

V&R Academic

Eckert. Expertise
Georg-Eckert-Institut für internationale
Schulbuchforschung

Band 5

Herausgegeben von
Eckhardt Fuchs

Redaktion
Roderich Henry und
Wibke Westermeyer

Deutsch-Israelische
Schulbuchkommission (Hg.)

Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen

V&R unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY-NC-ND

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Gefördert vom Auswärtigen Amt und vom Israelischen Erziehungsministerium.



Auswärtiges Amt



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8471-0438-4

Die Studie wurde durchgeführt vom Georg-Eckert-Institut. Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung und The Mofet Institute. Research, Curriculum and Program Development for Teacher Educators.

© 2015, V&R unipress in Göttingen / www.v-r.de

Dieses Werk ist als Open Access-Publikation im Sinne der Creative Commons-Lizenz BY-NC-ND International 4.0 (»Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen«) unter der DOI 10.14220/9783737004381 erschienen. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Printed in Germany.

Titelbild: Aktuelle deutsche und israelische Schulbuchcoverseiten. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der jeweiligen Verlage (s. S. 113).

Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY-NC-ND

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Inhalt

Vorworte der Projektleiterinnen	7
Eine besondere Forschungsexpedition zu den Schulbüchern	13
Ziele, Zusammensetzung und Arbeitsweise der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission	15
Befunde und Empfehlungen	
Vorbemerkungen	23
I. Geschichtsschulbücher	29
II. Geographieschulbücher	61
III. Sozialkundeschulbücher	79
Vorschläge zur Umsetzung der Empfehlungen in die Praxis	93
Verzeichnis der untersuchten Schulbücher	95
Die Zusammensetzung der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission	107
Danksagung	111

Vorworte der Projektleiterinnen

Im 50. Jahr des Bestehens diplomatischer Beziehungen zwischen beiden Ländern legt die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission die Ergebnisse ihrer Tätigkeit vor. Hinter ihr liegen fast fünf Jahre intensiver gemeinsamer Arbeit. Hunderte Schulbücher wurden gesichtet und dutzende Schulbuchkapitel analysiert; auf zahlreichen bilateralen Treffen in Tel Aviv und Braunschweig, in Jerusalem, Berlin und Leipzig wurden Ergebnisse diskutiert, ehe sie schließlich Eingang in prägnante Befunde und gemeinsame Schulbuchempfehlungen fanden.

Israel und Deutschland haben einen langen Prozess der Annäherung hinter sich, der auf der politischen wie auf der zivilgesellschaftlichen Ebene reiche Früchte getragen hat. Nach 50 Jahren deutsch-israelischen Miteinanders mögen sich manche fragen, ob wir uns nicht in einem Stadium befinden, in dem eine gemeinsame Schulbuchkommission überflüssig und die Beschäftigung mit verzerrten Bildern des jeweils Anderen – wie sie die Schulbuchrevision klassischerweise kennzeichnet – müßig ist. Doch in der Praxis bi- oder multilateraler Schulbuchprojekte zeigt sich immer wieder, dass es selbst in etablierten Beziehungen sehr nützlich ist, eingeübte Sichtweisen zu hinterfragen und so neben Bekanntem auch manch Überraschendes und Erhellendes zu Tage zu fördern. Dies gilt erst recht, wenn seit der letzten größeren Bestandsaufnahme dieser Art – der ersten Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission, die zwischen 1981 und 1985 tätig war – dreißig Jahre vergangen sind, die nicht nur für die beiden beteiligten Länder, sondern auch im globalen Maßstab höchst ereignisreich waren. Die Welt ist nach dem Ende des Kalten Krieges offener, aber auch unübersichtlicher geworden. Scheinbare Selbstverständlichkeiten wie die europäische Friedensordnung wirken plötzlich gefährdet und die Suche nach

Orientierung und kultureller Vergewisserung ist auf staatlicher wie auf gesellschaftlicher und individueller Ebene mit Händen zu greifen. Gerade in solch einer Situation, in der das eigene Urteilsvermögen auf ganz neue Weise herausgefordert wird und im Perspektivenwechsel geschult werden muss, bieten Schulbuchkommissionen wie die zwischen 2010 und 2015 wirkende Deutsch-Israelische etwas besonders Wertvolles – einen Raum des Dialogs und der produktiven Reibung; einen Raum, in dem ein tieferes Verständnis für die Frage wächst, welche historischen oder raumbezogenen Narrative die eigene wie die andere Gegenwart beeinflussen und die Zukunftserwartungen beider Gesellschaften prägen. Nur in solchen Räumen, in denen fremde Blicke auf scheinbar Selbstverständliches, aber auch gemeinsame Blicke auf zunächst fremd Wirkendes wechselseitig verhandelt und entwickelt werden, kann Verstehen und Verständigung wachsen und – wie hier über gemeinsame Empfehlungen zur Gestaltung deutscher und israelischer Schulbücher – auch in viel größere gesellschaftliche Räume hineinstrahlen.

Dies ist das zentrale Anliegen dieser Publikation: Nicht nur die Mitglieder der Kommission, die über mehrere Jahre hinweg mit hohem Engagement gearbeitet haben und sich dabei auch persönlich nahegekommen sind, sondern auch und vor allem künftige Generationen von Israelis und Deutschen sollen die Chance erhalten, fremde Blicke einzuüben, eigene Gewissheiten auf den Prüfstand zu stellen und gemeinsame Deutungen zu erarbeiten. Dabei sollen sie den Sinn für Unterschiede nicht verlieren, sondern ihn eher schärfen und – darauf zielen die folgenden Empfehlungen – den Unterschieden auf den Grund gehen, sie zu erklären und zu verstehen versuchen. Denn eines steht außer Frage: Wie alle Debatten über Selbst- und Fremdwahrnehmung sind auch bilaterale Schulbuchkommissionen nie frei von den Schatten der Vergangenheit – und dies gilt in besonderem Maße für das Verhältnis zwischen Deutschland und Israel. Gerade deshalb bleibt es eine anhaltende Aufgabe der Bildungspolitik und -praxis, jungen Menschen die Möglichkeit zu eröffnen, sich mit diesen Schatten vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen auseinanderzusetzen. Lehrende wie Lernende in beiden Ländern sollten, so das Anliegen der Kommission, übereinander und im besten Falle auch voneinander Neues lernen – und sei es »nur« die Fähigkeit zum Nachvollziehen kultureller Deutungsmuster, die man nicht ohne Weiteres versteht, und die Annäherung an Geschichtsbilder, die man – obwohl es im Falle Deutschlands und Israels derart markante historische

Schnittpunkte gibt – so noch nicht gekannt oder lediglich durch den Filter von Massenmedien oder anderen vorgefertigten Meinungen wahrgenommen hat.

Auch Schulbücher sind Massenmedien, zumindest wenn man ihre weite Verbreitung sowie die Tatsache berücksichtigt, dass kein Lernender diesen staatlich autorisierten Wissensspeichern und Deutungsangeboten – seien sie nun analog oder digital vermittelt – wirklich »entgehen« kann. Zugleich aber unterscheiden sich Schulbücher, die in gewisser Weise auch das kulturelle Gedächtnis von Gesellschaften repräsentieren, markant von den gängigen Massenmedien unserer Zeit: Sie sind didaktisch strukturiert und sie müssen, ja dürfen nicht sensationsheischend und tagesaktuell um Aufmerksamkeit kämpfen, sondern sollen gesichertes, von der Gesellschaft als relevant eingestuftes Wissen vermitteln und dabei vielfältige Kompetenzen entwickeln helfen – nicht zuletzt die Fähigkeit zur sachgerechten Abwägung von Argumenten und Perspektiven.

Die Anforderungen an das Medium Schulbuch, gerade in den sogenannten »sinnstiftenden Fächern« Geschichte, Geographie und Sozialkunde, sind insofern enorm – von Seiten der Ministerien, die auf die Einhaltung der Lehrplanvorgaben oder Kompetenzrichtlinien achten; von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer, die das Schulbuch offenbar immer noch und den Herausforderungen durch die digitalen Medien zum Trotz gern im Unterricht einsetzen; von Seiten der Bezugswissenschaften und Fachdidaktiken, die ihre neuesten Erkenntnisse in den Lehrwerken wiederfinden möchten, und von Seiten unterschiedlichster politischer und gesellschaftlicher Akteure, die ihre Erwartungen an die Inhalte von Schulbüchern mal mehr, mal weniger deutlich artikulieren. In diesem Raum unterschiedlicher und bisweilen einander entgegengesetzter Interessen und im Spannungsfeld von Bildung, Wissenschaft und Politik agieren bilaterale Schulbuchkommissionen und stellen ihrerseits ihre Anforderungen an Lehrplan- und Schulbuchmacher, die sich in diesem Koordinatensystem bewegen und bewähren.

Die Mitglieder der Kommission wussten und wissen um die Vielzahl der Erwartungen, denen Verlage, Redakteure und Autoren von Schulbüchern entsprechen sollen und sie wissen auch, wie schwierig es manchmal ist, Empfehlungen wie die folgenden praktisch umzusetzen. Vor diesem Hintergrund wollen die Mitglieder der Kommission weniger einen normativen Anspruch erheben als für bestimmte Problemlagen sensibilisieren, weniger Detailkritik üben als generelle Tendenzen benennen. Sie maßen sich nicht an, die mit Stoff

ohnehin überlasteten Schulbücher mit einer Masse weiterer Informationen anfüllen zu wollen. Wohl aber sehen sie Schulbücher auch als Räume des Dialogs und des wechselseitigen Verstehens. Insofern möchten sie mit ihren Empfehlungen zum Nachdenken darüber anregen, ob nicht bisweilen ein Wandel des Zugriffs angebracht wäre, eine andere Rahmung hier und dort, oder vielleicht auch ein genauerer Blick auf Details der Darstellung, die – wo dies notwendig ist – unter Umständen mit einer veränderten Rezeption des Gegenstandes einhergehen würden.

Die Teilnahme an den inhaltlichen Diskussionen der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission und insbesondere der bilateralen Fachgruppe Geschichte, deren Arbeit mich vor dem Hintergrund meiner eigenen Forschungen zur jüdischen Geschichte besonders interessierte, war eine ungemein bereichernde Erfahrung. Sie brachte die Begegnung mit Dr. Michal Golan, der Direktorin des Mofet-Instituts, mit der ich das Projekt gemeinsam leiten durfte und die mich durch ihr intellektuelles Format und ihre klugen Argumente ebenso beeindruckt hat wie durch ihr diplomatisches Geschick und ihre ausgleichende Persönlichkeit. Für all dies danke ich ihr sehr. Nicht minder beeindruckt hat mich das große Engagement, der wissenschaftliche Anspruch und die intellektuelle Redlichkeit der Mitglieder unserer Kommission, die in überwiegend ehrenamtlicher Tätigkeit umfassende Analysen erarbeitet und zur Diskussion gestellt haben. Ihnen möchte ich ebenso herzlich danken wie Prof. Dr. Dan Diner, der die Kommission beriet und uns auf scharfsinnige Weise für die Gemütslagen von Israelis und Deutschen sensibilisierte. Mein ganz besonderer Dank aber gilt den beiden wissenschaftlichen Koordinatoren Dr. Arie Kizel und Dr. Dirk Sadowski, die der Kommission Struktur gegeben und streckenweise organisatorische Meisterleistungen vollbracht haben. Drei Fachkommissionen in zwei Ländern arbeitsfähig zu halten, kurzfristig Übersetzungen zu erstellen, für beide Seiten und alle beteiligten Fächer relevante Materialien zu erheben und bei all dem selber auf hohem Niveau wissenschaftlich zu arbeiten – das ist alles andere als eine Kleinigkeit und deshalb ganz ausdrücklich zu würdigen.

Braunschweig, im Frühjahr 2015

Prof. Dr. Simone Lässig

Direktorin

Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung

Das vorliegende Dokument ist das Arbeitsergebnis zweier Forschergruppen aus Deutschland und Israel, die sich mit dem Ziel zusammengetan haben, etwas Gemeinsames zu schaffen. Nach über vier Jahren gemeinsamer intensiver Tätigkeit legen sie den beiden Regierungen, die sie mit diesem Projekt betraut haben, ein Werk vor, das eine einzigartige Grundlage für die Selbstwahrnehmung als auch für die Wahrnehmung des einen durch den anderen darstellt, und das sowohl der Forschung als auch der Bildungspraxis dienen wird.

Dreißig Jahre liegen zwischen diesem Projekt und einem ähnlichen Unterfangen, dessen Ergebnisse den politischen Entscheidungsträgern Deutschlands und Israels im Jahre 1985 vorgelegt wurden. Dreißig Jahre, in denen sich in beiden Ländern wie auch im globalen Maßstab unzählige Dinge ereignet haben, die die Politik, die öffentliche Meinung und die Erziehungssysteme hier wie dort beeinflusst haben. Bei allen diesen tiefgreifenden Veränderungen scheint es jedoch, dass die Zeitläufte dieser dreißig Jahre nicht die besondere Sensibilität abschwächen konnten, die das Geflecht der Beziehungen zwischen beiden Staaten charakterisiert. Viel Arbeit liegt noch vor uns. In einer Zeit, in der sich Grenzen auflösen, migrierende Bevölkerungen demographische und andere Veränderungen verursachen, die Medien eine immer größere Rolle spielen und ihre Nutzer Manipulationen unterschiedlichster Art ausgesetzt sind, stellt ein solches auf längere Zeit angelegtes, wissenschaftliches Unterfangen eine zivilgesellschaftliche Mission dar, deren Bedeutung man gar nicht zu sehr betonen kann. Es ist somit Ausdruck für die Verantwortung und Weitsichtigkeit seiner Initiatoren.

Die besondere Struktur, in der die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission gearbeitet haben, bedarf der Koordination und Organisation, der Flexibilität und der Hartnäckigkeit und einer Fülle weiterer Eigenschaften. Um das Forschernetzwerk zu führen und um Selbstkritik als auch Kritik am Gegenüber üben zu können, musste Vertrauen aufgebaut werden. Es brauchte Sensibilität, aber auch professionelle, kompromisslose Aufrichtigkeit. Am Ende steht nun ein Ergebnis, das sowohl die Besonderheiten der beiden Gesellschaften, denen die Mitglieder der Kommission angehören, angemessen berücksichtigt als auch das Gemeinschaftliche des Arbeitsprozesses und der erreichten Ergebnisse zum Ausdruck bringt.

Anwendungsorientierte Forschung, deren Ziel es ist, Vorgänge in der Praxis zu beeinflussen, wird nicht nur an ihrer wissenschaftlichen Qualität gemessen, sondern vor allem auch daran, in welchem Maße es ihr gelingt, Entschei-

Träger zur Annahme und Umsetzung ihrer Ergebnisse zu bewegen. In Israel haben Entscheidungsträger aus dem Erziehungsministerium selbst an dem Projekt mitgewirkt, daher besteht die Hoffnung, dass zumindest ein Teil der Empfehlungen auch wirklich in der Praxis umgesetzt werden wird. Ich gehe davon aus, dass dies auch in Deutschland der Fall sein wird.

Israel und Deutschland begehen in diesem Jahr den 50. Jahrestag der Aufnahme ihrer diplomatischen Beziehungen, und es scheint mir keine bessere Möglichkeit zu geben, dieses Jubiläum zu würdigen, als durch die Mitwirkung an einem Projekt, das sich auf künftige Generationen in beiden Ländern auswirken wird und das Toleranz und gegenseitige Achtung zum Ausdruck bringt.

Wir, das Mofet-Institut, hatten die große Ehre, mit dem Braunschweiger Georg-Eckert-Institut unter Leitung von Prof. Dr. Simone Lässig zusammenzuarbeiten, und wir hoffen sehr, dass die geschaffenen kollegialen Verbindungen zu weiteren gemeinsamen Projekten führen mögen. Meine große Wertschätzung gilt Frau Dalia Fenig, der stellvertretenden Vorsitzenden des Pädagogischen Sekretariats im Jerusalemer Erziehungsministerium, die die Forschergruppe von Anfang an begleitet hat und während der gesamten Zeit aktiven Anteil an ihrer Arbeit hatte. Darüber hinaus möchte ich Dr. Shimshon Shoshani, dem ehemaligen Generaldirektor des Erziehungsministeriums danken, dass er sein Vertrauen in die Fähigkeit des Mofet-Instituts setzte, dieses wichtige und komplexe Projekt durchzuführen.

Meine große Wertschätzung möchte ich auch gegenüber Dr. Arie Kizel vom Mofet-Institut und der Universität Haifa sowie Dr. Dirk Sadowski vom Georg-Eckert-Institut gegenüber zum Ausdruck bringen, die den Rahmen für die Durchführung dieses Forschungsprojekts geschaffen und es während aller Phasen auf kluge und sensible Weise koordiniert haben.

Mein besonderer Dank gilt den Forschern aus beiden Ländern, die dieses Unterfangen aus Berufung und Verantwortungsbewusstsein auf ihre Schultern genommen haben.

Möge allen Dank und Erfolg zuteil werden!

Tel Aviv, im Frühjahr 2015

Dr. Michal Golan

Direktorin

Mofet-Institut für Forschung, Lehrplan- und Programmentwicklung für
Lehrerbildner

Eine besondere Forschungsexpedition zu den Schulbüchern

Dieses besondere deutsch-israelische Projekt, an dem ich teilnehmen durfte, beschäftigt sich mit den Inhalten von Schulbüchern und somit letztlich auch mit den Faktoren, die das Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern in zwei Ländern beeinflussen, die eine schwierige Vergangenheit miteinander teilen, die aber doch entschlossen sind, ihre Zukunft weiterhin in gemeinsamer Zusammenarbeit zu gestalten. Das Projekt stellt einen Meilenstein in der Bildungszusammenarbeit beider Länder dar. Es ist die Fortsetzung eines ähnlichen Unternehmens, das in den 1980er Jahren von hochrangigen Vertretern staatlicher Ministerien und Wissenschaftlern beider Länder durchgeführt wurde. Die Tatsache, dass Schulbücher einen großen Einfluss auf die Formung des Bewusstseins von Schülerinnen und Schülern haben, erklärt den immensen Zeitaufwand, die großen intellektuellen Anstrengungen und die hohe Kreativität, die alle Beteiligten in dieses Unterfangen investierten. Die Initiative hierzu ging von den Regierungen beider Länder – konkret vom deutschen Außen- und dem israelischen Erziehungsministerium – aus. Sie trafen die mutige Entscheidung, Standpunkte, Auffassungen und auch Stereotypen zu untersuchen, die in Schulbüchern zum Ausdruck kommen, um gemeinsam zu Empfehlungen für notwendige Veränderungen zu gelangen.

Der lange und komplexe Fortgang des Projekts, dem sich viele Wissenschaftler, Pädagogen und Ministeriumsvertreter anschlossen, war von zahlreichen Begegnungen und Gesprächen zwischen den Mitgliedern der Schulbuchkommission aus beiden Ländern gekennzeichnet. Gefordert war die Kunst zuzuhören, genau hinzuschauen und dabei Sensibilität und Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Codes und Denkmustern aufzubringen. Daraus sind enge, freundschaftliche Beziehungen zwischen den Vertretern beider Länder gewachsen, die uns auch in der Zukunft begleiten werden.

Um das Bildungssystem des jeweils anderen Landes besser kennenzulernen, fanden gemeinsame Besuche in wissenschaftlichen Instituten und in Schulen beider Länder statt, die Gelegenheit boten, mit Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrerinnen und Lehrern sowie mit Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen ins Gespräch zu kommen. Um die Befunde der Schulbuchanalysen herauszuarbeiten, trafen sich die Arbeitsgruppen auf bilateraler Ebene. Diese Begegnungen trugen dazu bei, dass die Ergebnisse sich immer klarer herauskristallisierten. Das war für uns alle eine spannende Expedition, ein aufregender, fruchtbarer Prozess, der viele Entdecker-Momente bot und zu neuen Einsichten führte.

Vor uns liegt noch ein langer und komplizierter Weg, um die von der Kommission empfohlenen Veränderungen in den Schulbüchern letztlich auch umsetzen zu können. Es wird sich um einen etappenweisen Prozess handeln, eine lange Reise. Wie jede lange Reise wird auch diese aus kleinen Schritten bestehen. Wir glauben, dass uns diese Reise auf den richtigen Weg führen wird. Bei allen Schwierigkeiten, die die einzelnen Stationen kennzeichnen werden, sollten die Schritte gut bemessen sein und mit der notwendigen Sensibilität ausgeführt werden.

Als Vertreterin des israelischen Erziehungsministeriums, aber auch als Teilnehmerin dieser deutsch-israelischen Schulbuchgespräche möchte ich allen Beteiligten danken: den Direktorinnen der beiden Forschungsinstitute, die das Projekt geleitet haben: Prof. Dr. Simone Lässig vom Georg-Eckert-Institut in Braunschweig und Dr. Michal Golan vom Mofet-Institut in Tel Aviv. Jede hat auf ihre Art entscheidend zum Erfolg der Schulbuchgespräche beigetragen. Zu danken ist den beiden wissenschaftlichen Koordinatoren Dr. Arie Kizel und Dr. Dirk Sadowski, die auf sehr professionelle Weise die einzelnen Schritte dieses Unterfangens gesteuert haben. Meinen deutschen und israelischen Kolleginnen und Kollegen aus den drei Arbeitsgruppen, die ihre Zeit und Kompetenz eingesetzt haben, insbesondere aber auch durch ihre Persönlichkeit die Zusammenarbeit geprägt und fruchtbar gemacht haben, um zu den hier präsentierten Ergebnissen zu gelangen, bin ich zutiefst verbunden. Ihnen allen gebührt der größte Dank.

Dalia Fenig

Stellvertretende Vorsitzende des Pädagogischen Sekretariats und Direktorin der Abteilung I für pädagogische Entwicklung, Israelisches Erziehungsministerium

Ziele, Zusammensetzung und Arbeitsweise der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission

Im Jahr 1985 stellte die erste bilaterale Schulbuchkommission Deutschlands und Israels ihre gemeinsamen Empfehlungen vor.¹ In den nachfolgenden 25 Jahren ruhte die gemeinsame Schulbucharbeit, von einer Fachkonferenz im Jahr 1991 und einigen von ehemaligen Kommissionsmitgliedern durchgeführten Folgeuntersuchungen abgesehen.²

Im Frühjahr 2009 wandte sich der Gesandte des Staates Israel in Deutschland, Ilan Mor, an das Auswärtige Amt und die Kultusministerkonferenz der Länder und schlug eine Neuaufnahme der bilateralen Schulbuchgespräche vor. Wie schon Ende der 1970er Jahre wurde das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) darum gebeten, die Arbeit der Schulbuchkommission auf deutscher

1 *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1985 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 44).

2 Chaim Schatzker, »Was hat sich verändert, was ist geblieben? Analyse von seit 1985 in der Bundesrepublik Deutschland erschienenen Geschichtslehrbüchern für die Sekundarstufe I und II bezüglich ihrer Darstellung jüdischer Geschichte«, in: *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, 2., erw. Auflage, Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1992, S. 42 – 71; Wolfgang Marienfeld, »Das Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Die deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen«, in: *Memora* 8 (1997), S. 369 – 402; ders., *Die Geschichte des Judentums in deutschen Schulbüchern*, Hannover 2000 (Theorie und Praxis, Bd. 72); ders., »Jüdische Geschichte im deutschen Schulbuch im historischen Vergleich zwischen Gegenwart und kaiserlichem Deutschland«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 28 (2006), S. 139 – 161.

Seite zu koordinieren. Nach Sondierungsgesprächen in Berlin und Jerusalem erklärte das Auswärtige Amt seine Bereitschaft, das Projekt auf deutscher Seite zu fördern; für die israelische Seite sagte das israelische Erziehungsministerium die Finanzierung zu. Die Kultusministerkonferenz unter ihrem damaligen Präsidenten Henry Tesch unterstützte das Projekt auf Arbeitsebene. Anfang 2010 konnte das Koordinationsteam am Georg-Eckert-Institut seine Arbeit aufnehmen. In Israel wurde das Mofet-Institut in Tel Aviv, das als die zentrale wissenschaftliche Anlaufstelle für die Institutionen der Lehrerbildung in Israel gilt, mit der Koordinierung der Schulbuchgespräche beauftragt.

Das auf beiden Seiten vorhandene Bedürfnis, die bilateralen Schulbuchgespräche zwischen Deutschland und Israel wieder aufzunehmen, leitete sich unter anderem aus der Erkenntnis ab, dass sich beide Länder während des Vierteljahrhunderts, das seit Verabschiedung der Schulbuchempfehlungen vergangen war, spürbar verändert hatten. Wichtige historische Zäsuren wie das Ende des Kalten Krieges und der bipolaren Weltordnung, die Wiedervereinigung Deutschlands oder der Friedensprozess im Nahen Osten hatten die politische, kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung beider Länder nachhaltig beeinflusst. Zudem waren Deutschland und Israel in den letzten Jahrzehnten in hohem Maße von Zuwanderung geprägt und hatten sich verstärkt den Herausforderungen der Globalisierung zu stellen. Nicht zuletzt sind die bilateralen Beziehungen im Verlauf eines Vierteljahrhunderts nicht statisch geblieben. Es stand zu vermuten, dass alle diese Veränderungen ihren Niederschlag in den Lehrplänen und Schulbüchern beider Länder gefunden haben mussten und dass daher ein erneuter kritischer Blick in die Schulbücher und auf die Darstellung des anderen Landes in ihnen angebracht sei.

Darüber hinaus spielten pädagogische und didaktische Überlegungen eine Rolle, etwa die Annahme, dass neben einer neuen Schülergeneration mit einer auch durch die neuen Medien veränderten sozialen und politischen Wirklichkeitswahrnehmung eine neue Generation von Lehrern, Lehrplanmachern und Schulbuchautoren herangewachsen war und dass das Medium Schulbuch selbst sich deutlich verändert hatte. Die gewachsene Bedeutung visueller Medien in Wissenschaft und Unterricht, die zunehmende, sich in den Lehrplänen niederschlagende Kompetenzorientierung in Deutschland oder die verstärkte Verknüpfung von jüdischer und allgemeiner Geschichte in israelischen Geschichtslehrplänen, die Fortschritte und methodischen Verände-

rungen der wissenschaftlichen Fachdisziplinen dürften – so die Annahme – auch die Schulbücher prägen, die seit etwa einem Jahrzehnt im Einsatz sind. So bestand das zentrale Anliegen der Schulbuchkommission zwar ganz ähnlich wie schon in den Jahren 1981 bis 1985 darin, die Schulbuchdarstellungen auf die Repräsentationen des anderen Landes und seiner Gesellschaft hin zu untersuchen und Empfehlungen hierzu herauszuarbeiten. Dabei aber sollten die Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker nicht nur in einen Dialog über wechselseitige Wahrnehmungen, sondern auch über gemeinsame oder ähnliche Herausforderungen angesichts der oben beschriebenen Veränderungen treten.

Neu im Vergleich zur deutsch-israelischen Schulbuchkommission der 1980er Jahre war auch, dass neben Schulbüchern für Geschichte und Geographie diejenigen des Faches Sozialkunde/Politik in die Untersuchung einbezogen wurden. Zudem wurde beschlossen, auch die Schulbücher für die Sekundarstufe II in Deutschland bzw. die Oberstufe in Israel zu analysieren – ebenfalls ein Novum im Vergleich zur ersten Kommission.

Für die gemeinsame Arbeit war die Einrichtung von drei bilateralen Fachgruppen für die jeweiligen Disziplinen vorgesehen. Im Zentrum der Schulbuchanalysen sollten die Darstellung des anderen Landes – Israels in deutschen Schulbüchern und Deutschlands in israelischen Schulbüchern – sowie die Darstellung des Holocaust stehen.

Im Herbst 2010 konstituierten sich die Arbeitsgruppen zunächst auf der nationalen Ebene. Sie setzten sich aus Fachwissenschaftlern und -didaktikern der entsprechenden Disziplinen und Pädagogen mit weitreichender Erfahrung im Bereich der Lehrerbildung zusammen. Auf israelischer Seite wurden die Gruppen durch die jeweiligen Fachinspektoren im Jerusalemer Erziehungsministerium geleitet: Dalia Fenig (Geographie), Dr. Michael Yaron/Dr. Orna Katz-Atar (Geschichte) und Adar Cohen/Yael Gor'on (Sozialkunde). Die Leitung der deutschen Arbeitsgruppen oblag dem Leipziger Geschichtsdidaktiker Prof. Dr. Alfons Kenkmann, der Geographin Prof. Dr. Ute Wardenga vom Leipziger Leibniz-Institut für Länderkunde sowie dem Fachdidaktiker für Sozialwissenschaften Prof. Dr. Wolfgang Sander von der Universität Gießen. Darüber hinaus konnte Prof. Dr. Dan Diner, der Direktor des Leipziger Simon-Dubnow-Instituts für jüdische Geschichte und Kultur und Professor für Geschichte an der Hebräischen Universität Jerusalem, als wissenschaftlicher Berater der Gesamtkommission gewonnen werden. Geleitet

wurde das Projekt durch die Direktorinnen der beiden Institute in Braunschweig und Tel Aviv, Prof. Dr. Simone Lässig und Dr. Michal Golan; die wissenschaftliche Koordination erfolgte durch den Erziehungswissenschaftler Dr. Arie Kizel (Tel Aviv/Haifa) und den Historiker und Israelwissenschaftler Dr. Dirk Sadowski (Braunschweig).

