

Sara Brom, Werner Dreier, Eleonore Lappin-Eppel,
Falk Pingel, Amos Raban (Hrsg.)

**DIE DARSTELLUNG VON JUDEN, JUDENTUM
UND ISRAEL IN ÖSTERREICHISCHEN
SCHULBÜCHERN SOWIE VON ÖSTERREICH IN
ISRAELISCHEN SCHULBÜCHERN**

Bilaterales Schulbuchkomitee: Analysen und
Empfehlungen für Geschichte und Geografie

Im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für
Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie des israelischen
Bildungsministeriums

Durchführung des Projekts:

erinnern.at

NATIONALSOZIALISMUS UND HOLOCAUST: GEDÄCHTNIS UND GEGENWART

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung



State of Israel
Ministry of Education

Im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für
Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie des israelischen
Bildungsministeriums

Sara Brom, Werner Dreier, Eleonore Lappin-Eppel,
Falk Pingel, Amos Raban (Hrsg.)

**DIE DARSTELLUNG VON JUDEN, JUDENTUM
UND ISRAEL IN ÖSTERREICHISCHEN
SCHULBÜCHERN SOWIE VON ÖSTERREICH IN
ISRAELISCHEN SCHULBÜCHERN**

Bilaterales Schulbuchkomitee: Analysen und
Empfehlungen für Geschichte und Geografie

Impressum

Medieninhaber und Verleger:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Abteilung Präs/14 & Abt. V/8

Herausgegeben von Sara Brom, Werner Dreier, Eleonore Lappin, Falk Pingel, Amos Raban

Minoritenplatz 5, 1010 Wien

Tel.: +43 1 531 20-0

Grafische Gestaltung: Sabine Sowieja

Druck: BMBWF

Wien, 03.2022

Copyright und Haftung:

Auszugsweiser Abdruck ist nur mit Quellenangabe gestattet, alle sonstigen Rechte sind ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig.

Es wird darauf verwiesen, dass alle Angaben in dieser Publikation trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen und eine Haftung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Autorin/des Autors ausgeschlossen ist. Rechtsausführungen stellen die unverbindliche Meinung der Autorin/des Autors dar und können der Rechtsprechung der unabhängigen Gerichte keinesfalls vorzugreifen.

Herausgegeben auf Hebräisch und Deutsch im Auftrag des
bilateralen israelisch-österreichischen Schulbuchkomitees

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Ziele und Methoden der Schulbuchanalyse (Falk Pingel / Amos Raban)	11
DIE ÖSTERREICHISCHEN SCHULBÜCHER: ÜBERSICHT, ANALYSEN, EMPFEHLUNGEN	
Schulsystem und Schulbuch in der Republik Österreich	
<i>Schulische Bildung in Österreich – ein Überblick (Werner Dreier)</i>	19
<i>Das Schulbuch – ein Diener vieler Herren (und Damen) (Claudia Rauchegger-Fischer)</i>	23
<i>Die Rolle des Schulbuchs für den Unterricht (Philipp Mittnik)</i>	35
<i>Die Entwicklung des Lehrplans im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSKPB) (Philipp Mittnik)</i>	41
<i>Die Lehrpläne für Geographie und Wirtschaftskunde (GWK) (Philipp Mittnik)</i>	51
Analyse und Bewertung der österreichischen Schulbücher für die Fächer „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ sowie „Geographie und Wirtschaftskunde“	
<i>Die Darstellung von Jüdinnen und Juden sowie jüdischen Lebens in den Themenbereichen: Aufgeklärter Absolutismus – Antisemitismus im 19. Jahrhundert – Zionismus (Philipp Mittnik in Kooperation mit David Hasenauer und Claudia Rauchegger-Fischer)</i>	61

*Von der nationalsozialistischen Herrschaft in die Zweite Republik
(Claudia Rauchegger-Fischer in Kooperation mit David Hasenauer und Philipp
Mittnik)* 79

*Israel und Palästina im österreichischen Geschichtsbuch (David Hasenauer in
Kooperation mit Claudia Rauchegger-Fischer und Philipp Mittnik)* 117

*Judentum und Staat Israel in den Schulbüchern für Geographie und
Wirtschaftskunde (Philipp Mittnik)* 173

*Die Darstellung des Staates Israel in österreichischen Schulatlanten
(Philipp Mittnik)* 185

Empfehlungen der Kommission

*Empfehlungen zur Darstellung der jüdischen Geschichte, des Nationalsozialismus/
der Shoa und von Israel in österreichischen Schulbüchern für den Geschichtsunter-
richt* 195

*Empfehlungen zur Darstellung von Israel in österreichischen Schulbüchern für den
Geographieunterricht und in Atlanten* 201

Liste der untersuchten österreichischen Schulbücher 204

DIE ISRAELISCHEN SCHULBÜCHER: ÜBERSICHT, ANALYSEN, EMPFEHLUNGEN **Schulsystem und Schulbuch in Israel**

Das israelisches Bildungssystem 213

Die Zulassung von Lehrbüchern 214

*Fach-Unterricht in Israel: Geschichte und Geographie – Mensch und Umwelt
Geschichtsunterricht* 217

<i>Geographieunterricht – Mensch und Umwelt</i>	226
Analyse der israelischen Schulbücher	
<i>Geographie – Mensch und Umwelt</i>	232
<i>Analyse der Geschichtslehrbücher</i>	234
<i>Auswertung der Geographie-Lehrbücher – Mensch und Umwelt</i>	278
Empfehlungen der Kommission zur Darstellung Österreichs in den israelischen Schulbüchern	
<i>Empfehlungen für die Geschichtslehrbücher</i>	288
<i>Empfehlungen für die Lehrbücher und Atlanten des Geografieunterrichts (Geografie – Mensch und Umwelt)</i>	290

Vorwort

Der Staat Israel und die Republik Österreich unterhalten seit vielen Jahren umfassende und freundschaftliche diplomatische Beziehungen und arbeiten in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Forschung intensiv zusammen. Das erste bilaterale „Memorandum of Understanding“ zur Kultur- und Bildungskooperation aus dem Jahr 1996 bildete eine wichtige Grundlage für die positive Entwicklung der Beziehungen zwischen den beiden Ländern. Dieses Dokument war der Schlüssel zur konstruktiven Zusammenarbeit im Umgang mit einem für Österreich und Israel sehr schwierigen Kapitel der österreichischen, europäischen und jüdischen Geschichte des 20. Jahrhunderts, das durch den Nationalsozialismus und den Holocaust geprägt war. Das „Memorandum of Understanding“ enthielt das erste Bekenntnis zur Zusammenarbeit im Bereich der Holocaust-Education und empfahl die gemeinsame Analyse von Schulbüchern für den Geschichts- und Geographieunterricht.

Der erste Schritt zur Umsetzung dieser Initiative war eine Modellpartnerschaft für die Lehrerbildung zwischen Yad Vashem und dem vom österreichischen Bundesministerium für Bildung eingerichteten Institut für Holocaust-Education erinnern.at. Seither haben sich 800 österreichische Lehrkräfte mit jüdischen und israelischen Shoah-Erzählungen auseinandergesetzt; es wurde ein breites Spektrum an modernen Unterrichtsmaterialien entwickelt, und beide Länder sind als Mitglieder der „International Holocaust Remembrance Alliance“ eine Arbeitspartnerschaft eingegangen, um eine angemessene Vermittlung der Shoah zu gewährleisten und Antisemitismus aktiv zu bekämpfen. Alle österreichischen Bildungsminister:innen haben seither Arbeitsbesuche in Israel durchgeführt, und es wurden zahlreiche weitere Kooperationsvereinbarungen geschlossen. Seit 2017 wird diese erfolgreiche Beziehung im Bildungsbereich in Form einer bilateralen Kommission fortgesetzt, die von den Bildungsministerien beider Länder eingerichtet wurde und die Aufgabe hat, israelische und österreichische Schulbücher für den Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht sowie für Geografie zu vergleichen.

Dies stellt einen wichtigen Meilenstein in den bilateralen Beziehungen zwischen den beiden Nationen dar, da die Analyse all die Prozesse untersucht, die das Selbstbild junger Menschen in beiden Ländern mit ihrer jeweils eigenen komplexen historischen Vergangenheit prägen, und dadurch das gegenseitige Verständnis fördern soll. Dieses Projekt ähnelt einer anderen Studie, die zwischen 2010 und 2014 von einer gemeinsamen israelisch-deutschen Kommission durchgeführt wurde.

Die Entscheidung beider Länder, die Unterrichtsmaterialien zu prüfen, war mutig, denn es ist ein mutiger Schritt, sich gegenseitig die Einstellungen, Stereotypen und Eindrücke des jeweils anderen Landes, die sich in den Schulbüchern widerspiegeln, zu erläutern und dann gemeinsam Empfehlungen für notwendige Verbesserungen zu formulieren. Dies erfordert auch ein hohes Maß an Offenheit und gegenseitigem Vertrauen.

Dabei wurde eine Reihe von Fragen untersucht, insbesondere die Frage, wie die Schulbücher in den beiden Ländern den aktuellen und historischen Stand der Dinge im jeweils anderen Staat darstellen. Die zeitaufwändige und umfassende Analyse, die intellektuelle Anstrengung und die von allen Partnern investierte Kreativität spiegeln die Tatsache wider, dass Schulbücher einer von mehreren Faktoren sind, die das Bewusstsein der Schüler:innen prägen. Die ausgewählten Fächer Geschichte (das in Österreich auch Staatsbürgerkunde einschließt) und Geografie sind besonders geeignet, das Weltbild der heutigen Jugend zu beeinflussen.

Die gemeinsame Kommission traf sich zunächst zu Konferenzen und intensiven Diskussionen, die sich aufgrund der COVID-19-Pandemie in zahlreiche Online-Arbeitssitzungen verlagerten. Der Prozess erforderte Engagement, Verständnis und Sensibilität für die unterschiedlichen Wahrnehmungen der historischen Ereignisse und Entwicklungen.

In einer Zeit, in der sich Bildungsmedien nicht nur auf Schulbücher beschränken, sondern ein breites Spektrum an Materialien umfassen, ist es das Ziel dieser Analyse, alle relevanten Stakeholder zu motivieren, ihre Erkenntnisse umzusetzen und dafür zu sorgen, dass diese bei der Unterrichtsgestaltung beachtet werden.

Dies wird zweifellos Zeit in Anspruch nehmen, aber wir sind überzeugt, dass die notwendigen Veränderungsprozesse gelingen und zu einer weiteren positiven Entwicklung der bilateralen Beziehungen zwischen Österreich und Israel führen werden.

Wir danken den Mitgliedern der Kommission, die ihre Aufgaben in professioneller Art und Weise, mit großem Engagement und in einer Atmosphäre des gegenseitigen Respekts wahrgenommen haben: dem Vorsitzenden der österreichischen Kommission, Dr. Werner Dreier, und ihren Mitgliedern, Prof. Philipp Mittnik, Dr. Claudia Rauchegger-Fischer, Mag. David Hasenauer, Univ. Doz. Dr. Eleonore Lappin-Eppel und Dr. Falk Pingel, sowie den Mitgliedern der israelischen Kommission, Dr. Dalit Attrezki, Dr. Orna Katz Atar, Belha Glicksberg, Dr. Kasem Darawsha, Pnina Gazit, Shoshi Yitzhaki, Hanita Baram, Sarah Brom, Prof. Arnon Medzini, Hadar Brodman, Ali Harish, Gilad Menib, Dr. Anat Kidron und Amos Raban, die die Arbeit der Kommission in professioneller und kollegialer Weise durchgeführt haben.

Dalia Fenig

Stellvertretende Vorsitzende des Pädagogischen Sekretariats, Direktorin der Abteilung A für Pädagogische Entwicklung, Bildungsministerium, Israel

Martina Maschke

Leiterin der Abteilung für bilaterale Angelegenheiten; Holocaust Education - international, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Österreich

Sonja Hinteregger-Euller

Leiterin der Abteilung für Bildungsmedien, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Österreich

Ziele und Methoden der Schulbuchanalyse

FALK PINGEL | AMOS RABAN

Internationale Forschungen zu Schulbüchern weisen eine große Bandbreite methodischer Ansätze auf, die sich beträchtlich in Untersuchungs- und Interpretationstiefe sowie den angewandten methodischen Werkzeugen unterscheiden. Mit dem Wiederaufkommen der internationalen Schulbuchrevision nach dem Zweiten Weltkrieg formulierte einer ihrer Protagonisten, Ernst-Otto Schüddekopf vom damaligen „Internationalen Schulbuchinstitut“ in Deutschland – einem der führenden Institutionen auf diesem Gebiet – treffend, dass Schulbuch-„Arbeit“ weder eine besondere Methode noch Didaktik aufweise, sondern eine „pragmatische Kunst“ sei, die sich mit den Projekten seit der Gründerzeit in den 1920er Jahren bis heute selbst entfaltet habe (Schüddekopf 1966; Riemenschneider 1981). Niedergeschrieben im Jahr 1966 trifft dieses Diktum noch immer für viele internationale Projekte zu, die eine gegenseitige Schulbuchrevision anstreben.

Hermeneutische Konzepte der Inhaltsanalyse und Interpretation, die die Methoden von Projekten der Zeit vor und nach dem Zweiten Weltkrieg charakterisierten, prägen weiterhin viele bi- und multilaterale Studien der Schulbuchrevision, die unter der Schirmherrschaft von offiziellen Bildungsinstitutionen durchgeführt werden. Da in ihrem Zentrum das Bild der jeweils beteiligten Länder steht, das allerdings oft nur den geringeren Teil der gesamten Schulbuchdarstellung einnimmt, bleibt ihr analytischer Zweck ebenso beschränkt wie ihre methodischen Werkzeuge und finanziellen Mittel, die von den Bildungsinstitutionen für die Forschungsgruppen bereit gestellt werden. Das trifft bis zu einem gewissen Grade auch auf das österreichisch-israelische Projekt zu.

Im Gegensatz dazu sind Forschungsprojekte, durchgeführt von akademischen Institutionen, mehr an Struktur und Inhalt des gesamten Buches interessiert sowie an der Beziehung zwischen den unterschiedlichen Medien, die von den Schulbuchautoren benutzt werden, deren didaktischen Funktionen und dem pädagogischen Kontext, in den das jeweilige Schulbuch eingebettet ist. Sie haben eine breitere Zielsetzung als nur die Repräsentation einer kleinen Anzahl von Ländern in den Unterrichtsmitteln zu untersuchen. Deshalb wenden sie ausgefeiltere Methoden an und benutzen häufig quantitative, Computer-basierte Analysen (Fuchs, 2011).

Die Ausweitung von Forschungsinteressen und methodischen Ansätzen wurde nicht zuletzt durch die zunehmende Vielfalt der Medien ausgelöst, die dem Schulbuchinhalt Form geben. Während bis in die 1960er/1970er Jahre Schulbuchforschung mit der Interpretation von geschriebenem Text identisch war, bestehen heutige Schulbücher nicht nur aus dem Autorentext (der oft den geringeren Teil des gesamten Buches ausmacht), sondern auch aus Dokumenten, Illustrationen (Bilder, Fotos), Statistiken usw., deren Entschlüsselung und Interpretation eigene methodische Fertigkeiten erfordert. Auf diesem Hintergrund begegnet ein nur hermeneutischer Zugang wachsender Kritik und daher greifen auch politisch angeregte Projekte der Schulbuchrevision zunehmend zu einer Mischung methodischer Werkzeuge einschließlich quantitativer Untersuchungen und Strategien von Inhaltsanalyse, die den subjektiven Faktor zu reduzieren geeignet sind. In dieser Hinsicht ist auf die „grounded theory“ (Bryant and Charmaz, 2010) oder qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2000) hinzuweisen, die auf einer schrittweisen Kategorisierung nach bestimmten Regeln aufbaut. Da diese Zugänge jedoch auf einem theoretischen Rahmen beruhen und ein komplexeres methodisches Vorgehen erfordern, wählen die meisten Projekte internationaler Schulbuchrevision ein eklektisches Herangehen und benutzen weniger subtile Verfahren zum Kodieren und zur Kontrolle der Interpretationen seitens der beteiligten Forscher. Ihre methodischen Werkzeuge dienen dazu offene oder verborgene, implizite Annahmen offen zu legen, die auf politische Ideologien, kulturelle Sichtweisen, soziale Präferenzen usw. der Schulbuchautor:innen Bezug nehmen, wie sie sich z.B. im sprachlichen Stil oder der Auswahl von Inhalten, Quellen und Illustrationen zeigen. Die Methoden und Zielsetzungen dieser Zugänge, die auch den österreichisch-israelischen Schulbuchvergleich charakterisieren, können unter dem Begriff der kritischen Diskursanalyse subsumiert werden (van Dijk 2007 und 2009). Dessen theoretischer Rahmen dürfte noch mehr im Konzept des induktiven Verstehens als in methodisch kontrollierter, repräsentativer Sozialforschung verankert sein. Dabei liegt die Konzentration auf der Aufdeckung der Konstruktion von Identitätsbezügen, des Selbst und des Anderen, von inklusiven und exklusiven Konzepten der Zugehörigkeit. Solche Weisen der Repräsentation sind besonders relevant in Hinsicht auf die österreichische Analyse, wie Juden und Antisemitismus in den Schulbüchern dargestellt werden. Stoletzki (2013) hat Forschungsfragen entwickelt, die unschwer auf das österreichisch-israelische Projekt angewandt werden konnten.

Zum Beispiel: Werden bestimmte Gruppen der Gesellschaft vor allem als Objekte der Geschichte dargestellt im Gegensatz zu anderen, die als Träger der Geschichte angesehen werden? Trägt die Sprache Konnotationen von Distanzierung oder positiver Zuwendung? Werden die täglichen Lebensbedingungen von Minoritäten nur vom Standpunkt der Mehrheit aus betrachtet oder auch von innen heraus, von der Sichtweise der Minoritäten? Werden Juden vor allem als religiöse Gruppe dargestellt oder bieten die Bücher auch Einsicht in deren wirtschaftliches, politisches und kulturelles Leben? Obwohl es dazu wenig empirische Untersuchungen gibt, ist es allgemein anerkannt, dass Bilder besser erinnert werden und die Aufmerksamkeit der Schüler mehr auf sich ziehen als geschriebener Text (Pettersson, 2010). Daher ist es wichtig zu prüfen, ob Bilder und Illustrationen einseitige Sichtweise vermitteln (Matthes und Heinze, 2010) und zum Beispiel Juden nur als passive Opfer darstellen.

Von Anbeginn des israelisch-österreichischen Projektes war klar, dass die allgemeinen Gegenstände der wechselseitigen Analysen – die Geschichte und Geographie von Österreich/des Habsburger Imperiums beziehungsweise der Juden/Israels – nicht oder nur selten im Fokus der Schulbuchdarstellung stehen würden und dass das Sample für eine quantitative Analyse für einzelne Themenbereiche zu klein sein könnte. Grundsätzlich sind daher alle Bezüge zu den relevanten Themen in einer Analysetabelle festgehalten worden, damit auch singuläre Inhalte nicht verloren gehen. Deren Interpretation gründete auf einer Matrix, die aus folgenden Kategorien besteht:

- a. dem Kontext, in dem das Zitat steht (normalerweise dem entsprechenden Kapitel oder Absatz);
- b. der Art der Darstellung (Autorentext; Dokument – offiziell/ego, Foto/Illustration, Karte/Diagramm/Statistik; Aufgaben);
- c. der Art der Beschreibung (geschriebenem Text: Fakten-orientiert/erklärend/ emphatisch/normativ; den Bildern: Zentrum/Peripherie, Opfer-/Verfolger-/ Mitläufer-Perspektive, „normale“ Menschen/Führer, Individuen/ Gruppen, Ereignisse, Landschaften usw.);
- d. der Perspektive (rational/emotional, vergleichend/kontrastierend, Problem-orientiert, Mehrheit/Minderheit, inklusiv/exklusiv);
- e. der Sprache (aktiv/passiv, Handlungsträger: Individuen/Gruppen/ anonym);
- f. den Kommentaren.

Nach der Aufstellung der Matrix wurden Pretests mit einer kleinen Auswahl von Schulbüchern vorgenommen, um die Anwendbarkeit der Matrix zu prüfen. Aus den erhaltenen Resultaten ließen sich dann die relevanten Gegenstände für das gemeinsame Projekt definieren.

Diese wurden im österreichischen Falle noch einmal verglichen mit den Einschätzungen der Analysanden, welche Inhaltsgebiete sie für eine adäquate Darstellung des Untersuchungsgegenstandes in den Schulbüchern für unverzichtbar hielten. Aus beiden Verfahren wurde die folgende Liste von Inhaltsgebieten abgeleitet, die das Rückgrat des analytischen Berichts der österreichischen Seite bilden:

- a. Juden als Minderheit in einer christlichen Gesellschaft während des Aufgeklärten Absolutismus im Habsburger Reich,
- b. Antisemitismus, Emanzipation/Zionismus, Assimilation (das 19. Jahrhundert bis 1918 bzw. 1938),
- c. die österreichischen Juden unter dem Nationalsozialismus,
- d. Juden in Österreich und israelisch-österreichische Beziehungen nach 1945,
- e. Israel seit 1948,
- f. der Nah-Ost-Konflikt,
- g. Jüdisch-palästinensische Beziehungen vor 1948,
- h. Antisemitismus,
- i. Terrorismus,
- j. Einfluss der Religion auf die israelische Gesellschaft.

Diese Untersuchungsfragen und thematischen Bereiche dienten als Leitfaktoren, um die vielfältigen Analyseresultate in eine Liste von „Befunden“ zu kondensieren. Von diesen Befunden wurden „Empfehlungen“ für zukünftige Schulbuchautoren abgeleitet.

Die österreichische Analyse, die beträchtlich mehr Material verarbeiten musste als die israelische, ist daher selektiver. Erstens bietet sie eine Übersicht über die Themen, die in den Schulbüchern mit einiger Ausführlichkeit dargestellt sind. Dabei konzentriert sie auf Mängel und geht weniger auf Darstellungen ein, die von den Analysanden nicht kritisch kommentiert wurden. Zweitens zitiert und kommentiert die österreichische Analyse kritisch typische Beschreibungen, die als inadäquat oder problematisch angesehen wurden.

Oft bewerteten die Analysanden Formulierungen kritisch, die umstrittene Themen behandeln wie z.B. die israelisch-palästinensischen Beziehungen oder den Einfluss der Religion auf die israelische Gesellschaft. Sie weisen auf ambivalente Formulierungen in den österreichischen Schulbüchern hin, die die Schüler zu zwar nicht intendierten, aber problematischen Deutungen verleiten könnten.

Die Präsentation von Österreich in israelischen Schulbüchern ist weniger detailliert und kaum wertend, dafür mehr beschreibend. Daher nennt die israelische Analyse mehr oder weniger alle Befunde, in denen israelische Schulbücher auf Österreich Bezug nehmen. Den anderen Fragestellungen der israelischen Analyse und den Schwerpunkten der israelischen Geschichtsbücher entsprechend, unterscheiden sich die Inhaltsbereiche für die israelische Analyse von denen der österreichischen in mancher Hinsicht:

- a. Juden in Österreich unter Kaiser Joseph II. während des aufgeklärten Absolutismus im Habsburger Imperium,
- b. Österreich von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongress,
- c. Gesellschaft und Politik im Europa des 19. Jahrhunderts: der Aufstieg des Nationalismus,
- d. die Juden in Mitteleuropa und der moderne Antisemitismus im Europa des 19. Jahrhunderts,
- e. Österreich-Ungarn, Zionismus und Herzl,
- f. Österreich-Ungarn als eine mitteleuropäische Macht: internationale Beziehungen, der Balkan und der Nahe Osten,
- g. Österreich im Ersten Weltkrieg,
- h. österreichische Juden und Eretz Israel zwischen den Weltkriegen,
- i. die Nazi-Machtergreifung und Österreich: Hitler, der „Anschluss“ und das österreichische Judentum,
- j. Holocaust,
- k. Lager für jüdische „Displaced Persons“ im Nachkriegseuropa.

Die unterschiedlichen Schul- und Schulbuchsysteme beider Länder und die curricularen Schwerpunkte, die für die Schulbuchanalyse wichtig sind, wurden in je einer Konferenz in Österreich und Israel 2017 bzw. 2018 vorgestellt und diskutiert. In einer ganztägigen Veranstaltung, die im November 2019 in Tel Aviv stattfand und an der am Vormittag außer den Kommissionsmitgliedern auch israelische Fachinspektor:innen teilnahmen, wurden die Ergebnisse der Schulbuchanalysen vorgetragen und gemeinsam besprochen.

Die Schulbuchanalysen, die die Darstellung von Juden und Israel in österreichischen Schulbüchern zum Thema hatten, lösten eine zum Teil heftige und kontroverse Debatte aus. Kritisiert wurde von israelischen Teilnehmer:innen eine zu sehr auf Konflikte und Probleme zentrierte Darstellung Israels, die sich zudem auf den Nah-Ost-Konflikt konzentrieren würde und Israel als multi-kulturelle Gesellschaft mit einem demokratisch-parlamentarisch verfassten System kaum zur Kenntnis nehmen würde. Teilnehmer:innen zeigten sich besorgt über die neutralisierende, aber häufig unterschwellig mit den Palästinensern als den schwächeren Opfern sympathisierende Sprache mancher österreichischer Schulbücher sowie über die selektive und mitunter unzutreffende Beschreibung jüdischen Lebens in Israel. Wenn schon der israelisch-palästinensische Konflikt im Vordergrund stünde, dann sollten Autoren und Autorinnen die Sichtweisen, Gefühle und politischen Optionen beider Seiten in Rechnung stellen und bedenken, dass sie nicht über ein bloß historisches, d.h. vergangenes Ereignis berichten, sondern die Lebensrealität, Gefühle und Erfahrungen von Zeitgenossen berühren würden. Von österreichischer Seite wurde eingewandt, dieser Eindruck sei vielleicht dadurch erzeugt worden, dass die relativ kurzen Vorträge – im Vergleich zu den umfangreichen schriftlichen Textfassungen – ausführlicher auf problematische Teile der österreichischen Schulbücher eingegangen und positive Beispiele zu kurz gekommen seien. Daraufhin hat ein kleineres, gemeinsames Redaktionskomitee alle Texte noch einmal kritisch durchgesehen und kommentiert. Allerdings konnte dies nur in Online-Treffen geschehen, da wegen der Pandemie persönliche Treffen nicht mehr möglich waren. Israelische Kommentare bzw. Richtigstellungen zur Analyse der Darstellung von „Israel und Palästina im österreichischen Schulbuch“ sind im Laufe der Redaktionsarbeit als gesondert gekennzeichnete Anmerkungen in den Text der Analyse aufgenommen worden.

Die österreichische Schlusskonferenz, geplant für Jänner 2022, stellt die vollständigen Texte vor.

Literatur

Fuchs, Eckhardt (2011): Current Trends in History and Social Studies Textbook Research. In: Journal of International Cooperation in Education, 14,2, S.17 – 34.

Matthes, Eva und Carsten Heinze (2010): Das Bild im Schulbuch (Bad Heilbrunn: Klinkhardt).

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Content Analysis. In: Forum: Qualitative Social Research: 1,2 Art. 20 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385> (24.11.2021).

Riemenschneider, Rainer (1981): Intention und Perspektiven internationaler Schulbuchforschung. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Internationale Schulbuchforschung, 3,1, S. 5-15.

Schüddekopf, Ernst-Otto (1966): 20 Jahre Schulbuchrevision in Westeuropa (Braunschweig: Westermann).

Stoletzki, Almut (2013): Handreichung für die quantitative und qualitative Analyse von Schulbüchern. In: Eckert. Working Papers, 1. http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/132/782611567_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (24.11.2021)

van Dijk, Teun (2007): The study of discourse: an introduction. In: Teun van Dijk (ed.): Discourse Studies, Sage Benchmarks in Discourse Studies, vol. 1. (London: Sage), S. xix-xlii.

van Dijk, Teun (2009): Critical Discourse Studies: a sociocognitive approach. In: Ruth Wodak and Michael Meyer: Methods of Critical Discourse Analysis (London: Sage, 2nd ed.), S. 62-86.

DIE ÖSTERREICHISCHEN SCHULBÜCHER: ÜBERSICHT, ANALYSEN, EMPFEHLUNGEN

SCHULSYSTEM UND SCHULBUCH IN DER REPUBLIK ÖSTERREICH

Schulische Bildung in Österreich – ein Überblick

WERNER DREIER

Die österreichische Bundesverfassung bestimmt in Artikel 14 die Aufteilung der Zuständigkeit für das Schul- und Erziehungswesen zwischen dem Bund und den Ländern, wobei generell den Ländern eher eine ausführende Rolle zukommt und dem Bund die bestimmende. Der Artikel benennt auch die für das österreichische Bildungswesen relevanten Grundwerte: „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert.“

Während Kindergärten vor allem in die Verantwortung der Länder und Gemeinden fallen, liegt die Kompetenz für die Schulen im Wesentlichen beim Bund und hier beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Das Bundesministerium organisiert die Lehrplanentwicklung, verordnet die Lehrpläne, richtet Schulbuchkommissionen für die einzelnen Fächer und Schultypen ein, welche Schulbücher für die Zulassung begutachten. Die von privaten Verlagen produzierten und approbierten Schulbücher werden für Schülerinnen und Schüler unentgeltlich abgegeben, der Bund trägt die Kosten. Von den ca. 1,1 Millionen Schüler:innen des Schuljahrs 2016/17 gaben 280.000 eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache an und 162.000 hatten eine andere Staatsbürgerschaft als die österreichische. Etwa 10 Prozent der Schüler:innen besuchen eine Privatschule, das sind zumeist Schulen der gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften (u.a. die jüdischen Schulen in Wien) oder reformpädagogische bzw. internationale Schulen. Bereits seit dem 19. Jahrhundert gibt es in Österreich Schulen für gesetzlich anerkannte Bevölkerungsminderheiten, derzeit insbesondere für Slowenen in Kärnten, Kroaten und Ungarn im Burgenland sowie Tschechen in Wien.

Im Anschluss an den Kindergarten, der für fünfjährige Kinder verpflichtend ist, besuchen alle Kinder vier Klassen Volksschule (im Schuljahr 2016/17 ca. 335.000), bevor im Alter von 10 Jahren aufgrund von schulischen Leistungen (tatsächlich spielen Wohnort, Bildungsangebot sowie sozio-ökonomischer Status und Bildungsinteresse der Eltern eine große Rolle) unterschieden wird in jene Kinder, die für die Sekundarstufe I auf das Gymnasium wechseln (österreichweit etwa ein Drittel, in Wien mehr als die Hälfte), und jene, welche die lehrplanidenten Neuen Mittelschulen besuchen. Im Alter von sechs bis 15 Jahren (Schulstufen 1 bis 9) besteht Schulpflicht.

Insgesamt erwerben ca. 96 Prozent der Jugendlichen einen Abschluss der Sekundarstufe I (regulär mit 14 Jahren und der absolvierten 8. Schulstufe). Im Alter von 14 Jahren findet die zweite wesentliche Entscheidung für die Bildungslaufbahn der Jugendlichen statt, nämlich ob sie in der Sekundarstufe II eine weiterführende Schule besuchen oder – nach Absolvierung eines 9. Schuljahres zur Erfüllung der Schulpflicht – eine drei- bis vierjährige Berufsschule mit verpflichtender Berufsschule (ca. ein Tag/Woche) beginnen. 34 Prozent der Burschen und 18 Prozent der Mädchen wählen die Berufsschule. Von den ca. 70 Prozent der Jugendlichen, welche die Sekundarstufe II besuchen, wählen etwa zwei Drittel – davon viele Schüler:innen aus den Neuen Mittelschulen – eine Berufsbildende Mittlere oder Höhere Schule und ein Drittel besucht die Oberstufe der Allgemein Bildenden Höheren Schulen (Gymnasien, vier Jahre, Schulstufen 9 bis 12).

Die Berufsbildenden Mittleren Schulen dauern drei bis vier Jahre (Schulstufen 9 bis 11 oder 12), die deutlich besser besuchten Berufsbildenden Höheren Schulen führen zur Matura und dauern fünf Jahre (Schulstufen 9 bis 13). Die Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen verbinden Allgemeinbildung mit berufsspezifischer Bildung, z.B. in den Bereichen Maschinenbau, Chemie oder auch Tourismus.

In Österreich erreichen letztlich insgesamt 89 Prozent der 20- bis 24-Jährigen einen Abschluss der Sekundarstufe II und ca. 40 Prozent der Jugendlichen schließen die Sekundarstufe II mit der Matura ab, welche den Zugang ins Tertiäre Bildungswesen (Fachhochschulen und Universitäten) eröffnet. Es gibt allerdings auch die Möglichkeit der Berufsreifeprüfung sowie der Studienberechtigungsprüfung, welche den Zugang zu Hochschulen und Universitäten für jene ohne „klassische“ Matura eröffnet.

Die Lehrpersonen werden auf Basis gemeinsamer Curricula an Pädagogischen Hochschulen (acht Semester Bachelor, Volksschulen und Sekundarstufe I) oder an Universitäten (acht Semester Bachelor zuzüglich vier Semester Master, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) ausgebildet. Die derzeitige Ausbildung sieht vor, dass diese für die Sekundarstufe I einheitlich und gemeinsam an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten erfolgt und anschließend eine Spezialisierung für die Sekundarstufe II an den Universitäten absolviert werden kann. Lehrpersonen der Sekundarstufe studieren zu meist zwei Fächer (in diversen Kombinationen, z.B. Geschichte, Geographie).

Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Zahlenspiegel 2017. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich.
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/grunddaten.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bildungswege in Österreich
https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:6677eede-92fd-47f9-a1c5-1a89a7418311/bw_2122_de.pdf

Bundesinstitut für Bildungsforschung: Nationaler Bildungsbericht 2018.
<https://www.iqs.gv.at/themen/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018>

European Commission: Eurydice. Austria Overview.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria_en

Artikel Minderheitenschulwesen in Austria-Forum
<https://austria-forum.org/af/AEIOU/Minderheitenschulwesen>

Das Schulbuch – ein Diener vieler Herren (und Damen)¹

CLAUDIA RAUCHEGGER-FISCHER

Vom Pentagramm zur Quintessenz

Wer eine wissenschaftliche Monografie oder einen Zeitschriftenaufsatz verfasst, sitzt meist mit Quellenmaterial und einem Stapel Literatur vor dem PC und schreibt allein, manchmal auch mit einem Partner /einer Partnerin einen Text zu einem Thema seines Fachgebiets oder seiner Spezialisierung. Ein viel komplexeres Szenario eröffnet sich für Schulbuchautor:innen. Da ist zuerst einmal die einzelne Autorin, der einzelne Autor oder das Autor:innenteam, denn häufig werden die österreichischen Lehrwerke von aktiven oder pensionierten Lehrer:innen im Team verfasst. Diese müssen während der Produktion vier sehr widersprüchliche Adressat:innen im Auge haben: Den Auftrag gebenden Verlag, für den das Schulbuch auch ökonomisch Sinn machen muss², dann die Mitglieder der Gutachterkommissionen, die im Rahmen des behördlichen Approbationsverfahrens³ prüfen, ob das Buch den Anforderungen des Lehrplans, der Kompetenzorientierung und allen anderen Kriterien der Verordnung entspricht, die dem Verfahren zu Grund liegt; nicht zu vergessen die Lehrer:innen, die das Werk bestellen sollen, und last but not least die Schüler:innen, die ein interessantes Buch wollen und hinter denen Eltern stehen, die hoffen, dass ein Schulbuch ausgewogen und sachlich richtig informiert.

- 1 Ideenquelle des Pentagramm-Bildes ist ein gemeinsamer Vortrag von Dr. Irmgard Plattner und der Autorin bei einer GDÖ-Tagung 2016 in Salzburg.
- 2 Schulbücher werden in Österreich von Schulbuchverlagen konzipiert und produziert. Für die Auslieferung ist der österreichische Buchhandel verantwortlich. Die Aktion „Unentgeltliche Schulbücher“ – finanziert aus den Mitteln des Familienlastenausgleichsfonds – ist eine Sachleistung, um Schülerinnen und Schüler mit den notwendigen Unterrichtsmitteln auszustatten und Eltern finanziell zu entlasten. Anspruch haben alle ordentlichen Schülerinnen und Schüler, die eine öffentliche oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestattete Pflichtschule, mittlere oder höhere Schule in Österreich besuchen oder die allgemeine Schulpflicht an einer Privatschule oder in häuslichem Unterricht erfüllen.
- 3 Die Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln ist ein behördliches Verfahren auf Basis des Verwaltungsverfahrensgesetzes. Herrin des Verfahrens ist immer die Behörde, die Mitglieder der Gutachterkommissionen sind Amtssachverständige, die im Auftrag der Behörde ein Gutachten erstellen. Im Zuge der Beweiswürdigung kann die Behörde den Gutachten folgen, muss dies aber nicht. Rechtliche Grundlagen § 14, 15 SchUG, Verordnung Gutachterkommissionen.

Das Bild des Pentagramms⁴ der fünf beteiligten Akteure und Akteurinnen beschreibt die Spannungsfelder, die bei der Produktion eines Schulbuches vorhanden sind.



Der Verlag

Schulbuchverlage arbeiten gewinnorientiert. Ihr Ziel ist es, ein Werk auf den Markt zu bringen, das sowohl den gesetzlichen Anforderungen des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung erfüllt, als auch die Lehrer:innen anspricht.

4 Christine Otter und Alexander Preisinger wählten in ihrem Artikel das Bild des „Kräftefeldes“. (Otter, Preisinger 2018, S. 69).

Außerdem muss die Positionierung am Schulbuchmarkt im Vergleich zu Konkurrenzprodukten berücksichtigt werden. Der Lektor / die Lektorin nimmt dabei in manchen Verlagen eine Schlüsselstellung ein. Falls Konflikte auftreten, muss er/sie vermitteln, ist aufgrund seiner/ihrer Korrekturen für sprachliche und inhaltliche Aspekte verantwortlich und verweist auf die kalkulatorischen Rahmenbedingungen, wie z.B. kostengünstige Abbildungen. Für jedes Foto müssen die Rechte eingeholt werden und Künstler:innen oder Filmfirmen lassen sich diese oft teuer abkaufen. Ein Aushandeln zwischen Lektor:innen und Autor:innen findet im Entstehungsprozess laufend statt. Lektor:innen sind auch die Wächter:innen der Zeit, achten auf Abgabetermine und haben stets den Einreichtermin im Auge. Dass Illustrationen durch die Verwendung in verschiedenen Schulbüchern zu „Ikonen“ werden, hat nicht nur mit der Fantasielosigkeit oder Traditionsgebundenheit von Autor:innen zu tun, sondern hängt auch von den Bildagenturen ab, bei denen Verlage gängige Fotos erwerben können. Dass die Fotorechte von Gemälden aus österreichischen Museen von Schulbuchverlagen z.T. teuer angekauft werden müssen oder Filmstills und populäre Comics beinahe unerschwinglich sind, schränkt den Handlungsspielraum bei der Bildauswahl drastisch ein. „Dieses Foto/Bild können wir uns nicht leisten“ ist eine für Autor:innen oft frustrierende Aussage, denn die Anschaffung des Schulbuchs muss „wirtschaftlich, sparsam sowie zweckmäßig“ (§14, Schulunterrichtsgesetz SchUG) sein.

Das Autor:innenteam

Die Autor:innen führt meist das Interesse am Fach und am gemeinsamen Tun zusammen oder sie folgen der Einladung eines Verlages. Fachwissenschaftler:innen finden sich unter den Autorinnen kaum, denn diese Arbeit gilt als wissenschaftlich wenig relevant. Sie dient auch nicht der Universitätskarriere, da Schulbücher nicht in den gerankten Fachzeitschriften zitiert werden und allgemein die „scientific community“ als Zielpublikum für wichtiger erachtet wird als Lehrer:innen und Schüler:innen. Gut gemachte Lehrwerke finden zwar deutlich mehr Leser:innen, für ihre Entwicklung gibt es aber keine Forschungsgelder und finanziell zahlt sich das aufwändige Unternehmen häufig auch nicht aus (Kahlert 2008).

Daher schreiben in Österreich Lehrer:innen für Lehrer:innen. Auch wenn es sich um Zusatzqualifizierte Historiker:innen handelt, ist die exemplarische Darstellung von Themen, die von der Frühgeschichte bis zur Gegenwart reichen, zuerst einmal eine inhaltliche Herausforderung. Gerade bei gesellschaftlich kontroversen Themen ist eine externe Fachexpertise in Form von Fachwissenschaftler:innen ratsam, wie z.B. bei der Darstellung des Islam oder der jüdischen Minderheit in Österreich. Flexibilität, Toleranz und Diskussionsbereitschaft befördern das Gelingen des Unternehmens. Die Autor:innen sollten nicht nur vom Fach etwas verstehen, sondern auch fachdidaktische Kompetenzen besitzen, da die Inhalte so aufbereitet werden müssen, dass sie für Schüler:innen interessant und verständlich sind. Es handelt sich bei Schulbüchern um „privilegierte Medien“ (Lässig 2010, S. 199), die vom Staat für staatsbürgerliche Bildung eingesetzt werden, und jedes Schulbuch ist das Ergebnis des hier beschriebenen „höchst komplexen Auswahlprozesses“ (Lässig 2010, S. 200). Schulbücher spiegeln, was eine Gesellschaft an die nächste Generation weitergeben will. Autor:innenteams und Verlage wie auch Gutachter:innen und letztlich die Lehrpersonen und Schüler:innen sind dabei Akteure in den Prozessen eines gesellschaftlichen Selbstverständnisses.⁵

Wie Otter/Preisinger (Otter, Preisinger 2018, S 78) zu Recht feststellen, benötigen Schulbuchautor:innen eine gehörige Portion Idealismus. Zwischen der Manuskripterstellung und der tatsächlichen Verwendung der Bücher an Schulen liegen durchschnittlich zwei bis drei Jahre. Wie Sigrid Vandersitt richtig ausführt, ist es selten der finanzielle Anreiz, der Menschen dazu bringt, als Autorin oder Autor einen wichtigen Beitrag zum Bildungswesen zu leisten (Vandersitt 2015, S. 181).

Das Approbationsverfahren

Schulbücher entstehen unter bestimmten, vom Staat festgelegten Bedingungen, zu denen die Lehrpläne einerseits und das Zulassungsverfahren andererseits zählen.

5 Simone Lässig drückt dies so aus: „In Schulbüchern spiegeln sich das Wissen und die Werte, die eine Gesellschaft und speziell ihre politischen Eliten als wichtig definieren und deshalb an die nächste (n) Generation(en) weitergeben wollen.“ (Lässig 2010, S. 203)

Vom Ministerium werden auf Basis eines Anforderungsprofils erprobte und erfahrene Personen aus der Lehrer:innenbildung, Universitätsangehörige und Sachverständige als Gutachter:innen für Schulbücher bestellt. Sie erhalten die Manuskripte, aber auch fertige Werke und geben ein detailliertes Feedback über Inhalt, Kompetenzorientierung und Lehrplanbezug ab. Die Kriterien sind in einer Verordnung festgelegt und müssen im Gutachten auch entsprechend abgearbeitet werden. Gemäß dem normativen Rahmen dieser Verordnung⁶ muss u.a. die Übereinstimmung mit den österreichischen Lehrplänen für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II aus den Jahren 2016 und 2017, die sich an das Kompetenzmodell FUER-Geschichtsbewusstsein anlehnen, gegeben sein (Hellmuth, Kühberger 2016). Den Änderungswünschen der Gutachter:innen wird im Rahmen des Möglichen entsprochen. Dabei kann es zu fachwissenschaftlich, aber auch ideologisch differenzierten Sichtweisen kommen, z.B. bei der Verwendung von aktuellen Bildquellen. Wenn die Meinungen auseinandergehen, kann der Antragsteller – meist der Verlag – eine Stellungnahme abgeben. Thematisch behandeln österreichische Geschichtsbücher auch die unmittelbare Gegenwart – und aktuelle politische Spannungsfelder unterliegen verständlicherweise besonders der jeweiligen Perspektive. Die Begutachtungsschleife kann bis zu einem Jahr dauern.

Die Lehrer:innen

Lehrer:innen arbeiten gerne mit einem Geschichtsbuch, das ihnen die Unterrichtsvorbereitung erleichtert. Es stellt eine große Hilfe dar, nicht alle Wissensgebiete selbst erarbeiten zu müssen. Kolleg:innen benutzen es für die Vorbereitung oder als Orientierung, wie z.B. der aktuelle Lehrplan für die Sekundarstufe I umgesetzt werden soll, der eine Verbindung zwischen fachspezifischen Teilkompetenzen und bestimmten Inhalten vorsieht. Die Kompetenzorientierung nach dem FUER-Modell wird auf diese Weise in die Klassenzimmer gebracht. Dass Geschichtsbücher als Material- und Mediensammlungen verwendet werden, leuchtet ein.

6 §14 SchUG (2) „Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schulart (Bildungsstandards, abschließende Prüfung) entsprechen. Sie haben nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet zu sein.“

Die Schüler:innen

Schüler:innen nutzen das Schulbuch wenig intensiv und wenn, dann nur im Unterricht und selten für die häusliche Vor- und Nachbereitung. Es wird kaum zur Vorbereitung von Tests und Referaten herangezogen. Das Schulbuch ist vor allem Lieferant für schriftliche und bildliche Quellen, der Fließtext spielt eine untergeordnete Rolle. Nach den Untersuchungen von Bodo von Borries ist die häufigste Zuschreibung „langweilig“ (Borries 2006, S. 23ff.). Während der Produktion der Bände GO 5- GO 7 erprobte ich immer wieder Schulbuchseiten mit meinen Schüler:innen und ihre Auseinandersetzung mit den angebotenen Texten und Methoden fand Eingang in die Bände. Es wäre sicher wünschenswert, solche Feedbackschleifen auch wissenschaftlich begleiten zu lassen, um die Wirkung der anscheinend z.T. unverständlichen Schulbuchseiten (Borries 2006, S. 109f.) zu ergründen. „Wir wissen im Detail über die Wege und Irrwege des Verstehens von Schulbüchern erschreckend wenig“ (Borries 2006, S. 116). Im Sinne der Schüler:innen ist zu hoffen, dass sich das ändert.

Die Logik des Mediums

Krise des Geschichtsunterrichts – Krise des Schulbuchs?

Der Geschichtsunterricht erlebte in den letzten Jahrzehnten eine Bedeutungsveränderung durch die Krise von Geschichte als Nationalgeschichte, Politikgeschichte und hauptsächliche Vermittlung von Daten und Fakten. Reine Wissensvermittlung ist durch leicht und schnell zugängliche Informationen, wie sie etwa Wikipedia zur Verfügung stellt, scheinbar obsolet geworden. Ein Paradigmenwechsel zur Förderung konkreter historischer Denkprozesse wird angestrebt (Bramann 2018, S. 181). Wie Bodo von Borries in seiner Studie feststellt, sind die Bedürfnisse von Schülerinnen und Lehrpersonen jedoch noch immer auf die Vermittlung von abgesicherten Fakten ausgerichtet (Borries 2006, S.112f.). „Wie es gewesen ist“, sagt das Schulbuch allerdings nicht mehr, da die unterschiedlichen Perspektiven der Quellen und Darstellungen sowie der Konstruktionscharakter von Geschichte sich auch im Schulbuch widerspiegeln bzw. widerspiegeln sollen. Lern- und Arbeitsbücher tragen dieser Neuorientierung Rechnung und prägen heute den Markt.

Die zusammenhängende Erzählung, die seit dem 19. Jahrhundert typenbildend war und die Lehrwerke bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts dominierte, gibt es so nicht mehr, da der autoritäre „Anspruch auf unkritische Akzeptanz“ zu Grabe getragen wurde (Thünemann 2018, S. 18f.). Historisches Lernen soll fragend angeregt werden. Die Arbeitsaufgaben sollen dabei auf der Grundlage von Quellen und Darstellungen historische Lernprozesse auslösen und das Einüben von historischen Kompetenzen ermöglichen. Ein Nachdenken darüber, wie historische Erkenntnisse gewonnen werden und warum diese Erkenntnisse relevant sind, ist die Voraussetzung für erfolgreiches historisches Lernen (Thünemann 2018, S. 21ff.). Wenn die Autor:innen sich darauf geeinigt haben, anhand welcher Themen sie den inhaltlichen und kompetenzorientierten Forderungen des Lehrplans Genüge tun wollen, ist die Aufbereitung der Kapitel der nächste entscheidende Schritt. Die ausgewogene Anordnung von Autor:innentext, Textquellen, Bildern, Zeitleisten, Grafiken, Karten, Arbeitsaufgaben, einem Glossar bzw. Lexikon und digitalen Inhalten erfordert die Fähigkeit zur Konzentration und auch den Mut zur Lücke. Dabei soll die Forderung nach Gegenwartsbezug ebenso Eingang finden wie Multiperspektivität sowie Begriffs- und Konzeptklärungen. Eventuell sind auch Längsschnitte möglich. Die Ausweitung der Methodenseiten und der Arbeitsaufgaben führt zu einer Reduktion des Autor:innentextes. Diese „Zielkonflikte“ (Otter, Preisinger 2018, S. 64) müssen ausverhandelt werden. Die geforderte Förderung von historischen und politischen Kompetenzen wird im Lehrwerk durch Aufgaben und Fragen abgebildet. Die Gesamtnarration, die sich auf einer Seite entwickelt, ist durch verschiedene Bausteine gekennzeichnet, die ineinander greifen und so das Medium mitbestimmen (Eigler, Kühberger 2018, S. 171).

Digitalisierung als Allheilmittel?

Immer drängender wird das Thema Digitalisierung. Steht ein „digital turn“ (Bernhardt, Bunnenberg 2015, S. 144) kurz bevor? Ist der Niedergang des sogenannten Leitmediums des Geschichtsunterrichts nur durch beherrztes Hereinnehmen digitaler Inhalte aufzuhalten? Bernhardt und Brunnenberg stellen die Forderung auf: „Das digitale Schulbuch muss daher ein unabhängiges System sein, das mit dem Netz verbunden ist, aber grundsätzlich auch ohne WLAN benutzt werden kann“ (Bernhardt, Bunnenberg 2015, S. 146).

Dass z.B. Stundengestaltungen und hilfreiche Web-Adressen praktisch nur einen Klick weit entfernt sind, eröffnet neue Möglichkeiten, die in aktuellen Schulbüchern schon genutzt werden. Autor:innen analoger Bücher leiden immer unter Platznot. Sie müssen sich z.B. entscheiden, ob sie lieber drei winzige Bildquellen, die gut vergleichbar wären, oder eine große Darstellung, die ein einseitiges Bild liefern würde, auswählen. Diese Beschränkung des Materials kann durch digitale Angebote aufgehoben werden, allerdings in einer didaktisch gelenkten Form. Der Konstruktionscharakter von Geschichte wird hier noch deutlicher.

Begrenzung auf wenige Seiten ist besonders bedrückend, wenn es um die Darstellung der NS-Zeit geht. Im Gegensatz zu den 1970er und 1980er Jahren können Autor:innen heute ihr Wissen aus einer Vielzahl von geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Publikationen beziehen. Text- und Bildquellen – Filme, Erklärvideos, digitale Zeitzeug:innengespräche – an Materialien fehlt es nicht. Was auswählen? Was ist für österreichische Schüler:innen unumgänglich notwendig? Da der Themenbereich „Nationalsozialismus“ von der Schulbuchforschung sehr kritisch unter die Lupe genommen wird, ist der Erfolgsdruck hier besonders gravierend (Mittnik 2017; Eigler, Kühberger 2018; Markova 2015).

Die Geschichtskultur erlebt allgemein einen Boom. Dazu meint der österreichische Historiker Oliver Rathkolb: „‘History sells‘ kann nur die Marketinganalyse sein. Aber dahinter steckt in einer scheinbar an Geschichte desinteressierten Gesellschaft eine tiefsitzende Sehnsucht nach Geschichte, die als eine Art Orientierungswissen das Leben und Überleben in einer höchst unsicheren und turbulenten Gegenwart leichter machen soll.“ (Rathkolb 2015) Es müssen also auch geschichtskulturelle Produkte wie Spielfilme, Biopics, historische Fernsehdokumentationen oder Ausstellungen in das Schulbuch Eingang finden.

Im analogen Schulbuch ist die Notwendigkeit der Beschränkung und Reduktion das Damoklesschwert, das über den Autor:innen allzeit schwebt und zähneknirschend zu Kompromissen führt. Die Aneinanderreihung von Web-Adressen oder die Verlinkung durch QR-Codes kann eine mögliche Lösung sein, um das Spektrum zu erweitern.

Allerdings: Was nützt ein großzügiges Angebot, wenn die Geschichtelehrer:in keine Zeit dafür findet? Trotzdem bietet ein digitales Buch neue Möglichkeiten: Interaktive Zeitleisten, animierte Karten, ausgewählte Youtube-Videos oder Methoden-Tutorials helfen, Geschichte nicht als feststehende Narration, sondern als Konstrukt wahrzunehmen.

Die Logik des Mediums wird sich in den nächsten Jahren aufgrund der digitalen Komponenten sicher erweitern. Das wird allerdings nicht zu einer Reduzierung der Spannungsfelder bei der Produktion von Geschichtsbüchern führen. Dem Ergebnis der Aushandlungsprozesse, der Quintessenz der mühevollen, aber auch lustvollen Produktion – dem fertigen Schulbuch – ist oftmals der steinige Weg nicht anzusehen. Er sollte jedoch von den Konsument:innen und Kritiker:innen manchmal mitbedacht werden.

Literatur

Bernhardt, Markus, Bunnenberg, Christian. (2015): Alter Wein in neuen Schläuchen oder Aufbruch zu neuen Ufern? Kritische Überlegungen zu einem „digitalen Schulgeschichtsbuch“ am Beginn des 21. Jahrhunderts. In W. Buchberger, C. Kühberger, & C. Stuhlberger (Eds.), Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik: Band 9. Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (pp. 143–156). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Borries, Bodo v. (2006): Schulbucheerwartungen und Schulbuchpraxis bei Lehrern und Schülern. In H. Dolezel & A. Helmedach (Eds.), Die Tschechen und ihre Nachbarn – ein Überblick über vier Jahrzehnte Schulbuchverständigung (pp. 13–33). Hannover.

Bramann, Christoph (2018): Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben?: Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In C. Bramann, C. Kühberger, & R. Bernhard (Eds.), Wochenschau Wissenschaft. Historisch Denken lernen mit Schulbüchern (pp. 181–214). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Eigler, Nikolaus, Kühberger, Christoph. (2018): Zur kompetenzorientierten Einbindung von Bildern in Geschichtsschulbüchern: Eine geschichtsdidaktisch kategoriale Erschließung am Beispiel des Themenbereiches Nationalsozialismus und Holocaust. In C. Bramann, C. Kühberger, & R. Bernhard (Eds.), Wochenschau Wissenschaft. Historisch Denken lernen mit Schulbüchern. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Kahlert, Joachim (2008, March 9): Schulbücher schreiben gehört sich nicht! Die Welt. <https://www.welt.de/103657308> (25.11.2021)

Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In E. Fuchs (Ed.), Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht (pp. 199–215).

Markova, Ina (2015): Österreichische Schlüsselbilder der NS-Zeit: Visuelle Gedächtnisse und deren Wandel in Geschichtsschulbüchern der Zweiten Republik. In C. Kühberger & P. Mittnik (Eds.), Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik: Vol. 10. Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (pp. 119–135). Innsbruck: Studienverlag.

Mittnik, Phillip (2017): Holocaust-Darstellung in Schulbüchern: Deutsche, österreichische und englische Lehrwerke im Vergleich. Wochenschau Wissenschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Otter, Christine, Preisinger, Alexander. (2018): Spielregeln der Schulbucherstellung nach dem Lehrplan für die Handelsakademien. In C. Bramann, C. Kühberger, & R. Bernhard (Eds.), Wochenschau Wissenschaft. Historisch Denken lernen mit Schulbüchern (pp. 63–81). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Rathkolb, Oliver (2015, April 25): Hausgeschichten aus Österreich. Tiroler Tageszeitung, p. 22.

Hellmuth, Thomas , Kühberger, Christoph (2016): Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmom-Jqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf (25.11.2021)

Thünemann, Holger (2018): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern?: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In C. Bramann, C. Kühberger, & R. Bernhard (Eds.), Wochenschau Wissenschaft. Historisch Denken lernen mit Schulbüchern (pp. 17–37). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Vandersitt, Sigrid (2015): Ein Schulbuch ist ein Schulbuch - Ein Essay aus der Praxis über die Produktion eines österreichischen Unterrichtsmittels. In: Christoph Kühberger und Philipp Mittnik (Hg.): Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich, Bd. 10. Innsbruck: Studienverlag (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, 10), S. 177–188.

Die Rolle des Schulbuchs für den Unterricht

PHILIPP MITTNIK

Schulbücher werden nach der ministeriellen Überprüfung Schüler:innen in Österreich kostenlos zur Verfügung gestellt. Lehrer:innen wählen für ihre Klassen aus den Schulbuchlisten die entsprechenden approbierten Lehrwerke aus und diese werden am Schulanfang den Schüler:innen ausgehändigt. In Österreich spielen E-Books noch eine ausgesprochen untergeordnete Rolle, über 95% der Schulbücher werden in Printform an die Schulen geliefert. Über die große Bedeutung des Lehrbuchs für den schulischen Unterricht besteht Konsens in der fachdidaktischen Forschung. So wird das Schulbuch als „primäres Medium“ des Unterrichts betrachtet, das dazu beiträgt Gedächtnisgemeinschaften, die von einer Gesellschaft für wichtig empfunden werden, zu formulieren (Hanisch 1995, S. 242). Simone Lässig, die ehemalige Direktorin des Georg-Eckert Instituts für Internationale Schulbuchforschung, beschreibt z.B. Geschichtsschulbücher als „Konstruktionen und zugleich auch Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens“ (Lässig 2010, S. 203). Daher stellt sich die Frage, welche Aufgaben ein Schulbuch erfüllen sollte. Schulbücher sind nach empirischen Befunden bei Schüler:innen weder besonders beliebt, noch genießen sie ein hohes Ansehen, trotzdem können sie als Leitmedium des Unterrichts bezeichnet werden (Borries 2003, S. 116).

Schulbücher haben für den schulischen Unterricht unterschiedliche Bedeutungen. Sandfuchs fasst die zentralsten Aufgaben eines Schulbuches in fünf Kategorien zusammen: Lehrwerke

- _ „fokussieren zentrale Lernziele und Basiskompetenzen,
- _ vermitteln Lernstrategien und Arbeitstechniken [...],
- _ vermitteln auch den Eltern Informationen über die Lernaufgaben ihrer Kinder,
- _ vermitteln anschaulich, leicht les- und lernbar die Lerninhalte [...],
- _ sind ästhetisch ansprechend [...]“ (Sandfuchs 2010, S. 21).

Da aber wie in allen Fächern auch in Geschichte und Geographie eine Fülle an Themen existieren, muss selektiv bei der Auswahl der Themen verfahren werden, denn ein Schulbuch kann nur begrenzt Platz zu Verfügung stellen; auch stehen nicht unbegrenzt Unterrichtsstunden zu Verfügung.

Dies führt in der unterrichtlichen Praxis immer wieder zu (unzulässigen) Verkürzungen oder sogar zur Nichtberücksichtigung von ganzen Inhaltskomplexen. In diesem Zusammenhang führt Pohl an, dass es kaum ein geistiges Produkt von großer gesellschaftlicher Bedeutung gibt, das so schwer zu verfassen ist wie ein Schulbuch (Pohl 2010, S. 118). Dieser Zwang zur Themenauswahl führt u.a. auch dazu, dass die Verständlichkeit der Schulbücher leidet, da Themengebiete unzulässig verkürzt und so häufig unverständlich werden. Ein häufig noch größeres Problem liegt in der sprachlichen Gestaltung von Schulbüchern, die oftmals nicht altersadäquat für Schüler:innen verfasst werden. Eine Studie belegt, dass fast alle untersuchten Schulbücher für Schüler:innen der jeweiligen Altersstufe sehr schwer verständlich sind (Leitner 2008). Eine Untersuchung aus dem Jahr 1992 führt an, dass die Verständlichkeit von etwas längeren Schulbuchtexten nur knapp über der „Ratewahrscheinlichkeit“ liegt (Borries 1995, 116f). Daher ist es für Schüler:innen besonders wichtig, dass Lehrpersonen die Texte der Schulbuchinhalte erläutern und auch überprüfen, ob diese verstanden wurden – und dies nicht als Teil der Leistungsbeurteilung. Wünschenswert wäre somit eine höhere Aufmerksamkeit für Fragen der Verständlichkeit bzw. Textgestaltung bei Autor:innen, Verlagen und im Schulbuchapprobationsverfahren.

Schulbücher sollten Schüler:innen mit ihrer Lebenswelt konfrontieren, um Interessen zu erzeugen, die für ihr späteres Leben relevant sein könnten. Sie sollten weiters das Vorstellungsvermögen der Kinder und Jugendlichen anregen, um die Grundlage für eine weitere (freiwillige) Auseinandersetzung mit Fachinhalten zu schaffen (Binnenkade und Gautschi 2003, 209f).

In Österreich scheint es eine besonders starke Bindung des Schulbuchs an den Unterricht zu geben. So hat eine Studie 2014 festgestellt, dass jene Aufgaben, die zur abschließenden Reifeprüfung gegeben wurden, nahezu deckungsgleich mit den Schulbuchinhalten waren (Mittnik 2014). Eine neue Studie von einem Salzburger Forscher:innen-Team kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass auch im digitalen Zeitalter die Bedeutung des (gedruckten) Schulbuches nicht abgenommen hat, sondern unverändert hoch ist (Bernhard 2019, 35-56).

Diese starke Bindung an das Schulbuch ist zum Teil dadurch zu erklären, dass in der Sekundarstufe I, im Bereich der Neuen Mittelschulen, zahlreiche Lehrer:innen Fächer unterrichten, die sie nicht studiert haben und damit im fachinhaltlichen wie auch didaktischen Bereich nicht wirklich gefestigt sind. Um keine „Fehler“ zu machen, halten sich diese Lehrer:innen oft besonders stark an die Vorgaben des Schulbuchs. Aber auch in den Gymnasien, wo nur studierte Fachexpert:innen die Unterrichtsgegenstände unterrichten, dürfte die Bindung an das Schulbuch nicht signifikant niedriger sein. Der moderne Trend, dass Schulbücher eher Arbeitsbücher sind, in denen zahlreiche Arbeitsunterlagen den Schüler:innen zu Verfügung gestellt werden, hat sich in vielen Gegenständen wie auch Geschichte, Politische Bildung und Geographie und Wirtschaftskunde noch nicht durchgesetzt. Hier dominiert eher die Fülle von Autor:innentext und die von den Schüler:innen zu lösenden Aufgaben sind meist wenig anspruchsvoll. Der Staat hat aber zumindest teilweise ein Zugriffsrecht, das für die Gestaltung der Schulbücher von Bedeutung ist. Durch die staatlich vorgeschriebene Approbation von Schulbüchern kann das zuständige Bildungsministerium kontrollieren, ob die Bücher den Lehrplänen, die von staatlicher Seite erstellt werden, entsprechen. Dies könnte als Lenkungsinstrument angesehen werden, da die Schulbücher, wenn sie den Lehrplänen nicht entsprechen, nicht auf die Schulbuchliste kommen und so von den Schulen nicht bestellt werden können.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass gerade angesichts der hohen Anzahl an Schulbuchreihen in Österreich – in der Sekundarstufe I sind es allein 18 – eine inhaltliche und fachdidaktische Qualitätskontrolle besonders wichtig erscheint.

Literatur

Bernhard, Roland: Das Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts in Österreich. Empirische Ergebnisse einer Triangulationsstudie und einige Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung. In: Christoph Kühberger, Roland Bernhard, Christoph Bramann (Hg.): Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen, S. 35-56.

Binnenkade, Alexandra; Gautschi, Peter (2003): Didaktisches Konzept des Lehrmittels «Menschen in Zeit und Raum». Das Theoriekonzept von «FUER Geschichtsbewusstsein» als Horizont. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2, S. 197–212.

Borries, Bodo von (1995): Inhalte oder Kategorien. Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht. In: GWU (7/8), S. 424–432.

Borries, Bodo von (2003): Reflexiver Umgang mit Geschichts-Schulbüchern. Befunde einer Befragung von Lehrern, Schülern und Studierenden. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (1), S. 114–136.

Hanisch, Günther (1995): Die Verwendung des Schulbuchs bei Vorbereitung und Durchführung von Unterricht. Eine empirische Untersuchung. In: Richard Olechowski (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Lang (Schule - Wissenschaft - Politik, 10), S. 242–245.

Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 199–218.

Leitner, Judith (2008): Die Verständlichkeit und Lesbarkeit von Schulbuchtex-
ten. Diplomarbeit. Universität Wien. Erziehungswissenschaft.

Mittnik, Philipp (2014): Zentrale Themen des Geschichteunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS aus dem Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Eine empirische Erhebung. In: Historische Sozialkunde. Geschichte-Fachdidaktik-Politische Bildung (4), S. 26–38.

Pohl, Karl-Heinz (2010): Wie evaluiert man Schulbücher. In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 118–133.

Sandfuchs, Uwe (2010): Schulbücher und Unterrichtsqualität. Historische und aktuelle Reflexionen. In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 11–24.

Die Entwicklung des Lehrplans im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSKPB)

PHILIPP MITNLIK

Der Lehrplan im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSKPB) unterlag in den letzten Jahren zahlreichen Veränderungen. Diese waren notwendig geworden, weil wesentliche Erkenntnisse der Geschichts- und Politikdidaktik im deutschsprachigen Raum vielfach Einzug in die Lehrpläne gefunden haben, allerdings war dies in Österreich erst seit dem Jahr 2000 der Fall. In diesem Jahr wurden die Lehrpläne der Hauptschulen / Neuen Mittelschulen und der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen (Gymnasien) verändert, weitere Adaptierungen folgten in den Jahren 2008 und eine völlige Neufassung 2016. Eine weitere Veränderung der österreichischen Lehrpläne steht unmittelbar bevor, da das Bildungsministerium verschiedene Expert:innengruppen beauftragt hat, neue Lehrpläne für die Volksschule und die Sekundarstufe I zu gestalten, die 2023/24 in Kraft treten sollen.

1. Lehrpläne der Sekundarstufe I (Allgemeinbildende Höhere Schulen und Hauptschulen / Neue Mittelschulen)

Wenn auch der Lehrplan aus dem Jahr 2000 noch sehr stark inhaltsorientiert war, schrieb er doch bereits zahlreiche neue Zugänge des historischen und politischen Lernens verpflichtend vor. Didaktische Prinzipien wie Multiperspektivität, exemplarisches Lernen, forschendes Lernen, aber auch methodische Zugänge wurden in den Lehrplan aufgenommen.

Die bis dahin größte Veränderung im Bereich des Lehrplans für Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung fand im Jahr 2008 statt. Hier sind insbesondere zwei Neuerungen hervorzuheben. Der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung wurde nun auch im österreichischen Lehrplan der Sekundarstufe I festgelegt. Als Ergebnis eines europaweiten Trends wurden Kompetenzen definiert; der österreichische Lehrplan nahm auf das Kompetenzmodell der Gruppe FUER „Historisch Denken“ (Schreiber 2006) Bezug. Die dort definierten Kompetenzen wurden in den Lehrplan übernommen und mit einer Kurzbeschreibung versehen. Die zweite Neuerung war die Aufwertung der Politischen Bildung.

Das Fach wurde nun nicht mehr als „Geschichte und Sozialkunde“ bezeichnet, sondern „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Insbesondere in der 8. Schulstufe sollte besonderes Augenmerk auf Themen der Politischen Bildung gerichtet werden. Dies ist aus einer Entwicklung heraus zu sehen, die 2007/08 als „Demokratie-Initiative“ begonnen hat. Damit wurde das Wahlalter der österreichischen Bevölkerung als erstes in Europa auf 16 Jahre hinab gesetzt. Die Schüler:innen sollten in diesem Zusammenhang durch Politische Bildung auf ihr Wahlrecht vorbereitet und das Ziel der schulischen Ausbildung – die/der mündige Bürger:in – besser erreicht werden. Daher wurde auch ein österreichisches Kompetenz-Strukturmodell für Politische Bildung verfasst, das gleich wie die historischen Kompetenzen dem Lehrplan zu Grunde liegt (Krammer et al. 2008).

Tabelle: Die historischen und politischen Kompetenzen des Lehrplans 2008

Historische Kompetenzen	Politische Kompetenzen
Historische Sachkompetenz	Politische Sachkompetenz
Historische Methodenkompetenz	Politikbezogene Methodenkompetenz
Historische Fragekompetenz	Politische Handlungskompetenz
Historische Orientierungskompetenz	Politische Urteilskompetenz

Im Lehrplan 2008 wurden die Kompetenzen im allgemeinen Teil angeführt, bei der Formulierung des „Lehrstoffes“ waren allerdings nur die thematischen und inhaltlichen Themenbereiche definiert. Damit hielt der Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung in den Schulbüchern nur sehr bedingt Einzug und fand folglich vermutlich auch im Unterricht nur teilweise Berücksichtigung. Inhaltlich betrachtet war es ein klassischer Rahmenlehrplan, was bedeutet, dass Themen umzusetzen waren, jedoch durchaus Freiheit für die Lehrperson in der Zusammenstellung des Unterrichts bestand. Als Beispiel sei hier der Lehrstoff der 4. Klasse (8. Schulstufe) angeführt:

Tabelle 1: Lehrstoff der 4. Klasse (8. Schulstufe) der Sekundarstufe I (Sek I), Lehrplan 2004: „Der Unterricht soll Einblick geben in die Geschichte vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart. Folgende Themenbereiche sind zu behandeln:

Wirtschaft und Gesellschaft im 20. Jahrhundert - Veränderungen in Arbeitswelt und Freizeit, Wirtschaftskrisen, Familie im Wandel, neues Selbstverständnis der Frau.
Demokratie und Diktatur in Europa - Krise der Demokratie, Entstehung und Bedingungen diktatorischer Systeme, Methoden totalitärer Herrschaft: Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus.
Der Nationalsozialismus als Beispiel eines totalitären Systems - Ideologie, Propaganda, Mobilisierung der Jugend, rassistische Verfolgung, organisierter Massenmord, Widerstand.
Entwicklung und Krise der Demokratie in Österreich - Verfassung, Parteien, Wehrverbände, autoritäres System, Bürgerkrieg, NS-Zeit.
Der Zweite Weltkrieg und die internationale Politik nach 1945 - Kalter Krieg, Blockbildung und Entspannung, das Ende der bipolaren Welt, die UNO.
Die USA und die Sowjetunion - ein Vergleich verschiedener politischer und gesellschaftlicher Systeme.
Die Auflösung der Kolonialreiche und das Ende der europäischen Hegemonie; Nord-Süd-Konflikte.
Österreich - die Zweite Republik: politisches System, wirtschaftliche Entwicklung, außenpolitische Orientierung, Wirtschafts- und Sozialpolitik im Wandel, Möglichkeiten politischer Mitbestimmung und Mitverantwortung.
Europa und seine Integration.“

Die angesprochene Weiterentwicklung für 2008 zeigt schon in der Textfülle die Veränderungen und gestiegenen Anforderungen an eine differenziertere Auseinandersetzung im Geschichteunterricht, ebenso wie die Aufnahme neuer Fragestellungen, wie zum Beispiel des Aspektes jüdischen Lebens vor und nach dem Holocaust:

Tabelle 2: Lehrstoff der 4. Klasse (8. Schulstufe) der Sek I, Lehrplan 2008
 „Der Unterricht soll Einblick geben in die Geschichte vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart. Folgende Themenbereiche sind zu behandeln:

Wirtschaft und Gesellschaft im 20. und 21. Jahrhundert – Veränderungen in Arbeitswelt und Freizeit, Wirtschaftskrisen.
Selbstverständnis der Geschlechter (Analyse von unterschiedlichen Zugängen zu Weiblichkeit und Männlichkeit) und Generationen (Familie im Wandel).
Entstehung und Bedingungen diktatorischer Systeme, Methoden totalitärer Herrschaft: Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus; Bezüge zu modernen Formen des politischen Extremismus. Der Nationalsozialismus als Beispiel eines totalitären Systems – Ideologie, Propaganda, Mobilisierung der Jugend, Verfolgung, organisierter Massenmord, Widerstand.
Entwicklung und Krise der Demokratie in Österreich – Verfassung, Parteien, Wehrverbände, autoritäres System, Bürgerkrieg, NS-Zeit.
Erinnerungskulturen und deren Wandel; Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust.
Der Zweite Weltkrieg und die internationale Politik nach 1945 – Kalter Krieg, Blockbildung und Entspannung, das Ende der bipolaren Welt, die UNO; Die USA und die Sowjetunion – ein Vergleich verschiedener politischer und gesellschaftlicher Systeme.
Die Auflösung der Kolonialreiche und neue Hegemonien; Globalisierung als kultureller, wirtschaftlicher, politischer Wandel (Migration, Konsumverhalten, Nichtregierungsorganisationen).
Österreich – die Zweite Republik: politisches System, außenpolitische Orientierung, Wirtschafts- und Sozialpolitik im Wandel. Neue Soziale Bewegungen (Umweltbewegung, Frauenbewegung).
Europa und die EU; politische Mitbestimmung und Mitverantwortung Österreichs in der EU.
Medien und deren Auswirkung auf das Politische; Manifestationen des Politischen (mediale Berichterstattung, politische Inszenierungen, Wahlwerbung).
Demokratie und Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung (Formen der Mitbestimmung, e-Democracy); Zukunftschancen im Spannungsfeld zwischen persönlichen und gesellschaftlichen Anliegen“.

Die ausschließliche Inhaltsorientierung des Lehrplans änderte sich durch den Lehrplan, der im Jahr 2016 verordnet wurde (BM für Bildung und Frauen 2016). Im Regierungsprogramm (2013 bis 2018) war festgelegt, dass es zur Politischen Bildung Pflichtmodule geben soll. Dies nahm das Bildungsministerium zum Anlass, den gesamten Lehrplan zu überarbeiten und zu einem sehr viel verbindlicheren Curriculum umzugestalten. So besteht der Lehrstoff für jede Klasse/Schulstufe aus je neun Modulen: sechs historische Module, ein historisch-politisches Modul und mindestens zwei Module zur Politischen Bildung. Erstmals kommt es zu einer verbindlichen Verschränkung von Kompetenzkonkretisierungen und inhaltlichen Konkretisierungen. Zusätzlich wird im neuen Lehrplan das konzeptuelle Lernen verpflichtender Bestandteil. So sollen immer wiederkehrende Konzepte des Historischen und des Politischen nachhaltig in den Unterricht integriert werden. Eine tabellarische Wiedergabe des im Umfang deutlich gewachsenen Lehrplanes 2016 würde allerdings den Rahmen des vorliegenden Beitrages sprengen, ist jedoch über www.bmbwf.gv.at > Schule und Unterricht > Lehrpläne abrufbar.¹

Auf diese Weise haben die Lehrpläne der Sek I im Zeitraum 2004 bis 2016 einen deutlichen Wandel von der reinen Inhaltsorientierung hin zur Kompetenzorientierung vollzogen. Gleichzeitig wurde das konzeptuelle Lernen als verpflichtende Lern- und Lehrgrundlage eingeführt und die Politische Bildung durch die Pflichtmodule deutlich gestärkt.

