

Eckert. Dossiers 8 (2017)

Alfons Kenkmann, Wolfgang Sander, Ute Wardenga (Hg.)

**Zwischenberichte der Deutsch-Israelischen
Schulbuchkommission**

**GEORG ECKERT
INSTITUT**
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

EDU | MERES



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 Unported (CC BY-ND 4.0);
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Eckert. Dossiers

Georg Eckert Institute for International Textbook Research

ISSN 2191-0790

Volume 8 (2017)

Editor

Tim Hartung

Form for referencing:

Alfons Kenkmann, Wolfgang Sander und Ute Wardenga (Hg.). *Zwischenberichte der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission*. Eckert. Dossiers 8 (2017). urn:nbn:de:0220-2017-0126.

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung.....	4
Die Darstellung Israels in deutschen Geschichtsschulbüchern	5
Die Darstellung Israels in deutschen Geographieschulbüchern	56
Die Darstellung Israels in deutschen Sozialkunde-Büchern	106
Analysierte Schulbücher	134

Vorbemerkung

Bei den vorliegenden Zwischenberichten der Arbeitsgruppen Geschichte, Geographie und Sozialkunde der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission (DISBK) handelt es sich um Arbeitspapiere, die von den deutschen Mitgliedern der bilateralen Arbeitsgruppen verfasst worden sind. Die – auch ins Hebräische übersetzten – Zwischenberichte und die auf ihrer Grundlage geführten Diskussionen mit den israelischen Kolleginnen und Kollegen bildeten den Ausgangspunkt für die gemeinsamen Befunde und [Schulbuchempfehlungen](#), die die Kommission im Juni 2015 vorgestellt hat.

Die in den Zwischenberichten zusammengefassten Ergebnisse zum Israelbild in deutschen Schulbüchern stützen sich auf ausführliche Analysen einzelner Schulbuchkapitel und -abschnitte, die von der Kommission als für die Untersuchung relevant identifiziert worden waren. Die (übersetzten) Zwischenberichte sollten den israelischen Kolleginnen und Kollegen einen möglichst repräsentativen, mit Beispielen belegten Überblick über die Tendenzen der Israeldarstellung in aktuell zugelassenen Schulbüchern in der Bundesrepublik Deutschland gewähren. Sie wurden auf den bilateralen Treffen der jeweiligen Arbeitsgruppen vorgestellt und durch visuelle Präsentationen von in den Schulbüchern enthaltenen Abbildungen und Landkarten oder auch von ganzen Schulbuch-Doppelseiten sowie durch entsprechende Erläuterungen ergänzt. Auch die israelischen Mitglieder der Arbeitsgruppen legten entsprechende zusammenfassende Berichte zum Deutschlandbild in israelischen Schulbüchern vor, die auf die gleiche Weise präsentiert und diskutiert wurden.¹

Die drei hier in einer Datei zusammengefassten Zwischenberichte unterscheiden sich in gewissem Maße, was ihren Aufbau und ihre Herangehensweise betrifft. Dies liegt darin begründet, dass es jeder Arbeitsgruppe freistand, welchen Weg der Darstellung sie wählen wollte – einen eher exemplarischen, der spezifische Tendenzen der Israeldarstellung am Beispiel eines oder mehrerer charakteristischer Schulbuchkapitel herausarbeitet (Sozialkunde), einen eher zusammenfassenden, der bestimmte Züge des Israelbildes definiert und sie anhand von Anführungen aus dem gesamten Korpus der untersuchten Schulbücher belegt (Geschichte), oder einen Mittelweg, der beide Herangehensweisen kombiniert (Geographie). Die Verschiedenheit der Herangehensweisen und der Gliederung unterstreicht den Arbeitspapier-Charakter der Zwischenberichte, ebenso wie die unterschiedlich gestalteten Übersichten der jeweils untersuchten Schulbücher. Eine nach einheitlichen Kriterien gestaltete Bibliographie der von der DISBK unter dem Gesichtspunkt der Israeldarstellung untersuchten Schulbücher findet sich als Anhang am Ende des Dokuments.

¹ Zur Arbeitsweise der Kommission vgl. Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hg.), Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen, 2., veränderte Auflage, Göttingen 2017, S. 18–20.

**Deutsch-Israelische Schulbuchkommission
– Arbeitsgruppe Geschichte –**

Alfons Kenkmann

Martin Liepach

Dirk Sadowski

**Die Darstellung Israels in deutschen Geschichtsschulbüchern
Zwischenbericht**

Form for referencing:

Kenkmann, Alfons, Martin Liepach und Dirk Sadowski. „Die Darstellung Israels in deutschen Geographieschulbüchern.“ Zwischenbericht. In: Alfons Kenkmann, Wolfgang Sander und Ute Wardenga (Hg.). *Zwischenberichte der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission*. Eckert. Dossiers 8 (2017). urn:nbn:de:0220-2017-0126. S. 5–55.



This article has been published under the creative-commons-license:
Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0 Unported (CC BY-ND 4.0);
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Inhalt

1	Sample und methodisches Vorgehen	7
2	Bestandsaufnahme – Quantitäten, Kontexte, maßgebliche Narrative	10
2.1	Sekundarstufe I	10
2.1.1	<i>Kapitelumfänge und -aufteilung</i>	10
2.1.2	<i>Kontextualisierung und maßgebliches Narrativ</i>	12
2.1.3	<i>Deutschland und Israel</i>	17
2.2	Sekundarstufe II	18
3	Umsetzung zentraler kategorialer Zugriffe	20
3.1	Gegenwartsbezug	20
3.2	Multiperspektivität	22
3.3	Kontroversität	26
3.4	Mehrdimensionalität	17
4	Analytische Felder	29
4.1	Sprache – zwischen Faktizität und Normierung	29
4.1.1	<i>Faktenbezogene und normative Formulierungen in Überschriften</i>	29
4.1.2	<i>Normierung und Lenkung des Schülerurteils in Autorenformulierungen</i>	30
4.1.3	<i>Normierung durch Rechtfertigungsnarrative</i>	31
4.2	Emotionen und Distanz – zur Verwendung von Bildern	33
4.3	Kontroverse Deutungen und Begriffe	40
4.3.1	<i>Geographisch-politische Begriffe: Palästina/Eretz Israel</i>	40
4.3.2	<i>Vorgeschichte (Einwanderung/Jischuw/Britisches Mandat)</i>	41
4.3.3	<i>Holocaust und Staatsgründung</i>	43
4.3.4	<i>Bedrohung der Existenz Israels</i>	44
4.3.5	<i>Palästinensische Flüchtlinge</i>	46
4.3.6	<i>Israel und seine Allianzen</i>	47
4.3.7	<i>Besatzung/Siedlungen</i>	48
4.3.8	<i>Sperranlagen</i>	50
4.3.9	<i>„Terror“ – „Widerstand“</i>	51
4.3.10	<i>„Bedingungen für den Frieden“</i>	52
5	Fazit	53

1 Sample und methodisches Vorgehen

Der Analyse lag eine Auswahl von insgesamt 156 Geschichtsschulbüchern (125 Sek I – alle Schulformen – und 31 Sek II) zugrunde, die seit dem Jahr 2004 erschienen sind und die in den Jahren 2011 und 2012 in den Bundesländern Bayern, Berlin², Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen für den Unterricht zugelassen waren. In diesem Sample waren die dominierenden Schulbuchverlage Buchner, Cornelsen, Diesterweg, Klett, Oldenbourg, Schäffer, Schroedel, Volk und Wissen und Westermann mit ihren maßgeblichen Geschichtsschulbuch-Reihen vertreten. Insgesamt wurden 39 Schulbuchreihen der Sekundarstufe I und 19 Schulbuchreihen der Sekundarstufe II auf israelspezifische Inhalte hin eingesehen (unterschiedliche Länderausgaben ein- und derselben Reihe wurden als unterschiedliche Reihen gezählt). In 26 Reihen der Sek I und in 11 Reihen der Sek II wird Israel in einem für die Zwecke dieser Analyse hinreichenden Maße behandelt – d. h. es finden sich wenigstens einige Zeilen im Narrationsmodus zur relevanten Thematik; bloße Nennungen Israels in Karten, Tabellen, Zeitleisten oder auch in Texten, die sich mit anderen Gegenständen befassen, wurden nicht gezählt. In den hier relevanten Reihen ist es in der Regel *ein* Buch für *eine bestimmte* Klassenstufe, das sich mit Israel beschäftigt, so dass die Zahl der Fundstellen in den Reihen mit der Anzahl der Bücher, in denen Israel in substantieller Weise auftaucht, annähernd identisch ist.

	Anzahl eingesehener Reihen Sek I (Mehrfachzählung bei untersch. Länderausgaben)	Reihen, in denen Israel behandelt wird Sek I	Anzahl eingesehener Reihen Sek II (Mehrfachzählung bei untersch. Länderausgaben)	Reihen, in denen Israel behandelt wird Sek II
Buchner	4	4	2	1
Cornelsen	7	6	3	2
Diesterweg	1	1	-	-
Klett	12	9	7	5
Oldenbourg	4	3	-	-
Schöningh	2	-	3	2
Schroedel	3	-	-	-
Volk und Wissen	1	1	-	-
Westermann	5	2	4	1

Tabelle 1 – Zusammensetzung des Samples nach Schulbuchverlagen

Da in mehreren Fällen die auf Israel bezogenen Kapitel und Abschnitte eines bestimmten Buches mit denen eines anderen Buches identisch waren (zumeist zwischen unterschiedlichen Länderausgaben einer Reihe oder bei Neuauflagen eines noch immer zugelassenen Lehrwerks)

² Seit 2004 müssen Schulbücher in Berlin nicht mehr offiziell zugelassen werden; in der Regel – sofern die Verlage keine Länderausgaben für Berlin vorlegen – finden die Schulbücher des benachbarten Bundeslandes Brandenburg in Berliner Schulen Verwendung.

reduzierte sich die Zahl der analysierten Texte um eine geringe Anzahl. Der Analyse lagen schließlich 33 Schulbücher zu Grunde – 24 Titel der Sekundarstufe I und 9 Titel der Sekundarstufe II.³

Analysierte Schulbücher Sekundarstufe I

Bayern:

Das waren Zeiten 4 (Gymnasium, Klasse 9), Buchner 2010 – *DwZ4 (By)*
Mosaik B9 (Gymnasium, Klasse 9), Oldenbourg 2007 – *MosB9 (By)*
Mosaik B10 (Gymnasium, Klasse 10), Oldenbourg 2008 – *MosB10 (By)*
Geschichte erleben 5 (Realschule, Klasse 10), Buchner 2005 – *Gerl5 (By)*
Geschichte kennen und verstehen 10 (Realschule, Klasse 10) Oldenbourg 2004 – *Gkuv10 (By)*
Geschichte und Geschehen 4 (Gymnasium, Klasse 9), Klett 2007 – *GuG4 (By)*
Geschichte und Geschehen 5 (Gymnasium, Klasse 10), Klett 2008 – *GuG5 (By)*

Berlin:

Entdecken und verstehen 9/10 (alle Schulformen, Klassen 9/10), Cornelsen 2007 – *Euv9/10 (Bln)*
Geschichte und Geschehen 4 (Gymnasium, Klassen 9/10), Klett 2005 – *GuG4 (Bln)*
Die Reise in die Vergangenheit 5 (Haupt- und Realschule, Klasse 10), Westermann 2009 *RV5 (Bln)*

Brandenburg:

Geschichte plus 9/10 (Gymn./Oberschule, Klassen 9/10), Cornelsen/Volk und Wissen 2009 – *Gplus9/10 (Brb)*

Niedersachsen:

Das waren Zeiten 4 (Gymnasium, Klassen 9/10), Buchner 2010 – *DwZ4 (Nds)*
Forum Geschichte 9/10 (Gymnasium, Klassen 9/10), Cornelsen 2010 – *ForG9/10 (Nds)*
Forum Geschichte 10 (Gymnasium, Klasse 10), Cornelsen 2008 – *ForG10 (Nds)*
Geschichte und Geschehen 5/6 (Gymnasium, Klassen 9/10), Klett 2006 – *GuG5/6 (Nds)*
Horizonte 4 (Gymnasium, Klassen 9/10), Westermann 2007 – *Hor4 (Nds)*

Nordrhein-Westfalen:

Das waren Zeiten 3 (Gymnasium, Klasse 9), Buchner 2010 – *DwZ3 (NRW)*
Mosaik D 3 (Gymnasium, Klasse 9), Oldenbourg 2009 *MosD3 (NRW)*
Geschichte Real 3 (Realschule, Klassen 9/10), Cornelsen 2005 – *GReal3 (NRW)*
Mitmischen 3 (Hauptschule, Klassen 9/10), Klett 2009 – *Mitm3 (NRW)*

³ Schönigh: *Zeiten und Menschen* 2011 in der Ausgabe für Baden-Württemberg war bereits vor der Festlegung des Sample-Zuschnitts analysiert worden; es hat daher auch Eingang in diesen zusammenfassenden Zwischenbericht gefunden.

Entdecken und Verstehen 4 (Realschule, Klassen 9/10), Cornelsen 2007 – *EuV4 (NRW)*

Geschichte und Geschehen 3 (Gymnasium, Klassen 9/10), Klett 2009 – *GuG3 (NRW)*

Sachsen:

Expedition Geschichte 5 (Realschule, Klasse 9), Diesterweg 2007 – *ExpG5 (Sn)*

Zeitreise 4 (Haupt- u. Realschule, Klassen 9/10), Klett 2007 – *Zeitr4 (Sn)*

Analysierte Schulbücher Sekundarstufe II

Bayern:

Buchners Kolleg Geschichte 12 (Gymnasium, Klasse 12), Buchner 2010 – *KoG12 (By)*

Forum Geschichte 12 (Gymnasium, Klasse 12), Cornelsen 2010 – *ForG12 (By)*

Horizonte 12 (Gymnasium, Klasse 12), Westermann 2010 – *Hor12 (By)*

Geschichte und Geschehen 12 (Gymnasium, Klasse 12), Klett 2010 – *GuG12 (By)*

Berlin/Niedersachsen/Sachsen:

Geschichte und Geschehen, Neuzeit (Gymnasium, Sek II), Klett 2005 – *GuGNZ (Bln)*

Histoire/Geschichte – Europa und die Welt seit 1945: Deutsch-Französisches Geschichtsbuch
(Gymnasium, Sek II), Klett 2006 – *DFGB*

Nordrhein-Westfalen:

Kursbuch Geschichte (Gymnasium Sek II), Cornelsen 2010 – *KursbG (NRW)*

Zeiten und Menschen – Geschichte (Gymnasium, Sek II), Schöningh 2011 – *ZuM (NRW)*

Baden-Württemberg:

Zeiten und Menschen – Geschichte Kursstufe 2 (Gymnasium, Sek II), Schöningh 2011 – *ZuM (BaWü)*

Jedes Buch wurde einer detaillierten Analyse unterzogen. Hierfür standen ein methodischer Leitfaden und ein inhaltlicher Fragenkatalog zur Verfügung, die am GEI entwickelt wurden.⁴ Das Vorgehen orientierte sich an den Methoden der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse; darüber hinaus wurden bei der Analyse fachdidaktische Kriterien beachtet. Die Ergebnisse wurden für jedes Buch in einer mehrseitigen Übersicht zusammengefasst. Einer quantitativen Auswertung des Schulbuchs im Hinblick auf die israelbezogenen Inhalte folgte eine umfassende tabellarische Übersicht mit den Spalten a) Seitenzahl, b) Analyseeinheit (Gattungsbennennung): Überschrift, Autorentext, Textquelle, Karte, Foto etc., c) Inhaltszusammenfassung (paraphrasiert, teilweise wörtliche Wiedergabe) und

⁴ Die Schulbücher der Sekundarstufe I wurden durch Johannes Wiggering (Leipzig), die der Sekundarstufe II durch Johanna Michel (München/Tel Aviv) einer ausführlichen Erstanalyse unterzogen.

d) Auffälligkeiten/Kommentar. Den Abschluss bildete eine Zusammenfassung und Wertung des untersuchten Textes.

Die vorliegende Darstellung basiert auf der Auswertung jener 33 Einzelanalysen durch die Mitglieder der AG Geschichte. Bei einem Workshop im Juni 2012 wurden die Inhalte der Analysen diskutiert und eine Systematik erstellt, die dieser Darstellung zugrunde liegt. Die im Grunde monothematische Behandlung Israels im Kontext des Nahostkonflikts erleichterte die Aufstellung dieser Systematik, die sich sowohl auf inhaltliche als auch auf fachdidaktische Kriterien bezieht.

2 Bestandsaufnahme – Quantitäten, Kontexte, maßgebliche Narrative

2.1 Sekundarstufe I

2.1.1 Kapitelumfänge und -aufteilung

Von den Lehrplänen der Sekundarstufe I, die den Inhalten der untersuchten Schulbücher zu Grunde liegen, sehen nur die bayerischen eine obligatorische Behandlung des Nahostkonflikts mit einem speziellen Fokus auf der Gründung des Staates Israel vor. Die Brandenburger Lehrpläne schlagen den Nahostkonflikt unverbindlich als Gegenstand im Kontext von „Krieg und Konfliktregelung, Konfliktlösung im Wandel“ vor. Die Lehrpläne der anderen hier relevanten Bundesländer erwähnen den Nahostkonflikt nicht direkt, bieten aber – zumeist im Kontext der Präsentation aktueller Konflikte – Raum für seine Behandlung.

Die Schüler der Sekundarstufe I in den genannten Bundesländern treffen in der 9. oder 10. Klasse in ihren Schulbüchern auf den Staat Israel – das heißt, wie im Weiteren gezeigt wird, auf den Nahostkonflikt. Der Umfang der entsprechenden Kapitel in ihren Schulbüchern variiert zwischen einer und 13 Seiten – durchschnittlich sind es fünf bis sechs Seiten pro Schulbuch. Dies entspricht, gemessen an den Gesamtumfängen der untersuchten Schulbücher, durchschnittlich 2,55 % des Inhalts. An der unteren Grenze sind es 0,6% (*DwZ3 (NRW)*), an der oberen 6,8% (*Zeitr4 (Sn)*). Auffallend ist, dass die beiden sächsischen Schulbücher mit je 13 Seiten sowie drei der untersuchten niedersächsischen Schulbücher mit einem Kapitelumfang zwischen 8 und 12 Seiten dem Nahostkonflikt relativ viel Raum geben – im Vergleich zu den anderen Büchern im Sample der Sekundarstufe I. Bei den verwendeten Quellen überwiegen in der Gesamtschau ikonologische Repräsentationen (Fotografien, Karikaturen) leicht die Quellenzitate (137: 123). Je nach Zuschnitt und methodischer Anlage des Kapitels kann es geschehen, dass in einem Schulbuch die Bildquellen die Quellenzitate deutlich überwiegen (*GReal3 (NRW)*, *EuV9/10 (Bl)*); siehe auch Kapitel 4.2). Karten werden in allen relevanten Kapiteln verwendet, vor allem, um die territorialen Veränderungen im Verlauf des Konflikts zu illustrieren. Datenquellen (Tabellen, Statistiken, Diagramme) werden deutlich seltener eingesetzt (siehe Tabelle 2).

Titel	Seiten		Abbildungen	Karten	Datenquellen	Quellenzitate (Perspektive)			
	Anzahl	Anteil				Israelis bzw. Juden	Palästinenser bzw. Araber	Beidseitig (Verträge)	Dritte
Das waren Zeiten 4 [Bayern – Gymnasium Kl. 9]	4	2,3%	3	3	2	1	1	-	2
Mosaik B9 [Bayern – Gymnasium Kl. 9]	4	2,3%	2	3	-	1	2	-	3
Mosaik B10 [Bayern – Gymnasium Kl. 10]	4	3,1%	3	2	-	-	-	-	1
Geschichte und Geschehen 4 [Bayern – Gymnasium Kl. 9]	5	3,1%	5	2	-	1	1	-	1
Geschichte und Geschehen 5 [Bayern – Gymnasium Kl. 10]	5	4,7%	6	1	-	3	1	-	-
Geschichte erleben 5 [Bayern – Realschule Kl. 10]	5	2,7%	6	3	-	1	1	-	3
Geschichte kennen und verstehen 10 [Bayern – Realschule Kl. 10]	6	3,4%	4	3	2	1	3	-	1
Geschichte und Geschehen 4 [Berlin – Gymnasium Kl. 9/10]	7	2,2%	8	2	-	2	3	1	-
Entdecken & Verstehen 9/10 [Berlin – alle Schulformen Kl. 9/10]	4	1,3%	7	3	-	1	1	-	-
Die Reise in die Vergangenheit 5 [Berlin – Haupt- u. Realschule Kl. 10]	3	1,5%	2	4	1	-	-	-	2
Geschichte plus 9/10 [Brandenburg – Gymnasium/ Oberschule Kl. 9/10]	4	1,3%	4	5	1	2	1	-	-
Das waren Zeiten 4 [Niedersachsen – Gymnasium Kl. 9/10]	9	2,5%	6	6	4	2	2	-	3
Forum Geschichte 9/10 [Niedersachsen – Gymnasium Kl. 9/10]	4	1,6%	5	2	-	1	1	-	1
Forum Geschichte 10 [Niedersachsen – Gymnasium Kl. 10]	12	6,3%	12	4	-	7	5	-	6
Geschichte und Geschehen 5/6 [Niedersachsen – Gymnasium Kl. 9/10]	8	2,3%	9	2	1	3	4	1	-
Horizonte 4 [Niedersachsen – Gymnasium Kl. 9/10]	4	1,0%	5	3	1	-	-	-	1
Das waren Zeiten 3 [Nordrhein-Westfalen – Gymnasium Kl. 9]	2	0,6%	1	1	2	-	-	-	-
Mosaik D3 [Nordrhein-Westfalen – Gymnasium Kl. 9]	1	0,8%	-	1	-	-	-	-	-
Geschichte und Geschehen 3 [Nordrhein-Westfalen – Gymnasium Kl. 9/10]	3	0,9%	2	1	-	3	2	-	-
Geschichte Real 3 [Nordrhein-Westfalen – Realschule Kl. 9/10]	8	2,6%	12	1	2	2	2	-	3
Entdecken und Verstehen 4 [Nordrhein-Westfalen – Realschule Kl. 9/10]	4	1,3%	7	3	-	1	1	-	-
Mitmischen 3 [Nordrhein-Westfalen – Hauptschule Kl. 9/10]	3	1,2%	3	1	-	1	2	-	-
Expedition Geschichte 5 [Sachsen – Realschule Kl. 9]	13	5,4%	12	3	-	5	5	2	5
Zeitreise 4 [Sachsen – Realschule Kl. 9/10]	13	6,8%	13	4	3	5	4	-	2
Gesamt	135	-	137	63	19	43	42	4	34
Durchschnitt	5,63	2,55%	5,71	2,63	0,79	1,79	1,75	0,17	1,42

Tabelle 2 – Behandlung des Nahostkonflikts in den untersuchten Schulbüchern der Sekundarstufe I

Der Aufbau der relevanten Kapitel ist häufig so angelegt, dass Autorentext und Quellenteil nacheinander erscheinen, durchsetzt von Bildquellen, Karten oder Karikaturen; die Arbeitsaufgaben für die Schüler sind zumeist an die Quellen gebunden. Der Aufbau ist doppelseitig (linke Seite Autorentext, rechte Seite Quellen) oder in mehrseitige Autorentexte und nachfolgende mehrseitige Quellenteile gegliedert. Viele Bücher weisen zwei oder mehr Kapitel bzw. Unterkapitel zum Nahostkonflikt auf: Zunächst werden die Vorgeschichte des Konflikts und ggf. die ersten Jahrzehnte nach der Gründung des Staates Israel behandelt, in einem weiteren Kapitel bzw. Unterkapitel geht es um die jüngeren Entwicklungen (siehe 3.1 – Gegenwartsbezug). Die Abschnitte können direkt aufeinander folgen oder durch kürzere oder längere Kapitel zu anderen Gegenständen voneinander getrennt erscheinen. Die *Mosaik*-Reihe des Oldenbourg-Verlages für Bayern behandelt die Zeit bis zum Sechstagekrieg im Band für die 9. Klasse des Gymnasiums, während das darauffolgende Geschehen und die aktuellen Bezüge im Band für die 10. Klasse thematisiert werden. Ebenso verhält es sich bei Bänden 4 und 5 der bayerischen Ausgabe von *Geschichte und Geschehen* des Klett-Verlags.

2.1.2 Kontextualisierung und maßgebliches Narrativ

Die Abschnitte zum Nahostkonflikt stehen in den Schulbüchern thematisch nicht isoliert, sondern sie sind größeren Kapiteln zugeordnet. Diese Großkapitel starten häufig mit zwei einander gegenüberliegenden Auftaktseiten, die vor allem aus stark symbolhaften Abbildungen, (illustrierten) Zeitleisten und Arbeitsaufträgen sowie einem einführenden Autorentext bestehen. In den meisten Fällen enthalten bereits diese Auftaktseiten Bezüge zum Nahostkonflikt in Gestalt von Bildern oder Verweisen im Autorentext.

Die Einordnung der Kapitel oder Abschnitte zum Nahostkonflikt erfolgt in unterschiedlichen Kontexten, die sich mit drei thematischen Schlagwörtern zusammenfassen lassen: „Kalter Krieg“ (bzw. „Ost-West-Konflikt“), „Weltkonflikte“ sowie „weltpolitische Veränderungen“. Die Einbettung in übergreifende Konflikt-Kontexte überwiegt. Bei Darstellungen im Kontext des Ost-West-Konflikts wird häufig auch versucht, entsprechende Begründungszusammenhänge herzustellen und die Absichten der Großmächte direkt mit den Geschehnissen des Nahostkonflikts zu verknüpfen (siehe unter 4.3 – Kontroverse Deutungen und Begriffe). Oft erscheinen die Abschnitte zum Nahostkonflikt nach oder vor einer Behandlung des Nord-Süd-Konflikts und damit verbundener bewaffneter Auseinandersetzungen in Afrika; in einigen Büchern schließen sie sich einer historischen Betrachtung des – in der Regel positiv konnotierten – Dekolonialisierungsprozesses der 50er und 60er Jahre an.

Die Einordnung in übergreifende Konflikt-Kontexte geschieht nicht von ungefähr. Vielmehr steht, wie im Folgenden gezeigt werden soll, der Nahostkonflikt immer für den paradigmatischen, unentwirrbaren Konflikt, der eine Vorgeschichte hat und historisch

beschreibbar ist, dessen Virulenz greifbar ist und der aktuelle globale Implikationen hat. Israel wird als Kern dieses Konflikts dargestellt. Die Vorgeschichte bis zur Staatsgründung und die folgenden Ereignisse werden als Kristallisationspunkte eines Geschehens beschrieben, das – unter den verschiedenen Schulbüchern, häufig aber auch in ein- und demselben Schulbuch variierend – mit dem Narrativ der (jüdischen) Selbstbehauptung oder dem des doppelten (nämlich jüdischen *und* palästinensischen) Anspruchs auf ein Land und damit einer normativen Recht-/Unrecht-Erzählung mit zwischen den Parteien wechselnden Anteilen verbunden wird. Ein weiteres Motiv ist das des – oft vergeblichen – „Ringens um den Frieden“; es erscheint zumeist in den Kapiteln, die die aktuellen Entwicklungen behandeln. Das übergeordnete Konflikt-Narrativ und die genannten Teilerzählungen geben alle weiteren Strategien der Darstellung vor: Inhalt und Duktus der Narration, Bild- und Quellenauswahl, Arbeitsaufträge etc. Hierdurch und aufgrund des begrenzten Seitenumfanges werden in den relevanten Kapiteln der Sek I-Bücher wichtige Aspekte der Geschichte Israels ausgeblendet (z. B. die Besiedlung des Landes und der Aufbau nationaler Institutionen, neue soziale Formen des Zusammenlebens, die Integration der Neueinwanderer nach der Staatsgründung etc.).

Die Konfliktzentriertheit der unterschiedlichen Darstellungen und die mit ihm verbundenen Narrative und Motive gehen bereits aus den Überschriften der Kapitel und Teilabschnitte in den untersuchten Schulbüchern hervor, wie die folgende Übersicht zeigt:

Schulbuch	Überschrift des relevanten Kapitels/ Teilkapitels	Überschriften der Unterabschnitte
DwZ4 (By)	Der Staat Israel entsteht	<ul style="list-style-type: none"> • Palästina und der Zionismus • Der Staat Israel entsteht
	Krieg im Nahen Osten	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Konflikt zieht Kreise • Der Sechs-Tage-Krieg
Ger15 (By)	Der Nahostkonflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Palästina und der Zionismus • Der Staat Israel entsteht • Kriege im Nahen Osten • Die Palästinenserfrage • „Land gegen Frieden“ • Die erste Intifada • Eine Zwei-Staaten-Lösung in Sicht • Vergebliche Hoffnungen • Eine neue Welle der Gewalt • Die „Road map“ • Voraussetzungen für den Frieden
Gkuv10 (By)	Zwei Völker – ein Land: Die Entstehung des Nahostkonflikts	<ul style="list-style-type: none"> • In Palästina entsteht ein neuer Staat • Israel gewinnt mehrere Kriege
	Keine Chance für Frieden im Nahen Osten?	<ul style="list-style-type: none"> • Der schwierige Weg zum Frieden mit den arabischen Nachbarn • Der Streit um die besetzten Gebiete
MosB9 (By)	Der Weg zum Staat Israel	<ul style="list-style-type: none"> • „Land ohne Volk für ein Volk ohne Land“? • Palästina bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs • Die Gründung des Staates Israel
	Israels Kampf um sein Existenzrecht	<ul style="list-style-type: none"> • Der erste Nahostkrieg (1948) • Der zweite Nahostkrieg (1956) • Der Sechstagekrieg (1967)
MosB10 (By)	Israel im Spannungsfeld des Nahen Ostens	<ul style="list-style-type: none"> • Verschärfte Gegensätze • Yom-Kippur-Krieg (1973) und Frieden mit Ägypten • Der fünfte Nahostkrieg
	Frieden für Palästina?	<ul style="list-style-type: none"> • Risse in der israelischen Gesellschaft • Durchbruch durch gegenseitige Anerkennung • Gescheiterte Friedensbemühungen • Bürgerkrieg unter Palästinensern
GuG4 (By)	Der Nahostkonflikt bis zu den 1970er Jahren	<ul style="list-style-type: none"> • Ein eigener Staat für die Juden – eine Illusion? • Einwanderung und Staatsgründung • Von Feinden umgeben • Der Kalte Krieg im Nahen Osten • Der Sechs-Tage-Krieg • Feinde im eigenen Land
GuG5 (By)	Konfliktherd Naher Osten	<ul style="list-style-type: none"> • Der Kampf der Palästinenser • Kein Ende der Gewalt?
EuV9/10 (Bln)	Krisenherd Nahost	<ul style="list-style-type: none"> • Der Raum • „Erez Israel“ – das Land der Väter
	Die Gründung Israels	<ul style="list-style-type: none"> • Der UNO-Beschluss von 1947 • Die Gründung des Staates Israel 1948 • Die Palästinenser • Kriege von 1948 bis 1982 • 1978 – Der Frieden mit Ägypten • 1993 – Verträge von Oslo • Frieden mit Jordanien und Syrien • Intifada
	Ringens um Frieden in Nahost	<ul style="list-style-type: none"> • Politik der Abgrenzung • Die Roadmap – eine ungenutzte Chance • Libanonkrieg 2006 • Verschärfung der Lage im Nahen Osten
Gplus9/10 (Brb)	Der israelisch-palästinensische Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> • (K)Eine Heimat für die Juden? • (K)Ein Staat für die Palästinenser? • Kampf der PLO gegen Israel • Auf dem Weg zum Frieden?

		<ul style="list-style-type: none"> • Die zweite Intifada • Politische Zuspitzung
GuG4 (Bln)	Krisenherd Naher Osten: Warum gibt es keinen Frieden?	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Spirale der Gewalt • Ein Staat für die Juden • Einwanderung und Konflikte • Gründung Israels – Flucht und Vertreibung der Palästinenser • Neue Kriege • Siege aber kein Frieden • Das Ende des kalten Krieges – eine Wende? • Frieden in Sicht?
RV5 (Bln)	Der Nahostkonflikt: Palästina	<ul style="list-style-type: none"> • Die Gründung Israels • Die Kriege • Die Palästinensische Befreiungsorganisation
	Der Friedensprozess im Nahen Osten	<ul style="list-style-type: none"> • Die Siebzigerjahre • Das Abkommen von Oslo • Unabhängigkeit Palästinas • Rückschritte
DwZ4 (Nds)	Der Staat Israel entsteht	<ul style="list-style-type: none"> • Palästina und der Zionismus • Der Staat Israel entsteht
	Krieg im Nahen Osten	<ul style="list-style-type: none"> • Arabische Reaktionen • Ein Konflikt zieht Kreise • Der Sechs-Tage-Krieg
	Israel – Krieg ohne Ende	<ul style="list-style-type: none"> • Die Palästinenserfrage • „Land gegen Frieden“ • Die erste Intifada • Eine Zwei-Staaten-Lösung in Sicht • Vergebliche Hoffnungen • Eine neue Welle der Gewalt • Die „Road map“ • Weitere Verzögerungen • Voraussetzungen für den Frieden
	Krisenherd Nahost	<ul style="list-style-type: none"> • Die Krisenregion
ForG9/10 (Nds)	Israel und Palästina – zwei Staaten in einem Land?	<ul style="list-style-type: none"> • Naher Osten – ferner Frieden?
ForG10 (Nds)	Anfänge des Nahostkonflikts	<ul style="list-style-type: none"> • Palästina: zwei Völker in einem Land? - Ansprüche auf Palästina • Der Konflikt um Palästina in der Mandatszeit - Wem gehört Palästina? • Die Gründung des Staates Israel - Der neue Staat entsteht und behauptet sich • Der Nahostkonflikt bis zum Sechs-Tage-Krieg 1967 - Krieg um den neuen Staat
	Konfliktraum Naher und Mittlerer Osten	<ul style="list-style-type: none"> • Israel und Palästina – Zwei Staaten in einem Land? - Naher Osten – ferner Frieden?
GuG5/6 (Nds)	[identisch mit GuG4 (Bln)]	
Hor4 (Nds)	Der Nahostkonflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Krisenregion • Der lange Weg zum Staat Israel • Die Balfour-Deklaration • Großbritannien herrscht in Palästina • Die jüdische Einwanderung • Die Gründung des Staates Israel • Der Suezkrieg • Der Sechs-Tage-Krieg • Der Jom-Kippur-Krieg • Ausgleich zwischen Arabern und Israel?
DwZ3 (NRW)	Krisenherd Nahost	<ul style="list-style-type: none"> • Die Krisenregion
GReal3 (NRW)	Der Nahostkonflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Methode: Konfliktanalyse • Ursachen

		<ul style="list-style-type: none"> - Wem gehört Palästina? • Verlauf • Ziele • Diskussion von Lösungsansätzen • Wertung und Beurteilung - Sind Kompromisse denkbar und nötig?
Mitm3 (NRW)	Krisenregion Naher Osten	<ul style="list-style-type: none"> • Ein „heiliges“ Land? • Gründung des Staates Israel • Hass zwischen den Völkern • Die Suche nach Frieden
	Frieden durch Verträge	
GuG3 (NRW)	Die Welt nach dem Kalten Krieg	Kein Frieden im Nahen Osten?
	Geschichte erinnert und gedeutet: Der Nahostkonflikt	[ausschließlich Quellen]
EuV4 (NRW)	[identisch mit EuV9/10 (Bln)]	
MosD3 (NRW)	Kein Frieden in Sicht?	<ul style="list-style-type: none"> • Israel – Palästina – Arabische Welt (Eintrag auf Karte)
ExpG5 (Sn)	Eine Region kommt nicht zur Ruhe – der Nahostkonflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Der Streit um das „Heilige Land“ • Ein brüchiger Frieden • Zwischen Diplomatie und Terror 1978-1986 • Bleibt der Frieden eine Fata Morgana? • Und nächstes Jahr... Shalom, Salam, Frieden? • Ein Krieg ohne Sieger • Europäische Außenpolitik für den Frieden im Nahen Osten • Geschichte kontrovers: Bundeswehrsoldaten auf Friedensmission
Zeitr4 (Sn)	Der Nahostkonflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Brennpunkt der Weltpolitik • Palästina ist Heimat... • ... für das jüdische Volk • ... und für das palästinensische Volk
	Der Streit um Palästina – Ursachen eines Konflikts	<ul style="list-style-type: none"> • Ein unabhängiger jüdischer Staat • Türkische und britische Herrschaft • Auf dem Weg zum Staat Israel
	Vom Regional- zum Weltkonflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Volk wird heimatlos • Der palästinensische Widerstand • Siege, aber kein Frieden
	Brücken zum Frieden bauen - Lösungsversuche eines Konflikts	<ul style="list-style-type: none"> • Land gegen Frieden? • Aufstand in den besetzten Gebieten • Wende zum Frieden? • Die zweite Intifada • Jüdischer Siedlungsbau • Ein Neubeginn nach dem Tod Arafats?

Tabelle 3: Überschriften der Kapitel und Unterabschnitte

Die Beschränkung der relevanten Kapitel auf wenige Seiten führt vor dem Hintergrund der historischen und aktuellen Komplexität des Nahostkonflikts häufig zu Verkürzungen und Verzerrungen. Auf der rein faktischen Ebene finden viele Erzählfäden keine Fortsetzung. Der nicht-informierte Leser steht bisweilen perplex vor neuen, bisher nicht eingeführten und nun nicht erläuterten Elementen. Hier obliegt es dem Lehrer, die fehlenden Bindeglieder zu liefern. So wird im Autorentext in *Gplus9/10 (Brb)* der Sechstagekrieg nicht erwähnt, doch heißt es plötzlich auf S. 266 „Land gegen Frieden“, und die Camp David-Verhandlungen, die zu Israels

Rückzug vom Sinai und zu den Friedensverhandlungen mit Ägypten führten, werden erläutert.⁵ Generell wird die Rolle der arabischen Nachbarstaaten in diesem wie auch in anderen Schulbuchkapiteln eher in den Hintergrund gedrängt; die Darstellung fokussiert zumeist auf die Auseinandersetzungen zwischen Israelis und Palästinensern.

2.1.3 Deutschland und Israel

Ausnahmen vom Konfliktnarrativ finden sich kaum. Es erstaunt, dass die besondere Verantwortung Deutschlands gegenüber Israel und das daraus resultierende besondere Verhältnis zwischen den beiden Ländern in den Kapiteln zum Nahostkonflikt äußerst selten thematisiert werden (eine Ausnahme bildet *ExpG5 (Sn)*⁶). In mehreren Schulbüchern, vor allem den bayerischen, finden sich allerdings in Kapiteln zur Geschichte der Bundesrepublik Abschnitte zur Politik der „Wiedergutmachung“ gegenüber Israel in den 1950er und 1960er Jahren.

Unter der Überschrift „Aussöhnung mit Israel“ geht es in *DwZ4 (By)*, S. 167f. nicht nur um das Luxemburger Abkommen und die Wiedergutmachungsleistungen Deutschlands gegenüber Israel, sondern auch um jüdisches Leben in Deutschland nach 1945. Problematisch ist, dass hier im Kontext der Beziehungen zu Israel allein die monetären Leistungen Deutschlands im Vordergrund stehen; auf die zivilgesellschaftlichen Kontakte, die in den späten 1950er Jahren begannen, und auf die weitere Entwicklung der bilateralen Beziehungen, die 1965 in der Aufnahme diplomatischer Beziehungen gipfelten, wird nicht eingegangen. Interessant sind die Quellen auf S. 168. Hier findet sich ein Bild, das den für Israel im Rahmen des „Wiedergutmachungsabkommens“ auf einer Hamburger Werft gebauten Fracht- und Passagierdampfer „Zion“ zeigt. Quellenzitate geben Ausschnitte aus der Regierungserklärung Adenauers vom September 1951 sowie Teile eines Interviews von 1966 zu den Motiven für das Luxemburger Abkommen wieder. (Gleichfalls in *DwZ4 (Nds)*, S. 246f. und *DwZ3 (NRW)*, S. 182f.). Unter der Überschrift „Deutsche ‚Kreditwürdigkeit‘“ widmet auch *MosB9 (By)* dem Luxemburger Abkommen und den Entschädigungszahlungen an Israel zwei Seiten (S. 112f.). Knapp wird die Thematik auch in *Gplus9/10 (Brb)*, S. 171, behandelt. Hervorstechend ist bei all diesen Darstellungen die Reduzierung auf die finanzielle Seite. Fokussiert wird zudem auf die deutsche Perspektive; an dem Geschehen interessiert allein, was im Kontext der deutschen

⁵ Die territorialen Veränderungen nach dem Sechstagekrieg werden jedoch auf einer Karte auf S. 265 wiedergegeben.

⁶ Hier findet sich auf S. 203 ein Kommentar eines ARD-Journalisten (Tagesschau vom 14.4.2002), der angesichts der Ereignisse im Zusammenhang mit der zweiten Intifada davon spricht, dass deutsche Solidarität mit Juden und mit Israel notwendig, Kritik am Vorgehen der israelischen Regierung aber erlaubt sei. Die Schüler werden in einem Arbeitsauftrag aufgefordert, zu erläutern, warum Stellungnahmen aus Deutschland zum Nahostkonflikt eine besondere Verantwortung und Sensibilität erfordern.

Nachkriegsgeschichte relevant ist. Dabei wird die Frage weitgehend ausgeblendet, warum gerade Israel Anspruch auf deutsche Leistungen erhob und erheben durfte.

Ausführlicher behandelt *GuG4 (By)* das deutsch-israelische Verhältnis – auch hier im Rahmen eines größeren Kapitels zur deutschen Nachkriegsgeschichte und wiederum unter der Überschrift „Aussöhnung mit Israel“ (S. 139-141). Im Zusammenhang mit dem Luxemburger Abkommen werden hier jedoch auch die innerisraelischen Kontroversen um die deutschen Entschädigungsleistungen behandelt; „Wiedergutmachung“ steht dabei in Anführungszeichen. Ausführlich wird die Entwicklung der zwischenstaatlichen Beziehungen bis zur Aufnahme diplomatischer Beziehungen im Mai 1965 beschrieben; das diplomatische Geschehen und die militärische Zusammenarbeit im Vorfeld werden im Kontext von Kaltem Krieg und Hallsteindoktrin behandelt. Die zivilgesellschaftliche Dimension erscheint am Ende des Autorentextes, indem betont wird, dass die Aussöhnung mit Israel von der deutschen Bevölkerung mitgetragen wurde und viele Jugendliche und junge Erwachsene nach Israel reisten, um dort „als Arbeiter in einem ländlichen Kollektiv, dem Kibbuz, Aufbauhilfe zu leisten“. Es findet sich hier auch ein Foto, auf dem Häuser in einem Kibbuz dargestellt sind.

2.2 Sekundarstufe II

Für die untersuchten Bücher der Sekundarstufe II gilt wie für die der Sekundarstufe I, dass sich ein Zugriff auf Israel ausschließlich über das Konfliktthema ergibt. In *ZuM (BaWü)* ist dem Nahost-Konflikt eines von zwei größeren Unterkapiteln zum Thema „Brennpunkte und Entwicklungen der Gegenwart in historischer Perspektive“ gewidmet. *KursbG (NRW)* wählt den Nahostkonflikt als Beispiel für das Agieren der UNO in internationalen Konflikten. Die Darstellungen und zur Verfügung stehenden Materialien bleiben jedoch sehr allgemein. Einen von der Gesamtperspektive her ungewöhnlichen Zugang über das Thema „Islam“ wählen zwei der untersuchten Bücher: *ZuM (NRW)* – die Überschrift des Großkapitels lautet: „Der Westen und die islamische Welt am Beginn des 21. Jahrhunderts“ – und *GuGNZ (Bln)*. Hier ist die Darstellung des Nahostkonflikts unter der Überschrift „Konfliktregion Naher Osten – Der Traum von der arabischen Einheit“ eingebettet in ein größeres Kapitel mit dem Titel „Der Islam in der Moderne“. Die inhaltliche Verknüpfung ermöglicht es, einen anderen Blick auf die Region des Nahen Ostens zu werfen. So werden der arabische Nationalismus und die arabischen Spielarten des Sozialismus skizziert. Zäsuren und Veränderungen von politischen Konstellationen werden im Autorentext geschildert. Einhergehend damit wird der Blick auf die Akteure erweitert und der Konflikt nicht nur auf eine Auseinandersetzung zwischen Palästinensern und Israelis reduziert.

Eine Besonderheit im gesamten untersuchten Korpus stellen die bayerischen Schulbuchausgaben für die Sekundarstufe II dar, und dies allein schon quantitativ: Sie weisen im Gegensatz zu anderen Länderausgaben einen deutlich höheren Seitenumfang auf (zwischen 52 und 72 Seiten). Umfang und Struktur hängen mit den curricularen Vorgaben zusammen, die die Bücher abbilden. Für die Sekundarstufe II sieht der bayerische Lehrplan ca. 10 Stunden für das Thema „Der Nahe Osten: Historische Wurzeln eines weltpolitischen Konflikts“ vor. Chronologisch beginnen die Vorgaben mit der Antike und römischen Herrschaft. Einige Werke beziehen auch die vorrömische Zeit mit ein. Dies ist insofern sinnvoll, als sie dabei die Entstehung der ersten Diaspora, und somit des Diasporabegriffs, thematisieren. Als darauffolgende Epoche sind die Kreuzzüge als „religiöses und kulturelles Konfliktpotential zwischen Christen und Muslimen“ in den Lehrplänen vorgesehen. Dahinter steckt der Gedanke, dass Kreuzzug und Jihad in den aktuellen Konflikten mobilisierende Kampfbegriffe sind. Jedoch stellt sich die Frage, ob die ausführliche Darstellung des Verlaufs der Kreuzzüge und ihrer politischen Auswirkungen so notwendig ist. Zumal der Aspekt der Multikulturalität der Kreuzfahrerstaaten zumeist randständig bleibt. Insgesamt ermöglichen die bayerischen Schulbuchausgaben der Sekundarstufe II jedoch ein besseres und der Komplexität der Thematik angemesseneres Verständnis des Nahostkonflikts als die anderen hier diskutierten Schulbücher.

Schulbuch	Titel des Kapitels	Seiten		AT	Bilder/Karten/Abb. (Perspektiven)				Textquellen (Perspektiven)			
		Zahl	Anteil		Insg.	Israel.	Paläs.	Dritte	Insg.	Israel.	Paläs.	Dritte
KoG12 (By)	Der Nahe Osten: Historische Wurzeln eines weltpolitischen Konflikts	72	23,7%	33%	27%	37%	23%	41%	39%	31%	28%	41%
ForG12 (By)	Der Nahe Osten: Historische Wurzeln eines weltpolitischen Konflikts	52	18,6%	41%	20%	22%	22%	56%	39%	23%	29%	48%
Hor12 (By)	Der Nahe Osten: Historische Wurzeln eines weltpolitischen Konflikts	52	20,3%	51%	23%	17%	22%	61%	26%	36%	17%	47%
GuG12 (By)	Der Nahe Osten: Historische Wurzeln eines weltpolitischen Konflikts	68	22,5%	33%	32%	28%	35%	38%	35%	30%	6%	64%
GuGNZ (Bln)	Der Islam in der Moderne	46	7,8%	57%	26%	65%	35%	-	17%	100%	-	-
DFGB	Der Ost-West-Konflikt (1949-1991)	4	1,2%	29%	45%	-	25%	75%	26%	20%	80%	-
KursbG (NRW)	Die UNO in internationalen Konflikten: Das Beispiel des Nahost-Konfliktes	14	2,1%	44%	26%	-	-	-	30%	-	-	-
ZuM (NRW)	Der Westen und die islamische Welt am Beginn des 21. Jahrhunderts	13	4,6%	35%	30%	20%	46%	34%	34%	17%	17%	66%
ZuM (BaWü)	Der Nahost-Konflikt: ein internationaler Brennpunkt	18	4,6%	45%	34%	33%	29%	38%	21%	28%	-	72%

Tabelle 4: Kapitel zum Nahostkonflikt in den Schulbüchern der Sekundarstufe II – Quantitäten und Verteilung der Perspektiven hinsichtlich der Abbildungen und der Textquellen

3 Umsetzung zentraler kategorialer Zugriffe⁷

3.1 Gegenwartsbezug

In den meisten der untersuchten Werke beider Sekundarstufen wird ein starker Gegenwartsbezug deutlich: Die Schüler sollen einen Zusammenhang zwischen der Vergangenheit und der konfliktuösen Gegenwart herstellen; sie sollen die Bedeutung der Geschichte des Nahostkonflikts aus seiner gegenwärtigen Relevanz erschließen und verstehen, und sie sollen – aus ihrer Kenntnis der Geschichte heraus – mögliche aktuelle Handlungs- bzw. Lösungsoptionen erkennen oder verwerfen. Viele der behandelten Werke verweisen bereits zu Beginn der jeweiligen Kapitel in der einen oder anderen Weise auf die Aktualität des Konflikts. Da sich der Nahostkonflikt in seiner Aktualität den Schülern zumeist über die Massenmedien vermittelt, können sie direkt darauf angesprochen werden, wie in *GReal3 (NRW)*, S. 184 („Sicher ist euch in den Fernsehnachrichten schon aufgefallen...“) oder indirekt daran erinnert werden, wie in *ForG10 (Nds)*, S. 164: „Die Bilder, die seit Sommer 2000, dem Beginn der zweiten Intifada, um die Welt gehen, zeigen Hass und Gewalt...“ Vor allem die Auftaktseiten verweisen gern auf die Gegenwärtigkeit des Konflikts, so in *ExpG5 (Sn)*, S. 196f., mit der Überschrift „Historische Wurzeln aktueller Konflikte“ und einem Hinweis im Autorentext auf die „täglich“ eintreffenden „Meldungen aus verschiedenen Krisenregionen der Erde, wo Gewalt und Attentate längst Alltag geworden sind. Vor allem der Nahost-Konflikt ist ein Beispiel dafür.“ Auch die Überschrift des relevanten Kapitels in *ExpG5 (Sn)* ist sprechend: „Eine Region kommt nicht zur Ruhe – der Nahostkonflikt“.

In einigen Fällen, dies geht aus Tabelle 3 hervor, ist in den Werken der Sekundarstufe I die Darstellung des Nahostkonflikts in einen historischen Teil und einen Teil zu den aktuellen Entwicklungen gegliedert. Wo die zeitliche Zäsur zwischen „geschichtlichen“ und „aktuellen“ Entwicklungen verläuft, ist unterschiedlich; in *ForG10 (Nds)* ist es die israelische Besetzung der Westbank, in *EuV9/10 (Bln)* handelt es sich um das Jahr 2000 mit dem Einsetzen der zweiten Intifada. Häufiger jedoch folgen die Abschnitte zur jüngeren Geschichte des Konflikts nahtlos auf jene zu den historischen Entwicklungen.

