien zu beachten, die u.a. über auswärtige Expertisen eingebracht wurden. Zudem fanden während der Projektlaufzeit regelmäßig Online-Treffen und telefonische Konsultationen zwischen den Bearbeiter*innen statt, um Fragen zum Sample und zum methodischen Vorgehen zu klären. Abgesehen von der Festlegung auf den genannten Fragenkatalog war es den Bearbeiter*innen freigestellt, ihre kategorialen Zugriffe selbständig zu wählen und den vorzulegenden Analysebericht entsprechend zu gliedern. Die Mehrzahl der in diesem Abschlussbericht enthaltenen Kapitel enthält eine Einteilung nach formellen Kriterien wie Verlag, Schulbuchreihe oder Schulbücher für einzelne Klassenstufen. In diesen Kapiteln werden die Schulbücher jeweils einzeln und je nach Relevanz besprochen, während die Kapitelzusammenfassungen dann zumeist einen thematisch geordneten Überblick bieten. In anderen Fällen – etwa beim Kapitel zu Nationalsozialismus und Holocaust oder im Fall des Faches Praktische Philosophie – gaben der Umfang des zu untersuchenden Materials oder die Diversität der behandelten Themen Anlass zu einer von vornherein nach Themen geordneten Gliederung des Berichts. Auch hybride Gliederungsformen waren möglich, etwa wenn Schulbücher für bestimmte Klassenstufen jeweils spezifische Themen behandeln.

Die von den beteiligten Wissenschaftler*innen vorgelegten Analyseberichte zu den Schulbüchern der einzelnen Fächer wurden für diesen Abschlussbericht vom Projektverantwortlichen einer inhaltlichen Redaktion unterzogen und durch eine wissenschaftliche Hilfskraft formal vereinheitlicht. Das Verweissystem ist von Kapitel zu Kapitel je nach Autor*in unterschiedlich; die angeführten Stellen werden entweder in Fußnoten oder im Text selbst mit Lehrwerkstitel (wo notwendig) und Seitenzahl gekennzeichnet. Jedes Kapitel enthält eine tabellarische Übersicht über die untersuchten Schulbücher; eine Liste aller untersuchten Schulbücher findet sich im Anhang dieses Abschlussberichts. In der Zusammenfassung erfolgt ein thematisch bzw. nach Fächergruppen gegliederter Überblick über die Hauptbefunde der Analysen. Sie weist zudem auf besonders gelungene wie auch problematische Darstellungen in einzelnen Schulbüchern hin.

2. Die Schulbücher für das Fach Geschichte

in Kooperation mit der Professur für Geschichtsdidaktik der Universität Leipzig und dem Fritz–Bauer–Institut, Frankfurt a.M.

2.1 Altes Israel und antikes Judentum

von Siegmar Sachse, Berlin

Diese Studie untersucht dreizehn aktuell in Nordrhein-Westfalen zugelassene Schulbücher zum Thema altes Israel und antikes Judentum. In einigen Fällen überschneidet sich der Gegenstand mit den Themenkreisen des Judentums unter islamischer Herrschaft und im Mittelalter, nämlich dann, wenn in den entsprechenden Kapiteln von den Grundlagen des Judentums oder den gemeinsamen Wurzeln der drei abrahamitischen Religionen die Rede ist. Die Behandlung des Stoffes weist eine große Bandbreite sowohl in der didaktischen Herangehensweise wie in der geschichtlichen Sachdarstellung auf. Im Folgenden werden neben Sachfehlern auch der Darstellung zugrundeliegende fragwürdige Konzepte angesprochen, doch will die Analyse nicht zuallererst eine „Geschichtsstudie“ sein. Wo die Forschung eine Komplexität bzw. Relativierung mancher Aussagen anmahnen muss, wird der Didaktiker Stoff reduzieren und überspitzen. Der Autor hat selbst Grundschüler (in Berlin) zu diesem Themenbereich unterrichtet und weiß um den Wert einer manchmal nicht hundertprozentig korrekten, dabei aber lebendigen Darstellung, wenn sich eine Mehrheit der Schüler an zwei bis drei Kernelemente auch noch ein paar Wochen später erinnert.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	Verlag & Jahr	Klassenstufen	ISBN
denk/mal. Geschichte 2	Schroedel 2011	7/8	978-3-507-35612-2
entdecken und verstehen 1, diff. Ausgabe	Cornelsen 2015	5/6	978-3-06-065052-1
Entdecken und verstehen 2, diff. Ausgabe	Cornelsen 2015	7/8	978-3-06-065053-8
Europa. Unsere Geschichte 1	Eduversum 2016	5/6	978-3-942708-29-6
Forum Geschichte 1	Cornelsen 2019	5/6 (G9)	978-3-06-065615-8
Geschichte und Gegenwart 2	Schöningh 2012	7/8	978-3-14-024916-4
Geschichte und Geschehen 1	Klett 2019	5/6 (G9)	978-3-12-443015-1
Geschichte und Geschehen 2	Klett 2016	7/8	978-3-12-443060-1

Horizonte 1	Westermann 2019	5/6	978-3-14-115322-4
Reise in die Vergangenheit 1	Westermann 2012	5/6	978-3-14-110751-7
Zeiten und Menschen 1	Westermann 2019	5/6 (G9)	978-3-14-124845-6
Zeitreise 1, diff. Ausgabe	Klett 2017	5/6	978-3-12-451040-2
Zeitreise 2, diff. Ausgabe	Klett 2018	7/8	978-3-12-451050-1

Europa. Unsere Geschichte 1. Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter, 2016 (Eduversum)

Das deutsch-polnische Geschichtsbuch weist ein elaboriertes Kapitel von zwei Doppelseiten zur Thematik auf. Im Block „Die frühen Hochkulturen des Vorderen Orients“ (S. 40-63) entfaltet das Buch auf S. 60-63 ein Panorama von den Anfängen des jüdischen Volkes bis zur Rückkehr aus dem Babylonischen Exil. Die nahtlose Einbettung in ein Kapitel zu den Hochkulturen ist zu begrüßen, da so auf Israels Stellung als Hochkultur (ab der Königszeit) hingewiesen wird. Die Überschrift „Das Alte Israel“ folgt dabei als Epochenbegriff einer modernen Verwendung desselben in der Judaistik. Eine fünfteilige Zeitleiste, teils mit Skizzen in Nachahmung alter Bilddarstellungen unterlegt, gibt stichpunktartig in fünf Höhepunkten eine erste Orientierung: Die Zeit der ersten Einwanderung „israelitischer Nomadenvölker“, der Exodus unter Mose, König David, der „laut biblischer Überlieferung“ die Stämme zu einem Königtum vereinigt, gefolgt von seinem Sohn Salomo, der „laut biblischer Überlieferung“ den Tempel baut, und zuletzt das Ende der beiden Reiche Israel und Juda unter Assur und Babel.

Die Entscheidung den beiden Königen David und Salomo zwei Fünftel auf der Zeitleiste zu widmen ist sicher ihrer Bedeutung in der europäischen Kulturgeschichte geschuldet. Die Begrenzung des Themas auf die biblische Zeit steht untergründig in der Tradition einer Vorstellung vom „Spätjudentum“, wonach die im christlichen Kanon relevante jüdische Geschichte mit der Rückkehr der Juden aus dem Exil endet. Nach dieser Sicht durchlief das Judentum nach der biblischen Zeit und dem Aufhören der Prophetie eine Periode permanenten kulturellen und religiösen Verfalls, an dessen Tiefpunkt Jesus von Nazareth als Erneuerer und Überbieter der biblischen Glanzzeit auftauchte. Kultur- und religionsgeschichtlich gesehen ist jedoch gerade auch diese „spätjüdische“ (persisch-hellenistische) Periode sehr wichtig. Denn in ihr bewirkten kulturelle Symbiosen und religiöse Reformen einen für die weitere Geschichte bedeutenden Kulturwandel, welcher die Ausformung eines eigenen Kanons und die Entstehung einer jüdischen Diaspora begleitete.

An der sich thematisch auf die biblische Zeit beschränkenden Darstellung ändert auch der folgende Text nichts, der an den vier Stichpunkten *Juden*, *Hebräische Bibel*, *Moses* und *Monotheismus* die Geschichte Israels behandelt. Jeder Stichpunkt findet in der Seitenleiste nochmals eine Kurzbeschreibung, unterstützt von einer Karte der beiden geteilten Reiche Israel und Juda im 9. Jh., die großzügig in den Abmessungen, auch abhängige Gebiete markiert. Der Text bemüht sich betont um eine kritische Darstellung, so wird die Bibel zunächst als „ein religiöses Buch, kein lückenloser historischer Bericht“ gekennzeichnet. Bei dem gedrängten Stoff etwas überraschend verweist der Autor auf „archäologische Funde“, die eine Besiedelung Kanaans durch „Angehörige des Volkes Israel“ im 2. Jahrtausend v. Chr. belegen. Eine Erklärung zu einem ca. viertausend Jahre alten Wandbild aus Beni Hassan mit „semitischen Nomaden“ (S. 60) impliziert, dass die dort abgebildeten tributpflichtigen Nomaden auch Israeliten darstellen. Da es lediglich semitische Sprachen, aber keine semitische Ethnie gibt, ist die genannte Begriffszusammensetzung als veraltet abzulehnen, auch vor dem Hintergrund, dass er von Rassentheoretikern missbraucht wurde und die ersten sich selbst als „Antisemiten“ bezeichnenden Personen im 19. Jhd. jene Vorstellung eines semitischen Volkes, womit sie v. a. Juden identifizierten, mit negativer Konnotation nährten. Abraham wird als „Urvater des Judentums, des Christentums und des Islam“ vorgestellt, dessen Gott den Namen Jahwe trägt. Nach der Bibel erfolgte eine Offenbarung des Jahwe-Namens erst später an Mose (Ex 3,13f).

Der nächste Abschnitt berichtet von der Ansiedlung eines Teils der Israeliten in Ägypten, deren Auszug unter Mose nach Kanaan, der Errichtung einer Monarchie, dem Tempelbau in Jerusalem unter Salomo, der Reichsteilung bis zum Untergang der beiden Reiche, der Verschleppung nach Babylon und der Rückkehr nach 50 Jahren. Dieser ganze Abschnitt präsentiert Israel unter der Überschrift „Die Entstehung des Judentums“, ein Prozess der hier folglich im ägyptischen Exil beginnt. Der Autor hat dabei nach den späteren Ausführungen offensichtlich den Monotheismus als „Kernmarke“ des Judentums im Hinterkopf, obwohl im Abschnitt selbst kein Bezug darauf genommen wird. Der Abschnitt endet mit der Feststellung, dass man „vom Judentum als Religion (…) erst ab dieser Zeit“ – gemeint ist die Zeit nach dem babylonischen Exil – sprechen könne. Judentum existierte hiernach zwar auch schon vor dem Exil, aber nicht als „Religion“ (also als ethnische Größe?) – eine Aussage, die im ersten Satz des Folgeabsatzes zur Besonderheit der jüdischen Religion als Monotheismus unterstrichen wird. Der Monotheismus scheint somit erst im Exil entstanden zu sein, was wiederum in Spannung zum weiter unten abgedruckten monotheistischen Bekenntnis aus Ex 20 steht, welches auf Mose zurückgeführt wird. Die

Darstellung ist im Gebrauch des Religionsbegriffes inkonsequent. Der Autor nimmt sich ein recht anspruchsvolles und in der Forschung kontrovers diskutiertes Thema vor, indem er versucht, den Schülerinnen und Schülern einen modernen Begriff von Religion nahezubringen. Für Israel bildete sich in der Tat im und nach dem Exil in einer teilweisen Lösung von seinen ethnischen und geographischen Bindungen eine neue Form von Religion heraus, religionsgeschichtlich trifft dies allerdings kaum schon für die Rückkehrer aus dem ersten Exil zu. Eine solche neue Wahrnehmung des eigenen Glaubens bedingte die dauerhafte Entstehung einer Diaspora, von der hier aber nichts berichtet wird.

Zwei Arbeitsaufträge fordern die Schüler dazu auf, Teile des abgedruckten Dekalogs mit den Verboten der Verehrung anderer Götter, dem Anfertigen von Bildern, dem Missbrauch des Gottesnamens und dem Sabbatgebot (Ex 20,1-10) auf Aussagen zur Besonderheit des jüdischen Glaubens im Altertum hin zu analysieren und fragt recht anspruchsvoll „welches Bild von Gott darin zum Ausdruck kommt“. Hier zeigt sich ein Zug, der sich in fast allen Lehrbüchern findet, nämlich die Verlagerung von Kernthemen aus dem Autorentext in die begleitenden Denk- und Interpretationsaufgaben. Diese Tendenz setzt sich auf der folgenden Doppelseite in einem „Kompetenztest“ (S. 63f.) fort, wo unter dem Titel „Jahwe schließt einen Bund mit Israel“ Anweisungen an Israel aus Deut 5 inklusive dem *Schma' Israel* zitiert werden, welche zwischen der Inbesitznahme des Landes, seiner Lebensqualität und dem Gottesglauben (Jahwe wird in diesem Text unerklärt mit HERR übersetzt) einen Tun-Ergehen-Zusammenhang herstellen. Die Schüler werden wieder aufgefordert den Text auf seine Aussagen über das Besondere des jüdischen Glaubens hin zu untersuchen. In diesem Fall ist es der zuvor erklärte Monotheismus, darüber hinaus verweist der Text auf eine besondere Verbindung des Judentums mit dem Mutterland.

Das Schulbuch erinnert in Aufbau, Sprache und Inhalt an Modelle, wie sie im historisch-kritisch konzipierten Religionsunterricht verwendet wurden und werden. Dieser Stil setzt sich im Kapitel 5.6. beim Thema der Entstehung des Christentums (S. 112-115) fort, wo kurz auf die besondere religionsgeschichtliche Rolle des Judentums hingewiesen wird. Schon im Teaser wird sein Ursprung „aus einer kleinen jüdischen Gruppierung“ erwähnt, später nochmal provokanter als „jüdische Sekte“ umschrieben, was eine religionsgeschichtlich völlig zutreffende Bezeichnung ist, insofern jede Schulrichtung damals als „Sekte“ bezeichnet wurde. Die Römer tolerierten „den Jahwe-Kult“, beobachteten aber die aufsässigen Tendenzen der Juden in Palästina „mit Sorge“, heißt es dazu diplomatisch. Ausdrücklich wird auch Jesus mit dem Judentum in Verbindung gebracht. Der Satz, „die

Liebe zu Gott zeigte sich für ihn nicht in Äußerlichkeiten“ erinnert an eine christlich-theologische bzw. „spätjüdische“ Sicht eines in Gesetz und Buchstaben erstarrten Judentums im 1. Jh., trifft sich aber zugleich mit einer innerjüdischen rabbinischen Kritik jener Tage. Jesu Tod wird primär *den* „jüdischen Priestern“ zugeschrieben und damit dem gesamten jüdischen Klerus eine Gegnerschaft unterstellt. Pilatus wird dabei als rein ausführendes Organ beschrieben, der „auf Veranlassung“ „der jüdischen Priester“ Jesus hinrichten lässt. Es wird also impliziert, die Römer hätten ansonsten kein Eigeninteresse bei der Verhaftung, Folterung, Verurteilung und Hinrichtung verfolgt. Der Text erklärt dann ohne jede Einschränkung, dass das Wirken des Paulus dem Christentum zum Durchbruch verhalf. Erst ab jetzt bekehrten sich Nichtjuden, was folglich in der Zeit als „jüdische Sekte“ nicht der Fall gewesen ist. Auch hier werden aufgrund theologischer und kultureller Prämissen grobe Fehler in Kauf genommen, Jesus und der wegen seiner Weltoffenheit erfolgreiche Paulus werden einer (christlich-) jüdischen Sekte gegenübergestellt, deren Enge zu entkommen sich offensichtlich als Glücksfall für das Christentum darstellte.

denk/mal. Geschichte 2, 2011 (Schroedel)

In diesem Schulbuch ist die hier relevante Thematik in ein 45 Seiten (!) umfassendes Hauptkapitel „Juden, Christen und Muslime“ eingebettet. Zur Einstimmung bietet das Buch auf S. 12f. neben der Überschrift ein zweiseitiges Panoramabild mit der Altstadt Jerusalems, auf der der Felsendom, die Grabeskirche und die Klagemauer mit Nummern markiert sind, und drei für die jeweilige Religion spezifische Foto-Szenen, im Fall des Judentums eine Bar-Mitzwa Feier. S. 14f. referiert unter dem Titel „Das jüdische Volk im Altertum“ zunächst die Ursprungsgeschichte mit Abraham, der aus Ur flüchtet, weil es „von feindlichen Truppen besetzt wurde“, eine Begründung für den Fortzug aus Ur, von der die Bibel nichts weiß. Gott befiehlt ihm, „in das gelobte Land Kanaan, dem (sic) heutigen Palästina“ zu ziehen. Seine Nachkommen verschlägt es nach Ägypten, und sie werden dort versklavt. Ein Gemälde von Edward John Poynter: »Israel in Ägypten« (1867) zeigt wie Hebräer in Ägypten eine tonnenschwere Steinskulptur bewegen müssen.

Der nächste Teilabschnitt, der mit dem Exodus aus Ägypten beginnt, ist mit „Die Rückkehr nach Jerusalem“ überschrieben, von dieser Stadt war allerdings vorher keine Rede. Auf seinem Weg kommt das Volk Israel schließlich im Jordantal an, „dieses Gebiet war aber bereits vom Volk der Philister besiedelt“. Sowohl die Bibel wie die Archäologie wissen bisher nur von Philistern im Küstenstreifen. Diese werden offenbar anschließend

von David besiegt, der damit hier in die Rolle Josua Ben-Nuns schlüpft. Er wird von den Stämmen im Süden zum König von Juda mit der Hauptstadt Jerusalem gemacht, im Norden entsteht parallel dazu Israel mit der Hauptstadt Samaria „und auch hier bestieg David den Thron.“ Diese anachronistische Angabe wird in den nächsten Sätzen noch einmal bestärkt, wenn es heißt, dass sich das in der Zwischenzeit offenbar vereinigte Reich nach dem Tod Salomos, Davids Sohn, „erneut in zwei Kleinstaaten“ teilte. Eine Karte bildet das Reich „um 1000 v. Chr.“ ab, lässt aber alle Gebiete im Osten jenseits des Jordans fort. Es folgt die Erzählung vom Untergang beider Reiche und es heißt, auch im babylonischen Exil hätten die Israeliten weiterhin daran geglaubt, das „von Jahwe auserwählte Volk zu sein“ und ein „Recht auf ein Leben im Heiligen Land“ zu haben. Unter Kyros II. seien die Israeliten „in ihre Heimat“ zurückgekehrt und hätten den Tempel in Jerusalem wieder aufgebaut. Der Absatz scheint eher die Zionssehnsucht der Juden in der Zerstreuung nach 135 n. Chr. zu spiegeln als die Motive der damaligen Rückkehrer nach nur 50 Jahren Exil.

Die Zeit danach bis zur römischen Besetzung „Palästinas“ (dies eine begriffliche Rückprojektion)[1] wird als offenbar belanglos übersprungen (lediglich die Griechen werden erwähnt). Mit dem Hinweis, dass Cäsar den Juden das Sonderrecht zugestand, „nicht am Kaiserkult… sowie an der Verehrung römischer Götter teilnehmen zu müssen“, gemeint ist der Status des Judentums als einer anerkannten Religion, setzt die Römerzeit ein. Dieses Vorrecht wird von Kaiser Augustus bestätigt; warum diese Doppelung hier so wichtig ist, erschließt sich nicht. Einen Kaiserkult gab es zudem erst unter Augustus, der mit wenigen Ausnahmen für Nichtjuden keine Verpflichtung nach sich zog. Bis zu diesem Absatz ist der Text von teils groben Sachfehlern durchsetzt. Mit dem Auftreten Jesus von Nazareth (S. 15, rechte Kolumne) wird der Text sachlich akkurater. Jesus wird nicht sofort als positiver Außenseiter eingeführt, sondern „aus jüdischer Sicht war er ein Rabbi, der umherzog und seine Lehre verkündigte.“ Der Begriff *Rabbi* wird an der Seite als „Ehrentitel für einen religiösen Gelehrten“ erklärt, was die Sache weitgehend trifft. Ausführlich wird auf den ersten und zweiten jüdischen Aufstand eingegangen und die Umbenennung von Jerusalem in *Aelia Capitolina*. Ein Bild zeigt den Titusbogen, ein zweites daneben „Betende an der Klagemauer (heutiges Foto)“. Auf der nächsten Seite (16) wird das Verlassen des Landes durch „die“ Juden beschrieben (eigentlich bestanden Siedlungsgebiete in der Provinz fort), welche sich zunächst auf schon bestehende

[1] Die Römer besetzten 63 v. Chr. das Reich der Hasmonäer und benannten die neugeschaffene Provinz als Judaea. Die Umbenennung in „Palästina“ (nach den Philistern) erfolgte zur Strafe nach dem gescheiterten Bar-Kochba-Aufstand von 132-135 n. Chr., also über 190 Jahre später.

Diasporagemeinden verteilten, d.h. eine bereits bestehende Diaspora wird in diesem Buch vorausgesetzt, was in mehreren anderen Büchern fehlt. Eine Karte „Vertreibung der Juden“ zeigt ihre Migrationsbewegungen und Siedlungszentren bis zum Ende des Mittelalters.

Zeitreise 1, Differenzierende Ausgabe 2017 (Klett)

S. 102 von *Zeitreise 1* schildert die multiethnische Metropole Alexandria, ohne in die allzu idealistischen Darstellungen anderer Bücher zu verfallen. Am Rande wird auch die Übersetzung der „alten Schriften der Juden“ ins Griechische erwähnt, „die einen Teil der Bibel bilden“. Eine Weltkarte bezeichnet die Gebiete Judäa, Samaria und Galiläa im 1. Jh. n. Chr. als „Judäa“. Im Kontext der anderen Beschriftungen ist damit die *Provinz* Judäa gemeint. Der Begriff wird hier verwendet, um das gesamte jüdische Kerngebiet zu bezeichnen.

Zeitreise 2, Differenzierende Ausgabe 2018 (Klett)

Zeitreise 2 geht auf S. 12f. ausführlich auf die „Entstehung des Judentums“ ein. Das Kapitel ist Teil einer Einheit „Religionen und Kulturen begegnen sich“ (S. 8-35), in der die drei monotheistischen Religionen chronologisch zu Wort kommen, mit einer Herausstellung ihres gemeinsamen Ursprungs. Im Teaser werden der Monotheismus der Juden, ihre über tausendjährige Ansiedlung „am Rand des östlichen Mittelmeers“ mit Jerusalem als Zentrum und der Verlust ihres Landes hervorgehoben. Der Autorentext erklärt das „Judentum und seine Religion“ in zehn Zeilen einer Kolumne. Der Text schafft es, auf diesem äußerst knappen Raum Abraham, Mose, den Bundesbegriff, das Gesetz, die Bibel und die Thora unterzubringen. Der nächste, ebenso kurz gehaltene Abschnitt „Der Verlust des Landes“ verankert die Existenz eines antiken jüdischen Staates in der historischen Forschung und zieht einen Bogen vom ersten Untergang des Staates durch die babylonische Expansion bis zur römischen Besetzung und den beiden jüdischen Aufständen. Es folgt ein letzter Block „Leben in der Diaspora“, in welchem die Bedeutung der Synagogen nach dem Tempelverlust und die Rolle der Rabbiner hervorgehoben wird. Das Leben nach den Gesetzen der Thora (am Rand erklärt) wird unter das primäre Motiv einer erhofften Rückkehr der Juden in ihr Land gestellt – sicherlich eine etwas verkürzte Sichtweise. Eine Karte zeigt mit einem Hinweis auf die alten Reiche Juda und Israel die „Siedlungsgebiete der Juden“ in Europa, Nordafrika und Westasien bis zum Hochmittelalter um 1200 n. Chr. Für die im Schulbuch *Europa – unsere Geschichte* so betonten

polnischen Gebiete werden keine Siedlungen angezeigt. Die Begriffe *Diaspora* und *Thora* werden am Rand zusätzlich erklärt.

Auf der folgenden Seite werden die zehn Gebote „aus der Thora“ (Ex 20.1-17) zitiert, deren Empfang durch Moses auf der rechten Seite mit einer jüdischen Buchmalerei von 1320 illustriert wird. Ein Bild der „Westmauer in Jerusalem“ wartet mit einer historisch problematischen Notiz auf: „Nach der Vertreibung durften Juden nur einmal im Jahr in die Stadt, um hier ihren Verlust zu beklagen“, was auch den volkstümlichen Namen „Klagemauer“ erklärt. Eine solche Anordnung ist allein für die Zeit nach dem Bar-Kochba-Aufstand überliefert, wo Juden nur am Jüdischen Trauertag, dem *Tischa b'Av*, Zutritt hatten. (Die Westmauer wird später noch einmal auf S. 28 unter einem zweiseitigen Panoramabild der Jerusalemer Altstadt als Rest der Tempelanlage erwähnt.)

Was jüdischen Kultus und jüdisches Brauchtum angeht, verzichtet das Lehrbuch auf weitere Angaben. Der aus historischer Perspektive überzeugende Text fokussiert damit auf knappem Raum auf wesentliche Punkte, ohne grobe Fehler und ohne sich in Nebensächlichkeiten zu verlieren. Ob solch gedrängtes Wissen ohne weitere sinnhafte Erweiterungen, wie sie andere Kapitel bieten, didaktisch sinnvoll ist, steht auf einem anderen Blatt. Didaktisch hilfreich sind in jedem Fall die abschließenden Fragen auf S. 13, welche die Schüler in sechs Punkten auffordern, das Thema im Rückgriff auf die Texte und Bilder eigenständig weiter zu vertiefen.

Mit Blick auf das Judentum ist auch die „Entstehung des Christentums“ (S. 16) ausgewogen wiedergegeben, wenngleich wieder sehr knapp gehalten. Im Untertitel wird Jesus als „jüdischer Prediger“ eingeführt, was im Text nochmal als „jüdischer Wanderprediger“ wiederholt wird. Der Autor beschränkt sich darauf, Jesu Auftreten mit „Geschichten vom kommenden Gottesreich“ und seinen sozialen Einsatz zu umschreiben, der in Konflikt „mit den damaligen religiösen Autoritäten“ gerät, welche „als Gelehrte, die in religiösen Fragen das Sagen hatten“ umschrieben werden.

Geschichte und Geschehen 1, 2019 (Klett)

Auf S. 142 führt *Geschichte und Geschehen 1* im Kapitel zum frühen Christentum Jesus als Juden ein, der durch die römische Provinz Judäa zog – was er nicht tat, Jesus durchzog die Tetrarchie Galiläa – und dort seine Anhänger sammelte. Dann folgt die erstaunliche Auskunft: „Anders als die meisten Religionen der damaligen Zeit lehrte er den Glauben

an nur einen einzigen Gott, sowie die Liebe zu den Nächsten.“ Ihm sei es „gerade“ um die „armen, kranken und benachteiligten Menschen“ gegangen, die offenbar von anderen Predigern vernachlässigt wurden. Für einen jüdischen Wanderprediger, der in seiner jüdischen Heimat den seit Jahrhunderten verwurzelten Glauben an einen Gott als besondere Botschaft predigt, wäre dies allerdings recht seltsam. Den Schülern dürfte dies nicht auffallen, da vom Judentum zuvor nichts berichtet wurde; und die Botschaft von der Nächstenliebe, ein genuin jüdisches Thema, halten auch die meisten Christen für eine Erfindung Jesu. Der Text führt weiter aus, dass seine Lehre, sprich Monotheismus und Nächstenliebe, sich aus diesem Grund als erfolgreich erwies, doch im Gegenzug das Misstrauen der jüdischen Priester und römischen Beamten erregte, was schließlich zu seiner Hinrichtung durch die Römer „als Aufrührer“ führte. Wieder sind es „vor allem die Apostel Petrus und Paulus“ die als Missionare im ganzen Mittelmeerraum herumreisten und die Botschaft Jesu verbreiteten.

Geschichte und Geschehen 2, 2016 (Klett)

Eine Zeitleiste in *Geschichte und Geschehen 2* präsentiert auf S.10f. Juden im Unterschied zum Islam nicht mit ihren alten Anfängen, sondern erst mit dem Aufstand 66 n. Chr. und ihrer Vertreibung aus Palästina im 1. und 2. Jahrhundert. Das Christentum bekommt seinen ersten Punkt auch erst im Jahr 391 mit seiner Erhebung zur Staatsreligion im Römischen Reich. Dadurch rücken geschichtlich gesehen die drei Religionen auf der Zeitleiste näher zusammen, das darüber stehende Bild von drei Repräsentanten der Religionen in einer Werbeaktion für das Berliner *House of One* betont ebenfalls die Nähe der drei Religionen.

Mit der ungewöhnlichen Überschrift „Die Juden – ein Volk ohne Land“ führt der Autor auf S. 14 in die Geschichte des Judentums bis in die Frühzeit des Islam ein. Dazu kommt noch eine weitere Seite mit der gleichen Karte zu jüdischen Siedlungsgebieten wie in *Zeitreise 1* und einem Auszug aus dem *Sefer ha-Chassidim* des Regensburger Rabbiners Jehuda ben Samuel „um 1200“ mit Verhaltensregeln gegenüber Nichtjuden auf einem hohen sozial-ethischen Niveau. Sechs Arbeitsaufträge schließen diesen Abschnitt ab. Der auf gerade eine Doppelseite begrenzte Raum – für das Entstehen und die Ausbreitung des Islam stellt das Buch sechs Seiten zur Verfügung (S. 16-21) – ist zu zwei Dritteln dem Leben der Juden unter fremden Machthabern, dem Entstehen einer Diaspora und einem Vergleich des Lebens unter Christen und Muslimen gewidmet. Grundsätzlich werden

dabei die engen Beziehungen der Religionen als günstig für das Zusammenleben gewertet, wenngleich dies auch Konflikte mit sich brachte. So wussten Muslime, dass der jüdische Glaube „zur Gründung des Islam angeregt hatte“ und Christen, dass „Jesus Jude gewesen war“. Am Rand werden die vier Begriffe *Tora, Diaspora, Synagoge* und *Rabbiner* erklärt, welche im Text nochmals aufgegriffen werden. Im ersten Drittel geht der Autorentext stichpunktartig auf Abraham, Mose, den Bund, die Erwählung und das Gesetz ein, alles unter dem Vorbehalt einer unbestätigten Überlieferung. Als historisch „gesichert“ gilt dem Autor zufolge, „dass um 1000 v. Chr. Juden im Gebiet von Jerusalem lebten“ und dort um 900 v. Chr. einen Tempel errichteten.

Geschichte und Gegenwart 2, 2012 (Schöningh)

Ähnlich integrativ wie *Geschichte und Geschehen 2* stellt auch dieses Lehrbuch das Thema an den Anfang des Werkes unter das Motiv einer Nähe der drei Weltreligionen: „Miteinander – Gegeneinander: Christen, Juden und Muslime am Rande des Abendlandes“ (S. 10). Dem Judentum werden dabei wie dem Islam sechs Seiten (beide: 26-37) zur Verfügung gestellt. „Ein erster Blick“ auf S. 12f. verweist auf Jerusalem, „Wo alles begann“ und nach Ansicht des Autors „die Wurzeln der drei großen Weltreligionen“ liegen. Zwar spielte Jerusalem vor David keine Rolle und Jesus wie auch Mohammed begannen ihr Wirken woanders, doch hat natürlich jede der drei Religionen eines ihrer bedeutendsten Heiligtümer hier. Jeder Religion wird auf der gegenüberliegenden Seite eine Feier in einem eigenen Berliner Gotteshaus mit einem Begleittext zugeordnet. In einem etwas fragwürdigen thematischen Sprung schließt der Abschnitt unter der Überschrift „21. Jahrhundert: Jerusalem – Stadt des Konflikts“ mit dem Foto eines durch einen Anschlag zerstörten Linienbusses an das Jerusalem-Thema der Vorseite wieder an. Die Zeitleiste am unteren Rand setzt mit der Kreuzigung Jesu im Jahr 30 ein, nennt als zweiten Punkt 70 n. Chr. die „Belagerung Jerusalems durch die Römer, Beginn der Diaspora“. Es folgen fünf christliche und muslimische Ereignisse, die nichts mit der Stadt zu tun haben und zwei Bezüge auf die Kreuzzüge. Die Zeitleiste endet mit „1492 Vertreibung der Muslime aus Spanien“ – offenbar eine Verwechslung mit der Vertreibung der Juden durch die „katholischen Könige“ Isabella von Kastilien und Ferdinand II. von Aragón, die vielleicht durch die Kapitulation des letzten muslimischen Herrschers in Spanien, des Emirs von Granada, im Zuge der Reconquista im selben Jahr bedingt ist.

Auf S. 15f. stellt das Buch zwei Seiten zur Entstehung des Christentums ab, mit einem Schwerpunkt zur Lehre ihres Gründers, der zwar nicht als Jude bezeichnet wird, doch legt der Kontext dies nahe. Zunächst lässt der Text dies offen: „Er lebte in einem kleinen Gebiet, das die einheimischen Juden Israel nannten und das zur späteren römischen Provinz Palästina gehörte.“ Warum der Autor hier auf diese spätere Bezeichnung ausweicht, mag didaktischen Erwägungen entspringen. Jesus habe Zuspruch und Ablehnung gefunden, „Grund hierfür war, dass er die jüdische Tradition auf neue Weise auslegte.“ Es folgt ein Abriss seiner neuen Auslegung, welche mit religionspädagogischen Kenntnissen auf mehr als einer ganzen Seite eine moderne protestantische Katechismusfassung des Evangeliums für Schüler wiedergibt, mit dem Schwerpunkt auf einem Gott der Liebe und Verzeihung. Dieser Gott ist anders als die paganen Götter „für die Menschen da; er hilft in der Not, spendet Trost und vergibt die Sünden.“ Obwohl dies alles auch auf das Judentum jener Tage zutrifft, heißt es dann im christlichen Overtone weiter: „Das war neu und faszinierend zugleich.“ Was Juden mit Christen (und Muslimen) dagegen verbindet ist der Monotheismus, so der nächste Satz.

Auf S. 26 startet das Lehrbuch den Themenblock „Das Judentum – die älteste Weltreligion“. Der erste Abschnitt „Jüdischer Glaube“ stellt dem Text ein Foto mit einer Lesung aus einer Thorarolle an der Westmauer des Tempels voran. Der Text zitiert das erste Gebot des Dekalogs und kommentiert es als gemeinsame monotheistische Grundlage von Juden und Christen. Der sowohl geographisch wie religiös deutbare Satz „Die Heimat der Juden ist zugleich der Ursprung des Christentums“ bestärkt diese Aussage. Kryptisch wird es mit der Aussage: „wer das ‚Alte Testament‘ der Christen liest und in die hebräische Bibel schaut, auf der das Judentum beruht, entdeckt, dass sie in vielen Bereichen übereinstimmen.“ Vermutlich ungewollt stellt dieser Satz somit die gewagte These auf, dass das AT (der Christen) nicht etwa eine Übersetzung der hebräischen Bibel sei, sondern eine eigene christliche Variante mit vielen inhaltlichen Übereinstimmungen, aber auch Unterschieden. Eine solche Interpretation wird bestärkt durch den folgenden Satz: „Christentum und Judentum haben in ihren Glaubensvorstellungen zweifellos Gemeinsamkeiten, aber auch viele Unterschiede.“

Anschließend werden die Schüler dazu aufgerufen, diese Unterschiede zu benennen, wozu auf der gegenüberliegenden Seite: „Was Juden wichtig ist“, um ein in der Mitte platziertes Foto von einem jungen orthodoxen Juden, der mit einem Siddur an der Klagemauer betet, sechs kleine Textkästen die Themen vorgeben: „Die Juden – ein Volk mit

Geschichte...“ bezeichnet Israel „als das einzige Volk auf der Welt (…), das sich schon vor mehr als 3000 Jahren über den Weg der Geschichte Gedanken gemacht hat.“ Diese Aussage ist religionsgeschichtlich überzogen, schon der ungleich ältere Mythos der paganen Umwelt stellt eine Form bewusster Reflexion von Geschichte dar, erfasst aber eine bestimmte Reife Israels in seinem Geschichtsdenken im Vergleich zu seiner Umwelt. Gleich im Kasten daneben („...und ein ‚erwähltes‘ Volk“), folgt aus dieser Einzigartigkeit ein besonderes Gottesverhältnis im Bund mit Mose und das „Erwähltsein“ als Verpflichtung zur göttlichen Gebotserfüllung. Auch der Kasten darunter „Jahwe – der Einzige“ betont das Besondere des seinerzeit beispiellosen Monotheismus. Die drei übrigen Textkästen erklären die Thora, die Synagoge und den Talmud, der hier als eine bloße Auslegung der Thora zu eng gefasst wird. Die Schaubilder tragen so einen unverkennbar religionspädagogischen Zug und setzen geschichtliches Wissen über das alte Israel voraus.

Ob diese Verbindung von Erklärungen zentraler jüdischer Begriffe und Glaubensinhalte mit theologischen und philosophischen Fragestellungen Schüler dieser Altersgruppe anzusprechen vermag, sei dahingestellt. In jedem Fall stellt es einen innovativen Versuch in einem regulären Schulbuch dar, das besondere Wesen des Judentums über rein historische Darstellungen und technische Begriffserklärungen hinaus zu vermitteln.

entdecken und verstehen 1, Differenzierende Ausgabe 2015 (Cornelsen)

Dieses Schulbuch verzichtet nicht nur auf jede Einführung in das Judentum, sondern hält konsequent diese Linie auch bei den Anfängen des Christentums durch. Es erwähnt Jesus, die Apostel und Paulus (ab S. 158) ohne einen einzigen Bezug auf das Judentum.

entdecken und verstehen 2, Differenzierende Ausgabe 2015 (Cornelsen)

Der zweite Band der Reihe hält sich S. 15 unter der Überschrift „Die Ausbreitung des Christentums“ ebenfalls an dieses Muster, verzichtet aber auf die Paulus-Passage. Stattdessen nutzt es den gewonnenen Raum, um auf der gleichen Seite eine doppelt so lange Einführung in die Anfänge des Islam zu geben, die rechte Seitenhälfte nehmen zwei Bilder – eine Illustration aus einer hebräischen Handschrift und ein Rembrandt-Gemälde – zu Abrahams Opferung seines Sohnes Isaak ein. Auf der Seite davor führt das Schulbuch in die drei monotheistischen Weltreligionen ein, mit dem integrativen Ansatz von Abraham als Vater und Vorbild der drei Religionen. In einem überwiegend narrativen Stil wird von Abrahams innerem und äußerem Werdegang berichtet, von seinem Zug von Ur nach

Kanaan, von seiner Wandlung vom Polytheisten zum monotheistischen Jahwe-Anhänger. Besonderer Wert wird auf die Erzählung von der Opferung Isaaks gelegt. Die Bildunterschrift zu einer muslimischen bildlichen Darstellung dieser Szene nennt Ismael als Opfer, in Klammern wird noch „Isaak“ dazu gesetzt. Der Widerspruch wird hier nicht weiter aufgeklärt, doch eine Aufgabe das Bild zu beschreiben, rechnet wohl genau mit dieser Frage. Ein kurzer Text informiert schließlich über den jüdischen Aufstand 66 bis 70 n. Chr. und die Vertreibung „der Bewohner“ aus der Stadt Jerusalem, von der Zerstörung des Tempels wird nichts berichtet. Der Text endet mit dem Hinweis, dass sich die Juden „deshalb verstreut im ganzen Römischen Reich“ ansiedelten, die auch schon zuvor erfolgte Siedlungstätigkeit von Juden im Römischen Reich damit etwas verkürzend.

Reise in die Vergangenheit 1, 2012 (Westermann)

Auch der Autorentext dieses Buches übergeht jegliche Verbindungen zwischen Judentum und Christentum. Auf S. 168 bei der Einführung zum Christentum wird vom Tod Jesu am Kreuz „in der römischen Provinz Palästina“ berichtet, eine sachlich falsche Angabe, eine solche Umbenennung von „Judäa“ in „Palästina“ erfolgte erst nach dem zweiten jüdischen Aufstand 135 n. Chr. Paulus ist der große Apostel, der die Menschen mit einer monotheistischen Vater-Gott Variante „begeisterte“. Dabei erwähnt das Buch zuvor auf S. 140 Juden für diesen Zeitraum. Unter der Überschrift „Widerstand gegen Rom“ geht der Autor ausführlicher auf den ersten jüdischen Aufstand ein, auch wird die Entstehung einer jüdischen Diaspora als eine Folge dieses Krieges dargestellt. Ein kurzer Auszug aus Flavius Josephus‘ Bericht über die römische Eroberung des Tempelplatzes und die Darstellung des Beutezuges auf dem Titusbogen in Rom ergänzen diesen Text.

Forum Geschichte 1, 2019 (Cornelsen)

Ein Gegenbeispiel, welches jedoch ebenfalls ohne Vorlauf zur jüdischen Religion in das Christentums einführt (S. 150f.), ist das Lehrbuch vom Verlag Cornelsen: Im 1. Jhd. lebte hiernach in der römischen Provinz Judäa „der Jude Jesus von Nazareth“. Die frühen Christen werden unter dem Blickwinkel der Römer als „jüdische Sekte“ bezeichnet, was zweifellos stimmt, die Gegner Jesu sind hier die jüdischen Schriftgelehrten in Jerusalem. Petrus und Paulus werden als „gebildete Juden“ bezeichnet, die von Paulus bekehrten Menschen, was nach dem Wortlaut auch Heidenchristen einschließt, werden ihrem Selbstverständnis nach ebenfalls als Juden bezeichnet: „Anfangs verstanden sie sich noch als Juden.“ An dieser Stelle wäre eine Differenzierung zwischen Heiden- und

Judenchristen hilfreich, nur in sehr wenigen Fällen verstanden sich Heidenchristen ohne Konversion in einem heilsgeschichtlichen, nicht aber ethnischen Sinne so, während die Judenchristen sich immer als Juden sahen. Ebenfalls eigentümlich undifferenziert erscheint auf S. 151 eine insgeheim behauptete Gleichstellung der Juden mit den Heiden unter Theodosius I., Kaiser von 379 bis 394/5, welcher das Christentum formell zur Staatsreligion erhob: „Nun wurden Nichtchristen verfolgt.“ Als Folge davon wanderten „zahlreiche Juden“ dem Autor zufolge „ins Reich der Perser und in die Handelsstädte auf der arabischen Halbinsel aus“.

Zeiten und Menschen 1, 2019 (Westermann)

Ohne einen Bezug Jesu zum Judentum zu verschweigen, vermeidet dieses Schulbuch jede ethnische Identifizierung mit ihm. Das Buch verzichtet auf ein Kapitel zum Judentum, gibt aber im Kapitel zu den Anfängen des Christentums (S. 170f.) einen deutlichen Hinweis auf dessen Ursprünge im Judentum. Jesus wurde danach „in der römischen Provinz Galiläa, in der Stadt Nazareth“ geboren. Weder gab es eine solche römische Provinz, noch steht Nazareth als Geburtsstadt Jesu fest. Mit einer seltsam anmutenden Umschreibung im Hinblick auf den jüdischen Glauben in seinem Kernland fährt dann der Autor fort: „Er legte den alten jüdischen Glauben, der in seiner [Jesu, d. Verf.] Heimat seit langer Zeit weit verbreitet war, neu aus“. Im Text anonym belassene Gegner sorgen für seine Verurteilung und Hinrichtung. Seine Lehre wurde von „Aposteln wie Paulus und Petrus“ verbreitet. Der Text überlässt es damit ganz dem Vorwissen der Schüler, Jesus oder seine Jünger als Juden zu sehen; rein dem Wortlaut nach hat der Galiläer Jesus nur in seiner Lehre an einen „in seiner Heimat“ verbreiteten alten Glauben angeknüpft. Ein Hinweis auf Juden findet sich auch auf S. 7, wonach sie einen eigenen Kalender führen.

Horizonte 1, 2019 (Westermann)

Das Schulbuch verweist bei der Entstehung des Christentums und seinem Erfolg auf seine Befriedigung von „gefühlsmäßigen Bedürfnissen“ der antiken Menschen mit dem Glauben an ein „ewiges Leben“ (S. 165) und stellt fest, dass es hierbei auf Konkurrenz stieß wie den Mithraskult, dem das Buch dann neun Zeilen widmet. Über eine Beziehung zum Judentum lässt es nichts verlauten, es informiert die Schüler nur über den geographischen Ursprung des Christentums: „Begründet von Jesus Christus in Palästina und propagiert von seinen Anhängern bereitete sich der neue Glaube rasch aus.“

Fazit

Was die Behandlung des Themas altes Israel und antikes Judentum in den untersuchten Geschichtsschulbüchern angeht, so erhält man den Eindruck, dass sich in dieser Hinsicht in den letzten Jahren inhaltlich trotz Studien und Verbesserungsvorschlägen nur wenig verändert hat. Bei dieser Untersuchung fanden sich noch vier Verlage, welche in ihren Ausgaben für Nordrhein-Westfalen dem Thema ein eigenes Kapitel widmen, nämlich Eduversum mit *Europa. Unsere Geschichte 1*, Klett mit *Geschichte und Geschehen 2* und *Zeitreise 2,* Schroedel mit *denk/mal. Geschichte 2* und Schönigh mit *Geschichte und Gegenwart 2*. Andere Verlage verzichten auf eine gesonderte Behandlung dieses Stoffes. Und selbst bei den genannten Büchern mit eigenem Kapitel ist die quantitative Beschränkung beim Thema altes Israel auffällig. Die Knappheit des gebotenen Stoffes geht oft mit missverständlichen Aussagen einher, bzw. er wird in solch gedrängter Form angeboten, dass er jegliche Farbe und Leben verliert. Monotheismus etwa reduziert sich damit auf eine trockene Begriffserklärung als Glaube an einen Gott. Würde er dagegen mit dem Bilderverbot Israels verbunden, könnte diese Vorstellung in ihren revolutionären Implikationen für die Schüler an Kontur gewinnen. Zudem könnte dieser Aspekt gerade auch Schüler muslimischer Herkunft integrativ ansprechen. Freilich ist die genannte Insuffizienz einem vollständigen Verzicht auf das Thema vorzuziehen.

Eine Veränderung ist freilich festzustellen: Wurde früher die Außenseiterrolle des Judentums in der antiken und christlichen Umwelt hervorgehoben, wird jetzt die angeblich gelungene Integration jüdischer Gemeinden in der Epoche von *al-Andalus* (des Kalifats von Cordoba) betont. Aus der Sicht des Historikers ist dazu zu sagen, dass sowohl eine übermäßige Betonung der Einzigartigkeit Israels im Altertum wie die einer idealen Integration unter islamischer Herrschaft in Spanien nicht der Bandbreite an jüdischem Leben in seiner Zeit gerecht wird, wenngleich didaktische Erwägungen solchen Overtone in der betreffenden Altersstufe rechtfertigen. Hier eine Balance zwischen beiden Polen zu finden ist nicht immer einfach. Was an mangelhafter Darstellung immer noch hervorsticht, ist ein Übergehen der welthistorischen Rolle einer vorchristlichen jüdischen Diaspora, die meisten Schulbücher begründen ihre Existenz erst mit dem jüdischen Aufstand 66 n. Chr. Hier wirkt sich nach wie vor die über klassische Konzepte aus dem christlichen Religionsunterricht untergründig tradierte Auffassung eines „Spätjudentums“ aus, das nach der biblischen Zeit keine großen kulturellen und spirituellen Leistungen mehr aufzuweisen hatte.

2.2 Jüdische Geschichte im Mittelalter

von Wolfgang Geiger, Frankfurt a.M.

Vorbemerkung zum curricularen und editorischen Rahmen der Lehrwerke

Nach der alten Stundentafel für die Sek. I waren in Nordrhein-Westfalen bis 2019 nur sechs Std. für Geschichte vorgesehen, d.h. rechnerisch drei Lernjahre zu zwei Wochenstunden. So erfolgte auch die Einteilung der Lehrwerke in drei Bände. Das Mittelalter war dabei in den meisten Lehrwerken entsprechend auf *Bd. 1* und *2* verteilt. Das Thema Juden wird im Kontext von Kulturbegegnung / Kulturkonflikt verortet: „Mit-, Neben- und Gegeneinander am Rande des Abendlandes: Christen, Juden und Muslime“ (Realschule; ohne das „Mit-“ für Gymnasium!). Für die Oberstufe sieht der Kernlehrplan von 2014 keine Thematisierung von „Juden“ vor dem 20. Jh. vor. Wenn dies einzelne Lehrwerke - insgesamt sehr unterschiedlich - dennoch tun, so wohl, um eine gewisse Kohärenz zur Sek. I herzustellen, und es betrifft meistens v.a. den Kreuzzugskontext.[1]

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	Verlag & Jahr	Klassenstufen	ISBN
Buchners Geschichte Oberstufe, Einführungsphase	Buchner 2014	9/10	978-3-7661-4675-5
denk/mal Geschichte 1	Schroedel 2011	5/6	978-3-507-35611-5
denk/mal Geschichte 2	Schroedel 2011	7/8	978-3-507-35612-2
entdecken und verstehen 1, diff. Ausgabe	Cornelsen 2015	5/6	978-3-06-065052-1
Europa. Unsere Geschichte 1	Eduversum 2016	5/6	978-3-942708-29-6
Forum Geschichte 2	Cornelsen 2020	7/8 (G9)	978-3-06-065619-6
Geschichte entdecken 2	Buchner 2020	7/8 (G9)	978-3-661-31032-9
Geschichte real 1	Cornelsen 2011	5/6	978-3-06-064903-7
Geschichte real 2	Cornelsen 2012	7/8	978-3-06-064904-4
Geschichte und Gegenwart 2	Schöningh 2012	7/8	978-3-14-024916-4
Geschichte und Geschehen 2	Klett 2019	7/8 (G9)	978-3-12-443025-0
Geschichte und Geschehen, Einführungsphase	Klett 2014	10(G8)/11 (G9)	978-3-12-430103-1
Horizonte 2	Westermann 2020	7/8	978-3-14-115323-1
Kursbuch Geschichte, Einführungsphase	Cornelsen 2014	11	978-3-06-064443-8
Mosaik - Geschichte auf der Spur 2	Oldenbourg 2008	7/8	978-3-486-00626-1

[1] Die Analyse für diesen Bericht berücksichtigt thematisch nur die Stellung der Juden im mittelalterlichen Europa, nicht (vergleichend) unter dem Islam, dies bleibt dem folgenden Kapitel zu „al-Andalus“ vorbehalten.

Reise in die Vergangenheit 1	Westermann 2012	5/6	978-3-14-110751-7
Zeiten und Menschen 2	Schöningh 2017	7/8 (G8)	978-3-14-034529-3
Zeiten und Menschen 2, G9	Westermann 2020	7/8 (G9)	978-3-14-124846-3
Zeiten und Menschen Einführungsphase Oberstufe	Schöningh 2014	10	978-3-14-024946-1
Zeitreise 2, diff. Ausgabe	Klett 2018	7/8	978-3-12-451050-1

Klett: Mittelstufe

In *Zeitreise 2* (2018) erfolgt erfreulicherweise eine klare Unterscheidung zwischen den offenen jüdischen Vierteln im Mittelalter und den Ghettos ab dem 15. Jh., das gleiche gilt für die Kennzeichnungspflicht an der Kleidung. Bei der Problematik Geldverleih gegen Zins wird zwar ebenfalls richtig hervorgehoben, dass christliche Kaufleute den Zinsgewinn bei ihren Geldgeschäften verheimlichten, weil die Kirche Zins als unmoralisch betrachtete, doch geht dies dann im weiteren Kontext unter. Jüdische Händler als Konkurrenz und überhöhte Zinsen bei ihrem Geldverleih werden als Gründe für Ablehnung und Verfolgung der Juden genannt, bestätigt durch die Quelle Q3 der Judenausweisung aus Köln 1431. (S. 14f.). Das erwähnte Zinsgeschäft von Christen wird also quasi als Ausnahme, das der Juden als die Regel wahrgenommen und problematisiert: „Warum bot gerade der Geldhandel Anlass für Streitigkeiten? Erkläre“ (Aufg. S. 15). In dieser Logik wird die Brunnenvergiftungslegende für den Pestpogrom zum Vorwand relativiert. Das religiöse Motiv der Ablehnung der Juden (Kreuzigung Jesu) wird zwar widerlegt (Schuld der Römer) (S. 14), seine Bedeutung für den Kreuzzugspogrom aber wieder gegenüber dem materiellen Motiv relativiert, da die Kreuzfahrer „auf den Besitz der Juden aus waren“ (S. 24).

In *Geschichte und Geschehen 2* (2019) wird gleichfalls das religiöse Motiv der Ablehnung (Kreuzigung Jesu) in der Sache widerlegt und die Verbindung zwischen den drei monotheistischen Religionen betont (S. 38). Die Karte zur Diaspora („Siedlungsgebiete“) suggeriert durch markierte Flächen vollkommen überzogen eine quasi „flächendeckende“ Ansiedlung von Juden in Europa (S. 39). Das anfänglich harmonische Zusammenleben wird durch die Einladung des Bischofs von Speyer exemplifiziert (dazu auch die Quelle) (S. 40/42) sowie am Kölner Beispiel das enge Zusammenleben (S. 41). Die wirtschaftliche Situation steht aber von Anfang an unter dem Vorbehalt, dass Juden mit dem Ausschluss aus dem Handwerk auf Arztberuf, Fernhandel und Geldverleih reduziert waren und letzterer aufgrund des Zinsverbots für Christen und hoher Zinsen wegen des Risikos „Wut und Neid der christlichen Mitbürger“ erregte (S.40). Hinzu kommt der

Fremdheitsaspekt aufgrund der „religiösen Bräuche“ am Beispiel des Pessachfests (Q1, S.41). Das religiöse Motiv bzw. die Sündenbockthese steht dann im Vordergrund für die Erklärung von Kreuzzugs- und Pestpogrom, doch stellt der Hinweis auf die Ausraubung der jüdischen Gemeinden einen Bezug zum materiellen Motiv (Geld) her. Die Ausweisung aus Köln 1424 wird vor dem Hintergrund des Streits zwischen Stadtrat und Bischof mit dem nachlassenden Interesse an den Juden (Steuereinnahmen) durch die Aufhebung des Zinsverbots für Christen 1435 begründet. So unterlegt der Mythos vom christlichen Zinsverbot (siehe Erklärung unten im Fazit) das ganze Verhältnis zwischen Christen und Juden.

Klett: Oberstufe

Im Oberstufenband *Geschichte und Geschehen Einführungsphase* (2014) werden Juden in der mittelalterlichen europäischen Gesellschaft nicht thematisiert, sondern nur im Islam im Rahmen einer umfassenden Gegenüberstellung Christentum/Islam. Es wird darin beschrieben, wie Juden und Christen aufgrund ihrer Schriften mit dem Islam eng verwandt seien. In den Augen der muslimischen Herrschaft verharrten sie allerdings in einer „unvollkommenen religiösen Stufe zur eigentlichen Wahrheit“. Damit seien sie aber immerhin nicht als „Götzenverehrer“ angesehen worden. Durch eine Schutz-/Kopfsteuer (dhimma) genossen sie, so der weitere Text, besonderen Schutz und hatten eine eingeschränkte Rechtsstellung. Sie mussten sich als Juden/Christen kennzeichnen und auch anderweitig waren sie eingeschränkt, z.B. durften nichtmuslimische Männer keine Musliminnen heiraten, andersherum jedoch schon. Interne Angelegenheiten konnten autonom geregelt werden und auch in der Berufsausübung genossen sie Freiheit. Die Beziehungen zum muslimischen Umfeld seien auch solange friedlich verlaufen, bis (militärische) Konflikte herrschten (z.B. die Kreuzzüge). Auf S. 128 behandeln längere Textauszüge „Jüdische Einflüsse auf arabische Kultur“ sowie „Arabische Einflüsse auf Juden“. Beide Texte sind einem Buch[2] des Orientalisten Bernard Lewis entnommen.

Cornelsen: Mittelstufe

In der differenzierenden Ausgabe von *Entdecken und Verstehen 1* (2015) wird mit der Einordnung der Juden unter die „Randgruppen“ der mittelalterlichen Stadt ein soziales

[2] Bernard Lewis: Die Juden in der islamischen Welt. Vom frühen Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert. München 1987, hier S. 75, 80, 85f.

Declassement suggeriert, wenngleich es auch unter ihnen „Reiche und Arme“ gab (S. 219). In den Schaubildern S. 222f. stehen Juden am rechten Rand einer Linie von Stadtbewohnern unterhalb der obersten Ebene: a) Frauen, b) Handwerksmeister (Zunftmitglieder, diese rücken dann später auf), c) Gesellen, Lohnarbeiter etc., d) „Unehrliche Leute“, e) Bettler, f) Juden. Die Reihenfolge suggeriert eindeutig ein Gefälle in der Wertung. Demgegenüber hebt der Text das anfängliche Miteinander zwischen Christen und Juden hervor, ihre beruflichen Tätigkeiten werden durchaus differenziert dargestellt, darunter auch als Handwerker, was an dieser Stelle einzigartig ist (S. 229), da dies meistens vom späteren Zunftausschluss überdeckt wird. Damit kontrastiert die klischeehafte und historisch falsche Darstellung der Situation ab dem 12. Jh.: Kennzeichnungspflicht („spitzer Hut“, „gelbes Abzeichen“) und Ghettoisierung – nichts davon stimmt historisch für diesen Zeitraum und in dieser Pauschalisierung. Die berufliche Einschränkung durch die Zünfte reduzierte ihre Tätigkeit auf Handel und Geldverleih, heißt es dann, und letzterer rückt in den Mittelpunkt, da für die Christen das Zinsverbot gegolten habe. Ein rechtliches Verbot gab es jedoch nicht (siehe unten im Fazit). Aus dem Zinsgeschäft wird jedoch die Verschuldung von „immer mehr Christen bei den jüdischen Mitbürgern“ hergeleitet und daraus das Verfolgungsmotiv erklärt. Als historischer Beleg wird hier der Bericht vom Straßburger Pogrom 1349 in Q1 zitiert, wo „das Geld“ als „die Ursache“ benannt wird, „warum die Juden getötet wurden.“ (S. 229).

Auch in *Geschichte real 1* (2011) gibt es eine soziale Positionierung der Juden in einem Schaubild. Deren ebenso randständige Position ist hier immerhin etwas differenziert, nämlich parallel zu den beiden untersten Stufen stehend und nicht nur an letzter Stelle der untersten (S. 197). Eine weitere Thematisierung, abgesehen von einer ganz kurzen Beschreibung am Rand des Schaubildes, gibt es allerdings nicht. In *Geschichte real 2 (2012)* wird ihre wirtschaftliche Bedeutung für den Fernhandel hervorgehoben (S. 20), der Plan von der Kölner Innenstadt veranschaulicht, dass sich das jüdische Viertel um das Rathaus herum erstreckte (S. 21). Die ebenfalls traditionelle Abbildung von einem „jüdischen Geldhändler und seinem Schuldner“ lenkt das Augenmerk auf das Geldthema. Damit steht in Verbindung, dass auf der folgenden Seite das religiöse Motiv für den Kreuzzugspogrom – veranschaulicht in der Abbildung von Ecclesia und Synagoga – als Vorwand abgetan und der Raub des Besitzes der Juden als wirklicher Grund genannt wird. Die Quelle vom Straßburger Pogrom prononciert das Geldmotiv (Q2) mit der Aufgabe: „Klärt, welche wirtschaftlichen Vorteile sich für die christlichen Bürger aus den

Pogromen ergaben.“ (S. 22). – Die folgende Seite stellt eine Kontinuität der Verfolgungsgeschichte bis zum Holocaust her.

Forum Geschichte 2 (2020) bringt gleich zu Beginn eine falsche Angabe zum Anteil der jüdischen Bevölkerung im Hl. Röm. Reich von „5%“ (S. 22). Der Fokus des Interesses an der Ansiedlung von Juden wird auch gleich auf Fern- und Geldhandel gelegt, wobei zwischen beidem nicht unterschieden und ersterer auch nicht erläutert wird, vielmehr entsteht ein Gegensatz zur Aussage auf derselben Seite, dass Juden „außerhalb ihrer Gemeinde nur mit gebrauchten Dingen handeln, Vieh kaufen und verkaufen“ durften oder eben „Geld mit Zinsen verleihen“. Das Schutzprivileg durch den Kaiser gegen hohe Steuern und der „wichtige Beitrag“ jüdischer Bewohner „zum Wohlstand ihrer Stadt“ verweisen letztlich auch wieder auf das Geldthema, wobei letzteres nicht weiter erläutert wird. Das Wormser Privileg von 1157 (S. 23) nennt zwar „Geschäfte und Handel“, präzisiert aber nur den Geldwechsel.

Die Herleitung des Zinsverbotes durch die Bibel für beide Religionen ist dann richtig, aber durch die Ausnahmeregelung für den Geldverleih mit Angehörigen der anderen Religionsgemeinschaft treten wiederum die Juden in den Fokus, weil der existierende Geldverleih unter den Christen verschwiegen wird. Die Pogrome und Vertreibungen werden auf nicht weiter erklärte Vorurteile zurückgeführt und für die Zeit nach 1349 eine Kennzeichnungspflicht mit „Judenhüten“ und „Judenflecken“ angeführt, die so pauschal nicht existierte. Die Karte von der Kölner Innenstadt macht deutlich, dass das jüdische Viertel direkt vor dem Rathaus lag. Dazu gibt es aber keinen didaktischen Ansatz, einleitend heißt es: „Untersuche, welche Rolle jüdische Einwohner in der mittelalterlichen Stadt spielen“, und Arbeitsauftrag 1 fordert auf, den „Zusammenhang von christlichen und jüdischen Einwohnern“ darzustellen – ohne andere Informationen als die hier genannten.

Cornelsen: Oberstufe

Im Oberstufenbuch *Kursbuch Geschichte, Einführungsphase* (2014) gibt es keinen Abschnitt zum jüdischen Leben in Europa, lediglich der Kreuzzugspogrom von 1099 wird erwähnt und parallel mit dem religiösen und materiellen Motiv („sozialer Neid“) erklärt. (S. 81). Schutzmaßnahmen durch Kaiser und Papst gingen mit der Isolierung parallel, ferner entstanden Legenden von Ritualmord und Hostienschändung. Dies alles bleibt weitgehend abstrakt. Weitere einzelne Bezüge finden sich im Kontext der islamischen

Staaten und hier v. a. des muslimischen Südspanien in einem mehrseitigen Abschnitt zu „Al Andalus“, siehe dazu den thematisch darauf fokussierten Bericht von P. Wagner.

Schöningh: Mittelstufe

In *Geschichte und Gegenwart 2* (2012) zeigt eine Karte die Migration in der Diaspora mit markierten Siedlungszentren (S. 28). Die Überschrift des Abschnitts „Jüdisches Leben: Die Alltagswelt einer ausgegrenzten Minderheit“ pauschalisiert den Verfolgungsaspekt, auch wenn später die „erfolgreiche“ Zeit der Juden als „Experten für Handel“ zur Sprache kommt. Seit dem 11. Jh. wurden sie jedoch von christlichen Konkurrenten ins Geldgeschäft abgedrängt, da für Christen das päpstliche Zinsverbot gegolten habe. Jetzt, als „Experten für Geldhandel“, machten sich die Juden wegen der Zinsen „in der Öffentlichkeit unbeliebt.“ Illustriert wird dies durch den Kupferstich mit dem jüdischen Geldverleiher und seinem Kunden (S. 30). Ebenfalls seit dem 11. Jh. (!) soll es das Ghetto gegeben haben sowie die Kennzeichnungspflicht an der Kleidung (Spitzhut, gelber Ring) (S. 31). Für Pogrome zu verschiedenen Zeiten werden in Quellen vier Beispiele repräsentativ für verschiedene Motive vorgestellt: religiös für den Kreuzzugspogrom Worms (jüdische Quelle von Elieser ben Nathan), eine Ritualmordlegende in Fulda 1235, das Geldmotiv für den Pestpogrom in Straßburg, Konkurrenz im Handel für den Fettmilchaufstand in Frankfurt 1648. Letzteres ist auch problematisch vereinfacht, die Angabe von „vielen Toten“ dabei ist falsch. (S. 51). An sich ist die quellenbasierte Differenzierung der Motive bzw. Begründungen begrüßenswert.

In *Zeiten und Menschen 2* (2017) wird einleitend unter „Wir und andere“ vom „Zusammenleben… am Rande des Abendlands“ gesprochen (S. 17), die Juden dann aber als „‘Fremde‘ nebenan“ in einer Kapitelüberschrift bezeichnet (S. 28). Immerhin wird „Fremde“ dabei in Anführungszeichen gesetzt, doch betont der dazugehörige einleitende Text die Ausgrenzung mit der Begründung „weil sie kulturell doch anders sind“[3] und nutzt dabei nicht die Chance der Beschreibung eines auch gelingenden Miteinanders auf der Grundlage der Gemeinsamkeit des „nebenan“ Wohnens. Dies geschieht erst ansatzweise in ein paar knappen Zeilen der Folgeseite, wo erwähnt wird, dass Christen sich medizinisch bei jüdischen Ärzten behandeln ließen und dass zu den jüdischen Gemeindeeinrichtungen z.B. koschere Bäckereien und Fleischereien gehörten. Für die frühe Zeit

[3] Die Erzählform der gesamten Erzählung über die Vergangeheit ist im Präsens wiedergegeben, nicht nur dieser Satz.

wird der jüdische Fernhandel mit Kontakten in den Orient auf der Weihrauchstraße und auf der Seidenstraße beschrieben, was durch diese Konkretisierung greifbarer wird. Ferner wird auch die gezielte Anwerbung jüdischer Händler durch Fürsten und Bischöfe betont sowie die Ansiedlung in den Zentren der Städte (Beispiel Köln mit Karte). Die fortschrittliche jüdische Medizin wird ebenfalls ausführlicher beleuchtet. Dem in der Darstellung auf Handel/Medizin fokussierten friedlichen Zusammenleben steht dann inkl. Quellen deutlich umfangreicher die (spätere) Feindseligkeit gegenüber, die mit dem bleibenden Argwohn der Christen angesichts der Fremdheit der Juden, dem religiösen Motiv beim Kreuzzugspogrom und der Legendenbildung begründet und letztlich mit dem Sündenbocksyndrom erklärt wird (S. 29). Dann gibt es allerdings eine falsche Verbindung zwischen dem Kreuzzugspogrom (Quelle zu Mainz von Elieser ben Nathan) und dem Bild der Trienter Ritualmordlegende aus dem 15. Jh. (S.30); wie im Realschulbuch soll es mit den drei anderen Quellen von Verfolgungen die verschiedenen Motive exemplifizieren (S. 30f.). Auf einer Methodenseite (S. 46) werden zentrale Bildquellen vorgestellt, die die Differenziertheit des darstellenden Textes konterkarieren: Dies ist zum einen der jüdische Geldverleiher mit seinem Kunden sowie zum anderen die Kennzeichnung an der Kleidung, die hier pauschal für das Mittelalter steht.

Schöningh: Oberstufe

In *Zeiten und Menschen, Einführungsphase Oberstufe* (2014) werden Juden ebenfalls im Zusammenhang mit dem Kreuzzug erwähnt, auf die Vorgeschichte wird stark verkürzt und verzerrt eingegangen. Gut dargestellt ist hier zwar auch die Migration seit der Antike mit punktuellen Zentren der Niederlassung, aber die Rolle im Fernhandel wird weit übertrieben, wenn es heißt, jüdische Händler hätten „zu einem guten Teil“ die Städte mit „Rohstoffen, Getreide, Vieh, Kleidung und Metallen“ – also mit fast allem – versorgt, sowie sie auch in „Geldgeschäften eine wesentliche Rolle spielten“ (S. 152). Anachronistisch ist die auf derselben Seite abgebildete Frankfurter Judengasse von Merian (17. Jh.), die das Ghetto zeigt, wogegen der Text immerhin nur von der Bewohnung „zusammenhängender Straßenzüge“ spricht. Bei den demographischen Angaben ist die pauschale Formulierung „in manchen Städten machte ihr Anteil an der Bevölkerung 10-20% aus“ weit übertrieben und erzeugt die Vorstellung einer viel größeren Minderheit, als sie es war. Eine besondere Erklärung für den Fremdheitsaspekt in der Kreuzzugsepoche betont, dass „die Juden selbst sich als das auserwählte Volk betrachteten und aus diesem Grund den Kontakt zu ihrer Umwelt einschränkten.“ (S. 153). Dies ist so nicht zutreffend und

übernimmt geradezu die antisemitische Schuldumkehr. Aus dieser Haltung heraus sei nämlich der Argwohn der Christen entstanden und daraus dann Verfolgungen und Pogrome. „Der Appell des Papstes, zuerst die Feinde Christi im eigenen Land zu bekämpfen, wurde auf die Juden bezogen“, heißt es dann, doch diesen Appell gab es nicht. Die vorherige Darlegung („Auserwähltheit“) bestätigt jedoch indirekt die Aussage von den „Feinden der Christen“. Nur die Gewalttaten selbst werden verurteilt.

Dann wird auf der folgenden Seite auch von Vorurteilen der Christen gegenüber den Juden gesprochen bzgl. „religiöser Vorstellungen“ („Christusmörder“) und der „wirtschaftlichen Stellung“ der Juden, denn „aus dem geschätzten Fachmann in Finanzdingen wurde so der gewissenlose Wucherer, der die Christen bis aufs Blut ausplünderte.“ Die Formulierungen veranschaulichen, wie in dem gesamten Abschnitt allein schon die fehlende sprachliche Distanz affirmativ zu den antijüdischen Motiven wirken muss: „Dass viele Christen so ihrer Schulden ledig wurden, die sie durch erhaltene Kredite bei Juden hatten, war nicht nur ein Nebeneffekt der Judenverfolgungen.“ (S. 154). Hierbei spielt jedes Wort eine Rolle: „Viele Christen“ suggeriert potenziell eine Mehrheit, die bei den Juden verschuldet war, und zieht man die eingangs erwähnte, deutlich übertriebene Schilderung hinzu, wonach fast der ganze Handel quasi in jüdischer Hand lag, rundet sich dieses Bild ab, das letzten Endes Verständnis nicht für die Gewalttaten, aber sehr wohl für die materiellen Motive dafür nahelegt. Im Weiteren wird dann der Schutz durch den Papst – Widerspruch zu seinem Kreuzzugsappell oben – bei gleichzeitiger Isolierung der Juden durch die Kennzeichnungspflicht angeführt, „u.a. durch den Judenhut“, seitens des IV. Lateranischen Konzils 1215. Vom Judenhut steht aber dort nichts und die Kennzeichnungspflicht betraf Juden und Muslime in den Regionen, wo diese mit Christen zusammenlebten.

Westermann: Mittelstufe

In *Reise in die Vergangenheit 1* (2012) werden Juden im Mittelalter zunächst mit dem Kreuzzugspogrom thematisiert, der mit dem religiösen Motiv (Schuld am Tode Jesu) erklärt wird (S. 217), anschließend im Kontext „Das Leben in der Stadt“. In der entsprechenden Graphik zur hierarchischen sozialen Abstufung der Stadtbewohner werden die Juden auch am Rande positioniert, aber treffenderweise so, dass sie hierarchisch auf allen Stufen einbezogen sind, sogar mit einem kleinen Anteil an den Fernhandelskaufleuten. Eine aufmerksame Lektüre des Schaubilds kann daher bereits einiges von der

Besonderheit ihrer Stellung gegenüber den anderen Gruppen erkennen, weil ihre Angehörigen von ganz reich bis ganz arm verteilt sind. Gleichwohl sind sie in dem ihnen gewidmeten Abschnitt Teil der „Randgruppen in der Stadt“ (S. 266). Knapp wird ihre frühe Rolle im Fernhandel genannt, aus der sie dann zunehmend durch christliche Konkurrenz vertrieben und von den Zünften ausgeschlossen wurden. Ferner heißt es, sie mussten in einer Judengasse wohnen, „die häufig noch abgesperrt wurde“, und an der Kleidung kenntlich sein, „zum Beispiel durch einen Judenhut“. Anschließend folgt auszugsweise als Quelle das Kölner Judenprivileg von 1404. Der Autorentext folgt hier wohl der diesbezüglichen Darstellung auf der Seite *museenkoeln.de*, wo der Judenhut als (mögliche) Kennzeichnung fälschlicherweise auf das Konzil von 1215 zurückgeführt wird.[4] Die abgedruckte Quelle benennt zwar die Erkennbarkeit der Juden, aber sie enthält keine ostentativ stigmatisierenden Kennzeichen (gelber Fleck oder eben Judenhut), sondern die Kleidung soll sich vielmehr von wohlhabenden Bürgern absetzen („kurze Ärmel“, „keine Seidenschuhe“ etc.), wie sie zur sozialen Charakterisierung in anderen Kleiderordnungen auch für Christen galt. Daraus könnte man pädagogisch viel machen, wenn die kontextuelle Einordnung im Buch nicht auf Diskriminierung abzielte. Zum Pestpogrom gibt der Text keine explizite Erklärung außer, dass man die Juden für die Pest verantwortlich machte, doch der Hinweis auf die Aufteilung des jüdischen Eigentums nach dem vorherigen Hinweis auf die beruflichen Einschränkungen auf Gebrauchtwarenhandel und Geldverleih, verweist auf das bekannte materielle Motiv, das neben dem religiösen auch formuliert wird: „Wegen ihres Glaubens und wegen ihrer Geschäfte wurden sie oft angefeindet und verfolgt.“ (S.266).

In *Zeiten und Menschen 2* (2020) werden Juden im Schaubild auf S. 22 am Rand, aber nicht sozial deklassiert dargestellt, da sie allen Ebenen von „Reiche Kaufleute“ bis „Unselbstständige, ‚unehrliche Berufe‘“) zugeordnet sind. Die Karte zur Diaspora zeigt zutreffend mitteleuropäische Zentren der Ansiedlung (S.37). Unter den Stichworten „Zusammenleben, Ausgrenzung, Verfolgung“ wird dann der Abschnitt inhaltlich strukturiert. „Gebraucht…“: Der jüdische Fernhandel mit Waren aus dem Orient war begehrt und garantierte das anfängliche Zusammenleben, bis die christliche Konkurrenz bedeutender wurde. Das einzige Bild hierzu ist jedoch die bekannte Abbildung des jüdischen Geldverleihers aus dem 16. Jh. (S. 40.). Dies wird durch das Zinsverbot für Christen erklärt und dann „für viele Juden“ zum „Lebensunterhalt“ und „Wohlstand“, bei den Christen

[4] https://museenkoeln.de/portal/bild-der-woche.aspx?bdw=2004_27 abgerufen am 23. März 2022

machten sie sich jedoch „nicht gerade beliebt“. (S. 41). „Ausgegrenzt…“: Gegenüber einem Plan des jüdischen Viertels in Köln 1379 (!?) wird mit dem Argument der Fremdheit die zwangsweise Siedlung im eigenen „zum Teil ummauerten“ Wohnviertel begründet und mit dem später aus Venedig stammenden Begriff Ghetto benannt. Außerdem mussten Juden (zeitlich nicht definiert) an der Kleidung erkennbar sein (z.B. Spitzhut oder gelber Ring) (S. 41). „Verfolgt…“: Die Verfolgung wird durch die bekannte Straßburger Quelle vom Pestpogrom 1349 sowie durch den angeblichen Ritualmord von Trient 1475 (mit Bild) thematisiert (S. 42). Neben dem religiösen Motiv (wenn man das so nennen will) bei letzterem tritt bei ersterem das materielle Motiv in den Vordergrund: „Das Geld war auch die Ursache, warum die Juden getötet wurden.“

In *Horizonte 2* (2020) wird der Geldverleiherberuf eingangs in der Reihenfolge (= Rangfolge?) Geldgewerbe, Handel, Arztberuf genannt (S. 14), die Juden aber von den „Randgruppen“ unterschieden, im Schaubild heißt es: „Klerus und Juden bildeten eigene soziale Gruppen.“ Großflächig wird später durch Abbildungen der Beruf des Arztes und Apothekers illustriert (S. 16); darauffolgend ein Bild aus dem mittelalterlichen Spanien von Kg. Alfons dem Weisen zum Beruf des Geldverleihers mit dem Hinweis in der Bildlegende, dass dies eine „einseitige Festlegung“ und die Abbildung des Juden mit Hakennase ein „rassistisches Kennzeichen“ sei, zunächst ein Attribut des Teufels (S. 17). Die kritische Intention ist deutlich, ob dies damals so negativ gemeint war, ist allerdings fraglich. Auf derselben Seite werden dann die beruflichen Möglichkeiten mit Arzt, Übersetzer oder Gelehrter benannt, ab 12./13. Jh. Kreditwesen „in größerem Umfang“, da die christliche Konkurrenz im Handel stärker geworden sei, „zugleich wurden von kirchlicher Seite die Verbote der Geldleihe durch Christen strenger. Diese Verbote konnten sich allerdings in der Praxis nie ganz durchsetzen, sodass keineswegs davon gesprochen werden kann, dass Kreditwesen und Geldverleih ausschließlich in jüdischer Hand gelegen hätten (S.17). Die Judenfeindschaft wird dann wesentlich religiös begründet, inklusive Zerrbilder vom angeblichen Ritualmord, die Verfolgungen bleiben aber relativ abstrakt („Raub und Mord“), ohne Präzisierung (Pogrome – knapper Hinweis auf 1096 auf S. 39), auch die „Abdrängung in eigene Wohnbezirke“ ist unklar. Abschließend wird auf die „Auswanderung“ nach Polen und Litauen verwiesen (S. 18). Die nächste Seite stellt einen Aktualitätsbezug zu einer Anekdote aus Frankreich her, wo noch bis 2014 ein Weiler „La mort aux Juifs“ (im Buch übersetzt als „Tod den Juden“) hieß (S. 19). Allerdings ist die Umbenennung des Ortes nicht mehr im Schulbuch aufgenommen worden. Auf einer

regionalgeschichtlichen Seite wird dann anhand aktueller Ausgrabungen das ehemalige enge Zusammenleben zwischen Christen und Juden im Zentrum Kölns dargestellt (S. 21).

Schroedel: Mittelstufe

In *denkmal Geschichte 1* (2011) ist dasselbe Schaubild zur Struktur der städtischen Gesellschaft abgebildet wie in *Horizonte 2* (siehe oben). Unter den „Randgruppen“ werden dann auch die Juden als „Andersgläubige“ thematisiert, was bereits Misstrauen und religiösen Vorwurf (Tod Christi) erzeugt habe. Dann wird die zunehmende Einengung wirtschaftlicher Betätigung, zuerst auf dem Land (Verbot von Landbesitz), dann in der Stadt genannt. Es folgt ein Rückblick auf „die Vertreibung aus Israel“ durch die Römer und die daraus folgende Tätigkeit als Fernhändler. Durch das kirchliche Zinsverbot bei der Geldleihe „übernahmen häufig wohlhabende Juden diesen Wirtschaftszweig.“ Dazu gibt es auch eine historische Abbildung zur Pfandleihe (S. 219). Bekräftigt wird dieses Thema durch den Arbeitsauftrag „Erkläre, warum viele Juden häufig im Handel und im Geldwesen tätig waren.“ Pauschal wird dann von einer Kennzeichnungspflicht gesprochen, ein Quellenauszug aus der Frankfurter Verordnung von 1431 (?) präzisiert den gelben Ring an der Kleidung, neben der Abbildung einer „jüdischen Händlerin“, die bekannte Darstellung aus Worms, die zwar passend, allerdings falsch in das 15. Jh. eingeordnet wird (in Wirklichkeit 100 Jahre später).

In *denkmal Geschichte 2* (2011) wird das Thema fortgesetzt, hier gibt es auch eine zu *Horizonte 2* nicht identische, aber analoge Karte zur Migration in der Diaspora (S. 16), betitelt als „Vertreibung“. Im Text wird die Diaspora ausführlicher erläutert, ebenso wie die frühe Ansiedlung in Deutschland. Hier wird auf das Verbot des Landbesitzes hingewiesen und die Tätigkeit im Kleinhandel (!) und Geldverleih beschrieben. Letztgenanntes übernahmen „Juden besonders häufig“, weil der Geldverleih gegen Zins den Christen verboten war. Der Beitrag der Juden zum „Aufblühen der Städte“ bestand aus ihrer hohen Steuerzahlung. Mit dem Holzschnitt von 1493 zur Trienter Ritualmordlegende, im Text erläutert, wird das Thema Verfolgung eingeleitet, die Pogrome werden aber erst mit dem 13. Jh. datiert. In Verbindung mit der Sündenbockthese (Brunnenvergiftung) wird pauschal, gemeint ist wohl ab dem 13. Jh., eine Kennzeichnungspflicht („z.B. Judenhut oder gelber Fleck“) benannt (S. 17). Die folgenden beiden Seiten – länger als die Einträge zum Mittelalter – geben eine Vorschau auf die Schoah und stellen dadurch eine Verfolgungskontinuität her, so dass die mittelalterlichen Verfolgungen nur als deren Vorgeschichte

erscheinen. Die Judenverfolgung wird noch einmal zum Kreuzzugspogrom aufgegriffen und mit dem religiösen Motiv erklärt, illustriert durch eine historische Darstellung von 1375, die eine Kindesmisshandlung durch Juden darstellt, was in der Bildlegende als Bezug auf das Jesuskind interpretiert wird (S. 49).

Oldenbourg: Mittelstufe

In *Mosaik - Geschichte auf der Spur 2* (2008) wird der größere geographisch-kulturelle Horizont des Judentums in der Diaspora verdeutlicht, mit Hinweis auf das Chasarenreich in der Südukraine (M5, S. 21), dessen Herrscher im 10. Jh. zum Judentum übergetreten sein soll (was allerdings wissenschaftlich umstritten ist)[5], und der relativen persönlichen und beruflichen Freiheit auf der iberischen Halbinsel oder in Mesopotamien, jeweils unter islamischer Herrschaft (im Frühmittelalter). Eine Karte der Migration mit den Siedlungsschwerpunkten (Städten) veranschaulicht dies (S. 20). Aufgrund ihrer Weltkenntnis und Verbindungen sowie ihrer „Kreditfähigkeit“ waren die jüdischen Fernhändler „den christlichen Konkurrenten überlegen.“ (S. 20). Religiöser Respekt (!) vor dem „auserwählten Volk“ konnte jedoch „immer wieder in Ablehnung und Verfolgung umschlagen.“ Mit einer Quelle zum Speyrer Judenprivileg von 1084 einerseits und andererseits einem mittelalterlichen Text, welcher die Chasarenthese bestätigen soll (Übertritt von Chasaren zum Judentum), stechen immerhin zwei Quellen zur jüdischen Geschichte (auf S. 21) hervor, welche vom Zerrbild einer permanenten Verfolgung von Juden abgehen. Was die Chasaren-Quelle angeht, ein Auszug aus einem Brief Chasdai Ibn Schapruts (aus Córdoba) an den Chasarenkönig „um 950“, so stellt sich hier das Problem, dass die Quelle laut aktuelleren Forschungen[6] als unzuverlässig gelten sollte (Ibn Schaprut gibt im Brief nur Hörensagen wieder), so wie die Chasarenthese insgesamt, wenn auch nicht verworfen, so doch skeptisch betrachtet werden solle. Auf der nächsten Autorenseite wird an die Vorteile für den Fernhandel bei der Ansiedlung im Rheinland angeknüpft. Als Gründe für die „Ausgrenzung“ wird dann der Neid bei den Christen angesichts des besonderen Schutzes für die Juden und ihres beruflichen Erfolgs genannt (S. 22), die Wende im Verhältnis zueinander ist mit dem 1. Kreuzzug verbunden, danach soll es Kleidungsvorschriften gegeben haben („besonderer Hut“, „gelbes Abzeichen“), deren Bedeutung allerdings

[5] Vgl. z.B. Forschungen des israelischen Historikers und Professors Shaul Stampfer zu dieser Frage: „Did the Khazars Convert to Judaism?“ In: Jewish Social Studies 19, 3 (2013), S. 1–72. Dazu ein Artikel in der Jüdischen Allgemeinen: „Der Historiker Shaul Stampfer widerlegt eine populäre Legende“ (01.07.2014), URL: https://www.juedische-allgemeine.de/kultur/das-chasaren-maerchen/ , zuletzt abgerufen am 29.01.2023

[6] Vgl. ebd.

– und das ist einmalig – umgekehrt wird: „…um nun als Schutzwürdige erkennbar zu sein.“ Nach weiteren Einschränkungen 1215 (Papst) blieben noch der Fernhandel (!), Handel mit gebrauchten Gegenständen, Vieh und der Geldverleih. (S. 22). Die Abbildung von Ecclesia und Synagoga aus Straßburg illustriert den religiösen Vorwurf. Nach der Pest (Brunnenvergiftungslegende) und weiterer „Verfolgung“ (unklarer Zusammenhang) mussten die Juden in einem Ghetto leben, an das noch heute der Straßenname „Judengasse“ erinnert. Von Juden geliehenes Geld wurde nicht zurückgezahlt, durch den Verlust ihrer wirtschaftlichen Möglichkeiten gab es eine Auswanderung nach Polen, wo es keine Einschränkungen bei Handwerk und Gewerbe gab. Es entstanden dort Gemeinden „mit internationaler Anerkennung“ und die jiddische Sprache bis zur Zerstörung durch die Nationalsozialisten. Die Dimension der Gewalt im Mittelalter wird erst mit der folgenden Quellenseite deutlich, durch den Bericht vom Straßburger Pestpogrom neben zwei historischen Bildern: Verleihung des Schutzbriefes durch Heinrich VII. (dessen Wertlosigkeit im Kontext deutlich wird) und Vertreibung aus einer Stadt. Die Straßburger Quelle rückt das dort erklärte Motiv für den Pogrom deutlich heraus: „Das Geld war auch der Grund, weshalb die Juden getötet wurden.“ (S. 23). Der Kreuzzugspogrom wird im Buch dann später nachgetragen, dort mit einer Angabe zur Zahl der Todesopfer in Worms und Speyer (über 1000).

Buchner: Mittelstufe

In *Geschichte entdecken 2* (2020) werden Juden gleich eingangs „am Rand der Gesellschaft“ präsentiert aufgrund beruflicher Beschränkungen und weil sie mit dem Geldverleih gegen Zins ein „unchristliches Gewerbe“ betrieben hätten (S. 19). Neben der Karte vom jüdischen Viertel in Köln bis 1349 wird „Friedliches Zusammenleben?“ mit einem Fragezeichen versehen (S. 30). Für die Frühzeit wird dies angenommen und die Breite der beruflichen Möglichkeiten inkl. Handwerk betont. Entscheidend war der Fernhandel, wofür der Kaiser Privilegien verlieh. Kulturelle Besonderheiten (Sabbat) bewirkten die Ansiedlung in einem Stadtviertel. Feindseligkeit gegenüber den Juden entstand durch deren Privilegierung und Schutz (Eifersucht), der Kreuzzugspogrom wird als Wendepunkt benannt. 1215 habe der Papst „einen bestimmten Hut und einen gelben Stern“ als Kennzeichnung verordnet (– was so nicht stimmt). Durch die Berufsverbote „konnten sie nur noch als Verleiher von Geld sowie gebrauchten Gegenständen arbeiten.“ (S. 30). Der Pestpogrom wird durch die Brunnenvergiftungslegende und die Sündenbockthese erklärt, anschließend sei das Ghetto eingerichtet worden. Weil viele Leute ihre Schulden nicht

mehr beglichen, wanderten viele Juden nach Polen aus, wo es bessere Lebensbedingungen bis zum Nationalsozialismus gab. Die folgende Quellenseite präsentiert Bilder von Ecclesia und Synagoge aus Bamberg sowie das Kölner Judenprivileg von 1266 und einen Bericht vom Pestpogrom in Erfurt. Beide Textquellen, die positive (Privileg) wie die negative (Pogrom) benennen als zentralen Punkt das Geld. Bei der Erfurter Quelle wird das „unendliche viele Geld, das Adlige, Bürger und Bauern ihnen schuldeten“ als wahrer Grund für die Ermordung genannt, die Brunnenvergiftung sei nur Vorwand. Der Ausschluss der „Cauwercini (Italienische Kaufleute)“ aus dem Geldhandel wird gegenüber der Privilegierung der Juden wohl kaum wahrgenommen werden, dabei böte er Gelegenheit dafür zu verdeutlichen, dass es nicht nur jüdische Geldverleiher gab (vgl. dazu auch den Oberstufenband).

Buchner: Oberstufe

Buchners Geschichte Oberstufe, Einführungsphase (2014) thematisiert relativ ausführlich die Ansiedlungsphase in der Merowingerzeit und durch besondere Privilegierung unter den Karolingern, von kirchlicher Seite „scharf kritisiert“, aufgrund ihrer Fernhandelsbeziehungen. Betont wird, dass es zwischen Christen und Juden im Hochmittelalter keine systematische Abschottung, wenn auch eine jüdische Ansiedlung „in eigenen Vierteln“, und insgesamt ein funktionierendes Zusammenleben gab (S. 135). Dies änderte sich mit dem Kreuzzugspogrom, der trotz des Hinweises auf das Vermögen der Juden klar aus dem religiösen Motiv heraus erklärt wird (S. 136, vgl. auch S. 168). Es folgt der Hinweis auf die Ritualmordlegenden und die bildliche Darstellung des Ritualmords an Simon von Trient, dessen Hintergrund in der Bildlegende erfreulich ausführlich dargestellt wird. Als dritte Etappe kommt dann der Pestpogrom mit dem Hinweis auf die Brunnenvergiftungslegende. Auf der folgenden Seite (S. 137) wird als einziges Mal in den untersuchten Büchern die Entstehung eines Ghettos richtig mit Frankfurt 1462 zeitlich und örtlich dargestellt, sogar mit einer Einzeichnung auf dem Stadtplan von Merian mit Markierung des alten (offenen) Judenviertels südlich des Doms und dem späteren Ghetto Judengasse am Stadtrand. Zur Frage der allmählich sich verstärkenden Abgrenzung des Kölner Judenviertels gibt es weiter unten einen sehr differenzierten Expertentext (Zvi Avneri) (S. 142f.). Ferner werden die Kammerknechtschaft und die zweifelhafte Bedeutung des Schutzes erklärt. Die beiden folgenden Quellenseiten (S. 138f.) stellen einem Bericht über den Kreuzzugspogrom in Köln (M1) drei verschiedene Schutzprivilegien (M2a-c) gegenüber. Ferner gibt es einen Auszug aus dem Edikt des IV. Lateranischen Konzils 1215, aus

dem die wichtigsten Punkte herausgelesen werden können: 1. Dass es kein Zinsverbot gab, sondern nur „Beschränkungen“, sowohl für Christen als auch für Juden; 2. Dass die Kennzeichnungspflicht zur Unterscheidung zwischen Christen, Juden und „Sarazenen“ (Muslimen) in „einigen Provinzen“ galt, wo eben die drei Religionsgemeinschaften zusammenlebten. Unbeschadet der trotzdem antijüdischen Stoßrichtung des Konzils können durch eine genaue Analyse des Textes viele Klischees aufgelöst werden! Eine ausführlichere Darstellung mit Stadtplan gibt es dann noch von der Entstehung und Entwicklung der jüdischen Gemeinde in Köln. Die nachfolgende Quellenseite erhält das älteste Zeugnis der Präsenz von Juden in Köln aus der konstantinischen Zeit sowie das Privileg von 1266 mit dem darin enthaltenen Passus zum Privileg für den Geldverleih durch Ausschluss der „offen auf Wucher leihenden Cauvercini[7] oder Christen“ (S. 142). In einem anderen Kontext, dem Wissensaustausch zwischen Orient und Okzident, wird dann später auch die Bedeutung der Juden in diesem Wissenstransfer betont (M3, S. 159). Insgesamt ist diese Darstellung die umfangreichste und sachlich fundierteste unter allen Büchern.

Eduversum: Mittelstufe

Ein besonderes Buch deutsch-polnischer Zusammenarbeit stellt *Europa - Unsere Geschichte* dar. In *Bd. 1* (2016) wird die Mehrung des Reichtums vieler Städte durch den jüdischen Fernhandel in der frühen Zeit einer mehrheitlich ablehnenden Haltung der Christen aus religiösem Grund (Tod Christi) gegenübergestellt (S. 133). Der Kreuzzugspogrom wird als Teil des ganz generell räuberischen Volkskreuzzuges erklärt, ein religiöses Motiv („Feinde der Kirche“) wird in einem zeitgenössischen Bericht (Q4) von christlicher Seite bzw. im Bericht von jüdischer Seite (Q5) deutlich (S. 186). Im Abschnitt zur mittelalterlichen Stadt werden Juden beruflich als Gelehrte oder Kaufleute charakterisiert, „oft“ auch Geldverleiher. Die „oft“ ablehnende Haltung der Christen wird mit der „Andersartigkeit in Kleidung und Gebräuchen“, dem religiösen Vorwurf (Tod Christi) erklärt, jedoch „über lange Phasen“ bis zum Kreuzzug „ohne Konflikte“ beschrieben. Die Pogrome (Kreuzzug, Pest) werden allgemein mit der Sündenbockthese erklärt und die Perspektive der Auswanderung in ein besseres Leben in Polen aufgezeigt (S. 226). Das demographische Schaubild zur Stadtbevölkerung zeigt auch hier wieder eine Randlage für die Juden, die jedoch oberhalb der untersten Schicht alle Stufen bis zur Oberschicht tangiert.

[7] Zutreffende Erklärung im Buch: „Wahrscheinlich Bezeichnung für Geldverleiher aus der südfranzösischen Stadt Cahors (lat. *Cadurcum*).“

Fazit

Curriculare Vorgaben und Lehrbuch: Die vorgelegte Bestandsaufnahme enthält im Großen und Ganzen keine neuen Befunde gegenüber früheren Untersuchungen.[8] Die Lehrbücher für NRW fallen also nicht aus dem Rahmen gegenüber anderen Länderausgaben. So sehr die Konzeption von Kulturbegegnung/-konfrontation als sinnvoll erscheint, so wird der jüdischen Komponente dabei gegenüber dem Thema Christentum/Islam weit weniger Raum gegeben, als sie es in der Relation angemessen wäre, selbst bei Priorisierung des Islam-Themas. Die Einordnung zusammen mit dem Islam „am Rande des Abendlands" erzeugt dabei von vornherein eine Schieflage, denn die Juden lebten als Minderheit inmitten des „Abendlandes". So überträgt sich die Lokalisierung „am Rande" vom Gegenstand selbst auf seine Behandlung im Lehrbuch. Besonders problematisch ist jedoch, dass jüdische Geschichte in der vormodernen Zeit kein Thema im Lehrplan für die Oberstufe ist und es daher den Verlagen überlassen blieb, ob und wie sie dies überhaupt einbeziehen.

Verfolgungsgeschichte: Der weitaus größte Platz für die Thematisierung jüdischer Geschichte ist dem Verfolgungsaspekt gewidmet, für die Oberstufe erfolgt meistens darüber der Einstieg, in manchen Mittelstufenbüchern auch. Die frühe Zeit der Ansiedlung und des relativ konfliktfreien Zusammenlebens mit der christlichen Umwelt tritt, wenn auch unterschiedlich ausführlich, in ihrem Stellenwert hinter der Verfolgungsgeschichte zurück, die nur bei wenigen Ausnahmen mit dem 1. Kreuzzug 1096 angesetzt wird. Es habe eine strukturelle Ausgrenzung stattgefunden, die mit den wichtigen, aber historisch falsch in das Hochmittelalter eingeordneten Maßnahmen belegt wird: Kennzeichnungspflicht und Ghetto.[9] Beides entsteht jedoch erst im späten Mittelalter (15. Jh.). Manche Angaben sind nicht nur in ihrer Vagheit, sondern sogar in ihrer Präzision falsch (z.B. bzgl. des Konzils von 1215). So wird jenseits der beiden großen Pogrome und lokaler Konflikte (Ritualmordlegende von Trient) ein völlig falsches Bild ständiger, struktureller Diskriminierung und Verfolgung gezeichnet. Verfolgung wird dadurch im historischen Kontinuum quasi als „normal" wahrgenommen (Es war quasi immer schon so…) und in einigen

[8] Zu diesem Thema cf. Martin Liepach/Wolfgang Geiger: Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen. Schwalbach 2014, S. 27-49, 148-150; Wolfgang Geiger: Das Mittelalter, in: Martin Liepach/Dirk Sadowski (Hg.): Jüdische Geschichte im Schulbuch, Göttingen 2014, S. 39-66; Falk Pingel: Zur Darstellung des Antisemitismus in deutschen Schulbüchern. Eckert. Dossiers 9 (2017), S. 4-7.

[9] Ausnahmen sind hier *Zeitreise 2* (2018) und *Buchners Geschichte Oberstufe* (2014).

Büchern mit Verweisen auf den späteren Nationalsozialismus auch direkt so nahegelegt.

Gründe für Ausgrenzung und Verfolgung: Abgesehen vom religiösen Motiv v.a. beim Kreuzzugspogrom wird für die Judenfeindschaft mehr oder weniger stark ein soziales Motiv der „Fremdheit“ und des „Andersseins“ genannt, das, verbunden mit der genannten Verortung am „Rand“, die Juden stärker als Fremdkörper erscheinen lässt, als es über die meiste Zeit hin belegt ist, und ihnen suggestiv sogar untergründig eine Mitschuld an der Ablehnung ihnen gegenüber zuweist, in einem Fall sogar relativ deutlich. Als eigentlicher Grund wird jedoch meistens das materielle Motiv des Neides auf den Reichtum der Juden und damit verbunden der Geldverleih als dessen Ursache in den Vordergrund gehoben, also der „Wucher“, der, auch wenn das Wort selbst kaum auftaucht, im Zinsproblem steckt. Wie auch in früheren Lehrbuchgenerationen wird hier deutlich, dass jüdische Geschichte nicht adäquat ohne kontextuelle Einbettung erfolgen kann. Das angebliche Zinsverbot für die Christen, Voraussetzung für den Geldverleih durch Juden, ist ein hartnäckiger Mythos, der die beschriebene Situation scheinbar erklärt.[10] Tatsächlich gab es kein allgemeines Zinsverbot im rechtlichen Sinne, von kurzzeitigen Anordnungen einzelner Fürsten abgesehen, und auch die Kirche selbst hatte eine vorübergehend radikalere Position im letzten Drittel des 12. Jh. dann schon 1215 auf dem IV. Lateranischen Konzil wieder korrigiert hin zu einer *Begrenzung* bei den Zinsen statt des *Verbotes*. Das Verbot wird dem Konzil immer unterstellt (nicht nur hier), steht dort aber nirgendwo in den Beschlüssen.[11]

Auch wenn die Verfolgungen stets verurteilt werden, wird durch diese Erklärung(en) ein Verständnis für deren Motive erzeugt, das nicht nur auf falschen Fakten beruht, sondern dadurch suggestiv hinsichtlich der Schuldfrage entlastend wirkt. So in der expliziten oder semantisch nahegelegten Behauptung, „viele Christen“ seien bei Juden verschuldet gewesen, konkret zu den Pestpogromen von etlichen Lehrbüchern mit der Quelle aus Straßburg verbunden. Die historische Authentizität der Quelle soll hier Beweiskraft haben,

[10] Relativiert immerhin in *Horizonte 2* (2019) sowie klarer in *Buchners Geschichte Oberstufe* (2014) mit der Konzilsquelle von 1215.

[11] Vgl. hierzu u.a. Wolfgang Geiger: „Geldjuden“ - Die Grundlagen eines universalen Vorurteils vom Mittelalter bis heute, in: Widerspruchstoleranz 3. Ein Methodenhandbuch zu antisemitischer Bildungsarbeit. KIgA Politische Bildung für die Migrationsgesellschaft, Berlin 2019, S. 16-24. (http://www.kiga-berlin.org/uploads/KIgA_Widerspruchstoleranz3_2019.pdf)

doch geht der Text auf einen Augenzeugen zurück, der keineswegs unparteiisch war, sondern auf der Seite der Judengegner stand.[12]

Antisemitismus? Die Frage nach Antisemitismus in Schulbüchern bezieht sich auf impliziten Antisemitismus, d.h. auf die nicht-intentionale und unwissentliche Vermittlung von Stereotypen und Vorurteilen als Elementen von Antisemitismus.
Die Hervorhebung des Verfolgungsaspekts, sogar über Gebühr, ist kein Rezept gegen Antisemitismus, sondern schlägt ins Gegenteil um, wenn die Juden „fremder" dargestellt werden, als sie es waren, somit auch im Nachhinein im Bewusstsein ausgegrenzt werden, weil randständig erscheinen, und für ihre Ablehnung nachvollziehbare, scheinbar reale Gründe geliefert werden. Auch die *Verurteilung* des Antijudaismus bewirkt noch keine adäquate *Beurteilung*, wenn dabei wie beschrieben Verständnis erzeugt wird.[13] Das Stereotyp des „Geldjuden" wird gemeinhin darauf begründet, dass die Juden im Mittelalter durch Zinswucher reich wurden und „viele" Christen bei ihnen verschuldet waren. Das angebliche Zinsverbot für Christen soll als Entlastung für die Juden dienen – sie wurden in diese Rolle gedrängt –, bewirkt jedoch das Gegenteil, weil die unmoralische Bereicherung durch Wucher alleine auf ihrer Seite bleibt. Geldverleih und Wucher durch Christen im Mittelalter ist jedoch ausreichend belegt, wie auch andere Tätigkeiten als der Geldhandel für Juden im (Klein-)Handel, so dass in jedem Falle gilt: Nicht alle Geldverleiher waren Juden und nicht alle Juden waren Geldverleiher. Die Tatsache, dass aber der Mythos vom Zinsverbot und das Stereotyp vom jüdischen Geldverleih weit verbreitet sind, ist keine Entlastung für Schulbücher, vielmehr liegt es an den Bildungsinstitutionen, dies nicht zu befördern, sondern dem entgegenzuwirken. In dem genannten Fall von Buchners Oberstufenbuch ist dies in mehreren Aspekten auch weitgehend erfolgt.

---

[12] Cf. Wolfgang Geiger: „Der Straßburger Pogrom von 1349 im historischen Kontext", in: ebd. (Hg.): Zwischen Urteil und Vorurteil. Jüdische und deutsche Geschichte in der kollektiven Erinnerung, Frankfurt/M., Humanities Online, 2012, S. 91-103.

[13] Wie so etwas geschieht, zeigt die schulische Praxis ständig. Vgl. dazu in Geiger: Zwischen Urteil und Vorurteil…, op. cit., sowie Ders.: Antisemitismus auch im Schulbuch? Zum historischen und pädagogischen Kontext eines gravierenden Vorwurfs, in: Medaon - Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung, 13 (2019), H. 25. (https://www.medaon.de/de/artikel/antisemitismus-auch-im-schulbuch-zum-historischen-und-paedagogischen-kontext-eines-gravierenden-vorwurfs/)

2.3 Das Thema „al-Andalus“ und die Schilderung muslimisch-christlich-jüdischen Zusammenlebens

von Philine Wagner, Leipzig

Das Untersuchungssample

Das Sample beinhaltet insgesamt 20 Geschichtsschulbücher. 16 Lehrwerke richten sich an die Sekundarstufe I. Vier weitere Schulbücher sind der Sekundarstufe II zuzuordnen. Das Sample besteht aus 13 Gymnasialschulbüchern und sieben Lehrwerken für Gesamt-, Real- und Hauptschulen. Im Fokus der Analyse steht die Darstellung jüdischer Geschichte und Kultur im Kontext von „al-Andalus“, wie die Zeit der islamischen Herrschaft im mittelalterlichen Spanien vor der Reconquista verallgemeinernd und mit überhöhender Intention genannt wird.[1]

In der Sekundarstufe I wird das Thema „al-Andalus“ innerhalb der Schulbuchkapitel behandelt, die sich mit der Begegnung verschiedener Kulturen bzw. Religionen im Mittelalter auseinandersetzen. In der Analyse findet daher auch die Darstellung der abrahamitischen Religionen sowie der Stadt Jerusalem Beachtung. Da die Geschichtserzählung zu „al-Andalus“ bzw. zur Koexistenz der abrahamitischen Religionen in der Geschichte in den Lehrwerken einen eigenen Themenbereich mit identifizierbaren Charakteristika bildet, wird sie in diesem Abschlussbericht auch gesondert behandelt und nicht etwa unter das Mittelalterkapitel, das sich vorrangig mit der Darstellung jüdisch-christlichen Zusammenlebens in der mittelalterlichen Stadt und des mittelalterlichen Verfolgungsgeschehens beschäftigt, subsumiert (siehe Kapitel 2.2 in diesem Bericht).

Die Lehrwerke der gymnasialen Oberstufe referieren auf das Inhaltsfeld 2 aus dem Kernlehrplan für die Sekundarstufe II: „Islamische Welt – christliche Welt: Begegnung zweier Kulturen in Mittelalter und früher Neuzeit“ (S. 18). Das Thema „al-Andalus“ ist in allen Schulbüchern der Sekundarstufe II vorzufinden. Die Darstellung jüdischer Geschichte und Kultur steht dabei jedoch nicht im Fokus.

[1] „Al-Andalus“ ist die zeitgenössische arabische Bezeichnung für die islamisch beherrschten Teile der Iberischen Halbinsel, der Begriff wird in seiner idealisierenden Zuschreibung eines „Goldenen Zeitalters“ zumeist spezifisch auf das Kalifat von Córdoba bezogen, das bis zum Jahr 1031 Bestand hatte.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	Verlag & Jahr	Klassenstufen	ISBN
Buchners Geschichte Oberstufe, Einführungsphase	Buchner 2014	10	978-3-7661-4675-5
denk/mal Geschichte 2	Schroedel 2011	7/8	978-3-507-35612-2
Die Reise in die Vergangenheit 1	Westermann 2012	5/6	978-3-14-110751-7
entdecken und verstehen 2, diff. Ausgabe	Cornelsen 2015	7/8	978-3-06-065053-8
entdecken und verstehen 2	Cornelsen 2012	7/8	978-3-06-064888-7
Forum Geschichte 2	Cornelsen 2020	7/8	978-3-06-065619-6
Forum Geschichte kompakt 2, Teilband 1	Cornelsen 2008	7-9	978-3-06-063969-4
Geschichte entdecken 2	Buchner 2020	7/8	978-3-661-31032-9
Geschichte Real 2	Cornelsen 2012	7/8	978-3-06-064904-4
Geschichte und Gegenwart 2	Schöningh 2012	7/8	978-3-14-024916-4
Geschichte und Geschehen, Einführungsphase	Klett 2014	10 (G8) / 11 (G9)	978-3-12-430103-1
Geschichte und Geschehen 2	Klett 2016	7/8	978-3-12-443060-1
Geschichte und Geschehen 2	Klett 2020	7/8 (G9)	978-3-12-443025-0
Horizonte 2	Westermann 2020	7/8	978-3-14-115323-1
Kursbuch Geschichte, Einführungsphase	Cornelsen 2014	10/11	978-3-06-064443-8
Mosaik - Geschichte auf der Spur 2	Oldenbourg 2008	7/8	978-3-486-00626-1
Zeiten und Menschen 2	Schöningh 2017	7/8 (G8)	978-3-14-034529-3
Zeiten und Menschen 2	Westermann 2020	7/8 (G9)	978-3-14-124846-3
Zeiten und Menschen, Einführungsphase Oberstufe	Schöningh 2014	10	978-3-14-024946-1
Zeitreise 2, diff. Ausgabe	Klett 2018	7/8	978-3-12-451050-1

Die Struktur der historiografischen Erzählungen der Geschichtsschulbücher

Beim Vergleich der Lehrwerke, die der Sekundarstufe I zuzuordnen sind, werden im Themenbereich „Begegnung der unterschiedlichen Religionen im Mittelalter“ gewisse Gemeinsamkeiten bezüglich der narrativen Struktur ersichtlich. Zum Einstieg werden in der Regel die drei abrahamitischen Religionen thematisiert – wenn auch in sehr unterschiedlichen Ausprägungen. Dabei wird zumeist die (Entstehungs-) Geschichte der einzelnen Religionen aufgegriffen, und zwar in der Reihenfolge ihrer Genese: Judentum, Christentum und Islam.[2] Im Zusammenhang mit der islamischen Expansion seit dem 7. Jahrhundert wird schließlich der Umgang islamischer Herrscher mit Juden und Christen im mittelalterlichen Spanien thematisiert. „Al-Andalus“ fungiert als Beispiel friedlichen Zusammenlebens unterschiedlicher Glaubensgemeinschaften unter muslimischer Herrschaft,

[2] Während die Entstehung des Islams sowie die islamische Expansion in jedem der untersuchten Schulbücher der Sekundarstufe I vertreten ist, wird auf eine Darstellung des Christentums teilweise verzichtet. Auch eigenständige Ausführungen zum Judentum sind nicht immer vorzufinden.

die durch den Abschluss der Reconquista beendet wird.[3] Schließlich folgt die Darstellung der Kreuzzüge, in deren Kontext die Pogrome an der jüdischen Bevölkerung, die Eroberung Jerusalems und die Kreuzfahrerstaaten behandelt werden.

Weitere Themen wie jüdisches Leben in mittelalterlichen Städten oder die Stadt Jerusalem als Stadt dreier Religionen werden bisweilen auf unterschiedliche Weise in das Kapitel eingefügt. Nichtsdestotrotz teilen die meisten Schulbücher die beschriebene Grundstruktur, die eine chronologisch-genetische Strukturierung von der Entstehung der einzelnen Religionen bis zu den Kreuzzügen erkennen lässt. Das historische Geschehen erscheint in der Konsequenz als linearer Prozess, der einerseits Orientierung in der Zeit schafft. Andererseits lesen sich viele Kapitel – von Ausnahmen abgesehen – als zwangsläufige Zuspitzung auf die Kreuzzüge. Konfliktreiche Auseinandersetzungen zwischen Religionen erscheinen als unausweichlich, während die friedliche Begegnung verschiedener Glaubensgemeinschaften in „al-Andalus“ in der Regel als Ausnahmesituation anmutet. In Bezug auf die jüdische Geschichte haben Geiger und Liepach bereits auf „[d]ie Fallstricke der Chrono-Logik“[4] hingewiesen. Diese zeigen sich u.a. auch im Zuge des Themas „Entstehung des Judentums“. In den relevanten Schulbuchkapiteln des Samples wird jüdische Geschichte auf die Zerstörung des Zweiten Tempels im Jahr 70 n.d.Z. und den Begriff der „Vertreibung“[5] verengt, sodass die jüdische Bevölkerung auf die Opferrolle festgeschrieben wird (siehe auch Kapitel 2.1 in diesem Abschlussbericht). Hingegen wird das friedvolle Zusammenleben der Religionen in „al-Andalus“ als Ausnahme dargestellt.

Die abrahamitischen Religionen

Die übergreifenden Kapitel zu den abrahamitischen Religionen und ihrer Koexistenz in der Geschichte stellen diese in Bezug auf ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten dar. Als besonders differenzierendes Beispiel sticht *Reise in die Vergangenheit 1* (2012) heraus. Unter der Überschrift „Der Glaube an einen Gott“ (S. 194) stehen die Gemeinsamkeiten der drei Religionen im Mittelpunkt. Unterschiede werden nicht unterschlagen,

---

[3] Geschichte und Geschehen 2 von 2016 und 2020 sowie Zeitreise 2 (2018) beziehen sich neben „al-Andalus“ gleichermaßen auf das Beispiel Sizilien. Forum Geschichte 2 (2020) ist das einzige Schulbuch im Sample, dass das Thema „al-Andalus“ nicht behandelt.

[4] Wolfgang Geiger/Martin Liepach: Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen, Frankfurt a.M. 2014, S. 176-181.

[5] Der Begriff „Vertreibung“ ist zu problematisieren. Stattdessen sollte der Begriff „Exil“ verwendet werden. Siehe unter anderem: Wolfgang Geiger/Martin Liepach: Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen, Frankfurt a.M. 2014, S. 28-29.

jedoch unter dem Dach der Gemeinsamkeiten dargestellt. Außerdem wird im Verfassertext „Ein Gott – drei Religionen“ das friedliche Zusammenleben von Menschen verschiedener Glaubensrichtungen betont. Anschließend heißt es: „Es gab auch in der Entwicklung jeder Religion Zeiten, wo ihre Anhänger verfolgt und vertrieben wurden oder Andersgläubige verfolgten“ (S. 194). Damit wird das Handlungspotential der Akteur*innen in den Fokus gerückt: Menschen handeln, nicht Religionen. Das Schulbuch *entdecken und verstehen 2* (2012, S. 14) und die *differenzierende Ausgabe* desselben von 2015 (S. 14) führen die Rolle Abrahams für Judentum, Christentum und Islam aus und betonen damit den gemeinsamen Ursprung. *Geschichte Real 2* (2012) behandelt „Die drei großen Buchreligionen“, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Form eines Steckbriefs. Als Orientierung wird eine Grafik angeboten, die zur „Entwicklung von Judentum, Christentum und Islam“ (S. 12) informieren soll.

Einige Lehrwerke ordnen das Judentum als älteste monotheistische Religion ein, wie etwa im Schulbuch *Zeitreise 2* (2018, S. 12). Die Bedeutung des Judentums für Christentum und Islam wird in diesen Kapiteln jedoch kaum breiter ausgeführt. *Geschichte und Geschehen 2* (2016) deutet sie immerhin an: „Sie [christliche und islamische Herrscher] kannten die engen Beziehungen ihrer Religionen zum Judentum: Die Muslime wussten, dass der Glaube der Juden ihren Religionsstifter Mohammed zur Gründung des Islam angeregt hatte. Und den Christen war bewusst, dass der von ihnen verehrte Jesus Jude gewesen war“ (S. 14)[6]. Ob letzteres in der Geschichte durchgehend zutraf, darf bezweifelt werden. *Die Reise in die Vergangenheit 1* (2012) zeigt auf, das Christentum habe sich aus dem Judentum entwickelt und der Islam sei aufgrund von gemeinsamen Überlieferungen, Regeln und Traditionen eng mit Judentum und Christentum verbunden (S. 194). *Horizonte 2* (2020) kennzeichnet den jüdischen Glauben als „Mutterreligion von Christentum und Islam“ (S. 27). Zudem werden in den meisten hier relevanten Schulbuchkapiteln des Samples die jeweiligen Entstehungsgeschichten der drei abrahamitischen Religionen nacheinander aufgegriffen – in unterschiedlichem Umfang.

Wird jüdische Geschichte als eigenständiges Thema behandelt, so geschieht dies unter drei Aspekten: erstens die Entstehung des Judentums, zweitens jüdisches Leben im Mittelalter, vor allem das Zusammenleben in der mittelalterlichen Stadt, und drittens die Judenverfolgung im Mittelalter und der frühen Neuzeit, wobei die letzteren beiden teilweise

[6] *Geschichte und Geschehen 2* aus dem Jahr 2020 verwendet auf S. 38 einen fast identischen Wortlaut.

im Zusammenhang dargestellt werden. Diese Themen werden im Zuge der Kapitel 2.1 und 2.2 in diesem Abschlussbericht ausführlich behandelt.

Jüdische Geschichte und Kultur in „al-Andalus“

Das Thema „al-Andalus“ wird in der Forschung nach wie vor kontrovers diskutiert.[7] Hartnäckig hält sich der Mythos eines „Goldenen Zeitalters“ interreligiöser Toleranz und fruchtbaren kulturellen Austausches unter muslimischer Herrschaft in „al-Andalus“[8], der sich in den Schulbüchern der Sekundarstufe I in vielen Fällen durchsetzt. Der Gegenstand wird in den Schulbüchern des Samples als Beispiel für den Umgang islamischer Herrscher mit Juden und Christen thematisiert. Eingerahmt durch die islamische Expansion und die Vollendung der Reconquista wird „al-Andalus“ als Blütezeit friedlichen Zusammenlebens unter muslimischer Herrschaft idealisiert – und zwar in Abgrenzung zur Situation in den christlichen Herrschaftsgebieten.

Im Verfassertext des Lehrwerks *Zeitreise 2* (2018) wird dieser Gegensatz bezüglich der Duldung von Juden auf die Spitze getrieben: „Die islamischen Eroberer waren meist tolerant und ließen Christen und Juden nach ihrer Religion leben. Als die Christen dann Spanien zurückeroberten, war es allerdings mit der Toleranz vorbei“ (S. 22). Im Lehrwerk *denk/mal Geschichte 2* (2011) heißt es im Verfassertext: „Dem friedlichen Zusammenleben der Kulturen wurde ab dem Jahr 1021 ein Ende bereitet, als Christen begannen, Spanien zurückzuerobern“ (S. 45). Nach dem Fall Granadas seien Muslime und Juden von Christen vertrieben oder zur Taufe gezwungen worden. Der zugehörige Arbeitsauftrag lautet: „Vergleiche die Herrschaft der Mauren mit der der Christen in Spanien.“ Auch wenn die Erzählung von der teils blutigen Verfolgung von Muslimen und Juden unter der Reconquista natürlich korrekt ist, so trifft die Gegenerzählung von der Toleranz der muslimischen Herrscher eben nicht durchgehend zu. Der Arbeitsauftrag unterstützt daher in seiner Simplizität die Bildung von Stereotypen – hier die toleranten „Mauren“ (wieso die nichtwissenschaftliche Verwendung dieses altertümlichen Begriffs?), dort die nicht-toleranten Christen.

---

[7] Vgl. z.B. David Nirenberg: Islam and the West. Two Dialectical Phantasies, in ders., Neighboring Faiths. Christianity, Islam, and Judaism in the Middle Ages and Today. Chicago 2014 (hier Paperback Edition 2016), S. 191–211.

[8] Vgl. ebd., S. 210: “… the pleasant ‚fairy tail‘ of a golden age of inter-religious tolerance and cultural exchange in al-Andalus (modern scholarship prefers the word ‚myth‘)“.

Geschichte Real 2 (2012) verwendet die drei Teilüberschriften „Arabische ‚Mitbringsel'", „Das Wissen des Altertums wird bewahrt" und „Rückeroberung". Unter der letzten Überschrift wird ausgeführt: „1492 endete diese fruchtbare Zeit mit der Rückeroberung (=Reconquista) von Granada durch die spanischen „katholischen Könige" Ferdinand II. und Isabella I. Juden und Muslime wurden zur Taufe gezwungen oder vertrieben" (S. 11). Natürlich stimmt diese Feststellung in ihrer Aussage zur Zwangskonversion und Vertreibung; bei der Konstatierung einer zuvor „fruchtbaren Zeit", die jäh geendet habe, handelt es sich aber um einen unzulässigen historischen Kurz-Schluss.

Von der pädagogisch offenbar gewollten Dichotomie, die „al-Andalus" als Blütezeit islamischer Kultur und interreligiöser Toleranz idealisiert und die christlichen Königreiche mit Unterdrückung gleichsetzt, abgesehen, strahlt die Erzählung des toleranten Miteinanders unter muslimischer Herrschaft eine große Anziehungskraft aus. Die Geschichte der Iberischen Halbinsel in den Jahren 711 bis 1492 stellt jedoch kein einheitliches Bild dar. Muslimische Herrschaften wechselten sich ab und unterschiedliche christliche Königreiche etablierten sich. In diesem Kontext ist die „übliche Unterteilung in eine tolerante muslimische und eine intolerante christliche Gesellschaft zu vereinfachend"[9]. Auch in christlichen Königreichen war friedliches Zusammenleben unterschiedlicher Glaubensgemeinschaften möglich. Ebenso waren judenfreundliche und -feindliche Einstellungen unter christlicher wie auch muslimischer Herrschaft gegeben.[10] So fand unter der muslimischen Herrschaft der Almohaden in „al-Andalus" ab 1147 eine Fluchtbewegung von Juden statt, und zwar in muslimische ebenso wie in christliche Herrschaftsbereiche. Eine solche Differenzierung wird allerdings nur in wenigen Lehrwerken der Sekundarstufe I angedeutet.

Unter der Teilüberschrift „Spanien wird zurückerobert" bemerkt der Verfassertext des Schulbuchs *entdecken und verstehen 2* (2012, S. 19), dass sich die Nachfolger des Kalifen Abd ar-Rahman III. (889 bis 961) weniger tolerant zeigten. In Bezug auf die Eroberung Toledos durch christliche Heere wird festgehalten: „Muslime und Juden, die in der Stadt blieben, durften ihre Religion zunächst weiterhin behalten" (S. 19).[11] Allerdings steht in

---

[9] Michael Brenner: Kleine jüdische Geschichte, München 2008, S. 92.

[10] Geiger und Liepach weisen darauf hin, dass „Christen und Juden nachweislich länger und enger zusammenlebten, als es die These von der kulturellen Fremdheit glauben machen will" (S. 42): Wolfgang Geiger/Martin Liepach: Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen, Frankfurt a.M. 2014, S. 27–43.

[11] Die differenzierende Ausgabe von entdecken und verstehen 2 (1, 2015) verzichtet auf diesen Satz und entscheidet sich für eine weitere Verengung zugunsten des Einflusses der arabisch-muslimischen Kultur auf das Mittelalter.

dem Abschnitt der Konflikt im Mittelpunkt, der wiederum die Idealisierung des Kalifats von Cordoba unter Abd ar-Rahmans III. und seinem Sohn als „Zeit des friedlichen Miteinanders“ (S. 17) betont. Auf ähnliche Weise ist die Aussage aus *Mosaik - Geschichte auf der Spur 2* (2008) einzuordnen: „Wachsende Intoleranz unter neuen islamischen Herrschern und der Beginn der Kreuzzugsbewegung […] beendeten die Zeit der Toleranz“ (S. 24). Die *Reise in die Vergangenheit 1* (2012) legt dar, dass sich christliche Herrscher während muslimischer Herrschaft auf der Iberischen Halbinsel ebenfalls an das „muslimische Modell der Koexistenz der drei Religionen“ hielten (S. 193). Erst Königin Isabella I. habe „dieses Miteinander der Religionen“ beendet.

Ein realistischeres Bild wird gegeben, wenn der Umgang der islamischen Herrscher mit Christen und Juden auch unabhängig von „al-Andalus“ thematisiert wird, ebenso wie das Zusammenleben von Muslimen und Christen unter christlicher Herrschaft in den Kreuzfahrerstaaten. *Geschichte und Geschehen 2* (2016) thematisiert bereits unter der Überschrift „Ein islamisches Weltreich entsteht“ den Umgang muslimischer Herrscher mit Juden und Christen in ihrem Herrschaftsgebiet. So wurde Christen und Juden, welche ebenfalls an nur einen Gott glaubten, die „religiöse Freiheit“ (S. 17) gewährt. Auf diese Weise wird die Singularität gebrochen, die dem Mythos „al-Andalus“ zugesprochen wird. Der Verfassertext deutet zudem auch Einschränkungen für Christen und Juden an: „Diese hatten allerdings die islamische Herrschaft anzuerkennen und eine Sondersteuer zu bezahlen“ (S. 17). Weiterhin werden Ausschnitte aus dem Vertrag unterworfener Christen mit dem Kalifen Omar (592 bis 644) als Textquelle angeboten, welche die Beschränkungen der Christen unter muslimischer Herrschaft zeigen.[12] Juden und Christen waren als Dhimmi keine gleichberechtigten Bürger. Im Vergleich erfuhren Juden unter der neuen muslimischen Herrschaft jedoch meist eine Verbesserung ihres Status. Darüber hinaus wird im Schulbuch unter der „Überschrift Blütezeit islamischer Kultur – am Rande des Abendlandes“ (S. 20-21) nicht allein „al-Andalus“, sondern auch die muslimische Herrschaft auf Sizilien behandelt. *Geschichte und Geschehen 2* von 2020 bringt ebenfalls unter der Überschrift „Ein neuer Glaube verbreitet sich“ (S. 44-45) sowohl „al-Andalus“ als auch Sizilien als Beispiele friedlichen Zusammenlebens der Religionen. Weiterhin beschränken sich die Ausführungen zu den Kreuzfahrerstaaten nicht allein auf die

[12] Brenner weist darauf hin, dass aus vielen Quellen hervorgeht, dass einige Beschränkungen – zumindest in den ersten Jahrhunderten islamischer Herrschaft – im Nahen Osten nicht umgesetzt wurden. Vgl. Michael Brenner: Kleine jüdische Geschichte, München 2008, S. 81.

kriegerischen Auseinandersetzungen im Zuge der Kreuzzüge, sondern greifen auch das friedliche Nebeneinander der verschiedenen Kulturen auf.

Das Lehrwerk *denk/mal Geschichte 2* (2011) bringt als Textquelle ebenfalls Ausschnitte des Vertrags, den der Kalif Omar mit den Bewohnern Jerusalems abschloss, und kombiniert ihn mit folgendem Arbeitsauftrag: „Viele Städte schlossen sich dem islamischen Reich kampflos an. Begründe“ (S. 38). *Forum Geschichte 2* (2020) ist das einzige Schulbuch im Sample, das das Thema „al-Andalus“ nicht aufgreift, sondern beim Umgang der muslimischen Herrscher mit Christen und Juden im Allgemeinen verbleibt. Zudem werden neben den abrahamitischen Religionen auch andere Themen wie Handel und Reisen in Bezug auf „Begegnungen und Konflikte im Mittelalter“ dargestellt.

Die „Blütezeit“ in „al-Andalus“ wird in den Schulbüchern des Samples vor allem auf die islamische Kultur zurückgeführt. Die Darstellung der Errungenschaften, die den Muslimen zugeschrieben werden, nimmt auf den Schulbuchseiten besonders viel Raum ein. Das Schulbuch *Forum Geschichte kompakt 2* (2008) führt die hochentwickelte Kultur und Wissenschaft in „al-Andalus“ insbesondere auf „die islamische Kultur, die der abendländischen in vielen Bereichen der Philosophie, Medizin, Astronomie und Mathematik voraus war […]“ (S. 20) zurück. Zwei Bildquellen stellen architektonische und wissenschaftliche Leistungen der „Araber“ in den Mittelpunkt. Dass neben Arabern auch Berber in der Region lebten, (mit-)herrschten und diese Leistungen mit vollbrachten, wird vergessen. Auch der Beitrag des Journalisten Arnold Hottinger betont die Bedeutung der arabisch-islamischen Wissenschaften (S. 21). Der zugehörige Arbeitsauftrag lautet: „Erstelle anhand von M1 bis M3 eine zweispaltige Tabelle: Kulturelle Leistungen der Araber / Nutzen“ (S. 21). Das Schulbuch *Geschichte und Gegenwart 2* (2012) widmet der Alhambra sowie der muslimischen Baukunst unter der Überschrift „Al-Andalus – Begegnung von Kulturen in Spanien“ eine von insgesamt drei Doppelseiten. Wie im Schulbuch *Zeiten und Menschen 2* (2017) wird anstatt von Quellen ein Experteninterview verwendet. Der Fokus liegt auch hier auf den Errungenschaften, die Muslime nach Europa brachten, wie zum Beispiel: „Sie [die Araber] haben damals dem ganzen Land den Frieden gebracht und einen enormen Wohlstand. In Spanien gab es blühende Landschaften, weite Felder, Bewässerungssysteme. Das hatten die Spanier gar nicht gekannt. Orangen, Reis, Rohrzucker, Auberginen haben die Araber mitgebracht“ (S. 26). Das Lehrwerk *Zeitreise 2* (2018) konstatiert: „Hier trafen sie [Christen aus Europa] auf eine blühende islamische Kultur“

(S. 22). Im Schulbuch *Geschichte und Geschehen 2* von 2016 lautet bereits die Überschrift „Blütezeit islamischer Kultur – am Rande des Abendlandes“ (S. 20).

Juden kommen in dieser „Blütezeit“-Erzählung mit einer Ausnahme (s.u.) eher am Rande vor. Zwar wird häufig auf die Zusammenarbeit christlicher und jüdischer Wissenschaftler hingewiesen, wie etwa im Schulbuch *Geschichte und Geschehen 2* von 2020 („Dafür arbeiteten Wissenschaftler aller drei Religionen einträchtig zusammen“, S. 20) oder in *Zeitreise 2* von 2018 („Gelehrte aller drei Religionen arbeiteten zusammen“, S. 22). Allerdings werden Juden fast ausschließlich im Duo mit christlichen Akteur*innen genannt. Typisch sind Konstruktionen mit Konjunktion: „Juden und Christen“. Währenddessen werden spezifisch jüdische Akteur*innen oder Leistungen kaum genannt. Explizit jüdische Geschichte wird daher hier kaum greifbar. In den Lehrwerken *Geschichte und Gegenwart* (2012) sowie *Zeiten und Menschen 2* (2017) fällt die Gegenüberstellung von „Arabern“ und „Spaniern“ auf. Zwar werden Juden zum Teil in Aufzählungen genannt („Christen, Juden und Muslime leben zusammen“, S. 40). Hingegen bleiben jüdische Beiträge im Sinne der Verständigung zwischen Kalifat und christlichen Herrschern, wie sie beispielsweise dem Diplomaten Chasdai ibn Schaprut (ca. 915 bis ca. 970), *dem* jüdischen Verkörperer des besagten „Goldenen Zeitalters“, zugeschrieben werden, unerwähnt. Auch dass die Übersetzung entscheidender wissenschaftlicher Schriften ins Lateinische und damit die Ermöglichung eines Wissenstransfers nach Mitteleuropa vielen jüdischen Gelehrten zu verdanken ist, kommt in vielen Verfassertexten zu kurz.

Als diesbezügliches Gegenbeispiel ist allein *Mosaik - Geschichte auf der Spur 2* (2008) hervorzuheben. Das Schulbuch stellt im Zuge des Themas „al-Andalus“ explizit jüdische Akteure vor.[13] Auf S. 26 werden im Verfassertext fünf „bedeutende Kulturvermittler“ präsentiert. In diesem Zusammenhang wird der jüdische Religionsphilosoph Mosche Ben Maimon (Moses Maimonides, ca. 1135 bis 1204) vorgestellt.[14] Mithilfe eines Arbeitsauftrages setzen sich die Schüler*innen mit den fünf Persönlichkeiten auseinander. Außerdem wird im Rahmen der Darstellung „Ein Mönch als Gesandter beim Kalifen“ der jüdische Diplomat Chasdai ibn Schaprut vorgestellt und als Akteur markiert: „Man schickt Boten zu Johannes - Chisdai, ein weltgewandter Jude, der ihn über die Landessitten

[13] Bereits der Einstieg in das Schulbuchkapitel unterscheidet sich von anderen. Im Zuge des Verfassertextes „Von Bagdad nach Aachen: König Karls weißer Elefant“ (S. 12-13) wird der Austausch von Karl dem Großen mit dem Kalifen Harun al-Raschid thematisiert. Prominent tritt in diesem Zusammenhang der jüdische Fernhändler Isaak als Akteur auf.

[14] Aus unerfindlichen Gründen wird hier auch dem arabischen Arzt Ibn Zuhr (Avenzoar, 1092 bis 1161) eine jüdische Herkunft zugeschrieben.

belehrt, und einen spanischen Bischof“ (S. 26). Zwar werden auch hier keine Quellen aus jüdischer Perspektive verwendet. Trotzdem sticht das Schulbuch im Themenbereich „al-Andalus“ durch das Aufgreifen jüdischer Akteure hervor – was nach wie vor als Ausnahme bewertet werden muss.

Viele Lehrwerke verwenden den Begriff „Toleranz“. Das Schulbuch *entdecken und verstehen 2* (2012) benutzt ihn sogar in der Überschrift: „Spanien – ein Beispiel für Toleranz“ (S. 16). Dabei wird nicht reflektiert, dass es sich um einen modernen Begriff handelt, der in seinem Inhalt so nicht auf das Mittelalter übertragbar ist. Eine Ausnahme bildet das Schulbuch *Horizonte 2* (2020), welches die Toleranzidee in drei Sätzen als modernes Konstrukt kontextualisiert (S. 31). Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff könnte auch für andere Lehrwerke eine Möglichkeit sein, sich mit der Alterität mittelalterlicher Lebenswelten zu befassen. In diesem Zusammenhang gilt es vor allem, den Dhimmi-Status der Christen und Juden unter muslimischer Herrschaft in den Blick zu nehmen. Der Begriff wird in vielen Schulbüchern nicht benannt oder nicht ausreichend kontextualisiert, sodass eine Beurteilung zum Umgang muslimischer Herrscher mit Juden und Christen unvollständig bleibt. Herauszustellen ist hier, dass Christen und Juden als Dhimmi („Schutzbefohlene“) keineswegs gleichberechtigt waren, wie unter anderem *Horizonte 2* (2020, S. 31) hervorhebt. Hierzu fällt als sachlich fundierter das Schulbuch *Zeiten und Menschen 2* (2020) auf, das mit den Beiträgen der Historiker*innen Nikolas Jaspert und Brigitte Hintzen-Bohlen die Kontroversität in Bezug auf das Zusammenleben in „al-Andalus“ aufgreift (S. 44).

Als fragwürdig sind die im Schulbuch *entdecken und verstehen 2* (2012) abgebildete Illustration „König Alfons X. besucht die Übersetzerschule von Toledo“ und der zugehörige Arbeitsauftrag (S. 20-21) einzuschätzen. Die Schüler*innen sollen auf Grundlage der etwas karikaturhaften Darstellung „zuordnen, wer welcher Religion angehört“. Während der christliche König erhaben und mit Krone dargestellt wird, kann der vermeintlich jüdische Gelehrte nur mittels phänotypischer Merkmale ausgemacht werden; es handelt sich vermutlich um die Person, die gebeugt und mit großer Nase dargestellt wird.[15] Dass phänotypische Stereotype zur Erkennbarkeit von Religionsmitgliedern herangezogen werden, unterstützt rassistische Zuschreibungen und ist daher hoch problematisch. Dies

[15] Sollte die unterschiedliche Kopfbedeckung als Erkennungsmerkmal dienen (manche tragen Turbane, andere Fez-artige Mützen mit Pelzbesatz) so wäre auf eine weitere Gestalt in der Illustration zu verweisen, die eine ähnliche Kopfbedeckung trägt wie der alte, gebeugte Gelehrte, und die mit stark karikierenden Gesichtszügen (gewissermaßen hässlich) dargestellt ist.

gilt ebenso für die Darstellung von muslimischen Gläubigen. Die Illustration nimmt eine gesamte Doppelseite ein und beinhaltet nur zwei Arbeitsaufträge. In Anbetracht dessen, dass auf den beiden vorangegangen Seiten kaum Quellenarbeit stattfindet und weder eine Quelle zum Zusammenleben noch eine Quelle aus jüdischer Perspektive vorzufinden ist, wurde hier wertvoller Platz verschenkt. In der differenzierenden Ausgabe von *entdecken und verstehen 2* aus dem Jahr 2015 wurde diese Illustration entfernt. Die Doppelseite fällt jedoch insgesamt weg und wird daher nicht für eine weitere Differenzierung zugunsten des Themas genutzt.

Auch die ausufernden Illustrationen im Schulbuch *Geschichte Real 2* (2012) lassen vor allem stereotype Bilder zum Thema „al-Andalus“ (S. 8-11) entstehen, während im gesamten Themenbereich keine einzige Quelle angeboten wird. Historisches Lernen wird auf diese Weise nicht angemessen unterstützt. Sodann ist die folgende Aufgabenstellung zu problematisieren: „Zwei Berater Abd-ar-Rahmans streiten über die Frage, ob man Juden und Christen ihren Glauben lassen oder ob man sie mit Zwang zum Islam bekehren soll. Notiere Argumente für ein Streitgespräch“ (S. 11). Bei fehlender Anleitung könnte das Urteil der Schüler*innen zugunsten der Zwangstaufe ausfallen. Dies widerspricht dem Anspruch der demokratischen Bildung. Im Verfassertext und im Arbeitsauftrag ist der Emir falsch bezeichnet: Um Missverständnissen vorzubeugen, muss er als Abd ar-Rahman I. vorgestellt werden.[16]

Die Lehrwerke der gymnasialen Oberstufe stellen das Zusammenleben in „al-Andalus“ tendenziell differenzierter dar. Als Beispiel ist das Lehrwerk *Zeiten und Menschen Geschichte, Einführungsphase* (2014) hervorzuheben, dass die Kontroversität zum Thema „al-Andalus“ in den Mittelpunkt stellt. Die zwei Doppelseiten zum Thema beinhalten einen knappen Verfassertext, gefolgt von drei Darstellungen der Historiker*innen Brigitte Hintzen-Bohle und Francisco Garcia Fitz sowie des Romanisten Georg Bossong, welche die kontroverse Debatte zu „al-Andalus“ widerspiegeln. Die zugehörigen Arbeitsaufträge laden zur Analyse und Diskussion dieser unterschiedlichen Forschungspositionen ein. Das Lehrwerk *Kursbuch Geschichte* (2014) bezeichnet die Herrschaft unter Abd ar-Rahman III. und den Taifa-Königen als eine „Blütezeit“ (S. 88). Gleichzeitig werden die Maßnahmen gegen Mozaraber und Juden unter der Herrschaft der Almoraviden thematisiert (S. 89). *Geschichte und Geschehen, Einführungsphase* (2014) stellt im Zuge des Themas „Religiöse Minderheiten unter islamischer Herrschaft“ fest: „Fundamentalisten

[16] Abd ar-Rahman († 732) war ein arabischer Heerführer.

gab es allerdings zu jeder Zeit, ebenso wie Verfechter von Toleranz und kultureller Offenheit. Dies war und ist im Islam nicht anders als im Christentum und Judentum“ (S. 114). Ebenso werden Aspekte des Dhimmi-Status aus verschieden Blickwinkeln – „Schutz“ und „Diskriminierung“ (S. 115) – beleuchtet. Wie beim Großteil der untersuchten Lehrwerke werden die Juden allerdings auch hier äußerst passiv dargestellt. Insgesamt finden jüdische Akteur*innen in den Schulbüchern der gymnasialen Oberstufe nur am Rande Erwähnung.

Die Stadt Jerusalem

Einige Lehrwerke bringen die Stadt Jerusalem als eigenständiges Thema, wobei die Einordnung in das entsprechende Schulbuchkapitel sehr unterschiedlich erfolgt. Dabei nutzen viele Schulbücher schriftliche als auch bildliche Darstellungen der drei Heiligtümer Jerusalems, um den Schüler*innen die Koexistenz der abrahamitischen Religionen in Jerusalem zu veranschaulichen. Die Kontextualisierung, die zur Bedeutung der Klagemauer für die jüdische Glaubensgemeinschaft vorgenommen wird, fällt jedoch sehr unterschiedlich aus. In *Forum Geschichte 2* (2020) heißt es beispielsweise zur Grabeskirche: „Ort der Kreuzigung und des Grabes von Jesus Christus“ (S. 42). Zum Felsendom wird formuliert: „Muslime verehren hier den Ort der Himmelfahrt, also den Aufstieg in den Himmel, des Propheten Mohammed“ (S. 43). In Bezug auf die Klagemauer wird lediglich konstatiert: „Juden beten an der Klagemauer“ (S. 43). Dies lässt ihre religiöse Bedeutung im Vergleich zu Grabeskirche und Felsendom eher abstrakt. Ähnlich wird auch in der *differenzierenden Ausgabe* von *entdecken und verstehen 2* (2015) das jüdische Heiligtum Jerusalems zugunsten der christlichen und muslimischen Stätten hintangestellt: Grabeskirche und Felsendom seien wichtige Ziele für Pilger, während es sich bei der Klagemauer um einen „Überrest des jüdischen Tempels aus der Zeit der Römer“ (S. 30) handele. Diese mangelnde Kontextualisierung lässt nicht nur das Judentum im Vergleich zum Christentum und Islam als nachrangig erscheinen. Sie leitet aufgrund der Reduktion auch inhaltlich in die Irre, denn sie legt nahe, der Tempel sei durch die Römer erbaut worden. Auf der anderen Seite vermitteln Lehrwerke wie *Zeiten und Menschen 2* (2017) und *Geschichte und Geschehen 2* (2016) erfolgreich die Bedeutung von allen drei Heiligtümern für ihre jeweilige Glaubensgemeinschaft, indem sie ihnen ähnlich viel Platz, Kontext und Illustration gewähren.

Geschichte und Geschehen 2 (2016) bietet zudem eine Quelle, welche eine jüdische Sicht auf Jerusalem beinhaltet[17], inklusive eines zugehörigen Arbeitsauftrags – eine Ausnahme im untersuchten Sample. Auch *Forum Geschichte 2* (2020) bemüht sich, jüdische Perspektiven im Verfassertext sowie in Form von Arbeitsaufträgen („Recherchiere die Bedeutung eines Messias im Judentum“ (S. 43)) einfließen zu lassen. Insgesamt spielt jedoch auch in diesem Themenbereich die Darstellung jüdischer Geschichte mit ihren Akteuren absolut und in Relation zu Christentum und Islam eine untergeordnete Rolle.

Einige Lehrwerke stellen im Themenfeld „Jerusalem“ einen Gegenwartsbezug her. Hier zieht sich der Aspekt „Konflikt“ thematisch und wörtlich wie ein roter Faden durch das analysierte Sample. Exemplarisch verwendet *Geschichte und Gegenwart* (2012) die Überschrift „21. Jahrhundert: Jerusalem – Stadt des Konflikts“ (S. 13) und empfiehlt zur Internetrecherche die Suchbegriffe „Jerusalem – Stadt des Konflikts“ sowie „Konfliktfall Jerusalem“. Nicht nur in Wort, sondern auch in Bild wird diese Schwerpunktsetzung deutlich. Die *differenzierende Ausgabe* von *entdecken und verstehen 2* (2015) präsentiert auf einer Doppelseite eine Fotografie israelischer Wachsoldaten vor dem Felsendom sowie ein großes Altstadtpanorama mit Stacheldrahtzaun im Vordergrund (S. 30-31), welche die beiden Schulbuchseiten dominieren. Drei weitere Fotografien zeigen Angehörige der drei Religionen beim Praktizieren ihres Glaubens. Ein zugehöriger Arbeitsauftrag fordert eine Beschreibung dieser Bilder. Weiterhin sollen die Schüler*innen erzählen, „was ihr von den dargestellten Ereignissen wisst. Beachtet auch den Stacheldrahtzaun“. Die Verwendung dieser tagespolitischen Bilder, ohne eine Kontextualisierung vorzunehmen, ist als problematisch einzustufen. Durch die fehlende historische Einordnung werden Alltagskonzepte abgerufen. Eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt findet auf diese Weise nicht statt. Andere Lehrwerke zeigen zumindest auch die andere Seite der Medaille. In *Zeiten und Menschen 2* (2017) wird Jerusalem als „Stadt blutiger Konflikte“ der „Stadt der Pilger und Begegnung der drei großen Weltreligionen“ (S. 15) gegenübergestellt. Zuweilen wird die politische Dimension der Konflikte betont, wie zum Beispiel in *Forum Geschichte 2* (2020): Jerusalem sei heute „immer noch ein Ort politischer Auseinandersetzungen“ (S. 42).

[17] S. 29: „Ein Rabbiner beschreibt die Bedeutung Jerusalems für Juden (2015)“

Fazit

„Al-Andalus“ wird in vielen Lehrwerken, vor allen denen der Sekundarstufe I, nach wie vor als friedliche Blütezeit unter islamischer Herrschaft idealisiert. Diese idealisierende Zuspitzung findet nicht zuletzt aufgrund der Verwendung des genetisch-chronologischen Darstellungsprinzips statt, welches Geschichte als linearen, kausalgenetischen Prozess erscheinen lässt, der in diesem Kontext unausweichlich in die Kreuzzüge und die Reconquista mündet. Daher tragen jene Schulbücher zu einer stärkeren Differenzierung bei, die den Umgang islamischer Herrscher mit Christen und Juden auch unabhängig von „al-Andalus“ darstellen, ebenso wie das friedliche Nebeneinander von Muslimen und Christen unter christlicher Herrschaft in den Kreuzfahrerstaaten. Zu begrüßen sind außerdem diejenigen Lehrwerke, die die Kontroversität der Forschungspositionen aufgreifen, wie etwa *Zeiten und Menschen 2* (2020) und *Zeiten und Menschen Geschichte (Einführungsphase)* von 2014.

Der Begriff „Toleranz“ wird in vielen Schulbüchern unreflektiert auf das Mittelalter übertragen. Der Dhimmi-Status von Christen und Juden unter muslimischer Herrschaft bedeutete nicht Gleichberechtigung oder Akzeptanz der Andersgläubigkeit im modernen Sinne. Viele Schulbücher verzichten hier auf die angemessene Kontextualisierung, sodass ein fundiertes Urteil zur Situation der Juden in „al-Andalus“ durch die Schüler*innen“ nicht möglich ist.

Die Blütezeit in „al-Andalus“ wird in den Lehrwerken insbesondere auf die islamische Kultur zurückgeführt. Jüdische Perspektiven auf „al-Andalus“ werden nicht angeboten und jüdische Akteur*innen und ihr Schaffen werden kaum dargestellt. Eine positive Ausnahme bildet das Schulbuch *Mosaik - Geschichte auf der Spur 2* (2008), das bedeutende Kulturvermittler wie Mosche Ben Maimon (Moses Maimonides) und Chasdai ibn Schaprut vorstellt. Insgesamt wird jüdische Geschichte in der Darstellung von „al-Andalus“ in den Schulbüchern des Sampels eher randständig behandelt.

2.4 Frühe Neuzeit, Aufklärung und Emanzipation

von Philine Wagner, Leipzig

Das Sample

Das Sample umfasst insgesamt elf Schulgeschichtsbücher. Davon richten sich sieben Geschichtslehrwerke an die Sekundarstufe I. Die verbliebenen vier Schulbücher sind der Sekundarstufe II zuzuordnen. Insgesamt zehn von elf Büchern entfallen auf den gymnasialen Bereich, von denen zwei ebenso für die Gesamtschule zu verwenden sind. Nur ein Schulbuch ist der Realschule zuzuordnen.

Vier von elf Schulbüchern enthalten ein eigenständiges Unterkapitel zu jüdischer Geschichte. Das Lehrwerk *Europa. Unsere Geschichte 3* (2019) bringt innerhalb des Kapitels „Europa im 19. Jahrhundert: gleiche Rechte und Klassengesellschaft“ einen Längsschnitt, der beginnend vom Mittelalter bis zum Kaiserreich den Emanzipationsprozess der Juden in den Blick nimmt. Die beiden Lehrwerke *Geschichte und Geschehen 2* (2020) und *Horizonte 2* (2020) setzen sich mit jüdischer Geschichte im (langen) 19. Jahrhundert auseinander, während *Buchners Geschichte Oberstufe (Einführungsphase)* von 2014 „Die Judenemanzipation in der deutschen Revolution 1848/49“ in den Mittelpunkt stellt. Zur Frühen Neuzeit lässt sich kein eigenständiges Unterkapitel zur jüdischen Geschichte finden. Das deutsch-polnische Lehrwerk *Europa. Unsere Geschichte 2* (2017) verwendet im vierten Kapitel „Neue Zeiten brechen an“ zwei Teilüberschriften, die explizit auf jüdische Geschichte verweisen: „Die jüdische Bevölkerung in Polen-Litauen“ und „Christen und Juden im Osmanischen Reich“. In den sieben übrigen Schulbüchern wird die Geschichte der Juden im Zuge deutscher bzw. europäischer Geschichte eingebracht, nimmt jedoch insgesamt wenig Raum ein.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	**Verlag & Jahr**	**Klassenstufen**	**ISBN**
Buchners Geschichte Oberstufe, Einführungsphase	Buchner 2014	10	978-3-7661-4675-5
Europa. Unsere Geschichte 2	Eduversum 2017	7	978-3-942708-31-9
Europa. Unsere Geschichte 3	Eduversum 2019	8	978-3-942708-32-6
Geschichte Real 2	Cornelsen 2012	7/8	978-3-06-064904-4
Geschichte entdecken 2	Buchner 2020	7/8 (G9)	978-3-661-31032-9

Geschichte und Geschehen, Einführungsphase	Klett 2014	10	978-3-12-430103-1
Geschichte und Geschehen, Qualifikationsphase	Klett 2015	11-13	978-3-12-430104-8
Geschichte und Geschehen 2	Klett 2020	7/8	978-3-12-443025-0
Horizonte 2	Westermann 2020	7/8	978-3-14-115323-1
Horizonte Geschichte SII	Westermann 2015	11-13	978-3-14-111346-4
Mosaik - Geschichte auf der Spur 2	Oldenbourg 2008	7/8	978-3-486-00626-1

Frühe Neuzeit

Die Situation der Juden vom Ausgang des Mittelalters bis zur Aufklärung ist in den Lehrwerken des Samples selten Thema. Die häufigen Vertreibungen der jüdischen Bevölkerung aus Städten des Heiligen Römischen Reichs finden wenig Aufmerksamkeit. Während die Abwanderung von Teilen der jüdischen Bevölkerung in den ländlichen Raum und das entstehende Landjudentum unerwähnt bleibt, wird die Migrationsbewegung der Juden nach Polen zumindest in zwei Schulbüchern aufgegriffen. Im Kontext der Toleranzpolitik absolutistischer Herrscher wird punktuell die Stellung der Juden thematisiert.

Die Reformation wird in den Lehrwerken der Sekundarstufe I ausführlich behandelt. Der Antijudaismus Martin Luthers (1483 bis 1546) und die Einstellung der reformierten Kirchen gegenüber Juden wird hingegen kaum betrachtet. Im Schulbuch *Geschichte entdecken 2* (2020) beschäftigt sich ein Arbeitsauftrag im Kompetenzcheck des Kapitels „Aufbruch in die Neuzeit – ein neuer Glaube“ mit der Person Luthers (S. 103). Das Ziel des Arbeitsauftrages kann allerdings nur erahnt werden. Die Schüler*innen werden zunächst aufgefordert, das Titelbild eines Blogs zu betrachten. Auf dem Foto ist die Figur eines nackten Martin Luther vor dem Brandenburger Tor abgebildet, der unter seinem Mantel das folgende Zitat von Karl Jaspers (1883 bis 1969) aus dem Jahr 1962 trägt: „Luthers Ratschläge gegen die Juden hat Hitler genau ausgeführt“ (S. 103). In der Hintergrundnarration, die mit „Sichtweisen auf Martin Luther“ (S. 103) überschrieben ist, heißt es: „Protestaktion auf dem Kirchentag 2017 der Gruppe das 11. Gebot. Die Aktionisten erhielten Anzeige wegen Volksverhetzung.“ Hier werden zahlreiche Zeitebenen vermischt und neben historischen auch rechtliche Belange gebracht, was ein fundiertes Urteil durch die Schüler*innen unmöglich macht. Die Judenfeindlichkeit Luthers bleibt Behauptung einzelner, unbestimmter Akteur*innen: So wurden „[i]m Umfeld des Reformationsjubiläums 2017 […] auch kritische Stimmen gegenüber Luther laut“. Unspezifisch wird ausgeführt: „Sie benannten Luthers Aussagen über Juden“. Beispielhafte Äußerungen Luthers werden jedoch nicht als Quelle gebracht, so dass eine Sachanalyse auf Quellenbasis durch

die Schüler*innen nicht stattfinden kann. Das Zitat Jaspers aus dem Jahr 1962 zieht hingegen eine Verbindung zwischen „Luthers Ratschläge[n]“ und Hitlers Handeln. Die Person Jaspers wird in der Hintergrundnarration nicht eingeordnet, ebenso wenig wie sein Zitat, sodass für die Schüler*innen nicht klar werden kann, ob es sich dabei um Kritik oder etwa Lob handelt. Allerdings bleibt es nicht bei drei Zeitebenen. Immerhin ist das Zitat Teil einer Figur, welche die Gruppe *11. Gebot*[1] auf dem Kirchentag 2017 als Protestaktion aufstellte. Ein Foto von der Aktion ist schließlich als Titelbild eines nicht näher benannten Blogs im Schulbuch abgedruckt. Die Schüler*innen sollen auf Grundlage dieser Informationen selbst einen Blogeintrag verfassen, „in dem ihr euch mit Luthers Handeln auseinandersetzt und beurteilt, welche Ziele Luther verfolgt hat und welche Folgen er damit ausgelöst hat“. Dabei sollen sie zwischen Folgen unterscheiden, „die er absichtlich in Kauf nahm, und solchen, für die er weniger verantwortlich ist.“ Zur Unterstützung sind per Mediencode fünf Kärtchen abzurufen, die das Kapitel zusammenfassen. Luthers judenfeindliche Äußerungen sind jedoch auch hier kein Thema. Unklar bleibt demnach, ob sich der Arbeitsauftrag auf die Glaubensspaltung bezieht und/oder auf die judenfeindlichen Äußerungen abzielt. Damit kann die Aufgabe nur völlige Verwirrung bei den Schüler*innen auslösen. In Bezug auf die Judenfeindlichkeit sind Urteile vorprogrammiert, die jeder historischen Grundlage entbehren. Weiterhin ist auf einen groben Fehler hinzuweisen: Der Arbeitsauftrag steigt mit einer falschen Datierung ein: „5500 Jahre Reformation – ein Grund zum Feiern?“ (S. 103).

Europa. Unsere Geschichte 2 (2017) ist als eines von zwei Schulbüchern hervorzuheben, das die Migrationsbewegung der Juden nach Polen aufgreift. Das Lehrwerk pflegt einen europäischen Zugriff. Jüdische Geschichte wird daher im Kontext der Geschichte Polen-Litauens dargestellt. Zunächst werden Juden neben zahlreichen anderen Einwanderungsgruppen genannt (S. 71), die vor Ort religiöse Freiheit suchten. Auf eine Darstellung als Randgruppe wird hier also verzichtet. Das Schulbuch bringt eine Doppelseite, die erst die Situation der Juden in Polen-Litauen thematisiert und daraufhin die christliche und jüdische Situation im Osmanischen Reich behandelt (S. 78-79). Der Verfassertext zu Polen-Litauen geht auf die Rechte der Juden, ihre Selbstverwaltung sowie auf die landesweite Vertretung der Juden ein, die erstmals 1581 zusammentrat. Zu begrüßen ist sodann die Verwendung einer Quelle mit jüdischer Perspektive: In einem Brief an einen Freund schreibt der Krakauer Rabbiner Moses Isserles (um 1520 bis 1572), der Hass gegen Juden

[1] Auch dieser Akteur wird den Schüler*innen nicht vorgestellt. Die Motive, die zum Aufstellen dieser Figur führten, können nur erraten werden.

in Polen sei nicht so groß wie im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation. Von einer Idealisierung der polnisch-litauischen Verhältnisse wird jedoch abgesehen. Mit Hilfe des Historikerbeitrags von Manfred Alexander und dem beigefügten Arbeitsauftrag wird eine Differenzierung vorgenommen. Die Schüler*innen erfahren zum Beispiel, dass die jüdische Bevölkerung für den Erhalt ihrer Rechte Sonderabgaben leisten mussten und oft in Armut lebten. Unter der Teilüberschrift „Christen und Juden im Osmanischen Reich“ (S. 79) wird einmalig im gesamten Sample von den Neuerungen berichtet, die Juden in die Gesellschaft einbrachten. Auch zwei Doppelseiten sind mit biografischem Zugriff interessant gestaltet: Anhand der Erinnerungen von Martin Gruneweg (1562 bis 1618) werden die „Menschen und ihre Lebenswege in der Gesellschaft des 16. und 17. Jahrhunderts“ (S. 122-124) in Polen-Litauen in den Mittelpunkt gesetzt**.** Jüdische Geschichte wird eingebettet und nicht wie so oft extrahiert dargestellt – auch wenn es bei der Perspektive auf Juden bleibt. Problematisch ist die Rekonstruktionszeichnung zu den Einwohnern von Zamość einzuschätzen, die neben einem Juden auch je einen Schotten, Armenier, Russen, Griechen, Ungarn und Italiener zeigen soll. Diese Illustration suggeriert, bestimmte Bevölkerungsgruppen seien äußerlich erkennbar, und lässt damit klare Entitäten entstehen. Der zugehörige Arbeitsauftrag setzt den Fokus immerhin auf Kleidung und nicht auf trennende andere phänotypische Merkmale. Jeder Gruppe ist eine Beschreibung zugeordnet. Juden treten dabei als Akteure auf, die unter anderem „Synagogen und eine Mikwe, ein rituelles Badehaus [, errichteten]“ und werden darüber hinaus nicht nur auf den Beruf des Händlers festgeschrieben, sondern auch als „Handwerker, Apotheker und Mediziner“ vorgestellt (S. 124).

Im Gegensatz dazu wird die jüdische Bevölkerung hinsichtlich der Pogrome, die während des Chmielnicki-Aufstands stattfanden, auf den Opferstatus festgelegt (S. 94). Aktionen der Selbstbehauptung bleiben unerwähnt. Jüdische Geschichte wird zudem im Rahmen von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Krisen in der frühen Neuzeit thematisiert. Unter der Teilüberschrift „Religiöser Fanatismus als eine Reaktion auf Krisen“ (S. 87) wird die jüdische Bevölkerung als Beispiel für religiöse oder ethnische Minderheiten angeführt, auf die sich in Krisenzeiten „die gesellschaftlichen Spannungen in Europa entluden“. Zur Erklärung wird die Vorstellung vom angeblichen Zinsverbot und Geldverleih[2] aufgegriffen: „Da Juden einige Berufe nicht ausüben durften, hatten sich viele auf den Geldhandel spezialisiert. Christen war es dagegen verboten, Geld mit hohen Zinssätzen

[2] Siehe dazu Wolfgang Geiger/Martin Liepach: Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen, Frankfurt a.M. 2014, S. 37–43.

zu verleihen. Deshalb beschuldigten sie Juden oft der Wucherei“ (S. 87). Als Grundlage für den Judenhass wird neben der religiösen und kulturellen Fremdheit vor allem das materielle Motiv behauptet, das auf verkürzten und daher verfälschten Erklärungszusammenhängen beruht. Die „nicht nur falsche[n], sondern sehr gehässigen[n] Gerüchte“ (S. 87) zu Ritualmorden durch Juden werden als Auslöser für die Pogrome aufgeführt. Eine Tabelle zu „Ritualmordprozessen in Europa, 12.–16. Jahrhundert“ (S. 87) ist nicht kontextualisiert und könnte daher zur falschen Annahme führen, die sogenannten Ritualmorde hätten durchaus existiert. Die Bildunterschrift zum illustrierenden Gemälde von Charles de Prevot (um 1670 bis 1737) problematisiert den antijüdischen Vorwurf des Ritualmords nicht ausreichend (S. 87). Nachdem zahlreiche Vorurteile präsentiert wurden, wird kein Arbeitsauftrag zu dem Themenbereich angeboten, der eine Dekonstruktion ermöglicht. Das Narrativ der jüdischen Geschichte als reine Verfolgungsgeschichte wird bedient und die jüdische Bevölkerung auf die Opferrolle reduziert.

Europa. Unsere Geschichte 3 (2019) bringt unter der Überschrift „Das Judentum in Europa“ einen Längsschnitt vom Mittelalter bis zum Kaiserreich auf drei Doppelseiten – in dieser Kürze bei gleichzeitig sehr weitem historischen Zugriff ein schwieriges Unterfangen, bei welchem Verengungen wahrscheinlich sind. Der einleitende Verfassertext stellt die Emanzipation der Juden als „langwierigen Prozess“ (S. 166) in den Mittelpunkt. Die vielen zeitlichen Sprünge im Längsschnitt, die nicht immer ausreichend datiert sind, erzeugen allerdings eine allgemeine Unsicherheit. Die drei Doppelseiten beginnen mit dem Mittelalter. Hier wird zunächst eine Art „Ghetto vor dem Ghetto“[3] konstruiert: Eigenschaften des frühneuzeitlichen Ghettos werden fälschlicherweise auf die mittelalterlichen Judengassen übertragen. Der Verweis auf die Entstehung des Begriffs „Ghetto“ im 16. Jahrhundert und die fehlende zeitliche Einordnung im Nachgang verunsichern hinsichtlich der Orientierung in der Zeit. Der Hinweis auf die Pogrome an Juden durch Christen leitet zum Verfassertext der Teilüberschrift „Juden in Polen-Litauen“ über, der einleitend die Flucht vieler Juden nach Osteuropa thematisiert. Der Sprung vom Mittelalter zum 18. Jahrhundert trägt nicht zur allgemeinen Orientierung bei. Indem der Verfassertext auf die Schtetl und ihre Organisation sowie die landesweite Vertretung der Juden eingeht, wird das Handlungspotential der Juden aufgezeigt. Die anschauliche Quelle „Was ist ein Schtetl?“ aus Sicht des jüdischen Schriftstellers Manès Sperber (1905 bis 1984) kann jedoch

[3] Vergleiche hierzu unter anderem Wolfgang Geiger: Mittelalter, in: Martin Liepach/Dirk Sadowski (Hrsg.): Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke, Göttingen 2014 (Eckert.Expertise 3), S. 51–53.

kaum als historische Quelle für das 18. Jahrhundert verwendet werden, zumal eine Datierung des Textes unterlassen wurde. Die Aufgabe „Erkläre die Begriffe ‘Ghetto‘ und ‘Schtetl‘ und ziehe dabei den Autorentext und Q2 heran“ (S. 167) ist auf der Grundlage der beiden vorgegebenen Referenzen nicht historisch korrekt zu beantworten. Das Themenfeld „Juden in Polen-Litauen“ wird ebenfalls mit dem Verweis auf Pogrome abgeschlossen. Somit wird auch auf dieser Doppelseite die kontinuierliche Verfolgung von Juden betont. Auch wenn den beiden Lehrbüchern *Europa. Unsere Geschichte 2* (2017) und *Europa. Unsere Geschichte 3* (2019) die Thematisierung jüdischer Geschichte in der Frühen Neuzeit hoch anzurechnen ist, können sich beide Schulbücher nicht vollständig vom Verfolgungsparadigma lösen.

Punktuell wird im Kontext der Toleranzpolitik absolutistischer Herrscher auf jüdische Geschichte verwiesen. *Europa. Unsere Geschichte 2* (2017) behandelt unter der Teilüberschrift „Preußen: Reformen in Wirtschaft, Verwaltung und Rechtswesen“ die „merkantilistische Wirtschaftspolitik“ (S. 162) von Friedrich II. (1712 bis 1786). In Bezugnahme auf die Nützlichkeit von „mehr Bevölkerung“ (S. 162) heißt es: „Teilweise wurden Menschen, die in anderen Ländern wegen ihres Glaubens verfolgt worden waren, in Preußen aufgenommen“ (S. 162). Der Toleranzgedanke des Fürsten wird daraufhin mit seinem Zitat unterstrichen: „Hier muss ein jeder nach seiner Fasson selig werden“ (S. 162). Positiv hervorzuheben ist, dass die Toleranzpolitik Friedrichs II. in Bezug zum merkantilistischen Nützlichkeitsdenken gesetzt wird. Dass sein Zitat die jüdische Bevölkerung nicht einschloss, wird zwar nicht explizit benannt, kommt aber in der folgenden Ausführung zum Ausdruck: „Andererseits wurden Juden, die nach Preußen kamen, abgewiesen, denn sie waren nach Auffassung des Königs keine ‘nützlichen Subjekte‘ – dies geschah allerdings im Geheimen“ (S. 162). Diese Einschätzung ist jedoch zu pauschal gehalten. Juden konnten sich unter der Herrschaft Friedrichs II. durchaus in Preußen ansiedeln, allerdings galt eine strenge Reglementierung nach merkantilistischen Interessen: „Die Zahl der Juden sollte möglichst gering gehalten, ihr wirtschaftlicher Nutzen dagegen optimiert werden“.[4] Das heißt, vor allem gut situierten Juden war eine Zuwanderung erlaubt und Juden unterlagen insgesamt strengeren Beschränkungen als etwa die Hugenotten. Die Haltung Friedrichs II. kommt auch in judenfeindlichen Äußerungen zum Ausdruck, die einem Ausschnitt seines „Politischen Testaments“ aus dem Jahr 1752 zu entnehmen sind (S. 162). Eine Dekonstruktion der geäußerten Vorurteile kann aufgrund fehlender

[4] Michael Brenner: Kleine jüdische Geschichte, München 2008, S. 178.

Informationen zu der Situation der Juden im Preußen des 18. Jahrhunderts nicht geleistet werden. Im Themenfeld „Lebenswelten im 18. Jahrhundert“ wird ein Zeitungsartikelausschnitt aus der *Zeit* aufgeführt, den der Journalist Benedikt Erenz im Jahr 1985 verfasste. Hier wird das einzige Mal im gesamten Sample die Unterscheidung von Hofjuden und Betteljuden angedeutet (S. 177).

Im Schulbuch *Geschichte und Geschehen, Einführungsphase* von 2014 erfahren die Schüler*innen von dem Einsatz Friedrichs II. für „religiöse Toleranz“ (S. 179). Dass er die diskriminierenden Bestimmungen für Juden beibehielt, fehlt an dieser Stelle.

Die (jüdische) Aufklärung und Emanzipation

Im ausgehenden 18. Jahrhundert entstand eine geistige, aufklärerische Bewegung, die im innerjüdischen Rahmen als Haskala bezeichnet wurde. Mit der jüdischen Aufklärung zeichnete sich ein wesentlicher Wandlungsprozess in der jüdischen Geschichte Europas ab. Die Maskilim setzten sich für die Modernisierung der jüdischen Gemeinschaft ein und strebten die Integration in die christliche Gesellschaft an. Demzufolge stellte sich die Frage, wie Religionstreue und Integration zu verbinden seien. Der Ausbruch „aus dem Ghetto in die bürgerliche Gesellschaft“ (Jacob Katz) kann für die Schüler*innen daher als Brennglas für „die Dynamik von (religiöser) Tradition und Moderne zum Ausgang des 18. Jahrhundert“[5] dienen. Zudem bietet das Thema Haskala die Möglichkeit, das Handlungspotential jüdischer Akteur*innen in den Blick zu nehmen. Jüdische Aufklärer wie Moses Mendelssohn (1729 bis 1786) initiierten eine Öffnung der jüdischen Gesellschaft gegenüber der christlichen Kultur, die eine wichtige Voraussetzung für den Emanzipationsprozess bildete. Statt Juden als homogene Masse zu konstruieren, sind verschiedene innerjüdische Positionen bezüglich der Aufklärung zu differenzieren. Diese Möglichkeiten bleiben jedoch überwiegend ungenutzt. Ausschließlich zwei Bücher thematisieren die Haskala explizit. Im bereits genannten Längsschnitt in *Europa. Unsere Geschichte 3* wird unter der Überschrift „Ein Weg aus der Isolation?“ die innerjüdische Diskussion aufgegriffen, inwieweit eine Öffnung zur christlichen Kultur erfolgen sollte. Da Juden in den meisten Schulbüchern fälschlicherweise als homogene Gruppe dargestellt werden, ist diese Differenzierung verschiedener innerjüdischer Perspektiven zu begrüßen.

[5] Dirk Sadowski: Frühe Neuzeit, Aufklärung und Emanzipation, in: Martin Liepach/Dirk Sadowski (Hrsg.): Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke, Göttingen 2014 (Eckert.Expertise 3), S. 71.

Allerdings werden wichtige Vertreter wie Moses Mendelssohn (1729 bis 1786) nicht benannt. Insgesamt nimmt das Thema Haskala sechs Zeilen im Verfassertext des Längsschnitts ein.

Die jüdische Aufklärung wird außerdem im Schulbuch *Buchners Geschichte Oberstufe, Einführungsphase* von 2014 behandelt. Das Schulbuch räumt der „Judenemanzipation in der deutschen Revolution von 1848/49“ drei Seiten im Kapitel „Geltungsbereiche der Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart“ ein. Unter einer eigenen Teilüberschrift werden zunächst „Jüdische Aufklärer und die Haskala“ (S. 275) thematisiert. Illustriert wird der Verfassertext mit einem Gemälde von Moritz Oppenheim (1800 bis 1882), das Gotthold Ephraim Lessing (1729 bis 1781) und Johann Caspar Lavater (1741 bis 1801) zu Besuch bei Mendelssohn zeigt. In der Hintergrundnarration zur Bildquelle wird Mendelssohn folgendermaßen vorgestellt: „Er gilt bis heute als Pionier, der unter den deutschen Juden den Gedanken der Aufklärung und Emanzipation verbreitete.“ Arbeitsaufträge fehlen sowohl zur Bildquelle als auch zum Verfassertext, so dass eine Chance zur aktiven Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Themenbereich ausgelassen wurde. Der Verfassertext weist darauf hin, dass sich die jüdischen und christlichen Aufklärer bereits vor der Französischen Revolution mit Fragen der gesellschaftlichen Integration der Juden auseinandersetzten. Damit wird die aktive Rolle der Aufklärer hervorgehoben, die sich für die Besserstellung der Juden einsetzten. Als wichtigstes Ziel der Haskala wird „die Modernisierung der jüdischen Gesellschaft“ (S. 275) genannt. Mendelssohn habe die deutschen Juden aufgefordert, „trotz vorhandener, diskriminierender Gesetze […] auch sprachlich Teil der deutschen Gesellschaft und Kultur zu werden“ (S. 275). Mendelssohn richtete in der Tat großes Augenmerk auf die deutsche Sprache, in der er den Großteil seiner Werke verfasste, wie der Verfassertext korrekt zu berichten weiß. Zudem wird die Selbstbehauptung jüdischer Akteur*innen wie etwa Mendelssohn herausgestellt, die im Kontext der fehlenden Gleichberechtigung eigeninitiativ handelten. Der folgende Satz schließt den Themenbereich ab: „Es sollte jedoch noch fast ein Jahrhundert dauern, bis die Emanzipation der deutschen Juden Wirklichkeit wurde“ (S. 275). Daraufhin steht die Darstellung des Emanzipationsprozesses im Fokus (s.u.)

Europa – Unsere Geschichte 2 (2017) stellt auf einer ganzen Doppelseite im Themenfeld „Lebenswelten im 18. Jahrhundert“ den bedeutenden jüdischen Aufklärer und Philosophen Salomon Maimon (1753 bis 1800) vor (S. 176-177). Sein Bezug zur Haskala wird jedoch nicht explizit genannt. Eine europäische Perspektive wird eingenommen: Maimon

wuchs in einem traditionellen Umfeld in Litauen-Polen auf und entschied sich im Alter von 23 Jahren nach Berlin zu gehen, wo er unter anderem Moses Mendelssohn als führenden jüdischen Philosophen kennenlernte. Somit findet eine Differenzierung jüdischer Lebenswirklichkeiten und -entwürfe zur Zeit der Aufklärung statt, die eine positive Ausnahme im Sample bildet und umso mehr auf die fehlenden innerjüdischen Perspektiven im Großteil der Schulbücher verweist. Zwei Textquellen aus Sicht Maimons werden angeboten.

Abseits von den genannten Themenseiten, die sich explizit mit der jüdischen Geschichte beschäftigen, spielt die Haskala in den Lehrbüchern des Samples keine Rolle. Auch auf den Seiten, die in aller Ausführlichkeit die (allgemeine) Aufklärung darstellen, werden Haskala oder jüdische Aufklärer nicht oder kaum aufgegriffen. So wird die Möglichkeit verpasst, das Thema Aufklärung um eine Perspektive zu bereichern und vor allem die jüdische Geschichte fern von Verfolgungsparadigma und Passivität zu erzählen. Das Lehrwerk *Mosaik - Geschichte auf der Spur 2* (2008) beschränkt sich im Rahmen der Doppelseite „Aufklärung: ‚Wage, selbst zu denken!'" auf die Aussage, die Juden seien nicht in die Gleichberechtigung einbezogen worden (S. 104). Die folgende Doppelseite „Galerie der Aufklärer" (S. 106-107) stellt fünf Aufklärer vor – auch hier erfolgt kein Verweis auf die Haskala oder ihre Akteur*innen.

Geschichte und Geschehen, Einführungsphase (2014) verwendet fünf Doppelseiten auf das Thema „Was ist Aufklärung?". Ausschließlich sechs Zeilen des Verfassertextes beschäftigen sich mit jüdischer Geschichte, die ausgelagert unter der Teilüberschrift „Menschenbild und Widersprüche der Aufklärung" behandelt wird (S. 179). Die Schüler*innen erfahren: „Auch einer weiteren gesellschaftlichen Gruppe enthielt man die staatsbürgerliche Gleichstellung vor. Den Juden gestanden nur wenige eine Emanzipation von beruflichen, religiösen und politischen Einschränkungen zu" (S. 179). Damit werden jüdische Akteur*innen zu Objekten der Geschichte herabgesetzt. Auch Moses Mendelssohn und Gotthold Ephraim Lessing werden in ihrer Bedeutung für den jüdischen Emanzipationsprozess ungenügend wertgeschätzt. Zwar werden sie namentlich benannt und zu den „führenden Aufklärern" (S. 179) gezählt. Dennoch werden sie nicht in die vorausgegangene Vorstellung zahlreicher Philosophen eingebunden, sondern randständig im Rahmen der ausstehenden jüdischen Emanzipation erwähnt. Während zur Person Mendelssohn und seinem Schaffen keine nähere Beschreibung stattfindet, wird Lessing fälschlicherweise als Jude bezeichnet. Immerhin wird sein Theaterstück „Nathan der Weise" genannt,

das „religiöse Toleranz und die Gleichberechtigung der Religionen einforderte“ (S. 179). In neun Quellen und zwei Historikerbeiträgen ist keine jüdische Geschichte oder gar eine jüdische Perspektive repräsentiert.

Alles in allem findet die Haskala als wichtige Voraussetzung für den Emanzipationsprozess kaum Beachtung. Die Darstellung der Emanzipation beschränkt sich währenddessen in vielen Lehrwerken auf das Emanzipationsgesetz 1812 im Rahmen der Preußischen Reformen. Nicht nur einmal wird dabei fälschlicherweise die komplette rechtliche Gleichstellung behauptet. Die Emanzipation der deutschen Juden stellte sich jedoch als langwieriger Prozess dar, der sich durch einen Ringtanz aus Durchbrüchen und Rückschlägen auszeichnete. Das Wissen darum „ist nicht zuletzt deshalb wichtig, um spätere antisemitische Anwürfe gegen die staatsbürgerliche Gleichstellung der Juden und die Rücknahme der Emanzipation im nationalsozialistischen Deutschland in ihrer historisch-katastrophalen Tragweite verstehen zu können“[6]. Da das Engagement jüdischer und christlicher Akteur*innen im Zuge des Emanzipationsprozesses nicht ausreichend thematisiert wird, erscheint die Emanzipation der Juden in den Schulbüchern überwiegend als gewährtes Zugeständnis. Die Wandlungsprozesse der jüdischen Gesellschaft im 19. Jahrhundert, die unter Begriffen wie „Religionsreformen“, „Akkulturation“ und „Verbürgerlichung“ gefasst werden, erhalten kaum Aufmerksamkeit.

Geschichte Real 2 (2012) führt unter den wichtigsten preußischen Reformen die „Judenemanzipation (1812)“ (S. 139) auf. Drei knappe Stichpunkte folgen. Dass Juden „freie, gleichberechtigte Staatsbürger“ wurden, ist als inkorrekt einzustufen. Die rechtliche Gleichstellung erfolgte in vielen deutschen Staaten in den 1860er Jahren und wurde erst mit der Reichsverfassung 1871 für das gesamte Gebiet des Deutschen Kaiserreichs eingeführt. Weitere Stichpunkte zum preußischen Emanzipationsgesetz nennen den Erwerb von Haus- und Grundbesitz, die freie Religionsausübung und die Ausübung jedes Gewerbes. Fortdauernde Einschränkungen werden ausgelassen. Unerwähnt bleibt beispielsweise, dass Juden höhere Staatsämter in Militär, Justiz und Verwaltung nach wie vor verwehrt blieben. Der langwierige Prozess der jüdischen Emanzipation kann nicht nachvollzogen werden. Im Kapitel „Um Einheit und Freiheit“ wird die Schriftstellerin Fanny Lewald (1811 bis 1889) neben weiteren Akteur*innen im Kontext der deutschen Nationalbewegung vorgestellt (S. 160). Die Schüler*innen erfahren, dass die 17-jährige Fanny

[6] Dirk Sadowski: Frühe Neuzeit, Aufklärung und Emanzipation, in: Martin Liepach/Dirk Sadowski (Hrsg.): Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke, Göttingen 2014 (Eckert.Expertise 3), S. 77.

