

BILDUNG

Gregor Pelger

Überlegungen zu einer Didaktik der jüdischen Geschichte

Im eigentlichen Sinne mag es eine Didaktik der jüdischen Geschichte als eigenständige fach- und erziehungswissenschaftliche Disziplin gar nicht geben, insofern die Didaktik der Geschichte als Fachdidaktik einer „Theorie und Praxis des historischen Lehrens und Lernens“ bzw. als „Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein“ theoretisch die jüdische Geschichte mit einschließen müsste.¹ Doch in dem Maße, in dem sich die jüdische Geschichte seit dem 19. Jahrhundert als eigenständiger historischer Forschungsbereich des Faches Geschichte durchgesetzt hat und inzwischen – wie auch andere Felder jüdischer Studien – an verschiedenen Lehrstühlen sowie Institutionen unterrichtet und erforscht wird, scheint es lohnenswert, folgende Überlegungen anzustellen: Inwiefern kommen beim Lehren und Lernen jüdischer Geschichte spezifische „Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“² zum Tragen? Gibt es für die jüdische Geschichte im deutschen Schulunterricht besondere Voraussetzungen für unterrichtliches Handeln, etwa innerhalb des didaktischen, interdependent-dynamischen Bedingungs- und Entscheidungsfeldes aus Ziel, Inhalt, Methode und Medien?³

Ein weiterer Grund, diesen Fragen nachzugehen und jüdische Geschichte im Schulunterricht aus Sicht der Didaktik in den Blick zu nehmen, ist dem Umstand geschuldet, dass neben der fachlichen Ausdifferenzierung jüdischer Geschichte und trotz „enormer Forschungsleistungen“ diese bisher nicht den gewünschten Zugang zur allgemeinen Geschichte gefunden hat.⁴ Sei es aus Gründen einer Marginalisierung durch die christliche beziehungsweise nichtjüdische Historiographie seit dem 19. Jahrhundert,⁵ aufgrund fehlenden Interesses an Entwicklungslinien der jüdischen Geschichte im Rahmen zeitgenössischer europäischer und Globalgeschichtsschreibung⁶ oder wegen

¹ Baumgärtner, Ulrich: Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, Paderborn 2015, hier S. 28. Diese sehr gelungene Zusammenfassung dient im folgenden Text als Grundlage. Der Begriff Geschichtsbewusstsein wird im Folgenden sowohl individuell, als auch eingebunden in gesellschaftliche Prozesse verstanden. Siehe etwa Hasberg, Wolfgang: Erinnerungs- oder Geschichtskultur, in: Hartung, Olaf (Hg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik – Politik – Wissenschaft. Bielefeld 2006. S. 32–59, hier S. 52.

² Grundlegend nach Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977, S. 9–33, hier S. 13. Zur weiteren Entwicklung des Begriffs siehe etwa Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins, in: Geschichtsdidaktik 12 (1987), S. 130–142 oder Rösen, Jörn: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, S. 41 ff.

³ Entsprechend dem Berliner Modell nach Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965.

⁴ Brenner, Michael: Von einer jüdischen Geschichte zu vielen jüdischen Geschichten, in: Brenner, Michael/ Myers, David N. (Hg.): Jüdische Geschichtsschreibung heute. Themen, Positionen, Kontroversen, München 2002, S.17–53, hier S. 32. Siehe auch Langer-Plän, Martina: Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem, Frankfurt a.M. 1995, S. 26 f.

⁵ Schulin, Ernst: „Das geschichtlichste Volk“. Die Historisierung des Judentums in der deutschen Geschichtswissenschaft des 19. Jahrhunderts, in: Schulin, Ernst: Arbeit an der Geschichte. Etappen der Historisierung auf dem Weg zur Moderne, Frankfurt a.M. 1997, S. 114–163, hier S. 122–128. Langer-Plän, Darstellung und Rezeption, 1995, S. 45–65.

⁶ Brenner, Jüdische Geschichte, 2002, S. 32.

eines Festhaltens an überkommenen nationalen Narrativen⁷: Nach wie vor spielt die jüdische Geschichte sowohl als akademisches Fach als auch im schulischen Unterricht trotz „zahlreicher Anknüpfungspunkte“ eine wenig beachtete Nebenrolle. Dies belegt erneut die kürzlich veröffentlichte „Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule“ mit der Forderung, „neue und sensible Wege in der Didaktik und Methodik zu erschließen, die die unterschiedlichen Zugänge einer heterogenen Schülerschaft berücksichtigen“⁸.

Vor diesem Hintergrund soll die vorzunehmende Reflexion über eine Didaktik der jüdischen Geschichte weniger Distanzen verstärken als vielmehr mit integrativem Interesse besonderen Voraussetzungen, dem bestehenden Umgang und möglichen Umsetzungsperspektiven bei der Vermittlung jüdischer Geschichte im Schulunterricht nachgehen.

Jüdisches Geschichtsbewusstsein und jüdische Identität

Bevor einzelne Grundelemente des Lernprozesses im Geschichtsunterricht reflektiert werden, ist es notwendig, einen kurzen Blick auf das Geschichtsbewusstsein – im Sinne sowohl einer individuellen Sinnbildung über Zeiterfahrung als auch eines fachwissenschaftlichen Umgangs mit Vergangenheit⁹ – als dessen diskursive Voraussetzung und unvermeidliche Rahmenbedingung, mit besonderem Fokus auf die jüdische Geschichte, zu werfen.

Yosef Hayim Yerushalmi initiierte 1982 mit seinem Buch *Zachor: Erinnere Dich! Jüdische Geschichte und jüdisches Gedächtnis*, einer umfassenden und systematischen Analyse des jüdischen Geschichtsverständnisses, das Interesse an der Transformation des jüdischen Geschichtsbewusstseins zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Dabei erkannte er einen Bruch zwischen traditionellem jüdischen Geschichtsverständnis und historisch-kritischer Historiographie, die seitdem auch in Bezug auf die jüdische Geschichte Anwendung fand und ihn dazu bewegte, sein „Unbehagen in der modernen Geschichtsschreibung“ auszudrücken.¹⁰ In Auseinandersetzung mit Yerushalmis Bedenken machte Amos Funkenstein anschließend die weiterreichende Beobachtung, dass mit der Hinwendung zur jüdischen Geschichtsschreibung keineswegs ein Bruch mit dem jüdischen Kollektivgedächtnis stattfand¹¹ und somit nicht, wie zuvor befürchtet, historische Erzählung und kollektives Gedächtnis¹² sich wechselseitig ausschließende Parameter

⁷ Siehe Gotzmann, Andreas: *Historiography as Cultural Identity: Towards a Jewish History beyond National History*, in: Gotzmann, Andreas / Wiese, Christian (Hg.): *Modern Judaism and Historical Consciousness. Identities, Encounters, Perspectives*, Leiden/Boston 2007, S. 494–528, hier S. 495 f., S. 499.