Ein starker Gegenwartsbezug muss nicht von Vorteil sein – dies wird anhand der Kleinteiligkeit und Beliebigkeit deutlich, die bisweilen in den Abschnitten zu den aktuellen Entwicklungen anzutreffen sind. Im Autorentext oder in Zeittafeln finden sich viele Ereignisse, die zwar als die gegenwärtige Situation mitbestimmende Faktoren gelten können, in der historischen Gesamtschau aber eher weniger relevant erscheinen. Zudem verliert der Schüler hierbei die Orientierung. So werden in *ExpG5 (Sn)* im Autorentext auf S. 204f. viele Fakten größerer oder geringerer Bedeutung aneinandergereiht – das Abkommen von Wye, das

⁷ Unter zentralen kategorialen Zugriffen verstehen wir didaktische Kategorien, die im modernen Geschichtsunterricht in Deutschland maßgeblich sind und die quasi als didaktische Imperative auf die Gestaltung einer beliebigen Thematik im Unterricht wie auch in den Schulbüchern wirken.

gescheiterte Treffen von Camp David im Jahr 2000, die 2. Intifada, der Einmarsch israelischer Truppen in palästinensische Städte im Autonomiegebiet im Jahr 2002, die Festsetzung Arafats in Ramallah, der Wahlsieg der Hamas 2006 und schließlich der 2. Libanonkrieg nach der Entführung israelischer Soldaten durch die Hisbollah. Der Autorentext lässt keinen sinnvollen Erzählstrang und damit keine Orientierung erkennen; er endet hilflos mit dem Ende des Libanonfeldzugs: „Als am 14. August 2006 endgültig die Waffen ruhten, gab es keinen Sieger. Die entführten israelischen Soldaten waren immer noch in Gefangenschaft“ (S. 205).

Oft stellen auch die Werke der Sekundarstufe II den Gegenwartsbezug bereits mittels der Illustrationen, Begleittexte und anderer Elemente auf den Auftaktseiten her. Bei *ForG12 (By)* bildet ein neutral gehaltenes Foto aus dem Jahr 2008 den Tempelberg in Jerusalem mit Felsendom und der Klagemauer ab. Zugleich wird die historische Perspektive des Buches deutlich durch einen Zeitstrahl, der in der Antike anfängt. Auch *GuG12 (By)* bedient sich zweier „neutraler“, symbolhaltiger Fotos aus dem Jahr 2009, die auf die religiöse Komponente des Konflikts verweisen: Das erste Bild stellt orthodoxe Juden beim Gebet an der Klagemauer dar, das zweite Foto betende Muslime vor dem Hintergrund des Felsendoms in Jerusalem. Der Zeitstrahl zieht sich über die Doppelseite: Das erste namentlich erwähnte Ereignis ist „Judäa unter römischer Herrschaft“, das letzte die Zweite Intifada im Jahr 2000 (S. 168f.). Bei *Hor12 (By)* wird die Permanenz des Konflikts durch den Abdruck der bekannten Karikatur von Fritz Behrendt („Wir waren schon immer hier!“) verstärkt. Ein Foto eines „potenziellen Selbstmordattentäters der Hamas“, zwei Zeitungsartikel zur jüdischen Siedlungspolitik und eine Analyse von Avi Primor über Obamas Nahostpolitik stammen jeweils aus dem Jahr 2009. *GuGNZ (Bln)* zeigt auf einer Doppelseite vier verummte Hamas-Kämpfer aus dem Jahr 2004 und ein Foto vom Anschlag auf das World Trade Center 2001. Der Blick ist auf die Gesamtregion gerichtet, wie aus dem Text hervorgeht: „Neue Konfliktfelder sind vor allem Israel/Palästina und der Irak. [...] Der Irak gilt nun als das neue Schlachtfeld für radikale Islamisten, die hier ihren Dschihad (Heiligen Krieg) gegen die USA führen.“ (S.416f.). Das *DFGB* erzeugt den Gegenwartsbezug durch die Vorstellung der Permanenz des Konflikts. So lautet die entsprechende Zwischenüberschrift „Der Nahe Osten: Nach wie vor ein höchst gefährlicher Krisenherd“ (S. 78). *ZuM (NRW)* präsentiert den Nahostkonflikt im Zusammenhang mit den Anschlägen vom 11. September und den nachfolgenden Konflikten („Triebfeder Religion? – Konflikte zwischen arabischer Welt und dem Westen nach dem 11. September“). Problematisch ist sicherlich das Statement, wonach der Nahost-Konflikt „das Verhältnis der großen Religionen zueinander“ bestimmt (S.256). Die Darstellung endet mit den Hinweisen auf die Kämpfe im Gaza-Streifen und die Seeblockade der Israelis 2010. Ohne weitere Informationen zur Vorgeschichte heißt es dort: „... hier kam es im Mai 2010 zu einem Zwischenfall, als die Israelis ein Schiff enterten und dabei mehrere Menschen ums Leben

kamen. Dieses Vorgehen und die Blockade insgesamt wurden international scharf kritisiert; Israel hielt aber weiter daran fest“ (S. 260).

3.2 Multiperspektivität

Das geschichtsdidaktische *Prinzip der Multiperspektivität* durchzieht sämtliche hier untersuchten Lehrbuchdarstellungen zum Nahostkonflikt. Sowohl Textquellen (Quellenzitate) als auch Bilder (siehe unter 4.2 – Emotionen und Distanz) geben die Perspektive der beiden Hauptkonfliktparteien wieder – dem Leitnarrativ folgend sind dies hier Juden/Israelis und Palästinenser, seltener andere arabische Akteure. Daneben werden Sichtweisen Dritter („außenstehende“ Beobachter, zumeist Journalisten, oder ausländische Politiker) auf den Konflikt gespiegelt. Was die reine Anzahl der Textquellen in den Werken der Sekundarstufe I anbelangt, ist eine gewisse Ausgewogenheit feststellbar: 44 Quellen jüdischer/israelischer Provenienz stehen 42 Quellen palästinensischer oder arabischer Herkunft gegenüber, ergänzt durch 32 Quellenzitate von dritter Seite, die mitunter auch eine Parteinahme enthalten (siehe Tabelle 1).⁸

Das Leitnarrativ vom Ursprung des Konflikts aufgrund eines beiderseitigen Anspruchs auf das Land wird in fast allen untersuchten Schulbuchtexten der Sekundarstufe I durch den Rekurs auf Gründungsdokumente befestigt, die – einmal aus jüdischer, einmal aus arabisch-palästinensischer Perspektive – eben diesen Anspruch illustrieren sollen. Flankierende Arbeitsaufträge lenken die Schüler zusätzlich in diese Richtung: Sie sollen herausarbeiten, wie die Ansprüche jeder Seite in diesen Dokumenten begründet werden und die Texte miteinander vergleichen. Für die jüdisch-israelische Seite werden in fast allen untersuchten Schulbüchern Ausschnitte aus der Unabhängigkeitserklärung vom Mai 1948 angeführt. Ihr gegenüber können unterschiedliche Dokumente arabisch-palästinensischer Provenienz stehen, so die Erklärung der arabischen Liga vom 15. Mai 1948 (*ForG10 (Nds)*, S. 80), die Charta der PLO von 1964 (*Gkuv10 (By)*, S. 62), die Rede Arafats vor der UNO-Vollversammlung 1974 (*GReal3 (NRW)*, S. 186) oder die Staatsproklamation von Algier 1988 (*Gplus9/10 (Brb)*, S. 267).

Die Kontextualisierung von Quellenziten erfolgt häufig durch Autorentext und Überschrift. Fallen diese stark normativ aus, ist bisweilen eine „Lenkung“ des Schülerurteils in der Richtung der einen oder anderen Position feststellbar. In *GReal3 (NRW)* wird auf S. 186 einem Auszug aus der israelischen Unabhängigkeitserklärung, der den historischen Bezug des jüdischen Volkes zum „Lande Israel“ enthält, die Rede Yassir Arafats vor der UN-Vollversammlung von 1974 gegenübergestellt. Darin ist die Rede von Siedlungen und Kolonien, die „auf unseren Feldern und Gärten“ erbaut worden seien. Als kolonisierendes

⁸ In einem Fall – in *ExpG5 (Sn)* – werden zudem zwei „gemeinsame“, israelisch-palästinensische Textdokumente wiedergegeben; es handelt sich um den Wortlaut bilateraler Verträge der 1990er Jahre.

Subjekt hat der Autor in eckigen Klammern „die jüdischen Siedler“ eingefügt. Das aus der Quelle sprechende und aus Arafats Perspektive berechnete Landraub-Motiv wird durch diesen Autoreneinschub verstärkt und durch die Überschrift über dem Quellenblock „Wem gehört Palästina?“, vor allem aber durch den Eingangssatz des Autorentextes („Palästina wird das Land von der arabischen Bevölkerung genannt, die seit Jahrhunderten auf dem Gebiet des heutigen Israel ansässig ist“) unterstrichen.

Große Bedeutung kommt der Auswahl repräsentativer Quellenzitate zu; dabei bietet sich der beschriebene Rückgriff auf „Gründungsdokumente“ mit den ihnen eingeschriebenen kollektiven Ansprüchen an. Schwieriger ist es, individuelle Stimmen „einzufangen“ und sie repräsentativ zur Illustration der beiden unterschiedlichen Perspektiven einzusetzen. In den Geschichtsteilen der untersuchten Schulbuchkapitel werden bisweilen Erinnerungen von Politikern herangezogen, so von Abba Eban in *ForG10 (Nds)*, S. 78, oder von Yael Dayan in *MosB9 (By)*, S. 151, zur jüdischen Einwanderung und Besiedlung des Landes, häufig kontrastiert mit der palästinensischen Perspektive und verbunden mit der Frage, ob die in den Quellen israelischer Provenienz behauptete Rückständigkeit des Landes vor der zionistischen Besiedlung tatsächlich zutrifft. In den Schulbuchteilen, die den Konflikt aus aktueller Perspektive behandeln, werden häufig (halb)offizielle oder individuelle Stellungnahmen beider Seiten wiedergegeben. Eine gewisse Ausgewogenheit ist dann gegeben, wenn die beiden Sprecher von ihrer Position her vergleichbar sind, etwa in *GReal3 (NRW)*, S. 191, der palästinensische Generaldelegierte in Deutschland, Abdallah Frangi, und der Erste Botschaftssekretär Israels, Joel Lion: Sie geben (im Februar 2004) Antworten auf die Frage, wie realistisch eine Friedenslösung sei. Beide Vertreter zeigen sich dabei optimistisch und kompromissbereit. Hingegen finden Perspektiven persönlicher Betroffenheit „einfacher Leute“ ihren Ausdruck häufig in unversöhnlichen Statements, wie in *Ger15 (By)*, S. 71, wenn sich unter den Überschriften „Ich hasse die Araber...“ bzw. „Ich hasse sie alle...“ Diana, eine „junge Israelin“, und der „21-jährige Palästinenser“ Hassan zu Wort melden und von ihren Ängsten vor der jeweils anderen Seite, von Terror und Diskriminierung berichten.

Gerade Augenzeugenberichte oder Erinnerungen sind geeignet, die Schüler über den historischen Informationswert oder den „Wahrheitsgehalt“ einer Quelle hinaus Partei für die eine oder die andere Seite ergreifen zu lassen – und dies insbesondere dann, wenn ein gewisses Ungleichgewicht zwischen dem emotiven Gehalt der beiden einander gegenüber gestellten Quellen besteht (zum Beispiel, wenn die eine Seite mit *Macht* oder *Arroganz*, die andere mit *Ohnmacht* identifiziert werden kann oder wenn hier Altersgenossen der Schüler, dort Erwachsene zitiert werden).

Dies geschieht z. B. in *Zeitr4 (Sn)*, S. 113, wenn für die israelische Seite Elyakim Ha-Etzni, ein Führer der Siedlerbewegung, zu Wort kommt, der vehement und mit überheblichem Tonfall

(„Das ist Zion. Sehr einfach!“) den jüdischen Anspruch auf das Westjordanland bekräftigt. Für die andere Seite tritt ein junger, namenloser Palästinenser auf, der wesentlich reflektierter argumentiert und seine Bindung an das Land und seinen Kampf im Rahmen der Fatah mit persönlichen Leiderfahrungen begründet. Ein jordanischer Offizier (sic!) habe ihn einst beschimpft: „Du bist ein Insekt, kein Mensch, du palästinensischer Flüchtling.“ Heute kann ich stolz sagen, dass es ein palästinensisches Volk gibt.“ Die Schüler werden sich hier sehr wahrscheinlich stärker mit der Perspektive des jungen Palästinensers identifizieren können, als mit der des Siedlerführers. Verstärkt wird das Ungleichgewicht zwischen den Perspektivierungen durch den dazugehörigen Arbeitsauftrag: Die Schüler sollen eine Gegenrede zu Ha-Etzni aus palästinensischer Perspektive entwerfen. Ein weiterer Arbeitsauftrag sieht vor, ein Streitgespräch zwischen einem Israeli und einem Palästinenser vorzubereiten. Die Schüler sollen in ihre Rollen schlüpfen und ihren „Anspruch auf Palästina“ aus der jeweiligen Perspektive heraus begründen. (*Zeitr4 (Sn)*, S. 113). Andere Quellen jüdisch-israelischer Provenienz lassen auch den jüdischen Anspruch auf das Land nachvollziehbar erscheinen – und *Zeitr4 (Sn)* bemüht sich dabei durchaus um Ausgewogenheit. Dennoch: Der emotionale Gehalt der beiden genannten Quellen lässt den Schüler, der die israelische Position vertritt, in diesem Streitgespräch möglicherweise ins Hintertreffen geraten.

Eine problematische Quellenzusammenstellung findet sich in *GuG5 (By)*, S. 80f. Unter der Überschrift „Ich schäme mich“ bedauert ein gescheiterter palästinensischer Selbstmordattentäter, noch am Leben zu sein und nicht „Dutzende Juden in den Tod“ gerissen zu haben. Diese an sich entsetzliche Aussage, der die Schüler schwerlich zustimmen können, wird in derselben Quelle – sie stammt aus einem „Spiegel Special“-Heft zum Thema Terror – durch Schilderungen des 16-jährigen Attentäters konterkariert, mit denen er seine Tötungsabsicht rechtfertigt und die seinen Hass nachvollziehbar erscheinen lassen können: Sein Klassenkamerad und bester Freund sei beim Steinwerfen auf israelische Panzer im „Kugelhagel“ der Soldaten gestorben, „das Blut spritzte aus seinem Bauch auf die Straße und aus dem kleinen Rinnsal wurde ein tieferer Bach, der zum Marktplatz hinunterfloss...“ (S. 80). Hochproblematisch wirkt ein daneben auf S. 81 abgedrucktes Lied, das angeblich von den Kindern radikaler jüdischer Siedler in Hebron gesungen wurde⁹ und das zum Töten von Arabern aufruft: „Mit diesen Füßen trat ich meinen Feind, mit diesen Zähnen zerbiss ich ihre Haut, mit diesen Lippenleckte ich ihr Blut. Aber noch immer habe ich mich nicht genug gerächt.“ Beide Quellen – der Bericht des gescheiterten Selbstmordattentäters und das Lied der Siedlerkinder – sollen offensichtlich die Schüler in besonderer Weise aus Altersgenossen-Perspektive

⁹ Die Quelle beruft sich auf eine ARD-Sendung, die nach dem von Baruch Goldstein verübten Massaker im Februar 1994 ausgestrahlt wurde. Sie stammt aus einer Materialzusammenstellung zum Nahostkonflikt, aus der in den untersuchten Schulbüchern häufig zitiert wird: Joachim Hundertmark-Dinkela, Bernhard Lillenthal (Hrsg.): *Der Nahe Osten. Konfrontation oder Koexistenz (Geschichte und Politik – Unterrichtsmaterialien)*, Frankfurt a.M. 1995.

ansprechen und auf den unversöhnlichen Hass hinweisen, der auf beiden Seiten herrsche. Wenn der aus vier Quellen bestehende Cluster in diesem Kapitel auch multiperspektivisch angelegt scheint (hier finden sich darüber hinaus eine Stellungnahme von Israelis und Palästinensern zu den israelischen Sperranlagen und ein englisches Zitat Daniel Barenboims, das zur Toleranz und gegenseitigen Akzeptanz aufruft), ergibt sich aus dieser Gegenüberstellung doch ein deutliches Ungleichgewicht zuungunsten der israelischen Perspektive, indem der Hass des Selbstmordattentäters gerechtfertigt erscheint, der der Siedlerkinder jedoch nicht. Zudem wird bewusst oder unbewusst ein bedenklicher symbolischer Zusammenhang zwischen den Quellen hergestellt: Das Blut (der Araber), das die Siedlerkinder im Lied „mit [ihren] Lippen lecken“, kann auf das Blut des palästinensischen Jungen bezogen werden, das die israelischen Soldaten im Bericht des Selbstmordattentäters vergießen und das dort höchst eindrücklich als „tieferer Bach“ die Straße hinunterfließt.¹⁰

Auch in den Lehrwerken der Sekundarstufe II wird Multiperspektivität nicht immer eingelöst. In *ZuM (BaWü)* wird für ganze historische Abschnitte entweder die jüdisch-israelische oder die arabisch-palästinensische Perspektive vernachlässigt. Der Materialteil ist rudimentär und kaum geeignet, ein angemessenes historisches Verständnis zu entwickeln. *ZuM (NRW)* vermittelt eine sehr einseitige Perspektive. So lautet einer der Arbeitsaufträge: „Präsentieren Sie eine Concept-Map, mit der Sie die Auswirkungen der Gründung des Staates Israel für die Palästinenser veranschaulichen“ (S. 261). Eine adäquate Aufgabenstellung für die israelische Perspektive sucht man vergebens. *KursbG (NRW)* betont sehr stark eine dritte Perspektive, indem das Werk den Fokus auf das Verhalten der UNO in dem Konflikt setzt. Dahinter treten die Perspektiven anderer Akteure deutlich zurück.

Bei den bayerischen Geschichtsbüchern der Sekundarstufe II ist schon aufgrund der großen Kapitelumfänge mit einer besseren Umsetzung des Multiperspektivitäts-Prinzips zu rechnen. In *GuG12 (By)* stehen auf S. 207 exemplarisch zwei Aussagen (eines israelischen Kriegsveteranen und einer Palästinenserin) zu Beginn des Teilkapitels über die Gründung des Staates Israel. In *Hor12 (By)* wird Multiperspektivität zunächst durch die sehr unterschiedliche und reichhaltige Bebilderung des Autorentextes eingelöst, wobei die Abbildungen fast durchweg illustrativen Charakter haben und auf eine weitere Nutzung im Zusammenhang mit den Aufgabenstellungen verzichtet wird. Unter den Textquellen ist ein Überhang an Quellen jüdischer/israelischer Provenienz gegenüber arabischer/palästinensischer Provenienz zu verzeichnen. Daneben gibt es etliche Materialien/Quellen von „dritter Seite“ (UNO, Europäischer Rat, UdSSR u.a.). Auch *KoG12 (By)* verzeichnet in den drei Bereichen Autorentext-Quellen-Abbildungen ein leichtes

¹⁰ Der Bericht des gescheiterten Selbstmordattentäters findet sich auch in *GuG5/6 (Nds)*, S. 311 und *GuG4 (Bln)*, S. 306. Autoren und Verlag verzichten hier auf das Lied der Siedlerkinder, verwenden zur Darstellung der israelischen Perspektive teilweise jedoch auch Quellen, deren Inhalte den Hass des Palästinensers verständlich erscheinen lassen könnten.

quantitatives Überwiegen der jüdisch-israelischen Perspektive gegenüber der arabisch-palästinensischen. Jedoch ist auch in den Werken der Sekundarstufe II nicht immer von einer Gleichgewichtung der Perspektiven auszugehen, kommt es häufiger zu Perspektivverzerrungen. So mag zum Beispiel der Hinweis auf Shlomo Sand (*ForG12 (By)*, S. 145), der u. a. die Existenz eines jüdischen Volkes anzweifelt, zur kontroversen Betrachtung des Themas beitragen, jedoch ist hierdurch nur theoretisch Multiperspektivität gewährleistet, da man israelische Stimmen zu Wort kommen lässt, die die Legitimität des jüdischen Staates in Zweifel ziehen.

3.3 Kontroversität

Das didaktische *Prinzip der Kontroversität* verlangt nach einer Wiedergabe pluraler Perspektiven auf ein kontroverses Geschehen. Gegensätze zwischen den Akteuren und in deren Beurteilung eines Ereignisses oder Prozesses dürfen nicht ignoriert, aber auch nicht überzeichnet oder verharmlost werden. Die Schüler sollen in der Lage sein, sich anhand der kontroversen Positionen selbst ein Bild zu machen und eigenständig ein Geschehen zu beurteilen. Kontroversität und Multiperspektivität sind eng miteinander verbunden. Während sich Multiperspektivität vor allem bei der Auswahl und Zusammenstellung des Quellenmaterials niederschlägt, kommt Kontroversität auch im Autorentext, in den Überschriften, Bildunterschriften etc. zum Tragen. Auch durch wissenschaftliche, politische oder publizistische Einschätzungen Dritter tragen Schulbücher diesem Prinzip Rechnung.

Generell lässt sich sagen, dass Kontroversität *das* Leitprinzip der meisten Darstellungen im Sample der Sek I-Bücher ist. Keiner der untersuchten Texte nimmt eine *ausschließlich* pro-israelische oder ausschließlich pro-palästinensische Sichtweise ein. Beide Positionen und Sichtweisen auf den Konflikt werden wiedergegeben. Doch wird hier und dort die Neigung deutlich, einer der beiden Seiten mehr Gewicht zu geben oder Aussagen zu überspitzen. Dies kann sich in der Auswahl und Gegenüberstellung der Bilder und Quellen (siehe unter 4.2 – Emotionen und Distanz), aber auch in der sprachlichen Gestaltung von Überschriften und Autorenaussagen sowie im Charakter der Arbeitsaufgaben äußern (siehe unter 4.1 – Faktizität oder Normierung). Vor allem schlägt es sich bei Aussagen zu zwischen den Parteien stark umstrittenen Sachverhalten nieder – dies soll ausführlich unter 4.3 – Kontroverse Deutungen und Begriffe – untersucht werden.

Dem Grundsatz der Kontroversität wird nicht nur durch die Einbeziehung von „authentischen“ Aussagen Betroffener, sondern oft auch mit der Wiedergabe „dritter“, häufig akademischer oder journalistischer Positionen mit einer spezifischen Sicht auf den Konflikt Genüge getan, wobei die Bewertung eines bestimmten Geschehens selten neutral oder unparteiisch ausfällt, sondern tatsächlich *kontrovers* ist. Dies geschieht verstärkt auch in den

Schulbüchern der Sekundarstufe II. *ForG12 (By)* zum Beispiel verzichtet weitgehend auf die Umsetzung von Kontroversität an Hand von Schlüsselquellen und verwendet stattdessen vor allem Materialien aus der Sekundärliteratur. Die damit verbundenen Perspektiven mögen den Schülern plausibel erscheinen, oder auch nicht; eine kritische Überprüfung der dargelegten Positionen ist nur sehr bedingt möglich.

Das Prinzip der Kontroversität erfährt in einer Materialgegenüberstellung unter der Überschrift „Geschichte kontrovers: Die Staatsgründung Israels“ explizite Umsetzung in *ForG12 (By)*, S. 172f. Hierzu werden die Positionen des Historikers Michael Wolffsohn und eines Professors für Wirtschaftsarabistik explizit einander gegenüber gestellt. Bemerkenswert ist, dass hier zwei gegensätzliche Positionen formuliert werden, die aus einer deutschen akademischen Perspektive stammen. An einer zweiten Stelle heißt es: „Geschichte kontrovers. Wem gehört Jerusalem?“. Hier werden jedoch zum Beleg der kontroversen Positionen „authentische“ Materialien aus erster Hand zur Verfügung gestellt: Auszüge aus einem Interview mit dem ehemaligen Berater Arafats, Ziyad Abu Zayad und ein Auszug aus einer Rede des Friedensnobelpreisträgers Elie Wiesel.

ZuM (NRW) bietet keinen kontroversen Zugang über zusätzliches Quellenmaterial, da keines angeboten wird. Hier dominiert der tendenziöse Autorentext. Auch über die Aufgabenstellungen wird kaum Kontroversität ermöglicht. Aufgabenstellungen wie beispielsweise „Erörtern Sie im Kursgespräch die Ambivalenz zwischen dem Existenzrecht des Staates Israel und den Ansprüchen der Palästinenser auf einen eigenen, selbstverwalteten Staat“ (S. 261) verkürzen eher die Möglichkeiten einer sachgerechten Diskussion. Diverse Schwächen weist auch der Autorentext in *Hor12 (By)* auf, gerade wenn es um eine beide Seiten gleichermaßen berücksichtigende Beachtung der Prinzipien von Kontroversität und Multiperspektivität geht. Beispielhaft sei an dieser Stelle auf die Relativierungstendenz im Zusammenhang mit der Person Mohammed Hadsch Amin al-Husseini (1893–1974) hingewiesen: „Auch die arabische Seite neigte unter dem Druck der Bedrohung zu extremen Reaktionen, wie etwa die Hinwendung des Muftis von Jerusalem, Huseini, zu den Nationalsozialisten belegt“ (*Hor12 (By)*, S. 164).

3.4 Mehrdimensionalität

„Mehrdimensionalität“ bezieht sich hier auf eine Vielfalt möglicher Herangehensweisen an die Problematik im Sinne unterschiedlicher thematischer und methodischer Zugriffe. In den untersuchten Schulbüchern der Sekundarstufe I überwiegt bei der Behandlung des Nahostkonflikts ein politikgeschichtlicher Zugang, der auf zentrale Interessen und Motive von Mächten, Staaten, Regierungen, Organisationen etc. und die aus ihnen resultierenden historischen Prozesse und Ereignisse fokussiert. Doch werden dabei offenbar bestimmte

Akteure bevorzugt und andere vernachlässigt: Die imperialen Interessen und die „Teile-und-Herrsche“-Politik der Briten während des Ersten Weltkriegs und zur Zeit ihrer Mandats Herrschaft über Palästina, die Ziele der Zionisten, die Handlungen der israelischen Regierungen und der PLO werden erläutert, bisweilen kommen auch die Interessen der Supermächte zur Zeit des Ost-West-Gegensatzes ins Spiel. Die Motive der anderen am Konflikt beteiligten arabischen Staaten oder der Arabischen Liga werden jedoch kaum benannt, der Panarabismus spielt keine Rolle. Kriegerische Auseinandersetzungen zwischen Israel und den arabischen Staaten, ihre Ursachen und Verläufe werden zwar meist im Autorentext und in Zeittafeln erwähnt oder wenigstens mit Hilfe von Landkarten evoziert, in vielen Fällen jedoch nicht ausgeleuchtet; die Interessenlagen Ägyptens, Syriens oder Jordaniens gegenüber Israel – aber auch gegenüber den Palästinensern – zumeist nicht erklärt. Der „Schwarze September“ von 1970 oder die verworrenen Konfliktlagen des libanesischen Bürgerkriegs werden nicht erwähnt, geschweige denn erläutert.

Im Zuge einer Darstellung der Friedensbemühungen, wie sie in den meisten Büchern der Sekundarstufe I zu finden ist, kommen diplomatiegeschichtliche Ansätze zum Tragen. Völkerrechtliche Aspekte spielen bei der Darstellung des Teilungsplans der UNO vom November 1947 und der Gründung Israels, vor allem aber bei der Diskussion israelischen Verhaltens gegenüber den Palästinensern eine Rolle. Kultur-, wirtschafts- oder sozialgeschichtliche Zugänge finden sich in den untersuchten Schulbüchern der Sekundarstufe I hingegen kaum. Nur dort, wo bei etwas größerem Kapitelumfang Raum für das Ausleuchten der frühen Geschichte des Konflikts bleibt, kommen einige andere Aspekte zum Tragen, so in *ForG10 (Nds)*, S. 78f. bei der Diskussion der wirtschaftlichen und sozialen Ausgangslage in Palästina vor und während der Mandatszeit.

Die Beschränkung auf einen politikgeschichtlichen Zugriff ist – neben dem knappen, zur Verfügung stehenden Seitenumfang – sicherlich einer der Gründe, warum innerisraelische Aspekte im Kontext des Nahostkonflikts in den Büchern der Sekundarstufe I kaum Erwähnung finden. Bei der Vorgeschichte der Staatsgründung werden zwar bisweilen noch die wichtigsten jüdischen Akteure benannt, es fehlt jedoch durchgängig an einer Erläuterung der teils sehr unterschiedlichen Interessen innerhalb des zionistischen Lagers. Kaum je wird auf die Unterschiede in der israelischen Parteienlandschaft oder auf das israelische Rechtssystem eingegangen. Generell fehlt es an einer Darstellung der demokratischen Verfasstheit des jüdischen Staates und seiner Institutionen. Zivilgesellschaftliche Bemühungen um den Frieden werden nur ausnahmsweise gewürdigt.

Eines der wenigen Beispiele hierfür ist *ExpG5 (Sn)*, S. 200: Ein längeres Zitat von Amos Oz zum Charakter und den Motiven der Friedensbewegung *Shalom achshav* („Peace Now“) wird durch den Autor mit dem Hinweis eingeleitet, dass es „gegen das Vorgehen der israelischen

Regierung [im ersten Libanonkrieg, die Verf.] im eigenen Land zu Demonstrationen der Peace-Now-Bewegung“ gekommen sei. Der dazugehörige Arbeitsauftrag fordert die Schüler auf, Motive und Ziele der Anhänger der israelischen Friedensbewegung zu analysieren. Auch in *Zeitr4 (Sn)* erscheint auf S. 116 im Autorentext ein Hinweis auf divergierende Ansichten innerhalb der israelischen Bevölkerung bei der Bewertung des Libanonkriegs. Auf S. 120 ist ein Foto abgebildet, das demonstrierende Israelis zeigt; die Bildunterschrift spricht von einer Demonstration von „Frieden jetzt“, der sich im Februar 2002 „Tausende von Israelis“ angeschlossen hätten, um „gegen die Politik der Regierung Scharon“ zu demonstrieren.

Auch für die Schulbücher der Sekundarstufe II gilt durchgehend, dass der politikgeschichtliche Zugriff dominiert und andere Zugänge dahinter deutlich zurücktreten oder gar nicht vorhanden sind. *KursbG (NRW)* und *Hor12 (By)* heben jedoch die Wasserproblematik im Kontext des Nahostkonflikts hervor (*KursbG (NRW)*, S. 627: „Wasser als Konfliktstoff in Nahost“; *Hor12 (By)*, S. 182: „Wasser: Länderbericht Palästinensische Gebiete“) – ein Gegenstand, der ansonsten nur in Geographieschulbüchern zu finden ist.

4 Analytische Felder

4.1 Sprache – zwischen Faktizität und Normierung

4.1.1 Faktenbezogene und normative Formulierungen in Überschriften

Häufig hängt es von der sprachlichen Gestaltung ab, welchen Eindruck ein Autorentext bei den Schülern hinterlässt. Da es sich unter didaktischem Gesichtspunkt empfiehlt, die Schülers Aufmerksamkeit zu fesseln, sind Überschriften über Autorentexten oder Quellenzitaten als *Eyecatcher* oft in einem normativen Tonfall gehalten. Der Interpretationsraum eines Autorentextes oder eines Quellenzitats kann durch eine normativ gestaltete Überschrift eingeeengt sein. Aber auch eine Arbeitsaufgabe kann im Zusammenspiel mit Bildern und Quellen so formuliert sein, dass sie den Schüler in einer bestimmten Richtung lenkt. Pessimismus im Hinblick auf die Friedensaussichten für den Nahen Osten wird häufig in normative Formulierungen gekleidet.

Ein und dieselbe Sache kann in der Überschrift faktenbezogen oder normativ ausgedrückt werden, z. B. „Der Nahostkonflikt“ auf der einen Seite gegenüber „Krisenherd Nahost“, „Konfliktraum Naher und Mittlerer Osten“ oder „Krisenregion Naher Osten“ auf der anderen Seite.¹¹ Während das eine neutral auf einen konkreten historischen Sachverhalt verweist, schreibt das andere einem geographischen Raum eine einzige, negativ konnotierte Eigenschaft zu. Derartige Essentialismen sind freilich nicht nur eine Eigenschaft von Schulbüchern, auch Massenmedien bedienen sich häufig derartiger normativer *Eyecatcher*. Faktizistisch sind Zwischenüberschriften wie „Palästina und der Zionismus“ oder „Die Gründung des Staates

¹¹ Zur Zuordnung der hier zitierten Überschriften zu den einzelnen Lehrwerken vgl. Tabelle 3.

Israel 1948“; normativ hingegen: „Vergebliche Hoffnungen“, „Die Roadmap – eine ungenutzte Chance“, oder „Hass zwischen den Völkern“.

Der normative Charakter von Überschriften kann durch die Frageform verstärkt werden. Diese Strategie lässt sich häufig im Zusammenhang mit der Thematisierung der Aussichten auf Frieden im Nahen Osten antreffen; die implizite Antwort auf die gestellte Frage wird dadurch scheinbar in der Schwebe gehalten, tatsächlich wird sie aber häufig negativ ausfallen, vor allem wenn die Frage durch die Negation „kein/e“ eingeleitet wird, wie bei den Kapitelüberschriften: „Keine Chance für Frieden im Nahen Osten?“ oder „Kein Frieden in Sicht?“. Unter den Zwischenüberschriften trifft man auf das Sprachspiel „Naher Osten – Ferner Frieden?“ oder auf den Orientalismus „Bleibt der Frieden eine Fata Morgana?“ Durch die Anfügung eines Fragezeichens an die im Nahost-Friedensprozess gängige Formel „Land gegen Frieden“ kann die Wirksamkeit dieses Ausgleichsmechanismus in Frage gestellt werden. Allen diesen Überschriften ist gemein, dass sie Pessimismus im Hinblick auf die Lösungschancen für den Konflikt an den Tag legen.

4.1.2 Normierung und Lenkung des Schülerurteils in Autorenformulierungen

Normative Formulierungen im Zusammenhang mit Bildern, Quellen oder Arbeitsaufträgen können eine mögliche Lenkung des Schülerurteils in einer bestimmten Richtung zur Folge haben: In *DwZ4 (Nds)*, S. 330, findet sich direkt unter dem Foto des Handschlags von Oslo 1993 „unter den Augen von US-Präsident Bill Clinton“ die Hauptüberschrift „Israel – Krieg ohne Ende?“. Die Überschrift konterkariert nicht nur den friedensoptimistischen Gehalt des Bildes und die historische Bedeutung der Oslo-Abkommen, sondern sie verbindet ihren durch das Fragezeichen nur leicht gemilderten Pessimismus („Krieg ohne Ende?“) mit einem einzigen der vielen Akteure des Konflikts – Israel – und insinuiert dadurch dessen Schuld am endlosen „Krieg“. In eine ähnliche Richtung geht eine bestimmte Formulierung in Zeittafeln zum Nahostkonflikt, in der verkürzt die Gründung des Staates Israel am 14.5.1948 als Auslöser des ersten Nahostkrieges genannt wird (*ForG9/10 (Nds)*, S. 318, auch *ForG10 (Nds)*, S. 83): „1948/49 – Die Gründung des Staates Israel löst den ersten Nahostkrieg aus“. Im Grunde muss es heißen: „Der Angriff der arabischen Nachbarstaaten auf den neugegründeten Staat Israel löst den ersten Nahostkrieg aus“. Derartige verkürzte Formulierungen verstärken ein häufig anzutreffendes Narrativ, das Israel als die fortwirkende *Causa* des nahöstlichen Dilemmas zeigt, als „Problemstaat“. Selbst wenn dies nicht explizit festgestellt wird: Schüler können aus derartigen Formulierungen den Eindruck erhalten, dass *ohne* Israel die Welt, oder zumindest der Nahe Osten, friedlicher sein könnten (siehe 4.3 – Umkämpfte Deutungen und Begriffe). In diese Richtung geht auch ein Arbeitsauftrag in *DwZ4 (By)*, S. 193, der eine extrem normative Sprachlösung enthält und das Schülerurteil stark lenkt: „Erkläre die Probleme, die mit der

Gründung des Staates Israel für Juden und Araber entstanden sind.“ Der Arbeitsauftrag bezieht sich auf Quellen, in denen es vor allem um die palästinensischen Flüchtlinge geht, darunter ein stark emotionshaltiger Augenzeugenbericht und eine offensichtlich fehlerhafte Bevölkerungstabelle.

Auch in den analysierten Büchern der Sekundarstufe II lassen sich normative Formulierungen in großer Zahl finden, die das Schülerurteil beeinflussen können. Im *DFGB* zum Beispiel wird ein kausaler Zusammenhang zwischen der Gründung bzw. Existenz Israels und dem anhaltenden Konflikt hergestellt, wenn es auf S. 78 heißt: „Die Gründung Israels löste zahlreiche Konflikte mit den arabischen Nachbarn aus, die den neuen Staat nicht anzuerkennen gedachten.“¹² Ähnlich verhält es sich mit der Überschrift in *ZuM (BaWü)*, S. 345: „Weitere Kriege sichern die Existenz Israels“. Wenn Israel nur durch Kriege bestehen kann, mag sich ein Schüler bei der Lektüre dieser Überschrift denken, dann wäre es für den Frieden auf der Welt vielleicht besser, wenn Israel nicht gegründet worden wäre? – Natürlich ist auch ein anderes Verstehen möglich, sofern die Existenzsicherung des jüdischen Staates als etwas grundsätzlich Positives begriffen wird und die Kriege dann als ein notwendiges Übel erscheinen. Dies bleibt jedoch der Interpretation des Schülers und den Erklärungen des Lehrers überlassen.

4.1.3 Normierung durch Rechtfertigungsnarrative

Normierte Darstellungen beschränken sich nicht auf Überschriften und einzelne Sprachlösungen. Auf einer komplexeren semantischen Ebene lassen sich normierende Vorgehensweisen auch im Duktus des Autorentextes feststellen. Eine häufig zu beobachtende Strategie besteht darin, bestimmte Handlungsweisen von Akteuren zu rechtfertigen, indem auf das diesen widerfahrene Unrecht verwiesen wird. Diese Strategie ist häufig im Zusammenhang mit der ersten Intifada, bisweilen auch mit der zweiten Intifada anzutreffen: So wird die Intifada in *Ger15 (By)*, S. 68, als „Aufstand der Palästinenser, die nichts Anderes erfahren hatten als Besetzung und Unterdrückung“ eingeführt. In *Gku10 (By)* erscheint auf S. 64 ein suggestiver Arbeitsauftrag: Die Schüler sollen unter Hinzuziehung der Karte auf derselben Seite – sie dokumentiert das zersplitterte Gebiet der palästinensischen Selbstverwaltung und die jüdischen Siedlungen im Westjordanland und im Gazastreifen (das Buch stammt von 2004) – sowie der dazugehörigen Erläuterung erklären, was der Gründung eines palästinensischen Staates entgegensteht und welche Gründe „für die anhaltende Gewalt in den Palästinensergebieten“ erkennbar sind. Die Erläuterung unter der Karte weist darauf hin, dass die Palästinenser 1994 Teilautonomie erhalten hätten, die zu einem eigenen Staat führen solle. „Allerdings befinden

¹² Ähnlich in einer Chronik des Nahostkonfliktes in *ForG12 (By)* auf S. 177: „Die Gründung des Staates Israel (14. Mai 1948) löst den 1. Nahostkrieg aus; Flucht und Vertreibung der arabischen Bevölkerung“.

sich überall auch israelische Siedlungen, die die Gründung eines echten Palästinenserstaates verhindern.“ Wahrscheinlich werden die Schüler zunächst die Siedlungen als eines der Haupthindernisse für die Gründung eines palästinensischen Staates benennen; andere Hinderungsgründe, wie etwa Terroranschläge der Hamas, bleiben sehr wahrscheinlich unerwähnt. Selbst wenn sie im Unterricht zur Sprache kämen – denn die Schüler sollen laut Arbeitsauftrag ja auch Gründe für die „anhaltende Gewalt“ in den Palästinensergebieten [sic!] nennen – könnten sie durch den weiteren Text der Erläuterung in einem gewissen Maß gerechtfertigt erscheinen: „Die meisten Palästinenser leben unterhalb der Armutsgrenze; sehr viele schon seit der Staatsgründung Israels in Flüchtlingslagern. Ihre Gebiete werden von rechtsradikalen Israelis als historischer Teil Israels beansprucht.“

In *ForG10 (Nds)* erfolgt auf S. 164 der Einstieg in den gegenwartsbezogenen Teil der Darstellung über das David-gegen-Goliath-Motiv in Verbindung mit der zweiten Intifada: „Die Bilder, die seit dem Sommer 2000 [...] um die Welt gehen, zeigen Hass und Gewalt: Junge Palästinenserinnen und Palästinenser im Gazastreifen und im Westjordanland demonstrieren, bauen Barrikaden und werfen Steine gegen israelische Soldaten. Viele der Schwerebewaffneten reagieren aggressiv und nutzen ihre Überlegenheit, um die Interessen des israelischen Staates durchzusetzen.“ Der Text übergeht die Vielzahl der Selbstmordattentate, deren Bilder nach dem Jahr 2000 auch „um die Welt“ gingen, und beschränkt sich auf Steine werfende Jugendliche. Er ist zudem psychologisch unstimmt und leitet hinsichtlich der Motive der Soldaten in die Irre: Die „Schwerebewaffneten“ reagieren in der Regel wohl nicht deshalb aggressiv, um „die Interessen des israelischen Staates durchzusetzen“, sondern weil es die spezifische Konfrontationssituation mit sich bringt. Hier wird eine mildere Form von Gewalt (Steinewerfen und Barrikadenbauen) bei Ausblendung einer aggressiveren Form von Gewalt (Selbstmordattentate) durch Evozierung einer politisch-abstrakten („Interessen des israelischen Staates“) und doch gleichwohl „schwerebewaffneten“ und „aggressiven“ Gewalt gerechtfertigt.

Ein Rechtfertigungsnarrativ findet sich jedoch bisweilen nicht nur im Hinblick auf das aktuelle Geschehen, sondern auch historische Zusammenhänge erfahren gelegentlich eine solche normative Interpretation. Ein rechtfertigender Duktus bestimmt zum Beispiel die Diskussion der Vorgeschichte der Staatsgründung und des Krieges von 1948/49 im Autorentext von *ExpG5 (Sn)* auf S. 198. Hier heißt es unter Bezug auf den UN-Teilungsplan vom 29.11.1947, der „jüdische Bevölkerungsteil hatte 56 Prozent des britischen Mandatsgebietes erhalten, der mehr als doppelt so große Anteil arabischer Bewohner nur den kleineren Teil“. Angesichts dieses arithmetischen Arguments müssen Schüler den Eindruck erhalten, dass die „arabischen Bewohner“ zwangsläufig gegen den UN-Teilungsplan eingestellt sein mussten, da sie bei der Landvergabe übervorteilt wurden. Verschleiert wird dadurch, dass es den Staaten der Arabischen Liga – die letztlich den Teilungsplan in der UN ablehnte – nicht etwa darum ging,

mehr Land für den größeren arabischen Bevölkerungsanteil zu bekommen, sondern dass sie alles Land beanspruchten und die Möglichkeit einer potentiellen Teilung an sich ablehnten.

Der normative Begriff der „Abwehr“ oder des „sich Wehrens“ wird in einem der untersuchten Sek II-Bücher unzulässig im Zusammenhang mit dem Raketenbeschuss der Hisbollah im 2. Libanonkrieg gebraucht, etwa in ZuM (BaWü) auf S. 351: „Erneute Kämpfe im Libanon. Nachdem die radikal-islamische Hisbollah vom Libanon aus zwei israelische Soldaten entführt hatte, kam es 2006 zu einem Militäreinsatz der Israelis gegen den Libanon, wogegen sich die Hisbollah mit verstärktem Ratenbeschuss Israels *wehrte* [Hervorhebung d. Verf.]“.

4.2 Emotionen und Distanz – zur Verwendung von Bildern

Die Einbettung der Israeldarstellung in ein Konfliktnarrativ bringt es mit sich, dass die meisten der fotografischen Abbildungen in den hier untersuchten Büchern beider Sekundarstufen eine auf den Konflikt bezogene Aussage haben. Die Bebilderung kann auf „neutrale“ Weise geschehen: durch Porträtfotos maßgeblicher Politiker oder Abbildungen symbolischer Orte. So kann das Bild des Tempelberges mit Felsendom und Klagemauer verwendet werden, um die Spannung zu evozieren, die aufgrund der räumlichen Nähe von Juden und Palästinensern in Jerusalem herrscht, wobei auch die religiöse Dimension des Konflikts gestreift wird. Bilder von Friedensschlüssen (Camp David und Oslo) illustrieren die Stationen des Friedensprozesses. Fotos von Friedensdemonstrationen zeigen die zivilgesellschaftliche Seite des „Kampfes um den Frieden“.

Ein beträchtlicher Teil der Fotografien präsentiert jedoch Akte der Gewalt. Dies können militärische oder von Zivilpersonen ausgehende Gewalthandlungen gegen andere Personen sein; es kann sich aber genauso um Akte struktureller Gewalt oder die Demonstration einer gewalttätigen Gesinnung handeln. Eine dritte Möglichkeit, die Gewalthaftigkeit des Konflikts zu bebildern, besteht in der Darstellung der Auswirkungen von Gewalt, etwa wenn der Schauplatz eines Terroranschlags abgebildet wird. Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, überwiegen in den untersuchten Büchern der Sekundarstufe I diejenigen Fotografien, die von Israel ausgehende Gewalt darstellen (32), deutlich gegenüber fotografischen Repräsentationen palästinensischer Gewalt (18). Über dieses Zahlenverhältnis hinaus ist ein Blick auf die dargestellten Motive aufschlussreich. Eine Vielzahl der Bilder, die israelische Gewalt bebildern, zeigen strukturelle Gewalt (14). Davon wiederum wiederholen die meisten das Motiv der israelischen Sperranlagen im Westjordanland. Auswirkungen israelischer Gewalt werden häufig durch Fotos aus palästinensischen Flüchtlingslagern dargestellt. Direkte israelische Gewalt gegen Personen wird in allen Fällen durch bewaffnete israelische Soldaten repräsentiert: Durch Bilder von Straßenkämpfen in den besetzten Gebieten (*Gkuv10 (By)*, S. 65 – der Betrachter befindet sich im Rücken der auf die Palästinenser zielenden Soldaten; *ExpG5 (Sn)*, S. 208 –

Soldaten schießen laut Bildunterschrift Tränengas auf Palästinenser; *ForG9/10 (Nds)*, S. 320 – ein fliehender Palästinenser versucht, sich mit einem Blechteil oder einer Pappe vor israelischem Militär zu schützen, das sich in Gestalt eines Militärjeeps im Bildhintergrund befindet) oder durch Abbildungen von Gewalt, die sich gegen unbewaffnete Zivilisten richtet: *ForG10 (Nds)* verwendet auf S. 81 ein Bild, das „Haganakämpfer“ bei der Vertreibung von Palästinensern aus Haifa darstellen soll.

Schulbuch	„Neutrale“ Abbildungen	Israelische Gewalt			Palästinensische Gewalt		
		Gewalt gegen Personen	Gewalt- auswir- kungen	Struktur- elle Gewalt	Gewalt gegen Personen	Gewalt- auswir- kungen	Gewalthal- tungen
DwZ4 (By)	2	-	-	-	-	-	-
Ger15 (By)	2	-	1	1	-	1	1
Gkuv10 (By)	2	1	-	-	1	-	-
MosB9 (By)	2	-	-	-	-	-	-
MosB10 (By)	2	-	-	1	-	-	-
GuG4 (By)	4	-	1	-	-	-	-
GuG5 (By)	3	1	-	1	-	1	-
EuV9/10 (Bln)	6	-	-	1	-	-	-
Gplus9/10 (Brb)	3	-	-	1	-	-	-
GuG4 (Bln)	3	1	2	-	-	1	-
RV5 (Bln)	1	-	-	-	1	-	-
DwZ4 (Nds)	3	-	-	1	-	-	-
ForG9/10 (Nds)	3	1	-	-	1	-	-
ForG10 (Nds)	10	2	-	-	-	-	-
GuG5/6 (Nds)	3	2	2	-	-	1	-
Hor4 (Nds)	4	-	-	-	1	-	-
DwZ3 (NRW)	-	-	-	-	-	-	-
GReal3 (NRW)	6	1	1	3	2	-	-
Mitm3 (NRW)	2	-	-	-	1	-	-
MosD3 (NRW)	-	-	-	-	-	-	-

GuG3 (NRW)	-	-	-	1	-	1	-
EuV4 (NRW)	6	-	-	1	-	-	-
ExpG5 (Sn)	3	2	-	1	1	-	1
Zeitr4 (Sn)	4	-	-	2	2	-	1
Gesamt		11	7	14	10	5	3
Gesamt	74	32		18			

Tabelle 4: Neutrale und Gewaltdarstellungen in fotografischen Abbildungen der untersuchten Sek I-Bücher

Bei den Repräsentationen palästinensischer Gewalt überwiegt die Darstellung von aktiven Gewalthandlungen gegen Personen (10). Doch handelt es sich fast immer um Fotos, die Steine werfende Kinder oder Jugendliche zeigen (bisweilen, wie in *ExpG5 (Sn)*, S. 208, durch ein gegenübergestelltes Bild bewaffneter israelischer Soldaten zu einer Art *David-gegen-Goliath-Motiv* arrangiert). Die Folgen von Selbstmordattentaten als tödlicher Strang palästinensischer Gewalt gegen Zivilisten werden auf Abbildungen vom Schauplatz eines Anschlages in vier untersuchten Ausgaben von „Geschichte und Geschehen“ dargestellt. Drei Ausgaben (*GuG5 (By)*, S. 80; *GuG4 (Bln)*, S. 306; *GuG5 (Nds)*, S. 311) verwenden dasselbe Bild vom Anschlag auf eine Diskothek in Tel Aviv im Jahr 2001, auf dem auch blutende Verletzte zu sehen sind, die gerade von Sanitätern versorgt werden. Die Bilder sind jeweils mit einem daneben stehenden Foto israelischer Soldaten kombiniert, die mit ihren Gewehren auf sich duckende und davonlaufende palästinensische Jugendliche zielen. Die Bildunterschrift lautet jeweils: „Terror und Gegenterror“ (wobei das Wort „Terror“ dem Bild vom Selbstmordanschlag zugeordnet ist, dessen Urheber hier allerdings nicht genannt sind, während die zielenden Soldaten auf dem danebenstehenden Bild in der Bildunterschrift als „israelische Soldaten“ kenntlich gemacht werden, die auf „arabische Jugendliche“ schießen). In *Gerl5 (By)*, S. 69, befindet sich ein bewegendes Foto, das die Beerdigung zweier jugendlicher israelischer Terroropfer zeigt. Das darüber abgebildete Foto eines Hamas-Beerdigungszuges stellt hingegen eine Gewalthaltung (Vermummung, Gewehre) dar. Eine solche ist explizit auch aus einer Abbildung *Zeitr4 (Sn)*, S. 120, ersichtlich: Hier ist laut Bildunterschrift ein palästinensischer Junge zu sehen, der als Selbstmordattentäter verkleidet im Jahr 2001 an einer Demonstration in Ramallah teilnimmt. In *ForG9/10 (Nds)* zeigt ein Bild auf S. 320 „Israel unter Beschuss“: Drei junge Mädchen oder Frauen gehen hinter einer Steinmauer in Deckung; unklar bleibt jedoch, *wer* womit schießt.¹³ Im danebenstehenden Bild, „Gaza unter Beschuss“ sind hingegen die Gewaltausübenden in Gestalt eines israelischen Militärjeeps deutlich identifizierbar.