Eine besondere Herausforderung ergab sich zunächst aus den unterschiedlichen Schulbuchsystemen der beiden Länder. Während in Israel zu Beginn der gemeinsamen Arbeit weniger als 100 Schulbücher für Geschichte, Geographie und Sozialkunde in den drei staatlich kontrollierten Bildungsektoren³ zugelassen waren, umfasste das entsprechende Korpus in Deutschland fast 1.200 Lehrwerke. Grund hierfür ist die föderale Struktur und die Gliederung des deutschen Bildungswesens, dem die Schulbuchverlage Rechnung tragen müssen. Es lag auf der Hand, dass hier eine repräsentative Auswahl getroffen werden musste, um ein im gegebenen Zeitrahmen bearbeitbares Untersuchungssample zu erhalten. Die Kommission entschied sich dafür, die Geschichts-, Geographie- und Sozialkundebücher für beide Sekundarstufen und Schulformen ab Erscheinungsjahr 2004 zu untersuchen, die im Jahr 2011 in den Bundesländern Bayern, Berlin (bzw. Brandenburg⁴), Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen zugelassen waren.⁵ Dieser Wahl lag neben der anzunehmenden großen Benutzerzahl der Bücher in den bevölkerungsreichen Ländern die Prämisse zu Grunde, dass sich in dem zu untersuchenden Textkorpus unterschiedliche Lehrplanansätze, eine unterschiedlich zusammengesetzte Schülerschaft als Adressat der Texte sowie ge-

3 Neben dem staatlich-allgemeinen Schulwesen existieren in Israel der staatlich-religiöse Erziehungssektor sowie die arabischen und drusischen Schulen unter staatlicher Leitung. Während die Lehrpläne für Geographie und Sozialkunde bei den drei Bildungsektoren identisch sind (die arabischen Schulbücher sind zumeist Übersetzungen der hebräischen), liegen für Geschichte unterschiedliche Lehrpläne und entsprechend unterschiedliche Schulbücher vor.

4 In Berlin gibt es seit 2004 kein ministerielles Verfahren der Schulbuchzulassung mehr. Neben dezidiert für Berlin bestimmten Schulbuchausgaben der Verlage wurden daher auch Schulbücher herangezogen, die in Brandenburg zugelassen sind und aufgrund identischer oder ähnlicher Lehrpläne in Berliner Schulen zum Einsatz kommen.

5 Der Wirkungsradius vieler Schulbücher im Sample – und somit auch einiger der letztlich analysierten Bücher – reicht über die fünf bzw. sechs genannten Bundesländer hinaus, da sie gleichzeitig auch in weiteren Bundesländern zugelassen sind.

gebenenfalls auch regional unterschiedliche politische und erinnerungskulturelle Eigenheiten spiegeln sollten.

Nach einer Sichtung und Prüfung des letztlich noch über 400 Schulbücher umfassenden Samples wurden 94 Schulbücher der beiden Sekundarstufen ausgewählt, in denen Israel in der einen oder anderen Weise thematisiert wird: 33 Geschichtsschulbücher, 29 Geographielehrwerke sowie 31 Schulbücher für das Fach Sozialkunde/Politik. Darüber hinaus wurden 25 Kapitel aus Geschichtsschulbüchern hinsichtlich der Darstellung des Holocaust analysiert.⁶ Auf israelischer Seite wurden insgesamt 28 Geschichts-, 10 Geographie- und 6 Sozialkundeschulbücher untersucht, in denen Deutschland, die deutsche Geschichte und der Holocaust entweder schwerpunktmäßig behandelt oder in anderen thematischen Zusammenhängen erwähnt werden.

Die Untersuchung der relevanten Schulbuchkapitel, Karten, Bilder und kürzeren Textabschnitte erfolgte durch die nationalen Arbeitsgruppen selbst; das heißt, jede Seite unterzog zunächst die eigenen Schulbücher einer eingehenden Analyse auf der Grundlage eines zwischen Deutschen und Israelis abgestimmten methodischen Vorgehens. Die Arbeitsgruppen stützten sich dabei insbesondere auf etablierte Verfahren der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse, die an das Medium Schulbuch und an den Gegenstand der Untersuchung angepasst wurden. Dabei wurde fachdidaktischen Kriterien ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Dienten die ersten bilateralen Treffen der Arbeitsgruppen im Jahr 2011 in Israel und Deutschland vor allem der Information über die je unterschiedlichen bildungspolitischen Rahmungen, Schulbuchsysteme und relevanten Lehrplanvorgaben sowie der Festlegung des methodischen Vorgehens, so konnten bei den Folgetreffen im Jahr 2012 bereits erste Untersuchungsergebnisse zur Darstellung Israels bzw. Deutschlands in den jeweiligen Schulbüchern vorgestellt und diskutiert werden.

Auf der Grundlage der zunächst erstellten Analysen der einzelnen Schulbücher wurden für alle drei Fächer ausführliche Zwischenberichte zur Israel- bzw. Deutschlanddarstellung – für das Fach Geschichte auch im Hinblick auf

6 Die Darstellung jüdischer Geschichte, die ein zentraler Gegenstand der ersten deutsch-israelischen Schulbuchkommission war, wurde – im Hinblick auf neuere deutsche Schulbücher – im Rahmen eines gesonderten Projekts untersucht: Martin Liepach und Dirk Sadowski (Hg.), *Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke*, Göttingen: V&R unipress, 2014 (Eckert.Expertise, Bd. 3).

die Darstellung des Holocaust – verfasst und ins Hebräische bzw. ins Deutsche übersetzt. Zusätzlich wurden zwischen den Partnern einzelne Schulbuchkapitel, Textabschnitte oder Landkarten in Übersetzung ausgetauscht. Nach der Lektüre der Berichte der Partnerseite erstellte jede Arbeitsgruppe auf nationaler Ebene einen Katalog von Fragen und Hinweisen, dessen Beantwortung durch die Partner gleichzeitig als Vorbereitung für die abschließende Diskussion der Zwischenberichte auf den bilateralen Treffen der Arbeitsgruppen im Herbst 2013 diente. Im Frühjahr 2014 haben die wissenschaftlichen Koordinatoren auf Grundlage der bei diesen Treffen erörterten Punkte einen ersten Entwurf für die gemeinsamen Empfehlungen zur Darstellung Israels in deutschen Schulbüchern und Deutschlands in israelischen Lehrwerken erarbeitet und der Kommission vorgelegt. Parallel dazu wurden die Ergebnisse der Zwischenberichte in Form komprimierter Befunde zusammengefasst und in den Arbeitsgruppen zur Diskussion gestellt. Ihre endgültige Form erhielten die Befunde und Empfehlungen auf einer gemeinsamen Arbeitstagung der Kommission Ende November 2014 in Israel.

Zu den Höhepunkten der gemeinsamen Tätigkeit zählten die beiden wissenschaftlichen Konferenzen, die die Kommission 2012 in Berlin und 2014 in Tel Aviv ausrichtete. Unter dem Titel »Differenz übersetzen – über die (Miss-)Verständlichkeit von Konzepten im deutsch-israelischen Diskurs« diskutierten Historiker, Geographen, Kultur-, Rechts- und Erziehungswissenschaftler aus Israel und Deutschland am 3. und 4. Dezember 2012 im Auswärtigen Amt über Begriffe wie Nation, Raum und Grenzen, Rechtsstaat, Staatsbürgerschaft oder Integration und ihre oft ähnliche, ebenso oft aber auch unterschiedliche Auslegung in den beiden Ländern. Als erkenntnisleitendes Theoriemodell diente dabei das kulturwissenschaftliche Konzept der »kulturellen Übersetzung«. Fragen der Schulbuchforschung – auch im Hinblick auf die Verwendungspraxis und die Wirksamkeit des Mediums – standen im Mittelpunkt der Konferenz »Das Schulbuch als Gestalter von Bewusstsein«, die am 1. Dezember 2014 am Mofet-Institut stattfand und die eine erste Gelegenheit bot, zentrale Befunde der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission vor israelischen Lehrerbildnern vorzustellen.

Dr. Dirk Sadowski

Wissenschaftlicher Koordinator der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission
Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung

Befunde und Empfehlungen

Vorbemerkungen

Die nachfolgend aufgeführten Befunde und Empfehlungen der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission sind für die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde in einer möglichst einheitlichen Struktur wiedergegeben. Dennoch vorhandene punktuelle Abweichungen resultieren teilweise aus disziplinspezifischen Besonderheiten, aber auch aus unterschiedlichen Rahmungen bestimmter Themen für ein und dasselbe Fach in beiden Ländern. Während zum Beispiel die Frage der Holocaustdarstellung auf deutscher Seite aus strukturellen und inhaltlichen Gründen nicht unter die Befunde zur Israeldarstellung subsumiert werden konnte und deshalb eigenständig behandelt wird, lag es nahe, die Befunde zur Holocaustdarstellung in israelischen Geschichtsschulbüchern in die Befunde zur Darstellung deutscher Geschichte zu integrieren.

Für den Bereich der Holocaustdarstellung in deutschen und israelischen Geschichtsschulbüchern wurden keine Empfehlungen formuliert. Angesichts des immensen Stellenwertes, den die unterrichtliche und außerunterrichtliche Beschäftigung mit der Shoah und ihrer Geschichte im israelischen Bildungssystem einnimmt, kam die Kommission zu dem Schluss, dass sie ihr Mandat überschreite, wollte sie spezifische gemeinsame Empfehlungen zur Darstellung des Holocaust in israelischen Geschichtsschulbüchern verabschieden. Aus Gründen der Parität wurde daher auch auf gemeinsame Empfehlungen zur Darstellung des Holocaust in deutschen Geschichtsschulbüchern verzichtet. Die in dieser Publikation enthaltenen Befunde zur Thematik sollen hingegen – gerade auch im Vergleich der beiden unterschiedlichen Erinnerungskulturen und ihrer Spiegelung in den Schulbüchern – zu einer kritischen

Reflexion des Vorhandenen und zu weiterer inhaltlicher und didaktischer Beschäftigung mit dem Gegenstand einladen.

Die israelischen Befunde werden jeweils mit einem Überblick über den betreffenden Lehrplan – für das Fach Geschichte über die drei Lehrpläne der unterschiedlichen staatlichen Bildungssektoren – eingeleitet, um die lehrplangegebenen strukturellen Möglichkeiten oder Beschränkungen einer Darstellung Deutschlands in den israelischen Schulbüchern zu verdeutlichen. Für die deutschen Befunde kam ein auf Kohärenz abgestelltes Vorgehen dieser Art aufgrund des föderal und mehrgliedrig angelegten deutschen Bildungssystems und der Vielzahl der daraus resultierenden Lehrpläne für die einzelnen Bundesländer und Schularten nicht in Frage.

Für die gewählten Bundesländer des Untersuchungssamples ist festzuhalten, dass derzeit nur die bayerischen Lehrpläne für das Fach Geschichte in beiden Sekundarstufen und sowohl für Realschulen als auch Gymnasien eine Beschäftigung mit Israel und dem Nahostkonflikt explizit vorschreiben. So sollen sich Gymnasialschülerinnen und -schüler der 9. Klasse unter anderem mit dem historischen Begriff »Nahostkonflikt«, aber auch mit dem Begriff »Aussöhnung mit Israel« auseinandersetzen, um sie analytisch anzuwenden und sich mit ihrer Hilfe in Geschichte und Gegenwart zu orientieren.⁷ Im Lehrplan für die 11. und 12. Klasse wird der Nahostkonflikt als Fallbeispiel für die historische Tiefendimension gegenwärtiger Konflikte aufgeführt: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich im Unterricht unter anderem mit der Gründung des Staates Israel und dem »Kampf um die Selbstbestimmung des jüdischen Volkes gegen den Widerstand der arabischen Staaten und der Mehrheit der palästinensischen Einwohner« beschäftigen.⁸ Der Geschichtslehrplan für die Doppeljahrgangsstufe 9/10 in Berlin bietet im Rahmen eines historischen Längsschnitts die Möglichkeit, den Nahostkonflikt im Unterricht

7 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.), *Lehrplan Gymnasium Geschichte, Jahrgangsstufen 9*, 2004, G9.3 & G9.4, <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26228>, zuletzt abgerufen am 02.03.2015.

8 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.), *Lehrplan Gymnasium Geschichte, Jahrgangsstufen 11/12*, 2004, G12.2.1, <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26818>, zuletzt abgerufen am 02.03.2015.

zu behandeln.⁹ Auch in Brandenburg können sich Schülerinnen und Schüler im Wahlpflichtunterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau mit der »islamischen Welt und [dem] Westen« beschäftigen und dabei eines von drei Themen wählen: Islam und Moderne, die Türkei oder den Nahostkonflikt.¹⁰ In den anderen drei Bundesländern des Samples bietet sich im Rahmen übergeordneter Lehrplanthemen die Möglichkeit, den Nahostkonflikt im Geschichtsunterricht als Fallbeispiel für internationale Konflikte und Konfliktlösungsversuche heranzuziehen, wenn er auch in den Lehrplänen nicht explizit genannt wird.¹¹

Was die Verortung der Shoah in den Geschichtslehrplänen betrifft, so ist das Themengebiet »Nationalsozialismus und Holocaust« in den unterschiedlichen Schularten und Schulstufen aller 16 Bundesländer als verpflichtender Unterrichtsgegenstand vorgeschrieben. In den Jahrgangsstufen 9 und 10 (in Sachsen in der Mittelschule bereits in der 8. Klasse) erarbeiten sich die Schüler ein historisches Überblickswissen zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust. Dieses Wissen wird in der Sekundarstufe II wiederholt und häufig durch einen problemorientierten und aktuellen Zugriff vertieft, beispielsweise im Hinblick auf Rechtsextremismus oder Fragen der Erinnerungskultur.

In den Geographielehrplänen einiger Bundesländer bietet häufig das nicht unproblematische Kulturerdteil- oder Kulturraum-Konzept den Rahmen, in dem der »Orient« als »Spannungsraum der Weltpolitik« – so der bayerische

9 Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport Berlin/Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (Hg.), *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7–10, Hauptschule Gesamtschule Realschule Gymnasium Geschichte*, 2006, S.25, <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/index.html#vorgaben>, zuletzt abgerufen am 02.03.2015.

10 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hg.), *Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg, Geschichte*, 2011, S.23, http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/curricula_gost_bb.html, zuletzt abgerufen am 02.03.2015.

11 Vgl. etwa den sächsischen Lehrplan Geschichte für die 9. Klasse der Mittelschule. Hier wird für den Lernbereich 4 die Behandlung eines – nicht näher definierten – Fallbeispiels für »Historische Wurzeln eines aktuellen Konflikts: Kennen von Lösungsversuchen zu einem aktuellen Konflikt« vorgeschrieben. Sächsisches Staatsministerium für Kultus/Sächsisches Bildungsinstitut (Hg.), *Lehrplan Mittelschule Geschichte*, 2004/2009, S. 19, <http://www.schule.sachsen.de/lpdb/>, zuletzt abgerufen am 02.03.2015.

Lehrplan für die 8. Klasse des Gymnasiums¹² – behandelt werden soll. Einige Lehrpläne nennen dabei Israel oder den Nahostkonflikt als mögliche Beispiele. In anderen Bundesländern geben Themen wie »Entwicklungsprozesse in der Landwirtschaft« oder »Ressource Wasser als Konfliktpotential« den Lehrern Raum, Perspektiven auf Israel in den Unterricht einzubeziehen.¹³ Die Lehrpläne der untersuchten Bundesländer für das Fach Sozialkunde nennen Israel oder den Nahostkonflikt zumeist nicht beim Namen, allerdings bieten übergeordnete Themen wie »Ringens um Frieden und Sicherheit am Beispiel eines Konflikts auf internationaler Ebene«¹⁴ die Möglichkeit, den Nahostkonflikt im Unterricht als Fallbeispiel zu behandeln.

Von wenigen Ausnahmen wie dem Thema »Landwirtschaft« im Fach Geographie abgesehen, begründen die Lehrpläne der untersuchten Bundesländer mehrheitlich eine Engführung der Behandlung Israels auf den Deutungsrahmen »Konflikt«, die sich dann adäquat auch in der Mehrzahl der analysierten Schulbücher niederschlägt. Gleichwohl böten die Lehrpläne zahlreiche Anknüpfungspunkte, israelische Geschichte, Geographie und Gesellschaft auch unter anderen Aspekten als dem des Nahostkonflikts zu behandeln. In Geschichte gilt dies etwa für das in vielen Bundesländern verbindliche Thema Migration (hier könnte die jüdische Einwanderung nach Palästina behandelt werden) oder für die Nationalstaatsbildung im 19. und 20. Jahrhundert – ein Thema, das Raum für die Behandlung des Zionismus böte. In Geographie könnte Israel unter dem Gesichtspunkt der Globalisierung oder unter dem Aspekt neuer Technologien thematisiert werden, und in Sozialkunde käme das Oberthema »Demokratie und sozialer Rechtsstaat« in

12 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.), *Lehrplan Gymnasium Geographie, Jahrgangsstufe 8*, 2004, Geo8.2.1, <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26283>, zuletzt abgerufen am 02.03.2015.

13 Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum für das Gymnasium (gymnasiale Oberstufe), die Gesamtschule (gymnasiale Oberstufe), das Abendgymnasium, das Kolleg Erdkunde*, 2010, S. 19, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_erdkunde_go_i_03-11.pdf, zuletzt abgerufen am 02.03.2015.

14 Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum für das Gymnasium (gymnasiale Oberstufe), die Gesamtschule (gymnasiale Oberstufe), das Abendgymnasium, das Kolleg Politik-Wirtschaft*, 2007, S. 13, http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_go_powi_07_nib.pdf, zuletzt abgerufen am 02.03.2015.

Frage, um unterschiedliche Aspekte israelischer Politik und Gesellschaft zu bearbeiten.

Die in den nachfolgenden Befunden dargestellten Ergebnisse der Schulbuchanalysen verweisen neben teilweise fachbedingten Unterschieden auch auf Gemeinsamkeiten zwischen den drei Fächern. Dies gilt sowohl für die deutschen als auch für die israelischen Schulbücher. Für die letzteren fällt auf, dass eine Behandlung Deutschlands nach 1945 nur sporadisch in Form einzelner Nennungen erfolgt. Dieses Manko ist lehrplanbedingt: Bieten die israelischen Geschichtslehrpläne noch ausreichend Raum, um ausgewählte Kapitel der deutschen Geschichte des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis 1945 zu behandeln, so konzentrieren sie sich für die Zeit danach fast ausschließlich auf die Entwicklungen in Israel und im Nahen Osten. Die Geographielehrpläne kennen keine regions- oder gar länderspezifischen Themen, und der Sozialkundeunterricht ist in Israel vor allem auf das Verständnis der israelischen Gesellschaft und des israelischen politischen Systems ausgerichtet: die Bezeichnung *Ezrachut* – »Staatsbürgerkunde« – sagt dies bereits. Für die beiden letztgenannten Fächer führen diese Besonderheiten dazu, dass hinsichtlich der Deutschlanddarstellung kaum Empfehlungen abgegeben werden können, die sich auf eine Verbesserung bestehender zusammenhängender Darstellungen richten; die Empfehlungen zielen hier vielmehr darauf, die Schulbücher mit sinnvollen, im Rahmen der Lehrpläne umsetzbaren Informationen über Deutschland anzureichern.

Für deutsche Geschichts-, Geographie- und Sozialkundeschulbücher kritisiert die jetzige Schulbuchkommission – wie schon ihre Vorgängerin 1985 – die lehrplanbedingte Verengung der Israeldarstellung auf den Nahostkonflikt mit den daraus resultierenden, in den Befunden im einzelnen benannten Mängeln. Sicherlich darf der Nahostkonflikt seinen Platz im Schulbuch beanspruchen, doch muss dieses Thema zugleich Raum für andere Perspektivierungen Israels lassen und der Komplexität des Gegenstandes entsprechend unbedingt ausgewogen dargestellt werden. In diesem Kontext ist zu betonen, dass bei aller in den Befunden formulierten Kritik Verlage und Autoren offensichtlich großen Wert darauf legen, im Rahmen multiperspektivischer Darstellungen alle Seiten abzubilden und zu Wort kommen zu lassen. Gerade angesichts der zunehmenden Bedeutung didaktischer Maßgaben im Zuge des Trends zur Kompetenzorientierung im deutschen Bildungswesen gilt es aber, in allen drei Fächern die Historizität des Konflikts wahrzunehmen, in seiner

Zeit zu deuten und zukünftigen Generationen Orientierung zu geben. In diesem Sinne schließt der Teil der Befunde und Empfehlungen auch mit praktischen Vorschlägen zur Umsetzung der von der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission empfohlenen Änderungen.

I. Geschichtsschulbücher

Die Darstellung Israels in deutschen Geschichtsschulbüchern

Die hier aufgeführten Befunde basieren auf einer kritischen Untersuchung der Israeldarstellung in 24 Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe I und 9 Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II. Die Beschäftigung mit der Geschichte Israels erfolgt in den untersuchten Schulbüchern fast ausschließlich im Rahmen von Geschichte und Gegenwart des Nahostkonflikts. Die betreffenden Kapitel sind zumeist in größere Lehreinheiten zur politischen Geschichte der Welt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingebettet. Sie zeigen den Nahostkonflikt als Beispiel eines noch ungelösten Konflikts, den die Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung seiner historischen Entwicklung analysieren sollen, um seine gegenwärtige Virulenz besser zu verstehen. Dies geschieht auf knappem Raum in den Lehrwerken der Sekundarstufe I, teilweise ausführlicher in den Büchern der Sekundarstufe II. Wenn auch die überwiegende Mehrzahl dieser Darstellungen um eine ausgewogene und objektive Darstellung der Problematik bemüht ist, so bleibt – bei Umfängen von durchschnittlich 6 Seiten – in der Regel kein Raum für eine Entfaltung des komplexen Stoffes. Verkürzungen und Verzerrungen sind die Folge. Israel erscheint primär als kriegführender Krisenstaat im Nahen Osten. Die historische Entwicklung der israelischen Gesellschaft, die Errungenschaften des jüdischen Staates auf sozialem, wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet und die Besonderheit Israels als liberale Demokratie in einem nicht demokratisch geprägten regionalen Umfeld werden in der Regel ausgeblendet. Mit der Fokussierung auf den Nahostkonflikt geht ein politikgeschichtlicher Ansatz einher, der den Blick

allein auf staatliche Akteure, politische Organisationen und Persönlichkeiten lenkt; kultur-, wirtschafts-, sozial- oder migrationsgeschichtliche Betrachtungsweisen finden hingegen kaum Beachtung.

Die vor allem in den Schulbüchern der Sekundarstufe I, aber auch in einigen Werken der gymnasialen Oberstufe festzustellende Reduzierung der historischen Komplexität des Nahostkonflikts schlägt sich in der Konzentration auf den israelisch-palästinensischen Gegensatz nieder. Das vorherrschende Narrativ schildert einen gleichberechtigten Anspruch zweier Völker auf ein Territorium, aus dem die Geschichte des Konflikts in ihren zentralen Entwicklungslinien hergeleitet wird. Regionale und globale historische Zusammenhänge werden in der Darstellung hintangestellt. Diese Engführung des Nahostkonflikts auf die israelisch-palästinensische Problematik blendet andere historische Akteure und Phänomene wie die Arabische Liga, die Partikularinteressen einzelner arabischer Staaten oder den Panarabismus weitgehend aus. Der Einfluss des Ost-West-Konflikts auf die Geschehnisse im Nahen Osten wird häufig nur am Rande gestreift. Nur wenige Bücher beleuchten die imperialen und kolonialen Interessen der europäischen Mächte zu Beginn des 20. Jahrhunderts und zur Zeit des Ersten Weltkriegs und die daraus resultierenden Bündnisse und Versprechen als historische Wurzeln des Konflikts. Die meisten der untersuchten Darstellungen gehen auf die Bedrohung der Existenz Israels durch seine arabischen Nachbarn in Kapiteln oder Abschnitten ein, die der Darstellung der israelisch-arabischen Kriege gewidmet sind.

Die meisten Darstellungen behandeln die Suche nach Friedens- und Kompromisslösungen zwischen Israel und seinen arabischen Nachbarn bzw. den Palästinensern. Der Friedensschluss mit Ägypten, der Oslo-Prozess, die »Land-gegen-Frieden«-Formel oder die Roadmap finden sich in fast allen Kapiteln, die die jüngere Geschichte des Nahostkonflikts behandeln. Die Konzentration auf staatliche Akteure führt jedoch dazu, dass zivilgesellschaftliches Eintreten für Frieden sowie die Diversität der politischen und gesellschaftlichen Auffassungen im Hinblick auf eine Lösung des Konflikts allenfalls am Rand behandelt werden.

Die fortgesetzte israelische Besatzung und der Siedlungsbau werden von den meisten untersuchten Büchern als eines der Haupthindernisse für den Friedensprozess benannt. Die Gründe für die Besetzung des Westjordanlandes und des Gazastreifens und die Motive hinter dem Siedlungsbau

werden in den Darstellungen so unterschiedlich wie undeutlich angesprochen. Auffällig ist in den Schulbüchern der Sekundarstufe I das Fehlen von Hinweisen auf die jordanische bzw. ägyptische Herrschaft über diese Gebiete vor 1967. Ein immer wiederkehrendes – auch visuelles – Motiv insbesondere in den Schulbüchern der Sekundarstufe I sind die nach 2003 errichteten israelischen Sperranlagen. Als Grund für ihre Errichtung werden in vielen Darstellungen korrekt die zunehmenden Selbstmordattentate zur Zeit der Zweiten Intifada benannt; gleichzeitig wird auf die durch die Sperranlagen verursachten Erschwernisse für die palästinensische Bevölkerung verwiesen.

Die Entstehung des palästinensischen Flüchtlingsproblems 1948 und seine Verschärfung nach 1967 sowie die prekäre Lage der Flüchtlinge bis heute nehmen in vielen Darstellungen einen prominenten Platz ein. Jedoch finden sich nur in einigen Schulbüchern der Sekundarstufe II Hinweise auf die gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Stellung der Flüchtlinge in ihren Zufluchtsländern sowie auf das Verhältnis der arabischen Staaten zu den Palästinensern und ihren Organisationen. Die Ablehnung des Existenzrechts Israels durch die PLO bis in die frühen 1990er Jahre wird von einigen Darstellungen erwähnt; manche Autoren tun sich jedoch schwer, Gewalthandlungen der Palästinenser gegen israelische Zivilisten eindeutig als Terrorhandlungen zu benennen. Bis auf eine Ausnahme unter den Büchern der Sekundarstufe II gehen die untersuchten Darstellungen nicht auf die Diskriminierung von Juden in arabischen Ländern und ihre Migration nach Israel nach 1948 ein.

In den meisten der untersuchten Schulbücher kommt die Geschichte des jüdischen Gemeinwesens der Vorstaatsperiode (*Jischuw*) und der Entwicklung Israels in seinen ersten Jahrzehnten viel zu kurz. Zwar werden die Ursachen der Entstehung eines jüdischen Staates in Palästina aufgeführt: Der Zionismus wird – in vielen Darstellungen jedoch in unangemessener Kürze – als in Europa entstandene nationale Bewegung zur Erlangung einer jüdischen Heimstätte beschrieben; die Flucht der Juden vor Antisemitismus und Verfolgung in Europa und schließlich der Holocaust werden als wichtige Hintergründe der Entstehung des Staates Israel in allen Büchern thematisiert. Die Lehrwerke gehen in der Regel auf die jüdischen Einwanderungswellen (*Aliyot*) ein, jedoch überwiegt hierbei die Einordnung in den Konfliktkontext, während der Beitrag der *Aliyot* zur Entwicklung des jü-

dischen Gemeinwesens nicht ausreichend zur Geltung kommt. Kaum eines der Geschichtsschulbücher der Sekundarstufe I thematisiert die soziale, wirtschaftliche oder kulturelle Geschichte des *Jischuw*: Das zionistisch-sozialistisch konnotierte Pioniernarrativ, die Urbarmachung des Landes, der Aufbau landwirtschaftlicher Siedlungen, die Gründung politischer und gewerkschaftlicher Institutionen, der Aufbau von Gesundheits- und Bildungseinrichtungen und damit vorstaatlicher Strukturen – all dies fehlt. Nur sehr wenige Darstellungen gehen auf die innenpolitische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung Israels nach der Staatsgründung ein.

In kaum einer Darstellung wird auf die Geschichte der deutsch-israelischen Beziehungen und ihre Besonderheit vor dem Hintergrund des Holocaust eingegangen. In einigen Lehrwerken finden sich außerhalb der Kapitel zum Nahostkonflikt und eingebettet in Darstellungen der Geschichte der frühen Bundesrepublik Abschnitte über die »Aussöhnung« mit Israel. Sie beschränken sich zumeist auf die monetären Aspekte der »Wiedergutmachung« (Luxemburger Abkommen) und sind aus der Perspektive der erfolgreichen Politik der Westorientierung unter Adenauer, also einer dezidiert deutschen Perspektive, verfasst.

Viele der untersuchten Schulbücher, insbesondere der Sekundarstufe I, lassen eine massenmediale Formatierung der Wahrnehmung des Konflikts – und damit des Geschichtsbewusstseins in diesem Kontext – erkennen, die sich in den inhaltlichen und didaktischen Parametern der Darstellung niederschlägt. So neigen viele Schulbuchkapitel zu einer ausführlichen Darstellung der jüngeren Geschehnisse im Rahmen des Nahostkonflikts, die auf Kosten einer genuin historischen Durchdringung des Gegenstandes geht, wie sie von einem Geschichtsbuch erwartet werden muss. Die Schülerinnen und Schüler sollen, dem didaktischen Prinzip der Gegenwartsorientierung folgend, einen Zusammenhang zwischen der Vergangenheit und der konfliktbehafteten Gegenwart herstellen und die Bedeutung der Geschichte des Nahostkonflikts aus seiner gegenwärtigen Relevanz erschließen und verstehen. Doch lassen die oft kleinteiligen und wenig stringenten Bezüge auf das gegenwärtige Geschehen kaum Raum für eine Entfaltung der komplexen historischen Zusammenhänge. Sie verzerren häufig die historische Perspektive; aktuelle Wahrnehmungen, wie etwa die enge Verbundenheit zwischen Israel und den USA bzw. »dem Westen«,

werden in die Geschichte »zurückgeschrieben« und, verbunden mit normativen Wertungen, schon für die frühe Zeit der Staatsentstehung behauptet. Der Fokus auf aktuelle Geschehnisse birgt die Gefahr der teleologischen Engführung auf eine »Spirale der Gewalt« und somit auf das resignative Postulat eines generell unlösbaren Konflikts; die Darstellung zeigt hierin einen rigiden Geschichtsdeterminismus und kollidiert mit einem weiteren Grundprinzip der Geschichtsdidaktik – der Offenheit des Geschichtsbildes.