Lewald als Tochter jüdischer Eltern zum Christentum konvertierte, um einen Christen heiraten zu können. Weiterhin wird darauf verwiesen, dass sich ihr erster Roman „Clementine“ mit der Situation der Juden auseinandersetzt, die jedoch nicht näher dargestellt wird. Der Fokus der Schulbuchseite liegt auf Lewalds Einsatz für Frauenrechte.

Auch das Lehrwerk *Mosaik - Geschichte auf der Spur 2* (2008) behauptet in Bezug auf die Preußischen Reformen fälschlicherweise: „Juden erlangten die rechtliche Gleichstellung.“ (S. 124). Weder Quellen noch Arbeitsaufträge zur jüdischen Geschichte ergänzen den Verfassertext.

Im Schulbuch *Geschichte und Geschehen, Qualifikationsphase* von 2014 taucht das Thema Judenemanzipation im Zuge des Kapitels auf, das sich mit der zweiten industriellen Revolution beschäftigt. Der Begriff „Judenemanzipation“ wird neben anderen Reformen genannt, die am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts „in vielen Staaten“ durchgesetzt wurden und als wesentliche gesellschaftliche Entwicklung auf die Industrialisierung einwirkten. Der fettgedruckte Begriff „Judenemanzipation“ wird im Begriffsglossar erklärt (S. 485). Diese Zusammenfassung ist in Bezug auf ein gesamtes Schulbuch als verkürzt anzusehen. Die begrenzte Datierung der Judenemanzipation auf die „Zeit der Aufklärung“ ist inkorrekt. Selbstverständlich kann ein Glossareintrag eine differenzierte Darstellung des von Fortschritten und Rückschlägen geprägten Emanzipationsprozess nicht in Gänze leisten. Umso mehr ist es anzurechnen, dass die Judenemanzipation als „[j]üdische Reformbewegung“ beschrieben wird, „die sich dafür einsetzte, die rechtlichen, religiösen und sozialen Benachteiligungen in den christlichen Staaten Europas aufzuheben und auch Juden als gleichberechtigte Staatsbürger anzuerkennen“ (S. 485). Auf diese Weise werden die Motive und der Einsatz jüdischer Akteur*innen in den Mittelpunkt gestellt. Der Verweis, in den deutschen Staaten wäre die rechtliche Gleichstellung in den 1860er festgeschrieben worden, markiert die Emanzipation immerhin als langwierigen Prozess, auch wenn er als solcher nicht weiter ausgeführt ist. Die Datierung ist allerdings nur bedingt zutreffend, da die rechtliche Gleichstellung erst mit der Reichsverfassung im gesamten Gebiet des Kaiserreichs erreicht wurde. Unter der Teilüberschrift „Gewinner und Verlierer“ heißt es: „Gerade hier boten sich auch den vor Kurzem noch rechtlich benachteiligten jüdischen Bürgern gesellschaftliche Aufstiegschancen. Bald waren in diesen Berufsfeldern jüdische Akademiker stark vertreten; sehr zum Missfallen von Mitgliedern des alten Bürgertums“ (S. 39). Hier fehlt die zeitliche Einordnung. Zwar ist das Schulbuchkapitel auf 1850 bis 1940 datiert, allerdings werden während des

Kapitels immer wieder Rückgriffe auf das beginnende 19. Jahrhundert vorgenommen. Während dieses Zeitraums stellt sich die Situation der Juden jedoch nicht als linear oder homogen dar. Die abschließende Bemerkung „sehr zu Missfallen von Mitgliedern des alten Bürgertums“ bedient das Neid-Motiv und stellt es als einzig mögliche Reaktion dar. Damit wird bereits auf die folgende Ausgrenzung und Verfolgung abgehoben.

Im Kontext der frühen Nationalbewegung bis 1830 wird im Lehrwerk *Horizonte Geschichte SII* (2015) das langwierige Erringen der rechtlichen Gleichstellung ausschließlich mit Frauen in Zusammenhang gebracht. Der Emanzipationsprozess der Juden wird nicht erwähnt. Stattdessen werden Juden erstmalig im Rahmen der Bücherverbrennung auf dem Wartburgfest im Jahr 1817 thematisiert. Dort heißt es, man habe Bücher und Symbole verbrannt, „die als ‚undeutsch‘ oder politisch ‚reaktionär‘“ (S. 19) galten. Als Beispiel wird neben Schriften von berühmten Konservativen und dem französischen Gesetzbuch „das Buch eines jüdischen Autors, dessen Verbrennung mit antijüdischen Parolen begleitet wurde“ (S. 19) genannt. Weiterhin wird auf die „Ausgrenzung und Intoleranz gegenüber allem, was man als „undeutsch“ wahrnahm“ (S. 20) hingewiesen, die dem Nationalismus ebenso innewohne wie das „Streben nach Freiheit, Gleichheit und Verfassung“ (S. 20). Während die Abgrenzung zur französischen Nation im Verfassertext ausgiebig erklärt wird, ist eine Einordnung der antijüdischen Parolen nicht zu finden. Somit werden Juden implizit als „undeutsch“ markiert. Die Anführungszeichen sind in Anbetracht der fehlenden Erklärung nicht ausreichend. Die antijüdischen Aktionen auf dem Wartburgfest erhalten demzufolge den Schein des Selbstverständlichen. Es folgt im Verfassertext ein Zitat von Heinrich Heine (1797 bis 1856). Er kritisiert den Fremdenhass, der sich auf dem Wartburgfest zeigte. Die Bedeutung Heines wird jedoch nicht ausgeführt.

Das Schulbuch *Horizonte 2* (2020) bringt zwei Doppelseiten zu „Deutsches Judentum im ‘langen‘ 19. Jahrhundert“. Im einleitenden Verfassertext wird mit der Charakterisierung, deutsche Juden seien „keine in sich geschlossene gleichbleibende Minderheit“ (S. 234) gewesen, eine Differenzierung angedeutet. Diese viel Potenzial bietende Beschreibung wird im Verfassertext jedoch nicht weiter entfaltet. Er bezieht sich im besonderen Maße auf die Eröffnung der „Neuen Synagoge“ in der Oranienburger Straße, die im Jahr 1866 eingeweiht wurde. Illustriert wird der Verfassertext von dem Gemälde der Synagoge von Emile Pierre Joseph de Cauwer (1827 bis 1873) aus dem Jahr 1865, das nicht als Bildquelle markiert ist und dem sich kein Arbeitsauftrag widmet. Vielmehr wird im

Verfassertext gewertet, das Bild zeige „auf den ersten Blick, dass die Juden in der bürgerlichen Gesellschaft angekommen waren“ (S. 234). Im Jahr 1865 war die rechtliche Gleichberechtigung in einigen deutschen Staaten allerdings noch nicht vollzogen. Die gesellschaftliche Emanzipation war selbst in den 1870er Jahren noch nicht abgeschlossen. In Bezug auf das Kaiserreich verlautet der Verfassertext, dass „allerdings auch judenfeindliche Stimmen immer lauter [wurden]“ (S. 234). Antisemitismus wird auf der Doppelseite zwar an anderer Stelle erwähnt, jedoch nie erklärt.

Auf der Doppelseite befinden sich zwei Arbeitsaufträge. Der erste bezieht sich auf den Zeitstrahl zur jüdischen Emanzipation. Er stellt vier Phasen dar: „1789 – 1815 erste Schritte auf dem Weg zur Emanzipation“, „1815 – 1848 rechtliche Rückschritte – kultureller Wandel“, „1848 – 1871 der Weg zur rechtlichen Gleichstellung“ und „1871 – 1914 gesellschaftlicher Aufstieg – wachsender Antisemitismus“ (S. 234). Sie sind jeweils mit zwei konkreten Ereignissen datiert wie z.B. „1791: Verleihung der uneingeschränkten Bürgerrechte durch die Französische Nationalversammlung“. Die Schüler*innen sollen zu jeweils einem Datum eine selbstständige Recherche mit Hilfe vorgegebener Internetseiten durchführen und ihre Ergebnisse abschließend vor der Klasse präsentieren. Die Internetseiten sind in ihrer Darstellung für die siebte und achte Klasse sehr anspruchsvoll und könnten daher überfordernd wirken. Die Emanzipation wird durch den Zeitstrahl als langwieriger Prozess sichtbar. Die Akteur*innen des Prozesses werden jedoch anhand der Schlagwörter nicht greifbar. Letztendlich überlässt der Arbeitsauftrag die Verantwortung für Sachanalyse und Sachurteil den Schüler*innen. Im Anschluss sollen sich einzelne Expertengruppen anhand von vorgegebenen Internetadressen selbstständig mit vier verschiedenen jüdischen Akteur*innen beschäftigen. Die Auseinandersetzung mit Gabriel Riesser (1806 bis 1863) als „jüdischer Politiker in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts“, der sich für die Gleichberechtigung der Juden einsetzte, ist zu begrüßen. Seine Bedeutung für den Emanzipationsprozess (und die Demokratie in Deutschland) wird in den meisten Schulbüchern des Samples nicht oder unzureichend ausgeführt. Alle anderen vorgegebenen Akteur*innen sind in die Zeit des Kaiserreichs zu datieren, in der die rechtliche Gleichberechtigung mit der Reichsverfassung 1871 bereits errungen war.

Buchners Geschichte Oberstufe, Einführungsphase von 2014 räumt der „Judenemanzipation in der deutschen Revolution von 1848/49“ drei Seiten im Kapitel „Geltungsbereiche der Menschenrechte in Vergangenheit und Gegenwart“ ein. Zunächst wird ein Rückgriff auf jüdische Aufklärer wie Moses Mendelssohn und auf die Haskala vorgenommen, wie

oben bereits dargestellt worden ist. Auf diese Weise wird die Eigeninitiative jüdischer Akteur*innen aufgegriffen. Daraufhin werden erste Schritte der rechtlichen Emanzipation einschließlich des Emanzipationsgesetzes von 1812 korrekt dargestellt. Unter der Teilüberschrift „Befürworter und Gegner der Judenemanzipation“ werden stellvertretend zwei Abgeordnete der deutschen Nationalversammlung vorgestellt, die sich gegen bzw. für die Judenemanzipation aussprachen: Moritz Mohl (1802 bis 1888) und Gabriel Riesser (1806 bis 1863). Zu begrüßen sind die Ausführungen zu Riesser, der als „Hamburger Notar und liberaler Abgeordneter *Gabriel Riesser*“ eingeführt und als „der erste jüdische Richter in Deutschland“ gewürdigt wird (S. 276). Im Sinne der Multiperspektivität werden zwei Quellen[7] zur Verfügung gestellt: die Rede Mohls vor der deutschen Nationalversammlung in der Paulskirche und der darauffolgende Redebeitrag von Riesser. Die Schüler*innen sollen im Zuge des ersten Arbeitsauftrags eine „Übersicht der gegen und für die Judenemanzipation vorgetragenen Argumente“ (S. 277) erstellen. Der zweite Arbeitsauftrag lautet: „Erklären Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Wahrnehmung des Judentums in den beiden Texten.“ Der Operator „erkläre“ wirkt hier fehl am Platz, da er ein Verständnis für beide Wahrnehmungsformen impliziert. Im Verfassertext wird immerhin die Wertung vollzogen, Riesser habe „einen klaren Sieg“ errungen und Mohls Antrag habe daher kaum Beachtung gefunden. Ein dritter Arbeitsauftrag erweitert die vorherigen: „Bewerten Sie Mohls Ausführungen vor dem Hintergrund der späteren Ausbreitung des Antisemitismus in Deutschland“ (S. 277). Dieser Arbeitsauftrag erscheint sehr anspruchsvoll, umso mehr, da der Begriff Antisemitismus nicht erklärt ist. Zudem wird das Verfolgungsparadigma aufgegriffen und ein allgemeines Bild von Geschichte als linearem, sich zwanghaft zuspitzendem Prozess unterstützt. Der Arbeitsauftrag erscheint daher ungeeignet. Vor dem Hintergrund der Überschrift „Judenemanzipation in der deutschen Revolution von 1848/49“ fehlt dem Verfassertext der klare Verweis auf den Grundrechtskatalog, der durch die deutsche Nationalversammlung formuliert wurde und auch die Gleichberechtigung der jüdischen Bevölkerung verkündete. Ebenso bleibt das Scheitern der Verfassungsreform als zeitweiliger Rückschlag unerwähnt. Ein Ausblick auf weitere Entwicklung wird nicht gegeben.

Auf zwei Doppelseiten behandelt *Geschichte und Geschehen 2* (2020) „Jüdisches Leben im 19. Jahrhundert“. Der Verfassertext betrachtet die jüdische Emanzipation von Beginn des 19. Jahrhunderts bis ins Kaiserreich. Während der Glossareintrag zu

[7] Beide Quellen sind nicht korrekt als Quelle gekennzeichnet, sondern werden als M1 und M2 geführt. Um die Gattungskompetenz zu schulen, ist eine korrekte Kennzeichnung maßgeblich.

„Judenemanzipation“ (S. 271) durch die fehlende zeitliche Einordnung verkürzt und daher verfälschend ist, stellt der Verfassertext 1 den Prozess der rechtlichen Gleichstellung als langwierig und ungeradlinig dar (S. 192). Im Gegensatz zu vielen anderen Schulbüchern wird die rechtliche Gleichberechtigung für das gesamtdeutsche Gebiet korrekterweise auf die Reichsverfassung 1871 datiert. Allerdings fehlt im Verfassertext die Vorstellung der Akteur*innen, die sich für die Emanzipation einsetzten. Auch die Quellen und Arbeitsaufträge füllen diese Lücke nicht. Fünf der insgesamt sechs Quellen beziehen sich auf Emanzipation und Antisemitismus im Kaiserreich. Zur Differenzierung regt der Verfassertext 2 an, der die Akkulturationsprozesse thematisiert: „Solche Veränderungen wurden von den Juden in Deutschland allerdings sehr unterschiedlich wahrgenommen“ (S. 192). Eine jüdische Perspektive auf den Integrationsprozess wird formuliert und eine Differenzierung vorgenommen. So werden hier Sichtweisen von „Reformjuden“ und „orthodoxe[n]“ Juden unterschieden (S. 192). Der dritte Verfassertext beschreibt, wie sich Emanzipation und Antisemitismus im Kaiserreich weiterentwickelten. So wird korrekt festgestellt, dass Juden im Kaiserreich weiterhin Benachteiligungen erdulden mussten und gleichzeitig Aufstiegschancen nutzten und „sich im Bürgertum [etablierten]“ (S. 192). Damit wird der Verbürgerlichungsprozess angedeutet, der in den meisten Lehrwerken vergebens zu suchen ist.

Zudem wird das Gemälde von Moritz Daniel Oppenheim (1800 bis 1882) „Heimkehr eines jüdischen Freiwilligen aus den Befreiungskriegen zu den nach alter Sitte lebenden Seinen“ aus den Jahren 1833/34 eingebracht (S. 193). Der Arbeitsauftrag zur Bildquelle zielt auf die Verschränkung deutsch-jüdischer Lebenswelten ab (S. 194). Damit wird im Gegensatz zu vielen anderen Lehrwerken die Akkulturation thematisiert, wenngleich dieser Aspekt der jüdischen Emanzipation auch hier ausbaufähig ist. Das Lehrwerk *Europa. Unsere Geschichte 3* (2019) stellt mit der Kombination aus Oppenheims Gemälde und einem Arbeitsauftrag ebenfalls den Akkulturationsprozess heraus und dekonstruiert damit die vermeintliche Gegensätzlichkeit von jüdischer Zugehörigkeit und deutschem (hier: preußischem) Patriotismus. Währenddessen betont der zweite Arbeitsauftrag wiederum die Stellung der jüdischen Bevölkerung als gesellschaftliche Randgruppe. Die Darstellung des Emanzipationsprozesses wird mit der inklusiven Überschrift „Juden – ein Teil der Gesellschaft“ überschrieben. Auch der Einstieg ist in diesem Sinne zu verstehen. Wenngleich diese Einschätzung für das Ende des 18. Jahrhunderts beschönigend sein mag, ist der inkludierende Habitus zu begrüßen. Völlig richtig ist die Einschätzung, dass Joseph II. (1741 bis 1790) den Juden in seinem Reich religiöse und wirtschaftliche

Freiheiten einräumte, ihnen jedoch nicht die rechtliche Gleichberechtigung gewährte. Die erstmalige Gleichstellung der Juden im Jahr 1791 in Frankreich wird erwähnt, ebenso wie die Besserstellung der Juden in den von Frankreich besetzten Gebieten sowie die erneuten Einschränkungen nach dem Sturz Napoleons. Daraufhin springt die Darstellung: „Am Ende des 19. Jahrhunderts erhielten Juden in den meisten Staaten Europas dieselben Rechte wie christliche Bürger“ (S. 168). Der Prozess wird stark abgekürzt. Dadurch wirkt die Emanzipation auch hier als verliehenes Zugeständnis. Der Einsatz für die Emanzipation durch Personen wie Gabriel Riesser wird nicht zum Thema.[8] Als positive Ausnahme ist hingegen die Verwendung zweier Quellen hervorzuheben, die unterschiedliche jüdische Perspektiven repräsentieren: Abraham Geiger (1810 bis 1874), als prominentester Vertreter des liberalen Judentums, und der Rabbiner Samson Raphael Hirsch (1808 bis 1888), als Repräsentant der Orthodoxie nahmen unterschiedliche Positionen zu Religionsreformen und Akkulturation ein. Damit ist das geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität gegeben. Die religiösen Reformen selbst sowie die fortschreitende Verbürgerlichung werden nicht zum Thema. Die letzte Doppelseite ist der Situation der Juden im Kaiserreich gewidmet. Außerdem werden vier Lebensläufe vorgestellt: Darunter befindet sich der Enkel des jüdischen Aufklärers Moses Mendelssohn, Felix Mendelssohn Bartholdy (1809 bis 1847), der sinnbildlich für die – in seinem Fall bis zu Taufe gehende – Akkulturation stehen kann.

Fazit

Jüdische Geschichte wird in den Büchern des Samples nur selten thematisiert. Oft sind die wenigen Inhalte verengt, missverständlich oder inkorrekt dargestellt und können daher in ihrer Tragweite nicht verstanden werden. Ausnahmen bilden die Schulgeschichtsbücher, die sich in eigenständigen Unterkapiteln oder in längeren Abschnitten explizit mit der jüdischen Geschichte auseinandersetzen und daher zumindest ein vollständigeres Bild entwickeln: *Europa. Unsere Geschichte 2* und *3* (2017 bzw. 2019), *Geschichte und Geschehen 2* (2020), *Horizonte 2* (2020) und *Buchners Geschichte Oberstufe, Einführungsphase* von 2014. Durch Segregation eigenständiger Kapitel kann allerdings das Motiv der fremden jüdischen Geschichte unterstützt werden. Ziel sollte es daher sein, jüdische Geschichte in die Darstellung der allgemeinen historischen Vorgänge zu integrieren.

[8] Gabriel Riesser wird stattdessen auf der Kompetenzseite behandelt. Die Schüler*innen sollen zwei Arbeitsaufträge zu einem Brief Riessers bearbeiten, in dem er seine Wirksamkeit für die Emanzipation reflektiert.

Besonders spärlich fällt die jüdische Geschichte im Rahmen der Frühen Neuzeit aus. Eine Ausnahme bildet das Schulbuch *Europa. Unsere Geschichte 2* (2017), welches die Geschichte der Juden innerhalb des europäischen Zugriffs wiederholt aufgreift, wie etwa die Migrationsbewegung der Juden nach Polen. Leider wird auch hier jüdische Geschichte gelegentlich auf die Verfolgungsgeschichte reduziert. Die innerjüdische Organisation, etwa die über die gesamte Frühe Neuzeit anzutreffende Gemeindeautonomie – wird im Sample sowohl hinsichtlich der Frühen Neuzeit als auch im Zuge des Emanzipationsprozesses unzureichend dargestellt. In den meisten Schulbüchern des Samples wird die Emanzipation der Juden nicht als langwieriger Prozess nachvollziehbar. Ein verbreiteter Fehler ist die Verengung der Emanzipation auf die fälschlich angenommene rechtliche Gleichstellung der Juden im Zuge des preußischen Emanzipationsgesetzes von 1812. Die Haskala, religiöse Reformen, Akkulturations- und Verbürgerlichungsprozesse sind kaum vertreten – ebenso wie (unterschiedliche) jüdische Perspektiven auf den Emanzipationsprozess. Ein Gegenbeispiel bietet diesbezüglich das Lehrwerk *Europa. Unsere Geschichte 3* (2019), das zwei Quellen mit den unterschiedlichen Perspektiven von Abraham Geiger (1810 bis 1874) und Samson Raphael Hirsch (1808 bis 1888) zu religiösen Reformen und Akkulturation anbietet. Auch die Akteur*innen, die sich für und gegen den Emanzipationsprozess engagierten – sowohl christliche als auch jüdische – werden wenig behandelt, so dass die Emanzipation als durch die christliche Gesellschaft plötzlich gegebenes Geschenk/Gesetz erscheint. Nur wenige Bücher – wie etwa *Buchners Geschichte Oberstufe (Einführungsphase)* von 2014 – thematisieren Personen wie Moses Mendelssohn (1729 bis 1786) und Gabriel Riesser (1806 bis 1863) und ihre Bedeutung für die sich verändernde Situation der Juden. Von den benannten Ausnahmen abgesehen fehlen Schüler*innen auf Grundlage dieser Bilanz wichtige Informationen, um neue Wissensinhalte zu jüdischer Geschichte im Kaiserreich und in der Weimarer Republik und im Kontext der Verfolgung und Vernichtung von Juden im Nationalsozialismus angemessen kontextualisieren zu können.

2.5 Kaiserreich und Weimarer Republik

von Martin Liepach und Tamara Schäfer, Frankfurt a. M.

Das Sample

Das Sample umfasste insgesamt 20 Schulgeschichtsbücher. 16 der 20 Geschichtsschulbücher sind der Sekundarstufe I zuzuordnen, während sich die verbliebenen vier Lehrwerke an die Sekundarstufe II richten. Dem gymnasialen Bereich sind zehn Bücher zuzuordnen, auf den Bereich der Gesamtschulen/Real- und Hauptschulen (GRH) entfallen ebenfalls zehn Werke.

Dem Kaiserreich widmen die Bücher zwischen 36 Seiten (*Horizonte Geschichte SII, 2015)* (maximal) und sechs Seiten (*Mosaik D2 - Vom Mittelalter bis zum Ersten Weltkrieg, 2008)* (minimal), für die Weimarer Republik sind es zwischen 22 *(Das waren Zeiten 3, 2010)* und 42 Seiten *(Horizonte 3, 2009)*. In gescannter Form und als Grundlage für die Auswertung lagen für das Kaiserreich ca. 208 Seiten vor, für die Weimarer Republik sind es 343 Seiten. Obwohl die Seiten der Weimarer Republik quantitativ überwiegen, sind diese jedoch weitaus weniger ertragreich als die des Kaiserreichs für die Fragestellung nach dem Stellenwert und der Darstellung jüdischer Geschichte und der des Antisemitismus in Deutschland bis 1933. Drei Bücher besitzen für das Kaiserreich ein eigenständiges, erkennbares Kapitel zur jüdischen Geschichte oder zum Antisemitismus. Für die Weimarer Republik existiert kein Kapitel zur jüdischen Geschichte im Sample. Gleiches gilt für das Thema „Antisemitismus“. Fünf der zehn Schulbücher, welche dem Kaiserreich zuzuordnen sind, greifen innerhalb eines Kapitels auf Unterüberschriften zurück, welche auf jüdisches Leben oder antisemitische Agitationen verweisen. Innerhalb der Kapitel zur Weimar Republik greifen vier der zehn Schulbücher auf derartige Unterüberschriften zurück. Während *Geschichte und Geschehen 2* (2016) sowie *Mosaik D2* (2008) sich um neutrale Überschriften wie „Die Juden“ oder „Antisemitismus im Kaiserreich“ bemühen, setzt *Zeitreise 3* (2019) mittels seiner Überschrift „Antisemitismus als Markenzeichen [der NSDAP]“ eine wertende Perspektive.

Die Geschichte der Juden ist nicht die Geschichte des Antisemitismus. Die nachfolgenden Ausführungen tragen dieser grundlegenden Aussage Rechnung. Die Trennung dieser beiden Perspektiven, wenngleich gerade erforderlich in der Vermittlung im Unterricht, wird in den Schulbüchern selten eingehalten. Für diese Problematik steht exemplarisch das

Werk *Geschichte Real 3* (2013). Das Kapitel „Rassenwahn und Antisemitismus“ enthält einen Autorentext, der mit der Überschrift „Jüdisches Leben und Antisemitismus“ versehen ist (S. 89). Der Autor versucht sich an einen knappen historischen Abriss, der in der Antike beginnt und mit dem Einsatz jüdischer Soldaten im Ersten Weltkrieg endet. Neben einer Reihe von wissenschaftlich nicht haltbaren Urteilen vermitteln die drei (!) Absätze genau dieses Bild: jüdisches Leben wird epochenübergreifend unter dem Gesichtspunkt des Antisemitismus betrachtet.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	**Verlag & Jahr**	**Klassenstufen**	**ISBN**
Buchners Geschichte Oberstufe, Qualifikationsphase	Buchner 2015	11–13	978-3-7661-4677-9
Das waren Zeiten 3	Buchner 2010	9 (G8)	978-3-7661-4793-6
denk/mal Geschichte 3	Schroedel 2012	9/10	978-3-507-35613-9
entdecken und verstehen 2, diff. Ausgabe	Cornelsen 2015	7/8	978-3-06-065053-8
entdecken und verstehen 3	Cornelsen 2012	8/9	978-3-06-064889-4
entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe	Cornelsen 2015	9/10	978-3-06-065075-0
Europa – Unsere Geschichte 3	Eduversum 2019	7–10	978-3942708326
Geschichte Real 3	Cornelsen 2013	9/10	978-3-06-064905-1
Geschichte und Geschehen, Qualifikationsphase	Klett 2015	12/13 (G9)	978-3-12-430104-8
Geschichte und Geschehen 2	Klett 2016	7/8	978-3-12-443060-1
Geschichte und Geschehen 3	Klett 2017	9/10	978-3-12-443070-0
Horizonte 3	Westermann 2009	9 (G8)	978-3-14-111052-4
Horizonte Geschichte SII	Westermann 2015	12/13	978-3-14-111346-4
Kursbuch Geschichte, Qualifikationsphase	Cornelsen 2015	10–13	978-3-06-064445-2
Mosaik - Geschichte auf der Spur 2	Oldenbourg 2008	7/8	978-3-486-00626-1
Zeitreise 2, diff. Ausgabe	Klett 2018	7/8	978-3-12-451050-1
Zeitreise 3, diff. Ausgabe	Klett 2019	9/10	978-3-12-451060-0

Kaiserreich: Jüdische Geschichte

Die Bandbreite der thematischen Behandlung hängt sehr stark von der jeweiligen Schulform ab. Während die Bücher für Gymnasien die Juden als Gestalter der modernen Industriegesellschaft thematisieren und deren großen Bildungswillen zur Zeit des Kaiserreichs betonen, wird jüdisches Leben und Geschichte in den GRH-Werken fast vollständig ausgeklammert.

Zwei Werke unter den Gymnasialbüchern widmen der jüdischen Geschichte ein eigenes Kapitel: *Europa – Unsere Geschichte 3* (2019): „Das Judentum in Europa“ (S. 166-171) und *Horizonte Geschichte SII* (2015): „Zum Umgang mit Minderheiten: Deutsche Bürger jüdischen Glaubens“ (S. 80). Im Zentrum beider Kapitel steht die Integration *der* jüdischen Bevölkerung in die Gesellschaft des deutschen Kaiserreichs, welche mit einigen Hindernissen verbunden war. *Mosaik D2 – Vom Mittelalter bis zum Ersten Weltkrieg* (2008) erwähnt zumindest die bürgerliche Gleichberechtigung und nimmt Bezug auf die Emanzipation. Die Beschäftigung mit der jüdischen Geschichte in den untersuchten Geschichtsschulbüchern erfolgt fast ausschließlich in Verbindung mit antisemitischen Ausschreitungen und sozialen Exklusionsmustern gegenüber jüdischen Bürgern. Diese Darstellungsweise hat nicht nur die thematische Reduktion jüdischer Geschichte zur Folge, sondern erweckt gleichwohl den Eindruck, dass jüdisches Leben außerhalb eines von Antisemitismus bestimmten Kontextes nicht stattgefunden habe.

Zeitreise 3 (diff. Ausgabe, 2019) und *Europa – Unsere Geschichte 3* (2019) thematisieren die Entstehung des Zionismus innerhalb der Autorentexte, personifiziert durch den Schriftsteller Theodor Herzl. *Europa – Unsere Geschichte* enthält einen Auszug aus Herzls berühmter programmatischer Schrift „Der Judenstaat“ (S. 171). Des Weiteren präsentiert das Lehrwerk in kurzer biographischer Form prominente jüdische Persönlichkeiten des 19. und beginnenden 20. Jahrhundert (hier: Felix Mendelssohn, Levi Strauss, Alfred Dreyfus und Rosa Luxemburg). Mit einem Umfang von fünf Seiten zu „Juden in Europa“ setzt sich das deutsch-polnische Schulbuch *Europa – Unsere Geschichte 3* (2019) ohnehin deutlich qualitativ und quantitativ von den anderen Werken ab. Mit Zwischenüberschriften wie „Juden – ein Teil der Gesellschaft“ (S. 168) setzt das Werk dem herkömmlichen, auf den Antisemitismus fokussierenden Narrativ über jüdische Geschichte eine andere Perspektive entgegen. Ein Erinnerungsbericht von Ernst Toller ist mit „Eine jüdische Kindheit im Deutschen Kaiserreich“ (S. 170) überschrieben. Aber auch in anderen Kapiteln macht das Werk interreligiöse Bezüge auf. So findet sich für den Themenkomplex „Industrialisierung“ eine Quelle, die über das städtische Gymnasium in Kattowitz berichtet, die von katholischen, evangelischen und jüdischen Schülern gleichermaßen besucht wurde (S. 125).

Buchners Geschichte Oberstufe, Qualifikationsphase (2015), *Geschichte und Geschehen, Qualifikationsphase* (2017), sowie *Mosaik D2* (2008) und *Zeitreise 2* (diff. Ausgabe, 2018) folgen in ihren Autorentexten einer problematischen Erzählweise oder

Zuschreibung, indem sie einst antisemitisch verwendete Begriffe wie „Reichsfeinde“ *(Buchners Geschichte, S. 170*; *Geschichte und Geschehen Qualifikationsphase, S. 140; Mosaik D2, S. 178; Zeitreise 2, S. 152)* aufgreifen, ohne diese dabei immer hinreichend zu kontextualisieren. So vermerkt *Buchners Geschichte*, dass Vertreter von Minoritäten als „Reichsfeind“ bezeichnet wurden, Mosaik D2 stellt die die rhetorische Frage „Sind Katholiken, Juden, Sozialisten und Polen ‚Reichsfeinde‘?“ – eine Frage, die eigentlich nur aus nationalistischer Perspektive begründungsfähig ist.

Die Kategorisierung der jüdischen Bevölkerung als „Fremde“ in *entdecken und verstehen 2* (diff. Ausgabe, 2015, S. 176) folgt ebenfalls einem problematischen Muster, da diese Kategorisierung negativ konnotiert ist und nicht durch Anführungszeichen oder Ähnliches kenntlich gemacht wird. Auf diese Weise kommt es zu einer Reproduktion der damaligen antisemitischen Erzählweise, welche die jüdische Bevölkerung als nicht vollwertige Mitglieder der deutschen Gesellschaft deklarierte. Auch die Kollektivbezeichnung wie „die Juden“, ohne innere Differenzierung, wie sie die Lehrwerke *Geschichte und Geschehen 2* (2016), *entdecken und verstehen 3* sowie *Geschichte und Geschehen 3, Qualifikationsphase* (2017) innerhalb ihrer Autorentexte verwenden, leisten einer gewissen Stereotypenbildung Vorschub.

Im Allgemeinen kann man feststellen, dass fast alle aktuellen Geschichtsschulbücher einen „narrativen Kanon“ aufweisen, dergestalt, dass Antisemitismus in der Geschichte jüdisches Leben „eingerahmt“ hat. Eine Problematik dieser Narration ist, dass durch die nicht ausreichend differenzierte und kaum kontextualisierende Wiedergabe von antisemitischen Zuschreibungen indirekt auch Stereotype vermittelt werden, welche zur damaligen Zeit propagiert worden sind. Bildquellen, welche das jüdische Leben im deutschen Kaiserreich zeigen, werden in den vorliegenden Lehrwerken sehr selten verwendet. Das Schulbuch *Horizonte SII* (2015) zeigt das Foto einer Menschenansammlung (S. 77), welche sich nach dem Gottesdienst vor der 1866 eingeweihten Synagoge in der Oranienburger Straße in Berlin, zusammenfand. *Europa – Unsere Geschichte 3* (2019) präsentiert eine Geschichtskarte, welche die Verteilung der jüdischen Bevölkerung in Europa um 1881 abbildet. Anhand der Legende können die Schülerinnen und Schüler den prozentualen Anteil der Juden an der Gesamtbevölkerung 1881 nachvollziehen.

Kaiserreich: Antisemitismus

Der Antisemitismus wird in allen Werken, unabhängig von der Schulform, zumindest erwähnt. Dabei fällt allerdings auf, dass die Bandbreite der thematischen Behandlung sehr stark variiert.

Zeitreise 2 (diff. Ausgabe, 2018) sowie *Geschichte und Geschehen 2* (2016) definieren den Antisemitismus innerhalb einer Marginalie, was wiederum dessen Stellenwert innerhalb des nächsten Unterkapitels betont. Fünf der zwölf Bücher, welche das Kaiserreich thematisieren, definieren den Antisemitismus und dessen Ursprung innerhalb des Autorentextes. Hervorzuheben ist hier *Kursbuch Geschichte, Qualifikationsphase* (2015), da es Ursprünge sowie Entwicklungen des Antisemitismus aufzeigt und dabei zwischen verschiedenen Erscheinungsformen (politisch, sozial, wirtschaftlich) differenziert. Zudem bemüht sich das Lehrwerk, Gründen für den Erfolg des Antisemitismus im Kaiserreich nachzugehen und diese in den historischen Kontext einzuordnen.

Horizonte 3 (2009) reduziert den Antisemitismusbegriff auf die begriffliche Gleichsetzung mit Judenhass (S. 52). Ursprünge sowie der Wandel von einer religiösen Judenfeindschaft bis hin zu einem rassistischen Antisemitismus werden dabei nicht deutlich. Die übrigen fünf Geschichtsschulbücher führen den Antisemitismusbegriff lediglich innerhalb ihrer Autorentexte ein, ohne diesen dabei jedoch eigenständig zu definieren. Dessen Bedeutung müssen die Schülerinnen und Schüler anhand der Darstellungen eigenständig rekonstruieren. Alle Bücher verorten die Entstehung des Antisemitismus in das späte 19. Jahrhundert, während nur *Kursbuch Geschichte, Qualifikationsphase* (2015) auf den Ursprung der Judenfeindschaft in der Antike und im Mittelalter verweist. Jedoch bleibt anzumerken, dass die Begriffe „Judenfeindschaft“ und „Antisemitismus“ synonym verwendet werden, ohne dabei eine Differenzierung vorzunehmen.

Die jüdische Perspektive und die Reaktion auf den Antisemitismus werden im Rahmen der Quellen und Darstellungen nur selten präsentiert. Eine seltene Ausnahme bildet das Lehrwerk *Buchners Geschichte, Qualifikationsphase* (2015). Im Zusammenhang mit dem „Berliner Antisemitismusstreit“, welcher 1879 von dem konservativen Historiker Heinrich von Treitschke entfacht worden war, druckt das Buch eine Stellungnahme des jüdischen Historiker Heinrich Graetz ab. Dem „Berliner Antisemitismusstreit“ widmet das Buch zwei Seiten (S.178f.). Neben den antisemitischen und nationalistischen Äußerungen Heinrich von Treitschkes enthält das Buch eine weitere Quelle aus jüdischer

Perspektive: eine Stellungnahme des nationalliberalen jüdischen Politikers Ludwig Bamberger. Die antisemitischen Ausführungen Treitschkes können im gewissen Maße als kanonisch für die aktuellen Geschichtsschulbücher begriffen werden, da alle Bücher für die Sekundarstufe II diese Textquelle verwenden, um diese kritisch diskutieren zu lassen. Auf Reaktionen aus dem nichtjüdischen Spektrum wird noch seltener verwiesen. Implizit fördert dies die Vorstellung, der Antisemitismus und dessen Abwehr bzw. Bekämpfung sei eine alleinige Angelegenheit der Juden gewesen. Lediglich *Kursbuch Geschichte, Qualifikationsphase* (2015) stellt im Zusammenhang mit dem „Berliner Antisemitismusstreit" die „Erklärung der 75 Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens gegen den Antisemitismus, 1880" vor, zu deren Unterzeichnern auch Theodor Mommsen und Rudolf Virchow gehört haben (S. 322).

Obwohl alle Autorentexte sich um eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus bemühen, fällt auf, dass in den Schilderungen oftmals Passivkonstruktionen genutzt werden. Trägergruppen oder gar Einzelpersonen von antisemitischem Gedankengut und Exklusionsmustern bleiben dabei meist unerwähnt. Als Beispiel sei *entdecken und verstehen 2* (diff. Ausgabe, 2015) angeführt: „Alles Fremde und „nichtdeutsche" wurde abgelehnt" (S. 176). Eine Ausnahme dieser anonymen Beschreibungen bleibt der zuvor erwähnte Heinrich von Treitschke als Akteur bzw. Auslöser des Berliner Antisemitismusstreits. Eine transnationale Perspektive auf den Antisemitismus bietet *Europa- Unsere Geschichte 3* (2019). Neben den Marginalien, welche die Begriffe „Ghetto" und „Pogrom" definieren, verweist das Werk in einem eigenen Unterabschnitt auf die Pogrome im Russischen Kaiserreich. Diese antisemitischen Ausschreitungen hatten zur Folge, dass viele Juden in die USA oder in westliche Gebiete beispielsweise nach Berlin flohen. Auch spricht der Autorentext die daraus resultierenden Konflikte zwischen den armen (jüdischen) Neuankömmlingen und den einheimischen Juden an (S. 170).

Problematisch erscheint mitunter der Umgang mit antisemitischen Bildquellen. Häufig werden antisemitische Postkarten aus der Sammlung Haney abgedruckt. Die Bildquellen sind oft nicht mit Arbeitsaufträgen zur Dekonstruktion oder weiteren Kontextinformationen versehen.

Weimarer Republik: Jüdische Geschichte

Die Hälfte der untersuchten Geschichtsschulbücher kommt im Kapitel zur Weimarer Republik ohne jeglichen jüdischen Bezug aus, obwohl die Kapitel zwischen 14 und 40 Seiten umfassen.

Allgemein fällt auf, dass die vorliegenden Kapitel vor allem politikgeschichtlich geprägt sind. Jüdische Geschichte kommt selten ein eigenständiger Stellenwert zu. Juden kommen zumeist im Zusammenhang der politischen Radikalisierung und dem Aufstieg der NSDAP, also im Kontext von deren Judenfeindlichkeit vor. Ausnahmen bilden hier *Das waren Zeiten 3* von 2010, *denk/mal Geschichte 3* (2012) und *Buchners Geschichte, Oberstufe* (2015), welche nicht den vermehrten (politischen) Antisemitismus in den Mittelpunkt ihrer Darstellungen stellen, sondern die herausragende Bedeutung jüdischer Bürger innerhalb der Naturwissenschaften und der Technik hervorheben. Insbesondere *Das waren Zeiten 3* (2010) widmet sich in dem Unterkapitel „Der jüdische Beitrag zur Kultur" (S. 54) der Bedeutung prominenter Jüdinnen und Juden im kulturellen und intellektuellen Leben der Weimarer Republik. So verweist das Lehrwerk auf die Schriftsteller Alfred Döblin und Else Lasker- Schüler, auf den Künstler Max Liebermann sowie Max Reinhardt, welcher mit seinen Inszenierungen Theatergeschichte schrieb. Exemplarisch steht die Aufzählung jüdischer Persönlichkeiten für die Prägung des intellektuellen und kulturellen Lebens in der Weimarer Republik. Durch den Verweis auf Albert Einstein, welcher neben vier weiteren jüdischen Naturwissenschaftlern den Nobelpreis erhielt, versucht *das waren Zeiten 3* diesen Eindruck für den naturwissenschaftlichen Bereich noch weiter zu festigen. Auch *denk/mal 3* (2012) betont den bedeutenden Einfluss jüdischer Wissenschaftler innerhalb des technischen Fortschritts und nennt neben Albert Einstein Gustav Hertz und Fritz Haber (S. 76).

Weimarer Republik: Antisemitismus

Das Thema Antisemitismus wird in jedem der zehn untersuchten Geschichtsschulbücher aufgegriffen, auch wenn er mitunter nicht so umfangreich definiert wird, wie in dem Kapitel zum Kaiserreich. *Horizonte 3* (2009), *Geschichte Real 3* (2013) sowie *Zeitreise* 3 (diff. Ausgabe, 2015) und *Horizonte Geschichte SII* (2015) „übersetzen" den Antisemitismus lediglich mit dem Begriff der Judenfeindschaft, während *entdecken und verstehen 3* (diff. Ausgabe, 2015) die Ursprünge des Antisemitismus zumindest versucht, zeitlich zu verorten. Als Begründung für die radikalisierte Judenfeindschaft in der Weimarer

Republik nennen alle Geschichtsschulbücher die auftretenden wirtschaftspolitischen Krisen, mit welchen die Verschlechterung des Lebensstandards der Bevölkerung einherging. In diesem Zusammenhang bietet *Geschichte Real 3* (2013) den Begriff des Sündenbocks als Erklärung an: „Nationalistisch eingestellte Judenfeinde machten die Juden für Probleme in Politik und Wirtschaft verantwortlich und benutzten sie als "Sündenböcke" (S. 49). Die vermeintliche Schuld der jüdischen Bevölkerung an den wirtschaftspolitischen Krisen der jungen Republik habe schließlich die NSDAP für ihre antisemitische Propaganda genutzt.

Innerhalb der Autorentexte wird das Auftreten bzw. die Radikalisierung des Antisemitismus ausschließlich anhand des Aufstiegs der NSDAP beschrieben. *Geschichte und Geschehen 3* (2017) beschreibt den Antisemitismus als „Markenzeichen der NSDAP“ und versucht deren Ideologie anhand deren Parteiprogramms, welches in Form einer Textquelle dargestellt wird, zu verdeutlichen (S. 102). Auch die Lehrwerke *Buchners Geschichte* (2015, S. 201) und *Horizonte 3* (2009, S. 55) greifen auf Auszüge aus dem Parteiprogramm der NSDAP zurück. Während *Buchners Geschichte* das komplette 25-Punkte-Programm der NSDAP abdruckt, begnügt sich *Horizonte 3* lediglich mit einem Ausschnitt des Parteiprogramms. *Buchners Geschichte* versucht die Schülerinnen und Schüler für die NS-Ideologie zu sensibilisieren, indem sie anhand des Parteiprogramms Ziele der NSDAP herausarbeiten sollen. Die darauffolgenden Arbeitsaufträge widmen sich dem Ursprung dieser Ideologie sowie deren Adressaten. *Horizonte 3* zeigt zwar im Vergleich zu *Buchners Geschichte* einen wesentlich kleineren Ausschnitt des Parteiprogramms, versucht jedoch auch den antisemitischen Inhalt des Programms mithilfe der Arbeitsaufträge zu betonen. Dabei scheint es zunächst verwunderlich, dass nur drei der 10 Schulbücher auf das Parteiprogramm der NSDAP zurückgreifen.

Das waren Zeiten 3 (2010, S. 44) sowie *Geschichte Real 3* (2013, S. 49) erwähnen die Ermordung des Außenministers Rathenau und betonen dabei explizit dessen jüdische Herkunft. In diesem Zusammenhang schreibt *Geschichte Real* „von einem Mord an dem jüdischen Außenminister“. Die Verwendung des Adjektivs „jüdisch“ ist in diesem Begriffszusammenhang problematisch – es gibt nun mal nur einen deutschen Außenminister. Das Ausmaß der Radikalisierung des Antisemitismus in der Weimarer Republik wird insgesamt in den Büchern kaum deutlich. Dabei könnten „Leerstellen“ beispielsweise durch die Darstellung der Ostberliner Scheunenviertelpogrome 1923, welche den Höhepunkt antisemitischer Ausschreitungen in der Weimarer Republik markierten, gefüllt

werden. Diese könnten Virulenz und Gewalttätigkeit des Antisemitismus Schülerinnen und Schülern anschaulich vor Augen führen.

2.6 Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur

von Alfons Kenkmann und David Beck, Leipzig; Martin Liepach und Tamara Schäfer, Frankfurt a. M.

Untersuchungssample

Die Untersuchung basiert auf Werken der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II. Zur Auswertung lagen in gescannter Form ca. 1500 Seiten vor. In den Fokus genommen wurden die Darstellung jüdischer Geschichte in den Inhaltsfeldern NS-Zeit und Erinnerungskultur an die NS-Zeit. Hierzu wurden 22 aktuelle Geschichtsschulbuchreihen, die für Nordrhein-Westfalen zugelassen sind, untersucht. 15 der Lehrwerke werden für den Unterricht an Gymnasien verwendet, darunter befinden sich sechs Bücher für die Gymnasiale Oberstufe. Bei allen Werken handelt es sich um kombinierte Lehr- und Arbeitsbücher, wie es gegenwärtige Anforderungen an moderne Geschichtsschulbücher formulieren. Innerhalb der Geschichtsschulbücher wurden alle Kapitel einer Untersuchung unterzogen, die sich thematisch mit der jüdischen Geschichte in den Inhaltsfeldern NS-Zeit und Erinnerungskultur an die NS-Zeit beschäftigen. Entsprechend standen die Kapitel und Seiten im Themenkontext Nationalsozialismus im Fokus der Analyse. Daneben wurden auch vereinzelt die Kapitel zur Nachkriegszeit respektive zur Wiedervereinigung herangezogen. Eine Besonderheit bilden die Lehrwerke *Geschichte Real 2* (2012) und *denk/mal 2* (2011), die das Thema Judenverfolgung in der NS-Zeit als Teil der jüdischen Geschichte unter dem Kapitel „Juden, Christen, Muslime“ bzw. „Juden, Christen und Muslime“ behandeln.[1]

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	Verlag & Jahr	Klassenstufen	ISBN
Das waren Zeiten 3	Buchner 2010	9 (G8)	978-3-7661-4793-6
Die Reise in die Vergangenheit 3	Westermann 2014	9/10	978-3-14-110753-1
entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe	Cornelsen 2015	9/10	978-3-06-065075-0
entdecken und verstehen 4	Cornelsen 2013	9/10	978-3-06-064890-0
Geschichte Real 2	Cornelsen 2012	7/8	978-3-06-064904-4
Geschichte Real 3	Cornelsen 2013	9/10	978-3-06-064905-1

[1] Die Lehrwerke Geschichte Real 2 (2012) und denk/mal 2 (2011) sind für die 7. und 8. Jahrgangsstufe zugelassen und beinhalten entsprechend keine eigenständigen Kapitel zum Thema Nationalsozialismus, da dies im Lehrplan erst ab der 9. Jahrgangsstufe vorgesehen ist.

Horizonte 3	Westermann 2009	9 (G8)	978-3-14-111052-4
denk/mal Geschichte 2	Schroedel 2011	7/8	978-3-507-35612-2
Geschichte und Geschehen 3	Klett 2017	9/10	978-3-12-443070-0
Mosaik D3	Oldenbourg 2009	9 (G8)	978-3-637-01020-8
Zeiten und Menschen 3	Schöningh 2018	9 (G8)	978-3-14-034530-9
entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe	Cornelsen 2015	9/10	978-3-06-065075-1
Zeitreise 3, diff. Ausgabe	Klett 2019	9/10	978-3-12-451060-0
Geschichte und Gegenwart 3	Schöningh 2013	9/10	978-3-14-024917-7
denk/mal Geschichte 3	Schroedel 2012	9/10	978-3-507-35613-9
Geschichte und Geschehen	Klett 2015	GYM Sek II, Q-Phase	978-3-12-430104-8
Zeiten und Menschen	Schöningh 2015	GYM Sek II, Q-Phase	978-3-14-024990-4
Buchners Kolleg Themen Geschichte: Nationalsozialismus und deutsches Selbstverständnis	Buchner 2012	GYM Sek II, 13	978-3-7661-7313-3
Buchners Geschichte Oberstufe	Buchner 2015	GYM Sek II, Q-Phase	978-3-7661-4677-9
Horizonte Geschichte SII	Westermann 2015	GYM Sek II, Q-Phase	978-3-14-111346-4
Kursbuch Geschichte	Cornelsen 2015	GYM Sek II, Q-Phase	978-3-06-064445-2

Die Struktur der historiografischen Erzählungen der Geschichtsschulbücher

Legen wir die einzelnen Lehrwerke des Samples übereinander, zeigt sich hinsichtlich der Ordnung der einzelnen historiografischen Erzählungen ein recht einheitliches Schema, das sich nur durch Nuancen unterscheidet: Während beispielsweise *entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), entdecken und verstehen 4* (2013), *Das waren Zeiten 3* (2010) und *Horizonte 3* (2009) die Erzählung entlang der Geschehenselemente des Rassenantisemitismus als Bestandteil der NS-Ideologie, der Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden, der Aufarbeitung der NS-Zeit und letztlich der Erinnerungskultur an die NS-Zeit entfalten,[2] weichen *Geschichte Real 3* (2013) und *Die Reise in die Vergangenheit 3* (2014) von dieser Struktur minimal ab, wenn sie die Ausgrenzung der Juden im Deutschen Reich vor und noch einmal nach ihren Schilderungen

[2] Vgl. entdecken und verstehen 3 (2015), S. 82-84, 88, 98-105, 110, 112-115, 124, 127, 134f., 154, 198f.; vgl. entdecken und verstehen 4 (2013), S. 48f., 52, 62-71, 76, 78-81, 90, 93, 100f., 156, 188f.; Horizonte 3 (2009), S. 80, 82f., 85f., 94-97, 107, 109, 111f., 114f., 120-125, 132, 154-157, 258f., 256, 272f.; Geschichte Real 2 (2012), S. 23; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 73f., 131f., 77, 82, 88-92, 95f., 104, 109, 105f., 111, 113-120, 131, 151, 182f., 219. Erstere beiden unterscheiden sich gegenüber den beiden anderen Lehrwerken lediglich darin, dass sie das Themenfeld der Erinnerungskultur einmal vor und nach der Aufarbeitung der NS-Zeit anführen.

zur Ideologie des Antisemitismus thematisieren.[3] *Geschichte Real 2* (2012) hingegen – ohne Frage ein Sonderfall, wie sich noch öfters zeigen wird – reiht sich in dieses Schema zwar ein, beendet seine Ausführungen jedoch bereits nach der Vernichtung der europäischen Juden und enthält seinen Rezipienten somit den wichtigen Aspekt der anschließenden „Vergangenheitsbewältigung“ vor.[4]

Trotz feiner Unterschiede folgen alle Schulbücher des Samples einer genetisch-chronologischen Strukturierung und präsentieren das historische Geschehen in linearer und – zumindest äußerlich – kausalgenetischer Erklärung.[5] Wenngleich dieses Darstellungsprinzip zu einer klaren Orientierung verhilft, wird hier Geschichte als linearer Prozess, das Spätere entwickelt sich aus dem Früheren, gedeutet, was zumindest für die erste äußerliche Annäherung an die jüdische Geschichte zur Zeit des „Dritten Reichs“ und die Erinnerung daran eine mögliche Reduzierung auf einen zwangsläufigen Ablauf der Begebenheiten zur Folge haben kann.

Der Einsatz von Bildquellen

Zwar weisen alle untersuchten Geschichtsschulbücher einige Bildquellen durch Arbeitsaufträge einen aktivistischen Charakter zu,[6] mehrheitlich wohnt diesen jedoch eine passive Natur inne, da sie meist ausschließlich eine illustrative Funktion erfüllen und lediglich das Wissen der Verfassertexte visuell abbilden.[7] Nicht nur, dass die Bildquellen damit weder die historiografischen Erzählungen der Lehrwerke inhaltlich mitprägen, noch von den Rezipienten als Vergangenheitspartikel wahrgenommen werden; durch ihre

---

[3] Vgl. Geschichte Real 3 (2013), S. 84, 88-93, 98, 106-109; vgl. Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 74-79, 86- 93, 95, 98f. 102-105, 112, 114, 123. Die vorgeschobene Thematisierung der Ausgrenzung von Juden vor der Auseinandersetzung mit der Ideologie des Antisemitismus in beiden Lehrwerken liegt daran, dass bei dem Unterkapitel zur Gleichschaltung im NS-Staat auch auf die Situation in den Schulen eingegangen wird und dabei ein streifender Blick auf die Ausgrenzung von Mitschülern jüdischen Glaubens erfolgt. Wenn auch ein wichtiger Aspekt, auf den an späterer Stelle inhaltlich näher eingegangen wird, sollte er hier vor allem vor dem Wissen um die weitere Entfaltung beider Erzählungen nicht überbewertet, sondern als das verstanden werden, was er ist: eine geringfügige Abweichung einer sonst einheitlichen Erzählstruktur.

[4] vgl. Geschichte Real 2 (2012), S. 23.

[5] Vgl. Hilke Günther-Arndt: Strukturierungskonzepte. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 158-172, S. 159f.; Michael Sauer: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 11. Aufl. Seelze 2013, S. 55f.

[6] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 101, 105; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 67, 71, 81; Geschichte Real 3 (2013), S. 84, 91f., 107; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 73, 89, 92, 114, 119; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 75, 87, 92; Horizonte 3 (2009), S. 96, 156f.

[7] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 82, 100, 102, 112, 115, 127, 134f., 154, 198; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 46, 66, 68, 78, 93, 100f., 156, 188; Geschichte Real 3 (2013), S. 89f., 93; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 82, 91, 115, 117f., 151, 120, 183, 219; Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 86, 88-91, 93f., 123; Horizonte 3 (2009), S. 80, 94, 112, 120ff., 124, 258; Geschichte Real 2 (2012), S. 23.

unreflektierte Perzeption können – wenn auch nicht intendiert – antisemitische Klischees reproduziert werden.[8] Ein sinnbildliches Beispiel dafür stellt das in mehreren Schulbüchern zur NS-Zeit angeführte Ausstellungsplakat „Der ewige Jude“ dar.[9] Wenngleich ihm stets eine erklärende Unterschrift bei Seite steht, in der teilweise sogar erklärt ist, dass die „Darstellung […] alle Symbole [enthält], die die Nationalsozialisten mit dem Judentum verbanden“[10], werden dem Rezipienten dennoch durchgängig weder die Stereotype genannt noch werden die Schülerinnen und Schüler zu einem aktiven Reflexionsprozess gegenüber der visuellen Wiedergabe antisemitischer Klischees angeregt, da sie nicht durch einen Arbeitsauftrag dazu angehalten werden, die Funktion und Intention der Bildquelle zu dekonstruieren. Einzig in *Buchners Kolleg* (2012) wird die Bildquelle durch einen Arbeitsauftrag aufgegriffen, in dem sich die Schülerinnen und Schüler zumindest kritisch mit der Wirkung von Stereotypen auseinandersetzen sollen – womit allerdings noch nicht die antisemitischen Klischees aus der NS-Propaganda reflektiert dekonstruiert werden.

Darüber hinaus treten teilweise Mängel bei der Kontextualisierung von Bildquellen auf: Während *entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe* (2015) sowie *entdecken und verstehen 4* (2013) den abgebildeten Reisepass einer Jüdin, der mit dem sogenannten „Judenstempel“ versehen ist, fälschlicherweise auf das Jahr 1935 datieren und nicht im Jahr 1938 verorten,[11] ordnen sie die abgebildete Sachquelle in der historiografischen Erzählung korrekt bei den Ausführungen zur Judenverfolgung ein.[12] Ein Foto aus dem Jahr 1933, das die öffentliche Zurschaustellung des Juden Oskar Dankner und seiner Freundin in Cuxhaven zeigt, auf dem beide eingerahmt von SA-Männern Schmähtafeln mit antisemitischen Inhalten tragen müssen, wird in *Geschichte real 3* (2013) auf das Jahr 1935 datiert. Damit rückt das Buch das Bild in den Kontext der Nürnberger Gesetze, die in Chronologie unterhalb des Fotos aufgelistet sind. Einen weiteren Datierungsfehler begeht *Geschichte Real 3* (2013), der schwerwiegende inhaltliche Mängel nach sich zieht. Denn die Bildquelle, auf der die „SS und Polizei […] verhaftete Juden zum Bahnhof [eskortieren]“,

---

[8] Zum Problem der Reproduktion antisemitischer Klischees in Geschichtsschulbüchern vgl. Wolfgang Geiger: Antisemitismus auch im Schulbuch? Zum historischen und pädagogischen Kontext eines gravierenden Vorwurfs. In: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung, 13 (2019), 25, S. 1-12, http://www.medaon.de/pdf/medaon_25_geiger.pdf (aufgerufen am 21. Dezember 2020).

[9] Horizonte 3 (2009), S. 80, Kursbuch Geschichte (2015), S. 163, Horizonte Geschichte SII (2015), S. 280, Buchners Kolleg (2012), S. 11.

[10] Horizonte 3 (2009), S. 80, Horizonte Geschichte SII (2015), S. 280.

[11] Hierzu Georg Kreis: Die Rückkehr des J-Stempels. Zur Geschichte einer schwierigen Vergangenheitsbewältigung. Zürich 2000.

[12] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 103; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 69.

die innerhalb des Unterkapitels „Massenmord an den Juden“ angeführt und auf 1942 datiert ist,[13] zeigt eigentlich eine Deportation von jüdischen Männern von Baden-Baden nach Dachau am Tag nach der „Reichspogromnacht“ 1938.[14] Daneben liegen inhaltliche Mängel bei der Kontextualisierung von Bildquellen (u. a. zu Vernichtungsaktionen) vor: In *entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe* (2015) sowie *entdecken und verstehen 4* (2013) findet sich eine historische Fotografie wieder, auf der „Einwohner der russischen Stadt Kertsch auf der Insel Krim […] nach der Wiedereroberung der Stadt durch sowjetische Truppen unter den Toten nach Angehörigen, die von deutschen Soldaten im Dezember 1941 ermordet wurden, [suchen]."[15] Wenngleich hier eine Erklärung zum Bild vorliegt, bleibt diese dennoch unvollständig, denn sie gibt keine Auskünfte über das Massaker selbst, bei dem vorrangig Juden exekutiert wurden.[16] In gleicher Weise verfährt *Horizonte 3* (2009) bezüglich der historischen Fotografie auf dem ein „SS-Mann einen Zivilisten am Rand eines Massengrabs bei Winnitza (Ukraine) [erschießt]“[17]. Auch hier wird die Opfergruppe, überwiegend Juden, marginalisiert.[18]

Die Darstellung jüdischer Geschichte: NS-Zeit

Perspektivität: Die Perspektive der Täter

Die Narrative der relevanten Schulbuchkapitel orientieren sich häufig an der Perspektive der nationalsozialistischen Täter, und dies auf dreierlei Art. Zum einen ist es diese Perspektive, die in den Erzählungen der Geschichtsschulbücher das äußere Korsett des historischen Geschehens, eine Übersicht, wiedergibt. Denn alle Verfassertexte referieren mit minimalen Ausnahmen[19] stringent entlang der Taten der Täter.[20]

---

[13] Geschichte Real (2013), S. 92.

[14] Vgl. Landesarchiv Baden-Württemberg, Abt. Hauptstaatsarchiv Stuttgart: Reichspogromnacht, Zwangsmarsch der Juden zur Synagoge, Bild 1, EA 99, https://www.leo-bw.de/web/guest/detail/-/Detail/details/DOKUMENT/labw_findmittel_06/labw-1-696313/Baden-Baden+BAD%3B+Reichspogromnacht+Zwangsmarsch+der+Juden+zur+Synagoge (aufgerufen am 27. Dezember 2020).

[15] entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 112; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 78.

[16] Dazu ausführlicher Manfred Oldenburg: Ideologie und militärisches Kalkül. Die Besatzungspolitik der Wehrmacht in der Sowjetunion 1942. Köln/Wien 2004, S. 159-181.

[17] Horizonte 3 (2009), S. 112.

[18] Dazu ausführlicher Richard Rhodes: Die deutschen Mörder. Bergisch Gladbach 2004, S. 377f.

[19] Vgl. entdecken und verstehen, diff. Ausgabe (2015), S. 85, 127; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 41, 81, 93; vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 90, 95f., 109, 115, 182; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 93, 105; Horizonte 3 (2009), S. 107.

[20] Vgl. entdecken und verstehen, diff. Ausgabe (2015), S. S. 82-84, 88, 98-105, 110, 112-115, 124, 127, 134f., 154, 198f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 48f., 52, 62-71, 76, 78-81, 90, 93, 100f., 156, 188f.; Geschichte Real 3 (2013), S. 84, 88-93, 98, 106-109; vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 73f., 131f., 77, 82, 88-92, 95f., 104, 109, 105f., 111, 113-120, 131, 151, 182f., 219; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 74-79, 86- 93, 95, 98f. 102-105, 112, 114, 123; Horizonte 3 (2009), S. 80, 82f., 85f., 94-97, 107, 109, 111f., 114f., 120-125, 132, 154-157, 258f., 256, 272f.; Geschichte Real 2 (2012), S. 23.

Daneben präsentieren – mit einer Ausnahme[21] – alle Schulbücher des Samples mittels der verwendeten Quellen das historische Geschehen auch aus NS-Akteurssicht. Dabei schildern die Protagonisten ihre subjektive Sichtweise auf ihre Umwelt und beschreiben ihre eigenen Handlungen als bloßen Funktionsablauf einzelner ineinandergreifender Prozesse. Besonders charakteristisch tritt dies zu Tage, wenn *Geschichte Real 3* (2013), *Die Reise in die Vergangenheit 3* (2014 oder *denk/mal 3* (2012) durch die Augen des Auschwitz-Kommandanten Rudolf Höß den Ablauf des Vernichtungsprozesses im Lager schildern lassen.[22] Welche Gedanken die NS-Akteure gegenüber ihren Handlungen einnehmen, bleibt den Rezipienten der Lehrwerke allerdings meist verschlossen. Nur mittels Auszügen aus Adolf Hitlers „Mein Kampf", Tagebucheinträgen von Joseph Goebbels oder der Posener Rede Heinrich Himmlers vor führenden NS-Funktionären bekommen die Schüler – stereotypisch – einen Einblick in die krude und rassistische Gedankenwelt der Nationalsozialisten und ihrer abstrusen Rechtfertigung zur Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden.[23] Eine Sichtweise, die zum Verstehen, wie der Holocaust von innen heraus angetrieben wurde, unabdingbar ist.

Die dritte Variante, die Außensicht, beinhaltet eine doppelte Ausprägung: Zum einen findet sie sich in fast allen Lehrwerken in einer Vielzahl von Textquellen wie Parteiprogrammen, Weltanschauungsschriften, Gesetzesauszügen, Erlassen, Behördenakten, Befehlen, Richtlinien, Dienstanweisungen.[24] Diesen Quellen ist gemein, dass sie aus der Ebene der handelnden Akteure heraus allerdings in einer distanzierten Darstellung lediglich den äußeren Handlungsrahmen abbilden. Insofern bestimmt erneut die Täterperspektive das äußere Korsett des historischen Geschehens; zumal auch kein adäquates Gegengewicht aus einer anderen Perspektive entgegengesetzt wird.[25] Zum anderen offenbart sich selbige Außensicht durch Täterperspektive in allen Lehrwerken des Untersuchungssamples in verschiedenen Bildquellen, die zumeist auch von den Tätern selbst aufgenommen wurden: Bilder von Boykottaktionen, von Diskriminierungen jüdischer Schüler vor

---

[21] Vgl. Geschichte Real 2 (2012), S. 23.

[22] Vgl. Geschichte Real 3 (2013), S. 93; Die Reise in die Vergangenheit 2 (2014), S. 90. Denk/mal 3 (2012), S. 119, denk/mal 2 (2011), S. 19.

[23] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 83; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 47; Horizonte 3 (2009), S. 82, 123; vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 116.

[24] Beispielsweise vgl. entdecken und verstehen, diff. Ausgabe (2015), S. 98, 102f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 62, 67ff.; Geschichte Real 3 (2013), S. 91; vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 73f., 82, 89, 91, 105, 116; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 76, 87, 98; Horizonte 3 (2009), S. 96f., 120.

[25] Die einzigen beiden Quellen mit demselben Charakter aus einer anderen Perspektive befinden sich in ein und demselben Lehrwerk. Das waren Zeiten 3 (2010) offeriert seinen Rezipienten den Aufruf des Vorstands der israelitischen Gemeinde in Frankfurt an ihre Gemeindemitglieder im März 1936 und ein Flugblatt der Jüdischen Kampforganisation, die im April 1943 zum Widerstand im Warschauer Ghetto aufruft (vgl. Das waren Zeiten 3, S. 89, 119).

der Klasse, von der öffentlichen Diskriminierung zusammenlebender Juden und Nicht-Juden, von der Deportation von Juden durch NS-Funktionäre, von der Selektion von Juden an der Rampe eines Vernichtungslagers, von der Abführung der Überlebenden des Warschauer Ghettoaufstands durch die SS, von durchgeführten Massenerschießungen und schließlich auch Bilder von Juden, die zur Gaskammer getrieben werden.[26]

Perspektivität: Die Perspektive der Juden

Indem die eben erwähnten Bildquellen die Taten der Täter einfangen, blicken sie gleichzeitig auch durch deren Augen – oder auch durch die der nichtjüdischen Bevölkerung, zumindest im Hinblick auf die frühen Bildquellen über die Ausgrenzung der Juden. Entsprechend dem Charakter der Außensicht fängt der distanzierte Blick jedoch nur situativ das äußere Handeln der Juden beziehungsweise bei den angeführten Bildquellen deren Nicht-Handeln ein und gibt den Rezipienten der historiografischen Erzählungen keine Auskünfte über das Innenleben der Betroffenen. Durch diesen Blickwinkel werden sie nicht als Individuen wahrgenommen, sondern zu entmenschlichten Opfern stilisiert.

Trotz der immanenten Probleme der Außensicht sollte dies nicht dazu führen, solche Bildquellen aus den historiografischen Erzählungen von Geschichtsschulbüchern zu tilgen und sie insgesamt durch Quellen zu ersetzen, die aus einer jüdischen Perspektive erzählen. Es gilt, sie vielmehr durch die Perspektive der Betroffenen selbst zu kontextualisieren, da sie es sind, die die Geschichte durchlebten. Diesem Gedanken folgen zumindest die meisten Lehrwerke des Samples und stellen das historische Geschehen auch aus der Sicht der Juden dar. So nehmen die Rezipienten von *entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe* (2015) sowie *entdecken und verstehen 4* (2013) u. a. die Exklusion von Dortmunder Schülern jüdischen Glaubens durch die Sicht von deren Mutter wahr. Oder nähern sich dem antisemitischen Hamburg nach der Machtübertragung an die Nationalsozialisten, das Juden den Zutritt zu Stadien, Cafés und zum Ostseestrand versperrte, aus dem Blickwinkel von Gerhard Moss.[27] Auszüge aus Erlebnisberichten von Holocaust-Überlebenden wie Irene Dahl, Ruth Klüger, Max Mannheimer, der damals 15-jährigen Esther oder des Arztes André Lettich schildern den Ablauf von Deportation, Selektion, Einquartierung in die Baracken bis hin zum Gang in die Gaskammern und präsentieren

[26] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 93, 112; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 78, 127; Geschichte Real 3 (2013), S. 84, 89-93; vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 115, 117, 119; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 75, 87, 89; Horizonte 3 (2009), S. 121f., 124.

[27] Vgl. entdecken und verstehen, diff. Ausgabe (2015), S. 99f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 65f.

den Rezipienten die Maßnahmen der Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden auch aus einer jüdischen Akteurssicht.[28] Einige, vor allem Bücher der Sekundarstufe I, verfolgen einen (kurz)biographischen Ansatz, der von der Rolle von Jüdinnen und Juden als Verfasser(in) von Quellenzeugnissen weggeht und die „Schicksale während der NS-Zeit“ *(Mosaik D3, 2009*) zum Ausgangspunkt nimmt.[29] Der Autorentext in *Zeiten und Menschen 3* (2018) widmet eine ganze Seite der 1925 geborenen Hannelore Zürndorfer; sie ist eine von sechs exemplarisch formulierten Kurzbiographien für den Ausschluss aus der „Volksgemeinschaft“.[30]

Aber dennoch bleibt ein Makel in diesen historiografischen Erzählungen: Durch die Berücksichtigung der Akteurssicht der Juden vollziehen die Schüler deren Situation nach. Wie die einzelnen Beispiele jedoch zeigen, halten die Akteure lediglich die Geschehnisse ihrer Umwelt fest. Wenn auch durch ihre eigenen Augen; sie geben dennoch als Chronisten ihrer Zeit nur das Offensichtliche wieder: die Taten der Täter. Ihre Gedankenwelt, ihre innersten Gefühle und welche Bedeutung die Maßnahmen für sie haben, bleiben den Schülern weitgehend verschlossen. Ob so tatsächlich eine empathische Annäherung an die Situation der Juden gelingen kann, bleibt fraglich. Diese Innensicht der Juden beschränkt sich in dem vorliegenden Untersuchungssample jedoch nur auf überschaubare Angebote, von denen es mehr verlangt für eine wahrhaft empathische Annäherung an die Opfer: Die beiden *entdecken und verstehen*-Bände führen zum Beispiel bei dem Themenfeld der Ausgrenzung einen Brief von Georg Solmssen, Vorstandssprecher der Deutschen Bank, an den Vorsitzenden der Bank an. Dieser schildert überwiegend die „Ausstoßung der Juden aus dem Staatsdienst, die nunmehr durch Gesetz vollzogen ist,“ sowie die Passivität der deutschen Bevölkerung gegenüber dem Geschehen und bringt dabei seine Bedenken für die Zukunft zum Ausdruck, so „dass es verfehlt wäre, den Dingen nicht ohne jeden Beschönigungsversuch ins Gesicht zu sehen.“[31]

Geschichte Real 3 (2013) lässt den von seinen Mitschülern diskriminierten und von der Schule verwiesenen jüdischen Schüler Walter Bachrach zwar nicht selbst zu Wort kommen, aber ein anonymer Zeitzeugenbericht verdeutlicht dennoch seine Gefühlswelt, wenn

---

[28] Vgl. entdecken und verstehen, diff. Ausgabe (2015), S. 115; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 81; vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 117ff.; Mosaik D3 (2009), S. 82; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 89; Horizonte 3 (2009), S. 124f.; Geschichte und Gegenwart 3 (2013), S. 170; Zeiten und Menschen 3 (2018), S. 158f

[29] Mosaik D3 (2009), S. 57.

[30] Zeiten und Menschen 3 (2018), S. 141.

[31] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 101; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 67.

es im letzten Satz heißt, der Junge „ging tief betroffen nach Hause und wollte sich erhängen."[32] Etwas ausführlicher gestalten sich die in *Das waren Zeiten 3* (2010) angeführten Briefe der KZ-Insassin Lilli Jahn, die nicht nur ihr Heimweh, sondern auch ihre Angst vor der möglichen Enttarnung des heimlich geschickten Essens ihrer Kinder gut verdeutlichen.[33] Der aufmerksame Leser erkennt auch in Alfred Hellers – alias Dr. Seeligmann – retrospektiver Schilderung seines beharrlichen Nachbohrens bei einem Konsularbeamten über den Stand seiner Ausreise im Februar 1939 dessen Verzweiflung über seine Situation.[34] Ähnlich subversiv sind auch Ella Liebermann-Shibers Beschreibungen über ihre Erlebnisse bei der Selektion in Auschwitz, die mit ihrem emotionalen Sprachduktus ihre damaligen Empfindungen in das Jetzt holt.[35] Besonders kreativ versuchen *Das waren Zeiten 3 (2010)* und die beiden *entdecken und verstehen*-Bände die Innensichten von Juden den Rezipienten ihrer historiografischen Erzählungen näherzubringen, wenn sie ein Aquarellbild über die Selektion im KZ vom ehemaligen KZ-Häftling Alfred Kantor (*entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe, 2015*; *entdecken und verstehen 4, 2013*), das Selbstbildnis von Felix Nussbaum sowie das Gemälde „Die geistige Emigration" des selbst emigrierten Künstlers Arthur Kaufmann auf ihren Seiten abdrucken.[36]

Perspektivität: Die Perspektive der nichtjüdischen Bevölkerung

Die Erzählweise aus der Sicht der nichtjüdischen Bevölkerung fließt eher schwach in die historiografischen Erzählungen ein. Sich der Omnipräsenz der Täterperspektive in den Verfassertexten der Schulbuchseiten über die NS-Zeit beugend, spielt dort die Sicht der nichtjüdischen Bevölkerung auf das historische Geschehen keine wirkliche Rolle; wenn überhaupt dann nur minimal und festgelegt auf die drei Problemfelder des fehlenden Widerstands gegenüber der Exklusion der Juden, des Wissens von der Vernichtung der europäischen Juden sowie der Mitwirkung am Holocaust. Ausführungen zu typischen Grundhaltungen und Verhaltensweisen fallen bloß in Nebensätzen.[37] Nur wenige Lehrwerke des Samples führen für die nichtjüdische Bevölkerung eine Akteurssicht an. Egal

[32] Geschichte Real 3 (2013), S. 84.
[33] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 113.
[34] Vgl. ebd., S. 92.
[35] Vgl. Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 90.
[36] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 115; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 81; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 92, 114.
[37] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 85, 127; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 41, 81, 93; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 90, 95f., 109, 115, 182; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 93, 105; Horizonte 3 (2009), S. 107. Selbiges gilt auch für die drei Historikertexte, die ebenso aus einer Übersicht referieren (vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 103; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 69; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 116).

ob Erlebnisberichte zur „Reichspogromnacht“ oder die Beschreibung der Bloßstellung einer nichtjüdischen Schülerin vor ihrer Klasse, die den Hitlergruß verweigerte und einer jüdischen Schülerin geholfen hat, die Protagonisten schildern lediglich ihre Umwelt.[38]

Das historische Geschehen: Innerjüdisches Leben unter dem Nationalsozialismus

Innerjüdisches Leben im Nationalsozialismus findet in dem gesamten Schulbuchsample kaum Beachtung. Somit können die Rezipienten schwerlich die inneren Prozesse dieser heterogenen Gruppe und deren Differenzen untereinander, aber auch die gemeinsamen Bestrebungen zur Selbsthilfe nachvollziehen. Den Schülern bleiben damit auch die Versuche, trotz der Einschränkungen in der Phase der Ausgrenzung ein wirtschaftlich wie kulturell einigermaßen unabhängiges Leben zu führen, verborgen. Die Darstellungen der vorliegenden Geschichtsschulbücher generieren ein Bild, das jegliches öffentliches Leben von Juden negiert, welches, natürlich unter erschwerten Bedingungen, dennoch stattfand und erst mit den Novemberpogromen aufhörte und sich in den privaten Raum verlagerte.[39] Eines der wenigen erkennbaren Beispiele ist ein Foto bzw. eine Anzeige der Jüdischen Winterhilfe in Berlin aus dem Jahr 1936 in *denk/mal 3* (2012). Auch beschreibt der Autorentext in drei knappen Absätzen „Jüdische Reaktionen auf die Ausgrenzung“. Dabei wird auch auf den Jüdischen Kulturbund hingewiesen, der Theateraufführungen, Ausstellungen und Konzerte organisierte.[40] Insgesamt fehlt jedoch der Blick auf die lebensweltliche Gesamtsituation der jüdischen Minderheit zur Zeit des Nationalsozialismus.[41]

Das historische Geschehen: Die Ideologie des Antisemitismus

Die meisten Lehrwerke des Samples thematisieren den Antisemitismus als zentralen Baustein der NS-Ideologie, beinhalten jedoch keine Ausführungen zur historischen Genese der Ideologie des Antisemitismus. Oder sie verweisen mit einem knappen Satz auf die Ursprünge des Antisemitismus. Damit externalisieren die meisten Werke die Ideologie des Antisemitismus auf die NS-Zeit.[42] Die Bücher offerieren ihren Rezipienten damit

---

[38] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 102f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 68f.

[39] Vgl. Wolfgang Benz: Antisemitismus – Präsenz und Tradition eines Ressentiments. Schwalbach/Ts. 2015, S. 132f.

[40] denk/mal 3 (2012), S. 117.

[41] Hierzu ausführlicher Arno Herzig: Jüdische Geschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Lizenzausgaben für die Bundeszentrale der politischen Bildung. Bonn 2006, S. 240-250.

[42] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 82f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 46f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 73f.; Horizonte 3 (2009), S. 80; Geschichte Real 2 (2012), S. 23.

nicht nur ein statisches Bild des Antisemitismus, sondern präsentieren es als Ausnahmephänomen der Nationalsozialisten. Unter den Oberstufenbüchern enthält *Zeiten und Menschen, Qualifikationsphase* (2015) einen kursorischen Abriss der Geschichte des Antisemitismus von der Antike bis zum 19. Jahrhundert.[43] Auch *Geschichte Real 3* (2013) bietet seinen Rezipienten einen Abriss der Entwicklung vom religiösen Antijudaismus der Antike über den sozio-ökonomischen Antisemitismus des Mittelalters bis zur unvollständigen Emanzipation der Juden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und endet schließlich beim modernen Rassenantisemitismus. In einem separaten Unterkapitel wendet sich die historiografische Erzählung noch dem sekundären Antisemitismus zu und präsentiert somit eine lange Kontinuitätslinie antisemitischer Ressentiments in der Geschichte Deutschlands.[44] In gleicher Weise verfährt die Darstellung in *Die Reise in die Vergangenheit 3* (2014), beginnt ihre historische Linie jedoch erst im Mittelalter.[45] Beide Varianten stimmen allerdings darin überein, dass sie den modernen Rassenantisemitismus lediglich in die NS-Zeit verorten.[46] Wenngleich sie damit einen bedeutenden Radikalisierungsmoment innerhalb der langen Linie der Geschichte des Antisemitismus markieren und diesen durch die Betonung des Novums der eliminatorischen Komponente auch sprachlich markieren, marginalisieren sie dennoch dessen historisches Fundament, das sich bereits am Ende des 19. Jahrhunderts entfaltet.[47]

Gemein ist allen Geschichtsschulbüchern hinsichtlich ihrer Darstellung des modernen Rassenantisemitismus die nationale Fokussierung auf das Deutsche Reich. Die Beschränkung auf Weltanschauungsschriften der NSDAP, Heinrich Himmlers sowie Hitlers „Mein Kampf“ oder seine „Lebensraumtheorie Ost“ spiegeln lediglich die geschlossene Gedankenwelt der NS-Funktionäre wider.[48] Damit verpassen es die Autoren, den Schülern zu verdeutlichen, dass die Nationalsozialisten mit ihrem Antisemitismus an einen in Europa virulenten Diskurs anknüpften.

Eine Definition der Ideologie des Antisemitismus bieten zwar alle untersuchten Lehrwerke, jedoch tun sich alle damit schwer. Die Bandbreite reicht von Ablehnung des

---

[43] Zeiten und Menschen, Qualifikationsphase (2015), S. 276f.
[44] Vgl. Geschichte Real 3 (2013), S. 89, 107.
[45] Vgl. Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 86, 112.
[46] Vgl. Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S.86; Geschichte Real 3 (2013), S. 89.
[47] Vgl. Gideon Botsch: Von der Judenfeindschaft zum Antisemitismus. Ein historischer Überblick. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ) 28-30 (2014), S. 10-16., hier S. 15.
[48] Vgl. entdecken und verstehen, diff. Ausgabe (2015), S. 82f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 46f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 73f.; Horizonte 3 (2009), S. 80; Geschichte Real 2 (2012), S. 23; Geschichte Real 3 (2013), S. 89; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 86. denk/mal 3 (2012) 3, S. 100f.

Judentums bis hin zu „fanatischem Judenhass“.[49] Eine vergleichsweise umfassende Einordnung bietet *Die Reise in die Vergangenheit 3* (2014), das Antisemitismus als „Feindschaft gegen jüdische Menschen sowie Bekämpfung von Juden aus politischen, religiösen und wirtschaftlichen Gründen“[50] definiert, wobei der Begriff der „Bekämpfung“ zum Mindesten seltsam deplatziert anmutet. Zusätzlich bietet es einen Überblick über die jeweiligen Spielarten des Antisemitismus, indem es religiöse wie sozio-ökonomische Gründe – hier fehlen die politischen Ursprünge – und schließlich das biologistisch argumentierende Konzept kurz erklärt.[51] Wenn auch nicht so ausführlich verweisen die anderen Schulbücher auch auf die Ursprünge des modernen Antisemitismus. Dennoch erfassen nur *Geschichte Real 3* (2013), *entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe* (2015), *entdecken und verstehen 4* (2013) sowie *Horizonte 3* (2009) in hinreichendem Maße die Bedeutung des Antisemitismus. Wie Werner Bergmann konzise zusammenfasst, „handelt [es] sich beim Antisemitismus […] nicht bloß um Xenophobie oder um ein religiöses und soziales Vorurteil, das es gegenüber Juden auch gibt, sondern um ein spezifisches Phänomen: eine antimoderne Weltanschauung, die in der Existenz der Juden die Ursache sozialer, politischer, religiöser und kultureller Probleme sieht.“[52] Nur die vier genannten Schulbücher geben ihren Rezipienten diese Information mit an die Hand.[53]

Aufbauend auf ihren allgemeinen Erklärungen zur Ideologie des Antisemitismus definieren alle vorliegenden Lehrwerke den NS-Antisemitismus als Rassenantisemitismus. Auf das biologistisch argumentierende Konzept gehen sie jedoch unterschiedlich stark ein. Die Abgrenzung zwischen Rassismus und Antisemitismus gelingt den Schulbüchern bei ihrer Erklärung zum biologistisch argumentierenden Konzept der NS-Funktionäre nicht immer. Während *Das waren Zeiten 3* (2010) um eine Trennung beider Phänomene bemüht ist, diese aber durch die verwobene Argumentation innerhalb eines Verfassertextes konterkariert, ordnen die zwei *entdecken und verstehen*-Bände sowie *Geschichte Real 3* (2013) den Antisemitismus der NS-„Rassenlehre“ unter.[54] *Geschichte real 3* überschreibt seine Doppelseite mit „Rassenwahn und Antisemitismus“ und druckt in einem als

---

[49] Vgl. entdecken und verstehen, diff. Ausgabe (2015), S. 82f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 46f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 73f.; Horizonte 3 (2009), S. 80; Geschichte Real 2 (2012), S. 23; Geschichte Real 3 (2013), S. 89. Eine etymologische Erklärung bietet nur Geschichte Real 3 (2013).

[50] Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 86.

[51] Vgl. ebd.

[52] Werner Bergmann: Was heißt Antisemitismus, 27. November 2006, https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/37945/was-heisst-antisemitismus?p=all (aufgerufen am 29. Dezember 2020).

[53] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 82f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 46f.; Geschichte Real 3 (2013), S. 89; Horizonte 3 (2009), S. 80.

[54] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 82f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 46f.; Geschichte Real 3 (2013), S. 89

Zusatzinformation und Definitionen zu lesenden Kasten zum Begriff „Rasse“ folgendes ab: „Untergruppe einer Art; bei Menschen Kombination von Eigenschaften; oft in drei Hauptgruppen geteilt: Europide, Negride, Mongolide.“[55] Die Definition nutzt sprachlich die rassistischen Stereotype „Europide, Negride, Mongolide“ und beschreibt in absurder Weise, dass es eine Einteilungen der Menschen aufgrund von Eigenschaften gäbe. Diese nicht weiter problematisierte Kategorisierung (ohne Anführungszeichen) entspricht inhaltlich der Formulierung einer im Jahr 1933 erschienenen NS-Publikation.[56]
Nicht nur antisemitische Terminologie wird durch fehlende Kontextualisierung reproduziert, auch gilt das für rassistisches Gedankengut.

So wie sich die Lehrwerke darüber einig sind – mit Ausnahme der Sonderfälle *Geschichte Real 2 (2012)* und *denk/mal 2* (2011) – und den Rassenantisemitismus als zentralen Bestandteil der NS-Ideologie betonen,[57] so heben sie – bis auf *Horizonte 3* (2009)[58], das dazu keine Stellung bezieht – auch dessen zentrale Bedeutung und Funktion als Ausgangs- und Angelpunkt der staatlich exekutierten Ausgrenzungs-, Verfolgungs- und Vernichtungsaktionen gegenüber den europäischen Juden hervor.[59]

Wie sich die Ideologie des Antisemitismus in Bezug auf Einstellung und Handeln der nichtjüdischen Bevölkerung niederschlägt, wird in den Schulbüchern des Untersuchungssamples mitunter eher beiläufig angerissen. *Entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe* (2015), *entdecken und verstehen 4* (2013), *Die Reise in die Vergangenheit* 3 (2014) sowie *Geschichte und Real 3* (2013) präsentieren jedoch ein anschauliches Beispiel für die Akzeptanz der antijüdischen Maßnahmen der NS-Regierung und ihre alltägliche Umsetzung. Die Schilderung der Diskriminierung jüdischer Schüler durch ihre Mitschüler verdeutlicht die Affirmation und aktive Umsetzung der antisemitischen Ideologie durch die

---

[55] Geschichte Real 3 (2013), S. 88f.

[56] *Egon Freiherr von Eickstedt* (Hrsg.): Ausgewählte Lichtbilder zur Rassenkunde des deutschen Volkes. Stuttgart 1933, S. 8f. Dort heißt es: „Die Zusammenordnung der einzelnen Körperformgruppen ergibt eine Dreiteilung der Menschheit in die großen Rassenkreise der Europiden, Mongoliden, und Negriden, also eine Nord-Ost- und Südmenschheit.“ Der Auszug stammt aus einem bebilderten Manuskript, das mit Blick auf das Erscheinungsjahr „Im Jahr der nationalen Erhebung“ auf Seite 1 vermerkt: „Heute erleben wir einen Umbruch der Werte und stehen damit an der Schwelle einer neuen Zeit. Unter planmäßiger Förderung des Führers und seiner Mitarbeiter tritt die Rassenwissenschaft ihren Siegeszug in die schon verfallende Welt des Liberalismus an und versetzt ihr durch ihren Siegeszug den Todesstoß.“

[57] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 82f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 46f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 73f.; Horizonte 3 (2009), S. 80; Geschichte Real 3 (2013), S. 89; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 86.

[58] Vgl. Horizonte 3 (2009), S. 80.

[59] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 82f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 46f., 78f.; Geschichte Real 2 (2012), S. 23; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 76, 78, 86, 9; Geschichte Real 3 (2013), S. 84; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 73f.

Jugend in der Schule. Letzteres Lehrwerk führt zusätzlich noch Auszüge aus Behördenakten an – Beispiele für aktiven, alltäglichen Antisemitismus in der Bevölkerung – und präsentiert ihren Rezipienten drei begleitende Fotos, die antisemitische Aktionen im öffentlichen Raum zeigen.[60]

Das historische Geschehen: Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden

Die Darstellung der drei Radikalisierungsstadien Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden gestaltet sich für alle Lehrwerke des Untersuchungssamples als stringente Linie:[61] Ausgehend vom „Judenboykott" im April 1933 geht sie über zum Nürnberger Gesetz, verläuft dann weiter zur „Reichspogromnacht", reißt den einsetzenden Völkermord an den Juden im Zuge des Überfalls auf Polen an bis sie schließlich mit dem Vernichtungskrieg gegen die Sowjetunion und der Errichtung der Vernichtungslager die systematische Vernichtung der europäischen Juden beschreibt.[62] Außer in *Das waren Zeiten 3* (2010) werden auch all diese emblematischen Ereignisse in den Lehrwerken als Radikalisierungsmomente markiert, so dass den Rezipienten ein stufenförmig ansteigender Radikalisierungsprozess präsentiert wird.[63] *Das waren Zeiten 3* sowie *Die Reise in die Vergangenheit 3* (2014) offerieren zudem die Beendigung der Ereigniskette. Denn beide erwähnen die Befreiung der Konzentrations- und Vernichtungslager.[64] Die Todesmärsche werden von allen Lehrwerken hingegen ausgeblendet.

Die Darstellung der Raumebene für die Phase der Ausgrenzung fokussiert sich ausschließlich auf das Deutsche Reich.[65] Zwar handelt es sich hier um deutsche

---

[60] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 99; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 63; Geschichte Real 3 (2013), S. 84, 91; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 75.

[61] Ausgenommen sind hier Geschichte Real 2 (vgl. S. 23.) und denk/mal 2 (2011).

[62] Vgl. entdecken und verstehen 3 (2015), S. 88, 98-105, 110, 112-115, 124, 127; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 52, 62-71, 76, 78-81, 90, 93; Geschichte Real 3 (2013), S. 88-93, 98; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 82, 88-92, 95f., 104, 109, 105f., 111, 113-120, 131f.; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 79, 86- 93, 95, 98f. 102-105, 112, 114; Horizonte 3 (2009), S. 82f., 85f., 94-97, 107, 109, 111f., 114f., 120-125, 132, 154-157.

[63] Zur stufenförmigen Radikalisierung innerhalb der Phasen der Ausgrenzung und Verfolgung vgl. Hans Ulrich Thamer: Ausbau des Führerstaates, 6.4.2005, https://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossier-nationalsozialismus/39550/ausbau-des-fuehrerstaates?p=all (aufgerufen am 29. Dezember 2020). Zur weiteren Radikalisierung im Übergang von der Verfolgung zur Vernichtung vgl. Brakel 2012, S. 27-69.

[64] Allein Das waren Zeiten 3 (2010, S. 151) und Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014, S. 90) erwähnen das Ereignis der Befreiung der Lager in einem Nebensatz.

[65] Vgl. entdecken und verstehen 3 (2015), S. 88, 98-101; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 52, 62-65; Geschichte Real 3 (2013), S. 90f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 82, 88; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 86f.; Horizonte 3 (2009), S. 85f., 94f.; Geschichte Real 2 (2012), S. 23.

Geschichtsschulbücher, die – wie im Lehrplan vorgesehen – auch die deutsche Geschichte an die Schüler herantragen sollen; aber dieser nationale Fokus verhindert einen Blick auf die unterschiedlichen Formen der Integration und auch Nicht-Integration von Juden in den verschiedenen europäischen Gesellschaften. Somit kann keine Vergleichsfolie zur deutschen Situation gewonnen werden.[66] Hinsichtlich der konkreten inhaltlichen Ausgestaltung der Phase der Ausgrenzung zeigen sich die Lehrwerke in ihrer multidimensionalen Darstellung relativ einheitlich. Der Schwerpunkt liegt auf der politischen Dimension, die durch zahlreiche Maßnahmen zur Entrechtung (u. a. „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“, Nürnberger Gesetze, Verbot des Hochschulbesuchs, Fahrverbot von Autos und Motorrädern) der Juden oder Zutrittsverbote zu öffentlichen Gebäuden unterfüttert wird. Schon etwas weniger, aber dennoch vorhanden, findet auch die soziale Exklusion aus der „Volksgemeinschaft“ Beachtung. Dazu führen die Lehrwerke Quellen zur Bloßstellung und Diskriminierung von jüdischen Schülern vor der Klasse oder Akte öffentlicher Bloßstellungen an. Marginal kommt die wirtschaftliche Dimension mit Akten der Arisierung und Verwertungsaktionen des jüdischen Eigentums in den historiografischen Erzählungen vor und beschränkt sich, wenn vorhanden, ausschließlich auf den „Judenboykott“ oder die Pflicht zur Ablieferung von Wertgegenständen. Die kulturelle Exklusion findet in den Geschichtsschulbüchern ebenfalls wenig Beachtung und beschränkt sich auf den praktizierten Bäderantisemitismus. Im Kontext der Bücherverbrennung verweisen einige Werke auf deren antijüdische Stoßrichtung wie beispielsweise *denk/mal 3* (2012) und *Das waren Zeiten 3* (2010). Letzteres Werk offeriert ihren Rezipienten noch eine Bildquelle zur „Entarteten Musik“.[67] Aus den Schilderungen der Lehrwerke tritt auffällig hervor, dass für die konkreten Maßnahmen der Nationalsozialisten keine Begründungen angeführt werden. Die Taten der Täter sind stringent aneinandergereiht und leiten sich lediglich aus der langen Line der vorangegangenen Ausführungen zum immanenten Rassenantisemitismus des NS-Regimes ab. Durch die ereignisgeschichtliche Darstellung entfaltet sich kein Raum für eine Explikation des Zusammenwirkens der Dimensionen (Politik, Wirtschaft, Kultur, Alltag), womit lediglich die Frage nach dem Was, aber nicht nach dem Wie für die Schüler beantwortet wird. Damit wird der äußerlich dargestellte Radikalisierungsanstieg inhaltlich nicht kontextualisiert.

---

[66] Hierzu vor allem vgl. Götz Aly: Europa gegen die Juden. 1880-1945. Frankfurt a. M. 2017.

[67] Vgl. denk/mal 3 (2012), S. 103, entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 88, 98-101; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 52, 62-65; Geschichte Real 3 (2013), S. 90f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 82, 88; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 86f.; Horizonte 3 (2009), S. 85f., 94f. Geschichte Real 2 (2012) bleibt auf die politische und soziale Exklusion beschränkt (vgl. ebd. S. 23).

Die Darstellung der Phase der Verfolgung variiert in seiner inhaltlichen Ausgestaltung. Alle Lehrwerke des Untersuchungssamples gehen auf die „Reichspogromnacht“ ein.[68] In unterschiedlicher Gewichtung berichten die Schulbucherzählungen von öffentlichen Diskriminierungen, Verwüstungen und Plünderungen jüdischer Geschäfte und Wohnungen, der Schändung jüdischer Friedhöfe, der Brandstiftung von Synagogen, gewalthafter Übergriffe, Festnahmen sowie Morde an Juden. Die anschließenden Deportationen finden auch noch Berücksichtigung. Allein auf die nationalen Geschehnisse im Zuge der „Reichspogromnacht“ blickend und nicht die Reaktionen aus dem Ausland einfangend, verpassen die Lehrwerke hier die Chance, räumliche Verflechtungen aufzuzeigen.[69] In ihren Ausführungen zum Grund für das Hereinbrechen der Gewaltwelle am 9. November 1938 bleiben die Geschichtsbücher diesmal nicht so blass wie bisher, zeigen sich aber dennoch unreflektiert hinsichtlich ihrer Schilderungen zu den Ereignissen im Vorfeld. Das Attentat Herschel Grynszpans auf den NS-Diplomaten Ernst vom Rath wird in vielen der untersuchten Bücher verkürzt dargestellt. Die Motive des Attentäters werden nur in *Das waren Zeiten 3* (2010) näher beleuchtet. Außerdem erklärt nur dieses Werk, dass der Plan zum Pogrom von den NS-Funktionären bereits vorher feststand.

Die anderen Schulbücher folgen der Argumentation der Nationalsozialisten und beschreiben die „Reichspogromnacht“ als Reaktion oder Rache auf das Attentat.[70] Die unmittelbar im Anschluss an die Novemberpogrome ansteigenden Arisierungsbemühungen der NS-Funktionäre schildert nur *Das waren Zeiten 3*, das damit als einziges Lehrwerk seinen Rezipienten auch einen Einblick in die wirtschaftliche Dimension der Judenverfolgung bietet.[71] Ebenso ist es auch nur dieses Lehrwerk, das seinen Lesern offenlegt, dass die Phase der Verfolgung auf dem Konzept zur „Anfangslösung der Judenfrage durch Auswanderung“[72] fußt. Wenn auch ohne Anführung der verschiedenen Pläne zur Umsetzung der Idee,[73] so führt es im Zuge seiner Schilderungen zur „Reichspogromnacht“ und der anschließend forcierten Arisierung zumindest den Befehl Hermann Görings an Reinhard

---

[68] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 102f. 105; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 68f., 71; Geschichte Real 3 (2013), S. 90; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 90; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 88; Horizonte 3 (2009), S. 85f., 94f.; Geschichte Real 2 (2012), S. 23.

[69] Hierzu ausführlicher Wolfgang Benz: Gewalt im November 1938. Die „Reichskristallnacht“. Initial zum Holocaust. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2018, S. 128-134.

[70] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 102f. 105; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 68f., 71; Geschichte Real 3 (2013), S. 90; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 95; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 88; Horizonte 3 (2009), S. 85f., 94f.; Geschichte Real 2 (2012), S. 23.

[71] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 90.

[72] Benz 2015 (siehe Anm. 39), S. 137.

[73] Hierzu ausführlicher Alexander Brakel: Der Holocaust. Judenverfolgung und Völkermord. Sonderausgabe für die Zentralen für politische Bildung in Deutschland. 2. Korr. Aufl. Dresden 2012, S. 43-53.

Heydrich, „die ‚Judenfrage' durch ‚Auswanderung oder Evakuierung' zu lösen"[74], an. Mit den anschließenden Ausführungen zur „Radikalisierung der Judenverfolgung"[75] im Zuge des Polenfeldzugs steigen nun auch wieder *Die Reise in die Vergangenheit 3* und die beiden *entdecken und verstehen*-Bände in die historiografische Gesamterzählung ein. Wenn auch nicht mehr dezidiert als Phase der Verfolgung bezeichnet, äußern sich die Lehrwerke in unterschiedlicher Gewichtung zur Errichtung von Ghettos und Konzentrationslagern[76] in den besetzten Gebieten, die Verfolgung und Verschleppung von Juden sowie erste Mordaktionen gegen die jüdische Bevölkerung im Krieg wie Massenerschießungen im Ghetto.[77] Mit ihren Ausführungen brechen sie für ihre Rezipienten konzise herunter, was Christopher Browning bezogen auf die Phase von 1939 bis 1941 als die „Suche nach der ‚Endlösung' durch Vertreibung"[78] umschreibt. Mit ihren Ausführungen verlassen die historiografischen Erzählungen nun auch die bisher präferierte nationale Raumebene und zeigen ihren Rezipienten, dass sich mit dem beginnenden Krieg die Judenverfolgung in eine europäische Dimension ausweitete. *Das waren Zeiten 3* (2010) und *Horizonte 3* (2009) sprechen im Zuge der Kriegsschilderungen auch räumliche Verflechtungen an, die maßgeblich zur Judenverfolgung beigetragen haben. Denn sie wenden sich auch der Kollaboration und Mittäterschaft zu und benennen Staaten in West- (Belgien, Frankreich, Niederlande), Ost- (Kroatien, Ungarn und Ukraine) und Nordeuropa (baltische Staaten, Norwegen), die bis in die erste Hälfte des Jahres 1941 mit dem NS-Regime paktierten.[79]

Mit ihren Schilderungen zum „schleichenden Völkermord"[80] im Osten in der Zeit von September 1939 bis in den Sommer 1941 gehen die Schulbücher auch zur letzten Phase des praktizierten Antisemitismus über, die sich ab dem zweiten Halbjahr 1941 abzeichnete: die systematische Vernichtung der physischen Existenz der Juden.[81] An dieser Stelle der Erzählung steigen bis auf *Geschichte Real 2* (2012) und *denk/mal 2* (2011) auch

---

[74] Das waren Zeiten 3 (2010), S. 90

[75] Brakel 2012 (siehe Anm. 73), S. 43.

[76] Das waren Zeiten 3 spricht hier schon von Vernichtungslagern, die es in dieser frühen Kriegsphase jedoch noch nicht gab (vgl. ebd., S. 104, 109). Hierzu mehr Nikolaus Wachsmann: KL. Die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2016, S. 238-243.

[77] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 110, 112f; . entdecken und verstehen 4 (2013), S. 76, 78f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 104, 109; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 88.

[78] Christopher Browning: Die Entfesselung der „Endlösung". Nationalsozialistische Judenpolitik 1939–1942. Mit einem Beitrag von Jürgen Matthäus. Berlin 2006, S. 65.

[79] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 109; Horizonte 3 (2009), S. 107.

[80] Arno Herzig: 1933-1945: Verdrängung und Vernichtung. In: Jüdisches Leben in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung Nr. 307 (2/2010), S. 51-61, hier S. 58.

[81] Vgl. Benz 2015 (siehe Anm. 39), S. 133; Brakel 2012 (siehe Anm. 73), S. 60.

wieder die restlichen Schulbücher des Samples ein. Dabei unterteilen alle die Ermordung der europäischen Juden in den Völkermord im Zuge des Vernichtungskriegs gegen die Sowjetunion und den Genozid in den Todeslagern, wobei sich ersteres lediglich auf allgemeine Ausführungen zu Massenerschießungen im Zuge von Kriegshandlungen beschränken. Dass Juden die maßgebliche Opfergruppe darstellten, wird teilweise noch durch einen Quellenauszug des „Befehls zum Verhalten der Truppe in Russland vom 19. Mai 1941“ unterstrichen. Verschiedentlich wird auch das Massaker von Babi Jar in kurzer Form thematisiert.[82]

Die *entdecken und verstehen*-Bände sowie *Horizonte 3* (2009) werden in ihrer Erzählung exemplarischer. *Entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe* (2015*)* bringt eine Bildquelle der Opfer einer Massenexekution auf der Halbinsel Kertsch (Ukraine) aus dem Jahr 1942, die aber nicht durch einen Arbeitsauftrag aufgegriffen wird und damit auch nicht ihr Potenzial entfalten kann. Letzteres führt neben einer ebenso wenig aktivistisch verwendeten Bildquelle über die Erschießung eines Zivilisten am Rand eines Massengrabs bei Winnitza (Ukraine) durch einen SS-Mann (1942) noch eine Textquelle über das Massaker in Borrissow (Weißrussland) im Oktober 1941 sowie einen Auszug aus dem Katalog zur Wehrmachtsausstellung an, der den Pogrom in Tarnopol im Juli 1941 beschreibt.[83]
Diese eher spärlichen Ausführungen werden jedoch von einer Erzählung überlagert, die sich bei der Darstellung der Ermordung der europäischen Juden voll und ganz auf den exterritorial vollzogenen Genozid in den Vernichtungslagern konzentriert.[84] Positiv ist hierbei immerhin zu vermerken, dass bis auf *Die Reise in die Vergangenheit 3* (2014), alle Schulbücher zwar vermehrt Quellen von Auschwitz anführen, ein auf Auschwitz

---

[82] Geschichte und Gegenwart 3 (2013), S. 166; Zeiten und Menschen 3 (2018), S. 154; Mosaik D3 (2009), S. 84; Geschichte und Geschehen 3 (2017), S. 132; Horizonte II (2015), S. 311; Buchners Geschichte Oberstufe, Qualifikationsphase (2015), S. 260; Buchners Kolleg. Themen Geschichte. (2012), S. 62. Zu Babij Jar siehe auch Hartmut Rüss, Kiev/Babi Jar 1941. In: Gerd R. Ueberschär (Hrsg.): Orte des Grauens. Verbrechen im Zweiten Weltkrieg. Darmstadt 2003, S. 102-113.

[83] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe 2015), S. 112f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 78f.; Geschichte Real 3 (2013), S. 98; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 109; Die Reise in die Vergangenheit 3 (014), S. 99; Horizonte 3 (2009), S. 101f., 112f. Abbildung eines Zivilisten bei Winniza ohne Arbeitsauftrag auch in Zeiten und Menschen 3 (2018), S. 155. Zu Winniza (und zur Region Winniza): The United States Holocaust Memorial Museum Encyclopedia of Camps and Ghettos, 1933-1945. The United States Holocaust Memorial Museum 2009 (Band 2) S. 1492-1494.

[84] Hat bereits Sandkühler festgestellt. Vgl. Thomas Sandkühler: Nach Stockholm. Holocaust-Geschichte und historische Erinnerung im neueren Schulgeschichtsbuch für die Sekundarstufe I und II. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2012), Jg. 11, S. 50-76.

reduziertes Narrativ in ihren Verfassertexten und auch durch Karten der Konzentrations- und Vernichtungslager jedoch vermeiden.[85]

Die meisten Lehrwerke der Sekundarstufe I werfen die räumliche Dualität des Vernichtungsprozesses der europäischen Juden auf: Im Zentrum, dem Deutschen Reich bzw. Berlin, liegt die Schaltzentrale der Vernichtungspolitik, während in der Peripherie, in den besetzten Ostgebieten, der Massenmord von den Tätern vor Ort ausgeführt wird.[86] Die Funktionszuweisung an das NS-Machtzentrum in Berlin wird von den Lehrwerken zunächst subtil vorbereitet, wenn sie in den Kapiteln zur Ausgrenzung und Verfolgung der Juden räumlich lediglich auf der Ebene des Deutschen Reichs verweilen und dabei zum einen die maßgeblichen Entscheidungsträger auf hoher Funktionsebene und ihre Pläne mit den Juden und zum anderen die Deportationen von Juden in die Konzentrations- und Vernichtungslager thematisieren. Letztendlich erfolgt die explizite Hervorhebung des Deutschen Reichs beziehungsweise Berlins als Nukleus und damit als die Schaltzentrale der Vernichtungspolitik, wenn die Schulbücher die Wannseekonferenz thematisieren und dabei dezidiert den Ort des Treffens hervorheben.

Freiwillig beteiligten sich Wehrmachtsangehörige im April 1941 in Serbien an Massenerschießungen.[87] In Pančevo „trieben Wehrmachtsangehörige die Einwohner der serbischen Stadt zusammen. Jeder zehnte Einwohner wurde willkürlich ausgewählt und sollte getötet werden. Am 22. April 1941 wurden insgesamt 36 unschuldige Menschen ermordet, 18 davon wurden an der Friedhofsmauer erschossen.“[88] Mit den Morden sollte der Tod und die schwere Verletzung von zwei SS-Männern durch serbische Heckenschützen gerächt werden. Der Mord an den Zivilisten wird zusätzlich visuell mit einem Foto samt Unterschrift: „Erschießung von serbischen Geiseln in Pančevo durch deutsche

---

[85] Beispielsweise Geschichte und Gegenwart 3 (2013), S. 167; denk/mal 3 (2012), S. 119; Kursbuch Geschichte (2015), S. 221; Buchners Geschichte Oberstufe, Qualifikationsphase (2015), S. 261; entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 114f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 80f.; Geschichte Real 3 (2013), S. 92f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 114-118; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 88-93; Horizonte 3 (2009), S. 85f., 120-125. Nicht gelungen ist die Karte in Mosaik D3, die die Zahlen der jüdischen Opfer mit dem Symbol eines christlichen Kreuzes auf der Karte markiert (Mosaik D3, 2011, S. 85).

[86] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 114f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 80f.; Geschichte Real 3 (2013), S. 92f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 114-118; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 88-93; Horizonte 3 (2009), S. 120-125.

[87] Walter Manoschek: Die Massaker in Pančevo und Kragujevac im Herbst 1941. Zur deutschen Repressionspolitik gegenüber der Zivilbevölkerung im besetzten Serbien, in: Oliver von Wrochem (Hrsg.): Repressalien und Terror. „Vergeltungsaktionen“ im deutsch besetzten Europa 1939-1945, Paderborn 2017, S. 89-102, S. 92.

[88] entdecken und verstehen 4 (2013), S. 79.

Soldaten“[89] dokumentiert. Auf diesen und jeden weiteren Kontext verzichtet *Geschichte Real 3* (2013). Hier dient das Foto von der „Ermordung von Zivilisten durch deutsche Truppen in Pančevo (Jugoslawien)“, so die Bildunterschrift, als ausschließlicher Beleg der Aussage im Autorentext: „Es konnte nachgewiesen werden, dass Teile der Wehrmacht, teils führend, teils unterstützend, an den Verbrechen beteiligt hatten.“[90] Im Gegensatz zu *Geschichte Real 3,* das keinerlei Aufgabenstellung mit dem Foto verknüpft, fordert *entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe* (2015) dazu auf, das Foto als historische Quelle mit Hilfe der Methodenseite „Fotos analysieren“, einzuordnen. Das Buch widmet sich diesem Ereignis in dem zweiseitigen Kapitel „Wie wirkte sich der NS-Rassismus im Krieg aus?“. Im kurzen Unterabschnitt „Junge Soldaten als Täter“ vermerkt der Autorentext: „Bei den Tätern dieser und anderer Verbrechen handelte es sich nicht nur um überzeugte Nationalsozialisten, sondern auch um ‚ganz normale‘ junge Soldaten und Polizisten. Sie gehorchten den Befehlen ihrer Vorgesetzten.“[91] Ein solcher Autorentext lenkt deutlich die Perspektive weg von der Freiwilligkeit hin zur Tat auf Befehl. *Zeitreise 3, diff. Ausgabe* (2019) widmet sich recht umfangreich in Form einer Doppelseite der deutschen Besatzung- und Vernichtungspolitik in Griechenland. Dabei wird die Deportation der griechischen Juden nach Auschwitz, die willkürliche Erschießung von Zivilisten in Kondomari (Kreta) sowie anderen Orten angesprochen, zu denen die Schülerinnen und Schüler recherchieren sollen. Lobenswert ist der Gegenwartsbezug, den das Buch zum Deutschlandbild in Griechenland herstellt, und die Thematisierung der schon lange anhaltenden Entschädigungsdebatte. Sicherlich ungeeignet ist die Zwischenüberschrift „Das Gold der Juden von Saloniki“ zu dem Unterabschnitt, der die Enteignung der Juden anspricht. Diese Formulierung ruft die antisemitische Assoziation vom „reichen Geldjuden“ hervor.[92]

Der Fokus liegt – wie schon des Öfteren festgestellt – nicht bei den Opfern. Die historiografischen Erzählungen der Lehrwerke konzentrieren sich auf die nationalsozialistische Vernichtungspolitik und deren Durchführung in Form von Massenerschießungen, mobilen Gaswagen oder permanenten Vergasungsanlagen. Einzelmaßnahmen wie Folter, Zwangsarbeit, Tötung durch Krankheiten oder Hunger werden eher marginalisiert. Die Funktionsweise der Vernichtung wird minuziös dargestellt, wenn Erinnerungsberichte von Holocaust-Überlebenden oder NS-Funktionären zum Einsatz kommen, die die

[89] entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 113.
[90] Geschichte Real 3 (2013), S. 98.
[91] entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 113.
[92] Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 124f.

Selektion an der Rampe, den Weg in die Gaskammer, die Durchführung der Vergasung und letztendlich die Beseitigung der Leichen in Massengräbern oder Verbrennungsöfen beschreiben.[93] Auffällig ist die fehlende Unterscheidung zwischen Konzentrations- und Vernichtungslagern bei *entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe* (2015)– der Folgeband *entdecken und verstehen 4* (2013) geht auf die Unterscheidung hingegen sogar durch einen Arbeitsauftrag ein – sowie *Geschichte Real 3*. Sie subsumieren die Vernichtungslager unter die KZ, womit deren Bedeutung als reine Vernichtungsstätte nicht genügend hervorgehoben wird.[94]

Aufgrund der Omnipräsenz der Schilderung der Funktionsweise der Vernichtung besteht wenig Raum für die Erklärung des Übergangs zur systematischen Vernichtung der europäischen Juden. Der Grundtenor des Samples besteht in der Betonung des eliminatorischen Antisemitismus innerhalb der NS-Ideologie.[95] *Das waren Zeiten 3* (2010) führt dazu noch eine zentrale Entscheidung Hitlers als Grund an und *Die Reise in die Vergangenheit 3* (2014) verortet ebenso wie *Zeiten und Menschen 3* (2018) den Beschluss zur Vernichtung der europäischen Juden bei der Wannseekonferenz.[96] Eine gleiche, nicht dem Stand der historischen Forschung entsprechende Formulierung lässt sich auch im Autorentext von *denk/mal 3* (2012) finden.[97] Hierin spiegeln sich intentionalistische Interpretationsvorschübe in Reinform wider, die somit den Stand der neueren Holocaustforschung, die die ansteigende Radikalisierung bis hin zur systematischen Vernichtung eher in einem Zusammenspiel aus Zentrum und Peripherie verortet, nicht beachten.[98]

Das historische Geschehen: Die Selbstbehauptung von Juden

Das Attentat von Herschel Grynspan wird nicht zwangsläufig als Widerstandshandlung beschrieben, weil das Geschehen unterschiedlich ausführlich und eben inhaltlich verkürzt beschrieben wird. Die Ausführungen zur jüdischen Selbstbehauptung bewegen sich

---

[93] Vgl. entdecken und verstehen 3 (2015), S. 114f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 80f.; Geschichte Real 3 (2013), S. 92f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 114-118; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 88-93; Horizonte 3 (2009), S. 85f., 120-125.

[94] Vgl. entdecken und verstehen 3 (2015), S. 114f.; Geschichte Real 3 (2013), S. 92f.

[95] Vgl. entdecken und verstehen 3 (2015), S. 114f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 80f.; Geschichte Real 3 (2013), S. 92f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 114-118; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 88-93; Horizonte 3 (2009), S. 85f., 120-125.

[96] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2020), S. 114; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 88; Zeiten und Menschen 3 (2018), S. 155.

[97] denk/mal 3 (2012), S. 118.

[98] Vgl. Michael Wildt: Geschichte des Nationalsozialismus. Sonderausgabe für die Zentralen für politische Bildung in Deutschland 2008, S. 171; Dieter Pohl: Verfolgung und Massenmord in der NS-Zeit 1933 – 1945. Darmstadt 2011, S. 75; Brakel 2012 (siehe Anm. 73), S. 92-95.

ausschließlich innerhalb der Dimension des Alltags und fokussieren maßgeblich auf zwei emblematische Ereignisse:[99] Zum einen stellen die historiografischen Erzählungen die Emigration von Juden in der Zeitspanne von 1935 bis 1941 als Reaktion auf die gesetzliche Diskriminierung und den ansteigenden Terror heraus. In unterschiedlicher Stärke wird dabei auf den mit den Fluchtbemühungen einhergehenden wirtschaftlichen Aufwand, die Beschlagnahmung des Vermögens, die zögerliche Aufnahme durch die angestrebten Zielorte sowie die Bedenken der Protagonisten hinsichtlich der Unsicherheit in der Fremde oder des Verlassens von Verwandten und Freunden eingegangen sowie dem Entzug von der Deportation durch Untertauchen. Letzteres wird explizit von *denk/mal 3* (2012) als „Jüdischer Widerstand“ überschrieben.[100] Zu den wenigen Fällen einer namentlichen Nennung gehört die Widerstandsgruppe um Ernst Baum in *denk/mal 3*.[101] . Gleichwohl gelingt es dem gleichen Werk an anderer Stelle, auf das Warschauer Ghetto zu verweisen, ohne den dortigen Aufstand zu erwähnen.[102] In etlichen Werken liegt der Fokus auf dem Warschauer Ghettoaufstand. *Das waren Zeiten 3* (2010) erwähnt immerhin noch den Aufstand im Vernichtungslager Sobibor sowie die hohe Beteiligung von Juden in der Partisanenbewegung. Mit der Fokussierung auf den Aufstand im Warschauer Ghetto marginalisieren die Schulbuchautoren die transnationale Ausprägung jüdischen Widerstands in der NS-Zeit.[103] Die konkrete Ausgestaltung der Ereignisse um den Aufstand im Warschauer Ghetto schwanken zwischen bloßer Nennung bis hin zu einer ausführlichen Problematisierung wie in *Das waren Zeiten 3*. Neben der Entstehung des Ghettos wird namentlich die „Jüdische Kampforganisation“ erwähnt, aus einem ihrer Flugblätter zitiert, das zum Widerstand aufruft, sowie ein Erlebnisbericht eines ehemaligen Widerstandskämpfers angeführt, der über eine Gefechtssituation mit den deutschen Besatzern spricht. Allein hier erfahren die Rezipienten somit, was es bedeutet, sich als Jude den NS-Schergen zu widersetzen. Mosaik D3 (2009) druckt einen Auszug aus dem Aufruf zum Widerstand aus dem Wilnaer Ghetto ab. In diesem verweisen die Autoren, darauf nicht „wie Schafe zur Schlachtbank“ gehen zu wollen. [104]

---

[99] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 101, 127; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 67, 93; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 90, 115, 119; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 86, 105; Horizonte 3 (2009), S. 95

[100] denk/mal 3 (2012), S. 127.

[101] ebd., S. 127

[102] ebd., S. 118.

[103] Hierzu ausführlicher Andrea Löw: Widerstand und Selbstbehauptung von Juden im Nationalsozialismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 64, Heft 27 (2014), S. 25-30, hier S. 25.

[104] Mosaik D3 (2009), S. 83.

Die historischen Akteure: Die Juden

Unter dem Sammelbegriff „die Juden“ firmierend, stellen alle Lehrwerke des Untersuchungssample die jüdischen Akteure in den Kapiteln zur NS-Zeit überwiegend entpersonalisiert dar und konstruieren damit ein anonymes, in sich homogenes Kollektivsubjekt. Die fehlende Darstellung einer Binnendifferenzierung resultiert auch daraus, dass fast ausschließlich der Blick auf in Deutschland lebende Juden geworfen wird. Wenn überhaupt, und dies nur marginal (z.B. durch Bildquellenunterschriften), treten Juden aus dem Osten (Polen, Russland, Ukraine, Ungarn) in den historiografischen Erzählungen der Schulbücher hervor. Damit wird das Schicksal von Juden in Nord-, West- und Südeuropa ausgeblendet. Zudem werden die Betroffenen mehrheitlich als passive Manövriermasse ohne eigene Handlungen dargestellt, was ein Bild von Lämmern, die sich zur Schlachtbank führen lassen, generiert.[105]

Natürlich verzichten die vorliegenden Lehrwerke nicht gänzlich darauf, den Betroffenen der antisemitischen Taten ein Gesicht zu geben. *Denk/mal 3* (2012) personifiziert mit dem Kapitel „Das kurze Leben der Anne Frank“ den Leidensweg jüdischer Menschen, verzichtet neben den Tagebuchauszügen aber auf weitere Quellen aus jüdischer Perspektive.[106] Insgesamt nehmen die Bücher vornehmlich die Rolle passiver Opfer ein, so zum Beispiel die KZ-Häftlinge Max Mannheimer, der über seine Ankunft in Auschwitz berichtet, oder Irene Dahl, die den Selektionsprozess und die damit einhergehende Ermordung ihrer Mutter erzählt.[107] Eine Ausnahme davon bildet auch nicht der Erlebnisbericht von Gerhard Moss, dem sämtliche kulturelle Orte (Cafés, Schwimmbäder, Fußballstadien) durch die Nationalsozialisten versperrt werden.[108] Aus diesem Bild der Passivität ragt die Geschichte der Ruth Klüger heraus. Sie erzählt zwar die Geschichte, aber sie handelt von einer anderen Frau, einer nicht namentlich benannten „Schreiberin“, die von den Nationalsozialisten als Funktionshäftling benutzt wird, um den Tätern bei der Selektion an der Laderampe in Auschwitz zu helfen. Innerhalb dieser Funktion betätigt sie sich aber als Helferin für die ankommende Ruth Klüger und rettet sie vor dem sicheren

---

[105] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 82-84, 88, 98-105, 110, 112-115, 124, 127, 134f., 154, 198f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 48f., 52, 62-71, 76, 78-81, 90, 93, 100f., 156, 188f.; Geschichte Real 3 (2013), S. 84, 88-93, 98, 106-109; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 73f., 131f., 77, 82, 88-92, 95f., 104, 109, 105f., 111, 113-120, 131, 151, 182f., 219; Die Reise in die Vergangenheit (2014), S. 74-79, 86- 93, 95, 98f. 102-105, 112, 114, 123; Horizonte 3 (2009), S. 80, 82f., 85f., 94-97, 107, 109, 111f., 114f., 120-125, 132, 154-157, 258f., 256, 272f.; Geschichte Real 2 (2012), S. 23

[106] denk/mal 3 (2012), S. 121.

[107] Vgl. Horizonte 2 (2009), S. 124f.; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 89.

[108] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 101; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 67.

Gastod.[109] Ein Blick in die Gedanken- und Gefühlswelt der Helferin ist den Schülern hier leider nicht möglich, weshalb ihre Handlungsmotive der Deutung überlassen sind. *Geschichte Real 3* (2013) sowie *Das waren Zeiten 3* (2010) bieten ihren Rezipienten dazu genauere Angaben. Beide erwähnen das deutschnationale Selbstverständnis der am Ersten Weltkrieg teilgenommenen Juden und verweisen auf deren Widerstand gegenüber den antisemitischen Anfeindungen der NS-Akteure.[110] Mit diesem widerständigen Verhalten könnten sie mit Hilberg als „Unangepasste"[111] innerhalb der Gruppe der Opfer bezeichnet werden. Neben der Handlungsmöglichkeit des Protests konnten sich Juden auch noch durch Emigration und Flucht gegenüber dem NS-Regime selbstbehaupten.[112] Hierzu finden sich auch vereinzelt Beispiele im Untersuchungssample. Gemein ist diesen, dass bei ihnen vor allem der enge monetäre Gestaltungsspielraum für die Opfer der Verfolgung[113] sowie – eindrücklich geschildert durch den erwähnten Bericht von Alfred Heller – die Schwierigkeiten des Einverständnisses seitens der Aufnahmeländer hervorgehoben werden.[114] Wie diese Beispiele des Ungehorsams also zeigen, waren die Juden zur NS-Zeit keine anonyme, passive Masse, was der reinen Opfererzählung als ein gewisses Gegengewicht entgegenwirkt. Dadurch, dass diese Beispiele jedoch eher in der Unterzahl sind, zeigen die Lehrwerke kein realistisches Verhältnis zwischen aktivem Handeln und erzwungener Passivität und Ausweglosigkeit der Opfer innerhalb des NS-Terrorapparats auf.

Die historischen Akteure: Die Nationalsozialisten

Grundsätzlich ist für die Darstellung der Nationalsozialisten in den Lehrwerken des Schulbuchsamples zu konstatieren, dass sie nicht ihre Rolle als Täter verlassen. Sie grenzen aus, verfolgen und vernichten die Juden. Wenngleich dies sprachlich auch nicht immer so klar benannt wird: Viele der Lehrwerke weisen in ihren Verfassertexten Passivkonstruktionen auf, die dadurch Handlungsträger nicht klar benennen und so sprachlich die Taten von den Tätern trennen. Dadurch entsteht der Eindruck eines automatisierten und entpersonalisierten Tötungs-Prozesses, in dem Menschen als Handlungsträger in den

---

[109] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 115; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 81.
[110] Vgl. Geschichte Real 3 (2013), S. 89; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 88.
[111] Raul Hilberg: Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945. 4. Aufl. Frankfurt a. M. 1992, S. 189.
[112] Für die Sekundarstufe II siehe auch Auszüge aus den Tagebüchern Victor Klemperers, Geschichte und Geschehen, Qualifikationsphase (2015), S. 188-89.
[113] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 101; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 67; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 90; Horizonte 3 (2009), S. 95; Die Reise in die Vergangenheit (2014), S. 65.
[114] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 119.

Hintergrund rücken und mit ihnen ihre Eigenverantwortung sowie Handlungsoptionen. Innerhalb dieser geschlossenen Welt der Täter fokussieren die historiografischen Erzählungen überwiegend auf die Funktionseinheiten. Für die Phasen der Ausgrenzung und Verfolgung sind es vor allem die SA, SS, Gestapo, weniger der SD und die Polizei, die den braunen Terror auf die Straße bringen. Mit dem Übergang zur Ermordung der europäischen Juden rücken die Polizeieinheiten – näher wird in den Lehrwerken nicht unterschieden[115] – als eines der ausführenden Organe des Vernichtungskrieges sowie Helfer der SS bei den Deportationen in die Vernichtungslager stärker in den Blick. Die SS bleibt konstant die treibende Kraft des NS-Regimes und nimmt ihre Position als Lageraufsicht ein. Neu kommen nun auch die Einsatzgruppen sowie die Wehrmacht hinzu. Die Ausführungen zur Beteiligung letzterer an den Vernichtungsaktionen reicht von bloßer Nennung bis zu differenzierten Schilderungen, die, rekurrierend auf den Historiker Christopher Browning, die „ganz normalen jungen Soldaten“ explizit als Tätergruppe hervorheben und dazu auch Quellen anfügen. Nur wenige Lehrwerke zeigen die Heterogenität der Täter auf, indem sie darauf hinweisen, dass es nicht nur fanatische Nationalsozialisten waren, sondern auch Schreibtischtäter oder Lokomotivführer, die den Vernichtungsprozess am Laufen hielten.[116] Es sind aber die fanatischen, pathologisch gezeichneten Nationalsozialisten, die vor allem als subjekthafte Akteure in den einzelnen Schulbüchern auftreten. Ganz gleich ob es Adolf Hitler,[117] Joseph Goebbels,[118] Reinhard Heydrich,[119] Heinrich Himmler,[120] Adolf Eichmann[121] oder Rudolf Höß[122] ist; alle diese prominenten Täter nahmen ihre antisemitische Motivation zur Handlungsmaxime und verfolgten nur ein Ziel: die Vernichtung der europäischen Juden.

Die zentrale Fokussierung der Lehrwerke auf diese hohen NS-Funktionäre verengt die Komplexität der Täterschaft und entlastet die übrigen Akteure. Darüber hinaus führt die

---

[115] Hierzu ausführlicher Brakel 2012 (siehe Anm. 73), S. 164-167.

[116] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 82-84, 88, 98-105, 110, 112-115, 124, 127, 134f., 154, 198f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 48f., 52, 62-71, 76, 78-81, 90, 93, 100f., 156, 188f.; Geschichte Real 3 (2013), S. 84, 88-93, 98, 106-109; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 73f., 131f., 77, 82, 88-92, 95f., 104, 109, 105f., 111, 113-120, 131, 151, 182f., 219; Eine Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 74-79, 86- 93, 95, 98f. 102-105, 112, 114, 123; Horizonte 2 (2009), S. 80, 82f., 85f., 94-97, 107, 109, 111f., 114f., 120-125, 132, 154-157, 258f., 256, 272f.; BGeschichte Real 2 (2012), S. 23

[117] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 82f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 46f.; Horizonte 3 (2009), S. 82; Geschichte Real 3 (2013), S. 92; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 114.

[118] Vgl. Geschichte Real 3 (2013), S. 90; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 90; Horizonte 3 (2009), S. 97.

[119] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 114; Kursbuch Geschichte (2015), S. 217.

[120] Vgl. ebd., S. 116; Horizonte 3 (2009), S. 123. Geschichte und Geschehen 3 (2017), S. 113.

[121] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 114.

[122] Vgl. beispielsweise Kursbuch Geschichte (2015), S. 218; Geschichte Real 3 (2013), S. 93; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. S. 90.

pathologische Zeichnung der Charaktere selbst zu einer Abstraktion ihrer Taten, was sie als Ausnahmecharaktere erscheinen lässt. Damit rückt der Aspekt, dass die Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden von „normalen Menschen“, die sich in bestimmten Situationen bewusst dafür entschieden haben, genau diese Taten zu vollziehen, in den Hintergrund. Dieses Bild bestätigt sich auch für die Darstellung der Verantwortlichen auf der mittleren Führungsebene, wovon der Bericht des Oberwachtmeisters Soennecken, in dem er mit nüchternem Sprachstil voller Indifferenz gegenüber den Opfern die Erschießung aller Borissower Juden schildert,[123] zeugt. Diese Quelle ist jedoch die einzige im Sample, weshalb tiefergehende Angaben zur Verantwortlichkeit auf dieser Funktionsebene sowie ihrer weitreichenden Entscheidungs- und Handlungsbefugnisse in keiner der historiografischen Erzählungen zu finden sind. Somit können die Rezipienten auch schwerlich nachvollziehen, wie sich die Methoden und Sichtweisen vor Ort dynamisierten und wesentlich zur Radikalisierung des Vernichtungsprozesses beitrugen.

Ebenso unterpräsent sind Ausführungen zu Direkttätern, wovon lediglich zwei Lehrwerke die Ausnahme bilden: *Das waren Zeiten 3* (2010) führt ein Geständnis eines ehemaligen Wehrmachtssoldaten an, der davon berichtet, dass sich der Großteil seiner Einheit dem sogenannten Kommissarbefehl zur Erschießung von Kriegsgefangenen widersetzte.[124] Ausführungen zu den Folgen der Entscheidung gibt er nicht an, aber die Quelle zeigt, dass bei den Soldaten zumindest die Handlungsmöglichkeit der Verweigerung eine realistische Option war und die Entscheidungszwänge wohl nicht so stark waren, dass man sich ihrer nicht entziehen konnte. Die beiden *entdecken und verstehen*-Bände führen auch einen Erlebnisbericht eines ehemaligen Wehrmachtssoldaten an, der zwar keine Motivationen oder Entscheidungszwänge für seine mörderischen Verbrechen oder seine Handlungsabsichten offenlegt, aber zumindest gewisse Ambivalenzen in der Psyche der Direkttäter aufzeigt. Ein Peter Brückner spricht in dem Auszug darüber, dass er am liebsten nichts über die Verbrechen hören oder sehen wollte, während gleichzeitig seine Kameraden im „Zugabteil Fotos herum[reichten] – nicht die ihrer Bräute, sondern die aufgehängter Polen oder Russen; der Soldat, grinsend, im Vorder- oder Hintergrund, je nachdem.“[125] Mit dieser Quelle verdeutlichen beide Lehrwerke ihren Rezipienten, dass die Direkttäter wohl ein Bewusstsein zu ihren Taten hatten, was sie nicht wie die prominenten

[123] Vgl. Horizonte 3 (2009), S. 114
[124] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 106.
[125] Entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 113; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 79.

Akteure zu pathologischen Ausnahmefiguren macht, sondern als Menschen mit Gewissen darstellt – im Sample leider eine Ausnahme. Abschließend lässt sich bezüglich der Darstellung der Nationalsozialisten konstatieren, dass die NS-Akteure ebenenübergreifend nicht vor ihrem soziokulturellen Hintergrund abgebildet werden, womit eine Annäherung an ihre Motive – wenn überhaupt – nur über politische Faktoren erfolgt. Wirtschaftliche, soziokulturelle oder sozialpsychologische Faktoren als Motive oder Absichten ihrer Handlungen werden ausgeklammert.

Ein differenzierteres Bild ergibt sich, wenn man die vier Oberstufenbände heranzieht. Der sozial-psychologische Ansatz, der in den letzten zwei Dekaden zunehmend mehr Beachtung in der Täterforschung gefunden hat und vor allem mit dem Namen Christopher Browning verbunden ist, findet hier teilweise Berücksichtigung. Der forschungsstrategische Zugriff Brownings rückte zum einen den Blick weg von der intentionalistischen Konzentration auf die engen Führungszirkel der NSDAP und die obere und mittlere Funktionsebene, aber ebenso weg von dem Bild eines vor allem bürokratisch organisierten Holocaust. Damit verschob sich die Analyse auf die unteren Funktionseinheiten und ihre Akteure sowie die begangenen Gewalttaten vor Ort, womit der Blick auf den Holocaust eine deutliche und erweiterte Akzentverschiebung erfuhr und die zuvor im Mittelpunkt stehende organisationsgeschichtliche Betrachtung den Blick auf den Prozess in geringerem Maße verstellen konnte. *Kursbuch Geschichte* (2015) referiert in kurzer Form die Ergebnisse seiner Studie: „Die Tötungen wurden in der Hauptsache von der SS durchgeführt, doch waren andere Institutionen am Massenmord beteiligt. Hierzu gehörten z.B. die „Reserve-Polizeibataillone“. Sie rekrutierten sich aus Männern, die zu alt für den Dienst an der Wehrmacht waren. Sie kamen aus allen Bevölkerungsschichten und bestanden aus „ganz normalen Männern“ (Browning), die keineswegs immer zu den engagierten Anhängern des Nationalsozialismus gehörten.“[126]An anderer Stelle heißt es im Autorentext: „Beteiligt waren an diesem Kampf die Einsatzgruppen der Sicherheitspolizei und des Sicherheitsdienstes (SD) der SS sowie Einheiten von Wehrmacht und Polizei“[127]. Grundsätzlich finden sich bis auf die Forschungsreferenz keine erkennbaren Erklärungsansätze aus der Täterforschung für die Beteiligung an Verbrechen.

Ausführlicher ist da schon *Geschichte und Geschehen, Qualifikationsphase* (2015). Ein knapper Autorentext „Was tat das Reserve-Polizeibataillon 101?“ liefert eine kurze

[126] Kursbuch Geschichte, Qualifikationsphase (2015), S. 217
[127] Ebd., S. 237.

thematische Einführung, gefolgt von einem Textauszug aus einem Beitrag von Harald Welzer und einem Auszug aus Brownings Werk.[128] Der Auszug aus Welzers Buch ist mit „ein Gedankenexperiment“ überschrieben und bezieht sich nicht explizit auf das Hamburger Polizeibataillon, jedoch stellt der Autor darin die Frage, welche „sozialen Kosten ein Bataillonsangehöriger auf sich nähme“, wenn er sich „nichtkonform“ verhielte. Neben der Verletzung der Loyalitätsverpflichtungen schlussfolgert Welzer, dass die Tragweite eines Ausscherens aus der Gruppe gar nicht vollständig abzuschätzen sei, „während auf der anderen Seite zunächst ‚nur‘ die Teilnahme an der Erschießung gefordert wird“. Als weiteren Aspekt bringt Welzer die „nationalsozialistische Moral“ als „normative Hintergrundvoraussetzung“ ins Spiel.[129] Die Auszüge aus Brownings Buch sind den Schlusspassagen seines Werkes entnommen. Zudem ist eine Tabelle abgedruckt, die die Einsatzorte des Polizeibataillons 101, Datum und Opferzahlen auflistet und in Anlehnung an eine Tabelle im Anhang vorn Brownings Buch erstellt wurde. Im Textauszug schreibt Browning: „Diese Reserve-Polizeieinheiten hatten Wahlmöglichkeiten“ und betont, dass die Verantwortung für das eigenen Tun letztlich bei jedem einzelnen liege. Damit wird ein scheinbarer Unterschied in den Erklärungen Welzers und Brownings herbeigeführt, den die Schülerinnen und Schüler diskutieren sollen. Dabei liegen Welzer und Browning letztendlich gar nicht so weit auseinander. Denn auch Browning verweist auf den „gewaltigen Druck“, den eine Gruppe auf eine Person ausübe und diese Gruppe die moralischen Wertmaßstäbe festlege.[130]

Im anschließenden Kapitel zum Holocaust werden zunächst Forschungsperspektiven skizziert. Explizit werden dabei „eine Konzentration auf politische Entscheidungsprozesse, ihre Strukturen (funktionaler Ansatz) bzw. ihre Träger (intentionalistischer Ansatz)“ benannt. Im Weiteren wird die Frage gestellt: „Wie kann es sein, dass ganz normale Familienväter, die keine bekennenden Nazis waren, Tausende Juden erschossen?“[131] Als Referenz zu Browning lässt sich auch ein Foto lesen, das mit der Überschrift und der knappen Frage „Beteiligung ‚ganz normale Männer‘?“ versehen ist und mit dem Verweis, dass ein Drittel aller Holocaust-Opfer bei Massenerschießungen von „normalen Soldaten“ umgebracht wurde. Laut Bildunterschrift zeigt das Foto eine „Massenexekution bei

[128] Geschichte und Geschehen, Qualifikationsphase (2015), S. 183f.
[129] Ebd., S. 183f. Der Textauszug stammt aus Harald Welzer: Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder wurden. Frankfurt /M. 2007, S. 116f.
[130] Geschichte und Geschehen, Qualifikationsphase (2015), S. 184.
[131] Ebd., S. 186.

Winniza, Ukraine, (Babi-Jar-Massaker Foto 1942)“.[132] Problematisch an dieser Untertitelung ist, dass hier zwei Ereignisse, das Massaker bei Winniza und die Morde bei Babi-Jar fälschlicherweise zu einem Ereignis zusammengezogen werden.[133]

Eine Text-Trias bietet *Buchners Geschichte Oberstufe* (2015).[134] Im Sinne der Kontroversität hat die Redaktion drei Textauszüge unter der Fragestellung „Ganz normale Männer?“ zusammengestellt. Der erste Auszug stammt von Daniel Jonah Goldhagen aus seinem Werk „Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust“ aus dem Jahr 1996. Es folgt ein 1998 in der ZEIT veröffentlichter Brief von Claus Arndt an Goldhagen. Dieser formulierte „erhebliche Zweifel“ an der These Goldhagens und hielt die „Ursachenfeststellung für eine Verharmlosung der Täter“. Zugleich verweist er als Gegenargument auf das barbarische Verhalten der Polizisten gegenüber der polnischen Intelligenz sowie Frauen und Kindern hin. Arndt wird als Jurist vorgestellt, der in den 1960er Jahren an den Untersuchungen über die belasteten Polizeieinheiten beteiligt war.[135] Der dritte Textauszug stammt aus dem Werk von Christopher Browning. Die vier Textbausteine, die hier zusammenmontiert wurden, stammen ebenfalls vor allem aus Schlusspassagen seines Werkes. Sie verweisen vor allem auf gruppenkonformes Verhalten, basierend auf Wertmaßstäben der Gruppe. Jedoch verzichtet dieser Auszug auf die Textstelle, wonach die Reserve-Polizeieinheiten eine Wahl gehabt hätten.[136] Als Arbeitsanregung gibt es die Aufforderung, die Erklärungsansätze gegenüberzustellen und die Stichhaltigkeit der Erklärungen zu überprüfen.

Horizonte II (2015) verzichtet auf einen Textauszug und begnügt sich mit einem kurzen Verweis auf Browning im Autorentext. „Hinter der Front agierten sogenannte ‚Einsatzgruppen‘, die zwischen 1939 und 1941 mehr als eine Millionen Juden und Kommunisten

---

[132] Ebd., S. 179. Das Foto zeigt wohl eine Exekution bei Winnizia. Zur Zuordnung siehe auch https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa5355 (aufgerufen 12. März 2021). Ohne Ortsangabe ist die Fotografie in Horizonte II (2015) abgedruckt (vgl. S. 335).

[133] Weitere Thematisierungen des Massakers von Babi Jar sind zu finden in: Geschichte und Geschehen, Qualifikationsphase (2015), S. 189, Geschichte und Gegenwart 3 (2013), S. 166; Zeiten und Menschen 3 (2018), S. 154; Mosaik D3 (2009), S. 82; Geschichte und Geschehen 3 (2017), S. 132; Horizonte II (2015), S. 311; Buchners Geschichte Oberstufe, Qualifikationsphase (2015), S. 260; Buchners Kolleg. Themen Geschichte (2012), S. 62. Zu Babij Jar siehe auch Hartmut Rüss, KIev/Babi Jar 1941. In: Gerd R. Ueberschär (Hrsg.): Orte des Grauens. Verbrechen im Zweiten Weltkrieg. Darmstadt 2003, S. 102-113. Zu Winniza (und zur Region Winniza): The United States Holocaust Memorial Museum Encyclopedia of Camps and Ghettos, 1933-1945. The United States Holocaust Memorial Museum 2009 (Band 2) S. 1492-1494.

[134] Ähnlich von der Konzeption auch Geschichte und Geschehen, Oberstufe (2015) mit Textauszügen aus den Werken Welzers und Browning. Ein Online-Code auf der Aufgabenseite führt zu einer Zusammenfassung der Thesen Goldhagens aus dem Jahr 2004. Siehe S. 185.

[135] Claus Arndt war SPD-Politiker und zeitweise Abgeordneter des Deutschen Bundestages.

[136] Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 263f.

erschossen. Die Mörder aus diesen ‚Einsatzgruppen' hatten vor Kriegsbeginn zumeist in verschiedenen Polizeieinheiten gedient und waren ‚ganz normale Männer'" (Christopher Browning)[137]. An anderer Stelle, neun Seiten weiter im Buch, widmet sich ein halbseitiger Autorentext einem kursorischen Überblick zur „Täterforschung". Namentlich wird zunächst auf die Arbeiten von Raul Hilberg eingegangen, dessen Ansatz der „bürokratischen Vernichtungsmaschine" relativierend wirken muss, wenn der nächste Abschnitt mit der Bemerkung beginnt: „Mittlerweile hat sich sogar herausgestellt ...", diese Bemerkung sich jedoch auf die Schätzungen der aktiven Täter bezieht. Ohne nähere Bezugnahme oder Würdigung Brownings heißt es dann: „Viele Einzelstudien haben gezeigt, dass es sich hier meist um ‚ganz normale Männer' gehandelt hat. Zur Motivation ihres Handels werden heute unter anderem sozialpsychologische Erklärungsmuster herangezogen, z.B. dass der Gruppendruck zu einer Umwertung von Prinzipien wie ‚Ehre' und ‚Anstand' geführt habe." Auf der gleichen Seite kontrastiert der Abschnitt „Erklärungsversuche von Historikern" die Ansätze von Hans-Ulrich Wehler und Götz Aly zur Erklärung von Gründen für Zustimmung und Anpassung.[138]

Während der Autorenteil eine Arbeitsteilung zwischen Polizei und SS und eine eher passive Haltung der Wehrmacht insinuiert („Viele deutsche Soldaten konnten die Massenmorde der SS- und Polizeieinheiten an Juden in der besetzten Sowjetunion mit ansehen"[139]), wird in einem wiedergegebenen Interview mit Dieter Pohl aus der *taz* von 2011 deutlich, welche Rolle die Wehrmacht bei den Massenmorden zukam: „(…) Sie [war] direkt an der Enteignung, Entrechtung, Ghettoisierung der Juden beteiligt. Die Wehrmacht hat vielfach bei Massenmorden abgesperrt und die Opfer registriert, Wehrmachtssoldaten haben an Massakern teilgenommen. Die Wehrmacht schirmte den Holocaust ab."[140] Insgesamt wirken die auf verschiedene Stellen im Buch verteilten Passagen nicht kohärent.

Zeiten und Menschen (2015) bietet weder im Autorentext noch in den Materialteilen Lerngelegenheiten, die Handlungsspielräume von Akteuren zu hinterfragen. Der Holocaust fand erst in der Phase statt, nachdem die Wehrmacht Gebiete erobert hatte und die SS mit der „‚Ausschaltung' der slawischen und jüdischen Bevölkerung beauftragt"

[137] Horizonte II (2015), S. 326.
[138] Ebd., S. 335.
[139] Ebd., S. 329.
[140] Ebd., S. 338.

worden war.[141] Zudem gibt das Schulbuch an, dass erst nach der „Wannsee-Konferenz“ mit der Umsetzung der „wahnsinnigen Idee“ begonnen wurde.[142] Dass bereits im Jahre 1941 die erste Welle an Deportationszügen aus dem Deutschen Reich fuhr, wird ebenso verschwiegen, wie die Vor- Ort-Erschießungen und Verfolgungen der jüdischen Einwohner in der Sowjetunion ab Sommer 1941. Ausführender Akteur der Verbrechen ist die SS. Eine Beteiligung der Ordnungspolizei wird gänzlich ausgeklammert. So werden die „Einsatzgruppen“ nur der SS zugehörig beschrieben: „Etwa eine Million Russen und Polen wurden von sogenannten Einsatzgruppen der SS erschossen.“[143] Eine Kooperation von Wehrmacht und „Einsatzgruppen“ wird nur bei Verbrechen während des Rückzuges angedeutet: „Auf ihrem Rückzug drangsalierten Wehrmacht und SS die ansässige Bevölkerung weiter (…)“[144].

Die historischen Akteure: Die nichtjüdische Bevölkerung

Bei der Darstellung der nichtjüdischen Bevölkerung in den Phasen der Ausgrenzung und Verfolgung gleichen sich die Lehrwerke des Untersuchungssamples weitestgehend und präsentieren ihren Rezipienten wenig subjekthafte Akteure, sondern eher eine anonyme Masse, deren Gründe für den fehlenden Widerstand gegen das NS-Regime in ihrer propagandistischen Verführung, ihrer Angst vor dem braunen Terror, der Freude über die Beseitigung der Arbeitslosigkeit sowie ihrer mehrheitlichen Indifferenz gegenüber der Ausgrenzung und Verfolgung der Juden aber auch in einem gewissen Maß an Schadenfreude beim Mitansehen von deren Erniedrigung bestehen.[145] Insofern wird ihnen mehrheitlich die Rolle der Zuschauer zugewiesen. Das Nutznießertum von Einzelnen, die die „frei gewordenen“ Posten durch die Berufsverbote für Juden oder das „frei gewordene“ Eigentum im Zuge der Arisierung dankend annahmen, findet in den Lehrwerken wenig Beachtung. Tendenziell findet das Thema eher in den Oberstufenbücher Berücksichtigung, und dort auch eher knapp wie beispielsweise *Kursbuch Geschichte* (2015), das die Anzeige eines „arisierten“ Unternehmens als Quelle präsentiert.[146] Einzelne Lehrwerke stellen aber auch Aktionen von Mittäterschaft heraus und brechen so die in den meisten Passagen dargestellte Täter-Zuschauer-Dichotomie, die die Verantwortlichkeit für die

[141] Zeiten und Menschen, Geschichte Oberstufe, Qualifikationsphase (2015), S. 314.
[142] Ebd., S. 318.
[143] Ebd., S. 317.
[144] Zeiten und Menschen, Geschichte Oberstufe, Qualifikationsphase (2015), S. 316.
[145] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 88ff., 95; Horizonte 3 (2009), S. 84; entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 85, 88, 100, 103; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 49, 52 66, 69; Geschichte Real 3 (2013), S. 90; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 79.
[146] Kursbuch Geschichte (2015), S. 213.

Ausgrenzung und Verfolgung der Juden ausschließlich den NS-Akteuren zuschreibt, was bei den Rezipienten der historiografischen Erzählungen die Vorstellung erzeugen könnte, dass der exekutive Antisemitismus sich isoliert von der Gesellschaft und ohne deren Beteiligung vollzog – also allein von den NS-Akteuren ausgeführt wurde. *Geschichte Real 3* (2013) dekonstruiert dieses Bild, indem es Auszüge aus Behördenakten anführt, die von öffentlicher Diskriminierung sowie offener Gewalt von Deutschen gegen ihre jüdischen Mitbürger zeugen.[147] *Das waren Zeiten 3* (2010) erwähnt die hohe Anzahl an Denunziationen, die einer geringen Anzahl an Hilfsaktionen gegenüberstand.[148] *Entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe* (2015) sowie *entdecken und verstehen 4* (2013) geben Schülern einen Erlebnisbericht an die Hand, der schildert, wie die Bevölkerung sich an der „Reichspogromnacht" beteiligte, indem sie jüdische Juweliere bestahl oder die ausgebeuteten Juden noch verhöhnte. In einer weiteren Quelle erzählt die Schülerin Hilde R., dass sie von ihrer Lehrerin in der Klasse isoliert wurde, weil sie einer Jüdin half.[149] Selbige Quelle zeigt den Rezipienten, dass es auch Menschen gab, die Juden geholfen haben. In diesem jungen Mädchen manifestiert sich die tragische Rolle einer Helferin, die durch ihr Handeln selbst zum Opfer des NS-Systems wird – ein Ausnahmemoment im Sample; da ansonsten kaum die seltene Unterstützung von Seiten nichtjüdischer Bürger thematisiert wird. Lediglich *Das waren Zeiten 3* (2010) und *Kursbuch Geschichte* (2015) führen den Protest in der Rosenstraße an, bei dem nichtjüdische Frauen ihre jüdischen Ehemänner erfolgreich durch Protest aus der Internierung im KZ befreien konnten.[150] Leider offenbart die Quelle zu der individuellen Hilfeaktion Hilde R.'s keine expliziten Motive für ihre Handlung. Sie lässt nur die Vermutung zu, dass sie aufgrund ihrer familiären Prägung agiert, denn ihr Vater, so lautet es in der Textquelle, verbietet ihr den Hitlergruß auszuführen.[151]

Die vereinzelten Erwähnungen von Mittäterschaft bündeln sich beim Übergang der Darstellung der Geschichtsschulbücher zur Phase der Vernichtung zu dem einheitlichen Narrativ – die *Geschichte Real*-Bände fehlen hierbei allerdings –, dass die nichtjüdische Bevölkerung durch fehlenden Widerstand, die Zuarbeit von Funktionsgruppen (z. B. Bahnangestellte oder zivile Firmen) und durch ihr Schweigen trotz des Wissens oder der

[147] Vgl. ebd.
[148] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 90.
[149] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 99, 102f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 63, 68f.
[150] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 109, 123; Kursbuch Geschichte (2015), S. 247.
[151] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 99; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 63.

Ahnungen um die Morde in den Vernichtungslagern am Holocaust mitwirkten. Damit dekonstruieren die Lehrwerke selbst, teilweise auf Basis von Historikertexten, oder auch per Arbeitsauftrag, die aufgeworfene apologetische Selbstdarstellung der Bevölkerung, nichts gewusst zu haben.[152] Eine fragwürdige Unterteilung zwischen „eingeweihten Tätern“ und „indirekt Beteiligten“ nimmt *Geschichte und Geschehen 3* (2017) vor. Während erstere Gruppe über konkrete Pläne und deren Umsetzung umfassende Kenntnis gehabt hat, zählt der Autorentext u.a. zu den indirekt Beteiligten, „Unternehmer, die Öfen für Krematorien lieferten.“[153] Den begrenzten Spielraum aufgrund der großen Gefahr betonend, wird dem Bild der Mittäterschaft in der Bevölkerung dezidiert das des Widerstands entgegengeboten, u. a. personifiziert durch Georg Elser, die Geschwister Scholl sowie Bischof Graf von Galen, und so eine Relativierung aber auch Differenzierung der Ausgestaltung der nichtjüdischen Bevölkerung zur NS-Zeit vorgenommen.[154]

Die Darstellung jüdischer Geschichte: Erinnerungskultur an die NS-Zeit

Die curricularen Vorgaben für die Thematisierung des Umgangs mit der NS-Zeit unterscheiden sich deutlich zwischen der Sekundarstufe I und II. In der Sekundarstufe II bildet der Aspekt „Vergangenheitspolitik“ und „Vergangenheitsbewältigung“ im Inhaltsfeld „Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstruktur, Nachwirkungen und Deutungen“ eines von drei inhaltlichen Schwerpunkten. [155]Entsprechend umfangreich gestalten sich die entsprechenden Kapitel in Schulbüchern.

Perspektivität: Die Perspektive der Juden

Die Erzählweise aus Sicht der Juden bleibt zur „Vergangenheitsbewältigung“ in allen Schulbüchern des Untersuchungssamples weithin ausgeblendet. Eine minimale Ausnahme ist *Das waren Zeiten 3* (2010), wenn es bei seinen Schilderungen zur Aufarbeitung der NS-Zeit in einem Verfassertext wenige Sätze dem Aufruf des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 10. September 1950, in dem von der Bundesrepublik Deutschland (BRD) eine Wiedergutmachung für den Holocaust gefordert wird, widmet.[156] In der

---

[152] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 115f.; entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 115; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 81; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 93; Horizonte 3 (2009), S. 122.

[153] Geschichte und Geschehen 3 (2017), S. 138.

[154] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 121f.; entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 123ff.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 89ff.; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 102ff.

[155] https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOSt_Geschichte.pdf , S. 38 (aufgerufen am 28. Februar 2022)

[156] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 182.

Oberstufenausgabe von *Geschichte und Geschehen* (2015) ist der Auszug aus einer Ausgabe der Jüdischen Allgemeinen aus dem Jahr 2008 zu finden, in dem der Präsident des Zentralrats der Juden ein abnehmendes Interesse der nichtjüdischen Bevölkerung am Gedenktag des 27. Januars beklagt.[157] An anderen Stellen kommen die Präsidenten des Zentralrats der Juden Heinz Galinski[158], Ignatz Bubis[159] und Paul Spiegel[160] kurz zu Wort oder finden Erwähnung im Zusammenhang mit ihren Positionen in der Frage nach einem offiziellen Gedenktag am 9. November oder Bewertung des 27. Januars. Weiterhin sind in *Geschichte und Geschehen, Oberstufe* (2015) Auszüge aus der Rede des israelischen Staatspräsidenten Shimon Peres vom 27. Januar 2010 vor dem Deutschen Bundestag zu finden. [161]

Perspektivität: Die Perspektive der nichtjüdischen Bevölkerung

Das Negativbild bezüglich der Erzählweise aus der Sicht der nichtjüdischen Bevölkerung in den Kapiteln zur NS-Zeit wandelt sich zumindest teilweise beim Übergang zur Darstellung der Aufarbeitung der NS-Zeit und der Erinnerungskultur. Zu ersterem thematisieren *Geschichte Real 3* (2013), *Horizonte 3* (2009) sowie *Das waren Zeiten 3* (2010) die Frage nach der Schuld und Verantwortung der deutschen Bevölkerung jeweils in einem Verfassertext[162] und präsentieren ihre Darstellung im allwissenden Stil einer Übersicht. Letzteres Lehrwerk präsentiert sogar eine Akteursperspektive aus der Innensicht: Neben den Schuldbekenntnissen beider Kirchen ist ein Leserbrief aus der Zeitschrift „Die Freiheit“ abgedruckt, in denen „R. A. aus Erkrath-Unterbach“ die Schuld bei jedem deutschen Bürger verortet. Ein pures Stück gedankliche Reflexion mitten aus der Bevölkerung, worauf in anderen Lehrwerken offenbar kein Wert gelegt wird. Die Perspektive aus der Gesellschaft im Themenfeld der Erinnerungskultur an die NS-Zeit ist bestimmt von Gunter Demnig und seinen Stolpersteinen. Während *Reise in die Vergangenheit 3* (2010) ihn lediglich in der neutralen Form eines Verfassertextes paraphrasiert, kommt er in *entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe* (2015) sowie *entdecken und verstehen 4* (2013) selbst zu Wort und erklärt den Schülerinnen und Schülern somit aus erster Hand, warum das Erinnern an die Opfer der NS-Verbrechen alle etwas angehen sollte.[163]

---

[157] Geschichte und Geschehen, Oberstufe Qualifikationsphase (2015), S. 224.
[158] Kursbuch Geschichte (2015), S. 198.
[159] Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 308. Buchners Kolleg Geschichte (2012), S, 107.
[160] Buchners Kolleg Geschichte (2012), S. 39.
[161] Geschichte und Geschehen, Oberstufe, S. 225.
[162] Vgl. Geschichte Real 3 (2013)), S. 106f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 151; Horizonte 3 (2009), S. 155.
[163] Ebenfalls knappe Erwähnung mit Foto in Geschichte und Gegenwart 3 (2013), S. 189.

Perspektivität: Die Perspektive der politischen Instanzen nach 1945

Die Sicht der nichtjüdischen Bevölkerung ist in den Feldern zur „Vergangenheitsbewältigung“ aufgrund der Dominanz der Erzählperspektive entlang des Blickwinkels der politischen Instanzen unterpräsentiert. Ihre Sichtweise gibt das äußere Korsett des historischen Geschehens wieder, da bis auf wenige Ausnahmen[164] die Verfassertexte ihre Sicht auf die Dinge präsentieren.[165] Diese Übersicht wird in den historiografischen Erzählungen der untersuchten Geschichtsschulbücher vielfach durch die Sicht konkreter politischer Akteure kontextualisiert. *Geschichte Real 3* (2013) führt einen Auszug der Rede Richard von Weizsäckers zum 40. Jahrestag des Kriegsendes an, in dem er offen den weiterhin bestehenden Antisemitismus in der BRD scharf kritisiert.[166] *Das waren Zeiten 3* (2010) schickt mehrfach Konrad Adenauer ins Rennen, den Schülern den langwierigen Prozess zur Wiedergutmachung gegenüber Israel zu beschreiben.[167] *Horizonte 3* (2009) lässt Wilhelm-Josef Sebastian und Volker Beck in einer Bundestagsdebatte aus dem Jahr 1999 Stellung zur Berechtigung des Baus des Holocaust-Mahnmals beziehen.[168] Während die bisherigen Beispiele Merkmale von beiden Kategorien, Innensicht und Sicht auf ihre Umwelt, in sich tragen, erübrigt sich die Frage für *entdecken und verstehen 3* sowie *entdecken und verstehen 4*: „Ich hatte nichts geplant, aber Schloss Wilanow, wo ich untergebracht war, in dem Gefühl verlassen, die Besonderheiten des Gedenkens am Ghetto-Monument zum Ausdruck bringen zu müssen. Am Abgrund der Geschichte und unter der Last der Millionen Ermordeten tat ich, was Menschen tun, wenn die Sprache versagt.“[169] Mit diesen Worten erinnert sich Willy Brandt an seinen Kniefall vor dem Denkmal, das des Aufstandes der Juden im Warschauer Ghetto 1943 gedenkt. Eine unmissverständliche Botschaft, die die Autoren der beiden Bände hier an ihre Rezipienten direkt aus der innersten Gefühlswelt des ehemaligen Bundeskanzlers richten. Die Emotionalität des Selbstzeugnisses und die Distanz zwischen den Rezipienten und der Gedankenwelt des

---

[164] Zusätzlich zu den bereits angefügten Passagen aus der Sicht der nichtjüdischen Bevölkerung wird bei Das waren Zeiten 3 (2010) in einem Verfassertext auch kurz die jüdische Perspektive im Kontext der Aufarbeitung der NS-Zeit aufgeworfen, wenn der Zentralrat der Juden in Deutschland die BRD zur Wiedergutmachung für den Holocaust auffordert (vgl. S. 182).

[165] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 134, 154, 158f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 101f., 156f., 188f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 120, 151; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 123; Horizonte 3 (2009), S. 154f., 259 f.

[166] Vgl. Geschichte Real 3 (2013), S. 107.

[167] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 183.

[168] Vgl. Horizonte 3 (2009), S. 154f., 258.

[169] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 198, S. 188.

historischen Akteurs dürften einen tiefen Nachhall bei Schülerinnen und Schülern hinterlassen.[170]

Das historische Geschehen nach 1945

Die Aufarbeitung der NS-Zeit

Die Darstellung der Aufarbeitung der NS-Zeit erfolgt allein mit Blick auf Deutschland und versperrt sich so einer globalen Perspektive, wodurch auch die jüdische Position vernachlässigt wird. Dominiert wird die Gesamterzählung durch die politische Dimension. Im Zentrum aller Lehrwerke, die sich dem Themenfeld widmen, steht die juristische Aufarbeitung der NS-Zeit anhand des emblematischen Ereignisses des Nürnberger Prozesses, bei dem unterschiedlich ausführlich auf dessen Ziel, die Anklagepunkte sowie die Urteile eingegangen wird.[171] Während *Horizonte 3* (2009) lediglich von Folgeprozessen spricht, führt *Das waren Zeiten 3* (2010) diese etwas näher aus und verdeutlicht im Zuge dessen den Fortschritt der juristischen Aufarbeitung der NS-Verbrechen in der Geschichte der BRD. Die zweite Sphäre innerhalb der politischen Dimension wird von dem gerade angeführten *Das waren Zeiten 3* allein bespielt, denn als einziges Lehrwerk wendet es sich auch der Vergangenheitspolitik der jungen BRD zu und erläutert innerhalb dieser Sphäre das Zustandekommen der Wiedergutmachungsleistungen der BRD gegenüber Israel. Die Initiierung durch die Forderung des Zentralrats der Juden in Deutschland erwähnend, übernimmt danach Konrad Adenauer das politische Spielfeld und darf sich als Staatsmann präsentieren. Einer der maßgeblichen politischen Beweggründe, dass nämlich die Aussöhnung mit Israel dem Zweck der Westintegration der BRD dienen sollte, wird allerdings unterschlagen. Ebenso wenig wird auf die individuelle Dimension der Wiedergutmachung eingegangen. Die „zweite Verhöhnung der Opfer“, bei der diese bis ins kleinste Detail nachweisen mussten, wie sie Schaden durch das NS-Regime genommen hatten, wird von der Konzentration auf die politische Aushandlungspraxis der Bundesregierung überdeckt.[172]

Die juristische Aufarbeitung kommt in den Lehrwerken für die Sekundarstufe I bestenfalls am Rande vor. Es scheint so als hätten die Alliierten diese Problematik bereits mit

---

[170] Zu Brandts Kniefall siehe Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 209.

[171] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 154; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 156; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 151; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 123; Horizonte 3 (2009), S. 154f.; Zeitreise 3 (2019), S. 241.

[172] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 182.

den Nürnberger Prozessen bereits erledigt. Die Darstellung der alltäglichen Dimension der Aufarbeitung der NS-Zeit firmiert eher unter dem Aspekt der Problematisierung der Schuldfrage, dem sich einige Schulbücher des Untersuchungssamples zuwenden. *Horizonte 3* veranschaulicht lediglich die von den Alliierten aufgeworfene Kollektivschuldthese, die in der Gesellschaft eine Debatte auslöste.[173] *Geschichte Real 3* und *Die Reise in die Vergangenheit 3* betonen dezidiert das Momentum der fehlenden gesellschaftlichen Aufarbeitung und machen dann den Sprung zum daraus resultierenden gegenwärtig grassierenden sekundären Antisemitismus. Bezüglich der Geschehnisse in der Nachkriegszeit bleiben deren historiografische Erzählungen jedoch blass.[174] Dieses Inhaltsfeld bespielt *Das waren Zeiten 3* (2010) breiter, verliert allerdings den langen Blick auf die Geschichte. Sich einem Negativnarrativ verweigernd, zeichnet es eine historische Linie auf, die mit der Ablehnung der Kollektivschuldthese seitens der deutschen Nachkriegsgesellschaft beginnt, sich allerdings mit dem Schuldbekenntnis der Kirchen zu einer einsetzenden Aufarbeitung der Schuldfrage innerhalb der Gesellschaft wandelt und letztendlich seinen Abschluss mit den Nürnberger Folgeprozessen nimmt.[175]

Die Darstellung der Aufarbeitung der NS-Zeit in den Sekundarstufe II-Büchern bespielt sowohl die politische Dimension wie auch die des Alltags, wobei erstere Sphäre inhaltlich tiefergehend erläutert ist. Im Zentrum der Erzählungen zu ersterem Bereich steht die juristische Aufarbeitung der NS-Verbrechen in der BRD, wobei sich die einzelnen Erzählungen recht einheitlich entlang der emblematischen Ereignisse des Nürnberger Prozesses und der Nürnberger Nachfolgeprozesse, des Bergen-Belsen-Prozess, des Ulmer-Einsatzkommando-Prozesses, der Gründung der Ludwigsburger Zentralstelle, des Auschwitz-Prozesses in Frankfurt am Main, des Verjährungsskandals (1968), des Majdanek-Prozesses in Düsseldorf sowie des Eichmann-Prozesses in Jerusalem entfalten.[176] Bezüglich des Nürnberger Prozesses und der Nachfolgeprozesse gehen die einzelnen Lehrwerke in ihren Verfassertexten unterschiedlich ausführlich auf die Anklagepunkte, Urteile sowie die mit den Prozessen einhergehende mangelnde Bereitschaft zur Aufarbeitung der NS-Zeit in der breiten Gesellschaft ein.[177] Zu letzterem äußert sich *Buchners Kolleg* (2015) am

---

[173] Vgl. Horizonte 3 (2009), S. 157.
[174] Vgl. Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014)), S. 112; Geschichte Real 3 (2013), S. 106f.
[175] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 151f.
[176] Vgl. Kursbuch Geschichte (2015), S. 252f., 255; Buchners Kolleg (2012), S. 87f., 90f., 95, 119; Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 278f., 283f., 290f., 293; Horizonte II (2015), S. 348f., 352, 356ff. Zeiten und Menschen (2015), S. 420ff.; Geschichte und Geschehen, Oberstufe (2015), S. 208f.
[177] Vgl. Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 278f.; Horizonte SII (2015), S. 348f., 352; Buchners Kolleg (2012), S. 88; Zeiten und Menschen (2015), S. 420f.; Geschichte und Geschehen, Oberstufe (2015), S. 208.

deutlichsten, wenn es das zentrale Argument der persönlichen Entlastung, dass eben die „Hauptverantwortlichen“ vor Gericht standen, klar benennt.[178] *Horizonte SII* (2015) legt seinen Schwerpunkt mittels eines Historikertextes eher auf eine Problematisierung der „Siegerjustiz“ und präsentiert seinen Rezipienten gegenüber den anderen Oberstufenbüchern eine Perspektive auf einen fragwürdigen rechtlichen und moralischen Aspekt am Verfahren des Nürnberger Prozesses, nämlich die fehlende Bestrafung alliierter Kriegsführung.[179] Die Ludwigsburger Zentralstelle findet nicht in allen Werken Erwähnung. Dort, wo es der Fall ist, stehen vor allem dessen Entstehung, sein Aufgabenfeld und dessen Erfolge im Fokus der Lehrwerke[180] und einher geht damit die Betonung, dass die Gründung der Ludwigsburger Zentralstelle im Jahre 1958 eine Wegmarke der Intensivierung der juristischen Aufarbeitung der NS-Gewaltverbrechen in Westdeutschland darstellte. Bei den Erzählungen zum Eichmannprozess betont einzig *Buchners Kolleg* (2012), dass er „weltweite Aufmerksamkeit [erregte] und […] in Deutschland erstmals eine breite öffentliche Debatte über den Holocaust aus[löste].“[181]

Die zweite, dominierende inhaltliche Sphäre innerhalb der Bespielung der politischen Dimension nehmen die Darstellungen zum Legitimationsantifaschismus in der DDR ein. Mit Ausnahme des Lehrwerks *Kursbuch Geschichte* widmen sich alle Oberstufenbücher diesem Themenkomplex. Hierbei erklären die Schulbücher ihren Rezipienten einstimmig den ritualisierten antifaschistischen Bezug auf den Nationalsozialismus und zeigen ihnen somit die fehlende Aufarbeitung des Holocaust und den Fokus wie die Glorifizierung des kommunistischen Widerstands durch die DDR-Führung auf.[182] *Buchners Geschichte Oberstufe* (2015) führt hierzu noch einen Zeitzeugenbericht von Christa Wolf an, der die Gründe für den Erfolg des antifaschistischen Bezugs auf den Nationalsozialismus offenlegt.[183]

Die Lehrwerke wenden sich auch der Vergangenheitspolitik der jungen BRD und DDR zu und erläutern innerhalb dieses Komplexes das Zustandekommen von Wiedergutmachungsleistungen der BRD beziehungsweise die Verweigerung jener durch die DDR

---

[178] Buchners Kolleg (2012), S. 88.
[179] Vgl. Horizonte SII, (2015) S. 352.
[180] Vgl. Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 293; Buchners Kolleg (2012), S. 95; Zeiten und Menschen (2015), S. 423.
[181] Buchners Kolleg (2012), S. 119.
[182] Vgl. Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 285, 288, 291-294, 296; Horizonte SII (2015), S. 359; Buchners Kolleg (2012), S. 91f.; Geschichte und Geschehen, Oberstufe (2015), S. 215; Zeiten und Menschen (2015), S. 424f.
[183] Vgl. Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 293f.

gegenüber Israel. Die Prozesse im Hintergrund – also dass die Aussöhnung mit Israel dem Zweck der Westintegration der BRD dienen sollte, und dass DDR die israelischen Forderungen nach Wiedergutmachungsleistungen ablehnte, weil sie nicht die Rechtsnachfolgerin des NS-Staates sei – werden in den Erzählungen allerdings nicht präzise aufgedeckt.[184] Innerhalb der Bespielung der politischen Dimension widmen sich die Oberstufen-Lehrwerke noch dem Themenkomplex der Entnazifizierung in der BRD und DDR – hier aber deutlich weniger ausführlich –, wobei der inhaltliche Schwerpunkt eher auf den Amnestie gewährenden und integrierende Maßnahmen für ehemalige NSDAP-Mitglieder ermöglichenden Staatsapparaten der Besatzungszonen beziehungsweise der BRD und DDR liegt und weniger auf den NS-Akteuren selbst. Versinnbildlicht wird dies in einigen Werken in der Hervorhebung emblematischer Ereignisse wie dem Straffreiheitsgesetz (BRD), 131er-Gesetz (BRD), „Gleichberechtigungsgesetz" (DDR), der Auflösung sowjetischer Internierungslager (DDR) und dem Waldheimer Prozess (DDR).[185] Dem Aspekt der Re-education schenken die Lehrwerke lediglich über passiv eingesetzte Bildquellen von durch die Alliierten verordneten Besuchen der deutschen Bevölkerung in ehemaligen Konzentrationslagern oder von Foto-Schautafeln über die deutschen Verbrechen wenig Beachtung.[186]

Die Darstellung der alltäglichen Dimension der Aufarbeitung der NS-Zeit steht ganz unter dem Fokus auf die gesellschaftliche Auseinandersetzung in der Bundesrepublik über Schuld und Verantwortung für die NS-Verbrechen. Das *Kursbuch Geschichte* (2015) und *Buchners Kolleg* (2012) gehen dazu am Beginn ihrer Narrationen zu dem Themenkomplex auf die Entstehung der Kollektivschuldthese ein, was durch einen Textquellenauszug aus Karl Jaspers Vorlesung über Schuld und Schuldbegriffe unterstützt wird, und erläutern dann die Abwehr der Bevölkerung gegen den Kollektivschuldvorwurf.[187] Als Gegenentwicklung werden die Schuldbekenntnisse der katholischen und evangelischen Kirche aufgeworfen.[188] Auch *Kursbuch Geschichte* enthält die Ausführungen des Philosophen Karl Jaspers aus dem Jahr 1946 über Schuld und das „Stuttgarter Schuldbekenntnis“.

---

[184] Vgl. Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 286; Horizonte SII (2015), S. 356ff.; Buchners Kolleg (2012), S. 90; Zeiten und Menschen (2015), S. 423.
[185] Vgl. Kursbuch Geschichte (2015), S. 255; Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 283f., Horizonte SII (2015), S. 356ff.
[186] Vgl. Kursbuch Geschichte, S. 254; Horizonte SII, S. 356; Buchners Kolleg, S. 88; Buchners Oberstufe, S. 278, 280.
[187] Vgl. Kursbuch Geschichte, S. 252; Buchner Kolleg, S. 88.
[188] Vgl. Kursbuch Geschichte, S. 252. Dieses emblematische Ereignis findet auch in *Buchners Oberstufe* Beachtung (Buchners Oberstufe, S. 282).

Geschichte und Geschehen, Oberstufe (2015) offeriert beim Aspekt „Mit Schuld umgehen“ ebenfalls einen Auszug aus dem Stuttgarter Schuldbekenntnis der Evangelischen Kirche aus dem Herbst 1945, der mit der Überschrift „Unendliches Leid“ versehen ist. Die nächste Quelle („Erziehung nach Auschwitz“ des Frankfurter Philosophen Theodor Adorno,) wird dann bereits unter die Allgemeinfrage „Aus der Geschichte lernen?“ gestellt. [189]

Alle Oberstufenbücher erörtern ausführlich die in der BRD-Gesellschaft der späten 1940er und 1950er Jahre virulente Schlussstrichmentalität und die mit ihr einhergehende gesellschaftliche Verdrängung und Verweigerung der Schuld und Verantwortung an den NS-Verbrechen.[190] In ihren Begründungen der gesellschaftlichen Verdrängung und Verweigerung der Schuld und Verantwortung für die NS-Verbrechen stimmen die einzelnen Lehrwerke im Groben überein. Neben der Anführung der ausbleibenden selbstkritischen Betrachtung aufgrund des fehlenden zeitlichen Abstands zur NS-Zeit wird dezidiert auf den Aspekt der Selbstviktimisierung der Bevölkerung hingewiesen, was auch durch Quellenmaterial (Text- wie Bildquellen) unterfüttert wird. Allein *Buchners Geschichte Oberstufe* (2015) verweist mit der aufgeworfenen Rede von Bundespräsident Theodor Heuss zur Einweihung der Gedenkstätte Bergen-Belsen am 30. November 1952 auf die frühen Bemühungen einzelner Akteure zur Verantwortungsübernahme an den NS-Verbrechen.[191] Mit dem Übergang der Erzählungen der Oberstufen-Lehrwerke zur Phase der Vergangenheitsbewältigung rückt die mit den Gerichtsverhandlungen der 1960er-Jahre, denn „diese Prozesse machten den Deutschen das ganze Ausmaß des Holocaust deutlich“[192], einhergehende Zuspitzung der gesellschaftlichen Aufarbeitung gegen Ende der 1960er Jahre in den Fokus. Hier überwiegt das Narrativ des Protests der 68er-Bewegung gegen die „kalte Amnestie“ und der Aufarbeitung der Defizite der frühen BRD im Umgang mit dem NS-Erbe durch die Jugend von 1968.[193] Andere Akzente setzt *Geschichte und Geschehen, Oberstufe* (2015), das auf einem Foto eine Protestaktion von Jugendlichen aus dem Jahr 1977 nach der Fluchtaktion des zu lebenslanger Haft verurteilten Kriegsverbrechers Herbert Kappler zeigt.[194]

---

[189] Geschichte und Geschehen, Oberstufe, S. 216.
[190] Vgl. Kursbuch Geschichte, S. 255; Buchners Oberstufe, S. 278-281., 296; Horizonte SII, S. 356ff.; Buchners Kolleg, S. 90. Zeiten und Menschen, S. 420; Geschichte und Geschehen, Oberstufe, S. 209.
[191] Vgl. Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 278.f
[192] Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 290.
[193] Vgl. Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 290; Horizonte SII (2015), S. 356ff.; Buchners Kolleg (2012), S. 90f.; Zeiten und Menschen (2015), S. 424.
[194] Geschichte und Geschehen, Oberstufe (2015), S. 208.

Die Erinnerungskultur an den Holocaust

Die Darstellung der Erinnerungskultur an den Holocaust in den Büchern der Sekundarstufe I ist auf der gesellschaftlichen Dimension deutlich geringer ausgeprägt. Am häufigsten beziehen sich die Schulbücher in ihren Ausführungen auf die Stolpersteine.[195] Diese Marginalisierung resultiert aus der Omnipräsenz der Abbildung des politischen Erinnerns. Dieses Feld gabelt sich wiederum in zwei Ereignisse auf: Zum einen findet Willy Brandts Kniefall am Denkmal für den Aufstand im Warschauer Ghetto Beachtung, der entweder unter dem Fokus seiner Intention sowie der Beurteilung seiner politischen Geste in der Presselandschaft thematisiert oder – eher von seiner Aussage losgelöst – unter dem Aspekt des Zwecks von politischer Symbolik allgemein betrachtet wird.[196] Zum anderen, und hierauf liegt eher der Fokus der Sekundarstufe I-Lehrwerke, wird die Realisierung, das Ziel sowie die Daseinsberechtigung des Berliner Holocaust-Denkmals erörtert. Eingehend auf dessen Visualisierung der Unfassbarkeit des Holocaust oder die Debatte, ob jede Opfergruppe der NS-Verbrechen ein eigenes Denkmal bekommen soll, womit die besondere Stellung der Juden als Opfer der NS-Verbrechen hervorgehoben wird, münden die Schilderungen der Schulbücher stets in der Betonung der Singularität des Holocaust.[197] Hier entfaltet sich dezidiert ein moralisches Narrativ, das dem Ziel der Holocaust-Erinnerung folgt und „zur Verantwortung für die Zukunft anmahnt, im Kontext eines universellen Menschenrechtsdiskurses steht und auf eine Erziehung zu Demokratie und Toleranz zielt.“[198] Konterkariert wird dies allerdings durch ihre nationalgeschichtliche Fokussierung, denn der allseits etablierte Gedanke der Universalisierung der Holocaust-Erinnerung nach der Stockholmer Konferenz des Jahres 2000 besteht eben darin, dass er der Mittelpunkt einer transnationalen Erinnerungskultur ist, auf die sich jeder – nicht nur Deutschland – beziehen kann.[199]

---

[195] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Aufgabe (2015), S. 135; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 101; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 114; Mosaik D3 (2009), S. 94.