¹³ Wenn das Bild, wie angegeben, aus dem Jahr 2000 stammt, kann es sich jedenfalls nicht um den Raketenbeschuss israelischer Ortschaften aus dem Gazastreifen handeln, der erst Anfang 2001 einsetzte.

Es scheint, als ob die Autoren bzw. Redakteure der Sek I-Darstellungen zum Nahostkonflikt sich an der Ikonographie der Massenmedien orientieren, wenn es um die Bebilderung des Konfliktgeschehens geht. Viele der verwendeten Fotografien sind durch eine starke Emotionalität geprägt, wie sie häufig auch den Abbildungen zum Nahostkonflikt in Zeitungen oder im Internet eigen ist. Es lassen sich dennoch nur wenige Bücher finden, in denen die Bildsprache *eindeutig* zu Gunsten der einen oder der anderen Seite ausfällt. Dabei spielen das Arrangement der Bilder und ihre Kontextualisierung durch Bildunterschrift und Autorentext eine entscheidende Rolle.

Ein Schulbuch, in dem die Darstellung israelischer Gewalt eindeutig überwiegt, ist *GReal3 (NRW)*.¹⁴ Hier stehen fünf fotografischen Abbildungen israelischer Gewalt zwei Bilder gegenüber, die palästinensische Gewalt repräsentieren. Letztere lassen auf S. 181 einen palästinensischen Jungen mit einem gespannten Katapult und auf S. 187 palästinensische Jugendliche beim Steine Schleudern erkennen. Israelische Gewalt ist zunächst durch ein sehr eindringliches Bild auf den Auftaktseiten (S. 178/179) präsent. Es zeigt zwei Soldaten, die einer Gruppe arabischer Zivilisten gegenüberstehen; einer der Soldaten zielt mit seiner M16 auf die Füße der vor ihm stehenden Frau mit einem kleinen Kind an der Hand. Laut Bildunterschrift handelt es sich um israelische Soldaten, die „an der Grenze von Israel und Palästina [...] einen Strom von Palästinensern mit der Waffe zurück[halten].“ Visuell zusätzlich dramatisiert wird die Abbildung dadurch, dass neben ihr das Bild einer Atombombenexplosion zu sehen ist – mit Verweis auf den Abwurf der ersten Atombombe auf Hiroshima am 6. August 1945 durch die USA. Das zentrale Foto auf den Auftaktseiten illustriert eine Sitzung des UN-Sicherheitsrates im Jahr 2000, daneben auf der linken der beiden Seiten ein kleineres Bild der brennenden Zwillingstürme in Manhattan und unter dem UN-Bild eine Fotografie mit toten deutschen Soldaten auf dem Schlachtfeld von Stalingrad. Die Schüler werden durch einen Arbeitsauftrag aufgefordert, die Bilder zu betrachten und zu versuchen, einen Zusammenhang zwischen ihnen und mit der Überschrift des Kapitels – „Weltkonflikte“ – herzustellen. Auffallend ist, dass nur das den Nahostkonflikt betreffende Foto eindeutig mit einer Gruppe gewaltausübender Akteure verbunden ist – mit Soldaten, die durch die Bildunterschrift als israelisches Militär identifiziert werden – während auf allen anderen Fotos die Gewaltausübung entpersonalisiert erscheint und keine Täter benannt werden.

Das erste Bild im Kapitel zum Nahostkonflikt, welches in diesem Buch unter dem Motto „Konfliktanalyse“ steht, zeigt ein Foto von einer angeblichen „Friedensdemonstration von über 50.000 Israelis und Palästinensern“ mit einem „Peace Now“-Plakat im Zentrum. Das Bild verweist auf einen zivilgesellschaftlichen Aspekt im Konfliktrahmen. Doch bereits auf der

¹⁴ Zum Zeitpunkt der Redaktion dieses Zwischenberichts (Frühjahr 2016) war dieses Buch in Nordrhein-Westfalen bereits nicht mehr zugelassen. Es wurde durch eine neue Ausgabe von 2013 ersetzt, in der der Nahostkonflikt (und somit Israel) nicht mehr auftaucht.

Folgeseite erscheint ein Bild, das israelische Gewalt thematisiert: Ein Ausriss aus einer Zeitung vom Oktober 2003 berichtet von „Tote[n] bei Attacke in Gaza-Stadt“. Bei einem Angriff der israelischen Luftwaffe seien am Vortag fünf Menschen getötet und 30 Menschen verletzt worden. Der Angriff habe Hamas-Führern gegolten. Das in der Zeitung gedruckte und hier im Lehrbuch mit dem Zeitungsauriss abgebildete Foto präsentiert das Gesicht eines weinenden Kindes hinter einem eisernen Fenstergitter. Die Bildunterschrift verrät, dass es sich um die Schwester eines Opfers des Angriffs handele, die um ihren getöteten Bruder weine. In der Zeitung mag es sich um eine dem medialen Reflex folgende Illustration handeln, die den erwachsenen Leser berühren wird und auch in diesem Kontext eine dem Artikel entsprechende Intention hat. Im Schulbuch kommt das Bild als eine direkte Ansprache der Gefühle von Jugendlichen durch ein Beispiel des Leidens Gleichaltriger daher und vermag die eigene Urteilsfindung des Schülers zu blockieren. Stattdessen wird, so darf vermutet werden, sein Empfinden überwältigt, sein Urteil in eine bestimmte Richtung gelenkt.

Auf S. 187 von *GReal3 (NRW)* begegnen dem Schüler zwei weitere Bilder, die für sich allein, vor allem aber in ihrer Zusammenstellung „sprechend“ sind. Ein Foto, das laut Bildunterschrift eine „Palästinenserin im Lager Rafah im Gazastreifen“ darstellt, besticht in seiner Madonnen-Ikonologie: Es zeigt, durch einen Maschendrahtzaun hindurch fotografiert und dadurch dramatisiert eine verschleierte muslimische Frau, die ein Kleinkind auf dem Arm hält. Etwas versetzt kauert eine weitere Frau mit zwei kleinen Kindern. Im Hintergrund sind weiße Zelte (einer Hilfsorganisation?) zu sehen. Das Bild soll aus dem Jahr 2002 stammen. Beim Betrachten des Bildes stellen sich Gefühle von Gefangenschaft und Ausweglosigkeit ein; der Eindruck der Dürftigkeit wird durch den Lehm- oder Sandboden, auf dem die Frauen mit ihren Kindern stehen bzw. sitzen, noch verstärkt. Der Schüler wird zwangsläufig Mitleid empfinden – nicht nur mit diesen Frauen und Kindern, sondern mit vielen Palästinensern, die – so die Bildunterschrift weiter – „heute noch mit ihren Familien in Flüchtlingslagern im Libanon, in Syrien und Jordanien“ leben. – Unter diesem Foto erscheint das oben bereits erwähnte Bild „Steine werfende[r] palästinensische[r] Jugendliche[r] in Bethlehem, Westjordanien“, angeblich von 2001. Trotz der dem Bild inhärenten Gewalt – der kräftig gebaute Jugendliche auf dem Foto scheint mit seiner Wurfscleuder mit großer Wucht auf den Betrachter zu zielen – besteht doch eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler beim Betrachten des Bildes ihn und seine Kameraden verstehen und sein Handeln rechtfertigen wird, angesichts des darüber stehenden Fotos der palästinensischen Mutter, angesichts aber auch weiterer Darstellungen israelischer Gewalt, die das Kapitel kennzeichnen.

Denn nach zwei „neutralen“ Porträts von Ariel Sharon und Yasser Arafat folgt auf S. 189 erneut eine Darstellung israelischer struktureller Gewalt, wiederum in Form eines Zeitungsaurisses. Es handelt sich um einen schmalen Bildausschnitt, der die israelischen

Sperranlagen zeigt, vor denen zwei kleine Kinder – ein Mädchen und ein Junge – zu sehen sind. Sie sind barfuß und scheinen in Eile zu sein; der Junge hält einen Ball in der einen Hand, mit der anderen scheint er das Mädchen mit sich zu ziehen. Es ist jedoch nicht klar, ob sie im Spiel begriffen sind (was die Bildunterschrift vorgibt) oder vor etwas oder jemandem weglaufen. Das Bild ist aus der Kinderperspektive, von unten aufgenommen, dadurch erscheint die hoch aufragende graue Betonmauer noch bedrohlicher und lebensfeindlicher. Der Gesamteindruck, der sich einstellt, ist der einer Bedrohung durch eine nichtpersonale Gewalt. Die Bildunterschrift verrät nicht, ob es sich um palästinensische oder jüdische Kinder handelt, doch weist sie darauf hin, dass die israelische Regierung eine von der UN-Vollversammlung „mit überwältigender Mehrheit gefasste Resolution“ zurückgewiesen habe, „in der Israel zum Baustopp an der umstrittenen Sperranlage aufgefordert wird.“

GReal3 (NRW) ist ein extremes Beispiel einer zuungunsten Israels ausschlagenden Verwendung einer Vielzahl von Abbildungen mit stark emotionalem Gehalt. Andere Bücher der Sekundarstufe I sind ausgeglichener oder ergreifen auf der Ebene der bildlichen Repräsentation gar Partei für Israel. So wird in *Zeitr4 (Sn)* dem auf S. 120 oben abgedruckten Bild eines als Selbstmordattentäter verkleideten palästinensischen Jungen das Foto einer Friedensdemonstration von Israelis im Jahr 2002 entgegengesetzt. Die nationale Zuschreibung von unversöhnlichem Hass an die Palästinenser und Friedenswillen an die Israelis ist mit diesen Bildern wahrscheinlich nicht beabsichtigt, doch nimmt aufgrund der Drastik des oberen Bildes, das ein Kind mit Sprengstoffgürtel zeigt, der Blick des Betrachters diese Verteilung automatisch vor.

Von ausdrucksstarker Kraft sind zwei Farbbilder in *Gerl5 (By)*, S. 69, durch den Autorentext als Bildzeugnisse der zweiten Intifada einordbar. Das obere Bild stellt „Hamas-Aktivisten bei einem Trauerzug“, aufgenommen in Ramallah im Jahr 2000, dar. Der ausführlichere Bildtext erklärt neben der Bedeutung des Wortes „hamas“ die Ziele dieser und anderer „Terrororganisationen“: „die Zerstörung Israels und die Errichtung eines islamistischen Staates“. Darüber hinaus wird auf die mutmaßlichen Geldgeber dieser Organisationen verwiesen: „Exil-Palästinenser aus den Ölstaaten Kuwait, Saudi-Arabien sowie (wahrscheinlich) Iran“. Die Bildsprache ist martialisch-militärisch: Vermummte Kämpfer tragen einen offensichtlich in die palästinensische Flagge gehüllten Toten, mit ihren emporgehobenen Gewehren salutieren sie ihrem gefallenen „Märtyrer“. Das Bild besitzt eine starke Dynamik durch die von rechts oben nach links unten das Bild querenden Personen. Die Bilddynamik wird kontrapunktisch verstärkt durch die nach oben gerichteten Gewehrläufe. Es ist ein Bild von kollektiver, fanatischer Trauer und von kollektivem und fanatischem Hass.

Das Bild darunter repräsentiert hingegen Trauer in ihrer individuellen, zivilen und ergreifenden Form. Das Foto hat die Beerdigung „israelischer Terroropfer“ auf einem Bild von

2002 zum Inhalt. Der Bildtext besagt, dass hier eine israelische Familie die „18-jährige Jelena“ und die „16-jährige Julia“ betraueren, die mit 19 anderen Jugendlichen bei einem Selbstmordattentat vor einer Diskothek ums Leben gekommen seien. Auf dem Bild sind im Vordergrund die aufgebahrten Körper der beiden Mädchen zu sehen, auch sie von Flaggen umhüllt – hier natürlich den israelischen. Das Flaggenmotiv verbindet beide Bilder und verweist auf den nationalen Gehalt der einen wie der anderen Trauer, ob sie nun militärisch-martialisch oder still und individuell zum Ausdruck kommt.¹⁵ Um die Toten hat sich die Gruppe der Trauernden versammelt. Am linken Bildrand ist eine Frau – vielleicht die Mutter – zu sehen, die mit verzweifelmtem Blick beide Hände ausstreckt und die Toten unter dem Flaggenstoff berührt, während sie von einer anderen, jüngeren Frau gehalten wird. Rechts hat ein weinender Mann, der der Vater sein könnte, seinen Kopf auf einen der beiden Leichname gebettet; eine Hand hält ihm eine Wasserflasche hin. Die Haupteindrücke sind Leid, Fassungslosigkeit und erschütternde Trauer. Uniformen sind hier nicht zu sehen, auch keine Waffen oder andere Symbole der Gewalt oder des Hasses wie auf dem obigen Bild. Es weist keine verstärkte Dynamik auf; im Gegensatz zu den drei anderen bisher besprochenen Bildern wirkt es erstarrt. Der Hinweis, dass es sich bei den beiden Betrauten wie bei den anderen Opfern des Anschlags um junge Leute handelte, die gerade einem Freizeitvergnügen nachgingen, wird vermutlich für starke Gefühle der Identifikation und Solidarität bei den gleichaltrigen Betrachtern dieses Bildes sorgen.

Die untersuchten Bücher der Sekundarstufe II variieren stark in der Verwendung von Bildern, insbesondere wenn es um Fotos geht, die Gewaltakte veranschaulichen. Mehrere Werke versuchen die Bildproblematik über entsprechende Methodenseiten anzugehen, werden diesem Anspruch allerdings nicht ausreichend gerecht. Ein schwerwiegendes Problem angesichts der Tatsache, dass Schüler im Geschichtsunterricht lernen sollen, Fotografien als historische Quellen zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Bereits das Auftaktfoto in *ZuM (BaWü)* vermag stark zu emotionalisieren. Verwendet wird ein Plakat, das eine propagandistische Bildmontage im Zusammenhang mit dem Tod des palästinensischen Jungen Muhammad al-Dura während der zweiten Intifada im Herbst 2000 zeigt. Wenngleich dieses Plakat kurz kommentiert wird und eine gute Gesprächsgelegenheit über den Einsatz von Fotos als Propagandamittel bietet, bleibt zu bezweifeln, ob damit die optische Dominanz der Wahrnehmung der Erschießung eines palästinensischen Jungen und eines israelischen Soldaten mit Gewehr gebrochen wird. Auch in *KoG12 (By)* erscheint eine Reihe von Fotos, die stark emotionalisierend wirken, insbesondere wenn dabei Kinder und Jugendliche auf den Bildern zu sehen sind. Das Buch geht an einer Stelle (S. 219) explizit auf die Problematik fotografischer Darstellungen im Kontext des Nahostkonflikts ein. Das behandelte Foto präsentiert

¹⁵ Im gesamten *Ger15 (By)*-Kapitel zum Nahostkonflikt wird dieses Motiv durch die Icons neben den Seitenzahlen aufgenommen: Die Icons wiederholen verkleinert die über die Körper der toten Mädchen gedeckten israelischen Flaggen und die sie berührenden Hände der Trauernden.

palästinensische Kinder, die wiederum ein Bild von der vermeintlichen Erschießung Muhammed al-Duras halten. Der dazugehörige Text geht auf die Problematik des Bildes ein: „Ein palästinensischer Kameramann des französischen Fernsehens France 2 drehte die Szene, die weltweit für Empörung sorgte und die israelische Armee als Kindermörder an den Pranger stellte. Im palästinensischen Fernsehen wurde der Film in veränderter Form verbreitet: In die Originalaufnahmen wurde ein schießender israelischer Soldat hineinmontiert, der zu einem völlig anderen Zeitpunkt an einer ganz anderen Stelle gefilmt wurde.“ Auch *GuG12 (By)* hat einen Methodenteil („Methode: Die Macht der Bilder – Fotografien als historische Bilder, S. 232–235); es nutzt unter anderem ebenfalls das Fernsehbild vom Tod al-Duras und verweist auf ein Gerichtsurteil, nach dem der französische Sender beschuldigt werden darf, eine Falschmeldung verbreitet zu haben. Jedoch fehlt hier der wichtige Hinweis auf die Montage der Filmbilder.¹⁶

4.3 Kontroverse Deutungen und Begriffe

Im Folgenden sollen einige Punkte angeführt werden, die Unkorrektheiten, Verzerrungen und Fehlstellen bei der Darstellung von zentralen und umstrittenen Elementen des Nahostkonflikts betreffen. Darüber hinaus sollen besonders häufig anzutreffende narrative Strategien offengelegt werden.

4.3.1 Geographisch-politische Begriffe: Palästina/Eretz Israel

Die in Sozialkunde- und insbesondere in Geographieschulbüchern immer wieder verwendete Bezeichnung „Palästina“ für den hier zur Debatte stehenden geographischen und historischen Raum ist auch in den untersuchten Geschichtsschulbüchern prominent vertreten. Vor allem taucht sie in den Überschriften und Autorentexten der ersten Unterabschnitte der historischen Kapitel auf, wenn auf die Entwicklungen der Vorstaatsperiode eingegangen wird. Die Hauptüberschriften der Kapitel halten sich indessen in den meisten Fällen zurück; sie sprechen vom „Nahen Osten“ oder von „Nahost“ oder auch vom „Nahen und Mittleren Osten“. Viele Hauptüberschriften verwenden für die Zeit nach 1948 dezidiert die Bezeichnung „Israel“. Problematisch ist die Überschrift „Frieden für Palästina?“ in *MosB10 (By)*, S. 90: Sie meint offensichtlich die Friedensaussichten für den historisch-geographischen Raum Palästina (denn

¹⁶ Der dazugehörige Arbeitsauftrag verweist auf den Sammelband von Gerhard Paul (Hrsg.), *Das Jahrhundert der Bilder. 1949 bis heute*. Dort ist auch ein Beitrag von Esther Shapira, auf den aber im Schulbuch nicht explizit hingewiesen wird, zur Problematik dieses Bildes zu finden. – Auch *Hor12 (By)* nimmt die Geschichte von Mohammed Al Dura zum Anlass eines Methodenteils und gibt das 2000 aufgenommene Bild wieder, jedoch in der gesteigert-emotionalen Form mit palästinensischen und libanesischen Kindern, die das Bild von Muhammad al-Dura während einer Demonstration in Beirut mit sich führen.

darunter wird in der Folge auch das Geschehen in Israel in den 1990er Jahren behandelt), doch ist sie insofern missverständlich, als hier „Palästina“ auch in einem politisch-nationalen Sinn gelesen werden kann, was sofort die Frage aufwürfe, ob ein möglicher Frieden nicht auch für Israel Relevanz besäße.

Die Verwendung des in den länderkundlichen Disziplinen tradierten Begriffes „Palästina“ für den behandelten historischen Raum ist nicht falsch, sofern sie auf die Vorstaatszeit bis 1948 beschränkt bleibt bzw. wenn für die Gegenwart explizit auf den geographischen Raum Bezug genommen wird. Eine Verwendung des Begriffs im politisch-staatlichen Sinn sollte hingegen kritisch betrachtet und in den Schulbüchern auch so thematisiert werden. Darüber hinaus kann die an sich korrekte Verwendung des geographisch-historischen Begriffes Palästina dazu führen, dass sich für die Schüler der Anspruch der ansässigen arabischen Bevölkerung („Palästinenser“) auf das Land leichter erschließt als derjenige der einwandernden Juden. Da das historische Leitnarrativ der Schulbuchdarstellungen in der Sekundarstufe I Wert darauf zu legen scheint, beide Ansprüche gleichberechtigt nebeneinander stehen zu lassen, empfiehlt sich eine eingehendere Beschäftigung mit der Bedeutung Zions bzw. „Eretz Israels“ für die Juden in der Diaspora. Dies geschieht in den meisten Fällen mehr oder weniger gelungen im Autorentext; häufig gibt ein Auszug aus Israels Unabhängigkeitserklärung in den Schulbüchern auch den Hinweis auf die Verbindung des jüdischen Volkes mit dem Land seiner Väter („die Wiege des jüdischen Volkes“). Der für Juden maßgebliche hebräische Begriff „Eretz Israel“ („Land Israel“) wird hingegen selten verwendet. Dies geschieht in der Zwischenüberschrift („Eretz Israel‘ – das Land der Väter“) und im Autorentext auf S. 274 in *EuV9/10 (Bln)*. Hier gibt es eine lange Herleitung der historischen Verbindung der Juden mit dem Land, die in dem Satz gipfelt: „Überall [in der Diaspora, die Verf.] bildeten sie Gemeinden und bewahrten die Erinnerung an ‚Eretz Israel‘, den verlorenen Staat der Väter.“

4.3.2 Vorgeschichte (Einwanderung/Jischuw/Britisches Mandat)

In den meisten der untersuchten Sek I-Bücher findet sich eine mehr oder weniger ausführliche Darstellung der *politischen* Vorgeschichte des Nahostkonflikts, von der Entstehung des Zionismus bis zum Ende des britischen Mandats. Doch fehlt fast immer eine Beschreibung der Geschehnisse innerhalb der jüdischen Ansiedlung (*Jischuw*) in Palästina seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert: 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 – all dies ist hier absent. Verschwiegen wird, mit wenigen Ausnahmen, dass die Erwerbung von landwirtschaftlichen Böden für den Jischuw nicht etwa durch militärische Aktionen, sondern zumeist durch den Kauf von Land aus den Händen arabischer Großgrundbesitzer erfolgte.

Auch die Komplexität der jüdischen Einwanderung nach Palästina („Aliya“), die Herkunft der Einwanderer der verschiedenen Aliyot, die Schwierigkeiten der Eingliederung und Akklimatisierung oder die illegale Aliya unter dem britischen Weißbuch werden nur ansatzweise behandelt. *Gplus9/10 (Brb)* ist eine vorbildliche Ausnahme; es bietet auf S. 264 eine Aufstellung der einzelnen Einwanderungswellen mit Herkunft und Zahl der Einwanderer und erklärt auch das hebräische Wort „Aliya“. Neben diesem Buch verweisen auch *DwZ4 (By)* und *DwZ4 (Nds)* auf die illegale Einwanderung jüdischer Holocaustüberlebender und verwenden hierfür Fotos von Flüchtlingsschiffen wie der „Exodus“ nebst einer Beschreibung des Schicksals der Holocaust-Überlebenden.¹⁷ Häufig finden sich in den Büchern Tabellen und Grafiken zur Bevölkerungsentwicklung in Palästina, die den exponentiellen Anstieg der jüdischen Bevölkerung zwischen 1895 und 1948 wiedergeben. Sofern diese Tabellen nicht kontextualisiert werden oder wenn sie gar mit einem problematischen Arbeitsauftrag wie „Überlegen Sie sich mögliche Reaktionen der Araber auf die stetig zunehmende Zahl von Juden!“ (*Gkuv10 (By)*, S. 62) versehen werden, kann dies bei den Schülern zu einer einseitigen Urteilsbildung und zu einer Rechtfertigungstendenz nach dem Motto führen: „So viele Juden kamen ins Land und nahmen den Palästinensern den Boden weg – da mussten diese sich ja wehren!“

Die meisten der hier betrachteten Schulbücher der Sekundarstufe I folgen bei der Beschreibung der Ursachen des Nahostkonflikts dem Hauptnarrativ eines Doppelanspruchs zweier Völker auf ein Territorium, aus dem alle folgenden Konfliktereignisse resultieren. Während der jüdische Anspruch zumeist im Autorentext oder in Quellen (israelische Unabhängigkeitserklärung oder Auszüge aus Herzls „Judenstaat“) mit der Herkunft der Juden aus diesem Territorium („Land der Väter“) erklärt und durch den mehr oder minder ausführlichen Verweis auf den Zionismus auch mit einer politisch-nationalen Konnotation versehen wird, erfolgt die Belegung des Anspruchs der Palästinenser meist durch den Hinweis auf die jahrhundertelange Besiedlung Palästinas durch die arabische Bevölkerung. In mehreren Darstellungen findet sich die falsche Behauptung nationaler Aspirationen der arabischen Bevölkerung Palästinas bereits für die osmanische Zeit oder die Zeit des frühen Mandats, wobei panarabische bzw. großsyrische Bestrebungen entsprechend umgedeutet werden.

Beispielsweise führen *DwZ4 (By)*, S. 190, und *Ger15 (By)*, S. 67, nach der Nennung der Balfour-Deklaration und des Versprechens einer „nationalen Heimstätte“ für die Juden an, dass die Briten gleichzeitig „auch den Palästinensern ihre nationalen Ansprüche“ bestätigt hätten. Bisweilen ist die Formulierung nicht ganz so eindeutig, etwa in *MosB9 (By)*, S. 150, wenn es heißt, dass „den Arabern ein unabhängiger Staat in Aussicht gestellt wurde, wenn sie sich von

¹⁷ Vgl. auch in *ExpG5 (Sn)*, S. 198, das Bild einer Gruppe illegaler Einwanderer, die sich schwimmend und watend von ihrem Schiff aus zur Küste begeben.

den Türken lossagten“. Dies ist im Grunde korrekt, doch da es im Absatz ausschließlich um Palästina geht, muss der Schüler vermuten, dass sich dieses Versprechen eben auf Palästina und die dort lebenden Araber bezog. Auch in *ForG9/10 (Nds)*, S. 318, ist von den „Hoffnungen und Erwartungen der in Palästina lebenden arabischen Bevölkerung auf Unabhängigkeit und nationale Selbstbestimmung nach dem Zusammenbruch des Osmanischen Reiches“ die Rede.

Ein Hinweis auf die Person, die am ehesten mit nationalpalästinensischen Aspirationen während der Mandatszeit in Verbindung gebracht werden könnte, nämlich Mohammed Hadsch Amin al-Husseini (1893–1974), taucht hingegen in den Schulbüchern der Sekundarstufe I nicht auf: Ein Eingehen auf die Gestalt des „Großmufti von Jerusalem“ wäre unweigerlich mit einer Betrachtung seiner Kollaboration mit den Nationalsozialisten und seines fanatischen Antisemitismus verbunden und würde auf der moralischen Ebene ein Ungleichgewicht zuungunsten der Palästinenser im genannten doppelseitigen Anspruchsnarrativ schaffen. Von den Schulbüchern der Sekundarstufe II geht insbesondere *Hor12 (By)* auf die Person al-Husseini ein, tut dies jedoch in einem relativierenden, fast entschuldigenden Tonfall und schreibt al-Husseini eine passive Rolle zu (S. 149): „Auf arabischer Seite war es der Großmufti von Jerusalem, der in einer Allianz mit dem nationalsozialistischen Deutschland die Interessen der Araber Palästinas besonders gut vertreten zu können glaubte. Das NS-Regime instrumentalisierte ihn geschickt, und der Mufti geriet in den Sog der Nazi-Ideologie.“

4.3.3 Holocaust und Staatsgründung

In fast allen untersuchten Sek I-Büchern – mit Ausnahme der knappen und kontextlosen Abschnitte in *DwZ3 (NRW)*, *MosD3 (NRW)* und *Mitm3 (NRW)* und erstaunlicherweise des langen Kapitels zum Nahostkonflikt in *Zeitr4 (Sn)* – wird ein Zusammenhang zwischen dem Holocaust und der Staatsgründung hergestellt, werden jüdische Einwanderung, Staatsentstehung und -gründung mit den Folgen der Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden in Verbindung gebracht, um die Schüler die Notwendigkeit eines jüdischen Staates besser verstehen zu lassen. Dies geschieht im Autorentext und/oder indem Auszüge aus der israelischen Unabhängigkeitserklärung wiedergegeben werden, in denen von der „Katastrophe, die über das jüdische Volk hereinbrach“ die Rede ist.

Auch die untersuchten Schulbücher der Sekundarstufe II stellen die Staatsgründung fast durchweg in einen Zusammenhang mit der Verfolgung und Vernichtung der Juden unter nationalsozialistischer Herrschaft. Dies geschieht in der Regel im Duktus des Verstehens des aus der Verfolgung resultierenden Rechts auf Einwanderung und auf einen sicheren Ort für die Juden in staatlicher Form. *Hor12 (By)* verweist im Autorentext auf das Biltmore-Programm und stellt fest, dass seit Ausbruch des Zweiten Weltkrieges „für die Juden Palästina zusehends zum einzigen sicheren Hafen zu werden [schien], in dem sie nicht von Verfolgung und Vernichtung

bedroht waren“ (S. 149). Dasselbe Schulbuch enthält jedoch auf S. 163 eine fragwürdige These des Autors, der eine Verbindung zwischen den in den Vernichtungslagern erfahrenen Gräueln und den von jüdischen Gruppen an Palästinensern verübten Gewalttaten wie etwa in Deir Yassin herzustellen versucht: „Unter den Gründern Israels waren viele Juden, die vor dem Nationalsozialismus aus Europa nach Palästina geflohen waren und (...) die, oft nach traumatischen Erfahrungen (viele hatten nächste Verwandte in den nationalsozialistischen Vernichtungslagern verloren), die Gründung eines jüdischen Staates als existenzielle, überlebensnotwendige Forderung betrachteten; die aus dem Genozid, den die Nazis an Europas Juden verübt hatten, ein unbestreitbares Recht auf Palästina ableiteten und zu Kompromissen mit anderen Ansprüchen nicht bereit waren. Nur hieraus sind Massaker an der palästinensischen Bevölkerung im Zuge des Unabhängigkeitskrieges zu erklären.“ Derartige Kurzschlüsse sind gefährlich, da imstande, das Schülerurteil in eine völlig abwegige Richtung zu führen und eine vorurteilsbehaftete Denkrichtung zu bedienen.¹⁸

Nicht im Kontext des Nahostkonflikts, sondern im Kapitel über „Das Gedenken an die Shoah“ behandelt das *DFGB* den Zusammenhang zwischen Holocaust und Existenzbegründung des jüdischen Staates bzw. der Solidarität mit Israel. Nach einem kurzen Rekurs über die Bedeutung des Eichmann-Prozesses 1961 für die „jüdische Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg“ wird dieser auf S. 34 folgendermaßen beschrieben: „Die Erinnerung an den Genozid lebte während des Sechstagekrieges von 1967, der die Vernichtung Israels befürchten ließ, erneut auf; sie entwickelte sich zum Grundbestandteil der jüdischen Identität innerhalb der Diaspora. Seit 1973 genoss die Weitergabe der Erinnerung an den Holocaust bei den großen jüdischen Organisationen in Amerika höchste Priorität. Sie wurde auch zum Hauptbestandteil der dem Staat Israel, dem Zufluchtsort aller Juden der Welt, gewährten Unterstützung.“

4.3.4 Bedrohung der Existenz Israels

Wie bereits oben festgestellt, lässt die Konzentration auf das jüdisch-palästinensische Anspruchsnarrativ andere arabische Akteure eher in den Hintergrund treten. Es gibt jedoch kaum Darstellungen, die die Tatsache des arabischen Angriffs auf den neugegründeten Staat im Mai 1948 verschweigen oder die Bedrohung Israels durch seine arabischen Nachbarn in den ersten Jahrzehnten ignorieren.

In *Ger15 (By)*, S. 67, wird auch die eliminatorische Absicht des Angriffes arabischer Armeen auf den neugegründeten jüdischen Staat benannt: „Sie [die arabischen Angreifer, d. Verf.] behaupteten, Israel habe kein Recht zu existieren und kündigten an, die Juden ‚ins Meer‘ treiben zu wollen.“ *ExpG5 (Sn)* verwendet auf S. 199 eine etwas unbeholfene, harmlos

¹⁸ Für diese Denkrichtung typisch ist die Frage, ob die Juden, angesichts des israelischen Umgangs mit den Palästinensern, nichts aus ihrer Geschichte (nämlich der Verfolgung und Vernichtung) gelernt hätten. Sie kulminiert zwangsläufig in der antisemitisierenden These vom jüdischen „Tätervolk“.

klingende Formulierung: „Sie [die arabischen Angreifer, d. Verf.] wollten mit Gewalt die Staatsgründung [Israels, d. Verf.] rückgängig machen.“ Unter der Überschrift „Israels Kampf um sein Existenzrecht“ erscheinen in *MosB9 (By)*, S. 152, nicht nur der Unabhängigkeitskrieg, sondern auch der Sinai-Feldzug von 1956 und der Sechstagekrieg. Es wird nicht verschwiegen, dass die beiden letztgenannten Kriege von Israel ausgingen, doch wird ausführlich auf die Gründe eingegangen, die zu ihnen führten. Nassers provokative Politik und seine Drohungen, Israel auszulöschen, werden genannt; in *Zeitr4 (Sn)*, S. 116, wird Nassers „Parole [...], ‚die Juden ins Meer treiben‘ zu wollen“ zitiert. *Zeitr4 (Sn)* erwähnt auf derselben Seite auch Saddam Husseins Scud-Raketen auf Israel im ersten Golfkrieg.

Eine Anzahl von Darstellungen verweist auf die Ablehnung des Existenzrechts Israels durch die PLO bis zu den Oslo-Verhandlungen. Im aktuellen Kontext gehen nur wenige Schulbücher auf die Ablehnung des Existenzrechts durch islamistische Kräfte unter den Palästinensern oder in anderen arabischen bzw. muslimischen Ländern näher ein. Neben dem bereits genannten Beispiel aus *Ger15 (By)* (Erläuterungstext neben dem Foto des Hamas-Beerdigungszuges) verweisen *ExpG5 (Sn)* (S. 204 – ein Satz im Autorentext) und *EuV9/10 (Bln)* (Bedeutungserklärungen auf S. 277) knapp auf die Ziele der Hamas; letzteres nennt auch die Hisbollah und ihr Bestreben: „Ihr Ziel ist die Vernichtung Israels“. *Gkuv10 (By)* platziert auf S. 64 unter der Überschrift „Islamistischer Widerstand“ einen Auszug aus der Charta der Hamas, der die Ablehnung des Friedensprozesses mit Israel und den Anspruch auf ganz Palästina zum Ausdruck bringt. Die dazugehörige Schüleraufgabe fragt nach den Mitteln, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen. Auf der Folgeseite erhalten die Schüler dann auch im Autorentext weitere Informationen zur Hamas; sie erfahren hier, dass die Organisation das Existenzrecht Israels ablehne und „in Israel blutige Anschläge, vor allem durch Selbstmordattentäter“ verübe. *MosD3 (NRW)* verweist auf S. 208 auf einen „scharfen Antisemitismus [verbunden, d. Verf.] mit einer tief sitzenden Feindschaft gegen den Staat Israel“ als eine der Wurzeln des „weltweiten islamistischen Terrors“.

Das Oberstufenbuch *ZuM (BaWü)* stellt auf S. 348 die Anerkennung des Existenzrechts Israels durch die PLO in folgenden Kontext: „Jedoch wurde im November 1988 von der PLO in Algier – mit Bezug auf die UN-Teilungsresolution von 1947 – der Staat Palästina ausgerufen und ein Verzicht auf Terrorismus erklärt. Dies bedeutet indirekt auch, dass die PLO bereit war, das Existenzrecht Israels anzuerkennen.“ Ohne Kenntnis der Problematik und der Tatsache, dass die arabischen Staaten sich geweigert hatten, die damalige UNO-Resolution anzuerkennen, verkürzt diese Passage die Wahrnehmungen auf einseitige von palästinensischer Seite ausgehende Friedensbemühungen.

4.3.5 Palästinensische Flüchtlinge

Das palästinensische Flüchtlingsproblem nimmt in fast allen Darstellungen einen prominenten Platz ein. Verwiesen wird auf die Flüchtlingswelle in die arabischen Nachbarstaaten im Gefolge der Staatsgründung und der nachfolgenden Kriegshandlungen von 1948/49 (seltener auf die erneute Flucht von Palästinensern während und nach dem Sechstagekrieg 1967) und auf die bis heute anhaltende prekäre Lage der Menschen in den Flüchtlingslagern. Die in den Büchern angegebenen Zahlen der Flüchtlinge nach 1948 bewegen sich zwischen 600.000 und 750.000, eine Mehrzahl der Darstellung spricht von etwa 700.000 Flüchtlingen – eine Zahl die heute allgemein akzeptiert ist. *EuV9/10 (Bln)* nennt 800.000 geflohene oder vertriebene Araber. Völlig überhöhte Zahlen präsentieren *Mitm3 (NRW)* (S. 214: „über eine Million“) und *MosD3 (NRW)* in einer Kartenerklärung auf S. 210: „1948 Gründung des Staates Israel, über 1,5 Mio. arabische Flüchtlinge“ (beide beziehen sich auf die Folgen des ersten Nahostkrieges).

Hinsichtlich der Ursachen der Flüchtlingsströme gebrauchen die meisten Schulbücher das Wortpaar „Flucht und Vertreibung“ bzw. die Aktiv-/Passiv-Konstruktion „flohen oder wurden vertrieben“ (in Bezug auf die Palästinenser). Manche Darstellungen beschäftigen sich ausführlicher mit der Flüchtlingsproblematik und ihren Ursachen, insbesondere den Ereignissen von 1947–1949 und ihrer kontroversen Interpretation. In *MosB9 (By)*, S. 153, geschieht dies mittels eines Auszuges aus einem Informationsheft der Bundeszentrale für politische Bildung von 1995; in *Zeitr4 (Sn)* heißt es auf S. 116 multiperspektivisch-kontrovers: „In Israel hieß es, die Araber seien geflohen; in der arabischen Welt sprach man von Vertreibung.“ Hier wie auch in *GkuV10 (By)* und einigen anderen Büchern wird auf die palästinensische Interpretation der Ereignisse als nationale Katastrophe verwiesen, und der Begriff *Nakba* (arab. „Katastrophe“) wird erläutert.

In *ForG10 (Nds)*, S. 80, formuliert der Autorentext in Bezug auf den UN-Teilungsplan vom November 1947 und die folgenden Kampfhandlungen: „Zionisten besetzten die Ortschaften des der jüdischen Seite zugesprochenen Gebiets, verbunden mit Massakern der ‚Irgun‘ und der ‚Sternbande‘, die bis Ende 1948 zur Flucht und Vertreibung von etwa 600.000 bis 750.000 Arabern führten.“ In einer Fußnote geht der Autor auf den Mord an Zivilisten im Dorf Deir Yassin (9. April 1948) ein, wobei er die Ereignisse fälschlicherweise auf den 8. Mai 1949 datiert. Er bezieht sich offensichtlich auf die Studien der ‚neuen israelischen Historiker‘ wie Ilan Pappé oder Benny Morris, wenn er schreibt: „In der Forschung ist unbestritten, dass die Araber durch verschiedene Methoden zur Flucht bzw. Auswanderung getrieben wurden.“ Es folgt, offensichtlich an dem Wunsch nach einem ausgeglichenen Bild orientiert, der Hinweis auf den arabischen Angriff auf einen jüdischen Sanitätskonvoi am 13. April 1948, bei dem 77 Ärzte, Krankenschwestern und Helfer ermordet wurden.

Die Flüchtlingsfrage bleibt in *ForG10 (Nds)* auch im Folgenden ein Fokus der Darstellung. Auf S. 82 geht der Autorentext darauf ein, dass das palästinensische Flüchtlingsproblem seit 1948/49 „ein Kernproblem der internationalen Nahostpolitik geblieben“ sei. Es wird auf die UN-Resolution 181 und die Forderung nach Wiederaufnahme der Flüchtlinge durch Israel verwiesen, welche von Israel jedoch nicht umgesetzt worden sei. Doch wird im gleichen Atemzug festgestellt, dass „die arabischen Staaten ihrerseits wenig zur Integration der Flüchtlinge“ getan hätten. Deutlicher benennt *MosB9 (By)*, S. 152, das bewusste Offenhalten der Flüchtlingsfrage durch die arabischen Staaten durch die Nichtintegration der Palästinenser und das Schüren der „Propaganda einer baldigen Rückeroberung Palästinas“.

Es gibt darüber hinaus in den untersuchten Schulbuchtexten der Sekundarstufe I kaum Hinweise auf die Rolle, die die Palästinenser in ihren Zufluchtsländern spielten, oder auf das Verhältnis der arabischen Herrscher ihnen gegenüber. So wird der Schwarze September von 1970, der in der Vertreibung der palästinensischen Organisationen aus Jordanien gipfelte, ebenso wenig thematisiert wie die Rolle der PLO im Libanesischen Bürgerkrieg bis 1982. Ein weiteres Thema, das weitgehend ausgeblendet wird, ist die Flucht von Juden aus arabischen Ländern nach 1948 und ihre Aufnahme durch den jüdischen Staat.

4.3.6 Israel und seine Allianzen

In vielen der untersuchten Schulbucheile zum Nahostkonflikt wird – historisch nicht korrekt – eine bereits in den späten 1940er und 1950er Jahren bestehende enge Partnerschaft zwischen Israel und den USA (bzw. dem „Westen“) behauptet, während die anfängliche Sympathie der Sowjetunion und anderer Ostblock-Staaten gegenüber dem jungen Staat verschwiegen wird.

Dies beginnt bereits bei der Darstellung der Staatsgründung; so hält in *MosB9 (By)*, S. 151, der knappe Erläuterungstext zum Foto der Staatsproklamation suggestiv fest, dass „11 Minuten später [...] die Anerkennung des neuen Staates durch die USA“ erfolgt sei. Dass auch die Sowjetunion den neu gegründeten Staat sofort de jure anerkannte und drei Tage später als erstes Land diplomatische Beziehungen zu Israel aufnahm, wird verschwiegen.¹⁹ *DwZ4 (By)* und *Gplus9/10 (Brb)* erwähnen hingegen im Autorentext die sofortige Anerkennung Israels durch die USA und die Sowjetunion. *DwZ4 (By)* wiederum schreibt auf S. 192, Israel habe sich im ersten Nahostkrieg mit Hilfe amerikanischer und europäischer Waffenlieferungen behaupten können – es waren aber vor allem Waffen aus Osteuropa, mit denen die Hagana bzw. die israelische Armee fochten; private Lieferungen aus Amerika waren durch die US-Regierung nicht gedeckt. *Gkuv10 (By)* stellt ebenso eine primordiale Achse Israel-USA fest, wenn auf S. 63 dargelegt wird, die Anschläge der PLO richteten sich auch gegen die USA, „die den Staat

¹⁹ *MosB9 (By)* macht diese Unterlassung auf der Folgeseite (S. 152) insofern wieder gut, indem es für die Zäsur des Sechstage-Krieg korrekt feststellt: „Erst ab diesem Zeitpunkt bekannte sich die amerikanische Politik offen zur Unterstützung Israels.“

Israel von Anfang an militärisch unterstützt hatten“. Auch in den Sek II-Büchern lassen sich Beispiele für die fälschlich zu frühe Datierung der Unterstützung Israels durch die Amerikaner finden. *KoG12 (By)*, S. 188, verweist beispielsweise auf die Opfer auf beiden Seiten im Unabhängigkeitskrieg von 1948. Weiterhin heißt es dann: „Dank amerikanischer und europäischer Waffenlieferungen sicherte Israel am Ende nicht nur sein ursprüngliches Staatsgebiet, sondern erweiterte es sogar.“

Eine differenzierte Betrachtung der frühen Allianzen Israels (oder zumindest der zwischen den Blöcken verteilten Sympathien dem jüdischen Staat gegenüber) würde offenbar dem Wunsch entgegenstehen, Israel im Kontext des Kalten Krieges von Anfang an eindeutig einem Bündnis zuordnen zu können. Zudem diktiert auch hier der Gegenwartsbezug (bewusst oder unbewusst) die Darstellung: Zu dominant und auch zu einfach ist die in den Massenmedien immer wieder beschworene Vorstellung eines von Machtinteressen geleiteten und dem Wirken einflussreicher Kreise geschuldeten unzertrennlichen Bündnisses zwischen den USA und Israel, als dass diese Vorstellung im historischen Bezug korrigiert würde. Alternativ kann anstelle der USA auch der „Westen“ als Feindbild ins Spiel kommen, wie dies verkürzt und tendenziös im knappen und ansonsten kontextfreien Abschnitt zum Nahostkonflikt in *DwZ3 (NRW)*, S. 266, geschieht: „Während die Juden mit militärischen Mitteln und westlicher Unterstützung ihren Staat 1948 gründen und zur alleinigen Atommacht der Region werden konnten, besteht bis heute kein palästinensischer Staat.“

4.3.7 Besetzung/Siedlungen

Israelische Besetzung und Siedlungsbau nach dem Sechstagekrieg werden in den meisten Darstellungen als eines der Haupthindernisse für den Friedensprozess im Nahen Osten benannt und zumeist durch Landkarten visualisiert²⁰, oft verbunden mit dem Arbeitsauftrag, anhand der Karte die Hindernisse für den Frieden oder die Gründe der anhaltenden Gewalt zu benennen. *MosB9 (By)* führt auf S. 152 an, dass die nach 1967 entstandenen jüdischen Siedlungen „zum größten Hindernis bei allen Lösungsversuchen des Nahostkonflikts“ wurden. Die Gründe für die Besetzung von Gazastreifen und Westjordanland, wie auch die Motive hinter dem Siedlungsbau werden in den Büchern so unterschiedlich wie undeutlich angesprochen. Verkürzend schreibt der Autor in *Gkuv10 (By)* auf S. 64, dass die palästinensischen Gebiete von „rechtsradikalen Israelis als historischer Teil Israels“ beansprucht würden.

²⁰ Interessanterweise findet sich in kaum einer Darstellung in den untersuchten Sek I-Büchern ein Foto, das eine jüdische Siedlung oder Siedler zeigt. Eine Ausnahme ist ein Foto vom Mai 2005 in *GuG3 (NRW)*, S. 201, das den „Häuserbau in einer israelischen Siedlung im Westjordanland“ abbildet. Im dazugehörigen Arbeitsauftrag wird der Schüler/die Schülerin gebeten, sich in die Lage eines den Bau beobachtenden Palästinensers hineinzuversetzen und aufzuschreiben, „was du den Bauarbeitern am liebsten sagen möchtest“. (Siehe dazu auch Punkt 3.1)

Hierzu passt das bereits erwähnte Statement von Elyakim Ha-Etzni (*Zeitr4 (Sn)*, S. 113), „Führer einer radikal-jüdischen Gruppe“, der in arroganter Tonlage den jüdischen Anspruch auf das Westjordanland bekräftigt und den Siedlungsbau verteidigt. Andererseits findet sich in demselben Buch im Autorentext auf S. 116 auch der Hinweis auf Sicherheitsmotive hinter Besetzung und Siedlungsbau: „In der Folgezeit [nach dem Sechstagekrieg, d. Verf.] glaubten viele Israelis, sichere Grenzen nur gewinnen zu können, indem sie die eroberten Gebiete dauerhaft besetzten und dort jüdische Siedlungen gründeten.“ Auf S. 119 geht der Autor unter der Überschrift „Jüdischer Siedlungsbau“ genauer auf die Motive der „etwa 240.000 Israelis in den besetzten Gebieten“ ein (die Zahl bezieht sich auf das Jahr 2004): „Die meisten Siedler kamen seit Beginn der 1990er Jahre vor allem aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion. Die israelische Regierung hat diesen Menschen mit niedrigeren Steuern und billigen Wohnungen ein Leben außerhalb der Grenzen Israels schmackhaft gemacht. Ein anderer Teil beteiligte sich vorwiegend aus religiösen Gründen am Siedlungsprogramm. Radikale Gruppen formulierten als wichtigstes Ziel, ‚im Auftrag Gottes das biblische Stammland Judäa und Samaria‘ zu besiedeln.“ Der Text schließt: „Die meisten Israelis befürworten indes eine Auflösung der Siedlungen, weil sie das größte Hindernis auf dem Weg zum Frieden mit den palästinensischen Nachbarn sind.“

In mehreren Ausgaben von *Geschichte und Geschehen* des Klett-Verlages werden „militärische Gründe“ für die Besetzung von Sinai, Golan, Gazastreifen und Westjordanland genannt, und es wird darauf verwiesen, dass die besetzten Territorien aus israelischer Sicht „ein Pfand [darstellten, d. Verf.], um damit Frieden und die Anerkennung Israels durch die arabischen Nachbarn zu erreichen“ (*GuG4 (By)*, S. 168; ähnlich *GuG5 (By)*, S. 77). In *ExpG5 (Sn)*, S. 199, werden Sicherheitsbedürfnisse als einer der Gründe für die Besatzungs- und Siedlungspolitik nach 1967 angeführt. Hier heißt es: „Die UNO forderte mit der Resolution 242 Israel auf, sich aus den besetzten Gebieten zurückzuziehen. Aber für Israel stand mehr auf dem Spiel, so dass der Rückzug mit dem Existenzrecht des Staates in diesem Raum gleichgestellt wurde. Unterstützt durch die USA [!], begann Israel mit einer neuen Siedlungspolitik und gewährleistete militärisch seinen Bewohnern ein Leben in sicheren Grenzen.“

Auffällig ist das weitgehende Fehlen von Hinweisen im Autorentext auf die jordanische Besetzung des Westjordanlandes bzw. die ägyptische Besetzung des Gazastreifens vor 1967. Es wird nicht erwähnt, dass den Palästinensern im Westjordanland auch unter jordanischer Herrschaft die Staatlichkeit verwehrt wurde. Indem eine solche Entkontextualisierung stattfindet, erscheint die israelische Eroberung und Besetzung des Westjordanlandes und des

Gazastreifens als Landraub von einem virtuellen palästinensischen Staat und nicht als Eroberung zuvor unter jordanischer Herrschaft stehender Gebiete.²¹

4.3.8 Sperranlagen

Eines der eindrücklichsten und immer wiederkehrenden Motive in den Darstellungen zu den aktuellen Entwicklungen im Nahostkonflikt sind die israelischen Sperranlagen, die seit 2003 errichtet werden. Immerhin in zwölf der untersuchten 24 Sek I-Bücher finden sich Abbildungen der Sperranlagen, die – neben diesem Begriff – als „Grenzanlage“, „Grenzzaun“, „Sperrzaun“, „Sperrmauer“ oder einfach „Mauer“ bezeichnet werden. Gleichfalls werden die Sperranlagen in vielen Karten wiedergegeben, welche die aktuelle Situation in Israel bzw. in den palästinensischen Autonomiegebieten zeigen.