Nicht immer ist der Sprachgebrauch dem Medium Schulbuch angemessen, wenn es um die Beschreibung des Nahostkonflikts geht. So sind Kapitel- und Teilüberschriften häufig in einem normativen oder gar effektheischenden Tonfall gehalten; in Anlehnung an massenmediale Darstellungsweisen sollen sie die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler erregen und kontroverse Reaktionen provozieren. Viele dieser Überschriften verbinden sich mit einer deterministischen Einengung des Interpretationsspielraums (z. B. »Vergebliche Hoffnungen«, »Hass zwischen den Völkern«) oder stellen Israel als Problemstaat und fortwirkende Causa des Nahostkonflikts dar (»Israel – Krieg ohne Ende?«). Im Autorentext lassen sich neben derartigen Verkürzungen bisweilen auch Tendenzen erkennen, Gewalthandlungen von arabischer Seite allein mit vorangegangenen Diskriminierungs- und Deprivationserfahrungen zu begründen, so dass hier der Eindruck eines gerechtfertigten Handelns entsteht. Projektionen in Arbeitsaufträgen (»Versetze dich in die Lage von...«) bergen die Gefahr tendenziöser Wertungen, wenn Quellen, Autorentext oder der Arbeitsauftrag eine Parteinahme nahelegen.

Das Bemühen um eine gleichberechtigte Repräsentation der zentralen Perspektiven auf den Nahostkonflikt (Multiperspektivität) ist den meisten der untersuchten Werke gemein. Dies geschieht zumeist in der Gegenüberstellung von zwei oder mehreren Textquellen, die ein und denselben Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven zeigen. Dabei kann es sich um Gründungsdokumente, Statements von Politikern oder Aussagen von Betroffenen handeln. Hier steht nicht die Frage der Rechtmäßigkeit der einen oder der anderen Auffassung zur Debatte, vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Perspektiven und Interessenlagen der historischen Akteure und Betroffenen kennenlernen bzw. zur Erkenntnis der Perspektivität historischen Urteilens geführt werden. Dies

ist ein wichtiger geschichtsdidaktischer Ansatz. Bei der Quellenauswahl wird er jedoch häufig nicht ausreichend berücksichtigt. So wird beispielsweise die notwendige Äquivalenz der Perspektiven missachtet, wenn etwa für die palästinensische Seite ein Altersgenosse der Schülerinnen und Schüler über seine Diskriminierungserfahrungen als Grund für sein Engagement im Rahmen der Fatah berichtet (vermutlich nachvollziehbare Argumentation), während für die israelische Seite ein Siedlerführer den jüdischen Anspruch auf das biblische Judäa und Samaria bekräftigt (vermutlich nicht nachvollziehbare Argumentation). Dies kann gegebenenfalls eine – im Autorentext vermiedene – einseitige Parteinahme nach sich ziehen. Die in den Darstellungen häufig anzutreffende Gegenüberstellung von Perspektiven persönlicher Betroffenheit mag Empathie für beide Seiten erzeugen; oft ist jedoch auch eine Fokussierung auf extreme Positionen festzustellen, die unter dem Motto »unversöhnlicher Hass« etwa Selbstzeugnisse (und -rechtfertigungen) potentieller Selbstmordattentäter mit radikalen Aussagen jüdischer Siedler kombiniert.

Die Einbettung der Geschichte Israels in ein vermeintlich zeitloses Konfliktnarrativ bringt es mit sich, dass die meisten der fotografischen Abbildungen in den untersuchten Schulbüchern eine auf die israelisch-arabischen/palästinensischen Auseinandersetzungen bezogene Aussage haben. In hohem Maße kritikwürdig ist dabei die unreflektierte Verwendung von polarisierenden und emotionalisierenden Fotos aus dem aktuellen Konfliktgeschehen, wie sie in den Massenmedien dominieren. Dies gilt umso mehr angesichts der wachsenden Bedeutung ikonographischer Repräsentationen im Unterricht und somit auch in den Schulbüchern. Bilder sollen für Schüler und Lehrer in ihrem Quellenwert wahrnehmbar und als Quelle auch kritisch zu analysieren, also nicht nur bloße Illustrationen sein. Ohne Kontextualisierung und kritische Einordnung von Abbildungen – und insbesondere solchen aus den Massenmedien – laufen die Schulbuchautoren Gefahr, das sogenannte »Überwältigungsverbot« zu verletzen, also das Schülerurteil bewusst zugunsten einer bestimmten Position zu lenken. Von den untersuchten Schulbüchern versuchen nur diejenigen der Sekundarstufe II, den Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer kritischen Medienanalyse die Möglichkeit zu geben, bestimmte sinnfällige Bilder zu kontextualisieren und die hinter ihrem Gebrauch stehenden Absichten zu hinterfragen. Eine beträchtliche Anzahl der Abbildungen zeigt

Akte der Gewalt, wobei in den Schulbüchern der Sekundarstufe I die Zahl der Bilder, die jüdische bzw. israelische Gewalt gegenüber der arabisch-palästinensischen Bevölkerung zeigen (32), die Anzahl der Abbildungen von Gewalt in umgekehrter Richtung (18) deutlich übersteigt. In den für Bayern zugelassenen Schulbüchern der Sekundarstufe II ist das Verhältnis hingegen ausgewogen bzw. leicht umgekehrt. Die Darstellung palästinensischer Gewalt reduziert sich häufig auf Abbildungen jugendlicher Steinerwerfer, denen schwerbewaffnete israelische Soldaten gegenüberstehen.

Eine quantitative und qualitative Sonderstellung im Korpus der untersuchten Werke nehmen die vier in Bayern zugelassenen, 2010 erschienenen Schulbücher der Sekundarstufe II ein. Gemäß dem Lehrplan für das bayrische Gymnasium behandeln sie in Kapiteln von 52 bis 72 Seiten Länge die »historischen Wurzeln« des Nahostkonflikts als eines »weltpolitischen Konflikts«. Sie nehmen das – historisch umkämpfte – Territorium Palästinas zum Ausgangspunkt und stellen zunächst die Auseinandersetzungen zwischen Römern und Juden in der Antike und zwischen Muslimen und Kreuzfahrern im Mittelalter dar. Dies geschieht offensichtlich auch, um die territorialen Ansprüche von Juden und Palästinensern in der Moderne ebenso wie die psychologischen Nachwirkungen und ideologischen Instrumentalisierungen jener Geschehnisse im gegenwärtigen Konflikt besser verständlich zu machen. Weitere Unterkapitel beschäftigen sich mit der Situation am Ende des Osmanischen Reiches und während der Mandatszeit, mit der Entstehung des Staates Israel, dem israelisch-palästinensischen bzw. israelisch-arabischen Konflikt und mit den Versuchen einer Friedenslösung in Nahost. Die ausführlichen Kapitel stellen weitgehend gelungene Versuche dar, die unterschiedlichen Stränge des komplexen historischen Geschehens zu erfassen, zu analysieren und den Schülerinnen und Schülern verständlich zu machen. In Teilen sind jedoch auch diese Darstellungen nicht gänzlich frei von sachlichen Fehlern, sprachlichen Ungenauigkeiten und gelegentlichen tendenziösen Wertungen, wie sie in den oben angeführten Befunden kritisiert wurden.

Fazit

Im Hinblick auf die Darstellung des Nahostkonflikts in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern ist – bei allem Bemühen der Autorinnen und Autoren um Ausgewogenheit – eine Färbung der Wahrnehmung durch die Präsentation des Konflikts in den Massenmedien zu konstatieren, die zu einer Fokussierung auf gegenwärtige Konfliktlagen, zu daraus resultierenden Verzerrungen und zu einer stark emotionalen Zugangsweise vor allem über die Abbildungen führt. Darüber hinaus gilt grundsätzlich – angenommen sind die für Bayern zugelassenen Schulbücher der Sekundarstufe II –, dass eine annähernd adäquate Abbildung der Komplexität des Geschehens aufgrund des geringen Seitenumfanges vieler Kapitel schlicht unmöglich ist. Ein grundsätzliches Problem ergibt sich daraus, dass Israel fast ausschließlich im Kontext des Nahostkonflikts dargestellt wird. Dabei hat dieses Thema als Gegenstand des Geschichtsunterrichts durchaus seine Berechtigung, sofern tatsächlich eine adäquate historische Rahmung erfolgt, ohne die der Gegenstand nicht angemessen untersucht werden kann. Sofern es sich um die einzige Zugangsweise handelt, ist diese Darstellungsweise gerade aus der deutschen Perspektive einer historischen Verbundenheit mit dem jüdischen Staat zu kritisieren, da sich durchaus auch andere Themen als Zugang zu Israel anböten. Erstaunlich ist, dass sich an dem zentralen Befund der ersten Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission seit 1985 nichts geändert hat, hieß es hier doch für Schulbücher des Faches Geschichte: »Der didaktische Zugriff zur Darstellung Israels in den Lehrbüchern erfolgt durchweg von den internationalen Beziehungen her, d.h. Israel erscheint überwiegend, teilweise ausschließlich als ein Element des Nahost-Konfliktes. Seine politische Ordnung, seine wirtschaftliche und gesellschaftliche Struktur [...] treten stark, teilweise gänzlich in den Hintergrund.«¹⁵

15 *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, 2., erw. Auflage, Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1992, S. 22.

Empfehlungen

1. Es wird empfohlen, die Geschichte Israels nicht nur eindimensional im Kontext der Konfliktgeschichte des Nahen Ostens zu behandeln, sondern die Geschichte des Landes und seiner demokratischen und pluralistischen Traditionen auch in anderen thematischen Zusammenhängen aufzugreifen und dabei gesellschafts-, politik-, migrations- und kulturgeschichtliche Aspekte zu beleuchten.
2. Wenn lehrplanbedingt die Behandlung der Geschichte des Nahostkonflikts vorgeschrieben ist oder im Rahmen der Behandlung von Weltkonflikten als Thema gewählt wird, dann ist es umso wichtiger, dass Schulbuchautoren ein breites, facettenreiches Bild der Geschichte Israels zeichnen, das auch die Besonderheit des Landes als demokratischer Staat mit seinen von Anbeginn demokratischen Strukturen in einem nicht-demokratischen regionalen Umfeld angemessen darstellt. Die Komplexität und die Dynamik israelischer Geschichte sollte auf altersgemäße Weise vermittelt und so eine einseitige zeithistorische Repräsentation bzw. eine Überzeichnung Israels als Problemherd und aggressiv-bellizistischer Faktor im Nahen Osten vermieden werden.
3. Geschichtsschulbücher sollten den Nahostkonflikt in historischer Perspektive analysieren und hierfür die für sein Verständnis jeweils relevanten regional- und weltpolitischen Zusammenhänge verdeutlichen. Die vorherrschende didaktische Engführung des komplexen und bereits lange andauernden Konfliktgeschehens auf einen jüdisch-palästinensischen Streit um ein und dasselbe Land ist durch den historischen Blick auf andere zentrale Akteure zu ergänzen. So sollten die Einflussnahme der europäischen Mächte seit dem Ende des 19. Jahrhunderts auf das Geschehen im Nahen Osten, ihre Rolle im Ersten Weltkrieg und während der Mandatszeit in angemessener Weise dargestellt werden. Die Partikularinteressen der regionalen Akteure – etwa der Arabischen Liga oder einzelner arabischer Staaten –, ihre Konflikte, Kriege und späteren Friedensschlüsse mit Israel verdienen in ihrer historischen Dimension mehr Aufmerksamkeit. Gleiches gilt für die Auswirkungen des Ost-West-Konflikts auf die Geschichte des Nahen Ostens.

4. Die Vorgeschichte der Gründung des Staates Israel im Jahr 1948 sollte in den Schulbüchern mehr Beachtung als bisher erfahren. Die Schilderung der politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in der Vorstaatsperiode sollte es Schülerinnen und Schülern nicht nur ermöglichen, die historischen Wurzeln des Nahostkonflikts besser zu verstehen, sondern auch einen Einblick in die Verfasstheit des jüdischen Gemeinwesens in Palästina zu erhalten. Auch andere thematische Bezüge in den Lehrplänen könnten sich hierfür anbieten, etwa die Geschichte der Arbeiterbewegung oder der Migrationsbewegungen im 19. und 20. Jahrhundert. Lernende sollten die Vielfalt der Aufbauleistungen des *Jischuw* (Aufbau landwirtschaftlicher Siedlungen, Gründung politischer und gewerkschaftlicher Institutionen, Aufbau von Gesundheits- und Bildungseinrichtungen etc.) kennenlernen und diese möglichst aus verschiedenen Perspektiven (Sozial-, Politik-, Umwelt- oder Wissenschaftsgeschichte) analysieren können. Im Hinblick auf die Vermeidung deterministischer Lesarten des jüdisch-arabischen Konflikts wäre es nützlich, wenn die Schülerinnen und Schüler erführen, dass es innerhalb der vorstaatlichen jüdischen Gemeinschaft neben dezidiert nationalen Konzepten auch Tendenzen und Bewegungen gab, die einen Ausgleich und ein friedliches Zusammenleben mit der arabischen Bevölkerung des Landes erstrebten. Auf die historischen Kontexte und die Zusammensetzung der einzelnen Einwanderungswellen, auf ihre je spezifischen Ursachen und die Hindernisse, auf die sie gegebenenfalls trafen, könnten Kapitel eingehen, die sich mit Migrationsgeschichte beschäftigen. Für die ersten Jahre nach der Staatsgründung böte es sich zudem an, die Leistungen und Probleme des jungen Staates bei der Integration der jüdischen Flüchtlinge/Einwanderer aus arabischen Staaten zu thematisieren.
5. Die Geschichte der besonderen deutsch-israelischen Beziehungen bietet noch wenig genutztes Erkenntnispotenzial: In Kapiteln zur Erinnerungs- und Geschichtspolitik der Bundesrepublik könnten sich Lernende am Beispiel deutsch-israelischer Aufarbeitungs- und Aushandlungsprozesse verschiedene Aspekte des Umgangs mit einer belasteten Vergangenheit in historischer Perspektive erschließen. Die Darstellung sollte auf die Vielfalt der bilateralen Beziehungen auf allen Ebenen (Wissenschaft, Kultur, Zivilgesellschaft und Politik), insbe-

sondere nach der Aufnahme diplomatischer Beziehungen zwischen den beiden Ländern im Jahre 1965, eingehen, aber auch die innenpolitischen Kontroversen benennen, die es in Israel in diesem Zusammenhang seit den frühen 1950er Jahren gab.

6. Bei aller Wichtigkeit eines didaktischen Gegenwartsbezugs empfiehlt die Kommission eine durchgängige Orientierung an den spezifischen Zugängen und Methoden der historischen Disziplin. In Bezug auf die Darstellung Israels und des Nahostkonflikts heißt dies, dass die historischen Wurzeln und der Verlauf des Konflikts, daneben aber auch die dynamische Entwicklung des *Jischuw* und der israelischen Gesellschaft im Vordergrund stehen sollten. Hingegen sollten tagespolitische Zusammenhänge, vor allem, wenn sie ohne Quellenkritik und medienhistorische Einordnung über aktuelle mediale Bezüge (z. B. Zeitungsausschnitte) hergestellt werden und keinen historischen Erklärungswert besitzen, in Geschichtsbüchern nicht oder bestenfalls als erster Zugang zu einer genuin historischen Analyse Berücksichtigung finden (Ableitung einer historischen Fragestellung aus aktuellen Interessen der Lernenden).
7. Ein Narrativ, das den israelisch-palästinensischen Konflikt als unausweichlich und unlösbar erscheinen lässt und insofern mit dem fachdidaktischen Grundprinzip eines offenen Geschichtsbildes kollidiert, sollte vermieden werden. Hierbei ist insbesondere auf die sprachliche Gestaltung von Überschriften, den Duktus des Autorentextes und der Arbeitsaufträge, die Zusammenstellung von Quellen und den Einsatz von Bildmaterial zu achten.
8. Im Hinblick auf die didaktischen Kriterien Multiperspektivität und Kontroversität ist darauf zu achten, dass die Quellenzusammenstellung ausgewogen erfolgt, die Äquivalenz der dargestellten Perspektiven gegeben ist und eine implizite oder explizite einseitige Parteinahme unterbleibt. Vonnöten ist auch eine erhöhte Sensibilität im Hinblick auf die Gestaltung der Arbeitsaufträge.
9. Gerade vor dem Hintergrund der gestiegenen Bedeutung von Bildquellen in den Geschichts- und Kulturwissenschaften ist besondere Sorgfalt beim unterrichtlichen Einsatz von Bildmaterial und bei dessen Kontextualisierung angezeigt. Vorsicht ist bei der Verwendung bildlicher Darstellungen geboten, die auf die Erzeugung starker Emotionen

zielen und bei denen die Gefahr besteht, dass sie das Schülerurteil in unzulässiger Weise zugunsten einer Partei ausschlagen lassen. Tendenziöse und einseitige bildliche Darstellungen der israelischen Protagonisten als Gewaltausübende gegenüber anderen Protagonisten als Gewalterleidende (»David-gegen-Goliath«-Motiv) stehen dem entgegen. Gleiches gilt für mediale Repräsentationen aus aktuellen Konfliktkontexten; in Geschichtsschulbüchern sollten ausschließlich historische Bildquellen zu finden sein (siehe auch Empfehlung 6). Von besonderer Wichtigkeit ist eine genaue Kontextualisierung des eingesetzten Bildmaterials durch Bildunterschriften bzw. Begleittexte (Informationen zum Entstehungskontext und zum Urheber der Abbildung).

10. Besonderes Augenmerk ist auf die Sprache der Darstellung zu richten: Sorgfalt, Ausgewogenheit, Faktenorientierung sind wichtig, um Stereotypisierungen zu vermeiden. Insbesondere bei der Gestaltung von Kapitel- und Zwischenüberschriften ist darauf zu achten, dass diese frei von normativen Formulierungen und frei von starken emotionalen Bezügen gestaltet sind. Der Einsatz effektheischender journalistischer Eyecatcher ist in Geschichtsschulbüchern zu vermeiden oder in einen historischen Kontext zu stellen.

Die Darstellung des Holocaust in deutschen Geschichtsschulbüchern

Fast alle der untersuchten Geschichtslehrbücher stellen den Holocaust im Kontext von Zweitem Weltkrieg und Nationalsozialismus dar.¹⁶ Die Zeit des Nationalsozialismus hat einen zentralen Stellenwert im Geschichtsunterricht in Deutschland, was sich in Lehrplänen wie in Schulbüchern niederschlägt und in Inhalt und Umfang der relevanten Schulbuchkapitel manifestiert. Die überwiegende Zahl der Schulbücher markiert durch Platzierung und Art der Darstellung des Holocaust dessen herausragende Bedeutung. In nahezu allen untersuchten Kapiteln über den Nationalsozialismus werden Abbildungen zum Holocaust bereits auf den Auftaktseiten präsentiert und damit der Stellenwert der Thematik innerhalb des Gesamtkapitels zum Nationalsozialismus deutlich gemacht. In der Regel wird der Holocaust nicht mit anderen Genoziden verglichen. Seine singuläre, historische Bedeutung wird zumeist durch ein spezifisches Deutungsangebot zum Ausdruck gebracht. So findet sich vielfach der Ausdruck »Zivilisationsbruch«, womit die Zäsur innerhalb der Menschheitsgeschichte deutlich wird.

Das Narrativ folgt dem Prozess von Entrechtung, Verfolgung und Vernichtung. Entlang emblematischer Ereignisse wie dem Erlass der Nürnberger Rassegesetze, der Reichspogromnacht, den Ghettoisierungen und Deportationen führt die ereignisgeschichtlich angelegte Erzählung schließlich zu den Vernichtungslagern; stellvertretend wird hier zumeist Auschwitz benannt. Einige der Bücher verteilen die Themen Entrechtung, Verfolgung und Vernichtung auf mehrere Unterkapitel, während andere diesen Dreischritt in einem Kapitel vollziehen.

Generell folgt die Darstellung der Geschehnisse einer Erzählung, wonach die Handlungen der Täter die Ereignisfolge von den Nürnberger Gesetzen über die Reichspogromnacht bis zur Vernichtung bestimmen. Sie beinhaltet politikgeschichtliche, wirtschaftliche und kulturelle Aspekte, wobei die

16 Bisweilen wird die Thematik gemäß den jeweiligen Lehrplänen (so etwa in Berlin und Brandenburg) zusätzlich in den übergreifenden Kontext von Demokratien und Diktaturen gestellt. In wenigen Werken der Sekundarstufe II wird das Thema unter den Sammelbegriff des Totalitarismus subsumiert.

einzelnen Ebenen unterschiedlich stark gewichtet sind. Die wenigsten Bücher behandeln den Ausschluss der Juden aus dem kulturellen Leben.

Quellentexte und Fotos sind in diesem narrativen Gerüst oft durch die Täterperspektive bestimmt, besonders wenn es um Reden und Propagandamaterial, z. B. Illustrationen in Kinderbüchern nationalsozialistischer Provenienz geht. Zur Erschließung der NS-Ideologie sind diese Quellen aus Täterperspektive notwendig. Ohne eine ergänzende Schilderung aus dem Erfahrungshorizont der von den Bestimmungen und Maßnahmen Betroffenen aber ist die tatsächliche Bedeutung der praktischen Umsetzung der Ideologie – die absolute Entmenschlichung – für die Rezipienten schwerlich (empathisch) nachvollziehbar. Auch für die Beschreibung der physischen Vernichtung, des letzten Akts nationalsozialistischer Verfolgung der Juden, ist die didaktische Kategorie der Multiperspektivität durchaus einzufordern und die häufig vernachlässigte Perspektive der Opfer einzubeziehen. Einige Bücher wählen hier gute, ausgleichende Ansätze, indem sie zum Beispiel Berichte Überlebender der Erschießungskommandos abdrucken.

Die Darstellung von Formen jüdischer Selbstbehauptung und jüdischen Widerstands ist essentiell, um dem Bild einer passiven Manövriermasse ohne Gesicht und Handlungsbewusstsein, dem Eindruck von »Lämmern«, die sich willig »zur Schlachtbank führen lassen«, entgegenzuwirken. Wichtig ist hier jedoch auch, die erzwungene Passivität, die Ausweglosigkeit der Opfer innerhalb des Systems der Vernichtung zu betonen und somit die Möglichkeiten für aktives Handeln in einem realistischen Verhältnis darzustellen.

Vielfach wird in den Schulbüchern der Versuch unternommen, über die Darstellung der Schicksale gleichaltriger Jugendlicher einen Bezug zur Lebenswelt über die Verknüpfung Schule, Freizeit und Familie der Schüler herzustellen und so einen Zugang zu den Opfern zu ermöglichen. Biographische Beispiele im Quellenteil ergänzen in vielen Büchern die strukturgeschichtlichen, an Fakten orientierten Autorentexte, die Juden zumeist als passive, vor allem aber als weitgehend anonyme Opfergruppe schildern.

In der Regel bemühen sich die im Sample befindlichen Bücher darum, einen Gegenwartsbezug herzustellen, um damit einerseits eine Relevanz der Auseinandersetzung mit der historischen Thematik zu unterstreichen und andererseits die Lebenswelt der Schüler zu berühren und über Aktualität Interesse zu wecken. Vielfach wird die zeitliche Brücke durch die Darstel-

lung neonazistischer Aktivitäten geschlagen. Eine weitere Form des Gegenwartsbezugs erfolgt oft über Arbeitsaufträge, die bisweilen jedoch ahistorisch anmuten.

Die Autorentexte aller im Sample enthaltenen Schulbücher weisen mehr oder weniger problematische sprachliche Konstruktionen, Ausdrücke oder Formulierungen auf. So werden in vielen, die einzelnen Stationen der Verfolgung und Vernichtung beschreibenden Autorentexten Passivkonstruktionen verwendet, die Handlungsträger nicht klar benennen und so sprachlich die Taten von den Tätern lösen. Das trifft auch auf Schulbuchtexte über andere Epochen zu; im Kontext der Holocaustdarstellung aber ist der Verzicht auf Akteure besonders folgenreich: Es entsteht der Eindruck einer automatisierten Tötungs-Maschinerie, in der Menschen kleine Rädchen im großen Ganzen waren, ohne Eigenverantwortlichkeit und Handlungsspielraum. Die oft ausschließliche Nennung von Hitler, Goebbels und Göring entlastet die übrigen Täter als unideologische Befehlsempfänger.

Die in den Schulbüchern verwendeten Fotos und andere Illustrationen sind entweder in den Autorentext integriert oder Bestandteil des Quellenteils. Insbesondere Fotografien zeigen meist den direkten Blick der Täter auf ihre Opfer. Wenn keine Aussagen der Betroffenen abgedruckt sind oder Fotos aus der Zeit vor der Verfolgung fehlen, verengt sich der Blick sehr auf eine statische Opferrolle. Ein Zugang zu den Menschen wird dann schwerlich hergestellt. Ähnlich wie im Bereich der sprachlichen Zuschreibungen ist also auch hier ein – einmal mehr, einmal weniger – unbedachter Umgang mit Bildern festzustellen. Dabei ist in erster Linie die Verwendung von Bildquellen ohne erklärenden, kontextualisierenden Autorentext oder entsprechende Arbeitsaufträge problematisch, da dies die Gefahr der Übernahme visueller Klischees als Abbildungen objektiv vorhandener Merkmale birgt.

Eine starke Fokussierung auf Hitler oder prominente Täter in seinem direkten Umfeld führt zusätzlich zu einer Auffassung von den Tätern als relativ isolierte, pathologische Ausnahmefiguren der Geschichte und zu einer daraus abgeleiteten Abstraktion ihrer Taten. Das generelle menschliche Potential für Unmenschlichkeit und die historischen Strukturen, in denen dieses freigesetzt werden konnte, werden dadurch in den Hintergrund gedrängt. Eine differenzierte Betrachtung der am Holocaust Beteiligten wäre daher nicht nur im Sinne einer umfassenden historischen

Darstellung, sondern lieferte auch eine soziologisch-anthropologische Betrachtung, die letztlich auch dazu beitrüge, die universelle, überzeitliche Relevanz des Themas aufzuzeigen.

Die Behandlung des Holocaust geschieht nahezu ausschließlich aus einer dezidiert deutschen Perspektive. Insbesondere gilt dies für die Wiedergabe der Entrechtung und Verfolgung entlang der erwähnten emblematischen Ereignisse. Während bei der Beschreibung der physischen Vernichtung zumindest teilweise die in Polen befindlichen Lager Erwähnung finden und die Fotos der Opfer zwangsläufig auch osteuropäische Juden abbilden, werden die Repressalien, die Juden in West- und Südeuropa, vor allem aber auch Juden in Osteuropa erdulden mussten, nicht dargestellt. Der Fokus auf Auschwitz als Vernichtungsort spart zudem die Vernichtung der Juden auf sowjetrussischem Gebiet aus. So findet etwa die der Lebensweise der Juden westeuropäischer Gesellschaften diametral entgegengesetzte Lebenswelt des Shtetls und die vollständige Zerstörung dieser Welt durch die Nationalsozialisten in keinem der Bücher des Samples Erwähnung. Bei dieser auf Deutschland fokussierten Darstellung spielt das didaktische Prinzip des Regionalbezugs eine Rolle.

Die Stellung des Antisemitismus innerhalb der NS-Ideologie wird unterschiedlich bewertet. Damit zusammenhängend finden sich in den Büchern entsprechend detaillierte oder weniger umfassende Beschreibungen desselben. Generell ist anzumerken, dass die Geschichte des Antisemitismus allgemein kaum in ihrer transnationalen/transterritorialen Dimension dargestellt wird, sondern auf Deutschland beschränkt bleibt. Zentrale Gründe für das Funktionieren des Holocaust auf europäischer Ebene (z. B. Kollaborationen mit den deutschen Besatzern, unterschiedliche Formen der Integration oder Nicht-Integration von Juden in den jeweiligen Gesellschaften) können so nur unzureichend nachvollzogen werden.

Eine positive Konsequenz der deutschen Perspektive ist, dass sie innerhalb der Kapitel viel Raum lässt, sich mit der Rolle der deutschen Bevölkerung während des Nationalsozialismus zu befassen. Die generelle Schuld und Verantwortung der Deutschen stellt keines der Bücher in Frage. Es fehlt jedoch bisher eine umfassendere Geschichtsdarstellung, die auf die »kleinen Täter«, also die Verantwortlichen, Kollaborateure und Nutznießer in den unteren Rängen ausgerichtet ist und somit auch gesamtgesellschaftliche Interdependenzen deutlicher herausstreichen könnte. Erstaunlich viele

Lehrwerke folgen einer relativ statischen Unterteilung in Täter, Opfer und »Zuschauer«. In diesem kategorial klar abgegrenzten Konzept wirkt die deutsche Bevölkerung oft wie ein Heer von Statisten ohne Handlungsspielraum und Bewusstsein, ohnmächtig und zugleich undurchsichtig. Oft bleibt die Beschreibung der aktiven Rolle vieler Deutscher, z.B. als Denunzianten oder direkte oder indirekte Nutznießer der Übernahme erbeuteten Besitzes jüdischer Mitbürger, der Darstellung einer diffusen, zwischen Zustimmung und Entrüstung oszillierenden, verwirrten und indoktrinierten Masse untergeordnet.

Da die Planungen, Verordnungen und Handlungen der Täter die Vernichtung der europäischen Juden in Gang setzten und zur Ausführung brachten, ist eine chronologische Wiedergabe der Ereignisse entlang der Taten der Täter sinnvoll und der historischen Wahrheit entsprechend. Gerade diese Erzählstruktur verlangt aber, wenn das eingeforderte Kriterium der Multiperspektivität und gleichzeitig der Wunsch nach einer empathischen Annäherung der Rezipienten umgesetzt werden soll, nach einem Quellenteil, der Erleben und Empfinden, Bewusstsein und Reaktion der jüdischen Bürger widerspiegelt.

Die Darstellung Deutschlands und des Holocaust in israelischen Geschichtsschulbüchern

Der israelische Schullandschaft besteht aus unterschiedlichen Bildungssektoren, von denen hier die drei wichtigsten, nämlich der jüdische staatlich-allgemeine, der jüdische staatlich-religiöse und der arabische Schulsektor in die Untersuchung einbezogen wurden.¹⁷ Im Fach Geschichte spiegelt sich diese Unterteilung auch in den Lehrplänen wider.

Der israelische Lehrplan für das Fach Geschichte des allgemein-staatlichen Erziehungswesens ist zweigeteilt: in den Lehrplan für die Mittelstufe (Klassen 7 bis 9) und in den Lehrplan für die Oberstufe (Klassen 10 bis 12). Der Fokus des Geschichtsunterrichts in der Mittelstufe liegt auf der Geschichte der westlichen Welt; die Unterrichtsthemen stammen aus den Bereichen der politischen Geschichte, der Sozialgeschichte und der Kulturgeschichte. Die Geschichte der Menschheit wird als eine *einzig*e Geschichte verstanden, daher stellt die Verschränkung von allgemeiner und jüdischer Geschichte ein Leitprinzip für die Auswahl und Anordnung der Themen dar. Um im Unterricht Geschichte in all ihrer Komplexität vermitteln zu können, werden die Themen aus unterschiedlichen Blickwinkeln behandelt, denen wiederum die unterschiedlichen Anschauungen von Zeitgenossen und (späteren) Historikern zu Grunde liegen. In Klasse 7 wird das Verhältnis von Christen, Juden und Muslimen im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit behandelt. In der 8. Klasse stehen Aufklärung und Revolutionen in der Neuzeit, die Schaffung einer neuen Gesellschaft und die Entwicklung des modernen Staates sowie die Stellung der Juden im Kontext dieser Prozesse im Mittelpunkt des Unterrichts. In Klasse 9 werden der imperialistische Wettlauf der Jahrhundertwende, der Erste Weltkrieg und seine Folgen und die Zwischenkriegszeit behandelt. In einer Lehrinheit

17 Von den jüdischen Schülern und Schülerinnen in Israel besuchten im Schuljahr 2005/2006 über 70 Prozent die Mittel- und Oberstufe der Schulen des staatlich-allgemeinen Sektors. Knapp 18 Prozent der jüdischen Schüler und Schülerinnen der entsprechenden Altersklassen besuchten die staatlich-religiösen Schulen, während die restlichen 12 Prozent die Schulen der ultraorthodoxen Bevölkerung frequentierten. Die Schüler und Schülerinnen der arabischen Schulen machten zu dieser Zeit 22 Prozent der gesamten israelischen Schülerschaft in den Klassen 7 bis 12 aus. Quelle: Israelisches Erziehungsministerium (Hg.), *Zahlen und Fakten*, Jerusalem 2007 (hebr.), S. 53, 57.

»Von der ›jüdischen Heimstätte‹ zum ›Staat auf dem Wege‹« erfahren die Schülerinnen und Schüler über die Geschichte des *Jischuw* in Palästina zwischen den beiden Weltkriegen.

In der Oberstufe dient die jüdische Geschichte als Leitfaden historischen Lernens. Der Unterricht über die Vergangenheit des jüdischen Volkes soll als Grundlage einer verstärkten Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit dem jüdischen Volk, der israelischen Gesellschaft und dem Staat Israel dienen. Jüdische Geschichte wird hierbei sowohl als die besondere Geschichte des jüdischen Volkes als auch im Kontext der allgemeinen Geschichte unterrichtet. Der Lehrplan hebt den Einfluss hervor, den die westliche, demokratische Kultur auf den jüdischen Staat und die israelische Gesellschaft hat, und beleuchtet die historische Verortung des Staates Israel im Nahen Osten. In Klasse 10 kann zunächst eine von zwei Unterrichtsoptionen gewählt werden: »Vom Tempelstaat zum Volk des Buches – die Juden zur Zeit des Zweiten Tempels« oder »Städte im Mittelalter und die jüdische Gemeinde«. Verbindlich ist in der 10. Klasse der Unterricht zur Thematik »Nationalismus bei den Juden und anderen Völkern bis 1920«. In den Klassen 11 und 12 stehen zwei große Lehreinheiten auf dem Programm, zum einen »Totalitarismus, Nationalsozialismus, Antisemitismus, der Zweite Weltkrieg und die Shoah«, zum anderen »Die Errichtung des Staates Israel im Nahen Osten«. In einem Wahlpflicht-Erweiterungskurs nehmen die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe zudem an einer Schreibwerkstatt Geschichte teil und vertiefen sich in eines von acht Schwerpunktthemen, darunter »Kulturelle Kontakte zwischen Judentum und Islam im Mittelalter«, »Elemente und Tendenzen der Emanzipations-epoche«, »Die Krakauer jüdische Gemeinde zur Zeit der Shoah«, »Der Unabhängigkeitskrieg 1948/49« oder »Geschichte der Vereinigten Staaten«.

Der Geschichtsunterricht in den Schulen des staatlich-religiösen Erziehungsbereiches basiert ebenfalls auf dem Prinzip, nach dem die Geschichte der Juden sowohl als die besondere Geschichte des jüdischen Volkes als auch im Kontext der allgemeinen Geschichte und unter Beachtung der wechselseitigen Beziehungen zwischen den beiden gelehrt werden muss. Die zentralen Themen des Unterrichts in den staatlich-religiösen Schulen sind:

1. Tradition und Moderne in der jüdischen Geschichte und in der Geschichte der Völker während der Neuzeit: Dabei wird unter anderem das Aufkommen von Ideologien wie des Liberalismus, des Nationalismus

und des Sozialismus als eines der charakteristischen Zeichen der Neuzeit behandelt. Das Verstehen der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Moderne ist eines der zentralen Ziele dieser Lehrplaneinheit.

2. Nationalsozialismus und Shoah: Die Lernenden beschäftigen sich mit der nationalsozialistischen Ideologie als zentraler Ursache für den Zweiten Weltkrieg und den Folgen für das Schicksal der Juden. Dabei werden die Dilemmata aufgezeigt, denen sich die Juden angesichts von Verfolgung und Vernichtung gegenübersehen, und es werden ihre Versuche geschildert, unter unsäglichen Bedingungen das Leben zu bejahen und ihre Menschenwürde zu bewahren. Ein Schwerpunkt liegt auf der Bewahrung des Glaubens und der Einhaltung der religiösen Gebote unter diesen Bedingungen.
3. Von der Besiedlung des Landes bis zur Gründung eines Staates in Eretz Israel: Hierbei liegt das Augenmerk auf der Rückkehr nach Zion seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts bis zur Gründung des Staates Israel. Eine der zentralen Fragestellungen betrifft das Verhalten der glaubenstreuen religiös-zionistischen Gemeinschaft angesichts der Herausforderungen beim Aufbau des Staatswesens und ihren Anteil an der Verwirklichung der zionistischen Vision. Darüber hinaus werden in dieser Lehrplaneinheit die regionalen und globalen Faktoren behandelt, die auf die neue Wirklichkeit im Nahen Osten und in Palästina wirkten.

In den staatlichen Schulen für die arabische Bevölkerung Israels liegt das Augenmerk zum einen auf dem Kennenlernen der Geschichte der Juden (in Palästina bzw. im Staat Israel wie auch in der Diaspora); zum anderen werden zentrale Kapitel der Geschichte der Araber und des Islam unterrichtet, etwa die Geschichte der Umayyaden und Abassiden, die Geschichte des Osmanischen Reiches, aber auch der moderne arabische Nationalismus. In der 9. Klasse sind die zentralen Themen der Erste Weltkrieg und die Nachkriegsordnung, der Faschismus in Italien und das Dritte Reich, der Zweite Weltkrieg und der Holocaust. In der Oberstufe beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler neben arabisch-islamischer Geschichte mit der jüdischen Geschichte vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gründung des Staates Israel. Dabei werden der Antisemitismus in Europa, die zionistische Bewegung in ihren unterschiedlichen Entwicklungsphasen, die Institutionen der Juden zwischen den beiden Weltkriegen sowie vertieft der

Nationalsozialismus und die Vernichtung der Juden in Europa behandelt. Unter der Prämisse einer einheitlichen Menschheitsgeschichte wird die Verknüpfung der Geschichte der Araber und des Islam mit der allgemeinen wie auch mit der jüdischen Geschichte betont. Auf diese Weise lernen die Schülerinnen und Schüler die Vielgestaltigkeit der menschlichen Zivilisation und die vielfältigen Beziehungen zwischen den einzelnen Gruppen kennen.

Die Untersuchung der Art und Weise, in der Deutschland israelischen Schülerinnen und Schülern aller drei Bildungssektoren präsentiert wird, ergibt, dass Deutschland in einer Reihe von Epochen und historischen Themen behandelt wird und nicht nur als das Land erscheint, das für den Holocaust verantwortlich zeichnet. Die Schülerinnen und Schüler werden über die Geschichte Deutschlands im Mittelalter, in der Neuzeit und natürlich im 20. Jahrhundert bis 1945 informiert.

Demgegenüber fällt die Darstellung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg in den Schulbüchern aller drei Bildungssektoren dürftig aus. Die Bundesrepublik Deutschland wird nur sehr selten erwähnt, und wenn dies geschieht, dann aus einer dezidiert jüdisch-israelischen Perspektive. Israelische Schülerinnen und Schüler erfahren kaum etwas über Deutschland im Kalten Krieg oder über die deutsche Wiedervereinigung. Die zentrale Ursache für diese lückenhafte Darstellung ist in der Struktur der israelischen Geschichtslehrpläne zu suchen. Diese sind chronologisch von der Klassenstufe 6 (in Israel gehört diese noch zur Grundschule) bis zu den Klassenstufen 11 und 12 strukturiert. Sie beginnen mit der Geschichte Griechenlands und Roms während der Antike und enden mit ausgewählten Gegenständen der Geschichte des Staates Israel. Die unmittelbare Folge ist ein unvollständiges Geschichtsbild des israelischen Schülers, dem bedeutende Prozesse, die Europa und Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg durchliefen, unbekannt bleiben.

Der Begriff »Deutschland« im historisch-geographischen Kontext des Mittelalters und der Frühen Neuzeit sowie im nationalen Kontext der Moderne wird in den relevanten Schulbüchern der Mittelstufe des allgemeinen Bildungssektors sehr häufig behandelt, und zwar unter religiösen, kulturellen und intellektuellen Aspekten. Diese Intensität der Darstellung findet kaum eine Entsprechung im Hinblick auf andere Regionen; sie ist

nicht nur im fortlaufenden Text zu beobachten, sondern auch im Hinblick auf Karten, Illustrationen und Fotografien.

Im Hinblick auf das Mittelalter werden die zentralen Themen – Wirtschaft, Verstädterung, Erziehung und Bildung sowie die Entstehung neuer Städte – anhand von Beispielen aus dem deutschen Raum behandelt, darunter Städte wie Köln, Speyer, Regensburg, die Hansestädte, Frankfurt und Prag. Natürlich spielen die Judenverfolgung während des Mittelalters, die Pogrome der Kreuzfahrer und der städtischen Bevölkerung in den Rheingemeinden eine wichtige Rolle in den Schulbüchern, doch werden sie in einem sachlichen Ton geschildert. Positiv konnotiert werden die Aufnahme der Juden in der mittelalterlichen Stadt sowie Stellung und rechtliche Autonomie der Judengemeinde.

Auch im Hinblick auf die Darstellung der Neuzeit in den Schulbüchern der Mittelstufe fällt die häufige Verwendung von Beispielen aus Deutschland auf. So wird neben der Reformation besonders die Erfindung des Buchdrucks durch Gutenberg in Text und Bild hervorgehoben und in ihrer Bedeutung für die Revolution des Wissens gewürdigt. Phänomene wie die Aufklärung, der aufgeklärte Absolutismus, die Entstehung der modernen Gesellschaft in Folge der Revolutionen und der Kampf um soziale Gerechtigkeit werden in vielen Fällen an Beispielen aus Deutschland festgemacht. In dem Teil, der sich mit dem Aufkommen des modernen Antisemitismus beschäftigt, wird der Antisemitismus in Deutschland grundsätzlich sachlich behandelt. Die Welt des Bürgertums wird fast ausschließlich am Beispiel Deutschlands dargestellt, und zwar sowohl im Autorentext als auch in Form von Quellenzitaten sowie durch Illustrationen. Dies gilt auch für das Auftreten der romantischen Bewegung, den Liberalismus und den Nationalismus.

In der 9. Klasse beschäftigen sich die Schüler unter anderem mit dem Imperialismus und dem Ersten Weltkrieg. Die Bezugnahme auf Deutschland ist informativ und streng sachlich. Deutschland wird neben anderen Großmächten als eines der Länder genannt, die am imperialistischen Wettlauf teilnahmen. Im Hinblick auf die Faktoren, die zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs führten, oder hinsichtlich der Nachkriegsordnung werden die deutschen Positionen den französischen gegenübergestellt. Die Darstellung ist reich an Bildquellen, von denen sich viele auf Deutschland beziehen.

In den Oberstufenbüchern zum Thema »Städte im Mittelalter und die jüdische Gemeinde« ist Deutschland sehr prominent in den einleitenden Kapiteln über die Stadtentwicklung in Europa vertreten. Das Erscheinungsbild der deutschen mittelalterlichen Stadt – etwa Nürnbergs oder Kölns – wird als repräsentativ für die europäischen Städte dieser Epoche dargestellt. Die wirtschaftliche Entwicklung wird am Beispiel der Rheinstädte, Regensburgs und der Hansestädte behandelt. Um die Entstehung neuer Städte darzustellen, wird das Beispiel Lübecks herangezogen und mit dem Wirken von Heinrich dem Löwen verknüpft. Die Kapitel, die sich mit den jüdischen Gemeinden des Mittelalters beschäftigen, enthalten zahlreiche Beispiele, Illustrationen und Textquellen aus dem deutsch-askenasischen Raum. Dabei ist der Duktus der Darstellung selbst dort sachlich, wo es um die mittelalterlichen Judenverfolgungen zur Zeit der Kreuzzüge oder des »Schwarzen Todes« geht.

In den israelischen Oberstufen-Schulbüchern zum Thema »Nationalismus bei den Juden und anderen Völkern« erscheint die deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts – neben den Beispielen Griechenlands, Italiens und Polens – als eines der Modelle für die Umsetzung der modernen nationalen Idee. Der deutsche Nationalstaatsgedanke und die deutsche Nationalbewegung zwischen 1800 und 1871 werden somit als ein Beispiel unter mehreren europäischen Nationalismen dargestellt. Als eine zentrale Ursache des deutschen Nationalismus werden die territoriale Zersplitterung Deutschlands und die napoleonische Fremdherrschaft herausgearbeitet; geschichts- und erinnerungskulturelle Aspekte werden behandelt. Dabei fällt auf, dass die emanzipativen und liberalen Aspekte der frühen deutschen Nationalbewegung in der Darstellung deutlich hinter den deutschen Beitrag zur Entstehung des »ethnischen« (exklusiven, integralen) Nationalismus zurücktreten. Sehr prominent werden Bismarck und seine Politik von »Blut und Eisen« behandelt; so entsteht der Eindruck von der deutschen Geschichte als »Sonderweg«.

In den genannten Schulbüchern kommt Deutschland darüber hinaus im Zusammenhang mit der Entstehungsgeschichte des politischen Zionismus vor. Verwiesen wird zum Beispiel auf die Bemühungen Theodor Herzls, Deutschland für die Unterstützung des zionistischen Projekts in Palästina gegenüber dem Osmanischen Reich zu gewinnen. Dabei wird die sympathisierende Haltung des deutschen Kaisers und einiger deutscher Politiker

gegenüber Herzl und seinem Anliegen herausgestellt; es wird aber auch deutlich gemacht, dass die Argumente des Begründers des politischen Zionismus letztlich nicht ausreichen, den Kaiser und die deutsche Regierung von seinem Plan zu überzeugen.

Aus naheliegenden Gründen gehen diejenigen Schulbücher der drei Bildungssektoren, die sich mit dem Themenkreis Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Shoah beschäftigen, am umfangreichsten auf die deutsche Geschichte ein. In den vier Büchern des staatlich-allgemeinen Bildungssektors zur relevanten Lehrplaneinheit beschäftigt sich der größte Teil – zwischen 220 und 303 Seiten – mit Deutschland zwischen 1919 und 1945, wobei der Schwerpunkt auf der Zeit des Nationalsozialismus liegt und die Geschichte der Weimarer Republik auf nur wenigen Seiten behandelt wird. Da in den Schulbüchern wie im Unterricht kaum zwischen der Thematik des Holocaust im allgemeinen Sinne und der spezifischen Rolle der Deutschen getrennt wird und beides für die Schüler eine Einheit bildet, sollen im Folgenden die Befunde zur Deutschlanddarstellung im Hinblick auf die Zeit des Nationalsozialismus und einige zentrale Befunde zur Darstellung des Holocaust nebeneinander aufgeführt werden.

Die vier untersuchten Oberstufen-Schulbücher des staatlich-allgemeinen Bildungssektors sind gemäß den Vorgaben des Lehrplans weitestgehend einheitlich gegliedert. Der erste Teil zum Thema »Totalitarismus und Holocaust« ist der Behandlung des Aufstiegs und der Wirkmechanismen totalitärer Regime gewidmet. Die Darstellung soll dazu beitragen, die Art und Weise der Umsetzung extremer Ideologien wie des Kommunismus, des Faschismus oder des Nationalsozialismus zu verstehen. Es wird zwischen den drei Regimen unterschieden und darauf verwiesen, dass nur der Nationalsozialismus den Rassismus als politisches Prinzip anwandte und unter seinem Vorzeichen einen systematischen Massenmord an Millionen Menschen beging. Im zweiten Teil der Bücher werden die Veränderungen in Europa in der Zwischenkriegszeit behandelt. Hier geht es um das Erstarken nationaler Bewegungen, um die internationalen Spannungen und den wechselnden Status nationaler Minderheiten, insbesondere der Juden, in Europa und in den Ländern des Islam. Der dritte und zentrale Teil der Bücher beschäftigt sich mit dem Nationalsozialismus, mit der Besonderheit des nationalsozialistischen Antisemitismus, mit dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust. Das Thema wird chronologisch behandelt. Zunächst

werden die Ursachen für den Aufstieg der NSDAP bis zu ihrer Machtkonsolidierung und die Maßnahmen der Nationalsozialisten gegen die deutschen Juden geschildert. Anschließend werden die Außenpolitik des Dritten Reichs und die Gründe für den Ausbruch des Zweiten Weltkriegs behandelt. Dabei wird auch auf die Politik der Nationalsozialisten in den von ihnen besetzten Ländern eingegangen. Die folgenden Kapitel aller vier untersuchten Bücher beschäftigen sich – vor dem Hintergrund des Kriegsgeschehens – mit der Konzentration und Ghettoisierung der Juden in Polen, der Genese der »Endlösung« und der Vernichtung der Juden, wobei auch auf die Formen jüdischen Widerstands eingegangen wird. Dieser Teil endet mit einer Beschreibung von Rettungsversuchen sowie jüdischen und nichtjüdischen Reaktionen angesichts der Vernichtung sowie einer Darstellung des Schicksals der europäischen Holocaustüberlebenden.

Die Weimarer Republik wird in den israelischen Schulbüchern der Sekundarstufe II des allgemeinen Bildungssektors im Vergleich zu den Befunden von 1985 unverändert im Kontext von Nationalsozialismus und Holocaust behandelt. Strukturell-chronologisch entsteht hierdurch ein irreführender Eindruck, indem der Weimarer Republik kein eigener Platz in der Geschichte zugewiesen wird und sie als eine Art »Vorgeschichte« des Nationalsozialismus erscheint. Jedoch wird unter inhaltlichem Gesichtspunkt die Eigenständigkeit dieser – wenn auch kurzen – Epoche deutscher Geschichte deutlich gemacht. Die Darstellung im Autorentext und der Einsatz von Text- und Bildquellen konzentrieren sich nicht nur auf die strukturellen Probleme und Krisen der Weimarer Republik. Auch die Chancen der Weimarer Republik in den Anfangsjahren und die (begrenzte) Stabilisierung der politischen Situation um die Mitte der 1920er Jahre werden thematisiert. Zumeist geht somit aus den Darstellungen hervor, dass die erste Demokratie auf deutschem Boden nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt war. Auf diese Weise wird die grundsätzliche Offenheit auch der deutschen Geschichte zum Ausdruck gebracht. Ausführlich gehen die Schulbücher zudem auf die Situation der Juden in Deutschland zwischen den Weltkriegen ein; dabei werden mit Politikern wie Rosa Luxemburg oder Walter Rathenau deutsche Juden auch als aktive Gestalter deutscher Geschichte gezeigt.

Der Thematik entsprechend wird in den relevanten Schulbüchern aller drei staatlichen Bildungssektoren das Deutschland der Jahre 1933 bis 1945

in einem äußerst negativen Licht gezeigt. Dabei ist die Sprache der Schulbuchautoren jedoch professionell, sachlich und nicht polemisch; sie konzentriert sich auf die Wiedergabe von Informationen und Tatsachen und ist weitgehend emotionsfrei. Die Deutschen werden in der Regel als »Nazis« bezeichnet; Deutschland und seine Führung erscheinen als »Nazideutschland«¹⁸, »nationalsozialistischer Staat«, »Nazi-Politik«, »Nazi-Führung«, »nationalsozialistische Herrschaft«. Auch die stärksten Charakterisierungen des Dritten Reichs und seiner Bevölkerung sind vergleichsweise sachlich-wissenschaftlich (z. B.: »verbrecherischer totalitärer Staat«, »die verbrecherischen Taten der Nazideutschen«). Selten finden sich Essentialisierungen wie »Herrschaft des verbrecherischen Bösen«. Alle Überschriften sind sachlich, ohne Fragezeichen, selbst bei dem Thema der sogenannten »Endlösung« (z. B. »Der Mord an den Juden in der Sowjetunion«, »Die ›Endlösung‹ – Die systematische Ermordung des jüdischen Volkes«, »Die Stufen der ›Endlösung‹«, »Die Wannsee-Konferenz«). Feststellbar ist das Bemühen der Autoren, keine grauerregenden Zeitzeugenaussagen als Quellenmaterial zu benutzen. Auch ein Einsatz besonders grausamer Fotodokumente wie etwa von Leichen Ermordeter ist nicht festzustellen. In allen Büchern wird in Text und visuellen Repräsentationen ein breites Spektrum der deutschen Bevölkerung dargestellt: Neben Adolf Hitler und anderen prominenten Mitgliedern der NS-Führung werden auch Wehrmachtskommandeure und Soldaten im Feld gezeigt und ihre Aussagen in Textquellen wiedergegeben; darüber hinaus kommen in Text und Bild auch einfache Leute – Frauen, Männer und Jugendliche – vor. Darüber hinaus werden nichtjüdische Deutsche gezeigt, die von den Nazis verfolgt wurden oder die dem System und seinen Zwängen widerstanden, indem sie z. B. Juden retteten wie etwa der »Gerechte unter den Völkern« Oskar Schindler. Im Hinblick auf die Opfer nationalsozialistischer Verfolgung nehmen die Schulbücher nicht nur Bezug auf die Juden, sondern es wird auf alle Gruppen verwiesen, die unter den Nazis oder ihren Kollaborateuren litten, wie etwa politisch Verfolgte, kirchliche Würdenträger, Roma und Sinti,

18 Im Hebräischen wird zumeist das kürzere Adjektiv *natzi* statt *natzial-sotzialisti* zur Wiedergabe des deutschen Begriffes »nationalsozialistisch« verwandt. *Germaniya hanatzit* kann somit sowohl als »Nazideutschland« als auch als »das nationalsozialistische Deutschland« gelesen werden.

Homosexuelle, die Opfer des Euthanasie-Programms sowie die Bevölkerungen in den Ländern unter deutscher Besatzung. Auf diese Weise werden israelische Lernende mit der verbrecherischen Komplexität des Naziregimes bekannt gemacht, das alle diejenigen verfolgte, die nicht zu seinem Bild der »Volksgemeinschaft« passten. In allen Darstellungen wird jedoch die historische Singularität des Völkermordes an den Juden betont.

In den Schulbüchern, die sich mit dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust beschäftigen, werden zentrale Fragen zum Verhalten der Deutschen in dieser Zeit aufgeworfen. Im Hinblick auf die Frage, in welchem Maße die deutsche Bevölkerung als Mittäter in Erscheinung trat und wer die Mörder und ihre Komplizen waren, verweisen die Autoren auf die zentralen Verantwortlichen, aber auch auf die Mitverantwortlichen für die Verfolgung der Juden und den Völkermord. Sie führen ausgewählte Beispiele für die antijüdische Politik in Deutschland nach 1933 auf: die Entrechtung, gesellschaftliche Diskriminierung, soziale Isolierung und Enteignung der Juden, um hierdurch kenntlich zu machen, dass sich die Verfolgung der Juden im Dritten Reich lange vor dem systematischen Massenmord und vor aller Augen ereignete. Dabei wird auch auf die Proteste einiger weniger Deutscher und die wenigen Versuche in der deutschen Bevölkerung verwiesen, den Juden Hilfe zu leisten. Die Leser der Bücher werden mit neueren Forschungsergebnissen bekannt gemacht, die zeigen, dass viele Deutsche an den Verbrechen und an der »Endlösung der Judenfrage« beteiligt waren, nicht etwa nur die Naziführung und SS-Männer, sondern auch die Wehrmacht, die Ordnungspolizei, die Zivilverwaltung und Beamte verschiedener Ministerien (z. B. Innen-, Außen-, Justizministerium, Reichsministerium für die besetzten Ostgebiete, Rasse- und Siedlungshauptamt).

Im Hinblick auf die Frage, ob der mörderische Antisemitismus in den Deutschen verwurzelt war, wird aufgezeigt, dass sich die Brutalität und die Unmenschlichkeit der Täter nur mittels eines irrationalen Faktors erklären lassen – mit einem abgrundtiefen Hass gegen Juden, der sich aus dem extremen Antisemitismus der Nationalsozialisten speiste. Dies wird umso deutlicher angesichts der in den Büchern gezeigten Tatsache, dass selbst vor dem Hintergrund der Niederlagen an allen Fronten die Nazis die Vernichtung des jüdischen Volkes unbeirrt bis zur Kapitulation Deutschlands fortsetzten.

Hinsichtlich der Frage, ob der Völkermord an den Juden von vornherein

geplant gewesen sei, oder ob es erst im Laufe des Krieges zu einer Zuspitzung der Radikalität kam, die mit einem stetigen Sinken der Hemmschwelle und einer abnehmenden Zügelung der Aggressionen einherging, werden in den Schulbüchern unterschiedliche Antworten gegeben. Es werden drei zentrale Interpretationen israelischer und ausländischer Historiker aufgezeigt: die intentionalistische Lesart (der Holocaust war von Anfang an beabsichtigt), die funktionalistische Lesart (unterschiedliche Gegebenheiten vor Ort waren ausschlaggebend für die radikale Zuspitzung der Vernichtungsmaßnahmen) sowie eine Lesart, welche diese beiden wissenschaftlichen Erklärungsansätze kombiniert.

Die auf die Frage auf die Mitwisserschaft der deutschen Bevölkerung gegebene Antwort lautet: In Deutschland wussten sehr viele Menschen über den systematischen Massenmord an den Juden Bescheid, neben den eigentlichen Mördern auch deren Familienangehörige, etwa aus der Feldpost von Soldaten, die Ausführende oder Zeugen von Erschießungen waren.

In den Schulbüchern wird der Beschreibung des Schicksals jüdischer Kinder und Jugendlicher während der Shoah viel Raum gegeben, um den Schülern die Thematik über ihre Alltagswelt zu erschließen und so die Lage ihrer Altersgenossen im Holocaust zu vergegenwärtigen. Dies geschieht durch Autorentexte über das Leben von Kindern und Jugendlichen in jener Zeit, über persönliche Tagebücher, Gedichte, Zeichnungen und Fotografien verfolgter jüdischer Jugendlicher. Arbeitsaufträge fordern dazu auf, sich mit den Dilemmata auseinanderzusetzen, denen sich Kinder und Jugendliche angesichts von Verfolgung und Vernichtung gegenübersehen, um sich die Schwierigkeiten ihrer Existenz zu vergegenwärtigen.