[196] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 198f; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 188f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 219.

[197] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 134f; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 100f.; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 120f.

[198] Katja Köhr: Die vielen Gesichter des Holocaust. Museale Repräsentationen zwischen Individualisierung, Universalisierung und Nationalisierung. Göttingen 2012, S. 12.

[199] Vgl. Christoph Cornelißen: Erinnerungskulturen, Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 22.10.2012 http://docupedia.de/zg/cornelissen_erinnerungskulturen_v2_de_2012 (aufgerufen am 30. Dezember 2020).

Die Darstellung der Erinnerungskultur an den Holocaust in den Oberstufenbüchern bezieht sowohl die Dimension des Alltags wie auch die der Politik ein, wobei letztere Sphäre inhaltlich tiefergehend erläutert ist. Im Zentrum der Erzählungen der Lehrwerke zur alltäglichen Dimension steht der in der BRD Ende der 1970er Jahre vollzogene Perspektivwechsel hin zur Holocaust-Erinnerung und den damit einhergehenden gesellschaftlichen Debatten darüber.[200] Inhaltlich auf die im öffentlichen Bewusstsein Einzug haltende Fokusverschiebung weg von den Tätern und hin zu den Opfern und Überlebenden verweisend, hangeln sich die Erzählungen relativ übereinstimmend entlang der emblematischen Ereignisse (1.) der Ausstrahlung der vierteiligen US-Fernsehserie „Holocaust", die auch erst die „Bereitschaft [aktivierte], sich mit der nationalsozialistischen Vergangenheit auseinanderzusetzen, wodurch zahlreiche Projekte zur Erinnerung politische und gesellschaftliche Anerkennung finden konnten"[201], (2.) des Historikerstreits, exemplifiziert an der Diskussion zwischen Ernst Nolte und Jürgen Habermas im deutschen Feuilleton, (3.) der Diskussionen um den Besuch des damaligen Bundeskanzlers Helmut Kohl und des amerikanischen Präsidenten Ronald Reagan im Mai 1985 auf dem Soldatenfriedhof Bitburg, und schließlich (4.) der Gedenk-Rede des damaligen Bundestagspräsidenten Philipp Jenninger an die „Reichspogromnacht". Weitere Inhaltsfelder bei der Darstellung der alltäglichen Dimension der Erinnerungskultur an den Holocaust sind sowohl die Erwähnung der bürgergesellschaftlichen Initiativen für die (Um-)Benennung von Straßen, Plätzen, Institutionen, Kasernen oder die Errichtung, Entfernung, Umwidmung von Gedenkorten als auch die Präsentation der Wehrmachtsausstellung und der Diskussion um sie.[202] Die Stolperstein-Initiative wird in den meisten Oberstufenbüchern vorgestellt und auf deren Kontroversität eingegangen.[203] Emblematische Ereignisse auf dem Feld der Politik wie Willy Brandts Kniefall vor dem Mahnmal des Warschauer Ghettos, die Rede Richard von Weizsäcker im Bundestag anlässlich des vierzigsten Jahrestages des Kriegsendes am 8. Mai 1985, das kurz vor dem Zusammenbruch der DDR einsetzende Umdenken einer Bereitschaft zur Übernahme der historischen Mitverantwortung am Holocaust (Gedenken an den 50. Jahrestag der „Reichspogromnacht" 1988) sowie die Gründung der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft" aufzählend,[204] steht bei der Thematisierung

---

[200] Vgl. Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 301; Horizonte SII (2015), S. 358f.; Buchners Kolleg (2012), S. 91f; Geschichte und Geschehen, Oberstufe, (2015) S. 220f

[201] Horizonte SII (2015), S. 358f., siehe auch Geschichte und Geschehen, Oberstufe (2015), S. 222.

[202] Vgl. Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 304; Horizonte SII (2015), S. 364f.; Buchners Kolleg (2012), S. 92.

[203] Horizonte SII (2015), S. 366, 368; Zeiten und Menschen (2015), S. 443.

[204] Vgl. Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 301; Horizonte SII (2015), S. 358f., 364f.; Buchners Kolleg (2012), S. 91f.; Geschichte und Geschehen, Oberstufe (2015), S. 220.

der politischen Dimension das gegenwärtige politische Gedenken im Fokus der Erzählungen der Oberstufenbücher. Neben der Präsentation der Diskussion um die Errichtung des „Denkmals für die ermordeten Juden Europas“ in Berlin, wobei auch eine Problematisierung der alleinigen Adressierung des Denkmals für die Opfergruppe der europäischen Juden erfolgt,[205] stellen die Oberstufenbücher unterschiedlich ausführlich die Merkmale des gegenwärtigen Holocaust-Gedenkens dar. Gemein ist ihnen die Betonung des Stellenwerts des 27. Januars als Gedenktag, wobei auch die Kritik an der Wahl des Tages Berücksichtigung findet.[206]

Das Lehrwerk *Horizonte* SII wird in seinen Ausführungen zu den Merkmalen des gegenwärtigen Holocaust-Gedenkens noch ausführlicher.[207] Ausgehend von der Stockholm-Konferenz sowie dem Internationalen Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocaust (27. Januar) arbeitet es sich an der Tendenz der Universalisierung der Holocaust-Erinnerung ab, bei der der Holocaust „keine rein nationale Angelegenheit mehr sein, sondern als Basis eines (offiziellen) europäischen Gedächtnisses fungieren soll“ und somit zum „moralischen Imperativ“ wird, der zu „Verantwortung für die Zukunft anmahnt und zu Demokratie und Toleranz auffordert“. Die kritische Perspektive wird in den Ausführungen nicht ausgespart: „Befürworter betonen, dass die Geschichte auf diese Weise anschlussfähig für gegenwärtige gesellschaftliche Fragen und Bedürfnisse gemacht werde. Sie sehen eine einmalige Chance, die Geschichte nicht in Vergessenheit geraten zu lassen. Gegner dieses Ansatzes befürchten hingegen, dass die eigentliche Geschichte des Holocaust durch eine Instrumentalisierung in den Hintergrund treten könnte.“ Darüber hinaus geht *Horizonte SII* (2015) auf die Individualisierung in der Darstellung, also die Herauslösung von Einzel- und Familienschicksalen aus der Menge der Opfer, ein und benennt auch die Pluralisierung, die immer vielfältiger werdende Erinnerung sowohl hinsichtlich seiner Träger als der Formen und Medien der Erinnerung.

Die historischen Akteure: Die Juden

Die Akteursgruppe der Juden tritt in den Darstellungen der vorliegenden Lehrwerke fast ausschließlich in den Unterkapiteln zur NS-Zeit auf. Einzig *Das waren Zeiten 3* (2010)

---

[205] Vgl. Buchners Geschichte Oberstufe, (2015) S. 304; Horizonte SII (2015), S. 365; Buchners Kolleg (2012), S. 97f.; Zeiten und Menschen (2015), S. 419.

[206] Vgl. Kursbuch Geschichte (2015), S. 269ff.; Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 305, 308; Horizonte SII (2015), S. 365f.; Buchners Kolleg (2012), S. 105-112; Geschichte und Geschehen, Oberstufe (2015), S. 221ff.

[207] Horizonte SII (2015), S. 365f.

verbannt sie nicht ins Aus nach dem Ende des NS-Regimes. Vielmehr sieht es in der Institution des Zentralrats der Juden in Deutschland den initiierenden Akteur für die Widergutmachungsleistungen der BRD gegenüber Israel. Denn im dazugehörigen Verfassertext wird dessen Forderung vom September 1950 an die Bundesregierung auf „Wiedergutmachung für erlittenes Unrecht“ deutlich betont.[208] Ein Einzelfall im vorliegenden Sample. Die Absenz jüdischer Protagonisten in der Darstellung der Zeit der „Vergangenheitsbewältigung“ beschränkt die Geschichte der Juden nicht nur auf die zwölf Jahre des „Tausendjährigen Reichs“, sondern streitet auch ihren Platz in der erinnerungskulturellen Landschaft zur Shoah ab. Die Juden werden so zu Statisten ihrer eigenen Geschichte.

Die historischen Akteure: Die nichtjüdische Bevölkerung

Nur ein Teil der Lehrwerke des Untersuchungssamples führt innerhalb des Themenfeldes der Aufarbeitung der NS-Zeit die nichtjüdische Bevölkerung an. Sie nicht als Individuen, sondern als entpersonalisiertes Kollektiv ohne innere Differenzierung fassend, liegt der Fokus in den Ausführungen der Schulbücher auf der Mitschuld der Bevölkerung am Holocaust. Hierbei wird sich den historischen Akteuren jedoch eher oberflächlich angenähert, wenn sich die Erzählungen vor allem auf die plakative Kollektivschuldthese der Alliierten und der damit einherschreitenden Verdrängung für die Verantwortung seitens der deutschen Nachkriegsgesellschaft konzentrieren. *Das waren Zeiten 3* (2010) fügt diesem Bild den Beginn der Verantwortungsübernahme im Zuge der Schuldbekenntnisse der Kirchen hinzu. *Geschichte Real 3* (2013) hebt zusätzlich noch die gescheiterten Erwartungen an das NS-System seitens der Bevölkerung und die damit einherschreitende Enttäuschung, Resignation sowie Desorientierung von Teilen der Gesellschaft hervor.[209] Der Entnazifizierung widmet *denk/mal 3* (2012) ein Unterkapitel. Auch hier stehen die Maßnahmen der Alliierten (Re-Education, Nürnberger Prozesse) im Mittelpunkt. Als teilnehmender Berichterstatter an den Nürnberger Prozessen plädiert Erich Kästner für eine Verurteilung der Angeklagten. In einem namentlich gekennzeichneten kurzen Auszug aus den 70er Jahren erzählt die Interviewpartnerin, wie sie aus der Hakenkreuzfahne das

[208] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 182.
[209] Vgl. ebd., S. 151f; Horizonte 3 (2009), S. 155f.; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 112; Geschichte Real 3 (2013), S. 106.

Hakenkreuz entfernte und ein Kleid für ihre Tochter daraus nähte.[210] Letztlich sind derartige Erinnerungspartikel in den Lehrwerken die Ausnahme.

Diese entpersonalisierte Darstellungsweise ändert sich bei den Schilderungen zur Erinnerungskultur nur teilweise, da mit Gunter Demnig, dem Erfinder der Stolpersteine, dessen Motiv darin besteht, die Erinnerung an die Opfer vor dem Vergessen zu bewahren, ein Akteur angeführt wird, aber er auch mitunter der Einzige bleibt und als Künstler wohl auch nicht stellvertretend für die gegenwärtige Gesellschaft in ihrer Diversität steht.[211] Gleichwohl gibt es auch vereinzelt Beispiele auf weiterführende Aktivitäten zur Verlegung von Stolpersteinen durch Initiativen und Schulen.[212] In Form einer direkten Rezipientenansprache versucht *Geschichte und Gegenwart 3* (2013) mit der Überschrift „Nationalsozialismus – Wie gehen wir damit heute um?“ mit einem zweiseitigen Kapitel in die Gegenwart zu holen. Die zumeist mit Rechercheaufträgen verbundenen Arbeitsanregungen stellen aber auch „führende Politiker“, ohne nähere Spezifizierung, in den Mittelpunkt der Begründung einer aktiven Erinnerung „an die Diktatur“.[213]

Die historischen Akteure: Die staatlichen Instanzen nach der NS-Zeit

Die Darstellung der staatlichen Instanzen im Themenfeld der Aufarbeitung der NS-Zeit beschränkt sich bei allen Lehrwerken der Sekundarstufe I, die sich dem Thema annähern, auf die bloße Nennung der Alliierten als neue Machthaber, die mit dem Nürnberger Militärtribunal die alten NS-Eliten bestrafen und die deutsche Bevölkerung mit ihrer Reeducation zu Demokraten erziehen wollen. *Das waren Zeiten 3* (2010) fügt diesem entpersonalisierten Bild noch Konrad Adenauer hinzu, der aus einem „Gefühl der Gerechtigkeit“ die Wiedergutmachung gegenüber Israel forciert, wobei die Erzählung die harten politischen Ziele der Westintegration, die eben an die Aussöhnung mit Israel gebunden war, verschweigt. [214] Im gleichen subjekthaften Duktus geht es weiter, wenn die zwei *entdecken und verstehen*-Bände Willy Brandts Kniefall, aus der Motivation heraus, die Schuld und auch die Verantwortung für NS-Verbrechen zu symbolisieren, anführen oder *Das waren Zeiten 3* (2010) und *Horizonte 3* (2009) verschiedene Bundestagsabgeordnete

[210] denk/mal 3 (2012), S. 160-162
[211] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), entdecken und verstehen 4 (2013), S. 94; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 94; Kursbuch Geschichte (2015), S. 260; Mosaik D3 (2009), S. 94.
[212] denk/mal 3 (2012), S. 134.
[213] Geschichte und Gegenwart 3 (2013), S. 188f.
[214] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 183.

zur Debatte um das Holocaust-Denkmal in Berlin, die hier eher in ihrer Funktion als Politiker und weniger als eigenständige Personen agieren, erwähnen.[215]
Allgemein auffällig an der Darstellung der politischen Instanzen nach 1945 im Kontext der Erinnerung an die NS-Zeit ist, dass der Fokus auf den zentralen politischen Repräsentanten liegt und kein Erinnern von lokalen Akteuren zeigt. Gleiches gilt auch für die Werke der Sekundarstufe II, hier kommen vor allem die Repräsentanten der Bundesrepublik zu Wort. Dazu gehören vor allem Reden des höchsten Repräsentanten der Bundesrepublik, der Bundespräsident. So präsentiert *Kursbuch Geschichte* (2015) Auszüge aus der Rede von Theodor Heuss zur Einweihung der Gedenkstätte Bergen-Belsen im November 1952[216]; der Autorentext von *Buchners Geschichte Oberstufe* (2015) erinnert an die Proklamation des 27. Januars als offiziellen Tag des Gedenkens im Jahr 1996 durch Roman Herzog[217]; Auszüge aus dieser Rede sind in *Buchners Oberstufe Geschichte* und *Kursbuch Geschichte* nachzulesen.[218] Und auch die Rede Richard von Weizsäcker zum 8. Mai 1985 findet Erwähnung in *Horizonte SII* (2015) Berücksichtigung. [219]

Nicht völlig ausgeblendet, doch weitaus weniger häufig wird Bezug auf die DDR als Akteur genommen. In Quellenform geschieht dies mit der Rede Otto Grotewohls, Ministerpräsident der DDR, zum Sieg über den „Hitlerfaschismus“ Otto Grotewohl am 14. September 1958 zur Einweihung der „Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald, die jüdischen Opfer ausblendet.[220] *Horizonte SII* vermerkt:

> „Erst kurz vor dem Zusammenbruch der DDR zeichnete sich 1988 ein Umdenken und die Bereitschaft ab, eine historische Mitverantwortung zu übernehmen: Erich Honecker, Generalsekretär des Zentralkomitees der SED, ließ sein Einverständnis mit der Entschädigung jüdischer Opfer erkennen, um so die Voraussetzung für den von ihm gewünschten Besuch der USA zu schaffen, und mit einer großen Kampagne wurde des 50. Jahrestages der Reichspogromnacht gedacht.“[221]

Die Sinnbildungsleistung innerhalb der Geschichtsschulbücher

Mit dem Historiker Jörn Rüsen ist die erfolgreiche Konstitution eines reflektierten Geschichtsbewusstseins als „Sinnbildungsleistung“[222] zu definieren. Deren Vollzug ist an

---

[215] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 198; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 188; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 258; Horizonte 3 (2009), S. 120.
[216] Kursbuch Geschichte (2015), S. 287
[217] Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 308.
[218] Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 309; Kursbuch Geschichte (2015), S. 308; siehe auch Buchners Kolleg (2012), S. 107f.
[219] Horizonte SII (2015), S. 359.
[220] Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S.288.
[221] Horizonte SII (2015), S. 359.
[222] Jörn Rüsen: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln/Weimar/Wien 1994, S. 81.

zwei, sich gegenseitig bedingenden Komponenten geknüpft: zum einen muss in den Arbeitsaufträgen der Prozess des historischen Lernens (Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil) eingehalten werden und zum anderen ist das durch den Dreischritt generierte historische Wissen „in der menschlichen Lebenspraxis [zu verorten]“[223]; es bedarf also noch eines Lebenswelt- und Gegenwartsbezuges. Wenngleich die Arbeitsaufträge innerhalb der einzelnen Themenfelder fast durchgängig die drei Anforderungsbereiche ausreizen, bleiben die Aufgaben dennoch überwiegend beim Sachurteil stehen und wagen sich nur gelegentlich auf die Wertungsebene. Daher manifestiert sich ein Angebot zur Sinnbildungsleistung in den Lehrwerken des Untersuchungssamples auch nicht durchgängig, sondern stets auf einzelne Lehrwerke beschränkt lediglich in den Themenfeldern der Ausgrenzung, Verfolgung, Vernichtung und der Erinnerungskultur.

Beim Themenfeld der Verfolgung, bei dem lediglich die *entdecken und verstehen*-Bände sowie *Geschichte Real 3* (2013) auf eine Sinnbildungsleistung abzielen, erfolgt der Lebenswelt- und Gegenwartsbezug über einen Regionalbezug in den Quellen, da hier vor allem auf die „Reichspogromnacht“ in NRW eingegangen wird.[224] Die Konstruktion eines Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs innerhalb der Schilderungen zur Ausgrenzung und Ermordung der europäischen Juden erfolgt über eine schülerbezogene Auswahl der Inhalte, wenn die Lehrwerke *Das waren Zeiten 3* (2010), *Die Reise in die Vergangenheit 3* (2014) sowie die beiden *entdecken und verstehen*-Bände ihren Rezipienten das Schicksal gleichaltriger Jugendlicher präsentieren.[225] Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle das Lehrwerk *Das waren Zeiten 3*. Als positives Beispiel des Samples offeriert es seinen Rezipienten im Themenfeld der Vernichtung ein weiteres Angebot zur Sinnbildungsleistung, und zwar bei seinen Ausführungen zum Vernichtungskrieg. Innerhalb der Ausführungen zum mörderischen Vorgehen der deutschen Wehrmacht gegenüber der sowjetischen Bevölkerung stellt es seinen Rezipienten folgenden Arbeitsauftrag: „Erörtert, welche Gedanken und Gefühle die Angehörigen der Opfer heute gegenüber den Nachfahren der Täter haben mögen.“[226] Mit dieser einen Aufgabe konstruiert das Lehrwerk nicht nur über einen Ursachenzusammenhang einen Lebenswelt- und

[223] Jörn Rüsen: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: Siegfried Quandt/Hans Süssmuth (Hrsg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen, Göttingen 1982, 129-170, hier S. 151.

[224] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 102f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 68f; Geschichte Real (2013), S. 91.

[225] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 115; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 81; Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 89; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 116ff.

[226] Das waren Zeiten 3 (2010), S. 106.

Gegenwartsbezug, sondern schließt den mit der Sachanalyse und dem Sachurteil eingeleiteten Prozess historischen Lernens auch mit einer persönlichen Wertung ab.

Eine ähnliche Vorgehensweise, also die Bündelung des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs mit dem Werturteil in einem Arbeitsauftrag, bildet auch das Darstellungsschema im letzten Themenfeld, bei dem die Lehrwerke des Untersuchungssamples eine Anlage zu einer Sinnbildungsleistung bereitstellen: die Erinnerungskultur an den Holocaust. Hierbei wird der Lebenswelt- und Gegenwartsbezug allerdings aus einer Kombination aus der Auseinandersetzung mit Geschichtskultur und einem Regionalbezug hergestellt. Die beiden *entdecken und verstehen*-Bände animieren die Schüler beispielsweise dazu, nach Denkmälern in ihrer Gemeinde zu suchen, die an die Zeit des Nationalsozialismus erinnern, und darauf aufbauend eine Liste mit Ereignissen aus den Jahren 1933 bis 1945, die sie für erinnernswert halten, zu erstellen.[227] *Die Reise in die Vergangenheit 3* (2010) legt den Rezipienten im Zuge einer Projektaufgabe den Besuch einer Gedenkstätte in NRW nahe. Als Abschluss des Projekts sollen die Schüler Stellung dazu nehmen, was sie erfahren und gelernt haben und warum die Gedenkstättenarbeit für die Gegenwart wichtig ist.[228] *Das waren Zeiten 3* (2010) fordert seine Rezipienten dazu auf, Vorschläge für den Umgang mit dem „Holocaust-Gedenktag“ am 27. Januar an ihrer Schule zu machen.[229]

[227] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 135; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 101.
[228] Vgl. Die Reise in die Vergangenheit 3 (2014), S. 114.
[229] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 120.

2.7 Israel und der Nahost-Konflikt

von Alfons Kenkmann und David Beck, Leipzig, sowie Dirk Sadowski, Braunschweig

Inhaltsfelder und deren Kontext

Die hier aufgeführten Befunde basieren auf einer Analyse der Darstellung des Staates Israel in den aktuell zugelassenen Geschichtsschulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen (mit Stichtag 21. August 2019). In sieben Lehrwerken der Sekundarstufe I und drei der Sekundarstufe II wird Israel in einem für die Zwecke dieser Analyse hinreichenden Maße behandelt; d. h. es finden sich Inhalte im Erzählmodus zur relevanten Thematik. Bloße Nennungen Israels beispielsweise in Karten, Tabellen, Zeitleisten oder in Verfassertexten, die sich mit anderen Inhalten beschäftigen, finden in dem Bericht keine Berücksichtigung.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel; Seitenzahl	**Verlag & Jahr**	**Klassenstufen**	**ISBN**
Das waren Zeiten 3 (307 Seiten)	Buchner 2010	9 (G8)	978-3-7661-4793-6
Buchners Geschichte Oberstufe, Qualifikationsphase (560 Seiten)	Buchner 2015	GYM Sek II 11/12/13	978-3-7661-4677-9
Buchners Kolleg. Themen Geschichte: Nationalsozialismus und deutsches Selbstverständnis. Wurzeln unserer Identität (208 Seiten)	Buchner 2012	GYM SEK II 13	978-3-7661-7313-3
entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (271 Seiten)	Cornelsen 2015	GS, R 9/10	978-3-06-065075-1
entdecken und verstehen 4 (231 Seiten)	Cornelsen 2013	R 9/10	978-3-06-064890-0
Forum Geschichte kompakt 2 (Teilband 2) (213 Seiten)	Cornelsen 2008	7/8/9 (G8)	978-3-06-063983-0
Zeitreise 3, diff. Ausgabe (304 Seiten)	Klett 2019	H, R, GS 9/10	978-3-12-451060-0
Geschichte und Geschehen 3 (328 Seiten)	Klett 2017	9 (G8)	978-3-12-443070-0
denk/mal Geschichte 2 (312 Seiten)	Schroedel 2011	R 7/8	978-3-507-35612-2
Horizonte Geschichte SII (592 Seiten)	Westermann 2015	GYM Sek II 11/12/13	978-3-14-111346-4

Die Darstellung der Geschichte Israels fokussiert fast ausschließlich auf den Nahostkonflikt. Meist in Kapiteln zur politischen Geschichte der Welt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingebettet, die sich durch die drei Schlagwörter „Kalter Krieg“ bzw. „Ost-West-Konflikt“, „Weltkonflikte“ und „weltpolitische Veränderungen seit

1945“ beschreiben lassen, dient der Nahostkonflikt als Beispiel für einen globalen und ungelösten Konflikt der Gegenwart.[1] Weitere Inhaltsfelder zur Geschichte Israels, denen weitaus weniger Raum eingeräumt wird, sind die Gründung und Legitimität des Staates Israel[2] sowie die politischen Beziehungen zwischen Israel und Deutschland vor dem Hintergrund des Holocaust, wobei letzteres überwiegend im Kontext der Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus nach 1945 in beiden Deutschlands erzählt wird.[3] Ein Lehrwerk widmet sich der israelischen Erinnerungskultur an den Holocaust in einem eigenständigen Kapitel[4] und ein Schulbuch wendet sich minimal den gesellschaftlichen Facetten Israels zu.[5]

Gründung und Legitimität des Staates Israel

Lediglich fünf Schulbücher des Untersuchungssamples beschäftigen sich mit der Gründung und Legitimität des Staates Israel (*Buchners Kolleg, 2012; entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe, 2015; entdecken und verstehen 4, 2013; Forum Geschichte kompakt 2, 2008; Zeitreise 3, diff. Ausgabe, 2019*), wobei sie dem Inhaltsfeld als eigenständiges Kapitel der Geschichte Israels wenig Beachtung schenken und es eher oberflächlich als „Vorgeschichte des Nahostkonflikts“[6], wie es in den beiden *entdecken und verstehen*-Bänden heißt, abhandeln. Dabei blenden sie die komplexen politischen Hintergründe der Staatsgründung (unterschiedliche Interessen innerhalb des Jischuw, Interessen Großbritanniens, Frankreichs, der USA, der Sowjetunion, der Arabischen Liga, des Arabischen Hochkomitees usw.) Einzig das Lehrwerk *Forum Geschichte kompakt 2* (2008) verweist schemenhaft auf den Zionismus als nationale Bewegung des jüdischen Volkes und seine Rolle bei der Entstehung des Staates Israel, wenn es in einem Verfassertext anmerkt, dass „[e]ine große Zahl von Juden, die sich vom Antisemitismus in den europäischen Staaten bedroht fühlten, […] seit Ende des 19. Jahrhunderts nach Palästina ein[wanderte], um nach der Idee ihres Vordenkers Theodor Herzl einen eigenen Staat im ‚Land ihrer Väter‘

[1] Vgl. Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S 188; Forum Geschichte. kompakt 2 (2008), S. 182; entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 218-223; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 134-139; Das waren Zeiten (2010), S. 266. Einzig das Lehrwerk denk/mal 2 (2011) behandelt den Nahostkonflikt im Kontext der Auseinandersetzung mit den drei Weltreligionen Judentum, Christentum und Islam (vgl. denk/mal 2, 2011, S. 52).

[2] Vgl. Buchners Kolleg (2012), S. 113f.; entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 218, 255; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 134, 141; Forum Geschichte kompakt 2 (2008), S. 182, Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 150, 188.

[3] Vgl. Horizonte SII (2015), S. 356ff; Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 286; Geschichte und Geschehen 3 (2017), S. 208ff.; Buchners Kolleg (2012), S. 90; Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 211ff.; Das waren Zeiten (2010), S. 182f.; Forum Geschichte kompakt 2 (2008), S. 160.

[4] Vgl. Buchners Kolleg (2012), S. 113-120.

[5] Vgl. Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 213.

[6] entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 218; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 134.

zu gründen".[7] Ansonsten erzählen die fünf Lehrwerke ihren Rezipienten eine stringente, in ihren Details dennoch nicht immer klare Kausalkette der Gründungsgeschichte Israels, wobei vor allem die beiden *entdecken und verstehen*-Bände und *Buchners Kolleg* (2012) stark den Holocaust als Hauptgrund für die Staatsgründung hervorheben:[8] Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs seien die europäischen Juden nach Palästina eingewandert, was Großbritannien als Mandatsmacht über Palästina duldete, die in Palästina lebende arabische Bevölkerung jedoch ablehnte. Der dadurch entstandene Konflikt zwischen den arabischen Palästinensern und dem Jischuw hätten eine „Lösung des Palästina-Problems" benötigt.[9] Vor dem Hintergrund des Holocaust habe die UNO das Recht der Juden auf einen eigenen Staat anerkannt und dementsprechend 1947 eine Teilung Palästinas sowie die Gründung eines jüdischen und eines arabischen Staates beschlossen. Auf Basis dieses UNO-Beschlusses hätten 1948 führende jüdische Politiker den Staat Israel ausgerufen, wofür die beiden *entdecken und verstehen*-Bände ihren Rezipienten auch einen Auszug aus der Gründungsurkunde präsentieren,[10] der noch einmal deutlich den Holocaust als begründenden Faktor für die Staatsgründung hervorhebt. Die arabischen Nachbarn Israels und die in Palästina lebenden Araber hätten den UNO-Beschluss hingegen abgelehnt und das Existenzrecht Israels nicht anerkannt. Eben diese offene Konfliktsituation bildet den Beginn der Erzählungen der Lehrwerke zum Themenkomplex Nahostkonflikt.

Nahostkonflikt

Sechs Lehrwerke des Untersuchungssamples widmen sich dem Nahostkonflikt, von denen die beiden *entdecken und verstehen* Bände- mit je sechs Seiten die ausführlichsten Erzählungen aufweisen.[11] Während *denk/mal 2* (2011) den Nahostkonflikt als religiösen Konflikt erklärt, verorten die restlichen Schulbücher die Ursachen des Konflikts in einem gleichberechtigten Anspruch zweier Völker, der Juden und der Palästinenser, auf dasselbe Territorium, was durch die Gründung des Staates Israel und die Aberkennung des

[7] Forum Geschichte kompakt 2 (2008), S. 182.
[8] Vgl. Buchners Kolleg (2012), S. 113f.; entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 218, 255; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 134, 141; Forum Geschichte kompakt 2 (2008), S. 182; Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 150, 188.
[9] Buchners Kolleg (2012), S. 114.
[10] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 219; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 134.
[11] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 219-223; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 135-139; Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 188; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 189, 266; Forum Geschichte kompakt 2 (2008), S. 182; denk/mal 2 (2011), S. 52.

Existenzrechts Israels seitens seiner arabischen Nachbarstaaten und der Palästinenser zu einem fortwährenden, bisweilen kriegerischen israelisch-arabischen Konflikt führt.

Die Darstellungsweise des Nahostkonflikts erfolgt überwiegend über einen politikgeschichtlichen Zugriff, wobei entlang der Ereignisgeschichte der israelisch-arabischen Kriege (Arabisch-Israelischer Krieg von 1948, Suezkrieg, Sechstagekrieg, Jom-Kippur-Krieg, Krieg im Gazastreifen im Jahr 2012) eine Geschichte der sich gegenseitig antreibenden gewalthaften Aggressionen zwischen Israel und Palästina erzählt wird.[12] Wirtschaftliche Interessen und die Wasserproblematik im Kontext des Nahostkonflikts werden nur von einem Lehrwerk allgemein aufgeworfen[13] und die religiöse Dimension des Konflikts, wie zum Beispiel die beiderseitige Beanspruchung der heiligen Stadt Jerusalem, spielt eine stark untergeordnete Rolle.[14] Die Darstellung der gewalthaften Handlungen bleibt in den Verfassertexten der Schulbücher überwiegend auf einer allgemeinen, entpersonalisierten Ebene staatlichen Handelns oder der Aktionen von politischen Organisationen, wobei perpetuierte gegenseitige Gewalt beschrieben wird. In den beiden *entdecken und verstehen*-Bänden findet sich beispielsweise folgende Passage: „Immer wieder beschossen Kämpfer der Hamas oder des noch radikaleren Islamischen Dschihad Israel mit Raketen, die der Iran lieferte. Ebenso regelmäßig beantwortete Israel diese Angriffe mit Bombardierungen des Gazastreifens oder mit dem Einmarsch von Bodentruppen.“[15] Und in *denk/mal 2* heißt es: „Immer wieder kommt es gerade an religiösen Feiertagen oder bei öffentlichen Glaubensbekundungen zu bewaffneten Zusammenstößen. Fast täglich werden dort Attentate im Namen der Religion verübt, zumeist unmittelbar gefolgt von Vergeltungsschlägen.“[16]

Dennoch sind es eben auch selbige Lehrwerke, die eine unreflektierte Verwendung von polarisierenden und emotionalisierenden Fotos massenmedialer Prägung, die die konkrete Gewalt und das Leid von Menschen darstellen, aufweisen. Die beiden *entdecken und verstehen*-Bände präsentieren ihren Rezipienten jeweils eine Bildquelle von Bewohnern der südisraelischen Stadt Ofakim, die vor dem Raketenbeschuss aus Gaza in einen Schutzraum flüchten (2012), als auch eine Bildquelle vom durch einen israelischen

---

[12] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 219-225; entdecken und verstehen 4, (2013), S. 135-141; Das waren Zeiten 3 (2010), S. 189, 266.
[13] Vgl. Forum Geschichte kompakt 2 (2008), S. 182.
[14] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 220; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 136; Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 188; Forum Geschichte kompakt 2 (2008), S. 182.
[15] entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 222; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 138.
[16] denk/mal 2 (2011), S. 52.

Luftangriff zerstörten Regierungssitz des „Präsidenten der Hamas“ in Gaza-Stadt (2012).[17] Das Lehrwerk *denk/mal 2* offeriert seinen Rezipienten eine Gegenüberstellung zweier Bildquellen mit folgender Unterschrift: „Bei den blutigen Auseinandersetzungen zwischen Israelis und Palästinensern gibt es immer wieder Tote und Verletzte auf beiden Seiten – links eine verletzte Palestinenserin (sic), rechts eine verletzte Israelin.“[18] Da die Bildquellen keine Vertiefung durch Arbeitsaufträge erfahren und so lediglich eine illustrative Funktion erfüllen, werden die Abbildungen weder fundiert kontextualisiert noch kritisch analysiert.

Einzig die beiden *entdecken und verstehen*-Bände gehen innerhalb ihrer Erzählung noch knapp auf die Siedlungspolitik Israels ein. Die beiden Lehrwerke präsentieren ihren Rezipienten einen Fachtext der Politikwissenschaftlerin Muriel Asseburg aus dem Jahr 2008, in dem es wörtlich heißt:

> „Seit der Besetzung der palästinensischen Gebiete (sowie des Golan und zunächst auch des Sinai) haben israelische Regierungen den Siedlungsbau vorangetrieben. (...) In den Augen vieler Israelis bestand zunächst kein Unterschied zwischen der jüdischen Siedlungstätigkeit vor der Staatsgründung 1948 und dem Siedlungsbau in den 1967 eroberten Gebieten. Die Siedlungspolitik in den besetzten Gebieten verstößt allerdings gegen das Völkerrecht.“[19]

Die ansonsten auf die Folgen der Siedlungspolitik für die Palästinenser fokussierende Darstellung Asseburgs mag korrekt sein. Durch die Verkürzung der Quelle im Buch und die unmittelbare Aufeinanderfolge der Aussagen, dass – zum einen – „viele Israelis“ keinen Unterschied zwischen der „Siedlungstätigkeit“ vor der Staatsgründung und der Anlage von Siedlungen in den besetzten palästinensischen Gebieten nach 1967 machten, und – zum anderen – die Siedlungspolitik in den besetzten Gebieten gegen das Völkerrecht verstoße, entsteht der Eindruck, dass „viele Israelis“ den fortwährenden Verstoß gegen das Völkerrecht billigen würden, also juristisch und vor allem moralisch im Unrecht seien. Auch ein Interpretations-Kurzschluss dergestalt, dass vielleicht auch bereits die jüdische Besiedlung des Landes vor der Staatsgründung wenn nicht illegal, so doch illegitim war, liegt im Bereich des Möglichen, umso mehr, als der begrenzte Seitenumfang nicht ausreichend Raum für eine differenziertere Darstellung lässt. Hier wäre eine größere Sorgfalt beim Einsatz von Sekundärtexten wünschenswert. Illustriert ist der Text mit

---

[17] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 222; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 138. Die Hamas hat keinen „Präsidenten“, sondern einen im Exil lebenden Vorsitzenden des Politbüros sowie in Gaza einen „Premierminister“. Vermutlich liegt hier eine Verwechslung mit dem Präsidenten der Palästinensischen Autonomiebehörde vor, der seinen Sitz in Ramallah im Westjordanland hat.

[18] denk/mal 2 (2011), S. 52.

[19] entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 220; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 136.

einer Karte des Großraums Jerusalem in seiner Entwicklung von 1949 bis heute, in der die nach 1967 errichteten jüdischen Siedlungen inmitten arabischen Wohngebiets deutlich hervorstechen. Das Narrativ einer expansiven, auf Territorialgewinn zielenden israelischen Politik wird auch durch zwei Karten zu Beginn des Kapitels gestützt, die den Teilungsplan der UNO für Palästina von 1947 und das israelische Staatsgebiet inklusive besetze Gebiete von 1948 bis 1997 zeigen – und dabei gleichzeitig farblich das ‚Zusammenschmelzen' arabisch-palästinensischen Territoriums demonstrieren. Der Verfassertext untermauert dieses Narrativ durch die Feststellung, dass Israel im Zuge des Unabhängigkeitskrieges 1948/49 „sein Staatsgebiet ohne Rücksicht auf den Teilungsplan der UNO" vergrößert habe und unterschlägt dabei, dass z.B. Jordanien sich ebenso rücksichtslos Gebiet einverleibte, indem es die für den arabischen Staat vorgesehene Westbank sowie Ostjerusalem besetzte und annektierte.[20] Der Fakt, dass „die Araber" zuvor den Teilungsplan abgelehnt hatten, während „die Juden" ihm zustimmten, wie auch der Umstand, dass der erste arabisch-israelische Krieg mit einer Invasion benachbarter arabischer Staaten begann, werden allerdings im Verfassertext benannt.

Die mit der israelischen Siedlungspolitik einhergehende Flucht und Vertreibung von Palästinensern sowie die prekäre Lage der Flüchtlinge bis heute nehmen in Darstellungen der beiden *entdecken und verstehen* Bänden einen prominenten Platz ein – keines der untersuchten Lehrwerke geht hingegen auf die Diskriminierung von Juden in arabischen Ländern und deren Migration nach Israel nach 1948 ein. In den beiden *entdecken und verstehen*-Bänden heißt es beispielsweise in einem Verfassertext:

> „Viele arabische Familien versuchten, den Kämpfen zu entkommen und flohen. Andere wurden von den Israelis vertrieben. Man schätzt, dass etwa 800000 Palästinenser das Land verließen. Ihr Leben gestaltete sich fortan in Flüchtlingslagern oder in den arabischen Nachbarstaaten sehr schwierig. Viele mussten von der UNO versorgt werden."[21]

Hinweise auf die gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Stellung der Flüchtlinge in ihren Zufluchtsländern sowie auf das instrumentelle Verhältnis der arabischen Staaten zu den Palästinensern und ihren Organisationen finden sich in den Lehrwerken keine.
Es sind auch einzig die beiden *entdecken und verstehen*-Bände, die die Suche nach Friedens- und Kompromisslösungen zwischen Israel und seinen arabischen Nachbarn bzw. den Palästinensern behandeln.[22] Sie gehen auf den Friedensschluss mit Ägypten, den

[20] entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 219, entdecken und verstehen 4 (2013), S. 135.
[21] entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 219; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 135.;
[22] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 222f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 138f.

Oslo-Prozess, das „Land-gegen-Frieden“-Prinzip und die sogenannte „Roadmap“ von 2003 ein. Die Konzentration auf staatliche Akteure führt jedoch dazu, dass zivilgesellschaftliches Eintreten für Frieden sowie die Diversität der politischen und gesellschaftlichen Auffassungen im Hinblick auf eine Lösung des Konflikts nicht behandelt werden. Die Lehrwerke präsentieren ihren Rezipienten erneut über einen Auszug aus einem Fachtext Muriel Asseburgs aus dem Jahr 2008 die sogenannte Zweistaatenlösung, die nach der Auffassung Asseburgs „in der israelischen und der palästinensischen Gesellschaft […] mittlerweile mehrheitlich anerkannt [ist]“ sowie auch „international […] sich […] als Lösungsmodell durchgesetzt [hat].“[23] In dem dazugehörigen Arbeitsauftrag zum Text sollen die Schüler die Vor- und Nachteile einer Zweistaatenlösung für Israel und die Palästinenser erarbeiten und im Internet weitere Gründe suchen, warum die Zweistaatenlösung derzeit nicht verwirklicht wird.[24] Das Fehlen der Feststellung, dass die noch immer auch von der EU und der Bundesregierung favorisierte Zweistaatenlösung im Verlauf der letzten Jahre immer unrealistischer geworden ist und heute weder in Israel noch unter den Palästinensern eine bedeutsame Rolle spielt, wenn es um Szenarien einer Konfliktlösung geht, ist dem aus dem Jahr 2013 (bzw. aus 2015) stammenden Schulbuchtext nicht unbedingt anzulasten. Dennoch irritiert die Verwendung einer Feststellung aus dem Jahr 2008, die – zumindest in ihrem ersten Teil – zu dieser Zeit schon nicht mehr zugetroffen haben dürfte.

Wie die Analyse des dargestellten historischen Geschehens verdeutlicht, erfährt die Komplexität des Nahostkonflikts in den untersuchten Lehrwerken eine starke Reduzierung. Einher geht damit eine Darstellung des Konflikts im engen Rahmen der israelisch-palästinensischen Auseinandersetzungen. Die Geschichte des Nahostkonflikts wird in ihren zentralen Entwicklungslinien aus einem Narrativ hergeleitet, das einen gleichberechtigten Anspruch zweier Völker auf ein Territorium, der beiderseitig mittels Gewalt durchgesetzt werden soll, schildert. Regionale und globale historische Zusammenhänge werden in den Darstellungen außer Acht gelassen. Der Einfluss des Ost-West-Konflikts auf die Geschehnisse im Nahen Osten wird nur von einem Lehrwerk in Bezug auf den Suezkrieg beachtet.[25] Diese Engführung des Nahostkonflikts auf die israelisch-palästinensische Problematik blendet andere historische Akteure und Phänomene wie die Arabische Liga, die Partikularinteressen einzelner arabischer Staaten oder den Panarabismus aus. Die

[23] entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 221; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 137.
[24] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 221; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 137.
[25] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 189.

beiden *entdecken und verstehen* Bände verweisen immerhin auf die Vermittlungsversuche seitens der USA, Russland und „europäischer Staaten".[26] Der politikgeschichtliche Ansatz der Schulbuchdarstellungen lenkt den Blick auch fast ausschließlich auf staatliche oder überstaatliche Akteure (Israel, arabische Staaten, USA, UNO, Russland), politische Organisationen (PLO, Hamas und Islamischer Dschihad) und Persönlichkeiten (z. B. den Führer der PLO, Yassir Arafat).[27] Lediglich *Forum Geschichte kompakt 2* (2008) führt in zwei Textquellenauszügen konkrete Personen aus der Betroffenenperspektive an: die 17-jährige Palästinenserin Lara und die ebenfalls 17-jährige Israelin Ella schreiben sich in der Schule gegenseitig Briefe über ihre Lebenslage.[28] Die biografischen Beispiele der Darstellung des Schicksals der beiden Schülerinnen sollen wahrscheinlich einen empathischen Zugang der Schulbuchrezipienten zu der Erzählung konstruieren. Ob dies funktioniert ist eher fragwürdig, denn inwiefern können deutsche Schüler mit ihrer friedlichen Lebens- und Erfahrungswelt einen Bezug zur krisenhaften Lebens- und Erfahrungswelt junger Israelis und Palästinenser herstellen?

Um die Komplexität des Nahostkonflikts Schülern erfahrbar zu machen, gilt es, die verschiedenen ineinandergreifenden Prozesse aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erzählen, nicht nur aus denen der konfligierenden Seiten. Nur durch diese mehrperspektivische Repräsentation lässt sich ein differenziertes Bild von dem historischen Geschehen herausbilden. Für die Geschichtsschulbücher des Untersuchungssamples lässt sich eine Mehrperspektivität auf der Ebene der Darstellungen (Verfasser- und Historikertexte) sowie eine Multiperspektivität auf der Quellenebene nur begrenzt bestätigen, denn die Erzählperspektive der einzelnen Lehrwerke beschränkt sich auf die Wiedergabe der Perspektiven der beiden Hauptkonfliktparteien; dem Leitnarrativ folgend sind dies Juden beziehungsweise Israelis und Palästinenser. Sichtweisen Dritter finden in dem Untersuchungssample mit Ausnahme der beiden *entdecken und verstehen*-Bände keine Berücksichtigung. In einem Textquellenauszug lassen die beiden Lehrwerke Peter Münch, den Israel-Korrespondenten der Süddeutschen Zeitung, seine Sicht auf den Nahostkonflikt schildern. In dem SZ-Artikel wirft er die Position auf, dass eine Friedenslösung des Nahostkonflikts nur durch die Hilfe der USA und Ägyptens möglich sei und zudem warnt er vor den globalen Folgen, wenn der Nahost-Konflikt nicht beigelegt wird.[29] Solch

[26] entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 222f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 138f.
[27] Vgl. entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 222f.; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 138f.
[28] Vgl. Forum Geschichte kompakt 2 (2008), S. 182.
[29] entdecken und verstehen 3, diff. Ausgabe (2015), S. 223; entdecken und verstehen 4 (2013), S. 139.

überparteiliche Beobachtungen von Außen, die den Schulbuchrezipienten eine differenzierende Einordnung präsentieren, sucht man im weiteren Untersuchungssample vergebens. Während die meisten Schulbücher in ihren Verfassertexten – Quellenmaterial ist in den Lehrwerken sehr selten – entlang der Aktionen der beiden Hauptkonfliktparteien referieren, wendet sich *Forum Geschichte kompakt 2* noch zusätzlich der subjektiven Sphäre der Erfahrungsgeschichte mittels der beiden bereits erwähnten Schülerbriefe der 17-jährigen Palästinenserin Lara und der 17-jährigen Israelin Ella zu. Lara erhebt gegenüber Ella die Vorwürfe, dass Israel die Palästinenser gewalthaft unterdrückt und ihnen ihren rechtmäßigen Staat verweigert. Lara wiederum kritisiert Ellas Nationalismus und hebt hervor, dass die israelische Besetzung eine positive Entwicklung im Bildungsbereich Palästinas hervorgebracht habe.[30] Mit diesem Quellenbeispiel fokussieren sich die Autoren des Schulbuchs eher auf die Verhärtung beider Positionen der Hauptkonfliktparteien als auf mögliche Gemeinsamkeiten.

Politische Beziehungen zwischen Israel und Deutschland vor dem Hintergrund des Holocaust

Sieben Lehrwerke des Untersuchungssamples gehen in unterschiedlichem Umfang auf die politischen Beziehungen zwischen Israel und Deutschland vor dem Hintergrund des Holocaust ein.[31] Sich fast ausschließlich auf die „Aussöhnung“ der jungen Bundesrepublik mit Israel beschränkend[32] – die Verweigerung eines vergleichbaren Prozesses durch die DDR wird lediglich am Rande erwähnt – fokussieren die Lehrwerke überwiegend auf die monetären Aspekte der „Wiedergutmachung“ (Luxemburger Abkommen). Der eigentliche inhaltliche Fokus der meisten Darstellungen liegt dabei auf der erfolgreichen Politik der Westorientierung unter Adenauer, weshalb die Erzählungen auch aus einer dezidiert deutschen Perspektive verfasst sind. Dabei gelingt es nicht immer, den Diskurs in der deutschen Politik und Gesellschaft der fünfziger und sechziger Jahre abzubilden, ohne auf – dann nicht reflektierte bzw. nicht dekonstruierte – antisemitische oder antisemitisierende Stereotype zurückzugreifen. So präsentiert *Das waren Zeiten 3* (2010) unter der Überschrift „Adenauers Motive“ – gemeint sind die Beweggründe für die

[30] Vgl. Forum Geschichte kompakt 2 (2008), S. 182.

[31] Vgl. Das waren Zeiten 3 (2010), S. 182f.; Buchners Geschichte Oberstufe (2015), S. 286; Horizonte SII (2015), S. 356ff.; Buchners Kolleg (2012), S. 90; Forum Geschichte kompakt 2 (2008), S. 160; Geschichte und Geschehen 3 (2017), S. 208ff.; Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 212f.

[32] Zeitreise 3 sowie Geschichte und Geschehen 3 schildern noch die Aufnahme diplomatischer Beziehungen zwischen der Bundesrepublik und Israel in den Jahren 1965/66 (vgl. Zeitreise 3, 2019, S. 212; Geschichte und Geschehen 3, 2017, S. 210).

Reparationsleistungen gegenüber Israel bzw. den Juden – einen Ausschnitt aus einem Interview mit dem Bundeskanzler aus dem Jahr 1966. In diesem führt Adenauer neben einem „Gefühl der Gerechtigkeit“ angesichts des von Deutschen den Juden angetanen Unrechts und dem Motiv, wieder „Ansehen unter den Völkern der Erde zu gewinnen“ als weiteren Grund „die Macht der Juden, auch heute noch, insbesondere in Amerika“ auf, die „man nicht unterschätzen“ solle. Der Arbeitsauftrag zu dieser und zwei weiteren Quellen besagt nur: „Arbeite die Motive Adenauers zur Wiedergutmachung und Versöhnung aus den Materialien heraus“, läuft also auf eine Reproduktion der genannten Vorurteile hinaus. Eine hier zwingend notwendige Dekonstruktion unterbleibt ebenso wie ein wenigstens einfacher Hinweis auf den antisemitisch-verschwörungtheoretischen Charakter dieser Aussage Adenauers.[33]

Einzig *Zeitreise 3* (2019) präsentiert seinen Rezipienten einen Teil der Geschichte der „Aussöhnung“ aus israelischer Perspektive. Ein Verfassertext enthält folgende Passage:

> „Israel verhandelte Anfang der 1950er-Jahre mit westdeutschen Regierungsvertretern über Entschädigungszahlungen. Die Verhandlungen verliefen weitgehend geheim, weil offizielle Kontakte zu Deutschland in Israel heftig umstritten waren. Viele Überlebende der Shoah fühlten sich in ihrer Würde verletzt.“[34]

Visuell angereichert wird diese Darstellung noch durch eine Bildquelle einer „Demonstration gegen das Luxemburger ‚Wiedergutmachungsabkommen‘ in Tel Aviv [1952]. Auf den Transparenten ist u.a. von der ‚Schande der Verhandlungen‘ mit den ‚Mördern unserer Kinder‘ die Rede.“[35] Darüber hinaus bekommen die Rezipienten von *Zeitreise 3* (2019) einen unmittelbaren Einblick in die Gedankenwelt eines Holocaust-Überlebenden, nämlich in die von Rolf Kneller. Anhand seines Erinnerungsberichts aus dem Jahr 1992 problematisiert das Lehrwerk die Bedeutung des Begriffs „Wiedergutmachung“ und die diesem anhaftende Konnotation von Versöhnung oder Vergebung direkt aus israelischer Sicht.[36] Hier wird die ansonsten vorherrschende Fokussierung auf die monetären Aspekte der „Wiedergutmachung“ inhaltlich aufgebrochen. Diese Erzählung aus der Innensicht eines konkreten israelischen Akteurs fördert im Gegensatz zu den in den Verfassertexten der Lehrwerke überwiegenden Schilderungen der politischen Maßnahmen der jungen Bundesrepublik eine empathische Annäherung an die Geschichte Israels – die eine Geschichte von Menschen ist.

---

[33] Das waren Zeiten 3 (2010), S. 183.
[34] Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 212.
[35] Ebd., S. 212.
[36] Vgl. ebd., S. 213.

Erinnerungskultur an den Holocaust

Aus dem Untersuchungssample hebt sich das Oberstufen-Lehrwerk *Buchners Kolleg* (2012) mit einem achtseitigen (!) Kapitel zur israelischen Erinnerungskultur an den Holocaust heraus.[37] Die Darstellung des Lehrwerks bedient sowohl die politische Dimension als auch die des Alltags. Im Hinblick auf letztere berichtet das Lehrwerk von der schrittweise immer stärker werdenden Bedeutung der Erinnerung an den Holocaust für die israelische Gesellschaft: Zunächst wirft die Lehrbuchdarstellung das bis an den Anfang der 1960er Jahre in der israelischen Gesellschaft virulente Phänomen des privaten wie öffentlichen Schweigens über den Holocaust und die Verdrängung der Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen auf. „Die Opferrolle, in die sich die ehemals Verfolgten mit ihren grausamen Erlebnisberichten begeben hätten, passte nicht zu dem von den Zionisten erschaffenen Ideal des ‚neuen', starken und wehrhaften Juden, der den neuen Staat aufbauen sollte"[38] – so der von den Autoren des Lehrwerks präsentierte Erklärungsansatz der Verdrängung des Holocaust in der israelischen Gesellschaft. Mit der darauffolgenden Darstellung des Endes der „Selbstzensur"[39] Anfang der 1960er Jahre, ausgelöst durch den Eichmann-Prozess im Jahr 1961, geht die Erzählung über zur einsetzenden Erinnerungskultur an den Holocaust in der israelischen Gesellschaft und fährt danach stringent fort zur „Hochkonjunktur"[40]-Phase der Holocausterinnerung infolge des Sechs-Tage-Kriegs von 1967 und des Jom-Kippur-Kriegs von 1973. Die mit den beiden Entwicklungstrassen der Holocausterinnerung seit den 1960er Jahren einhergehenden Wandlungen bezüglich der konstruierenden Narrative jüdischer beziehungsweise israelischer Identität behandelt das Lehrwerk ebenso: die ehemals empfundene Verachtung des alten Diaspora-Judentums schwenkt in eine Identifikation mit ihm um und das einstige Opfernarrativ des schwachen und passiven, zur Schlachtbank geführten Juden wandelt sich zu einem Narrativ des israelischen Kriegshelden, der dazu beiträgt, dass Israel „sein Gebiet vergrößern beziehungsweise erfolgreich verteidigen" kann[41]. Die Erzählung über die alltägliche Dimension der Erinnerungskultur an den Holocaust endet mit der vierten Phase, den 1980er Jahren, in denen „der Holocaust zum Kern jüdischer Identität und für viele nicht praktizierende Juden zur ‚zivilen Religion' […] [wurde]. Er deckte den Bedarf nach einem

[37] Vgl. Buchners Kolleg (2012), S. 113-120.
[38] Ebd., S.114.
[39] So nach den Worten Amos Oz' in einem Bericht über den Eichmann-Prozess 1961, Buchners Kolleg (2012), S.118.
[40] Buchners Kolleg (2012), S.116.
[41] Ebd., S. 116

gemeinsamen, über alle innerjüdischen Unterschiede hinweg zustimmungsfähigen Symbol. Gleichzeitig wurden andere, traditionelle Grundlagen jüdischer Identität, wie etwa die religiösen Wurzeln, verdrängt.“[42]

Bei der Erzählung zur politischen Dimension der israelischen Erinnerungskultur an den Holocaust liegt der Fokus von *Buchners Kolleg* (2012) zum einen auf der Darstellung der Gründung und Beschreibung der nationalen Gedenkstätte Yad Vashem. Zum anderen wendet sich das Lehrwerk dem Gedenktag Jom ha-Shoa zu. Neben der Beschreibung der Überlegungen staatlicher Akteure zu dessen Einführung, seiner Genese zum gesetzlichen Gedenktag und seiner stetig steigenden Bedeutung in der Landschaft nationaler Feiertage (vor allem für junge israelische Juden) erläutert das Lehrwerk anhand des Tages den allgemeinen Charakter des staatlichen Holocaust-Gedenkens in Israel: Es wird „an die Opfer des Holocaust [erinnert] und […] gleichzeitig der Widerstand der zionistischen Partisanen gegen selbigen [betont]“[43] – so in dem in *Buchners Kolleg* angeführten Fachtextauszug von Natan Sznaider zur Entwicklung des israelischen Holocaust-Gedenkens. Das achtseitige Kapitel stellt eine faszinierende, doch auch nicht ganz unproblematische Ausnahme von dem sonst in den Lehrwerken vorherrschenden eindimensionalen Narrativ von Israel als Kriegs- und Krisenstaat dar. Der Autorentext ist komplex und differenziert; die Rezipienten erhalten einen tieferen Einblick in die kollektiven psychischen Strukturen der israelischen Gesellschaft. Dabei ist die Sprache des Autorentextes nicht frei von sublim wertenden Begriffen wie etwa „Hochkonjunktur“. Es wurde hier nicht geprüft, ob das Lehrwerk sich in vorangehenden Kapiteln mit dem politikwissenschaftlichen Konzept der „Zivilreligion“ (hier „zivile Religion“) beschäftigt hat – mindestens müsste die Lehrkraft hier den Schülerinnen und Schülern das Konzept erklären, damit die Begriffe bei der Beschäftigung mit dem Text nicht etwa im Sinne einer von Antisemiten postulierten „Holocaustreligion“ verschwimmen. Das Kapitel präsentiert zudem vor allem Stimmen von im linken akademischen Spektrum angesiedelten israelischen Intellektuellen (Moshe Zuckerman, Natan Sznaider), die naturgemäß einen eher kritischen Blick auf ihre Gesellschaft und deren Probleme haben. Ob diese Perspektivierung den meisten Schülerinnen und Schülern – die über kein Spezialwissen hinsichtlich der Facetten des innerisraelischen Diskurses verfügen dürften – bewusst ist, darf bezweifelt werden.

---

[42] Ebd.
[43] Ebd., S.117.

Hinzu kommt, dass im letzten Teil des Kapitels der Bogen vom Holocaustgedenken in Israel zu aktuellen politischen Diskursen geschlagen wird. In zwei Ausschnitten aus Reden von Schimon Peres und Benjamin Netanjahu anlässlich des Jom ha-Schoah 2011 wird die antizipierte nukleare Bedrohung Israels durch den Iran in den Kontext des aus dem Holocaust resultierenden Imperativs des Nie-wieder-Zulassens einer drohenden Auslöschung des jüdischen Volkes gestellt. Ein Arbeitsauftrag fordert die Schülerinnen und Schüler auf, weitere „Beispiele, in denen Ereignisse in der Geschichte zur Legitimation aktueller Politik benutzt werden“ zu suchen und zu erörtern. Der nicht ganz wertungsfreie Grundton dieses Arbeitsauftrags trifft somit auch den Inhalt der beiden Redeausschnitte, und es stellt sich wahrscheinlich beim Rezipienten die Frage, welche Politik Israels Peres und Netanjahu mit dem Hinweis auf die Bedrohung durch den Iran zu „legitimieren“ versuchen.

Gesellschaftliche Facetten Israels

In dem Untersuchungssample wird Israel primär als kriegführender Krisenstaat im Nahen Osten dargestellt oder unter dem Aspekt der Wirkungsgeschichte des Holocaust sowie der daraus resultierenden Beziehung zu Deutschland betrachtet. Die historische Entwicklung der israelischen Gesellschaft, die Errungenschaften des jüdischen Staates auf sozialem, wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet und die Besonderheit Israels als liberale Demokratie in einem nicht demokratisch geprägten regionalen Umfeld werden fast ausschließlich ausgeblendet. Lediglich ein Lehrwerk des Untersuchungssamples (*Zeitreise 3, 2019*) offenbart seinen Rezipienten, dass Israel ein Hightech-Land ist. In einem Verfassertext heißt es: „Tel Aviv und sein näheres Umland mit seinen ca. 1,4 Millionen Einwohnern zählen zu den fünf bedeutendsten Hightech-Regionen der Welt. Hier ist das Silicon Valley Israels angesiedelt – ermöglicht durch militärische Forschung und staatliche Unterstützung. Heute sind israelische Start-ups z.B. führend in der Entwicklung von Softwareprogrammen zur Bekämpfung von Cyberkriminalität, auf dem Versuchsfeld der Drohnentechnologie und in der Erstellung von Apps zum Sprachenerwerb.“[44] In dem dazugehörigen Arbeitsauftrag wird die Darstellung Israels als „Konfliktstaat“ problematisiert: „Israel wird heute in den Medien fast ausschließlich im Zusammenhang mit Krieg und Gewalt gezeigt. Prüfe, ob diese Darstellung vollständig ist (Q5, Internet).“[45]

[44] Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 213.
[45] Zeitreise 3, diff. Ausgabe (2019), S. 213.

3. Die Schulbücher für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer[1]

3.1 Gesellschaftslehre

von Matthias Springborn, Braunschweig

Zum Fach Gesellschaftslehre heißt es von Seiten des Bildungsministeriums:

> Die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre leisten einen gemeinsamen Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen, die das Verstehen gesellschaftlich wirksamer Strukturen und Prozesse ermöglichen und die Mitwirkung in demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützen sollen. Gemeinschaftlich befassen sie sich mit den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns […]. Innerhalb der von allen Fächern zu erfüllenden Querschnittsaufgaben tragen insbesondere auch die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre […] zur Werteerziehung, zum Aufbau sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, zur kulturellen Mitgestaltung, zum interkulturellen Verständnis […] bei.[2]

Korpus und Methodik der Analyse

Als Ausgangspunkt für die Untersuchung diente eine vom MSB am 21.August 2019 zur Verfügung gestellte Liste der zu diesem Zeitpunkt zugelassenen Schulbücher für das Fach Gesellschaftslehre. Zunächst wurden die Bücher in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts vom Bearbeiter des Faches herausgesucht. Dieser erstellte eine Synopse zur groben Erfassung relevanter Kapitel und Abschnitte der jeweiligen Bücher mit stichwortartigen Beschreibungen des Inhalts. Anschließend fertigte er Scans der betreffenden Abschnitte an, inklusive der jeweiligen Inhalts-, Stichwort- und Bildverzeichnisse, sowie der Glossare. Auf der Grundlage der Scans führte der Bearbeiter anschließend die Analyse durch. Bereits anhand der Synopse wurden für die jeweiligen Klassenstufen bestimmte dominante Themencluster im Kontext der Darstellung von Judentum identifiziert. Diese sind jeweils epochenspezifisch (Antike, Mittelalter, NS-Staat, Israel bzw. Nahostkonflikt). Leitend für die Untersuchung dieser Themenschwerpunkte waren v.a. Fragen nach den eingesetzten Narrativen in Text und Bild, nach den Motiven, sprachlichen Formulierungen, Begriffen und Ausdrücken, thematischen Rahmensetzungen, Vergleichen,

---

[1] Die Schulbücher für das Fach Geschichte werden in diesem Bericht aufgrund ihrer quantitativen und qualitativen Bedeutung im Hinblick auf die Darstellung jüdischer Geschichte und Kultur in einem gesonderten Kapitel (Kapitel 2) behandelt. Die Schulbücher für das Fach Praktische Philosophie fallen in den Bereich Ethik/Wertevermittlung und werden ebenfalls in einem gesonderten Teilkapitel unter „4. Die Schulbücher für den Religions- und Werteunterricht“ behandelt.

[2] Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/70/GL_HS__KLP.pdf, zuletzt geprüft am 14. Januar 2020.

Parallelkonstruktionen, der didaktischen Intention und insbesondere auch der sachlichen Richtigkeit. Für den vorliegenden Bericht wurden die Bücher der Klassenstufen 5 bis 10 (Haupt-, Real-, Gesamtschule u. Gymnasium) analysiert. Die Anzahl untersuchter Bücher für das Fach beläuft sich auf 23.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	Verlag & Jahr	Klassenstufen	ISBN
Das IGL-Buch 2	Klett 2013	7/8	978-3-12-408820-8
Das IGL-Buch 3	Klett 2011	9/10	978-3-12-408830-7
Gesellschaft bewusst 1, diff. Ausgabe	Westermann 2014	5/6	978-3-14-114946-3
Gesellschaft bewusst 2, diff. Ausgabe	Westermann 2015	7/8	978-3-14-114950-0
Gesellschaft bewusst 3, diff. Ausgabe	Westermann 2016	9/10	978-3-14-114954-8
Gesellschaft bewusst 3	Westermann 2012	9/10	978-3-14-114623-3
#Gesellschaftslehre NRW 5/6	Buchner 2020	5/6	978-3-661-70051-9
Heimat und Welt + 5/6	Westermann 2013	5/6	978-3-14-144939-6
Heimat und Welt + 7/8	Westermann 2014	7/8	978-3-14-144943-3
Heimat und Welt + 9/10	Westermann 2017	9/10	978-3-14-144947-1
Menschen Zeiten Räume 1	Cornelsen 2011	5/6	978-3-06-064951-8
Menschen Zeiten Räume 1	Cornelsen 2020	5/6	978-3-06-230129-2
Menschen Zeiten Räume 2	Cornelsen 2012	7/8	978-3-06-064952-5
Menschen Zeiten Räume 3	Cornelsen 2013	9/10	978-3-06-064953-2
Menschen Zeiten Räume 1, diff. Ausgabe	Cornelsen 2013	5/6	978-3-06-064375-2
Menschen Zeiten Räume 2, diff. Ausgabe	Cornelsen 2014	7/8	978-3-06-064376-9
Menschen Zeiten Räume 3, diff. Ausgabe	Cornelsen 2015	9/10	978-3-06-064377-6
Projekt G 1	Klett 2017	5/6	978-3-12-408803-1
Projekt G 2	Klett 2018	7/8	978-3-12-408804-8
Projekt G 3	Klett 2018	9/10	978-3-12-408805-5
trio Gesellschaftslehre 5/6	Schroedel 2011	5/6	978-3-507-36155-3
trio Gesellschaftslehre 7/8	Schroedel 2013	7/8	978-3-507-36156-0
trio Gesellschaftslehre 9/10	Schroedel 2014	9/10	978-3-507-36157-7

Klassenstufen 5 und 6: Judentum in Antike- u. Mittelalterdarstellungen

Bei den Antike-Darstellungen finden sich im Allgemeinen weniger Bezüge zum Judentum als in den Mittelalter-Darstellungen. Sie tauchen im Kontext der Antike v.a. im Zusammenhang mit der Erwähnung der antiken römischen Provinz Judaea auf, oder die entsprechende Region wird als Teil anderer antiker Reiche angezeigt. Im Werk *Gesellschaft bewusst 1, diff. Ausgabe* (Westermann 2014) ist die Darstellung einer Steinzeit-Karte verwunderlich, in welche die modernen Staatsgrenzen hineinprojiziert werden und dabei das Westjordanland zu Jordanien und offenbar der Gaza-Streifen zu Ägypten zugeordnet werden.[3] Auf einer Karte des Perserreiches um 500 v. Chr. wird die Region Judaea als „Phönikien“ bezeichnet. Das ist jedoch aus nördlicher Richtung her etwas übergriffig, denn Phönikien reichte nicht bis nach Jerusalem.[4] Im Schulbuch *Heimat und Welt+ 5/6* (Westermann 2013)[5] und in *Menschen, Zeiten, Räume 1* (Cornelsen 2011) wird Judentum ebenfalls mit der Anzeige der Provinz Judaea im Römischen Reich nur durch einen kartographischen Hinweis thematisiert.[6] In letzterem Werk wird zusätzlich die Region „Palästina“ als Handelspartner des antiken Ägypten ab 3500 v. Chr. angegeben, was neben dem Begriff „Syrien“ eine klare Rückprojektion ist.[7] Das Schulbuch *Projekt G 1* (Klett 2017) zeigt drei Europakarten der Antike in dessen erster Karte wie im obigen Beispiel der Schriftzug „Phönikien“ bis über Jerusalem reicht.[8] Das Gesellschaftslehre-Schulbuch, das im Kontext der Behandlung der Antike am ausführlichsten auf das Judentum eingeht, ist das Buch *Trio Gesellschaftslehre* 5/6 (Schroedel 2011). So wird erwähnt, dass auch die Juden eine eigene Zeitrechnung entwickelten und gegen die römische Herrschaft rebellierten.[9] Die Formulierung der Arbeitsaufgabe (2) zur Christenverfolgung verwundert: Weder war Jesus tatsächlich „wichtig“ für „die“ Juden, noch waren die Römer gegen Gottesanbetung, sondern gegen Monotheismus.[10] Neben Arminius als zweites Fallbeispiel passend gewählt ist der „Jüdische Widerstand“ der Zeloten im Abschnitt „Widerstand gegen Rom“. Chronologisch inkorrekt wird der Ort des Geschehens nicht als römische Provinz Judäa, sondern als „Provinz Palästina“ benannt.[11] „Der Tempel“ in Jerusalem wird nicht weiter erläutert. Fälschlicherweise wird angenommen, dass nach dem Bar-

[3] Gesellschaft bewusst 1, diff. Ausg. (2014), S. 40, 53.
[4] ebd., S. 176.
[5] Heimat und Welt+ 5/6 (2013), S. 234, 257.
[6] Menschen, Zeiten, Räume 1 (2011), S. 249, 271.
[7] ebd., S. 183.
[8] Projekt G 1 (2017), S. 193.
[9] Trio Gesellschaftslehre 5/6 (2011), S. 30.
[10] ebd., S. 178.
[11] ebd., S. 186.

Kochba-Aufstand alle Juden die (neugeschaffene) Provinz Palästina hätten verlassen müssen, obwohl jüdische Siedlungsschwerpunkte (im Norden) fortbestanden.

Die Präsentation von Juden in den Mittelalterdarstellungen der Gesellschaftslehre-Schulbücher der Klassenstufen 5 und 6 konzentriert sich fast ausschließlich auf deren zugewiesene Rolle als soziale Außenseiter- und „Randgruppe" der mittelalterlichen Ständegesellschaft Europas. Im Buch *Gesellschaft bewusst 1, diff. Ausabe.* (Westermann 2014) wird die soziale Hierarchie im Kapitel „Leben und Herrschaft im Mittelalter" behandelt und darin werden u. a. auch die „Randgruppen" erläutert, die aus *„Bettlern, Arbeitslosen, Henkern, Gauklern, Juden, Zigeunern, Aussätzigen"* bestünden (Begriff „Zigeuner" ohne Anführungsstriche). Juden werden in der ersten Teilaufgabe thematisiert.[12] Dabei sind die Schülerinnen und Schüler angehalten, den Text (5) dem als Jude durch den Spitzhut erkennbaren Mann zuzuordnen. Der dazugehörige Text ist in seiner Verknappung sachlich falsch, von der Verallgemeinerung des Spitzhutes, über die Verallgemeinerung als Randgruppe bis hin zum für allgemeingültig erklärten Zwang zur Absonderung.[13] Dazu vgl. auch Geiger 2014.[14] Im Hochmittelalter besaßen Juden in vielen Städten das Bürgerrecht.[15] Auch die generalisierte Separation in einem eigenen Stadtteil widerspricht den Realitäten im Früh- und Hochmittelalter.[16] Erst seit dem 15. Jahrhundert fand eine fortschreitende Ghettoisierung von Juden statt.[17] In *Heimat und Welt+ 5/6* (Westermann 2013) sind Bild und Text mit dem obigen Westermann'schen Werk *Gesellschaft bewusst 1* (2014) nahezu identisch. Die stellvertretenden Personendarstellungen für die Gesellschaftsschichten sind in detaillierter Weise gezeichnet, wobei bemerkenswerterweise die Klischeehaftigkeit erhöht wurde: Der jüdische Mann trägt nun auch einen in manchen Regionalfällen als Stigma vorgeschriebenen Gelben Fleck am Mantel, welcher im Buch

---

[12] Gesellschaft bewusst 1, diff. Ausgabe (2014), S. 302.

[13] ebd., S. 303.

[14] Vgl. Wolfgang Geiger: Das Mittelalter. In: Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke. Hrsg. von Martin Liepach und Dirk Sadowski, Göttingen 2014 (Eckert. Expertise / Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung), S. 40–66, hier S. 50.; Vgl. Wolfgang Geiger: Mittelalter 4: Christen und Juden / Koexistenz und Konfrontation (2). URL: http://juedischegeschichte.de/html/mittelalter4.html, abgerufen am 19.November 2020

[15] Vgl. Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main 2011, S. 11.

[16] Vgl. Wolfgang Geiger: Mittelalter 3.2. Thema: Koexistenz und Konfrontation zwischen Christen und Juden in der mittelalterlichen Stadt. In: AG Deutsch-Jüdische Geschichte im Verband der Geschichtslehrer Deutschlands. Hrsg. von Wolfgang Geiger u. Martin Liepach; URL: http://juedischegeschichte.de/html/mittelalter3_2.html, abgerufen am 19. November 2020

[17] Vgl. LBI-Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte, Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht, S. 11f.

selbst allerdings keine Erläuterung erfährt.[18] Dazu siehe die Erläuterungen Geigers.[19] Eine Stigmatisierung mit gelbem Fleck/Ring kennzeichnet bestimmte Regionen im Spätmittelalter und trägt zu falschen Vorstellungen über das Aussehen von Juden während des Großteils des Mittelalters bei.

Das Schulbuch *Menschen, Zeiten, Räume, Band 1* (Cornelsen 2011) geht ebenfalls sehr knapp auf die zugewiesene Randgruppenrolle von Juden im Mittelalter durch Erklärung der Ständeordnung ein, wobei der Sachfehler, Juden seien nie Teil des Bürgertums gewesen, wiederholt wird.[20] Das verwandte Werk *Menschen, Zeiten, Räume, Band 1, diff. Ausgabe* (Cornelsen 2013) erklärt ausführlicher: *„Juden standen unter dem Schutz des Stadtherrn. Sie mussten in eigenen Wohnbereichen leben. Sie durften nicht Zunftmitglieder werden und hatten kein Bürgerrecht. Immer wieder kam es zu Verfolgungen.“*[21] Bereits genannte Pauschalisierungen sind dabei enthalten. Problematisch ist insb. die dazugehörige Illustration: Sie zeigt einen langbärtigen gealterten Mann mit einem Stigma auf dem Mantel und, gemäß einem gängigen antisemitischen Stereotyp (!) über Juden, aller Wahrscheinlichkeit nach einem Geldbeutel in der Hand.[22] Die Vorstellung von Juden als Geldverleihern ist eines der verbreitetsten Mittelalter-Klischees in den Schulbüchern. Dass es etwa jüdische Handwerker und Bauern gab, wird oft ignoriert. Zur Entwicklung der Zünfte siehe auch Geiger.[23] In *Trio Gesellschaftslehre 5/6* (Schroedel 2011) dient als winzige Illustration für „Juden“ ein bärtiger Mann mit dem Klischee des Spitzhuts.[24] Das Schulbuch *Projekt G 1* (Klett 2017) bildet in seiner besonderen Ausführlichkeit in Bezug auf die zugewiesene soziale Randposition von Juden des Mittelalters eine Ausnahme, welche sich im Abschnitt „Juden und Christen“ findet.[25] Darin kommen typische Sachfehler vor: Strikte Ausgrenzung aus den Ständen für das gesamte Mittelalter, die Ghettoisierung auf das gesamte MA übertragen, Verallgemeinerung des Zwanges zu

---

[18] Heimat und Welt + 5/6 (2013), S. 304f.
[19] Vgl. Wolfgang Geiger: Mittelalter 3.2. Thema: Koexistenz und Konfrontation (online)
[20] Menschen, Zeiten, Räume 1, (2011) S. 140f.
[21] Menschen, Zeiten, Räume 1, diff. Ausg. (2013), S. 248.
[22] Die Illustration geht auf eine frühneuzeitliche Darstellung aus dem *Thesaurus Pictuarum* des Marcus zum Lamm (um 1600) zurück, die den männlichen Juden in der Tracht der Wormser Juden mit gelbem Ring und Geldbeutel zeigt. Hier hält der Mann zudem eine Knoblauchzwiebel in der rechten Hand, vermutlich eine Anspielung auf die hebräische Abbreviatur SchUM für die drei Gemeinden Schapira (Speyer), Warmaisa (Worms) und Magenza (Mainz), wobei das hebräische Wort *Schum* „Knoblauch“ bedeutet. Die Illustration des Schulbuchs verstärkt die Stereotypenhaftigkeit des „Geldjuden“ insofern, als sie die Geldstücke sich durch den Stoff des Beutels abzeichnen lässt, ein Detail, das sich in der frühneuzeitlichen Darstellung nicht findet.
[23] Vgl. Geiger, Das Mittelalter, S. 53f.
[24] Trio Gesellschaftslehre 5/6 (2011) S. 282.
[25] Projekt G 1 (2017), S. 272.

„auffälligen Zeichen“, Irrtum des gänzlichen Verbots jeglicher Handwerksberufe. Das Beispiel für „auffällige Zeichen“, ein Holzschnitt einer „jüdischen Frau aus Worms“, die das Stigma des Gelben Ringes am Mantel trägt, stammt aus dem 16. Jahrhundert und somit gar nicht aus dem Mittelalter.[26]

Gelegentlich kommt es in den Gesellschaftslehre-Schulbüchern der Klassenstufen 5 und 6 auch zu anderweitigen zusätzlichen Bezügen. Dazu sei ein problematisches Beispiel aus *Trio Gesellschaftslehre 5/*6 (Schroedel 2011) ausgewählt. Auf einer Weltkarte werden darin Länder markiert, in denen es zum Einsatz von Kindersoldaten gekommen sei. Die Überschrift des Abschnitts heißt explizit „Kindersoldaten“, ein Begriff, der im Text darunter wiederholt auftaucht.[27] Als Quelle wird in dem 2011 aufgelegten Buch eine Statistik der inzwischen nicht mehr existenten „Coalition to Stop the Use of Child Soldiers“ von 2001 angegeben. Dass Israel hier markiert und namentlich aufgeführt ist, verwundert. Korrekt wäre eine alleinige Markierung des Gaza-Streifens, denn die Hamas macht aus der paramilitärischen Ausbildung von Kindern und Jugendlichen kein Geheimnis. Im Erklärtext unter der Karte heißt es: *„Diese sogenannten Kindersoldaten sind meist wenig älter als 10 Jahre.“* Eine solche Rahmung von Israel ist abstrus, delegitimiert das Land als Rechtsstaat und Demokratie und wirkt letztlich diffamierend. Die Arbeitsaufgaben zur Karte fragen ebenfalls nicht nach Differenzierung: *„Schau dir die Karte M 1 genau an. In welchen Ländern der Erde werden Kindersoldaten eingesetzt?“* Sowie*: „Warum werden Kinder vor allem in diesen Ländern zu Soldaten?“*[28] Im Schulbuch *Projekt G 1* (Klett 2017) sowie in *Menschen, Zeiten, Räume 1, diff. Ausgabe* (Cornelsen 2013) wird Israel beiläufig auch auf einer Karte des Mittelmeers markiert, wobei das Phänomen auftaucht, dass der Einzeichnung der Grenzen zufolge das Westjordanland zu Jordanien und der Gaza-Streifen zu Ägypten zugehörig erscheinen.[29]

Zuletzt sind zwei neue Werke der Klassenstufen 5 und 6 des Faches Gesellschaftslehre erschienen: *#Gesellschaftslehre NRW 5/6* (Buchner 2020) und *Menschen Zeiten Räume 1* (Cornelsen 2020). Die judentumsbezogenen Inhalte in diesen Büchern sind wenige, für Bücher dieses Faches und dieser Klassenstufen typische, und tauchen weitgehend in den gleichen Kontexten auf: Beide Bücher zeigen jeweils eine Stadtkarte, in welcher auch

[26] Auch diese Illustration geht auf den *Thesaurus Pictuarum* zurück (s. Anmerkung 22)
[27] Trio Gesellschaftslehre 5/6 (2011), S. 134.
[28] ebd., S. 134.
[29] Projekt G 1 (2017), S. 132.; Menschen, Zeiten, Räume 1, diff. Ausgabe (2013), S. 274.

Synagogen markiert sind.[30] In beiden Fällen wird bei der Thematisierung von Zeitrechnungen auch die jüdische Zeitrechnung in Kürze vorgestellt.[31] Ebenfalls in beiden Büchern wird jeweils auf einer Karte des Römischen Reiches die römische Provinz Judaea (Judäa) angezeigt.[32] In beiden Büchern implizieren die Beschreibungen des Mittelalters, dass „die“ Menschen in jener Zeit allesamt Christen gewesen seien. Das Vorhandensein von nichtchristlichen Minderheiten wird nicht erwähnt.[33] Ein jeweiliger Unterschied in Bezug auf Judentum/Israel besteht darin, dass das Werk von Buchner auch eine römische Münze, geprägt anlässlich der Eroberung Judäas, vorstellt, während das Werk von Cornelsen auf einer Karte des modernen Mittelmeerraumes auch Israel als Badeküstengebiet ausweist.[34] Die angezeigten Staatengrenzen auf letzterer Karte sind teilweise recht simplifizierend und auf diese Weise etwas irreführend. So ist darin die Insel Zypern nicht geteilt und das Westjordanland gehört demnach zu Jordanien.

Klassenstufen 7 und 8 (+ 9): Judentum in Mittelalterdarstellungen

Die Bücher der Klassenstufen 7 und 8 (+ 9) haben alle gemeinsam, dass Juden und Judentum v.a. im Rahmen der Behandlung des Mittelalters vorkommen und dies deutlich ausführlicher, als es in den Klassenstufen 5 und 6 der Fall ist, oftmals in Form eigener Abschnitte.

So sind in *Gesellschaft bewusst 2, diff. Ausgabe* (Westermann 2015) die Abschnitte „Das Judentum“ und „Jerusalem und die Kreuzzüge“ vorhanden.[35] Die Entstehungsgeschichte des Islam in Bezug auf und in Auseinandersetzung mit Christentum und Judentum wird nur vage angedeutet.[36] Die Doppelseite „Das Judentum“ beginnt mit einer niedlich gestalteten Comic-Zeichnung einer mittelalterlichen städtischen Straße aus dem Kinderbuch „Viel Spaß im Mittelalter!“ von Freya Stephan-Kühn und zitiert daraus einen Dialog. Dabei werden bereits oben besprochene Klischees transportiert: *„Barbara: ‚Was sind das für Leute mit den komischen spitzen Hüten?‘ / Johannes: ‚Juden. Wir sind hier in der Judengasse. Guck mal, da vorn trägt jemand eine Vase als Pfand zu einem Juden. Er will sich sicher Geld leihen. / Barbara: ‚Warum geht er denn nicht zu einem Christen?‘ / Johannes: ‚Christen dürfen keine Zinsen nehmen und verleihen daher kein Geld. Den*

[30] #Gesellschaftslehre NRW 5/6 (2020), S. 23; Menschen Zeiten Räume 1 (2020), S. 205.
[31] #Gesellschaftslehre NRW 5/6 (2020), S. 35; Menschen Zeiten Räume 1 (2020), S. 12.
[32] #Gesellschaftslehre NRW 5/6 (2020), S. 234; Menschen Zeiten Räume (2020), S. 158.
[33] #Gesellschaftslehre NRW 5/6 (2020), S. 344; Menschen Zeiten Räume 1 (2020), S. 230.
[34] #Gesellschaftslehre NRW 5/6 (2020), S. 254; Menschen Zeiten Räume 1(2020), S. 276.
[35] Gesellschaft bewusst 2. diff. Ausgabe (2015), S. 7.
[36] Ebd., S. 10.

Juden sind dagegen fast alle Berufe verboten. Einige von ihnen sind wohlhabend. Darum sind die Christen oft neidisch und schimpfen auf die Juden.'"[37] Die Judenfeindlichkeit der Christen lässt sich jedoch nicht auf ökonomische Aspekte („Neid") reduzieren. Zudem wird das Stereotyp ‚Juden mit Geld' hier gleich als erstes Beispiel über „das Judentum" angeführt. Auch Klischees bzgl. des Ghettozwangs und der Kleidung werden im weiteren Dialog wiederholt. Besonders problematisch erscheint im Haupttext das Ausbleiben jeglicher Erklärung dessen, dass sich Juden *„selbst als das auserwählte Volk des einen und einzigen Gottes"* ansehen würden, wie es hier heißt. Selbsterklärte Auserwähltheit impliziert (kollektiven) Vorteil, ist negativ besetzt und kann hier leicht als nationaler Narzissmus missverstanden werden. Die religiöse Vorstellung von der Erwählung jenes Volkes durch Gott, ihm zu dienen und sich seinen Regeln zu unterwerfen, müsste stattdessen deutlich werden. Im kurzen historischen Abriss wird der Begriff „Palästina" mehr als tausend Jahre zu weit in die Vergangenheit projiziert, der „Tempel in Jerusalem" nicht erläutert. Die spätere „Vertreibung der Juden" betraf eigentlich nicht alle Juden der Region. Unter M3 wird die Zeichnung eines Juden mit „Judenhut" dem Foto eines Mannes aus dem Dritten Reich gegenübergestellt, welcher das aufgezwungene Stigma des „Judensterns" tragen muss.[38] So „gelingt" auf fragwürdige Weise die Einführung der NS-Diskriminierungspraxis in ein Kapitel zum Judentum im Mittelalter. Eine Arbeitsaufgabe fragt, wozu der Hut im Mittelalter und der „Judenstern" „in der Neuzeit" „dienten". Abzulehnen ist die unbedarfte Verwendung des NS-Begriffs „Judenstern" ohne Anführungszeichen und des euphemistisch wirkenden Verbs „dienen". Im Quellentext eines Mönches wird das antisemitische Motiv der Brunnenvergiftung zwar abgelehnt, doch kehrt das Geldverleiher- und im Haupttext das Handwerksverbots-Klischee wieder. Der Fließtext behauptet auch, dass Juden „oft" hohe Zinsen verlangt hätten, um ihr „Risiko abzusichern". Das lässt sich jedoch nur schwerlich belegen.[39] Auf den gesamten zwei Seiten zum Judentum dominiert die Verfolgungsthematik deutlich, wobei die lange antijudaistische Tradition des Christentums 'auf der Strecke' bleibt. Sachlich falsch in dieser Verkürzung ist auch die Infobox „Merke": *„Im Mittelalter mussten die Juden in einem Getto wohnen. In Krisenzeiten wurden sie verfolgt und getötet."* – Das Ghetto wurde, wie gesagt, erst im 15. Jhd. allmählich eingeführt, ein allgemeingültiges Naturgesetz zum Töten von Juden in Krisenzeiten gab es nicht. An diese Darstellung schließt das zweiseitige

[37] Ebd., S. 12.
[38] Ebd.
[39] Gesellschaft bewusst 2, S. 13.

Unterkapitel „Jerusalem und die Kreuzzüge“ an. Die „Befreiung“ Jerusalems wäre darin in Anführungsstrichen zu setzen.

Das Schulbuch *Heimat und Welt + 7/8* (Westermann 2014) ist sehr ähnlich wie das obige Lehrwerk desselben Verlags aufgebaut. Auch hier sind jeweils ein Unterkapitel „Das Judentum“ und „Jerusalem und die Kreuzzüge“ vorhanden. Text- und Bildelemente entsprechen weitgehend dem o.g. Werk, weshalb die obige Kritik auch hier zutrifft.[40] Bezüglich der Klischees sind manche Formulierungen sachlich unzutreffender/pauschalisierender als im neueren Werk. Judenhass wird auch auf Neid über *„ihre besondere religiöse Lebensweise und ihre überragende Bildung“* zurückgeführt, was anzuzweifeln wäre. Im Schulbuch *Menschen, Zeiten, Räume – Band 2* (Cornelsen 2012) ist das Kapitel „Zusammenleben von Christen, Juden und Muslimen“ vorhanden. Eines der Hauptbeispiele für Interaktionen der drei Religionen ist das muslimische Al-Andalus im heutigen Spanien. Im Abschnitt „Politik der Toleranz“ wird beschrieben, dass Juden und Christen gegen eine Kopfsteuer ihren Glauben frei ausüben konnten. Zur Eroberung durch die Muslime heißt es: *„Sie* [die Eroberer] *fanden auch spontane Verbündete im jüdischen, dem alten Regime verhassten Teil der Bevölkerung. Die große Mehrheit der Einheimischen akzeptierte die Eroberer rasch.“*[41] Die an sich wohl richtige Darstellung ist dahingehend problematisch, dass sie das Zusammenleben zu sehr romantisiert und die Epoche der Toleranz als Konstante von Al-Andalus beschreibt. Die Zeit direkt nach der Eroberung im frühen 10. Jhd. war durchaus von größerer Toleranz geprägt, doch nahmen Spannungen zwischen den Religionsgruppen und Unterdrückung zu. Antijüdische Ausschreitungen setzten im Jahr 1011 in Córdoba und 1066 in Granada der toleranten Epoche ein Ende.[42] Weiterhin heißt es im Text, „Fachleute“ aller drei Religionen seien gemeinsam an der Übersetzung von Texten der griechischen Antike beteiligt gewesen.[43] Zum später durch die christlichen Eroberer ab 1492 ausgeübten Taufzwang wird angenommen, eben erst jenes Jahr als Ende der Toleranz anzusehen.[44] Anschließend werden im Kreuzzugskapitel des Buches die schweren Verfolgungen von Juden im Rheingebiet erwähnt.[45] Dazu wird der jüdische Geschichtsschreiber Salomo bar Simson als Quelle zitiert, welcher als Motiv

---

[40] Heimat und Welt+ 7/8 (2014), S. 13.
[41] Menschen, Zeiten, Räume 2 (2012), S. 53.
[42] Jonathan Ray: Sepharad. In: Pr - Sy. Hrsg. von Dan Diner, Stuttgart 2014 (Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur), S. 439–445, hier S. 440.
[43] Menschen, Zeiten, Räume 2 (2012), S. 54.
[44] ebd., S. 55.
[45] ebd., S. 57.

den Christusmord benennt, ein antijudaistisches Motiv, das nicht mittels weiterer Erklärungen eingeordnet wird.[46]

Menschen, Zeiten, Räume 2 (Cornelsen 2012) besitzt auch eine differenzierende Ausgabe. Dessen auf das Judentum bezogene Abschnitte sind formell gänzlich anders aufgemacht und mit anderem Bildmaterial versehen. Das Hauptkapitel trägt den Titel „Glauben und Wissen im Mittelalter". Als eine der ersten Informationen wird zeitlich differenzierend erwähnt, dass nach der muslimischen Eroberung Andalusiens *„nun Juden, Christen und Muslime für eine bestimmte Zeit friedlich zusammen"* lebten. Im Hintergrundbild ist eine Straßenszene in Al-Andalus zu sehen.[47] Die Verwendung des Davidschilds bzw. -sterns an der Synagoge ist jedoch ahistorisch. Er fand erst ab dem 15. Jhd. als explizit jüdisches Symbol Verwendung und erhielt erst ab dem 18. Jhd. verstärkt in die Synagogenarchitektur Einzug.[48] Juden werden mit gelbem „Judenhut" dargestellt. Dass es in Al-Andalus einen Zwang zum Tragen eines solchen Hutes gab, oder dass dies gar freiwillig geschah, ist anzuzweifeln. Ähnlich wie in der nicht-differenzierten Ausgabe erfolgt eine Erwähnung der Zwangstaufe bzw. Vertreibung der Juden im Zuge der Reconquista.[49] Positiv sticht die Seite „Drei Weltreligionen – ein Ursprung" hervor. Darin wird zum Judentum u.a. als „Heilige Schrift" die Thora angegeben, als Gotteshaus die Synagoge und als „wichtige Feiertage" Pessach und Chanukka.[50] Auch dieses Buch verfügt über einen Abschnitt zu den Kreuzzügen, mit nur geringen Bezügen zum Judentum.[51] In einer späteren „Wahlseite" „Juden im Mittelalter" wird fast ausschließlich der Verfolgungsgeschichte Platz eingeräumt. Der Bericht eines Priesters erzählt von der „Tötung der Juden in Mainz" (1096) durch Kreuzfahrer. Als „Vorwand" der Pogrome wird das Christusmordmotiv benannt, von dem sich zwar distanziert, aber welches nicht klar dekonstruiert wird. Der Begriff „Palästina" wird zu weit rückprojiziert.[52]

Ein fünftes Gesellschaftslehre-Schulbuch der Klassenstufen 7 und 8 ist *Projekt G 2* (Klett 2018). Für die vorliegende Studie ist v. a. das Kapitel „Weltvorstellung und Religion" relevant. Dessen zwei Seiten überspannendes Panorama-Foto des Kapitelanfangs zeigt

---

[46] ebd.
[47] Menschen, Zeiten, Räume 2, diff. Ausgabe (2014), S. 78.
[48] Gerbern S. Oegema: Davidstern. In: Co-Ha. Hrsg. von Dan Diner, Stuttgart 2012 (Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur), S. 67–69, hier S. 67.
[49] Menschen, Zeiten, Räume 2, diff. Ausgabe (2014), S. 81.
[50] ebd., S. 84.
[51] ebd., S. 86f.
[52] ebd., S. 90.

die Innenstadt von Jerusalem mit Markierungen wichtiger religiöser Stätten.[53] Das Kapitel betont gleich zu Beginn die Konflikthaftigkeit zwischen den Religionen in Vergangenheit und Gegenwart, mit Jerusalem als prominentem Beispiel.[54] Auf den folgenden zwei Seiten wird die Gegenwartsperspektive mit einem Fokus auf jüdischen Festen beibehalten. Ebenfalls deutlicher als in manch anderen Büchern ist die Erklärung von Parallelen zwischen den heiligen Schriften. Heutige jüdische Personen kommen illustrativ in ihrem religiösen Alltag vor, womit die Verfolgungsgeschichte des Mittelalters nicht die einzigen bildlichen Darstellungen von Juden beinhaltet.[55] Ein Comic impliziert, dass man ins Ausland fahren müsste, um Moscheen oder Synagogen kennenzulernen.[56] Das Unterkapitel „Ein christliches Europa" pauschalisiert, dass der christliche Glaube „die" Menschen des Mittelalters in „den" Ländern Europas verbunden hätte. Juden und Muslime werden damit als „Fremde" impliziert. Religiöse Minderheiten wurden angeblich ohne Pause verfolgt: *„Wer religiös anders dachte, wurde verfolgt oder sogar getötet."*[57] Mittelalterlichem Judentum widmet sich das Unterkapitel „Jüdischer Glaube und jüdisches Leben". Hier finden sich leichte Einschränkungen hinsichtlich des sonst allgegenwärtigen Verfolgungsszenarios. Die mehrfache Betonung des „Ansehens" jüdischer Kaufleute steht im Kontrast zu mehreren Schulbüchern v.a. der Klassenstufen 5 und 6, in welchen die soziale Randposition von Juden betont wird. Positiv ist hier die Erklärung des Geldhandels: *„Christliche Kaufleute umgingen jedoch das Verbot und verliehen ebenfalls Geld - die Zinsen verheimlichten sie."*[58] Im weiteren Verlauf werden antisemitische Motive benannt, ohne den Begriff Antisemitismus zu verwenden. Von diesen leitet die nächste Seite konsequent zum Verfolgungsaspekt über und berichtet von „aufgehetzte(n) Menschen", die Pogrome begingen.[59] Die Rolle des Hetzers fällt kontextuell den „Priestern und Bischöfen" der vorherigen Seite zu, auf der auch der Christusmord-Vorwurf erklärt wurde. Fraglich ist, ob dadurch die Motivation der Kreuzfahrer für Überfälle auf jüdische Gemeinden hinreichend erklärt ist.

In *Das IGL-Buch 2* (Klett 2013) kommen Bezüge zum Judentum v.a. im Rahmen des Kapitels „Juden, Christen und Muslime" vor. Die Titeldoppelseite enthält u.a. eine kurze Reihe mit drei Fotos, welche „Chanukka bei den Juden", „Weihnachten bei den Christen"

---

[53] Projekt G 2 (2018), S. 22f.
[54] ebd., S. 23.
[55] ebd., S. 24.
[56] ebd., S. 26f.
[57] ebd., S. 28f.
[58] ebd., S. 30.
[59] ebd., S. 30f.

und „Zuckerfest bei den Muslimen“ illustrieren. Die Kleidung der jüdischen Familie weist diese als (gemäßigt) jüdisch-orthodox aus, was zumindest in Deutschland nicht typisch für die meisten jüdischen Familien ist und so falsche Vorstellungen über hiesige Verhältnisse fördern kann.[60] Die Doppelseite „Am Anfang war Abraham“ erklärt am Rande wichtige Begriffe wie „Diaspora“, „Volk Israel“, etc. Im knappen Aufriss antiker jüdischer Geschichte wird die Episode der Hasmonäer-Dynastie, eines erneut unabhängigen jüdischen Königtums, ausgelassen.[61] Auf der Doppelseite „Als die Römer Christen wurden“ wird erneut der Begriff Palästina zu weit rückprojiziert, wo von Judäa die Rede sein müsste. Dass Jesus selbst Jude war, findet überraschenderweise keine Erwähnung. Er habe lediglich in der Region „gelebt“ und habe „zum jüdischen Volk“ gesprochen. Anleihen an das antijudaistische Motiv von Juden als Christusmördern werden gebraucht: *„Die Reichen und die Mächtigen, vor allem die einflussreichen [jüdischen] Priester, hassten Jesus. Dieser Unruhestifter sollte ihre guten Beziehungen zu den römischen Besatzern nicht gefährden. Sie verklagten ihn* […]. *Pilatus* […] *ließ ihn kreuzigen.“*[62] Die Einordnung der Verurteilung gelingt sogar in vielen Religionsschulbüchern besser (siehe entsprechenden Teilbericht in dieser Studie). Beiläufig werden Juden auch im Unterkapitel zum Islam erwähnt, welches bedrohlich mit „Der Islam breitet sich aus“ betitelt ist. Problematisch ist unter M4 das kontextlose „Zitieren“ des Koran: *„Bekämpft diejenigen Juden und Christen, welche nicht an Allah glauben (...) so lange, bis sie ihre Steuer in Demut entrichten und sich unterwerfen (...) Wenn ihr nicht zum Kampf auszieht, wird euch Allah mit schwerer Strafe belegen.“*[63] Was hier als ein einzelnes Zitat erscheint, ist aus Versatzstücken zweier Textstellen der Sure 9 zusammengesetzt und darüber hinaus textlich verändert worden. Von „Juden und Christen“ ist in der Sure an der Stelle gar nicht die Rede, sondern von „diejenigen, die nicht an Allah und nicht an den Jüngsten Tag glauben“. „Allah“ ist der arabische Begriff für ‚Gott‘. Es geht um diejenigen, die nicht an Gott glauben, während es für Juden und Christen, deren Gottesglaube bei „falscher“ Lehre anerkannt wird, einen eigenen Vers gibt: „Sie führen ähnliche Worte wie diejenigen, die zuvor ungläubig waren. Allah bekämpfe sie!“ Nicht die Muslime sollten sie bekämpfen, sondern Gott, der als handelnder und bestrafender unsichtbarer Akteur benannt wird. Es folgt direkt darauf ein zweiseitiges Unterkapitel zum mittelalterlichen Al-Andalus, dessen muslimische Herrschaft auch hier als Konstante der Toleranz idealisiert

[60] Das IGL-Buch 2 (2013), S. 30f.
[61] ebd., S. 32.
[62] ebd., S. 34.
[63] ebd., S. 36f.

wird. Juden werden neben anderen als im „Haus der Weisheit“ forschend tätige Minderheit benannt.[64] Im anschließenden Kreuzzugskapitel kommen Juden nur am Rande vor.[65] Es schließt sich allerdings eine *„Textquellen vergleichen“*-Seite an, in welcher insbesondere auch die Pogrome der Kreuzritter an Juden im Rheingebiet beschrieben werden.[66] Es folgt ein Kapitel-„Abschluss“, in welcher der Begriff Palästina erneut rückprojiziert und der früheste Nachweis jüdischer Ansiedlung in Germanien (Köln!) um 600 Jahre verfehlt wird.[67] Beim Thema Wasserkonflikte wird der Konflikt zwischen Syrien und Israel zu stark allein auf das Wasserthema zugespitzt.[68] Im Kapitel zum deutschen Kolonialismus wird auch am Rand der Holocaust erwähnt und der Begriff „Ausrottung“ gebraucht.[69] Dass dieser sich in Bezug auf Menschen nicht eignet, wird an anderer Stelle ausgeführt. Später wird der preußische Innenminister Severing von 1929 zitiert, welcher „Vorkommnisse“ auflistet, wobei antisemitische Begriffe wie „Judenrepublik“, „Judenhochfinanz“ und „jüdischer Janhagel“ enthalten sind. Weder werden die Begriffe an irgendeiner Stelle als antisemitisch bezeichnet, noch erfahren diese per se eine Dekonstruktion.[70] Die Zeitleiste am Ende des Buches enthält das Klischee des Juden mit gelbem Spitzhut und „Bommel“ („Judenhut“).[71]

Auch *Trio Gesellschaftslehre 7/8* (Schroedel 2013) beinhaltet ein eigenes Unterkapitel „Jüdisches Leben im Mittelalter“. Mit „Handwerker, Ärzte, Weinbauern“ werden drei Berufsbeispiele für Juden genannt, welche vom gängigen Klischee des Geldverleihers abgehen und relativ friedliche Koexistenz während des Frühmittelalters wird geschildert. Jedoch wäre unter der Überschrift „Jüdisches Leben“ auch eine Darstellung des jüdisch-religiösen Alltags wünschenswert gewesen. Stattdessen machen Verfolgungsaspekte die restlichen 80 % der Doppelseite aus. Antisemitische und antijudaistische Motive werden als Teil verschwörungstheoretischen Denkens („Gerücht“) erläutert.[72] Die zweite Seite fällt hingegen in gängige Klischees zurück: Geldwechsler seien „fast ausschließlich Juden“ gewesen, vorwiegend jüdisch bewohnte Straßen werden mit „Ghettos“ gleichgesetzt. Das Tragen eines gelben „Judenflecks“ wird generalisiert, obwohl selbst die Quelle zu Köln kein Beleg dafür ist. Eine unter den Büchern einzigartige Darstellungsweise

[64] Das IGL-Buch 2 (2013), S. 38f.
[65] ebd., S. 40.
[66] ebd., S. 41f.
[67] ebd., S. 46f.
[68] ebd., S. 171.
[69] ebd., S. 306.
[70] ebd., S. 336.
[71] ebd., S. 365.
[72] Trio Gesellschaftslehre 7/8 (2013), S. 38.

wählt das Buch bei seiner Thematisierung der Kreuzzüge. Dieser Teil besteht aus zwei parallel laufenden Dialogen, deren erster zwischen einer Schülerin und einem Schüler der Gegenwart abläuft.[73] Zum gegenwartsbezogenen Dialog sei in Kürze kritisch angemerkt, dass die zwei deutschen Schüler zu Vertretern zweier völlig unterschiedlicher „Kulturen" stilisiert werden.[74] Das Pärchen der Vergangenheit bilden die Jüdin Recha und der Christ Johan, die sich am Rande des Dritten Kreuzzugs während einer Waffenruhe in Jerusalem treffen. Das heißt, zunächst ist Recha Jüdin, denn mittendrin „verwandelt" sie sich – von den Autoren des Kapitels sicher unbeabsichtigt – in eine Muslimin: *„Und für uns Moslems", sagt Recha, „weil unser Prophet Mohammed von hier aus in den Himmel aufgefahren sein soll."*[75] Die Stelle wirkt dadurch höchst bizarr. Es beginnt nach romantischer Einleitung stilbrechend eine tiefergreifende Reflexion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen Religionen. Recha nennt die Juden zunächst „Israeliten", ein Begriff, der nirgendwo erklärt wird. Johan ist für seine Zeit außergewöhnlich aufgeklärt: *„Das Christentum hat sich ja aus dem Judentum gebildet"*, weiß er unter anderem zu berichten und einer von den beiden erklärt sogar die Bedeutung des Koran im Islam.[76] Zwei Seiten weiter wird der Dialog fortgeführt, worin beide feststellen, dass die Religionen sich nicht vom Grundsatz her widersprechen: *„Vielmehr stellen sie fest, dass sowohl die Araber als auch die Europäer, darunter Juden, Christen und Muslime, gleichermaßen Entdeckungen machten, die für die Menschen von Bedeutung waren. Darüber hinaus wurden die Entdeckungen auf den Kontinenten verbreitet und dort weiterentwickelt und verfeinert."*[77] Vom mangelnden Realismus abgesehen ist diese toleranzfördernde Aussage zu begrüßen. Der Christ Johan scheint sich im weiteren Verlauf in jüdischer Geschichte auszukennen. Er rekapituliert, dass Jerusalem für die Juden „den geographischen Mittelpunkt ihres Glaubens" darstelle und sie glauben würden, dass „dort der Tempel von König Salomon gestanden" habe. Daraufhin „verwandelt" sich Recha, wie oben zitiert, in eine Muslimin und erläutert die Bedeutung des Tempelbergs für den Islam.[78] Eine andere Seite enthält einen historischen Abriss über Al-Andalus. Auch hier wird dessen tolerante Gesellschaft als eine Konstante idealisiert, die Herrschaft der Muslime positiv überhöht.[79] Wiederholt werden diese Aussagen etwas ausführlicher auch nochmals auf Seite 36.

---

[73] ebd., S. 28–37.
[74] ebd., S. 29.
[75] ebd., S. 32.
[76] ebd., S. 29.
[77] ebd., S. 31.
[78] ebd., S. 32.
[79] ebd., S. 33.

Klassenstufen 9 und 10: Judentum im Kontext von Nationalsozialismus und Holocaust

Acht Bücher des Korpus der Gesellschaftslehre-Bücher der Sek. I. gehören zu den Klassenstufen 9 und 10. Die Bezüge zum Judentum kommen in diesen vor allem im Kontext des NS-Staates/des Holocaust und ferner des Nahostkonflikts vor. In *IGL-Buch 3* (Klett 2011) kommen nur wenige jüdische Bezüge außerhalb des NS-Kontextes vor.[80] Im 33 Seiten langen Kapitel „Nationalsozialismus" wird an früher Stelle der „organisierte Massenmord" zunächst allein der SS zugeschrieben.[81] Im Unterkapitel „Weltanschauung der Unmenschlichkeit" wird der Begriff „Antisemiten" im Haupt- und Randtext erklärt, nicht jedoch der Begriff als *-ismus*.[82] Damit wird impliziert, „die" Antisemiten seien ein 1945 besiegtes Problem der Vergangenheit gewesen. Bei der Thematisierung des „Rassenhasses" wird auch die antisemitische Dimension der Rassenideologie berührt.[83] Ein im Kapitel abgedrucktes, hochgradig antisemitisches NS-Propaganda-Plakat zeigt das Motiv des „ewigen Juden", das jedoch keine Dekonstruktion/Erläuterung erfährt.[84] Es folgt das Unterkapitel „Entrechtung, Ausgrenzung, Verfolgung", das viele Verfolgungsbeispiele bringt.[85] Im späteren Unterkapitel „Vernichtungskrieg im Osten" wird die Rolle der Wehrmacht marginalisiert, welche demnach in Kiew eine reine Registration von Juden zum Zweck einer „Umsiedlung" (wird nicht in Anführungszeichen gesetzt) durchführte, während SS und „Sicherheitspolizei" dann die Menschenmengen für ihren Massenmord nutzten.[86] So wird die Schuld am Genozid sprachlich von der Wehrmacht abgelenkt. Auch der Rest des Textes bleibt bei der Schuld allein jener „Einsatzgruppen" am genozidalen Geschehen.[87] Eine überzeitliche Doppelseite zu „Jüdischem Leben in Deutschland" bricht mit der historischen Chronologie. Zu pauschalisierend ist die Aussage: *„Schon immer spielten religiöse Feiern im Leben der jüdischen Menschen eine sehr bedeutende Rolle. Das ist bis heute so geblieben."*[88] Dass es heute auch nichtreligiöse Juden gibt,

[80] Das IGL-Buch 3 (2011), S. 59, 64, 66.
[81] ebd., S. 73.
[82] ebd., S. 74f.
[83] ebd., S. 75.
[84] ebd., S. 76f.
[85] ebd., S. 78f.
[86] ebd., S. 89f.
[87] ebd., S. 90f.
[88] ebd., S. 92.

wird somit ausgeschlossen. Der Begriff „jüdische Menschen“ anstatt Juden funktioniert hier offenbar als Vermeidungsbegriff. Der Schabbat wird in der christianisierenden Schreibweise „Sabbat“ angeführt. Rechtliche Gleichstellung und spätere Ausgrenzung werden am deutschen Beispiel rekapituliert, wobei in Kürze auch die Entstehung des Zionismus bis zur Gründung des jüdischen Staates in Grundzügen Erwähnung findet. Die Arbeitsaufgabe 3 fordert zur Suche nach „Spuren“ jüdischen Lebens in der Region auf und schließt damit implizit aus, dass es heute jüdische Gemeinden gibt, die man besuchen könnte.[89] Im Abschnitt zu den Vernichtungslagern müsste der Satz *„Auch viele Deutsche retteten jüdische Mitbürger in Verstecken vor der Vernichtung“* in *„Auch einige Deutsche […]“* geändert werden. Daneben könnten mehrere Passivkonstruktionen bzgl. Täterschaften in aktive gewandelt werden.[90]

Ein paar Jahre jüngeren Datums (2016) ist das Schulbuch *Gesellschaft bewusst 3* (Westermann) in seiner differenzierenden Ausgabe. Es ist auch hier das Kapitel „Der Weg in den Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg“, welches die meisten Bezüge zum Judentum aufweist. Darin wird auf der Wahlseite 1 ein Vers aus der antisemitischen Variante des „Heckerliedes“ zitiert, aber nicht weiter dekonstruiert.[91] Unter M3 im Unterkapitel „Nationalsozialistische Weltanschauung“ werden Zitat-Beispiele Hitlers gebracht, darunter auch zwei als radikal antisemitisch erkennbare Zitate. Die einzigen Begriffserklärungen der Doppelseite betreffen „Ideologie“ und „Volksgemeinschaft“, nicht jedoch den erwähnten „Judenhass“, sprich Antisemitismus. Der Begriff soll dafür im Arbeitsauftrag erklärt werden.[92] Es folgen vier Seiten „Jüdinnen und Juden – verfolgt und vernichtet“. Der Begriff „Vernichtung“ von Juden ist (leider) eine gängige Begriffsbildung. Da es jedoch um Menschen und nicht um Unkraut oder Ungeziefer geht, wären Alternativen wie „Ermordung“ zu bevorzugen. Das Foto mit dem Bildtext *„Liebe zwischen Christen und Juden wurde angeprangert (1933)“* ist sachlich nicht ganz korrekt, denn es galt den Nazis dabei keine religiöse, sondern eine rassenideologische Unterscheidung. Das Foto ist kein Beispiel für religiöse Intoleranz, sondern biologistischen Antisemitismus. Unter M2 ist ein sogenannter „Judenstern“ abgebildet, der als NS-Begriff in Anführungszeichen stehen sollte.[93] Auf einer Seite heißt es unter „Merke“ lapidar, die Nürnberger Gesetze hätten Kontakte zwischen „Juden und Deutschen“ verboten. Damit geschieht die

[89] ebd., S. 93f.
[90] ebd., S. 94f.
[91] Gesellschaft bewusst 3, diff. Ausgabe (2016), S. 34.
[92] ebd., S. 40f.
[93] ebd., S. 44.

sprachliche Übernahme der durch die Nationalsozialisten geschaffenen Dichotomie „Juden“ vs. „Deutsche“. Der Folgesatz wird auf diese Weise paradox, in welchem „nichtdeutsche Juden“ erwähnt werden.[94] In einem späteren Haupttext wird die Chronologie der Entstehung der Konzentrationslager ungenau wiedergegeben. Damit entsteht der Eindruck, bereits 1933 hätten gezielte umfangreiche Inhaftierungen von Juden in Konzentrationslagern begonnen, auch wenn es zunächst vorrangig politische Gegner und andere Gruppen traf.[95] Das Textelement M4 wird mit dem NS-Begriff „Endlösung der Judenfrage“ betitelt, hier fatalerweise ohne Anführungszeichen.[96]

Das Schulbuch *Gesellschaft bewusst 3* (nicht-diff. Ausgabe, 2012) enthält das Kapitel „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“, in dessen Zeitleiste der Begriff „Judenvernichtung“ vorkommt, der ähnlich wie „Ausrottung“ entmenschlichend ist.[97] Die Abschnitte zur NS-Propaganda sind stark auf die Person Hitler fokussiert, was den Bewegungscharakter des NS verschleiert. So ist es hier Hitler, welcher den Menschen sagte, *„wer angeblich Schuld sei an ihrer furchtbaren Lage: die Juden und die Kommunisten“*.[98] Bei der Beschreibung von Juden als NS-Feindbild wird der Terminus „Antisemitismus“ allerdings nicht gebraucht. Im Unterkapitel „Nationalsozialistische Weltanschauung“ werden „Rassenlehre“ und „Judenhass“ als „ideologische Gebote“ der Nationalsozialisten namentlich benannt, jedoch nicht erläutert. Der Hinweis darauf, dass Hitlers Buch „Mein Kampf“ zunächst oft nicht ernst genommen worden sei, müsste damit ergänzt werden, dass das Buch später zum meistverkauften Bestseller im Deutschen Reich geriet.[99] In einigen folgenden Zitaten aus „Mein Kampf“ sind auch konkret antisemitische Äußerungen enthalten. „Antisemitismus“ taucht als Begriff jedoch nirgendwo auf.[100] Auch hier geschieht anhand einer Bildunterschrift die Verwechslung religiöser Intoleranz mit Rassenideologie. Spät erfolgt die Einführung einer Antisemitismus-Definition per Info-Kasten, wo zumindest erwähnt wird, dass es „Judenfeindschaft schon seit der Antike“ gibt und dass sie „bis heute fortlebt“.[101] Eine weitere Antisemitismus-Definition befindet sich im „Minilexikon“ am Ende des Buches, worin der religiöse und rassenideologische Antisemitismus erwähnt werden.[102] Im Unterkapitel „Jüdinnen und Juden –

---

[94] ebd., S. 45.
[95] Vgl. https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/nazi-camps (Abruf 5. Dezember 2020)
[96] Gesellschaft bewusst 3 (nicht-diff. Ausg. 2012), S. 46f.
[97] ebd., S. 30.
[98] ebbd., S. 32.
[99] ebd., S. 40.
[100] ebd., S. 41.
[101] Gesellschaft bewusst 3 (2012), S. 44.
[102] ebd., S. 310.

verfolgt und vernichtet“, geht das Mitläufertum in der Bevölkerung etwas unter, denn bei den Pogromen, Misshandlungen und Maßnahmen, waren eben nicht nur Mitglieder von NS-Organisationen beteiligt.[103] Im Unterkapitel „Deutsche Verbrechen im Zweiten Weltkrieg“ wird erneut der empathielose Vernichtungsbegriff in Bezug auf Menschen gebraucht.[104] Hilfreich für das Verständnis des ebenfalls verwendeten Begriffs Völkermord wäre eine Definition gewesen.[105] Zumindest im „Minilexikon“ am Ende des Buches fehlt eine Definition des Begriffs. Im Unterkapitel „Rechtsextremismus heute“ ist im Vergleich ungewöhnlich das völlige Fehlen von Antisemitismus als Aspekt rechtsextremen Denkens.[106] „Israel und palästinensische Gebiete“ werden fälschlicherweise unter den Gebieten mit eingesetzten Kindersoldaten genannt.[107] Die Nennung Israels ist sachlich falsch und delegitimiert Israel als Rechtsstaat und Demokratie. Im Lexikonteil ist die Erläuterung des Begriffs „Konzentrationslager“ zu bemängeln, wonach die Nationalsozialisten Menschen „jüdischen Glaubens“ in diese Lager verschleppt hätten.[108] Wie bereits erwähnt galten rassenideologische Kriterien, keine religiösen.

Ein weiteres Schulbuch des Verlags Westermann ist das 2017 erschienene *Heimat und Welt+ 9/10*. Es ist auch hier ein Kapitel „Weimarer Republik und NS-Diktatur“ vorhanden, welches einige Inhalte mit dem obigen Werk *Gesellschaft bewusst 3* in seiner differenzierenden Ausgabe (2016) teilt.[109] Zum Begriff „Judenvernichtung“ siehe obige Anmerkungen.[110] Besser als dort wird hier der Kontext des Hasses der Nationalsozialisten gegen Linke und Juden im Haupttext erläutert.[111] Die Schilderung des Aufstiegs der NS-Bewegung bis zur Machtübernahme geschieht weitgehend ohne Beschreibung von deren antisemitischem Charakter.[112] Im Unterkapitel „Nationalsozialistische Weltanschauung“ bleibt in der Definition von „Volksgemeinschaft“ unklar, weshalb diese Juden ausschloss. Auch im Haupttext wird die Zugehörigkeit von „Judenhass“ zur NS-Ideologie nicht erläutert. Eine Arbeitsauftrag möchte eine Erläuterung allerdings erarbeitet haben.[113] Das Kapitel „Jüdinnen und Juden – verfolgt und vernichtet“ ist nicht nur dem Titel nach mit dem in *Gesellschaft bewusst 3* (nicht-diff. Ausgabe, 2012) identisch, allerdings gibt es

[103] ebd., S. 44.
[104] ebd., S. 60.
[105] ebd., S. 62.
[106] ebd., S. 64.
[107] ebd., S. 286.
[108] ebd., S. 313.
[109] Heimat und Welt+ 9/10 (2017), S. 26–69.
[110] ebd., S. 28.
[111] ebd., S. 36.
[112] ebd., S. 39.
[113] ebd., S. 42f.

vereinzelte Veränderungen im Inhalt. So werden zu den Illustrationen antisemitische Gesetze gezielter und ausgiebiger zitiert. Die Bildunterschrift „Liebe zwischen Christen und Juden wurde angeprangert“ ist auch hier als sachlich irreführend zu kritisieren.[114] Das Thema „Systematische Vernichtung“ erhält in diesem Werk ein eigenes Unterkapitel. Der Haupttext unter der Überschrift „Massenmord in Konzentrations- und Vernichtungslagern“ ist dabei identisch mit dem des anderen Buches, wodurch auch die unklare Formulierung bzgl. der Lager-Chronologie übernommen wird.[115] Im ebenfalls weitgehend identischen Text „Eroberungs-, Raub- und Vernichtungskrieg“ werden hier die Ghettos der NS-Zeit besser erklärt.[116]

Menschen, Zeiten, Räume – Band 3 (2013) ist Cornelsens Gesellschaftslehre-Schulbuch für die Klassenstufen 9 und 10. Es existiert auch in einer differenzierenden Ausgabe (siehe unten). Judentum und Juden werden v.a. im Rahmen des Kapitels „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ thematisiert. Besser als in den oben genannten Werken wird hier im Kontext des Aufstiegs der Nationalsozialisten die Rolle des Antisemitismus in der NS-Programmatik beschrieben, die verschwörungstheoretische Dimension damit deutlicher herausgearbeitet und als Teil des Wahlerfolges erklärt. Antisemitismus wird am Seitenrand sogar grob definiert: *„*Antisemitismus / seit Ende des 19. Jahrhunderts gebräuchlicher Begriff für ‚Judenhass‘ oder ‚Judenfeindlichkeit‘“*[117] Kritikwürdig ist auf der Doppelseite „Rassismus und Antisemitismus“ die Personalisierung der NS-Bewegung und ihres Antisemitismus in Gestalt Hitlers. „Die Verfolgung und Entrechtung der Juden“ ist ein eigenes Unterkapitel, worin es heißt, es habe die *„Verfolgung der Deutschen jüdischen Glaubens“* eingesetzt. *„Obwohl sie eine Religionsgemeinschaft waren, wurden sie als ‚minderwertige Rasse‘ zum Feind der‚arischen‘ Volksgemeinschaft erklärt.“* Es wurden aber, wie oben erklärt, nicht nur gläubige Juden verfolgt, sondern auch Juden, die ihre Religion abgelegt hatten sowie Menschen, die oder deren Vorfahren vom Judentum zum Christentum konvertiert waren. Die Formulierung *„nach der Machtübertragung durch Hitler“*, müsste in eine Machtübertragung an Hitler korrigiert werden. Der Text „Die Juden werden zu Sündenböcken“ vermittelt den Eindruck, Antisemitismus gehe nur bis ins 19. Jahrhundert zurück. „Neid“ und „Missgunst“ soll den Hass der Antisemiten erklären, obwohl „die Mehrzahl der Juden in ebenso einfachen Verhältnissen“ gelebt habe, „wie die übrigen Deutschen“. Die verschwörungstheoretische Komponente

[114] ebd., S. 46f.
[115] Vgl. https://encyclopedia.ushmm.org/content/de/article/nazi-camps (Abruf 5. Dezember 2020)
[116] Heimat und Welt+ 9/10 (2017), S. 60f.
[117] Menschen, Zeiten, Räume 3 (2013), S. 11.

einer Vorstellung von Juden als geheimen „Strippenziehern“ und einer konspirativen Machtelite wird so nicht deutlich.[118] Ein Abschnitt schließt mit der didaktisch wichtigen Frage nach „Mitwirkung und Mitschuld“ und macht darin deutlich, dass zahlreiche Menschen und Behörden beteiligt waren. Sogleich werden die meisten Mitwirkenden jedoch entschuldigt: *„Die Angst, selbst Opfer der Mordmaschinerie zu werden, hinderte viele Menschen, aktiven Widerstand gegen den Massenmord zu leisten oder gegen ihn auch nur zu protestieren.“*[119] Auch wenn Angst in dem totalitären Regime eine zentrale Rolle spielte, ist damit nicht das weitgehende Ausbleiben von Protest oder (passivem) Widerstand hinreichend erklärt. Auch die Massenerschießungen in Osteuropa werden hier nur der SS zugeschoben.[120] Dafür gibt es später einen Haupttext mit der Zwischenüberschrift „Mitschuld der Wehrmacht“, welcher die bisherigen Auslassungen zumindest an jener Stelle etwas wettmacht: *„Nach dem Zweiten Weltkrieg leugneten ehemalige Soldaten der Wehrmacht lange Zeit die aktive Mitwirkung der Wehrmacht an Kriegsverbrechen. Allein die SS hätte solche Verbrechen begangen, wurde behauptet. […]“* Zu diesem leider nur kurzen Textabschnitt sei angemerkt, dass der Krieg im Osten nicht gegen „Russland“ wie hier behauptet, sondern gegen die Sowjetunion geführt wurde.[121] Kommen die Verbrechen der Wehrmacht etwas zu kurz, erhält das Thema Widerstand überraschend großen Raum. So heißt es gleich zu Beginn der Projektseite, dass „immer wieder Menschen bereit“ gewesen seien, Widerstand zu leisten. Das klingt nach einem Massenphänomen und die zitierte Zahl von „20 000 bis 40 000 Menschen“, auf die „man“ den Anteil dieser Menschengruppe schätzt, mögen nach viel klingen, entsprechen jedoch in etwa nur der Bevölkerungszahl einer Kleinstadt, welche auf das gesamte Deutsche Reich mit seinen rund 80 Mio. Einwohnern bei Kriegsbeginn verteilt war. Die Lektion daraus müsste also lauten: Es waren trotzdem viel zu wenige. Dieses Größenverhältnis außer Acht lassend wird auf ganzen zehn (!) Seiten das Thema Widerstand gegen den Nationalsozialismus behandelt. Auch die Überschriften vieler dazugehöriger Seiten suggerieren, man habe es jeweils mit einem Massenphänomen zu tun: „Der politische Widerstand“, „Der christliche Widerstand“, „Widerstand von Jugendlichen“, „Frauen im Widerstand“ oder „Der militärische Widerstand“. Zahlreiche Personenbeispiele werden dabei jeweils benannt.[122] Die sprachlichen Formulierungen und die große eingeräumte Quantität dieses Themas suggerieren, es habe im Dritten Reich sehr viel Widerstand in der Bevölkerung gegeben.

---

[118] ebd., S. 24f.
[119] ebd., S. 28f.
[120] ebd., S. 29.
[121] ebd., S. 40.
[122] ebd., S. 42–50.

Das ist irreführend. Dagegen bleiben etwaige Handlungsoptionen von Mitläufern, von denen es sehr viel mehr gab, unerörtert.

Das gerade besprochene Gesellschaftslehre-Lehrwerk *Menschen, Zeiten, Räume – Band 3* von Cornelsen existiert auch in einer differenzierenden Ausgabe (2015). Die Seiteninhalte mindestens für die Darstellung der Zeit der Weimarer Republik und des NS-Staates unterscheiden sich jedoch stark. Im Kapitel „Die Weimarer Republik" ist die Formulierung „jüdischer Außenminister Walther Rathenau" zu bemängeln, da er deutscher Außenminister, nicht der eines jüdischen Gemeinwesens war. Darunter, im Textabschnitt „Umsturzversuche", erscheint die Beschreibung von Hitlers „Mein Kampf" unnötig neutral: *„Buch […] worin er seine politischen Ideen darlegte"*.[123] Auf der Seite „Das Führerprinzip" ist das Verfassen des Buches „Mein Kampf" durch Hitler erwähnt, diesmal mit einer Bemerkung, dass „darin auch schon klare Pläne zu Krieg und Judenvernichtung" enthalten waren.[124] Zur Problematisierung des Begriffs „Judenvernichtung" wurden hier bereits Anmerkungen gemacht. Sprachlich auffällig ist die Reihung: *„In den Lagern wurden politische Gegner des NS-Regimes, jüdische Menschen, Sinti und Roma, Homosexuelle, Zeugen Jehovas und Kriminelle zusammengefasst (konzentriert) und gefangen gehalten."*[125] Es stellt sich (nicht nur hier) die Frage, warum unbedingt betont werden muss, dass Juden ‚Menschen' sind. Die Wortwahl scheint hier wie in anderen Fällen zu oft aus einem unbewussten Gefühl des Unbehagens über den Begriff „Juden" gewählt worden zu sein. Auch grundsätzlich bedarf die Selbstverständlichkeit des Menschseins bei einer einzelnen Minderheit keiner Überbetonung.

Es folgt u. a. eine Doppelseite „Gewalttaten gegen jüdische Mitbürger". In einer Rückschau werden leider Klischees reproduziert, wie sie auch in den Büchern der Klassenstufen 5 bis 8 zu finden sind (Handwerk, Landbesitz, Kleidung). Dass Menschenrassen ein reines Konstrukt waren, wird in den Formulierungen nicht deutlich. Bei den Beschreibungen des Antisemitismus wird dessen verschwörungsmythologische Dimension ausgelassen. Eine gegebene Antisemitismus-Definition ist irreführend, indem von der Existenz „semitischer Völker" ausgegangen wird.[126] „Semitisch" ist jedoch eine rein linguistische Kategorie, die von den Antisemiten missbraucht wurde. In einem späteren Autorentext ist die Verwendung des entmenschlichenden NS-Begriffs „Menschen/Minderheiten

[123] Menschen, Zeiten, Räume 3, diff. Ausgabe (2015), S. 39.
[124] ebd., S. 60.
[125] ebd., S. 62.
[126] ebd., S. 70.

ausrotten“ ohne Anführungszeichen festzustellen, was strikt abzulehnen ist.[127] Auf der zweiten Seite ist unter dem ersten Foto von „Ausschwitz“ die Rede. Es muss natürlich Auschwitz heißen.[128]

Das Gesellschaftslehre-Buch *Projekt G 3* von Klett (2018) besitzt ebenfalls ein umfassendes Kapitel „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ (31 Seiten), welches die meisten Bezüge zur Thematik dieser Studie aufweist. Daneben enthält dieses Werk auch Abschnitte zum Nahostkonflikt. Auch hier fehlt im NS-Teil bei der Beschreibung des Aufstiegs der Nationalsozialisten das antisemitische, verschwörungsmythologische Element ihrer Weltanschauung, welches für die Konstruktion ihres Feindbildes essentiell war. Die Charakterisierung von Hitlers „Mein Kampf“ hätte neben dem Adjektiv „rassistisch“ auch ein „antisemitisch“ verdient. Insgesamt bleibt die Rolle des Antisemitismus bis zur Darstellung der ersten entsprechenden NS-Gesetze im Kapitel recht schwammig.[129] Dass das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ auch ein explizit antisemitisches war, wird nicht deutlich.[130] Im Unterkapitel „Ziele und Ideen der NSDAP“ gibt es viele wichtige Erklärungen, jedoch fehlt leider immer noch eine Einordnung, weshalb gerade die Juden gewählt wurden, als eigene Rasse bezeichnet und herabgesetzt zu werden. Neben dem Begriff „Arier“ hätte auch „Antisemitismus“ im Lexikon-Teil definiert werden können.[131] Auf der Doppelseite „Ausgegrenzt, verfolgt und ermordet“ findet Antisemitismus zumindest in seinem Synonym „Judenhass“ auch erstmals eine explizite Erwähnung. Dieser wird stärker im gesellschaftlichen Kontext verortet und (leider nur) auf das 19. Jhd. zurückgeführt. Der richtige Satz, dass es keine „jüdische Rasse“ gebe, könnte dahingehend erweitert werden, dass es eben auch generell keine menschlichen „Rassen“ gibt. Obwohl richtig erklärt wird, dass Menschen diskriminiert wurden, weil sie angeblich einer minderwertigen „Rasse“ angehörten, wird im weiteren Verlauf plötzlich von einer Diskriminierung aufgrund des „jüdischen Glaubens“ gesprochen.[132] Die Angabe, es seien 20 Millionen „Russen“ im Krieg umgekommen, exkludiert Ukrainer, Belarussen und andere Sowjetvölker aus den Opferzahlen und ist daher falsch.[133] Eine Besonderheit in diesem Buch: Alternativ zum Begriff „Holocaust“ wird

[127] ebd., S. 72.
[128] ebd., S. 73.
[129] Projekt G 3 (2018), S. 32f.
[130] ebd., S. 34.
[131] ebd., S. 37.
[132] ebd., S. 42.
[133] ebd., S. 46.

auch der hebräische Begriff „Shoah“ genannt und im Lexikon-Teil erklärt.[134] Zum Vermeidungsbegriff „jüdische Menschen“ wurden bereits oben Anmerkungen gemacht.[135]

Das zu Westermann gehörende Imprint Schroedel bietet mit *Trio Gesellschaftslehre 9/10* (2014) ein eigenes Gesellschaftslehre-Buch für die Klassenstufen 9 bis 10. Auch in diesem Buch finden sich curricular bedingt die meisten Bezüge zur Thematik dieser Studie im Rahmen des Kapitels „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ (41 Seiten). Auf der Doppelseite „Die Ausgrenzung der Juden – Schritt für Schritt zum Mord“ wird, die NS-Rassekonstruktionen missverstehend, die irreführende Formulierung wiederholt, die Diskriminierungen richteten sich (nur) gegen Angehörige des „jüdischen Glaubens“.[136] Passend ist die Dekonstruktion der 1941 erfolgten Einführung der Kennzeichnungspflicht mit dem „Judenstern“, die sich nur in diesem Buch finden lässt: *„Damit gaben die Nazis zu, dass Juden sich gar nicht von christlichen Deutschen unterschieden, wie sie es in ihrer Rassenlehre behaupteten.“*[137] Unter den Arbeitsaufgaben wäre eine Formulierung abzuändern, in der jüdische Gemeinden zu stark historisiert und nicht mehr als auch in der Gegenwart vorhandene Institutionen wahrgenommen werden.[138] Eine solche detaillierte Begriffsgeschichte für verschiedene Begriffe, die Genozid meinen, findet sich in keinem anderen Buch.[139] „Shoa(h)“ bedeutet allerdings „Katastrophe“ oder „Untergang“, nicht „Vernichtung“. Im Unterkapitel zum Vernichtungskrieg wird die aktive Teilnahme der Wehrmacht an dem Massenmord sprachlich abgeschwächt: *„Den Truppen der deutschen Wehrmacht folgten Einheiten der Gestapo, der Polizei und der SS und ermordeten alle Juden, die sie erreichen konnten.“*[140] Anne Frank wurde offenbar im KZ Sachsenhausen nicht ermordet, sondern „kam“ dort „um“.[141]

Klassenstufen 9 und 10: Judentum/Israel im Kontext des Nahostkonflikts

Nicht alle, doch die meisten Gesellschaftslehre-Schulbücher der Klassenstufen 9 und 10 verfügen über ein Kapitel, das sich dem Nahostkonflikt widmet. Dazu zählt das Werk *Gesellschaft bewusst 3* in seiner differenzierenden Ausgabe (2016) von Westermann. Darin ist der Satz *„Es gab nahezu ununterbrochen Konflikte zwischen Israelis (Juden) und*

---

[134] ebd., S. 48f.
[135] ebd., S. 49.
[136] Trio Gesellschaftslehre 9/10 (2014), S. 146.
[137] ebd., S. 147.
[138] ebd., S. 146.
[139] ebd., S. 152.
[140] ebd., S. 165.
[141] ebd., S. 170–172.

Palästinensern (Muslimen)" missverständlich, denn er impliziert, dass Israelis stets Juden und Palästinenser stets Muslime seien. Bei der knappen Wiedergabe der antiken Regionalgeschichte wird verständlicherweise sehr viel zusammengefasst, die Umbenennung des Gebietes in „Palästina" durch die Römer wird allerdings schon für das Jahr „um 70 n. Chr." impliziert, ist jedoch erst über 65 Jahre später erfolgt. Die Vertreibung „der" Juden war eigentlich eine Vertreibung der meisten Juden. Um 1900 forderten nicht (die) „Juden in Europa" eine Heimat in Palästina, sondern eine wachsende jüdische Nationalbewegung (Zionismus), der viele Juden eben nicht angehörten. Die erste Einwanderungswelle entstand schon ab den 1880er Jahren. Dass sowohl der Krieg von 1948 als auch z.B. der Jom-Kippur-Krieg von arabischen Nachbarstaaten gegen Israel begonnen wurden, wird in der Chronologie verschwiegen. Die durch Israel in Folge seiner erfolgreichen Verteidigung besetzten Gebiete werden hingegen im Detail aufgeführt, womit die Rolle von Israel als expansivem Aggressor impliziert wird. Palästinensische Terroranschläge werden erst sehr spät für das Jahr 1997 erwähnt. Weder Fatah noch die radikalislamistische Hamas finden eine Erwähnung, obwohl Raketenbeschuss aus Gaza genannt wird. Die in einer Arbeitsaufgabe genannten Internetseiten zum Konflikt sind nicht mehr aufrufbar.[142] Es sind durchaus wichtige „Hauptkonfliktpunkte" genannt. Der Verzicht auf Terrorismus und paramilitärische Angriffe durch die Hamas zählt jedoch ebenso dazu, wie die damit verbundene Frage der Aufhebung der israelischen Blockade des Gaza-Streifens. Bei der Frage des Rückkehrrechts ist eines der Haupthindernisse nicht nur die Frage der Rückkehr der tatsächlich geflüchteten Palästinenser, sondern auch all ihrer Nachkommen, wie es von palästinensischer Seite gefordert wird.[143] Eine gesamte Buchseite ist bemerkenswerterweise einer einzigen israelischen NGO und ihren Forderungen gewidmet: der NGO „Gush Shalom", gegründet durch den deutschstämmigen israelischen Schriftsteller und linken Politiker Uri Avnery (1923 bis 2018). Die Tätigkeit von Avnery als Politiker und Abgeordneter sehr linker Kleinparteien wird allerdings nicht angesprochen.[144] Die Minderheitenposition der NGO wird im Text (M3) den nicht unbedingt realistischeren Forderungen des deutschen Publizisten Henryk Broder gegenübergestellt, welcher u. a. vorschlägt, den Gaza-Streifen an Ägypten zu geben.[145] So wird eine weitere Minderheitenposition, noch dazu eines Deutschen, im Buch wiedergegeben, anstatt etwa auf die Positionen der größten israelischen und palästinensischen Parteien und

[142] Gesellschaft bewusst 3, diff. Ausgabe (2016), S. 296.
[143] ebd., S. 297.
[144] ebd., S. 298.
[145] ebd., S. 299.

damit der „politischen Mitte“ einzugehen. Die Karikatur darunter stammt von Carlos Latuff, welcher mit antisemitischen, Holocaust-relativierenden Karikaturen hervorgetreten ist. Die Karikatur im Buch ist zwar tendenziös, aber nicht per se antisemitisch. Trotzdem eignet sich Latuff aufgrund seiner Geschichte für Bildungsmedien nicht.[146]

Das Kapitel zum Nahostkonflikt der nicht-differenzierenden Ausgabe von *Gesellschaft bewusst 3* (2012) ist ähnlich aufgebaut, wie das der differenzierenden Ausgabe, jedoch gibt es hier eine inzwischen veraltete Infobox zur Erklärung der Hamas. Auch im Glossarteil ist die Fehlinformation enthalten, die Regierungsgewalt der Hamas erstrecke sich auch auf das Westjordanland. Ein Zeitungsausschnitt aus der Stuttgarter Zeitung vom 02.05.2010 beschäftigt sich mit dem Verhältnis zwischen Israel und den USA und enthält den Halbsatz *„*[…] *aber Israel weiß, dass Washington das Land nie in die Ecke treiben wird“*. Diese Formulierung ist tendenziös in Richtung der Unterstellung einer bedingungslosen amerikanischen Ergebenheit gegenüber Israel; der zugehörige Arbeitsauftrag zielt auch nicht auf eine Auseinandersetzung hiermit, sondern fordert dazu auf, die Rolle der USA im Nahostkonflikt zu bewerten.[147] Das Foto einer Flaggenverbrennung findet sich auch in dieser Ausgabe wieder. Diesmal wird auch benannt, wer die Menschen auf dem Bild sind, welche die Flaggen Israels und der USA verbrennen: „Hamas-Anhänger“. Für die „differenzierende Ausgabe“ ist dieser Hinweis also gestrichen worden. Die Hamas wird in dieser Ausgabe auch bei den „Hauptkonfliktpunkten“ genannt: *„Viele palästinensische Organisationen wie die Hamas fordern die ‚Befreiung ganz Palästinas‘.“*[148] Tendenziös ist in diesem Buch auch die Formulierung: „*So wurde zuletzt 2009, nach Angriffen Israels auf Gaza […].“*[149] Angegriffen wurde Israel von Raketen der Hamas, bis eine israelische Reaktion erfolgte. Bei den mit der anderen Buchausgabe identischen Inhalten gilt hier entsprechend die gleiche Kritik wie oben.

Mit dem Gesellschaftslehre-Schulbuch *Heimat und Welt+ 9/10* aus dem Jahr 2017 liegt ein drittes Schulbuch mit Nahostkonflikt-Inhalt von Westermann vor. Größere Teile des Kapitels stimmen mit den beiden Ausgaben von *Gesellschaft bewusst 3* überein, weshalb auch hier einzelne der genannten Kritikpunkte anzubringen wären. Die Palästinenserfraktionen werden hier unterschieden, dafür fehlt die Hamas an entscheidender Stelle in der Chronologie: Nach Übergabe des Gaza-Streifens durch Israel im Jahr 2005 waren es nicht

[146] ebd., S. 299.
[147] Gesellschaft bewusst 3 (2012), S. 296f.
[148] ebd., S. 297.
[149] ebd., S. 298.

„die“ Palästinenser, welche Israel von dort mit Raketen beschossen, sondern die radikal-islamische Hamas.[150] Da auch in diesem Buch mit Gush Shalom und Henryk Broder nur randständige Positionen zur Sprache kommen, während die Positionen der „Mitte“ in Israel und Palästina kaum erwähnt werden, kann dies zu verzerrten Wahrnehmungen über die dortigen gesellschaftlichen Verhältnisse und Diskurse führen.

Auch die beiden Ausgaben von *Menschen, Zeiten, Räume 3* von Cornelsen beinhalten ein Kapitel zum Nahostkonflikt. In der differenzierenden Ausgabe (2015) trägt es den Titel „Frieden und Zukunft sichern“ und ist auf der Auftaktseite mit dem großen Hintergrundfoto einer Palästinenserin illustriert, welche sitzend und mit nachdenklichem Blick die palästinensische Flagge emporhält. Das Foto ist nicht zufällig gewählt, denn das Kapitel bemüht sich wenig um eine differenzierte Darstellung der Positionen von Israelis und Palästinensern, sondern strebt eine hohe Identifikation allein mit den Palästinensern an. Dies gelingt durch mehrere Strategien, die sich bereits auf der Titelseite ankündigen: 1. Hineinfühlen/Hineindenken in die palästinensische Seite: *„Stellt Vermutungen an, was die Frau mit der palästinensischen Flagge denken und fühlen könnte“*.[151] Eine solche Aufgabe bezüglich der bildlich unterrepräsentierten Israelis fehlt. / 2. Reduktion des Nahostkonflikts auf die Siedlungsproblematik: Allein der israelische „Siedlungsbau im Westjordanland“, so der Untertitel, wird als das herausragende Hindernis für „Frieden und Zukunft“ postuliert, was eine Komplexitätsreduktion bedeutet. / 3. Enthistorisierung: Die Besetzung des Westjordanlandes wird ihres historischen Hintergrundes entledigt und auf der Auftaktseite fälschlicherweise als Folge eines Krieges „zwischen Israelis und Palästinensern“ eingeführt. Das ist schlicht falsch. Sie ist das Ergebnis eines Präventivkrieges, den Israel angesichts der unmittelbaren Bedrohung durch die Staaten Jordanien, Syrien und Ägypten im Jahr 1967 führte. / 4. Repräsentation von Israelis allein durch Fanatiker: Auf die Titelseite folgt eine Gegenüberstellung eines israelischen Siedlers und eines Palästinensers. Es werden allerdings keine Zitate real existenter Personen wiedergegeben. Die Hauptproblematik besteht hier darin, dass im Gegensatz zum fiktiven Palästinenser eben kein typischer Vertreter von den über 400.000 Israelis im Westjordanland zur Sprache kommt, sondern ein besonders radikaler, nationalreligiöser Vertreter. Es ist dann ausgerechnet auch das einzige Mal im Kapitel, dass eine israelische Perspektive thematisiert wird. Absurd ist bereits die Behauptung des fiktiven Siedlers, seine Familie sei schon „1950 ins Westjordanland gekommen“, also während der jordanischen Herrschaft. Eine

[150] Heimat und Welt+ 9/10 (2017), S. 300.
[151] Menschen, Zeiten, Räume 3, diff. Ausgabe (2015), S. 250.

Karte von Israel und den besetzten Gebieten (Stand 2010) ist differenziert, verwischt aber die von der Hamas und PLO (Fatah) kontrollierten Gebiete miteinander als „die“ Palästinenser.[152] Weiterhin ist im Text zu erfahren: „Immer mehr Juden“ hätten „nach dem Holocaust und dem Krieg in Europa“ in Palästina gesiedelt. Hier wäre dann doch auch die kurze Erwähnung der bereits im 19. Jahrhundert systematisch einsetzenden Einwanderung unter dem Vorzeichen des Zionismus sinnvoll gewesen, um nicht den Mythos zu nähren, dass es ohne Holocaust kaum jüdische Einwanderung gegeben hätte. Interessant ist im Text die Schilderung der Kriege Israels gegen die arabischen Nachbarstaaten 1948, 1967 und – eigenartigerweise „1969/79“; gemeint ist vermutlich der Jom-Kippur-Krieg von 1973. Die arabischen Staaten tauchen als Akteur gar nicht auf. Durch ihre schlichte Abwesenheit im Erklärtext erscheint diese Reihe an Kriegen als bloßer israelisch-palästinensischer Konflikt und damit als Kampf eines israelischen „Goliath“ gegen einen palästinensischen „David“.[153]

Das Nahost-bezogene Kapitel der nicht-differenzierenden Ausgabe von *Menschen, Zeiten, Räume 3* (2013) von Cornelsen trägt den Titel „Der bedrohte Frieden“. Im Haupttext wird zunächst auf Palästinas osmanische Geschichte bis 1917 eingegangen. Zu pauschalisierend klingt die Aussage, „die“ „Bewohner sahen sich als Araber unter osmanischer Herrschaft“. Araber bildeten zwar die überwiegende Mehrheit, waren jedoch nicht die einzige lokale Ethnie; auch z.B. die Juden des alten Jischuw siedelten in Teilen des Landes. Daneben setzte schon im 19. Jahrhundert eine zunehmende und systematische jüdische Einwanderung aus Europa ein. Hier ist sogar die Rede davon, dass diese Einwanderung erst im 20. Jahrhundert eingesetzt habe. Arabische Aufstände gegen Juden werden als Regelfall eines stets scheiternden Zusammenlebens skizziert.[154] In einer Karte zu „Palästinaflüchtlingen“ suggeriert die Bezeichnung des Westjordanlands bzw. der West Bank als „Westjordanien“, es handle sich um ein rechtlich zum Staat Jordanien gehöriges Gebiet. Trotz eines Fotos in dem u. a. Theodor Herzl abgebildet ist, wird im Buch die Chance vertan, den Begriff Zionismus einmal angemessen zu definieren und dessen Bedeutung für Israel zu erläutern.[155]

Auch in *Projekt G 3* (Klett 2018) stehen die Abschnitte zum Nahostkonflikt nicht für sich allein, sondern sind in das weiter gefasste Kapitelthema „Internationale Konflikte“

---

[152] ebd., S. 253.
[153] Menschen, Zeiten, Räume 3 (2013), S. 253.
[154] ebd., S. 296f.
[155] ebd., S. 298f.

eingebettet. Das Modul „Nahostkonflikt 1“ führt zunächst durch drei Bildelemente ins Thema ein. Das in anderen Fällen beobachtete Phänomen, dass bei der Beschreibung der jüdischen Einwanderung der Begriff Zionismus gemieden wird, trifft hier nicht zu. Gleich zu Beginn des Textabschnitts (T2) ist von der „zionistischen Bewegung“ die Rede, welche es „um 1900 gab“.[156] Die zweite Seite des ersten Nahost-Moduls besteht in der oberen Hälfte aus drei Israelkarten. Dessen Auswahl folgt einem in Darstellungen beliebten Dreischritt der Gebietserweiterungen Israels „auf Kosten“ der Palästinenser, welcher Israel als expansionistische Macht impliziert. (M5) zeigt die Situation nach 1949, allerdings wird die Annektion des Westjordanlands durch Jordanien dort nicht in der Karte durch gestrichelte Grenzlinien o.ä. kenntlich gemacht, wie dies in anderen Karten im Fall des von Israel annektierten Golan oder Ostjerusalems geschieht. Das führt in der Darstellung besetzter bzw. annektierter Gebiete zu einem doppelten Maßstab, bei dem Israel als vermeintlich alleiniger „Okkupant“ ungleichwertig beurteilt wird.[157]

Fazit

Im zur Verfügung stehenden Berichtsrahmen wurden die wesentlichen Kritikpunkte je Werk angesprochen, wobei einzelne, zum Teil auch sehr gelungene Inhalte nicht weiter gewürdigt werden konnten. Die Ergebnisse der Untersuchung in Kürze:

Die Frage des Antisemitismus: Darstellungen, die intendiert antisemitischen Gehaltes sind, konnten im Korpus nicht ausgemacht werden. Es kommen allerdings sachlich ungenaue, z. T. falsche Beschreibungen vor, die mit negativen Konnotationen zu Judentum u./o. Israel verbunden sind. Dabei handelt es sich zumeist um Notierungen, die durchaus Tendenzen in Richtung eines israelbezogenen Antisemitismus aufweisen können, wie etwa die Weltkarten, in denen Israel als eines der Länder erscheint, welche „Kindersoldaten“ einsetzen. Ob es sich um Absicht oder um eine Nachlässigkeit handelt, kann hier nicht beurteilt werden (siehe oben zur näheren Erläuterung). Dort, wo Antisemitismus als Thema angesprochen wird, findet häufig eine Reduktion auf rassistischen/biologistischen Antisemitismus oder christlichen Antijudaismus statt, die in der Gegenwart nicht mehr die dominanten Varianten darstellen. Insbesondere werden die verschwörungsmythologischen Charakteristika des A. (Juden als „Strippenzieher“), der israelbezog. A. und der sekundäre („Schuldabwehr“-)A. nicht thematisiert. Eine Tendenz, Antisemitismus durch

[156] Projekt G 3 (2018), S. 262.
[157] ebd., S. 263.

den Begriff Rassismus zu ersetzen, ließ sich teilweise erkennen, während der Begriff Antisemitismus in den Klassenstufen bis Klasse 8 grundsätzlich ausgelassen wird. Häufig wird die Aufstiegsphase der NS-Bewegung geschildert, ohne Antisemitismus als Teil ihres Denkens und ihres (Wahl-)Erfolges zu erwähnen.

Stereotype Darstellungen im Kontext Antike/Mittelalter: Zu den häufigen Stereotypen und Fehlern gehören chronologische Rückprojektionen des Begriffs „Palästina“, der erst von den Römern nach dem gescheiterten Bar-Kochba-Aufstand geprägt wurde. Dadurch werden Landesnamen wie „Judäa“ aus der Geschichte verdrängt. Judäa/Jerusalem war kein Teil Phönikiens, wie in manchen Karten impliziert. Die Grenzführung moderner Landesgrenzen in rückprojizierenden Karten der Eisenzeit/Antike wirft Fragen auf, da in ihnen z. T. Gaza an Ägypten und das Westjordanland an Jordanien angegliedert erscheinen, also einen Prä-1967-Zustand wiedergeben. Es wurden nach dem Bar-Kochba-Aufstand *nur die meisten, nicht alle* Juden aus Judäa/Palästina vertrieben; es bestanden jüdische Siedlungsschwerpunkte in der Provinz fort. Die meisten Klischees über Juden finden sich in allen Mittelalterdarstellungen der Bücher: Juden hätten im gesamten Mittelalter und allen Regionen eine besonders kennzeichnende Kleidung tragen müssen („Judenhut“, gelber Fleck/Ring etc.), seien fast alle im Geldhandel tätig gewesen, hätten nie Land besessen und seien nie Teil des Bürgertums gewesen, hätten im gesamten Mittelalter kein Handwerk ausüben können oder hätten stets in „Ghettos“ leben müssen (die eigtl. erst im 15. Jh. aufkamen). Das Geldverleih-Klischee wird in einem Buch auch bildlich dargestellt, indem ein Jude einen größeren Geldbeutel vor sich hält. Selbst wenn die Darstellung auf eine frühneuzeitliche Illustration zurückgehen mag, sollte die Reproduktion dieses Stereotyps vom Begleittext entsprechend dekonstruierend begleitet werden. Antisemitismus wird häufig als „Neid“ erklärt und damit in Richtung einer Schuldumkehr verharmlost, während der Begriff „Antisemitismus“ selbst in den Büchern eher gemieden wird. Kapiteltitel wie „Jüdisches Leben im Mittelalter“ enthalten i. d. R. nur sehr wenig tatsächlich dargestelltes Alltagsleben und stattdessen viel Material zu Diskriminierung, Verfolgung und Mord. Das Buch „Trio Gesellschaftslehre 7-8“ enthält einen groben narrativen Fehler, bei welchem sich eine Jüdin mitten in der Erzählung plötzlich in eine Muslimin „verwandelt“. Mehrere Bücher arbeiten mit dem muslimischen Al-Andalus im frühmittelalterlichen Spanien als Hauptbeispiel, wobei Al-Andalus über die Jahrhunderte hinweg als (gegenüber Juden u. a.) konstant tolerant idealisiert wird, ungeachtet späterer Verfolgungen und Politikwechsel.

Stereotype/Fehler im Kontext Nationalsozialismus/Holocaust: Der jeweilige Handlungsbedarf fällt in diesem Kontext je nach Buch unterschiedlich aus. Die NS-Kapitel dieser Bücher sind größtenteils gelungen, doch es kommen Fehler vor. In manchen Darstellungen wird die Beteiligung der Wehrmacht am Holocaust marginalisiert, die Hilfsbereitschaft der deutschen Bevölkerung für jüdische Bürger oder generelle Widerstandsbereitschaft sprachlich übertrieben sowie der Bewegungscharakter des NS dadurch marginalisiert, dass NS-Denken/-Maßnahmen zu sehr auf Hitler allein zurückgeführt werden. Handlungsoptionen von Menschen im Dritten Reich werden in allen Büchern kaum ausgelotet, gängigen Mythen wie „man musste ja mitmachen“ wird dadurch nicht entgegengewirkt. Nicht alle Illustrationen und Zitate mit antisemitischem Gehalt werden hinreichend dekonstruiert. Entmenschlichende Begriffe wie „Judenvernichtung“ und sogar „Ausrottung“ anstelle von „Ermordung“ kommen noch immer vor. „Vernichtung“ von Menschen als Begriff ist zwar auch in der (älteren) Fachliteratur geläufig, ob seines technisch-unempathischen Charakters jedoch zu hinterfragen. Der Begriff „jüdische Menschen“ funktioniert in den Büchern am ehesten als Vermeidungsbegriff für „Juden“, während bei keiner anderen Minderheit das Menschsein besonders betont wird. NS-Terminologie wie „Judenstern“ oder „Endlösung der Judenfrage“ steht bisweilen ohne Anführungszeichen im Text. In manchen Büchern findet in Bildunterschriften eine Verwechslung von religiöser Intoleranz mit Rassenideologie statt, indem davon ausgegangen wird, Menschen seien wegen ihres jüdischen „Glaubens“ diskriminiert/verfolgt worden, nicht wegen einer zugeschriebenen „Rasse“. Fälschlicherweise wird Antisemitismus in kurzen historischen Abrissen, wenn vorhanden, nur bis ins 19. Jhd. zurückgeführt, womit eigtl. nur der rassistische/biologistische Antisemitismus gemeint ist. Bei den Charakteristika der Konzentrationslager ab 1933 bis zu den Vernichtungslagern des 2. WK fehlt es z. T. an Differenzierungen. In den Büchern nicht vorhanden sind Erwähnungen der erzwungenen „Judenhäuser“ vor der Deportation oder der *Displaced Persons* der Nachkriegszeit, von denen immerhin auch über 250.000 Juden waren.

Stereotype/Fehler im Kontext Nahostkonflikt/Israel: In einigen Darstellungen ist das Kartenmaterial defizitär oder dessen repräsentative Auswahl problematisch. Einige wenige Bücher greifen auf „Äußerungen“ fiktiver Israelis und Palästinenser zurück, was dort stets Problematiken birgt und Stereotypen verfestigt. Häufigeres Problem ist etwa die undifferenzierte Betrachtung der Palästinenser, bei welchen mitunter nicht zwischen der radikalislamischen Hamas und der Fatah (bzw. PLO) unterschieden wird. Nicht nur in diesem Zusammenhang werden Torpedierungen eines möglichen Friedensprozesses von

Seiten z.B. der Hamas mitunter ausgelassen, insbesondere was Wellen von Terroranschlägen angeht, welche dem Bau der israelischen Sperranlage zum Westjordanland – etwa im Verlauf der zweiten Intifada – vorausgingen. Bei der Schilderung der verschiedenen Kriege im Verlauf des Nahostkonflikts wird häufig darauf verzichtet, deren Hintergründe und die als Aggressoren auftretenden Akteure zu benennen. Dies kann zur falschen Vorstellung führen, Israel und seine Nachbarstaaten seien etwa gleich häufig die Kriegstreiber gewesen. Tatsächlich befand sich Israel sehr oft in der verteidigenden Position. Mitunter wird sogar komplett auf die Benennung der arabischen Nachbarstaaten als beteiligte Akteure verzichtet, wodurch dann (fast) alle Kriege als rein israelisch-palästinensischer Konflikt erscheinen. Die jüdische Einwanderung nach Palästina wird bisweilen allein auf das frühe 20. Jahrhundert zurückgeführt, wodurch die im 19. Jhd. umfangreicher einsetzende jüdische Einwanderung vergessen wird. Desweiteren ist es problematisch, Karikaturen des brasilianischen Antisemiten Carlos Latuff zur polemischen Illustration des Konflikts zu verwenden, auch wenn die betreffende Karikatur nicht im gleichen Maße antisemitischen Gehalt hat, wie andere von ihm veröffentlichte Bilder. Besonders problematisch, da im Grunde einseitig für „die“ Palästinenser Partei ergreifend, erscheint das Nahost-Kapitel in *Menschen, Zeiten, Räume 3, diff. Ausgabe* (Cornelsen 2015).

3.2 Erdkunde (Sekundarstufe I)

von Matthias Springborn, Braunschweig

Das Fach Erdkunde zählt zu den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Laut Kernlehrplan des Landes NRW für dieses Fach (Gymnasium) ist es „Ziel und Aufgabe des Faches Erdkunde eine raumbezogene Handlungskompetenz zu vermitteln.“ Darunter sei „die Fähigkeit und Bereitschaft zu verstehen, die Strukturen und Prozesse der nah- und fernräumlichen Lebenswirklichkeit zu analysieren, sie fachstrukturell zu erfassen und zu durchdringen sowie selbstbestimmt und solidarisch an der Entwicklung, Gestaltung und Bewahrung der räumlichen Lebenswirklichkeit mitzuarbeiten.“[1] Der Unterricht ziele auf ein „ganzheitliches und systemisches Verständnis physisch-geographischer und anthropogeographischer räumlicher Strukturen und Prozesse“ ab, wozu es notwendig sei „die Grenzen der menschlichen Handlungsspielräume und der Tragfähigkeit von Räumen auf der Grundlage naturgeographischer Gegebenheiten bewusst zu machen“. „Diese Grenzen“ ergäben sich „aus veränderten Nutzungsintensitäten und -interessen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.“ So solle das Verständnis über diese Grenzen dazu beitragen, Nutzungskonflikte verstehen und „lösen“ zu können. Das Fach Erdkunde unterstütze zudem den allgemeinen Bildungsauftrag der Schule in den Querschnittsbereichen der Menschenrechtsbildung, Werteerziehung, politischen Bildung und Demokratieerziehung, Bildung für die digitale Welt und Medienbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, geschlechtersensible Bildung oder kulturelle und interkulturelle Bildung. Ein „differenzierter und bewusster Einsatz von Sprache“ soll dabei erlernt werden.[2]

Korpus und Methodik der Analyse

Als Ausgangspunkt für die Untersuchung diente eine vom MSB am 21.August 2019 zur Verfügung gestellte Liste der zu diesem Zeitpunkt zugelassenen Schulbücher für das Fach Erdkunde. Zunächst wurden die Bücher in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts zur Bearbeitung herausgesucht, was für das Fach Erdkunde durch eine Praktikantin erfolgte. Nach klaren Vorgaben und in Rücksprache mit dem Bearbeiter des Faches erstellte die

[1] Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Erdkunde. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/200/g9_ek_klp_%203408_2019_06_23.pdf.

[2] Vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Erdkunde. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/200/g9_ek_klp_%203408_2019_06_23.pdf.

Praktikantin eine Synopse zur groben Erfassung relevanter Kapitel und Abschnitte der jeweiligen Bücher mit stichwortartigen Beschreibungen des Inhalts. Anschließend fertigte sie Scans der betreffenden Abschnitte an, inklusive der jeweiligen Inhalts-, Stichwort- und Bildverzeichnisse, sowie der Glossare. Der Bearbeiter des Faches führte dann auf Grundlage der Scans die Analyse durch.

Bereits anhand der Synopse war ersichtlich, dass die meisten Bezüge zum Thema Judentum entweder direkt oder indirekt mit dem modernen Staat Israel zusammenhängen. Leitend für die Untersuchung dieser Thematik waren v.a. Fragen nach den eingesetzten Narrativen in Text und Bild, nach den Motiven, sprachlichen Formulierungen, Begriffen und Ausdrücken, thematischen Rahmensetzungen, Vergleichen, Parallelkonstruktionen, der didaktischen Intention und insbesondere auch der sachlichen Richtigkeit.

Für den vorliegenden Abschlussbericht wurden die Bücher der Klassenstufen 5 bis 10 (Sekundarstufe I, Haupt-, Real-, Gesamtschule u. Gymnasium) analysiert. Für die Sekundarstufe II, in der das Fach „Geographie“ heißt, liegt ein eigener Teilbericht vor. Die unten aufgeführten Befunde beziehen sich somit nur auf die Sekundarstufe I. Digitale Schulbücher (eBooks) wurden von der Analyse ausgenommen. Die Anzahl untersuchter Bücher für das Fach Erdkunde (Sekundarstufe I) beläuft sich auf 45 Bücher. Weitere Bücher mit geographischem Anteil stellen die Gesellschaftslehrebücher dar, für welche eine eigene Analyse vorliegt.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	**Verlag & Jahr**	**Klassenstufen**	**ISBN**
Diercke Erdkunde 1, diff. Ausgabe	Westermann 2018	R 5/6	978-3-14-116440-4
Diercke Erdkunde 1, diff. Ausgabe	Westermann 2020	GS, R 5/6	978-3-14-113630-2
Diercke Erdkunde 2, diff. Ausgabe	Westermann 2019	R 7/8	978-3-14-116448-0
Diercke Erdkunde 2, diff. Ausgabe	Westermann 2021	GS, R 7/8	978-3-14-113639-5
Diercke Erdkunde 3	Westermann 2012	R 9/10	978-3-14-114633-2
Diercke Geography – For Bilingual Classes,Volume 1	Westermann 2015	R 7/8	978-3-14-114034-7
Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 2	Westermann 2017	R 9/10	978-3-14-114038-5
Diercke Praxis – Band 1	Westermann 2019	5/6 (G8)	978-3-14-115378-1
Diercke Praxis – Band 2	Westermann 2018	7/8 (G8)	978-3-14-115210-4

Diercke Praxis – Band 2	Westermann 2020	7/8 (G9)	978-3-14-115385-9
Diercke Praxis – Band 3	Westermann 2019	9 (G8)	978-3-14-115215-9
Diercke Praxis – Band 2 / 3	Westermann 2021	7–10 (G9)	978-3-14-115220-3
Diercke Praxis – Activity Book 2	Westermann 2021	9/10 (G9)	978-3-14-115399-6
Geographie 7–9	Cornelsen 2008	7/8/9 (G8)	978-3-06-064581-7
Heimat und Welt 5/6	Westermann 2012	R 5/6	978-3-14-113989-1
Heimat und Welt 7/8	Westermann 2012	R 7/8	978-3-14-113990-7
Heimat und Welt 9/10	Westermann 2013	R 9/10	978-3-14-113991-4
Praxis Geographie 2	Westermann 2008	7/8 (G8)	978-3-14-114156-9
Praxis Geographie 3	Westermann 2009	9 (G8) 9	978-3-14-114158-0
Seydlitz - Erdkunde 1, diff. Ausgabe	Schroedel 2016	GS 5/6	978-3-507-53186-4
Seydlitz - Erdkunde 1, diff. Ausgabe	Westermann 2021	GS, R 5/6	978-3-14-101540-9
Seydlitz - Erdkunde 2, diff. Ausgabe	Schroedel 2015	GS 7/8	978-3-507-53190-1
Seydlitz - Erdkunde 3, diff. Ausgabe	Schroedel 2017	GS 9/10	978-3-507-53193-2
Seydlitz Geographie 1	Westermann 2019	GYM 5/6	978-3-14-113180-2
Seydlitz Geographie 1 Gymnasium	Westermann 2019	7/8 (G9)	978-3-14-113180-2
Seydlitz Geographie 2	Schroedel 2009	7/8/9 (G8)	978-3-507-52645-7
Terra Erdkunde 1	Klett 2020	5/6 (G9)	978-3-12-105201-1
Terra Erdkunde 1, diff. Ausgabe	Klett 2017	R 5/6	978-3-12-104912-7
Terra Erdkunde 1, diff. Ausgabe	Klett 2020	R 5/6	978-3-12-105301-8
Terra Erdkunde 2	Klett 2017	7/8 (G8)	978-3-12-104619-5
Terra Erdkunde 2	Klett 2020	7/8 (G9)	978-3-12-105202-8
Terra Erdkunde 2, diff. Ausg.	Klett 2018	R 7/8	978-3-12-104913-4
Terra Erdkunde 2, diff. Ausgabe	Klett 2021	R 7/8	978-3-12-105302-5
Terra Erdkunde 3	Klett 2018	9 (G8)	978-3-12-104620-1
Terra Erdkunde 3	Klett 2021	9/10 (G9)	978-3-12-105203-5
Terra Erdkunde 3, diff. Ausgabe	Klett 2018	R 9/10	978-3-12-104914-1
Unsere Erde 1	Cornelsen 2011	R 5/6	978-3-06-064935-8
Unsere Erde 1, diff. Ausgabe NRW	Cornelsen 2021	R 5/6	978-3-06-240008-7
Unsere Erde 1, Gymnasium G9	Cornelsen 2019	GYM 5/6	978-3-06-230144-5
Unsere Erde 2	Cornelsen 2012	R 7/8	978-3-06-064936-5
Unsere Erde 2, Gymnasium	Cornelsen 2018	7/8 (G8)	978-3-06-230055-4
Unsere Erde 2, Gymnasium	Cornelsen 2020	7/8 (G9)	978-3-06-230018-9
Unsere Erde 3	Cornelsen 2012	R 9/10	978-3-06-064937-2
Unsere Erde 3, Gymnasium	Cornelsen 2019	9 (G8)	978-3-06-230058-5
Unsere Erde 3, Gymnasium	Cornelsen 2021	9/10 (G9)	978-3-06-230021-9

Klassenstufen 5 und 6

Bezüge im Rahmen der Vermittlung „raumbezogener Handlungskompetenz“

Die Bücher der Klassenstufen 5 und 6, welche mit dreizehn Büchern ein knappes Drittel des Erdkundebuch-Korpus ausmachen, weisen nur wenige Bezüge zum Judentum oder Israel auf. Von diesen sind in mindestens vier Büchern sogar keinerlei Bezüge vorhanden.[3] In fünf anderen sind die Bezüge sehr gering und von beiläufigem Charakter. Zumeist besteht dabei ein Orts- oder regionaler Bezug, indem Stadtkarten-Ausschnitte gezeigt werden, in welchen unter anderem auch Synagogen, Jüdische Museen oder Gedenkstätten markiert sind. Im jeweiligen Kartenmaterial haben sie keine zentrale Bedeutung und werden nicht weiter erläutert.[4] Stadtkarten tauchen in den Büchern der Sek. I im Rahmen des curricularen Zieles der Vermittlung „raumbezogener Handlungskompetenz“ auf. Da zu jener Kompetenz v.a. Siedlungsstrukturen, Verkehr, das Verhältnis von Stadt und Land, Auswirkungen des Tourismus oder Wirtschaftsräume als „Inhaltsfelder“ zugeordnet werden, ist auch nicht verwunderlich, dass dabei kein näheres Eingehen auf jüdische Bezüge erfolgt.[5]

In mindestens drei der Erdkunde-Schulbücher der Klassenstufen 5 und 6 findet der moderne Staat Israel eine beiläufige Erwähnung im Kontext der Inhaltsfelder Wirtschaft und Tourismus. Davon gehören zwei Bücher zum Verlagshaus Klett, wobei es sich speziell um die zwei Ausgaben von *Terra Erdkunde 1* (2019) handelt. Während in der differenzierenden Ausgabe (2017) auf einer Europakarte „Wirtschaftszentren in Europa“ markiert sind, darunter als blasser gefärbtes Nachbargebiet auch die israelische Stadt Tel Aviv als Wirtschaftszentrum für Dienstleistungen, ist in der gymnasialen Ausgabe erwähnt, dass in den Wintermonaten Erdbeeren unter anderem aus Israel nach Deutschland importiert werden.[6] Daneben findet sich eine Erwähnung Israels in der Realschul-Ausgabe von *Unsere Erde 1* (Cornelsen 2011), indem auf einer Mittelmeerkarte „Touristenstrände und Ferienorte am Mittelmeer“ markiert sind, darunter auch die gesamte Küstenlinie von Israel.[7] Inzwischen wurden auch etwas neuere Ausgaben obiger Bücher geprüft, auf welche

[3] Heimat und Welt 5/6 (2012); Seydlitz Erdkunde 1, diff. Ausgabe (2016); Unsere Erde 3 (2019); Diercke Praxis – Band 1 (2019).
[4] Diercke Erdkunde 1, diff. Ausgabe (2018), S. 40; Terra Erdkunde 1, diff. Ausgabe (2017), S. 73 ; Seydlitz Geographie 1 (2019), S. 61 ; Terra Erdkunde 1 (2019), S. 21.
[5] Curriculum Sek I, S. 14-16
[6] Terra Erdkunde 1, diff. Ausgabe (2017), S. 161; Terra Erdkunde 1 Gymnasium (2020), S. 108.
[7] Unsere Erde 1, diff. Ausgabe (2011), S. 187.

die gleichen Aussagen zutreffen.[8] Veränderungen hat es in den genannten Kontexten nicht gegeben.

Uneinheitliche Grenzdarstellungen zu Israel

Während Erwähnungen Israels in wirtschaftlichem und touristischem Kontext zu begrüßen sind, da es insgesamt zu balancierteren Darstellungen Israels beiträgt, die sich ansonsten oftmals auf den Nahostkonflikt beschränken, ist an dieser Stelle eine Problematik anzumerken. Diese betrifft bei den Klassenstufen 5 und 6 nur den Titel *Unsere Erde 1* (Cornelsen 2011), zeigt sich jedoch auch bei nicht wenigen weiteren Schulbüchern dieses Faches und verwandter Fächer: uneinheitliche Darstellungen der Grenzen Israels. Da Kartenmaterial der Bücher aus unterschiedlichen Quellen bezogen wird, erklären sich unterschiedliche Politiken in Bezug auf Ländergrenzen. Aus pragmatischen Gründen wird offenbar in Kauf genommen, dass dies in den Schulbüchern mitunter zu uneinheitlichen Grenzdarstellungen führt. Problematisch wird es v.a. dann, wenn jene Grenzen sich zu weit von der Realität entfernen, wie in der obigen Ausgabe von *Unsere Erde 1* (2011) geschehen. Während es richtig wäre, die Gebiete des Gaza-Streifens und des Westjordanlandes nicht als Teile des offiziell anerkannten Staatsgebiets Israels anzuzeigen, werden diese Gebiete hier den Nachbarstaaten Israels zugeschlagen, d.h. Ägypten und Jordanien. Da dies allenfalls eine Realität wiederspiegelt, die in Folge des israelischen Verteidigungskrieges von 1948 bis zum Jahr 1967 bestand, zumal der Gaza-Streifen auch in dieser Zeit nicht offiziell von Ägypten annektiert worden war, stellt sich die Frage, was mit einer solchen Darstellung zum Ausdruck gebracht werden soll.[9] Zur separierenden Darstellung besetzter oder anderweitig abzutrennender Gebiete in Karten gäbe es ja gute Alternativen. Auch die Nicht-Darstellung der teilweisen Besetzung des EU-Landes Zypern fällt in diesem Zusammenhang in der betreffenden Karte auf.

Klassenstufen 7 und 8 (+ 9)

Israel als einziger jüdischer Bezugsrahmen

Die Erdkunde-Bücher der Klassenstufen 7 und 8 (teilweise einschließlich der 9. Klasse) machen neunzehn der 45 im Korpus enthaltenen Erdkunde-Bücher der Sekundarstufe I

[8] Diercke Erdkunde 1, diff. Ausgabe (2020); Seydlitz Erdkunde 1, diff. Ausgabe (2021); Terra Erdkunde 1 (2020); Terra Erdkunde 1, diff. Ausgabe (2020); Unsere Erde 1, diff. Ausgabe (2021)
[9] Unsere Erde 1, diff. Ausgabe (2011), S. 187.

aus. Deren Herstellung etwaiger jüdischer Bezüge geschieht fast ausschließlich über die Erwähnung oder Thematisierung des modernen Staates Israel, wobei dessen jüdischer Hintergrund oftmals unerwähnt bleibt. Bei mindestens drei der Bücher wird keinerlei Bezug hergestellt, weder zu Israel noch zum Judentum.[10] Unter den anderen Büchern gibt es nur eines, bei dem Judentum auch außerhalb eines israelischen Kontextes Erwähnung findet, wenn auch nur sehr marginal. Es handelt sich dabei um *Diercke Praxis – Band 2* (Westermann 2018), welches im Zusammenhang mit dem Thema Migration und Vielfalt in Deutschland eine Statistik zur Bevölkerungszusammensetzung aufführt, welche unter „Religionszugehörigkeit“ (mit dem Stand 2014) auch „0,1 Mio. jüdisch“ angibt.[11] Das entspricht in etwa der offiziellen Mitgliederzahl jüdischer Gemeinden in Deutschland, welche jedoch nur grob die Hälfte aller jüdischen Personen in Deutschland ausmacht, von denen viele sich keinen jüdischen Gemeinden angeschlossen haben oder sich diesen aus religionsgesetzlichen Gründen nicht anschließen konnten.[12] Die Angabe wäre demnach auf ca. 0,2 Mio. anzuheben.

Numerisch häufigstes Themenfeld: Geographie, Geologie und Flora Israels

Bei der Thematisierung Israels in den Erdkundebüchern dieser Klassenstufen stechen bestimmte Themenfelder besonders heraus. Das von der reinen Anzahl von Nennungen her betrachtet dominante Feld ist nicht, wie man es hätte vermuten können, der Nahostkonflikt, sondern die Geographie, Geologie und Flora Israels. Von den Büchern, bei denen Inhalte zu Israel/dem Judentum vorkommen, richten sich Bezüge in mindestens fünf Büchern nach diesem Schwerpunkt aus. So wird bei *Diercke Erdkunde – Band 2, diff. Ausg*abe (Westermann 2019) das Gebiet Israels als Teil der Afrikanischen Kontinentalplatte eingeordnet, in *Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1* (Westermann 2015) wird Israel als Teil Westasiens angezeigt, in *Diercke Praxis – Band 2* (Westermann 2018) sind die Grenzen Israels auf einer Weltkarte zu Vegetationszonen markiert, in *Terra Erdkunde 2, diff. Ausgabe* (Klett 2018) sind sogenannte Pilzfelsen aus Israel als Foto-Beispiel für Bodenerosion angeführt und in *Unsere Erde – Band 2* (Cornelsen 2012) ist das Foto einer auch als „Wüstenrose“ bekannten Pflanze Namens „Rose von Jericho“ abgebildet, die v.a. in Israel und umgebenden Ländern vorkommt.[13] Bei letzterem

[10] Seydlitz Erdkunde 2, diff. Ausgabe (2015) ; Terra Erdkunde 2 (2017); Unsere Erde 2 (2018).
[11] Diercke Praxis – Band 2 (2018), S. 162.
[12] Vgl. https://mediendienst-integration.de/gruppen/judentum.html (abgerufen am 2. April 2021)
[13] Diercke Erdkunde – Band 2, diff. Ausgabe (2019), S. 94.; Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1, (2015), S. 92.; Diercke Praxis – Band 2(2018), S. 57; Terra Erdkunde 2, diff. Ausgabe (2018), S. 25; Unsere Erde 2 (2012), S. 65.

Beispiel ist der Bezug also nicht eindeutig. Festzuhalten ist, dass dieses Themenfeld in den Büchern dieser Klassenstufen im Hinblick auf die Anzahl der Nennungen stärker vertreten ist als andere auf Israel bezogene Themen. Dafür sind andere Themenbereiche vom jeweiligen Umfang her ergiebiger.

Themenfeld: Wasserversorgung u. -konflikt

Die Thematik der Versorgung mit und der Konflikte um Wasser im Hinblick auf Israel und den Nahen Osten spielt in zwei Büchern der Klassenstufen 7 und 8 eine Rolle. Nur in wenigen Büchern also, und trotzdem handelt es sich neben dem Nahostkonflikt um das zweithäufigste israel- und damit indirekt judentumsbezogene Thema, wobei sich hier das Themenfeld mit dem des Nahostkonflikts überschneidet. Behandelt wird die Wasserthematik zum einen in *Diercke Praxis – Band 2* (Westermann 2018), wo sie einen globalen Bezugsrahmen hat und von dieser Ebene nicht abweicht. Auf einer Weltkarte werden dort die Länder mit Wassermangel oder –überschuss angezeigt, Israel entsprechend als Land mit Wassermangel. Von dieser Darstellung abgesehen, wird keinerlei Konflikt um Wasser mit irgendeinem Länderbezug angesprochen.[14]

Dies wird ganz anders im Buch Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1“ (Westermann 2015) angegangen, in dem es einen ganzen zweiseitigen Abschnitt speziell zum Wassermangel in Israel gibt, wobei auch der Konflikt am Rande angedeutet wird. So heißt es auf sehr neutrale Weise, dass es zwischen Israel, Palästinensern, Syrien und Jordanien wegen gemeinsamer Beanspruchung von Wasserressourcen Konflikte geben kann („may lead to conflicts“). Dabei wird keinem Land eine besonders negative Rolle zugewiesen und es bleibt bei diesem Hinweis auf die Konfliktdimension. Deutlich mehr Raum nehmen Statistiken zum israelischen Wasserverbrauch, eine größere Israelkarte mit Wasser-Pipelines und Kanälen, eine Darstellung des Prinzips von Wasserentsalzungstechnologie und die Beschreibung von Israels unterschiedlichen Strategien zur Bekämpfung des Wassermangels ein. Der auf den zwei Seiten vermittelte Eindruck von Israel ist insgesamt ein sehr positiver, indem Israel als innovatives, technologiefreundliches Land dargestellt wird, das eines der drängendsten Zukunftsthemen effektiv anzugehen weiß.[15]

Themenfeld: Nahostkonflikt (ausgiebig in Diercke Geography – For Bilingual Classes Volume 1)

[14] Diercke, Praxis – Band 2 (2018), S. 117.
[15] Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1 (2015), S. 98f.