In den meisten Fällen werden die Gründe, die zur Errichtung der Sperranlagen führten – darunter vor allem die im Zuge der zweiten Intifada zunehmenden Selbstmordattentate – genannt; es wird aber auch auf die mit der „Mauer“ verbundene Problematik verwiesen, vor allem das Zerschneiden palästinensischen Landes und die damit verbundenen Erschwernisse für die arabische Bevölkerung. Dies geschieht z. B. in *Zeitr4 (Sn)* auf S. 121. Die Bildunterschrift weist darauf hin, dass „die Regierung Sharon“ seit 2003 Israel „durch den Bau einer Mauer [...] gegen palästinensische Terrorangriffe schützen“ wollte. Doch verlaufe die „Mauer“ teilweise „mitten durch palästinensische Gebiete im Westjordanland“. Das dazugehörige, etwas skurrile Bild deutet auf die Kante eines noch nicht fertiggestellten Abschnitts der Betonmauer hin, die von einem Fahrradfahrer anscheinend umrundet wird. Auf einer Karte in *EuV9/10 (Bln)* ist der „Sperrzaun“ mit seinen „bestehenden“ und „geplanten Abschnitten“ sehr prominent hervorgehoben – mit dieser Karte beginnt auf S. 276 das Kapitel „Ringeln um Frieden in Nahost“. Auf der Folgeseite erscheint ein weiteres Foto der Sperranlagen mit dazugehörigem Wachturm; laut Bildunterschrift handelt es sich um einen Übergang zwischen Jerusalem und dem Westjordanland. Auf der „acht Meter hohen Sperrmauer“ prangt die in diesem Kontext skurrile Aufschrift „Peace be with you“ (auch auf Hebräisch und Arabisch) mit der Kennzeichnung „Israel Ministry of Tourism“. Im Autorentext heißt es, dass Israel „auf palästinensischem Gebiet einen Grenzzaun, eine hohe Mauer“ errichtet habe, „um das Einsickern von Terroristen nach Israel zu verhindern“. Das genannte Bild findet sich auch in *Gplus9/10 (Brb)* auf S. 267. Auch hier erscheint ein Hinweis auf das mit den Sperranlagen verbundene Motiv der Abwehr der Terrorgefahr; gleichzeitig wird betont, dass die Anlagen eine

²¹ Auf den identischen Karten in *GuG4 (Bln)*, S. 301, *GuG4 (By)*, S. 167, und *GuG5/6 (Nds)*, S. 305, die die Entwicklung zwischen 1923 und 1967 wiedergeben, erscheint auf der Fläche des Westjordanlandes immerhin der Hinweis „1950-67 von Jordanien annektiert“; auch der Gazastreifen wird als von 1949 bis 1967 unter ägyptischer Verwaltung stehend gekennzeichnet.

„verheerende psychologische Wirkung“ auf das Verhältnis zu den Palästinensern gehabt und dem internationalen Ansehen Israels geschadet hätten.

Eine historisch falsche Anspielung auf die Teilung Berlins und die Berliner Mauer findet sich in *GReal3 (NRW)* von 2005, in dem gleich zwei Bilder der Sperranlagen auftauchen. Hier heißt es in einem Katalog der „Bedingungen für den Frieden“ auf S. 190, eine bis 1989/90 verwendete Losung aus dem deutsch-deutschen Konfliktkontext aufgreifend: „Die von den Israelis errichtete ‚Mauer‘ muss weg“.

Auch die Oberstufenbücher thematisieren die Sperranlagen ausgiebig in Text und Bild. Die Bildlegende zum Bild der Sperrmauer bei Jerusalem in *KoG12 (By)* geht dabei differenziert auf das Bauwerk ein und schließt mit dem Hinweis, dass der „palästinensische Terror“ nach Errichtung der Grenzanlage nachließ (S. 215). Ganz anders dagegen *ZuM (BaWü)*, das ebenfalls ein Bild der Sperrmauer zeigt, das zugleich starke Assoziationen mit der Berliner Mauer schafft. Zudem ist im Autorentext davon die Rede, dass die Israelis palästinensische Gebiete „rigoros abriegelten“ (S. 350).

4.3.9 „Terror“ – „Widerstand“

Die Verwendung eines Narrativs, das von einem beiderseitigen gerechtfertigten Anspruch auf Palästina ausgeht, scheint es den AutorInnen der untersuchten Sek I-Darstellungen nicht leicht zu machen, von Palästinensern ausgehende Gewalthandlungen gegen Israel sprachlich eindeutig zu benennen. Während in den untersuchten Schulbüchern die Hamas meist als Terrororganisation und ihre Aktionen als „Terror“ bezeichnet werden, gibt es bei der Behandlung der PLO und ihrer Aktionen gegen Israel in den 1960er, 70er und 80er Jahren eine Spannweite an Begriffen und Sprachlösungen:

DwZ4 (By), S. 192, und *Ger15 (By)*, S. 68, verweisen auf den „palästinensischen Terrorkampf“ und evozieren damit die Momente des Grausamen („Terror“) und des Gerechten („Kampf“) gleichermaßen. *Gplus9/10 (Brb)*, S. 265, spricht von „blutigen Terroranschlägen“, mit denen „die PLO Israel zermürben und die Weltöffentlichkeit auf das Schicksal der Palästinenser aufmerksam machen“ wollte. Letztere Bemerkung enthält freilich bereits ein Element der Rechtfertigung dieser Aktionen. Verschleiende und verharmlosende Formulierungen finden sich z. B. in *ForG10 (Nds)*, S. 82. Im Autorentext wird nicht auf den Terror der PLO eingegangen, doch ist in einem Quellenauszug aus einer Broschüre der Bundeszentrale für politische Bildung davon die Rede, dass „palästinensische Guerillas“ nach dem Sechstagekrieg „neue politische und militärische Initiativen gegen Israel“ unternahmen. *Zeitr4 (Sn)* nimmt auf S. 116 Bezug auf den „palästinensischen Widerstand“, der „teilweise auch mit Terroraktionen“ einhergegangen sei. Auf S. 118 wird in Bezug auf die zweite Intifada darauf verwiesen, dass „Viele [...] bei den schrecklichen Selbstmordanschlägen

palästinensischer Extremisten oder den darauf folgenden Gegenschlägen der israelischen Armee“ gestorben seien. Ein drastisches Beispiel verharmlosender Sprache findet sich in einem Arbeitsauftrag in *Gkuv10 (By)*, S. 62: Die Olympischen Spiele von 1972 in München seien „von einem tragischen Ereignis überschattet [worden], für das Palästinenser verantwortlich zeichneten. Finden Sie heraus, welches Ereignis damit verbunden ist.“

4.3.10 „Bedingungen für den Frieden“

Häufig enthalten die untersuchten Schulbuchkapitel zum Schluss eine Darstellung der Bedingungen für den Frieden im Nahen Osten. Dies kann in Form einer vom Autor zusammengestellten Aufzählung der wichtigsten Streitpunkte geschehen, es können aber auch die Forderungskataloge internationaler Vermittler (z. B. im Kontext der „Roadmap“) aufgeführt werden. Immer wieder werden die Bewertung der Friedensaussichten und die damit verbundenen Forderungen anhand von Vertretern der Konfliktparteien oder außenstehenden Beobachtern in Form von ihnen zugeschriebenen Quellenzitaten dargelegt. Die entsprechenden Aufzählungen enthalten zumeist die international anerkannten Forderungen beider Seiten, d.h. Anerkennung Israels durch seine Gegner, Ende der Besatzung, Auflösung der Siedlungen, Zweistaatenlösung, gerechte Lösung der Flüchtlingsfrage, Verständigung über Jerusalem und Gewaltverzicht seitens der Palästinenser.

Doch nicht alle derartigen Bedingungskataloge enthalten die „Ächtung des Terrors als Mittel der Politik“, wie dies unter der Überschrift „Voraussetzungen für den Frieden“ in *Ger15 (By)*, S. 69, geschieht. Hier wird zudem „religiöse Toleranz“ angeführt – die einzige Schulbuchdarstellung, in der darauf verwiesen wird. In *ForG10 (Nds)*, S. 167, und *Zeitr4 (Sn)*, S. 119, werden Sicherheit für Israel und ein Ende des Terrors hingegen nicht erwähnt. In *GReal3 (NRW)* werden auf S. 188 den Konfliktparteien in einer fiktiven Aufzählung („So könnten sich Israelis über Ziele äußern“/„So könnten sich Palästinenser über Ziele äußern“) bestimmte Bestrebungen seitens der Autoren zugeschrieben. Dabei gerät die israelische Seite ins Hintertreffen, denn „ihr“ Ziele-Katalog beginnt mit der Anlegung von weiteren Siedlungen für jüdische Neueinwanderer; etwas später wird auch die Kontrolle der Wasserquellen aufgeführt. Die „Palästinenser“ hingegen haben ehrenwerte und nachvollziehbare Ziele wie die Errichtung eines eigenen Staates und das Ende der Besatzung. Sie verweisen auch auf die Genfer Konvention (nach der der Siedlungsbau unstatthaft ist) und auf die Passagen der UN-Resolution 181 über das Rückkehrrecht der Flüchtlinge. Die „Israelis“ können nicht auf derartige völkerrechtliche Bestimmungen zu ihren Gunsten verweisen; erst kurz vor Schluss erklären sie, dass „unsere Bürger [...] ein Recht, ohne Angst vor Terror und Gewalt zu leben“ sowie das Recht auf eine sichere Zukunft hätten. Danach folgt jedoch der Anspruch auf Ost-Jerusalem und die Klagemauer. – Im Hinblick auf Quellenzitate sind in einem positiven Sinn *Zeitr4 (Sn)* – hier

erscheint auf S. 117 ein interessanter und kluger Text der ZEIT-Korrespondentin in Israel, Gisela Dachs – sowie *ForG9/10 (Nds)*, S. 327, hervorzuheben. Dort äußert sich Fania Oz-Salzberger aktuell („um 2010“) zu den Friedensaussichten im Nahen Osten und bietet „schmerzhaft, aber denkbare Kompromisse“ zur Lösung des Konflikts an: Teilung Jerusalems, Verzicht der Palästinenser auf das Rückkehrrecht, Auflösung der Siedlungen. Dieser Bedingungskatalog ist besonders eindrucksvoll und authentisch, da hier eine „Beteiligte“ prononciert Lösungsoptionen für den Konflikt aufzeigt: „Eins steht für diese Lösung jetzt schon fest: Die Extremisten werden sie hassen. Die Gemäßigten werden sie akzeptieren, wenn auch zähneknirschend. Diese Art von Palästina wird die beste Neuigkeit sein, die der nahe (sic!) Osten seit langem zu bieten hatte.“

5 Fazit

In den untersuchten Geschichtsschulbüchern beider Sekundarstufen wird Israel fast ausschließlich im Kontext einer historischen *und* gegenwartsbezogenen Darstellung des Nahostkonflikts behandelt. Eine Thematisierung der besonderen, aus der Geschichte resultierenden Verantwortung Deutschlands gegenüber dem jüdischen Staat findet sich in diesem Kontext kaum. Hingegen kommen die deutsch-israelischen Beziehungen in Schulbuchkapiteln zur Geschichte der Bundesrepublik in den 1950er und 1960er Jahren kurz zur Sprache, doch werden hier vorrangig außenpolitische Aspekte im Kontext der „Wiedergutmachung“ diskutiert und zivilgesellschaftliche Zusammenhänge zumeist ausgeblendet.

Die Geschichtsschulbücher behandeln den Nahostkonflikt als Beispiel eines (noch ungelösten) „Weltkonflikts“ mit weit zurückreichenden Wurzeln, welche die Schüler erkennen und analysieren sollen, um die gegenwärtige Virulenz des Konflikts besser zu verstehen. Diesem Ziel ist der geringe Umfang abträglich, den vor allem die Schulbücher der Sekundarstufe I dem Thema einräumen. Ein Umfang von durchschnittlich unter 6 Seiten reicht – zumal bei einem fast ausschließlich politikgeschichtlichen Zugriff – nicht aus, um der Komplexität des Konflikts vor allem in seinen historischen Dimensionen auch nur annähernd Genüge zu tun.

Die durch den häufig geringen Kapitelumfang aufgezwungene Komplexitätsreduktion lässt zentrale Erzählstränge deutlich hervortreten. Das maßgebliche Narrativ ist das eines gleichberechtigten Anspruches zweier Völker auf ein Territorium, aus dem sich – da dieser Anspruch für beide Seiten nicht gleichermaßen einlösbar ist – fast unausweichlich das Verhängnis ergibt. Die Engführung des Nahostkonflikts auf einen israelisch-palästinensischen Konflikt in den Geschichtsschulbüchern scheint mit einer allgemeinen gegenwärtigen Wahrnehmung des Geschehens einherzugehen, die andere historische Akteure wie die

Arabische Liga und die arabischen Staaten mit ihren Eigeninteressen weitgehend ausblendet. Fast immer fehlt in den Geschichtsschulbüchern beider Sekundarstufen eine eingehendere Beschreibung des Geschehens innerhalb der jüdischen Ansiedlung (*Jischuw*) in Palästina: 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 – all dies ist hier absent.

Mit der Ausblendung des regionalen Kontextes wird in den meisten der untersuchten Schulbücher anscheinend auch den verschiedenen historischen Friedensschlüssen und -versuchen (wie dem Friedensabkommen mit Ägypten) nur marginale Bedeutung eingeräumt. In den Teilen der Schulbuchkapitel, die die jüngeren Ereignisse im Kontext des nahöstlichen Geschehens beleuchten, finden sich zwar die vielen hoffnungsvollen Momente der „Land-gegen-Frieden“-Formel, des Oslo-Prozesses, des Friedensschlusses mit Jordanien, des Abkommens von Wye und anderer Kompromissversuche. Doch schlägt die Narration mit der zweiten Intifada um und endet nach zweitem Libanonkrieg und den jüngeren Konflikten mit der Hamas in Gaza zumeist in Pessimismus und Hilflosigkeit.

Die Darstellung Israels und des Nahostkonflikts in den Geschichtsschulbüchern beider Sekundarstufen erfolgt unter dem Primat der didaktischen Prinzipien Gegenwartsrelevanz, Multiperspektivität und Kontroversität. So sollen die Schüler einen Zusammenhang zwischen der Vergangenheit und der konfliktuösen Gegenwart herstellen; sie sollen die Bedeutung der Geschichte des Nahostkonflikts aus seiner gegenwärtigen Relevanz erschließen und verstehen, und sie sollen – aus ihrer Kenntnis der Geschichte heraus – mögliche aktuelle Handlungs- bzw. Lösungsoptionen erkennen oder verwerfen. Dies wäre an sich ein lobenswertes Ziel, sofern die starken aktuellen Bezüge in den Schulbüchern Raum für eine Entfaltung der komplexen historischen Zusammenhänge ließen. Dies tun sie zumeist nicht, und die Macht des Gegenwartsbezugs scheint zu einem Herangehen an den Konflikt zu führen, das mit einem anderen didaktischen Prinzip, der Offenheit des Geschichtsbildes, kollidieren kann. Aktuelle Wahrnehmungen werden in die Geschichte zurückgeschrieben; so werden in einigen Schulbüchern nationale Aspirationen der Palästinenser bereits für die osmanische Zeit behauptet oder es wird eine enge militärische Achse zwischen Israel und den USA schon seit der Staatsgründung postuliert.

Das Bemühen um eine gleichberechtigte Repräsentation der zentralen Perspektiven auf den Konflikt ist fast allen untersuchten Werken 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 handeln wie die israelische Unabhängigkeitserklärung, der Arafats Staatsproklamation von Algier 1988 gegenübergestellt wird. Es können je ein israelischer und ein palästinensischer Politiker zu Wort

kommen, aber auch eine jüdische und eine arabische Schülerin, die ihre Wut oder ihre Sehnsucht nach Frieden und Sicherheit ausdrücken. Hier wird nicht danach gefragt, wer Recht hat, sondern die Schülerinnen und Schüler sollen vor allem die Perspektivität historischen Urteilens verstehen. Das ist grundsätzlich zu begrüßen; die Fachdidaktik spricht sich seit langem schon für Multiperspektivität und Kontroversität als grundlegende Prinzipien historischen Lernens aus. Sie konsequent umzusetzen erfordert aber viel Augenmaß und Sensibilität – so muss die Quellenzusammenstellung ausgewogen sein und darauf geachtet werden, dass das Schülerurteil nicht durch wertende Überschriften oder tendenziöse Arbeitsaufträge gelenkt wird. Das gelingt nicht immer, wobei extrem einseitige Quellenzusammenstellungen zwar eher selten, aber doch bisweilen anzutreffen sind.

Problematisch erscheint in vielen Schulbüchern vor allem die Bildgebung. Zu kritisieren ist die (illustrative) Verwendung von stark emotiven, sinnfälligen Bildern, wie sie den Schülerinnen und Schülern auch in den Massenmedien tagtäglich begegnen. Hier scheinen sich Schulbuchautoren und Verlage stark an der Bildsprache der Medien zu orientieren – in den meisten Fällen, ohne dass diese kritisch analysiert und eingeordnet wird. In den untersuchten Geschichtsschulbuchkapiteln der Sekundarstufe I überwiegen Darstellungen israelischer Gewalt gegenüber Repräsentationen palästinensischer Gewalt. Letztere zeigen fast immer jugendliche Steinwerfer im Kontext der ersten oder zweiten Intifada, die das palästinensisch-israelische David-gegen-Goliath-Narrativ bedienen, wie es durch die Medien ikonographisch im öffentlichen Bewusstsein festgeschrieben ist. Bei den Repräsentationen israelischer Gewalt handelt es sich hingegen zumeist um den Gegenpart des palästinensischen David, den schwerbewaffneten israelischen Soldaten. Häufig erscheinen auch Bilder der israelischen Sperranlagen – um die Mitte der 2000er Jahre ein beliebtes Pressemotiv aus dem nahöstlichen Konfliktgeschehen. Gerade in den Geschichtsbüchern böte sich eine Fülle von historischem Bildmaterial, das auch den Konflikt illustrieren könnte, ohne vordergründig emotionalisierend zu wirken.

**Deutsch-Israelische Schulbuchkommission
– Arbeitsgruppe Geographie –**

Michael Hemmer
Gabriele Schrüfer
Ute Wardenga

**Die Darstellung Israels in deutschen Geographieschulbüchern
Zwischenbericht**

Zitiervorschlag:

Hemmer, Michael, Gabriele Schrüfer und Ute Wardenga. "Die Darstellung Israels in deutschen Geographieschulbüchern." Zwischenbericht. In: Alfons Kenkmann, Wolfgang Sander und Ute Wardenga (Hg.). *Zwischenberichte der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission*. Eckert. Dossiers 8 (2017). urn:nbn:de:0220-2017-0126. S. 56–105.



This article has been published under the creative-commons-license:
Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0 Unported (CC BY-ND 4.0);
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Inhalt

1	Einleitung: Das Unterrichtsfach Geographie in Deutschland	59
2	Material und Methode der Untersuchung	60
2.1	Stichprobe	60
2.2	Analyseschritte und Methoden	60
2.3	Ausgewertete Schulbücher	62
3	Ergebnisse	63
3.1	Die Darstellung Israels – Thematische Schwerpunkte, Jahrgangsstufen und Schularten im Überblick	63
3.2	Die Darstellung Israels im Kontext des Nahostkonflikts	68
3.2.1	Quellensample	68
3.2.2	Befunde und Tendenzen in ausgewählten Schulbuchkapiteln	68
3.2.2.1	TerErd (Nds) a: „Gelobtes Land?“	68
3.2.2.2	TerErd (Nds) a: „Jerusalem“	70
3.2.2.3	SeyGeo (Sn): „Der Palästina-Konflikt“	72
3.2.3	Fazit	73
3.3	Die Darstellung Israels im Kontext des Konflikts um Wasser	74
3.3.1	Quellensample	74
3.3.2	Befunde und Tendenzen in ausgewählten Schulbuchkapiteln	74
3.3.2.1	TerGeo (By): „Israel – Kampf um Wasser“	74
3.3.2.2	DierGeo (NRW) b	76
3.3.3	Fazit	77
3.4	Die Darstellung Israels im Kontext des Themas Bewässerungsmethoden in der Landwirtschaft	78
3.4.1	Quellensample	78
3.4.2	Befunde und Tendenzen in ausgewählten Schulbuchkapiteln	79
3.4.2.1	DierErd (Nds) a, DierErd (Nds) b und DierGeo (Bln)	79
3.4.2.2	TerGeo (NRW)	80
3.4.2.3	MuRGeo (NRW)	81
3.4.3	Fazit	82
3.5	Die Darstellung Israels in anderweitigen Zusammenhängen	82
3.5.1	Singuläres Thema: „Faszination Asien: Totes Meer“	82
3.5.2	Singuläres Thema: „Hightech-Industrie: Vergleich der Standorte weltweit“	83
3.5.3	Nennungen Israels in Karten, Statistiken und Diagrammen	84
4	Kontextualisierungen und Narrative	84
4.1	Kontextualisierungen Israels in den Geographieschulbüchern nach Bundesländern	85

4.2	Narrative der Israeldarstellung	88
4.2.1	Das länderkundliche Narrativ	89
4.2.2	Das Kulturerdteil-Narrativ	90
4.2.3	Das Modernisierungs-Narrativ	97
4.2.4	Das Konflikt-Narrativ	100
5	Zusammenfassung	104

1 Einleitung: Das Unterrichtsfach Geographie in Deutschland

Geographie ist in der Sekundarstufe I in nahezu allen Schularten ein eigenständiges, verpflichtendes Unterrichtsfach. Die Stundentafel variiert je nach Bundesland und Schulart zwischen 6 und 11 Wochenstunden. Im Durchschnitt erhalten deutsche Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I 8,5 Wochenstunden Geographie. Die Behandlung geographischer Inhalte in Integrationsfächern und Fächerverbänden (wie z. B. im Fach „Gesellschaftslehre“ in Niedersachsen oder im Fächerverbund „Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde“ in Baden-Württemberg) ist gegenwärtig noch die Ausnahme. Ungeachtet seiner physiogeographischen Anteile und seines Selbstverständnisses als Brückenfach zwischen den Natur- und den Gesellschaftswissenschaften wird das Unterrichtsfach Geographie in der Schule dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugerechnet. Dies erklärt die starke Dominanz humangeographischer Fragestellungen und Inhalte. In der gymnasialen Oberstufe schwankt die Wochenstundenzahl des in der Regel als Wahlfach angebotenen Unterrichtsfaches je nach Bundesland und Status (z. B. Grund- oder Leistungskurs) zwischen 3 und 13 Stunden.

Einheitliche Aussagen zur Gestalt des Geographieunterrichts in Deutschland sind aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland kaum möglich. Die den einzelnen Bundesländern zugesprochene Kulturhoheit bedingt unter anderem, dass jedes der 16 Bundesländer eigene fachspezifische Lehrpläne erstellt. Berücksichtigt man die schulartspezifischen Differenzierungen in jedem Bundesland, so ist das Spektrum der Lehrplanvorgaben für das Fach Geographie kaum noch überschaubar. Die systemimmanente Heterogenität und Zersplitterung der Lehrpläne dokumentiert sich in den einzelnen Bundesländern und Schularten zudem in unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen, in einer unterschiedlichen Akzentuierung physio- und humangeographischer Anteile sowie im Verhältnis von Allgemeiner und Regionaler Geographie. So kennzeichnet die derzeitige Situation in Deutschland das Nebeneinander von zwei unterschiedlichen Lehrplankonzeptionen. Beide Konzeptionen streben in ihrer jeweils spezifischen Ausprägung einen Ausgleich zwischen Allgemeiner und Regionaler Geographie an. Während die meisten Bundesländer, allen voran die ostdeutschen Bundesländer und Bayern, eine regionalgeographische Akzentuierung der Lehrpläne favorisieren, findet sich die in 1970er-Jahren bevorzugte Gliederung nach allgemeingeographischen Aspekten nur noch in vergleichsweise wenigen Bundesländern (wie z. B. Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz). Gemeinsam ist allen Bundesländern ein problemorientierter Ansatz.

2 Material und Methode der Untersuchung

2.1 Stichprobe

Aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland gibt es in Deutschland wie bereits aufgezeigt keine einheitlichen Lehrpläne und Schulbücher. Geht man hypothetisch davon aus, dass das Fach Geographie in einem dreigliedrigen Schulsystem in der Hauptschule/Mittelschule, in der Realschule und im Gymnasium vertreten ist und es in der Regel separate Lehrpläne für die Sekundarstufen I und II gibt, so existieren bei 16 Bundesländern allein 64 verschiedene Lehrpläne. Entsprechend vielfältig ist das Angebot der Schulbücher, das eine weitere Multiplikation durch das breite Angebotsspektrum der verschiedenen Schulbuchverlage erfährt. Letztere können unter Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben ihre Produkte in freier Konkurrenz auf den Markt bringen. Welches Schulbuch an einer Schule verwendet wird, entscheidet in der Regel die Gruppe der Geographielehrer. Insgesamt sind im Fach Geographie derzeit mehr als 300 Schulbücher und mehr als 70 Atlanten zugelassen.

Um eine repräsentative Stichprobe zu gewährleisten, wurden nach vorheriger Ziehung und Analyse einer Zufallsstichprobe folgende Bundesländer ausgewählt: im Westen das bevölkerungsreichste, für den Schulbuchmarkt äußerst wichtige Bundesland Nordrhein-Westfalen, im Süden das flächenmäßig größte Bundesland Bayern, im Osten der Freistaat Sachsen, der mit einer stärker regional-thematischen Ausrichtung der Lehrpläne kontrastierend zu den allgemeingeographisch ausgerichteten Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen steht, sowie im Norden das flächenmäßig zweitgrößte Bundesland Niedersachsen. Stellvertretend für die Stadtstaaten wurde die Hauptstadt Berlin ausgewählt. Neben den Kriterien Lage, Fläche, Einwohnerzahl und Lehrplankonzeption war die divergierende Marktführerschaft einzelner Verlage in einzelnen Bundesländern ausschlaggebend.

Von den insgesamt 8.679.456 Schülerinnen und Schülern an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland wurden im Schuljahr 2011/12 in den zuvor genannten Bundesländern 5.001.803 Schüler, d.h. nahezu 60% erfasst. Da in der Regel mehrere Schulbuchgenerationen im Umlauf sind, umfasst die Stichprobe alle seit 2004 erschienenen und 2011 in den fünf Bundesländern zugelassenen Schulbücher der Sekundarstufen I und II – dies sind 159 Titel (133 Sekundarstufe I und 26 Sekundarstufe II).

2.2 Analyseschritte und Methoden

Nachdem mit Unterstützung des Georg-Eckert-Instituts (GEI) für die Bundesländer Bayern, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen für den Untersuchungszeitraum 2004 bis 2011 eine Liste aller derzeit zugelassenen Geographieschulbücher der Sekundarstufen I und II erstellt wurde, sichteten zwei studentische Projektmitarbeiter in der Bibliothek des GEI jedes

einzelne Buch. In diesem Kontext wurden beispielsweise für das Bundesland Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe I 36 verschiedene Geographieschulbücher sowie 8 verschiedene Schulbücher für die gymnasiale Oberstufe eingehend geprüft. Als Ergebnis legten die beiden Mitarbeiter zu Beginn des Jahres 2012 eine 104 Seiten umfassende Dokumentation vor, in der differenziert nach Bundesland, Schulart und Schulbuch alle israelrelevanten Seiten, Karten, Statistiken, Diagramme und Fotos inklusive Überschriften und Untertitel aufgeführt wurden. Die Auswertung der tabellarischen Übersichten und Zusammenfassungen, aus denen u.a. hervorging, dass bestimmte Schulbuchseiten oder zumindest Teile derselben in verschiedenen Bundesländern identisch sind, ließ rasch erste Trends erkennen, auf die im Ergebnisteil ausführlicher eingegangen wird. Sämtliche Quellen wurden eingescannt und der Forschergruppe auf einer CD zur Verfügung gestellt.

Für die Auswertung wurden jene 29 Bücher (ca. 18 % des Gesamtsamples) ausgewählt, in denen der Gegenstand – Israel in seinen jeweiligen Bezügen – in relevanter Weise repräsentiert erscheint. Es handelt es sich jeweils um mehrseitige, israelbezogene Kapitel, in denen zum Beispiel die Wasserproblematik, die Bewässerungsmethoden in der Negev-Wüste oder der Nahostkonflikt thematisiert werden. Vielfach handelt es sich um zentrale Schulbuchseiten ein- und desselben Verlages, die in den Lehrwerken verschiedener Bundesländer Eingang gefunden haben und somit aus wissenschaftlicher Perspektive nur einmalig analysiert werden müssen. Für die differenzierte Auswertung und Interpretation im Rahmen des Kapitels 3 dieses Berichts wurden nach Identifikation und Bündelung einzelner Themenkreise 11 repräsentative Schulbuchkapitel ausgewählt.

Nach ausführlicher Diskussion und fallbezogener Erprobung ausgewählter Methoden der Schulbuchanalyse sowie nach Rücksprache mit den Kollegen der übrigen Arbeitsgruppen entschied sich unsere Forschergruppe für eine kombinierte quantitative und qualitative Inhaltsanalyse. Als Ausgangspunkt für weitere Analysen wurden von den studentischen Mitarbeitern für die 11 Schulbuchkapitel zum einen tabellarische Übersichten erstellt, in denen die jeweiligen Strukturelemente einer Schulbuchseite, die Über- und Unterschriften, der Inhalt und die zentralen Begriffe inklusive der Häufigkeit sowie die Größe der Abbildungen und Textpassagen in cm² erfasst wurden. Zum anderen wurden die zentralen Schulbuchtexte einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen und besondere Auffälligkeiten in einer gesonderten Rubrik dokumentiert. Die Zuverlässigkeit der Zwischenergebnisse konnte dadurch sichergestellt werden, dass beide studentischen Mitarbeiter unabhängig voneinander die gleichen Texte analysierten.

2.3 Ausgewertete Schulbücher

AutorInnen	Schulbuch	Kürzel
Bayern		
Büttner, Wilfried et al.	Diercke Geographie 8, Gymnasium, Westermann 2006	<i>DierGeo (By)</i>
Hartl, Martin et al.	Menschen und Raum 9, Realschule, Cornelsen 2004	<i>MuR (By)</i>
Balcigalupo, Stefanie et al.	Seydlitz Erdkunde 7, Realschule, Schroedel 2010	<i>SeyErd (By)</i>
Dietersberger, Thomas et al.	Seydlitz Geographie 8, Gymnasium, Schroedel 2006	<i>SeyGeo (By)</i>
Altmann, Markus et al.	Terra Geographie 8, Gymnasium, Ernst Klett 2006	<i>TerGeo (By)</i>
Ernst, Christian-Magnus/ Kulke, Elmar	Mensch und Raum Geographie 11, Gymnasium, Cornelsen 2009	<i>MuRGeo (By)</i>
Berlin		
Demmrich, André et al.	Diercke Geographie 7-8, alle Schulformen, Westermann 2006	<i>DierGeo (Bln)</i>
Protze, Notburga/ Colditz, Margit	Heimat und Welt 7-8, alle Schulformen, Westermann 2006	<i>HuW (Bln) a</i>
k.A.	Heimat und Welt 7-8, alle Schulformen, Westermann 2011	<i>HuW (Bln) b</i>
Ernst, Christian-Magnus et al.	Mensch und Raum Geographie 7-8, alle Schulformen, Cornelsen 2009	<i>MuRGeo (Bln)</i>
t	Seydlitz Geographie 7-8, alle Schulformen, Schroedel 2006	<i>SeyGeo (Bln) a</i>
k.A.	Seydlitz Geographie 7-8, alle Schulformen, Schroedel 2011	<i>SeyGeo (Bln) b</i>
Werner, Steffen et al.	Terra Geographie 7-8, alle Schulformen, Ernst Klett 2006	<i>TerGeo (Bln)</i>
Niedersachsen		
Stonjek, Diether et al.	Diercke Erdkunde 7-8, Gymnasium, Westermann 2005	<i>DierErd (Nds) a</i>
Stonjek, Dieter et al.	Diercke Erdkunde 7-8, Gymnasium, Westermann 2009	<i>DierErd (Nds) b</i>
Bahr, Matthias et al.	Durchblick Erdkunde 7-8, Realschule, Westermann 2009	<i>DurErd (Nds) a</i>
Bahr, Matthias et al.	Durchblick Erdkunde 9-10, Realschule, Westermann 2005	<i>DurErd (Nds) b</i>
Bünstorf, Jürgen et al.	Terra Erdkunde 7-8, Realschule, Ernst Klett 2008	<i>TerErd (Nds) a</i>
Haberlag, Bernd et al.	Terra Erdkunde 9-10, Gymnasium, Ernst Klett 2008	<i>TerErd (Nds) b</i>

Bünstorf, Jürgen et al.	Terra Erdkunde 9-10, Realschule, Ernst Klett 2009	<i>TerErd (Nds) c</i>
Nordrhein-Westfalen		
Bremm, Andreas et al.	Diercke Geographie 2, Gymnasium, Westermann 2009	<i>DierGeo (NRW) a</i>
Bremm, Andreas et al.	Diercke Geographie 2-3, Gymnasium, Westermann 2009	<i>DierGeo (NRW) b</i>
Bünstorf, Jürgen et al.	Terra Erdkunde 9-10, Hauptschule, Ernst Klett 2011	<i>TerErd (NRW)</i>
Boeti, Pasquale et al.	Terra Geographie 11-12, Gymnasium, Ernst Klett 2011	<i>TerGeo (NRW)</i>
Bartoschek, Thomas et al.	Mensch und Raum Geographie 11, Gymnasium, Cornelsen 2010	<i>MuRGeo (NRW)</i>
Sachsen		
Baumann, Matthias et al.	Diercke Geographie 7, Gymnasium, Westermann 2004	<i>DierGeo (Sn)</i>
Gerber, Wolfgang et al.	Heimat und Welt 9, Hauptschule/Realschule, Westermann 2006	<i>HuW (Sn)</i>
Bricks, Wolfgang et al.	Seydlitz Geographie 3, Gymnasium, Westermann 2005	<i>SeyGeo (Sn)</i>
Bauer, Jürgen et al.	Seydlitz/Diercke Geographie 11, Gymnasium, Westermann 2008	<i>Sey/DierGeo (Sn)</i>

Tab. 1: ausgewertete Geographieschulbücher

3 Ergebnisse

3.1 Die Darstellung Israels – Thematische Schwerpunkte, Jahrgangsstufen und Schularten im Überblick

Die Sichtung der tabellarischen Übersichten, in denen differenziert nach Bundesland, Schulart und Jahrgangsstufe sämtliche Seiten, Karten und Abbildungen der Geographieschulbücher angeführt sind, in denen Israel erwähnt wird, zeigt, dass Israel in nahezu jeder Jahrgangsstufe und in jeder Schulart in zahlreichen thematischen Karten, Statistiken und Diagrammen vertreten ist. Das Spektrum reicht hierbei von der Nennung des Toten Meeres als tiefst gelegener See der Erde und einer Statistik über die Herkunftsländer von Erdbeeren für den Dortmunder Großmarkt in der Jahrgangsstufe 5/6 über vielfältige thematische Karten, Fotos und Diagramme in der Jahrgangsstufe 7/8 wie z. B. zur Verbreitung der Weltreligionen, zu den Klimadaten Israels oder zur inneren Gliederung Jerusalems bis hin zu zahlreichen Quellentexten, Statistiken und Diagrammen in der Jahrgangsstufe 9/10 und der gymnasialen Oberstufe wie z. B. zum Human-Development-Index, zur Anzahl der Internet-Nutzer oder zum Wasserbedarf weltweit. Eine ausführliche Behandlung Israels über mehrere Schulbuchseiten hinweg erfolgt jedoch nur in wenigen Lehrwerken (29).

In der nachfolgenden Übersicht (Tabelle 1) sind diejenigen Schulbuchkapitel – inklusive Überschrift, Seitenzahl, Kontextualisierung und Quellenangabe – angeführt, in denen Israel im Mittelpunkt steht bzw. eine ausführliche Erörterung israelbezogener Themen über mehr als zwei Schulbuchseiten erfolgt. Nicht aufgeführt sind einzelne Schulbuchkapitel, in denen Israel zwar an mehreren Stellen genannt, jedoch in den verschiedensten Kontexten nur marginal erwähnt wird.

Jgst.	Hauptschule (HS)	Realschule (RS)	Gymnasium (GY)
7/8		<i>Pulverfass Naher Osten</i> (S. 94-95): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Orient“ (S. 72-99); In: <i>SeyErd (By)</i> .	<i>Israel – Kampf ums Wasser</i> (S. 48-49): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Leben und Wirtschaften im Orient“ (S. 34-65); In: <i>TerGeo (By)</i> . <i>Der Palästina-Konflikt</i> (S. 74-75): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Der Orient“ (S. 50-85); In: <i>SeyGeo (By)</i> . <i>Spannungsraum Orient</i> (S. 60-61): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Der Orient“ (S. 40-65); In: <i>DierGeo (By)</i> .
		<i>Die Region Palästina - Wasserknappheit und Wasserkonflikte</i> (S. 128-129); <i>Raumbeispiel: Pulverfass Palästina</i> (S. 130-131); <i>Spannungen im Nahen und Mittleren Osten</i> (S. 132): 5 Seiten im Rahmen des Kapitels „Naher und Mittlerer Osten – ein Raum voller Spannungen“ (S. 110-143); In: <i>SeyGeo (Bln) b</i> . <i>Streit ums Wasser in Palästina</i> (S. 146-147); <i>Konfliktregion Nahost: Der Palästina-Konflikt</i> (S. 156-157): 4 Seiten im Rahmen des Kapitels „Naher und Mittlerer Osten – ein Raum voller Spannungen“ (S.130-169); In: <i>SeyGeo (Bln) a</i> . <i>Gelobtes Land?</i> (S. 96-97); <i>Jerusalem</i> (S. 98-99): 4 Seiten im Rahmen des Kapitels „Naher und Mittlerer Osten – ein Raum voller Spannungen“ (S. 82-105); In: <i>TerGeo (Bln)</i> . <i>Konfliktraum Naher Osten: Staatengründungen</i> (S. 84-85); <i>Siedlungspolitik</i> (S. 86-87); <i>Wasser</i> (S. 88-89): 6 Seiten im Rahmen des Kapitels „Naher und Mittlerer Osten – ein Raum voller Spannungen“ (S. 75-90); In: <i>MuRGeo (Bln)</i> . <i>Israel und das Palästina-Problem</i> (S. 146-147); <i>Konfliktstoff Wasser</i> (S. 148-153): 8 Seiten im Rahmen des Kapitels „Naher und Mittlerer Osten – ein Raum voller Spannungen“ (S. 134-179); In: <i>DierGeo (Bln)</i> . <i>Konfliktstoff Wasser</i> (S. 110-111); <i>Israel – alter Siedlungs- und Konfliktraum</i> (S. 118-119): 4 Seiten im Rahmen des Kapitels „Naher und Mittlerer Osten“ (S. 102-125); In: <i>HuW (Bln) b</i> . <i>Israel: Problemsichten</i> (S. 142-147): 6 Seiten im Rahmen des Kapitels „Naher und Mittlerer Osten – Raum voller Spannungen“ (S. 126-153); In: <i>HuW (Bln) a</i> .	
		<i>Gelobtes Land?</i> (S. 160-161); <i>Jerusalem</i> (S. 162-163): 4 Seiten im Rahmen des Kapitels „Spannungsraum Naher Osten“ (S. 156-171); In: <i>TerErd (Nds) a</i> . <i>Wasserprobleme im Nahen Osten</i> (S. 170-173): 4 Seiten im Rahmen des W-Kapitels „Wasser – begehrtes Lebensmittel und wichtiger Rohstoff“ (S. 164-179); In: <i>DurErd (Nds) a</i> .	<i>Der Negev – durchdacht bewässert</i> (S. 64-65): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Anpassung an naturräumliche Bedingungen“ (S. 28-73); In: <i>DierErd (Nds) b</i> . <i>Der Negev – durchdacht bewässert</i> (S. 68-71): 4 Seiten im Rahmen des Kapitels „Landnutzung in den Subtropen“ (S. 58-79); In: <i>DierErd (Nds) a</i> .
			<i>Wasser – zwischen Mangel und Überfluss</i> (S. 106-107): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Unsere Lebensräume – gefährdet“ (S. 80-133); In: <i>DierGeo (NRW) a</i> . <i>Wasser – zwischen Mangel und Überfluss</i> (S. 108-109): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Unsere Lebensräume – gefährdet“ (S. 82-135); In: <i>DierGeo (NRW) b</i> .

Jgst.	Hauptschule (HS)	Realschule (RS)	Gymnasium (GY)
			Der arabische Raum und seine Merkmale (S. 100-101): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Der arabische Raum“ (S. 98-115); In: <i>DierGeo</i> (Sn). Konfliktregion Orient (S. 112-113): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Arabischer Raum“ (S. 98-129); In: <i>SeyGeo</i> (Sn).
9/10		Hightech-Industrie: Vergleich der Standorte weltweit (S. 112-113): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Standorte der Hightech-Industrie“ (S. 104-119); In: <i>MuR</i> (By).	
		Wasser ist Macht (S. 28-29): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Ressourcen nachhaltig nutzen“ (S. 24-43); In: <i>TerErd</i> (Nds) c. Streit um das Jordanwasser (S. 112): 1 Seite im Rahmen des Kapitels „Wassermangel im Nahen Osten“ (S. 112-115); In: <i>DurErd</i> (Nds) b.	Wasser ist Macht (S. 80-81): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Die Welt im 21. Jahrhundert“ (S. 62-91); In: <i>TerErd</i> (Nds) b.
	Gelobtes Land? (S. 84-85); Jerusalem (S. 86-87): 4 Seiten im Rahmen des Kapitels „Spannungsraum Naher Osten“ (S. 80-97); In: <i>TerErd</i> (NRW).		
		Faszination Asien: Totes Meer (S. 84): 1 Seite im Rahmen des Kapitels „Leben in der einen Welt“ (S. 72-85); In: <i>HuW</i> (Sn).	
Jgst.	Gymnasium (GY) – Sekundarstufe II		
11/12	Nutzungskonflikt: Der Kampf ums Wasser (S. 94-95): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Ressourcen – Nutzung, Gefährdung und Schutz“ (S. 79-136); In: <i>MuRGeo</i> (By). Der Negev – eine Wüste wird bewässert (S.48-51): 4 Seiten im Rahmen des Kapitels „Landwirtschaft in verschiedenen Ökozonen“ (S. 16-93); In: <i>MuRGeo</i> (NRW). Landwirtschaftliche Intensivierung in semiariden und ariden Räumen (S. 222-225): 4 Seiten im Rahmen des Kapitels „Wechselwirkungen von natürlichen Systemen und menschlichen Eingriffen“ (S. 210-249); In: <i>TerGeo</i> (NRW). Konflikte ums Wasser (S. 120-121): 2 Seiten im Rahmen des Kapitels „Ressourcen und ihre Nutzung“ (S. 102-121); In: <i>Sey/DierGeo</i> (Sn).		

Tab. 2 Ausführlichere Darstellungen Israels in Geographieschulbüchern der Bundesländer Bayern, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen (ab Erscheinungsjahr 2004) – differenziert nach Schulart und Jahrgangsstufe

Aus Tabelle 1 geht hervor, dass eine ausführliche Behandlung Israels in der Sekundarstufe I vorrangig in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 sämtlicher Schularten erfolgt. In der Regel handelt es sich hier um zwei- bis maximal achtseitige Schulbuchkapitel. Auffällig ist, dass alle für Berlin zugelassenen Schulbücher in der Jahrgangsstufe 7/8 schulartenübergreifend sehr umfangreiche Israelkapitel anbieten, währenddessen die Region in einigen Bundesländern (wie z. B. in Bayern und Nordrhein-Westfalen) nur im Gymnasium ausführlich behandelt wird. Hervorzuheben ist ferner, dass lediglich in der Realschule in Niedersachsen in zwei aufeinander folgenden Doppeljahrgangsstufen (7/8 und 9/10) eine ausführliche Israel-Darstellung mit unterschiedlicher

Akzentuierung erfolgt. In der Sekundarstufe II weisen mehrere Oberstufenbände ein israelbezogenes Kapitel auf.

Wenngleich das Schulbuch kein Garant dafür ist, dass ein Thema im Geographieunterricht behandelt wird, und die in Tabelle 1 angeführten Kapitel in den Büchern zum Teil als Zusatz- bzw. Wahlangebote ausgewiesen sind, so muss kritisch konstatiert werden, dass eine ausführliche Behandlung Israels in den Geographieschulbüchern aller Schularten und Bundesländer derzeit nicht gewährleistet ist.

Inhaltlich konzentriert sich die Behandlung Israels über alle Jahrgangsstufen und Schularten hinweg auf drei thematische Schwerpunkte: 1. die Wasserproblematik, 2. den Nahostkonflikt und 3. die modernen Bewässerungstechniken in der Landwirtschaft (vgl. Abb. 1). Häufig verwendete Überschriften der jeweiligen Doppelseiten und Kapitel des ersten Themenschwerpunkts sind „Konfliktstoff Wasser“, „Kampf ums Wasser“ und „Wasser ist Macht“. Beim zweiten Themenschwerpunkt reicht das Spektrum der Überschriften von „Israel - alter Siedlungs- und Konfliktraum“ und „Gelobtes Land?“ über „Israel und das Palästina-Problem“, „Pulverfass Palästina“ und „Der Palästina-Konflikt“ bis hin zur Verortung des Nahostkonflikts auf einer übergeordneten Maßstabsebene wie z. B. „Spannungsraum Orient“ oder „Konfliktregion Orient“. Während sämtliche Überschriften der beiden ersten Themenschwerpunkte die Konfliktpotentiale in der Region betonen, verweisen die Überschriften des dritten Themenschwerpunkts zum einen auf grundlegende agrargeographische Fragestellungen wie z. B. das Kapitel „Landwirtschaftliche Intensivierung in semiariden und ariden Räumen“, zum anderen auf die Erfolge Israels im Kontext moderner Bewässerungstechnologien. Der letztgenannte Aspekt dokumentiert sich beispielsweise in der Überschrift „Der Negev – durchdacht bewässert“.

Die enge inhaltliche Verzahnung der drei Themenschwerpunkte dokumentiert sich u.a. darin, dass in den meisten Schulbüchern der Jahrgangsstufe 7/8 die Wasserproblematik *und* der Nahostkonflikt behandelt werden; in einigen Büchern sogar alle drei Aspekte (z. B. in *DierGeo (Bln)* oder *HuW (Bln) a*). Während in der Sekundarstufe I und hier insbesondere in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 die Behandlung Israels in der Regel im Rahmen des übergeordneten Kapitels „Der Orient“ erfolgt und hier die entsprechenden, in Teilen vom Lehrplan vorgegebenen Kapitelüberschriften bereits hervorheben, dass es sich um einen Konfliktraum handelt (z. B. „Nahe und Mittlerer Osten – ein Raum voller Spannungen“ oder „Spannungsraum Naher Osten“), erfolgt die Behandlung Israels in der Sekundarstufe II vorrangig im Kontext übergeordneter allgemeingeographischer Fragestellungen wie z. B. „Ressourcen – Nutzung, Gefährdung und Schutz“, „Landwirtschaft in verschiedenen Ökozonen“ oder „Wechselwirkungen von natürlichen Systemen und menschlichen Eingriffen“.



Abb. 1 Die Behandlung Israels in deutschen Geographieschulbüchern – Thematische Schwerpunkte und periphere Nennungen

Neben der ausführlichen Darstellung Israels in den drei genannten thematischen Schwerpunkten wird Israel in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 vereinzelt in Unterkapiteln des Rahmenthemas „Orient“ bzw. „Naher und Mittlerer Osten“ erwähnt (so z. B. in einzelnen topographischen Karten und Aufgaben, im Kontext der drei Weltreligionen oder besonderer Highlights wie dem Toten Meer). Hervorzuheben ist ferner die Nennung Israels, konkret Tel Avivs, im Zusammenhang mit der Verbreitung weltweit wichtiger High-Tech-Standorte (wie in *MuR (By)*, S. 112-113). Die quantitative Analyse der Darstellung Israels in thematischen Karten, Statistiken, Diagrammen und Fotos, die in nahezu allen Jahrgangsstufen und Schularten zu finden sind, zeigt, dass Israel allein in der von uns betrachteten Stichprobe in 210 thematischen Karten und 196 anderweitigen graphischen Darstellungen genannt wird. Das Spektrum der thematischen Bezüge skizziert Abbildung 1.

3.2 Die Darstellung Israels im Kontext des Nahostkonflikts

3.2.1 Quellensample

Obwohl der „Nahostkonflikt“ zunächst als ein klassisches Thema des Geschichts- und Politikunterrichts eingeordnet werden könnte, werden Aspekte daraus auch in einigen der untersuchten Geographieschulbücher thematisiert. In zwölf der gesichteten Schulbücher (insg. 159) wird explizit auf Israel und die Palästinenser, bzw. die sog. Autonomiegebiete und jüdischen Siedlungen eingegangen (*DierGeo (By)*, *SeyErd (By)*, *SeyGeo (By)*; *DierGeo (Bln)*, *MuRGeo (Bln)*, *SeyGeo (Bln) a*, *SeyGeo (Bln) b*, *TerGeo (Bln)*; *TerErd (Nds) a*; *TerErd (NRW)*; *DierGeo (Sn)* und *SeyGeo (Sn)*). Grundsätzlich werden diese Themen in allen drei Schularten (Haupt-, Realschule und Gymnasium) angesprochen. Der Schwerpunkt liegt jedoch eindeutig im Gymnasium. In allen drei Schularten dominieren diese Themen in den Jahrgangsstufen 7 und 8.

Ein Vergleich der verschiedenen Kapitel zum Konflikt im Nahen Osten in den genannten Schulbüchern zeigt, dass sich die Seiten in verschiedenen Bundesländern wiederholen bzw. sehr stark ähneln. So konnten vor allem folgende Cluster ausfindig gemacht werden:

- „Gelobtes Land?\": Drei Schulbücher (*TerGeo (Bln)*, *TerErd (Nds) a* und *TerErd (NRW)*) widmen sich der Entstehung des Konflikts, den Auswirkungen bezüglich Flucht und Vertreibung sowie Friedensansätzen auf je zwei Seiten. Im Anschluss daran wird auf weiteren zwei Seiten auf Jerusalem eingegangen.
- „Der Palästina-Konflikt\": In drei der Schulbücher (*SeyGeo (By)*, *SeyGeo (Bln) a* und *SeyGeo (Sn)*) wird der Konflikt auf je zwei Seiten unter der Überschrift „Der Palästina-Konflikt“ dargestellt.

3.2.2 Befunde und Tendenzen in ausgewählten Schulbuchkapiteln

3.2.2.1 *TerErd (Nds) a*: „Gelobtes Land?\"

Die Doppelseite „Gelobtes Land?“ (S. 160f.) wird eingebettet in das Kapitel „Spannungsraum Naher Osten“, dem insgesamt 13 Seiten (S. 156–171) gewidmet sind.