Die Schulbücher beschäftigen sich ausgiebig mit den unterschiedlichen Handlungsstrategien, zu denen Juden angesichts der Maßnahmen griffen, denen sie sich von Seiten der Nationalsozialisten und ihrer Kollaborateure in ganz Europa ausgesetzt sahen. Dabei wird je nach Zeit und Region zwischen möglichen Handlungsoptionen unterschieden. Der Bogen reicht von der Selbstorganisation und Emigration deutscher Juden bis hin zu den Versuchen nordafrikanischer Juden, sich den Verfolgungen der deutschen Besatzer und ihrer Kollaborateure zu entziehen, von der schwierigen Gestaltung des Alltagslebens und dem organisierten bewaffneten Widerstand in den Ghettos bis hin zu den zahlreichen Juden, die sich den alliierten Truppen im Kampf gegen Deutschland anschlossen. Die Darstellung in den

Schulbüchern zeigt die Juden somit nicht nur als Opfer, sondern auch als eine aktive Gemeinschaft, die unter fast unmöglichen Bedingungen das Heft des Handelns selbst in die Hand nahm.

In der 11. und 12. Klasse fokussieren die Schulbücher entsprechend dem Lehrplan auf den Kampf um die Errichtung des Staates Israel und auf einige ausgewählte Themen im Zusammenhang mit seiner Geschichte. Der Schwerpunkt liegt auf den Geschehnissen im Nahen Osten, hingegen werden Themen wie der Kalte Krieg und der Wiederaufbau in Europa nach dem Zweiten Weltkrieg nur dann behandelt, wenn sie für die zentrale Thematik – der Staat Israel und seine Gestaltung – eine Relevanz besitzen. Hieraus erklärt sich, warum Deutschland in den betreffenden Schulbüchern nur sporadisch und unter sehr eingeschränkten Aspekten erwähnt wird, die insbesondere die Frage der Holocausterinnerung und den öffentlichen Umgang mit ihr in Israel berühren, wie etwa die israelische Gesetzgebung im Kontext der Ahndung der Verbrechen der Nazis und ihrer Kollaborateure (Kastner-Prozess), der Eichmann-Prozess, die öffentliche Diskussion in Israel um die Entschädigungszahlungen aus Deutschland sowie das Massaker an den israelischen Sportlern in München 1972. In allen Fällen sind die Bezugnahmen auf Deutschland sehr marginal. Z. B. ist die Perspektive auf den Eichmann-Prozess durchgehend jüdisch; es geht um seine Wirkung auf die israelische Öffentlichkeit. Wenn Nachkriegsdeutschland erwähnt wird, so erscheint es als das »westliche, demokratische Deutschland«, eine Kennzeichnung, die deutlich zwischen dem Dritten Reich, der als totalitär markierten DDR und der als demokratisch charakterisierten Bundesrepublik unterscheidet. Auf diese Weise wird dem Schüler die klare Unterscheidung zwischen Deutschland während der Naziherrschaft und den beiden deutschen Staaten nach dem Krieg nahegebracht und einer Dämonisierung Deutschlands entgegengewirkt. Festzuhalten ist jedoch auch, dass es in den genannten Kapiteln keinerlei Bezugnahmen auf den Wiederaufbau Deutschlands nach dem Krieg, auf die Rolle beider deutscher Staaten im Kalten Krieg sowie auf die Ereignisse gibt, die zur Wiedervereinigung Deutschlands führten.

Empfehlungen

1. Schon in den Empfehlungen der ersten Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission von 1985 hieß es auf S. 22: »Es ist angemessen und wünschenswert, bei der Darstellung der deutschen Geschichte die Zusammenhänge vom Mittelalter bis zur Gegenwart zu verdeutlichen und eine Sichtweise zu vermeiden, die die deutsche Geschichte notwendig im Nationalsozialismus kulminieren lässt. Das Ende des Zweiten Weltkrieges kann nicht als Schlusspunkt der deutschen Geschichte betrachtet werden. Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik sollten Gegenstand der Behandlung in den Schulbüchern sein.« Diese Empfehlung hat weiterhin Gültigkeit, mit der selbstverständlichen Ergänzung, dass die Geschichte des wiedervereinigten Deutschland nach 1990 ebenfalls in den Schulbüchern aller drei Bildungssektoren behandelt werden sollte.
2. Bei der Darstellung der deutschen Nationalbewegung sollten deren emanzipative und liberale Momente insbesondere in ihrer Frühphase stärker herausgestellt werden, als dies bisher geschieht, wobei die integralen und ethnischen Aspekte des deutschen Nationalismus nicht negiert werden sollen. Bei der Darstellung der Reichseinigung »von oben« durch Bismarck sollten deterministische Implikationen im Sinne eines »deutschen Sonderwegs« vermieden werden.
3. Hinsichtlich der Darstellung der Weimarer Republik wird empfohlen, die Geschichte der ersten deutschen Demokratie chronologisch-strukturell eigenständig und nicht zwingend im Kontext des Aufstiegs der Nationalsozialisten zur Macht zu behandeln. Wünschenswert wäre die Einbeziehung breiterer sozial- und kulturgeschichtlicher Kontexte, um auch dadurch die Besonderheiten dieser ersten deutschen Demokratie herauszustellen.
4. Bei der notwendigen Einbeziehung der Geschichte Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg in die Darstellung sollten insbesondere folgende Geschehnisse und historische Prozesse in israelischen Geschichtsschulbüchern Beachtung finden:
 - a) die Auseinandersetzung in der Bundesrepublik Deutschland mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und die Gestaltung der Erinnerungskultur in Deutschland,

- b) die Nachkriegspolitik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den ehemaligen Kriegsgegnern in West- und Osteuropa unter den Bundeskanzlern Konrad Adenauer und Willy Brandt,
 - c) die Gestaltung der Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Staat Israel vor dem Hintergrund des besonderen Verhältnisses zwischen den beiden Staaten und Völkern, wobei vor allem auch das zivilgesellschaftliche Element in den Beziehungen – so auch die Geschichte des gewerkschaftlichen und des Jugendaustausches zwischen beiden Ländern – zu betonen ist,
 - d) die Geschichte der deutschen Wiedervereinigung 1989/90 vor dem Hintergrund der deutschen Teilung nach dem Zweiten Weltkrieg und der unterschiedlichen Entwicklung der beiden deutschen Staaten,
 - e) die Rolle Deutschlands bei der europäischen Einigung
5. Die Kommission ist sich der Tatsache bewusst, dass die Schulbuchinhalte aus den israelischen Lehrplänen abgeleitet sind. Aufgrund durchdachter Erwägungen beschäftigt sich der israelische Lehrplan nicht mit der jüngsten Zeitgeschichte, sondern ausschließlich mit Ereignissen, die bis zu Beginn der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts geschehen sind. Angesichts dieser Beschränkungen wird empfohlen, der Behandlung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg auch in den Lehrplänen breiteren Raum zu geben und die Geschichte der beiden deutschen Staaten und ihrer Wiedervereinigung zu behandeln. Dies sollte im Rahmen einer zukünftigen Neufassung der Lehrpläne geschehen.
6. Empfohlen wird ebenfalls die Erarbeitung von Unterrichtsmodulen über die deutsch-israelischen Beziehungen im Rahmen des erweiterten Geschichtsunterrichts in der Oberstufe des allgemeinen staatlichen Sektors (Thema: »Die ersten Jahrzehnte des Staates Israel«). Diese Module sollen sich mit der Entstehung und Entwicklung der Beziehungen zwischen den beiden Staaten und ihrem besonderen Verhältnis zueinander beschäftigen. Ein weiteres erkenntnisförderndes Thema für den israelischen Geschichtsunterricht wäre die Behandlung der Ereignisse, die zur Wiedervereinigung Deutschlands führten.

II. Geographieschulbücher

Die Darstellung Israels in deutschen Geographieschulbüchern und Atlanten

Fast alle der über 150 eingesehenen Geographieschulbücher des Samples erwähnen Israel; damit ist Israel in den Schulbüchern nahezu jeder Jahrgangsstufe und Schularart vertreten. Hinsichtlich des Umfangs der Darstellungen sind hierbei jedoch große Unterschiede zu konstatieren. Eine zusammenhängende, mehrseitige thematische Darstellung Israels mit ausführlichen Texten, Fotos, Karten und anderweitigen Materialien findet sich nur in etwa einem Fünftel der eingesehenen Bücher, hier insbesondere in denen der Jahrgangsstufe 7/8, aber auch in der gymnasialen Oberstufe. Der Umfang der Darstellung bewegt sich dabei von einer Seite bis hin zu Kapiteln von acht Seiten. Daneben erscheint Israel in einer Vielzahl unterschiedlichster knapper Bezüge. Allein in der eingesehenen Stichprobe wird Israel in 210 thematischen Karten und 196 anderweitigen grafischen Darstellungen aufgeführt.

Unter den zusammenhängenden, mehrseitigen Darstellungen konzentriert sich die Behandlung Israels auf drei thematische Schwerpunkte: 1. den Nahostkonflikt, 2. die Wasserproblematik im Sinne des Konflikts um Wasser, und 3. die modernen Bewässerungstechniken in der Landwirtschaft. Diese Themen sind über alle Jahrgangsstufen und Schularten ab der Jahrgangsstufe 7/8 hinweg anzutreffen. Die enge inhaltliche Verzahnung der drei Themenschwerpunkte dokumentiert sich u. a. darin, dass in vielen Schulbüchern die Wasserproblematik *und* der Nahostkonflikt, häufiger auch die Wasserpro-

blematik *und* Bewässerungstechniken behandelt werden – in einigen Büchern auch alle drei Aspekte. Diese Verschränkung der Aspekte tritt umso stärker zutage, je aktueller die Bücher sind, wobei das Konfliktthema immer mehr in den Vordergrund tritt.

Während in der Sekundarstufe I und insbesondere in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 die Behandlung Israels überwiegend im Rahmen eines übergeordneten Kapitels zum »Orient« bzw. Nahen Osten erfolgt und hier die Kapitelüberschriften bereits hervorheben, dass es sich um einen Konfliktraum handelt (z. B. »Naher und Mittlerer Osten – ein Raum voller Spannungen« oder »Konfliktregion Orient«), wird Israel in der Sekundarstufe II vorrangig in Kapiteln zu übergeordneten allgemeingeographischen Fragestellungen wie z. B. »Ressourcen – Nutzung, Gefährdung und Schutz«, »Landwirtschaft in verschiedenen Ökozonen« oder »Wechselwirkungen von natürlichen Systemen und menschlichen Eingriffen« thematisiert.

Neben der ausführlichen Darstellung im Rahmen der drei genannten thematischen Schwerpunkte wird Israel in einigen wenigen Schulbüchern in kürzeren Textpassagen bis hin zu einer Seite unter naturräumlichen, wirtschaftlichen oder touristischen Zusammenhängen behandelt. So finden sich vereinzelt Absätze zu Tel Aviv als High-Tech-Standort oder zur Bedeutung des Toten Meeres. Knappe Bezüge zu Israel werden darüber hinaus in einer Vielzahl von Karten, Statistiken, Diagrammen und Illustrationen hergestellt. Das Spektrum reicht dabei von der Nennung naturräumlicher Besonderheiten des Landes in Jahrgangsstufe 5/6 über vielfältige thematische Karten, Fotos und Diagramme z. B. zur Verbreitung der Weltreligionen, zu den Klimadaten Israels oder zur stadtgeographischen Gliederung Jerusalems in der Jahrgangsstufe 7/8 bis hin zu Quellentexten, Statistiken und Diagrammen wie z. B. zum Human-Development-Index, zur Anzahl der Internet-Nutzer weltweit oder zum globalen Wasserbedarf in der Jahrgangsstufe 9/10 und der gymnasialen Oberstufe.

Die Schulbuchkapitel, die unter Überschriften wie »Pulverfass Naher Osten« oder »Konfliktregion Nahost: Der Palästina-Konflikt« den Nahostkonflikt thematisieren, beschränken sich in der Regel auf einen knappen historisch-chronologischen Abriss des Konflikts, ergänzt durch Karten, Abbildungen und Arbeitsaufträge. Die Perspektiven wechseln häufig, so dass Israel und die Palästinenser/Araber abwechselnd als Aggressoren bzw. Opfer erscheinen. Die Bemühungen um Friedenslösungen werden in der

Regel aufgezeigt. Allerdings werden, da in den Visualisierungen und Texten die territoriale Perspektive dominiert, konkurrierende Raumannsprüche stark auf die Präsentation von Gegensätzen ausgerichtet und damit auf Konfliktperspektiven verengt. Dies zeigt sich vor allem am Beispiel Jerusalems, das in der Differenz von (jüdischem) West- und (arabischem) Ostjerusalem präsentiert wird (unterschiedliche Infrastrukturen, Rechtsverhältnisse und Ressourcenzugänge). Andere Aspekte der Stadt (z.B. Administration, Ökonomie, Ökologie) geraten dabei außer Acht. Die Bedeutung Jerusalems für die drei monotheistischen Religionen wird betont, häufig verbunden mit der – expliziten oder impliziten – Schlussfolgerung, dass keine Religion/Ethnie exklusiven Anspruch auf die Stadt erheben darf. Generell ist anzumerken, dass der knapp bemessene Umfang der relevanten Kapitel (in der Regel ein bis zwei Doppelseiten) nicht ausreicht, um der Komplexität des Nahostkonflikts in seinen historischen und aktuellen Dimensionen auch nur annähernd Genüge zu tun.

Im Rahmen der Darstellung des Konflikts um Wasser sind die Ressourcenknappheit und die damit einhergehende Verteilungsproblematik die bestimmenden Motive. Typische Kapitelüberschriften sind »Kampf um Wasser«, »Konfliktstoff Wasser« oder »Wasser ist Macht«. Durch Gegenüberstellungen von Wasserverfügbarkeit und Wassernutzung in Israel, in der Westbank und in den Nachbarstaaten wird über genuin erdkundliche oder humangeographische Fragestellungen in diesen Seitenaspekt des Nahostkonflikts eingeführt. Häufig geht es um die strategische Bedeutung der Jordananzuflüsse und ihrer Beherrschung, die extensive Nutzung des Jordanwassers oder der Wasserreservoirs der Westbank durch Israel. Mit einem ökologischen und verdeckt moralischen Impetus wird in einigen Texten auf eine vermeintliche Wasserverschwendung in Israel angesichts der Wasserknappheit in der Region oder angesichts des erschwerten Zugangs zur Ressource Wasser in den Palästinensergebieten verwiesen. Gleichzeitig – und in einem gewissen Gegensatz zur vorgenannten Darstellungsweise – wird Israel als ein Land gezeigt, das sich der Notwendigkeit einer gerechten Wasserverteilung durchaus bewusst ist und sich auf diesem Gebiet um Kompromisse und Zusammenarbeit mit seinen Nachbarn bemüht, während es gleichzeitig auf technologischem Wege Lösungen für das Problem der Wasserknappheit findet. Zur Illustration und Erarbeitung des Themas Wasserproblematik werden in aktuelleren Schulbüchern anstelle

von Israel häufig andere regionale Beispiele, wie z. B. die Türkei und Syrien, gewählt.

In einem gewissen Gegensatz zur auf den Ressourcenkonflikt fokussierten Präsentation steht die Darstellung eines sorgsam und verantwortungsvollen Umgangs mit Wasser im agrarischen Sektor. Weist die Darstellung Israels im Kontext des Nahostkonflikts und des Konflikts um Wasser oft israelkritische Konnotationen auf, so ist die Präsentation des Landes im Kontext des Themas Bewässerungsmethoden in der Landwirtschaft überwiegend positiv. Israel wird als ein hochentwickeltes Land gezeigt, das mittels technischer Innovationen und eines um Ressourcenschonung bemühten verantwortungsvollen Umgangs mit Wasser nicht nur landwirtschaftliche Höchstleistungen in einer (semi-)ariden Region vollbringt, sondern gleichzeitig der regional ungleichen Verteilung entgegensteuert und die ökologischen Probleme wie z. B. die Bodenversalzung in den Griff bekommt. Überschriften wie z. B. »Der Negev – durchdacht bewässert« unterstreichen die positive Konnotation dieser Thematik. In diesen Kapiteln und Unterkapiteln geht es zum Beispiel um die Tropfbewässerung in der Wüste, die Kinneret-Negev-Wasserleitung, um Wasserentsalzungsanlagen oder effektive Folientunnel und Gewächshäuser. Die ausgewogene und mehrperspektivische Behandlung des Themas ist hervorzuheben, doch könnte bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck entstehen, dass Israel zwar ein modernes, aber doch vor allem agrarwirtschaftlich geprägtes Land ist.

Hinter den oben angeführten Schwerpunktthemen bzw. inhaltlichen Darstellungsweisen Israels stehen bestimmte narrative Strukturen bzw. geographische Modelle. Idealtypisch lassen sich vier Narrative unterscheiden, mit denen und durch die Israel im untersuchten Sample von deutschen Schulbüchern dargestellt wird: das länderkundliche Narrativ, das Kultur-erdteil-Narrativ, das Modernisierungs-Narrativ und das Konflikt-Narrativ. Die verschiedenen Narrative entsprechen aufeinanderfolgenden Entwicklungsphasen der Geographie; sie ziehen typische In- und Exklusionen sowie Modi der Verknüpfung des als wissenswert erachteten Stoffes nach sich. Da ihre Verwendung nicht notwendig mit bestimmten Schulbuchreihen oder Verlagen korreliert, finden sich oft – je nach Unterrichtseinheit – nacheinander verschiedene Narrative in einem Schulbuch. Diese Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen führt in der Darstellung Israels zu widersprüchlichen

Aussagen; besonders eindrücklich lassen sich die entstehenden Widersprüche am Beispiel der Wasserproblematik verfolgen.

Gravierende Schwierigkeiten ergeben sich durch das in den untersuchten Schulbüchern dominant angewandte Kulturerdteil-Narrativ. Der diesem Narrativ zu Grunde liegende Ansatz gehört seit vielen Jahren zu den am meisten kritisierten Konzepten in der deutschsprachigen Schulgeographie. Er unterteilt die Erde in insgesamt 10 als homogen erscheinende Teile mit angeblich einheitlicher »Kultur«, wobei Kultur als stabile Eigenschaft des Raumes erscheint und Kulturerdteile als linienhaft abgrenzbare Entitäten repräsentiert werden. In einem quasi als Container vorgestellten »Kulturerdteil Orient« oder gar »arabischen Raum« muss Israel unter kulturellen, religiösen oder ethnischen Gesichtspunkten zwangsläufig als ein Fremdkörper erscheinen. Dies hat wiederum zur Konsequenz, dass sich sachliche Fehler einschleichen und es bei einer ansatzimmanent produzierten islamfreundlichen bzw. pro-arabischen Haltung zu verschiedenen Formen einseitiger und verzerrter Darstellung kommt. Insbesondere die Verbindung von Kulturerdteil- und Konflikt-Narrativ birgt die Gefahr, dass Israel aus dieser Perspektive teils latent, teils manifest als Aggressor und ökologisch unverantwortlich handelnder Staat dargestellt wird. Dies hat zur Folge, dass die Autoren anscheinend ansatzimplizit dazu tendieren, das Land aus der Region herauszuschreiben, was sich sowohl textlich als auch in visuellen Darstellungen manifestieren kann. Begriffsreihen und dazugehörige Aufgabenstellungen erzeugen einen Eindruck von Israel als einem bellizistischen, konfliktverursachenden Problemland.

Ebenso zu kritisieren ist eine auf Dichotomien fokussierende Sprache in den Kapiteln zum Nahostkonflikt oder zur Wasserproblematik. Normative oder emotionalisierende Formulierungen sollen offensichtlich dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu erregen, doch läuft eine solche Vorgehensweise Gefahr, das Schülerurteil in einer bestimmten Richtung zu lenken bzw. eine deterministische Lesart des Konflikts zu bestärken. Dies gilt für Kapitelüberschriften wie »Pulverfass Naher Osten« oder »Kampf um ›Heiliges Land‹«, für Quellentexte, die z. B. mit »Allmacht des Terrors« überschrieben sind, aber auch für Arbeitsaufträge, die im Zusammenhang mit einer knappen Darstellung im Autorentext z. B. dazu auffordern, zu erklären, »warum sich die Menschen in dieser Region seit Jahrhunderten bekämpfen« und zu diskutieren, wie sich der Konflikt lösen

lässt. Darüber hinaus ist mitunter eine fehlende Sorgfalt beim Umgang mit Begriffen festzustellen. So wird der Begriff »Palästina« häufig nicht nur als historisch-geographischer Begriff zur Bezeichnung einer bestimmten Region oder etwa im Sinne des britischen Mandatsgebiets bis 1948 verwendet, sondern auch in aktuellen Bezügen als allgemeine Bezeichnung für das den Staat Israel und die Palästinensischen Autonomiegebiete umfassende Gebiet.

Während in den Kapiteln zur Bewässerungsthematik neben einzelnen illustrierenden Fotos (z. B. Weinpflanzler im Negev, Folientunnel, Bewässerungskulturen) vor allem Klimadiagramme, Tabellen und schematische Darstellungen erscheinen, die die Überwindung widriger natürlicher Gegebenheiten durch Ingenieurskunst dokumentieren – ein häufig gedrucktes Schema zeigt z. B. das Höhenprofil der Kinneret-Negev-Wasserleitung –, stehen in den Kapiteln zum Nahostkonflikt fotografische Abbildungen oder Karikaturen im Vordergrund. Eine massenmediale Prägung lässt sich in der Wiedergabe von Fotografien erkennen, die Gewalthandlungen auf stereotype Weise darstellen (Steinwerfer gegenüber bewaffneten Soldaten), zerstörte Häuser im Gazastreifen oder die israelischen Sperranlagen zeigen. Das Motiv von Klagemauer und Felsendom erscheint häufig, um die räumliche Nähe der beiden Heiligtümer zu verdeutlichen und das sich aus den konkurrierenden Ansprüchen zweier Religionen ergebende Konfliktpotential zu evozieren. Den dennoch vorhandenen Friedenswillen in beiden Bevölkerungen soll ein häufig gezeigtes Bild illustrieren, das laut Bildunterschrift eine gemeinsame Friedensdemonstration israelischer und palästinensischer Jugendlicher zeigt.

Neben insgesamt 88 Karikaturen und Fotografien, die auf den ausschließlich Israel behandelnden Seiten der untersuchten Schulbücher abgedruckt werden, umfasst das eingebundene Kartenmaterial insgesamt 39 Karten. Da sich 10 Karten mehrfach abgedruckt finden, besteht das Gesamtkorpus aus 21 verschiedenen Karten. Hinzu kommen weitere 12 Karten in beiden untersuchten Atlanten. Abgesehen von Einzelkarten zu Oberflächenformen, der Verteilung von Kibbuz-Siedlungen sowie zum Toten Meer und der innerstädtischen Gliederung von Jerusalem überwiegen sowohl in den Schulbüchern als auch in den Atlanten Karten(-folgen) zur Wasserproblematik und zum Nahostkonflikt. Die kartographischen Visualisierungen zur Wasserproblematik zeigen Israel als einen Staat, der die vor-

handenen knappen Ressourcen aufgrund von umfangreichen Infrastrukturleistungen gut verteilen und nutzen kann sowie durch Wissenschaft und Technik Probleme der Wasserversorgung auch zukünftig wird lösen können. Allerdings sind auf diesen Karten teilweise Projekte eingezeichnet, wie z. B. eine Wasserleitung aus der Türkei nach Amman, vom Mittelmeer zum Toten Meer oder der geplante Wassertransport aus der Türkei nach Israel bzw. vom Nil nach Israel, die zwar als theoretische Optionen erörtert, aber nie in die Tat umgesetzt wurden.

Die Karten, die sich sowohl in Schulbüchern als auch in Atlanten mit der Territorialentwicklung Israels beschäftigen, kombinieren in der Regel Aussagen zur Entwicklung der Staatsgrenzen mit Aussagen zur Verbreitung jüdischer Siedlungen, auch in den von Israel besetzten Gebieten. Eine Reihe von Karten ist sowohl in ihren historischen Aussagen als auch in ihren Überschriften ungenau; einige Territorialzuschreibungen wie z. B. der Golan als Teil des palästinensischen Territoriums sind schlicht falsch. Darüber hinaus ergeben sich Asymmetrien durch unterschiedliche Generalisierungen sowie unterschiedliche Verwendung von Symbolen; dies gilt insbesondere für Darstellungen, die israelische Aktivitäten in der Nutzung und Aneignung dieses Raumes durch kartensprachliche Hervorhebungen einseitig betonen.

Fazit

In deutschen Geographieschulbüchern erscheint Israel in einer Vielzahl thematischer Bezüge. Die ausführlichere Darstellung konzentriert sich dabei auf die beiden konfliktfokussierten Themen Nahostkonflikt und Wasserproblematik sowie auf das neutrale, von einer modernistischen Perspektive her beschriebene Thema Bewässerungstechniken in der Landwirtschaft, wobei in aktuelleren Schulbüchern im Zuge eines mehrperspektivischen Ansatzes eine Überschneidung mit dem Konflikt-Narrativ festzustellen ist. Die Behandlung Israels erfolgt durchgehend ansatzrelational; der gewählte disziplinspezifische Ansatz äußert sich direkt in der Art und Weise, wie Israel dargestellt wird. Herrscht im Rahmen des Modernisierung-Narrativs – welches sich vor allem in den Kapiteln zur Bewässerungsthematik niederschlägt – eine durchweg positive Darstellung des

Landes vor, so lässt das Kulturerdteil-Narrativ Israel eher als Fremdkörper denn als einen integralen Bestandteil des »Orients« erscheinen. Im Rahmen des Konflikt-Narrativs bemühen sich viele Autoren um eine ausgewogene, multiperspektivische und unparteiische Darstellung. Neben sachlichen, insgesamt gelungenen Darstellungen finden sich jedoch auch Fehler, einseitige Perspektivierungen und Verzerrungen. Der knappe, zur Verfügung stehende Raum lässt eine tiefere Auseinandersetzung mit der Komplexität des Themas nicht zu.

Auffallend ist, dass eine Vielzahl von Themenstellungen, unter denen eine fachspezifische Behandlung Israels denkbar wäre, in den Büchern – von vereinzelt Nennungen abgesehen – nicht auftaucht. Die Darstellung Israels als Einwanderungsland, die noch die erste Deutsch-Israelische Schulbuchkommission in den Schulbüchern der siebziger und achtziger Jahre vorfand, fehlt in den aktuellen Werken völlig. Ebenso wenig gehen die Schulbücher auf die deutsch-israelische Kooperation vor dem Hintergrund der besonderen Beziehungen zwischen beiden Ländern ein. Die Herausforderungen, vor die sich die israelische Wirtschaft und Gesellschaft durch die Globalisierung gestellt sehen, kommen in den Darstellungen nicht zum Tragen. Insgesamt gilt somit noch immer die Feststellung der ersten Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission von 1985, dass trotz einer überwiegend positiven Grundhaltung gegenüber Israel die in den Geographieschulbüchern dominierende Auswahl an Themen die Gefahr birgt, »beim Schüler das Bild eines Israel der Besonderheiten hervorzurufen und nicht das eines Landes mit tagtäglichen Bedürfnissen wie jedes andere«.

Empfehlungen

1. Eine einseitige Darstellung Israels als Brennpunkt fortgesetzten Konfliktgeschehens im Nahen Osten sollte vermieden werden. Stattdessen wird eine ausgewogenere Darstellung empfohlen, die Israel nicht nur im Kontext territorialer Konflikte oder als dominanten Faktor bei den Konflikten um Wasser zeigt, sondern die auf die besondere Stellung des Landes im Nahen Osten zum Beispiel unter historisch-geographischen, kulturellen, religiösen, demographischen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Aspekten verweist. Im historisch-geographischen Kontext

sollte Israel als ein Land dargestellt werden, das in relativ kurzer Zeit eine immense Entwicklung erfahren hat.

2. Es wird empfohlen, die Vielfalt der israelischen Wirtschaft und die Aufteilung zwischen Landwirtschaft und anderen Wirtschaftszweigen wie etwa dem Hightech-Sektor auf eine Weise darzustellen, die der modernen Entwicklung des Landes als »start-up nation« entspricht. Israel sollte stärker im Kontext globaler Wirtschaft erscheinen, wobei die herausgehobene Rolle des Landes in der Grundlagenforschung und seine innovativen Leistungen in Unternehmensbereichen wie Medizintechnik, Energienutzung oder den Neuen Medien Beachtung finden könnten. Unter Berücksichtigung der Lehrpläne bieten sich hierfür insbesondere jene Schulbuchkapitel an, die ökonomische Aspekte der Globalisierung beleuchten, wobei auch die Mitgliedschaft Israels in internationalen Organisationen wie etwa der OECD erwähnt werden könnte. In diesem Zusammenhang bietet sich auch eine Darstellung der deutsch-israelischen Kooperation in Forschung und Entwicklung, insbesondere in Zukunftsfeldern mit globalen Implikationen wie etwa der Umwelttechnologie, an.
3. Eine Darstellung, die die Entwicklung der israelischen Wirtschaft (etwa im Hightech-Sektor) in einen ausschließlichen oder vorrangigen Zusammenhang mit strategischen Interessen und militärischen Zielen des Staates Israel stellt, sollte vermieden werden, um einer Überzeichnung Israels als militärisch geprägter, bellizistischer Staat entgegenzuwirken.
4. Im Hinblick auf die curricular vorgegebene Behandlung semiarider Räume und ihrer Nutzung bietet sich das bereits in einigen Schulbüchern gewählte Vorgehen an, die innovativen technischen Mittel aufzuzeigen, mit denen Israel der Wasserknappheit in der Region begegnet. Dabei sollte jedoch eine Darstellungsweise vermieden werden, die den Eindruck erweckt, dass Israels Wirtschaft vorwiegend agrarisch geprägt sei. Neben modernen Bewässerungsmethoden in der Landwirtschaft sollte daher verstärkt auf weitere Projekte zur Trinkwassernutzung und -aufbereitung eingegangen werden, etwa auf neuere Entwicklungen im Bereich der Meerwasserentsalzung. Wie bei allen anderen Thematisierungen Israels sollte auch hier auf die Verwendung aktueller Daten geachtet werden.

5. Im Kontext der Darstellung kulturgeographischer Zusammenhänge im Nahen Osten sollte die Bedeutung des Landes als historisches Zentrum der drei abrahamischen Religionen und ihrer wechselseitigen Beziehungen herausgestellt werden. Dies sollte keinesfalls ausschließlich unter dem Aspekt ihrer konkurrierenden Ansprüche geschehen; anhand der Darstellung des Zusammenlebens im städtischen Raum – hier insbesondere Jerusalems – könnten stattdessen die kooperativen Elemente angesichts gemeinsamer sozialer, ökonomischer und ökologischer Herausforderungen im Vordergrund stehen.
6. Im Kontext der Behandlung globaler – historischer und gegenwärtiger – Migrationsströme bietet sich die Gelegenheit, Israel als ein Einwanderungsland zu zeigen, das im Laufe seiner Entwicklung bedeutsame Schritte bei der Aufnahme und gesellschaftlichen Eingliederung von Migranten aus allen Teilen der Welt unternommen hat.
7. Im Rahmen physisch-geographischer Lernkontexte empfiehlt es sich, noch mehr als bisher die naturräumlichen Besonderheiten Israels herauszustellen und einzigartige Landschaftsphänomene (z. B. Totes Meer, Erosionskrater des Negev) zu zeigen. Anhand der Darstellung von Naturschutzarealen in ariden Gebieten (z. B. En Gedi) kann Israel als Vorreiter bei der Erhaltung derartiger Naturräume gezeigt werden.
8. Suggestive, Krieg und Konflikt in den Vordergrund stellende Kapitelüberschriften wie »Pulverfass Naher Osten«, »Spannungsraum Orient« oder »Israel – Kampf ums Wasser« sollten vermieden werden, um das Schülerurteil nicht in Richtung einer einseitigen Beurteilung Israels als Konfliktstaat zu lenken. Vor allem im Kontext der kulturräumlichen Perspektive sollten Polarisierungen unterbleiben, die Israel als (einzig) Stör- und Konfliktfaktor innerhalb einer – oft orientalistisch überzeichneten – friedlich-exotischen, traditionell-islamisch geprägten Weltregion darstellen. Dies gilt bereits für die Anordnung und Betitelung relevanter Unterkapitel sowie insbesondere für Material- oder Begriffszusammenstellungen und die dazugehörigen Arbeitsaufträge.
9. Im Hinblick auf visuelle Repräsentationen Israels wird empfohlen, den Gestus der Illustrationen in den relevanten Schulbuchkapiteln zu überdenken. So sollte eine Verwendung von Fotografien oder Karikaturen vermieden werden, die einseitig Stereotype im Konfliktkontext transportieren. Die Darstellung Israels als modernes, demokratisches

und vielgestaltiges Land sollte ihren Niederschlag hingegen auch in Bildern und Illustrationen finden, die die natur- und sozialräumliche, kulturelle, gesellschaftliche und religiöse Vielfalt des Landes wieder spiegeln.

10. Besondere Sorgfalt ist bei der Verwendung der Bezeichnung »Palästina« angezeigt. Hier sollte klar zwischen dem historisch-geographischen Begriff für die Region und dem aktuellen politischen Begriff unterschieden werden. Korrekt ist die Bezeichnung der Region als »Palästina« für die Zeit bis zur Staatsgründung 1948. Für die Zeit danach sollte die Gesamtbezeichnung des Landes als »Palästina«, vor allem in Überschriften, vermieden werden; stattdessen sollten die exakten Bezeichnungen der Staaten und territorialen bzw. politischen Entitäten, wie sie im internationalen politischen Kontext geläufig sind, verwendet werden.
11. Ein sorgfältiges Vorgehen empfiehlt sich auch bei der kartographischen Darstellung Israels in Schulbüchern und Atlanten. Grundsätzlich, insbesondere bei Karten mit historischen Inhalten, ist neben der Korrektheit der Daten und der Angabe der Quellen des verwendeten Datenmaterials auf eine dem Karteninhalt entsprechende korrekte Beteiligungsbeschriftung, Legendenbeschriftung, Regionenbezeichnung und Grenzdarstellung zu achten. Mit Blick auf die häufig verwendeten Kartenfolgen zur Darstellung der Genese des Nahostkonflikts sollte Vollständigkeit in dem Sinne angestrebt werden, dass – gegebenenfalls durch weitere Karten – auch die Veränderungen in der Region aufgezeigt werden, die im Ergebnis von Verhandlungen und zwischenstaatlichen Abkommen zustande gekommen sind. Hinsichtlich der verwendeten Kartensprachen sollte hoher Wert auf Neutralität gelegt werden, speziell bezüglich der Farbgebung, der verwendeten Symbole und der durch Maßstabswechsel induzierten Stufungen in der Generalisierung. Asymmetrische Generalisierungen in einer Karte – speziell mit Bezug auf das israelische Staatsgebiet, die Westbank und den Gazastreifen – sind ebenso zu vermeiden wie eine einseitige Fokussierung auf den israelisch-palästinensischen Konflikt.

Die Darstellung Deutschlands in israelischen Geographieschulbüchern und Atlanten

Im Geographieunterricht in Israel haben sich in den letzten zehn Jahren Veränderungen ergeben, die in neuen Lehrplänen und neuen Lehrmaterialien (davon viele in digitaler Form) zum Ausdruck kommen. Die neuen Lehrpläne räumen ökologischen Themen breiten Raum ein, wobei der Schwerpunkt auf dem Wechselverhältnis von Mensch und Umwelt liegt. Sie sind auf aktuelle, relevante Beispiele ausgerichtet, die den Schülern natürliche und vom Menschen bedingte Prozesse im geographischen Raum vergegenwärtigen und dabei unter anderem gesellschaftliche, wirtschaftliche und geopolitische Themen und Dilemmata streifen. Im Unterschied zu früheren Lehrplänen sind die neuen Lehrpläne nicht mehr der regionalen Geographie verpflichtet. Abgesehen von Israel und dem Nahen Osten werden keine Regionen und Staaten dieser Erde gesondert behandelt. Breite Teile des Lehrplans sind übergreifenden geographischen Themen gewidmet, wobei zahlreiche Beispiele aus Israel und der ganzen Welt zur Veranschaulichung dieser Themen dienen. Die Geographielehrpläne für die Grundschule und die Mittelstufe sind für alle Schüler in Israel verbindlich. In der Oberstufe gibt es keinen Pflichtunterricht bzw. keinen Prüfungszwang im Fach Geographie.

In der Mittelstufe (Klassen 7 bis 9) fokussieren die Geographielehrpläne auf die folgenden Themen: Klasse 7 – *Bevölkerung und Siedlungen*; Klasse 8 – *Erde und Umwelt*; Klasse 9 – *Geographie Israels*. Im Wahlfach Geographie der Oberstufe (Klassen 10 bis 12) stehen die folgenden Lehrplaneinheiten im Zentrum des Unterrichts: *Geographie Israels*, *Geographie des Nahen Ostens*, *Analyse grundlegender Phänomene im geographischen Raum*, *räumliche Planung und Entwicklung*, *der Mensch im gesellschaftlich-kulturellen Raum* sowie *Erde und Umwelt*.

In der Mittelstufe ist Deutschland in allen relevanten Schulbüchern präsent. In diesen Schulbüchern wird Deutschland in unterschiedlichen Kontexten 33 Mal erwähnt. Auch in allen Geographieschulbüchern der Oberstufe finden sich entsprechende Erwähnungen Deutschlands. In diesen Büchern erscheint Deutschland 131mal, häufiger als jedes andere mittel- oder westeuropäische Land. Die Nennungen Deutschlands sind von un-

terschiedlicher Art: Sie erscheinen eingebettet in den Autorentext, als Hervorhebungen im Text, in Tabellen, Diagrammen und Karten sowie in Form von Illustrationen und Fotografien. Alle diese Stellen sind relativ kurz; keine der Bezugnahmen auf Deutschland geht über eine halbe Seite Umfang hinaus. Unter diesen Nennungen finden sich 19 Bilder und Illustrationen sowie 8 Karten.

Die thematischen Kontexte, in deren Rahmen Deutschland erwähnt wird, umfassen unterschiedlichste Gebiete der allgemeinen Geographie, wie Demographie, städtische und ländliche Siedlungsgeographie, Wirtschaftsgeographie, wirtschaftliche und demographische Entwicklungskennziffern, physische Geographie, Globalisierungsphänomene sowie kulturelle und religiöse Aspekte. Jedoch findet sich in keinem Buch eine schwerpunktmäßige, ausführlichere thematische Behandlung Deutschlands im Sinne einer narrativen Darstellung. In den meisten Fällen taucht Deutschland als Bestandteil einer Aufzählung von verschiedenen Ländern auf. Es gibt in den untersuchten Büchern keine Überschriften, die Deutschland thematisieren.

Ein bedeutender Teil der Nennungen zeigt Deutschland als ein entwickeltes und wirtschaftlich starkes Land. An diesen Stellen wird das hohe Ranking Deutschlands unter den entwickelten Staaten betont. Dies wird zum Beispiel deutlich an einem kurzen Text, der darauf verweist, dass im Jahre 2004 die meisten international agierenden Konzerne in Deutschland wie auch in den USA, in Frankreich, Großbritannien und Japan Zentralen oder Verwaltungen unterhielten. Diese Erwähnung verweist auf den hohen Globalisierungsgrad von Deutschland. Ein weiteres Beispiel für die Darstellung Deutschlands als ein technologisch hochentwickeltes Land bietet eine Tabelle, in der Deutschland unter den Staaten aufgeführt wird, die einen sehr hohen Verbreitungs- und Benutzungsgrad des Internets und von Mobiltelefonen aufweisen.

In den physisch-geographisch ausgerichteten Schulbüchern gibt es nur sehr wenige Erwähnungen Deutschlands. Hier tauchen hingegen Nennungen von deutschen Wissenschaftlern auf, so u. a. des Geologen und Mineralogen Friedrich Mohs (1773 – 1839), der ein Verfahren zur Feststellung des Härtegrades von Mineralien entwickelte, des Geographen Alfred Wegener (1880 – 1930), der die Theorie der Kontinentalverschiebung aufstellte, oder des deutsch-russischen Meteorologen und Klimatologen Wladimir Peter Köppen (1846 – 1940), der eine Methode zur Unterteilung von Klimazonen

entwickelte. Diese Wissenschaftler werden in den Schulbüchern beider Sekundarstufen erwähnt. Die genannten Schulbücher befassen sich, auch unter Fragestellungen der wechselseitigen Beziehungen von Mensch und Umwelt, mit unterschiedlichen Naturphänomenen und wählen dazu u. a. Beispiele aus Deutschland, etwa den am Ästuar der Elbe gelegenen Hamburger Hafen.

Viele Schulbücher beschäftigen sich mit demographischen Themen wie Geburten- und Sterberate, Migration etc. Im Kontext dieser Themen finden sich zahlreiche Erwähnungen von Deutschland als Beispiel für diese Phänomene in entwickelten Staaten, zumeist in Form von Nennungen in Länderaufzählungen. So wird im Schulbuch *Der Mensch im sozial-kulturellen Raum*, das im Wahlpflicht-Unterricht der Oberstufe zur Vorbereitung auf die Abiturprüfung benutzt wird, das Modell des demographischen Wandels behandelt. Der Text, der sich mit den verschiedenen Stufen des Modells beschäftigt, verweist auf die Stufe, auf der sich Deutschland befinde: In Deutschland sei die Geburtenrate rückläufig wie auch in anderen hochentwickelten Staaten.

Im Schulbuch *Räumliche Entwicklung und Planung*, das ebenfalls im Wahlpflicht-Unterricht der Oberstufe benutzt wird, gibt es ein Kapitel, das sich mit Migration als Globalisierungsphänomen beschäftigt. Zur Veranschaulichung erscheint hier ein Foto, das Obst-, Gemüse- und Gewürzstände zeigt. Wie der das Bild begleitende Text feststellt, gehören diese Stände Migranten türkischer Herkunft und befinden sich im Berliner Stadtteil Kreuzberg. Der Text beschreibt das Bild und geht näher auf das Thema der Migranten in Berlin ein.

Ein weiteres Beispiel lässt sich in dem Mittelstufen-Schulbuch *Menschen und Siedlungen* finden. Aus einem Diagramm, das die Staaten aufzählt, die Ziel von Migration sind, geht hervor, dass Deutschland zu den Ländern gehört, die wie die USA, Australien, Neuseeland und Frankreich Millionen von Migranten aufnehmen. Das Diagramm mit dem Titel »Deutschland als Migrationsziel« weist Deutschland als ein attraktives Einwanderungsziel und als ein pluralistisches Land aus, das heute von Menschen unterschiedlicher Herkunft, Kultur und Religion bewohnt wird.

In den Schulbüchern der Oberstufe gibt es acht Erwähnungen Deutschlands – darunter ein Bild – im Zusammenhang mit dem Thema Umweltschutz. Das Buch *Planet Erde und Umwelt* widmet eine halbe Seite der

Renaturierung des Rheins; hier wird die »Geschichte eines Ökosystems, das geschädigt und wiederhergestellt wurde« erzählt. Der ausführliche Text benennt die Faktoren, die das Flusssystem geschädigt hatten, und erläutert, wie die Wasserqualität des Rheins durch gemeinsame Aktivitäten von Deutschland und anderen Anrainerstaaten, etwa durch Maßnahmen zur Abwasserreinigung, verbessert wurde. An einer anderen Stelle im selben Buch wird Deutschland als eines der Länder erwähnt, die vor dem Hintergrund des Wirkens von Umweltparteien eine sukzessive Schließung ihrer Atomkraftwerke beschlossen, um länderüberschreitenden Gefahren vorzubeugen.

Neben den oben erwähnten thematischen Kontexten wird Deutschland in einer Reihe weiterer Zusammenhänge knapp erwähnt: z. B. urbane und ländliche Siedlungsgeographie, mit Beispielen aus Deutschland und Israel (Siedlungen der Templer in Palästina im 19. Jahrhundert); Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen Entwicklung in Israel und den Entschädigungszahlungen, die Israel von Deutschland erhielt.

Die kartographische Darstellung Deutschlands geschieht in den geprüften Atlanten vorwiegend in gesamteuropäischen Zusammenhängen. Neben physischen Karten dominieren vor allem thematische Karten zur Wirtschaftsgeographie, die bereits mehr als zehn Jahre alt sind. Das Ruhrgebiet und Berlin werden in gesonderten Karten in einem der Atlanten dargestellt, bei dessen allgemeinem Teil es sich offensichtlich um eine israelische Lizenzausgabe des deutschen Diercke-Schulatlas handelt. Berlin wird auf gegenüberliegenden Seiten mit Paris und London verglichen, wobei in einer aus insgesamt drei Karten bestehenden Kartenfolge die historisch-genetische und funktionale Stadtentwicklung Berlins ausführlich dargestellt wird. Die Darstellung des Ruhrgebiets erscheint mittlerweile veraltet, da die vierte Transformationsphase und damit die Umstrukturierung eines ehemaligen Schwerindustriegebiets in eine facettenreiche postmoderne Metropolregion nicht thematisiert wird.

Fazit

Deutschland erscheint in israelischen Geographieschulbüchern zwar nur in knappen Erwähnungen, aber stets positiv konnotiert und in einer Reihe unterschiedlicher Zusammenhänge. Die Kapitel, die ausführlicher auf Deutschland eingehen, befassen sich vor allem mit wirtschaftlichen, demographischen, kulturellen und ökologischen Fragestellungen, in deren Rahmen Deutschland als ein hochentwickeltes, anderen Kulturen gegenüber aufgeschlossenes Land von großer Bedeutung für Europa und die Welt erscheint.

In einer Vielzahl von Büchern wird Deutschland häufiger als jedes andere europäische Land erwähnt und zur Veranschaulichung des behandelten Gegenstandes herangezogen. Darüber hinaus werden deutsche Wissenschaftler erwähnt, deren Forschungen großen Einfluss auf viele Gebiete der Geographie hatten. In allen Schulbüchern gibt es Schüleraufträge, die dazu auffordern, sich mit Themen zu beschäftigen, die mit Deutschland verbunden sind. Die israelischen Geographieschulbücher zeigen das neue, moderne Deutschland ohne jeden Schatten einer belasteten Vergangenheit.

Die erste deutsch-israelische Schulbuchkommission hatte 1985 empfohlen, vor dem Hintergrund der verstärkten wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Israel auf spezifische wirtschaftsgeographische Aspekte Deutschlands, wie z. B. die Entwicklung und die wissensbasierte Transformation von unterschiedlichen Wirtschaftsstandorten und Wirtschaftsregionen in Deutschland (Ruhrgebiet, Metropolregion Stuttgart) sowie auf Berlin stärker einzugehen.

Diese Empfehlungen wurden in den untersuchten aktuellen Schulbüchern so gut wie nicht umgesetzt. Das Ruhrgebiet wird einmal kurz erwähnt und es gibt eine Fotografie, die die für die Vergangenheit charakteristische Industrielandschaft des Ruhrgebiets zeigt, als dessen Wirtschaft noch von der Schwerindustrie geprägt war. Es ist zu bedenken, dass sich seit den Empfehlungen der ersten Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission vor dreißig Jahren auf allen Gebieten tiefgreifende Veränderungen ergeben haben und die israelischen Lehrpläne keinen speziell auf Deutschland bezogenen regionalgeographischen Fokus vorsehen. Im Bemühen darum, Deutschland als einen stark um ökologische Nachhaltigkeit bemühten Staat

zu zeigen, wurde statt der Behandlung des Niedergangs von Industrien auf die zukunftsfähige Renaturierung des Rheins und damit auch auf Sachverhalte eingegangen, die mittlerweile weltweit als Standortfaktoren für eine wissensbasierte Wirtschaft immer wichtiger werden.

Berlin erscheint in den untersuchten Schulbüchern einige Male in unterschiedlichen Kontexten. Ein Foto und ein begleitender kurzer Text erläutern das Thema der innerstädtischen Differenzierung. Im Zusammenhang mit Migrationsphänomenen werden die Berliner Mauer, die daraus resultierende Trennung von West- und Ostberlin sowie die Wiedervereinigung erwähnt. Darüber hinaus wird die Stadt als gegenwärtiges Ziel von Migranten dargestellt. In zwei Schulbüchern erscheint das Bild der Skulptur »Berlin« in der Tauentzienstraße und daneben ein kurzer Text, der erläutert, wie diese Skulptur die besondere Stellung der Stadt symbolisiert, indem sie auf die Sehnsucht nach Einheit und auf die unzerstörbaren Verbindungen zwischen den beiden Teilen der Stadt verweist. Berlin wird in den israelischen Schulbüchern somit etwas mehr Aufmerksamkeit zuteil, doch fällt die Behandlung der Stadt eher knapp und zufällig aus.

Empfehlungen

1. Es wird empfohlen, die Darstellung Deutschlands in israelischen Geographieschulbüchern nicht auf kurze und vereinzelte Nennungen zu beschränken, sondern sie quantitativ und qualitativ zu erweitern und damit den israelischen Schülerinnen und Schülern am Beispiel Deutschlands einen tieferen Einblick in unterschiedliche Themen zu gewähren. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass der israelische Geographielehrplan – nicht anders als die deutschen Lehrpläne – von geschlossenen Lehreinheiten zu einzelnen Ländern absieht, zielt diese Empfehlung auf die punktuelle, vertiefte und erweiterte Präsentation von Wissen über Deutschland entlang geeigneter Themen- und Fragestellungen über den gesamten Lehrplan für die Mittel- und Oberstufe.
2. Bei der erwähnten Erweiterung und Vertiefung des Wissens über das moderne Deutschland könnten beispielsweise die folgenden Themen Beachtung finden:

- a) Deutschland als multikulturelles Einwanderungsland – Herausforderungen durch die Migration im europäischen und globalen Kontext,
 - b) die Entwicklung und der Wandel Berlins seit der Wiedervereinigung Deutschlands vor dem Hintergrund der jahrzehntelangen Teilung der Stadt,
 - c) die ökologische Wende in Deutschland und die Suche nach alternativen Energieformen im Kontext unterschiedlicher Energiepolitiken in verschiedenen europäischen Ländern,
 - d) Entwicklungen in der Wirtschaft angesichts der Herausforderungen durch Strukturwandel und Globalisierung.
3. Es wird vorgeschlagen, Abschnitte in die Schulbücher zu integrieren, die Themen von wechselseitigem Interesse, insbesondere in globalen Zusammenhängen, behandeln. Diese Abschnitte könnten gleichzeitig die deutsch-israelische Kooperation in solchen Bereichen herausstellen oder aber auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Umgang mit ökologischen, wirtschaftlichen oder sozialen Herausforderungen thematisieren. Hierfür kämen z. B. folgende Themenbereiche in Betracht:
- a) Klimawandel und Nachhaltigkeit
 - b) Naturschutz
 - c) Migration
 - d) Tourismus
 - e) ressourcenorientierte technische Infrastrukturen
4. Empfohlen wird eine Überarbeitung der Karten zu Deutschland auf der Basis aktuellen Datenmaterials; dies gilt besonders für Karteninhalte zu Energiefragen. Angesichts einer sehr starken Fokussierung auf wirtschaftsgeographische Fragestellungen wird empfohlen, auch andere Karten im Unterricht heranzuziehen. Hier würde sich eine Zusammenarbeit mit dem Leibniz-Institut für Länderkunde in Leipzig anbieten, das den *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland* herausgegeben hat und auf www.nationalatlas.de fortlaufend weiterführt.

III. Sozialkundeschulbücher

Die Darstellung Israels in deutschen Sozialkundeschulbüchern

Im Gegensatz zu Geschichtsschulbüchern, die einen großen Autorentext-Anteil aufweisen und in denen die Narration eine wichtige Rolle spielt, stellen moderne deutsche Schulbücher für Sozialkunde und Politik in der Regel Materialsammlungen dar. Diese bestehen aus Originalquellen wie beispielsweise Textauszügen aus Zeitungen, Sachbüchern und wissenschaftlichen Publikationen, Karikaturen, Landkarten, Fotos, Statistiken und anderem mehr. Die Arbeitsmaterialien werden nach didaktischen Prinzipien wie Schülerorientierung, Exemplarität und Problemorientierung und der für das Fach besonders wichtigen Kontroversität ausgewählt und durch Arbeitsaufgaben ergänzt. Im Zuge der derzeit im deutschen Schulsystem verfolgten Kompetenzorientierung treten hierbei oft Aufgaben in den Vordergrund, die einen stark methodenorientierten Charakter haben und etwa auf eine Fallanalyse, die Realisierung einer Befragung oder eines Planspiels im Unterricht zielen. Die Autorentexte haben häufig einen lediglich einführenden, erläuternden oder ergänzenden Charakter. Methodisch ergibt sich hieraus die Schwierigkeit, dass aus dem Inhalt der in Sozialkundebüchern verwendeten Materialien nicht unmittelbar auf eine bestimmte Intention der Schulbuchautoren geschlossen werden darf. Der Stellenwert eines provozierenden Textes, einer einzelnen Quelle mit einer pointierten politischen Position, einer Karikatur oder eines bestimmten Bildes erschließt sich erst aus dem didaktischen Kontext des relevanten Schulbuchkapitels; sie können beispielsweise Teil einer Sammlung kontroverser Positionen für die Urteilsbildung der Schüler, eines Fragen auf-

werfenden Einstiegs oder einer Rollenbeschreibung für ein Simulationsspiel sein. Die Ziele des Schulbuches erschließen sich erst aus diesem Kontext; sie müssen aber rekonstruktiv interpretiert werden, da sie nur selten im Autorentext direkt benannt werden.

Das Interesse an Israel in deutschen Schulbüchern für Sozialkunde und Politik ist als relativ gering einzuschätzen. In etwas mehr als einem Viertel (31 Titel) der eingesehenen 115 Bücher beider Sekundarstufen wird Israel in der einen oder anderen Form thematisiert. Davon behandelt der größte Teil (22 Bücher) den jüdischen Staat auf knappe, häufig beiläufige Weise in Form von Einträgen oder Nennungen auf Landkarten und Schaubildern, in Tabellen und Grafiken, in Illustrationen oder in Texten von wenigen Zeilen.

Eine ausführliche Behandlung Israels findet ausschließlich im Kontext von Darstellungen des Nahostkonflikts statt. Neun der eingesehenen Bücher beschäftigen sich in gesonderten Abschnitten oder Kapiteln mit dem arabisch-israelischen Konflikt und seinen unterschiedlichen Aspekten. Die Umfänge der relevanten Texte reichen von 5 bis 14 Seiten; zwei Lehrwerke der Sekundarstufe II widmen dem Konflikt mit 29 bzw. 65 Seiten besonders ausführlichen Raum. Die Kapitel zum Nahostkonflikt sind zumeist eingebunden in größere inhaltliche Struktureinheiten wie »Globale politische Strukturen«, »Gefahren für den Frieden«, »Friedens- und Zukunftssicherung in der einen Welt« oder »Internationale Sicherheit«.

In der Mehrzahl der genannten Kapitel erfolgt der Zugriff auf den Stoff über das Instrument der *Konfliktanalyse* oder über verwandte didaktisch-methodische Ansätze. In mehreren Analyseschritten sollen Fragen zu den Inhalten, den Ursachen und dem Verlauf des Konflikts beantwortet, aktuelle Interessenlagen und Mittel der Konfliktparteien eruiert sowie Prognosen formuliert werden. Am Beispiel des Nahostkonflikts lernen die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise, wie internationale Konflikte analysiert werden können, um letztlich Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen und zu diskutieren. Auf dieses Ziel sind Materialauswahl und Aufgabenstellungen ausgerichtet; die Schulbücher versuchen damit, dem hohen Stellenwert von Methodenlernen im kompetenzorientierten Unterricht gerecht zu werden. In diesen Darstellungen werden Israel bzw. der Nahostkonflikt somit unter dem politikdidaktischen Kriterium der *Exemplarität* behandelt; andere Schulbücher ziehen als Beispiele etwa die Kriege in Afghanistan, im Irak oder auf dem Balkan heran. Eines der untersuchten

Schulbücher behandelt neben den politischen Ebenen des Nahostkonflikts in einem gesonderten Kapitel die Frage der Wasserverteilung in der Region als Ressourcenkonflikt und greift damit ein Thema auf, das ansonsten eher in Geographieschulbüchern zu finden ist.

Die meisten der untersuchten Darstellungen des Nahostkonflikts bemühen sich um eine Beachtung der zentralen didaktischen Prinzipien von *Problemorientierung*, *Multiperspektivität* und *Kontroversität* und versuchen, ein ausgewogenes Bild des Konflikts zu zeichnen. Dabei liegt die besondere Herausforderung darin, der historischen und gegenwärtigen Komplexität des Konflikts gerecht zu werden und gleichzeitig aktuelle, vor allem massenmediale Perzeptionen kritisch einzubinden, um das Kriterium der *Adressatenorientierung* zu erfüllen. Dies gelingt einigermaßen überzeugend, wenn ausreichend Raum zur Entfaltung des Stoffes zur Verfügung steht wie in einigen Lehrwerken der Sekundarstufe II. Diese gehen ausführlich auf die historischen Wurzeln des Nahostkonflikts ein, bieten Israelis und Palästinensern genügend Raum zur Darstellung ihrer Positionen, beleuchten die Rolle anderer regionaler und internationaler Akteure, binden kontroverse politikwissenschaftliche Interpretationen ein und setzen sich kritisch mit aktuellen Bebilderungen des Konflikts, den durch sie erzeugten Emotionen und den mit ihnen verfolgten Intentionen auseinander. Doch gibt es auch kürzere Darstellungen von wenigen Seiten Umfang, die relativ anspruchsvoll und ausgewogen sind.

Neben im Großen und Ganzen gelungenen Umsetzungen finden sich in vielen Kapiteln zum Nahostkonflikt jedoch auch kritikwürdige Darstellungen, Probleme, Verkürzungen und Verzerrungen. Sie ergeben sich zum Teil aus der *inhaltlichen Reduktion* des Stoffes durch die Konzentration auf ausgewählte Betrachtungsebenen des Nahostkonflikts mit Fokus auf den staatlichen Akteuren bei gleichzeitiger Ausblendung weiterer, z. B. innenpolitischer und zivilgesellschaftlicher Aspekte aus der *thematischen Reduktion* durch den Rückgriff auf Dichotomien wie den israelisch-palästinensischen Gegensatz oder die analytische Zergliederung von interdependenten Sachverhalten sowie aus der *medialen Reduktion* durch die Komprimierung von Sachverhalten in Überblicksdarstellungen oder durch eine isolierte, rein illustrative Verwendung von Bildmaterial. Unter die problematischen Darstellungen fallen vor allem:

- a) schematisch-sterile Aufarbeitungen, die sich auf knappe, chronologische Übersichten beschränken, kaum Quellenmaterial bieten und damit weder kontextuell zum Verstehen des Konflikts beitragen noch didaktischen Kriterien wie Multiperspektivität oder Kontroversität ausreichend gerecht werden,
- b) Darstellungen des Nahostkonflikts als Aporie, die durch ihre strukturelle Gliederung, durch normative Sprachlösungen oder die Verwendung entsprechender Illustrationen und Karikaturen eine Ausweglosigkeit des Konflikts suggerieren und Lösungsansätze relativieren.

Weitere Probleme ergeben sich mitunter durch einseitige oder verkürzte Darstellungen, etwa durch das Auslassen oder die verzerrte Präsentation israelischer Positionen in den Übersichten, die zentrale Streitpunkte bzw. die Voraussetzungen für eine Friedenslösung aufzählen. Häufiger sind auch sachliche Fehler und historische Ungenauigkeiten zu konstatieren. Hinzu kommt in einigen Büchern eine einseitige Bildverwendung, die, wenn sie nicht durch Medienanalyse aufgelöst wird, auf eine Dichotomisierung zu Ungunsten Israels hinausläuft und starke emotionale Eindrücke hinterlässt. Die genannten Mängel erzeugen bisweilen den Eindruck einer gewissen Voreingenommenheit, in dem sich ein Bias in der öffentlichen Kommunikation über den Nahostkonflikt zu spiegeln scheint.

In mehreren der untersuchten Schulbücher erscheint der Nahostkonflikt extrem reduziert in Form von Schaubildern auf Auftaktseiten oder verstreuten Abbildungen in Kapiteln über Friedenssicherung und globale Konflikte sowie in Einträgen auf Landkarten, die aktuelle Kriege oder Konflikte zum Thema haben. Außerhalb des Nahostkonflikt-Kontextes bzw. des Methodenzugriffs über die Konfliktanalyse wird Israel nur noch in Kapiteln über den modernen Terrorismus als Feindbild und Ziel radikaler Islamisten erwähnt; darüber hinaus taucht der jüdische Staat in Übersichten und auf Landkarten atomwaffenbesitzender Staaten auf.

Bis auf wenige, knappe Ausnahmen geht keines der untersuchten Bücher auf innerstaatliche oder innergesellschaftliche Aspekte Israels ein. Die Darstellungen vermitteln den Schülerinnen und Schülern kaum eine Vorstellung von Israel als moderner Demokratie nach westlichem Vorbild, von der Rolle der israelischen Zivilgesellschaft, von dem die israelische Gesellschaft prägenden Verhältnis von Staat und Religion, von Israel als Ein-

wanderungsgesellschaft, von der Stellung der großen arabischen Bevölkerungsminderheit oder von der israelischen Wirtschaft mit ihren vielen Facetten zwischen Agrar- und Hightech-Ökonomie. Im Kontext der Darstellungen zum Nahostkonflikt fehlt ein ausführlicheres Eingehen auf die Wechselbeziehungen zwischen Innen- und Außenpolitik des jüdischen Staates und auf die Pluralität der Anschauungen und Meinungen in der israelischen Gesellschaft im Hinblick auf die Lösungsmöglichkeiten des Konflikts.

Nur eine einzige der untersuchten Darstellungen geht kurz auch auf das besondere deutsch-israelische Verhältnis ein, indem sie die Rolle Deutschlands im Nahostkonflikt behandelt. Eine gesonderte Darstellung der deutsch-israelischen Beziehungen und ihrer Geschichte ist ansonsten in keinem der untersuchten Schulbücher zu finden.

In den meisten Kapiteln und ausführlicheren Abschnitten zum Nahostkonflikt wird der historische Zusammenhang zwischen der Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden und der Gründung des Staates Israel erwähnt. Der Hinweis auf diesen Zusammenhang erscheint entweder direkt im Autorentext, er kann aber auch implizit durch einen Auszug aus der israelischen Unabhängigkeitserklärung erfolgen. Als eigenständiges Thema spielt der Holocaust in den untersuchten Schulbüchern jedoch praktisch keine Rolle. Dies erklärt sich vor allem daraus, dass in den vergangenen Jahrzehnten der Holocaust mehr und mehr von einem sozialkundlichen Thema zu einem Gegenstand des Geschichtsunterrichts geworden ist. In vielen Büchern finden sich allenfalls knappe – textuelle oder visuelle – Verweise auf den Holocaust, zumeist in Kapiteln oder Unterkapiteln zum Thema Rechtsextremismus, im Rahmen des Komplexes Menschenrechte, Grundrechte und Grundlagen der demokratischen Verfassungsordnung der Bundesrepublik Deutschland oder eben im Kontext der Behandlung des Nahostkonflikts.

Fazit

Die Beschränkung der Darstellung Israels auf den Kontext des Nahostkonflikts und seine periphere Nennung im Rahmen gleichfalls sicherheitspolitisch definierter Zusammenhänge (internationaler Terrorismus,

Atomwaffenkontrolle) führen zu Verkürzungen und Verzerrungen des Israel-Bildes, die durch die oben genannten inhaltlichen, thematischen und medialen Reduktionen weiter verstärkt werden. Israel erscheint als ein krisen- und konfliktgeschütteltes sowie häufig kriegführendes Land. Die Darstellung Israels in den Schulbüchern erscheint somit – von wenigen Ausnahmen abgesehen – eher katastrophisch und bellizistisch geprägt. Andere Facetten Israels, die sich beispielsweise mit den Formulierungen »Israel als Demokratie«, »Israel als Einwanderungsgesellschaft« oder »Das besondere Verhältnis zwischen Deutschland und Israel« verbinden ließen, werden nicht vermittelt, obgleich sich hierfür leicht Anknüpfungspunkte im Fach Sozialkunde/Politik herstellen ließen. Durch diese verkürzte Darstellung besteht die Gefahr, dass massenmedial verbreitete Engführungen und Klischees verfestigt und Chancen zum Aufbau einer empathischen Grundhaltung gegenüber Israel vertan werden.

Empfehlungen

1. Bereits in quantitativer Hinsicht muss die Berücksichtigung Israels in deutschen Schulbüchern für Sozialkunde in der Gesamtschau als defizitär bezeichnet werden. Es kann nicht befriedigen, wenn selbst unter der kleinen Anzahl von Büchern, die Israel überhaupt Aufmerksamkeit widmen, nur bei einer Minderheit längere zusammenhängende Abschnitte zu Israel zu finden sind. Generell ist daher zunächst zu empfehlen, dass der sich hierin zeigenden geringen Aufmerksamkeit für Israel entgegengewirkt werden sollte. Hierbei sind allerdings nicht alleine die Schulbuchverlage und -autoren, sondern auch die für Lehrpläne, Kerncurricula und Bildungsstandards in den Ländern verantwortlichen Ministerien gefordert.
2. In inhaltlicher Hinsicht sollte deutlich stärker darauf geachtet werden, dass ein komplexeres und differenzierteres Bild Israels als das eines kriegführenden Landes gezeichnet wird. Notwendig erscheint insbesondere, dass bei einer Thematisierung Israels als Teil des Nahostkonflikts auch auf Merkmale des Landes als der einzigen Demokratie nach westlichem Vorbild im Nahen Osten eingegangen wird. Die Pluralität der politischen Ansichten in der israelischen Gesellschaft sollte ebenso

aufgezeigt werden wie die Breite des politischen Spektrums in Israel einschließlich der in der Knesset vertretenen Parteien der arabischen Staatsbürger Israels. Verwiesen werden sollte ebenfalls auf die unterschiedlichen Ansichten in der israelischen Öffentlichkeit im Hinblick auf eine mögliche Lösung des israelisch-palästinensischen Konflikts bzw. auf den erwünschten Charakter des Staates Israel. Eine erweiterte Einbeziehung unterschiedlicher Aspekte der israelischen Zivilgesellschaft in die Darstellung ist wünschenswert; dabei könnte auf das israelische Rechtssystem, die Tätigkeit von NGOs, die Manifestationen von Presse- und Meinungsfreiheit etc. eingegangen werden.

3. Im Kontext der Darstellung des Nahostkonflikts sollten auch die Wechselbeziehungen zwischen Innen- und Außenpolitik sowohl in Israel als auch auf palästinensischer und arabischer Seite in den Blick genommen werden. In didaktischer Hinsicht ist gerade angesichts der Komplexität des Nahostkonflikts bei den für Schulbücher unvermeidbaren Vereinfachungen und Konzentrationen eine noch stärkere Beachtung der gängigen politikdidaktischen Prinzipien einzufordern.
4. So naheliegend aufgrund der längerfristigen Virulenz des Themas die Aufnahme des Nahostkonflikts in die Schulbücher auch ist, so unbefriedigend und der Wirklichkeit Israels unangemessen ist die weitgehende Reduktion der Repräsentation des Landes auf diesen thematischen Kontext. Es wäre daher zu empfehlen, Israel auch in anderen Themenzusammenhängen des Faches anzusprechen. Beispiele hierfür könnten sein: Israel als ein Beispiel für eine multikulturelle Einwanderungsgesellschaft, Israel als Hightech-Ökonomie oder die israelische Gesellschaft als ein Beispielfall für Konflikte im Spannungsfeld von Religion und Politik.
5. Unakzeptabel erscheint, dass in den untersuchten Schulbüchern das deutsch-israelische Verhältnis, die besondere Beziehung zu Israel in der deutschen Außenpolitik sowie die historischen Gründe hierfür praktisch keine Rolle spielen. Empfohlen wird daher eine Aufnahme dieser Thematik. Darzustellen wäre insbesondere die Geschichte der bilateralen Beziehungen auf allen Ebenen (Wissenschaft, Kultur, Zivilgesellschaft und Politik) insbesondere nach der Aufnahme diplomatischer Beziehungen zwischen den beiden Ländern im Jahre 1965. Eine solche Darstellung könnte als Fallstudie für die Gestaltung der Beziehungen zwi-

schen demokratischen Staaten angelegt sein; dabei sollten sowohl historische Fragen als auch aktuelle Themenstellungen, hier insbesondere im Hinblick auf die bilaterale Kooperation auf einer Vielzahl von Gebieten vor dem Hintergrund gemeinsamer globaler Herausforderungen, behandelt werden. Doch auch und gerade eine Darstellung Israels im Kontext des Nahostkonflikts sollte das besondere Verhältnis zwischen den beiden Staaten und die besondere deutsche Verantwortung gegenüber Israel berücksichtigen.

6. Es gibt gewiss nachvollziehbare Gründe dafür, dass in den letzten Jahrzehnten Nationalsozialismus und Holocaust als Unterrichtsgegenstände zunehmend vom Fach Sozialkunde in das Fach Geschichte gewandert sind. Gleichwohl muss gerade auch bei einer auf Außenpolitik und internationale Konflikte zentrierten Betrachtungsweise erwartet werden, dass dieser Grundkonsens der deutschen Außenpolitik mit seinen Gründen zur Sprache kommt. Dies ist derzeit in den untersuchten Büchern nicht der Fall. Was den Holocaust als entscheidenden historischen Hintergrund des besonderen deutsch-israelischen Verhältnisses angeht, so wären zumindest entsprechende kurze Exkurse und Verweise auf den Geschichtsunterricht notwendig. Dies setzt allerdings voraus, dass dieses Thema im Geschichtsunterricht behandelt wurde, *bevor* die Beschäftigung mit Israel im Kontext des Nahostkonflikts in Sozialkunde stattfindet. Hier zeigt sich deutlich ein Koordinierungsbedarf zwischen den beiden Fächern und deren Lehrplanvorgaben und Schulbüchern.

Die Darstellung Deutschlands und des Holocaust in israelischen Sozialkundeschulbüchern

Der israelische Lehrplan im Fach Sozialkunde für die Mittel- und Oberstufe des allgemeinbildenden Schulwesens gilt für alle drei Erziehungsbereiche: den jüdischen staatlich-allgemeinen, den jüdischen staatlich-religiösen und den arabischen bzw. drusischen Bildungssektor. Der Lehrplan gründet sich auf die Hervorhebung der gemeinsamen Elemente aller Teile der israelischen Gesellschaft sowie auf die Anerkennung der Besonderheiten der unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen.

Der Lehrplan für die Mittelstufe legt den Grundstein des Sozialkunde-Unterrichts, indem er Themen wie etwa das Wechselverhältnis zwischen Staatsbürger und Staat betont, von dem in der Folge die unterschiedlichen sozialkundlichen Themen abgeleitet werden. Zu den Lerngegenständen der Mittelstufe zählen unter anderem das Wesen des Staates und seine Aufgaben, der Staat Israel als Staat des jüdischen Volkes, die Werte und Prinzipien der Demokratie, die Menschenrechte sowie die Rechte und Pflichten des Staatsbürgers.

Der Lehrplan der Oberstufe besteht aus drei Teilen: In einem ersten Pflichtteil im Umfang von insgesamt 180 Stunden werden Herrschaftsform und Politik im Staat Israel behandelt. Die anschließende Projektarbeit (90 Stunden) verfolgt das Ziel, eine Verbindung zwischen der Theorieaneignung und der Wirklichkeit in der Schule, im unmittelbaren sozialen Umfeld und in der Gesellschaft herzustellen. Im letzten Teil stehen dann vier Themen zur Auswahl, die der Erweiterung und Vertiefung der unterschiedlichen Aspekte im Rahmen der Herrschaftsform-Thematik dienen, wobei jede Wahleinheit 90 Stunden umfasst.

Im Pflichtteil zur politischen Ordnung und Herrschaftsform im Staat Israel werden vier zentrale Gegenstände behandelt, darunter zunächst die Werte, auf die der Staat Israel als jüdischer und demokratischer Staat gegründet ist. Dabei werden sowohl die gemeinsamen als auch die trennenden Aspekte zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Gruppen thematisiert und die gesellschaftliche Wirklichkeit wird im Licht jener Werte untersucht. Das zweite zentrale Unterrichtsthema umfasst die Grundzüge der politischen Ordnung in Israel und die Untersuchung des Wandels in der Politik.

Der dritte Unterrichtsgegenstand beschäftigt sich mit den Elementen des politischen Systems in Israel, die bisher nur als Wahlthemen behandelt worden sind, wie etwa der Stellung der Minderheiten in Israel, dem Verhältnis von Staat und Religion oder der Wirtschafts- und Sozialpolitik. Der vierte Themenbereich umfasst die vertiefte Auseinandersetzung mit einem oder mehreren der folgenden Gegenstände: Religion, Gesellschaft und Staat; die arabischen Bürger Israels; die drusischen Bürger Israels; Wirtschafts- und Sozialpolitik in Israel; nationale Sicherheit.

Allgemein lässt sich feststellen, dass Deutschland nicht als ein zentrales oder hervorstechendes Thema in israelischen Sozialkundeschulbüchern präsent ist. Dies gilt sowohl für die Schulbücher der Mittelstufe als auch für die der Oberstufe. An den Stellen, an denen Deutschland erwähnt wird, erscheint das Land als ein fortschrittlicher, westlicher und demokratischer Staat. Es liegt auf der Hand, dass eine solche allgemeine Darstellung Deutschlands nicht zufriedenstellend sein kann und auch der Stellung des Landes und seiner Rolle in der internationalen Arena nicht gerecht wird.

Deutschland wird nicht in einem zusammenhängenden Bild dargestellt, sondern es erscheint sporadisch in unterschiedlichsten Kontexten und ohne weitergehende Einordnung in historische oder gegenwärtige Zusammenhänge. So lassen sich Beispiele finden, in denen Deutschland als eines von mehreren westlichen Ländern genannt wird (jedoch ohne dass auf seine besondere historische Verortung eingegangen würde) oder, alternativ, als ein geographischer Raum gezeigt wird, in dem sich bestimmte politische oder gesellschaftliche Ereignisse abspielten; auch in diesem Fall wird auf eine Kontextualisierung in kulturellen, zeitlichen oder räumlichen Zusammenhängen verzichtet. Die Art und Weise der gegenwärtigen Darstellung ermöglicht kein wesentliches Verständnis staatsbürgerlicher und demokratischer Prozesse am Beispiel Deutschlands und damit auch keinen nachhaltig-kritischen Lernprozess, wie er den staatsbürgerlichen Diskurs kennzeichnen sollte (und wie er auch den Zielen des Sozialkunde-Unterrichts in Israel entspreche).

Die israelischen Sozialkundeschulbücher verweisen auf die Bundesrepublik Deutschland ohne jeglichen Bezug auf die deutsche Vergangenheit und die Shoah. Die Shoah wird isoliert von dem historisch-politischen Rahmen behandelt, in dem sie sich ereignete. Die einzige Stelle, an der Deutschland in einem historischen Kontext gezeigt wird, befasst sich mit

den Grenzveränderungen in Folge des Zweiten Weltkriegs: Auch hier geht es nur allgemein um die Frage, auf welche Weise staatliche Grenzen festgelegt werden, und Deutschland wird dabei nur als ein Beispiel unter mehreren angeführt.

Der Holocaust wird zumeist als zentrales Element der jüdisch-israelischen Identität und als eine der Legitimationen für die Gründung des Staates Israel als Staat des jüdischen Volkes dargestellt. So erscheint der Holocaust bereits bei der Behandlung der Unabhängigkeitserklärung des Staates Israel (in den einleitenden Kapiteln der Schulbücher) als das zentrale Ereignis, das zur Gründung des Staates führte.

Im Fortgang der Darstellung werden Schülerinnen und Schüler im Kontext der Behandlung jüdisch-israelischer Identität mit der Art und Weise bekannt gemacht, wie der Holocaust das nationale Gedächtnis und das nationale Bewusstsein in Israel prägt. Auch bei der Behandlung der Gesetze des Staates Israel wird die Erinnerung an die Shoah als einer der prägenden Faktoren der israelischen Gesetzgebung dargestellt. Dies geschieht etwa im Kontext der Gesetzgebung zu den nationalen Gedenktagen, zur Ahndung von Kriegsverbrechen und zu den Rechten der Holocaustüberlebenden. In dieser Darstellung findet sich das nationale Narrativ des Staates Israel recht genau gespiegelt.

Weitere Themen, in deren Rahmen die Shoah behandelt wird, sind die israelische Demokratie, die Wahrung der Menschenrechte und das Postulat einer wehrhaften Demokratie. In diesen Kontexten erscheint der Holocaust als Begründung für eine Gesetzgebung, die angesichts der Geschichte und der aus ihr zu ziehenden Lehren die Menschenrechte schützen und bewahren soll. Die Shoah dient auch als Legitimationsgrund für die Anwendung der Prinzipien einer wehrhaften Demokratie sowie als Hintergrund für die Diskussion der Macht von Massenmedien. Dabei geht es um die Wirkung des Holocaust auf die gesamte Welt und es wird auf die gegenwärtige Lage der Menschen-, Bürger- und Minderheitenrechte rekurriert. Überall, wo auf die Shoah Bezug genommen wird, erscheint sie als ein singuläres historisches Ereignis. Andere Fälle der massiven Verletzung von Minderheitenrechten, von Völkermord oder »ethnischer Säuberung« werden nicht behandelt.

Empfehlungen

1. Das Wissen über Deutschland, das dem israelischen Schüler in israelischen Sozialkundebüchern vermittelt wird, sollte deutlich erweitert werden. Dabei sollten Anknüpfungspunkte und Spielräume, die der Lehrplan bietet, konsequent genutzt werden.
2. Es wird empfohlen, die Darstellung Deutschlands auf eine Weise zu vertiefen, die der Stellung der deutschen Demokratie in der internationalen Arena und im demokratisch-gesellschaftlichen und liberalen Diskurs in einer umfassenderen Weise gerecht wird. Eine solche erweiterte Darstellung der deutschen Demokratie in ihrem zeitlichen und räumlichen Kontext böte dem Lehrer und dem Schüler andere Blickwinkel auf die demokratische Herrschaftsform, sie stärkte die Schülerkompetenz des Vergleichens zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Prozessen sowie das kritische, zivile Denken der Lernenden.
3. Zu empfehlen ist die Erweiterung des vermittelten Wissens über das politische System der Bundesrepublik Deutschland, wie es sich nach dem Zweiten Weltkrieg mit Unterstützung der westlichen Alliierten herausbildete. Dabei sollte insbesondere auf die Etablierung und Festigung des demokratischen Systems als historische Lehre aus den Erfahrungen des Nationalsozialismus, des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust verwiesen werden.
4. Empfehlenswert ist die Vermittlung von Informationen über Deutschland in Form kurzer Fallstudien, zum Beispiel im Hinblick auf die folgenden Themen:
 - a) die deutsche Gesellschaft als Migrationsgesellschaft,
 - b) politische und gesellschaftliche Veränderungen in Deutschland im Zuge der Integration in übernationale Zusammenhänge (z. B. im Zuge der europäischen Integration) und vor dem Hintergrund globaler Entwicklungen,
 - c) die Integration der DDR in die Bundesrepublik als besonderes Beispiel für den Transformationsprozess postkommunistischer Gesellschaften.
5. Es ist wünschenswert, dass auch die israelischen Sozialkunde-Schulbücher den Beziehungen zwischen Israel und Deutschland ausreichenden

- Raum geben. Dies betrifft die historische Komplexität des Verhältnisses zwischen beiden Staaten und Völkern vor dem Hintergrund des Holocausts als auch die Entwicklung der bilateralen Beziehungen auf allen Ebenen (Wissenschaft, Kultur, Zivilgesellschaft und Politik) insbesondere nach der Aufnahme diplomatischer Beziehungen zwischen den beiden Ländern im Jahre 1965. Eine solche Darstellung könnte als Fallstudie für die Gestaltung der Beziehungen zwischen demokratischen Staaten angelegt sein; dabei sollten sowohl historische Fragen als auch aktuelle Themenstellungen, hier insbesondere im Hinblick auf die bilaterale Kooperation auf einer Vielzahl von Gebieten vor dem Hintergrund gemeinsamer globaler Herausforderungen, behandelt werden.
6. Hinsichtlich der Verbindung zwischen Holocaust und Staatsgründung sollte die Diskussion der Legitimationsgründe für die Gründung Israels als jüdischer und demokratischer Staat erweitert werden. Die Shoah sollte dabei nicht als der einzige Grund für die Errichtung des Staates Israel erscheinen; diese sollte in israelischen Sozialkundebüchern vielmehr auch im Zusammenhang mit der modernen jüdischen Geschichte und der Entwicklung der zionistischen Bewegung als einer Nationalbewegung in Westeuropa (als Teil eines umfassenden weltweiten Prozesses) behandelt werden.
 7. Es wird empfohlen, auch auf gegenwärtige Ereignisse und Prozesse einzugehen, in deren Zusammenhang es zur Verletzung von Menschenrechten und zur Ermordung von Menschen anderer Herkunft oder anderer Religion kommt oder bei denen die Konfrontation zwischen unterschiedlichen nationalen Gruppen mit einer Verletzung oder Missachtung demokratischer Grundrechte einhergeht.

Vorschläge zur Umsetzung der Empfehlungen in die Praxis

1. Die Kommission empfiehlt die Einrichtung von bilateralen Arbeitsgruppen, in denen sowohl Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als auch erfahrene Fachlehrerinnen und -lehrer aus beiden Ländern vertreten sind und die im Sinne eines Forscher-Praktiker-Dialogs Unterrichtsmaterialien/Lernmodule zur Darstellung des jeweils anderen Landes, vor allem aber zu gemeinsamen Themen entwickeln. Die Module können als Begleitmaterial zu den Schulbüchern in gedruckter oder in digitaler Form im Internet zur Verfügung gestellt werden. Die Arbeitsgruppen sorgen ebenfalls für die Aktualisierung von Daten, Bild- und Textquellen im Rahmen der digitalen Lernmodule.
2. Es wird vorgeschlagen, die im Rahmen der bilateralen Arbeitsgruppen zu erstellenden Unterrichtsmaterialien in einzelnen Schulklassen beider Länder zu erproben und den Unterrichtseinsatz im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitforschung zu evaluieren, um gegebenenfalls Änderungen an den Materialien vorzunehmen.
3. Die Kommission schlägt die Durchführung von Sommerschulen vor, in deren Rahmen Lehramtsstudierende und Referendarinnen und Referendare aus Deutschland und Israel gemeinsame Materialien zu beide Länder betreffenden historischen, geographischen und politikwissenschaftlichen Themen und Begriffen erarbeiten, die Eingang in die von den Arbeitsgruppen erstellten Unterrichtsmodule finden können. Dies können zum Beispiel die Erinnerung an den Holocaust, gemeinsame Herausforderungen durch die Globalisierung wie Migration und nach-

haltige Entwicklung oder die Einbindung Israels und Deutschlands in internationale politische Zusammenhänge sein.

4. Es wird vorgeschlagen, dass Schülerinnen und Schüler aus beiden Ländern projektorientiert Themen (z.B. aus den Bereichen Lebensalltag, Ökologie usw.) bearbeiten. Dies könnte vorzugsweise im Rahmen bereits bestehender deutsch-israelischer Schulpartnerschaften geschehen.
5. Über die Publikation der Befunde und Empfehlungen hinaus erscheint es ratsam, mit Schulbuchverlagen, Schulbuchautorinnen und -autoren z.B. im Rahmen von Konferenzen und Workshops ins Gespräch zu kommen, um diese für die Implementierung der Empfehlungen wichtigen Akteure für konkrete Umsetzungsfragen zu sensibilisieren.
6. Die Kommission schlägt die zeitnahe Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer vor, um diese mit den Empfehlungen vertraut zu machen und mit konkreten Vorschlägen und Materialien zu ihrer unterrichtspraktischen Umsetzung und zum Gebrauch der zurzeit vorhandenen Schulbuchdarstellungen auszustatten.

Verzeichnis der untersuchten Schulbücher

Deutsche Schulbücher

Geschichte

Sekundarstufe I

Baumgärtner, Ulrich und Hans-Jürgen Döscher (Hg.), *Horizonte 4*. Braunschweig: Westermann 2007, zugelassen in Niedersachsen.

Baumgärtner, Ulrich und Wolf Weigand (Hg.), *ANNO 5*. Braunschweig: Westermann 2007, zugelassen in Sachsen.

Baumgärtner, Ulrich und Wolf Weigand (Hg.), *ANNO 6*. Braunschweig: Westermann 2007, zugelassen in Sachsen.

Baumgärtner, Ulrich, Hans-Jürgen Döscher und Klaus Fieberg (Hg.), *Horizonte 3*. Braunschweig: Westermann 2009, zugelassen in Niedersachsen.

Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen 4*. Stuttgart: Klett 2005, Ausgabe u. a. für Berlin; zugelassen in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt.

Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen 5*. Stuttgart: Klett 2007, zugelassen in Sachsen und Brandenburg.

Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen 5/6*. Stuttgart: Klett 2006, zugelassen in Niedersachsen, Bremen und Thüringen.

Berger-von der Heide, Thomas (Hg.), *Entdecken und verstehen 3. Von der Zeit des Nationalsozialismus bis in die Gegenwart*. Berlin: Cornelsen 2010, zugelassen in Niedersachsen.

Berger-von der Heide, Thomas (Hg.), *Entdecken und verstehen 4. Von der russischen Oktoberrevolution bis zur Gegenwart*. Berlin: Cornelsen 2007, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.

Berger-von der Heide, Thomas (Hg.), *Entdecken und verstehen 9/10*. Berlin: Cornelsen 2009, zugelassen in Brandenburg.

- Berger-von der Heide, Thomas und Hans-Gert Oomen (Hg.), *Entdecken und verstehen 9/10*. Berlin: Cornelsen 2007, Ausgabe für Berlin.
- Bernlocher, Ludwig et al., *Geschichte und Geschehen 4*. Leipzig: Klett 2007, zugelassen in Bayern.
- Bernlocher, Ludwig et al., *Geschichte und Geschehen 5*. Stuttgart: Klett 2008, zugelassen in Bayern.
- Brokemper, Peter, Elisabeth Köster und Dieter Potente (Hg.), *Geschichte Real 3*. Berlin: Cornelsen 2005, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Brokemper, Peter, Elisabeth Köster und Dieter Potente (Hg.), *Geschichte Real 3*. Berlin: Cornelsen 2013, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Brückner, Dieter und Harald Focke (Hg.), *Das waren Zeiten 3. Das kurze 20. Jahrhundert*. Bamberg: Buchner 2010, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Brückner, Dieter und Harald Focke (Hg.), *Das waren Zeiten 4*. Bamberg: Buchner 2010, zugelassen in Bayern.
- Brückner, Dieter und Harald Focke (Hg.), *Das waren Zeiten 4*. Bamberg: Buchner 2010, zugelassen in Niedersachsen.
- Brückner, Dieter und Hannelore Lachner (Hg.), *Geschichte erleben 5*. Bamberg: Buchner 2005, zugelassen in Bayern.
- Burkard, Dieter et al., *Zeitreise 3*. Stuttgart: Klett 2007, zugelassen in Sachsen.
- Burkard, Dieter et al., *Zeitreise 3*. Stuttgart: Klett 2010, zugelassen in Niedersachsen.
- Burkard, Dieter et al., *Zeitreise 4*. Stuttgart: Klett 2007, zugelassen in Sachsen.
- Christoffer, Sven et al., *Mitmischen 3*. Stuttgart: Klett 2009, zugelassen in Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern.
- Cornelissen, Joachim et al., *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur B9*. München: Oldenbourg 2007, zugelassen in Bayern.
- Cornelissen, Joachim et al., *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur B10*. München: Oldenbourg 2008, zugelassen in Bayern.
- Cornelissen, Joachim et al., *Mosaik D3. Der Geschichte auf der Spur. Vom Ende des ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart*. München: Oldenbourg 2009, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Derichs, Johannes et al., *denk mal Geschichte 1*. Braunschweig: Schroedel 2010, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Derichs, Johannes et al., *denk mal Geschichte 9/10*, Braunschweig: Schroedel 2011, zugelassen in Niedersachsen.
- Ebeling, Hans und Wolfgang Birkenfeld (Hg.), *Die Reise in die Vergangenheit 4*. Braunschweig: Westermann 2008, Ausgabe u. a. für Berlin; zugelassen in Sachsen-Anhalt und Thüringen.
- Ebeling, Hans und Wolfgang Birkenfeld (Hg.), *Die Reise in die Vergangenheit 5*. Braunschweig: Westermann 2009, Ausgabe u. a. für Berlin; zugelassen in Thüringen.

- Fink, Hans-Georg und Christian Fritsche (Hg.), *Geschichte kennen und verstehen 10*. München: Oldenbourg 2004, zugelassen in Bayern.
- Funken, Walter und Bernd Koltrowitz (Hg.), *Geschichte plus 9/10*. Berlin: Cornelsen 2009, zugelassen in Brandenburg.
- Osburg, Florian (Hg.), *Expedition Geschichte 5. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart*. Braunschweig: Diesterweg 2007, zugelassen in Sachsen.
- Osburg, Florian und Dagmar Klose (Hg.), *Expedition Geschichte 4. Vom Zeitalter des Imperialismus bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges*. Braunschweig: Diesterweg 2006, zugelassen in Sachsen.
- Regenhardt, Hans-Otto (Hg.), *Forum Geschichte 9/10. Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Berlin: Cornelsen 2010, zugelassen in Niedersachsen.
- Regenhardt, Hans-Otto und Claudia Tatsch (Hg.), *Forum Geschichte 10. Vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis heute*. Berlin: Cornelsen 2008, zugelassen in Niedersachsen.
- Sauer, Michael (Hg.), *Geschichte und Geschehen 3*. Stuttgart: Klett 2009, zugelassen in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen.

Sekundarstufe II

- Arand, Tobias et al., *Geschichte und Geschehen Oberstufe*. Stuttgart, Leipzig: Klett 2011, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Bahr, Frank (Hg.), *ANNO 11/12*. Braunschweig: Westermann 2008, zugelassen in Sachsen.
- Bahr, Frank (Hg.), *Horizonte III. Von der Weimarer Republik bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts*. Braunschweig: Westermann 2006, Ausgabe u. a. für Berlin; zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Bäuml-Stosiek, Dagmar et al., *Forum Geschichte 12*. Berlin: Cornelsen 2010, zugelassen in Bayern.
- Baumgärtner, Ulrich, Herbert Rogger und Wolf Weigand (Hg.), *Horizonte 12*. Braunschweig: Westermann 2010, zugelassen in Bayern.
- Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen – Neuzeit*. Leipzig: Klett 2005, Ausgabe u. a. für Berlin; zugelassen in Niedersachsen, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen.
- Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen 11*. Stuttgart: Klett 2008, zugelassen in Sachsen.
- Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen 12*. Stuttgart: Klett 2010, zugelassen in Bayern.
- Brückner, Dieter, Harald Focke und Lorenz Maier (Hg.), *Buchners Kolleg Geschichte 11*. Bamberg: Buchner 2009, zugelassen in Bayern.
- Brückner, Dieter, Harald Focke und Lorenz Maier (Hg.), *Buchners Kolleg Geschichte 12*. Bamberg: Buchner 2010, zugelassen in Bayern.

- Lanzinner, Maximilian (Hg.), *Buchners Kompendium Geschichte*. Bamberg: Buchner 2008, zugelassen in Niedersachsen, Sachsen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen.
- Laschewski-Müller, Karin und Robert Rauh (Hg.), *Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Berlin: Cornelsen 2010, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Le Quintrec, Guillaume und Peter Geiss (Hg.), *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945*. Stuttgart: Klett 2006, zugelassen in Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen.
- Lenzian, Hans-Jürgen (Hg.), *Zeiten und Menschen*. Paderborn: Schöningh 2011, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Lenzian, Hans-Jürgen (Hg.), *Zeiten und Menschen 2*. Paderborn: Schöningh 2011, zugelassen in Baden-Württemberg.

Geographie

Sekundarstufe I

- Altmann, Markus et al., *Terra Geographie 8*. Stuttgart: Klett 2006, zugelassen in Bayern.
- Autorenkollektiv (fachl. Beratung: Uwe Mart), *Seydlitz Geografie 7/8*. Braunschweig: Schroedel 2011, Ausgabe für Berlin.
- Bacigalupo, Stefanie et al., *Seydlitz Erdkunde 7*. Braunschweig: Schroedel 2010, zugelassen in Bayern.
- Bahr, Matthias et al., *Durchblick Erdkunde 7/8*. Braunschweig: Westermann 2009, zugelassen in Niedersachsen.
- Bahr, Matthias et al., *Durchblick Erdkunde 9/10*. Braunschweig: Westermann 2005, zugelassen in Niedersachsen.
- Balzer, Werner et al., *Seydlitz Geographie 7/8*, Braunschweig: Schroedel 2006, Ausgabe für Berlin.
- Baumann, Matthias et al., *Diercke Geographie 7*. Braunschweig: Westermann 2004, zugelassen in Sachsen.
- Baumann, Matthias et al., *Heimat und Welt 7/8*. Braunschweig: Westermann 2011, Ausgabe für Berlin.
- Breitbach, Thomas et al., *Mensch und Raum Geographie 7/8*. Berlin: Cornelsen 2009, Ausgabe für Berlin.
- Bremm, Andreas et al., *Diercke Geographie 2*. Braunschweig: Westermann 2009, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.

- Bremm, Andreas et al., *Diercke Geographie 2/3*. Braunschweig: Westermann 2009, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Bricks, Wolfgang et al., *Seydlitz Geographie 3*. Braunschweig: Westermann 2005, zugelassen in Sachsen.
- Bünstorf, Jürgen (Hg.), *Terra Erdkunde 7/8*. Stuttgart: Klett 2008, zugelassen in Niedersachsen.
- Bünstorf, Jürgen (Hg.), *Terra Erdkunde 9/10*. Stuttgart: Klett 2009, zugelassen in Niedersachsen.
- Bünstorf, Jürgen (Hg.), *Terra Erdkunde 9/10*. Stuttgart: Klett 2011, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Büttner, Wilfried, Werner Eckert-Schweins und Bernd-Michael Lipke (Hg.), *Diercke Geographie 8*. Braunschweig: Westermann 2006, zugelassen in Bayern.
- Colditz, Margit und Notburga Protze (Hg.), *Heimat und Welt 7 und 8*. Braunschweig: Westermann 2006, Ausgabe für Berlin.
- Demmrich, André et al., *Diercke Geographie 7/8*. Braunschweig: Westermann 2006, Ausgabe für Berlin.
- Dietersberger, Thomas et al., *Seydlitz Geographie 8*. Braunschweig: Schroedel 2006, zugelassen in Bayern.
- Döpke, Gisbert et al., *Diercke Erdkunde 7/8*. Braunschweig: Westermann 2009, zugelassen in Niedersachsen.
- Freytag, Martin et al., *Diercke Erdkunde 7/8*. Braunschweig: Westermann 2005, zugelassen in Niedersachsen.
- Haberlag, Bernd et al., *Terra Erdkunde 9/10*. Stuttgart: Klett 2008, zugelassen in Niedersachsen.
- Hartl, Martin et al., *Mensch und Raum 9*. Berlin: Cornelsen 2004, zugelassen in Bayern.
- Irmscher, Ute et al., *Heimat und Welt 9*. Braunschweig: Westermann 2006, zugelassen in Sachsen.
- Werner, Steffen (Hg.), *Terra Geographie 7/8*. Stuttgart: Klett 2006, Ausgabe für Berlin.

Sekundarstufe II

- Bauer, Jürgen et al., *Seydlitz/Diercke Geographie 11*. Braunschweig: Schroedel, Westermann 2008, zugelassen in Sachsen.
- Boeti, Pasquale et al., *Terra Geographie Oberstufe*. Stuttgart, Leipzig: Klett 2011, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Kron, Erich A. und Jürgen Neumann (Hg.), *Mensch und Raum Geographie Oberstufe*. Berlin: Cornelsen 2010, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Kulke, Elmar (Hg.), *Mensch und Raum. Geographie 11*. Berlin: Cornelsen 2009, zugelassen in Bayern.

Atlanten

- Michael, Thomas et al. (Hg.), *Diercke – Weltatlas*. Braunschweig : Westermann 2008, zugelassen in Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen.
- Streibel, Volker et al. (Hg.), *Haack – Weltatlas*, Ausgabe Sachsen. Stuttgart, Gotha: Klett 2011.

Sozialkunde

Sekundarstufe I

- Berger-von der Heide, Thomas und Tanja Laspe (Hg.), *Politik entdecken 9/10*. Berlin: Cornelsen 2009, zugelassen in Niedersachsen.
- Berger-von der Heide, Thomas et al., *Politik entdecken 2*. Berlin: Cornelsen 2009, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Brandt, Uwe und Angela Hitzschke, *Mensch und Politik SI*, Bd. 2. Braunschweig: Schroedel 2006, zugelassen in Sachsen.
- Deiseroth, Dieter, Angela Ungerer und Heinz-Ulrich Wolf, *Demokratie heute 10. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung*. Braunschweig: Schroedel 2010, zugelassen in Sachsen.
- Detjen, Joachim et al., *Mensch und Politik SI*, Bd. 2. Braunschweig: Schroedel 2007, zugelassen in Niedersachsen.
- Eichner, Detlef et al., *Demokratie heute 9/10*. Braunschweig: Schroedel 2008, zugelassen in Niedersachsen.
- Ernst, Christian M. (Hg.), *Fakt 2. Arbeitsbuch für Politische Bildung*. Berlin: Cornelsen 2009, zugelassen in Brandenburg.
- Floren, Franz Josef (Hg.), *Politik Wirtschaft 3. Ein Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh 2009, zugelassen in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg.
- Floren, Franz Josef (Hg.), *Politik Wirtschaft 9*. Paderborn: Schöningh 2008, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Floren, Franz Josef (Hg.), *Politik-Wirtschaft 9/10*. Paderborn: Schöningh 2007, zugelassen in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern.
- Floren, Franz Josef et al., *Politik 3. Ein Arbeitsbuch für den Politik-Unterricht*. Paderborn: Schöningh 2005, zugelassen in Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt.
- Floren, Franz Josef et al., *Politik, Wirtschaft 7 – 9. Ein Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh 2009, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.

- Floren, Franz Josef et al., *Politik, Wirtschaft 7–10. Ein Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh 2008, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Heck, Stefan et al., *Politik und Wirtschaft verstehen 5/6*. Braunschweig: Schroedel 2008, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Mattes, Wolfgang (Hg.), *Team 3. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft*. Paderborn: Schöningh 2010, zugelassen in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg.
- Mattes, Wolfgang (Hg.), *Team 9/10. Arbeitsbuch für Politik*. Paderborn: Schöningh 2010, zugelassen in Niedersachsen.
- Neumann, Harald-Matthias und Thomas Specht, *Anstöße 2*. Stuttgart: Klett 2010, zugelassen in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt.
- Riedel, Hartwig (Hg.), *Politik & Co. 2. Politik/Wirtschaft für das Gymnasium*. Bamberg: Buchner 2011, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.

Sekundarstufe II

- Bauer, Max et al., *Buchners Kompendium Politik. Politik und Wirtschaft für die Oberstufe*. Bamberg: Buchner 2009, zugelassen in Niedersachsen, Sachsen, Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen.
- Betz, Christine et al., *Globalisierung und internationale Politik. Institutionen, Strukturen und Prozesse*. Bamberg: Buchner 2008, zugelassen in Niedersachsen, Sachsen, Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen.
- Brügel, Peter et al., *Internationale Politik im Zeichen der Globalisierung. Unterrichtswerk für die Oberstufe*. Bamberg: Buchner 2005, zugelassen in Bayern, Sachsen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Thüringen.
- Floren, Franz Josef (Hg.), *Wirtschaft, Gesellschaft, Politik 12/13*. Paderborn: Schöningh 2006, zugelassen in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen.
- Gleichsner, Wilhelm (Hg.), *Internationale Politik im Fokus 12*. Paderborn: Schöningh 2010, zugelassen in Bayern.
- Immesberger, Werner et al., *Mensch und Politik SII*. Braunschweig: Schroedel 2007, zugelassen in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz.
- Jöckel, Peter, *Grundwissen Politik*. Berlin: Cornelsen 2009, zugelassen in Sachsen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen.
- Jöckel, Peter, *Politik und Wirtschaft 11/12*. Berlin: Cornelsen 2009, zugelassen in Niedersachsen.
- Jöckel, Peter und Dirk Lange (Hg.), *Politik und Wirtschaft 2*. Berlin: Cornelsen 2011, zugelassen in Nordrhein-Westfalen.
- Kurz-Gieseler, Stephan (Hg.), *Sozialkunde. Politik in der Sekundarstufe II*. Paderborn: Schöningh 2007, zugelassen in Niedersachsen, Sachsen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Thüringen.

- Rytlewski, Ralf und Carola Wuttke (Hg.), *Politik. Gymnasiale Oberstufe*. Berlin: Duden-Paetec 2005, zugelassen in Niedersachsen, Sachsen und Thüringen.
- Rytlewski, Ralf und Carola Wuttke (Hg.), *Politik. Gymnasiale Oberstufe*. Berlin: Duden 2009, zugelassen in Niedersachsen, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen.
- Stiller, Edwin (Hg.), *Dialog Sowi. Unterrichtswerk für Sozialwissenschaft*, Bd. 2. Bamberg: Buchner 2009, zugelassen für Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz.

Israelische Schulbücher

Geschichte

Allgemeines staatliches Schulwesen

Mittelstufe

- Avieli-Tabibian, Ketzia, *Zeitreisen. Welten treffen aufeinander. 5. – 16. Jahrhundert*. Tel Aviv: Matach 2011.
- Avieli-Tabibian, Ketzia, *Reise in die Vergangenheit. Fortschritt und Revolutionen. 16. – 19. Jahrhundert*. Tel Aviv: Matach 2010.
- Avieli-Tabibian, Ketzia, *Zeitreisen. Die moderne Welt in der Krise. 1870 – 1939*. Tel Aviv: Matach 2011.
- Naveh, Eyal und Naomi Vered, *Revolutionen und Moderne in der Welt von Gestern*. Even Yehuda: Reches 2010.

Oberstufe

- Avieli-Tabibian, Ketzia, *Zeitreisen. Nationalismus auf dem Prüfstand. Der Nationalismus unter den Juden und den Völkern. Die Anfänge bis 1920*. Tel Aviv: Matach 2008.
- Avieli-Tabibian, Ketzia, *Zeitreisen. Vom Frieden zum Krieg und zum Holocaust. Europa, der Mittelmeerraum und die Juden in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts, Totalitarismus und Holocaust*. Tel Aviv: Matach 2009.
- Avieli-Tabibian, Ketzia, *Zeitreisen. Staatsaufbau im Nahen Osten*. Tel Aviv: Matach 2009.
- Bar Hillel, Moshe und Shula Inbar, *Nationale Welt. 1. Teil: Ein historischer Streifzug auf den Wegen des Nationalismus unter den Juden und in der Welt*. Petach Tikwa: Lilach 2008.

- Bar Hillel, Moshe und Shula Inbar, *Nationalsozialismus und Holocaust*. Petach Tikwa: Lilach 2010.
- Bar Hillel, Moshe und Shula Inbar, *Nationale Welt. 2. Teil: Staatsaufbau im Nahen Osten*. Petach Tikwa: Lilach 2009.
- Domke, Eliezer et al., *Der Nationalismus. Die Anfänge*. Jerusalem: Zalman Shazar Center 2008.
- Domke, Eliezer et al., *Nationalismus. 2. Teil: Staatsaufbau im Nahen Osten*. Jerusalem: Zalman Shazar Center 2009.
- Fadia, Chaviva und David Sorozkin, *Zeitreisen. Städte und Gemeinden*. Tel Aviv: Matach 2008.
- Gutman, Israel, *Totalitarismus und Holocaust*. Jerusalem: Zalman Shazar Center 2009.
- Naveh, Eyal und Naomi Vered, *Geschichte verstehen. Nationalismus unter den Juden und den Völkern. Die Anfänge bis 1920*. Even Yehuda: Reches 2008.
- Naveh, Eyal et al., *Geschichte verstehen. Totalitarismus und Holocaust*. Even Yehuda: Reches 2009.
- Naveh, Eyal et al., *Geschichte verstehen. Der Nationalismus unter den Juden und den Völkern. Staatsaufbau im Nahen Osten*. Even Yehuda: Reches 2009.

Leistungsfach Geschichte

- Etkes, Emanuel (Hg.), *Neuzeit. 1. Teil: Angesichts einer neuen Welt. Fragestellungen und Tendenzen im Zeitalter der Emanzipation*. Tel Aviv: Ma'alot 2005.
- Florsheim, Yonina, *Die Geschichte der USA. Vision, Krisen und Wachstum*. Jerusalem: Zalman Shazar Center 2007.
- Karai, Felicia, *Heldentum hat viele Gesichter. Die Geschichte der Juden Krakaus zur Zeit des Holocaust 1939–1943*. Jerusalem: Yad Vashem 2002.

Staatlich-religiöses Schulwesen

- Inbar, Shula, *Revolution und Erlösung in Israel und unter den Völkern. 1. Teil: 1870–1920*. Petach Tikwa: Lilach 2006.
- Inbar, Shula, *Revolution und Erlösung in Israel und unter den Völkern. 2. Teil: 1920–1939*. Petach Tikwa: Lilach 2006.
- Inbar, Shula, *Revolution und Erlösung in Israel und unter den Völkern. 3. Teil: 1939–1970*. Petach Tikwa: Lilach 2006.

Arabische Schulen

Mittelstufe

Abd al-Wahhab Habaib, Machmud, *Kapitel in Geschichte. Die europäische Geschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.* O.O., o.J.

Qubeti, Atallah, *Lektionen in Geschichte. Europa in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.* O.O., o.J.

Oberstufe

Kleinberg, Ruth, *Die Geschichte der USA.* Tel Aviv, 1992.

Salameh, George, *Die Geschichte des 20. Jahrhunderts.* Haifa, 2008.

Salameh, George, *Die Geschichte der Juden in der Neuzeit.* Haifa, 2012.

Geographie

Mittelstufe

Fein, Tsvia, *Israel – Mensch und Raum.* Tel Aviv: Matach 2007.

Segev, Meira und Tsvia Fein, *Menschen und Siedlungen.* Tel Aviv: Matach 2007.

Team Matach, *Planet Erde – Umwelt, Mensch.* Tel Aviv: Matach 2011.

Zahavi, Avraham, *Den Planeten Erde verstehen – innere und äußere Faktoren.* Tel Aviv: Maariv 2004.

Oberstufe

Gal, Ofira und Ofer Priel, *Der Mensch im sozial-kulturellen Raum.* Tel Aviv: Matach, 2011.

Gal, Ofira et al., *Der Nahe Osten an der Schwelle zum 21. Jahrhundert.* Tel Aviv: Matach 2003.

Greizer, Iris et al., *Israel im 21. Jahrhundert.* Tel Aviv: Matach 2009.

Gross-Lan, Dalit und Arnon Sofer, *Geographie des Nahen Ostens – Veränderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts.* Tel Aviv: Am Oved 2008.

Savir, Billy, *Planet Erde und Umwelt.* Tel Aviv: Matach 2010.

Segev, Meira und Iris Shiloni, *Räumliche Entwicklung und Planung.* Tel Aviv: Matach, 2010.

Atlanten

Mittelstufe

Barur, Moshe, *Atlas für Grundschulen und Mittelstufe* (überarbeitete Neuauflage). Tel Aviv: Yavneh, o.J.

Barur, Moshe, *Physischer, außenpolitischer und wirtschaftlicher Atlas* (Neuauflage). Tel Aviv: Yavneh, o.J.

Oberstufe

Barur, Moshe, *Neuer Universitätsatlas*. Tel Aviv: Yavneh 2002.

Shahar, Arie, *Neuer Israelatlas – nationaler Atlas*. Tel Aviv: Zentrum für Kartographie Israel 2008.

Shahar, Arie, *Universeller Charta-Atlas*. Jerusalem: Charta 2007.

Sozialkunde

Mittelstufe

Granot, Avinoam und Benjamin Neuberger, *Das demokratische Israel, Studien zu Volk, Staatsbürgerkunde und Demokratie in der Mittelstufe*. Even Yehuda: Reches 2002.

Mizrotzky, Yehudit et al., *Eine Reise in die israelische Demokratie, Lehrbuch für Staatsbürgerkunde*. Jerusalem: Ma'alot 1994.

Shachar, David, *Staatsbürgerkunde im Staat Israel*. Tel Aviv: Kineret 2010.

Oberstufe

Eden, Chana et al., *Staatsbürger in Israel. Ein jüdischer und demokratischer Staat*. Jerusalem: Ma'alot 2000.

Diskin, Abraham, *Regierungssystem und Politik in Israel. Grundlagen der Staatsbürgerkunde*. Jerusalem: Magi 2011.

Lemberg, Dorit, *Staatsbürgerkunde für das Abitur. Ein jüdischer und demokratischer Staat im Realitätstest*. Even Yehuda: Reches 2006.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY-NC-ND

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Die Zusammensetzung der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission

Projektleitung

Prof. Dr. Simone Lässig, Direktorin, Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig

Dr. Michal Golan, Direktorin, Mofet-Institut für Forschung, Lehrplan- und Programmentwicklung für Lehrerbildner, Tel Aviv

Wissenschaftliche Koordination

Dr. Arie Kizel, Seminar für Lernen, Lehre und Weiterbildung, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Haifa/ Mofet-Institut für Forschung, Lehrplan- und Programmentwicklung für Lehrerbildner, Tel Aviv

Dr. Dirk Sadowski, Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung Braunschweig

Wissenschaftliche Beratung

Prof. Dr. Dan Diner, Hebräische Universität Jerusalem/ Simon-Dubnow-Institut für jüdische Geschichte und Kultur an der Universität Leipzig

Arbeitsgruppen Deutschland

Geschichte

Prof. Dr. Alfons Kenkmann, Historisches Seminar, Universität Leipzig (Leitung)

Dr. Martin Liepach, Pädagogisches Zentrum – Fritz Bauer Institut und Jüdisches Museum Frankfurt a. M.

Geographie

Prof. Dr. Michael Hemmer, Institut für Didaktik der Geographie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Gabriele Schrüfer, Institut für Didaktik der Geographie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Ute Wardenga, Leibniz-Institut für Länderkunde, Leipzig (Leitung)

Sozialkunde

Prof. Dr. Mark Arenhövel, Institut für Politikwissenschaft, Technische Universität Dresden

Frank Langner, StD, Friedrich-Ebert-Gymnasium, Bonn

Prof. Dr. Wolfgang Sander, Didaktik der Sozialwissenschaften, Justus-Liebig-Universität Gießen (Leitung)

Arbeitsgruppen Israel

Geschichte

Dr. Elit Chemla, Geschichtslehrerin und Historikerin, Tel Aviv

Prof. Dr. Simcha Goldin, Seminar für jüdische Geschichte, Universität Tel Aviv; Vorsitzender des Fachbeirats für Geschichte im staatlichen Bildungssektor, Israelisches Erziehungsministerium, Jerusalem

Dr. Orna Katz-Atar, Fachinspektorin Geschichte, Israelisches Erziehungsministerium, Jerusalem (Leitung seit 08/2011)

Michael Yaron, Fachinspektor Geschichte, Israelisches Erziehungsministerium (Leitung bis 07/2011)

Geographie

Sara Brom, Geographielehrerin und Fachberaterin für Geographie, Jerusalem

Dalia Fenig, Stellvertretende Vorsitzende des Pädagogischen Sekretariats und Leiterin der Abteilung I für pädagogische Entwicklung, Israelisches Erziehungsministerium, Jerusalem (Leitung)

Dr. Arnon Medzini, Seminar für Geographie und Umweltstudien, Oranim Academic College of Education, Tivon

Sozialkunde

Adar Cohen, Fachinspektor Sozialkunde, Israelisches Erziehungsministerium, Jerusalem (Leitung bis 09/2012)

Nava Bitman-Rozen, Sozialkundelehrerin und Erziehungswissenschaftlerin, Pädagogische Fakultät, Ben-Gurion-Universität, Beer Sheva

Yael Gor'on, Fachinspektorin Sozialkunde, Israelisches Erziehungsministerium, Jerusalem (Leitung seit 12/2014)

Dr. Tali Yariv-Mashal, The Beracha Foundation, Jerusalem

Danksagung

Die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission wurde in ihrer Tätigkeit durch eine Reihe weiterer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterstützt. Auf deutscher Seite waren Michael Buning (Münster), Ann Katrin Düben (Leipzig), Lars Friedrich (Gießen), Sina Hartmann (Gießen), Dr. Kerstin von der Krone (Braunschweig), Johanna Michel (München), Michael Plepis (Münster), Sinja Strangmann (München), Bettina Wenzel (Leipzig) und Johannes Wiggering (Leipzig) an der Erfassung und Primäranalyse relevanter Schulbücher beteiligt. Auf israelischer Seite erfolgte die quantitative und qualitative Inhaltsanalyse der Geschichtsschulbücher des staatlich-religiösen Bildungssektors durch Bilha Gliksberg und Tova Sapir; die Schulbücher für den arabischen bzw. den drusischen Sektor wurden von Claire Amran, Dr. Qassem Daraushe, Ali Harish und Najat Salah bearbeitet. Am Tel Aviver Mofet-Institut waren darüber hinaus der Vorsitzende der Forschungsabteilung, Prof. Avraham Yogev, und seine Stellvertreterin Dr. Ainat Guberman in die inhaltliche Begleitung des Projekts eingebunden.

Ohne die Hilfe der wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeiterinnen des Projekts am Georg-Eckert-Institut wären Koordination und Organisation der zahlreichen internen und bilateralen Treffen der Arbeitsgruppen sowie die Erfassung und Bereitstellung des umfangreichen Analysematerials für die deutschen Kommissionsmitglieder kaum möglich gewesen. In der Reihenfolge ihrer Mitarbeit im Projekt waren dies Almut Stoletzki, Ann Katrin Düben, Sinja Strangmann und Mirjam Körner sowie Catarina Müller, Carolin Walter, Swantje Schendel und Eva Maria Hein.

Den Genannten gilt der Dank der Projektleitung, der Koordinatoren und der Kommissionsmitglieder.

Ebenfalls haben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts das Projekt durch Recherchetätigkeit, schnelles Auffinden der zahlreich benötigten Schulbücher und Einweisen in die Datenbanknutzung tatkräftig unterstützt. Insbesondere wollen wir uns bei Renata Gröger-Kania und Ulrike Hinz bedanken, denen die Besorgung und Einarbeitung der benötigten wissenschaftlichen Literatur und der israelischen Schulbücher oblag. Ein besonderer Dank gilt auch der Verwaltung des Georg-Eckert-Instituts, namentlich Matthias Beuers, der das Koordinatsteam bei allen antragstechnischen, organisatorischen und finanziellen Fragen mit großer Umsicht und Fachkompetenz unterstützte. Auf israelischer Seite stand die Verwaltung des Mofet-Institut der Projektleitung mit Rat und Tat zur Seite; hier sollen vor allem Li Tamam, Tal Oren und Na'ama Adin genannt sein.

Für die Kommunikation zwischen den Arbeitsgruppen auf den bilateralen Treffen war die Kommission auf die Unterstützung kompetenter Simultan-Dolmetscher angewiesen. Für ihre hervorragenden Übersetzerleistungen geht unser Dank an Antje Eiger (Tel Aviv), Katja Manor (Tel Aviv), Shimrit Schreiber (München) und Alexander Mann (Köln) sowie Naomi Nir-Bleimling. Ein besonderer Dank gilt Avishag Barken (New York City) für ihre schriftlichen Übersetzungen der Zwischenberichte, des ausgewählten Analysematerials und der in diesem Band versammelten Texte ins Hebräische. Besonders herzlich gedankt sei schließlich den Redakteuren des vorliegenden Bandes, Dr. Wibke Westermeyer und Roderich Henry, für ihre Geduld und unermüdliche Arbeit am Text.

Titelbildnachweis

Nachweis der Schulbuchseiten des Coverbildes (von links oben nach rechts unten):

- Brückner, Dieter, Harald Focke und Lorenz Maier (Hg.), *Buchners Kolleg Geschichte 12 – Bayern*. Bamberg: Buchner 2010 (ISBN: 978-3-661-32009-0).
- Baumgärtner, Ulrich, Herbert Rogger und Wolf Weigand (Hg.), *Horizonte – Geschichte für die Oberstufe in Bayern – Schülerband 11. Schuljahr*. Braunschweig: Westermann 2010 (ISBN: 978-3-14-111032-6).
- Etkes, Emanuel (Hg.), *Neuzeit 2. Teil: Beim Antreffen eines neuen Landes. »Israelische Kultur« oder kulturelle Vielfalt*, Tel Aviv: Ma’alot 2005.
- Derichs, Johannes et al., *denkmal – Ausgabe 2011 für Hessen – Schülerband 4*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2011 (ISBN: 978-3-507-35634-4).
- Etkes, Emanuel (Hg.), *Neuzeit 1. Teil: Angesichts einer neuer Welt. Fragestellungen und Tendenzen im Zeitalter der Emanzipation*, Tel Aviv: Ma’alot 2005.
- Neumann, Harald-Matthias und Thomas Specht, *Anstöße 2 – Niedersachsen/Sachsen-Anhalt*. Stuttgart: Klett 2010 (ISBN: 978-3-12-800494-5).
- Bar Hillel, Moshe und Shula Inbar, *Nationale Welt, 1. Teil: Ein historischer Streifzug auf den Wegen des Nationalismus unter den Juden und in der Welt*, Petach Tikwa: Lilach 2008.
- Bernlocher, Ludwig et al., *Geschichte und Geschehen 4 – Bayern*. Leipzig: Klett 2007 (ISBN: 978-3-12-411580-5).
- Bar Hillel, Moshe und Shula Inbar, *Nationalsozialismus und Holocaust*, Petach Tikwa: Lilach 2010.