Ein vielleicht überraschender Befund ist, dass der Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern nicht das dominante Motiv bei der Erwähnung Israels in den Erdkunde-Schulbüchern ausmacht, wie es Bildungsmedien nicht selten vorgeworfen wird. Dieser scheint jedoch v.a. im Rahmen des Gesellschaftslehre- und Politik-Unterrichts behandelt zu werden.[16] Er findet vereinzelt auch in Erdkunde-Schulbüchern Erwähnung, in den Büchern zur Klassenstufe 7 und 8 in zwei Werken.

In *Praxis Geographie 2* (Westermann 2010) wird der Nahostkonflikt nur im Rahmen eines wirtschaftlichen Themas gestreift. Bei der Schilderung der Entwicklung der Ölwirtschaft der Vereinigten Arabischen Emirate wird der sogenannte Sechstagekrieg zwischen Israel und Ägypten erwähnt, der zu einem Anstieg der Ölpreise geführt habe. Weitere Erklärungen zum Krieg werden nicht gegeben, aber es ist verwunderlich, weshalb der Sechstagekrieg ins Jahr 1973 datiert wird, obwohl er im Juni 1967 stattfand. Er wird offensichtlich mit dem Jom-Kippur-Krieg von 1973 verwechselt, dem eine globale Ölkrise folgte.[17] Die Stelle hat also einen Sachfehler.

Der bereits oben erwähnte Wasserkonflikt in *Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1* (2015) gehört auch in den Kontext des Nahostkonflikts, der jedoch in jenem Abschnitt nur indirekt angedeutet wird. Im selben Buch findet er eine weitere indirekte Erwähnung im Abschnitt „Migration from Africa to Europe“, indem im Ausschnitt einer Weltkarte „Nationalities of migrants arriving illegally by sea into the European Union (2013)“ angezeigt werden. Es werden mit Bezug auf Frontex Zahlenangaben angeführt, darunter auch 1351 Migranten mit der Nationalität „Palestine“. Entsprechend farblich markiert ist dafür das Westjordanland, welches mit seinen Grenzen als klar von Israel und Jordanien separiert gezeigt wird. Der Gaza-Streifen ist aufgrund der Kartengröße nicht eigens angezeigt.[18] Die Angabe palästinensischer Flüchtlinge ist ein indirekter Verweis auf den Nahostkonflikt, welcher explizit jedoch in einem eigenen zweiseitigen Abschnitt ausgeführt wird. Dieses Werk, welches zudem speziell für bilinguale Klassen gedacht und somit nicht für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler geeignet ist, bildet mit einer solch ausführlichen Darstellung zum Nahostkonflikt eine Ausnahme unter den Erdkunde-Schulbüchern der Sek. I.

---

[16] Vgl. die Untersuchung zu den Fächern Gesellschaftslehre und Politik im Rahmen des vorliegenden Berichts

[17] Praxis Geographie 2 (2010), S. 154.

[18] Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1 (2015), S. 88.

Teil der zweiseitigen Darstellung unter dem Titel „Tensions between Neighbours – Israel and Palestine“ sind vier Kartenelemente und ein Foto zugehörig zum Text „History“, zwei Zeichnungen mit Sprechblasen zugehörig zum Text „Life in Hebron – two views“, dazu insgesamt drei Arbeitsaufgaben und zwei Kernbegriffe. Bemerkenswert ist zunächst, dass der Titel des Abschnitts die Palästinensischen Autonomiegebiete auf die Ebene eines völkerrechtlich vollständig etablierten Staates erhebt, indem nicht „Israelis and Palestinians“, sondern „Israel and Palestine“ gegenübergestellt werden. Die allgemeine Zukunftsperspektive einer Zweistaatenlösung, der sich Israel und die Palästinensischen Autonomieregierung zumindest offiziell verpflichtet haben, wird somit im Titel bereits als Tatsache der Gegenwart impliziert und erst im Fließtext relativiert („However, internationally it only has the status of an autonomous territory“). Jener Text versucht sich an der Herausforderung, die umfangreiche Geschichte des Konflikts auf einige Hauptpunkte herunterzubrechen: Teilung Palästinas 1947 durch UN-Resolution, Sonderstatus für Jerusalem, Annahme des Plans durch „die Israelis“ (Staatsgründung 1948), Ablehnung durch „die arabische Bevölkerung“, in der Folge Konflikt bis heute mit mehreren Kriegen, Ausrufung eines Palästinenserstaats durch die PLO 1988, 1993 Einigung auf Schaffung der Palästinensischen Autonomie, jedoch israelischer Siedlungsbau in palästinensischen Gebieten, zu diesen vor einigen Jahren Befestigung der Grenze von Seiten Israels.[19]

Der Text leitet über zum Spezialthema der Ausgangssperre („curfew“). Diese werde immer dann von den Israelis in den „besetzten Gebieten“ verhängt, wenn die „Anspannungen“ zu groß werden. Das einzige Foto der Gesamtdarstellung soll die „Borderline to the West Bank“ zeigen, stellt jedoch mit einem Blick vom Jerusalemer Berg Zion explizit einen jener Grenzabschnitte dar, welche durch eine Mauer verstärkt sind, jedoch auf diese Weise nur einen kleinen Teil jener ansonsten hauptsächlich durch Zäune gesicherten Grenze repräsentieren. Ob intendiert oder nicht: Mit der Auswahl des Mauerabschnitts kann potenziell eine besonders emotionale Bildwirkung erzielt werden, da sie etwa weniger an vertraute Grenzanlagen in anderen Ländern, am ehesten an die Berliner Mauer erinnert und dadurch eine besondere Anormalität dieser Grenze impliziert wird.[20]
Die vier von Westermann selbst erstellten Israel-Karten sollen erstens „The State of Israel before (left) and after the 1948 war“ (M1), zweitens „Israel and occupied areas after the 1967 war“ (M2) und drittens „The divided city of Hebron“ (M3) darstellen. Zu letzterer sei nur kurz angemerkt, dass der dazugehörige Text so klingt als habe es vor Ende der

[19] Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1 (2015), S. 96.
[20] ebd., S. 96f.

1960er Jahre nie Juden in Hebron gegeben. Da die frühere jüdische Gemeinde erst 1936 von den Briten evakuiert werden musste, möchte man den Satz „Jewish people began to settle there again“ ergänzen. Die Karte M2, welche israelische Siedlungen nach 1967 markiert, erscheint unproblematisch, sofern die erst 2005 erfolgte Räumung aller jüdischen Siedlungen im Gaza-Streifen vernachlässigbar ist, die hier nicht angezeigt wird. An der Karte M1 wären ebenfalls Details zu bemängeln. So zeigt die Karte rechts nicht auf, dass nach 1948 die Gebiete des Gaza-Streifens und des Westjordanlands von Ägypten bzw. Jordanien besetzt und sogar teilweise annektiert waren, während an anderen Stellen lediglich Israels Besatzungstätigkeit thematisiert wird. Auch verweist die Kartenbeschreibung zu M1 nicht darauf, dass Israel 1948 zusätzliche Gebiete außerhalb der UN-Resolution größtenteils erst im Zuge eines erfolgreich verlaufenden Verteidigungskrieges gewann. Im Fließtext wird eine banal anmutende Erklärung für die Ablehnung des Teilungsplanes geliefert, die auch nicht als solche benannt wird („The Israelis accepted this plan, but the Arab population thought it to be unfair. This was the beginning of the conflict“).[21] Es war auch kaum „the Arab population“, sondern vielmehr die Arabische Liga, die letztlich den Plan ablehnte. Die Arbeitsaufgabe (1) verlangt keine Erklärungen für die Gebietserweiterung Israels, diese soll stattdessen nur beschrieben werden („Describe the changes in the Israeli territory“).[22] So verbleibt nach dieser historisch verflachenden Erzählung der Eindruck, es soll mittels dieser Darstellung einfach eine Gebietserweiterung der Israelis auf Kosten der weitgehend als souverän gezeichneten Palästinenser als ungerecht vermittelt werden.

Die Sprechblasen der beiden Comic-Figuren, eines palästinensischen Shop-Besitzers und einer jüdischen Mutter in Hebron, sollen offenbar Empathie für beide Seiten wecken. Ersterer berichtet davon, dass er im Falle von Ausgangssperren manchmal bewusst gegen diese verstößt, um zu seinem Geschäft zu gelangen und zu arbeiten, aber auch um essentielle Dinge wie Medikamente für seine Familie zu besorgen (die Frau sei schwanger). Bei einem solchen Verstoß sei schon dreimal auf ihn geschossen worden. Diese persönliche Darstellungsweise, in welcher der Mann nur aus Not heraus gegen die Ausgangssperre verstößt, um seine Familie zu versorgen, und in welcher dann auch noch mehrfach von Israelis auf ihn geschossen worden sei, besitzt ein hohes Empathie-Potenzial für die palästinensische Seite und lässt die Ausgangssperren, welche (nur) „um Probleme zu vermeiden“ („to avoid trouble“) verhängt werden, als ungerecht erscheinen. Israelis werden

[21] Diercke Geography– For Bilingual Classes, Volume 1, S. 96.
[22] ebd., S. 97.

hier als um sich schießende Unterdrücker, der palästinensische Shop-Besitzer als Unterdrückter präsentiert.[23]

Der Darstellung der jüdischen Mutter aus Hebron gelingt es dagegen nicht in diesem hohen Maße, Empathie zu erzeugen und somit auch nicht, das Negativbild des palästinensischen Mannes über Israelis auszubalancieren. Zwar wird berichtet, dass eine Kugel ins Schlafzimmer „eindrang“ („entered“), wo ihre Kinder schliefen, was potenziell Empathie erzeugt. Doch bleibt im Gegensatz zum Beispiel des Palästinensers unklar, wer die Kugel schoss. Sie kam lediglich bei einem von „zahlreichen Kämpfen zwischen Israelis und Palästinensern“ zustande. Es klingt also eher nach einem Querschläger. Trotzdem zeigt sich die Mutter überzeugt: „It’s a miracle that nothing happened, because the Arabs are trying to kill us. It’s war here.“ Das von ihr gezeichnete Bild von „den Arabern“ jedoch, die angeblich (alle) mörderische Intentionen hätten, steht bereits im Gegensatz zum darüber präsentierten Bild vom harmlosen, unterdrückten Palästinenser, der oft vor den israelischen Kugeln fliehen muss. Während seine Aussagen also nicht relativiert werden müssen, müssen jene der jüdischen Mutter teilweise relativiert werden. Während ersterer aktiv dreimal von Israelis beschossen wird, wird letztere nur einmal von einem Querschläger beunruhigt. Die Worte des Palästinensers beklagen seine Situation ohne Israelis direkt zu verteufeln, anders als die Worte der Jüdin, welche „die Araber“ als mordlustig pauschalisieren. Da bei dieser Gegenüberstellung auch keinerlei Hintergründe dazu vermittelt werden, aus welchen exakten Gründen die israelische Besatzung zum Mittel der Ausgangssperre greift und warum überhaupt Juden in Hebron bei Ausbleiben von Schutzmaßnahmen um ihr Leben fürchten müssten, entsteht bei diesem Teil (M5) insgesamt der Eindruck einer eher pro-palästinensischen Perspektive. Mit welcher Tendenz dann i.d.R. die Erledigung der Arbeitsaufgabe (2) ausfallen mag, welche eine Erklärung der jeweiligen Lebensumstände im Konflikt verlangt, kann vermutet werden.[24]

Sonstige Themen

Während obige Themen den Großteil der Erwähnungen Israels in den Erdkunde-Schulbüchern ausmachen, wird Israel auch in vereinzelten weiteren Kontexten erwähnt. Gemeinsam haben diese Erwähnungen die globale Perspektive, in welcher Israel nur als Teil der weltweiten Staatengemeinschaft erscheint und nicht eigens hervorgehoben wird. Für

[23] ebd., S. 97.
[24] Diercke Geography– For Bilingual Classes, Volume 1, S. 97.

die Klassenstufen 7 und 8 finden sich folgende Bezüge: In *Diercke Erdkunde 2, diff. Ausgabe* (Westermann 2019) taucht Israel namentlich auf Rang 11 des „World Happiness Index 2018“, einer Länderliste zu den „glücklichsten Menschen“ weltweit, auf.[25] In *Mensch und Raum. Geographie 7–9* (Cornelsen 2008) wird Jerusalem als Hauptstadt und größte Stadt Israels mit 0,7 Mio. Einwohnern (Stand 2008) in einer Liste von Städtepartnerschaften von New York City erwähnt.[26] In *Seydlitz Geographie 2* (Schroedel 2009) schließlich wird Israel auf zwei Weltkarten einmal wirtschaftlich als Teil der „übrigen Entwicklungsländer“ und einmal dem „Orient“ als sogenanntem „Kulturerdteil“ zugeordnet. Der „Orient“ geht laut der Karte auf der Höhe des Sudan in das sogenannte „Schwarzafrika“ über, ein rassistischer Begriff, welcher auf die dunkle Hautfarbe der meisten Bewohner dieser Region abzielt und aus kolonialistischer Zeit stammt. Auch der Begriff des „Orients“ ist von seiner Begriffsgeschichte her problematisch und steht im Gegensatz zu den geographisch orientierten Begriffen derselben Weltkarte wie „Europa“ oder „Südasien“. Die Verwendung dieser Begriffe in einem Schulbuch ist überraschend und abzulehnen. Auch insgesamt sollte eine etwaige Verwendung des Konzepts der „Kulturerdteile“ skeptisch betrachtet werden, deren Grenzziehungen teilweise nur schwer nachzuvollziehen sind, etwa die Abtrennung der Ukraine, von Belarus und Russland von „Europa“.[27] Eine derart problematische Darstellung kultureller Verhältnisse und veraltete Begriffsverwendung fand sich jedoch nur in diesem Erdkunde-Schulbuch. Neuere Bücher scheinen darauf nicht mehr zurückzugreifen.

Seit 2020 sind wenige weitere Werke der Klassenstufen 7 und 8 erschienen, die im Rahmen des Berichts nicht mehr gesichtet werden konnten. Dies betrifft *Unsere Erde 2, diff. Ausgabe* (Cornelsen 2022), dessen ältere Ausgabe oben besprochen wurde, sowie *Diercke Geography Activity Book 1* (Westermann 2020).[28] Einzelne neuere Ausgaben oben besprochener Werke konnten gesichtet werden und wurden im Fazit berücksichtigt.

---

[25] Diercke Erdkunde – Band 2, diff. Ausgabe (2019) S. 129.
[26] Mensch und Raum. Geographie 7–9 (2008), S. 301.
[27] Seydlitz Geographie 2 (2009), S. 165.
[28] Diese waren zum Zeitpunkt des Abschlusses dieses Berichts noch nicht in der Forschungsbibliothek des GEI vorhanden.

Klassenstufen 9 und 10: Israel als Teil globaler Wirtschaft und von Migrationsbewegungen

Themenfeld: Wirtschaft, Handel und Entwicklung

Im untersuchten Korpus der in Nordrhein-Westfalen verwendeten Erdkunde-Schulbücher der Sek. I sind dreizehn Bücher der Klassenstufen 9 und 10 enthalten. Von diesen weisen die Werke *Diercke Erdkunde – Band 3* (Westermann 2012), *Terra Erdkunde 3, diff. Ausgabe* (Klett 2018), *Seydlitz Erdkunde 3, diff. Ausgabe* (Schroedel 2017) und *Praxis Geographie 3* (Westermann 2010) keinerlei Bezüge zum Judentum oder zu Israel auf.[29] Auch in den restlichen Werken sind die Bezüge marginal. Sie sind v.a. den Themenfeldern Wirtschaft und Migration zuzuordnen. Ganze Abschnitte zu Israel oder jüdischen Bevölkerungen finden sich in den Werken nicht.

Das Wirtschafts- und Entwicklungsthema ist offenbar das dominante Themenfeld bei der Thematisierung Israels in diesen Klassenstufen. So werden im Schulbuch *Diercke Geography – For Bilingual Classes 2* (Westermann 2017) anhand einer Weltkarte alle Zulieferer für Produkte der US-amerikanischen Firma Apple angezeigt, darunter auch Israel mit fünf Produktionsstandorten im Land.[30] Daneben wird im selben Buch Israel als Land mit „sehr hoher“ Entwicklung im Human Development Index (HDI, Stand 2015) angezeigt.[31] In *Diercke Praxis – Band 3* (Westermann 2018) wird Israel auf einer Weltkarte als eines der Länder aufgeführt, aus welchem Schnittblumen nach Europa exportiert werden.[32] Im Buch *Heimat und Welt 9/10, diff. Ausgabe* (Westermann 2013) sind die Grenzen Israels auf einer Weltkarte (ohne eigene Ausweisung der Palästinensischen Gebiete) markiert, welche „Wichtige Rohstoffe und Handelsströme“ anzeigen soll. Israel ist dabei jedoch in keinen der Ströme eingebunden. Im Text „Die ‚Pan-Euro-Med-Handelszone‘“ darunter wird erwähnt, dass u.a. „Westjordanland und Gaza-Streifen“ Teil jener neuen Freihandelszone seien.[33] In *Unsere Erde 3, Gymnasium* (Cornelsen 2019) taucht Israel ebenfalls im Rahmen von Weltkarten auf, worin der Entwicklungsstand Israels anhand des HDI 2014 mit „sehr hoch“ und des Bruttonationaleinkommens (BNE) 2016 als „hoch“ angegeben wird. Auch wird Israel als Mitglied der OECD farblich markiert.[34]

---

[29] Terra Erdkunde 3, diff. Ausgabe (2018); Praxis Geographie 3 (2010); Diercke Erdkunde – Band 3 (2012); Seydlitz Erdkunde 3, diff. Ausgabe (2017).
[30] Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 2 (2017), S. 10.
[31] ebd., S. 37.
[32] Diercke Praxis – Band 3 (2018), S. 39.
[33] Heimat und Welt 9/10, diff. Ausgabe (2013), S. 80f.
[34] Unsere Erde 3, Gymnasium (2019), S.11, 95.

In *Unsere Erde 3* (Cornelsen 2012) sind die Palästinensischen Gebiete als einer der drei größten Empfänger von öffentlicher Entwicklungshilfe in Asien für das Jahr 2009 angegeben.[35]

Themenfeld: Migration

Indirekt kommt Israel (und teilweise die Dimension des Nahostkonflikts) auch bei der Thematisierung von Migration vor. Dies ist im Buch *Diercke Geography – For Bilingual Classes 2* (Westermann 2017) der Fall, wo in einer Statistik der „größten Migrantenpopulationen“ des Jahres 2015 auch der „Staat Palästina“ („State of Palestine“) aufgeführt ist, von wo es demnach eine größere Migrationsbewegung ins benachbarte Jordanien gebe. Als Quelle sind die UN angegeben, offenbar der „International Migration Report“ des Department of Economic and Social Affairs (DESA) der UN von 2015 (dort u.a. S. 6)[36], in welchem für die genannte Migrationsbewegung allerdings der Zeitraum 1990 bis 2000 und 2010 bis 2015 angegeben ist und nicht wie im Schulbuch allein das Jahr 2015. So kann anhand des Schulbuchs der falsche und dramatische Eindruck entstehen, die in der Statistik genannten Migrationsbewegungen hätten jeweils in nur einem einzelnen Jahr oder in wenigen Jahren die Größe von mehreren Millionen Migranten erreicht und nicht über einen großen Zeitraum hinweg. Die Beschriftung zur Schulbuch-Statistik über „populations of migrants“ nennt keinen genauen Zeitraum, in welchem die Zahl der Migranten bis 2015 angestiegen sei. Die angegebene Zahl der über 2 Mio. palästinensischen „Migranten“ aus dem „Staat Palästina“ nach Jordanien kann sich jedoch nur auf einen großen Zeitraum beziehen, der bis zu den historischen Zäsuren von 1948 und 1967 zurückreicht. Andernfalls wäre die hohe Zahl nicht zu erklären, die auch der UN-Bericht so nicht wiedergibt, welcher einen weit kleineren Zeitraum abdeckt. Die Bezeichnung der über 2 Mio. Menschen als „Migranten“ ist jedoch irreführend, da die meisten davon im Land, in Jordanien, geboren und aufgewachsen sind.[37] Sie gelten zwar statistisch oft als Palästinenser, was auch dem Selbstverständnis entspricht, haben jedoch nie in Palästina gelebt und in den meisten Fällen die jordanische Staatsangehörigkeit von ihren Vorfahren geerbt, da Jordanien alle bis 1967 ins Land geflüchteten Palästinenser als jordanische

[35] Unsere Erde 3, Realschule (2012), S. 22.
[36] https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015.pdf
[37] Vgl. Jörg Kaminski: Die vergessenen Flüchtlinge aus Palästina. (Deutschlandfunk, 14. August 2018) URL: https://www.deutschlandfunk.de/jordanien-die-vergessenen-fluechtlinge-aus-palaestina.724.de.html?dram:article_id=425463 , abgerufen am 26. Oktober 2020

Staatsbürger anerkannte.[38] Das Schulbuch vermittelt diese wichtigen Hintergrundinformationen nicht und impliziert eine in nur wenigen Jahren entstandene, Millionen Menschen betreffende Flüchtlingsbewegung aus den von Israel kontrollierten palästinensischen Gebieten. Zu der genannten Statistik sei außerdem auch hier angemerkt, dass die Bundesrepublik Deutschland bisher keinen „Staat Palästina“ anerkannt hat, im Gegensatz zur UN, wo die Palästinenser unter diesem Titel als Beobachter vertreten sind. Ein palästinensischer Staat bleibt für die Bundesrepublik eine zu erstrebende Zukunftsperspektive im Zuge einer Zweistaatenlösung. Ein deutsches Schulbuch sollte wahrscheinlich diese offizielle Position Deutschlands in seinem Sprachgebrauch wiedergeben oder die anderweitige Begriffsverwendung mit Verweis auf die Quellensprache genauer erklären.

Im Buch *Heimat und Welt 9/10, diff. Ausgabe* (Westermann 2013) findet Migration in einem ganz anderen Kontext Erwähnung. So berichtet dort ein „Andreas Schmitz aus Deutschland“ von seinem neuen Wohnort Melbourne in Australien, wo es Menschen verschiedenster Herkunft gebe, darunter führt er auch „jüdische Herkunft“ auf, was zusammen – man beachte die Benutzung des längst überkommenen Ausdrucks – ein „buntes Völkergemisch“ ergebe.[39] In *Terra Erdkunde 3, Gymnasium* (Klett 2018) erscheinen die Grenzen Israels inklusive der eingezeichneten Grenzen der Palästinensischen Gebiete als Nachbargebiete von Regionen mit starken Migrationsbewegungen, ohne dass diese Bewegungen direkt mit Israel/Palästina in Verbindung gebracht werden. Allerdings ist bei diesen Karten zu fragen, warum zwar die Paläst. Gebiete oder die Westsahara separiert und auch Nordzypern als besetztes Gebiet dargestellt werden, die Golan-Höhen jedoch nicht als von Israel besetztes und sogar annektiertes Gebiet angezeigt werden.[40]

Vier seit 2020 neu erschienene Ausgaben oben genannter Schulbuchreihen für die Klassenstufen 9 und 10 konnten nicht mehr in die Analyse einfließen.[41] Es handelt sich um *Diercke Erdkunde 3, diff. Ausgabe* (Westermann 2021), *Terra Erdkunde 3, diff. Ausgab*e (Klett 2022), *Diercke Praxis – Band 3* (Westermann 2021) und *Seydlitz Geografie 3, Gymnasium* (Westermann 2021).

---

[38] Vgl. Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste: Sachstand. Zur Staatenlosigkeit von Palästinensern und zur Anerkennung Palästinas und der von seinen Behörden ausgegebenen Reisedokumente (WD 2 - 3000 - 057/18). 2018, S. 6, URL: https://www.bundestag.de/resource/blob/564214/ac302f4c6cadb2d7fd79bbcdbacd2841/wd-2-057-18-pdf-data.pdf , abgerufen am 26. Oktober 2020

[39] Heimat und Welt 9/10, diff. Ausgabe (2013), S. 20.

[40] Terra Erdkunde 3, Gymnasium (2018), S. 72f.

[41] Auch diese Schulbücher waren zum Zeitpunkt des Abschlusses dieses Berichts noch nicht in der Forschungsbibliothek des GEI vorhanden.

Glossare und Verzeichnisse: Begriffserklärungen

Während die meisten der untersuchten Erdkunde-Schulbücher über einen Glossarteil verfügen, finden sich Begriffserklärungen mit Bezug zum Untersuchungsgegenstand dieser Studie darin nur in sehr wenigen Büchern. Dies erklärt sich aus dem Umstand, dass im Rahmen der Erdkunde-Bücher die Themen Judentum und Israel ohnehin nur gering vertreten sind, wie die obigen Abschnitte zeigen, und daher wenig Anlass zur weiteren Erklärung bieten. In den untersuchten Glossaren sind jedoch zwei Stellen auffällig:

So wird in *Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1* (Westermann 2015) der Begriff „Ghetto" erklärt als: „Highly segregated area in a city where a minority, often an ethnic group, lives in poor housing conditions; originally the residential concentration of Jews."[42] Während die Erklärung grundsätzlich richtig ist, wäre eine sensiblere sprachliche Alternative zum Begriff „Konzentration von Juden" zu wünschen gewesen, da er an die nationalsozialistischen „Konzentrationslager" und damit an den Holocaust erinnert. Hier wäre insbesondere in einem deutschen Schulbuch ein kurzer Verweis auf die Rolle der von den Deutschen geschaffenen Ghettos zur Zeit des Holocaust sinnvoll gewesen, um klarzumachen, dass der Begriff seitdem (in Europa) oftmals in diesem Kontext zu verstehen ist und eben nicht nur ursprünglich („originally") mal etwas mit Juden zu tun hatte.

Dass es keine „Menschenrassen" gibt, ist unbestritten. Wo sie als soziale Konstrukte in Bildungsmedien auftauchen, wären sie entsprechend als solche kenntlich zu machen. Das ist offenbar noch nicht überall der Fall, wenn Sätze wie jener vorhanden sind: „Apartheid: In Südafrika seit 1950 bis Anfang der 1990er Jahre gesetzlich festgelegte Politik der sozialen, wirtschaftlichen, politischen und räumlichen Trennung der Einwohner weißer und nicht weißer Rassen". So vorhanden in *Praxis Geographie 3* (Westermann 2009).[43] Dass es sich bei diesen „weißen" und „nicht weißen Rassen" nicht um gegebene Tatsachen handelt, die als Grundlage für eine solche „Politik" dienten, wird nicht einmal impliziert. Die Nutzung des Begriffs „rassistisch" wäre hier durchaus zur Charakterisierung angemessen gewesen, und die Worte „weiß" und „Rasse" in Anführungszeichen zu setzen, hätte schon etwas zur Entschärfung beigetragen. Das Thema hat mit dem Untersuchungsgegenstand dieser Studie insofern zu tun, als auch Juden in Deutschland vor nicht einmal 75 Jahren vom Staat als eigene „Rasse" bezeichnet wurden. Daher sei dringend zu

[42] Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1 (2015), S. 232.
[43] Praxis Geographie 3 (2009), S. 140.

empfehlen, rassistische Gesetzgebung auch so zu benennen und rassistische Begriffe kenntlich zu machen (siehe auch oben der Begriff „Schwarzafrika“). Andernfalls geschieht eine ungewollte Reproduktion menschenfeindlicher Begriffe.

Fazit

In den untersuchten Erdkundeschulbüchern bestehen die Bezüge zur Thematik dieser Studie v.a. aus Referenzen zum modernen Staat Israel und seiner geographisch-politischen Lage. Judentum in Deutschland und Europa wird dagegen kaum erwähnt und selbst das Thema Israel findet zumeist nur beiläufig Erwähnung. Ein eigenes Unterkapitel zum Nahostkonflikt ist nur in einem Buch vorhanden.

Dort, wo Bezüge zur Thematik vorkommen, lassen sich Schwerpunkte bei den verschiedenen Klassenstufen ausmachen. In den Büchern der Klassenstufen 5 und 6 sind wenige jüdische Orts- und regionale Bezüge aus Deutschland (v.a. NRW) enthalten, die von beiläufigem Charakter sind und die nicht erläutert werden. Zumeist handelt es sich um Markierungen von Synagogen oder Gedenkstätten auf abgebildeten Stadtkarten. Im Kontext von Wirtschaft und Tourismus wird in wenigen Büchern auch Israel beiläufig benannt und/oder abgebildet. Vereinzelt ist bereits in den Büchern dieser Klassenstufen auffällig, dass die Grenzen Israels zwischen verschiedenen Karten und Büchern sehr uneinheitlich abgebildet werden. Hier war es v.a. das Buch *Unsere Erde 1* (Cornelsen), in welchem das auch in einigen anderen Büchern (auch anderer Fächer) identifizierte Phänomen auftaucht, dass der Gazastreifen als Teil Ägyptens und das Westjordanland als Teil Jordaniens abgebildet werden. Mit international anerkannten Grenzen oder einer etwaigen De-Facto-Beherrschung durch diese Staaten deckt sich eine solche Darstellung nicht. Die Sichtung auch von neuesten Schulbuchausgaben hat ergeben, dass das Phänomen v. a. bei Büchern des Verlags Cornelsen vorkommt. In den Büchern der Verlage Klett und Westermann taucht diese Darstellungsweise dagegen kaum auf und in deren Karten werden das Westjordanland und der Gaza-Streifen in der Regel entweder als eigenständig abgegrenzte Gebiete oder als Gebiete mit getrichelter (Binnen-)Grenze zum Staatsgebiet Israels angezeigt, was beides den Verhältnissen vor Ort näher kommt als die Darstellung Cornelsens. Insbesondere bei den Weltkarten am Ende des jeweiligen Buches wird im Schulbuchvergleich der Unterschied besonders deutlich. Das betrifft auch höhere Klassenstufen, nicht nur Klasse 5 und 6.

Während im Kontext von Stadtkarten in den Büchern der Klassenstufen 5 und 6 vereinzelt jüdische Bezüge auch außerhalb eines israelischen Zusammenhanges vorkommen, sind es in den Büchern der oberen Klassenstufen der Sek. I fast nur noch explizit israelische Bezüge. Diese kommen zumeist nicht als kompakte Darstellung zu Israel vor, sondern sind beiläufig in verschiedene andere Thematiken eingebettet, wobei zumeist unerwähnt bleibt, dass es sich bei Israel um einen Staat mit jüdischer Bevölkerungsmehrheit handelt. Dies zu erwähnen wäre dort vom Kontext her auch nicht erforderlich. Von der reinen Anzahl der Nennungen in verschiedenen Büchern her betrachtet, ungeachtet des jeweiligen Umfangs, bildet in den Büchern der Klassenstufen 7 und 8 die Thematik von Israels Geographie, Geologie und Flora das am meisten vorkommende Themenfeld. Problematische Formulierungen und Darstellungen sind in diesem Kontext nicht vorhanden. Erst dahinter folgen von der Häufigkeit her betrachtet mit Abstand, dafür zumeist mit mehr Umfang, die Themenfelder Wasserversorgung und –konflikt, sowie der Nahostkonflikt. Am umfangreichsten wird das Thema der Wasserversorgung in Israel und seinen Nachbarstaaten im Buch *Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1* (2015) von Westermann behandelt. Dort wird zwar angedeutet, dass der Rückgriff auf sich überschneidende Wasserressourcen zu Konflikten führen kann, aber es bleibt in Bezug auf Konflikt bei dieser Andeutung. Das Buch beschreibt dagegen intensiv Israels technologiefreundliche Strategien zur Bekämpfung des Wassermangels, wodurch insgesamt ein sehr positiver Eindruck über Israels Lösung des Problems entsteht.

Der Nahostkonflikt wird allein in den Büchern der Klassenstufen 8 und 9 behandelt und selbst dort nur in zwei Büchern. In *Praxis Geographie 2* (Westermann 2008) wird er im Kontext des „Sechstagekrieges“ nur gestreift. Bei der Benennung des Krieges ist ein Sachfehler unterlaufen, denn eigentlich handelt es sich bei dem im Text geschilderten Konflikt um den Jom-Kippur-Krieg. Das einzige Erdkunde-Buch, welches den Konflikt umfassender behandelt, ist erneut das Buch *Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1* von Westermann, welches oben in Bezug auf seine umfassende und sehr positive Darstellung von Israels Wassermanagement erwähnt ist. Das positive Bild über Israel kehrt sich in der zweiseitigen Darstellung über den Nahostkonflikt eher um. Zunächst überrascht im Titel „Tensions between Neighbours – Israel and Palestine“ bereits die Vorwegnahme einer bisher nur als Zukunftsperspektive vorhandenen palästinensischen Staatsgründung, indem als „Nachbarn“ nicht etwa von „Israelis and Palestinians“, sondern „Israel and Palestine“ die Rede ist. Bei der knappen Zusammenfassung der historischen Entwicklungen seit der UN-Resolution einer Zweistaatenlösung von 1947 ist es

zwar zunächst „die arabische Bevölkerung“, welche den Plan ablehnt, jedoch steht dem Plan später v.a. Israel durch Siedlungsbau in den besetzten Gebieten entgegen, während etwaige Hindernisse von palästinensischer Seite unerwähnt bleiben. So wird einerseits erwähnt, dass Israel seine Grenze zum Westjordanland befestigte, jedoch nicht, dass dies als Antwort auf Wellen von palästinensischen Terroranschlägen geschah, welche nach Errichtung der Sperranlagen statistisch deutlich wahrnehmbar abnahmen. Auch die radikalislamische Hamas und die Rolle, die sie spielt, bleiben unerwähnt. Im weiteren Verlauf der Darstellung sind es v.a. etwaige „Ungerechtigkeiten“ von israelischer Seite, welche benannt und beschrieben werden. Dies beginnt beim Kartenmaterial, welches unter M3 die jüdische Geschichte der Stadt Hebron vor 1960 negiert, unter M2 die 2005 erfolgte Räumung aller israelischen Siedlungen im Gazastreifen nicht anzeigt, und unter M1 die Geschichte der Besatzung des Gazastreifens durch Ägypten und der Annexion des Westjordanlands durch Jordanien auslässt, während dagegen die Gebietserweiterung des Staates Israel auf Kosten der weitgehend als souverän gezeichneten Palästinenser auch in der Arbeitsaufgabe als Ungerechtigkeit impliziert wird. Dass die Erweiterung erst in Folge eines erfolgreichen Verteidigungskrieges gegen die arabischen Nachbarstaaten erfolgte, wird ebenfalls ausgelassen. Neben dem Kartenmaterial wird als weitere Thematik das Thema Ausgangssperre gewählt, welche als Mittel der israelischen Besatzung gegen „Anspannungen“ eingesetzt werde. Daneben befindet sich das einzige Foto der Gesamtdarstellung. Dafür wurde ein Foto der „Borderline to the West Bank“ gewählt, welchem es jedoch an Repräsentativität mangelt. Denn es wurde speziell ein Foto des Mauerabschnitts der Grenze in Jerusalem gewählt, keiner der weitaus längeren Abschnitte, welche einfach aus Zäunen bestehen. Durch die Wahl der Mauer wird eine dramatischere Bildwirkung erzielt, auch durch die Bildunterschrift wird impliziert, so sehe es überall entlang der Grenze aus, und auch durch das Fehlen von Hintergrundinformationen zur Schaffung der Grenzanlage wird die Rolle Israels negativer gezeichnet, als es für eine ausgewogene Darstellung hätte sein müssen. Schließlich werden durch fiktive Äußerungen eines Palästinensers und einer Jüdin aus Hebron problematische Stereotype reproduziert, die u.a. zur Zeichnung des Palästinensers als unschuldigem Opfer und der Jüdin als anti-arabischer Propaganda aufgesessener Person führt („[…] because the Arabs are trying to kill us. It’s war here“). Während ersterer ohne Verschulden ständig von israelischen Soldaten beschossen werde und dadurch für die Beschaffung von Medikamenten für seine Frau sein Leben aufs Spiel setze, sei die jüdische Mutter nur einmal von einem im Haus gelandeten Querschläger beunruhigt worden. Die Empathien sind damit eher auf palästinensischer

Seite, während keinerlei Informationen zur Situation in Hebron und letztlich auch kaum zum Westjordanland insgesamt gegeben werden.

In den Erdkunde-Schulbüchern der Klassenstufen 9 und 10 kommen wiederum vom Umfang her deutlich kürzere Erwähnungen und Darstellungen Israels vor. In diesen relativ wenigen Bezügen erscheint Israel als Teil globaler Wirtschaftsverflechtungen und als Teil von globalen Migrationsbewegungen. Diese globale Perspektive führt auch dazu, dass auf Israel im Einzelnen kaum eingegangen wird. Weltkarten dominieren die Darstellungen und diese bieten in der Regel kaum Anlass zur Kritik. Stellenweise sind lediglich inkonsequente Darstellungsweisen bezüglich verschiedener parallel dargestellter Länder mit besetzten Gebieten, sowie im Vergleich von Westjordanland und Golanhöhen festzustellen. Verstärkt kritikwürdig ist dagegen die Wiedergabe einer Statistik über Migration aus Palästina im Buch *Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 2* (Westermann 2017). Durch problematische Formulierungen, Auslassungen und letztlich durch inkorrektes Zitieren der Quelle impliziert die Statistik eine in nur wenigen Jahren entstandene, Millionen Menschen betreffende Flüchtlingsbewegung aus den von Israel kontrollierten palästinensischen Gebieten. Wie schon im ersten Band dieser Schulbuchreihe, wird zudem in der Statistik die Existenz eines „Staates Palästina“ als Tatsache der Gegenwart angenommen, nicht als zu erstrebende Zukunftsperspektive.

Bei den Glossaren wären zwei Stellen sprachlich zu verbessern: In *Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 1* (2015) sollte der Begriff des Ghettos nicht als „Konzentration von Juden“ erklärt werden, was stark an die nationalsozialistischen Konzentrationslager erinnert. Im Buch *Praxis Geographie 3* (Westermann 2009) wären im Kontext der Apartheidpolitik in Südafrika Begriffe wie „weiße“ und „nicht weiße Rassen“ dringend in Anführungszeichen zu setzen und das Konstrukt der „Rasse“ zu problematisieren. Außerhalb der Glossare ist auch die Verwendung des rassistischen, hier als selbstverständlich gebrauchten Begriffs „Schwarzafrika“ im Buch *Seydlitz Geographie 2* (Schroedel) von 2009 anstößig.

3.3 Geographie (Sekundarstufe II)

von Matthias Springborn, Braunschweig

Während der Geographieunterricht in der Sekundarstufe I an nordrhein-westfälischen Schulen unter der Bezeichnung „Erdkunde“ firmiert, heißt die Disziplin in der gymnasialen Oberstufe „Geographie“. Das Fach soll zur „Festigung und Erweiterung der raumbezogenen Handlungskompetenz“ beitragen. Darunter sei „die Fähigkeit und Bereitschaft zu verstehen, die Strukturen und Prozesse der nah- und fernräumlichen Lebenswirklichkeit zu analysieren, sie fachstrukturell zu erfassen und zu durchdringen sowie selbstbestimmt und solidarisch an der Entwicklung, Gestaltung und Bewahrung der räumlichen Lebenswirklichkeit mitzuarbeiten“. Dem Fach wird ein wichtiger Beitrag zur Allgemeinbildung zuerkannt. Es helfe insbesondere „Strukturen und Prozesse“ im Bereich der „Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen“, der „Chancen und Risiken“ bei Globalisierung und Regionalisierung, dem „Abbau von Disparitäten auf verschiedenen Maßstabsebenen“ sowie der „Gewährleistung eines friedlichen Miteinanders durch interkulturelles Verständnis“ zu durchdringen. Unter anderem soll deutlich werden, dass Räume auch „gesellschaftliche Konstrukte“ sind und „subjektiv wahrgenommen“ werden.[1]

Korpus und Methodik der Analyse

Eine vom MSB am 21.August 2019 zur Verfügung gestellte Liste der zu diesem Zeitpunkt zugelassenen Schulbücher für das Fach Erdkunde, beinhaltete nur die Erdkunde-Schulbücher der Sekundarstufe I, nicht die Geographiebücher der Sekundarstufe II. Nach Vereinbarung wurden auch die Bücher der gymnasialen Oberstufe in die Analyse mit einbezogen. Zunächst wurden die Bücher in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts zur Bearbeitung herausgesucht und nach Erstellung einer Synopse relevante Kapitel gescannt. Der Bearbeiter des Faches führte dann auf Grundlage der Scans die Analyse durch. Bereits anhand der Synopse war ersichtlich, dass die Geographie-Schulbücher der Sekundarstufe II nur wenige Bezüge zu den für die Studie relevanten Themen aufweisen, was v.a. an der starken globalräumlichen Ausrichtung in diesen Klassenstufen liegt. Grundsätzlich waren aber auch hier für die Untersuchung Fragen nach den eingesetzten

[1] Vgl. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geographie. Herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2014, S. 11–12. (Online) URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/180/KLP_GOSt_Geographie.pdf, abgerufen am 18. August 2021

Narrativen in Text und Bild, nach den Motiven, sprachlichen Formulierungen, Begriffen und Ausdrücken, thematischen Rahmensetzungen, Vergleichen, Parallelkonstruktionen, der didaktischen Intention und insbesondere auch der sachlichen Richtigkeit leitend. Digitale Schulbücher (eBooks) wurden im Rahmen dieses Berichts von der Analyse ausgenommen. Die Anzahl untersuchter Bücher für das Fach Geographie beläuft sich auf 13 Bücher.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	**Verlag & Jahr**	**Klassenstufe**	**ISBN**
Diercke Geographie, Aktuelle Ausgabe 2017, alle Bundesländer	Westermann 2017	GYM Sek II (11-13)	978-3-14-114057-6
Diercke Praxis, Qualifikationsphase / Activity book 2	Westermann 2018	GYM Sek II	978-3-14-115235-7
Diercke Praxis Arbeits- und Lernbuch, Qualifikationsphase	Westermann 2016	GYM Sek II	978-3-14-115234-0
Diercke Praxis – Arbeits- und Lernbuch, Einführungsphase	Westermann 2016	GYM Sek II	978-3-14-114940-1 / 978-3-14-114966-1
Diercke Praxis, Einführungsphase / Activity book 1	Westermann 2015	GYM Sek II	978-3-14-114958-6
Mensch und Raum – Geographie, Qualifikationsphase	Cornelsen 2015	GYM Sek II	978-3-06-064553-4
Terra Geographie, Gesamtband	Klett 2015	GYM Sek II	978-3-12-104131-2
Terra Geographie, Einführungsphase	Klett 2014	GYM Sek II	978-3-12-104129-9
Mensch und Raum – Geographie, Einführungsphase	Cornelsen 2014	GYM Sek II	978-3-06-064552-7
Grundwissen Geographie, Sekundarstufe II	Cornelsen 2013	GYM Sek II	978-3-06-064211-3
Terra Geographie, Qualifikationsphase	Klett 2011	GYM Sek II	978-3-12-104101-5
Praxis Geographie, Qualifikationsphase	Westermann 2011	GYM Sek II	978-3-14-114160-3
Praxis Geographie, Einführungsphase	Westermann 2010	GYM Sek II	978-3-14-114159-7

Dominantes Themenfeld: Wasserkonflikt u. -management in Israel und Umgebung

In den Darstellungen des Faches Geographie dominiert in Bezug auf die für die Studie relevanten Themen das Themenfeld des Konfliktes um Wasser und des Wassermanagements in Israel und im Nahen Osten deutlich. Das Thema kommt nicht nur numerisch besonders häufig in der Palette der untersuchten Bücher vor, sondern wird in drei der Bücher auch ausgiebiger in eigenen mehrseitigen Abschnitten besprochen. Dabei ist die

Wahl Israels als Fallbeispiel für den Umgang mit Wasser angesichts dessen, dass das Land derzeit global führend in der Anwendung von Wasserentsalzungs- und Wassermanagementtechnologien ist, besonders passend. Dass sich die verschiedenen Nationen in derselben Region über die Verteilung des Wassers oft nicht einig sind und (auch) dies zu Konflikten führt, gehört damit zum Gesamtkomplex der Wasserthematik dazu, sobald Israel als Fallbeispiel gewählt wird, und muss nicht als besonderes Hervorkehren der Konflikthaftigkeit der Region verstanden werden. Dennoch wird teilweise der Wasserkonflikt auch in den allgemeinen Nahostkonflikt eingerahmt und dies nicht immer ganz passend. Der Nahostkonflikt wird darüber hinaus kaum behandelt.

In sechs der dreizehn Bücher wird die Wasserthematik direkt angesprochen. Davon wird das Thema in drei Büchern nur kurz angerissen bzw. wird lediglich erwähnt, dass es einen Wasserkonflikt gibt.[2] Deutlich umfangreicher wird es in drei anderen Büchern behandelt, welche jeweils von verschiedenen Verlagen stammen. In *Terra Geographie, Qualifikationsphase* (Klett 2011) geht es unter der Überschrift des Unterkapitels „Landwirtschaftliche Intensivierung in semiariden und ariden Räumen“ ausschließlich um das Fallbeispiel Israel.[3] Neben Texten und Fotos sind in die vier dazugehörigen Seiten auch Statistiken und eine Israelkarte eingebunden. Letztere zeigt Bewässerungskanäle, Landschaftstypen, Aufbereitungsanlagen und Pumpstationen symbolisch an, wobei die palästinensischen Autonomiegebiete durch gestrichelte Linien vom Rest Israels getrennt dargestellt werden. Die durchgezogene Linie vor den Golanhöhen und die lediglich gestrichelte Linie als Verbindung zu Syrien zeigen die international weitgehende Nichtanerkennung der Annexion der Golanhöhen durch Israel an. Damit entspricht die Karte bezüglich der Grenzen auch der offiziellen deutschen Position. Gleich zu Beginn des Unterkapitels wird auf die „Bedeutung der Golan-Höhen“ eingegangen und dazu ein Foto abgedruckt, welches einen „Israelische[n] Wachtposten auf den Golan-Höhen“ zeigen soll. Die Besetzung des Golan 1967 wird nicht als Folge eines Angriffs durch das Nachbarland Syrien erklärt, sondern lediglich als Ergebnis des israelischen Sieges im Sechstagekrieg präsentiert. Zu leicht kann Israel durch eine solche Darstellung in die Rolle eines Aggressors gedrängt werden – die Kämpfe im Golan begannen, nachdem syrische Kräfte von dort aus Siedlungen in Galiläa beschossen hatten. Zudem spielte neben der besseren Verteidigungsfähigkeit Richtung Syrien/Libanon das Interesse an den Wasserressourcen des Golan eine Rolle,

[2] Diercke Geographie (2017), S. 222, 228–229; Mensch und Raum – Geographie, Einführungsphase, (2014), S. 66–67, 71; Grundwissen Geographie, Sekundarstufe II (2013), S. 265.
[3] Terra Geographie, Qualifikationsphase (2011), S. 22–25.

welches hier als mindestens gleichwertig beschrieben wird. Die Wahl des Fotos eines „israelischen Wachtpostens“ mit dem Geschütz daneben kehrt eine im Text herauslesbare Militanz der Israelis zusätzlich hervor, auch wenn das Foto durchaus zu den Realitäten vor Ort gehört. Da der Nahostkonflikt und insbesondere die Hintergründe des Sechstagekrieges von 1967, dem die Besetzung des Golan folgte, allerdings nirgends analysiert werden, sind Miss- bzw. Überinterpretationen der Golan-bezogenen Inhalte durch Schülerinnen und Schüler zu Ungunsten Israels möglich.[4]

Im Buch *Mensch und Raum – Geographie, Qualifikationsphase* (Cornelsen 2015) ist das vierseitige Unterkapitel „Der Negev – eine Wüste wird bewässert“ vorhanden.[5] Anders als das entsprechende Kapitel im obigen Buch legt es einen Schwerpunkt auf die klimatisch-geographischen Bedingungen und den Einsatz von Technologien speziell in der Negev-Wüste vor dem Hintergrund der langfristigen Regierungspläne für die Region. Konflikthaftigkeit mit einzelnen Gruppen wird allenfalls dahingehend erwähnt, dass man Konflikte mit den Beduinen durch das Verbot von Viehherden im Voraus vermeiden wolle. In der Kartendarstellung Israels entspricht die Art der (Binnen-)Grenzziehung um die Golan-Höhen dem obigen Werk, wogegen zwischen Israel und den palästinensischen Autonomiegebieten hier eine durchgezogene Linie wie zwischen anerkannten Nachbarstaaten gezogen wird. Die lediglich gestrichelte Linie zwischen palästinensischen Gebieten und Jordanien bewirkt fälschlicherweise eine Gleichsetzung des Gebietsstatus des Westjordanlands mit dem der annektierten Golan-Höhen. Während letztere international weitgehend als Teil Syriens angesehen werden, wird das Westjordanland zwar als besetzt, aber nicht als besetzter Teil Jordaniens gesehen. Die gestrichelte Linie zu Jordanien verwundert daher.[6]

Das dritte Buch mit eigenem Unterkapitel zur Wasserthematik im Zusammenhang mit Israel ist *Praxis Geographie – Einführungsphase* (Westermann 2010).[7] Dieses wählt den umgekehrten Weg im Vergleich zum obigen Buch „Mensch und Raum“, indem nicht Wassertechnologien und klimatische Bedingungen Israels im Fokus stehen, sondern die Konflikthaftigkeit des Zugriffs auf gemeinsame Wasserressourcen durch die Länder und Bevölkerungsgruppen der Region. Der Titel lautet daher auch „Politischer Konflikt - Fallbeispiel: Naher Osten - Bruderkrieg um Wasser“. Das Unterkapitel wird eingeleitet von

[4] Vgl. ebd.
[5] Vgl. Mensch und Raum – Geographie, Qualifikationsphase (2015), S. 196–199.
[6] Vgl. ebd. S. 197.
[7] Vgl. Praxis Geographie, Einführungsphase (2010), S. 194–197.

einem Zitat Ben Gurions von 1956: „Wir führen einen Wasserkrieg mit den Arabern. Die Zukunft des jüdischen Staates ist abhängig vom Ausgang dieser Schlacht.“ Damit wird der Nahostkonflikt, welcher den allgemeinen politischen Hintergrund bildet, hier sehr stark auf den Konflikt um Wasser zugespitzt. Auch reißerische Begriffe wie „Bruderkrieg um Wasser“ stützen ein solches Zerrbild, das auch im Fließtext bedient wird, wo es heißt, dass es „Spannungen und Konflikte“ „vor allem um die Nutzung der vorhandenen Wasserressourcen“ gebe. Dass die Konflikte zwischen Israelis und Palästinensern sich „vor allem“ – und eben nicht „unter anderem“ oder „auch“ – um Wasser drehen würden, wäre zumindest anzuzweifeln. Dass der Fließtext mit einem Abriss der Geschichte des Nahostkonflikts in die komplexe Thematik des Gesamtkonflikts einführt, ist dagegen zu begrüßen. Dabei wird allerdings eine Reihe von problematischen und teils falschen Vorstellungen vermittelt: So habe Israel nach seiner Unabhängigkeit „einen einjährigen Krieg gegen fünf arabische Staaten“ geführt. In Wahrheit griffen diese Staaten Israel an, das sich verteidigen musste. Die Formulierung „800 000 Palästinenser waren vertrieben“ impliziert aktive Vertreibungen durch die Israelis als Regelfall. Zwar kam es auch zu Vertreibungen während des Krieges durch die heterogenen israelischen Streitkräfte, welche aber nicht der einzige Grund für den Heimatverlust von ca. 700.000 bis 750.000 Palästinensern – die Zahl 800.000 bewegt sich bereits oberhalb seriöser Schätzungen – waren. Diese waren v. a. durch Aufforderungen arabischer Führungen aus den Kampfgebieten in der Erwartung geflohen, dies sei nur für kurze Zeit der Fall, und konnten dann durch das unerwartete Kriegsergebnis nicht mehr zurückkehren. Gaza-Streifen und Westjordanland „wurden“ nicht „unter die Verwaltung“ Ägyptens und Jordaniens „gestellt“, sondern diese Staaten besetzten diese Gebiete im Zuge desselben Krieges dauerhaft militärisch, ohne ein internationales Mandat und entgegen des UN-Beschlusses zur Gründung eines arabischen Staates in Palästina neben Israel. Laut Fließtext war Israel weiterhin als Aggressor tätig: „1967 eroberte Israel im Sechstagekrieg […]“. Erst danach wird die Information vermittelt, dass die Nachbarstaaten zuvor 500.000 Soldaten um die Grenzen Israels zusammengezogen hatten. So wird erst der Jom-Kippur-Krieg von 1973 als ein Krieg beschrieben, der von arabischer Seite begonnen wurde. Bei den Konflikten davor wird eher Israel die Rolle des Aggressors zugewiesen.[8] Die im Text genannte Bevölkerungszahl der Palästinenser in den besetzten Gebieten war schon 2010 nicht mehr ganz aktuell.

[8] Vgl. Praxis Geographie, Einführungsphase (2010), S. 194.

Statt 2,4 Mio., was der Zahl von Mitte der 1990er Jahre entsprochen hätte, waren es 2010 bereits rund 3,8 bis 4 Mio.[9]

Themenfeld: Ölkrise und Jom-Kippur-Krieg 1973

Das Themenfeld des Jom-Kippur-Krieges von 1973 und der damit zusammenhängenden weltweiten Ölkrise kommt zahlenmäßig zwar fast genauso häufig in den Büchern wie der Wasserkonflikt bzw. das Wassermanagement in Israel vor, wird jedoch weit weniger detailreich beschrieben. Als eigener Abschnitt wird es fast nicht behandelt. Erwähnt wird dieses Thema i. d. R. als Nebeninformation innerhalb des allgemeinen Themas der Erdölförderung, insb. im Nahen Osten. Ein etwas längerer Text unter der Überschrift „Jom-Kippur Krieg 1973 und Erdöl“ befindet sich allerdings identisch in den Büchern *Terra Geographie, Oberstufe* (Klett 2015) und *Terra Geographie, Einführungsphase Oberstufe* (Klett 2014).[10] Dieser beschreibt den Verlauf des Jom-Kippur-Krieges sehr allgemein und dabei angemessen und geht schnell auf eine globale Betrachtung und das Geschehen in Deutschland über. Bebildert ist die Seite mit einem größeren Foto-Panorama von einem israelischen feuernden Panzer mit israelischen Soldaten auf den Golan-Höhen im Jahr 1973, sowie einer kleinen Israel-Karte mit Grenzverläufen aus diesem Jahr. Auch wenn Darstellungen, welche die Militanz von Israelis hervorkehren, im Allgemeinen in Israeldarstellungen zu häufig verwendet werden, ist sie hier, da es um einen konkreten Krieg geht, angemessen.[11]

Themenfeld: Handel und globale Vernetzung mit Israel

Weniger häufig als die obigen Themen wird Israel als Teil der globalen Wirtschaft und von Handelsnetzwerken in den Büchern erwähnt. Dies ist in vier der untersuchten Bücher der Fall. Es handelt sich dabei um rein namentliche Erwähnungen Israels auf Weltkarten, in Statistiken oder Aufzählungen im Fließtext, manchmal mit Nennung konkreter Export-Produkte, die auch von Deutschland importiert werden. Kritikwürdig ist in diesem Kontext keine der Darstellungen.[12]

---

[9] Vgl. ebd.
[10] Vgl. Terra Geographie, Oberstufe (2015), S. 156; vgl. Terra Geographie, Einführungsphase Oberstufe (2014), S. 150.
[11] Vgl. ebd.
[12] Vgl. Diercke Praxis – Arbeits- und Lernbuch, Qualifikationsphase (2016), S. 285; vgl. Terra Geographie, Oberstufe (2015), S. 253, 455; vgl. Grundwissen Geographie, Sekundarstufe II (2013), S. 70, 166, 176; vgl. Praxis Geographie, Qualifikationsphase (2011), S. 134.

Sonstige Themen: Hightech in Israel, Migration, jüdische Viertel im „Orient“

Vereinzelt kommen israelische und sehr selten jüdische Bezüge auch in verschiedenen anderen Kontexten vor. Dazu zählt etwa die Erwähnung Israels als ein herausragender Standort von Hightech-Unternehmen.[13] Auch beim bereits erwähnten Thema Wassermanagement werden i. d. R. verschiedene israelische Technologien zur Wassereinsparung vorgestellt, darunter v.a. die Tröpfchenbewässerung. Weiterhin wird Israel bisweilen im Kontext von Migrationsbewegungen erwähnt, etwa wenn Israel und separat „Palästina“ in einem Kreisdiagramm verschiedener Staaten mit Migrationsverflechtungen eingebunden sind oder wenn der Migrantenanteil an der Bevölkerung in einer Statistik auch für Israel angegeben ist.[14] Die wenigen Stellen, in denen Juden und Judentum außerhalb des Kontextes von Israel und dem Nahostkonflikt vorkommen, betreffen die Beschreibung der historisch gewachsenen Struktur einer „orientalischen Stadt“, zu welcher auch christliche und jüdische Viertel gehör(t)en. Dass aufgrund repressiver Politik gegenüber der jüdischen Minderheit in arabischen Staaten ab 1948 die weitaus meisten Misrachim und Sefardim, d. h. „orientalischen“ Juden, auswanderten, wodurch in dieser Region die jüdischen Viertel zumeist aufhörten zu existieren, wird allerdings nicht erwähnt.[15]

Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass die Geographie-Schulbücher der Sekundarstufe II kaum zu den Büchern gehören, in welchen die für diese Studie relevanten Themen in breiterem Maße eine Rolle spielen, ausgenommen die Thematisierung Israels in eng umgrenzten Kontexten bzw. seine sporadische Nennung. Dies liegt auch an der starken globalen Orientierung in diesen Klassenstufen, in welchen Zusammenhänge der Wirtschaft, des Klimas, der Geographie oder Demographie in ihrer weltweiten Bedeutung erklärt werden. Es kommen allerdings zu den verschiedenen Themen zahlreiche regionale Fallbeispiele vor und insbesondere bei der Thematik der Wassernutzung und der Konflikte um Wasser wird bei etwas weniger als der Hälfte der Geographieschulbücher in unterschiedlicher Ausführlichkeit auch Israel als Fallbeispiel gebracht.

---

[13] Vgl. Grundwissen Geographie, Sekundarstufe II (2013), S. 135; vgl. Terra Geographie, Oberstufe (2015), S. 455.

[14] Vgl. Diercke Geographie (2017), S. 314; vgl. Diercke Praxis Arbeits- und Lernbuch – Qualifikationsphase (2016), S. 125; vgl. Terra Geographie, Oberstufe (2015), S. 391.

[15] Vgl. Terra Geographie, Oberstufe (2015), S. 347; vgl. Mensch und Raum – Geographie, Qualifikationsphase (2015), S. 330.

Bei der Beschreibung des Wasserkonfliktes wird den von Israel besetzten und annektierten Golan-Höhen zu Recht besondere Bedeutung beigemessen. In einer in diesem Zusammenhang abgebildeten Israelkarte wird allerdings durch die Art gestrichelter Grenzziehung das Westjordanland als besetzter Teil Jordaniens impliziert, was verwundert. In dem Buch mit der noch ausführlichsten Beschreibung des Nahostkonfliktes – *Terra Geographie, Qualifikationsphase* (Klett 2011) – wird durch sprachliche Formulierungen für die Zeit nach der Staatsgründung bis in die 1960er Jahre eine aggressive Expansionspolitik Israels insinuiert, was den Verhältnissen so nicht entsprach. Die Rolle arabischer Nachbarstaaten als mehrfach angreifende bzw. die Existenz Israels massiv bedrohende Koalition wird sprachlich für diesen Zeitraum marginalisiert.

Die weiteren Themen mit israelischen bzw. jüdischen Bezügen werden i. d. R. nur als Randinformationen ohne ausführliche Darstellungen und Beschreibungen behandelt. Das trifft auch auf das zweithäufigste Thema der Ölkrise und des damit verbundenen Jom-Kippur-Kriegs von 1973 zu. Die Beschreibungen zu letzterem sind vereinzelt etwas ausführlicher und enthalten dann auch Fotomaterial, bieten aber kaum Anlass zur Kritik. Bei den wenigen Erwähnungen von jüdischen Vierteln als Bestandteile einer typischen „orientalischen Stadt“, fehlt eine wenigstens knappe Einordnung des dazugehörigen Zeitrahmens. Die jüdischen Viertel in der arabischen Welt haben in den Jahren ab 1948 aufgrund der damaligen repressiven Politik fast alle aufgehört zu existieren.

3.4 Politik

von Matthias Springborn, Braunschweig

In Nordrhein-Westfalen wird das Fach Politik i. d. R. als Teilfach eines übergreifenden Faches „Wirtschaft-Politik“ unterrichtet. Dieses Fach habe, wie es im Kernlehrplan heißt, in der Sekundarstufe I des Gymnasiums die Aufgabe, bei den Schülerinnen und Schülern „ökonomische und politische Mündigkeit“ zu entwickeln. Sie sollen dabei lernen, „Interessen in der heutigen Wirtschaft, Politik und Gesellschaft mündig zu vertreten, sachkundig zu urteilen und verantwortungsvoll sowie demokratisch zu handeln“.[1] Dabei seien Menschenrechte und die Verfassung die „Grundlage“ des „Demokratielernens“. Demokratie werde „als Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform“ verstanden. Das „Verständnis gesellschaftlicher Grundwerte“ trage dazu bei, „als Staatbürgerinnen und -bürger sowie als zivilgesellschaftliche Akteure an der Gesellschaft teilhaben zu können“.[2] Explizit versteht sich das Fach als Beitrag zur Menschenrechtsbildung, Werteerziehung, Demokratieerziehung oder (inter-)kulturellen Bildung.[3]

Korpus und Methodik der Analyse

Als Ausgangspunkt für die Untersuchung diente eine vom MSB am 21.August 2019 zur Verfügung gestellte Liste der zu diesem Zeitpunkt zugelassenen Schulbücher für das Fach Politik. Zunächst wurden die Bücher in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts vom Bearbeiter des Faches herausgesucht. Dieser erstellte eine Synopse zur groben Erfassung relevanter Kapitel und Abschnitte der jeweiligen Bücher mit stichwortartigen Beschreibungen des Inhalts. Anschließend erstellte er Scans der betreffenden Abschnitte, inklusive der jeweiligen Inhalts-, Stichwort- und Bildverzeichnisse, sowie der Glossare. Auf der Grundlage der Scans führte der Bearbeiter anschließend die Analyse durch.
Leitend für die Untersuchung waren v.a. Fragen nach den eingesetzten Narrativen in Text und Bild, nach den Motiven, sprachlichen Formulierungen, Begriffen und Ausdrücken, thematischen Rahmensetzungen, Vergleichen, Parallelkonstruktionen, der didaktischen Intention und insbesondere auch der sachlichen Richtigkeit. Neben Methoden aus der qualitativen Inhaltsanalyse kamen diskursanalytische Ansätze zum Tragen.

---

[1] Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Wirtschaft-Politik 2019, S. 8.
[2] Ebd.
[3] Ebd., S. 9.

Für den vorliegenden Bericht wurden nur die Printausgaben der Titel für die Klassenstufen 5 bis 10 (Haupt-, Real-, Gesamtschule u. Gymnasium) analysiert. Digitale Schulbücher (eBooks) wurden für diesen Bericht von der Analyse ausgenommen. Die Anzahl der untersuchten Bücher für das Fach Politik beläuft sich auf 19 Bücher.
Inhaltsverwandte Bücher zum Fach Politik stellen die Gesellschaftslehreschulbücher dar, für welche eine eigene Analyse durchgeführt wurde und die in einem eigenen Teil des Abschlussberichts behandelt werden. Weitere Bücher mit politikbezogenen Anteilen sind Bücher mit eher wirtschaftlichem Schwerpunkt, welche aufgrund ihrer Schwerpunktsetzung dem Fach Wirtschaft zugeordnet wurden. In der Praxis gehören die Fächer Politik und Wirtschaft i. d. R. zusammen, wurden für die Analyse jedoch getrennt.

Liste der untersuchten Schulbücher:

Buchtitel	**Verlag & Jahr**	**Klassenstufen**	**ISBN**
Anstöße 1 – Politik	Klett 2011	R 5/6	978-3-12-065440-7
Anstöße 2 – Politik	Klett 2011	R 7/8	978-3-12-065450-6
Demokratie heute, Politik 5/6	Schroedel 2016	R 5/ 6	978-3-507-11170-7
Demokratie heute, Politik 7/8	Schroedel 2016	R 7/8	978-3-507-11171-4
Demokratie heute, Politik 9/10	Schroedel 2016	R 9/10	978-3-507-11172-1
Politik entdecken 1 - Ausgabe B	Cornelsen 2011	R 5/6	978-3-06-064922-8
Politik entdecken 2 - Ausgabe B	Cornelsen 2011	R 7/8	978-3-464-64923-5
Politik entdecken 3 - Ausgabe B	Cornelsen 2013	R 9/10	978-3-464-64924-2
Politik und Co. NRW 5/6	Buchner 2019	GS 5/6	978-3-661-71075-4
#Politik NRW 5/6	Buchner 2020	R, GS 5/6	978-3-661-70061-8
politik.21 – Nordrhein-Westfalen 1	Buchner 2011	R 5/6	978-3-7661-8806-9
politik.21 – Nordrhein-Westfalen 2	Buchner 2016	R 7/8	978-3-7661-8807-6
politik.21 – Nordrhein-Westfalen 3	Buchner 2013	R 9/10	978-3-7661-8808-3
starkeSeiten Wirtschaft/Politik 5/6	Klett 2020	R, GS 5/6	978-3-12-007344-4
TEAM 1, Politik und Wirtschaft, diff. Ausgabe	Schöningh 2016	R 5/6	978-3-14-023726-6
TEAM 1, Politik und Wirtschaft, diff. Ausgabe	Schöningh 2020	R 5/6	978-4-14-105270-1
TEAM 2, Politik und Wirtschaft, diff. Ausgabe	Schöningh 2016	R 7/8	978-3-14-023728-4
TEAM 3, Politik und Wirtschaft, diff. Ausgabe	Schöningh 2017	R 9/10	978-3-14-023730-7
Wirtschaft und Politik 5/6, diff. Ausgabe	Cornelsen 2021	R 5/6	978-3-06-065915-9

Klassenstufen 5 und 6

Von den 19 Büchern des Faches Politik gehören zehn zu den Klassenstufen 5 und 6, welche somit etwas über die Hälfte des Korpus des Faches ausmachen. Von diesen zehn weisen nur drei Bücher judentums- bzw. israelbezogene Thematiken auf. Es handelt sich dabei um beiläufige Erwähnungen.

Keine thematisch relevanten Stellen konnten in den Politik-Schulbüchern *Anstöße 1 – Politik* (Klett 2011), *Demokratie heute – Politik, Nordrhein-Westfalen, 5/6* (Schroedel 2016) und *Team 1, Politik und Wirtschaft, diff. Ausgabe* (Schöningh 2016) identifiziert werden.[4] Auch die vier seit 2020 neu erschienenen Werke für die Klassenstufen 5 und 6 enthalten keine entsprechenden für die Analyse relevanten Stellen. Es handelt sich um *TEAM 1 Wirtschaft/Politik NRW, diff. Ausgabe* (Westermann 2020), *starkeSeiten 5/6 Wirtschaft/Politik* (Klett 2020), *#Politik, Band 5/6, Nordrhein-Westfalen* (Buchner 2020) und *Wirtschaft und Politik 5/6, diff. Ausgabe, Nordrhein-Westfalen* (Cornelsen 2021).
Die relevanten Stellen der restlichen Bücher dieser Klassenstufen weisen eine thematisch größere Diversität auf.

Im Buch *Politik entdecken 1– Ausgabe B* (Cornelsen 2011) werden auf einer Stadtkarte von Düsseldorf verschiedene Orte benannt, darunter auch die Synagoge, zu welcher ein Foto abgebildet ist. Die Synagoge wird dabei als „jüdisches Versammlungs- und Gotteshaus“ korrekt beschrieben. Gerahmt ist die Darstellung vom Thema „Kulturen entdecken: Auf Spurensuche vor Ort“, in welcher auch die Johanniskirche als „Wahrzeichen des Christentums“ oder Restaurants/Imbisse mit italienischer, türkischer oder chinesischer Ausrichtung vorkommen.[5] Durch die Thematisierung auch des Christentums als eine der „Kulturen“ wird es vermieden, nur den Islam oder das Judentum als „zu entdeckende“ Kulturen zu zeichnen, wodurch die Perspektive der christlichen Mehrheitsgesellschaft eingenommen worden wäre. Trotzdem gibt es einzelne Rahmungselemente, welche die „Fremdheit“ des Judentums (und anderer Gruppen) implizieren. Am deutlichsten wird dies in der Kapitelüberschrift, welche auf jeder einzelnen Seite wiederholt wird und welche lautet: „Mit Fremden leben“. Dass nach über 1700 Jahren jüdischer Geschichte in Deutschland Juden nicht als „fremd“ zu bezeichnen wären, liegt auf der Hand. Das ist auch hier zwar nicht intendiert, denn „Fremdheit“ wird im Kapitel zu Beginn als

[4] Anstöße 1 – Politik (2011); Demokratie heute – Politik, Nordrhein-Westfalen 5/6 (2016); TEAM 1, Politik und Wirtschaft, diff. Ausgabe (2016)
[5] Politik entdecken 1 (2011), S. 120.

individuelle Perspektive und Wahrnehmung jedes Einzelnen beschrieben.[6] Trotzdem verdeutlichen die Text- und Bildbeispiele des Kapitels, wer die „Fremden“ aus der Überschrift sind: vor allem Migranten.[7] Damit werden auch das Synagogenbeispiel und Judentum in Deutschland insgesamt vor allem in den Kontext von Migration eingeordnet, was fälschlicherweise impliziert, das Judentum habe in Deutschland noch keine lange Tradition und habe sich erst vor kurzem durch Migration etabliert.

Es kommen weitere thematisch relevante Bezüge im Buch vor. Im Lexikonteil wird der Begriff „Zweiter Weltkrieg“ erklärt und dabei auch erwähnt, dass im Krieg neben anderen Minderheiten auch über 6 Mio. Juden von „den Deutschen ermordet“ worden seien.[8] Das ist in der Knappheit im Rahmen der Lehrpläne für die Klassenstufen 5 und 6 angemessen. Schließlich kommt Israel an zwei Stellen vor. Auf einer Weltkarte, welche neben Migrationsbewegungen auch den Wohlstand der verschiedenen Länder anzeigt, wird Israel als wohlhabendes Land angezeigt.[9] Am Schluss des Buches werden die Grenzen Israels auf einer größeren Weltkarte dargestellt. Das in einzelnen Geographie- und Gesellschaftslehrebüchern identifizierte Phänomen, bei welchem das Westjordanland als Teil Jordaniens angezeigt wird, kommt auch hier vor.[10] Wie bereits in den anderen Teilberichten beschrieben, deckt sich eine solche Darstellung weder mit der internationalen Anerkennung von Grenzen, noch mit einer de-facto-Beherrschung des Gebietes.

Im 2019 erschienenen Buch *Politik & Co., Wirtschaft-Politik, 5/6* (Buchner) kommt ein thematischer Bezug im Rahmen des Abschnitts „Vor- und Nachteile von Gruppen“ vor. Es wird dabei eine Word Cloud angezeigt, in welcher zahlreiche Begriffe für verschiedene Gruppen genannt werden, darunter auch die „Synagogengemeinde“. Die Begriffsliste dient als „Anregung“ für eine der darunter stehenden Arbeitsaufgaben, welche dazu auffordert, die jeweils eigenen Rollen und Zugehörigkeiten zu reflektieren.[11]

Im Buch *Politik.21 – Bd. 1* (Buchner 2011) findet sich mit Verweis auf die ehemalige NGO „Coalition to Stop the Use of Child Soldiers“ die Angabe, in Israel und den palästinensischen Gebieten würden Kindersoldaten eingesetzt. Anders als beim Libanon werden zu diesen Ländern keine Fußnoten mit Einschränkungen gemacht.[12]

---

[6] Politik entdecken 1 (2011), S. 115.
[7] ebd., S. 112–131.
[8] ebd., S. 153.
[9] ebd., S. 122.
[10] ebd., S. 166–167.
[11] Politik & Co., Wirtschaft-Politik, 5/6 (2019), S. 36.
[12] Politik.21 - Bd. 1 (2011), S. 95.

Eine Einschränkung wäre jedoch auch bei Israel/Palästina dringend notwendig, denn im anerkannten israelischen Staatsgebiet bzw. von Israel, oder von der Fatah im Westjordanland, werden keine Kindersoldaten per Definition eingesetzt. Das ist eine irreführende Angabe. Dagegen werden Kinder und Jugendliche von der radikalislamischen Hamas im Gaza-Streifen paramilitärisch ausgebildet, wo die Bezeichnung „Kindersoldaten" zutreffend wäre. Doch der Gaza-Streifen ist kein Teil Israels, weshalb Israel nicht in die im Buch angeführte Kindersoldaten-Liste gehört. Im Bericht zum Fach Gesellschaftslehre ist eine ausführlichere Besprechung des Motivs „Kindersoldaten in Israel" enthalten, da sich auch in einem Gesellschaftslehre-Buch die oben genannte NGO zitiert findet. Unproblematisch ist dagegen die Erwähnung Israels in einer Statistik zum Schulbesuch weltweit, wo mit Verweis auf die Weltbank Israel einen ähnlichen Prozentwert wie andere Industrienationen hat.[13]

Klassenstufen 7 und 8

Fünf der untersuchten 19 Schulbücher des Faches Politik gehören zu den Klassenstufen 7 und 8. Bezüge zum Judentum finden sich in allen fünf Büchern, v.a. im Kontext der Besprechung von Rechtsextremismus und der NS-Zeit. Bezüge zum Staat Israel konnten in den Büchern dieser Klassenstufen nicht festgestellt werden.

Eines der Bücher ist *Anstöße 2 – Politik* (Klett 2011), welches im Unterkapitel „Rechtsextreme bedrohen die Demokratie – Was wollen die Neonazis?" auch Judenhass erwähnt. Zunächst wird der Aufstieg der Nationalsozialisten in Kürze rekapituliert, dies jedoch auf problematische Weise, da dieser allein auf Massenarbeitslosigkeit zurückgeführt wird. Während konstatiert wird, dass die meisten Menschen wegschauten, wenn die „Schlägertrupps der Nationalsozialisten" „politisch Andersdenkende" angriffen, ist nicht davon die Rede, dass auch Juden und andere Minderheiten aus rassistischen Motiven brutal verfolgt wurden. Diese werden erst im Kontext der im Zweiten Weltkrieg Ermordeten erwähnt: *„Die Nationalsozialisten hatten sie verfolgt, weil sie sie hassten. Vor allem die Juden hatten für sie als Sündenböcke herhalten müssen. Über sechs Millionen Menschen dieses Glaubens haben die Nationalsozialisten und ihre Helfer ermordet."*[14] Das Motiv des „Sündenbocks" reißt zumindest ansatzweise die verschwörungsmythologische Dimension des Antisemitismus an, welcher der NS-Ideologie inhärent war. Informationen dazu,

[13] Politik.21 - Bd. 1 (2011), S. 87.
[14] Anstöße 2 – Politik (2011), S. 68.

wie es zu dieser Positionierung als „Sündenbock“ kam, also die gesellschaftlichen Hintergründe des Antisemitismus, verbleiben allerdings im Unklaren und werden am Textrand mit „wenn Menschen Angst haben oder es ihnen schlecht geht“ nicht hinreichend erklärt. Durch das Auslassen des mit dem Rassenwahn verbundenen biologistischen Antisemitismus bleibt auch unerwähnt, dass auch Atheisten und Christen mit jüdischen Vorfahren verfolgt und ermordet wurden, es also nicht um einen Glaubenskonflikt ging, wie es der Begriff „Menschen dieses Glaubens“ versehentlich implizieren kann. Auf der Folgeseite werden potenzielle Opfergruppen rechtsextremer Skinheads aufgelistet, darunter auch Juden.[15]

Im Buch *Demokratie heute, Politik 7/8* (Schroedel 2016) werden in einer Statistik über Religionszugehörigkeiten in Deutschland auch „202 000 Juden“ angegeben. Das ist eine realistische Schätzung, denn im Allgemeinen wird neben den rund 100 000 Mitgliedern jüdischer Gemeinden eine mindestens ebenso hohe Anzahl von jüdischen Personen ohne Gemeindemitgliedschaft angenommen. Eingeordnet ist diese Statistik „Religionen in Deutschland“ in das Unterkapitel „In Nachbarschaft mit Muslimen“. Der Hinweis auf die jüdische Bevölkerungsgruppe dient nur als Randinformation.[16] Auf einer späteren Seite zum Thema Vorurteile wird rein illustrativ auch ein „Plakat“ abgebildet, welches den Spruch *„Dein Christus ein Jude / Dein Auto ein Japaner / Deine Pizza italienisch* […] *Und dein Nachbar nur ein Ausländer?“* beinhaltet.[17] Der Vers ist gut gewählt, da er auf kompakte Weise sowohl rassistische Vorurteile als auch Antisemitismus problematisiert. Bereits drei Seiten weiter wird eine Karikatur abgebildet, welche rassistische und antisemitische Motive ebenfalls zusammenbringt. Darin verfolgt ein Mann in seinem Fernseher die Nachrichten und fühlt sich mit seinen Stereotypen jedes Mal bestätigt, wenn Namen mit bestimmten kulturellen Hintergründen genannt werden („Nein, diese Araber! / Nein, diese Schwarzen!“). Darin wird auch das antisemitische Motiv des geldgierigen Juden verwendet: *„Der Kassier Chaim Kohn ist mit der Kasse auf und davon gegangen“ – „Nein, diese Juden!“* Am Ende werden alle Stereotype vermeintlich als solche entlarvt, indem ein „Hans Meier“ sämtliche genannten Taten zugleich begangen hat. Die Aufgabe (5) regt dazu an, diese und die danebenstehende Karikatur zu analysieren.[18] Dies ohne Hilfestellung, was die Frage aufwirft, wie die Dekonstruktion des antisemitischen Motivs des ‘korrupten Juden mit dem Geld‘ hinreichend gelingen kann und die Pointe der

[15] Anstöße 2 – Politik (2011), S. 68–69.
[16] Demokratie heute – Politik 7/8 (2016), S. 236.
[17] ebd., S. 245.
[18] ebd., S. 248.

Karikatur im Sinne der Dekonstruktion verstanden wird. Falls die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7/8 bis dahin einen Namen wie „Kohn“ noch nicht mit Judentum identifiziert haben (oder das antisemitische Motiv des ‚geldgierigen Juden‘ kennen), werden sie es seit dem Lesen der Karikatur tun. Auch dies wäre als potenziell negativer Seiteneffekt zu benennen.

Im Schulbuch *Politik entdecken 2 – Ausgabe B* (Cornelsen 2012) tauchen bei der halbseitigen Charakterisierung der NS-Diktatur im Rahmen des Unterkapitels „Demokratie verteidigen“ nur anonyme Opfergruppen auf. Es ist nur von „unvorstellbarem Unrecht“ und dem „Umkommen“ von „Millionen unschuldiger Menschen“ die Rede.[19] Antisemitismus wird explizit erst im Rahmen eines Zeitungsauszugs über den Neonazi „Axel“ erwähnt. In jenem Zeitungsartikel werden Axels Zweifel an der „Juden-Vergasung“ zitiert, also dessen Holocaust-Relativierung. Anhand konkreter Arbeitsschritte der vorigen Seite, die auch auf Materialien zum Rechtsextremismus späterer Seiten verweisen, soll der Artikel analysiert werden. Dabei ist insgesamt auffällig, dass wie schon beim Abriss zum NS-Staat der Begriff „Antisemitismus“ oder ein Synonym wie „Judenhass“ unerwähnt bleibt. Als ein Element von Axels Version des Rechtsextremismus, die sich klar an der ehemaligen NSDAP orientiert, wäre die Erwähnung nicht unwichtig gewesen.[20] Spätestens auf der Seite „Fallstudie: Rechtsextremismus (2)“ wäre die Einführung des Begriffs „antisemitisch“ sinnvoll gewesen, wo stattdessen ohne jegliche Erläuterung nur davon die Rede ist, Rechtsextreme seien „anti-jüdisch“. Der Begriff fällt im Kontext der Begriffe Rassismus und Minderwertigkeitsvorstellungen gegenüber „bestimmten Völkern“.[21] Antisemitismus geht allerdings weiter, trifft nicht nur Juden, sondern auch von Antisemiten als „Juden“ markierte Personen. Antisemitismus enthält einen nicht unwesentlichen verschwörungsmythologischen Kern, der mit dem Begriff „Rassismus“ nicht hinreichend erfasst ist. Dies könnte also in den benannten Abschnitten deutlicher werden.

Ein viertes Politik-Schulbuch der Klassenstufen 7/8 ist *Politik.21, Nordrhein-Westfalen, Bd. 2* (Buchner 2016). Die einzige explizite Erwähnung von Judentum findet hier im Rahmen des Themas Religionsfreiheit statt. Auf einer halben Seite wird aus Christine Schulz-Reiss‘ „Nachgefragt: Menschenrechte und Demokratie“ (2008) zitiert, wonach eine „jüdische Synagoge“ neben einer „christlichen Kirche“ und „islamischen Moschee“

[19] Politik entdecken 2 – Ausgabe B (2012), S. 46.
[20] ebd., S. 48–49.
[21] ebd., S. 50.

aufgelistet wird.[22] Die Betonung, dass eine Synagoge jüdisch ist, wäre prinzipiell unnötig, ist aber für diese Klassenstufen als Hintergrundinformation sinnvoll und ergibt sich ohnehin aus dem direkten Zitat.

Schließlich findet sich im fünften Buch *TEAM 2* (Schöningh 2017) ein jüdischer Bezug. Dort ist die Wortwahl zu problematisieren. So ist davon die Rede, Rechtsextreme würden Muslime und Juden „bekämpfen", was nach legitimem Widerstand gegen Unterdrücker bzw. mindestens nach neutralem „Kampf" gegen eine ungerechte Sache klingt.[23] Es handelt sich so um einen Euphemismus, welcher Gewalt gegen Minderheiten, darunter in diesem Fall auch antisemitische Gewalt, sprachlich verharmlost. Minderheiten können anders als etwa Ideologien/Herrschaft/Unrecht nicht „bekämpft", sondern höchstens angegriffen werden.

Seit 2020 sind zudem noch vier neue Werke dieser Klassenstufen erschienen, welche im Rahmen des Berichts nicht mehr untersucht werden konnten.[24] Es handelt sich um *TEAM 2 Wirtschaft/Politik, diff. Ausgabe* (Westermann 2020), *starkeSeiten 7/8 Wirtschaft/Politik* (Klett 2021), *#Politik, Band 7/8, Nordrhein-Westfalen* (Buchner 2020) und *Wirtschaft und Politik 7/8, diff. Ausgabe, Nordrhein-Westfalen* (Cornelsen 2022).

Klassenstufen 9 und 10

Mit vier Büchern, die zu den Klassenstufen 9 und 10 gehören, handelt es sich um den schmalsten Teil des Korpus. Diese vergleichsweise wenigen Bücher weisen jedoch starke Bezüge zum Gegenstand der vorliegenden Studie auf, insbesondere da zwei von ihnen eigene Unterkapitel zum Nahostkonflikt aufweisen und auch die anderen beiden einzelne Bezüge dazu beinhalten.

Im Buch *Demokratie heute – Politik 9/10* (Schroedel 2017) findet sich der erste Bezug zur Thematik im Unterkapitel „Gefährdete Demokratie – Extremismus", wo es im Zusammenhang mit dem Thema Rechtsextremismus u.a. heißt, dass Rechtsextremisten den Holocaust leugnen, sowie „Ausländer, Farbige, Juden und andere Minderheiten als minderwertig" ansehen würden. Damit ist neben Rassismus auch Antisemitismus angerissen, wovon jedoch nur Rassismus auf der Seite als Begriff verwendet wird. Am Rand wird der

[22] Politik.21 – Bd. 2 (2016), S. 113.
[23] TEAM 2, diff. Ausgabe (2017), S. 163.
[24] Sie waren zum Zeitpunkt des Abschlusses dieses Berichts noch nicht in der Forschungsbibliothek des GEI verfügbar.

Begriff Holocaust als „Judenvernichtung während des Nationalsozialismus“ erklärt. Der Begriff „Judenvernichtung“ taucht auch in einigen Gesellschaftslehre-Büchern auf und ist bereits im entsprechenden Kapitel problematisiert worden. Es wäre auch hier zu empfehlen ihn zu ersetzen, da er wie der Begriff der „Ausrottung“ von Juden, der tatsächlich noch vereinzelt vorkommt, ein menschenfeindlicher Begriff ist, der an die NS-Sprache anknüpft. Menschen werden nicht „vernichtet“, sondern ermordet und umgebracht. „Vernichtet“ werden kann dagegen Unkraut oder Schimmel. – Der Begriff „vernichten“ wird häufig im Zusammenhang mit missliebigen nichtmenschlichen Dingen gebraucht, die man im Allgemeinen loswerden möchte. Dasselbe Buch formuliert dies an späterer Stelle besser und beschreibt den Holocaust als „systematische Ermordung der europäischen Juden“.[25]

Ein paar Seiten weiter wird der Brief abgedruckt, den im Jahr 2007 ein Dresdner Hotel an die NPD schrieb, um ihnen die Stornierung ihrer Buchung mitzuteilen, sowie zu erklären, dass sämtliche etwaigen Umsätze durch NPD-Mitglieder im Hause an die Dresdner Synagoge weitergeleitet würden, sollte die Stornierung aus vertraglichen Gründen scheitern. *„Betrachten Sie dies als kleinen Beitrag zur Wiedergutmachung für die Schäden, die Ihre damaligen Gesinnungsgenossen der Synagoge und vor allem ihren früheren Besuchern zugefügt haben.“* Eine Kopie des Briefes hatte das Hotel an die Presse weitergeleitet. Im Schulbuch möchte die Arbeitsaufgabe (2) erklärt wissen, was „der Brief des Hotel-Direktors mit Zivilcourage zu tun hat“.[26] Zwei Seiten weiter in einer zusammenfassenden Übersichtsseite über verschiedene Extremismen wird Antisemitismus erneut, diesmal auch so benannt, als Bestandteil dem Phänomen des Rechtsextremismus zugeordnet.[27] Damit werden andere Formen des Extremismus, wie des Links- oder religiösen Extremismus indirekt als frei von Antisemitismus dargestellt. Das wird dem breiten Spektrum antisemitischer Erscheinungsformen, die zudem auch in der politischen Mitte vorkommen, nicht gerecht. Zwar ist aggressiver Antisemitismus besonders dem rechtsextremen Spektrum inhärent, jedoch sollte der Eindruck nicht vermittelt werden, dies sei allein ein Phänomen in Neonazi-Kreisen. Kapitalismuskritisch grundierter und israelbezogener Antisemitismus findet sich gerade auch im linken Spektrum.

Islamistischer und israelbezogener Antisemitismus werden in ihrer aggressiven Form im Buch auch indirekt angeführt. In einer „Chronik des Terrors“ werden darin auch die

[25] Demokratie heute – Politik 9/10 (2017), S. 70.
[26] ebd., S. 68.
[27] ebd., S. 70.

Anschläge auf eine Synagoge in Djerba 2002, auf Synagogen in Istanbul 2003 und auf ein jüdisches Zentrum in Mumbai 2008 erwähnt.[28] Ein paar Seiten weiter wird bei der Beschreibung der Terrormiliz des „Islamischen Staates“ (IS) auch beiläufig deren Israelfeindlichkeit dadurch beschrieben, dass der IS sein Kalifat auch dort errichten wolle.[29] Der Staat Israel findet jedoch erst in einem eigenen Abschnitt zum UNIFIL-Einsatz im Libanon Erwähnung. Der Text dazu ist aus einem Online-Artikel der Seite *60jahrebundeswehr.de* entnommen und beschreibt den Konflikt zwischen Libanon und Israel anhand beiderseitiger Schuldzuweisungen. Israel sei einst in „Reaktion auf einen Terrorakt der palästinensischen Fatah“ im Libanon einmarschiert und dort geblieben. Die UN hätten den Abzug israelischer Truppen gefordert und die UNIFIL-Eingreiftruppe geschaffen. In Folge sei die Waffenruhe jedoch von der „erstarkten Hisbollah oder der israelischen Armee“ gebrochen worden. Nachdem die Hisbollah zwei israelische Soldaten entführt habe, habe Israel wieder eine größere Militäroffensive gestartet und die Hisbollah im Gegenzug Raketen auf israelische Städte gefeuert. Am Textrand wird die Hisbollah als „schiitische Partei und Miliz“ beschrieben, die von „geistlichen Gelehrten“ geführt werde. Die Beschreibung endet mit dem Verweis darauf, dass die Hisbollah „für Israel“ eine Terrororganisation ist.[30] Damit gilt sie als eine solche offenbar nicht in Deutschland. Tatsächlich stand der „militärische Arm“ der Hisbollah jedoch auch schon seit 2013 und damit vor Drucklegung des Schulbuchs (2017) auf einer Terrorliste der Europäischen Union. Seit April 2020 sind die Aktivitäten der gesamten Hisbollah in Deutschland verboten.[31] Dies müsste sich bei der nächsten Auflage des Schulbuchs in ihrer Beschreibung so wiederfinden. Unten sollen in einer Arbeitsaufgabe drei Meinungen diskutiert werden, darunter auch die Meinung *„Deutsche Kriegsschiffe fast vor der Küste Israels? Bei unserer Vergangenheit?“*, womit der Einsatz der Bundeswehr im Rahmen von UNIFIL mit Verweis auf die Verbrechen der Wehrmacht problematisiert wird.[32]

Ein zweites Politik-Schulbuch der Klassenstufen 9/10 ist *Politik.21, Nordrhein-Westfalen – Bd. 3* (Buchner 2017). Dort wird im Unterkapitel „Jugendliche sind aktiv gegen Rechts“ eine Statistik „Zustimmung zu ausländerfeindlichen und antisemitischen Aussagen“ angeführt. Die einzige Aussage, welche darin explizit auf Antisemitismus abzielt, ist:

---

[28] Demokratie heute – Politik 9/10 (2017), S. 274.
[29] ebd., S. 277.
[30] ebd., S. 309.
[31] https://www.tagesschau.de/investigativ/ndr-wdr/hisbollah-verbot-101.html , abgerufen am 5. Januar 2021.
[32] Demokratie heute – Politik 9/10 (2017), S. 309.

„Durch ihr Verhalten sind die Juden an ihren Verfolgungen nicht ganz unschuldig." Dieser Aussage hätten 14,7 % der befragten deutschen Jugendlichen zugestimmt. Als Quellenangabe ist das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen angegeben.[33] Problematisch ist, dass Antisemitismus auch hier allein dem Thema Rechtsextremismus zugeordnet wird, welcher die eindeutige Rahmung der Statistik im Buch ausmacht. Damit wird impliziert, dass solche antisemitischen Aussagen nicht auch bei politisch anders orientierten Menschen vorkommen können. Dass es einen linken und linksextremen Antisemitismus und einen Antisemitismus in der politischen Mitte gibt, wird so ausgeblendet. Zwei Seiten weiter ist beim Thema Vorurteile der auch in einzelnen anderen Büchern verwendete Spruch *„Dein Christus ein Jude / Dein Auto ein Japaner* […] *Und Dein Nachbar nur ein Ausländer"* abgedruckt. Im Haupttext wird eine „extrem rechte Gesinnung" umschrieben, dessen Weltbild „rassistisch, antisemitisch, nationalistisch, antiliberal und sexistisch" sei.[34] Auch dort wird Antisemitismus also als ein v.a. rechtes Phänomen beschrieben. Das Buch verfügt sogar über einen eignen Abschnitt „Rechtsterrorismus in Deutschland", wo allein auf den NSU eingegangen wird.[35] Eine neuere Auflage des Buches sollte inzwischen auch auf den rechtsextremen und schwer bewaffneten Attentäter von Halle und dessen Antisemitismus eingehen. Weitere Bezüge im Buch sind die beiläufige Erwähnung Israels als Mitglied der UEFA[36], sowie implizit als „Nahost (Palästina)" und „Nahost (Golan-Höhen)" auf einer Weltkarte der Blauhelm-Einsätze.[37]
Im Buch *Politik entdecken 3 – Ausgabe B* (Cornelsen 2013) finden sich Bezüge v.a. auch im Rahmen eines eigenen Unterkapitels zum Nahostkonflikt. Zunächst ist auch hier die oben benannte Karikatur mit dem fernsehenden Mann abgebildet, welcher in den Nachrichten seine Stereotype bestätigt sieht („Aha, diese Juden!"). Der verwendete Personenname desjenigen, der „mit der Kasse abgehauen" ist, lautet in diesem Buch „Moses Abraham Levin" und soll auch hier besonders „jüdisch" klingen. Obwohl also auf ein explizit antisemitisches Stereotyp hingewiesen wird, wird auf den entsprechenden Schulbuchseiten nicht auf Antisemitismus eingegangen. Die übergeordnete Thematik ist allein Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Das Unterkapitel ist mit „Ausländer in Deutschland" betitelt und so werden durch diese Rahmung indirekt auch Juden als „Ausländer" pauschalisiert.[38] Einen ersten Verweis auf den Nahostkonflikt gibt es im Buch bereits eine

[33] Politik.21 – Bd. 3 (2013), S. 16.
[34] ebd., S. 18.
[35] ebd., S. 90.
[36] ebd., S. 181.
[37] ebd., S. 254.
[38] Politik entdecken 3 – Ausgabe B (2013), S. 82.

Seite vor dem entsprechenden Unterkapitel. Gezeigt wird dort in der Auftakt-Methodendoppelseite „Konflikte, Krieg und Frieden?“ ein Foto (M2) von 1997, das eine Friedensdemonstration „von über 50 000 Israelis und Palästinensern“ zeigen soll. Im Foto zu sehen sind hochgehaltene Schilder und Fahnen, darunter die schwarz-rote Aufschrift „Peace Now“ der gleichnamigen israelischen Bewegung, „HaSchalom“ [Hebr.] und der Mittelinks-Partei „HaAwodah“ [Hebr.]. Nur zur Hälfte im Bild zu sehen ist die Flagge der Palästinensischen Unabhängigkeitsbewegung neben der israelischen Flagge.[39] Peace Now ist als Friedensbewegung mit längerer Tradition, welche eine Zweistaatenlösung befürwortet, gut gewählt. Dass auch die Flagge einer politischen Partei prominent im Bild zu sehen ist, fällt kaum auf, da deren Aufschrift in Hebräisch gehalten und das Logo kaum zu sehen ist.

Es folgen acht Seiten zum Nahostkonflikt. Dieser wird als „noch offener Konflikt“ eingeführt, zu dem „vielleicht nicht jede Frage zu beantworten“ sei.[40] Unter der ersten Teilüberschrift „Fallbeispiel: Der Nahostkonflikt – Ursachen“ ist zunächst eine größere Karte mit „Israel und seinen Nachbarn“ (Stand 2008) abgebildet. Die Abbildung differenziert bei den verschiedenen äußeren und inneren Grenzabschnitten, sowie durch diverse Farbgebung bei den verschiedenen Gebieten hinreichend und sachlich korrekt. Die nicht eigens angezeigten Gebiete „Area A“ und „B“ sind in der Kartenbeschreibung als „palästinensische Selbstverwaltung“ zusammengefasst und mit demselben Grünton versehen. Dafür sind sogar die ehemaligen israelischen Siedlungen im Gaza-Streifen mit grauer Farbe markiert und deren Räumung im Jahr 2005 angegeben. Es handelt sich bei dieser Karte um die einzige angezeigte Karte zum Konflikt im Buch. Danebenstehende Arbeitsschritte fordern zur Informationsbeschaffung und Lokalisierung von aktuellen Ereignissen anhand der Karte auf. Als Beispiel ist ein kurzer Zeitungsartikel der „Welt“ von 2009 abgedruckt mit dem Titel „Hamas und Israel brechen die Waffenruhe in Gaza“. Das militärische Vorgehen Israels wird im Artikel als Reaktion auf Raketenbeschuss der „Palästinenser im Gazastreifen“ geschildert. Im nächsten Satz werden diese „Palästinenser“ als „radikal-islamische Hamas-Bewegung“ konkretisiert, eine notwendige Hintergrundinformation.[41]

Auf der nächsten Seite ist die Vorgeschichte bis zur Gründung des modernen Staates Israel grob umrissen, die Ablehnung der durch die UN-Vollversammlung beschlossenen

[39] ebd., S. 115.
[40] ebd., S. 115.
[41] ebd., S. 116.

Zweistaatenlösung durch „die Araber“ benannt, infolgedessen es zu „kriegerischen Auseinandersetzungen“ und der einseitigen Staatsgründung durch Israel kam. Dessen Gründung wird als Ergebnis der im 19. Jhd. entstandenen „national-jüdischen Bewegung des Zionismus“ beschrieben und Theodor Herzl erwähnt. Neben einem Auszug aus der israelischen Unabhängigkeitserklärung wird mit einem Anspruch auf Multiperspektivität eine Rede von PLO-Führer Jassir Arafat (1974) zitiert, der davon spricht, dass das Land der Palästinenser „gewaltsam geraubt“ und das palästinensische Volk „vertrieben“ worden sei, wodurch die „Mehrheit in der Verbannung in Zelten“ lebe.[42] Dabei fehlen zwar Hintergrundinformationen zur PLO oder der Person Arafat im Buch, jedoch spielt die eigenständige Informationsbeschaffung durch die Schülerinnen und Schüler in diesem Unterkapitel eine größere Rolle. Die Arbeitsaufgabe zu den zwei Textauszügen fragt danach, „in welchen Bereichen die Konfliktursachen vor allem anzusiedeln seien“.[43] Anhand der bisherigen Informationen des Buches ist dies ansatzweise zu bewerkstelligen. Die zwei Folgeseiten widmen sich dem Verlauf des Konflikts und den Zielen der beiden Nationen. Sachlich nicht korrekt ist unter einem Foto Steine werfender Jugendlicher die Bezeichnung „Westjordanien“ (statt Westjordanland) für das Gebiet um Bethlehem, was impliziert, dass das Gebiet Teil Jordaniens sei. Im Foto daneben werden palästinensische Bewohner des Flüchtlingslagers Rafah im Gazastreifen abgebildet. Leid und Wut von Palästinensern wird somit allein abgebildet, während es an bildlichen Darstellungen von israelischen Einwohnern in der gesamten achtseitigen Darstellung des Nahostkonflikts fehlt. Der Chronologie des Konflikts von 1948 bis 2012 wird dagegen viel Platz eingeräumt. Auffällig ist darin, wie auch schon im Haupttext der vorigen Seite, das Fehlen der Position des Angreifers und des Angegriffenen beim „arabisch-israelischen Krieg“ von 1948, welcher die Umsetzung des UN-Teilungsplans vollends zum Scheitern brachte. Die Abwesenheit der benachbarten arabischen Staaten als Akteure, welche den Großteil der aufgeführten Kriege begannen, führt zur impliziten Darstellung von Israel als expansivem Aggressor: „1948: […] endet mit dem Sieg Israels. Flucht und Vertreibung von ca. 650 000 Palästinensern“ (die ca. 800 000 jüdischen Flüchtlinge aus arabischen Staaten bleiben unerwähnt), „1956: [K]rieg um den Suez-Kanal und Sinai“ (als ob es um das Territorium gegangen sei), „1967: […] Israel nimmt Ost-Jerusalem ein, besetzt das Westjordanland, den Gazastreifen, die Golanhöhen und die Sinaihalbinsel“. Die jeweiligen Gebietsgewinne erscheinen ohne historische Einordnung (1948 Verteidigungskrieg, 1967

[42] Politik entdecken 3 – Ausgabe B (2013), S. 117.
[43] ebd., S. 117.

Präventionsangriff) als Ergebnis eines Eroberungsstrebens des Staates Israel. Eine Reihe von Friedensvermittlungen, die Ermordung Rabins und der Tod Arafats werden benannt. Beim Konflikt mit der Hamas im Jahr 2008/2009 wird der Begriff „Offensive“ als Beschreibung des Vorgehens Israels sogar dreimal gebraucht. Auch wenn „auf beiden Seiten“ die Waffenruhe gebrochen worden sei, erscheint Israel dabei eher als aktiver und die Hamas eher als passiver Akteur.[44] Problematisch ist auf der Folgeseite auch die Gegenüberstellung einer fiktionalen israelischen und palästinensischen Meinung, anstatt echte Äußerungen zu zitieren. Dadurch kommen keine echten Israelis und Palästinenser zu Wort, sondern eine deutsche Vorstellung davon, wie diese angeblich denken und sich äußern würden.

Die Textzusammenstellung beruht auf einer Publikation „Informationen zur politischen Bildung“ von 2003, die zum Zeitpunkt der Schulbuchherausgabe immerhin schon zehn Jahre und inzwischen 17 Jahre alt ist. Ungewöhnlich erscheint etwa die angeblich typische „palästinensische“ Aussage, dass die Frage, ob Jerusalem die palästinensische Hauptstadt werden könne, erst geklärt werden müsse. – Zumindest für die PA ist das kaum zu verhandeln, sondern Ostjerusalem als künftige Hauptstadt eindeutig festgelegt (Im Text selbst heißt es sogar am Ende: „Ostjerusalem gehört den Palästinensern“). Auch kann kein israelischer „Rückzug aus dem Gazastreifen“ mehr gefordert werden, der 2005 durch Räumung aller Siedlungen bereits komplett erfolgt ist. Das war schon bei Drucklegung des Buches nicht mehr aktuell. Dass die Palästinenser so wie Syrien auch Anspruch auf den Golan erheben würden, wie es der Text nahelegt, ist als eine angeblich typische Mehrheitsmeinung wohl kaum zu belegen. Auch manche Ausdrucksweise des fiktiven Israeli klingt etwas unrealistisch.[45] Er würde wohl eher nicht von den „besetzten palästinensischen Gebieten“ sprechen, sondern, wenn er die Besatzung schon wie hier rechtfertigt, von den alten historischen Landstrichen „Judäa und Samaria“ als rechtmäßige Gebiete Israels reden. – Alternativ hätte man natürlich auch einen liberaleren Israeli zu Wort kommen lassen, welcher die Besatzung nicht befürwortet (wie auch der „Palästinenser“ den Status Ostjerusalems hier für verhandelbar hält). Es ist stark davon abhängig, wen man fragt und welchen Strömungen die Person nahesteht. Diese als angeblich typische Mehrheitsmeinung darzustellen schafft ein bestimmtes Stereotyp, das sich als Meinung über „die Israelis“ oder „die Palästinenser“ bei Schülerinnen und Schülern

[44] Politik entdecken 3 – Ausgabe B (2013), S. 118.
[45] ebd., S. 119.

festsetzen kann. Besser wäre es, zur verstärkten Differenzierung der beiden Gesellschaften zu ermächtigen und dadurch die Dekonstruktion von Stereotypen zu ermöglichen.

Auf der Folgeseite ist ein Online-Artikel der „Welt“ von 2009 abgedruckt, in welchem Steinmeiers Nahost-Plan von der EU diskutiert wird und darunter zwei Karikaturen zum stockenden Friedensprozess. Die nächste Seite listet unter (M4) verschiedene „Streitpunkte“ des Konflikts auf, darunter „Siedlungsbau“, „Zwei-Staaten-Lösung“, „Jerusalem“, „Flüchtlingsfrage“ und „Konfliktstoff Wasser“. Zu den darin enthaltenen Sachinformationen sind keine wesentlichen Desiderata anzumerken.[46] Die letzte Doppelseite widmet sich der Frage, wie realistisch eine Friedenslösung ist. Umfangreich wird dabei auf zwei Seiten der Einschätzung des ehemaligen Vorstands der Heinrich-Böll-Stiftung Ralf Fücks Raum gegeben, welche einem Spiegel-Artikel entnommen ist. Diese (gute und ausgewogene) Zusammenfassung ist allerdings speziell zum damaligen Gaza-Konflikt verfasst und geht wenig auf die übergeordnete Ebene des Nahostkonflikts ein, wovon auch das Westjordanland, die Golan-Höhen und die Politik umliegender arabischer Staaten betroffen sind. Daher passen die Teilüberschrift „Der Nahostkonflikt – Wertung und Beurteilung“, sowie die doppelseitige Hintergrund-Illustration des Felsendoms in Jerusalem, nicht so recht zum auf Gaza fokussierten Textinhalt.[47] Davon abgesehen ist das Eingehen auf den besonderen Fall des Gazastreifens jedoch wichtig.

Die letzten Erwähnungen von Judentum bzw. Israel im Buch finden sich im Kontext des Themas „Globaler Terrorismus“, worin der Anschlag auf eine Synagoge in Djerba/Tunesien im Jahr 2002, sowie marschierende potenzielle Selbstmordattentäter „im Heiligen Krieg gegen Israel“ abgebildet sind.[48] Da es aus deutscher und demokratischer Sicht keinen „Heiligen Krieg“ gibt, wäre anzuraten diesen Begriff in Anführungszeichen zu setzen.

Ein weiteres Buch mit eigenem Nahostkapitel ist das Buch *TEAM 3* (Schöningh 2017), welches mit sechs Seiten das Thema Nahostkonflikt allerdings etwas weniger umfangreich behandelt als das obige. Auch in diesem Buch kommen einzelne Bezüge zunächst in anderen Kontexten vor, so bei der Charakterisierung von Neonazis, zu denen auch gehöre: „Sie hassen Ausländer und Juden“.[49] Eine Karikatur einige Seiten später

[46] Politik entdecken 3 – Ausgabe B (2013), S. 120–121.
[47] ebd., S. 122–123.
[48] ebd., S. 134–135.
[49] TEAM 3, diff. Ausgabe (2017), S. 22.

thematisiert ebenfalls Neonazis (diese selbst sind nicht zu sehen), welche vor dem Fenster des Schlafzimmers eines Ehepaares durch ihre Gewalt für Lärm sorgen und die dabei auch „Jude!!“ rufen. Das Paar im Haus reagiert eher gelassen und genervt. Die Karikatur soll von den Schülerinnen und Schülern beschrieben, analysiert und bewertet werden. Dabei wird explizit auch gefragt, was „menschenverachtend an dem Denken von Neonazis“ sei.[50] In beiden frühen Erwähnungen von Judenhass im Buch fällt der Begriff Antisemitismus allerdings genauso wenig, wie in der an späterer Stelle folgenden Bilanzierung des NS-Regimes (Titel: „Hintergrund: Nie mehr Diktatur in Deutschland“). Dort wird zwar erwähnt, dass Deutschland einen „rassistisch begründeten Vernichtungskrieg“ führte und die Nationalsozialisten „im Wahn rassischer Überlegenheit nahezu das gesamte Volk der in ihrem Herrschaftsgebiet lebenden Juden“ ermordete, jedoch dürfte der Begriff „rassische Überlegenheit“ allein auf den Begriff Rassismus schließen lassen, während Antisemitismus auch hier keine begriffliche Einführung erfährt.[51] Die Nichtverwendung des Begriffs Antisemitismus verfolgt möglicherweise das pädagogische Ziel, die Schülerinnen und Schüler lieber allgemein für Diskriminierung unter dem Oberthema ‚Rassismus‘ zu sensibilisieren, welches in einer zunehmend herkunftsheterogener werdenden Gesellschaft bei besonders vielen Menschen persönliche Anknüpfungspunkte bietet und damit potenziell empathische Reaktionen erzeugt. Es „stecken“ dann alle (potenziell) Diskriminierten gewissermaßen „im gleichen Boot“ und (sollen) erkennen, dass sie gemeinsam gegen gleiche ungerechte Verhältnisse stehen müssen. Ob dies so intendiert ist, oder nicht: In jedem Fall ist das Weglassen der Spezifika und des Begriffes Antisemitismus hochproblematisch. Dieses Phänomen, das sich auch in einigen anderen Büchern ausmachen lässt, kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler den Begriff nicht hinreichend verstehen und einordnen können. Dabei wird oftmals eine komplette Gleichsetzung von Rassismus und Antisemitismus intendiert, was ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden nicht gerecht wird. So wird im Buch denn auch die Schändung eines jüdischen Friedhofs nicht als antisemitisches, sondern „rassistisches“ Gewaltverbrechen bezeichnet.[52] Im Gegensatz dazu ist in der folgenden Übersichtsseite zu verschiedenen Extremismen aber plötzlich von „antisemitischen“ neben „rassistischen Ideologieelementen“ des Rechtsextremismus die Rede. Die Erwähnung von Antisemitismus erscheint an dieser Stelle etwas unvermittelt, da der Begriff trotz mehrerer passender

[50] TEAM 3, diff. Ausgabe (2017), S.30.
[51] ebd., S.97.
[52] ebd., S. 102.

Beispiele bis dahin vermieden wurde.[53] Die „plötzliche“ Unterscheidung von Rassismus und Antisemitismus geht darauf zurück, dass der Text laut Quellenangabe von der Webseite des Verfassungsschutzes übernommen wurde. Zwei Seiten weiter ist im Zusammenhang mit Rechtsextremismus als „Gefahr“ erneut nur noch von Rassismus die Rede, welcher die Demokratie gefährde.[54]

In einem Abschnitt zu „Grund- und Menschenrechten“ wird im Rahmen eines Silbenrätsels der zu erratende Begriff Religionsfreiheit umschrieben mit: *„Damit Christen, Juden, Moslems und andere Religionen friedlich zusammenleben können, ist sie unerlässlich.“* Im Modul daneben werden Icons der drei Religionen abgebildet, darin auch der Davidschild für das Judentum.[55] Nach einer sehr beiläufigen Erwähnung des Handels von „Orangen aus Israel“ im Zusammenhang mit dem Thema Globalisierung[56], folgt als Teil des Kapitels *„Frieden und Sicherheit als Aufgabe internationaler Politik“* ein längeres Unterkapitel zum Nahostkonflikt. Es trägt den Titel *„Beispiel Nahostkonflikt: (kein) Frieden in Sicht? Einen internationalen Konflikt analysieren“*.[57] Auch in diesem Buch sorgt zu Beginn eine Karte von Israel für den geographischen Überblick, aber weit weniger detailliert und ausdifferenziert als beim Buch „Politik entdecken 3“. Die Golanhöhen etwa sind auf der Karte nur zur Hälfte zu sehen und werden als Teil des israelischen Staatsgebietes mit demselben Weißton und ohne Binnengrenze angezeigt. Tatsächlich ist die Annexion des Golan durch Israel international bisher kaum anerkannt worden. Der Gazastreifen wird als „palästinensische Zivilverwaltung“ in demselben hellen Grau angezeigt wie „Area A“ und „B“ im Westjordanland, mit dem Verweis darauf, dass er 2005 von Israel geräumt wurde. Tatsächlich wird der Gazastreifen nicht nur „zivil“ von Palästinensern verwaltet, sondern steht auch militärisch komplett unter Kontrolle der radikal-islamistischen Miliz der Hamas. Damit unterscheidet sich der Status des Gebiets deutlich vom Westjordanland, was die Karte verschleiert. Als Quelle für die Karte ist das „Amt der Vereinten Nationen für die Koordinierung humanitärer Angelegenheiten“ (OCHA) mit dem Stand Januar 2013 angegeben.[58] Besser als in dem obigen Buch kommen hier allerdings die Stimmen eines echten Israelis und eines echten Palästinensers (mit Quellenangaben) zu Wort, wodurch nicht zu viel hineininterpretiert und stereotypisiert wird.

---

[53] ebd., S. 103.
[54] ebd., S. 105.
[55] ebd., S. 219.
[56] ebd., S. 263.
[57] ebd., S. 300.
[58] ebd.

Der Israeli, ein Start-up-Gründer aus Tel Aviv, spricht sich darin gegen „Radikale“ beider Seiten und für gegenseitige Verständigung aus. – Damit wird als „israelische Stimme“ eine fast komplett gegenteilige Meinung als bei dem fiktiven, angeblich typischen „Israeli“ des Buches „Politik entdecken 3“ wiedergegeben. Auch die Meinung des Palästinensers, eines Bauingenieurs aus Gaza, klingt zwar nicht so als würde er Schuld bei beiden Seiten sehen, aber immerhin als klare Absage an Gewalt.[59] Die alleinige Nutzung der Meinung eines Bewohners des von der Hamas diktatorisch beherrschten Gazastreifens als typische Stimme „der“ Palästinenser kann problematisch sein, da sich die Situation und die politischen Verhältnisse dort signifikant von denen im Westjordanland unterscheiden. Im Westjordanland sind militärische Gegenoffensiven der Israelis durch Bombenabwürfe, über die sich im Interview durchaus zu Recht beklagt werden, eben keine Normalität. Das kann von den Schülerinnen und Schülern aber ohne großes Hintergrundwissen so interpretiert werden. Die Arbeitsaufgaben verlangen, die beiden Meinungen zusammenzufassen und anhand der Karte die Schwierigkeit der Konfliktlösung allgemein zu umreißen.[60]

Die folgenden zwei Seiten haben zum Ziel, die allgemeine Methodik einer „Konfliktanalyse“ zu vertiefen und sich historisches Hintergrundwissen zu speziell diesem Konflikt anzueignen. Der historische Ausblick sieht die Wurzeln des Konflikts in der Ansiedlung jüdischer Siedler seit dem 19. Jahrhundert mit Verweis auf deren Verfolgung in Europa und die religiöse Bedeutung Palästinas im Judentum. Durch den Anspruch sowohl der jüdischen Siedler als auch der palästinensisch-arabischen Bevölkerung auf Staatsgründung in dem Gebiet, habe sich der Konflikt ergeben. Das stimmt zwar grundsätzlich, doch wird ein speziell palästinensisch-arabischer Nationalismus zu weit in die Vergangenheit projiziert.[61] Eine palästinensische Nationalbewegung ergab sich streng genommen erst durch das Ergebnis des Krieges von 1948, in welchem die arabischen Bewohner Palästinas zu einer Art Schicksalsgemeinschaft wurden, als welche sie sich zuvor nicht verstanden hatten. Der Krieg war auch durch außerpalästinensische arabische Führungen begonnen worden, welche nicht die Gründung eines eigenen palästinensischen Staates zum Ziel hatten. – Im Ergebnis hielten Jordanien das Westjordanland mit Jerusalem und parallel Ägypten den Gazastreifen noch fast 20 Jahre bis zum Sechstagekrieg besetzt. Jordanien annektierte das Gebiet unter seiner Herrschaft sogar. Diese Informationen fehlen im Buch

[59] TEAM 3, diff. Ausgabe (2017), S. 300.
[60] ebd., S. 300.
[61] ebd., S. 302.

genauso wie die Tatsache, dass neben dem Flüchtlingsproblem der arabischen Palästinenser auch ein Flüchtlingsproblem von Juden aus arabischen Staaten entstand, welche zum großen Teil in Israel Zuflucht fanden (im Laufe der Jahre über 800 000 Menschen). In der Rekapitulation der wichtigsten Ereignisse seit 1948 ist mindestens ein Fehler enthalten: Israel begann nicht 2002 das Westjordanland komplett mit einer 8 Meter hohen Mauer zu umgeben, wie es im Text heißt[62], sondern mit einer Grenzzaunanlage, die in bestimmten Abschnitten durch eine Mauer verstärkt ist (darunter bei Jerusalem). Der Zweck der Anlage war auch nicht nur „nach eigenen Angaben" eine Reaktion auf anhaltende Serien von Terroranschlägen, sondern hat auch statistisch nachweisbar zum starken Rückgang von Terroranschlägen geführt.

Im linken Foto der nächsten Seite ist eine durch Mauer („eine meterhohe Sperrmauer") von einer palästinensischen Siedlung getrennte israelische Siedlung zu sehen. Im Foto daneben wird die Klagemauer mit dem Felsendom im Hintergrund gezeigt (Bildunterschrift: „Jerusalem – die Heilige Stadt für Juden, Muslime und Christen"). So wie im obigen Buch „Politik entdecken 3" werden schließlich verschiedene „wichtige Streitpunkte" aufgelistet und charakterisiert, darunter „Bau jüdischer Siedlungen/Abzug aus dem Westjordanland", „Jerusalem", „Flüchtlinge" und „Grenzen". Diese sind zum Teil aus einem Spiegel-Artikel von 2016 entnommen. Die enthaltenen Sachinformationen erscheinen als grundsätzlich korrekt. Manche Beweggründe für eine bestimmte Ablehnung/Beanspruchung beider Seiten hätten allerdings noch genannt werden können.[63] Warum hat z.B. Israel seine Blockade Gazas nach der dortigen Machtübernahme durch die Hamas verschärft?

Es folgen „Lösungsmöglichkeiten für den Konflikt", worin exemplarisch auf die 2002 vorgelegten Friedenspläne des „Nahost-Quartetts" und der Arabischen Liga eingegangen wird. Dabei wird auf einseitige Schuldzuweisungen für die bisherigen Fehlschläge verzichtet. Darunter werden eine optimistische und eine pessimistische Perspektive zur Umsetzung einer Zwei-Staaten-Lösung gegenübergestellt, die prinzipiell zur Diskussion anregen können.[64] Eine Diskussion soll jedoch auf der Folgeseite speziell entlang der israelischen und palästinensischen Position erfolgen: *„Teilt eure Klasse in zwei Gruppen auf, die jeweils die Positionen von Israelis und Palästinensern einnehmen. Diese könnt ihr wiederum in Kleingruppen untergliedern. Überlegt anhand eurer Liste, auf welche zwei*

[62] TEAM 3, diff. Ausgabe (2017), S. 302.
[63] ebd., S. 303.
[64] ebd., S. 304.

Forderungen ihr in eurer jeweiligen Rolle notfalls verzichten könntet und auf welche auf keinen Fall.“ Dazu sind jeweils sieben Forderungen aufgelistet, etwa die Anerkennung des Existenzrechts Israels durch die Palästinenser oder ein Ende der „Zersiedelung“ des Westjordanlandes durch Israel.[65] Damit endet das Unterkapitel zum Nahostkonflikt. Dieser wird jedoch noch einmal im Rahmen einer „Kompetenzstation“ aufgegriffen, in welchem eine Karikatur zum stockenden Friedensprozess analysiert, die „Kernursachen“ des Konflikts benannt und der Konflikt anhand von fünf Leitfragen beschrieben werden soll.[66]

Fazit

Es zeigt sich in den 19 untersuchten Büchern des Faches Politik, dass Bezüge zum Judentum oder zum Staat Israel vor allem im Zusammenhang mit der Thematisierung von Rechtsextremismus und des Nahostkonflikts hergestellt werden. Nur insgesamt zwei Bücher verfügen dabei über ein eigenes Unterkapitel zum Nahostkonflikt, während alle mehr oder weniger umfangreich auf das Thema Rechtsextremismus eingehen. Im Zusammenhang mit letzterem wird auch Hass auf Juden als ein Element rechtsextremistischer Ideologie beschrieben, dabei jedoch häufig nicht als Antisemitismus bezeichnet und als solcher erläutert. Vielmehr wird der Judenhass als gegebenes Charakteristikum von Neonazis hingenommen, das keiner Erläuterung bedarf. In mehreren Büchern zeigt sich zudem die Tendenz, Antisemitismus allein durch den Begriff Rassismus zu ersetzen. Die Begriffe sind jedoch nicht deckungsgleich und insbesondere bei angeführten Gewaltbeispielen wie der Schändung eines jüdischen Friedhofs müsste der Begriff „antisemitisch“ oder „Antisemitismus“ fallen und idealerweise auch definiert werden. Diese Tendenz in den Büchern, den Begriff Antisemitismus weitgehend zu meiden, zeigt sich auch in der Beschreibung des Aufstiegs der Nationalsozialisten in den Gesellschaftslehre-Büchern (siehe im entsprechenden Kapitel). Zur Erlangung eines Verständnisses des Begriffs durch die Schülerinnen und Schüler wäre seine Verwendung und Erläuterung aber notwendig. Eine weitere Problematik im Zusammenhang mit den Kapiteln zu verschiedenen Formen des Extremismus besteht darin, dass Judenhass als ein alleiniges Phänomen von Rechtsextremen beschrieben und eingeordnet wird. Damit wird indirekt ausgeschlossen, dass auch Linksextreme oder Islamisten sowie auch die gesellschaftliche Mitte ein

[65] ebd., S. 305.
[66] TEAM 3, diff. Ausgabe (2017), S. 318.

Problem mit Antisemitismus haben könnten. Dass dies jedoch der Fall ist, weisen die meisten seriösen Antisemitismus-Studien schon seit langem nach.

Die Stellen zum Nahostkonflikt, die in nur zwei Büchern der Klassenstufen 9/10 als eigene Unterkapitel vorkommen, bemühen sich grundsätzlich um Ausgewogenheit und eine „neutrale“ Perspektive auf den Konflikt, ohne einseitig Schuld zuzuweisen. Es kommen jedoch vereinzelt Sachfehler darin vor, die automatisch zu einer negativeren Sicht auf eine der beiden Seiten (meistens Israel) führen, wie etwa die fälschliche Annahme, Israel halte nach 2005 noch den Gazastreifen besetzt und müsste diesen „räumen“ oder die falsche Annahme, die gesamte Grenzzaunanlage um das Westjordanland sei mit einer acht Meter hohen Mauer versehen und nicht nur einzelne Abschnitte davon. Die bildliche Darstellung allein von palästinensischen Personen und der weitgehende Verzicht auf das Zeigen von Israelis können zudem zu einer stärkeren Identifikation mit den oft in emotionaler Pose befindlichen Palästinensern führen, während Israelis in der Anonymität verbleiben. Dies untergräbt den Anspruch einer neutralen Perspektive. Problematisch ist auch die Verwendung fiktiver Meinungsäußerungen, die Israelis und Palästinensern „in den Mund gelegt“ werden, so geschehen im Buch *Politik entdecken 3* (2013). Auch manches verwendete Kartenmaterial lässt an Differenzierung vermissen, wie in *TEAM 3* (2017). Von diesen oben im Detail benannten Desiderata abgesehen, konnten keine Stellen in Bezug auf die Darstellung von Juden und Judentum gefunden werden, die allzu problematisch oder die gar in die Richtung antisemitischer Motivik gegangen wären. Dennoch würde aus Sicht des Bearbeiters Verbesserungsbedarf bei den meisten Büchern aus den genannten Gründen bestehen.

3.5 Wirtschaft

von Matthias Springborn, Braunschweig

In Nordrhein-Westfalen wird das Fach Wirtschaft i. d. R. als Teilfach eines übergreifenden Faches „Wirtschaft-Politik“ unterrichtet. Dieses Fach habe, wie es im Kernlehrplan heißt, in der Sekundarstufe I des Gymnasiums die Aufgabe, bei den Schülerinnen und Schülern „ökonomische und politische Mündigkeit“ zu entwickeln. Sie sollen dabei lernen, „Interessen in der heutigen Wirtschaft, Politik und Gesellschaft mündig zu vertreten, sachkundig zu urteilen und verantwortungsvoll sowie demokratisch zu handeln“.[1] Dabei seien Menschenrechte und die Verfassung die „Grundlage“ des „Demokratielernens“. Demokratie werde „als Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform“ verstanden. Das „Verständnis gesellschaftlicher Grundwerte“ trage dazu bei, „als Staatbürgerinnen und -bürger sowie als zivilgesellschaftliche Akteure an der Gesellschaft teilhaben zu können“.[2] Explizit versteht sich das Fach als Beitrag zur Menschenrechtsbildung, Werteerziehung, Demokratieerziehung oder (inter-)kulturellen Bildung.[3]

Korpus und Methodik der Analyse

Als Ausgangspunkt für die Untersuchung diente eine vom MSB am 21. August 2019 zur Verfügung gestellte Liste der zu diesem Zeitpunkt zugelassenen Schulbücher für das Fach Wirtschaft-Politik. Zunächst wurden die Bücher in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts vom Bearbeiter des Faches herausgesucht. Dieser erstellte eine Synopse zur groben Erfassung relevanter Kapitel und Abschnitte der jeweiligen Bücher mit stichwortartigen Beschreibungen des Inhalts. Anschließend erstellte er Scans der betreffenden Abschnitte, inklusive der jeweiligen Inhalts-, Stichwort- und Bildverzeichnisse, sowie der Glossare. Auf der Grundlage der Scans führte der Bearbeiter anschließend die Analyse durch.
Leitend für die Untersuchung waren v.a. Fragen nach den eingesetzten Narrativen in Text und Bild, nach den Motiven, sprachlichen Formulierungen, Begriffen und Ausdrücken, thematischen Rahmensetzungen, Vergleichen, Parallelkonstruktionen, der didaktischen Intention und insbesondere auch der sachlichen Richtigkeit. Neben Methoden aus der qualitativen Inhaltsanalyse kamen damit Ansätze der sprachsensiblen Diskursanalyse zum Tragen.

---

[1] Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Wirtschaft-Politik 2019, S. 8.
[2] Ebd., S.8
[3] Ebd., S. 9.

Für den vorliegenden Bericht wurden nur die Printausgaben der Titel für die Klassenstufen 5 bis 10 (Haupt-, Real-, Gesamtschule u. Gymnasium) analysiert. Digitale Schulbücher (eBooks) wurden für diesen Teilbericht von der Analyse ausgenommen. Die Anzahl der untersuchten Bücher für das Fach Wirtschaft beläuft sich auf zehn Bücher.

Inhaltsverwandte Bücher zum Fach Wirtschaft stellen die Gesellschaftslehreschulbücher dar, für welche eine eigene Analyse durchgeführt wurde und die in einem eigenen Teil des Gesamtberichts behandelt werden. Weitere Bücher mit wirtschaftsbezogenen Anteilen sind Bücher mit eher politischem Schwerpunkt, welche aufgrund ihrer Schwerpunktsetzung daher dem Fach Politik zugeordnet wurden. In der Praxis gehören die Fächer Politik und Wirtschaft nicht selten zusammen, wurden für die Analyse jedoch getrennt.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	**Verlag & Jahr**	**Klassenstufen**	**ISBN**
Politik & Co. 2. Politik/Wirtschaft für das Gymnasium	Buchner 2011	7/8/9 (G8)	978-3-7661-6896-2
Politik & Co. 9, Politik/Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch	Buchner 2017	9 (G8)	978-3-661-71033-4
Politik entdecken. Band 2	Cornelsen 2009	7/8 (G8)	978-3-464-64999-2
Politik und Wirtschaft verstehen 7/8	Schroedel 2016	7/8 (G8)	978-3-507-11131-8
Politik und Wirtschaft verstehen 9	Schroedel 2016	9 (G8)	978-3-507-11132-5
Politik, Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch	Schöningh 2012	7/8/9 (G8)	978-3-14-024427-5
Politik. Wirtschaft entschlüsseln 7/8	Schöningh (Westermann) 2018	7/8 (G8)	978-3-14-024468-8
Politik. Wirtschaft entschlüsseln 9	Westermann 2019	9 (G8)	978-3-14-024470-1
TEAM 7/8. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft	Schöningh 2014	7/ 8 (G8)	978-3-14-023731-4
TEAM 9. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft	Schöningh 2016	9 (G8)	978-3-14-023732-1

Klassenstufen 7 und 8 (+ 9)

Das Korpus zum (Teil-)Fach Wirtschaft beinhaltet keine Bücher der Klassenstufen 5 und 6 und ist daher um ein Drittel kleiner als das Korpus zum (Teil-)Fach Politik. Für die Klassenstufen 7 und 8 (teilweise auch auf die Klassenstufe 9 übergreifend) sind sechs Bücher enthalten, die somit etwas über die Hälfte des Korpus ausmachen.

Von diesen sechs Büchern weisen zwei keine nennenswerten Bezüge zum Gegenstand der Studie auf: *Politik und Wirtschaft verstehen 7/8* (Schroedel 2016) und *TEAM 7/8* (Schöningh 2014). In ersterem wird zwar der Aufstieg der NSDAP kurz erwähnt, dieser

jedoch v.a. auf ökonomische Aspekte zurückgeführt, während Antisemitismus als einer der zentralen Leitgedanken der NS-Ideologie unerwähnt bleibt.[4] Diese Reduktion allein auf die Ökonomie ist kritikwürdig.

Somit existieren Bezüge in vier Büchern der Klassenstufen 7 und 8. Dazu gehört u.a. *Politik, Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch* (Schöningh 2012). Wie in den meisten der wirtschaftsorientierten Schulbücher werden diese Bezüge zum Judentum bzw. zu Israel auch hier nur beiläufig hergestellt. Ein kompaktes (Unter-)Kapitel zu diesen Themen gibt es nicht. In diesem Buch kommt der erste indirekte Bezug im Kontext der Entstehung des Grundgesetzes vor, indem die deutsche Bevölkerung der Nachkriegszeit als politisch-ideologisch geläutert gezeichnet wird: *„Der Zweite Weltkrieg war erst ein paar Jahre vorbei, und den meisten Deutschen war bewusst geworden, welchem Verbrecher sie nachgelaufen waren und welche furchtbaren Verbrechen Hitler und die Nazis begangen hatten.“*[5] Eine solche Aussage ist schlicht ahistorisch und deckt sich nicht mit den soziologischen Erkenntnissen über die deutsche Bevölkerung Ende der 40er/Anfang der 50er Jahre. In der unmittelbaren Nachkriegszeit hatte man es vielmehr mit einer rein militärisch besiegten, aber noch lange nicht entideologisierten Bevölkerung zu tun, zumal viele NS-Profiteure weiterhin in den Verwaltungen, Ministerien und anderen Schaltstellen der jungen Bundesrepublik arbeiteten. Die Läuterung „der meisten Deutschen“ ist für den genannten Zeitraum ein reiner Mythos. Auch die Formulierung „Verbrechen [von] Hitler und die Nazis“ spricht den größten Teil der deutschen Bevölkerung von Schuld frei, indem es ja die Person Hitler und die NS-Bewegung (allein) gewesen seien, welche Verbrechen begangen hatten und denen man ‚nur‘ „nachgelaufen“ sei. Auch dies deckt sich mit den historischen Erkenntnissen über die NS-Zeit nicht. Die Verbrechen zur Zeit des NS-Regimes und des Holocaust beschränken sich in der Täterschaft nicht auf Funktionäre von NS-Organisationen.

Eine weitere relevante Passage findet sich erst weit später im Buch, im Abschnitt „Rechtsextremistische Gewalt in Deutschland – Beispiele“. In diesem Abschnitt werden zumeist rassistische Angriffe auf Migranten genannt, aber auch die Schändung einer Holocaust-Gedenktafel durch Neonazis.[6] Der Abschnitt gehört zum Kapitel „Politischer Extremismus in Deutschland“, worin auch wenige Seiten später ein zweiter Bezug vorkommt. Dort heißt es: *„Zu den Feindbildern der Rechtsextremisten zählen Zuwanderer […] und*

[4] Politik und Wirtschaft verstehen 7/8 (2016), S. 66.
[5] Politik, Wirtschaft (2012), S. 146.
[6] Politik, Wirtschaft (2012), S. 418.

Juden".[7] Dass unter anderem auch Juden zu den Feindbildern der Neonazis gehören, wird nochmals auf Seite 426 wiederholt.[8] Trotz der wiederholten Nennung dieses Feindbildes wird dennoch der Begriff Antisemitismus an keiner Stelle genannt, geschweige denn definiert. Erst auf Seite 429 wird im Zusammenhang mit dem Zitieren aus einem antisemitischen Lied einer rechtsextremen Band auch der Begriff „antisemitisch" gebraucht. Der Stern (*) an dem Begriff zeigt zudem an, dass er im Glossarteil erklärt wird.[9] Dort heißt es zu „antisemitisch" knapp: *„Einstellung der grundsätzlichen Abneigung und Feindseligkeit gegenüber den Juden; Form des ➔ Rassismus"*.[10] Die Subsumierung des Antisemitismus als eine Unterart des Rassismus ist allerdings eine problematische Komplexitätsreduktion. Antisemitismus geht über diskriminierende, sich auf Abstammung oder Äußerlichkeiten beziehende und herabwertende Denkweisen hinaus und geht in nicht unerheblichem Ausmaß in verschwörungsmythologisches Denken über (Vorstellung von Juden als konspirative Machtelite/"Strippenzieher"). Da das antisemitische Liedzitat der Seite 429 mit dem Begriff „Herzlblut" auch eine Referenz auf Theodor Herzl enthält, wird dieser am Seitenrand kurz eingeordnet: *„österreichischer Schriftsteller jüdischer Herkunft, Gründer einer Bewegung zur Gründung eines Judenstaates in Palästina (Zionismus)"*.[11] Das ist korrekt, jedoch war der genaue Ort, an welchem man einen jüdischen Staat hätte gründen wollen und können, zu Beginn noch unklar. Neben Palästina wurden zunächst auch andere Weltregionen diskutiert.

Der Staat Israel kommt namentlich ebenfalls vor, allerdings nur beiläufig in Länderaufzählungen. Dies zunächst an zwei Stellen im Kontext globaler Wirtschaftsverflechtungen.[12] Auf einer Weltkarte „hochgewaltsamer" Konflikte des Jahres 2010 wird Israel an späterer Stelle ebenfalls genannt, womit offenbar der palästinensisch-israelische Konflikt gemeint ist.[13] In einem Abschnitt zum „islamistischen Terrorismus" ist das Foto von vermummten und in weiße, an Totentücher gemahnende Gewänder gekleideten Männern zu sehen, welche Sprengstoffgürtel (oder Attrappen davon) tragen. Die Bildunterschrift identifiziert sie als Angehörige der palästinensischen Minderheit im Libanon: *„Potenzielle palästinensische*

---

[7] ebd., S. 423.
[8] ebd., S. 426.
[9] ebd., S. 429.
[10] ebd., S. 532.
[11] Politik, Wirtschaft (2012), S. 429.
[12] ebd., S. 464; 484.
[13] ebd., S. 496.

Selbstmordattentäter im Libanon mit Sprengstoff im Gürtel […]*“*.[14] Eine Weltkarte mit islamistischen Terroranschlägen auf der nächsten Buchseite führt auch den Anschlag in Netanja / Israel aus dem Jahr 2002 auf, bei welchem 30 Menschen ums Leben kamen.[15] Einen eigenen Abschnitt speziell zum Nahostkonflikt oder weitere Bezüge zum Judentum oder zu Israel gibt es im Buch „Politik, Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch“ nicht.

Das Schulbuch *Politik & Co. 2. Politik/Wirtschaft für das Gymnasium* (Buchner 2011) setzt in Bezug auf Judentum/Israel ähnliche Themenschwerpunkte wie das obige Werk. Die hier vorhandenen für die Studie relevanten Referenzen beschränken sich jedoch vorrangig auf Erwähnungen des Staates Israel, während anderweitige jüdische Kontexte kaum vorkommen. Genau genommen gibt es neben den auf Israel bezogenen Stellen nur eine einzige Stelle mit einer jüdischen Referenz. So wird in einem Abschnitt zu „Rechtsextremismus in Deutschland“ ein Interview mit dem Sozialpsychologen Oliver Decker geführt, worin er u. a. erwähnt, dass „Antisemitische Einstellungen […] im Westen stärker verbreitet“ seien „als im Osten Deutschlands“. Das gehe aus einer für die Friedrich-Ebert-Stiftung erstellten Studie hervor.[16] Die restlichen israelbezogenen Stellen im Buch beginnen mit einem indirekten Bezug im Abschnitt „Deutschland – ein Einwanderungsland?“, indem ein junger Mann namens Omar erzählt, dass seine Familie „Palästinenser aus dem Libanon“ seien.[17] Damit wird zumindest indirekt der Nahostkonflikt berührt, welcher die Ursache für die Verortung der palästinensischen Familie im Libanon gewesen sein dürfte. Explizit wird der Konflikt dagegen an weit späterer Stelle angesprochen, deren Kontext überrascht. Im Abschnitt „Kontrovers diskutiert: Soll die Türkei in die EU?“ wird als eines der Pro-Argumente angeführt, dass *„die Lösung des Konflikts im Nahen Osten* [u. a.] *Aufgaben“* seien, *„die mit der Türkei leichter zu bewerkstelligen sind als ohne sie“*.[18] Bereits zum Erscheinungszeitpunkt des Buches 2011 dürfte dieses Argument, insoweit es sich auf den israelisch-arabisch-palästinensischen Konflikt bezieht, nicht mehr stichhaltig gewesen sein, da sich die israelisch-türkischen Beziehungen nach dem Zwischenfall um das Schiff „Mavi Marmara“ im Mai 2010 rapide verschlechtert hatten und die Türkei danach mehr und mehr eine einseitige pro-palästinensische Position bezog. Unter den Contra-Argumenten wird angeführt: *„Wer ein außereuropäisches Land*

[14] ebd., S. 511.
[15] ebd., S. 512.
[16] Politik & Co 2 (2011), S. 194.
[17] ebd., S. 25.
[18] ebd., S. 226.

aufnimmt, muss sich auch Israels und der Maghrebstaaten […] *annehmen"*.[19] In beiden Fällen, der Pro- und der Contra-Argumentation wird also bemerkenswerterweise eine Verknüpfung Israels mit der EU-Beitrittsfrage der Türkei vorgenommen. Grundsätzlich und von obigem Einwand abgesehen, ist dies angesichts dessen, dass Israel zur großräumlichen Nachbarschaft der Türkei gehört, nicht unpassend. Weitere Erwähnungen Israels kommen in weniger überraschenden Kontexten vor: Auf einer Weltkarte der „Kriege 2009" ist Israel farblich markiert und namentlich aufgeführt, offenbar wegen der militärischen Auseinandersetzungen mit der Hamas.[20] An anderer Stelle wird Israel als eines der Zielländer von islamistischen Terroranschlägen und wiederum an späterer Stelle als eines der Länder mit Atomwaffenprogrammen genannt.[21] Die letzten Referenzen auf Israel im Buch sind eine Weltkarte der UN-Blauhelmeinsätze, worin auch die Einsätze auf den Golan-Höhen, für „Nahost" insgesamt (Hauptquartier Jerusalem) und der UNIFIL-Einsatz im Südlibanon genannt werden, sowie in ganz anderem Kontext die Nennung von Israel als einem der Standorte weltweiter H&M-Filialen im Abschnitt „Globale Unternehmen".[22]

Zwei weitere Bücher der Klassenstufen 7 und 8 verfügen über Bezüge zu den Themen Judentum und/oder Israel. Dazu gehört das Buch *Politik. Wirtschaft entschlüsseln 7/8* (Schöningh 2018). Zwar hätte sich eine erste Erwähnung von Antisemitismus bereits im Abschnitt „Rechtsextremismus im Internet" angeboten. Der Abschnitt besteht jedoch aus einem längeren Textauszug aus einem *Spiegel Online*-Artikel, in welchem zwar Propaganda, Hass und Rassismus als Aspekte rechtsextremer Inhalte im Internet erwähnt werden, jedoch kein Antisemitismus im Besonderen.[23] Dieser kommt als „Hass auf Juden" dagegen weit später im Abschnitt „Die nationalsozialistische Diktatur" vor, welcher v. a. aus einem Textauszug eines Artikels von Barbara Lich auf *geo.de* besteht. Einerseits ist es korrekt, dass „Hitler die Juden hasste", sie (zumindest in der Zeit vor dem 2. WK) vertreiben wollte und diskriminierende Gesetzgebung einführte. Aber indem auch hier, wie es nicht selten geschieht, eine derartige Fokussierung auf Hitler stattfindet, erscheint nur er allein als der Antisemit an der Spitze des deutschen Staates. Dass der Antisemitismus von der NS-Bewegung insgesamt und von großen Teilen der deutschen Bevölkerung

[19] ebd., S. 227.
[20] ebd., S. 236.
[21] ebd., S. 239, 243.
[22] ebd., S. 258, 278.
[23] Politik. Wirtschaft entschlüsseln 7/8 (2018), S. 53.

mitgetragen wurde, fällt hier weitgehend weg.[24] Im Abschnitt „Die Entwicklung der Zuwanderung von 1950 bis 2005/2006“ gehen zwar mehrere Sätze auf die Zuwanderung der sogenannten Spätaussiedler im Zuge des Zerfalls der Sowjetunion ein, jedoch nicht in diesem Zusammenhang auch auf die zeitgleich einwandernden jüdischen Kontingentflüchtlinge. Diese fielen zwar zahlenmäßig nicht so sehr ins Gewicht wie die Spätaussiedler, ihre Zahl ging aber immerhin in die Hunderttausende, und ihre Einwanderung nach Deutschland hatte eine große symbolische Bedeutung für das gerade wiedervereinigte Deutschland.[25] Ein indirekter Verweis auf Israel schließt die Reihe der Bezüge in diesem Buch ab. Im Abschnitt „Integrationskurse“ findet sich in dem genannten Integrationskursbeispiel auch Hebräisch als Muttersprache mindestens eines Teilnehmers vertreten. Diese Erwähnung erfolgt jedoch sehr beiläufig und ohne ein weiteres Eingehen darauf.[26]

Das letzte Buch dieser Klassenstufen mit Bezügen zum Judentum/zu Israel ist *Politik entdecken. Band 2* von Cornelsen aus dem Jahr 2009. Dieses somit schon etwas ältere Werk ist dennoch jenes mit den umfangreichsten Inhalten in Bezug auf Israel und den Nahostkonflikt, zu welchen es ein eigenes Fallbeispiel gibt. Israel kommt jedoch bereits auf zwei verschiedenen Weltkarten relativ zu Beginn des Buches vor. Einmal ist auf der Karte „Amnesty International klagt an“ Israel rot eingefärbt, was anzeigen soll, dass das Land zu den Ländern gehöre, welche „Hinrichtungen politischer Gegner ohne Gerichtsverfahren“ durchführen würden. Dieser Vorwurf findet sich im Amnesty International Jahresbericht von 2003 auch tatsächlich in der Form, dass es israelische Soldaten gegeben habe, welche in den israelisch besetzten Gebieten „unlawful killings“ (gesetzlose Tötungen) durchgeführt hätten.[27] Auch werden Suizid-Anschläge palästinensischer Attentäter gegen Israelis und Palästinenser, welche andere Palästinenser unter dem Vorwurf der Kooperation mit Israel töteten, in dem Bericht benannt, welche möglicherweise ebenfalls in die Kategorie „Hinrichtungen politischer Gegner“ einbezogen wurden. Auf Basis des Berichts ist also eine Rotfärbung des israelischen Staatsgebiets nachvollziehbar. Warum das Westjordanland angesichts derselben Quelleninformation weiß gefärbt bleibt, ist dagegen weniger nachzuvollziehen.[28] Nach dieser für das Ansehen Israels negativ besetzten

[24] ebd., S. 174.
[25] ebd., S. 200.
[26] ebd., S. 210.
[27] Amnesty International Annual Report 2003, (Online) https://www.amnesty.org/en/documents/pol10/0003/2003/en/, abgerufen am 22. März 2022
[28] Politik entdecken. Band 2 (2009), S. 16.

Erwähnung folgt später eine positive. Auf einer Weltkarte der „Formen politischer Herrschaft“ ist Israel in gelber Farbe als Demokratie inmitten lila gekennzeichneter „autoritärer Regime“ und grau gefärbten „eingeschränkten Demokratien“ abgebildet.[29] Ein weiterer Bezug, nicht zu Israel, sondern zum Thema Antisemitismus, folgt im Rahmen der „Fallstudie: Rechtsextremismus (2)“. Dort findet sich eine etwas ungewöhnliche Formulierung, indem es heißt, „Rechtsextremisten […] sind anti-jüdisch eingestellt“ und „intolerant gegenüber Minderheiten“. Der Begriff „anti-jüdisch“ kann einerseits einer jungen Leserschaft Klarheit darüber bringen, dass es sich gegen das Judentum und Juden richtet, ohne eine Definition nachliefern zu müssen. Andererseits wäre für eine Erklärung des viel geläufigeren Begriffs „Antisemitismus“ bzw. „antisemitisch“ genügend Platz vorhanden, eines Begriffs, der wiederum nur verstanden werden kann, wenn er auch vorkommt und erläutert wird.[30] Die beiden Fallstudien zum Rechtsextremismus oder die Erwähnungen des NS-Staats hätten sich dafür angeboten. Zur Seite 127 sei lediglich angemerkt, dass der erwähnte Autor des Zeitungsartikels „Michael Wolffsohn“ und nicht „Wolfsohn“ geschrieben wird.[31]

Unter der Überschrift „Ausländer in Deutschland“ ist die auch in einigen anderen Schulbüchern vorhandene Karikatur eines im Sessel sitzenden und fernsehenden Mannes enthalten, der seine fremdenfeindlichen Stereotype durch die Nachrichten zunächst bestätigt sieht und dann betrübt reagiert als ein „Heinz Müller“ alle genannten Straftaten gleichzeitig begangen haben soll. In der Stereotypen-Aufzählung ist auch hier die antisemitische Reaktion „Aha, diese Juden!“ enthalten, welche nicht zur Überschrift „Ausländer in Deutschland“ passt und Juden so als „Ausländer“ impliziert werden. Interessanterweise wurde innerhalb der in diesem Buch abgebildeten Karikatur als Name des Täters, der „mit der Kasse abgehauen“ ist, „Moses Abraham Levin“ gewählt, offenbar um maximal „jüdisch“ zu klingen. Dies ist identisch im Buch *Politik entdecken 3 – Ausgabe B*. In anderen Buchausgaben mit dieser Karikatur ist es bisweilen ein anderer Name. Im Buch *Demokratie heute, Politik 7/8* (Schroedel 2016) ist es etwa „Chaim Kohn“. Die Problematik ist in all diesen Büchern dieselbe: Die Schülerinnen und Schüler „lernen“ durch diese Karikatur unbeabsichtigt bestimmte Vor- und Nachnamen als „jüdisch“ zu identifizieren und so möglicherweise auch in anderen Kontexten den gleichen Bezug herzustellen. Auch ist fraglich, ob das in der Karikatur wiedergegebene antisemitische Stereotyp vom

[29] ebd., S. 37.
[30] ebd., S. 50.
[31] ebd., S. 127.

‚geldgierigen Juden' im Buch hinreichend dekonstruiert bzw. zu einer Dekonstruktion durch Hilfestellungen ermächtigt wird. Auf der Buchseite selbst findet sich dazu nichts.[32] Im Kapitel „Deutschland – ein Einwanderungsland" wird im Rahmen eines abgedruckten Zeitungsartikels von Jörg Lau (*Die Zeit*, 2006) u. a. auch der Zuzug von „jüdischen Zuwanderern aus den GUS-Staaten" erwähnt. Es bleibt im Buch bei der bloßen Nennung dieser Immigrantengruppe.[33] In den meisten anderen Schulbüchern fehlt deren Erwähnung dagegen völlig.

Neben diesen im Buch *Politik entdecken. Band 2* (2009) vereinzelt vorkommenden Bezügen zum Thema Judentum und Israel, ist es vor allem das achtseitige „Fallbeispiel: Der Nahostkonflikt" im Rahmen des Kapitels „Friedens- und Zukunftssicherung in der einen Welt", das hier relevant ist. Das Fallbeispiel entwickelt sich entlang der Abschnitte „Ursachen", „Verlauf und Ziele", „Keine Lösung in Sicht?" und „Wertung und Beurteilung" fort.[34] Die Inhalte sind fast komplett identisch mit dem Nahostkapitel des etwas jüngeren Buches *Politik entdecken 3 – Ausgabe B* von Cornelsen, also dem Folgeband dieser Schulbuchreihe; sie werden daher im Bericht zum Teilfach Politik ausführlich besprochen. Ein Unterschied zu *Band 3, Ausgabe B* besteht hier lediglich darin, dass die Chronologie im Abschnitt „Verlauf und Ziele" bereits in den Jahren 2008/09 endet und noch eine „Nahost-Friedenskonferenz" von 2008 in Annapolis/USA erwähnt.[35] Nach diesem längeren Abschnitt folgt u. a. eine auch aus anderen Büchern bekannte Weltkarte der UN-Blauhelmeinsätze, worunter auch die Einsätze in „Nahost", den Golan-Höhen und im Libanon zählen.[36] Der Abschnitt „Globaler Terror" ist ebenfalls identisch mit dem im oben erwähnten Band 3, und so kommt auch hier das Foto vor, welches mit der Bildunterschrift versehen ist: *„In Bagdad marschieren Freiwillige für Selbstmordaktionen im Heiligen Krieg gegen Israel – mit Sprengstoffgürteln am Körper"*.[37] Da es einen „Heiligen Krieg" nur aus Sicht der Terroristen gibt, wäre der Begriff in beiden Büchern besser in Anführungszeichen zu setzen, um sich von der Sprache von Extremisten zu distanzieren.

Klassenstufe 9

Vier der untersuchten 10 Schulbücher des Teilfaches Wirtschaft gehören (allein) zu der Klassenstufe 9 und bilden so etwas weniger als die Hälfte des Korpus. Bezüge zum

[32] ebd., S. 254.
[33] ebd., S. 273.
[34] ebd., S. 288–295.
[35] ebd., S. 290.
[36] ebd., S. 303.
[37] ebd., S. 307.

Judentum verteilen sich auf die Themen NS-Zeit/Holocaust, Rechtsextremismus und Antisemitismus der Gegenwart, sowie den Nahostkonflikt. Nur in einem der Bücher, *TEAM 9* von Schöningh (2016), ist ein eigenständiges Kapitel zum Nahostkonflikt vorhanden.

Im Werk *Politik & Co. 9, Politik/Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch* (Buchner 2017) gibt es nicht wie in vielen anderen Politik-Büchern einen eigenen Abschnitt zum Thema Nationalsozialismus. Und so wird darin auch Antisemitismus fast durchweg als ein in der Gegenwart vorhandenes Phänomen beschrieben. Dies ist noch nicht an der Stelle der Fall, an welcher der deutsche Psychologe und Autor Ahmad Mansour zitiert wird, welcher israelisch-arabischer Herkunft ist und auch über Antisemitismus geschrieben hat. Im Schulbuch enthält sein umfangreiches Zitat allerdings allein eine Selbstreflexion über die islamistische Radikalisierung in seiner Kindheit.[38] Indirekt hängt dieses Thema aber durchaus auch mit Antisemitismus zusammen.

Explizit taucht Antisemitismus allerdings erst im Rahmen einer längeren Definition für „Fremdenfeindlichkeit“ auf. Diese stammt von Eckart Thurich und ist von der Webseite der Bundeszentrale für politische Bildung übernommen. Demnach heißt es dort, Fremdenfeindlichkeit sei die *„Ablehnende und feindselige Haltung gegenüber allem, was gegenüber den vertrauten Lebensumständen als fremd und deshalb bedrohlich empfunden wird. Fremdenfeindlichkeit richtet sich gegen Menschen, die sich durch Herkunft, Nationalität (Ausländerfeindlichkeit), Religion (Antisemitismus) oder Hautfarbe (Rassismus) von der eigenen Umwelt unterscheiden. Sie äußert sich in Ausgrenzung, tätlichen Angriffen, systematischer Vertreibung bis hin zur Ausrottung.“*[39] Der Begriff „Ausrottung“ in Bezug auf Menschen wurde bereits an anderen Stellen des Abschlussberichts problematisiert. Fraglich wäre hier aber auch, ob diese Einordnung von Antisemitismus als etwas, das sich gegen eine als „fremd“ erscheinende Religion richtet, den Kern des Problems trifft. Als solches würde sich Antisemitismus nicht von Hass auf Muslime, Christen oder etwa Hindus unterscheiden. Der wichtigste Unterschied besteht aber gerade in den verschwörungsmythologischen Narrativen und Motiven, welche im Antisemitismus schon immer eine zentrale Rolle gespielt haben, vom Motiv des Christusmordes über das Brunnenvergifter- oder Jünglingsentführermotiv, bis hin zur Unterstellung der totalen Kontrolle des (globalen) Kredit- und Finanzwesens, ein Motiv, das sich in der Moderne etwa in zahlreichen Verschwörungsmythen über jüdische Unternehmer (wie George Soros)

[38] Politik & Co. 9 (2017), S. 61.
[39] Politik & Co. 9 (2017), S. 65.

und andere Personen äußert. Antisemitismus erfindet eine angebliche jüdische Machtelite, welche global ihre „Strippen zieht“ und richtet sich auch gegen Personen, welche gar nichts mit der jüdischen Religion zu tun haben. Die obige Antisemitismus-Definition ist daher zu vereinfachend und reduktionistisch, zumal eine Subsumierung unter „Fremdenfeindlichkeit“ zu leicht dahingehend missverstanden werden kann, dass Juden auch tatsächlich als „Fremde“ anzusehen seien, welche sie nach über 1700 Jahren jüdischer Geschichte im deutschsprachigen Raum definitiv nicht sind. Im Zusammenhang mit „Hate Speech“ im Internet wird zwei Seiten weiter Antisemitismus neben Rassismus und Sexismus als eine Form von in Internet-Kommentaren verbreitetem Hass beschrieben, was durchaus eine sehr verbreitete Form von Antisemitismus darstellt, wie jährliche Statistiken, etwa von der Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS), belegen.[40]

Auf einer Karte des Verbreitungsgebietes der Terrororganisation des IS (Stand 2016) ist Israel als Nachbarland Syriens abgebildet. Das Westjordanland und die Golan-Höhen sind darin durch gestrichelte Linien von Israel bzw. letzteres von Syrien abgetrennt. Die durchgezogene Linie zwischen Israel und den Golan-Höhen spiegelt die offizielle deutsche Politik wieder, welche die Annexion des Gebietes durch Israel nicht anerkannt hat.[41] Dass der IS auch eine Bedrohung für Israel und die Palästinenser darstellt, auf deren Gebiet sich die Organisation ausbreiten will, wird auf der Folgeseite explizit benannt.[42] Auch in diesem Buch befindet sich die auch in anderen Büchern beliebte Karte zu weltweiten UN-Blauhelmeinsätzen, darunter auch in Nahost.[43] Die letzte relevante Referenz im Buch ist eine Karte zur Darstellung des Bürgerkriegs in Syrien, in welcher die Golan-Höhen sowohl von Israel als auch Syrien gleichermaßen durch gestrichelte Linien abgetrennt sind. Farblich sind die Golan-Höhen allerdings deutlicher von Syrien unterschieden als vom ebenfalls grau eingefärbten Israel.[44] Die Darstellung unterscheidet sich somit geringfügig von der Darstellung der Golan-Höhen in der oben erwähnten IS-Karte.

Das Buch *Politik und Wirtschaft verstehen 9* (2016) ist aus dem Verlag Schroedel. Auch in diesem Buch sind die Bezüge eher nebensächlich und kein Teil umfassenderer Abschnitte zu den Themen Judentum oder Israel. Es sind folgende: Bei der Beschreibung

[40] ebd., S. 67.
[41] ebd., S. 191.
[42] ebd., S. 192.
[43] ebd., S. 210.
[44] ebd., S. 214.

rechtsextremen Denkens im Kapitel „Gefährdung der Demokratie“ werden u. a. auch Holocaust-Leugnung und die Zuschreibung von „Minderwertigkeit“ an Juden genannt.[45] Dass Antisemitismus nicht nur Diskriminierung aufgrund von zugeschriebener Minderwertigkeit umfasst, wurde im Abschlussbericht bereits mehrfach ausgeführt. Auch eine Nichtverwendung des Antisemitismusbegriffs kann hier nachteilig sein. Im Abschnitt „Zivilcourage zeigen“ ist der auch im Buch *Demokratie heute, Politik 9/10* (Schroedel 2016) vorhandene Ablehnungsbrief eines Dresdner Hotels an die NPD abgebildet, in welchem die Zerstörung der Dresdner Synagoge durch die „damaligen Gesinnungsgenossen“ angesprochen, also ein direkter Bezug zwischen NPD und NSDAP hergestellt wird.[46] Näheres zu dieser Quelle ist bereits im Bericht zum Teilfach Politik enthalten. Auch der in mehreren Büchern vorhandene Spruch, beginnend mit „Dein Christus ein Jude […]“, ist als Bildillustration hier vorhanden.[47] Die Rahmung von Juden mit einem Abschnittsthema wie „Ausländerfeindlichkeit“ ist ebenfalls an anderen Stellen problematisiert worden. Juden sind nicht per se „Ausländer“ oder „Fremde“ (falls Einordnung von Antisemitismus unter „Fremdenfeindlichkeit“).

Wenig später folgt ein Lückentext im Buch, in welchem der Satz zu vervollständigen ist: *„Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus (das heißt Verfolgung von Juden) sind grundlegende Kennzeichen des* [Rechtsextremismus] *“*.[48] Dass Antisemitismus nicht nur bei Rechtsextremen vorkommt, wird nicht nur in diesem Buch unerwähnt gelassen. An weit späterer Stelle folgt eine Statistik der „Religionen in Deutschland“ worin auch 202.000 Juden aufgeführt sind. Die Quelle dafür ist REMID – Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e. V.[49] Eine Zahl grob um die 200.000 ist durchaus realistisch geschätzt, genauere Angaben wie hier sind jedoch stark definitionsabhängig. Allein das Zählen etwaiger Gemeindemitglieder reicht dafür nicht aus, da viele Juden in Deutschland keine Mitglieder jüdischer Gemeinden sind. Im Abschnitt „Internationaler Terrorismus“ kommen weitere Bezüge in Form von genannten Terroranschlägen gegen jüdische Einrichtungen weltweit vor, 2002 auf der Halbinsel Djerba, 2003 in Istanbul, 2008 in Mumbai.[50] Am Beispiel des Nahostkonflikts wird auf der Folgeseite ein „Definitions-Dilemma“, so die Absatzüberschrift, besprochen. Darin beschreibt Jan Oltmanns

[45] Politik und Wirtschaft verstehen 9 (2016), S. 29.
[46] ebd., S. 33.
[47] ebd., S. 34.
[48] ebd., S. 36.
[49] ebd., S. 144.
[50] ebd., S. 212.

(tagesschau.de) den Umstand, dass insbesondere im Kontext des israelisch-palästinensischen Konflikts die eine Seite ein bestimmtes Vorgehen als Terrorismus und die andere Seite dieses als Freiheitskampf definiert. *„Der in diesem Zusammenhang oft zitierte Satz „Des einen Terrorist ist des anderen Freiheitskämpfer" umreißt dieses Problem und wirft zugleich eine ethische Frage auf, an deren Antwort sich die Geister scheiden. Rechtfertigt der Einsatz für eine als gerecht empfundene Sache, zu entsetzlichen Mitteln zu greifen?"*, schließt das Zitat Oltmanns von 2004.[51] Als Ausgangsfrage für eine Diskussion in der Klasse erscheint dies als geeignet. Die Arbeitsaufgabe 3 fordert dazu auf dieses „Dilemma" zu erläutern. Im Kapitel „Friedens- und Sicherheitspolitik" wird exemplarisch auf einer gesamten Seite auch der „UNIFIL-Einsatz im Libanon" behandelt, welcher in den Kontext des Nahostkonflikts gehört. Am Seitenrand wird die Hisbollah beschrieben, wobei es u. a. heißt, dass die Hisbollah „für Israel" eine Terrororganisation sei.[52] Nun ist sie dies allerdings nicht nur für Israel, sondern auch für Deutschland und weitere Länder. Auch das wäre erwähnenswert, wobei zum Zeitpunkt der Drucklegung die Bundesrepublik (bis 2020) noch zwischen einem „politischen" und einem „militärischen Arm" der Hisbollah unterschied und nur letzteren als Terrororganisation einstufte. Als eine von drei möglichen Meinungen zum UNIFIL-Einsatz wird in einer Sprechblase zitiert: *„Deutsche Kriegsschiffe fast vor der Küste Israels? Bei unserer Vergangenheit?"* Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler „Stellung beziehen".[53]

Das Buch *Politik.Wirtschaft entschlüsseln 9* (Westermann 2019) weist Bezüge zur Thematik des Judentums fast nur im Kontext von rechtsextremem Antisemitismus auf. Einige wenige relevante Stellen erwähnen daneben noch den Staat Israel, ohne explizit auf ihn einzugehen. So wird im Kapitel *„'Heimat, Volk, Tradition…' - Wie Rechtsextreme ticken"* das NS-Symbol der „Sigrune" erklärt als „ein nationalistisches, antisemitisches Zeichen einer Bewegung des 19./20. Jahrhunderts". Weiter unten auf der Seite steht der Satz *„Julian hat zwar im Geschichtsunterricht einiges über Hitler gelernt, auch über die Ermordung der Juden und die Konzentrationslager."*[54] Die Ausführungen zum Rechtsextremismus nehmen so auch sinnvollerweise Bezug auf die NS-Zeit und den Holocaust. Einmal mehr wird auch in diesem Buch Antisemitismus allein als ein Phänomen des Rechtsextremismus beschrieben. Diese Reduktion ist problematisch. Positiv ist die Nebeneinanderstellung von „Fremdenfeindlichkeit" und Antisemitismus, also nicht, wie es

[51] ebd., S. 213.
[52] ebd., S. 229.
[53] ebd., S. 229.
[54] Politik. Wirtschaft entschlüsseln 9 (2019), S. 249.

bisweilen geschieht, die Subsumierung von letzterem unter erstere. Antisemitismus wird dabei in der Kürze richtig erklärt als „Abneigung oder Feindschaft gegenüber Juden“ und Holocaustleugnung als ein Element rechtsextremen Denkens genannt.[55] Ein paar Seiten weiter wird in einer Beschreibung der rechtsextremen NPD auch deren antisemitischer Charakter benannt und erklärt, die Ideologie weise „Parallelen zum Nationalsozialismus“ auf.[56] Als ein Beispiel für Zivilcourage wird im Kapitel *„Extremismus entgegenwirken! - Aber wie?“* das Beispiel einer Schülerin beschrieben, welche rechtsextreme und antisemitische Sprüche in ihrer Schulklasse angeprangert hat und dafür mit dem Preis für Zivilcourage des Förderkreises Denkmal für die ermordeten Juden Europas und der Jüdischen Gemeinde zu Berlin ausgezeichnet wurde. Dazu wird auch ein Statement von Marina Chernivsky vom Kompetenzzentrum Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland gebracht.[57] Insgesamt taucht die Thematik des Antisemitismus hier erneut nur im Rahmen von Rechtsextremismus auf. Die Bandbreite von Antisemitismus droht dadurch vergessen zu werden. Einige Seiten später findet sich eine Vorstellung der Amadeu-Antonio-Stiftung, deren Kampf gegen Antisemitismus kurz im Text angerissen wird.[58] Die letzten Bezüge im Buch stehen im Kontext von Israel. So heißt es einmal als Nebeninformation *„Phönizien ist ein Gebiet im heutigen Israel, Libanon und Syrien“*[59], an späterer Stelle kommen im Rahmen globalen Handels u. a. auch *„Orangen aus Israel“*[60] vor und schließlich wird auf einer Karte der UN-Blauhelmeinsätze auch der Einsatz im Nahen Osten angezeigt.[61]

Das letzte Buch der Klassenstufe 9, welches Teil des Korpus der Wirtschaftsschulbücher ist, ist das Buch *TEAM 9* (Schöningh 2016) und es ist in dieser Stufe das einzige mit einem eigenen Kapitel zum Nahostkonflikt. Zunächst wird jedoch auch in diesem Buch, so wie in vielen anderen, im Zusammenhang mit der Besprechung von Rechtsextremismus in diesen auch das Thema Antisemitismus eingeordnet – und ausschließlich in diesen. Als Referenz dient dafür abermals das NS-Regime: *„Während der Zeit des Nationalsozialismus dienten solche rassistischen Behauptungen dazu, die Ausrottung des gesamten jüdischen Volkes zu rechtfertigen“*.[62] Dieser Satz steht auf der Infoseite

[55] ebd., S. 253.
[56] ebd., S. 259–260.
[57] ebd., S. 269–270
[58] ebd., S. 273–274.
[59] ebd., S. 280.
[60] ebd., S. 314.
[61] ebd., S. 346.
[62] TEAM 9 (2016), S. 22.

„Rassismus“, und gemeint ist hier speziell der rassistische bzw. biologistische Antisemitismus, wobei der Antisemitismusbegriff nirgends benutzt wird. Durch eine Reduktion des Antisemitismus allein auf diese (heute nicht mehr dominante) Spielart und durch die Nichtverwendung des Antisemitismusbegriffs findet im Buch insgesamt eine nur unzureichende Einordnung und Charakterisierung der Thematik statt. Eine Besprechung im Kontext von Rassismus ist dabei aber durchaus sinnvoll. Sehr problematisch ist die Verwendung des entmenschlichenden Begriffs „Ausrottung“, welcher dem NS-Sprachgebrauch entstammt, und welcher hier unbedarft repliziert wird. Der auf derselben Seite stehende Satz „Neonazis […] hassen Ausländer und Juden“ bekräftigt noch einmal die Einordnung von Judenhass in die Thematik Rechtsextremismus.[63]

In einem späteren Kapitel, welches sich dem Thema Gewaltenteilung widmet, wird erneut (im Rahmen einer eigenen Seite) auf das NS-Regime und dessen Antisemitismus Bezug genommen: *„Sie ermordeten im Wahn rassischer Überlegenheit nahezu das gesamte Volk der in ihrem Herrschaftsgebiet lebenden Juden“*.[64] Dabei ist die hier erfolgende Verwendung des Begriffs „ermorden“ anstatt „ausrotten“ als positiv zu bewerten. Den Genozid allerdings allein mit empfundener „rassischer Überlegenheit“ zu begründen, greift etwas zu kurz, auch wenn aus Platzgründen die Ausführungen durchaus kurz ausfallen müssen. An späterer Stelle wird die NPD als Partei mit „antisemitische[r], rassistische[r] und ausländerfeindliche[r] Einstellung“ zutreffend beschrieben, welche „mit dem Nationalsozialismus wesensverwandt“ sei. Der Begriff „Antisemitismus“ fällt trotz voriger geeigneter Stellen hier zum ersten Mal, wird aber nicht erläutert.[65] Einen anderen Bezug weist eine spätere „Kompetenzstation“ zu Grund- und Menschenrechten auf, in deren „Station 3“ Symbole der drei großen monotheistischen Religionen abgebildet sind. In der „Station 1“ darüber soll der passende Begriff dafür aus Einzelsilben herausgefunden werden, welcher „unerlässlich“ sei, damit „Christen, Juden, Moslems und andere Religionen friedlich zusammenleben können“.[66] Gemeint ist offenbar der Begriff Religionsfreiheit. Noch vor dem Kapitel zum Nahostkonflikt, findet sich in einer Weltkarte der „Kriege und Konflikte 2014“ eine Referenz auf den Konflikt. Darin gehört Israel zu den in Rot für „gewaltsame Konflikte“ eingefärbten Ländern. Per Sternchensymbol ist zu Israel angemerkt, dass es „mehrere interne Konflikte“ gibt, namentlich ist in der Liste aufgeführt „Hamas – Fatah“, also rein palästinensische Fraktionen. Damit werden auch die

[63] ebd.
[64] ebd., S. 71.
[65] ebd., S. 78.
[66] ebd., S. 213.

palästinensischen Gebiete hier als „Israel“ gezählt, was die Situation etwas simplifiziert und wodurch innerpalästinensische Konflikte als israelische ausgegeben werden.[67]

Nach der Nennung des islamistischen Anschlags auf das Satiremagazin „Charlie Hebdo“ und einen jüdischen Supermarkt in Paris 2015 (Thema „Internationaler Terrorismus“)[68] folgt ab Seite 286 das sechsseitige Konfliktbeispiel zum Nahostkonflikt. Die zweite Seite des Beispiels ist dabei eine reine Methodenseite zur „Konfliktanalyse“, welche hilfreiche Analyseschritte und Fragestellungen bietet. Die erste Seite besteht hauptsächlich aus den Statements eines israelischen Startup-Gründers, eines palästinensischen Bauingenieurs aus Gaza und eines Deutschen. Mindestens die ersten beiden sind echte Äußerungen, zu welchen Online-Quellen angegeben sind und sie sind auch schon im Band *TEAM 3* (Schöningh 2017) dieser Schulbuchreihe wiedergegeben. Wie schon bei der Besprechung von *TEAM 3* im Teilbericht zu den Politik-Schulbüchern festgestellt, ist die Wahl eines Bewohners des Gaza-Streifens als repräsentative „Sicht eines Palästinensers“ etwas problematisch, da sich die Situation in Gaza signifikant von der im weit größeren Westjordanland unterscheidet. Die Stimme eines (realen?) Deutschen stellt einen direkten Bezug zum Holocaust her, spricht davon, dass „Millionen Juden von Deutschen getötet wurden“ und dass es deshalb wichtig sei, dass sich „alle Deutschen“ für die „Sicherheit Israels einsetzen“. Gleichzeitig gesteht er den Palästinensern das Recht auf einen Staat zu, weshalb es Kompromisse und ernsthafte Verhandlungen geben müsse. Bebildert ist die Seite mit einer Kartengegenüberstellung des UN-Teilungsplanes von 1947 und der heutigen Situation (2016), allerdings ohne die Besetzung der Golan-Höhen mit abzubilden, welche immerhin durch Israel annektiert und besiedelt wurden. Die Arbeitsaufgaben verlangen die Wiedergabe von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der drei Statements.[69]

Erst die dritte bis fünfte Seite stellen detailliertere historische Hintergrundinformationen zum Konflikt unter dem Titel „Materialien zur Konfliktanalyse“ bereit. Illustriert sind diese Seiten nacheinander mit einem Foto steinewerfender palästinensischer Jugendlicher während „der Intifada“ (der ersten oder der zweiten Intifada?), einem Foto einer „meterhohen Sperrmauer“ zwischen einer israelischen und palästinensischen Siedlung (wird nicht genau verortet), einem Foto von der Jerusalemer Altstadt mit Klagemauer und sichtbarem Felsendom, und schließlich mit der Karikatur einer Friedenstaube, welche

[67] ebd., S. 279.
[68] ebd., S. 282.
[69] TEAM 9 (2016), S. 286.

depressiv zum Psychotherapeuten kommt.[70] Neben diesen Illustrationen sind die Seiten sehr textlastig und enthalten die meisten Informationen zum Nahostkonflikt im Rahmen des sechsseitigen Nahost-Unterkapitels. Diese können hier nicht im Einzelnen analysiert werden. Problematiken bestehen u. a. darin, die jüdische Einwanderung nach Palästina allein auf die im 19. Jahrhundert beginnende Zionistische Bewegung zurückzuführen, wodurch der Eindruck entstehen könnte, erst durch diese hätten erstmals wieder Juden in Palästina gewohnt – eine jüdische Gemeinschaft in Palästina („alter Jischuw") gab es kontinuierlich seit der Exilierung der meisten Juden durch die Römer bis zu den ersten Einwanderungswellen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Der Begriff Zionismus wird dabei nicht gebraucht, was eine unnötige Komplexitätsreduktion darstellt. Hier böte sich eine Gelegenheit, die Bedeutung des Begriffs, welcher oftmals in antisemitischen Verschwörungsmythen missbraucht wird, als jüdische Nationalbewegung erläutert zu bekommen. Interessant ist die Beschreibung der israelischen Staatsgründung: *„Auf Beschluss der Vereinten Nationen endete 1948 die britische Verwaltung und es kam zur Gründung Israels."*[71] Der UN-Beschluss vom 29. November 1947 sah explizit die Gründung eines jüdischen Staates vor, „es kam" also nicht einfach nur nach dem Ende des britischen Mandates dazu. Dass der Beschluss auch die Gründung eines arabischen Staates in Palästina vorsah und die jüdische Seite dem Teilungsplan zustimmte, wird unerwähnt gelassen. So wird der Eindruck vermittelt, das gesamte Mandatsgebiet Palästina sei von den Juden als Staat Israel ausgerufen worden. Tatsächlich ging es um die gemäß UN-Beschluss durchzuführende Teilung des Gebietes, wogegen die arabischen Führungen der Region rebellierten. Durch die fälschliche Implikation des Textes, das Gesamtgebiet sei von den Juden als Staat Israel beansprucht worden, wird der Kampf der dort lebenden Araber bereits als eine Art Freiheitskampf gerahmt. *„Die Palästinenser und die arabischen Staaten weigerten sich, die Staatsgründung anzuerkennen. Noch im gleichen Jahr kam es zum israelisch-arabischen Krieg, den Israel gewann."*[72] Das Narrativ daraus liest sich so: Die Juden beanspruchen das Gesamtgebiet und schlagen die Rebellion nieder. Eine solche Formulierungsweise bietet eine sehr verzerrende Sicht auf diesen „israelisch-arabischen Krieg", welcher eigentlich ein arabisch-israelischer Krieg war, denn i. d. R. wird der Angreifer zuerst benannt (als „Arab-Israeli wars" etwa auch in der *Encyclopaedia Britannica* zu finden). Zu Recht erwähnt der Text den Verlust ihrer Heimat durch „Hunderttausende Palästinenser" in Folge des Krieges. Nach dem obigen Narrativ

[70] ebd., S. 288–290.
[71] ebd., S. 288.
[72] ebd., S. 288.

überrascht es dabei aber nicht, dass komplett ausgelassen wird, dass zeitgleich eine Vertreibung von Juden aus arabischen Staaten einsetzte (welche in den Folgejahren und -jahrzehnten auf über 800.000 Menschen anwuchs, von welchen die meisten in Israel Zuflucht fanden). So wird einseitig nur auf palästinensisch-arabisches Leid geschaut, so tragisch und so wichtig für das Verständnis des weiteren Konfliktes jenes auch ist.

Die Schilderung des weiteren Konfliktverlaufs geschieht ebenfalls nicht ohne Reduktionen zu Ungunsten Israels. So erscheint Israel 1967 primär als auf Territorialgewinn abzielender Aggressor, wenn es heißt: *„[…] die Lage [blieb] kritisch. […] Im sogenannten Sechs-Tage-Krieg erweiterte Israel 1967 sein Staatsgebiet, indem es die Golanhöhen, das Westjordanland, den Gaza-Streifen, den Sinai und Ostjerusalem besetzte.“*[73] Unwichtig erscheint offenbar die Information, dass Israel vor dem Krieg vor einer existentiellen Bedrohung durch das Militär der Nachbarstaaten stand, welche in Folge des provozierten Krieges jene Territorien verloren. Israel strebte durch deren Besetzung insbesondere nach leichter zu verteidigenden Außengrenzen in einer Region von feindlich agierenden Nachbarstaaten. Dass Israel das große Gebiet der Sinai-Halbinsel schon Anfang der 1980er Jahre im Austausch für ein Friedensabkommen wieder an Ägypten zurückgab, lässt der Text ebenfalls aus. Als Grund für die Radikalisierung von Teilen der Palästinenser werden „die ständigen Spannungen und enttäuschten Hoffnungen“ benannt. Die PLO habe „wiederholt Terroranschläge“ durchgeführt. Wohlgemerkt wurde die PLO schon vor dem Sechstagekrieg gegründet, wobei der ägyptische Präsident Nasser eine wichtige Rolle spielte. Das Gründungsjahr der PLO 1964 nennt auch der Text. Damals war der Gründungsort Ost-Jerusalem noch unter jordanischer Kontrolle. Dass die PLO (nur) aus „enttäuschten Hoffnungen“ und „Spannungen“ hervorging, romantisiert ihre Geschichte daher etwas.[74] Nach Erwähnung der zwei Intifadas und des israelisch-palästinensischen Abkommens von 1993 behauptet der Text, Israel habe 2002 damit begonnen, „das Westjordanland mit einer 8 Meter hohen Mauer zu umzäunen“. Das ist allerdings eine verbreitete Fehlinformation. Der größte Teil dieser Grenzanlage ist noch heute mit Zäunen umgeben, nicht mit einer hohen Mauer, welche man nur in/bei bestimmten Ballungsgebieten wie Jerusalem findet. Der Grund der Israelis für die Anlage, sich „vor Terroranschlägen zu schützen“, wird mit „nach eigenen Angaben“ unnötig in Frage gestellt. Die Serie von

[73] ebd., S. 288.
[74] TEAM 9 (2016), S. 288.