Der Autorentext gliedert sich in drei Unterkapitel:

- Wie es zum Konflikt kam
- Flucht, Vertreibung, Aufstand
- Friedensansätze

Der erste Abschnitt betont die jüdisch-israelische Perspektive. Die Beschreibung des Palästina-Konflikts beginnt mit der zionistischen Bewegung, welche mitsamt Begründer (T. Herzl), Forderungen (Gründung eines eigenen Staates in Palästina) und den Rahmenbedingungen (wachsende Feindschaft gegenüber Juden in der Diaspora) erläutert wird. Zudem wird die Zeit des Nationalsozialismus angeführt, in der Herzls Idee „eine ganz neue Bedeutung erhielt“. Der

Holocaust wird explizit als Wendepunkt beschrieben, der viele Juden von der Gründung eines eigenen Staates überzeuete. Mit der wachsenden jüdischen Einwanderung verstärkt sich das Konfliktpotential. Die arabischen Nachbarn werden zunächst als Aggressoren dargestellt, da diese Israel unverzüglich angriffen. Dies wandelt sich aber im nächsten Abschnitt, da arabisch besiedelte Gebiete erobert und besetzt werden und Israel in diesen Gebieten Siedlungen errichtet, um sie als Staatsgebiet zu sichern. Die Darstellung wird wie folgt fortgesetzt: „Im Laufe des Konflikts wurden Hunderttausende von Palästinensern vertrieben“. Der Autor weist darüber hinaus auf den in Flüchtlingslagern entstehenden „Hass“ der Palästinenser auf den Staat Israel hin. Palästinensische Organisationen (PLO und Hamas) kämpfen gegen den Staat Israel. In diesem Kontext wird über die terroristischen Aktivitäten (hier: „Attentate“) berichtet, welche in Verbindung mit der palästinensischen Forderung nach Unabhängigkeit und der Gründung eines eigenen Staates gesetzt werden. Diese Attentate richteten sich dabei gegen israelische Zivilisten und Soldaten, wobei die Art und die Auswirkungen dieser Attentate im Text nicht weiter spezifiziert werden. „Verteidigungs- und Vergeltungsmaßnahmen“ Israels werden genannt, aber ebenfalls nicht weiter ausgeführt. Bemühungen zur Verbesserung der Situation werden als selbstverständlich gesehen. Unterschiedliche Friedensverhandlungen und Abkommen werden genannt. Der abschließende Absatz rückt wiederum eine eher pessimistische Perspektive in den Vordergrund. Zunächst wird der Rückzug Israels aus dem Gazastreifen (2005) als „Meilenstein in der Geschichte des Konfliktes“ beschrieben, was die Bedeutung Israels im Hinblick auf einen möglichen Frieden hervorhebt. Die Erwähnung, dass die Machtübernahme durch die Hamas in Gaza (2007) zu neuen Konflikten unter den palästinensischen Gruppen führte, zeigt indirekt auf, dass die Palästinenser keineswegs eine homogene Gruppe bilden, sondern innerhalb der palästinensischen Gesellschaft ebenfalls unterschiedliche Interessen und Vorstellungen existieren.

Bereits die Überschrift spielt mit der Ambivalenz Palästinas, gleichermaßen die von Gott verheißene Heimatregion der Juden und eine Konfliktregion zu sein. Das Fragezeichen stellt diese heraus und impliziert die Frage: „Ist Palästina wirklich das gelobte Land?“ Die Darstellung Israels wechselt sich in diesem Text immer wieder ab. Einerseits befinden sich die Juden und Israelis in der Opferrolle, die sie als einzigen Ausweg die Gründung eines eigenen Staates sehen lässt. Sie leiden unter terroristischen Aktivitäten und sind immer wieder zu Friedensverhandlungen bereit. Andererseits übernehmen sie auch den aktiven Part, indem sie Gebiete erobern, besiedeln und sichern. Die Frage in der Überschrift – „Gelobtes Land?“ – spiegelt sich also im Text wider. Man setzt alle Hoffnung in das gelobte Land, diese Hoffnung wird jedoch immer wieder durch Gewalt in Frage gestellt.

Auf der Doppelseite sind neben den beiden Flaggen des Staates Israels und der palästinensischen Autonomiegebiete zwei Bilder dargestellt. Auf die Bilder wird im Text jedoch

kaum eingegangen. Das erste Bild erweckt den Eindruck, dass vermeintlich palästinensische Jugendliche mit Gegenständen nach israelischen Soldaten werfen, deren Übermacht durch einen Ausdruck von Gelassenheit eindeutig scheint. Das zweite Bild soll die Anstrengungen bzw. den Wunsch nach Frieden auf beiden Seiten, gerade unter Jugendlichen, verdeutlichen. Hier demonstrieren Jugendliche Israelis und Palästinenser gemeinsam für den Frieden, wie die Bildunterschrift nahelegt. Neben den beschriebenen Elementen der beiden Schulbuchseiten werden die beiden Begriffe „PLO“ und „autonomes Gebiet“ erklärt. Dies geschieht jeweils in wenigen Worten und soll den Schülerinnen und Schülern zum Verständnis dienen. Die PLO wird als „palästinensische Befreiungsorganisation“ mit dem Ziel eines „unabhängigen arabischen Staates Palästina“ gegründet. Als autonomes Gebiet wird als ein „selbst verwaltetes, aber noch von einem fremden Staat abhängiges Gebiet“ definiert.

Des Weiteren findet man auf S. 161 eine Tabelle, die die zahlenmäßige Entwicklung der Juden und Araber angeblich im Gebiet des heutigen Israel von 1882 bis 2005 aufzeigt. Während zu Beginn die Araber zahlenmäßig überlegen waren (1882: Araber: 426.000, Juden: 24.000), wandelt sich das Verhältnis im Jahr 1948 (Araber: 156.000, Juden 650.000). Ab diesem Jahr steigen beide Zahlen wieder an. Im Jahr 2005 wird die Anzahl der Araber mit 1.397.000 angegeben, die der Juden mit 5.310.000). Weder im Text noch in den Aufgaben wird explizit auf die Tabelle eingegangen oder verwiesen.

Zwischenfazit

Die sehr umfangreiche Problematik des Konflikts scheint äußerst knapp dargestellt zu sein. Es wird bezweifelt, ob Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, anhand des kurzen Textes die Ursachen des Konflikts sowie deren Auswirkungen tatsächlich zu verstehen, zu hinterfragen oder gar sich ihre eigene Meinung bilden zu können. Das Kapitel trägt wenig dazu bei, die Urteilskraft der Lernenden zu trainieren. Das Gleiche gilt auch für die dazugehörigen Aufgaben, die entweder auf eine rein reproduktive Wiedergabe des Textes zielen (Entwicklung des Konflikts beschreiben) oder vermutlich zu Spekulationen und zur Bildung von Stereotypen und Vorurteilen führen (Erläuterung der größten Hindernisse). Eine vielschichtige bzw. mehrperspektivische Antwort kann anhand der möglicherweise nicht durchgängig korrekten Informationen der Doppelseite nicht erwartet werden.

3.2.2.2 TerErd (Nds) a: „Jerusalem“

Das oben behandelte Schulbuch widmet sich auch auf der darauffolgenden Doppelseite dem Land Israel. Die Seiten 162 und 163 beschäftigen sich unter der Überschrift „Jerusalem“ mit dem Zusammenleben in der Stadt, der Teilung Jerusalems und der Besetzung des Ostteils sowie mit den Gegensätzen bzw. den zwei Gesichtern Jerusalems. Die auf der vorangehenden

Doppelseite in der Überschrift aufgeworfene allgemeine Frage nach dem Gelobten Land wird hier am Beispiel Jerusalems konkretisiert. Auch hier werden Gegensätze gegenübergestellt. Es werden sowohl palästinensische Attentate als auch Vergeltungsmaßnahmen Israels beschrieben. Die Zusammensetzung der Bevölkerung wird mit „Juden, Muslimen und Christen“ angegeben. Jerusalem wird als Ziel von Pilgerfahrten gesehen, wobei die Ziele dieser Fahrten im Text zwar nicht explizit genannt werden, jedoch eine Auswahl der Orte in einem Schrägluftbild Jerusalems eingezeichnet ist (Felsendom, Klagemauer, Grabeskirche). Jerusalem wird in diesem Abschnitt somit in erster Linie im Rahmen seiner Bedeutung für unterschiedliche Religionen als „Heilige Stadt“ hervorgehoben. Die Gegenüberstellung binärer Begriffspaare wird fortgesetzt, indem Ost- und Westjerusalem miteinander verglichen und infrastrukturelle sowie juristische Benachteiligungen für die palästinensischen Bewohner hervorgehoben werden. Es wird betont, dass die palästinensische Bevölkerung zwar dieselben Pflichten wie die israelische habe (Zahlung von Steuern), Israel jedoch vorwerfe, nicht denselben Nutzen daraus zu ziehen (Beispiel: keine Schwimmbäder im Ostteil der Stadt). Im Text wird die institutionelle Diskriminierung der palästinensischen Bevölkerung durch die israelische Verwaltung im Rahmen des Steuersystems und der Begrenzung der Aufenthaltsberechtigung von palästinensischen Bürgern deutlich. Die Darstellung einer Stadt mit zwei Gesichtern wird fortgesetzt, indem die Altstadt dem Verwaltungsviertel im Westteil der Stadt gegenübergestellt wird. Während die Altstadt durch Merkmale der orientalischen Stadt geprägt ist, zeigt sich im Verwaltungsviertel das Bild einer modernen Stadt „nach europäischen Vorbildern“. In diesem Abschnitt wird das Traditionelle und Alte mit der orientalischen Stadtstruktur (z. B. Basar) sowie der Präsenz religiöser Bauwerke in Verbindung gesetzt („Heiligtümer der drei Weltreligionen“). Das moderne Jerusalem wird mit Begriffen und Merkmalen wie „Verwaltungs- und Hotelgebäude“, „Wohn- und Geschäftsviertel“ und Europa als Vorbild in Verbindung gebracht. Auffällig ist zudem, dass die *Knesset* erwähnt und definiert wird, welche im Rahmen dieses Kontextes indirekt in Verbindung zur modernen Stadt Jerusalem nach europäischem Vorbild gesetzt wird.

Ein weiterer Text steht unter dem Titel „Unser Jerusalem“. In der Aufgabenstellung wird erwähnt, dass es sich um einen Aufruf handle, der von „vielen Israelis und Palästinensern unterstützt“ wurde. Das Quellenverzeichnis auf S. 193 gibt als Autor den langjährigen Bürgermeister Jerusalems Teddy Kollek an. Im Text werden Religionen, Staaten, Nationalitäten bzw. Volksgruppen aufgezählt, die ihren Beitrag zur Geschichte der Stadt Jerusalem geleistet hätten. Demnach hätten sie auch alle einen Platz in der Stadt. Die Aufzählung verdeutlicht, dass Jerusalem allen gehöre und kein einzelner (Staat, Volksgruppe, Religion) exklusiven Anspruch darauf erheben könne. Im zweiten Abschnitt wird diese Aussage jedoch dadurch eingeschränkt,

dass sowohl Israel (Westjerusalem) als auch die Palästinenser (Ostjerusalem) die Stadt jeweils als ihre Hauptstadt sehen wollten.

Auf der Doppelseite ist gleich zu Beginn ein Schrägluftbild der Altstadt von Jerusalem zu sehen. Es trägt den Titel „Heilige Stadt dreier Weltreligionen“. Durch Nummerierung kenntlich gemacht und hervorgehoben sind der Felsendom, die Klagemauer und die Grabeskirche. Alle drei religiösen Stätten sind jeweils Religionen zugeordnet: Felsendom = muslimisches Heiligtum, Klagemauer = jüdisches Heiligtum, Grabeskirche = christliches Heiligtum. In der Bildmitte sind vor allem der Felsendom und die dicht bebaute Altstadt dominant. Luftbilder und in diesem Zusammenhang auch Schrägluftbilder sind ein beliebtes Medium im Geographieunterricht, um Strukturen zu zeigen. Neben den Strukturunterschieden zwischen Altstadt und dem neuen Jerusalem, die in Ansätzen zu erkennen sind, scheint das Bild vor allem der Verortung der drei Heiligen Stätten und der Visualisierung ihrer Nähe zueinander zu dienen.

Zwischenfazit

Auch wenn die Überschrift den Fokus zunächst offen lässt, wird auf der Doppelseite „Jerusalem“ der zuvor allgemein beschriebene Konflikt beispielhaft an der Stadt Jerusalem konkretisiert. Jerusalem wird dabei vor allem mit Gegensätzen beschrieben. Sie beziehen sich auf Attentate vs. Vergeltungsmaßnahmen, Altes vs. Modernes, Westjerusalem vs. Ostjerusalem, Israelis vs. Palästinenser. Mit Hilfe einer Konkretisierung des Konflikts anhand von Beispielen, wie der unterschiedlichen Infrastruktur für beide Bevölkerungsgruppen wird das Thema für die Schülerinnen und Schüler zugänglicher und emotionaler. Die Darstellung Jerusalems bleibt konfliktbezogen und verkürzt, da andere Aspekte der Stadt (z. B. Ökonomie, Ökologie) außer Acht bleiben. Daher stellt sich auch hier wieder die Frage nach den Zusammenhängen bzw. dem allgemeinen Erkenntnisgewinn. Hinsichtlich der Frage, wem Jerusalem gehöre, wird verdeutlicht, dass keine einzelne Religion alleinigen Anspruch darauf erheben sollte. Stattdessen wird, auch im Bild, die Bedeutung der Stadt für unterschiedliche Religionen betont.

3.2.2.3 SeyGeo (Sn): „Der Palästina-Konflikt“

Im Rahmen der Region „Arabischer Raum“ wird unter dem Titel „Konfliktraum Orient“ auf zwei Seiten (S. 112-113) der Palästina-Konflikt thematisiert. Insgesamt erhält der Leser den Eindruck, dass der Orient aufgrund seiner kulturellen Vielfalt und den daraus erwachsenen unterschiedlichen Interessen und Lebensweisen eine Konfliktregion ist. Die Ursachen der Konflikte werden größtenteils auf territoriale Streitigkeiten zurückgeführt.

Zunächst wird die Geschichte Palästinas vom Königreich Israel bis zur gegenwärtigen Situation nachgezeichnet. Dabei wird in den verschiedenen Abschnitten teilweise die israelische und teilweise die palästinensische Perspektive eingenommen. Zum Ende hin deutet der Autor

auf den Staat Israel als Aggressor hin. Einen zentralen Begriff stellt allerdings *Hoffnung* dar, welche vor allem auf Seiten der Palästinenser im Hinblick auf ihre zukünftige Unabhängigkeit und Selbstständigkeit vorhanden sei. Jedoch zeichnet der Autor ein pessimistisches Bild, so dass zum Ende hin die Darstellung der Region als Konfliktregion dominiert („Somit hat sich die Hoffnung auf Frieden bis heute noch nicht erfüllt.“).

Auf der Doppelseite ist eine Karikatur mit dem Titel „Wir waren schon immer hier“ abgebildet. Die Darstellung zeigt zwei sich gegenüberstehende Männer, deren Wurzeln (anstelle von Beinen) untrennbar miteinander verknüpft sind. Die Hände zu Fäusten geballt und mit aggressivem Gesicht sehen sie sich an. Die Männer repräsentieren anhand eines Palästinensers/arabischen Israelis sowie anhand eines Juden die beiden Seiten sowie die Grundstruktur des Nahostkonfliktes: Beide Seiten sind der Karikatur zufolge seit langer Zeit und auf gleiche Weise mit dem Ort verwurzelt, dennoch erhebt jede für sich den Anspruch, ältere Rechte auf das Land zu besitzen. Somit deutet die Karikatur ähnlich wie der Text darauf hin, dass eine Schuldzuweisung nicht möglich ist, da die Ursachen tief verwurzelt sind. Die Lösung des Konfliktes scheint zudem in weiter Ferne zu liegen.

Zwischenfazit

Der Text wechselt zwischen den beiden Perspektiven (Palästina – Israel), so dass es dem Schüler schwerfallen dürfte, die Ursachen des Konflikts, wie in der Aufgabenstellung gefordert, nachzuvollziehen. Die Karikatur unterstreicht dies, indem beide Parteien als gleich verwurzelt dargestellt werden. Der Text ist relativ historisch gehalten. Die Veränderungen der Grenzen und der Ansprüche, die im Text beschrieben werden, werden dabei auf drei nebeneinander gesetzten Karten dargestellt. Im Text wird in Klammern auf die Karten verwiesen, im Rahmen der Aufgaben wird jedoch nicht weiter darauf eingegangen. Auch die Karte, die die Konfliktgebiete im Orient darstellt, bleibt weitgehend separiert. Es sind fünf Konfliktgebiete eingezeichnet. Außer auf den „Palästina-Konflikt“ wird im Text auf keinen weiteren eingegangen. Allen Konflikten werden als Ursache unterschiedliche Lebensgewohnheiten und Interessen zugeschrieben. Auch bei diesem Schulbuch werden weitere Dimensionen der Betrachtung des Raums außer Acht gelassen.

3.2.3 Fazit

Die drei analysierten Texte im Kontext des Nahostkonflikts versuchen mehr oder weniger ausführlich, die Entstehung und somit die Ursachen des Konflikts darzustellen. Hierfür werden häufig die Perspektiven gewechselt, so dass einmal Israel als Aggressor erscheint, dann wieder die Palästinenser. Die Entwicklung innerhalb der Region wird sehr knapp nachgezeichnet, so dass es Schülerinnen und Schülern schwerfallen dürfte, sie tatsächlich zu begreifen. Was jedoch

hängenbleiben wird, ist, dass der Konflikt bzw. deren Ursachen nicht leicht zu fassen sind, dass es viele Gegensätze in diesem Raum gibt und dass keinem insgesamt die Schuld zugewiesen werden kann. Nun könnte man argumentieren, dass der Palästina-Konflikt vor allem historisch zu begründen ist und daher dem Geschichtsunterricht zuzuordnen wäre. Dem ist jedoch entgegenzusetzen, dass die Analyse raumbezogener Konflikte traditionell ein Thema der politischen Geographie ist, deren wissenschaftliche Erkenntnisse bei der Gestaltung von Geographieschulbüchern Berücksichtigung finden sollten: Innerhalb der Geographischen Konfliktforschung geht es vor allem darum, Konflikte unter Beachtung verdeckter Intentionen zu rekonstruieren und zu interpretieren. Dies erfolgt unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessensgruppen und deren Zusammenwirken, der Ziele und Strategien sowie der gesellschaftspolitischen Strukturen. Eine bedeutende Rolle spielt dabei ein konstruktivistisches Verständnis von Raum. Neben der subjektiven Wahrnehmung wird hier strategischen Raumbildern eine große Bedeutung beigemessen. Sie werden als taktisch bewusst konstruierte Repräsentationen der konfliktrelevanten räumlichen Strukturen gesehen.

3.3 Die Darstellung Israels im Kontext des Konflikts um Wasser

3.3.1 Quellensample

Ein weiteres dominantes Thema neben dem Konflikt um das Land ist das „Wasser“, das von zwei Perspektiven aus beleuchtet wird. Zum einen wird Wasser in seiner Knappheit als Ursache für Konflikte dargestellt, zum anderen wird der Fokus auf die Bedeutung bzw. Nutzbarmachung des Landes durch Wasser gelegt (vgl. Kapitel 3.4). In 17 von insgesamt 159 gesichteten Schulbüchern (*SeyErd (By)*, *TerGeo (By)*, *MuRGeo (By)*; *DierGeo (Bln)*, *HuW (Bln) b*, *MuRGeo (Bln)*, *SeyGeo (Bln) a*, *SeyGeo (Bln) b*; *DurErd (Nds) a*, *DurErd (Nds) b*, *TerErd (Nds) b*, *TerErd (Nds) c*; *DierGeo (NRW) a*, *DierGeo (NRW) b*, *TerGeo (NRW)*, *MuRGeo (NRW)*; *Sey/DierGeo (Sn)*) wird explizit auf die „Wasserproblematik“ im Sinne von Konflikten um Wasser eingegangen. Diese Thematisierung ist sowohl im Geographieunterricht der Realschule als auch des Gymnasiums zu finden. Die analysierten Schulbücher eines Verlages lassen auch über die Grenzen der Bundesländer hinweg große Ähnlichkeiten erkennen. Teilweise sind die Bücher sogar identisch. Auch hier werden im Folgenden zwei Beispiele dargestellt, wie sie am häufigsten in den Schulbüchern zu finden sind.

3.3.2 Befunde und Tendenzen in ausgewählten Schulbuchkapiteln

3.3.2.1 TerGeo (By): „Israel – Kampf um Wasser“

Beispielhaft soll hier zunächst auf das Kapitel „Israel – Kampf um Wasser“ eingegangen werden, das auf einer Doppelseite (S. 48-49) thematisiert wird. Es ist eingebunden in das Kapitel „Leben und Wirtschaften im Orient“. Auf der Doppelseite unmittelbar davor geht es um

die „Tuareg“, direkt anschließend um „Marrakech – Stadt mit zwei Gesichtern“. Die Reihenfolge dürfte aber eine untergeordnete Rolle spielen, da der Themenbereich Orient²² als Stationenlernen mit neun Stationen vorgeschlagen wird.

Bereits die Überschrift „Israel – Kampf um Wasser“ deutet auf eine Darstellung von Israel als „Konfliktstaat“ hin. Dementsprechend lassen sich im Text indirekte Hinweise auf die diversen Kriege im Nahen Osten finden – auch wenn das Wort *Krieg* in diesem Artikel stets vermieden wird. Der knapp gehaltene Text lässt sich thematisch in drei Teile gliedern. Der erste Teil gibt Aufschluss über die naturräumlichen Gegebenheiten bezüglich der Wasserversorgung. Hieraus abgeleitet geht der zweite Teil auf die verschiedenen Nutzungskonflikte ein, um daraufhin im dritten Teil die Perspektive für eine Verbesserung der Situation aufzuzeigen.

Das Thema „Israel – Kampf um Wasser“ wird in den Kontext des Nahostkonfliktes eingebunden (Besetzung der Golanhöhen). Israel wird als Akteur beschrieben, der sich aus physio-geographischen und geopolitischen Gründen Gebiete einverleibt. Der Wassermangel in Jordanien wird auf „die intensive Nutzung des Jordanwassers in Israel“ zurückgeführt. Gleichzeitig wird Israel durch die Zusicherung, Jordanien mit Wasser zu versorgen, als entscheidender Akteur des Friedensvertrages von 1994 gesehen. Darüber hinaus bemüht sich Israel darum, sich selbst auf anderem Wege mit Wasser zu versorgen. So denken Politiker über den Import von Wasser nach, unabhängig vom Konflikt. Als Zielgebiete alternativer Wasserversorgung werden nicht nur Israel, sondern ebenfalls Palästina, die nördliche Sinai-Halbinsel und der Gazastreifen sowie das Tote Meer genannt. Als mögliche Herkunftsgebiete bzw. Partnerländer lassen sich die Türkei, der Nil bzw. der Suezkanal, der Litani-Fluss im Libanon sowie das Rote Meer und das Mittelmeer ausmachen.

Neben einer Karte, die hier nicht analysiert wird, finden sich auf der Doppelseite fünf Aufgaben, drei Tabellen und ein Foto. Das Foto zeigt laut Titel eine „Meerwasserentsalzungsanlage in Israel“. Da das Bild sehr klein ist, können keine Details erkannt werden. Ohne Bildunterschrift würde man auch kaum erkennen, dass es sich um eine Meerwasserentsalzungsanlage handelt. Weder im Text noch in den Aufgaben wird näher darauf eingegangen. Die drei Tabellen widmen sich dem Wasserverbrauch bzw. der Wasserverfügbarkeit. Die Zahlen zeigen, dass die Wasserverfügbarkeit in allen genannten Ländern (Israel, Jordanien, Syrien, Libanon und Ägypten) deutlich abgenommen hat bzw. abnehmen wird und weit unter der von Deutschland liegt. Während die Bewässerungsfläche in Israel von 1945 bis 1964 sprunghaft steigt, wächst sie bis 1989 langsamer weiter und geht dann bis 2002 wieder zurück. Ähnlich verhält es sich mit dem gesamten Wasserverbrauch. Hier ist ein Rückgang jedoch schon seit 1978 zu verzeichnen. Der Verbrauch pro Fläche hat im Jahr

²² Auf die Verwendung des Begriffs „Orient“ im Kontext des Kulturerdteil-Narrativs wird in Kapitel 4.2.2 dieses Berichts näher eingegangen.

1948 den höchsten Wert und ist seitdem bis 1989 rückläufig, nimmt auf 2002 jedoch wieder zu. In der dritten Tabelle wird schließlich der durchschnittliche Wasserverbrauch für Bewässerungsland verglichen. Die Zahlen beziehen sich hier nur auf das Jahr 1999. Verglichen werden die Länder Israel, Jordanien, Syrien, Irak und Ägypten. Hierbei wird besonders deutlich, dass Israel vergleichsweise einen sehr niedrigen Wasserverbrauch hat. Die anderen genannten Länder verbrauchen fast doppelt so viel bzw. mehr als doppelt so viel Wasser pro Hektar. In allen drei Statistiken wird Israel als ein Land dargestellt, das zwar wenig Wasser zur Verfügung hat (gerade im Vergleich mit Deutschland), dennoch oder gerade deswegen den Wasserverbrauch reduziert und auch im Vergleich mit anderen Ländern sehr wenig Wasser benötigt. Israel wird dadurch möglicherweise als sehr sparsam dargestellt. Gleichzeitig bleibt Interpretationsspielraum für Gründe eines niedrigeren Wasserverbrauchs. Ohne dass in den Texten darauf eingegangen wird, könnte moderne, wassersparende Technik ein Grund dafür sein.

Zwischenfazit

Das Schulbuch fokussiert die Darstellung Israels auf den Konflikt mit den Nachbarstaaten. Eine gerechte Verteilung von Wasser wird jedoch als Friedensvoraussetzung gesehen. Es besteht dabei die Gefahr, dass der Nahostkonflikt auf die Ursache „Wasserknappheit“ und die ungerechte Verteilung von Wasser reduziert wird. Die Aussage des ehemaligen UN-Generalsekretärs Boutros Ghali in Aufgabe fünf („Der nächste Krieg im Nahen Osten wird nicht um Land oder Öl geführt werden, sondern um Wasser!“) bekräftigt diese Einschätzung. Eine mehrdimensionale Darstellung sowie die Darstellung systemischer Zusammenhänge wären wünschenswert. Israel wird dabei als ein Land dargestellt, das den Konflikt vor allem durch moderne Technik lösen will. Verschiedene Möglichkeiten werden dabei in Betracht gezogen, lebensnotwendiges Wasser aus anderen Regionen bzw. durch neue Methoden wie die Meerwasserentsalzung zu generieren.

3.3.2.2 DierGeo (NRW) b

Innerhalb des 53 Seiten umfassenden Kapitels „Unsere Lebensräume – gefährdet“ wird das Thema „Wasser – zwischen Mangel und Überfluss“ mit dem Raumbeispiel Naher Osten thematisiert. Der Doppelseite (S. 108/109) geht eine Darstellung von Naturkatastrophen voraus; ihr folgt eine Beschreibung der Flussrenaturierung am Beispiel des Rheins. Bereits im allgemeinen Artikel wird der Nahe Osten als Trockenregion, die besonders unter Wassermangel zu leiden hat, genannt. Nur eine der beiden Seiten stellt jedoch einen expliziten Bezug zu Israel her. Anhand eines Schaubildes (M2), in dem der Jordan mittig platziert ist, werden verschiedene Beispiele zur Wasserver- und -entsorgung stichpunktartig beschrieben: Israel wird als

Hauptakteur dargestellt, welcher im Rahmen eines Großprojekts Wasser vom Norden des Landes in den Süden pumpt. Dabei wird auf die Bedeutung der staatlichen Aktivitäten für die Versorgung der Bevölkerung und der Landwirtschaft mit Süßwasser hingewiesen. Im Gegensatz dazu wird das Westjordanland (Westbank) beschrieben. Das Verhalten der Israelis wird hier indirekt kritisiert, da die jüdische Bevölkerung, obwohl sie im Westjordanland eine Minderheit darstellt, das Wasser kontrolliert. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass die Wasserversorgung in vielen palästinensischen Dörfern als völlig unzureichend beschrieben wird. Auf eine starke Abhängigkeit der Palästinenser von den Entscheidungen hinsichtlich der Wasserversorgung Israels wird indirekt hingewiesen. Gleichzeitig wird auf die Bemühungen sowohl Israels und Jordaniens eingegangen, welche sich auf eine gemeinsame Nutzung des Jordan-Wassers geeinigt hätten. Weiter werden die ökologischen Konsequenzen des Wassertransports von Nord- nach Südisrael angerissen („Wasserverlust durch Wassertransport“). Das Schaubild impliziert, dass eine Selbstversorgung Israels ohne solch umfangreiche Bewässerungsmaßnahmen nicht möglich wäre, im Staat Israel jedoch von hoher Priorität ist. Schließlich wird auf ökologische Probleme sowohl des Sees Genezareth, des Toten Meeres als auch des Flusses Jordan hingewiesen, die vor allem von Israel und seiner hohen Entnahme des Wassers hervorgerufen wird. Die mangelhafte Versorgung Jordaniens mit Wasser wird durch eine Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Jordanien und Israel im Bereich der Wasserpolitik zu beheben versucht.

3.3.3 Fazit

Die Darstellung Israels im Kontext des Konflikts um Wasser ist ähnlich gelagert wie die im Rahmen des Nahostkonflikts. Israel wird einerseits als der Schuldige gesehen, der zu viel Wasser verbraucht und es anderen Ländern und Bevölkerungsgruppen vorenthält. Gleichzeitig wird Israel als ein Land dargestellt, das sich der Notwendigkeit einer gerechten Wasserverteilung durchaus bewusst ist und sich um Kompromisse und Zusammenarbeit bemüht. Darüber hinaus ist Israel ein modernes Land, das sich neuer Techniken bedient, durch die man die Probleme einer Wasserknappheit in den Griff bekommen soll. Auch in diesen Kapiteln wird versucht, unterschiedliche Perspektiven zu berücksichtigen, sodass den Schülern keine einfache Schuldzuweisung ermöglicht wird. Dennoch wird eine der Konfliktparteien in der Regel als Aggressor, die andere als Opfer aufgezeigt. Wer dabei welche Rolle spielt, ist unterschiedlich. Die Rollen wechseln teilweise innerhalb einer Doppelseite. Aufgrund der meist linearen Darstellung der Ursache wird mehrperspektivisches oder systemisches Denken kaum berücksichtigt.

3.4 Die Darstellung Israels im Kontext des Themas Bewässerungsmethoden in der Landwirtschaft

Wenngleich die thematischen Schwerpunkte der Kapitel 3.3 und 3.4 inhaltlich eng miteinander verknüpft sind, werden die beiden Aspekte getrennt voneinander analysiert, da in den nachfolgend angeführten Schulbuchkapiteln nicht mehr der politisch konnotierte Konflikt um das Wasser, sondern die Aspekte Bewässerungstechnologien und Anbaumethoden in der Landwirtschaft respektive das in Kapitel 4.2.3 erläuterte Modernisierungs-Narrativ im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

3.4.1 Quellensample

Wie aus Tabelle 1 auf S. 8–10 hervorgeht, erfolgt eine ausführliche (mehr als zweiseitige) Darstellung Israels im Kontext der Themen Bewässerung und Landwirtschaft in nachfolgenden Schulbuchkapiteln:

- „Der Negev – durchdacht bewässert“
Seiten (S. 68-71) im Rahmen des Kapitels „Landnutzung in den Subtropen“; in: *DierErd (Nds) a.*
- „Der Negev – durchdacht bewässert“
2 Seiten (S. 64-65) im Rahmen des Kapitels „Anpassung an naturräumliche Bedingungen“; in: *DierErd (Nds) b.*
- „Der Negev – durchdacht bewässert“
4 Seiten (S. 150-153) im Rahmen des Kapitels „Naher und Mittlerer Osten“; in: *DierGeo (Bln).*
- „Landwirtschaftliche Intensivierung in semiariden und ariden Räumen“
4 Seiten (S. 222-225) im Rahmen des Kapitels „Wechselwirkungen von natürlichen Systemen und menschlichen Eingriffen“; in: *TerGeo (NRW).*
- „Der Negev – eine Wüste wird bewässert“
4 Seiten (S.48-51) im Rahmen des Kapitels „Landwirtschaft in verschiedenen Ökozonen“; in: *MuRGeo (NRW).*

Die drei erstgenannten Schulbuchkapitel, die allesamt den Titel „Der Negev – durchdacht bewässert“ tragen und aus einem Verlagshaus stammen, weisen zahlreiche Parallelen auf. So

sind die beiden Auftaktseiten in *DierErd (Nds) a* und *DierGeo (Bln)* identisch und nur in der aktuelleren Variante von *DierErd (Nds) b* geringfügig verändert. Die jeweils vierseitigen Kapitel in *DierErd (Nds) a* und *DierGeo (Bln)* unterscheiden sich lediglich hinsichtlich einer Abbildung, so dass die entsprechenden Seiten in den Schulbüchern *DierErd (Nds) a*, *DierErd (Nds) b* und *DierGeo (Bln)* insgesamt als ein Cluster betrachtet werden können. Die Behandlung des Themas Bewässerung und Landwirtschaft in ariden und semiariden Regionen erfolgt schwerpunktmäßig in der Jahrgangsstufe 7/8 und in der gymnasialen Oberstufe.

3.4.2 Befunde und Tendenzen in ausgewählten Schulbuchkapiteln

Fußend auf einer differenzierten quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse der in Kapitel 3.4.1 angeführten Quellen lassen sich hinsichtlich der Darstellung Israels in einzelnen Schulbüchern und Schulbuchclustern folgende Befunde und Tendenzen konstatieren.

3.4.2.1 DierErd (Nds) a, DierErd (Nds) b und DierGeo (Bln)

Im Rahmen der übergeordneten Kapitel „Landnutzung in den Subtropen“ (*DierErd (Nds) a*), „Anpassung an naturräumliche Bedingungen“ (*DierErd (Nds) b*) und „Naher und Mittlerer Osten – ein Raum voller Spannungen“ (*DierGeo (Bln)*) wird anhand verschiedener *best-practice*-Beispiele wie der Kinneret-Negev-Wasserleitung (die „eines der größten Projekte in der Geschichte des Staates Israel darstellt“, S. 68 – alle Seitenangaben beziehen sich auf *DierErd (Nds) a*), der Meerwasserentsalzung, der Tropfbewässerung sowie Folientunneln und konkreten Maßnahmen gegen die Bodenversalzung aufgezeigt, wie es Israel gelingt, den Süden des Landes agrarwirtschaftlich zu nutzen. Für die sachliche Auseinandersetzung mit dem Thema stehen den Schülern zahlreiche aussagekräftige Karten und Graphiken (wie z. B. ein Höhenprofil der Kinneret-Negev-Wasserleitung und eine schematische Darstellung der Zusammenhänge zwischen Bewässerung, Bodenversalzung und Entwässerung) sowie Zahlen zu den Erträgen unterschiedlicher Bewässerungsmethoden und diverse anschauliche Fotos zur Verfügung. Die insgesamt zwölf Arbeitsaufträge fordern zu einer gezielten Auswertung der Materialien auf, wobei mit Ausnahme einer problemorientierten Aufgabenstellung („Finde heraus, warum und für wen die sinkenden Wasserstände ein Problem darstellen“, S. 69) vielfach nur die Vorteile einzelner Maßnahmen herausgearbeitet werden sollen (z. B. „Begründe, warum die Tropfbewässerung eine optimale Bewässerungsmethode ist“ oder „Erkläre, warum der Einsatz von Folientunneln und Gewächshäusern Wasser einsparen hilft“, S. 70). Die sich bereits in der Überschrift „Der Negev – durchdacht bewässert“ abzeichnende positive Wertschätzung der Leistungen der Israelis wird im Text an mehreren Stellen erneut unterstrichen (z. B. „Nicht zufällig wurde gerade deshalb im Negev die sparsamste Art, den Pflanzen Wasser zuzuführen, erfunden: die Tropfbewässerung (...) ‚Dieses System ist uns so gut gelungen, dass wir es in alle

Welt exportieren‘, sagt David stolz“, S. 70). Die als „gelungen“ und „erfolgreich“ charakterisierte Nutzbarmachung arider Gebiete für die Landwirtschaft auf der Grundlage moderner Bewässerungs- und Anbautechniken führt aus modernistischer Perspektive zu einer sehr positiven Darstellung Israels. Vermittelt wird das Bild eines hochentwickelten Landes, dem es selbst unter widrigen klimatischen Bedingungen gelingt, genügend Wasser für die eigene Bevölkerung und Landwirtschaft bereitzustellen.

3.4.2.2 TerGeo (NRW)

Wenngleich die Überschrift „Landwirtschaftliche Intensivierung in semiariden und ariden Räumen“ sowie die Kontextualisierung der beiden Doppelseiten im Kapitel „Wechselwirkungen von natürlichen Systemen und Eingriffen des Menschen“ deutlich machen, dass nicht die Region Israel, sondern allgemeingeographische Erkenntnisse im Vordergrund stehen, so erhalten die Schüler in diesem Kapitel zugleich vielfältige Hinweise zu Israel – z. B. zur naturräumlichen Gliederung und Wirtschaft des Landes oder zur Bedeutung der Landwirtschaft für die Selbstversorgung der Bevölkerung („Heute deckt das Land seinen Nahrungsmittelbedarf zu 93% selbst“, S. 223) und den Export. Zudem wird auf die Entwicklung der Anbauflächen und Erntemengen ausgewählter Agrarprodukte, die Problematik der Wasserversorgung, den Bewässerungsfeldbau sowie auf ökologische Kernprobleme und ihre Lösung hingewiesen („So hat man bei den ökologischen Kernproblemen des Bewässerungsfeldbaus, der notwendigen Schonung der Ressource Wasser sowie der drohenden Bodenversalzung, erhebliche Erfolge erzielt, besonders durch die ‚Erfindung‘ der Tröpfchenbewässerung“, S. 225). Nebst zwei Autorentexten und fünf neutral formulierten Arbeitsaufträgen, die auf die Notwendigkeit und die (vorrangig technische) Lösung der Wasserprobleme zielen, bietet das Kapitel 13 weitere Arbeitsmaterialien: vier Fotos, zwei Klimadiagramme, eine Karte, drei Tabellen, eine Graphik zum Thema Bodenversalzung und zwei Quellentexte. Der Einstieg in die Thematik erfolgt über das Foto eines bewaffneten israelischen Wachpostens auf den Golan-Höhen sowie einen kurzen Text zur Bedeutung der Golan-Höhen für Israel. Beide Materialien, die nicht negativ moralisch-wertend, sondern eher sachlich feststellend wirken, dürften beim Schüler Interesse wecken und zahlreiche Fragen aufwerfen.

Die Darstellung Israels erscheint insgesamt ausgewogen und sachlich. Da sowohl wirtschaftliche (z. B. Ziele der Landwirtschaft), technische (z. B. Bewässerungsmethoden) als auch ökologische (z. B. Bodenversalzung) und politisch-konfliktvolle (z. B. Besetzung der Golan-Höhen) Aspekte miteinbezogen werden, ergibt sich eine vergleichsweise differenzierte Darstellung der Thematik. Der sachliche Stil der Schilderung, die die wirtschaftliche Bedeutung des Agrarsektors sowie die Entwicklung der landwirtschaftlichen Intensivierung nachzeichnet, kann u.a. auf die umfangreiche Verwendung empirisch verifizierbarer Daten zurückgeführt

werden (vgl. in diesem Zusammenhang auch die Tabellen M21-23). Während der Quellentext „Wasser in Israel – eine kritische Bilanz“ (S. 224) einzelne Problemfelder anreißt, erfolgt mit der nachfolgenden Überschrift „Zukunftsfähige Landwirtschaft trotz Wasserknappheit“ (S. 225) eine geradezu konterkarierende Aufhebung der vorherigen Position. Entscheidend für die optimistische Gesamteinschätzung ist dabei vor allem die erneut positiv konnotierte Darstellung technischer Innovationen (wie z. B. Tröpfchenbewässerung, UV-resistente Foliendächer). Indem festgehalten wird, dass Israel bewusst sei, „dass eine übermäßige Wasserentnahme, vor allem aus den Grundwasserreservoirs, nicht zu behebbende Wasserdefizite verursacht“, wird darüber hinaus suggeriert, dass das Land alle relevanten Probleme kenne und folglich wisse, was zu tun ist. Ebenso wie in der Sekundarstufe I wird im vorliegenden Kapitel das Bild eines hochentwickelten Landes skizziert, dem es selbst unter widrigen klimatischen Bedingungen gelingt, die ökologischen Folgeproblemen der Bewässerungswirtschaft (technisch) zu lösen und genügend Wasser für die eigene Bevölkerung und Landwirtschaft bereitzustellen. Skizziert wird das positive Bild eines erfolgreich um Nachhaltigkeit bemühten Akteurs.

3.4.2.3 MuRGeo (NRW)

Die vier Schulbuchseiten „Der Negev – eine Wüste wird bewässert“ sind eingebunden in das Kapitel „Landwirtschaft in verschiedenen Ökozonen der Erde“ (S. 16-93). Im Autorentext wird die „Vision vom ‚grünen Land‘ in der Wüste Negev“ (S. 48) mit einem Zitat Ben Gurions sowie einer Skizzierung der naturräumlichen Gliederung und der Bevölkerungsentwicklung seit der Gründung des Staates Israel 1948 eingeleitet. Nebst der gezielten Ansiedlung von Menschen im Negev werden die technischen Errungenschaften im Bereich der Intensivlandwirtschaft betont („Bereits vor Jahrzehnten entwickelten israelische Ingenieure eine Bewässerungsmethode, die nicht nur die Verschwendung kostbaren Wassers vermindert, sondern auch die Gefahr der Bodenversalzung herabsetzt – die Tröpfchenbewässerung“, S. 49). In den beiden Quellentexten „Das blaue Gold der Wüste Negev“ (M4) und „Wasser und Politik im Nahen Osten“ (M6) wird zum einen über die Entdeckung und gegenwärtige Erforschung eines gigantischen Tiefenwasserschatzes unter der Wüste Negev, zum anderen über die verschwenderisch anmutende Wasserpolitik und ihre historischen, technischen und in Teilen ideologischen Ursachen berichtet. Der Grundtenor des letztgenannten Textes lautet: „Der heutige Wasserkonflikt zwischen Israelis und Palästinensern beruht nicht auf faktischer Wasserknappheit (...) die Wasserkrise ist rein politisch bedingt (...) beruht auf beiden Seiten und verhindert bis heute eine gerechte Verteilung und rationale Nutzung der regionalen Wasserressourcen“ (S. 51). In diesem Kontext wird Israel durchgängig als ein Akteur dargestellt, der über das nötige Knowhow verfügt, seit 1967 den Großteil aller regionalen

Wasserressourcen kontrolliert und in technischer Hinsicht das Wasserproblem in der Region (z. B. durch Meerwasserentsalzungsanlagen) lösen kann.

Das insgesamt sehr textlastige Kapitel wird flankiert von einer Karte zur Niederschlagsverteilung und Wasserinfrastruktur in Israel, drei Klimadiagrammen (Jerusalem, Beer Scheva und Eilat) sowie zwei Fotos und fünf Zeichnungen, die unterschiedliche Bewässerungsmethoden illustrieren. Die zehn Arbeitsaufträge fordern die Schüler zum einen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den naturräumlichen Bedingungen und ausgewählten Bewässerungsprojekten auf, zum anderen zu einer abschließenden mehrperspektivischen Bewertung (z. B. Aufgabe 10: „Bewerten Sie die Maßnahmen zur Bewässerung der Wüste Negev vor dem Hintergrund der naturräumlichen, ökonomischen, ökologischen und politischen Rahmenbedingungen“, S. 51). Auch wenn Aufgabe 8 zu einem Kurzreferat über die politischen Probleme zwischen Israel, den Palästinensern und den übrigen Anrainern anregt und Aufgabe 9 die Schüler auffordert, kritisch zu der Aussage „Wasser ist auch eine politische Waffe“ Stellung zu beziehen, so ist der Grundtenor des gesamten Kapitels pro-israelisch konnotiert. Ebenso wie in den Kapitelanalysen der Schulbücher *DierErd (Nds) a*, *DierErd (Nds) b*, *DierGeo (Bln)*, *TerGeo (NRW)* überwiegt eine positive Darstellung Israels.

3.4.3 Fazit

Die exemplarische Behandlung moderner Bewässerungs- und Anbaumethoden in semiariden und ariden Regionen am Beispiel Israels erfolgt schwerpunktmäßig in der Jahrgangsstufe 7/8 sowie in der gymnasialen Oberstufe. In Abgrenzung zur Darstellung Israels im Kontext des Nahostkonflikts und des Konflikts ums Wasser, die in Teilen israelkritische bis anti-israelische Konnotationen aufweisen (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3), ist die Darstellung des Landes im Kontext des Themas Bewässerung in der Landwirtschaft durchweg positiv. Israel wird in modernistischer Perspektive als ein hochentwickeltes Land dargestellt, das mittels technischer Innovationen und einen um Ressourcenschonung bemühten verantwortungsvollen Umgang mit der Ressource Wasser nicht nur die regional ungleiche Verteilung, sondern auch die ökologischen Probleme wie z. B. die Bodenversalzung in den Griff bekommt. Das in Kapitel 4.6 skizzierte Modernisierungs-Narrativ stützt sich in weiten Teilen auf die Schulbuchanalysen des vorliegenden Kapitels.

3.5 Die Darstellung Israels in anderweitigen Zusammenhängen

3.5.1 Singuläres Thema: „Faszination Asien: Totes Meer“

Wenngleich die Darstellung Israels durch die bereits beschriebenen Themen dominiert wird, sei darauf hingewiesen, dass in zweien der Schulbücher Israel in einem anderen Zusammenhang dargestellt wird. Im Buch *HuW (Sn)* wird auf Seite 84 im Kapitel „Leben in der Einen Welt“ das

Tote Meer vorgestellt („Faszination Asien: Totes Meer“ – „Das salzhaltigste Gewässer der Erde“). Das Tote Meer wird als tiefster Festlandpunkt der Erde beschrieben. Es liegt an der Grenze zu Jordanien und ist beiden Staaten zugeordnet. Thematisiert wird vor allem die rasante Abnahme der Wasseroberfläche. Diese wird dem relativ geringen Zufluss durch den Jordan im Verhältnis zum Wasserbedarf der Region zugeschrieben. Ein weiteres Augenmerk stellen die Ressourcen des Toten Meeres dar. Durch die über Jahrmillionen andauernde Anschwemmung von Mineralien, können am seichten Süden des Sees in großen Verdunstungsbecken Kali-, Brom- und Magnesiumsalze gewonnen werden. Sie können in großen Mengen abgebaut und zu den verschiedenen Produkten weiterverarbeitet werden (chemischer Dünger, Speisesalz, Medikamente). Aufgrund der teilweise hohen Temperaturen von über 40°C ist der Abbau nicht immer leicht. Schließlich wird auf das touristische Potential des Toten Meeres hingewiesen. Unter der Überschrift „Wie in einem Liegestuhl“ werden zunächst der extrem hohe Salzgehalt und der dadurch entstehende hohe Auftrieb des Toten Meeres beschrieben. Es wird vor allem auf die therapeutischen Wirkungen des Wassers in Verbindung mit dem trockenen Klima, den heißen Quellen sowie dem „Piloma-Schlamm“ zur Linderung von Hautkrankheiten, Gelenksleiden oder Erkrankungen der Atemwege hingewiesen.

Fazit

Das Kapitel „Faszination Asien: Totes Meer“ stellt ressourcenbezogene und touristische Facetten Israels vor, die in den Köpfen der deutschen Schülerinnen und Schüler vermutlich nicht sofort mit Israel verbunden werden, da diese beiden Themen in den Medien weniger Beachtung finden als der „Palästina-Konflikt“ und der „Wasserkonflikt“.

3.5.2 Singuläres Thema: „Hightech-Industrie: Vergleich der Standorte weltweit“

Als zweite Ausnahme eines Schulbuchs, das Israel nicht mit dem Wasser- und/oder Nahostkonflikt in Verbindung bringt, ist *MuR (By)* zu nennen. Unter dem Kapitel „Standorte der Hightech-Industrie“, dem sich das Buch auf insgesamt 15 Seiten widmet, wird auf einer Doppelseite auf den „Vergleich der Standorte weltweit“ eingegangen (S. 112-113). Zu den bedeutendsten Standorten zählen „das Silicon Valley, Boston, Cambridge, Tel Aviv, Austin (Texas) und München.“ Diese sechs Standorte werden im unteren Teil der Seite 112 auf einer Weltkarte verortet. Gleichzeitig wird die Einwohnerzahl dieser Regionen angegeben. Der Titel der Karte lautet: „Die weltweit wichtigsten Hightech-Standorte“. Anhand unterschiedlicher räumlicher Beispiele werden die Rahmenbedingungen aufgezeigt: exzellente Man-Power, „herausragende Universitäten, industrielle oder staatliche Forschungseinrichtungen, politische und finanzielle Rahmenbedingungen“. Für Tel Aviv wird der Erfolg maßgeblich der

militärischen Forschung sowie staatlichen Förderprogrammen zugeschrieben. Eine Erklärung bleibt jedoch aus.

Fazit

Tel Aviv wird sowohl im Autorentext als auch in der Weltkarte als eine der fünf bedeutendsten Hightech-Cluster vorgestellt. Durch die Verwendung von Substantiven wie „Erfolg“ (zusammen mit „erfolgreich“ wird es im Autorentext achtmal gezählt), „Weltbesten“, „Internationale Spitze“ wird Tel Aviv sehr positiv dargestellt. Entgegen der Darstellung in vielen anderen Schulbüchern wird hier ein wirtschaftlicher Aspekt des Landes angesprochen. Allein durch die Nennung Israels im Zuge der besten Hightech-Standorte weltweit wird Israel als ein technisch an der Spitze liegendes Land dargestellt, das offensichtlich auch die notwendige personelle Ausstattung hat, was indirekt auf die Qualität der Bildung im Lande schließen lässt. Diese Darstellung Israels verzichtet komplett auf die Fokussierung auf Konflikte und zeichnet ein Bild von Israel, das in den Medien und somit in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler bislang wenig Beachtung findet.

3.5.3 Nennungen Israels in Karten, Statistiken und Diagrammen

Darüber hinaus wird Israel in zahlreichen thematischen Karten, Statistiken und Diagrammen genannt (z. B. im Kontext der Rekorde und Staaten der Erde, der Topographie des Nahen und Mittleren Ostens, des Natur- und Kulturraums Orient, des Gebiets des fruchtbaren Halbmondes, des Olivenanbaus im Mittelmeerraum, der Klimadaten ausgewählter Messstationen, bedeutender Touristenstrände und Ferienorte am Mittelmeer, der Wirtschaftsräume in Europa, der Erdölfördergebiete in der Golfregion, des Vorkommens mariner Rohstoffe, der Hightech-Standorte, der Forschungs- und Entwicklungsstandorte von Siemens, des Entwicklungsstandes der Staaten der Erde, des Nahrungsmittel- und Energieverbrauchs, der Alphabetisierungsrate, der Nutzung des Internets, internationaler Datenströme, der Flüchtlinge weltweit, des Migrantenteils an der Gesamtbevölkerung, militärischer Zusammenarbeit und Stützpunkte der USA im Nahen Osten, der Kriegsschauplätze weltweit, der Verbreitung der Weltregionen, Heiliger Stätten, der Viertelbildung in einer orientalischen Stadt, der Verstädterung weltweit und der CO₂-Emissionen). Dies deutet auf eine breite thematische Erwähnung Israels in den untersuchten Schulbüchern hin.