2. Lehrpläne der Sekundarstufe II (Sek II)

In der Sekundarstufe II gibt es eine deutlich breitere Vielfalt an Schultypen und den damit verbundenen Lehrplänen. Eine derart deutliche Modernisierung der Lehrpläne wie in der Sek I fand hier nicht statt, obwohl im Zuge der Kompetenzdebatte auch die Lehrpläne der Oberstufe verändert wurden. Im Bereich der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schule (Gymnasien) wurde 2004 ein Lehrplan verordnet, der zwar kein fachspezifisches Kompetenzmodell oder exakte Handlungsaufforderungen im Bereich der Politischen Bildung aufwies, jedoch durch mehrere Formulierungen die sich anbahnende Diskussion um Kompetenzvermittlung bereits erkennen ließ, wie etwa durch Formulierungen wie „Urteilsfähigkeit erwerben; Mitbestimmungsmöglichkeiten nützen können;

1 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> (26.11.2021)

Vermittlung von Methodenkompetenz; vermitteln von realem Handeln, simulativem Handeln und kreatives Gestalten“ (BM für Bildung und Frauen 2014). 2016 wurde ein gegenüber den geschichts- und politikdidaktischen Grundsätzen deutlich offenerer und modernerer Lehrplan verordnet. Wenn auch der Lehrplan der Oberstufe nicht so dezidiert formuliert wurde wie jener in der Sek I, wurden auch hier die Kompetenzkonkretisierungen in den Lehrstoff aufgenommen und die Kompetenzen im allgemeinen Teil definiert und beschrieben. Dies ist insofern von Bedeutung, als die approbierten Schulbücher dem Lehrplan zur Gänze entsprechen müssen, auch wenn es für Schulen die Möglichkeit gibt, im begrenzten Ausmaß Bücher zu bestellen, die nur Teile des Lehrplans berücksichtigen, aber keine Approbation für den gesamten Lehrplan erhalten haben. Durch diese inhaltliche Lehrplanveränderung blieb es folglich für Verlage und Autoren unausweichlich, nicht mehr durch abstrakte Themenseiten die Kompetenzen aufzugreifen, sondern sie tatsächlich zum zentralen Bestandteil des Schulbuchaufbaus zu machen. Zusätzlich wurde den Vorgaben des Bildungsministeriums entsprechend der Lehrplan semestriert entworfen, der die Grundlage für eine semesterweise Beurteilung schaffen sollte.

Die Vielfalt der Stundenbilder und der unterschiedlichen Fachbezeichnungen werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle: Lehrpläne der Sek II in unterschiedlichen Schultypen, schwerpunktmäßige Auswahl (eigene Darstellung)

Schulform	Beschreibung der Schulform	Fachbezeichnung	Dauer in Jahren	Gesamtwochenstundenanzahl
Allgemeinbildende höhere Schule / Gymnasium (AHS)	Allgemeinbildung / Abschluss: Matura	Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung	Grundsätzlich 4, Sonderformen 5	7

Berufsschule (BS)	Berufliche Ausbildung ohne Matura (Schulischer Teil der dualen beruflichen Ausbildung)	Politische Bildung	2	Gesamtstundenanzahl 80 Stunden
Polytechnische Schule (PTS)	Orientierungsjahr zwischen Schule und Berufsausbildung; Erfüllung der Schulpflicht	Politische Bildung und Wirtschaftskunde	1	1
Bildungsanstalt für Elementarpädagogik	Berufsausbildung zur Elementarpädagog:in mit Matura	Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung	4	7
Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe	Berufsausbildung mit Matura	Wirtschaftsgeographie und Volkswirtschaft	3	5
Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalt	Berufsausbildung mit Matura	Geschichte und Politische Bildung	2	5
Höhere Technische Lehranstalt (HTL)	Technische und gewerbliche Ausbildung mit Matura	Flächengegenstand Geografie, Geschichte und Politische Bildung	5	8
Fachschule	Technische und gewerbliche Ausbildung ohne Matura (mit Berufsausbildung)	Flächengegenstand Geographie, Geschichte und Politische Bildung	4	1

Handelsakademien (HAK)	Kaufmännische Berufsausbildung mit Matura	Politische Bildung und Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte)	3	5
Handelsschule	Kaufmännische Berufsausbildung ohne Matura	Politische Bildung und Zeitgeschichte	3	5

Auf Grund der Vielzahl der unterschiedlichen Lehrpläne und der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ist eine vergleichende Betrachtung nicht möglich. Fest steht jedoch, dass Kompetenzen in allen Curricula berücksichtigt werden und in den meisten von ihnen auch verschränkte Lehrstoffangaben (Inhalt und Kompetenzen) festgeschrieben sind.

Literatur

BM für Bildung und Frauen (2014): Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung-Oberstufe. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-08-31>.

BM für Bildung und Frauen (2016): Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. BMBWF. Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html, zuletzt geprüft am 27.02.2019.

Krammer, Reinhard; Kühberger, Christoph; Windischbauer, Elfriede (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf

Schreiber, Waltraud (2006): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Eichstätt, Neuried: Univ.-Bibl. Eichstätt-Ingolstadt; ars una (Kompetenzen, 1). Online verfügbar unter <http://edoc.ku-eichstaett.de/1768/>.

Die Lehrpläne für Geographie und Wirtschaftskunde (GWK)

PHILIPP MITTNIK

Einleitung

In Österreich gibt es im Unterschied etwa zu Deutschland zentrale Lehrpläne, die im gesamten Bundesgebiet einheitlich sind. Es gibt jedoch unterschiedliche Curricula für unterschiedliche Schultypen. Die Lehrpläne bilden auch die Grundlage für die Schulbuchgestaltung und sie sind damit ein ausgesprochen wichtiges Lenkungsinstrument. Die einzelnen Lehrplangruppen je Fach werden durch das Bildungsministerium eingeteilt. Dabei wird meist darauf geachtet, dass die Leitung bei einem/einer ausgewiesenen Fachdidaktiker:in liegt und überdies Expertise aus wissenschaftlicher Forschung und Lehre sowie aus schulischer Unterrichtspraxis durch die Mitglieder der Lehrplanarbeitsgruppen gegeben ist.

Der Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde ist für alle Schüler:innen in der 5. bis 8. Schulstufe gleich lautend. In diesen Schulstufen gibt es nur die zwei Schulformen Unterstufe der allgemein bildenden Schulen (AHS – Gymnasium) und Neue Mittelschulen (NMS – früher Hauptschulen), die nach demselben Lehrplan unterrichtet werden. In den Klassen 1 bis 4 (Schulstufe 5. bis 8) sind verteilt sieben Wochenstunden für den Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde vorgesehen, wenn Schulen keine autonomen Regelungen treffen. Schulen können jedoch diese Anzahl (zu Lasten anderer Fächer) auf bis zu zwölf Wochenstunden verändern, wenngleich die meisten Schulen die Mindestvorgabe einhalten. Im Lehrplan der Unterstufe, der sehr offen gehalten ist und im Jahr 2000 verordnet wurde, werden konzeptionell – mit Ausnahme Österreichs und der Europäischen Union – keine geographischen Räume genannt, somit auch Israel oder der Nahe Osten nicht explizit angeführt. Auch Hinweise zum jüdischen Leben kommen nicht vor. Gleichzeitig bietet der Lehrplan viele Möglichkeiten, auf Themen, die in Zusammenhang mit Israel und/oder dem jüdischen Leben stehen, einzugehen.

Wie auch in allen anderen Unterrichtsgegenständen unterlagen die Lehrpläne des Faches immer wieder Veränderungen.

Die größten in diesem Bereich waren die (vermeintliche) Zurücknahme der Bedeutung der Länderkunde und die Einführung der Kompetenzen. So sollte bereits in den Lehrplankommissionen der 1970er Jahre eine verstärkte Themen- und Problemorientierung umgesetzt werden, um die Zukunftsfähigkeit des Geographie und Wirtschaftskunde-Unterrichts zu garantieren. Die Länderkunde als Begriff verschwand dann endgültig 1985 aus den Lehrplänen (Vielhaber 2012, S. 39). Neuere Studien zeigen jedoch, dass die Länderkunde nach wie vor wichtiger Bestandteil des schulischen Unterrichts in Österreich ist. Fridrich spricht in diesem Zusammenhang von einer „befremdlichen Persistenz der Länderkunde“ (Fridrich 2013b).

Lehrplan der Sekundarstufe I (Sek I)

Das Unterrichtsfach hat in der Sekundarstufe I vielfach andere Schwerpunkte als in der Sekundarstufe II. In der 5. bis 8. Schulstufe bilden die Geographie an sich und der Bereich Wirtschaftskunde die beiden Schwerpunkte. Hierbei sollen vor allem drei leitende Fragestellungen verfolgt werden: Österreich, das Prinzip Zentrum/Peripherie und Markt- und Wirtschaftskreisläufe. In der 9. bis 13. Schulstufe bilden dann insbesondere in den berufsbildenden Schulen Wirtschaftsgeographie, Globale Entwicklung oder Volkswirtschaftslehre die wichtigsten Themenbereiche. Folgende Themengebiete werden auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus in der Sekundarstufe I wiederholt im Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde berücksichtigt:

Tabelle: Themengebiete des Lehrplans Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I – alphabetische Ordnung (eigene Darstellung)

Bildungs- und Lehraufgabe Geographie und Wirtschaftskunde
Aufbau von Orientierungs- und Bezugssystemen
Fachbezogene Arbeitsmittel und Arbeitstechniken
Wahrnehmung der räumlichen Strukturiertheit der Umwelt; Raumnutzung und Raumordnung unter Berücksichtigung von Ökonomie und Ökologie
Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme

Lehrstoffinhalte	
Geographie	Wirtschaftskunde
Ballungsräume	Arbeitslosigkeit
Demografie	Arbeitswelt
Kartografie	Beeinflussung der Wirtschaft durch Natur- und Gesellschaftsbedingungen
Menschliche Lebensweisen	Diversität
Naturgefahren	Europäische Union
Raumordnung	Globalisierung
Ressourcen und Energie	Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre
Topografie	Grundlagen der Volkswirtschaft
	Grundstrukturen von Wirtschaftsformen
	Konsum
	Tourismus
	Unterschiedliche Wirtschaftsinteressen
	Verbraucherinteressen
	Wirtschaftssektoren
	Wirtschaftszonen

Lehrpläne der Sekundarstufe II (Sek II)

Im Unterschied zur Sek I existieren in der Sek II zahlreiche Schulformen mit unterschiedlichen Lehrplänen. In der folgenden Tabelle kann ein Überblick gewonnen werden, jedoch wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Tabelle: Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde an ausgewählten Oberstufenschulformen (eigene Darstellung)

Schulform	Beschreibung der Schulform	Fachbezeichnung	Dauer in Jahren	Gesamtwochenstundenanzahl
Allgemeinbildende höhere Schule / Gymnasium (AHS)	Allgemeinbildung / Abschluss: Matura	Geographie und Wirtschaftskunde	Grundsätzlich 4, Oberstufenrealgymnasium 5	7
Berufsschule (BS)	Berufliche Ausbildung ohne Matura (Schulischer Teil der dualen beruflichen Ausbildung)	Angewandte Wirtschaftslehre	4	Gesamtstundenanzahl variiert nach Lehrberuf zwischen 180 und 320 Stunden
Polytechnische Schule (PTS)	Orientierungsjahr zwischen Schule und Berufsausbildung; Erfüllung der Schulpflicht	Politische Bildung und Wirtschaftskunde	1	1
Bildungsanstalt für Elementarpädagogik	Berufsausbildung (Elementarpädagogik) mit Matura	Geographie und Wirtschaftskunde	3	6
Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe	Berufsausbildung mit Matura	Wirtschaftsgeographie und Volkswirtschaft	1	3
Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten	Berufsausbildung mit Matura	Wirtschaftsgeographie und Globale Entwicklung, Volkswirtschaft	1	3

Höhere Technische Lehranstalten (HTL)	Technische und gewerbliche Ausbildung mit Matura	Flächengegenstand Geografie, Geschichte und Politische Bildung	5	8
Fachschulen	Technische und gewerbliche Ausbildung ohne Matura (mit Berufsausbildung)	Flächengegenstand Geografie, Geschichte und Politische Bildung	4	1
Handelsakademien (HAK)	Kaufmännische Berufsausbildung mit Matura	Geographie (Wirtschaftsgeografie; 9.-11. Schulstufe); Internationale Wirtschafts- und Kulturräume (12. Schulstufe)	5	5 plus 2
Handelschule	Kaufmännische Berufsausbildung ohne Matura	Geographie (Wirtschafts- und Kulturräume)	4	4 (9./10. Schulstufe)

Auf Grund der Vielzahl der Studentafeln ist eine generelle Beurteilung in diesem Rahmen nicht möglich. Fest steht jedoch, dass in keinem einzigen Lehrplan die Themen Israel, der Nahe Osten und der Nahostkonflikt angeführt werden. Auch bei genauer Durchsicht der Oberstufen-Lehrpläne ist kein stringent verfolgtes Kompetenzmodell erkennbar. Es sind zwar Handlungsaufforderungen erkennbar, wie z.B. „Klimagliederungen der Erde vergleichen und hinterfragen“, es stellt sich jedoch die Frage, wie Klimagliederungen hinterfragt werden sollen. Eine gezielte und theoriebasierte Anführung von Teilkompetenzen ist auch im Oberstufenbereich nicht erkennbar.

In der AHS gibt es seit dem Schuljahr 2018/19 einen neuen semestrierten Lehrplan für die Sek II. In diesem widmet man sich erstmals der Umsetzung des Modells des konzeptionellen Lernens. In der Debatte um Konzepte wurde auch auf international gewonnene Erkenntnisse zurückgegriffen (Lambert 2013). So wurden Konzepte aus der Literatur aufgegriffen und in die österreichische Schulrealität eingearbeitet (Jekel und Pichler 2017).

Kompetenzorientierung in den Lehrplänen des Faches Geographie und Wirtschaftskunde

In der Kompetenzdebatte hat die Community der Geographiedidaktik an österreichischen Universitäten viele Jahre einen ernstgemeinten Diskurs abgelehnt. Diese Haltung ist auch in den Lehrplänen teilweise repräsentiert worden; für die folgende Betrachtung liegt der Schwerpunkt auf den Lehrplänen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Es gibt bis heute, im Unterschied zu Geschichte und Politischer Bildung (und vielen weiteren Fächern), kein anerkanntes Kompetenzmodell, das an Schulen gelehrt wird. Man stößt sich daran, dass Kompetenzen nur eingeführt werden sollen, um eine bildungspolitische Verwertbarkeit zu erzielen, die z.B. in PISA ihren Ausdruck findet. Keller hat in Zusammenhang mit der neuen Reifeprüfung ein Kompetenzmodell entwickelt, das jedoch in den aktuellen Lehrplänen des Faches kaum Berücksichtigung findet (AG Neue Reifeprüfung GWK 2012, S. 7). Das Kompetenzmodell für ökonomische Bildung findet in diesem Bereich etwas mehr Aufmerksamkeit und ist auch theoretisch abgesichert (Fridrich 2013a). Durch diese Entwicklungen ist auch zu erklären, warum keine konkreten Kompetenzen und/oder Teilkompetenzen im Lehrplan der Sek I und der Sek II angeführt werden. In den Beiträgen zu den Bildungsbereichen im Lehrplan der Sek I werden Kompetenzen genannt, jedoch ohne dass diese erläutert und/oder definiert werden:

- _ Sprache und Kommunikation: Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktuelle Massenmedien; Entwicklung einer Diskussionskultur;

_Mensch und Gesellschaft: Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz; „Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten; Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten“; „Einsicht in ökonomische Zusammenhänge“ (u.a.m.).

Damit kann festgehalten werden, dass der starke methodische Wandel, der z.B. in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, aber auch in vielen anderen Fächern stattgefunden hat, in Geographie und Wirtschaftskunde bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt in den Lehrplänen noch nicht umgesetzt wurde. Auch wenn der Lehrplan in vielen Bereichen Anschluss bieten würde, Israel und das jüdische Leben zu integrieren, findet dies in den Lehrplänen keine Berücksichtigung. Mögliche Anschlussfelder wären neben den eben genannten z.B. die Stellung Israels als Demokratie im Nahen Osten oder die Wirtschaft des Staates Israel und seine Verbindungen zu Österreich. Weder Israel, noch der Nahe Osten, noch der Nahostkonflikt – aber auch keine anderen geographischen Räume mit Ausnahme der Europäischen Union – werden explizit in dem Lehrplan der Sek I angeführt.

Literatur

AG Neue Reifeprüfung GWK (2012): Leitfaden für Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Hg. v. BMBF. Wien.

Fridrich, Christian (2013a): Durch den Kompetenzdschungel zu einem empirie- und theoriebasierten Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung an der Sekundarstufe I. In: GeoGraz (53), S. 4–9. Online verfügbar unter <http://unipub.uni-graz.at/geograz/periodical/pageview/196811>, zuletzt geprüft am 22.02.2019.

Fridrich, Christian (2013b): Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: GW-Unterricht (130), S. 17–27. Online verfügbar unter http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_132_017_027_fridrich.pdf, zuletzt geprüft am 20.02.2019.

Jekel, Thomas; Pichler, Herbert (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. In: GW-Unterricht (3), S. 5–15.

Lambert, David (2013): Geographical concepts. In: Manfred Rolfes (Hg.): Metzler Handbuch 2.o. Geographieunterricht ; ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann (Didaktische Impulse), S. 174–181.

Vielhaber, Christian (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? In: GW-Unterricht (128), S. 38–44. Online verfügbar unter http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_128_038_044_vielhaber.pdf, zuletzt geprüft am 20.02.2019.

ANALYSE UND BEWERTUNG DER ÖSTERREICHISCHEN SCHULBÜCHER FÜR DIE FÄCHER „GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG“ SOWIE „GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE“

Die Darstellung von Jüdinnen und Juden sowie jüdischen Lebens in den Themenbereichen: Aufgeklärter Absolutismus – Antisemitismus im 19. Jahrhundert – Zionismus

PHILIPP MITTNIK (IN KOOPERATION MIT DAVID HASENAUER UND CLAUDIA RAUCHEGGER-FISCHER)

Jüdisches Leben erscheint nicht als durchgängiges Narrativ in den österreichischen Schulbüchern für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung auf. Jüdinnen und Juden kommen in den Schulbüchern lediglich im Zusammenhang mit bestimmten Themenbereichen vor. Im Folgenden werden die betreffenden Schulbuchtexte drei themenspezifischen Kategorien zugeordnet und präsentiert: dem Aufgeklärten Absolutismus, dem Antisemitismus im 19. Jahrhundert und dem Zionismus. Daran anschließend erfolgt eine (Kurz-)Analyse der untersuchten Inhalte.

1. Der Aufgeklärte Absolutismus

Im Zeitraum des Aufgeklärten Absolutismus werden Jüdinnen und Juden in vielen Schulbüchern in Zusammenhang mit dem Toleranzpatent von Joseph II. erwähnt. Der Großteil der Schulbücher kann, um einen ersten Befund vorweg zu nehmen, jedoch als unreflektiert angesehen werden, da nur erwähnt wird, dass im Toleranzpatent für die Protestanten wenig später auch „die Juden“ mehr Rechte bekommen haben. In der folgenden Zusammenstellung werden Textstellen exemplarisch als Beispiele für eine stark verkürzte, unreflektierte oder oberflächliche Darstellung des Toleranzpatentes angeführt. Die darauf folgende Zusammenstellung präsentiert dann einige Passagen, die eine tiefere Einsicht in die Bedeutung des Toleranzpatentes ermöglichen. Wenig differenzierte Darstellung des Toleranzpatentes in österreichischen Schulbüchern.

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<i>Joseph II. erlässt das erste einer Reihe von Toleranzpatenten, das – unter weiterer Vorrangstellung der katholischen Kirche – Protestanten und Orthodoxen die Religionsausübung unter bestimmten Auflagen zugesteht. Juden erhalten ihr Patent unter Auflagen.</i>	Geografie, Geschichte und Politische Bildung II HTL, S. 64

<i>1782 wurden die Bestimmungen des Toleranzpatents auch auf die Juden ausgedehnt.</i>	Zeitbilder 6, S. 161
<i>Später wurde auch den Juden die freie Religionsausübung ermöglicht. Sie mussten nicht mehr in bestimmten Stadtvierteln (Ghettos) wohnen und vorgeschriebene Kleidungsstücke tragen. Auch durften sie nun ein Handwerk erlernen.</i>	Geschichte für Alle 3, S. 64
<i>Erst durch das sogenannte Toleranzpatent (1781/1782) durften Protestanten, Griechisch-Orthodoxe und Juden ihre Religion weitgehend frei ausüben. Die katholische Kirche blieb aber weiterhin bestimmend.</i>	Mehrfach Geschichte 3, S. 34

Diese Darstellungen können deshalb als unreflektiert und/oder verkürzt beschrieben werden, da zahlreiche Fakten nicht angeführt werden. So kann in diesem Zusammenhang nicht von einer freien Religionsausübung für Jüdinnen und Juden gesprochen werden, da es ihnen z.B. in Wien verboten war, eine Gemeinde zu gründen und Rabbiner zu beschäftigen, was eine Grundlage für die freie Religionsausübung gewesen wäre. Auch wenn Jüdinnen und Juden gewisse bürgerliche Rechte erhielten, wurden ihnen religiöse Rechte, wie die innere Gerichtsbarkeit, genommen. Die verpflichtende deutsche Schule schränkte das traditionelle religiöse Schulwesen ein. Die bürgerlichen Rechte, die ihnen zugesprochen wurden, gingen mit der Forderung nach Anpassung einher. Daher wurden die Jüdinnen und Juden misstrauisch beobachtet, ob sie den Anpassungsforderungen nachkamen, was antijüdische Vorurteile perpetuierte.

Auch wenn es Schulbücher gibt, die zumindest eine differenziertere Perspektive auf dieses Thema ermöglichen, zeigen sich doch viele Beispiele für undifferenzierte, qualitativ bedenkliche Schulbuchnarrative. Ein Kriterium für die Einschätzung der Qualität eines Schulbuchtextes wäre, inwieweit die notwendigerweise verkürzte Darstellung eines Sachverhaltes den Erkenntnissen der Wissenschaft nicht offensichtlich widerspricht und/oder derart verkürzt wiedergegeben wird, dass von einer Trivialisierung der Thematik gesprochen werden kann.

Differenziertere Perspektiven auf das Toleranzpatent in österreichischen Schulbüchern:

Autor:innentext	Schulbuch
<p><i>Im Patent von 1782 wurden auch einige Benachteiligungen und Berufseinschränkungen für Juden aufgehoben, größere Freiheiten in der Religionsausübung wurden jedoch nicht zugestanden: Öffentliche Gottesdienste, eine öffentliche Synagoge oder eine Druckerei für religiöse Schriften waren verboten.</i></p>	<p>Zeitzeichen III HAK, S. 131</p>
<p><i>Ende des 18. Jhs. begann mit den Toleranzpatenten Josephs II. die Emanzipation auch für die traditionell in Gettos lebenden etwa 1,5 Millionen Juden und Jüdinnen der Habsburgermonarchie. Die Ideen der Aufklärung schufen – am Vorabend der Französischen Revolution – die Rahmenbedingungen für die rechtliche Besserstellung der jüdischen Minderheit. Juden und Jüdinnen erhielten Zugang zu Schulen und Hochschulen sowie Gewerbefreiheit, Niederlassungsfreiheit; Haus- und Grundbesitz blieben ihnen jedoch bis 1867 verwehrt. Im Zuge der Toleranzgesetzgebung mussten sie Familiennamen annehmen und jüdische Kinder sollten öffentliche Schulen besuchen.</i></p>	<p>GO 6, S. 127</p>

Im Zitat aus GO 6 wird eben auch deutlich, dass die Aufklärer den Jüdinnen und Juden nicht nur neue Rechte gewährten, sondern dass auch der Aspekt der von den Aufklärern erwarteten Assimilation der Juden ein sehr bestimmender gewesen sein dürfte. Bei einer eingehenderen Analyse des Toleranzpatentes wird eine klar formulierte jüdenfeindliche Grundhaltung sichtbar, die in den Schulbüchern nur teilweise und meist gar nicht dargestellt wird. Trotz der für die jüdischen Gemeinden (im Toleranzpatent immer als „Nazion“ bezeichnet) wichtigen Reformen könnten Schüler:innen an diesem Beispiel lernen, dass auch unter dem „aufgeklärten“ Herrscher Joseph II. nicht von einem einheitlichen Menschenbild ausgegangen wurde. So ist im Toleranzpatent z.B. folgendes angeführt:

– „(...) Zwar geht Unser höchster Wille keineswegs dahin, der in Wien wohnenden Judenschaft in Beziehung auf die äußere Duldung eine Erweiterung zu gewähren (...)“

- _ „(...) Ebenso haben Wir keineswegs zur Absicht durch diese neue Verordnung die Zahl der jüdischen Religionsgenossen weder in Wien noch überhaupt in Unseren Staaten zu vergrößern, oder fremde ohne wichtige Ursachen und besondere für sie sprechende Verdienste herein zu ziehen. (...)“
- _ „(...) Nach diesen beybehaltenen Schranken der Duldung steht also auch künftig keinem Juden frey aus andern Erbländern nach Wien zu kommen um beständig hier zu bleiben (...)“
- _ „(...) Auf dem offenen Lande in Niederösterreich zu wohnen bleibt den Juden wie vorhin noch ferner untersagt; es sey denn, daß sie irgend auf einem Dorfe, in einem Markte, einer Landstadt, oder allenfalls auf einem bis hieher noch unbebauten (öden) Grunde eine Fabrick errichten oder sonst ein nützlich Gewerb einführen wollten (...)“
- _ „(...) Da Wir die jüdische Nazion hauptsächlich durch bessere Unterrihtung und Aufklärung ihrer Jugend und durch Verwendung auf Wissenschaften, Künste und Handwerke dem Staate nützlicher und brauchbarer zu machen, zum Ziele nehmen, so erlauben und befehlen Wir (...)“
- _ „(...) daß die hebräische und hebräisch mit deutsch vermengte, sogenannte iüdische Sprache und Schrift abgeschaffet werde; Wir heben daher den Gebrauch derselben in allen öffentlichen in- und außergerichtlichen Handlungen ausdrücklich auf, statt der sich künftig der landesüblichen Sprache zu bedienen ist (...) Wir erklären daher hiemit alle nach der Zeitfrist (Anm. 2 Jahre) in hebräischer Sprache verfaßten oder auch nur mit hebräischen und jüdischen Buchstaben geschriebenen Instrumente für ungültig und nichtig (...)“ (Klueting 1995).

Neben dem Verbot der jüdischen (jiddischen) Sprache wird ausdrücklich betont, dass eine weitere Zuwanderung durch Jüdinnen und Juden keinesfalls erwünscht wird. Die Assimilation der Jüdinnen und Juden soll vor allem einem Ziel dienen: Die Juden „nützlicher und brauchbarer zu machen“. So kann konstatiert werden, dass bei Joseph II ein klassisches Beispiel einer „nationalen Mystifizierung“ vorliegt, die laut Bodo von Borries sogar schädlich für das historische Lernen ist, weil sie den Aufbau eines kritischen Geschichtsbewusstseins behindert (Borries 2012, S. 13).

Diese Mystifizierung ist vor allem durch die meist ausschließliche Betonung der durchaus positiven Reformen Josephs II. gekennzeichnet. So könnte aus den angeführten Beispielen für eine wenig differenzierte Darstellung bei Schüler:innen der Eindruck einer gesellschaftlichen Gleichstellung der Jüdinnen und Juden entstehen, die auf Joseph II. zurückzuführen wäre. Im Sinne eines reflektierten Geschichtsunterrichts sollten aber solche Mystifizierungen hinterfragt werden und es sollten Ursachen und Gründe dargestellt werden, warum Herrscher:innen in der Geschichte derartige Entscheidungen trafen.

2. Antisemitismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

In diesem Zusammenhang wird in vielen Schulbüchern auf den österreichischen Politiker Karl Lueger eingegangen. Er war von 1897 bis 1910 Wiener Bürgermeister und für seine antisemitische Politik bekannt. Sein verbalradikaler Antisemitismus wurde insbesondere in einem antiliberalen Bürgerblock etabliert, der viele orientierungslose Mitglieder der Mittelschicht und des Kleinbürgertums angesprochen hat (Fritz, 2019). Lueger, der ein bedeutender Exponent der Christlich-Sozialen Partei war, prägte den österreichischen Antisemitismus in dieser Zeit gemeinsam mit dem Deutschnationalen Georg von Schönerer, der einen wesentlich radikaleren Zugang wählte und auch rassistische Elemente in seine Ausprägung des Antisemitismus einbaute. Lueger war dadurch nicht nur ein Idol für Adolf Hitler, der ihn in seinem Pamphlet „Mein Kampf“ als „den gewaltigsten deutschen Bürgermeister aller Zeiten“ bezeichnete (Hartmann 2016, S. 207). Von Historikern wird Luegers politische Rhetorik als „krud, beleidigend und nicht selten herzlos“ (Boyer 2010, S. 21) bezeichnet. Zusätzlich wird er in der Verantwortung gesehen, da die Menschen in Österreich durch seine Politik verrohrt und sich durch ihr „Idol“ in ihren Vorurteilen bestätigt sahen (Hamann 2015, S. 418). Die analysierten Schulbücher vermögen dieser Tragweite nur zum Teil gerecht zu werden. Bei allen Verdiensten für die Stadt Wien, die er sich während seiner Amtszeit erwarb, erscheint der alleinige Hinweis darauf, dass er auch Antisemit war, nicht ausreichend. Sehr wichtig für den Aufbau eines reflektierten und kritischen Geschichtsbewusstseins wäre z.B. die Frage, wie mit Lueger und vergleichbaren historischen Personen in der Erinnerungskultur umgegangen werden sollte.

Folgende ausgewählte Schulbuchinhalte konnten bei den analysierten Büchern festgestellt werden:

Die Berücksichtigung von Karl Lueger in österreichischen Schulbüchern

Autor:innentext	Schulbuch
<p><i>Karl Lueger (1844–1910) schaffte 1888 mit Unterstützung der liberal-katholisch orientierten Presse den Einzug in den Reichsrat und führte 1895 die Christlichsoziale Partei zum Wahlsieg in Wien. Der Kaiser verweigerte ihm jedoch bis 1897 die Anerkennung als Bürgermeister, weil er Luegers Antisemitismus ablehnte. In seinen Amtszeiten (bis 1910) setzte er ein beispielhaftes Sozialprogramm um, das die medizinische Versorgung der Bevölkerung, die Trinkwasserversorgung und die hygienischen Standards (z.B. durch den Bau des Zentralfriedhofs) in Wien verbesserte. (...) Lueger prägte die Partei aber auch durch einen tief sitzenden Antisemitismus. Er förderte antisemitische Schulbücher und unterstützte die Entlassung jüdischer Beamter. Lueger attackierte immer wieder unabhängige Zeitschriften als „jüdisch“ und verbreitete die Angst vor einer „jüdischen Weltherrschaft“.</i></p>	<p>Wissen - Können – Handeln. Politische Bildung und Geschichte Jg 2, S. 15</p>
<p><i>Die multikulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung ließ ausländerfeindliche Stimmungen aufkommen, vor allem gegen aus dem Osten zugewanderte Jüdinnen und Juden. Der damalige Bürgermeister von Wien, Karl Lueger (1897-1910), sammelte das durch die Industrialisierung und Wanderbewegungen verunsicherte Wiener Kleinbürgertum in der modernen Massenpartei der Christlichsozialen hinter sich. (...) Einen Teil seiner Popularität verdankte er jedoch seinen „publikumswirksam“ vorgetragenen antisemitischen Parolen. Als der 18-jährige Adolf Hitler 1907 von Braunau am Inn nach Wien zog, um Kunstmaler zu werden, fand er eine Stadt vor, in der völkische Rhetorik und Vorurteile gegen Fremde allgegenwärtig waren. Nicht so sehr Schnitzler, Freud und Klimt dominierten das öffentliche Leben, weit stärker prägten es bekennende Antisemiten wie der Alldeutsche Georg von Schönerer oder Bürgermeister Karl Lueger.</i></p>	<p>GO 6, S. 161</p>

<p><i>Offiziell gegründet wurde die Partei erst 1893. Mit ihr brach Lueger die liberale Mehrheit im Wiener Gemeinderat. Er nutzte dabei die Proteststimmung der unteren Mittelschicht. Gegenüber der jüdischen Bevölkerungsminderheit gab es viele Vorurteile, die Lueger zu seinen Gunsten nutzte. (...) In der Monarchie und in der Ersten Republik nahmen trotz aller politischen Widrigkeiten Jüdinnen und Juden eine bedeutende Stellung ein und hatten großen Anteil am wirtschaftlichen und kulturellen Aufschwung. Viele österreichische Nobelpreisträger, bekannte Schriftstellerinnen und Schriftsteller, Musikerinnen und Musiker, Theaterleute sowie Ärztinnen und Ärzte stammten aus jüdischen Familien. Es war Teil der antisemitischen Propaganda, den Neid auf diese erfolgreichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Künstlerinnen und Künstler zu schüren. Lueger nutzte diese antisemitischen Tendenzen in Teilen der Bevölkerung und machte Stimmung gegen die jüdische Bevölkerung.</i></p>	<p>Zeitbilder 6, S. 172</p>
<p><i>Die Interessen des Kleinbürgertums und der Arbeiterschaft vertrat die Christlichsoziale Partei, die 1891 vom Sozialreformer Karl von Vogelsang und vom Rechtsanwalt Karl Lueger gegründet wurde. Diese wollten durch soziale Reformen den Einfluss des Christentums im öffentlichen Leben wieder zur Geltung bringen. Kaiser Franz Joseph I. weigerte sich wegen des religiös-wirtschaftlich gefärbten Antisemitismus Luegers mehrmals, ihn als Bürgermeister von Wien zu bestätigen; erst 1897 konnte Lueger ins Wiener Rathaus einziehen.</i></p>	<p>Geografie, Geschichte und Politische Bildung II, S. 29</p>
<p><i>Karl Lueger wurde nach dem Jusstudium Rechtsanwalt und bald darauf Politiker. Nach dem Zusammenschluss von Deutschnationalen und Christlichsozialen 1888 zu einer Wahlgemeinschaft gründete er 1893 die Christlichsoziale Partei (CS), die sich besonders auf das kleinere und mittlere Bürgertum und den niederen Klerus stützte. Mit markigen Sprüchen und antisemitischen Aussagen gewann er eine Wählerschicht, die sich auf Grund der fortschreitenden Industrialisierung als Wohlstandsverlierer sah. Die Urheber ihres sozialen Abstiegs waren schnell ausgemacht, man schob ihn den Juden zu. Von 1897 bis 1910 war Lueger Wiener Bürgermeister.</i></p>	<p>Zeitfenster 6, S. 120</p>

Wie aus dieser Zusammenstellung ersichtlich, betonen zumindest zwei der vier Schulbücher die sozialen und wirtschaftlichen Reformen unter Bürgermeister Lueger, alle vier betonen hingegen die antisemitische Ausrichtung seiner Politik. Das geschichtsdidaktische Prinzip der „Personalisierung“ ist zumindest an drei der präsentierten Textausschnitte zu beobachten (siehe unten). Darunter wird die Personalisierung von historischen Ereignissen verstanden, die deshalb so problematisch erscheint, da der Eindruck erweckt wird, dass Einzelpersonen die Geschicke einer Gesellschaft lenken können. Politische Maßnahmen sind aber nur dann umsetzbar, wenn Teile der Gesellschaft die Maßnahmen einerseits begrüßen und sie andererseits auch umsetzen. Somit soll auch die Perspektive auf die große Anzahl der Personen gelenkt werden, die in antijüdischen Traditionen verhaftet waren und daher bestimmte politische Ideen wie etwa den christlichsozialen Antisemitismus Luegers begrüßten und in gesellschaftliche Praxis umsetzten (Schneider 2012, S. 302–304). In der folgenden Zusammenstellung soll exemplarisch gezeigt werden, wie stark in dieser Thematik mit dem Prinzip der Personalisierung gearbeitet wird. Die Mitverantwortung des Kleinbürgertums, die diese Vergiftung des gesellschaftlichen Klimas erst möglich machte, wird so ausgespart.

Beispiele für das Prinzip der Personalisierung in Schulbüchern

- _ Lueger prägte die Partei aber auch durch einen tief sitzenden Antisemitismus (Wissen - Können – Handeln. Politische Bildung und Geschichte Jg. 2, S. 15)
- _ Einen Teil seiner Popularität verdankte er jedoch seinen „publikumswirksam“ vorgetragenen antisemitischen Parolen. (GO 6, S. 161)
- _ Mit markigen Sprüchen und antisemitischen Aussagen gewann er eine Wählerschicht, die sich auf Grund der fortschreitenden Industrialisierung als Wohlstandsverlierer sah. (Zeitfenster 6, S. 120)

Zentral für das Verständnis des Antisemitismus im 19. Jahrhundert wäre ein Hinweis darauf, dass Luegers deutschnationale, antisemitische und zum Teil auch rassistische Politik nur deshalb erfolgreich sein konnte, da weite Teile der Bevölkerung diese Einstellungen teilten. Die vor allem durch die katholische Kirche über Jahrhunderte tradierte christliche Judenfeindschaft,

die nun im modernen antiliberalen, sozialreformerischen Gewand weitergeführt wurde, wie auch der im Kontext der Herausbildung von Nationalstaaten aufkommende rassistische Antisemitismus des ausgehenden 19. Jahrhunderts hatten für Lueger in Wien einen fruchtbaren Boden bereitet. Das Schulbuch Zeitbilder 6 erwähnt diesen Zusammenhang: „Gegenüber der jüdischen Bevölkerungsminderheit gab es viele Vorurteile, die Lueger zu seinen Gunsten nutzte.“ (S. 172)

Abgesehen von der Darstellung von Lueger werden einzelne weitere Aspekte des Themas Antisemitismus in den Schulbüchern präsentiert. Exemplarisch sollen hier einige Beispiele aufgelistet werden. An diesen Beispielen kann gezeigt werden, dass zahlreiche Schulbücher die Thematik Antisemitismus aufnehmen, jedoch immer nur Teilbereiche davon präsentieren. Es wäre wünschenswert, wenn eine umfassendere und zusammenhängendere Darstellung von Antisemitismus in den Schulbüchern Berücksichtigung finden würde.

Autor:innentext	Schulbuch
<p><i>Gegen Ende des 19. Jahrhunderts bekam vor allem in Deutschland und auch Österreich der Antisemitismus einen neuen Charakter: Er wurde „rassisch“ begründet. Die Juden wurden als „minderwertige Rasse“ hingestellt, die sich in einer Art Weltverschwörung den Kampf gegen die höherwertige „arische Rasse“ zum Ziel gesetzt hätte. „Ob Jud, ob Christ ist einerlei, in der Rasse liegt die Schweinerei“ – war die Primitivformel des Rassenantisemitismus. Darauf bauten die Nationalsozialisten später auf, als sie die Ermordung der Juden planten und durchführten.</i></p>	<p>Zeitbilder 7, S. 58</p>
<p><i>Der deutsche Journalist Wilhelm Marr gilt als Erfinder des Wortes „Antisemitismus“, das er benutzte, um seine rassistische Judenablenkung vom religiösen Judenhass zu unterscheiden und pseudowissenschaftlich zu begründen. Im Speziellen versuchte er dies durch seine Schrift „Der Sieg des Judenthums über das Germanentum“ (1879).</i></p>	<p>Zeitzeichen III, S. 226</p>

Im Zuge der rasanten Entwicklungen gelangten auch einige jüdische Familien, wie die aus Frankfurt/Main stammenden Rothschilds, zu gewaltigem Reichtum und zogen Neid und Missgunst an, die sich bald zu Hass und Antisemitismus steigern sollten. Besonders unverhohlen wurde die judenfeindliche Agitation nach der Weltwirtschaftskrise von 1873.

Zeitfenster
6, S. 89

Im Detail wäre insbesondere beim dritten Zitat aus Zeitfenster 6 zu kritisieren, dass es den Eindruck vermittelt, der Reichtum der Rothschilds habe den Antisemitismus geschaffen – und damit gerade ein antisemitisches Stereotyp bestätigt. Auch hat dieses Zitat zwar die Überschrift „Liberalismus“, auf den Zusammenhang von Antiliberalismus und Antisemitismus wird aber ebenso wenig hingewiesen wie auf die Tatsache, dass auch der Liberalismus durch die Weltwirtschaftskrise in Misskredit geriet. Eine grundsätzlichere Kritik wäre, dass in zahlreichen Büchern Antisemitismus häufig als historischer Längsschnitt betrachtet wird. Der Vorteil dieser Betrachtung ist sicherlich die Darstellung der Kontinuität von antijüdischen Vorurteilen und Politiken. Doch kommt es in diesen Längsschnitten häufig zur Reduzierung von Jüdinnen und Juden ausschließlich auf ihre Rolle als Opfer. Jüdinnen und Juden als „normaler“ Bestandteil der österreichischen Bevölkerung werden kaum präsentiert. Außerdem vermittelt dies den Eindruck, dass Antisemitismus einer linearen Abfolge entsprechen muss. Das übergeordnete Konzept von Ausgrenzung wird nur ausgesprochen selten in den Schulbüchern präsentiert. Jüdinnen und Juden werden entsprechend der Dichotomie von „Wir“ und den „Anderen“ durchgehend als die „Anderen“ präsentiert. Die soziale Funktion von Antisemitismus, der einerseits Neid und Missgunst in einer Gesellschaft hervorrufen und andererseits eine heterogene Gruppe zu einem einheitlichen „Wir“ in der Gegnerschaft zum jüdischen „Anderen“ konstituieren kann, wird nur sehr allgemein angesprochen. Gerade in diesem Zusammenhang könnte ein aktueller Bezug hergestellt werden, wie Identitätsstiftung durch Ausgrenzung, bzw. das Fördern von Neid zu einer Vergiftung des gesellschaftlichen Klimas führen kann.

3. Der Zionismus

Unter Zionismus wird eine Bewegung verstanden, deren wichtigstes Ziel die Errichtung einer nationalen Heimstätte für die in Europa bedrohten Juden war. Die Bemühungen vieler Jüdinnen und Juden, die in der Diaspora lebten, sich in den jeweiligen Gesellschaften zu integrieren oder auch zu assimilieren, wurden durch den sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verstärkenden Antisemitismus konterkariert. Obwohl Juden und Jüdinnen in Mittel- und Westeuropa die rechtliche Emanzipation, also die bürgerliche Gleichstellung, erreichten, fehlte es jedoch weitgehend nach wie vor an der gesellschaftlichen Akzeptanz. Auf Grund dieser fehlenden Akzeptanz und des ausufernden Antisemitismus wurde es vielen Jüdinnen und Juden unmöglich gemacht sich zu assimilieren. Dieser Umstand scheint zentral und sollte daher von Schulbüchern aufgegriffen werden.

Was nun den Zionismus betrifft, so vermitteln die unten präsentierten Textausschnitte aus ausgewählten Schulbüchern den Eindruck, der Wunsch, in einem jüdischen Gebiet/Staat zu leben, sei erst durch den Zionismus erweckt worden. Dies ist vor dem Hintergrund der verschiedenen jüdischen Reiche im Raum des heutigen Israel in der alten Welt erstaunlich. Die jüdische Religion hielt die Sehnsucht nach der Rückkehr nach Erez Israel stets aufrecht, auch wenn sie diese erst mit der Wiederkehr des Messias erwartete. Trotzdem gab es auf dem Gebiet des heutigen Israel eine durchgehende jüdische Besiedlung streng religiöser Jüdinnen und Juden. So waren die Juden bereits 1914 die zahlenmäßig größte Bevölkerungsgruppe in Jerusalem. Die jüdische Besiedlung von Teilen des Nahen Ostens in der Antike und die durchgängige jüdische Tradition in diesem Raum bis in die neueste Zeit erscheinen in einem schulischen Zusammenhang besonders wichtig, wenn die Frage besprochen wird, wem „das Land“ eigentlich gehört. Obwohl diese Frage in dieser Form ahistorisch und falsch gestellt – und daher nicht lösbar ist, kann jedoch festgehalten werden, dass Juden wie auch die Palästinenser ihre jeweils mit historischen Fakten gestützte Perspektive als begründet ansehen und sich so einen gerechtfertigten Anspruch auf das heutige Israel konstruieren. Diese unterschiedlichen Perspektiven auf das Recht auf diesen Raum wären günstige Beispiele für Multiperspektivität und ließen sich so in den Unterricht integrieren. Vorweg kann festgestellt werden, dass die österreichischen Schulbücher auch in diesem Zusammenhang keine angemessene Reflexion ermöglichen.

In den nun folgenden Textausschnitten werden jene Stellen angeführt, die sich mit der Entstehung des Zionismus auseinandersetzen.

Autor:innentext	Schulbuch
<p><i>Zionismus: bezeichnet eine politische Ideologie und deren Bewegung. Ziel: Die Errichtung und Bewahrung eines jüdischen Nationalstaates in Palästina.</i></p>	<p>Zeitfenster 8, S. 182</p>
<p><i>Ende des 19. Jahrhunderts entstand die Idee von der Gründung eines jüdischen Staates. Dieser jüdische Nationalismus wird auch „Zionismus“ genannt. Erste Einwanderungswillige kamen ins Land ihrer Vorfahren, nach Palästina. Die Briten, die Palästina vor 1945 verwalteten, unterstützten die Gründung eines jüdischen Staates und teilten Palästina in zwei Verwaltungsbereiche. Westlich des Flusses Jordan durften sich in bestimmten Gebieten jüdische Menschen ansiedeln. Östlich des Jordan entstand Transjordanien.</i></p>	<p>Bausteine 4, S. 66</p>
<p><i>Zion/Zionismus Zion ist ursprünglich der Name einer Burg an der Stadtgrenze Jerusalems. Später wurde Zion zum Begriff für Jerusalem und das Land Israel. Der Wunsch vieler jüdischer Menschen nach einem eigenen Staat im Land ihrer Vorfahren heißt Zionismus.</i></p>	<p>Bausteine 4, S. 67</p>
<p><i>Ein Staat entsteht: Israel Bereits im 19. Jahrhundert hatte sich als Reaktion auf die permanenten antisemitischen Übergriffe ein jüdischer Nationalismus entwickelt. Ziel dieses Zionismus (benannt nach dem Tempelberg „Zion“ in Jerusalem) war es, einen jüdischen Staat in der alten Heimat Palästina zu errichten. Einflussreichster Vertreter dieser Strömung war Theodor Herzl (1860–1904) mit seinem Buch „Der Judenstaat“ (1896). Doch erst nach dem nationalsozialistischen Genozid folgten diesen Bestrebungen auch Taten: Am 14. Mai 1948 kam es durch David Ben Gurion zur Proklamation Israels. Nach 2000 Jahren waren die Juden damit wieder politisch selbstständig geworden!</i></p>	<p>Zeitfenster 5, S. 93</p>

<p><i>Am Ende des 19. Jahrhunderts, in der Hochphase des Nationalismus in Europa, verstärkte sich der Antisemitismus, vor allem durch die Entwicklung des so genannten Rassenantisemitismus. Infolgedessen entwickelte sich die Idee des Zionismus. Der vom Wiener Journalisten Theodor Herzl initiierte „Zionistenkongress“ erhielt von den Briten 1917 durch die so genannte Balfour-Deklaration die Zusicherung für eine „nationale Heimstätte“ in Palästina. Die Briten, die nach dem Ersten Weltkrieg Palästina im Auftrag des Völkerbundes verwalteten, stellten jedoch auch den dort lebenden Arabern einen unabhängigen Staat in Aussicht. Seit den 1860ern kam es zur verstärkten Zuwanderung jüdischer Menschen, zunächst vor allem aus Osteuropa, nach Palästina, sodass sich dort der jüdische Bevölkerungsanteil bis 1914 vervierfachte.</i></p>	<p>Zeitfenster 8, S. 124</p>
<p><i>Gegen Ende des 19. Jh. entstand weltweit eine jüdische Nationalbewegung: der Zionismus. Die Zionisten forderten einen eigenen Staat in Palästina – das die Juden als Land ihrer Vorfahren betrachteten. Vor allem während des zweiten Weltkrieges, als die jüdische Bevölkerung in ganz Europa verfolgt und ermordet wurde, suchten immer mehr Juden Zuflucht in Palästina. Zwischen den Zuwanderern und den in Palästina seit Jahrhunderten lebenden Arabern kam es aber immer wieder zu Konflikten.</i></p>	<p>Mehrfach Geschichte 3, S. 141</p>
<p><i>Der europäische Antisemitismus löste Ende des 19. Jhs. den Zionismus, die jüdische Einwanderungsbewegung nach Palästina, aus. Die einheimische arabische Bevölkerung sah sich dadurch ihres Lebensraums beraubt. Zur Entschärfung der Situation erarbeitete die UNO 1947 einen Plan zur Teilung Palästinas.</i></p>	<p>Mehrfach Geschichte 4, S. 87</p>
<p><i>Der Journalist Theodor Herzl (1860–1904), ursprünglich ein durchaus typischer, an Assimilation orientierter jüdischer Intellektueller, entwickelte aufgrund seiner Erfahrungen mit dem neuen Antisemitismus eine Utopie, die er im 1896 veröffentlichten Buch „Der Judenstaat“ niederschrieb. Er strebte die Gründung eines jüdischen Staates in Palästina an. Würde das gelingen, wären unterwürfige Integration bzw. Assimilation nicht mehr notwendig. Die Gründung eines selbstständigen jüdischen Staates war auch das Ziel der von Herzl vehement unterstützten Bewegung, des Zionismus.</i></p>	<p>GO 6, S. 128</p>

Als Zionismus bezeichnet man heute die Bewegung, die einen jüdischen Staat im Land Israel, dem neuzeitlichen Palästina, fordert und fördert. Der Glaube, die Juden bräuchten einen eigenen Staat in diesem Gebiet, ist etwa 150 Jahre alt. Doch die Hoffnung, nach Israel zurückzukehren, ist deutlich älter. Sie ist ein Bestandteil der jüdischen Gedankenwelt und Liturgie seit der Zerstörung des zweiten Tempels in Jerusalem und der Vertreibung durch die Römer.

Zeitzeichen
II, S. 75

Aus den präsentierten Textstellen lässt sich ablesen, dass, vergleichbar mit anderen Themenfeldern, auch die Darstellung des Zionismus verkürzt und oberflächlich ist. Manche Verkürzungen werden dabei zu Fehlern, etwa wenn Bausteine 4 behauptet, die Briten hätten Palästina vor 1945 verwaltet, und dabei die lange Zugehörigkeit des Raums zum osmanischen Reich unterschlägt. An den angeführten Textstellen sind einige Wertungen und Unschärfen zu bemerken, die durchaus als problematisch angesehen werden können. In den folgenden beiden Zitaten kann beispielhaft gezeigt werden, wie Schulbücher den Eindruck erwecken könnten, dass Jüdinnen und Juden kein Anrecht auf dieses Land hätten. Während im ersten auf die antike Tradition der verschiedenen jüdischen Reiche und damit auf eine lange Tradition von jüdischer „Staatlichkeit“ in diesem Raum verwiesen werden kann, wird im zweiten eine „einheimische arabische Bevölkerung“ konstruiert, die als solche doch auch erst ein Konstrukt des Nationalismus vom 19. Jahrhundert an ist.

- _ Der Glaube, die Juden bräuchten einen eigenen Staat in diesem Gebiet, ist etwa 150 Jahre alt. (Zeitzeichen II, S. 75)
- _ Die einheimische arabische Bevölkerung sah sich dadurch ihres Lebensraums beraubt. (Mehrfach Geschichte 4, S. 87)

Die zwei folgenden Zitate zeigen, wie in Schulbüchern auf die jüdische Tradition in diesem Raum verwiesen wird:

- _ Die Zionisten forderten einen eigenen Staat in Palästina – das die Juden als Land ihrer Vorfahren betrachteten. (Mehrfach Geschichte 3, S. 141)
- _ Ziel dieses Zionismus (benannt nach dem Tempelberg „Zion“ in Jerusalem) war es, einen jüdischen Staat in der alten Heimat Palästina zu errichten. (Zeitfenster 5, S. 93)

Außerdem erscheint bemerkenswert, dass in den Schulbüchern zumeist ein monokausaler Zusammenhang abgebildet wird, nach dem ausschließlich der ansteigende Antisemitismus zur Utopie von Herzls „Judenstaat“ geführt habe. Wie zu Beginn stark verkürzt angesprochen wurde, waren durchaus mehrere Gründe wie etwa der allgemein aufkommende Nationalstaatsgedanke, aber auch die massiven Migrationsbewegungen der osteuropäischen Juden in den Westen dafür ausschlaggebend.

Zusammenfassung

Exemplarisch wurde an drei größeren Themenfeldern (Toleranzpatent, Antisemitismus im 19. Jahrhundert und Zionismus) gezeigt, wie Schulbuchnarrative sich den Themen Jüdinnen und Juden sowie jüdisches Leben widmen. Dazu wurden Textbausteine der Schulbücher präsentiert, um sie danach einer fachwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Kurzanalyse zu unterziehen. Dabei konnten zahlreiche Problemkreise festgestellt werden, die abschließend in vier Kategorien zusammengefasst werden sollen.

Vereinfachungen und Verkürzungen

Im Sinne der didaktischen Reduktion und des beschränkten Platzangebotes in Schulbüchern ist klar, dass Vereinfachungen und Verkürzungen vorgenommen werden müssen. Problematisch wird dieser Zugang dann, wenn Fakten verdreht werden oder durch die Kürze ein Verstehen eines historischen Ereignisses kaum noch möglich ist. Bei der didaktischen Reduktion geht es nicht nur um die Bewahrung der fachlichen Richtigkeit, sondern es sollen auch grundlegende Strukturen herausgearbeitet und dann adressatengerecht aufbereitet werden.

Wertungen

Die Autor:innen von Schulbüchern sind anscheinend versucht, möglichst neutral Inhalte an Schüler:innen zu vermitteln. Trotzdem werden an einigen Stellen Wertungen getroffen, die als problematisch angesehen werden können. Zur Darstellung umstrittener Sachverhalte und konfligierender Positionen eignet sich ein multiperspektivischer Zugang. Dies bedeutet, dass die Darstellung eines historischen Ereignisses auf zumindest zwei konträre Perspektiven zurückgreift, um Schüler:innen zu vermitteln, dass es bei der Einschätzung von historischen Ereignissen immer auf den Standpunkt des Betrachters bzw. auf die sozialen, politischen, kulturellen Interessen der Beteiligten ankommt.

Jüdinnen und Juden: kein Teil der österreichischen Gesellschaft

Ein den Darstellungen implizit unterliegendes Konzept von „Wir und die Anderen“ ist bei vielen der untersuchten Schulbücher deutlich bemerkbar. Jüdinnen und Juden werden als bestenfalls parallel zur Mehrheitsgesellschaft lebende Glaubensgemeinschaft beschrieben. Hingegen berufen sich seit dem 19. Jahrhundert die überwiegende Mehrheit der österreichischen Jüdinnen und Juden auf ihre österreichische Identität, die sie nicht im Gegensatz zu ihrer jüdischen sehen. Die Bestrebungen der Jüdinnen und Juden nach gesellschaftlicher Integration wurden durch Vorurteile behindert und durch Antisemitismus versucht rückgängig zu machen. In österreichischen Schulbüchern sollte jedenfalls jüdisches Leben als Teil einer vielfältigen österreichischen Gesellschaft in der Vergangenheit ebenso wie in der Gegenwart wahrgenommen werden. So ließe sich vermeiden, dass Jüdinnen und Juden in den Schulbüchern erneut ausgeschlossen und auf ihre Opferrolle reduziert werden. Schüler:innen könnte das Prinzip der Sündenbock-Politik, des Konzepts des „Wir“ und der „Anderen“, von Inklusion und Exklusion an solchen Beispielen eindrücklich vermittelt werden.

Personalisierung

In zahlreichen Schulbuchdarstellungen wird bei gesellschaftlichen Veränderungen meist nicht der gesamtgesellschaftliche Kontext präsentiert, sondern eine handelnde Person hervorgehoben, die die Geschicke der Politik lenkt. Dieses Prinzip der Personalisierung ist besonders deutlich zu erkennen bei Joseph II und Karl Lueger. Ein derartiger Zugang verhindert jedoch den Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Die Annahme, dass Einzelpersonen so weitreichende Macht besäßen, um ganze Staaten und Herrschaftsgebiete zu verändern, lässt die Bedingungen für die Macht unberücksichtigt. Die Beteiligung der Gesellschaft sollte immer in den Fokus gerückt werden, damit Schüler:innen erfahren, dass so weitreichende Änderungen immer nur mit der Unterstützung gewisser gesellschaftlicher Gruppen umsetzbar sind und dass auch die Mächtigen darauf achten müssen, die notwendige Unterstützung zu sichern und die Interessen relevanter Gruppen zu berücksichtigen.

Literatur

Borries, Bodo von (2012): Historische Kenntnisse-historische Kategorien-historische Kompetenzen. In: Christoph Kühberger (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl. (Forum historisches Lernen), S. 9–31.

Boyer, John W. (2010): Karl Lueger. (1844 - 1910); christlichsoziale Politik als Beruf. Wien: Böhlau (Studien zu Politik und Verwaltung, 93).

Brenner, Michael (2008): Was ist Zionismus? Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/internationales/asien/israel/44941/was-ist-zionismus>, zuletzt geprüft am 04.04.2019.

Finkelshṭayn, Yiśra'el (2015): Das vergessene Königreich. Israel und die verborgenen Ursprünge der Bibel. 2. Auflage. München: Verlag C.H.Beck.

Hamann, Brigitte (2015): Hitlers Wien. Lehrjahre eines Diktators. 13. Aufl. München: Piper (Serie Piper, 2653).

Hartmann, Christian u.a. (2016): Hitler, Mein Kampf. Eine kritische Edition. München-Berlin

Klueting, Harm (1995): Toleranzpatent für die Juden in Wien und in Niederösterreich. Wien, 2. Januar 1782. In: Harm Klueting (Hg.): Der Josephinismus. Ausgewählte Quellen zur Geschichte der thesesianisch-josephinischen Reformen. Darmstadt: Wiss. Buchges (Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte der Neuzeit, 12a).

Schneider, Gerhard (2012): Personalisierung/Personifizierung. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Geschichte (Wochenschau Geschichte), S. 302–315.

Von der nationalsozialistischen Herrschaft in die Zweite Republik

CLAUDIA RAUCHEGGER-FISCHER¹

(IN KOOPERATION MIT PHILIPP MITTNIK UND DAVID HASENAUER)

1 Lehrpläne

Das Thema „Nationalsozialismus“ ist in den Curricula der 8. und 11. Schulstufe ausführlich verankert. Im seit 2016 geltenden Lehrplan für Geschichte/Sozialkunde und Politische Bildung für die Sekundarstufe I (Sek. I) für Mittelschulen und Gymnasien ist der Jahrgangsstoff in neun Module unterteilt. Dabei stehen österreichische Schulbuchautor:innen vor der Herausforderung, den Aufstieg der NSDAP und das Ende der Weimarer Republik in Deutschland, die NS-Zeit in Österreich, den Holocaust/die Shoa und den Zweiten Weltkrieg darzustellen. Diese Themengebiete müssen dem Lehrplan zufolge in der Unterstufe (Sekundarstufe I) isoliert aufbereitet werden, wobei die oben genannten vier thematischen Schwerpunkte auf drei voneinander unabhängige Module mit verschiedenen Kompetenzkonkretisierungen aufgeteilt werden. Der Nationalsozialismus findet sich im Überkapitel „Faschismus – Nationalsozialismus – politische Diktaturen“ mit der thematischen Konkretisierung „Ausgewählte Aspekte faschistischer bzw. diktatorischer Systeme im Europa des 20. Jahrhunderts“ und „Grundlagen, Voraussetzungen und Auswirkungen des Nationalsozialismus in Österreich“. Der Zweite Weltkrieg wurde dem 2. Modul zugeordnet. Davon getrennt sind „Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte“ in Modul 5 zu behandeln.²

-
- 1 Die Autorin ist sich als Mitautorin der Schulbuchreihe GO bewusst, dass ihr Blick auf die Darstellung der NS-Zeit in österreichischen Lehrwerken aus einer bestimmten Perspektive erfolgt. Durch jahrelange Mitarbeit bei _erinnern.at, dem Institut für Holocaust Education des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), hofft sie sich eine Expertise erworben zu haben, die ein vergleichendes Hinschauen auf der Grundlage aktueller wissenschaftlicher geschichtsdidaktischer Kenntnisse möglich machen sollte. Das mühevoll Entziffern eines Schulbuchs und die vielen Fallen, denen es auszuweichen gilt, sind ihr jedenfalls bewusst und erhöhen das Verständnis für andere SchulbuchautorInnen.
 - 2 Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden, Jahrgang 2016.

Diese Neuerungen führten einerseits zur Überarbeitung bestehender Schulbuchserien (Zeitbilder, Bausteine) bzw. wurden nach diesen einschneidenden Änderungen neue Schulbuchreihen verfasst (querdenken, Denkmal, Meine Geschichte), deren Band 4 zum Zeitpunkt dieser Analyse 2019 noch nicht erschienen war.

Der neue Lehrplan für die Oberstufe (Sekundarstufe II) an Gymnasien trat im Schuljahr 2017/2018 erstmals aufsteigend in Kraft, lässt im Gegensatz zur Unterstufe jedoch mehr Freiheiten. Hier finden sich für die 7. Klasse/11. Schulstufe folgende Anforderungen:

- _ Nationale und internationale Politik zwischen 1918 und 1945, z.B. Friedensverträge, Krisen der Zwischenkriegszeit, Zweiter Weltkrieg
- _ demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien in Europa; Darstellung von Ideologien in geschichtskulturellen Produkten
- _ nationalsozialistisches System und Holocaust; Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust.

Zu den traditionellen Themengebieten kommt noch die relativ neue Forderung hinzu, die österreichische Erinnerungskultur nach 1945 und den Umgang mit den Täter:innen, Profiteur:innen und Mitläufer:innen abzubilden.

Sowohl in der 8. Schulstufe als auch in der 11. Schulstufe ist eine mehrmonatige Beschäftigung mit diesem Thema Usus. Durchschnittlich stehen an der AHS in einem Schuljahr 60 Unterrichtsstunden zur Verfügung. An vielen Schulen ist außerdem der Besuch einer Gedenkstätte vorgesehen. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass sich alle Lehrwerke ausführlich mit dem Thema beschäftigen. Im berufsbildenden Schulwesen (HAK/HTL) stehen für Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung weniger Einheiten zur Verfügung, daher wird das Thema in einigen Fällen in einen Längsschnitt eingebettet wie z.B. „'Antisemitismus' von den Römern bis zur Gegenwart“ im Lehrwerk *Zeitzeichen III*. Andere Geschichtsbücher bieten gleichzeitig geografische und historische Themen in einem Band an wie die Reihe *Geografie, Geschichte und Politische Bildung*.

2. Nationalsozialismus

Die Darstellung der NS-Ideologie – Antisemitismus als Konstante?

Grundgedanken der NS-Ideologie sind ohne Darstellung des Antisemitismus in Österreich bzw. Europa nicht nachvollziehbar. Wie in den deutschen Schulbüchern wird die zentrale Bedeutung des Antisemitismus als Kernstück der nationalsozialistischen Ideologie in allen Büchern hervorgehoben (Lässig 2010, S. 121). Dabei hat sich, wie Falk Pingel schon für Deutschland feststellt, ein Schema herausgebildet, das sich mit Variationen in den meisten Werken wiederfindet (Pingel 2017, S. 11). Das Thema „Antisemitismus“ wird beim NS-Herrschaftssystem erläutert oder auch im Kapitel Shoa/Holocaust aufgegriffen. Längsschnitte sind sowohl in Werken für die Unterstufe wie für die Oberstufe zu finden.

Neuer Lehrplan – neue Ansätze ? Sekundarstufe I (Sek. I)

Die häufig verwendeten Lehrwerke der Sek. I wie *Zeitbilder 4*, *Bausteine 4* und *Zeitfenster 4* gehen gemäß den Anforderungen des Lehrplans ausführlich auf das Thema ein. Dabei ist der Antisemitismus in *Zeitbilder 4* im Kapitel „*Vom Antisemitismus zum Holocaust*“ unter der Kapitelüberschrift „*Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg*“ zu finden und auch die Bildquellen verweisen auf Deutschland, da das Thema zuerst einmal generell und auf Deutschland konzentriert abgehandelt wird, während der Unterpunkt „*7 Jahre unter dem Hakenkreuz*“ das Großkapitel „*Österreich – Die Erste Republik*“ abschließt. Hier liegt der Fokus auf Österreich. Diese Aufteilung findet sich in mehreren Werken. *Bausteine 4* widmet dem Antisemitismus eine Doppelseite und ordnet „*Von Österreich zur Ostmark...im deutschen Reich*“ der Kapitelüberschrift „*Diktaturen in Europa*“ unter. Im 2015 erschienenen Lehrwerk *Zeitfenster 4* findet sich die sehr ausführliche und textlastige Darstellung des Antisemitismus ebenfalls im Kapitel „*Diktaturen in Europa*“, der Antisemitismus in Österreich wird ausgespart und der nationalsozialistischen Machtergreifung, dem so genannten „Anschluss“, nur ein kurzer Absatz gewidmet.

Die Verbindung zwischen der österreichischen Ausprägung des Antisemitismus im 19. Jahrhundert und dessen ungebrochenem Weiterleben in der Ersten Republik bis hin zum „Anschluss“ wird durch die Textanordnung und die Bildauswahl erschwert. In österreichischen Schulbüchern wird der Rassenantisemitismus des 19. Jh. an der Person von Karl Lueger festgemacht, wie Mittnik ausführt.³ Dann klafft eine Lücke: Das jüdische Leben während der Ersten Republik und des Austrofaschismus wird in den älteren untersuchten Werken nicht immer erwähnt. Die Ausnahme bildet Zeitbilder 4, das den herausragenden intellektuellen und künstlerischen Leistungen von jüdischen Österreicher:innen viel Raum gibt. Hugo Portisch wird zitiert:

„Die Zahl der Genialen in diesem Österreich ist überdurchschnittlich groß. Hier ist eine geistige und wissenschaftliche Kapazität zu Hause, wie sie fast nirgendwo sonst in der Welt in dieser Konzentration zu finden ist.“ (Zeitbilder 4, S. 39)

Auch *Mehrfach Geschichte 4* vermittelt einen Eindruck vom jüdischen Leben in der Zwischenkriegszeit in Wien: *„1923 lebten knapp über 200 000 Menschen jüdischer Herkunft in Wien (...)“ (Mehrfach Geschichte, S. 24)*

Im Gegensatz zum jüdischen Leben wird der in der Bevölkerung verbreitete Antisemitismus in der Zwischenkriegszeit, der besonders in der Christlichsozialen Partei und den Deutschnationalen Parteien verankert war und der nach dem „Anschluss“ ein hohes Maß an Zustimmung der Österreicher:innen zu den Verfolgungsmaßnahmen der Nazis begründete, in *Zeitfenster 4* jedoch kaum thematisiert. In *Bausteine 4* fehlt dieser Aspekt ebenfalls. So entsteht eine Lücke zwischen dem Rassenantisemitismus der Christlichsozialen unter Karl Lueger bzw. der Deutschnationalen unter Georg von Schönerer und der Verfolgung und Entrechtung von Juden und Jüdinnen durch die Nationalsozialisten nach 1938.

3 Vgl. den Beitrag in diesem Band: Mittnik, Philipp, Die Darstellung von Jüdinnen und Juden sowie jüdischen Lebens in den Themenbereichen: Aufgeklärter Absolutismus – Antisemitismus im 19. Jahrhundert – Zionismus.

Es ist erfreulich, dass die gemäß dem neuen Lehrplan überarbeitete Fassung von *Zeitbilder 4 neu* (2019) im Modul 1 eine Doppelseite dem „Nationalsozialismus in Österreich“ widmet und explizit auf Deutschnationale in der Monarchie, die Gründung der österreichischen NSDAP in der Ersten Republik und die illegalen Nazis seit 1933 eingeht. Überwiegend werden nun auch Text- und Bildquellen aus Österreich verwendet. Es ist zu hoffen, dass alle nach dem neuen Lehrplan überarbeiteten Unterstufenwerke diesem Beispiel folgen werden, da sonst der falsche Eindruck entstehen kann, dass erst mit 1938 und dem „Anschluss“ an das nationalsozialistische Deutschland diese Ideen nach Österreich kamen. Die Lücke zwischen dem „Lueger-Antisemitismus“ und der Verfolgungsgeschichte nach 1938 sollte auf jeden Fall noch mehr geschlossen werden, um das Autochthone des österreichischen Antisemitismus mehr herauszustreichen. Die Tendenz geht in den allermeisten Schulbüchern allerdings in die richtige Richtung.

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<p><i>Österreichische Bürgerinnen und Bürger jüdischer Herkunft trugen viel zum wissenschaftlichen und kulturellen Leben des Landes und Europas bei. So lieferte die Physikerin Lise Meitner* herausragende Beiträge zur Weiterentwicklung der Kernphysik. Eine bahnbrechende Leistung in der Medizin gelang Karl Landsteiner mit der Entdeckung der Blutgruppen. Dafür erhielt er im Jahr 1930 den Nobelpreis für Medizin. Sigmund Freud und Alfred Adler* waren richtungweisend in der Psychoanalyse*.</i></p>	<p>Zeitbilder 4, S. 36/37</p>
<p><i>1923 lebten knapp über 200 000 Menschen jüdischer Herkunft in Wien, was einem Bevölkerungsanteil von 10,8 Prozent entsprach. Als Umgangssprache war in manchen Stadtvierteln Jiddisch üblich. In den 1920er-Jahren gab es in Wien über 90 Synagogen. Nicht alle jüdischen Familien waren aber religiös. Als orthodoxe Juden werden jüdische Familien bezeichnet, die nach traditionellen Riten und Gebräuchen leben wollen.⁴</i></p>	<p>Mehrfach Geschichte 4, S. 24</p>

⁴ Anmerkung der Autorin: Es sollte nicht nur Wien erwähnt werden, obwohl dort mehr als 90% der österreichischen Jüdinnen und Juden lebten.

<p><i>Juden als „Sündenböcke“: Schon in der Zeit der Ersten Republik gab es immer wieder Zwischenfälle, bei denen Jüdinnen und Juden in Wien Opfer von Verfolgung wurden. Rechte Schlägertrupps verprügelten z. B. 1932 betende Juden in Wien Leopoldstadt. In der Zeit der wirtschaftlichen Not wurden Jüdinnen und Juden von politischen Parteien, besonders von rechten und konservativen, zu „Sündenböcken“ erklärt.</i></p>	<p>Mehrfach Geschichte 4, S. 24</p>
<p><i>Jüdisches Leben in Wien: Wien war bis 1938 mit über 200 000 jüdischen Einwohner/inne/n nach Warschau zweitgrößte jüdische Stadt Europas.⁵ Die Wiener Juden und Jüdinnen waren ebenso in soziale und politische Gruppierungen zersplittert wie die restliche Bevölkerung. Das Bild reichte von den Elendsquartieren der strenggläubigen Stetl-Juden/Jüdinnen, die aus Galizien geflohen waren, über die Cafés der Bohemiens und die Versammlungssäle der geistigen Elite bis in die Büros der Stadtverwaltung des Roten Wien und in die Salons des Bürgertums. Innerhalb der jüdischen Bevölkerung gab es angesehene Handwerker und Kulturschaffende. Die Integration war aber immer brüchig, wie wiederholte Übergriffe und Vandalismusakte im 19. Jahrhundert zeigen.</i></p>	<p>Wissen – Können – Handeln – Politische Bildung und Geschichte Jg. 2, S. 15</p>

Längsschnitte als Problemlöser? – Sekundarstufe II (Sek. II)

Die Oberstufenbücher beschäftigen sich detaillierter und vertiefender mit den rassistischen und antisemitischen Grundlagen der NS-Ideologie. Dabei bleiben die Struktur und thematische Einbindung in *Zeitbilder* 7 gleich wie in *Zeitbilder* 4. *Zeitzeichen* 7 weist in der Darstellung des Antisemitismus wie schon *Zeitzeichen* 4 eine starke Zentrierung auf Adolf Hitler auf. „Noch deutlicher wurde Hitlers antisemitische Weltanschauung in ‚Mein Kampf‘ formuliert.“ (*Zeitzeichen* 7, S. 39)

3 Anmerkung der Autorin: Richtig vielmehr, Wien war nach Warschau und Budapest die Stadt mit der drittgrößten jüdischen Bevölkerung in Europa.

Auch im Oberstufenband fehlen Hinweise auf den Antisemitismus in der österreichischen Bevölkerung in der Ersten Republik und im Austrofaschismus. In *Zeitbilder 7 neu* (2019) wird der nationalsozialistischen Weltanschauung (NS-Rassenlehre) eine Doppelseite gewidmet. Der Abschnitt „*Vom Antisemitismus zum Holocaust/zur Shoa*“ nimmt sechs Seiten ein, gibt einen Überblick über den Rassenantisemitismus seit dem 19. Jahrhundert und stellt antisemitische Vorurteile anhand von zahlreichen Quellentexten dar, die sich großteils auf Österreich beziehen, u.a. auf die Ritualmordlegende des „Anderl von Rinn“. Auch *Zeitbilder 7 neu* lässt in Wort und Bild die Deutschlandzentrierung hinter sich und ist damit bei der Darstellung des Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern auf der Höhe der Zeit.

Andere Lehrwerke der Sek. II vertiefen den antisemitischen Gehalt der NS-Ideologie durch Längsschnitte, die von der Antike in die Gegenwart reichen. Diese bergen jedoch die Gefahr in sich, Antisemitismus als eine historische Konstante erscheinen zu lassen. Der ambitionierte Anspruch von *Zeitzeichen III*, antisemitische Vorurteile mit Quellentexten und Bildquellen auf 15 Seiten ausführlich darzustellen, führt zum irritierenden Ergebnis, jüdisches Leben in Europa auf die Verfolgungsgeschichte zu reduzieren. Fakten, Verschwörungstheorien, Vorurteile etc. werden dabei puzzleartig zusammengestellt. Der historische Antijudaismus wird richtigerweise mit dem Antisemitismus ab dem 19. Jahrhundert verbunden, allerdings evoziert die Häufung von antisemitischem Bild- und Textmaterial eine verzerrte Vorstellung von Juden und Jüdinnen. Zum Beispiel dienen das Juden verhöhnende Bildmotiv der „Judensau“ und die als „Ritualmordlegenden“ bezeichneten erfundenen Mord-Vorwürfe als Beispiele für über die Jahrhunderte wirksame antisemitische Stereotype, die sich auch in gegenwärtigen arabischen antisemitischen Karikaturen finden. Der „reiche Jude“ ist ebenfalls ein die Zeiten überdauerndes Feindbild, das sowohl von den Nazis als auch von Kritikern des Wall-Street-Kapitalismus verwendet wird. Der kundige Lehrer/ die kundige Lehrerin wird mit dem Material gewinnbringend arbeiten können, aber ohne Erklärungen entsteht durch diese Auswahl der Eindruck, dass Juden und Jüdinnen nur als Problemfälle in der Geschichte auftauchen und dass das Zusammenleben mit ihnen immer auf Ablehnung stieß.