Terroranschlägen auf zivile Ziele ist historisch belegt, ebenso ihr Ende nach der Errichtung der Sperranlagen.

Ein großer Nachteil zum Verständnis des Konfliktes ist die Nichtunterscheidung zwischen der PLO (inkl. Fatah) und der radikalislamischen Hamas. Es sind nicht „die“ Palästinenser, welche „massive Raketenangriffe“ aus dem Gaza-Streifen durchführten, sondern die dort alleinherrschende Hamas.[75] Die chronologische Rekapitulation des Textes endet mit der Schilderung der ungleich großen Opferzahlen der Palästinenser und Israels im Gaza-Krieg von 2014 (ohne Zivilisten von Kombattanten zu unterscheiden) und mit „zahlreichen Anschlägen auf beiden Seiten“ in Folge von „Streitigkeiten um die Nutzung des Tempelberges“ 2015 (das Buch ist 2016 erschienen). Der letzte Teil der Seite erläutert in Kürze jeweils Hauptstreitpunkte des Konfliktes, wozu richtigerweise die jüdischen Siedlungen im Westjordanland, die Zugehörigkeit Jerusalems, die Flüchtlings- und die Grenzproblematik gezählt werden.[76] Auf der nächsten Seite werden verschiedene „Lösungsmöglichkeiten für den Konflikt“ besprochen und am Ende das Für und Wider einer Zweistaatenlösung gegeneinander abgewogen.[77]

Der letzte Teil des Nahost-Fallbeispiels ist ein „Perspektivwechsel“, welcher als Gegenüberstellung „von Israelis“ und „von Palästinensern“ konzipiert ist. Dabei kommen keine Zitate konkreter Personen zum Tragen, sondern jeweils eine Liste mit allgemein bekannten politischen Positionen. Den Listen wird eine kleine Einführung vorangestellt, welche betont, dass es zur Erreichung von Frieden Kompromisse geben müsse, insbesondere bei der „Frage der Landverteilung“. Die „Forderungen der Israelis“ beginnen auch hier mit der Fehlinformation, das Westjordanland sei komplett mit einer Mauer umgeben. Diese solle für den Schutz vor Terrorangriffen bestehen bleiben. Richtig wäre stattdessen, dass die (nur zu einem kleineren Teil aus Mauern bestehende) Sperranlage bestehen bleiben solle. Als weitere (Maximal-)Forderungen der Israels werden angeführt: die Anerkennung des Existenzrechts Israels durch „alle palästinensischen Organisationen“, die Nichtbeteiligung der als Terrororganisation eingestuften Hamas an einer palästinensischen Regierung, die Zugehörigkeit ganz Jerusalems zu Israel, das Ende des Terrors gegen israelische Bürger, die Entwaffnung „aller“ Palästinenser und die Zuerkennung gleicher Bürgerrechte für „jüdische Siedler“ in einem Palästinenserstaat. Als „Forderungen der Palästinenser“ werden angeführt: Die „Sperrmauer“ (eigtl. Sperranlage) solle weg und „alle

[75] ebd., S. 288.
[76] ebd., S. 289.
[77] ebd., S. 290.

Palästinenser“ sollten „sich frei bewegen können“, der Bau jüdischer Siedlungen im Westjordanland („Zersiedelung“) müsse gestoppt werden, Israel solle einen unabhängigen Palästinenserstaat bestehend aus Ostjerusalem, dem Westjordanland und Gaza anerkennen, wegen der herausragenden religiösen Bedeutung Jerusalems solle „Ostjerusalem […] deshalb nie Hauptstadt des neuen Staates werden“ (dieser Punkt ist missverständlich formuliert oder ein Irrtum, denn Ostjerusalem wird zumeist als Hauptstadt eines Palästinenserstaates beansprucht), die Hamas müsse als ein legitimer Regierungsvertreter durch Israel anerkannt werden, Israel müsse alle 1967 besetzten Gebiete inkl. der Golanhöhen „räumen“, und die Anwendung von Waffengewalt durch die Palästinenser gegen die Besatzung sei legitim. Die Arbeitsaufgaben sehen vor, dass die Klasse zweigeteilt wird und die Hälften jeweils die Perspektive einer der beiden Konfliktparteien einnehmen. Dabei sollen mögliche Kompromisse und unveränderliche Kernforderungen überlegt werden. Die Ergebnisse sollen vor allen präsentiert und diskutiert werden.[78]

Eine letzte größere Bezugnahme auf den Nahostkonflikt stellt die Karikatur auf Seite 308 dar, worin eine Friedenstaube unsanft mit einem Sackgassenstraßenschild kollidiert, welches mit „Nahost“ untertitelt ist. Dabei wird darüber informiert, dass die Karikatur im Sommer 2014 entstanden ist. Die Karikatur soll unter Bezug auf die damals aktuellen Ereignisse und die „Kernursachen des Konflikts“ interpretiert werden. In einem weiteren Schritt soll die im Buch vorgestellte Konfliktanalysen-Methodik auf den Nahostkonflikt angewandt werden. Die Auflösung zur Karikatur auf Seite 337 erklärt, dass der Karikaturist kritisiere, dass der Friedensprozess in Nahost „wieder einmal in einer Sackgasse gelandet“ sei. „Im Kern“ des Konfliktes gehe es „um Land“, auf welches beide Seiten historische Ansprüche herleiten würden.[79] Das ist in der Kürze zutreffend.

Fazit

Das Gesamtergebnis für die Schulbücher des Teilfaches der Wirtschaftskunde zeigt kein wesentlich anderes Resultat als jenes für die Lehrwerke des Teilfaches Politik. Die für diese Teilstudie relevanten Stellen sind weitgehend in den politikwissenschaftlichen Anteilen der Schulbücher und kaum in den wirtschaftsbezogenen Anteilen enthalten, unabhängig von den jeweiligen Schwerpunktsetzungen der Bücher. Das wäre auch ein Anlass zur Kritik: Wenn der Staat Israel in den Büchern vorkommt, dann fast nur im Kontext

[78] TEAM 9 (2016), S. 291.
[79] TEAM 9 (2016), S. 337.

von politischen bzw. militärischen Konflikten und nicht verstärkt auch im wirtschaftlichen Kontext, etwa als aufstrebende Industrie- und High-Tech-Nation mit ausgeprägter Startup-Kultur, global führender Wasserentsalzungs- und Wassermanagementtechnologie, oder als Exportland.

Es sind v. a. beiläufige und nebensächliche Erwähnungen, in welchen Referenzen auf Judentum und/oder Israel in den untersuchten Wirtschaftsschulbüchern zu finden sind. Dabei sind manche Formulierungen zu bemängeln, etwa bei der Bewertung der deutschen Nachkriegsgesellschaft als fast komplett vom NS-Gedankengut gereinigter und geläuterter Bevölkerung, welche den Tätern des NS (nur) nachgelaufen seien (*Politik, Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch,* Schöningh 2012). In diesem Werk sowie in einigen weiteren Büchern werden antisemitisches Gedankengut oder antisemitische Taten nicht oder nur spät als „Antisemitismus“ bezeichnet. Zu oft wird der Begriff weggelassen und lediglich als Ablehnung von Juden umschrieben. Mitunter findet eine Subsumierung von Antisemitismus unter Rassismus statt, was der Komplexität seiner Erscheinungsformen und Narrative nicht gerecht wird. Die Einordnung von Antisemitismus allein in den Kontext von Rechtsextremismus geschieht auch in diesen Büchern, was eine weitere Komplexitätsreduktion darstellt. Auch dies wirkt einem ausreichenden Verständnis von Antisemitismus entgegen, wie schon an anderen Stellen des Gesamtberichts erwähnt.

Vereinzelt findet sich die Karikatur des „Sesselsitzers“ ohne Arbeitsauftrag abgebildet (*Politik entdecken. Band 2,* Cornelsen 2009), welcher neben rassistischen auch antisemitische Stereotype („Aha, diese Juden!“) vertritt. Durch die fehlende Dekonstruktion der Abbildung ist die Gefahr vorhanden, dass antisemitischen Stereotypen eher ein Grund bereitet wird, als ihnen entgegenzuwirken. Das betrifft hier als angeblich typisch jüdisch markierte Namen und das antisemitische Motiv des unehrlichen „Finanzjuden“. Unter der Überschrift „Ausländer in Deutschland“ impliziert die Karikatur somit auch Juden per se als „Ausländer“.

An den seltenen Stellen, an denen Antisemitismus definiert wird, sind ebenfalls reduktionistische Tendenzen zu bemängeln. So heißt es in *Politik & Co. 9, Politik/Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch* (Buchner 2017), Antisemitismus richte sich lediglich gegen die (jüdische) „Religion“, und wird Antisemitismus fälschlicherweise unter „Fremdenfeindlichkeit“ subsumiert, Juden werden damit indirekt als „fremd“ impliziert. Auch die Einbettung einer weiteren Karikatur („Dein Christus ein Jude […]“) im Buch *Politik und Wirtschaft verstehen 9* (Schroedel 2016) unter der Überschrift „Ausländerfeindlichkeit“ rahmt Juden

pauschal als Ausländer. Es sind also mehrere Bücher dieses Faches und anderer Fächer, welche diese problematische Rahmung vornehmen.

Nur zwei der untersuchten Bücher besitzen eigene Abschnitte speziell zum Nahostkonflikt. Das Buch *Politik entdecken. Band 2* (Cornelsen 2009) enthält dabei ein fast identisches Nahostkapitel wie das bereits im Bericht zum Fach Politik besprochene Buch *Politik entdecken 3 – Ausgabe B* (Cornelsen 2019). Im Buch *TEAM 9* (Schöningh 2016) ist außerhalb der nahostbezogenen Abschnitte die Replikation des NS-Begriffs „Ausrottung“ in Bezug auf Menschen zu problematisieren. Im Nahostkapitel selbst, das sich um Multiperspektivität bemüht, ist u. a. zu bemängeln, dass mehrfach die Fehlinformation enthalten ist, die Israelis hätten das gesamte Westjordanland mit einer acht Meter hohen Mauer umgeben. Zudem wird zwischen den Palästinenserfraktionen zu wenig unterschieden, was insbesondere für die Einordnung von Raketenangriffen durch die radikalislamische Hamas – und eben nicht durch „die“ Palästinenser – von Nachteil ist. Die Komplexität, dass nicht nur die israelische Politik, sondern auch die palästinensische in sich fragmentiert ist und in ihr unterschiedliche Ansichten auch bezüglich einer Friedenslösung vertreten werden, sollte ein Politik-/Wirtschaftsschulbuch spätestens der Klassenstufe 9 aufgreifen und erklären können. Ohne Unterscheidung von PLO (Fatah) und Hamas lassen sich die letzten drei Jahrzehnte des Konflikts kaum verstehen. Auch weitere Reduktionen der Komplexität des Konfliktverlaufs sind in dem Buch *TEAM 9* zu bemängeln, welche zu Implikationen von Israel als expansionistischem Aggressor führen und arabisch-palästinensische Akteure in ihrer Rolle etwas romantisieren.

4. Die Schulbücher für den Religions- und Werteunterricht

4.1 Evangelischer Religionsunterricht

von Matthias Springborn, Braunschweig

Der evangelische Religionsunterricht des Landes NRW sieht als seine Aufgaben: [1.] „Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu eröffnen, die christliche Wahrnehmung des Menschen zu entdecken, zu entfalten und zu gestalten, [2.] elementar in die biblische Tradition des Alten und des Neuen Testaments einzuführen, [3.] die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und die biblisch-christliche Tradition in Beziehung zu bringen sowie wechselseitig zu erschließen und zu vernetzen, [4.] den Schülerinnen und Schülern Orientierung auf der Suche nach einer eigenen Lebensausrichtung zu geben, [5.] Perspektiven für Verständigungsbereitschaft, Offenheit, Toleranz und Respekt zwischen Menschen verschiedener Konfessionen und Religionen zu eröffnen, [6.] auf der Grundlage evangelisch-christlicher Wertmaßstäbe Impulse für verantwortungsbewusstes ethisches Handeln zu geben, [7.] evangelische Tradition in Beispielen und Ausdrucksformen gelebten christlichen Glaubens zu vermitteln.“[1]

Korpus und Methodik der Analyse

Als Ausgangspunkt für die Untersuchung diente eine vom MSB am 21.August 2019 zur Verfügung gestellte Liste der zu diesem Zeitpunkt zugelassenen Schulbücher, auch für das Fach der evangelischen Religionslehre. Zunächst wurden die Bücher in der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts von einer Praktikantin und einer studentischen Hilfskraft herausgesucht, welche daraufhin relevante Kapitel daraus anhand genauer Vorgaben synoptisch erfassten. Anschließend erstellten sie Scans der betreffenden Abschnitte, inklusive der jeweiligen Inhalts-, Stichwort- und Bildverzeichnisse, sowie der Glossare. Auf der Grundlage der Scans führte der Bearbeiter anschließend die Analyse durch.

Leitend für die Untersuchung waren v.a. Fragen nach den eingesetzten Narrativen in Text und Bild, nach den Motiven, sprachlichen Formulierungen und Begriffen, thematischen Rahmensetzungen, Vergleichen, Parallelkonstruktionen, der Didaktik und insbesondere

[1] Lehrplan evangelische Religionslehre, QUA-LiS NRW (Online): https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/evangelische-religionslehre/lehrplan-ev.-religion/aufgaben-ziele/aufgaben-und-ziele.html, abgerufen am 11. Januar 2022.

auch der sachlichen Richtigkeit. Neben Methoden aus der qualitativen Inhaltsanalyse kamen diskursanalytische Ansätze zum Tragen.

Für den vorliegenden Bericht wurden nur die Printausgaben der Titel für die Klassenstufen 5 bis 12 (Haupt-, Real-, Gesamtschule u. Gymnasium) analysiert. Digitale Schulbücher (eBooks) wurden von der Analyse ausgenommen. Die Anzahl der untersuchten Bücher für das Fach der evangelischen Religionslehre beläuft sich auf 25 Bücher. Dabei sei erwähnt, dass einzelne Werke wie „Mitten ins Leben“ überkonfessionell konzipiert sind. Vier der neuesten Bücher sind hier als Nachtrag angeführt.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	**Verlag & Jahr**	**Klassenstufen**	**ISBN**
Das Kursbuch Religion 1. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr	Calwer Verlag 2015	5/6	978-3-7668-4324-1
Das Kursbuch Religion 2. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr	Calwer Verlag 2016	7/8	978-3-7668-4326-5
Das Kursbuch Religion 3. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr	Calwer Verlag 2017	9/10	978-3-7668-4328-9
Kursbuch Religion Elementar 1. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr	Calwer Verlag 2016	5/6	978-3-7668-4330-2
Kursbuch Religion Elementar 2. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr	Calwer Verlag 2018	7/8	978-3-7668-4332-6
Kursbuch Religion Elementar 3. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr	Calwer Verlag 2020	9/10	978-3-7668-4334-0
Kursbuch Religion Sekundarstufe II. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe	Calwer Verlag 2014	GYM Sek II 11/12/ (13)	978-3-7668-4279-4
Kursbuch Religion Sekundarstufe II. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe	Calwer Verlag / Westermann 2021	GYM Sek II 10/11/12/ (13)	978-3-14-171150-9
Mitten ins Leben. Religion 1	Cornelsen 2007	5/6	978-3-464-64758-5
Mitten ins Leben. Religion 2	Cornelsen 2009 (2. Druck 2010)	7/8/9/10	978-3-464-64759-2
Moment Mal! 1 Evangelische Religion	Klett 2020	5/6	978-12-007301-7
Moment Mal! 2 Evangelische Religion Gymnasium. 7–9. Jahrgangsstufe	Klett 2013	7/8/9	978-3-12-006611-8
Moment Mal! 2 Evangelische Religion	Klett 2021	7/8	978-3-12-007302-4

Moment Mal! Evangelische Religion. Oberstufe (Einführungs- und Qualifikationsphase)	Klett 2016	GYM Sek II 11/12/(13)	978-3-12-006792-4
Ortswechsel. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 7/8/9	Claudius Verlag 2014	7/8/9	978-3-532-70041-9
reli plus. Evangelische Religion. Unterrichtswerk für Nordrhein-Westfalen	Klett 2013	5/6	978-3-12-006715-3
reli plus. Evangelische Religion 2	Klett 2014	7/8	978-3-12-006623-1
reli plus. Evangelische Religion 3	Klett 2015	9/10	978-3-12-006624-8
Religion im Dialog. Klasse 5/6	Vandenhoeck & Ruprecht 2018	5/6	978-3-525-70251-2
Religion im Dialog. Klasse 7/8	Vandenhoeck & Ruprecht 2020	7/8	978-3-525-70291-8
Religionsbuch 1. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht	Cornelsen 2010	5/6	978-3-06-120147-0
Religionsbuch 2. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht	Cornelsen 2011	7/8/9	978-3-06-120148-7
Religionsbuch 3. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht	Cornelsen 2012	9/10	978-3-06-120149-4
Religionsbuch Oberstufe	Cornelsen 2014	GYM Sek II 10/11/12/(13)	978-3-06-120206-4
theologisch 1. Unterrichtswerk für evangelische Religion	Buchner 2020	5/6	978-3-661-79055-8

Klassenstufen 5 und 6

Trotz unterschiedlicher inhaltlicher und didaktischer Konzeptionen weisen die Bücher der Klassenstufen 5 und 6 bei der für diese Studie relevanten Thematik der Judentumsdarstellungen größere Querschnitte auf. Diese Querschnittsthemen ließen sich verallgemeinernd zum ersten formulieren als das biblisch-mythische Judentum ("Altes Testament“), darin insbesondere Thematisierungen der Moses- und der David-Erzählungen, ferner auch der Abrahamsgeschichte, somit der biblischen Mythen um die frühe jüdische Volk- und Staatswerdung. Zum zweiten das Leben und Wirken Jesu von Jesus‘ Kindheit bis zu seinem Nachleben, wobei der jüdische Hintergrund von Jesus in der Regel beleuchtet, aber unterschiedlich intensiv behandelt wird. Das dritte gemeinsame größere Thema mit Judentumsbezug ist das gegenwärtige, moderne jüdische Leben in der Welt, insbesondere in Deutschland und Israel.

Mosesgeschichte

Die mythische, aus christlicher Sicht alttestamentliche Figur des Moses wird in allen Schulbüchern dieser Klassenstufen thematisiert und damit werden auch wichtige

Grundlagen der biblisch-mythischen Geschichtsschreibung des Judentums berührt, in der v. a. die Exodus-Erzählung aus Ägypten zentral und Anlass zum jährlichen Pessach-Fest ist. Sehr unterschiedlich gestalten sich dabei je nach Buch der Umfang, in welchem sich Moses-bezogenen Aspekten gewidmet wird, sowie die Auswahl der verschiedenen Elemente aus der Mosesgeschichte.

Am umfangreichsten werden Aspekte um die Figur des Moses mit etwa 16 Seiten im *Religionsbuch 1* von Cornelsen (2010) behandelt. Dabei werden zunächst Bibelstellen aus dem AT zitiert, in welchen gezeigt wird, wie Moses (hier durchgehend „Mose“) zum Propheten Gottes erwählt wird, um die Israeliten in die von Gott verheißene Region zu führen.[2] Auf mehreren Folgeseiten wird die Mosesgeschichte vom Leben in der ägyptischen Knechtschaft über die Verhandlungen mit dem Pharao, den Auszug aus Ägypten, die Durchquerung des Schilfmeeres und die Wanderung in der Wüste bis hin zum Erhalt von Gottes Geboten auf dem Berg Sinai geschildert. Eine moderne Lieddichtung, welche verschiedene Varianten des Gottesnamens zusammenführt *(„Ich bin, der ich bin. Ich war, der ich war. […]“)* und implizit die Exodus-Geschichte thematisiert, schließt das Kapitel und damit den Moses-bezogenen Teil ab.[3] Es folgt an späterer Stelle lediglich noch eine Thematisierung von Moses bei der Behandlung der Episode vom goldenen Kalb (erzählt als Dialog zwischen Moses, Aaron und Mirjam) und die damit verbundene Verdeutlichung des Bilderverbots im Judentum.[4] Dass es sich bei der Mosesgeschichte um einen genuin jüdischen Traditionsbestand handelt, wird im Laufe der Beschreibungen immer wieder deutlich und vereinzelt durch Seiteninformationen ergänzt. Das verdeutlicht auch schon die Titelseite des Kapitels „Eine Geschichte, die Hoffnung schenkt“, in welcher neben hebräischen Auszügen aus dem Buch Exodus auch das Foto einer jüdischen Kantorin und einer Sederfeier abgebildet sind.[5] Die hier anonym bleibende Kantorin ist Avitall Gerstetter, die erste jüdische Kantorin Deutschlands. Es handelt sich bei der Wahl einer Kantorin zur Illustrierung der Schulbuchseite somit um eine Hervorhebung der liberalen Strömung des Judentums, was die Diversität jüdischer Strömungen in Deutschland unterstreicht. Die Information, dass der hebräische Gottesname im Judentum aus Ehrfurcht nie direkt gebraucht wird (als „Schlüsselwissen“-Infobox), ist ebenso in dem Kapitel enthalten wie beispielsweise die Erklärung der Bedeutung des Pessach-Festes im Judentum oder die Erwähnung einer „jüdischen Sage“ wonach (hier mit Bezug auf die

[2] Vgl. Religionsbuch 1 (2010), S. 38.
[3] Vgl. ebd., S. 38-52.
[4] Vgl. ebd., S. 128-129.
[5] Vgl. ebd., S. 38f.

Exodus-Geschichte) Gott keinen Jubel über den gefallenen Feind gutheißt, wie etwa im Fall der ertrunkenen ägyptischen Krieger.[6]

Am zweitumfangreichsten wird die Moses-/Exodus-Thematik in *Das Kursbuch Religion Elementar 1* (Diesterweg 2016) behandelt, auch dort im Rahmen eines eigenen Kapitels.[7] Dort zeigt eine Landkarte Ägyptens, des Sinai und des Landes Kanaan anhand comicartiger Symbole wichtige Stationen der Exodus-Legende an. Die folgende Nacherzählung des Geschehens in Anlehnung an das 2. Buch Mose geht (anders als das obige Werk von Cornelsen) auch auf die mythische Abstammung des Volkes Israel und die Herkunft und Kindheit von Moses ein. Zu den Informationen über die jüdische Religion, die in diesem Kontext vermittelt werden, gehört v. a. eine Seite über das Fest Pessach (hier: „Passafest"). Das Fest wird in Form des Besuchs der fiktiven jüdischen Person „David" im Religionsunterricht des „Herrn Oster" erklärt. Während die dabei vermittelten Basisinformationen korrekt sind, wäre eher die stereotype Namensgebung für die im Text genannten jüdischen Personen „David" und „Sara" etwas zu bemängeln. Der zugehörige Arbeitsauftrag lädt zur Reflexion darüber ein, warum das Pessachfest gerade im Moses-Kapitel erklärt wird.[8] Die Mosesgeschichte wird in diesem Buch etwas weiter erzählt, und der Text erwähnt auch den Einzug ins Land Kanaan unter Führung von Josua nach 40 Jahren Wanderschaft.[9]

Die anderen Bücher dieser Klassenstufen gehen nur knapp auf ein bis drei Seiten auf die Mosesgeschichte ein. Problematische Darstellungen tauchen dort nicht auf. Im Buch *reli plus 1* (Klett 2013) ist allerdings ein Schreibfehler in der hebräischen Schreibung des Gottesnamens J-H-W-H vorhanden. Anstelle eines ‚w'-Lautes (Buchstabe ‚Waw') ist der Konsonant ‚n' in seiner Wortendungsform (‚Nun-sofit') abgebildet.[10] Die Buchstaben sind leicht zu verwechseln.

David-Erzählung

Die biblische Erzählung vom Hirtenjungen David, der den hünenhaften Krieger Goliath besiegt und zum König Israels aufsteigt, gehört ebenfalls zu den in verschiedenen Büchern auftauchenden Themen. Sie ist in vier der Bücher dieser Klassenstufen enthalten.

---

[6] Die Sage ist so enthalten etwa in Micha Josef Bin Gorion: „Die Sagen der Juden", [Neuauflage] Köln 2000.
[7] Vgl. Das Kursbuch Religion Elementar 1 (2016), S. 116-129.
[8] Vgl. ebd., S. 122-123.
[9] Vgl. ebd., S. 126.
[10] Vgl. reli plus 1 (2013), S. 53.

In *Das Kursbuch Religion Elementar 1* (Diesterweg 2016) schließt die David-Legende als eigenständiges Kapitel direkt an das Kapitel zum Exodus an.[11] Darin werden auch die 12 Stämme Israels per Landkarte namentlich aufgeführt und verortet.[12] Der Werdegang von David wird dabei altersgerecht mit ethisch-moralischen Fragen verbunden und u. a. auch in Form von Zeitungsreportagen erzählt. Insgesamt stehen die Abläufe nach der Bibel im Vordergrund, neben welchen keine weiteren wesentlichen Kenntnisse etwa über jüdisch-religiöse Feste und Traditionen vermittelt werden. Letzteres ist auch in den anderen drei Werken mit (wesentlich weniger umfangreicher) David-Thematik der Fall. Auch dort sind keine problematischen Darstellungen des Judentums zu finden.[13]

Abraham-Geschichte

In ebenfalls vier Büchern dieser Klassenstufen wird die Abraham-Geschichte vorgestellt. Am umfangreichsten geschieht dies im Buch *Religion im Dialog. Klasse 5/6* (Vandenhoeck & Ruprecht 2018), welches dafür etwa auf die Darstellung der David-Erzählung verzichtet. Während einzelne Episoden aus dem Leben von Abraham in der Nacherzählung von Werner Laubi („Kinderbibel“) den Großteil der Darstellung bilden, geht eine Doppelseite auch auf die Rolle Abrahams als „Stammvater von Juden, Christen und Muslimen“ ein.[14] Der Begriff „abrahamitische Religionen“ wird daher in einer Infobox eingeführt. Die Abraham-Geschichte wird als Teil der „jüdischen Tora“, des Alten Testaments und des Koran beschrieben. Juden und Christen würden, so der Infobox-Text, ihre Abstammung von Abrahams Sohn Isaak ableiten, Muslime vom Sohn Ismael. Der Glaube an einen einzigen Gott werde von allen Religionen auf Abraham zurückgeführt. Die Arbeitsaufgaben zur Abraham-Geschichte zielen auf interreligiösen Dialog.[15] In den drei weiteren Büchern, in denen Abraham behandelt wird, nimmt der relevante Text mit nur ein bis zwei Seiten deutlich weniger Raum ein. In allen drei Büchern wurde der Gedanke von Abraham als gemeinsamer monotheistischer Ursprungsmythos von Judentum, Christentum und Islam für die Darstellung ausgewählt.[16] Damit wurde ein Motiv gewählt, das besonders zu interreligiöser Toleranz anregt.

---

[11] Vgl. Das Kursbuch Religion Elementar 1(2016), S. 130-139.
[12] Vgl. ebd., S.
[13] Vgl. Mitten ins Leben – Band 1 (2007), S. 14-15; vgl. Religionsbuch 1 (2010), S. 130-131; vgl. reli plus 1 (2013), S. 44ff.
[14] Vgl. Religion im Dialog. Klasse 5/6 (2018), S. 30-37.
[15] Vgl. ebd., S. 36f.
[16] Vgl. Das Kursbuch Religion 1 (2015), S. 204; vgl. Religionsbuch 1 (2010), S. 158f; vgl. Moment mal! 1 (2020), S. 52f.

Der jüdische Jesus

In allen Büchern dieser Klassenstufen bildet der Lebensweg von Jesus einen der zentralen Themenschwerpunkte, wobei stets auch dessen jüdische Herkunft und Sozialisation mit erwähnt wird. Das umfangreichste und deutlichste Hervorheben der Tatsache, dass Jesus Jude war, weist das Buch *Moment mal! 1* (Klett 2020) auf. So heißt es nicht nur an einer Stelle, dass Jesus „als frommer Jude" vor dem Essen gebetet habe und an einer anderen, dass er als „Rabbi", als „jüdischer Gelehrter" galt.[17] Er wird auch stärker als in den meisten anderen Büchern in einen historischen Kontext eingeordnet, indem verschiedenste religiöse und politische Gruppen der Zeit erläutert werden: Essener, Pharisäer, Sadduzäer, Zeloten, Leviten, Samariter. Daneben wird Jesus u. a. beschrieben als „ein Jude, dem die Gesetze der Torah wichtig sind".[18] Auch der Begriff des Messias wird erklärt und etymologisch auf die Salbung der Könige Israels zurückgeführt.[19] Eine Arbeitsaufgabe verlangt aus bestimmten Bibelstellen herauszuarbeiten, dass Jesus Jude war.[20]

Sehr deutlich ist der jüdische Hintergrund von Jesus auch in *Das Kursbuch Religion Elementar 1* (Diesterweg 2016) dargestellt. Das Kapitel „Jesus – ein jüdischer Junge aus Nazareth" erzählt u. a. von seiner Beschneidung, dem Besuch der Synagoge, dem Halten des Schabbat, dem jüdischen Gebet, dem Feiern von Pessach (hier: „Passafest") oder seiner Bar-Mizwa.[21] In *Das Kursbuch Religion 1* (Diesterweg 2015) wird der jüdische Hintergrund Jesu nicht in dieser Deutlichkeit vermittelt, aber ebenfalls angesprochen. Beispiele dafür sollen stärker selbst herausgearbeitet werden.[22] Ebenfalls ein stärkeres Herausarbeiten dieses Faktums verlangt das Buch *Religion im Dialog. Klasse 5/6* (Vandenhoeck & Ruprecht 2018).[23] Als bloße Randinformation erscheint der Hinweis auf Jesus' Judentum in den anderen drei Büchern dieser Klassenstufen, so dass der Eindruck entstehen könnte, diese Tatsache sei im Gesamtkontext von Jesus' Leben und Wirken eher nebensächlich.[24]

---

[17] Vgl. Moment mal! 1 (2020), S. 39, 84.
[18] Ebd., S. 81.
[19] Vgl. ebd., S. 80f., 84.
[20] Vgl. ebd., S. 55.
[21] Vgl. Das Kursbuch Religion Elementar 1 (2016), S. 150f.
[22] Vgl. Das Kursbuch Religion 1 (2015), S. 78.
[23] Vgl. Religion im Dialog. Klasse 5/6 (2018), S. 79, 83.
[24] Vgl. Mitten ins Leben – Band 1(2007), S. 74; vgl. Religionsbuch 1(2010), S. 94f., 104f.; vgl. reli plus 1 (2013), S. 94f.

Erläuterungen jüdischer Feste, Traditionen, Praktiken

Mehrheitlich werden religiöse Aspekte des Judentums abseits der Jesus-Darstellungen oder oben genannten Legenden vermittelt, entweder in Form ganzer Seiten oder nur einzelner Text- und Bildelemente. Relativ sparsam im Hinblick auf die Vermittlung verschiedener Informationen über das (religiöse) Judentum abseits der biblischen Legenden ist das *Religionsbuch 1* (Cornelsen 2010). Darin wird der Schabbat anhand eines längeren Auszugs aus dem Buch „Warum Schabbat schon am Freitag beginnt" von Eli Bar-Chen und Heike Specht erläutert, zudem werden der Ablauf und die Regeln des Schabbatabends anhand einer fiktiven „frommen jüdischen Familie" erzählt und in einer Infobox die heiligen Schriften des Judentums knapp benannt. Die Arbeitsaufgaben verlangen u. a. sich über den Schabbat und jüdische Feste zu informieren. Verwiesen wird insbesondere auf die Kinderseite von *haGalil.com*.[25] Auch die Erläuterung von Chanukka einige Seiten weiter geschieht durch einen längeren Textauszug. Dieser ist in Form des Briefauszugs eines jüdischen Mädchens aus dem Buch „Ich bin, was ich bin, ein Jude" gut gewählt, da dieses Buch authentische Selbstzeugnisse der jüdischen Gegenwart in Deutschland beinhaltet.[26]

Im Buch *reli plus 1* (Klett 2013) ist die Bandbreite von Informationen über das Judentum etwas vielfältiger, der Text verzichtet aber auf ähnliche Beispiele wie im *Religionsbuch 1*. Stattdessen werden hier die Klagemauer in Jerusalem, die Synagoge, das Schma Jisrael, Pessach, die Bar Mizwa und die jüdische Zeitrechnung erklärt.[27] Mit dem Judentum verbundene Begriffe werden zudem im „Reli-Lexikon" aufgegriffen.[28]

In *Mitten ins Leben – Band 1* (Cornelsen 2007) übernimmt die fiktive Jüdin „Ruth" die Wiedergabe von Informationen über das Judentum. Ihre Erzählung beschränkt sich zunächst darauf, in aller Knappheit die Herkunft des jüdischen Monotheismus mittels der Abraham-Geschichte zu erklären, den Auszug aus Ägypten als wichtige religionshistorische Zäsur einzuordnen und die im Judentum zentralen heiligen Schriften zu benennen. Nur „fromme Juden" würden sich „in allen Lebenslagen nach der Thora" richten, was ein realitätsnaher Hinweis ist.[29] – Allerdings taucht in den Bebilderungen auch nur das orthodoxe („fromme") Judentum auf. Dadurch entsteht ein Übergewicht dieser Strömung in

[25] Vgl. Religionsbuch 1 (2010), S. 160.
[26] Vgl. ebd., S. 168.
[27] Vgl. reli plus 1 (2013), S. 61, 154-161.
[28] Vgl. ebd., S. 192-202.
[29] Vgl. Mitten ins Leben – Band 1 (2007), S. 88.

der Gesamtdarstellung, wird die hier nur leicht angedeutete innerjüdische Vielfalt konterkariert. Dass Jungen via Beschneidung in die jüdische Gemeinde aufgenommen werden, fehlt als Information bei der Beschreibung der Aufnahme jüdischer Jungen nach der Geburt. „Ruth“ erklärt im weiteren Verlauf das Prinzip koscherer Ernährung, den Verlauf des Schabbat, die Bar Mizwa und Bat Mizwa, Pessach (hier: „Passahfest“), Sukkot, Purim, Chanukka, Rosch Haschana und Jom Kippur. Der Text ist also reich an verschiedenen Themen, was aber auch sichtbar zu Lasten eines tieferen Einblicks geht.[30]

Das Kursbuch Religion 1 (Diesterweg 2015) weist ebenfalls einen längeren Abschnitt auf, in welchem Informationen über den jüdisch-religiösen Alltag kompakt vermittelt werden, während an anderen Stellen des Buches dies nur anhand von vereinzelten Bezügen geschieht. Hier ist es der fiktive jüdische Schüler „David“ (so wie die obige „Ruth“ eine recht stereotype Namenswahl), welcher über diese Themen referiert, insbesondere über Aufbau und Zweck einer Synagoge (mit Foto der Synagoge Mannheim) und über die wichtigsten Feste des Judentums. Im Gegensatz zu *Mitten ins Leben – Band 1* ist hier der Hinweis auch auf die Praxis der Beschneidung enthalten. Die meisten Texte, welche „David“ involvieren, sind stark an der Herstellung interreligiöser Vergleiche orientiert, weshalb stets entsprechende Parallelen zu Christentum und Islam gezogen werden.[31] In den (Bild-)Beispielen, in denen Juden gezeigt werden, kommt zwar das orthodoxe Judentum ebenfalls prominent vor, wird aber nicht als stellvertretend für das gesamte Judentum dargestellt, wie in manchen anderen Büchern. Im Gegenteil sind „David“ oder „Rivka“ aus Tel Aviv als gemäßigt bzw. „nicht besonders“ fromm beschrieben.[32]

In *Das Kursbuch Religion Elementar 1* (Diesterweg 2016) gibt es im Kapitel zu Moses einen Einschub zu aktuell gelebtem Judentum am Beispiel von Pessach (hier: „Passafest“). Das illustrierende Foto eines Sederabends zeigt eine eher konservativ-jüdische, allenfalls gemäßigt orthodoxe Familie. Auch hier ist es wieder ein „David“ als Repräsentant einer fiktiven jüdischen Gemeinde, welcher Auskunft gibt. Der häufige Rückgriff auf biblische Vornamen für Juden der Gegenwart in den Religionsbüchern (auch „Davids“ Schwester heißt „Sara“) ist ein Stereotyp, das den falschen Eindruck verfestigen könnte, dies sei der absolute Regelfall. Die Formulierung des christlichen Religionslehrers, der „David“ in die Klasse eingeladen hat, dass Juden „heute noch“ jedes Jahr Pessach feiern, mutet seltsam an, so als würde man bei Christen sagen, dass sie „heute noch“ Ostern

[30] Vgl. ebd., S. 88-91.
[31] Vgl. Das Kursbuch Religion 1 (2015), S. 196, 198, 200.
[32] Vgl. ebd., S. 209.

feiern würden.[33] So könnte Pessach als nicht mehr ganz zeitgemäß, das Judentum damit als veraltet und „abgelebt“ missinterpretiert werden. Dass auch der jüdische „David“ die eingedeutscht-christianisierende Form „Passa“ anstelle von Pessach verwendet, ist eher unrealistisch.[34] Im Kapitel „Weltreligionen“ folgt später eine vierseitige Darstellung zum Judentum, die ein rasches Durchgehen vieler zentraler Begriffe und ritueller Objekte beinhaltet. Die knappen Beschreibungen sind dabei nicht immer sonderlich erklärend. Es bleibt etwa unklar, warum eine Mesusa am Türpfosten angebracht wird. Auch hier benutzt „David“ anstatt des Begriffs Schabbat den Begriff „Sabbat“. Zu knapp ist die Aussage, dass derjenige Jude sei, der eine jüdische Mutter habe, da Konversionen zum Judentum unabhängig von der Abstammung möglich und verbreitet sind.[35] Der Rest der Darstellungen (zwei Seiten) erscheint unverfänglich und bezüglich der Komplexität der Klassenstufe angemessen.[36]

Das Buch *Religion im Dialog. Klasse 5/6* (Vandenhoeck & Ruprecht 2018) wurde hinsichtlich der Inhalte mit jüdischen Bezügen vom Kölner Lehrer für jüdische Religion Eduard Steinberg beraten. Das hat eventuell dazu beigetragen obige Klischees zu vermeiden. Die fiktive Jüdin, die über ihre Religion Auskunft gibt, heißt nicht etwa Ruth oder Sara, sondern gänzlich unbiblisch „Sophie“. Die judentumsbezogenen Abschnitte sind nicht als kompaktes „Paket“ enthalten, sondern in die verschiedenen Themen eingeflochten. So gibt Sophie über ihre Gebetsweise, Ethik und ihr Eingebundensein in eine jüdische Gemeinde an drei verschiedenen Stellen Auskunft, an anderen wird ebenfalls zwischendurch eine jüdische Perspektive eingebracht. Mindestens jene von Judit Marach stammt von einer realen Person.[37] Dass Marach Repräsentantin speziell des liberalen Judentums ist und sich nur dadurch das Tragen einer Kippa als Frau erklärt, ist jedoch eine Auslassung im Buch, die zu Missverständnissen über religiöse Gepflogenheiten in den verschiedenen jüdischen Strömungen führen kann.[38] Die Erläuterungen über die Synagoge, den Schabbat, die Bar Mizwa und Bat Mizwa, sowie Chanukka sind präzise und lebensnah.[39]

Zu den aktuellsten Büchern der Klassenstufen 5 und 6 in diesem Korpus gehört *Moment mal! 1* (Klett 2020). Dieses enthält eine Vielzahl von Bezugnahmen und Informationen

[33] Vgl. Das Kursbuch Religion Elementar 1 (2016), S. 122.
[34] Vgl. ebd., S. 122f.
[35] Vgl. ebd., S. 186f.
[36] Vgl. ebd., S. 188f.
[37] Vgl. Religion im Dialog. Klasse 5/6 (2018), S. 21-25, 116f.
[38] Vgl. ebd., S. 116.
[39] Vgl. ebd., S. 124, 127-129, 133.

zum Judentum, die in der Regel in allgemeine Thematiken eingebunden sind. Es gibt aber auch mehrere kurze Unterkapitel, die sich speziell jüdischen Themen widmen. Zu den Erläuterungen der jüdischen Tradition und gelebten Religion gehören u. a. der Schabbat, religiöse Symbole, Chanukka, die Synagoge, das Gebet, eine jüdische Schule, Speisevorschriften und Festtage. Es tauchen zudem verschiedene Personen auf, die eine unterschiedliche Ausprägung ihrer Zugehörigkeit zum Judentum zum Ausdruck bringen. So entsteht ein realistisches und breit gefächertes Bild. Interessant ist die Diskussion um den Clown „Krusty“ aus der Cartoon-Serie „Die Simpsons“, welcher in der Serie jüdisch ist, aber ein vollkommen unjüdisches und zudem lasterhaftes Leben führt. In seiner Charakterisierung wird erwähnt, dass „er für Geld so ziemlich alles“ mache, womit ein verbreitetes antisemitisches Motiv evoziert wird.[40] Zwar begleiten einige kritische Aufgabenstellungen die Darstellung, doch zielen diese nicht wirklich auf eine Dekonstruktion der „Krusty“ zugeschriebenen Eigenschaften. Die adressatenorientierte Darstellung mittels der „Simpsons“ mag originell und gut gemeint sein, doch birgt die verpasste Möglichkeit einer Dekonstruktion von Zuschreibungen (die freilich ebenso altersgerecht angegangen werden sollte) die Gefahr einer Reproduktion von Vorurteilen.[41]

Klassenstufen 7 und 8 (+ 9)

Sieben (mit Nachtrag neun) Bücher des Korpus gehören zu den Klassenstufen 7 und 8. Vereinzelt sind Bücher auch für die Klassenstufen 9 und 10 mitkonzipiert, diese werden allein an dieser Stelle im Bericht besprochen.

Das Kursbuch Religion 2. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr (Calwer Verlag 2016) enthält so wie alle Bücher voriger Klassenstufen Beschreibungen von Moses‘ Begegnung mit Gott und weiterer aus christlicher Perspektive alttestamentlicher Erzählungen. Jene enthalten keine problematischen Darstellungen und sind reich an Bibelzitaten. Dass Jesus Jude war, findet auch hier Erwähnung.[42] Ein Klischee ist es dagegen auch in diesem Buch, dass der fiktive Repräsentant des Judentums einen biblischen Vornamen (auch hier „David“) bekommen hat. Er stellt den Tanach (bzw. hier „Tenach“) als zentrale heilige Schriftsammlung des Judentums vor.[43] Eine Seite mit der Überschrift „Verwandte Religionen“ betont einige wesentliche Gemeinsamkeiten der drei

[40] Vgl. ebd., S. 51.
[41] Vgl. ebd., S. 50f.
[42] Vgl. Das Kursbuch Religion 2 (2016), S. 71.
[43] Vgl. ebd., S. 112, 199.

abrahamitischen Religionen, gefolgt von einer Seite, welche einige Unterschiede benennt.[44] Darin heißt es am Ende, dass es „seit 1948 […] den Staat Israel“ gebe, welcher „in jüdischer Hand“ sei, so als ob es eine autoritär-jüdische Herrschaftsklasse gebe, welche jenen Staat nicht gegründet, sondern seine Bewohner unterworfen habe.[45] Eine Formulierung wie „der jüdische Staat Israel“ wäre passender, was schlicht das Bevölkerungsmehrheitsverhältnis und Selbstverständnis des Landes beschreiben würde. Als „Problem“, das das „Gespräch zwischen Juden und Muslimen“ erschwere, wird allein die 1948 erfolgte Flucht vieler Muslime und Christen aus Palästina benannt, die nun „als Flüchtlinge anderswo“ leben würden. Zusammen mit dem Foto uniformierter israelischer Soldaten, welche gemeinsam zur Al Aqsa-Moschee bzw. dem Felsendom hinüberschauen, entsteht der Gesamteindruck, dass die Bringschuld für eine Verständigung und die Durchsetzungsmacht allein auf jüdisch-israelischer Seite liegt.[46] Selbstredend hat der Nahostkonflikt jedoch viele Dimensionen (siehe etwa die Rolle von Hamas und Fatah). Dass im Buch bei den drei Religionen zwischen unterschiedlichen innerreligiösen Strömungen unterschieden wird, verdeutlicht Heterogenität.[47] Eine Unterscheidung von (modern-)orthodoxen Juden und Utraorthodoxen (Charedim) wäre allerdings noch eine sinnvolle Ergänzung, da es oft letztere sind, die in Medien in klischeehaften Beschreibungen und Bebilderungen für „die Orthodoxen“ oder gar „die Juden“ auftauchen.

Im *Kursbuch Religion Elementar 2. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr* (Calwer 2018) ist neben einem eigenen Kapitel zum Islam ein elfseitiges zum Judentum enthalten.[48] Es trägt den Titel „Eine uralte Religion“ und ist – etwas klischeehaft – auf der Titelseite mit einem Kippa tragenden Hinterkopf illustriert (die Kippa dabei eine verspielte Version mit *Batman*-Logo).[49] Die Bezeichnung „uralt“ kann ambivalent aufgenommen werden, da sie sowohl positiv im Sinne von würdevoll/reich an Erfahrung, aber auch negativ als ergraut/abgelebt/“outdated“ gedeutet werden kann. Letzteres wäre ein Leitmotiv der antijudaistischen Substitutionstheologie und daher besser sprachlich nicht zu evozieren. Verwunderlich ist die Auswahl mancher Hauptfragen, die auf der Titelseite angeführt werden und im Kapitel behandelt werden sollen. Obwohl man einen Einblick ins Judentum versprochen bekommt, gehört zu den fünf Hauptfragen: „Warum

[44] Vgl. ebd., S. 196f.
[45] Vgl. ebd. S. 197.
[46] Vgl. ebd., S. 196f.
[47] Vgl. ebd., S. 198.
[48] Vgl. Kursbuch Religion Elementar 2 (2018), S. 154-165.
[49] Vgl. ebd., S. 154.

gibt es in Israel immer wieder Krieg?“ und „Was ist ein religiöser Fundamentalist?“, womit das Judentum mit religiösem Fundamentalismus und Krieg assoziiert wird. – Da das Thema eines religiösen Fundamentalismus keine größere Rolle im Kapitel spielt und statt eines Verweises etwa auch auf die radikalislamische Hamas später im Text allein ein israelischer Jude als „religiöser Fundamentalist“ bezeichnet wird, mutet diese Art der Einführung in „das Judentum“ sehr einseitig an.[50] Aufgeworfen wird die Thematik im Kapitel im Rahmen einer Erzählung, in der das nichtjüdische Mädchen „Marie“ die israelischen Onkel ihres jüdischen Freundes „Leon“ kennenlernt. – Einer ist „religiöser Fundamentalist“, der andere ein waffentragender, ebenfalls religiös intolerant gezeichneter Siedler im Westjordanland, der Muslime als „Ungläubige“ bezeichnet. Nicht nur, dass dadurch kein realistisches Bild von typischen Durchschnitts-Israelis vermittelt wird, sondern es handelt sich hierbei zudem um starke, die Diskurse in Israels Gesellschaft verzerrende Stereotype, welche eine diffamierende Wirkung entfalten.[51] Eine Arbeitsaufgabe verlangt zwar auch die Suche nach religiösem Fundamentalismus in anderen Religionen, doch bleibt der Eindruck von religiösem Fundamentalismus als einem speziell jüdisch-israelischen Problem.[52] Es gibt eine bayerische, um zwei Jahre neuere Ausgabe desselben Buches, wo zumindest auf der Titelseite eine ausgewogenere Fragenauswahl getroffen wird.[53] Das Kapitel der Ausgabe für NRW besteht ansonsten zunächst aus einer Art *Word Cloud*, anhand derer bestimmte Begriffe aus dem Judentum den passenden Gegenständen bzw. Symbolen zugeordnet werden sollen.[54] Das Beispiel des 16-jährigen jüdischen Teenagers „Leon“ aus Mannheim, der über seinen Alltag erzählt, ist weitgehend realistisch gezeichnet und verzichtet (anders als bei der späteren, oben erwähnten Beschreibung seiner israelischen Familie) auf Stereotypen über Juden. Unterschiedliche Grade von Frömmigkeit werden dabei anhand von „Leon“ und seinen jüdischen Freunden erklärt.[55] In einem Dialog erklärt „Leon“ danach wesentliche Grundzüge des Judentums, darunter auch die Bedeutung der Beschneidung.[56] Die „Geschichte des Judentums“ wird auf zwei Seiten skizziert, wobei die Anfänge bis zur Zerstörung des zweiten Tempels als erster Zeitabschnitt und, nach einer knappen Beschreibung des Holocaust, die Neugründung des

[50] Vgl. ebd.
[51] Vgl. ebd., S. 162f.
[52] Vgl. ebd., S. 163.
[53] Vgl. Kursbuch Religion Elementar 7. Ausgabe für Bayern (Calwer 2020), S. 82. Dort sind gänzlich andere Fragen formuliert, wie etwa „Welche Feste gibt es im Judentum?“, „Gibt es sowas wie evangelisch und katholisch auch im Judentum?“ oder „Wie kann man auf antisemitische Äußerungen oder Handlungen reagieren?“
[54] Vgl. Kursbuch Religion Elementar 2 (2018), S. 155.
[55] Vgl. ebd., S. 156f.
[56] Vgl. ebd., S. 158f.

Staates Israel als zweiter Zeitabschnitt ausgewählt wurde. Die Spätantike, das Mittelalter, die Frühe Neuzeit und weite Teile der Neuzeit werden dabei übersprungen. Ein kurzer Abschnitt „Zerstreuung“ erweckt fälschlicherweise den Eindruck, dass diese Zeit ausschließlich eine Zeit der Judenverfolgung gewesen ist. Zwang zum Leben in Ghettos und zum Tragen bestimmter Kleidung wird pauschal auf diese gesamte Zeit übertragen.[57] Bei der Beschreibung des Nahostkonflikts kommt es durch die verkürzte Darstellung zu problematischen, weil einseitigen Formulierungen. So heißt es etwa, sowohl Juden als auch Palästinenser würden „das“ Gebiet für sich beanspruchen, obwohl der neugegründete Staat Israel mit dem ihm von den UN zugesprochenen Gebiet zufrieden war. Die passive Formulierung „es kommt zu mehreren Kriegen“ verhüllt, dass diese in den meisten Fällen durch Angriffe von Israels Nachbarstaaten entstanden. Anstatt zu erwähnen, dass Israel sich stets verteidigen musste, heißt es, dass Israel „immer wieder mit harter Waffengewalt“ durchgreife. Dass es die radikalislamische Terrororganisation Hamas gibt, bleibt unerwähnt.[58]

Besonders problematische Beschreibungen bezüglich des Judentums finden sich im selben Buch allerdings auch in einem anderen Kapitel: „Passion und Ostern. Jesu Sterben, Tod und Auferstehung“.[59] Verwiesen sei hier insbesondere auf den Abschnitt „Verschwörung gegen Jesus“ und den Folgeabschnitt „Die letzten 24 Stunden im Leben Jesu“, welche beide Anklänge an christlichen Antijudaismus erkennen lassen. Zum einen wird den Römern kein wirkliches Interesse an einer Verhaftung und Verurteilung von Jesus zugeschrieben, die „Führer des jüdischen Volkes“ stattdessen als alleinige Treiber des Geschehens dargestellt.[60] Dazu werden durch die Form eines Beschlussprotokolls und durch einen genauestens via Uhrzeiten beschriebenen Ablauf des Verhaftungs-, Verurteilungs- und Hinrichtungsgeschehens die Ereignisse mit einer vermeintlichen Historizität aufgeladen und dadurch über den Bibeltext hinaus faktisch beglaubigt. Im Protokoll heißt es als Ergebnis, „es ergeht der einstimmige Beschluss, dass Jesus verhaftet und getötet werden soll.“ Damit es zu keinen Unruhen im Volk komme, solle dies heimlich und nicht während des „Passafestes“ geschehen. Bestechung und Verrat (durch Judas) werden geplant. Dass die „Führer des Volkes“ Jesus von Beginn an tot sehen (hier: „umbringen“) wollen, wird im Rahmen dieser „Verschwörung“ auch in der Arbeitsaufgabe als Tatsache präsentiert. Durch den Begriff „umbringen wollen“ werden die Vertreter der religiösen

[57] Vgl. ebd., S. 160f.
[58] Vgl. ebd., S. 160f.
[59] Vgl. ebd., S. 98ff.
[60] Vgl. ebd., S. 103.

jüdischen Elite als eigentliche Treiber hinter der Tat beschrieben. Die durch römische Justiz abgesegnete Hinrichtung durch römische Soldaten wird so mindestens als Beihilfe zum Mord, wenn nicht gar als Auftragsmord präsentiert; hier klingt der klassische antijüdische Christusmordvorwurf an. Die Infamie der Auftraggeber bekräftigt der Wortlaut eines weiteren Arbeitsauftrages: „Ein Jünger soll bestochen werden, damit er bei der Verhaftung von Jesus mithilft. Was meint ihr: Finden die Führer des jüdischen Volkes einen solchen Jünger?“ Gesteigert wird die antijüdische Anmutung des Abschnittes dadurch, dass das fiktive Sitzungsprotokoll unter der Überschrift „Verschwörung gegen Jesus“ wiedergegeben wird und als Ergebnis einer „Geheimsitzung im Palast des Hohepriesters Kaiphas“ erscheint, womit auch die klassischen verschwörungsmythologischen Elemente des Antisemitismus bedient werden.[61] Zwar entspricht die Darstellung im Wesentlichen der Narration der Evangelien; dass in einem modernen Religionsschulbuch nach Jahrzehnten des christlich-jüdischen Dialogs in Deutschland eine solche fundamentalistische Darstellung möglich ist, erstaunt jedoch zutiefst.[62]

Das Buch *Mitten ins Leben. – Band 2* (Cornelsen 2009) beinhaltet innerhalb des Kapitels „Menschen glauben – Religionen der Welt“ zwei jeweils doppelseitige Abschnitte über das Judentum. Der erste Abschnitt „Das Judentum und seine Geschichte“ erzählt jüdische Geschichte von den Anfängen bis zur Zerstörung des zweiten Tempels.[63] Dabei wird die Episode der Makkabäer, ihrer Dynastie der Hasmonäer und ihres fast 100 Jahre währenden unabhängigen jüdischen Staates ausgelassen. Dadurch entfällt ein wichtiges Element jüdischer Geschichte, welches erfolgreichen jüdischen Widerstand symbolisiert und an das sich auch im jährlichen Chanukka-Fest prominent erinnert wird. Im zweiten Abschnitt „Die Juden in Europa“ geht es um die europäisch-jüdische Geschichte vom Mittelalter bis heute, welche aus Platzgründen nur mit sehr großen Sprüngen erzählt wird. Eine Karte des Mittelmeerraumes zeigt „Die Ausbreitung des Judentums bis zum 5./6. Jh. n. Chr.“.[64] Mit dem Foto der namentlich nicht genannten Kantorin Avitall Gerstetter wurde zudem eine Repräsentantin des heutigen liberal-religiösen Judentums ausgewählt, womit auch die Zeitebenen des Frühmittelalters und der Gegenwart bildlich verschränkt werden, was

[61] Vgl. ebd., S. 103ff.
[62] Nach Auskunft des Calwer Verlags vom Januar 2023 wurden die hier besprochenen Passagen im *Kursbuch Religion Elementar 2* in Abstimmung mit dem Zentralrat der Juden überarbeitet; die geänderten Seiten sind über die Homepage des Verlags abrufbar: https://www.calwer.com/kursbuch-religion-elementar-2-ausgabe-2016-schuelerbuch.340585.94.htm#anchor_updates. Das Schulbuch in dieser Form ist nach Auskunft des Verlags seit Juli 2022 nicht mehr lieferbar.
[63] Vgl. Mitten ins Leben – Band 2 (2009), S. 112f.
[64] Vgl. ebd., S. 114.

eine interessante Collage ergibt. Kritikwürdig ist dagegen die Beschränkung der jüdischen Geschichte auf das Thema der Judenverfolgung, das sich schon im Untertitel ankündigt: „Die Juden wurden seit dem Mittelalter verfolgt“. Dabei erfährt das antijudaistische „Gottesmörder“-Motiv keine Dekonstruktion und es werden bestimmte Diskriminierungspraktiken (Ghettos, Kleidungsvorschriften) zu pauschalisierend auf ganz Europa und das ganze Mittelalter übertragen (siehe auch den Bericht zu den Gesellschaftslehre-Büchern). Das Aufkommen eines rassistischen bzw. biologistischen Antisemitismus im 19. Jhd. wird geschildert. Ein Absatz „Judenverfolgung im 20. Jahrhundert“ widmet sich in Kürze dem NS-Regime.[65] Dabei wird neben dem Begriff „Holocaust“ auch „Schoah“ verwendet und erklärt. Der Abschnitt „Jüdisches Leben in Deutschland heute“ ist mit vier kurzen Sätzen nur knapp geraten: Er berichtet v. a. davon, dass es wieder jüdisches Leben in Deutschland gibt und dass „viele“ (es sind sogar die allermeisten) Juden aus der ehemaligen Sowjetunion zugewandert sind.[66] Im späteren Abschnitt „Fanatismus – Gewalt sogar im Namen Gottes“ wird am Hauptbeispiel der Kreuzzüge und anhand des Djihad-Begriffs die Konflikthaftigkeit im Ringen um das „Heilige Land“ skizziert. Dabei wird in Kürze auch die UN-gestützte Gründung des Staates Israel und dessen Ablehnung durch „die Araber“ beschrieben.[67]

Das Buch *Moment Mal! 2 Evangelische Religion Gymnasium. 7.-9. Jahrgangsstufe* (Klett 2013) beinhaltet kein eigenes Kapitel zum Judentum. Entsprechende, meistens geringfügige Bezüge kommen daher verstreut in verschiedenen Kapiteln vor. Hervorzuheben ist u. a. eine Besprechung bestimmter Paulus-Briefe, bei denen die Theologin Luise Schottroff dafür argumentiert, von einer Fälschung auszugehen, da sie der damals üblichen „jüdischen Tradition und Praxis“ widersprächen, in deren Rahmen sich Paulus „durchgehend“ bewegt habe.[68] Das dem Islam gewidmete Kapitel enthält ebenfalls Beschreibungen, in denen punktuell Bezüge zum Judentum hergestellt werden, etwa anhand des Verhältnisses des Koran zur Tora, der Nachfolge Mohammeds in der Tradition jüdischer Propheten oder bei der Gegenüberstellung der Gottesbekenntnisse der drei abrahamitischen Religionen.[69] Im selben Kapitel wird auch das Thema des Schächtens behandelt und dabei dessen Bedeutung auch für das Judentum benannt.[70] Das antijudaistische Motiv

[65] Vgl. ebd., S. 115.
[66] Vgl. ebd., S. 114f.
[67] Vgl. ebd., S. 122.
[68] Vgl. Moment Mal! 2 Evangelische Religion Gymnasium. 7.–9. Jahrgangsstufe (2013), S. 144.
[69] Vgl. ebd., S. 155f.
[70] Vgl. ebd., S. 167.

über die Juden als „Gottesmörder“ wird anhand eines Textes der Theologin Dorothee Sölle eher nur zurückgewiesen als auch dekonstruiert.[71] Zwei Zeichnungen des von Herodes erbauten zweiten Tempels finden sich mit einer kurzen Beschreibung wenige Seiten weiter; hier wird das Sühneopfer zum Jom-Kippur-Fest beschrieben. Hierbei hätte man auch auf den typischen Ablauf von Jom Kippur im heutigen Judentum (d.h. ohne Tempel und Hohepriester) verweisen können.[72] Ein späterer, der NS-Zeit gewidmeter Abschnitt hat die Überschrift „Haben Christen den verfolgten Juden geholfen?“.[73] Dabei wird ausschließlich und umfangreich das Beispiel einer polnisch-christlichen Familie hervorgehoben, die ein jüdisches Mädchen bei sich aufnahm und dadurch rettete. Die Perspektive des Mädchens steht dabei im Vordergrund. Offen bleibt allerdings in der Darstellung, ob es tatsächlich viele Christen gab, die wie dieses Paar Juden halfen.[74] Eine Seite weiter wird der Begriff „Shoah“ korrekt erklärt und vom Begriff „Holocaust“ abgegrenzt.[75] Anhand eines Auszugs aus einem Interview des jüdischen Journalisten Günther Bernd Ginzel mit dem Rabbiner Emil Davidovic sowie eines Zitats von Primo Levi wird die Frage nach der Existenz/Allmacht/dem Willen Gottes angesichts der Menschheitsverbrechen in den Vernichtungs- und Konzentrationslagern gestellt.[76]

Im Lehrwerk *Ortswechsel. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 7/8/*9 (Claudius Verlag 2014) gibt es ebenfalls kein eigenes Kapitel zum Judentum, jedoch eines zum Islam. Das Buch enthält deutlich weniger auf das Judentum Bezug nehmende Stellen als das obige Werk *Moment mal! 2*. Hervorzuheben ist jedoch u. a. eine Seite zum Propheten Amos, die neben einem längeren Text des evangelischen Geistlichen und Autors Harald Storz auch u. a. eine Karte der Königreiche Israel und Juda sowie ein Beamtensiegel vom Hof Königs Jerobeam beinhaltet.[77] Das Thema Antisemitismus und Judenverfolgung zur NS-Zeit wird ebenfalls auf einigen Seiten aufgegriffen. Dass Antisemitismus (auch) zu Beginn des 20. Jhd. in kirchlichen Strömungen vorhanden war, wird erwähnt und dabei auch ein Querverweis zur Antisemitismus-Definition im Lexikonteil gezogen.[78] Dort wird ausgehend von den synonym verwendeten Begriffen des „rassistischen“ und des „biologistischen Antisemitismus“ auch der auf längere Tradition zurückgehende

[71] Vgl. ebd., S. 174.
[72] Vgl. ebd., S. 178f.
[73] Vgl. ebd., S. 200.
[74] Vgl. ebd.
[75] Vgl. ebd., S. 201.
[76] Vgl. ebd., S. 242f.
[77] Vgl. Ortswechsel. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 7/8/9 (2014), S. 28.
[78] Vgl. ebd., S. 156.

„christliche Antijudaismus“ korrekt erklärt. Dass in Deutschland heute dagegen „oft eher unterschwellige“ Formen des Antisemitismus vorherrschen, die hier nicht näher benannt werden, ist nicht grundsätzlich verkehrt.[79] In Frage kämen etwa der „sekundäre“ und der israelbezogene Antisemitismus. Doch äußern sich auch diese Formen noch oft genug sehr direkt, also nicht „unterschwellig“, wie jährliche Antisemitismus-Statistiken wie jene der Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS) belegen. So hätte im Schulbuch das destruktive Potenzial von heutigem Antisemitismus noch deutlicher gemacht werden können. Ein Zitat aus den Richtlinien der „Deutschen Christen“ zur Zeit des Nationalsozialismus verdeutlicht deren judenfeindlichen Charakter. Ein Arbeitsauftrag, welcher die enthaltene biologistisch-antisemitische Logik dekonstruieren könnte, fehlt allerdings.[80] Hinterfragt werden soll dagegen das Ziel der „Deutschen Christen“, „alles Jüdische“ aus dem Christentum zu verbannen. Schülerinnen und Schülern wird die zur Reflexion auffordernde Frage gestellt, was dann noch übrig bliebe.[81] Das Leben und insb. der Widerstand Dietrich Bonhoeffers werden auf einer Seite rekapituliert, dabei wird auch dessen Kritik an der Diskriminierung von Juden erwähnt.[82] Das Beispiel des Theologen Hans Meiser (1881-1956), von dem auch antisemitische Texte überliefert sind, wird ambivalent diskutiert („Hans Meiser – ein Antisemit?“).[83] Neben diesen Stellen finden sich im Buch u. a. auch ein Textauszug von Martin Buber, in welchem von der Glaubensprüfung eines Rabbiners die Rede ist, sowie ein weiteres kurzes Buber-Zitat und eines von Schalom Ben-Chorin.[84]

Das Buch *reli plus. Evangelische Religion 2* (Klett 2014) verfügt über ein zehnseitiges Kapitel „Judentum heute“.[85] Dass dieses stark auch mit der Thematik kollektiver Erinnerung verbunden ist, machen bereits das Titelfoto (Holocaust-Mahnmal Berlin mit niedergelegter Rose und Stein) und zwei der drei einleitenden Fragen deutlich („Was passiert, wenn man sich erinnert?“, „Was bedeutet Erinnerung für die Zukunft?“).[86] Auch die folgende Doppelseite geht in diese Richtung, indem aus der Perspektive des jüdischen Mädchens Hanna Zürndorfer die Situation in der NS-Zeit geschildert wird. Das Foto der brennenden Synagoge Düsseldorfs ist eine größere Illustration. Die Arbeitsaufgaben

[79] Vgl. ebd., S. 232f.
[80] Vgl. ebd., S. 158.
[81] Vgl. ebd., S. 159.
[82] Vgl. ebd., S. 160.
[83] Vgl. ebd., S. 161.
[84] Vgl. ebd., S. 196, 212.
[85] Vgl. reli plus 2 (2014), S. 138-147.
[86] Vgl. ebd., S. 138f.

verlangen u. a. zu Zürndorfer und anderen „jüdischen Kindern“ zu recherchieren, ihr einen Brief zu schreiben, oder nach „jüdischen Spuren in eurem Alltag“ zu suchen. Mit dem im Titel angekündigten „Judentum heute“ hat dies noch nichts zu tun.[87] Dieses Thema entfaltet sich erst anhand sehr eklektischer Beispiele auf den zwei Folgeseiten, bevor es am Beispiel der Stolpersteine wieder mit Deutschlands Gedenkkultur weitergeht. Der Kapiteltitel hätte daher besser anders gelautet. Die zwei sich heutigem Judentum widmenden Seiten zeigen mehrere Fotos einer Familie, welche Chanukka feiert und das Foto eines die Tora lesenden Jungen mit Kippa und Gebetsschal. Die Fotos bleiben unkommentiert und ohne Arbeitsauftrag, sodass nicht explizit gemacht wird, dass es sich bei dem dargestellten Fest um Chanukka handelt. Der Zeitungsausschnitt „Jung und jüdisch Deutschland“ (sic!) berichtet über Berlins „jüdische Party- und Kulturszene“ und gibt dabei einen Einblick in ein recht säkular geprägtes Judentum. Lediglich ein kleiner Infokasten gibt wenige kompakte Basis-Informationen zur jüdischen Bevölkerung im heutigen Deutschland, beschränkt sich jedoch allein auf die Demographie seit 1945.[88] So bleibt das Kapitel in Bezug auf die Vermittlung von tatsächlichen Kenntnissen über das „Judentum heute“ stark defizitär.

Das *Religionsbuch 2. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht* (Cornelsen 2011) behandelt Judentum und Islam in einem gemeinsamen Kapitel mit der Überschrift „Jerusalem – Yerushalayim – Al-Quds“.[89] Die Titelseite zeigt die Jerusalemer Altstadt und kurze Begleittexte stellen die Stadt u. a. als Hauptstadt und Regierungssitz Israels, aber auch als seit langem zwischen den Religionen umstritten vor.[90] Die ersten vier Seiten des Kapitels beschäftigen sich mit Grundlagen des Judentums. Unter den Überschriften „Kinder und Jugendliche im Judentum“ sowie „Simchat Tora – Freude der Tora“ werden Purim, die Bar Mizwa und Bat Mizwa (auch anhand eines persönlichen Berichts), Simchat Tora und verschiedene Begriffe zu Ritualen und anderen religiösen Belangen vorgestellt. Mit dem Foto einer Bar Mizwa vor der Westmauer und eines Gottesdienstes in der Berliner Synagoge Rykestraße sind orthodoxe und liberale Juden gleichermaßen auf den Seiten repräsentiert.[91] Nach einer Doppelseite über den Islam folgen zwei Doppelseiten zu epochalen Ereignissen, auf denen das Zusammenleben zwischen den Religionsgemeinschaften betrachtet wird: „Kampf um Jerusalem: Die

[87] Vgl. ebd., S. 140f.
[88] Vgl. ebd., S. 142.
[89] Vgl. Religionsbuch 2 (2011), S. 164-183.
[90] Vgl. ebd., S. 164f.
[91] Vgl. ebd., S. 166-169.

Kreuzzüge“, „Das goldene Zeitalter: Christen, Juden und Muslime in Spanien“. Eine weitere Doppelseite widmet sich der „Judenverfolgung im Nationalsozialismus“.[92] Im Zusammenhang mit der Darstellung der Kreuzzüge wird erwähnt, dass es hierbei auch zu Pogromen gegen Juden „in deutschen Städten“ kam. Für das muslimisch beherrschte Spanien wird eine Zeit der relativen Toleranz gegenüber Christen und Juden postuliert, was sich in Bezug auf Juden erst mit der Reconquista geändert habe.[93] Dabei wird das muslimische Spanien zu stark als Konstante der Toleranz gezeichnet. Auch dort kam es zu Pogromen gegen Juden und betrieben unterschiedliche Herrscher unterschiedliche Minderheitenpolitiken.[94] Die Doppelseite zur NS-Judenverfolgung differenziert dahingehend, dass auch Menschen verfolgt wurden, die als Juden „galten“, aber es nicht zwingendermaßen auch waren. Diese Differenzierung fehlt oft in Schulbüchern, doch wäre statt des Begriffs „galten“ eine Formulierung wie „die von den Nationalsozialisten als Juden bezeichnet wurden“ klarer und exakter. Auch ist positiv zu vermerken, dass der euphemistische Begriff „Reichskristallnacht“ benannt und sogleich verworfen, und dafür der Begriff Novemberpogrom eingeführt wird.[95] Mit der Wahl der Kreuzzüge, des in der Reconquista untergehenden muslimischen Spanien und der NS-Judenverfolgung wurden (mit Einschränkung bei Al-Andalus) jedoch Beispiele gewählt, welche alle die Unterdrückung und Verfolgung von Juden betonen. Jüdische Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit ist damit erheblich auf den Verfolgungsaspekt reduziert, was einseitig ist und in vielen Schulbüchern vorkommt. Die spätere Behandlung des Nahostkonflikts am Beispiel Jerusalems hebt ebenfalls ausschließlich Konflikthaftigkeit zwischen den verschiedenen Gruppen hervor. Alternativ hätte ein ausgewogenes Betrachten der israelischen Gesellschaft neben Konflikten ein auch in vielen Teilen gelungenes Zusammenleben als Kontrast zeigen können. Die Kriege zwischen Israel und arabischen Staaten werden nicht kontextualisiert, sodass unklar bleibt, wer wann angegriffen hat. So wird eher Israel als aktive (und expansive) Kraft in der Region gezeichnet: es heißt nicht arabisch-israelischer, sondern „israelisch-arabischer Krieg“ (Angreifer werden i. d. R. zuerst benannt), die „israelische Armee eroberte“, „Palästinenser unter israelischer Besatzung“, Palästinenser „flüchteten oder wurden aus ihrer Heimat vertrieben“. Zu jüdischen Flüchtlingen aus arabischen Staaten wird kein Wort verloren. Positiv ist die Erwähnung der Existenz

[92] Vgl. ebd., S. 172-177.
[93] Vgl. ebd.
[94] Vgl. ebd., S. 174.
[95] Vgl. ebd., S. 176.

der radikalislamischen Hamas, was in anderen Büchern mit Nahostkonfliktbeschreibungen oft ebenfalls fehlt.[96]

Klassenstufen 9 und 10

Das Kursbuch Religion 3. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr (Calwer 2017) beinhaltet judentumsbezogene Darstellungen in mehreren Kapiteln. Hervorzuheben ist u. a. der Abschnitt „Heiligen Schriften anderer begegnen“ mit einem längeren Absatz zum Judentum, in welchem jeweils in Kürze die Tora, der Talmud, die Mischna und die Rolle der Rabbiner beschrieben werden. Am Seitenrand finden sich ein Bildausschnitt aus dem Talmud und Begriffserklärungen.[97] Mehrere Seiten widmen sich dem Verhältnis der Kirchen zum NS-Staat und darin auch dem Verhältnis von Christen zum Antisemitismus. Zwischendurch widmet sich eine ganze Seite einem historischen Abriss des Wandels der Judenfeindschaft vom frühen Christentum bis hin zum „Antisemitismus in Kaiserreich und Weimarer Republik“.[98] Darin werden manche auch in den Gesellschaftslehrebüchern identifizierte Klischees reproduziert, etwa die Pauschalisierung Juden hätten vom 12./13. Jhd. an alle in Ghettos gelebt und nie Grund und Boden besessen. Seltsam mutet die Formulierung zur Judenemanzipation an, wonach „viele [Juden] durch ihre Tätigkeiten in Bankwesen und Handel zu Stützen des kapitalistischen Wirtschaftssystems“ geworden seien.[99] Ein kapitalistisches Wirtschaftssystem bestand nicht erst seit Einführung der Banken und wurde weiterhin v. a. von der christlichen Mehrheit, nicht vorrangig von Juden, getragen. Die Rolle von Juden im Finanz- und Handelswesen wirkt daher überzeichnet, zumal das Motiv „Träger/Stütze des Kapitalismus“ eher negativ konnotiert ist und oftmals nicht nur im Zusammenhang mit Sozialkritik Anwendung findet, sondern bis heute antisemitisch anschlussfähig ist. Dieses wird weiterhin im Text dafür gebraucht zu erklären, dass sich der „bürgerliche Mittelstand“ von diesem Aufstieg bedroht gefühlt habe, „vermutlich auch aus Sozialneid“.[100] Waren Juden, die wie zuvor im Text beschrieben höhere Bildung erlangten, nicht ebenfalls Teil dieses bürgerlichen Mittelstandes? Auch wird nicht deutlich, dass jene von Teilen der Bevölkerung wahrgenommene Bedrohung eben nicht auf realen Statistiken beruhte, sondern auf bereits

[96] Vgl. ebd., S. 180f.
[97] Vgl. Das Kursbuch Religion 3 (2017), S. 116.
[98] Vgl. ebd., S. 151.
[99] Vgl. ebd.
[100] Ebd.

vorhandenen Ressentiments aufbaute. Insgesamt stellt die Schulbuchseite den Wandel von christlichem Antijudaismus zu verstärkt wirtschaftsbezogenen anti-jüdischen Stereotypen bis hin zu „völkisch-nationaler Judenfeindschaft“ dar.[101] Die Abschnitte zum NS beschreiben den Prozess der Kirchenspaltung und -gleichschaltung, sowie den Einzug des staatlich geförderten Antisemitismus in die Kirchen, etwa in Form des „Arierparagraphen“.[102] Mit Elisabeth Schmitz und Hermann Maas werden zwei Christen, die in der NS-Zeit Juden halfen, besonders hervorgehoben.[103] Es gibt darüber hinaus noch einige Erwähnungen des Judentums im Schulbuch, beispielsweise eine Seite zu „Judenfeindschaft heute“, welche insbesondere israelbezogenen Antisemitismus thematisiert und auch u. a. den sekundären Antisemitismus in Kürze benennt.[104] Auch wenn in diesem Schulbuch also Stereotype enthalten sind, hat es insgesamt das Verdienst, dass es verschiedene Formen der Judenfeindlichkeit thematisiert.

Der Abschnitt „Religiöser Fundamentalismus“ enthält eine Figur, die in abgewandelter Form dem israelischen Onkel von „Leon“ aus dem *Kursbuch Religion Elementar 2* (siehe oben) ähnelt. Hier wird die Figur als der „Siedler Uri“ beschrieben, welcher im Siedlungsbau im besetzten Westjordanland eine Vorbereitung der Ankunft des Messias sieht und (wie im *Kursbuch Religion Elementar* 2) Muslime als „Ungläubige“ bezeichnet.[105] Es wäre sicher zu viel von einem Schulbuch verlangt, in diesem Kontext die theologischen und ideologischen Wurzeln der nationalreligiösen Spielart orthodoxen Judentums in Israel zu beleuchten, doch gibt es diese Wurzeln eben, und ohne weitere Erklärung erscheint der „Siedler Uri“ geradezu als Ausbund irrationalen („fundamentalistischen“) Denkens. „Uri“ ist in diesem Buch jedoch nicht die einzige Figur, die fundamentalistisch auftritt, sondern in einem gesonderten Abschnitt mit der Überschrift „Religiöser Fundamentalismus“ werden „Fanatiker“ verschiedener Religionen dargestellt. Dennoch ist der „Siedler“ sehr klischeehaft gezeichnet und zudem die einzige jüdische Person, die im Schulbuch etwas umfangreicher vorgestellt wird, so dass er als repräsentativ für „die Juden“ missinterpretiert werden könnte.

Das *Kursbuch Religion Elementar 3* (2020) enthält u. a. den doppelseitigen Abschnitt „ZEDAKAH – ‚… und Schalom nach Deutschland‘“.[106] Darin berichtet eine Deutsche

[101] Vgl. ebd.
[102] Vgl. ebd.
[103] Vgl. ebd., S. 152-155.
[104] Vgl. ebd., S. 206.
[105] Vgl. ebd., S. 208.
[106] Vgl. Kursbuch Religion Elementar 3 (2020), S. 134f.

namens Mara in Form eines Radio-Interviews von ihrem Freiwilligen Sozialen Jahr in einem christlich getragenen Ferienheim für Holocaust-Überlebende in Israel. Der hebräische Begriff „Zedakah“, der Name des Heimes, wird mehrfach genannt und von seiner Wortbedeutung her erklärt. Der Zedakah-Gedanke im Judentum wird allerdings nicht weiter ausgeführt, sondern in diesem Fall allein auf das Christentum bezogen. Ansonsten handelt es sich um ein gelungenes Beispiel für deutsch-israelische Verständigung.[107] Auf der Doppelseite „Weltreligionen“ werden in einer Karte Länder nach jeweils dort vorherrschenden Religionen eingefärbt. Dass Israel und Libanon als ein Land und zudem mehrheitlich jüdisch geprägt dargestellt werden, ist ein klarer Fehler. Die Karte enthält jedoch auch andere grobe Vereinfachungen und Fehler, wie etwa die Darstellung Zyperns oder der Republik Armenien als muslimische Gebiete. In der anschließenden Zeittabelle werden neben dem Gott JHWH einige wichtige jüdische Feste benannt.[108] Wie in vielen anderen Religionsbüchern dieser Klassenstufen wird auch hier das Verhältnis der Kirchen zum NS-Staat und seinem Antisemitismus beleuchtet.[109] Hervorzuheben ist zudem die Darstellung der interreligiösen Freundschaft zwischen den Jungen Erkan, David (dieser jüdisch) und Chris, die sich über ihr Gottesverständnis unterhalten.[110]

Im Buch *reli plus. Evangelische Religion 3* (Klett 2015) gibt es ebenfalls kein ganzes dem Judentum gewidmetes Kapitel, sondern einzelne verstreute Bezüge. Dazu zählt etwa der Abschnitt „Vom Umgang mit der fremden Religion“[111], dessen erste Seite sich dem Judentum widmet. Nur ein Absatz beschreibt die Situation von Juden in der Diaspora seit der „Zerschlagung Judäas“. Dass Juden sich entweder als Sklaven oder Fernhändler im Zuge der Zerstreuung im Römischen Reich verteilten, erscheint als zu einschränkend und pauschal. Ein kurzer Zeitungsausschnitt berichtet von zwei antisemitischen Angriffen in Deutschland, darunter auf den Rabbiner Daniel Alter. Die darin enthaltene Beschreibung der Kippa als „Gebetskappe“ ist verkürzend, da diese Kopfbedeckung auch außerhalb von Synagoge und Gebet getragen wird.[112] Der Infokasten beschreibt die Entwicklung des Antisemitismus im Allgemeinen, aber ohne den Antisemitismusbegriff zu verwenden. Stattdessen ist von „Ansichten“ oder „Vorstellungen über Juden“ die Rede, „die bis heute mehr oder weniger wirksam geblieben“ seien. Indem der Antisemitismusbegriff

[107] Vgl. ebd.
[108] Vgl. ebd., S. 10.
[109] Vgl. ebd., S. 146f.
[110] Vgl. ebd., S. 112.
[111] Vgl. reli plus. Evangelische Religion 3 (2015), S. 138f.
[112] Vgl. ebd., S. 138.

vermieden wird, wird er als gesellschaftliches Problem nicht exakt adressiert und Schülerinnen und Schüler laufen Gefahr, ihn nicht mit Bedeutung füllen zu können. Die genannten antisemitischen Motive werden nicht immer auch als überzogen oder falsch zurückgewiesen: Dass Juden im Mittelalter als „Wucherer, Betrüger, Kapitalisten und Spekulanten“ gegolten hätten (letzteres allerdings nicht im Mittelalter), wird nicht als Übertreibung bzw. Vorurteil dekonstruiert. Vielmehr heißt es erklärend, dass ihnen eine „besondere Berufsstruktur“ aufgezwungen worden sei.[113] Weitere Bezugnahmen im Buch sind zumeist marginal oder dienen nicht der direkten Information über das Judentum/über Israel. Ein Tagebuch-Auszug der im Holocaust ermordeten Amsterdamer Jüdin Esther Hillesum ist etwa verbunden mit der leitenden Frage nach dem Finden oder Verlieren von Gott im Leid.[114] Der Abschnitt „Widerstand leisten“ hätte den erfolgreichen jüdischen Widerstand der Makkabäer oder den fehlgeschlagenen Aufstand unter Bar Kochba genauer beschreiben können. Stattdessen werden Sadduzäer, Pharisäer und Zeloten als Gruppen zur Zeit Jesu benannt, ohne zu spezifizieren, dass dies jüdische Gruppierungen waren. Bar Kochba wird nicht erwähnt; es heißt lediglich, „ein landesweiter Aufstand“ sei ausgebrochen. Abgebildet ist das bekannte Relief des Titusbogens mit der aus dem Tempel erbeuteten Menorah. Durch die Auslassung der Makkabäer und der Information, dass es sich um Juden handelte, wird Widerstand insgesamt weder als jüdisch noch als teilweise erfolgreich verlaufend beschrieben.[115]

Im *Religionsbuch 3. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht* (Cornelsen 2012) ist das Kapitel „Versöhnung im Konflikt? Juden, Christen und Muslime im Heiligen Land“ das einzige explizit auch dem Judentum gewidmete Kapitel.[116] Dessen erster Abschnitt „Jüdische Religion und Geschichte“ besteht hauptsächlich aus einem Streifzug durch die jüdische Geschichte, wie ihn der ehemalige israelische Staatspräsident Ezer Weizmann (mit Kurzbiographie) aus persönlicher Perspektive formuliert hat. Dies ist der einzige Abriss einer „jüdischen Geschichte“ in dem Kapitel. Dabei werden nach den skizzenhaften Erwähnungen der mythisch-religiösen Anfänge des Judentums, des Babylonischen Exils und der Vertreibung durch die Römer bis zur Einwanderung nach Palästina im 20. Jahrhundert allein Verfolgungs- und Vernichtungsereignisse erwähnt. Aspekte eines teilweise auch ungestörten Alltagslebens in der Diaspora (insb. Frühmittelalter) oder der jüdischen Emanzipations- und Aufklärungszeit (Haskala) werden nicht nur im

[113] Vgl. ebd., S. 138.
[114] Vgl. ebd., S. 43.
[115] Vgl. ebd., S. 84.
[116] Vgl. Religionsbuch 3. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht (2012), S. 168-189.

Weizmann-Zitat nicht erwähnt, sondern fehlen auch entsprechend im Folgeabschnitt „Leiden, Verfolgung, Widerstand – jüdische Erfahrungen“.[117] Die Zuspitzung jüdischer Geschichte auf Verfolgung und Tod in Bildungsmedien wurde schon oftmals kritisiert. Die Thematisierung von jüdischem Widerstand anhand der Beispiele von Massada und des Warschauer Ghetto-Aufstands bildet hier noch ein gewisses Gegengewicht. Im weiteren Verlauf des Kapitels geht es speziell um die Geschichte des modernen Staates Israel seit der Staatsgründung 1948 und damit auch um die Geschichte des Nahostkonflikts. Hierbei wäre zu korrigieren, dass der Zionismus nicht nur unter dem Eindruck des Antisemitismus entstand, sondern zugleich auch eine von vielen Nationalbewegungen des 19. Jhd. darstellt.[118] Der Hinweis, dass einwandernde Juden aus Äthiopien „schwarze Juden“ waren, ragt als Beschreibung heraus, da die Hautfarbe bei Juden anderer Herkunft in den Darstellungen irrelevant zu sein scheint.[119] Unter „Schlüsselwissen“ wird unter der Überschrift des „israelisch-palästinensischen Konflikts“ dieser insgesamt auch als israelisch-arabischer Konflikt angemessen beschrieben und die am Angriff von 1948 beteiligten Staaten konkret benannt, während die Legitimationsgrundlage der Gründung des Staates Israel hinreichend deutlich wird.[120] Am Beispiel der Hafenstadt Haifa werden palästinensische und jüdische Erinnerungen an die 1930er Jahre gelungen gegenübergestellt.[121] Eine weitere Doppelseite macht die religiöse und lebensweltliche Vielfalt der israelischen Gesellschaft deutlich und wirkt so möglichen Klischees entgegen. Unscharf ist jedoch die Aussage, dass „die Ultraorthodoxen“ den Staat Israel ablehnen würden, denn es gibt ultraorthodoxe Gruppierungen, welche dies nicht tun und eine vorsichtige Integration in den Staat befürworten.[122] Die Doppelseite „Graffiti gegen das Grau“ benennt fünf Hauptkonfliktpunkte zwischen Israelis und Palästinensern, ohne einseitig Schuld zuzuweisen, enthält dann jedoch ausschließlich die Perspektive von zwei palästinensischen Jugendlichen über die Sperranlage zum Westjordanland. Eine israelische Perspektive auf diese fehlt.[123] Das Mediationsprojekt an der Talitha Kumi-Schule bei Bethlehem, das jüdische, christliche und muslimische Jugendliche zusammenbringt, ist als Beispiel für „Versöhnung wagen“, so der Titel, gut gewählt.[124] Die weiteren Bezüge zum Judentum im *Religionsbuch*

---

[117] Vgl. ebd., S. 170-173.
[118] Vgl. ebd., S. 174.
[119] Vgl. ebd., S. 175.
[120] Vgl. ebd.
[121] Vgl. ebd., S. 176f.
[122] Vgl. ebd., S. 178f.
[123] Vgl. ebd., S. 184f.
[124] Vgl. ebd., S. 186f.

3 bestehen v. a. im Kontext der NS-Zeit und dessen Antisemitismus, sowie der Erinnerungskultur. Diese Darstellungen sind grundsätzlich angemessen.[125]

Klassenstufen 11 und 12 (Sek. II)

Drei (mit Nachtrag vier) der Schulbücher aus dem Korpus der evangelischen Religionslehre gehören zu den Klassenstufen 11 und 12 (+ 13). Es handelt sich um *Kursbuch Religion Sekundarstufe II. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe* (Calwer 2014), *Moment Mal! Evangelische Religion. Oberstufe (Einführungs- und Qualifikationsphase*) (Klett 2016) und *Religionsbuch Oberstufe* (Cornelsen 2014). Diese setzen in Bezug auf das Judentum jeweils unterschiedliche Schwerpunkte.

Das Werk mit den am wenigsten umfangreichen Bezügen ist *Religionsbuch Oberstufe* (2014). Nur einzelne Abschnitte stellen direkte Bezüge zum Judentum her und widmen sich dabei spezifischen Themen. Dazu zählt etwa eine Doppelseite zum Thema Beschneidung im Judentum und Islam, die anhand einer Gegenüberstellung von vier Perspektiven (juristisch, biblisch, medizinisch, religionsgemeinschaftlich) grundsätzlich ausgewogen ist.[126] Weiterhin hervorzuheben wäre das „Interpretationsbeispiel. Jesus und ‚die Juden'", in welchem eine im NS-Staat auf antisemitische Weise missbrauchte Bibelstelle behandelt wird. Die Aufgaben dazu fordern auf, den historischen Kontext herzustellen und dann eine dazugehörige NS-Karikatur kritisch zu interpretieren.[127] Erwähnenswert ist außerdem ein längerer Auszug aus einem Text von Hans Jonas, welcher die Frage nach der möglichen Ohnmacht Gottes angesichts des Massenmords im Holocaust behandelt. Der kurze Einleitungstext beschreibt in Kürze, wie sich der Holocaust auf das religiöse Denken von Leidtragenden auswirken konnte.[128]

Im *Kursbuch Religion Sekundarstufe II* (2014) gibt es im Kapitel „Religionen" einen sechsseitigen Abschnitt „Judentum".[129] Dieser setzt sich aus verschiedenen Hauptthemen zusammen: einer allgemeinen Charakterisierung des Judentums und Übersicht mit knappen Kerninformationen, einer jeweils eine Seite ausmachenden Erklärung des Pessachfestes, der Torah und des Schabbat und schließlich einer Diskussion über die rituelle Beschneidung.[130] Auch hier ist also wie im „Religionsbuch Oberstufe" die Beschneidung

[125] Vgl. ebd., S. 146-153, 158-161.
[126] Vgl. Religionsbuch Oberstufe (2014), S. 52f.
[127] Vgl. ebd., S. 100f.
[128] Vgl. ebd., S. 165f.
[129] Vgl. Kursbuch Religion Sekundarstufe II (2014), S. 252-257.
[130] Vgl. ebd.

als eines der Hauptbeispiele enthalten. Das Thema wird hier jedoch nicht multiperspektivisch betrachtet, sondern allein anhand eines Interviews mit Stephan Kramer, dem ehemaligen Generalsekretär des Zentralrats der Juden, behandelt. Doch nimmt dieses mehrere Aspekte der Beschneidungsdebatte mit auf, und auch die Arbeitsaufträge wirken auf eine Vertiefung des Themas hin.[131] Die erklärenden Texte des Kapitels sind fast ausschließlich Zitate von verschiedenen – oft jüdischen – Fachleuten, aber auch von christlichen Religionswissenschaftlern. Neben dem expliziten Judentumskapitel hervorzuheben ist der Abschnitt „Der historische Jesus“, dessen von Jens Schröter verfasster Haupttext übertitelt ist mit „Jesus: Ein Jude aus Galiläa“, welcher Jesus in seinen zeitgenössischen jüdischen Kontext einordnet.[132] Hervorzuheben wäre außerdem eine Doppelseite, welche sich dem Verhältnis zwischen Juden, Christen und Muslimen widmet. Dabei wird ein Gespräch zwischen Kirstin Dietrich und Micha Brumlik in Deutschland Radio Kultur über die „Woche der Brüderlichkeit“ auszugsweise zitiert, worin Brumlik eine selbstkritische Reflexion der christlichen Kirchen in den vergangenen Jahrzehnten anerkennt und Christentum und Judentum in einem geschwisterlichen Verhältnis verortet. Ein Text von Thomas Staubli sieht die großen Gemeinsamkeiten zwischen den abrahamitischen Religionen v. a. in „Gastfreundschaft, Gruppensolidarität, Geschichtsbewusstsein, Gottesfurcht und Gebet“.[133]

In *Moment Mal! Evangelische Religion. Oberstufe* (2016) besteht der Schwerpunkt an Bezügen zum Judentum im Kapitel „Warum hat Gott Auschwitz nicht verhindert?“, womit ein anderes hier relevantes Thema im Zentrum steht als bei den anderen beiden Büchern der Oberstufe.[134] Dabei befassen sich mehrere Abschnitte mit der Frage der Kapitelüberschrift, andere Abschnitte fragen etwa nach Judenfeindlichkeit in den Evangelien, beleuchten den Einfluss des Judentums auf das Christentum als dessen „Substanz“, oder rekapitulieren die Geschichte der Judenverfolgungen. Anhand von Texten der Theologen Hubertus Halbfas und Siegfried Schulz werden das antijudaistische „Gottesmörder“-Motiv sowie weitere für Judenfeindlichkeit anschlussfähige Passagen in den Evangelien besprochen. Die größere mittelalterliche Illustration eines Juden (mit „Judenhut“), welcher Jesus ans Kreuz schlägt, soll laut einer Arbeitsaufgabe dekonstruiert werden.[135] Die Theologen Martin Steinhäuser und erneut Halbfas sind die Autoren der Texte zur Frage nach

[131] Vgl. ebd., S. 257.
[132] Vgl. ebd., S. 116f.
[133] Vgl. ebd., S. 200f.
[134] Vgl. Moment Mal! Evangelische Religion. Oberstufe (2016), S. 150-169.
[135] Vgl. ebd., S. 158f.

dem Ursprung der Judenverfolgungen. Allerdings lässt sich diese Frage mit dem hier geübten alleinigen Blick auf antijüdische Gebäudeplastiken, Reliefs und Denkweisen des Mittelalters nur unzureichend beantworten. Jene Reliefs eignen sich als anschauliche Beispiele für die Verächtlichmachung des Judentums, ebenso wie die zitierten Worte des Augustinus, erklären jedoch nicht die Frage der Überschrift, wie es zu den Verfolgungen kam. Auch die Arbeitsaufträge zielen nicht darauf, so dass der Inhalt nicht ganz einhält, was der Titel verspricht.[136]

Fazit

Die Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht von der Sekundarstufe I bis hinauf zur Oberstufe enthalten einzelne Abschnitte und zum geringeren Teil auch ganze Kapitel über das Judentum, worin sowohl jüdische Geschichte als auch das jüdische Religionsverständnis und dessen Praxis umfasst sind. Insbesondere bei der Behandlung von Inhalten des Alten Testaments, welches weitgehend mit dem Tanach des Judentums identisch ist, werden Aspekte jüdischer Geschichte behandelt, meistens jedoch ohne explizit auf den jüdischen Kontext zu verweisen. Besonders oft und ausgiebig behandelte Erzählungen des AT betreffen die Abraham-, Moses- und David-Legenden, die ebenso wie Erzählungen aus Jesus' (jüdischem) Leben v. a. in den Büchern der Klassenstufen 5 bis 8 von Bedeutung sind. Im Kontext von Jesus' Werdegang werden jüdisch-religiöse Begriffe und Inhalte weit häufiger erklärt als etwa im Kontext der oben genannten Legenden, doch bleibt in den meisten Büchern eine jüdische Kontextualisierung von Jesus und seinen Zeitgenossen hinter den Möglichkeiten zurück. Einzelne Abschnitte und Kapitel betonen zum Teil Gemeinsamkeiten zwischen Judentum, Christentum (sowie Islam), doch auch diesbezüglich wäre noch Potenzial auszuschöpfen. Bücher höherer Klassenstufen widmen sich verstärkt ethisch-moralischen Fragen und Fragen der Theodizee, wofür in Bezug auf das Judentum auch Texte von Holocaust-Überlebenden, Darstellungen des Antisemitismus in den Kirchen insb. zur NS-Zeit, Aspekte der Gedenkkultur oder der historische Konflikt um Jerusalem und das "Heilige Land" genutzt werden. Folgendes wäre insgesamt verbesserungswürdig:

Auslassung der Hasmonäer/Makkabäer: Da die Makkabäer und die von ihnen begründete Hasmonäer-Dynastie Teil auch des christlichen AT sind, verwundert deren weitgehende Auslassung (mit Ausnahme des bereits unter Oberherrschaft Roms stehenden Herodes)

[136] Vgl. ebd., S. 160f.

in den evangelischen Religionsschulbüchern. Immerhin handelte es sich um einen fast 100 Jahre lang erneut unabhängigen jüdischen Staat, der durch erfolgreichen jüdischen Widerstand gegen Fremdherrschaft und ausländische religiöse Doktrin entstand und an dessen Gründungsmythos im jährlichen Chanukka-Fest erinnert wird. Von Chanukka aus ließen sich wiederum religionsdidaktisch Gemeinsamkeiten/Unterschiede zu Weihnachten finden.

Teilweise fehlende Informationen zu Jesus' Judentum: Dass Jesus Jude war, wird in allen evangelischen Religionsschulbüchern benannt. Es gibt Bücher, die verschiedene jüdisch-religiöse Aspekte seines Lebens (sehr) gut erklären. Daneben gibt es aber auch Bücher, in denen solche Erklärungen weitgehend fehlen.

Teilweise stereotype Namensgebung: In manchen Büchern gibt es die Tendenz, heutigen Jüdinnen und Juden ausschließlich althebräische bzw. biblische Namen wie „David" oder „Ruth" zu geben. Andere Bücher verzichten auf eine diesbezüglich stereotype Namenswahl, wie etwa bei „Sophie" im Buch „Religion im Dialog. Klasse 5/6" (Vandenhoeck & Ruprecht 2018).

Eingedeutscht-christianisierende Begriffsverwendungen für jüdische Feste: In wohl den meisten Büchern werden manche zentralen Begriffe des Judentums ausschließlich in ihrer eingedeutscht-christianisierenden Form verwendet. Dies betrifft insbesondere „Sabbat" (statt Schabbat) oder „Passafest" (statt Pessach). Zwar kommen diese Begriffsformen auch in deutschen Bibelausgaben vor. Das Problematische bei der Verwendung im Schulbuch ist, dass bei Selbstbeschreibungen und Zitaten realer oder fiktiver jüdischer Personen nicht die im Judentum gebräuchlichen Formen verwendet werden. Dies würde jedoch den Charakteren mehr Authentizität verleihen.

Explizit antisemitische Darstellungsweisen etwa im Sinne der IHRA-Arbeitsdefinition kommen im untersuchten Korpus nicht vor – mit einer weiter unten aufgeführten Ausnahme, die schwerlich *nicht* als ein klassisches antijudaistisches Motiv aufgreifend gedeutet werden kann. Die Texte basieren im Allgemeinen (wenn auch nicht immer) auf korrekt recherchierten Hintergrundinformationen und bemühen sich um eine ausgewogene und empathische Darstellung der jüdischen Religion und Geschichte. Dabei wird der große Einfluss des Judentums auf das Christentum anerkannt und in unterschiedlichem Ausmaß besprochen. Formen des Antisemitismus werden i. d. R. thematisiert, wobei dem christlichen Antijudaismus und dem rassistischen (bzw. biologistischen)

Antisemitismus der Nationalsozialisten im Kontext des Kirchenkampfes besonders viel Raum gegeben wird, was für einen konfessionell christlichen Religionsunterricht auch sinnvoll ist. Andere Antisemitismusvarianten werden, sofern aufgeführt, nur in Kürze beschrieben. Bei diesen handelt es sich nicht selten um klassische, im Mittelalter geprägte Motive bezüglich eines angeblich übergroßen Einflusses von Juden im Finanzwesen und ihnen zugeschriebener unfairer Handels- und Zinspraktiken. Im 20. Jahrhundert aufgekommene neue Varianten wie der sekundäre (Schuldabwehr-)Antisemitismus oder der israelbezogene Antisemitismus (Hass auf Israel als jüdisches Kollektiv) werden dagegen selten erwähnt, sind heute aber dominante Formen.

In einzelnen Büchern wurden zudem im Kontext des Nahostkonflikts Formulierungen und Ungenauigkeiten identifiziert, die zwar nicht eindeutig antisemitisch sind, die einem israelbezogenen Antisemitismus jedoch potenziell zuarbeiten könnten. So etwa die Formulierung Israel sei „in jüdischer Hand".[137] Auch vereinzelte fiktive Repräsentationen von Israelis sind problematisch gezeichnet, wie im Falle der zwei israelischen Onkel des deutschen jüdischen Jugendlichen „Leon" im *Kursbuch Religion Elementar 2*, welche als radikale religiöse Fundamentalisten beschrieben werden.[138] In jenem Buch ist auch die Wiedergabe der Passionsgeschichte dahingehend äußerst problematisch, dass sie Anklänge an das Motiv von den Juden als „Christusmördern" und damit christlichen Antijudaismus aufweist. Ähnlich problematische Einzelfälle finden sich in weiteren Büchern, wenn beispielsweise stereotype Charakterisierungen des satirischen Cartoon-Charakters „Krusty" aus der Serie „Die Simpsons" nicht dekonstruiert oder wenn bei einer Schilderung der Geschichte der Judenfeindlichkeit Juden des 19. Jahrhunderts pauschal als „Stützen des Kapitalismus" bezeichnet werden. Derartiges ist unbedingt zu vermeiden. Insgesamt sind die judentumsbezogenen Darstellungen in den untersuchten Schulbüchern jedoch überwiegend angemessen. Dass schließlich in mehreren der untersuchten Werke jüdische Jugendliche der Gegenwart in Text und Bild auftauchen, zeigt das Judentum als heute gelebte Religion.

Zusammenfassender Nachtrag für vier neuere Bücher

Seit 2020 sind vier neue Schulbücher des Faches evangelische Religion der Sekundarstufen I und II erschienen, die an dieser Stelle noch in Kürze besprochen werden sollen. Das

[137] Vgl. Das Kursbuch Religion 2 (2016), S. 197.
[138] Vgl. Kursbuch Religion Elementar 2 (2018), S. 162f.

betrifft zunächst mit *theologisch 1* (Buchner 2020) ein Werk der Klassenstufen 5 und 6. Die Entstehung der Bibel und die Abraham-Legende bilden zwei der Schwerpunkte. In ersterem Zusammenhang werden auch das Babylonische Exil und weitere Elemente jüdisch-biblischer Geschichte erklärt, im Abraham-Kontext sind die Referenzen ans Judentum seltener, erwähnt wird allerdings u. a. die Beschneidung männlicher Juden. Das dem Leben von Jesus gewidmete Kapitel geht genauer als vergleichbare Religionsbücher auf die politischen und herrschaftlichen Umstände in der römischen Provinz Judäa ein. Auch wird die Idee des Messianismus detaillierter erklärt. Positiv ist die Beschreibung der Umstände der Verhaftung und Hinrichtung Jesu dahingehend, dass sie die historisch-politischen Umstände berücksichtigt und anders als etwa das oben kritisierte Werk „Kursbuch Religion Elementar 2“ auf antijudaistische Anleihen verzichtet.[139] Detailliert werden die traditionellen Speisen/Elemente eines Pessach-Mahls beschrieben.[140] Ansonsten werden in einem interreligiös orientierten Kapitel die meisten im Buch vorhandenen Informationen über das Judentum vermittelt, was auf detaillierte und differenzierte Weise geschieht.[141] Insbesondere die ansonsten im Korpus seltenen Darstellungen innerjüdischer Vielfalt sind sehr zu begrüßen. Insgesamt eignet sich das Buch als Vergleichsbeispiel einer besonders gelungenen Darstellung des Judentums.

Die beiden Werke *Religion im Dialog 7/8* (Vandenhoeck & Ruprecht 2020) und *Moment mal! 2* (Klett 2021) sind für die Klassenstufen 7 und 8 verfasst. Jüdische Bezugnahmen kommen hier bei Thematisierungen des Alten Testaments (Propheten), religionsphilosophischen Fragen, der Vorstellung verschiedener Gotteshäuser und interreligiösem Dialog vor, wobei v. a. in ersterem Werk jeweils reale jüdische Personen zu Wort kommen. Letzteres Werk behandelt dafür ausgiebiger Diskriminierung und Verfolgung von Juden im Dritten Reich sowie heutigen Antisemitismus. Schließlich ist das *Kursbuch Religion Sekundarstufe II* (Westermann 2021) den Klassenstufen 10 bis 13 gewidmet. Es sind hier v. a. religionsphilosophische Fragen sowie das realistisch anhand des historischen Kontextes gezeichnete Jesusbild, in welchen Bezüge zum Judentum hergestellt werden. Jesu Leben und Wirken wird innerhalb der zeitgenössischen Diskurse im Judentum kontextualisiert. Auch interreligiöse Fragen oder die Charakterisierung des Antisemitismus als Verschwörungserzählung erhalten besonderes Gewicht. Insgesamt sind in den vier genannten neueren Büchern keine ausgeprägten Stereotype über Juden enthalten.

---

[139] Vgl. theologisch 1 (2020), S. 105, 114.
[140] Vgl. ebd., S. 117.
[141] Vgl. ebd., S. 144ff.

4.2 Katholischer Religionsunterricht

von Siegmar Sachse, Berlin

Dieser Bericht untersucht die Darstellung von jüdischer Geschichte, Kultur und Religion in Lehrbüchern für den katholischen Religionsunterricht des Landes NRW. Zur Thematik zählen auch Aussagen über den Staat Israel und die Entstehung des Christentums. Für die Analyse lagen dem Verfasser 17 Printausgaben der Sekundarstufe I und II aus den Jahren 2014 bis 2018 vor, auf die im Text mit folgenden Kürzeln (nach den jeweiligen Verlagen) verwiesen wird.

Liste der untersuchten Schulbücher

Kürzel	Buchtitel	Verlag & Jahr	Klassenstufen	ISBN
KÖSEL 1	Reli kompetent 5./6.	Kösel 2017	5/6	978-3-06-065506-9
KÖSEL 2	Mittendrin. Lernlandschaften Religion	Kösel 2014	7/8/9 + 10	978-3-06-065410-9
KÖSEL 3	sensus Religion. Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens. Unterrichtswerk für die Oberstufe	Kösel 2013	GYM Sek II	978-3-06-065490-1
PATMOS 1	Zeit der Freude 1. Grundfassung	Patmos 2016	5/6	978-3-7627-0615-1
PATMOS 2	Zeichen der Hoffnung 3, 9./10. Jahrgangsstufe	Patmos 2018	9/10	978-3-7627-0617-5
PATMOS 3	Zeichen der Hoffnung 3. Religion Sekundarstufe I	Patmos 2015	9/10	978-3-7627-0481-2
PATMOS 4	Am Anfang war das Wort. Religion gymnasiale Oberstufe	Patmos 2017	GYM Sek II	978-3-7627-0642-7
PATMOS 5	Wege des Glaubens 2, Sekundarstufe 1, Gymnasium	Patmos 2015	7/8	978-3-7627-0480-5
PATMOS 6	Wege des Glaubens 2, 7./8. Jahrgangsstufe	Patmos 2018	7/8	978-3-7627-0616-8
SCHÖ-NINGH	Vernünftig glauben, Oberstufe	Schöningh 2011	GYM Sek II	978-3-14-053565-6
WESTER-MANN	Vernünftig glauben, Oberstufe	Westermann 2020	GYM Sek II	978-3-14-053569-4
KLETT 1	Leben gestalten 1. Ausgabe N, Realschulen und diff. Schulformen	Klett 2014	5/6	978-3-12-006230-1
KLETT 2	Leben gestalten 2. Ausgabe N, Realschulen und diff. Schulformen	Klett 2015	7/8	978-3-12-006231-8
KLETT 3	Leben gestalten 3. Ausgabe N, Realschulen und diff. Schulformen	Klett 2016	9/10	978-3-12-006232-5
KLETT 4	Leben gestalten 2. Gymnasium	Klett 2014	7/8/9	978-3-12-006381-0
KLETT 5	Leben gestalten 1. 5/6 Jahrgangsstufe	Klett 2020	5/6	978-3-12-007266-9
KLETT 6	Leben gestalten, Oberstufe Einführungsphase	Klett 2020	GYM Sek II	978-3-12-007256-0

Die Untersuchung hat im Besonderen neuralgische Punkte im Bereich des christlich-jüdischen Religionsverhältnisses im Blick. Themen wie jüdische Geschichte und Hermeneutik oder spezifische theologische Auseinandersetzungen mit dem Judentum wurden ebenso in die Untersuchung einbezogen; angesichts der immensen Stoffmenge zu diesen Themen, die in den Schulbüchern geboten wird, konnte dies teilweise nur kursorisch geschehen. Für die Besprechung der Schulbücher dieses Faches wurde eine thematische Gliederung gewählt.

Geschichte des Alten Israel

Die Geschichte Israels wird wie üblich in den Klassenstufen 5 bis 6 behandelt. Der Einstieg erfolgt wie im Fach Praktische Philosophie über die Gestalt Abrahams als Stammvater von Juden, Christen und Muslimen. Dabei treten Personen aus seinem Umfeld stärker in ihrer Bedeutung in Erscheinung, insbesondere Frauen: Sarah als unfruchtbare Frau und Hagar als Mutter Ismaels. Auch sein Umfeld, die Religion der Kanaanäer, findet Erwähnung. PATMOS 4 für die gymnasiale Oberstufe weist darauf hin, dass über Abraham Speisevorschriften und Beschneidung in den Islam kamen. Auf eine eher spirituelle, von Abraham herrührende Verwandtschaft zum Judentum spielt KÖSEL 3 an (S. 191). Neben KLETT 5 nimmt sich KLETT 1 am ausführlichsten des Themas an, in einem eigenen Abschnitt *In der Wurzel vereint* mit dem Unterkapitel: „Avram - Abraham - Ibrahim: Stammvater des Glaubens für Juden, Christen und Muslime“ (S. 20/40), unter Verwendung einer außerbiblischen jüdischen Legende über Abrahams Ausstieg aus dem Polytheismus und seinen Weg zum Monotheismus. PATMOS 1 widmet ihm ebenfalls viel Raum (S. 50-57), begrenzt seine Stammvaterschaft aber auf Juden und Christen. Auch die Gestalt des Moses erhält viel Aufmerksamkeit (S. 58-65). KLETT 6 erwähnt als einziges Buch den Noahbund mit den sieben noachidischen Regeln (S. 44f), welche im Judentum einen Heilsweg für Nicht-Juden eröffnen und damit seinen Absolutheitsanspruch relativieren, was hier aber nicht erwähnt wird.

Der Exodus ist das Thema fast aller Bücher. Die damit verbundene Freiheitserfahrung steht im Mittelpunkt bei KÖSEL 2 (vgl. ähnlich KÖSEL 1). Der Gott der Befreiung wird hier von Juden im Pessachfest (siehe unten) nicht einfach erinnert, sondern als gegenwärtig gesetzt. Die Bedeutung und der Empfang des JHWH-Namens werden mehrfach thematisiert. So unsichtbar er in der Offenbarung am brennenden Dornbusch bleibt, ist er kein abstraktes Prinzip, sondern ein ansprechbares Gegenüber (SCHÖNINGH). KÖSEL 1 schlägt eine Verbindung zu Jesus, da der Jah-Name im hebräischen *Jeschua* enthalten

ist (korrekter wäre hier *Ja-schua* oder *Jo-schua*). Die Heiligkeit des Tetragramms führt nach PATMOS 4 dazu, dass Juden seine Aussprache vermeiden und selbst den Begriff *Gott* im deutschen Text mit *G"tt* umschreiben. In einer Glosse wird gefragt, ob nicht auch JHWH in christlichen Bibelübersetzungen vermieden werden sollte. Selbst der Leadsänger Bono von U2 entschuldigt sich für die Verwendung des ausgesprochenen Gottesnamens in einem seiner Lieder (KÖSEL 3, S. 67).

Ein Plädoyer für teilweise Re-Judaisierung des Gottesbildes bietet auch PATMOS 4 mit einem Auszug aus *Die Mädchen, der Lehrer und der liebe Gott* (1998) des Philosophen und Theologen Eckhard Nordhofen. Unter der Überschrift „Der Gottesname - im Buch Exodus" (S. 268-270) führen zwei Schülerinnen ein Gespräch mit einem Lehrer über diesen Namen, hier übersetzt als „Ich bin der da ist, war und sein wird", und seine „große Gegenwärtigkeit". Ein zweiter wissenschaftlicher Text führt in die exegetischen Hintergründe und den jüdischen Umgang mit dem Namen ein, etwa bei der Umschreibung mit *Ha-Schem*. Der Autor fragt auch dort: „Vielleicht sollten auch Christen - in Solidarität mit Israel - auf die Nennung des Gottesnamens ganz verzichten" (S. 270). Eine Lernfrage informiert über die jüdische Praxis, den Gottesnamen zu umschreiben: „Seit Jahren wird auch den katholischen Gemeinden empfohlen, dieser Praxis zu folgen". Der Kirchenhistoriker Wolfram Kinzig weist dabei auf eine vatikanische Direktive zur Liturgie von 2008 hin.

Erwähnt wird die rabbinische Unterscheidung zwischen JHWH und Elohim, nach der die erste Bezeichnung auf Gottes Mitleid verweist, die zweite auf seine strenge Gerechtigkeit (S. 271). Auf der Balance beider Eigenschaften baut die Welt auf (GenRabba 12,15). Gott erhält bei den Rabbinen noch zahlreiche andere Namen, die auf Eigenschaften verweisen, welche die Menschen in ihrem Leben umsetzen sollen (b.Sota 14a). PATMOS 5 (S. 91) betont Elias' Kampf für die Einzigkeit JHWHs, der sich nicht in Tempeln einsperren lasse, aber auch strengere Gebote als die anderen Völker habe.

In PATMOS 1 erhält zudem David einen ganzen Abschnitt *Der Jüngste ist der Richtige* als Vorbild für messianische Akteure bis heute. Das Thema jüdischer Messianismus beschäftigt auch andere Schulbücher: (Falsche) Messiasse tauchen immer wieder in der jüdischen Geschichte auf (PATMOS 4), Bar-Kochba und Sabbatai Zwi im 17. Jahrhundert gehören zu ihnen (SCHÖNINGH), und mit einem Sprung in die Moderne: „Bis heute ist man im Judentum gespalten, ob Gott sich überhaupt eines Mittlers zur Errichtung seiner Herrschaft bedienen müsse, auch über die Zeit und Art und Weise der Ankunft des

Messias (SCHÖNINGH, S. 373f.). PATMOS 5 zeigt auf S. 104 ein Bild des jüdischen Malers Ezekiel David Kirszenbaum „Jüdische Dorfbewohner begrüßen den Messias“ von 1937.

KLETT 1 gibt einen Überblick über 300 Jahre biblischer Geschichte und führt ebenso wie KLETT 3 in das Exil ein, die Begegnung eines Volkes in der Fremde als Minderheit mit einer so ganz anderen Kultur. KLETT 3 und 4 schildern Sanheribs Belagerung von Jerusalem und verbinden sie mit Erkenntnissen der Archäologie. Eine gewisse Überzeichnung des Exils wie in der klassischen Bibelwissenschaft findet sich in SCHÖNINGH, so als ob nur im Exil Juden die Katastrophe aufgearbeitet hätten. Insgesamt tritt diese Epoche jedoch in den relevanten Kapiteln der untersuchten Schulbücher eher zurück.

Die Unterscheidung zwischen *Israeliten* und *Juden* bzw. die Differenz zwischen den beiden Begriffen wird dabei nicht immer deutlich. In KÖSEL 1 wird ein Überblick über die Redaktionsgeschichte des Tanach gegeben (S. 74), wonach von 500 bis 200 v.u.Z. die Texte zu Büchern zusammengefasst wurden, darunter auch „die fünf Bücher Mose“, von denen „man lange Zeit glaubte, dass Mose sie geschrieben habe“. Der Text erklärt, dass sie „den Juden“ – vorher war nur von Israeliten die Rede – „besonders wichtig waren“, und impliziert damit eine Art Übernahme der Schriften von den Israeliten wie von einem anderen Volk. Während die Propheten in den Lehrbüchern für Geschichte und Praktische Philosophie wenig Beachtung finden, werden sie in den Büchern für den katholischen Religionsunterricht wie zu erwarten thematisiert, ohne sie jedoch sofort christologisch zu vereinnahmen. Elia wird einmal als das typologische Abbild Johannes des Täufers vorgestellt, des in christlicher Deutung wichtigsten Vorgängers Jesu (KÖSEL 1).

Der „linke“ prophetische Sozialkritiker Amos im Nordreich kommt in KÖSEL 2, PATMOS 4, KLETT 2 und 4 ausführlich zu Wort. WESTERMANN widmet auf S. 456 den Propheten als Unruhestiftern in Kultus und Politik einen eigenen Abschnitt. Ihre vornehmste Aufgabe sei das Anprangern von sozialen Missständen gewesen. In Juda ist es der Prophet Jeremias der u.a. in der Zeit der Reformen Josias wirkt, am Ende jedoch scheitert. KÖSEL 2 entfaltet auf S. 21 die Botschaft der Propheten als Verheißungen einer kommenden Heilszeit und gelangt von dort zu *Hoffnungen und Ängste[n] zur Zeit Jesu*, zu den messianischen Hoffnungen auf eine Sammlung Israels und den zeitgenössischen Konflikten um Heilskonzepte. Ein Text in PATMOS 5 und 6 (S. 92 bzw. 64) unter der Überschrift „Propheten – ein heutiger Jude erzählt“ unterstützt diese Bilder. Die nicht weiter erklärte Überschrift ist etwas verwirrend, da es sich hier offenbar um einen

Autorentext handelt. In beiden Büchern folgt die Beschreibung von Prophetinnen durch eine jüdische Erzählerin, auch hier gibt das Quellenverzeichnis keine Auskunft über die Provenienz, so handelt es sich vermutlich um einen Autorentext.

KLETT 6 führt in die „jüdische Apokalyptik“ ein, welche an die biblische Prophetie anknüpfte (S. 60). Von dort leitet es auf der nächsten Seite weiter zu „Jüdische Heilsvorstellungen“ inklusive einem Bild der israelischen Eurovisionsgewinnerin von 2018 Netta, deren Platzierung auf dieser Seite sich auch aus dem entsprechenden Arbeitsauftrag nicht recht erklärt. Aufhänger ist der alte jüdische Pessach-Wunsch „Nächstes Jahr in Jerusalem!“. Die Antwort darauf gibt Aron Moss in einem chabad.org entnommenen Text, indem er Ägypten, das Auszugsland, und Jerusalem, das Ziel, als Symbole deutet: Ägypten stehe für „Einschränkungen/Hindernisse“, einen materialistischen, beschränkten Zustand unserer Seelen, Jerusalem für Aufrichtigkeit, Heiligkeit und Güte. Eine Diskussion zwischen zwei Rabbinern in einem späteren Abschnitt begründet das Ausbleiben des Messias mit dem bisher unveränderten Menschen (S. 63).

Für eine Einordnung von Jesus in das Judentum seiner Zeit im Religionsunterricht sind diese Hintergründe von großer Bedeutung. Seine provokative Sozialkritik und die Verheißung einer neuen Welt stehen nach christlicher Lehre quer durch alle Jahrhunderte über die Propheten in einer Kontinuität mit jüdischem Hoffen und Glauben.

Nachbiblische Geschichte

Die antijudaistische These vom Spätjudentum ist im Katholizismus nicht so ausgeprägt wie im Protestantismus. Daniel Kosch erklärt in KÖSEL 3 (S. 162) für die Wiederentdeckung von Jesus als Juden die Überwindung der These vom „Spätjudentum“, welche im Judentum zur Zeit Jesu ein in Kasuistik und Gesetzlichkeit erstarrtes Judentum sah, für entscheidend. Stattdessen vermerkte man neu die Lebendigkeit und Vielfalt jener Zeit mit ihrer innerjüdischen und interkulturellen Streitkultur. Jesus ist hier ein Teil dieser Kultur, nicht ihr einzigartiger Außenseiter. Galt früher in der Bibelwissenschaft alles in den Evangelien als echt, was vom jüdischen Mainstream oder der frühen Kirche abwich, so wurden jetzt Übereinstimmungen zu seiner Umwelt als Kriterium anerkannt („Kontextplausibilität“). Jesus war ein Kind seines Volkes und dessen Geschichte, die daher nicht so verdorben gewesen sein kann, wie es der Antijudaismus der Verfallstheologen proklamierte.

Erklärend kann hierzu gesagt werden, dass das religiöse Geschichtsbild der katholischen Kirche weniger stark als der Protestantismus auf dem Schema von Israels starkem Verfall

nach dem Ende der Prophetenzeit aufbaut, an dessen tiefsten Punkt das Kommen des Christus steht. Sie setzt vielmehr auf eine Heilsökonomie in Wellenbewegungen, die an einer grundsätzlichen Kontinuität festhält und so zugleich typologische Analogien zum eigenen Verfall am Ende des Mittelalters abschwächt. Auch zur Einführung eines thorazentrierten Judentums unter Ezra wie später dann dem Judentum der Pharisäer in ihrer Betonung einer Orthopraxie hat sie ein entspannteres Verhältnis als ihre reformatorischen Kollegen. Unterstützend für die katholische Kirche wirkten sich dabei ihre Bibelübersetzungen aus, die auf der Septuaginta aufbauen und Jesus Sirach, die Makkabäer und andere Schriften aus der hellenistischen Zeit kanonisch einschließen. Der abwertende Unterton von „apokryphen Schriften“ fällt damit weg, die makkabäischen Märtyrer aus 2 Makk 7 gelten sogar als Heilige. Für die Darstellung der sogenannten „zwischentestamentarischen Zeit“ macht sich Letzteres in den Schulbüchern jedoch kaum bemerkbar, die Makkabäer werden nur am Rande erwähnt, die griechische Diaspora einmal.

Einen Hinweis auf die Bedeutung dieser Zeit vor Jesus bringt ein Auszug aus der „Regensburger Vorlesung“ von Papst Benedikt XVI. von 2006 in SCHÖNINGH S. 116f: „Das Zusammentreffen der biblischen Botschaft und des griechischen Denkens war kein Zufall“ – der Papst spielt hier u.a. auf den jüdischen Logosbegriff an, der sich bei Philon findet (im Buch nicht erwähnt) – „heute wissen wir, dass die in Alexandrien entstandene... Septuaginta mehr als eine bloße... Übersetzung des hebräischen Textes, nämlich ein selbständiger Textzeuge und ein eigener wichtiger Schritt der Offenbarungsgeschichte ist“. In diesem jüdisch-hellenistischen Milieu hat sich die Begegnung mit griechischer Vernunftlehre und biblischem Glauben realisiert, mit für die Entstehung des Christentums entscheidender Bedeutung. Das Judentum der nachbiblischen Zeit war damit die entscheidende Voraussetzung für das Werden des Christentums. Die Schüler sollen gemäß den Arbeitsaufträgen auf S. 117 dieses Zusammentreffen von Bibel/Judentum und Hellenismus am Beispiel des Johannesevangeliums und in den Schriften des (katholischen) Alten Testaments (Stichwort „biblische Aufklärung“) nachgehen.

Jesus der Jude, Pharisäer und frühe Christen

Dieses Thema ist ein Schwerpunkt in fast allen Schulbüchern und wird im Gegensatz zu den Lehrbüchern im Fach Ethik oder Geschichte durchweg im Sinne eines revidierten Bildes von Jesus als Kind seiner Zeit aufgearbeitet. Die Bücher für die unteren Klassenstufen zeichnen zugleich detaillierte Bilder vom jüdischen Leben zur Zeit Jesu, sehr anschaulich dabei KÖSEL 1 (S. 86) unter der Überschrift „Jüdisches Leben zur Zeit Jesu“.

Allerdings liegt das Buch in der Bezeichnung der Provinz falsch, wenn es feststellt, dass diese „von den Römern Palästina genannt wurde“. Im sehr ausführlichen Glossar werden unter den „Gruppen in Israel“, die Jesus umgaben, auch die Pharisäer genannt: „mit manchen unter ihnen geriet Jesus wegen ihrer z.T. übertriebenen Beachtung von Glaubensvorschriften in Konflikt“ (S. 162).

Ausführliche Informationen zum geschichtlichen Kontext Jesu bietet KLETT 1. Auf S. 100, unter der Überschrift „Das Land, in dem Jesus lebte“, wird seine Heimat als „Palästina“ bezeichnet, die römische Provinz aber korrekt mit Judäa angegeben. Das Buch beschreibt den jüdischen Aufstand und lässt Menschen zu jener Zeit ihre Standpunkte in der Krise formulieren, dazu zählen ein Zelot, ein Schriftgelehrter, der für Orthopraxie als Lösung plädiert, und ein Sadduzäer, der die Zusammenarbeit mit den Römern als notwendiges Übel hinnimmt. Ähnlich in KLETT 2, S. 38f., das die Pharisäer als neutral und friedliebend darstellt und die religiösen Gruppierungen um die Figur eines Esseners ergänzt, mit Verweis auf deren Rückzug aus der Gesellschaft.

Im Anschluss an den oben erwähnten Text von Kosch wird in KÖSEL 3 auf Jesu Beschneidung und seinen Besuch als Zwölfjähriger im Tempel verwiesen und letzterer mit Max Liebermanns berühmtem „Skandalbild“ von 1879 illustriert (S. 163). Leider bietet das Lehrbuch den Schülern keine Hintergrundinformationen zu diesem Bild, das der Maler aufgrund von Protesten seitens katholisch-antijüdischer Lobbyisten in Bayern später in Anpassung an konservative christliche Vorstellungen seiner Zeit übermalte. Zitiert wird Rudolf Bultmanns Zuordnung: „Jesus war kein ‘Christ‘, sondern ein Jude“ (S. 164). Der Satz stammt aus dem nach dem Krieg erschienen Buch „Das Urchristentum im Rahmen der antiken Religionen“ und richtete sich gegen die zur Zeit des Nationalsozialismus forciert betriebene „Entjudaisierung“ Jesu durch einige Fachkollegen Bultmanns.[1] Jesu provokative Predigt habe der prophetischen Tradition des Alten Israel entsprochen. Als ein typischer Lehrer seiner Zeit sei er vorstellbar in Schaufäden und Tefillin, wie ein weiterer Quellentext Arnulf H. Baumann anführt (S. 164). Die „Antithesen“ in der Bergpredigt seien keine Negierung des Gesetzes, wie weitere Texte S. 172f. ausführen, sondern wollten die Erfüllung der Tora ermöglichen unter Prämissen, wie sie auch andere jüdische Auslegungsschulen seiner Zeit vertraten.

[1] Der Satz selber geht auf den Professor für das AT, semitische Sprachen und Islamexperten Julius Wellhausen zurück (gest. 1918), vgl. ders., Einleitung in die drei ersten Evangelien, 1905, S. 102.

In PATMOS 2 und 3 stellt sich der Evangelist Matthäus den Schülerinnen und Schülern in einem fiktiven Bericht vor: „Wir Juden von damals erzählen anders...“ (S. 87 bzw. 113). Er bekennt, auch für Juden und Judenchristen zu schreiben, „also für solche Christen, die vor ihrer Taufe nach der Tora gelebt haben“ (ebd.). Wieso sie nur vor ihrer Taufe so gelebt haben sollen und was sie jetzt von den Heidenchristen noch unterscheide, bleibt offen. PATMOS 1 erwähnt im Kapitel *Das Volk* (S. 98) explizit „Jesus war Jude“. Er habe in der Sprache seines Volkes gesprochen und gebetet, seine ganze Familie sei jüdisch gewesen und er sei beschnitten worden; er habe die Gebote gehalten und bei Rabbinen gelernt. Ein fiktiver Unterrichtsplan versucht, den zeitgenössischen jüdischen „Religionsunterricht“ nachzuzeichnen (S. 98f.). In der ersten Stunde wird „Gott als das wichtigste Thema“ behandelt: „Wir vertrauen darauf, dass er barmherzig ist und wie ein guter Vater hilft.“ Die zweite Stunde ist der Tora als dem „einzigartige[n] Buch“ und weiteren Schriften gewidmet. Die dritte Stunde beschäftigt sich mit dem heiligen Land – „unser Land“. Die vierte Stunde, „Wie Juden leben“ behandelt Beschneidung, Bund und die Kaschrut-Gesetze. In der fünften Stunde werden Feste und Feiern unterrichtet, in der sechsten Stunde erhalten die Schüler Informationen über Synagoge und Tempel, und die siebte Stunde ist dem zukünftigen „Königreich Gottes“ gewidmet. Adressatengerecht und lebensweltbezogen, wenngleich etwas verkürzt und in der Reihenfolge fraglich, werden den Schülerinnen und Schülern hier die Kernbereiche jüdischen Glaubens und jüdischer ritueller Praxis zur Zeit Jesu nahegebracht und wird auf das Eingebundensein des Religionsstifters in seine jüdische Umwelt verwiesen. Eine größere hier anzuführende Kritik betrifft die Auslassung der Lehre von der mündlichen Tora in der zweiten Stunde, ein Proprium des jüdischen Glaubens, das sich den Lernenden nicht ohne weiteres aus der christlichen Lektüre jüdischer Traditionen erschließt. Im Buch heißt es weiter: „Jesus hatte unter Pharisäern gute Freunde“. Mehr noch, niemand habe ihm nähergestanden als diese. Erst nach seinem Tod sei es zu heftigem Streit zwischen „den jüdischen Anhängern Jesu und den Pharisäern“ gekommen, da letztere Jesus nicht für den Messias hielten und die Gültigkeit der Tora durch seine Lehre beschränkt sahen: „aus der Hitze des damaligen Streites erklärt es sich, dass die Pharisäer in diesen Schriften (gemeint sind die Evangelien – d. Verf.) oft ungerecht beurteilt werden“ (S. 102). Die Schwächen der Pharisäer seien betont worden, „ihre guten Seiten“ seien in den Hintergrund getreten. Die Tora sei ihr Lebensmittelpunkt gewesen, und die „Absonderung“ habe den religiös Gleichgültigen, Ungerechten und Gewaltbereiten (Zeloten) gegolten. Ihnen gegenüber zeigt das Schulbuch die Sadduzäer als „die mächtige Priesterkaste“ (S. 104), sowie die Zeloten als

„Terroristen oder Freiheitskämpfer?“. Über zelotische Tendenzen im Jüngerkreis Jesu ist hingegen nichts zu hören.

Auch PATMOS 5 führt in das Thema Jesus mit der unmissverständlichen Überschrift: „Der Jude Jesus von Nazaret“ ein (S. 77) und schildert Jesus als jüdisches Kind. Das Buch bildet später auf S. 160 bei der Frage, wie man sich Jesus vorzustellen habe, einen streng dreinblickenden ultraorthodoxen Juden mit Brille und asketischen Gesichtszügen ab; PATMOS 6 S. 120 hat das Bild mit einem lächelnden Rabbi ersetzt. Beide Bücher stellen einen eigenen Abschnitt für das Thema „Jesus war Jude“ mit ausführlichen Belegen, theologischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Jesu Lehre und dem Judentum (die Gemeinsamkeiten überwiegen) und die anfänglichen Streitpunkte (Nichtbeachtung der Tora, Messiasanspruch, Verstocktheitsvorwurf) ab (PATMOS 5, S. 216f., PATMOS 6, S. 239f). Eine Liste mit „religiösen Falschaussagen“ fokussiert auf die Abwertung des Alten Testaments, die Behauptung eines jüdischen Rachegottes, dessen vermeintliche Forderungen nach sklavischem Gebotsgehorsam, die behaupteten Strafen Gottes für die Ablehnung Jesu durch die Juden und den angeblich von Gott gekündigten Bund mit den Juden.

WESTERMANN widmet ab S. 268 sechs Seiten dem Thema „‘Jude unter Juden‘? Jesus und das Judentum“. Jesus habe wie auch seine Jünger „als frommer Jude“ gelebt und sei als ein solcher gestorben. Dies sei allerdings eine Wiederentdeckung, die erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gemacht wurde. (vgl. ähnlich KÖSEL 3). Der israelische Religionswissenschaftler David Flusser ordnet Jesus aus jüdischer Perspektive in das Judentum seiner Zeit und in dessen Streitkultur ein: Seine Feinde seien die Sadduzäer, nicht die Pharisäer gewesen, sein Gottesbild sei nicht neu gewesen und auch die Urkirche war sich keines Novums im Gottesbild bewusst. Die Grundlagen der Christologie seien insgesamt jüdisch und nicht hellenistisch, sie hätten sich aber in nicht-jüdischer Umgebung ungehemmter entwickelt. Flusser geht damit zum Teil über das hinaus, was einige christliche Theologen heute bereit sind, Jesu an Judesein zuzugestehen.

Nach Flusser kommt der US-Religionswissenschaftler und Judaist Jacob Neusner mit einem fiktiven Lehrgespräch zur Zeit Jesu zu Wort. Er sieht Jesus unvereinbar mit jüdischem Glauben: Jesus habe die Tora verkündet, „aber darüber hinaus noch viel mehr“. Er habe zwar nichts weggelassen (die Menschen sollen so vollkommen/heilig wie Gott sein), sich dann aber selbst hinzugefügt. Der Text Neusners aus dem u.a. von Papst Benedikt XVI. gelobten Buch „Ein Rabbi spricht mit Jesus“ von 1993 (dt. Übersetzung 1997) ist

so ohne weitere Kontextualisierung nicht ganz verständlich. Was das Lehrbuch nicht erwähnt, ist, dass Neusners „Rabbi“ hier, vom Matthäusevangelium ausgehend, als fiktiver Zuhörer der Bergpredigt Jesu beiwohnt. Für Neusner implizieren die Antithesen einen Bruch: So wird der Schabbat relativiert, Ritus und Ethik werden von Jesus nicht komplementär aufgefasst, sein zu starker Jenseitsbezug widerspricht jüdischer Diesseitsverantwortung u.a.

„Jesus der Jude“ wird in KLETT 1 (S. 70) den Kindern in einem fiktiven Gespräch mit ihrer Religionslehrerin nahegebracht. Sie zeigen sich über ein Bild von Jesus mit Tefillin und Thorarolle erstaunt. Die Antwort der Lehrerin: „Tatsächlich ist es so, dass Jesus von Nazareth unsere beiden Religionen gleichzeitig trennt und eint.“ Im Rückblick und Ausblick werden die Juden als „die ‘älteren Geschwister‘ der Christen“ bezeichnet (S. 72).

Nicht nur Jesus, auch die Urgemeinde wird in ihrer Anbindung an das Judentum und die zeitgenössische jüdische Lebenswelt hervorgehoben. Ein Text von Hans Kessler, Professor für Systematische Theologie, in SCHÖNINGH S. 210 beginnt: „War es nicht ein Jude, der Galiläer Jesus von Nazareth“ der hier die Güte Gottes verkörpert habe? Es folgt die Entwicklung der Urkirche aus dem Judentum: „Alle Rekonstruktion lässt mit der dem Historiker überhaupt möglichen Eindeutigkeit erkennen, dass Jesus seine Sendung so verstanden hat, Israel, das *bestehende* Volk Gottes, für die hereinbrechende Herrschaft Gottes zu sammeln.“ Seine Gemeinde sollte kein „neues“ Israel“ sein, so Otto Hermann Pesch (SCHÖNINGH, S. 233f., WESTERMANN, S. 288f.). Die „Kirche“ sei erst dann aufgetreten, als das größere Israel sich nicht zum Glauben bekehrt habe, sie sei aber ohne die Synagoge unvollständig geblieben (Gerhard Lohfink, SCHÖNINGH, S. 234.). Jugendkaplan Michel Clevenot entwirft dann (SCHÖNINGH, S. 234, WESTERMANN, S. 290) ein recht einseitiges Bild von den ersten Jüngern als gesetzestreue Galiläer in einer Mischung aus Essenern und Wanderpredigern. SCHÖNINGH auf S. 236 (und fast wortgetreu WESTERMANN auf S. 290) erklären: „Jesus und seine Jünger waren Zeit ihres Lebens Juden.“ Sie hätten ganz in der jüdischen Welt gelebt, „im Raum der jüdischen Glaubensgemeinschaft“. Das sei nicht zuletzt deshalb problemlos möglich gewesen, weil es ein uniformes (im Text steht „uniformiertes“!) Judentum nicht gab, „sondern eine Vielzahl voneinander durch mannigfaltige Sondertraditionen getrennte jüdische Gruppen und Organisationen.“ Die Trennung der Christen vom Judentum habe erst unter Paulus‘ Einfluss im syrisch-griechischen Antiochia stattgefunden, der nächste Bruch sei nach dem

jüdisch-römischen Krieg gekommen. KLETT 5 erwähnt für Paulus noch sein Judesein in der Diaspora, und dass Juden dort als Außenseiter galten (S. 124).

Auf die Verarbeitung des Themas in den Evangelien wird auch anderswo hingewiesen. Nach KLETT 2 (S. 65) schrieb Matthäus für Judenchristen, Jesus sei für sie der Messias und neue Mose gewesen, im Unterschied zu Lukas, der die Botschaft universaler fasste. Auf die redaktionelle Entwicklung in den Evangelien mit wachsender Distanz zum Judentum weist PATMOS 4 (S. 86f.) hin: Juden wurden von Christen „Gottesmörder" genannt und pauschal für die Hinrichtung Jesu verantwortlich gemacht, nicht zuletzt um die römischen Instanzen zu entlasten. KLETT 1 gibt S. 96 ein fiktives Gespräch zwischen Juden in der Zeit *Jeschuas* (Jesus) und *Jochanans* (Johannes der Täufer) aus einem Roman von Arnulf Zitelmann wieder, in dem Jesus als ein praktisch veranlagter Handwerker aus Nazareth gezeichnet wird, der sich sogar „ein bisschen" in der Tora auskennt. Jesus sei mit „Rabbi" angesprochen worden und er „betete mit den Worten der hebräischen Bibel" das *Schm'a Israel* (S. 97).

Problematisch ist in WESTERMANN S. 250 die Position des liberalen katholischen Religionspädagogen Hubertus Halbfas „Wider die Entjesuanisierung – für eine Neuerfindung des Christentums", die Jesus auf einen Sozialkritiker reduziert. Die Botschaft vom Reich Gottes des Juden Jesus „der in jüdischer Weise glaubte...", d.h. hier die innerweltliche Dimension der jüdischen Eschatologie, habe nur „in der palästinischen Welt überlebt". Damit spielt er auf eine Verinnerlichung und Transzendierung der Eschatologie an. Dies trifft jedoch bedingt erst mit Augustinus zu, nicht auf die ersten drei Jahrhunderte, zudem hat sich diese Botschaft immer wieder in millenaristischen Bewegungen gezeigt. Eine Entjudaisierung der Botschaft Jesu durch dogmatische Entwicklungen in der hellenistischen Welt ist nicht zu bestreiten, doch selbst hier ist das Judentum zur Zeit Jesu reicher an Mystifikationen des Messiasbegriffes, als Halbfas es wahrhaben möchte.

Jesus im Konflikt

Auf dieses Thema wurde oben schon hingewiesen; vor allem Jacob Neusner bringt mit seiner dezidierten Kritik an einer ‚Heimholung' Jesu ins Judentum durch Christen die Konflikte auf den Punkt. Eine Konfliktsituation benennen fast alle untersuchten Schulbücher, doch setzen sie dabei ganz unterschiedliche Akzente, teils mit viel Quellenmaterial, teils verzichten sie auf jede weitere Ausführung: In KÖSEL 1 gerät Jesus „in Konflikt mit den geistlichen Führern des Judentums", für Juden ist er „ein Lehrer (Rabbi), aber

nicht der Messias“ (S. 146). Im Glossar von KÖSEL 2 wird mit etwas merkwürdiger Wortwahl auf den Konflikt mit den Sadduzäern, der „Elite des Judentums“ nach der „Tempelaktion“ Jesu verwiesen (S. 250). Das schon erwähnte Kapitel zu Jesus im Judentum in KÖSEL 3 widmet dem „Grund der Spaltung“ zwischen Juden und Christen gleich zwei Seiten (S. 188f.), ohne zu den historischen Ursachen selbst viel zu sagen. Als offene Fragen werden die Göttlichkeit Jesu, die Inkarnation und die Trinität von dem jüdischen Religionsphilosophen Michael Wyschogrod genannt (S. 189), während die Frage der Messianität demgegenüber für ihn marginal ist. Die göttliche Hervorhebung Jesu führt danach zu einer Ablösung seiner Gestalt vom Volk Israel und dessen Erwählungskonzept.

PATMOS 3 macht im Zusammenhang mit dem Schabbat auf Jesu Freiheit aufmerksam, der sich über das enge Gebotsverständnis mancher seiner Zeitgenossen hinwegsetzen konnte (S. 185). Auch PATMOS 4 greift das Thema Schabbat im Glossar auf: Jesus setzt sich über die Schabbatgebote hinweg, aber er bewegt sich damit „innerhalb der im damaligen Judentum üblichen Interpretationsspielräume“. „Christen ist der jüdische Sabbat, gesprochen ‘Schabbat‘, meist nicht aus dem unmittelbaren Erleben mit Juden zugänglich“ heißt es S. 516 erklärend dazu. Trotz einer Schuld „jüdischer Obrigkeiten“ am Tod Jesu ist dieser „weder allen damals lebenden Juden ohne Unterschied noch den heutigen Juden zur Last (zu) legen“. Sie seien von Gott weder verworfen noch verflucht, heißt es in einem auf S. 303 abgedruckten Textauszug aus dem *Nostra Aetate*; dieses beklagt hier jeden Antisemitismus. Im Glossar S. 503 wird die Schuld ganz den Römern angelastet: „Hinrichtungen von Unruhestiftern waren damals in der römischen Provinz an der Tagesordnung…“. Wenn im Johannesevangelium „die Juden“ in der Passionsgeschichte „fortwährend seinen Tod fordern“, so „spiegelt dies die wachsende Entfremdung zwischen Juden und Christen wieder.“

SCHÖNINGH weist S. 126 auf das Fortwirken dieser anfänglichen Differenzen zur Rolle Jesu – jüdischer Offenbarungsvermittler wie die Propheten oder göttlicher „Messias“ – in den dogmatischen Streitigkeiten hin. Als „zwei grundsätzliche Missverständnisse“ im Ringen um die Einheit Gottes (Monophysiten) und seine Einzigartigkeit (arianischer Streit und Tritheismus) hätten sie auf das christliche Credo eingewirkt. Auf S. 132 führt das Lehrwerk in die „Trinitätskritik aus jüdischer Sicht“ nach Schalom Ben-Chorin ein: Das Trinitätsdenken vermindere den reinen Monotheismus, einem Menschen könne keine gottgleiche Würde zukommen. Zudem bestehe eine Unerlöstheit der Welt trotz des

Messiasglaubens der Christen. Damit übertrifft das Lehrbuch so manches Theologiestudium, da dort in der Dogmatik selten jüdische Stimmen zu Wort kommen.

Auch WESTERMANN lässt sich ein solches Niveau nicht nehmen und zitiert S. 240 Helmut Hopings Antwort auf die Frage: „Warum musste Jesus sterben?“ Wer sei dafür verantwortlich gewesen? Die Sadduzäer, doch entlasteten die Evangelien tendenziell die Römer und belasteten die jüdische Seite; „ordnungspolitische und theologische Motive“ bestimmten ihr Bild. Die Tempelreinigung musste als eine politische Provokation aufgefasst werden, ebenso der Messiasanspruch Jesu. Eine jüdische Initiative habe zum Prozess geführt, am Ende entschied jedoch eine römische Instanz: „Die Machthaber dieser Welt“ hätten Jesus gekreuzigt, „nicht das jüdische Volk.“ Hier wird auf der Suche nach den Schuldigen ein hoher Grad von Differenziertheit praktiziert, der sich auf der Ebene schulischen Unterrichts kaum überbieten lässt.

Ein Text von Pinchas Lapide auf S. 271f. definiert Christentum als eine „Wer-Religion“ und das Judentum als „Was-Religion“. Juden sei das Reich (der Himmel) wichtig, Christen die Person des Erlösers, was wie bei Halbfas klingt. Christen sollten Juden wegen der Treue der Jünger zu Jesus und dann ihrer Untreue, die zur paulinischen Heidenmission führte, dankbar sein. Lapide spielt hier auf die unter jüdischen Religionswissenschaftlern favorisierte These vom Erfolg des Christentums primär durch die paulinische Transformation der Botschaft an. Ähnlich stellt mit Martin Buber ein weiterer jüdischer Denker auf S. 272 zwei Glaubensweisen gegenüber: die einer Vertrauens- und Glaubensgemeinschaft Israels in Gott und die eines Glaubens als Credo, ein Etwas-für-wahr-Halten wie im Christentum.

Ebenfalls differenziert, doch den unteren Klassenstufen angepasst, geht KLETT 1 vor. Auch hier besteht der wesentliche Dissens in der Messiasfrage, für die Juden sei „die Frage nach dem Kommen eines Messias offen geblieben“ (S. 97). Der Konflikt mit der Tempelaristokratie steht in KLETT 3 im Vordergrund, die hier von der Jerusalemer Stadtbevölkerung sekundiert wird (S. 84f.). Der Text fragt, was Jesus mit seinem Auftreten im Tempel bezwecken wollte: Abschaffung der Tieropfer? Sozialkritik? Vorwegnahme seiner Untergangsweissagung? Wohl alles zusammen. Für die Zuspitzung der Feindschaft ist sein (zu) radikales Handeln verantwortlich. Jesus selbst riskierte durch sein provokatives Auftreten seine Hinrichtung. Die Gründe bleiben jedenfalls vielschichtig, eine einseitige Anschuldigung gegen eine einzelne Person oder eine bestimmte „Interessengruppe“ schließt der Text aus. Andere Gründe für die Anfeindungen finden sich in seiner

zu freien Auslegung der Tora und indem er „gegenüber […] ‚unreinen Randgruppen'" wie Aussätzigen oder Zöllnern „keinerlei Berührungsängste" zeigte (S. 86).

Hinweise auf den Talmud und andere jüdische religiöse Quellen

Der Anführung des Talmuds als authentischer jüdischer Quelle sowie den Referenzen auf traditionell-orthodoxes jüdisches Denken wird hier ein eigener Abschnitt zugestanden, da sie in den Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht häufig vorkommen. In diese Rubrik gehören auch chassidische Anekdoten, auf die bisweilen verwiesen wird. Gerade wenn es um den Talmud geht, wäre es vielleicht hilfreich, auf seinen kanonischen Rang und seine verbindliche Bedeutung für Handeln und Glauben im Alltag des rabbinischen Judentums zu verweisen. Er, und nicht Tora oder Tanach, stellen für Kult und Ethik, aber auch für Lebensfragen aller Art die entscheidende Handlungsautorität dar. Im Hinblick auf den kanonischen Rang des Talmuds wären beim Thema Glauben und Weltdeutung (Haggada) auch religionsgeschichtliche Analogien zu den großen Kirchenlehrern oder päpstlichen Enzykliken sowie hinsichtlich der konkreten Handlungsanweisungen (Halacha) zu den Evangelien möglich. Insofern, als der Bruch zwischen dem NT als kanonische Schrift und den späteren Ausführungen (Synoden, Konzile und päpstliche Erlasse) im Katholizismus geringer ausfällt als im Protestantismus, ergeben sich hier Gemeinsamkeiten für ein Verstehen erweiterter kanonischer Autoritäten. Leider wird das Potential dieser Möglichkeiten auch in den Oberstufenbüchern nicht ausgeschöpft.

KÖSEL 3 zeigt S. 147 eine Folienseite aus dem Talmud (dessen Entstehung hier korrekt ins 2. bis 6. Jh. datiert wird) mit dem Kerntext (Mischna) und den um ihn angeordneten Ausführungen und erklärt ihn als „rabbinische Kommentare und Ergänzungen zur Tora" enthaltend, was der immensen Bedeutung des Talmud (s.o.) eben nicht ganz gerecht wird. In SCHÖNINGH spricht auf S. 36 Papst Johannes Paul II. über das Verhältnis von Vernunft und Glauben. Im Anschluss daran wird im Sinne fernöstlicher Denktraditionen erklärt, dass ohne inneren Abstand Menschen zu Sklaven ihrer Gedanken werden (Arbeitsauftrag 15, S. 39). Die Schüler sollen dabei zu einem angeblichen Talmudwort Stellung beziehen, wo es um das Wirklichkeitspotential von Gedanken, nicht ihren fiktionalen Charakter geht: „Aus Gedanken werden Worte, aus Worten Handlungen, aus Handlungen Gewohnheiten, aus Gewohnheiten ein Charakter, aus einem Charakter das Schicksal." Das Wort findet sich jedoch nicht im Talmud und stammt sehr wahrscheinlich von dem englischen Schriftsteller Charles Reade (1814–1884).

Insbesondere die Bücher des Patmos-Verlags enthalten eine Vielzahl von chassidischen Legenden. PATMOS 1 gibt eine Anekdote von Rabbi Levi Jizchak von Berditschew (1740-1809) wieder, der sich in einer Herberge bei einem eiligen Gebet beklagt. PATMOS 2 und 3 (S. 78 bzw. 104) erzählen eine chassidische Anekdote: Wo wohnt Gott - wo wohnt er nicht? In PATMOS 3 sinniert Rabbi Mosche Löb über Liebe als Empathie und das Talmudwort von den drei Säulen, auf denen die Welt stehe (auf Wahrheit, auf Gerechtigkeit und auf Frieden). In PATMOS 4 erklärt Rabbiner Yaacov Zinvirt eine der 13 Exegetischen Regeln von Rabbi Jischmael zur Auslegung der Tora (wenn zwei Stellen sich widersprechen, gleicht eine dritte aus) und: das Lernen der Tora bedürfe „einer Ausgeglichenheit zwischen Eigeninitiative, Gottes Unterstützung und natürlich dem Mitwirken der Gesellschaft“. Ein Text von Jürgen Ebach *Die andere Seite* (S. 47) führt unter dem „Stichwort: Von Anregungen jüdischer Schriftauslegung für das Verstehen biblischer Schriften“ in die Unterschiede von *Halacha* und *Aggada* ein. Die rabbinische Exegese werde aus einem dialektischen Verhältnis zwischen dem festen Text und seiner vielfältigen Auslegung erklärt, daraus ergebe sich eine „Dialektik von Verbindlichkeit und Offenheit, Tradition und Erneuerung“.

Ebenfalls PATMOS 4 bietet S. 119 eine kurze Einführung zu *Chabad*, einer streng orthodoxen Richtung des Chassidismus mit einer starken innerjüdischen Missionsausrichtung, und verweist auf die Zentralität von „Freude“ (hebr. *Simcha*) im Glaubensleben der Chabad-Chassidim. Über zwei Seiten erstreckt sich sodann eine chassidische Legende, die vollständige Vergebung zum Thema hat und auf die drei Regeln des Rabbi Nechunja ben Hakana Bezug nimmt: Suche nie Ehre auf Kosten deines Nächsten, schlafe nie ein, ohne vergeben zu haben und spende reichlich. Jeder Gewinn aus der Befolgung dieser Regeln sei jedoch auch durch Freude zu erreichen. Yanki Rauber, Chefredakteur von *Chabad.org.* interpretiert S. 359 das Wort „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“, indem er diese Forderung als ein „Akzeptieren so wie sie sind“ problematisiert und Beispiele nennt, wo dies nicht aufgeht. Liebe zielt hier auf eine Verbesserung des Menschen, seine Bekehrung zum Guten, solch (bedingungslose) Liebe sei großartig, funktioniere in der Wirklichkeit aber nicht. Dieses paradoxe Verhältnis gilt auch für einen selbst, wir seien bedürftig, trotzdem respektierten wir uns selbst.

Im Glossar von PATMOS 4 wird auf S. 479f. unter dem Stichwort „Atheismus“ eine Geschichte aus Martin Bubers „Erzählungen der Chassidim“ übernommen, in der ein „Aufklärer“ zu einem Zaddik kommt. Sie verdeutlicht den Wert emotionaler

Begegnungen in der Religion, nicht nur den intellektueller Argumente, wo es sonst bei einem Patt zwischen beiden bliebe. PATMOS 5 bringt einen eigenen Abschnitt „Erzählungen aus dem Talmud“ (S. 232f), mit der Hillelanekdote und zwei Clowns, die Anteil an der kommenden Welt besitzen werden aus Taannit 22a, erklärt seine Entstehung sowie die Begriffe „Halacha“ und „Haggada“. Die Geschichte vom Golem, „Wo wohnt Gott“ von Rabbi Meir Ger, zwei Geschichten des chassidischen Rebbe Sussja von Hanipol und zwei jüdische Witze folgen.

SCHÖNINGH erwähnt im Zusammenhang mit mystischer und meditativer Sinnsuche in den Religionen für das Judentum die Kabbalah, ohne dies näher auszuführen (S. 36). Erwin Dirscher verweist (S. 56f.) beim Thema Beten auf die jüdische Tradition über Abraham Joshua Heschel, dass Schweigen ein Lobpreis für Gott sein kann, sowie auf Ibn Esras Psalmenkommentar, nach welchem die Sprache des Herzens wichtiger ist als das gesprochene Wort. Heschels chassidisch inspirierte Transformation von einer zunächst sinnlos erscheinenden kultischen Praxis in ein mystisches Ereignis (vgl. im Christentum die Wiederbelebung von Glossolalie), wird dabei nicht weiter erklärt und dürfte auch manchen Lehrer ohne Hintergrundwissen überfordern.

KLETT 1 zitiert aus den Glaubenssätzen des Maimonides (S. 42); im Buch wird S. 65 im Zusammenhang mit dem Simchat-Tora-Fest auch auf die Unterscheidung zwischen der schriftlichen und der mündlichen Tora hingewiesen, ohne dies jedoch näher zu erklären. KLETT 2 erklärt auf S. 204 den Begriff „Talmud“ (*Mischna* und *Gemara*) S. 204, dazu die Begriffe *Halacha* und *Haggada.* KLETT 4 publiziert einen schwer verständlichen, sperrigen Text des Rabbiners und Begründers der Neo-Orthodoxie Samson Raphael Hirsch (1808–1888) über die Einheit der beiden Geschlechter in Adam (S. 266).

In den Oberstufenbüchern kommen an manchen Stellen auch jüdische Stimmen zu Wort, die im Bereich zeitgenössischer Religionspolemik anzusiedeln sind. Im Rahmen eines auf außerchristliche Quellen gestützten Versuchs, Jesus als historische Person zu begreifen, führt KÖSEL 3 eine Passage aus dem babylonischen Talmud, Traktat Sanhedrin, an, in der von der Hinrichtung Jesu berichtet wird. Zum Hintergrund seiner Verurteilung heißt es in dieser Passage, Jesus habe „Zauberei getrieben und Israel verführt und abtrünnig gemacht“. Die Bildunterschrift zur bereits erwähnten Abbildung einer Seite aus dem Talmud stellt hierzu fest, dass sich „in diesem Sammelwerk (…) z.T. schwer verständliche und interpretierbare Hinweise, die auf den Prozess und die Kreuzigung Jesu Bezug nehmen“ finden ließen (S. 147).

Auch SCHÖNINGH erwähnt diese Passage aus dem babylonischen Talmud über die Hinrichtung Jesu als Zauberer und Verführer Israels (S. 187). Das Lehrbuch kritisiert ferner S. 207 den Film „Jesus von Montreal“ u.a. wegen der dort verwendeten Panthera-Legende aus dem Talmud. Die Problematik der Wiedergabe solcher Passagen wie aus bSanh 34a in den Schulbüchern liegt darin, dass sie zumeist der unmittelbaren Kontextualisierung entbehren. Sie gehören in den Kontext von Religionspolemik und -konkurrenz, die es zur Zeit des frühen Christentums bzw. spätantiken Judentums eben auch gab. Im Fall von KÖSEL 3 ist kritisch zu sehen, dass der Talmud hier erstmals mit dem Hinweis auf diese Passage auftaucht. Hier wäre ein Hinweis angebracht gewesen, dass es u.a. Stellen wie die hier zitierte waren, welche im Mittelalter zu radikalen kirchlichen Zensurmaßnahmen jüdischer Schriften bis hin zur Talmudverbrennung führten. Dasselbe Schulbuch versucht auf S. 188 mit Josef Imbach diesen Stellen die Schärfe zu nehmen, indem es darauf hinweist, dass der polemische Ton solcher Stellen im jüdischen Schrifttum „nicht überschätzt“ werden dürfe. Es sei hier in erster Linie nicht darum gegangen, das Christentum zu diskreditieren, sondern die Polemik habe auf den inneren Zusammenhalt der jüdischen Gemeinschaft gezielt: „Vielmehr sollten die nach der konstantinischen Wende im vierten Jahrhundert weithin rechtlos gewordenen Juden gegenüber dem übermächtigen Druck der Kirche unempfindlich gemacht werden.“ Auch im Hinblick auf die mittelalterliche antichristliche Schrift „Toldot Jeschu“ („Die Geschichte Jesu“) stellt Imbach fest, dass sich in ihr „das ohnmächtige Aufbegehren und die hilflose Wut eines verfolgten und erniedrigten Volkes“ spiegele, und er verweist darauf, dass sich „bedeutende Vertreter des Judentums“ von den „Toldot Jeschu“ ausdrücklich distanziert hätten.

Offensichtlich um auch eine wohlwollende jüdische Stimme zu Wort kommen zu lassen, zitiert KÖSEL 3 am Rand derselben Seite den bedeutenden Altonaer Rabbiner Jacob Emden (1697–1776) mit den Worten, „der Stifter des Christentums“ habe mit aller Kraft die Tora befestigt, „denn keiner unserer Weisen hat mit größerem Nachdruck die ewige Verbindlichkeit der Gotteslehre betont und bestätigt“. Er habe zudem versucht, die „Heiden“ mittels einer Morallehre zu vervollkommnen, „die noch viel schwerer ist als die Tora Mosis“.

Christlich-jüdischer Dialog

Der Dialog mit den Juden von Seiten der katholischen Kirche ist ein anderer Prozess als bei den Protestanten. Dieses für Theologen und Kirchenhistoriker hochinteressante Themenfeld bildet auch in den Schulbüchern einen Schwerpunkt, der hier zusammengefasst

werden soll. Bis zum II. Vatikanischen Konzil war die katholische Haltung gegenüber anderen Religionen sehr ambivalent. Im 19. Jh. hatte noch Pius IX. in der Enzyklika *Quanta cura* Religions- und Gewissensfreiheit verurteilt und der Talmud stand noch bis weit ins 20. Jahrhundert hinein auf dem Index verbotener Bücher. Die große Wende kam mit der Erklärung *Nostra Aetate* („In unserer Zeit“) auf dem II. Vatikanischen Konzil 1965, die folgerichtig in mehreren Schulbüchern im Zusammenhang mit dem christlich-jüdischen Dialog großen Raum einnimmt und deren Charakter als einem Perspektivwechsel besonders KÖSEL 3 (S. 212–215) nachgeht; PATMOS 5 und 6 verwenden den Begriff der „Kehrtwende“ (S. 221/245). Diese Erklärung bestimmte das Verhältnis zu anderen Religionen neu (SCHÖNINGH S. 99): „Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist.“ Sie enthalten „einen Strahl jener Wahrheit“, die alle Menschen erleuchtet. In der Erklärung wird die besondere Verbindung „mit dem Stamme Abrahams“ hervorgehoben. Vor dem Konzil sei eine „exklusivistische“ Position vertreten worden (außerhalb der Kirche kein Heil), nun eine „inklusivistische Perspektive“ (S.98). Inwiefern dies nun eine neue soteriologische Qualität bedeutet, lässt das Buch offen.

Der katholische Dogmatikprofessor Helmut Hoping hält in WESTERMANN (S. 272f.) „an der universalen Heilsbedeutung Jesu“ fest, sieht aber den Bund Gottes mit den Juden weiter gültig. Ähnlich Otto Hermann Pesch in SCHÖNINGH (S. 233f), der sich gegen die Substitutionstheologie wendet: Jesus habe keine „Kirche“ gegründet, er habe das endzeitlich vollendete Israel gewollt. Die Kirche könne daher nicht das „neue Israel“ sein. Kardinal Karl Lehmann unterscheidet dabei zwischen Ökumene und interreligiösem Dialog (KÖSEL 3, S. 35). Ein ebenbürtiger Dialog mit den Juden müsse vor dem Hintergrund von Antisemitismus und NS-Zeit geführt werden. Er müsse auch eine soziale, soziologische und politische Gestalt haben, inklusive der Forderung nach Religionsfreiheit. KLETT 5 wandelt die Überschrift aus KLETT 1, „Juden und Christen - ein schwieriger gemeinsamer Weg“ (S. 68), um in: „Eine schwierige gemeinsame Geschichte“ (S. 50) und stellt gleich zu Beginn die Ursprünge von Ostern und Pfingsten aus jüdischen Festen fest. Auf eine dezidierte Kritik an der Darstellung der Juden durch die Verfasser der Evangelien verzichtet das Buch, macht aber deutlich, dass die christliche Judenfeindschaft der Verfolgung aus rassistischen Gründen vorgearbeitet hat (S. 51). Unter der Überschrift „Das ‘Volk Gottes‘ als Leitmetapher“ befasst sich KÖSEL 3 (S. 213) mit der Frage einer bleibenden Erwählung Israels gegenüber dem neuen Volk der Christen und ordnet dies als Grundfrage eines christlich-jüdischen Gesprächs ein. Werde die Erwählung Israels

anerkannt, sei dem religiösen Antijudaismus eine wichtige theologische Basis entzogen. Das Lehrbuch zitiert S. 188 zwei Rabbiner, die positiv über Jesu Morallehre und Universalität urteilen, Jakob Emden (1697-1776) und Hyman Gerson Enelow (1877-1934), Präsident der Zentralkonferenz amerikanischer Rabbiner.

Etwas robuster geht es bei der Behandlung der sogenannten „Karfreitagsfürbitte“ für die Bekehrung der Juden zu, welche Benedikt XVI. 2008 erneut in einer älteren Fassung liturgisch einführte, und die KÖSEL 3 unter der Überschrift „Ein unerledigtes Problem“ S. 190f. kritisch diskutieren lässt. Christliche Judenmission wird von den Juden grundsätzlich abgelehnt, wie aus den Stellungnahmen zweier Rabbiner, Henry G. Brandt und Walter Homolka hervorgeht; doch ist der Gedanke an sie auch aus dem Selbstverständnis der katholischen Kirche nicht restlos verbannt. PATMOS 6 verweist S. 245 ebenfalls auf dieses umstrittene Thema, sieht aber die Rolle Benedikts XVI. bei einer insgesamt judenfreundlichen Kirchenpolitik positiv. PATMOS 5 ersetzt ihn S. 221 durch Papst Franziskus und verweist auf dessen Freundschaft mit dem argentinischen Rabbiner Abraham Skorka. Zugleich betont der Autor, dass der gegenwärtige Papst „stets auch die Palästinenser in seine Friedensbemühungen einbezogen“ habe.

Bemerkenswert ist eine Diskussion der weitaus schwierigeren Haltung der polnischen katholischen Kirche zum christlich-jüdischen Dialog in SCHÖNINGH und WESTERMANN. Ein die folgende Quelle – den Hirtenbrief der polnischen Bischöfe von Januar 1991 – kontextualisierender Autorentext weist S. 264 (SCHÖNINGH) auf die Verspätung mancher, insbesondere osteuropäischer Nationen beim „selbstkritischen und selbstreflexiven Umgangs mit eigener Schuld im Zusammenhang mit der Judenverfolgung“ hin, was auf deren Geschichte zurückgeführt wird. Der Hirtenbrief der polnischen Bischöfe aus Anlass des 25. Jahrestags von „Nostra Aetate“ bekennt eine Verbundenheit zum Judentum über Jesu Judesein „dem Fleisch nach“, unter Berufung auf Paulus. Gott habe hiernach dem jüdischen Volk nicht seine Erwählung entzogen. Polen sei mit dem jüdischen Volk durch „besondere Bande“ verbunden, „und das schon seit den ersten Jahrhunderten unserer Geschichte. Polen wurde für viele Juden zum zweiten Vaterland.... Leider wurde gerade diese Erde in unserem Jahrhundert zum Grab für einige Millionen Juden. Nicht aus unserem Willen und nicht von unserer Hand [...].“ Hingewiesen wird in der Quelle auf die Hilfe von Polen für Juden und die hohen Risiken, denen sie sich dafür aussetzten. Daneben habe es auch (katholische) Polen gegeben die gleichgültig geblieben oder sogar zu Tätern geworden seien. Hierfür wird um Entschuldigung gebeten. Der Brief

der polnischen Bischöfe war ein Meilenstein in der Haltung der katholischen Kirche Polens, da hier erstmals in einem offiziellen Dokument ein Eingeständnis der Mittäterschaft katholischer Polen mit einer Entschuldigung verbunden wurde. Aber damit endet der Artikel nicht: Arbeitsaufträge fordern die Schülerinnen und Schüler auf, zum Stichwort *Jedwabne* zu recherchieren und die Ergebnisse in Bezug zum Hirtenbrief zu setzen, diesen entsprechend „neu zu schreiben“ (S. 266). In dieser polnischen Kleinstadt fand am 10. Juli 1941 ein Massaker an mindestens 340 Juden durch polnische Einheimische statt, wobei die Initiative dazu sehr wahrscheinlich von der anwesenden SS ausging. Über diese Beteiligung von Polen gab und gibt es in der Geschichtswissenschaft, insbesondere in Polen, kontroverse Deutungen. Lange Zeit bestritt auch die einheimische katholische Kirche eine Beteiligung von Polen an diesem Massaker. Der Primas von Polen, Kardinal Glemp sprach sich zwar am 60. Jahrestag für eine Gedenkfeier von Juden und Katholiken aus, kam aber dann selbst nicht nach Jedwabne.

In beiden Lehrbüchern folgt der Aufruf „Dabru Emet“ in einer gekürzten Fassung, ein Dialogangebot von „170 jüdischen Frauen und Männern aus Rabbinat und Universität“ (Erstveröffentlichung *New York Times* 10.10.2000). „Juden und Christen beten den gleichen Gott an“ heißt es dort. „Juden und Christen stützen sich auf die Autorität ein und desselben Buches - die Bibel“, den „Tenach“ und das „Alte Testament“. Die Interpretation sei gleichwohl in vielen Punkten unterschiedlich, aber: „Christen können den Anspruch des jüdischen Volkes auf das Land Israel respektieren.“ Insbesondere die Unterstützung des Staates Israel wird begrüßt, von dem Gerechtigkeit für alle dort lebenden Nicht-Juden gefordert wird. Ein unüberwindbarer Unterschied bestehe jedoch in der Sicht der Erlösung, gemeint ist die Messianität Jesu, jede der beiden Religionen habe ihre eigene Tradition. Ein Respektieren dieser (unauflösbaren) Unterschiede sei notwendig. „Ein neues Verhältnis zwischen Juden und Christen wird die jüdische Praxis nicht schwächen.“ Juden sollten aufgrund eines Dialogs nicht Assimilation fürchten. Ein Arbeitsauftrag fragt die Schüler: „‘Dabru Emet‘ – ein innerjüdischer Debattenbeitrag oder ein Dialogangebot an Christen?“ Die Frage überrascht hier, da nichts zu innerjüdischen Reaktionen berichtet wird. Tatsächlich ist der Text beides; das Dokument fand unterschiedliche Aufnahme im Judentum, besonders aus ultraorthodoxen Kreisen kam Ablehnung. Theologisch bildet für die Zukunft hier eher die orthodoxe Auffassung von einer mündlichen Thora als eine (entdogmatisierte) Messianität (siehe dazu Michael Wyschogrod), das größere Problem im Gespräch.

SCHÖNINGH stellt auf S. 112 das in der liberalen Öffentlichkeit populäre *Projekt Weltethos* mit dem „Weltparlament der Religionen“ 1993 in Chicago vor. Dazu folgt eine Gegenposition: In dieser gezähmten Form sei das Projekt eine „zahnlose Vernünftigkeit“. Religionen seien Träger von Sinn und nicht von Zwecken, heißt es weiter. Zusammenleben müsse von gemeinsamen Sinnentwürfen getragen werden, nicht von zwecklichen Absprachen, so die Professorin für Religionsphilosophie Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz. Das eigentliche destruktive Potential „sind ethnische, kulturelle, wirtschaftliche Pulverfässer. Selbst der islamistische Terror hat seine Wurzeln, wenn man moslemischen Führern trauen will, nicht im Koran.“ (S. 114). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Hans Küng und Johannes Paul II., dessen Einladung zum Weltgebetstag der Religionen in Assisi auf S. 115 abgedruckt wird, für zwei Pole und Konzepte des interreligiösen Dialogs stehen, spirituelle Religion und religiöse Philosophie, die sich ähnlich auch im Judentum finden lassen.

Den Dialog fördernde Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Christentum werden auch anderswo betont, so die Bitten des *Vaterunser* im Vergleich zum *Kaddisch* (PATMOS 4, S. 138). Auch auf die Nächstenliebe und ihre Stellung in beiden Religionen wird in mehreren Schulbüchern verwiesen. PATMOS 4 verweist im Glossar unter „Gebote und Verbote“ auf die sonst im Fach Ethik so populäre Anekdote von Hillel und dem Heiden, der unter bestimmten Bedingungen konvertieren will. Sie findet sich nochmals ausführlicher unter dem Eintrag „Nächstenliebe“. WESTERMANN erwähnt im Glossar die Rabbinen als Vorläufer (S. 473). SCHÖNINGH geht auf S. 319 diesbezüglich mit einem Text des Moraltheologen Alfons Auer und des Religionspädagogen Albert Biesinger von 1975 noch weiter, indem dort festgehalten wird, dass lange Zeit die hochethischen Forderungen Jesu im NT als „spezifisch jesuanisch und damit spezifisch christlich“ gegolten hätten. Inzwischen wüssten wir, so die Autoren, dass sie wesentlich älter sind und sich bei jüdischen wie heidnischen Schriftstellern finden lassen (so die „Goldene Regel“ und das Gebot der Feindes- und Nächstenliebe).

Monotheismus und Gewalt

Förderte der biblische Monotheismus die Gewalt? Dieser Frage gehen vor allem SCHÖNINGH und WESTERMANN ab S. 102 bzw. S. 122 nach. Judentum und Christentum wiesen in ihrer Geschichte viel Gewalt auf, führt SCHÖNINGH in das Thema ein. Es ordnet den Monotheismus einem verborgenen Gott zu, der die Initiative ergreift, sich in

der Geschichte offenbart und die Gemeinschaft mit den Menschen sucht. Eine auch in den Schulbüchern für Praktische Philosophie bemühte Karikatur zeigt Vertreter der drei großen monotheistischen Religionen im Dialog an einem Konferenztisch, unter dem Tischtuch lugen Waffen hervor (SCHÖNINGH, S. 102).

Wie stehe es zum Beispiel mit den „Fluchpsalmen“ wie Ps 137, der in SCHÖNINGH auf S. 103 abgedruckt ist? Der Psychologe Franz Buggle sieht hierin eine „Fülle archaischer, zutiefst inhumaner und ethisch höchst verwerflicher Leitbilder“ und erinnert damit an den Streit um die Thesen des Berliner Professors für Systematik Notger Slenczka über die Berechtigung des AT mit seinen heute unzeitgemäßen Geschichten im christlichen Kanon, Thesen, die indirekt einer Form von Antijudaismus zuarbeiten: Ein solches inhumanes Buch, so die Quintessenz dieser Auffassung, könne nicht mehr als Grundlage einer modernen religiösen Ethik stehen. Bei Buggle reicht die Ablehnung freilich nur soweit, die in solchen Fällen häufig zu vernehmende Aufforderung, man solle die Bibel nicht wörtlich nehmen, als Zynismus zu bezeichnen (S. 104). Hiergegen wendet sich der AT-Professor Erich Zenger, Verfechter eines christlich-jüdischen Dialogs. Er verweist auf das Talionsrecht, das in dem Psalm zum Ausdruck komme, der „nach Wiederherstellung der gestörten Rechtsordnung schreit“ und Gott das Gericht überlasse. Es sei ein Psalm „aus dem Mund von Opfern der Geschichte und nicht das Triumphlied von Siegern“ (S. 104). S. 106f. (vgl. WESTERMANN S. 125f.) bringt Jan Assmanns These von Monotheismus und Gewalt (die „Mosaische Unterscheidung“) auf den Tisch. Die „religiöse Gewalt“ beginne mit Moses Monotheismus, eine neuartige Unterscheidung von guter und böser, wahrer und falscher Religion. Sie habe die Welt in Rechtgläubige und Ketzer, Juden und Gojim, Haus des Islam und Haus des Krieges gespalten. Monotheisten verweigerten „jede Übersetzbarkeit, so wie sie unter den Polytheismen der alten Welt üblich war“ (S. 106 bzw. S. 125). Zürnende Götter habe es auch anderswo gegeben, doch nicht mit einer solchen Eifersucht wie bei dem Gott Israels: „Diese Spiegelbeziehung zwischen göttlichen und menschlichen Affekten gibt es in den ‚heidnischen‘ Religionen nicht“ (S. 107 bzw. 126).

Im Gegentext S. 107 (WESTERMANN S. 127) differenziert der Religionspädagoge Rolf Schieder: Das NT rufe zur Nachahmung auf, die hebräische Bibel zum Nachdenken. Ex 32,26-28 sei „ein grauenhafter Text. Das haben die Leser zu allen Zeiten so empfunden. [...] Kein Jude käme auf die Idee, dass [es hier] etwas zu ‘befolgen‘ gäbe.“ Religionsgeschichtlich, muss hier eingewendet werden, haben diese Texte im Judentum sehr wohl

eine Rolle gespielt, die Zeloten des 1. Jh. beriefen sich u.a. auf sie, Josephus Flavius berichtet darüber. Die Unterscheidung zwischen Nachahmung und Nachdenken trägt, was diese Vergangenheit angeht, nicht wirklich. Eher griffe hier eine hermeneutische Technik, die das rabbinische Judentum zur Umdeutung entsprechender Bibelstellen und damit zur Abwehr von antiken Gewaltexzessen nutzte. Die wörtliche Auslegung wurde als überholt erachtet und eine darauf beruhende zelotische Eschatologie geächtet, um so mit Erfolg für das Überleben des eigenen Volkes zu sorgen.

Erich Zenger in SCHÖNINGH S. 108f. und WESTERMANN S. 127f. bietet die wohl beste Einordnung: „Die sogenannte ‘Mosaische Unterscheidung‘ (Jan Assmann) zwischen wahr und falsch in der Religion war ein Quantensprung in der Menschheitsgeschichte.“ Bis dahin habe eine „unreflektierte Symbiose von Religion und Gesellschaft bzw. Staat“ geherrscht. Die neue Unterscheidung habe eine „Kriteriologie des wahren Gott-Seins“ geschaffen und so die Religion ethisiert, etwas, das sich der Polytheismus nicht leisten konnte. „Die singuläre Leistung der Religion Israels liegt in der Ethisierung und in der Humanisierung der Religion.“ Glaube sei im Judentum erstmals zugleich zu einer Herzenssache geworden und – hier greift Zenger allerdings der Religionsgeschichte etwas vor – zu einem Gegenstand der freien Wahl. Zenger bringt damit das entscheidende Argument für ein positives Novum des Monotheismus auf den Punkt: Die Universalisierung Gottes als eines ethischen Gottes bedeutet auch eine Universalisierung der Ethik, die Grundlage z.B. für die allgemeinen Menschenrechte.

Verfolgung und Theodizee

Jüdische Geschichte in Zeiten von Krieg, Vertreibung und Verfolgung fokussiert sich in den Lehrbüchern auf die Zeit des Nationalsozialismus mit Berichten zur Haltung des Vatikan während und nach dieser Zeit (siehe oben auch zur Diskussion um Jedwabne) sowie zu Schicksalen im Umfeld jüdischer Lebenswelten, insbesondere in Verbindung mit dem Katholizismus. KLETT 3 weist S. 56 auf das typologische Erinnern im Judentum an frühere Deportationen wie Ägypten und Babylon hin; jedoch: „Die größte Verfolgungswelle erlebten die Juden in der Neuzeit“. Ein Text von Elie Wiesel berichtet auf derselben Seite über seine Deportationserfahrung und impliziert so eine Analogie zwischen den Ereignissen. Auf der nächsten Seite folgt eine Beschreibung des babylonischen Exils.

Hinweise auf Ausgrenzung und Verfolgung im Mittelalter sind ebenfalls zu finden, so in KLETT 1, S. 68, KLETT 2, S. 88, und KLETT 4, S. 94. PATMOS 5 geht S. 241 näher

auf dieses Thema ein, indem es einen Bericht über die Massaker an Juden während des ersten Kreuzzugs sowie die Vorwürfe der „Hostienschändung“ und der „Brunnenvergiftung“ 1348/49 anhand von Quellen wiedergibt und mit mittelalterlichen Holzschnitten illustriert. Hier wird zwar darauf verwiesen, dass derartige „Legenden“ und „Beschuldigungen“ als Vorwand zur Verfolgung von Juden dienten; diese werden jedoch nicht weiter dekonstruiert.