⁸ *Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule* (2016), S. 2 f., online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-12-08_KMK-Zentrarat_Gemeinsame-Erklaerung.pdf [11.01.2017].

⁹ Rüsen, *Historische Vernunft*, 1983, S. 29.

¹⁰ Yerushalmi, Yosef Hayim: *Zachor. Erinnere Dich! Jüdische Geschichte und jüdisches Gedächtnis*, Berlin 1988, S. 97 f.

¹¹ Yerushalmi, *Zachor*, 1988, S. 100 f.

¹² Siehe zur ursprünglichen Definition Halbwachs, Maurice: *Das kollektive Gedächtnis*, Frankfurt/M 1985. Des Weiteren als kritische Auseinandersetzung im Sinne ausschließlich „kollektiver Bedingungen möglicher Erinnerungen“ Koselleck, Reinhart: *Gebrochene Erinnerung? Deutsche und polnische Vergangenheit*, in: *Deutsche Akademie für Sprache und*

bilden. Stattdessen sah er den Gegensatz von Kollektivgedächtnis und Historiographie aufgehoben und durch das sich zwar durchaus verändernde, aber kontinuierliche Geschichtsbewusstsein überlagert. Dieses generelle Merkmal menschlicher Geschichtserfahrung spiegele, wie in früheren Zeiten, auch im 18. und 19. Jahrhundert „das Nachdenken über die Geschichte[,] die Stimmungen und Empfindungen der Gesellschaft wider, in der es sich vollzog“¹³.

Eine Analyse des jüdischen Geschichtsbewusstseins ist für die Betrachtung einer Didaktik der jüdischen Geschichte insofern von unmittelbarer Bedeutung, als dieses sowohl auf deskriptiver Ebene einen historischen Erfahrungsraum erschließt als auch einen Erwartungshorizont eröffnet, der den Weg zu einer normativen Dimension jüdischer Geschichtserfahrung weist: Denn in der Zeit der sich verbreitenden Vorstellung eines Kollektivsingulars Geschichte und der damit unmittelbar verbundenen Entstehung einer Nationalgeschichtsschreibung im 19. Jahrhundert sollte durch die historische Erforschung des jüdischen kulturellen Erbes eine Standortbestimmung und Selbstvergewisserung stattfinden, um der jüdischen Gemeinschaft eine zukünftige Grundlage auch im jeweiligen nationalstaatlichen Umfeld zu liefern. Mit der Besinnung auf säkularisierte Kollektivwerte und aufgrund fehlender territorialer Strukturen wurde im jüdischen Geschichtsbewusstsein allerdings eher eine „Gedächtnisnation“ geformt, die auf einer „Gedächtnisgeschichte“ fußte.¹⁴ Nach dieser Vorstellung konnte die Legitimation der jüdischen Nation in einer Geschichte gesucht und gefunden werden, die noch in der Gegenwart fortbestand und mit deren Erkenntnis und Wertung eine säkular-kollektive Zukunft vorbereitet werden sollte. Die geschichtsphilosophische Vorstellung von *der einen* Geschichte als Prozess wirkte dabei auf die Kontinuitätsstruktur der jüdischen Gedächtnisnation und vice versa. Die Vergangenheit stellte dabei keinen Bruch mit der Gegenwart dar, sondern war Ort eines verschlüsselten Ursprungs, der säkularisiert offenbart und wiederum national sakralisiert werden konnte.¹⁵ Dabei wurden die unmittelbar miteinander verbundenen Erfahrungen der Diaspora und der postterritorialen Existenz aus dem jüdischen Kollektivgedächtnis übernommen, und diese blieben zentrales Moment jüdischer Geschichtsbetrachtung: sei es emanzipatorisch, apologetisch oder später auch zionistisch.

Folgt man diesem Gedankengang, so lässt sich behaupten, dass diese moderne jüdische Geschichtsvorstellung nicht in das Konzept der zeitgenössischen nicht-jüdischen, bewusst verengt territorial-nationalstaatlichen Geschichtsnarrative passte und daher auch kaum Resonanz im nichtjüdischen Geschichtsbewusstsein fand. Mit einer bewussten Ausgrenzung sowie gezielten Stigmatisierung in nichtjüdischen Geschichtsdarstellungen fand zugleich ein Ausschluss jüdischer Geschichte aus der allgemeinen nationalstaatlichen Geschichtskultur statt.¹⁶ Damit vollzog sich seit dem 19. Jahrhundert

Dichtung, Jahrbuch 2000, Göttingen 2001, S. 19–32, hier S. 20.

¹³ Funkenstein, Amos: Kollektives Gedächtnis und Geschichtsbewußtsein, in: Funkenstein, Amos: Jüdische Geschichte und ihre Deutungen, Frankfurt a.M. 1993, S. 20.

¹⁴ Siehe Nora, Pierre: Zwischen Geschichte und Gedächtnis, Frankfurt a.M. 1998, S. 16 ff., S. 22 und S. 28.

¹⁵ Siehe Löwith, Karl: Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie, 5. Aufl., Stuttgart 1967, S. 11 f.

¹⁶ Im Sinne „der Aktivitäten des Geschichtsbewusstseins“ nach Rüsen, Jörn: Geschichtskultur, in: Bergmann, Klaus u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 38–41, hier S. 38. Diese kulturelle Konstruktion der Vergangenheit konstituierte schließlich als gesellschaftliche Kommunikation nicht zuletzt auch eine soziale Ordnung. Siehe Hardtwig, Wolfgang: Geschichtskultur, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert

ein Bruch zwischen einem jüdischen und einem nichtjüdischen Geschichtsbewusstsein in Deutschland, der bis heute seine Wirkung zeigt.¹⁷ Entlang dieses Bruches scheint es dabei besonders tragisch, dass erst die Vernichtung der europäischen Juden Zugang zu einem allgemeinen Geschichtsbewusstsein gefunden hat und in der Geschichtskultur als öffentlich wahrnehmbarer Umgang mit der Vergangenheit ihren Ausdruck findet.¹⁸ Das würde auch erklären, weshalb jüdische Geschichte häufig ausschließlich als Holocaust- und Opfergeschichte konstruiert wird¹⁹ und andere Epochen und Erfahrungen in der jüdischen Geschichte jenseits der Shoa, sei es vorher oder danach, kaum im allgemeinen deutschen Geschichtsdiskurs verankert sind.²⁰