4 Kontextualisierungen und Narrative

Der folgende Abschnitt hat das Ziel, einen Überblick zu geben und verständlich zu machen, welche geographischen Konzepte den auf Israel bezogenen Schulbuchnarrationen insbesondere in der Sekundarstufe I zugrunde liegen. Es wird gezeigt, in welchem hohem Umfang verschiedene

Konzepte Einfluss nehmen auf das, was in einem Schulbuch als wissenswert dargestellt wird, welche Verknüpfungen und Selektionen von Wissenselementen sich ergeben und all dies letztlich eine Narration formt, die bestimmte Vorstellungen über ein Land erzeugt.

4.1 Kontextualisierung Israels in den Geographieschulbüchern nach Bundesländern

Aufgrund der in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlichen Lehrpläne differieren die auf Israel bezogenen Darstellungen; es finden sich sogar Varianzen innerhalb derselben Schulart. Die Spannbreite reicht von einer Thematisierung des Landes innerhalb von Unterrichtskontexten, die eine auf Kulturerdteile bezogene Regionale Geographie lehren, über Zugriffe mit stark physisch-geographischem Akzent bis hin zu Unterrichtskontexten, die humangeographische Fragestellungen bevorzugen. Die folgende, nach Bundesländern geordnete Zusammenstellung zeigt die vorkommenden Varianzen. Die Großkapitel, in denen Israel thematisiert wird, wurden *kursiv* gesetzt.

Bayern

- Klasse 8, Gymnasium Bayern (*DierGeo (By)*, *SeyGeo (By)*, *TerGeo (By)*): Kulturerdteile entdecken – Klima- und Vegetationszonen der Erde, Tropen und Subtropen – *Der Orient* – Afrika südlich der Sahara – Lateinamerika – Eine Welt verstehen
- Klasse 9, Realschule Bayern (*MuR (By)*): Überblick über Bayern und Deutschland – Entstehung der Großlandschaften – Klima – Städtische Siedlungen – Bevölkerung – Landwirtschaft und Ernährung – *Standorte der Hightech-Industrie* – Erkundung des Nahraums
- Klasse 7, Realschule Bayern (*SeyErd (By)*): Wetter und Klima – *Die Kulturerdteile* – Schwarzafrika – *Orient* – Russlands Naturraum im Überblick

Von allen Ländern weisen bayrische Schulbücher einerseits die geringste Varianz in der Behandlung Israels auf, weil sie – cum grano salis und in verschiedenen Spielarten – dem in der deutschsprachigen Schulgeographie immer noch prominenten Kulturerdteile-Konzept folgen. Andererseits ist Bayern das einzige Bundesland, in dem im Kapitel „Standorte der Hightech-Industrie“ (*DierGeo (By)*: 104-119) unter der Überschrift „Hightech-Industrie: Vergleich der Standorte weltweit“ auf S. 112 Tel Aviv als eine der bedeutendsten Hightech-Regionen der Welt genannt wird; allerdings mit der Einschränkung, dass dieser Standort im Vergleich mit anderen besprochenen Hightech-Regionen (Silikon Valley, Austin, Boston, München) seine Existenz staatlichen Förderprogrammen sowie der militärischen Forschung verdankt (ebd.).

Berlin

- Klasse 7/8 (*DierGeo (Bln)*, *SeyGeo (Bln) a*, *SeyGeo (Bln) b*, *TerGeo (Bln)*): Russland und seine Nachbarn in Osteuropa und Asien – Asien, Extreme eines Naturraums – Ost- und Südasien, Bevölkerung und Wirtschaft – *Naher und Mittlerer Osten, ein Raum voller Spannungen* – Afrika südlich der Sahara – Leben in Trockenräumen
- Klasse 7/8 (*HuW (Bln) a*, *HuW (Bln) b*, *MuRGeo (Bln)*): Orientierung auf der Erde – Osteuropa, Nord- und Mittelasien, Raumpotenziale – Asien, Extreme eines Naturraums – Ost- und Südasien, Bevölkerung und Wirtschaft – *Naher und Mittlerer Osten, Raum voller Spannungen* – Afrika südlich der Sahara – Leben in Trockenräumen

Aufgrund von Lehrplanverordnungen ist Berlin das einzige Bundesland im gewählten Sample, in dem Israel verpflichtend im Lehrkanon unter dem Gesichtspunkt des Nebeneinanders von Tradition und Moderne unterrichtet werden muss. Wie die Auflistung zeigt, besteht eine große Homogenität in der Themenwahl der von verschiedenen Verlagen stammenden Schulbücher. Sie ist jedoch nur scheinbar: eine weiter unten durchgeführte genauere Analyse wird zeigen, dass die untersuchten Berliner Lehrmaterialien inhaltliche Diskrepanzen und kennzeichnende Entwicklungsschübe aufweisen.

Niedersachsen

- Klasse 7/8, Gymnasium (*DierErd (Nds) a*): Klima- und Vegetationszonen der Erde – Leben und Wirtschaften in der kalten Zone – *Landnutzung in den Subtropen (hierin: Der Negev durchdacht bewässert)* – Leben und Wirtschaften in den immerfeuchten Tropen – Leben und Wirtschaften in den trockenen und wechselfeuchten Tropen – Unruhige Erde, Gefahr für den Menschen – Landschaftswandel durch Eis und Wasser – Nutzung der Weltmeere – Leben in Städten, die Stadt im Orient (Marrakech, Kairo) – Leben in Städten, die mitteleuropäische Stadt – Leben in Städten, die chinesische Stadt
- Klasse 7/8, Gymnasium (*DierErd (Nds) b*): Klimafaktoren und Klimazonen der Erde – *Anpassung an naturräumliche Bedingungen*²³ – Endogene und exogene Prozesse – Städte in verschiedenen Kulturräumen – Strukturveränderungen durch Tourismus – Formen des Ressourcenmanagements²⁴ – Nutzung der Weltmeere
- Klasse 7/8, Realschule Niedersachsen (*DurErd (Nds) a*): Verkehr, seine Ursachen und Folgen – Tourismus – Klima- und Vegetationszonen und ihre landwirtschaftliche Nutzung – Ökosystem tropischer Regenwald – Naturereignisse und ihre Folgen – *Wahlpflicht: Wasser*,

²³ Wird klimazonenweise abgehandelt, hierin Kap. „Bewässerung in den Subtropen“.

²⁴ Hierin: Wassermanagement in Deutschland, *Wassergewinnung in Trockenräumen*, Kupferbergbau in Chile, Eisenerz aus Brasilien, Wertstoff Altmetalle, Erdöl aus Nigeria, Energie aus Abfällen, Lösungsstrategien entwickeln.

*begehrtes Lebensmittel und wichtiger Rohstoff*²⁵ – Kompetenztraining Räumliche Orientierung, gewusst wo – Kompetenztraining von Methoden, gewusst wie

- Klasse 9/10, Realschule Niedersachsen (*DurErd (Nds) b*): *Wassermangel im Nahen Osten im Großkapitel: Hunger – die Natur als Ursache?*
- Klasse 7/8, Realschule Niedersachsen (*TerErd (Nds) a*): *Unruhige Erde – Klima- und Vegetationszonen der Erde – Der Tropische Regenwald – Tourismus – Mobilität, Ursachen und Folgen – Landwirtschaft im Wandel – Spannungsraum Naher Osten*
- Klasse 9/10, Gymnasium Niedersachsen (*TerErd (Nds) b, TerErd (Nds) c*): *Im Kap. „Die Welt im 21. Jahrhundert“: Wasser ist Macht*

Niedersachsen weist die größte thematische Variationsbreite der untersuchten Schulbücher auf. In diesem Bundesland werden vergleichsweise stark Sachverhalte der Physischen Geographie hervorgehoben und Ressourcenproblematiken behandelt.

Nordrhein-Westfalen

- Klasse 7/8, Gymnasium (*DierGeo (NRW) a, DierGeo (NRW) b*): *Unsere Erde, ein Planet im Sonnensystem – Unsere Erde, unterschiedliche Lebensräume – unsere Lebensräume, gefährdet*²⁶ – Wachstum und Verteilung der Weltbevölkerung
- Klasse 9/10, Hauptschule (*TerErd (NRW)*): *Immer mehr Menschen – Wanderung und Flucht – Globalisierung, Chancen und Risiken – Neue Großmacht China – Spannungsraum Naher Osten – Europa im Wandel – Städte verändern ihr Gesicht – Energie – Klimawandel – Das Weltmeer und seine Nutzung*

Die untersuchten nordrhein-westfälischen Schulbücher lassen vergleichsweise viele Sachverhalte aus Materialien erarbeiten; aufgrund der starken Verbindung von Geographie und Gemeinschaftskunde in den Lehrplänen dieses Bundeslands tendieren die Schulbücher dazu, menschliche Lebensräume als „gefährdet“ oder „Konflikt geladen“ zu charakterisieren.

Sachsen

- Klasse 7, Gymnasium (*DierGeo (Sn)*): *Bewegung und Aufbau der Erde – Afrika im Überblick – Klima und Vegetation Afrikas – Afrika südlich der Sahara – Der arabische Raum – Wahlbereich 1: Republik Südafrika – Wahlbereich 2: Tourismus als Wirtschaftsfaktor – Wahlbereich 3: Australien – Wahlbereich 4: – Polargebiete*
- Klasse 9, Haupt-/Realschule (*HuW (Sn)*): *Asien im Überblick – Bevölkerung (Asien) – Beispiele der Raumnutzung in Asien – Leben in der Einen Welt*²⁷ – *Wahlpflicht 1: Sibirien – Wahlpflicht 2: Golfregion – Wahlpflicht 3: Himalaya*

²⁵ Darin Kap. „Wasserprobleme im Nahen Osten“.

²⁶ Hierin: Wasser: zwischen Mangel und Überfluss.

²⁷ Hier Israel; Kapitellkontext: Auswertung von Karikaturen – Ressourcenverbrauch – Wirtschaftsleistung – Gegenseitige Abhängigkeit – Entwicklungsmaßnahmen – *Faszination Asien: Totes Meer*.

Sachsen ist das Bundesland, das Israel im Sample der Schulbücher den vergleichsweise geringsten Seitenanteil widmet und in der Strukturierung der abgedruckten Texte am stärksten mit dem klassischen Konzept der Kulturerdteile arbeitet.

4.2 Narrative der Israeldarstellung

Im Ergebnis einer mit klassischen hermeneutischen Methoden durchgeführten vergleichenden Analyse wurden schulbuchübergreifend vier auf Israel bezogene – im Sinne Max Webers *idealtypische* – Narrative isoliert. Dabei handelt es sich um:

- das länderkundliche Narrativ
- das Kulturerdteil-Narrativ
- das Modernisierungs-Narrativ
- das Konflikt-Narrativ

Jedes Narrativ konstituiert eine spezielle Perspektive der Beschreibung, zieht typische In- und Exklusionen des als wissenswert erachteten Stoffes nach sich und weist spezifische Urteile über Israel auf. Somit repräsentieren die vier Narrative die verschiedenen Stadien eines historischen Wandels, den die deutschsprachige Geographie in der Konstruktion, Beschreibung und Erklärung ihrer Gegenstände in den letzten 60 Jahren durchlaufen hat.

Insofern kann man aus disziplingeschichtlicher Perspektive mit Blick auf die untersuchten Schulbücher von einer Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen sprechen. Diese fällt umso mehr ins Gewicht, als die im Folgenden eingehender beschriebenen Narrative *nicht* notwendig mit bestimmten Schulbuchreihen oder Verlagen korrelieren, sondern sich – je nach Unterrichtseinheit – in *einem* Schulbuch finden können. Falls dieses Schulbuch dann zur Hauptgrundlage des Geographieunterrichts gemacht wird, kann es also vorkommen, dass Schüler in dem auf Israel bezogenen Unterricht implizit mit mehreren Narrativen konfrontiert werden. Besonders häufig ist eine Mischung aus den Narrativen Kulturraum/Kulturerdteil, Modernisierung und Konflikt, wobei sich, je nach Lehrplan *und* je nach Schulbuchverlag, die Akzente verschieben können. Diese Feststellung gilt, wie Stichproben gezeigt haben, nicht ausschließlich für Israel, sondern z. B. auch für die Türkei, die aufgrund des Migrationshintergrunds vieler Schüler in den letzten Jahren verstärkt zum Unterrichtsgegenstand geworden ist. In den folgenden Abschnitten werden die vier Narrative im Einzelnen untersucht.

4.2.1 Das länderkundliche Narrativ

Innerhalb des gesamten Quellensamples gibt es nur ein Beispiel, das dem klassischen länderkundlichen Narrativ folgt. Dabei handelt es sich um Teile der in *HuW (Bln) a* gegebenen Darstellung. Sie ist eingebettet in ein umfassenderes Narrativ über den Kulturerdteil „Orient“ (siehe eigenes Kapitel 4.2.2 weiter unten), wobei Israel einleitend als Teil des Großraums „Naher und Mittlerer Osten“ erscheint. Zunächst wird (vgl. zum folgenden *HuW (Bln) a*: 144) mit Hilfe einer Karte argumentiert. Sie differenziert nach verschiedenen Höhenstufen (Bergland über/unter 500 Metern sowie Depressionen), zeigt die wichtigsten Städte (u.a. Tiberias, Haifa, Tel Aviv-Jaffa, Aschdod, Aschkelon, Gaza, Beer Scheva, Jerusalem, Hebron, Jericho, Nablus, Eilat) sowie die Verteilung der Kibbuzim. Eingezeichnet finden sich auch die israelische Staatsgrenze, die Grenzen des von Israel besetzten Gebietes (Golanhöhen), sowie die Grenzen der Palästinensischen Autonomiegebiete, zu denen sowohl der Gazastreifen als auch die gesamte Westbank gezählt wird. Weiterhin sind Landschaftsnamen eingetragen: Galiläa, Samaria, Judäa, Negev; das Jesreel-Tal wird ebenso benannt wie das Jordan- und Arava-Tal. Totes Meer und See Genezareth/Kinneret sind bezeichnet. Die Karte unterscheidet auch zwischen Gerinnen mit dauernder/periodischer Wasserführung.

Der neben der Karte stehende Text differenziert unter der Überschrift „Israel – Überblick“ nach orographischen und naturräumlichen Kriterien. Gegliedert wird nach „Küstenebene“, „Bergland“, „Jordangraben und Aravatal“ sowie „Negev“, die sowohl durch die verwendete Kartensprache als auch durch die zusätzlich gegebenen Stichworte als eigenständige Teile mit verschiedenen Funktionen für das Land erscheinen.

Während die Küstenebene als „fruchtbar“ und als das am dichtesten besiedelte Gebiet, die bedeutendste Wirtschaftsregion und das wichtigste Tourismusgebiet beschrieben wird (ebd.), umfasst das „Bergland“ nach Aussage des Textes „die drei biblischen Landschaften Galiläa, Samaria und Judäa“ (ebd.). Erwähnt wird außerdem der Regenreichtum Galiläas sowie die Fruchtbarkeit der Jesreel-Ebene („Kornkammer“ Israels; ebd.). Das wichtigste Kriterium bei der Beschreibung des Jordangrabens und des Aravatal ist die Feststellung, dass dieser Teil Israels eine „Fortsetzung des Ostafrikanischen Grabensystems“ sei. Er erlaube im Norden intensive landwirtschaftliche Nutzung, im Süden – durch moderne Bewässerungsmethoden – Baumwollanbau sowie im Aravatal Obst- und Gemüseanbau (ebd.). Als Kennzeichen des Negev werden die Größe des Gebiets im Verhältnis zur dünnen Besiedelung hervorgehoben, wobei betont wird, dass im nördlichen Teil Lössböden zu finden seien, die „landwirtschaftliche Benutzung durch aufwändige Bewässerungsverfahren“ (ebd.) erlaubten. Als wichtigste Arbeitsaufgabe wird formuliert: „Stelle Zusammenhänge zwischen den natürlichen Verhältnissen Israels und der Nutzung durch den Menschen her“ (ebd.).

Die Struktur des Aufbaus dieser Schulbuchseite folgt typischen länderkundlichen Praktiken. Hauptcharakteristikum ist eine gegenüber historischen Veränderungen möglichst unempfindliche Regionalisierung, mit Hilfe derer es möglich ist, einerseits das Land selbst gegenüber seinen Nachbarn abzugrenzen und es andererseits in verschiedene, möglichst individuell erscheinende, untereinander jedoch korrespondierende Einheiten zu zerlegen. Eine solche Perspektive führt notwendigerweise zu einer Bevorzugung von tektonischen, orographischen und naturräumlichen Kriterien bei der Regionalisierung und konstituiert in der Beschreibung ein Narrativ, das besonders die Verbindungen zum „Boden“ hervorhebt. Infolgedessen gerät speziell der primäre Sektor ins Blickfeld, so dass vergleichsweise ausführlich von Agrarlandschaften und dem Zusammenhang von Relief, Klima, Hydrographie, Böden und den diesen Bedingungen angepassten (bzw. menschlichem Erfindungsgeist entsprungenen) Landnutzungssystemen die Rede ist. Demgegenüber fallen der sekundäre, tertiäre oder quartäre Sektor wenig bis gar nicht ins Gewicht, weil in dieser Perspektive Bevölkerungsdichten v.a. in Relation zur Fruchtbarkeit des Bodens bzw. in Relation zu vor Ort befindlichen Bodenschätzen als wichtig erscheinen.

Der oben beschriebene Text folgt dieser Logik, indem er Israel über die Fläche denkt und das Land vor allem als einen Agrarstaat vorstellt, der die widrigen naturräumlichen Bedingungen zwar punktuell durch „moderne“ und „aufwändige“ Bewässerungsverfahren lösen kann (ebd.), insgesamt jedoch von der räumlichen Diskrepanz zwischen einer dicht besiedelten Küstenebene, einem fast menschenleeren Süden sowie einem nur schwach besiedelten Bergland und Grabenbruch geprägt ist. Bemerkenswert ist auch eine Informationsdiskrepanz zwischen Karte und Text. Während in der Karte die landesweite Verteilung der Kibbuzim prominent gestellt wird, geht der Text auf deren Rolle beim Aufbau des Staates Israel nicht ein, wie überhaupt in *keinem* der untersuchten Schulbücher diese für Israel typische Sozialform der Agrarlandschaft abgehandelt wird. Aufgrund der vergleichsweise hohen Herstellungskosten von Karten kann vermutet werden, dass die hier abgedruckte Karte ein Relikt aus der Zeit eines in allen Bundesländern weitgehend länderkundlich ausgerichteten Geographieunterrichts ist, in der das Thema „Kibbuzim in Israel“ zu den verpflichtend abzuhandelnden Unterrichtsgegenständen gehörte.

4.2.2 Das Kulturerdteil-Narrativ

Der Kulturerdteil-Ansatz gehört seit vielen Jahren zu den am meisten diskutierten Konzepten in der deutschsprachigen Schulgeographie. Die Wurzeln dieses Ansatzes reichen in der Hochschulgeographie bis vor den Ersten Weltkrieg zurück. Schon 1912 hatte Ewald Banse auf der Basis seiner Erfahrungen als Orientreisender geltend gemacht, dass Geographen bei der Einteilung der Erde auch humangeographische Sachverhalte berücksichtigen sollten. Er schlug

eine Einteilung in 14, auch auf Elementen menschlicher Kultur aufbauende, Einheiten vor, wobei der Orient zum ersten Mal als ein Europa gleichgestellter Erdteil erschien.²⁸ Doch erst vor dem Hintergrund gravierender Krisenerscheinungen des länderkundlichen Konzepts wurde Banges Konzept in den 1960er Jahren breiter rezipiert. Dabei machte vor allem das didaktisch eingängige Konzept der „Kulturerdteile“, das 1962 von Albert Kolb vorgeschlagen wurde, Schule, weil es sich leicht an die alten länderkundlichen Narrative anschließen ließ, jedoch auch neue, auf die menschliche Kultur bezogene prozessuale Aspekte enthielt. Kolb unterschied mit Hilfe der Kriterien Individualität, Einmaligkeit der Verbindung von landschaftsgestaltenden Natur- und Kulturelementen, Zusammenhang der historischen Entwicklung und gesellschaftlichen Ordnung insgesamt zehn Kulturerdteile: ostasiatisch, südostasiatisch, indisch, orientalisch, negrid, abendländisch, russisch, germanisch-amerikanisch, iberamerikanisch, austral-pazifisch. Auch seine Konzeption arbeitete über die Fläche, indem sie vom Grundgedanken der räumlichen Verbreitung der jeweils als homogen vorgestellten Kulturen ausging und postulierte, dass man verschiedene eindeutig gegeneinander abgrenzen könne.²⁹

Als Jürgen Newig Mitte der 1980er Jahre in Rückgriff auf Kolb begann, dessen Konzept für eine breite Anwendung in der Schulgeographie aufzuarbeiten,³⁰ gab es seitens der Hochschulgeographie über eine Reihe von Jahren hinweg empörte Proteste, die jedoch nur wenig fruchteten: das Konzept trat seinen Siegeszug durch die Lehrpläne an. Aktuell, im Jahr 2012, werden die Lehrpläne von Schleswig-Holstein (1997), Mecklenburg-Vorpommern (2002), Sachsen (2004/2009), Sachsen-Anhalt (1999) sowie Thüringen (1999) von diesem Ansatz beeinflusst.

Hauptkritikpunkte am Kulturerdteil-Konzept sind:

- die Undifferenziertheit des zugrunde gelegten Kulturbegriffs,
- die verallgemeinernde Verbindung von natürlichen und kulturellen Faktoren,
- die damit einhergehenden, stark vereinfachenden Regionalisierungsverfahren, die Kultur als Eigenschaft des Raumes auffassen und Kulturerdteile als linienhaft abgrenzbare Einheiten vorstellen,
- die in einer globalisierten Welt unzweckmäßig gewordene Perspektive, Kulturerdteile als gegeneinander abgegrenzte Räume relativer Stabilität zu unterrichten und
- das Unvermögen des Konzepts, z. B. Mobilitäts- und Austauschbeziehungen in den Blick zu nehmen sowie Minderheitenfragen adäquat zu behandeln.

²⁸ Banse, Ewald: Geographie. In: Petermanns Geographische Mitteilungen 58 (1912), S. 1-4, 69-74, 128-131.

²⁹ Kolb, Albert: Die Geographie und die Kulturerdteile. In: Leidlmair, Karl (Hrsg.): Hermann v. Wissmann-Festschrift. Tübingen 1962, S. 42-49.

³⁰ Newig, Jürgen: Drei Welten oder Eine Welt: Die Kulturerdteile. In: Geographische Rundschau 38 (1986), S. 262-267.

Viele dieser Kritikpunkte treffen, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, auf die Darstellung Israels in deutschen Geographieschulbüchern zu. Unter den für die Analyse ausgewählten Bundesländern gibt es unterschiedliche Beispiele für eine mehr oder weniger stringente Verwendung des in Kulturerdteilen denkenden Ansatzes. Im Ergebnis der Untersuchung kann festgestellt werden, dass sich die vorhandenen Varianzen nicht allein aus den verschiedenen Lehrplänen der Bundesländer erklären lassen, sondern auch Verlagspolitiken eine erhebliche Rolle spielen. Während bei der vom Klett-Verlag betreuten Reihe „Terra“ ein offensichtliches Bemühen zu notieren ist, sich aus den Fesseln des kritisierten Ansatzes zu befreien (vgl. hierzu insbesondere die Schulbücher *TerGeo (By)*, *TerGeo (Bln)*, *TerErd (Nds) a*, *TerErd (Nds) b*, *TerErd (Nds) c*, *TerErd (NRW)*), reproduzieren vor allem „Seydlitz“, sowie einige Bände von „Diercke“ und „Heimat und Welt“ das Konzept in nur halbherzig gebrochener Form.

Grundsätzlich lassen sich bei einer derartigen Verwendung drei Probleme feststellen:

1. Es gibt Schwierigkeiten mit einer kohärenten Definition von „Kulturerdteil“, weil versucht wird, die Kritik innerhalb des vom traditionellen Konzept aufgespannten Rahmens umzusetzen.
2. Daraus folgt, dass Kulturerdteile in essentialistischer Form nach wie vor als voneinander deutlich abgrenzbare Entitäten behandelt werden, was wiederum den Effekt hat, dass Israel in dem als Container vorgestellten „Kulturerdteil Orient“ als Fremdkörper erscheint.
3. Dies wiederum hat die Konsequenz, dass sich sachliche Fehler einschleichen und es bei einer ansatzimmanent produzierten pro-islamischen bzw. pro-arabischen Haltung zu verschiedenen Formen von einseitiger Darstellung bis hin zu Praktiken der visuellen Auslöschung kommt.

Definitionsprobleme

Ein auffälliges Kennzeichen der den Kulturerdteil-Ansatz verwendenden Schulbücher ist die Widersprüchlichkeit der Orientdefinitionen. Sie resultiert daraus, dass die Schulbuchautoren zwar einerseits versuchen, auf einige der oben beschriebenen Kritikpunkte am Kulturerdteilkonzept einzugehen, es andererseits aber nicht schaffen, sich von der über die Fläche argumentierenden Logik des Konzepts frei zu machen. Letztlich wird der Kulturerdteil „Orient“ wie ein klassischer, nach physisch-geographischen Merkmalen abgrenzbarer Erdteil der Länderkunde behandelt, der in „der“ Wirklichkeit existiert.

So wird z. B. in *DierGeo (Sn)* „Orient“ in einem Infokasten folgendermaßen definiert: Der Orient sei „das Kerngebiet des islamischen Kulturraumes, der in den vergangenen Jahrhunderten auch viele Impulse für die Entwicklung in Europa“ gegeben habe. Die damit angedeuteten (historischen) Austauschbeziehungen werden in einem daneben stehenden Text zurückgenommen. In diesem Text begibt sich der Schulbuchautor zunächst auf die Suche nach

Regionalisierungsverfahren und konstatiert: „Die räumliche Abgrenzung (sic!) des Kulturerdteils Orient“ sei „nicht einfach, da sich die Zugehörigkeit von Gebieten zum Orient im Laufe der Geschichte geändert“ habe. Die hier unterläufig mitschwingende Kontingenz, die der Kritik entspricht, wird aber sofort negiert, weil der Orient im nächsten Satz als ein offensichtlich konkret fassbarer Raum vorgestellt wird: „Heute verstehen wir darunter einen Raum, der sich über zwei Kontinente erstreckt. Zusammengesetzt aus Nordafrika und Westasien ist er das Bindeglied zwischen Afrika, Asien und Europa“. Obwohl sich der Schulbuchautor bereits im darauffolgenden Satz beeilt, erneut zu betonen, dass „die Grenzen des Orients fließend“ seien, stellt sich im übernächsten Satz heraus, dass dieser angeblich ständig sich verändernde Kulturerdteil mit fließenden Grenzen wie klassische Erdteile nach Quadratkilometern gemessen und seine Bevölkerungszahl angegeben werden kann: „Seine Größe beträgt 13,5 Mio. km². Damit ist er größer als Europa. [...] Heute leben im Orient über 300 Mio. Menschen“ (alle Zitate aus *DierGeo (Sn)*: 100).

Essentialistische Formulierung der Kennzeichen von Kulturerdteilen

Obwohl *SeyErd (By)*: 34 und *SeyGeo (Bln) b*: 115 differenzierter argumentieren und feststellen, dass Kulturerdteile wegen Wanderungsbewegungen einzelner Völker und der Ausbreitung verschiedener Techniken schwer mit eindeutigen Grenzlinien umrissen werden können und auch konstatieren, dass es „in den vergangenen Jahren mehr und mehr zu einer Vermischung der Lebensweisen gekommen“ sei (*SeyErd (By)*: 34), werden doch eindeutige Merkmale genannt, mit Hilfe derer Kulturerdteile angeblich voneinander unterschieden werden können. Dazu gehören (vgl. zum folgenden ebd.):

- „äußerliche Kennzeichen“ von Menschen wie „z. B. Hautfarbe“
- „die Prägung der Lebensweise durch *eine* Religion“ [Herv. d. Verf.]
- „die typische Architektur und die überwiegend verwendeten Baustoffe“
- „die gemeinsame Geschichte und die entstandenen Gesellschaftsformen“
- „die kulturellen Errungenschaften wie Schrift, Sprache und Erfindungen“
- „die Kunst, das Brauchtum und die Kleidung“
- „die Einheitlichkeit des Naturraumes“

Diese sehr stark auf Kolb (1962) aufbauende, auch in anderen Schulbüchern unterläufig verwendete Argumentation führt dazu, dass der Orient in acht der 25 untersuchten Texte mit folgenden Merkmalen definiert wird:

- hauptsächlich subtropischer Trockengürtel (*SeyErd (By)*: 73, *HuW (Bln) b*: 104, *SeyGeo (Bln) a*: 104, *SeyGeo (Sn)*: 101) bzw. Wüsten, Halbwüsten, Steppen (*DierGeo (Bln)*: 136, *DierGeo (Sn)*: 100, *HuW (Bln) a*: 128)
- Heimatraum früher Hochkulturen der Menschheit (*SeyErd (By)*: 73, *DierGeo (Bln)*: 136, *HuW (Bln) a*: 128, *HuW (Bln) b*: 104, *SeyGeo (Bln) a*: 104, *DierGeo (Sn)*: 100, *SeyGeo (Sn)*: 101)
- Entstehungsraum dreier bedeutender Weltreligionen: Islam, Christentum und Judentum (*SeyErd (By)*: 73, *DierGeo (Bln)*: 136, *HuW (Bln) a*: 128, *SeyGeo (Bln) a*: 104, *DierGeo (Sn)*: 100, *HuW (Sn)*: 13, *SeyGeo (Sn)*: 101)
- Islam als bestimmende Religion (*SeyErd (By)*: 73, *HuW (Bln) b*: 104, *HuW (Sn)*: 13, *SeyGeo (Sn)*: 101)
- Brennpunkt der Weltpolitik (*DierGeo (Bln)*: 136, *HuW (Bln) a*: 128, *DierGeo (Sn)*: 100, *SeyGeo (Sn)*: 101)
- Größte Erdölvorkommen der Erde (*DierGeo (Bln)*: 136, *HuW (Bln) a*: 128, *SeyGeo (Bln) a*: 104, *DierGeo (Sn)*: 100, *HuW (Sn)*: 13)
- Arabisch als dominierende Sprache (*HuW (Bln) b*: 104, *HuW (Sn)*: 13)
- Länder des Orients sind Entwicklungsländer (*SeyGeo (Sn)*: 101)

Um einen Einblick zu geben, wie „Orient“ mit einem klassischen Kulturerdteile-Ansatz behandelt wird, sei eine Aufzählung der aufeinander folgenden Kapitel des am konsequentesten mit dem Kulturraumansatz arbeitenden Schulbuchs *SeyErd (By)*: 72–97 beschrieben: Orient im Überblick – Der Islam als Wegweiser im Alltag – Muslimische Mitbürger bei uns in Deutschland – Herzlich willkommen in Damaskus, in einer orientalischen Stadt – Erdöl, das schwarze Gold – Warum ist Erdöl eigentlich so teuer? – Dubai: Luxus im Wüstensand – Die Vereinigten Arabischen Emirate planen das „Über-Morgenland“ – Der Stoff, aus dem die Wüsten sind – Oasen, grüne Perlen in der Wüste – Flussoase Nil – Wir werten ein Satellitenbild aus – Die Türkei: ein Leben in zwei Welten? – Wasser ist Leben – Pulverfass Naher Osten – Rätselseite Orient.

Schon aus dieser Auflistung wird erkennbar, dass ein auf dem Konzept von Kulturräumen bzw. Kulturerdteilen aufbauendes Narrativ dazu tendiert, „Orient“ in einer Mischung aus traditionsbezogenem und modernem Exotismus zu charakterisieren. Neben traditionellen Themen, wie z. B. verschiedene Spielarten von Oasenwirtschaft, wird in diesem Schulbuch (wie auch in anderen, z. B. *DierGeo (By)*, *SeyGeo (By)*, *TerGeo (By)*, *DierGeo (Sn)*) vor allem den durch Erdöl reich gewordenen Staaten ein großer, bereits durch die Überschriften positiv besetzter Stellenwert eingeräumt. Vor diesem Hintergrund erscheint Israel als ein nicht gut zum übrigen Raum passender Sonderfall. Das zeigt sich auch an den gewählten Überschriften:

„Pulverfass Naher Osten“ – und mittendrin: Israel, verstrickt in Konflikte und Ressourcenproblematiken.

Sachliche Fehler, einseitige Darstellung

Es ist unschwer nachvollziehbar, dass sich in der durch den Ansatz gegebenen Logik ein auf negativen Exzeptionalismus hin konzipiertes Narrativ entwickelt, in das sich teilweise gravierende Fehler und Einseitigkeiten in der Darstellung einschleichen. So werden z. B. in *DierGeo (By)* auf den Seiten 43 und 64 zwei weitgehend ähnliche Karten zum „Kulturraum Orient“ präsentiert, die mit den Ziffern 1-29 Länder des Orients bezeichnen, die die Schüler laut Arbeitsauftrag mit Namen benennen sollen. Israel ist in beiden Fällen zwar auf den Karten eingetragen, jedoch nicht mit einer Ziffer versehen. Das Land wird auf diese Weise als ein nicht zum Orient gehörender Staat präsentiert, den die Schüler also auch nicht benennen müssen. Während einer von vier Infokästen im Schulbuch *DierGeo (Bln)* „Nahostkonflikt“ als Kennzeichen des Orients mit dem Klammerzusatz „Palästina-Problem“ nennt (137), spricht Schulbuch *DierGeo (Sn)* (101), das dieselben Infokästen verwendet, im Klammerzusatz vom „Palästinenserproblem“.

Zur Veranschaulichung der Wasserproblematik der Region unterhalten sich in den Schulbüchern *SeyErd (By)* (93) und *SeyGeo (Bln) b* (132) fünf fiktive Personen: Ein ägyptischer Bauer, ein irakischer Bauer, ein syrischer und ein türkischer Politiker sowie ein palästinensischer Bauer. Dieser sagt – und man möge sich beim Lesen die Lage von Nablus sowie der Golanhöhen und das gewählte Transportmittel vor Augen halten:

„Drei Stunden bin ich täglich unterwegs, um mit meinem Esel Wasser zu holen. Mit einem Plastikeimer schöpfe ich Liter um Liter Wasser aus Brunnen in den Golanhöhen. Viele sind ausgetrocknet, nur einer führt das ganze Jahr Wasser. Das ist aber oft so verschmutzt, dass ich lieber die fünf Kilometer nach Nablus ziehe, um an sauberes Wasser zu kommen. Auf dem Weg dorthin muss ich aber einen Checkpoint des israelischen Militärs passieren. Es kann vorkommen, dass man dort stundenlang steht!“

Man kann nicht von der Hand weisen, dass Israel in der Perspektive des Kulturerdteil-Ansatzes teils latent, teils manifest, als Aggressor und ökologisch unverantwortlich handelnder Staat mit der Folge dargestellt wird, dass die Schulbuchautoren ansatzimplizit dazu tendieren, das Land aus der Region herauszuschreiben. Auch hierfür mag eine Interpretation zweier Seiten, die das Schulbuch *SeyErd (By)* anbietet (und die sich auch im Schulbuch *SeyGeo (Bln) b*: 130f. findet), hilfreich sein: Unter der Überschrift „Pulverfass Naher Osten“ wird auf S. 94f. zunächst die Nahostproblematik als Konflikt zweier religiöser Gruppen mit gleicher Heimat beschrieben und als Streit um Land im Zuge von beabsichtigten Staatsgründungen dargestellt: „Juden als auch

die muslimischen Palästinenser“ hätten „um 1900 [...] einen Staat in Palästina gründen“ wollen. Diese Auseinandersetzung wandelt sich im nächsten Abschnitt zu einem Streit um Wasser, wobei hervorgehoben wird, dass Israel die palästinensische Bevölkerung sowohl in der Wasserzuteilung als auch in den veranschlagten Preisen benachteilige. Unterstrichen wird die stark emotional aufgeladene Argumentation durch eine Beschreibung der Situation im Gazastreifen:

„Hier wohnen 1,6 Mio. Menschen auf nur 400 km². Durch den hohen Wasserbedarf sinkt der Grundwasserspiegel ständig. Das nachsickernde Wasser ist durch die Landwirtschaft in Israel oft mit Dünger und anderen Chemikalien belastet. Dies gefährdet die weitere Wasserversorgung zusätzlich“ (SeyErd (By): 95).

Abschließend wird im selben Schulbuch unter der Überschrift „Der Konflikt geht weiter“ Israels Siedlungspolitik im Westjordanland als alleiniger Auslöser für Terroranschläge in israelischen Städten verantwortlich gemacht, in deren Folge Israel dann wiederum versuche, „seine Siedler mit hohen Mauern zu schützen“ und darüber hinaus seine Armee immer wieder zu Strafaktionen in palästinensische Gebiete schicke (ebd.). Eine im Anschluss an dieses Kapitel formulierte Arbeitsaufgabe lautet: „Beschreibe mit eigenen Worten, warum sich die Menschen in dieser Region seit Jahrhunderten bekämpfen“ (ebd.).

In der unmittelbar an dieses Unterkapitel anschließenden „Rätselseite Orient“ werden auf S. 96 abgebildet: Kaaba in Mekka, neue Siedlungsprojekte in Dubai, sowie Israelis, die eine Grenzmauer bauen. Im darunter stehenden Kasten sollen sich die Schüler „wichtige Begriffe“ merken. Während unter Punkt 4 zur Verinnerlichung die Stichpunkte „Dubai – OPEC – Reserven – Zukunftsprojekte – Welthandel – Gastarbeiter“ angeboten werden, umfasst das Spektrum unter Punkt 2 die Begriffe „Israel – Juden – Krieg – Palästina – Gazastreifen – Terror“.

Hinsichtlich der zu merkenden Sachverhalte findet sich unter der Überschrift „Geowissen“ auch im Schulbuch *SeyGeo (By)* eine ähnliche Vorgehensweise (S. 80): Die auf S. 75 unter der Überschrift „Die Entwicklung im Nahen Osten“ angeführte dreiteilige Karte lohnt einer genaueren Betrachtung (dieselbe Karte findet sich auch in den Schulbüchern *SeyGeo (Bln) a*: 157 sowie *SeyGeo (Sn)*: 113). Im ersten Teil werden das britische Mandatsgebiet und der UN-Teilungsplan visualisiert, wobei die symbolische Darstellung wichtiger Städte wie Tel Aviv, Jerusalem, Haifa, Gaza, Hebron und Nablus eine topographische Orientierung erlaubt. Die jüdischen Staatsgebiete sind farblich vom geplanten arabischen Staat sowie vom internationalen Gebiet und den Nachbarstaaten abgesetzt. Der zweite Teil der Karte zeigt, ebenfalls in verschiedenen Farben wiedergegeben, das Staatsgebiet Israels sowie die von Israel besetzten Gebiete einschließlich der israelisch kontrollierten Sicherheitszone und der seit 1975 von UN-

Truppen kontrollierten Gebiete. Auch hier hilft die Einzeichnung der wichtigsten Städte bei der topographischen Orientierung.

In Teil 3 wird hingegen der Maßstab gewechselt. Dieser Kartenteil bringt die relativ hoch aufgelöste Karte der Westbank und des Gaza-Streifens. Hier wird penibel zwischen den seit 1967 von Israel besetzten Gebieten, palästinensischen Flüchtlingslagern, Gebieten palästinensischer Selbstverwaltung sowie palästinensischer Zivilverwaltung unter gemischter Kontrolle und israelischen Siedlungen in Einzellage bzw. arrondierter Lage unterschieden. Bemerkenswert ist die Art, wie einzeln liegende israelische Siedlungen in der Westbank visualisiert werden. Gewählt wurde das Symbol des Davidsterns, das in der Ikonographie der Karte (gegenüber den grün gehaltenen Flächen der palästinensischen Gebiete) den Eindruck erweckt, als seien Teile eines Organs von Viren befallen. Noch viel aufschlussreicher ist die differenzierte Darstellung der Westbank umgebende Repräsentation des israelischen Staatsgebiets. Wie in den vorherigen Karten ist es in Blau gehalten. Nunmehr sind jedoch (außer Jerusalem) alle Hinweise auf eine Besiedlung getilgt. Der Staat Israel wird durch eine ausdruckslose blaue Fläche repräsentiert, die auf den ersten Blick (selbst von geübten Kartenlesern – die Verf. hat unter ihren Mitarbeitern einen Test gemacht) als Wasserfläche missverstanden werden kann. Beim flüchtigen Lesen dieser Karte erscheint Israel mithin in den Fluten des Mittelmeers versunken, und damit: nicht mehr existent.

4.2.3 Das Modernisierungs-Narrativ

Während das durch den Kulturraum- bzw. Kulturerdteil-Ansatz erzeugte Narrativ strukturell dazu tendiert, israelkritisch zu argumentieren, konstituiert das nun zu analysierende Modernisierungs-Narrativ andere Blicke und Zusammenhänge. In der Perspektive dieses letztlich auf Modernisierungstheorien fußenden Narrativs werden v.a. Problemlösungsstrategien relevant, die als gelungene Beispiele für den Fortschritt in modernen und postmodernen Gesellschaften angeführt werden können. Infolgedessen werden (im Unterschied zum Kulturerdteil-Narrativ) die Aufarbeitung von historischen Sachverhalten und die damit einhergehende Beschreibung z. B. vormoderner Siedlungsstrukturen und Landnutzungssysteme nach Möglichkeit zugunsten der Darstellung einer durch wissenschaftlich-technische Innovationen erzielten Verbesserung der Lebensumstände verdrängt. Beispiele für dieses – insbesondere von einer naturwissenschaftlichen Geographie präferierte – stark auf Erklärung ausgerichtete Narrativ finden sich in einigen der untersuchten niedersächsischen Schulbücher, speziell in den Schulbüchern *DierErd (Nds) a* und *DierErd (Nds) b*.

Im Schulbuch *DierErd (Nds) a* wird zunächst mit einem Kapitel über „Landwirtschaftliche Nutzung in den Subtropen“ begonnen, das die Gebundenheit von Landwirtschaft an die vorherrschenden klimatischen Bedingungen beschreibt, die Kriterien für Dauerfeldbau,

Regenfeldbau und Bewässerungsfeldbau entwickelt und das erworbene Wissen durch einschlägige Fragen („Erkläre ...“) sowie einen Transfer („Vergleiche ...“) absichert (*DierErd (Nds) a*: 66). Dann wird beschrieben, warum es auf der Erde Trockengebiete gibt, und weshalb die Landwirtschaft in diesen Gebieten zum Anbau von Kulturpflanzen angewiesen ist. Die Einführung in den auf den folgenden Seiten behandelten Raum erfolgt über den – auch kartographisch visualisierten – Begriff des „Fruchtbaren Halbmondes“. Es wird deutlich gemacht, dass es sich in diesem Gebiet, das Israel einschließt, um eine vom Regen begünstigte Region Vorderasiens handelt, die im Gegensatz zu den sie umgebenden, nur durch punktuelle Oasenwirtschaft landwirtschaftlich nutzbaren Wüsten und Halbwüsten steht, weil hier über größere Flächen hinweg Bewässerungsfeldbau betrieben werden kann. Auch dieses Wissen wird durch Fragen gesichert, die die Besonderheit dieser Region innerhalb der Subtropen als auch deren Unterschiede zu den gemäßigten Breiten hervorheben (*DierErd (Nds) a*: 67). Nach dieser Einführung wird unter der Überschrift „Der Negev – durchdacht bewässert“ auf S. 68f. ein kurzer Einblick in die niederschlagsbedingten räumlichen Disparitäten für die israelische Landwirtschaft gegeben; daraufhin stellt das Schulbuch die technischen Lösungen vor, mit deren Hilfe das im Norden Israels vorhandene Wasser im Staatsgebiet verteilt wird. Zusätzliches visuelles Material (Klimadiagramm Jerusalem, Niederschlagsverteilung, Klima, Bewässerungssysteme, Höhenprofil der Kinneret-Negev-Wasserleitung, Methoden der Wassergewinnung) sowie entsprechende Fragen können dem Schüler u.U. begreiflich machen, welche Investitionen in Infrastrukturmaßnahmen notwendig waren und sind, um Israels Bevölkerung und Landwirtschaft mit Wasser zu versorgen. Verhehlt werden indessen nicht die negativen Folgen der Wasserentnahme. Aber David, ein südlich von Beer Scheva lebender Kibbuznik, der als Erzähler auftritt und Authentizität vermitteln soll, gibt dem Leser den Eindruck, dass in Israel nicht nur sparsam mit dem Wasser umgegangen wird, sondern auch mit Hilfe von Wissenschaft und Technik neue Methoden der Wassergewinnung entwickelt wurden. Neben der bloß erwähnten Meerwasserentsalzung wird besonders die Tropfbewässerung hervorgehoben, die in deutlicher Differenz zu der oft von Bodenversalzungsproblemen begleiteten Sprinklerbewässerung beschrieben wird (*DierErd (Nds) a*: 70f.).

Ein schönes Beispiel für eine visuelle Form des Modernisierungs-Narrativs ist auch eine in mehreren Schulbüchern als Zusatzmaterial abgedruckte Karte, die Wassertransport und Wassernutzung in Israel darstellt (*DierErd (Nds) a*: 170, *DierGeo (NRW) a*: 107, *DierGeo (NRW) b*: 109). Die in der Karte visualisierten Wasserbaumaßnahmen zeigen neben dem *national water carrier* und der Verteilung des durch ihn gespeisten Bewässerungslandes mehrere geplante bzw. schon umgesetzte Großprojekte: Wassertransporte per Schiff aus der Türkei nach Ashkelon, die geplante Überleitung von Süßwasser aus dem Nil in den Süden von Israel, sowie die beiden projektierten Kanäle Read Sea-Dead Sea bzw. Mittelmeer-Totes Meer.

Wenngleich die Karte nicht verschweigt, dass entlang großer Teile der Mittelmeerküste Salzwasser durch zu hohe Grundwasserentnahme eindringt, lässt sie die Wasserproblematik insgesamt als dann lösbar erscheinen, wenn weitere technische Großprojekte umgesetzt werden.

Im Lichte des Modernisierungs-Narrativs ist Israel kein negativ konnotierter Fremdkörper in einer orientalischen Welt. Vielmehr erscheint der Staat als das am weitesten entwickelte Gemeinwesen der gesamten Region, weil seine Bürger durch Erfindungsgeist, Wissenschaft, Technik und fortlaufend hohe Investitionen in Infrastrukturen die vorhandene Wasserproblematik in verantwortungsvoller Weise lösen und insofern als Vorbild gelten können.

Allerdings wird das Modernisierungs-Narrativ zunehmend brüchig. So finden sich Teile des anhand von *DierErd (Nds) a* beschriebenen Textes auch in *DierErd (Nds) b*. In diesem Schulbuch wird (unter Beibehaltung der positiv konnotierten Überschrift: „Der Negev – durchdacht bewässert“) die Gesamtaussage stark verändert. Obwohl nach wie vor der Kibbuznik David spricht, ist die von ihm vermittelte Authentizität brüchig geworden. Denn zwischen seine (am Anfang und Ende des Abschnitts gesetzten) Einlassungen schieben sich Beschreibungen des Schulbuchautors, die im Subtext eine andere Botschaft enthalten: so erscheinen die Bewohner von Tel Aviv und Jerusalem als zu sorglos im Umgang mit dem kostbaren Nass (*DierErd (Nds) b*: 64); Israel wird auch beschuldigt, durch zu hohen Wasserverbrauch und – wie der Subtext suggeriert – vorsätzliche Diskriminierung der palästinensischen Bevölkerung in der Wasserzuteilung – „die Spannungen in der Region“ (*DierErd (Nds) b*: 65) zu verursachen und fortlaufend zu unterhalten. Während in *DierErd (Nds) a*, ganz im Modus des Modernisierungs-Narrativs, noch durch eine Tabelle veranschaulicht wurde, wie viel Wasser sich durch Tropfbewässerung gegenüber der Sprinklerbewässerung einsparen lässt (*DierErd (Nds) a*: 70), ist von diesen Errungenschaften in *DierErd (Nds) b* keine Rede mehr. Stattdessen werden nun zwei Diagramme präsentiert, die die Bevölkerungsentwicklung und den Wasserverbrauch in Israel, Jordanien und in den palästinensischen Gebieten visualisieren. Aufgefordert, die Bevölkerungsentwicklung mit der Entwicklung des Wasserverbrauchs zu vergleichen (Aufgabe 5, *DierErd (Nds) b*: 65), können die Schüler z. B. lernen, dass, obwohl das Bevölkerungswachstum in Israel, etwa im Vergleich mit Jordanien, ab 2010 geringer ausfallen wird, der ohnehin schon bei über 100 m³ pro Person liegende Wasserverbrauch in israelischen Haushalten gegenüber den jordanischen und palästinensischen Haushalten weiter überproportional ansteigen wird.

Ähnliche Tendenzen lassen sich auch in anderen Schulbüchern feststellen. So bringt das Schulbuch *DurErd (Nds) a* unter der jetzt veränderten Überschrift „Wasserprobleme im Nahen Osten“ zwar einen Text aus der Süddeutschen Zeitung vom 24. August 2008, der zeigt, wie der Erfindungsgeist im Wüstenkibbuz Revivim zu Beginn der 1990er Jahre dazu geführt hat, dass mittels Tropfbewässerung und computergesteuerter Anlage im Untergrund liegendes fossiles

salz- und mineralhaltiges Wasser für den Anbau von Melonen, Tomaten und Oliven sowie für die Fischzucht genutzt werden kann (vgl. *DurErd (Nds) a*: 172).

Auf den beiden vorhergehenden Seiten wird jedoch eine ganz andere Geschichte erzählt. Denn sie lässt den „gegen den Willen seiner arabischen Nachbarn“ (*DurErd (Nds) a*: 170) gegründeten Staat Israel als ein durch Wissenschaft und Technik der Nachbarschaft überlegenes Gemeinwesen erscheinen, das 1967 und 1973 Kriege gegen die Nachbarn vor allem deshalb geführt hat, um Macht über die begrenzten Wasserressourcen der Region zu gewinnen und deren Nutzung vornehmlich für sich zu sichern (vgl. *DurErd (Nds) a*: Material M1: Chronik des Kampfes um Wasser, S. 170). Die oben als Beispiel für das Modernisierungs-Narrativ beschriebene Karte wird nun mit einem Artikel aus der Zeitung *Dewezet* vom 14. Juli 2007 kombiniert, in dem von gravierenden Bedenken berichtet wird, die Umweltschützer gegen die geplanten technischen Großprojekte vorgebracht haben. Gewarnt wird damit vor einer allzu fortschrittsoptimistischen Technikgläubigkeit, die aufgrund unterkomplexer Planungsszenarien schwere und großräumige Umweltschäden nach sich ziehen kann. (vgl. *DurErd (Nds) a*: Material M4: „Rettender Kanal fürs Tote Meer“, S. 171). Ähnliche Argumentationen finden sich auch in den Schulbüchern *DurErd (Nds) b*: 112f., *TerErd (Nds) b*: 78-81 und *TerErd (Nds) c*: 28f.