Für die NS-Zeit beschreiben die Schulbücher den Balanceakt der Kirche in Zeiten eigener Bedrohung. Auf die ablehnende Stellungnahme des Bischöflichen Ordinariats 1930 gegenüber dem NSDAP-Programm, das NSDAP-Wahlverbot durch die Kirche bis 1933, das Reichskonkordat in demselben Jahr sowie auf den Hirtenbrief „Mit brennender Sorge“ 1937 mit Pius‘ XI. Kritik an der Rassenlehre, der vom NS-Staat als Hochverrat gewertet wurde, verweisen mehre Bücher (KÖSEL 2, S. 124ff., PATMOS 2, S. 110ff., KLETT 3, S. 155ff. und 4 S. 246ff.). Die NS-Ideologie, welche mit ihrer „germanischen Moral“ den Feindeshass und die Rassenlehre propagierte, sei von der Kirche strikt verworfen worden. PATMOS 2 (S. 111f.) weist auf die ambivalente Rolle der Kirche hin, wirft ihr vor, geschwiegen zu haben, lobt aber auch den Mut zum Widerstand. Das Buch wirbt für ein Verstehen dieser Ambivalenz in der Sorge für die eigenen Glaubensanhänger und erwähnt kurz das Hirtenwort vom 23. August 1945, das eine Mitschuld bekennt (S. 112).

Kritischer sieht KLETT 4 die Vorgänge. Im Kapitel „Die Schoah und die Christen“ S. 252f. fragt der Autor, warum die Christen und die katholische Kirche sich so wenig mit dem Schicksal der Juden solidarisiert hätten. Das Schreiben des Münchener Erzbischofs von Faulhaber an Alois Wurm vom April 1933 bringt das Dilemma zur Sprache, unter dem Druck der Obrigkeit und der Gefahr von Verboten den Juden beizustehen (was Wurm gefordert hatte). Andere Bücher bringen das Schuldbekenntnis von Papst Johannes Paul II. im Verhältnis der Kirche zu Israel aus dem Jahr 2000 (PATMOS 4 Glossar zu „Israel“ S. 500f.), seinen Besuch in einer Synagoge und sein Gebet an der Westmauer während seines Israelbesuches (KLETT 1, S. 69, WESTERMANN, S. 328).

WESTERMANN schlägt bei der Behandlung christlicher Schuld einen großen Bogen von der nicht konfliktfreien Emanzipation der frühen christlichen Gemeinden vom Judentum, über die „strukturelle Diskriminierung“ der Juden durch Christen bis hin zum Schweigen angesichts der Schoah. Erst mit dem II. Vaticanum und dann Johannes Paul II. sei es zu einem neuen Gesprächsprozess zwischen den beiden Religionen gekommen. Gefragt

wird dabei: „Worin unterscheiden sich Antijudaismus und Antisemitismus?“ (S. 268) Die Begriffe werden im Glossar S. 464 erklärt, der erste wird auf judenfeindliche christliche Traditionen zurückgeführt, der zweite auf rassistische Vorurteile, wobei es heißt, dass diese Unterscheidung zunehmend aufgegeben werde, da auch in religiösen „Sprechkontexten Aussagen über das ‚unveränderliche Wesen des Juden‘ vorkommen und damit die Gruppe der Juden als solche dämonisiert wird“. PATMOS 5 und 6 verweisen ebenfalls auf verschiedene Arten von Antisemitismus: „christliche Judenfeindschaft“, rassistischer, wirtschaftlicher, islamistischer und in Deutschland „seit einiger Zeit“ wieder rechts orientierter Antisemitismus unter Jugendlichen. Antizionismus bzw. „israelbezogener“ Antisemitismus fehlt jedoch in dieser Aufzählung (S. 222 bzw. 247).

KÖSEL 2 berichtet S. 126 über die katholisch konvertierte Jüdin Maria Terwiel, die wegen ihrer konspirativen Tätigkeit in der Roten Kapelle 1942 mit ihrem nichtjüdischen Mann hingerichtet wurde. KLETT 4 gibt eine Geschichte aus Morris Gleitzmans *Einmal* wieder, in welcher ein polnischer jüdischer Zahnarzt unerkannt und mit zwiespältigem Gewissen einen Nazi-Offizier behandelt. In einem Text von Hanna Arendt denkt diese anschließend über Verzeihen als notwendige Ergänzung zum Handeln nach, es stelle einen neuen Anfang dar, der Freiheit bedeutet. Verzeihen bezieht sie dabei auf die Person, nicht die Sache (S. 135). Das Buch berichtet auch über das Schicksal der Juden von Rom, die Deportation 1943 von 1.250 Personen durch die SS, obwohl ein gefordertes Lösegeld gezahlt worden war, ohne dass Pius XII. sich dazu äußerte. Demgegenüber werden Auszüge aus einem Dankesschreiben des damaligen Oberrabbiners von Jerusalem an den Papst aus dem Jahr 1944 für die Hilfe beim Verstecken von Juden wiedergegeben (S. 253).

PATMOS 5 und 6 verzichten weitgehend auf eine Auseinandersetzung mit der Rolle der katholischen Kirche in der NS-Zeit im Kapitel „Die Schoah - Die unvorstellbare Katastrophe“ (S. 218f. bzw. 242f.). Sie verweisen auf das ambivalente Verhalten von Christen, im Ganzen gesehen ein Versagen aus verschiedenen Gründen. Anne Franks Schicksal wird mit einigen Sätzen aus ihrem Tagebuch vorgestellt, zu dem sich auf der übernächsten Seite noch das Beispiel von Gertrud Luckner gesellt, die Juden bei der Flucht half und das KZ Ravensbrück überlebte. Beide Bücher leiten dabei zur Theodizeefrage über, indem sie drei Aussagen von Elie Wiesel zum Holocaust anführen: Jesus wäre als Jude ein Opfer der Gaskammern geworden, in Auschwitz sei nicht das Judentum, sondern das

Christentum untergegangen und: „Man kann das Ereignis niemals mit Gott begreifen, man kann das Ereignis nicht ohne Gott begreifen“ (S. 219 bzw. 243).

Die Theodizeefrage, welche in fast allen Büchern der höheren Klassenstufen viel Beachtung findet, wird dabei häufig in Verbindung mit dem Holocaust gebracht. In PATMOS 2 und 3 fragt eine (fiktive) Schülerin Ester: „Wo war Gott in Auschwitz?“ (S. 74). PATMOS 4 informiert im Rahmen des Theodizee-Themas über das Begehen des Holocaust-Gedenktags in Düsseldorf (S. 234). S. 263–265 enthalten unter dem Stichwort „Gott und das menschliche Leiden – eine jüdische Annäherung“ einen Auszug aus Elie Wiesels Stück „Der Prozess von Schamgorod“, das in der Zeit der Chmielnicki-Pogrome 1649 spielt: Während einer Purim-Aufführung entwickelt sich ein Gespräch mit dem vorgeblich Überlebenden eines Pogroms, durchsetzt mit Anspielungen auf chassidische Lehren, ein Disput um das Töten mit einem verstörenden Ende (der Überlebende offenbart sich als Satan) und einer Anklage gegen Gott. Hinterher geht die Aufführung mit einem Überlebenden weiter. Das Gespräch ist für Schülerinnen und Schüler vermutlich nicht ohne weiteres verständlich und dürfte sie überfordern, zumal das Lehrbuch auch keine weiteren Informationen zur Verfügung stellt.

Als problematisch für diese Altersstufe (9. und 10. Klasse) ist ein Bericht von Elie Wiesel in KLETT 3, S. 99, über die Hinrichtung eines Kindes durch die SS anzusehen. Als ob der verstörende Inhalt nicht genug wäre, kommt noch das Bild eines erhängten Mannes von Victor Hugo aus dem Jahr 1854 dazu. Ohne weitere Kontextualisierung ist dies überwältigend und wird in keiner Weise den religiösen Intentionen Elie Wiesels gerecht, der trotz der geschilderten Erfahrung an Gott festhielt: „Ich gehöre zu einer Generation, die sich oft von Gott verlassen und von der Menschheit verraten fühlte. Und dennoch glaube ich, dass es unsere Aufgabe ist, uns weder von dem einen, noch von der anderen loszusagen.“[2]

In den Büchern wird auf vielfältige Weise der Gottesbegriff nach Auschwitz diskutiert und eine Übersicht über christlich-theologische Erklärungen von Leid gegeben. Wie im Fach Praktische Philosophie kommt in mehreren Büchern der jüdische Philosoph Hans Jonas als Gegenpol zu Gottfried Wilhelm Leibniz („diese Welt ist die beste aller Welten“) zu Wort mit seiner These, dass sich Allmacht und Allgüte ausschlössen (SCHÖNINGH, S.140, KLETT 3. S. 98). Jüdische Stimmen zur Theodizeefrage beschäftigen sich hier

[2] Ders.: Ethics and Memory., Ethik und Erinnerung, Berlin - New York 1997, S. 49.

somit primär mit dem Holocaust, wobei die eigene Erfahrung wie bei Wiesel maßgeblich ist.

Jüdisches Leben, Jerusalem und der Staat Israel

Das Thema Fest und Kult wird vor allem in den unteren Klassenstufen entfaltet, mit den beiden Schwerpunkten Schabbat und Pessach. Beim Schabbat (besonders KÖSEL 1 und 2, PATMOS 4, KLETT 1, 3 und 4) wird die Symbolik und die Verbindung zur Ruhe hervorgehoben. PATMOS 4 weist darauf hin, dass der Schabbat im Judentum Ende und nicht Anfang der Woche ist. Den historischen Zusammenhang von Schabbat und Sonntag erwähnen KÖSEL 1 (im Glossar), PATMOS 3 und KLETT 1. Pessach besitzt unter Juden eine Jetzt-Bedeutung (PATMOS 1. S. 182) und die visionäre Typologie des Exodus wurde in diesem Fest bewahrt (KÖSEL 1, S. 71).

Sehr ausführlich auf Judentum und jüdisches Leben gehen PATMOS 5 und 6 in ihrem Kapitel „Das Judentum – Volk und Religion“ ein (S. 224–246 bzw. S. 206–223), womit sie schon in der Überschrift den Doppelcharakter des Judentums als religiöse und als über den Volksbegriff definierte Gemeinschaft betonen. Dies stellt PATMOS 5 noch einmal in der Vorschau S. 225 heraus, indem es konstatiert, dass „Israel/das Judentum - anders als das Christentum - zugleich Volk und Religion ist.“ Auf S. 228 bzw. S. 209 in PATMOS 6 folgt eine Definition: „Das Judentum ist ein Volk, das mit seiner Religion eng verbunden ist. Die großen Gestalten seines Anfangs, die heiligen Schriften und Texte, die großen Rabbinen und Philosophen, die kleinen Leute, vor allem die Erfahrungen einer ungewöhnlichen Geschichte haben das jüdische Volk nachhaltig geprägt. Religiöse Juden sehen in dieser Geschichte ihres Volkes Gott am Werk.“ Und PATMOS 5 fügt hinzu: „Seit einigen Jahren kann man auch Jude sein, ohne religiös zu sein.“ PATMOS 6 fasst diese Aussage eine Nuance anders: „Heute gibt es viele Juden, die nicht religiös sind und nicht religiös sein wollen.“ Beide Bücher gehen zunächst Wörtern aus dem „Hebräischen“ und „Jiddischen“ nach, nennen Zahlen von heute lebenden Juden auf Länder aufgeschlüsselt und zeigen eine Karte des modernen Israel (S. 227 bzw. 209). Unter dem Titel „Eine lebendige Religion“ (S. 228 bzw. 210) erfahren die Schüler Einzelheiten über die Besonderheiten des Judentums (älteste Religion und „auch heute eine eigenständige Größe“), die Grundideen (Monotheismus, Nächstenliebe, Hoffnung auf eine bessere Welt) und die Vielfalt der Richtungen (S. 229 bzw. 210). Dann scheiden sich die Schwerpunkte der beiden Bücher: PATMOS 6 geht auf Feste, Gebote und Kult ein (S. 212ff.), während der Vorgänger PATMOS 5 zunächst einen Exkurs über das Volk und Land Israel

eingefügt hatte (S. 231): Entkräftet wird dort der Vorwurf von „Hochmut“ aufgrund des Erwählungsglaubens und die (fiktive) jüdische Verfasserin dieses Textes stellt fest, dass „Erez Israel“ für religiöse Juden zusätzlich eine religiöse Bedeutung habe. Der Staat Israel sei somit ein Staat im Land der Verheißung. Ein Foto zeigt den ersten Ministerpräsidenten Israels David Ben-Gurion bei der Proklamation des Staates. Eine Anmerkung informiert, dass gerade dieser religiöse Charakter des Landes heute eine Regelung mit den Palästinensern schwer mache, „die auch alte Ansprüche auf das Land geltend machen“. Welche Dimension dieses Alter hat, lässt der Text offen. Der Autor hofft, dass es „klugen Leuten“ gelingt „dem Land endlich Frieden zu bringen“. Beim Thema Bar- und Bat-Mitzwa und Purim treffen sich dann wieder beide Bücher (S. 234 bzw. 214). PATMOS 6 erwähnt zudem später auch kurz unter „Heutige Probleme“ (S. 221) gemeinsame Herausforderungen des Judentums wie des Christentums in der Moderne wie „schwindende[r] Gottesglaube“ und „Konsumismus und Egoismus“. Weiter heißt es: „Das gesamte Judentum ist durch die Politik des Staates Israel mitbetroffen, was viele Juden vor allem außerhalb Israels als Beeinträchtigung erleben.“ Dieser Satz bedürfte sicher einer weiteren Erklärung oder zumindest einer Aufarbeitung in Gestalt eines Arbeitsauftrages. In dieser Form gerät er zu einem pauschalen einseitigen Vorwurf an eine israelische Politik, die nach dieser Lesart ihrer Verantwortung gegenüber Juden in der Diaspora nicht gerecht wird.

Was Diskussionen um das Judentum in Israel angeht, so tauchen zwei bekannte Stimmen auf. KÖSEL 3 geht auf den 1994 verstorbenen orthodoxen Religionsphilosophen und Biochemiker Jeshajahu Leibowitz ein. Er galt in Israel als einer der klügsten Köpfe seiner Zeit und war ein scharfer Kritiker israelischer Politik. Leibowitz lehnte wie andere orthodoxe Juden ethische Begründungen für eine Thoraobservanz strikt ab, nur ihr göttlicher Ursprung und eine daraus entspringende religiöse Pflicht seien maßgeblich.

Das Schulbuch bringt S. 38f. ein Interview von ihm zur Frage der Zukunft des jüdischen Volkes: Während es in der Diaspora noch bis ins 19. Jh. in seinem Volkscharakter ein klares Profil aufwies, löse sich dieses seitdem auf. Jüdische Lebensweise sei heute Angelegenheit einer Minorität. Für ihn sei der Staat nur ein Rahmen, nicht ein Wert an sich, Judentum im eigentlichen Sinne basiere auf anderen Grundlagen als auf Nationalismus. Das Schulbuch zeigt neben dem Text eine Abbildung des Staatswappens Israels mit der Menora, und eine von vier Arbeitsfragen fordert die Schüler auf, sich über die zionistische Bewegung und ihre Folgen zu informieren. Hinter dem Text mag sich versteckt eine

Kritik an national-religiösen Ausprägungen in Israels politischer Landschaft äußern. Katholiken mag dabei der Wir-Begriff von Juden als Volk vertrauter erscheinen als Protestanten mit ihrer Individualisierung von Religion und Heil, doch ohne weiteres Wissen ist das Interview mit Leibowitz kaum zu verstehen. Hinter seiner Kritik stehen in Israel kontrovers diskutierte Fragen, eine davon ist: Rechtfertigt der säkulare jüdische Staat die Politik gegenüber den Arabern? An Leibowitz‘ Ausführungen sollte die Frage zurückgehen, ob er hier nicht einem unter den Rabbinen entwickelten Pflichtbegriff für die Probleme der Moderne zu viel zutraut und ob er die ethischen Maßstäbe für einen Staat der Juden wesentlich höher legt als für andere Völker, die sich beim Begehen deutlich größeren Unrechts nicht ständig vor der Welt für ihre Existenz rechtfertigen müssen.

Gewagt erscheinen auch Auszüge aus Amos Oz‘ Roman *Judas* (2014) auf S. 194f. in PATMOS 4, die die Romanhandlung in der These „Ohne Judas kein Christentum“ zusammenfassen. Oz schreibt auf provokative Weise Judas in einen problematischen Heiligen mit gnostischem Einschlag und in eine Metapher für das jüdische Volk um, hat dabei aber nicht zuvorderst eine Auseinandersetzung mit dem Christentum im Auge. Der Roman gibt eher psychologische Einblicke in die innerzionistischen Auseinandersetzungen in der Anfangszeit des Staates Israel als in eine theologisch-philosophische Welt konfrontativer Aufnahmen christlicher Gründungsgeschichten, die eines jüdischen „Verräters“ als Kontrapunkt bedurften.

Die besonderen Herausforderungen des Zentralrats der Juden nach dem Holocaust sowie nach dem Fall der Mauer 1989 beschreibt KLETT 2 (S. 212). Erwähnt wird die Hochschule für jüdische Studien in Heidelberg, die auch Rabbiner und Rabbinerinnen ausbildet. Was authentisches jüdisches Leben unter Jugendlichen heute angeht, so weisen die Lehrbücher im Unterschied zu den Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht ein größeres Defizit auf. Wie ein Christ das jüdische Passahfest erlebt berichtet PATMOS 1 auf S. 182 sehr anschaulich und mit vielen Details, KLETT 1 führt in das Judentum auf insgesamt 15 Seiten (S. 53–67) ein und erzählt u.a. die Geschichte von einem jüdischen Mädchen, das christlich erzogen mit bangen Erwartungen das erste Mal eine Mesusa am Türpfosten berührt, schildert u.a. eine Schabbatfeier, den Synagogengottesdienst, das Pessach- und das Simchat-Tora-Fest. KLETT 5 erzählt aus Eva Lezzis Kinderbuch: „Chaos zu Pessach“ eine Episode vor Pessach, in der „Beni“ sein Pausenbrot nicht entsorgt hat.

Defizite gibt es beim Thema Israel. Wird einerseits das Gebiet des heutigen Israel als Land Jesu ausführlich behandelt, findet die enge Verbindung von Juden zum modernen Staat Israel nur in einigen Büchern ein Echo. PATMOS 5 und 6 verweisen im oben genannten Kapitel „Das Judentum – Volk und Religion“ vor allem mit Fotos und Karten auf den Staat Israel, und KLETT 4 definiert auf S. 147: „Jude-Sein bedeutet somit nicht nur die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft. Wer Jude ist, ist immer auch Teil einer politischen Schicksalsgemeinschaft und teilt ihre Geschichte.“ Eine wichtige Säule dieser Gemeinschaft sei die Hoffnung auf das Land; nach dem Holocaust sei der Staat Israel für die Überlebenden zum Zeichen der Hoffnung und des Neubeginns geworden. Als jedoch Ignatz Bubis, NS-Verfolgter und Vorsitzender des Zentralrats der Juden in Deutschland, von Antisemiten vorgeworfen wurde, als Jude sei er kein Deutscher, sondern Israeli, habe er sich gezwungenermaßen veranlasst gesehen zu erklären, dass das Judentum keine nationale Prägung sondern eine Glaubensfrage sei (S. 146).

„Wir Juden lieben Jerusalem wie keine andere Stadt“ heißt es aus dem Munde eines antiken Schriftgelehrten in PATMOS 1 (S. 96). Was ihnen an dieser Stadt heilig ist, darüber berichten die Jüdin Ester, der Christ Lucas und der Muslim Mesut eine Seite weiter und unterstreichen damit den Status Jerusalems als einer „heiligen Stadt für drei Religionen“. PATMOS 5 und 6 zeigen S. 224 bzw. 206 ein Bild der Westmauer mit der Flagge Israels im Zentrum.

In PATMOS 2 und 3 widmet sich ein Kapitel den „Weltweite(n) Christenverfolgungen“. Nach einem historischen Abriss u.a. zu den ersten Märtyrern kommt die Sprache schnell auf die „Verfolgung in islamischen Ländern“. Hier werden als drittes Beispiel – nach dem Irak und Syrien sowie Nigeria – etwas eigenartig unter der genannten Überschrift und nach den Schilderungen grausamer Verfolgungen in den vorangegangenen Beispielen – „Israel und Palästina“ angeführt (PATMOS 2 S. 133, PATMOS 3 S. 145). Verwiesen wird auf den starken Rückgang der christlichen Bevölkerung in der Region von 20% „vor hundert Jahren“ auf heute nur noch 2 Prozent. Als Ursachen werden rechtliche, soziale und religiöse Benachteiligung genannt. In PATMOS 2 von 2015 findet sich zum Schluss der seltsame Satz „Man kann nur wünschen, dass der Staat Israel Wege findet, um diese Entwicklung zu stoppen.“ Man darf raten, ob hiermit gemeint ist, der Staat Israel solle eine von ihm selbst verschuldete Entwicklung einhegen und diskriminierende Maßnahmen gegenüber Christen abstellen, oder ob gemeint ist, Israel solle seine Autorität und Ordnungsmacht einsetzen, um die von anderen – also vermutlich, wie die Überschrift

andeutet, von muslimischen Kräften – verursachte Diskriminierung und Abwanderung von Christen aus dem „heiligen Land“ zu stoppen. In der Ausgabe von 2018 fehlt dieser abschließende Satz.

Der palästinensisch-israelische Konflikt wird selten erwähnt; wo dies geschieht, geraten die Darstellungen entweder unrealistisch oder bedenklich einseitig. Auf S. 57 von PATMOS 2 wird unter dem Titel „Abrahams feindliche Brüder?“ ein fiktives Gespräch zwischen einem Juden und einem muslimischen Beduinen bei Hebron wiedergegeben. Das Gespräch spielt auf Spannungen und Ängste der beiden Seiten an, offenbar gehören jedoch beide zu keinem der verfeindeten Lager in der Stadt. Der Text erwähnt den Streit um die dortige heilige Stätte, das Grab Abrahams/Ibrahims. „Seitdem ihr hier im Jahr 1948 einen jüdischen Staat errichtet habt“ sei kein Platz mehr für alle, lautet der arabische Vorwurf. Der Jude widerspricht dieser Kritik des Beduinen nicht, sondern äußert selbstkritisch: „Vielleicht ist es gar nicht gut, wenn jeder von uns nur auf die eigenen Rechte pocht“ und bietet ihm umständlich ein „Schalom“ an. Wie bereits im Fall der „Christenverfolgung“ in „Israel und Palästina“ im gleichen Werk wirkt das reichlich konstruiert erscheinende Gespräch wie ein versteckter Verweis auf das, was Israel eigentlich tun sollte, aber eben nicht tue.

Problematisch ist auch in KLETT 3 die verkürzte Darstellung und thematische Einbettung des deutschen Dokumentarfilms *Das Herz von Jenin* (S. 123), der 2010 den Deutschen Filmpreis erhielt und auch in Israel ein positives Echo fand. Der elfjährige Sohn des Palästinensers Ismael Khatib wird von einem israelischen Soldaten aufgrund seines Spiels mit einer Spielzeugwaffe, „die täuschend echt aussieht“, erschossen. Vermutlich tauchen hier bei den Schülerinnen und Schülern der betreffenden Altersstufe die ersten Fragen auf, vor allem die, wie es sein kann, dass ein Soldat ein elfjähriges Kind überhaupt für einen Feind halten kann. Dass die Entscheidung zum Einsatz der Schusswaffe im Rahmen eines Feuergefechts mit palästinensischen Kämpfern getroffen wurde, wird nicht berichtet, auch der Transport des verletzten Kindes in einem Militärhubschrauber in ein israelisches Krankenhaus wird ausgeblendet.

Khatib beschließt, die Organe seines Sohnes anderen Kindern zu spenden, darunter fünf israelischen Kindern; er handelt damit „nach den islamischen Werten der Nächstenliebe und Solidarität“. Oder eben, dies will der Text vermutlich sagen, der biblischen Nächstenliebe. Auch „Vertreter des Islam“ und sogar „des militanten Widerstandes“ (sic!) stimmen diesem Handeln zu... „Im Moment seines größten Schmerzes beweist er

Menschlichkeit und wird zugleich zum Botschafter für den Frieden zwischen Muslimen und Juden“, heißt es schließlich. Indem der Autorentext die Filmhandlung auf ein paar Stichworte reduziert, leistet er ohne weitere Infos dem Narrativ von friedenswilligen Palästinensern versus aggressiver Besatzermacht Vorschub. Die Organe gehen an fünf Israelis; die Schülerinnen und Schüler werden dabei sicherlich an Juden und Jüdinnen denken. Im Film ist es jedoch nur eine Jüdin, die Tochter eines aus den USA eingewanderten ultraorthodoxen Juden. Bei den anderen handelt es sich um muslimische und christliche arabische Bürger Israels. Die Motive des „militanten Widerstands“ erscheinen dem Autorentext nach völlig selbstlos: Zeigen nicht seine Protagonisten damit Nächstenliebe gegenüber dem israelischen Feind?, so könnte man sich unwillkürlich fragen und den verharmlosenden, legitimierenden Unterton übersehen. – Bei aller von Ismail Khatib gezeigten universalen Menschlichkeit enthält die Skizze der Filmhandlung – wie in gewisser Weise auch der Film selbst – in ihrer Knappheit eine verdeckte Anklage, die sich am Seitenrand in einem Infokasten fortsetzt: Die Palästinenser forderten einen eigenen Staat, weil sie durch die Gründung Israels teilweise aus ihrer Heimat vertrieben worden seien.

Die Erzählung ist eingebettet in einen Abschnitt *Local Heroes,* welcher den selbstlosen Einsatz von Menschen für andere schildert. So baut ein Mann in der abgelegenen Pfarrgemeinde Fürstenstein eine „Kirche aller Religionen“, allerdings kommen dann nur christliche Teilnehmer, weil es dort keine anderen Religionen gibt. Auch KLETT 4 berichtet über den Film (S. 149) stellt ihm aber zwei Seiten zuvor einen Abschnitt „Das Judentum: Glaubens- und Schicksalsgemeinschaft zugleich“ voran, mit der Gründung des Staates Israel als Zeichen eines Neubeginns und der Hoffnung für die überlebenden Juden des Holocaust (s.o.).

Ergebnisse der Analyse

Zu den besonderen Stärken der Schulbücher für den katholischen Religionsunterricht gehört unter judaistischen Gesichtspunkten die Darstellung des Alten Israel, die Verbindung Jesu und der frühen Christen zum Judentum und eine empathisch-emotive Nähe zum Judentum als Ganzem und nicht nur zu einzelnen Juden mit besonderen Verdiensten.

Die didaktische und sachlich-korrekte Konzeption der Lehrabschnitte ist exzellent und übertrifft im Gesamtvergleich bei der Umsetzung der Themen die ebenfalls vom Verfasser untersuchten relevanten Lehrbücher im Fach Praktische Philosophie und Geschichte um Längen. Hervorgehoben sei hier besonders das Lehrbuch PATMOS 1, dessen

relevante Darstellungen durchaus im Einklang mit den Vorschlägen aus einer früheren Schulbuchstudie zum Thema im Fach Geschichte stehen[3]. Beeindruckend ist zudem das hohe Niveau der Quellentexte in den Schulbüchern für die Oberstufe und deren Ausgewogenheit zwischen historisch-kritischen Zugängen und hermeneutischen Alternativen. Hier stellt sich jedoch manchmal die Frage, ob ihnen die Schülerinnen und Schüler, die ja (noch) nicht Theologie, Philosophie oder Religionswissenschaft studiert haben, gewachsen sind, zumal die Kernlernpläne warnend auf das nicht vorhandene Grundwissen bei vielen Lernenden hinweisen.

Beim Thema *Abraham als Stammvater* und bei den Gemeinsamkeiten zwischen Islam und Christentum halten sich die katholischen Lehrbücher hingegen etwas zurück. Didaktisch gut gelöst wurde beim Thema *Altes Israel* die Fokussierung auf einzelne Personen (Abraham, Mose und David), die gegenüber einem blassen Schnelldurchlauf hier ein einprägsames Gesicht erhalten.

Weniger überzeugend fällt die Vermittlung einer genuinen Verbindung zwischen Altem Israel und Judentum aus, und es unterbleibt das inhaltliche Auffüllen des berüchtigten „Gap“ zwischen der biblischen Zeit und dem 1. Jh. (Stichwort „Spätjudentum“). Verstreute knappe Hinweise erwähnen vor allem die Septuaginta, dazu einmal die Makkabäer und Pompeius, ergeben aber auf diese Weise kein Bild von der Entstehung einer vitalen, für das Christentum so wichtigen Diaspora. Zu würdigen ist, dass weitgehend vermieden wird, auf den *Tanach* als das kanonische Äquivalent zum NT der Christen anzuspielen, wie dies häufig in den Schulbüchern für Praktische Philosophie geschieht. Zahlreiche Texte verweisen auf den Talmud, der allerdings kaum hinreichend in seiner Bedeutung für das Judentum erklärt wird.

Beim Themenfeld *Judentum und Jesus/frühe Christen* finden sich neben eigens dem Thema gewidmeten Abschnitten zahlreiche weitere und ausführliche Hinweise in anderen Zusammenhängen. Die Pharisäer werden gewürdigt, und die Gründe für die Verurteilung und Hinrichtung Jesu werden nicht pauschal einer „jüdischen Elite“ zugewiesen. Insgesamt ergibt sich das differenzierte Bild eines sozial motivierten Zusammenstoßes zwischen den staatstragenden Eliten und Jesus in einem Umfeld, dass viele Akteure kennt. Jesus wird dabei unmissverständlich als Jude benannt, wie dies auch in den

[3] Vgl. Siegmar Sachse: Altes Israel und antikes Judentum, in: Martin Liepach/Dirk Sadowski (Hg.): Jüdische Geschichte im Schulbuch, Göttingen 2014, S. 13-37.

Kernlehrplänen für Katholische Religionslehre schulformübergreifend gefordert wird[4], sein Judentum mit zum Teil sehr umfangreichen Texten belegt. Auch auf die problematische Darstellung von jüdischen Gegnern Jesu in den synoptischen Evangelien wird zum Teil kritisch eingegangen.

Andererseits vermisst man in den Lehrbüchern systematische Angaben zu jüdischem Kultus und Brauchtum mit Ausnahme von Pessach und Schabbat, obwohl Katholiken gerade die Verzahnung von Kult/Ritus mit dem Alltag verständlicher sein sollte als Protestanten. Gravierender fällt der Mangel an persönlichen Zeugnissen modernen jüdischen Lebens aus der Perspektive Gleichaltriger auf. Die Fokussierung bei jüdischen Zeugnissen auf Repräsentanten aus dem Geistesleben und der NS-Zeit oder auf fiktive Gestalten des 1. Jh. gibt den Darstellungen von gelebtem Judentum einen teils unreellen, teils verkopften oder teils tragischen Eindruck.

Breiten Raum nimmt der interreligiöse Dialog und die große Wende auf dem II. Vaticanum mit dem „Nostra Aetate“ ein. Der Einbezug jüdischer Stimmen in theologische Fragestellungen, insbesondere bei der Theodizeefrage und der Christologie, in Schulbüchern für die oberen Klassenstufen ist vorbildlich.

Bei der Behandlung der Geschichte der Kirche in der NS-Zeit kommen Schicksale im christlich-jüdischen Umfeld zur Darstellung. Thematisiert wird die entschiedene Ablehnung der NS-Ideologie durch den Vatikan, der riskante Versuch einer Vermittlung im Konkordat, sein Scheitern und ein – wenn auch verhaltenes – Eingestehen von Schuld in einem bis heute fortdauernden Prozess.

Im Hinblick auf den modernen Staat Israel halten sich die Lehrbücher ebenfalls zurück. Wo sie sich dieses Themas einmal näher annehmen, wird es entweder sofort im Weglassen von Kontext und der Reduktion Israels auf eine unterdrückende Besatzungsmacht problematisch, so in KLETT 3 und 4, oder es kommt zu unrealistischen Darstellungen mit unterschwelligen Vorwürfen wie in PATMOS 2 und 3. Recht sparsam kommt fast überall die enge Verbindung von Judentum als Volk und Kultur mit dem Land und Staat Israel heute zu Wort. Positiv hebt sich davon die Erklärung in KLETT 4 von Jude-Sein

[4] Vgl. z.B. im Kernlehrplan für die Realschule im Inhaltsfeld 4 für die Jahrgangsstufen 5/6, wo es heißt, die Schülerinnen und Schüler „können […] Merkmale benennen, die die Zugehörigkeit Jesu zum Judentum verdeutlichen“. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/realschule/katholische-religionslehre/katholische-religionslehre-klp/kompetenzen/kompetenzen.html (zuletzt aufgerufen am 30.03.2022). Gleichlautend findet sich dies auch in den Kernlehrplänen für die anderen Schulformen.

als Teil einer politischen Schicksalsgemeinschaft und der Rolle Israels für das Überleben des jüdischen Volkes ab. Über eine jüdische Stimme und gleichzeitig kritisch nähert sich KÖSEL 3 dem Thema *Religion oder Volk?* Der Religionsphilosoph Jeshajahu Leibowitz beklagt hier den Verfall jüdischer Werte und fragt sich, worin sich noch das Wesen eines *jüdischen Volkes* bestimmen lasse. Der Text thematisiert mittelbar die Vermischung von Religion und Staat in Israel, vor allem die Erhebung von *Staatlichkeit* zum höchsten Wert, welche von Leibowitz mit Faschismus verglichen wird. Arbeitsfragen federn diese Aussagen kaum ab, hier wie oben hängt am Ende sehr viel von weiteren Informationen und der Begleitung durch die hoffentlich gut informierte Lehrkraft ab.

4.3 Islamischer Religionsunterricht

von Dirk Sadowski, Braunschweig

Für das Fach Islamischer Religionsunterricht (IRU) lagen dem Bearbeiter fünf Schulbücher vor. Vier davon, Bismillah 5 und Bismillah 6 sowie EinBlick in den Islam 5/6 und EinBlick in den Islam 7/8, waren in den Listen zugelassener Schulbücher verzeichnet, die das MSB dem GEI am 21. August 2019 zur Verfügung gestellt hatte. Ein weiteres Schulbuch, Staunen und Verstehen 1-2 für die Grundschule, wurde auf Wunsch des MSB (E-Mail vom 15. September 2021) zusätzlich in die Analyse einbezogen. Alle Schulbücher werden in NRW schulformübergreifend im IRU eingesetzt.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	**Verlag & Jahr**	**Klassenstufen**	**ISBN**
Staunen und Verstehen 1–2	Anadolu 2017	1/2	978-3-86121-653-7
EinBlick in den Islam 5/6	Anadolu 2010	5/6	978-3-86121-383-3
EinBlick in den Islam 7/8	Anadolu 2012	7/8	978-3-86121-480-9
Bismillah – Islam verstehen 5	Schroedel 2011	5	978-3-507-70210-3
Bismillah – Islam verstehen 6	Schroedel 2012	6	978-3-507-70211-0

Im Folgenden werden die auf jüdische Religion, Kultur und Geschichte bezogenen Abschnitte in den fünf genannten Büchern kurz referiert und – wo dies notwendig erscheint – eingehender besprochen.

Staunen und Verstehen 1–2 (Schulbuchverlag Anadolu), 2017

Die Auftaktdoppelseite (S. 66/67) zum Kapitel 7 „Wir machen einen Ausflug“ zeigt eine gezeichnete Stadtansicht von schräg oben mit Kirche, Moschee und einer etwas kleineren Synagoge mit Davidstern auf der Kuppel im Zentrum der Stadt – eine Frontalansicht derselben Szenerie ist auf dem Titelcover des Buches abgebildet. Der Text hierzu besagt: „Hier sehen wir eine Stadt in Deutschland mit drei Gotteshäusern. Zugegeben, nicht jede Stadt sieht so aus, aber auf Bildern können wir die Welt verschönern und sie so bunt machen, wie wir sie uns wünschen.“ (S. 66) Der Satz scheint sich nicht nur auf die pittoreske und geordnete, kleinstadtartige Szenerie zu beziehen, die auf dem Bild abgebildet ist, sondern auch eine implizite Kritik daran zu enthalten, dass sich Moscheen in

Deutschland eben nicht sichtbar im Zentrum der Stadt neben Kirche und ggf. Synagoge befinden, sondern zumeist in deren Randlagen. Die Auftaktseite bildet den Einstieg zu zwei Kennenlern-Kapiteln über das Judentum und das Christentum.

Auf S. 68 befindet sich der Betrachter/die Betrachterin „mit Hanna in der Synagoge“, wie die Titelzeile des Kapitels zum Judentum heißt. „Hanna“ besucht laut Text mit ihrem Freund „Ali“ die Synagoge, „das Gotteshaus der Juden. Der Rabbiner zeigt den Kindern den Innenraum der Synagoge“, der auf der ganzseitigen Illustration mit Toraschrein, Parochet, Gesetzestafeln, Ner Tamid, Menora und Bima ausgestattet ist. Der mit Kippa, Brille (schriftgelehrt!) und Bart dargestellte Rabbiner scheint in freundlicher Zuwendung den ebenso fröhlich gezeichneten Kindern etwas zu erklären. Die beiden Arbeitsaufträge zielen auf eine Beschreibung des Innenraums der Synagoge durch die Schülerinnen und Schüler sowie auf den Vergleich mit dem den Kindern aus der Moschee Vertrauten: „Beschreibe, was dir bekannt vorkommt.“ (S. 67) Auf der Doppelseite 70f. erscheinen gezeichnet eine Torarolle, eine Kippa, ein Tallit, ein Davidstern und eine Menora. Der Text dazu besagt, dass hier Dinge abgebildet seien, die „wichtig für jüdische Gläubige sind“. Das Judentum wird als „Weltreligion“ bezeichnet und festgestellt, dass sich die „Gläubigen“ am „Samstag“ (das Wort Schabbat wird nicht verwendet) in der Synagoge versammeln. Alle Symbole und Gegenstände sind korrekt erklärt, nur bei der Tora-Rolle heißt es, die Tora sei „eine der heiligen Schriften der Juden“. Korrekter müsste es hier heißen, sie „ist *die* heilige Schrift der Juden“. Diese Relativierung – sie rührt möglicherweise aus Unkenntnis der Autor*innen bzw. einer Verwirrung um die Unterschiede zwischen Tora (Pentateuch), Tanach (der hebräischen Bibel) und Talmud – findet sich auch noch einmal im Glossar (s.u.). Auch hier zielt ein Arbeitsauftrag auf den interreligiösen Vergleich: „Findet vergleichbare Dinge aus unserer Religion“. Auf S. 76 sitzen in einer Zeichnung dann auch „Hanna, Lukas (der seine Kirche auf S. 72f. vorgestellt hat) und Ali“ zusammen „und unterhalten sich über die Innenräume ihrer Gotteshäuser“. Die Arbeitsaufträge zielen auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die die drei feststellen könnten sowie auf die Vorbereitung von „Ausflüge[n] in Synagoge und Kirche“ und das Vorbereiten von Fragen, die bei diesen Exkursionen an die Vertreter*innen der beiden anderen Religionen gestellt werden können.

Das Glossar S. 78-80 enthält bei der Begriffserklärung von „Tora“ wieder die oben genannte Einschränkung, hier als „ein heiliger Text der Juden“ (S. 80) ansonsten ist die Beschreibung korrekt. Die Bibel wird bereits als „*das* heilige Buch der Christen

[Hervorhebung D.S.]“ bezeichnet, in der Begriffserklärung zum Koran erscheint dieser als „das heilige Buch“ schlechthin, also ohne Zusatz der Religionsgruppe. Das Buch ist ansonsten für ein Kennenlernen des Judentums auf der Ebene der wichtigsten Symbole und Realien für die Altersstufe der Sechs- bis Achtjährigen gut geeignet.

EinBlick in den Islam 5/6 (Schulbuchverlag Anadolu), 2010

Auch dieses Schulbuch enthält mehrere auf Religionsvergleich angelegte Seiten, darunter eine Seite zur Tora und eine Seite zum „Judentum als Ursprung des Christentums“, sowie eine Reihe verstreuter Hinweise auf das Judentum bzw. das alte Israel. Die Tora wird hier (S. 125) als „*die* heilige Schrift der Juden [Hervorhebung D.S.]“ eingeführt. Zunächst geht es um die materielle Gestalt der Tora in Form einer „Pergamentrolle, auf der Texte in Hebräisch stehen“. Der Begriff wird korrekt als „Gesetz“ oder „Lehre“ gedeutet (in Staunen und Verstehen 1-2 hieß es, vielleicht noch passender, „Weisung“). Den Juden sei die Tora sehr heilig, die deshalb auch in schönen, kostbar verzierten Behältern aufbewahrt wird. Der Text der Tora bestehe, heißt es hier korrekt, aus den fünf Büchern Mose, die u.a. „von der Erschaffung von Himmel und Erde und von dem Leben des jüdischen Volkes und ihren Propheten“ berichteten. Vom Exodus Mose und der Hebräer werde darin berichtet, der etwa „1250 Jahre vor Christus“ stattgefunden habe, mithin „vor dem Jahre 0“, was zeige, dass „die Thora schon sehr alt ist“. In der Tora stünden „viele religiöse Gebote, an die sich gläubige Juden halten“. Der Text ist illustriert mit Fotos, die Torarollen, einen ultraorthodoxen Juden beim Studium (hier mit einem Buch), einen Juden vor einer aufgeschlagenen Rolle, jüdische Gläubige an der Klagemauer und vier antik aussehende Bücherrücken zeigen, auf denen das Wort „Pentateuch“ zu erkennen ist. Mit dem Herausstellen der Heiligkeit der Tora für Juden und den Verweisen auf deren mythologische und (heils)geschichtliche Inhalte sowie auf die Funktion als Textträger der Gebote (für das normative Judentum am wichtigsten!), sind zentrale Charakteristika der Tora benannt.

Auf S. 127 wird „das Judentum als Ursprung des Christentums“ behandelt. Verwiesen wird auf die gemeinsamen Wurzeln der drei monotheistischen Religionen; der Begriff „monotheistisch“ wird erklärt. Als weiteres gemeinsames Merkmal wird die Prophetie genannt – in christlichen Religionsschulbüchern zumeist übergangen. Juden, Christen und Muslime „folgen alle auf ihre Weise den Propheten Adam, Noah, Abraham, Moses und vielen anderen“ – im Judentum gelten die ersten drei nicht als Propheten – und „für

Christen spielt zusätzlich Jesus eine wichtige Rolle und für die Muslime der Prophet Mohammed“. Ein Arbeitsauftrag lässt die Schülerin „Fatima“ im Islamunterricht einen Text zum gerade behandelten Stoff schreiben, aber leider hat die über den Schreibtisch laufende Katze die Tinte verwischt – die SuS sollen also die Tintenkleckse anhand des erhaltenen Textes decodieren, die Wörter vervollständigen. Der Text ist eine Zusammenschau der gemeinsamen Wurzeln von Judentum, Christentum und Islam und enthält noch einmal die wichtigsten Begriffe aus den drei Religionen. Warum die Überschrift das Judentum „als Ursprung des Christentums“ herausstellt, während es im Text um die gemeinsamen Wurzeln aller drei Religionen geht, bleibt bis auf die drei letzten Arbeitsaufträge auf der Seite unklar; diese heben stärker auf die Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Christentum, auf die Unterschiede zwischen AT und NT usw. ab.

Verstreute Hinweise im Buch betreffen noch einmal den gemeinsamen Propheten Moses/Musa, dem auch die Juden folgen (S. 27), den gemeinsamen Glauben an die Weltschöpfung durch Gott, mit dem Unterschied, dass Juden und Christen von einem siebentägigen Schöpfungswerk ausgingen, während es nach dem Islam nur des einen schöpfenden Aufrufes „Sei!“ an die Dinge bedurft hätte (S. 60), die Gemeinsamkeit von Gebet und Andacht in den unterschiedlichen Gotteshäusern der drei Religionen (S. 72) und die Gemeinsamkeiten zwischen den Zehn Geboten von Juden und Christen und den im Koran in verschiedenen Suren enthaltenen religiösen Geboten (S. 99, mit lustigen Verballhornungen im Arbeitsauftrag auf S. 100, wenn es darum geht, göttliche von erfundenen Geboten zu unterscheiden: „Du sollst das richtige Zeugnis vorlegen!“, „Du sollst Kuchen essen!“). In einem Kapitel „Feste feiern“ (die Einstiegsillustration zeigt auch zwei kleine Fotos von Weihnachtsbaum und Menora) berichtet „Isaak“ auf S. 139 knapp über Chanukka, Purim und Pessach (daneben „Birgit“ über Advent und Weihnachten und „Fatima“ über Ramadan und Eid al-Fitr). Der kurze Bericht von „Isaak“ ist mit dem Foto eines etwas skeptisch dreinblickenden, kleinen ultraorthodoxen Jungen illustriert.

Ein Bericht über die Hidschra auf S. 93 spricht sich für die Toleranz zwischen den Religionen aus, indem es über die Politik Mohammeds in Medina heißt: „Es genügte ihm aber nicht, dass nur die Muslime glücklich miteinander lebten. Er wollte auch, dass die Muslime mit den anderen Bewohnern Medinas und der Umgebung, den Christen und Juden, tolerant und respektvoll in einer Gemeinschaft zusammenlebten.“ Ein Arbeitsauftrag fragt danach, ob die SuS die „Goldene Regel“ kennten und druckt als Erkenntnishilfe

einen Hadith ab: „Der Prophet sagt: ‚Keiner von euch ist gläubig, bis er nicht das für seinen Mitmenschen wünscht, was er auch für sich selbst wünscht“.

Im Glossar fehlt der Koran, wohl weil er in dieser Altersstufe nicht mehr erklärt werden muss; bei der Bibel heißt es „die heilige Schrift der Christen“ (S. 159), bei der Tora, ohne bestimmten Artikel, „heilige Schrift des Judentums“ (S. 162).

EinBlick in den Islam 7/8 (Schulbuchverlag Anadolu), 2012

Das IRU-Schulbuch für Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klasse enthält kein gesondertes Kapitel zum Judentum, wohl aber ein zehnseitiges zum Christentum. Der Kernlehrplan von 2014 für den islamischen Religionsunterricht hält sich in dieser Beziehung in den inhaltlichen Vorgaben bedeckt, verlangt im Bereich der Sachkompetenz aber Kenntnisse über beide Religionen.[1] Das Schulbuch ist allerdings bereits 2012 erschienen. Es enthält verstreute Hinweise auf das Judentum in verschiedenen Kapiteln zum islamischen Glauben. Wie „bei den Christen der Sonntag und bei den Juden der Samstag“ sei der Freitag der Feiertag der Muslime, heißt es im Kapitel „Beten in der Gemeinschaft“ (S. 30). Neben einem hebräisch beschrifteten Grabstein wird im Kapitel „Abschied nehmen, aber wie?“ auf jüdische Begräbnisriten verwiesen. Die muslimischen SuS lernen hier u.a., dass ähnlich wie im Islam der Tote zunächst rituell gereinigt und dann in weißen Leichentüchern bestattet wird; auch eine Feuerbestattung ist – wie im Islam – im Judentum nicht erlaubt. Auch Kaddisch und Reinheitsvorschriften im Zusammenhang mit der Beerdigung werden erwähnt (S. 39). Wie der Islam kennt auch das Judentum ein (nichtirdisches) Leben nach dem Tod (S. 43) sowie den Gedanken der Auferstehung allen Fleisches am Ende aller Tage (S. 53). Wie Mohammed der Koran, so wurde Moses die Tora anvertraut, die von den Muslimen als heiliges Buch und „gottgegeben“ anerkannt wird. Zur Bekräftigung wird aus Sure 5, 44 zitiert: „Wir haben die Thora hinab gesandt, darin sind Rechtleitung und Erleuchtung enthalten. Damit sprachen die gottergebenen

[1] Im schulformübergreifenden Kernlehrplan IRU für die Sekundarstufe I in NRW heißt es: Bis zum Ende der Sekundarstufe I (nach den Klassenstufen 5/6 erfolgt im Lehrplan keine Ausdifferenzierung nach Klassenstufen mehr), sollen die SuS im Inhaltsfeld 7 „andere Religionen und Weltanschauungen im Vergleich zum Islam“ behandeln; dabei sollen sie im Bereich der Sachkompetenz „grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Glaube und Glaubenspraxis von Judentum und Christentum zum Islam dar[stellen]“ und u.a. „das Gottes- und Menschenbild des Islam im Vergleich zu anderen Religionen und Weltanschauungen“ erläutern können. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamischer Religionsunterricht, 2014, S. 33; abrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/hauptschule/islamischer-religionsunterricht/index.html (zuletzt aufgerufen am 31.März 2022)

Propheten unter den Juden Recht und auch die Rabbiner und die Schriftgelehrten…“ (S. 50). Wie Muslime essen auch Juden kein Schweinefleisch (S. 100, 168).

Religiöse Toleranz spielt auch eine Rolle im Schulbuch. Im Kapitel zu „Sunniten und Schiiten“ wird auf S. 150 ein Text von Tahar Ben Jellouns „Papa, was ist der Islam? Gespräche mit meinen Kindern“ wiedergegeben, in dem die Tochter ihren Vater fragt, ob der Islam eine tolerante Religion sei. Hierauf antwortet der Autor:

> „Jede Religion versucht, die Menschen davon zu überzeugen, dass sie einzigartig ist und als Einzige Recht hat. Doch wer die Heiligen Schriften liest, z.B. den Koran, merkt, dass der Islam weder Krieg mit den Juden noch mit den Christen sucht. Der Islam erkennt die anderen Religionen und ihre Propheten an und ist daher tolerant. […] Der Islam zwingt niemanden, an seine Botschaft zu glauben. Jeder hat das Recht auf seine Überzeugungen, seinen Glauben, die respektiert werden müssen, wie auch er den Glauben der anderen respektieren muss.“ (S. 150).

Die Eröffnungsseite des Kapitels „Islam und Christentum“ zeigt drei Mädchen von den Schultern abwärts, mit (nach äußerer Anmutung, man sieht nur die Einbände – auf dem ersten ein Kreuz, das dritte mit Ornamenten geschmückt) je einer christlichen Bibel, einer hebräischen Bibel und einem Koran. Vor den zum Gebet gefalteten Händen der ersten liegt ein Rosenkranz, am rechten Handgelenk der zweiten ist ein Bändchen mit Davidstern erkennbar, und die dritte hält eine Misbaha in den Händen (S. 159).

Das Lexikon zum Schluss des Buches erklärt die Bibel als „die Heilige Schrift der Christen“, und die Tora korrekt, jedoch ohne Hinweis auf ihre sakrale Bedeutung als „ersten Teil der hebräischen Bibel, umfasst die fünf Bücher Mose“ (S. 180).

Bismillah – Islam verstehen. Arbeitsheft für den Islamunterricht 5 (Schroedel), 2011

Das Arbeitsheft enthält keinen eigenen Abschnitt zum Judentum und ist auch sonst sparsam bei Hinweisen auf Gemeinsames zwischen Islam und jüdischer Religion: Auch Juden fasteten, um „die Hingabe an Gott und das Vertrauen in ihn [zu] stärken“ (S. 12). S. 32 wird ein Jude im Tallit beim Gebet gezeigt und danach gefragt, wie die „Gebetshäuser in den drei Religionen Judentum, Christentum und Islam“ heißen. S. 48 wird unter der Überschrift „Religiöse Regeln und Gebote – Thora, Bibel, Koran“ u.a. eine Tora-Rolle gezeigt; auf der Folgeseite heißt es, dass – wie bei den Muslimen im Koran – „bei den Juden und Christen […] die meisten Regeln und Gebote in den heiligen Büchern“ stünden, und man soll die drei Schriften den einzelnen Religionen zuordnen: „Die Thora ist das heilige Buch der ……“. Auch auf die Bedeutung der Zehn Gebote für Juden und Christen wird verwiesen (S. 49), sie werden – nach der katholischen Anordnung – auf der linken Seite

wiedergegeben, rechts ist eine Abbildung der Steintafeln mit den Geboten in hebräischer Schrift nach der jüdischen Tradition zu sehen; leider enthält etwa die Hälfte der Gebote Schreibfehler in den Anfangswörtern. Ein Glossar fehlt.

Bismillah – Islam verstehen. Arbeitsheft für den Islamunterricht 6 (Schroedel), 2012

Das Arbeitsheft aus dem Schroedel-Verlag für die 6. Klasse enthält ein Kapitel über „Juden, Christen und Muslime“, analog etwa zu den relevanten Abschnitten in „EinBlick Islam 5/6“ aus dem Anadolu-Verlag. Ähnlich wie in christlichen Religionsschulbüchern oder in Lehrwerken für das Fach Praktische Philosophie (siehe die entsprechenden Kapitel in diesem Bericht), wird hier zunächst ein fiktives Gespräch zwischen drei befreundeten Kindern, Tarik, Markus und Aaron, wiedergegeben, die stellvertretend für den Islam, das Christentum und das Judentum stehen (S. 48). Tarik hat seine Freunde zum Fastenbrechen eingeladen, und so unterhalten sie sich über die genossenen Speisen, über die Praxis des Fastens in den drei Religionen sowie über andere, bereits vergangene und noch bevorstehende Feste. Aaron berichtet über das Fasten am Jom Kippur (da darf nicht einmal getrunken werden!). Als im Vorjahr Weihnachten und das Ramadanfest in dieselbe Zeit gefallen seien, sei es toll gewesen, man habe in der Schule gemeinsam gefeiert und sowohl der Imam als auch der Pfarrer sei dabei gewesen. In diesem Jahr ginge dies nicht, denn „die Zeiten passten einfach nicht zusammen“ – so lernen die Schülerinnen und Schüler gleich über die Nicht-Kongruenz zwischen dem islamischen und dem gregorianischen Kalender bzw. zwischen Mond- und Sonnenjahr (eigtl. Kalenderjahr), die Feste manchmal parallel zueinander stattfinden lässt und manchmal eben nicht. Leider war Aaron beim gemeinsamen Fest noch nicht an der Schule, und deshalb schlägt er vor, dass man das nächste Mal doch gemeinsam feiern und er auch seinen Rabbi dazu einladen könne. Tarik findet das gut und meint, dass es ja auch vielleicht im Judentum einen Feiertag gebe, der mal mit einem christlichen und einem muslimischen Fest zusammenfalle.

Nachdem also die Frage der Feste geklärt ist (sie sind nicht unbedingt zu vergleichen, fallen aber manchmal in dieselbe Zeit und man kann sie auch zusammen feiern), folgt auf der nächsten Seite (S. 49) eine Geschichte über „Ibrahim, der Stammvater von Juden, Christen und Muslimen“. Die im Midrasch und im Koran überlieferte Episode von Abrahams/Ibrahims Abkehr vom Götzendienst wird hier in einer originellen, mit jugendsprachlichen Elementen durchsetzten Geschichte erzählt („Raschid hält ein ziemlich freies Referat über den Propheten Ibrahim. Er hat sich nämlich nicht richtig vorbereitet.“)

Das „Referat“ endet mit den Sätzen: „Endlich war er am Ziel. Er wurde zum Propheten und zum Stammvater für alle, die an nur einen Gott glauben: Juden, Christen und Muslime. Mir gefällt er, weil er den ganzen Quatsch mit den Götzen nicht mitgemacht hat…“ Auf S. 51 wird die Stammvaterschaft noch einmal betont und die Genealogie nach Abraham/Ibrahim aufgezählt: „Ishaq ist der Stammvater von Juden und Christen“, von dem wiederum „Yakub, Yusuf und Musa“ abstammen (also biblische Figuren, die auch im Islam als Propheten gelten). Bei den Muslimen heißt es, stehe „Ismail oben im Stammbaum“, als Sohn von „Ibrahim und Hadschar“. Nach gemeinsam feierbaren Festen und dem gemeinsamen Stammvater folgt auf S. 52 ein Bericht über „Jerusalem – eine Stadt, die verbindet“. Klagemauer, in der Bildunterschrift sogar mit der Kurzform ihrer hebräischen Bezeichnung „Kothel“ vorgestellt, Al-Aqsa-Moschee und Grabeskirche erscheinen auf Fotos. Der Erklärtext spricht von Jerusalem als einer heiligen Stätte für Juden, Christen und Muslime und zählt 1.204 Synagogen, 158 Kirchen und 73 Moscheen in der Stadt auf. Viele wichtige Ereignisse der gemeinsamen Geschichte hätten hier stattgefunden, so habe Abraham/Ibrahim hier „seinen Sohn“ opfern sollen (die Judentum und Islam trennende Unterscheidung zwischen Isaak und Ismael wird im Text vermieden). Suleiman (Salomo) habe hier den ersten Tempel für die Israeliten erbaut – die Klagemauer sei deren Überrest, und Jesus habe in Jerusalem gelebt und gepredigt; die Christen glaubten, dass Jesus „hier gekreuzigt wurde und begraben ist“ (wobei letzteres natürlich nicht stimmt, denn sonst gäbe es kein Christentum). Auch der Islam habe eine besondere Beziehung zu der Stadt, denn er habe von „dort, wo heute die Al-Aqsa-Moschee steht“, seine Himmelsreise angetreten. Im Arbeitsauftrag werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, zu notieren, warum Jerusalem jeweils für Juden, Christen und Muslime wichtig ist. Interessanterweise wird der arabische Name der Stadt, Al-Quds, nicht erwähnt. Dass das Arbeitsheft Jerusalem jenseits von Spannung und Konflikt als religiös-kulturelles Erbe aller drei Religionen herausstellt ist hervorhebenswert – Schulbücher für den christlichen Religions- sowie für den Ethikunterricht unterlassen es selten, im Zusammenhang mit der heiligen Stadt auf den Nahostkonflikt zu verweisen.

Einen schönen lebensweltlichen Bezug enthält der Abschnitt „Ein alter Brief aus Deutschland“ im Kapitel über den Islam in Deutschland (S. 61). „Sena Gül“ fährt in den Sommerferien in die Türkei, und ihre Großmutter zeigt ihr dort alte Briefe von Senas Großvater, der „einer der ersten türkischen Gastarbeiter in Deutschland“ gewesen sei. In dem abgedruckten Brief an seine in der Türkei zurückgebliebene „liebe Frau Fatma“ schildert „Ali“, also der Großvater von Sena, seine Schwierigkeiten, sich in seiner neuen

Umwelt zurechtzufinden, da niemand in Deutschland Türkisch könne. Überall habe er Probleme: beim Einkaufen, bei der Arbeit, bei den Behörden. Und: „Wenn man die Sprache nicht kennt, hat man noch mehr Heimweh.“ Doch immerhin seien die Menschen sehr freundlich und hilfsbereit zu den Gastarbeitern. Und einen kleinen Lichtblick habe es auch schon gegeben: Zwar sei es sehr schwer, halal geschlachtetes Fleisch zu finden, aber die Arbeiter aus der Türkei hätten „einen jüdischen Metzger gefunden, bei dem kaufen wir das Fleisch“. In dem Arbeitsheft finden sich darüber hinaus einige verstreute Hinweise auf das Judentum, etwa auf S. 42 im Hinblick auf Christen und Juden als ahl al-kitab („Schriftbesitzer“), die wie die Muslime im Besitz eines göttlichen Offenbarungsbuches seien. Nach der Tora der Juden und dem Evangelium der Christen sei der Koran „das letzte von Gott kommende Offenbarungsbuch“. Auf S. 44 wird kurz die Geschichte der „Propheten Musa [Moses], Isa [Jesus] und Muhammad“ erzählt; in einem Arbeitsauftrag sollen ihnen bestimmte Begriffe zugeordnet werden, zu Musa/Moses z.B. das Wort „Israeliten“. Und gleich zum Einstieg in das Arbeitsheft findet sich auf S. 4 neben „As-salamu alaikum“ als „Gruß der Muslime“ in einer Sprechblase auch der hebräische Gruß „Schalom!“

Fazit

Die hier untersuchten fünf Schulbücher für den islamischen Religionsunterricht der Klassenstufen 1 bis 8 zeigen das Judentum als eine der drei großen monotheistischen Religionen, teils in eigens dem jüdischen (bzw. dem jüdischen und christlichen) Glauben gewidmeten Abschnitten, teils über andere Kapitel verstreut und im Vergleich mit Christentum und Islam. Ihre Informationen über das Judentum bieten die Lehrwerke altersgerecht und mit erkennbarer Empathie an. Betont werden die Gemeinsamkeiten von und die Ähnlichkeiten zwischen Islam und Judentum (Buchreligionen, Gotteshäuser, Stammväter bzw. Propheten, Gebote und Gesetze, Glaubensbestandteile, Bestattungsriten). Die Darstellung legt großes Gewicht auf das Tolerieren anderer Glaubensvorstellungen und das friedliche und konkurrenzlose Nebeneinander von Islam, Christen- und Judentum. Besonders hervorzuheben ist das Lehrwerk von Schroedel, *Bismillah – Islam verstehen 6*, das in fiktiven Dialogen und Briefen Lebensweltbezüge verwendet, die Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Islam erkennen lassen, und das das Wagnis eingeht, Jerusalem als Stadt dreier Religionen ohne Rangordnung der Ansprüche und ohne Verweis auf das Konfliktpotential der Stadt darzustellen. Auffallend ist in zwei Lehrwerken des Anadolu-Verlags die Kennzeichnung der Tora als „heilige Schrift/heiliger Text der Juden“ mit oder

ohne unbestimmten Artikel, oder gar als „*eine der* heiligen Schriften der Juden“, während die Bibel als „*das* heilige Buch der Christen“ und der Koran gar nur als „das heilige Buch“ ohne Kennzeichnung der Gruppe der Gläubigen beschrieben wird (Hervorhebungen D.S.). Woher diese zurückstufende Bezeichnungsweise rührt, ist unklar, sie würde auch ohne den erkennbaren Gegensatz zur Einstufung der christlichen Bibel und zum impliziten Absolutheitspostulat im Hinblick auf den Koran auffallen. Auch das normative Judentum kennt eine Einschränkung im Hinblick auf den Pentateuch als solchen, da das in ihm enthaltene Gesetz nur mit weiterer göttlicher Weisung deut- und befolgbar ist, es sieht aber in der Einheit von schriftlicher und mündlicher Tora eine sakrale Ganzheit gegeben. Wenn aber von „Text“, „Schrift“ oder „Buch“ in Bezug auf die Tora die Rede ist, handelt es sich der jüdischen Tradition nach immer um *den* heiligen Text, *die* heilige Schrift bzw. *das* heilige Buch. Keine andere Schrift, kein anderer Text, kein anderes Buch, weder die Prophetenbücher noch die Schriften der hebräischen Bibel und auch nicht der Talmud besitzen nach jüdischem Verständnis den sakralen Rang der Tora.

4.4 Praktische Philosophie

von Siegmar Sachse, Berlin

Dieser Beitrag untersucht die Darstellung von jüdischer Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern für das Fach *Praktische Philosophie* des Landes NRW. Die Untersuchung ist nach Verlagen und Schulbüchern gegliedert. Aus Platzgründen wurden relevante Inhalte, sofern sie keine erörternswerten Besonderheiten aufweisen, nur summarisch aufgezählt; spezifische Sachverhalte dagegen werden ausführlicher besprochen.

Für die Analyse lagen dem Verfasser 26 Printausgaben aus den Jahren 2009 bis 2021 vor.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	**Verlag & Jahr**	**Klassenstufen**	**ISBN**
Menschen brauchen Menschen 5/6	Militze 2010	GS, H, R, 5/6	978-3-86189-511-4
Menschen in ihrer Welt 7/8	Militzke 2010	GS, H, R, 7/8	978-3-86189-514-5
Lebensfragen an uns Menschen 9/10	Militzke 2012	GS, H, R, GYM, 9/10	978-3-86189-517-6
Leben leben 1. Praktische Philosophie. Ausgabe Nordrhein-Westfalen	Klett 2016	5/6	978-3-12-695500-3
Leben leben 2. Praktische Philosophie. Ausgabe Nordrhein-Westfalen	Klett 2009/2011	GS, R, 7–10 GYM 7–9	978-3-12-695240-8
Leben leben 2. Praktische Philosophie. Ausgabe Nordrhein-Westfalen	Klett 2018	7/8	978-3-12-695501-0
Leben leben 3. Praktische Philosophie. Ausgabe Nordrhein-Westfalen	Klett 2018	9/10	978-3-12-695503-4
weiter denken – Band A	Schroedel 2011	GS, R, 6/7	978-3-507-70201-1
weiter denken – Band B	Schroedel 2009	R, 8–10; GYM 8/9	978-3-507-70202-8
philo praktisch 1	C.C. Buchner 2009	GS, R, 5/6	978-3-7661-6665-4
philo praktisch 1	C.C. Buchner 2021	GS, R, 5/6	978-3-661-21055-1
philo praktisch 2A	C.C. Buchner 2011	GS, R, GYM 7/8	978-3-7661-6667-8
philo praktisch 2B	C.C. Buchner 2011	GS, R, 9/10; GYM 9	978-3-7661-6647-0
philo praktisch 3	C.C. Buchner 2008	GS, R, 9/10; GYM 9	978-3-7661-6669-2
Denkträume wagen 1	Cornelsen 2020	GS, GYM 5/6	978-3-06-065810-7
Praktische Philosophie 1	Cornelsen 2009	GS, R, 5/6	978-3-06-120013-8
Praktische Philosophie 2,	Cornelsen 2008	GS, R, GYM 7/8	978-3-06-120014-5
Praktische Philosophie 3	Cornelsen 2009	GS, R, GYM 9/10	978-3-06-120015-2

Respekt 1. Arbeitsbuch für Ethik, Werte und Normen und Praktische Philosophie.	Cornelsen 2012	GS, H, R 5/6	978-3-06-120217-0
Respekt 2. Arbeitsbuch für Ethik, Werte und Normen und Praktische Philosophie.R	Cornelsen 2012	GS, H, R 7/8	978-3-06-120218-7
Respekt 3. Arbeitsbuch für Ethik, Werte und Normen und Praktische Philosophie.	Cornelsen 2013	GS, H, R 9/10	978-3-06-065128-3
Fair Play 5/6, diff. Ausgabe	Schöningh 2014	GS,R 5/6	978-3-14-025401-4
Fair Play 5/6, Gymnasium	Westermann 2020	GYM 5/6	978-3-14-125920-9
Fair Play 7-9, Gymnasium	Schöningh 2009	GYM, 7–9	978-3-14-025019-1
Fair Play 7/8, diff. Ausgabe	Schöningh 2015	R 7/8	978-3-14-025402-1
Fair Play 9/10, diff. Ausgabe	Schöningh 2016	R 9/10	978-3-14-025403-8

Menschen brauchen Menschen 5/6 (Militzke 2010)

Kapitel 7 des Buches handelt über *Ursprünge, Religionen und Feste*; das Unterkapitel 7.2 wendet sich ab S. 154 der jüdischen Religion zu. Die Fotos auf der Auftaktseite zeigen einen ultraorthodoxen Juden mit seinem Kind im Arm, die Große Synagoge in Budapest und das mit einer Kippa bedeckte Hinterhaupt eines Juden. Der Arbeitsauftrag fordert die SuS auf, anhand der Fotos zu erzählen, „was ihr bereits über die jüdische Religion wisst“. Zu fragen wäre hier nach der didaktischen Funktion der Abbildung des orthodoxen Juden: Können elf- und zwölfjährige Schüler in Deutschland zwischen den verschiedenen Strömungen des religiösen Judentums unterscheiden? Oder werden sie – möglicherweise in Ermangelung eigener Erfahrungen mit Jüdinnen und Juden – nun glauben, dass diese immer so aussehen wie der abgebildete Mann? – Ein Brief der (fiktiven) zwölfjährigen Lea aus Jerusalem an einen deutschen Schulfreund (S. 155) zählt die Charakteristika ihrer Religion auf: hohes Alter, Monotheismus, Erwählung im Bund („wir sind aber deshalb keine besseren Menschen“) und Messiasglaube. Mit Letzterem verbindet sie einen wesentlichen Unterschied zum Christentum: „Jesus ist für uns nur ein jüdischer Mensch. Er ist nicht der Sohn Gottes oder der Messias. Auf den Messias, den Gesandten Gottes, warten wir noch immer.“ Es folgen Auszüge aus der biblischen Geschichte mit den Zehn Geboten, den jüdischen Festzeiten und der Bar-/Bat-Mitzwa-Feier. Speisevorschriften werden mit dem Motiv erklärt, Juden an ihre Religion zu binden; hier fällt der kuriose Hinweis „Pflanzliche Nahrungsmittel sind erlaubt“, mit einem beigefügten Rezept für die Zubereitung von Falafel, die man an allen Imbissständen bekommen könne.

Dieser Hinweis erklärt sich aus der Perspektive der aus Jerusalem schreibenden fiktiven Lea. Vermutlich gehen einige weitere Merkwürdigkeiten des Textes wie auch das oben

genannte Bild des orthodoxen Juden auf der Auftaktseite auf diese mit exotisierenden Untertönen verbundene „Auslagerung“ des Judentums nach Israel zurück. Die SuS müssten nicht zwangsläufig ihren Blick nach Jerusalem, also in die „Fremde“ richten, um sich mit Juden und Judentum vertraut zu machen. Über das Judentum könnte genauso gut eine jüdische Jugendliche aus Köln oder Düsseldorf berichten. Beim Abschnitt *Christliche Feste* (S.166) werden „alle Provinzen Palästinas“ als der römischen Steuerpflicht unterliegend gekennzeichnet, auch die Juden in „Palästina“ und Joseph aus der „Provinz Galiläa“. Ein Interesse des Autors, Jesus als Jude seiner Zeit den SuS nahezubringen, ist nicht erkennbar. Das Lehrbuch für die 5. und 6. Klasse behandelt ansonsten das Thema auf einem sehr einfachen Niveau. Jede Religion wird in ihrer spezifischen Eigenart gewürdigt, was das Judentum ausmacht, bleibt rudimentär und ohne spezifisches Profil. Die Gemeinsamkeiten sind weniger historischer als typologischer Art.

Menschen in ihrer Welt 7/8, GS (Militzke 2010)

Auch dieses Lehrbuch für Praktische Philosophie von Militzke für eine höhere Altersstufe trägt nicht weiter zur Ausdifferenzierung eines spezifischen historischen Profils des Judentums bei. Im Kapitel 7.2 ab S. 200 werden die Schüler sozusagen *à la carte* mit dem Thema bekannt gemacht: *Was empfehlen uns die Weltreligionen?* Eine Zusammenstellung von gutem Lebensrat und ethischen Regeln, wie sie sich in allen Religionen finden, bricht eine Lanze für die pädagogische Wirkmacht von Religionen bei der ethischen Erziehung, wobei vor allem die drei abrahamitischen Religionen hervorstechen. Die Goldene Regel erscheint S. 202 zwangsläufig als christlich, wenngleich festgestellt wird, dass eine „ähnliche Anweisung“ auch in anderen Religionen existiere. An einer Stelle kommt auch das Judentum mit gutem Rat zu Wort: „ein jüdischer Gelehrter“ (Rabbi Chajjim von Zans, 1793 bis 1876) klagt über das Herumjagen der Menschen im Kreis auf der Suche nach Glück und Reichtum: Anzuhalten, um dem Glück eine Chance zu geben, wäre die bessere Option (S. 203).

Lebensfragen an uns Menschen 9/10 (Militzke 2012)

Im Kapitel 7.2 *Menschen- und Gottesbilder in den Religionen* (ab S. 190) sind „Ur-Fragen“ die Fragen nach dem Woher und Wohin von Sein und Mensch, die Bewältigung von Leid und Schuld sowie die Sinnfrage angesichts des Endes allen Fleisches. Der Professor für katholische Dogmatik und Ökumenik, Hans Küng, unterteilt sie in drei große „Stromsysteme“ mit jeweils einer Leitfigur: Indien/Mystiker, China/Weiser, Naher

Osten/Prophet. Das letzte Stromsystem umfasst die drei „abrahamitischen Religionen“, so die Bezeichnung im Glossar. Diese Einteilung wirft eine Reihe von Fragen auf: China und Indien verzahnen sich in ihrer Religionsgeschichte ebenso so stark, wie diverse religiöse Richtungen im Westen, doch vermeidet Küng so eine klassische Ost-West-Spaltung der Welt. Seine typologischen Zuordnungen des Mystikers, Weisen und Propheten an jeweils eines dieser Stromsysteme sind bei näherem Hinsehen ebenfalls nicht haltbar. Israel hat eine eigene Gattung der Weisheitsliteratur hervorgebracht, die christliche wie jüdische Religionsgeschichte ist nicht ohne Mystik zu denken und Chinas Religionsgeschichte wurde zeitweise stark von prophetisch-mystischen Strömungen geprägt (erwähnt sei hier nur die Taiping-Bewegung).

Ein Kuchendiagramm (S. 190) zeigt den quantitativen Anteil der Religionen an der Weltbevölkerung, das Judentum verschwindet dabei erwartungsgemäß optisch in Form eines Striches neben dem breiten, weißen Segment der Menschen „ohne Konfession“, welches automatisch die Frage aufwirft: Warum so viel Raum für eine so kleine Religion? Auf S. 192 *Gott und Mensch im Judentum* wird kurz auf den kleinen Anteil des Judentums in der Grafik eingegangen: „Die meisten Juden leben heute in den USA und eben nicht im jüdischen Staat Israel.“ Was hinter dem „eben“ steht, bleibt offen, da die Verteilung der Juden in der Welt und die Existenz eines Staates des jüdischen Volkes nicht weiter thematisiert werden. In Stichpunkten wird das Judentum über zwei seiner Charakteristika erklärt, nämlich das Auserwähltheitskonzept und die Frage des Gottesnamens. Bei der Auserwähltheit wird auf beide Aspekte verwiesen: exklusive göttliche Zuwendung, dafür die Erwartung strikten Gehorsams, Schutz und Prüfung.

Auf psychologischen Bahnen wird die kurz gefasste Schöpfungsgeschichte des „Alten Testaments“ (S. 193) gedeutet. Offenbar wird das AT mit dem Judentum gleichgesetzt, darauf weisen die Formulierungen im Text und in mehreren Arbeitsaufträgen hin. Im Text heißt es etwa, dass „die Juden sahen“, dass Gottes Schöpfung Begrenzung bedeute und der Arbeitsauftrag 6 fragt nach dem „Menschenbild der Juden“. Die im Text angesprochene Begrenzung des Menschen als Schöpfungserfahrung ist in der Tat eine jüdische Vorstellung. Das Scheiden der Dinge und die Setzung von Grenzen ist im Judentum ein wichtiges Thema, hier erinnert die Erzählung jedoch eher an ökologische Konzepte. Die Spannweite jüdischer Anthropologie ist damit sicher nicht erfasst, man denke an messianische Grenzüberschreitungen in der Tora und das Ausbrechen aus auferlegten Grenzen. S. 206f. behandelt dann Hans Küngs *Projekt Weltethos*, das am häufigsten erwähnte

ethische Projekt in den Schulbüchern, wenn es um das Thema Religion geht. Die Suche nach einem „Grundkonsens bezüglich bestehender verbindender Werte“ führt zur Goldenen Regel, deren Existenz in fünf Religionen belegt wird. Das Judentum kann sich dabei auf den spätantiken Gelehrten Hillel berufen.

Ein spezifisches Interesse am Judentum ist abgesehen von der Frage der Begrenzung im Kontext der Schöpfung in diesem Schulbuch nicht zu erkennen. Die Hinweise bleiben kryptisch oder sehr allgemein, und was das Judentum im Hinblick auf die o.g. vier großen „Ur-Fragen“ zu bieten hat, bleibt im Dunkeln. Davon abgesehen bietet das Buch jedoch interessanten und anspruchsvollen Stoff für ein universales Nachdenken über die Weltreligionen. Nur in diesem Buch des untersuchten Korpus wird zudem eine Verbindung der drei abrahamitischen Religionen über die Prophetie angesprochen.

Leben leben 1. Praktische Philosophie (Klett 2017)

Im Rahmen einer „Woche des Dialogs“ planen drei Jugendgruppen aus jeweils einer Religionsgemeinde der drei Religionen ein Jugendfußball-Turnier (S. 201). In anonymen Sprechblasen am rechten Seitenrand häufen sich heftige Klagen über die „gedankenlose“ Wahl des Spieltages, eines Samstags. Auf der linken Seite stehen Ausrufe der Freude über die „tolle Idee“. Die jüdische Mannschaft („FC Schalom“) wird hier nicht als Verursacher des Unmuts benannt; dass es sich bei den ‚Meckerern‘ aber um dieselbe handeln muss, wird bei der weiteren Bearbeitung des Themas deutlich. Warum ausgerechnet ihnen hier über die Außenseiterrolle und die Differenzerfahrung die didaktische Funktion der Einführung in „eigene und fremde Kulturen“, darunter „Inhalte, Traditionen und Feste“ der drei Religionen übertragen werden muss, bleibt unklar. Die SuS sollen jedenfalls erklären, „was hier schief gelaufen ist“.

Der Entwurf eines Religionsspiels für die drei Religionen auf der nächsten Seite soll einen vertieften Vergleich ermöglichen. Auf einem Foto ist dazu ein Entwurf *Weltreise der Religionen* mit dem nördlichen Ausbreitungsgebiet der drei Religionen plus Asien zu sehen (ohne Amerika), markiert mit farbigen Punkten. Die meisten blau, einige rot und 19 gelb. Darunter erscheint ein Foto mit 19 Fragen zum Judentum für das Spiel, deren Beantwortung an Schlüsselpunkten offenbar den Spielverlauf mit einem vermutlichen Sieger bestimmt. Sollte die Analogie zwischen der Anzahl der gelben Punkte und der Anzahl der Fragen nicht zufällig sein, so handelte es sich um eine zumindest unglückliche Farbwahl. Wofür die einzelnen Punkte quer über die ganze Nordhalbkugel stehen, erschließt sich

nicht, da eine entsprechende Legende fehlt. In den Online Spieltipps von Klett (Link S. 203 unten) wird zum Einfügen von "Ereignisfeldern für Fragen/Aufgaben" geraten. Das Ende des Spiels ereignet sich außerhalb des Spielbrettrandes im Nichts.

Der jüdischen Esther, die mehr über das Christentum erfahren will, fällt anders als zu erwarten bei einem Vergleich mit Ostern zuerst das eigene Purimfest ein: Kinder aus beiden Religionen gehen analog an diesem Tag in ein Gotteshaus und feiern anschließend. Während sich aber Juden verkleiden, suchen Christen Ostereier (S. 204f.). Zu begrüßen ist hier der Perspektivwechsel, der einmal *nicht* christliche bzw. nichtjüdische Kinder auf die jüdische Religion, sondern umgekehrt eine Jüdin auf die Feste der Christen bzw. Nicht-Juden blicken lässt. Auf 15 Seiten werden anschließend (ab S. 206) ausführlich in einer Synopse der drei Religionen Feste, Traditionen, Gotteshäuser und religiöse Inhalte vorgestellt. Die Seite „Jerusalem – ein gemeinsamer Ausgangspunkt“ bringt eine besinnlich-romantisierte Beschreibung der Heiligen Stadt, ihres Flairs und Sprachgewirrs (S. 206). Die Schülerinnen und Schüler lernen auch weiter aus dem Mund von Altersgenossen über die Religion der anderen. Im christlichen Part wird auf Jesu Leben in Israel hingewiesen. Die Tora und ihre Bedeutung werden in einem weiteren Abschnitt erklärt: „In der (sic) Nebiim“ finden sich die Propheten, „in der (sic) Ketubim“ der Rest der Schriften. Die hebräische Bibel wird mit „TeNaK oder Tanach“ abgekürzt. Aus den Geboten der Tora werden „wichtige Ratschläge und Hilfen für den Alltag“ abgeleitet. Der mit ärgerlichen kleinen Fehlern durchsetzte Text wurde offenbar ungeprüft von einer Website „kidsweb.de“ übernommen (S. 208). Ansonsten finden sich hier aber auch mehrere instruktive Texte von Eli Bar-Chen und Heike Sprecht. Besonders gelungen erscheint auch die Beschreibung der Kombination von Weihnachten und Chanukka, das Juden in Deutschland als sog. *Weihnukka* feierten, womit sie neben ihrem jüdischen Glauben auch „ihre Zugehörigkeit zur deutschen Kultur“ zum Ausdruck brachten (S. 219). Hier wäre vielleicht noch Raum gewesen, auf den teils säkularen Charakter des deutschen Weihnachtsfestes einzugehen, der es jüdischen Familien überhaupt erst ermöglichte, Elemente des Festes mit denen von Chanukka zu verschmelzen.

Das Lehrbuch bemüht sich bei der Erläuterung der drei Religionen um eine Balance zwischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Weder verschwimmen die Konturen hinter einer bemühten Einheit, noch kommt das Verbindende zu kurz. Ethische und philosophische Inhalte werden hier nicht thematisiert, der Text fokussiert eher auf das äußere

Erscheinungsbild. Die Darstellung ist lebendig und umfassend, wenn auch für Kinder einiger Schultypen dieses Jahrgangs in seiner Fülle wahrscheinlich eine Herausforderung.

Leben leben 2. Praktische Philosophie (Klett 2018)

Das Buch schlägt im Kapitel „Ethik der Weltreligionen“ ab S. 205 ebenfalls zunächst einen Gruppen-Perspektivwechsel beim Einstieg in das Thema vor. Ziel sei es, nicht den Anderen in seiner Alterität, sondern das Gemeinsame zu erkennen. Zunächst werden religiöse Hilfsprojekte vorgestellt: *Zakat* für den Islam, eine obligatorische Sozialsteuer von und für muslimische Anliegen, *Brot für die Welt* oder *Misereor* für die Christen, und für das Judentum wird *Amcha* („Dein Volk“) genannt (S. 209). Die Hilfsorganisation wurde für die Betreuung von Holocaust-Überlebenden gegründet, was die SuS gemäß Arbeitsauftrag herausarbeiten sollen. Unter dem Aspekt transreligiöser NGO‘s wäre hier möglicherweise *IsraAID* (*The Israel Forum for International Humanitarian Aid*) geeigneter gewesen.

Das Buch zitiert aus einer „Toolbox Religion“ die berühmte Geschichte von Schammai, eines konservativen Rabbinen der Spätantike, und seines weltoffenen, oben schon erwähnten Kollegen Hillel in ihrer Reaktion auf das Angebot eines Heiden, im Blitztempo zu konvertieren, wenn ihm die Gelehrten die Tora in der Zeit beibringen, die er auf einem Fuß stehen kann (S. 212). Schammai jagt ihn weg, Hillel wirbt für die Goldene Regel und daran anschließendes Lernen. Hintergrund dieses etwas merkwürdigen Konversionsprojekts eines Heiden ist das aufwendige Lernen und Einüben von kultischen Regeln im Alltag für eine Konversion zum Judentum, etwas was den beiden anderen Religionen in diesem Umfang fremd ist. Die Erzählung begründet allerdings keine größere Kulanz von Seiten Hillels, seine Schule verfügt lediglich über die bessere Pädagogik. Mit etwas anderer Kommunikation erreicht er am Ende dasselbe wie der gestrenge Schammai. „Das Judentum ist eine Religion der Tat“, heißt es weiter im Text. Juden gelten bei der Vervollkommnung der Welt als Partner Gottes, ein Gedanke, den besonders das mystische Judentum entfaltet hat. Drei Zitate von berühmten Weisen aus dem Mischna-Traktat *Avot* lenken nochmals den Blick auf die Bedeutung der Nächstenliebe und des Vollbringens guter Taten neben Gesetz und Gebet im Judentum. Damit sind – und hier zeichnet sich das Buch vor vielen anderen Lehrwerken im Korpus aus – Ethik und Ritualpraxis im Judentum zusammengedacht, und es sind allen exklusiven Zuweisungen der Goldenen Regel an das Christentum die Argumente genommen, ohne dass die Bedeutung von Gesetz und Gebet übergangen wird. Nimmt man die folgende Darstellung der Zehn Gebote

und ihrer Bedeutung im Judentum (S. 213) hinzu, handelt es sich um eine sachlich und didaktisch anspruchsvolle, doch dabei nicht zu überfrachtete Darstellung jüdischer Ethik.

Leben leben 2. Praktische Philosophie (Klett 2009/2011)

Ein Artikel des Harvard Professors für Politikwissenschaften Samuel P. Huntington von 1993 gehört in den Themenkreis um die Stichworte Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität, drei unterschiedliche Konzepte im Zusammenleben von Kulturen (S. 160): In Zukunft werden die primären Ursachen globaler Konflikte nicht ideologischer oder wirtschaftlicher Natur sein, sondern kulturell bedingt. *Kultur* meint dabei eine weit über bewusste und kognitive Prozesse hinausgehende existentielle Prägung, eine Urform von Identität, die auch Religion einschließt. Nationalstaaten spielen nach dieser These weiter eine Rolle, doch die Weltpolitik wird der Zusammenprall von „Zivilisationen" prägen. Es sind diese, jahrhundertelang gewachsenen religiösen und kulturellen Identitäten, welche Menschen prägen. Die Schrumpfung der Welt durch die Globalisierung wird folgerichtig das Reibungspotential vergrößern. Huntington hat seine These auch auf innerkulturelle Prozesse angewendet. Jüdische Identitätssuche außerhalb von religiös organisierter Tradition hat sich ähnlichen Fragen gestellt, der dort entwickelte Begriff „Schicksalsgemeinschaft" ist eine Folge davon. Für die im Fach Praktische Philosophie verhandelten Fragen besitzt die Diskussion seiner These in jedem Fall hohe Relevanz. Im Buch folgt S. 161 als eine mögliche Gegenthese Lessings Ringparabel: Die Parabel setzt über die Ununterscheidbarkeit der drei Ringe ein gemeinsames universales Erbe voraus. Im Unterschied zu Lessing lässt der nacherzählende Lehrbuchtext es offen, ob überhaupt noch der Originalring im Spiel ist; die Spekulation des Richters, der Ring sei verlorengegangen, gewinnt damit an Gewicht. Der Jude Nathan vertritt hier eine Universalweisheit, wonach eigentlich alle drei Religionen prinzipiell gleich wahr sind, die Konkurrenz nach Kriterien der Wirkung ist besser als die um *Wahrheit*. Der Gedanke einer Ur-Ethik ist dabei der jüdischen Theologie nicht fremd, seit der Antike weiß sie um einen noachitischen Heilsstatus auch für Nicht-Juden (ohne Konversion). Noah, der Stammvater der neuen, von Gewalt bereinigten Menschheit, ist auch der Neubegründer einer universalen Ethik. Leider greift kein Lehrbuch diesen universalistischen Ansatz im Judentum auf.

Will man andere Kulturen verstehen, so heißt es auf S. 256, muss man sich deren religiöse Vorstellungen anschauen. In allen Kulturen spielt dabei die Sinnfrage angesichts des Todes eine wesentliche Rolle, was sich wieder in den Bestattungsweisen und im Umgang mit den Toten niederschlägt. In dieses Thema führt ein Text von Peter Neyster und Karl-

Hein Schmidt ein, Autoren, die eher in seelsorgerlich-homiletischen als in judaistischen Kontexten zu Hause sind. Vom paradoxalen Begriff für jüdische Friedhöfe – „Haus des Lebens“ – ausgehend, hinterlässt die Beschreibung jüdischen Umgangs mit Tod und Sterben einen Eindruck großer, hoffnungsvoller Gelassenheit im Umgang mit dem Tod. Dies verkennt etwas das archaische Erbe in der rituell geforderten Trauer im Judentum, wo sich Reste einer keineswegs so hoffnungsvollen, mehr „realistischen“ Auffassung vom Tod erhalten haben. Der Text erwähnt später eine Auferstehungshoffnung als Teil des jüdischen Glaubens. Explizit hingewiesen wird auf eine gesonderte Seelenvorstellung im Judentum, indem „der behutsame Umgang mit den Toten lehrt, dass sich die Seele langsam vom Körper trennt.“ Auf der nächsten Seite (257) über Tod und Auferstehung im Christentum wird dieses Konzept wieder dementiert. Die protestantische Auferstehungshoffnung nach Luthers Ganztod-Lehre wird als eine „jüdisch-christliche“ Vorstellung wiedergegeben, der Seelen-Aufstieg dagegen dem paganen griechischen Lager zugeschrieben. Diese Ganztod-Lehre gilt unter protestantischen Theologen entgegen den Erkenntnissen moderner Forschung immer noch als „genuine Auffassung“ des spätantiken Judentums.

Das Buch geht S. 264f. ausführlich auf Begegnungen der drei Religionen in einem Jugendcamp 1997 in Tirol ein. Mirjam, eine Jüdin aus Berlin, die Christin Eva und die Muslima Nusaiba berichten über ihre Erwartungen und Erfahrungen im Camp. Am ersten Tag betet Mirjam als Repräsentantin des Judentums das *Kaddisch* (entgegen landläufigen Vorstellungen ist das *Kaddisch* kein eigentliches „Totengebet“), Eva das *Vaterunser* und Nusaiba die *al-Fatiha*. Die SuS sollen die drei Gebete auf Unterschiede und Gemeinsames hin analysieren: *Wer* wird mit welchem Namen angerufen, *was* sagt dies über das Gottesverhältnis, für *wen* wird gebetet und *wer* wird ausgeschlossen? Sind die Gebete kompatibel untereinander (S. 265)? *Kaddisch* und *Vaterunser* stehen sich dabei im Wortlaut und vor allem der eschatologischen Intention – abgesehen von der Segenswidmung speziell nur für Israel im *Kaddisch* – näher als die stärker auf das rechte Handeln unter Allahs Leitung abzielende Sure, und es wäre interessant, im Unterricht zu beobachten, ob diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede von den SuS tatsächlich herausgearbeitet werden. Die drei Camp-Besucherinnen beschreiben ihren Glauben. Für das Judentum wird ein Bekenntnis zu Gott eingeblendet, eine Siddurfassung des Morgengebets *Jigdal* am Schabbat (S. 266). Mirjam erklärt korrekt den Begriff Tora und erläutert den großen Respekt, der den Tora-Rollen als materiellen Trägern des heiligen Textes entgegengebracht wird. Didaktisch wie inhaltlich ist dies einer der aus Sicht des Verfassers gelungensten

Lernzusammenhänge im gesamten untersuchten Korpus: Er führt anhand von Originalquellen mitten ins Zentrum des jeweiligen Glaubens, überlässt aber den SuS herauszufinden, was sich reibt und was zusammen geht. Auf S. 268f. wird das gleiche Konzept auf einige kanonische Texte der drei Religionen angewandt mit dem Schwerpunkt Gebote und Gerechtigkeit. Zitiert wird aus dem Talmud, der Begriff wird erklärt (jedoch wäre hier statt „um 500 v. Chr." für die Zeit der Entstehung ca. 500 n. korrekt). Rabbi Awira favorisiert hier Freizügigkeit und gerechtes Handeln. Es folgt ein Wort Jesu über die Bruderliebe und aus dem Koran eine Aussage über den Wert von Almosen. In einer Aufreihung der zehn Gebote wird aus dem Koran Sure 5,38 zitiert, die das Abhacken von Gliedern als Strafe für Diebstahl fordert. Statt das biblische Talionsgesetz als Äquivalent aufzulisten, verweist der Autor auf Ex 20,15 „Du sollst nicht stehlen".

Das Buch schneidet im Vergleich mit anderen Lehrbüchern trotz einiger kleinerer Fehler in der sachlichen Darstellung und didaktischen Aufbereitung sehr gut ab, die Lernfragen sind zahlreich und breit gestreut, auf hohem Niveau und bieten Schülerinnen und Schülern wie auch dem Lehrpersonal diverse kritische Ansätze zur Diskussion.

Leben leben 3. Praktische Philosophie (Klett 2018)

Auf S. 67 im Kapitel *Toleranz und ihre Grenzen* lanciert das Lehrbuch einen indirekten Hinweis auf das Judentum: Religionsfreiheit, Menschenrechte und Toleranz seien als Begriffe schwer unter einen Hut zu bekommen. „Tolerant ist, wer im Gegensatz zur Gleichgültigkeit tatsächlich Zumutungen erfährt, sie im Gegensatz zur Intoleranz aber aushält." Der Ausspruch aus Lev 19,33-34 über die Rechte eines Fremdlings im Land wird mit Davidstern und Kreuz markiert und damit beiden Religionen als tradierter Text zugewiesen. Von der visuellen Textanordnung her entsteht der Eindruck einer inneren Einheit von Christentum und Judentum gegenüber dem Islam. Auch beim Themenkreis „Sterben und Tod in der Gesellschaft" kommt das Judentum im Gegensatz zum oben besprochenen *Leben leben 2* von 2009/2011 nur am Rande vor: Das Christentum habe vom ganzheitlich denkenden Judentum die Erdbestattung übernommen. Es geht in diesem Schulbuch jedoch nicht zunächst um die Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen den Religionen, sondern um eine Auseinandersetzung mit Sterben, Tod und Trauern bzw. zuvor mit dem Toleranzbegriff.

weiter denken. Band A (Schroedel 2011)

In einem Text von Susie Morgenstern telefoniert ein muslimischer Junge in Frankreich mit einer jüdischen Freundin und befragt sie dabei zu ihrem wöchentlichen Feiertag, was geht und was nicht – das meiste geht nicht (S. 198). Ein längerer Text über das babylonische Exil der Juden führt mit qualifiziertem Fachwissen in die große Umbruchzeit des jüdischen Volkes nach der ersten Tempelzerstörung ein (S. 198f.). Im Mittelpunkt steht das Bewahren der eigenen Identität in einer fremden Umwelt als ohnmächtige Minderheit nach einer schweren Kultur- und Religionskrise. Zwei Faktoren helfen den Juden dabei besonders: die Stimme von Propheten zusammen mit einer Fokussierung auf Texte und die Förderung einer tempelunabhängigen Kultpraxis wie das Feiern des Schabbats – hier wird die Brücke zu dem im Eingangstext beschriebenen Telefonat geschlagen. Die geistigen Führer des Judentums arbeiten die Geschichte auf, es entsteht die Tora. Der Abschnitt über die Schöpfungsgeschichte wird wunderschön mit „*Ein jüdischer Festgesang über die Schöpfung*“ überschrieben.

Die Knappheit an Informationen zum Judentum wird zum Teil durch die qualitativ hohe und zugleich Kinder ansprechende Darstellungsweise der Texte ausgeglichen. Die im Detail nicht weiter ausholende Auseinandersetzung mit einer jüdischen Identitätskrise im Exil und deren Bewältigungsstrategien bieten schülergerechten Stoff für ein Nachdenken darüber, was das Judentum beim Bemühen um die Bewahrung eines eigenen Profils im Kontext universaler Ideen auszeichnet.

weiter denken. Band B (Schroedel 2009)

In einem Abschnitt „Der Ursprung des jüdischen Glaubens: die Befreiung aus Ägypten“ (S. 223f.) erscheint der Exodus der „Hebräer“ nicht nur als Auszug aus sozialer Knechtschaft: „Sie befreien sich gleichzeitig von den Mythen, den Göttergeschichten, (sic) der Ägypter.“ Ihr einziger Gott ist nun JHWH, zu „Juden“ werden sie 500 Jahre später. Es folgen das *Schm'a Israel* und das kleine Credo („Mein Vater war ein Aramäer…“) aus Deut 26,5. S. 224 enthält die Beschreibung eines Sederabends mit liturgischem Gespräch zwischen Vater und Sohn, das von Arik Brauer nach der Pessach Haggada nacherzählt wird und baut so die Brücke zwischen dem zuvor beschriebenen Exodus, den Glaubensbekenntnissen und der rituellen Praxis. Mit der Überschrift „Die ursprüngliche jüdische Hoffnung auf ein gelungenes Leben“ greift das Lehrbuch auf S. 225 auf eine Wendung aus der psychologischen Philosophie zurück. Diese ursprüngliche Hoffnung sind die zehn

Gebote, aufgeschrieben auf Steintafeln. Ein paar Zeilen informieren über die Geschichte Israels und die Menora vor der Knesset in Jerusalem. „Gibt es im Glauben des alten Israel ein Leben nach dem Tod?“ ist ein weiterer kurzer Abschnitt überschrieben. Zitiert werden mehrere Bibeltexte, zunächst vier ältere (Ps 39,5-7; 90,6ff; Hi 14,7ff; Gn 3,19) mit einem resignierenden Grundton über die Vergänglichkeit des Menschen. Dem werden unter der Überschrift „Glaube an ein Leben nach dem Tod im späteren Judentum“ aus dem zentralen Amidagebet im jüdischen Gottesdienst die zweite und die achtzehnte Bitte gegenübergestellt, welche die feste Hoffnung auf eine Auferstehung zum Inhalt hat. Die Schüler sollen die Unterschiede herausarbeiten. Die nächsten Seiten (227–228) führen in apokalyptische Vorstellungen von Himmel und Hölle ein. Ein Infoblock zur Geschichte des Alten Israel bis zur Rückkehr aus dem Exil erläutert: Unter den Zurückgekehrten entwickelte sich die Idee einer messianischen Heilszeit mit dem Buch Daniel als einem Höhepunkt dieser Vorstellungen. Zitiert wird aus Dn 7,9-13 die berühmte Passage vom Kommen des Menschensohns als einem universalen ewigen Herrscher. Arbeitsaufträge fordern dazu auf, die Messiasvorstellung herauszuarbeiten. Der Autorentext verweist auf eine Idee vom „Jüngsten Gericht“ im Buch Daniel, die mit Bildern von der Hölle verbunden wurde. Eine Aufgabe fragt danach, welche „Bilder von der Hölle“ der Schüler/die Schülerin kennen und fordert sie auf: „Versuche sie zu malen.“ – Dieser gesamte Teil bietet eine Reihe attraktiver Ansätze zu einer fruchtbaren Diskussion über die Entwicklung von Moral und Ethik in allen drei Religionen in ihrer Ambivalenz und deren moralische Anbindung an numinose Sühneinstitutionen. Gutes Tun ohne eine Erwartung auf eine postmortale Entgeltung bietet für alle drei Religionen provokativen Stoff. Eine weitere thematische Ambivalenz des Themas liegt auf der Hand: Menschen waren aufgrund dieser Vorstellungen fähig, systematisch mit gutem Gewissen Gewalttaten zu begehen oder sich in riskante Befreiungsaktionen zu stürzen.

Das Lehrbuch macht von hier aus einen großen Sprung zur Rolle jüdischer Hoffnung in der NS-Zeit. Zitiert wird eine fiktive Szene aus dem Buch „Damals war es Friedrich“ von Hans Peter Richter, in der ein Lehrer es in dieser Zeit wagt, seinen Schülern „die wahre Geschichte der Juden“ (so die Überschrift) zu erzählen (S. 237). Die Arbeitsaufträge geben dabei mit dem Stichwort „Sündenbock“ die Richtung der Behandlung im Unterricht vor. In seinem engagierten Plädoyer für die Juden erzählt der Lehrer ihre Leidensgeschichte unter römischer Herrschaft und dann weiter seit den Kreuzzügen. Er greift dabei auch stereotype Bilder über Juden auf – ihre vermeintliche Fremdheit, Gerissenheit, Geldgier, Tüchtigkeit, Jesus-Leugnung – um diese dann zu entkräften, zu entschuldigen oder

zu begrüßen (im Falle von Tüchtigkeit). Die Rede des fiktiven Lehrers mag in einem NS-Schulkontext angemessen gewesen sein, in einem modernen Umfeld wirkt sie teilweise befremdlich, was die SuS möglicherweise nicht ganz realisieren werden. Ein Infoblock unterrichtet die SuS über den jüdischen Messiasglauben, das der Legende nach von Muslimen zur Abwehr des Messias vermauerte Goldene Tor in der Jerusalemer Stadtmauer (mit Abbildung), die Errichtung eines jüdischen Staates 1948 in Palästina und die heftigen Auseinandersetzungen mit den dort lebenden „Palästinensern... sie halten bis heute noch an“ (S. 237). Der Artikel endet mit einem Verweis auf den in Deutschland geborenen jüdischen Reformrabbiner Schalom Ben-Chorin, der diesen neuen Staat der Juden nach 2000 Jahren, „das wiederauferstandene Israel“, gleichnishaft mit der Auferstehung Jesu verglichen habe.

An Stoff zu Kontroversen mit riskantem Potential mangelt es diesem Schulbuch nicht. Kein anderes Lehrbuch im Korpus versucht einen interreligiösen Zugang von der eschatologischen bzw. messianischen Thematik her. Ob alle angeführten Texte und Themen dabei der Ziel-Altersstufe gerecht werden, steht auf einem anderen Blatt. Die Frage nach einem universellen, positiven Verbindenden, wie es die Aufklärung einst vorgab, gerät hier zwar in den Hintergrund, doch verbindet untergründig ein Hang zur Apokalyptik die drei prophetisch basierten Religionen mit ihren eschatologischen Erwartungen einer neuen besseren Welt, nicht nur im Jenseits, ebenso stark.

philo praktisch 1 (C.C. Buchner 2009)

Im Kapitel *Vom Anfang der Welt* auf S. 180 folgt auf den ersten Schöpfungsbericht hier auch der Bericht über die Erschaffung Evas als „Erzählung aus der Mythologie der Hebräer“ und der „Bibel, dem heiligen Buch der Christen“. Weder trifft hierbei der Begriff „Mythologie“ auf den ersten Schöpfungsbericht zu, noch ist der *Tanach* allein den Christen heilig. S. 190f. stellt „die drei großen monotheistischen Weltreligionen“ in einem Puzzlequiz vor, es folgen drei Texte mit ausgesparten Stellen, die mit am unteren Rand aufgelisteten Begriffen ausgefüllt werden sollen. Ausführlich wird in dem das Judentum betreffenden Text nach Erwähnung der matrilinearen Übertragung jüdischer Zugehörigkeit der aufwendige Weg bei einem Übertritt zum Judentum geschildert: Dreimal wird ein Rabbiner den Konversions-Kandidaten abweisen, um ihn zu prüfen, und nach ca. zwei Jahren, wenn er „unter anderem Gebete, Hebräisch und die Speisevorschriften“ erlernt hat, wird ihn ein *Beth Din*, ein rabbinisches Gericht, prüfen (S. 192). Das Pessachfest wird beschrieben (S. 194, gefolgt vom Heiligen Abend, einschließlich Christmette, und

dem muslimischen Opferfest), der Auszug aus Ägypten (S. 196), und eine martialisch anmutende Zeichnung, die Abraham in pathetischer Pose im Tallit und mit erhobenem Messer über dem gebundenen Sohn zeigt, illustriert die Erzählung von der Opferung Isaaks (S. 196f.). Die Geschichte enthält kein geringes Potential für ein ethisches Dilemma, der Koran kennt zudem die Erzählung mit Ismael statt Isaak. Der wiedergegebene Text wurde einer Kinderbibel entnommen. Darauf folgt, aus derselben Quelle, der Bericht von der Geburt Jesu (S. 197). Über Verbindung von Jesus zum Judentum ist dabei nichts zu erfahren. S. 198 kommen *Bar* und *Bat Mitzwa* nach Reformverständnis sowie ab S. 200 Hochzeitsfeiern in den drei Religionen zur Sprache.

Das Schulbuch berichtet unterhaltsam von den drei monotheistischen Religionen. Problematisch ist die Präsentation der Bibel als ein christliches Buch, während dem Judentum nur die Tora zugesprochen wird. Offen bleibt nach den Texten eine historisch begründete Interdependenz zwischen den drei Religionen trotz einer Fülle von Möglichkeiten auf den 21 Seiten des betreffenden Kapitels. Weder gibt es bei Pessach einen Querverweis auf Ostern, noch bei *Sünnet*, der muslimischen Beschneidung, auf die entsprechende Praxis im Judentum oder beim christlichen Sonntag auf den Schabbat.

philo praktisch 1 (C.C. Buchner 2021)

Der Verlag hat das zuvor besprochene Buch nunmehr vollständig umgearbeitet. Es fehlen alle Quiz- und Puzzleaufgaben, dazu ein Großteil der dortigen detaillierten Informationen. Beim Einstieg in *Leben und Feste in unterschiedlichen Religionen* auf S. 252f. kommen sieben junge Vertreter der drei Religionen mit ihrem Credo zu Wort. Der jüdischen Mathematikerin Viktoria A. sind ihr Glaube, die Welt zum Besseren verändern zu können, und die damit verbundene Verantwortung wichtig. Auf S. 258f. erklärt der dreizehnjährige Elias, was es für ihn bedeutet Jude zu sein: Als Kind einer jüdischen Mutter sei er automatisch Jude und beschnitten worden. Jetzt werde er mit einem großen Fest, seiner „Bar-Mitzwa“ religionsmündig, d.h. er müsse ab jetzt alle Gebote der Tora „der wichtigsten Schrift des Judentums“ befolgen. Über den Talmud als wichtigste Schrift für die konkrete Befolgung der Gebote ist nichts zu lesen. Dreimal am Tag sei Gebetszeit, (nur) dabei trügen sie eine Kippa, es handelt sich demnach um eine liberale Ausrichtung. Die Familie feiere Schabbat, Party sei dann für ihn tabu, Speisen müssten immer „koscher“ sein. Zum Beispiel dürfe nie Fleisch mit Milchprodukten zusammen gegessen werden, deswegen esse er auch nie Salamipizza! Weiter berichtet er über Pessach, seine Synagoge und den Gottesdienst. Die Synagoge diene auch als Raum für andere Anlässe,

darunter Veranstaltungen des Kinder- und Jugendclubs. Ferdinand, ein christlicher Freund von Elias, war auf seiner *Bar Mitzwa* eingeladen und reflektiert nun seine Erlebnisse danach (S. 260f.): Irritierend sei für ihn in der Synagoge gewesen, dass laut geredet und gelacht wurde; einige Personen seien sogar „damit beschäftigt [gewesen], Verträge abzuschließen“. Aus christlichen Kirchen kenne er es so, dass man sich ruhig verhalte, „um Gott auf diese Weise Ehre zu erweisen“. Eis habe es auf der Feier bei Elias nicht gegeben, weil dies nach dem Essen nicht koscher wäre. Am Schabbat könne Elias auch nicht zu einer Geburtstagsparty kommen – offenbar folgt sein Freund an dieser Stelle plötzlich einer orthodoxen Lebensform. Jüdisches Leben wird hier, wie auch in anderen Ethikbüchern, überwiegend als Beschränkung von Dingen geschildert, die Kindern und Jugendlichen Spaß machen. Mit etlichen Sachfehlern und anderen Merkwürdigkeiten stellt sich die Frage, ob der Text als ein authentisches Zeugnis einer *Bar-Mitzwa*-Feier durchgehen kann. Hinzu kommt eine stereotype Darstellung, nämlich der Verweis auf das ‚Geschäftemachen‘ – also hier das Schließen von Verträgen – in der Synagoge. Die Gegenüberstellung von andächtiger Stille in der christlichen Kirche einerseits und dem eher ‚trubeligen‘ Geschehen während der synagogalen Feier andererseits mag eine allgemeine Differenzerfahrung wiedergeben, sollte hier jedoch mit weiteren Erklärungen unterfüttert werden, um falsche Schlussfolgerungen zu vermeiden. Der Abschnitt *Drei Religionen - eine Wurzel* behandelt „Das Grab der Patriarchen“ nach einem Text von Catherine Clément (S. 264): Theo trifft auf einer Reise nach Jerusalem einen Rabbiner, einen Pater und einen Scheich. Der Jude muss sich im Gespräch zweimal rechtfertigen, einmal weil Ismael von ihm nicht als legitimer Sohn Abrahams anerkannt wird, und zum anderen, weil Gott von Abraham gefordert habe, Isaak zu opfern. Auf S. 265 werden das *Schmone-Esre*, das *Vaterunser* und die *Fatiha* abgedruckt und die SuS werden aufgefordert, die Gebete auf Gemeinsamkeiten sowie auf die dort jeweils beschriebenen Eigenschaften Gottes hin zu vergleichen.

philo praktisch 2A (C.C. Buchner 2011)

In einer Karikatur auf S. 188 lachen die Vertreter der drei Religionen über einen Karikaturisten, der sie gerade zeichnen will, wie sie ihre Streitigkeiten begraben. Eine Liste von farbig ausgezeichneten Weisheiten informiert über den Wert von Tun/gutem Tun oder anderen Wegen (Glaube, Gnade/Erwählung, reines Herz/Gesinnung) in religiösen Heilskontexten. Das Judentum ist mit drei Sätzen vertreten, einer davon ist der durch den Film „Schindlers Liste“ bekannt gewordene Satz aus dem Talmud: „Wer nur ein

Menschenleben rettet, rettet eine ganze Welt.“ (bSanh 37a) Hans Küng vertritt auf der Folgeseite eine strikt historische Auffassung über die Entstehung der Zehn Gebote, sie dürfen und müssen sich sogar daher mit und in der Zeit wandeln (S. 189). Nach einem Abdruck der Gebote folgt S. 191 ein Gespräch zwischen zwei jüdischen Freunden nach einer Erzählung von Harry Kemelman: Dem einen wurde durch des Anderen Schuld sein Auto ruiniert, der Andere bestreitet das. Ein Rabbi wird mit seiner umfassenden Kenntnis des Talmud als Schiedsrichter eingeschaltet, es geht hin und her, und am Ende stellt sich heraus, dass die Fabrik Schuld hat und ihren Garantiepflichten nachkommen muss. Warum in diesem Fall ein Rabbi konsultiert werden muss und warum der Talmud da gesundem Menschenverstand oder gar einem auf solche Fälle spezialisierten Anwalt überlegen sein soll, erschließt sich in keiner Weise. Vielleicht antworten die Schülerinnen und Schüler auf den Arbeitsauftrag, inwieweit der Talmud zur Lösung von Problemen der Gegenwart herangezogen werden kann: „Gar nicht!“, womit dem Verständnis des Judentums sicher nicht geholfen wäre.

Zu der auch in diesem Band enthaltenen problematischen Comic-Darstellung im Zusammenhang mit Jesu Bergpredigt – hier S. 192f. – siehe die Erörterung in der folgenden Besprechung von *philo praktisch 2B* (2011).

philo praktisch 2B (C.C. Buchner 2011)

Diese Ausgabe von Buchner folgt seinem Vorgänger *philo praktisch 1* von 2009 zu großen Teilen. Wie auch *Leben leben 2* (2009/2011) von Klett greift dieses Lehrbuch in seinem Kapitel *Interkulturalität* auf die These von Samuel Huntington zurück, hier mit einem besser verständlichen Text: „Die Menschen definieren sich über Herkunft, Religion, Sprache, Geschichte, Werte, Sitten und Gebräuche, Institutionen.“ (S. 80) Es folgt einige Seiten später, nach Verweisen auf die Goldene Regel in verschiedenen Religionen (S. 86, wieder wird Hillel für das Judentum zitiert: „Was dir selbst verhasst ist, das tue deinem Nächsten nicht an. Das ist die ganze Lehre der Thora, alles andere ist nur Kommentar.“) die Ringparabel, diesmal als Comic (S. 87). Im Abschnitt „Kein Tag ohne Krieg und Terror“ wird eine Karikatur gezeigt, die zwei mit Bomben und Gewehren bewaffnete Personen – anhand der Uniform bzw. Kleidung als israelischer Soldat und als Araber erkennbar – zeigen, wie sie im Kreis hintereinander herjagen, wobei die Kreisbahn von Wegweisern flankiert ist, die abwechselnd die Wörter „Rache“ und „Vergeltung“ zeigen. Ein Arbeitsauftrag fordert dazu auf, nach „Beispielen für das gezeigte Verhalten“ zu suchen und fragt, warum dieses Verhalten kein geeignetes Mittel sei, „Frieden herzustellen“

(S. 162). Die Lösung scheint, wie der folgende Abschnitt „Wege zum Frieden“ zeigt, in gegenseitigem Verständnis zu liegen – und in der Liebe: Unter dem Titel „Die Revolution der Kinder“ wird auf S. 163 über ein erfolgreiches arabisch-jüdisches Schulprojekt in Jerusalem berichtet. Zwei Fotos aus einem Bildmagazin mit dem Titel „Feinde“ zeigen zum einen ein angeblich israelisch-beduinisches Paar beim Kuss, zum anderen zwei Freunde, einer davon „Araber“ (mit dem hebräischen Vornamen Ofer!), der andere „Jude“ (mit den arabischen Vornamen Amir Musa!), beim herzlichen Händedruck (S. 163).

Problematisch sind in diesem Schulbuch aber vor allem die Seiten 262f. Im Kapitel „Ethische Grundsätze in Religionen – Christliche Ethik“ wird die Bergpredigt Jesu behandelt. Im einführenden kurzen Text heißt es – ohne Verweis auf die jüdische Herkunft Jesu – dass dieser in seinen Predigten stark von den in der jüdischen Tradition üblichen Schriftauslegungen abgewichen sei: „Er verkündete den Juden auch das nahe Reich Gottes und forderte sie deshalb in seiner Bergpredigt auf, rechtschaffen zu leben.“ (S. 262) Darunter findet sich ein Ausschnitt aus dem Comic *Das Leben Jesu* (1998, dt. 2001)[2]. Die Autoren bzw. Redakteure des Schulbuchs haben vier Panels aus dem Comic ausgewählt und sie auf dieser Seite zusammengestellt. Im letzten Bild rechts unten ist ein Mann mit (vermutlich) Tallit um die Schultern zu sehen, mit einer grobschlächtigen Physiognomie und blondem Bart. Nach der comicinternen Ikonographie ist er wahrscheinlich ein Schriftgelehrter. Jesus verkündet gerade die Feindesliebe, wobei der Mann mit dem Bart sich von ihm abwendet und für sich denkt: „Dieser Mann ist ohne Verstand“. Im Comicbuch selbst sticht er auch etwas hervor, doch verwischt das Eigentümliche seiner Gestalt letztlich unter den ausgeprägten Profilen anderer Figuren. Hier, in der Auswahl im Lehrbuch, erhält er jedoch als ein vermutlicher Vertreter des religiösen Establishments eine eigentümliche zusätzliche negative Konnotation; vor allem aber erinnern seine grobschlächtigen Züge mit großer Nase, Augenwülsten, breitem Mund, markantem Kiefer und zugekniffenen Augen an künstlerische Darstellungen mit judenfeindlichem Impetus. In die Nähe antisemitischer Karikaturen rückt auch die Darstellung eines Zuhörers, der im Panel links oben abgebildet ist, sich aber nicht per Sprech- oder Gedankenblase äußert. Mit einer großen, gebogenen Nase, runzliger Haut und einem verkniffen wirkenden Gesichtsausdruck drückt auch dieser sich von Jesus im Bild abwendende Zuhörer eine Skepsis gegenüber Jesu Worten aus. Beide Figuren stehen somit für die ‚Verstocktheit‘, die der

[2] Tommaso Mastrandea, Guiseppe Ramello, Roberto Rinali: Die Bibel. Comic. Band 1: Das Leben Jesu, Graz 2001.

klassische christliche Antijudaismus – und später die Kirche – den Juden im Hinblick auf die neue Lehre Jesu vorwarf. Die Darstellung von Jesus und diesen beiden in der Zeichnung der jeweiligen Panels herausgehobenen jüdischen Zuhörern (es müssen Juden sein, denn laut Einführungstext habe Jesus „den Juden“ gepredigt; zudem scheint der bärtige Mann einen Tallit über den Schultern zu tragen) verweist darüber hinaus auf einen weiteren Gegensatz, den der Comic-Zeichner vermutlich über körperliche und physiognomische Merkmale herauszustellen versucht: Hier die hochaufgerichtete und mit feinen und ‚ehrlichen‘ Gesichtszügen ausgestattete Gestalt des Comic-Jesus, dort die beiden sich abwendenden jüdischen Zuhörer, von denen nur Schultern und Kopf zu sehen sind, mit ihrer karikierten Physiognomie. Der auf S. 263 folgende Text zur Nächstenliebe von Frank-Christian Raatz (M2) bringt diesen Gegensatz in Worten zum Ausdruck: Ein Gelehrter, der sich „in den Überlieferungen der Väter genau aus[kennt]“ und „sehr genau darauf bedacht [ist], alle Gebote genau einzuhalten“ stellt Jesus auf die Probe. Da der Gelehrte alle (es sind 613!) Ge- und Verbote der Tora nach der Tradition für gleich wichtig erachtet, muss Jesus nach seiner Auffassung mit der Herausstellung des einen oder anderen Gebots zu erkennen geben, dass er „nicht genug über die Gebote nachgedacht“ hat. Nach seiner Auffassung befragt, schaut Jesus den Gelehrten erst lange an – was sich in keiner Überlieferung findet – und antwortet ihm, dass die Liebe zu Gott das höchste Gebot, diesem aber das Gebot „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ gleichgestellt sei. Der gewählte Ausschnitt aus dem Text endet hier und übergeht damit die Urfassung bei Markus (12,28ff.), wo der Schriftgelehrte Jesus anschließend für diese Antwort lobt (so auch in Lukas 10,28), d.h. ausgerechnet einen Punkt, wo jüdische Schriftgelehrsamkeit und Jesu Lehre sich nach den Evangelien trafen.[3] Vermutlich ohne dass dies von den Schulbuchautoren bzw. -redakteuren beabsichtigt ist, bestätigt der Textausschnitt das antijudaistische Postulat eines Gegensatzes von christlicher Liebes- versus jüdischer Gesetzesreligion, ein Gegensatz, der bereits auf der vorhergehenden Seite mit den Mitteln des Comic dargestellt ist: Hier die von Jesus gepredigte, ethisch hochstehende Lehre von der Nächstenliebe als dem höchsten religiösen Gut, dort das so starre wie harte jüdische Religionsgesetz.

Unter der Schlagzeile „Ist Gott cool?“ folgen auf S. 279 mehrere Abschnitte: *Der Gott Israels, Der Gott Jesu Christi, Der Gott des Islam*. Auf der vorhergehenden Seite ist das Titelblatt einer Ausgabe der Jugendzeitschrift „Bravo“ mit einer Vielzahl von „Stars“

[3] Es konnte hier nicht überprüft werden, ob die genannte Bibelstelle im Unterrichtsentwurf von Raatz, dem dieser Text dem Quellenverzeichnis nach entnommen wurde, enthalten ist oder nicht.

abgebildet, darunter auch der damalige Papst Benedikt XVI., dessen „Megaposter“ für den Mittelteil angekündigt wird. Im das Judentum betreffenden Abschnitt steht Israels Glaube an eine Erwählung im Mittelpunkt, aufgezählt werden weitere Merkmale, das *Schm'a Israel* wird zitiert. Alles spricht nach Lektüre dieser Seite mit den vielen aufgezählten strengen Reglements und Glaubensmerkmalen der drei Religionen dafür, dass Gott nicht „cool“ ist. Noch einmal sieht man S. 286 in einer Karikatur die Vertreter aller drei Religionen freundlich zusammen an einem Dialogtisch sitzen, unter dem Tischtuch lugen die Spitzen diverser Waffen hervor. Hans Küng beschwört demgegenüber den interreligiösen Dialog, gefolgt von einer langen Rede Kofi Annans (S. 286f.).

philo praktisch 3 (C.C. Buchner 2008)

Dieses Buch enthält ab S. 60f. und 110f. bis auf einen Arbeitsauftrag identische Seiten mit *philo praktisch 2B* (dort S. 86f, 162f). Auf S. 154 wird der Begriff *Sündenbock*, seine Funktion und sein historischer Ursprung erklärt. Nach einer Einführung der *Allport-Skala* mit ihren Eskalationsstufen von Verleumdung bis hin zur Vernichtung folgt eine Statistik über *Einstellungen von Jugendlichen* [aus NRW und Brandenburg] *zu Juden und zum Holocaust* mit Fragen bzw. Postulaten wie *Juden haben in der Welt zu viel Einfluss* oder *Sollte das Gerede über unsere Schuld aufhören?*

Die Vergleichszahlen aus Brandenburg liegen bei allen Antworten um 11 bis 14 Prozent höher als bei den nordrhein-westfälischen Jugendlichen. Der Arbeitsauftrag dazu verlangt nach einer Auswertung der Statistik. Am rechten Rand werden oben 14 Beispiele damals und heute für Sündenböcke genannt. Die Liste reicht von „Juden, Sinti, Roma“ über „politisch Andersdenkende“, „Behinderte“ und „Homosexuelle“ in der ersten, mit „Damals (1933 bis 1945)“ überschriebenen Spalte bis hin zu „Asylbewerbern“, „Obdachlosen“ und „Arbeitslosen“ in der zweiten Spalte, die mit „…und heute?“ übertitelt ist.

Hier wie in den anderen, bereits besprochenen Büchern von Buchner findet nur eine rudimentäre Heranführung an das Judentum in seiner religiös-ethischen Dimension statt. Der Abschnitt *Der Gott Israels* stellt wie in *philo praktisch 2B* (2011) Gottesname, Tora, Bund und das *Schm'a Israel* vor. Es folgen die Gottesbilder der beiden anderen monotheistischen Religionen und der Griechen. Die ethischen Implikationen des Monotheismus werden von der griechischen Philosophie hergeleitet. Die philosophische Schlagseite der Darstellung wird ab S. 192 von zwei psycho-philosophischen Texten von Erich Fromm aus *Die Kunst des Liebens* (1956) noch erweitert. Im ersten Text werden die

Geschichtsthesen zu einem Ur-Matriarchat vorgetragen. Dem patriarchalisch strengen, einen Sohn bevorzugenden Vater-Gott steht die bedingungslos allliebende, gütige Mutter-Göttin gegenüber, vor der alle Menschen gleich sind. Eine Schlagzeile offenbart den Schülern: *Als Gott den Mann erschuf, übte sie bloß.* Die jüdische Herkunft Fromms darf an dieser Stelle nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich hier eine verkappte Form moderner Gnosis mit antijudaistischem Einschlag äußert. Gott trägt hier die patriarchalischen Züge des *Demiurgen*, eines zwielichtigen jüdischen Schöpfergottes in der Gnosis, während der ewige gute Ur-Gott die hier der Mutter zugeschriebenen Züge aufweist. Der religionswissenschaftliche Anstrich täuscht die Schüler hier über einen in jeder Hinsicht hoch spekulativen Text. Auf Seite 198 wird auf die Kreuzzüge und den modernen Djihad hingewiesen. Von der Islamwissenschaftlerin Monika Tworuschka wird eine Umdeutung von Djihad in „heiliger Kampf“ vorgeschlagen. Es folgen die Seiten „Dialog der Religionen“ wie in philo praktisch 2A mit der zynischen Karikatur am Dialogtisch, moralischen Reden von Hans Küng und Kofi Annan. Das ganze Konzept dieses Kapitels zeigt unverkennbar Spuren einer einseitig negativen Vermittlung der drei mono-*theistischen* Religionen. Im Hintergrund schimmert die These über das Gewaltpotential dieser Glaubensform, sofern sie nicht philosophisch gebändigter ist, durch. Favorisiert wird unterschwellig der Buddhismus bzw. eine mystische, nicht theistische Spiritualität als Gegenmodell zu den drei monotheistischen Religionen, es sei denn diese verwandelten sich in philosophische und matriarchale Modelle. Der Hauptangriff gilt dabei dem militanten Islam. Auch die scheinbar wissenschaftlich fundierten Texte von Erich Fromm über den autoritären monotheistischen Vater-Gott bleiben ohne eine Gegendarstellung – z.B. in Form von Bibel- und Koranzitaten, die Gott mütterliche Eigenschaften zusprechen.

Denkträume wagen 1 (Cornelsen 2020)

Die hier relevante Thematik wird bereits kurz im Kapitel *Wahrhaftigkeit und Lüge* berührt, wenn auf S. 72f. ein Ausschnitt aus Jurek Beckers Erzählung *Jakob der Lügner* wiedergegeben wird. Als Illustration erscheint das bekannte Foto vom Abtransport von Juden im Warschauer Ghetto 1943. Unter der Überschrift „Die verwandten Drei“ schreibt eine Clara ihrer – wie sich später herausstellt – jüdischen Freundin Lea einen Brief von einer Reise nach Cordoba (S. 172), in der sie über die bedeutenden Stätten der drei Religionen dort berichtet. Lea antwortet Clara S. 175 und erzählt vom kürzlich begangenen Schabbat und der Bar Mitzwa ihres Bruders Jakob. Auf den folgenden Seiten werden das Laubhüttenfest und die Zehn Gebote erklärt. S. 180f. enthält begrüßenswerterweise einen

Abschnitt über *Jüdisches Leben heute*, der mit einem Bild der *Maccabi Games* in Berlin 2015 aufmacht und die Geschichte des jüdischen Sportvereins Makkabi schildert. In einem Brief an Clara schreibt Lea, dass auch Muslime in dem jüdischen Fußballverein TuS Makkabi ihres Bruders willkommen seien, denn „es dürfen alle mitspielen, die gut kicken können". In einem kurzen Text erläutert der Europaabgeordnete Sergey Lagodinsky die Funktion einer jüdischen Gemeinde und ihrer sozialen Einrichtungen, für Deutschland zählt er 108 Gemeinden auf. Ein Informationstext am Rand erklärt, dass heute 14 Millionen Juden auf der Welt lebten, die meisten in den USA und in Israel; in Deutschland seien es etwa 100.000. Ein Projektvorschlag empfiehlt den SuS, in „eurer Stadt oder Region" zu erkunden, ob es dort jüdische Gemeinden gebe und einen Gesprächstermin zu vereinbaren. Die Kaschrut-Regeln werden in einem Gespräch zwischen „Jakob" und „Maik" nach dem Fußballspiel erläutert; Jakob erklärt dem erstaunten Maik, dass er keine Gummibärchen essen könnte, da diese Schweinegelatine enthalten, woraufhin Maik feststellt, dass auch ihr gemeinsamer Freund „Mehmet" kein Schweinefleisch esse. S. 190 führt in die Bedeutung Jerusalems als Stadt für alle drei Religionen ein, Kontroversen werden im Text vermieden. Zwei Freundinnen aus Deutschland, „Christine", die einen jüdischen Vater hat, und „Fatima", besuchen freundschaftlich verbunden zusammen die den drei Religionen heiligen Stätten Jerusalems, selbst Isaaks Opferung rutscht (statt der Opferung Ismaels[4]) als muslimischer Glaube auf S. 190 durch. Bei so viel Harmonie vermisst man vielleicht doch einen Satz zu den Spannungen in der Stadt. Sachlich wie didaktisch bietet dieses Buch eine einfache, aber gut fundierte und altersangemessene Einführung in das Judentum.

Praktische Philosophie 1 (Cornelsen 2009)

Nach dem Abschnitt *Wie Juden und Christen die Zeitabläufe verstehen* (S. 161) glauben Juden, Christen und Muslime im Unterschied zu Hindus mit ihrer zyklischen Zeitvorstellung an einen Anfang und ein Ende der Welt. Ein Endgericht müssen nach dem Text nur Christen und Muslime fürchten, Juden glauben aber zusammen mit den Anhängern der beiden anderen Religionen an eine kommende Zeit des Friedens und der Gerechtigkeit. Hierzu ist festzustellen, dass das antike Judentum zwar eine Vorstellung ohne Endgericht kannte, sich bei den Rabbinen jedoch eine apokalyptische Version mit Endgericht durchgesetzt hat, wenngleich weniger detailliert ausgearbeitet als im Christentum. Die

[4] In der frühislamischen Exegese war offen, welcher der beiden Söhne geopfert werden sollte, der Koran nannte keinen Namen. Später hat sich die Deutung auf Ismael durchgesetzt und gilt heute als einzige Lesart.

christliche Apokalyptik ist dabei ohne eine jüdische nicht zu denken. Beim Themenkreis „Leben und Feste“ (ab S. 176) finden sich ein Hinweis auf die Entstehung des Tanach durch „gelehrte jüdische Männer“ und Informationen zur Geschichte des Judentums im Altertum. Der Abschnitt *Jüdisch leben* informiert über die leidvolle Geschichte der Juden und die das Judentum bewahrende Funktion „gemeinsamer Lebensformen“. Der Abschnitt *Koscher essen* gibt einen ökologischen Ausblick, indem es heißt, koscher essen könnte auch bedeuten, keine Lebensmittel zu essen, die Produkte von Ausbeutung sind oder aus Massentierhaltung stammen (S. 178). *Jerusalem - die heilige Stadt* wird S. 180f. vorgestellt, hier jedoch fast ganz auf ihr jüdisches Erbe beschränkt, was im Abschnitt zum Judentum vielleicht auch sinnvoll ist. Den Informationen zur Geschichte und heutigen Gestalt der Stadt folgt ein Abschnitt über messianische Hoffnungen und die Bedeutung des Grußes „Nächstes Jahr in Jerusalem“. Auf „Streit“ um die Heilige Stadt wird an einer Stelle hingewiesen, ohne hier jedoch weiter in die Tiefe zu gehen. Auch dieses Buch bringt somit lebendig und packend auf ansprechendem Niveau das Thema zur Sprache, mit einem besonderen Augenmerk auf eschatologische Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

Praktische Philosophie 2 (Cornelsen 2011)

Zehn Seiten führen ab S. 142 in die Geschichte und Lebenswelt des Judentums ein, zunächst in die typischen Stationen der biblischen Zeit, dann aber weiter bis zur Gegenwart über die Entstehung einer jüdischen Diaspora und die Folgen für den Glauben, die beiden Aufstände im 1. Jh., die christliche Feindschaft im Mittelalter gegen Juden, ihre Emanzipation im 19. Jh., das Aufkommen des Rassenantisemitismus, den Zionismus als eine Antwort darauf sowie die Shoah und ihre Folgen mit Anne Frank als Beispiel. Der Grundton ist, wie oft bei solchen lange Zeiträume überspannenden Darstellungen des Judentums, der einer Geschichte ununterbrochener Krisen, die in der Shoah münden. Dieses vermittelte Bild ist sehr stark und vermag entsprechend nachhaltig das Gesamtbild der Schüler vom Judentum zu prägen. Andererseits ist dies das einzige Buch im Korpus, dass im historischen Zugriff mehr als antike Geschichtsinformationen bringt, noch dazu fundiert und relativ ansprechend. Weiter unten, auf S. 149, wird der 2006 verstorbene Präsident des Zentralrats der Juden Paul Spiegel mit dem Wunsch angeführt, dass die deutsch-jüdische Geschichte mehr „in ihrer ganzen Breite“ erzählt und nicht auf den Holocaust reduziert werde, was in etwa mit der oben vorgebrachten Kritik korrespondiert.

Im ebenso langen Kapitel zum Christentum ab S. 150 bleibt Jesu genuines Judesein merkwürdig diffus und lässt sich nur indirekt erschließen. Er tritt im ehemaligen Gebiet Israels auf, damals einer „Unterprovinz Syriens“, von den Römern wurde er als politischer Aufrührer hingerichtet. „Seine ersten Anhänger waren Juden“, gaben ihm aber einen griechischen Titel und „blieben zunächst unter dem schützenden Dach der Kirche“ (S. 156). Hier wäre festzustellen: Schutz bot zu diesem Zeitpunkt eher das Dach des als *religio licita* anerkannten Judentums. Dem Judentum erscheint Jesus dem Text zufolge „als umstrittener Wanderprediger und Wunderheiler“, oder „weiser Mensch“ (Josephus). Der Autorentext beschreibt Jesus als einen klugen Ethiklehrer, unpolitisch, gewaltfrei und deeskalierend. Seine Botschaft vom Reich Gottes sei rein „religiös“ und habe sich an die „Außenseiter der jüdischen Gesellschaft“, die „Armen“ und jene gewendet, „die sich nicht streng an die religiösen Gebote hielten“ (S. 150). Das Fazit des Autorentextes: Damit „machte er [Jesus] sich unbeliebt vor allem unter Frommen“, zu denen offenbar die einfachen Leute als seine Anhänger nicht zählten. Unter dem Stichwort *Pharisäer* – sie werden S. 154 über Joh 8,3-11 („Jesus handelt anders“) einmal in der Rolle von Fanatikern erwähnt – findet sich im Glossar im Widerspruch dazu eine Notiz, dass Jesus dieser recht strenggläubigen Bewegung sehr nahestand. Der deutsche Rabbiner Schalom Ben-Chorin sieht, so legt ein Arbeitsauftrag auf S. 151 nahe, zum Ausgleich in Jesus Verbindendes zum Judentum.

Im Kapitel „Missbrauchte Religion“ geht das Schulbuch auf S. 172 näher auf den israelisch-palästinensischen Konflikt ein. Informationen zur Gründung des Staates Israel und seiner Vorgeschichte blenden die Tatsache, dass auch nach der Vertreibung durch die Römer eine jüdische Gemeinschaft in Palästina fortbestand, aus. Links vom Text ist eine graphisch verwirrend gestaltete Karte abgebildet, in der Negev-Wüste lässt eine riesige Delle in derselben Farbe wie das Westjordanland an umstrittene Territorien denken. Darunter wird Artikel 1 der Erklärung der Menschenrechte zitiert. Ein Foto zeigt die Köpfe eines Palästinensers und eines israelischen Offiziers in einem aufgebrachten Streit, überschrieben ist das Bild und der Informationstext darunter mit „Das ganze Land Israel?“. Unter dem Titel „Hass ohne Grenzen“ wird die 1988 verbotene rechtsextreme *Kach*-Partei des US-Rabbiners Meir Kahane mit ihren radikalen Forderungen vorgestellt. Warum hier ausgerechnet eine 23 Jahre vor dem Erscheinen des Schulbuchs verbotene nationalreligiöse Partei in Israel als Beispiel für die Gegenwart fungieren muss, ist nicht einsichtig. Ihr wird die israelische Friedensbewegung *Schalom Achschaw* gegenübergestellt. Während Kahanes Ziel ein Israel in „biblischen Grenzen“ inklusive einer Vertreibung der

Araber und Zerstörung der Moscheen gewesen sei und er „die Hebräische Bibel in militanter Weise aus[gelegt]“ habe, kritisiere *Schalom Achschaw* „eine einseitig militärische Lösung“ des Konflikts und plädiere für einen Kompromiss, so erklärt der Text. Für sich genommen impliziert die Seite ein einseitiges aggressives Verhalten eines Teils der jüdischen Bevölkerung, sie ist aber im Kontext der Darstellung eines Missbrauchs aller drei Religionen zu sehen. Auf der vorhergehenden Seite wird ein Bild der zerstörten Twin-Towers gezeigt, die Texte stellen ähnlich wie oben im Falle der beiden innerisraelischen Pole hier zwei Stimmen aus dem Islam gegenüber: Das militante Schriftstück eines der Attentäter und zwei Gegenpositionen, Sure 28,77 und eine Stellungnahme des Zentralrats der Muslime in Deutschland (S. 171). Die Seite zu den Kreuzzügen (S. 170) geht ähnlich vor, indem sie den Aufruf Urbans II. zum Kreuzzug mit Berufung auf Matt 19,34 (das Schwertwort) und aus dem Koran (Sure 9,29 und 47,4-6) einen Aufruf zum Kampf gegen Christen und Juden wiedergibt. Die Auswahl der Texte in diesem Kapitel lässt eine Einstellung durchblicken, derzufolge die drei monotheistischen Religionen in ihrer jesuanischen wie in ihrer modern-westlich nicht veredelten und bereinigten „hebräischen/biblischen“ Form einen systemischen Fehler haben, der chronisch zu Krieg und Fanatismus führt. Damit wird ein Feindbild von vormoderner Religion etabliert, das selber keiner weiteren Begründung bedarf. Die Taten der Menschen im Umfeld des Kampfes um das Heilige Land sprechen für sich.

Praktische Philosophie 3 (Cornelsen 2009)

Dieses Lehrbuch von Cornelsen erwähnt das Judentum nur kurz am Rande. Der Autorentext S. 182 klassifiziert die Religionen historisch in „archaische“, „übergreifende“ (hier die Weltreligionen) und „neue religiöse“ Typen. Dem letzten Typus wird eine große Bandbreite mit teils „fundamentalistischen Rückbesinnungen“ nachgesagt. Diese aufgeklärt-religionskritische Einführung in Religionen wird weitergeführt durch eine spiritualisierende Umdeutung von Wundergeschichten; ein Zitat des „Islamwissenschaftlers“ Abdelwahab Meddeb (er war Literaturwissenschaftler und Islamkritiker) auf S. 187 fordert, „den heiligen Schriften ihre symbolische Funktion zurückzugeben... ‚fern von den naiven Wahrheiten‘...“ Das ganze Kapitel ist durchdrungen vom Versuch, den Schülern eine kritisch-symbolische Hermeneutik nahezubringen. Der humanistische Schwerpunkt des Autorentextes kann gläubiger Religion wenig abgewinnen, am wenigsten in konservativen, bibelgläubigen und wenig intellektualisierten Formen. Entsprechend werden Ludwig Feuerbach und Sigmund Freud bemüht, Religion als Wunschprojektion, Illusion

und Ersatzhandlung. Auch Karl Marx‘ Diktum, Religion sei „das Opium des Volkes“ und Friedrich Nietzsche kommen zu Wort (S. 193). Ein Höhepunkt dieser reduktionistischen Entzauberung religiöser Denkweisen findet sich in der Auseinandersetzung mit der Theodizeefrage, dem Problem eines allmächtigen und gütigen Gottes angesichts des Zustandes der Welt. Das Schulbuch gibt auf S. 194 einen verstörenden Text von Elie Wiesel wieder, der das Erleben einer qualvollen Hinrichtung von zwei Erwachsenen und einem Kind („der Engel mit den traurigen Augen“) durch die SS schildert, und setzt das Porträtbild eines an Progerie erkrankten Kindes daneben. Ist die Verwendung eines solchen Textes für diese Altersstufe schon hochproblematisch, weil überwältigend, wird diese philosophische Kontroverse ab hier untragbar. Das Foto zwingt manipulativ-emotiv dem Nachdenken der Schülerinnen und Schüler eine antireligiöse Richtung auf. Das Ganze wird zugleich in keiner Weise den religiösen Intentionen eines Elie Wiesel gerecht, der trotz dieser Erfahrung und ohne eine Antwort zu finden an Gott festhielt (siehe auch oben im Teilbericht zu den katholischen Schulbüchern).[5]

Im Abschnitt *Einheit in Vielfalt* werden auf S. 199 in einem Projekt „Sakralbauten – die Häuser der Religionen“ behandelt; die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, zu recherchieren, welche Veränderungen die Architektur der Gotteshäuser in den vergangenen Jahrhunderten erfuhr und was dies über den Wandel des Gottes- und Menschenbildes der jeweiligen Religion aussagt. Mit der Bildunterschrift „Außen Tempel, innen Zelt“ wird für das Judentum ein Foto der 2001 errichteten Neuen Synagoge in Dresden wiedergegeben (für das Christentum fungiert der Dom zu Speyer als architektonischer Stellvertreter, für den Islam die im „osmanischen Baustil“ errichtete Moschee in Berlin-Neukölln), und es heißt, dass sie am 9. November 2001, „63 Jahre nach der Zerstörung des alten Gotteshauses“ eingeweiht worden sei.

Respekt 1 (Cornelsen 2012)

Im Abschnitt „Warum wir feiern – Feste in den Religionen“ wird auf S. 95 für das Judentum Chanukka als das Kinder wohl am meisten ansprechende Fest vorgestellt und kurz auch der historische Hintergrund erklärt. Auf S. 96 werden unter der Überschrift „Abrahams Kinder – die Torah erzählt“ mittels Comic-Bildern die Geschichte von Abraham, seine Trennung von Lot, Ismael als erster Sohn der Magd Hagar, Isaak als Sohn von Sarah erzählt. Unter der Überschrift „So viele Enkel!“ wird festgestellt, dass das „Judentum […]

[5] Elie Wiesel: Ethics and Memory., Ethik und Erinnerung, Berlin - New York 1997, S. 49.

aus der Geschichte von Abrahams Volk entstanden“ sei. Auch die 14 Millionen Juden, die heute auf der Erde lebten, gälten als seine Nachfahren. Weiter wird darüber informiert, dass heute 100.000 Juden in Deutschland lebten. „Es waren mal viel, viel mehr. Doch die Deutschen haben vor und während des Zweiten Weltkrieges viele Juden vertrieben oder grausam umgebracht“ – am Seitenrand erscheint die Zahl 6 Millionen. Darüber hinaus wird festgestellt, dass „jeder, der eine jüdische Mutter hat“ automatisch Jude sei, und besonders vorbildlich heißt es, dass es „egal“ sei, ob die Mutter „an Gott glaubt oder nicht. Dem Volk der Juden, also dieser riesengroßen Familie, gehört sie trotzdem an.“ (S. 97) Unter dem Stichwort „Religiöse VIP“ wird über Moses, Jesus und Muhammad berichtet; der Text über Moses gibt die historische Aufeinanderfolge der Begriffe „Hebräer“ – „Israeliten“ – „Juden“ wieder und sollte damit dafür sorgen, dass hier nicht zuviel Verwirrung eintritt. Bei Jesus (geboren in „Bethlehem, Israel/Palästina“) erscheint als erste Eigenschaft „Gottes Sohn“; sein Judesein hingegen wird nicht erwähnt.

Auf S. 100 werden Tora, Bibel und Koran nebeneinandergestellt, wobei die Tora fälschlich mit der „hebräischen Bibel“ gleichgesetzt wird (letztere wäre der „Tanach“, er enthält auch die Prophetenbücher und Schriften). Bei der Bibel heißt es, sie bestünde aus Neuem und Altem Testament und das AT sei identisch mit der hebräischen Bibel, wobei nun der Trugschluss entsteht, das AT sei identisch mit der Tora. Der einführende Satz zu den „drei ganz wichtige[n] Bücher[n]“ gibt keine weiteren Querverbindungen zwischen ihnen an. Was diese Bücher aber gemeinsam hätten, sei das ethische Gebot „Liebe deinen Nächsten!“ Für die jüdische Religion wird dies durch eine sozial-ethische Deutung des ersten Verses des Dekalogs durch einen Rabbi Bunam (nach Martin Buber) exemplifiziert (S. 101).

Dieses farbenfrohe Buch für die 5. und 6. Klasse für Haupt- und Realschule setzt, wie auch die im Folgenden besprochenen anderen beiden Bände der Reihe, keine hohen Hürden bei der Vermittlung des Themas Judentum. Es vermittelt den knapp gehaltenen Stoff lebendig in narrativer und stichpunktartiger Form, freilich mit dem o.g. sachlichen Fehler.

Respekt 2 (Cornelsen 2012)

Im Kapitel „Religiöse Spuren in Europa“ geht es um das Zusammenleben der drei Religionen am Beispiel zweier Städte, eine davon ist wie in *Denkträume wagen 1* Córdoba. Die Stadt erscheint als Exempel – im Übrigen auch in vielen Geschichtsschulbüchern – für ein friedliches Zusammenleben der drei Religionen über 500 Jahre (715 bis 1240),

hier richtigerweise eingeschränkt durch die Begriffe „relativ“ und „einigermaßen“ – auch unter muslimischer Herrschaft gab es in Spanien Pogrome gegen Juden und Verfolgungen von Christen. Unter einem Foto der Statue des in Córdoba geborenen Maimonides heißt es, er sei „wohl der wichtigste jüdische Gelehrte überhaupt“ gewesen (S. 92). Im Verzeichnis „wichtige[r] Personen wird er mit seiner Auffassung wiedergegeben, „die Lebensaufgabe des Menschen besteht […] darin, immer klüger und vollkommener zu werden.“ (S. 145) Auf S. 102 wird im Unterschied zu anderen Lehrbüchern im Zusammenhang mit dem Opferfest die Koranversion von Ismail als von Abraham zur Opferung ausgewählter Sohn benannt. Über die Differenz dieser Version zum Tanach informiert eine Notiz auf der Folgeseite. Im Abschnitt *Jerusalem - Stadt der drei Religionen* schildert auf S. 122 der dreizehnjährige David per Twitter-Botschaften seine Reise in diese Stadt im Jahr seiner Bar-Mitzwa-Feier. In den (etwas zu lang geratenen) Tweets berichtet David Wissenswertes über die Stadt und ihre Bedeutung für die drei Religionen. Im Autorentext heißt es auf der Folgeseite unter der Überschrift „Jerusalem: vereint und doch geteilt“, dass sich die Menschen „in Israel und Palästina uneins“ darüber seien, wem die Stadt gehöre, manchmal würden zwischen Juden, Christen (!) und Muslimen Streit und sogar Kämpfe aufflammen (angemessener wäre wahrscheinlich, von jüdischen Israelis und von Palästinensern zu sprechen). Der Staat Israel habe „am östlichen und südlichen Rand der Stadt“ eine Mauer errichtet, die vor Terroranschlägen schützen solle (was korrekt ist, doch die Folgen der Sperranlagen für die Palästinenser bleiben hier unerwähnt). Vier Fotos zeigen auf die Sperrmauer gesprayte Werke des britischen Street-Art-Künstlers Banksy, die alle für Frieden und Gewaltverzicht stehen sollen, die aber eine subtile, doch unverkennbare Kritik zu Lasten Israels enthalten (ob diese jedoch von den SuS als solche erkannt wird, dürfte fraglich sein). S. 124 bewegt noch kurz den Gedanken einer Ethik in den Weltreligionen, dabei heißt es „im Judentum gibt es die Zehn Gebote und das Gebot der Nächstenliebe“, womit der ethische Gehalt der jüdischen Religion zumindest berührt ist. Insgesamt aber kommt das Judentum im Vergleich mit dem Umfang, den das Schulbuch dem Islam und dem Christentum mit je mehrseitigen eigenständigen Kapiteln widmet – selbst der Buddhismus wird auf 4 Seiten ausführlicher dargestellt – mit wenigen über das Buch verstreuten Einsprengseln deutlich zu kurz.

Respekt 3 (Cornelsen 2013)

Beim Thema *Der Tod in den Weltreligionen* auf S. 120 erstaunt das Buch mit seiner dezidierten Absetzung des Judentums von den anderen beiden Religionen: In der Frage, ob

es ein Leben nach dem Tod gebe oder nicht, gingen im Judentum „die Meinungen auseinander“. Wichtiger sei für „religiöse Juden“ die Frage, „ob sie mit Gott und den Menschen versöhnt leben und sterben“. Beides scheint nach den folgenden Beschreibungen in anderen Religionen nicht der Fall zu sein. Zumindest was die Eschatologie angeht, sollte hier der 13. Vers des *Jigdal*, des auf Maimonides fußenden Äquivalents zum christlichen Credo, jede Unstimmigkeit ausräumen: „Gott wird die Toten in Seiner reichlichen Güte wieder zum Leben erwecken...“ Auf S. 136 des Buches wird mit Hans Küng *Das Projekt Weltethos* vorgestellt, anschließend wird in einem Text von „David Klinge, Student“ (sein Projekt „Me and my ‚Religion‘“ kommt mit einem Foto vor, ansonsten bleibt die Quelle obskur) vor „Fundamentalismus“ gewarnt: es handele sich um Menschen, die durch ihre Religion „radikal“ geworden seien. Religion sei hiernach etwas „Mysteriöses“, sprich Ambivalentes: Soviel sie helfen mag, kann sie auch zerstören. In der Reihe von Stichworten, über die die Schüler zu Fundamentalismus in Religion und Weltanschauungen recherchieren sollen, kommt neben „Dschihad (Islam)“, der „Aum-Sekte Japan (Buddhismus)“ und „Terrorherrschaft (Stalinismus)“ unter anderem auch „Siedlerbewegung Westjordanland (Judentum)“ vor (S. 138).

Fair Play 5/6, diff. Ausgabe (Schöningh 2014)

Der Einstieg erfolgt wie auch in anderen Schulbüchern für diese Altersstufe über das Thema Feiern und Feste (ab S. 196). Das Buch wählt nach knappen einführenden Informationen zu den drei Religionen wieder die Form eines fiktiven Dialogs (S. 198): Der zwölfjährige Ben will seinen gleichaltrigen Mitschülern Hassan, Alina und Maria seine Synagoge zeigen; alle stammen, wie es heißt, „aus Familien, die ihre Religion achten“, womit zumindest angedeutet wird, dass nicht alle Juden, Muslime und Christen streng religiös leben. Ben möchte vor dem Synagogenbesuch noch den Rabbiner fragen, der kein „Priester“ sei, sondern ein „Schriftgelehrter“; im Glossar (S. 213) wird noch hinzugefügt, dass der Rabbiner die Aufgabe habe, sich um die Mitglieder einer jüdischen Gemeinde zu kümmern. Davidsstern, Gesetzestafeln, Torarolle, „besonderer Tisch“ (also die Bima für die Toralesung), und Frauenempore kennzeichnen das Interieur der Synagoge, welches auch auf einem illustrierenden Foto zu erkennen ist. Die Kinder erfahren „vieles über das jüdische Leben, zum Beispiel, dass jeder Jude ist, der von einer jüdischen Mutter geboren wurde“. Der fiktive Ben hat keine Probleme damit, mit Maria anschließend eine katholische und eine evangelische Kirche zu besuchen; durch letztere führt „Frau Hanek“ als Pfarrerin der Gemeinde (S. 200f.). Sein Lieblingsfest ist Purim, und er feiert „fast zur

gleichen Zeit“ wie Ostern das Pessachfest – die beiden Feste werden als „Feste der Erinnerung“ eingeführt, auf historische Querverbindungen zwischen ihnen wird nicht eingegangen (S. 202f.). Ben berichtet dann noch ausführlich über seine bevorstehende Bar-Mitzwa-Feier. Sein voller Name Benjamin wird mit hebräischen Buchstaben wiedergegeben, die Informationen sind korrekt, nur die Angabe, dass man Hebräisch von rechts *unten* nach links *oben* lese ist zur Hälfte falsch (S. 206). Auf S. 207 folgt unter der Überschrift „Und die Mädchen?“ eine knappe Erklärung, dass die analoge Feier für junge Jüdinnen, die *Bat Mitzwa*, eine Schöpfung des 20. Jahrhunderts sei, womit indirekt auf den Reformkontext dieses Brauches verwiesen wird. Der Schulbuchtext, streckenweise in Form des Dialogs, arbeitet einen Punkt nach dem anderen ab, was ihm den Charakter eines Lehrgesprächs gibt. Mit Hinweisen auf historische Zusammenhänge oder rituelle Parallelen wird sehr sparsam umgegangen. Keine der drei Religionen kommt zu kurz, die christliche Religion wirkt nach dem Gespräch aber eine Spur moderner als die beiden anderen monotheistischen Vertreterinnen.

Fair Play 5/6 (Westermann 2020)

In Kapitel 3, „Wie ist Leben entstanden?“ (ab S. 190) wird – nicht ganz korrekt – erklärt: Die jüdische Religion, ihr Glaube und ihre Lebensregeln stützten sich auf die Bibel, die „Heilige Schrift“, die mit dem „Alten Testament“ der Christen identisch ist – korrekter wäre hier, von der Tora und dem Talmud zu sprechen und ggf. in diese Begriffe einzuführen. Da es hier aber eher um die Vorstellung des Schöpfungsberichts und nicht um eine Einführung in die Religionen geht, ist dies als lässlich zu betrachten. Große Teile des Vorgängerwerkes von 2014 werden übernommen, hinzu kommen Informationen zu religiösen Symbolen, zu Chanukka u. a. Über Jesus heißt es später, er „war Jude und nannte Gott seinen Vater“ (S. 201). Der Besuch ihrer heiligen Orte erfolgt wie im Werk von 2014 wieder durch Ben, Maria, Hassan, Alina, nur aus der evangelischen Pfarrerin „Frau Hanek“ ist Marias „Tante Hanna“ geworden, wohl um zu zeigen, dass konfessionelle Grenzen in der modernen Familie überwunden werden können. Ausführlicher als in der Ausgabe von 2014 wird in einem fiktiven Gespräch die Rolle der Frauen in den Religionen beschrieben, was letztlich zugunsten der Protestanten ausgeht. „Ben“ erklärt, dass Rabbinerinnen im Judentum zwar nicht ungewöhnlich seien, aber „auch bei uns haben es Frauen immer noch schwerer als Männer“ (S. 207). Ostern und Pessach bleiben wie oben ohne gegenseitigen historischen Bezug. Der Bar Mitzwa-Ritus wird im Gespräch über „Feste des Erwachsenwerdens“ sehr viel knapper abgehandelt als in der

Ausgabe von 2014. Die *Bat Mitzwa* für Mädchen wird ohne die obige Einschränkung integriert, doch wird neben einem Jungen über der Torarolle auch das Foto eines Mädchens mit Gebetsschal bei ihrer ersten öffentlichen Toralesung gezeigt (S. 211).

In einem eigenen Kapitel „Gut handeln nach den Religionen“ (ab S. 212) wird in Gesprächsform von Ben der gemeinsame Glaube an einen Gott hervorgehoben. Maria betont die Nächstenliebe, die Muslima Alina findet: „Juden und Christen haben sowieso viel gemeinsam, stimmts?“ und fragt aufgrund der gemeinsamen Schrift: „Was ist denn überhaupt der Unterschied zwischen Juden und Christen?“ Maria und Ben antworten: Das Neue Testament und der Glaube, dass Jesus Gottes Sohn sei: „Dass Gott einen Sohn haben soll – das ist für Juden undenkbar“, so Ben (S. 212). Im Hinblick auf Gemeinsamkeiten findet Hassan, alle zehn Gebote bis auf den Sabbat könnten auch muslimische Gebote sein; Ben hält sie ohne die ersten drei Gebote sogar für universale Regeln. Ein Arbeitsauftrag fordert dazu auf, die wesentlichen Unterschiede der drei Religionen zusammenzufassen.

Fair Play 7-9 (Schöningh 2009)[6]

Im Abschnitt *Gewaltfrei leben* werden auf S. 124 als erstes Beispiel eines Friedensdialogs ausführlich die Gewalt- und Entrechtungserfahrungen der christlichen Palästinenserin Sumaya Farhat-Naser im Westjordanland in drei Auszügen aus ihrem Buch „Verwurzelt im Land der Olivenbäume“ beschrieben. Eingeführt wird Farhat-Naser als unermüdliche Friedensaktivistin, die das Gespräch mit ihren Feinden und die Überwindung des Hasses suche („Vorurteile überwinden, Feindbilder abbauen...“ wie es in einem wenig später folgenden Text heißt) und dabei sogar Freundschaften mit Juden geschlossen habe. Die Wut auf ihrer Seite sei nach Misshandlungen, Folter und der ständigen Gefahr, dass ihre Kinder erschossen werden, oft sehr groß. Ein detaillierter Bericht über Erlebnisse an einem israelischen Checkpoint illustriert diese Erfahrungen eindrücklich. Aufgrund dieser Verletzungen seien ihre Landsleute zu extremer Gewalt bereit und weigerten sich, in einen Dialog einzutreten. Die Perspektivlosigkeit, Ausbeutung und die Schließung der Lehreinrichtungen raube Jugendlichen die Möglichkeit, „sich auf ein halbwegs normales Leben vorzubereiten.“ Ein Foto zeigt Steine werfende Kinder vor einem israelischen Kampfpanzer. Auf der folgenden Seite wird in einem Artikel „Musik überschreitet Grenzen“ ein

[6] Das Werk trägt im aktuellen Nachdruck den Titel „Fair Play 2“ (ISBN 978-3-14-025019-1) und ist als solches in NRW derzeit zugelassen. Der Nachdruck konnte nicht eingesehen werden; es wird aufgrund der beibehaltenen ISBN davon ausgegangen, dass die Inhalte identisch sind.

israelisch-palästinensisches Musikprojekt des jüdischen Dirigenten Daniel Barenboim in Ramallah beschrieben (als Quelle ist www.arte.tv, 04.Mai 2007 angegeben). Hier geht also die Friedensinitiative von einem Juden aus. Ein palästinensisches Mädchen äußert nach dem Konzert gegenüber Barenboim seine Dankbarkeit darüber, dass „Sie das [sic] Erste aus Israel sind, das weder ein Soldat noch ein Panzer ist“. Was hier offenbar unter Palästinensern eine freundliche Aufnahme fand, sei hingegen in Israel auf starke Kritik gestoßen, so der Text: „Er fraternisiere mit dem Feind, werte Palästina auf“ habe sich Barenboim in Israel anhören müssen. Ohne erkennbaren Zusammenhang mit dem Thema und ohne den Hintergrund der in Israel vorhandenen Ablehnung gegenüber dem Komponisten zu erklären fährt der Bericht fort, dass sich der Dirigent in Israel sogar der Kritik des Staatspräsidenten ausgesetzt gesehen habe, nachdem er im Sommer 2001 in Israel die Ouvertüre aus Richard Wagners „Tristan und Isolde“ aufgeführt habe. In der Knesset sei es 2004 zum Eklat gekommen, als ihm dort trotz des „Widerstands einiger Abgeordneter“ ein hier nicht näher erläuterter „Wolf-Preis“ überreicht worden sei.

An beiden Berichten ist faktisch nichts erfunden, und auch alles was Farhat-Naser über ihre Erlebnisse an einem israelischen Checkpoint berichtet, klingt authentisch. Dennoch entsteht eine gefährliche Schieflage beim Nebeneinanderstellen der Schilderungen von bzw. über die beiden Friedensaktivisten. Die ausgedrückte und implizite Kritik richtet sich allein gegen die israelische Seite, sei es in der Schilderung der Schikanen am israelischen Checkpoint, sei es in der Beschreibung des Widerstands, der Barenboim scheinbar aus dem eigenen Lager entgegenschlägt – nicht einmal ein bestimmtes Musikstück darf der Dirigent in Israel unhinterfragt aufführen, geschweige denn in Ramallah Konzerte geben, da er so mit dem Feind „fraternisiere“. Nicht der Umstand, dass er seine Kritik an der israelischen Besatzungspolitik im israelischen Parlament vortragen konnte, ohne dafür sanktioniert zu werden, wird herausgestellt, sondern dass es dort deswegen zu einem „Eklat“ gekommen sei. Auch bei den Brücken, die hier zwischen den Parteien geschlagen werden sollen, stehen auf israelischer Seite – Barenboim hat neben der argentinischen auch die israelische Staatsangehörigkeit – Juden, die sich des von Israel verübten Unrechts vollkommen bewusst sind; im Bericht Farhat-Nasers zeigt sich selbst der israelische Soldat, den sie zur Rede stellt, beschämt über die Aktionen seiner Kameraden. Unter den Arbeitsaufträgen zu Farhat-Nasers Schilderungen heißt es: „Zeige die Faktoren auf, die das Leben palästinensischer Kinder und Jugendlichen [sic] besonders belasten.“ (S. 124) Dass „Verbitterung und Hass“, die Farhat-Naser und ihre israelischen Counterparts überwinden wollen, auf beiden Seiten auch reziproke Gründe haben und palästinensische

Terroranschläge und Raketenbeschuss aus Gaza (der Auszug aus dem Buch stammt zwar von 2002, das Schulbuch aber aus dem Jahr 2009) auch zum Alltag von Israelis gehören und dass auch diese immer wieder Opfer zu beklagen haben, unterschlägt das Kapitel, das – wie das gesamte Schulbuch – keinerlei Informationen zum historischen und politischen Kontext des israelisch-palästinensischen Konflikts bietet. Als Gegenpart zu Farhat-Naser ist Barenboim eine ungeeignete Wahl; israelische Elterninitiativen, die trotz des Verlusts ihrer Kinder bei Terroranschlägen den Ausgleich mit den Palästinensern suchen, wären auch aus didaktischer Sicht sicher die bessere Wahl gewesen – mit einer gleichberechtigten Darstellung israelischer *und* palästinensischer Gewalt. Im Hinblick auf Farhat-Naser muss schließlich festgestellt werden, dass der Umstand, dass eine Frau hier den Hass überwindet, nicht bedeutet, dass sie unvoreingenommen über die Situation spricht oder sprechen kann. Die Reduktion einer hoch komplexen Kontroverse wie des israelisch-palästinensischen Konflikts auf einige emotional stark besetzte Ausschnitte verbaler und auch teils visueller Art hat sicher in Erfahrungsberichten ihren Platz, führt aber bei einseitiger Auswahl zur Verfestigung schon vorhandener oder sogar erst zur Entstehung neuer Feindbilder und Vorurteile.

In einem Kapitel über „Gottesbild, Menschenbild und Ethik der Weltreligionen“ ab S. 338 erhält auch das Judentum einen eigenen Abschnitt (S. 340–343) mit etlichen Informationen zu Bestandteilen des jüdischen Glaubens, wobei das Verhältnis von „Gott und Mensch“ im Zentrum steht. „Hat Gott sein Verspechen gehalten?“ ist etwa ein Artikel von Paul Spiegel auf S. 341 überschrieben, der eine Drohung des chassidischen Rebbes von Kozk im Gebet wiedergibt, den Bund mit Gott aufzukündigen, falls dieser sich nicht der Juden in ihrer Not erbarmt. In dieser verkürzten, selektiven Form ohne weitere Hinweise auf die Welt der Chassidim mit ihren teils so ganz anderen epistemischen und emotional-spirituellen Zugängen zum Glauben erinnert der Text an christliche Klischees von jüdischer Werkgerechtigkeit und einem primär durch Dienstleistungen geprägten Verhältnisses zwischen Gott und Mensch. Wohl eben um genau diese christliche Vorstellung einzuhegen, weist ein vorangestellter Text, ebenfalls von Paul Spiegel, auf das jüdische Empfinden von Gott als Vater hin. Die Tora und der Talmud werden auf S. 342 knapp, aber korrekt in ihrem Verhältnis zueinander erklärt, es folgen die Geschichte von Hillel und dem Heiden mit der Goldenen Regel sowie ein Text aus einer Publikation des Deutschen Koordinierungsrats der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit über den Wert des Tuns vor dem des Gefühls nach dem hebräischen Urtext der Bibel. In einem weiteren Text von Paul Spiegel (S. 343) wird die Vorstellung von einem

rachsüchtigen jüdischen Gott gegenüber dem liebenden Christengott sowie die damit verbundene Missinterpretation der Talionsregel kritisiert. Dieses vierseitige Kapitel zum jüdischen Glauben gehört dank der klugen Texte des 2006 verstorbenen Paul Spiegel zu den gelungenen und tieferreichenden Einführungen in die Welt jüdischen Glaubens und Tuns im untersuchten Korpus. Es handelt sich sicherlich nicht immer um leicht verständliche Texte, doch stehen diese sehr nahe an einem Kristallisationspunkt des christlich-jüdischen Religionsgesprächs. Diesem Lob des Kapitels zum jüdischen Glauben gegenüber steht leider die oben besprochene, in vielerlei Hinsicht problematische Darstellung des israelisch-palästinensischen Konflikts mit ihren impliziten Verurteilungen der israelischen Seite.

Fair Play 7/8, diff. Ausgabe (Schöningh 2015)

In diesem Buch finden sich verstreute Hinweise auf Israel und den Nahostkonflikt. In einem Kapitel „Eine Welt für alle“ erscheint auf S. 133 das Beispiel Barenboims wie in *Fair Play 7-9* (2009), allerdings ohne die Verweise auf die gegenüber seinem Engagement in Israel geäußerte Kritik. Der Ausspruch des palästinensischen Mädchens nach dem Konzert in Ramallah, er sei „das Erste aus Israel“ das sie erblicke, das nicht ein Soldat oder Panzer sei, findet sich auch hier. Zuvor werden Mahatma Gandhis Regeln wiedergegeben, den Gegner nicht durch Zwang zu ändern, sondern bei ihm einen Sinneswandel zu bewirken, sowie nicht die Schwächen des Gegners auszunutzen. Die Schüler sollen zeigen, wie Barenboim Gandhis Regeln anwendet; dieser wäre demnach eine Art zweiter Gandhi, der seine Gegner nicht mit Gewalt ändern will. Impliziert wird damit, dass Israel eben genau das Gegenteil tue, etwa durch Soldaten und Panzer. Dieser Subtext scheint erneut auf S. 193 auf: Die Schüler sollen unter der Überschrift „Aussage von Bildern“ anhand zweier Bilder, die israelische Flaggen in zwei Situationen zeigen, die Darstellung der „Rolle Israels“ auf beiden Fotos kommentieren. Diese zeigen einen Panzereinsatz im Libanonkrieg (die Flagge ist an einem der Kampffahrzeuge befestigt) und das Begräbnis eines Soldaten der IDF mit dem von der Flagge bedeckten Sarg. Das eine Foto zeigt Israel somit als Täter, das andere zeigt es als Opfer, dessen Unschuld allerdings durch den gleichfalls militärischen Kontext implizit in Frage gestellt wird. Welchen Zweck die im Kontext von „Medienkompetenz“ gezeigte Bildkombination mit dem dazugehörigen Interpretationsauftrag genau erfüllen soll, bleibt unklar.

Zu Beginn des Kapitels „Wie sollen wir leben? Religionen geben Antworten“ zeigt ein Foto auf S. 216 die Menora vor der Knesset in Jerusalem und weist auf 29 dort abgebildete

Szenen hin. Eine Szene zeigt die Geschichte von Hillel und dem Heiden, die hier erzählt wird, mit der Quintessenz der Tora nach Hillel: „Was dir verhasst ist, das tu dem anderen nicht an“. „Hillel war ein sehr geduldiger Lehrer, der sich nicht so leicht provozieren ließ...“ erklärt der Begleittext. Auch Jesus, ein Wanderprediger „in Galiläa, einem Gebiet im Norden Israels“, handelt gleich Hillel nach der Goldenen Regel, hier in positiver Formulierung: „Alles, was ihr also von anderen erwartet, das tut auch ihnen“. Ein Hadith mit dem muslimischen Äquivalent zur Goldenen Regel wird gleich darunter zitiert (S. 217). Die Zehn Gebote werden auf S. 218 als „die ältesten Regeln, die für Juden und Christen gelten“ klassifiziert (S. 219), was die Noachidischen Gebote übergeht, zudem fanden sie auch Eingang in die muslimische Tradition. Ab S. 220 wird erklärt, wie die Tora das jüdische Leben regelt. Die Erläuterungen zur Tora sind weitgehend korrekt, lassen aber die Lehre von der mündlichen Tora außen vor. Ein Text von Edina Hippe über die 613 *Mitzwot* – hier als „Lebensregeln“ übersetzt, führt aus, dass manche der Gebote zu guten Taten auffordern, darunter etwa auch, einem „Single“ zu helfen, „einen geeigneten Partner zu finden“. Deut 24,19 über die vergessene Getreidegarbe auf dem Feld, die Fremden, Witwen und Waisen gehöre, bezeugt den sozialen Charakter der Tora. Unter „Der Kernpunkt jüdischer Ethik“ wird auf Lev 19,18 („Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“) sowie noch einmal auf den Ausspruch Hillels verwiesen (S. 221).

Auf zwei Seiten „Religiöses Leben im jüdischen Alltag“ (S. 222f.) sträuben sich zwei jüdische Mitschüler aufgrund des vorgesehenen Speiseplans mit viel Schinken, Salami und „Rahmschnitzel“, mit auf eine Klassenfahrt zu gehen. Offenbar haben in den Lehrtexten immer nur jüdische Schüler diese Probleme, was hier gleich zu einer Totalverweigerung führt. Immerhin wird auf S. 223 in einem Arbeitsauftrag dazu aufgefordert, sich in die Perspektive der beiden Schüler hineinzuversetzen und einen Speiseplan zu entwerfen, der auch ihnen die Teilnahme an der Klassenfahrt gestattet. Der ausführliche Artikel „Koscher essen“ klärt über viele Regeln der Kaschrut auf und tröstet über den Juden auferlegten Verzicht, denn „bekanntermaßen ist die jüdische Küche sehr lecker“. Außerdem sei alles Gewohnheitssache (S. 222). Ein Foto zeigt einen orthodoxen Juden vor vollen „Regale[n] mit koscheren Speisen“, freilich nicht in Deutschland, sondern in einem „Supermarkt in Amerika“. Die nächste Seite verweist ausdrücklich auf das Verbot von Schweinefleisch für Juden *und* Muslime und erklärt es u.a. mit gesundheitlichen Aspekten. Dass Christen durchaus Schweinefleisch essen dürfen, wird mittels des Jesuswortes in Mk 7, 18-21 erklärt.

Das Buch arbeitet in besonderem Maße die Bedeutung der Nächstenliebe im Judentum am Beispiel einzelner Personen (Hillel, zuvor der um Frieden bemühte Barenboim) heraus. Unter dem Dach einer anderen Frage bringt es hingegen wieder eine einseitige Kritik an Israel als Besatzermacht unter. In der Gesamtsicht knüpft das Buch damit auch an moderne antijüdische Ressentiments einer bestimmten protestantischen Moraltradition an, welche einzelnen Juden hohen Respekt zollt, dem Verhalten von Juden in einer komplexen Lebenswirklichkeit wie der des Staates Israel jedoch nur wenig Verständnis abringen kann.

Fair Play 9/10, diff. Ausgabe (Schöningh 2016)

Dieses Buch übernimmt von *Fair Play 7-9* (2009) einige Texte. Beim Thema Integration/Akkulturation wird S. 56 die Goldene Regel als Anleitung für den Umgang mit dem Anderen aufgeführt. Ein Infokasten verweist auf ihren religiösen Ursprung und auf ihre Universalität. Im Kapitel „Völkergemeinschaft und Frieden“ wird S. 127 das „Friedensdorf“ *Neve Shalom/Wahat al Salam* in Israel vorgestellt, das täglich zeige, „dass Juden und Palästinenser friedlich zusammenleben können“. Die „School of Peace“ vermittle hier Treffen zwischen jungen Juden und Palästinensern um sich lautstark zu streiten und dabei zu lernen, fair miteinander zu reden. Ziel sei es, sich am Ende nicht länger nur als Opfer zu sehen.

Ab S. 206 erhalten im Kapitel zum „Menschen- und Gottesbild in den Religionen“ wie schon in *Fair Play 7-9* alle drei monotheistischen Religionen ein vierseitiges Unterkapitel. Der Bund vom Sinai ist wieder ein reiner Vertrag auf Gegenseitigkeit, eine Lernaufgabe fragt, ob hier von einem „Vertrag auf Augenhöhe“ die Rede sein kann. „Hat Gott sein Versprechen gehalten?“ fragt die nächste Überschrift und bringt die Geschichte vom Kozker Rebbe mit Paul Spiegels Deutung danach. Neu sind zwei Statements des für seine anti-religiöse Haltung bekannten Israeli Uri Avnery über einen – sofern er existiere – unmoralischen Gott nach Auschwitz sowie des jüdischen Sängers Roman Cycowski, der alles Tun Gottes per se gutheißt (S. 209). Das Lehrbuch erweitert damit das in *Fair Play 7-9* gebotene Spektrum der Meinungen im Umfeld der Frage nach den Gottesbildern zwischen Christen und Juden (Vertragspartner oder Vater?). Im Unterkapitel „Die Juden als Kinder Gottes“ (S. 210f.) führt ein Artikel von Paul Spiegel in die vielfältigen Erscheinungsformen von Judentum ein, von Juden mit Schläfenlocken (auch in einem Foto gezeigt) zu „normal“ gekleideten Juden mit oder ohne Kippa – ein Bild zeigt jüdische Neueinwanderer aus der Ukraine in Israel. Jude sei ein Mensch per Geburt durch den

jüdischen Status der Mutter, selbst wenn er die „Religion in jeder Form“ ablehne. Ein Arbeitsauftrag weist jedoch darauf hin, dass „jeder“ Jude werden könne und fordert die SuS dazu auf, die Voraussetzungen dafür zu eruieren. Ein weiterer Arbeitsauftrag regt dazu an, sich mit den möglichen Problemen zu befassen, die sich aus der Liebe zwischen einem jungen Juden und einer Nichtjüdin in Deutschland ergeben könnten und welche Entscheidungen sich daraus ergeben könnten. Das liefe dann vermutlich auf eine Antwort hinaus, die eine Konversion der jungen Frau oder eine Trennung nahelegt, sofern dem jungen Juden sein Judentum (religiös) etwas bedeutet. Das *Schm'a Israel* wird erläutert und davon zur Bedeutung einer Mesusa übergeleitet (S. 211). Im folgenden Teil zum Christentum wird wieder ein Gespräch zwischen den schon aus *Fair Play 5/6* bekannten fiktiven Schülern wiedergegeben, wobei dem jüdischen Ben die Gottessohnschaft Jesu sowie die Wirkmacht des Heiligen Geistes fremd und unverständlich sind, aber: „Vielleicht müssen wir uns das ja gar nicht vorstellen können. Wir Juden halten ja auch viele Regeln ein aus Liebe zu Gott und nicht, weil wir sie verstehen.“ (S. 212).

Zusammenfassung

Fachliche und didaktische Umsetzung

Das sachliche wie didaktische Niveau der Lehrbücher variiert stark, teils auch innerhalb der Verlage. Am unteren Ende der Skala stehen hier nach der subjektiven Auffassung des Verfassers die Bücher von Militzke, *philo praktisch 3* von Buchner sowie *Respekt 1* und *Respekt 2* von Cornelsen. Besonders gut gelungen scheinen die beiden Ausgaben von *Leben leben 2* von Klett, die beiden *weiter denken*-Bände von Schroedel sowie die Werke *Denkträume wagen 1* und *Praktische Philosophie 1* von Cornelsen. Einen Sonderfall stellt *Fair Play 7-9* von Schöningh dar, das in seiner Darstellung der jüdischen Religion recht gut ist, jedoch dann mit seiner einseitigen Darstellung des israelisch-palästinensischen Konflikts die Maßstäbe einer fairen kontroversen Diskussion sprengt. Anders als im Fach Geschichte (siehe das Kapitel zur Antike in diesem Bericht) behandeln die Lehrbücher für Praktische Philosophie das Thema Judentum nicht separat in seiner historischen und kulturellen Genese, sondern wählen zumeist den Weg eines Nebeneinanderstellens der drei abrahamitischen Religionen. Dabei zielen sie zumeist auf das Gemeinsame der drei Religionen, indem sie z.B. die „Goldene Regel“ herausstellen. Andere Zugriffe laufen über die Zehn Gebote, das „Weltethos“-Konzept oder über Abraham/Ibrahim als Stammvater. Die Mehrzahl der Lehrbücher benennt Jesus als Juden, einige wenige verweisen sogar auf den jüdischen Charakter der ersten Gemeinden. Beim Vergleich von für die

einzelnen Religionen wichtigen Festen oder rituellen Praktiken erstaunt, wie selten hier Querverweise angebracht werden, selbst wenn sie wie bei der Beschneidung (die in den Büchern im Hinblick auf das Judentum nur selten erwähnt wird), bei der Frage von „koscher“/“halal“ oder im Falle von Pessach/Ostern auf der Hand liegen würden – der Vergleich von Ostern mit Purim wie in *Leben leben 1* hinkt ein wenig. Die meisten Lehrbücher versuchen, Kontroversität über die Arbeitsaufträge herzustellen. Vereinzelt werden rein sachlich zur Diskussion anregende Akzente gesetzt, so im Hinblick auf Tod und Sterben im Judentum (etwa in *Leben leben 2* von 2009) oder wenn die Beziehung zwischen Gott und den Juden als ein reines Vertragsverhältnis dargestellt wird (z.B. in *Fair Play 9/10*). Größeres Potential zur Kontroverse bieten die Thesen von Huntington (etwa in *Leben leben 2* von 2009 oder in *philo praktisch 2B, 2011*), die Theodizeefrage nach dem Holocaust (z.B. in *Praktische Philosophie 3, 2009*) und Fragen des Umgangs mit Gewalt in den Religionen, wie sie in mehreren Büchern thematisiert werden. Kontroverse bis provokative Darstellungen ergeben sich ferner, wenn die Auffassungen nicht-theistisch eingestellter Autoren zu religiösen Themen wiedergegeben werden.

Aus judaistischer Sicht fallen insbesondere zwei Missstände auf: Einmal die Gleichsetzung des *Tanach*, der hebräischen Bibel, als „Altes Testament“ mit dem religiösen Judentum. Mit dieser Zuordnung wird die nach wie vor unter Christen verbreitete Vorstellung tradiert, dass das Alte Testament für gläubige Juden dasselbe sei wie das Neue Testament für Christen. Das jüdische Äquivalent wäre in diesem Fall jedoch eher der Talmud. Ein heutiger Jude, selbst wenn er fromm ist, würde sich zudem in der archaischen Kultpraxis des Alten Israel fast genauso wenig zu Hause fühlen wie ein Christ. Ein anderes Ärgernis für den Judaisten ist der fehlende Bezug zwischen Pessach und Ostern, der vielleicht daraus rührt, dass die heutige äußere Erscheinung die frühe Einheit beider Feste verdeckt. Das „letzte Abendmahl“ Jesu ist etwa ohne den Hintergrund von Pessach nicht gänzlich zu verstehen. Unter die typischen Fehlgriffe der Lehrbücher muss die Reduktion praktizierter, echter Religion im Alltag auf einzelne Gebote und Rituale oder im Gegensatz dazu die Herausstellung universal-philosophischer Weisheiten als ein in den Religionen allgemein anerkanntes transkulturelles Konzept gezählt werden.

Didaktisch fraglich erscheint die in vielen Schulbüchern oft in kurzen Sentenzen abgearbeitete Fülle an Stoff. Sicher ist das Weglassen entscheidender Merkmale einer Religion keine befriedigende Lösung, in dieser Form kommt der dargebotene Stoff jedoch oft auch sehr trocken oder akademisch daher. Für andere Möglichkeiten sei hier auf die

Behandlung von Hochkulturen im Fach Geschichte verwiesen. Kritisch ist zudem zu sehen, dass Texte aus Onlineforen oder von Wikipedia ungeprüft übernommen werden.

Spezifisches Thema: Judentum und Universalethik

Das rabbinische Judentum kennt im Rahmen seiner Weisheitslehre sowohl die philosophische Tradition einer universalen Tora bzw. einer Universalethik, die nicht mit der aktuellen Halacha identisch ist, wie auch eine Tradition um das epochale Provisorium der Tora. Schon die Gesetzestafeln vom Sinai sind eine zweite Fassung und nicht die ursprünglichen Anweisungen. *Weisheit* im Judentum ist nicht identisch mit griechisch inspirierter Philosophie, welche dann in die neuzeitliche Aufklärung einmündet. Im rabbinischen Judentum finden sich zwar Relikte platonischen Denkens, zuallererst basiert es aber auf orientalischen, stärker traditionell geprägten Orientierungen, etwa: *Tun ist wichtiger als Erkennen*.

In vielen Lehrbüchern findet sich demgegenüber bei der Behandlung von Glaubenswelten die Neigung, auf *Aufklärung* zu setzen. Universale „Wahrheiten", wie sie im philosophischen Konzept eines *Weltethos* vorkommen, werden dabei der numinosen Erfahrungswirklichkeit von Gott und Mensch in keiner der Religionen gerecht. Was darüber hinaus auch Hans Küngs *Weltethos* nicht klären kann, ist das für ethische Konzepte zentrale Verhältnis von individueller Freiheit und Gemeinsinn. Das Konzept *Weltethos* korrespondiert hierbei mit dem postmodernen Konzept der *Transkulturalität*, welches der heimliche Favorit einiger Lehrbücher zu sein scheint. Diese wiederum basiert auf der oben erwähnten nicht-theistischen Dekonstruktion von Wahrheits- und Identitätsbegriffen (vgl. die durch den zugehörigen Arbeitsauftrag kaum eingehegte Normativität des Ausspruchs auf S. 207 in *Fair Play 9/10*: „In der Geschichte des Menschen ist der Wahrheitsanspruch einer Religion der größte Feind des Friedens"). Religiöse Gemeinschaften wie das nicht-reformierte Judentum, die ihren Schwerpunkt nicht in philosophischen Konzepten haben, den Weg des Tuns und der Gottesbindung betonen und sich als Schicksals- oder Sendungsgemeinschaften verstehen, werden sich mit Transformationskonzepten wie Transkulturalität schwertun. Universale Akkulturationsthesen, wie sie diese Konzepte auch implizieren, bedrohen auf lange Sicht jüdisches Leben in der Diaspora stärker als die beiden anderen Varianten Multi- und Interkulturalität – als Beispiele sei hier auf die jüngsten Diskussionen um das Schächten oder um die Beschneidung verwiesen.

Spezifisches Thema: Zehn Gebote

Für die konkrete Alltagswirklichkeit bringt der Verweis auf die zehn Hoch-Gebote eben so viel, wie der Verweis auf die allgemeinen Menschenrechte. Ihr Grundsatzcharakter wird in seiner abstrakten Fassung vermutlich einen nachhaltigen Eindruck auf die Schülerinnen und Schüler verhindern. „Kernstück der Tora“ seien nach direkten oder mittelbaren Hinweisen der meisten Lehrbücher die Zehn Gebote. Deren Kern wiederum liege zusammengefasst in der Nächstenliebe – eine unzulässige Reduktion, da ihr erster, ebenso wichtiger Teil die Gottesliebe ist. Es ist vor allem diese Doppelheit, die nicht selten zu ethischen Konflikten führt. Stärker als die christliche Tradition hat dabei das rabbinische Judentum die *faktische* Nutzlosigkeit der Zehn Gebote reflektiert, sofern diese ohne weitere Auslegung bleiben. Hinzu kommt, dass das rabbinische Judentum sich in einer Betonung des Dekalogs stark zurückhält, da dies zu einer Herabsetzung der übrigen Tora (der Pentateuch in diesem Fall) führen könnte. Die Tora wiederum ist nicht ohne die „mündliche Tradition vom Sinai“, die Propheten und die späteren großen Ausleger der Schrift zu verstehen. Dies genau besagt auch die in mehreren Schulbüchern zitierte Episode mit Hillel und dem Heiden, welche nach den Lehrbüchern die Möglichkeit einer Reduktion der Tora auf einen Kernsatz impliziert (z.B. *Fair Play 7-9*, 2009, S. 342: „Kernpunkt der jüdischen Ethik“, und *Fair Play* 7-8, 2015, S. 216: „ein Satz fasst alles zusammen“). Damit missverstehen die Schulbücher den Schlusssatz der Geschichte: „Gehe hin und lerne sie [die Erklärungen zur Tora]“. *Leben leben 2* von 2018, S. 212, lässt dieses letzte bedeutsame Wort – „sie“ – als vermeintlich bedeutungslos gleich ganz weg. Der Text der Tora selbst gilt im Judentum als eine mystische „Zeichenmasse“, die ohne Deutung unverständlich bleibt, ein selbst für christliche Theologen zumeist schwer verdauliches Konzept.

Spezifisches Thema: Exotische und „radikale“ Wahrnehmungen von Religion(en)

Die meisten Lehrbücher geben keinen Hinweis auf die Bandbreite religiösen Judentums und nutzen in ihren Darstellungen Beispiele aus moderat-liberalen Richtungen. Diese Beispiele mögen mit der Lebenswirklichkeit der meisten Juden in Deutschland übereinstimmen, insofern ist ihre Verwendung berechtigt. Aber schon eine *Bat Mitzwa* der Mädchen (das Gegenstück zur in der religiösen Tradition verankerten *Bar Mitzwa* jüdischer Jungen), ist zumindest dem ultraorthodoxen Judentum fremd. Die Frage *Wer ist Jude?* ist im Judentum nicht eine rein religiöse Angelegenheit, sie wird in den Büchern aber meist nur mit dem Hinweis „dessen Mutter jüdisch ist“ erledigt. Dass die Frage durchaus für

Kontroversen sorgen kann, die ihren Weg über die Grenzen der jüdischen Gemeinde in die allgemeine Öffentlichkeit finden, zeigte zuletzt der mit allen Mitteln der klassischen und neuen Medien ausgetragene Disput zwischen dem Publizisten Max Czollek und dem Schriftsteller Maxim Biller. Natürlich kann man – ähnlich wie im Falle anderer Religionen – auch auf religiösem Wege Jude werden. Auf diese Möglichkeit der Konversion weisen explizit aber nur *philo praktisch 1* von 2009 und implizit *Fair Play 9/10, diff. Ausgabe* (2016) hin.

Das normative Judentum kennt in Bezug auf die Orthopraxie keine „Kompromisse" oder Haltungen eines „goldenen Mittelweges". *Tu soviel, wie du kannst* ist keine halachische Option. Der Grundsatz ist hier, entweder *tu alles* oder *ändere das Regelwerk so, dass es möglich ist, es zu tun*. Erreicht wird das durch das Neu-Setzen von Prioritäten o.ä.., im Notfall auch durch Teilaufhebungen wie im berühmten Erlass Hillels. Diese holistische, vom Ganzen und nicht vom Einzelnen her denkende Sichtweise wird von Außenstehenden oft wegen ihrer Ganz-oder-gar-nicht-Norm als „radikal" oder „fundamentalistisch" bezeichnet. Dabei können Juden im obigen Sinne recht pragmatisch mit Normen umgehen, wenngleich sie dabei weniger individuell und in anderen Zeitdimensionen denken. Ihr religiöser *Wir*-Begriff als Volk oder als Glaubensgemeinschaft tritt in den Lehrbüchern völlig gegenüber modernen, individualistischen Religionsdefinitionen zurück. Wer orthodoxe Juden (aber auch orthodoxe Muslime oder Christen) in einigen ihrer so exotisch erscheinenden ethischen Priorisierungen verstehen will, muss sich jedoch damit befassen. Wo säkulare Jugendliche – an diese richtet sich das Fach Praktische Philosophie – gerade mal ihre eigenen Lebensumstände als „Ereignishorizont" in den Blick nehmen, werden religiöse jüdische Altersgenossen auch in Generationen- und Gruppenbegriffen denken. Ob es didaktisch sinnvoll wäre, diesen Unterschied so stark herauszustellen, da den genannten Adressaten der Schulbücher alles (oder zumindest vieles) an den geschilderten Normen und Praktiken exotisch erscheinen mag, ist fraglich.

Es ist bezeichnend, dass außer *Leben leben 2* von 2009 mit der Schilderung des Jugendcamps 1997 in Tirol kein Buch authentische Zeugnisse über die genuine Bedeutung und Erfahrung von Religion im Alltag (gläubiger) jüdischer Jugendlicher bringt, von denen sich in Literatur und Medien mehr als genug finden lassen.[7] Stattdessen enthalten die Bücher bestenfalls fiktiv erstellte Gesprächsszenen mit den immer gleichen Elementen

[7] Vgl. z.B. das Buch *Wir vergessen nicht, wir gehen tanzen*, Hg. N. Kron/A.Shalev (2015) oder online DIE ZEIT v. 8.4.19. „Jung, jüdisch, deutsch" und Marina Weissband in bpb.de/themen/deutschlandarchiv/337320 (zuletzt aufgerufen am 30. März .2022).

oder schlimmstenfalls eine mit sachlichen Fehlern und Stereotypen durchsetzte erfundene Schilderung einer Bar-Mitzwa wie in *philo praktisch 1* von 2021, bunte Berichte über Feste und Rituale als Ausdruck von „Kultur“ und nicht etwa religiöser Kulterfahrung mit einer spirituellen Anbindung. Wer im Alltag gelebte Religion im Judentum (oder Islam oder Christentum) vermitteln will, sollte dies beachten. Anderenfalls führt die Darstellung zu touristischen Schnappschüssen einer exotischen Kultur.

Spezifisches Thema: Fundamentalismus

Zu den ‚blind spots‘ beim Umgang liberaler Gesellschaften mit Religion gehören undifferenzierte, oft implizite Verwerfungen von Glauben als *Fundamentalismus*. Hierunter fallen jeder exklusive Heilsanspruch sowie Formen vormoderner Wahrheitsbegriffe. Dabei schlagen moderne Kulturtheorien einer Dekonstruktion von *Wahrheit* und *Identität* zu Buche, die sich ihrerseits gemäß ihrer eigenen Theorie Fragen nach ihrem Konstruktcharakter stellen müssen. Einige Schulbücher verwenden in diesem Sinne den Begriff „Fundamentalismus“ und verwandte Begriffe als einen durch soziologische Stereotypen bestimmten Kampfbegriff für eine zu „radikale“ Religion o.ä. (etwa *Respekt 2, 2012*), wenn auch nur in einem Fall konkret auf das Judentum angewendet (in *Praktische Philosophie 2* mit der *Kach*-Partei Meir Kahanes, die sicherlich berechtigt als „fundamentalistisch“ oder „radikal“ bezeichnet werden darf).

Jesus wird hingegen eine positiv bestimmte „Radikalität“ zugestanden (so explizit in *Fair Play 9/10*), da er sich in sozialer Nächstenliebe von engstirnigen Gebotsverfechtern distanziert. (Fern)Östliche Religionen kommen in dieser Hinsicht ebenfalls besser weg, sie sind im Wesentlichen vertreten durch den Dalai Lama und Mahatma Gandhi (*philo praktisch 3*, 2008 und *Fair Play 7-9, 2009*). Es ist zu fragen, ob hier eine moderne Religionskritik hinter den Kulissen auf eine pauschale Abwertung jedes Monotheismus zielt. Im Christentum, so eine liberale Auslegung, wurden in Jesu Lehre und später mit dem Gedanken der Inkarnation diesem ‚Mono-Glauben‘ die tödliche Spitze genommen, im normativen Judentum, einigen christlichen „Sekten“ und vor allem im Islam dagegen nicht. Der exklusive Wahrheitsanspruch der drei monotheistischen Religionen wird hierbei als Hauptgrund von Intoleranz, Wahn und Fanatismus in der Menschheitsgeschichte verantwortlich gemacht (etwa in *philo praktisch 3, Praktische Philosophie 2* oder *Fair Play 9/10*). Das Projekt *Weltethos* gleicht vor diesem Hintergrund dem Versuch, die Religion

von ihren ambivalenten und irrationalen Aspekten zu befreien, einer kulturellen Entgiftung von ihren vormodernen Elementen.

Spezifisches Thema: Jüdische Anthropologie und Ethik

Nur in der Philosophie ist der Mensch im Grunde gut, im Christentum ist er eher schlecht von Natur, im Judentum steht er genau auf der Kippe. Rabbinische Pädagogik glaubt an eine Erziehbarkeit der Menschen (per *Halacha* und Umkehr), legt aber bei der Erziehung größten Wert auf das Eingewöhnen von Handeln gegenüber einem Tun allein durch Einsicht/Vernunft. Diese Einschränkung bietet gerade für das Fach Ethik ein ungemein anregendes Thema, da sie zu den beiden Erklärungsmodellen *Utilitarismus* bzw. *teleologische Ethik* (der Wert einer Handlung misst sich an ihren Folgen) und *Deontologie* (der Wert bestimmt sich über das Motiv des Handelnden) führt. Immerhin erwähnt *Fair Play 7-9* für das Judentum den Vorzug einer Handlung auch ohne „Gefühl". Während das normative Judentum zum Utilitarismus neigt, tendiert das protestantische Christentum, von Sprüchen wie in Matt 5,18; 15,18 u.a. her angeregt, seit der Reformation und dann noch einmal durch Kant verstärkt zur Deontologie. Für die Lebenswirklichkeit vieler Schüler wäre zudem zu überlegen, ob in der Sekundarstufe II eine Differenzierung zwischen *Moral* und *Ethik* hilfreich ist. In ihrem Alltag werden ererbte Ehrbegriffe das Handeln bestimmen, d.h. Moral und nicht Ethik. Bezeichnenderweise baut auch Lessings Ringparabel am Ende auf Ehrmotive und nicht auf philosophische Einsicht als zuverlässige Triebkraft der Ethik.

Fehlende Fragen nach dem Ziel der Geschichte

Orthopraxie (Feste, Speiseregeln, Rituale usw.) ist im Judentum nur die eine Seite der Medaille, die andere ist jüdische Hoffnung und Weltdeutung, eine spezifische Sicht auf die Welt und ihren Sinn. Wo diese Seite verschwiegen wird, entsteht ein in der christlichen Polemik gepflegtes Bild vom jüdischen Verhältnis zu Gott als dem zu einem numinosen Dienstleister: Er bietet Schutz, als Gegenleistung wird in der Erfüllung von Geboten gezahlt. Dieses Bild – Gebote gegen Hilfe – vermitteln viele Lehrbücher. *Weiter denken B* (2009) macht hier seinem Namen alle Ehre und widerspricht S. 226 dieser Auffassung: Die Israeliten hätten die Gebote nicht als Last empfunden mit der Aussicht auf entsprechende Belohnung im Jenseits, sondern als eine Gabe Gottes. Bei Fragen, was das visionäre Profil der (drei monotheistischen) Religionen ausmache, erschöpfen sich die Lehrbücher mit Ausnahme von *weiter denken B* und *Praktische Philosophie 1* von 2009

in Bildern vom Anfang nach dem ersten Schöpfungsbericht und vom individuellen Umgang mit dem Tod („Was kommt danach?“). Der prähumane Ur-Anfang von Erde und Kosmos im ersten Schöpfungsbericht ist Teil einer weisheitlichen Universalgeschichte. Für die Entwicklung einer universalen Anthropologie (Mann und Frau als göttliches Ebenbild) ist diese Erzählung von Bedeutung, und sie kann auch im (säkularen) Fach Praktische Philosophie von Nutzen sein. Für die Erwartung einer neuen Welt ist die zweite Urgeschichte des Menschen noch bedeutsamer, sein Aufstand im Garten Eden und der Konflikt um die beiden Bäume, weiter die Sintflut, Abraham, Moses und David. In den Büchern werden die handelnden Personen knapp und sehr schematisch abgehandelt, nur Abraham erhält noch eine übergreifende Bedeutung als „Stammvater“. Seine eigentliche Größe, der Auszug aus vorgegebenen Traditionsgefügen, kommt nirgendwo zur Sprache.

Alle drei Religionen kennen jedoch in diesem Zusammenhang die Typologie einer Ur-Gemeinschaft als visionäres Vorbild (die Exodus-Mose-Zeit, die Ur-Kirche, der Ur-Islam) neben imperialen Leitbildern (das Reich Davids, das Millennium, das Kalifat). In allen drei Religionen prägt prophetischer Reformwille unter Begriffen wie *Messianismus*, *Reich der Himmel* oder *Mahdismus* die innerweltliche Programmatik und alle drei sind (mit Hans Küng in *Lebensfragen an uns Menschen*) stärker als über Abraham durch das Phänomen *Prophetie* verbunden. Sie spielt in den Schulbüchern kaum eine Rolle, dabei ist es diese sozio-kulturelle Dynamik der Prophetie und ihre Überführung in ethische Utopien, welche in der Geschichte seit fast 3000 Jahren bis heute zu den großen, fruchtbaren sozialen Entwicklungen in der Kultur des Westens führten, so gewalttätig sie auch oft waren. Auch wenn sie in der bürgerlichen Aufklärung in Verruf geraten ist, wirken ihre säkularisierten Ableger ungebrochen in sozialen und politischen Zielsetzungen weiter. Nur über sie lässt sich auch der Zionismus und damit die Existenz des Staates Israel vollständig verstehen. Über Religion primär nur in den weisen Appellen interreligiöser Konferenzen zu unterrichten, wird bei Schülern u. U. das erreichen, was – überspitzt gesagt – manche protestantische Predigt am Sonntag bewirkt: Abschweifen in spannendere Gefilde beim Zuhören.

Opfer- und Täter-Profile in jüdischen Umwelten

Während auf der einen Seite viele der untersuchten Schulbücher Hinweise auf Spannungen zwischen Juden und ihren Nachbarn minimieren oder ganz auslassen, bringen auf der anderen Seite einige Lehrbücher diese Konflikte inner- und außerhalb des Themas

Religion offen oder verdeckt zur Sprache. Es ist zunächst zu begrüßen, dass der Fokus der meisten Lehrbücher nicht auf einer Verfolgungsgeschichte liegt. Bezogen auf religiöse Denkwelten ist von Bedeutung, dass neben drohender physischer Vernichtung auch der Druck zur Assimilation die Typologien in der Diaspora bestimmte – die Exodusgeschichte steht u.a. dafür, während das Buch Esther klar in Richtung der Vernichtungsdrohung geht. Das einseitige Herausstellen einer permanenten Verfolgung ohne Verweis auf ein über lange Strecken prosperierendes und diskursives Zusammenleben von Juden und Christen in der Diaspora kann zu Vorstellungen einer wodurch auch immer begründeten eigenen Schuld der Juden an diesem Schicksal führen. Umgekehrt wird aber die ideale Zeichnung von einem rein friedlichen Zusammenleben in Córdoba (in *Denkträume wagen 1, 2020* und *Respekt 2, 2012*) der geschichtlichen Wirklichkeit nicht gerecht. Hier die Balance in der Darstellung auf beengtem Raum zu finden ist zugegebenermaßen nicht immer leicht. Eine eher prekäre Balance zeigen Karikaturen, die alle drei Religionen des „Terrors“ oder der Intoleranz bezichtigen (in *philo praktisch 2B, 2011*), monotheistische Religion als antihumanistisch deklarieren (*philo praktisch 3, 2008*) und nicht-liberale Glaubensformen unter den Generalverdacht von *Fundamentalismus* stellen (*Praktische Philosophie 2, 2011*).

Die in *Respekt 2* (2012) gezeigten Mauerbilder Banksys gehen in ihrer Doppeldeutigkeit – denn nur scheinbar besteht ihre Botschaft in einem Aufruf zu Frieden und gegen Gewalt – einen gefährlichen Schritt weiter. Alle Ausgewogenheit fehlt im verdeckten Angriff auf Israel als jüdischen Staat im Zusammenhang mit seiner Rolle als militärische Besatzungsmacht wie in *Fair Play 7-9*: Dem erschütternden Alltagsbericht einer Palästinenserin stehen hier ein jüdischer Friedensakteur im Rahmen eines Musikprojekts und ein beschämter Soldat gegenüber. Indem die zwei Juden in der Rolle als Ankläger ihres eigenen Lagers auftreten, verfestigt das Lehrbuch im Subtext genau jenes Bild vom Judenstaat, der unbegründet Gewalt ausübt und sein schlechtes Gewissen verstecken muss. Ihnen gegenüber stehen die Frau, die Gewalt ablehnt und auf ihren Gegner zugeht. Von einer Kritik an ihrer Haltung aus dem eigenen Lager ist nichts zu lesen, hingegen vom Widerstand auf israelischer Seite. In dem Moment, wo das Thema nicht spezifisch der israelisch-palästinensische Konflikt ist, dieser nur wie zufällig als Beispiel für den *Umgang mit Gewalt* oder *Feindbildern* daherkommt, fallen seine Kontexte und seine Komplexität dem Beispielcharakter zum Opfer, verletzt das Schulbuch seine eigenen Maßstäbe von *Fair Play*.

5. Stichprobenanalysen und digitale Bildungsmedien

5.1 Schulbücher für das Fach Deutsch

von Sebastian Weirauch, Braunschweig

Einleitung

Gemäß Kernlernplan NRW zum Fach Deutsch für die Sekundarstufe I soll der fachspezifische Unterricht nicht nur „Kenntnisse, Strategien und Arbeitstechniken zur Verfügung [stellen], um Texte zu analysieren und Literatur zu verstehen", sondern er will den Schüler*innen auch ermöglichen „Grundmuster menschlicher Erfahrungen kennen zu lernen und dazu bei[tragen], eigene Positionen und Werthaltungen zu entwickeln" (MSJK 2019: 9).[1] Vor allem bei der Darstellung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur werden diese Zielsetzungen vor große Herausforderungen gestellt. Didaktisch muss dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Schüler*innen immer „schon Vorstellungen von ‚Juden' haben [...] und spätestens bei der Behandlung des Nationalsozialismus [...] ist die Erwartung absurd, man könne das Thema so erarbeiten wie jedes andere" (Geiger/Liepach 2014: 161). Die Unterrichtspraxis ist also immer schon mit Verzerrungen konfrontiert – durch einseitige, stereotypisierende Perspektivierungen, Vorurteilsstrukturen und manchmal sogar antisemitische Denkmuster. Sollen die Schüler*innen in Auseinandersetzung mit Literatur Differenzierungsvermögen, Empathie und Kompetenzen zur Perspektivübernahme erlernen, dann ist es sinnvoll, mögliche Verzerrungen oder didaktische Besonderheiten schon auf der Ebene der Unterrichtswerke analytisch herauszuarbeiten.
Im Folgenden wird eine Stichprobe bestehend aus einundzwanzig in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Schulbüchern der Sekundarstufe I für die Schulformen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium qualitativ untersucht.

[1] Alle Zitatquellen werden unter Verweis auf das Literaturverzeichnis im Fließtext genannt. Für die später analysierten Schulbücher werden hierbei Siglen verwendet, die in der hier gezeigten Tabelle den jeweiligen Unterrichtswerken zugeordnet sind.

Liste der untersuchten Schulbücher

Sigle/Jahr	Titel	Verlag	Klassenstufen	ISBN
Doppel 9/2015	Doppel-Klick 9 Das Sprach- und Lesebuch	Cornelsen 2015	HS, GS 9	978-3-06-062337-2
Praxis 10/2014	Praxis Sprache 10 Sprechen, Schreiben, Lesen	Westermann Schroedel, Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2014	HS, GS, R 10	978-3-14-120780-4
Praxis 9/2013	Praxis Sprache 9 Sprechen, Schreiben, Lesen	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2013	HS, GS, R 9	978-3-14-120779-8
Doppel 9diff/2011	Doppel-Klick 9 Das Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe	Cornelsen 2011	RS 9	978-3-06-061899-6
Doppel 7/2010	Doppel-Klick 7 Das Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe	Cornelsen 2010	RS 7	978-3-06-061897-2
Klar 8/2017	Klar|text 8 Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2017	RS 8	978-3-14-123693-4
Deutsch 8/2015	Deutschbuch 8 Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe	Cornelsen 2015	GS 8	978-3-06-062628-1
Deutsch 9/2016	Deutschbuch 9 Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe	Cornelsen 2016	GS 9	978-3-06-062629-8
Deutsch 8erw/2017	Deutschbuch 8 Sprach- und Lesebuch Erweiterte Ausgabe	Cornelsen 2017	GS 8	978-3-06-062965-7
PAULD 10/2014	P.A.U.L.D. 10. Persönliches Arbeits- und Lesebuch *Deutsch*	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2014	GS 10	978-3-14-028025-9
Treff 10/2011	Treffpunkte 10 Lesebuch für das 10. Schuljahr	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2011	GS 10	978-3-507-42430-2
Treff 7/2009	Treffpunkte 7 Lesebuch für das 7. Schuljahr. Neubearbeitung	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2009	GS 7	978-3-507-42427-2
Wort 10/2016	Wortstark 10 Basis. Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2016	GS 10	978-3-507-48393-4

Wort 9/2015	Wortstark 9 Basis. Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2015	GS 9	978-3-507-48392-7
Wort 8/2014	Wortstark 8 Basis. Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2014	GS 8	978-3-507-48391-0
Wort 9/2011	Wortstark 9 Basis. Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2011	GS 9	978-3-507-48279-1
Wort 10/2006	Wortstark 10 Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht. Erweiterte Ausgabe	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2013	GS 10	978-3-507-48030-8
Kombi 9/2010	Kombibuch Deutsch 9 Lese- und Sprachbuch für Gymnasien. Ausgabe N	C.C. Buchner 2010	GYM 9	978-3-7661-3612-1
PAULD 8/2014	P.A.U.L.D. 8 Persönliches Arbeits- und Lesebuch *Deutsch*	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2014	GYM 8	978-3-14-028023-5
PAULD 7/2014	P.A.U.L.D. 7 Persönliches Arbeits- und Lesebuch *Deutsch*	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2014	GYM 7	978-3-14-028022-8
Praxis 9/2008	Praxis: Sprache & Literatur 9	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2008	GYM 9	978-3-14-120829-0
Praxis 8/2007	Praxis: Sprache & Literatur 8	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2007	GYM 8	978-3-14-120828-3

In Bezug auf die Darstellung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur stellen sich folgende Leitfragen:

Welche Bilder und Vorstellungen von Juden, Judentum, jüdischer Geschichte, Kultur und Religion werden in den Schulbüchern vermittelt? Sind die Darstellungen facettenreich und inhaltlich korrekt? Erscheinen Juden als Opfer oder Objekte der Geschichte, womit eine Zwangsläufigkeit von Ausgrenzung und Verfolgung impliziert ist? Welche Figuren und Blickwinkel werden in literarischen Texten erwähnt? Wie werden biografische

Informationen von jüdischen Autor*innen vermittelt? Gibt es in den biografischen Einlassungen oder in den literarischen Texten Stereotypisierungen, vorurteilsfördernde Engführungen oder Übernahmen eines ideologisch problematischen Vokabulars?

Im Vorfeld der Analyse muss gesondert auf die fachdidaktischen Besonderheiten des Deutschunterrichts eingegangen werden. Die Lernenden sollen dort ihre Verstehens-, Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit entwickeln und ihre „Sensibilität für die ästhetische Gestaltung literarischer Texte und Medien sowie ein […] Bewusstsein […] ihrer Mehrdeutigkeit" stärken, um differenzierend eine „Reflexion von Sprache" (MSJK 2019: 8) leisten zu können. Sie müssen sich damit auseinandersetzen, dass literarische Texte anders als Sachtexte fiktionaler Natur sind und dass selbst autobiographisch-dokumentarische Gattungen streckenweise fiktionalisierenden Erzählstrategien folgen (vgl. Stierle 2001). Literatur bildet Wirklichkeit nicht objektiv ab, sondern stellt subjektive Denk-, Wahrnehmungs- und Erfahrungsmuster dar, die bei Leser*Innen ein hohes Maß an Identifikation erzeugen. Für eine reflektierende Lektüre verlangen die Texte daher aber auch nach Medienkompetenz und textanalytischen Kenntnissen. Hierfür müssen die Schüler*innen die in den Unterrichtseinheiten erlernten literaturgeschichtlichen und gattungsspezifischen Kenntnisse anwenden, um erzähltechnische Eigenheiten literarischer Texte zu durchdringen. Die große Herausforderung, aber auch Chance des Deutschunterrichts besteht nun darin, dass hier Ambivalenzerfahrungen, wie sie in der Darstellung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur immer wieder zu Tage treten, in der Lektüre und der didaktischen Aufbereitung von literarischen Texten differenzierend nacherlebt werden können.[2] Hierbei gilt ein allgemeiner didaktischer Grundsatz: „Die Möglichkeiten, Individuen im und durch Unterricht zu stärken und zugleich ihre Besonderheiten als wertvoll für andere gewahr werden zu lassen, sind unübersehbar vielfältig" (Coriand 2015: 139). Allerdings können literarische Texte immer auch Momente der Judenfeindschaft transportieren. Diese wird in Anlehnung an die Definition von Hans-Joachim Hahn, Olaf

[2] Den Begriff der Ambivalenz wird fortan mit Zygmunt Bauman als eine wesentliche Eigenschaft der Sprache definiert. Ambivalenz ist „die Möglichkeit, einen Gegenstand oder ein Ereignis mehr als nur einer Kategorie" (Bauman 2005: 11) zuordnen zu können. Für Bauman bezeichnet sie „eine sprachspezifische Unordnung: ein Versagen der Nenn-(Trenn-)Funktion, die Sprache doch eigentlich erfüllen soll. Das Hauptsymptom der Unordnung ist das heftige Unbehagen, das wir empfinden, wenn wir außerstande sind, die Situation richtig zu lesen und zwischen alternativen Handlungen zu wählen. Weil die Erfahrung der Ambivalenz von Angst begleitet wird und Unentschiedenheit zur Folge hat, erfahren wir sie als Unordnung – und werfen entweder der Sprache Mangel an Genauigkeit oder uns selbst sprachlichen Missbrauch vor." (Bauman 2005: 11)

Kistenmacher und Jan Weyland für den untersuchten Gegenstand der Literatur wie folgt verstanden:

> „Insofern man den modernen Antisemitismus – oder sogar ältere Formen der Judenfeindschaft – formal als eine Fiktion, einen Mythos, eine ‚Erzählung' verstehen will, setzt eine künstlerische Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus an seiner Quelle an: im Bereich mythischen Glaubens, der Imagination und der ‚Einstellung' [...]. Als modernen Antisemitismus verstehen wir eine sich als Abwehr der Initiativen zur rechtlichen Gleichstellung der Juden ausbildende neue ‚Wissens-Formation'. Jan Weyland sieht als ‚Angelpunkt' einer Transformation der mittelalterlichen Judenfeindschaft in den modernen Antisemitismus ‚die Idee' einer Aufnahme der Jüdinnen und Juden in den Staat, was später als Emanzipation bezeichnet wurde" (Hahn/Kistenmacher 2019: 3; Jan Weyland nach Hahn/Kistenmacher 2019, 10f.).

Die Analyse der Darstellung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in den untersuchten Deutschbüchern gliedert sich in folgende Schritte:

1) Es wird untersucht, welche jüdischen Autor*innen in den Deutschbüchern vorkommen und wie sie in Kommentaren und biografischen Randinformationen dargestellt werden. Dabei ist unerheblich, ob die Autor*innen in Unterrichtseinheiten behandelt werden, die augenscheinlich nichts mit der literarischen Thematisierung jüdischer Geschichte, Religion oder Kultur zu tun haben. Gerade in diesen vermeintlich reinen Gebrauchtexten können stereotypisierende Wendungen, Denkmuster und Formulierungen auftauchen, die Vorurteilsstrukturen affirmieren.

2) Anschließend werden die Darstellungen von Jüdinnen und Juden in literarischen Texten analysiert. Die oben genannten Leitfragen werden hierbei noch einmal differenziert: Welche Bilder des Judentums werden literarisiert? Wie facettenreich sind die Darstellungen von Jüdinnen und Juden? Gibt es inhaltliche Verengungen auf die Zeit des Nationalsozialismus oder auf jüdische Opfererfahrungen? Werden problematische Begrifflichkeiten oder Stereotype übernommen? Finden sich auch Texte von jüdischen Autor*innen oder findet eine Perspektivierung des Judentums mehrheitlich aus einer nicht-jüdischen Perspektive statt?

3) Zuletzt werden in den Schulbüchern Unterrichtseinheiten analysiert, in denen es um öffentliche Kommunikation sowie um sprachliche Ausdrucksformen geht, die oftmals Begriffe wie „Respekt", „Fairness" oder Political Correctness thematisieren. Es wird geprüft, ob und wie die Darstellung von Jüdinnen und Juden oder aber von Antisemitismus in Gesellschaft und Geschichte thematisiert werden.

Zum Abschluss des Berichts erfolgt eine summarische Auswertung der Untersuchungsergebnisse mit einem kurzen Ausblick.

In jeder der drei Sektionen wird gesondert darauf eingegangen, inwiefern die Darstellung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in den Lehrwerken unter dem Gesichtspunkt der Schulform variiert.

Darstellungen von jüdischen Autor*innen und Werken

In der untersuchten Stichprobe finden sich zahlreiche jüdische Autor*innen, die in den Unterrichtseinheiten als Vertreter*innen spezifischer Epochen oder von Literaturströmungen sowie in Themenschwerpunkten behandelt werden. Anhand ihrer oftmals kanonischen Texte sollen Lese- und Verständniskompetenzen, Urteilsfähigkeit, aber auch interpretatorische und textanalytische Methodiken eingeübt werden. Der Bezug zur jüdischen Religion, Geschichte oder Kultur wird dabei entweder aus Gründen der didaktischen Fokussierung ausgeblendet oder aber nur beiläufig erwähnt.

Die in der Stichprobe am häufigsten behandelten jüdischen Autor*innen sind in abnehmender Reihenfolge: Heinrich Heine, Mascha Kaléko, Kurt Tucholsky, Franz Kafka und Wladimir Kaminer. Weitere, aber selten behandelte Autor*innen sind u. a. Ilse Aichinger, Alfred Döblin, Anne Frank, Ephraim Kishon, Amos Oz, Arthur Schnitzler und Else Lasker-Schüler.

An dieser Stelle sind zunächst noch zwei methodische Aspekte zu beleuchten: Begriffsdefinitorisch ist erstens darauf hinzuweisen, dass die Zuschreibung „Jude“ gerade in der Literatur aus verschiedenen Richtungen erfolgen kann. Aus einer binnenjüdischen Perspektive können damit assimilierte Juden bezeichnet werden, die einen kulturellen Bezug zum Judentum unterhalten. Gemeint sein können aber ebenso reformorientierte oder orthodoxe Formen des Judentums mit einem theologischen Bezug. Auch ein Judentum, das matrilinear über die Abstammung definiert wird, ist darunter zu fassen (vgl. Dippel 2021). Zugleich finden sich aber auch antisemitische und rassistisch-biologistische Zuschreibungsformen, die eine Vererbbarkeit eines abwertend gemeinten ‚Jüdischseins’ behaupten. Dass die Frage „Wer ist Jude?“ selbst aus einer binnenjüdischen Perspektive Gegenstand kontroverser Auseinandersetzung ist, zeigte nicht zuletzt und exemplarisch die Kontroverse zwischen den Schriftstellern Max Czollek und Maxim Biller. Biller warf Czollek dabei vor, aufgrund seiner nichtjüdischen Mutter kein wirklicher Jude zu sein – auch zahlreiche Publizisten sowie der Zentralrat der Juden in Deutschland schalteten sich öffentlich in die Debatte ein.

„Tatsächlich jüdisch? Hier fängt die Sache an, kompliziert zu werden. Czolleks Großvater, Walter Czollek, war ein jüdischer Kommunist und Widerstandskämpfer, er hat das Konzentrationslager Dachau überlebt und später in der DDR den Verlag ‚Volk und Welt' gegründet. Max Czollek erzählt gern die Geschichte, wie sein Vater, den er früh verlor, ihm am Kinderbett jüdische Partisanenlieder vorgesungen habe. Die Halacha, das religiöse Gesetz, definiert jedoch die Zughörigkeit anders. Halachisch betrachtet, ist Max Czollek als Sohn eines sogenannten Vaterjuden nicht jüdisch [...] Sandra Anusiewicz-Baer [dagegen] erklärt: ‚Vaterjude ist ja überhaupt kein halachischer Begriff, sondern ein soziologischer Begriff. Und als soziologischer Begriff, finde ich, man muss natürlich anerkennen: Diesen Erfahrungsraum, der sich damit verbindet. Also wenn jemand einen jüdischen Vater hat und eine nichtjüdische Mutter, dann kann dieser Person natürlich dieser Erfahrungsraum, wie das ist, mit einem jüdischen Vater aufzuwachsen, niemand absprechen.' Das zeigten gerade familiäre Erfahrungen von Flucht und Verfolgung, von Holocaust-Schicksalen, die prägend für die eigene Identität sein können" (Dippel 2021).

Zweitens ist eine weitere Problematik in Bezug auf die fachdidaktische Dimension der Schulbücher zu beachten. Geht man davon aus, dass von Seiten der Schüler*innen stets ein Vorwissen oder (zunächst im neutralen, hermeneutischen Sinn) Vorurteile bezüglich von Juden vorhanden sind, dann kann jede Erwähnung oder Thematisierung des Judentums der Autor*innen stets zu unfreiwilligen, ja verzerrenden Lektüre- oder Interpretationseffekten führen[3] – etwa, wenn ein Liebesgedicht einer Autorin plötzlich kurzschlussartig auf ihr Judentum oder auf antisemitische Vorfälle während des NS-Regimes bezogen wird. Gleiches gilt für die in den biografischen Texten häufig anzutreffende Kopplung der jüdischen Herkunft von Autoren mit dem Kaufmanns-Beruf des Vaters (z. B. bei Heinrich Heine oder Franz Kafka). Derartige historisch korrekte, aber enorm verknappende Faktenüberblicke können für sich bereits problematisiert werden, sie stehen allerdings in einem nahezu unauflösbaren Konflikt zu den didaktischen Zielen der jeweiligen Unterrichtseinheiten, in denen nicht alles vertieft werden kann. Es gilt daher zu prüfen, wo derartige biografische Einlassungen, gerade wenn sie in den Arbeitsaufgaben den Schüler*innen als Interpretationsfolie nahegelegt werden, einen verengenden Effekt auch innerhalb der fachspezifischen Rahmensetzungen entfalten.

Die Darstellung der jüdischen Autor*innen wird nun in zwei Unterkategorien behandelt. Zuerst solche, bei denen die Nennung des Judentums lediglich beiläufigen Charakter hat (a). Zweitens Darstellungen jüdischer Autor*innen, deren Bezug zum Judentum deutlicher im Vordergrund steht und daher möglicherweise auch für die Textlektüre durch die Schüler*innen größeren Raum einnimmt (b). In beiden Fällen werden Schulbücher

[3] „Hermeneutisches Erkennen ist [...] nicht unabhängig von der Herangehensweise an den Erkenntnisgegenstand und vom Erwartungshorizont, der de facto durch ein Vorwissen geprägt ist, das wiederum aus einem Überlieferungszusammenhang resultiert, in dem sich das Vorwissen tendenziell zu einem ‚Vorverständnis' mit einer ‚Wahrheitserwartung' entwickelt – *Vor*-Urteil im ursprünglichen, nicht selten aber auch im heutigen Sinne" (Geiger/Liepach 2014: 161).

verschiedener Schulformen untersucht und abschließend ein Vergleich in der Behandlung angestellt.

(a) Typisch für die erste Kategorie ist die Darstellung von Mascha Kaléko, die gemäß ihrer literaturgeschichtlichen Geltung vor allem im Kontext der Großstadt- und Liebeslyrik der Neuen Sachlichkeit erfolgt (vgl. Wort 10/2016; Doppel 9/2015; Doppel 9diff/2015). In *Wortstark 8* für die Gesamtschule ist Kaléko mit dem Gedicht *Wenn ich eine Wolke wäre...* vertreten (vgl. Wort 8/2014). Die kurzen Autoreninformationen thematisieren, wie Kalékos Bücher von den Nazis verbrannt wurden und wie sie als Jüdin exilieren musste (vgl. Wort 8/2014: 172). Ebenso verhält es sich in den biografischen Informationen, die den Schüler*innen zusammen mit ihrem Gedicht *Ein welkes Blatt ...* zugänglich gemacht werden (vgl. Treff 7/2009: 168). In der gleichen Weise wird auch die jüdische Herkunft Arthur Schnitzlers in einer Untersektion zur Erzählung *Die grüne Krawatte* in *Praxis Sprache* behandelt, anhand derer interpretatorische und textanalytische Fragestellungen didaktisch aufbereitet werden (Praxis 9/2008: 174-176). Kurt Tucholskys jüdische Zugehörigkeit wird vermutlich auch wegen der im Allgemeinverständnis dominanten sozialistischen Provenienz des Autors kaum erwähnt. Der Autor wird stets im Zusammenhang mit der Gattung der Satire genannt oder durch das Gedicht *Augen in der Großstadt* mit urbanen Lebenswelten oder moderner Großstadtlyrik in Verbindung gebracht (vgl. Wort 10/2016: 131; PAULD 10/2014; Kombi 9/2010; Praxis 9/2008). Ephraim Kishon wird ohne weitere Nennung seiner biografischen Randdaten eingeführt, etwa mit dem satirischen Text *Fernsehen hat Vorrang*, der geografisch und kulturell allerdings nicht auf Israel beziehbar ist, sondern eher auf den angloamerikanischen Raum (vgl. PAULD 10/2014: 174). Der israelische Autor Amos Oz ist in einem Schulbuch mit einem Textauszug aus dem Roman *Sumchi* vertreten. Darin geht es vor allem um Kindheit, Reife und frühe Erfahrungen mit Liebe. Dennoch wird in der kurzen biografischen Anmerkung sowohl Oz' Geburtsname „Klausner" erwähnt, wie auch sein Engagement für die Friedensbewegung (Doppel 7/2010: 38f.).

Wie sich an dieser Stelle bereits zeigt, reproduzieren diese Darstellungen einen hermeneutischen Vorwissens- und Vorurteilsbestand über Jüdinnen und Juden, der anschlussfähig an differenzierende, aber auch an verengende Lesarten ist. Exemplarisch hierfür ist die Verknüpfung von Judentum und Satire, die einen bestimmten "jüdischen Humor" nahelegt, oder die Verknüpfung von Judentum zum Themenfeld Urbanität und Moderne,

die historischen Kontexten der Urbanisierung jüdischen Lebens ebenso entspricht wie antisemitischen Stereotypen.

Dies trifft ebenso auf die Behandlung von Franz Kafka zu. Kafkas Texte wie u. a. *Heimkehr*, *Die Vorüberlaufenden* oder *Der Steuermann* werden in den untersuchten Lehrwerken häufig zur Einübung von textanalytischem Vermögen bei den Schüler*innen behandelt (vgl. Wort 10/2016: 109f.; PAULD 10/2014). Auch wenn die Textauszüge unterschiedliche Themenkomplexe wie Heimat, Kindheit oder Entfremdung anschneiden, wird einer eher parabelhaften Lesart der Vorzug gegeben. Dies hat nicht nur mit den gattungs- und werksspezifischen Voraussetzungen von Kafkas Prosa zu tun, sondern auch mit der Steigerung des Identifikationspotenzials seiner enorm deutungsoffenen Texte für die Schüler*innen. Einerseits kann man darin eine Enthistorisierung des jüdischen Autors vermuten, die seine Texte aus der spezifischen kulturellen und geschichtlichen Situation löst. Andererseits würde gerade im Kontext der Unterrichtswerke eine Verengung auf biografische Faktoren eine nachteilige Auswirkung auf die fachspezifischen didaktischen Ziele haben – und eine solche biografische Verengung bei Kafka erfolgte ja bereits u. a. durch psychoanalytische Lesarten und die Reduktion des Autors auf seinen „Vaterkomplex“. In *P.A.U.L.D. 10* wiederum wird die jüdische Herkunft des Autors erwähnt („Sohn eines wohlhabenden jüdischen Kaufmanns”) (PAULD 10/2014: 193) sowie in durchaus differenzierender Absicht Kafkas Freundschaft zu dem jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber (vgl. PAULD 10/2014: 193). In einer assoziierten Aufgabe für die Schüler*innen wird mit der Frage „Sucht weitere Möglichkeiten, die Parabel von Franz Kafka zu deuten” (vgl. PAULD 10/2014: 194) ein Deutungshorizont eröffnet, in dem Kafkas Bezug zur jüdischen Kultur und Religion angesprochen werden könnte.

Direkte sachliche Fehler in der Darstellung der Lebensläufe finden sich nicht, sehr wohl aber verharmlosende oder verzerrende Begrifflichkeiten. In *Wortstark 10 (Erweiterte Ausgabe)* für die Gesamtschule wird Else Lasker-Schüler als Vorreiterin moderner Formen weiblicher Existenz beschrieben (vgl. Wort 10/2006: 123f.). Hierbei wird in den biografischen Informationen von ihrer „Ausweisung” (Wort 10/2006: 123) als Jüdin aus Nazideutschland gesprochen. Diese Beschreibung ist unpräzise. Sie erweckt den Eindruck einer Kriminalisierung der Autorin und impliziert auch einen mehr bürokratischen Vorgang. Tatsächlich aber emigrierte die Autorin nach tätlichen, frauenfeindlichen und antisemitischen Angriffen unter Zwang und angesichts der Bedrohung ihres Lebens.

Häufiger kommt es in den untersuchten Schulbüchern zu Durchstreichungen des jüdischen Kontextes, die man als ungenutzte didaktische Chancen bewerten kann. *Wortstark 10 (Differenzierende Ausgabe)* für die Gesamtschule etwa behandelt Wladimir Kaminers Text *Mein Leben im Schrebergarten* und zwar in der Arbeitssektion „*Was Heimat ist...*" (Wort 10/2016: 23). In diesem Text steht vor allem die Wahrnehmung von Russen und Deutschen mit russischen Wurzeln im Zentrum (vgl. Wort 10/2016: 23f.). Dass Kaminer als jüdischer Kontingentflüchtling in die DDR einreiste wird in den biografischen Informationen nicht erwähnt, seine russische Herkunft sehr wohl. Gleiches gilt für den Text *Geschäftstarnungen* (vgl. Kombi 9/2010: 138), in welchem kulturelle Vielfalt und vermeintliche Authentizität kultureller, ethnischer und nationaler Zuschreibungen behandelt werden. In der kurzen Anmerkung zum Autor wird hier dessen Herkunft aus der russischen Hauptstadt Moskau erwähnt. Wenn in den Unterrichtswerken Identitätsfragen den Schüler*innen schon so deutlich als Textschlüssel nahegebracht werden, dann ist aus heutiger Sicht und im Sinn einer kultursensiblen Didaktik zu fragen, ob man nicht auch Kaminers Judentum erwähnen könnte; gerade um die Komplexität des Nebeneinanders zahlreicher religiöser, kultureller, ethnischer und nationaler Zugehörigkeiten zu exemplifizieren.[4]

(b) Exemplarisch für die Autor*innen, deren Judentum stärker im Vordergrund steht und damit als Interpretationsfolie für die Schüler*innen deutlicher erkennbar ist, wird nun auf die kurze Darstellung des Autors Günter Kunert in einem Unterrichtswerk eingegangen und danach auf die von Heinrich Heine, der in verschiedenen Schulbüchern zumeist sehr ausführlich als Lieddichter, Satiriker und letzter großer Vertreter der Romantik behandelt wird. In *P.A.U.L.D. 10* wird Günter Kunerts parabelhafter Text *Vom klugen Kia King* mit sehr ausführlichen biografischen Informationen zum Autor eingeführt, welche Kunerts jüdische Herkunft, seine Diskriminierungserfahrungen und seinen gebrochenen Lebenslauf zwischen DDR und BRD thematisieren und so ein recht differenziertes Bild erlauben (vgl. PAULD 10/2014: 192). In den Arbeitsaufgaben werden die Schüler*innen dazu

[4] Im Sinn einer kultursensiblen Didaktik kann diese Differenzierung auch eine positive Rückwirkung auf die Unterrichtskultur haben: „Die Kultursensible Didaktik hat die Unterrichtskultur im Blick – und zwar nicht unter dem Fokus der Differenzen, Dominanz- oder Ungleichheitsverhältnisse, sondern unter dem Fokus der Konstruktion des Kulturhabitats für alle und mit allen. Die Sinnstiftungen, Logiken, Formate und Prioritäten, die für alle Akteure gestaltet werden, stehen im Zentrum der Überlegungen, denn ein bestimmtes Unterrichtshabitat wird immer entstehen. Worauf es basieren soll, welche Schwerpunkte, Werte, Normen, Verhaltensweisen, Strukturen, Emotionen, Präsenzen hier gewählt werden, ist innerhalb der Kultursensiblen Didaktik erörtert. Differenzorientierte Blickwinkel führen zu der Frage: Wo liegen die Kulturunterschiede und wie gelingt das Pendeln, Austarieren und Minimieren von Differenzen? [...] Kulturzugehörigkeit erfordert eine Idee von kulturellen Grenzen" (Esslinger-Hinz 2021: 15).

aufgefordert, diese Informationen bei der Interpretation der Parabel anzuwenden. Weit davon entfernt, überkomplex oder verwirrend zu sein, wird durch die biografischen Einlassungen keine Verengung auf Kunerts Lebenslauf in der Textanalyse forciert. Vielmehr bieten Text und biografische Randinformation einen Anlass zu einer Differenzierung hinsichtlich von politischen Systemen, Identitäten, Erinnerungskulturen und der damit einhergehenden Ambivalenzen.

In vielen Unterrichtseinheiten wird Heinrich Heine behandelt, was nicht nur der Bedeutung des Autors in der Literaturgeschichte geschuldet ist, sondern auch seinem gesellschaftskritischen, „volksnahen“ Blick, der sich für die Erschließung der Literatur der Spätromantik und des Vormärz ebenso eignet wie für die Einübung genereller textanalytischer Kompetenzen sowie für eine Übertragung auf gegenwärtige Fragestellungen. Vor allem die Versdichtung *Deutschland. Ein Wintermärchen* sowie die Gedichte *Loreley*, *Belsatzar* oder die *Schlesischen Weber* (vgl. PAULD 10/2014: 301; PAULD 7/2014: 206-210; Praxis 8/2007: 197f.) finden immer wieder Erwähnung. Seltener erwähnt werden andere Balladen wie z. B. *Mir träumte wieder der alte Traum* (vgl. Klar 8/ 2017: 188).

In den biografischen Randinformationen wird Heines Herkunft als Sohn eines jüdischen Kaufmanns stets erwähnt (vgl. u. a. PAULD 10/2014). In manchen Werken wie in *Doppel-Klick 9* für die Realschule erscheint Heine als rein politisch-satirischer Autor, seine jüdische Herkunft und die daraus resultierenden Konflikte werden ausgeblendet (vgl. Doppel 9diff/2015: 108f.). Gleiches wiederholt sich an anderer Stelle mit der Zuschreibung als „letzter Dichter der Romantik” (Doppel 7/2010: 40), die Heines jüdische Zugehörigkeit zu Gunsten seines Klassikerstatus unsichtbar macht. Dort wo Heine ausführlicher porträtiert wird, werden seine jüdische Herkunft, aber auch die Konversion zum Christentum des Autors thematisiert. Nur selten, wie in *Treffpunkt Deutsch* für die Gesamtschule, wird auf die nähere Bewandtnis dieser Konversion eingegangen; hier mit einem Textauszug von Ludwig Marcuse:

> „Um seine Berufschancen zu verbessern, trat er gezwungenermaßen vom jüdischen zum christlichen Glauben über, denn als Jude hatte man wenig Chancen auf ein berufliches Fortkommen. So musste er in Frankfurt erleben, welches Ghettodasein seine jüdischen Glaubensbrüder zu ertragen hatten. Diese Erkenntnis sollte den jungen Heine stark prägen” (Treff 7/2009: 128).

In diesem differenzierenden Abschnitt des Lehrwerks wird auch die historische Dimension des jüngeren Antisemitismus berücksichtigt; etwa wenn davon die Rede ist, dass Heines Autorschaft u. a. der *Loreley* im Nationalsozialismus geleugnet wurde, da der Autor jüdischer Herkunft war (vgl. Treff 7/2009: 131). Auch in *Praxis:*

Sprache&Literatur 8 für das Gymnasium werden in der Autorenbiographie und seiner Charakterisierung als „ziemlich widerborstiger Junge" (Praxis 8/2007: 193) Heines jüdische Herkunft wie auch seine Außenseiterposition markiert. Heines Konversion zum Christentum wird im Zusammenhang mit dem Bestehen seiner Doktorprüfung in Jura erwähnt, ihre historische und biografische Bedeutung für den Autor allerdings nicht thematisiert (vgl. Praxis 8/2007: 196). Die Fassung *Praxis Sprache 10* für die Hauptschule verfügt über ähnliche Texte mit einem vergleichbaren Komplexitätsgrad (vgl. Praxis 10/2014). In dem Schulbuch *P.A.U.L.D. 7* für das Gymnasium wird in der kurzen biografischen Einlassung Heines Konversion zum Christentum als dadurch motiviert erklärt, „der ständigen Herabsetzung als Jude zu entgehen [...], wodurch sich seine beruflichen Chancen jedoch nicht verbesserten" (PAULD 7/2014: 206). Ohne einen klaren Rückbezug auf den historischen Antisemitismus bleibt allerdings offen, warum Juden und so auch Heine herabgesetzt wurden. Das Bild, das von Heine gezeichnet wird, ist in allen genannten Werken das eines spöttelnden, volksnahen und politisch engagierten Dichters, dessen Außenseiterposition multifaktoriell begründet zu sein scheint – die Rolle von Heines Judentum bleibt oftmals nur angedeutet und könnte weiter ausdifferenziert werden.

Es ist aber auch kritisch anzumerken, dass der starke Einbezug von Heines Judentum eine biografische Verengung erzeugen könnte. Auch aus diesem Grund wird die Erwähnung von Heines Judentum vermutlich oftmals in den Hintergrund verschoben. Ebensogut könnte sie aber wie weiter oben anhand des Kaminer-Textes bereits ausgeführt in eine multifaktorielle Darstellung eingezogen werden, die nicht nur der Komplexität biografischer und historischer Sachverhalte gerecht wird, sondern auch in der Textanalyse differenzierende Lesarten bewirkt und somit den fachdidaktischen Zielen förderlich wäre.

Hinsichtlich der Schulformen, die mit den jeweiligen Lehrwerken arbeiten sollen, lässt sich feststellen, dass gerade die genannten Autor*innen aus der Klassiker-Sparte in allen Büchern für Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium vertreten sind. Auf Heine etwa wird besonders ausführlich in einem Werk für das Gymnasium eingegangen (vgl. PAULD 7/2014). Die Version für die Gesamtschule war aber dafür in der Darstellung der Autoren-Biografie (siehe das Marcuse-Zitat oben) wesentlich differenzierender (vgl. Treff 7/2009: 128). Die begrifflich problematischsten Verzerrungen zu Else-Lasker-Schüler fanden sich dagegen in einem Werk für die Gesamtschule (vgl. Wort 10/2006).

Darstellung von Jüdinnen und Juden in literarischen Werken

Betrachtet man die literarischen Texte, in denen Jüdinnen und Juden thematisiert werden, so ist zunächst festzuhalten, dass diese in der Mehrzahl von Nicht-Juden stammen. Dies sollte nicht per se als Negativkriterium verstanden werden, weil damit über die Güte literarischer Darstellungen allein noch nichts ausgesagt ist. Die Feststellung aber kann ein Hinweis darauf sein, dass eine stärkere Hinzuziehung von Texten auch jüdischer Autor*Innen eine notwendige Bereicherung darstellt, gerade hinsichtlich der angestrebten Reflexion von „Grundmuster[n] menschlicher Erfahrungen" (MSJK 2019: 11).

Ausnahmen bilden das *Tagebuch* der Anne Frank sowie ein literarischer Text des israelischen Autors Amos Oz, der als politischer und gesellschaftskritischer Autor auch bezüglich des Nahost-Konflikts eingeführt wird (vgl. Doppel 7/2010: 38f.) – wobei die Figuren im Text selbst für die Schüler*innen nicht explizit als Juden erkennbar sind. Beide Autor*innen decken damit eine häufig anzutreffende Polarität in der Darstellung von Jüdinnen und Juden in den Schulbüchern ab. Auf der einen Seite Anne Frank als authentische Zeitzeugin und Opfer des NS-Regimes, dargestellt als ein facettenreiches Individuum mit hohem Identifikationspotenzial – hierbei gilt es, die Problematik einer „Universalisierung" (Loewy 1998: 22) der Anne Frank mit zu bedenken.[5]

Auf der anderen Seite ein den Schüler*innen eher als Israeli, denn als Jude erscheinender Autor, dem eine unspezifizierte kritische Rolle im Nahost-Konflikt zuschreibbar ist. Diese Polarität kann als Anlass zu einer differenzierenderen Textauswahl dienen, die nicht nur Jüdinnen und Juden in der Pluralität ihrer Lebensweisen in der Gesellschaft gerecht wird, sondern auch zu einer Einbeziehung von Literatur führt, die zeitgenössische jüdische Verortungsfragen oder Konfliktmuster sichtbar macht (vgl. Dippel 2021).

Die Mehrheit der untersuchten Schulbücher enthält hingegen Texte aus dem klassischen Kanon der deutschsprachigen Literatur. Lessings Ringparabel aus dem Stück *Nathan der Weise* wird als Theaterstoff der Aufklärungsepoche behandelt. Das Stück *Andorra* des Schweizer Autors Max Frisch wird als kritisch und reflektierend intendiertes Stück zum Antisemitismus eingeführt. *Die wundersame Reise des Jonathan Blum* von Rainer M.

5 Zu dieser formulierte Hanno Loewy zugespitzt: „Sie starb nicht umsonst, sondern für uns, sie hat uns eine Botschaft hinterlassen... Die ‚Botschaft der Anne Frank' ist zu einem stehenden Topos geworden [...]. Korrespondiert diese oberflächliche Universalisierung jüdischen Leidens wirklich mit jenem Universalismus, mit dem Anne Frank in ihrem Tagebuch tatsächlich gerungen hat, oder eher mit jenem Gewaltverhältnis, in dem jüdische Identität von außen definiert und ein für allemal ausgelöscht werden sollte?" (Loewy 1998: 21f.)

Schröder erzählt von deutschen Juden, die 1858 in die U.S.A. emigrieren. Und das Jugendbuch *Wir tanzen nicht nach des Führers Pfeife* von Elisabeth Zöllner schildert den Widerstand von Jugendgruppen gegen das NS-Regime.

Zu den Hauptfiguren von Lessings *Nathan der Weise* zählt neben dem muslimischen Sultan Saladin der „jüdische Kaufmann" Nathan (Doppel 9/2015: 111). Seine Existenz als Jude spielt hier in der Trias eines interreligiösen Dialogs wie auch Konflikts eine Rolle, womit eine zeitgenössische Problematisierung im Kontext des modernen Antisemitismus perspektivisch eher ausgeblendet ist. Das Stereotyp vom Juden als Kaufmann ist in Nathan verschmolzen mit dem Bild eines weisen, aufgeklärten Juden. Eine Grafik zeigt Nathan als hageren alten Mann mit Kippa und grauem Bart sitzend mit ineinander verschränkten Händen. Ihm gegenüber Saladin, der eine kaufmännisch wirkende Schleierhaube trägt und viele Ringe an den Fingern, in denen er eine Misbaha hält. Saladin steht leicht über Nathan und schaut mit erhobener Augenbraue und einer wie zur Einforderung einer Erklärung erhobenen linken Hand zu ihm hinunter (vgl. Doppel 9/2015: 111). Im Bezug zur Aufklärung und zum interreligiösen Dialog liegt die Stärke von Lessings Theaterstück darin, das Judentum angemessen als eine der Weltreligionen darzustellen und eine kritische Perspektivierung des Christentums zuzulassen. Unter dem Motto „Sich seines eigenen Verstandes bedienen" (Doppel 9/2015: 111) wird der Text den Schüler*innen nahegebracht, auch um die Absolutheitsansprüche von Religionen und ihre Geltung im weltlich-aufgeklärten Bereich kritisch zu reflektieren. Der Wahrheitsgehalt von Religion wird im Stück daran bemessen, inwiefern sie vor „Gott und Menschen" (Doppel 9/2015: 113) angenehm machen könne. Problematisch kann die Stereotypik der Figur des Nathans sein, wenn sie nicht näher historisch eingeordnet wird. Auch bleiben bei dem universalisierenden Textauszug die konkreten Diskriminierungserfahrungen Nathans als Jude eher außen vor; dieser sieht sich im Stück von verschiedenen Seiten mit antijudaistischen Vorurteilen konfrontiert und wird bedroht.

Max Frischs Theaterstück *Andorra* und seine Präsentation in den Unterrichtswerken setzt diese Tendenz zur Universalisierung unter anderen Vorzeichen und stellvertretend für die Nachkriegsliteratur fort. Frischs vielbeachtetes Stück will die destruktive und erschreckende Funktionsweise von Vorurteilen und antisemitischen Stigmatisierungen ("Sündenbock") darstellen. Ausführlich wird in den Unterrichtswerken dabei auf die Verbindung dieser Themen zu Frischs Gesamtwerk eingegangen, vor allem hinsichtlich des Hauptthemas der Autors, der so genannten „Bildnisproblematik" (vgl. Praxis 10/2014;

PAULD 10/2014; Wort 9/2015; Deutsch 9/2016). Beispielhaft ist hier das Buch *Praxis Sprache 10* für die Hauptschule zu nennen. Frischs Theaterstück wird den Schüler*innen in seiner Kernthematik wie folgt beschrieben: „Von [...] Bildnissen bis zu handfesten Vorurteilen gegenüber Menschen anderer Herkunft oder anderer Religion ist es nur ein kurzer Weg. Wie Vorurteile ‚funktionieren' und was sie anrichten können – darum geht es unter anderem in Max Frischs Theaterstück" (Praxis 10/2014: 149). Gleich zu Beginn wird darauf verwiesen, dass es sich bei Andorra nicht um den gleichnamigen realen Ort, sondern um einen allegorischen handele: „In Frischs Theaterstück ist eines der Nachbarländer ein faschistischer und judenfeindlicher Staat, der immer wieder droht in Andorra einzumarschieren" (Praxis 10/2014: 149). Im Fokus steht die Figur des Andri, der vor der Bedrohung der faschistischen "Schwarzen" gerettet wurde und seither fälschlicherweise als Jude gilt. Er erfährt Stigmatisierung und Diskriminierung, indem man vermeintlich „jüdische" Eigenschaften in ihn hineinprojiziert. Diese antisemitischen Topoi reichen in Frischs Stück vom unterstellten Zinswucher über einen angeblich illoyalen Kosmopolitismus bis hin zur Behauptung, zu handwerklicher, vermeintlich „ehrlicherer" Arbeit unfähig zu sein (vgl. Geiger/Liepach 2014: 148-155).

Was Schüler*innen anhand des Textes tatsächlich lernen können, ist, wie Andri als Nicht-Jude die Stigmatisierung, die ihn zu einem „Sündenbock" macht, mit der Zeit internalisiert. Dadurch wird erkennbar, dass das antisemitische Bild von Juden immer auch eine Konstruktion darstellt und eben nicht der Realität entspricht bzw. dort lediglich in Form einer selbsterfüllenden Prophezeiung existiert. Im Stück geht die Internalisierung und Brechung Andris so weit, dass dieser sich gegenüber einem christlichen Pater gar zu seinem Anderssein positiv bekennen soll. Als der Pater später dann feststellt, dass Andri doch kein Jude ist, kann er diesen nicht mehr von seinem Irrtum überzeugen.

Vorurteilsmuster und Essentialismen werden im Stück ausgestellt, da man Andri vorwirft, bestimmte Fähigkeiten nicht in seinem „Blut" (Praxis 10/2014: 151) zu haben. Die Schüler*innen sollen dabei nicht bloß Andri, sondern auch die antisemitischen Figuren des Stückes in einer „Stellungnahme" (Praxis 10/2014: 153) beurteilen. In den Beispieltexten für derartige Stellungnahmen werden die jüdischen Stereotype durchaus reflektiert und mit passenden Adjektiven versehen, etwa „wegen ihrer angeblichen Geldgier" (Praxis 10/2014: 155). Trotz der Zuschreibung der andorranischen Bevölkerung als „boshaft", „berechnend" und „Antisemit[en]" (Praxis 10/2014: 155) fehlt es an einer Kurzdefinition des Begriffs oder an Operatoren, die Schüler*innen dazu anregen könnten, diesen weiter

zu erörtern. Verallgemeinernd wird stattdessen auf die Begriffe des „Vorurteil[s]" und des „Sündenbocks" eingegangen (Praxis 10/2014: 163), ohne sie mit dem Begriff des Antisemitismus zu verbinden.

Diese Problematik ist nicht nur eine didaktische, sie rührt aus Frischs Stück selbst, weswegen es zur Aufklärung über Antisemitismus und zur Differenzierung der Darstellungen von Juden nur bedingt taugt. In Frischs Text und auch in seiner didaktischen Aufbereitung werden die Spezifität des Antisemitismus und die historische, kulturelle und religiöse Situation von Jüdinnen und Juden ausgespart.[6] Wie auch in Lessings Theaterstück kommt es zu einer Universalisierung, die an dem Text auch in der Literaturkritik immer wieder bemängelt wurde (vgl. Torberg 1971). So als ob die Zuordnung Jude nur eine Art abstrakter Markierung wäre, die im Wesentlichen eine Fremdkonstruktion darstellt und mit allen anderen Identitätsformen einfach ausgetauscht werden könne. Eine solche Perspektive auf *Andorra* kann mit Bezug auf die Gegenwart zu oberflächlichen Kurzschlüssen führen, etwa der Gleichsetzung verschiedener Diskriminierungserfahrungen (z. B. Muslime als „neue Juden"), mit welcher Rassismus oder Kulturalismus nur unzureichend beschrieben sind. Oder noch entstellendere Inanspruchnahmen von rechtsextremer oder verschwörungsgläubiger Seite, angeblich Opfer imaginierter „Verfolgung" zu sein.

Antisemitismus dient bei Frisch nur als Beispiel für allgemeine Vorurteilsstrukturen. So heißt es in Anlehnung an den Autor, „dass jede Gruppe, jede Gesellschaft sich Sündenböcke schafft" (Praxis 10/2014: 163). Doch dafür liegt die Allegorie *Andorra* zu nahe an den historischen Begebenheiten des Faschismus in Europa und an der Spezifität jüdischer Stereotype. Auch erinnert die an die Schüler gerichtete Arbeitshypothese: „Die Andorraner sind durch die Ermordung Andris zu Einsichten gelangt, die hoffen lassen, dass sich so etwas in Andorra nicht mehr wiederholen wird" (Praxis 10/2014: 168) deutlich an die Aufarbeitung des Nationalsozialismus in der Nachkriegszeit und an die ubiquitäre Frage: Kann sich der Holocaust wiederholen? Es ist also nicht nur die Universalisierung im Sinne Loewys im Stück kritisch anzumerken, sondern auch die Reduktion von Juden auf

[6] Spricht Frisch auch als Schweizer Autor aus einer besonderen Perspektive, so mag dies ein Indiz für ein „Gegenüber" jüdischer und nicht-jüdischer Perspektivierungen der Shoa und des Zweiten Weltkriegs sein, das sich durch parabelhafte Formen kaum verbergen lässt: „Ausgangspunkt [ist] die Auffassung, dass mit Blick auf die deutsche Nachkriegsliteratur und den Holocaust von einem objektiven *Gegenüber* jüdischer und nicht-jüdischer Autoren auszugehen sei. Dies gründet in fundamental unterschiedlichen Erlebnissen mit der NS-Vernichtungspolitik gegen die europäischen Juden. Die Erfahrungen der im Exil, in den Lagern oder im Untergrund Überlebenden blieben geschieden von denen der Mehrheit [...] – so sehr, dass es in der historischen Perspektive das *eine* Jahr 1945 nicht gibt" (Braese/Gehle/Kiesel/Loewy: 10).

eine Opferrolle im Kontext des Nationalsozialismus, die durch die Pointe des Stückes – dass Andri eigentlich kein Jude ist und Juden im Stück damit nicht vorkommen – nur noch einmal verstärkt wird, auch weil keine Positivmerkmale von Juden dargestellt werden.[7]

Durchaus aber dekliniert Frischs Stück historisch tief verwurzelte antisemitische Stereotype durch. Abgesehen vom „Sozialneid-Theorem" (Geiger/Liepach 2014: 148), das in verzerrender Weise auf Praktiken des Geldverleihs im Mittelalter und auf dem Erfolg einiger jüdischer Deutscher im Kaiserreich fußt, ist besonders das „Sündenbock-Theorem" (Geiger/Liepach 2014: 142) problematisch, da es eine Erklärung des Antisemitismus in Aussicht stellt, in Wirklichkeit aber Stereotype reproduziert:

> „Die Beschäftigung mit den Formen der Ausgrenzung und Verfolgung von Juden im Mittelalter wie in anderen Epochen bedarf der differenzierten und ausführlichen Auseinandersetzung mit den Motiven und den spezifischen Hintergründen. Andernfalls entsteht bei den Schülerinnen und Schülern ein Bild einer Allgegenwart von Judenfeindschaft. ‚Der ewige Sündenbock' ist ein durchgehender Topos auf entsprechenden Internetseiten und zwangsläufig das Pendant zum ‚ewigen Juden'. Das fördert die verhängnisvolle Bereitschaft, Judenfeindschaft als historische Konstante zu akzeptieren, eine geradezu ahistorische Verhaltensweise." (Geiger/Liepach 2014:143)

Für eine didaktisch angemessene Thematisierung von Judentum und Antisemitismus, die nicht reduktionistisch verfährt, fehlt Frischs Stück letztlich der behauptete Inhalt: Eine jüdische Figur, die in ihrem Jüdischsein differenziert erscheint und nicht nur als Projektionsfläche auftritt. Für eine Darstellung allgemeiner Vorurteilsstrukturen steht allerdings die Spezifität der antisemitischen Stereotype viel zu deutlich im Zentrum. Die zentrale Asymmetrie des Stücks, dass es nur Nicht-Juden thematisiert und deren antisemitische Vorurteile, erlaubt nur im geringen Maß eine Auseinandersetzung mit menschlichen „Erfahrungen" im Unterricht (MSJK 2019: 11) – zumindest hinsichtlich der von Jüdinnen und Juden.

In *Wortstark 9* werden Juden im Kontext von nationalsozialistischer Verfolgung und des Widerstands gegen den Nationalsozialismus dargestellt (vgl. Wort 9/2015). Das Jugendbuch *Wir tanzen nicht nach Führers Pfeife* von Elizabeth Zöllner behandelt die widerständigen Jugendgruppen der „Edelweißpiraten" (Wort 9/2015: 90). Eine dieser Gruppen versucht in der Stadt Köln einem Jungen namens Paul dabei zu helfen, unterzutauchen. Paul wird wegen seiner teilweise jüdischen Abstammung verfolgt und muss versteckt

[7] Die Zuschreibung „positiv" ist hier nicht als normativ-wertende zu verstehen, sondern meint, dass jüdische Figuren anwesend sein müssen (am besten mit individuellen Eigenschaften) und nicht wie in Frischs Stück völlig abwesend.

werden. Jüdische Kultur, Religion oder Lebensweise spielen allerdings kaum eine Rolle, da die Figur des Paul christianisiert ist und im evangelischen Glauben erzogen wurde (vgl. Wort 9/2011: 90ff.). Damit wird das Irrsinnige nationalsozialistischer Rassenideologie unterstrichen, ohne selbst auf Jüdinnen und Juden einzugehen.

Vertieft wird die Behandlung des Jugendbuches durch ein im Schulbuch abgedrucktes Interview mit der Autorin. Durch Kommentare und Aufgaben wird für die Schüler*innen zudem der Rückbezug auf die Topographie der Stadt Köln und der heute dort noch existierenden Erinnerungsorte möglich. Über das Buch hinausgehend finden sich zudem Vorschläge zur weiteren Behandlung der Thematik in Filmen. Dabei liegt der Akzent entweder auf der kritischen Innenschau nationalsozialistischer Realität in Bildungseinrichtungen (Napola) oder auf dem Widerstand gegen das Hitler-Regime (Sophie Scholl).

Problematisch an dem Schulbuch ist die partielle Übernahme der nationalsozialistischen Terminologie aus dem literarischen Text. So stellt der Begriff des „Halbjuden" (Wort 9/2011: 90), mit dem Paul im Roman bezeichnet wird, eine Übernahme ideologischen NS-Vokabulars dar. Zwar werden die Schüler*innen an anderer Stelle aufgefordert, unbekannte Begriffe in den Texten zu recherchieren (vgl. Wort 9/2011: 92), und auch NS-Euphemismen wie „Sammellager" (Wort 9/2011: 95) werden in Anführungszeichen gesetzt. Der Begriff des „Halbjuden" ist dann aber trotzdem in die didaktische Rahmung des literarischen Textes übernommen worden (vgl. Wort 9/2011: 96). Hier wird die Chance vertan, Schüler*innen für die gerade im Kontext literarischer Texte wichtige Dimension historischer und ideologisch aufgeladener Sprache zu sensibilisieren. Dies wäre hier mit geringem Aufwand möglich gewesen; etwa durch die Vertiefung der Recherche-Aufgabe bezüglich des Begriffs „Halbjude" (Wort 9/2011: 90), mit dem eine naive Begriffs-Übernahme, die sich auch noch in der Gegenwart mit unbewussten Stereotypen verbinden kann, unmöglich gemacht würde.

Ungewöhnlich ist die didaktische Aufbereitung des Romans *Die wundersame Weltreise des Jonathan Blum* von Rainer M. Schröder in *P.A.U.L.D. 7* für das Gymnasium (vgl. PAULD 7/2014). Dieser erzählt die Geschichte des jüdischen Jungen Jonathan Blum, der 1858 nach Amerika auswandert, um sich dort einem Siedlertreck anzuschließen und sich als Farmer niederzulassen. Während sich Jonathan in Deutschland vom jüdischen Glauben lossagte, kann er sich nun durch die Begegnung mit der Familie Weizmann wieder mit diesem auseinandersetzen. Besonders im Vordergrund steht dabei die Figur des Herschel Weizmann, der als eine Art „weiser Rabbi" (PAULD 7/2014: 121) erscheint. Mehr

als nur Positivstereotyp, ist Weizmann ein Jude, der dem Protagonisten bei der Bewältigung seines inneren Konflikts hilft. Dieser besteht im Hin- und Hergerissensein zwischen einem Akzeptieren oder Ausblenden der eigenen jüdischen Herkunft sowie zwischen ihrer orthodoxen Überlieferung und ihrer bereits moderneren Auslegung. Die Schüler*innen sollen zudem zu zahlreichen Begriffen der jüdischen Religion und Geschichte recherchieren, z. B. „Hesed", „Sabbat", „Barches-Brot", „Kiddusch" (PAULD 7/2014: 119ff.). Herschel Weizmann wirkt gerade durch seine eigenwillige Lesart der Tradition nahbar: „Herschel war fürwahr mit der seltenen Gabe gesegnet, nicht nur fesselnd erzählen zu können, sondern auch religiösen Dingen auf den Grund zu gehen, sie aus ihrer rituellen Starrheit zu lösen und mit Leben und tiefer Bedeutung zu erfüllen." (PAULD 7/2014: 121) Originell ist nicht nur der literarische Text selbst, der ein Kapitel jüdischer Geschichte beleuchtet, das ohnehin selten Beachtung erfährt. Auch die didaktische Aufbereitung nimmt keine Universalisierung vor, sondern regt die Schüler*innen dazu an, sich mit den spezifischen Figuren auseinanderzusetzen. Einzig wäre zu beanstanden, dass nicht explizit erfragt wird, weswegen Jonathan seine jüdische Herkunft in Deutschland verleugnet haben könnte; nämlich vermutlich auch wegen des Antisemitismus und der Forderungen nach Assimilation.

In *P.A.U.L.D. 8* für das Gymnasium wird das *Tagebuch der Anne Frank* ausführlich behandelt (PAULD 8/2014). Es ist in der Stichprobe der einzige Text, der jüdische Kultur, Religion und Geschichte aus einer genuin jüdischen Perspektive erzählt. Dem „weltberühmten Tagebuch" (PAULD 8/2014: 148) wird nicht nur in Form von Seitenzahlen sehr viel Raum gegeben. Auch die darin zu Wort kommende Autorin ist als Individuum greifbar, noch dazu wird durch die didaktische Auseinandersetzung mit den stilistischen und inhaltlichen Eigenheiten ihres Tagebuchs die beeindruckende stilistische Souveränität seiner Verfasserin herausgestrichen.

Wie der einleitende Sachtext von Frank Radke den Schüler*innen nahelegt, stehe das Tagebuch beispielhaft für das Schicksal „von Millionen verfolgter und ermordeter Juden" (PAULD 8/2014: 152) und es mache außerdem deutlich, dass „Anne ein Mädchen wie jedes andere [...] war" (PAULD 8/2014: 152). Dementsprechend werden in den Textauszügen das Seelenleben Anne Franks, ihre Entwicklung und auch die innerfamiliären Konflikte intensiv beleuchtet. Die Schüler*innen erhalten umfangreiche Randinformationen zu Franks Biografie, der Situation in den Niederlanden während der Zeit des Nationalsozialismus und zu kritischen Begriffen, wie der so genannten „Reichskristallnacht"

(PAULD 8/2014: 157). Auch wird ihnen ermöglicht, die Situation von jüdischen Deutschen und die aus der NS-Verfolgung resultierenden Zugehörigkeitskonflikte nachvollziehbar zu machen. So sollen die Schüler*innen differenzierend auf folgende Aussage Anne Franks eingehen: „Ein schönes Volk, die Deutschen, und da gehöre ich eigentlich auch noch dazu! Aber nein, Hitler hat uns alle längst staatenlos gemacht. Und im übrigen gibt es keine größere Feindschaft auf dieser Welt als zwischen Deutschen und Juden." (PAULD 8/2014: 158)

Immer wieder sollen die Schüler*innen derartige Aussagen in eigenen Worten erklären und auch aus heutiger Sicht bewerten. Hierbei wird ein starker Akzent auf das erinnerungskulturelle Nachwirken des Tagebuchs gelegt (vgl. PAULD 8/2014: 170). Auch Ausstellungen und die Aufarbeitung der Wirkungsgeschichte des Textes werden thematisiert. Es wird von den Schüler*innen verlangt zu kommentieren, inwiefern das Tagebuch davon zeuge, dass Geschichte „nicht nur aufgrund offizieller Unterlagen" geschrieben werden könne (PAULD 8/2014: 155). Obwohl Franks Tagebuch Jüdinnen und Juden vor allem als Opfer oder Verfolgte zeigt, kommt eine jüdische Zeitzeugin zu Wort, die in einer komplexen Lebenswelt verortet ist und ein hohes Identifikationspotenzial birgt.

Auffällig ist aber auch hier, dass die konkrete Zugehörigkeit der Franks zum Reformjudentum nicht erwähnt wird. Dies könnte einer schlechten Universalisierung zusätzlich entgegenwirken, die in der Behauptung, dass „Anne ein Mädchen wie jedes andere [...] war" (PAULD 8/2014: 152) immer kritisch mitbedacht werden muss.

Abschließend bleibt zu bemerken, dass sich hinsichtlich der inhaltlichen Darstellung von Jüdinnen und Juden sehr wohl Unterschiede zwischen den Lehrwerken für verschiedene Schulformen ausmachen lassen. Besonders ausführlich behandelt wurden Anne Franks *Tagebuch* sowie die stark differenzierende didaktische Aufbereitung von *Die wundersame Weltreise des Jonathan Blum* in Lehrwerken für das Gymnasium (vgl. PAULD 7/2014; PAULD 8/2014). Der Jugendroman über NS-Widerstand (vgl. Wort 9/2015) und Frischs *Andorra* wurden verstärkt in Werken für die Gesamtschule besprochen (vgl. PAULD 10/2014; Wort 9/2015; Deutsch 9/2016). Allerdings wurde Frischs Theaterstück ebenso ausführlich in einem Werk für die Hauptschule (vgl. Praxis 10/2014) aufbereitet. Textauswahl und Differenzierungsgrad sind dabei nahezu identisch. Da auch Lessings Parabel in einem Werk für die Hauptschule behandelt wird (Doppel 9/2015), ist anhand dieser statistisch nicht validen Stichprobe die Vermutung zulässig, dass sich in den Schulbüchern für Haupt- und Realschule nicht ausschließlich, aber tendenziell eher

verallgemeinernd-universalisierbare Aufbereitungen von thematisch relevanten Stoffen finden lassen.

Öffentliche Kommunikation und sprachliche Ausdrucksformen

In beinahe allen untersuchten Deutschbüchern finden sich Unterrichtseinheiten über sprachliche Ausdrucksformen und öffentliche Kommunikation, die abwägend Euphemismen, aber auch *Respekt*, *Fairness*, *Rassismus* und *Politische Korrektheit* behandeln. So etwa in *Praxis Sprache 9*, in dem die ambivalente Rolle von Euphemismen in Medien und Alltagssprache beleuchtet und die Schüler*innen in verschiedenen Aufgaben dazu angehalten werden, diese differenzierend zu bewerten. Hier wird z. B. in den Raum gestellt, dass statt von einem Afghanistan-Krieg von einem „Wiederaufbau-Einsatz" die Rede war (Praxis 9/2013: 252). Höflichkeit, Beschönigung oder gar Täuschung liegen, so implizieren es die Darstellungen, manchmal dicht beieinander.

Respekt, Fairness und Toleranz sind in den analysierten Unterrichtseinheiten Schlüsselbegriffe. Gerade beim Thema der Political Correctness wird mit großer Differenzierung berücksichtigt, dass einige heute abwertende Begriffe einstmals anders intendiert waren. Als Beispiele für heutzutage problematisierte Begriffe werden *Behinderte*, *Zigeuner* oder *Ausländer* genannt. Ihnen werden neuere Begriffe wie *Menschen mit besonderen Bedürfnissen*, *Roma und Sinti* und *Bürger mit Migrationshintergrund* (vgl. Praxis 9/2013: 256) gegenübergestellt. Daran anschließend sollen die Schüler*innen die Frage beantworten: „Führen politisch korrekte Begriffe zu mehr Toleranz, Respekt und Integration?" (Praxis 9/2013: 256). In anderen untersuchten Werken werden Initiativen wie „Respekt! Kein Platz für Rassismus" (Deutsch 8erw/2017: 83) angesprochen oder Praktiken wie Mobbing und die Abwertung von Mitschülern; exemplarisch in dem Textauszug von Michael Gerard Bauers Jugendroman *Nenn mich nicht Ismael!* (vgl. Deutsch 8erw/2017: 81).

Sowohl die Werke für die Hauptschule (Praxis 9/2013) als auch jene für die Gesamtschule (Deutsch 8erw/2017; Deutsch 8/2015) verfahren dabei ähnlich differenzierend.

Fragen nach der adäquaten Darstellung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur oder Antisemitismus spielen in den Unterrichtswerken in diesem Zusammenhang keine Rolle. Durchaus aber könnte ein Begriff wie Antisemitismus besprochen werden. Auch bezüglich anderer kommunikativ komplexer Sachverhalte wären stärkere Brückenschläge zur Alltagspraxis wie auch zu mittlerweile medial einschlägigen Phänomenen möglich – man denke beispielsweise an die oftmals als diskriminierend wahrgenommene Frage von

weißen Deutschen an vermeintlich nicht deutsch aussehende Menschen, „woher man denn eigentlich komme". Übertragen auf den zu analysierenden Bereich jüdischer Geschichte, Religion und Kultur wäre es wünschenswert, gegenwärtige Lebens- und Kommunikationsrealität bezüglich (deutscher) Juden miteinzubeziehen. Dies könnte z.B. bedeuten, diskriminierende Sprachformen (Die Verwendung von „du Jude" als Schimpfwort) zu reflektieren. Ebenso aber wäre es möglich, differenzierende Beispiele anzuführen, die der ethnischen, religiösen und kulturellen Pluralität von Jüdinnen und Juden in der deutschen Gesellschaft gerecht würden.

Differenzierende Schlussbetrachtung

Wie sich gezeigt hat, finden sich in allen untersuchten Schulbüchern keine bewusst antisemitischen oder verkürzenden Darstellungen von Jüdinnen und Juden. Es wurden allerdings Stereotype und reduktionistische Darstellungszusammenhänge reproduziert, die einer ausgewogenen Darstellung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur nicht dienlich und auch den fachdidaktischen Zielen nicht immer förderlich sind. Zugleich förderte die Analyse Leerstellen und auch Verbesserungspotenziale zu Tage, die in zukünftigen Schulbüchern stärker in den Blick genommen werden können. Auch hat sich gezeigt, dass in den Unterrichtswerken immer ein grundlegender Konflikt zwischen den didaktischen Zielsetzungen des Lehrplans und dem Desiderat einer möglichst ausführlichen und differenzierenden Betrachtung von Jüdinnen und Juden besteht.

Im Folgenden werden nun der Reihe nach die Analyseschritte zusammengefasst und hinsichtlich ihrer wichtigsten Erkenntnismomente dargestellt.

(1) Bei der Darstellung jüdischer Autoren*innen war festzustellen, dass auf diese zumeist im Kontext literaturgeschichtlicher Epochen oder in textanalytisch-methodischen Unterrichtseinheiten eingegangen wurde. Die Zuordnung der Autor*innen zum Judentum erfolgte zumeist beiläufig in biografischen Informationen. Sie beschränkte sich oftmals auf den Verweis auf das jüdische Elternhaus oder auf Diskriminierungserfahrungen im Kontext nationalsozialistischer Verfolgung.

Eine Vertiefung der Thematik erfolgte nur bei wenigen Autor*innen, etwa in den ausführlichen Unterrichtseinheiten zu Heinrich Heine. Diskriminierungserfahrungen und die Konversion des Autors wurden dabei aber nur selten im Kontext des historischen Antijudaismus/Antisemitismus verortet. Es stellt sich die Frage, inwieweit in den einzelnen Unterrichtseinheiten überhaupt sinnvoll auf die Biografie eingegangen werden sollte, da dies

stets auch die Gefahr birgt, von spezifischen Lernzielen abzulenken oder dort biografisch verengte Interpretationen zu produzieren, wo zunächst eine methodisch-analytische Offenheit gefragt wäre (z. B. in Lektionen zu Text- und Gedichtanalyse).

Ansonsten waren einige euphemistische Formulierungen im Kontext von Autorenbiografien festzustellen, und oftmals wurden Konflikte (wie z. B. bei Heines Konversion zum Christentum) verkürzt oder unzureichend dargestellt. Vermutlich geschah dies, um Schüler*innen nicht von den fachlichen Lernzielen abzulenken und den didaktischen Aufmerksamkeitsfokus nicht zu verschieben. Dabei allerdings wurden manchmal Chancen zur weiteren Differenzierung nicht genutzt, z. B. als es darum ging, die Existenzen von Juden zwischen verschiedenen Ethnien, Identitäten und nationalen Zugehörigkeiten gleichberechtigt darzustellen – beispielhaft wurde hier ein Text von Wladimir Kaminer zum Thema "Heimat" untersucht und die biografischen Angaben über den Autor Günter Kunert.

(2) Die inhaltliche Analyse von literarischen Texten aus den Deutschbüchern, in denen Jüdinnen und Juden vorkommen, zeigte gerade in den Arbeitsaufgaben eine Tendenz zur Universalisierung aus der Perspektive nicht-jüdischer Autor*innen, bei der konkrete Momente jüdischer Geschichte, Religion und Kultur unterbelichtet blieben. So in Lessings Stück *Nathan der Weise*, das im Aufklärungskontext mehr auf das Judentum als Religion einging und mit der Form der Parabel geradezu auf eine Generalisierbarkeit aus war. Diese Tendenz spiegelte auch Max Frischs *Andorra* wider, das zwar für die Auseinandersetzung von Schüler*innen mit generellen Vorurteilsstrukturen geeignet erschien, letztlich aber nur von den antisemitischen Projektionen potenzieller Täter*innen handelte – damit erlaubte es kaum eine positive Auseinandersetzung mit dem Judentum und auch kein differenziertes Verständnis bei Schüler*innen für die konkrete historische Bedingtheit des Antisemitismus. Zwar wurde der Begriff des „Sündenbocks“ erläutert, nicht aber der des Antisemitismus. Andere Darstellungen von Jüdinnen und Juden, wie in einem Jugendroman zum NS-Widerstand in NRW, blieben ähnlich negativ, indem etwa jüdische Figuren auftraten, die zu einer jüdischen Identität kaum einen Bezug mehr aufwiesen und eben „nur“ aufgrund der rassistisch-irrationalen Ideologie des Nationalsozialismus als Juden galten. Problematisch war in diesem Fall die partielle Übernahme von Terminologie aus dem NS-Kontext in die didaktische Rahmung der Primärquelle.

Als nicht fiktionaler, sondern dokumentarisch-autobiografischer Text wurde das *Tagebuch* der Anne Frank untersucht, das in einem gymnasialen Unterrichtswerk ausführlich

behandelt wurde. Hierbei waren Anflüge von früheren Universalisierungstendenzen erahnbar, die aus Anne Frank mehr ein bedauernswertes Mädchen machen wollten als sie als Jüdin gelten zu lassen. Die didaktische Aufbereitung war aber abgesehen von der Ausblendung des reformjüdischen Elternhauses sehr differenziert und eröffnete für die Schüler*innen Perspektiven auf die subjektive Entwicklung der Anne Frank sowie auf die erinnerungskulturelle Einordnung ihres Tagebuchs. Positiv stach auch die Aufbereitung eines weiteren historischen Jugendbuches heraus, das sich fernab des NS-Kontextes und einer Opfer-Täter-Zuordnung mit jüdischen Auswanderern in den U.S.A. sowie deren Auseinandersetzung mit ihrer Religion und Kultur befasste.

Ein Verbesserungspotenzial besteht darin, mehr Texte jüdischer Autor*innen zu berücksichtigen und auch Texte, die jüdische Geschichte, Religion und Kultur, aber auch Erfahrungen wie Antisemitismus stärker in der Gegenwart behandeln. Ebenfalls erscheint wünschenswert, die Darstellungen von Jüdinnen und Juden nicht nur im Kontext des Nationalsozialismus zu verorten, sondern auch in historischen Räumen, die Gelegenheit zu einer differenzierenden Auseinandersetzung bieten.

(3) Die Untersuchung öffentlicher Kommunikations- und sprachlicher Ausdrucksformen zeigte, dass in den Schulbüchern vor allem Themen wie Political Correctness, Respekt und Rassismus berücksichtigt wurden. Allerdings spielten hierbei Jüdinnen und Juden und auch der Antisemitismus keinerlei Rolle. Dabei entspricht die pejorative Verwendung des Begriffs „Jude“ durchaus der Lebenswirklichkeit von – auch jüdischen! – Schüler*innen. Auch die komplexe Fragestellung, wie andere Menschen öffentlich zu adressieren sind, gerade angesichts von pluralen Identitäten und Biografien, hätte hier angeschnitten werden können. Dabei wäre dann bezüglich der öffentlichen Kommunikation das Feld der Medienkompetenz berührt, das fachdidaktisch ohnehin eine wichtige Rolle spielt.

Bezüglich der unterschiedlichen Schulformen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass diese in ihrem Differenzierungsgrad oftmals vergleichbar waren, besonders hinsichtlich der Darstellung jüdischer Autor*innen (1) und in den Unterrichtseinheiten zur öffentlichen Kommunikation sowie der sprachlichen Ausdrucksformen (3). Eine größere Differenz vor allem im Vergleich von Werken für Gymnasium und Gesamtschule einerseits und Real- und Hauptschule andererseits wurde allerdings auf der inhaltlichen Ebene der Darstellung (3) offenbar: Hier fanden sich die am meisten differenzierenden Darstellungen zur jüdischen Geschichte, Religion und Kultur in einem gymnasialen Werk sowie

in einem Schulbuch für die Gesamtschule. In den Texten für Real- und Hauptschule waren zwar nicht ausschließlich, aber tendenziell stärker Texte mit einem Hang zur Generalisierung und Verallgemeinerbarkeit vertreten, deren Aufbereitung anfällig für Verzerrungen sein könnte.

In vielen Passagen der untersuchten Lehrwerke wird eine Art stereotypisierender Teufelskreis erkennbar: Dort, wo die Behandlung, Darstellung oder Nennung von Jüdinnen und Juden jenseits bestimmter gängiger Wahrnehmungskorridore stattfinden könnte, wird diese oftmals ausgespart, vermutlich aus der impliziten Furcht, vom „eigentlichen“ Gegenstand des Unterrichts ablenken zu können. Juden erscheinen eher als Klassiker, Autor*innen. Der Verweis auf das Judentum wirkt daher in den Begleittexten manchmal wie eine nicht zu vermeidende Phrase oder ein Fremdkörper.

Dort hingegen, wo Jüdinnen und Juden als solche sichtbar sind oder gar inhaltlich thematisiert werden, geschieht dies oftmals in eben jenen stereotypisierenden Wahrnehmungskorridoren – Jüdinnen und Juden als Opfer der NS-Verfolgung, als Abkömmlinge reicher Kaufmänner, als bärtige weise Männer, die einen besonderen Zugang zum Leben haben. Dies könnte in den Lehrwerken zum Deutschunterricht stärker aufgebrochen und zeitgemäßer sowie multiperspektivischer aufbereitet werden.

Sekundärliteratur

Bauman, Zygmunt, 2005-A: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg: Hamburger Edition.

Braese, Stephan/ Gehle, Holger/ Kiesel, Doron/Loewy, Hanno, 1998: Vorwort, in: Deutsche Nachkriegsliteratur und der Holocaust. Stephan Braese, Holger Gehle, Doron Kiesel u. a. (Hg.). Frankfurt a. M.: Campus. S. 9-16.

Coriand, Rotraud, 2015: Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss. Stuttgart: Kohlhammer.

Dippel, Carsten, 2021: Kontroverse um die Zugehörigkeit zum Judentum. „Wie jüdisch bist du eigentlich?“, in: Deutschlandfunk. URL: https://www.deutschland-funk.de/kontroverse-um-die-zugehoerigkeit-zum-judentum-wie-juedisch-100.html (zuletzt eingesehen am 01.02.2022).

Esslinger-Hinz, Ilona, 2021: Kultursensible Didaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.

Geiger, Wolfgang/Liepach, Martin, 2014: Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Hahn, Hans-Joachim/Kistenmacher, Olaf, 2019: Einleitung: Gegennarrative und Bildpolitiken, in: Beschreibungsversuche der Judenfeindschaft II: Antisemitismus in Text und Bild – zwischen Kritik, Reflexion und Ambivalenz. Olaf Kistenmacher und Hans Joachim Hahn (Hg.). Berlin: De Gruyter. S. 1-27.

Loewy, Hanno, 1998: Das gerettete Kind. Die „Universalisierung" der Anne Frank, in: Deutsche Nachkriegsliteratur und der Holocaust. Stephan Braese, Holger Gehle, Doron Kiesel u. a. (Hg.). Frankfurt a. M.: Campus. S. 19-41.

[MSJK] Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, in: Landesinstitut für Schule. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf (zuletzt eingesehen am 01.02.2022).

Stierle, Karlheinz, 2001: Fiktion, in: Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Worterbuch in sieben Bänden. Band 2: Dekadent-Grotesk. Karlheinz Barck, Martin Fontius, Dieter Schlenstedt u. a. (Hg.). Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 380-428.

Torberg, Friedrich, 1971: Ein furchtbares Mißverständnis, in: Max Frisch – Beiträge zu einer Wirkungsgeschichte. Albrecht Schau (Hg.). Freiburg: Becksmann. S. 296f.

5.2 Digitale Ausgaben gedruckter Schulbücher

von Helen Lehne, Braunschweig

Allgemeine Anmerkungen zur Untersuchung digitaler Bildungsmedien

Dieser Bericht legt sein Augenmerk auf die Darstellung des Judentums, von jüdischen Personen und jüdischer Geschichte in den digitalen Ausgaben gedruckter Schulbücher, die für das Bundesland Nordrhein-Westfalen zugelassen sind. Untersucht wurden in einer Stichprobenanalyse 70 Lehrwerke historisch-politischer und raumbezogener Fächer (Geschichte, Erdkunde, Politik bzw. Politik/Wirtschaft und Gesellschaftslehre) sowie wertevermittelnder Fächer (evangelische und katholische Religion, praktische Philosophie). Als Ausgangspunkt diente hierzu eine Übersicht der zugelassenen digitalen Schulbücher für das Land Nordrhein-Westfalen, welche über die Internetseite des Schulministeriums abrufbar ist.[1]

Die Mehrheit der digitalen Werke wurde über Online-Lizenzen der jeweiligen Verlage in verschiedenen Browsern (Safari, Google Chrome und Mozilla Firefox) untersucht. Digitale Unterrichtsassistenten des Ernst Klett Verlags, die im Bestand der Bibliothek des Leibniz-Institut für Bildungsmedien |Georg-Eckert-Institut (GEI) als DVD-ROM vorlagen, wurden über das Software-Programm von Klett untersucht. Inwiefern diese über abweichende Zusatzfunktionen in der browserbasierten Online-Version verfügen, konnte im Verlauf dieser Untersuchung nicht flächendeckend überprüft werden.

Grundsätzlich zeichnen sich die meisten digitalen Bildungsmedien durch benutzungsfreundliche Zusatzfunktionen (Suchfunktion, Pfeile zur Navigation, Schwenk- und Zoomfunktionen, Notiz- und Markierfunktionen) aus, die die Arbeit und die Handhabung vereinfachen können. Alle untersuchten E-Books und Unterrichtsassistenten bieten eine komfortable, doppelseitige Ansicht, beinhalten aber in vielen Fällen keine nennenswerten Zusatzinhalte oder Medien (z.B. die Schüler-BiBox der Verlagsgruppe Westermann). Die Anreicherung der digitalen Schulbücher mit Zusatzinhalten und weiterführenden Medien gestaltet sich je nach Verlag, Schulfach und auch vorhandener Lizenz (z.B. für Lehrende oder Schüler*innen) durchaus unterschiedlich. Beispielsweise lassen sich beim Klett Verlag zwischen den digitalen Unterrichtsassistenten im Software-Programm und den E-Books, die über den Webbrowser untersucht wurden, durchaus Unterschiede erkennen.

[1] https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/VZL/lernmittel (zuletzt aufgerufen am 02. April 2022)

Bei den Unterrichtsassistenten konnten Hinweise für Lehrende (Lehrerband, zusätzliche Tafelbilder oder Lösungsvorschläge zu Aufgaben), aber auch Zusatzmaterialien für Schüler*innen (Lernförderhefte oder digitale Schülerlösungen zur selbstständigen Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunde) in einem größeren Umfang untersucht werden. Grundsätzlich verknüpfen die digitalen Schulbücher von Klett die Integration zusätzlicher Inhalte sowohl über Schaltflächen im Buch, als auch über Links, die Materialien zum Download bereitstellen. Vor allem die Werke von C.C. Buchner (z.B. Geschichte entdecken 2 und 3) und neuere Publikationen vom Klett Verlag sind Beispiele vielfältig angereicherter Lehrwerke, die sowohl redaktionelle Inhalte des Verlags (z.B. Erklär-Videos, Audiodateien), als auch Links zu externen Inhalten (Online-Artikel, Museums-Websites, Videos, Audios oder Lexika) einsetzen.

Da alle in dieser Studie untersuchten digitalen Schulbücher die bedienungsfreundliche Funktion einer Stichwortsuche anbieten, konnten relevante Textpassagen und Kapitel im Buch schnell erschlossen und ergänzend auf Zusatzinhalte und -funktionen untersucht werden. Hierbei wurden die Lehrwerke und Zusatzinhalte maßgeblich auf folgende Stichworte untersucht: Judentum, Jude(n), Judea bzw. Judäa, jüdisch, -e, -er, -es; geografische Ziele wie Israel (oder israelisch), Jerusalem, Palästina, Tel Aviv, sowie auch Symbole, Gebäude oder Gegenstände, die dem Judentum zuzuordnen sind: Synagoge, Davidstern, Menorah, Tora, Kippa sowie auch jüdische Feiertage. Da digitale Unterrichtsassistenten und E-Books in den meisten Fällen digitale Versionen der Printausgaben darstellen und damit identische Inhalte aufweisen, fokussiert sich dieser Bericht im Wesentlichen auf die Zusatzinhalte und -funktionen der Werke. Im Folgenden werden diese in den einzelnen Lehrwerken nach Unterrichtsfach gegliedert thematisiert. Um Wiederholungen zu vermeiden, stellt der folgende Bericht lediglich Auffälligkeiten oder Unterschiede zu den in anderen Teilberichten untersuchten Printausgaben heraus.

Liste der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	**Verlag & Jahr**	**Klassenstufen**	**Seriennummer**
Das Kursbuch Religion 1 (Schüler BiBox)	Calwer/ Diesterweg 2018	GS, HS, R: 5/6	WEB-425-30070
Das Kursbuch Religion 2 (Schüler BiBox)	Calwer/ Diesterweg 2017	GS, GYM (G8), HS, R: 7/8	WEB-425-30071
Das Kursbuch Religion 3 (Schüler BiBox)	Calwer/ Diesterweg 2018	GE, GYM (G8), HS, R: 9/10	WEB-425-30072
Demokratie heute – Politik 7/8 (Schüler BiBox)	Schroedel 2018	R: 7/8	WEB-507-66691

Demokratie heute – Politik 9/10 (Schüler BiBox)	Schroedel 2019	R: 9/10	WEB-507-66692
Diercke Geography for bilingual classes – Volume 1 (Schüler BiBox)	Westermann 2017	GYM (G8), R, GS: 5/6	WEB-14-101720
Diercke Geography for bilingual classes – Volume 2 (Schüler BiBox)	Westermann 2017	GYM (G8), R, GS: 7–9	WEB-14-101721
Diercke Praxis Activity Book 2 (Schüler BiBox)	Westermann 2020	GYM (G9): 7/8	WEB-14-115400
Diercke Praxis Band 2 (Schüler BiBox)	Westermann 2021	GYM (G9): 7/8	WEB-14-115389
Diercke Praxis Band 3 (Schüler BiBox)	Westermann 2018	GYM (G8): 9	WEB-14-101782
Durchblick Geschichte 1, diff. Ausgabe (Schüler BiBox)	Westermann 2021	GS, R: 5/6	WEB-14-100973
Durchblick Geschichte 2, diff. Ausgabe (Schüler BiBox)	Westermann 2021	GS, R: 7/8	WEB-14-100962
Geschichte entdecken 1 (Buchners click + study)	C.C. Buchner 2019	GYM (G9): 5/6	310311
Geschichte entdecken 2 (Buchners click + study)	C.C. Buchner 2020	GYM (G9): 7/8	310321
Geschichte entdecken 3 (Buchners click + study)	C.C. Buchner 2021	GYM (G9): 9/10	310331
Geschichte Oberstufe – Qualifikations-phase (Buchners click + study)	C.C. Buchner 2015	GYM: 11–13	467701
Geschichte und Geschehen – Gesamtband Oberstufe (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2015	GYM (G8): 10 – 12 / GYM (G9): 11–13	ECH50035EBA12
Geschichte und Geschehen 1 (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2019	GYM (G9): 5/6	ECH50190EPA12
Geschichte und Geschehen 2 (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2020	GYM (G9): 7/8	ECH50191EPA12
Geschichte und Geschehen 2 (Digitaler Unterrichtsassistent)	Klett 2016	GYM (G8): 7/8	ECH50050EBA12
Geschichte und Geschehen 3 (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2021	GYM (G9): 9	ECH50188EBA12
Geschichte und Geschehen 3 (Digitaler Unterrichtsassistent)	Klett 2017	GYM (G8): 9	ECH50051EBA12
Gesellschaft bewusst 1 – diff. Ausgabe (Schüler BiBox)	Westermann 2017	GS: 5/6	WEB-14-101750
Gesellschaft bewusst 2 – diff. Ausgabe (Schüler BiBox)	Westermann 2015	GS: 7/8	WEB-14-101751
Gesellschaft bewusst 3 – diff. Ausgabe (Schüler BiBox)	Westermann 2018	GS: 9/10	WEB-14-101752
Heimat und Welt PLUS 9/10 – diff. Aus-gabe (Schüler BiBox)	Westermann 2017	GS: 9/10	WEB-14-144949
Horizonte - Geschichte SII – Einführungs-phase (Schüler BiBox)	Westermann 2018	GYM: 10/11	WEB-14-101746
Horizonte - Geschichte SII – Qualifikati-onsphase (Schüler BiBox)	Westermann 2018	GYM: Sek II	WEB-14-101745
Horizonte 2 - Geschichte für NRW und SH (Schüler BiBox)	Westermann 2020	GYM (G9): 7/8	WEB-14-115331
Kursbuch Religion Elementar 1 (Schüler BiBox)	Calwer/Diester-weg 2019	GE,R: 5, 6	WEB-425-30073

Kursbuch Religion Elementar 2 (Schüler BiBox)	Calwer/Diester-weg 2019	GE,R: 7, 8	WEB-425-30074
Kursbuch Religion Elementar 3 (Schüler BiBox)	Calwer/Diester-weg 2020	GE, R: 9, 10	WEB-425-30075
Kursbuch Religion Sekundarstufe II (Schüler BiBox)	Calwer/Diester-weg 2019	GYM (G9): 10-13	WEB-425-30076
Leben gestalten 1 - Ausgabe N ab 2020 (E-Book)	Klett 2020	GS, GYM (G9): 5/6	ECM00208EBA12
Leben gestalten - Einführungsphase (E-Book)	Klett 2020	GYM (G8): 10 / GYM (G9): 11	ECM00204EBA12
Leben leben 1 – Praktische Philosophie (E-Book)	Klett 2016	GY (G9), R, GS: 5/6	ECJ00013EBA12
Leben leben 2 – Praktische Philosophie (E-Book)	Klett 2019	GY (G9), R, GS: 6/7	ECJ00014EBA12
Leben leben 3 – Praktische Philosophie (E-Book)	Klett 2018	GY (G9), R, GS: 9/10	ECJ00015EBA12
moment mal! 1 – Evangelische Religion (E-Book)	Klett 2020	GS, GYM (G9): 5/6	ECM00219EBA12
moment mal! 2 – Evangelische Religion (E-Book)	Klett 2021	GS, GYM (G9): 7/8	ECM00220EBA12
philopraktrisch 1 – neue Ausgabe (Buchners click + study)	C.C. Buchner 2020	GYM (G9), R, GS: 5/6	210551
Politik & Co. 5/6 (Buchners click + study)	Buchner 2019	GYM (G9): 5/6	710751
Politik & Co. 7/8 (Buchners click + study)	Buchner 2020	GYM (G9): 7/8	710771
Politik und Wirtschaft verstehen 7/8 (Schüler BiBox)	Schroedel 2017	GYM (G8): 7/8	WEB-507-66685
Politik und Wirtschaft verstehen 9 (Schüler BiBox)	Schroedel 2018	GYM (G8): 9	WEB-507-66686
Projekt G1 (Digitaler Unterrichtsassistent)	Klett 2020	GS 5/6	ECH00138EPA24
Projekt G2 (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2018	GS: 7/8	ECH00139EPA24
Projekt G3 (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2018	GS: 9/10	ECH00140EPA24
Seydlitz – Erdkunde 2 (Schüler BiBox)	Schroedel 2015	GS, R: 7/8	WEB-507-53388
Seydlitz – Erdkunde 3 (Schüler BiBox)	Schroedel 2018	GS, R: 9, 10	WEB-507-53394
Seydlitz – Geographie 1 (Schüler BiBox)	Westermann 2019	GYM (G9): 5/6	WEB-14-113187
starkeSeiten 5/6 – Wirtschaft/Politik (E-Book)	Klett 2020	R, GS: 5/6	ECM00242EBA12
starkeSeiten 7/8 – Wirtschaft/Politik (E-Book)	Klett 2021	R, GS: 7/8	ECM00243EBA12
TEAM 1 Wirtschaft/Politik – diff. Aus-gabe (Schüler BiBox)	Westermann 2020	R: 5/6	WEB-14-105282
TEAM 3 Wirtschaft/Politik – diff. Aus-gabe (Schüler BiBox)	Schöningh 2018	R: 9/10	WEB-14-068601
TEAM 5/6 – Wirtschaft-Politik (Schüler BiBox)	Westermann 2019	GYM (G9): 5/6	WEB-14-122205
TEAM 7/8 – Wirtschaft-Politik (Schüler BiBox)	Westermann 2020	GYM (G9): 7/8	WEB-14-122206
Terra Erdkunde 1 (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2019	GYM (G9): 5/6	ECG50194EPA12
Terra Erdkunde 2 – diff. Ausgabe (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2018	R: 7/8	ECG00072EPA24
Terra Erdkunde 2 (Digitaler Unterrichtsassistent)	Klett 2020	GYM (G9): 7/8	ECG50192EBA12

Terra Erdkunde 3 – diff. Ausgabe (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2018	R: 9/10	ECG00073EPA24
Terra Erdkunde 3 (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2018	GYM (G8): 9	ECG50163EPA24
theologisch 1 (Buchners click + study)	C.C. Buchner 2020	GYM (G9): 5/6	790551
Wirtschaft-Politik 1 (Schüler BiBox)	Westermann 2019	GYM (G9): 5/6	WEB-14-116603
Wirtschaft-Politik 2 (Schüler BiBox)	Westermann 2020	GYM (G9:, 7/8	WEB-14-116604
Zeitreise 1 (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2019 (2020)	R: 5/6	ECH00116EPA24
Zeitreise 2 (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2018	GE: 7/8	ECH00117EPA24
Zeitreise 3 (Digitaler Unterrichtsassistent Pro)	Klett 2019	GE: 9/10	ECH00118EPA24
#Gesellschaftslehre 5/6 (Buchners click + study)	C.C. Buchner 2020	GE: 5/6	700511
#Politik Band 5/6 (Buchners click + study)	C.C. Buchner 2020	R, GE: 5/6	700611

Digitale Bildungsmedien im Fach Geschichte

Das Korpus der untersuchten digitalen Bildungsmedien für das Fach Geschichte umfasst 18 Werke, von denen ein Großteil – vor allem für die Jahrgänge 5 und 6 – identische Inhalte zu den bereits untersuchten Printexemplaren aufweist. Die digitalen Schulbücher für die Jahrgänge 7 und höher verfügen über für den Untersuchungsgegenstand dieser Studie relevante Zusatzinhalte, die sich mit Darstellungen des Judentums im Mittelalter, in der Kaiserzeit und vor allem im Nationalsozialismus befassen.

Digitale Unterrichtsassistenten und E-Books des Klett Verlags

Acht Werke des Korpus für das Fach Geschichte stammen vom Ernst Klett Verlag. Hier wurden vornehmlich E-Books über Webbrowser im „Klett Arbeitsplatz“ sowie digitale Unterrichtsassistenten über das Klett-Software-Programm untersucht. Die Unterrichtsassistenten wurden vornehmlich in ihrer Pro-Edition gesichtet, da diese über umfangreichere Zusatzinhalte (Ergänzungen zu den Autorentexten, Tafelbilder und Lösungshinweise für Lehrende und Lernende) verfügen. Für die digitalen Unterrichtsassistenten und E-Books von Klett gilt grundsätzlich, dass der redaktionelle Inhalt mit dem der Printausgaben identisch ist und Zusatzinhalte vornehmlich über integrierte Schaltflächen und Pop-Up-Fenster (z.B. Lösungsvorschläge) oder als PDF-Dateien bzw. Powerpoint-Präsentationen (Erweiterungsaufgaben, Tafelbilder) über Download-Links zur Verfügung gestellt werden.

In den zwei untersuchten Werken für die Jahrgangsstufen 5 und 6 belaufen sich thematische Bezüge zum Judentum – wie in den gedruckten Äquivalenten – auf die Provinz Judäa oder die Stadt Jerusalem als historischen und umkämpften Ort im Römischen Reich, auf die Entstehung des Christentums sowie das Koexistieren von Christentum, Islam und Judentum im Mittelalter.[2] Jedoch wurden in keinem der digitalen Werke relevante Zusatzinhalte gefunden, weshalb hier auf die Ergebnisse aus der Analyse der gedruckten Schulbücher verwiesen wird.

Die digitalen Unterrichtsassistenten der Jahrgangsstufen 7 und 8 betten Bezüge zum Judentum ebenfalls in die Darstellung mittelalterlichen Zusammenlebens dreier Weltreligionen ein. Der Unterrichtsassistent *Zeitreise 2* (2018) befasst sich identisch zum gedruckten Schulbuch mit der Entstehung des Judentums[3] sowie mit jüdischem Leben im Mittelalter und der frühen Neuzeit[4]. Ergänzende Inhalte lassen sich hier in Lösungsvorschlägen zu den im Buch abgedruckten Aufgaben sowie im zusätzlich integrierten Sprachförderheft finden. Beispielsweise werden Fragen auf der Übersichtseite des Buchkapitels „Religionen und Kulturen begegnen sich“[5] durch das Anklicken orangefarbener Buttons beantwortet, indem sich Lösungsvorschläge als komprimierte Zusammenfassung der Autorentexte in kleinen Pop-Up-Fenstern öffnen. Auch das verknüpfte Sprachförderheft, das hier als zusätzliches E-Book integriert wird, fasst Quellen und Autorentexte des Schulbuchs in leichter Sprache verkürzt zusammen. Hier wird zum Schulbuchkapitel „Jüdisches Leben im Mittelalter und der frühen Neuzeit“[6] durch zusätzliche Aufgaben (z.B. Lückentexte, Wortspiel-Aufgaben) das Erlernen oder Festigen neuer Vokabeln wie Diaspora, Synagoge, Tora, Talmud oder Rabbiner ermöglicht.[7] Der Unterrichtsassistent enthält überdies einen Wegweiser für Lehrende, der in ähnlicher E-Book-Form als separater Lehrerband beigefügt ist. Neben methodischen Hinweisen bietet der Lehrerzusatz tiefergreifende Erläuterungen zu den Aufgaben sowie Lösungsvorschläge.[8] Diese sind inhaltlich weitestgehend identisch, wenn auch umfassender ausformuliert, als dies im Schülerbuch oder im Förderheft der Fall ist. Zum Buchkapitel „Religionen und Kulturen begegnen sich“[9] wird beispielsweise im Lehrerband neben dem teils friedlichen, teils

[2] Geschichte und Geschehen 1 (2019); Zeitreise 1 (2017)
[3] vgl. Zeitreise 2 (2018), S.12ff.
[4] vgl. ebd., S.14
[5] Ebd., S.10ff.
[6] Ebd., S.14ff.
[7] vgl. S.6 des integrierten Sprachförderheftes zu Zeitreise 2 (2018)
[8] vgl. S.7f. des Lehrerbandes zu Zeitreise 2 (2018)
[9] vgl. Zeitreise 2 (2018), S.8ff.

konfliktträchtigen Koexistieren der drei abrahamitischen Weltreligionen ebenfalls der Bezug zu Konflikten in der Moderne hergestellt, indem es heißt:

> „Das ist aber keineswegs nur Vergangenheit. Nicht Zuletzt politisch instrumentalisierte religiöse Anschauungen stellen auch in der Gegenwart schwerwiegende Belastungen für das Zusammenleben der Gläubigen der drei Religionen in Deutschland und weltweit dar. All das zeigt die Relevanz der Thematik in der Gegenwart und die Notwendigkeit, sich damit auch historisch auseinanderzusetzen, um auf diese Weise persönlich Impulse für Beiträge zu friedlichem Zusammenleben zu erhalten.“[10]

Um welche religiös begründeten, „schwerwiegende[n] Belastungen“ es sich hier handelt, wird nicht konkretisiert. Im Schulbuch wird jedoch ein beiläufiger Verweis hierzu im Unterkapitel „Begegnung von Kulturen und Religionen heute“[11] hergestellt. Hier sollen die Schüler*innen sich mit den Aussagen comicartiger Figuren auseinandersetzen, die beispielhaft den „unterschiedlichen Kulturen“ zugeordnet werden sollen.[12] Neben Hinweisen zum Chanukka-Fest sind durchaus Hinweise zu Formen bzw. Erfahrungen antisemitischer Diskriminierung zu finden – etwa: „Als Jude werde ich immer auf Israel angesprochen. Dabei bin ich doch kein Israeli, sondern Deutscher“, oder: „Dass ich Jude bin, zeige ich nicht offen. Damit habe ich schlechte Erfahrungen gemacht.“ Doch werden diese Hinweise nicht als antisemitische Stereotype oder Erfahrungen mit Antisemitismus benannt und auch nicht weiter thematisiert. So wird leider hier eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Aussagen weder in den Aufgabenstellungen gefordert noch mittels ergänzender Inhalte angeboten.

Der digitale Unterrichtsassistent *Geschichte und Geschehen 2 (2020*) gestaltet die thematische Annäherung an das Kapitel „Jüdisches Leben im Mittelalter“[13] durchaus ähnlich, wobei hier keine Ergänzungen in Form von Lösungsvorschlägen oder integrierten Lehrer- bzw. Schülerheften gefunden wurden. Als Zusatzmaterial zu den Autorentexten lässt sich hier ausschließlich der Verweis auf einen externen Link zur digitalen Enzyklopädie Wikipedia heranziehen. Diese Funktion wird im gedruckten Werk vermutlich über Mediencodes gelöst. Auf der verlinkten Website wird zunächst eine Wikipedia-Übersicht verschiedener Artikel zu jüdischem Leben in verschiedenen Städten Nordrhein-Westfalens geöffnet, über die sich dann Nutzer*innen zu jüdischen Gemeinden in den einzelnen Orten weitergehend informieren können.

---

[10] Lehrerband zu Zeitreise 2 (2018), S7.
[11] Zeitreise 2 (2018), S.30
[12] vgl. ebd., S. 31 Aufgabe 2
[13] Geschichte und Geschehen 2 (2020), S.40

Die meisten Bezüge zu Judentum und jüdischem Leben lassen sich ähnlich den gedruckten Schulbüchern in den Werken der Jahrgangsstufen 9 und 10[14] und der Oberstufe[15] finden. Dies liegt vornehmlich an der Thematisierung des Nationalsozialismus in diesen Werken. Hier lassen sich Zusatzinhalte in den als Pop-Ups integrierten Lösungsvorschlägen, Tafelbildern oder Ergänzungen zu abgedruckten historischen Quellen finden. Auch an diesen Stellen beziehen sich die Lösungsvorschläge zu den Aufgabenstellungen grundsätzlich auf Passagen aus den abgedruckten Autorentexten oder Quellen und fassen diese verkürzt zusammen. Beispielsweise wird im digitalen Unterrichtsassistenten *Zeitreise 3* (2019) ein Lösungsvorschlag[16] genutzt, um Antisemitismus im heutigen Kontext einzuordnen – und damit der im Schulbuch abgebildete Infokasten[17] zu Antisemitismus nach 1945 bündig zusammengefasst. Im Lösungsvorschlag wird „die Gefahr, die vom heutigen Antisemitismus ausgeht“ als sehr hoch beschrieben, was sich auch an der Vielzahl antisemitischer Straftaten ablesen lasse. Des Weiteren bietet ein als JPG-Datei integriertes Tafelbild unter dem Titel „Judenverfolgung“[18] den Lehrenden eine knappe Zusammenfassung ausgewählter Aspekte im nationalsozialistischen Umgang mit der jüdischen Bevölkerung. Hier werden tabellarisch sechs als geschichtsträchtig erachtete Jahreszahlen im Hinblick auf die Diskriminierung und Verfolgung jüdischer Bürger*innen bis hin zur Ermordung von Jüdinnen und Juden aufgelistet (z.B. Boykott jüdischer Geschäfte 1933, Nürnberger Rassegesetze 1935, Pogromnacht 9.11.1938 bis hin zum Holocaust, 1941-1945).

Für die gymnasiale Oberstufe lassen sich im digitalen Unterrichtsassistenten zum Oberstufen-Gesamtband *Geschichte und Geschehen* (2016) ergänzende Inhalte vornehmlich in differenzierenden bzw. ergänzenden Aufgabenstellungen und Tafelbildern finden. Hier werden beispielsweise im Kapitel „Islamische Welt – Christliche Welt“ unter der Überschrift „Religion und Staat“ zwei Zusatzaufgaben zu kirchlichen Regelungen im Umgang mit Juden sowie Informationen zur Privilegierung von Juden in Speyer über einen Medienlink zum Download angeboten.[19] In der vom Verlag erstellten PDF-Datei sind neben den ergänzenden Aufgaben zwei historische Quellen angeführt, die so nicht im Buch abgedruckt sind. Ebenso sind im Folgekapitel „Christentum und Islam – eine Geschichte

[14] Geschichte und Geschehen 3 – diff. Ausgabe (2021); Zeitreise 3 (2019)
[15] Geschichte und Geschehen – Gesamtband für die Sekundarstufe II (2015)
[16] vgl. Zeitreise 3 (2019), S.105 – Lösungsvorschlag zu Aufgabe 5
[17] vgl. ebd., S.105
[18] vgl. ergänzendes Tafelbild in Zeitreise 3 (2019), S.105
[19] vgl. Zusatzmaterial in Geschichte und Geschehen – Gesamtband für die Sekundarstufe II (2015), S. 127

der Konfrontation“ ergänzende Inhalte mit Bezügen zum Judentum enthalten. Der Klett Verlag bietet Lehrenden hier an verschiedenen Stellen über Download-Links ergänzende Powerpoint-Präsentationen an, in denen auf mehreren Folien aufbauend ein Tafelbild präsentiert wird. Beispielsweise wird zur Thematisierung der wechselseitigen Beeinflussung jüdischer und arabischer Kultur ein Tafelbild unter der Überschrift „Arabisierung der Juden?“ angeboten, in dem tabellarisch vergleichend die Einflüsse „der Araber auf die Juden“ und vice versa stichpunktartig zusammengetragen werden.[20] Auch in weiteren Kapiteln des digitalen Schulbuchs bietet Klett Powerpoint-Präsentationen an, die knappe Bezüge zum Untersuchungsgegenstand dieser Studie herstellen, indem dort Stichwörter wie „Judenemanzipation“, „Rassismus und Antisemitismus“ oder, in einer merkwürdigen Formulierung, „Judenboykott“ auftauchen, die jedoch nicht weiter erläutert werden.[21]

Die digitalen Lehrwerke von Klett vermitteln den Eindruck, die kritische Einordnung antisemitischer Darstellungen (z.B. in Bildquellen) besser umzusetzen als dies in den gedruckten Ausgaben geschieht, indem digitale Funktionen (z.B. Pop-Ups) für ergänzende Zusatzinformationen genutzt und damit Autoren- oder Quellentexte ergänzt werden. So wird beispielweise zu dem in Geschichtsschulbüchern häufig abgebildeten antisemitischen Plakat „Der ewige Jude“ im Unterrichtsassistenten *Geschichte und Geschehen 3* (2020) etwas ausführlicher als in der Vorgängerversion erläutert: „[Die Abbildung] arbeitet mit zahlreichen antisemitischen Stereotypen“, z.B. optisches Erscheinungsbild, Attribute des Wuchers, Nähe zum sowjetischen Kommunismus.[22] Auch in *Geschichte und Geschehen 2* (2016) lassen sich solche Zusatzinformationen unter der Quelle „Q7 Organisierter Antisemitismus“ (aus der Satzung der Deutschen Antisemitischen Vereinigung) abrufen: Der Zusatz ordnet die Gruppierung und ihre „politischen Erfolge“ um 1887/1886 ein und lässt damit nicht ausschließlich den Inhalt der historischen Quellen für sich sprechen.[23] Manchmal beziehen sich diese zusätzlichen Informationen jedoch nur auf die Herkunft der Quellen und reflektieren nicht immer zwangsläufig kritisch ihren Inhalt. Auch integrierte Lösungsansätze zu den Aufgabenstellungen könnten hier Möglichkeiten der weiteren kritischen Auseinandersetzung bieten und dabei die digitalen Funktionen intensiver zur kritischen Reflexion antisemitischer Darstellungen nutzen. Jedoch ist anzunehmen, dass diese Funktionen in den Pro-Versionen der Unterrichtsassistenten maßgeblich

[20] vgl. Zusatzmaterial in Geschichte und Geschehen – Gesamtband für die Sekundarstufe II (2015), S. 134
[21] vgl. Kapitel zur Industrialisierung, Geschichte und Geschehen für die Sekundarstufe II (2015), S.258ff. oder zu den politischen und ideologischen Voraussetzungen des Nationalsozialismus, ebd., S.356 ff.
[22] vgl. Geschichte und Geschehen 3 (2020), S.144
[23] Geschichte und Geschehen 2 (2016), S.229

von Lehrenden und weniger von Schüler*innen genutzt werden, die mit den Zusatzinhalten gegebenenfalls seltener in Berührung kommen.

Die Schüler BiBox der Westermann Verlagsgruppe

Aus dem Verlagshaus Westermann wurden insgesamt fünf digitale Schulbücher für das Fach Geschichte untersucht, die unter der Bezeichnung *Schüler-BiBox* im Webbrowser über den Verlag genutzt werden können. Wie bei den gedruckten Schulbüchern der Verlagsgruppe sind die Bezüge zum Judentum in den Jahrgangsstufen 5 und 6 mit Blick auf das Römische Reich und die Entstehung des Christentums eher beiläufiger Natur. Auch sind die Bezüge zum Judentum in den Jahrgangsstufen 7 und 8 identisch mit denen der Printausgabe und finden sich im Zusammenhang mit dem Koexistieren von Christen und Juden im Mittelalter und im Deutschen Kaiserreich. Zusatzinhalte oder ergänzende Erläuterungen, wie sie u.a. in den Unterrichtsassistenten von Klett zu finden sind, werden in der Schüler-BiBox von Westermann nicht angeboten. Die untersuchten Werke für die Sekundarstufe II greifen zunächst die Thematisierung des Judentums in Zusammengang mit der islamischen und christlichen Welt auf und schließen sie mit dem Nationalsozialismus und der Schoah ab.[24] Wie in den meisten untersuchten Schulbüchern für das Fach Geschichte werden auch hier vor allem bei der Thematisierung jüdischen Lebens zur NS-Zeit weder in Autorentexten noch im Rahmen von Quellen und Darstellungen jüdische Perspektiven und Reaktionen auf den Antisemitismus ausreichend präsentiert und dadurch der Fokus auf die Täterperspektive gelegt. Beklagenswert ist hier durchaus die Beibehaltung der herkömmlichen Darstellungsweisen, ohne dass die Möglichkeiten digitaler Zusatzinhalte zur kritischen Reflektion oder für ergänzende Perspektiven genutzt werden.

C.C. Buchners Click + Study

Deutlich mehr Bezüge zum Untersuchungsgegenstand dieser Studie lassen sich in den Zusatzmaterialien der fünf untersuchten digitalen Schulbücher des Verlags C.C. Buchner finden. Zwar erfolgt auch hier im Werk für die Jahrgangsstufen 5 und 6 die nur beiläufige Erwähnung von Juden als gesellschaftliche Randgruppe[25], doch setzen sich die digitalen Schulbücher der Jahrgangsstufen 7/8 und vor allem 9/10 mit dem Judentum und jüdischem Leben intensiver auseinander. Zusatzinhalte sind hier am häufigsten in Form

[24] Horizonte für die Sekundarstufe II – Einführungsphase (2018), – Qualifikationsphase (2018)
[25] Geschichte entdecken 1 (2019), S.179

externer Links eingebunden, die über Mediencodes und Randverweise im digitalen Schulbuch vermerkt sind. Einige Zusatzinhalte sind ebenfalls als verlagsproduzierte Audiodateien oder Erklär-Videos integriert. Buchners *Geschichte entdecken 2* (2020) setzt beispielsweise bei der Thematisierung von Privilegierung und Pogromen im Mittelalter eine zusätzliche Audioquelle über Mediencodes ein, die sich direkt als kleines Fenster im digitalen Schulbuch öffnen lässt.[26] Die Audiodatei enthält den gesprochenen Text einer historischen Quelle, die so im Buch nicht abgedruckt wird. Der Vorleser zitiert eine Stellungnahme des Geistlichen Jakob Twinger von Königshofen zum Pestpogrom in Strasbourg 1349, bei dem das Narrativ „Geld als Ursache" für den Mord untermauert wird, ohne dass der Versuch einer quellenkritischen Dekonstruktion unternommen wird.

Im dritten Band von Buchners *Geschichte entdecken* (2021) lassen sich für die Jahrgänge 9/10 die meisten thematisch relevanten Zusatzinhalte finden. Das Buch eröffnet angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation mit einem höchstaktuellen Thema: Pandemien, und schlägt eine Brücke zu Pandemien in der Vergangenheit. Schnell wird über eine Textquelle im Buch der Zusammenhang zwischen Pandemie und Schuldzuweisungen gegenüber jüdischen Menschen hergestellt.[27] Das Werk nutzt hier die Möglichkeit, sich über externe Quellen des Themas weiter anzunehmen und somit auch unterschiedlichen Stimmen Gehör zu verschaffen. Beispielweise wird in diesem Kapitel auf ein Interview der Redaktion von Deutschlandfunk Kultur mit dem Historiker Christian Scholl verwiesen, der u.a. zu kritischen Stimmen im historischen Kontext Bezug nimmt (Papst Clemens VI.), aber auch den Zusammenhang zwischen Antisemitismus und der SARS-CoV2 Pandemie aufgreift (z.B. das verschwörungsideologische Narrativ, Israel trage Schuld am Corona-Virus). Der Verweis auf externe journalistische Inhalte wirkt an dieser Stelle gelungen, auch wenn hier kritisch angemerkt werden soll, dass gewaltvolle und diskriminierende Sprache auch ein Stück weit durch das Interview transportiert werden (z.B. die Überschrift „Juden als Satansbrut"[28]). Ebenfalls verlinkt werden in diesem Zusammenhang Informationen der Europäischen Kommission in Zusammenarbeit mit der UNESCO zu Merkmalen und Anzeichen von Verschwörungstheorien. Auf der Internetseite der Europäischen Kommission ist unter einem Absatz zu antisemitischen Verschwörungstheorien ebenfalls ein Schaubild (in englischer Sprache) zu konkreten

[26] vgl. Geschichte entdecken 2 (2020), S.31
[27] vgl. Geschichte entdecken 3 (2021), S.45
[28] Vgl. https://www.deutschlandfunkkultur.de/pandemie-und-blutvergiessen-mit-der-pest-kamen-die-pogrome-100.html (abgerufen am 10. März 2022

Merkmalen antisemitischer Verschwörungsnarrative zu finden, welches gemeinsam mit dem World Jewish Congress erarbeitet wurde.[29]

Weitere Ergänzungen lassen sich über externe Links und interne Erklärvideos bei der Thematisierung jüdischen Lebens im Nationalsozialismus finden. Neben den bekannten Inhalten des gedruckten Schulbuchs werden in einem verlagsproduzierten Erklär-Video zum Leben jüdischer Deutscher in der Weimarer Republik auch der Widerstand gegen Antisemitismus und die Ermordung „führender Politiker jüdischer Abstammung", wie der Politikerin Rosa Luxemburg, des bayrischen Ministerpräsidenten Kurt Eisner, oder des deutschen Außenministers Walther Rathenau thematisiert.[30] Vorgestellt werden an dieser Stelle auch bekannte Personen aus der Film- und Kulturbranche der Weimarer Republik, wie der Filmregisseur Ernst Lubitsch und der Theater- und Literaturkritiker Alfred Kehr, der „jüdische Autor" Kurt Tucholsky, oder Karl von Ossietzky als „jüdischer Herausgeber". Bei der folgenden Thematisierung des 2. Weltkriegs und der Schoah wird die als NS-Begriff gekennzeichnete „Endlösung der Judenfrage" ebenfalls in einem vom Verlag produzierten Video besprochen.[31] Über den am Seitenrand vermerkten Mediencode lässt sich eine interaktive Karte öffnen, die durch eine Erzählerstimme begleitet wird. Der Erzähler beschreibt, wie der Antisemitismus, der von „Adolf Hitler und sein[em] Regime" befeuert wurde, im Verlauf des 2. Weltkrieges deutlich zunahm und die „Vernichtung der Juden" zum Ziel hatte. Zunächst wird die Errichtung der ersten Ghettos in Polen beschrieben, als erster Schritt, der später in einen „industriellen Massenmord" mündete, in dem unzählige Juden und Sinti und Roma aus diversen europäischen Ländern (Norwegen, Niederlande, Griechenland, Italien, Frankreich, Ungarn) ihr Leben ließen. Diese Informationen werden durch die eingezeichneten Standorte der Konzentrations- und Vernichtungslager in Osteuropa und Pfeilbewegungen, die die Deportationswege anzeigen sollen, auf der interaktiven Karte ergänzt. In diesem Video wird zunächst von einer „Vernichtung von Juden" gesprochen, was eine technisch-unempathische Wortwahl ist. „Ermordung" oder „Massenmord" wären geeignete Alternativen, die vereinzelt an späterer Stelle des Videos auch gebraucht werden. Dass die jüdische Bevölkerung in Ghettos „zusammengezogen" wurde, erscheint als Wortwahl nicht weniger unempathisch und hat in diesem Fall eine euphemistische Tendenz, die an NS-Sprache erinnert. Dass der

[29] vgl. https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories_de#verschwrungstheorien-die-verbindung-zum-antisemitismus (abgerufen am 10.März 2022)
[30] vgl. Zusatzmaterial in Geschichte entdecken 3 (2021), S.140
[31] vgl. Geschichte entdecken 3 (2021), S.168

Massenmord in Osteuropa u. a. auch von „der“ einheimischen Bevölkerung unterstützt wurde, erscheint in dieser Pauschalisierung als übertrieben. Auch im Themenschwerpunkt zu nationalsozialistischer Propaganda werden im Schulbuch Bezüge zum Judentum über verschiedene ergänzende Quellen hergestellt. Zum Beispiel werden in einen Methodenteil im Schulbuch auf indirekte Weise Verbindungen zu antisemitischer Hassrede und Hetze in der heutigen Bundesrepublik hergestellt, indem Nutzer*innen über einen am Seitenrand vermerkten Link zur Internetseite des Netzwerks *no-hate-speech* geleitet werden.[32] Hier wird u.a. ein aktueller Fall antisemitischer Äußerungen thematisiert und rechtlich eingeordnet (z.B. unter dem Begriff der „Volksverhetzung“ nach §130 des Netzwerkdurchsetzungsgesetzes).[33]

Auch wenn Juden und Judentum hier stets in Zusammenhang mit der Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen und Juden thematisiert werden, hinterlassen die digitalen Schulbücher *Geschichte entdecken 3* (2021) und Buchners *Geschichte Oberstufe* (2015) insofern einen positiven Eindruck, als dass sie den starken Fokus auf die Täter etwas aufzubrechen versuchen und sowohl im Buch, als auch in zusätzlichen Quellen kritische Stellungnahmen und autobiografische Erzählungen betroffener Personen integrieren. Bei der Thematisierung der Schoah[34] widmet sich das Schulbuch *Geschichte entdecken 3* (2021) immer wieder über Bild- und Textquellen den Erfahrungen jüdischer Zeitzeugen[35] und nutzt hierzu auch vermehrt externe Quellen, die über Mediencodes am Seitenrand[36] verlinkt werden. Auch in der Thematisierung deutscher Erinnerungskultur werden externe Quellen zur kritischen Auseinandersetzung beispielsweise mit dem „Stolperstein“-Projekt des Künstlers Gunter Demnig herangezogen.[37] Über einen Mediencode wird hier auf die Internetseite www.*evangelisch.de* verwiesen, auf der in einem Artikel kritische Stellungnahmen von Hanna Scheinker (Vorsitzende der Israelitischen Kultusgemeinde in Lörrach) und Charlotte Knobloch (ehemalige Präsidentin des Zentralrats der Juden in Deutschland) wiedergegeben werden.[38] Die zugehörigen Aufgabenstellungen im

---

[32] vgl. ebd., S.130

[33] vgl. https://no-hate-speech.de/de/wissen/welche-gesetze-gibt-es-gegen-hate-speech/ (abgerufen am 14. März 2022)

[34] Geschichte entdecken 3 (2021), S.148ff.

[35] z.B. die Geschichte Anne Franks, Geschichte entdecken 3 (2021), S.170f.; autobiografische Erinnerungen von Halina Birenbaum, ebd., S. 174, Informationen zu Berta Frank, ebd., S.174; sowie der Familie Levano, ebd., S. 190

[36] z.B. Verweis zu Tonbandmitschnitten des Auschwitz-Prozesses über https://www.auschwitz-prozess.de (abgerufen am 15. März 2022),
vermerkt in Geschichte entdecken 2 (2021), S.177

[37] vgl. Geschichte entdecken 3 (2021), S.193

[38] vgl. https://www.evangelisch.de/inhalte/104016/11-03-2011/mit-fuessen-getreten-juedische-kritik-stolpersteinen (abgerufen am 15. März 2022)

Schulbuch fordern die Schüler*innen dazu auf, sich kritisch mit dieser Form des Erinnerns unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven auseinanderzusetzen. Eine kritische Reflexion wird im Schulbuch ebenfalls auf der darauffolgenden Doppelseite gefordert, indem die Schüler*innen sich – ebenfalls über einen Mediencode am Seitenrand verlinkt – mit einer innovativen Form der Erinnerungskultur befassen und den vom israelischen Regisseur Mati Kochavi kreierten Instagram-Account *eva.stories* unter die Lupe nehmen sollen, welcher die ahistorische Verfügbarkeit von Handys unter Jugendlichen im Holocaust simuliert und damit die Zeit des Genozid unmittelbar an die unter Schüler*innen beliebte Selfie-Kultur andockt, auf diese Weise irritiert und zu kontroversen Debatten anregt.[39]

In Buchners Oberstufenband für die Qualifikationsphase (2015) sind weitaus weniger verlagsproduzierte Zusatzinhalte zu finden, jedoch lassen sich auch hier einige externe Links für die Untersuchung heranziehen. Beispielsweise wird in der Thematisierung deutscher Erinnerungskultur über Mediencodes mehrfach die Möglichkeit gegeben, sich mit verschiedenen Formen der Erinnerungskultur auseinanderzusetzen.[40] Die multiperspektivische Auseinandersetzung mit antisemitischen „Aktionen“ in Deutschland vor und im 2. Weltkrieg kann über den Verweis zur Internetseite https://die-quellen-sprechen.de/ gefördert werden. Hier hat der Bayrische Rundfunk in Kooperation mit dem Institut für Zeitgeschichte verschiedenste Quellen (von archivierten Presseberichten bis hin zu Tagebucheinträgen) zusammengetragen, die als Audio- und Textdateien zur Verfügung gestellt werden.[41] Darin wird den Erfahrungen verschiedener Zeitzeugen Gehör verschafft, darunter auch viele jüdische Stimmen (u.a. Stellungnahmen der Reichvertretung der Deutschen Juden, 1935; Interview der New York Times mit Nahum Goldmann, Vorsitzender des Verwaltungskomitees des Jüdischen Weltkongresses, 1940; Erfahrungsbericht von Salo Wolf, Mitglied der jüdischen Jugendbewegung in Polen).

Digitale Bildungsmedien im Fach Erdkunde

Das Sample für das Fach Erdkunde umfasst 13 digitale Werke, von denen lediglich drei auf die Jahrgangsstufen 5/6 entfallen. Sechs untersuchte digitale Schulbücher sind den Klassenstufen 7/8 zuzuordnen; vier entfallen auf die Jahrgangsstufen 9 und 10. Die

---

[39] vgl. Geschichte entdecken 3 (2021), S.195

[40] z.B. über die Website der Stiftung EVZ – vermerkt in Geschichte entdecken 3 (2021), S.254 sowie die Gedenkstätte Deutscher Widerstand, ebd. S.267

[41] vgl. https://die-quellen-sprechen.de/audiodownloads.html (abgerufen am 17. März 2022), vermerkt in Geschichte Oberstufe – Qualifikationsphase (2015), S. 230.

digitalen Schulbücher sind Publikationen der Verlagshäuser der Westermann-Gruppe (inkl. Schroedel) sowie Klett und verfügen – im Gegensatz zu den Geschichtsbüchern – kaum über nennenswerte Zusatzinhalte oder -Funktionen.

Identisch zu den gedruckten Schulbüchern in allen Jahrgangsstufen weisen nur wenige digitale Werke Bezüge zum Untersuchungsgegenstand dieser Studie auf. Vor allem für die Werke der Jahrgangsstufen 5/6 sind Hinweise auf jüdisches Leben oder das Judentum – wie im Teilbericht zu den Erdkundeschulbüchern beschrieben – von beiläufigem Charakter und sind auf Orts- oder regionale Bezüge (Stadtkarten-Ausschnitt mit Einzeichnung einer Synagoge o. jüdischer Museen) oder Strukturdatenangaben im Anhang beschränkt. Auch in den Schulbüchern für die höheren Jahrgangsstufen findet sich nahezu keine Erwähnung des Judentums oder Israels in den wenigen verlagsproduzierten Zusatzinhalten (z.B. Lösungsvorschläge und Tafelbilder vom Ernst Klett Verlag). Die Schüler-BiBox von Westermann verweist lediglich, wie auch im gedruckten Buch, in einigen Fällen über Mediencodes auf ergänzendes Kartenmaterial der Webseiten www.diercke.de und www.diercke.com. Leider nutzt das digitale Schulbuch hier nicht die Möglichkeit der Integration der Links über Schaltflächen, sodass die Codes händisch auf der jeweiligen Internetseite recherchiert werden müssen. Nennenswert ist hier jedoch im Themenschwerpunkt zu Israel und Palästina[42] in *Diercke Geography für Bilingual Classes – Part 1* (2017) der Verweis auf ergänzendes Diercke-Kartenmaterial. Auf der Website diercke.de lassen sich zu diesem Kapitel eine physische Karte Israels[43], Stadtkarten Jerusalems[44], Wirtschaftsfaktoren Israels[45], sowie eine Karte zu palästinensischen Siedlungsgebieten im Webbrowser aufrufen.[46] Die Karten verfügen jeweils über einen erläuternden Text, der unter dem jeweiligen Bildmaterial ergänzt wird. Das Buch *Diercke Geography für Bilingual Classes – Part 1*, dessen problematische Darstellung des Nahostkonflikts im Bericht zu den Erdkunde-Schulbüchern bereits besprochen wird, enthält ebenso wenig wie jene verlinkten Karten und deren Erläuterungen eine Definition für Zionismus. Daher kann die Beschreibung *„stritten sich ab den 1920er-Jahren Araber und Zionisten“*, die

[42] Diercke Geography for bilingual classes –Part 1 (2017), S.96-99
[43] https://diercke.westermann.de/content/naher-osten-israel-physische-übersicht-978-3-14-100800-5-178-1-1?&stichwort=100800-178 (abgerufen am 15.März 2022)
[44] https://diercke.westermann.de/content/jerusalem-großraum-978-3-14-100800-5-179-3-1?&stichwort=100800-179 und https://diercke.westermann.de/content/jerusalem-altstadt-978-3-14-100800-5-179-4-1?&stichwort=100800-179 (jeweils abgerufen am 15.März 2022)
[45] https://diercke.westermann.de/content/naher-osten-israel-wirtschaft-978-3-14-100800-5-179-6-1?&stichwort=100800-179 (abgerufen am 15.März 2022)
[46] https://diercke.westermann.de/content/palästinensische-gebiete-siedlungsgebiete-978-3-14-100800-5-178-2-1?&stichwort=100800-178 (abgerufen am 15.März 2022)

sich in der Kartenbeschreibung zu den Palästinensischen Gebieten findet[47], nicht per se verstanden werden. Dazu ist die Behauptung, sie hätten sich „um Palästina“ gestritten nicht ganz zutreffend, da es den jüdischen Einwanderern, die auch schon seit Jahrzehnten vor den 1920er Jahren kamen, nicht um das ganze Palästina ging, sondern um die Errichtung einer jüdischen Heimat *innerhalb* von Palästina. Dem erwähnten UN-Beschluss von 1947, das Gebiet zu teilen, stimmte die jüdische Seite zu, was unerwähnt bleibt.

Darüber hinaus jedoch ist keines der untersuchten digitalen Werke mit themenrelevanten Zusatzinhalten versehen. Da die webbasierten Schulbücher damit identisch zu den jeweiligen gedruckten Schulbüchern sind, muss an dieser Stelle auf die Erkenntnisse aus dem entsprechenden Bericht über die Erdkundebücher verwiesen werden.

Digitale Bildungsmedien im Fach Gesellschaftslehre

Für das Fach Gesellschaftslehre an Gesamtschulen wurden in der vorliegenden Untersuchung acht digitale Schulbücher untersucht, von denen jeweils drei auf die Jahrgangsstufen 5/6 sowie 9/10 entfallen; zwei sind den Jahrgangsstufen 7/8 zuzuordnen.

Alle drei Werke der Klassenstufen 5 und 6 stellen mit ihren Epochenschwerpunkten *Antike* und *Mittelalter* ansatzweise Bezüge zum Judentum oder Israel im historischen Kontext her. Neben den bereits untersuchten Inhalten der gedruckten Schulbücher verfügen lediglich die digitalen Unterrichtsassistenten vom Ernst Klett Verlag über wenige Zusatzfunktionen mit Bezügen zu jüdischem Leben im Mittelalter oder dem heutigen Israel in ergänzenden Lösungsvorschlägen zu Aufgabenstellungen. Im Buchkapitel „Wandel der Stadtbevölkerung und Städte“[48] wird im Schulbuch *Projekt G1* (2017) auf den Status von Juden in der mittelalterlichen Stadt eingegangen. Die Schüler*innen sollen hier in einer Aufgabenstellung darlegen, „warum viele Städte Händler anlockten“. Der über Pop-Up-Fenster integrierte Lösungsvorschlag fasst hier aus dem Autorentext knapp zusammen, dass jüdische Kaufleute als Händler gebraucht worden seien und hohe Steuern gezahlt hätten. In einer weiteren Aufgabenstellung des Schulbuchs wird Bezug auf eine Bildquelle (Holzschnitt) genommen, die eine jüdische Frau aus Worms darstellen soll. Die Schüler*innen sollen beschreiben, woran man erkenne, dass die Frau einen sozial benachteiligten Status habe. Hier wird in der ergänzenden Lösung auf die Kleidung der Frau Bezug genommen: Sie trage an ihrer Kleidung „das Judenzeichen“[49]. Weitere Bezüge

[47] ebd.
[48] Projekt G1 (2017), S.172
[49] ebd., S.273

zum Untersuchungsgegenstand der Studie lassen sich im Schulbuch in der beiläufigen Benennung des Territoriums des heutigen Israel als Teil des Herrschaftsgebietes von Alexander dem Großen finden.[50] Auch hier geben die integrierten Lösungsansätze lediglich die Formulierungen der Autorentexte verkürzt wieder.

C.C. Buchners digitales Schulbuch *#Gesellschaftslehre 5/6* (2020) stellt Bezüge zum Judentum und jüdischem Leben ebenfalls beiläufig her, beispielsweise in Verknüpfung zur Methodenkompetenz (Markierung der Synagoge im Stadtplan Münster[51]) oder der Benennung Jerusalems als Ziel der Kreuzzüge[52]. Obgleich die E-Books von Buchner im Fach Geschichte häufig durch umfangreicheres Zusatzmaterial überzeugen konnten, sind hier jedoch keine relevanten Zusatzinhalte gefunden worden.

Die zwei untersuchten digitalen Schulbücher der Klassenstufen 7/8 haben gemeinsam, dass sie – wie ihre gedruckten Äquivalente – das Judentum und jüdisches Leben ausführlicher in eigenständigen Unterkapiteln zum Mittelalter behandeln. Während die Analyse von *Gesellschaft bewusst 2* (2015) aus dem Westermann Verlag keine neuen Erkenntnisse hervorbrachte (es gelten die bisher angeführten Erkenntnisse aus der Analyse der Printausgabe), lassen sich im digitalen Unterrichtsassistenten *Projekt G2* (2018) von Klett einige verlagsproduzierte Tafelbilder und Zusatzmaterial in Form des Sprachförderheftes untersuchen. Diese Inhalte beziehen sich auf das 19 Seiten umfassende Schulbuchkapitel „Weltvorstellung und Religion“[53], welches sich schon im Unterkapitel „Religiöse Feste im Jahresverlauf“ darum bemüht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Feierlichkeiten der drei monotheistischen Weltreligionen darzustellen.[54] Ergänzend zu den Seiten im Schulbuch integriert Klett hier – analog zu den Unterrichtsassistenten für das Fach Geschichte – ein Sprachförderheft, das verkürzt vereinfachte Informationen zu den drei Religionen anbietet. Hier sollen beispielsweise durch Checkbox-Aufgaben und Lückentexte die Gemeinsamkeiten und Festtage der Religionen herausgearbeitet und wiederholt werden, indem die Schüler*innen die gelisteten Feierlichkeiten den richtigen Religionen zuordnen. Auch für Lehrende wird das Buchkapitel „Jüdischer Glaube und jüdisches Leben“[55] im integrierten Lehrerband mit ergänzenden Erläuterungen, Vertiefungen der Aufgaben sowie einem Tafelbild zu „Rechten“ und „Pflichten“ jüdischer Bürger*innen

[50] vgl. ebd., S.201
[51] vgl. #Gesellschaftslehre 5/6 (2020), S.23
[52] vgl. ebd., S.333 (Zeitstrahl)
[53] Projekt G2 (2018), S.22ff.
[54] vgl. ebd., S.24
[55] ebd., S.30

erweitert.[56] Irritierend erscheinen die Kategorisierungen des Tafelbildes, in dem der „ungehinderte Handel mit Christen“ sowie die „Garantie der persönlichen Sicherheit“ und der „Schutz durch den Kaiser“ als „Rechte“ der Juden benannt, während die „Zahlung einer Sondersteuer“, das „Wohnen im Ghetto“ und das Berufsverbot als „Pflichten“ (und nicht etwa als diskriminierende Einschränkungen) aufgeführt sind.

In diesem Kapitel des Schulbuchs werden ebenso Lösungshinweise zu den Aufgaben als PDF-Datei zum Download angeboten. Während die Antworten zu den Aufgabenstellungen im Lehrerband ausführlicher ausformuliert sind, sind die Lösungshilfen für Schüler*innen als knappe Stichpunkte deutlich reduziert. Beispielsweise wird in den Hinweisen zur Schulbuchaufgabe „Nenne Gründe für die zunehmende Ablehnung von Juden“ in der Ergänzung empfohlen, die Stichworte „Geldverleih, Zinsen, Neid“ und „falsche Anschuldigungen von Bischöfen und Priestern“ zu integrieren.[57] Im Lehrerband werden diese Begriffe kontextualisiert, wenn auch nicht dekonstruiert. Zum klassischen Vorurteil, Juden seien fast alle im Geldhandel tätig gewesen, hätten hohe Zinsen genommen und daher Grund für Verfolgung und „Neid“ geliefert, siehe die entsprechenden Stellen im Bericht zu den Printausgaben. Diese alten Vorurteile werden somit auch im Lehrerband wiederholt. Die generelle Verwunderung über den Titel „Jüdischer Glaube“, wenn doch die Ausgrenzung und Unterdrückung jüdischer Personen sowie die ihnen zugeschriebenen Hauptberufe als Händler und Kaufleute thematisiert werden, kann auch über die Betrachtung der Zusatzinhalte nicht aufgelöst werden.

In allen digitalen Schulbüchern für die 9. und 10. Jahrgangsstufe findet der Bezug zu jüdischem Leben und dem Judentum – wie auch in Lehrwerken für das Fach Geschichte – über das Thema Nationalsozialismus und 2. Weltkrieg statt. Während die Werke aus der Schüler-BiBox-Reihe von Westermann den gedruckten Schulbüchern gleichen, konnten im digitalen Unterrichtsassistenten von Kletts *Projekt G3* (2018) Zusatzinhalte bei der Analyse berücksichtigt werden. Hier sind es – identisch zum 2. Band – vor allem Inhalte des Lehrerzusatzes, die ergänzendes Material zu den Buchkapiteln „Deutschland wird eine Diktatur“[58] und „Ziele und Ideen der NSDAP“[59] bieten. Während die Autorentexte im Buch selbst beiläufige Bezüge zum Untersuchungsgegenstand aufweisen, lassen sie

[56] vgl. Lehrerband zu Projekt G2 (2017), S.17
[57] vgl. Lösungshilfen in Projekt G2 (2017), S. 31
[58] Projekt G3 (2018), S.34
[59] ebd., S.36

sich zu den Aufgabenstellungen in den Lösungsvorschlägen des Lehrerbandes[60] und einem Tafelbild ergänzende Informationen zu Hitlers „Rassebegriff“ und dem Terminus der „Volksgemeinschaft“ finden.[61] Ein Unterkapitel des Schulbuchs, welches sich explizit mit Judenhass und Terror gegen die jüdische Bevölkerung befasst, bietet ebenfalls zusätzliche differenzierende Aufgaben für Schüler*innen inklusive Lösungsansätzen in einer PDF-Datei zum Download an.[62] Das Dokument listet verschiedene Ebenen der Diskriminierung (in Partnerschaftsbeziehungen, Freizeitaktivitäten, Mobilität, Bildung, Beruf und Wirtschaft) gegenüber Juden und Jüdinnen stichpunktartig auf. Weitere themenrelevante Zusatzinhalte lassen sich ebenfalls in differenzierenden Aufgaben zum Unterkapitel „Völkermord“ finden, in denen sich die Schüler*innen über die Schulbuchaufgaben hinaus intensiver mit der Sprache der Nationalsozialisten im Protokoll zur Wannsee-Konferenz befassen sollen.[63] Im Fokus steht hier die Beschäftigung mit verschleiernden Begriffen wie „Evakuierung“, „natürliche Verminderung“ oder „Restbestand“. Auch sollen die Schüler*innen in den Zusatzaufgaben eine Begründung für die Verwendung dieser Sprache finden. Die Lösungshinweise der Aufgaben schlagen als Lösungsansatz vor, die Sprache schaffe „Distanz zum Geschehen“ und würde es den Tätern erleichtern, „über die Organisation des Mordens zu sprechen“. Leider verfehlt dieser Aufgabe/Lösung-Komplex damit die Möglichkeit, sich intensiver mit der Wirkung der Sprache auf die Bevölkerung und vor allem im Hinblick auf die Opfer des nationalsozialistischen Terrors auseinanderzusetzen und behält den Täter-Fokus bei.

Weiterhin haben die drei digitalen Werke für die Jahrgänge 9 und 10 gemein, dass sie der Thematisierung des Nahost-Konflikts auf je zwei Doppelseiten Platz verschaffen, wobei auch hier nur der digitale Unterrichtsassistent *Projekt G3* (2018) über Zusatzinhalte im integrierten Lehrerband verfügt. Hier werden auf zwei Seiten Lösungen zu den Aufgaben im Schulbuch angeboten.[64] Die stellenweise problematischen Formulierungen der Printausgabe (siehe Bericht) löst die dazugehörige Doppelseite des Lehrerbandes nicht auf. Zu beanstandende Verknappungen sind dort noch kompakter zusammengefasst, die so noch stärker den Eindruck eines israelischen Expansionsstrebens vermitteln *(„1967-1994: Israel kontrolliert durch weitere kriegerische Konflikte […]“*).

---

[60] z.B. ebd., S.37 Aufgabe 1
[61] vgl. Lehrerband zu Projekt G3 (2018), S.20f.
[62] vgl. Zusatzaufgabe „Judendiskriminierung im Alltag“ in Projekt G3 (2018), S.43
[63] vgl. Zusatzaufgabe „Verschleierung des Massenmords“ in Projekt G3 (2018), S.49
[64] vgl. Aufgabenstellungen in Projekt G3 (2018), S.263 und S.265

Digitale Bildungsmedien im Fach Politik & Politik-Wirtschaft

Die Analyse der digitalen Schulbücher im Fach Politik-Wirtschaft umfasst 15 Werke, von denen jeweils sechs auf die Jahrgänge 5/6 und 7/8 entfallen; drei sind den Jahrgangsstufen 9 und 10 zuzuordnen. In den Werken der Jahrgangsstufen 5 und 6 lassen sich weder im Schulbuch, noch in den Zusatzinhalten konkrete Bezüge zum Judentum oder jüdischem Leben finden. Auch eine Stichwortsuche nach *Israel* als geographischem Begriff erzielte keine Treffer. Für die Lehrwerke der höheren Jahrgangsstufen sind einige beiläufige Bezüge zu jüdischem Leben zu finden. Keines der untersuchten digitalen Werke verfügt jedoch über nennenswerte Zusatzinhalte oder Funktionen, weshalb an dieser Stelle ebenfalls auf die Erkenntnisse aus dem entsprechenden Bericht zu den Printausgaben verwiesen werden muss.

Digitale Bildungsmedien im Fach praktische Philosophie

Für das Fach praktische Philosophie wurden vier digitale Schulbücher untersucht, von denen drei der Reihe *Leben leben* von Klett entstammen und eines vom C.C. Buchner Verlagshaus herausgegeben wurde. Zwei Werke sind den Klassenstufen 5 und 6 zuzuordnen, je eines den Jahrgängen 7/8 und 9/10.

In allen Werken lassen sich identisch zu den gedruckten Werken mehrere Bezüge zum Judentum oder jüdischer Ethik finden, die vor allem mit der Bedeutung von Glauben und Religion in der bzw. für die Gemeinschaft in Verbindung stehen. Für das E-Book *philopraktisch 1* (2019) belaufen sich thematisch relevante Zusatzinhalte lediglich auf eine vom Verlag bereitgestellte Word-Datei, die zum Abschluss des Buchkapitels „Leben und Feste in unterschiedlichen Religionen“ über einen Mediencode am Seitenrand heruntergeladen werden kann.[65] In diesem Dokument können die Schüler*innen ihre Kompetenzen zum religiösen Alltag sowie den Festen im Judentum einschätzen sowie ihre Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zum Verständnis für andere Religionen bewerten.

Auch in Kletts *Leben leben 1* (2016) sind wenige Zusatzinhalte, die das Judentum und jüdisches Leben aufgreifen, über Mediencodes am Seitenrand zu finden. Hier wird beispielsweise im Buchkapitel „Gelebter Glaube“ auf ergänzende Aufgaben verwiesen, die sich durch einen Click von der Website des Verlags herunterladen lassen.[66] Ein ergänzendes Dokument enthält ein Kreuzworträtsel mit Begriffen zu Christentum, Judentum

[65] vgl. philopraktisch 1 (2019), S.266
[66] vgl. Leben leben 1 (2016), S.209 und S.211

und Islam (Beispielfrage: Versammlungsort der Juden?, Antwort: Synagoge). Ein weiteres Word-Dokument setzt sich über eine Lückentext-Aufgabe mit der Bedeutung des Schabbat und des Gebets im Judentum, dem Sonntag im Christentum sowie dem Freitag im Islam auseinander. Dabei wird im Zusatzmaterial die eingedeutscht-christianisierende Wortvariante „Sabbat“ verwendet, während im Buch die im Judentum geläufige, der hebräischen Aussprache entsprechende Variante „Schabbat“ verwendet wird. Auf der zweiten Seite dieser Word-Datei werden Lösungen zur Aufgabe angeboten, die den Inhalten der Autorentexte im Schulbuch nahezu gleichen. Für das Judentum wird hier ein striktes und durchaus stereotypes Ausleben des Glaubens vermittelt, was sich im Lösungstext im Satz „Der gläubige Jude betet *dreimal* am Tag, und zwar *morgens*, *mittags* und *abends*“ ebenfalls manifestiert. Allerdings ist hier anzumerken, dass diese Beschreibung nicht von Autor*innen bzw. Redakteur*innen selbst stammt, sondern als Formulierung der IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. gekennzeichnet ist. Die Quellenangabe, die der Verlag an dieser Stelle im Zusatzmaterial vermerkt hat, führt jedoch in Leere.[67] Die Formulierung ist so in der Form auf der Website der IJAB nicht wiederzufinden.

Das E-Book *Leben leben 2* (2019) bietet wie sein Vorgänger ebenfalls ergänzende Inhalte zum Schulbuch über Mediencodes am Seitenrand an, wie dies beispielsweise im Kapitel zur christlichen Ethik angewandt wird.[68] In den für den Untersuchungsgegenstand dieser Studie relevanten Buchkapiteln (z.B. zur jüdischen Ethik[69]) wurden jedoch keine Zusatzinhalte gefunden. Hier wird daher auf die Erkenntnisse aus der Schulbuchanalyse verwiesen. Gleiches gilt auch für den 3. Teil der E-Book Reihe, *Leben leben 3* (2018). Hier wird nur beiläufig in einem Buchkapitel zu Vorurteilen der fehlende Kontakt zu jüdischen Menschen erwähnt, die Zusatzinhalte konzentrieren sich verstärkt auf methodische Unterstützung zur Texterschließung und einem Verweis zur Aktion „Schule ohne Rassismus“.[70] Konkrete Bezüge zum Antisemitismus lassen sich auf der Website des Netzwerks finden[71], sind allerdings nicht mit den Inhalten des Schulbuchs verknüpft.

---

[67] vgl. www.dija.de/toolbox-religion/informationen-zur-glaubenspraxis/religioese-rituale-alltagsrituale-feste/judentum/ (abgerufen am 17. März 2022)
[68] vgl. Leben leben 2 (2017), S.214
[69] vgl. ebd., S.212
[70] vgl. Leben leben 3 (2018), S.187
[71] vgl. https://www.schule-ohne-rassismus.org/themen/antisemitismus/ (abgerufen am 17. März 2022)

Digitale Bildungsmedien im Fach evangelische Religion

Für Untersuchung der digitalen Lehrwerke im Fach evangelische Religion wurden stichprobenartig zehn E-Books untersucht, von denen sieben identisch zu ihrer bereits im entsprechenden Kapitel untersuchten gedruckten Fassung sind. Obwohl inhaltlich und didaktisch unterschiedlich konzipiert, weisen alle Schulbücher vergleichbare Parallelen in den für die Studie relevanten Themen der Judentumsdarstellung auf. Dabei gleichen die digitalen Werke von Calwer/Diesterweg/Westermann den gedruckten Schulbüchern und verfügen über keinerlei nennenswerte Zusatzfunktionen oder -materialien.[72] Die E-Books *moment mal! – Band 1* (2020) und *Band 2* (2021) von Klett sowie *theologisch: 1* (2021) von C.C. Buchner verfügen über unterschiedliche Zusatzinhalte, die von Lösungshilfen als Download bis hin zu eingebetteten Podcast-Folgen (Klett–Verlag) reichen. Im digitalen Schulbuch *theologisch 1 (2021)* belaufen sich relevante Zusatzmaterialien auf Dokumente zum Kompetenzcheck, die am Ende eines jeden Buchkapitels über einen Mediencode heruntergeladen werden können. Hier wird der einzige Bezug zum Judentum im Kapitel „Glaube und Lebensgestaltung in Judentum, Christentum und Islam“ hergestellt. Das verlinkte Dokument „Was kann ich“ stellt jedoch keine Ergänzung dar, denn es gleicht der im Schulbuch abgedruckten Aufgabe der gleichnamigen Kategorie.

Wesentlich umfassender sind die ergänzenden Inhalte in den E-Books *moment mal! Band 1* (2020) und *Band 2* (2021) von Klett. Im Schulbuch *moment mal! 1 (2020)* werden die bereits im entsprechenden Bericht thematisierten Inhalte auf vielfältige Weise durch Zusatzinhalte ergänzt. Diese werden teilweise als Verlinkungen auf externe Internetseiten eingebettet, aber auch verlagsproduzierte Audio-, Video- und Textdateien werden hier integriert. Das digitale Buch verwendet grundsätzlich die Möglichkeit, Bibelstellen als vermerkten Text oder Audio über Pop-Ups zu integrieren und damit den Buchseiten Platz und Strukturierungsmöglichkeiten für andere Inhalte zu bieten. Im Werk werden ebenfalls mehrere Links zu den Videos des Youtube-Kanals *E – wie evangelisch* verknüpft. Die Inhalte der verlinkten Videos sind mit Bezug auf den Untersuchungsgegenstand dieser Studie aber eher allgemein gehalten und beziehen sich vornehmlich auf religiöse Rituale im Christentum.

[72] Dies betrifft die Werke Das Kursbuch Religion – Band 1 (2018), Band 2 (2017) und Band 3 (2018) sowie Kursbuch Religion Elementar Band 1 und 2 (jeweils 2019), und Band 3 (2020)

Mit Bezug auf das Judentum lassen sich im Kapitel „Judentum – wie verwandt sind Juden, Christen und Muslime“[73] verschiedene Zusatzinhalte entdecken. Zum einen wurden hier Arbeitsblätter und zusätzliche Autorentexte in vereinfachter Sprache[74] (ähnlich zum Sprachförderheft der digitalen Unterrichtsassistenten von Klett) zur Untersuchung herangezogen. In der Thematisierung der Abraham-Geschichte (meist als Ausgangspunkt der drei Religionen) bettet Klett ein verlagsproduziertes Video ein, welches das Leben und Wirken Abrahams erläutert.[75]

Auch werden an mehreren Stellen zusätzliche Infoblätter zum Download angeboten, die z.B. u.a. die Kernmerkmale oder die Speisevorschriften des Judentums aus den Autorentexten stichpunktartig zusammenfassen.[76] Das gesamte Kapitel zum Judentum wird ebenfalls von vier Teilen des Podcast *Hinhören* von Klett begleitet. Jede Folge variiert in ihrem Umfang zwischen 6 und 11 Minuten und folgt einem Interviewformat zwischen der Moderatorin Mechthild Klein und der Lehrerin und Judaistin Rosa Rappoport, die verschiedene Fragen zum Judentum beantwortet (Judentum als Weltreligion, als Gemeinschaft und als Gesamtheit der jüdischen Lebensweisen und Traditionen, Feiertage etc.).[77] In der ersten Folge des Podcast wird auf verschiedene Glaubensrichtungen im Judentum eingegangen, die die Thematisierung auf Seite 51 im Schulbuch ergänzen. Rappoport benennt drei wesentliche Strömungen des jüdischen Glaubens: liberal, konservativ und orthodox. Weiterhin wird erläutert, wie sich diese im Offenbarungsbegriff und in der Strenge der Gebotsauslegung unterscheiden.

In weiteren Folgen des Podcast *Hinhören* werden jüdische Feiertage sowie die Bedeutung der Synagoge beschrieben. Podcast-Folge 2 setzt sich mit der Synagoge und der Heiligen Schrift des Judentums auseinander. Hier wird ausführlicher auf die Bedeutung und die Geschichte der Tora eingegangen, aber auch die Begriffe Tanach und Talmud werden hier von der Judaistin und Lehrerin erklärt. Der 3. Teil des Podcast widmet sich den jüdischen Feiertagen. Zu Beginn erläutert Rappoport die Bedeutung und Rituale des Schabbat, dem im Schulbuch ebenfalls eine Seite gewidmet wird.[78] Darüber hinaus bietet der Podcast mehr Zeit, die Feiertage Rosch ha-Schanah, Jom Kippur sowie das Pessach-Fest etwas umfassender zu thematisieren. Diesen wird im Schulbuch in einem späteren Kapitel

---

[73] moment mal! 1 (2020), S.48ff.
[74] vgl. Zusatzmaterial „Judentum als Weltreligion“ in moment mal! 1 (2020), S.51 zum Begriff „Mesusa“ ebd., S.64
[75] vgl. Erklärfilm „*Abraham*“ in moment mal! 1 (2020), S.52
[76] vgl. moment mal! 1 (2020), S.67
[77] vgl. ebd., S. 54 – Teil 1 des Podcast *Hinhören*
[78] vgl. ebd., S. 58 – Teil 3 des Podcast *Hinhören*

ebenfalls eine Seite gewidmet.[79] Vierter und letzter Teil dieser Podcast-Reihe, welcher im Abschnitt „Wie leben jüdische Jugendliche heute?“[80] eingebettet ist, greift chronologisch die Anfänge des Judentums in Deutschland (z.B. erste Hinweise auf jüdisches Leben in Köln um 321 n. Chr., erste jüdische Gemeinden in Mainz ca. erste Hälfte des 10. Jahrhunderts) auf und leitet dann über zur Verfolgung und Vertreibung von Juden im Mittelalter. Die Moderatorin greift den Christusmord-Vorwurf auf und dekonstruiert ihn als „absurden Vorwurf“, der dazu diente, Emotionen gegen Juden zu schüren. Hier wird etwas weiter ausgeführt, wie jüdisches Leben von christlichen Kreuzrittern bedroht wurde und wie Jüdinnen und Juden die Schuld an der Pest zugeschrieben wurde. Rosa Rappoport erklärt hier, dass man einen „Schuldigen für das Elend“ suchte und Juden als „Sündenböcke“ dienten. Erwähnt wird der Brunnenvergiftungs-Mythos, jedoch wird dieser nicht tiefgreifend dekonstruiert. Daran anschließend beschreibt die Moderatorin das dennoch wachsende Ansehen jüdischer Gemeinden in den Städten. Hier wird die Zeit u.a. dafür genutzt, die Namen bekannter jüdischer Künstler und Schriftsteller*innen zu nennen, wie etwa Kurt Tucholsky, Heinrich Heine, Hannah Arendt, Erich Fromm oder Moses Mendelssohn, der die jüdische Aufklärungsbewegung initiierte. Der Podcast beschreibt in diesem Zusammenhang den Begriff „Emanzipation“ als rechtliche Gleichstellung, die „zumindest auf dem Papier“ gelang, so Rappoport. Sie erläutert weiterführend auch die „aus jüdischer Sicht“ negativen Folgen der Emanzipation: einige Gläubige legten ihren Glauben ab oder konvertierten zum Christentum.

In der zweiten Hälfte der Podcast-Folge wird der Thematisierung der Schoah viel Raum gegeben, wobei der Fokus hier stärker auf die Opfer der Schreckenszeit gerichtet ist. Die Moderatorin beschreibt an dieser Stelle den „Holocaust“ als „industrielle Massenvernichtung“, in der die Juden – darunter auch „viele Patrioten“ – ihr Leben ließen. Hier gibt sie ihrer Interviewpartnerin ebenfalls die Gelegenheit, von ihrer Familiengeschichte zu berichten. Rappoport berichtet aus der Geschichte ihrer Großeltern, die Deutschland verlassen mussten und nach Palästina, dem heutigen Israel, emigrierten. Die Erzählung der Rückwanderung der Großeltern nach Deutschland schlägt eine Brücke zur Thematisierung jüdischen Lebens heute, denen zwei Minuten zum Abschluss eingeräumt werden. Benannt werden hier von der Moderatorin verschiedene Bereiche jüdischen Lebens in der Gesellschaft, wie beispielsweise die Existenz jüdischer Theater, Schulen, Filmfeste und Restaurants. Rappoport ergänzt abschließend die Zunahme des friedlichen

[79] ebd., S. 104f.
[80] ebd., S. 66

Zusammenlebens und die Relevanz des Austausches (z.B. durch Synagogenführungen), was sie als sehr positiv bewertet.

Auch der Folgeband *moment mal! 2* (2021), welcher sowohl im Buchinhalt als auch in den Zusatzmaterialien weniger Bezüge zum Judentum herstellt, integriert eine Folge des Podcasts *Hinhören*. Dieser wird dort in den Kontext der NS-Zeit und der „leidvollen Geschichte“[81] des Judentums eingebettet. Ein weiterer, kurzer Bezug zum Judentum wird in einem Unterkapitel zu Frieden und Gerechtigkeit hergestellt, bei dem u.a. auch das hebräische Wort *Shalom* erläutert wird.[82] An dieser Stelle im Buch wird in einem eingebetteten Link auf ein Video des Youtube-Kanals *E wie Evangelisch* verwiesen, in welchem der (inzwischen ehemalige) Vorsitzende der Bremischen Evangelischen Kirche, Renke Brahms, den Begriff aus dem Alten Testament kurz erläutert. [83] Er übersetzt das Wort *Shalom* als Gesundheit, Wohlergehen oder Gerechtigkeit und erläutert, dass es nicht als Zustand, sondern als Tat oder Prozess verstanden werden muss – schließlich stelle es mehr als nur „die Abwesenheit von Krieg“ dar. Die mehrfach verlinkten Videos des Kanals *E wie Evangelisch* befassen sich an sonstigen Stellen vornehmlich, wie auch im ersten Band, mit Merkmalen und Bräuchen des Christentums.

Digitale Bildungsmedien im Fach katholische Religion

Für das Fach katholische Religionslehre wurden ausschließlich zwei Werke aus der Reihe *Leben gestalten* vom Klett Verlag untersucht. Das Werk *Leben gestalten* 1 (2020) ist für die Jahrgangstufen 5 und 6 zugelassen; die Ausgabe *Leben gestalten – Einführungsphase* (2020) für die gymnasiale Oberstufe.

Ähnlich den gedruckten Schulbüchern für die Fächer evangelische und katholische Religionslehre lassen sich hier in beiden E-Books verschiedene Bezüge zum Untersuchungsgegenstand diese Studie finden; die beispielsweise über die Thematisierung der Moses- oder Abraham-Geschichte, aber auch in einem eigenen Kapitel zum Judentum manifestiert sind. Beide Werke nutzen die Möglichkeit, verschiedenste Passagen, wie Bibelstellen und Autorentexte, mit Audio und Videomaterial zu unterfüttern. Anders als in den untersuchten Ausgaben für die evangelische Religionslehre werden Verweise zu Bibelstellen jedoch seltener über digitale Zusatzbuttons verknüpft, da diese im Buch direkt

[81] vgl. moment mal! 2 (2021), S.125
[82] vgl. ebd., S.143
[83] https://www.youtube.com/watch?v=p46yD0MMviE&list=PL_o6WQIFKJHU0zbW4uKU0Ulo1tCMcruph&index=45 (abgerufen am 18. März 2022)

abgedruckt sind. Dennoch werden diese Bibelstellen häufig durch „Vorlesen“ in eingebetteten Audiodateien ergänzt.

Im Werk *Leben gestalten 1* (2020) lassen sich vereinzelt Verweise zu Erklär-Videos externer Quellen (z.B. www.katholisch.de) finden, in denen beispielsweise das Beten thematisiert wird. Allerdings sind hier die Bezüge vorrangig auf das Christentum reduziert. Identisch zum E-Book *moment mal! 1 (*2020) untermalt der Verlag die Thematisierung der Abraham-Geschichte in *Leben gestalten 1* (2020) mit demselben Erklär-Video, das Abrahams Leben beschreibt.[84] In einem eigenen Kapitel widmet sich das E-Book dem Judentum und lädt zur „Spurensuche ein“, indem dem Judentum auch im gegenwärtigen Alltag begegnet wird.[85] Dies gelingt auf den Buchseiten beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit der hebräischen Sprache und die Auflistung verschiedener Begriffe hebräischen Ursprungs in der modernen deutschen Sprache.[86] Beklagenswert ist hier durchaus, dass die Möglichkeit der Audiowiedergabe für hebräische Buchstaben oder Wörter nicht genutzt wird, um die Sprache auch akustisch zu transportieren. Damit werden Sprache und Schrift des Judentums, die eingangs exotisierend als „geheimnisvoll“[87] (und damit fremd) beschrieben werden, auch als solche stehen gelassen.

Leben gestalten 1 (2020) bettet – ebenfalls identisch zum E-Book *moment mal! 1 (2020)* – die vier Folgen des Podcasts *Hinhören* ein, bei denen Rosa Rappoport im Interview zu Wort kommt. Hier wirken die Inhalte des Podcast durchaus sinnvoll ergänzend, da beispielsweise die Darstellungen des Judentums im Buch sich sehr auf ein traditionelles Glaubensbekenntnis reduzieren (z.B. die Vorstellung des Schabbat durch die fiktive Figur Rachel).[88] Anders als im Werk für die evangelische Religionslehre wird der 4. Teil des Podcast, der sich mit der historischen Entwicklung von den ersten Gemeinden über das Mittelalter bis hin zur NS-Zeit beschäftigt, auf einer Doppelseite zum konfliktbehafteten Zusammenleben von Christen und Juden eingebettet.

Weniger umfassend sind die zusätzlichen Inhalte im digitalen Schülerbuch *Leben gestalten – Einführungsphase* (2020) für gymnasiale Oberstufen. Das Buch selbst enthält wesentlich dezentralere Hinweise zum Judentum, die in den unterschiedlichen Kapiteln meist in Verweisen oder methodischen Hinweisen zum Arbeiten mit der Bibel (Altes

[84] vgl. Leben gestalten 1 (2020), S.14
[85] vgl. ebd., S. 34ff.
[86] vgl. ebd., S.37
[87] vgl. ebd., S.36
[88] vgl. Leben gestalten – Einführungsphase (2020), S.38

Testament) enthalten sind. Die unmittelbaren Bezüge zum Judentum in Zusatzinhalten lassen sich im Buchkapitel „Jüdische Heilsvorstellungen“[89] finden und belaufen sich auf integrierte Hinweise zu den auf Buchseite 63 abgedruckten Aufgabenstellungen. Erkenntlich wird dies jedoch nur durch einen Klick auf ein orangefarbenes Kästchen neben Aufgabe 1 am Seitenende. Die Aufgabe bezieht sich auf den auf Buchseite 62 thematisierten Eurovision Songcontest, der von der israelischen Künstlerin Netta im Jahr 2018 gewonnen wurde. Hier wird den Schüler*innen der Hinweis gegeben, den Symbolwert von Hauptstädten im Allgemeinen und Jerusalem im Besonderen zu berücksichtigen. Weitere Lösungsansätze oder andere Zusatzinhalte wurden weder in diesem Kapitel, noch im restlichen Schulbuch gefunden.

Abschließende Betrachtungen

Bei der Untersuchung digitaler Schulbücher lässt sich für diese Studie grundsätzlich festhalten, dass der Umfang und die Form der angebotenen Zusatzmaterialien sowohl vom Unterrichtsfach, als auch vom Herausgeber der Werke abhängen. Während die untersuchten E-Books aus der BiBox-Reihe von Westermann beispielsweise über wenige Zusatzfunktionen und -inhalte verfügen, sind es vor allem die Werke von C.C. Buchner sowie des Ernst Klett Verlags, die entweder mit eigenen Zusatzinhalten oder externen Links und Quellen arbeiten. In E-Books und Unterrichtsassistenten für die Fächer Geschichte, Gesellschaftslehre und Religionslehre wurden hier durchaus Inhalte gefunden, die über die bloße Wiederholung der Schulbuchinhalte hinausgehen und ergänzend zu den Autorentexten und Quellen des Schulbuchs eingesetzt werden. An einigen Stellen werden Zusatzinformationen zur Erläuterung von Bildquellen im Fach Geschichte oder zur Integration erweiternder Audio- und Videoinhalte (z.B. in der evangelischen und katholischen Religionslehre) gezielt genutzt. Vor allem aber bei der Auseinandersetzung mit antisemitischen Quelleninhalten (z.B. im Kontext von Kapiteln zu Nationalsozialismus und Holocaust) könnten diese Funktionen noch besser zur Kontextualisierung und zur Dekonstruktion antisemitischer Terminologien, Narrative oder Bilddarstellungen genutzt werden. Grundsätzlich lassen sich die teilweise schon eingesetzten Funktionen (z.B. externe Links) zur Schaffung multiperspektivischer Darstellungen ebenfalls gezielter einsetzen, um beispielsweise bei der Thematisierung des *Nationalsozialismus* und des *Holocaust* die

[89] vgl. ebd., S. 62

Fokussierung auf die Täter und das Tatgeschehen aufzulösen und den Stimmen oder dem Handeln jüdischer Personen mehr Gewicht zu geben.

Verbesserungswürdig erscheint in jedem Fall der Einsatz dieser Funktionen im Fach Erdkunde sowie Politik–Wirtschaft, vor allem bei der Thematisierung Israels und des Nahostkonflikts. Hier könnten sinnvoll ausgewählte Zusatzinhalte der Komplexität dieser Thematik und der differenzierteren Betrachtung mehr gerecht werden.

5.3 Das mBook – Gemeinsames Lernen

von Siegmar Sachse, Berlin

Ein digitales, multimediales Unterrichtswerk bietet für die kontextuelle Darstellung von jüdischer Geschichte ungleich bessere Möglichkeiten als ein Printmedium. Komplexe und kontroverse Themen lassen sich über verschiedene Ebenen mit diversen Quellen, Kommentaren, Filmausschnitten und Bildergalerien durch die Schüler digital erarbeiten und je nach Lernziel vertiefen. Das vielfältige Angebot öffnet Raum für eigenständige Narrationen und führt die Schüler gleichzeitig in das Recherchieren und Bewerten von Dokumentationen und Internetquellen ein. Die Autorinnen und Autoren des für den inklusiven Geschichtsunterricht gedachten *mBook – Gemeinsames Lernen* haben diese Möglichkeiten im vorliegenden Fall weidlich ausgeschöpft, herausgekommen ist nach Meinung des Verfassers eine didaktisch beeindruckende und inhaltlich – mit Abstrichen und einem wesentlichen Makel – gelungene Darstellung. Die folgende Besprechung richtet sich nach den auch in anderen Teilen dieses Berichts verfolgten thematischen und epochenbezogenen Einteilungen.

Antikes Judentum

Der gesamte Band *1 „Von der Urgesellschaft bis zum Mittelalter“* zeigt, wie viele gedruckte Geschichtswerke auch, ein deutliches Desinteresse am Thema Altes Israel und antikes Judentum. Mehr als Randnotizen und die Erwähnung von Juden in summarischen Aufzählungen findet sich nur in zwei Fällen. Im Abschnitt 2.7 über Rom erscheint Herodes der Große (73 bis 4 v. Chr.) als „Klientelkönig“ der Römer, das System dahinter wird erklärt. Was Juden angeht, heißt es weiter: „Die Römer wollten religiöse Auseinandersetzungen mit den Juden vermeiden, indem sie sie von einem jüdischen König regieren ließen.“ Herodes regierte „in Judäa, dem heutigen Israel... zu der Zeit, als Jesus von Nazareth als Prediger berühmt wurde.“ Wissen darüber, wer die Juden sind, wo genau sie lebten, wie Jesus sich zu ihnen verhält, was ihre Religion für etwaige Auseinandersetzungen mit den Römern prädestinierte, wird offenbar vorausgesetzt. Etwas merkwürdig erscheint die Charakterisierung der Spannungen zwischen Römern und Juden als „religiös“; sie könnte auch politisch definiert werden (auf die Frage einer religiösen und/oder politisch-nationalen Definition von Judentum wird unten noch zurückzukommen sein). Eine Karte zeigt Judäa um das Jahr 140 n., in der Erweiterung (E) 1.1. ist die Gegend auf einer zur

Illustration des Headers verwendeten lateinischen Karte mit dem späteren römischen Provinznamen „Palestina“ versehen.

Über die Existenz von Juden in Alexandria informiert E1.4. in Quelle (Q) 2 „Kulturelle Vermischung oder die Herrschaft einer Kultur“. Die sonst in diesem Zusammenhang gängige idealistische Schilderung des Zusammenlebens aller Kulturen wird vermieden, indem auf die Schlechterstellung anderer Ethnien gegenüber den Griechen hingewiesen wird. Philon wird genannt, eine verlinkte Wikisource-Quelle schildert das harte Vorgehen des römischen Statthalters Flaccus Avillus (32 n. bis 38 n.) gegen Juden in anspruchsvollem Englisch. Der einzige weitere Hinweis zu Juden in der Antike findet sich in Band 3 unter E 3.7 „Gefährlich ist das Reisen“, Quelle 1, wonach der Apostel Paulus auf seinen Reisen u.a. der „Gefahr unter Juden“ ausgesetzt war, was nicht weiter erklärt wird.

Das Mittelalter, *al-Andalus* und die Neuzeit

Band 2 hat demgegenüber mehr relevante Informationen zur Thematik zu bieten. In Kapitel 3b: „Lebenswelten im Mittelalter: Städte, Handel und Religionen“ wird (3.17) über die Reise des jüdischen Kaufmanns Isaak im Auftrag Karls d. Großen nach Bagdad 797 n. berichtet. Isaak habe dabei als Dolmetscher und Ortskundiger fungiert. Als „vielgereister Kaufmann“ habe er sich „in der Gegend“ gut ausgekannt. Zudem habe er „als Jude“ Hilfe und Unterstützung in den vielen jüdischen Gemeinden erhalten können, die es im Kalifenreich gab. Unter großen Transportschwierigkeiten habe er einen indischen Elefanten zurück an den Hof des mittlerweile zum Kaiser gekrönten Karl gebracht. D1 weiß zu berichten: "Keinen muslimischen Seefahrer stört es, dass Isaak Jude ist.“ Isaaks Judesein wirkt hier eher zufällig; die berühmte Geschichte von ihm und dem weißen Elefanten Abul Abbas erlaubt aber nicht nur einen kurzen Blick auf die relativ integrierte Stellung von Juden im fränkischen Reich, sondern verweist auch auf die große Bedeutung jüdischer Kaufleute im frühmittelalterlichen Fernhandel aufgrund ihrer guten Vernetztheit und der Existenz jüdischer Gemeinden in der ganzen damals bekannten Welt. Ein Link verweist auf eine Quelle zu Jerusalem als Pilgerstadt der drei Religionen.

Kapitel 3.18 des zweiten Bandes, *„Nebeneinander am Rande des Abendlandes“*, bemüht im Zeichen von *al-Andalus* zunächst die typische Version eines idealen Reiches des Zusammenlebens dreier Religionen im mittelalterlichen Spanien. Quelle 1 zitiert den Friedensvertrag, der den Besiegten das freie Recht auf Religionsausübung zubilligte. Quelle 2 relativiert das ideale Bild, indem sie die Kritik des englischen Theologen Beda

Venerabilis wiedergibt, der über die muslimischen Eroberer ganz andere, brutale Szenen zu berichten weiß. Quelle 3 zitiert die Sure 9,5, die auffordert Heiden zu töten. „Heiden“ wird dabei inkorrekt mit „Menschen, die einer anderen Religion angehören“ erklärt, demnach wären auch Juden und Christen „Heiden“, was sie als „Schriftbesitzer“ (*Ahl al-Kitab*) jedoch nicht sind. Die Aufgabenstellungen fordern zur Auseinandersetzung mit diesen Widersprüchen auf. Der folgende Text erklärt den *Dhimmi*-Status und führt in die Diskussion ein, ob nun diktatorische oder tolerante Herrscher in *al-Andalus* regiert hätten. Juden werden als Leibärzte, Minister und Gelehrte erwähnt. Der Text bestätigt die partielle Ausgrenzung von Juden und Christen, betont aber gleichzeitig eine in seiner Zeit beispiellose Toleranz. *Bernard W. Lewis, The Jews of Islam. London,* 1984, wird in D1 zitiert: „Generell wurde den Juden erlaubt, ihre Religion auszuüben und nach den Gesetzen und Schriften ihrer Gemeinschaft zu leben. Darüber hinaus waren die Einschränkungen eher gesellschaftlicher und symbolischer Natur als materiell und praktisch.“ Kritischer äußert sich in D2 die in Kairo geborene jüdische Schriftstellerin Bat Ye’or (Gisèle Littman) in einem Interviewauszug. Sie spricht von einem „Zustand der Verwundbarkeit und Demut“ der „Schutzbefohlenen“. Nach der Kontroverse um die *Dhimmi*-Besteuerung heißt es unter Punkt 4 etwas widersprüchlich: „Über Jahrhunderte strömten Juden aus dem Mittelmeerraum und Europa nach al-Andalus und trugen viel zur Blüte des Reiches bei. Man spricht für diese Zeit von einem 'Goldenen Zeitalter' der jüdischen Kultur in Spanien.“ Es folgt D3, ein Bericht über den jüdischen Arzt und Diplomaten Chasdai ibn Schaprut (915 bis 970). Auch der jüdische Religionsphilosoph Moses Maimonides (1135 bis 1204) auf seiner Flucht aus Spanien wird später im Kontext des Niedergangs des (idealen) *al-Andalus* unter den Almoraviden erwähnt (3.19, D3).

Erst der Fanatismus der Almoraviden (vgl. Abschnitt 3.19.1) habe zu einem erfolgreichen Aufstand der Christen geführt. Aus dem „Miteinander“ wurde ein „Gegeneinander am Rande des Abendlandes“ wie die Kapitelüberschrift heißt. Über einen Link zu YouTube (D4) kann eine 14-minütige Dokumentation zur Reconquista abgerufen werden. Q1 gibt das Ausweisungsedikt der katholischen Könige Isabella und Ferdinand II. von 1492 wieder, welches die Vertreibung der Juden aus ihren Territorien primär religiös begründet, nämlich mit dem Einfluss von Juden auf ihre ehemaligen, zum Christentum konvertierten Glaubensbrüder. Wie D5 zeigt, spielten daneben aber auch „wirtschaftliche Gründe“, nämlich die Bereicherung der Krone durch den Raub des zurückgelassenen jüdischen Besitzes eine Rolle (D5). Quellenkritik wird durch einen Arbeitsauftrag (A5) zur Darstellung in einem katholischen Lexikon von 1913 (D7) verlangt, welche die spanische

Inquisition rechtfertigt. Hier wird auch der Begriff „Marranen“ („zum Christentum übergetretene Juden“) erklärt, ohne auf den pejorativen Charakter des spanischen Wortes *marrano* (Schwein) zur Bezeichnung der Conversos einzugehen. Insgesamt erscheint der Text mit seiner Bemühung, das Geschehen in größere Zusammenhänge einzuordnen, ausgewogener als andere, stärker idealisierende Darstellungen über *al-Andalus* (siehe dazu in diesem Abschlussbericht Kapitel 2.3).

Zu Beginn der Neuzeit, so informiert 4.1.2, wurden die Werke antiker Autoren neu übersetzt und wissenschaftliche Erkenntnisse anderer Kulturen aufgenommen, darunter aus dem Judentum. Auf die antijüdische Schmähschrift Johannes Pfefferkorns und die Entgegnung durch den Humanisten und Hebraisten Johannes Reuchlin wird in D2 näher eingegangen. Der Text erwähnt keine konkreten Vorwürfe, auch nicht, dass Pfefferkorn ein zum Christentum konvertierter Jude war. Es geht vorrangig um die Schilderung des neuen Geistes und wie sich das humanistische Denken gegen die Obrigkeit durchsetzte.

In Kapitel 4.5 *„Stadtgemeinschaften in der Frühen Neuzeit“* bekommt die Thematik mit dem Abschnitt „Die Juden in Köln: Bürger zweiter Klasse“ erstmals einen ganzen Abschnitt für sich: Juden habe es in Köln seit der Antike gegeben. Im Mittelalter sei es dann immer wieder zu Verfolgung und Ausgrenzung gekommen. Hier zeigt sich wie in gedruckten Geschichtsschulbüchern auch der problematische Fokus auf die Diskriminierung und Verfolgung von Juden im Mittelalter. Das zeitweise fruchtbare Zusammenleben mit Christen kommt nicht vor. Über jüdisches Leben im Mittelalter an sich erfährt man wenig mehr als das Übliche: sie seien Geldverleiher und Händler gewesen. Als „Feinde des Christentums“ habe ihnen das Misstrauen der christlichen Stadtbewohner gegolten. „Sie lebten in beständiger Angst“, mussten eine Sondersteuer zahlen, durften kein Handwerk ausüben und mussten daher „ihr Geld mit Handel und Bankgeschäften“ verdienen. Es kam zu Pogromen, 1424 dann zur Ausweisung aller Juden „auf alle Ewigkeit“. Über Juden in Deutz, die in Köln zwar nicht wohnen aber arbeiten durften, wird in D4 berichtet. Ein Ende der Diskriminierung brachte erst (D5) Napoleons *Code Civil,* 1798 kam der erste Jude nach fast 400 Jahren nach Köln, andere folgten. Die eingebettete Galerie wiederholt in ihren Bildern und Bildunterschriften den problematischen Fokus des Textes auf Diskriminierung und Verfolgung der Juden. Einzig das Bild einer Mikwe, eines rituellen Badehauses, aus dem mittelalterlichen Stadtzentrum, verweist auf ein jüdisches Leben in Köln jenseits von Verfolgungen und Vertreibungen.

Der Abschnitt 4.12.4 „Planten die Freimauerer Böses?“ setzt sich anhand eines Erklärtextes und zwei Bildergalerien mit antifreimaurerischen Verschwörungstheorien auseinander. Fast alle gezeigten Abbildungen – von Karikaturen vom Ende des 19. Jahrhunderts bis hin zu nationalsozialistischen Propagandaplakaten – enthalten ebenso antisemitische Stereotype, die die vermeintlich enge, verschwörerische Verbindung von Freimauern und Juden aufzeigen sollen. Die Texte zu den Abbildungen verweisen auf diese Darstellungselemente, problematisieren und kontextualisieren sie im Hinblick auf ihren antisemitischen Gehalt jedoch nur unzureichend. Der übergeordnete Erklärtext in G2 erwähnt diese in den Bildern offensichtliche Verbindung gar nicht. Somit wird hier die Gelegenheit verpasst, auf bestimmte Elemente des modernen Antisemitismus, vor allem seine verschwörungstheoretische Komponente, näher einzugehen. Der Text weist sie teilweise als Unterstellungen der Nazis oder als Hetze aus, scheint dabei aber auf vorhandenes Wissen der Schüler zu setzen. Unzureichend ist in diesem Zusammenhang auch ein Arbeitsauftrag zu Bild 7 der Galerie, einer Karikatur: „Woran erkennt man, dass die links auf der Schulter des Mannes sitzende Figur einen Juden und Freimaurer darstellen soll?“ Als Antwort soll vermutlich der Hinweis auf die Menora (und die Maurerkelle) in den Händen der Person gelten, aber auch ein Hinweis auf die karikierte Physiognomie des abgebildeten Mannes als Ausweis seines Jüdischseins wäre hier möglich. Da Erläuterungen zur spezifischen Ikonographie des Antisemitismus fehlen, besteht hier die Gefahr eines Reproduzierens von Vorurteilen durch die Schülerinnen und Schüler.

In Abschnitt 5.5.3. *„Das Königreich Westphalen – ein fortschrittlicher Modellstaat?“* wird die Einführung des Zivilgesetzbuches vorgestellt, werden u.a. die Gewährung einer Verfassung und die bürgerliche Gleichstellung der Juden erwähnt. Der Code Civil sei in den meisten Gebieten auch nach Ende der französischen Fremdherrschaft in Kraft geblieben. Auch in Preußen habe eine Judenemanzipation stattgefunden (5.10. Merke 1), wobei das Wort weder in seinem Inhalt erklärt wird, noch einschränkend festgestellt wird, dass diese Emanzipation zunächst unvollendet blieb.

Die deutschen Juden im 19. Jahrhundert

Während es in den vorausgegangenen Abschnitten bei knappen Informationen über die Situation von Juden im Zeitalter von Aufklärung, Toleranz und Emanzipation bleibt, bietet Kapitel 5.12. nun reichlich Material zu den „deutschen Juden im 19. Jahrhundert – zwischen Gleichstellung und Anfeindung“, wie die Kapitelüberschrift heißt. Es handelt

sich hierbei um die ausführlichste Abhandlung zu Juden und Judentum im *mBook – Gemeinsames Lernen*. Ob es sinnvoll ist, jüdische Geschichte separiert von der allgemeinen Geschichte in einem gesonderten Kapitel bzw. in gedruckten Büchern auf entsprechenden „Sonderseiten“ darzustellen, oder ob es nicht didaktisch klüger wäre, entsprechenden Stoff in den laufenden Kapiteln anzubieten und somit die Geschichte und Kultur von Juden als einen gleichberechtigten Teil der allgemeinen Geschichte und Kultur zu zeigen, sollte diskutiert werden. Die Frage „Was bedeutet es eigentlich, ein Bürger zu sein?“ greift als Beispiel die deutschen Juden heraus. Im Autoreninterview nimmt der Verfasser des Kapitels, Lukas Epperlein, dazu Stellung und problematisiert einige Begriffe, die zuvor unerklärt geblieben sind: Ihn beeindrucke, wie Juden, nachdem ihnen im Gefolge der Emanzipation die Wege endlich offenstanden, die Chance ergriffen hätten, in der Gesellschaft „mitzumischen“. Schwierig finde er die Frage, inwieweit der Begriff der Emanzipation das Geschehen abbildet, denn viele Möglichkeiten seien ihnen doch noch lange verwehrt geblieben. Was den Antisemitismus betrifft, so sei es ihm wichtig, seine Kontinuität bis heute aufzuzeigen.

In der direkten Einbeziehung der Stimme der Autorinnen und Autoren, ihrem buchstäblichen Sichtbarwerden in den Autoreninterview-Videos und in der Darlegung ihrer eigenen Ansichten liegt ein großer Vorteil des digitalen Lehrwerks gegenüber gedruckten Schulbüchern. Epperlein scheint bei der Erarbeitung des Themas Judentum federführend gewesen zu sein. Im Abschnitt zum Nahen Osten wird sich sein Hintergrund als Arabist für das Niveau der Darstellung auszahlen, gleichzeitig stellen sich aber auch Fragen nach der Darstellung des modernen Israel und seiner Vorgeschichte im Kontext des Nahen Ostens (s.u.). Von Epperlein findet sich im *mBook Russlanddeutsche Kulturgeschichte - ein digitales Schulbuch* (2018)[1] unter *3.3. Heimat und Identität* ein Artikel zur jüdischen Diaspora: „Ein Beispiel: die Juden in der Diaspora“, und es ist bedauerlich, dass dieser Abschnitt nicht auch in das *mBook Gemeinsames Lernen* übernommen wurde. Hier wird die Vertreibung der Juden aus ihrer Heimat im 2. Jh. erwähnt und die nie abgerissene innere Verbindung dorthin betont, ein starkes „Gefühl“, das über den Zionismus 1948 zur Staatsgründung Israels geführt habe.

In D1 von Kapitel 5.12 wird ein Rückblick zur Bedeutung von Juden in den mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Stadtgesellschaften gegeben. Im Mittelalter

[1] https://rd.institut-fuer-digitales-lernen.de/mbook/3-identitaeten-und-heimaten/33-heimat-und-identitaet/ (zuletzt aufgerufen am 12.03.2022)

hätten sie als „Kammerknechte“ des Königs gegolten, nach dem Prinzip: hohe Abgaben gegen Schutz. Dann folgt unter der Überschrift *„‘Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘ – auch für die Juden?“* der Abschnitt 1: Erwähnt werden hier der Code Civil und die den Juden gewährten vollen Bürgerrechte. Einiges davon sei 1814 wieder zurückgenommen worden, und erst im deutschen Kaiserreich kam es zur vollen Gleichstellung. Ein Bild zeigt den Dichter Heinrich Heine als „Deutsche[n], Jude[n], Frankreichflüchtling“.

Q1 zitiert den preußischen Minister Ludwig Gustav von Thile zur Frage, ob Juden die vollen Bürgerrechte in Preußen erhalten sollten (1847); Thile verneint dies, indem er auf das antijüdische Vorurteil rekurriert, „Zion“ sei das Vaterland der Juden, und sie würden nie (wahre) Deutsche sein. Es folgt die Quelle Q2, in der drei preußische Juden von Thiles Behauptungen in einem Zeitungsartikel mit einem emphatischen Bekenntnis zum deutschen bzw. preußischen Vaterland zurückweisen. In Q3 berichtet Heinrich Heine einem Freund in zwei Briefauszügen über sein Jüdischsein und bereut, dass er sich habe taufen lassen; nun sei er auf beiden Seiten verhasst. Ein Arbeitsauftrag verweist auf „dasselbe Problem“, das sowohl die drei preußischen Juden in ihrer Replik auf von Thile als auch Heinrich Heine in den Bekenntnissen gegenüber seinem Freund hätten. Die Schülerinnen und Schüler sollen dieses Problem benennen und die „unterschiedlichen Schlussfolgerungen“ daraus bei den Dreien und bei Heine diskutieren. Gemeint ist vermutlich – das Stichwort fällt in beiden Quellen – sich gegenüber einem „Vaterland“ positionieren zu müssen, sei es aufgrund eines von außen in Frage gestellten Nationalstolzes, sei es aus Enttäuschung über dieses Vaterland wie bei Heine. Dieser Lernzusammenhang ist als sehr vorbildlich einzuschätzen, da er verschiedene, darunter auch jüdische Stimmen wiedergibt und kontrovers diskutieren lässt. In Punkt 2. werden „Veränderungen im Leben der Juden und (ihr) Kampf um rechtliche Gleichstellung“ erörtert. Jüdische Schriftsteller und Juristen wie Gabriel Riesser (1806–1863) hätten um gleiche Rechte und Pflichten wie bei allen anderen Bürgern gekämpft. D2 zeigt „Jüdisches Leben in der sich schnell wandelnden Gesellschaft des 19. Jahrhunderts“ und verweist auf innerjüdische Debatten zwischen orthodoxen und liberalen Richtungen. Die Armut unter Juden sei stark zurückgegangen, jüdische Wohlfahrtseinrichtungen, die gleichzeitig allen Menschen zugänglich waren, hätten dabei geholfen. Abschnitt 3 verweist unter dem Titel „Endlich: Volle Gleichberechtigung“ auf die schließliche Gewährung voller bürgerlicher Rechte mit dem „Gesetz, betreffend die Gleichberechtigung der Konfessionen in bürgerlicher und staatsbürgerlicher Beziehung“ von 1871. Die Zahl von Juden in akademischen Berufen sei danach

sprunghaft gewachsen, und Juden hätten sich ebenso in der Wirtschaft engagiert. Auch die Zahl von Ehen zwischen Juden und Nichtjuden sei gestiegen. Eine Galerie zeigt erfolgreiche jüdische Unternehmer, Wissenschaftler und den zum Christentum konvertierten Jagdflieger im 1. Weltkrieg, Wilhem Frankl, der vor seinem Abschuss den Orden Pour le Mérite erhielt. Der Erfolg von Juden im Zuge ihrer Verbürgerlichung im 19. Jahrhundert habe jedoch auch „wachsende Judenfeindschaft" bewirkt, wie der 4. Abschnitt ausführt. Besonders „Nationalisten" hätten den Juden misstraut, die in ihren Augen eine minderwertige „Rasse" dargestellt hätten, der sie eine „jüdische Weltverschwörung" unterstellten.

Der Begriff „Antisemitismus" wird im Merkkasten 2 sehr ausführlich erklärt, darunter gleich zu Beginn: „*Juden als Fremde*: [Die Antisemiten hätten geglaubt,] Juden wären nicht nur eine Religionsgemeinschaft, sie wären ein Volk (bzw. eine Rasse). Somit könnten sie nicht zu anderen Völkern (z.B. dem deutschen Volk) gehören – sie würden immer einen Fremdkörper bilden." Der Satz deutet so den Volksbegriff in Bezug auf das jüdische Kollektiv insgesamt als eine Erfindung von Antisemiten. Dies ist eine etwas zweifelhafte These, die das Judentum quasi außerhistorisch als eine reine Religionsgemeinschaft oder gar nur eine Konfession wie Katholiken oder Protestanten verstehen will.[2] Korrekt ist die Darstellung im mBook einer durch die Antisemiten vorgenommenen Juxtaposierung von Juden als „Volk" und deutschem (oder beliebigem anderem Volk) unter dem Gesichtspunkt vermeintlicher Unvereinbarkeit. Zu vermeiden wäre aber die hier vorgenommene Gleichsetzung bzw. Ähnlichkeit insinuierende Parallelisierung des Volksbegriffs mit dem sich später für Juden tödlich auswirkenden Konstrukt „Rasse". Die Idee eines „Volkes Israel" umreißt bis zum Ausgang der Frühen Neuzeit die sowohl ethnisch bzw. vom Volksbegriff her als auch religiös gedachte Gruppenzugehörigkeit von Juden; Judentum wird *cum grano salis* bis zur Französischen

[2] Diese im *mBook – Gemeinsames Lernen* wiedergegebene Definition stützt sich, wie unter dem Text angegeben und verlinkt wird, auf einen Artikel Werner Bergmanns vom 27. November 2006 auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung. Der erste Absatz des Artikels scheint die Definition im *mBook* zu bestätigen: Im Antisemitismus drücke „sich eine veränderte Auffassung von den Juden aus, die nun nicht mehr primär über ihre Religion definiert werden, sondern als Volk, Nation oder Rasse". Später spricht Bergmann aber selbst vom „Volk und Glauben der Juden" (https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/37945/was-heisst-antisemitismus/?p=all, zuletzt aufgerufen am 30. März 2022). Auch die Verwendung des Wortes „primär" lässt eine gewisse Zweideutigkeit bestehen. Korrekt müsste es heißen: *…die nun nicht mehr primär über ihre Religion definiert wurden, sondern deren historisch mit der Religion verbundener Volkscharakter in den Vordergrund gestellt und als mit der eigenen Nation unvereinbar erklärt wurde. Dies entgegen der Tatsache, dass sich die allermeisten Juden in West- und Mitteleuropa selbst nicht mehr als Angehörige eines jüdischen Volkes verstanden und ihr Judentum als reine Religion oder Konfession betrachteten.* Der Begriff „Rasse" und seine Verwendung seitens der Antisemiten sollte separat vom Volksbegriff thematisiert werden.

Revolution von Juden selbst immer als untrennbare Verbindung von Volk und Religion gedacht, die jüdische Religion ist die Religion eines aus religiösen und historischen Zusammenhängen entstandenen jüdischen Volkes. Erst mit der rechtlichen Emanzipation der Juden und ihrem Eintritt in die bürgerliche Gesellschaft sowie unter dem Zwang staatsbürgerlicher Positionierung erhält in West- und Mitteleuropa – in Osteuropa verhielt es sich etwas anders – die jüdische Religion in erbittert geführten innerjüdischen Debatten als Konfessionszugehörigkeit ihre identitätsstiftende Funktion auf Kosten des nunmehr „verdrängten" Volksbegriffes. Dieser kehrt freilich mit dem Zionismus als Antwort auf den virulenten Antisemitismus zum Ausgang des 19. Jahrhunderts wieder und manifestiert sich schließlich 1948 in Israel als dem selbsterklärten Staat des jüdischen Volkes, nicht etwa dem von Menschen jüdischer Religionszugehörigkeit. Den Begriff „Volk" negativ zu definieren, in eine Reihe mit dem Konstrukt von Rasse zu stellen und dabei die Rolle von Religion (fälschlicherweise immer im konfessionellen Sinne gedacht) zu hypertrophieren, ist bestenfalls historisch uninformiert, schlimmstenfalls arbeitet es antizionistischen Haltungen zu, die letztlich darauf hinauslaufen, Juden als Volk das Recht auf einen eigenen Staat abzusprechen. Es handelt sich hier um recht komplexe und Schülerinnen und Schülern vermutlich nur schwer zu vermittelnde Sachverhalte, und natürlich ist es schwierig, angesichts antisemitischer Illoyalitätsdiskurse gegenüber den Juden, wie sie sich in den zeitgenössischen Quellen spiegeln und bis heute nachwirken, am Volksbegriff festzuhalten, ohne bisweilen weiteres Öl ins Feuer der Antisemiten zu gießen. Dennoch sollten gerade bei ansonsten hervorragend informierten Darstellungen wie hier im *mBook – Gemeinsames Lernen* auch Lehrwerksautorinnen und -autoren versuchen, diese Komplexität zu vermitteln.

Die genannte Antisemitismusdefinition im *mBook* ist, von diesem Einwand abgesehen, in ihrer historischen Herleitung und ihrem Anführen (und Entkräften) gängiger judenfeindlicher Stereotype hervorragend, wünschenswert wäre einzig noch ein Verweis auf eher religiös begründeten Antijudaismus im Gegensatz zum biologistischen Rassenantisemitismus, wobei diese Unterscheidung von der jüngeren Forschung auch bereits in Frage gestellt wird.

Der Abschnitt geht auf antisemitische Verlautbarungen und Bilder ein und bringt Stimmen jüdischer Verteidigung gegen Antisemitismus (Q 5/6). D3 zeigt eine Bildergalerie zu Karikaturen eines vorgeblichen jüdischen Phänotyps und liefert – diesmal vorbildlich! – methodische Hinweise zum Erkennen und Dekonstruieren

antisemitischer Stereotype im Bild. In D4 wird ein Auszug aus einer Umfrage der Süddeutschen Zeitung zur öffentlichen Meinung über Juden wiedergegeben, die Aussage „Juden halten eher Israel als Deutschland die Treue“ erhielt dabei 29 Prozent Zustimmung. D5 erwähnt den Anschlag auf die Synagoge in Halle vom 9. Oktober 2019 und jüdische Reaktionen darauf in einem Video.

Nationalsozialismus und Holocaust

In Kapitel 8 des dritten Bandes geht es um den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg. Das Unterkapitel 8.9 trägt den Titel „Holocaust. Die Ideologie der Nationalsozialisten und ihre barbarischen Folgen“, womit dem Rassenantisemitismus als Kern nationalsozialistischer Ideologie bereits in der Überschrift die entsprechende Bedeutung im Kontext des Geschehens zugewiesen wird. Unter dem Abschnittstitel „Rassenwahn – ein mörderischer Glaube an Blut und Abstammung“ wird er folgendermaßen erklärt: „Der Hauptfeind waren für die Nationalsozialisten die Juden: Sie seien angeblich arbeitsscheu und verlogen. Ihr Ziel bestehe in der Herrschaft über andere 'Rassen', die sie knechten wollten. Um ihre Rassenideen durchzusetzen, griffen die Nationalsozialisten oftmals zu Vergleichen aus dem Tierreich: Juden bezeichneten sie als Parasiten, um zu verdeutlichen, dass sie Schädlinge seien, die man ausrotten müsse.“ Den Abschnitt begleitet eine Galerie, die unter anderem das oft auch in gedruckten Schulbüchern gezeigte Plakat zur Ausstellung „Der ewige Jude“ enthält, dessen antisemitische Darstellungselemente leider auch hier nicht dekonstruiert werden.

In Kapitel 8.9. geht das *mBook – Gemeinsames Lernen* dann umfassend auf den Völkermord an den europäischen Juden ein. Die Darstellung unterscheidet sich in Abfolge und Inhalt nicht wesentlich von den entsprechenden Kapiteln gedruckter Lehrwerke. Nennenswert ist gleich zu Beginn ein eigener Abschnitt (8.9.1) zu jüdischem Leben in Deutschland, in dem es u.a. heißt: „Zu Beginn der 1930er Jahre waren die deutschen Juden ein prägender Teil der deutschen Gesellschaft.“ Sie hätten in allen Bereichen, in Handel und Unternehmertum, an den Universitäten, in der Wissenschaft, in der Kunst und in der Politik oft wichtige Positionen eingenommen. Religion sei ihnen „unterschiedlich wichtig“ gewesen, sie hätten deutsch gefühlt und sich für die Belange Deutschlands engagiert, viele von ihnen hätten im Ersten Weltkrieg gekämpft. Eine Galerie bildet jüdische Persönlichkeiten ab.

Der Autorentext weist in 8.9.2 noch einmal auf Antisemitismus als prägenden Teil der

NS-Ideologie und als Grundlage für den Holocaust hin. Kapitel 8.9.3, „Schwere Zeiten für Juden: Hetze, Terror, Ausgrenzung“ führt in einer Galerie weitere Beispiele für Boykott-Maßnahmen auf, dokumentiert die Entlassung von Juden aus dem öffentlichen Dienst und die Flucht vieler Juden aus Deutschland. Jüdische Zeitzeugen berichten in Q4 über ihren Schulalltag, Q5 berichtet über die alltägliche Diskriminierung von Juden auf lokaler Ebene: „Juden sind in Wunstorf nicht erwünscht.“ Es folgen die Nürnberger Gesetze vom September 1935, Q6 zitiert einen Tagebucheintrag Victor Klemperers über seine Erfahrungen im Jahr 1933 unmittelbar nach dem Machtantritt Hitlers, das neue 'Reichsbürgergesetz' von 1935 (Q7) wird behandelt, zur Pogromnacht 1938 kommen zwei jüdischen Zeitzeuginnen zu Wort (Q8) und Q9 gibt einen Ausschnitt aus einem Zeitungsbericht über ein Gerichtsverfahren wieder, demzufolge sich ein NS-Amtsträger von seiner Ehefrau scheiden lässt, weil sie „trotz ausdrücklichen Verbots immer noch in jüdischen Geschäften einkaufe.“

Kapitel 8.9.4 beschreibt die „Vernichtung als ‚Endlösung‘“ und während das dem nationalsozialistischen Sprachgebrauch entstammende Wort „Endlösung“ in Anführungszeichen gesetzt wird, erfolgt bei dem technisch-kalten Begriff „Vernichtung“ keine differenzierende Einordnung. Besser wäre hier gewesen: „Völkermord als ‚Endlösung‘“. Die Ermordung „hunderttausender Juden sowie Sinti und Roma“ in Osteuropa durch die „Einsatzkommandos“ wird erwähnt, es heißt hier aber auch, dass auch Soldaten der Wehrmacht „Teil des Massenmords“ waren. Beschrieben wird die Konzentration der jüdischen Bevölkerung in Ghettos, die mit der Zerstörung der Lebensweise des osteuropäischen Judentums (des „Shtetls“) einhergegangen sei. Der Text wird ergänzt durch Links zu Zeitzeugenberichten von Überlebenden des Rigaer, des Lodzer und des Warschauer Ghettos. Es folgt die Beschreibung der Deportationen, des erstmaligen Einsatzes von Giftgas zur Ermordung von Juden 1941, der Wannseekonferenz 1942, schließlich des Massenmordes in den Vernichtungslagern, wieder mit eindrücklichen Zeitzeugenberichten Überlebender des Konzentrations- und Vernichtungslagers Auschwitz-Birkenau in von Yad Vashem erstellten Videos, zu denen auf YouTube verlinkt wird. Hier zeigt sich sehr eindrücklich, wie es dem digitalen Lernmedium gelingt, auch die Perspektive der jüdischen Betroffenen auf das Geschehen in starkem Maße einzubinden, während in gedruckten Schulbuchkapiteln die Perspektive der Täter großen Raum einnimmt.

Besonders zu begrüßen ist, dass dem jüdischen Widerstand ein eigenes Unterkapitel

(8.9.5) gewidmet wird, nachdem schon in 8.3. auf den Widerstand der „Ehrenfelder Gruppe“ in Köln hingewiesen wurde, in der u.a. Juden mitwirkten. Der Abschnitt mit dem Titel „‚Wir wollen nicht wie Schafe zum Abschlachten gehen!‘ – Jüdischer Widerstand gegen den NS-Terror“ schildert anhand eines Autorentextes, einer Bildergalerie und mehrerer Quellen vielfältige Formen jüdischen Kampfes gegen die Nationalsozialisten, die deutschen Besatzer und ihre Kollaborateure bzw. gegen die nazistischen Schlächter in den Konzentrations- und Vernichtungslagern. Hierin zeigen sich ebenfalls die Vorteile eines digitalen Bildungsmediums: Gedruckte Schulbücher sind bei diesem so wichtigen Thema oft aus Platzmangel sehr verhalten und beschränken sich zumeist auf die Darstellung des Widerstands im Warschauer Ghetto. Die Bildergalerie im *mBook* stellt acht Beispiele aktiven Handelns von Juden gegen die Verfolgung vor: Recha Freiers Ausreiseprogramm für jüdische Kinder nach Palästina, Gad Becks Wirken im Untergrund sowie David Frankfurter, der 1936 einen schweizerischen NSDAP-Landesgruppenchef erschoss. Mit Dora Schaul, Max Friedemann, Mordechai Anielewicz und Mira Fuchrer werden Persönlichkeiten vorgestellt, die für jüdischen Widerstand in der Résistance und im Warschauer Ghetto stehen, und schließlich werden auf einem Bild Überlebende des Aufstands im Vernichtungslager Sobibór im Jahre 1943 gezeigt.

Ebenfalls viel Raum widmet das *mBook* dem Nachwirken der NS-Zeit in Deutschland und in anderen Teilen der Welt (8.14/15), sowie der späten Aufarbeitung der Naziverbrechen mit der Frage, wie man des Holocausts gedenken solle. Die Darstellung reicht von geschändeten Grabsteinen, der Fiktion einer „Stunde Null“, der Flucht vieler NS-Täter nach Südamerika bis hin zu Adolf Eichmanns Prozess in Jerusalem und Hannah Arendts Gedanken über die „Banalität des Bösen“. Das Simon-Wiesenthal-Center wird ebenso erwähnt wie das Erinnerungsprojekt „Stolpersteine“, das Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin sowie andere Gedenkstätten an die NS-Zeit und den Holocaust. Zur Auflockerung der Fülle und Dichte von Informationen helfen Verlinkungen und Zeitzeugenberichte mit ihren Details aus dem Alltag, um der Geschichtserzählung ein persönliches Gepräge zu geben. Nicht zuletzt finden sich mit den eindringlichen Zeugnissen aus jüdischer Perspektive auch für die oft angesprochene Aufgabe, in Lehrbüchern über jüdische Geschichte so zu berichten, dass sich der Fokus nicht einseitig auf die Opfer- und Leidensgeschichte richtet, gute Lösungsansätze.

Islam, Israel und moderner Antisemitismus

Der Aufgabe, auf modernen Antisemitismus in seinen diversen Formen hinzuweisen,

sieht sich das *mBook* laut einem Autorenvideo von Marcus Ventzke zu Beginn des NS-Kapitels besonders verpflichtet. In einer Fotogalerie „Antisemitismus heute“ im Unterkapitel 8.9.3. „*Schwere Zeiten für Juden: Hetze, Terror, Ausgrenzung*“ wird dieses Vorhaben angegangen. Das erste Bild zeigt eine brennende Israelflagge, doch steht hierunter, vermutlich aufgrund einer technischen Panne, eine falsche Bildunterschrift, die sich bereits auf das zweite Bild bezieht. Es zeigt ein spanisches Graffito mit einer Symbolrechnung: Dollar = Davidstern = Hakenkreuz. Weitere Bilder zeigen geschändete Grabsteine in Freudental und eine Demonstration 2009 in Melbourne, bei der ein Plakat die Zionisten des Holocausts an den Palästinensern bezichtigt. Der Bildtext erklärt: „Es gibt auch linken Antisemitismus“, dessen Thema seien meistens die Palästinenser, die den Juden im Dritten Reich gleichgestellt werden: „In diesem Weltbild sind dann die Israelis (häufig auch die Juden) von heute wie die Nationalsozialisten von damals.“ Diese Gleichsetzung dekonstruiert der Autor: „Dieser Vergleich ignoriert die Komplexität des Nahostkonflikts, er verharmlost die NS-Verbrechen und zielt darauf ab, Israel sein Existenzrecht abzusprechen.“ Prägnanter und besser geht es in einer kurzen Bildunterschrift nicht! Vermisst werden für Deutschland relevante subtilere Formen modernen Antisemitismus, wie sie sich beispielsweise in der BDS-Bewegung äußern.

Ein Lehrertipp führt weiter in das Thema ein: Im „Deutschland der Gegenwart ist Antisemitismus ein beinahe alltägliches Thema“. Vorgeschlagen wird „die schwierigen Entwicklungen unserer Zeit, den ‚Dreck der Welt‘, in den Unterricht [zu] holen,“ denn „bestimmte Themen auszugrenzen mag zwar bequem sein, erfüllt jedoch nicht unseren unterrichtlichen Auftrag.“ Hier wird zum „Dossier Antisemitismus“ der Internetseite der Bundeszentrale für politische Bildung verlinkt, das umfangreiches Material zum Thema bereithält.

In der Erweiterung E 4, „Neue Staaten im Nahen Osten“ wird im Lehrertipp 1 darauf hingewiesen, dass das Kapitel sich speziell auch an Lernende mit Migrationshintergrund aus Ländern wie Syrien oder Irak wendet, denen hier die Gelegenheit geboten wird, sich mit der „Geschichte ihrer Herkunftsregionen“ auseinanderzusetzen. Dies sei umso wichtiger, als sie aus Ländern stammten, in denen nicht selten „bestimmte Narrationen über die Vergangenheit geschichtspolitisch instrumentalisiert wurden, um die Interessen der Herrschenden zu verbreiten und zu stützen“. Dies mag ein dezenter Hinweis auf Israelfeindschaft unter Migranten und auf muslimischen Antisemitismus sein. Diese Form von modernem Antisemitismus wird jedoch nicht weiter angesprochen. Es bleibt

ansonsten bei den o.g. Verweisen auf „linken Antisemitismus“, die für einen Antizionismus bzw. israelbezogenen Antisemitismus stehen sollen. Dies wäre ins Verhältnis zu anderen Themen gesetzt nicht weiter auffällig, wenn das *mBook* nicht in sehr großem Umfang Themen wie Stellvertreterkriege im Kalten Krieg (9.6.3), Migration als Herausforderung für Gesellschaften (9.7.) und neue Staaten im Nahen Osten (E 4) aufnehmen würde, ohne dass das Thema muslimischer Antisemitismus nochmals nennenswert zur Sprache kommt. In Stellvertreterkriegen, so heißt es in Kapitel 9.6.3 „wurden örtliche/regionale Konfliktparteien bewaffnet und aufeinander gehetzt.“ Eine Weltkarte zeigt als solche „Stellvertreter“ Ägypten, Syrien und Israel. Abschnitt D2 „Der Jom-Kippur-Krieg im Nahen Osten 1973“ weist die USA in ahistorischer Verkennung und mit einer merkwürdigen Formulierung als engen Bündnispartner Israels „insbesondere seit dem Ende des Holocaust“ aus, bevor es Sachinformationen zum für die arabische Welt ‘ehrenvollen‘ Jom-Kippur-Krieg gibt (nicht aber zum für die arabische Seite eher schmachvollen Sechs-Tage-Krieg).

„Der Nahe Osten ist kompliziert.“ heißt es dann zum Auftakt des Erweiterungskapitels „Neue Staaten im Nahen Osten im Abschnitt 4.1. Es gebe dort sehr unterschiedliche Gruppen und Interessen. Das *mBook* wendet sich gegen die Vorstellung, es lebten nur Araber und Muslime dort. „Schon immer war der Nahe Osten die Heimat vieler und sehr unterschiedlicher Gruppen.“ Niemand wolle auch „dort unten“ ständig gegeneinander Krieg führen. Juden erhalten als „Religionsgruppe“ (nicht etwa als Volk!) neben Muslimen und Christen eine knappe, fünfzeilige eigene Notiz mit dem Hinweis auf die Staatsgründung Israels als „Heimat der Juden“ im Jahre 1948, und es heißt sogar, die meisten Juden des Nahen Ostens seien entweder „dorthin gezogen oder wurden dorthin vertrieben“. Dies ist bis auf einige kurze Randnotizen jedoch auch schon alles, was in dem drei lange Unterseiten umfassenden Kapitel zum Nahen Osten über Israel als jüdischen Staat zu finden ist.

Das Unterkapitel „Der große Verrat“ (E 4.2.2) behandelt das geheime englisch-französische Sykes-Picot-Abkommen und berichtet über die gebrochenen Versprechen der Briten an die Araber während des Ersten Weltkriegs. Auch von der McMahon-Korrespondenz, die diese weitgehenden Territorialversprechen gegenüber dem Sherifen von Mekka Hussein Ibn Ali im Gegenzug für die Unterstützung der Araber im Kampf gegen das Osmanische Reich enthielt, weiß das Unterkapitel zu berichten. Von der Balfour-Deklaration als dem dritten für die Wirklichkeit des Nahen Ostens nach dem

Ersten Weltkrieg konstitutiven Dokument erfahren die Schüler hingegen nichts. Ein Link führt zu YouTube, wo ein 52-minütiges Video von Arte, „100 Jahre Krieg in Nahost“ von 2017 betrachtet werden kann. Die Dokumentation berichtet aus einer pro-arabischen Perspektive auch über die Staatsgründung Israels; der Antagonismus zwischen dem jüdischen Staat und den Arabern wird dabei mit Begriffen eines arabischen Kampfes gegen europäischen Kolonialismus in Verbindung gebracht. Die Rede ist von Scheinunabhängigkeit, „Straßenschlachten zwischen Muslimen und Juden“, ständigen „Demütigungen“ der Araber, die zum Widerstand führten, wobei der Begriff „Terror“ vermieden wird. Über den UN-Teilungsbeschluss vom November 1947 heißt es: „Dieser Beschluss löst drei Kriege zwischen arabischen Staaten und Israel und zahlreiche Aufstände aus“ und „der Kampf für einen jüdischen Staat ist damit zu Ende“; für die Palästinenser und Araber sei es hingegen der Kampf um „die verlorene Heimat“, der jetzt beginne. Auch hier wird auf mehr oder weniger subtile Weise die Existenz Israels als Staat problematisiert.

In der Gesamtschau verblüfft das – nimmt man die oben erwähnte fünfzeilige Notiz und die tendenziöse Filmquelle aus – vollständige Ignorieren der Existenz eines jüdischen Staates im Nahen Osten und des israelisch-palästinensischen Konflikts im Text eines in seiner Informationsfülle und Detailschärfe beeindruckenden Großkapitels über „Neue Staaten im Nahen Osten“. Möglicherweise ist für diese weitgehende Auslassung eine falsch verstandene Rücksichtnahme auf die im o.g. Lehrertipp angesprochene Adressatengruppe verantwortlich bzw. möchte man antiisraelische und antisemitische Positionierungen im Unterricht vermeiden. Dies kann nur gemutmaßt werden. In konzeptionell-definitorischer Hinsicht mag man jedoch annehmen, dass eine bereits an anderer Stelle kritisierte Lesart des Judentums als einer rein religiösen Gruppenzugehörigkeit indirekt zu dieser Minderbeachtung Israels als Staat *des jüdischen Volkes* beigetragen hat.

Fazit

Das *mBook – Gemeinsames Lernen* zeigt sich didaktisch in vielen Punkten als gedruckten Schulbüchern überlegen, so wenn Zeitzeugen im Interview über ihren Schulalltag im Dritten Reich berichten oder in Bildergalerien jüdischer Widerstand ein mannigfaltiges Gesicht erhält. Insbesondere von der Dekonstruktion von Narrativen oder der Vermittlung einer Komplexität historischen Geschehens kann die Darstellung geschichtlicher Themen profitieren. Sachliche Defizite gibt es im Hinblick auf die hier relevante Thematik

insbesondere bei der Darstellung jüdischer Geschichte von der Antike bis zum Mittelalter. Auch was jüdisches Leben heute angeht, wie jüdische Jugendliche in Deutschland ihr Judentum leben, findet sich trotz des vielfältigen Angebots verlinkbarer Quellen im Netz nichts, was Schülerinnen und Schüler ansprechen könnte.

Hingegen punktet das *mBook* mit seinen spezifischen Möglichkeiten bei der Darstellung von jüdischer Geschichte in der Neuzeit und der Verfolgung von Juden unter dem NS-System. Eine didaktisch sicherlich schwer zu lösende Überlastigkeit bei der Darstellung von jüdischer Geschichte als Leidens- und Verfolgungsgeschichte ist auch in diesem Medium feststellbar, wenngleich die jüdische Perspektive auf das Geschehen vorbildlich eingebunden wird. Kritisch sind zum Teil missverständliche oder verengte Begriffsdefinitionen zu erwähnen, die einem bestimmten Narrativ zuarbeiten mit der Folge von Auslassungen oder einem entsprechend einseitigen Angebot auf einer zweiten oder dritten Zugriffsebene, wie im Falle der Darstellung des Staates Israel. Zu begrüßen ist hingegen die intensive Auseinandersetzung mit modernen Formen von Antisemitismus, darunter auch mit „linkem Antisemitismus“ und Antizionismus.

6. Zusammenfassung

von Dirk Sadowski, Braunschweig

In der folgenden Zusammenfassung werden neben den zentralen Trends in den Schulbuchdarstellungen exemplarisch einige besonders problematische und einige besonders gelungene Beispiele hervorgehoben. Der Abschnitt ist folgendermaßen gegliedert:

- Jüdische Geschichte von der Antike bis 1945
- Die Darstellung Israels
- Jüdisches Leben heute
- Die Darstellung jüdischer Religion
- Behandlung von historischem und gegenwärtigem Antisemitismus
- Schlussbemerkungen

Jüdische Geschichte von der Antike bis 1945

Die Darstellung jüdischer Geschichte von der Antike über Mittelalter, Frühe Neuzeit und das 19. und erste Drittel des 20. Jahrhunderts bis hin zu Nationalsozialismus, Zweitem Weltkrieg und Völkermord folgt erstens weiterhin dem oft kritisierten Muster einer Leidens- und Opfergeschichte, die Juden überwiegend als passive Erdulder von Diskriminierung und Verfolgung zeigt. Dies hat auch damit zu tun, dass viele der untersuchten Geschichts- und Gesellschaftslehreschulbücher älteren Erscheinungsdatums sind. Ein genauerer Blick in einige neuere Schulbücher zeigt bereits Ansätze zumindest einer diesen Fokus ergänzenden, anderen Perspektive. Festgestellt werden muss zweitens auch, dass sich, abgesehen von den Antike-Darstellungen und (teilweise) den Kapiteln zum Mittelalter, jüdische Geschichte in den Schulbüchern immer noch primär als eine Geschichte von Juden in Deutschland findet, was auch mit dem immer noch stark spürbaren Fokus des Geschichtsunterrichts und der Lehrpläne auf die nationale Geschichte zu tun hat. Die teils sehr unterschiedliche Geschichte des Judentums in der Neuzeit z.B. in Osteuropa oder im Orient, aber auch übergreifende diasporische Entwicklungen geraten dabei aus dem Blick. Die Darstellung ist somit weit entfernt von einer integrierten europäischen Geschichte der Juden, wie sie für moderne Geschichtsschulbücher wünschenswert wäre.

Darstellungen des ***antiken Judentums*** in Geschichts- und Gesellschaftslehreschulbüchern leiden teilweise noch unter einer überholten christlich-dogmatischen Perspektive,

wenn sie etwa die Lehre Jesu dichotomisch dem jüdischen Glauben gegenüberstellen oder die „Reichen und Mächtigen“ unter den Juden sowie die „einflussreichen Priester“ für die Verfolgung Jesu verantwortlich machen (*Das IGL-Buch 2, 2013*). Die Autorentexte sind zudem häufig von Sachfehlern durchzogen, was allerdings auch für andere Epochendarstellungen gilt. Die Darstellung des Alten Israel in den Religionsschulbüchern ist immer auch eine Darstellung des jüdischen Glaubens und wird daher weiter unten im entsprechenden Abschnitt behandelt. Wie in den Geschichtsschulbüchern zeigt sich auch in den Religionsschulbüchern eine sparsame Behandlung der für die religiöse und nationale Entwicklung des Judentums sehr bedeutsamen nachbiblischen Epoche bis zu Herodes und der römischen Herrschaft. Letztere wird dort als Zeit des Lebens und Wirkens Jesu ausführlich beschrieben, und die Texte gehen zumeist sehr informativ und sachlich korrekt auf die politischen und religiösen Umstände zu dieser Zeit ein. Leichte Irritationen erzeugt bisweilen die rückprojizierende Bezeichnung der Region, in der Jesus wirkte, als „Palästina“, aber auch die ebenso falsche Benennung als „Israel“ kommt vor. Die Tatsache, dass Jesus Jude war und nach dem Religionsgesetz lebte, wird im Gegensatz zu einigen Geschichts- und Gesellschaftslehreschulbüchern in den Religionsschulbüchern immer betont und oft auch sehr ausführlich beschrieben (siehe unten).

Im Hinblick auf die Geschichte des ***Judentums im Mittelalter*** konnte in den untersuchten Geschichts- und Gesellschaftslehreschulbüchern eine besonders defizitäre, einseitige und von Fehlurteilen geprägte Darstellungsweise festgestellt werden. Hier steht das Verfolgungsgeschehen, zumeist exemplifiziert anhand der Kreuzzugs- und Pestpogrome, eindeutig im Vordergrund. Das über weite Strecken friedliche Zusammenleben von Juden und Christen in der mittelalterlichen Stadt tritt, zumindest in den älteren Lehrwerken, in den Hintergrund. Regionale Kennzeichnungspraktiken („Gelber Fleck“) und Segregationszwänge (Ghetto) werden verallgemeinert und häufig falsch datiert. Als ein zentrales Beschäftigungsfeld wird den Juden der Geldverleih gegen Zins zugeschrieben, wenngleich einige Lehrbücher die soziale und gewerbliche Situation der Juden im Mittelalter auch differenzierter darstellen (s.u.). Die Hartnäckigkeit, mit der sich die historisch hinterfragbare Darstellung einer dominanten Rolle von Juden im mittelalterlichen Geldgeschäft (bei weitem nicht alle Juden waren Geldverleiher und nicht alle Geldverleiher waren Juden – auch Christen betätigten sich entgegen kirchlicher Vorschriften im Geldhandel) in den Schulbüchern hält, erklärt sich möglicherweise daraus, dass sie sozusagen die sozioökonomische Folie bietet, vor deren Hintergrund das überlieferte ubiquitäre Diskriminierungs- und Verfolgungsgeschehen des Hoch- und Spätmittelalters eine – wenn auch

fragwürdige – Erklärung findet. Die häufige Evozierung einer Verbindung von Juden und Geld könnte trotz der immer wieder zu lesenden Begründung, den Juden sei angesichts ihrer Herausdrängung aus anderen Berufsfeldern durch die Christen sozusagen keine andere Wahl als der Geldhandel gegen Zinsen geblieben, das klassische antisemitische Stereotyp vom „Geldjuden“ bestärken.

Neid- und Bereicherungsmotive als Anlass für Pogrome finden sich in einigen mittelalterlichen Quellen, die, wenn sie ohne weitere Kontextualisierung oder Dekonstruktionsangebote in den Schulbüchern wiedergegeben werden, ebenso wie Hervorhebungen des Anders- und „Fremd“-Seins jüdischer Ritualpraxis in der christlich geprägten Umwelt des Mittelalters, den Boden für Schuldumkehr-Deutungen liefern können. Diese insinuieren, dass Juden letztlich nicht völlig unschuldig an den sie betreffenden Verfolgungen gewesen seien, sei es durch ihre Rolle im Geldhandel und ihren daraus rührenden vermeintlichen Wohlstand, sei es durch ihre Glaubensinhalte und -praktiken oder einfach durch ihr habituelles Anderssein, wohingegen z.B. die klassischen Motive des christlichen Antijudaismus als Beweggründe für Verfolgungen aus dem Blickfeld geraten. Gefährlich sind solche Zuschreibungen mit den Bezügen auf Geld, vermeintlichen Wohlstand und Neid in der autoritativen Darstellung wie in *Gesellschaft bewusst 2, Diff. Ausgabe*, 2015, in einem Textauszug aus einem Kinderbuch, wenn es im fiktiven Dialog von zwei jugendlichen Mittelalterbesuchern heißt, dass einige Juden wohlhabend seien und daher die Christen neidisch seien und oft auf die Juden „schimpften“.

Einen in jeder Hinsicht *merkwürdigen* Gegenpol zu diesen düster geschilderten Vorgängen des europäisch-christlichen Mittelalters bilden die idealisierenden Darstellungen eines friedlich-gedeihlichen Miteinanders von Christen, Juden und Muslimen in „Al-Andalus“, wie die muslimische Herrschaft über Teile Spaniens seit dem 8. Jahrhundert bis zum Abschluss der Reconquista in Anlehnung an die arabische Bezeichnung für das Land genannt wird. Dieser als eine Art Epochenbegriff verwendete Terminus, der in der engeren historischen Bedeutung die Zeit des Kalifats von Córdoba (929–1031) bezeichnet, steht in einer Vielzahl von Geschichts- und Gesellschaftslehreschulbüchern für ein Zeitalter religiöser Toleranz unter islamischer Herrschaft – und in dieser Funktion offenbar in einer pädagogisch beabsichtigten Dichotomie zum „finsteren“ europäischen Mittelalter christlicher Prägung. Die meisten der entsprechenden Kapitel verhehlen zwar nicht die Tatsache, dass (nicht zum Islam konvertierte) Juden und Christen unter muslimischer Herrschaft als *Dhimmi* allenfalls Untertanen zweiten Ranges waren, die bei

entsprechendem Verhalten und bei Zahlung einer Sondersteuer geduldet und bisweilen auch gefördert wurden. Dabei wird der verwendete moderne Toleranzbegriff – mit Ausnahme von *Horizonte 2* (2020) – jedoch nicht in Frage gestellt. Bereits weniger Lehrwerke verweisen auch auf die Wiederkehr von Diskriminierung und Verfolgung von Christen und Juden nach dem Ende des Kalifats von Córdoba unter späteren muslimischen Herrschern wie etwa *Kursbuch Geschichte* von 2014 für die gymnasiale Oberstufe oder auch das digitale *mBook Gemeinsames Lernen*, welches bei Wiedergabe zweier kontroverser Positionen aus der Forschung zur Diskussion darüber anregt, ob „Al-Andalus“ nun von Toleranz oder von Unterdrückung geprägt gewesen sei. Ebenso positiv hervorzuheben ist auch *Zeiten und Menschen Geschichte (Einführungsphase)* von 2014 für die Sekundarstufe II, das sich auf zwei Doppelseiten im Sinne von Kontroversität an einer realistischen Einordnung von „Al-Andalus“ versucht, indem es mehrere gegensätzliche Stimmen aus der Wissenschaft zu Wort kommen lässt. Mit Blick auf alle hierzu eingesehenen Bücher ergibt sich aber ein idealisierendes Gesamtbild eines „Goldenen Zeitalters“ der Religionsfreiheit und eines fruchtbaren muslimisch-christlich-jüdischen Miteinander, wie es bereits die Diskurse von (auch jüdischer) Aufklärung und Romantik imaginiert haben und das in der Wissenschaft höchst umstritten ist.[1]

Gelungenere Darstellungen mittelalterlicher jüdischer Geschichte lassen sich vor allem in einigen neueren Geschichtsschulbüchern finden. *Europa – Unsere Geschichte 1* von 2016 enthält eine Doppelseite zum Judentum, deren erste Illustration keinen jüdischen Geldverleiher oder einen mit einem gelben Fleck gekennzeichneten Juden zeigt, sondern die zeitgenössische Darstellung eines jüdischen Lehrer-Schüler-Paars beim Unterricht in der Tora mit dem Hinweis auf die Bedeutung derselben in der jüdischen Erziehung wiedergibt. Vorbildlich ist auch die Nebeneinanderstellung zweier Fotos, zum einen der Synagoge von Worms, zum anderen der ehemaligen Synagoge in Toledo; Text und Bilder verweisen sehr anschaulich auf die Reichweite der jüdischen Diaspora und die Verbundenheit der Gemeinden im mittelalterlichen Europa. In einem anderen Abschnitt zum mittelalterlichen Stadtleben spiegeln sich dann aber auch die o.g. Problematiken der Darstellung – etwa das Bild von Juden im Geldverleih bei angeblicher Ermangelung anderer Beschäftigungsmöglichkeiten – wider.

[1] Vgl. z.B. David Nirenberg: Islam and the West. Two Dialectical Phantasies, in ders., Neighboring Faiths. Christianity, Islam, and Judaism in the Middle Ages and Today. Chicago 2014 (hier Paperback Edition 2016), S. 191–211.

Zu den gelungenen neueren Darstellungen zählt auch das relevante Kapitel in *Durchblick Geschichte 2* von 2021.[2] Juden seien im frühmittelalterlichen Deutschland „umworben und geachtet“ gewesen und hätten neben dem Handel eine Vielzahl von Berufen ausgeübt, z.B. den des Arztes. Auch das Bürgerrecht hätten sie vielfach genossen. Sie hätten die gleichen Rechte und Pflichten wie die christliche Stadtbevölkerung gehabt und etwa zur Befestigung und Verteidigung der Stadtmauern beigetragen. Neben der Darstellung eines mittelalterlichen jüdischen Wohnviertels wird auf die innere Gemeindestruktur mit Selbstverwaltung und gerichtlicher Autonomie verwiesen, was eher eine Ausnahme in Geschichtsschulbüchern ist. Auf einer weiteren Doppelseite kommen dann die Verschlechterung des Status der Juden in der hochmittelalterlichen Gesellschaft und die anhebende Diskriminierung und Verfolgung zur Sprache, die teils auf die antijüdische Haltung der Kirche, teils auf „Angst vor dem Fremden“ zurückgeführt werden. Die Darstellung ist insgesamt ausgeglichen, friedliche Zeiten des Zusammenlebens mit den christlichen Nachbarn werden in einem ebenso großen Umfang behandelt wie Zeiten der Verfolgung. Einige andere neuere Mittelalterkapitel enthalten Abschnitte, die mittelalterliches jüdisches Leben in der lebensweltlichen Umgebung der Schüler*innen erfahrbar machen und wie in *Horizonte 2* von 2020 im Kontext des in Köln entstehenden neuen „Museums im Quartier“ zu einer Entdeckung der Spuren des ehemaligen jüdischen Viertels der Stadt einladen.

Ausgiebigere Darstellungen ***jüdischer Geschichte in der Frühen Neuzeit*** bis hin zur Epoche von ***Aufklärung und rechtlicher Emanzipation*** der Juden sind eine Seltenheit im Korpus der untersuchten Geschichtslehrwerke, in Gesellschaftslehrebüchern fehlen entsprechende Abschnitte ganz. Damit wird die Gelegenheit verpasst, eine differenzierte Sicht auf jüdische Geschichte in der Neuzeit zu etablieren und anhand insbesondere des Aufbruchs der Juden „aus dem Ghetto in die bürgerliche Gesellschaft“ (Jacob Katz) grundlegende allgemeine Einsichten in die Dynamik von (religiöser) Tradition und Moderne um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert zu vermitteln und exemplarisch anhand der neueren jüdischen Geschichte Einblicke in Verbürgerlichungsprozesse zu bieten.[3] Besonders spärlich fällt die Darstellung jüdischer Geschichte in der Frühen Neuzeit

[2] Durchblick Geschichte 2, differenzierende Ausgabe 2021, S. 48–51. Dieses Schulbuch konnte nicht mehr in den hier enthaltenen Bericht von W. Geiger (siehe Kapitel 2.2) aufgenommen werden und wurde gesondert für diese Zusammenfassung eingesehen.

[3] Vgl. Dirk Sadowski, Frühe Neuzeit, Aufklärung und Emanzipation, in: Martin Liepach/Dirk Sadowski: Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke, Göttingen 2014, S. 67–82, hier insb. S. 71–73.

aus. Eine Ausnahme bildet das Schulbuch *Europa – Unsere Geschichte 2* (2017), welches wiederholt die Geschichte der Juden im Rahmen einer europäischen Perspektive aufgreift, so etwa die Migrationsbewegung der Juden nach Polen seit dem Spätmittelalter. Auf den Antijudaismus Luthers geht anlässlich der Behandlung der Reformation nur *Geschichte entdecken 2* von 2020 am Rande mittels eines etwas obskuren Arbeitsauftrags ein. Fragen innerjüdischer Organisationsstruktur oder die sozialen und wirtschaftlichen Parameter jüdischer Lebenswelt in der Frühen Neuzeit werden in den Schulbüchern kaum behandelt.

In den meisten untersuchten Schulbüchern wird die Emanzipation der Juden in Deutschland nicht als ein langwieriger Prozess nachvollziehbar. Ein verbreiteter Fehler ist die implizite Verengung der Emanzipation auf eine fälschlich angenommene rechtliche Gleichstellung der Juden im Zuge des preußischen Emanzipationsgesetzes von 1812, das eben noch keine bürgerliche Gleichstellung statuierte, die erst spät im 19. Jahrhundert erfolgte. Die jüdische Aufklärung, religiöse Reformen sowie Akkulturations- und Verbürgerlichungsprozesse finden sich in den Werken für die Sekundarstufe I kaum repräsentiert – ebenso wie (unterschiedliche) jüdische Perspektiven auf den Emanzipationsprozess. Eine Ausnahme bildet der dritte Band der Reihe *Europa – Unsere Geschichte* (2019), der zwei Quellen mit den unterschiedlichen Perspektiven von Abraham Geiger (1810–1874) und Samson Raphael Hirsch (1808–1888) zu religiösen Reformen und zur Frage der Akkulturation anbietet und damit zwei Pole des innerjüdischen Diskurses um Fragen jüdischer Identität in der Moderne aufzeigt. Aber auch die neue differenzierende Ausgabe von *Zeitreise 2* (2021) nimmt sich des Themas „Jüdische Emanzipation“ auf vorbildliche Weise auf einer Doppelseite an. Die Autor*innen unterscheiden zwischen der sofortigen bürgerlichen Gleichstellung der Juden in Frankreich im Gefolge der Revolution von 1789 und der allmählichen Gleichstellung in Preußen/Deutschland, erwähnen den Aufstieg von Juden ins Bürgertum und ihren Beitrag dazu, „dass Deutschland zu einer der modernsten Wirtschaftsmächte“ werden konnte, stellen mit Gabriel Riesser einen wichtigen jüdischen Kämpfer für die rechtliche Emanzipation der Juden *und* deutschen Patrioten vor und lassen auch Heinrich Heine mit einer universellen sozialen Deutung des Begriffs „Emanzipation“ zu Wort kommen.[4] Auch das *mBook Gemeinsames Lernen* bietet in einem eigenen Kapitel zu den „Deutschen Juden im 19. Jahrhundert – zwischen

[4] Zeitreise 2, differenzierende Ausgabe, 2021, S. 162f. Dieses Schulbuch konnte nicht mehr in den Bericht von P. Wagner (siehe Kapitel 2.4) aufgenommen werden und wurde gesondert für diese Zusammenfassung eingesehen.

Gleichstellung und Anfeindung“ eine gelungene und vielstimmige Darstellung des langen und beschwerlichen Emanzipationsprozesses.

Im Hinblick auf die Beschäftigung mit der **jüdischen Geschichte im deutschen Kaiserreich** von 1871 bis 1918 zeichnen nur die Geschichtslehrwerke für das Gymnasium ein Bild von den deutschen Juden als Gestalter einer modernen Industriegesellschaft und thematisieren deren großen Bildungswillen als Voraussetzung für ihren sozialen und wirtschaftlichen Aufstieg ins Bürgertum. Ansonsten erfolgt die Darstellung in den untersuchten Geschichts- und Gesellschaftslehreschulbüchern fast ausschließlich in Verbindung mit antisemitischen Ausschreitungen und sozialen Exklusionsmustern gegenüber jüdischen Bürgern. Der Fokus auf Antisemitismus und Exklusion hat nicht nur die thematische Reduktion jüdischer Geschichte zur Folge, sondern erweckt auch den Eindruck, dass jüdisches Leben außerhalb eines von Antisemitismus bestimmten Kontextes im Kaiserreich nicht stattgefunden habe. Nur ein Werk, *Mosaik D2* von 2008, erwähnt die bürgerliche Gleichberechtigung und nimmt Bezug auf die Emanzipation. Auf die Entstehung des Zionismus als Nationalbewegung des jüdischen Volkes und ideologisch-politische Grundlage für die spätere Gründung des Staates Israel gehen nur zwei neuere Werke ein, *Zeitreise 3* von 2019 und *Europa – Unsere Geschichte 3*, ebenfalls aus dem Jahr 2019. Letzteres enthält, wie auch das Oberstufen-Lehrbuch *Horizonte Geschichte SII*, ein eigenes Kapitel zu jüdischer Geschichte im behandelten Zeitraum. Dabei setzt es sich mit fünf Seiten nicht nur quantitativ von den anderen Werken ab. Mit Zwischenüberschriften wie „Juden – ein Teil der Gesellschaft“ setzt das Schulbuch dem auf den Antisemitismus fokussierenden Narrativ über jüdische Geschichte eine andere Perspektive entgegen, enthält kurze biographische Notizen über bedeutende Jüdinnen und Juden der Zeit und bietet auch sonst interessante Perspektiven auf ein christlich-jüdisches Miteinander, etwa anhand eines Berichts über das städtische Gymnasium in Kattowitz, das von katholischen, evangelischen und jüdischen Schülern besucht wurde.

Ein Problem der auf Antisemitismus – quasi als Rahmung jüdischen Lebens im ausgehenden 19. Jahrhundert – fokussierenden Darstellungsweise in den meisten der untersuchten Schulbücher ist, dass durch die nicht ausreichend differenzierte und kaum kontextualisierende Wiedergabe von antisemitischen Zuschreibungen indirekt auch Stereotype vermittelt werden, welche zur damaligen Zeit propagiert worden sind. Mehrere Werke folgen in ihren Autorentexten einer problematischen Erzählweise oder Zuschreibung, indem sie einst mit antisemitischer Intention verwendete Begriffe wie

„Reichsfeinde“ für die Juden aufgreifen, ohne diese Begriffe immer hinreichend zu kontextualisieren. Selbst wenn diese Begriffe in Anführungszeichen gesetzt werden, können sie bei mangelnder Einordnung Irritationen verursachen und Stereotype bestärken, etwa wenn sie, wie in *Mosaik D2* von 2008 in die rhetorische Frage gekleidet werden: „Sind Katholiken, Juden, Sozialisten und Polen ‚Reichsfeinde‘?“. Schwierig ist auch der Umgang mit antisemitischen Bildquellen, etwa wenn antisemitische Postkarten abgedruckt werden, ohne dass diese mit zur Dekonstruktion der Darstellung einladenden Arbeitsaufträgen oder mit weiteren Kontextinformationen versehen werden. Nur *Zeitreise 2, Differenzierende Ausgabe* (2021) thematisiert eine solche Postkarte auf einer Doppelseite ausführlich als Medium antisemitischer Botschaften im Kaiserreich, erläutert die Elemente der judenfeindlichen Bildsprache der Karte und druckt auch eine jüdische Reaktion auf solche Schmähbotschaften ab.[5]

Auch die Darstellung ***jüdischer Geschichte in der Weimarer Republik*** leidet unter der Einengung der Perspektive auf den Antisemitismus im Kontext der Beschreibung des Aufstiegs der NSDAP. Dabei enthält nur die Hälfte der untersuchten Geschichtslehrwerke mit einschlägigen Kapiteln zur Weimarer Republik überhaupt Bezüge auf jüdisches Leben in dieser Zeit. Nur wenige Werke stellen nicht den zunehmenden Antisemitismus in den Mittelpunkt ihrer Darstellungen, sondern die herausragende Bedeutung jüdischer Bürger*innen im Rahmen des Fortschritts von Naturwissenschaften und Technik sowie vor allem im Kulturleben. So verweist *Das waren Zeiten 3* von 2010 auf die Schriftsteller Alfred Döblin und Else Lasker-Schüler, auf den Maler Max Liebermann, den Theatermacher Max Reinhardt sowie auf Albert Einstein. Auch *denk/mal Geschichte 3* von 2012 betont den bedeutenden Beitrag jüdischer Wissenschaftler und nennt neben Albert Einstein Gustav Hertz und Fritz Haber.

Den Antisemitismus als Kern der Ideologie Hitlers und der NSDAP greifen alle untersuchten Lehrwerke für Geschichte und Gesellschaftslehre auf, wenn sie in den Kapiteln über die Weimarer Republik den Aufstieg der NSDAP thematisieren. Mehrere Schulbücher erwähnen im Kontext antidemokratischer und antisemitischer Radikalisierung in den 1920er Jahren die Ermordung des Außenministers Walther Rathenau im Jahr 1922 und betonen dabei explizit dessen jüdische Herkunft. In diesem Zusammenhang schreiben *Geschichte Real 3* von 2013 und das Gesellschaftslehreschulbuch *Menschen, Zeiten, Räume 3* in der differenzierenden Ausgabe von 2015 vom Mord an „dem jüdischen

[5] Ebd., S. 164f.

Außenminister“. Unbenommen der Tatsache, dass Rathenau Jude war, ist die Verwendung des Adjektivs „jüdisch“ in diesem Begriffszusammenhang problematisch, da sie unbewusst auf die zeitgenössische Unterstellung aus dem Vorurteils-Repertoire des Antisemitismus abhebt, ein deutscher Außenminister jüdischer Herkunft könne niemals die Interessen des deutschen Volkes vertreten.

Die in allen untersuchten Geschichts- und Gesellschaftslehreschulbüchern sehr umfangreiche Darstellung der Verfolgung von Juden zur Zeit des ***Nationalsozialismus*** und ihrer Ermordung im ***Holocaust*** leidet vielfach noch unter einer Perspektivverengung auf die Täter und ihre Sicht des Geschehens. Dies betrifft vor allem den Einsatz von Quellen (zumeist Äußerungen von Nazi-Größen, aber auch der „einfachen“ Mörder) und Bildmaterial, welches den Blick der Täter auf die Opfer reproduziert, teils auch die Narration im Autorentext, die sich nah an die Abfolge nationalsozialistischer Maßnahmen gegen die jüdische Bevölkerung (Boykott, Gesetze, Pogrome, Beschlüsse) hält. Bei dieser Omnipräsenz der Perspektive der und auf die Täter gerät die Sicht der von den Maßnahmen Betroffenen ins Hintertreffen, aber auch die Sicht der nichtjüdischen Bevölkerung in Deutschland und in den besetzten Ländern kommt nicht wirklich zum Tragen. Zu wenige Quellen und Bilder zeigen Jüdinnen und Juden auch als Akteure; es fehlen weitgehend entsprechend ausgreifende jüdische Binnenperspektiven. Jüdisches öffentliches Leben, wie es sich bis 1941 in Deutschland z.B. in Form der jüdischen Selbsthilfe organisierte, kommt kaum vor.

Der Antisemitismus wird als zentraler Baustein der NS-Ideologie in allen untersuchten Lehrwerken für die genannten Fächer thematisiert, selten erfolgen in diesem Zusammenhang aber Erläuterungen zur historischen Genese des biologistischen, rassistischen Antisemitismus. So ergibt sich ein relativ statisches, verengendes Bild, das modernen Antisemitismus vor allem auf Seiten der Nationalsozialisten, seltener in breiteren Bevölkerungskreisen verortet. Hierzu muss jedoch angemerkt werden, dass in mehreren Schulbuchreihen bereits in den Kapiteln zum Kaiserreich die Entstehung und Ausbreitung des modernen Antisemitismus in Deutschland (viel seltener aber als europäisches Phänomen) behandelt wird. Es empfiehlt sich ein erneutes Aufgreifen dieser Entwicklungen auch in den Kapiteln zum Nationalsozialismus. (Zur Darstellung und Definition von Antisemitismus in den Lehrwerken siehe weiter unten.)

Der Ablauf von Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung der Juden wird in allen Schulbüchern des Untersuchungssamples gleichermaßen als stringente Linie von

Radikalisierungsmomenten gezeichnet. Für die Phase der Diskriminierung und Ausgrenzung bleibt die Perspektive auf das Deutsche Reich begrenzt, was einen Blick auch auf unterschiedliche Formen der Integration und Nicht-Integration von Juden in verschiedenen europäischen Gesellschaften und die dann dort zum Tragen kommenden Exklusionsmaßnahmen als Vergleichsfolie verhindert. Der Schwerpunkt liegt auf der politischen und rechtlichen Dimension der Ausgrenzung; weniger – aber in manchen Schulbüchern dennoch deutlich – wird auch die soziale Exklusion aus der „Volksgemeinschaft" behandelt. Alle Lehrwerke gehen auf die Verbindung von Diskriminierung, Entrechtung und gewalttätiger Verfolgung ein, die in der „Reichspogromnacht" ihren vorläufigen Höhepunkt findet. Die Hintergründe des Pogroms, die Ereignisse im Vorfeld, werden jedoch nur in wenigen Schulbüchern beleuchtet. Die unmittelbar im Anschluss an die Novemberpogrome zunehmenden Arisierungsbemühungen der NS-Funktionäre schildert von den Werken für die Sekundarstufe I nur *Das waren Zeiten 3* von 2010, das seinen Rezipienten somit auch einen Einblick in die wirtschaftliche Dimension der nationalsozialistischen Judenverfolgung bietet.

Der Völkermord an den europäischen Juden wird in allen Lehrwerken in seinen beiden Phasen – Massentötungen im Zuge des Kriegs gegen die Sowjetunion und industrieller Massenmord in den Vernichtungslagern – geschildert, wobei die Ausführungen zu den Massenerschießungen hinter der Front lediglich sehr allgemein erfolgen. In einigen Lehrwerken steht das Massaker von Babyn Jar exemplarisch für diese Phase des Völkermordes. Die meisten Schulbücher für die Sekundarstufe I zeigen die räumliche Dualität der Ermordung der europäischen Juden auf: Im Zentrum, dem Deutschen Reich bzw. Berlin, befindet sich die Schaltzentrale der Vernichtungspolitik, während in der Peripherie, in den besetzten Gebieten in Osteuropa, der Massenmord von den Tätern vor Ort ausgeführt wird. Die explizite Hervorhebung des Deutschen Reichs bzw. Berlins als Nukleus dieses Geschehens erfolgt, wenn die Schulbücher die Wannseekonferenz thematisieren und dabei dezidiert den Ort des Treffens hervorheben. Die historiographische Erzählung der Lehrwerke konzentriert sich auf die nationalsozialistische Vernichtungspolitik und deren Durchführung in Form von Massenerschießungen, mobilen Gaswagen oder permanenten Vergasungsanlagen. Maßnahmen wie Folter, Zwangsarbeit, die Tötung durch Krankheiten oder Hunger werden eher selten behandelt, die Todesmärsche fast vollständig ausgeblendet. Bis auf *entdecken und verstehen 3* in der differenzierenden Ausgabe von 2015 wird in allen untersuchten Lehrwerken zwischen Konzentrations- und Vernichtungslagern unterschieden.

Jüdische Selbstbehauptung und jüdischer Widerstand fokussieren auf zwei emblematische Formen bzw. Ereignisse: zum einen auf die erzwungene Emigration von Juden in der Zeitspanne von 1935 bis 1941 als Reaktion auf die gesetzliche Diskriminierung und den ansteigenden Terror und zum anderen auf den Aufstand im Warschauer Ghetto. Ein näheres Eingehen auf weitere Formen jüdischen Widerstands erfolgt nur in wenigen Lehrwerken, etwa im digitalen *mBook Gemeinsames Lernen*, welches neben maßgeblichen Akteuren des Ghettoaufstands z.B. auch Juden in der Résistance, Überlebende des Aufstands im Vernichtungslager Sobibór und andere jüdische Widerstandskämpfer*innen und Aktivist*innen jüdischer Auswanderung zeigt.

Im Hinblick auf die Zeichnung der historischen Akteure lassen sich mehrere, allen untersuchten Lehrwerken gemeinsame Züge herausstellen: Unter dem Sammelbegriff „die Juden“ stellen alle Schulbücher die jüdischen Betroffenen der NS-Maßnahmen überwiegend entpersonalisiert und als ein anonymes, in sich homogenes Kollektivsubjekt dar. Trotz der Integration auch jüdischen Widerstands in die historische Narration ergibt sich so doch bisweilen das Bild einer passiven „Manövriermasse“. Hier würde schon ein differenzierender Fokus helfen, der neben der Perspektive auf Juden in Deutschland auch das Schicksal der Juden in Nord-, West- und Südeuropa dezidiert in den Blick nimmt. Im Hinblick auf die NS-Täterschaft weisen viele der Lehrwerke in ihren Verfassertexten Passivkonstruktionen auf, die dadurch Handlungsträger nicht klar benennen und sprachlich die Taten von den Tätern trennen. Dadurch entsteht der Eindruck eines automatisierten und entpersonalisierten Tötungsprozesses mit der Ausblendung von Eigenverantwortung und Handlungsoptionen der Akteure. Nur wenige Schulbücher zeigen zudem die Heterogenität der Täter auf, indem sie darauf hinweisen, dass es nicht nur fanatische Nationalsozialisten waren, sondern auch die Schreibtischtäter oder etwa Lokomotivführer, die den Prozess des Völkermords am Laufen hielten. Der nichtjüdischen Bevölkerung wird mehrheitlich die Rolle des Zuschauers zugewiesen. Das Nutznießertum derjenigen, die die durch Berufsverbote für Juden „freigewordenen“ Posten übernahmen oder die von den „Arisierungen“ jüdischen Eigentums profitierten, findet tendenziell eher in den Oberstufenbüchern Beachtung. Die meisten Schulbücher dekonstruieren teilweise im Autorentext, teilweise durch Historikeräußerungen die aufgeworfene apologetische Selbstdarstellung der Bevölkerung, „davon“ nichts gewusst zu haben. Viele Lehrwerke laden die Schüler*innen auch durch Arbeitsaufträge zur Dekonstruktion dieses Entlastungsnarrativs ein.

Der Diskurs der **Vergangenheitsbewältigung nach 1945** wird vorrangig aus dem Blickwinkel der politischen Instanzen, weniger aus dem der deutschen Bevölkerung geschildert. Die Darstellung erfolgt zudem allein mit Blick auf Deutschland, wodurch eine umfassendere Perspektive, z.B. auch aus jüdischer Sicht, unterbleibt. Daneben steht die juristische Aufarbeitung der NS-Zeit im Zentrum aller Lehrwerke, die sich diesem Themenfeld widmen, exemplifiziert durch den Nürnberger Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher, auf dessen Ziele, Anklagepunkte und Urteile eingegangen wird. Die Darstellung der alltäglichen Dimension der Aufarbeitung des NS-Unrechts firmiert eher unter dem Aspekt der Problematisierung der Schuldfrage, mit der sich einige Schulbücher des Untersuchungssamples befassen. Inhaltlich tiefer befassen sich mit der späteren juristischen Aufarbeitung in der BRD nur die Geschichtslehrwerke für die gymnasiale Oberstufe. Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt liegt in den Büchern für die Sekundarstufe II auf dem Legitimationsantifaschismus in der DDR. Alle Lehrwerke wenden sich in unterschiedlichem Maße der im Schatten der unmittelbaren Vergangenheit stehenden Außenpolitik der jungen BRD zu, die meisten gehen dabei zumindest kurz auf die „Wiedergutmachung“ gegenüber Israel und den Juden ein. Mit den gesellschaftlichen Diskursen im Kontext der Vergangenheitsbewältigung und der bis in die frühen 1960er Jahre virulenten, mit Verdrängung und Verweigerung von Schuld und Verantwortung einhergehenden Schlussstrichmentalität beschäftigen sich ausführlich alle Oberstufenschulbücher. Die Erinnerungskultur an den Holocaust behandeln die Schulbücher für die Sekundarstufe I zumeist am Beispiel der „Stolpersteine“. In den Lehrwerken für die Sekundarstufe II beziehen die Darstellungen zur Erinnerungskultur sowohl die Dimension der Politik als auch die des Alltags ein. Im Zentrum der Geschichtserzählung stehen dabei der in der BRD Ende der 1970er Jahre vollzogene Perspektivwechsel hin zur Erinnerung an den Holocaust und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Debatten.

Die Darstellung Israels

Der Blick auf die in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Geschichtsschulbücher für die Sekundarstufe I befestigt den Eindruck, dass sich seit den Befunden der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission von 2015 an den Inhalten der Israeldarstellung wenig geändert hat: Israel wird immer noch (viele Bücher sind vor Veröffentlichung der Schulbuchempfehlungen der DISBK erschienen) bzw. weiterhin vor allem als kriegführender Krisenstaat im Nahen Osten dargestellt – wenn es denn überhaupt in nennenswertem Maße behandelt wird. Nur zwei der untersuchten Geschichtslehrwerke für die Sekundarstufe I,

entdecken und verstehen 4 von 2013 und *entdecken und verstehen 3* in der differenzierenden Ausgabe von 2015, verfügen über ein identisches, sechsseitiges Kapitel zur Geschichte und Aktualität des Nahostkonflikts, das etwas umfänglicher – auf etwa einer halben Seite – auf die Vorgeschichte und Gründung des Staates Israel eingeht. Auch die Doppelseite „Krisenherd Nahost“ in *Das waren Zeiten 3* von 2010 war mit all ihren Schwächen – darunter eine äußerst verknappte und einseitige Darstellung Israels – bereits Gegenstand der Untersuchung der DISBK.[6] Der o.g. Befund wird durch den Blick in die relevanten Kapitel der Schulbücher für Gesellschaftslehre, Erdkunde/Geographie, Wirtschaft und Politik bestätigt. Auch in ihnen erfolgt die Behandlung Israels ganz überwiegend im Kontext des Nahostkonflikts mit allen Folgen für die Darstellung des jüdischen Staates: Verknappung oder gänzliches Fehlen von Informationen zur israelischen Zivilgesellschaft, zum demokratischen Charakter des Staates oder zu seiner wirtschaftlichen Entwicklung. Allein einige der Geographieschulbücher zeigen Israel, wie schon die DISBK festgestellt hat, auch außerhalb des Konfliktkontextes, etwa *Diercke Geography – For Bilingual Classes* 1 von 2015, das anlässlich der Beschreibung von Israels unterschiedlichen Strategien zur Bekämpfung des Wassermangels einen insgesamt sehr positiven Eindruck vermittelt und Israel als innovatives, technologiefreundliches Land darstellt, das eines der drängendsten Zukunftsthemen effektiv anzugehen weiß. Dasselbe Buch enthält allerdings auch einen Abschnitt zum Nahostkonflikt, der von einer recht einseitigen Darstellung Israels geprägt ist.

Die Darstellungen des Nahostkonflikts werden oftmals nicht der historischen und politischen Komplexität des Konflikts gerecht, was freilich oft auch dem knappen zur Verfügung stehenden Raum geschuldet ist.[7] Der Zionismus als Grundlage der Entstehung des jüdischen Staates wird kaum thematisiert. In den Nahostkapiteln der Gesellschaftslehreschulbücher lässt bisweilen die Quellenäquivalenz zu wünschen übrig, etwa wenn einer moderaten und nachvollziehbaren palästinensischen Position eine radikale jüdisch-israelische Position gegenübergestellt wird. Das Gesellschaftslehreschulbuch *Menschen*,

[6] Vgl. Alfons Kenkmann, Martin Liepach u. Dirk Sadowski: Die Darstellung Israels in deutschen Geschichtsschulbüchern. Zwischenbericht, in: Alfons Kenkmann, Wolfgang Sander, Ute Wardenga (Hg.), Zwischenberichte der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission, Braunschweig 2017 (Eckert.Dossiers 8), S. 43, 48. Im Repositorium des Georg-Eckert-Instituts: https://repository.gei.de/handle/11428/214 (zuletzt aufgerufen am 01.04.2022)

[7] Vgl. Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hg.): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen, Göttingen 2015, S. 29. Umfangreiche Kapitel zum Nahostkonflikt, teils mit zweistelliger Seitenzahl, wie sie in Geschichtsschulbüchern anderer Bundesländer für die Gymnasiale Oberstufe zu finden sind und die dort das oft dürftige, in der Sekundarstufe I vermittelte Wissen ausgleichen könnten (hier sei auf die neueren Bände der *Horizonte*-Reihe z.B. für Rheinland-Pfalz oder Hessen verwiesen), fehlen in den in NRW zugelassenen Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe II.

Zeiten, Räume 3, Diff. Ausgabe (2015) fällt durch eine starke Einseitigkeit in der Darstellung zuungunsten Israels und durch eine doppelte Reduktion des Konflikts auf – zum einen durch die Reduzierung der Streitpunkte auf die Siedlungsproblematik, zum anderen durch eine Engführung des Konflikts, einschließlich der vielen Kriege, auf eine israelisch-palästinensische Auseinandersetzung. In manchen Lehrwerken finden sich auch – vermutlich irrtümliche – Falschdarstellungen, die einer Israelfeindschaft Vorschub leisten könnten, wie der Eintrag Israels auf einer Landkarte zum Einsatz von Kindersoldaten weltweit in einigen Gesellschaftslehre- und Politikschulbüchern.

Unter den Geschichtsschulbüchern finden sich zwei Ausnahmen, die Israel nicht bzw. nicht ausschließlich mit dem Nahostkonflikt in Verbindung bringen. Das eine ist *Zeitreise 3* von 2019, welches den deutsch-israelischen Beziehungen – die ansonsten in keinem der Bücher für den Geschichts-, Gesellschaftslehre- oder Politikunterricht eine große Rolle spielen – eine Doppelseite widmet. Das Lehrwerk behandelt die Frage der sog. „Wiedergutmachung“ auch aus israelischer Perspektive. Es enthält daneben u.a. Informationen zur High-Tech-Wirtschaft Israels, und ein Arbeitsauftrag stellt die Frage nach der Vollständigkeit des häufig im Zusammenhang mit Krieg und Gewalt präsentierten Medienbildes von Israel. Das Oberstufenlehrbuch *Buchners Kolleg* von 2012 bietet ein achtseitiges Kapitel zum Holocaustgedenken in Israel, mit einem Schwerpunkt auf dem innerisraelischen Erinnerungsdiskurs in Bezug auf die Schoah seit der Gründung des Staates. Das Kapitel enthält einen hervorragend recherchierten Autorentext zur Thematik und eine Vielzahl von Stimmen, die überwiegend aus dem linken, gegenüber dem normativen Erinnerungsdiskurs im Land kritisch eingestellten Spektrum der israelischen akademischen Öffentlichkeit stammen. Kritisch hinterfragbar ist ein Arbeitsauftrag, der eine Instrumentalisierung des Holocaust durch die israelische Politik als Argument in der Auseinandersetzung mit dem Iran insinuiert. Insgesamt hebt sich das Kapitel in seiner Informationsdichte, Komplexität und vor allem hinsichtlich des Gegenstandes jedoch positiv von allen anderen untersuchten Darstellungen Israels ab.

Problematisch erscheint vor allem die Darstellungsweise im *mBook Gemeinsames Lernen*, dem einzigen volldigitalen Lernmedium im Untersuchungssample, das ansonsten sehr gelungene Darstellungen zur jüdischen Geschichte bietet (siehe Kapitel 5.3). Es enthält ein umfassendes Kapitel unter dem Titel „Neue Staaten im Nahen Osten“, in dem Israel als jüdischer Staat jedoch kaum vorkommt. Das Kapitel wendet sich zwar ausdrücklich gegen die Vorstellung, es lebten nur Araber und Muslime im „komplizierten“ Nahen

Osten. So werden auch Juden aufgeführt, jedoch neben Christen und Muslimen unter dem Stichwort „Religionsgruppen“. Durch Ausblenden des Volkscharakters der Juden besteht die Gefahr, dass die Legitimität eines jüdischen Nationalstaats in Frage gestellt wird. Der Eintrag enthält nur knappe Informationen zur Gründung Israels im Jahre 1948, und es fehlen jegliche Informationen zur Vorgeschichte, etwa zur Balfour-Deklaration. Auch im weiteren Verlauf des ansonsten sehr informierten und detailreichen Kapitels zur Entstehung des heutigen Nahen Ostens mit all seinen Spannungen und Konflikten wird im Text nicht mehr auf den jüdischen Staat und auch nicht auf den israelisch-palästinensischen Konflikt eingegangen. Im Rahmen eines anderen Kapitels erscheinen der Nahostkonflikt und Israel noch einmal im Kontext von „Stellvertreterkriegen“ im Kalten Krieg. Hier heißt es in einer historisch falschen Rückprojektion mit fragwürdiger Formulierung, die USA seien ein enger Bündnispartner Israels „insbesondere seit dem Ende des Holocaust“ gewesen. An mehreren Stellen im *mBook* hingegen setzen sich die Autor*innen sehr vorbildlich mit Formen des gegenwärtigen Antisemitismus auseinander, darunter auch mit israelbezogenem Antisemitismus, etwa wenn die Gleichsetzung der Politik des heutigen Israel mit den Verbrechen der Nationalsozialisten verurteilt wird.

Die Schulbücher für den Religions- und Werteunterricht behandeln Israel auf zweierlei Weise, einmal im Kontext von Übersichtskapiteln zum Judentum, zum zweiten exemplarisch, wenn es z.B. um die Frage von Frieden und Gewalt oder um fundamentalistische Tendenzen in Religionen geht. Auf die enge Verbindung zwischen dem jüdischen Volk und dem Staat Israel im Land der Verheißung weisen manche Lehrbücher für den katholischen Religionsunterricht hin, etwa *Wege des Glaubens* 2 von 2015. *Leben gestalten 2* von 2014 wertet den Staat Israel als Zeichen der Hoffnung und des Neubeginns nach dem Holocaust. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Staat Israel als nationalem Rahmen jüdischen Lebens bringt das Oberstufenbuch *sensus Religion* von 2013 in einem Interview mit dem berühmten, 1994 verstorbenen Religionsphilosophen Jeshajahu Leibowitz. Einzelne Abschnitte, die sich mit der Entstehung des Staates Israel und dem Nahostkonflikt beschäftigen, finden sich auch in Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht im Rahmen von Übersichtskapiteln zum Judentum. Hier wird – dem Konfliktnarrativ geschuldet – ähnlich wie in den meisten Geschichts- und Gesellschaftskundeschulbüchern oft ein einseitiges Bild von Israel als Militär- und Besatzungsmacht bedient. Besonders problematisch erscheint die Darstellung in *Kursbuch Religion Elementar 2* von 2018. In einem Einführungskapitel zum Judentum begibt sich der fiktive Charakter „Marie“ auf eine Reise ins Gelobte Land. Dort lernt sie aus der israelischen Familie

ihres jüdischen Freundes „Leon“ dessen zwei Onkel kennen, zunächst einen „religiösen Fundamentalisten“, also einen ultraorthodoxen Juden, der „Marie“ nicht die Hand gibt, danach einen waffentragenden, gewaltbereiten religiösen Siedler im Westjordanland, der Muslime als „Ungläubige“ bezeichnet. Beiden Typen von Menschen begegnet man zweifelsohne bei einer Reise nach Israel und in die besetzten Gebiete. Doch abgesehen davon, dass bei der Verwendung des Begriffs „Ungläubige“ offensichtlich eine Verwechslung mit islamistischem Fundamentalismus stattfindet, zeichnet diese Darstellung ein sehr einseitiges und Stereotype befestigendes Bild der israelischen Gesellschaft, denn andere israelische Verwandte „Leons“ werden in diesem fiktiven Reisetagebuch nicht beschrieben. Ein Rechercheauftrag, der nach anderen möglichen Begegnungen in Israel fragt und so dieses einseitige Bild zumindest aufbrechen könnte, fehlt.

Außerhalb von Übersichtskapiteln zum Judentum taucht der Staat Israel bzw. tauchen einzelne Vertreter des israelischen gesellschaftlichen und politischen Spektrums in exemplarischer Funktion auf, etwa wenn es um die Frage von Gewalt vs. Gewaltlosigkeit und Nächstenliebe geht. Dabei fallen vor allem zwei problematische Repräsentationen von Israel auf: Bei der verkürzten, auf wichtige Hintergrunddetails verzichtenden Darstellung des Films „Das Herz von Jenin“ (2008) in *Leben gestalten 3* von 2016 für den katholischen Religionsunterricht gerät Israel als militärische, ein Kind tötende Besatzungsmacht gegenüber dem vergebenden Vater, der die Organe seines Sohnes an Israelis spendet, ins moralische Hintertreffen. Auch das Schulbuch für Praktische Philosophie *Fair Play 7-9* von 2009 zeichnet ein sehr einseitiges Bild, indem es der zweifelsohne authentischen Beschreibung der erschreckenden Checkpoint-Erlebnisse einer palästinensischen Friedensaktivistin mit einem beschämten israelischen Soldaten (im Erlebnisbericht der Aktivistin selbst) und dem Einsatz des israelisch-argentinischen Dirigenten Daniel Barenboim Stimmen gegenüberstellt, die sich des von Israel verübten Unrechts nur allzu bewusst sind. Das offizielle Israel wird dabei in Gestalt des Staatspräsidenten und eines Teils der Knesset-Abgeordneten auf die Funktion eines erbarmungslosen Kritikers des mit dem Feind kollaborierenden Barenboim reduziert.

In den untersuchten Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht taucht Israel nicht auf. Doch zeichnet *Bismillah – Islam verstehen 6* von 2012 ein recht harmonisches Bild von Jerusalem als „eine[r] Stadt, die verbindet“, nämlich die drei großen monotheistischen Religionen, und bezeichnet unter einem Bild der Klagemauer diese sogar mit ihrem hebräischen Begriff: „Kothel“.

Jüdisches Leben heute

Jüdisches Leben in Deutschland nach 1945 wird in den Schulbüchern für das Fach Geschichte kaum behandelt; dies ist auch der Grund, warum es in diesem Bericht kein eigenes Kapitel hierfür gibt. Noch immer endet die historische Narration über Juden und Judentum in Deutschland und Europa überwiegend mit dem Holocaust bzw. verlagert sich – mit den oben genannten Einschränkungen – in den Nahen Osten.

Als einziges Werk im untersuchten Korpus der Geschichtslehrwerke enthält *Forum Geschichte 2 kompakt* (2008) einen längeren Abschnitt zur jüdischen Geschichte in Europa nach 1945. Unter der Überschrift „Jüdisches Leben in Deutschland“ konzentriert sich dieser vor allem auf die jüdische Remigration nach 1945. Der Haupttext verbleibt weitgehend auf der Ebene der demographischen Entwicklung mit kurzen Nennungen (außen-)politischer und erinnerungskultureller Aspekte. Konkrete jüdische Persönlichkeiten, die sich etwa um den Wiederaufbau jüdischen Lebens oder um den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalt verdient gemacht haben, werden nicht genannt. Zu begrüßen ist das Eingehen auf die Situation von Juden in den beiden deutschen Staaten, inklusive eines Fortlebens des Antisemitismus hier wie dort. Nicht deutlich wird im Text, dass der allergrößte Teil der heutigen Gemeindemitglieder in der Bundesrepublik aus der ehemaligen UdSSR zugewandert ist. Indem sinnvollerweise dazu aufgefordert wird, sich auf der Webseite des Zentralrats der Juden zu informieren, wird das aktuelle Vorhandensein von gemeindlich organisiertem Judentum in Deutschland noch einmal verdeutlicht und eine geeignete Informationsquelle aufgezeigt.

Auch Gesellschaftskundebücher enthalten in ihren Geschichtsteilen kaum Informationen über jüdisches Leben in Deutschland oder Europa nach 1945. Die oben erwähnte Feststellung, dass die historische Narration mit dem Holocaust endet, findet dabei in *Das IGL-Buch* von 2011 ihre unwillentlich symbolische Entsprechung in einem Arbeitsauftrag, der die Schülerinnen und Schüler dazu auffordert, nach „Spuren“ jüdischen Lebens in der Region zu suchen. Etwas anders ist es um den Gegenstand in den Schulbüchern für den Religions- und Werteunterricht bestellt. Die Darstellung von jüdischem Glauben und Ritus, von Festen und Feierlichkeiten erfolgt in den Büchern für die unteren Jahrgangsstufen zumeist anhand fiktiver Dialoge zwischen einem jüdischen Kind und seinen christlichen (und bisweilen muslimischen) Freunden, seltener in Form von authentischen Erlebnisberichten wie z.B. aus einem Jugendcamp. Auch die fiktiven Dialoge bemühen sich, aktuell und lebensweltlich zu wirken. Ihr/e jüdischen Protagonist*innen werden meist als fromm

dargestellt (s.u. im Abschnitt zur Darstellung jüdischer Religion). Doch bleibt dabei die Vielfalt gelebten jüdischen Lebens in Deutschland, in Europa und in der Welt auf der Strecke. Bisweilen helfen die in den Kapiteln zur Einführung in die jüdische Religion meist in Randnotizen wiedergegebenen Informationen zur Zahl und Organisationsform heute in Deutschland lebender Juden ein wenig dabei, die Gegenwart und Aktualität des Judentums zu verdeutlichen, gerade wenn es dann z.B. auch heißt, dass viele Juden heute gar nicht mehr religiös lebten und trotzdem Juden seien. In seltenen Fällen findet sich auch einmal eine ganze Doppelseite zu „jüdischem Leben heute", wie in *Denkträume wagen 1* von 2020, die mit den Maccabi-Spielen 2015 in Berlin aufmacht und in dem der Europaabgeordnete Sergey Lagodinsky die Funktion einer jüdischen Gemeinde und ihrer sozialen Einrichtungen erklärt. Der Abschnitt enthält einen Projektvorschlag, der den ungewollten Sinngehalt des oben zitierten Arbeitsauftrags („Spurensuche") in sein Gegenteil verkehrt und auf Kontinuität und Leben zielt: Den Schüler*innen wird empfohlen, „in eurer Stadt oder Region" zu erkunden, ob es dort jüdische Gemeinden gibt und einen Gesprächstermin zu vereinbaren. Auch *Leben gestalten 2* von 2015 enthält einen instruktiven Abschnitt über jüdisches Gemeinde- und akademisches Leben in Deutschland, indem es den Zentralrat und die Hochschule für jüdische Studien in Heidelberg vorstellt.

Solche ausführlicheren Darstellungsweisen außerhalb des Kontextes von Holocaustgedenken und Erinnerungskultur in Deutschland sind jedoch selten. So ließe sich aufgrund der Überschrift „Judentum heute" in *reli plus. Evangelische Religion 2* von 2014 erwarten, dass es in diesem immerhin zehnseitigen Kapitel um die Aktualität gelebten Judentums mit einer Fülle von Informationen und lebendigen Quellenbeispielen aus dem Alltagsleben von Jüdinnen und Juden im heutigen Deutschland geht. Doch zeigt bereits die Auftaktdoppelseite ein großformatiges Foto des Berliner Holocaustmahnmals, und im Kapitel geht es dann im Wesentlichen um deutsche Erinnerungskultur (z.B. Stolpersteine) und um Schicksale junger Jüdinnen und Juden in der NS-Zeit. Auch hier sollen die Schüler*innen „nach jüdischen Spuren" in ihrem Alltag suchen. Heutiges Judentum zeigt das Buch mit einer Abfolge von Fotos Chanukka feiernder oder Tora lesender Juden, doch immerhin ein wiedergegebener Zeitungsausschnitt berichtet von einer „jüdische[n] Party- und Kulturszene" in Berlin und verweist damit auf ein lebendiges säkulares Judentum.

Zur Darstellung jüdischer Religion

Schulbücher für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht beschäftigen sich ausgiebig mit dem Judentum, teils in eigenen Kapiteln, teils verstreut über den Gesamttext in längeren oder kürzeren Abschnitten bei thematischer Relevanz. Dass sie dem Gegenstand so viel Aufmerksamkeit widmen, hat mit den gemeinsamen Grundlagen der beiden Religionen zu tun; auch ein bereits seit Jahrzehnten intensiv geführter jüdisch-christlicher Dialog macht sich in den Inhalten bemerkbar. Schulbücher für den islamischen Religionsunterricht gehen – allerdings nicht so umfänglich wie die Schulbücher für den christlichen Religionsunterricht beider Konfessionen – auf das Judentum als Religion ein, erkennt doch der islamische Glauben das Judentum als Offenbarungs- und Vorgängerreligion an und sieht die Juden als *Ahl al-Kitab*, Volk des Buches. Schulbücher für Praktische Philosophie – wie das Fach Ethik in Nordrhein-Westfalen genannt wird – nähern sich dem Gegenstand aus einer nicht-religiösen Perspektive, gleichen aber in vielen Eckpunkten inhaltlicher Darstellung den Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht. Insbesondere vier inhaltliche Schwerpunkte lassen sich aus der in den Teilberichten untersuchten Materialfülle herausstellen, die hier zusammengefasst werden sollen: Das Judentum als Religion mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zur christlichen (bzw. islamischen) Religion; die Frage des ethischen Gehalts des Judentums, teils im Vergleich mit dem Christentum; die Darstellung von Jesus als Juden und Jesu Verhältnis zu den religiösen Autoritäten seiner Zeit sowie der christlich-jüdische Dialog und die Haltung der Kirche angesichts von Verfolgung und Ermordung der Juden im Nationalsozialismus. Auf die Darstellung des Staates Israel sowie jüdischen Lebens nach 1945 ist bereits in den vorausgegangenen Abschnitten dieser Zusammenfassung eingegangen worden.

Fast alle untersuchten Schulbücher der unteren Jahrgangsstufen für den christlichen und islamischen Religionsunterricht sowie für das Fach Praktische Philosophie enthalten eigene Kapitel oder längere Abschnitte zu den hervorstechenden ***Merkmalen jüdischer Religion*** mit ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zum eigenen Glauben bzw. zu den beiden anderen abrahamitischen Religionen. Die Darstellung konzentriert sich dabei zunächst auf die alltägliche Glaubenspraxis, in Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht auch auf die Inneneinrichtung von Synagoge bzw. Moschee. In zumeist fiktiven Dialogen, Briefen, Tagebucheinträgen etc., seltener mithilfe tatsächlicher Selbstzeugnisse junger Jüdinnen und Juden, wird versucht, eine möglichst authentische

Schilderung von Festen und Ritualen (Gebet, Schabbat, Pessach, Purim, Chanukka, Sukkot, Kaschrut, Bar/Bat Mitzwa) zu geben. Bei den fiktiven Protagonist*innen handelt es sich überwiegend um fromme junge Jüdinnen und Juden, da sich offenbar durch die Darstellung eines orthopraxen Judentums am ehesten eine adressatengerechte Vermittlung von Wissen über jüdische Feste und Rituale erzielen lässt. Es gibt jedoch auch Ausnahmen, etwa wenn *Kursbuch Religion Elementar 2* von 2018 mit „Leon" einen Teenager zu Wort kommen lässt, dem seine jüdische Religion zwar „irgendwie wichtig" ist, der aber dennoch bei Freunden auch mal Schweinefleisch isst. Andere Bücher für den Religionsunterricht und für Praktische Philosophie bringen bisweilen Beispiele aus dem eher liberal-reformierten Judentum, und zumindest in Form von Randinformationen erfahren die Leser*innen, dass man heutzutage auch Jüdin oder Jude sein kann, ohne religiös zu sein. Worin sich dann das spezifisch Jüdische dieser Personen ausdrückt, bleibt auf der lebensweltlich-alltagspraktischen Ebene jedoch zumeist offen.

Bei der – im Großen und Ganzen korrekten – Darstellung orthopraxen jüdischen Lebens und insbesondere der Kaschrut-Gebote fällt auf, dass manche dieser fiktiven Schilderungen den Eindruck erwecken, dass das Judentum eine zumindest spaßerschwerende Religion ist, die vor allem aus Restriktionen besteht, deretwegen man z.B. nicht an einer gemeinsamen Klassenfahrt oder an einem für den Sonnabend geplanten Fußballturnier teilnehmen kann. Natürlich kann das mit etwas Verständnis und besserer Planung seitens der nichtjüdischen Klassenkameraden und Freunde auch korrigiert werden (*Fair Play 7/8*, 2015; *Leben leben 1*, 2017). Der relevante Abschnitt in *philo praktisch 1* von 2021, in dem ein (fiktiver) christlicher Junge seinen (fiktiven) jüdischen Freund zu dessen Bar-Mitzwa-Feier begleitet, hebt u.a. auf die Differenzerfahrung unterschiedlichen Verhaltens in Kirche und Synagoge ab – dort andächtige Stille, hier lautes Sprechen und lebendiges Lachen. Das Buch liefert in einem vorstehenden Text, in dem erklärt wird, dass die Synagoge eben nicht nur dem Gottesdienst diene, sondern dass hier z.B. auch weltliche Veranstaltungen stattfänden, einen nützlichen Erklärungsrahmen für diese Differenzerfahrung. In die Nähe eines Vorurteils gerät die Schilderung allerdings, wenn es heißt, dass in der Synagoge „sogar" Verträge abgeschlossen, also Geschäfte getätigt würden.

Verbindungslinien zwischen Judentum, Christentum (und Islam) werden vor allem über den „Stammvater" der drei großen monotheistischen Religionen Abraham, zu einem geringeren Teil über Isaak und Jakob sowie die Könige Salomo und David gezogen, welche in ihrer Prophetenrolle in den Schulbüchern für den islamischen Religionsunterricht

thematisiert werden. Die biblischen Propheten als Verbindungsglied zwischen Judentum und Christentum tauchen seltener auf, doch explizit dem Wirken von Elia und Amos mit ihrer Kritik an Götzendienst und sozialer Ungerechtigkeit widmet sich *Kursbuch Religion Elementar 2* von 2018 in einem beeindruckenden 14-seitigen Kapitel. Unterschiede zwischen Judentum und Christentum geraten in den Schulbüchern nicht aus dem Blick, sie fokussieren zumeist auf den jüdischen Messiasglauben bzw. auf die Gottessohnschaft Jesu im Christentum, und ein jüdischer Charakter stellt z.B. in einem fiktiven Dialog fest, dass die Vorstellung, dass Gott einen Sohn haben sollte, für Juden undenkbar sei (*Fair Play 5/6*, 2020). Als gemeinsame textliche Glaubensgrundlage von Judentum und Christentum werden die hebräische Bibel – der *Tanach* – bzw. das Alte Testament herangezogen, seltener wird dabei auf interpretatorische Unterschiede (Stichwort christologische Auslegung des AT) verwiesen. Der Talmud taucht als autoritative religiöse Schrift des Judentums häufig in den Büchern für den katholischen Religionsunterricht, seltener in denen für evangelische Religionslehre und Praktische Philosophie und gar nicht in denen für islamischen Religionsunterricht auf. Wo Informationen über ihn erscheinen, sind diese in der Regel korrekt. Allerdings entsteht der Eindruck, dass seine immense normative Bedeutung für das historische und gegenwärtige Judentum in seiner traditionell-orthopraxen Ausprägung ignoriert wird und stattdessen der Pentateuch als vorrangig oder ausschließlich normenbildend angenommen wird, was vermutlich mit seiner Eigenschaft als Bestandteil des gemeinsamen Kanons zu tun hat. Das gegenwärtige, moderne, liberale Judentum lässt sich sicherlich auch so in seinen zentralen Glaubensbestandteilen erfassen. Für die Vermittlung der Geschichte der jüdischen Religion und jüdischer Geschichte generell, aber auch zum Verständnis heutiger orthodoxer und ultraorthodoxer jüdischer Glaubens- und Lebensformen wären Informationen über die Auffassung einer Ganzheit von schriftlicher und mündlicher Tora und die daraus abgeleitete Bedeutung des Talmud sicherlich hilfreich. Schließlich beeindruckt in den Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht die Vielzahl chassidischer Legenden und anderer traditioneller jüdischer Aussagen, vor allem in den Kapiteln zu Fragen der Ethik in Christentum und Judentum.

Der ethische Gehalt der jüdischen Religion spielt in den meisten der untersuchten Schulbücher für den christlichen Religionsunterricht und vor allem auch im Fach Praktische Philosophie eine wichtige Rolle. Dass die von christlicher Seite postulierte Dichotomie zwischen dem Christentum als ethisch hochstehender Liebesreligion und dem Judentum als einer in verknöcherten Regeln erstarrten Gesetzesreligion, die in der Geschichte des

kontroversen Gesprächs zwischen beiden Religionen eine so unselige Rolle gespielt hat, nach Aufklärung, Haskala und Jahrzehnten des christlich-jüdischen Religionsgesprächs überwunden sein sollte, steht außer Frage. So finden sich nicht nur die Zehn Gebote, die bereits von Hillel propagierte „Goldene Regel“ von der Reziprozität menschlichen Handelns und vor allem das „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ aus Lev 19,18 als „Kern jüdischer Ethik“ im Zentrum vieler Darstellungen. Unter den Büchern für Praktische Philosophie gelingt es vor allem *Leben leben 2* von 2018 Ethik und Ritualpraxis im Judentum zusammenzudenken und möglichen exklusiven Zuweisungen der Goldenen Regel an das Christentum den Boden zu entziehen, ohne dass hierbei die Bedeutung von Gesetz und Gebet im Judentum übergangen würde. Vermutlich aufgrund ihres hohen Komplexitätsgrades werden bestimmte Fragen, etwa die zum Absolutheitsanspruch monotheistischer Religionen und daraus resultierender Intoleranz und Gewalt vor allem in den Oberstufenschulbüchern behandelt, die dabei auf ethische Positionen der jüdischen Tradition zurückgreifen und jüdische Stimmen im historischen und gegenwärtigen Diskurs einbeziehen.

Eine Reibungsfläche ergäbe sich theoretisch dort, wo in Religions- und Ethikschulbüchern im Zusammenhang mit der Darstellung des Wirkens Jesu spezifisch jesuanische (später kirchliche) ethische Positionen verhandelt werden, deren sich das o.g. Postulat einer Dichotomie zwischen beiden Religionen in der Vergangenheit oft bediente, etwa das Gebot der Feindesliebe aus der Bergpredigt. Tatsächlich stellt die Bergpredigt Jesu ein beliebtes Sujet in Ethikschulbüchern dar. Im Untersuchungssample fiel ein Werk, *philo praktisch 2* von 2011 durch eine besonders problematische Behandlung des Themas auf (die Darstellung ist sowohl in der A-Ausgabe und in der mehrere Jahrgangsstufen zusammenfassenden B-Ausgabe des Lehrwerks enthalten). Hier wird in Text und Bild auf o.g. Dichotomie zurückgegriffen. Ein der Überlieferung folgender Sekundärtext zur Frage der Nächstenliebe juxtaposiert Jesu Auffassung dazu mit der Haltung eines Schriftgelehrten, dem alle 613 Gebote der Tora gleich wichtig sind. Auf der vorangehenden Seite zeigt ein Ausschnitt aus einer (katholisch grundierten) Graphic Novel mehrere stark karikierte Zuhörer der Bergpredigt, die sich angesichts der gepredigten Feindesliebe von Jesus abwenden und (stille) Skepsis oder gleich unverhohlene Ablehnung ausdrücken: „Dieser Mann ist ohne Sinn und Verstand“. Die Karikierung der jüdischen, Jesu Botschaft ablehnenden Zuhörer der Bergpredigt mit verkniffenen bis grobschlächtigen Zügen im Comic greift antijüdische Stereotype und Elemente einer judenfeindlichen Ikonographie vom Mittelalter bis in die Gegenwart auf. Zu beanstanden ist neben der mangelnden

Sensibilität bei der Quellenauswahl insbesondere die implizite, Vorurteile transportierende Verbindungslinie zwischen den Aussagen von Illustration und Sekundärtext.

In ausnahmslos allen untersuchten Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht und für das Fach Praktische Philosophie wird im Zusammenhang mit dem **Wirken und Leben Jesu** dessen **Judesein** erwähnt. Die Darstellung kann dabei von einer beiläufigen Nennung seines jüdischen Hintergrundes (etwa *Menschen brauchen Menschen 5/6* von 2010) bis hin zu ganzen Kapiteln reichen, die „Jesu Wurzeln im Judentum“ und „Jesus als jüdische[n] Lehrer und Prophet“ behandeln, den man sich mit Schaufäden und Tefillin vorzustellen habe (*sensus religion* von 2013). Handelt es sich bei letzterem Werk um ein Schulbuch für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, so greifen auch Lehrwerke für die Sekundarstufe I das Thema ausgiebig auf, etwa *Moment mal 1* von 2020, das betont, dass Jesus ein „frommer Jude“ gewesen sei, dem die Tora wichtig war und der von seinen Schülern als „Rabbi“, als „jüdischer Gelehrter“ angesprochen wurde. Das *Kursbuch Religion Elementar 1* von 2016 zeigt Jesus als „jüdische[n] Junge[n] aus Nazareth“, der sogar seine Bar Mitzwa gefeiert habe. Aber nicht nur Jesus, auch die Evangelisten hat man sich als jüdisch vorzustellen: „Wir Juden von damals erzählen anders“, stellt sich Matthäus in *Zeichen der Hoffnung 3* von 2015 bzw. 2018 den Schüler*innen vor. *Zeit der Freude 1* von 2016 enthält den fiktiven Stundenplan für einen jüdischen Religionsunterricht, wie ihn der Knabe Jesus zu seiner Zeit erhalten haben könnte. Und zweifelsfrei hätten auch Jesus‘ Jünger und die ersten Christen streng nach den jüdischen Geboten gelebt, wie gerade die Lehrwerke für den katholischen Religionsunterricht betonen. In den Oberstufenwerken kommen zu dieser Frage auch durchaus kontroverse jüdische Positionen zum Ausdruck, etwa in *Vernünftig glauben* von 2020 von Jacob Neusner und David Flusser.

Seit jeher eines der problematischsten Felder im christlich-jüdischen Verhältnis ist die Frage nach der Verantwortung für Jesu Verurteilung und Hinrichtung. In Form des Gottes- bzw. Christusmord-Vorwurfes diente die Vorstellung einer kollektiven jüdischen Schuld am Tod Jesu über die Jahrhunderte als Vorwand für Diskriminierung und Verfolgung. Die untersuchten Schulbücher gehen (fast) alle sehr sensibel mit dieser Thematik um, wie auch mit der von den synoptischen Evangelien geschilderten vorausgehenden Auseinandersetzung zwischen Jesus auf der einen Seite und den Schriftgelehrten und der Tempelaristokratie auf der anderen Seite. Eine Schuld, gar kollektiver Art, von Juden am Tode Jesu wird konsequent zurückgewiesen. Eine vielschichtige Gemengelage von

Interessen auf Seiten der Priesterschaft wie auch auf Seiten der römischen Herrschaft, aber auch das provokative Auftreten Jesu selbst hätten schließlich zu seiner Verurteilung und Hinrichtung durch die Römer geführt (so etwa *Leben gestalten 3* von 2016). Vor diesem Hintergrund eines verantwortlichen Umgangs mit dem Thema verblüfft und beunruhigt die Darstellung in einem Schulbuch für den evangelischen Religionsunterricht: *Kursbuch Religion Elementar 2* von 2018 bringt in einem Abschnitt „Verschwörung gegen Jesus" eine Beschreibung des Geschehens, in der nicht die Römer, sondern die „Führer des jüdischen Volkes" (so in einem Arbeitsauftrag) als die eigentlichen Treiber hinter dem Geschehen um Jesu Verhaftung, Verurteilung und auch Tötung ausgemacht werden. Dies geschieht u. a. in Form eines im Buch wiedergegebenen fiktiven Beschlussprotokolls als Ergebnis einer „Geheimsitzung im Palast des Hohepriesters Kaiphas", in dem es wörtlich heißt, es ergehe „der einstimmige Beschluss, dass Jesus verhaftet und getötet werden soll." Dies solle heimlich geschehen und ein Jünger solle für seinen Verrat bezahlt werden. Zwar entspricht die Darstellung in ihren Grundzügen der Narration der Evangelien; dass in einem modernen Religionsschulbuch nach Jahrzehnten des christlich-jüdischen Dialogs in Deutschland eine solche fundamentalistische, tendenziell antijüdische Darstellung möglich ist, ist bitter.[8]

Im Hinblick auf den ***christlich-jüdischen Dialog*** stechen vor allem wieder die Schulbücher für die Sekundarstufe II des katholischen Religionsunterrichts hervor. Dabei beziehen sie Stellung gegen antijudaistische Positionen in der Kirche, etwa die Substitutionstheologie (z.B. *Vernünftig glauben* von 2011). Eine bleibende Erwählung Israels gegenüber dem neuen Gottesvolk der Christen als eine der Grundfragen des christlich-jüdischen Gesprächs wird von den Oberstufenbüchern für den katholischen Religionsunterricht emphatisch bejaht (z.B. *sensus religion* von 2013), und die Bedeutung der Erklärung *Nostra Aetate* von 1965 als „Kehrtwende" (so *Wege des Glaubens 2* von 2015 bzw. 2018) im katholisch-jüdischen Verhältnis wird in mehreren Büchern, auch für die Sekundarstufe I des katholischen Religionsunterrichts, betont. Kritisch setzt sich *sensus religion* mit der Wiederaufnahme der Karfreitagsfürbitte für die Juden in die katholische Liturgie durch Benedikt XVI. im Jahr 2008 auseinander. Vorbildlich ist auch der Einbezug jüdischer Stimmen in theologische Fragestellungen, insbesondere bei der Theodizeefrage und der

[8] Nach Auskunft des Calwer Verlags vom Januar 2023 wurden dieser und weitere problematische Abschnitte im *Kursbuch Religion Elementar 2* in Abstimmung mit dem Zentralrat der Juden überarbeitet; die geänderten Seiten sind über die Homepage des Verlags abrufbar: https://www.calwer.com/kursbuch-religion-elementar-2-ausgabe-2016-schuelerbuch.340585.94.htm#anchor_updates. Das Schulbuch in dieser Form ist nach Auskunft des Verlags seit Juli 2022 nicht mehr lieferbar.

Christologie, in Schulbüchern für die oberen Klassenstufen. Auch die Rolle der katholischen Kirche in der NS-Zeit und ihr teilweises Versagen angesichts der Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden wird in den Schulbüchern beider Sekundarstufen breit thematisiert. So stellt etwa *Leben gestalten 2* von 2014 die Frage, warum sich die Christen und die katholische Kirche so wenig mit dem Schicksal der Juden solidarisiert hätten. Thematisiert wird in mehreren Büchern die entschiedene Ablehnung der NS-Ideologie durch den Vatikan, der riskante Versuch einer Vermittlung im Konkordat, sein Scheitern und ein – wenn auch verhaltenes – Eingestehen von Schuld in einem bis heute fortdauernden Prozess. Zur Darstellung gelangen häufiger Einzelschicksale im christlich-jüdischen Umfeld zur Zeit des Nationalsozialismus. Auch die Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht nehmen zur Frage des Verhaltens der eigenen Kirchen im Nationalsozialismus ausführlich Stellung und thematisieren sowohl das eigene Versagen als auch den Widerstand einzelner Persönlichkeiten gegen den Nationalsozialismus und die Verfolgung der Juden.

Behandlung von historischem und gegenwärtigem Antisemitismus

Behandeln die untersuchten Schulbücher Antisemitismus und Judenfeindschaft, so geschieht dies zumeist in historischer Perspektive, vor allem in Kapiteln zum Nationalsozialismus – als Kern der nationalsozialistischen Ideologie – oder in Kapiteln zum Kaiserreich mit mehr oder minder ausführlichen Darstellungen des sich herausbildenden biologistischen, rassistischen Antisemitismus und der Entstehung einer antisemitischen Bewegung in Deutschland. Auch in Übersichtskapiteln zum Judentum, insbesondere zur Geschichte von Juden in Deutschland im 19. Jahrhundert, wird das Entstehen des modernen Antisemitismus behandelt, zumeist auch unter Einbeziehung einer jüdischen Reaktion darauf. Vor allem Gesellschaftslehre- und Politikschulbücher ziehen oft eine Parallele zwischen dem Antisemitismus der Nationalsozialisten und heutigem, rechtsextrem geprägtem Antisemitismus. Das *mBook Gemeinsames Lernen* geht auf unterschiedliche Formen heutigen Antisemitismus‘ ein und weist neben rechtsextremen Formen auch auf linken und gegen Israel gerichteten Antisemitismus hin, eine Seltenheit im untersuchten Korpus. Auf Antisemitismus in der populären Jugendkultur geht nur ein Lehrwerk ein: *Forum Geschichte 3 G9* von 2021 behandelt nach Kapiteln zur Erinnerungskultur und zum „Umgang mit dem Nationalsozialismus heute“ auf einer Doppelseite „Deutsche[n] Rap und Antisemitismus: Provokation um jeden Preis?“. Nach einer Einführung in die – anfänglich progressive – Geschichte des Rap wird auf die Problematik antisemitischer

Inhalte vor allem im Deutschrap verwiesen; diese werden als „Tabubruch“ bezeichnet, der nicht mehr durch die künstlerische Freiheit gedeckt sei. Es werden einige antisemitische Zitate aus den Songtexten verschiedener deutschsprachiger Rapper wiedergegeben sowie Statements aus der Musik-Szene zitiert, die sich hiervon abgrenzen. Die antisemitischen Zitate bedienen sich klassischer judenfeindlicher Stereotype, gehen aber vor allem in die Richtung eines sekundären Antisemitismus, dessen Kern die Relativierung oder Leugnung des Holocaust ist. Daher ist es passend, dass dieser Variante des Antisemitismus ein eigener erklärender Textblock gewidmet ist. Eine Reihe von anspruchsvollen Arbeitsaufträgen sichert eine kritische Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit diesem Gegenstand.[9]

Nicht alle Schulbücher, die das Thema in der Geschichte oder unter Bezug auf aktuelle Entwicklungen aufgreifen, bieten hinreichende Definitionen von Antisemitismus an; manche Darstellungen kommen gar ohne eine Erwähnung des Begriffs aus. Wird eine Definition von Antisemitismus versucht, so wird dieser in Gesellschaftslehre- und Politikschulbüchern, teilweise aber auch in Geschichtslehrwerken, oft mit allgemeiner Diskriminierung in Verbindung gesetzt oder unter den Begriff des Rassismus subsumiert. Es handelt sich dabei um eine Komplexitätsreduktion, die die starken verschwörungsmythologischen Elemente des Antisemitismus verkennt, wie sie sowohl in klassischen antisemitischen Begründungsmustern („Brunnenvergiftung“) als auch in modernen Tropen wie dem von der Kontrolle des Finanzwesens oder ganzer Staaten durch Juden zum Ausdruck kommen. Am differenzierendsten und zutreffendsten wird Antisemitismus in einigen Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht definiert, wenn diese zwischen biologistischem/rassistischem Antisemitismus und christlichem Antijudaismus unterscheiden.

Schlussbemerkungen

Im Zentrum des vorgelegten Berichts steht die Darstellung von jüdischer Geschichte, Kultur und Religion in aktuellen, in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Schulbüchern aus insgesamt neun Disziplinen, für die – mit Ausnahme des Faches Deutsch, hier wurde eine Stichprobenanalyse durchgeführt – nach Möglichkeit alle vorliegenden Werke

[9] Vgl. Forum Geschichte 3, Nordrhein-Westfalen Gymnasium G 9, 2021, S. 230f. Dieses Schulbuch konnte nicht mehr in den Bericht von A. Kenkmann et al. (siehe Kapitel 2.6) aufgenommen werden und wurde gesondert für diese Zusammenfassung eingesehen.

eingesehen wurden. Insgesamt wurden 251 gedruckte Schulbücher und ein rein digitales Lernmedium untersucht. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Analyse ist ein pauschales Urteil hinsichtlich der Darstellung des Gegenstandes in NRW-Schulbüchern nicht möglich. Neben der Feststellung sehr guter Darstellungen stehen einige problematische Befunde – bisweilen sogar für ein und dasselbe Schulbuch. Die Kritik bezieht sich in der Mehrzahl der Fälle auf Darstellungsweisen, die mit relativ wenig Mühe seitens der Autor*innen bzw. der Schulbuchverlage verbessert werden können, wie sich auch anhand neuerer Darstellungen z.B. im Hinblick auf die Abschnitte zu jüdischer Geschichte in Mittelalterkapiteln oder bei der Behandlung der rechtlichen Emanzipation der Juden in Geschichtslehrwerken sehr deutlich zeigt. Die Darstellung jüdischer Geschichte, Kultur und Religion in den Schulbüchern geschieht auf vielfältige Weise, und in den allermeisten Fällen sind ein deutliches Interesse am Gegenstand sowie Sensibilität und Empathie ihm gegenüber erkennbar. Die meisten der festgestellten Defizite beziehen sich auf die Darstellung Israels, die von einer gewissen vorurteilsfördernden Einseitigkeit bis hin zum kompletten Übergehen des Themas, wo seine Behandlung angebracht wäre, reichen. Auch sehr problematische Darstellungsweisen mit bedenklichen Stereotypen konnten hier festgestellt werden, die möglicherweise eine vorhandene Israelfeindschaft bestärken können, die dabei jedoch selbst keinen israelbezogenen Antisemitismus zum Ausdruck bringen.

Im gesamten Sample wurde nur eine Darstellung ausgemacht, die als in der Tendenz antisemitisch eingestuft werden kann, da sie klassische Vorurteile eines christlichen Antijudaismus wiedergibt. Hierbei handelt es sich nicht etwa um eine unbedacht wiedergegebene, nicht kontextualisierte Quelle mit judenfeindlichem Gehalt oder eine unwillentliche Kumulation von problematischem Material, sondern um einen längeren Lernzusammenhang, dessen Erarbeitung eine tiefere Beschäftigung mit dem Gegenstand voraussetzt. Zwar wird hier der antijüdische Christusmord-Vorwurf nicht direkt wiederholt, aber doch eine jüdische Schuld am Tod Jesu deutlich in den Vordergrund gerückt. Zudem enthält die Darstellung sprachliche Elemente, die eine geheime Verschwörung von Juden anzeigen und auch damit klassisch-antisemitische Stereotype zum Ausdruck bringen.[10]

Ansonsten gilt, dass im untersuchten Korpus keine Anzeichen eines intendierten Antisemitismus im Sinne einer absichtlich-bösartigen Diffamierung von Jüdinnen und Juden oder der Propagierung von Judenhass festgestellt werden konnten. Jedoch wurden in

[10] Siehe oben Anmerkung 8.

diesem Bericht Darstellungsweisen deutlicher Kritik unterzogen, die sich in einzelnen Elementen an antijüdische Vorurteile in einer Weise anlehnen, die antisemitische Einstellungen möglicherweise befördert. Der folgende Versuch einer Typologisierung jener „Problemstellen“ ist sich seines vorläufigen Charakters bewusst und bedarf sicher weiterer Differenzierung, vor allem im Hinblick auf untergründig tradierte Vorurteile im Geschichts-, Religions- und Ethikunterricht und in den dort verwendeten Schulbüchern.[11]

1) Evozieren judenfeindlicher Stereotype: Insbesondere im Kontext von Mittelalterdarstellungen tauchen Zuschreibungen auf, die das Potential haben, antisemitische Vorurteile zu bedienen, hier konkret das Zerrbild des geldgierigen Juden. Allein das häufige In-den-Vordergrund-Setzen einer Verbindung von Juden und Geld ist bedenklich und sollte vermieden werden. Auch die Verwendung stark karikierender Darstellungen von Juden in einem abgedruckten Comic und im Zusammenhang mit einer dichotomischen Gegenüberstellung von jesuanischer Liebesbotschaft und „starrer“ jüdischer Gesetzesreligion in einem Religionsschulbuch gehört in diese Kategorie.

2) Schuldumkehr-Narrative: Sie finden sich häufig im Kontext der Darstellung von Pogromen und anderen Verfolgungen im Mittelalter und insinuieren, dass Juden irgendwie nicht völlig unschuldig an den sie betreffenden Verfolgungen gewesen seien, sei es durch ihre Rolle im Geldhandel, ihre Glaubensinhalte und -praktiken oder einfach durch ihr bloßes Anderssein. Tauchen solche Schuldzuweisungen in historischen Quellen auf, so sollten sie immer von einem Arbeitsauftrag zur Dekonstruktion der Quellenaussagen begleitet sein; im Autorentext müssen sie gänzlich vermieden werden.

3) Missverständnisse produzierende Fehler oder „gut gemeinte“ Stereotypisierungen: Es handelt sich zumeist um Formulierungen mit sachlich falschen oder nur halb-richtigen Zuordnungen, die im spezifischen Kontext Missverständnisse produzieren und Vorurteile bedienen können. Im Ergebnis statuieren sie eine reell nicht vorhandene Alterität, Fremdsein von Jüdinnen und Juden in der (deutschen) Gesellschaft. Ein Bespiel hierfür

[11] Im Rahmen der beiden BMBF-geförderten Verbundprojekte „Christliche Signaturen des zeitgenössischen Antisemitismus“ und „Das Objekt zum Subjekt machen. Jüdische Alltagskultur in Deutschland vermitteln“ sind die Wissenschaftler*innen des GEI hierzu seit 2021 in stetigem Austausch mit den Verbundpartnern sowie weiteren wissenschaftlichen Projekten und antisemitismuskritischen religionspädagogischen Initiativen im Feld. Vgl. https://www.gei.de/forschung/projekte/religioes-begruendete-vorurteile-gegenueber-juedinnen-juden-und-dem-judentum-im-schulbuch-und-im-unterricht sowie https://www.gei.de/forschung/projekte/die-darstellung-juedischer-geschichte-kultur-und-religion-in-schulbuechern-und-geschichtsmagazinen-seit-den-1970er-jahren (zuletzt aufgerufen am 31.01.2023).

sind Verweise auf jüdische Präsenz in Deutschland unter der Kapitelüberschrift „Mit Fremden leben“ oder die Bezeichnung des deutschen Außenministers zur Zeit der Weimarer Republik, Walther Rathenau, als „jüdischer Außenminister“ (und nicht z.B. als „deutscher Außenminister jüdischer Herkunft“ – siehe dazu weiter oben in dieser Zusammenfassung und unter 2.5). Zu den „gut gemeinten“, im Ergebnis aber fragwürdigen, weil vorurteilsfördernden Darstellungen gehört z.B. die Karikatur, die auf verbreitete Vorurteile hinweisen will, dann aber zwecks Verstärkung der Botschaft sich selbst eines Stereotyps bedient und die Figur, die „mit der Kasse auf und davon“ ist, besonders ‚jüdisch‘ „Chaim Kohn“ oder „Moses Abraham Levin“ heißen lässt. In der Charakterisierung des Judentums als „uralte Religion“ schwingt mindestens eine Ambivalenz mit; sie kann auch abwertend verstanden werden. In allen diesen und vergleichbaren Fällen ist erhöhte sprachliche Sensibilität gefordert.

4) Fehlende Kontextualisierung antisemitischer Terminologie oder Bilddarstellung: Eine der häufigsten Unterlassungen besteht in der nicht ausreichend kontextualisierten Wiedergabe antisemitischer Karikaturen oder Propagandaplakate. Die Wiedergabe solchen Materials im Schulbuch erfordert zwingend eine intensive Auseinandersetzung mit den Intentionen der jeweiligen Darstellungen und ihren einzelnen Elementen. Dies wird nur von wenigen, zumeist neueren Schulbüchern beachtet. Die Wiedergabe dieser Bilder selbst ist nicht antisemitisch, doch kann der starke visuelle Eindruck, der von dieser Art von Karikaturen und propagandistischen Darstellungen beim Betrachten ausgeht, möglicherweise antisemitische Einstellungen bestärken, wenn keine intensivere Auseinandersetzung mit diesen Quellen erfolgt.

7. Anhang

7.1 Inhaltliche Leitfragen und Kriterien

Die Untersuchung orientiert sich allgemein an den Befunden und Empfehlungen, die die beiden Deutsch-Israelischen Schulbuchkommissionen von 1985 und 2015 sowie die Kommission des Leo Baeck Instituts für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte vorgelegt haben.[12] Darüber hinaus werden insbesondere für das Fach Geschichte die Publikationen von Liepach/Sadowski und von Geiger/Liepach aus dem Jahr 2014 zugrunde gelegt.[13] In Anlehnung an diese Forschungen können die folgenden *allgemeinen Leitfragen* für die zu untersuchenden Schulbücher aller relevanten Fächer formuliert werden:

1. Welche Bilder und Vorstellungen von Juden, Judentum, jüdischer Geschichte, Kultur und Religion werden in den Schulbüchern vermittelt, welche Schwerpunkte werden gesetzt, wie umfang- und facettenreich ist die Darstellung? Ist sie inhaltlich korrekt?

2. Wie werden Juden und ihr Handlungspotential in der Geschichte dargestellt? Werden sie vor allem als Objekte und Opfer der Geschichte gezeigt und wird auf diese Weise eine Zwangsläufigkeit von Ausgrenzung und Verfolgung insinuiert? Welches Gewicht wird dem Aktionspotential (*Agency*) von Juden in der Geschichte beigemessen?

3. Welche Perspektiven werden gewählt, vor allem bei den Quellen? Wird neben dem Blick von außen – dem der nichtjüdischen Zeitgenossen – auch die jüdische (Binnen)Perspektive ausreichend berücksichtigt?

4. Gibt es im Autorentext, dem Quellenteil oder den Arbeitsaufträgen offensichtliche Stereotypisierungen oder vorurteilsfördernde Engführungen, Auslassungen, Insinuationen oder sonstige Verzerrungen? Bergen sachliche Fehler die Gefahr, antisemitisierende Lesarten zuzulassen?

---

[12] *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, Studien zur Internationalen Schulbuchforschung 44, Braunschweig 1985; LBI-Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (Hrsg.), *Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung*, 2. erweiterte und aktualisierte Fassung, Frankfurt 2011; Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hrsg.), *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, Göttingen 2015 (Eckert.Expertise 5).

[13] Martin Liepach/Dirk Sadowski (Hrsg.), *Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke*, Göttingen 2014 (Eckert.Expertise 3); Wolfgang Geiger/Martin Liepach, *Fragen an die jüdische Geschichte: Darstellungen und didaktische Herausforderungen*, Frankfurt a.M. 2014.

5. Geschieht eine angemessene Einordnung von Bild- oder Textquellen problematischer Provenienz oder Perspektive (etwa von antisemitischen Karikaturen in den Kapiteln über Antisemitismus oder von die Dargestellten entwürdigenden Fotografien in den Kapiteln über Nationalsozialismus und Holocaust)?

6. Wie werden die jeweiligen fachdidaktischen Kriterien – etwa für Geschichte Multiperspektivität, Kontroversität und Lebenswelt- bzw. Gegenwartsbezug – im spezifischen Kontext der Darstellung von Juden, Judentum, jüdischer Geschichte, Kultur und Religion umgesetzt?

7. Entspricht die Darstellung dem Stand der Forschung?

Speziell für die zu untersuchenden Geschichtsschulbücher können die folgenden Fragen und Kriterien für die Untersuchung relevant sein (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

1. Antike: Wird die Bedeutung des Judentums für die Entstehung des Christentums angemessen gewürdigt? Finden sich deplatzierte theologische Deutungen oder christologische Interpretationen, verbunden mit impliziten antijüdischen Wertungen?

2. Mittelalter: Gelingt es, die Komplexität jüdisch-christlichen Zusammenlebens in der mittelalterlichen Stadt wiederzugeben oder reduziert sich die Darstellung von Juden auf die Trias „Geld – Ghetto – Gelber Fleck“, also auf die – häufig falsch interpretierte – Tätigkeit von Juden im Geldverleih sowie auf den Diskriminierungs- und Verfolgungsaspekt? Inwieweit spielt das jüdische Leben in den Gemeinden eine Rolle in der Darstellung? Geschieht die Darstellung jüdischer Religion auf adäquate Weise?

3. Frühe Neuzeit: Erfährt die soziale und wirtschaftliche Diversität jüdischen Lebens in dieser Epoche Beachtung? Wird in den Kapiteln zur Reformation auch auf den Antijudaismus Luthers eingegangen?

4. (Jüdische) Aufklärung und Emanzipation: Wird das historische Erkenntnispotential des Weges „aus dem Ghetto in die bürgerliche Gesellschaft“ (Jacob Katz) genutzt? Werden die Chancen und die Grenzen des Prozesses der Emanzipation der Juden dargestellt?

5. Zweite Hälfte des 19. Jh. und Kaiserreich: Wird eine Subsumierung jüdischer Geschichte dieser Epoche unter die Darstellung des Antisemitismus vermieden? Welcher

Stellenwert kommt der Darstellung des Antisemitismus zu; werden in diesem Rahmen Bezüge zum gegenwärtigen Antisemitismus hergestellt? Wie wird der Prozess der Verbürgerlichung der Juden – einschließlich ihres wirtschaftlichen Erfolgs und sozialen Aufstiegs – dargestellt? Erfahren die innerjüdischen Debatten um jüdische Identität und Religionsreform Aufmerksamkeit? Wird der Patriotismus unter den deutschen Juden gewürdigt?

6. Weimarer Republik: Welche Bedeutung wird der jüdischen Rolle im Kultur- und Geistesleben der Weimarer Republik, aber auch in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik eingeräumt? Wird trotz des in dieser Zeit zunehmenden Antisemitismus die Darstellung einer zwangläufig auf den Nationalsozialismus und die Diskriminierung und Verfolgung der Juden hinauslaufenden Geschichte vermieden?

7. Verfolgung im Nationalsozialismus und Holocaust: Ist noch immer eine Dominanz der Täterperspektive festzustellen oder treten daneben Selbstzeugnisse der diskriminierten und verfolgten Juden stärker in den Vordergrund? Erfahren jüdische Selbstbehauptung und jüdischer Widerstand eine angemessene Würdigung? Wie wird die Rolle der deutschen Bevölkerung im Kontext von Verfolgung und Ermordung der Juden dargestellt?

8. Deutschland nach 1945: Kommt das Schicksal der Überlebenden des Holocaust in den entsprechenden Kapiteln vor? Wird jüdisches Leben in Deutschland nach 1945 thematisiert, und wenn ja, auf welche Weise? Wird im Kontext von Kapiteln zu Fragen der Migration auf die jüdischen „Kontingentflüchtlinge“ aus der ehemaligen Sowjetunion und ihre Bedeutung für die jüdischen Gemeinden in Deutschland eingegangen?

9. Israel als jüdischer Staat: Wird die Geschichte des Staates Israel auch außerhalb des Nahostkonflikt-Kontextes dargestellt? Wie wird der Zionismus dargestellt; gibt es Bezüge auf das Verhältnis von Antisemitismus und Antizionismus? Wird der Nahostkonflikt auf ausgewogene, multiperspektivische Weise dargestellt? Finden sich eventuell Verzerrungen und Fehler, die einen israelbezogenen Antisemitismus befördern können? Wird Israel als demokratisches Land mit einer pluralen Gesellschaft dargestellt; welche Beachtung erfährt die israelische Zivilgesellschaft? Spielen die deutsch-israelischen Beziehungen eine Rolle? Werden stark emotionalisierende Bilder und Überschriften vermieden? Werden die verwendeten Abbildungen kontextualisiert, und wenn ja, auf welche Weise?

7.2 Verzeichnis der untersuchten Schulbücher

Buchtitel	Verlag & Jahr	Klassenstufen	ISBN / Web-ID
#Gesellschaftslehre NRW 5/6	Buchner 2020	5/6	978-3-661-70051-9
#Politik NRW 5/6	Buchner 2020	R, GS 5/6	978-3-661-70061-8
Am Anfang war das Wort. Religion gymnasiale Oberstufe	Patmos 2017	GYM Sek II	978-3-7627-0642-7
Am Anfang war das Wort. Religion gymnasiale Oberstufe	Patmos 2017	GYM Sek II	978-3-7627-0642-7
Anstöße 1 – Politik	Klett 2011	R 5/6	978-3-12-065440-7
Anstöße 2 – Politik	Klett 2011	R 7/8	978-3-12-065450-6
Bismillah – Islam verstehen 5	Schroedel 2011	5	978-3-507-70210-3
Bismillah – Islam verstehen 6	Schroedel 2012	6	978-3-507-70211-0
Buchners Geschichte Oberstufe, Einführungsphase	Buchner 2014	9/10	978-3-7661-4675-5
Buchners Geschichte Oberstufe, Qualifikationsphase	Buchner 2015	GYM Sek II, 11–13	978-3-7661-4677-9
Das IGL-Buch 2	Klett 2013	7/8	978-3-12-408820-8
Das IGL-Buch 3	Klett 2011	9/10	978-3-12-408830-7
Das Kursbuch Religion 1. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr	Calwer Verlag 2015	5/6	978-3-7668-4324-1
Das Kursbuch Religion 2. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr	Calwer Verlag 2016	7/8	978-3-7668-4326-5
Das Kursbuch Religion 3. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr	Calwer Verlag 2017	9/10	978-3-7668-4328-9
Das waren Zeiten 3	Buchner 2010	9 (G8)	978-3-7661-4793-6
Demokratie heute, Politik 5/6	Schroedel 2016	R 5/6	978-3-507-11170-7
Demokratie heute, Politik 7/8	Schroedel 2016	R 7/8	978-3-507-11171-4
Demokratie heute, Politik 9/10	Schroedel 2016	R 9/10	978-3-507-11172-1
denk/mal Geschichte 1	Schroedel 2011	5/6	978-3-507-35611-5
denk/mal Geschichte 2	Schroedel 2011	7/8	978-3-507-35612-2
denk/mal Geschichte 3	Schroedel 2012	9/10	978-3-507-35613-9
Denkträume wagen 1	Cornelsen 2020	GS, GYM 5/6	978-3-06-065810-7
Deutschbuch 8. Sprach- und Lesebuch Erweiterte Ausgabe	Cornelsen 2017	GS 8	978-3-06-062965-7
Deutschbuch 8. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe	Cornelsen 2015	GS 8	978-3-06-062628-1
Deutschbuch 9. Sprach- und Lesebuch. Differenzierende Ausgabe	Cornelsen 2016	GS 9	978-3-06-062629-8
Die Reise in die Vergangenheit 1	Westermann 2012	5/6	978-3-14-110751-7
Diercke Erdkunde 1, Diff. Ausgabe	Westermann 2018	R 5/6	978-3-14-116440-4
Diercke Erdkunde 1, Diff. Ausgabe	Westermann 2020	GS, R 5/6	978-3-14-113630-2
Diercke Erdkunde 2, Diff. Ausgabe	Westermann 2019	R 7/8	978-3-14-116448-0
Diercke Erdkunde 2, Diff. Ausgabe	Westermann 2021	GS, R 7/8	978-3-14-113639-5
Diercke Erdkunde 3	Westermann 2012	R 9/10	978-3-14-114633-2
Diercke Geographie, Aktuelle Ausgabe (2017) alle Bundesländer	Westermann 2017	GYM Sek II 11-13	978-3-14-114057-6
Diercke Geography – For Bilingual Classes, Volume 2	Westermann 2017	R 9/10	978-3-14-114038-5

Diercke Geography – For Bilingual Classes,Volume 1	Westermann 2015	R 7/8	978-3-14-114034-7
Diercke Praxis – Activity Book 2	Westermann 2021	GYM (G9) 9/10	978-3-14-115399-6
Diercke Praxis – Arbeits- und Lernbuch, Einführungsphase	Westermann 2016	GYM Sek II	978-3-14-114940-1
Diercke Praxis – Arbeits- und Lernbuch, Qualifikationsphase	Westermann 2016	GYM Sek II	978-3-14-115234-0
Diercke Praxis – Band 1	Westermann 2019	GYM (G8) 5/6	978-3-14-115378-1
Diercke Praxis – Band 2	Westermann 2018	GYM (G8) 7/8	978-3-14-115210-4
Diercke Praxis – Band 2	Westermann 2020	GYM (G9) 7/8	978-3-14-115385-9
Diercke Praxis – Band 2/3	Westermann 2021	GYM (G9) 7/10	978-3-14-115220-3
Diercke Praxis – Band 3	Westermann 2019	GYM (G8) 9	978-3-14-115215-9
Diercke Praxis, Einführungsphase/ Activity book 1	Westermann 2015	GYM Sek II	978-3-14-114958-6
Diercke Praxis, Qualifikationsphase/ Activity book 2	Westermann 2018	GYM Sek II	978-3-14-115235-7
Doppel-Klick 7. Das Sprach- und Lese-buch. Differenzierende Ausgabe	Cornelsen 2010	RS 7	978-3-06-061897-2
Doppel-Klick 9. Das Sprach- und Lese-buch	Cornelsen 2015	HS, GS 9	978-3-06-062337-2
Doppel-Klick 9. Das Sprach- und Lese-buch. Differenzierende Ausgabe	Cornelsen 2011	RS 9	978-3-06-061899-6
EinBlick in den Islam 5/6	Anadolu 2010	44717	978-3-86121-383-3
EinBlick in den Islam 7/8	Anadolu 2012	7/8	978-3-86121-480-9
entdecken und verstehen 1, Differenzie-rende Ausgabe	Cornelsen 2015	5/6	978-3-06-065052-1
entdecken und verstehen 2	Cornelsen 2012	7/8	978-3-06-064888-7
entdecken und verstehen 2, Differenzie-rende Ausgabe	Cornelsen 2015	7/8	978-3-06-065053-8
entdecken und verstehen 3	Cornelsen 2012	8/9	978-3-06-064889-4
entdecken und verstehen 3, Differenzie-rende Ausgabe	Cornelsen 2015	9/10	978-3-06-065075-0
Europa. Unsere Geschichte 1	Eduversum 2016	5/6	978-3-942708-29-6
Europa. Unsere Geschichte 2	Eduversum 2017	7	978-3-942708-31-9
Europa. Unsere Geschichte 3	Eduversum 2019	8	978-3-942708-32-6
Fair Play 5/6, Diff. Ausgabe	Schöningh 2014	GS, R 5/6	978-3-14-025401-4
Fair Play 5/6, Gymnasium	Westermann 2020	GYM 5/6	978-3-14-125920-9
Fair Play 7/8, Diff. Ausgabe	Schöningh 2015	R 7/8	978-3-14-025402-1
Fair Play 7-9, Gymnasium	Schöningh 2009	GYM, 7–9	978-3-14-025019-1
Fair Play 9/10, Diff. Ausgabe	Schöningh 2016	R 9/10	978-3-14-025403-8
Forum Geschichte 1	Cornelsen 2019	5/6 (G9)	978-3-06-065615-8
Forum Geschichte 2	Cornelsen 2020	7/8 (G9)	978-3-06-065619-6
Forum Geschichte kompakt 2 (Teilband 1)	Cornelsen 2008	7-9	978-3-06-063969-4
Geographie 7–9	Cornelsen 2008	Gy (G8) 7/8/9	978-3-06-064581-7
Geschichte entdecken 2	Buchner 2020	7/8 (G9)	978-3-661-31032-9
Geschichte real 1	Cornelsen 2011	5/6	978-3-06-064903-7
Geschichte real 2	Cornelsen 2012	7/8	978-3-06-064904-4
Geschichte Real 3	Cornelsen 2013	9/10	978-3-06-064905-1
Geschichte und Gegenwart 2	Schöningh 2012	7/8	978-3-14-024916-4
Geschichte und Geschehen 1	Klett 2019	5/6 (G9)	978-3-12-443015-1
Geschichte und Geschehen 2	Klett 2016	7/8	978-3-12-443060-1

Geschichte und Geschehen 2	Klett 2020	7/8 (G9)	978-3-12-443025-0
Geschichte und Geschehen 3	Klett 2017	9/10	978-3-12-443070-0
Geschichte und Geschehen, Einführungs-phase	Klett 2014	10 (G8) / 11 (G9)	978-3-12-430103-1
Geschichte und Geschehen, Qualifikati-onsphase	Klett 2015	GYM Sek II 11-13	978-3-12-430104-8
Gesellschaft bewusst 1, Diff. Ausgabe	Westermann 2014	5/6	978-3-14-114946-3
Gesellschaft bewusst 2, Diff. Ausgabe	Westermann 2015	7/8	978-3-14-114950-0
Gesellschaft bewusst 3	Westermann 2012	9/10	978-3-14-114623-3
Gesellschaft bewusst 3, Diff. Ausgabe	Westermann 2016	9/10	978-3-14-114954-8
Grundwissen Geographie, Sekundarstufe II	Cornelsen 2013	GYM Sek II	978-3-06-064211-3
Heimat und Welt + 5/6	Westermann 2013	5/6	978-3-14-144939-6
Heimat und Welt + 7/8	Westermann 2014	7/8	978-3-14-144943-3
Heimat und Welt + 9/10	Westermann 2017	9/10	978-3-14-144947-1
Heimat und Welt 5/6	Westermann 2012	R 5/6	978-3-14-113989-1
Heimat und Welt 7/8	Westermann 2012	R 7/8	978-3-14-113990-7
Heimat und Welt 9/10	Westermann 2013	R 9/10	978-3-14-113991-4
Horizonte 1	Westermann 2019	5/6	978-3-14-115322-4
Horizonte 2	Westermann 2020	7/8	978-3-14-115323-1
Horizonte 3	Westermann 2009	9 (G8)	978-3-14-111052-4
Horizonte Geschichte SII	Westermann 2015	GYM Sek II 11–13	978-3-14-111346-4
Klar|text 8. Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2017	RS 8	978-3-14-123693-4
Kombibuch Deutsch 9. Lese- und Sprachbuch für Gymnasien. Ausgabe N	C.C. Buchner 2010	GYM 9	978-3-7661-3612-1
Kursbuch Geschichte, Einführungsphase	Cornelsen 2014	10/11	978-3-06-064443-8
Kursbuch Geschichte, Qualifikations-phase	Cornelsen 2015	GYM Sek II 10–13	978-3-06-064445-2
Kursbuch Religion Elementar 1. Arbeits-buch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr	Calwer Verlag 2016	5/6	978-3-7668-4330-2
Kursbuch Religion Elementar 2. Ein Ar-beitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr	Calwer Verlag 2018	7/8	978-3-7668-4332-6
Kursbuch Religion Elementar 3. Ein Ar-beitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr	Calwer Verlag 2020	9/10	978-3-7668-4334-0
Kursbuch Religion Sekundarstufe II. Ar-beitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe	Calwer Verlag 2014	GYM Sek II 11/12/(13)	978-3-7668-4279-4
Kursbuch Religion Sekundarstufe II. Ar-beitsbuch für den Religionsunterricht in der Oberstufe	Calwer Verlag / Westermann 2021	GYM Sek II 11/12/(13)	978-3-14-171150-9
Leben gestalten 1. 5/6 Jahrgangsstufe	Klett 2020	5/6	978-3-12-007266-9
Leben gestalten 1. Ausgabe N, Realschulen und diff. Schulformen	Klett 2014	5/6	978-3-12-006230-1
Leben gestalten 1. Ausgabe N, Realschulen und diff. Schulformen	Klett 2014	5/6	978-3-12-006230-1

Leben gestalten 2. Ausgabe N, Realschulen und diff. Schulformen	Klett 2015	7/8	978-3-12-006231-8
Leben gestalten 2. Gymnasium	Klett 2014	7/8/9	978-3-12-006381-0
Leben gestalten 3. Ausgabe N, Realschulen und diff. Schulformen	Klett 2016	9/10	978-3-12-006232-5
Leben gestalten, Oberstufe, Einführungsphase	Klett 2020	GYM Sek II	978-3-12-007256-0
Leben leben 1. Praktische Philosophie. Ausgabe Nordrhein-Westfalen	Klett 2016	5/6	978-3-12-695500-3
Leben leben 2. Praktische Philosophie. Ausgabe Nordrhein-Westfalen	Klett 2009/2011	GS, R, 7–10	978-3-12-695240-8
Leben leben 2. Praktische Philosophie. Ausgabe Nordrhein-Westfalen	Klett 2018	5, 6	978-3-12-695501-0
Leben leben 3. Praktische Philosophie. Ausgabe Nordrhein-Westfalen	Klett 2018	9/10	978-3-12-695503-4
Lebensfragen an uns Menschen 9/10	Militzke 2012	GS, H, R, GYM, 9/10	978-3-86189-517-6
Mensch und Raum – Geographie, Einführungsphase	Cornelsen 2014	GYM Sek II	978-3-06-064552-7
Mensch und Raum – Geographie, Qualifikationsphase	Cornelsen 2015	GYM Sek II	978-3-06-064553-4
Menschen brauchen Menschen 5/6	Militze 2010	GS, H, R, 5/6	978-3-86189-511-4
Menschen in ihrer Welt 7/8	Militzke 2010	GS, H, R, 7/8	978-3-86189-514-5
Menschen Zeiten Räume 1	Cornelsen 2011	5/6	978-3-06-064951-8
Menschen Zeiten Räume 1	Cornelsen 2020	5/6	978-3-06-230129-2
Menschen Zeiten Räume 1, Diff. Ausgabe	Cornelsen 2013	5/6	978-3-06-064375-2
Menschen Zeiten Räume 2	Cornelsen 2012	7/8	978-3-06-064952-5
Menschen Zeiten Räume 2, Diff. Ausgabe	Cornelsen 2014	7/8	978-3-06-064376-9
Menschen Zeiten Räume 3	Cornelsen 2013	9/10	978-3-06-064953-2
Menschen Zeiten Räume 3, Diff. Ausgabe	Cornelsen 2015	9/10	978-3-06-064377-6
Mitten ins Leben. Religion 1	Cornelsen 2007	5/6	978-3-464-64758-5
Mitten ins Leben. Religion 2	Cornelsen 2009 (2. Druck 2010)	7/8/9/10	978-3-464-64759-2
Mittendrin. Lernlandschaften Religion	Kösel 2014	7/8/9 + 10	978-3-06-065410-9
Mittendrin. Lernlandschaften Religion	Kösel 2014	7/8/9 + 10	978-3-06-065410-9
Moment Mal! 1 Evangelische Religion	Klett 2020	5/6	978-12-007301-7
Moment Mal! 2 Evangelische Religion	Klett 2021	7/8	978-3-12-007302-4
Moment Mal! 2 Evangelische Religion Gymnasium. 7–9. Jahrgangsstufe	Klett 2013	7/8/9	978-3-12-006611-8
Moment Mal! Evangelische Religion. Oberstufe, Einführungs- & Qualifikationsphase	Klett 2016	GYM Sek II 11/12/(13)	978-3-12-006792-4
Mosaik - Geschichte auf der Spur 2	Oldenbourg 2008	7/8	978-3-486-00626-1
Ortswechsel. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 7/8/9	Claudius Verlag 2014	7/8/9	978-3-532-70041-9

P.A.U.L.D. 10. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2014	GS 10	978-3-14-028025-9
P.A.U.L.D. 7. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2014	GYM	978-3-14-028022-8
P.A.U.L.D. 8. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2014	GYM 8	978-3-14-028023-5
philo praktisch 1	C.C. Buchner 2009	GS, R, 5/6	978-3-7661-6665-4
philo praktisch 1	C.C. Buchner 2021	GS, R, 5/6	978-3-661-21055-1
philo praktisch 2A	C.C. Buchner 2011	GS, R, GYM 7/8	978-3-7661-6667-8
philo praktisch 2B	C.C. Buchner 2011	GS, R, 9/10; GYM 9	978-3-7661-6647-0
philo praktisch 3	C.C. Buchner 2008	GS, R, 9/10; GYM 9	978-3-7661-6669-2
Politik & Co. 2. Politik/Wirtschaft für das Gymnasium	Buchner 2011	7/8/9 (G8)	978-3-7661-6896-2
Politik & Co. 9. Politik/Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch	Buchner 2017	9 (G9)	978-3-661-71033-4
Politik entdecken 1 – Ausgabe B	Cornelsen 2011	R 5/6	978-3-06-064922-8
Politik entdecken 2 – Ausgabe B	Cornelsen 2011	R 7/8	978-3-464-64923-5
Politik entdecken 3 – Ausgabe B	Cornelsen 2013	R 9/10	978-3-464-64924-2
Politik entdecken. Band 2	Cornelsen 2009	7/8 (G8)	978-3-464-64999-2
Politik und Co. NRW 5/6	Buchner 2019	GS 5/6	978-3-661-71075-4
Politik und Wirtschaft verstehen 7/8	Schroedel 2016	7/8 (G8)	978-3-507-11131-8
Politik und Wirtschaft verstehen 9	Schroedel 2016	9 (G8)	978-3-507-11132-5
Politik, Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch	Schöningh 2012	7/8/9 (G8)	978-3-14-024427-5
Politik. Wirtschaft entschlüsseln 7/8	Schöningh (West-ermann) 2018	7/8 (G8)	978-3-14-024468-8
Politik. Wirtschaft entschlüsseln 9	Westermann 2019	9 (G8)	978-3-14-024470-1
politik.21 - Nordrhein-Westfalen 1	Buchner 2011	R 5/6	978-3-7661-8806-9
politik.21 - Nordrhein-Westfalen 2	Buchner 2016	R 7/8	978-3-7661-8807-6
politik.21 - Nordrhein-Westfalen 3	Buchner 2013	R 9/10	978-3-7661-8808-3
Praktische Philosophie 1	Cornelsen 2009	GS, R, 5/6	978-3-06-120013-8
Praktische Philosophie 2	Cornelsen 2008	GS, R, GYM 7/8	978-3-06-120014-5
Praktische Philosophie 3	Cornelsen 2009	GS, R, GYM 9/10	978-3-06-120015-2
Praxis Geographie 2	Westermann 2008	7/8 (G8)	978-3-14-114156-9
Praxis Geographie 3	Westermann 2009	9 (G8)	978-3-14-114158-0
Praxis Geographie, Einführungsphase	Westermann 2010	GYM Sek II	978-3-14-114159-7
Praxis Geographie, Qualifikationsphase	Westermann 2011	GYM Sek II	978-3-14-114160-3
Praxis Sprache 10. Sprechen, Schreiben, Lesen	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2014	HS, GS, R 10	978-3-14-120780-4

Praxis Sprache 9. Sprechen, Schreiben, Lesen	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2013	HS, GS, R 9	978-3-14-120779-8
Praxis: Sprache & Literatur 9	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2008	GYM	978-3-14-120829-0
Praxis: Sprache & Literatur 8	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2007	GYM	978-3-14-120828-3
Projekt G 1	Klett 2017	5/6	978-3-12-408803-1
Projekt G 2	Klett 2018	7/8	978-3-12-408804-8
Projekt G 3	Klett 2018	9/10	978-3-12-408805-5
Reise in die Vergangenheit 1	Westermann 2012	5/6	978-3-14-110751-7
Reli kompetent 5./6.	Kösel 2017	5/6	978-3-06-065506-9
reli plus. Evangelische Religion 2	Klett 2014	7/8	978-3-12-006623-1
reli plus. Evangelische Religion 3	Klett 2015	9/10	978-3-12-006624-8
reli plus. Evangelische Religion. Unter-richtswerk für Nordrhein-Westfalen	Klett 2013	5/6	978-3-12-006715-3
Religion im Dialog. Klasse 5/6	Vandenhoeck & Ruprecht 2018	5/6	978-3-525-70251-2
Religion im Dialog. Klasse 7/8	Vandenhoeck & Ruprecht 2020	7/8	978-3-525-70291-8
Religionsbuch 1. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht	Cornelsen 2010	5/6	978-3-06-120147-0
Religionsbuch 2. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht	Cornelsen 2011	7/8/9	978-3-06-120148-7
Religionsbuch 3. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht	Cornelsen 2012	9/10	978-3-06-120149-4
Religionsbuch Oberstufe	Cornelsen 2014	10/11/12	978-3-06-120206-4
Respekt 1. Arbeitsbuch für Ethik, Werte und Normen und Praktische Philosophie.	Cornelsen 2012	GS, H, R 5/6	978-3-06-120217-0
Respekt 2. Arbeitsbuch für Ethik, Werte und Normen und Praktische Philosophie.	Cornelsen 2012	GS, H, R 7/8	978-3-06-120218-7
Respekt 3. Arbeitsbuch für Ethik, Werte und Normen und Praktische Philosophie.	Cornelsen 2012	GS, H, R 9/10	978-3-06-065128-3
sensus Religion. Vom Glaubenssinn und Sinn des Glaubens. Unterrichtswerk für die Oberstufe	Kösel 2013	GYM Sek II	978-3-06-065490-1
Seydlitz - Erdkunde 1, Diff. Ausgabe	Schroedel 2016	GS 5/6	978-3-507-53186-4
Seydlitz - Erdkunde 1, Diff. Ausgabe	Westermann 2021	GS, R 5/6	978-3-14-101540-9
Seydlitz - Erdkunde 2, Diff. Ausgabe	Schroedel 2015	GS 7/8	978-3-507-53190-1
Seydlitz - Erdkunde 3, Diff. Ausgabe	Schroedel 2017	GS 9/10	978-3-507-53193-2
Seydlitz Geographie 1, Gymnasium	Westermann 2019	GYM 5/6	978-3-14-113180-2
Seydlitz Geographie 2, Gymnasium	Schroedel 2009	7/8/9 (G8)	978-3-507-52645-7
starkeSeiten Wirtschaft/Politik 5/6	Klett 2020	GS, R 5/6	978-3-12-007344-4
Staunen und Verstehen 1–2	Anadolu 2017	1/2	978-3-86121-653-7

TEAM 1, Politik und Wirtschaft, Diff. Ausgabe	Schöningh 2016	R 5/6	978-3-14-023726-6
TEAM 1, Politik und Wirtschaft, Diff. Ausgabe	Schöningh 2020	R 5/6	978-4-14-105270-1
TEAM 2, Politik und Wirtschaft, Diff. Ausgabe	Schöningh 2016	R 7/8	978-3-14-023728-4
TEAM 3, Politik und Wirtschaft, Diff. Ausgabe	Schöningh 2017	R 9/10	978-3-14-023730-7
TEAM 7/8. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft	Schöningh 2014	7/8 (G8)	978-3-14-023731-4
TEAM 9. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft	Schöningh 2016	9 (G8)	978-3-14-023732-1
Terra Erdkunde 1	Klett 2020	5/6 (G9)	978-3-12-105201-1
Terra Erdkunde 1, Diff. Ausgabe	Klett 2017	R 5/6	978-3-12-104912-7
Terra Erdkunde 1, Diff. Ausgabe	Klett 2020	R 5/6	978-3-12-105301-8
Terra Erdkunde 2	Klett 2017	7/8 (G8)	978-3-12-104619-5
Terra Erdkunde 2	Klett 2020	7/8 (G9)	978-3-12-105202-8
Terra Erdkunde 2, Diff. Ausgabe	Klett 2018	R 7/8	978-3-12-104913-4
Terra Erdkunde 2, Diff. Ausgabe	Klett 2021	R 7/8	978-3-12-105302-5
Terra Erdkunde 3	Klett 2018	9 (G8)	978-3-12-104620-1
Terra Erdkunde 3	Klett 2021	9/10 (G9)	978-3-12-105203-5
Terra Erdkunde 3, Diff. Ausgabe	Klett 2018	R 9/10	978-3-12-104914-1
Terra Geographie, Einführungsphase	Klett 2014	GYM Sek II	978-3-12-104129-9
Terra Geographie, Gesamtband	Klett 2015	GYM Sek II	978-3-12-104131-2
Terra Geographie, Qualifikationsphase	Klett 2011	GYM Sek II	978-3-12-104101-5
theologisch 1. Unterrichtswerk für evangelische Religion	Buchner 2020	5/6	978-3-661-79055-8
Treffpunkte 10. Lesebuch für das 10. Schuljahr	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2011	GS 10	978-3-507-42430-2
Treffpunkte 7. Lesebuch für das 7. Schuljahr. Neubearbeitung	Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2009	GS 7	978-3-507-42427-2
trio Gesellschaftslehre 5/6	Schroedel 2011	5/6	978-3-507-36155-3
trio Gesellschaftslehre 7/8	Schroedel 2013	7/8	978-3-507-36156-0
trio Gesellschaftslehre 9/10	Schroedel 2014	9/10	978-3-507-36157-7
Unsere Erde 1	Cornelsen 2011	R 5/6	978-3-06-064935-8
Unsere Erde 1, Diff. Ausgabe NRW	Cornelsen 2021	R 5/6	978-3-06-240008-7
Unsere Erde 1, Gymnasium G9	Cornelsen 2019	GYM 5/6	978-3-06-230144-5
Unsere Erde 2	Cornelsen 2012	R 7/8	978-3-06-064936-5
Unsere Erde 2, Gymnasium	Cornelsen 2018	7/8 (G8)	978-3-06-230055-4
Unsere Erde 2, Gymnasium	Cornelsen 2020	7/8 (G9)	978-3-06-230018-9
Unsere Erde 3	Cornelsen 2012	R 9/10	978-3-06-064937-2
Unsere Erde 3, Gymnasium	Cornelsen 2019	9 (G8)	978-3-06-230058-5
Unsere Erde 3, Gymnasium	Cornelsen 2021	9/10 (G9)	978-3-06-230021-9
Vernünftig glauben, Oberstufe	Schöningh 2011	GYM Sek II	978-3-14-053565-6
Vernünftig glauben, Oberstufe	Westermann 2020	GYM Sek II	978-3-14-053569-4
Wege des Glaubens 2, 7./8. Jahrgangsstufe	Patmos 2018	7/8	978-3-7627-0616-8

Wege des Glaubens 2, Sekundarstufe 1, Gymnasium	Patmos 2015	7/8	978-3-7627-0480-5
weiter denken – Band A	Schroedel 2011	GS, R, 6/7	978-3-507-70201-1
weiter denken – Band B	Schroedel 2009	R, 8–10; GYM 8/9	978-3-507-70202-8
Wirtschaft und Politik 5/6, Diff. Ausgabe	Cornelsen 2021	R 5/6	978-3-06-065915-9
Wortstark 10. Basis. Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2016	GS 10	978-3-507-48393-4
Wortstark 10. Themen und Werkstätten für den Deutschunterricht. Erweiterte Ausgabe	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2013	GS 10	978-3-507-48030-8
Wortstark 8. Basis. Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2014	GS 8	978-3-507-48391-0
Wortstark 9. Basis. Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2015	GS 9	978-3-507-48392-7
Wortstark 9. Basis. Sprach-Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen	Westermann Schroedel Diester-weg Schöningh Winklers GmbH 2011	GS 9	978-3-507-48279-1
Zeichen der Hoffnung 3, 9./10. Jahr-gangsstufe	Patmos 2018	9/10	978-3-7627-0617-5
Zeichen der Hoffnung 3. Religion Sekun-darstufe I	Patmos 2015	9/10	978-3-7627-0481-2
Zeit der Freude 1. Grundfassung	Patmos 2016	5/ 6	978-3-7627-0615-1
Zeiten und Menschen 1	Westermann 2019	5/6 (G9)	978-3-14-124845-6
Zeiten und Menschen 2	Schöningh 2017	7/8 (G8)	978-3-14-034529-3
Zeiten und Menschen 2	Westermann 2020	7/8 (G9)	978-3-14-124846-3
Zeiten und Menschen, Einführungsphase Oberstufe	Schöningh 2014	10	978-3-14-024946-1
Zeitreise 1, Diff. Ausgabe	Klett 2017	5/6	978-3-12-451040-2
Zeitreise 2, Diff. Ausgabe	Klett 2018	7/8	978-3-12-451050-1
Zeitreise 3, Diff. Ausgabe	Klett 2019	9/10	978-3-12-451060-0
mBook - gemeinsames Lernen	IdL - Institut für digitales Lernen 2018	GYM 5 – 9	