Im Unterschied zu anderen gruppenspezifischen Entwicklungen des Geschichtsbewusstseins wie zum Beispiel bei den christlichen Konfessionen oder etwa in der klassen- bzw. schichtenspezifischen Ausprägung, die sich alle innerhalb eines nationalstaatlich-territorialen Rahmens bewegten, prägte das jüdische Geschichtsbewusstsein traditionell, aber vor allem im Rahmen moderner deutscher Geschichtsschreibung somit eine ganz eigenständige Beziehung zur Vergangenheit. Grundlegend war dabei die Vorstellung von einer jüdischen Nation, die sich nicht wie der europäische Nationalismus in einer territorialstaatlichen Organisation ausdrückte, sondern vielmehr in trans-territorialer Form einen rein kulturgeschichtlichen Zusammenhang formte.²¹ Somit wurde häufig mit Vaterland bzw. Heimat die staatliche Zugehörigkeit beschrieben, während der Begriff Nation das Judentum bezeichnete. Nation und Staat blieben hier noch in proto-zionistischer Zeit, im Gegensatz zu der für das 19. Jahrhundert charakteristischen Amalgamierung, als selbstständige, aber durchaus interdependente Bezugssysteme nebeneinander bestehen.²² Diese Parallelität von staatlicher Zugehörigkeit und nationalem Selbstverständnis eröffnete ein Spannungsfeld zwischen *Weltbürger und Nationalstaat*,²³ das für den Historismus konstitutiv war. Eine Kulturnation hingegen war von der Dialektik „Universalismus und Partikularismus“ geprägt.²⁴ Diese Dialektik wirkte

Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 112–115, hier S. 112 und Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, in: Mütter, Bernd/Schönemann, Bernd / Uffelman, Uwe (Hg.): Geschichtskultur. Theorie - Empirie - Pragmatik. Weinheim 2000, S. 26–58, hier S. 46 f.

¹⁷ Siehe Schulin, Das geschichtlichste Volk, 1997, S. 150.

¹⁸ Siehe Langer-Plän, Darstellung und Rezeption, 1995, S. 18.

¹⁹ Siehe Lenhard, Philipp/Pelger, Gregor/Zadoff, Mirjam: Von der Sondergeschichte zur integrierten Geschichte: Jüdische Geschichte im Schulunterricht, in: Münchener Beiträge zur Jüdischen Geschichte und Kultur 1 (2015), S. 11–26, hier S. 11 f.

²⁰ Siehe Gemeinsame Erklärung, 2016, S. 2 f. oder Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung, 2. erweiterte und aktualisierte Fassung 2011, online unter: www.juedischesmuseum.de/fileadmin/user_upload/uploads/JM/PDF/Museumsp%C3%A4dagogik/Orientierungshilfe_2011.pdf [11.01.2017].

²¹ Siehe etwa Langewiesche, Dieter: Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa, München 2000; Volkov, Shulamit: Reflexionen zum „modernen“ und zum „uralten“ jüdischen Nationalismus, in: Hardtwig, Wolfgang/Brandt, Harm-Hinrich (Hg.): Deutschlands Weg in die Moderne. Politik. Gesellschaft und Kultur im 19. Jahrhundert, München 1993, S. 145–160; Mosse, Georg L.: Deutscher Patriotismus und jüdischer Nationalismus, in: Ebd., S. 161–169; Thulin, Mirjam: Vom Schreiben jüdischer Geschichte im Zeitalter des nationalen Denkens. Zum Begriff der Nation in Heinrich Graetz' „Geschichte der Juden“, in: transversal 8 (2007/2) S. 95–114 oder Jilek, Grit: Jenseits von Territorium: jüdische Nation und Diaspora bei Simon Dubnow, in: Jahrbuch des Simon Dubnow Instituts 13 (2014), S. 463–488; zum Verhältnis zwischen deutschem Nationalismus und Antisemitismus verschiedenen Beiträge in Alter, Peter/Bärsch, Claus-Ekkehard/Berghoff, Peter (Hg.): Die Konstruktion der Nation gegen die Juden, München 1999.

²² Siehe etwa Pelger, Gregor: Wissenschaft des Judentums und englische Bibliotheken. Zur Geschichte historischer Philologie im 19. Jahrhundert, Berlin 2010, S. 25 ff., S. 191 f.

²³ Nach Meinecke, Friedrich: Weltbürgertum und Nationalstaat, München 1908, S. 3 ff.

²⁴ Siehe Löwith, Weltgeschichte, 1967, S. 178.

sich schließlich auf das jüdische Geschichtsdenken und ein spezifisch geschichtstheoretisches Konzept aus.

Mit den politischen und gesellschaftlichen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts ging eine Verschiebung von Nation zu Gesellschaft einher, die auch einen wesentlichen Wandel der Erinnerungsgeschichte mit sich brachte. Bezog die Nation ihre Legitimität, sowohl staatlich als auch kulturell, aus ihrem Fortbestand im Geschichtsprozess, so entwickelte sich spätestens nach den beiden Weltkriegen, der Shoa und mit der supranationalen, globalen Ideologisierung durch Kommunismus und Kapitalismus ein gesellschaftlicher Zweifel gegenüber diesem Denken, der die Vergangenheit als grundlegenden Sinnstifter nationaler Selbstbehauptung hinterfragte. Diese kritische, distanzierte Haltung gegenüber der Geschichte löste die Erinnerung aus geschichtlichen Zusammenhängen und überließ Geschichte sozialwissenschaftlichen Forschungen, während Gedächtnis in die Privatsphäre verlagert wurde.²⁵ Die interdisziplinären wissenschaftlichen Bemühungen und Versuche, Erinnerungsformen als beispielsweise kommunikatives, kulturelles oder soziales Gedächtnis zu definieren und differenzieren, sind nicht zuletzt selbst Ausdruck dieses Distanzierungsprozesses.²⁶

Trotz und gerade wegen dieser historiographischen Entwicklung in der Zeitgeschichte blieb mit der Entstehung des politischen sowie des kulturellen Zionismus und schließlich nach der Shoa eine eigene jüdische Geschichte für jüdische Identität(en) und ebenso umgekehrt bestimmend. Oder wie Georg Iggers in Einschränkung einer radikal postmodernen Perspektive es auf den Punkt brachte: „Ohne jüdische Identität keine jüdische Geschichte“²⁷. Damit bewirkte die einmalige und einzigartige Geschichtserfahrung von Jüdinnen und Juden auch in poststrukturalistischer Zeit ein spezifisches jüdisches Geschichtsbewusstsein, das individuelle sowie kollektive jüdische Erinnerung prägte und in einer jüdischen Geschichtsschreibung, wie sie sich international immer mehr etablieren konnte, seinen wissenschaftlichen Ausdruck fand.²⁸

Nach dieser kurzen Darstellung der Entstehung einer jüdischen Historiographie, der Transformation des jüdischen Geschichtsbewusstseins und der anhaltenden Bedeutung jüdischer Geschichte für eine jüdische Identität kann für die Vermittlung jüdischer Geschichte im deutschen Schulunterricht somit behauptet werden, dass bei der Beschäftigung mit jüdischer Geschichte durchaus signifikante Ansichten und Haltungen zur Vergangenheit bestehen, die sich auf die Vermittlung jüdischer Geschichte unmittelbar auswirken.

Wollen Lehrende jüdische Geschichte als einen Teilbereich des Faches Geschichte unterrichten, so müssen sie aufgrund der historischen Begebenheiten und Entwicklungen jüdische Geschichte als Gegenstand (Juden in der Geschichte), Theorie (jüdische Geschichte) und Reflexion (jüdische Geschichtsschreibung) verstehen.

²⁵ Nora, *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*, 1998, S. 18.

²⁶ Siehe etwa Pethes, Nicolas/Ruchaz, Jenz (Hg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*, Reinbek 2001 oder Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald: *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart 2010; Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, 2. Aufl., München 1999, S. 48–66 oder Welzer Harald (Hg.): *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*, Hamburg 2001.

²⁷ Iggers, Georg G.: *Ohne jüdische Identität keine jüdische Geschichte*, in: Brenner, Michael/ Myers, David N. (Hg.): *Jüdische Geschichtsschreibung heute, Themen, Positionen, Kontroversen*, München 2002, S. 44–53; bes. S. 48 f.

²⁸ Siehe Brenner, *Jüdische Geschichte*, 2002, S. 23.

Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass Studierende des Faches Geschichte in der Regel sich kaum mit diesen verschiedenen Bereichen der jüdischen Geschichte befassen haben, diese meist nur gestreift und, wenn überhaupt, nur durch das Thema Holocaust wahrgenommen haben.²⁹

Nicht anders wird es mit dem Geschichtsbewusstsein des einzelnen Lehrenden sein: Auch hier werden nur bruchstückhafte Informationen vorhanden sein und der Schwerpunkt des Vorwissens wird (meist durch Gedenkkultur und mediale Vermittlung) im Bereich der Shoah liegen.

Mag man einwenden, dass diese Defizite bei der Vermittlung der jüdischen Geschichte durch gezieltes Studium ausgeglichen werden könnten, so bleibt noch für den deutschen Geschichtsunterricht die Perspektive der Lernenden zu berücksichtigen.³⁰ Bei den Schülerinnen und Schülern muss davon ausgegangen werden, dass das Vorwissen zur jüdischen Geschichte aus Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur ebenso begrenzt sein wird wie bei den Lehrenden, wenn es – wovon mit Sicherheit ausgegangen werden darf – nicht noch rudimentärer und durch fehlende Sachkenntnis und Reflexion diffuser ist.³¹ Hinzu kommt, dass die Lehrenden tradierten Vorurteilen und durchaus widersprüchlichen Stigmatisierungen („Christusmörder“, „Juden haben Wucher betrieben“, „Juden lebten seit dem Mittelalter in Ghettos“ etc.) begegnen können, auf die sie reagieren müssen. Denn diese gilt es vor der oder durch die Beschäftigung mit jüdischer Geschichte zu dekonstruieren und zu überwinden.³²

Die Lehrenden sehen sich also bei der Vermittlung jüdischer Geschichte in der Regel gleich mit mehreren Herausforderungen konfrontiert, die sie – selbst wenn sie das Thema interessiert – durch die Bedingungen des normativen Rahmens historischen Lernens im Unterrichtsfach Geschichte (Lehrplan) und der Unterrichtsorganisation im Schulalltag (Zeitmanagement) in der Unterrichtswirklichkeit wahrscheinlich eher von der Vermittlung jüdischer Geschichte absehen lassen.

Grundelemente des historischen Lernens im Bereich der jüdischen Geschichte

Die Überlegungen zu einem jüdischen Geschichtsbewusstsein legen nahe, dass bei der (Re-)Konstruktion jüdischer Geschichte spezifische Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit zum Tragen kommen, die aufgrund

²⁹ Diese fehlende Wahrnehmung gilt selbstverständlich auch für die Geschichte anderer Minderheiten wie etwa der Sinti und Roma.

³⁰ Siehe Langer-Plän, Darstellung und Rezeption, 1995, S. 16 f.; Hagemann, Steffen / Nathanson, Roby: Deutschland und Israel heute. Verbindende Vergangenheit, trennende Gegenwart?, Blomberg 2015, S. 22, online unter: www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_LW_Deutschland_und_Israel_heute_2015.pdf [11.01.2017] oder Deutsch-israelische Schulbuchkommission (Hg.): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen (= Eckert. Expertise; Bd. 5), Göttingen 2015, S. 23 ff.

³¹ Siehe etwa McKayton, Noa: Holocaustunterricht mit Kindern – Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht, in: Medaon 5 (2011/9), S. 1–9, hier S. 2 oder Barricelli, Michele/Brauer, Juliane/Wein, Dorothee: Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung. in: Medaon 3 (2009/5), S. 1–17, hier S. 1.

³² Siehe etwa Langer-Plän, Darstellung und Rezeption, 1995, S. 35–37; Hiller, Lars/Hoferer, Daniela: Yet I'm not the author. Vot ken you mach mobil – Projektstage zu jüdischer Identität, in: Medaon 8 (2014/15), S. 1–5, hier S. 4; Liepach, Martin / Geiger, Wolfgang: Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen (= Schriftenreihe des Fritz Bauer Instituts, Bd. 33), Schwalbach Ts. 2014, S. 25 ff. und S. 31–43 oder Geiger, Wolfgang: Zwischen Urteil und Vorurteil. Jüdische und deutsche Geschichte in der kollektiven Erinnerung, Frankfurt a.M. 2012.

historiographischer Entwicklungen, geschichtlicher Ereignisse und diskursiver Voraussetzungen unterrichtlichen Handelns im allgemeinen deutschen Geschichtsunterricht kaum reflektiert bzw. integriert werden. Damit ist der Blick auf eine Didaktik der jüdischen Geschichte eröffnet, die im Rahmen der Theorie und Praxis historischen Lehrens und Lernens berücksichtigt werden muss. Dabei gilt zu überlegen, inwiefern auch Ziele, Inhalte, Methoden und Medien als Grundelemente des geschichtlichen Lernens im Unterricht eine Didaktik der jüdischen Geschichte widerspiegeln, die von den Lehrkräften als Entscheidungsfelder unterrichtlichen Handelns bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden müssen. Hier soll vorausgesetzt sein, dass bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzipien und -konzepte, wie sie in verschiedenen Überlegungen zur Didaktik der Geschichte ihren Niederschlag gefunden haben und immer wieder diskutiert werden, in konstitutiver oder fakultativer Weise Anwendung finden sollten.³³

Ziele

Mit der Erkenntnis, dass reines historisches Wissen für die Lernenden kaum zielführend sei, hat seit den 1960er Jahren in der Geschichtsdidaktik eine Abkehr vom traditionellen Stofflehrplan und eine Hinwendung zu angemessener Vermittlung von historischen Lehrinhalten stattgefunden, die in der Diskussion um einen kompetenzorientierten Unterricht bis heute ihre Wirkung zeigen. Dabei hängen die Überlegungen zur (Neu-)Ausrichtung des Geschichtsunterrichts wieder unmittelbar mit dem Geschichtsbewusstsein zusammen, soll den Schülerinnen und Schülern doch vermittelt werden, historisch zu denken, Ereignisse sowie Prozesse der Vergangenheit zu reflektieren und die so gewonnenen Einsichten auf ihr Verhalten in der Welt zu übertragen beziehungsweise bei diesem anzuwenden. Die Überlegungen verschiedener Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker zu den Dimensionen des Geschichtsbewusstseins und den daraus abzuleitenden Aufgabenfeldern des Geschichtsunterrichts sowie die beabsichtigten Wirkungen auf die mentalen Strukturen der Lernenden haben zur Herausbildung allgemein anerkannter Lernzielbereiche geführt. Während auf kognitiver Ebene Kenntnisse und Einsichten vermittelt werden sollen, sind die instrumentellen und psychosozialen Lernziele auf Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet, um schließlich mit den affektiven Lernzielen auch auf Haltungen und Einstellungen zu wirken. Diese Lernzielbereiche finden schließlich bei der Planung und Gestaltung des Geschichtsunterrichts in den Lernzielstufen Reproduktion, Reorganisation/Transfer und Problemlösung, aber auch in den verschiedenen Anforderungsbereichen der Aufgabenstellungen ihre konkrete Umsetzung.³⁴

Übertragen auf die jüdische Geschichte ergeben sich in diesem Zusammenhang erneut Besonderheiten und Herausforderungen, die im Rahmen des allgemeinen Geschichtsunterrichts nicht unmittelbar ersichtlich sind, bei der Unterrichtsplanung aber durchaus wahrgenommen werden sollten. Für die Planung des kognitiven

³³ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 2015, S. 65–70.

³⁴ Zu aktuell diskutierten Kompetenzmodellen siehe Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 2015, S. 31–37, S. 76 und S. 79 ff.

Lernzielbereichs – und damit auch für die inhaltliche Schwerpunktsetzung – ist zunächst entscheidend, dass bei der Beschäftigung mit jüdischer Geschichte Themen aufgegriffen werden sollten, die über die Shoa und die dieser vorausgegangenen historischen Phasen der Verfolgung und Ausgrenzung hinausgehen. Um jüdisches Leben in seiner „gesamten Vielfalt wahrzunehmen, ist es wichtig, sich nicht nur dem jüdischen Sterben, sondern auch dem jüdischen Leben zu widmen und Juden nicht nur als Opfer, sondern auch als Akteure der Geschichte zu betrachten. Erst wenn man sich der deutschjüdischen Existenz vor 1933 bewusst ist, versteht man die eigentliche Dimension der Katastrophe in den Jahren danach.“³⁵ Diese Überlegung wurde in der Schulbuchforschung seit den 1960er Jahren angestellt,³⁶ und immer wieder wurden daraus entsprechende Forderungen abgeleitet,³⁷ die aber bis heute kaum Berücksichtigung finden.³⁸ Dabei wird, so auch zuletzt in der gemeinsamen Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz, ausdrücklich auf die Teilhabe von Juden an der (europäischen) Geschichte hingewiesen.³⁹ Denn ausgehend vom Erkennen einer gemeinsamen Geschichte, soll diese Perspektivöffnung über die Erweiterung des individuellen wie des kollektiven Geschichtsbewusstseins bei Lernenden letztendlich mit affektiver Zielsetzung auch Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf ein reflektiertes Handeln in der Welt beeinflussen. So wird in Bezug auf die Geschichte von Judentum und Juden in Deutschland hervorgehoben, dass „es bei dem Plädoyer für mehr deutschjüdische Geschichte nicht allein um einen Perspektivwechsel“, sondern „gleichzeitig auch um den Kampf gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit in den Schulen“ geht.⁴⁰

Neben der Überwindung der gängigen Opferperspektive sind bei der angemessenen Vermittlung jüdischer Geschichte im Unterricht noch weitere kognitive Lernziele mit entsprechender inhaltlicher Ausrichtung wesentlich, die unmittelbar an die Öffnung der Verfolgungsgeschichte anschließen und die miteinander in Zusammenhang stehen. So können etwa folgende konstitutive und fakultative Lernziele genannt werden:⁴¹

Konstitutive Lernziele

- Jüdinnen und Juden sind als Subjekte (Handelnde, Agierende), nicht Objekte (Opfer, Verfolgte) der Geschichte zu betrachten.
- Es gab/gibt ein Zusammenleben von Nichtjüdinnen und Nichtjuden mit Jüdinnen und Juden.
- Die gemeinsame Geschichte weist bedeutende Ereignisse, Strukturen und Personen auf.
- Jüdische Geschichte in Europa endet nicht mit dem Holocaust.

³⁵ Brenner, Michael: Jüdisches Leben in Deutschland. Mehr als nur Opfergeschichte, in: Praxis Geschichte – Jüdisches Leben in Deutschland (2016/3), S. 4–9, hier S. 4.

³⁶ Siehe zusammenfassend Schatzker, Chaim: Juden und Judentum in den Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland, in: Lange, Thomas (Hg.): Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel, Wien/Köln 1994, S. 37–47.

³⁷ Siehe Orientierungshilfe, 2011, S. VI.

³⁸ Siehe hierzu exemplarisch die Beiträge in Liepach, Martin / Sadowski, Dirk (Hg.): Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke (= Eckert. Expertise; Bd. 3), Göttingen 2014.

³⁹ Gemeinsame Erklärung, 2016, S. 3.

⁴⁰ Orientierungshilfe, 2011, S. VII.

⁴¹ Diese Auflistung orientiert sich – mit Versuch der Formulierung über den Rahmen der deutsch(-jüdisch)en Geschichte hinaus – an der Orientierungshilfe, 2011, S. VI–VIII.

Fakultative Lernziele

- Jüdische Geschichte fand oft über nationale Grenzen hinweg statt (Migrations-, Gelehrten- oder Wirtschaftsgeschichte).
- Jüdische Geschichte prägte verschiedene Bereiche von Kultur, Politik und Religion (andere Fächer: Deutsch, Politische Bildung, Geographie, Katholische und Evangelische Religionslehre, Ethik, Sozialkunde, Literatur und Kunst).
- Jüdische Geschichte fand/findet vor der „eigenen Haustür“ statt (lokalgeschichtliche Ansätze oder örtliche Spurensuche als unmittelbarer lebensweltlicher Bezug).

Diese verschiedenen kognitiven Lernbereiche würden durch gezielte inhaltliche Schwerpunktsetzungen idealerweise dann insofern auch affektiv wirken, als die Wahrnehmungen von Judentum beziehungsweise Juden und ihrer Geschichte als etwas Fremdes, Anderes oder gar Unnahbares überwunden werden könnten. Denn erst die Erkenntnis, dass Jüdinnen und Juden die Welt, in der sie leb(t)en, unmittelbar gestalt(et)en – durchaus als Träger einer eigenen Kultur – und damit Teil vielseitiger, gemeinsamer Geschichtsprozesse waren und sind, wird zur Überwindung der Kluft im Geschichtsbewusstsein und zu Verstehen, Achtung und Toleranz führen.

Entscheidend ist hierbei auch die instrumentelle und psychosoziale Lernzielsetzung. Scheint sich das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten als weiterer Lernzielbereich beim Schwerpunkt jüdische Geschichte auf den ersten Blick nicht vom allgemeinen Geschichtsunterricht zu unterscheiden, so ist doch bei genauerer Betrachtung eine reflektierte Planung und Überprüfung operationalisierter Aufgabenstellungen im Rahmen der verschiedenen Anforderungsbereiche von Reproduktion (AFB I), Reorganisation/Transfer (AFB II) und Problemlösung (AFB III) unbedingt notwendig. Untersuchungen haben aber gezeigt, dass gerade Aufgabenstellungen zur jüdischen Geschichte oftmals unkritisch, überfordernd oder sogar pejorativ formuliert werden und die beabsichtigten Wirkungen auf die mentalen Strukturen der Lernenden und damit schließlich die Zielsetzung des (sicherlich meist gut gemeinten) Ansatzes verfehlen oder stereotype Denkstrukturen und Einstellungen sogar noch verstärken.⁴²

Sinnvolle Fragen bei der Unterrichtsplanung und -auswertung unter Einbeziehung der weiteren Bedingungs- und Entscheidungsfelder unterrichtlichen Handelns (Inhalte, Methoden und Medien) wären daher etwa: Dient die Aufgabenstellung einer Überwindung der Täter-Opfer-Dichotomie oder verstärkt sie vielleicht sogar den Gegensatz? Erscheinen Judentum sowie Jüdinnen und Juden als – durchaus eigenständiger, aber integrierter – Teil einer gemeinsamen Geschichte oder werden sie anhand einer ‚Sondergeschichte‘ vorgestellt? Dient der gewählte Zugang zu den Quellen (etwa textkritische Auslegung und empirische Analyse oder empathischer Zugang und übertragene Eigenreflexion) der Überwindung von Stereotypen oder verfestigt er am Ende sogar Stigmata und Vorurteile?⁴³

⁴² Siehe etwa Beispiele bei Geiger/Liepach, Fragen an die jüdische Geschichte, 2014, S. 60.

⁴³ Siehe zur kritischen Wahrnehmung von Empathie und Eigenreflexion etwa Heyl, Matthias: Lernziel Empathie? Vernehmungen. Pädagogische Auseinandersetzung mit Täterinnen und Tätern im Nationalsozialismus (DVD), in: Medaon 5 (2011/8), S. 1–7, hier S. 2 oder Gasser, Wolfgang: „Das Ende (m)einer Kindheit?“ Wissenschaft und Selbstbezüge – Jugendliche analysieren Texte und Video-Interviews zu Kindertransporten, in: Medaon 9 (2015/16), S. 1–12, hier S. 10.

Inhalte, Methoden, Medien

Inhalte, Methoden und Medien im Geschichtsunterricht, die mit den Zielen historischen Lernens als dem Hauptentscheidungsfeld unterrichtlichen Handelns stets sehr eng verbunden sind, sollen hier aufgrund der gegebenen Kürze nur gestreift werden.

Ausgehend von der Feststellung, dass „[h]istorisches Wissen als umfassende und hochkomplexe kognitive Struktur zu begreifen ist, die weit über memorierbare Kenntnisse hinausgeht“⁴⁴ und historische Inhalte konstruiert, gibt es in bewusster Abkehr von der gängigen Wahrnehmung jüdischer Geschichte als Opfergeschichte bei der inhaltlichen Planung des Unterrichts zur Geschichte der Juden eine zentrale Feststellung: Jüdische Geschichte ist nicht die Geschichte der Judenfeindschaft beziehungsweise des Antisemitismus. Zwar waren und sind Jüdinnen und Juden unmittelbar vom Antisemitismus betroffen und selbstverständlich sind Reaktionen auf den Antisemitismus auch Teil der jüdischen Geschichte, doch handelt es sich hierbei um zwei historische Themenfelder, die deutlich voneinander unterschieden werden müssen.⁴⁵ Eine Behandlung von Antisemitismus, Judenverfolgung und Völkermord bleibt im Schulbereich unverzichtbar. Doch ist die Beschränkung jüdischen Lebens auf diese Perspektive eindimensional und letztendlich inhaltlich sowie didaktisch unzureichend.⁴⁶ Denn diese weiterhin vorherrschende narrative Ausgrenzung und einseitige Darstellung der Geschichte von Jüdinnen und Juden geht oft einher mit der Vernachlässigung eines (inner)jüdischen Blickwinkels bei der Darstellung historischer Zusammenhänge.

Im Rahmen allgemein anerkannter theoretischer Strukturierungskonzepte wie Falldarstellung (bestimmtes Ereignis), Epochensequenz (aus Ereignissen, Strukturen und Prozessen), Längsschnitt (diachrone Darstellung), Querschnitt (synchrone Darstellung), Vergleich (Beziehung)⁴⁷ oder Biographie (Lebensweg) kann durch gezielte inhaltliche Auswahl von Selbstaussagen jüdischer Zeitzeugen und Quellen jüdischen Ursprungs oder mit Bezug zur jüdischen Geschichte eine angemessene geschichtliche Rekonstruktion jüdischen Lebens erfolgen und damit eine nach wie vor verbreitete eindimensionale Objekt-Perspektive aus Sicht einer nichtjüdischen Umwelt überwunden werden.⁴⁸

Bei den Verfahren des historischen Lehrens und Lernens jüdischer Geschichte kommen zunächst ganz allgemeine Unterrichtsmethoden zur Anwendung. Dabei ist aber auch hier hinsichtlich der Unterrichtsplanung und -auswertung darauf zu achten, inwiefern „die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen“⁴⁹, angemessen sind. Während sich die Sozialformen

⁴⁴ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 2015, S. 91 ff.

⁴⁵ Siehe Geiger/Liepach, Fragen an die jüdische Geschichte, 2014, S. 7 oder auch Liepach, Martin: Nur eine Reaktion auf den Antisemitismus? Die Darstellung des Zionismus in deutschen Schulgeschichtsbüchern, in: Medaon 8 (2014/14), S. 1–4.

⁴⁶ Pelger, Gregor: Jüdische Geschichte im Unterricht. Didaktische Überlegungen und Beitragsübersicht, in: Praxis Geschichte – Jüdisches Leben in Deutschland (2016/3), S. 10–11.

⁴⁷ Wobei hier gerade in Bezug auf die Shoa als „präzedenzlose Katastrophe“ (Yehuda Bauer) der Vergleich eines fundierten Wissen und hoher Sensibilität bedarf.

⁴⁸ Siehe Orientierungshilfe, 2011, S. IX–XXVI.

⁴⁹ Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 2 Bde., Frankfurt/M. 1994, hier Bd. 1, S. 44.

(Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder offenes Lernen)⁵⁰ sicherlich an allgemeineren Überlegungen zur Zielführung des Lernprozesses orientieren (Komplexität des historischen Sachverhaltes, Schwierigkeitsgrad der Quelle/Darstellung, gewünschter Kompetenzerwerb etc.), werden aufgrund der allgemein anzunehmenden Defizite und fehlenden Grundlagen bei Lehrenden und Lernenden im Bereich der jüdischen Geschichte die Handlungsmuster – Gesprächsformen (Schüler-, Lehr-, Streitgespräch), Vortragsformen (Lehrer-, Schülervortrag, Geschichtenerzählen) oder vermischte Formen (Umgang mit Arbeitsblättern, Experiment, Erkundung)⁵¹ – gründlich und entsprechend reflektiert zu wählen sein. Schließlich trägt die Auswahl geeigneter Handlungsmuster entschieden zum Lernerfolg und damit zum Erreichen der Lernziele bei. Ein interessantes Diskussionsthema wäre hierbei sicherlich auch, inwiefern Formen des szenischen Lernens – etwa das Rollenspiel als „komplexe Methode zur Aneignung der Wirklichkeit“⁵² – bei der Vermittlung jüdischer Geschichte überhaupt als geeignet gelten können, ohne Lehrende und Lernende wieder einer eindimensionalen Polarisierung zwischen Täter und Opfer, zwischen Subjekt und Objekt auszusetzen, welche die einseitige Wahrnehmung der jüdischen Geschichte als einer Leidensgeschichte erneut verstärken. Ebenso ist zu erwägen, ob rein emotionale empathische Zugänge (im Sinne einer Identifikation) oder Übertragungen auf die eigene Lebenssituation nicht die Gefahren bergen, Lernende und auch Lehrende zu überfordern und letztendlich distanzierend zu wirken.

Wenn wir abschließend mit den Medien das vierte Entscheidungsfeld unterrichtlichen Handelns streifen, berühren wir einen weiten und zugleich zentralen Bereich des didaktischen Vermittlungsprozesses. Das liegt daran, dass neben die Unterscheidung von Quellen (mit spezifischen Gattungsmerkmalen), Darstellungen (zur geschichtlichen Entwicklung) und Unterrichtsmedien (von der Lehrkraft zu rein didaktischen Zwecken als Kommunikationsmittel eingesetzt) eine Vielfalt von Medien tritt, die sich nach „für den Lernprozess relevanten Sinnesmodalitäten“ von Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Bildlichkeit, Gegenständlichkeit oder Körperlichkeit unterscheiden lassen.⁵³

Auch bei diesem Grundelement des Lernprozesses können bei der Vermittlung jüdischer Geschichte spezifische Voraussetzungen für ein angemessenes unterrichtliches Handeln angenommen werden. Der geschichtswissenschaftlichen Unterscheidung von Quelle und Darstellung folgend, lässt sich für die Quellen festhalten: Aufgrund historischer Entwicklungen (fehlendes staatliches Interesse, Verlust, Zerstörung etc.) sind Quellen zur jüdischen Geschichte nur in stark begrenztem Umfang vorhanden oder liegen – konkret bezogen auf die schriftlichen Quellen (bis ins 18. Jahrhundert) – oft als nicht deutschsprachige und wenig edierte Texte vor. Eine Verwendung im Schulunterricht ist häufig entsprechend schwierig. Auch wenn die Begrenztheit der Quellen für einzelne andere Themenfelder des Faches Geschichte ebenso zutreffen mag und inzwischen verschiedene Editionsprojekte neue Zugänge zur Geschichte von

⁵⁰ Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn 2002, S. 38.

⁵¹ Meyer, Unterrichtsmethoden, Bd. 2, 1994, S. 280–340.

⁵² Meyer, Unterrichtsmethoden, Bd. 2, 1994, S. 358.

⁵³ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 2015, S. 117.

Judentum sowie Jüdinnen und Juden eröffnen, stehen Lehrende und Lernende im Bereich der jüdischen Geschichte häufig vor der Herausforderung, sich mit Quellengattungen auseinandersetzen zu müssen, deren spezifische Merkmale (und Inhalte) ihnen aus dem allgemeinen Geschichtsunterricht kaum vertraut sind (wie etwa bei jüdischen Grabsteinen), die sie sich aber bewusst machen müssen, um sie angemessen und zielführend interpretieren zu können.

Vor einem ähnlichen Problem stehen Lehrenden und Lernenden bei der Beschäftigung mit Darstellungen zur jüdischen Geschichte, setzen diese doch häufig ein breiteres Basiswissen und höhere Reflexion voraus, nicht zuletzt, um nach wie vor verbreitete pejorative Tendenzen aufzuspüren.

Mag zudem die fehlende Trennschärfe von ‚jüdischer‘ und ‚nicht-jüdischer‘ Quelle bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung womöglich für einige Lehrende als Hindernis erscheinen, so liegt hierin aber gerade eine Chance, die Geschichte von Judentum sowie Jüdinnen und Juden im allgemeinen Geschichtsunterricht einzubringen. Das lässt sich etwa am Beispiel der Interpretation visueller Medien zur Erschließung historischer Sachverhalte kurz andeuten. Bei der Bildinterpretation steht zunächst das Verfahren der Bildanalyse im Mittelpunkt (Beschreibung – Erscheinungssinn, Analyse – Bedeutungssinn, Interpretation – Dokumentensinn). Erst im Anschluss findet mit der Zeitdeutung eine Einbettung in den „narrativen Prozess“ und Erschließung des Erzählsinns statt.⁵⁴ Berücksichtigt man dieses Verfahren bei der Unterrichtsplanung, so könnten etwa bei der Bildanalyse einer Fotografie jüdischer Frontsoldaten im Ersten Weltkrieg zunächst das Bild an sich, ohne besondere Betonung der jüdischen Geschichte, im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stehen und erst im weiteren Unterrichtsverlauf die Umstände der Kriegsbeteiligung jüdischer Soldaten thematisiert werden.

Zusammenfassung und Ausblick auf das Projekt „Jüdische Geschichte im Schulunterricht“

Mit den hier vorgenommenen Überlegungen zur „Didaktik einer jüdischen Geschichte“ soll gezeigt werden, dass beim historischen Lehren und Lernen jüdischer Geschichte spezifische Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit zum Tragen kommen, die für die Vermittlung jüdischer Geschichte im deutschen Schulunterricht besondere Voraussetzungen bezüglich des unterrichtlichen Handelns schaffen. Ausgehend von der Argumentation, dass sich im 19. Jahrhundert ein Bruch zwischen einem jüdischen und nichtjüdischen Geschichtsbewusstsein vollzogen hat, der bis heute seine Wirkung zeigt, wurden im Rahmen der didaktischen Bedingungs- und Entscheidungsfelder besondere Voraussetzungen bei der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -revision erkannt, die an anderer Stelle noch genauer untersucht und diskutiert werden müssten.

Grundsätzlich lässt sich aber bereits hier zusammenfassen: Um die Vermittlung einer Geschichte von Judentum sowie Jüdinnen und Juden im Schulunterricht zu verbessern, ohne die gängige Opfergeschichtserzählung fortzusetzen, ist es nötig, jüdische

⁵⁴ Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I, Schwalbach/Ts 2008, S. 133 und 137.

Geschichte als Teil der allgemeinen Geschichte darzustellen. Denn Jüdinnen und Juden waren nicht nur Opfer, sondern vor allem Akteure der Geschichte. Diese Vermittlung soll idealerweise anhand scheinbar ganz „unjüdischer“ Themen geleistet werden, um die entstandene Kluft im Geschichtsbewusstsein zu überwinden und die Erzählung einer ‚Sondergeschichte‘ zu vermeiden.

Die Auseinandersetzungen mit der nationalsozialistischen Herrschaft und der Shoa bleiben zentrale Aufgaben des Geschichtsunterrichts. Doch gilt auch hier, diese Geschichte nicht nur als Geschichte der Täterinnen und Täter zu schreiben, sondern die Erfahrungen der Verfolgten mit einzubeziehen. Jüdische Geschichte sollte aber auch über die Shoa hinaus im Fach Geschichte berücksichtigt werden – nicht zuletzt das Leben der jüdischen Gemeinden nach 1945 in Deutschland und Europa.

Vor dem Hintergrund, dass Lehrende sich bei der Vermittlung jüdischer Geschichte in der Unterrichtsrealität häufig mit komplexen didaktischen Herausforderungen konfrontiert sehen und nach wie vor wenig Hilfestellung für eine möglichst direkte Anwendung im Unterricht erhalten, wurde im Sommersemester 2013 am Lehrstuhl für Jüdische Geschichte und Kultur der Ludwig-Maximilians-Universität München das Projekt „Jüdische Geschichte im Schulunterricht“ ins Leben gerufen. Im Mittelpunkt dieses Projektes standen bisher drei Veranstaltungen mit dem Titel „Jüdische Geschichte im Unterricht – theoretische Konzepte und praktische Anwendungen“. Die Seminare sind für fortgeschrittene Lehramtsstudierende konzipiert, die kurz vor ihren Schulpraktika oder Referendariaten stehen und mit ihrer Teilnahme am historisch-didaktischen Projekt Gelegenheit haben, unter fachlicher Betreuung eigene Unterrichtseinheiten zu entwickeln, in denen der Ansatz einer integrierten jüdischen Geschichtsschreibung praktisch umgesetzt wird. Die Einheiten werden im Seminar diskutiert und am Ende des Semesters auf einer Lehrerfortbildung vorgestellt, auf ihre konkrete Anwendbarkeit hin überprüft und schließlich mit den Lehrerinnen und Lehrern im Schulunterricht erprobt. Die ausformulierten Unterrichtseinheiten werden gesammelt und auf der Homepage des Lehrstuhls für Jüdische Geschichte und Kultur zum Download angeboten.⁵⁵

Auf diese Weise erhalten Studierende die Gelegenheit, sich anhand eines konkreten Unterrichtsentwurfs noch im Studium mit der Vermittlung jüdischer Geschichte im Schulunterricht zu befassen. Mit der anschließenden Veröffentlichung des Materials soll dann Lehrenden die Möglichkeit gegeben werden, komplette Unterrichtseinheiten zu verschiedenen Bereichen der jüdischen Geschichte – einschließlich Unterrichtsmaterialien, fachlichen Hintergrundinformationen, Zeitplänen und Literaturangaben – möglichst unaufwendig in ihren Unterricht zu übernehmen.

⁵⁵ Siehe www.jgk.geschichte.uni-muenchen.de/jued_gesch_im_schulunterricht/index.html.

Zitiervorschlag Gregor Pelger: Überlegungen zu einer Didaktik der jüdischen Geschichte, in: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung, 11 (2017), 20, S. 1–14, online unter http://www.medaon.de/pdf/Medaon_20_Pelger.pdf [dd.mm.yyyy].

Zum Autor Gregor Pelger hat die Fächer Geschichte, Germanistik und Jüdische Studien studiert und zum Thema „Wissenschaft des Judentums und englische Bibliotheken. Zur Geschichte historischer Philologie im 19. Jahrhundert“ promoviert. Er ist Lehrer für Geschichte, Deutsch und Sozialkunde, derzeit abgeordnet an die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit und hat einen Lehrauftrag am Lehrstuhl für Jüdische Geschichte und Kultur der LMU München.