4.2.4 Das Konflikt-Narrativ

Was sich hier beobachten lässt, ist die sukzessive Überwölbung des Modernisierungs-Narrativs durch ein anderes Narrativ, das gegenüber einem linearen Fortschritts- und Modernisierungsdenken kritisch argumentiert. Hierbei handelt es sich um das Konflikt-Narrativ, das im Augenblick im Begriff zu stehen scheint, sich zum zentralen Narrativ für die Darstellung des Nahen Ostens und speziell Israels in deutschen Geographieschulbüchern zu entwickeln. Für eine zukünftig zentrale Stellung dieses Narrativs spricht der Umstand, dass damit die Fallstricke des Kulturerdteil-Narrativs umgangen werden, weil das Konflikt-Narrativ Problemstellungen und damit Wahrnehmungen konstituiert, die Räume nicht mehr als scheinbar in der Wirklichkeit vorhandene „reale“ Entitäten behandeln, sondern (vorwiegend) als Produkte menschlicher Handlungen und Kommunikationen.

Neben den oben schon erwähnten niedersächsischen Schulbüchern lässt sich das Konflikt-Narrativ besonders eindrücklich anhand der Berliner Schulbücher herausarbeiten. Kennzeichen dieser Lehrbücher ist es, dass der Nahe Osten aufgrund von Lehrplanvorgaben als „Ein Raum voller Spannungen“ zu behandeln ist. Analysiert man die Seiten, die sich in den Berliner Schulbüchern speziell auf Israel/Palästina beziehen, kann man zunächst feststellen, dass die Schulbücher *DierGeo (Bln)*, *HuW (Bln) a* und *SeyGeo (Bln) a* die historisch-politische Nahostfrage, die ethnischen und religiösen Konflikte sowie die Wasserproblematik getrennt

voneinander behandeln und dazwischen andere Themen einschieben. Es ist jedoch auch die Tendenz zu beobachten, dass diese Themen in einen zusammenhängenden Verbund gestellt werden. Beispielhaft hierfür sind die Schulbücher *HuW (Bln) b*, *MuRGeo (Bln)* und *SeyGeo (Bln) b*.

Zunächst wird ein kurzer Blick auf *HuW (Bln) b* geworfen, das sich von anderen Berliner Schulbüchern unterscheidet, weil es mit nur relativ knappen Texten arbeitet und ihnen gegenüber großformatige Bilder bevorzugt, die die Aufmerksamkeit sofort binden. Israel wird in diesem Buch auf den Seiten 118f. als „Alter Siedlungs- und Konfliktraum“ behandelt. Auf der ersten Seite fallen drei großformatige Bilder eines an der Klagemauer betenden Juden, einer christlichen Prozession an der Grabeskirche sowie des Felsendoms auf. Zentral gestellt wird ein Infokasten, der Jerusalem in sechs Zeilen Text als „Religiöses Zentrum“ dreier Weltreligionen beschreibt. Bilder, Infokasten und einleitender Text zusammengenommen erwecken die Vorstellung, dass ein Konfliktraum vor allem dann entsteht, wenn verschiedene Religionen Ansprüche auf denselben Raum erheben und dies mit historischen Argumenten begründen (*HuW (Bln) b*: 118).

Die gegenüberliegende Seite (*HuW (Bln) b*: 119) wird von zwei Bildern, die Gewaltsituationen zeigen, dominiert. Auf dem einen sind laut Bildunterschrift Palästinenser zu sehen, die in offensichtlich wütendem Protest Flaggen der USA und Israels verbrennen. Das andere Bild zeigt Zivilpersonen (darunter ein Reporterteam), die sich mühsam einen Weg durch die Trümmer einer stark zerstörten Stadt bahnen. Die Bildunterschrift lautet: „Durch israelische Angriffe zerstörte Häuser in Gaza-Stadt (Gaza-Krieg 2009)“ (*HuW (Bln) b*: 119). In einem graphisch sehr zurückgenommen aufgebauten Infokasten werden die „Hauptkonfliktpunkte“ (Staatsgrenzen Israels, Rückkehrrecht, jüdische Siedlungen auf Palästinensergebieten, Jerusalem-Frage) knapp skizziert (*HuW (Bln) b*: 119). Der in die Seite einleitende Text nennt als Grund für den Konflikt, dass sowohl Israelis wie Palästinenser das Staatsgebiet für sich beanspruchen. Wenngleich sich beide Texte um sachliche Information bemühen, werden ihre Aussagen durch die emotionale, Konflikt als Gewaltakt symbolisierende Sprache der Bilder überlagert.

Das Schulbuch *SeyGeo (Bln) b* besteht aus einer Montage von Textfragmenten, die z.T. auch in anderen Schulbüchern derselben Reihe (Seydlitz) verwendet werden. *SeyGeo (Bln) b* beginnt im Kapitel „Naher und mittlerer Osten – ein Raum voller Spannungen“ im Stil des Kulturerdteil-Narrativs (*SeyGeo (Bln) b*: 112f.), behandelt dann die globale Verbreitung des Islam (*SeyGeo (Bln) b*: 114) und setzt sich anschließend mit der Problematik der linearen Abgrenzung von Kulturerdteilen auseinander, ohne die letztlich notwendige Konsequenz zu ziehen. Denn *nur* die Grenzen des Orients werden in einer Karte als fließend, die Grenzen

anderer Kulturerdteile (z. B. Anglo- und Lateinamerika, Europa oder Russland) dagegen durch Linien visualisiert (*SeyGeo (Bln) b*: 115).

Die von diesem einführenden Block durch andere Themen getrennte Darstellung Palästinas/Israels steht unter dem Stichwort „Wasserknappheit und Wasserkonflikte“. Bereits im ersten Abschnitt wird hervorgehoben, dass trotz räumlicher Nähe und dem Vorhandensein gleicher klimatischer Bedingungen ein Unterschied zwischen dem offensichtlich im Wasserüberfluss lebenden Staat Israel und den an Wassermangel leidenden palästinensischen Gebieten bestehe. Die so als gesellschaftliches Problem gekennzeichnete Wasserproblematik wandelt sich im übernächsten Satz zum „Konflikt“, der, wie das Schulbuch betont, „so alt“ sei „wie der Widerstand der Araber gegen den im Jahr 1948 gegründeten Staat Israel“ (*SeyGeo (Bln) b*: 128). Die im Subtext dieser Aussage bereits mitlaufende sublimierte Parteinahme strukturiert den Argumentationsgang des weiteren Textes. Er suggeriert, dass Israel die palästinensischen Gebiete auch deshalb besetzt halte, „weil sie große Grundwasserreserven bergen, die Israel für die Versorgung der eigenen Bevölkerung und für die Bewässerungslandwirtschaft dringend benötigt“ (ebd.). Die auf derselben Seite abgebildete Karte 128.1. „Jahresniederschläge“ untermauert diese Aussage. Die hier für das gesamte Gebiet Palästinas/Israels dargestellten Jahresniederschläge heben vor allem Israels Norden sowie die Westbank als niederschlagsreichste Gebiete hervor. Indem mit der visuell dominanten Farbe Lila gearbeitet wird, baut die Karte eine Disparität zwischen einer wasserreichen Westbank und einem zu großen Teilen wasserarmen Israel auf, das in grün-braun-gelb-Tönen dargestellt wird. Setzt man ihre Aussagen mit der Argumentation des Textes ins Verhältnis, so erscheint Israel als ein Staat, der sich auf Kosten anderer eine knappe Ressource aneignet.

Zwar verweist das Schulbuch im anschließenden Kapitel „Bewässerungsmethoden“ im Modus des Modernisierungs-Narrativs auf Erfolge der Israelis in der Technik und Methodik von Bewässerung (*SeyGeo (Bln) b*: 129). Bereits im darauffolgenden Kapitel werden jedoch Texte gedruckt, die bereits anhand von *SeyErd (By)*: 93ff. als Beispiel für eine emotional aufgeladene, latent pro-arabische Darstellung analysiert wurden. Politische Problematik, Wasserproblematik und Siedlungspolitik werden so eng aneinandergerückt, dass sie auseinander hervorzugehen und unlösbar miteinander verquickt zu sein scheinen (vgl. *SeyGeo (Bln) b*: 131). Der gesamte Raum wird so als „Konfliktregion“ (*SeyGeo (Bln) b*: 131, Aufgabe 1) konstituiert, in der sich die „Hoffnung auf Frieden [...] bis heute noch nicht erfüllt“ hat. (*SeyGeo (Bln) b*: 131).

Während die Schulbücher *HuW (Bln) b* und *SeyGeo (Bln) b* letzten Endes dazu tendieren, Konflikt als Eigenschaft eines Raumes zu behandeln, beschreitet *MuRGeo (Bln)* andere Wege. Es behandelt den „Konfliktraum Naher Osten“ zunächst unter einer politisch-historischen Perspektive („Staatsgründungen“ – man bemerke den Plural – vgl. *MuRGeo (Bln)*: 84f.). In diesem (im Vergleich mit anderen untersuchten Schulbüchern sehr ausführlichen Kapitel) wird

die Geschichte Palästinas und der Prozess der Gründung des modernen Staates Israel beschrieben. Hierbei erscheint Palästina/Israel als ein Ausschnitt der Erdoberfläche, der seit alters her umkämpft, von verschiedenen Völkern besiedelt und Spielball unterschiedlicher Machtinteressen war (*MuRGeo (Bln)*: 85). Das beigegebene Kartenmaterial zeigt für den Zeitraum 1922-1948 die sukzessive Verdichtung der jüdischen Siedlungen im britischen Mandatsgebiet sowie den Teilungsplan der UNO von 1947; ein Diagramm visualisiert die Bevölkerungsentwicklung Israels von 1950-2005; eine aktuelle Karte des Staatsgebiets fehlt.

Die schon im visuellen Material vorhandene ethnische Differenzierung (arabisch/jüdisch) prägt auch die einleitenden Abschnitte des folgenden Kapitels „Siedlungspolitik“ (*MuRGeo (Bln)*: 86f.). Durch wiederholten Perspektivenwechsel entsteht sukzessive das Bild einer komplexen ethnischen und politisch-administrativen Gemengelage, in der sich fortlaufende Spannungen deshalb entwickeln, weil sich konkurrierende Raumansprüche wechselseitig überlagern und beide Parteien versuchen, diese Raumansprüche, z.T. durch gewalttätige Kontrollpraktiken zu festigen bzw. durchzusetzen. Auch in diesem Schulbuch gibt es eine Karte, die die Herrschaftsverhältnisse im Gazastreifen und der Westbank besonders differenziert darstellt (vgl. *MuRGeo (Bln)*: 87, M6: Israelische Siedlungen und palästinensische Gebiete). Im Unterschied zur oben besprochenen Karte werden hier jedoch Siedlungssystem und Verkehrsnetz in übrigen Teilen des Landes in die Karte einbezogen.

Ein drittes Kapitel widmet sich dem „Wasser“ (vgl. *MuRGeo (Bln)*: 88f.). Es wird dominiert von einer sehr komplexen Karte, die die Verteilung der Niederschläge im Jordangebiet mit der Wassernutzung ins Verhältnis setzt und (für das Staatsgebiet Israels) überdies noch die Volumina verschiedener Grundwasserspeicher angibt. Im Unterschied zu der oben besprochenen Karte in *SeyGeo (Bln) b*: 128 wird hier vorwiegend mit Blaustufungen gearbeitet und damit nicht der Eindruck erweckt, dass eine gravierende Differenz von wasserreicher Westbank und wasserarmer Küstenebene besteht. Außer einem kurz gehaltenen Autorentext, der auf die wasserpolitische Bedeutung der Besetzung der Golanhöhen und des Westjordanlandes eingeht, besteht das Kapitel ausschließlich aus weiteren Materialien (Zeitungsartikel, Tabelle, Infographik), mit deren Hilfe das komplexe Geflecht von Diskursen und Praktiken erarbeitet werden kann, die in Israel auf „Wasser“ bezogen sind.

Der gesamte Schulbuchtext kann somit als ein gelungenes Beispiel bezeichnet werden, weil er zeigt, wie Israel – lehrplankonform – ohne unterläufige Parteinahme und Verurteilung beschrieben werden kann, wenn „Raum“ nicht mehr als ein über die Fläche gehender Container beschrieben, sondern als Netz sich wechselseitig überlagernder, miteinander konkurrierender, auch einander widersprechender, letztlich jedoch aufeinander verweisender Beziehungen aufgefasst wird.

5 Zusammenfassung

Die Darstellung Israels in deutschen Geographieschulbüchern divergiert; das Bild, das sich in ihnen von Israel bietet, ist facettenreicher als zum Beispiel das in den Geschichts- und Sozialkundebüchern. Dies hat mit disziplinspezifischen Ansätzen und Kontexten zu tun. Von einem länderkundlichen Ansatz her kann Israel in seinen naturräumlichen Gegebenheiten beschrieben werden – dann spielen Landschaften, Klima, Vegetation, landwirtschaftliche Nutzung usw. eine Rolle. In einigen Geographieschulbüchern, so vor allem in den bayerischen und sächsischen, wird Israel im Rahmen eines Oberkapitels „Der Orient“ behandelt. Diesen Begriff, der dem in den geographischen Wissenschaften seit den 1960er Jahren diskutierten „Kulturerdteile“-Konzept folgt, findet man in Geschichts- und Sozialkundebüchern nicht. Neben konfliktorientierten Darstellungsweisen trifft man in Geographieschulbüchern im Zusammenhang mit Israel auch auf ausgesprochen modernisierungsoptimistische Ansätze, die bisweilen durch ökologische Fragestellungen kontrapunktiert werden.

Wird Israel in den *Geographieschulbüchern* im Rahmen des Nahostkonflikts dargestellt, so haben wir bei Kapitelumfängen von wenigen Seiten das gleiche Problem, auf das man häufig auch in Geschichts- oder Sozialkundebüchern der Sekundarstufe I trifft: Der knapp bemessene Raum reicht nicht aus, um der Komplexität des Konflikts vor allem in seinen historischen Dimensionen auch nur annähernd Genüge zu tun; und auch in den Teilen, die aktuelle Entwicklungen behandeln, sind Verkürzungen und Verzerrungen zu bemerken. Doch können wir hier Teilabschnitten begegnen, die immerhin versuchen, Aspekte des Geschehens von einer etwas anderen Seite zu beleuchten, so zum Beispiel, wenn vom Zusammenleben unterschiedlicher Religionen und Ethnien in Jerusalem die Rede ist.

Ressourcenknappheit und die damit einhergehende Verteilungsproblematik sind die bestimmenden Motive, wenn Israel im Kontext des Konflikts um Wasser dargestellt wird. „Kampf ums Wasser“, „Konfliktstoff Wasser“ oder „Wasser ist Macht“ lauten entsprechend die Überschriften der jeweiligen Kapitel. 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. Im Weiteren geht es häufig um die strategische Bedeutung der Jordanzuflüsse und ihrer Beherrschung, die extensive Nutzung des Jordanwassers oder der Wasserreservoirs der Westbank durch Israel. Mit einem ökologischen oder moralischen Impetus wird auf Wasserverschwendung angesichts der Wasserknappheit in der Region im Allgemeinen oder angesichts des erschwerten Zugangs zur Ressource Wasser in den Palästinensergebieten verwiesen.

In einem gewissen Widerspruch hierzu steht die Darstellung eines sorgsam und verantwortungsvollen Umgangs mit Wasser, wie sie im Kontext eines Modernisierungs-Narrativs

erfolgt. Hier stehen technologische Errungenschaften im Vordergrund, die es Israel gestatten, in einer ariden Region mit wenig Wasser Höchstleistungen im landwirtschaftlichen Sektor zu vollbringen. Es geht um die Tröpfchenbewässerung in der Wüste, um die Kinneret-Negev-Wasserleitung, um Wasserentsalzungsanlagen, um Folientunnel und Gewächshäuser, manchmal aber auch um die ökologischen Probleme einer intensiven Landwirtschaft, wie die Bodenversalzung. Insgesamt aber wird Israel hier als ein Land geschildert, das seiner Probleme, sofern sie natürlichen Ursprungs sind, durch technologisches Knowhow Herr wird.

**Deutsch-Israelische Schulbuchkommission
– Arbeitsgruppe Sozialkunde –**

Mark Arenhövel

Frank Langner

Wolfgang Sander

Die Darstellung Israels in deutschen Sozialkunde-Büchern

Zwischenbericht

Zitiervorschlag:

Arenhövel, Michael, Frank Langner und Wolfgang Sander. "Die Darstellung Israels in deutschen Sozialkunde-Büchern." Zwischenbericht. In: Seewann, Gerhard und Robert Maier (Hg.). Alfons Kenkmann, Wolfgang Sander und Ute Wardenga (Hg.). *Zwischenberichte der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission*. Eckert. Dossiers 8 (2017). urn:nbn:de:0220-2017-0126. S. 106–134.



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 Unported (CC BY-ND 4.0);
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Inhalt

1	Auswahl der untersuchten Schulbücher und methodisches Vorgehen	108
1.1	Das Fach Sozialkunde im deutschen Schulsystem	108
1.2	Charakteristika der Sozialkunde-Schulbücher in Deutschland	108
1.3	Sample: Auswahl der zu untersuchenden Bücher	110
1.4	Vorgehen bei der Untersuchung der ausgewählten Bücher	111
2	Quantitative Analyse	111
3	Qualitative Analyse	116
3.1	Gesamtbetrachtungen einzelner Kapitel: erwartbare und tatsächliche Darstellungen Israels in deutschen Schulbüchern	116
3.1.1	Versuchte Wissenschaftsorientierung: die sterile Aufarbeitung eines Konflikts („Politik – Gymnasiale Oberstufe“)	118
3.1.2	Konfliktanalyse unter Einbezug emotionaler Aspekte („Dialog SoWi – Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften Bd. 2“)	120
3.1.3	Versuchte Problemorientierung: Der Nahost-Konflikt als Aporie („Politik entdecken Band 2“)	121
3.1.4	Ein Mittelweg: Konfliktanalyse in sachlich-nüchterner Form („Anstöße 2 – Politik“)	123
3.1.5	Ein Beispiel für eher peripher-unsystematische Behandlungen Israels („Buchners Kompendium Politik. Politik und Wirtschaft für die Oberstufe“)	124
3.2	Reduktionen in der Darstellung Israels und Konsequenzen für das Bild Israels – ein Systematisierungsversuch	125
3.2.1	Inhaltliche Reduktion	127
3.2.2	Thematische Reduktion	128
3.2.3	Mediale Reduktion	129
3.2.4	Konsequenzen: Verkürzungen im Bild Israels	130
4	Erste Überlegungen zu Empfehlungen	130
	Exkurs: Der Holocaust als Gegenstand deutscher Sozialkunde-Schulbücher	132

1 Auswahl der untersuchten Schulbücher und methodisches Vorgehen

1.1 Das Fach Sozialkunde im deutschen Schulsystem

Der Name „Sozialkunde“ steht hier für das Unterrichtsfach der politischen Bildung in Deutschland. Es handelt sich bei diesem Namen um die nach 1945 in Anlehnung an die amerikanischen „Social Studies“ üblich gewordene Fachbezeichnung. Allerdings gibt es in einer Reihe von Bundesländern heute andere Bezeichnungen für das gleiche Fach, so zum Beispiel „Politik“, „Politik und Wirtschaft“, „Politische Bildung“, „Sozialwissenschaften“ oder „Gemeinschaftskunde“. Dies ist eine Folge der Zuständigkeit der Bundesländer für die Schulpolitik. Dennoch ist das inhaltliche Profil dieser Fächer ähnlich; in fachlich-wissenschaftlicher Hinsicht beziehen sie sich in der Regel auf politische Fragestellungen in engerem Sinn sowie auf gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Probleme. Im Vergleich zu den USA ist das Profil des Unterrichtsfaches der politischen Bildung in Deutschland breiter als „civic education“, aber enger als „social studies“.

Für das Verständnis von Schulbüchern ist zu bedenken, dass diese von den Bundesländern auf der Basis der jeweils geltenden Fachlehrpläne zugelassen werden müssen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass es in Deutschland ein mehrgliedriges Schulsystem mit bis zu fünf Schulformen in der Sekundarstufe I gibt (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschulen, Förderschulen – mit zudem noch unterschiedlichen Formen von Verbindungen wie z. B. Haupt- und Realschulen) und dass sich die konkrete Form dieses Schulsystems nochmals in den 16 Bundesländern unterscheidet. Die Konsequenz hieraus ist eine große, wahrscheinlich sogar die weltweit größte Zahl an Lehrplänen für die einzelnen Fächer. Entsprechend vielfältig ist das Angebot an Schulbüchern, zumal in jedem Bundesland für jedes Fach mehrere Bücher zugelassen sind. Andererseits kommt es häufig vor, dass ein Schulbuch in mehreren, sich mehr oder weniger unterscheidenden Länderausgaben auf dem Markt ist. Insgesamt waren zum Schuljahr 2011/12 in Deutschland für Sozialkunde über 220 Schulbücher zugelassen.

1.2 Charakteristika der Sozialkunde-Schulbücher in Deutschland

Moderne Sozialkundebücher unterscheiden sich in der Regel in ihrer Struktur grundlegend vom traditionellen Typus des Lehrbuchs, wie er in den 1950er und 1960er Jahren im Fach gebräuchlich war und in anderen Fächern, wie etwa Geschichte, teilweise auch heute noch vorfindlich ist. Dieser traditionelle Typus lässt sich, vereinfacht gesagt, als eine Art „gedruckter Lehrervortrag“ bezeichnen: Der Aufbau eines Kapitels wird von einem fortlaufenden, von den Schulbuchautoren selbst verfassten Lehrtext getragen, in dem in möglichst schülergerechter Sprache das jeweilige Thema systematisch entwickelt wird. Dieser Autorentext wird ergänzt durch Illustrationen, Fotos, Grafiken oder wichtige Originalquellen.

In modernen Sozialkundebüchern hat sich dieses Verhältnis von Autorentext zu Quellen und anderem Arbeitsmaterial völlig verändert: Ganz im Vordergrund stehen meist Arbeitsmaterialien aus Originalquellen wie beispielsweise Textauszüge aus Zeitungen, Sachbüchern und wissenschaftlichen Publikationen, Karikaturen, Fotos, Statistiken und anderes mehr. Hierbei werden selbstverständlich die Quellen angegeben. Die Autoren des Schulbuchs erscheinen dann meist nur als Herausgeber des gesamten Werkes; sofern die zitierten Quellen durch Autorentexte ergänzt werden, sind diese in der Regel nicht namentlich, sondern nur durch den Vermerk „Autorentext“ gekennzeichnet. Das im Buch zusammengestellte Material wird nach didaktischen Prinzipien wie Schülerorientierung, Exemplarität, Problemorientierung und – für das Fach besonders wichtig – Kontroversität ausgewählt und durch Arbeitsaufgaben ergänzt. Im Zuge der derzeitigen Kompetenzorientierung treten oft solche Aufgaben in den Vordergrund, die einen stark methodenorientierten Charakter aufweisen. So kann ein bestimmtes Thema oder eine Auswahl an inhaltlichem Material in einem Schulbuch in erster Linie dazu dienen, eine bestimmte Forschungs- oder Arbeitsmethode wie etwa eine Fallanalyse, eine Befragung oder ein Planspiel im Unterricht zu realisieren. Eigene Texte der Autoren haben dann häufig lediglich einen einführenden, erläuternden oder ergänzenden Charakter.

Methodisch ergibt sich hieraus die Schwierigkeit, dass aus dem Inhalt eines bestimmten Materials in einem Sozialkundebuch nicht unmittelbar auf eine inhaltliche Intention der Autoren des Schulbuchs geschlossen werden darf. Der Stellenwert eines solchen Materials, etwa eines provozierenden Textes mit einer pointierten politischen Position, einer Karikatur oder eines Bildes, erschließt sich erst aus dem didaktischen Kontext des jeweiligen Schulbuchkapitels; es kann beispielsweise Teil einer Sammlung kontroverser Positionen für die Urteilsbildung der Schüler, ein Fragen aufwerfender Einstieg oder Teil einer Rollenbeschreibung für ein Simulationsspiel sein. Die Ziele des Schulbuches erschließen sich erst aus diesem Kontext, müssen aber rekonstruktiv interpretiert werden, da sie nur selten in einem Autorentext direkt benannt werden.

Hierin liegt eine erhebliche methodische Schwierigkeit für die Schulbuchanalyse. Ein bewährtes Forschungsinstrumentarium, das dieser Besonderheit moderner Sozialkundebücher angemessen Rechnung trägt und für einen begrenzten Untersuchungszweck gut handhabbar ist, liegt nach dem Eindruck der Arbeitsgruppe bislang nicht vor. Die gängigen Methoden qualitativer Forschung – wie etwa die qualitative Inhaltsanalyse – haben sich bei möglichst detailgenauen Analysen einzelner Texte bewährt; auf diese kommt es aber bei einer Textsorte wie einem Schulbuchkapitel, bei dem in erster Linie der Gesamtzusammenhang der einzelnen Materialien von Interesse ist, weniger an. Wir haben deshalb in dem unten beschriebenen Vorgehen versucht, Elemente qualitativer Analyse in vereinfachter Form zu verwenden und in eine deskriptiv-analytische Gesamtwürdigung der jeweiligen Schulbuchkapitel einzubeziehen.

Für die Einschätzung der Ergebnisse dieser Untersuchung ist ferner von Bedeutung, sich den Stellenwert von Schulbüchern für die Praxis des Unterrichts im Fach Sozialkunde in Deutschland vor Augen zu führen. Da das jeweils zur Verfügung stehende Material eine zentrale Funktion für die Unterrichtsplanung vieler Lehrerinnen und Lehrer darstellt, darf dieser Stellenwert zwar nicht unterschätzt werden. Andererseits aber ist es gängige Praxis im Fach Sozialkunde, dass die Lehrkräfte auch anderes Material für ihren Unterricht verwenden. Hierzu gehört insbesondere didaktisch aufbereitetes und kostenfrei oder kostengünstig zur Verfügung stehendes Lernmaterial von Institutionen wie der Bundeszentrale oder den Landeszentralen für politische Bildung, aus einschlägigen Fachzeitschriften, aber besonders bei aktuellen Themen auch die Nutzung von Zeitungen und elektronischen Medien. Im konkreten Unterricht können also Schulbücher durch weiteres Material ergänzt oder auch ersetzt werden und wenn sie genutzt werden, muss diese Nutzung nicht unbedingt den Intentionen der Autoren dieser Schulbücher entsprechen, sondern kann auch anders kontextualisiert sein.

1.3 Sample: Auswahl der zu untersuchenden Bücher

Angesichts der erwähnten Vielfalt und Vielzahl an Schulbüchern für Sozialkunde musste für die Analyse eine Auswahl vorgenommen werden. Als Sample wurde vorab festgelegt, diejenigen Schulbücher in die Untersuchung einzubeziehen, die im Schuljahr 2011/12 in den Bundesländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Bayern, Sachsen und Berlin bzw. Brandenburg für das Fach zugelassen waren. Es handelte sich dabei um 115 Schulbücher (75 Schulbücher der Sekundarstufe I und 40 Schulbücher der Sekundarstufe II). Mit der Festlegung auf diesen Zuschnitt des Samples wurden Bundesländer aus Nord- und Süd-, West- und Ostdeutschland einbezogen, darunter die beiden bevölkerungsreichsten. In den ausgewählten Ländern lebt eine deutliche Mehrheit der Bevölkerung in Deutschland.

Im zweiten Schritt wurden diese Schulbücher im Georg-Eckert-Institut (GEI) daraufhin durchgesehen, ob Israel darin in irgendeiner Form vorkommt, wenn auch nur in peripherer Form. Das war in 31 Büchern der Fall; diese wurden in die genauere Analyse einbezogen, aus der die in den nachfolgenden Abschnitten dargestellten Ergebnisse resultieren. In einigen Fällen handelt es sich nur um differente Länderausgaben, die sich inhaltlich weitgehend überschneiden. Einige der untersuchten Bücher sind auch in anderen als den genannten sechs Bundesländern zugelassen.

Es ist dabei nicht auszuschließen, dass aus den genannten methodischen Gründen weitere Bücher aus den Bundesländern, die nicht in die Untersuchung einbezogen wurden, Israel auf andere Weise behandeln als in diesem Zwischenbericht dargelegt, ebenso wie es möglich ist, dass an Israel interessierte Lehrkräfte wie erwähnt auf weiteres Material außerhalb von Schulbüchern zurückgreifen können, das hier nicht Gegenstand der Untersuchung war.

1.4 Vorgehen bei der Untersuchung der ausgewählten Bücher

Zunächst wurde auf der Basis einer Vorauswahl im GEI ein Materialkorpus erstellt, der alle Seiten der zu analysierenden Schulbücher enthält, auf denen Israel angesprochen wird. Sodann wurde ausgehend von Analysefragen ein Codierungssystem entwickelt, anhand dessen der Materialkorpus durchgearbeitet wurde. Dieses Vorgehen orientierte sich an der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, wobei als Analyseeinheiten allerdings nicht einzelne Materialien oder gar einzelne Sätze, sondern größere Sinnzusammenhänge wie ein thematischer Unterabschnitt oder eine inhaltlich einen Sinnzusammenhang bildende Schulbuchseite gewählt wurden. Hierfür waren einerseits forschungspraktische Gründe (die für eine qualitative Inhaltsanalyse große Menge an Material), andererseits inhaltliche Gründe maßgebend (das oben erwähnte Charakteristikum moderner Sozialkundebücher, dass Materialien nur in ihrem Kontext Rückschlüsse auf die Intentionen eines Schulbuches zulassen).

Die Ergebnisse dieser Analyse wurden in tabellarischen Übersichten zu den untersuchten Büchern in einer Erstanalyse zusammengefasst. Hierbei wurden in Form von „Kohärenzcodes“ Strukturzusammenhänge zwischen einzelnen Materialien in einem Schulbuchkapitel vermerkt sowie in einer Kommentarspalte erste Überlegungen zur Interpretation und Einschätzung des Materials vermerkt. Auf der Basis dieser schriftlichen Erstanalyse wurden in der Arbeitsgruppe die in diesem Zwischenbericht nachfolgend formulierten Gesamtinterpretationen und Einschätzungen vorgenommen.

2 Quantitative Analyse

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu den 31 genauer untersuchten Schulbüchern, den jeweils angesprochenen thematischen Schwerpunkten zu Israel und die Anzahl der Seiten, auf denen Israel angesprochen wird.

Verlag	Titel/ISBN	Erscheinungs- jahr / zugelassen in Bundesland	Schul- form und Klasse	Israel – inhaltliche Einordnung	Seiten- umfang
Buchner	Internationale Politik im Zeichen der Globalisierung (978-3-7661-6824-5)	2005 (BW, <u>S_n</u> , Thü)	GY 11/12	Kapitel „Terrorismus als globale Friedensbedrohung“ – Referatsthemen → PLO als terroristische Gruppierung; Kapitel „Herausforderungen und Probleme der Weltpolitik“; Karte „Krisen und Konflikte 2002/2003“	1,5
Buchner	Buchners Kompendium Politik. Politik und Wirtschaft für die Oberstufe (978-3-7661-6880-1)	2008 (BW, He, MV, <u>N_d</u> , RP, <u>S_n</u> , Thü)	GY 11/12	Kapitel: „Internationale Politik“ – Unterkapitel: „Merkmale der heutigen Weltordnung“ – Karten; Unterkapitel „Globale Risiken und Herausforderungen“ – Tabelle, Karte, Text	3,5

Buchner	Globalisierung und internationale Politik. Institutionen, Strukturen und Prozesse (978-3-7661-6844-3)	2008 (BW, He, MV, <u>Nds</u> , RP, <u>Sn</u> , Thü)	GY 11/12	Kapitel „Risiken für die Weltgemeinschaft“ – Grafik „Umkämpftes Wasser“; Kapitel „Sicherheit im 21. Jahrhundert“ – Aktuelle Krisen und Konflikte: Krisenherd Nahost als Karte dargestellt; Karte „Violent conflicts of high intensity 2007“; Schaubild „UN-Blauhelmissionen“	2
Buchner/ Schöningh	Dialog SoWi – Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften, Bd. 2 (978-3-7661-6834-4)	2009 (MV, <u>Nds</u> , <u>NRW</u> , RP)	GY 12	Abschnitt „Globale politische Strukturen“, Kapitel „Krieg und Frieden“ / Der Nahostkonflikt – Dimension eines Konfliktes. Darin: Konfliktanalyse, Dimensionen, Verlauf 1948-2009, Aktuelle Konfliktfelder, Hauptakteure, Interessen der internationalen Politik, Friedensperspektiven	65
Buchner	Politik & Co: Politik/Wirtschaft für das Gymnasium, Band 2 (978-3-7661-6896-2)	2011 (<u>NRW</u>)	GY 7-9	Kapitel „Internationale Politik“ – Karte „Die Kriege 2009“; Schaubild „Länder mit Massenvernichtungswaffen“; Karte „Blauhelme – im Einsatz weltweit“	1,5
Cornelsen	Politik entdecken Band 2 (978-3-464-64999-2)	2009 (<u>NRW</u>)	RS/GY / GS 7/8	Kapitel „Friedens- und Zukunftssicherung in der einen Welt“ – Foto einer Friedensdemonstration von Israelis und Palästinensern; Fallbeispiel Nahostkonflikt; Karte „Blauhelme im Einsatz – UN-Missionen weltweit“	9
Cornelsen	Politik entdecken Band 9/10, Ausgabe N (978-3-06-064045-4)	2009 (<u>Nds</u>)	RS 9/10	Kapitel: „Internationale Sicherheit“ – „Fallbeispiel Nahostkonflikt“ (wie in Politik entdecken Bd. 2, aber ohne die Karte „Blauhelme im Einsatz“)	8,5
Cornelsen	Fakt – Arbeitsbuch für politische Bildung 2 (978-3-06-064884-9)	2009 (<u>Bra</u>)	GY 9/10	Kapitel „Internationale Politik“ – Bild eines Flüchtlingslagers im Gaza-Streifen; Bild von irakischen Selbstmordattentätern im Heiligen Krieg gegen Israel	1
Cornelsen	Grundwissen Politik. Sekundarstufe II (978-3-06-063977-9)	2009 (He, MV, <u>Sn</u> , Thü)	GY 11/12	Kapitel „Internationale Politik“ – Schaubild und Text „Neue Bündnisse nach dem Kalten Krieg“: Israel als Land mit Atomwaffen; Karte „Wer die Vereinten Nationen finanziert“; Schaubild „Blauhelme im Einsatz – UN-Missionen weltweit“; Karte „Die Kriege 2007“; Karte „Islamistische Terroranschläge“	3,5
Cornelsen	Politik und Wirtschaft 11/12 (978-3-06-064397-4)	2009 (<u>Nds</u>)	GY 11/12	Kapitel „Internationale Herausforderungen“ – „Alte und Neue Kriege“: Karte „Konfliktbarometer 2007“	0,5
Cornelsen	Politik und Wirtschaft 2 (978-3-06-064921-1)	2011 (<u>NRW</u>)	GY 11/12	Kapitel „Friedenssicherung im internationalen Rahmen“, Karikatur „Gott schütze Amerika!‘ Warum nur Amerika?“; Kapitel	1

				„Stabilisierung und Friedenskonsolidierung“, Karte: „Blauhelme im Einsatz – UN-Missionen weltweit“	
Duden-Paetec Schulbuchverlag	Politik – Gymnasiale Oberstufe (978-3-89818-690-2)	2005 (Nds, Thü)	GY 11/12	Kapitel: „Internationale Politik“ – Unterkapitel: „Konzepte und Politik der Friedenssicherung“ – Grafik zu Nuklearpotenzial der Atomkräfte; Unterkapitel: „Weltpolitische Konflikte“ – Thema: „Konfliktherd Nahost“	5,5
Duden-Paetec Schulbuchverlag	Politik – Gymnasiale Oberstufe (978-3-8355-6515-9)	2009 (MV, Nds, Sn, Thü)	GY 11/12	Kapitel „Internationale Politik“ – Karte „Neue Staaten, Kriege und bewaffnete Konflikte seit 1999“; Palästina als Land islamistischer Gruppen; Thema: „Konfliktherd Nahost“; Karte „UN-Missionen 2009“	7
Klett	Anstöße 2 Politik (978-3-12-065480-3)	2010 (Nds, SnA)	RS 9/10	Kapitel „Internationale Sicherheit“, Teilkapitel „In Frieden leben“ – „Kriege seit 60 Jahren. Der Nahost-Konflikt“	8
Schöningh	Politik 3. Ein Arbeitsbuch für den Politik-Unterricht (978-3-14-023928-8)	2005 (Bra, MV, NRW, SnA)	GY/GS / RS/HS 9/10	Kapitel „Keine Hoffnung auf eine friedliche Welt? – Möglichkeiten und Probleme der Friedenssicherung durch UNO und NATO für die Friedenssicherung der Welt“ – unter der Überschrift „Eine Welt voller Kriege“ ein Abschnitt über „Palästina“	0,5
Schöningh	Wirtschaft, Gesellschaft, Politik 12/13 (978-3-14-023995-0)	2006 (He, MV, Nds, NRW, Thü)	GY 12/13	Kapitel „Probleme der Friedenssicherung in einer Welt voller Bedrohungen“ – „Eine Welt voller Kriege und Konflikte“: Karte „Weltkarte: Gewaltsame Konflikte mit hoher Intensität 2005“	0,5
Schöningh	Politik-Wirtschaft Arbeitsbuch 9/10 (978-3-14-024406-0)	2007 (MV, Nds)	GY 9/10	Kapitel „Keine Hoffnung auf eine friedliche Welt? – Möglichkeiten und Probleme der Friedenssicherung durch UNO, NATO und EU“ – Karte „Konflikte hoher Intensität 2006“; Schaubild „Blauhelme im Einsatz – Aktuelle UN-Missionen weltweit“	1
Schöningh	Sozialkunde. Politik in der Sekundarstufe II (978-3-14-035990-0)	2007 (He, MV, Nds, RP, Sn, Thü)	GY/GS 11/12	Kapitel „Frieden und Sicherheit als Aufgabe der internationalen Politik“ – „Analyse internationaler Konflikte“: „Fallbeispiel Nahost-Konflikt“, Einstieg über Bildanalyse; mehrseitige „Zeitleiste Nahost-Konflikt“, Karten, Karikaturen; „Hintergrund: Islamistische Palästinenserorganisationen“; grafische Darstellung „Friedens-Fahrplan“ für Nahost“ (Roadmap); „Strukturschema zur Konfliktregion Naher und Mittlerer Osten: Kategorien und Konfliktpotenziale“; „Friedensprozess: Ausblick“	14

Schöningh	Politik Wirtschaft 9. Ein Arbeitsbuch (978-3-14-024423-7)	2008 (<u>NRW</u>)	GY 9	Kapitel „Keine Hoffnung auf eine friedliche Welt? – Möglichkeiten und Probleme der internationalen Friedenssicherung“ – Karte „Die Kriege 2007“	0,5
Schöningh	Politik Wirtschaft 7–9 (978-3-14-024419-0)	2008 (<u>NRW</u>)	GY 7-9	Kapitel „Eine Welt voller Kriege – was kann die UNO tun?“ – Karte „Die Kriege 2007“	0,5
Schöningh	Politik Wirtschaft 3 Ein Arbeitsbuch (978-3-14-024464-0)	2009 (<u>Bra</u> , <u>NRW</u>)	RS/GY 9/10	Kapitel „Eine Welt voller Kriege – was kann die UNO tun?“ – Karte „Die Kriege 2007“; Kapitel „Gefahren für Frieden und Sicherheit durch internationalen Terrorismus“ – Foto „Potenzielle palästinensische Selbstmordattentäter im Libanon“	1
Schöningh	Politik Wirtschaft 7–10 Ein Arbeitsbuch (978-3-14-024465-7)	2009 (<u>NRW</u>)	RS 7–10	Kapitel „Eine Welt voller Kriege – was kann die UNO tun?“ – Karte „Die Kriege 2007“; Kapitel „Gefahren für Frieden und Sicherheit durch internationalen Terrorismus“ – Foto „Potenzielle palästinensische Selbstmordattentäter im Libanon“	1
Schöningh	Internationale Politik im Fokus 12 (978-3-14-035984-9)	2010 (<u>BY</u>)	GY 12	Kapitel: „Analyse eines Konflikts – der Nahe Osten“. Darin: Konfliktanalyse, Verlauf 1984-2009, politische Streitfragen, Konfliktparteien, „Hoffnung auf Frieden?“	29
Schöningh	TEAM 3 – Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft (978-3-14-023684-3)	2010 (<u>Bra</u> , <u>NRW</u>)	RS/GY 9/10	Kapitel „Friedenssicherung – Wie kann die Welt friedlicher werden?“ – Foto „Menschen im Gaza-Streifen hoffen bisher vergeblich auf Frieden“; Absatz „Islamischer Terrorismus“; Foto „Palästinensische Terroristen demonstrieren im Libanon“	2
Schöningh	TEAM 9/10 – Arbeitsbuch für Politik (978-3-14-023623-2)	2010 (<u>Nds</u>)	RS 9/10	Kapitel „Herausforderungen für den Frieden“ – Foto Auftaktseite; Karte „Die Kriege 2009“; Absatz „Islamistischer Terrorismus“; Foto „Palästinensische Terroristen demonstrieren im Libanon“; Kapitel „Friedenssicherung durch Organisationen“	3
Schroedel	Mensch und Politik SI Band 2 (978-3-507-10830-1)	2006 (<u>Sn</u>)	GY 10	Kapitel „Heute ist Frieden – heute ist Krieg“ – vier kleine Karten „Israel und die Palästinenser“ über die Entwicklung des Nahostkonflikts seit 1947	1
Schroedel	Mensch und Politik SI Band 2 (978-3-507-10854-7)	2007 (<u>Nds</u>)	GY 9/10	Kapitel „Gefahren für den Frieden“ / „Konflikte um Rohstoffe, Wasser und Land“; Abbildung „Mangelware Wasser – Palästina“ und Texte zur Wasserverfügbarkeit im Jordanbecken; „Krisenherd Nahost – wie sich Konflikte ballen“. Darin: Ein aktueller Konflikt mit langer	14

				Vorgeschichte, Simulation einer Friedenskonferenz, Einordnung und Bewertung des Konflikts	
Schroedel	Mensch und Politik S II Sozialkunde/Politik/Wirtschaft (978-3-507-10847-9)	2007 (Nds, RP)	GY/GS 11/12	Kapitel „Internationale Konflikte und Friedenssicherung“ – „Internationale Politik – nur Konflikt?“, Karte „Konflikte 2007“ (mit Eintrag „Israel: Palästinensischer Aufstand“); „Wasserknappheit – jeder Tropfen sichert Leben“; Material „Aufrüsten gegen den Durst“, u.a. Wasserkonflikt Golan, Jordan, aber Israel auch als „Weltmeister in innovativer Wassertechnologie“	1,0
Schroedel	Politik und Wirtschaft verstehen 5/6 (978-3-507-10880-6)	2008 (NRW)	GY 5/6	Kapitel „Wasser ist Leben“ – Weltkarte mit farblicher Markierung über das verfügbare Wasser in den Ländern	0,5
Schroedel	Demokratie heute 9/10 (978-3-507-10317-7)	2008 (Nds)	RS 9/10	Kapitel „Internationale Sicherheit“ – „Weltweite Gefahren und Bedrohungen“ – Karte „Die Kriege 2006“; Karte „Auf der Flucht“; Ausschnitt aus einem Spiegelinterview mit Tahar Ben Jelloun	1,5
Schroedel	Demokratie heute 10 (978-3-507-11022-9)	2010 (Sn)	RS 10	Kapitel „Problem: weltweite Gewalt“ – „Material: Kriege“, Karte „Die Kriege 2007“	0,5

Tabelle 1: Übersicht zu den analysierten Sozialkunde-Schulbüchern

[HS = Hauptschule; RS = Realschule; GS = Gesamtschule; GY = Gymnasium]

Zunächst besagt das Ergebnis der ersten Durchsicht aller in den ausgewählten Bundesländern zugelassenen Schulbücher, dass mit 31 Büchern nur in etwa einem Viertel des Samples Israel überhaupt angesprochen wird. Bereits hier zeigt sich, dass die Aufmerksamkeit für Israel im Spiegel der gesamten Schulbuchlandschaft für Sozialkunde als relativ gering einzuschätzen ist. Auf der anderen Seite widmen einzelne der untersuchten Bücher Israel große Aufmerksamkeit. Wie in der Tabelle ersichtlich, bewegt sich der quantitative Umfang der israelbezogenen Teile von unter einer Seite bis zu 65 Seiten:

- Israel wird in zwei Büchern sehr ausführlich, d.h. auf mehr als 20 Seiten dargestellt (in einem auf 65, im anderen auf 29), wobei der inhaltliche Fokus ganz auf dem Nahostkonflikt liegt.

- Sieben Bücher setzen sich mit Israel auf bis zu 14 Seiten explizit im Kontext des Nahostkonflikts auseinander.
- In 22 Büchern wird Israel nebenbei und oft über mehrere (Teil)Kapitel verstreut behandelt, d.h. es wird hauptsächlich auf Karten, Grafiken, Bildern, in Kurztexten etc. erwähnt.

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass in quantitativer Hinsicht in der Gesamtschau der zugelassenen Bücher von einem relativ geringen Anteil israelbezogener Inhalte gesprochen werden muss.

3 Qualitative Analyse

3.1 Gesamtbetrachtungen einzelner Kapitel: erwartbare und tatsächliche Darstellungen Israels in deutschen Schulbüchern

Israel findet in ganz unterschiedlichen Formen Eingang in deutsche Schulbücher. Im Folgenden steht eine genauere Analyse dessen im Vordergrund. Dies geschieht, indem der Frage nachgegangen wird, wie Israel als Gegenstand in den betrachteten deutschen Schulbüchern gezeigt wird. Diese Fragestellung zielt auf die Darstellungsmodi ab, gemäß derer Israel behandelt wird. Dazu ist es erforderlich, komplette thematisch einschlägige Schulbuchkapitel oder Teilkapitel zu betrachten. Überdies ist es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, welche Darstellungsformen die Politikdidaktik nahelegt, um die Güte eines Schulbuchkapitels im Umgang mit Israel einzuschätzen. Dementsprechend sind die nachstehenden Darstellungsformen zu nennen, die aus fachdidaktischer Sicht wünschenswert wären:

- Israel wird in einer Weise dargestellt, dass an konkreten politischen Einzelbeispielen verallgemeinerbare Erkenntnisse über Politik gewonnen werden können (Berücksichtigung der Exemplarizität).
- Israel wird in einer Weise dargestellt, dass der Problemgehalt des Politischen erkennbar werden kann (Berücksichtigung der Problemorientierung).
- Israel wird in einer Weise dargestellt, dass die kontroverse Struktur des Politischen erkennbar wird (Berücksichtigung der Kontroversität).
- Israel wird in einer Weise dargestellt, dass das in diesem Zusammenhang angebotene Wissen und der methodische Umgang mit ihm vor dem Hintergrund der Sozialwissenschaften verantwortbar sind (Berücksichtigung der Wissenschaftsorientierung).
- Israel wird in einer Weise dargestellt, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen, Interessen, ihrem Vorwissen und ihren Voreinstellungen ernst genommen werden (Berücksichtigung der Adressatenorientierung).

Generell lässt sich zunächst feststellen, dass sich die untersuchten Bücher – jedenfalls dort, wo sie sich über bloße Erwähnungen hinaus mit Israel auseinandersetzen – um die Beachtung dieser Prinzipien bemühen – wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten und nicht in allen Fällen mit durchweg überzeugendem Resultat. Schwierigkeiten bei der Beachtung dieser

Prinzipien ergeben sich vielfach schon aus dem knappen zur Verfügung gestellten Raum innerhalb der Bücher, die jeweils eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Themen behandeln. Es ist jedoch kein Buch aufgefallen, in dem sich eine bewusst einseitige oder gar manipulative, auf eine bestimmte politische Wirkung abzielende Darstellung Israels zeigen ließe. Gleichwohl gibt es gemessen an den genannten Prinzipien auch deutliche Schwächen und Defizite, auf die in den nachfolgenden Abschnitten dieses Zwischenberichts näher eingegangen wird.

Wie sich in der Analyse gezeigt hat, wird in der überwältigenden Mehrheit der untersuchten Schulbücher Israel ausschließlich im Kontext des Nahostkonflikts behandelt. In den meisten Fällen geschieht dies im Sinne einer exemplarischen Konfliktanalyse; am Beispiel des Nahostkonflikts sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, wie sich internationale Konflikte methodisch analysieren lassen. Begründet wird diese Auswahl meist damit, dass es sich beim Nahost-Konflikt um einen „Konfliktherd“ oder einen bestimmenden Konflikt der Nachkriegszeit handele. Auf das spezifisch deutsch-israelische Verhältnis wird in diesem Zusammenhang in keinem Fall eingegangen, die Konfliktintensität allein soll diese Auswahl rechtfertigen. Dies heißt allerdings nicht, dass in deutschen Schulbüchern alleine der Nahostkonflikt als internationaler Konflikt angesprochen wird; in den untersuchten Büchern kommen außerdem der Ost-West-Konflikt, der Jugoslawienkonflikt, Afghanistan und Sudan als Konfliktherde vor. Häufig ist der Nahostkonflikt in ein größeres Kapitel zur internationalen Politik oder zu Krieg und Frieden eingebunden.

Einen weiteren Schwerpunkt, in dem Israel regelmäßig genannt wird, bildet der internationale Terrorismus bzw. der islamistische Fundamentalismus. Auch die Nennung Israels als Atommacht hat in mehreren Fällen den Einzug in Schulbücher gefunden, wobei allerdings dies niemals inhaltlich kommentiert wird, sondern lediglich auf Karten oder Schaubildern verzeichnet ist. Weiterhin wird Israel in einem Lehrbuch in den Zusammenhang von Ressourcenmangel oder -ungleichverteilung (Wasser) gestellt.