In einem kleinen Infokasten am Rand wird der Eindruck vom Antisemitismus als Konstante in der Geschichte relativiert:

„Es wird in den folgenden Abschnitten immer zwischen religiösen und rassistischen Motiven (Antijudaismus versus Antisemitismus) unterschieden. Wäre diese Unterscheidung nicht vorhanden, könnte der Eindruck entstehen, Judenfeindschaft hätte es immer und überall im selben Ausmaß gegeben. Es würde die Beziehung von Juden zu anderen Völkern auf eine reine Verfolgungsgeschichte reduziert, und das wäre falsch.“ (Zeitzeichen III, S. 227)

Diese Anmerkung, die auf die Möglichkeiten friedlicher Koexistenz hinweist, geht jedoch bei der auf 15 Seiten angebotenen Fülle von antisemitischen Stereotypen unter und wird auch nicht durch eine Frage oder Aufgabe nutzbar gemacht. Schüler:innen sollte die Möglichkeit gegeben werden, zu dem Schluss zu kommen, dass von bestimmten Personen oder Gruppierungen verbreitete Vorurteile das Zusammenleben vergiften.

Bei Betrachtung der Sprachebene fallen Passivkonstruktionen, bei denen Täter:innen verschleiert werden, ebenso auf wie Naturmetaphern, die von Menschen verschuldete Prozesse als naturhafte Ereignisse darstellen: *„Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts keimte der Rassismus auf“* (Zeitzeichen III, S. 233). *„Judensau“*: *„Zu Beginn des 20. Jh.s tasuchte (Hervorhebungen durch die Autorin) der Begriff auch als öffentliches Schimpfwort gegen Juden auf.“* (ibid.)

Wissen-Können-Handeln 2, HAK präsentiert ebenfalls eine Geschichte des Antisemitismus, zusammengefasst auf zwei Seiten (S. 100-102), wobei besonders auf die Geschichte der Juden und Jüdinnen in Österreich eingegangen wird. Positive Phasen friedlicher Koexistenz fehlen auch hier. Auch in *Mehrfach Geschichte 4* heißt es: *„Jüdinnen und Juden wurden in der europäischen Geschichte seit der Antike verfolgt und diskriminiert. Sie wurden im christlichen Europa regelmäßig pauschal als ‚Christusmörder‘ beschimpft.“* (Mehrfach Geschichte 4, S. 15) Ein Längsschnitt zum Antisemitismus findet sich auch in den Lehrwerken für die Sek. I, z.B. in *Zeitbilder 4, (Die lange Geschichte des Antisemitismus)* und *Zeitbilder 4 neu (Feindlichkeit gegen Juden und Jüdinnen)* sowie in *Mehrfach Geschichte*.

Zu konstatieren ist, dass in den meisten untersuchten Bänden Phasen friedlichen Zusammenlebens kaum thematisiert werden. Aussagen wie *„Auf-fallend ist, dass in Regionen, in denen Christen und Juden als Minderheiten lebten, wie zum Beispiel in Persien, Vorurteile fehlten“*, sind gegenüber der Anhäufung von Katastrophen selten zu finden (Zeitzeichen III, S. 228).

In GO! 7 wird nicht, wie häufig, Antisemitismus in Form eines Längsschnitts behandelt, sondern das jüdische Leben in Österreich auf sieben Seiten dem übergeordneten Aspekt *„Minderheiten in Österreich“* zugeordnet. Dabei spielen die positiven Phasen des Zusammenlebens genauso eine Rolle wie die Zeiten der Verfolgung und Entrechtung:

„Fanny von Arnstein (1758 -1818), gebildet, intelligent und aus einem jüdischen Berliner Haus stammend, versammelte zur Zeit des Wiener Kongresses jeden Dienstagabend Adelige, Diplomaten und Wissenschaftler in ihrem ‚Salon‘“(GO! 7, S. 137).

Das für die HTL zugelassene Schulbuch *Wissen-Können-Handeln - Politische Bildung und Geschichte 2* stellt ebenfalls die Verbindung zwischen Antisemitismus und Leben als Minderheit her: *„Das Judentum – Leben als Minderheit: Minderheiten sind immer besonders gefährdet, ausgegrenzt und verfolgt zu werden. Das Judentum erlebt das Schicksal als häufig verfolgte Minderheit schon seit Jahrtausenden.“* (WKH, S. 102)

Die folgenden Zitate veranschaulichen, wie der Antisemitismus entweder mit Hitler in Verbindung gebracht bzw. in Form eines Längsschnitts behandelt wird, oder dem Aspekt *„Minderheiten“* zugeordnet wird.

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<p><i>Noch deutlicher wurde Hitlers antisemitische Weltanschauung in „Mein Kampf“ formuliert. Hier wurde auch die antikommunistische (antibolschewistische) Einstellung des Nationalsozialismus deutlich. Im Osten, auf dem Gebiet der UdSSR, sollte neuer „Lebensraum“ für das deutsche Volk geschaffen werden.</i></p>	<p>Zeitfenster 7, S. 39</p>

<p><i>Im Parteiprogramm der NSDAP von 1920 und in „Mein Kampf“ (1925) brachte Hitler bereits seine wesentlichsten politischen Ziele zum Ausdruck: das imperialistische Ziel, den „Lebensraum“ des deutschen Volkes nach Osten hin zu erweitern, einer von den Nationalsozialisten behaupteten „jüdischen Weltverschwörung“ entgegenzuwirken und den „Anschluss“ Österreichs zu erreichen.</i></p>	<p>Zeitfenster 7, S. 39</p>
<p><i>Diese Aussagen aus unterschiedlichen Epochen haben alle etwas gemeinsam – sie richten sich gegen Juden. Doch Vorurteile oder Hass gegen Juden werden nicht immer so offen gezeigt, sondern können auch versteckt, unterschwellig oder unbewusst in Teilen der Bevölkerung vorhanden sein.</i></p>	<p>Zeitzeichen III, S. 226</p>
<p><i>Parallelen vom Vorurteil des „Sündenbocks“ der Antike mit heute: Auch heute ist davon oft zu hören, wenn in Gesprächen über Wirtschaft oder Politik gesagt wird: „Daran sind die Juden schuld“, „Die Juden haben zu viel Einfluss auf die Weltpolitik“ oder die „Juden bestimmen Hollywood“.⁶</i></p>	<p>Zeitzeichen III, S. 228</p>
<p><i>In arabischen Medien ist es keine Seltenheit, dass Juden als Schweine dargestellt werden – eine Anspielung auf die alte Symbolik der „Judensau“. Auf Kundgebungen, die sich kritisch mit der israelischen Politik im Nahen Osten auseinandersetzen, wird die alte Anschuldigung und Verdächtigung des Kindesmordes verwendet.⁷</i></p>	<p>Zeitzeichen III, S. 234</p>
<p><i>Das Judentum – Leben als Minderheit: Minderheiten sind immer besonders gefährdet, ausgegrenzt und verfolgt zu werden. Das Judentum erlebt das Schicksal als häufig verfolgte Minderheit schon seit Jahrtausenden.</i></p>	<p>Wissen – Können – Handeln – Politische Bildung und Geschichte (HAK) Jg. 2, S. 102</p>

6 Anmerkung der Autorin: Sündenbock und Verschwörungstheorie sind zu unterscheiden.

7 Anmerkung der Autorin: Hier handelt es sich um eine problematische Verharmlosung der Lüge vom Ritualmord an Kindern und jungen Frauen.

Der Erfolg der jüdischen Eliten erregte Missgunst, Neid und Hass. Antisemitismus wurde immer weniger religiös begründet, sondern auf wirtschaftliche und kulturelle Belange bezogen. In den Ideen der Politiker Karl Freiherr von Vogelsang, Georg von Schönerer oder des Wiener Bürgermeisters Karl Lueger ist eine starke antisemitische Stimmung erkennbar. Die Geschichte des Judentums ist die Geschichte einer 3000 Jahre alten Religion, die besonders in Österreich und Deutschland über viele Jahrhunderte eine Geschichte der Verfolgung war.

Wissen –
Können
– Handeln
– Politische
Bildung und
Geschichte
(HAK) Jg. 2,
S. 41

Fremd- und Selbstdarstellung von Juden und Jüdinnen

Namenlose Opfer oder Zeitzeug:innenperspektive?

Wie Mittnik in seiner vergleichenden Analyse von deutschen, österreichischen und englischen Schulbüchern feststellt, zeigt sich eine Tendenz zur vermehrten Repräsentation von Menschen als Opfer in den untersuchten Lehrwerken (Mittnik 2017, S. 184).

Strangmann führt aus, dass eine „multiperspektivische Repräsentation des Holocaust, die die Sichtweise von Tätern und Opfern gleichermaßen berücksichtigt“ (Strangmann 2014, S. 122), die Grundlage für die Herausbildung eines differenzierten historischen Urteilsvermögens bilde. Grundsätzlich geht es um die Darstellung aus der Perspektive von Opfern und Täter:innen, wobei die Opfer nicht nur passiv gezeichnet werden sollten. Sie sind beispielsweise nicht nur Vertriebene, sondern auch Menschen, die sich um Ausreise bemühten, also Agierende.

Dass sich durch die neuen modularisierten Lehrpläne Änderungen in diese Richtung vollziehen, lässt sich am Beispiel des Marktführers unter den österreichischen Schulbüchern, den *Zeitbildern*, nachweisen. In der älteren Version *Zeitbilder 4* bietet ein Auszug aus dem Tagebuch von Anne Frank die Möglichkeit für einen empathischen Zugang zu den Opfern, indem den Gefühlen eines jungen Mädchens eine Stimme gegeben wird.

Im überarbeiteten Lehrwerk *Zeitbilder 4* neu sind sechs Text- bzw. Bildquellen von österreichischen jüdischen Opfern zu finden, wie z.B. ein Interview mit dem elfjährigen jüdischen Gymnasiasten Kurt Rosenkranz oder ein Auszug aus einem Brief von Lola Baum, deren Sohn 1938 das Gymnasium verlassen musste. Juden und Jüdinnen, in *Zeitbilder 4* noch als namenlose Opfer dargestellt, aufgenommen aus der Täter:innenperspektive, werden in *Zeitbilder 4 neu* aus der Anonymität herausgeholt und erhalten die Möglichkeit der Selbstbeschreibung. In *Bausteine 4* fehlen solche Textzitate von jüdischen Österreicher:innen, dafür ist die Bildikone eines jüdischen Buben vom März 1938 in Wien zu finden, der „Jud“ auf ein Geschäft schreiben muss. *Zeitfenster 4*, grundsätzlich sehr fließtextlastig und noch nach dem alten Lehrplan gestaltet, stellt den Österreichbezug durch ein Foto von anonymen Juden her, die 1938 in Wien die Straßen reinigen mussten. Als Darstellung von jüdischen Opfern dient die Abbildung des „Warschauer Ghettojungen“, die sich auch in *Zeitbilder 4*, *Zeitbilder 4 neu* und *Geschichte, Geographie und Politische Bildung III HTL* findet. *Mehrfach Geschichte* greift auch auf bekannte ikonografische Darstellungen aus Deutschland zurück: Das Boykottplakat aus dem Jahr 1933 mit SA Mann, den Jungen aus dem Warschauer Ghetto, Kinder am Zaun des Ghettos Lodz und Lagerinsass:innen nach der Befreiung von Auschwitz. Hier fehlen österreichische Egodokumente und Juden und Jüdinnen wird keine Möglichkeit der Selbstdarstellung gegeben. Dazu heißt es 2010 im Tagungsband von *_erinnern.at_*:

„In Fernseh-Dokumentationen, Filmen und der Presse, aber auch in anderen ‘Massenmedien’ wie Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien taucht immer wieder ein Kanon von Bildern auf, die im Auftrag des NS-Regimes gemacht wurden, ohne dass dieser propagandistische Kontext explizit dokumentiert und kritisch hinterfragt wird. Zugespitzt kann man konstatieren: Je mehr ein Foto zur ‘Ikone’ wird, desto stärker ist die Versuchung, es zu enthistorisieren.“ (Dreier, Schreiber 2010, S. 36)

Wenn in den Kapiteln NS-Zeit und Holocaust hauptsächlich NS-Propagandabilder bzw. Aufnahmen aus Sicht von NS-Fotografen dominieren, ohne dass diese Tatsache explizit genannt wird, und wenn Juden und Jüdinnen abgesehen von Anne Frank ausschließlich als anonyme Opfer vorkommen, entspricht das nicht mehr den derzeitigen Anforderungen an ein Schulbuch. Wie ausgeführt, zeichnen sich jedoch Änderungen ab.

Die ersten beiden der folgenden Zitate weisen auf Anne Frank als „exemplarisches Opfer“ hin, die beiden weiteren zeigen Beispiele für verfolgte Menschen und machen damit auch deutlich, dass Opfer aus Österreich unterrepräsentiert sind.

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<i>Gemeinsam mit anderen Juden hielt sich die Familie Frank über zwei Jahre in Amsterdam versteckt. Das Tagebuch von Anne Frank erzählt darüber.</i>	Zeitbilder 4, S. 68 Mehrfach Geschichte, S. 58 Anne Frank
<i>Viele Juden und Jüdinnen, die nicht rechtzeitig emigrieren konnten, wurden von Freunden oder Verwandten versteckt. So auch Anne Frank, ein junges jüdisches Mädchen, das mit ihrer Familie in einem Hinterhaus in Amsterdam über zwei Jahre lang versteckt lebte.</i>	Geschichte für alle, S. 58
<i>Die tschechoslowakische Jüdin Judith Jaegermann wurde 1943 als Dreizehnjährige gemeinsam mit ihren Eltern und ihrer älteren Schwester nach Auschwitz geschickt.</i>	Zeitbilder 4, S. 99
<i>Spiegelmans Vater Wladek war ein Auschwitz-Überlebender und erzählte dem Sohn in vielen Gesprächen vom Leben der Familie in Polen in den 1930er- und 1940er-Jahren und von seinen grauenhaften Erinnerungen an den Holocaust. Auch die komplizierte Vater-Sohn-Beziehung und die Reaktionen Art Spiegelmans auf die Erzählungen seines Vaters werden im Comic thematisiert. Der Comic im Stil eines schwarz-weißen „Undergroundcomic“ stieß einerseits auf scharfe Kritik und Proteste, auch von einigen Shoa-Überlebenden.</i>	Zeitbilder Arbeitsheft, S. 10

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in neuen Unterstufenbüchern der Weg in Richtung Personalisierung und Differenzierung der jüdischen Opfer beschränkt wird. Namen von österreichischen Opfern fehlen allerdings immer noch in den allermeisten Büchern.

Dem sollte in den Lehrwerken der Sek. I Rechnung getragen werden, besonders wenn man bedenkt, wie viele digitalisierte Zeitzeug:innenberichte, eingebettet in didaktische Settings, in den letzten Jahren veröffentlicht wurden.⁸

Österreichische oder deutsche Nazis? Quellen und Bildmaterial mit Österreichbezug

Die geforderte Kompetenzorientierung in den neuen Lehrplänen fördert die Verwendung von Bild- und Textquellen und drängt den Fließtext zurück. Empirische Befunde der Schulbuchforschung haben ergeben, dass das Schulbuch im Geschichtsunterricht vor allem Lieferant für schriftliche und bildliche Quellen ist, mit Darstellungstexten wird dagegen wenig gearbeitet (Günther-Arndt 2008, S. 5). Daraus ist die Wichtigkeit von Text- und Bildquellen in Schulbüchern ableitbar und auch in diesem Bereich zeichnen sich Änderungen ab. Text- und Bildquellen nehmen mehr Raum ein und weisen einen Österreichbezug auf. Inwieweit Schüler:innen durch Fragen und Aufgaben die in allen Lehrplänen geforderte Kompetenz der „Dekonstruktion von Bildquellen“ nachkommen können, hängt nicht zuletzt von der präzisen und ausführlichen Beschreibung des jeweiligen Fotos und den dazugehörigen Arbeitsaufgaben ab. Nicht alle Bücher erfüllen bis jetzt diese Anforderung. Da sich die Kompetenzorientierung der Lehrwerke hauptsächlich in den Fragen und Aufgaben spiegelt, legen die Autor:innen großen Wert auf diese Textbausteine. Daher finden sich nur mehr in älteren Schulbüchern Bilder aus NS-Perspektive mit anonymen Opfern ohne kompetenzorientierte Aufgaben:

„Jüdische Frauen und Kinder vor den Viehwaggons, in denen sie in die Vernichtungslager verschleppt wurden, hier bei ihrer Ankunft im Vernichtungslager Auschwitz. Die Deutsche Reichsbahn legte der SS genaue Rechnungen und machte mit den Transporten ein gutes Geschäft.“ (Fotografie, undatiert; Bildunterschrift Zeitbilder 4, S 58)

„SS-Männer erniedrigen und misshandeln einen Bewohner des Ghettos Lodz.“ (Bildunterschrift Zeitfenster 7, S. 46)

6 <http://www.neue-heimat-israel.at>; <http://www.ueberleben.at>;
<http://www.ravensbrueckerinnen.at>.

Solche Bildunterschriften ermöglichen es den Schüler:innen nicht, die Perspektive der Fotos bzw. die Absicht des Fotografen auszumachen.

Die während der vergangenen Jahrzehnte in allen Schulbüchern geübte Usance, Quellen und Bilder aus Deutschland, z.T. auch unkommentierte NS-Bilder, zu verwenden, gehört hoffentlich bald der Vergangenheit an. Nun kommt vermehrt Material aus der ehemaligen „Ostmark“ zum Einsatz, um die Beteiligung von Österreichern und Österreicherinnen an der NS-Diktatur deutlich zu machen. Jahrzehntlang wurde der Nationalsozialismus in österreichischen Geschichtelehrbüchern nämlich vorwiegend anhand von deutschen Text- und Bildquellen veranschaulicht. Diese „Deutschlandzentrierung“ dominiert in vielen Büchern immer noch die Bildquellen, es fehlen die Fotos aus dem Gebiet des heutigen Österreich. (*Zeitbilder 4*, S. 59 *KZ Bergen-Belsen: eine an Typhus erkrankte Gefangene nach der Befreiung durch die britische Armee. Fotografie, 1945*). Von den 41 Abbildungen in *Zeitbilder 7* im Kapitel „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ (S. 65-109) stellen nur drei einen Österreichbezug her, nämlich das Foto des österreichischen Widerstandskämpfers Franz Jägerstätter, eines Erhängten der Widerstandsgruppe um Karl Szokoll, und ein Opferbild aus Mauthausen. Juden und Jüdinnen kommen als namenlose Opfer vor – mit der Ausnahme von Anne Frank. In *Zeitbilder 4* haben von 39 Abbildungen vier einen Österreichbezug, wiederum Widerstandskämpfer:innen. Die neueste Auflage von *Zeitbilder 4 neu* bietet allerdings im Bereich der Textquellen Neues. Auf den Seiten 40 und 41 kommen die Mutter eines jüdischen Gymnasiasten, Kurt Rosenkranz und Harry, zwei jüdische Schüler, der NS-Landesschulreferent Dr. Rudolf Lenk, der Stadtschulrat von Linz und Traudl, eine protestantische Wiener Volksschülerin, zu Wort. Die Ausgrenzung der jüdischen Schüler:innen in den Schulklassen wird in Textquellen beschrieben und außerdem auf einem Foto dargestellt.

Die Fotoikone Anne Frank zierte auch das Titelbild der 2019 erschienen überarbeiteten Neuauflage von *Zeitbilder 7 neu*. Das Bild des Jugendlichen von Albert Hilscher vom März 1938, der „Jud“ an die Wand eines jüdischen Geschäftes schreibt, ist die österreichbezogene Bildquelle zum Kapitel „Austrofaschistischer Ständestaat und sieben Jahre NS-Herrschaft“.

Österreichische Ego-Dokumente von Juden und Jüdinnen finden sich auch in der Neuauflage von *Zeitbilder 7* nicht, allerdings wird aus den Erinnerungen der tschechoslowakischen Jüdin Judith Jaegermann zitiert. Dieser Zeitzeug:innenbericht befindet sich in Gesellschaft mit den Aussagen von Heydrich, Himmler und Höß im gleichen Kapitel.

Die Überarbeitung unter Druck des neuen Lehrplans brachte also Veränderungen: Die anonymen Fotos von Konzentrationslagern aus NS-Beständen in *Zeitbilder 7* wurden in *Zeitbilder 7* neu weggelassen, ein Bild aus dem KZ Mauthausen verblieb im Buch. Die Vernichtung der Roma und Sinti nimmt mehr Raum ein und wird durch ein Gemälde des österreichischen Rom Karl Stojka illustriert. Eingebettet in das Methodenkapitel „Über Täter und Opfer der NS-Herrschaft“ werden Textquellen angeboten, die hauptsächlich die Sicht der Täter:innen darstellen. Ein Zeugnis von Opfern fehlt auf dieser Doppelseite allerdings (*Zeitbilder 7* neu, S. 82/83).

Das Schulbuch *Geografie, Geschichte und Politische Bildung I* für die HTL besteht aus 19 Kapiteln; 8 Kapitel beschäftigen sich mit historischen Themen, Juden und Jüdinnen sind Thema der Kapitel „Totalitäre Systeme“ und „Der Nationalsozialismus“. Im Abschnitt „Der Nationalsozialismus“ stammen die Fotos und die ausgewählten Beispiele auf den ersten Seiten aus Deutschland. Das ändert sich bei der ausführlichen Beschreibung des KZs Mauthausen. Im Kapitel „Totalitäre Systeme“ finden sich vorwiegend Fotos aus Österreich und die Texte beziehen sich auch darauf. Großteils sind die Autor:innen-texte sachlich und faktenorientiert verfasst. Täter:innen und Opfer werden personalisiert, Fotos genau zitiert. Die Namen österreichischer Täter werden genannt und jüdischer Widerstand angeführt. Sowohl die Opfer und die Widerstandskämpfer:innen wie auch die Täter:innen erhalten ein Gesicht.

Die Autor:innen von *Bausteine 4* weisen erfreulicherweise alle Fotos aus Nazi-Beständen als Propagandafotos aus und es finden sich auch zehn Fotos, die österreichische Verhältnisse darstellen. Die Massengewalt ab März 1938 wird in allen untersuchten Büchern thematisiert – allerdings nur sehr karg im Ausmaß von drei Zeilen in *Zeitfenster 4*, S. 64, das den Zweiten Weltkrieg im Vergleich dazu auf mehreren Seiten abhandelt.

Weitgehend anonyme Subjekte, wie z.B. „NS-Behörden begannen mit Hilfe der Bevölkerung mit Gewaltmaßnahmen“ (WKH 4), stehen ausführlichen Beschreibungen der Verhältnisse nach dem „Anschluss“ in *Zeitbilder 4* und *7* gegenüber. Der Österreichbezug in WKH 4 besteht in einem Farbfoto der ehemaligen Synagoge in St. Pölten und einer Info-Box mit jüdischen Museen in Österreich (S. 41).

Die Eskalationsspirale der Gewalt gegenüber der jüdischen Bevölkerung wird in *GO! 7* auf einer Doppelseite durch Faktenaufzählung in Form einer Zeittafel dargestellt, die eine Grafik über die Anzahl der im Holocaust ermordeten Juden und Jüdinnen in Europa komplettiert. Die Opferperspektive bieten Auszüge eines Interviews mit Jehudith Hübner, die 1939 aus Wien fliehen konnte und deren Schwester Edith 1941 im Getto Lodz ermordet wurde. Ein Foto der Schwestern aus dem Jahr 1931 ist beigelegt. Der Hinweis auf die DVD „Neue Heimat Israel“ und die dazugehörige Webseite verweist auf Videoporträts von österreichischen Geflüchteten.

Interessant ist auch die ausführliche Darstellung von Beispielen von Zivilcourage, Widerstand und Rettungen von Verfolgten in *WKH 4*, S. 46. Vom Aufstand im Warschauer Ghetto über mutige „Gerechte unter den Völkern“ bis zu Zahlen von in Dänemark, Italien und Bulgarien geretteten jüdischen Menschen werden Taten genannt, die ein anderes Handeln auch in Zeiten der Diktatur zeigen. Dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion angemessen wäre die Darstellung der Mitbeteiligung von Menschen aus Österreich an den Verbrechen – und auch österreichischen Opfern muss eine Stimme oder ein Gesicht gegeben werden. Das gelingt inzwischen in unterschiedlichem Maße. Es ist zu hoffen, dass die 4. Bände der neuen Reihen auch in diese Richtung gehen.

Wie steht es nun um den Fokus auf Adolf Hitler? Im älteren *Zeitfenster 4* wird Hitler auf mehreren Seiten mit Ausschnitten aus seinen Reden und Bildquellen von NS-Fotografen viel Platz eingeräumt. Dieses Muster findet sich auch in *Zeitfenster 7 neu*, das drei Zitate von Hitler zur Verdeutlichung der NS-Ideologie wiedergibt. „Noch deutlicher wurde Hitlers antisemitische Weltanschauung in ‚Mein Kampf‘ formuliert. Hier wurde auch die antikommunistische (antibolschewistische) Einstellung des Nationalsozialismus deutlich.“

Im Osten, auf dem Gebiet der UdSSR, sollte neuer ‚Lebensraum‘ für das deutsche Volk geschaffen werden.“ (Zeitfenster 7, S. 39) Auch Mehrfach Geschichte 4 reduziert die NS-Ideologie auf einen Täter, nämlich Hitler, dessen Reden als Textquelle dienen: „Als minderwertig bezeichnete er Juden, Roma und Sinti“ (Mehrfach Geschichte, S. 15).

Hitlerzitate, als Quellen ausgewiesen, und Hitler-Propagandabilder werden von den Schulbuchautor:innen häufig gewählt, um das NS-Gedankengut zu verdeutlichen:

<p><i>Adolf Hitler in „Mein Kampf“ über sein Menschenbild Was für ein Glück für die Regierenden, dass die Menschen nicht denken! Denken gibt es nur in der Erteilung oder im Vollzug eines Befehls. Wäre es anders, könnte die menschliche Gesellschaft nicht bestehen. Der Mensch ist von Geburt aus schlecht. (...)</i></p>	<p>Zeitbilder 4 neu, S. 13 (Quelle)</p>
<p><i>Hitler 1936: Nicht Beruf, sondern viele Kinder Wenn heute eine weibliche Juristin noch so viel leistet und nebenan eine Mutter wohnt mit fünf, sechs, sieben Kindern, die alle gesund und gut erzogen sind, dann möchte ich sagen: Vom Standpunkt des ewigen Wertes unseres Volkes hat die Frau, die Kinder bekommen und erzogen hat und die unserem Volke damit das Leben in die Zukunft wiedergeschenkt hat, mehr geleistet, mehr getan! (In: Völkischer Beobachter, 13.9.1936)</i></p>	<p>Zeitbilder 4 neu, S. 17 (Quelle)</p>
<p><i>Hitler und die NSDAP erklärten Jüdinnen und Juden zu „Sündenböcken“. Beschreibe, was damit gemeint war!</i></p>	<p>Mehrfach Geschichte 4, S. 15 (Arbeitsauftrag)</p>
<p><i>Adolf Hitler über seine rassistische, antisemitische Weltanschauung: Mein Kampf, S. 372</i></p>	<p>Zeitfenster 7, S. 39 (Textzitat)</p>
<p><i>Coverbild von „Mein Kampf“ mit der Bildunterschrift: Abb. 391: Adolf Hitler: Mein Kampf (1925). Schutzumschlag – Deutsches Historisches Museum, Berlin.</i></p>	<p>Zeitfenster 7, S. 39 (Foto)</p>

<i>Dieses Bild des „Führers“ hing großformatig in Amtsräumen und Schulen. (Propagandabild, 1939)</i>	Zeitbilder 4, S. 50 (Bildunterschrift)
<i>Hitler ließ sich 1927 von seinem Fotografen Heinrich Hoffmann zur Vorbereitung von Reden bei Massenveranstaltungen porträtieren. Posen, Gesten und Lichteffekte wurden sorgfältig einstudiert (Baye-rische Staatsbibliothek).</i>	GGPol. III, S. 222 (Bildunterschrift)

In den neuen Werken wird die Konzentration auf Hitler zurückgedrängt (Zeitfenster 4 neu). Nicht mehr er allein scheint der Ideengeber des Antisemitismus zu sein. *Zeitbilder 7* neu gibt dem Nationalsozialismus und der Shoa viel Raum und stellt die Geschehnisse ausführlich und faktenorientiert dar.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Mehrheit der Bücher der Sek. I und Sek. II noch immer zu wenig um eine Quellenauswahl bemüht ist, die die Perspektive individualisierter Opfer berücksichtigt. Nur wenige Lehrwerke geben jüdischen Opfern aus Österreich eine Stimme (GO! 7), WKH 4 erzählt ausführlich vom Leben des in Lemberg geborenen jüdischen Österreicherers Dr. L.K., der nach Shanghai floh und schließlich als Lungenfacharzt zurück nach Österreich kam. (WKH 4, S. 46) und in *Zeitbilder 4* berichten jüdische Schüler:innen aus Wien über ihre Ausgrenzungserfahrungen. Dabei hat sich erfreulicherweise die vorherrschende Tendenz, namenlose jüdische Opferbilder aus Konzentrationslagern zu zeigen, zu einer Bild- und Textquellenauswahl von Menschen verschoben, die Juden und Jüdinnen ein Gesicht und eine Stimme gibt. Als Befund kann gelten, dass die Dominanz von Bildern aus NS-Perspektive abnimmt. Da in den letzten Jahren zahlreiche Publikationen mit Interviews von österreichischen Überlebenden veröffentlicht wurden, dürfte es in Zukunft leicht sein, jüdische Menschen aus Österreich selbst sprechen zu lassen.

Juden und Jüdinnen als die „Anderen“ oder Teil der Mehrheitsbevölkerung?

Ob österreichische Juden und Jüdinnen als „die Anderen“ wahrgenommen werden, hängt ursächlich damit zusammen, wie sie bezeichnet werden. Erfreulich viele Bücher gehen sehr sorgsam mit diesen Formulierungen um. Dass die Zuschreibung als Jude und Jüdin nicht nur auf der Eigendefinition der so bezeichneten Menschen beruht, sondern durch die Nationalsozialisten erfolgte, ist aus Formulierungen wie der folgenden erkennbar:

„Schoa und Holocaust: Mit diesen beiden Begriffen wird der Genozid von etwa 6 Millionen Menschen bezeichnet, die das nationalsozialistische Regime als Juden definierte.“ (GGPol. III HTL, S. 227) *„Der Reichstag beschließt die antisemitischen ‚Nürnberger Gesetze‘, Verbot der Eheschließung zwischen entsprechend NS-Ideologie als ‚jüdisch‘ bzw. ‚arisch‘ eingestuften Menschen.“* (GO! 7, S. 40) *„100 000 Österreicherinnen und Österreicher waren in Konzentrationslagern oder Arbeitslagern inhaftiert. 65 459 österreichische Jüdinnen und Juden wurden ermordet.“* (Zeitbilder 4, S. 153)

Es besteht jedoch immer die Gefahr, dass Juden und Jüdinnen als klar definierte Gruppe außerhalb der Mehrheitsgesellschaft erscheinen, wie Strangmann auch schon in deutschen Schulbüchern feststellen konnte (Strangmann 2014, S. 125).

Formulierungen wie *„Im Verlauf des Zweiten Weltkrieges fielen Millionen jüdische Menschen in deutsche Hände“* (GGPol II HTL, S. 229) suggerieren, dass jüdische Deutsche und Österreicher:innen außerhalb der Mehrheitsbevölkerung standen. In *Zeitfenster 7* wird das „deutsche Volk“ dem „jüdischen Volk“ gegenübergestellt:

„Von dieser Rassentheorie leitete das Regime auch einen Herrschaftsanspruch ab: Die Angehörigen des deutschen Volkes hätten das Recht, die unterlegenen Völker zu beherrschen, zu verdrängen oder gar zu vernichten. Dies traf vor allem das jüdische Volk, wobei die Wurzeln des Antisemitismus weit in die Geschichte zurückreichen.“ (Zeitfenster 7, S. 44)

Problematisch sind auch folgende Formulierungen, die die nationalsozialistischen Vorstellungen und Begrifflichkeiten der „jüdischen Abstammung“ sowie von „Halbjuden“ und „Vierteljuden“ übernehmen und nicht erklären.

Hitlerzentrismus und Ausblenden des bereits vorhandenen Antisemitismus sind weitere Elemente dieser Fließtextzeile:

„Dabei ging es Hitler nicht um die Religionszugehörigkeit, sondern sein Hass richtete sich gegen alle Menschen mit jüdischer Abstammung. Mit den Nürnberger Rassegesetzen von 1935 verboten die Nationalsozialisten Eheschließungen zwischen Nichtjuden und jüdischen Frauen und Männern. Auch bestehende Ehen mussten aufgelöst werden.

Das Gesetz kannte zwar Ausnahmebestimmungen für Ehen zwischen sogenannten ‘Halbjuden‘ und ‘Vierteljuden‘, doch wurden diese so gut wie nie genehmigt.“ (Geschichte für alle 4, S. 38)

Inhaltliche Ungenauigkeiten sind auch zu konstatieren, da es zwar keine Zwangsscheidungen gab, aber gesellschaftlichen und behördlichen Druck auf die nichtjüdischen Partner:innen, sich scheiden zu lassen.

Beispiele für einen sensiblen Umgang mit Bezeichnungen für jüdische Österreicher:innen finden sich in den Schulbüchern auch, wobei angemerkt werden muss, dass die Opferzahlen wahrscheinlich höher sind und der gezielte Terror nicht unter den Augen der Öffentlichkeit geschah, sondern mit Beteiligung der Öffentlichkeit.

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<i>Österreichische Bürgerinnen und Bürger jüdischer Herkunft</i>	Zeitbilder 4, S. 36/37
<i>Mahnmal für die österreichischen jüdischen Opfer der Shoa (siehe S. 58) am Wiener Judenplatz, geplant von Rachel Whiteread, errichtet im Jahr 2000 (Fotografie, 2004)</i>	Zeitbilder 4, S. 36 (Bildunterschrift)
<i>Viele von ihnen verstanden sich als Deutsche, Österreicher oder Franzosen jüdischer Konfession und waren eng mit ihren jeweiligen Heimatländern verbunden.</i>	Zeitbilder 7, S. 96
<i>Österreichische NS-Opfer: viele Österreicherinnen und Österreicher verloren gewaltsam ihr Leben, darunter 65 500 Juden.</i>	GGPol III HTL, S. 215

<i>1938 begann mit dem „Anschluss“ Österreichs die Ausgrenzung der jüdischen Minderheit. Damals lebten in Österreich zwischen 201 000 und 214 000 Menschen, die gemäß den Nürnberger Gesetzen als Juden und Jüdinnen galten, rund 180 000 von ihnen in Wien.</i>	GO! 7, S. 130
<i>Die deutschen und österreichischen Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus.</i>	WKH Pol. Gesch 4 S. 41

3. Österreich nach 1945

Täter:innen? Profiteur:innen? Mitläufer:innen? – Beteiligung und Mitschuld der Österreicher:innen

Wenn Schulbücher „Seismographen für das jeweils auf gesellschaftlichem common sense beruhende hegemoniale Wissen“ (Lässig 2010, S. 207) sind, dann hat sich in Österreich die Vorstellung, dass die deutschen Nationalsozialisten über Österreich herfielen und so der Nationalsozialismus über Österreich hereinbrach, hin zu einer Mitverantwortung und Mitbeteiligung der Österreicher:innen gewandelt. Dieser Befund lässt sich für *Zeitbilder 4*, *Bausteine 4*, *WKH Pol. Geschichte 4* und *GO! 7* feststellen.

Inzwischen wird die nationalsozialistische Gewaltherrschaft nicht mehr ausschließlich als Import aus Deutschland gesehen, sondern auch die aktive Beteiligung von Österreicher:innen findet sich in den Büchern. Das zeigen Formulierungen wie „*Auch in Österreich gab es viele überzeugte Anhängerinnen und Anhänger des Nationalsozialismus*“ (*Zeitbilder 4*, S. 62) und „*Viele Österreicherinnen und Österreicher waren an diesen Verfolgungen, manche auch an grausamen Verbrechen beteiligt. Zahlreich waren die Mitläuferinnen und Mitläufer.*“ (*Bausteine 4*, S. 31) *Bausteine 4* führt dies ganz explizit aus:

„Tausende Österreicherinnen und Österreicher waren Opfer des Nationalsozialismus geworden. Doch es gab auch österreichische Täterinnen und Täter: Zum Beispiel leiteten sie Konzentrationslager, beteiligten sich an Massenerschießungen oder waren als SS-Soldaten für die Shoah mitverantwortlich gewesen.

Tausende profitierten von der Enteignung der Juden, duldeten Verfolgung, Unrecht und Mord. Nach dem Krieg wollte niemand für diese Verbrechen verantwortlich sein. Die schlechte Versorgungslage, die Nöte des Alltags und die 'Moskauer Deklaration' verleiteten zum Glauben, nur Opfer und nicht auch Täterinnen und Täter gewesen zu sein. Diese beschönigende Geschichtsdarstellung, die lange Zeit verbreitet war, nennt man 'Opfermythos'.“ (Bausteine 4, S. 94)

Bildquellen von jubelnden Österreicher:innen während des „Anschlusses“, wie sie in *Zeitbilder 4 neu* (S. 18, S. 22) und in *Bausteine 4* (S. 22 f.) zu finden sind, machen die Opferthese ebenfalls zunichte.

In *Zeitbilder 4 neu* werden Textquellen von Opfern denen von begeisterten NS-Anhänger:innen gegenübergestellt (Tagebuch der Hitler-Anhängerin Karola V., S. 19; Berichte von HJ und BDM-Mitgliedern, S. 24; Brief einer jüdischen Mutter und eines jüdischen Gymnasiasten S. 40; Hartmut Dühr über seine Rolle als Mitläufer, S. 43).

Der Befund von Ina Markova aus dem Jahr 2015, die Präsentation des „Anschlusses“ erfolge mit Hilfe von Bildern, die den „militärischen Aspekt der Okkupation von außen betonen und die Beteiligung der Bevölkerung visuell im Dunkeln lassen“ und den Eindruck von Österreich als „Leidensgemeinschaft“ entstehen lassen, gilt auf jeden Fall für ältere Lehrwerke. (Markova 2015, S. 130) Wenn in aktuellen Schulbüchern die österreichischen Unterstützer:innen des NS-Regimes auch visuell am Heldenplatz, bei „Reibepartien“ oder beim Beschmieren jüdischer Geschäfte zu sehen sind, ist trotzdem zu hoffen, dass in Zukunft die Bildunterschriften klarer auf die Mitbeteiligung und den Jubel breiter Massen hinweisen, bzw. auch entsprechende Arbeitsanregungen die Auseinandersetzung mit diesen Bildern und den dargestellten Inhalten fördern, sonst ist mit diesen Fotos eine Chance vertan.

Die Schulbuchautor:innen von *Zeitbilder 4 neu* thematisieren im Kapitel „Österreich und seine NS-Vergangenheit“ (S. 50) die „Opfertheorie“ anhand des „Falls Waldheim“ und zitieren die Rede von Bundeskanzler Vranitzky 1991 als Textquelle.

Auch *Zeitfenster 8* benützt den „*Fall Waldheim*“, um die Verleugnung der Mitschuld von Österreicher:innen darzustellen (Karikatur von Manfred Deix aus dem Jahr 1986 und Infokasten S. 19). Ein Ausschnitt aus einem kritischen Artikel der deutschen Wochenzeitung „*Die Zeit*“ wird einem Interview von Kurt Waldheim im deutschen Wochenmagazin „*Der Spiegel*“ gegenübergestellt. Dazu sind drei Arbeitsaufgaben zu erledigen, die auf die unterschiedlichen Aussagen eingehen.

„Waldheim: Warum hätte ich denn meinen Lebenslauf im Detail ausbreiten sollen? Ich war kein Nazi, ich war weder Mitglied der SA noch des NS-Studentenbundes, ich habe keine Kriegsverbrechen begangen. Ich war ein anständiger Soldat, der wie Hunderttausende andere zum Dienst in der deutschen Armee gezwungen wurde. Ich habe mir nichts zuschulden kommen lassen.“ (Zeitfenster 8, S. 26)

Zeitbilder 7 neu widmet eine Doppelseite dem Thema „*Über Täter und Opfer der NS-Herrschaft*“ (*Zeitbilder 7* neu, S. 82/83) Zitate von Adolf Eichmann aus seinem Prozess von 1961, ein Bericht über den NS-Tötungsarzt Heinrich Gross und den „*NS-Altparteigenossen*“ und Bürgermeister von Leoben, Anton Wolfbauer, geben auch österreichischen Tätern einen Namen. Mit „*Ein Täter aus Österreich – einer von vielen*“ wird in WKH 4 die Biografie von Odilo Globocnik eingeleitet. Es heißt: „*er konnte sich auf eine Kerntruppe österreichischer Nazis stützen*“ (WKH 4, S. 47). WKH 4 geht auf weitere Täter:innengruppen ein:

„Aber auch tausende Wehrmachtssoldaten, Mitglieder der Waffen-SS, der Einsatzgruppen in Osteuropa und Aufseherinnen und Aufseher in den KZs waren an den Morden beteiligt, weitere Tausende sahen diese Morde, fotografierten und filmten sie. Zum Teil berichteten sie darüber zu Hause, zum Teil schwiegen sie aber auch nach dem Krieg.“ (WKH, S. 47)

Auch im Lehrwerk für die HTL, *Geografie, Geschichte und Politische Bildung III*, werden österreichische Täter sehr ausführlich behandelt und namentlich genannt:

„Österreicher als Täter: Österreicher hatten überdurchschnittlich viele Schlüsselpositionen in der NS-Vernichtungsmaschinerie inne: Adolf Eichmann (aufgewachsen in Linz) war Leiter des für die Organisation der Vertreibung und Deportation der Juden zuständigen Referats des Reichssicherheitshauptamtes (RSHA), Ernst Kaltenbrunner (in Ried) war Leiter des RSHA, Arthur Seyß-Inquart (aufgewachsen in Wien) war Reichskommissar in den besetzten Niederlanden und damit verantwortlich für die Deportation der holländischen Juden, Odilo Globocnik (aufgewachsen in Klagenfurt) höherer SS- und Polizeiführer im Distrikt Lublin. Ihm unterstanden damit die Vernichtungslager Belzec, sowie Treblinka und Sobibor. Kommandanten dieser Lager waren Franz Stangl (* in Altmünster), Franz Reichleitner (* in Ried i. Traunkreis) oder Irmfried Eberl (* in Bregenz). Mitverantwortlich für die Verbrechen im Ghetto Wilna war Franz Murer (St. Georgen ob Murau).“ (GGPol.III, S. 237)*

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die Jahrzehnte andauernde Tendenz, die nationalsozialistische Herrschaft in Österreich auf die aus Deutschland kommenden „Nationalsozialisten“ zu reduzieren, deutlich zugunsten von österreichischen Bildern und Darstellungen österreichischer Beteiligten, Profiteur:innen und Täter:innen verschoben hat, die auch namentlich genannt werden. Adolf Eichmann als Hauptverantwortlicher für die Deportation kristallisiert sich als der österreichische Täter schlechthin heraus. Er wird in *Zeitbilder 7 neu* und in *WKH 4* erwähnt. Heinrich Gross, Aribert Heim, Arthur Seyß-Inquart und Ernst Kaltenbrunner werden auch angeführt. Auch andere Täter:innengruppen wie Wehrmachtssoldaten oder Einsatzgruppen in Osteuropa kommen vor. Die Tendenz, die österreichische Beteiligung an einzelnen, besonders verabscheuungswürdigen Haupttätern festzumachen, ist jedenfalls festzustellen. Doch wie schaut es mit der Darstellung der Mitverantwortung der im März 1938 jubelnden Österreicher:innen an den Verbrechen aus?

Im Bereich der Täter:innenforschung richtete sich der Fokus neben der begrenzten Gruppe von verantwortlichen NS-Größen um Hitler auf die breite Masse der Profiteur:innen und Mitläufer:innen. Das Mitmachen weiter Bevölkerungskreise, das „Attraktive des neuen politischen Programms“ (Aly, 2002) schlägt sich peu à peu auch in den Schulbüchern nieder.

In *GO! 7* findet sich eine Seite mit der Überschrift „Täter:innen, Mitläufer:innen, Zuschauer:innen“, in der sich die Autor:innen dafür aussprechen, den Täter:innenbegriff über die SS und andere Direkttäter:innen hinaus auszuweiten, um deutlich zu machen, dass der Nationalsozialismus nicht nur ein Projekt von wenigen elitären Führern war, sondern die Teilhabe der Bevölkerung ein zentrales Element darstellte:

„Die willkürliche Benennung von Menschen, die aus rassistischen oder anderen Gründen nicht zur ‘Volksgemeinschaft’ gehören sollten, ihre Enteignung, ihr Transport in Ghettos und Lager und schließlich ihre Vernichtung geschah inmitten einer zivilisierten Gesellschaft.“ (GO! 7, S. 43)

In *GO 7* finden sich auch weiterführende Hinweise auf Unterrichtsmaterial zum Thema Täter:innen, Mitläufer:innen, Zuschauer:innen von *_erinnern.at_* („Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler“).

Zeitbilder 4 neu lässt eine österreichische Mitläuferin zu Wort kommen, *Zeitbilder 7 neu* spricht von der „Entwicklung der Erinnerungskultur von der Opfer- zur Mittäterthese in Österreich“ (S. 84) und zitiert ausführlich den Historiker Gerald Lamprecht.

Bei der Beschäftigung mit der NS-Diktatur wurde in den letzten zwei Jahrzehnten den zu Opfern gemachten Menschen mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Das Schicksal von Juden und Jüdinnen, Sinti und Roma, Behinderten, politischen Gegner:innen und Zwangsarbeiter:innen wurde wissenschaftlich dokumentiert und die Ergebnisse der Forschung fanden auch Eingang in die Schulbücher. War bisher der österreichische Widerstand in jedem Buch prominent vertreten, sprechen nun die angeführten Lehrwerke von Österreich als Täter:innenland. Dem entlastenden Begriff des „Befehlsnotstands“, der in den Köpfen der Schüler:innen die Vorstellung entstehen lässt, dass es keine Handlungsspielräume gab, steht nun immer häufiger die Darstellung der übergroßen Zustimmungsbereitschaft gegenüber. Ob Schüler:innen mit Orientierungskompetenz für die Gegenwart ausgestattet werden, hängt auch in diesem Fall von dem geschickten Einsatz von Fragen und Aufgabenstellungen ab.

Die folgenden Ausschnitte aus Fließtexten, Bildunterschriften und Arbeitsaufträgen sind Beispiele für die Darstellung Österreichs als Täter:innenland.

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<i>Die Besetzung Österreichs verlief unblutig. Die bis dahin illegalen Anhänger der NSDAP und weite Bevölkerungskreise bereiteten den einmarschierenden Soldaten und dem bald nachfolgenden Hitler einen „jubilenden Empfang“.</i>	Zeitbilder 7, S. 59
<i>Schuld und Verdrängung: Wie viel die Deutschen und Österreicher vom Holocaust gewusst haben, müssen sie sich auch ein halbes Jahrhundert nach dem Verbrechen noch fragen lassen.</i>	WKH 4, S. 47
<i>Die Täterinnen und Täter: Österreicher/innen waren maßgeblich in den Organisationen des Dritten Reichs vertreten und auf allen Ebenen an den Verbrechen des Regimes beteiligt. Viele von ihnen waren bereits vor dem Anschluss als Mitglieder in der illegalen NSDAP oder in Deutschland tätig, um den Sturz der österreichischen Regierung und damit den Anschluss vorzubereiten. (...) Adolf Eichmann war seit 1932 Mitglied der illegalen österreichischen NSDAP. Aus dieser Zeit hatte er einen engen Mitarbeiterstab, der mehrheitlich aus Österreich stammte und die Ermordung von mehr als 6 Millionen Jüdinnen und Juden in Europa koordinierte.</i>	WKH 4, S. 47
<i>Zwei Zuschauer der „Reibepartie“ diskutieren, ob sie hier eingreifen und etwas verhindern können. Schreibe das Gespräch auf.</i>	Zeitbilder 4 neu, S. 42 (Arbeitsauftrag)
<i>Der Österreicher Adolf Eichmann wurde mit der logistischen Abwicklung beauftragt. Seit 1942 rollten unzählige Viehwaggons mit alten und jungen Jüdinnen und Juden in die Vernichtungslager des „Generalgouvernements Polen“. Die tschechoslowakische Jüdin Judith Jaegermann wurde 1943 als Dreizehnjährige gemeinsam mit ihren Eltern und ihrer älteren Schwester nach Auschwitz geschickt.⁹</i>	Zeitbilder 7, S. 99

9 Anmerkung der Autorin: Die Deportationen begannen schon im Frühjahr 1941. Aus Österreich fuhren die Opfer in Personenwaggons ab.

<i>Im August 1938 organisierte Adolf Eichmann im Auftrag der Nationalsozialisten die „Zentralstelle für jüdische Auswanderung“ in Wien.</i>	WKH 4 HAK, S. 59
<i>Über 60 Jahre als Kriegsverbrecher gesucht. Dr. Aribert Heim geboren 1914 in Bad Radkersburg. Als Lagerarzt tötete er im KZ Mauthausen und im KZ Buchenwald zahlreiche Insass/inn/en auf sadistische Art und Weise.</i>	WKH Pol. Gesch. 4, S. 47

Es bietet sich für Schulbuchautor:innen an, die Mittäter:innenschaft der Österreicher:innen anhand von ausgewählten Verbrechern wie Adolf Eichmann oder Odilo Globocnik darzustellen.

Dass weite Teile der Bevölkerung 1938 begeistert über den „Anschluss“ jubelten, ist schwerer zu fassen, sollte allerdings in jedem Fall ins Schulbuch Eingang finden, auch durch präzise beschriebene Bildquellen. Außerdem wäre es wünschenswert, dass nicht nur die Arbeitslosigkeit als Triebfeder genannt wird, sondern auch die Gier nach Wohnungen, Geschäften und Privateigentum. „Arier:innen“ konnten plötzlich Juden und Jüdinnen berauben und sich in ihrer scheinbaren Überlegenheit sonnen.

Rückkehrmöglichkeit von Juden und Jüdinnen

Das zerstörte jüdische Leben nach 1945, die vielfach verweigerte Restitution und das Fortleben antisemitischer Ressentiments bilden sich nur am Rande in den Büchern ab.

WKH Pol. Geschichte 4 erzählt auf S. 46 in einer Kurzbiografie vom Leben des in Lemberg geborenen Lungenfacharztes Dr. L.K, der mit seiner nichtjüdischen Ehefrau nach Shanghai fliehen konnte und 1947 auf ihr Drängen nach Österreich zurückkehrte. Er erhielt seine „arisierte“ Wohnung nicht zurück, sondern musste in ein Hotel und anschließend in eine kleine Gemeindewohnung ziehen. *Zeitbilder 4* zitiert auf S. 37 eine österreichische Studie aus dem Jahr 2007, die das Ansteigen des Gegenwarts-Antisemitismus in Österreich thematisiert.

In *GO! 7* wird auf einer Doppelseite das zahlenmäßig sehr begrenzte, jedoch vielfältige jüdische Leben in Wien nach 1945 dargestellt. Neben einem Text von Ruth Beckermann, in dem sie über die Schwierigkeiten und Identitätsprobleme von Juden und Jüdinnen in Österreich nach 1945 spricht, findet sich die antisemitische Aussage von Innenminister Oskar Helmer, der die Restitution jüdischen Eigentums in die Länge ziehen wollte. Als Beispiele für die breitgefächerte Ausformung von jüdischer Identität in der Zweiten Republik werden Aussagen von Danielle Spera, der Direktorin des jüdischen Museums in Wien, und von dem bekannten Publizisten Oskar Bronner zitiert. Ein Bild von Danielle Spera vor der Wiener jüdischen Zwi Perez-Chajes Schule und ein Infokasten über das jüdische Leben in Österreich seit dem 12. Jh. komplettieren die Seite.

Die folgenden Ausschnitte aus den Fließtexten verschiedener Lehrwerke zeigen zaghafte oder ambitionierte Versuche, das Leben der Juden und Jüdinnen in Österreich nach 1945 darzustellen.

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<i>Auch nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich der latente Antisemitismus vielfach fort.</i>	Zeitfenster 7, S. 187
<i>Nach dem Zweiten Weltkrieg versäumte es die Politik, die Ausgewanderten und Vertriebenen zurückzuholen oder sie ausdrücklich zur Rückkehr einzuladen.</i>	Zeitbilder 4, S. 39
<i>Ehemalige Synagoge in Sankt Pölten: Errichtet 1913 anstelle eines älteren Baus, zerstört 1938 von Nationalsozialisten, 1980–1984 restauriert. Die jüdische Gemeinde in Sankt Pölten wurde ab 1938 im NS-Regime vertrieben und viele Juden und Jüdinnen ermordet. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es zu wenig jüdische Bevölkerung, um die Synagoge erhalten und für religiöse Zwecke nutzen zu können. Seit 1988 ist das Institut für jüdische Geschichte Österreichs im Gebäude untergebracht.</i>	WKHPol. Gesch. 4, S. 41 (Bildunterschrift zu Abb.41.1.)

<p><i>Restitution bedeutet Rückgabe (Egon Schiele: Krumauer Landschaft/Stadt am Fluss 1916; 2003 von der Stadt Linz restituiert) Während der Zeit des Nationalsozialismus erwarben tausende Menschen in Österreich zu Unrecht jüdischen Besitz. Österreich lehnte aber zunächst jede Verantwortung am Krieg und auch am Diebstahl jüdischen Eigentums ab. Sowohl die Rückgabe, als auch eine Entschädigung wurde von vielen als eine Aufgabe Deutschlands angesehen. Erst ab 1998 wurden Gesetze erlassen, die den Geschädigten ein Recht auf Entschädigung zusprachen. Bis heute sind die Restitutionen noch nicht abgeschlossen. Als durch Nachforschungen klar wurde, dass auch das abgebildete Gemälde zum Raubgut der Nationalsozialisten gehörte, wurde es den Erben der ehemaligen jüdischen Eigentümerin übergeben.¹⁰</i></p>	<p>Bausteine 4, S. 57 (Bildunterschrift)</p>
<p><i>Die Direktorin des jüdischen Museums in Wien, Dr. Danielle Spera, neben einer Vitrine mit jüdischen Ritualgegenständen. Foto 2011</i></p>	<p>GO! 7, S. 140/141 (Bildunterschrift)</p>
<p><i>Jüdisches Leben in Österreich heute: Nach dem Zweiten Weltkrieg kehrten trotz schwieriger Bedingungen einige der wenigen überlebenden Jüdinnen und Juden nach Österreich zurück. Durch Zuwanderung besonders aus den damals kommunistischen Ostblockländern vergrößerte sich die jüdische Bevölkerung Österreichs langsam wieder. Heute gibt es in einigen größeren Städten wieder jüdische Gemeinden mit rund 15 000 Jüdinnen und Juden.¹¹</i></p>	<p>WKHPol. Gesch. 4,S. 46</p>

Entschädigung und Restitution haben in die Lehrwerke Eingang gefunden, jedoch das beinahe ausgelöschte, nach 1945 mit vielen Schwierigkeiten wiedererwachte vielfältige jüdische Leben in Österreich nach der Shoa wird – wenn überhaupt – nur in wenigen Sätzen thematisiert.

¹⁰ Anmerkung der Autorin: „Raub“ statt „Diebstahl“; Restitution gab es schon vorher, aber mit ungünstigen Bedingungen für die Geschädigten.

¹¹ Anmerkung der Autorin: Die Gemeinden zählen nicht ganz 9.000 Mitglieder. <http://www.ravensbrueckerinnen.at>

Eine Ausnahme bildet *GO! 7*, das diesem Thema eine Doppelseite mit Fotos und Textquellen widmet (S. 14of.).

Wie soll erinnert werden? Österreich zwischen Verdrängen und Erinnern

Die letzte Lehrplanfassung 2016 für die Unterstufe stellt folgende Anforderungen an den Unterricht: „Modul 6 (Historisch-politische Bildung): Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik (...)“

Öffentliche Erinnerungskulturen zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg analysieren sowie die historische und politische Darstellungen zum Opfermythos de-konstruieren.“¹²

Der Lehrplan für die Oberstufe aus dem Jahr 2016 fordert explizit, dass „Erinnerungskulturen im Umgang mit dem Holocaust“ im Unterricht behandelt werden müssen. Schulbücher tragen ja „überwiegend die Imprimatur des Staates“ (Lässig 2010, S. 203), also gehen die neuen Lehrwerke ausführlich auf dieses Thema ein. *Zeitbilder 4 neu* widmet diesem Thema sechs Seiten (S. 50 – S. 55). Fotos bilden ein Kriegerdenkmal, das Deserteursdenkmal vor dem Bundeskanzleramt und „Stolpersteine“ des deutschen Künstlers Günther Demnig ab. *Bausteine 4 neu* und *Bausteine 4 Arbeitsheft* verwenden neun Seiten auf das Erinnern (S. 92 – S. 97; S. 46 – S. 48), das Foto eines Stolpersteins findet sich auch, ebenso das Hrdlicka-Denkmal am Albertinaplatz und ein Foto der Mauthausen-Gedenkfeier aus dem Jahr 2014. Dazu werden fünf bzw. vier Arbeitsaufgaben gestellt.

WKHPol Geschichte 4, noch dem alten Lehrplan folgend, zählt die jüdischen Museen in Österreich auf (WKHPol Geschichte 4, S. 41).

Das von der britischen Künstlerin Rachel Whiteread am Judenplatz in Wien gestaltete Denkmal „Nameless Library“ fand Eingang in mehrere Bücher, z.B.

¹² Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden, Jahrgang 2016.

in *Zeitbilder 4*, S. 36, ausführlich in *Bausteine 4 Arbeitsheft*, S. 46.

Go! 7 widmet der Erinnerungskultur sechs Seiten, geht in einem Interview mit Werner Dreier auf den Sinn von Erinnern und auf Holocaust-Leugner ein, bietet eine zweiseitige Anleitung zum Besuch einer Gedenkstätte, bildet das Denkmal von Alfred Hrdlicka ab und regt die Schüler:innen durch Arbeitsaufgaben an, NS-Gedächtnisorte und Gedenkstätten in ihrer Umgebung zu erkunden. Das Denkmal von Hrdlicka wird auch in *Zeitbilder 7 neu* abgebildet.

<p><i>Erinnerungskulturen im Umgang mit der NS-Herrschaft und dem Holocaust (Doppelseite): Um dein historisches Denken weiter zu schärfen, sollst du mit Hilfe der hier präsentierten Quellen und Darstellungen sinnvolle Fragen zum Thema „Erinnerungskulturen im Umgang mit der NS-Herrschaft und dem Holocaust“ entwickeln. Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs haben sich die damit verbundene österreichische „Gedächtnislandschaft“ und die damit zusammenhängende Erinnerungskultur stark verändert. In der Öffentlichkeit wird dies an verschiedenen Gedenktagen, Gedenkorten, Mahnmalen und Denkmälern deutlich. Zwei Zitate des Historikers Gerald Lamprecht über die Erinnerungskultur; drei Fotos von Mahnmalen in Mauthausen, am Albertina-Platz und vor dem Bundeskanzleramt.</i></p>	<p>Zeitbilder 7 neu, S. 84/85 (Arbeitsauftrag)</p>
<p><i>Recherchiere, wo und wann Jüdinnen und Juden in deiner Stadt/ deiner Umgebung gelebt haben. Ermittle, ob es dort noch heute eine jüdische Gemeinde bzw. Erinnerungen an sie gibt (z. B. einen jüdischen Friedhof, Denkmäler).</i></p>	<p>Zeitbilder 5, S. 117 (Arbeitsauftrag)</p>

Auch der „Opfermythos“, die nach 1945 vorherrschende Geschichtserzählung, dass Österreich das erste Opfer der nationalsozialistischen Expansion war, wird inzwischen thematisiert (*Bausteine 4 neu*, S. 56; *GO! 7*, S. 123, *Zeitbilder 4 neu*, S. 50). *Zeitbilder 4 und 7 neu* verwenden dafür den Begriff „Opfertheorie“.

Die Reden von Bundeskanzler Franz Vranitzky vom 8. Juli 1991 vor dem Nationalrat und beim Staatsbesuch 1993 in Israel sind in zwei Büchern als Textquelle (Bausteine 4, S. 56, Zeitfenster 8, S. 20) abgedruckt, die Restitution von jüdischem Eigentum wird in *Bausteine 4* anhand einer Bildquelle dargestellt (Bausteine 4, S. 57). Die Arbeitsaufgaben dazu veranlassen die Schüler:innen, über die Verantwortung von heutigen Österreicher:innen in Bezug auf die Vergangenheit nachzudenken oder nach Gedenkstätten in der Umgebung Ausschau zu halten. Für Opfermythos, Verdrängung und die Thematisierung der „Auschwitzlüge“ finden Schulbuchautor:innen folgende Formulierungen:

<p><i>Tausende Österreicherinnen und Österreicher waren Opfer des Nationalsozialismus geworden. Doch es gab auch österreichische Täterinnen und Täter: Zum Beispiel leiteten sie Konzentrationslager, beteiligten sich an Massenerschießungen oder waren als SS-Soldaten für die Shoah mitverantwortlich gewesen. Tausende profitierten von der Enteignung der Juden, duldeten Verfolgung, Unrecht und Mord. Nach dem Krieg wollte niemand für diese Verbrechen verantwortlich sein. Die schlechte Versorgungslage, die Nöte des Alltags und die „Moskauer Deklaration“* verleiteten zum Glauben, nur Opfer und nicht auch Täterinnen und Täter gewesen zu sein. Diese beschönigende Geschichtsdarstellung, die lange Zeit verbreitet war, nennt man „Opfermythos“.</i></p>	<p>Bausteine 4, S. 56</p>
<p><i>Schuld und Verdrängung: Wie viel die Deutschen und Österreicher vom Holocaust gewusst haben, müssen sie sich auch ein halbes Jahrhundert nach dem Verbrechen noch fragen lassen. An den Fakten des Holocaust sind Zweifel nicht möglich, die Suche nach Erklärung im Sinne menschlicher Moral und Vernunft dauert an. [...] Aber die Deutschen wussten von den Gaskammern, ohne davon wissen zu wollen. Was vielen Selbstschutz war, wurde nach dem Zusammenbruch des Hitlerstaats zur Lebenslüge einer Generation. Weil sie entsetzt und beschämt waren über die Verbrechen, wollten sie nicht durch Wissen mitschuldig gewesen sein und beteuerten nach 1945 gemeinsam, nichts gewusst zu haben, redeten sich ein, der Völkermord sei das Geheimnis einer kleinen Clique von Verbrechern gewesen. Quelle: Wolfgang Benz, Der Holocaust; 2001</i></p>	<p>WKHPol. Geschichte 4, S. 47</p>

<p><i>Etwa seit 1970 gibt es eine Gruppe angeblicher Historiker (so genannte Revisionisten), die diese entsetzlichen Tatsachen verharmlosen, beschönigen oder überhaupt leugnen. Dieser Revisionismus ist international – französische, britische, amerikanische Autoren zählen ebenso dazu wie deutsche und österreichische.</i></p>	<p>Zeitbilder 7, S. 101</p>
<p><i>Nach Kriegsende lebten in Österreich noch zwischen 2 000 und 5 000 Jüdinnen und Juden. Bei der Volkszählung 2001 wurden 8 140 Personen gezählt, 6 988 davon mit Wohnsitz in Wien. Die IKG Wien (Israelitische Kultusgemeinde) geht jedoch von rund 15 000 Jüdinnen und Juden in Österreich aus, andere Schätzungen von ca. 20 000 Personen. Die ab 1991 beginnende Zuwanderung aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR hat die zahlenmäßig schwache jüdische Gemeinde gestärkt. 1992 wurde das Sephardische Zentrum offiziell eröffnet, 1993 das Jüdische Museum. 2000 wurde das Holocaust-Mahnmal von Rachel Whiteread auf dem Judenplatz enthüllt und das Museum Judenplatz eröffnet. Seit 2000 gibt es wieder zwei jüdische Schulen, das „Zwi-Perez-Chajes“-Gymnasium und die „Lauder-Chabad“-Schule, die 2000 im Augarten eröffnet wurde.</i></p>	<p>GO! 7, S. 140f.</p>

Da sich in Schulbüchern „das Wissen und die Werte“ spiegeln, „die eine Gesellschaft und speziell ihre politischen Eliten als wichtig definieren und deshalb an die nächste(n) Generation(en) weitergeben wollen“ (Lässig 2010, S. 203), änderte sich nach der Affäre um Bundespräsident Waldheim 1986 und den Erklärungen von Bundeskanzler Franz Vranitzky 1991 und 1993 auch die Einstellung zur Rolle Österreichs während der NS-Zeit. Vom ersten Opfer Hitlers zu einer Gesellschaft von Beteiligten – das Selbstverständnis einer Nation hatte sich gewandelt. Und dieser Wandel wurde selbst zum Thema. Dass sich dabei wieder neue Traditionen unter Verwendung von wiederkehrenden ikonischen Texten und Bildern ausmachen lassen, liegt in der Natur von Schulbüchern als „Konstrukteuren sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens“ (Lässig 2010, S. 203). Bilder vom Mahnmal für die österreichischen jüdischen Opfer der Shoa sind hier genauso zu nennen wie die „Stolpersteine“ (Zeitbilder 4 neu, S. 55; GGPol III HTL, S. 228; Bausteine, S. 95), das Hrdlicka-Denkmal (GO 7, S. 52; Bausteine 4, S. 94), oder die Rede von Franz Vranitzky (Bausteine 4, S. 56; Zeitfenster 8, S. 20).

Schulbücher sind multimodale Medien, deren Narrativ sich nur durch das Zusammenspiel von Text, Bild und Layout entfaltet (Kühberger 2010). Daher wird ihnen eine reine Text- bzw. Bildanalyse nur bedingt gerecht. Die Bandbreite der untersuchten Bücher reicht von sehr fließtextlastigen Seitengestaltungen (Zeitfenster, Zeitbilder 4 und 7 alt), bei denen Fragen und Arbeitsaufgaben nur eine untergeordnete Rolle einnehmen, bis zu Arbeitsbüchern, bei denen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Autor:innentexten, Text- und Bildquellen und Arbeitsaufgaben besteht (Bausteine, Geschichte für alle, GO!). Die neuen Lehrpläne haben auch in der Gestaltung des Layouts neue Impulse gesetzt, da die Forderung nach einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht sich nur durch differenzierte Arbeitsaufgaben erfüllen lässt. Der Geschichtsunterricht unterlag in den letzten Jahren einem großen Wandel, nicht nur infolge der neuen Lehrpläne, sondern auch durch die Digitalisierung des Wissens. In Zeiten von Wikipedia dient das Lehrbuch für Schüler:innen immer weniger der Vermittlung von Sachwissen, sondern von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Schulgeschichtsbuch gilt jedoch immer noch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts, keinesfalls als Auslaufmodell (Schwabe 2015, S. 158).

Dieser „Klassiker“ unterliegt auch in der Aufarbeitung des Nationalsozialismus dem gesellschaftlichen Wandel und seine Autor:innen sind aufgefordert, sowohl neue Anforderungen des Lehrplans umzusetzen als auch neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu thematisieren. Dies ist mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten und auf mehr oder weniger gelungene Weise in den beschriebenen Lehrwerken verwirklicht worden. Es ist zu hoffen, dass neben der Darstellung des österreichischen Antisemitismus auch gelungenes Zusammenleben der jüdischen Minderheit mit der nichtjüdischen Mehrheit zum Thema wird, dass österreichische Juden und Jüdinnen nicht als die „Anderen“ aufscheinen, sondern dass ihre Vielfalt durch personalisierte Bild- und Textquellen sichtbar wird und dass die Beteiligung von österreichischen Täter:innen, Profiteur:innen und Mitläufer:innen in gleichem Umfang in die Bücher Eingang findet wie die Darstellung des österreichischen Widerstandes.

Literatur

Aly, Götz (2002): Hitlers Volksstaat: Rede zur Verleihung des Heinrich-Mann-Preises der Akademie der Künste. Eingesehen auf <https://www.perlentaucher.de/essay/hitlers-volksstaat.html>

Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden. Bundesgesetzblatt (Bundesministerium für Bildung Jahrgang 2016).

Dreier, Werner, Schreiber, Horst (2010): Lehren und Lernen über den Holocaust in Österreich: Holocaust education in Austria. Eingesehen auf http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/publikationen/erinnern_at_10j_web.pdf

Günther-Arndt, Hilke (2008): Lehren und Lernen mit dem Schulbuch im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In J. Rohlfes (Ed.), *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (pp. 4–19).

Kühberger, Christoph (2010): Multimodale Narration.: Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern. In C. Heinze (Ed.), *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Das Bild im Schulbuch* (pp. 43–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lässig, Simone (2010): „Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext“. In E. Fuchs, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Eds.), *Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht ; [... Fachtagung, die im November 2008 im Georg-Eckert-Institut in Braunschweig stattfand]* (pp. 199–215). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Markova, Ina (2015): Österreichische Schlüsselbilder der NS-Zeit - Visuelle Gedächtnisse und deren Wandel in Geschichtsschulbüchern der Zweiten Republik. In C. Kühberger & P. Mittnik (Eds.),

Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik: Band 10. Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich (pp. 119–135). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Mittnik, Philipp (2017): Holocaust-Darstellung in Schulbüchern: Deutsche, österreichische und englische Lehrwerke im Vergleich. Wochenschau Wissenschaft.

Pingel, Falk (2017): Zur Darstellung des Antisemitismus in deutschen Schulbüchern. Eckert. Dossiers 9. Eingesehen auf http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/218/ED9_Pingel_Antisemitismus.pdf

Schwabe, Astrid (2015): Digitale Angebote des Schulgeschichtsbuchs: zeitgemäße ‚Add-ons‘ oder echter Mehrwert? In W. Buchberger, C. Kühberger, & C. Stuhlberger (Eds.), Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht.

Strangmann, Sinja (2014): Entrechtung, Verfolgung und Vernichtung (1933-1945). In M. Liepach & D. Sadowski (Eds.), Eckert. Expertise / Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung: Band 3. Jüdische Geschichte im Schulbuch: Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke (pp. 115–138). Göttingen: V & R Unipress.

Israel und Palästina im Österreichischen Geschichtsbuch

DAVID HASENAUER (IN KOOPERATION MIT CLAUDIA RAUCHEGGER-FISCHER UND PHILIPP MITTNIK)

Vorausgeschickt werden darf, dass Israel und Palästina durchgängig als Themen in den untersuchten Geschichtslehrwerken behandelt werden, meist unter dem Gesichtspunkt des Nahostkonflikts, aber auch in Zusammenhang mit Religion und Fundamentalismus sowie nicht zuletzt Terrorismus und Antisemitismus. Der Umfang und der Detailgrad der jeweiligen Darstellungen unterscheiden sich dabei aber mitunter sehr stark. Die Befunde der Analyse behandeln die Themenfelder „Staat Israel seit 1948“, „Religiöser Fundamentalismus“, „Nahostkonflikt“, „Terrorismus“ und „Antisemitismus“ und sollen einen Überblick über die Darstellung Israels und Palästinas geben. Beispielhaft sollen einzelne Befunde der Schulbuchanalyse gezeigt und analysiert werden. Am Ende des Texts werden drei Problemfelder, die während der Analyse aufgetaucht sind, präsentiert.

Lehrplanbezug

Die untersuchten Lehrwerke für die Sekundarstufe I richten sich noch nicht nach dem 2016 in Kraft gesetzten Lehrplan und weisen somit eine Inhaltsstatt einer Kompetenzorientierung auf, die erst mit der nächsten Lehrplangeneration eingeführt wurde. Israel und Palästina tauchen in diesem Zusammenhang nicht explizit im Lehrplan der 4. Klasse (8. Schulstufe) auf, das Thema ist in den Schulbüchern für diese Klassenstufe allerdings verankert („Der Zweite Weltkrieg und die internationale Politik nach 1945“).

Für die Sekundarstufe II gibt es wegen der verschiedenen Schultypen differenzierte Lehrpläne. In den Büchern der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Gymnasien) wird dem Thema Israel und Palästina in der 7. Klasse (11. Schulstufe; Lehrplan: „das bipolare Weltsystem 1945-1990“) sowie in der 8. Klasse (12. Schulstufe) Raum gegeben (Lehrplan: „Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und neue Formen von Sicherheitskonzepten und -strukturen [Vereinte Nationen, Militär- und Wirtschaftsbündnisse; Weltwirtschaftsorganisationen; OSZE; aktuelle Konflikte; Formen nationaler und internationaler Friedens- und Sicherheitspolitik“]).

Staat Israel seit 1948

Der Staat Israel begegnet den Schüler:innen in der Struktur der Schulbücher innerhalb weniger Kapitel:

- _ Militärischer / politischer Rahmen des Nahostkonflikts
- _ Religion und religiöser Fundamentalismus
- _ Antisemitismus
- _ Terrorismus

Auch wenn im Lehrplan nicht explizit der geografische Raum Palästina erwähnt wird, finden sich in den Schulbüchern Textstellen, die das jüdisch-arabische Verhältnis auch vor 1948 behandeln. Die folgenden Ausschnitte sollen exemplarisch zeigen, wie Schulbücher die ersten Jahre des Zusammenlebens zwischen Arabern und Juden, insbesondere den jüdischen Einwanderern, aufgreifen und welche Gründe sie für die jüdische Einwanderung anführen:

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<i>Ende des 19. Jahrhunderts entstand die Idee von der Gründung eines jüdischen Staates. Dieser jüdische Nationalismus wird auch „Zionismus“ genannt. Erste Einwanderungswillige kamen ins Land ihrer Vorfahren, nach Palästina*.¹ [...] In der Zwischenkriegszeit und vor allem während der Shoah wanderten hunderttausende jüdische Menschen in Palästina ein. 1945 kam es zu blutigen Auseinandersetzungen zwischen den Einwanderern und der arabischen Bevölkerung Palästinas, den Palästinensern.</i>	Bausteine 4, S. 66

1 Die israelische Seite hatte Anmerkungen zu den Zitaten aus den Schulbüchern bzw. zu deren Einschätzung durch den Autor des Artikels. Diese Kommentare werden in Form von Fußnoten angeführt und als solche gekennzeichnet.

Die Gewalttaten zwischen Arabern und Juden begannen 1920, als Teil des langen nationalen und religiösen arabisch-jüdischen Konflikts über die jüdische Einwanderung in deren Heimatland. Alles, was 1945 geschah, ist nur ein weiterer Schritt in diesem Prozess. Während des Holocaust kam die jüdische Einwanderung aufgrund des Krieges und der britischen Einwanderungspolitik fast vollständig zum Erliegen (Das dritte Weißbuch).

<p><i>Ein Staat entsteht: Israel</i> <i>Bereits im 19. Jahrhundert hatte sich als Reaktion auf die permanenten antisemitischen Übergriffe ein jüdischer Nationalismus entwickelt. Ziel dieses Zionismus (benannt nach dem Tempelberg „Zion“ in Jerusalem) war es, einen jüdischen Staat in der alten Heimat Palästina zu errichten. Einflussreichster Vertreter dieser Strömung war Theodor Herzl (1860–1904) mit seinem Buch „Der Judenstaat“ (1896). Doch erst nach dem nationalsozialistischen Genozid folgten diesen Bestrebungen auch Taten: Am 14. Mai 1948 kam es durch David Ben Gurion zur Proklamation Israels. Nach 2000 Jahren waren die Juden damit wieder politisch selbstständig geworden!²</i></p>	<p>Zeitfenster 5, S. 93</p>
<p><i>Die Ursachen des Konflikts</i> <i>Am Ende des 19. Jahrhunderts, in der Hochphase des Nationalismus in Europa, verstärkte sich der Antisemitismus, vor allem durch die Entwicklung des so genannten Rassenantisemitismus. Infolgedessen entwickelte sich die Idee des Zionismus. Der vom Wiener Journalisten Theodor Herzl initiierte „Zionistenkongress“ erhielt von den Briten 1917 durch die so genannte Balfour-Deklaration die Zusicherung für eine „nationale Heimstätte“ in Palästina.³ Die Briten, die nach dem Ersten Weltkrieg Palästina im Auftrag des Völkerbundes verwalteten, stellten jedoch auch den dort lebenden Arabern einen unabhängigen Staat in Aussicht.</i></p>	<p>Zeitfenster 8, S. 124</p>

2 Kommentar der israelischen Seite: Die jüdischen nationalen Bestrebungen begannen in den 1880er Jahren und wurden nach dem ersten Nationalen Jüdischen Kongress 1897, auf dem ein Programm für Israel entworfen wurde, formell. Die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust haben diese Bestrebungen zum Höhepunkt gebracht.

3 Kommentar der israelischen Seite: Dieses Zitat vereinfacht eine komplexe historische Kette von Ereignissen zu stark. Herzl war 1904 tot, also konnte er die Balfour-Erklärung nicht erhalten haben. Lord Rothschild hatte sie im Namen der jüdischen Nationalbewegung erhalten. Die Erklärung sieht die Errichtung einer „nationalen Heimstätte für das jüdische Volk“ vor. Im zitierten österreichischen Lehrbuch fehlt das Wort „jüdisch“.

<p><i>Seit den 1860ern kam es zur verstärkten Zuwanderung jüdischer Menschen, zunächst vor allem aus Osteuropa,⁴ nach Palästina, sodass sich dort der jüdische Bevölkerungsanteil bis 1914 vervierfachte. Die nationalsozialistische Herrschaft über Europa führte ab den späten 1930ern zu einem weiteren Ansteigen der Zuwanderung.⁵ Die britische Mandatsmacht sperrte daraufhin den Zugang für Flüchtlinge, da sich die Lage in Palästina radikalisierte. Sowohl die arabische als auch die jüdische Seite schufen paramilitärische Selbstschutzorganisationen, es kam zu zahlreichen bewaffneten Auseinandersetzungen und Attentaten, so etwa zum Pogrom 1929, in dem die gesamte jüdische Bevölkerung aus der Stadt Hebron vertrieben wurde bzw. floh. Von 1936–1939 fand der palästinensische Aufstand gegen die britische Mandatsmacht statt. Die von der britischen Regierung entsandte Peel-Kommission empfahl die Teilung des Landes in einen jüdischen und einen arabischen Staat.</i></p>	
<p><i>Die Gründung des Staates Israel</i> <i>Im 1. und 2. Jh. n. Chr. wurde das jüdische Land zerstört, die Bewohner wurden vertrieben. Dieses Verstreuen über die ganze Welt ging als Diaspora in die Geschichte ein. Im Lauf der Jahrhunderte entstanden weltweit jüdische Gemeinden. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden Nationalismus und Antisemitismus immer stärker [...]. Daher entstand bei vielen Juden immer deutlicher der Wunsch nach einem eigenen Staat. Das Ziel der Wiedererrichtung eines jüdischen Staates wird als Zionismus bezeichnet. Federführend dabei war der österreichisch-jüdische Schriftsteller Theodor Herzl. [...] Die Chance auf einen eigenen Staat war mit dem Ende des Ersten Weltkriegs gekommen. . Das große Osmanische Reich wurde aufgeteilt. Großbritannien verwaltete Teile davon, darunter Palästina.).</i></p>	<p>Hotspots HTL Geschichte und Politische Bildung VWL 3.-4. Jahrgang, S. 308</p>

4 Kommentar der israelischen Seite: Ab den 1860er Jahren - speziell Juden aus muslimischen Ländern und ab den 1880er Jahren - speziell Juden aus Osteuropa.

5 Kommentar der israelischen Seite: Die jüdische Einwanderung nach Palästina setzte sich nach dem Ende des Ersten Weltkriegs fort und hatte nichts mit der politischen Situation in Deutschland zu tun. Ab 1933 gab es eine spezifische Einwanderungswelle von deutschen und später auch österreichischen Juden. Das volle Ausmaß dieser Einwanderungswelle wurde durch die britische Politik im Rahmen ihrer Bemühungen zur Eindämmung des arabischen Aufstands (1936-1939) kontrolliert und eingeschränkt.

Die arabischen Provinzen (auch Palästina) hofften nun auf einen eigenen Staat. Doch auch die Juden hatten Hoffnungen, denn der englische Außenminister Lord Balfour hatte ihnen 1917 eine neue nationale Heimstätte in Palästina versprochen (Balfour-Deklaration). Sofort setzte eine Einwanderungswelle Zehntausender Juden in die Region ein, die meisten kamen aus Russland. Rasch wurden landwirtschaftliche Siedlungen errichtet (Kibbuzim), Parteien und Gewerkschaften gegründet.⁶ Anfänglich herrschte ein friedliches Nebeneinander zwischen Arabern (Palästinensern) und Juden. Mit der zweiten großen Flüchtlingswelle ab 1933, ausgelöst von den Verfolgungen durch die Nationalsozialisten, kam es erstmals zu einem arabischen Aufstand (1936). Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs setzte erneut eine starke Zuwanderung ein, in erster Linie von Holocaust-Überlebenden [...]. Aber auch die Araber auf dem Gebiet Palästinas machten ihr Recht auf Selbstbestimmung geltend. Immerhin lebten sie seit rund 1 300 Jahren in Palästina und sahen es als ihre Heimat.⁷ Damals entstand die panarabische Idee: Zahlreiche Politiker wollten eine große und selbstständige Kulturnation aller Araber in einem gemeinsamen Nationalstaat schaffen. Dieser sollte vom Atlantik bis zum Persischen Golf reichen. Die bereits anlaufende Einwanderung von Juden in das Gebiet lief dieser Idee und Zielsetzung vollkommen zuwider.

- 6 Kommentar der israelischen Seite: Die jüdische Einwanderung begann im 19. Jahrhundert und nicht als Reaktion auf die Balfour-Erklärung von 1917. Jüdische landwirtschaftliche Gemeinden, politische Parteien usw. hatten sich bereits vor der Erklärung gebildet. Die Mehrheit der jüdischen Bevölkerung lebte nicht in landwirtschaftlichen Siedlungen, sondern in neu gegründeten Städten (wie Tel Aviv).
- 7 Kommentar der israelischen Seite: Nicht die gesamte arabische Bevölkerung war seit 1.300 Jahren einheimisch. Viele waren Neueinwanderer, hauptsächlich aus Ägypten.

<p><i>Umkämpftes Land</i> <i>Das Land, auf dem heute die Staaten Israel und Palästina liegen, hat eine sehr bewegte Geschichte. [...] Nach dem Ersten Weltkrieg wurde es von den Briten besetzt und verwaltet. Sie versprachen die Gründung eines jüdischen Staates.</i></p> <p><i>Gründung Israels</i> <i>Während des Zweiten Weltkrieges waren viele aus Europa vertriebene Jüdinnen und Juden nach Palästina ausgewandert.⁸ 1947 stimmte die UNO-Vollversammlung für die Teilung Palästinas in einen jüdischen und einen arabischen Staat. 1948 wurde der Staat Israel gegründet. Die arabischen Nachbarstaaten lehnten Israels Existenzrecht jedoch mit der Begründung ab, dass über viele Jahrhunderte vor allem muslimische Araber in Palästina gelebt hätten, die nun von der zugewanderten jüdischen Bevölkerung verdrängt würden. Es folgten mehrere Grenzkriege, die Israel, mit Unterstützung der USA, für sich entscheiden konnte.⁹</i></p>	<p>Mehrfach Geschichte 4 Teil 1, S. 61</p>
<p><i>Der Zionismus</i> <i>Jüdinnen und Juden lebten über 1800 Jahre lang in vielen Ländern verstreut. Als Minderheit waren sie immer wieder Verfolgungen ausgesetzt. Ihr Wunsch nach einer Rückkehr nach Palästina, der Heimat ihrer Vorfahren, blieb daher stets lebendig. Gegen Ende des 19. Jh. entwickelte sich die Bewegung des Zionismus. Die Zionisten wollten einen eigenen Staat der Juden in Palästina errichten.</i></p>	<p>Zeitbilder 4, S. 118</p>

- 8 Kommentar der israelischen Seite: Die jüdische Einwanderung nach Palästina setzte sich auch nach dem Ende des Ersten Weltkriegs fort und hatte nichts mit der politischen Situation in Deutschland zu tun. Ab 1933 gab es eine spezifische Einwanderungswelle von deutschen und später auch österreichischen Juden. Das volle Ausmaß dieser Einwanderungswelle wurde durch die britische Politik im Rahmen ihrer Bemühungen zur Eindämmung des arabischen Aufstands (1936-1939) kontrolliert und eingeschränkt.
- 9 Kommentar der israelischen Seite: Dieses Zitat vereinfacht eine komplexe Kette von Ereignissen zu stark: Es gab mehrere israelisch-arabische Kriege mit jeweils unterschiedlicher internationaler Unterstützung im Kontext des Kalten Krieges - von der sowjetischen Unterstützung Israels im Unabhängigkeitskrieg (1948) über wechselnde Bündnisse im Sinai- und Suez-Konflikt mit Großbritannien und Frankreich (1956) bis hin zum französischen Boykott und der amerikanischen Unterstützung nach dem Sechstagekrieg von 1967. Darüber hinaus waren die Kriege keine Grenzkonflikte, auch wenn diese den endgültigen Casus Belli darstellten. Die Kriege waren immer Teil eines politischen und religiösen Konflikts, der die Legitimität des jüdischen Staates Israel untergrub.

<p><i>„Unser“ Land Palästina</i> <i>Jahrhundertlang war Palästina Teil des Osmanischen Reiches. Nach dem Ersten Weltkrieg kam es unter englische Verwaltung. Vor allem zur Zeit des Nationalsozialismus flüchteten tausende Jüdinnen und Juden nach Palästina. Diese Einwanderer trafen auf eine vorwiegend arabische Bevölkerung („Palästinenser“), die sich in den Jahrhunderten davor in Palästina angesiedelt hatte.¹⁰ Die Palästinenser betrachten Palästina – genauso wie die Juden – als „ihr Land“.</i></p> <p><i>Die Teilung des Landes</i> <i>Die Spannungen zwischen den beiden Bevölkerungsgruppen entluden sich immer häufiger in Gewaltakten. 1947 übergab England seine Verwaltungsrechte an die UNO. Diese beschloss eine Teilung Palästinas in einen arabischen und in einen jüdischen Staat. Keine der beiden Bevölkerungsgruppen war mit dem Teilungsplan zufrieden.</i></p>	
<p><i>4.1 Dauerkrise im Nahen Osten – Aus Palästina wird Israel</i> <i>Die Briten hatten im Ersten Weltkrieg das Osmanische Reich mithilfe arabischer Stämme besiegt. Diese erwarteten als Gegenleistung die nationale Selbstständigkeit. Großbritannien und Frankreich teilten sich [sic!] jedoch die Gebiete im Nahen Osten unter sich als Mandate des Völkerbundes auf. Die Briten erhielten unter anderem Palästina. Infolge eines während des Ersten Weltkrieges gegebenen Versprechens (Balfour-Deklaration) wanderten Zehntausende jüdische Familien nach Palästina ein. Die Araber wehrten sich dagegen, bürgerkriegsähnliche Zustände waren die Folge.¹¹</i></p>	<p>Zeitbilder 8, S. 100</p>

10 Kommentar der israelischen Seite: Ab den 1880er Jahren gab es große Einwanderungswellen von Juden, und das nicht erst während der Nazizeit.

11 Kommentar der israelischen Seite: Wiederholung eines sachlichen Fehlers bezüglich des Umfangs der jüdischen Einwanderung nach Palästina: Es wird impliziert, dass sie erst nach der Balfour-Deklaration begann und nicht in den 1880er Jahren. Die bürgerkriegsähnlichen Ereignisse kulminierten in den darauf folgenden Jahrzehnten. Anmerkung des Autors: Durch die Verkürzungen im Schulbuch wird nicht erklärt, dass es seit der Verabschiedung des UN-Teilungsplans 1947 schon zu Kämpfen gekommen war. Das Schulbuch konzentriert sich auf den Angriff auf den Staat. Wir danken dem israelischen Team für den Hinweis.

<p><i>Dies veranlasste die Briten, ihr Mandat über Palästina aufzugeben (1948). Schon 1947 schlug die UNO vor, das Land in einen arabischen und einen jüdischen Staat zu teilen. Es konstituierte sich im Mai 1948 allerdings nur der jüdische Staat Israel, der sofort von seinen Nachbarstaaten angegriffen wurde. Die Israelis konnten sich jedoch behaupten und im Gegenangriff ihr Gebiet erweitern. Ein arabischer Staat Palästina wurde u. a. deshalb nicht ausgerufen, weil damit die Teilung und somit auch die Anerkennung Israels akzeptiert worden wäre. Arabische Flüchtlinge aus Palästina (Palästinenser/innen), die vor den Kampfhandlungen in großer Zahl in die benachbarten Staaten ausgewichen waren oder vertrieben wurden, gliederte man dort nicht in die Gesellschaft ein. Sie wurden unter menschenunwürdigen Bedingungen in Lagern zusammengefasst, in denen sie und ihre Nachkommen heute noch leben müssen. Lediglich in Jordanien erhielt eine erhebliche Zahl der geflüchteten Palästinenser/innen die Staatsbürgerschaft.¹²</i></p>	
<p><i>Zionisten gründen den Staat Israel</i> <i>Gegen Ende des 19. Jh. entstand weltweit eine jüdische Nationalbewegung: der Zionismus. Die Zionisten forderten einen eigenen jüdischen Staat in Palästina – das die Juden als das Land ihrer Vorfahren betrachteten. Vor allem während des Zweiten Weltkrieges, als die jüdische Bevölkerung in ganz Europa verfolgt und ermordet wurde, suchten immer mehr Juden Zuflucht in Palästina. Zwischen den Zuwanderern und den in Palästina seit Jahrhunderten lebenden Arabern kam es aber immer wieder zu Konflikten.¹³</i></p>	<p>Geschichte für alle. 4. Klasse, S. 141</p>

12 Anmerkung der israelischen Seite: Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass der Krieg im November 1947, unmittelbar nach der Abstimmung über den UN-Teilungsplan, und nicht im Mai 1948, nach der jüdischen Unabhängigkeitserklärung, begonnen hatte.

13 Kommentar der israelischen Seite: Wiederholung eines faktischen Fehlers und einer groben Vereinfachung - die jüdische Einwanderung begann im 19. Jahrhundert und nicht erst nach dem Zweiten Weltkrieg, und der Konflikt zwischen Juden und Arabern begann lange vor dem Zweiten Weltkrieg. Anmerkung des Autors: Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es während des britischen Mandats auch zu einer arabischen Zuwanderung gekommen ist. Wir danken dem israelischen Team für den Hinweis.

Der europäische Antisemitismus löste Ende des 19. Jhs. den Zionismus, die jüdische Einwanderungsbewegung nach Palästina aus. Die einheimische arabische Bevölkerung sah sich dadurch ihres Lebensraums beraubt. Zur Entschärfung der Situation erarbeitete die UNO 1947 einen Plan zur Teilung Palästinas.¹⁴

GO 7, S. 85

Sechs der neun Ausschnitte zeigen den Zionismus als Hauptgrund für die Einwanderung nach Palästina, auch die Verfolgungen vor und während des Zweiten Weltkrieges werden als Einwanderungsgrund genannt. Die Verhältnisse in Palästina zur osmanischen Zeit bzw. die dort wohnenden Bevölkerungsgruppen werden praktisch nicht angesprochen. Der Gründungsakt Israels an sich wird nur beiläufig behandelt. An den Autor:innentexten der Sekundarstufe II lässt sich erkennen, dass dem Hintergrund des bereits schwelenden Konflikts (Britisches Mandat, Balfour-Deklaration¹⁵ etc.) mehr Raum gegeben wird als in der Sekundarstufe I. Teilweise wird auch der bei vorliegender Untersuchung vernachlässigte Aspekt der jüdischen Diaspora seit römischer Zeit beleuchtet, wobei die religiöse Bedeutung von Erez Israel ausgeklammert wird. Festzuhalten ist, dass die Beziehung zwischen Arabern und Juden von Anfang als konfliktreich geschildert wird, was sich nicht zuletzt in der Sprache der Schulbuchautor:innen äußert („Dauerkrise im Nahen Osten“).

Eine Sonderstellung nimmt Israel in sportlicher und populär-kultureller Hinsicht ein, da es Mitglied der UEFA und des European Song Contest ist – ein Hinweis darauf, dass sich Israel selbst kulturell westlich orientiert. Auf diesen Umstand verweist lediglich das HTL-Schulbuch *Geografie, Geschichte und Politische Bildung II* im Zusammenhang mit der Frage nach einem „Europa-begriff“ (Geografie, Geschichte und Politische Bildung II, S. 174).

14 Kommentar der israelischen Seite: Die zionistische Bewegung formierte sich aufgrund vieler Ursachen und Einflüsse - Antisemitismus ist nur einer von ihnen. Die zionistische Bewegung ist die nationale Bewegung des jüdischen Volkes und ihr Hauptziel ist die Errichtung eines unabhängigen jüdischen Staates in ihrem Heimatland - sie ist keine „Einwanderungsbewegung“.

15 In Zeitfenster 8 wird ein Auszug aus der Balfour-Deklaration am Seitenrand angeboten, S. 124.

Einen Einblick in die Erinnerungspolitik des Staates Israel erhalten die Schüler:innen in einem Erklärungskästchen am Seitenrand im HAK-Schulbuch *Wissen – Können – Handeln. Politische Bildung und Geschichte Jg 4*, wo die Bedeutung der Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem für Israel erklärt wird (*Wissen – Können – Handeln Jg 4*, S. 46) – die kurze Erläuterung findet sich dabei allerdings im Kapitel Diktaturen in Europa.

Kartenmaterial und Arbeitsaufträge

Im Kontext des Staates Israel stellte sich bei der Analyse die Frage, welche Grenzen des Staates durch verschiedenes Kartenmaterial abgebildet werden. Zu nennen sind in erster Linie unterschiedliche politische bzw. historische Karten, die den Verlauf der einzelnen Kriege zwischen Israel und seinen Nachbarn deutlich machen sollen. Insgesamt finden sich 17 unterschiedliche Karten (oder Kartenpakete, in denen bis zu vier Karten eine Entwicklung zeigen sollen) in den untersuchten Lehrwerken. Lediglich die *Wissen – Können – Handeln* Bücher für die HTL und HAK sowie *Zeitbilder 4* verwenden kein Kartenmaterial, obwohl der geografische Raum Israel/Palästina thematisiert wird. *Zeitfenster 8*, das den Nahostkonflikt auf insgesamt fünf Seiten ausführlich behandelt, druckt vier verschiedene Karten ab, zudem eine Karte über die jüdischen Siedlungen im Westjordanland im Kapitel zu religiösem Fundamentalismus und Fanatismus (*Zeitfenster 8*, S. 114/124/125/126/127). Unter diesen Karten befindet sich auch der UN-Teilungsplan, der insgesamt in fünf Lehrwerken thematisiert wird (*Bausteine 4*, S. 66; *Zeitfenster 8*, S. 124; *Hotspots HTL 3-4. Jahrgang*, S. 308; *Mehrfach Geschichte 4 – Teil 2*, S. 152, *GO 7*, S. 85). Die beiden Unterstufen-Bücher *Bausteine 4* und *Geschichte für alle für die 8. Schulstufe* bieten in einem Arbeitsteil auch stumme Karten, welche die Schüler anhand von Arbeitsaufträgen ausmalen sollen (*Bausteine 4 – Arbeitsheft*, S. 29; *Geschichte für alle 4*, S. 143).

Karten können den räumlich-zeitlichen Wandel zeigen, aber auch Anregungen zur Reflexion über Karten als politisches Element anbieten (Böttcher 2011, S. 187). Das Potenzial, das Karten für historisches Lernen besitzen, wird von den untersuchten Schulbuchreihen nur teilweise genutzt, wenn man sich die im Verhältnis zum Karteneinsatz nur spärlich vorhandenen Arbeitsaufträge zu den Karten ansieht, die im Folgenden gezeigt werden sollen:

Arbeitsaufträge im Schulbuch	Schulbuch
<i>Erläutere die Veränderungen des israelischen bzw. palästinensischen Siedlungsraumes mit Hilfe der Karten in diesem Kapitel.</i>	Zeitfenster 8, S. 124
<i>Die Karten beschreiben die Geschichte der Staaten Israel und Palästina. Beschreibe die dargestellten Entwicklungsschritte und halte die wichtigsten Informationen schriftlich fest!</i>	Mehrfach Geschichte 4 – Teil 2, S. 152
<i>Beschreibe die Karte oben mit Hilfe der Legende sehr genau. Erläutere die wesentlichen Konflikte in Israel. [...]</i>	Zeitbilder 8, S. 101
<i>Kartenarbeit: Vergleichen Sie den im UNO-Teilungsplan vorgesehenen jüdischen Staat mit den heutigen Grenzen Israels.</i>	GO! 7, S. 85

Eine „Reflexion über Karten als politisches Element“ – insbesondere im Zusammenhang mit den jüdischen Siedlungen von Interesse – findet hierbei nicht statt. Die Operatoren, mit denen Kartenarbeit in den Arbeitsaufträgen verknüpft wird („beschreiben/erläutern“), entstammen den Anforderungsbereichen I und II des historischen Lernens, also der Reproduktion von Sachverhalten (I) und der Reorganisation von Inhalten sowie dem methodischen Transfer (II), aber nicht dem Anforderungsbereich III, der eine Reflexion erfordern würde.

Nicht unerwähnt bleiben soll der Einsatz von Kartenmaterial betreffend den „Wasserkonflikt“ im Raum Palästina/Israel. *Geografie, Geschichte und Politische Bildung 1* aus der HTL bietet im Kapitel „Mangelware Wasser“ eine Karte zur Wasserentnahme der Israelis aus dem See Genezareth und der dadurch entstehenden Wasserknappheit in Palästina. Auf derselben Seite finden sich auch zwei Artikel des Online-Nachrichtenportals „DW“ zur politischen Dimension des Konflikts (Geografie, Geschichte und Politische Bildung 1, S. 118). Der mit dem Unterkapitel verknüpfte Arbeitsauftrag („3. Beschreiben Sie den Wasserkonflikt zwischen Israelis und Palästinensern.“, ebd, S. 118) erfordert ebenfalls eine Reorganisation bzw. einen Transfer von den Schüler:innen (Anforderungsbereich I). *Zeitfenster 8* bietet zwar keine Karte zum Wasserkonflikt – dieses Thema scheint sonst primär in den von geografischen Themen geprägten Büchern des Berufsbildenden Höheren Schulwesens (BHS) vorhanden zu sein –, allerdings bietet das für das Allgemeinbildende Höhere Schulwesen (AHS) konzipierte Buch im Bereich

„Politikbezogene Methodenkompetenz“ einen Arbeitsauftrag, der die Verwendung von Atlaskarten voraussetzt: *„Rund 2/3 des in Israel verbrauchten Wassers stammt aus Regionen, auf die auch die Palästinenser Anspruch erheben. Erläutere mit Hilfe geeigneter Atlaskarten die naturräumliche Problematik des Nahostkonfliktes!“* (Zeitfenster 8, S. 143)

Zwischenfazit: Die Staatsgründung Israels bildet in den untersuchten Schulbuchnarrativen lediglich den Auftakt zur Beschreibung der einzelnen Phasen des Nahostkonflikts bzw. den Beginn einer bis heute andauernden Gewaltspirale. Kriege und Gebietsveränderungen werden von den Schulbüchern auch mittels Kartenmaterial aufgearbeitet, wobei bei der Kartenarbeit durch fehlende weiterführende Arbeitsaufträge Potenzial ungenutzt bleibt. Auf die Besonderheiten der Staatsgründung wird nicht im Detail eingegangen; Israel begegnet Schülerinnen und Schülern primär als Krisenherd im Rahmen des Nahostkonflikts.

Religiöser Fundamentalismus

Besonderes Augenmerk wurde bei der Analyse auf die Darstellung der Bevölkerung Israels gerichtet. Dies leitete zur Frage über, inwieweit die Differenzierungen der israelischen Gesellschaft zum Ausdruck kommen (z.B. Juden, Araber, Männer, Frauen...). Die untersuchten Schulbücher beziehen sich in diesem Zusammenhang stark auf einen militärischen (Soldaten, Panzer...), politischen (Einzelpersonen bei verschiedenen Stationen der Friedensverhandlungen) oder auf einen religiösen Kontext. Oft ist es schwierig, in den Schulbuchnarrativen die Themenbereiche „Staat Israel“ und „Nahostkonflikt“ klar zu trennen; beide Themen überlappen sich oft. Weil auf Militär und Politik im Rahmen des Kapitels „Nahostkonflikt“ genauer eingegangen wird, sollen hier die religiös-gesellschaftlichen Differenzierungen analysiert werden. Die folgenden Textausschnitte zeigen die Befunde zur religiös-gesellschaftlichen Dimension in Israel und bilden zugleich die Beispiele für die seltenen Fließtextpassagen, in denen ein Blick auf die israelische Gesellschaft abseits von militärischen Konflikten geworfen wird. Die hier gezeigten Textbeispiele entstammen den Kapiteln zu religiösem Fundamentalismus, die besonders in den BHS-Lehrwerken größeren Raum einnehmen. Sie sind allesamt von den eigens aufbereiteten Kapiteln zum Nahostkonflikt getrennt:

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<p><i>Seit geraumer Zeit ist die Rede von ‚Fundamentalismus‘ und von ‚Fundamentalistischen‘ [sic!] Tendenzen inflationär. Und das in allen Bereichen des gesellschaftlichen, politischen, aber auch kulturellen und religiösen Lebens. [...] So macht sich heute auch im Judentum religiöser Fundamentalismus durch massive Einflussnahme ultraorthodoxer religiöser Kreise auf das Staatsleben in Israel bemerkbar.</i></p>	<p>Zeitfenster 8, S. 111</p>
<p><i>Fundamentalismus im Judentum</i> <i>Im April 1984 verhaftete die israelische Polizei Mitglieder einer jüdischen Terrorgruppe, die kurz zuvor in das islamische College in Hebron eingedrungen waren und dort mehrere Studenten verletzt und ermordet hatten. Nach ihrer Verhaftung wurde bekannt, dass die Attentäter einer Vereinigung angehörten, deren erklärtes Ziel die Inbesitznahme von ganz Israel war.¹⁶ Wenig später formierten sich neue orthodoxe Kräfte, deren Einfluss bis in die aktuelle israelische Tagespolitik hineinreicht. Diese ultraorthodoxen Gruppen halten an der Unveränderlichkeit der Thora fest.</i></p>	<p>Zeitfenster 8, S. 113f</p>

¹⁶ Anmerkung des Autors: Der Schulbuchfließtext ordnet hier der Kategorie „Fundamentalismus“ auch terroristische Akte zu. Es wird nicht zwischen religiösem und politischem Fundamentalismus unterschieden. Problematisch erscheint die Bemerkung „ganz Israel“, richtig wäre hier das biblische Land Israel. Wir danken dem israelischen Team für den Hinweis.

Bei Texten, die sich mit der politischen Soziologie der Gesellschaft im Staat Israel beschäftigen, ist zwischen den vielen religiösen und politischen Strömungen zu unterscheiden. Die orthodoxen Juden werden in Israel als „Gläubige“ bezeichnet, sie sind meist Zionisten und haben rechte gesellschaftliche und politische Positionen und ihre Art zu leben ist ziemlich modern. Die ultra-orthodoxen Juden werden in Israel Haredim (Gottesfürchtige) genannt, sie sind meist Nicht-Zionisten und haben rechte politische und komplexe soziale Positionen. Sie lehnen verschiedene Merkmale des modernen Lebensstils ab. Da diese Gruppen parallel existieren und einen unterschiedlichen religiösen Lebensstil führen, ist es klar, dass die Autoren der Lehrbücher die beiden Gruppen vermischen, insbesondere im Zusammenhang mit der israelischen Politik und den Beziehungen zu den Palästinensern. Es ist auch wichtig zu beachten, dass religiöse und ultraorthodoxe Juden nach dem jüdischen Gesetz (Halachah) leben und nicht nach der Tora. Die Halacha ist eine Sammlung von Gesetzen und Vorschriften von Lebensweisen, die in den letzten Jahrhunderten formuliert wurden und die oft den Unterschied zwischen religiösen Juden und säkularen Juden, die nach einer liberaleren, nicht religionsgesetzlich vorgeschriebenen Lebensweise leben, ausmacht

<p><i>Die Hartnäckigkeit dieser Gruppen kommt in der Radikalisierung im religionsgesetzlichen Bereich zum Ausdruck: Fundamentalisten sehen ihre Meinung in allen Lebensbereichen als die einzig wahre an. Dies gilt im Übrigen auch für alle Formen des religiösen Fundamentalismus! Die jüdische Ultraorthodoxie Israels fordert, alle religionsgeschichtlichen Bestimmungen strengstens zu befolgen. Diese Einstellung prägt Israel bis heute, orthodoxe Gruppen beeinflussen die israelische Politik maßgeblich, die Zahl der bewaffneten jüdischen Siedler nimmt ständig zu. Sie üben einen massiven Druck auf die israelische Regierung aus und fordern diese auf, rigoros gegen die arabische Bevölkerung in den besetzten Gebieten vorzugehen. [...]»¹⁷</i></p>	
<p><i>Fundamentalismus im Judentum</i> <i>In Israel reicht der Einfluss religiös orthodoxer Kräfte bis in die aktuelle israelische Tagespolitik hineinreich. Diese ultra-orthodoxen Gruppen halten an der Unveränderlichkeit der Thora fest.¹⁸ Die Hartnäckigkeit dieser Gruppen kommt in der Radikalisierung im religionsgesetzlichen Bereich zum Ausdruck: Fundamentalisten sehen ihre Meinung in allen Lebensbereichen als die einzig wahre an. Die jüdische Ultraorthodoxie Israels fordert, alle religionsgeschichtlichen Bestimmungen strengstens zu befolgen. Extreme Richtungen lehnen sogar den Staat Israel ab, weil nur der erwartete göttliche Messias einen solchen errichten könne. Die Aggression dieser Gruppierungen richtete sich allerdings nicht nur gegen Palästinenser, sondern auch gegen namhafte israelische Politiker wie Jitzchak Rabin, der 1995 in Tel Aviv ermordet wurde.</i></p>	<p>Wissen - Können - Handeln HAK Jg 4, S. 16</p>

17 Kommentar der israelischen Seite: Es handelt sich um eine Mischung aus zwei verschiedenen Gruppen. Die eine ist die Gruppe der Haredi, die zwar über erhebliche politische Macht verfügt, sich aber in der Regel nicht aktiv an dem jüdisch-arabischen Konflikt beteiligt. Ihre politische Motivation ist konservativ: Die Antwort auf die Frage nach dem Sinn eines jüdischen Staates ist religiös und nicht politisch oder kulturell. Die andere Gruppe bilden extreme Fraktionen orthodoxer Juden (allerdings keine Haredi), die in Bezug auf die Gebiete und die Religion politische Macht ausüben und eine Agenda verfolgen.

18 Kommentar der israelischen Seite: Diese ultra-orthodoxen Gruppen halten sich an eine strenge Auslegung des jüdischen Religionsgesetzes (Halacha).

<p><i>Sein Mörder Yigal Amir gehörte einer extremistischen Studentengruppe an, die die militanten Siedler unterstützte. Der Attentäter selbst erklärte, „Gott habe ihm den Auftrag zur Ermordung Rabins erteilt“. Die jüdische Ultraorthodoxie Israels fordert, alle religionsgeschichtlichen Bestimmungen strengstens zu befolgen. Extreme Richtungen lehnen sogar den Staat Israel ab, weil nur der erwartete göttliche Messias einen solchen errichten könne. Die Aggression dieser Gruppierungen richtete sich allerdings nicht nur gegen Palästinenser, sondern auch gegen namhafte israelische Politiker wie Jitzchak Rabin, der 1995 in Tel Aviv ermordet wurde. Sein Mörder Yigal Amir gehörte einer extremistischen Studentengruppe an, die die militanten Siedler unterstützte. Der Attentäter selbst erklärte, „Gott habe ihm den Auftrag zur Ermordung Rabins erteilt“.¹⁹</i></p>	
<p><i>Jüdischer Fundamentalismus</i> <i>Ultraorthodoxe Juden in Israel. Die ultraorthodoxen Juden befolgen streng die jüdischen Religionsgesetze, wohnen in ihren eigenen Vierteln, haben ihre eigenen Schulen, tragen traditionelle Kleidung, praktizieren die Rollentrennung zwischen Männern und Frauen und einen streng geregelten Lebensstil. Sie lehnen zum Teil Arbeit und Kriegsdienst ab und widmen sich ganz dem religiösen Studium.²⁰</i></p>	<p>Geografie, Geschichte und Politische Bildung II, S. 198; ähnlich bei Zeitzeichen II, S. 74/78</p>

19 Kommentar der israelischen Seite: Es wird hier kein Unterschied zwischen ultraorthodoxen Haredi-Juden und national-religiösen Juden gemacht. Beide Gruppen haben ihre politische Macht auf unterschiedliche Ziele ausgerichtet - Haredi-Juden auf ihre kulturellen Bedürfnisse und national-religiöse Juden auf politische Ziele und die jüdisch-arabischen Beziehungen. Beide Gruppen haben spezifische, aber unterschiedliche Vorstellungen von Israel als einem jüdischen Staat und von jüdischer Identität.

Anmerkung des Autors: Während die ultraorthodoxen Gruppen antinational eingestellt sind, handelt es sich hier um nationalreligiöse Gruppierungen. Für diese nationalreligiösen Gruppierungen ist das Aufgeben jüdischen Landes eine Sünde, weshalb die Ermordung Rabins als göttlicher Auftrag verstanden wurde. Wir danken dem israelischen Team für den Hinweis

20 Kommentar der israelischen Seite: Dies ist eine sehr allgemeine Aussage, die keinen Unterschied zwischen Männern und Frauen macht. Die Tatsachen sind vielschichtiger. Viele der Männer studieren weiter, aber viele arbeiten auch außer Haus. Die meisten Frauen studieren nicht über ihren Schulabschluss hinaus; sie arbeiten außer Haus.

<p><i>[...] Israel sieht sich zunehmend einem demografisch-politischen Problem gegenüber, weil sowohl die Araber als auch die radikalen orthodoxen Juden im Gegensatz zur liberalen Bevölkerungsmehrheit viele Kinder haben und diese so langfristig zur Minderheit werden könnte.²¹</i></p>	
<p><i>Jüdischer Fundamentalismus</i> <i>Auch in der jüdischen Religion findet man fundamentalistische Bewegungen. In Israel leben rund 700 000 ultraorthodoxe Juden, oft als Charedim (Gottesfürchtige) bezeichnet. Man erkennt sie an äußerlichen Merkmalen: Die schwarz gekleideten Männer²² tragen Hüte oder Pelzmützen und die Frauen lange Kleider und Kopfbedeckungen. Sie halten sich streng an ihre religiösen Gesetze und Vorgaben [...]. Die Beziehungen zwischen den Geschlechtern sind sehr stark reglementiert und enger Kontakt ist nur zwischen Verheirateten oder Familienangehörigen erlaubt. So sitzen in öffentlichen Verkehrsmitteln Männer vorne und Frauen hinten, es gibt getrennte Gehsteige und Öffnungszeiten für Museen.²³ Im Jahre 2012 wurden „Anstandsbrillen“ verteilt, die alles, was über fünf Meter entfernt ist, verschwommen zeigen.²⁴ Das Heiratsalter ist mit 18 oder 19 Jahren für europäische Verhältnisse sehr niedrig.²⁵</i></p>	<p>Hotspots 2. Jahrgang, S. 156f</p>

-
- 21 Kommentar der israelischen Seite: Gemeint ist die jüdische säkulare Gruppe, nicht zu verwechseln mit liberalen Gruppen. Anmerkung des Autors: Es fehlt der Hinweis, dass nur die säkulare und die moderat religiöse Mehrheit der Bevölkerung das so sieht. Wir danken dem israelischen Team für den Hinweis.
- 22 Kommentar der israelischen Seite: Die Männer tragen Schwarz und Weiß (und nicht nur Schwarz). Nur bestimmte Gruppen tragen Pelzmützen - und nur am Schabbat und an Feiertagen.
- 23 Kommentar der israelischen Seite: Dies ist ein sachlicher Fehler - jegliche Diskriminierung oder geschlechtsspezifische Politik sind im öffentlichen Bereich illegal. Es gibt nur wenige Fälle von Trennung auf der Grundlage lokaler Vereinbarungen und lokaler Verständnisse.
- 24 Kommentar der israelischen Seite: Dies ist ein anekdotisches Beispiel, das nicht das tägliche Leben in der israelischen Haredi-Gesellschaft widerspiegelt.
- 25 Anmerkung der israelischen Seite: Es sollte festgehalten werden, dass zwischen den säkularen Behörden und Regierungsstellen und der Haredi-Gemeinde eine große Kluft und manchmal auch gemeinsames Misstrauen besteht. Jede Seite glaubt, dass die andere Seite die Macht übernehmen will. Infolgedessen entwickeln sich lokale Konflikte und Missverständnisse schnell zu landesweiten politischen und öffentlichen Konflikten.

<p><i>Auffällig ist die hohe Geburtenrate – sie liegt nicht selten bei zehn Kindern. Frauen sollen sich nicht in „unzüchtiger“ Kleidung zeigen, in diesem Zusammenhang kommt es oft zu Übergriffen und Handgreiflichkeiten. Nach Schätzungen arbeitet nur die Hälfte der Männer, da eine ihrer Aufgaben das ständige Studium der Tora ist. Dementsprechend zählen die ultraorthodoxen Juden zur sozial ärmeren Bevölkerungsschicht. Politisch haben sie mit der Schas-Partei eine Vertretung im Parlament, die bei Wahlen meist um die 8 % erreicht und auch immer wieder an der israelischen Regierung beteiligt ist.²⁶</i></p>	
<p><i>Gesellschaft vor der Zerreißprobe</i> <i>Israel spielt im Nahen Osten eine Sonderrolle, weil es der einzige Staat mit einer Demokratie ist. Viele Juden aus aller Welt wandern nach Israel ein, zwischen 1990 und 2000 gelang es, etwa eine Million Zuwanderer (viele aus Russland) in die Gesellschaft zu integrieren. Diese Einwanderungen haben sich seither verringert und Israel sieht sich zunehmend einem demografischen Problem gegenüber, weil sowohl die Araber als auch die radikalen²⁷ orthodoxen Juden viele Kinder haben und somit langfristig das liberale Element in die Defensive gerät. Im Wesentlichen kann man die Mehrheit als säkulare Juden mit moderner Lebensführung bezeichnen, die religiöse Vorschriften mehr oder weniger achten und befolgen.²⁸</i></p>	<p>Zeitzeichen II, S. 74</p>

26 Anmerkung der israelischen Seite: Bei den jüngsten Wahlen im Jahr 2021 erhielten die Haredi-Parteien über 13 % der Stimmen. Es sollte erwähnt werden, dass es Haredi-Juden gibt, die für andere rechte Parteien stimmen, und dass konservative Juden für die Haredi-Partei Shas stimmen (und auch Araber, die aus lokalpolitischen Gründen diese Partei wählen).

Im Allgemeinen arbeiten die Haredi-Parteien aus dem Grund einer konservativen jüdischen Identität und aus anderen politischen Gründen mit rechtsgerichteten Regierungen zusammen.

27 Anmerkung des Autors: Besser wäre hier die Bezeichnung „streng orthodox“ statt „radikal“. Wir danken dem israelischen Team für den Hinweis.

28 Anmerkung der israelischen Seite: Es ist anzumerken, dass die nicht-haredische jüdische Bevölkerung eine Mischung aus verschiedenen jüdischen Identitäten ist - von extrem säkular bis hin zu modern orthodox – alle haben eine Vielzahl von israelischen und jüdischen Identitäten in Bezug auf Kultur, Religion und den Staat Israel.

Im Zusammenhang von Religion und Judentum finden sich auch Bildelemente des Felsendoms bzw. der Klagemauer (Zeitfenster 5, S. 92/97, Geschichte für alle 4, S. 141). Auch Quellen, Darstellungen und Fotografien in den genannten Kapiteln zu Religion und Fundamentalismus gehen in erster Linie auf orthodoxe Juden und deren gesellschaftliche Situation in Israel ein (Geografie, Geschichte und Politische Bildung II, S. 198; Zeitzeichen II, S. 78). Auffällig ist auch die begriffliche Unschärfe in einigen der Schulbuchtexten, welche nicht zwischen religiös-orthodoxen Gruppen, welche zum israelischen Staat und der modernen Welt in einem distanzierten Verhältnis leben, und militant nationalistischen Gruppen bzw. national-religiösen Gruppen unterscheiden, wie sie in der Siedlerbewegung dominieren. Da die Schulbücher die Gründung des Staates Israel nur als Resultat des Zionismus als säkularer Nationalbewegung sehen, können sie die große Bedeutung, welche die Religion dort immer schon hatte, nicht erklären. Schon die Wahl von Eretz Israel hatte religiöse Gründe. Auch lebten in Palästina immer Juden, die dort beten und sterben wollten (Jerusalem, Hebron, Safed, Tiberias). Bei der Gründung des Staates Israel nahmen die maßgeblichen Politiker ebenfalls auf die Wünsche der religiösen Gruppierungen Rücksicht und behielten daher das Fahrverbot für öffentlichen Verkehr am Shabbat bei und befreiten Orthodoxe vom Wehrdienst usw. Religiöse Parteien waren oft an Regierungen beteiligt. Die Siedlerbewegung ging aus den national-religiösen Strömungen/Parteien hervor. Es gibt also unterschiedliche Formen des Fundamentalismus: den Fundamentalismus nach innen, der den jüdischen Staat zu möglichst weitgehender Einhaltung des Religionsgesetzes bringen will, und die national-religiösen Fundamentalisten der Siedlerbewegung.

Zu bedenken ist, dass der Nahostkonflikt kein religiöser, sondern in erster Linie ein nationaler Konflikt ist, der religiös aufgeladen ist. Rechte Parteien wie der Likud und rechts davon bestehen ebenso auf einem Recht der Juden auf das ganze Erez Israel (Israel und das Westjordanland) – einige beanspruchen sogar Land östlich des Jordans. Auch sie führen ihre Forderungen auf die Bibel zurück, die sie als Geschichtsbuch lesen.

Der letzte Ausschnitt aus *Zeitzeichen II* für die HAK ist zugleich das einzige Autor:innentextbeispiel, in welchem dem Staat Israel „*im Nahen Osten eine Sonderrolle*“ zukommt, „*weil es der einzige Staat mit einer Demokratie ist*“ (Zeitzeichen II, S. 74).

Diese etwas apodiktische Behauptung wird nicht durch Verweise auf die Lage in den Nachbarstaaten wie etwa dem Libanon ergänzt. In *Geografie, Geschichte und Politische Bildung II* für die HTL wird in einem Experteninterview darauf hingewiesen, dass Israel ein „*offenes, demokratisches Land*“ sei (Geografie, Geschichte und Politische Bildung II, S. 270). In *Zeitzeichen II* wird auch auf die demografische Dimension der israelischen Gesellschaft eingegangen, indem eine demografische Prognose widergegeben wird, ohne auf die begrenzte Aussagekraft solcher Prognosen zu verweisen:

„Im Jahr 2059 wird die Mehrheit der Israelis aus Arabern und Ultraorthodoxen (strenggläubige Juden) bestehen. Das zumindest geht aus einer Hochrechnung des Zentralen Statistikbüros in Israel hervor. Die Daten beziehen sich auf das Staatsgebiet ohne besetzte Gebiete.“ (Zeitzeichen II, S. 74)²⁹

Zwischenfazit: Die Darstellung von Alterität im alltäglichen Leben in Israel beschränkt sich in den Schulbuchreihen vor allem auf die Beschreibung von religiösem Fundamentalismus. Die untersuchten Schulbücher unterscheiden hierbei aber nicht zwischen religiös-orthodoxen Juden oder national-religiösen Gruppen, womit eine begriffliche Unschärfe entsteht. Nur in einem der untersuchten Bücher wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Israel als die einzige weitgehend liberale Demokratie in diesem geografischen Raum bezeichnet werden kann, was schon in den Deutsch-Israelischen Schulbuchempfehlungen bemängelt wurde (Deutsch-Israelische Schulbuchkommission 2015, S. 29).³⁰

Der Nahostkonflikt

Auffällig ist, dass in den Schulbüchern meist keine klare Abgrenzung zwischen den einzelnen Konflikträumen und -parteien erfolgt. Als „Nahostkonflikt“ wird in den untersuchten Schulbüchern häufig der israelisch-palästinensische Konflikt bezeichnet. Allerdings werden unter dem Überthema „Nahostkonflikt“ auch die jüdisch-arabischen Kriege nach 1948 aufgearbeitet.

²⁹ Anmerkung der israelischen Seite: Der Autor unterscheidet zwar zwischen der allgemeinen jüdischen Bevölkerung und der ultra-orthodoxen Bevölkerung, aber er definiert sie fälschlicherweise als „strenggläubig“, während die Wurzel der Sache in der Einhaltung der ultra-orthodoxen Lebensweise nach strengem jüdischen Recht liegt. Dies hat nichts mit mehr oder weniger starkem Glauben zu tun.

³⁰ https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/AgafPituachPedagogi/Israeli_German_textbook_recommendations_Hebrew.pdf

Die Auseinandersetzungen mit Israel stehen hierbei eindeutig im Vordergrund, innerarabische Konflikte werden bis auf den Iran-Irak-Krieg nicht erwähnt (Zeitfenster 8, S. 134).

Auch hier ist es schwierig, Themenbereiche scharf voneinander abzutrennen. *Zeitfenster 8* führt beispielsweise auf über 20 Seiten „Aktuelle Krisenherde“ – darunter „7.1. Der Nahostkonflikt“ – mit Afghanistan („Auf dem Weg zum Failed State“; S. 129ff), dem Irak („Kriegszustand im Zweistromland“; S. 131ff) und dem Iran („der persische Gottesstaat“; S. 133ff) an, die Konflikte in den genannten Ländern werden allerdings jeweils isoliert behandelt. Auf jeweils einer Doppelseite werden die einzelnen Länder kurz vorgestellt, der Nahostkonflikt nimmt mit fünf Seiten breiteren Raum ein.

Ursachen und Friedensfrage

Einer der Schwerpunkte in der Untersuchung bestand in der Frage nach der Darstellung der Ursachen des Konflikts und nach den Faktoren, die bisher eine Friedenslösung verhindert haben. Die untersuchten Reihen geben hier eine Vielzahl von Gründen, warum der Konflikt ausgebrochen ist oder bis heute andauert. Folgende Aufzählung zeigt die unterschiedlichen Begründungen der Schulbücher:

- Jüdische Einwanderung vor 1948, Nationalismus/Zionismus und die Staatsgründung 1948 werden in Zusammenhang mit der Situation während des Ersten Weltkriegs sehr häufig als Ursachen für den Nahostkonflikt angeführt (Zeitfenster 5, S. 93; Zeitfenster 8, S. 123/124; Hotspots 3/4, S. 308; Zeitbilder 4, S. 118; Zeitbilder 8, S. 100; Geschichte für alle, S. 141, GO! 7, S. 85).
- Kalter Krieg / Stellvertreterkriege: Insbesondere die Rolle des Nahostkonflikts als Stellvertreterkrieg bzw. die unterschiedliche Haltung Russlands und der USA sind hier zu nennen (Zeitfenster 7, S. 116/125/126; Zeitfenster 8, S. 123/125; Wissen – Können – Handeln HAK 4. Jg, S. 132; Wissen – Können – Handeln HTL 3/4, S. 158/167/168; Zeitbilder 7, S. 120/121; Zeitbilder 8, S. 100; Geschichte für alle 4, S. 141; GO! 7, S. 85).³¹

³¹ Hotspots 3/4, S. 104/107 geht näher auf die Rolle der USA in der Nahost-Region in den letzten Jahren ein.

- Vertreibungen und Flüchtlingslager: Gemeint sind in erster Linie die Vertreibungen vor und nach der Staatsgründung 1948 und die aktuelle Situation der vertriebenen Palästinenser in den Lagern sowie in den Autonomiegebieten (Zeitfenster 8, S. 124/127; Zeitbilder 4, S. 119; Zeitbilder 8, S. 100).
- Völkerrechtliche Stellung Palästinas: Dabei geht es um die völkerrechtlich ungeklärte Situation Palästinas (bis zum genehmigten Beobachter-Status in der UNO) und den Wunsch nach einem eigenen Staat Palästina (Zeitfenster 8, S. 96; Hotspots 3/4, S. 309; Mehrfach Geschichte 4 – Teil 1, S. 61; Zeitbilder 8, S. 100; Zeitzeichen II, S. 72/73). Auch die beiderseitige Ablehnung des UN-Teilungsplans von 1947 wird thematisiert (Hotspots 3/4, S. 308/309).
- Arabischer Widerstand und Terrorismus: Auf das Thema Terrorismus wird noch eigens eingegangen, insbesondere die Rolle der PLO als „Befreiungsorganisation“ oder „Terrororganisation“ steht dabei zur Debatte (Hotspots 3/4, S. 309; Mehrfach Geschichte 4, S. 61; Zeitbilder 8, S. 100/101).
- Jüdische Siedlungen: Der Bau jüdischer Siedlungen außerhalb der völkerrechtlich anerkannten Grenzen Israels von 1967 wird als einer der Hauptgründe für das aktuelle Scheitern der Friedensbemühungen genannt (Bausteine 4, S. 66; Zeitfenster 8, S. 127; Hotspots 3/4, S. 308/309; Zeitbilder 8, S. 100; Zeitzeichen II, S. 72; Geschichte für alle 4, S. 142).
- Brennpunkt Jerusalem: Sowohl Palästinenser als auch Israel beanspruchen Jerusalem als Hauptstadt für ihren bestehenden oder zukünftigen Staat, auch die wichtige Rolle der heiligen Stätten wird thematisiert (Zeitfenster 8, S. 127; Zeitzeichen II, S. 73; Geschichte für alle 4, S. 141).
- Wasserkonflikt: Bereits angesprochen wurde die Problematik um die Süßwasserreserven im Gebiet sowie deren Verteilung. Neben Zeitfenster 8 (S. 127/159/169) widmet sich Geografie, Geschichte und Politische Bildung I (S. 118) für die HTL diesem Punkt.

Am ausführlichsten in seinen Darstellungen ist Zeitfenster 8, das beinahe alle zusammengefassten Punkte zumindest erwähnt.

Das AHS-Buch führt zudem die aktuelle Problematik rund um den israelisch-ägyptischen Friedensvertrag an: „*Israelische Grenzverletzungen auf dem Sinai verschlechterten das Verhältnis zu Ägypten 2011, wo im Rahmen der arabischen Revolutionen eine zunehmend kritischere Haltung zum Frieden mit Israel entsteht.*“ (Zeitfenster 8, S. 125)³²

Die Beschreibungen der Gründe sowie die unterschiedlichen Phasen des Nahostkonflikts werden dabei neutral gehalten, eine Parteinahme entweder für Israel oder für die Palästinenser oder andere arabische Staaten wie Ägypten konnte nirgends entdeckt werden. Lösungsvorschläge für den Konflikt werden nicht genannt, allerdings wird in Arbeitsaufträgen von Schüler:innen verlangt, das Scheitern der Friedensverhandlungen zu begründen bzw. den Friedensprozess an sich zu analysieren. Die folgenden Textausschnitte zeigen die Ergebnisse für die Arbeitsaufträge im Zusammenhang mit dem Friedensprozess:

- „1978 gab es in Camp David den Friedensschluss zwischen Ägypten und Israel und damit verbunden große Hoffnung zur Lösung des Nahostkonfliktes. Begründe das bisherige Scheitern des Friedensprozesses!“ (Zeitfenster 8, S. 143)
- „[...] Welche Hindernisse müssten beseitigt werden, um einen dauerhaften Frieden erreichen zu können?“ (Hotspots 3/4, S. 310)
- „Diskutiert auf Grundlage des Abschnittes ‚Land für Frieden?‘ notwendige Bedingungen für einen Friedensschluss zwischen Israelis und Palästinensern. Denkt dabei z. B. an den israelischen Siedlungsbau, die Anerkennung der Existenz Israels, Terrorismus.“ (Zeitbilder 8, S. 101)
- „Recherchieren Sie die aktuelle politische Lage um den Friedensprozess im Nahen Osten.“ (Zeitzeichen II, S. 73)
- „Der Nahe Osten heute! Informiert euch, wie die Situation im Nahen Osten heute ist! Gestaltet dazu eine Wandzeitung! Versucht, folgende Themen zu behandeln: [...] Gab es in den letzten Monaten (Jahren) weitere Kriege, Terroranschläge? Wie stehen sich die Nachbarländer gegenüber? Gab es weitere Friedensverhandlungen? Wenn ja, mit welchen Ergebnissen?“

32 Anmerkung des Autors: Derartige Grenzverletzungen sind in der Regel Momentaufnahmen und für Schulbücher nicht geeignet. Richtig hingegen ist, dass sich die kritische Haltung gegenüber dem Friedensvertrag nach den arabischen Revolutionen verstärkt. Wir danken dem israelischen Team für den Hinweis.

Wie steht der „Rest der Welt“ (Europa, USA, Russland) zu der Situation im Nahen Osten?“ (Geschichte für alle 4, S. 143)

- *„[...] Ermitteln Sie in Zeitungen oder im Internet die derzeitige politische Situation und die aktuellen Positionen.“ (GO! 7, S. 85)*
- *„Formuliere einen Kompromiss-Vorschlag, mit dem man diesen Konflikt lösen könnte. Recherchiere in Tageszeitungen oder im Internet zur aktuellen Lage im Nahostkonflikt.“ (Zeitbilder 4, S. 119)*

Es fällt auf, dass die Schüler:innen entweder aufgrund der in den Büchern vorhandenen Autor:innentexte (und weiterem Text- und Bildmaterial) die Situation im Nahen Osten beschreiben oder selbstständig Recherche zur aktuellen politischen Situation betreiben sollen. Besonders die Beantwortung der Aufgabe in Zeitfenster 8 ist für Schüler:innen aber nur schwer möglich, weil ein Friedensvertrag zwischen Israel und Ägypten nicht automatisch eine Lösung des Konflikts zwischen Israel und den Palästinensern zur Folge hat. Auch das Formulieren eigenständiger Vorschläge für einen „Kompromiss-Vorschlag“ werden im Unterstufen-Buch Zeitbilder 4 als Aufgabe gestellt. Für die Recherche-Aufgaben wird den Schüler:innen keine weitere Hilfestellung in Form von bereitgestellten Links, Webseiten oder Anlaufstellen geboten. Hilfreich wäre es sicherlich, die Recherche mit weiterführenden Fragen (wie beispielsweise in Geschichte für alle 4) zu verbinden, um den Lernertrag besser steuern zu können. Auch fällt auf, dass innerarabische Entwicklungen wie etwa der arabische Nationalismus und der Vormarsch des religiösen Fundamentalismus keine Erwähnung finden. Der Iran, der heute als größte Bedrohung für Israel gilt, war bis zur islamischen Revolution 1979 judenfreundlich und ein Verbündeter Israels und verfolgt heute eine antisemitische Politik. Was die Palästinenser betrifft, so wird zwar der Siedlungsbau als Hindernis für eine Friedenslösung erwähnt, nicht aber die Besatzung selbst.

Multiperspektivität und Verantwortung für den Konflikt

Eine zentrale Forschungsfrage, auf die sich die vorliegende Untersuchung stützt, bezieht sich auf die Einbeziehung von Multiperspektivität in den Schulbuchnarrativen, um vermitteln zu können, dass die Einschätzung von Ereignissen durch den Standpunkt der Gruppen und Individuen beeinflusst wird.

Um dies zu erreichen, kann das Schulbuch Quellen (Dokumente, Fotos) und Darstellungen zu Ereignissen bzw. Sachverhalten aus zwei (oder mehreren) unterschiedlichen Perspektiven bieten (vgl. Handro 2007, S. 43). Die Gruppen und Parteien im Nahostkonflikt und deren Sichtweise würden sich für einen solchen multiperspektivischen Zugang gut eignen, der die Handlungen und die Handlungsmotivation der verschiedenen Konfliktparteien abbilden könnte. Vorrangig ist allerdings das Bemühen der Schulbuchautorinnen und -autoren erkennbar, sich möglichst wenig dem Vorwurf auszusetzen, eine pro-israelische bzw. pro-palästinensische Haltung einzunehmen. Dies und das Reduktionsproblem in Schulbüchern können vielleicht auch erklären, warum die militärischen Auseinandersetzungen bzw. Schritte des Friedensprozesses chronologisch aneinandergereiht werden, ohne wirkliche Anknüpfungspunkte für multiperspektivisches Lernen zu bieten – für diese Form des Lernangebots fehlt den Büchern wegen der Komplexität des Themas schlicht der Platz (Schönemann und Thünemann 2010, S. 85). Die folgenden Autor:in-entextbeispiele sollen exemplarisch den Zugang der Schulbuchautor:innen abbilden, die Spirale der Gewalt im Nahen Osten als wechselseitigen Konflikt zu zeigen, bei dem die Zuschreibung einer Verantwortung für den Konflikt schwer möglich ist:

Autor:inentext im Schulbuch	Schulbuch
<i>1948 kam es zur Gründung des Staates Israel. Seither kommt es zwischen dem jüdischen Staat Israel und seinen arabischen Nachbarn immer wieder zu kriegerischen Konflikten. Terroranschläge, Selbstmordattentate, Gewalt und Elend prägen den Alltag im Nahen Osten.</i> ³³	Geschichte für alle 4, S. 142
<i>Die Spannungen zwischen Israelis und Palästinensern aber nahmen zu. Einerseits gründete Israel neue jüdische Siedlungen im Palästinensergebiet. Andererseits verübten palästinensische Extremisten, wie zum Beispiel Anhänger der PLO*, immer wieder Attentate. Der Nahostkonflikt ist bis heute nicht beendet.</i>	Bausteine 4, S. 66

33 Kommentar des israelischen Teams: Dies ist eine sehr allgemeine und stereotype Sicht des Nahen Ostens als ein Land der täglichen Gewalt und des Elends. Das Leben im Nahen Osten ist komplexer und hat auch zusätzliche, wesentlich positivere Dimensionen.

<p><i>Aktuelle Entwicklungen</i></p> <p><i>Zurzeit gilt der Friedensprozess als gescheitert. Israels Politik zielt tendenziell darauf ab, den Palästinensern möglichst viele Territorien als Siedlungsraum vorzuenthalten, zu diesem Zweck wird der Siedlungsausbau in den besetzten Gebieten entgegen dem Oslo-Teilungsplan ausgeweitet. Das israelische Vorgehen radikalisiert weite palästinensische Kreise, führt aber auch dazu, dass fundamentalistisch-jüdische Kreise immer mehr neue Siedlungen in der Westbank fordern. Aus dem Gazastreifen attackiert die Hamas häufig Israel mit Raketenangriffen. Die Politik Mahmud Abbas' wird von vielen Palästinensern als zu zurückhaltend gegenüber Israel kritisiert. Lange Zeit galt er als politisch kaum handlungsfähig, erst das Ansuchen um Anerkennung Palästinas vor der UNO hat ihn in der Bevölkerung wieder aufgewertet. Mit der Begründung, Palästinenser an der Ausführung von Selbstmordattentaten hindern zu wollen, errichtet Israel einen Sperrwall. Dessen Anlage wird von palästinensischer Seite als Versuch, sich möglichst viel Land in den besetzten Gebieten anzueignen, interpretiert. Israels Bereitschaft, auf die besetzten Gebiete zu verzichten, sinkt tendenziell. Ungelöste Probleme sind der Status Jerusalems, das Rückkehrrecht palästinensischer Flüchtlinge, die Aufgabe israelischer Siedlungen in der Westbank und Teilung der spärlich vorhandenen Süßwasserreserven.</i></p>	<p>Zeitfenster 8, S. 127</p>
<p><i>Land für Frieden?</i></p> <p><i>Weitere Friedensbemühungen scheiterten stets an der unnachgiebigen Haltung beider Seiten. Israel wollte die besetzten Gebiete vor einem Friedensschluss nicht einmal teilweise aufgeben, die Araber machten dies jedoch zur ersten Vorbedingung von Verhandlungen. Dieser Zustand und die Unzufriedenheit der arabischen Bevölkerung mit der oft repressiven israelischen Verwaltung führten 1987 zur ersten „Intifada“, dem Aufstand gegen die israelische Besetzung. Steine werfende Kinder und Jugendliche, Streiks und Steuerverweigerung wurden von Israel mit dem Einsatz der Armee beantwortet.</i></p>	<p>Zeitbilder 8, S. 100-101</p>

Nach dem Zweiten Golfkrieg (vgl. S. 103) unternahmen die USA verstärkte Anstrengungen für das Zustandekommen einer Nahost-Friedenskonferenz. Das Ende des Kalten Krieges eröffnete auch hier neue Möglichkeiten. Die USA hatten bis dahin immer ihre schützende Hand über Israel gehalten und alle Beschlüsse der UNO gegen Israel durch ihr Veto zu Fall gebracht. Doch 1991 unterstützten sie erstmals die arabische Forderung „Land für Frieden“ und die UNO-Resolutionen, in denen Israel zur Rückgabe besetzter Gebiete aufgefordert wurde. Nach Geheimverhandlungen unter norwegischer Vermittlung unterzeichneten der israelische Ministerpräsident Yitzhak Rabin und PLO-Chef Jasir Arafat 1994 in Kairo das „Gaza-Jericho-Abkommen“. Dieses sah eine Autonomie der etwa 800 000 Palästinenser/innen im Gaza-Streifen und in Gebieten des Westjordanlandes vor. Wenige Tage später zog die israelische Armee aus diesen Gebieten ab. Ihren Platz nahm als Zeichen der Selbstverwaltung eine palästinensische Polizei ein. Obwohl sich auch Jordanien 1994 mit Israel aussöhnte, war der Friede keineswegs gesichert. Immer wieder versuchten radikale Israelis und Palästinenser (Hamas, Jihad Islami), den Friedensprozess durch Terroranschläge zu zerstören. Die Ermordung Yitzhak Rabins durch einen rechtsradikalen jüdischen Siedler im Jahr 1995 erschütterte den Nahen Osten.³⁴ Schließlich löste der provozierende Besuch des späteren israelischen Ministerpräsidenten Sharon auf dem Tempelberg in Jerusalem im Jahr 2000 die zweite Intifada aus. In den Jahren 2001 bis 2003 häuften sich die Selbstmordattentate von Palästinensern gegen israelische Zivilisten. Nach mehreren Vergeltungsschlägen rückte schließlich die israelische Armee in die autonomen Palästinensergebiete ein. Dort ging sie mit äußerster Gewalt vor. In vielen Städten wurden Zerstörungen angerichtet und die palästinensische Infrastruktur zum größten Teil vernichtet. Vermittlungsversuche durch die EU, die UNO und die USA wurden von Israel zunächst abgelehnt. Darüber hinaus verstärkte Israel seine Politik der „gezielten Tötung“ mutmaßlicher Terroristen.

34 Kommentar des israelischen Teams: Yigal Amir war kein Siedler, sondern stammte aus Herzliya, einem Vorort von Tel Aviv.

Die aktuelle Situation

Zu Beginn der 1990er-Jahre bestand Hoffnung auf eine Befriedung der Region. Israelisch-palästinensische Geheimverhandlungen führten im September 1993 zum „Oslo-Abkommen“. Erste Ziele waren die Einrichtung einer palästinensischen Selbstverwaltung und die Abhaltung von freien Wahlen – allerdings verwehrte die UNO den Palästinensern einen eigenen Staat. Die große Unzufriedenheit der palästinensischen Bevölkerung führte 2001 zu einem Aufstand (Al-Aqsa-Intifada), durch den der begonnene Friedensprozess unterbrochen wurde. Palästinensische Terroranschläge in Israel wurden mit der gezielten Tötung militanter palästinensischer Führer beantwortet. Immer wieder gab es Versuche, eine Friedenslösung zu finden. Aber auch die Einschaltung von US-Präsident Obama ab 2009 konnte die Situation nur geringfügig verbessern. Hauptproblem ist immer noch die Siedlungsfrage. Jüdische Siedlungen werden nach wie vor auch auf palästinensischem Gebiet weiter ausgebaut. Wie sich die Situation entwickeln wird, ist unklar. Einerseits ist die israelische Innenpolitik entscheidend – und diese variiert je nachdem, welche Partei an der Macht ist. Die Hamas wiederum müsste garantieren, von Terroranschlägen Abstand zu nehmen, und auch unter den Palästinensern müsste Einigkeit über die weitere Vorgangsweise herrschen.

Hotspots
HTL Geschichte und Politische Bildung
VWL 3.-4. Jahrgang, S. 309.

Insbesondere die ausführlichen Textausschnitte aus den Büchern der Sekundarstufe II zeigen, wie schwierig es ist, Einzelereignisse als Ursachen für den Konflikt zu nennen oder Verantwortliche herauszugreifen. Die gezeigten Narrative bieten jeweils eine verkürzte Darstellung des Nahostkonflikts, wobei die Autor:innen versuchen, nicht Partei zu ergreifen. Damit verbunden treten bevorzugt Passivkonstruktionen auf oder werden keine Handlungssubjekte benannt („Es kam zu Friedensbemühungen“).

Die Bedeutung der Auseinandersetzungen liegt in den einzelnen Narrativen der Lehrwerke vorrangig in den damit verbundenen Gebietsveränderungen. Oft mithilfe von Karten illustriert, werden die Auseinandersetzungen meist in chronologischer Reihenfolge abgehandelt.

Je nach Ansatz der Schulbuchreihen bieten sich die Kriege, die von Israel und seinen Nachbarn im Anschluss an die Staatsgründung geführt wurden, als einzelne Punkte einer beschriebenen Gewaltspirale an, die sich bis in die Gegenwart fortsetzt. So wird auch die Kriegsschuldfrage für die einzelnen Auseinandersetzungen nur implizit beantwortet: Der Krieg erscheint als quasi-logische Folge der Gewaltspirale. Das größte Problem, das damit für den Unterricht entsteht, wurde schon 1999 bei den Stobler Schulbuchgesprächen formuliert: Die Geschichte Israels und Palästinas wird als Geschichte der Kriege präsentiert, „...deren Akteure niemand versteht: von denen man nur weiß, dass sie um dasselbe Stück Land kämpfen. Ohne Einsicht in die individuellen und kollektiven Erfahrungen dieser Akteure, deren Motive und natürlich Interessen, bleibt die Darstellung rein technische Kriegsgeschichte.“ (Grabherr 2000, S. 77)

Multiperspektivität durch Reflexion?

Ideen zum Einsatz multiperspektivischer Zugänge in Abbildungen und Arbeitsaufträgen finden sich beispielsweise in Bausteine 4, wo mittels zweier Bilder gezeigt wird, dass sich trauernde Angehörige sowohl auf israelischer als auch auf palästinensischer Seite des Konflikts finden (Bausteine 4, S. 67). Diese Darstellungen, die weinende Frauen zeigen, gehören gleichzeitig zu den wenigen, auf denen israelische bzw. palästinensische Zivilisten nicht im Kontext von Militär, Politik oder Religion zu finden sind. Dafür sind sie stark emotionalisierend, wobei das Schulbuch hier die Emotionalisierung bewusst in Arbeitsaufgaben einbettet: „4. Beachte die beiden Fotos von M4 genau! Wodurch kommen die Gefühle, die die Menschen haben, besonders zum Ausdruck? Beschreibe, welche Wirkung die beiden Fotos auf dich haben!“ (Bausteine 4, S. 67)

Eine weitere Möglichkeit wird in Hotspots 3/4 und GO! 7 aufgegriffen, wo mittels eines Quellenvergleichs die Israelische Unabhängigkeitserklärung von 1948 dem Palästinensischen Manifest von 1968 gegenübergestellt wird (Hotspots HTL Geschichte und Politische Bildung VWL 3.-4. Jahrgang, S. 310; GO! 7, S. 85). In Hotspots erhalten die Schülerinnen und Schüler dazu den Auftrag, beide Textquellen in Hinblick auf ihre Umsetzung zu beurteilen: „Analysieren Sie die Unabhängigkeitserklärung Israels von 1948 und das Palästinensische Manifest.“

Vergleichen Sie die beiden Texte hinsichtlich ihrer Ansprüche und Ziele. Erklären Sie in diesem Zusammenhang die Begriffe „Heimat“, „Schlachtbank“ und „Erez Israel“. Beurteilen Sie die beiden Denkansätze in Bezug auf ihre Umsetzung. Welche Hindernisse müssten beseitigt werden, um einen dauerhaften Frieden erreichen zu können?“ (Hotspots HTL Geschichte und Politische Bildung VWL 3.-4. Jahrgang, S. 310)

In GO! 7 sollen die „in den Quellen formulierten Standpunkte von Israelis und Palästinensern“ verglichen werden (GO! 7, S. 85) Die Arbeitsaufgaben in Hotspots erfordern mittels der Operatoren „analysieren / vergleichen / erklären“ Kompetenzen im Anforderungsbereich II (= Reorganisation und Transfer von Wissen und methodischen Schritten), während „beurteilen“ dem Anforderungsbereich III (= Reflexion und selbstständige Problemlösung) entspricht. Für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe in GO! 7 sind Kompetenzen im Anforderungsbereich II vonnöten.

Insgesamt finden sich nur wenige Operatoren zum Anforderungsbereich III im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt, inklusive des bereits oben gezeigten Beispiels aus Hotspots 3/4 noch vier weitere:

Arbeitsaufgaben im Schulbuch	Schulbuch
<i>Beurteile die Folgen der Proklamation Israels im Hinblick auf die „Palästinenser-Problematik“!</i>	Zeitfenster 5, S. 101
<i>Beurteile mit Hilfe der Quellen die unterschiedliche Bewertung der Selbstmordattentate!</i>	Zeitfenster 8, S. 128
<i>Bewerte die britische Sichtweise, dass sich in einem Gebiet ein Staatsgebilde für ein Volk errichten lassen sollte, ohne die Rechte der dort schon Einheimischen zu schmälern!</i>	Zeitfenster 8, S. 124
<i>Bearbeite das Bild nach der Methode „Fotografien analysieren“ (vgl. Zeitbilder 7, S. 14 f.). Interpretiere in diesem Zusammenhang die Geste Clintons.</i>	Zeitbilder 8, S. 90

Einen interessanten Ansatz hin zu vermeintlicher Objektivität wählt beispielsweise Zeitfenster 8, das sich der Problematik von Objektivität und historischer Wahrheit beim Nahostkonflikt durchaus bewusst zu sein scheint.

Es zieht im Autor:innentext quasi eine Metaebene ein und spricht die unterschiedliche Bewertung des Konfliktsexplizit an:

„Der Nahostkonflikt – die historische Wahrheit liegt im Auge des Betrachters. In einem Konfliktfall wie dem im Nahen Osten ist die Suche nach der historischen Wahrheit besonders schwierig. Beide Seiten haben – teils politisch gewollt, teils aufgrund der subjektiven Beurteilung der Ereignisse – gänzlich unterschiedliche Sichtweisen. Die Aufgabe der Historiker/innen ist, die jeweiligen Sachverhalte zu überprüfen und durch weitere Quellen zu bestätigen oder zu widerlegen, um sich so der „Wahrheit“ anzunähern. Auf beiden Seiten gibt es unterschiedliche Betrachtungsweisen, so sind auf Seiten Israels z.B. religiös-konservative Gruppen kaum bereit, den Palästinensern Zugeständnisse zu machen, während sich etwa die israelische Peace-Now-Bewegung für einen gerechten Frieden mit erkennbaren Kompromissen einsetzt.“

(Zeitfenster 8, S. 128)

Einsatz von Bildelementen

Neben Kartenmaterial sind Pressefotos der Friedensverhandlungen vor allem zu Illustrationszwecken verbreitet. Als bildliche Ikone dienen beispielsweise die Fotografien vom Camp-David-Abkommen von 1978 mit Anwar al Sadat, Menachem Begin und Jimmy Carter. In insgesamt sechs Schulbüchern (Zeitfenster 7, S. 116; Zeitfenster 8, S. 113/126; Wissen – Können – Handeln HAK Jg. 4, S. 132, Wissen – Können – Handeln HTL Jg. 3/4, S. 158; Zeitbilder 8, S. 100) werden Fotos vom Camp-David-Abkommen abgedruckt, wobei diese als reine Illustration dienen und mit keinen Arbeitsaufträgen verbunden sind. In *Zeitfenster 8* bieten die Bilder am Seitenrand die Möglichkeit, in einem Kasten Kurzbiographien zu Menachem Begin und Anwar al Sadat anzuhängen (Zeitfenster 8, S. 113). Ein weiteres wiederkehrendes Motiv sind die berühmten Pressefotos nach der Unterzeichnung des Oslo-Abkommens 1993, die den Handschlag zwischen Yitzhak Rabin und Jassir Arafat zeigen und in fünf Büchern abgedruckt werden (Zeitfenster 8, S. 114; Hotspots 3/4, S. 309; Zeitbilder 4, S. 119; Zeitbilder 8, S. 90; Zeitzeichen HAK III, S. 72). In *Bausteine 4* wird zu einem Foto von Arafat, Perez und Rabin, das mit einem Bildtext zu den abgebildeten Personen verbunden ist, die Arbeitsanweisung: *„Erkläre! Ein Terrorist als Friedensnobelpreisträger!“* gestellt (Bausteine 4, S. 47) – das Bild steht allerdings im Zusammenhang mit dem Thema Terrorismus (s.u.).

Bilder von Kampfhandlungen sind in den untersuchten Lehrbüchern die Ausnahme, Konfliktsituationen werden vorrangig in den Autorentexten behandelt. In *Bausteine 4* werden Soldaten abgebildet, die in offenen Jeeps durch die Wüste fahren (Bausteine 4, S. 66), in *Zeitfenster 8* und *Zeitbilder 4* werden Steine werfende palästinensische Jugendliche während der Intifada abgebildet (Zeitfenster 8, S. 127; Zeitbilder 4, S. 118). Zeitzeichen II für die HAK zeigt zudem eine Fotografie der Sperrmauer der Israelis; Arbeitsaufträge fehlen auch hier (Zeitzeichen II, S. 72). Weitere Fotografien und insbesondere Karikaturen werden im Abschnitt „Antisemitismus“ besprochen.

Festzuhalten ist, dass das Bildangebot überwiegend illustrativ verwendet wird und nicht in ein absichtsvolles Lernsetting eingebettet wird. Ein gutes Beispiel für die sinnvolle Verwendung emotionsgeladener Bilder bieten die erwähnten Bilder in *Bausteine 4*, die eine für die Sekundarstufe I angemessene deskriptive Auseinandersetzung mit Bildinhalten bietet. Die durchwegs sehr kleinen Abbildungen der politischen Leader zum Abschluss von Friedensverhandlungen (Camp David, Oslo...), meist in den Seitenrand eingebettet, haben lediglich Illustrationscharakter.

Einsatz von zusätzlichem Textmaterial

Die ausgewählten Textquellen und Darstellungen nehmen in unterschiedlichen Zusammenhängen Bezug auf den Nahostkonflikt. *Zeitfenster 7* bettet den Nahostkonflikt beispielsweise in das Setting des Kalten Krieges ein und geht in diesem Zusammenhang stärker auf die Sueskrise oder die Verwicklungen der USA und der UdSSR in den Konflikt ein. Dementsprechend sieht auch die Auswahl der Textquellen aus: Eine Rede Sadats in der Knesset (Zeitfenster 7, S. 116), eine politische Depesche des sowjetischen Ministerpräsidenten an den britischen Premierminister (Zeitfenster 7, S. 125) sowie der Auszug aus einer Monographie des Historikers John Lewis Gaddis zum Kalten Krieg und zur Sueskrise (Zeitfenster 7, S. 126) werden in Kästen dem Autorenfließtext zur Seite gestellt. Arbeitsaufträge im sogenannten „Workshop“, einer Doppelseite mit Aufgaben zu den vorherigen Seiten, richten sich allerdings nicht explizit an den Nahostkonflikt, sondern handeln in erster Linie von der Blockbildung im Kalten Krieg (z.B. „Erläutere die Bezeichnung ‚bipolare Welt‘ anhand möglichst vieler Beispiele.“, Zeitfenster 7, S. 134).

Wissen – Können – Handeln 4 für die HAK und *Wissen – Können – Handeln 3/4* für die HTL – die aus dem gleichen Verlag wie *Zeitfenster* stammen – verwenden denselben Aufbau und dieselbe Auswahl der Textquellen (*Wissen – Können – Handeln 4*, S. 132/141/142; *Wissen – Können – Handeln 3/4*, S. 158/167/168), lediglich die Workshop-Seiten entfallen, weil die Arbeitsaufträge jeweils am Ende einer Seite abgedruckt sind. Arbeitsfragen, die sich mit den genannten Quellen beschäftigen, fehlen aber.

Weitaus am häufigsten setzt *Zeitfenster 8* auf Quellen und Darstellungen, in insgesamt neun (!) Kästchen werden auf fünf Seiten verschiedene Textdokumente eingebracht. Die verwendeten Textbeispiele lassen sich in den untersuchten Reihen grob in vier unterschiedliche Kategorien einteilen. Darunter befinden sich:

- Auszüge aus Monographien (*Zeitfenster 8*, S. 125/127/128);
- offizielle Dokumente wie die Prinzipienklärung über die vorübergehende Selbstverwaltung der Palästinensergebiete (1993) oder die Rede eines palästinensischen Ministers über die Intifada in einem Flüchtlingslager (2001) (*Zeitfenster 8*, S. 126/128). Auch die Israelische Unabhängigkeitserklärung sowie das Manifest der PLO werden (in Kombination!) abgedruckt (*Hotspots HTL 3/4*, S. 310; *GO! 7*, S. 85);
- sogenannte „Ego-Dokumente“ oder testimonies (*Zeitfenster 8*, S. 128; *Zeitbilder 4*, S. 119);
- oder Auszüge aus politischen Kommentaren bzw. Nachrichtenseiten (*Zeitfenster 8*, S. 134³⁵; *Zeitzeichen II*, S. 73).

Die Auszüge aus der Sekundärliteratur sind in *Zeitfenster 8* mit kompetenzorientierten Aufgaben verbunden („*Erläutere mit Hilfe der beiden Textquellen zur zweiten Intifada, welche Unterschiede in der Beurteilung dieser historischen Entwicklung vorhanden sind!*“, *Zeitfenster 8*, S. 128), auch gibt es für die offiziellen Dokumente – wie oben gezeigt – eine Weiterverarbeitung über Aufgaben; jene Vertiefungsübungen, die mit den Auszügen aus den Nachrichtenportalen verbunden sind, sind sehr allgemein gehalten und gehen nicht auf die Textinhalte ein:

35 Der Nachrichtenauszug wird im Kapitel „7.4 Iran – der persische Gottesstaat“ abgedruckt und geht auf die Nutzung der Atomenergie ein und welche Sicherheitsbedenken Israel und die USA dazu äußern.

- „Die Nutzung der Atomenergie möchten die USA und andere Atommächte in anderen Staaten beschränken – wegen „Gefährdung der globalen Sicherheit“. Beurteile die Legitimität dieser Forderung!“ (Zeitfenster 8, S. 134)
- „Recherchieren Sie die aktuelle politische Lage um den Friedensprozess im Nahen Osten.“ (Zeitzeichen II, S. 73)

Die interessantesten Textbeispiele sind jedoch die „Ego-Dokumente“, welche gerade in diesem Zusammenhang geeignete Lernanlässe und perspektivische Zugänge bieten können, da sie „...über die [...] Selbstwahrnehmung eines Menschen in seiner Familie, seiner Gemeinde, seinem Land oder seiner sozialen Schicht Auskunft geben oder sein Verhältnis zu diesen Systemen und deren Veränderungen reflektieren. Sie sollten individuell-menschliches Verhalten rechtfertigen, Ängste offenbaren, Wissensbestände belegen, Wertvorstellungen beleuchten, Lebenserfahrungen und -erwartungen widerspiegeln.“ (Schulze 1996, S. 28) Ein Beispiel dafür wäre die Gegenüberstellung der Erzählung eines israelischen Opfers eines Selbstmordanschlags mit einem Augenzeugenbericht eines Palästinensers in einem Flüchtlingslager über einen Vergeltungsschlag der israelischen Armee – weder der Selbstmordanschlag noch die israelische Militäraktion werden räumlich oder zeitlich genauer definiert. Dieses Beispiel ist gleichzeitig ein Ansatz für multiperspektivische Zugänge im Schulbuch, wenn auch hier nicht über dasselbe Ereignis berichtet wird:

Quellentext im Schulbuch	Schulbuch
<i>Ich saß meiner Schwester gegenüber. [...] Ich verstand nicht, was passiert war. Mein T-Shirt war voll mit Fleisch anderer Leute. Ich dachte, es wäre von mir. Ich rannte aus dem Restaurant, die Tür war mit Tischen und Mauerstücken blockiert. Überall lagen Körperteile. [Israelische Perspektive]</i>	Zeitfenster 8, S. 128
<i>Panzer und Jeeps fahren an mir vorbei. [...] Die Soldaten umzingelten das Camp. Sie griffen von allen Seiten an. Es gab Tag und Nacht Kämpfe. [...] Ich ging dann durch das Camp. Überall sah ich zerstörte Häuser wie nach einem Erdbeben. [Palästinensische Perspektive]</i>	Zeitfenster 8, S. 128

Diesen beiden unterschiedlichen Erfahrungen werden mit einem kompetenzorientierten Arbeitsauftrag des Anforderungsbereiches III verbunden: *„Beurteile mit Hilfe der Quellen die unterschiedliche Bewertung der Selbstmordattentate!“* (Zeitfenster 8, S. 128; s.o.) Der Arbeitsauftrag ist aufgrund von zwei Punkten problematisch: Erstens geht es in der zweiten Quelle nicht um ein Selbstmordattentat, das bewertet werden könnte. Zweitens sollen zwei völlig unterschiedliche Szenarien verglichen werden.

Ein weiteres Beispiel für ein Ego-Dokument findet sich im Unterstufenbuch *Zeitbilder 4*, das die Schüler:innen mit der Erzählung der 18-jährigen Schülerin Dorit Nuriel aus Israel konfrontiert (*Zeitbilder 4*, S. 119). Der Arbeitsauftrag stellt deskriptive Anforderungen an die Schüler:innen – *„Beschreibe, wie die Schülerin Nuriel den Nahostkonflikt in ihrem Alltag erlebt.“* (*Zeitbilder 4*, S. 119) – und bildet zusammen mit der oben gezeigten Gegenüberstellung zweier Perspektiven eines der Beispiele für einen Quelleneinsatz in Verbindung mit Arbeitsaufgaben.

Österreichbezüge zum Nahostkonflikt

Einen Österreichbezug im Zusammenhang mit dem bis in die Gegenwart andauernden Konflikt zwischen Palästinensern und Israelis findet man in den Schulbüchern lediglich über die Person Bruno Kreisky (Bundeskanzler 1970-1983); eine österreichische Nahostpolitik wird ansonsten nicht skizziert. Die folgenden Textbeispiele zeigen, wie die Österreichbezüge zum Nahostkonflikt in den untersuchten Schulbüchern formuliert werden:

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<p><i>Engagement zeigte Kreisky vor allem in der Nahostpolitik. Dem Chef der PLO (vgl. Kap. 8.4), Jassir Arafat (1929–2004), gestattete er, ein PLO-Büro in Wien zu errichten. Darüber hinaus pflegte er auch Kontakte zum ägyptischen Präsidenten Sadat (reg. 1970–1981) und dem libyschen Diktator Gaddafi (reg. 1979–2011). Sowohl in Österreich als auch im Ausland wurde Kreisky wegen seiner Beziehungen zu arabischen Politikern immer wieder kritisiert. Andererseits war Österreich auch ein wichtiges Transitland für jüdische Flüchtlinge aus der Sowjetunion. Dennoch verschlechterten sich die Beziehungen zwischen Österreich und Israel während Kreiskys Regierungszeit und Österreich wurde in Form von Terroranschlägen in den Nahostkonflikt involviert [...].</i></p>	<p>Zeitfenster 8, S. 16</p>

<p><i>Als Kreisky 1970 Bundeskanzler wurde, begann die „Ära Kreisky“, in der Österreich und sein Verständnis einer aktiven Neutralität eine bedeutende Funktion als Vermittler in der internationalen Friedenspolitik erhielten. Dies manifestierte sich vor allem in einer politischen Vorreiterrolle Österreichs im Nahen Osten sowie in der Bereitschaft, in akuten weltpolitischen Krisenfällen Vermittlungsfunktion anzubieten. Die immer wichtiger werdende Rolle Österreichs als Gastgeber für internationale Konferenzen gipfelte in der Etablierung Wiens als UNO-Standort ebenso wie in einer Vielzahl von Versuchen zur Herausbildung einer internationalen Friedensordnung. Die aktive Neutralitätspolitik zielte nicht nur darauf ab, die Standort-Attraktivität und das internationale Ansehen Österreichs zu verbessern, sondern auch darauf, den Status des Neutrals aktiv für Initiativen einer Friedenspolitik in der Welt zu nützen.</i></p>	<p>Wissen – Können – Handeln HAK Jg. 4, S. 156; Wissen – Können Handeln HTL Jg. 2, S. 159</p>
<p><i>Kreisky genoss auch international großes Ansehen. Während des Kalten Krieges bemühte er sich um die Verbesserung der Ost-West-Beziehungen. Sein besonderer Einsatz galt einem Frieden im Nahen Osten zwischen Israel und den arabischen Staaten.</i></p>	<p>Zeitbilder 4, S. 140</p>
<p><i>Seine Welt war größer als sein Land. Außenpolitisch versuchte Kreisky, im Nahostkonflikt zu vermitteln. So unterhielt er enge Kontakte zum ägyptischen Präsidenten Saddat, zur palästinensischen Befreiungsorganisation (PLO) und ihrem Führer Arafat sowie zum libyschen Staatschef Gaddafi. Gemeinsam mit den sozialistischen Parteichefs Willy Brandt (Deutschland) und Olof Palme (Schweden) förderte er den Nord-Süd-Dialog, um eine vermehrte Hilfe der Industriestaaten für die Entwicklungsländer zu erreichen. Kreiskys gute Kontakte zur PLO führten dazu, dass Österreich vom internationalen Terror anfangs verschont blieb. Doch 1973 war dies vorbei: Bei der Geiselnahme in Marchegg überfielen zwei Palästinenser einen Zug mit jüdischen Emigranten. Sie forderten die Schließung des Transitlagers Schönau. Kreisky gab nach und ließ die Terroristen ausfliegen. Dies führte zu heftigen Protesten der israelischen Ministerpräsidentin Golda Meir gegen diese österreichische „Kapitulation vor dem Terror“.</i></p>	<p>Geschichte für alle 4, S. 92</p>

Kreiskys Bemühungen um politische Beziehungen zur Palästinenserführung um Jassir Arafat werden in den Ausschnitten besonders ausführlich beschrieben. Unterlegt sind diese Abschnitte, die allesamt dem Themenkomplex „Österreich – Zweite Republik“ entnommen sind, auch mit Fotografien, die Kreisky zusammen mit Jassir Arafat (und Willy Brand) zeigen (Zeitfenster 8, S. 16; Wissen – Können – Handeln HAK Jg. 4, S. 156; Wissen – Können – Handeln HTL Jg. 2, S. 159). Aktuelle Bezüge zum Nahostkonflikt oder eine österreichische Position zur Situation im Nahen Osten fehlen komplett.

Antisemitismus

Das Thema Antisemitismus ist sehr schwer abzugrenzen, da es in allen drei österreichischen Analysebeiträgen eine Rolle spielt. In diesem Beitrag wird nicht auf die Ausführungen zum Antisemitismus im 19. Jahrhundert (siehe Beitrag Mitnik) und zum Nationalsozialismus (siehe Beitrag Rauegger-Fischer) Bezug genommen. In den Fällen, in denen Schüler:innen Antisemitismus als Längsschnitt begegnet, werden jene Stellen analysiert, die einen Bezug zum Staat Israel und zum Nahostkonflikt haben oder als „neuer Antisemitismus“ eingeordnet werden können.

Zunächst sollen jene Schulbuchstellen gezeigt werden, die sich mit Antisemitismus allgemein befassen. Damit sind vor allem Definitionen von Antisemitismus (die nicht selten einen Längsschnitt einleiten) gemeint:

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<i>Antisemitismus: seit dem 19. Jahrhundert gebräuchlicher Ausdruck für Judenfeindlichkeit. Der Antisemitismus hat eine lange Tradition und reicht bis ins Altertum zurück [...]. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich der latente Antisemitismus vielfach fort.</i>	Zeitfenster 7, S. 187. [Teil des Glossars]
<i>Antisemitismus bezeichnet die Feindschaft gegenüber Juden und Jüdinnen. Antisemitismus ist ein Phänomen, das es bereits seit der Antike gibt. Der Begriff Antisemitismus entstand aber erst im 19. Jahrhundert. [...] Nach wie vor gibt es den Antisemitismus in vielen Ländern, auch in Österreich.</i>	Wissen – Können – Handeln HAK Jg. 3, S. 100; Wissen – Können – Handeln HTL Jg. 3/4, S. 18

<p><i>Antisemitismus</i> <i>Politische Einstellung, Juden und Jüdinnen als Gruppe ungerechtfertigt für irgendwelche Missstände verantwortlich zu machen und sie deshalb zu verfolgen oder ihnen gesellschaftliche Rechte abzusprechen. In vielen Perioden der Geschichte wurden Juden und Jüdinnen deshalb getötet, vertrieben oder unterdrückt. Auch heute ist Antisemitismus in vielen Regionen verbreitet.</i></p>	<p>Wissen – Können – Handeln HTL Jg. 2, S. 87. [Kasten am Seitenrand]</p>
--	---

Ersichtlich ist, dass in den gezeigten Stellen Antisemitismus durchaus als aktuelles Phänomen beschrieben wird, auch wenn er sich als historische Erscheinung seit der Antike manifestiert. In Zusammenhang mit Israel bzw. dem Nahostkonflikt werden die gezeigten Ausschnitte aber nicht gebracht. Auch wenn „neuer Antisemitismus“ im Umfeld von Nationalismus und Rechtsextremismus thematisiert wird, wie beispielsweise in *Bausteine 4* („Die Feindbilder dieser [im Text nicht namentlich genannten, Anm.] nationalistischen Gruppierungen sind Minderheiten, Roma, Sinti, Jüdinnen und Juden und auch Migrantinnen und Migranten.“, S. 91), wird nicht automatisch ein Bezug zum Nahostkonflikt hergestellt.

Anders verfahren hier GO! 8 oder Hotspots 3/4 für die HTL, die jeweils aktuelle Beispiele für Antisemitismus mit dem Nahostkonflikt verbinden:

- „Antisemitische Stereotype treten gegenwärtig vor allem in muslimischen Ländern aufgrund der Politik Israels im Nahostkonflikt auf. An die Stelle „der Juden“ tritt dabei oft „Israel“. Israelkritik bedeutet aber nicht immer auch Antisemitismus, kann allerdings auch antisemitische Motive enthalten [...]. Im Iran rief man gar zur Vernichtung des Staates Israel auf und leugnete 2005 von staatspolitischer Seite den Holocaust. In Österreich stehen derartige Aussagen in der Öffentlichkeit unter Strafe. Sie erfüllen den Tatbestand der Verhetzung oder fallen unter das Verbotsgesetz.“ (Hotspots 3/4, S. 172)
- „Der islamistische Antisemitismus wird durch den Nahostkonflikt verstärkt. Die islamistische Palästinenser-Organisation ‚Hamas‘ im Gazastreifen und der ‚Islamische Dschihad‘ fördern diese Tendenzen.“ (GO! 8, S. 143)

Am weitaus umfangreichsten widmet sich das HAK-Buch Zeitzeichen III dem Thema Antisemitismus. Auf insgesamt 13 (!) Seiten werden in einem eigenen Kapitel „Antisemitismus“ Vorurteile von der Antike bis zur Gegenwart erläutert und mit Bildern und Karikaturen ergänzt, Unterkapitel „3.3. Moderner Antisemitismus durch den Nahostkonflikt“ widmet sich auf einer Seite dem Thema. Dem Anfangskapitel vorangestellt werden drei antisemitische Aussagen aus der Schedel'schen Weltchronik von 1493, von Bobby Fisher (selbst Sohn einer jüdischen Mutter) und von Mahmud Ahmadinedschad, um zu zeigen, dass es in verschiedenen Epochen Vorurteile gegen Juden gegeben hätte:

„Diese Aussagen aus unterschiedlichen Epochen haben alle etwas gemeinsam – sie richten sich gegen Juden. Doch Vorurteile oder Hass gegen Juden werden nicht immer so offen gezeigt, sondern können auch versteckt, unterschwellig oder unbewusst in Teilen der Bevölkerung vorhanden sein. Besonders in Diskussionen über die Auseinandersetzung zwischen ‚Israel und Palästina‘ oder bei ‚Juden und Geld‘ bzw. ‚Juden und die Weltherrschaft‘ ist die Grenze zwischen seriöser Argumentation und antisemitischen Äußerungen sehr verschwommen. In diesem Kapitel sollen Vorurteile gegen Juden aufgearbeitet werden. Sie werden sich zum Beispiel mit diesen Fragen auseinandersetzen:

- Warum richtete sich der Hass der Bevölkerung in der Vergangenheit gegen die Juden?*
- Kann man davon sprechen, dass es Judenverfolgung immer schon gab? (...) Was ist der Unterschied zwischen religiöser und rassistischer Judenverfolgung?*
- Gibt es Beweise für eine jüdische Weltverschwörung?“ (Zeitzeichen III, S. 226)*

Die Absicht der Schulbuchautor:innen ist gut gemeint – Vorurteile und Ressentiments sollen Schritt für Schritt dekonstruiert und somit abgebaut werden. Allerdings werden im Laufe des Kapitels antisemitische Klischees tradiert und mittels unglücklicher Formulierungen eventuell verstärkt. So suggeriert die oben gezeigte Entscheidungsfrage „Gibt es Beweise für eine jüdische Weltverschwörung?“ die Möglichkeit einer solchen. Auch gibt es keine „seriöse Argumentation“ im Hinblick auf die Lügen von der jüdischen Weltherrschaft. Immerhin bemüht sich das Buch, darauf hinzuweisen, dass die jüdische Bevölkerung nicht auf eine reine Verfolgungsgeschichte reduziert werden sollte:

„Es wird in den folgenden Abschnitten immer zwischen religiösen und rassistischen Motiven (Antijudaismus versus Antisemitismus) unterschieden. Wäre diese Unterscheidung nicht vorhanden, könnte der Eindruck entstehen, Judenfeindschaft hätte es immer und überall im selben Ausmaß gegeben. Es würde die Beziehung von Juden zu anderen Völkern auf eine reine Verfolgungsgeschichte reduziert, und das wäre falsch. Vielmehr haben sich Ursachen, Ziele, Formen und Inhalte von Judenfeindschaft in den einzelnen Epochen und Regionen als Reaktion auf konkrete Konflikte und Interessen in der Gesellschaft immer verändert.“ (Zeitzeichen III, S. 227)

Andererseits hilft insbesondere die Weiterverbreitung der Klischees auf den folgenden Seiten,³⁶ eben jenen Eindruck zu verfestigen, womit das Ziel des Abschnitts – „Vorurteile gegen Juden aufarbeiten“ – nicht erreicht werden kann. Dabei handelt es sich um ein Dilemma, das die Schulbücher lösen müssen: Auf der einen Seite ist die Auseinandersetzung mit den antisemitischen Klischees und die Dekonstruktion derselben von großer Wichtigkeit, auf der anderen Seite werden durch die langen Beschreibungen und vielen Abbildungen eben genau jene Motive und Narrative tradiert. Umso wichtiger wären in diesem Zusammenhang gut ausgearbeitete Arbeitsaufträge und viel Raum zur Reflexion.

Die folgenden Textbeispiele zeigen den Umgang mit dem Thema Antisemitismus in Verbindung mit dem Nahostkonflikt in Zeitzeichen III:

- *„Parallelen von Vorurteilen des Spätmittelalters zu heutigen. Bedenklich ist, dass es Vorstellungen und Karikaturen des Spätmittelalters geschafft haben, bis heute in den Medien und der Gesellschaft präsent zu sein. Immer wieder werden alte Anschuldigungen gegen Juden, zum Beispiel auf Demonstrationen oder im Internet, verbreitet. In arabischen Medien ist es keine Seltenheit, dass Juden als Schweine dargestellt werden – eine Anspielung auf die alte Symbolik der „Judensau“. Auf Kundgebungen, die sich kritisch mit der israelischen Politik im Nahen Osten auseinandersetzen, wird die alte Anschuldigung und Verdächtigung des Kindesmordes verwendet.“ (Zeitzeichen III, S. 234)*

³⁶ Thematisch geht es dabei um Verschwörungstheorien rund um die Terroranschläge auf das WTC in New York (Zeitzeichen, S. 228), den angeblichen Einfluss von Juden auf die Wirtschaft und Politik (ebd., S. 228) oder um das Stereotyp des reichen Juden (ebd., S. 230).

- „*Moderner Antisemitismus durch den Nahostkonflikt. Neben dem bereits erwähnten aktuell vorkommenden Antisemitismus durch Stereotype im Bereich ‚Juden und Reichtum‘ oder ‚Juden und die Weltherrschaft‘ gibt es gegenwärtig noch eine dritte Strömung des Antisemitismus, die sich durch Vorfälle im Konflikt zwischen dem Staat Israel und Palästina ergibt. Dieser Zweig des Antisemitismus ist besonders seit dem Beginn der ersten Intifada am Ende der 1980er-Jahre zu erkennen. In dieser Sache muss sehr stark zwischen allgemeiner Kritik an der Politik des Staates Israel und expliziten antisemitischen Angriffen unterschieden werden. Auffallend ist, dass von arabischen Medien besonders die Leugnung des Holocausts forciert wird. Dies steht in engem Zusammenhang mit der Nichtanerkennung des Staates Israel. In Deutschland oder anderen europäischen Staaten ist seit einigen Jahren zu beobachten, dass rechtsextreme Parteien oder Gruppen verstärkt den Kontakt zu Islamisten suchen bzw.³⁷ Islamisten den Kontakt bewusst herstellen. Lange glaubte man, dass Araber selbst keine Antisemiten sein könnten, da sie selber Semiten seien (vgl. Abschnitt ‚Woher kommt das Wort Antisemitismus?‘). Mit der Übernahme nationalistischer Ideologien aus dem Westen und durch die Palästinafrage fand der Antisemitismus seinen Weg in den Nahen Osten, auch wenn sich viele arabische Antisemiten lange hinter dem Begriff des Antizionismus versteckt hielten.“ (Zeitzeichen III, S. 236)*

Zeitzeichen III ist jenes Schulbuch, das sich dem Thema Antisemitismus bewusst mit Karikaturen nähert, im Themenkapitel finden sich insgesamt drei (nicht mitgerechnet sind nationalsozialistische Propagandabilder oder mittelalterliche bis neuzeitliche Schnitte). Der geschichtsdidaktische Wert der Karikatur liegt neben seinem „dezidierten Werturteil, in seinem besonders hohen Authentizitätsgrad [...] sowie schließlich auch in der zeitlichen Nähe zu den thematisierten Ereignissen“ (Schnakenberg 2012, S. 19). Besonders das Einnehmen oder Erkennen einer bestimmten Sichtweise macht die Karikatur zu einem probaten Mittel, wenn es darum geht, unterschiedliche Perspektiven oder politische und öffentliche (Meinungs-)Ströme im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt für Schülerinnen und Schüler aufzubereiten.

37 Linksextreme Gruppierungen pflegen zudem Verbindungen zu antisemitischen Islamisten, die die Zerstörung des Staates Israel fordern.

Die erste Farbkarikatur zeigt eine Person mit langer Hakennase und Stars-and-Stripes-Hut, die mittels eines Golfschlägers die Weltkugel in einem Loch versenkt, das von einem Davidstern umrandet ist. Mit folgendem Bildtext ist die Karikatur versehen:

„Ein besonders in den arabischen Medien beliebtes Motiv als Karikatur: Die USA, dargestellt mit den typischen negativen, karikativen Merkmalen eines Juden (die nicht der Realität entsprechen), lenken gemeinsam mit Israel das Weltgeschehen.“ (Zeitzeichen III, S. 228)

Obwohl der Bildtext darauf hinweist, dass die „negativen, karikativen Merkmale eines Juden“ nicht der Realität entsprechen, finden sich keine Arbeitsaufträge oder Erklärungen, die eine weitere Einordnung der Karikatur erlauben würden. Auch die hergestellte Verbindung zwischen den USA und Israel ist ohne Erklärungen für die Schüler:innen schwer nachzuvollziehen. Die nächste Karikatur, die Benjamin Netanjahu (fälschlich als Präsident und nicht als Premierminister bezeichnet) mit Schweinsnase zeigt, ist ebenfalls mit einem Bildtext unterlegt:

„Unter anderen nutzte die arabische Zeitung „Al Watan“ in Katar die Schweinegrippe im Jahr 2009 zur Belustigung über den damaligen israelischen Präsidenten Benjamin Netanjahu.³⁸ Die Bildüberschrift lautet: ‚Die Weltgesundheitsorganisation warnt vor einer weltweiten Epidemie – der Schweinegrippe‘.“ (Zeitzeichen III, S. 234)

Im Kapitel „Parallelen von Vorurteilen des Spätmittelalters zu heutigen“ gibt es Arbeitsfragen, die sich auch explizit auf diese Karikatur beziehen:

„6. Rekonstruieren Sie die Karikatur in der Randspalte auf S. 234.

7. Dekonstruieren Sie die Karikatur. Aus welchem Anlass ist sie entstanden?

8. Vergleichen Sie die Karikatur mit der Darstellung der ‚Judensau‘. Welche Parallelen fallen Ihnen auf?

9. Was oder wen könnte die Zeitung eigentlich mit ‚einer weltweiten Epidemie‘ meinen?“ (Zeitzeichen III, S. 235)

Besonders Frage 9 verdient Beachtung, weil sie eine Verbindung zwischen „Juden“ und „Epidemie“ suggeriert, die dann allerdings nicht als antisemitisch entlarvt wird.

³⁸ Benjamin Netanjahu war der Premierminister von Israel, nicht der Präsident des Staates Israel.

Die letzte Karikatur in Zeitzeichen III wird am besten durch den Bildtext beschrieben:

„Die Karikatur nimmt Stellung zum Konflikt zwischen Israel und Palästina. Aus dem Radio kommt mit großer Lautstärke der Aufruf: ‚Israel have [sic!] the right to exist!‘. Als Urheber dieser Botschaft verdächtigt der Karikaturist die Vereinigten Staaten von Amerika. Die westliche Welt (‚the west‘), ist von dieser Botschaft so eingenommen, dass sie den kleinen palästinensischen Jungen (‚Palestine have [sic!] the right to exist!‘) nicht hören kann (‚Sorry, kid! I can’t hear you with all this noise!‘).“ (Zeitzeichen III, S. 236)

Auch dazu gibt es zwei Arbeitsaufträge für die Schüler:innen: „1. Rekonstruieren Sie die Karikatur. 2. Dekonstruieren Sie die Karikatur. Welche antisemitischen Stereotype werden verwendet? Welche Einstellung könnte der Zeichner zu Israel und Palästina haben?“ (Zeitzeichen III, S. 236) Neben Zeitzeichen III setzt lediglich Zeitfenster 8 Karikaturen ein, insgesamt zwei zum Thema Nahostkonflikt: Einmal ist ein israelischer Politiker – wohl Benjamin Netanjahu – zu sehen, der an einem in den USA gefertigten Maschinengewehr steht und aus dem Gaza-Streifen mit Raketen beschossen wird. Die zweite Karikatur zeigt den israelischen Premierminister Ehud Olmert, der auf einem kleinen Erdstück (beschriftet mit „Israel“) steht. Rechts und links neben ihm stehen Hamas- und Hisbollah-Mitglieder, die überdimensionierte Kanonen auf ihn richten (vgl. Zeitfenster, S. 128).



Abbildung 1: Karikatur 1 aus Zeitfenster 8, S. 128; zeigt den israelischen Premierminister Benjamin Netanjahu (2012).

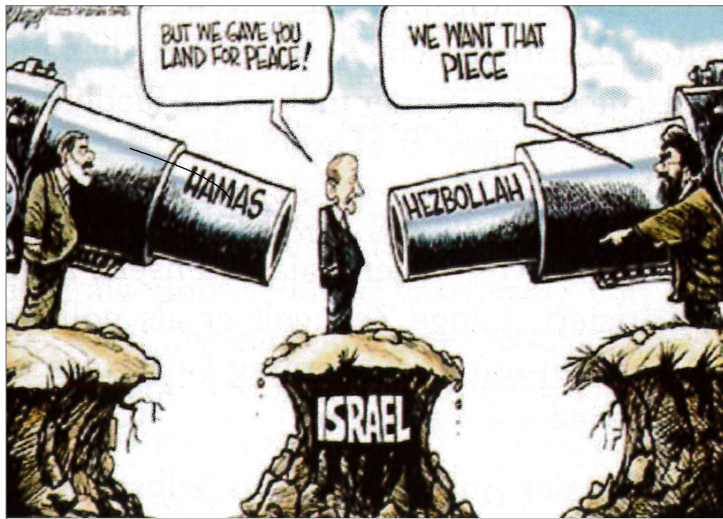


Abbildung 2: Karikatur 2 aus Zeitfenster 8, S. 128; zeigt den israelischen Premierminister Ehud Olmert in der Mitte (o.J.).

Beschriftet sind die Karikaturen doppelt: Einmal mit der Abbildungsnummer und der Kurzbeschreibung wie in *Zeitfenster 8* üblich („Abb. 128.1 und 2: Cartoons über den Nahostkonflikt“; *Zeitfenster 8*, S. 128) und einmal am Rand der Karikaturen in Schreibrichtung von unten nach oben. In diesen sehr kleinen, fast versteckten Beschreibungen werden Hinweise auf die Zeichner oder den Kontext gegeben: „Carlos Latuff. Versteht seine Karikaturen als ‚antikapitalistisch und antiimperialistisch‘. Sie werden häufig als antisemitisch kritisiert“ (*Zeitfenster*, S. 128). Das zweite Spottbild ist zusätzlich beschriftet mit: „Zeichner unbekannt, erscheint auf verschiedenen israelfreundlichen [sic!] Websites“ (*Zeitfenster 8*, S. 128). Das Schulbuch bietet keine weitere politische bzw. gesellschaftliche Kontextualisierung der Karikaturen.

Die Arbeitsaufträge, die mit „Historische Medienkompetenz“ (HMK) gekennzeichnet sind, lauten folgendermaßen: „Interpretiere die Aussagen der beiden Cartoons. Erläutere die darin enthaltene unterschiedliche Beurteilung des Nahostkonflikts. Ordne zu, wessen Interessen diese Sichtweisen in welcher Weise dienen!“ (*Zeitfenster*, S. 128) Anstatt nach der möglichen Sichtweise des Zeichners zu fragen wie in *Zeitzeichen III*, wird hier bewusst auf die Möglichkeit der unterschiedlichen Perspektiven hingewiesen, die in dem Konflikt auftreten.

Erst durch die Randanmerkungen wird insbesondere die erste Karikatur in den Kontext von Antisemitismus gerückt, die Fragen oder das Unterkapitel („Der Nahostkonflikt – die historische Wahrheit liegt im Auge des Betrachters“) beschäftigen sich in *Zeitfenster 8* damit nicht explizit.³⁹

In seinem sehr umfassenden Antisemitismus-Längsschnitt arbeitet Zeitzeichen 3 auch mit vier Fotografien, die allesamt antisemitische Slogans auf Demonstrationen zeigen. Zum einen wird am Seitenrand auf die angebliche „Herrschaft des ‚jüdischen Kapitals‘“ verwiesen:

„Die folgenden zwei Fotos sind ein Beispiel für das Weiterleben des Stereotyps des reichen Juden bis in die Gegenwart. Die Aufnahmen sind im Herbst 2011 im Zuge einer Reportage über die ‚Occupy Wall Street‘-Bewegung in New York entstanden. Die abgebildeten Plakate sollen dazu animieren, im Internet (Google) Suchbegriffe über Juden einzugeben und damit zu angeblichen Beweisen einer Herrschaft des ‚jüdischen Kapitals‘ zu gelangen.“ (Zeitzeichen III, S. 230)

Die dazugehörigen Arbeitsaufgaben auf der nächsten Seite sollen die Schülerinnen und Schüler dazu animieren, Stereotype zu dekonstruieren: „Analysieren Sie den Prozess des Stereotyps vom ‚reichen Juden‘ im Wandel der Geschichte.“ (Zeitzeichen III, S. 231) Mit der Frage „Wie skeptisch sind Sie persönlich gegenüber Informationen aus dem Internet?“ (Zeitzeichen III, S. 231) wird aber nicht explizit darauf eingegangen, dass Informationen aus dem Internet auch falsch sein können. Problematisch ist, dass die Bilder und Bildtexte keinen weiteren Kontext bieten.

Zum anderen gibt es eine kleine Randabbildung von „Muslimische[n] Aktivistinnen mit antisemitischen Plakaten am 3. Juni 2010 in Jakarta“ (Zeitzeichen III, S. 226) und das mit Arbeitsfragen verbundene größere Bild einer Demonstration in Deutschland, das ein großes Transparent zeigt. Dessen Slogan wird in der Bildunterschrift noch einmal abgebildet: „Israel trinkt das Blut unserer Kinder aus den Gläsern der Vereinten Nationen!!!“; Plakat auf einer Demonstration in Berlin gegen Israels Politik im Nahen Osten“ (Zeitzeichen III, S. 234). Die Arbeitsfragen dazu lauten folgendermaßen:

³⁹ Die Cartoons werden in den Lehrbüchern ohne den historischen Kontext präsentiert, in dem sie entstanden sind.

- „1. Rekonstruieren Sie das Foto.
2. Dekonstruieren Sie das Foto. Bei welcher Veranstaltung könnte es entstanden sein?
3. Welche zweite Anspielung gegen Juden wird auf dem Transparent verwendet?
4. Vergleichen Sie das Transparent mit der Darstellung über die angebliche Ermordung des Simon von Trient. Welche Anspielung ist ident mit den Vorwürfen im Mittelalter?
5. Wenn Sie Fragen an das Foto stellen müssten: Was wären Ihrer Ansicht nach die drei wichtigsten?“ (Zeitzeichen III, S. 234f.)

Zwischenfazit: Wie schon bei den vorangegangenen Kapiteln „Nahostkonflikt“ und „Staat Israel seit 1948“ zeigt sich auch hier, dass die Verknüpfung von Bildern oder Karikaturen mit Arbeitsaufgaben unerlässlich erscheint, um ein wirklich lernbildendes Setting für die Schüler:innen zu schaffen. Rein deskriptive Bildunterschriften, die in *Zeitfenster III* zu längeren Bildtexten wachsen, ermöglichen zwar die Bereitstellung von noch mehr inhaltlichen Schlaglichtern. Diese sind jedoch vom Autor:innenfließtext abgehoben und an den Seitenrand gestellt. Eine nähere Beschäftigung im Sinne einer kritischen Reflexion über antisemitische Stereotype muss hier bewusst im Geschichtsunterricht seitens der Lehrperson erfolgen, da das Buch nicht alle Karikaturen und Fotografien in die Arbeitsaufträge miteinbezieht. Der Einsatz von Bildern als reine Illustration in Lehrwerken ist auch in diesem Zusammenhang stark zu hinterfragen (Schönemann und Thünemann 2010, S. 89). *Zeitbilder 8* deckt beide gezeigten Karikaturen mit kompetenzorientierten Arbeitsfragen ab, allerdings ist es schwierig zu entscheiden, ob die gezeigten Zeichnungen antisemitische Tendenzen aufweisen; der kleine Bildtext am Rand zur Zeichnung von Carlos Latuff lässt dies zumindest vermuten, wenn auch dieses Bild nicht im engeren Kontext von Antisemitismus behandelt wird.

Terrorismus

Für die Beziehungen zwischen Israel und den Palästinensern von großer Bedeutung sind die verschiedenen, teils terroristischen Organisationen, die sich als legitime Repräsentanten der Palästinenser verstehen, darunter die PLO. Sie wird in den Schulbüchern unterschiedlich klassifiziert.

Die folgenden Autor:innentexte in den untersuchten Schulbüchern zeigen den Umgang mit der PLO und anderen Organisationen:

Autor:innentext im Schulbuch	Schulbuch
<p><i>PLO (Palestine Liberation Organisation = Palästinensische Befreiungsorganisation) Dachorganisation palästinensischer Gruppen seit 1964; Manche Gruppen beteilig(t)en sich an Gewalttaten, andere (wie die Fatah) setzen sich für eine friedliche Lösung ein.</i></p>	<p>Bausteine 4, S. 67 [Lexikon-Eintrag]</p>
<p><i>Die Spannungen zwischen Israelis und Palästinensern aber nahmen zu. Einerseits gründete Israel neue jüdische Siedlungen im Palästinensergebiet. Andererseits verübten palästinensische Extremisten, wie zum Beispiel Anhänger der PLO*, immer wieder Attentate.</i></p>	<p>Bausteine 4, S. 66</p>
<p><i>Die Widerstandsbewegung „Hamas“ macht vor allem durch Selbstmordattentate und Angriffe auf Zivilisten auf sich aufmerksam. Sie wird von der EU, den USA und anderen als terroristische Organisation eingestuft. Die „Fatah“ (arab.: Öffnung, Befreiung) ist eine politische Partei in den palästinensischen Gebieten Israels, die die Unabhängigkeit von Israel anstrebt. Sie tritt für die Zweistaatenlösung ein: Zwei Staaten sollen auf dem Gebiet Israels entstehen: Israel und Palästina. 2007 kam es zwischen der Fatah und der Hamas zur Spaltung der von den Palästinensern selbstverwalteten Gebiete (= Autonomiegebiete). Später folgten Phasen der Annäherung.</i></p>	<p>Bausteine 4, S. 67</p>
<p><i>1982 griff Israel in den seit 1975 herrschenden Bürgerkrieg im Libanon ein, da die PLO (Palestine Liberation Organization), die von Israel als terroristisch definierte Vertretung der palästinensischen Bevölkerung, dort ihren Hauptsitz hatte. [...] Schiitische Organisationen schlossen sich in der Folge zur paramilitärischen, vom Iran finanzierten Kampfgruppe Hisbollah zusammen.⁴⁰</i></p>	<p>Zeitfenster 8, S. 125</p>
<p><i>Die politische Vertretung der Palästinenser Die PLO wurde 1964 als Dachorganisation für verschiedenste politische und terroristische Gruppen gegründet, die sich für die Freiheit des palästinensischen Volkes und sein Recht auf einen eigenen Staat einsetzten.</i></p>	<p>Zeitfenster 8, S. 126</p>

⁴⁰ Kommentar der israelischen Seite: Es fehlt der politische Hintergrund zur israelischen Einmischung in die politischen Zustände im Libanon, d.h. die anhaltenden terroristischen Angriffe auf die Zivilbevölkerung in Israel, die vom Libanon ausgehen.

<p><i>Die einflussreichste dieser Gruppen ist die Fatah, deren Anführer Arafat von 1969 bis 2004 auch Führer der PLO war. Die Gründung der PLO geht auf eine Initiative Nassers zurück, der mit Hilfe dieser Organisation junge Palästinenser für die panarabische Sache gewinnen wollte. Zunächst verschrieb sich die PLO ausschließlich dem bewaffneten terroristischen Kampf gegen Israel, in den 1990ern kam es zum Wechsel der politischen Zielsetzung hin auf eine Koexistenz zweier Staaten in Palästina. Nach Arafats Tod und im Zuge der Verstärkung islamistischer Tendenzen im Orient geht die Bedeutung der PLO stetig zurück. Die Fatah dominiert bislang noch die politische Vertretung des palästinensischen Volkes, jedoch wird die innerpalästinensische Opposition immer einflussreicher. Die islamistische Hamas-Bewegung ist eine politische Organisation, deren Entstehung durch die ägyptische Muslimbruderschaft gefördert wurde. Gegründet im Jahr 1988, ist sie seit den Wahlen 2005 in den Autonomiegebieten als einflussreiche Vertretung von Palästinensern politisch relevant. Israel wird als „zionistisches Gebilde“ abgelehnt. Ziel der Hamas ist, eine islamistische Theokratie in Palästina zu schaffen. Infolgedessen boykottiert sie einen eventuellen Friedensprozess. Aufgrund der außerordentlich schlechten Lebensbedingungen (sehr hohe Bevölkerungsdichte, Abriegelung der Grenzen durch Israel, kaum Landwirtschaft, starke Abhängigkeit von ausländischen Hilfslieferungen) im Gazastreifen erhält die Organisation regen Zulauf.⁴¹</i></p>	
<p><i>Terrorgruppen im Nahen Osten</i> <i>Die Palästinensische Befreiungsorganisation (PLO) wurde 1964 gegründet und setzte sich für einen von Israel unabhängigen, palästinensischen Staat ein. Von 1969 bis 2004 war Yassir Arafat Vorsitzender der PLO. Die gemäßigte Fatah ist heute die stärkste Fraktion innerhalb der PLO. In Opposition zur PLO stehen die radikal-islamistische Hamas und die sozialistische Volksfront zur Befreiung Palästinas (PFLP).</i></p>	<p>Zeitfenster 8, S. 150 [Kapitel: Eine Geschichte des Terrorismus]</p>

⁴¹ Kommentar der israelischen Seite: Es gibt keine Erwähnung der Hamas als terroristische Organisation, die Hunderte von israelischen Zivilisten durch Selbstmordattentate und Raketen tötet, und keine Erwähnung der Hamas als militärische Organisation, die den Gazastreifen kontrolliert und sich im aktiven Krieg mit den israelischen Verteidigungskräften (IDF) befindet.

<p><i>Vor allem Mitglieder der Hamas verübten in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Terroranschläge auf israelische, jordanische und libanesishe Ziele. Die islamistisch orientierte, schiitische Hisbollah (Partei Gottes) entstand 1982 im Libanon aus dem Zusammenschluss mehrerer paramilitärischer Organisationen und leistete Widerstand gegen die israelische Invasion. Vielfach wird sie als Terrororganisation eingestuft. Sie verfügt über gute internationale Kontakte, vor allem zu südamerikanischen Terrororganisationen. Die Al Kaida (das Fundament) ist ein seit den 1990er Jahren operierendes internationales Terrornetzwerk, die Mitglieder sind zumeist Anhänger des Dschihad. Ziele der Terrororganisation sind Angriffe auf die westliche Welt und die Zerstörung des Staates Israel.</i></p>	
<p><i>Eine weitere Folge der Kriege war die Entwicklung einer palästinensischen Widerstandsbewegung. 1964 wurde die PLO (Palestine Liberation Organization) gegründet, die die Errichtung eines palästinensischen Staates auf dem gesamten Gebiet Palästinas anstrebte. Man sah die Errichtung des Staates Israel als illegalen Akt und den bewaffneten Kampf gegen ihn als rechtmäßiges Mittel. Nach der Vertreibung aus Jordanien hatte die Organisation ihren Hauptsitz im Libanon. Um Aufmerksamkeit zu erlangen und Druck zu erzeugen, wurden Terroranschläge verübt, wie z. B. 1972 bei den Olympischen Spielen in München. Ein prägender Vertreter der PLO war Jassir Arafat, ihr Anführer von 1968 bis 2004. Da die PLO aus vielen verschiedenen Gruppierungen bestand (und besteht), gab es immer wieder Uneinigkeit darüber, welche Position man gegenüber Israel beziehen sollte. [...] Seit dem Tod Arafats verliert die PLO an Bedeutung und Einfluss, weil radikalere Gruppen wie zum Beispiel die Hamas immer populärer wurden. Die 1987 gegründete Hamas macht vor allem mit Selbstmordanschlägen auf israelische Soldaten, aber auch auf Zivilisten, immer wieder Schlagzeilen.</i></p>	<p>Hotspots 3/4, S. 309</p>
<p><i>Wie sich die Situation [im Nahostkonflikt, Anm.] entwickeln wird, ist unklar. Einerseits ist die israelische Innenpolitik entscheidend – und diese variiert je nachdem, welche Partei an der Macht ist. Die Hamas wiederum müsste garantieren, von Terroranschlägen Abstand zu nehmen, und auch unter den Palästinensern müsste Einigkeit über die weitere Vorgangsweise herrschen.</i></p>	<p>Hotspots 3/4, S. 309</p>

<p><i>PLO und Hamas.</i> <i>Die 1964 gegründete PLO fand gerade unter den palästinensischen Flüchtlingen auch fanatische Anhänger und Kämpfer. Um auf die Lage der Palästinenser aufmerksam zu machen, führten radikale Gruppen der PLO weltweit blutige Terroraktionen durch. Ihr Führer Yassir Arafat* schwor in den 1980-er Jahren dem Terror ab. Einige Gruppen der PLO und die 1987 gegründete Hamas* setzten aber den bewaffneten Kampf fort. Israel antwortete immer wieder mit militärischen Aktionen wie Luftangriffen auf palästinensische Stützpunkte, Siedlungen und Flüchtlingslager. Seit 1994 erreichten die Palästinenser schrittweise den Aufbau einer Selbstverwaltung (Autonomie) in den von Israel besetzten Gebieten. Ihr Ziel ist aber nach wie vor die Errichtung eines selbstständigen Palästinenser-Staates.</i></p>	<p>Zeitbilder 4, S. 119</p>
<p><i>In den Flüchtlingslagern der Palästinenser setzte sich inzwischen die 1964 gegründete Palästinensische Befreiungsorganisation (PLO) unter Jasir Arafat durch. Die PLO betrachtete die Israelis als Eindringlinge in ihr Land, die vertrieben werden müssten. Da sich Israel als unangreifbar erwies, trugen Terrorkommandos ihren Kampf in die westlichen Industriestaaten: Flugzeugentführungen und der Anschlag der Gruppe „Schwarzer September“ bei den Olympischen Spielen in München 1972 auf die israelische Olympiamannschaft bildeten seine Höhepunkte.</i></p>	<p>Zeitbilder 8, S. 100.</p>
<p><i>Durch demokratische Wahlen der Palästinenser (2006) erlangte die radikal-islamische Organisation Hamas die absolute Mehrheit. Seither regiert die Hamas im Gazastreifen, die traditionelle PLO im Westjordanland. Vom Gaza-Streifen aus werden immer wieder Raketenüberfälle auf Israel verübt.⁴²</i></p>	<p>Zeitbilder 8, S. 101</p>
<p><i>Die 1964 gegründete PLO (Palästinensische Befreiungsorganisation) war ein Zusammenschluss verschiedener Flüchtlingsorganisationen der seit 1949 in Lagern lebenden 650 000 aus Israel vertriebenen Palästinenser</i></p>	<p>Zeitzeichen II, S. 72</p>

⁴² Kommentar der israelischen Seite: Es wird nicht erwähnt, wer die Raketen abfeuert und was ihre Ziele sind – die Zivilbevölkerung. Der im Aktiv und Passiv formulierte Text verschweigt gegenüber dem Leser die dafür Verantwortlichen.

<i>Die Hizbollah ist eine libanesische Organisation und seit 1992 auch als politische Partei im libanesischen Parlament vertreten. Die Hamas ist eine islamische Widerstandsbewegung. Die Fatah (Nationale Befreiungsbewegung Palästinas) war die bedeutendste Gruppe innerhalb der PLO.</i>	Zeitzeichen II, S. 73
<i>2007 kam es zu einem Bürgerkrieg, in dem im Gazastreifen die radikale Hamas die Macht übernahm, während im Westjordanland die gemäßigtere Fatah-Partei das Heft in Händen hielt. Trotz der Abtrennung kam es immer wieder zu Raketenangriffen, was Israel 2008/2009, 2012 und zuletzt im Juli 2014 veranlasste, im Gazastreifen einzumarschieren.</i>	Zeitzeichen II, S. 73
<i>Die Gründung der PLO. 1964 wurde auf Initiative des ägyptischen Präsidenten Nasser die Palästinensische Befreiungsorganisation (PLO) gegründet. Ihr Ziel war es, die von Israel eroberten Gebiete zurückzugewinnen und einen eigenen palästinensischen Staat zu gründen. Die PLO wurde zu einer gefürchteten Terrororganisation, die in der westlichen Welt immer wieder Anschläge durchführte. Seit 1974 wird die PLO von der UNO als Vertreterin der Palästinenser anerkannt.</i>	Geschichte für alle 4, S. 142
<i>Hamas: sunnitisch-islamistische Palästinenser-Organisation</i>	Geschichte für alle 4, S. 142
<i>Der islamistische Antisemitismus wird durch den Nahostkonflikt verstärkt. Die islamistische Palästinenser-Organisation ‚Hamas‘ im Gazastreifen und der ‚Islamische Djihaď‘ fördern diese Tendenzen.</i>	GO! 8, S. 143

Die unterschiedlichen Terrorgruppen, die Israel das Existenzrecht abgesprochen haben bzw. immer noch absprechen, werden nicht explizit mit Antisemitismus in Verbindung gebracht. Neben der PLO werden die Hamas, die Fatah, außerdem die libanesische Hizbollah erwähnt. *Zeitfenster 8* nennt auch Al Kaida. Im Gegensatz zur PLO wird die Hamas als „radikal-islamisch“, „radikal“ oder „islamistisch“ bezeichnet, die Fatah als „gemäßigt“. *Zeitfenster 8* nennt neben den oben genannten Gruppen auch noch den Jihad Islam als Organisation, die „den Friedensprozess durch Terroranschläge [...] zerstör[t]“ (*Zeitfenster 8*, S. 100), auch in GO! 8 wird die Gruppe erwähnt.

Wie in den deutschen Schulbüchern scheinen auch Autor:innen in Österreich Schwierigkeiten damit zu haben, „Gewalthandlungen der Palästinenser gegen israelische Zivilisten eindeutig als Terrorhandlungen zu benennen“ (Deutsch-Israelische Schulbuchkommission 2015, S. 31).

Bemerkenswert sind die Ausschnitte, die eine Entwicklung der PLO von einer Terrororganisation bis zu ihrer heutigen Situation zeigen (beispielsweise in *Zeitfenster 8*, S. 126). So kann im Unterricht die Frage „Freiheitskämpfer oder Terrorist?“ behandelt werden, auch wenn sich von den Schulbüchern lediglich *Bausteine 4* diesem Problem mit der Arbeitsaufgabe „*Erkläre! Ein Terrorist als Friedensnobelpreisträger!*“ (*Bausteine 4*, S. 47) nähert. Eine andere Verbindung zum internationalen Terrorismus ermöglichen die bereits gezeigten Ausschnitte zur Beziehung zwischen Kreisky und Arafat; hier wird speziell auf Österreich als Ziel des Terrorismus Bezug genommen (vgl. *Zeitfenster 8*, S. 16; *Geschichte für alle 4*, S. 92).

Einen Arbeitsauftrag neben dem oben gezeigten, der das Thema Terrorismus zum Inhalt hat, findet man lediglich erneut in *Bausteine 4*, das direkt auf den Terroranschlag in München 1972 Bezug nimmt: „*Überlege! Welches Ziel erreichten die palästinensischen Terroristen, als sie internationale Flugzeuge entführten und einen Anschlag auf die israelische Mannschaft bei den Olympischen Spielen durchführten? Lies dazu noch einmal T3 und M1 im Schulbuch Bausteine 4 auf Seite 106!*“ (*Bausteine 4*, S. 47) Sonst gibt es in den untersuchten Reihen keine Arbeitsfragen, die explizit das Thema Terrorismus behandeln.

Zwischenfazit: Ähnlich wie beim Kapitel „Antisemitismus“ fällt es den Schulbuchautor:innen schwer, das aktuelle Thema „Terrorismus“ innerhalb des Nahostkonflikts in aller gebotenen Ausführlichkeit darzustellen. Das hat den Grund, dass es außerhalb des Nahostkonflikts genügend Themenkreise gibt, die sich mit Terrorismus beschäftigen – oben gezeigte Textpassagen stammen teilweise aus eben jenen Kapiteln. Dennoch erscheint es wichtig, eine differenzierte Sicht auf die einzelnen Gruppierungen zu werfen, wie dies bei den gezeigten Ausschnitten aus *Zeitfenster 8* zumindest für die PLO gelingt. Die Überlegungen, zu denen *Bausteine 4* die Schüler:innen mit den Arbeitsaufträgen verleitet, sind noch stark unterrepräsentiert.

Hier dürfen sich die Schulbuchreihen den Motiven terroristischer oder israel-feindlicher Gruppen mittels Arbeitsfragen durchaus noch öfter nähern.

Zusammenfassung

Abschließend sollen drei Problemfelder kurz zusammengefasst werden, die im Zuge der Behandlung von Israel und Palästina im Schulbuch auftauchen. Die ersten beiden hier besprochenen Problemkreise finden sich auch bei anderen Themenbereichen der vorliegenden Analyse, da sie durch die Besonderheiten der Geschichtslehrwerke als Hybride zwischen Lehr-, Arbeits- und Lesebuch entstehen.

Informationsreduktion versus Überfrachtung: Ein großes Problem besteht in dem Anspruch, Themen möglichst umfangreich, aber gleichzeitig vereinfacht darzustellen. Einen Spagat schafft hier in der Unterstufe beispielsweise die Bausteine-Reihe, deren vierter Band sich des Nahostkonflikts annimmt. Die untersuchten Oberstufen- bzw. BHS-Lehrwerke bieten teilweise sehr detaillierte Darstellungen zum Nahostkonflikt an, schaffen es aber nicht gänzlich, diese von einer Politikgeschichtsschreibung zu trennen, die lediglich zu einer Abfolge von chronologischen „Meilensteinen“ wird. Zivilgesellschaftliche Friedensbemühungen werden kaum betrachtet. Auch wenn das Thema in der Sekundarstufe II über teils hochkomplexe Passagen in den Autor:innen-texten ausgebreitet wird, findet eine kritische Auseinandersetzung mit den Aspekten des Konflikts – wenn überhaupt – nur über die Methoden- oder Arbeitsteile mittels Quellen und Darstellungen statt. Wie gezeigt wurde, gibt es aber sehr wenige Arbeitsaufträge für den Anforderungsbereich III, der eine Reflexion beinhalten würde.

Multiperspektivität versus Scheinobjektivität: Das angestrebte Prinzip der Multiperspektivität wird allenfalls durch Quellen und Darstellungen erreicht, die einander gegenübergestellt und verglichen werden sollen. In den Autor:innen-texten zeigt sich das intensive Bemühen, keine israel- oder palästinenserfreundliche Haltung einzunehmen. Daraus resultieren wiederum verschiedene Passiv-Konstruktionen und die Vermeidung einer Bewertung seitens der Autorinnen und Autoren, wenn es um Verantwortung innerhalb des Konflikts geht. Als eine Ausnahme sind die israelischen Siedlungen zu nennen, die tendenziell negativ beurteilt werden.

Bezugnahmen zu terroristischen Akten der Gewalt stellen für die Autor:innen eine große Herausforderung dar, weil Motive und Perspektiven der einzelnen Gruppen (z.B. der PLO) nur ansatzweise beleuchtet werden. Besonderheiten Israels versus Konfliktherd Nahost: Dass Israel im Kontext des Nahostkonflikts behandelt wird, ist notwendig und sinnvoll. Häufig wird der Konflikt aber auf die palästinensisch-jüdischen Aspekte reduziert, innerarabische Konflikte kommen nicht vor. Außerdem wird Israel in erster Linie als Konfliktherd im militärischen, politischen und religiösen (fundamentalistischen) Kontext vorgestellt, gesellschaftliche Diversität wird nicht thematisiert. Das Land begegnet den Schülerinnen und Schülern auch nicht als Demokratie im Nahen Osten (einzige Ausnahme: Zeitzeichen II, S. 74) oder als moderner, technisierter Staat, in dem Friedensbemühungen auch durch Teile der Zivilbevölkerung getragen werden.

Literatur

Böttcher, Christina (2011): Die Karte. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Ursula A. J. Becher, Klaus Bergmann, Lars Beutel, Christina Böttcher et al. (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 6., erweiterte Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum historisches Lernen), S. 184–209.

Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hg.) (2015): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Deutsch-Israelische Schulbuchkommission; Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung. 1. Aufl. Göttingen: V&R unipress (Eckert. Expertise / Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Bd. 5). Online verfügbar unter <https://www.vr-elibrary.de/isbn/9783847104384> (30.12.2021).

Grabherr, Eva (2000): Israel in österreichischen Geschichtsbüchern. In: BM für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte des Staates Israel in österreichischen Schulbüchern. Dokumentation der Tagung von FachwissenschaftlerInnen und Schulbuchverantwortlichen. Strobl a. Wolfgangsee. 6.-9. Dezember 1999. Wien, S. 69–78.

Handro, Saskia (2007): Historische Erkenntnismethoden. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen-Scriptor, S. 25–45.

Schnakenberg, Ulrich (2012): Die Karikatur im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Wochenschau Geschichte).

Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger (2010): Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach /Ts.: Wochenschau-Verl. (Methoden historischen Lernens).

Schulze, Winfried (Hg.) (1996): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Werner Reimers Stiftung; Konferenz über Ego-Dokumente in der Werner-Reimers-Stiftung. Berlin: Akad.-Verl. (Selbstzeugnisse der Neuzeit, 2).

Judentum und Staat Israel in den Schulbüchern für Geographie und Wirtschaftskunde

PHILIPP MITNIK

Die Inhalte von sieben Schulbuchreihen mit insgesamt 20 Schulbüchern aus dem Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde für die Sekundarstufen I und II wurden auf das Vorkommen des Staates Israel und die Erwähnung von Jüdinnen und Juden hin analysiert. Die folgende Tabelle zeigt die Aufteilung auf die unterschiedlichen Schultypen. Es werden in diesem Abschnitt Beispiele exemplarisch ausgewählt, um die Schwerpunktsetzungen in diesem Bereich aufzuzeigen. Als Ergebnis der Analyse werden Kategorien gebildet, die darlegen, welche Inhalte in den Schulbucherzählungen vorkommen. In neun der 20 untersuchten Einzelbände wurden die Themen Israel und Juden und Jüdinnen erwähnt.

Sample der analysierten Schulbücher, geordnet nach Anzahl und Schultyp.

Schultyp	Anzahl der Schulbuchreihen	Anzahl der Schulbücher
Neue Mittelschule (NMS) / Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS), Unterstufe	2	8
AHS Oberstufe	2	8
Handelsakademie (HAK)	2	2
Höhere technische Lehranstalt (HTL)	1	2

Ganz allgemein lässt sich festhalten, dass in jenen Schulbüchern, in denen auf Israel als Nation und/oder jüdisches Leben Bezug genommen wird, eine lückenhafte und unreflektierte Aufzählung von kriegerischen Ereignissen dominiert. Israel als Demokratie im Nahen Osten oder als wirtschaftlich prosperierender, von hoher Diversität gekennzeichneter Staat wird in keinem der Schulbücher erwähnt. Dafür finden sich in Schulbüchern teilweise skurrile Behauptungen, die nachweislich falsch sind. So heißt es beispielsweise in einem Schulbuch der 9. Schulstufe: „In Israel wird lediglich koscheres Essen angeboten und die Restaurants bleiben am Sabbat geschlossen“ (Durchblick 5, S. 22).

Zusammenfassend lassen sich vier inhaltliche Schwerpunkte festlegen, die in den analysierten Büchern berücksichtigt werden. Diese sind:

- _ UN-Teilungsplan und Nahostkonflikt (allgemein),
- _ Wasserkonflikt,
- _ Friedensverhandlungen,
- _ Israel als Teil Asiens.

Eine den wissenschaftlichen Kriterien entsprechende kategoriale Schulbuchanalyse ist in diesem Bereich nur teilweise möglich. Denn jene wenigen Schulbucherzählungen, die das Thema überhaupt aufnehmen, sind sehr ähnlich und nur in einem geringen Maß kontrovers. Auch ist das Sample zu gering, um gültige Aussagen treffen zu können, und es können daher auch keine Kontingenzen oder Likert Skalen angefertigt werden. Es soll jedoch trotzdem versucht werden, einen Eindruck von den Schulbuchnarrativen zu vermitteln. Daher werden exemplarisch einige Textstellen ausgewählt, die zeigen, worauf die Kritik fußt.

Der UN-Teilungsplan und Nahostkonflikt (allgemein)

In sieben der neun Schulbücher, in denen Israel bzw Jüdinnen und Juden vorkommen, werden der Nahostkonflikt und der UN-Teilungsplan zumindest erwähnt. Gleich zu Beginn soll an einem Beispiel gezeigt werden, in welchem Widerspruch die Schulbuchnarrationen zum Teil stehen.

„1947 beschäftigte sich die UNO mit der Situation in Palästina und entschied, das Land in einen israelischen und einen arabischen Staat zu teilen. Dieser Plan wurde sowohl von Juden als auch Palästinensern abgelehnt. Als David Ben-Gurion am 15. Mai 1948 den Staat Israel offiziell ausrief, kam es zum 1. Nahostkrieg, dem noch weitere folgten“ (Hotspots 3/4, S. 309).

„Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges sprachen sich die UN für eine Teilung Palästinas in einen jüdischen und einen palästinensischen Staat aus. Der UN-Plan wurde von den Juden begrüßt, von den Palästinensern jedoch abgelehnt. Unmittelbar nach der Gründung Israels im Jahr 1948 erklärten die arabischen Nachbarn dem neuen Staat den Krieg“ (Geospots 5/6, S. 259).

Im ersten Beispiel lehnten beide Seiten den Teilungsplan ab, im zweiten nur die arabische Seite.

Tatsächlich war im Teilungsplan von Palästinensern keine Rede, sondern von Arabern. Die arabische Seite lehnte den Teilungsplan ab, die jüdische nicht. In der Folge bedeuteten die Staatsgründung Israels und der darauf folgende „Unabhängigkeitskrieg“ für die jüdischen Israelis die Geburtsstunde „ihres“ neuen Staates, für 700.000 Palästinenser:innen, die vor dem Krieg flüchteten oder vertrieben wurden und nicht mehr zurückkehren durften, jedoch die Nakba, die kollektive Katastrophe (Felsch 2018, S. 16). Auch die Passivformulierung „kam es zum 1. Nahostkrieg“ ist problematisch, da hier verschleiert wird, dass es die arabischen Staaten waren, die den neu gegründeten Staat Israel angegriffen hatten. Die Begrifflichkeiten, die in diesem Konflikt ausgesprochen wichtig sind, werden in beiden Schulbüchern nicht thematisiert. So berichtet der Schulbuchtext, dass der Teilungsplan von den „Palästinensern jedoch abgelehnt“ wurde, während im Teilungsplan selbst von den „Arabern“ die Rede war. Für eine Schulbucherzählung könnte es interessant sein zu verfolgen, wann der Begriff der Palästinenser verwendet wird und nicht mehr von „den Arabern“ gesprochen wird.

Trotz dem in den Schulbüchern ganz allgemein zu beobachtenden Streben nach Objektivität kommt es zu Wertungen, die in diesem komplexen Konflikt als überaus problematisch angesehen werden müssen. So ist als einführender Autorentext zu lesen:

„Haben Sie in letzter Zeit etwas über den Nahostkonflikt gehört? Seit dem Zweiten Weltkrieg gibt es diesen Konflikt, der von Kriegen, Attentaten, Entführungen und Friedensbemühungen geprägt war/ist. Gegner sind das reiche Israel mit der Schutzmacht USA im Hintergrund und die in Israel lebenden Palästinenser. An ihrer Seite stehen viele arabische Staaten, die den Staat Israel kritisch betrachten und als Feind in der Region sehen“ (Hotspots 3/4, S. 308).

So ist nicht nur die Wertung „reiches Israel“ und die „Schutzmacht USA“ zu verkürzt, sondern insbesondere ist die Aussage, dass viele arabische Staaten den Staat Israel „kritisch betrachten“, eine unzulässige Vereinfachung des komplexen, oft kriegerischen Verhältnisses der arabischen Staaten zu Israel. Die Bedeutung der „Schutzmacht USA“ wird in diesem Zusammenhang zu stark betont, da das am Anfang des Staates Israel noch nicht der Fall war. Außerdem sollte erwähnt werden, dass die USA Israel politisch und mit Waffenlieferungen, aber nicht militärisch unterstützen.

Auch der Hinweis, dass Israel nicht immer „reich“ war, wäre wichtig anzuführen, angesichts des mühevollen und entbehrungsreichen Aufbaus des Staates durch – zumindest in der Anfangszeit – oft mittellose Flüchtlinge aus Europa und arabischen Staaten. Akteure im Konflikt sind eben nicht nur „*das reiche Israel*“ oder die in „*Israel lebenden Palästinenser*“, sondern auch jene Menschen, die im Raum der Palästinensischen Autorität (Gaza, Westjordanland) oder auch als Flüchtlinge in anderen Staaten leben, bzw. immer wieder mit wechselnden Interessen die regionalen Mächte und die Großmächte.

Im gleichen Buch findet sich dann eine weitere Passage im Autorentext, nach welcher der Krieg rund um die Staatsgründung Israel weiter isoliert habe: „...und es schwand die Chance, von den arabischen Nachbarstaaten akzeptiert zu werden“ (Hotspots 3/4, S. 309). Tatsache ist, dass die arabischen Staaten den neu gegründeten Staat Israel angriffen, weil sie ihn von Anfang an nicht akzeptierten und vernichten wollten. Zahlreiche arabische Staaten lehnen den Staat Israel und das Existenzrecht Israels jedenfalls bis heute ab, und eine offizielle Akzeptanz des Staates Israels würde für die Eliten zahlreicher arabischer Staaten aus innenpolitischen Gründen ein hohes Risiko darstellen. Als Ausnahmen sollten an dieser Stelle Ägypten und Jordanien angeführt werden, die mit dem Staat Israel jeweils ein Friedensabkommen geschlossen haben. Die Formulierung, dass durch das Vorgehen Israels die Chance schwand, akzeptiert zu werden, impliziert auch, dass Israel mit einem anderen Verhalten in der Region akzeptiert werden würde, was wiederum die Verantwortung für die Konfliktlage einseitig auf israelischer Seite platziert. Außerdem ist zentral, dass im Krieg von 1948 die arabischen Staaten die Angreifer waren und nicht Israel.

Am Beispiel der Darstellung der Palästinensischen Befreiungsorganisation (PLO) ist zu erkennen, dass trotz der zuvor angeführten versuchten Objektivität die Kapitel zum Nahostkonflikt häufig von nicht begründeten, oftmals nicht offen gelegten Wertungen beeinflusst sind. Das wird bei der Einschätzung etwa von Hamas und PLO deutlich. Wertungen sind in Schulbüchern in vielen Fällen nicht zu vermeiden, sie sollten jedoch für die Leser:innen begründet werden und somit nachvollziehbar sein. Während z.B. die Hamas, die das Existenzrecht Israels bestreitet, eindeutig als Terrororganisation bezeichnet wird, fällt dieses Urteil für die PLO nicht eindeutig aus.

Durch die Anerkennung des Staates Israel ist die PLO für viele keine Terrororganisation mehr, für andere wird sie es immer bleiben, da sie sich nach deren Ansicht von terroristischen Gruppen nicht eindeutig genug distanziert. Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit von palästinensischen und israelischen Sicherheitskräften in den Autonomiegebieten, die auch der Verhinderung von Terrorakten dient. Außerdem sollte darauf hingewiesen werden, dass Yassir Arafat für die gemeinsamen Friedensbestrebungen mit Jitzchak Rabin den Friedensnobelpreis erhielt. Dieser Konflikt um die Einschätzung der PLO sollte jedenfalls in die Schulbucherzählungen aufgenommen werden.

In den untersuchten Schulbüchern sind folgende Erwähnungen zur PLO zu finden:

„Zur Speerspitze des Widerstands gegen die Israelis wurde die 1964 gegründete Palästinensische Befreiungsorganisation PLO unter Jassir Arafat“ (Geospots 5/6, S. 259).

„Ein prägender Vertreter der PLO war Jassir Arafat, ihr Anführer von 1968 bis 2004. Da die PLO aus vielen verschiedenen Gruppierungen bestand (und besteht), gab es immer wieder Uneinigkeit darüber, welche Position man gegenüber Israel beziehen sollte. Deutlich wurde das an der Person von Jassir Arafat. Anfänglich noch ein radikaler Gegner Israels, suchte er mit Beginn der 1990er-Jahre den Dialog und erhielt 1994 gemeinsam mit den israelischen Politikern Yitzhak Rabin und Schimon Peres den Friedensnobelpreis. Später geriet er wieder mehr in Gegensatz zur israelischen Regierung“ (Hotspots 3/4, S. 309).¹

In der ersten Textstelle wird von der PLO unter Arafat als der „Speerspitze des Widerstandes“ gesprochen. Dass im Namen der PLO zahlreiche Terroranschläge verübt wurden und dass erst im Laufe der Jahrzehnte eine teilweise, jedenfalls nicht durchgängige Abwendung vom Terror als Instrument des Kampfes gegen Israel stattfand, findet keine Erwähnung. Wenn Arafat im Schulbuch auf Fotografien gezeigt wird, dann ausschließlich in Zusammenhang mit dem Camp-David Friedensabkommen und in Zusammenhang mit der Verleihung des Friedensnobelpreises.

1 Anmerkung des Autors: Den Friedensnobelpreis erhielten Arafat und Rabin, nicht Peres.

Der Grund für diese Verleihung, die Anerkennung Israels, die Osloer Verträge und die Einleitung des Friedensprozesses, bleibt jedoch unerwähnt. Die aus didaktischer Perspektive interessante Kontroverse zwischen *Freiheitskampf* und *Terror* und auch den Wandel von einer Terrororganisation zu einem Verhandlungspartner Israels greift hingegen kein einziges Schulbuch auf. Auch werden die wichtigen Osloer Verträge, die Siedlungspolitik Israels in den besetzten Gebieten und palästinensische Erhebungen dagegen wie auch weitere Terrorakte in dem Schulbuch nicht angeführt. Eine Gegenüberstellung von Befunden und Entwicklungen, welche einen Friedensschluss erschweren, mit solchen, die zum Frieden führen könnten, böte eventuell ein interessantes Lernarrangement.

Wasserkonflikt

Der Wasserkonflikt im Nahen Osten wird in den meisten Schulbüchern, wenn überhaupt, dann nur sehr oberflächlich behandelt. In drei der analysierten 20 Schulbücher wird explizit auf diese Thematik eingegangen. In lediglich einem etwas ausführlicher, jedoch mit sehr klaren Wertungen. So ist in dem Buch „Geospots 5/6“ zu lesen:

„Schon auf den ersten Blick fällt bei einer Fahrt durch Palästina der Gegensatz zwischen dem künstlich bewässerten Agrarland in Israel und den vorwiegend ausgetrockneten Palästinensergebieten auf. (...) Südlich des Sees Genezareth ist der Jordan zu einem Rinnsaal [sic!] verkommen, da Israel einen Großteil des Wassers für seine Haushalte und die Landwirtschaft abzweigt. Die Leidtragenden sind die Palästinenser im Westjordanland und Jordanien. (...) Weiters bezieht Israel Grundwasser aus dem besetzten Westjordanland, was von den Palästinensern als Ungerechtigkeit empfunden wird. Die Palästinenser sind auf Wasserzuteilungen seitens der Israelis angewiesen. Liegt der Pro-Kopf-Wasserverbrauch der Israelis bei 350 bis 380 Litern pro Tag, müssen sich die Menschen in den Palästinensergebieten mit 70 bis 110 Litern begnügen“ (Geospots 5/6, S. 260).

Da die beiden anderen Schulbücher auf der deskriptiven Ebene verbleiben, wird in diesem Abschnitt nur der oben angeführte Autorentext analysiert. Wenn man diesen liest, bekommt man den Eindruck, dass die israelische Seite die palästinensische ausbeutet und die Palästinenser die Leidtragenden sind.

Selbst wenn dies stimmen sollte, muss in diesem Zusammenhang auf den Sechstagekrieg und die damit verbundene israelische Besetzung der ehemals jordanischen Westbank (d.h. der Gebiete westlich des Jordan) und des ehemals ägyptischen Gazastreifens verwiesen werden sowie auf die Schwierigkeit des Zusammenlebens, das durch Besetzung und zahlreiche Terroranschläge belastet ist. Zumindest der Zusammenhang zwischen den besetzten Golan-Höhen und den Wasserreserven wird in allen drei Büchern erwähnt. Allerdings wird die übergeordnete Problematik des allgemeinen Wassermangels in diesem Raum in den Schulbüchern zu wenig abgebildet, was didaktisch sinnvoll wäre.

Die Friedensverhandlungen

In insgesamt drei der 20 Schulbücher wird der Friedensprozess in Israel berücksichtigt. Wie anhand eines Beispiels exemplarisch gezeigt werden soll, haben Autor:innen ihre Mühe mit dieser hoch komplexen Thematik, was in einer oberflächlichen Behandlung mündet:

„Zu Beginn der 1990er-Jahre bestand Hoffnung auf eine Befriedung der Region. Israelisch-palästinensische Geheimverhandlungen führten im September 1993 zum „Oslo-Abkommen“. Erste Ziele waren die Einrichtung einer palästinensischen Selbstverwaltung und die Abhaltung von freien Wahlen – allerdings verwehrte die UNO den Palästinensern einen eigenen Staat. Die große Unzufriedenheit der palästinensischen Bevölkerung führte 2001 zu einem Aufstand (Al-Aqsa-Intifada), durch den der begonnene Friedensprozess unterbrochen wurde. Palästinensische Terroranschläge in Israel wurden mit der gezielten Tötung militanter palästinensischer Führer beantwortet. Immer wieder gab es Versuche, eine Friedenslösung zu finden. Aber auch die Einschaltung von US-Präsident Obama ab 2009 konnte die Situation nur geringfügig verbessern. Hauptproblem ist immer noch die Siedlungsfrage. Jüdische Siedlungen werden nach wie vor auch auf palästinensischem Gebiet weiter ausgebaut. Wie sich die Situation entwickeln wird, ist unklar“ (Hotspots 3/4, S. 309).

Die schwierige geopolitische Lage Israels, umgeben von zumeist feindlich gesonnenen Gesellschaften bzw. Staaten, welche sein Existenzrecht bestreiten und zum Teil seine Zerstörung als Ziel propagieren, die problematischen Folgen der israelischen Siedlungstätigkeit in den besetzten palästinensischen Gebieten, welche für einen möglichen palästinensischen Staat kaum mehr

Raum lassen, die zahlreichen innerpalästinensischen, innerarabischen und weltpolitischen Konfliktlinien, welche auch Friedensbestrebungen durchkreuzen, all das wird in dieser Textstelle, wenn überhaupt, dann nur sehr oberflächlich bzw. ungenau angesprochen. Konkrete Fragen wie die um den zukünftigen Status von Ostjerusalem, die zahlreichen Anschläge von palästinensischen Terrorgruppen, die politische Trennung von Hamas und PLO und damit von Gazastreifen und Westjordanland, die geforderte Rückkehr der mittlerweile vier Millionen Nachkommen der palästinensischen Flüchtlinge, die Grenzziehung uvm. sind weitere zentrale Inhalte des Nahostkonfliktes, die nicht angesprochen werden.

Israel als Teil Asiens

Insbesondere Geographie- und Wirtschaftskunde-Schulbücher der Unterstufe (5. bis 8. Schulstufe) widmen sich der Frage: Was ist Europa? Damit gemeint ist, welche Teile und Staaten als Europa angesehen werden können. Auffallend ist, dass jene Schulbücher, die Israel in diesem Zusammenhang thematisieren – das sind lediglich zwei von 20 untersuchten Büchern – Israel dezidiert nicht als Teil Europas sehen. Bei den abgebildeten Karten wird die Grenze Europas meist mit dem Ural, ohne die Türkei und ohne Israel festgelegt. In anderen Büchern, die Israel nicht erwähnen, werden andere Grenzen gezogen, aber auch hier scheint Israel nicht als Teil Europas auf. In der Fachwissenschaft hingegen ist es durchaus umstritten, wie Europa abzugrenzen ist. Während in der Physischen Geographie die Grenzziehung Europas vermeintlich klar geregelt ist, beschreibt die Politische Geographie Europa als ein Konstrukt, das Demokratie und Menschenrechte miteinander verbinden soll. Für diesen Umstand spricht auch, dass nach der physischen Definition nicht-europäische Länder Mitglieder in zahlreichen europäischen Vereinigungen wie der European Broadcasting Union (EBU) oder des europäischen Fußballverbandes sind, darunter auch Israel. Diese Debatte sollte jedenfalls in den Schulbüchern abgebildet werden, auch um eine Weiterentwicklung wissenschaftlicher Konzepte zu zeigen.



Abbildung 1: Die Grenzen Europas zu Asien (Geoprofi 1, S. 28)

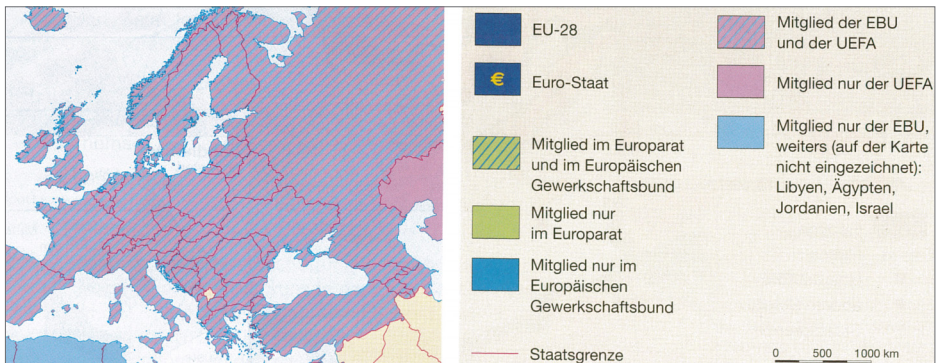


Abbildung 2: Die Grenzen Europas zu Asien (Durchblick 6, S. 9)

In der unteren Abbildung findet sich Israel nicht einmal auf der Karte. Auch die Zuordnung, nach der Israel nur Mitglied der European Broadcasting Union (EBU) sei, ist falsch, da Israel auch Mitglied des europäischen Fußballverbandes UEFA ist. Nachdem Israel aus dem asiatischen Fußballverband ausgeschlossen wurde und sich zahlreiche arabische Staaten weigern, gegen israelische Sportler in einem Wettkampf anzutreten, ist die Mitgliedschaft in der UEFA ein hochpolitischer Akt und sollte in der Schule auch thematisiert werden.

Zusammenfassung

Der Staat Israel und jüdisches Leben werden in den analysierten österreichischen Schulbüchern des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde nur ausgesprochen marginal behandelt. Israel wird kategorisch nicht als Teil Europas gesehen, obwohl die Grenzziehung des Kontinentes in der Fachwelt umstritten ist. Die größte Berücksichtigung findet sich in der Darstellung des Nahostkonfliktes. Die Schulbucherzählungen sind, wie exemplarisch gezeigt werden konnte, voll von Wertungen zu einer der beiden Konfliktparteien. Auch der Umstand, dass tatsächlich mehrere Konfliktparteien involviert sind, wird in den Schulbüchern nicht berücksichtigt. Zusätzlich wird ein Opfer-Narrativ der Palästinenser manifest. Tragweite und Dauer des Konfliktes werden in keinem der untersuchten Bücher auch nur annähernd abgebildet. Die Sonderstellung Israels als funktionierende Demokratie im arabischen Raum mit starken historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Verbindungen zu Europa findet sich in den Büchern nicht wieder. Auch die ökonomische Leistungsfähigkeit der israelischen Volkswirtschaft ist nicht Teil der Schulbucherzählungen, sieht man davon ab, dass Israel als „reich“ bezeichnet wird. Die übergeordneten Probleme dieses Staates wie Wassermangel, demografische Veränderungen und/oder ökonomische Entwicklung, die im Sinne des konzeptuellen Lernens einen großen Lernzuwachs erreichen könnten, werden von den Büchern nicht angeboten. Besonders wichtig erscheint, dass vom Nahostkonflikt in den Büchern nur im Zusammenhang des Konfliktes der Israelis mit den Palästinensern gesprochen wird. Die innerarabischen Konflikte müssten jedenfalls angeführt werden, da sonst der Eindruck entstehen könnte, dass alle Konflikte in diesem geografischen Raum auf Israel zurückzuführen sind. Es erscheint notwendig, den Konflikt in einem differenzierteren Ausmaß als bisher zu präsentieren, da sonst das Täter-Opfer-Denken eher unterstützt als bekämpft wird.

Literatur

Europäische Union (21.12.2005): Regulation (EC) No 2580/2001 on specific restrictive measures directed against certain persons and entities with a view to combating terrorism and repealing Decision 2005/848/EC. In: Amtsblatt Europäische Union.

Felsch, Maximilian (2018): Die Beziehungen zwischen Israelis und Palästinensern. In: Informationen zur politischen Bildung (336), S. 14–23.

Die Darstellung des Staates Israel in österreichischen Schulatlanten

PHILIPP MITTNIK

Für diesen Text wurden fünf Atlanten¹ analysiert, die in der österreichischen Schulbuchaktion als approbierte Schulbücher angeboten werden, nummeriert mit A1 bis A5. In allen fünf Atlanten wird Israel als Staat genannt. In vier der fünf Atlanten gibt es eigene Israelkarten, wobei einer nur auf die historische Entwicklung eingeht (A1). Atlas A2 zeigt keine eigene Karte des Staates Israel und die Atlanten A3, A4 und A5 zeigen eine physische Karte des Staates. Es werden jene Karten untersucht, die Israel als Staat zeigen, sei es in physischer oder thematischer Form. Der Beitrag wird in verschiedene Analyseschritte gegliedert, da unterschiedliche Fragestellungen untersucht werden. Die Darstellung der Grenzgebiete, der Beschriftung der Karten, die (Nicht-)Darstellung der jüdischen Siedlungen im Westjordanland und der Bezug zu Europa sind nur einige der Fragestellungen, denen in diesem Beitrag nachgegangen wird.

Israel als Teil Europas?

Alle Israelkarten, die in den Atlanten gezeigt werden, werden bei der Gliederung der Erde Asien zugeteilt. Bei den abgebildeten Europakarten sind zum Teil erhebliche Unterschiede zu beobachten, ob Israel auf Europakarten abgebildet wird oder nicht. Interessant dabei ist auch der Vergleich, ob Russland oder die Türkei, die einem traditionellen Verständnis von Europa ebenfalls nicht entsprechen, gezeigt werden oder nicht. A1 und A5 bilden die gleichen politischen Karten Europas ab. Bei der großen Überblickskarte zu Europa wird Israel als Teil Europas gezeigt, jedoch bei den angegliederten historischen Karten (Titel: Staaten 1914, Staaten 1925 und Staaten 1957) scheint Israel nicht als Teil Europas auf. Das Russische Reich bzw. die Sowjetunion, sowie das Osmanische Reich bzw. die Türkei werden hingegen abgebildet. Die Atlanten A2 und A3 zeigen bei der physischen Überblickskarte von Europa Israel nicht als Teil Europas, die Türkei und weite Teile Russlands werden hingegen abgebildet. In A4 wird Israel in der politischen Europakarte gezeigt, in der physischen aber nicht.

1 Die Atlanten werden im Anhang angeführt.

Von Russland und der Türkei wird nur der westlichste Teil präsentiert. Zusammenfassend zeigt sich, dass bei allen Atlanten, außer A4, weite Teile Russlands und der Türkei in den Europakarten aufscheinen, Israel jedoch nicht. Nachdem aber auch Teile Nordafrikas auf der Karte zu sehen sind, kann dieser Umstand auch druck- oder andere verlagstechnische Gründe haben.

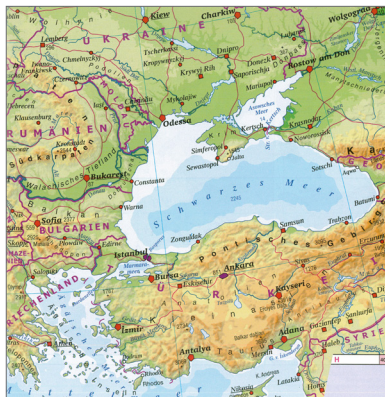


Abbildung 1: Exemplarische Darstellung zweier Übersichtsarten zu Europa (Ausschnitte) von A2, S. 97 (links) und A4, S. 53 (rechts)

Die (Nicht-)Darstellung der jüdischen Siedlungstätigkeit im Westjordanland

Wie bereits in der Analyse der österreichischen Geschichtsschulbücher festgestellt wurde, wird auch in den abgebildeten Karten aller untersuchten Atlanten nicht auf die Siedlungstätigkeit im Westjordanland eingegangen. Dadurch kann beim Betrachter / der Betrachterin der Eindruck entstehen, dass Palästina ein in sich geschlossenes Gebiet darstellt. Gerade aber die jüdische Siedlungstätigkeit stellt eines der zentralen Konfliktfelder des Nahost-Konfliktes dar. Das Interessante wie auch Problematische bei diesem Konflikt um die Siedlungen ist, dass sowohl Israel wie auch die Palästinenser jeweils ein Siedlungs- und Wohnrecht in diesem Gebiet beanspruchen. Die offizielle staatliche Seite in Israel betont, dass im Westjordanland Siedlungstätigkeit in den gültigen Verträgen nicht untersagt sei.² Österreich und das Völkerrecht betrachten diese jedoch als illegal.

2 Außenministerium des Staates Israel: Israeli Settlements and International Law (30.11.2015), abrufbar unter: <https://mfa.gov.il/MFA/ForeignPolicy/Peace/Guide/Pages/Israeli%20Settlements%20and%20International%20Law.aspx> (24.06.2020)

Dennoch existieren diese Siedlungen und müssen auf den Karten dargestellt werden, um den Konflikt für die Schüler:innen nachvollziehbar zu machen. In der folgenden Abbildung wird eine Karte der Vereinten Nationen gezeigt, die als sehr differenziert und exakt angesehen werden kann und welche die jüdische Siedlungstätigkeit im Westjordanland (in der österreichischen Karte „Westbank“, „Samaria“, „Judäa“, „Palästina“) darstellt. Zum Vergleich soll eine Darstellung aus einem österreichischen Schulatlas präsentiert werden. Es ist zu erkennen, dass auf der Karte der Vereinten Nationen die Siedlungen mit Punkten eingezeichnet ist, um ein nicht-homogenes Palästina zeigen zu können. Außerdem ist die Legende sehr viel ausführlicher und zeigt die Komplexität dieses geographischen Raums sehr deutlich. In diesem Zusammenhang soll darauf hingewiesen werden, dass die „Trennmauer“ zu den palästinensischen Autonomiegebieten, die vom Staat Israels gebaut wird, nur in einem der Atlanten (A3) durch die angeführte Legende erkennbar ist. Die jüdischen Siedlungen sind allerdings nicht eingezeichnet.

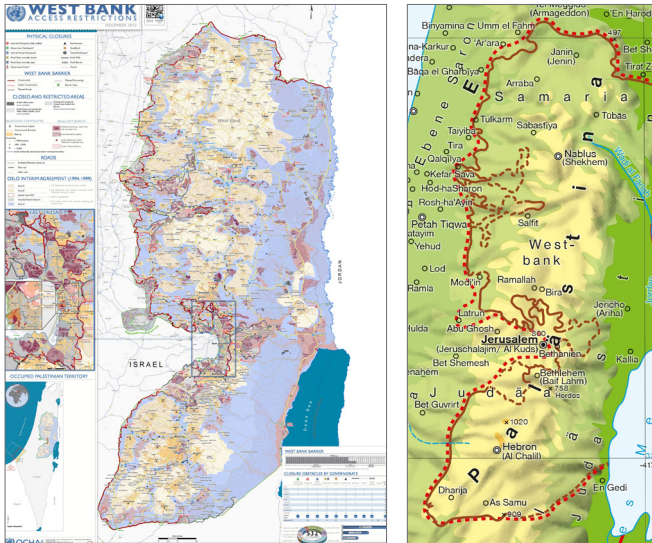


Abbildung 2: Vergleich von Darstellungen der jüdischen Siedlungstätigkeit: Karte der UN³ (links) und ein Ausschnitt aus einer Karte aus A3, S. 83, auf der im Gegensatz zur UN-Karte fast keine Siedlungen dargestellt sind.

3 Karte der Vereinten Nationen zur jüdischen Siedlungstätigkeit im Westjordanland (2013), Abrufbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:West_Bank_Dec_2012.jpg (26.06.2020)

Darstellungen der Grenzziehungen

In einigen österreichischen Schulatlanten werden die Golan Höhen als syrisches Territorium mit einer klar erkennbaren Staatsgrenze zu Israel präsentiert (siehe Abb.3, links). Da die Annexion der Golanhöhen durch Israel völkerrechtlich nicht anerkannt ist, muss dieses Gebiet als umstritten dargestellt werden – wie in Abb.3, rechts, aber hier sehen wir drei verschiedene Linien, Grenzlinien und Demarkationslinien, ohne angemessene Erklärung. So wählen unterschiedliche Atlanten auch unterschiedliche Strategien, wie dieser Grenzkonflikt dargestellt wird. In A5 wird die Grenze zu Israel bei den Golanhöhen als fixe Grenze eingezeichnet und nur die Ostgrenze des von Israel beanspruchten Teils der Golanhöhen mit einer strichlierten Linie markiert. Atlas A3 hat eine andere Vorgehensweise gewählt. Dort wird die Grenze zu Israel, einschließlich des westlichen Endes der Golanhöhen, durchgehend strichliert dargestellt, um nicht den Eindruck einer anerkannten Staatsgrenze zu vermitteln. Allerdings weist die Beschriftung in beiden Atlanten die Golanhöhen eindeutig als syrisches Gebiet aus.

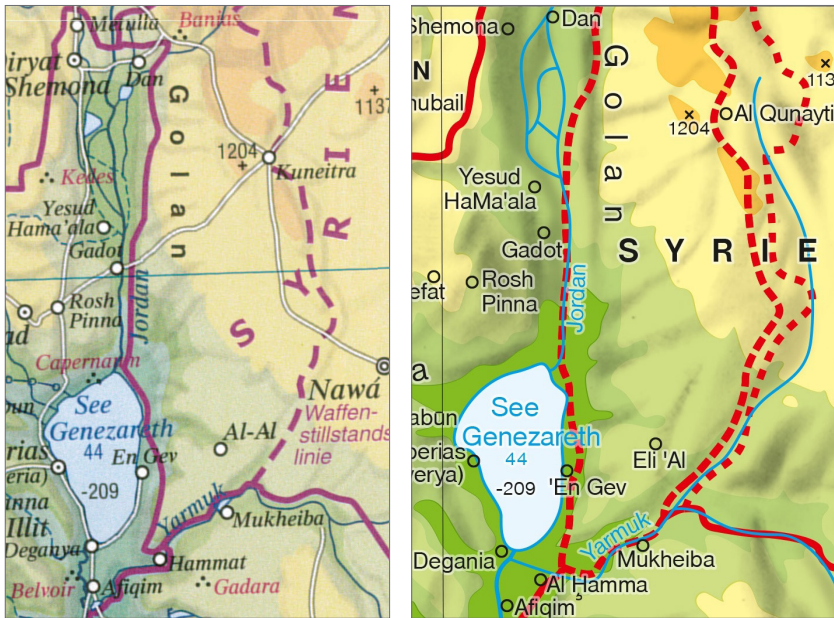


Abbildung 3: Darstellung des Grenzkonfliktes im Bereich der Golanhöhen (Ausschnitte): A5, S. 106 (links) und A3, S. 83 (rechts) – beide ohne die zahlreichen jüdischen Siedlungen in diesem Gebiet.

Die Darstellungen der Grenzen zum Westjordanland und zu Gaza unterscheiden sich deutlich in den einzelnen Atlanten. Die Palästinensische Autonomiebehörde betrachtet jene Gebiete, die von ihr verwaltet werden, als Teil des Staates „Palästina“, den es aus Sicht Israels aber nicht gibt. Von den 193 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen stimmten bis dato bereits 138 für eine Anerkennung des Staates Palästinas. Doch Österreich erkennt wie Israel, die USA und Deutschland den Staat Palästina auf politischer Ebene nicht an.



Abbildung 4: Darstellung der Grenzen zu den palästinensischen Autonomiegebieten in österreichischen Atlanten (Ausschnitte): A3, S. 83 (links), A4, S. 178 (rechts), A5, S. 106 (unten)

A3 präsentiert das Westjordanland in Strichlinien eingegrenzt und die Grenze zu Gaza als vollwertige Staatsgrenze, gleich wie auch die Staatsgrenze zu Ägypten. In A4 werden das Westjordanland und Gaza mit vollwertigen Staatsgrenzen eingegrenzt, damit wird auf einer kartografischen Ebene der Staat Palästina bereits anerkannt. Gleichzeitig ist jedoch anzumerken, dass der Schriftzug Palästina auch über israelischem Hoheitsgebiet zu lesen ist, was eindeutig als fehlerhafte Darstellung beschrieben werden muss. In A5 sind die Grenzen der Autonomiegebiete in der Karte klar erkennbar, es gibt keinen Unterschied zwischen dem Westjordanland und Gaza, sehr wohl aber zur Staatsgrenze, hier zu Ägypten im Süden zu erkennen.

Bezeichnung der Palästinensergebiete

In den Atlanten kommt es zu unterschiedlichen Bezeichnungen der palästinensischen Autonomiegebiete. In A1 werden die Bezeichnungen Westjordanland und Gazastreifen verwendet. In A2 werden diese Regionen als Palästina bezeichnet. In der Legende wird auch der Begriff „umstrittene autonome Region“ verwendet. A3 bezeichnet das Westjordanland (in der Karte wird die englischen Bezeichnung „Westbank“ verwendet) und Gaza als Palästina. A4 verwendet unterschiedliche Bezeichnungen, folgende werden angeführt: Palästinensisches Autonomiegebiet, Westjordanland und die offiziellen, vom israelischen Staat verwendeten Bezeichnungen, Samaria und Judäa. In A5 wird das Westjordanland als Palästina bezeichnet und die Bezeichnung Gazastreifen zusätzlich angeführt, so ist es jedoch nicht zu erkennen, dass Gaza zu Palästina gehört. Auch die Bezeichnung Westjordanland wird angeführt. In den Atlanten A1 und A2 werden nur die israelischen Bezeichnungen für Städte verwendet (z.B. Hebron, Jerusalem). In den Atlanten A3, A4 und A5 werden auch ausgewählte arabische Städtebezeichnungen angeführt und zwar immer in Klammer z.B. Hebron (Al Chalil) oder Betlehem (Bait Lahm). Die jüdischen Siedlungen sind in keiner der Karten eingezeichnet.

Thematische Karten von Israel

Alle untersuchten Atlanten zeigen eine Wirtschaftskarte von Asien. Eine explizite thematische Karte des Staates Israel wird nur in zwei der fünf untersuchten Atlanten angeboten. A1 zeigt eine historische Karte, in der der Friedensprozess und die Konfliktlinien von vor 1948 (Staatsgründung Israels) bis 1993 (Oslo Abkommen) abgebildet werden. A4 zeigt eine thematische Karte mit drei Inhalten: Industrie, Wirtschaft sowie Verkehr und Transport.

Eine Empfehlung, die in den Beratungen der gemeinsamen Schulbuchkommission vorgebracht wurde, betonte die Wichtigkeit, Karten hinzuzufügen, die Israel außerhalb des Nahostkonflikts zeigen, z.B.: eine Karte der Wasserentsalzungsanlagen in Israel, eine Karte der Sehenswürdigkeiten in Israel, sowie eine zur „Landwirtschaft in der Wüste“. Allerdings rückt nur einer der untersuchten Atlanten den Nahost-Konflikt ins Zentrum der Betrachtung. Der Wunsch, die Sehenswürdigkeiten des Staates abzubilden ist verständlich, jedoch werden auch bei anderen Staaten keine Sehenswürdigkeiten explizit hervorgehoben. Die beiden anderen Forderungen könnten im Rahmen einer Wirtschaftskarte umgesetzt werden.

Zusammenfassung

Um eine übersichtliche Darstellung zu wählen, wurden die einzelnen Analyseschritte in eine Tabelle übertragen. Es zeigen sich bei den Atlasdarstellungen große Unterschiede, die an dieser Stelle verdeutlicht werden sollen.

Abbildung 5: Tabellarische Übersicht der Analyseergebnisse:

Thema	A1	A2	A3	A4	A5
Israel wird in der Europakarte abgebildet.	✓	X	X	✓	✓
Jüdische Siedlungen werden im Westjordanland eingezeichnet.	X	X	X	X	X
Palästina wird als Staatenbezeichnung verwendet.	X	✓	✓	X	✓
Städtebezeichnungen werden (teilweise) auch in Arabisch angeführt.	X	X	✓	✓	✓
Thematische Karten zu Israel werden gezeigt.	✓	X	X	✓	X

Empfehlungen

Es zeigt sich, dass parallel zu den Befunden der Analyse der Schulbuchdarstellungen auch die Atlanten unterschiedliche Qualität der Darstellung aufweisen und auch unterschiedliche Themensetzungen / thematische Settings präsentieren. Teilweise wird Israel auf der Europakarte abgebildet, teilweise nicht. Die Bezeichnungen der palästinensischen Autonomiegebiete weisen ebenfalls unterschiedliche Zugänge auf, ebenso die Darstellung der Grenzen zwischen Israel und den umstrittenen, von Israel besetzten Gebieten.

1. Es wäre jedenfalls wünschenswert, dass alle österreichischen Schulatlanten eine eigenständige Karte zu Israel anbieten würden, da der Nahost-Konflikt omnipräsent ist und auch die Staatsgründung Israels mit der Geschichte Österreichs bzw. den Verbrechen des Nationalsozialismus eng verbunden ist.
2. Der hohe Grad an Komplexität, der mit der Geschichte dieses Landes verbunden ist, kann in einzelnen Karten kaum abgebildet werden. Daher wäre es absolut wünschenswert, wenn didaktisch aufbereitetes Lernmaterial zu Karten beigegeben würde, wo insbesondere auf die Konflikte bei Grenzziehungen, aber auch auf den Umgang mit schwierigen räumlichen Begebenheiten hingewiesen werden kann.
3. Karten sollten in einigen Fällen eine exaktere Darstellung anbieten, die auf aktuelle Konflikte, auf historische Veränderungen oder auf wirtschaftliche Inhalte abzielt.

Ausgewählte Atlanten:

A1: Ed. Hölzel (2013), Universalatlas zu Geographie und Geschichte mit Geothek (E-Book).

A2: Ed. Hölzel (2020), Atlas für die 5. bis 8. Schulstufe (E-Book).

A3: öbv (2014), freytag & berndt Schulatlas, Schulausgabe.

A4: Diercke (2018), Weltatlas Österreich (E-Book).

A5: Ed. Hölzel (2011), Großer-Kozenn Atlas (E-Book).

Wir danken den Verlagen dafür, dass sie für den Abschlussbericht Abbildungen aus neueren Versionen der Atlanten zur Verfügung stellten, die inhaltlich ident sind, jedoch in besserer Auflösung als die für die Untersuchung aus E-Books entnommenen Kartenausschnitte. Dabei wurde die Weiterentwicklung der Atlanten sichtbar, so enthält der Konzenn-Atlas in der 10. aktualisierten Auflage 2021/22 (Verl. Ed. Hölzel) eine eigene Karte, welche der Wirtschaft Israels gewidmet ist.

EMPFEHLUNGEN DER KOMMISSION

Empfehlungen zur Darstellung der jüdischen Geschichte, des Nationalsozialismus / der Shoah und von Israel in österreichischen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht

Befund:

Jüdinnen und Juden erscheinen in den Schulbüchern größtenteils im Zusammenhang von Tragödien, Konflikten und Verfolgung. Österreichische Geschichte Schulbücher weisen nur im Fin de Siècle und während der Zwischenkriegszeit auch auf den jüdischen Beitrag in Kultur und Wissenschaft hin.

Empfehlung:

Jüdisches Leben in Österreich sollte vermehrt auch im Kontext der Sozial- und Alltagsgeschichte dargestellt werden. Es sollten Beispiele für ein trotz Antisemitismus und rechtlicher Schlechterstellung relativ friedliches, erfolgreiches und fruchtbringendes Zusammenleben zwischen der jüdischen Minderheit und der Mehrheit in Österreich eingeschlossen werden.

Befund:

Juden und Jüdinnen werden in den Schulbüchern vor allem als die jeweils „Anderen/Fremden“ dargestellt. Schulbuchautoren und -autorinnen konstruieren ein implizites „Wir“ und ein explizites „Anderes/Fremdes“ (Zugehörigkeit gegenüber Anderssein).

Empfehlung:

Schulbuchautoren und -autorinnen sollten ein Bewusstsein für die Konstruktion von kollektiven Identitäten (Konzepte für „Wir“ und „die Anderen“) schaffen. Besondere Berücksichtigung sollten die hinter diesen Konstruktionen stehenden Motive und Interessen erfahren. Die Schulbücher sollten ein Konzept von vielfältigen Identitäten anbieten, insbesondere in multikulturellen Ländern wie dem österreichischen Kaiserreich und – in zunehmenden Maße – auch in der gegenwärtigen Republik Österreich. Ein zentrales Anliegen sollte dabei sein, Jüdinnen und Juden als Teil der Bevölkerung zu präsentieren und nicht als „Fremde“.

Befund:

Österreichische Jüdinnen und Juden kommen in der Zeit nach 1945 so gut wie nicht in den Geschichtsbüchern vor. Wenn auf sie Bezug genommen wird, werden sie als ein Problem in der österreichischen Gesellschaft gesehen oder ausschließlich als Opfer des Nationalsozialismus präsentiert.

Empfehlung:

Die Schulbücher sollten zumindest einige Entwicklungszüge jüdischen Lebens in Österreich nach 1945 behandeln, zum Beispiel die Rückkehr von Jüdinnen und Juden nach Österreich, den Wiederaufbau von Gemeinden, jüdische Zuwanderung und oft umstrittene Themen wie Wiedergutmachung und Entschädigung.

Befund:

Antisemitismus wird dargestellt, als sei er eine quasi natürliche Erscheinung und ein konstanter Faktor in europäischen Gesellschaften, der von Zeit zu Zeit in Pogromen und Vertreibungen kulminiert.

Empfehlung:

Schulbuchautoren und -autorinnen sollten ein Bewusstsein für antijüdische Traditionen entwickeln und den Prozess der Vorurteilsbildung sowie die sozialen Funktionen von Antisemitismus (Sündenbock-Politik) erläutern. Sie sollten der Konstruktion und Verbreitung des rassistisch geprägten Antisemitismus in Österreich im 19. und 20. Jahrhundert besondere Aufmerksamkeit widmen. Insbesondere in der Zwischenkriegszeit soll Antisemitismus in seiner nationalistischen, rassistischen, wirtschaftlich argumentierenden und religiös aufgeladenen christlichen Prägung behandelt werden.

Befund:

Die Beteiligung von Österreicherinnen und Österreichern an nationalsozialistischen Verbrechen und ihre Verantwortung für diese Verbrechen werden in den Schulbüchern nicht hinreichend deutlich.

Empfehlung:

Die Beteiligung der österreichischen Bevölkerung sollte sich nicht auf die Benennungen von führenden österreichischen Tätern und Täterinnen beschränken. Es sollte auf die soziale Dimension der Gewalt (Arisierungen, Ausschluss aus Berufen...) durch österreichische Profiteur:innen, Unterstützer:innen, Beobachter:innen hingewiesen werden. Dabei sollte ein problemorientierter Zugang gewählt werden („Wie war das möglich?“).

Auch sollten Beispiele österreichischer Opfer, Illustrationen und Ego-Dokumente (Personalisierung) herangezogen werden.

Befund:

Israel wird nicht als die einzige Demokratie in der Region erwähnt. Die israelische Gesellschaft wird nicht in differenzierter Weise behandelt. Wenn Schulbücher auf gesellschaftliche Faktoren Israels Bezug nehmen, legen sie den Schwerpunkt auf religiöse und militärische Aspekte. Die soziale, ethnische und kulturelle Diversität, zivilgesellschaftliche Friedensinitiativen, die moderne Wirtschaft oder die hochentwickelte Industrie Israels bleiben hingegen unerwähnt.

Empfehlung:

Die israelische Gesellschaft sollte in ihrer Diversität und Komplexität geschildert werden. Die jüdische und die arabische Gesellschaft ebenso wie die jüdisch-arabischen Beziehungen innerhalb des Staates Israels sollten diskutiert werden. Die Schulbücher sollten auch die multikulturelle, multiethnische und moderne zivilgesellschaftliche Struktur Israels behandeln. Es ist wichtig, dass diese Aspekte auch in den Illustrationen berücksichtigt werden.

Befund:

Die Autoren und Autorinnen streben offensichtlich in ihren Schulbuchdarstellungen Neutralität hinsichtlich des israelisch-arabischen Konflikts an, sympathisieren aber häufig – durch explizite oder implizite Formulierungen – mit der vermeintlich „schwächeren“ palästinensischen Seite.

Empfehlung:

Schulbuchautoren und -innen sollten miteinander in Spannung stehende Narrative und Multiperspektivität anwenden (insbesondere bei Bildern und Karten), wenn sie Themen behandeln wie zum Beispiel den arabisch-jüdischen Konflikt im Nahen Osten, die Gründung von Nationalstaaten und Sicherheitsfragen in der Region, Flüchtlinge, die besetzten Gebiete sowie Siedlungen, internationale Sichtweisen auf den Konflikt, Land- und Wasserressourcen, religiöse Vielfalt und Gegensätze. Sie sollten insbesondere sprachlich aufmerksam sein und sorgfältig bei Werturteilen formulieren und den Nahen Osten als eine diverse und komplexe Region darstellen. Dazu könnten Konflikte innerhalb anderer, zu Israel benachbarten Staaten herangezogen werden, um den Nahost-Konflikt in einem größeren Kontext zu sehen. Kritik an Israel darf keine höheren Standards als an andere Länder anlegen um keine vorurteilshaften Einstellungen zu fördern (wie etwa: Weil die Juden verfolgt wurden, muss die israelische Politik gegenüber dem Leid anderer besonders sensibel sein).

Befund:

Die Beziehungen zwischen Israel und Österreich werden kaum angesprochen, und wenn, nur im Kontext des israelisch-arabischen Konflikts.

Empfehlung:

Die historischen und gegenwärtigen Beziehungen zwischen Österreich und Israel sollen in ihrer politischen, sozialen und kulturellen Dimension beschrieben werden. Dabei könnte auf Wirtschaftsbeziehungen, wissenschaftlich-technologische sowie kulturelle Zusammenarbeit und auf Tourismus und Sport Bezug genommen werden.

Empfehlungen zur Darstellung von Israel in österreichischen Schulbüchern für den Geographieunterricht und in Atlanten

Empfehlungen für Schulbücher für den Geographieunterricht

Befund:

In den Geographieschulbüchern finden sich nur wenige Themen zu klassisch geographischen Inhalten. Der Nahostkonflikt überlagert weite Teile der Schulbuchdarstellung.

Empfehlung:

Bei der Behandlung Israels ist eine breitere Vielfalt an Themen zu empfehlen, z.B.

- _ gesellschaftlichen Diversität: Israel als Einwanderungsland,
- _ demographische Phänomene,
- _ naturräumliche Phänomene (z.B. Totes Meer); wichtig wäre nicht nur die politische Dimension des Wasserkonfliktes zu erwähnen, sondern Israel könnte als Raum präsentiert werden, in dem Wassermangel – und dessen Bekämpfung – in allen Bereichen eine wichtige Stellung einnimmt;
- _ die Abhängigkeit vom Import bei zahlreichen Rohstoffen und die damit verbundene politische Dimension von Ökonomie etc.

Befund:

Israel wird als Teil Asiens beschrieben. Bei der Definition von Europa greifen die Schulbücher ausschließlich auf physische Definitionsansätze zurück. Was Europa ausmacht, wird in der modernen (politischen) Geografie aber häufig breiter diskutiert. Der Ansatz, dass die Grenze des Urals als tatsächliche Grenze Europas angesehen werden kann, gilt mehrheitlich als überholt.

Empfehlung:

Israel sollte in manchen Bereichen als Teil Europas oder zumindest in seinen europäischen Bezügen behandelt werden, z.B.:

- _ Beobachterstatus beim Europarat,
- _ Mitglied des europäischen Fußballverbandes UEFA,
- _ Mitglied der European Broadcasting Union (EBU), die den Songcontest ausrichtet.

Dabei sollten gegebenenfalls Gründe für diese Zuordnung genannt werden. Zum Beispiel: Infolge der Nicht-Anerkennung Israels als souveräner Staat durch zahlreiche arabische Staaten kann Israel z.B. nicht an sportlichen und/oder künstlerischen „Asienspielen“ teilnehmen, da zahlreiche arabische Staaten einen gemeinsamen Wettkampf nicht akzeptieren würden. Europa sollte nicht nur aus einer Perspektive der physischen Geografie definiert werden, sondern historische, politische, kulturelle, wirtschaftliche, rechtliche und ideelle Aspekte sollten einbezogen werden. Diese Diskussion im Zusammenhang mit Israel könnte für eine kritische Auffassung von Zugehörigkeiten und damit verbundenen Identitätsbeziehungen gewinnbringend sein.

Befund:

Israel wird in nahezu allen Schulbucherzählungen hauptsächlich mit Krieg und Konflikten in Verbindung gebracht.

Empfehlung:

Der Nahe Osten sollte als Raum mit vielfältigen Konflikten präsentiert werden. Neben dem Nahostkonflikt sollten die zahlreichen innerpalästinensischen, innerarabischen und weltpolitischen Konfliktlinien gezeigt werden, um den Eindruck zu vermeiden, dass Israel der einzige in diesem Raum durch Konflikte geprägte Staat sei. Die dominierenden Narrative zu Religion und militärischen Konflikten sollten reduziert und um diese Perspektiven erweitert werden.

Was die Darstellung der israelischen Gesellschaft sowie der Geschichte der Konflikte im Nahen Osten betrifft, wird auf die entsprechenden Empfehlungen für Geschichte verwiesen, die auch für Geographie gültig sind.

Empfehlungen für Atlanten

Befund:

Es zeigt sich, dass sich die Atlanten parallel zu den Ergebnissen der Analyse der Schulbuchdarstellungen auch hinsichtlich der Qualität der Darstellung unterscheiden und auch unterschiedliche thematische Settings aufweisen. In einigen Fällen ist Israel auf der Europakarte abgebildet, in anderen nicht. Die Bezeichnungen der palästinensischen Autonomiegebiete unterscheiden sich ebenso wie die Darstellung der Grenzen zwischen Israel und den umstrittenen, von Israel besetzten Gebieten.

Empfehlung:

Es wäre jedenfalls wünschenswert, dass alle österreichischen Schulatlanten eine eigene Karte Israels anbieten, da Israel als Teil des Nahostkonflikts in den Schulbüchern omnipräsent ist. Außerdem ist die Gründung des Staates Israel mit der Geschichte Österreichs und den Verbrechen des Nationalsozialismus verbunden. Daher sollte den SchülerInnen die Möglichkeit geboten werden, ein klares Konzept der Landkarte Israels zu entwickeln, das auch wirtschaftliche, soziale und demographische Entwicklungen umfasst.

Liste der untersuchten österreichischen Schulbücher¹

Geschichte:

Bachlechner, Michael/Benedik, Conny/Graf, Franz/Niedertscheider, Franz/Senfter, Michael: **Bausteine 2**. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung (1. Auflage 2017), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2017

Bachlechner, Michael/Benedik, Conny/Graf, Franz/Niedertscheider, Franz/Senfter, Michael: **Bausteine 2**. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. Arbeitsheft (1. Auflage 2017), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2017

Bachlechner, Michael/Benedik, Conny/Graf, Franz/Niedertscheider, Franz/Senfter, Michael: **Bausteine 3**. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung (1. Auflage 2018), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2018

Bachlechner, Michael/Benedik, Conny/Graf, Franz/Niedertscheider, Franz/Senfter, Michael: **Bausteine 3**. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. Arbeitsheft (1. Auflage 2018), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2018

Bachlechner, Michael/Benedik, Conny/Graf, Franz/Niedertscheider, Franz/Senfter, Michael: **Bausteine 4**. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung (1. Auflage 2018), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2018

Bachlechner, Michael/Benedik, Conny/Graf, Franz/Niedertscheider, Franz/Senfter, Michael: **Bausteine 4**. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung. Arbeitsheft (1. Auflage 2012), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2012

Brzobohaty, Johannes/Salmeyer, Robert/Zellhofer, Christa: **Zeitfenster 5**. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2. Auflage 2013), Wien: Ed. Hölzel

Brzobohaty, Johannes/Salmeyer, Robert/Zellhofer, Christa: **Zeitfenster 6**. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2. Auflage 2013), Wien: Ed. Hölzel

Brzobohaty, Johannes/Salmeyer, Robert/Zellhofer, Christa: **Zeitfenster 7**. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (2. Auflage 2013), Wien: Ed. Hölzel

1 Durch das BMBWF wurde die folgende Auswahl der in Österreich verwendeten Schulbücher 2017 der Kommission zugewiesen.

Brzobohaty, Johannes/Salmeyer, Robert/Zellhofer, Christa: **Zeitfenster 8. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung** (korrigierter Nachdruck 2016), Wien: Ed. Hölzel, 2. Auflage 2013

Derflinger, Manfred/Menschik, Gottfried/Atzmansdorfer, Peter: **Geografie, Geschichte und Politische Bildung I HTL** (1. Auflage 2016), Linz: Trauner, 2016

Dubski, Rainald/Germ, Alfred/Hochreiner, Franz/Mayrhofer, Gerhard/Part, Florian Benjamin/Schwanninger, Florian: **Hotspots 3/4 HTL – Geschichte/ Politische Bildung/VWL/Geografie** (1. Auflage 2017), Linz: Veritas, 2017

Franzmair, Heinz/Eigner, Michael/Kurz, Michael/Kvas, Armin/Rebhandl, Rudolf: **Geografie, Geschichte und Politische Bildung II HTL** (1. Auflage 2016), Linz: Trauner, 2016

Franzmair, Heinz/ Derflinger, Manfred/Atzmansdorfer, Peter/ Eigner, Michael/ Kurz, Michael/ Kvas, Armin/ Menschik, Gottfried/Rebhandl, Rudolf: **Geografie, Geschichte und Politische Bildung III HTL** (1. Auflage 2017), Linz: Trauner, 2017

Franzmair, Heinz/Eigner, Michael/Kurz, Michael/Kvas, Armin/Rebhandl, Rudolf: **Zeitzeichen – Politische Bildung und Geschichte II HAK** (2. Auflage 2016), Linz: Trauner, 2015

Franzmair, Heinz/Eigner, Michael/Kurz, Michael/Kvas, Armin/Rebhandl, Rudolf: **Zeitzeichen – Politische Bildung und Geschichte III HAK** (1. Auflage 2016), Linz: Trauner, 2016

Germ, Alfred/Dubski, Rainald/Part, Florian Benjamin/Schwanninger, Florian: **Hotspots 2 HTL – Geschichte und Politische Bildung** (1. Auflage 2016), Linz: Veritas, 2016

Graber, Ursula (bearb.): **Wissen – Können - Handeln. Geschichte und Politische Bildung**, Jg 2. HTL (1. Auflage 2016), Wien: Ed. Hölzel, 2016

Graber, Ursula (bearb.): **Wissen – Können - Handeln. Geschichte und Politische Bildung**, Jg 3/4. HTL (1. Auflage 2015), Wien: Ed. Hölzel, 2015

Graber, Ursula (bearb.): **Wissen – Können – Handeln**. Geschichte und Politische Bildung, Jg 2. HAK (1. Auflage 2016), Wien: Ed. Hölzel, 1. korrigierte Auflage 2016

Graber, Ursula (bearb.): **Wissen – Können – Handeln**. Geschichte und Politische Bildung, Jg 3. HAK (1. Auflage 2016), Wien: Ed. Hölzel, 2016

Graber, Ursula (bearb.): **Wissen – Können – Handeln**. Geschichte und Politische Bildung, Jg 4. HAK (1. Auflage 2017), Wien: Ed. Hölzel, 2017

Graf, Margot/Halbartschlager, Franz/Vogel-Waldhütter, Martina: **Mehrfach Geschichte 2. Teil 1 – Wissen & Verstehen** (3. Auflage 2016), Linz: Veritas, 2014

Graf, Margot/Halbartschlager, Franz/Vogel-Waldhütter, Martina: **Mehrfach Geschichte 2. Teil 2 – Anwenden & Forschen** (4. Auflage 2016), Linz: Veritas, 2014

Graf, Margot/Halbartschlager, Franz/Vogel-Waldhütter, Martina: **Mehrfach Geschichte 3. Teil 1 – Wissen & Verstehen** (2. Auflage 2015), Linz: Veritas, 2014

Graf, Margot/Halbartschlager, Franz/Vogel-Waldhütter, Martina: **Mehrfach Geschichte 3. Teil 2 – Anwenden & Forschen** (3. Auflage 2016), Linz: Veritas, 2014

Graf, Margot/Halbartschlager, Franz/Vogel-Waldhütter, Martina: **Mehrfach Geschichte 4. Teil 1 – Wissen & Verstehen** (3. Auflage 2016), Linz: Veritas, 2014

Graf, Margot/Halbartschlager, Franz/Vogel-Waldhütter, Martina: **Mehrfach Geschichte 4. Teil 2 – Anwenden & Forschen** (3. Auflage 2016), Linz: Veritas, 2014

Humer, Maria/Hartig, Martin/Humer, Elisabeth: **Im Blick!** Politische Bildung und Geschichte für den II. Jahrgang HAK (1. Auflage 2015), Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 2015

Melichar, Franz/Plattner, Irmgard/Rauchegger-Fischer, Claudia: **GO!**. Geschichte Oberstufe 7 (3. Auflage 2017), Wien: E. Dorner, 2013

Monyk, Elisabeth/Schreiner, Eva/Mann, Elisabeth/Schulz, Dagmar/Friedrich, Brigitte: **Geschichte für alle. 2. Klasse** (10. Auflage 2017), Wien: Olympe, 2008

Monyk, Elisabeth/Schreiner, Eva/Mann, Elisabeth: **Geschichte für alle. 3. Klasse** (7. Auflage 2016), Wien: Olympe, 2009

Monyk, Elisabeth/Schreiner, Eva/Mann, Elisabeth: **Geschichte für alle. 4. Klasse** (6. aktualisierte Auflage 2016), Wien: Olympe, 2010

Monyk, Elisabeth/Schreiner, Eva: **Geschichte für alle. Lehrerheft 4. Klasse**

Monyk, Elisabeth/Schreiner, Eva: **Geschichte für alle. Folienmappe 4. Klasse**

Wald, Anton/Scheucher, Alois/Scheipl, Josef/Ebenhoch, Ulrike: **Zeitbilder 2. Von der Urgeschichte bis zum Mittelalter** (1. Auflage 2017), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2017

Hofmann-Reiter, Sabine/Ebenhoch, Ulrike/Wald, Anton/Scheucher, Alois/Scheipl, Josef: **Zeitbilder 2. Arbeitsheft** (1. Auflage 2017), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2017

Scheucher, Alois/ Wald, Anton/Ebenhoch, Ulrike: **Zeitbilder 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges** (1. Auflage 2013), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2013

Hofmann-Reiter, Sabine/Scheucher, Alois/Wald, Anton/Ebenhoch, Ulrike: **Zeitbilder 3. Arbeitsheft** (1. Auflage 2013), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2013

Ebenhoch, Ulrike/Scheucher, Alois/Wald, Anton: **Zeitbilder 4. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart** (1. Auflage 2014), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2014

Ebenhoch, Ulrike/Scheucher, Alois/Wald, Anton/Hofmann-Reiter, Sabine: **Zeitbilder 4. Arbeitsheft** (1. Auflage 2014), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2014

Scheipl, Josef/Scheucher, Alois/Ebenhoch, Ulrike: **Zeitbilder 5. Von der Antike bis zum Ende des Mittelalters** (1. Auflage 2017), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2017

Scheucher, Alois/Scheipl, Josef/Staudinger, Eduard/Ebenhoch, Ulrike: **Zeitbilder 5/6**. Von der Antike bis zum Ende des Mittelalters (1. Auflage 2017), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2017

Kronberger-Schmid, Barbara/Ebenhoch, Ulrike/Scheipl, Josef/Scheucher, Alois/Staudinger, Eduard: **Zeitbilder. Arbeitsheft für die 5. und 6. Klasse** (1. Auflage 2015), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2015

Scheucher, Alois/Ebenhoch, Ulrike/Staudinger, Eduard/Scheipl, Josef: **Zeitbilder 6**. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges (1. Auflage 2018), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2018

Staudinger, Eduard/Scheucher, Alois/Ebenhoch, Ulrike/Scheipl, Josef: **Zeitbilder 7&8**. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart (1. Auflage 2012), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2012

Kronberger-Schmid, Barbara/Scheucher, Alois/Ebenhoch, Ulrike/Scheipl, Josef/Staudinger, Eduard: **Zeitbilder. Arbeitsheft für die 7. und 8. Klasse** (2. Auflage 2015), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2015

Geografie:

Derflinger, Manfred/Menschik, Gottfried/Atzmansdorfer, Peter/White, Judith: **Vernetzungen**. Geografie (Wirtschaftsgeografie) I HAK (2. Auflage 2016), Linz: Trauner, 2016

Derflinger, Manfred/Menschik, Gottfried/Atzmansdorfer, Peter: **Vernetzungen**. Geografie (Wirtschaftsgeografie) II HAK (1. Auflage 2015), Linz: Trauner, 2015

Friedrich, Christian/Kulhanek-Wehlend, Gabriele/Bozkaya, Dilek/Chreiska, Carina/Seli, Markus/Sonnleitner, Jasmin: **unterwegs 1**. Geographie und Geschichte (1. Auflage Druck 0003), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2014

Friedrich, Christian/Kulhanek-Wehlend, Gabriele/Bozkaya, Dilek/Chreiska, Carina/Seli, Markus/Sonnleitner, Jasmin: **unterwegs 2**. Geographie und Geschichte (1. Auflage Druck 0002), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2014

Friedrich, Christian/Kulhanek-Wehlend, Gabriele/Bozkaya, Dilek/Chreiska-Höbinger, Carina/Seli, Markus/Sonnleitner, Jasmin: **unterwegs 3**. Geographie und Geschichte (1. Auflage Druck 0002), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2016

Friedrich, Christian/Kulhanek-Wehlend, Gabriele/Bozkaya, Dilek/Chreiska-Höbinger, Carina/Seli, Markus/Sonnleitner, Jasmin: **unterwegs 4**. Geographie und Geschichte (1. Auflage Druck 0001), Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2017

Germ, Alfred/Hochreiner, Franz/Mayrhofer, Gerhard/Part, Florian Benjamin: **Geospots 5 bis 6**. Geografie und Wirtschaftskunde für die AHS (1. Auflage 2017), Linz: Veritas, 2017

Germ, Alfred/Hochreiner, Franz/Mayrhofer, Gerhard/Part, Florian Benjamin: **Geospots 7 bis 8**. Geografie und Wirtschaftskunde für die AHS (3. Auflage 2017), Linz: Veritas, 2017

Hitz, Harald/Kowarz, Andreas/Kucera, Ingrid/Malcik, Wilhelm: **Meridiane 5**. Lehr- und Arbeitsbuch Geographie und Wirtschaftskunde für die 5. Klasse an allgemeinbildenden höheren Schulen (1. Auflage der Neubearbeitung 2017), Wien: Ed. Hölzel, 2017

Hitz, Harald/Kowarz, Andreas/Kucera, Ingrid/Malcik, Wilhelm: **Meridiane 6**. Lehr- und Arbeitsbuch Geographie und Wirtschaftskunde für die 6. Klasse an allgemeinbildenden höheren Schulen (3. Auflage 2017), Wien: Ed. Hölzel, 2017

Hitz, Harald/Kowarz, Andreas/Kucera, Ingrid/Malcik, Wilhelm: **Meridiane 7**. Lehr- und Arbeitsbuch Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Klasse an allgemeinbildenden höheren Schulen (2. Auflage 2013), Wien: Ed. Hölzel, korr. Nachdruck 2017

Hitz, Harald/Kowarz, Andreas/Kucera, Ingrid/Malcik, Wilhelm: **Meridiane 8**. Lehr- und Arbeitsbuch Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Klasse an allgemeinbildenden höheren Schulen (1. Auflage 2013), Wien: Ed. Hölzel, korr. Nachdruck 2016

Mayrhofer, Gerhard/Germ, Alfred/Hochreiner, Franz/Part, Florian Benjamin: **Hotspots 1 HTL – Geografie** (1. Auflage 2016), Linz: Veritas, 2016

Mayrhofer, Gerhard/Posch, Robert/Reiter, Isabell: **GEOprofi 1**. Geographie und Wirtschaftskunde für die 5. Schulstufe (7. Auflage 2017), Linz: Veritas

Mayrhofer, Gerhard/Posch, Robert/Reiter, Isabell: **GEOprofi 2** (5. Auflage 2017), Linz: Veritas

Mayrhofer, Gerhard/Posch, Robert/Reiter, Isabell: **GEOprofi 3** (4. Auflage 2017), Linz: Veritas

Mayrhofer, Gerhard/Posch, Robert/Reiter, Isabell: **GEOprofi 4** (3. Aktualisierte Auflage 2017), Linz: Veritas

Wöschl, Helmut u.a.: **Durchblick 5**. kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. Schulstufe (1. Auflage 2017), Wien: westermann wien, 2017

Wöschl, Helmut u.a.: **Durchblick 6**. kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe (4. Auflage 2017), Wien: westermann wien, 2014

Wöschl, Helmut u.a.: **Durchblick 7**. kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 11. Schulstufe (3. Auflage 2016), Wien: westermann wien, 2015

Wöschl, Helmut u.a.: **Durchblick 8**. kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe (2. Auflage 2017), Wien: westermann wien, 2016

Atlanten:

Diercke Weltatlas (Neubearbeitung 2015), westermann wien

Ed. Hölzel: Hölzel-Atlas für die 5. bis 8. Schulstufe (2. aktualisierte Auflage 2021/22), Wien 2020

Ed. Hölzel: Großer-Kozenz Atlas (10. aktualisierte Auflage 2021/22), Wien 2011

Ed. Hölzel: Hölzel-Universalatlas zu Geographie und Geschichte (Neubearbeitung 2021/22), Wien 2020

öbv – freytag & berndt: Schulatlas, Wien 2014

Der israelische Text wurde verfasst von Dr. Orna Katz-Atar, Dr. Kassem Darawsha, Bilha Gliksberg, Amos Raban und Hadar Brodman (Geschichte); Prof. Arnon Medzini, Pnina Gazit, Hanita Baram und Sara Brom (Geografie);
Redaktion: Amos Raban und Sara Brom.

DIE ISRAELISCHEN SCHULBÜCHER: ÜBERSICHT, ANALYSEN, EMPFEHLUNGEN

SCHULSYSTEM UND SCHULBUCH IN ISRAEL

Das israelische Bildungssystem

Das Bildungssystem in Israel untersteht dem Bildungsministerium und umfasst die folgenden Einrichtungen: Kindergärten ab dem 3. Lebensjahr¹, Schulen in der folgenden Aufteilung: Grundschule 1. – 6. Klasse, Mittelstufe 7. – 9. Klasse und Gymnasium (Oberstufe) 10. – 12. Klasse, höhere Bildung und non-formale Bildung.

Die Schulpflicht besteht im Staat Israel von fünf bis 18 Jahren. Von drei bis 18 Jahren ist die Bildung kostenlos. Das israelische Bildungssystem besteht aus fünf Bildungsrichtungen: der staatlich jüdisch-säkularen, der staatlich jüdisch-religiösen, der ultraorthodoxen, der staatlich arabischen sowie der staatlich drusischen und tscherkessischen. Mit Ausnahme der Fächer Muttersprache, Religion, Kultur und Kulturerbe gibt es in den meisten Wissensbereichen gemeinsame Lehrpläne. Jüdische Schulen werden auf Hebräisch unterrichtet, arabische, drusische und tscherkessische Schulen lernen auf Arabisch.

Eigentümer der Grund- und Mittelschulen ist das Bildungsministerium, der Gymnasien (10.-12. Klasse) die örtlichen Behörden oder Bildungsnetzwerke wie das ORT-Netzwerk, Amal, Amit usw. Lehrplan und Aufsicht über das gesamte Bildungssystem unterliegen dem Bildungsministerium.

Die Berufsausbildung beginnt in der Oberstufe (10. Klasse) und wird in Berufsschulen oder Fachlehrgängen in Kombination mit einem Theoriestudium abgehalten. Für den Schulabschluss müssen Schüler:innen 8-10 Maturaexamen bestehen. Davon sind 7-9 Pflichtprüfungen (je nach Bildungsrichtung) und mindestens eine Wahlprüfung mit einem erweiterten Umfang von fünf Lerneinheiten. Es gibt Dutzende Berufs- und Wahlfächer, und viele Schüler:innen entscheiden sich dafür, mehrere Wahlfächer zu studieren und in ihnen geprüft zu werden.

1 Derzeit laufen Gespräche, um die Verantwortung des Bildungsministeriums auf die frühkindliche Bildung von Geburt an auszudehnen.

In den letzten Jahren hat das israelische Bildungssystem eine Vielzahl von Innovationen in Bezug auf Lehren, Lernen und Bewerten eingeführt, die sich in der Anpassung des Bildungssystems des 21. Jahrhunderts in den Bereichen „Fähigkeiten- (skills), Kompetenzen- (competencies) und Technologieumsetzungsunterricht“ widerspiegeln. Zu diesem Zweck laufen viele berufliche Entwicklungsprozesse für Lehrer:innen, von denen der größte Teil online in innovativen Modellen erarbeitet wird. Beispiele für diese Modelle sind allgemeine Kurse zur Lehrtätigkeit, zu Lernen und Bewerten für alle Lehrkräfte, die auf jeden Wissensbereich zugeschnitten sind und im Bildungssystem eine gemeinsame Sprache in Bezug auf pädagogische und technologische Fähigkeiten hervorbringen. Dieses Modell wird „Vereinheitlichung versus Einzigartigkeit“ genannt. Ein weiteres Modell, das vor kurzem angepasst wurde, ist das Programm „Mikrokredit“ – kurze Online-Kurse, konzentriert auf eigenständiges Studium. Eine Lehrperson kann einige kurze Kurse auswählen und einen eigenen Lernpfad zusammenstellen.

Das Bildungssystem des Staates Israel steht vor vielen Herausforderungen, die hauptsächlich mit der Heterogenität der israelischen Gesellschaft zusammenhängen. Die Gründe für die Heterogenität liegen in der Vielzahl der Bevölkerungsgruppen sowie in der Tatsache, dass das Land jung ist und Einwanderer aus aller Welt aufnimmt, was eine Vielzahl von Sprachen, Kulturen und Lebensstilen bedeutet.

Das Bildungssystem des Staates Israel versucht, Israels Werte als einen jüdischen und demokratischen Staat zu verankern. Das Gesetz über die staatliche Bildung legt deren Ziele fest, einschließlich der Bedeutung der Wahrung der Menschenrechte, des Strebens nach Frieden und Toleranz, der Erziehung der Menschen zur Liebe zu den Mitmenschen, der Liebe zum Volk und zum Land, und von Menschen, die dem Staat Israel treu sind und dessen Erbe, kulturelle Identität und Sprache respektieren.²

Die Zulassung von Lehrbüchern

Lehrbücher haben einen großen Einfluss bei der Gestaltung des Weltbildes der Lernenden.

2 Gesetz der Staatlichen Bildung (1953) auf der Website des Bildungsministeriums - <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/ChokChinuchMamlacht1953.htm>

Der Ausdruck „Girsa Deyankuta“, der in jüdischen Quellen vorkommt, bedeutet: „Was ein Mensch in seiner Kindheit lernt, ist auch in seinem Erwachsenenleben verankert.“

Bis in die neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts war die Abteilung für Lehrpläne des Bildungsministeriums verantwortlich für die Entwicklung der meisten Lehrbücher des Bildungsministeriums. Sobald der Lehrplan fertig gestellt war, begann das Bildungsministerium mit der Entwicklung eines Buches, das diesem entsprach und ihn widerspiegelte. Ab den 1990er Jahren wurde die Schulbuchentwicklung privatisiert und größtenteils an Verlage aus der Privatwirtschaft weitergegeben. In Ausnahmefällen, wie zum Beispiel bei einem Misserfolg auf dem Markt, wenn die Zielgruppe des Buches besonders klein ist – vor allem bei Wahlfächern im Gymnasium – veröffentlicht das Zentrum für Schulbuchentwicklung und der gesamte Entwicklungsprozess wird von Mitarbeiter:innen des Bildungsministeriums begleitet.

Die Lehrbücher im Staat Israel werden vom Bildungsministerium genehmigt und die Schulen sind verpflichtet, nur genehmigte Lehrbücher zu verwenden. Der vorausgehende Prozess für die Entwicklung von Lehrbüchern ist die Entwicklung von Lehrplänen, die vom Bildungsministerium durch ein Expertenteam durchgeführt wird, das vom Vorsitzenden des pädagogischen Sekretariats ernannt wird. Mit der Veröffentlichung eines neuen Lehrplans wird dieser auf der Website des Ministeriums veröffentlicht und allen Verlagen präsentiert.

Die Entwicklung der Bücher erfolgt durch Verlage, die pädagogische Richtlinien von der Lehrbuchabteilung des pädagogischen Sekretariats erhalten. Wenn das Buch fertig geschrieben ist, wird es dem Bildungsministerium zur Genehmigung vorgelegt. Das gesamte Buch mit Bildern, Illustrationen, Diagrammen und Karten wird an zwei verschiedene Gutachter geschickt, die es nach den im pädagogischen Sekretariat festgelegten Kriterien bewerten. Die Kriterien beziehen sich auf die Gültigkeit und Zuverlässigkeit des Inhalts, auf Fachkenntnis, Werte, Sprache, Lehrmethoden, Lernen, Bewertung, Geschlecht, psychopädagogische Aspekte und mehr. Die Gutachter machen Kommentare, die zur Korrektur an die Buchautoren weitergeleitet werden. Der Kommentarpprozess dauert manchmal mehrere Monate, bis alle Unstimmigkeiten beseitigt und Änderungen durchgeführt sind.

Der Preis für das Buch richtet sich nach dem Umfang, dem Alter der Adressat:innen usw. und wird vom Bildungsministerium festgesetzt, um zu verhindern, dass Eltern für die Schulbücher ihrer Kinder sehr hohe Preise bezahlen müssen.

Jedes Jahr erhalten die Schulen eine Liste approbierter Bücher in allen Wissensbereichen und für alle Altersgruppen. Die Lehrer wählen aus der Liste das Buch aus, das für ihren Unterricht geeignet ist, und die Schule veröffentlicht für Schüler:innen und Eltern die Liste der Schulbücher.

In den letzten Jahren weitet sich in den Schulen eine Buchverleih-Initiative mit der Ermutigung und Beteiligung des Bildungsministeriums aus. Das Büro teilt jeder Schule, die an dem Verleihunternehmen teilnimmt, einen Geldbetrag für den Kauf der Bücher zu, und die Eltern müssen einen relativ geringen Betrag zahlen, um die Kosten zu decken. Die Bücher werden Ende des Jahres an die Schule zurückgegeben, um für den Anfang des nächsten Jahres an andere Schüler:innen ihrer Schule verteilt zu werden.

In den vergangenen Jahren werden in Israel vermehrt digitale Schulbücher und Materialien verwendet. Es bestehen einige Arten der digitalen Bücher, die diese Entwicklung zeigen, angefangen von gescannten Büchern, die identisch zu dem traditionellen Buch sind, bis zu Büchern, die mehrere Ebenen aufweisen und vielfältige Medien enthalten.

Es gibt viele Debatten um diese Entwicklung und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten. Es wird diskutiert, ob es richtig ist, dass das Bildungsministerium weiterhin Lehrbücher genehmigt. Hier sind einige Beispiele für die Unterschiede zwischen digitalen und traditionellen Büchern, die den Diskurs um die Genehmigung von Büchern bestimmen:

- Die digitalen Bücher werden regelmäßig aktualisiert, sind medienintensiv und dynamisch. Für das Bildungsministerium ist es schwierig, alle erforderlichen Änderungen im Auge zu behalten.
- Einige digitale Lernmaterialien werden von Lehrern entwickelt, die Unterrichtspläne, Präsentationen, Videos und mehr erstellen und diese in den sozialen Netzwerken der verschiedenen Fächer für alle Lehrkräfte verbreiten.

Diese Situation ermöglicht keine Überwachung und Kontrolle des Unterrichtsmaterials.

- _ Die vermehrte Verwendung von Wikipedia und die Weisheit der Vielen, welche imstande ist, Lerninhalte und Methoden zu bewerten und zu erweitern, verleihen diesen einen zunehmend wichtigeren Platz im öffentlichen Bewusstsein. Dieser Trend könnte dazu führen, dass das Schreiben von Lernstoffen durch Einzelpersonen bald verschwinden wird, und damit auch dessen Vorteile.
- _ Die Notwendigkeit, die Autonomie von Lehrer:innen und Schulen zu erweitern und die Fähigkeit jeder Lehrperson, den Lehrplan auf die Bedürfnisse der Schule und des Klassenzimmers abzustimmen, kann durch die Verwendung digitaler Lernmaterialien ermöglicht werden.
- _ Der Übergang zur Inklusion und Integration von Schülern mit besonderen Bedürfnissen erfordert eine Anpassung des Lernmaterials an den einzelnen Lernenden, was bei den traditionellen Lernmaterialien nicht möglich ist.

In jedem Fall befinden wir uns noch in einem Zeitalter, in dem das Lehrbuch eine wichtige Rolle im Bildungssystem spielt, und auch im Falle eines zukünftigen Wandels wird es noch eine Zwischenphase geben, in der gleichzeitig traditionelle Lehrbücher sowie digitale und dynamische Materialien, die den Schulen, Klassen und Schüler:innen angepasst sind, verwendet werden.

Fach-Unterricht in Israel: Geschichte und Geographie – Mensch und Umwelt

Geschichtsunterricht in Israel

Israelische Schüler:innen lernen Geschichte im letzten Jahr der Grundschule (6. Klasse), in der Mittelschule (7. - 9. Klasse) und im Gymnasium. In jedem der Schuljahre werden der Geschichte 2 Unterrichtsstunden zugewiesen.

In Israel gibt es mehrere Lehrpläne im Fach Geschichte. Dies liegt an der Komplexität der israelischen Gesellschaft und dem Wunsch, jedem der Sektoren die Wahrung der einzigartigen Identität seiner Mitglieder zu ermöglichen:

- _ Allgemeine staatliche Bildung, zu der rund 60% der Schüler:innen gehören.
- _ Staatlich religiöse Bildung.
- _ Staatlich arabische und beduinische Bildung.
- _ drusische und tscherkessisch Bildung.
- _ Jüdisch- ultraorthodoxe Bildung.

2014 wurde in Zusammenarbeit mit allen Sektoren ein gemeinsames verpflichtendes Kernprogramm erstellt. Dieses Programm umfasst die Grundsteine der israelischen und der Weltgeschichte. Daneben findet die einzigartige Geschichte jedes Sektors Eingang in den Unterricht. Zum Beispiel werden alle israelischen Schüler:innen über die Anfänge des Islam und den Holocaust unterrichtet. Jeder Sektor wird sich jedoch in unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichen Schwerpunkten mit diesen Themen befassen.

In dieser Analyse haben wir uns hauptsächlich mit den Lehrbüchern der staatlichen Bildung befasst, da dies die Bücher sind, mit denen die meisten israelischen Schüler:innen arbeiten, und sie spiegeln auch die Lehrbücher in den anderen Sektoren wider.

Geschichtsunterricht im allgemein staatlichen Schulwesen

Der Geschichtslehrplan für die Mittelstufe wurde auf einer Reihe von Grundprinzipien aufgebaut.³ Die Themen wurden aus den Bereichen der Politik- und Sozialgeschichte sowie der Kulturgeschichte ausgewählt – so dass die Schüler:innen die Geschichte der Menschheit in all ihren Nuancen kennenlernen. Daher kombiniert das Programm Inhalte aus verschiedenen Bereichen wie Kunst und Literatur.

1. Kontinuität und Aufeinanderfolge, Verflechtung der Thematik und Chronologie. Die Auswahl der Themen erfolgte normalerweise chronologisch, um das Bewusstsein der Schüler:innen für die Kontinuität und Entwicklung der Menschheitsgeschichte im Laufe der Jahrhunderte zu vertiefen.

3 Geschichte: Curriculum für die 6.-12. Klasse in der staatlichen Schule, Maalot 2010, S. 5-7

2. Relevanz. Bei der Auswahl der Studienthemen wird berücksichtigt, ob sie für das Verständnis des Wissensbereichs wesentlich und für die Schüler:innen von Bedeutung sind.
3. Integration der Geschichte des Volkes Israel in die allgemeine Geschichte. Da die Menschheitsgeschichte eine einzige ist, ist die Kombination der allgemeinen Geschichte und der Geschichte des jüdischen Volkes ein Leitprinzip bei der Auswahl und Organisation der Themen. Die Geschichte Israels wird sowohl als besondere historische Geschichte des jüdischen Volkes als auch im Kontext der allgemeinen Geschichte unter Berücksichtigung der gegenseitigen Beziehungen gelehrt.
4. Die Themen werden aus verschiedenen Perspektiven präsentiert. Damit das Studium des Faches in der Schule die Geschichte in all ihrer Komplexität widerspiegelt, werden die Themen aus verschiedenen Blickwinkeln behandelt, die sich aus den unterschiedlichen Ansätzen und Ansichten der Menschen der jeweiligen Epoche und jenen der Historiker ergeben.
5. Die Inhalte wurden um zentrale Themen herum organisiert, um im Unterricht Diskussionen zu initiieren.
6. Einsatz verschiedener Lehrstrategien. Diese fördern die aktive Teilnahme der Schüler:innen am Lernprozess und ermöglichen es ihnen, durch erfahrungsbasiertes Lernen Wissen aufzubauen und komplexe Denkfähigkeiten zu benutzen. Auf diese Weise können die Schüler:innen ihr Wissen in den zu lernenden Themen vertiefen.
7. Das Programm legt Ziele im Inhaltsbereich fest. Wissen, das die/der Schüler:in erwerben muss, sowie Kompetenzen (historische Quellenanalyse, visuell oder textuell; Lesen historischer Karten; Formulierung und Vertiefung von Argumenten; Entwicklung des kritischen Denkens; Gruppenarbeit). Das Programm weist die Lehrer:innen der Klasse auch an, sich mit Wertfragen zu befassen, die sich aus historischen Ereignissen und Phänomenen ergeben.

Die Themengebiete:

- 6. Klasse – Antike Geschichte – Die griechisch-römische Welt und die Juden
Einheit 1: Die griechische Welt und die Juden
Einheit 2: Die römische Welt und die Juden
- 7. Klasse – Mittelalter und Frühe Neuzeit – Christen, Muslime und Juden
Einheit 1: Das Mittelalter
Einheit 2: Die Frühe Neuzeit
- 8. Klasse – Das neue Zeitalter – Die Schaffung einer neuen Gesellschaft, die Entwicklung des modernen Staates und die Stellung der Juden in diesen Prozessen.
Einheit 1: Aufklärung und Revolutionen
Einheit 2: Der Kampf um Politik, Gesellschaft und Kultur nach den Revolutionen
- 9. Klasse – Das neue Zeitalter – Die Welt und die Juden im Wechsel des Jahrhunderts vom letzten Viertel des 19. Jahrhunderts bis 1939
Einheit 1: Die Welt zur Jahrhundertwende – Der imperialistische Wettlauf
Einheit 2: Der Erste Weltkrieg und seine Auswirkungen
Einheit 3: Zwischen Frieden und Krieg
Einheit 4: Von einer Heimstätte zum Aufbau eines Staates, das Land Israel zwischen den Weltkriegen

Das Geschichtscurriculum in der Oberstufe wurde auf einer Reihe von Grundprinzipien aufgebaut:⁴

1. Der Geschichtsunterricht für jüdische Schüler:innen im Staat Israel ist mit der Geschichte des jüdischen Volkes als zweiten Strang verflochten. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit des jüdischen Volkes ist eine Grundlage für die Identifikation der Schüler:innen mit dem Volk, der Gesellschaft und dem Staat.
2. Die Geschichte Israels wird sowohl als besondere historische Geschichte des jüdischen Volkes als auch in ihrem Kontext innerhalb der allgemeinen Geschichte gelehrt.

4 Geschichte: Lehrplan für die Oberstufe in den staatlichen Schulen, Bildungsministerium, Pädagogisches Sekretariat 2003, S. 5-6.

Die Geschichte der Menschheit ist eine einzige, daher ist die Verbindung zwischen der allgemeinen Geschichte und der Geschichte der Juden das Leitprinzip bei der Organisation der Unterrichtsthemen.

3. Das Programm spiegelt die Auswirkungen der westlichen demokratischen Kultur auf den Staat und die Gesellschaft in Israel und die Position des Staates Israel im Nahen Osten wider. Daher beinhaltet das Programm Themen der westlichen Kultur, in der die liberale und demokratische moderne Zivilisation geboren wurde, sowie Themen, die im Nahen Osten von Interesse sind.
4. Das Programm lenkt die Aufmerksamkeit auf das vielfältige kulturelle Erbe der verschiedenen Gemeinden und Gemeinschaften in der Geschichte des Volkes Israel, damit die Schüler:innen die Rolle der verschiedenen Traditionen bei der Gestaltung der jüdischen Identität verstehen und kennenlernen können. Das Wissen über die Geschichte des jüdischen Volkes, sein besonderer Weg in der Geschichte und seine vielfältigen Begegnungen mit den verschiedenen Gesellschaften, in denen die Juden lebten, sollte unter Verwendung verschiedener historischer Quellen und nach den anerkannten Methoden der Geschichtsforschung erworben und gelehrt werden.
5. Das Programm legt Ziele im Inhaltsbereich fest – Wissen, das die Schüler:innen erwerben müssen, sowie Kompetenzen (historische Quellenanalyse – visuell oder textuell; Lesen historischer Karten; Formulierung und Vertiefung von Argumenten; Entwicklung des kritischen Denkens; Gruppenarbeit). Das Programm weist die Lehrer:innen auch an, sich mit Wertfragen zu befassen, die sich aus historischen Ereignissen und Phänomenen ergeben.
6. Der erweiterte Lehrplan enthält Themen aus der Geschichte anderer Kulturen wie China und Japan.
7. In den Jahren 2014 – 2019 wurde eine Reform des Bildungssystems durchgeführt, wonach 30% aller Lehrpläne nach Wahl der Lehrkräfte (Forschungsarbeit; Berichtsammlung; Projektunterricht [PBL]; schulspezifische Prüfung) auf verschiedene Weise unterrichtet und bewertet werden. Das Thema des Holocaust und des Zweiten Weltkriegs wird für die staatlichen Prüfungen im Fach Geschichte auf diese Weise gelehrt.

8. Seit 2009 werden die Themen Zweiter Tempel und der Städte und Gemeinden im Mittelalter auf diese Weise unterrichtet. Die Themen Holocaust und Zweiter Weltkrieg werden unter besonderer Berücksichtigung der Verwendung historischer Quellen unterrichtet, wobei die Kombination von Wissenserwerb und historischen Kompetenzen betont wird. Dieses Thema wird in der Maturaprüfung einzigartig sein und die Schüler:innen werden ihre Lehrbücher während der Prüfung benutzen können, da die Fragen darauf konzentriert sind, die historischen Prozesse zu verstehen, Informationsquellen zu nutzen und moralische Fragen zu beantworten.

Die Themen:

- _ 10. Klasse:
 - Einheit 1: Vom Tempelstaat zum Volk des Buches – Das Volk Israel in der zweiten Tempelperiode oder mittelalterliche Städte und Gemeinden, wo jüdische Gemeinden existierten
 - Einheit 2: Nationalismus bei den Juden und bei anderen Völkern bis 1920
- _ 11. bis 12. Klasse⁵:
 - Einheit 1: Totalitarismus, Nationalsozialismus, Antisemitismus, Weltkrieg und Holocaust
 - Einheit 2: Aufbau des Staates Israel im Nahen Osten
 - Zusatz-, Bereicherungsmodule:
 - Einheit 1: Schreibwerkstatt
 - Einheit 2: Detaillierte Untersuchung von zwei Themen aus den folgenden Optionen:
 - _ Zionistische Aktivitäten in muslimischen Ländern während des Zweiten Weltkriegs und die großen Einwanderungswellen aus muslimischen Ländern in den Jahren 1948-1967
 - _ Begegnung der Kulturen zwischen Judentum und Islam während des Mittelalters
 - _ Die jüdische Gemeinde in Krakau während des Holocaust
 - _ Der Unabhängigkeitskrieg

5 Die meisten Schulen in Israel lernen dieses Programm nur in der elften Klasse.

- _ Herausforderung einer neuen Welt – Einblicke und Trends der Emanzipationszeit
- _ Die Geschichte der Vereinigten Staaten
- _ Das moderne Japan
- _ Das moderne China

Liste der genehmigten Lehrbücher in der Geschichte

Geschichte im allgemeinen staatlichen Schulwesen

Die folgenden Lehrbücher wurden für das Jahr 2018-2019 für die Oberstufe genehmigt:

Teil I: Nationalismus beim jüdischen und bei den anderen Völkern, Teil I, Beginn des Weges bis 1920

- _ Mashul, I., Der moderne Nationalismus und die Anfänge des Zionismus. High School.
- _ Bar Hillel, M. und Inbar Sh., Nationale Welt. 1. Teil. Lilach.
- _ Avieli-Tabibian, K., Zeitreisen. Nationalismus auf dem Prüfstand. Matach.
- _ Naveh, E. und Naomi V., Nationalismus in Beim Volk Israel und bei den Völkern. Die Anfänge bis 1920. Reches.
- _ Domke, E., Urbach, Ch., Goldberg Z., Der Nationalismus. Die Anfänge, Shazar.
- _ Koversky, I., Der Nationalismus in Israel und den Völkern.

Städte und Gemeinden

- _ Fadia, Ch. und David S., Zeitreisen. Städte und Gemeinden. Matach.

Der zweite Tempel

- _ Beer, A. Vom Tempelstaat zum Volk des Buches. Ort.
- _ Bar Hillel, M. und Inbar Sh., Vom Tempelvolk zum Volk des Buches. Lilach.
- _ Avieli-Tabibian, K., Zeitreisen. Vom Tempelstaat zum Volk des Buches. Matach.
- _ Shachar, D. Vom Tempelstaat zum Volk des Buches. Reches.
- _ Schwartz, D. Vom Tempelstaat zum Volk des Buches. Shazar.
- _ Cohen, S. Vom Tempelstaat zum Volk des Buches. Kinneret.

Teil II: Totalitarismus und Holocaust

- Gutman, I., Totalitarismus und Holocaust. Shazar.
- Bar Hillel, M. und Shula I., Nationalsozialismus und Holocaust. Lilach.
- Avieli-Tabibian, K., Vom Frieden zum Krieg und zum Holocaust. Matach.
- Naveh, E., Vered, N., Shachar, D. Geschichte verstehen. Totalitarismus und Holocaust. Reches
- Mashul, I., Nazismus, Krieg und Holocaust. High School.

Aufbau des Staats

- Bar Hillel, M. und Shula I., Nationale Welt. 2. Teil: Einen Staat aufbauen im Nahen Osten. Lilach
- Avieli-Tabibian, K., Einen Staat aufbauen im Nahen Osten. Matach.
- Naveh, E., Vered, N., Shachar, D., Der Nationalismus unter den Juden und den Völkern. Einen Staat aufbauen im Nahen Osten. Reches.
- Domke, E., Urbach, Ch., Goldberg Z., Nationalismus. 2. Teil: Einen Staat aufbauen im Nahen Osten. Shazar.
- Mashul, I., Einen jüdischen und demokratischen Staat aufbauen. High School.

Geschichte im staatlich religiösen Schulwesen

Klasse Mittel- stufe	Buchtitel	Autor:in	Verlag
7. Klasse	Von Generation zu Generation – 2. Teil		Tal
8. Klasse	Von Generation zu Generation – 3. Teil		Tal
9. Klasse	Dies ist die Geschichte – die Zeit des Zweiten Tempels, der Mischna und des Talmud, die Führung, die Gesellschaft und die Religion.		Matach

	Dies ist die Geschichte – das Mittelalter in der christlichen Welt und der muslimischen Welt		
10. Klasse	Tradition und Revolution – Krisen und Wiedergeburt	Hertz, Tehila und Rotem, Pnina	Har Bracha Institut
	Krisen und Wiedergeburt – Zerstörung und Heldentum	Hertz, Tehila	Har Bracha Institut
	Dies ist die Geschichte – Tradition und Moderne in der neueren Zeit in der Geschichte der Völker und des Volks Israel		Matach
11. Klasse	Die Rückkehr nach Zion – Einwanderung, Besiedlung und Unabhängigkeit	Giladi, Dvora und Hertz, Tehila	Har Bracha Institut

Geschichte im staatlich arabischen und beduinischen Schulwesen

Klasse Mittelstufe	Buchtitel	Autor:in	Verlag
7. Klasse	Ausgewählte Kapitel aus der Geschichte Europas / der osmanischen Staat und die jüdischen Gemeinden	Barguthi, Said und Harish, Ali	Kalbu Bibliothek Haifa, 2008
8. Klasse	Geschichtsunterricht	Kufti, Attahla	Eigenverlag

Klasse Oberstufe	Buchtitel	Autor	Verlag
10. Klasse	Die Geschichte des Nahen Ostens in der Neuzeit	Salameh, George	Der neue arabische Verlag, 2009
11. und 12. Klasse	Die Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts	Salameh, George	Der neue arabische Verlag, 2009

Geographieunterricht – Mensch und Umwelt in Israel

Das Curriculum für das Fach „Geographie – Mensch und Umwelt“ ist an die anerkannten Standards der entwickelten Länder in diesem Bereich angepasst und vertieft die im Curriculum für „Heimat, Gesellschaft und Staatsbürgerschaft“ und „Geographie – Mensch und Umwelt“ von allen Grundschüler:innen erlernten Grundkenntnisse. Der erlernte Stoff erstreckt sich vom Grundthema „Meine Siedlung“ über „Meine Region“, „Das Land, in dem ich lebe“, bis hin zu relevanten Themen im globalen Raum.

In der Mittelschule ist das Fach „Geographie – Mensch und Umwelt“ Pflicht für alle Schüler:innen in Israel und es ist von besonderer Bedeutung, da die Schüler:innen in den Schulen in der Tat zum letzten Mal mit Themen der Geowissenschaften sowie der lokalen und globalen Humangeographie zusammentreffen. Mit diesem Wissen gehen sie als Erwachsene in die Welt hinaus.

Als Teil des Lernprozesses zielt dieser Lehrplan darauf ab, Werte zu fördern. Er bezieht sich auf Werte wie:

- Förderung der Verbundenheit mit Land und Staat durch Kenntnis der physischen und menschlichen Landschaften des Landes Israel. Kenntnis und Verstehen von sozialen, wirtschaftlichen, politischen und umweltbezogenen Problemen, die für das Leben der Schüler:innen relevant sind. All dies soll durch die Herangehensweise Fürsorglichkeit und Engagement fördern.

- _ Förderung des Einfühlungsvermögen für den „Anderen“ und die „Unterschiedlichen“ (Religionen, Völker, Kulturen, Bevölkerungsgruppen, ausländische Arbeitskräfte usw.) mit dem Ziel, Werte wie Respekt, Toleranz, Koexistenz und Anerkennung der Bedeutung von sozialer, wirtschaftlicher und ökologischer Gerechtigkeit zu vermitteln.
- _ Stellungnahme zur Nachhaltigkeit als ein breites und multidisziplinäres Weltbild, das den Fortbestand des Lebens auf der Erde ermöglicht, Entwicklung von Umweltverantwortung und sozial-ökologischer Gerechtigkeit.

Der Lehrplan betont die Vernetzung von Mensch, Natur und Landschaft; er ist sachbezogen und behandelt aktuelle Themen wie Ereignisse in Israel und auf der ganzen Welt, die es den Schüler:innen ermöglichen, ihre geographischen Kontexte zu studieren. Zum Beispiel können sie sich mit einer aktuellen Naturkatastrophe befassen, auch wenn sie zum Zeitpunkt ihres Auftretens nicht Teil des üblichen Lehrstoffs ist.

Der Fach Geographie war Vorreiter im Bereich der digitalen Pädagogik, die in alle Lehr-, Lern- und Bewertungsprozesse integriert ist – von den Lernmaterialien (digitale Lehrbücher, ein virtuelles Regal mit anhand von Videos veranschaulichten geographischen Konzepten und mehr) bis zur digitalen Maturaprüfung in der Lerneinheit „Analyse grundlegender Phänomene im Raum“.

Das Fach Geographie – Mensch und Umwelt in der Mittelschule (7. - 9. Klasse)

Der Lehrplan der siebten Klasse konzentriert sich auf das Gebiet der Human-geographie und untersucht verschiedene Phänomene im Zusammenhang mit dem Menschen auf der Erde. Im Lehrplan werden dem Fach 60 Schulstunden im Jahr zugewiesen.

Das Programm befasst sich hauptsächlich mit folgenden Themen:

- _ Globalisierung, die Veränderungen auf der Welt verstärkt,
- _ Räumliche Ungleichheit,
- _ Bevölkerung im Raum,
- _ Ländliche und städtische Gemeinschaften in einer sich ändernden Welt.

Der Lehrplan der achten Klasse konzentriert sich auf den Bereich der physischen Geographie mit insgesamt 60 Schulstunden pro Jahr. Das Programm befasst sich hauptsächlich mit folgenden Themen:

- _ Zyklische Prozesse in der Atmosphäre,
- _ Zyklische Prozesse auf der Erde – intern und extern,
- _ Bodenschätze – ihre Nutzung und Erhaltung.

Der Lehrplan der neunten Klasse „Israel – Mensch, Gesellschaft, Umwelt“ befasst sich mit der Geographie Israels als einer definierten geographischen Region.

Der Plan behandelt Israel als Ganzes und die verschiedenen Kapitel im Lehrprogramm repräsentieren seine Charakteristika. Relevante Beispiele aus den verschiedenen Regionen des Landes werden zu jedem Thema vorgestellt. Auch in der neunten Klasse werden dem Fach 60 Stunden pro Jahr zugewiesen.

Der Lehrplan befasst sich hauptsächlich mit folgenden Themen:

- _ Israel im Nahen Osten, mit all ihren Komplexitäten und Problemen in dieser Gegend
- _ Physische Geographie Israels, Landschafts- und Klimasysteme
- _ Wassersysteme in Israel
- _ Bevölkerung und Siedlungen in Israel
- _ Wirtschaft und Infrastruktur
- _ Umwelt und Nachhaltigkeit

Das Fach Geographie – Mensch und Umwelt in der Oberstufe (10. - 12. Klasse)

In der Oberstufe wird Geographie nur von den Schülern gewählt, die sich dazu entschließen, ihr Fachwissen für die Maturaprüfung im Umfang von fünf Lerneinheiten zu erweitern.

Das Fach gliedert sich in einen Kernlehrplan, der zwei lokale und regionale Themen umfasst: Die Geographie Israels und des Nahen Ostens sowie ein Bereich – NATIV (die Analyse grundlegender Phänomene in einer im Lehrplan nicht behandelten Region), der die Grundthemen in den Bereichen der physischen und menschlichen Geographie umfasst. In diesen Pflichteinheiten werden die Schüler:innen über einen nationalen, externen Fragebogen geprüft. Der Kernlehrplan umfasst 60% des Lehrplans.

Den Schüler:innen des Faches „Geographie – Mensch und Umwelt“, die über das Internet studieren, werden drei Spezialisierungsbereiche angeboten, aus denen eine Spezialisierung ausgewählt werden sollte. Die drei Bereiche sind:

- Erde und Umwelt,
- Räumliche Entwicklung und Planung,
- Der Mensch im soziokulturellen Raum.

Jeder Spezialisierungsbereich ist für einen Lehr-Lern-Rahmen von 180 Stunden (2 Lerneinheiten) ausgelegt. Das Studium des Spezialisierungsbereichs innerhalb der Kernfächer ermöglicht es den Lernenden, ihr Wissen über das ausgewählte Thema sowie ihre sprachlichen und geographischen Kompetenzen zu erweitern, zu verfestigen und zu vertiefen. Die Themen der Spezialisierungseinheiten laden die Lernenden ein, sich mit Fragen zu befassen, die in Israel und der Welt an der Spitze der geographischen Forschung stehen. Im Rahmen des Auswahlfaches macht jeder der drei Spezialisierungsbereiche 40% des Maturastoffes für „Geographie – Mensch und Umwelt“ aus.

Die in der Oberstufe gelernten Themen heben aktuelle Trends in der Wissensvermittlung hervor und konzentrieren sich vor allem auf folgende Aspekte:

- Relevanz und Aktualität – bezieht sich auf Phänomene, die im lokalen, regionalen und globalen Raum auftreten;
- Lokale und globale Integration – das System der Interaktion zwischen lokalem und globalem Raum;
- Dynamik – Hervorheben und Erforschen der Transformationen und Prozesse, die Änderungen verursachen und ihre Auswirkungen auf verschiedenen räumlichen Ebenen;
- Physische und menschliche Aspekte – die Verbindungen zwischen der physischen Umgebung und der menschlichen Umgebung – Siedlungen, Naturphänomene, Naturkatastrophen, menschliches Engagement in der Natur und deren Auswirkungen auf die Umwelt – positive und negative;
- Förderung eines Engagements für den Umweltschutz. Der Lehrplan bietet eine Infrastruktur zum Erkennen und Verstehen der Themen Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung.

Diese Lehrpläne beinhalten verschiedene Lehrmethoden, die fortschrittliche Technologien beinhalten, wie die Verwendung digitaler Lehrbücher, Exkursionen, die Verwendung verschiedener Arten von Visualisierungen, computergestütztes Lernen und computergestützte Prüfungen.

Das Curriculum konzentriert sich auf die Entwicklung der Denkfähigkeiten der Schüler:innen und folgt den internationalen Anforderungen, die sich auch in den internationalen Prüfungen widerspiegeln, in denen Geographie eines der geprüften Fächer ist.

Bei diesen Prüfungen handelt es sich um:

- _ „Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS“. – „International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA“.
- _ „Programme for International Student Assessment – PISA“.

Liste der genehmigten Schulbücher

Folgend findet sich die Liste der genehmigten Schulbücher für das Schuljahr 2018-2019.

Alle Schulbücher sind ins Arabische übersetzt, kulturell angepasst und auch in digitaler Version erhältlich, sofern nicht anders angegeben:

Liste der genehmigten Schulbücher für die Mittelstufe:

Klasse	Buchtitel	Autor:in	Verlag
7. Klasse	Mensch und Raum im globalen Zeitalter	Team Matach	Matach
8. Klasse	Planet Erde – Umwelt, Mensch	Team Matach	Matach
9. Klasse	Israel – Mensch und Raum	Fein, T.	Matach

Liste der genehmigten Schulbücher für die Oberstufe:

Klasse	Aufsicht	Buchtitel	Autor:in	Verlag
10. – 12. Klasse	Staatlich Allgemein und Staatlich Religiös	Israel im 21. Jahrhundert	Greizer, I., Fein, T., Segev, M.	Matach

10. – 12. Klasse	Staatlich Allgemein und Staatlich Religiös	Geographie des Nahen Ostens – Veränderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts*	Lan, D. und Sofer, A.	Am Oved
10. – 12. Klasse	Staatlich Allgemein und Staatlich Religiös	Planet Erde und Umwelt	Savir, B.	Loni Cohen
10. – 12. Klasse	Staatlich Allgemein und Staatlich Religiös	Räumliche Entwicklung und Planung.	Segev, M. und I. Shiloni	Loni Cohen
10. – 12. Klasse	Staatlich Allgemein und Staatlich Religiös	Der Mensch im sozial-kulturellen Raum.	Gal, O. und Priel, O.	Loni Cohen
10. – 12. Klasse	Staatlich Allgemein und Staatlich Religiös	Neuer Universitätsatlas*	Barur, M., Biger G.	Yavne Bonus
Nur Herausgaben ab dem Jahr 2000 sind zur Maturaprüfung zulässig				
10. – 12. Klasse	Staatlich Allgemein und Staatlich Religiös	Neuer Israelatlas – nationaler Atlas*	Zentrum für Kartographie Israel	Zentrum für Kartographie Israel und die Hebräische Universität
10. – 12. Klasse	Staatlich Allgemein und Staatlich Religiös	Universeller Charta-Atlas	Shahar, A.	Charta

* Dieses Buch hat keine digitale Ausgabe und ist nicht ins Arabische übersetzt.

ANALYSE DER ISRAELISCHEN SCHULBÜCHER

Geographie – Mensch und Umwelt

Die Arbeitsweise bei der Buchüberprüfung

Das Team hat die anerkannten Lehrbücher „Geographie – Mensch und Umwelt“, die für den Lehrplan der Mittel- und der Oberstufe geeignet sind, gelesen und geprüft.

Im Rahmen der Analyse wurden alle Auszüge, in denen Österreich vorkommt, dokumentiert.

Jedes der Lehrbücher und Atlanten wurde separat zugeordnet und die Überprüfung bezog sich auf die textuellen (alle in Buchstaben gedruckten Texte, einschließlich Quellen), sowie auf die visuellen Aspekte (alle Texte in Form von Karten, Bildern, Cartoons, Diagrammen usw.).

Die Quellen wurden in verschiedene Typen (Texte, Grafiken, Bilder usw.) und verschiedene Themen, mit denen sich die Geographie befasst, unterteilt: Wirtschaftsgeographie, Stadtgeographie, politische Geographie, historische, physische und mehr.

Darüber hinaus wurde in jedem der Lehrbücher eine quantitative Prüfung der Referenzen zu Österreich vorgenommen, bei der der Grad der Objektivität der Referenzen und ihre Rolle im Text bewertet wurden.

Die Bedeutung von Karten in Lehrbüchern und Atlanten für das Verständnis der geopolitischen Realität

Kartographie wird als exakte Wissenschaft angesehen, daher vertrauen Menschen oft den Karten. Studien von Geographen, Historikern, Kartographen und Politikwissenschaftlern haben jedoch die vermeintliche Objektivität der Kartographie in Frage gestellt, da Karten einen Ausgangspunkt für die Interpretation der Realität darstellen, wie sie von Kartographen als subjektive Menschen interpretiert wird, womit ihre Arbeit von ihrer politischen und kulturellen Sichtweise beeinflusst wird.

Die breite Öffentlichkeit ist sich der Gefahren bewusst, die mit wörtlichen Verzerrungen der Realität verbunden sind, kann sich jedoch nicht vor manipulativen Karten hüten und kennt nicht den Unterschied zwischen „guten“ und „schlechten“ Karten. So dienten die Karten im Laufe der Jahrhunderte auch als geopolitisches Propagandamittel und als Instrument, um politische Botschaften zu verbreiten.

Die geographischen Karten und insbesondere die politischen Karten bilden nicht nur ein Instrument zur Gestaltung des nationalen und territorialen Images, sondern gestalten auch die Wahrnehmung des staatlichen Raums. Karten sind ein Bildungsinstrument, ein Instrument zur Bewusstseinsbildung und ein Instrument, das das Territorium der politischen Souveränität realisiert. Sie haben einen großen Einfluss auf die Festigung oder Veränderung der Weltanschauung einer Person, sie tragen zur Schaffung nationaler Narrative bei, beeinflussen die Formulierung des nationalen Bildes, der Machtverhältnisse, der Werte, des Konzepts des Wissens sowie der Interpretationsweisen und fördern das Misstrauen gegenüber anderen in Bezug auf deren Ansprüche auf das Recht auf Territorium. Aus all diesen Gründen ist es wichtig, wie Landkarten dem Leser präsentiert werden.

Karten lesen lernen ist im Staat Israel wichtig, da die Grenzen des Staates noch nicht international anerkannt sind.

Daher ist zu erwarten, dass in Israel gedruckte Atlanten und Staatskarten, die den territorialen Raum des zionistischen Staates darstellen, auf einem völlig anderen nationalen Narrativ beruhen als die geographische Realität aus europäischer oder internationaler Sicht. Wir erwarten unterschiedliche Karten, die Themen hervorheben oder verschleiern, je nach Unterschieden in der Weltanschauung oder der Wahrnehmung der Realität.

Analyse der Geschichtslehrbücher

Die Lehrbücher, die überprüft wurden:

Geschichte im allgemeinen staatlichen Schulwesen:

7. Klasse:

- Tabibian, K., Zeitreisen: Welten treffen aufeinander. Matach 2011.

8. Klasse:

- Tabibian, K., Fortschritt und Revolutionen. Matach 2011.
- Naveh, E., Vered, N., Revolutionen und Moderne in der Welt von Gestern. Reches 2010.

9. Klasse:

- Tabibian, K., Zeitreisen. Die moderne Welt in der Krise. Matach 2011.

10. Klasse:

- Bar Hillel, M., Inbar, S., Nationale Welt. 1. Teil. Lilach 2008.
- Tabibian, K., Zeitreisen. Nationalismus auf dem Prüfstand. Matach 2008.
- Naveh, E., Vered, N., Nationalismus unter den Juden und den Völkern. Reches 2008.
- Domke, E., Urbach, Ch., Goldberg Z., Nationalismus. Zalman Shazar Center 2008.

11. und 12. Klasse:

- Gutman, I., Totalitarismus und Holocaust. Yad Vashem und Shazar 2009.
- Domke, E., Goldberg Z., Urbach, Ch., Nationalismus, 2. Teil. Zalman Shazar Center 2009.
- Bar Hillel, M. und Inbar, S., Nationalsozialismus und Holocaust. Lilach 2010.
- Bar Hillel, M. und Inbar, S., Einen Staat aufbauen. Lilach 2009.
- Tabibian, K., Zeitreisen. Vom Frieden zum Krieg und zum Holocaust. Matach 2009.
- Tabibian, K., Einen Staat aufbauen im Nahen Osten. Matach 2009.
- Naveh, E., Vered, N., Shahar, D., Totalitarismus und Holocaust. Reches 2009.
- Naveh, E., Vered, N., Shahar, D., Einen Staat aufbauen. Reches 2009.

Geschichte im staatlich-religiösen Schulwesen:

10. Klasse:

- Hertz Tehila und Rotem Pnina, Tradition und Revolution – Krisen und Wiederbelebung. Mount Bracha Institute. 2014.
- Hertz Tehila, Krisen und Aufschwung – Zerstörung und Heldentum. Har Bracha Institute 2014.
- Und das ist die Geschichte: Tradition und Moderne in der Neuzeit in der Geschichte der Völker und in der Geschichte des Volkes Israel. Matach 2014.

11. Klasse:

- Giladi Deborah und Hertz Tehila, Rückkehr nach Zion – Aliyah, Siedlung und Unabhängigkeit. Har Bracha Institute 2014.

Die wichtigsten Erkenntnisse aus der Analyse der Geschichts-Lehrbücher im allgemein staatlichen Schulwesen

Fehlende Unterscheidung zwischen Deutschland und Österreich sowie zwischen dem deutschen und dem österreichischen Volk

In den meisten Fällen gibt es eine klare Unterscheidung zwischen historischen Ereignissen in Österreich und Ereignissen in Deutschland sowie eine genaue und getrennte Bezugnahme auf das deutsche Volk und das österreichische Volk. Es gibt jedoch Fälle, in denen Schulbuchautor:innen nicht zwischen dem Staat Österreich und dem Staat Deutschland sowie zwischen dem deutschen Volk und dem österreichischen Volk unterscheiden. In diesen Fällen scheinen die Autor:innen Österreich als Teil des deutschen Staates zu betrachten und Österreicher als Teil des deutschen Volkes, ohne ausreichenden und genauen Hinweis auf die parallele, aber getrennte historische Entwicklung der beiden Staaten und Völker. Es scheint auch an historischem Hintergrund über das Heilige Römische Reich und das Deutsche Reich zu fehlen, und folglich wird das Wort Deutschland oder Österreich häufig verwendet, wenn das Reich erwähnt wird, auch wenn es sich um Gebiete handelt, die vom Imperium kontrolliert, aber nicht von deutschen Völkern bewohnt wurden.

Schaffung eines historischen Bildes, in dem Österreich ein passiver Staat ist, der nur auf Ereignisse reagiert.

In den meisten Erwähnungen von Österreich, mit Ausnahme des Toleranzpatents Josephs II. und Metternichs konservativer Politik, wird eine oberflächliche historische Realität gezeichnet, in der Österreich ein passiver Staat ist, dessen Führer auf Ereignisse auf internationaler Ebene nur reagieren. Die Ereignisse werden meist nur aus einer Perspektive präsentiert, und die Schüler:innen erhalten keine komplexe Weltsicht der Ereignisse, die auch die österreichische Perspektive einschließt.

Erwähnung Österreichs ohne weiteren Kontext im Umgang mit Juden in Österreich oder von Österreich kontrollierten Gebieten

Die meisten Erwähnungen zeigen nicht die internen wirtschaftlichen, politischen und demografischen Prozesse Österreichs, die die Ideologie und Politik der österreichischen Herrscher / Politiker beeinflusst haben. In den meisten Fällen sind die Motive, die zu ihren Handlungen geführt haben, unklar. Ebenso werden die Schritte, die sie unternommen haben, und die Ergebnisse dieser Schritte ohne Bezugnahme auf den komplexen und vollständigen historischen Prozess dargestellt.

Fehlender Bezug zur Geschichte Österreichs nach dem Fall des Nationalsozialismus und dem Ende des Zweiten Weltkriegs sowie während des Kalten Krieges

Die Lehrbücher enthalten keinen Bezug zum Schicksal Österreichs nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Die DP-Lager in der Region und die Fluchtbewegung der Holocaust-Überlebenden durch Österreich mit dem Ziel, nach Israel zu kommen, werden kaum erwähnt. Die alliierten Besatzungsmächte, die Wiederherstellung Österreichs, seine bedeutende Rolle während des Kalten Krieges, die Wiederaufnahme der Beziehungen zu Israel und das Schicksal der jüdischen Gemeinde in Österreich nach dem Holocaust werden nicht erwähnt. Es ist wichtig anzumerken, dass auch bei den anderen europäischen Ländern eine solche Bezugnahme fehlt.

Inkonsistenz und fehlerhafte Bezeichnung Österreichs im 18. und 19. Jahrhundert

Autor:innen der Schulbücher verwenden den Namen Österreich im 18. und 19. Jahrhundert falsch.

Abgesehen davon, dass die Kaiser von Österreich nicht als Kaiser des Heiligen Römischen Reiches bezeichnet werden, wird die Änderung des Namens des Staates zu „Österreich-Ungarn“ ab 1867 falsch benannt. In allen untersuchten Lehrbüchern wurde der Name des Landes während des gesamten Jahrhunderts falsch verwendet: Manchmal hieß es „Österreich-Ungarn“ (1815) und manchmal nur „Österreich“ (1882 oder 1914). Diese nicht nur formal falsche Verwendung stimmt mit der Tatsache überein, dass die meisten Autor:innen die Faktoren, die zur Gründung von Österreich-Ungarn geführt haben, und die breite und komplexe politische Bedeutung dieses Schrittes nicht berücksichtigen.

Fehlerhafte Bezeichnung Österreich-Ungarns

Der Name Österreich-Ungarn wird in fast allen Fällen im hebräischen Status constructus „Austro-Ungarn“ geschrieben, auch wenn er nicht als Status constructus vorkommt. Zum Beispiel: Anstatt „... *Austro-Ungarn unterzeichnete eine Vereinbarung* ...“, hätte „... *Österreich-Ungarn unterzeichnete eine Vereinbarung* ...“ geschrieben werden sollen. Unserer Meinung nach verschleiert diese Wortbildung die Tatsache, dass es sich um zwei Staaten handelt, die zu einer gemeinsamen föderativen Regierungsstruktur zusammengeschlossen wurden und trägt zur fehlenden Differenzierung der Buchautor:innen zwischen „Österreich“ und „Österreich-Ungarn“ im 19. Jahrhundert bei.

Hauptthemen in den Geschichts-Lehrbüchern im allgemein staatlichen Schulwesen, in denen Österreich erwähnt wird

Im Lehrbuch der achten Klasse, das sich mit der Welt und den Juden vom 16. bis 19. Jahrhundert befasst, wird Österreich in folgenden Kontexten erwähnt: Josephs II. (Toleranzpatent), seiner Beteiligung als Repräsentant des alten Regimes während der Ereignisse der Französischen Revolution und der Napoleonischen Kriege bis zum Wiener Kongress, Erscheinungsformen des Konservatismus neben der Expansion der Erscheinungsformen der Demokratie im 19. Jahrhundert, einschließlich des „Frühlings der Nationen“, der Ausweitung des Wahlrechts und des Erlasses von Sozialgesetzen, der Auswanderung von Juden aus Osteuropa nach Wien und in die Gebiete des Imperiums sowie des modernen traditionellen Antisemitismus und seiner Manifestation.

In den Schulbüchern der **neunten Klasse**, die sich mit der Welt und den Juden vom letzten Viertel des 19. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs befassen, wird Österreich in den Kontexten des europäischen Imperialismus, der Errichtung Österreich-Ungarns als multinationaler Staat, des Ersten Weltkriegs und der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen erwähnt. Außerdem wird die schwierige Lage der österreichischen Juden am Vorabend des Krieges als Ursache der fünften Einwanderungswelle und der Beitrag der österreichischen Familie Lämle zur Bildung im Lande Israel thematisiert.

In den Schulbüchern der **zehnten Klasse**, in denen über das Anwachsen des Nationalismus in Europa und über das jüdische Volk im 19. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkriegs sowie über die Städte mit jüdischen Gemeinden in Europa im Mittelalter und in der frühen Neuzeit geschrieben wird, wird Österreichs Einfluss auf folgende Gebiete erwähnt: die Entwicklung Prags und der jüdischen Gemeinde in Prag, die Beteiligung österreichischer Herrscher am Wiener Kongress und dem „Frühling der Nationen“ sowie deren Auswirkungen auf den nationalen Kampf um die Unabhängigkeit der Völker Europas und die Vereinigung Deutschlands. Erwähnt wird weiters die zentrale Rolle Österreichs in den nationalen Kämpfen und den Kämpfen zwischen den Balkanmächten, dem Ersten Weltkrieg und den Friedensverträgen der Nachkriegszeit, der Entwicklung der jüdischen Gemeinden und der zionistischen Aktivität in den Gebieten des „austro-ungarischen Reiches“, sowie der Einfluss der Emanzipation auf die österreichische Gesellschaft und Herzls Wirken zur Gründung einer jüdischen Nationalbewegung.

In den Lehrbüchern der **11.- 12. Klasse**, die sich mit dem Aufstieg totalitärer Regimes, der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust befassen, wird Österreich im Zusammenhang mit seiner Annexion durch Nazideutschland, dem „Anschluss“ und der nationalsozialistischen Politik gegenüber österreichischen Juden danach ausführlich erwähnt. Österreich kommt auch auf verschiedenen Karten vor, die sich mit den deutschen Besetzungen während des Zweiten Weltkriegs befassen, und auf Karten, die die wichtigsten Vernichtungs- und Konzentrationsstätten in Europa während des Holocausts bis zum Ende des Krieges dokumentieren.

Man kann sehen, dass eine Reihe von historischen Ereignissen wie die nationalen Kämpfe im 19. Jahrhundert und der Erste Weltkrieg mit ihren Folgen im Laufe der Geschichte in Lehrbüchern sowohl in der Mittelschule als auch im Gymnasium mehrmals wiederholt werden, um eine chronologische und kohärente Abfolge der untersuchten Themen zu zeigen. Es ist wichtig zu betonen, dass die Ergebnisse, die Österreich betreffen und die eine Bearbeitung oder sogar eine Korrektur und Verbesserung erfordern, auf den verschiedenen Altersstufen ohne signifikante Unterschiede ähnlich erscheinen. Daher werden sie in der folgenden Analyse gemeinsam, nach verschiedenen Themen unterteilt, präsentiert.

Zusammenfassung der Ergebnisse und Analyse der Ergebnisse in den Geschichts-Lehrbüchern im allgemein staatlichen Schulwesen nach Hauptthemen

Das „Toleranzpatent“ – Josephs II. Patent der Rechte und seine Auswirkungen auf die Juden (1782)

Dieses Thema taucht ausführlich in dem einzigen Lehrbuch der **achten Klasse** auf, das sich mit dem 16. bis 19. Jahrhundert befasst, und es taucht neuerlich in den Lehrbüchern der **neunten und zehnten Klasse** auf, um die Wurzeln des Prozesses zu erläutern, der zur Emanzipation und zur Änderung des Status der Juden in Österreich und zur österreichisch-ungarischen Monarchie führte.

Das Toleranzpatent Josephs II. wird als ein vom Kontext der Geschichte Österreichs oder der österreichischen Juden losgelöstes Beispiel in einem Kapitel zitiert, das sich mit dem aufgeklärten Absolutismus und der Haltung aufgeklärter Herrscher gegenüber jüdischen Gemeinden in West- und Mitteleuropa befasst. Es wird auch nicht erwähnt, dass Joseph II. der Kaiser des Heiligen Römischen Reiches und nicht nur der Kaiser von Österreich war. Das Statut ist neben den Themen des Ersten Weltkrieges und des „Anschlusses“ die am häufigsten zitierte österreichische Referenz in Schulbüchern für Geschichte (allgemein staatliches Schulwesen) und enthält eine Vielzahl von Quellen und Aufgaben für die Schüler:innen. Der Befassung mit dem Toleranzpatent beginnt mit einer Reihe von Fragen, welche die Schüler:innen damit in Verbindung setzen sollen.

Im Laufe des Kapitels dient das Statut als Beispiel für ganz Europa und die aufgeklärten Herrscher. Die Schüler:innen müssen anhand des Beispiels die Beziehung zwischen einem aufgeklärten Herrscher und der jüdischen Gemeinde in Österreich sowie die Risiken und Möglichkeiten beurteilen, die mit der Politik dieser Herrscher verbunden sind.

Der Text des Verfassers in Bezug auf das Toleranzpatent erscheint mit ausführlichen Zitaten zu Abschnitten aus der Originalquelle. Der Autor fügte erläuternde Sätze und Photographien einer österreichischen Münze hinzu, die die Toleranz Josephs II. gegenüber seinen Untertanen zeigen. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Informationen ohne Vorbemerkung zu Österreich, den Herrschern von Österreich oder der jüdischen Gemeinde in Österreich aufscheinen. Die Schüler:innen haben keinen historischen Kontext, in dem das Beispiel vorkommt, und ohne diesen Hintergrund ist nicht klar, wie sie die Möglichkeiten und Risiken der Politik Josephs II., die Absicht des österreichischen Herrschers und die Auswirkung des Rechts auf das Leben der jüdischen Gemeinde in Österreich einschätzen können. Im Text des Autors wird erwähnt, dass Joseph II. den Juden im Rahmen einer toleranten Politik im Geiste aufgeklärter Ideen ein Toleranzpatent gegeben hat. Es wird ausführlich erläutert, was diese Toleranz beinhaltet. Der Autor erklärt auch die politischen und wirtschaftlichen Interessen, die Joseph II. leiteten. Die Beschreibung ist detailliert und neutral. Der Autor beschreibt auch die Bedenken der Juden in Bezug auf eine Beschränkung der Selbstverwaltung der jüdischen Gemeinde, mit der Erklärung des Autors, warum diese Bedenken bestanden, und auch hier ist die Beschreibung neutral. Der Quellenabschnitt enthält sechs Abschnitte des Toleranzpatents und enthält den Kommentar zum Begriff „tolerierter Jude“, der in den Ohren von hebräischsprachigen Menschen unangenehm klingt. Es gibt einen Hinweis auf die Aufhebung von Bestimmungen, die das Leben der Juden eingeschränkt haben und die vom Autor als erniedrigende Bestimmungen bezeichnet werden.

Der Autor erklärt, dass die tolerante Politik von den Nachfolgern Josephs II., wenn auch nicht vollständig, aufrechterhalten wurde. Später in diesem Kapitel erscheint eine Zusammenfassung des Themas, ohne Österreich zu erwähnen.

Unmittelbar danach gibt es Informationen über die Hofjuden in Deutschland, die Veränderung der Lebensweise der Juden in Westeuropa und eine kurze Erklärung, warum der aufgeklärte Absolutismus die Juden positiv betrachtete. Dies bedeutet, dass die Schüler:innen, die den Text lesen, nicht zwischen Deutschland und Österreich unterscheiden können.

Außerdem gibt es im Buch ein Foto der beiden Seiten der Münze, welche den Erlass des Toleranzpatents Josephs II. von 1782 abbildet. Die Inschrift in lateinischer Sprache „die Toleranz regiert“, wird übersetzt mit der Erklärung, dass der Adler das Emblem des Kaisers war. Trotz der Abbildung jüdischer, katholischer und protestantischer Persönlichkeiten auf der Münze wird die Bedeutung des Auftretens von Nichtjuden auf der Münze nicht erläutert, da der einzige den Schüler:innen gegebene Kontext über Toleranz sich auf Juden bezieht, ohne auf eine allgemeine Toleranzpolitik Bezug zu nehmen.



Nach den Quellenabschnitten werden den Schüler:innen mehrere Fragen gestellt. Einige beziehen sich auf Textstudium und die Untersuchung von auf Fakten beruhenden Tatsachen, Andere verlangen die Analyse der Bedeutung des Toleranzpatents und seiner Auswirkungen, ohne dass die Schüler:innen einen Hintergrund zu Österreich oder die jüdische Gemeinde in Österreich haben.

Am Ende des Kapitels äußert sich der Autor zum Toleranzpatent. Er anerkennt zwar die Schritte, die der aufgeklärte Absolutismus unternommen hat, um den Status der Juden zu verbessern, fügt jedoch hinzu und betont, dass die Hauptmotivation darin bestand, die Juden für den Staat nützlicher zu machen und nicht das eigentliche Konzept der Aufklärung. Das heißt, Joseph II verfolgte einen Ansatz, der die Interessen des Herrschers und nicht seine Weltanschauung betont. Er soll daran interessiert gewesen sein, die Juden zu „verbessern“. Mit den Anführungszeichen signalisiert der Autor die Absicht, diesen Schritt Josephs II. zu kritisieren. Der Autor fügt hinzu und stellt fest, dass die Juden das Toleranzpatent befürchteten und von den Absichten des Kaisers beunruhigt waren, ohne dass er die langfristigen Auswirkungen des Toleranzpatents für die Juden in Österreich sachlich beschreibt, was den Schüler:innen erst später in ihrem Studium klar werden wird – die Erklärung erfolgt im Lehrbuch der 10. Klasse. Der Autor fügt sogar eine kreative Aufgabe hinzu: Eine Diskussion unter Wiener Juden über das Toleranzpatent zu schreiben, aber ohne dass die Schüler etwas über die Wiener Juden wissen.

Im Lehrbuch der 10. Klasse wird über Prag geschrieben. Hier steht, dass Josef II. mit seiner Toleranzpolitik in den Ländern, die er regierte, Modernisierung, Germanisierung und Zentralisierung verbreiten wollte. Als Teil dieses Prozesses mussten Juden nichtjüdische Nachnamen annehmen, profane Fächer studieren, im Militär dienen und ihre Geschäfte in deutscher und nicht in jiddischer Sprache abwickeln. Im Lehrbuch der achten Klasse fehlt jedoch eine allgemeine und ausführliche Beschreibung, die das Toleranzpatent Josephs II. erklärt.

In einem anderen Kapitel des Lehrbuchs der achten Klasse stellt der Autor die Geschichte von Nathan Hertz Weisel als Beispiel für einen Juden vor, der die Möglichkeit wahrnimmt, die den Juden gegeben wurde, sich in das Leben des Staates zu integrieren. Die Schüler:innen werden jedoch aufgefordert, dies aus dem Text abzuleiten, und der Autor verknüpft die beiden Themen nicht direkt bzw. stellt er sie nicht nebeneinander. Weisel kritisierte die traditionelle jüdische Erziehung und bot das jüdische Bild eines „glücklichen Mannes“, eines Staatsbürgers, der in der Lage ist, sein Leben zu genießen.

Weisel glaubte, dass die sich entwickelnde Toleranz in europäischen Ländern unter dem Einfluss der Aufklärung den Juden eine Möglichkeit für die Integration in das soziale und wirtschaftliche Leben eröffnete, und es heißt, dass ihn das Toleranzpatent des Kaisers Joseph II. besonders begeisterte. Er sah darin einen signifikanten Hinweis auf die Gesinnung des Staates gegenüber den Juden und auf die Beziehung zwischen Juden und Christen. Der Autor sagt, dass laut Weisel eine Gelegenheit für Juden geschaffen wurde, sich in das Staatsleben zu integrieren, und er Gemeinden, Rabbiner und Juden, die um das Schicksal ihres Volkes besorgt waren, aufforderte, die Forderungen des österreichischen Kaisers zu unterstützen. Weisel forderte insbesondere die Einrichtung eines jüdischen Schulwesens. Neben dem Text befindet sich eine Fotokopie des Deckblatts des von Weisel verfassten Buches „Frieden und Wahrheit“, auf dem sich der Name des Kaisers in hebräischen Buchstaben mit den Initialen „Yerah“ – kurz für Eure Majestät befindet. Es gibt keine Erklärung oder Bezugnahme seitens des Autors, und die Schüler:innen werden die Bedeutung und den Kontext dieser Ausdrucksform eines Juden gegenüber dem Kaiser in dieser Quelle nicht verstehen.

Die Französische Revolution und die Napoleonischen Kriege

In allen Bereichen, die sich auf die Französische Revolution und die Napoleonischen Kriege beziehen, stellt der Autor historische Ereignisse nur aus französischer Sicht dar. Österreich erscheint, wenn es erwähnt wird, als passiver Faktor, das nur auf Frankreichs Schritte reagiert. Die österreichische Opposition gegen die Französische Revolution und die Napoleonischen Kriege wird nicht vollständig erklärt. Wenn österreichische Interessen erwähnt werden, dann negativ als die eines Staates, der die von der Französischen Revolution und Napoleon vorgebrachten Ideen des Fortschritts hemmt. Österreich wird als eines der stärksten Länder in Europa beschrieben, dessen Herrscher den Einfluss der Französischen Revolution auf ihre Herrschaft fürchteten und Frankreich mit Krieg bedrohten, aber es wird nicht gesagt, warum. Später wird erwähnt, dass Frankreich nach dem Fluchtversuch Ludwigs XVI. Österreich den Krieg erklärte, und der König von Preußen sowie der Kaiser von Österreich behaupteten, die Situation des Königs von Frankreich sei für alle europäischen Herrscher Besorgnis erregend, weshalb sie helfen würden, doch erneut wird nicht erklärt, warum sie dies als Kriegsgrund betrachteten.

Frankreich wird dargestellt, als befürchtete es ständig einen gemeinsamen Angriff von Preußen und Österreich, und dies stellt Österreich als aggressives Land negativ dar, ohne ersichtlichen Grund. In allen Büchern wird allgemein darauf verwiesen, dass die französische Hymne „Marseillaise“ (vom Autor positiv erwähnt) im Namen der Heimatliebe zum Sturz der Tyrannei und zur Tötung der Feinde Frankreichs aufruft. In diesem Zusammenhang wird auch über den Krieg mit Österreich geschrieben. So wird der französische Nationalismus positiv beschrieben und im Gegensatz zu seinem österreichischen Feind gesetzt.

Im Folgenden werden Napoleons Siege gegen die österreichische Armee in Italien beschrieben, ohne sie auf der Karte zu zeigen und zu erklären, wie und warum Österreich dazu kam, riesige Gebiete in Italien zu kontrollieren. Napoleon wird als einer beschrieben, der die Ideen der französischen Armee fördert, und die Österreicher als passives Element, das die Interessen stört, die für die Schüler:innen unklar bleiben.

Wiener Kongress, Metternich und konservative Erscheinungen in Österreich

Der Wiener Kongress wird als Versuch beschrieben, nach dem Zusammenbruch des Napoleonischen Reiches eine neue politische Ordnung in Europa zu schaffen und Ordnung und Stabilität wiederherzustellen. Österreich gilt als eines der Siegerländer und als konservatives Land. Es wird betont, dass Vertreter des besiegten Frankreich ebenfalls zum Kongress eingeladen wurden. In einigen Büchern wird erklärt, dass Wien die Hauptstadt Österreichs ist, zum Teil gibt es jedoch keinen Hinweis auf die Bedeutung des Kongressorts oder der Position Österreichs im Kongress. Der Wunsch der siegreichen Staaten, der alten königlichen Regimes, wird erläutert: Die Privilegien des Adels und der Kirche wiederherzustellen sowie ein stabiles Gleichgewicht der Mächte und europäische Frieden zu schaffen, was als „natürliche Ordnung“ bezeichnet wird. Dies wird als konservative Politik apostrophiert, ohne das Konzept des Konservatismus oder des alten Regimes zu erläutern. Es wird auf die Figur des österreichischen Kanzlers Metternich verwiesen, der als Führer der Restaurierungspolitik auf die frühere Situation vor der Französischen Revolution zurückgegriffen und damit ihre Errungenschaften zunichte gemacht habe.

Die Französische Revolution wird als eine Leistung präsentiert, die die österreichische Politik untergraben und gehemmt habe. In einer Fußnote wird außerdem Metternichs Lebenslauf genauer wiedergegeben. Im Weiteren wird das Konzept der „natürlichen Ordnung“ ausführlich erklärt und der Einfluss des Konservatismus auf die sozialen Klassen gegenüber den gegenteiligen Ideen, die in der Französischen Revolution auftauchen, dargelegt. Die Darstellung ist neutral und ausgewogen. Der Autor erklärt, dass liberale Parteien in der Frage des Nationalismus im Allgemeinen die Kämpfe für die nationale Befreiung der Völker von der Fremdherrschaft unterstützten, und dass diejenigen, die sich für eine konservative Politik aussprachen, diese Kämpfe als einen revolutionären Faktor betrachteten, der die bestehende politische Ordnung untergrub.

Anhand eines Beispiels wird Bezug genommen auf die Einschränkung der Grundfreiheiten der Bürger in Österreich im Sinne des Konservatismus: Metternich verbot Demonstrationen und verhängte eine strenge Aufsicht über Presse, Schulen, Universitäten und Lehrbücher. Es gibt keinen expliziten Verweis auf die Karlsbader Beschlüsse, aber es wird erklärt, dass die Universitäten ein Hauptschwerpunkt des nationalen Kampfes waren. Zusammenfassend wird den Schüler:innen die Aufgabe gestellt, die Beschränkungen in Österreich mit der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte in Frankreich zu vergleichen.

Zu diesem Kapitel ist eine Karte in den verschiedenen Lehrbüchern enthalten, die Europa nach dem Wiener Kongress von 1815 zeigt. Österreich heißt auf dieser Karte „Österreich-Ungarn“, ein Land, das es damals noch nicht gab. Dieser Fehler wiederholt sich im Laufe des Jahrhunderts in allen Büchern und allen Themen. In fast allen Büchern gibt es keinen wirklichen Hinweis auf die Vereinigung zwischen Österreich und Ungarn, und die Autor:innen wechseln über das gesamte Jahrhundert hinweg zwischen den Namen „Österreich“ und „Österreich-Ungarn“, unabhängig von der Zeit, in der Österreich als unabhängiger Staat oder als österreichisch-ungarisches Reich existierte.

Das Kaisertum Österreich -Ungarn

Insgesamt wird der Name „Österreich-Ungarn“ in den meisten Autor:innen-texten der verschiedenen Bücher falsch verwendet.

Der Name des Landes erscheint überwiegend als „Austro-Ungarn“, in Form des Status constructus des Staatsnamens, und nicht als „Österreich-Ungarn“. Diese Art der Erwähnung verdeckt unseres Erachtens die Tatsache, dass es sich um zwei Staaten handelte, die zu einer gemeinsamen Regierungsstruktur zusammengeschlossen wurden. Mit Ausnahme eines der Lehrbücher wird Österreich-Ungarn im Lehrbuch der achten Klasse bereits bei der ersten Erwähnung als ein multinationaler Staat beschrieben, der sich im Niedergang befand, ohne dass auf seine Gründungsumstände oder Quellen der Stärke hingewiesen wird. Das heißt, wenn die Schüler:innen zum ersten Mal etwas über die Existenz des Staates erfahren, lernen sie bereits, dass er sich auf dem Rückzug befand und ständig Kriege anstiftete. Es ist ein einseitiges, partielles und voreingenommenes historisches Bild dieses historischen Reiches, das zu einem Anachronismus führen könnte in Bezug auf Faktoren, die zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs führten. Gleichzeitig beschreibt das Buch zwei neue und vereinigte Nationalstaaten – Italien und Deutschland, die zu Mächten werden, und zwei multinationale Länder, Österreich-Ungarn und Russland, die schwächer werden. Beide sehen sich mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert – sie leiden unter ethnischen und nationalen Gruppen, die eine eigene Identität und ihre Unabhängigkeit fordern. Den Schüler:innen wird eine Europakarte von 1815 und von 1871 präsentiert, um die Veränderungen der politischen Grenzen nach dem Aufkommen des Nationalismus zu lehren. Da jedoch auf beiden Karten Österreich als Österreich-Ungarn bezeichnet wird und die Schüler:innen auf der zweiten Karte nur die Gründung des vereinten Deutschlands und Italiens sehen, wird nicht auf die Entstehung Österreich-Ungarns als bedeutender politischer Wandel in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hingewiesen.



Im Lehrbuch der 10. Klasse wird das „austro-ungarische“ Reich anhand der Auswirkungen von Modernisierungsprozessen als Beispiel dafür angeführt, wie der Modernisierungsprozess den Aufstieg des Nationalismus bewirkt. Es wird erklärt, dass die Zuwanderung in die Städte nicht nur den geographischen und organisatorischen Wandel widerspiegelte, sondern auch Gruppen zusammenbrachte, die verschieden sprachen. In den Gebieten der „austro-ungarischen“ Monarchie verließen Massen von Slawen ihre Dörfer und zogen in deutsch- und ungarischsprachige Städte. Diese Bewegung enthüllte Gegensätze zwischen den verschiedenen Sprachen und beeinflusste die Entwicklung des Nationalbewusstseins der Bevölkerung. Massen von Bauern, die gezwungen waren, in die Städte zu ziehen und Industriearbeiter zu werden, mussten gegenüber ihren Arbeitgebern und Betriebsleitern sowie Facharbeitern in einer anderen Sprache kommunizieren – wodurch in ihnen das Bewusstsein für ihre spezifische nationale Identität geweckt wurde.

In einem der Bücher heißt es, dass es keine nationale Gruppe gab, die eine Mehrheit im Reich bildete, und dass die beiden führenden Nationalitäten in Österreich-Ungarn Deutsche und Ungarn waren, ohne Rücksicht auf die mögliche Existenz einer österreichischen Nationalität. Es heißt auch, dass das Problem des Nationalismus innerhalb des multinationalen Staates nicht gelöst werden konnte und dass sowohl im österreichischen als auch im ungarischen Teil endlose nationale Unruhen herrschten. Diese Erklärung, die auf die Transformationsprozesse im Reich hinweist, welche zum Aufstieg des Nationalismus führten, wird nicht weiter hinterfragt.

Der Frühling der Nationen

Auch in Bezug auf den „Frühling der Nationen“ wird Österreich in den meisten Büchern bereits 1848 fälschlich als „Österreich-Ungarn“ bezeichnet. Österreich wird als eines von mehreren Ländern dargestellt, in denen nationale, politische und soziale Revolutionen stattfanden, insbesondere in großen europäischen Städten, unter ihnen auch Wien, wo Barrikaden errichtet wurden und viele Zivilisten am Aufstand teilnahmen. Die Autor:innen kritisieren die österreichische Politik bei den Geschehnissen des „Frühlings der Nationen“. Es wird erklärt, dass die Machthaber der europäischen Mächte, insbesondere die russischen, österreichisch-ungarischen und preußischen Machthaber, zusammengearbeitet haben, um den Aufstand militärisch zu unterdrücken und die politische und staatliche Ordnung wiederherzustellen. Die Bücher enthalten keinen detaillierten Hinweis auf den „Frühling der Nationen“ in Österreich selbst oder in Wien, sondern beziehen sich nur auf verschiedene Städte im ganzen Reich, in denen nationale Minderheiten lebten – Pest in Ungarn, Prag in der Tschechischen Republik und Zagreb in Kroatien. Die Autor:innen betonen, dass die Ungarn rebellierten, ihren Rückzug aus Österreich erklärten und nationale Autonomie forderten, der Aufstand jedoch von der österreichischen Armee unterdrückt wurde. Das dem Beispiel folgende Gemälde, ein Ölgemälde von Eduard Ritter, zeigt eine Barrikade in Wien, jedoch ohne Erklärung, was damals in Wien geschah.

Die Autorinnen erklären, dass die Politik der Unterdrückung der Aufstände durch die österreichische Armee im multinationalen Habsburgerreich scharf kritisiert wurde und man sich für die nationalen Rechte der Völker des Reiches aussprach. Einige der Bücher weisen auf die Verbindung zum zukünftigen Kaiserreich Österreich-Ungarn hin.

Gewährung des Wahlrechts und der Sozialgesetzgebung

Österreich wird als eines der Länder genannt, das im 19. Jahrhundert sein Wahlrecht schrittweise ausweitete, was als Ausdruck des Fortschritts und des Aufbaus der Demokratie gesehen wird. Österreich wird als eines der Länder genannt, in denen nach Großbritannien ebenfalls das Wahlrecht für Männer erweitert wurde, aber es gibt keinen Hinweis auf Jahreszahlen, soziale Schichten oder Frauenrechte. Es wird erwähnt, dass zum ersten Mal im Jahr 1911 ein „Frauentag“ in Österreich und anderen europäischen Ländern stattfand. Die Information wird jedoch in einem Informationskasten neben dem Text und nicht im Textkörper selbst angezeigt. Österreich wird auch als ein Land erwähnt, in dem weitgehende Sozialgesetze im Bereich Arbeit und Sozialversicherung erlassen wurden, ähnlich wie in den westeuropäischen Ländern. Aber Österreich wird hier separat erwähnt und nicht als Teil von Österreich-Ungarn. Abschließend erscheint zum Thema ein Abschnitt von Stefan Zweig über die Beiträge zur Lebensqualität, aber abgesehen von der Erwähnung, dass er Österreicher ist, wird Österreich weder im Text noch in der Erklärung des Autors erwähnt, die sich auf den Abschnitt bezieht.

Die Juden Österreichs und Österreich-Ungarns

In einem der Bücher tritt Österreich-Ungarn sehr detailliert als Beispiel für eines der Länder auf, welche die Juden schrittweise emanzipierten. In anderen Büchern tritt es nur kurz oder nur durch die Nennung seines Staatsnamens auf. Die Emanzipation österreichisch-ungarischer Juden wird anhand der Konzentration auf die Juden Galiziens gezeigt. Der Autor verwendet eine Reihe verschiedener Namen für politische Einheiten: Österreich, Galizien und Polen, ohne klare Erklärung für die Schüler:innen oder einer Karte, aus der hervorgeht, wo sich Galizien in Österreich befindet.

Die Schüler:innen erfahren den historischen Hintergrund über den rechtlichen Status der Juden in Galizien, vom Toleranzpatent Josephs II. bis zur vollständigen Emanzipation. Österreich wird positiv beschrieben, weil es den Juden zusätzliche Beschäftigungs- und Lebensmöglichkeiten eröffnete, doch gleichzeitig wurden nicht alle für sie geltenden Verbote und Beschränkungen aufgehoben.

Neben der Integration von Juden in verschiedenen Bereichen in der Wirtschaft und der Gesellschaft zogen die österreichischen Behörden es vor, die innere Autonomie der traditionellen jüdischen Gemeinde zu wahren und Änderungen zu vermeiden, da sich die nationalen Unruhen im gesamten Reich verschärften. Es wird erwähnt, dass den Juden 1867 gesetzliche Gleichheit gewährt wurde. Die wichtigste Änderung des Status der Juden ereignete sich nach dem „Frühling der Nationen“ und dem Aufstieg von Kaiser Franz Josef. Die Teilnahme von Juden an den allgemeinen Wahlen verlieh ihnen eine große politische Macht und sie stellten das Gleichgewicht zwischen den beiden größten Bevölkerungsgruppen in Galizien dar, auf die jeweils etwa 40 Prozent der Bevölkerung des Landes entfielen – die Polen und die Ukrainer.

Der Autor beschreibt die Regierungszeit von Franz Josef positiv. Die österreichische Zentralregierung zog es vor, die wirtschaftliche Entwicklung Galiziens zu verhindern. Diese Politik führte neben dem demografischen Wachstum der jüdischen Bevölkerung zu einer finanziellen Notlage der Juden und zu einer weit verbreiteten jüdischen Auswanderung. Es gibt Hinweise auf die große Auswanderung aus Europa im 19. Jahrhundert, sowohl in der Bewegung von Ost nach West, als auch von Europa nach Nord- und Südamerika und Australien. Einige der Bücher erwähnen die Auswanderung innerhalb der Gebiete des „austro-ungarischen“ Reiches, insbesondere aus den landwirtschaftlichen, armen und von Minderheiten bewohnten Gebieten des östlichen Reiches, mit einem umfassenden Bezug zu Polen. In einigen Büchern heißt es, dass die Auswanderung aus Österreich erfolgt, ohne auf die geopolitische Dimension und die Migration von Minderheiten, insbesondere Juden, hinzuweisen, die auf der Suche nach einer besseren wirtschaftlichen Lage, Gleichheit und politischen Freiheiten waren. Eines der Bücher enthält Daten zur Auswanderung von Juden aus Deutschland und Österreich-Ungarn im 19. Jahrhundert, ohne Unterschied zwischen den Ländern und ohne Unterschied zwischen Österreich und Österreich-Ungarn. Es wurde geschrieben, dass Juden aus Polen, insbesondere aus Galizien, aus Dörfern und Städten in industrialisierte Gebiete in Österreich und Deutschland auswanderten und große jüdische Gemeinden in Budapest und Wien gegründet wurden. Es wird betont, dass die Zahl der Juden in diesen zentralen Städten im Vergleich zum Anteil der Juden an der Gesamtbevölkerung stark zugenommen hat.

Die österreichischen Behörden schränkten Juden nicht mit Zugangsbeschränkungen zu Hochschulen ein, und sie genossen die gleichen Rechte wie andere Minderheiten. Der Prozentsatz jüdischer Jugendlicher an den Universitäten überstieg deren Bevölkerungsanteil. Die jüdischen Studenten wurden nicht in die allgemeinen Studentenorganisationen aufgenommen und bildeten separate Organisationen. Der Autor präsentiert dies neutral, dh. nicht als eine Politik, die speziell auf Juden abzielt, sondern als eine Praxis auch gegenüber anderen Minderheiten.

Es wird auch erwähnt, dass die Familie Rothschild ebenfalls in Österreich ansässig war und die ersten finanziellen Mittel für den Bau des Eisenbahnnetzes in Österreich zur Verfügung stellte. Die Familie wird als Beispiel für den Erfolg der Integration von Juden in die europäische Gesellschaft vorgestellt.

Traditioneller Antisemitismus, moderner Antisemitismus und seine Erscheinungsformen

Das Kapitel über modernen Antisemitismus beginnt mit der Betrachtung der Ritualmordanschuldigung in Damaskus im Jahr 1840 als Ausdruck des traditionellen Antisemitismus, der zum Aufstieg des modernen Antisemitismus führte. Die österreichische Regierung wird ebenso wie die britische positiv erwähnt, da sie Muhammad Ali, der in Syrien und Israel regierte, auffordert, die bei der Ritualmordanschuldigung in Damaskus inhaftierten Juden freizulassen. Dies steht im Gegensatz zu der französischen Regierung, die sich weigerte, einzugreifen, weil sie die Beziehungen zu Muhammad Ali festigen wollte.

Österreich wird auch als positiv in einem weiteren Beispiel für traditionellen Antisemitismus beschrieben – der Mortara-Fall (1858), in dem ein jüdisches Kind in Italien heimlich christlich getauft wurde und die Kirche beschloss, dass es als Christ aufwachsen solle. Die Familie weigerte sich, das Kind wurde von der Kirche entführt. Der Kaiser von Österreich wird als einer erwähnt, der gegen Papst Pius IX. protestierte, um die Rückkehr des Kindes zu seiner Familie zu bewirken, jedoch ohne Erfolg.

Da wo die Auswirkung der Emanzipation der Juden auf die europäische Gesellschaft beschrieben wird, wird erwähnt, dass Österreich den Juden 1867 die Emanzipation gewährte, aber auch als Beispiel für eines der Länder, in denen es den Bürger:innen schwerfiel, die Änderung des rechtlichen und gesetzlichen Status der Juden zu akzeptieren. Ein Autor schreibt, dass der österreichische Staatsbürger, wie andere europäische Staatsbürger auch, gewohnt ist, in einem Juden einen anderen und minderwertigen Menschen zu sehen. Aus dem Widerstand, auch gegen assimilierte und integrierte Juden, erwuchs der moderne neben dem traditionellen Antisemitismus. Die österreichische Gesellschaft wird als allgemeines Beispiel des Versagens der Emanzipation und der Nichtakzeptanz der Änderung des Status der Juden ohne weitere Einzelheiten angeführt. Gleichzeitig erscheint Wien als Beispiel für eine Stadt, in die viele Juden umsiedelten und zu ihrer Entwicklung beitrugen.

In den Büchern ist ein moderner antisemitischer Cartoon abgebildet, dessen antisemitische Darstellung Ursprung im traditionellen Antisemitismus hat. Der Cartoon zeigt eine jüdische Familie, die ein von Arbeitern angetriebenes Fahrzeug fährt. Die Botschaft lautet, dass Juden die Kapitalisten sind, die die Arbeiterklasse ausbeuten. Der Text unter der Karikatur lautet „ausbeuterischer jüdischer Kapitalismus“. Der Text des Autors schreibt die Karikatur dem deutschen Antisemitismus und der angeblichen Ausbeutung deutscher Arbeiter durch den Juden zu, während in der Karikatur „Österreich 1900“ und „Innsbruck“ steht. Dies ist ein weiteres Beispiel für die mangelnde Unterscheidung der Autoren des Buches zwischen Österreich und Deutschland.



Jüdischer Nationalismus, zionistische Aktivität in Österreich und im Land Israel

Alle Bücher, die den Lebenslauf Theodor Herzls, des Vaters der zionistischen Bewegung, vorstellen, erwähnen, dass er in Budapest geboren wurde und in Wien studierte und arbeitete, das sich in der „austro-ungarischen“ Monarchie befand. Es wird erwähnt, dass Herzl in einem von nationalen Spannungen geprägten Umfeld aufgewachsen ist und erzogen wurde, und es wird erzählt, dass Herzl in Wien studierte und als Journalist arbeitete. In Wien wurde Herzl mit antisemitischer Literatur konfrontiert, in der die Abschaffung von der Emanzipation gefordert wurde, und erlebte Antisemitismus von Seiten der Studenten und Akademiker. Gleichzeitig folgte die Gründung der antisemitischen Partei (sic) in Österreich und Herzl erlebte, wie sie stärker wurde und viele Anhänger gewann. Es wird erwähnt, dass dieser Antisemitismus von ähnlichen Prozessen in Deutschland beeinflusst wurde und Herzls Nationalbewusstsein beeinflusste. Die Autoren erwähnen, dass Herzl in der Wiener Zeitung „Neue Freie Presse“ gearbeitet hat, einer angesehenen und weit verbreiteten Zeitung, die liberale Einstellungen zum Ausdruck brachte und die gebildete Leserschaft in Wien ansprach. Die Autoren präsentieren vor allem die negativen Auswirkungen Wiens auf Herzl und die Juden. Gleichzeitig wird Österreich als eines der Länder, in denen die Po'alei Zion-Bewegung (Arbeiter-Zions-Bewegung) tätig war, positiv erwähnt, und es gibt auch einen Hinweis auf den Sportverein „Hakoah“ Wien und die zionistischen Studentenvereinigungen „Kadima“ und „Bar Kochba“, die in Wien aufgebaut wurden.

In dem Kapitel über das Leben im Lande Israel in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts steht, dass die damalige Unterrichtssprache in den neu gegründeten jüdischen Schulen Englisch, Französisch oder Deutsch war, entsprechend der Sprache der jüdischen Spender, die den Unterricht der allgemeinen Studien und nicht den Religionsunterricht im Lande Israel unterstützten. Als Beispiel wird die Lämél-Schule erwähnt, die mit Unterstützung der österreichischen Familie Lämél eingerichtet und in der auf Deutsch unterrichtet wurde. Die Einrichtung der allgemeinen Schulen hat innerhalb des alten Jischuv (die streng religiöse Bevölkerung, die vor den zionistischen Einwanderern in Palästina lebte) zu Kontroversen geführt. Die aschkenasischen Rabbiner verboten und boykottierten sie, und daher lernten dort hauptsächlich die Kinder der sephardischen Juden.

In einem anderen Zusammenhang wurde über die „Maccabiade“ geschrieben, das jüdische Athletentreffen der Welt Sport-Organisation Maccabi, das in den 1930er Jahren zum ersten Mal in Israel stattfand. Das erste Treffen fand 1932 im Maccabia-Stadion statt, das zu diesem Zweck in der Nähe der Yarkon-Mündung errichtet wurde. An der ersten Maccabiade, die vom britischen Hochkommissar, General Arthur Grenfell Wauchope eröffnet wurde, nahmen 500 jüdische Athleten aus 23 Ländern, darunter Österreich, teil.

Europäischer Imperialismus

Der Autor bringt Daten zum europäischen Kolonialismus. Österreich-Ungarn liegt nach der Anzahl der Kolonien in Asien und Afrika an drittletzter Stelle in der Liste der Länder. Angesichts der negativen Einschätzung des Kolonialismus erscheint diese Tatsache als besonders positiv. Österreich wird als eines der Länder genannt, die Truppen entsandten, um den Boxeraufstand in China (1900) zu unterdrücken, der sich gegen die ausländischen Mächte und den christlichen Einfluss in China richtete. Ihr Ziel war die Rettung des Viertels der ausländischen Bewohner Pekings (heute: Beijing) vor den Rebellen. Die Erwähnung ist nicht eindeutig. Einerseits wird angemerkt, dass die Rettungskräfte im allerletzten Moment vor der Erstürmung des Viertels eingetroffen sind. Andererseits gibt es eine Beschreibung der Plünderungen und der Zerstörung, welche die Besatzer zur Unterdrückung der Revolte einsetzten. Der Autor beurteilt die Unterdrückung des Aufstands durch eine Koalition ausländischer Mächte negativ, weil dieser sich gegen Ausländer richtete, die die chinesische Souveränität verletzten. Auch bei diesem Thema wird nicht zwischen Österreich und Österreich-Ungarn unterschieden.

Erster Weltkrieg und Friedensabkommen der Nachkriegszeit

Die Ursachen des Kriegsausbruchs

Im Zusammenhang mit den Ursachen des Ersten Weltkrieges weist der Autor darauf hin, dass Österreich-Ungarn auch Österreich genannt wurde, und erklärt nicht, dass es sich um ein anderes Land handelt. Der Autor merkt an, dass es ein Reich vieler Nationalitäten war und dass dies auch der Ursprung seiner Schwäche war.

Es gibt auch eine Karte von Europa, auf der das Reich abgebildet ist. Später wird erwähnt, dass eine der Hauptursachen für das Aufflammen des Kriegs in Europa die Idee des Nationalismus war, als auf dem Balkan verschiedene Nationalitäten Unabhängigkeit verlangten und die lokalen Konflikte das Potenzial für Kriege zwischen den Völkern und den Mächten, die ihnen Schutz gaben, bargen. In den Balkankriegen wurden die Interessen dreier untergehender und schwacher Mächte vereint: des Österreich-Ungarischen Reiches, des Russischen Reiches und des Osmanischen Reiches. Österreich-Ungarn wird negativ dargestellt als eine Macht, die gegen Völker kämpft, die Freiheit suchen, und die auf Kosten der Balkanvölker daran arbeitet, ihre eigenen Interessen durchzusetzen. Die beigegefügte Karte konzentriert sich auf ethnische Gruppen im Territorium des Österreich-Ungarischen Reiches und des Balkans im Jahr 1908. Die Schüler werden gebeten, aufgrund der Karte zu erklären, warum der Balkan als „Pulverfass Europas“ bezeichnet wurde und welche Probleme in einem multinationalen Land auftreten können. Obwohl die Fragen nicht ausdrücklich Österreich-Ungarn erwähnen, stellen sie für den Schüler eine Verbindung zum Imperium und auch zu den Ursachen des Ersten Weltkriegs her.



Ziel ist es, die Komplexität des Balkans als einen Faktor aufzuzeigen, der den Ausbruch des Ersten Weltkriegs beeinflusst hat. Der Autor beschreibt den nationalen Kampf auf dem Balkan und seinen Einfluss auf das „austro-ungarische“ Reich. Er schreibt, dass Österreich-Ungarn die Schwäche des Osmanischen Reiches ausnutzen, sein Engagement auf dem Balkan verstärken und gleichzeitig die anderen europäischen Mächte dort blockieren wollte. Weil viele Nationalitäten in seinen Gebieten lebten, so erklärt der Autor, fürchtete Österreich-Ungarn ähnliche nationale Kämpfe. Es wird auch erwähnt, dass Österreich-Ungarn Bosnien und Herzegowina annektierte, die nach dem Berliner Kongress (1878) vom Osmanischen Reich kontrolliert wurden, und den Einfluss Russlands auf den Balkan einschränkte, wodurch eine Kluft zwischen Russland und Österreich-Ungarn entstand. Der Autor stellt einen negativen Kontext als Teil einer Zeitleiste her, die als Einführung in das Kapitel des Ersten Weltkriegs dient. Österreich wird als Angreifer dargestellt, der Gebiete annektiert und zur Entgleisung der Mächte beiträgt, die zum Ersten Weltkrieg führt.

In einem der Bücher gibt es eine Quelle, die sich mit dem Wachstum der Palästinensischen Arabischen Nationalbewegung beschäftigt. Als Beweis dafür, dass nicht mehrere Nationalitäten in einem Land vertreten sein können, zieht der Autor Österreich als Beispiel heran. Die Erwähnung ist negativ, da sie Probleme und Reibereien in Österreich-Ungarn impliziert, die später zum Krieg führen würden. Als der 1882 geschlossene Dreibund erwähnt wird, wird der Staat nur als Österreich und nicht als Österreich-Ungarn erwähnt, und die Erwähnung ist negativ. Das Bündnis wird ausschließlich als Kriegsursache und nicht als Mittel zur Selbstverteidigung der Staaten beschrieben. Ein Diagramm zeigt das Bündnissystem am Vorabend des Krieges, wobei Wien als Teil des Dreibundes auftritt.

Der Autor konzentriert sich auch auf die sich verschlechternden Beziehungen zwischen Österreich-Ungarn und Serbien. Es wird erklärt, dass Österreich Serbien als einen Störfaktor angesehen hat, der seine wirtschaftlichen Interessen (Handel an der Donau und freier Zugang zur Adriaküste) und sein politisches Interesse (Verhinderung der Vereinigung der Slawen auf dem Gebiet des Kaiserreichs mit den südslawischen Völkern) beeinträchtigt.

Österreich-Ungarn wird in Bezug auf die serbische Bevölkerung als unrechtmäßig regierendes Reich dargestellt, und Serbien wird im Gegensatz zu anderen von Österreich-Ungarn kontrollierten slawischen Völkern als unabhängiger slawischer Staat beschrieben.

In diesem Zusammenhang werden die Ermordung des österreichisch-ungarischen Thronfolgers Franz Ferdinand sowie die Bedingungen des für Serbien festgelegten Ultimatums von Österreich-Ungarn ausführlich dargestellt. Danach wird die Kriegserklärung an Serbien und die Funktionsweise der Europäischen Bündnisse, die zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs führt, beschrieben. Der Text kritisiert Österreich, es heißt, die Serben hätten sich bereit erklärt, die meisten Forderungen von Österreich-Ungarn zu akzeptieren, mit einer Ausnahme, und dass diese Sturheit zum Krieg führte, so dass der Krieg nicht unvermeidlich war. Dieses Thema ist von zentraler Bedeutung für das Unterrichten des Themas und enthält Quellen unterschiedlicher Art: Primärquellen, Karten und Bilder. Die Autoren wechseln im gesamten Text zwischen den Namen Österreich und Österreich-Ungarn ab.

Im Laufe des Krieges

Österreich-Ungarn wird nur mit Namen im Laufe des Krieges erwähnt, es gibt keinen Fokus auf die militärischen Bewegungen Österreich-Ungarns und eine Erklärung für seine Kämpfe an den verschiedenen Fronten. Gleiches gilt für das Abkommen „Brest-Litowsk“ und den Rückzug Russlands aus dem Krieg als Teil der Erweiterung eines eigenen Abkommenskonzepts. Österreich-Ungarn erscheint mit Namen nur als Beispiel in der allgemeinen Behandlung der Mobilisierung der Front und im Hintergrund im Zusammenhang mit Kriegsanstrengungen und wirtschaftlichen Schäden während des Ersten Weltkriegs.

Nach Ende des Kriegs

Das österreichisch-ungarische Reich wird negativ als einer der unterlegenen und sogar besiegten Staaten dargestellt. Darüber hinaus betont der Autor den zusätzlichen Wert des Sieges als den Sieg der demokratischen über die monarchischen Staaten.

Die verschiedenen Bücher zeigen eine Karte, die die Gründung der neuen Nationalstaaten nach dem Krieg zeigt, aber auch Österreich und Ungarn erscheinen als neue Länder, obwohl sie keine neuen Länder waren, sondern den Bund nur als Ergebnis des Krieges gelöst hatten. So kann der Schüler, der keine Lehrbücher über die Schaffung Österreich-Ungarns studiert, den falschen Eindruck haben, dass Österreich eines der neuen Länder ist, die nach dem Ersten Weltkrieg entstanden sind, wie die Tschechoslowakei, Jugoslawien und Polen.



Es wird beschrieben, dass Österreich und Ungarn territoriale Verzicht akzeptiert haben, um neue Nationalstaaten zu gründen, aber es gibt keine Erklärung für die Spaltung Österreich-Ungarns in zwei getrennte Staaten. Nur in einem der Bücher wird erwähnt, warum Österreich-Ungarn zusammengebrochen ist:

Es konnte den großen militärischen Anstrengungen der Kämpfe an den verschiedenen Fronten nicht standhalten, die Aufstände der verschiedenen Nationalitäten in seinen Territorien schwächten seine Macht und lösten es auf, und die Entente-Staaten förderten seine Auflösung aus verschiedenen politischen und militärischen Gründen.

Außerdem werden Zitate aus dem Vertrag von Versailles, den verschiedenen von Österreich unterzeichneten Friedensverträgen und aus Wilsons 14-Punkte-Programm gebracht, in dem die Zukunft der österreichisch-ungarischen Monarchie beschrieben wird. Der Abschnitt schlägt zukünftige Regelungen vor, um die Entwicklung und Unabhängigkeit der österreichisch-ungarischen Völker zu gewährleisten. Gleichzeitig gibt es hier mehr Hinweise auf die zukünftige Teilung des Reiches.

Im Zusammenhang mit den Friedensabkommen der Nachkriegszeit wird Österreich nur passiv sowie militärisch und politisch schwach gezeigt. Hervorgehoben werden die politischen und militärischen Beschränkungen, die Deutschland auferlegt wurden, um ein Erstarren zu verhindern, einschließlich des Verbots, sich mit Österreich zusammenzuschließen. Es wirkt im Text als sei dies nur für Deutschland implizit strengstens verboten, während dieses Verbot für Österreich natürlich auch gilt. Den deutschen Minderheiten in den neuen Ländern wie Polen und der Tschechoslowakei war es ebenfalls untersagt, Ansprüche auf Selbstbestimmung und Autonomie zu erheben, und es wird nicht angemerkt, dass ein Großteil dieser Gebiete bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs unter österreichisch-ungarischer Kontrolle stand. Darüber hinaus wird Österreich-Ungarn im negativen Kontext der Errichtung des unabhängigen Polens erwähnt. Es wird als eines der Länder erwähnt, welche das polnische Territorium „zerrissen“ und Polen für viele Jahre seiner Souveränität beraubt haben. Das Eingreifen der Mächte in Polen wird in kritischen Worten beschrieben, die auf Widerstand gegen diese Schritte hinweisen. Die Mächte, einschließlich Österreich, nutzten die internen Probleme Polens und mischten sich in seine Angelegenheiten ein. Der Ausgangspunkt des Autors ist, dass das unabhängige Polen Teil einer guten Vergangenheit zu sein scheint, zu der man zurückkehren sollte. Der polnische Nationalismus wird positiv dargestellt und beinhaltet auch einen Vergleich des Historikers Talmon zwischen dem polnischen und dem jüdischen Nationalismus.

Mittelalterliche Städte: Prag und die jüdische Gemeinde in Prag bis zur frühen Neuzeit

Das Buch über das Mittelalter und die frühe Neuzeit stellt Prag als vorbildliche Stadt sowohl im allgemeinen Kontext der europäischen Stadtentwicklung als auch in Bezug auf die jüdische Gemeinde und die Haltung der Herrscher ihr gegenüber vor. Es ist wichtig anzumerken, dass dieses Thema im Kapitel erscheint, das den Lehrern zur freien Wahl in der 10. Klasse steht, und tatsächlich wählen es eine sehr begrenzte Anzahl von Schulen, während sich die meisten Schulen entscheiden, die Periode des zweiten Tempels zu unterrichten. Wie im Fall des Toleranzpatents von Joseph II. bezieht sich der Autor nicht auf das Heilige Römische Reich, sodass die Schüler:innen keine umfassende Verbindung zum geopolitischen Raum von Prag herstellen können. Der Bezug zu Böhmen, zu deutschen Fürsten, zu den Kämpfen der Habsburger und zu den österreichischen Kaisern wird dargestellt, ohne dass der Schüler ein vollständiges Bild der politischen Machtverhältnisse bekommt, die Prag beeinflussten.

Der Autor gibt ein informatives Beispiel dafür, dass im 11. – 13. Jahrhundert mehrere bedeutende Rabbiner in Prag tätig waren, von denen der wichtigste Rabbiner Yitzchak ben Moshe aus Wien (1180-1250), Autor des religionsgesetzlichen Buches „Or Sarua“ (das aufgehende Licht), war. Es wird auch erwähnt, dass im jüdischen Ghetto in Prag ein Friedhof errichtet wurde, auf dem von der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts bis 1787 – dem Jahr, in dem Kaiser Joseph II. die Bestattung in Wohngebieten verbot – etwa 350 Jahre lang Juden bestattet wurden. Das Verbot erscheint ohne Detail, Begründung oder historischen Kontext, ist aber eindeutig keine Maßnahme, die sich ausschließlich an Juden richtet. Dieses Verbot wirkte sich auf die Entwicklung des jüdischen Viertels aus. Das jüdische Ghetto wird in ausgewogener Weise präsentiert. Es war zwar von den Prager Herrschern abhängig, schützte Juden aber auch vor Verfolgung.

Der Autor zeigt, dass der Status der Juden in der Stadt von der Politik der verschiedenen Herrscher, aber auch von ihrer Beteiligung am Stadtleben abhing. Während des Dreißigjährigen Krieges (1618-1648) fielen die Prager Juden bei der Verteidigung der Stadt gegen die schwedischen Invasoren auf. Zur Anerkennung gab die Regierung ihnen eine spezielle Flagge. Seitdem ist diese Flagge das offizielle Zeichen der jüdischen Gemeinde in Prag.

Ab der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts, im Zuge der verstärkten Gegenreformation der Regierung in Böhmen, wurden Anstrengungen unternommen, um den Einfluss der Juden durch Gesetze zu verringern, wie zum Beispiel durch das Gesetz, dass nur der älteste Sohn einer Familie heiraten und eine Familie gründen darf. Im Jahr 1680 starben in der Stadt mehr als 3.000 Juden an einer Epidemie. 1689 brach im jüdischen Viertel ein Feuer aus und mehr als 300 Häuser und 11 Synagogen gingen verloren. 1694 kam es in der Stadt zu einem Aufruhr nach dem Mordprozess gegen einen jüdischen Vater, der seinen Sohn angeblich ermordet hatte, weil dieser zum Christentum übertreten wollte. Die rigide Politik gegenüber den Juden erreichte in der Regierungszeit der österreichischen Kaiserin Maria Theresia ihren Höhepunkt. 1744 befahl Maria Theresia die Deportation der Juden aus Böhmen und Mähren. Die Deportation fand in den Jahren 1745 - 1748 statt, aber die Juden durften bald zu ihren Wohnorten zurückkehren, nachdem sie versprochen hatten, hohe Steuern zu zahlen. 1754 kam es im jüdischen Viertel erneut zu einem Großbrand, der große Teile zerstörte. Trotz der Schwierigkeiten durch die Behörden blühte die Prager Gemeinde und brachte weiterhin bedeutende jüdische Persönlichkeiten hervor, darunter Rabbiner wie Rabbiner David Oppenheim, Rabbiner Jonathan Eybeschütz und Rabbiner Yehezkel Landau. Auch in diesem Buch gibt es einen Bezug zum „Toleranzpatent“ des Joseph II. im Kontext der Prager Juden.

Der Autor beschreibt die Entwicklung der jüdischen Gemeinde in Prag, beginnend mit ihrem Beitrag während des 30-jährigen Krieges, erläutert dann die antisemitische Politik und die antisemitischen Ereignisse im Rahmen der Gegenreformation in Böhmen und beschreibt danach Maria Theresias rigorose Politik gegenüber den Juden, gefolgt vom Toleranzpatent Josephs II. Die Informationen in diesem Abschnitt veranschaulichen sehr detailliert die antisemitischen Ereignisse, aber es gibt keine Erklärung für die rigide Politik gegenüber den Juden und für die Veränderung der Beziehung zu den Juden im 30-jährigen Krieg. Es ist offensichtlich, dass die Politik antisemitisch ist, aber faktisch gibt es keine Erklärung dafür. Die österreichische Politik bis zu Joseph II. wird ohne Begründung oder Motiv beschrieben.

Andererseits wird die Politik Josephs II. als Teil der wirtschaftlichen Realpolitik erklärt. Die Politik gegenüber den Juden wird als Teil einer Gesamtpolitik der Germanisierung und Modernisierung dargestellt.

Im Zusammenhang mit den Aktionen Josephs II. stellt der Autor fest, dass jüdische Geschäftsleute, Industrielle und Unternehmer die Erleichterungen, die die Reformen Josephs II. boten, einschließlich der Erlaubnis zur Ansiedlung außerhalb des jüdischen Ghettos in Prag, schnell in Anspruch nahmen. Weitere Beschränkungen wurden später im 19. Jahrhundert aufgehoben: die Beschränkung des Landerwerbs (1841) und die jüdischen Sondersteuern (1846). 1852 wurde das jüdische Ghetto mit den vier „Städten“ Prags vereinigt. 1867 war die rechtliche Emanzipation der Juden abgeschlossen, und nach und nach entschieden sich viele Juden, das Ghetto zu verlassen und sich in anderen Stadtteilen niederzulassen. Die Beschreibung der Entwicklung des Status der Juden in den Gebieten des österreichischen Kaiserreiches unter besonderer Konzentration auf Prag fehlt im allgemeinen Lehrbuch der achten Klasse. Das Buch beschreibt Schritte, die als antijüdische Maßnahmen dargestellt werden: Juden mussten nichtjüdische Nachnamen annehmen usw. Es entsteht der Eindruck eines antijüdischen Schrittes, nämlich der Identitätsverweigerung, und nicht eines Schrittes der Schaffung einer einheitlichen deutschen Identität. Der Autor macht keinen Unterschied zwischen deutscher und österreichischer Identität. Maria Teresa oder Josef II. werden nicht in ihrem österreichischen Kontext erwähnt, sondern nur als Prager Herrscher.

In einem Kapitel über die allgemeinen politischen Veränderungen in Prag wird erwähnt, dass die Protestanten 1620 in der Schlacht am Weißen Berg besiegt wurden und Böhmen nach dieser Schlacht vollständig katholisch wurde und alle anderen christlichen Religionen verboten wurden. Gleichzeitig unterlag Böhmen der österreichischen Verfassung, und die deutsche Sprache war bis 1860 Amtssprache. Im 18. Jahrhundert verlor Prag seine Bedeutung als europäische Metropole, blieb aber weiterhin ein wichtiges kulturelles Zentrum. Mitte des 18. Jahrhunderts brach der österreichische Erbfolgekrieg aus. Im 19. Jahrhundert wurde Prag zu einem Zentrum nationaler Unruhen und nahm 1848 aktiv an den Ereignissen des „Frühlings der Völker“ teil, wurde aber von der österreichischen Armee gewaltsam besetzt. Die Tschechoslowakei wurde 1918 gegründet und Prag wurde ihre Hauptstadt. Die Information im Abschnitt ist oberflächlich, da sie von einer Zeitperiode zur anderen springt.

Die Perspektive konzentriert sich auf die Stadt Prag als Brennpunkt des tschechischen Nationalismus, so dass Österreich als Besatzer negativ bewertet wird, ohne dass die Art des Streits zwischen Katholiken und Protestanten erklärt wird, der sich auch auf den Kampf für die Vereinigung Deutschlands auswirken wird.

Der Kampf um die Vereinigung Deutschlands

Die Vereinigung Deutschlands wird als ein Beispiel für einen nationalen Kampf in Europa im 19. Jahrhundert angeführt. Es wird beschrieben, dass zwei Herrscher die Vereinigung Deutschlands anführen könnten – der Kaiser von Österreich und der König von Preußen, die Herrscher der mächtigen deutschen Staaten. Süddeutsche Staaten, die katholisch waren, unterstützten tendenziell den katholisch-österreichischen Kaiser, und Vertreter norddeutscher Staaten, die protestantische Christen waren, unterstützten den protestantischen König von Preußen. Eine Erklärung oder Kontextualisierung dieser Teilung fehlt. Der Frage, wer als Herrscher des vereinten Deutschlands vorzuziehen sei, komme nach Ansicht des Autors wenig Bedeutung zu, da beide Machthaber es ablehnten, die Vereinigung Deutschlands unter der Schirmherrschaft der Deutschen Reichsversammlung von Frankfurt durchzuführen. Ebenso fehlen Hintergrundinformationen zum nach dem Wiener Kongress gegründeten Deutschen Bund. Der österreichische Kaiser widersetzte sich entschieden jeder Idee des Nationalismus, da dieser die Existenz des von ihm regierten Reiches bedrohte. Die Frankfurter Reichsversammlung schlug dem König von Preußen, dem neben Österreich stärksten und größten deutschen Staat, die Führung des vereinigten Deutschlands vor, doch dieser lehnte ab.

Von diesem Punkt an wird der Kampf nur noch aus preußischer Sicht als politischer und staatlicher Schachzug bezeichnet, der von Bismarck, dem Kanzler von Preußen, angeführt wurde. Österreich und Österreichs Interessen werden nur im preußischen Kontext erwähnt. Da es versucht habe, die Vereinigung Deutschlands zu verhindern, habe sich Bismarck bemüht, Österreich zu isolieren. Bismarck erkannte, dass das größte Hindernis für Preußen als Führer der deutschen Union das österreichische Reich war.

Viele Völker befanden sich auf dem Territorium des österreichischen Reiches, aber Österreich selbst war deutsch und der österreichische Kaiser galt als die führende Kraft der deutschen Staaten. Bismarck verstand, dass er, um Deutschland unter seiner Führung zu vereinen, Österreich aus dem Deutschen Bund herausführen, die norddeutschen Länder vereinen und die süddeutschen Staaten zur Gründung der Union bewegen musste.

Zu diesem Zweck beschreibt der Autor, wie Bismarck die Unterstützung vieler deutscher Fürstentümer und auch Frankreichs, Großbritanniens, Russlands und Italiens in Anspruch nahm. Nachdem er internationale politische Unterstützung erhalten hatte, zog er in den Kampf gegen Österreich. Er unternahm weitere staatliche und militärische Schritte, um die Vereinigung Deutschlands zu sichern und ein österreichisches Eingreifen und ein österreichisch-französisches Bündnis zu verhindern. Österreich wird als ein von Bismarck besiegter Staat dargestellt, und es wird nicht erklärt, warum Österreich die Schritte zur Vereinigung Deutschlands durch Preußen ablehnte außer seiner Ablehnung des Nationalismus.

Hitlers Biographie

Die Autoren erwähnen, dass Hitler in Österreich in eine bürgerliche, österreichische Familie geboren wurde und mehrere Jahre seines Erwachsenenlebens in Wien verbrachte, wo er arbeitslos war und vom Sozialismus, Antisemitismus und Populismus beeindruckt wurde, die die Politik der Stadt in dieser Zeit prägten. Es wird auch geschrieben, dass Hitler nach dem Ersten Weltkrieg die extrem antisemitische Weltanschauung annahm und dass diese von seinem Aufenthalt in Wien beeinflusst war.

Der „Anschluss“ – Annexion Österreichs durch Deutschland

Im Lehrbuch der achten Klasse wird auf der Zeitleiste für den Zeitraum zwischen den beiden Weltkriegen bis 1940 zwar das Abkommen zwischen Deutschland und Österreich vom Juli 1936 erwähnt, nicht jedoch der „Anschluss“. Diese Zeitleiste erscheint in der Einleitung zum Kapitel „Zwischen Frieden und Krieg“. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden auch Einzelheiten über das österreichisch-deutsche Bündnis und die Einwilligung der österreichischen Regierung, die NSDAP anzuerkennen als Gegenleistung für die Verpflichtung Deutschlands, Österreichs Unabhängigkeit zu respektieren, beschrieben. Dies ist die einzige Erwähnung im Kontext der nationalsozialistischen Außenpolitik in der Zwischenkriegszeit.

Die Lehrbücher der 11. Klasse weisen ausführlichere Erwähnungen zu den deutsch-österreichischen Beziehungen auf: Als Hauptziel der nationalsozialistischen Außenpolitik in den 1930er Jahren wird die Vereinigung Deutschlands mit Österreich angeführt, die zur Schaffung einer deutschen Macht dienen sollte. Auch in diesem Fall wird Österreich nur aus deutscher Perspektive als passives Land dargestellt, das nur auf äußere Einflüsse reagiert. Es wird auf die nationalsozialistischen Besatzungsziele im Hossbach-Programm verwiesen und erklärt, dass Hitler festgelegt hatte, die erwähnten Gebiete mit Gewalt zu erobern, wobei als erster Schritt die Eroberung Österreichs und der Tschechoslowakei festgelegt wurde. Als Begründung wird angeführt, dass beide Länder eine deutsche Bevölkerung hatten, die für Deutschland Soldaten bereitstellen würde, beide hätten Ressourcen, Gebiete und geeigneten Grenzen zum Schutz. Hitler betrachtete sie als deutsche Staaten, die sich in einem Reich vereinigen sollten, indem sie sich über die Verbote des Vertrags von Versailles hinwegsetzten. Um diesen Gedanken zu bekräftigen, fügt der Autor ein Zitat von Hitler hinzu: „Deutschösterreich muss wieder zurück zum großen deutschen Mutterlande“. Im Folgenden sollen die Schüler:innen anhand einer Karte, welche die Ausdehnung Deutschlands in den 1930er Jahren zeigt, die Frage nach der Besonderheit und Bedeutung des „Anschlusses“ Österreichs an das „Dritte Reich“ im Vergleich zu Hitlers früheren außenpolitischen Errungenschaften in den Jahren 1933 bis 1937 beantworten. 1938 wird als ein Jahr der Wende beschrieben, in dem die nationalsozialistische Außenpolitik aggressiver wurde, was in der Besetzung und Annexion der Gebiete Österreichs und der Tschechoslowakei zum Ausdruck kamen.

Der Autor fügt hinzu, dass es in Österreich eine lokale NS-Bewegung gab, die die Macht ergreifen und sich mit Deutschland vereinigen wollte. Die erste nationalsozialistische Übernahme Österreichs im Jahr 1934 war jedoch gescheitert. Der Autor erklärt, dass Hitler 1934 nicht interveniert habe, nicht zuletzt auch wegen Mussolinis Opposition. Um die Italiener und Österreicher zu beruhigen, unterzeichnete Hitler 1936 ein Abkommen mit Österreich, in dem er sich zur Achtung seiner Souveränität verpflichtete. Seine außenpolitischen Erfolge in den Jahren 1936-1937 stärkten jedoch die Selbstsicherheit Hitlers.

Vor dem Hintergrund der von den österreichischen Nationalsozialisten ausgelösten Unruhen gelang es ihm, mit Hilfe einer Reihe von militärischen Drohungen den österreichischen Ministerpräsidenten Schuschnigg zum Rücktritt zu zwingen. Der Führer der österreichischen Nationalsozialisten, Arthur Seyss-Inquart, wurde Bundeskanzler und lud nach Hitlers Befehl die deutsche Armee ein, bei der Wiederherstellung der Ordnung in Österreich mitzuwirken. Darüber hinaus gibt es keinen Hinweis auf die politische, staatliche oder wirtschaftliche Situation in Österreich in der Zeit vor dem Nationalsozialismus. Österreich wird nur im Zusammenhang mit den nationalsozialistischen Interessen in Österreich und der Absicht Hitlers, Österreich zu annektieren, erwähnt.

Der Autor erzählt, dass am 12. März 1938 deutsche Truppen in Österreich einmarschierten und von den begeisterten Massen begrüßt wurden. Am nächsten Tag wurde das Anschlussgesetz erlassen, wonach Österreich kein Staat mehr, sondern ein Staatsgebiet im Osten des Deutschen Reichs war. Damit verstieß Hitler gegen den Versailler Vertrag sowie gegen das Abkommen, das er 1936 mit Österreich geschlossen hatte. All dies geschah, so impliziert der Autor, ohne den Einsatz militärischer Gewalt. Dennoch weist der Autor darauf hin, dass es sich dabei um einen aggressiven und gewalttätigen Schritt gehandelt habe.

In einem der Bücher wird ein Bild von der Freude der Massen bei Hitlers Einzug in Wien präsentiert. Die Schüler:innen werden gefragt, was man aus den Gesichtern der Massen lernen kann. In einem anderen Buch ist ein Bild beigefügt, das Nazisoldaten zeigt, die von Österreichern mit Freude und Handheben begrüßt werden. Der Autor stellt in der Bildunterschrift fest, dass es sich um österreichische Nationalsozialisten handelt, die den „Anschluss“ mit Begeisterung aufnahmen. Das heißt, in diesem Fall unterscheidet der Autor zwischen österreichischen Nationalsozialisten und den anderen Österreichern.

NS-Politik gegenüber den Juden Österreichs

Die nationalsozialistische Politik gegenüber den österreichischen Juden nach dem „Anschluss“ im März 1938 wird in den verschiedenen Büchern als direkte Fortsetzung der deutschen Innenpolitik gegenüber den Juden Deutschlands und, im Gegensatz zum „Anschluss“ selbst, nicht als außenpolitische Maßnahme beschrieben.

Ein Beispiel für die fehlende Unterscheidung zwischen Österreich und Deutschland ist ein Bild in einem der Bücher, das zeigt, wie jüdische Kinder nach dem „Anschluss“ in Wien von ihren Klassenkameraden gedemütigt werden. Dieses Bild dient zur Veranschaulichung der Radikalisierung der Politik gegen die Juden Deutschlands, während es aus Österreich stammt. In der Überschrift steht sogar fälschlicherweise Australien anstelle von Österreich. Der Autor fragt die Schüler:innen, warum die NS-Pädagogen jüdische Schüler:innen zur der Teilnahme an diesen Unterrichtsstunden gezwungen haben.

Nach dem „Anschluss“ kamen 185.000 österreichische Juden, von denen sich die überwiegende Mehrheit in Wien befand, zu Deutschland und wurden sofort nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten verfolgt. Es wird beschrieben, dass die Wiener die Juden angegriffen und gedemütigt haben.

Die rassistische Gesetzgebung, die in Deutschland existierte, wurde auch in Österreich übernommen und die Juden wurden öffentlich gedemütigt und angegriffen, aus der Gesellschaft ausgeschlossen und ihre Betriebe enteignet. Innerhalb weniger Wochen wurde abrupt die NS-Politik festgelegt, die Gewalt und Terrorismus, Demütigung, rasche „Arisierung“, Inhaftierung, Schließung von Institutionen der jüdischen Gemeinde und Deportation nach Dachau mit sich brachte. Der Autor geht auf die Maßnahmen ein und merkt an, dass sich dieselbe Politik in Deutschland über fünf Jahre entwickelt hatte und die Auswirkungen auf die österreichischen Juden daher nicht allmählich sondern plötzlich waren. Zu den zahlreichen Verordnungen des Jahres 1938, das als Wendepunkt in der Situation der deutschen Juden angesehen wird, gehörte auch die Verpflichtung, jüdische Vornamen (Israel und Sara) zusätzlich zu ihren Namen anzunehmen, die Kennzeichnung jüdischer Pässe mit dem Buchstaben J und die Abschaffung des bisherigen rechtlichen Status der jüdischen Gemeinden.

Aufgrund ihren Erfahrungen bei der Behandlung österreichischer Juden führten die Nationalsozialisten auch in Deutschland eine offizielle Politik der zwangsweisen Auswanderung ein.

Sie richteten die „Reichszentralstelle für jüdische Auswanderung“ in Berlin und damit verbunden eine Politik ein, welche die Juden ermutigte und zwang, aus den von Nazi-Deutschland kontrollierten Gebieten auszuwandern. Diese Politik betraf neben den Juden Deutschlands und der Tschechoslowakei auch die Juden Österreichs.

Die Tabelle mit den Zahlen der jüdischen Auswanderung aus nationalsozialistischen Gebieten, einschließlich Österreichs, zeigt, dass es den meisten österreichischen Juden in der Zeit nach dem Anschluss bis 1941 gelungen ist, auszuwandern und so ihr Leben zu retten. Dazu hat die Zwangsauswanderung also tatsächlich beigetragen. Es ist erwähnenswert, dass Ben-Gurion, der die jüdische Bevölkerung im Land Israel leitete, das Schicksal jüdischer Flüchtlinge in Europa mit einer Lösung der Frage nach dem Land Israel in Verbindung brachte. In den Lehrbüchern fehlen jedoch Informationen über den Beitrag österreichischer Juden zur Entwicklung der jüdischen Besiedlung Israels.

Emigrationsdaten zeigen, dass es ungefähr 200.000 Juden trotz der Schwierigkeiten gelang, zwischen 1938 und 1939 aus Deutschland und Österreich auszuwandern. Es wird auch darauf hingewiesen, dass aufgrund der gewalttätigen und aggressiven deutschen Politik bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs etwa 5.000 Kinder und Jugendliche, die meisten davon aus Deutschland und Österreich, nach Israel eingewandert sind. In beiden Fällen gibt es keine Unterscheidung zwischen Zuwanderern aus Deutschland und Zuwanderern aus Österreich. Gezeigt werden auch Bilder berühmter deutscher und österreichischer Juden: Einstein, Freud, Buber, Arendt, Zweig und Lasker-Schüler, ohne dass angegeben wird, wer Österreicher und wer Deutscher ist. Die Frage, die unter den Bildern erscheint, bezieht sich ausschließlich auf Deutschland.

Österreich nach dem „Anschluss“

Die Kennzeichnung Österreichs in den verschiedenen Karten zum Zweiten Weltkrieg und zum Holocaust nach dem „Anschluss“ ist inkonsistent:

- Auf einer Karte, die die Sphäre des nationalsozialistischen Einflusses in Europa am Vorabend des Unternehmens Barbarossa am 20. Juni 1941 zeigt, ist Europa nach Regionen des Reiches, der Alliierten Deutschlands,

der von Deutschland besetzten Gebiete, Großbritanniens und seiner Einflussphären, der neutralen Staaten und der Sowjetunion gegliedert. Österreich wird als Teil des Reiches gezeigt, aber immer noch unter dem separaten Namen Österreich.

- Auf der Karte, die die Erfolge der nationalsozialistischen Besatzung in der UdSSR von Juni 1941 bis Februar 1943 zeigt, ist Österreich bereits Teil des Deutschen Reiches und wird namentlich nicht erwähnt.
- Auf der Karte der größten Vernichtungslager und Konzentrationslager in Europa scheinen die Vernichtungslager in Polen und die Konzentrationslager in Deutschland und Österreich, einschließlich des Lagers Mauthausen, auf. Es heißt, dass Juden aus Österreich und vielen anderen Ländern nach den von Eichmanns Büro in Zusammenarbeit mit den Besatzungsbehörden des jeweiligen Landes festgelegten Zeitplänen und Prioritäten in Vernichtungslager geschickt wurden.
- Auf der Transportkarte von ganz Europa nach Auschwitz-Birkenau scheint Österreich als Teil von Großdeutschland auf, ohne dass sein Name erwähnt wird.
- Auf der Karte der Konzentrations- und Arbeitslager wird Österreich namentlich genannt und das Lager Mauthausen angegeben.
- Im Kapitel über die Wannsee-Konferenz ist die Liste der Länder und die Anzahl der Juden in jedem Land im Sitzungsprotokoll enthalten. Österreich erscheint als Ostmark, ohne dass der Autor die Bedeutung dieses Satzes erklärt.
- In der Tabelle, die die Schätzungen der Zahl der ermordeten Juden in den einzelnen Ländern zusammenfasst, zeigt die Zahl der am Vorabend des Holocaust dort lebenden Juden, dass 50.000 der 185.000 Juden Österreichs ermordet wurden.
- In der Tabelle der Gerechten unter den Völkern ist Österreich mit 82 anerkannten Gerechten unter den Völkern (Stand, 1.1.1999) als eigenständiges Land aufgeführt.⁶ (Am 1. Januar 2019, waren ca. 110 Gerechte anerkannt, Anm.d.A.).

6 Namen und Zahlen der Gerechten unter den Völkern - nach Land und ethnischer Zugehörigkeit (Stand: 1. Januar 2019) auf der Yad Vashem Website - <https://www.yadvashem.org/en/righteous/statistics.html>

Überprüfung der Geschichtslehrbücher im staatlich religiösen Schulwesen

Im Rahmen des Geschichtslehrplanes der staatlich religiösen Schulen werden die Schüler:innen auf spiralförmige Weise mit verschiedenen Perioden der Geschichte bekannt gemacht, indem verschiedene Altersgruppen sich mit verschiedenen Themen vertiefend befassen.

Ähnlich wie das Geschichts-Curriculum im staatlich-säkularen Schulwesen bezieht sich das Curriculum der Mittelschule im staatlich religiösen Schulwesen auf die Antike und das Mittelalter unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des Christentums und des Islam. In den Klassen der Oberstufe werden die Zeitalter von der Aufklärung bis zur Gegenwart behandelt. Dabei wird die allgemeine Geschichte mit der Geschichte des jüdischen Volkes verbunden.

Österreich wird hauptsächlich in den Schulbüchern der 10. Klasse erwähnt, die sich mit der Moderne beschäftigen, sowie im Kontext der Entwicklung des aufgeklärten Absolutismus, des Liberalismus und der Emanzipation der Bevölkerung unter besonderer Berücksichtigung der jüdischen Bevölkerung. Je näher man der Gegenwart kommt, desto seltener wird Österreich erwähnt. Generell kann gesagt werden, dass Österreich in den richtigen Kontexten und zu den richtigen Zeiten präsentiert wird. In den allermeisten Fällen wird Österreich mehrmals neutral und positiv dargestellt.

Hauptthemen, in denen Österreich erwähnt wird

Österreich wird im Kontext des aufgeklärten Absolutismus, der industriellen Revolution, des Liberalismus und des Nationalismus erwähnt. Weitere Themenfelder sind: Erster Weltkrieg, die Änderung des Status der Juden durch die Emanzipation, Organisationen und nationalen Bewegungen als Lösung für den Fortbestand des jüdischen Daseins, Herzls politisches Konzept, jüdische Solidarität, das Wachstum totalitärer Regime, der Zweite Weltkrieg, die Errichtung der Weimarer Republik, das NS-Regime in Deutschland, Grundsätze und Richtlinien, die Reaktion der Juden auf die NS-Politik, die Kapitulation Deutschlands, die Leugnung des Holocaust, DP-Lager, die jüdische Besiedlung Israels im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert und die fünfte Einwanderungswelle.

Wichtigste Ergebnisse

- _ Ein Überblick die Lehrbücher zeigt, dass die Verwendung der Begriffe Österreich-Ungarn und Österreich in den richtigen zeitlichen und geografischen Zusammenhängen erfolgt. Die Unterscheidung zwischen dem Begriff Österreich-Ungarn und dem Begriff Österreich wird in Texten und Karten sachgemäß durchgeführt.
- _ Österreich wird positiv erwähnt, wenn es um allgemeine Themen geht, mit denen sich Europa in diesen Jahren befasst hat, wie zum Beispiel die Forderung nach einer liberalen Verfassung.
- _ In jüdischen Kontexten wird Österreich positiv als ein Land erwähnt, das den Juden Toleranz und Emanzipation verlieh.
- _ Österreich wird im Zweiten Weltkrieg nur als Referenzpunkt ohne gründliche Behandlung und ohne Bezugnahme auf Juden erwähnt.
- _ Positive und besondere Erwähnungen zu Österreich tauchen in zwei verschiedenen Themenkreisen auf: der „Mortara-Affäre“ und der Holocaust-Leugnung.

Sammeln und Analyse der Ergebnisse

Es gibt eine Reihe von Themen, in denen Österreich in positiven Kontexten des politischen und wirtschaftlichen Fortschritts erwähnt wird, zum Beispiel im Kontext des aufgeklärten Absolutismus. Österreich wird als erster Staat erwähnt, der Juden Privilegien gewährt. Die österreichische Kaiserin Maria Theresia soll zudem Bildungseinrichtungen aufgebaut und das staatliche Bildungssystem gefördert haben.

Im Zusammenhang mit dem Liberalismus und dem „Frühling der Nationen“ wird auf Napoleons Eroberungen und den Willen der eroberten Länder verwiesen, die Vorherrschaft Frankreichs abzuschütteln. Unter der Regierung von Ministerpräsident Clemens von Metternich wollte das österreichische Regime eine Reaktion durchführen – die Rückkehr zur alten politischen und sozialen Ordnung, wie sie vor der Französischen Revolution bestanden hatte. Rund um das Thema Nationalismus und Erster Weltkrieg wird Österreich-Ungarn als mächtiges Land genannt. Nach dem „Frühling der Nationen“ forderten viele Staaten ihre Unabhängigkeit von Österreich-Ungarn, was als einer der Gründe für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs angeführt wird. Es wird auch der Mord am österreichisch-ungarischen Thronfolger erwähnt.

In diesem Zusammenhang werden eine Karte und ein Bild verwendet, das das Ereignis darstellt. Ein weiteres Beispiel für die Erwähnung Österreichs während des Ersten Weltkrieges ist eines der Kriegsergebnisse mit der Gründung der Weimarer Republik und dem Verbot Deutschlands, sich mit Nachbarländern wie Österreich zu verbünden.

Im jüdischen Kontext wird Österreich im Zusammenhang mit mehreren zentralen Themen erwähnt.

- _ Eine Änderung des Status der Juden aufgrund der Emanzipation und Aufklärung: Es zeigt sich, dass das den Juden gewährte Toleranzpatent Auswirkungen auf die Entwicklung der jüdischen Bildung hatte. Der Autor weist darauf hin, dass der negative Einfluss des Christentums verringert wurde und der Einfluss der positiven Werte der Aufklärung zunahm, dass das Leben gerechter wurde, und das Allgemeine und das Individuelle betont werden. Der Autor nimmt auch die Verabschiedung einer Reihe von Gesetzen zur Kenntnis, die den rechtlichen Status von Juden in Österreich und anderen Ländern verbessert haben.
- _ Die Entwicklung der zionistischen Bewegung: Österreich wird als ein Land genannt, das ein fruchtbarer Boden für die Entwicklung zionistischer Organisationen wie Herzls zionistischer Bewegung war.
- _ Ein einzigartiges Thema, das im Lehrbuch auftaucht, betrifft die Frage der jüdischen Solidarität – in dieser Frage wird die österreichische Regierung aufgrund der Intervention für die Juden in der „Mortara-Affäre“ positiv erwähnt.

In einer Überprüfung der Themen der totalitären Regime und des Zweiten Weltkrieges wird Österreich im Vergleich zu anderen Ländern nur am Rande erwähnt. In der Regel wird Österreich ohne weitere Erklärungen als formaler Bezugspunkt in der Errichtung des NS-Regimes genannt oder auf verschiedenen Karten gezeigt. Beispielsweise wird Österreich als Hitlers Geburtsland genannt, als ein Gebiet, in dem Deutsche wohnen, und das deshalb mit Deutschland vereint werden sollte, oder im Rahmen des „Anschlusses“.

In Bezug auf den Holocaust der Juden Europas taucht der Begriff Österreich hauptsächlich in Karten und Diagrammen auf, und es gibt keinen detaillierten Hinweis darauf, was im Land selbst vor sich ging.

Im Gegensatz dazu wird der Begriff Österreich häufig zum Thema Holocaustleugnung erwähnt. Österreich wird als ein Land bezeichnet, in dem die Holocaustleugnung gegen das Gesetz verstößt und als Straftat definiert wird, die mit Geld- oder Freiheitsstrafe geahndet wird.

In Bezug auf die Rehabilitation der jüdischen Welt nach dem Holocaust wird der Begriff Österreich als einer der Fluchtwege von Deutschland und Osteuropa nach Südfrankreich und Italien im Rahmen der Einwanderungsbewegung nach Israel erwähnt. Erwähnt werden auch in Österreich errichtete DP-Lager von Holocaust-Überlebenden.

In Bezug auf die jüdische Niederlassung in Israel im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert wird erwähnt, dass Österreich in Jerusalem ein Konsulat errichtet hat, ähnlich wie andere europäische Länder. Der Autor stellt fest, dass der Status ausländischer Konsulate die demografische und politische Situation der aschkenasischen Juden, von denen die meisten europäische Bürger waren, verbessert hat. Es wird ferner darauf hingewiesen, dass während der fünften Einwanderungswelle Juden aus Österreich nach Israel eingewandert sind.

ÜBERPRÜFUNG DER GESCHICHTSLEHRBÜCHER IM STAATLICH ARABISCHEN UND BEDUINISCHEN SCHULWESEN

Hauptthemen, in denen Österreich erwähnt wird

Das **Lehrbuch der achten Klasse** erwähnt Österreich zu folgenden Themen: die Französische Revolution und Napoleon Bonaparte, das Osmanische Reich und Moses Mendelssohn sowie die jüdische Aufklärung und die religiöse Reformbewegung.

Das **Lehrbuch der neunten Klasse** erwähnt Österreich zu folgenden Themen: Erster Weltkrieg, Wilsons 14 Punkte, Ergebnisse des Ersten Weltkriegs und der Friedensabkommen, Völkerbund, Wirtschaftskrise nach dem Ersten Weltkrieg, NS-Deutschland, der „Anschluss“, Holocaust und Ergebnisse des Zweiten Weltkriegs.

Das **Lehrbuch der zehnten Klasse** erwähnt Österreich zu folgenden Themen: „Die Ostfrage“, der Krimkrieg, der Berliner Kongress von 1878, die Annexion von Bosnien und Herzegowina, die Balkankriege, der Nahe Osten im Ersten Weltkrieg und die Ergebnisse der Revolution der Jungtürken.

Das **Lehrbuch der elften Klasse** erwähnt Österreich zu folgenden Themen: Erster Weltkrieg, Balkan-Nationalismus, Wilsons 14 Punkte, Ergebnisse des Ersten Weltkriegs und Friedensabkommen, der „Anschluss“, Europa zwischen den beiden Weltkriegen, NS-Deutschland, Nachkriegsfriedensabkommen und der kalte Krieg.

Die wichtigsten Ergebnisse

- Die meisten Hinweise auf Österreich tauchen im Rahmen der Geschichte Europas auf. Im Zusammenhang mit der Geschichte von Israel und dem Nahen Osten gibt es nur wenige Referenzen.
- Die meisten Verweise auf Österreich befinden sich im Text des Autors. Im Kontext Österreichs gibt es im Vergleich zu anderen Themen kaum Aufgaben für die Schüler:innen, Quellen, Karten oder Bildmaterial.
- In vielen Artikeln, die Österreich betreffen, gibt es Hinweise auf negative Dinge wie Schwäche, Aggression und Tyrannei, und nur in der Minderheit der Artikel wird Österreich positiv vorgestellt, insbesondere im Hinblick auf die Aufnahme Fremder und die Gewährung von Rechten an Minderheiten.
- Unzureichender Bezug zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie. In den meisten Fällen wird das Land nur als Österreich erwähnt, ähnlich den Geschichts-Schulbüchern der staatlich-säkularen Schulen.
- Österreich wird in Bezug auf die „Ostfrage“ und das nationale Problem auf dem Balkan als aggressiver Staat dargestellt, ohne dass seine Politik und seine Handlungsmotive näher erläutert werden.

Sammeln und Analyse der Ergebnisse

Im **Lehrbuch der achten Klasse** wird Österreich in einem Kapitel über die Französische Revolution erwähnt. Der Autor beschreibt die Ereignisse und Umstände, die zum Ausbruch des Krieges zwischen Frankreich und seinen Nachbarn geführt haben, und stellt fest, dass die gemeinsame Erklärung des österreichischen Kaisers und des russischen Zaren der Beginn einer Verschlechterung der Beziehungen zu Frankreich und dann des Krieges zwischen Frankreich und seinen Nachbarn war. Frankreich hat in dieser Erklärung österreichische und russische Eingriffe in seine inneren Angelegenheiten gesehen.

Es gibt keinen Hinweis auf den Kriegsverlauf. Österreich wird als aggressives Land dargestellt, das die Freiheit des französischen Volkes angreift und es dazu bringt, sich zu vereinen, um das Heimatland zu verteidigen. Die österreichische Politik und ihre Motivation werden nicht erklärt.

Später wird Österreich als schwaches Land bezeichnet, das für seine Intervention gegen Frankreich einen hohen Preis zahlt, indem es in der napoleonischen Ära riesige Gebiete an Frankreich verliert. Der Autor betont, dass dies eine französische Reaktion auf die österreichische Aggression war. Als der Sieg über Napoleons errungen wurde, war dies das Ergebnis der Zusammenarbeit Österreichs mit anderen Ländern. Als nächstes wird die zentrale Rolle Österreichs bei der Errichtung einer neuen europäischen Ordnung erwähnt.

Im Kontext des goldenen Zeitalters des Osmanischen Reiches wird erwähnt, dass dieses Wien nicht erobern konnte, was auf die Stärke Österreichs hinweist. Dessen Bedeutung als Hindernis für die osmanische Expansion wird hervorgehoben.

Ähnlich wie das Geschichtsbuch der staatlich-säkularen Schulen wird Österreich als Beispiel für den Erfolg der Aufklärung angeführt, ohne nähere Details dafür anzugeben. Im Gegensatz zu den staatlich-säkularen Büchern liegt kein Fokus auf dem Toleranzpatent Josephs II., seinem Inhalt, seiner Bedeutung und seiner Auswirkung auf die Juden.

Österreich wird auch als Beispiel für ein Land genannt, in dem die reformjüdische Bewegung agierte, jedoch ohne Bezug oder Details zur jüdischen Gemeinde in Österreich.

Im **Lehrbuch der neunten Klasse**, wird Österreich im Zusammenhang mit der Untersuchung der Ursachen, die zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs geführt haben, erwähnt. Es wird auf die österreichische Annexion von Bosnien und Herzegowina verwiesen, Österreichs Versuch, die nationale Stärke Serbiens einzudämmen, die zur Krise zwischen den beiden Ländern und zwischen den Mitgliedern der Bündnissysteme geführt haben. Es wird auch auf die Ermordung des österreichischen Thronfolgers verwiesen.

Es gibt keinen Verweis auf Österreich-Ungarn und keinen tiefgehenden und komplexen Verweis auf das nationale Problem auf dem Balkan und auf Österreich-Ungarn. Es gibt auch keinen Hinweis auf das Hineinschlittern in den Krieg nach dem Mord als Folge des Bündnissystems und der Beziehungen zwischen den Mächten.

Dann wird kurz auf die militärische Rolle Österreichs im Ersten Weltkrieg hingewiesen, und es sollte angemerkt werden, dass es als ein schwacher Staat präsentiert wird, der keine große Rolle gespielt hat. Es gibt keinen Hinweis auf die verschiedenen Fronten, an denen Österreich gekämpft hat, oder auf militärische Bewegungen. Es gibt eine Tabelle, aus der hervorgeht, dass die Ausgaben in Österreich und Ungarn im Vergleich zu anderen Ländern niedriger waren. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen des Ersten Weltkriegs werden die vielen Verluste und der vom Staat zu zahlende wirtschaftliche Preis erwähnt, Wilsons Punkt 10 von 14 Punkten, der Österreich-Ungarn betrifft, sowie die Schaffung neuer Staaten für das zerfallene Reich, aber keine Erklärung für die Bedeutung dieser Hinweise.

Im Zusammenhang mit den Friedensverträgen der Nachkriegszeit wird hauptsächlich auf Deutschland Bezug genommen. Es gibt keinen nennenswerten Hinweis auf Österreich mit Ausnahme der Gebiete, die ihm genommen wurden, um die Nationalitätenfrage zu lösen.

Im Kontext des Aufstiegs der Nationalsozialisten wird Hitler als gebürtiger Österreicher erwähnt, und der Autor misst dem Einfluss der Zeit, die Hitler in Wien verbrachte, große Bedeutung bei der Entwicklung einiger seiner grausamen Ansichten und Handlungen bei. Der Autor zeigt die Schwäche und Hilflosigkeit Österreichs angesichts der deutschen Bedrohung mit der Annexion und durch seine aggressive Außenpolitik in den 1930er Jahren. In Bezug auf den Zweiten Weltkrieg gibt es keinen Hinweis auf Österreich oder sein Schicksal nach dem Krieg. Die Opfer in Österreich werden getrennt von den Opfern Deutschlands erwähnt und scheinen geringer zu sein als in anderen Ländern. Der Autor bezieht sich nicht auf das Judentum in Österreich während des Holocaust, außer auf die Zahl der Juden Österreichs im Jahr 1939 und die Zahl der vernichteten Juden, wobei die Schüler:innen die Zahl der Vernichteten selbst erarbeiten müssen.

Das **Lehrbuch der zehnten Klasse**, das sich mit der Geschichte des Nahen Ostens in der Neuzeit befasst, hat auch einen Bezug auf die „Ostfrage“, wo Österreich und seine Haltung zum Osmanischen Reich kurz erwähnt werden. In diesem Kapitel wird Österreich nicht als ein Land vorgestellt, das auf internationaler Ebene eine bedeutende Rolle gespielt hat. Österreich wird als initiiender und aggressiver, aber auch vorsichtiger Staat dargestellt. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf dem Osmanischen Reich, weshalb auf österreichische Interessen in den Gebieten des Osmanischen Reiches kein Bezug genommen wird. Auf den Berliner Kongress von 1878 wird großer Bezug genommen, es gibt jedoch keine Erklärung oder Bezugnahme auf die Bedeutung und die Auswirkungen der Annexion von Bosnien und Herzegowina durch Österreich. Der Autor verknüpft die „Ostfrage“ mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs, geht jedoch nicht auf die Rolle Österreich-Ungarns bei den Ereignissen ein.

Es gibt auch einen Bezug auf den Nahen Osten während des Ersten Weltkriegs, in dem die Ermordung des österreichischen Thronfolgers beschrieben wird, die zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs führte. In diesem Buch wird ausführlicher auf den Zusammenhang zwischen der Ermordung des österreichischen Thronfolgers in Sarajevo und dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs hingewiesen.

Im **Lehrbuch der elften Klasse** präsentiert der Autor einen historischen Hintergrund zu Österreich am Vorabend des Ersten Weltkriegs, beginnend mit der Niederlage gegen Preußen im Jahr 1866 und der Gründung Österreich-Ungarns und dann der Verbesserung der Beziehungen zwischen Österreich-Ungarn und Deutschland, die 1879 zum deutsch-österreichischen Bündnis führten, dem Dreibund von 1882, der im Ersten Weltkrieg in der Zugehörigkeit zu den „Mittelmächten“ gipfelte. Es wird auf die enge Verbindung zwischen Österreich und Deutschland verwiesen, wobei Österreich als Schattenstaat Deutschlands dargestellt wird, der Bismarcks Außenpolitik nachläuft. Der Autor präsentiert beispielsweise Bismarcks diplomatische Fähigkeiten bei der gelungenen Verbindung zwischen Österreich-Ungarn und Italien. Dies diente ebenso den deutschen Interessen wie die Unterstützung Österreichs im Berliner Abkommen, mit dem Ziel Russland aus dem Balkan auszuschließen.

In diesem Buch wird ausführlicher auf die militärischen Operationen Österreich-Ungarns während des Ersten Weltkriegs, auf die russische und die italienische Front Bezug genommen.

Es gibt auch einen Hinweis auf Österreich nach dem Krieg, insbesondere im Bezug auf den Zerfall des österreichisch-ungarischen Reiches und die Errichtung eines demokratischen Regimes in Österreich, sowie einen allgemeinen Hinweis auf dessen Hauptprobleme in der Zwischenkriegszeit, ohne die Folgen der globalen Wirtschaftskrise hervorzuheben.

Es gibt auch einen tiefer gehenden Hinweis auf den „Anschluss“ Österreichs ans Deutsche Reich von 1938. Österreich wird als schwacher Staat dargestellt, der der nationalsozialistischen Aggression nicht standhalten konnte und dafür einen hohen Preis zahlte. Der Autor verknüpft die Ereignisse vor dem Ersten Weltkrieg mit den folgenden Ereignissen – der deutschen Hegemonie und ihrem Einfluss auf Österreich. Der Autor verwendet sowohl den Ausdruck Annexion als auch den Ausdruck Besetzung in Bezug auf den „Anschluss“.

Es gibt keinen Hinweis auf Österreich während des Zweiten Weltkriegs, die erste Erwähnung Österreichs im Kontext des Krieges erscheint in der Potsdamer Konferenz, gefolgt von Friedensverträgen mit den besiegten Ländern. Letztendlich wird Österreich im Kalten Krieg im Rahmen des „Marshall-Plans“ und dem Wiederaufbau Europas und der Verhinderung der Verbreitung des Kommunismus nur einmal erwähnt, unabhängig von Österreichs geografischer Lage.

Auswertung der Geographie-Lehrbücher – Mensch und Umwelt

Häufigkeit des Auftretens Österreichs in Geographielehrbüchern – Mensch und Umwelt in Israel

Im Lehrplan für Geografie – Mensch und Umwelt gibt es keinen spezifischen Bezug zu Regionen und Ländern, das Lernen ist thematisch und die Beispiele sind global. Das Lernen über Land und Region bezieht sich nur auf die Geographie Israels und des Nahen Ostens.

Es ist wichtig zu beachten, dass der Lehrplan für Geographie – Mensch und Umwelt für alle Zweige des Schulwesens gleich ist. Alle Lehrbücher sind ins Arabische übersetzt und kulturell angepasst.

Das Team hat alle acht Lehrbücher und die drei approbierten Atlanten der 7. bis 12. Klasse untersucht. In den drei Schulbüchern der Mittelschule (7.-9. Klasse) wird Österreich kaum erwähnt. In diesen Lehrbüchern kommt es nur viermal in unterschiedlichen Zusammenhängen vor – zweimal im Autorentext und zweimal in Diagrammen.

In den fünf Lehrbüchern der Oberstufe (10.-12. Klasse) wurden 15 Erwähnungen Österreichs gefunden. Die Referenzen erfolgen auf unterschiedlich Art: integriert in den fortlaufenden Text, fett gedruckt, in Tabellen, Diagrammen, Karten, Abbildungen, Fotos und Aufgaben für die Schüler:innen. Alle Referenzen sind relativ kurz und keine umfasst mehr als eine halbe Seite. Diese Referenzen erscheinen in zwei Fotografien, neun Diagrammen, zwei Aufgaben für die Schüler:innen und zwei Autorentexten.

Die wichtigsten Inhaltsbereiche

Die Themen, in denen Österreich genannt wird, befassen sich mit unterschiedlichen geografischen Aspekten wie Demografie, Ansiedlungs-Geografie – Städte und Dörfer, Wirtschaftsgeografie, Indizes der wirtschaftlichen und demografischen Entwicklung, physischer Geografie und Globalisierung. Es gibt in diesen Büchern keinen Schwerpunkt auf ein bestimmtes Thema, das sich mehr mit Österreich befasst. In den meisten Fällen erscheint Österreich als Beispiel für einen Prozess oder ein Phänomen zusammen mit anderen Ländern oder als einzigartiges Beispiel. Die Lehrbücher haben keine Titel, die Österreich erwähnen.

Die wichtigsten Ergebnisse

Österreich erscheint in den israelischen Lehrbüchern in kurzen Erwähnungen, aber immer in einem positiven oder neutralen Licht und in einer Vielzahl von Zusammenhängen. Die meisten Referenzen erscheinen als statistische Daten und werden in Tabellen oder Diagrammen angezeigt. In den Schulbüchern der Oberstufe ist die Anzahl der Nachweise höher als in den Schulbüchern der Mittelstufe. In den meisten Referenzen wird Österreich als Beispiel für ein entwickeltes Land in allen Belangen angeführt.

In nur wenigen Referenzen erhalten die Schüler:innen Aufgaben, bei denen sie aufgefordert werden, österreichbezogene Themen zu recherchieren und zu studieren.

Aspekte des Gebiets der Humangeographie

Ein Großteil der Erwähnung zeigt Österreich als entwickeltes, wirtschaftlich starkes Land. Diese Referenzen unterstreichen die gute Position Österreichs bei der Bewertung von Industrieländern. In einem Zitat wird Österreich z.B. ein hoher Grad an Globalisierung zugesprochen, oder das BIP (hohes Bruttoinlandprodukt) in Österreich erwähnt. Neben den oben diskutierten Themen wird Österreich in einigen kurzen Abschnitten zu Siedlungen in städtischen und ländlichen Gebieten in Industrieländern erwähnt, wie z. B. große städtische Zentren, Wien als Weltstadt, ländlicher Tourismus, Rückgang der Landwirtschaft.

In den untersuchten Büchern finden sich Zitate zu Österreich als Beispiel für die demografischen Aspekte eines Industrielands: natürliche Reproduktionsraten, steigende Lebenserwartung und Bevölkerungsalterung. Die meisten diesbezüglichen Hinweise auf Österreich finden sich in Diagrammen, die verschiedene Länder der Welt vergleichen. Die Schüler:innen werden aufgefordert über die Alterung der Bevölkerung in Österreich im Vergleich zu einem anderen Industrieland diskutieren.

הרכוזים העירוניים הגדולים בעולם בשנים נבחרות (במיליונים)

2023 (תחזית)	2007	1900
טוקיו (יפן) - 36.5	טוקיו (יפן) - 35.7	לונדון (אנגליה) - 6.4
מונטריי (הודו) - 26.4	מקסיקו סיטי (מקסיקו) - 19	ניו יורק (ארצ"ב) - 4.2
דלהי (הודו) - 22.8	ניו יורק (ארצ"ב) - 19	פריז (צרפת) - 3.3
דאקה (בנגלדש) - 22	סאו פאולו (ברזיל) - 19	בולין (גרמניה) - 2.4
סאו פאולו (ברזיל) - 21.4	מונטריי (הודו) - 19	שיקגו (ארצ"ב) - 1.7
מקסיקו סיטי (מקסיקו) - 21	דלהי (הודו) - 15.9	ושה (אוסטרליה) - 1.6
ניו יורק (ארצ"ב) - 20.6	שנגחאי (סין) - 15	טוקיו (יפן) - 1.4
כלכתה (הודו) - 20.6	כלכתה (הודו) - 14.8	סנט טורבונג (רוסיה) - 1.4
שנגחאי (סין) - 19.4	בואנוס איירס (ארגנטינה) - 12.8	מלדלפה (ארצ"ב) - 1.4
קראצ'י (הודו) - 19	דאקה (בנגלדש) - 13.5	מונטריי (אנגליה) - 1.2
קיינסט (קנדה) - 16.8	לוס אנג'לס (ארצ"ב) - 12.5	ברמינגהם (אנגליה) - 1.2
לימוס (בינריה) - 15.8	קראצ'י (הודו) - 12.1	מוסקוטה (רוסיה) - 1.1
קהיר (מצרים) - 15.6	ריו דה ז'נרו (ברזיל) - 11.7	בינגו (סין) - 1.1
מונילה (פיליפינים) - 14.8	אוסאקה-קובה (יפן) - 11.3	כלכתה (הודו) - 1
בינגו (סין) - 14.3	קהיר (מצרים) - 11.9	בוסטון (ארצ"ב) - 1

?

- א. חשבו: איזה חלק מעיר הענק נמצא בכל אחת מיבשות העולם ב-2007, ואיזה חלק יימצא בכל אחת מהיבשות בשנת 2025? מהם לרשתכם הגורמים לתמורות הזאת?
- כמה תושבים התגוררו בעיר שהייתה הגדולה ביותר בעולם בתחילת המאה ה-20 וכמה תושבים מתגוררים בעיר הגדולה ביותר בעולם כיום? איזה תהליך שלמדנו עליו בפרק זה משתקף בנתונים אלו? מהם הגורמים לתהליך זה?

Aspekte des Gebiets der physikalischen Geographie

In den beiden Lehrbüchern zur Physischen Geographie wird Österreich viermal erwähnt. Österreich wird in einem Kapitel über Geologie erwähnt – durch das Land geht die Alpenfalte. Auch wird Österreich im Rahmen einer Aufgabe für die Schüler:innen im Rahmen der Jahreszeiten erwähnt. Darüber hinaus nimmt Österreich in einer Liste von Ländern mit Zugang zu Süßwasserquellen und einem Diagramm der Länder, die Bioenergie nutzen, einen Spitzenplatz ein.

Beispiel für ein Diagramm und Schüleraktivität:

פרק ראשון: משאבי קיום

א. המים

המקורות הראשוניים של המים האטמוספיריים הם ענני המים. המים האטמוספיריים יורדים לרוב למישור, אך חלק מהמים יורד למישור הררי. המים האטמוספיריים יורדים למישור הררי בגלל תהליך הקרום. המים האטמוספיריים יורדים למישור הררי בגלל תהליך הקרום. המים האטמוספיריים יורדים למישור הררי בגלל תהליך הקרום.

מדידת זרימת מים במישור הררי

מדינה	זרימת מים (מיליארד מטר מעוקב לשנה)
1. ארצות הברית	100
2. רוסיה	100
3. סין	100
4. ארצות הברית	98
5. ארצות הברית	98
6. ארצות הברית	98
7. ארצות הברית	98
8. ארצות הברית	98
9. ארצות הברית	98
10. ארצות הברית	98

מדידת זרימת מים במישור הררי, 2004

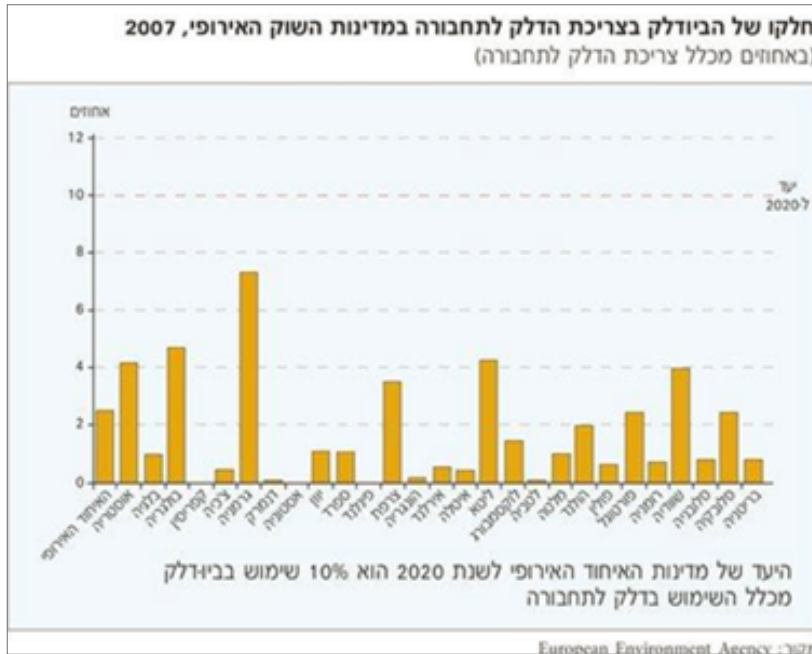
World Water Resources 1990 and 2004. World Water Resources 1990 and 2004. World Water Resources 1990 and 2004.

Aus: Savir, B., Flachser A., Yair I., Planet Erde und Umwelt, Matach, S. 85

Aspekte des Gebiets Umweltschutz

In den Lehrbüchern wird Österreich in Umweltfragen zweimal erwähnt, von denen eines Wien als eine Stadt von außergewöhnlicher Lebensqualität erwähnt.

Eine andere Erwähnung betont, dass in Österreich ein hoher Zugang zu sauberem Trinkwasser besteht, und eine andere Erwähnung bezieht sich auf die verstärkte Verwendung von Biodiesel in Österreich als Kraftstoff für den Transport.



Aus: Savir, B., Flachser A., Yair I., Planet Erde und Umwelt, Matach, S. 287

Karten in Atlanten

Es gibt zwei allgemeine gedruckte geografische Atlanten und einen digitalen Atlas, die vom Bildungsministerium genehmigt wurden.

- _ Neuer Universitätsatlas – physikalisch-politisch-wirtschaftlich-kulturell von Moshe Barur (2016).
- _ Carta Atlas: Physio-politisch-wirtschaftlich-sozial. Herausgegeben von Arie Shahar (2007).
- _ Digitaler Atlas: Educational Technology Center Press.

In den meisten Karten der beiden untersuchten Atlanten erscheint Österreich nicht als eigenständiges Thema, sondern im gesamteuropäischen Kontext, wenn zwischen Skandinavien und Nordwesteuropa unterschieden wird.

Neben physischen Karten handelt es sich hauptsächlich um wirtschaftliche Karten, die mehr als zehn Jahren alt sind.

Österreich in den Schulatlanten

Die drei Atlanten haben keine detaillierten Karten von Österreich.

Im Atlas erscheint Österreich deutlich in den europäischen Übersichtskarten: der physischen und politischen, der Holocaust-Karte der Juden Europas, in der Übersichtskarte der Europäischen Union, in der Übersichtskarte zum Thema Klima. Eine detailliertere physische und wirtschaftliche Karte Österreichs findet sich in den Übersichtskarten Südosteuropas und Mitteleuropas. Auch erscheint Österreich nicht in einer eigenständigen Karte im Carta Atlas, sondern im allgemeinen europäischen Kontext: politische Spaltung, physikalische Struktur, Geologie, Klima, Sprachen, Bevölkerung, Wirtschaft, Landwirtschaft und Boden. In einigen Karten gibt es etwas detailliertere Informationen über Österreich: In der Karte der Alpen über die physische Struktur; in der Karte der Alpen kann der Tourismus nur im westlichen Teil Österreichs beobachtet werden. Mitteleuropakarten bieten mehr Informationen über Österreich auf den physischen, energetischen und wirtschaftlichen Karten.

Österreich auf Wirtschaftskarte von Europa:



Österreich in der Alpen Karte:

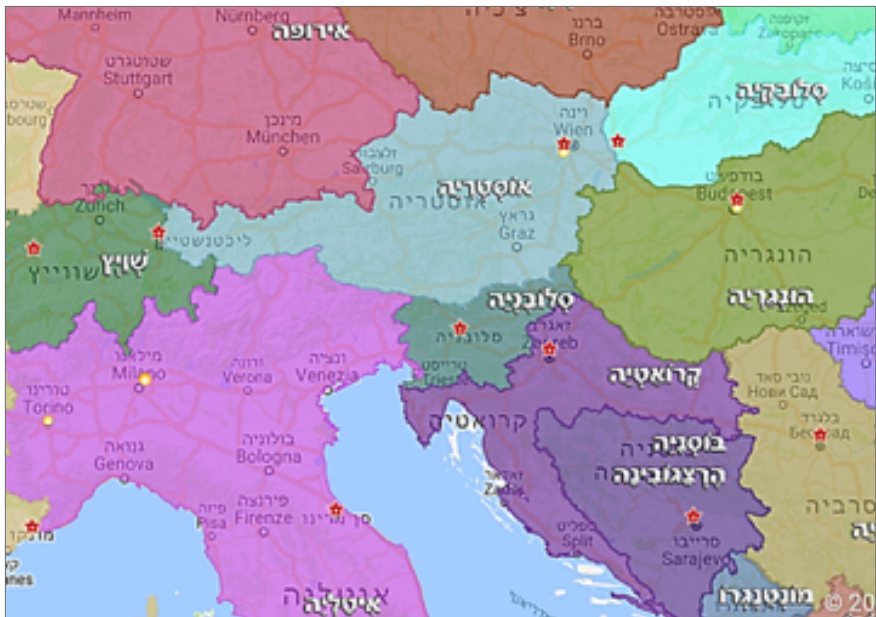


Österreich in Osteuropa Karte:



Der digitale Atlas ist zu einem wichtigen Bestandteil der digitalen Aufzeichnung für Schüler des 21. Jahrhunderts geworden und bietet eine breite Palette von Möglichkeiten, räumliches Wissen zu studieren und zu erforschen. Der Atlas enthält israelische und Weltkarten zu verschiedenen und abwechslungsreichen Themen und soll den geografischen Lehrplan begleiten. Der Atlas wird ständig und um neue Karten erweitert. Viele der Karten werden von Diagrammen und Grafiken begleitet, die zusätzliche Informationen über das untersuchte Phänomen liefern und es ermöglichen, es über die Zeitachse zu untersuchen.

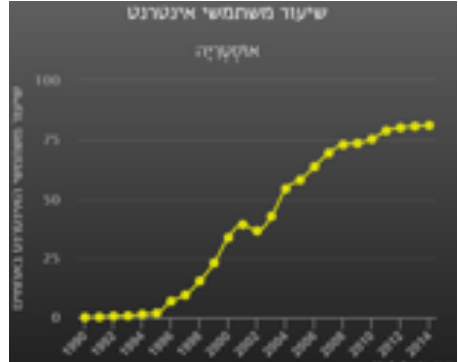
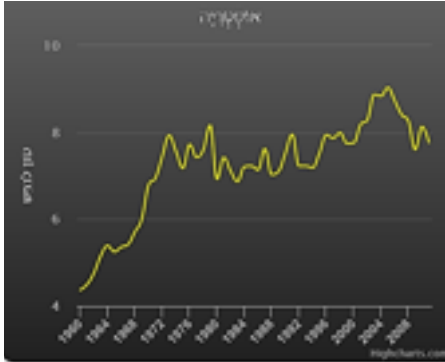
Im Atlas ist Österreich in der Übersichtskarte der europäischen Länder enthalten:





Statistiken zu Österreich sind auch auf den thematischen Karten Europas enthalten: Waldanteil, Bevölkerungsdichte, Bevölkerungsalter, Anteil der Stadtbevölkerung, Entwicklungsstand, Globalisierungsindex, Bruttonationalprodukt pro Kopf, Agrarfläche, Energieverbrauch, Anzahl der einreisenden Touristen, Dichte der Bevölkerung.

Zwei Karten enthalten spezielle Grafiken, die die Beiträge Österreichs im Laufe der Zeit darstellen: eine Karte des Prozentsatzes der Internetnutzer und eine Karte der Kohlendioxidemissionen.



EMPFEHLUNGEN DER KOMMISSION ZUR DARSTELLUNG ÖSTERREICHS IN DEN ISRAELISCHEN SCHULBÜCHERN

Empfehlungen für die Geschichtslehrbücher

– Erstellen eines komplexen historischen Bildes des Verhältnisses von Joseph II. zu den Juden Österreichs

Die israelischen Lehrbücher beschreiben das sog. Toleranzpatent, das Joseph II. den Juden gewährte, als positives Ereignis, als wichtigen ersten Schritt auf dem Weg der europäischen Juden zur Emanzipation und als Beispiel für die Vorteile des aufgeklärten Absolutismus. Wie in dem Bericht über die israelischen Lehrbücher festgestellt wurde, wird das Toleranzpatent ohne breiteren historischen Kontext abgebildet. Zudem sollte nach den Feststellungen des österreichischen Teams in den Lehrbüchern auch auf die negativen und destruktiven Auswirkungen des Patents auf die jüdische Gemeinschaft in Österreich hingewiesen werden. Die neuen Möglichkeiten, die sich den Juden Österreichs durch das Toleranzpatent eröffneten, seien mit erheblichen Einschränkungen verbunden gewesen, die die Fähigkeit der jüdischen Gemeinschaft Österreichs, ihre Lebensweise und ihren sozialen und religiösen Zusammenhalt zu erhalten, beeinträchtigt hätten.

– Schaffung eines komplexen historischen Bildes, in dem Österreich als Teil des politischen Interessensgeflechts im europäischen Raum dargestellt wird

Es sollte ein breiterer Bezug zu den Motiven und Handlungen Österreichs im Rahmen der historischen Prozesse in Europa und im Orient des 19. und 20. Jahrhundert hinzugefügt werden. Die Haltung Österreichs gegenüber den Juden auf dem Gebiet der Doppelmonarchie sollte mit mehr Hintergrund über die jüdischen Gemeinden in Österreich und in anderen Ländern, die zum Machtbereich der Doppelmonarchie gehörten, beschrieben werden.

– **Korrekte und genaue Bezeichnung Österreichs vom 18. bis 20. Jahrhundert**

Neben dem oben erwähnten Hinweis auf die Kaiser von Österreich als Kaiser des Heiligen Römischen Reiches sollte in den Lehrbüchern der Name des Landes im 19. Jahrhundert korrigiert und die Bezeichnung „Österreich-Ungarn“ für den Zeitabschnitt ab 1867 korrekt verwendet werden, ohne die falsche Kombination „Austro-Ungarn“. Auch die Gründung Österreich-Ungarns, alle Bedeutungen und Komplexitäten dieses Schrittes hinsichtlich der jüdischen Gemeinden im Kaiserreich, seine Stellung in den Prozessen der deutschen Einigung und sein Bestehen als Vielvölkerstaat mit verschiedenen ethnischen Identitäten sollen vollumfänglich thematisiert werden.

– **Korrektur von Karten in Büchern, die Österreich und Österreich-Ungarn im 19. und 20. Jahrhundert darstellen**

Die Karten in den Lehrbüchern sollten so korrigiert werden, dass sie den richtigen Namen Österreichs und seine Grenzen im genauen chronologischen und historischen Kontext wiedergeben. Besondere Aufmerksamkeit sollte Karten zukommen, die Österreich nach dem Wiener Kongress, während des „Frühlings der Nationen“ und des deutschen Vereinigungsprozesses bis zum Ersten Weltkrieg darstellen. Die Grenzen Österreichs sollten auch auf den Karten zum Deutschen Reich nach dem „Anschluss“ und während des Zweiten Weltkriegs angedeutet werden.

– **Präzisierung der Unterscheidung zwischen Deutschland und Österreich sowie zwischen dem deutschen und dem österreichischen Volk**

In den Lehrbüchern sollte auf die Existenz des Heiligen Römischen Reiches und dessen Rolle im deutschen und europäischen Raum Bezug genommen werden, wobei die zentrale Rolle der österreichischen Kaiser bei der Führung des Reiches bis zu seinem Zerfall im Jahr 1806 im Mittelpunkt stehen sollte. Außerdem sollten die Lehrbücher die Unterschiede zwischen Österreich und Deutschland sowie zwischen dem österreichischen Volk und dem deutschen Volk bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs präzisieren. Nach den Erkenntnissen des österreichischen Teams ist konkret auf Ereignisse des Holocaust in Österreich hinzuweisen, die österreichische Juden betrafen und/oder von österreichischen Nationalsozialisten durchgeführt wurden.

– Hinzufügen eines Abschnitts zu Österreich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs

Darin sollten die DP-Lager, die sich auf österreichischem Gebiet befanden, erwähnt werden und Österreich als Transitland der Holocaust-Überlebenden, die nach Israel gelangen wollten. Zu erwähnen sind auch das alliierte Besatzungsregime und der Wiederaufbau Österreichs sowie die besondere Rolle Österreichs im Kalten Krieg, die Herstellung von Beziehungen zum Staat Israel und das Schicksal der jüdischen Gemeinde in Österreich nach dem Holocaust.

Empfehlungen für Lehrbücher und Atlanten des Geografieunterrichts (Geografie – Mensch und Umwelt)

Zunächst fällt auf, dass Österreich in den israelischen Lehrbüchern des Geografieunterrichts nur sehr spärlich erwähnt wird, etwa als Beispiel für ein Land mit hohem Globalisierungsgrad oder als Land mit hohem BIP (Bruttoinlandsprodukt). Zudem wird Österreich auch in kurzen Abschnitten zur Siedlungsentwicklung in urbanen und ländlichen Gebieten in Industrieländern thematisiert – größere städtische Zentren, Wien als Weltstadt, ländlicher Tourismus bzw. Rückgang der Landwirtschaft. In den analysierten Büchern wird Österreich als Beispiel für ein Industrieland mit den typischen demografischen Merkmalen genannt, darunter der sinkenden Reproduktionsrate, steigender Lebenserwartung und Bevölkerungsalterung. Bei den meisten Erwähnungen ist Österreich in Diagrammen aufgeführt, die verschiedene Länder vergleichen.

Empfehlung

Angesichts der komplexen Geschichte der Beziehungen zwischen den beiden Völkern wäre es wichtig, die den israelischen SchülerInnen zugänglich gemachten Informationen über Österreich zu erweitern. Daher wird empfohlen, die Darstellung Österreichs in israelischen Geografielehrbüchern nicht auf kurze vereinzelte Hinweise zu beschränken, sondern die Anzahl der Erwähnungen zu erhöhen und die Details zu erweitern. Dies, um den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, sich am Beispiel Österreichs intensiver mit unterschiedlichen Themen auseinanderzusetzen.

Angesichts der Tatsache, dass der Lehrplan für das Fach Geografie – Mensch und Umwelt – in Israel, genau wie die entsprechenden Lehrpläne in Österreich, einzelnen Ländern keine ganzen Lerneinheiten widmet, zielt diese Empfehlung darauf ab, spezifische Informationen zu Österreich zu einer Vielzahl relevanter Themen und Diskussionen für die Mittel- und Oberstufen zu vertiefen und zu erweitern.

Befunde

In den Diagrammen und Tabellen, in denen Österreich erscheint, werden Daten von 2004 und 2007 genannt. Beispiele: Ein Diagramm, das den Nutzungsgrad von Biokraftstoffen in Ländern der Europäischen Union zeigt, verwendet Daten von 2007. Eine Tabelle und eine Karte, die den Zugang zu Trinkwasser in ausgewählten Ländern zeigt, beruht auf Daten von 2004.

Empfehlung

Die Daten in den Lehrbüchern sollten aktualisiert und auch mit Links versehen werden, damit die jeweils aktuellen Daten abgerufen werden können. Die Korrekturen sollten auch in den digitalen Büchern vorgenommen werden.

Befunde

Bei einigen Erwähnungen in den Lehrbüchern erscheint Österreich als Teil der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft.

Empfehlung

Die Bezeichnungen haben sich geändert, es sollte die korrekte Bezeichnung verwendet werden, die seit 1993 verwendet wird – Europäische Union.

Zusätzliche Empfehlungen

Die Kommission empfiehlt, dass Lehrbücher Abschnitte enthalten sollten, die Themen behandeln, die für die beiden Länder relevant sind, insbesondere im globalen Kontext. Diese Abschnitte könnten die Zusammenarbeit zwischen Israel und Österreich in diesen Bereichen beschreiben und auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Länder zu Themen diskutieren wie etwa:

- _ Klimawandel und nachhaltige Entwicklung
- _ Naturschutz
- _ Migration
- _ Tourismus und Kultur

Die Ausweitung und Vertiefung der Informationen über Österreich kann über folgende Themen erfolgen:

- _ Österreich als multikulturelles Einwanderungsland – Die Herausforderungen der Aufnahme von Einwanderern;
- _ Österreichs Auseinandersetzung mit ökologischen Themen und die Suche nach alternativen Energiequellen;
- _ Trends und Veränderungen der österreichischen Wirtschaft angesichts der Herausforderungen des Wirtschaftsstrukturwandels und der Globalisierung.

Die Kommission erbittet vom österreichischen Team Vorschläge für weiterführende Themen sowie aktuelle, vielfältige und multimediale Quellen zu diesen Themen, die in unsere digitalen Lehrbücher einfließen können. Solche Daten ermöglichen es, den Österreich-Bezug auch im digitalen Atlas zu erweitern.