Die Rolle Israels im Nahostkonflikt dominiert also eindeutig; daneben spielt der internationale Terrorismus eine Rolle. Es kann vermutet werden, dass hierbei nicht primär die Intention leitend war, Israel als Staat und Gesellschaft zu präsentieren, sondern längerfristig bedeutsame Problem- und Konfliktfelder der (internationalen) Politik zu erarbeiten. Freilich hat dies für das dabei entstehende Bild Israels problematische Folgen, auch wenn diese vermutlich nicht im Sinne eines Unterrichtsziels intendiert sind: Die Behandlung Israels im Unterricht wird – von wenigen Ausnahmen abgesehen – eher „katastrophisch/bellizistisch“ geprägt. Es besteht die Gefahr, dass Israel allein als dauerhafter Konfliktherd wahrgenommen wird; ein normales Leben scheint es in Israel nicht zu geben, wie auch auf der Akteursebene politisch-staatliche Akteure eindeutig dominieren, während (zivil-)gesellschaftliche Kräfte ebenso wie das gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Leben in Israel weitgehend ausgeblendet werden.

Trotz dieser dominierenden Tendenzen unterscheidet sich die Art und Weise, wie das Material jeweils präsentiert wird, in den Büchern stark voneinander, was teilweise schon auf die in der quantitativen Analyse gezeigten Unterschiede in den Seitenumfängen zurückzuführen ist. Die im Folgenden beispielhaft skizzierten Schulbuchkapitel lassen unterschiedliche Darstellungsmodi erkennen, die bei der Analyse des Samples erkennbar wurden. Sie kommen auch in anderen Büchern vor, wenn auch in Mischformen. In diesen Darstellungsmodi wird auf unterschiedliche Weise versucht, die Spannung zwischen Komplexität des Konflikts, dem begrenzten Platz in einem Schulbuchkapitel und den oben (3.1) genannten didaktischen Prinzipien politischer Bildung zu bewältigen. Bei den nachfolgenden Beispielen zeigen sich jeweils unterschiedliche Stärken und Schwächen, die sich ebenso in anderen Büchern finden, wenn auch in von Fall zu Fall unterschiedlicher Form.

3.1.1 Versuchte Wissenschaftsorientierung: die sterile Aufarbeitung eines Konflikts

(„Politik – Gymnasiale Oberstufe“, Duden – Paetec Schulbuchverlag, 2005)

Im Vorwort betonen die Herausgeber, es gehe ihnen darum, ein Kompendium vorzulegen, das „fundiertes und systematisches Lernen ermöglicht“, verbunden „mit hoher Anschaulichkeit und Praxisrelevanz“ (S. 7). So werden im Unterkapitel „Abrüstung und Rüstungskontrolle“ (Kapitel 5 „Internationale Politik“) nach einem kurzen Text zu Friedensgesellschaften, der Haager Friedenskonferenz und dem Versailler Friedensvertrag tabellarisch die Abrüstungsabkommen seit 1963 aufgelistet. Im Anschluss daran findet sich eine Darstellung zum „Nuklearpotenzial der Atommächte“. Israel wird zum ersten Mal erwähnt und zwar als „substrategische Atomarmacht“ (also bezogen auf die Reichweite der Sprengköpfe), wobei Israel 200 substrategische Sprengköpfe zugerechnet werden. Eine Kommentierung der Zahlen wie auch der einzelnen Länder erfolgt nicht. Dieser Teil ist insgesamt sehr textorientiert. Zwar gibt es einige wenige Bilder (zu Bertha von Suttner, zur Zerstörung von Pershing II Raketen und zur Verschrottung von Panzern der Bundeswehr), doch diese haben rein illustrativen Charakter. Wichtige Begriffe wie „Abrüstung“, „Abrüstungspolitik“ und „Rüstungspolitik“ werden in grünen Kästchen erklärt. Das Kapitel schließt mit einer Übersichtsseite zur Friedenssicherung, in der besonders auch auf den Begriff des Friedens näher eingegangen wird (S. 364–368).

Unter der Überschrift „Weltpolitische Konflikte“ (S. 369) wird mit dem Unterkapitel „Konfliktherd Nahost“ in den Nahost-Konflikt eingeführt (S. 390–394). Die Erläuterung der hauptsächlichen Konfliktfaktoren in einem kurzen einführenden Text gibt kaum einen Hinweis darauf, wieso anschließend der arabisch-israelische Konflikt als Hauptkonflikt der Region bezeichnet wird. Der Konflikt zwischen Israel und den Palästinensern wird als dessen Kern verstanden. Die sich anschließende knappe Darstellung der „[b]ewaffnete[n] Auseinandersetzungen im Nahen Osten“ ist chronologisch, aber kaum näher erläuternd. Die Motive und Aktionen der Akteure erscheinen seltsam historisiert, sie sind eine reine Abfolge

von historischen Fakten, die Perzeptionen der Akteure fließen in die sehr schematische Darstellung nicht ein. Generell fällt der sehr hohe Anteil an Autorentexten auf, der nur durch wenige und ausschnittartige Quellen ergänzt wird. Es überwiegen daher Textpassagen und Tabellen, Bilder sind auch hier selten und haben vor allem illustrative Funktion. Zwei Karten zeigen die „Konfliktregion Naher Osten“ (S. 390) sowie die Entwicklung des „Nahostkonflikt[s]“ anhand der Abbildung Israels 1949–67 bzw. Israels und der 1967 besetzten Gebiete (S. 392). Der Ton ist dabei streng sachlich, entemotionalisiert und nicht wertend. Das Buch ist von der Vorstellung getragen, Politik als Wissenschaft und Fach darzustellen.

Der Preis dafür ist jedoch, dass der Konflikt seltsam eindimensional erscheint. Das Kapitel spricht nur politische Akteure in einem sehr engen Sinn an (die regional und international involvierten Staaten, die Arabische Liga, die PLO, einzelne Politiker wie Jassir Arafat, Jitzhak Rabin und Bill Clinton, sowie die UNO und die EU) und bleibt gerade durch die betonte Sachlichkeit an der Oberfläche von Politik als Ereigniszusammenhang stehen. Auch werden Möglichkeiten einer einvernehmlichen Konfliktlösung nicht aufgezeigt, es bleibt bei einer sehr knappen Beschreibung der Konfliktgegenstände.

Von den oben genannten didaktischen Prinzipien kommt hier am ehesten das der Exemplarizität zur Anwendung: Der Nahostkonflikt wird als ein Beispiel (neben drei anderen) für „weltpolitische Konflikte“ präsentiert. Am Ende der Darstellung werden in Kästchen in sehr knapper Form „Konfliktlagen“ benannt, gefolgt von dem Kommentar: „Die Regelung dieser Konfliktfelder wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem dauerhaften Frieden im Nahen Osten“ (S. 394). Die Schüler dürften hier mit einer vertieften Auseinandersetzung mit alternativen Lösungsszenarien und mit einer eigenen Urteilsbildung überfordert sein.

Der Anspruch, streng wertfrei und faktenorientiert vorzugehen, hat den Autoren offenbar einen komplexeren, multiperspektivischen Zugang zum Nahostkonflikt, wie ihn die politikdidaktischen Prinzipien nahelegen, verstellt.

3.1.2 Konfliktanalyse unter Einbezug emotionaler Aspekte

(„Dialog SoWi – Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften, Band 2“, Buchner/Schöningh, 2009)

Der Nahost-Konflikt wird hier ebenfalls im Rahmen einer exemplarischen Konfliktanalyse behandelt, die emotionale Aspekte und Zugänge einbezieht. Intendiert ist, das Gelernte auf andere Konflikte zu übertragen und anzuwenden. Es handelt sich bei diesem Buch um die mit 65 Seiten umfangreichste Darstellung im Sample (S. 446–510).

Das Kapitel 8 – „Krieg und Frieden“ wird eingeleitet durch das Zitat Jitzhak Rabins: „Gebt dem Frieden eine Chance.“ Konterkariert wird es durch zwei darunter angeordnete Bilder eines zielenden israelischen Soldaten und Steine werfender palästinensischer Kinder/Jugendlicher. Weitere Bilder mit stark kontrastierenden Szenen zeigen Israelis und Palästinenser als Opfer wie

als Täter, ergänzt um eine weitere Bilderreihe mit Opferszenen (u.a. weinende Schülerinnen) auf beiden Seiten. Die Annäherung an das Thema Krieg und Frieden geschieht hier zunächst auf einer stark emotionalen Ebene. Diese wird in einer nachfolgenden Arbeitsanleitung zur Bildanalyse angesprochen (mit Fragen wie „Welche Gefühle löst das Bild in mir aus?“, „Woran erinnert mich das Bild?“), allerdings dann mit kognitiv-analytischen Fragen verbunden (wie denen nach Motivwahl, Bildaufteilung, Titel, Publikationszusammenhang) (S. 446–449).

Bevor der eigentliche Konflikt dargestellt wird und analysiert werden kann, wird – mit der Methode der Bildanalyse – das Problem der Objektivität in Konfliktgeschehen nicht nur angesprochen, sondern auch exemplifiziert. Die Bilder in diesem Kapitel sind, im Gegensatz zu den meisten hier analysierten Schulbüchern, das primäre Darstellungsmittel. Allerdings bleiben sie inhaltlich für die Interpretation durch die Schülerinnen und Schüler offen, die Informationen zur Einordnung sind spärlich gehalten. Ein nachfolgendes Material thematisiert zwar unter der Überschrift „Bilder und Wahrheit“ aus der Sicht einer Israelin und eines Palästinensers, beide Journalisten, das Problem der Macht der Bilder (S. 449f.). Ein Rückbezug auf die Wirkung der eingangs im Buch gezeigten und von den Schülern analysierten Bilder erfolgt hierbei aber nicht explizit. Anschließend kommen in einem längeren Text mit dem Titel „Tägliche Gewalterfahrungen. Israelis und Palästinenser berichten“ verschiedene Zeitzeugen zu Wort, wobei darauf geachtet wird, dass beiden Seiten, Israelis wie den Palästinensern, etwa gleicher Raum zukommt, wie auch die Täter–Opferrollen etwa gleich verteilt sind. Die Arbeitsaufträge animieren dazu, die Perzeptionen und möglichen Gegenperzeptionen der anderen Seite reflektierend nachzuvollziehen, sodass auch Rollendistanz im Sinne der Einnahme einer anderen Perspektive eingeübt werden kann. Hier wird die Methode „Standbild“ eingeführt, welche ein empathisches Verständnis für Dilemmasituationen entwickeln helfen soll. Bei dieser Unterrichtsmethode geht es darum, schwierige Konfliktsituationen persönlich erfahrbar und nachvollziehbar zu machen, indem ein Konflikt von den Schülern in Gruppen durch selbst gewählte Aufstellung im Raum in der Art eines Denkmals symbolisiert werden soll, wobei immer wieder die Gefühle und Befindlichkeit der Lerngruppe thematisiert werden (S. 450–452).

Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler im Abschnitt „Visionen zum Frieden“ durch vier subjektive Schilderungen von Israelis und Palästinensern (darunter zwei bildliche Darstellungen) dazu angeregt werden, sich selbst Gedanken über einen möglichen Frieden zu machen (S. 453f.).

Nach diesem eher auf subjektiven Konfliktwahrnehmungen und emotionalen Zugängen bezogenen Einstieg („Annäherungsteil“) folgt ein fachwissenschaftlicher Teil mit Grundlagenwissen: In „Baustein 1: Krieg und Frieden in den internationalen Beziehungen“ wird zunächst auf den Forschungsstand, unterschiedliche Formen von Gewalt, die Dimensionen des Friedensbegriffes und das „zivilisatorische Hexagon“ nach Senghaas eingegangen (S. 458–464). Danach behandelt „Baustein 2: Der Nahostkonflikt“ die „Dimensionen eines Konfliktes“ (S.

465–493). Der Nahostkonflikt wird in Genese, Verlauf und spezifischen Konfliktfeldern wie „Der Status von Jerusalem“ oder „Die Flüchtlingsfrage“ ausführlich dargestellt, wobei er als ein bestimmender Konflikt der Nachkriegszeit bezeichnet wird. Er dient daher eher als Exempel für die Analyse der Problematik von Krieg und Frieden. Dabei orientieren sich die Autoren an dem oben genannten politikdidaktischen Gebot der Kontroversität und stellen als umstritten dar, was umstritten ist. Historisch genetisch wird der Konfliktverlauf beschrieben, Karikaturen, Karten und Fotos ergänzen das Bild. Die Rollen und Positionen der einzelnen Akteure werden insbesondere im Vertiefungsteil („Der Nahostkonflikt im Spannungsfeld der Interessen internationaler Politik“, S. 494–501) erläutert und um Friedensperspektiven und ein Planspiel im Teil „Kontroverse“ (S. 502–506) ergänzt. Allerdings ist die Darstellung gerade im historischen Teil nicht fehlerfrei und die Situation in den palästinensischen Autonomiegebieten wird recht einseitig geschildert. Obwohl dem Gegenstand im Buch sehr viel Raum zugestanden wird, ergibt sich so an manchen Stellen, gerade bei der Behandlung neuer Entwicklungen, der Eindruck eines propalästinensischen Subtextes und insofern einer nicht zureichenden Multiperspektivität. Dieser Schwäche stehen in der Originalität des Zugangs und der insgesamt sehr breiten Auseinandersetzung mit dem Thema auch Stärken gegenüber, so dass unter politikdidaktischem Gesichtspunkt von einer mehr oder weniger gelungenen Ausarbeitung gesprochen werden kann.

3.1.3 Versuchte Problemorientierung: Der Nahost-Konflikt als Aporie

(„Politik entdecken, Band 2“, Cornelsen, 2009)

Auf neun Seiten wird Israel ein weiteres Mal im Kontext einer exemplarischen Konfliktanalyse (Kapitel 11 „Friedens- und Zukunftssicherung in der einen Welt“, S. 286–295) behandelt. Im Gegensatz zum vorigen Beispiel wird hier nicht mit einem emotionalen Zugang gearbeitet, sondern anhand einer Methoden-Doppelseite („Konflikte, Krieg und Frieden“, S. 286f.) in die Thematik eingeführt. Mithilfe von Schülerbeispielen und eines kurzen Autorentextes sollen sich die Schülerinnen und Schüler Definitionen zu den Begriffen „Konflikt“, „Krieg“ und „Frieden“ erarbeiten. Ausgehend von dieser übergeordneten Ebene wird auf den Nahostkonflikt übergeleitet, der aufgrund seiner „Aktualität“ als „Fallbeispiel für die Methode ‚Konfliktanalyse‘“ herangezogen wird: In mehreren Schritten sollen die Schülerinnen und Schüler die Ausgangssituation beschreiben (Schritt 1), Informationen beschaffen und auswerten (Schritt 2), Lösungsansätze diskutieren (Schritt 3) und schließlich bewerten und beurteilen, wie realistisch eine Friedenslösung ist (Schritt 4). Hierzu sollen die nachfolgenden acht Seiten zum Nahostkonflikt helfen: Zunächst werden auf einer Doppelseite (S. 288f.) die „Ursachen“ des Konfliktes mittels verschiedener Quellen (Karte von Israel, Zeitungsausschnitt, Autorentext, Karikatur, Ausschnitt einer Rede von Jassir Arafat und der Israelischen Unabhängigkeitserklärung) vorgestellt. Damit sollen die eingangs erwähnten Schritte 1 und 2

durchgeführt werden. Auf der folgenden Doppelseite (S. 290f.) geht es um „Verlauf und Ziele“ des Nahostkonfliktes. Eine Zeittafel, eine demographische Tabelle sowie die Ziele von Israelis und Palästinensern stehen hier im Mittelpunkt, um „Schritt 2: Informationsbeschaffung und -auswertung“ zu vertiefen. Unter der Überschrift „Der Nahostkonflikt: Keine Lösung in Sicht?“ wird die nächste Doppelseite (S. 292f.) mit Schritt 3 in Verbindung gebracht. Auch hier soll mit einem Zeitungsausschnitt, Karikaturen und einem Autorentext gearbeitet werden, bevor es auf der letzten Doppelseite (S. 294f.) mit ähnlichen Quellen zur „Wertung und Beurteilung“ (Schritt 4) kommt.

Auch in diesem Schulbuch werden kontrastierend Bilder eingesetzt, die jedoch teilweise kleinformatig gehalten sind. Drei Fotos thematisieren Leid und Wut der Palästinenser: Ein Zeitungsausschnitt aus der „Welt“ vom 29.1.2009 zeigt ein zerstörtes Haus im Gazastreifen (S. 288); auf zwei nebeneinander platzierten Bildern auf S. 290 sind links eine „Palästinenserin im Lager Rafah im Gazastreifen“ und rechts „Steine werfende palästinensische Jugendliche in Betlehem, Westjordanien“ zu erkennen. Unter dieser problematischen Bildkomposition erscheint eine Zeittafel mit den Ereignissen von 1948 bis 2009. Anschließend werden, gestützt auf Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung, die tatsächlichen oder vermeintlichen Positionen der Konfliktparteien – „So könnten sich Israelis über Ziele äußern“ – „So könnten sich Palästinenser über Ziele äußern“ – gegenübergestellt. Die gesamte Darstellung ist stark verkürzt, einige kaum gelungene und zu klein abgebildete Karikaturen lassen keine tiefgehende Auseinandersetzung zu. Es zeigt sich eine starke Spannung zwischen dem Anspruch eines problemorientierten Zugangs und dem zu knappen Raum, der im Buch für das Thema zur Verfügung steht. Zudem ist die Darstellung von dem Subtext getragen, die vielfältigen Lösungsmöglichkeiten seien letztendlich zum Scheitern verurteilt. Die Akteure und ihre Positionen werden kaum erhellt, Kontroversen tauchen fast nicht differenziert auf. Eher dient der Konflikt als Exempel einer Aporie, wenn etwa die diametralen Ziele der Israelis und Palästinenser (S. 291) oder Überschriften wie „Der Nahostkonflikt: Keine Lösung in Sicht?“ (S. 292) präsentiert werden. Orientiert an den beschriebenen politikdidaktischen Prinzipien vermag die Aufbereitung des Gegenstandes „Israel“ in dem Schulbuchkapitel nicht zu überzeugen.

3.1.4 Ein Mittelweg: Konfliktanalyse in sachlich-nüchterner Form

(„Anstöße 2 – Politik“, Klett 2010)

In diesem Buch wird im Kapitel „In Frieden leben“ der Nahostkonflikt behandelt – mit acht Seiten (S. 104–111) auf ähnlich knappem Raum wie beim vorigen Beispiel. Die didaktische Rahmung intendiert wie auch in anderen untersuchten Büchern eine Konfliktanalyse, für die auf zwei Seiten ein methodisches Instrumentarium in Form von sechs Fragen bereitgestellt wird (S. 102f.). Entgegen vielen anderen Darstellungen wird Israel eingangs als westliche,

wohlfahrtsstaatliche und prosperierende Demokratie bezeichnet und in der Konfliktgeschichte bis in die Antike zurückgegangen. Auffällig an der Darstellung ist, dass neben vielen Autorentexten zahlreiche Ausschnitte aus Zeitungen und Sachbüchern verwendet werden, wobei Letztere problematischerweise die gleiche Funktion, nämlich das Liefern von Hintergrundinformationen, zu haben scheinen wie die Autorentexte. Dass deren Autoren mitunter bestimmte Intentionen haben können, wird nicht thematisiert. Es geht hier nicht so sehr um die Abbildung von Kontroversen und den kritischen Umgang mit Quellen, sondern um eine eigene Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler, in der auf wenig Raum möglichst viele Details Verwendung finden können. Die Darstellung ist dabei streng chronologisch, was zur Folge hat, dass die unterschiedlichen Ebenen und Strukturen des Konfliktes wie Akteure und Konfliktgegenstände nicht ausreichend deutlich werden und seine Komplexität nur schwer zu durchdringen ist. So wird der Bau von Sperranlagen als Fakt (S. 108) und nicht etwa kontrovers präsentiert. Schließlich werden die USA bzw. der US-amerikanische Präsident als wichtiger Akteur eingeführt (S. 110f.). Als Abschluss werden anhand eines Textes von Fania Oz-Salzberger multiperspektivisch einige Lösungsszenarien vorgestellt. Die sich anschließenden Arbeitsaufträge (u.a. „Führe eine Konfliktanalyse durch.“) sind reine, auf den Kapitelinhalt bezogene Arbeitsaufträge und geben keine Hinweise auf eine darüber hinaus gehende vertiefende Beschäftigung mit der Thematik. Als sehr fraglich erscheint folglich, ob die anspruchsvollen Fragen, die das Buch für eine Konfliktanalyse auflistet (S. 102f.), mit Hilfe des angebotenen Materials beantwortet werden können, und ob ein Transfer des hier Gelernten auf andere Konfliktfälle möglich ist.

3.1.5 Ein Beispiel für eher peripher-unsystematische Behandlungen Israels

(„Buchners Kompendium Politik. Politik und Wirtschaft für die Oberstufe“, Buchner 2008)

In diesem Buch wird Israel im Kontext des internationalen Terrorismus eher beiläufig mitbehandelt. Exemplarisch für die in vielen Büchern nur cursorische Erwähnung Israels (vgl. oben) wird im Folgenden näher darauf eingegangen.

Zunächst taucht Israel als Partnerland der NATO während des Kalten Krieges (S. 370), als Atommacht (S. 371, S. 390) und als von einem Konflikt betroffenes Land (S. 413) lediglich mittels Nennung auf Karten auf. An anderer Stelle wird Israel indirekt im Kontext des „internationale[n] Terrorismus“, durch die Erwähnung der „palästinensische[n] Hamas“ und der „libanesisch[e]n Hisbollah“ in einer Tabelle (S. 382) als Betroffener von Terrorismus evoziert. Ein weiteres Balkendiagramm listet den Nahen Osten als Schwerpunkt von terroristischen Anschlägen auf, wobei die Diagrammbearbeitung so gestaltet ist, dass der Nahe Osten rein optisch als Krisengebiet überdimensioniert erscheint (S. 384). Die zum Teil langen Texte werden ohne Illustrationen dokumentiert.

Im Text selbst wird (S. 381) am Beispiel Israel die Frage der Wertung und sprachlichen Einordnung von terroristischen Anschlägen behandelt: „So werden Anschläge palästinensischer Selbstmordattentäter auf israelische Zivilisten je nach politischem Standpunkt als legitimer Kampf gegen die israelische Regierung verteidigt oder als kriminelles [sic!] Handeln von Terroristen verurteilt“. Die Darstellung erscheint betont neutral, Wertungen werden scheinbar strikt vermieden. Sehr verkürzt wird darauf hingewiesen, dass die „Abgrenzung des (negativ bewerteten) Terrorismus vom (positiv bewerteten) Freiheitskampf gegen einen unterdrückenden Staat“ international umstritten sei und selbst innerhalb der UNO diese Frage nicht gelöst werden könne (ohne hier auf die UNO-internen Mechanismen einzugehen, wodurch bestimmte Entscheidungen in der UNO durch interessierte Staaten verhindert werden können. Ein etwas unverfänglicheres Beispiel wäre eventuell die Rolle Nelson Mandelas während der Apartheid in Südafrika gewesen). Vom fragwürdigen Charakter des Exempels abgesehen, wird Israel ohne weitere Kontextualisierung hier lediglich als Vehikel benutzt, um zum einen die vermeintliche Unklarheit der Bezeichnung „Terrorismus“ zu erläutern und zum anderen die „Vermischung und Überschneidung der Ziele und Begründungen“ der „palästinensische[n] terroristische[n] Gruppen wie Hisbollah („Partei Gottes“) oder Palästinensischer Islamischer Dschihad („Heiliger Krieg“))“ zu konstatieren, wobei diese Ziele mit der Vernichtung Israels bzw. der Errichtung eines islamischen Gottesstaates immerhin eindeutig benannt werden.

Etwas aus der Reihe fällt der Artikel aus der Süddeutschen Zeitung „Iran und die Bombe“ vom 17. Januar 2006, in welchem eindeutig zu Gunsten Israels gewertet („Wer in diesem Zusammenhang behauptet, Israel habe die atomare Gleichung mit seinem Waffenprogramm als Erstes aus dem Lot gebracht, der irrt. Anders als im Fall Iran besteht bei Israel kein Zweifel am defensiven, abschreckenden Charakter“) und die iranische Atomgefahr mit emotionalen Mitteln („Iran und sein Volkstribun-Präsident Mahmud Ahmadinedschad lassen keine Gelegenheit aus, ihren Vernichtungswillen gegenüber Israel zu bestärken“) beschworen wird. Allerdings erscheint durch diese Art der Darstellung Israel als ein – wenngleich nicht wehrloses – potentiell Opfer. Gefordert werden harte politische Entscheidungen wie „Sanktionen“ und „politische Isolation“, wobei etwas unklar bleibt, durch wen diese erfolgen sollen. Man mag annehmen, dass die Weltgemeinschaft gefordert ist. Abschließend sollen die Schülerinnen und Schüler diskutieren, ob sie sich von Atomwaffen bedroht fühlen, und erarbeiten, warum eine Atommacht Iran eine Bedrohung für den Weltfrieden darstellen würde. Hierbei nimmt der Artikel die Antworten auf die Aufgaben vorweg (alle Angaben: S. 393f.).

Insgesamt zeigt sich, dass die untersuchten Schulbücher Israel längere zusammenhängende Abschnitte oder ganze (Teil-)Kapitel lediglich im thematischen Kontext des Nahost-Konflikts widmen. Hierbei sind durchaus unterschiedliche Darstellungs- und Vermittlungsformen zu finden. Gemeinsam ist diesen, dass der Konflikt meist aufgrund von Merkmalen thematisiert wird, die ihn aus der Sicht der Schulbuchautoren für die exemplarische Analyse eines

internationalen Konfliktes als besonders geeignet erscheinen lassen. Obgleich diese Überlegung durchaus anschlussfähig an die einleitend vorgestellten politikdidaktischen Konstruktionsprinzipien für Schulbücher ist, werden diese nicht immer angemessen berücksichtigt.

3.2 Reduktionen in der Darstellung Israels und Konsequenzen für das Bild Israels – ein Systematisierungsversuch

In den oben vorgestellten Beispielen für verschiedene Modi der Darstellung Israels in deutschen Sozialkundebüchern zeigen sich bestimmte Stärken und Schwächen. Diese ergeben sich unter anderem deshalb, weil die Autorinnen und Autoren der Schulbücher aus didaktischen Gründen Ansätze zur inhaltlichen, thematischen und medialen Reduktion des Lerngegenstandes „Israel“ wählen. Solche Reduktionen sind schon wegen des begrenzten Raums im Schulbuch letztlich unvermeidlich. In der Regel sind die Schulbuchautoren bemüht, zugleich den in Kapitel 3.1 skizzierten, in der Politikdidaktik breit akzeptierten Prinzipien in angemessener Weise Rechnung zu tragen. Diesen Anspruch umzusetzen, gelingt in den untersuchten Schulbüchern in unterschiedlich tragfähiger Weise. Teilweise erscheint dabei das Bild Israels infolge der vorgenommenen Reduktionen als unzulässig verkürzt. Mit dem Fokus auf diese Verkürzungen werden im Weiteren die in Tabelle 2 dargestellten Reduktionsansätze, die dahinter stehenden politikdidaktischen Absichten sowie die daraus resultierenden Verkürzungen des Gegenstandes „Israel“ dargestellt und anschließend anhand von Einzelbeispielen erläutert.

Ansatz	realisiert mittels...	führt zu...	erzeugt ggf. jedoch gleichzeitig...
inhaltliche Reduktion („Was findet sich zu Israel in Schulbüchern?“)	Vereinfachung der inhaltlichen Struktur des Lerngegenstandes „Israel“ durch: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fokussierung auf Übertragbares: z. B. Israel als Beispiel für einen internationalen Konflikt ▪ Ausblendung von Aspekten: z. B. Thematisierung Israels im Zusammenhang mit dem Nahost-Konflikt anhand weniger Konfliktlinien ▪ Konzentration auf ausgewählte Betrachtungsebenen: z. B. Israel ausschließlich im Kontext staatlicher Akteure ▪ Subsumtion unter übergreifende Themenstellungen: z. B. Israel und der internationale Terrorismus 	einer angemessenen didaktischen Reduktion des Lerngegenstandes „Israel“, um <ul style="list-style-type: none"> ▪ das fachbezogene Lernen zu erleichtern (s. Adressatenorientierung), ▪ kognitive Transferfähigkeit im Kontext internationaler Politik zu fördern (s. exemplarisches Lernen). 	Auslassungen , die ein verkürztes Bild von Israel entstehen lassen, weil relevante Facetten nicht (hinreichend) berücksichtigt werden, z. B. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Israel als Migrationsgesellschaft, ▪ Israel als Demokratie, ▪ Israel und seine zivilgesellschaftlichen Kräfte, ▪ der Alltag in Israel, ▪ das deutsch-israelische Verhältnis.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">thematische Reduktion („Wie ist Israel in Schulbüchern aufbereitet?“)</p>	<p>Elementarisierung des thematischen Zugriffs auf den Lerngegenstand „Israel“ durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rückgriff auf Dichotomien: z. B. der Gegensatz zwischen Israelis und Palästinensern ▪ Analytische Zergliederung: z. B. die Felder des Nahostkonflikts ▪ Chronologische Systematisierung: z. B. Israel im Spiegel der Genese des Nahostkonfliktes 	<p>einer adäquaten Veranschaulichung des Lerngegenstandes „Israel“, um</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ relevante Konfliktlinien und damit die Konflikthaftigkeit des Politischen zu verdeutlichen (s. Kontroversität), ▪ bedeutsame Aspekte und damit den spezifischen politischen Problemgehalt hervortreten zu lassen (s. Problemorientierung). 	<p>Ausblendungen, die ein verkürztes Bild von Israel entstehen lassen, weil relevante Gesichtspunkte nicht hervortreten, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ der innerisraelische Pluralismus, ▪ die Interdependenzen zwischen Lebens- und Problembereichen im Nahostkonflikt, ▪ die Gestaltbarkeit politischer Friedensinitiativen.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">mediale Reduktion („Wodurch wird Israel in Schulbüchern dargestellt?“)</p>	<p>Begrenzung der medialen Repräsentation des Lerngegenstandes „Israel“ durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Komprimierung von Sachverhalten in Überblicksdarstellungen (Karten, Schaubildern): z. B. das Atompotential Israels im Schaubild ▪ Beschränkung von Materialumfängen: z. B. überschaubare Informationstexte zu Israel ▪ Fokussierung auf Bildmaterial: z. B. Bilder mit Bezug zu Israel als Illustration 	<p>einer geeigneten Aufbereitung des Lerngegenstandes „Israel“, um</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ die Mediengewohnheiten der Lernenden zu berücksichtigen (s. Adressatenorientierung), ▪ einen quellenkritischen Umgang mit der politischen Wirklichkeit zu schulen (s. Wissenschaftsorientierung). 	<p>Eindrücke, die ein verkürztes Bild von Israel entstehen lassen, weil</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ differenzierte Zusammenhänge vernachlässigt, ▪ angeregte Assoziationen nicht in Kontexte eingebettet, ▪ Klischees verfestigt und ▪ Chancen zum Aufbau einer empathischen Grundhaltung Israel gegenüber vertan werden.

Tabelle 2: Reduktionansätze, politikdidaktische Absichten und Verkürzungen

3.2.1 Inhaltliche Reduktion

Maßgeblich bestimmt wird das Bild Israels in deutschen Schulbüchern durch die inhaltliche Reduktion, die aus politikdidaktischer Perspektive insbesondere der Lernerleichterung sowie der Förderung der Transferfähigkeit dient. Diese Form der Vereinfachung zeigt sich bereits in den Inhaltsverzeichnissen der untersuchten Bücher: Beispielsweise betitelt „Dialog SoWi“, das Schulbuch, welches Israel den größten Platz einräumt, das entsprechende Kapitel mit der Überschrift: „Krieg und Frieden – ‚Gebt dem Frieden eine Chance‘ (Rabin)“ (S. 446). Israel erscheint damit als Exempel für einen internationalen Konflikt und wird in den Kontext der Friedens- und Konfliktforschung gestellt. Folglich finden sich in dem betreffenden Schulbuchkapitel Informationen und Positionen zum Nahostkonflikt; andere Perspektiven auf Israel werden vernachlässigt.

So verhält es sich auch im zweiten Band des Schulbuchs „Mensch und Politik SI“, das Israel im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt ebenfalls als Beispiel für einen internationalen Konflikt wählt (S. 274–285). Zusätzlich blendet dieses Lehrwerk deutlicher als das vorgenannte wesentliche Aspekte aus und konzentriert sich auf wenige Konfliktlinien. Diese Tatsache offenbart sich etwa in der Anmoderation des Teilkapitels „Krisenherd Nahost – wie sich Konflikte ballen“, in der sich sechs Fragen finden, die zwar als „zentral“ herausgestellt werden, allerdings bei Weitem nicht alle wichtigen Aspekte anführen (S. 274).

Eine begrenzte Sicht auf Israel ergibt sich zudem als Folge der Konzentration auf eine spezifische Betrachtungsebene. Dadurch, dass Israel vorwiegend im Zusammenhang mit internationalen Konflikten aufgegriffen wird, rückt vor allem der Staat Israel bzw. Israel als staatlicher Akteur in den Mittelpunkt der inhaltlichen Aufbereitung. Andere Ebenen – beispielsweise solche, die sich eher mit dem israelischen Alltag oder mit den zivilgesellschaftlichen Kräften in dem Land beschäftigen – sind in deutschen Schulbüchern deutlich unterrepräsentiert.

Eine weitere Form der inhaltlichen Reduktion stellt die Subsumtion Israels unter übergreifende Themenstellungen dar. Ein Beispiel dafür bietet der internationale Terrorismus, vor dessen Hintergrund Israel in mehreren Schulbüchern genannt wird. Dies geschieht beispielsweise in dem Teilkapitel „Internationaler Terrorismus – die neue Bedrohung für den Frieden?“ (S. 104–107) in dem Lehrwerk „TEAM 9/10. Arbeitsbuch Politik“, in dem Israel nur beiläufig erwähnt wird, um Ausprägungen des „Islamistische[n] Terrorismus“ aufzuzeigen. Israel erscheint so als bedrohtes Land, ohne dass Hintergründe zu der konkreten Situation erfahrbar werden (S. 105).

3.2.2 Thematische Reduktion

Die verschiedenen, einander teilweise bedingenden Varianten der inhaltlichen Reduktion gehen mit einer thematischen Elementarisierung des Zugriffs auf den Lerngegenstand „Israel“ einher. Diese thematische Elementarisierung, so darf vermutet werden, dient den Autorinnen und Autoren der Schulbücher dazu, die Konflikthaftigkeit sowie den Problemgehalt des Politischen zu veranschaulichen und damit den Lernenden den Zugang zu den inhaltlichen Zusammenhängen zu erleichtern. Dies geschieht in Bezug auf Israel sehr häufig über den Rückgriff auf Dichotomien, die ein Schwarz-Weiß-Bild der Situation zeichnen. Deutlich zutage tritt diese Form der Elementarisierung des Zugriffs immer dann, wenn der Gegensatz zwischen Israelis und Palästinensern oder der zwischen Israel und der „arabischen Welt“ betont wird. Beispielsweise nutzt das Buch „Dialog SoWi“ die erstgenannte Dichotomie mehrfach zur Strukturierung des Lerngegenstandes – etwa in dem Material mit der Überschrift „Israelis und

Palästinenser berichten“, in dem es um tägliche Gewalterfahrungen geht (S. 450–452), oder in dem Abschnitt „Kontroverse“, in dem „Konfliktlösungen aus offizieller israelischer und palästinensischer Sicht“ miteinander verglichen werden (S. 502).

Vereinfacht wird der thematische Zugang überdies durch eine analytische Aufgliederung von eigentlich interdependenten Sachverhalten. Illustrieren lässt sich diese Form der thematischen Reduktion anhand der aufgeführten „Streitpunkte“ des Nahostkonflikts in dem Schulbuch „Politik entdecken, Bd. 2“. Diese „Streitpunkte“, u.a. „Siedlungsbau“, „Zwei-Staaten-Lösung“ und „Jerusalem“, werden isoliert voneinander dargestellt, ohne Zusammenhänge zwischen den genannten Aspekten aufzuweisen (S. 293). Dieses Defizit wird auch dadurch nicht kompensiert, dass sich an anderer Stelle in dem Kapitel andeutungsweise entsprechende Erläuterungen finden. Zwar wird der intendierte Lerngegenstand auf diese Weise überschaubarer, zugleich aber auch erheblich simplifiziert. Das komplexe Konfliktgefüge und insbesondere die Perspektive Israels auf den Konflikt lassen sich kaum adäquat erfassen.

Dies wird selbst durch die chronologische Aufbereitung von Begebenheiten nicht ermöglicht. Die Nutzung der zeitlichen Abfolge von Ereignissen als Gliederungsprinzip für das Materialarrangement erlaubt durchaus die Hervorhebung der historischen Genese von Problemlagen (etwa des Nahostkonflikts, wie im Lehrwerk „Anstöße Politik 2“ geschehen; S. 104–111); ein tiefgehendes Verständnis der aktuellen Auseinandersetzung um Regelungen und Vereinbarungen wird dadurch indes nicht zwangsläufig sichergestellt. Vor allem die vielfältigen politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Strömungen der Gegenwart, die das Leben in Israel bestimmen, geraten über diesen thematischen Zugang aus dem Blick.

3.2.3 Mediale Reduktion

Neben der inhaltlichen und der thematischen Reduktion prägt eine weitere Spielart der Reduktion das Bild Israels, das in Schulbüchern vermittelt wird: die mediale Reduktion. Sie steht für die Begrenzung der Repräsentation des Lerngegenstandes durch die ausgewählten und im Schulbuch veröffentlichten Medien, knüpft an die Mediengewohnheiten der Lernenden an und erlaubt die Schulung eines quellenkritischen Umgangs mit der politischen Wirklichkeit. Hervorzuheben ist in diesem Kontext vor allem der Einsatz von Überblicksdarstellungen, die Sachverhalte mit Bezug zu Israel komprimieren und prägnant aufbereiten, ohne allerdings die notwendigen Hintergründe bereitzustellen. Ein Beispiel für dieses Vorgehen bildet die Übersicht „Nuklearpotenzial der Atommächte“ im Unterkapitel „Abrüstung und Rüstungskontrolle“ in dem Lehrwerk „Politik – Gymnasiale Oberstufe“, die Israel als Atommacht benennt (S. 366). Erläuterungen zu der Bewaffnung Israels mit Nuklearwaffen bleibt das Materialarrangement jedoch schuldig.

Auswirkungen auf das vermittelte Israelbild ergeben sich überdies als Folge der Beschränkung der Materialumfänge, die aus übergeordneten Layoutgrundsätzen resultieren. Beispielsweise verfolgen die meisten Schulbücher das Doppelseitenprinzip, wonach eine Themendarstellung auf einer Doppelseite abgehandelt wird. Die Materialien werden passend dazu so gekürzt, dass sie den vorgegebenen Platz nicht überschreiten. Dieses Vorgehen hat zur Konsequenz, dass sich vor allem in Schulbüchern für die Sekundarstufe I kaum längere Texte finden, die geeignet sind, kohärente politische Positionen zu Vorgängen in Zusammenhang mit Israel zu entfalten. Augenfällig wird dies beispielsweise in dem Schulbuch „Politik entdecken, Band 2“, in dem zwei Materialien abgedruckt sind, welche mögliche Ziele der Israelis und der Palästinenser im Nahostkonflikt aufführen. Anstatt jedoch hier authentische politische Positionen zu verwenden, bietet das Lehrwerk zwei stark verdichtete, auf Basis von Material der Bundeszentrale für politische Bildung entstandene Autorentexte an, die nur sehr eingeschränkt einen Einblick in die Begründungsstrukturen der beiden Parteien geben (S. 291).

Eine dritte Auffälligkeit im Bereich der medialen Repräsentation Israels stellt die Isolierung von Bildmaterial von textlichen Erläuterungen und anderen sinnstiftenden Elementen dar. Wenn beispielsweise, wie im Schulbuch „TEAM 3. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft“ unter der Überschrift „Die Welt zu Beginn des dritten Jahrtausends“ ein Bild zu sehen ist, das Menschen zeigt, die bisher „vergeblich auf Frieden“ im Gaza-Streifen hoffen (S. 312), ohne dieses Bild durch ergänzendes Material einzuordnen, bleibt die Interpretation der Situation durch die Schülerinnen und Schüler beliebig. Welches Bild von Israel durch derartige Visualisierungselemente, die vorwiegend der Illustration dienen, in der Vorstellung der Lernenden ausgelöst wird, ist kaum noch vorhersehbar. In dem betrachteten Beispiel ist es jedoch plausibel anzunehmen, dass die Bildunterschrift („vergeblich“) tendenziell eine eher israelkritische Haltung vermittelt.

3.2.4 Konsequenzen: Verkürzungen im Bild Israels

In der Summe führen die unterschiedlichen Formen der inhaltlichen, thematischen und medialen Reduktion zu einem verkürzten Israelbild, das sich auf zwei Ebenen niederschlägt: auf der Ebene der Vorstellungen über und auf der Ebene der Haltungen gegenüber Israel.

Die Vorstellungen über Israel werden durch die Schulbücher eng geführt. Israel erscheint als krisen- und konfliktgeschütteltes Land, das dem internationalen Terrorismus ausgesetzt ist, aber auch als den Nahostkonflikt verschärfender Akteur. Die Behandlung Israels im Unterricht ist daher – von wenigen Ausnahmen abgesehen – eher „katastrophisch/bellizistisch“ geprägt. Andere Facetten Israels, die sich mit den Formulierungen „Israel als Demokratie“, „Israel als Einwanderungsgesellschaft“, „Israel und das besondere Verhältnis zu Deutschland“ usw. verbinden ließen, transportieren die deutschen Schulbücher nicht oder nur peripher, obgleich sich hierfür leicht Anknüpfungspunkte an andere Themenbereiche im Fach Sozialkunde

herstellen ließen. Daher ist das Israelbild, das die Schulbücher im Fach Sozialkunde vermitteln, insgesamt gesehen als verkürzt zu bezeichnen.

Ihren Niederschlag finden die Schulbucharrangements darüber hinaus in den Haltungen, die gegenüber Israel erzeugt werden. Insbesondere durch den Verzicht auf differenzierte Zusammenhänge und Hintergründe sowie durch verkürzte Darstellungen besteht die Gefahr, dass sich Klischees verfestigen und Chancen zum Aufbau einer empathischen Grundhaltung Israel gegenüber vertan werden.

4 Erste Überlegungen zu Empfehlungen

Die folgenden Überlegungen ziehen erste Konsequenzen aus der Untersuchung für mögliche Empfehlungen der deutsch-israelischen Schulbuchkommission:

1.) Zunächst muss schon in quantitativer Hinsicht 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 dem hierin sich zeigenden Verlust an Aufmerksamkeit für Israel entgegengewirkt werden sollte. Dabei sind allerdings nicht alleine die Schulbuchverlage und -autoren, sondern auch die für Lehrpläne, Kerncurricula und Bildungsstandards in den Ländern verantwortlichen Ministerien gefordert.

2.) Dass in der Mehrzahl der Bücher, die Israel behandeln, dies überwiegend im Kontext des Nahostkonflikts geschieht, erscheint zwar prinzipiell als ein möglicher und sinnvoller Zugang. Allerdings sollte in inhaltlicher Hinsicht 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 einer westlichen Demokratie und einer pluralistischen Gesellschaft in einem – zumindest bis zu den aktuellen Veränderungen in der arabischen Welt – nicht-demokratischen Umfeld eingegangen wird. Ebenso sollten 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.

3.) So naheliegend aufgrund der „permanenten Aktualität“ des Themas die Aufnahme des Nahostkonflikts in Schulbüchern 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 Zusammenhängen des Faches anzusprechen. Beispiele hierfür könnten sein: Israel als eine multikulturelle Einwanderungsgesellschaft, Israel als High-Tech-Ökonomie oder Israel als ein Beispielfall für Konflikte im Spannungsfeld von Religion und Politik.

4.) Als gänzlich unakzeptabel erscheint es, 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. Es gibt gewiss (im Vorgriff auf eine genauere Untersuchung dieses Themas formuliert) 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 anbelangt, 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.

Exkurs: Der Holocaust als Gegenstand deutscher Sozialkunde-Schulbücher

Der Holocaust spielt als eigenständiges Thema in den untersuchten Schulbüchern für das Fach Sozialkunde praktisch keine Rolle. Nur ausnahmsweise finden sich eigene, sehr kurze Unterkapitel zum Nationalsozialismus, so in Schroedel: Mensch und Politik S I, Band 2 (2007, für Niedersachsen) mit zwei Seiten und Schöningh: Politik 2 (2007, für Brandenburg und Nordrhein-Westfalen) mit knapp zwei Seiten; beide Abschnitte sind Teil eines Kapitels zur demokratischen Ordnung im heutigen Deutschland. In der Mehrzahl der untersuchten Bücher (78 von 115) findet sich keine Erwähnung der Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden.

Dieser geringe quantitative Stellenwert des Gegenstands erklärt sich daraus, dass in den vergangenen Jahrzehnten der Holocaust mehr und mehr von einem Thema der Sozialkunde zu einem des Geschichtsunterrichts geworden ist. Anscheinend setzen die untersuchten Sozialkundebücher, die ihn auf die eine oder andere Weise knapp ansprechen, voraus, dass die Schülerinnen und Schüler über Nationalsozialismus und Holocaust bereits aus dem

Geschichtsunterricht informiert sind. Anders wären die teils sehr knappen Verweise in den 37 Büchern, die das Thema überhaupt erwähnen, nicht verständlich.

Solche Verweise können sich beispielsweise auf eine Karikatur, ein Bild, einen knappen Satz im Autorentext oder eine Bemerkung in einem Arbeitsmaterial beschränken. Durchweg geschieht dies im Zusammenhang mit einem anderen Thema:

- Der häufigste thematische Kontext solcher Verweise auf den Holocaust sind Schulbuchkapitel oder Unterkapitel zum Thema Rechtsextremismus. In diesem Sinn heißt es beispielsweise in Schroedel: Demokratie heute 9 (2010, für Sachsen) über Rechtsextreme: „Sie verherrlichen den Nationalsozialismus und leugnen bzw. verharmlosen seine Verbrechen, z. B. den Holocaust.“ (S. 50) Wir haben insgesamt 16 entsprechende Schulbuchteile gefunden.
- Der zweite thematische Schwerpunkt, in dessen Rahmen sich mehrfach Verweise auf den Holocaust finden, ist der Komplex Menschenrechte, Grundrechte und Grundlagen der demokratischen Verfassungsordnung des heutigen Deutschlands. Beispielsweise zeigt Oldenbourg: Demokratie verpflichtet (2003, für Bayern, neue Ausgabe 2011) im Zusammenhang mit dem Prinzip der Menschenwürde in Artikel 1 des deutschen Grundgesetzes ein Foto einer jüdischen Familie aus der Zeit des Nationalsozialismus, die den gelben Stern tragen, mit dem erläuternden Text: „Durch die Verpflichtung, den sogenannten ‚Judenstern‘ zu tragen, wurde im Dritten Reich eine ganze Bevölkerungsgruppe gezielt und demonstrativ entwürdigt.“ (S. 29) Dies ist zugleich ein Beispiel dafür, dass der historische Kontext als bereits bekannt vorausgesetzt wird (das Schulbuch ist für die Klassenstufe 10 gedacht). In einem anderen Schulbuch (Buchner: Politik aktuell 10, 2008, für Bayern) wird zu Beginn des Kapitels „Grundlagen unserer Verfassungsordnung“ die herausgehobene Stellung der Grundrechte im Grundgesetz als „Antwort auf die furchtbaren Verbrechen der NS-Diktatur“ bezeichnet (S. 67). Das erste Unterkapitel hat dann das Thema „Menschsein – Menschenwürde – Menschenrechte“ und wird eingeleitet mit einem Auszug aus der Autobiographie von Primo Levi mit der Überschrift „Ein Jahr in Auschwitz ...“ (S. 69).

Die Mehrzahl der Sozialkundebücher, die sich mit dem Nahostkonflikt beschäftigen, erwähnt den Zusammenhang zwischen der Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden und der Gründung des Staates Israel. Der Hinweis hierauf erscheint dabei entweder im Autorentext – zumeist im Rahmen einer knappen chronologischen Darstellung des Nahostkonflikts –, oder er erfolgt implizit durch einen Auszug aus der israelischen Unabhängigkeitserklärung.

Nur in Einzelfällen wird ein Zusammenhang zwischen dem Holocaust und dem Selbstverständnis sowie den moralischen Verpflichtungen der deutschen Außenpolitik hergestellt. Ein Schulbuch (Buchner/Schöningh: Dialog Sowi 2, 2009, für Niedersachsen und NRW) weist einleitend zu einem Text über „Die Rolle Deutschlands“ im Nah-

ostfriedensprozess auf das „aufgrund des Holocaust besondere deutsch-israelische Verhältnis“ hin (S. 501). Ein anderes dokumentiert in einem Kapitel „Verantwortung aus der Geschichte – Versöhnung mit unserem Nachbarn“ unter anderem ein Interview mit dem polnischen Außenminister Sikorski, in dem dieser auf den Holocaust verweist (Klett: Anstöße 12, 2010, für Bayern, S. 147). Ein weiteres Buch bringt in einem Kapitel „Herausforderungen für die nationale Politik in einer globalisierten Welt“ unter anderem einen Auszug aus einer Rede von Bundeskanzlerin Merkel vor dem US-Kongress über deutsch-amerikanische Beziehungen, in der sie den grundlegenden Bezug auf Menschenwürde im Grundgesetz bezeichnet als „Antwort auf die Katastrophe des Zweiten Weltkriegs, auf den Mord an sechs Millionen Juden, auf Hass, Verwüstung und Vernichtung, die Deutschland über Europa und die Welt gebracht hat.“ (Schroedel: Mensch und Politik: Sozialkunde 12, 2010, für Bayern, S. 110)

Einzelfälle stellen ferner zwei Karikaturen dar, die in Klett: Anstöße 11 (2009, für Bayern) auf den Holocaust in ganz anderen thematischen Kontexten anspielen: auf das Leben in einer Diktatur, bezogen auf den Iran und eine dortige Konferenz von Holocaust-Leugnern (S. 129), sowie in einem Abschnitt über kontroverse Entertainment-Formate in der politischen Kommunikation im Fernsehen durch eine britische Karikatur, in der Hitler in einer Quizshow nach seiner „Endlösung“ (final solution) gefragt wird (S. 183).

Anhang

Analyisierte Schulbücher



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 Unported (CC BY-ND 4.0);
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Geschichte

Sekundarstufe I

- Baumgärtner, Ulrich und Hans-Jürgen Döscher (Hg.), *Horizonte 4*. Braunschweig: Westermann 2007, 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 5/6*. Stuttgart: Klett 2006, zugelassen in Niedersachsen, Bremen und Thüringen.
- 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 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.
- 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 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.
- 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.
- 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

- Bäumel-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 12*. Stuttgart: Klett 2010, zugelassen in Bayern.
- Brückner, Dieter, Harald Focke und Lorenz Maier (Hg.), *Buchners Kolleg Geschichte 12*. Bamberg: Buchner 2010, zugelassen in Bayern.
- 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.

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 Politik*. 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 2008, 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 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 Sozialwissenschaften*, Bd. 2. Bamberg: Buchner 2009, zugelassen für Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz.