

Darstellung Israels in Schulbüchern nach dem Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg

**Eine Analyse ausgewählter Materialien der Fächer
Geschichte, Politik und Gesellschaftswissenschaften –
Sekundarstufe I**



**Bildungs- und Aktionswochen
gegen Antisemitismus**



Mideast Freedom Forum Berlin

Herausgeber: Amadeu Antonio Stiftung und Mideast Freedom Forum Berlin

Amadeu Antonio Stiftung (V.i.S.d.P.)
Novalisstraße 12, 10115 Berlin
<https://www.amadeu-antonio-stiftung.de>

Mideast Freedom Forum Berlin e.V.
Postfach 27748, 10130 Berlin
www.mideastfreedomforum.org

Autor*innen: Stephanie Ecks, Michael Spaney, Miki Hermer, Mathias Gerr
Redaktion: Michael Spaney und Miki Hermer
Lektorat: Britta Kollberg
Projektleitung: Miki Hermer

© Amadeu Antonio Stiftung und Mideast Freedom Forum Berlin, 2023

Wir danken unseren Förderern für die Unterstützung des Projekts und dieser Veröffentlichung sowie all unseren Spender*innen, die unsere Arbeit überhaupt erst ermöglichen. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen und die Herausgeber die Verantwortung.

Gefördert durch

im Rahmen von

BERLIN		 DEMOKRATIE. VIELFALT. RESPEKT.
Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung		Das Landesprogramm gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus

Inhalt

1. Vorbemerkung	2
2. Übersicht der analysierten Schulbücher	4
3. Summary: Analyse-Kriterien und Befunde	6
3.1 Sach- und Autorentexte	6
3.2 Fakten, Begrifflichkeiten und Definitionen	6
3.3 Überzeitliche Darstellung des Konflikts als „ewiger“ Kampf.....	7
3.4 Historische Zusammenhänge bis zur Staatsgründung Israels 1948.....	8
3.5 Die Staatsgründung Israels 1948 und ihre Folgen.....	8
3.6 Kriege, Terror und militärische Auseinandersetzungen.....	9
3.7 Intifada I und II.....	10
3.8 Hamas, PLO und Palästinensische Autonomiebehörde	11
3.9 Wasser	11
3.10 Frieden.....	12
3.11 Quellenmaterial.....	13
3.12 Bildauswahl.....	14
3.13 Kartenmaterial.....	14
3.14 Zeitstrahlen.....	14
3.15 Fazit	15
4. Empfehlungen	16
4.1 Grundsätzliche Aspekte.....	16
4.2 Konkrete Empfehlungen zu einzelnen zeitlichen Ereignissen.....	20
5. Feinanalysen der Schulbücher	24
5.1 Geschichte	24
5.1.1 Kommentar: Entdecken und verstehen 9/10	24
5.1.2 Kommentar: Geschichte und Geschehen 9/10	34
5.1.3 Kommentar: Horizonte 10 (Gymnasium)	41
5.1.4 Kommentar: Die Reise in die Vergangenheit 9/10	52
5.1.5 Kommentar: Zeitreise 9/10	66
5.2 Politische Bildung	74
5.2.1 Kommentar: Politik entdecken 9/10	74
5.2.2 Kommentar: Politik erleben 9/10	79
5.3 Gesellschaftswissenschaften	87
5.3.1 Kommentar: Projekt G 9/10	87

1. Vorbemerkung

Deutschland und Israel sind historisch miteinander verbunden. Israels Sicherheit ist deutsche Staatsraison. Wo Aufarbeitung des Nationalsozialismus und der Shoa an Schulen fest im Curriculum verankert sind, findet die Vermittlung jüdischen Lebens und seiner Gegenwart, wenn überhaupt, nur am Rande statt. Fehlende Aufklärung über jüdisches Leben im Hier und Jetzt führt zu Missverständnissen, Vorurteilen und letztlich Antisemitismus in unseren Reihen. Antisemitismus ist kein Randphänomen einzelner Milieus, er ist Teil der Gesinnung der politischen Mitte, des linken, rechten und islamistischen Spektrums. Mittlerweile wird er gar tabufrei artikuliert. Oft über den Umweg Israel, das als Ventil für judenfeindliche Ressentiments, Kapitalismuskritik, Schuldabwehr oder reproduzierte Verschwörungsmythen erhalten muss.

Berlins Klassenverbände sind heterogen, die Herausforderungen für Lehrkräfte täglich groß, und sie wachsen exponentiell, sobald in Israel erneut Unruhen und Auseinandersetzungen zwischen dem Militär und der im Gazastreifen regierenden Hamas aufflammen. Schüler*innen befinden sich heute bereits früh in der Situation, sich positionieren zu müssen und eine Seite einzunehmen. Der Druck, der daraus entsteht sowie die Notlage, in der sich jüdische Schüler*innen dann befinden, sind nicht zu unterschätzen:

„Ferner stellt der Umgang mit Antisemitismus im Kontext des Nahostkonflikts eine große Herausforderung dar. Lehrkräfte sind dabei mit diversen Positionen konfrontiert und eignen sich das Wissen über einen fernen, komplexen und politisierten Konflikt oftmals an, ohne darin unterstützt zu werden, die eigene Rolle in der Rezeption und Deutung dieser Dynamiken zu reflektieren. Dabei kann ein Zwang zur Positionierung empfunden werden oder Druck, sich für die eine oder andere Seite entscheiden zu müssen. Potenziell wird dabei übersehen, dass es sich um die Rezeption eines Konflikts handelt, der in einer Post-Shoa-Gesellschaft zur Projektionsfläche einer Täter-Opfer-Umkehr werden und in einen Entlastungsantisemitismus (vgl. Botsch 2014; Kistenmacher 2017; Messerschmidt 2018) münden kann.“¹

Das 75. Jubiläum der Staatsgründung Israels 2023 nehmen wir zum Anlass, die Israelnarrative in Schulbüchern des Berliner (und Brandenburger) Rahmenlehrplans zu analysieren. Schulbücher stellen für Schüler*innen eine Autorität dar. Ihr Inhalt ist Gesetz, mehr noch als das Wort der Lehrkräfte. Auf ihren Inhalt wird sich in Prüfungen oder Diskussionen bezogen. Umso wichtiger ist es also, dass Lehrmaterial nicht wertend, sondern multiperspektivisch und didaktisch nicht überfordernd aufgebaut ist. Wenn vorhandenes Bildungsmaterial historische Hintergründe nicht ausreichend beleuchtet, Israel als alleinigen Aggressor und jüdisches Leben in Deutschland lediglich im Zusammenhang mit der Shoa darstellt, wird das Problem des israelbezogenen Antisemitismus forciert. Ziel sollte die fokussierte und ressentimentfreie Implementierung des Themas Israel als Gegenstand der politischen Bildung sowie eine zielgruppen-

¹ Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike/Schweitzer, Johanna (2020): Umgang mit Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment: Berlin.

gerechte Wissensvermittlung sein, die die diversitätssensiblen und multiperspektivischen Zugänge zur Geschichte und Gegenwart des Staates Israel und der palästinensischen Gebiete sowie den israelbezogenen Antisemitismus berücksichtigen, um den Aufbau eines differenzierten Verständnisses der Themen für verschiedene Zielgruppen zu fördern. Die eindimensionale Vermittlung des Themas Israel lediglich im Zusammenhang mit dem „Nahostkonflikt“ als einem führenden Konflikt unserer Gegenwart birgt Gefahren der Einseitigkeit und wirkt, sollte er historisch nicht korrekt kontextualisiert werden, wie ein Brandbeschleuniger für Antisemitismus und jüdenfeindliche Ressentiments.

In unserer Evaluation konzentrieren wir uns auf das Gesamtbild Israels in Schulbüchern und analysieren es auf Einseitigkeit, Unvollständigkeit oder etwaige Überforderung der Schüler*innen hin.

2. Übersicht der analysierten Schulbücher

GESCHICHTE

Buchtitel	Verlag & Jahr	Klassenstufen	ISBN
Entdecken und verstehen. Differenzierte Ausgabe	Cornelsen 2017	7/8	978-3-060-64483-4
Entdecken und verstehen. Differenzierte Ausgabe	Cornelsen 2018	9/10	978-3-060-64484-1
Geschichte und Geschehen. Berlin/Brandenburg	Klett 2017	7/8	978-3-12-443625-2
Geschichte und Geschehen. Berlin/Brandenburg	Klett 2017	9/10	978-3-12-443635-1
Horizonte. Berlin/Brandenburg	Westermann 2018	10 (Gymnasium)	978-3-14-112077-6
Die Reise in die Vergangenheit. Berlin und Brandenburg	Westermann 2016	7/8	978-3-14-111190-3
Die Reise in die Vergangenheit. Berlin und Brandenburg	Westermann 2017	9/10	978-3-14-111191-0
Zeitreise. Berlin/Brandenburg	Klett 2016	7/8	978-3-12-452070-8
Zeitreise. Berlin/Brandenburg	Klett 2018	9/10	978-3-12-452080-7

POLITISCHE BILDUNG

Buchtitel	Verlag & Jahr	Klassenstufen	ISBN
Demokratie heute. Politische Bildung, Sekundarstufe I Berlin/Brandenburg	Westermann 2016	7–10	978-3-507-11151-6
Mensch & Politik. Politische Bildung, Sekundarstufe I Berlin/Brandenburg	Westermann Schroedel 2019	9/10	978-3-507-11616-0
Politik entdecken. Differenzierende Ausgabe. Politische Bildung Berlin und Brandenburg	Cornelsen 2018	9/10	978-3-464-65626-6
Politik erleben. Sozialkunde, Politische Bildung	Schöningh, Westermann 2017	9/10	978-3-14-023836-6

GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

Buchtitel	Verlag & Jahr	Klassenstufen	ISBN
Heimat und Welt. Berlin/Brandenburg	Westermann 2017	7/8	978-3-14-115127-5
Heimat und Welt. Berlin/Brandenburg	Westermann 2017	9/10	978-3-14-115131-2
Projekt G. Berlin/Brandenburg	Klett 2013	9/10	978-3-12-4089342

Erläuterung:

Die grau unterlegten Titel wurden analysiert, jedoch aus Kapazitätsgründen nicht verschriftlicht. Ihre Inhalte tragen dennoch zur Gesamtbewertung und zu den Handlungsempfehlungen bei.

3. Summary: Analyse-Kriterien und Befunde

Die überwiegende Mehrheit der von uns analysierten Bildungsmaterialien weist eine mangelhafte, oft einseitige und bisweilen tendenziöse Informationsvermittlung zu Israel und seiner Entstehungsgeschichte auf. Der Anspruch an die hierfür erforderliche Multiperspektivität und Kontroversität wird oft nicht erfüllt. Häufig wird die Legende „David gegen Goliath“ paraphrasiert, wobei Israel als übermächtiger Aggressor erscheint, dem das Volk der Palästinenser*innen ausgeliefert ist. Terror und Akte der Gewalt gegen die israelische Zivilbevölkerung werden in diesem Zusammenhang mitunter als alternativloser „Widerstandskampf“ verharmlost. Der Nahostkonflikt in seiner Komplexität wird nur selten durchdrungen, da den politischen Interessen der jeweiligen Akteur*innen sowie denen der benachbarten arabischen Staaten nicht genügend Rechnung getragen wird.

Auch der kausale Zusammenhang zwischen der fortdauernden Verfolgung der jüdischen Bevölkerung Ende des 19. Jahrhunderts, die schließlich in der Shoa gipfelte, und der Bewilligung eines jüdischen Staates als Schutzraum durch die Vereinten Nationen wird häufig nicht hergestellt.

3.1 Sach- und Autorentexte

Zwar müssen Sachtexte notwendigerweise aus Platzgründen verkürzt werden, das ist uns bewusst. Dies in Betracht gezogen, stellen wir dennoch fest, dass Sachtexte häufig entgegen dem Neutralitätsanspruch eine Bewertung nahelegen und somit das Israelbild bei Schüler*innen zu Ungunsten Israels beeinflussen. Das politische Interesse der Nachbarstaaten wird nicht in der notwendigen Ausführlichkeit besprochen. Der bewaffnete Kampf der palästinensischen Konfliktseite wird als Konsequenz der Ausweglosigkeit dargestellt, Terror und zivile Opfer auf israelischer Seite werden häufig ausgelassen oder relativiert. Israel wird hingegen fast ausschließlich als Aggressor und Verursacher des Konflikts dargestellt.

Oftmals wird der Konflikt als ein religiöser definiert (Jüdinnen:Juden gegen Muslim*innen). Es handelt sich jedoch vorrangig um einen geopolitisch-historischen Konflikt. Wir betrachten es als Notwendigkeit, diese Differenzierung vorzunehmen, um die Komplexität und Vielschichtigkeit des Konflikts für Schüler*innen nachvollziehbar zu vermitteln.

3.2 Fakten, Begrifflichkeiten und Definitionen

Eine Leerstelle findet sich bereits bei der Erläuterung häufig falsch verwendeter Begriffe. So impliziert z.B. „Zionismus“ im heutigen Verständnis einiger Gesellschaftsspektren eine rechtsnationalistische oder gar rassistische Strömung, deren vermeintliches Ziel ein ausschließlich jüdisches Israel darstellt. Wenn die auf Theodor Herzl Ende des 19. Jahrhunderts gründende zionistische Bewegung nicht explizit als Reaktion auf grassierenden Antisemitismus, auf Verfolgung und Pogrome in Europa und Russland eingeordnet wird, kann die Ausrufung eines

jüdischen Staates 1948 von Schüler*innen nicht als legitim bewertet werden. Querverweise zum Nationalsozialismus und der Shoa sind dringend notwendig. Werden diese Zusammenhänge nicht hergestellt und der Begriff „Zionismus“ nicht korrekt definiert und kontextualisiert, bewerten wir das Lehrmaterial als ungenügend.

„Palästina“ ist ebenfalls ein häufig falsch eingeordneter Begriff von zentraler historischer Bedeutung. Seine Abgrenzung als Region im Nahen/Mittleren Osten von einem zukünftigen palästinensischen Staat ist dringend notwendig. Es muss klar benannt werden, ob von Epochen nach dem Römischen Kaiserreich, während des Osmanischen Reichs, der Britischen Mandatsperiode oder von einem zukünftigen Nationalstaat der Palästinenser*innen gesprochen wird. Der Begriff hat je nach Periode eine sich wandelnde Bedeutung, die weiterer Einordnung bedarf, um von Schüler*innen korrekt verwendet werden zu können. Jüdisches Leben gab es in der Region seit biblischen Zeiten, trotz zahlreicher Versuche der endgültigen Vertreibung durch diverse Machthaber. Ohne Einordnung dieser Zusammenhänge erscheint die Forderung nach einem jüdischen Staat auf dem Boden des heutigen Israel als willkürlich und illegitim. Somit bewerten wir auch hier das Lehrmaterial als unzureichend, wenn der Begriff Palästina nicht korrekt definiert und von seiner geläufigen Verwendung abgegrenzt wird.

Allgemein ist festzustellen, dass Israel in den Schulmaterialien lediglich auf seine Rolle als Partei eines scheinbar unlösbaren regionalen Konflikts reduziert wird. Für ein ausgeglichenes Israelbild wäre es sinnvoll, auch seine Errungenschaften in den Bereichen Forschung, Wissenschaft oder als globaler Player im Start-up- und Technologiesektor herauszustellen. In ganz ähnlicher Weise betrifft das jüdisches Leben in Deutschland: Dies wird in den Lehrmaterialien fast ausschließlich mit Bezug auf die Lebensumstände während des Nationalsozialismus dargestellt.

3.3 Überzeitliche Darstellung des Konflikts als „ewiger“ Kampf

Jüdisch-arabische Auseinandersetzungen und Angriffe fanden auch schon vor der Staatsgründung statt, mit Opfern auf beiden Seiten. Zur Vermittlung der komplexen Lage ist das Framing der Auseinandersetzungen in den Sachtexten maßgebend. Ihre überzeitliche Darstellung ist als problematisch einzustufen. Bei den Konflikten handelt es sich um historisch-politische, nicht um religiöse. Zu den verschiedenen Epochen sahen sie unterschiedlich aus. Ihre Vereinfachung auf die alleinige Konfliktlinie „Jüdinnen:Juden gegen Muslim*innen“ mag der Vereinfachung dienen, verzerrt jedoch historische Fakten, homogenisiert die jeweiligen Bevölkerungen, verkürzt die Eindrücke der Lebensrealität der jüdischen und arabischen Zivilbevölkerung und vor allem die Interessen ihrer Machthaber*innen.

3.4 Historische Zusammenhänge bis zur Staatsgründung Israels 1948

Die Interessen aller direkt oder indirekt beteiligten Konfliktparteien der Region (und außerhalb) finden häufig keine oder nur unzureichende Erwähnung. So wird oft die Rolle des Osmanischen Reichs, der arabischen Nachbarstaaten, der Britischen Mandats Herrschaft, der USA oder der Sowjetunion nicht ausreichend kontextualisiert.

Auffallend ist auch, dass der Zusammenhang zwischen Antisemitismus und Pogromen an Jüdinnen:Juden in Europa und Russland seit Ende des 19. Jahrhunderts und der *dadurch entstandenen* zionistischen Bewegung nur selten hergestellt wird. Ein jüdischer Staat muss als Wunsch nach einem Schutzraum und einem Leben ohne Antisemitismus sowie als direkte Konsequenz des Holocaust vermittelt werden. Andernfalls können Schüler*innen das Bestreben nach einer jüdischen Heimstätte und dessen Unterstützung durch die UNO nicht nachvollziehen.

Aspekte, die der impliziten Schuldzuschreibung einer unrechtmäßigen jüdischen Besetzung arabischen Landes entgegenwirken könnten, bleiben häufig unerwähnt: Als Beispiel kann hier die Vertreibung von Jüdinnen:Juden in die Diaspora nach Aufständen gegen die Unterdrückung durch das Römische Kaiserreich angeführt werden, da sie die Umbenennung der Region „Judäa“ in „Palästina“ mit sich brachte. Auch die Jahrtausende währende jüdische Existenz und die traditionell-religiöse Verwurzelung mit dem Boden ist historisch und didaktisch relevant, um das Narrativ der illegitimen jüdischen Landnahme zu entkräften.

Die meisten kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen der jüdischen Bevölkerung und arabischen Milizen vor der Staatsgründung werden nicht erwähnt. Weder der Pogrom an der jüdischen Bevölkerung 1929 in Hebron noch der arabische Aufstand 1936–1939 oder das Bündnis zwischen Hitler und Husseini werden näher betrachtet. Dabei würde die Vermittlung dieser historischen Gegebenheiten dem Anspruch einer nicht einseitigen Betrachtungsweise der Geschehnisse gerecht werden.

Im Sinne des Multiperspektivitätsanspruchs wäre es ebenfalls hilfreich, Epochen der weitestgehend friedlichen Koexistenz zwischen der jüdischen und der arabischen Zivilbevölkerung vor der Staatsgründung zu illustrieren.

3.5 Die Staatsgründung Israels 1948 und ihre Folgen

Der Begriff der Nakba wird gemeinhin unkritisch verwendet. Durch das geschlossene Narrativ einer Katastrophe für die arabische Bevölkerung bekommen Schüler*innen nicht die Gelegenheit, alle Aspekte der Gründung des jüdischen Staates zu durchdringen.

In allen Lehrmaterialien fehlt die Information, dass es sich nicht ausschließlich um eine Vertreibung der arabischen Bevölkerung durch den neuen Staat Israel oder die jüdische Bevölkerung handelte. Die arabische Führung rief Zivilist*innen auf, die Region zu verlassen. Der direkte Angriffskrieg fünf arabischer Nachbarstaaten auf den jungen Staat Israel war bereits ge-

plant. Um Opferzahlen in den eigenen Reihen gering zu halten, wurde einem Teil der Bevölkerung geraten, die Region für die Dauer des Militärschlags zu verlassen. Die Machthaber waren siegesgewiss. Dass Israels Truppen den Angriff abwehrten und das Land sein Territorium erweitern konnte, hatte zur Konsequenz, dass Zivilist*innen nicht wie von ihrer Führung versprochen zurückkehren konnten. Dass zwischen Ausrufung des Staates und Kriegsbeginn weniger als eine Nacht vergangen war, findet keine Erwähnung in den Materialien. Dass die arabische Seite die Existenz eines jüdischen Staates unter allen Umständen verhindern wollte und mit ihrem Militärschlag die Abstimmung im Völkerverbund zu Israels Gunsten und den aus dem Votum für einen jüdischen Staat resultierenden UNO-Teilungsplan ignorierte, wird zu meist nicht ausreichend ausgeführt.

In nahezu allen Schulbüchern finden sich weiterhin unterschiedliche Angaben zu Zahlen arabischer Geflüchteter. Die Vertreibung der jüdischen Bevölkerung aus ihren arabischen Heimatländern und dem Iran bleibt jedoch zumeist unerwähnt. Schulbücher nehmen somit eine unterschiedliche Gewichtung beim Leid der Geflüchteten vor. Diese Form der „Opferkonkurrenz“ steht einer unvoreingenommenen Meinungsbildung im Wege und emotionalisiert einseitig.

Vom Zeitpunkt der Staatsgründung an wird Israel bis auf wenige Ausnahmen als Aggressor und allein verantwortlich für den Nahostkonflikt dargestellt. Im Umkehrschluss bedeutet dieses Narrativ, dass es ohne einen Staat Israel keine Kriege und Vertreibungen in der Region gegeben hätte. Dies ist kontrafaktisch und befeuert insbesondere israelbezogenen Antisemitismus im Klassenzimmer.

3.6 Kriege, Terror und militärische Auseinandersetzungen

In den Sachtexten erhalten die meisten Aufstände und gewalttätigen Angriffe der arabischen auf die jüdische Seite eine Art Legitimität, da schon von Anbeginn an die Rechtmäßigkeit eines jüdischen Staates nicht eindringlich genug betont oder sogar suggestiv infrage gestellt wird. Das Spannungsfeld zwischen Krieg und Frieden in der Region wird nicht ausreichend beleuchtet.

Die Epoche ab Ende der 1960er Jahre bis zur Ersten Intifada 1987 – eine Konsequenz der strikten Ablehnung eines jüdischen Staates – wird nur in Ausnahmen thematisiert. Der Sechstagekrieg 1967 findet zu Recht in allen Lehrmaterialien Erwähnung, wird jedoch nur selten als Akt der Antizipation eines Angriffs von arabischer Seite problematisiert. Er erscheint häufig als willkürlicher Einmarsch des israelischen Militärs in arabisches Staatsgebiet und wird als unrechtmäßige Besatzung gedeutet. Die Beschreibung der Resolution 242 des UNO-Sicherheitsrats 1967, in der impliziert der Staat Israel anerkannt wird im Austausch gegen den Abzug israelischer Truppen aus den eroberten Territorien, findet kaum Erwähnung. Das wiederholte Angebot „Land gegen Frieden“ vonseiten Israels und dessen Ablehnung seitens der arabischen Verhandlungspartner wird für Schüler*innen demzufolge nur unzureichend eingeordnet. Explizit nachzeichnen ließe sich die andauernde Ablehnung von Friedensangeboten auch anhand der „drei Neins von Khartoum“. Die Verweigerung von Frieden, Anerkennung und Verhandlungen – als ursächlich für den anhaltenden Konflikt zu betrachten – wird nur vereinzelt er-

wähnt, obwohl ihre Beschreibung in Sachtexten einen erheblichen Mehrwert für Schüler*innen darstellen würde, z.B. um Ursachen und Lösungswege des Nahostkonflikts abzuwägen. An dieser Stelle wäre es ebenfalls hilfreich zu erwähnen, dass die arabische Bevölkerung erst ab diesem Zeitpunkt selbstorganisiert als Palästinenser*innen auftrat. Bis dahin waren *alle* in der Region lebenden ethnischen Bevölkerungsgruppen Palästinenser*innen. Die Inanspruchnahme des Begriffs von arabischer Seite suggeriert eine Illegitimität jüdischer Präsenz in der Region und befeuert das Narrativ eines jüdischen Fremdkörpers in einer homogen arabischen Welt bis heute.

Der Jom-Kippur-Krieg 1973 und die blutige, viele Jahre durchziehende Phase palästinensischen Terrors gegenüber der jüdischen Zivilbevölkerung in Israel und im Ausland fehlen weitestgehend in allen Materialien. Das Auslassen dieser Epoche, geprägt durch Anschläge auf israelische Olympionik*innen während der Sommerspiele in München 1972 oder die Flugzeugentführung von Entebbe, betrachten wir in diesem Zusammenhang ebenfalls als fatale Leerstelle hinsichtlich der pädagogischen Kontroversität.

3.7 Intifada I und II

Beide Perioden werden direkt oder indirekt als palästinensische Freiheitskriege bezeichnet, an denen Israel implizit selbst Schuld trägt. Der anhaltende Terror während der Ersten Intifada 1987–1993 wird gemeinhin beschrieben, wenn auch nicht in der nötigen Eindringlichkeit. Selbstmordattentate werden in Sachtexten verharmlost oder als Friedens- bzw. Befreiungskampf euphemisiert, anstatt sie als mörderische Gewalt zur Erlangung politischer Ziele zu beschreiben. Die zahlreichen Attentate auf israelische Busse und belebte Fußgängerzonen oder Entführungen von Zivilist*innen bleiben unerwähnt. Stattdessen bebildern Schulbücher diese Phase oft mit Jugendlichen, die, mit Steinen bewaffnet, einem israelischen Panzer gegenüberstehen. Die Verzerrung der Realität anhand wirkmächtiger Bilder und zu kurzer Begleittexte nährt das „David gegen Goliath“-Narrativ, obgleich der organisierte Terror mit Waffen und Sprengstoff verheerende Opferzahlen auf israelischer Seite forderte.

Anders als die Erste wird die Zweite Intifada (2000–2005) weitestgehend ausgeblendet. Sie stellt jedoch die blutigste Phase des Terrors gegen israelische Zivilist*innen dar. Zahllose Selbstmordattentate und Sprengstoffdetonationen in israelischen Einkaufszentren, Diskotheken, Linienbussen, Restaurants, Hotels, Cafés, Supermärkten oder in der Universität von Jerusalem werden in Sachtexten und im Bildmaterial ignoriert.

Schulmaterial, das den anhaltenden palästinensischen Terror gegen die israelische Zivilbevölkerung, vor allem während der Zweiten Intifada, auslöst, bewerten wir als ungenügend.

3.8 Hamas, PLO und Palästinensische Autonomiebehörde

2006 wurde in Gaza zuletzt demokratisch gewählt. Wenn die Wahlen erwähnt werden, wird die Hamas als die gewählte Partei dargestellt, obgleich diese 2007 mithilfe eines Putsches die Macht im Gazastreifen ergriff. Die gewaltsame Machtübernahme wird in Lehrmaterialien nicht erwähnt. Die Terrorakte der Hamas auf die israelische Bevölkerung werden gemeinhin beschrieben, die deutsche und internationale Einstufung der radikalislamischen Gruppierung als Terrororganisation jedoch nur selten. Ihre Illegitimität wird nicht thematisiert. Die Zielsetzung der Hamas, jüdisches Leben zwischen dem Jordan und dem Mittelmeer (also dem gesamten Staatsgebiet Israels) auszulöschen, findet weitestgehend keine explizite Erwähnung. Das Leid der eigenen Zivilbevölkerung wird von der Hamas billigend in Kauf genommen, indem z.B. Raketen auf israelisches Staatsgebiet gezielt von privaten Häusern aus abgeschossen werden, um medienwirksame Bilder von Einschlägen israelischer Abwehrraketen auf ebendiese Gebäude zu verbreiten. Auch Krankenhäuser und Schulen werden häufig für diese Zwecke missbraucht. Schüler*innen wird ohne Kontextualisierung dieser emotionalisierenden Bilder die Möglichkeit genommen, journalistisches Material kritisch zu bewerten. Das Narrativ des „einzigsten Aggressors Israel“ scheint somit schlüssig, Hintergründe können mangels ausreichender Einordnung in den Lehrbüchern nicht hinterfragt werden.

Auch die erhebliche Mitschuld der Hamas an den desolaten sozial-ökonomischen Lebensverhältnissen der Zivilbevölkerung in Gaza wird nicht erwähnt. Israel unterstützt Palästinenser*innen täglich mit relevanten Mengen an Lebensmitteln und Medikamenten. Auch dieser Sachverhalt könnte dazu beitragen, dass Schüler*innen ein weniger voreingenommenes Israelbild formen oder bereits vorgeprägte Einstellungen aufgebrochen werden. Doch konnten wir in keinem der Schulbücher Informationen hierzu vorfinden. Ebenfalls vernachlässigt wird die Tatsache, dass täglich mehrere Zehntausend Palästinenser*innen mit Arbeitserlaubnis die Grenzen nach Israel passieren und so ihre Familien ernähren.

Zusammenfassend muss betont werden, dass ein überwiegender Teil des Lehrmaterials dem Anspruch an eine ausgeglichene Darstellung im Sinne der Multiperspektivität nicht gerecht wird.

3.9 Wasser

Wasser als Reizthema wird oftmals aufgeführt und emotionalisiert nachvollziehbar, jedoch einseitig zu Ungunsten Israels. Dass die Palästinensische Autonomiebehörde (PA) und Israel eine gemeinsame Wasserkooperative gründeten, die PA darauf bestand, die Verantwortung über Verteilung und Instandhaltung der Anlagen zu übernehmen, und seither diese Verpflichtung vernachlässigt, wird nicht eingeordnet. Somit festigt sich das Bild von Israel, das der palästinensischen Zivilbevölkerung Zugang zu Frischwasser verwehrt, und fügt sich in das kontinuierliche Narrativ des Aggressors ein.

3.10 Frieden

Gemeinhin lässt sich feststellen, dass Friedensverhandlungen zwar in Teilen beschrieben werden, deren Scheitern jedoch häufig implizit oder explizit der israelischen Seite zulasten gelegt wird. Dies steht im Widerspruch zu einer ausgewogenen Wissensvermittlung und entlässt Schüler*innen ohne einen gesamtheitlichen Eindruck aus dem Unterricht.

Auch relevante Friedensbemühungen zwischen Israel und den verfeindeten Nachbarstaaten werden häufig ausgelassen. So wird der historisch bedeutsame Friedensschluss zwischen Ägypten und Israel vernachlässigt oder nur in einem Zeitstrahl chronologisch eingeordnet. Dabei dient er als evidentestes Beispiel dafür, dass Frieden in der Region bei vorhandenem Willen möglich ist. Israel zog nach dem Friedensschluss seine Truppen und auch die jüdische Bevölkerung von der Sinai-Halbinsel zurück.

Das umfangreiche Kompromissangebot der Clinton-Parameter im Jahr 2000 wird in keinem Lehrbuch erwähnt, obwohl Frieden nach einer langen Zeit der verhärteten Fronten beinahe in greifbarer Nähe schien. Sowohl die israelische als auch die arabische Seite zeigten sich grundsätzlich aufgeschlossen, die detailliert ausformulierten Vorschläge für eine Zweistaatenlösung anzunehmen. Die Verhandlungen scheiterten zwar unter anderem an der Frage des „Rückkehrrechts“ für palästinensische Geflüchtete und dem Status von Jerusalem. Nichtsdestotrotz stellen die von Clinton beschriebenen Parameter die Grundlage für diverse darauffolgende Lösungs- und Vermittlungsversuche dar.

Als größtes Friedenshindernis wird sehr häufig der israelische Siedlungsbau aufgeführt. Israels Kompromissbereitschaft, die z.B. mit dem Abzug aller jüdischen Siedlungen aus Gaza 2005 unter Ariel Sharon untermauert werden kann, wird weitestgehend ignoriert. Auch die bereits erwähnten Verhandlungen, in denen Israel „Land gegen Frieden“ bot, dies von der arabischen Seite jedoch abgelehnt wurde, werden nur vereinzelt dargestellt. Verzerrend wirkt in diesem Kontext der vermeintlich kausale Zusammenhang oder gar die Gleichsetzung von jüdischen Siedlungen und palästinensischem Terror gegen israelische Zivilist*innen.

Der Bau der Sperranlage um Teile des Westjordanlands zur Terrorprävention wird ebenfalls als Friedenshindernis definiert. Vernachlässigt wird hierbei die Tatsache, dass die Errichtung der Mauer zu einem beträchtlichen Rückgang von Selbstmordattentaten auf die israelische Zivilbevölkerung im Kernland führte. Es handelt sich um eine durchlässige Anlage, die täglich viele Menschen passieren. Dies unerwähnt zu lassen, befeuert lediglich eine einseitige Positionierung zu Ungunsten Israels.

Ein weiteres Friedenshindernis stellt vielen Texten zufolge die Ablehnung der Forderung eines „Rückkehrrechts“ für arabische Flüchtlinge in das heutige israelische Staatsgebiet dar. Nur selten findet sich eine Erläuterung zu demografischen Verschiebungen, würde dem „Rückkehrrecht“ stattgegeben: Mittlerweile handelt es sich um ca. 5,6 Millionen palästinensische Flüchtlinge, die im Falle einer Rückkehr eine kulturell-ethnische Mehrheit bilden würden. Dies würde das Ende eines mehrheitlich jüdischen Staates bedeuten, und der legitime Anspruch auf eine autonome Heimstätte sowie auf Sicherheit und Schutz vor Antisemitismus wäre nicht erfüllt. Auch die gewichtige Rolle der arabischen Nachbarstaaten, in denen die 1948 Geflohenen heute leben, findet in dieser Frage keine Berücksichtigung. Ihr Flüchtlingsstatus wird dort an

jede Folgegeneration weitergegeben, ohne Aussicht auf ein autonomes Leben in Würde. Die gezielte, von den Regierungen der Aufnahmeländer politisch beabsichtigte Perspektiv- und Arbeitslosigkeit der Palästinenser*innen wird in keinem Sachtext beschrieben. Ebenfalls fehlt die kritische Betrachtung der tragenden Rolle der UNWRA als Hilfswerk der Vereinten Nationen für Palästina-Flüchtlinge im Nahen Osten.

Didaktisch wäre es an dieser Stelle von Vorteil, gemeinsame Friedenskooperationen und -bewegungen israelischer und palästinensischer Intellektueller, der Zivilbevölkerung oder zusammen agierender NGOs zu betrachten. Empathiefördernd wirken hier auch Schilderungen von Jugendlichen beider Seiten, die gemeinsam für Frieden demonstrieren. Beschreibungen dieser Art können wir vereinzelt in den Schulbüchern auffinden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein Großteil internationaler Friedensbemühungen bei weitem nicht ausreichend abgebildet wird. Das Nachzeichnen historischer Fortschritte in der Region, z.B. die beidseitige Anerkennung zwischen Israel und der PLO 1993, würde Schüler*innen befähigen, die Möglichkeit einer friedlichen Koexistenz zwischen Israelis und Palästinenser*innen in Betracht zu ziehen und verschiedene Konzepte eines Zusammenlebens zu diskutieren. Dem rezipierten Israelbild wäre die ausgewogene Abbildung von Kooperation und Friedenswillen zuträglich.

3.11 Quellenmaterial

Quellen sollten ausgewogen, real und wissenschaftlich sein. Gut eignen sich hierfür Fachbücher, wissenschaftliche Veröffentlichungen, Forschungsberichte oder Aussagen von historischen Zeug*innen. Auch sorgfältig kuratierte Zeitungsartikel etablierter Expert*innen können einen Mehrwert darstellen. Im Sinne des Multiperspektivitätsanspruchs sollten vorzugsweise die Sichtweisen beider Konfliktparteien gegenübergestellt werden. Bei der Durchsicht des vorhandenen Lehrmaterials können wir in vielen Fällen die Eignung der verwendeten Quellen jedoch nicht bestätigen. Wir bemängeln zudem das Heranziehen unkontextualisierter und ohne Ursprungsangabe verwendeter Quellen. Mitunter fanden wir auch Quellentexte vor, deren Auswahl zwar legitim ist, die jedoch dem Beutelsbacher Konsens widersprechen und Schüler*innen möglicherweise überfordern. Informationen, die aus den Quellen herausgearbeitet werden könnten, werden häufig nicht eingeordnet, beispielsweise durch einen kurzen Begleittext oder einen Arbeitsauftrag.

Gelegentlich wurden auch fiktive Quellen herangezogen, die auf den ersten Blick versuchen, die Interessen beider Seiten gegenüberzustellen. Dennoch erzielen die verwendeten fiktionalen Quellen nur eine vermeintliche Multiperspektivität, denn israelische Positionen werden häufiger negativ konnotiert. Da man sich unzähliger wissenschaftlicher Quellen bedienen könnte, erachten wir die Wahl einer fiktionalen Erzählung als Unterrichtsmaterial für ungeeignet.

Bei der Schilderung israelischer Positionen, die palästinensischen Perspektiven gegenüberstehen, kommen zudem häufig israelkritische Autor*innen zu Wort. Auch journalistische Quellen von nichtisraelischen BDS-Unterstützer*innen werden oft ohne Gegenposition herangezogen,

was zum einen dem Anspruch einer Wissensvermittlung, die beiden Konfliktseiten offen gegenübersteht, nicht gerecht wird und zum anderen manipulativ auf Schüler*innen wirkt, indem es das Nachvollziehen israelischer Positionen und ihres legitimen Strebens nach einem Leben in Sicherheit erschwert. BDS als dezentrale Organisationsplattform, deren Ziele teilweise antisemitisch sind, da sie das Ende eines souveränen israelischen Staates implizieren, bleibt unkommentiert. Dies kann z.T. auch dem frühen Erscheinungsjahr einzelner Titel geschuldet sein.

3.12 Bildauswahl

Bilder wirken stark emotionalisierend. Daher ist deren Auswahl mit Bedacht zu treffen, um dem Beutelsbacher Konsens entsprechend Schüler*innen nicht zu überfordern und nicht einseitig Empathie zu fördern. Häufig werden Bilder der arabischen Zivilbevölkerung, etwa in Flüchtlingslagern, Bildern gegenübergestellt, die Israel als aggressiven Militärstaat darstellen. Eine dichotome Gegenüberstellung von Gut und Böse wirkt bewusst polarisierend und verhindert eine unvoreingenommene Meinungsbildung sowie das Verständnis der Komplexität des Konflikts bei Schüler*innen. Bilder von gemeinsamen Friedensdemonstrationen und binationalen Kooperativen sind positiv zu bewerten und in einigen Materialien aufzufinden.

3.13 Kartenmaterial

In der Analyse der Schulbücher fällt auf, dass Kartenmaterial häufig unkommentiert und unkontextualisiert verwendet wird. Oft handelt es sich dabei um Abbildungen, die eine israelische „Besatzung“ in mehreren, willkürlich gewählten Epochen nebeneinander darstellen. Dies vermittelt den Eindruck, Israel würde sich sukzessive mehr Land aneignen, ohne dabei tatsächliche historische Zusammenhänge zu beleuchten. Da begleitende Sachtexte entweder fehlen oder nicht genug Hintergrundwissen vermitteln, können Schüler*innen von der Kartenauswahl überfordert werden.

3.14 Zeitstrahlen

Zeitachsen stellen eine probate, didaktisch effektive Methode dar, um geopolitische Entwicklungen in einer Region über mehrere Epochen nachzuzeichnen. Die von uns untersuchten Lehrmaterialien weisen jedoch oft eine willkürliche Auswahl historischer Meilensteine auf und unterschlagen höchstrelevante Ereignisse wie Friedensschlüsse oder Kriege. Der Nationalsozialismus, und mit ihm einhergehend der Holocaust, fehlen in einem überwiegenden Teil der Lehrbucheinheiten zu Israel. Das Auslassen dieser historisch grundlegenden Ereignisse bewerten wir als Leerstelle, da Schüler*innen nicht ausreichend informiert werden, um die Entstehung Israels und den Nahostkonflikt verstehen zu können.

3.15 Fazit

Wir haben in der Analyse der Schulbücher bemerkt, dass häufig durch Auslassungen und Unausgewogenheit ein reduktionistisches Israelbild vermittelt wird, das ein „David gegen Goliath“-Narrativ nährt. Israel wird oftmals die vorrangige Schuld am Konflikt und am Leid der Palästinenser*innen zugeschrieben, und die Palästinenser*innen werden als Opfer der Entwicklung und weitgehend als passiv beschrieben.

Einzig den Büchern „Geschichte und Geschehen 9/10“ von Klett (2017) und „Projekt G 9/10“ von Klett (2013) können wir eine multiperspektivische, nicht tendenziöse Schilderung eines Israelbilds attestieren. Somit eignen sich diese Lehrmaterialien unserer Einschätzung nach für den Unterricht an Berliner und Brandenburger Schulen am besten für eine ausgewogene Vermittlung der Geschichte des Staates Israel.

4. Empfehlungen

Um Schüler*innen ein umfassendes Israelbild in deutschen Schulen zu vermitteln, gilt übergeordnet die Empfehlung der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission und anderer, neben dem Nahostkonflikt diverse Aspekte des Staates, der Gesellschaft, der Wirtschaft und der Kultur Israels sowie die deutsch-israelischen Beziehungen im Unterricht zu behandeln.

Aufbauend auf den durchgeführten Analysen konzentrieren sich die hier folgenden Empfehlungen, abgesehen vom Israelbild, auf die Behandlung des Nahostkonflikts im Unterricht, da diese in den Rahmenlehrplänen in Berlin und Brandenburg in der Sekundarstufe I vorgesehen ist.

Auch bei der Behandlung des Nahostkonflikts gilt es eine monolithische Darstellung Israels und der Israelis zu vermeiden und der Diversität der Meinungen innerhalb der heterogenen israelischen Gesellschaft und der politischen Landschaft Rechnung zu tragen. Dasselbe gilt für die palästinensisch-arabische Seite.

Aufgrund des ausgewogen vermittelten Israelbildes und einer multiperspektivisch-kontroversen Darstellung des Nahostkonflikts empfehlen die Autor*innen dieser Analyse den Berliner und Brandenburger Schulen zur Behandlung des Nahostkonflikts momentan (Stand Mai 2023) die Wahl der Schulbücher „Geschichte und Geschehen 9/10“ von Klett (2017) und „Projekt G 9/10“ von Klett (2013).

Wir haben in der Analyse der Schulbücher festgestellt, dass häufig ein „David gegen Goliath“-Narrativ vorherrscht. Eine Revision der Schulbücher sollte allgemein eine Multiperspektivität und Differenzierung wiederherstellen. Wie Multiperspektivität und Kontroversität in Bezug auf den Nahostkonflikt und das daraus resultierende Israelbild bei der Bearbeitung und Neuerstellung von Schulbüchern konkreter berücksichtigt werden sollten, erläutern folgende Punkte.

4.1 Grundsätzliche Aspekte

1. Der Nahostkonflikt sollte nicht grundsätzlich als Religionskonflikt zwischen Jüdinnen:Juden und Muslim*innen dargestellt werden. Es handelt sich primär um einen politisch-territorialen Konflikt um dasselbe Gebiet mit legitimen Ansprüchen beider Seiten. Seine Akteure sind anfänglich wenig religiöse Zionist*innen (später auch der Staat Israel) und die Araber*innen (später auch arabische Staaten und palästinensische Akteure). Seine religiöse Aufladung dient der Instrumentalisierung des Konflikts von verschiedenen Seiten. Dies wäre mit Schüler*innen herauszuarbeiten. Natürlich beziehen beide Seiten Legitimation aus der jeweiligen Religionsgeschichte, aber die Betonung als Religionskonflikt läuft Gefahr, bei Schüler*innen den falschen Eindruck eines überzeitlichen immerwährenden Konflikts zwischen zwei Religionen zu erzeugen.

2. Es gilt vor allem zwischen einem Konflikt Israels mit den arabischen Nachbarstaaten und einem Konflikt mit den Palästinenser*innen (und den sie repräsentierenden Organisationen) zu unterscheiden. Dabei sollte hervorgehoben werden, dass bestimmte Nachbarstaaten bereits Frieden mit Israel geschlossen, die PLO und Israel sich gegenseitig anerkannt und diverse Versuche zur Aussöhnung zwischen Israelis und Palästinenser*innen stattgefunden haben. Durch die Betonung der Anstrengungen für eine Aussöhnung soll dem Eindruck eines überkomplexen, unlösbaren und immerwährenden Konflikts entgegengewirkt werden.
3. Die verschiedenen Konfliktebenen und Akteure in verschiedenen Phasen sind herauszuarbeiten. Zur Mandatszeit, nach Israels Gründung, nach dem Sechstagekrieg und ab den Oslo-Friedensverhandlungen gibt es jeweils verschiedene Akteure und andere Lösungsmöglichkeiten, die debattiert werden. Akteure sind neben Israel und palästinensischen Organisationen immer auch umliegende Staaten, Supermächte und supranationale Organisationen (die UNO und deren Vorläufer, der Völkerbund, sowie die Europäische Union) mit eigenen Interessen. Zu Zeiten des Kalten Krieges und auch später sind die Großmächte USA und Sowjetunion involviert. Es ist auch klar herauszuarbeiten, welche Staaten zu welchem Zeitpunkt welche Terrorgruppen finanzieren. Heutzutage finanziert und unterstützt das iranische Regime Terrorgruppen der Region.
4. Daraus resultiert, dass zu bestimmten Phasen des Konflikts bestimmte Interessen dieser Akteure wirkmächtig sind. Es ist wichtig zu vermeiden, dass der Eindruck eines überzeitlichen Konflikts vermittelt wird. Dies wäre eine unterkomplexe Darstellung des sich verändernden Konflikts über die Zeitachse. Es gilt die jeweiligen Ansätze zum jeweiligen Zeitpunkt einzuordnen und auch klar zu benennen, wer welchen Friedensvorschlag wann und aus welchen Gründen vorgelegt, abgelehnt oder ihm zugestimmt hat. Bei Kriegen ist besonders herauszuarbeiten, wer die Verantwortung für den Waffenengang trägt, bzw. die wissenschaftliche Umstrittenheit der Verantwortlichkeiten beider Seiten abzubilden. Beispielhaft wären der unmittelbare Angriff der arabischen Nachbarstaaten keine 24 Stunden nach Israels Staatsgründung, der aus der Ablehnung eines jüdischen Staates und des UNO-Teilungsplans resultierte, sowie Israels Präventivschlag im Sechstagekrieg 1967, der zwar den Krieg begann, aber nicht auslöste.
5. Bei der Behandlung des Konflikts heute müssen radikale palästinensische Gruppierungen und ihre zugrundeliegende antisemitische Ideologie vorkommen. Terroranschläge der Hamas und der Palästinensische Islamische Jihad müssen in Sachtexten benannt werden. Auch die Terroranschläge der PLO müssen Erwähnung finden, wenn sie als Akteur im Nahostkonflikt im Schulbuch eingeführt wird. Sonst ist ihre Darstellung verzerrt und tendenziös.

6. Wir empfehlen vorrangig den Oslo-Friedensprozess der 1990er Jahre, die Clinton-Parameter und ihre Beantwortung durch die Konfliktparteien zu behandeln. Sie sind das letzte gemeinsam verhandelte Papier, das dann vom US-Präsidenten als Grundsatzkompromiss den Konfliktparteien zur Zustimmung vorgelegt wurde. Durch die Behandlung der konkreten Einigungsvorschläge zu Sicherheit, Grenzen/Siedlungen, Flüchtlingen und Jerusalem wird den Schüler*innen die politisch-analytische Dimension vermittelt, auf die sie sich bei einer eigenen Bewertung stützen können. Analyse-, Wissens- und Meinungskompetenz werden anhand dieser greifbaren Konfliktthemen gestärkt und eine Bearbeitung der Komplexität des Konflikts durch Schüler*innen anhand dieser vier Aspekte ermöglicht. Dass der Streitpunkt Grenzen/Siedlungen mit dem Prinzip des Landtauschs von Clinton beantwortet wurde und von den Konfliktparteien konkret ausgehandelt werden sollte, gibt Schüler*innen einen tiefen Einblick, was direkte Verhandlungen zwischen Israelis und Palästinenser*innen für die Ausgestaltung der Aussöhnung leisten müssten. Im Anschluss an das überraschende Scheitern von Oslo sollten die Zweite Intifada sowie das nachfolgende Abnehmen des Friedenslagers auf beiden Seiten und die jeweiligen Gründe dafür behandelt werden, um den Schüler*innen eine Einschätzung der gegenwärtigen Lage zu ermöglichen.
7. Wir empfehlen, den negativen Konnotationen, die das Wort Zionismus angenommen hat, mit einer adäquaten Begriffsdefinition entgegenzuwirken. Zionismus sollte in seinen beiden Dimensionen als klassische Nationalbewegung zur Erlangung eines souveränen jüdischen Staates und als spezifische Bewegung zur Schaffung eines Schutzraums vor Verfolgung durch Antisemitismus vorgestellt werden. Dabei gilt es zu betonen, wie konstitutionell die antisemitische Verfolgung in Europa für den Zionismus im 19. Jahrhundert war.
8. Die entscheidende Bedeutung der Shoa im geschichtlichen Ablauf für die Gründung Israels muss behandelt werden. Die Shoa legitimierte historisch den Zionismus mit seiner Suche nach einem Schutzraum vor tödlichem Antisemitismus. Hätte es den Staat Israel seinerzeit schon gegeben, hätten Millionen von Jüdinnen:Juden gerettet werden können.
9. Verwirrungen um den Begriff „Palästina“ sind zu vermeiden. Bei seiner Verwendung sollte deutlich gemacht werden, ob man das von beiden Seiten beanspruchte Gebiet Palästina, das britische Mandatsgebiet Palästina oder einen zukünftigen Staat Palästina meint. Es muss auch der gelegentlich vermittelte falsche Eindruck vermieden werden, die Zionist*innen wanderten in einen bereits existierenden arabischen Staat Palästina ein, den es tatsächlich seinerzeit nicht gab. Die Einwanderung fand in die Region Palästina im Osmanischen Reich oder ins britische Mandatsgebiet Palästina statt. Wenn vom Staat Palästina heute die Rede ist, ist klarzustellen, dass dieser nicht von allen Staaten anerkannt wird und in der UNO nur Beobachterstatus besitzt.

10. Die Gewalt und das aggressive Agieren beider Konfliktparteien muss vorkommen und darf keine Verharmlosung erfahren. Die Analyse brachte zum Vorschein, dass gewalttätige Aggression der arabischen Seite oftmals verzerrt, unvollständig oder als Passivkonstruktion dargestellt wird. Teilweise wurde fälschlich allein Israel die Verantwortung für alle Kriege im Konflikt attestiert. Gute Schulbücher nahmen das Leiden der Opfer beider Seiten an der Gewalt als Ausgangspunkt ihrer Unterrichtseinheit zur Betonung der Konflikthaftigkeit.
11. Wenn Akteure einen jüdischen Staat in der Region in Gänze ablehnen und dies mit Gewalt durchzusetzen gewillt sind, sollte dies klar benannt werden. Was das völkerrechtlich nach der Anerkennung Israels durch die UNO bedeutet, sollte Schüler*innen vermittelt werden. Dass heutzutage das Leugnen des Existenzrechts Israels Bestandteil antisemitischer Einstellungen ist, bedarf der klaren Vermittlung.
12. Es sollten keine fiktiven Quellen benutzt werden. Wissenschaftliche Quellen sollten bevorzugt werden. Wenn meinungsstarke journalistische Quellen benutzt werden, sollten ihnen im Sinne der Multiperspektivität Quellen mit entgegengesetzter Meinung gegenübergestellt werden.
13. Beim Bildmaterial ist besonders darauf achten, nicht einseitig zu emotionalisieren. Hier gilt es unbedingt, das „David gegen Goliath“-Prinzip zu vermeiden und den Schüler*innen vergleichbare Bilder zur Verfügung zu stellen. Zum Beispiel sollten jüdische und arabische Flüchtlinge nach 1948 abgebildet werden. Gewaltverharmlosung sollte vermieden werden. Wenn etwa die Erste Intifada beispielhaft mit einem Foto von Steine werfenden Jugendlichen bebildert wird, werden die terroristischen Akte der Hamas und die vielen zivilen Todesopfer auf israelischer Seite unterschlagen. Eine bloße Gegenüberstellung israelischer Soldaten mit palästinensischen Opfern steht einer Multiperspektivität entgegen.
14. Ein Zeitstrahl darf bei aller notwendigen Kürze nicht zu reduktionistisch sein. Dabei ist die Wortwahl besonders sachlich zu halten. Friedensverhandlungen bzw. Friedensschlüsse, die im untersuchten Material wenig vorkamen, sollten genauso darin auftauchen wie kriegerische Phasen. Auch die Shoa muss im Zeitstrahl als ein wesentlicher Punkt in der Geschichte des Nahostkonflikts vorkommen.
15. Die Zweite Intifada als blutigste Periode der jüngsten Vergangenheit und entscheidende Eskalationsphase mit Fortwirkungen bis in die heutige Zeit sollte in einer Unterrichtseinheit zum Nahostkonflikt nicht fehlen.

16. Arbeitsaufträge und Fragestellungen für Schüler*innen sollten nicht überfordern (Lösung des Nahostkonflikts) und nicht einseitig emotionalisieren bzw. nicht einseitig eine Konfliktseite übervorteilen.

4.2 Konkrete Empfehlungen zu einzelnen zeitlichen Ereignissen

Die folgenden Hinweise stützen sich auf die vorgefundenen Auslassungen und Mängel der untersuchten Schulbücher und stellen keinesfalls eine Zusammenstellung aller im Unterricht zu behandelnden Topoi dar.

Vorgeschichte

Der Zionismus sollte als eine Reaktion auf den europäischen Antisemitismus vorgestellt werden. Er ist eine Bewegung, die Jüdinnen und Juden einen Schutzraum vor Antisemitismus bieten will, einen mehrheitlich jüdischen Staat – den einzigen auf der Welt –, der bei der Verteidigung von Jüdinnen:Juden gegen Antisemitismus nicht auf die Kulanz und das Wohlwollen fremder Staaten angewiesen ist. Die historische jüdische Erfahrung, dass diese Angewiesenheit auf den Schutz durch andere mit in die Katastrophe der Shoa führte, ist mit Schüler*innen zu erörtern.

Weitestgehend fehlte in den untersuchten Büchern die Vermittlung der Tatsache, dass jüdische Migrant*innen per konsensuellem Kauf Land erwarben. Es muss betont werden, dass die zionistische Organisation Land im Osmanischen Reich und im britischen Mandatsgebiet Palästina per Kauf erworben hat, um es zu besiedeln. Es fand keine illegale Landnahme statt, wie oftmals suggeriert wird.

Wir empfehlen zu erwähnen, dass es die zionistische Bewegung war, die ödes Wüsten- und Sumpfland in der Region Palästina erst nutzbar gemacht hat. Die Bemühungen zur Urbarmachung von Landwirtschaftsflächen durch die Zionist*innen stellen einen positiv konnotierten Aspekt dar und tragen im besten Fall dazu bei, die spätere Staatsgründung nicht einseitig als Katastrophe für die arabische Bevölkerung zu betrachten. Für Schüler*innen aus Berlin und Brandenburg wäre es u.U. besonders interessant, die Geschichte der landwirtschaftlichen Kollektive in Brandenburg, die zukünftige zionistische Auswander*innen auf ihren Alltag in Palästina vorbereiteten, kennenzulernen. Die Einbeziehung von Regionalgeschichte ist ein didaktisch probates Mittel, um lebensweltliche Bezüge der Schüler*innen zu aktivieren.

Auch die Erwähnung der Balfour-Deklaration 1917 und des Auftrags der UN an das Britische Mandat, bei der Errichtung einer sicheren Heimstätte für Juden in Palästina behilflich zu sein, würde die Legitimität der Staatsgründung untermauern.

Staatsgründung und der erste arabisch-israelische Krieg

Der UNO-Teilungsplan ist als Schlüsselmoment im Nahostkonflikt darzustellen, an dem eine Zweistaatenlösung hätte verwirklicht werden können. Welche Seite mit Ablehnung und welche mit Zustimmung reagierte, ist klar im Sachtext zu benennen. Die Gründe für die Ablehnung der arabischen Staaten, dass sie keinen jüdischen Staat in ihrer Region dulden wollten, sollten nicht als nachvollziehbare Reaktion dargestellt werden.

Der Angriff von fünf arabischen Armeen in der Nacht nach der Gründung Israels ist im Sachtext als kriegerischer Akt infolge ihrer Ablehnung des UNO-Teilungsplans einzustufen. Wenn die Bemerkung behandelt wird, Israel hätte sein Gebiet im Krieg 1948/49 gegenüber dem UNO-Teilungsplan vergrößert, ist klar hervorzuheben, dass dies nach einem Angriffskrieg fünf arabischer Armeen erfolgte.

Es wäre wünschenswert, die Aufnahme Israels in die UNO im März 1949 zu behandeln.

Die humanitären Folgen des Krieges für palästinensische Flüchtlinge nach Flucht und Vertreibung müssen den Folgen für jüdische Flüchtlinge aus arabischen Staaten gegenübergestellt werden. Die Rolle der jeweiligen arabischen Aufnahmestaaten und ihre teils immense Verweigerungshaltung bei der Integration der palästinensischen Flüchtlinge sollte erörtert werden.

Das palästinensische Narrativ des ersten arabisch-israelischen Krieges als Katastrophe für das palästinensische Volk (Nakba) sollte im Sachtext nicht als unumstritten dargestellt werden, sondern als eine subjektive Perspektive, deren Richtigkeit gemeinsam mit den Schüler*innen erörtert werden sollte.

Falls die Zeit zwischen Staatsgründung und dem Sechstagekrieg behandelt wird, sind die terrorisierenden Überfälle arabischer Milizen aus den Nachbarstaaten über die israelische Staatsgrenze hinweg zu erwähnen.

Sechstagekrieg

Bei der Behandlung des Sechstagekriegs sollte auch die Rolle der UNO thematisiert werden. Besonders ihr Unvermögen, den Kriegsausbruch hinauszuzögern und mit diplomatischen Initiativen zu deeskalieren, ist hervorzuheben.

In der Darstellung des Kriegsbeginns durch Israels Präventivschlag sollte dieser als Reaktion auf die Provokationen des ägyptischen Präsidenten Nasser, den Militäraufmarsch im Sinai und die Sperrung einer internationalen Seestraße, beleuchtet werden. Die Verantwortlichkeit für den Krieg kann separat nach dieser Darstellung erörtert werden.

Es sollte Erwähnung finden, dass es ein israelisches Angebot zur Gebietsrückgabe für einen Friedensvertrag nach dem Sechstagekrieg gab. Die Reaktion der arabischen Staaten mit den „drei Neins von Khartum“ (kein Frieden mit Israel, keine Anerkennung Israels und keine Verhandlungen mit Israel) müssen bei Behandlung des Sechstagekriegs erwähnt werden.

Wenn der Begriff Besatzung verwendet wird, sollte klargestellt werden, dass damit die Eroberungen im Sechstagekrieg gemeint sind und nicht das international anerkannte Staatsgebiet.

Das Verhältnis USA-Israel sollte nicht als überzeitlich bruchlos dargestellt werden. Die große Unterstützung Israels durch die USA beginnt erst ab ca. 1970. Vereinzelt findet sich in Schulbüchern die Falschdarstellung, schon vor und während des Sechstageskrieges habe es eine intensive US-Unterstützung für Israel gegeben. Auch ab den 1970er Jahren übten die USA regelmäßig Kritik an bestimmten Regierungsentscheidungen Israels.

Konflikt heute

In einer Unterrichtseinheit zum Nahostkonflikt sollten die Friedensverträge Israels mit Ägypten (1979) und Jordanien (1994) – bei Neuauflagen auch die als Abraham Accords bekannten Verträge mit den VAE, Bahrain, Marokko und Sudan (2020) – nicht fehlen.

Bei der Darstellung der Geschichte der PLO sollten auch deren Terroranschläge und der von der PLO-Charta verordnete „bewaffnete Kampf“ als „einziges Mittel“ (Zitate aus dem Programm der PLO) zur Lösung des Konflikts problematisiert werden. Die Anerkennung Israels durch die PLO während der Oslo-Friedensverhandlungen und die israelische Anerkennung der PLO als Vertretung der Palästinenser*innen sollten behandelt werden.

Die Selbstverwaltung der Palästinenser*innen durch die Palästinensische Autonomieverwaltung (PA) in den A- und B-Gebieten im Westjordanland sollte den Schüler*innen erklärt werden. Dabei sollten die letzten Wahlen in den Palästinensergebieten (Parlament 2005, PA-Präsident 2006) und damit die fehlende demokratische Legitimation der palästinensischen Führung heute Erwähnung finden.

Zwischen den Gebieten Gazastreifen (regiert durch die Hamas) und Westjordanland (regiert durch die PLO/Palästinensische Autonomiebehörde) muss differenziert werden. Die gewaltsame Übernahme Gazas durch einen militärischen Putsch der Hamas gegen die PLO im Jahre 2007 sollte thematisiert werden. So sind oftmals Falschdarstellungen in den Schulbüchern zu finden, denen zufolge die Hamas durch Wahlen in Gaza an die Macht gekommen sei.

Bei Behandlung der Hamas sollte klargestellt werden, dass die Europäische Union, die USA und weitere Staaten diese als Terrororganisation einstufen. In einer tieferen Behandlung ist darauf zu verweisen, dass die Hamas als Gesprächspartner anerkannt werden könnte, wenn sie die drei Bedingungen des Nahost-Quartetts (bestehend aus UNO, der EU, Russland und den USA) erfüllt: Gewaltverzicht, Anerkennung Israels, Anerkennung aller bisherigen Verträge. Bisher wird dies von der Hamas abgelehnt.

Neben dem Siedlungsbau als Friedenshindernis sollten auch andere mögliche Hindernisse benannt werden: z.B. der innerpalästinensische Streit zwischen PLO und Hamas sowie fortwährende Terrorattentate gegen die israelische Zivilbevölkerung.

Terrorismus sollte als mörderische Gewalt zur Erlangung politischer Ziele benannt und nicht als legitimer Widerstand relativiert werden.

Bei der Thematisierung der Sperranlage ist auch ihre Durchlässigkeit zu erwähnen, z.B. was Arbeitserlaubnisse für palästinensische Arbeitskräfte in Israel betrifft.

Die Grenzblockade des Gazastreifens, d.h. die von den Oslo-Verträgen vorgesehene Kontrolle der Außengrenzen durch Israel, sollte auch als Blockade und nicht als Besatzung benannt werden. Ebenso sollte der Abzug der israelischen Armee und der Siedler*innen vom Gazastreifen 2005 vorkommen wie auch der wiederkehrende Beschuss Israels durch die Hamas. Die trotzdem erfolgende alltägliche Versorgung Gazas durch LKW- und Energie-Lieferungen von Israel aus sollte erwähnt werden. Auch der Sinn der israelischen Grenzkontrolle des Gazastreifens zum Schutz vor Waffen- und Raketenlieferungen durch beispielsweise das iranische Regime sollte erörtert werden.

Wenn der Streitpunkt Wasser im Nahostkonflikt thematisiert wird, dann sollten auch die Gründe genannt werden, die Israel zur Errichtung des National Water Carriers führten: nämlich die Ableitung der Jordanzuflüsse durch Syrien. Oft wird nur der unterschiedliche Wasserverbrauch betont. Wir empfehlen, zusätzlich den Frischwasserverbrauch zu vergleichen. Bei ausführlicher Behandlung sollten auch die Aufbereitung von Abwasser, die Versickerung durch Lecks und die Folgen illegaler Brunnenbohrungen wie Grundwasserabsenkung und Versalzung thematisiert werden.

Der gute Ausbildungsstand der jugendlichen Palästinenser*innen im Vergleich zur korrespondierenden Altersgruppe anderer arabischer Staaten, der u.a. ein Resultat der UNO-Finanzierung von Bildungsstätten ist, sollte erwähnt werden, wenn die sozioökonomische Lage der Palästinenser*innen heute genauer im Unterricht diskutiert wird.

5. Feinanalysen der Schulbücher

5.1 Geschichte

5.1.1 Kommentar: Entdecken und verstehen 9/10

Verlag: Cornelsen Verlag

Seite: S. 130–147, 18 Seiten

Jahr: 2018

Inhaltliche Ausrichtung

Das Kapitel behandelt den Nahostkonflikt ausführlich als „fächerverbindendes“ Fallbeispiel für internationale Konflikte. Es skizziert den historischen Verlauf des Konflikts bis zu den zentralen gegenwärtigen politischen Streitpunkten und aktuellen Positionen zu diesen.

Fotografische Einführung, S. 130–131

Das Kapitel beginnt mit einer von einem großen Foto dominierten Doppelseite (S. 130–131), das von einem kleineren Foto kontrastiert wird (S. 130). Das große Foto wirft einen über einen Zaun mit Stacheldraht gerichteten Blick auf Ostjerusalem, im Horizont der Bildmitte ist das Minarett einer Moschee zu sehen. Das kleinere Foto zeigt eine brennende Straßenbarrikade, vor der ein junger Mann, vermutlich ein Palästinenser, mit Vermummung und einem Autoreifen in der Hand entlangläuft. Der Text (S. 131) bringt beide Fotos in der Weise in Beziehung zueinander, dass die Straßensperre für den gewalttätigen Konflikt steht, die auch, so das Urteil des Textes, durch den Zaun und den Stacheldraht nicht verhindert werden könnten.

Auf der inhaltlichen Ebene findet eine Wertung statt, deren Schlussfolgerung offenbleibt: Wenn die Konflikte durch die Mauern nicht verhindert werden können, dann, so eine sich aufdrängende Suggestion, sind diese Mauern vielleicht auch nicht wirklich nötig. Auf der Bildebene wirkt es, als stände das Minarett als Metonymie für den Islam „hinter Gittern“. Das emotionalisiert insbesondere den muslimischen Teil der Schülerschaft und rahmt den Konflikt direkt als einen religiösen Konflikt. Die Gesamtwirkung ist eine trostlose und evoziert vermutlich negative Gefühle gegenüber denjenigen, die bereit sind, die gezeigte jugendliche Protestfigur und das Minarett einzusperren, und das auch noch überflüssigerweise, weil durch sie die Proteste laut Begleittext nicht „verhindert“ werden können. Da durch die Barrikade auch nur eine Sachbeschädigung gezeigt wird, ist die Art der Gewalt außerdem scheinbar nicht qualitativ von großen Demonstrationen unterschieden, wie sie die Schüler*innen aus hiesigen Großstädten bei Protesten wie zu den G8-Gipfeln kennen. Aufgaben zu einer Analyse gibt es nicht, eine strukturierte Reflektion zur Doppelseite ist insofern nicht nahegelegt.

Kapitel „Konflikte und Konfliktlösungen“, S. 132–133

Auch auf der nächsten Doppelseite dominieren wieder Bilder (S. 133). Ebenfalls zu sehen ist eine Visualisierung in Form einer Karte der MENA-Region (S. 132). Die Doppelseite führt den Nahostkonflikt unter der Überschrift „Konflikte und Konfliktlösungen“ durch dieses Material und einen Zeitstrahl ein. Im kurzen Begleittext sind drei sinnvolle Fragen formuliert, die die Schüler*innen in der Unterrichtseinheit verfolgen können. Die Fragen beziehen sich zum einen auf die historische Dimension, zum zweiten auf die Konfliktfelder und zum dritten auf die Frage, warum es zu keiner Lösung kommt.

Die Karte kontextualisiert den Nahostkonflikt mit anderen Konflikten der größeren Region (Ägypten, Syrien, Nordirak) und trägt so gelungen dazu bei, den Konflikt Israel-Palästina nicht über die Maßen zu exponieren. Der Zeitstrahl ist sehr knapp gehalten und enthält neben allgemeineren Daten wie den Weltkriegen nur drei konkrete Daten zur Geschichte des Nahostkonflikts: die Staatsgründung Israels, den Sechstagekrieg und die 1. Intifada. Welche Funktion der Zeitstrahl hat, ist unklar: Für einen groben historischen Überblick ist er zu knapp. Auch fehlen Aufgaben zu dem Zeitstrahl. Diese deutlich zu knappe Darstellung des diachronen Verlaufs enthält durch die Worterklärung zur Intifada zudem eine verharmlosende Wirkung, da dieser euphemistisch „Aufstand Jugendlicher“ (S. 133) genannt wird. Dies passt zum Foto der Vorseite.

Dieser Richtung entsprechend wird auf der zweiten Seite der Doppelseite der Nahostkonflikt an vier tendenziösen Fotografien nacherzählt.

Zwei Fotografien Israels (Staatsgründungskongress und ein Bild von Soldaten 1967 nach dem Sieg in Ostjerusalem) stehen zwei palästinensischen gegenüber. Ein Foto zeigt palästinensische Geflüchtete 1948, vor allem eine Palästinenserin mit ihrem kleinen Kind. Auf dem zweiten Foto ist eine Palästinenserin, die in der Gegenwart vor dem Grenzzaun (bezeichnet als Sperrmauer) in Hebron entlanggeht. Es werden also gänzlich ungleichartige Motive kontrastiert. Man hätte hier für einen nicht-tendenziösen Kontrast andere Bilder wählen müssen, etwa indem man Bilder von geflüchteten Juden 1948 genommen hätte. Das empfundene Leid des Nahostkonflikts liegt, so vermittelt es die Bildreise, einseitig bei weiblichen Palästinenserinnen, die Freude bei männlichen Israelis. Durch die Auswahl entsteht der Eindruck, dass Israel Täter und Sieger ist und Palästinenser*innen Verlierer und Opfer sind. Die feiernden Israelis vor dem Felsendom evozieren, insbesondere durch die aktuellen Debatten über den Tempelberg, außerdem eine Respektlosigkeit gegenüber der heiligen islamischen Stätte. Der direkte Kontrast von leidenden Palästinenserinnen und feiernden Israelis suggeriert möglicherweise sogar, dass man sich gerade *über* das erzeugte Leid freut. Die begleitende Aufgabenstellung zu den Bildern sieht vor, dass die Schüler*innen Fragen zu den Bildern entwickeln, was eine herausfordernde Aufgabe ist. Die zentrale Stellung der Bilder im bisherigen Kapitel emotionalisiert also einseitig, prägt einen eindeutig negativen Eindruck gegenüber Israel und einen eindeutig mitleiderregenden Eindruck gegenüber Palästinenser*innen.

Kapitel „Wie entstand der Nahostkonflikt?“, S. 136–137

Das Kapitel ist methodisch als Fallbeispiel gerahmt, das als „Teilthema“ der historischen Genese des Konflikts hier wieder aufgegriffen (S. 136) wird. Neben den Informationen aus dem

Schulbuch sollen Quellen aus der „Stadtbibliothek“ oder „Informationen aus dem Internet“ für die abschließenden Ergebnisse der Fallanalyse hinzugezogen werden.

Auch wenn im Rahmen eines Methodentrainings der Schule eine Quellenkritik schon durchgeführt worden sein sollte, was die Minimalbedingung für das Gelingen dieser Aufgabe wäre, ist der grobe Hinweis auf Quellen aus dem Internet zu vage. Gerade im Fall des Nahostkonflikts ist das Urteil, welche Quelle reliabel ist, sehr schwer zu fällen, und die Anzahl an fragwürdigen oder ideologischen Quellen, die ein verzerrtes Israelbild zeichnen, ist sehr groß. Dies müsste daher zu einem deutlich stärkeren Anteil, als in dem Buchkapitel erkennbar vorgesehen ist, Teil des Unterrichts sein und reflektiert werden.

Auf den nächsten drei Doppelseiten (S. 136–141) wird ein historischer Abriss des Nahostkonflikts gezeichnet. Die Vorgeschichte der Gründung Israels setzt ein beim Ende des Ersten Weltkriegs und dem Ende des Osmanischen Reichs. Gegenübergestellt werden hier Libanon, Syrien und Palästina – zwei Nationalstaaten also und der Name einer ganzen Region (S. 136). Bei der Schaffung der französischen und britischen Mandatsgebiete wird konstatiert, dass die „betroffenen Völker [...] dabei nicht gefragt [wurden]“. Eine Einschätzung zum Osmanischen Reich fehlt gänzlich. Dies erweckt den Eindruck, als gäbe es diese Völker schon immer. Folglich entstand eine Fremdherrschaft erst durch das Mandatsgebiet und nicht schon durch osmanische Imperialbestrebungen, wird suggeriert. So gibt es auch keine Karte zum Osmanischen Reich, aber eine zu den Mandatsgebieten (S. 136, 1).

Der folgende Abschnitt beschreibt die „Jüdische Einwanderung nach Palästina“. Die Alija beginnt für die Autor*innen hier offenbar erst im 20., nicht schon im 19. Jahrhundert (S. 136). Das Wort „Zionismus“ fehlt konsequenterweise hier gänzlich und wird auch nicht im weiteren Kapitel erwähnt. Als Grund wird zwar die „Verfolgung in Europa“ genannt, aber da der Zionismus nicht thematisiert wird, muss das folgende Urteil einen falschen Eindruck erwecken: „Palästina galt für sie als das Land ihrer Väter, aus dem sie vor 2000 Jahren vertrieben worden waren.“ Es ist die Rede vom Land Palästina, so als ob es dieses als Land (nicht als Region) gegeben hätte, gleichzeitig wird die schon bestehende jüdische Bevölkerung verschwiegen. Zu diesem willkürlichen Anfangspunkt nach dem Osmanischen Reich passt die Formulierung, dass die „Einwanderung von Großbritannien zunächst unterstützt oder geduldet wurde“. Das ist, wenn man den Zionismus des 19. Jahrhundert bedenkt und auch die Realität der Zwischenkriegsjahre betrachtet, falsch. Das entscheidende Dokument, das hier gemeint ist, nämlich die Balfour-Erklärung, wird nicht erwähnt, durch diesen Satz aber auch völlig verdreht. Die emotionalisierende und wertende Einschätzung, dass sich die „arabischen Bewohner Palästinas“ gegen die Einwanderung „einerseits heftig [...] wehrten“, wird zwar kontrastiert damit, dass sie „aber auch Land an die jüdischen Einwanderer“ verkauften. Dass es sogar eine teils freundliche Gesinnung gegenüber dem Zionismus gab und abermals eine schon bestehende jüdische Bevölkerung, geht hier jedoch völlig unter. Durch die Verwendung des Ausdrucks „sich wehren“ könnte ein Opferstatus reproduziert werden – wie man auch sagt, jemand habe sich „nur“ gewehrt. Der Eindruck, der durch das Auslassen entstehen muss, ist: Es gab das Land Palästina, hier lebten arabische Palästinenser*innen, dann kamen die europäischen Juden, und es gab Krieg. Dieser Eindruck führt unweigerlich zu dem Gefühl, dass da doch irgendwas nicht so ganz fair verlaufen sein kann.

Da die Balfour-Erklärung nicht erwähnt wird, muss ein falscher Eindruck erzeugt werden, wenn es nach der Beschreibung der Mandatsrückgabe an die UNO 1947 heißt: „Großbritannien sah sich nicht mehr in der Lage, den Konflikt zwischen Juden und Palästinensern zu befrieden.“ (S. 137) Der Plan zur Schaffung einer jüdischen Heimstätte taucht nicht auf, es wirkt, als käme die Unterstützung Großbritanniens nun vor allem durch die Gewalt in der Region selbst. Dieser Eindruck wird durch eine Primärquelle, in der eine britische Untersuchungskommission die Konflikte 1937 als „unüberbrückbar“ beschreibt (S. 137), verstärkt.

Als „Beweggrund“ für den UNO-Teilungsplan wird dann wiederum einzig die Shoa genannt (S. 137). Sicher ist der Hinweis auf den Zusammenhang wichtig, aber diese Engführung unterschätzt im ganzen Kapitel, bei dem es doch um das Verständnis der Konfliktursachen und der Vorgeschichte zur heutigen Situation gehen soll, wiederholt völlig den Zionismus und blendet den europäischen und globalen Antisemitismus aus, der erst zur Shoa geführt hat.

Die Verwirrung, die sich angesichts dieser Darstellung bei einem Lesenden ohne Vorbildung – was ja die Adressatengruppe ist – einstellen muss, wird durch wiederholte Kategorienfehler in Bezug auf Staaten, Regionen und anachronistische Bevölkerungsbezeichnungen verstärkt.

Nach der Darstellung des UNO-Teilungsplans 1947 wird davon gesprochen, dass die „Palästinenser und die arabischen Staaten“ den UN-Beschluss ablehnten. Dem gegenübergestellt werden „die Juden“ („die Juden stimmten ihm zu“). Es muss zu einer völligen Verwirrung der Kategorien kommen, weil in keiner Weise thematisiert wird, was Zionismus ist, was Panarabismus ist, inwiefern der Staat jüdisch ist, wer die Repräsentationen auf Seiten der Zionist*innen waren („die Juden“ auf der einen, „die arabischen Staaten“ auf der anderen Seite.) Diese Kategorienfehler tauchen immer wieder auf (S. 137).

Die Verwirrung wird nicht kleiner durch zwei Quellentexte, welche in der begleitenden Aufgabenstellung verglichen werden sollen, nämlich die britische und die sowjetische Einschätzung zur „Lage in Palästina“ (S. 137). In der einen Quelle (Q1), dem Bericht der Peel-Kommission, geht es aber um Kämpfe im Land 1937, im anderen um den Teilungsplan 1947. Es sind zwei völlig verschiedene Arten von Quellen und Kontexten, so dass völlig unklar ist, was ein Vergleich bewirken soll. Das Ergebnis der Aufgabe kann hier nur lauten: Großbritannien sah die Lage pessimistisch und betont die Gewalt, die Sowjetunion erkennt das Recht auf einen jüdischen Staat Israel an. Was genau der Zweck gerade dieser Quellen ist – es hätte viele andere, wichtigere, wie die erwähnte Balfour-Erklärung gegeben –, ist unklar.

Kapitel „Welche Folgen hatte die Gründung Israels?“, S. 138–139

Die zweite der drei Doppelseiten zur Geschichte des Nahostkonflikts steht unter der Überschrift „Welche Folgen hatte die Gründung Israels?“ (S. 138–139).

Bei der Darstellung der Zeit zwischen Teilungsplan 1947 und Staatsgründung 1948 wird behauptet, dass „beide Seiten“ „jede Form der Gewalt [nutzten] und Anschläge [verübten]“ (S. 138). Die Formulierung „jede Form der Gewalt“ ist schlicht falsch und überlässt das Konkrete der Phantasie der Schüler*innen.

Über die Staatsgründung heißt es anschließend: „Am 14.5.1948 riefen die Juden, gestützt auf den UN-Beschluss, den Staat Israel aus.“ (S. 138) Hier hätte man deutlich genauer sein müssen,

denn auch wenn Israel als jüdischer Staat ausgerufen wurde und als solcher zu verteidigen ist, so wurde er deswegen noch lange nicht von „den Juden an sich“ ausgerufen. Das Gleiche wiederholt sich häufiger, im Anschluss etwa bei der Aufgabenstellung zu den – eigentlich sinnvollen – Quellen des Gründungsdokuments, wo dazu aufgefordert wird, „die Begründung der Juden“ (S. 139, Nr. 1) darzustellen. Dies lässt sich vielleicht durch die gewollte, jedoch unangemessene Vermeidung des Begriffs Zionismus erklären, aber man hätte selbst dann konkretere Autor*innen angeben können.

Beim „ersten arabisch-israelischen Krieg“, der als Bezeichnung unter der Prämisse, nicht den Begriff des Unabhängigkeitskrieges nutzen zu wollen, eine neutrale Alternative darstellt, wird korrekterweise die Kausalität des Krieges als Angriff arabischer Staaten bewertet (S. 139).

Das passende Kartenmaterial (S. 138, 1+2) wiederholt in der Darstellung und den flankierenden Begriffen („erobert“, S. 139) unter Ausblendung des militärischen Grundes – der Verweigerung von Kompromissen durch die arabische Seite und sicherheitspolitischer Erwägungen – den Mythos einer zunehmenden ungerechtfertigten Landnahme durch Israel.

In der korrespondierenden Aufgabe (S. 139, Nr. 3) soll der UNO-Teilungsplan 1947 (S. 137) mit den Karten von 1949 bis 1997 (S. 138) verglichen werden. Dabei wird man schlicht feststellen, dass das Gebiet im Teilungsplan deutlich größer ist als das spätere. Dennoch wird das Narrativ der in der öffentlichen Debatte bekannten Karten bedient, die eine jüdische Landnahme suggerieren. Es fehlt an dieser Stelle jeder Kontext: etwa, dass es verschiedene Möglichkeiten gegeben hätte, wenn die arabische Seite den Teilungsplan angenommen hätte oder den späteren Friedensplan der Osloer Verträge. Da sich die Aufgabe an einer Stelle im Kapitel befindet, an der man noch nichts über die weiteren Kriege erfahren hat, also auch nichts über die Angriffe der arabischen Staaten, muss der Eindruck einer israelischen Aggression entstehen. Durch das gewählte Enddatum fehlt zudem die Aufgabe der jüdischen Siedlungen im Gaza-Streifen, wodurch auch untergeht, dass dieser Status jederzeit veränderbar wäre. Eine solche Aufgabe bedarf daher genauer Vorbereitung und des Kontextes, die Karten sprechen allemal keinesfalls für sich. Werden die Fragen so gestellt, kann sich nur das Bild eines aggressiven, expansiven Staates festigen.

Bei dem Absatz zur Fluchtbewegung nach dem Unabhängigkeitskrieg werden die jüdischen Flüchtlinge in gleicher Zahl wie die der arabischen Flüchtlinge (700.000) immerhin auch erwähnt.

Aber das Schicksal der arabischen Flüchtlinge wird auf 16 Zeilen und in einer mitleiderweckenden Fotografie dargestellt, das der jüdischen auf viereinhalb Zeilen (S. 139). Durch die lapidare Formulierung, dass die geflohenen Juden in die „entstehende Gesellschaft integriert“ wurden, gehen das Leid und der Verlust des Untergangs der jüdischen Kultur in arabischen Ländern gänzlich verloren. Es klingt förmlich wie eine begrüßenswerte Erfolgsgeschichte.

In einer dazu gehörenden Aufgabe (S. 139, Nr. 4) soll über das „Schicksal“ der jeweiligen Flüchtlinge berichtet werden, wodurch sich dieses zweigeteilte Bild verschärfen wird und der Erfolg bei der Integration letztlich als Negativum erscheint, weil gleiches den Palästinensern vorenthalten wird. Gemäß der Hilfestellung sollen die „Auswirkungen auf Wohnsituation, Alltag, Folgen für das Verhältnis zwischen Israel und Palästinensern“ besonders bedacht werden.

Überall wird der Eindruck verstärkt, dass die geflüchteten Jüdinnen es gut haben, die anderen nicht, und das kann dann, so suggeriert es das Kapitel subtil, nur die Schuld Israels sein.

Kapitel „Wie entwickelte sich der Konflikt weiter?“, S. 140–141

Die dritte Doppelseite zur Geschichte des Nahostkonflikts dreht sich um eine knappe Darstellung der Kriege ab 1956 und der gescheiterten Friedensverhandlungen (S. 140–141).

In der Darstellung der Kriege seit 1948 (S. 140, Absatz 1+2) wird Israel stets als Aggressor der Kriege benannt. Nicht dabei erwähnt wird, dass die arabischen Länder Israel angegriffen oder dies vorbereitet haben. Die Darstellung der Kriege ist jeweils sehr knapp, sie beinhaltet lediglich 1 bis 2 Sätze pro Krieg. Beim Suezkrieg wird die Besetzung Israels vorangestellt, die Sperrung des Suezkanals für israelische Schiffe erst später kurz erwähnt, wodurch eine initiale Aggression von Israel, Großbritannien und Frankreich vermittelt wird. Beim Sechstagekrieg wird der geplante Angriff auf Israel verschwiegen und nur die Besetzung Israels aufgeführt mit der Folge: „Mit dem Sieg in diesem Krieg wurde Israel zur Besatzungsmacht in diesen bisher palästinensischen Gebieten.“ Da hier auch der Sinai, Golan und Ostjerusalem erwähnt werden, ist letztere Formulierung schlicht falsch (vorher Ägypten, Syrien, Jordanien). Israel erscheint abermals als landnehmende Besatzungsmacht, die unrechtmäßig erobert. Erst nach 1967 wird das erste Mal von „Aufständen“ (Intifada) der Palästinenser*innen gesprochen, die im Vergleich geradezu harmlos wirken müssen. Das wird verstärkt durch ein begleitendes Bild von Steine schmeißenden Jugendlichen (S. 140, 1). Lediglich in der Vorstellung der Gruppe der PLO wird deren Verantwortlichkeit für Terrorismus, insbesondere für München 1972, betont.

Bei der Darstellung der Friedensverhandlungen von Oslo bis in die Gegenwart (S. 140–141) ist der Tenor, dass diese scheiterten aufgrund von „radikale[n] Gruppen durch Terroranschläge“ und: die „führenden Politiker beider Seiten verhinderten durch Maximalforderungen eine Annäherung“ (S. 141). Dadurch geht unter, dass die Maximalforderungen vor allem auf Seiten der Palästinenser*innen erhoben wurden (z.B. das gänzlich unrealistische „Rückkehrrecht“). Auch bei der negativen Folge wird zumeist und in aller Tiefe der Bau israelischer Siedlungen betont, bei denen es stets so klingt, als wären sie von Israel zentral geplant. Dabei werden an keiner Stelle die vielen Terroranschläge erwähnt (der Bau der Mauer wird als Schutz vor „palästinensische[n] Kämpfer[n]“ bezeichnet, und die Anschläge und Massaker in den späten 90er und frühen 2000er Jahren werden so romantisiert). Diese Darstellung ist derart tendenziös, dass man nur den Eindruck gewinnen kann, dass Israel die Hauptverantwortung am Scheitern der Friedensbemühungen trage und es einen Parallelismus zwischen Terrorismus und Siedlungsbau gäbe.

Kapitel „Streitpunkte zwischen Israelis und Palästinensern“, S. 142–143

Nach dem historischen Teil stehen aktuelle Konflikte der Gegenwart und deren politikwissenschaftliche Bewertung im Fokus (S. 142–143).

Eingangs werden zentrale Konflikte aufgezählt (zukünftige Staatsform, Jerusalem, Siedlungen, Flüchtlinge, Wasserverteilung). Dabei fehlen der Aspekt der Sicherheit und die Aufrechterhaltung des Staates als jüdischer Staat, demnach gerade für Israel entscheidende Punkte.

Näher dargestellt werden auf der Doppelseite daraufhin zwei der Konfliktpunkte: (1) Jerusalem und (2) die Siedlungspolitik.

(1) Mit einer Karte, einem erklärenden Text und einer Sekundärquelle von zwei Politikwissenschaftler*innen soll den Schüler*innen der Konflikt um Jerusalem vermittelt werden (S. 142–143). Der Text beginnt mit einer Falschaussage: „Jerusalem ist eine heilige Stadt für drei Religionen. Juden und Muslime beanspruchen sie allerdings jeweils ganz für sich.“ Die Aufladung des Konflikts als dominierend religiöser zieht sich durch das Buch und wird hier mit der merkwürdigen Aussage „ganz für sich“ skandalisiert. Was genau das heißen soll, bleibt völlig unklar, da es imaginiert ist. Später wird dem selbst widersprochen, wenn die Garantie des Zugangs zu heiligen Stätten erwähnt wird. Die politische Administration, die wohl gemeint ist, wird in dieser Formulierung als eine bezeichnet, die man unweigerlich mit einer religiösen Diskriminierung assoziiert. Dadurch werden die politische und die religiöse Dimension vollständig konfundiert. Dass es im Westjordanland auch eine große christliche Minderheit gibt und eine muslimische Minderheit in Israel, geht so ebenfalls völlig unter (S. 142).

Als Sekundärquelle zum Konfliktpunkt Jerusalem wird ein Kommentar von den Politikwissenschaftler*innen Muriel Asseburg und Jan Busse angeführt (S. 142–143, M1). Diese fordern, dass eine zukünftige Lösung den Zugang zu den heiligen Stätten gewährleisten müsse, was zusammen mit dem Fließtext kontrafaktisch so klingt, als ob das nicht längst der Fall wäre. Der Text fordert dann Ostjerusalem als Hauptstadt eines zukünftigen palästinensischen Staates, was durch das Zusammenziehen mit der Frage des Zugangs den Eindruck erweckt, dass beides unmittelbar zusammengehört. Was dabei außerdem untergeht, sind die Gründe für Israels Position. Das wäre legitim, wenn es noch eine andere Perspektive als weitere Sekundärquelle gäbe, das ist aber nicht der Fall. Daher ist hier das Beutelsbacher Kontroversitätsgebot eindeutig verletzt (S. 142–143). Das Bild von Israel, das hier entsteht, insinuiert, dass Religionen in Israel wahllos diskriminiert würden.

Das Kartenmaterial (und die Bilder einer israelischen Siedlung) vermitteln den Eindruck, dass Israel viele Teile unrechtmäßig besetzt. Im Kartenmaterial steht auch als vermeintlich neutrale Bezeichnung von Ostjerusalem: „von Israel besetzt“. Dass gerade der Status Jerusalems eben ein umstrittenes Thema ist, mit unterschiedlichen Aspekten, geht völlig unter. Auch wird erneut der sicherheitspolitische Aspekt gänzlich ausgeblendet. Wieder erscheinen Israel als einseitig unterdrückender Besetzer und die Palästinenser*innen als passive Opfer.

(2) Das besonders umstrittene Thema der Siedlungspolitik wird ebenfalls einseitig dargestellt. Anders als zu Jerusalem gibt es hier keinen Fließtext, sondern nur die Sekundärquelle. Die Siedlungen werden in dieser als eindeutig „gegen das Völkerrecht“ (S. 143, M2) qualifiziert. Das ist eine Position, in der z.B. die Auflösung der Siedlungen im Gazastreifen 2004 nicht vorkommt und die die strukturellen Probleme in Bezug auf die UNO und Israel verschweigt. Die dahinterstehende Vorstellung, die einen zukünftigen palästinensischen Staat offenbar als „judenrein“ (polemisch formuliert) imaginiert, macht den Kommentar sehr einseitig. Das wäre abermals vielleicht dann legitim, wenn die Urteilsbildung der Schüler*innen durch eine andere Quelle kontrastiert würde – das ist aber nicht der Fall.

An dieser Stelle muss etwas zur Auswahl dieser Quellen gesagt werden: Beide stammen aus dem gleichen Buch von Muriel Asseburg und Jan Busse (S. 142–143, M1; S. 143, M2). Abgesehen von der generellen Verkürzung, sich hier auf je nur auf eine Quelle zu stützen, ist Muriel

Asseburg eine lautstarke Verteidigerin des BDS innerhalb der Politikwissenschaften in Deutschland. Auch wenn es hier im Schulbuch gar nicht weiter explizit um die BDS geht – eine einseitige Beschränkung aus gerade dieser Perspektive ist tendenziös.

Als erweiternde Aufgaben werden noch andere Konfliktpunkte thematisiert. Die Schüler*innen sollen sich in einer Aufgabe (S. 143, F) zur Wasserverteilung in Israel und im Westjordanland informieren. Eine solche Recherche läuft ohne Anleitung Gefahr, auch sehr fragwürdige Quellen zu berücksichtigen. Dabei wird lediglich herauskommen, dass das Wasser ungleich verteilt ist. Ohne Kontextualisierung besteht die starke Gefahr, Ressentiments zu stärken, zumal die Darstellung von Israel als wasserstehlendes Volk in einer alten Tradition antijudaistischer Bilder steht.

Kapitel „Methodenarbeit“, S. 144–145

Im Stil einer vermeintlich neutralen Methodenlehre befindet sich auf einer Doppelseite mit dem Charakter eines Exkurses eine Anleitung zum Thema „Arbeitsergebnisse präsentieren“ (S. 144–145).

In diesem Kontext soll die Vorstellung der Fallanalyse vorbereitet werden, die sich als Projekt der Schüler*innen durch das Kapitel zieht. Die Seite rahmt und vorstrukturiert das, was dann präsentiert werden soll. Dabei werden auch zwei inhaltlich zum Kapitel passende Fotografien genutzt. Das eine Foto zeigt die Szene einer palästinensischen Frau mit ihrer Familie an einem Checkpoint des Sicherheitszauns der Westbank (S. 144, 1), das andere eine Lieferung von Hilfsmitteln an ein Flüchtlingslager in Gaza (S. 145, 2). Den Schüler*innen wird vorgeschlagen, die Bilder zur Einleitung ihrer Präsentationen zu nutzen. Da beide Fotografien eine ähnliche Bildsprache nutzen wie die Fotos im Kapitel bisher, in genau der gleichen Weise emotional beeinflussen, Israel als Täter und Palästinenser*innen als Opfer darstellen, wird noch einmal die Einseitigkeit deutlich.

Eine Vorstrukturierung für eine Diskussion ist eingeführt als Erarbeitung, „wie eine Konfliktlösung im Nahen Osten aussehen könnte“, unterteilt in Schritte zu einer friedlichen Lösung und Hindernisse für dieselbe. Der Operator „erarbeiten“ ist hier ungeeignet, es könnte sich höchstens um eine offene Diskussion handeln. Dass Schüler*innen eine Lösung für den Nahostkonflikt erarbeiten sollen, könnte zur Bildung einer Hybris führen. Denn die Vorstellung, dass Jugendliche hier mit einem Plan aufwarten könnten, ist bestenfalls illusionär. Vorgeschlagene Punkte sind dabei dann auch noch „Siedlungsbau, Kontrollen, Konflikte“. Zusammen mit den bisher im Kapitel betrachteten Konfliktpunkten, die die israelische Position ausblenden, kann sich abermals nur das Bild festigen, dass israelische Praktiken die wesentlichen, im Grunde genommen fast einzigen, Hindernisse für eine Lösung sind.

Kapitel „Auswertung“, S. 146–147

Das Kapitel wird mit einer Doppelseite abgeschlossen, die einerseits zusammenfassenden Charakter hat, andererseits weitere problematische Einordnungen durch eine Primärquelle vornimmt.

Auf der einen Seite (S. 146) wird der Konflikt mit sechs Fotografien noch einmal nacherzählt. Die dazu gehörende Aufgabe (S. 147, Nr. 7) sieht vor, dass die Schüler*innen gerade über die Fotos den Konflikt zusammenfassen und Probleme benennen. Es handelt sich insofern um eine zentrale Stelle im Buchkapitel. Die Fotografien beginnen bei der Staatsgründung 1948, mit dem bekannten Foto, das im Kapitel schon auf S. 133 verwendet wurde. Vier der sechs Fotos zeigen Israel als Akteur oder als „Täter“: ein Foto der israelischen Siedlung Har Homa (S. 146, 3), ein Foto der Trennmauer in Hebron (S. 146, 4), ein Foto, in dem ein mit einem Maschinengewehr bewaffneter israelischer Soldat auf einen Stein oder Flaschen werfenden jugendlichen Palästinenser zielt, mit der Unterschrift „Wie lange noch?“, und ein Bild einer offenbar palästinensischen Flüchtlingsfamilie 1948, das in seiner Position direkt dem Bild der Staatsgründung gegenübergestellt wird. Diese Fotos emotionalisieren einseitig, zeigen einseitig die palästinensischen Flüchtlinge (obwohl der Text im historischen Teil S. 139 kurz auch die jüdischen benannt hatte). Sie zeigen nicht die palästinensischen Aggressionen, Terroranschläge, Raketenangriffe, den radikalen Islamismus im Gazastreifen etc. Eine Aufgabe zu dem Foto des Soldaten (S. 147, Nr. 4) soll deuten lassen, aus welcher Perspektive das Bild dargestellt und wer hier Täter und wer Opfer ist – allerdings ohne weitere Frage, ob diese Darstellung einseitig ist. Das Ergebnis dieser Zusammenfassung spiegelt letztlich die Schlagrichtung des gesamten Kapitels: eine einseitige Dämonisierung Israels.

Dieser Eindruck wird durch den folgenden Quellentext noch brisanter: In einer journalistischen Sekundärquelle (S. 147, M1) wird die zukünftige Entwicklung des Nahostkonflikts skizziert, wobei verschiedene Szenarien durchgespielt werden. In allen Szenarien wird die Zukunft nur durch Israel negativ bedroht. Dabei präsentiert der SZ-Autor Peter Münch die Alternative Zweistaatenlösung oder Ein-Staat-Lösung. Seine These ist, dass Israel die Zweistaatenlösung durch den Siedlungsbau praktisch verhindert und andersherum nicht bereit ist, den Palästinensern die für eine Ein-Staat-Lösung nötigen Zugeständnisse zu machen. Eine Ein-Staat-Lösung ohne diesen Prozess „wäre dann ein Apartheidstaat vergleichbar mit Südafrika zu Zeiten der Rassentrennung“. Der Konjunktiv geht beim Lesen allzu leicht unter, zumal das Wort „Apartheid“ in einer Fußnote deskriptiv erklärt wird und so den Status einer faktischen Zwangsläufigkeit zu bekommen scheint. Probleme bei der Übertragung des Begriffs werden dagegen nicht genannt. Am Ende bleibt hier nicht der Konjunktiv hängen, sondern die Assoziation „Israel – Apartheid“. Wie bei den Quellen der Konfliktpunkte Jerusalem und Siedlungen vorher gibt es hier keine andere Sichtweise, die erläutert, was von Seiten der Palästinenser*innen eine Lösung des Konflikts erschwert bzw. unmöglich macht. So kann man dem Maßstab der Multiperspektivität nicht gerecht werden.

Das korrespondiert auch mit der letzten Quelle des Kapitels M2, in der es um eine Initiative geht, die sich für offene Grenzen einsetzt. Diese Perspektive soll von den Schüler*innen beurteilt werden (S. 147, M2 und Aufgabe Nr. 6). Gründe, die einer solchen Grenzregelung eventuell im Wege stehen könnten, werden nicht genannt, auch nicht im Rest des Kapitels. Die Schüler*innen bekommen also gar keine Urteilsgrundlage vermittelt, anhand derer sie die Aufgabe erfüllen könnten. Im Text wird außerdem gesagt, es sollte „keine Trennung zwischen Juden und Palästinensern“ geben, was abermals den bereits erwähnten Kategorienfehler wiederholt. Die Quelle und die Aufgabe des Gedankenspiels der offenen Grenzen führen dazu, dass Schüler*innen nur eine derartige Lösung als plausibel in Betracht ziehen können, ohne

allerdings problematisierende Informationen an die Hand zu bekommen. Somit wird ihnen eine politische Analyse und Bewertung nicht möglich gemacht.

Fazit

Die historische Darstellung des Nahostkonflikts ist zwar weitgehend korrekt, allerdings fehlen für die Schüler*innen entscheidende Informationen wie z.B. über den Zionismus. Positiv hervorzuheben ist die Nennung von jüdischen Flüchtlingen nach 1948, des PLO-Attentats in München, des Friedensschlusses mit Ägypten und anderer selten in Schulbüchern genannter Topoi des Konflikts.

Doch die vorgenommene Gewichtung solcher Informationen bewirkt in der Unterrichtseinheit oftmals einen verzerrenden Eindruck. Es kommt in der Darstellung zu Homogenisierungen der Perspektiven der arabischen Staaten und der Palästinenser*innen, einer religiösen Aufladung des Konflikts und zu unklaren Bezeichnungen von religiösen, staatlichen und politischen Akteuren. Der Zionismus bleibt vollständig unerwähnt, und auch die Hamas wird nicht vorgestellt. Die historische Darstellung des Konfliktverlaufs betont insgesamt dominant Verfehlungen Israels.

Besonders problematisch ist das an vielen Stellen zentrale Bildmaterial, das den Konflikt sehr einseitig darstellt und dadurch affektiv gegen Israel motiviert. Israel erscheint hier wie in den Texten als das hauptsächliche Friedenshindernis, was durch die durchgängig einseitig israelkritischen journalistischen Quellentexte mit fragwürdigen Assoziationen verstärkt wird. Insgesamt wird so tendenziös gegen Israel emotionalisiert.

Die zentrale methodische Anlage der Fallanalyse eines Konflikts ist vielversprechend, könnte aber insbesondere durch die schwierige Recherche überfordern. Für eine Durchführbarkeit allein auf Grundlage des Buches fehlen hier Informationen und zentrale Konfliktthemen.

Wenn das abschließende Kapitel der Unterrichtseinheit die Schüler*innen auffordert, mittels tendenziösem Bildmaterial ihre Ergebnisse zusammenfassend Revue passieren zu lassen, befördert dies eine einseitige Vorstellung, Israel trage die Schuld am Nahostkonflikt, und leistet einer Dämonisierung Vorschub.

5.1.2 Kommentar: Geschichte und Geschehen 9/10

Verlag: Klett Verlag

Seite: S. 172–185, 14 Seiten

Jahr: 2017

Das Schulbuch „Geschichte und Geschehen“ für die Klassenstufen 9 und 10 von Klett enthält das Kapitel „Module im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund“. Während sich der erste Teil des Kapitels mit der Geschichte des Osmanischen Reichs befasst, widmet sich der zweite Teil auf zwölf Seiten dem Nahostkonflikt. Der thematische Einstieg über die Geschichte des Osmanischen Reichs eignet sich unserer Meinung nach gut, um einen Überblick über die Region zu geben und später die Ursprünge des Nahostkonflikts zu erarbeiten. Das Kapitel ist methodisch klar strukturiert und benennt unter „Kompetenzen“ deutlich die Zielsetzung des Moduls. Lernziele des Kapitels zum Nahostkonflikt sind die beiden folgenden: „Du kannst einander widersprechende Sichtweisen des Nahostkonflikts aus ihrem Kontext erklären und aufeinander beziehen“ sowie „Du kannst das Handeln verschiedener Akteure im Nahostkonflikt bewerten“. Positiv anzumerken ist an dieser Stelle, dass bereits die Lernziele den Anspruch auf Multiperspektivität enthalten, der auch im Späteren deutlich wird.

Auf der linken Seite der ersten Doppelseite ist ein Foto von drei muslimischen Frauen vor der Hagia Sophia abgebildet, die vor dem Panorama Istanbuls ein Selfie von sich machen. Rechts ist eine Weltkarte, die die Anteile der muslimischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung für einzelne Regionen der Welt visualisiert. Darunter erstreckt sich über beide Seiten ein Zeitstrahl, der 1400 mit der Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen beginnt. Erster Verweis auf den Nahostkonflikt ist das darin verzeichnete Ereignis der Veröffentlichung von „Der Judenstaat“ durch Herzl 1896. Als weitere den Nahostkonflikt betreffende Ereignisse werden die Staatsgründung, der Sechstagekrieg und der Friedensschluss zwischen Ägypten und Israel im Zeitstrahl verortet, die später detailliert beleuchtet werden.

Zum Einstieg stellen die Autor*innen die Frage „Wie ist der Nahostkonflikt entstanden?“ (S. 174) und weisen direkt in der Einleitung dieses ersten Unterkapitels auf Raketenangriffe aus Gaza hin, die Israel wiederum mit Luftangriffen und Bodenoffensiven beantwortete. Als „Leidtragende“ stellen die Autor*innen Zivilist*innen auf beiden Seiten heraus. Auch hier erfüllen die Autor*innen den Multiperspektivitätsanspruch, indem sowohl die israelische als auch die palästinensische Perspektive auf den Konflikt abgebildet wird. Zudem wird bereits zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Thema der Fokus auf die vom Konflikt Betroffenen, also die jeweiligen Zivilgesellschaften, gelenkt.

Wurzeln in der Antike

Es folgt ein Sachtext der Autor*innen, der die historischen Ursprünge des Nahostkonflikts nachzeichnet. Der geschichtliche Abriss beginnt hier bereits im ersten Jahrhundert v.Chr. Damals sei „das heutige Israel und Palästina“ durch die Römer erobert worden. Anzumerken ist

hier, dass diese Bezeichnung Israels nicht spezifisch genug und für Schüler*innen daher verwirrend sein kann. In Folge eines Aufstands gegen die römische Herrschaft seien rund eine Million Jüdinnen und Juden getötet worden, die restlichen vertrieben oder in die Sklaverei verkauft. Sie lebten fortan „außerhalb von ‚Eretz Israel‘“. Die Nennung und Kontextualisierung des Begriffs beurteilen wir als positiv. So wird er in einem danebenstehenden gleichnamigen Informationstext als das Gebiet erklärt, „das gemäß der Bibel dem Volk Israel von Gott gegeben wurde“ und dem „heutigen Israel einschließlich des Westjordanlandes“ entspricht. Dies verdeutlicht den Anspruch des jüdischen Volkes auf die Region. Positiv anzumerken ist auch, dass die Autor*innen auf das damalige „friedliche Zusammenleben“ von Jüdinnen:Juden und Muslim*innen hinweisen, auch wenn dieses „immer wieder von grausamen Verfolgungen abgelöst“ wurde.

Gründung des Staates Israel

In dem Sachtext „Gründung des Staates Israel“ wird der Anstieg der jüdischen Einwanderung in das von den Briten verwaltete Palästina auf den in Europa zunehmenden Antisemitismus Ende des 19. Jahrhunderts zurückgeführt. Dies setzen die Autor*innen anschließend historisch korrekt in den Kontext der zionistischen Bewegung. An dieser Stelle sollen die Schüler*innen in einem später formulierten Arbeitsauftrag weiter zu den Zielen und zur Geschichte der Kibbuz-Bewegung recherchieren und die Ergebnisse präsentieren. Dazu wird ein Foto abgebildet, das zwei britische Siedlerinnen kurz nach der Staatsgründung beim Bau eines Kibbuz zeigt. Positiv bemerken möchten wir hier auch, dass zwei Frauen dargestellt werden. Ebenfalls positiv herauszustellen ist der folgende Abschnitt, in dem die Autor*innen anhand der Geschichte des Schiffes Exodus darstellen, wie schwer die Migration nach Israel für die Überlebenden des Holocaust war. In diesem Zusammenhang weisen sie daraufhin, dass die Exodus von der britischen Marine geentert und nach Europa zurückgeschickt wurde, wo sie kein Staat sie aufnehmen wollte. Auch die Haganah wird an dieser Stelle erwähnt. Ebenfalls geben die Autor*innen hier einen sinnvollen Querverweis auf das Kapitel zum Holocaust im gleichen Schulbuch. Als Arbeitsauftrag dazu sollen sich die Schüler*innen in die Gefühlswelt der Passagiere der Exodus einfühlen und Tagebucheinträge verfassen. Dieser Arbeitsauftrag ist besonders in Hinblick auf die Empathieförderung sinnvoll.

Der UN-Teilungsplan wird ebenfalls im Sachtext (S. 175) erläutert und die israelische Zustimmung sowie die arabische Ablehnung dabei erwähnt. Auch wird dargestellt, dass die arabischen Nachbarstaaten Israel unmittelbar als Reaktion auf seine Staatsgründung durch David Ben Gurion angriffen, es dem neuen Staat aber gelang, den Angriff abzuwehren. Der dazu vorgeschlagene Arbeitsauftrag, in dem die Schüler*innen die Lebenssituationen der zur Zeit der Staatsgründung lebenden Jüdinnen:Juden in Deutschland und Israel vergleichen sollen, zielt auf die Empathieförderung ab und enthält ein Identifikationsangebot für die Schüler*innen. Anschließend nennen die Autor*innen Zahlen der in Folge des Unabhängigkeitskriegs in Nachbarstaaten geflohenen oder vertriebenen Araber*innen. An dieser Stelle weisen sie auch daraufhin, dass diese „Flüchtlingsproblematik“ bis heute einer der wesentlichen Konfliktpunkte „zwischen Palästinensern und Israel“ ist. Positiv anzumerken ist hier zum einen, dass die Autor*innen von Israel und nicht etwa „den Israelis“ sprechen, also zwischen dem Handeln der israelischen Regierung und der Bevölkerung differenzieren. Zum anderen stellen sie Israel

als den „in der Region einzige[n] demokratische[n] Staat nach westlichem Vorbild“ richtig dar. Das Kartenmaterial auf der Seite (S. 175) bildet die Region zu drei verschiedenen Zeitpunkten ab: 1948 im Sinne des Teilungsplans, 1949 nach dem Unabhängigkeitskrieg sowie 2016. Auf letzterer Karte wird neben jüdischen Siedlungen auch der Verlauf der Sperranlage abgebildet.

Sechstagekrieg

Der Sechstagekrieg (S. 176) wird, im Gegensatz zu vielen anderen Schulbüchern, verhältnismäßig ausgeglichen im Sachtext dargestellt. Hier werden auch der Waffenstillstand sowie seine Ablehnung durch beide Seiten erwähnt. Dass Israel die „eroberten“ Gebiete jedoch nur nicht räumte, weil die arabischen Nachbarstaaten die Anerkennung Israels ablehnten, wird nicht deutlich genug herausgestellt.

Jom-Kippur-Krieg

Daneben wird der Jom-Kippur-Krieg, ebenfalls in Form eines Sachtextes, kurz erklärt. Positiv anzumerken ist hier, dass herausgearbeitet wird, dass die Auswirkungen des Ölembargos auch Deutschland trafen.

Beginnender Friedensprozess

Anschließend wird die Gründung der PLO unter Arafat als Zusammenschluss mehrerer „arabische[r] Kampfgruppen“ dargestellt, deren Ziel neben der Schaffung eines palästinensischen Staates auch die „Auslöschung Israels“ war. Ihr Terror wird exemplarisch anhand des Attentats während der Olympischen Spiele 1972 in München ausführlich dargestellt. Auch hier wird wieder ein Bezug zu Deutschland hergestellt, was wir als sinnvoll erachten. Als wichtiges Ereignis im Friedensprozess werden die Verhandlungen in Camp David und der darauffolgende Friedensschluss mit Ägypten im Sachtext herausgestellt. Der Austritt Ägyptens aus dem arabischen Bündnis wird für Israel als Entspannung der Sicherheitslage identifiziert, in deren Folge Israel den Siedlungsbau im Westjordanland ausweiten konnte. Hier weisen die Autor*innen daraufhin, dass die israelische Siedlungspolitik auch innerhalb Israels kritisiert werde.

Insgesamt ist die Kurzdarstellung, ausgehend von der Antike und bis zu den Friedensverhandlungen in den 1980er Jahren, trotz seiner Kürze – so umfassen die Sachtexte des ersten Unterkapitels nur etwa zwei Seiten –, gelungen. Positiv anzumerken ist, dass die einzelnen historischen Ereignisse des Konflikts in Hinblick auf ihre teilweise bis heute reichenden Konsequenzen beleuchtet werden.

Quellen

Auf den historischen Abriss folgt eine Reihe verschiedener Quellen. Sie beginnt mit dem Quellentext „Der Judenpogrom in Kischinjew“ aus dem Jahre 1903. Der Selbstmord eines christlichen Mädchens wurde durch Antisemit*innen genutzt, die dort lebenden Jüdinnen und Juden

des Ritualmords zu beschuldigen. Die Quelle bietet damit ein Beispiel für den europäischen Antisemitismus des 20. Jahrhunderts. Bearbeiten sollen die Schüler*innen sie, indem sie das Verhalten der Regierungsbeamten und der Bevölkerung diskutieren. Die Aufgabe fördert damit die Entwicklung von Empathie mit den Opfern des Antisemitismus, in dem sie die Konsequenzen des verschwörerischen Antisemitismus bildhaft und schonungslos vor Augen führt. Die Quellenauswahl zeichnet sich hier als einfallsreich aus.

Die zweite Quelle behandelt „Die Exodus“ und zeigt ein Foto des Schiffs bei seiner Ankunft in Haifa. Seine Geschichte wurde bereits im vorangegangenen Sachtext beschrieben. Einzig die Kontextualisierung des Fotos kann irritieren: „Die Ereignisse um die Irrfahrt der Holocaust-Überlebenden auf diesem Schiff trugen dazu bei, dass die Weltöffentlichkeit dazu bereit war, das Ende des britischen Mandats und die Gründung des Staates Israel leichter zu akzeptieren.“

In der Quelle „Israel erklärt 1948 seine Unabhängigkeit“ findet sich ein Auszug der Unabhängigkeitserklärung (S. 178). Auch dieser macht den Anspruch des jüdischen Volkes auf die Region, diesmal aus israelischer Perspektive, abermals deutlich. Der Auszug endet mit der Passage, in der Israel seinen Nachbarstaaten „die Hand zum Frieden und auf gute Nachbarschaft entgegen[streckt]“, und verweist auf das Friedensangebot Israels direkt nach seiner Gründung. Die Schüler*innen sollen dazu erarbeiten, wie der Staat darin seine Existenz legitimiert. Dem wird eine weitere Quelle mit dem Titel „Untrennbarer Teil des Vaterlandes“ gegenübergestellt, bei der es sich um einen Auszug aus der Palästinensischen Nationalcharta von 1968 handelt, die den bewaffneten Kampf legitimiert, die „Schaffung des Staates Israel“ als illegal bezeichnet und den jüdischen Anspruch auf die Region als historisch falsch darstellt. Die in der Nationalcharta enthaltenen Forderungen sollen durch die Schüler*innen mit dem Anspruch Israels in seiner Proklamation verglichen und bewertet werden, was wir mit den gegebenen Quellen als sehr sinnvolle Aufgabe erachten.

Die darauffolgenden zwei Quellen bilden die zuvor bereits im Sachtext thematisierte „Jüdische Einwanderung nach Palästina“ aus Europa zwischen 1882 und 1948 bzw. die „Einwanderung nach Israel 1948–2004“ detailliert ab. Dazu sollen die Schüler*innen die Schwankungen der Zuwanderung nach Palästina bzw. Israel erklären.

Die Friedenshindernisse und -bemühungen werden in einem zweiten Unterkapitel (S. 180) mit dem Titel „Ist Frieden möglich?“ bearbeitet. Ähnlich wie im ersten Unterkapitel bilden zunächst Texte mehrerer Autor*innen die inhaltliche Basis zum Verständnis der Friedensperspektiven. Bereits der dazugehörige Einleitungstext vermittelt den Schüler*innen, dass die Hamas die Vernichtung Israels und die Vertreibung seiner Bevölkerung bis heute verfolgt. An dieser Stelle wird auch die damit zusammenhängende Sicherheitsbedrohung für Israel durch Attentate und Raketenangriffe betont. Die jüdischen Opfer des Terrorismus werden genauso wie die palästinensischen Opfer israelischer Militäroperationen benannt. Da die Hamas an dieser Stelle zum ersten Mal erwähnt wird, empfehlen wir hier eine tiefere Kontextualisierung, die darauf verweist, dass es sich um eine islamistische Terrororganisation handelt.

Flüchtlingsfrage

Im ersten Sachtext weisen die Autor*innen auf die Forderung eines „Rückkehrrechts“ der nach Angaben des Schulbuchs rund eine Million geflüchteten und vertriebenen Palästinenser*innen als Friedenshindernis hin. Auch hier wird der Sachtext dem Anspruch der Multiperspektivität gerecht: Während korrekt dargestellt wird, dass Israel ihre Rückkehr aus Angst vor dem „Verlust des jüdischen Charakters des Staates“ bis heute ablehne, wird den Schüler*innen in diesem Zusammenhang auch vermittelt, dass Israel heute einen muslimischen Bevölkerungsanteil von rund 20 Prozent hat. Zudem wird dargestellt, dass die Regierungen der arabischen Aufnahmestaaten den palästinensischen Geflüchteten bis heute keine staatsbürgerlichen Rechte gewähren, weshalb sie, auch in den Palästinensischen Autonomiegebieten, auf humanitäre Hilfe durch die Vereinten Nationen angewiesen sind.

Neue Friedensinitiativen

Es folgt ein historischer Abriss der Phase ab den 1980er Jahren, in der auch die Erste Intifada verortet und kontextualisiert wird. Das zunächst vielversprechende Osloer Abkommen wird mit dem Ende des Kalten Krieges verknüpft und als großer Fortschritt im Friedensprozess betont. Die Ermordung Rabins durch einen jüdischen Siedler wird genutzt, um den Extremismus beider Seiten als Hindernis darzustellen.

Innerpalästinensischer Machtkampf zwischen Fatah und Hamas

Als Beispiel für den palästinensischen Extremismus, ausgeübt u.a. in Form „terroristische[r] Anschläge“, dient die Hamas, die jedoch auch hier lediglich als religiöse sunnitische Bewegung kontextualisiert wird. Im Folgenden wird zudem die Räumung des Gazastreifens 2005 erwähnt sowie auf die innerpalästinensischen Machtkämpfe zwischen der Hamas und der Fatah zur gleichen Zeit hingewiesen. Richtig herausgearbeitet und vermittelt wird auch der Prozess zwischen dem Wahlerfolg der Hamas Anfang 2006 und ihrem gewaltvollen Putsch im Folgejahr. Darauf folgende Raketenangriffe aus Gaza werden genauso wie die Angriffe der israelischen Armee benannt. Dass dies besonders die palästinensische Zivilbevölkerung traf und den Rückhalt für die Hamas vergrößerte, wird ebenfalls erwähnt.

Ungelöste Fragen

Positiv zu bewerten ist auch die Darstellung des israelischen Siedlungsbaus durch die Autor*innen. So wird dieser weitaus detaillierter aus beiden Perspektiven und nicht lediglich von pro-palästinensischer Seite als Friedenshindernis beleuchtet. Die Autor*innen erwähnen neben den Konsequenzen für die palästinensische Bevölkerung auch die Rolle der Siedlungen als eine Art Schutzraum für jüdische Siedler*innen. Zudem betonen sie ihre sozialpolitische Relevanz als vom Staat subventionierter Wohnraum und weisen gleichzeitig auf die hohen Kosten für den Staat aufgrund von Sicherheitsvorkehrungen hin. Insgesamt argumentieren sie in diesem Zusammenhang immer wieder multiperspektivisch und bieten damit eine ausgeglichene Darstellung der Situation. Auch hier wird das Unsicherheitsgefühl der israelischen Seite durch

Anschläge dargestellt und in Verbindung mit einem Impuls der Selbstverteidigung gebracht, die wiederum Anlass für palästinensische Proteste liefert.

Stillstand Nahost?

Die Reihe von Sachtexten abschließend werden Obamas Friedensbemühungen 2010 erwähnt, die aufgrund der Siedlungsfrage gescheitert seien. Neben der Radikalisierung von Extremist*innen auf beiden Seiten wird der Nahostkonflikt in einen Zusammenhang mit dem Islamischen Staat gebracht. Durch dessen Expansion in der Region des Nahen Ostens sei das internationale Interesse am Nahostkonflikt gesunken, obwohl die Situation weiter angespannt blieb.

Quellen

Nach den Sachtexten folgt wieder eine Reihe von Quellen. Die Quelle „Endet ein jahrhundertalter Konflikt?“ ist ein Auszug aus einer Erklärung der PLO, die im Rahmen der Osloer Friedensverhandlungen entstand, in der sie sich für einen Frieden mit Israel ausspricht und Israel weitgehend anerkennt.

Bei der zweiten Quelle „Ich schäme mich“ handelt es sich um einen Bericht eines gescheiterten palästinensischen Selbstmordattentäters. Der Bericht aus der Ich-Perspektive fördert zum einen die Empathie der Schüler*innen – so berichtet er u.a. vom Tod seines besten Freundes während Ausschreitungen mit der israelischen Armee –, und vermittelt zum anderen gleichzeitig eine Abgrenzung zum religiösen Fanatismus des Sprechers. Unterstrichen wird dies durch den dazugehörigen Arbeitsauftrag, in dem die Schüler*innen zu seinen Erzählungen Stellung nehmen sollen.

Auch in diesem Unterkapitel sollen zwei Quellen im Rahmen eines Arbeitsauftrags zusammen bearbeitet werden. Bei der ersten Quelle handelt es sich um ein Foto, auf dem palästinensische Kinder zu sehen sind, die in einem von der israelischen Luftwaffe zerstörten Haus spielen. Auf dem Foto der zweiten Quelle sind israelische Jugendliche abgebildet, die um Freund*innen trauern, die bei einem Anschlag gestorben sind. Die Schüler*innen sollen dazu einen fiktiven Dialog zwischen einem der palästinensischen Kinder und einem israelischen Jugendlichen verfassen. Auch hier wird die Empathie der Schüler*innen für beide Perspektiven ausgebildet.

Die weiteren Quellen beschäftigen sich v.a. mit Lösungsansätzen aus verschiedenen Perspektiven sowie Friedenshindernissen und sind insgesamt ebenfalls als multiperspektivisch einzuordnen. In einer Erklärung („In Freiheit und Unabhängigkeit leben“) von 2017 fordert die Diplomatische Vertretung Palästinas in Deutschland neben einem eigenständigen Staat Palästina in den Grenzen vor der israelischen Staatsgründung auch die Leistung von Kompensationszahlungen der „Besatzungsmacht“ Israel an das palästinensische Volk für die „Jahre der Besatzung, der Unterdrückung und der Ausbeutung“. Israelische Forderungen werden dabei nicht erwähnt.

Die Quelle „Wir brauchen eine Armee und wir brauchen Frieden“ liefert die Perspektive des israelischen Schriftstellers David Grossmann. Sie weist auf das Unsicherheitsgefühl Israels und

die damit verbundene Notwendigkeit der Selbstverteidigung hin und plädiert für eine starke israelische Armee, aber fordert auch Frieden. Als Friedenshindernis nennt Grossmann die Extremist*innen auf beiden Seiten, unter deren Handlungen v.a. die israelische sowie palästinensische Zivilbevölkerung leide.

Hervorheben möchten wir hier die Quelle „Wider die ‚Kultur des Konflikts‘“ der Journalistin und Autorin Alexandra Senfft, die eine soziologische Perspektive auf die verhärteten Positionen auf beiden Seiten liefert. Besonders sie schätzen wir als sinnvoll ein, da sie den Schüler*innen hilft, sich eine eigene reflektierte und differenzierte Meinung zu bilden. Im Arbeitsauftrag zu dieser Quelle sind die Schüler*innen aufgefordert, sie in eigenen Worten wiederzugeben und sich auf ihrer Basis eine Meinung zum Konflikt zu bilden. Die Autorin sieht Hoffnung in den Alltagsbegegnungen beider Zivilgesellschaften und verweist auf Einzelpersonen, Organisationen und Initiativen, die sich um Frieden bemühen.

Visualisiert wird dies zudem noch durch die letzte Quelle, bei der es sich um ein Foto handelt, auf dem israelische und palästinensische Mitglieder der Organisation „Peace Now“ zusammen in Bethlehem für Frieden demonstrieren. Auch diese letzte Quelle betont die Chancen ziviler Konfliktbearbeitung in Form von Dialogprojekten. Die Schüler*innen sollen dazu eigene Internetrecherchen anstellen und bewerten, welche Erfolgschancen derartige Friedensansätze haben.

Gesamtfazit

Die Sachtexte in diesem Schulbuch zeichnen sich durch ihre ausgewogene Sichtweise auf den Konflikt aus. Indem die wichtigsten Konfliktereignisse detailliert, aber nicht tendenziös dargestellt werden, vermitteln sie den Schüler*innen das nötige Wissen, um den Konflikt zu verstehen, ohne sie zu überfordern. Ebenfalls als sinnvoll betrachten wir den Umstand, dass immer wieder auch außerhalb des Konflikts stehende Akteure genannt werden. Aufgrund dieser differenzierten und breiten Sicht wird der Konflikt weitgehend wertfrei und ausgewogen beleuchtet.

Hervorzuheben ist die sinnvolle Auswahl der Quellen des Schulbuchs, die in ihren Quellenarten sowie in den Positionen eine große Vielfältigkeit aufweisen. Die Quellenauswahl ist aufgrund dieser Ausgewogenheit sehr gelungen. Zudem ergänzen die sorgfältig ausgewählten Quellen den Sachtext und dienen dem tieferen Verständnis des Konflikts. Auch erfüllen sie den Anspruch an Multiperspektivität, bieten immer wieder Identifikationsmöglichkeiten und ermöglichen es den Schüler*innen mithilfe der dazugehörigen und klar formulierten Aufgaben, sich ein differenziertes Bild vom Konflikt und seiner Geschichte zu bilden.

5.1.3 Kommentar: Horizonte 10 (Gymnasium)

Verlag: Westermann

Seite: S. 170–183, 14 Seiten

Jahr: 2018

Das Kapitel im Schulbuch Horizonte 10 von Westermann für Gymnasien aus dem Jahr 2018 ist überschrieben mit „Der Nahost-Konflikt – Eine Fallanalyse“. Am Beispiel des Sechstagekriegs 1967 sollen sich Schüler*innen dem Nahostkonflikt nähern. Sie sollen sowohl die Besonderheiten dieses Ereignisses als auch die allgemeinen Konfliktlinien des Nahostkonflikts anhand des Sechstagekriegs herausarbeiten.

Den Einstieg bilden zwei kurze Texte jeweils beider Konfliktparteien unmittelbar vor Kriegsausbruch 1967, gefolgt von einer Methodenanleitung zur Fallanalyse. Nach Kapiteln zur Vorgeschichte werden im Hauptteil sieben Quellen zur genaueren Analyse des Sechstagekriegs herangezogen. Einbezogen werden neben den Konfliktparteien die Haltungen der Großmächte USA und Sowjetunion sowie die der UNO.

In einem kurzen Abriss wird anschließend die Geschichte des Konflikts bis in die Gegenwart weiterverfolgt. Das Ende der Unterrichtseinheit bildet eine journalistische Quelle, die verschiedene Lösungsmöglichkeiten für den Nahostkonflikt aufzeigt: Zweistaatenlösung, Ein-Staat-Lösung und eine Konföderation.

Der Einstieg

Vor der methodischen Anleitung befindet sich als Einstieg das Quellenstudium zweier Primärtexte, die die Ausgangslage im Mai/Juni 1967 beschreiben. Es handelt sich um eine Erklärung des syrischen Außenministeriums, die die Kriegsbereitschaft dokumentiert, und eine israelische Zeitzeugenaussage, welche Angst und Sorgen um die Zukunft Israels in der Gesellschaft artikuliert. Die Unterschiedlichkeit der Quellen (offizielle Regierungserklärung versus persönliche Sicht) und die Reflexion darüber, welche Quellen der Gegenseite fehlen, werden zum Gegenstand der Arbeitsaufgaben und regen vorbildhaft zum kritischen Quellenstudium an. Der Einstieg ist kurz und prägnant und leitet sinnvoll und multiperspektivisch sowie quellenkritisch zum Thema hin.

Methode Fallanalyse

Die Methode Fallanalyse und Begriffsdefinitionen werden auf der zweiten Seite vorgestellt.

Der „Kern des Nahost-Konflikts“ wird als der Anspruch beider Konfliktparteien auf die „Region Palästina“ definiert. Diese sachliche und handhabbare Grunddefinition findet sich so in wenigen anderen Schulbüchern und ist deswegen als bemerkenswert herauszuheben.

Repräsentativ für die zahlreichen Konflikte und Kriege des Nahostkonflikts sei der Sechstagekrieg, der deswegen zur Fallanalyse herangezogen werden kann. Am Beispiel des Sechstagekriegs sollen Schüler*innen in der Fallanalyse das „Repräsentative, Beispielhafte“ und das „Besondere und Unverwechselbare dieses Ereignisses“ für den Nahostkonflikt herausarbeiten.

Die Vorgehensweise wird den Schüler*innen in einem „Orientierung“ genannten Info-Kasten präsentiert. Dieser ist klar strukturiert. Dabei sind die Schritte in eine Analyse 1. der Vorgeschichte, 2. der Akteure sowie deren Unterstützer während des Krieges und 3. der Folgen des Sechstagekriegs unterteilt, was in einem transparenten Schaubild verdeutlicht wird. Interessant, pädagogisch sinnvoll und der Komplexität des Gegenstands gerecht werdend ist die Erweiterung um die Perspektive der Supermächte im Kalten Krieg, der USA und der Sowjetunion. Nicht nur die Interessen und Handlungen der beiden Konfliktparteien zum Zeitpunkt des Krieges sollen berücksichtigt werden. Auch die Positionierungen der Großmächte zum Konflikt sind zur Betrachtung in der Fallanalyse relevant.

Die Einstiegstexte und die Methodenanleitung ergeben zusammen eine gute Basis für die Schüler*innen, um sich Fragestellungen zur Fallanalyse zu erarbeiten.

Die Vorgeschichte

Der erste Sachtext zur Vorgeschichte beschreibt das „Aufkommen des Zionismus“ (so der Titel) gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Der „Wunsch vieler Juden“, „in das Land ihrer Herkunft zurückzukehren“, wird hervorgehoben. Der Sachtext wie auch die Kurzdefinition von Zionismus am Seitenrand beschreiben das Ziel der Bewegung mit der Errichtung eines jüdischen Staates in der Region. Keine Erwähnung findet die Tatsache, dass der Zionismus einen Schutzraum vor Verfolgung der Jüdinnen:Juden in Europa schaffen wollte, und damit fehlt der so wichtige Bezug zum europäischen Antisemitismus. Lediglich der folgende Quellentext „Israels Unabhängigkeitserklärung“ nimmt Bezug auf das Leid der Juden während der Shoa. Durch die Auslassung im Sachtext wird den Schüler*innen eine entscheidende Motivation der Zionist*innen im 19. Jahrhundert vorenthalten, und sie können die Ursprünge der Bewegung damit nicht richtig einordnen. Die Erwähnung der Shoa in der Quelle rekurriert auf einen späteren Zeitpunkt. Die durchgehende Diskriminierung und Verfolgung der Jüdinnen:Juden bis in die Neuzeit wird den Schüler*innen nicht vor Augen geführt. Deswegen können die Dringlichkeit der Suche nach Schutz davor und eine Diskussion um deren Legitimität den Schüler*innen nicht vermittelt werden. Die Kurzdarstellung von der Antike über die Diaspora, das Osmanische Reich bis hin zum Ersten Weltkrieg ist dagegen in seiner Kürze gelungen.

Die Beschreibung des Völkerbund-Mandats für Großbritannien beschreibt aber lediglich die Verwaltungsaufgabe Palästinas und verschweigt die britische Verpflichtung zur Unterstützung einer jüdischen Heimstätte durch den Völkerbund. Mit einem Halbsatz hätte dies problemlos hinzugefügt werden können, ohne die nötige Textkürze zu strapazieren. Der schlichte Folgesatz „Juden siedelten sich in Palästina an“ übersieht die bisherige jüdische Ansiedlung vor dem Völkerbund-Mandat und verschweigt den Landkauf durch die zionistische Bewegung. Zum Abschluss des Sachtextes wird das „Motto der Zionisten“ „Für ein Volk ohne Land ein Land ohne Volk“ zum Thema. Die wissenschaftliche Debatte, was diese Aussage bedeutet (menschenleeres Land versus kein wirkliches Volk im Sinne des Selbstbestimmungsrechts) und wer sie wann getätigt hat, verschwindet hinter der Aussage, dies sei das Motto der Zionisten. Die polemische Kritik an diesem Motto, Palästina sei „keinesfalls eine unbewohnte Wüste“, „die nur darauf warte, von den Juden besiedelt zu werden“, lässt die Landnahme bei fehlender Erwähnung des Landkaufs zu einem bestimmten Grade als illegitim erscheinen. Abgesehen von der völligen Unangemessenheit einer solchen Polemik in einem Schulbuch-Sachtext erscheint in

dieser Passage ein Bild des Zionismus, der rücksichtslos agierend seine Staatsgründung vorantreibt. Die Ansiedlung der Zionist*innen führte – so der Schlusssatz – schon in den 1920er Jahren „zu Konflikten und Gewalt zwischen Juden und Arabern“. Wenn konkrete arabische Gewaltakte (zum Beispiel 1919, 1921, 1929, 1936–1939) oder Phasen der Koexistenz während der Mandatszeit unerwähnt bleiben, ist in dieser Eingangspassage schon der Schuldanteil am Konflikt ungleich verteilt den Zionist*innen angelastet. Durch die Polemik wird zudem noch unzulässig emotionalisierend auf die Schüler*innen Einfluss in diesem Sinne ausgeübt.

Gründung Israels

Der Teilungsbeschluss der UNO vom November 1947 leitet die Passage zur Gründung Israels und zum ersten arabisch-israelischen Krieg ein. „Etwa 1,33 Millionen Araber und 603.000 Juden“ lebten zu der Zeit in Palästina, erklärt der Sachtext, was ein Drittel der Bevölkerung ausmache. „Den Juden wurde insgesamt etwas über die Hälfte der Gesamtfläche Palästinas zugesprochen“, fährt der Text fort. Das suggeriert implizit für Schüler*innen im Sachtext eine ungerechte Lösung, da einem Drittel der Bevölkerung die Hälfte der Fläche überlassen werden sollte. Im nächsten Satz wird dazu die Tatsache in den Fokus gerückt, dass auch der vorgesehene jüdische Teilstaat immer noch zu einem erheblichen Anteil (350.000 Araber gegenüber 520.000 Juden) aus einer arabischen Bevölkerung bestand, was den Eindruck verstärken könnte. Der kurze Text vermittelt damit eine voreingenommene Haltung zum Teilungsplan, die Ungerechtigkeit gegenüber der arabischen Seite impliziert, was letztlich die Gründung Israels als illegitim erscheinen lassen könnte. Eine Debatte über die Bewertung des Teilungsplans könnte ein sinnvolles Unterfangen sein. Allerdings wären dann weitere Informationen dazu vonnöten. Für die vorgesehene Klassenstufe 10 könnte dies indes eine Überforderung darstellen.

Wenn im Anschluss versucht wird, in multiperspektivischer Weise die israelische Reaktion (Jubel) und die arabische Reaktion (Entsetzen) auf den Teilungsplan zu resümieren, erscheint die ablehnende Haltung der Araber*innen durch die Vorschaltung der erwähnten Zahlen als zumindest genauso legitim, wenn nicht als vollkommen verständlich. Dass anhand von Quellenmaterial und erklärenden Texten die Substanz des Teilungsplans diskutiert und bewertet werden sollte, ist eine adäquate Herangehensweise. Wenn der Sachtext aber eine tendenziöse Richtung vorgibt, ist es Schüler*innen nicht möglich, diese Einordnung und Bewertung angemessen vorzunehmen.

In der Folge werden jeweils in einem Satz die Staatsgründung Israels und der Angriff fünf arabischer Armeen dargestellt. Dann werden „schlecht ausgebildete und ausgerüstete“ arabische Soldaten einer Armee Israels mit einer modernen Ausrüstung gegenübergestellt. Damit erscheinen die arabischen Angriffshandlungen als nicht unbedingt ausschlaggebend für die weitere Entwicklung. Die – laut der Darstellung – Übermacht Israels, die zum „Sieg“, aber keinem „Frieden“ führte, ist dem Sachtext zufolge das relevantere Faktum, das länger erklärt wird. Als dramatische Folge des Krieges wird das schwere Schicksal der ca. 760.000 arabischen Flüchtlinge angeführt, abschließend die arabische Bezeichnung Nakba (Katastrophe) für den Ausgang des Krieges eingeführt und das Andauern des Konflikts konstatiert.

Dass Israel erst in der Waffenpause im Sommer 1948 mit Waffen der Tschechoslowakei ausgerüstet wurde, dass die ungeheure Zahl von ca. 1 Prozent der israelischen Bevölkerung im Krieg starb und dass zum Teil Holocaustüberlebende an der Front um ihren frisch gegründeten Staat kämpften, kommt nicht vor. Dies mag der notgedrungenen Kürze des Textes geschuldet sein. Wenn aber die Auslassungen und die Hervorhebungen (moderne Ausrüstung Israels, Flüchtlingselend) ein verzerrtes Gesamtbild der Staatsgründung ergeben, muss man von einer tendenziösen Darstellung sprechen. Der Angriff von fünf arabischen Armeen, der aufgrund ihrer Ablehnung einer Resolution der UNO-Vollversammlung zum Teilungsplan erfolgte, wird sachlich und knapp dargestellt. Die Sätze zum Flüchtlingsleid und zur Katastrophe müssen zwangsläufig einseitig emotionalisieren. Bei der Tendenziosität und der vorgenommenen Reduktion im Sachtext besteht die Gefahr, dass Schüler*innen bei der Beantwortung der Arbeitsaufgabe „begründe, warum die Palästinenser den Ausgang des israelisch-arabischen Kriegs als Katastrophe (an-Nakba) bezeichnen“, dieses Narrativ rein affirmativ nachvollziehen, anstatt es kritisch zu durchleuchten. Nicht nachzuvollziehen ist auch, dass die „arabische Katastrophe“ in der Teilüberschrift noch in Anführungszeichen gesetzt ist, im Sachtext aber ohne Anführung gearbeitet wird, was die kritische Durchleuchtung des Begriffs „Nakba“ durch die Schüler*innen noch schwieriger macht.

Pädagogisch sinnvoll ist der folgende längere Quellentextauszug aus der Unabhängigkeitserklärung und die Aufgabe für die Schüler*innen, daraus das Selbstverständnis Israels zu erläutern. In der Erklärung wird, wie bereits erwähnt, der Holocaust thematisiert, die historische Verbundenheit der Jüdinnen:Juden mit dem Land hervorgehoben, und der UN-Teilungsbeschluss findet als Recht zur Gründung des Staates Israels, das „nicht rückgängig gemacht werden“ kann, seinen Niederschlag. Durch die Länge des Textes wird den Schüler*innen viel Material an die Hand gegeben, um das Selbstverständnis Israels – auch kritisch – zu betrachten anhand des zentralen Dokuments zur Staatsgründung. Dennoch hätte ein weiterer Quellentext zur arabischen Ablehnung des Teilungsplans den Schüler*innen noch tiefere Einblicke in den Konflikt verschafft. Durch die Konzentration auf das Fallbeispiel Sechstagekrieg ist dieser Wegfall aber nachzuvollziehen.

Gruppenpuzzle/-arbeit

Den Kern der Fallanalyse Sechstagekrieg bildet die nun folgende Gruppenarbeit mit drei Sach- und sieben Quellentexten. Die Sachtexte umreißen die Konfliktlage bis zum Krieg, den Sechstagekrieg selbst und die Folgen. Die Quellen stellen die Standpunkte der beiden Konfliktparteien (arabische Staaten und Israel) und ihrer jeweiligen Unterstützer (USA und Sowjetunion) sowie die UNO-Resolution nach dem Krieg vor.

Die multiperspektivische Gruppenarbeit ist übersichtlich in vier Phasen gegliedert und teilt Schüler*innen jeweils den vier Parteien zu, wo zunächst in Untergruppen deren jeweilige Haltung erarbeitet wird. Als letzte Plenumsphase wird die Aufgabe bearbeitet, welches Verhalten welcher Partei nach dem Sechstagekrieg einen Frieden verhindert hat und unter welchen veränderten Bedingungen er möglich werden könnte. Dazu soll die UNO-Resolution als Anregung dienen.

Wie schon erwähnt ist dieser multiperspektivische Kern der Unterrichtseinheit anspruchsvoll, aber von gymnasialen Schüler*innen der Klassenstufe 10 gut zu bewältigen. Dem Lernziel der Vermittlung des Allgemeinen und der Besonderheiten eines Konflikts anhand einer Fallanalyse wird er gerecht.

Hier soll zunächst auf die Quellentexte eingegangen werden. Die Analyse der Sachtexte erfolgt weiter unten.

Die arabische Haltung beschreiben drei kurze Quellen: eine Erklärung zum militärischen Beistandspakt von Ägypten und Syrien, ein Alarmbefehl an die ägyptische Armee und eine Rede Nassers. Die ersten beiden erklären die Kampfbereitschaft der arabischen Armeen und geben als deren Ziele die Befreiung des „usurpierten“ „Heimatlandes“ in Palästina wieder. Nassers Rede spricht von den „Rechten des palästinensischen Volkes“ und stellt fest, dass für ihn Frieden die Einhaltung dieser Rechte bedeutet. Abschließend behauptet er, „die Juden drohen mit Krieg“ und er und die Streitkräfte seien zum Krieg bereit.

Unter guter Anleitung der Lehrkraft können die Schüler*innen sich anhand der Texte erarbeiten, dass die verkündete Befreiung eine Vernichtung Israels bedeutet und nicht eine Zweistaatenlösung. Etwas klarer hätte dies gestaltet werden können, wenn man auf eine der unzähligen Reden Nassers zurückgegriffen hätte, die eindeutige Kriegsankündigungen beinhalten. So ist schon eine erhebliche Analysearbeit den Schüler*innen abgefordert, die aber wie gesagt durch Lehrkräfte dahingehend angeleitet werden können.

Eine Rede des israelischen Ministerpräsidenten Eshkol kurz vor Kriegsbeginn betont, dass Israel „keine aggressiven Absichten“ hegt, besorgt ist über die Eskalation von Attentaten bis hin zum Aufmarsch im Sinai und an die Großmächte appelliert, den Frieden zu gewährleisten. Die Quellen aus den USA und der Sowjetunion stammen von kurz nach dem Krieg und damit nach den Eroberungen Israels. Der Standpunkt der Sowjetunion sieht die Kriegsverantwortung bei Israel und sagt, „allein der Abzug“ Israels führe zum Frieden. Die Haltung der USA zielt auf gegenseitige Anerkennung jeglicher Nation in der Region als Friedenslösung ab, wie die abschließende UNO-Resolution auch. Die USA kritisieren beide Seiten, sie würden sich einer Vermittlung widersetzen.

Den Schüler*innen wird in der Gruppenarbeit zu den Quellen bei guter Anleitung ermöglicht, die unterschiedlichen Perspektiven zu erarbeiten und sich eine Meinung zu bilden, welche Positionen den Frieden verhindern. Die folgenden Sachtexte lassen im Unterschied zu den Quellentexten diese Qualität vermissen.

Sachtext zur Zeitspanne nach dem israelisch-arabischen Krieg 1948/49

Der Sachtext referiert nun die Etablierung Israels als international anerkannter Staat, den enormen Bevölkerungszuwachs und die Schaffung einer demokratischen Ordnung mit einem „vielschichtigen Parteiensystem“. Dem Text ist es ein Anliegen, einen „Unterschied zu anderen Demokratien“ aufzuzeigen, der darin bestünde, dass „der Ministerpräsident und seine Regierung über Kriegseinsätze entscheiden, ohne das Parlament zu befragen“. Indem von „anderen Demokratien“ die Rede ist, scheint Israel in den Augen der Schüler*innen einen ungewöhnli-

chen Sonderweg einzuschlagen. Eine Aussonderung Israels wird betrieben, ohne Schüler*innen die Möglichkeit zu geben zu beurteilen, ob dies tatsächlich eine Seltenheit ist und welcher Prozentsatz demokratischer Staaten ähnliche Regelungen (wie zum Beispiel die USA und Frankreich) aufweisen.

Nach dem Hinweis, für die Zionist*innen sei der Traum in Erfüllung gegangen und für die Palästinenser*innen der Ausgang des Krieges eine Katastrophe gewesen, widmet sich der Rest des Sachtextes den palästinensischen Flüchtlingen, denen eine Rückkehr verwehrt werde, und den arabischen Staatsbürger*innen Israels, die als „Bürger zweiter Klasse behandelt“ würden. Ausführlich wird die Flüchtlingsresolution 194 zitiert, die eine Rückkehr vorsieht, wenn sie „in Frieden mit ihren Nachbarn zu leben wünschen“. Wenn im Folgesatz konstatiert wird, Israel verweigere diese Rückkehr „aus Furcht“ und aus Angst um die Identität als jüdischer Staat, werden valide Begründungen genannt, die im Resolutionstext genannte Konditionalität (wenn sie „in Frieden mit ihren Nachbarn zu leben wünschen“) wird aber nicht an die beschriebene Furcht Israels gekoppelt und erscheint so für die Schüler*innen nicht nachvollziehbar.

Die Flüchtlinge „konnten und wollten“ sich laut Sachtext „nicht in die arabischen Staaten integrieren“. Die Verantwortung der arabischen Zielländer der Flüchtlinge bleibt in dieser Darstellung außen vor. Dass sie „nicht wollten“ ist eine unzulässige Unterstellung. Auch wenn man annimmt, dass ihr Rückkehrwille groß ist, ist das vollständige Absprechen einer Integrationswilligkeit zu weit gefasst und verharmlost die diversen Formen der Integrationsverhinderung in den Fluchtstaaten. Arbeitsverbote und andere Integrationshindernisse verschwinden hinter einer vagen Aussage („konnten und wollten“). Ein Sachtext sollte klare Aussagen machen. Vagheit führt zu Unverständnis oder gar Irritation bei Schüler*innen.

Während also die Demokratie Israels als möglicherweise defizitär erscheint, wird ihr unfairer Umgang mit Flüchtlingen und arabischen Staatsbürger*innen betont. Auch hier wird für die umfasste Zeitspanne eine Konfliktseite – nämlich die arabischen Milizen und ihre Überfälle auf israelische Dörfer – ausgeblendet, und ein unvollständiges, verzerrtes Bild des Konflikts vor dem Sechstagekrieg entsteht für die Schüler*innen. Das Leid der Palästinenser*innen scheint ausschließlich durch Israel verursacht. Der Anteil der Nachbarstaaten am Flüchtlingselend wird ausgeblendet. Auch dass Jordanien und Ägypten an der Gründung eines palästinensischen Staates in der Westbank bzw. Gaza zwischen 1949 und 1967, als sie dort herrschten, kein Interesse hatten, wird für Schüler*innen nicht erschließbar gemacht.

Der Sechstagekrieg 1967

Die Sachtext-Passage, die den Sechstagekrieg und dessen Ausgangslage zuvor beschreibt, umfasst nur 26 Zeilen, wobei die Einleitungssequenz sich über zehn Zeilen mit den Ereignissen der 1950er Jahre befasst. Darin kommen der von Israel, England und Frankreich initiierte Suezkrieg von 1956 und der Bau des israelischen National Water Carriers vor, der „zum Nachteil der Araber“ Wasser vom Jordanfluss umleitete, was „zur Verschärfung der Lage“ beigetragen habe.

Dann kommt der Text auf die unmittelbare Vorgeschichte des Sechstagekriegs, den Propaganda-Überbietungswettbewerb Ägyptens und Syriens gegen Israel und die Falschmeldung Russlands über einen bevorstehenden israelischen Angriff, zu sprechen.

Der Sachtext wechselt anschließend in die israelische Perspektive. „Israel hingegen erkannte in der arabischen Kriegspropaganda“, dem syrisch-ägyptischen Beistandspakt und dem Aufmarsch der ägyptischen Armee im Sinai „das Risiko eines arabischen Angriffs und eines Zweifrontenkrieges“. „Die Blockade des Golfs von Akaba durch Ägypten war schließlich der konkrete Anlass für Israel, mit amerikanischer Rückendeckung einen genau geplanten und ausgeführten Überraschungsangriff durchzuführen.“

Allein die letzten sechs Zeilen widmen sich dem Kriegsverlauf. Israel vernichtete laut Sachtext die Luftwaffe Ägyptens am ersten Kriegstag und „besetzte“, bevor die UNO am 10. Juni einen Waffenstillstand vermittelte, Ostjerusalem, die Westbank, Gaza, Sinai und die Golanhöhen.

Auch wenn man von zusätzlichen Recherchen der Schüler*innen im Internet ausgeht und die sieben Quellentexte im Buch hinzuziehen kann, ist der eigentliche Sachtext zur Fallanalyse Sechstagekrieg sehr kurz geraten und drängt viele Fakten zur Ausgangslage im Jahr 1967 in diese Kurzbeschreibung. Dabei entsteht ein Gesamtbild, das Israel als Kriegsverursacher 1956, als die eskalierende Seite bei der Wasserverteilung und als die den „Überschungsangriff“ ausführende Macht darstellt. Die arabischen (und auch die sowjetischen) Provokationen werden alle aufgeführt, doch die meisten werden unter dem Begriff „Propaganda“ subsumiert oder aus der israelischen Wahrnehmung heraus als „Risiko“ beschrieben. Dass genau an dieser Stelle zur israelischen Perspektive gewechselt wird, verleiht den arabischen Aggressionen in den Augen von Schüler*innen eine weniger wahrnehmbare Gefährlichkeit. Der ägyptische Truppenaufmarsch im Sinai und die Sperrung des Golfs von Akaba, einer internationalen Wasserstraße, können somit von den Schüler*innen nicht richtig eingeordnet und ihr aggressiver, kriegsbefördernder Charakter nicht entschlüsselt werden. Aufgrund dieser Darstellung ist es den Schüler*innen nicht möglich, den so wichtigen Ausbruch des Krieges in angemessener Weise zu reflektieren. Damit können sie die relevante Debatte zur Frage „wer trägt die Verantwortung für den Ausbruch des Krieges“ nicht multiperspektivisch erörtern.

Die anschließende Beschreibung der militärischen Stärke Israels im Krieg und seiner schnellen Eroberungen lassen in der Gesamtheit der hier dargestellten Attribute bei den Schüler*innen Israel als aggressive Macht erscheinen. Wenn hinzutritt, dass Israel laut Sachtext diesen Angriff „genau geplant und ausgeführt“ habe, bekommt der Erstschat Israel einen Hauch von Hinterhältigkeit und Perfidie. Dies könnte bei noch schärferer Akzentuierung fast als eine antisemitische Zuschreibung gelesen werden – als würde nicht jeder Krieg aus Planung und unvorhersehbarer Improvisation bestehen. Die Betonung, dass Israel den Erstschat genau plante und ausführte, bedient dann das alte Vorurteil der jüdischen Verschwörung. Wenn im selben Satz die „amerikanische Rückendeckung“ als bedingungslos suggeriert wird, wird zudem unterschlagen, dass die USA wochenlang Israel vom Präventivschlag abhielten, um Zeit für letztlich doch scheiternde Initiativen zur Kriegsverhinderung zu gewinnen. Im Übrigen suggeriert die ganze Unterrichtseinheit eine unverbrüchliche Freundschaft der USA mit Israel bereits zum Zeitpunkt des Sechstagekriegs, die aber faktisch erst 1970 während der Jordanienkrise diese Qualität erreichte.

Folgen des Krieges

Der letzte Sachtext vor den Quellen (S. 176) zitiert die drei Neins von Khartoum, die ablehnende Antwort der Arabischen Liga auf Israel im Jahr 1967: keine Anerkennung Israels, kein Frieden, keine Verhandlungen mit Israel. Mit der Betonung der Einigkeit der arabischen Staaten in dieser Absicht bekommen die drei Neins ein positives Attribut zugeschrieben, eine weitere Einordnung für die Schüler*innen findet nicht statt. Israel sei in der Folge des Sechstagekriegs zur Militärmacht aufgestiegen, in der Region aber weiterhin isoliert und „zu einer Besatzungsmacht“ geworden, die den völkerrechtswidrigen Siedlungsbau vorantreibt, „vorgeblich zum Schutze Israels“. Die UNO-Resolution 242 zur Friedensregelung (Quellentext) sei nicht umgesetzt worden, „da keine Partei zu Zugeständnissen bereit war“. Die Unterstützung der USA und später der EU verfestige Israels überlegenen Status in der Region.

Die Textkürze verbietet vielleicht die Aufnahme des Angebots des israelischen Kabinetts vom Juni 1967 zur Rückgabe von eroberten Gebieten gegen eine Anerkennung. Die Formulierung „keine Zugeständnisse“ beider Seiten ist aber falsch, da Israel dieses Angebot vorlegte. Die drei Neins von Khartoum erfahren keine Einordnung im Sachtext, und das positive Attribut der Einigkeit der arabischen Staaten könnte bei Schüler*innen den Eindruck einer gerechtfertigten Reaktion hervorrufen. Der Siedlungsbau (völkerrechtswidrig, „vorgeblich zum Schutz“) und der Status Israels als überlegene Militärmacht (durch Unterstützung der USA und der EU) werden erläutert. Damit wird den Schüler*innen durch den Sachtext die Möglichkeit gegeben, eine Bewertung der zwei letzteren Themen vorzunehmen, beim Thema der verweigerten Anerkennung hingegen sind die Schüler*innen darauf angewiesen, sich dies aus den Quellentexten zu erschließen. Dabei ist das eines der zentralen Themen im Jahre 1967, was der Quellentext UNO-Resolution 242 mit der Formulierung „Anerkennung der Souveränität [...] eines jeden Staates in der Region“ darstellt. Eine Hilfestellung im Sachtext, um sich dieses zentrale Thema zu erarbeiten, wäre ungemein wichtig, bleibt aber aus. Ob die Schüler*innen damit ausreichend befähigt sind, die Arbeitsaufgabe zu der Frage zu erfüllen, warum die UNO-Resolution nicht umgesetzt wurde, darf bezweifelt werden. Wenn die beiden Sachtexte, die unmittelbar den Sechstagekrieg und seine Folgen behandeln, mit überwiegend negativen Konnotationen zu Israel arbeiten und die Gefahr der arabischen Aggressionen verzerrt dargestellt ist, erschwert dies für die Schüler*innen die beabsichtigte multiperspektivische Fallanalyse. Dies konterkariert die gute Auswahl der sieben Quellentexte und wird ihrem Anspruch nicht gerecht.

Nach der Fallanalyse

Den Abschluss der Unterrichtseinheit bilden zwei weitere Sachtexte zum vierten arabisch-israelischen Krieg 1973 und zu gescheiterten Friedensverhandlungen, eine Zeitleiste von 1978 bis 2006 und eine journalistische Quelle mit drei alternativen Lösungsvorschlägen.

Im ersten Sachtext wird der Krieg von 1973 multiperspektivisch gut beleuchtet. Zum Beispiel werden die Bezeichnungen Jom-Kippur-Krieg und Ramadan-Krieg gegenübergestellt. In Übereinstimmung mit der Fallanalyse zum Sechstagekrieg wird dabei die Unterstützung der Großmächte für beide Konfliktparteien gut herausgearbeitet. In der abschließenden Passage über die gescheiterten Friedensbemühungen bleibt aber unverständlich, warum nicht mit dem 1979

erfolgten Friedensschluss zwischen Ägypten und Israel geendet wird. Dieser wird lediglich in der folgenden Zeitleiste erwähnt. Damit wird die Möglichkeit versäumt, die Diversität der Haltungen arabischer Staaten herauszuarbeiten und auf den Unterschied zwischen dem Konflikt Israels mit den Nachbarstaaten und dem Konflikt Israels mit den Palästinenser*innen hinzuweisen. So wird fälschlicher Weise suggeriert, dass deren Interessenlage identisch seien. Der so wichtige Friedensschluss mit Ägypten, der erste Friedensvertrag Israels mit einem arabischen Staat, bleibt unterbelichtet. Und damit auch die Chance vertan, Schüler*innen die Möglichkeit von Lösungen im Nahostkonflikt und die Tatsache, dass es schon Teilerfolge in der Vergangenheit gab, aufzuzeigen.

In der Zeitleiste (1978 bis 2006) werden die Erste Intifada, die Libanonkriege 1982 und 2006, die Friedensbemühungen der 1990er Jahre mit der palästinensischen Selbstverwaltung sowie der Terror der Hisbollah und der Hamas aufgezählt. Unverständlich bleibt, warum das Scheitern der Oslo-Friedensverhandlungen durch Arafats Ablehnung des amerikanischen Kompromisspapiers und die darauffolgende Zweite Intifada keinen Eingang finden.

Den Schüler*innen wird so der Eindruck vermittelt, die PLO hätte 1993 Israel anerkannt und sei seitdem kein problematischer Partner mehr. Es ist zwar von „palästinensischen Selbstmordattentaten“ die Rede, die wie der Siedlungsbau den Friedensprozess gestört hätten. Konkret zugeschrieben wird der Terror in der Zeitleiste aber nur Hamas und Hisbollah. Diese Aussagen vermitteln eine Konfliktsituation, die die PLO aus der Verantwortung für erforderliche Sicherheitsbemühungen entlässt. Die Vernichtungsdrohungen durch Hisbollah und Hamas werden gut herausgearbeitet und die palästinensische Selbstverwaltung ausgiebig erklärt. Bleiben aber die Zustimmung Israels zum amerikanischen Kompromisspapier und Arafats Ablehnung desselben um die Jahreswende 2000/01 sowie die Intifada II unberücksichtigt, erschließt sich Schüler*innen nicht, welche Sicherheitsprobleme durch die PLO/PA hervorgerufen wurden. Sie müssen so annehmen, dass für eine Zweistaatenlösung allein Israel Bemühungen zu unternehmen hätte. Somit wird in der Lektüre der Zeitleiste die PLO/PA zu einer nicht agierenden Partei gemacht, die von Israel Schritte zur Umsetzung einer Friedenslösung erwarten darf, ohne eigene Zugeständnisse machen zu müssen. Dies nimmt Schüler*innen die Chance, sich angemessen mit dem Handeln dieser wichtigen palästinensischen Fraktion zu beschäftigen, und lässt sie den Eindruck gewinnen, die PLO/PA sei nach den Oslo-Verträgen ein unproblematischer Vertreter palästinensischer Interessen.

Drei Friedenslösungen

Drei Friedensmöglichkeiten werden am Ende der Unterrichtseinheit anhand eines Textes des Journalisten Kersten Knipp auf der Website der Deutschen Welle (DW) von 2017 vorgestellt: die Zweistaatenlösung, die Ein-Staat-Lösung und eine Konföderation. Deren Bedeutungen werden darin von wissenschaftlichen Aussagen begleitet und die jeweiligen Konsequenzen anschaulich dargestellt. Diese sollen von Schüler*innen erörtert werden.

Die abnehmende Zustimmung der Palästinenser*innen zu einer Zweistaatenlösung wird nur auf den Siedlungsbau zurückgeführt. Andere Faktoren in der Verantwortung der PLO/PA, wie zum Beispiel hetzerische Schulbuch- und palästinensische Medieninhalte, bleiben leider un-

berücksichtigt. Israels Zustimmung zu einer Zweistaatenlösung bröckele wegen des andauernden Terrors. Angesichts „der Zersiedelung des Landes sei eine Zweistaatenlösung ohnehin nicht mehr umsetzbar“, gibt der Presstext resignierende Aussagen von befragten Palästinenser*innen wieder.

Eine Ein-Staat-Lösung wolle die Mehrheit der Israelis nicht, weil der jüdische Charakter Israels verlorenginge.

Eine dem Historiker Michael Wolffsohn vorschwebende Konföderation Jordanien-Palästina-Gaza und ein Staatenbund mit Israel steht als dritte Lösung am Ende des Textes, und deren Vorzüge werden erklärt. Ein-Staat- wie Zweistaatenlösung scheinen so für die Schüler*innen laut Quelle hauptsächlich an den Israelis zu scheitern. Zwar erwähnt ein Satz den Terror, aber eine lange Passage gewichtet allein den Siedlungsbau demgegenüber weit ausführlicher. Recherchiert man die Quelle in voller Länge, stellt man fest, dass dort auch das Fehlen einer gemeinsamen Vertretung der Palästinenser*innen als Hindernis für eine Zweistaatenlösung angeführt wird. Man hätte sich gewünscht, dass diese Passage nicht im Schulbuch gekürzt worden wäre. So bleibt – wie mehrmals in dieser Unterrichtseinheit – Israel die Konfliktpartei, die agieren sollte oder etwas verhindert, während eine aktive Rolle der Palästinenser*innen in dieser Hinsicht in den Hintergrund tritt.

Fazit

Die Quellenauswahl in diesem Schulbuch zur Fallanalyse Sechstagekrieg liefert einen gelungenen multiperspektivischen Ansatz. Die Sachtexte jedoch konterkarieren diesen Ansatz und zeichnen ein verzerrtes Bild mit Israel als anscheinend relevanterem Aggressor, wohingegen Kritik an palästinensischen und arabischen Positionen und Handlungen weniger Berücksichtigung erfährt.

Mit der Setzung „Fallanalyse Sechstagekrieg“ wird anschaulich ein Teilaspekt zur genaueren Betrachtung exemplarisch für den gesamten Konflikt in den Mittelpunkt gerückt und sogar die Position der Großmächte erweiternd miteinbezogen, um der Komplexität des Themas gerecht zu werden. Dass jedoch die Sachtexte die Ausgangslage und den Kriegsverlauf 1967 einseitig wiedergeben, erschwert Schüler*innen eine sachgemäße Betrachtung und Erörterung des Themas.

Schüler*innen wird wenig Hilfestellung geboten, um den Kriegsausbruch und die Verantwortung für den Krieg adäquat zu erörtern, wenn der Sachtext die Provokationen Nassers vor dem Krieg nur aus israelischer Perspektive beschreibt. Dabei wäre die Debatte, ob ein Präventivschlag auch unter Umständen gerechtfertigt sein könnte, eine sehr wichtige, mit der die Lehrkraft und die Schüler*innen allerdings allein gelassen werden. So bleibt bei den Schüler*innen wahrscheinlich haften, dass „Israel mit amerikanischer Rückendeckung einen genau geplanten und ausgeführten Überraschungsangriff“ durchführt. Amerikanische Vermittlungsversuche werden verschwiegen, und die genaue Planung erscheint als perfider Charakterzug. Dass die Lektion zum Sechstagekrieg nicht mit dem Friedensschluss mit Ägypten endet, sondern mit den davor scheiternden Friedensbemühungen (und diesen Friedensvertrag in die abschließende Zeitleiste verbannt), ist ein grobes Versäumnis.

Eine fatale Auslassung ist auch das Weglassen der Grundmotivation des Zionismus. Wenn verschwiegen wird, dass die zionistische Bewegung eine Antwort auf den Antisemitismus in Europa im 19. Jahrhundert war, fehlt Schüler*innen ein wichtiger Faktor zur Einschätzung der Bewegung.

Zum Verständnis der heutigen Situation im Nahostkonflikt wäre Basiswissen über das Scheitern von Oslo und die Rolle der PLO ab 2000 zu vermitteln. Dies könnte gerade in der abschließenden Zeitleiste problemlos in der notwendigen Kürze abgebildet werden, auch wenn das Kapitel sich vorwiegend mit dem Sechstagekrieg befasst. Diese Auslassung macht es Schüler*innen unmöglich, die Lage im Nahostkonflikt heute angemessen einzuordnen, und verletzt mit der beschriebenen Darstellungsweise den Grundsatz der Kontroversität.

5.1.4 Kommentar: Die Reise in die Vergangenheit 9/10

Verlag: Westermann

Seite: S. 180–199, 20 Seiten

Jahr: 2017

Allgemeine Übersicht

Der Nahostkonflikt wird als ein Fallbeispiel im Themenfeld „Internationale Konflikte“ umfangreich über 20 Seiten dargestellt. Nach einer großflächigen Bildeinführung leitet das Buch durch eine allgemeine Einschätzung des Konflikts und einen Methodenexkurs zur Fallanalyse in das Thema ein. Die Geschichte wird von der Antike bis zur Situation nach 1967 auf vier Seiten nacherzählt. Auf sechs Seiten werden zentrale Streitpunkte diskutiert: Flucht-, Siedlungs- und Wasserpolitik, der palästinensische Terrorismus, die Sperranlage und Jerusalem. Die Geschichte von Friedensverhandlungen und deren aktuelle Situation wird auf einer Doppelseite beschrieben. In einer Art Exkurs wird die Streetart im Nahen Osten dargestellt und an einer Reihe von derartigen Kunstwerken der Konflikt aus einer anderen Perspektive beleuchtet. Abschließend gibt es eine Zusammenfassung und eine Art Ausblick mithilfe der Vorstellung von Friedensinitiativen.

Fotografische Einführung

Unter der Überschrift „Fallbeispiel Nahostkonflikt“ wird das Thema mit einem großen Foto und einem kleinen Begleittext eingeführt. Dieser aufgrund des Motivs emotionalisierende Einstieg wird von einem doppelseitigen Bild dominiert: Zu sehen ist ein palästinensischer Junge, laut Untertitel aus einem „Flüchtlingslager in Gaza“ aus dem Jahr 2001, der vor einem brennenden Auto steht. Er und ein weiterer Junge hinter ihm, die T-Shirts zum Schutz vor dem Rauch über Mund und Nase gezogen, strecken die Finger der linken Hand zu einem Victory-Zeichen geformt in die Höhe, der Junge im Zentrum des Bildes hält in der anderen Hand einen Stein. Die Entscheidung, dieses Foto als das einzige zu nehmen, bewirkt, dass es offenbar den ganzen Konflikt, der in der Überschrift angesprochen wird, in nuce repräsentieren soll. Dadurch wird der Eindruck vermittelt, der Konflikt wird von Seiten der Palästinenser von Steine werfenden Jugendlichen geprägt. Das junge Alter und die Situation erwecken Mitleid mit ihrer Lage. Die „andere“ Seite des Konflikts, also Israel, ist nicht repräsentiert.

Der Begleittext beginnt mit der Aussage, dass Menschen immer wieder Konflikte führen und ein lang andauernder Konflikt in der Gegenwart der Nahostkonflikt sei. Diese sehr allgemeine Rahmung legt als Interpretation einen Vergleich mit anderen, zwischenmenschlichen Konflikten nahe und lässt einen Hinweis auf die v.a. politische Dimension des Nahostkonflikts vermissen.

Die Doppelseite stellt also eine primär auf Emotionen zielende, darin aber einseitige und zu verallgemeinernden Aussagen neigende Einleitung dar.

Allgemeine Beurteilung des Nahostkonflikts und Methodenexkurs

Die inhaltliche Einleitung findet auf einer Seite mit Materialien unterschiedlicher medialer Gattungen statt: einem kurzen Einführungstext, einem Zeitungskommentar, einer Karikatur und Kartenmaterial mit jeweiligen Arbeitsaufträgen. Der Konflikt „zwischen Israel und den Palästinensern“ wird im Eingangstext als ein die ganze Region prägender bezeichnet. Was diese inhaltliche Einführung in allen Quellen vermittelt, ist, dass beide Seiten gleichermaßen schuld am Konflikt sind.

Der Fließtext macht das, indem er den Konflikt auf gegenseitige „Schuldzuweisungen“ und „Vorurteile“ reduziert, was angesichts der komplexen Geschichte und Ideologien zu einfach ist, weil es suggeriert, dass doch beide Seiten nur ihre Vorurteile überwinden müssten, um den Konflikt zu lösen.

Der ohne Autor zitierte Artikel aus der *ZEIT* von 2013 gibt je eine als „Variante“ bezeichnete heruntergebrochene, jeweils typische Perspektive auf den Konflikt wieder: erst die Perspektive Israels und dann die der Palästinenser*innen. Es werden explizit „Terror“ der Palästinenser*innen und „Siedlungen“ Israels kontrastiert und damit indirekt gleichgesetzt. Das ist, insbesondere, weil erst viel später im Kapitel Thema wird, was mit „Siedlungen“ gemeint ist, ein bestenfalls schiefer Vergleich, im schlimmsten Fall relativiert der Vergleich die terroristische Gewalt.

Die Karikatur zeigt eine Glaskugel, in der beide Akteure sich mit Raketen beschießen: auf der einen Seite ein Palästinenser mit Bart und Tuch und einem einfachen Raketenwerfer, auf der anderen Seite ein Israeli in einem Panzer mit israelischer Flagge. Außerhalb der Glaskugel sind eine Reihe von Sprechblasen mit der Aufforderung „Aufhören!“ zu sehen. Diese Karikatur deutet an, dass viele internationale Akteure die beiden Konfliktparteien auffordern, die gegenseitige Gewalt einzustellen, aber nicht durchdringen. Dies ist auch Tenor des Begleittextes. Die Gewalt geht hier offenbar von beiden gleichermaßen aus.

Als weitere Quelle ist eine Karte des „Krisengebiet[s] Nahost“ (M2) zu sehen, in der Israel mit den palästinensischen Autonomiegebieten auf einer kleineren Karte vergrößert dargestellt ist und die umliegenden arabischen Länder auf einer größeren. Die Legende stellt Israel und „Arabische Staaten, die an einem Krieg mit Israel beteiligt waren“ gegenüber. Die Karte vermittelt einen ersten Eindruck, ist allerdings für Details viel zu klein abgedruckt. Die Aufgabe dazu sieht einzig vor, die Staaten aufzuzählen.

Anschließend wird die Methode der Fallanalyse eines Konflikts beschrieben (S. 183). Die Methode sieht zur Erarbeitung der ganzen Unterrichtseinheit eine große Eigenaktivität der Schüler*innen vor. Inhaltlich ist der Exkurs nur durch ein Foto mit dem Nahostkonflikt verbunden. Hier ist ein Handgemenge zwischen einem israelischen Soldaten und einem Palästinenser abgebildet. Die Bildsprache ist dabei sehr eng an die vorhergehende Karikatur angelehnt und unterstreicht die Beidseitigkeit des Konflikts.

Der Nahe Osten von der Antike zum Ende des Osmanischen Reichs

Der historische Teil der Unterrichtseinheit wird mit einem Absatz eingeleitet, der die Bedeutung von Palästina für Juden und Palästinenser*innen beschreibt (S. 184). Dabei wird Palästina

korrekt als Gebiet und Region benannt. Dieser Umstand könnte durch einen expliziten Satz noch deutlicher werden, weil es sich immer noch um ein mögliches Missverständnis durch die Doppelbedeutung des Wortes handelt. Als Begründung der jüdischen Verbundenheit wird die religiöse Tradition des göttlichen Versprechens des Landes betont. Das könnte irreführen, da auch später die Abgrenzung des Zionismus von einer solchen religiösen Begründung nicht aufgegriffen wird. Beim Anspruch der Palästinenser*innen auf das Gebiet wird das Selbstverständnis dieser als Nachfahren der antiken Philister erwähnt. Hier ist die Einschätzung als Selbstverständnis korrekt, aber es könnte der Eindruck entstehen, dass es sich dabei um ein historisches Faktum handele, obgleich diese Abstammung wissenschaftlich kontrovers diskutiert wird.

Der nächste Absatz und eine Karte sind der Entwicklung der jüdischen Diaspora gewidmet (S. 184). Die Karte M2 stellt dies in Form von drei großen Vertreibungsbewegungen dar (durch das antike Rom, zur Pestzeit im 14. und aus Spanien im 15. Jahrhundert). Diese sehr gelungene Darstellung, die so in vielen anderen Schulbüchern nicht vorhanden ist, verdeutlicht das sich durch die Jahrhunderte ziehende antijudaistische Ressentiment, wie es sich in konkreter Vertreibung immer wieder realisiert hat. Auch eine Erwähnung, dass trotz der Diaspora Jüdinnen:Juden im Gebiet Palästina verblieben, ist hier, anders als in vielen Schulbüchern, zu finden.

Als weitere Quelle findet sich abermals eine Karikatur (S. 184, M1). Diese hat wieder eine sehr ähnliche, symmetrische Bildsprache wie die vorherige Karikatur: Hier wachsen ein stilisierter Jude mit Kippa und ein stilisierter Palästinenser mit Kopftuch, die in einen Streit involviert sind, als zwei Äste eines gemeinsamen Baumes hervor. Dies soll die gleiche „Wurzel“ der beiden streitenden Gruppen betonen. Die Karikatur stellt also genauso wie der Text aus einer äquidistanten Perspektive eine verfahrenere Konfliktsituation vor.

Die zweite Seite springt zum Zionismus und dem Zusammenbruch des Osmanischen Reichs. Der Zionismus wird folgendermaßen eingeführt: „Mit dem aufkommenden europäischen Nationalismus und Antisemitismus des 19. Jahrhunderts erstarkte auch die zionistische Bewegung.“ (S. 185) In einer Begriffsdefinition an der Seite wird der Zionismus als Bewegung gezeichnet, die „alle Juden nach Israel mit dem religiösen Mittelpunkt Zion (Jerusalem)“ bringen will und „die Gründung eines eigenen Staates“ zum Ziel hat.

Immerhin werden der Antisemitismus und die Verfolgung in Europa als Beweggrund für den Zionismus genannt. Allerdings ist die Begründung über den „religiösen Mittelpunkt Zion“ gerade nicht einheitlich im Zionismus vertreten und verschiebt den territorialen Konflikt wie schon zuvor hin zu einem religiösen.

Die Quelle Q1 mit einem kurzen Ausschnitt aus Theodor Herzls „Judenstaat“ und die Quelle Q2, ein Auszug eines Briefes von Arthur Balfour, sind gut gewählt (S. 185). Balfours Brief wird vorbereitet mit einem Text zum Verhältnis der Region als „Spielball“ Großbritanniens zum Zusammenbruch des Osmanischen Reiches, und es wird die „strategische Bedeutung“ des Gebiets betont. Auch wenn dies korrekt ist, so ist die Reduktion darauf mit Blick auf Balfour sicher verkürzt, es ist für die Autor*innen des Buches offenbar schwer vorstellbar, dass die Unterstützung des Zionismus auch aus Überzeugung für dessen Legitimität verstanden werden könnte. Bei der Darstellung des Mandatsgebiets 1920 ist hingegen auch Jordanien als Teil der Region abgebildet, was ebenfalls bei vielen Karten in anderen Büchern nicht der Fall ist. Die

Doppelseite ist insgesamt eine gelungene Einführung in die Vorgeschichte der Staatsgründung, die durch eine klarere Differenzierung zwischen religiösen Dimensionen und den Ursachen des Konflikts, die nicht auf der Ebene der Religion zu verstehen sind, stimmiger wäre.

Vom Zweiten Weltkrieg zum Sechstagekrieg

Ein historischer Abriss von Teilungsplan und den Kriegen von 1948 bis 1967 ist inhaltlicher Gegenstand des nachfolgenden Kapitels (S. 186–187).

In der Darstellung der Ablehnung des Teilungsplans 1947 durch die arabische Seite, um den es im ersten Absatz geht, heißt es: „Die Araber lehnten diesen Plan jedoch als ungerecht ab, weil über die Hälfte der Fläche den Juden zugesprochen werden sollte, deren tatsächlicher Bodenbesitz zu dieser Zeit jedoch viel geringer war.“ (S. 186) Mit dieser Formulierung wird im Sachtext die Ablehnung durch die Araber*innen in gewisser Weise legitimiert und zumindest als verständlich dargestellt. Damit wird eine Wertung im Sachtext vorgenommen, die Schüler*innen besser anhand einer Quelle ergebnisoffen diskutieren sollten. Zudem ist die prozentuale Verteilung in einem geographisch derart unterschiedlich gearteten Land mit vielen Wüstengebieten ein schiefer Maßstab. Dieser wird auch durch das Kartenmaterial M2 wiederholt, das ein ähnliches verkürztes Gerechtigkeitsurteil nahelegt. Dieses Kartenmaterial stellt den bekannten und falschen Topos dar, dass die palästinensischen Gebiete immer weiter geschrumpft sind aufgrund israelischer Annexion (S. 186), was den Eindruck eines definierten palästinensischen Staatsgebiets evoziert, von dem aus diese Schrumpfung erst sinnvoll zu behaupten wäre.

Der zweite Absatz legt den Fokus auf den arabisch-israelischen Krieg, von der Staatengründung selbst ist lediglich in einem Satz die Rede (S. 186). Hier wird das Leid der arabischen Bevölkerung betont, und es ist von palästinensischen Flüchtlingen die Rede, nicht aber von den jüdischen aus arabischen Ländern. Für diesen Krieg wird behauptet, dass Israel ihn nur „mit amerikanischer Unterstützung“ habe gewinnen können. Das ist eine faktisch inkorrekte Aussage, die Hilfe in Form von Waffen kam hier vor allem aus der Tschechoslowakei mit Genehmigung der Sowjetunion.

Der anachronistischen Beziehung von Israel und den USA, die es so erst ab 1970 gegeben hat, wird inhaltlich sogar noch mehr Raum gegeben: Es gibt einen ausgelagerten Infokasten, der in Form von Spiegelstrichen die Nähe entfaltet. Hier heißt es auch, dass es „viele jüdische Einwohner in den USA (Wählerstimmen)“ gäbe, was eine große Lobby suggeriert und so mindestens anknüpfungsfähig an eine weit verbreitete Verschwörungstheorie über den angeblich riesigen Einfluss von Juden auf die amerikanische Politik ist (S. 186).

Sehr tendenziös ist auch das Foto auf der Seite (M1). Es zeigt ein britisches Hotel nach einem Bombenanschlag von „jüdischen Extremisten“ 1946 (S. 186). Es ist das erste gänzlich asymmetrische Fotomaterial auf einer Seite in dieser Unterrichtseinheit, bisher waren meist ein kämpfender Israeli und ein Araber gleichzeitig zu sehen. Die Auswahl, als terroristischen Anschlag ausgerechnet diesen zu zeigen, nicht aber auch einen arabischen, schafft ein Ungleichgewicht in der bisher vertretenen Beidseitigkeit.

Der Absatz zum Sechstagekrieg (S. 187) operiert auf der sprachlichen Ebene so, dass alles, was Israel macht, aktiv beschrieben wird (Israel „führt“ den Krieg, Israel „erobert“), während die arabischen Staaten es nur erleiden müssen. Ähnliches wird in einer Aufgabe wiederholt, zu der es Formulierungsvorschläge dieser Art gibt. Am Ende wird behauptet, dass es durch den Krieg in Israel den „Mythos von einer unbesiegbaren israelischen Armee“ gäbe. Das geht an der Wirklichkeit vorbei, in der die israelische Wehrhaftigkeit gerade durch die vielen Bedrohungen (zum Beispiel durch den Iran) begründet wird. Zum Beispiel war Israel im Krieg 1973 nah am Rande einer Niederlage. Ohne jede Ausführung lässt sich eine solche heikle Aussage gar nicht überprüfen, es ist bestenfalls unklar, was damit gemeint sein soll.

Ein ganzer Absatz wird darauf den „Folgen des Sechs-Tage-Krieges“ eingeräumt (S. 187). Diese Folgen werden beschrieben als „Hunderttausende Palästinenser“, die in „arabische Nachbarstaaten“ fliehen mussten. Von allen, die nicht flohen, heißt es, sie „leben seitdem unter israelischer Besatzung“. Das ist aber zumindest für den Gazastreifen, der seit 2005 unter Kontrolle der Hamas ist, nicht richtig.

Der Sechstagekrieg habe außerdem „radikale islamische Gruppierungen gestärkt“ und die „Feindschaft gegenüber Israel durch die arabischen Nachbarstaaten verfestigt“. Hier klingt es so, als sei dies die alleinige Schuld Israels und es nicht umgekehrt der Antizionismus der Nachbarstaaten, der wesentlich zum Sechstagekrieg beigetragen hat. Darüber hinaus ist in der ganzen restlichen Unterrichtseinheit keine Rede mehr von der Rückgabe des Sinai an Ägypten.

Die einseitige Schuldzuweisung wird durch das Bildmaterial (S. 187) gestärkt. Hier sind auf einem Foto israelische Soldaten an der Klagemauer betend zu sehen (M4), auf einem anderen eine palästinensische Frau, die mit ihren Kindern flieht (M5). Der Kontrast zwischen zwei gänzlich verschiedenen Gruppen evoziert ein negatives Gefühl gegen Israelis – es hätten entweder Kombattant*innen kontrastiert werden müssen oder Zivilist*innen. Die Soldaten sind mit dem Rücken zur*m Betrachter*in gedreht und damit gesichtslos, die Frau dagegen gut zu erkennen. Es handelt sich also um eine tendenziöse Darstellung.

Konfliktthemen – Flucht, Siedlungen und Wasser

Auf der nächsten Doppelseite werden drei zentrale Konfliktpunkte behandelt, in denen Palästinenser*innen in der Opferrolle sind: Flucht, Siedlungen und Wasser.

Der Absatz zur Flucht schildert die Situation der geflüchteten Palästinenser*innen seit dem Unabhängigkeitskrieg 1948 (S. 188). Dabei werden das „Rückkehrrecht“ und die Situation in Flüchtlingslagern geschildert.

Die jüdischen Flüchtlinge aus arabischen Ländern werden im Sachtext abermals nicht erwähnt. Die UN-Resolution zum „Rückkehrrecht“ wird einseitig so interpretiert, dass dieses in jedem Fall zu gewähren sei, und der Absatz erwähnt die Gründe dafür, dass dies ein umstrittenes Thema ist, mit keinem Wort (S. 188). Die Schilderung zum Leben in einem libanesischen Flüchtlingslager in einer Sekundärquelle (Q1) ist eindringlich, aber es wird dabei insinuiert, dass Israel hier die völlige Verantwortung für die Existenz des Lagers und seinen Zustand trägt. Man könnte den Bezug des „Rückkehrrechts“ zu der Situation im Lager auch ganz anders deuten: Das Perpetuieren des Elends hat gerade etwas mit dem rechtlichen Status und dem damit

verbundenen politischen Druckmittel, das Geflüchtete darstellen, zu tun, das für die arabischen Staaten einen instrumentellen Wert hat.

Bebildert ist der Absatz mit einem Foto (M1) von einem Flüchtlingslager in Gaza. Das Bild zeigt zwei kleine Kinder, die mit einer Holzleiter in einem heruntergekommenen Lager spielen. Zum einen passt das nicht ganz zur Schilderung in der nebenstehenden Beschreibung, weil es eher Assoziationen mit einem Flüchtlingslager erweckt, wie man es aus temporären Lagern kennt. Die Besonderheit der palästinensischen Flüchtlingslager ist aber gerade, dass sie dauerhaft sind und deswegen auch eher armen Stadtvierteln ähneln als einem klassischen Lager. Außerdem reiht es sich in die Tendenz der Bilder des Kapitels ein, derart mit der Darstellung von Kindern zu emotionalisieren (S. 188).

Eine Aufgabe zu diesem Thema sieht vor, die „Lebensbedingungen der palästinensischen Flüchtlinge“ zu beschreiben (S. 189, Nr. 2), was aufgrund der Aufgabe selbst, und noch mehr aufgrund des Quellenmaterials, zu einer identifikatorischen Einfühlung führen könnte. Wenn der Sachtext einseitig die Verantwortung bei Israel sieht, verhindert dies eine sachliche Reflexion, und es bleibt bei einer bloßen Identifikation mit dem – zu Recht kritisierten – Leid. Besser wäre eine Herangehensweise, die auch eine kritische Betrachtung der Situation der israelischen Flüchtlinge aus arabischen Ländern mit einer betreffenden Aufgabenstellung beinhaltet.

Der Absatz zur „Siedlungspolitik“ rückt Israel abermals in eine stets aktive, planende Rolle. Eingeleitet wird er mit dem Sechstagekrieg. Der Siedlungsbau wird so geschildert, dass „Israel“ diese Siedlungen baut und „Hunderttausende Israelis dort“ ansiedelt. Das ist verkürzt und nimmt dem Thema die Komplexität, wo in verschiedenen Phasen und unter verschiedenen Regierungen der Staat Israel und die Siedlungsbewegung unterschiedlich miteinander interagieren.

Ein Quellentext (Q2) vom damaligen ZDF-Korrespondenten Christian Sievers beschreibt Hintergründe zur Siedlungspolitik näher. Die Ursache für die Siedlungen wird von ihm in steigenden Mieten in Israel aufgrund einer wachsenden Bevölkerung gesehen. Dieses Wachstum wird wiederum zweifach erklärt: Zum einen gäbe es einen „ungebrochenen Zuzug aus dem Ausland“, womit die Alija als ein Grundprinzip des israelischen Staates in ein negatives Licht gerückt wird. Zum anderen und entscheidend „pflanzen sich“ die Juden, orthodoxe wie säkulare, „fleißig fort“, was auf dem Gebot der Thora „Seid fruchtbar und vermehret euch“ beruhe.

Diese Quelle erzeugt damit das Bild einer biologischen Masse, die über das Westjordanland schwappt. Das Bibelzitat als Motivation für die Fortpflanzung aller heutigen Jüdinnen:Juden zu benutzen, hat eine antijudaistische Tendenz. Die dehumanisierende Sprache ruft Assoziationen von Juden als einer invadierenden biologischen Bedrohung hervor. Die damit evozierten Gefühle bedienen rassistisch-antisemitische Ressentiments.

Das vertiefende Kartenmaterial zum Siedlungsbau im Westjordanland ist ohne Zeitangabe. Die Aufgabe zum Kartenmaterial sieht vor zu erklären, „inwieweit die israelische Siedlungspolitik die Lösung des Nahostkonflikts behindert“ (S. 189, Nr. 3b). Hier ist die Schlussfolgerung also schon vorgegeben. Das, was zu diskutieren wäre, wird bereits als Prämisse der Aufgabe gesetzt.

Als drittes Konfliktthema wird der Wasserstreit diskutiert (S. 189). Mit einem kurzen Satz wird im Sachtext eingeführt, dass es sich um „eine der regenärmsten Regionen der Welt“ handelt (S. 189). Der Fokus wird auf die „Ungleichverteilung der Wasserressourcen“ gelegt. Dies wird vor allem in einem Quellentext vertieft, einem Artikel aus der *ZEIT* vom 13. Februar 2014, der von Gil Yaron stammt, zu dem im Buch aber unverständlicherweise kein Autor angegeben ist.

Die eingekürzte Quelle wirkt tendenziös; wenn man den gesamten Artikel in der *ZEIT* liest, fällt aber auf, dass hier viele Argumente aus dem Original, die den palästinensischen Umgang mit Wasser kritisieren, gestrichen wurden. Der Streit um Wasser wird zwar in der gekürzten Fassung als „umstritten“ qualifiziert, dann aber werden vornehmlich die Aspekte des Streits betont, die die Ursache der ungerechten Verteilung ausschließlich bei Israel verorten. Das israelische Argument, dass aufgrund schlechter Netze viel Wasser „ungenutzt“ „versickert“, wird mit einem Gegenargument, Israel verhindere die Instandhaltung, entkräftet.

Die „verheerende“ Lage im Gazastreifen, vor allem das „häufige“ Auftreten von Krankheiten aufgrund der schlechten Wasserversorgung, wird abschließend betont. Durch die Reduktion des Originaltextes muss bei Schüler*innen der Eindruck entstehen, Israel sei für diese Lage in hohem Maße verantwortlich. Auf diese Weise könnte das Bild des wasservergiftenden Juden, ein altes antisemitisches Zerrbild, bei den Schüler*innen evoziert werden.

Dazu kommen zwei reißerische Fotos, zum einen ein Wassertankwagen, der oft die „einzige Wasserquelle“ von Trinkwasser für die Palästinenser*innen sei, zum anderen ein bewässertes Feld in der Negev-Wüste im Süden Israels. Der Kontrast wirkt so, als ob Israel das knappe Wasser den Palästinenser*innen vorenthielte und für aufwendige Bewässerungsprojekte in der Wüste verschwende. Die politischen und geographischen Ursachen und die neuesten israelischen technologischen Innovationen in diesem Bereich werden Schüler*innen vorenthalten.

Terror gegen Israel

Das nächste Kapitel (S. 190–191) ist parallel zu dem vorherigen aufgebaut und nennt zentrale Punkte, die von Seiten der Palästinenser*innen den Konflikt befördern: Terror, Intifada und Spaltung der Palästinenser*innen. Es wird hier also über diese beiden Doppelseiten eine Multiperspektivität versucht, allerdings wird der qualitative Unterschied zu den vorab erwähnten Faktoren (Siedlungen, Flucht, Wasser) nicht thematisiert.

Im ersten Absatz des Sachtextes, überschrieben „Terror gegen Israel“ (S. 190), wird die Geschichte der PLO und des palästinensischen Terrorismus thematisiert. Dabei wird die Kausalität der Entstehung der terroristischen PLO allerdings verzerrt, wenn es anschließend heißt, dass das „Handeln Israels und das Schicksal der Flüchtlinge [...] Ablehnung und Widerstand bei vielen Arabern“ ausgelöst habe. Das blendet aus, dass es schon vor der Staatsgründung Gewalt und Ablehnung gegen Israel bzw. Zionist*innen gegeben hat. Durch die verzerrende Kausalität könnte der Terrorismus sogar als legitimer Widerstandskampf erscheinen, der nur eine Reaktion auf zugefügtes Leid ist (S. 190).

Als zusätzliche Quelle (Q1, S. 190) ist ein Auszug aus der PLO-Charta abgedruckt. Der Auszug ist einerseits gut gewählt, weil dort schonungslos der „bewaffnete Kampf“ begründet und eine „unteilbare territoriale Einheit“ beschworen wird. Allerdings wird in der gleichen Quelle den

Juden abgesprochen, eine nationale Identität haben zu können, was danach nicht kritisch eingeordnet und so den Schüler*innen überlassen wird. Eine kritische Distanz zu dieser Position kann nicht vorausgesetzt werden, deswegen ist die Gefahr einer ungewollten Übernahme gerade solcher Ideologeme groß.

Der zweite Absatz ist überschrieben mit „Die Intifada – der Volksaufstand der Palästinenser“ (S. 190). Der Begriff des „Volksaufstands“ und dessen Beschreibung als Reaktion auf „Perspektivlosigkeit“ und Unbehagen über den „israelischen Siedlungsbau“ verharmlost die Intifada. Zu der insgesamt verharmlosenden Darstellung, die die Terrorangriffe und Ermordungen im Zuge der Intifada gar nicht erwähnt, passt das begleitende Bild (S. 190, M2), auf dem eine Gruppe von Jugendlichen abgebildet ist, „die Steine auf einen israelischen Panzer“ werfen. Das Bild vermittelt nicht den Eindruck, als ob die Steinwürfe gefährlich werden könnten. Nicht unterschätzen sollte man den Effekt einer Identifizierung: Die Schüler*innen sind ungefähr im gleichen Alter wie die dort zu sehenden Jugendlichen. Eine gewisse Auflehnung gegen Autoritäten ist typisch für dieses Alter, sodass es zu einer grundsätzlichen Übernahme der Perspektive kommen könnte. Es wäre also notwendig, ein ähnliches Bild von jugendlichen Israelis zu zeigen oder ein anderes, dass die Intifada nicht als pubertäre Auflehnung verharmlost.

Die „Spaltung Palästinas“ ist inhaltlicher Gegenstand des nächsten Absatzes im Sachtext. Die Darstellung des Machtkampfes zwischen Hamas und Fatah betont die Nähe der Hamas zu Raketen- und Terrorangriffen. Das Bildmaterial M3 (S. 191) zeigt die Folgen eines Terrorangriffs in einem drastischen Foto. Für die Zeit nach dem „Wahlsieg“ der Hamas spricht der Abschnitt nur davon, dass diese seit damals „die Kontrolle“ im Gazastreifen innehat. Hier hätte man noch stärker verdeutlichen müssen, dass dies ein gewaltsamer Putsch der Hamas in Gaza gegen die PLO war.

In der anschließenden Quelle geht es um das Leben in Israel unter den Bedingungen von ständigen Angriffen und Terrorismus. Dies ist durch einen Alltagsbericht aus dem Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung umgesetzt (S. 191, Q2). Er beschreibt auch negative Auswirkungen des Terrors auf ideologische Vorstellungen innerhalb der israelischen Gesellschaft, namentlich einen antiarabischen Rassismus im Alltag und durch die Polizei. Diese Wirkung aufzuzeigen ist an sich legitim. Das Problem ist abermals der doppelte Standard, der im Buch vollzogen wird. So gibt es keine ähnliche Darstellung über den enormen Antisemitismus der Hamas im Gazastreifen. Die Struktur des Buches ist auf den ersten Blick multiperspektivisch, aber nur bei der israelischen Seite wird der Rassismus betont.

Dieses Muster wiederholt sich bei den Arbeitsaufträgen. Es gibt eine Aufgabe, in der die Auswirkungen auf das Leben von Israelis beschrieben werden soll, so wie es Aufgaben zur Situation von Palästinenser*innen gab. Hier aber folgt auf diese Aufgabe direkt eine weitere, in der auch über das „Leben der Palästinenser“ recherchiert werden soll. Wieder entsteht also ein Ungleichgewicht. Dieses Muster hat sich im Buch bislang auf allen Materialebenen wiederholt: bei den Fotos, in den Texten und nun auch bei den Aufgaben. Gerade diese Art der Aufgabe, in der die Jugendlichen das Alltagsleben beschreiben sollen, dürfte eine von Lehrkräften oft angewandte Aufgabenform sein, weil sie über die bloße Reproduktion hinaus einen Transfer verlangt und eine eigene Erarbeitung durch die Schüler*innen ermöglicht. Dafür notwendige Bedingung ist eine Einfühlung in die jeweilige Gruppe, also auch eine emotionale Identifikation. Insofern wäre insbesondere bei dieser Form der Aufgaben genau darauf zu achten, dass

nicht mit einem derartigen Ungleichgewicht vorgegangen wird. Das Buch erweckt den Anschein von Multiperspektivität, wiederholt gerade unter dieser oberflächlichen Form aber einen Doppelstandard.

Konfliktfelder Sperranlage und Jerusalem

Im nächsten Kapitel werden „Hindernisse für den Frieden“ besprochen (S. 192–193). Die Wahl fiel dabei auf zwei solche Hindernisse: den Sicherheitszaun im Westjordanland (S. 192) und die Stellung Jerusalems (S. 193).

Der Abschnitt zum Sicherheitszaun steht unter der Bezeichnung „Anti-Terror-Zaun“, was die israelische Bezeichnung ist, wovon der Text sich durch Anführungsstriche aber bereits distanzziert. Er beginnt mit den Terrorangriffen der Zweiten Intifada als Grund für den Bau des Zauns, geht jedoch im Detail nur auf die negativen Folgen für die Palästinenser*innen ein. Da es keine gleichermaßen emotionalisierende und eindringliche Beschreibung der Terroranschläge der Zweiten Intifada gibt, drängt der Text einem das Urteil auf, dass die Mauer oder Sperranlage an sich – also nicht nur deren genauer Verlauf – illegitim sei. Das macht der Sachtext durch den Hinweis auf eine Entscheidung des Internationalen Gerichtshofs 2004 auch explizit. Die Emotionalisierung geschieht vor allem durch eine Schilderung der Auswirkungen auf den Alltag aus einem Artikel der *Süddeutschen Zeitung* 2010 (S. 192, Q1). Da das sachliche Argument der starken Reduktion der Selbstmordanschläge durch den Bau der Sperranlage fehlt, entsteht ein verzerrtes Bild. Wenn diese Information fehlt, klingt der Bau der Mauer als Reaktion wie eine bloße Racheaktion. Eine korrespondierende Aufgabe sieht wieder eine Einfühlung in den Alltag der Menschen vor, nicht aber eine Einfühlung in Israelis vor dem Mauerbau.

Es folgt der Teil zum Streitpunkt Jerusalem. Der Bericht, mit dem dieser Konfliktpunkt vorgestellt wird, gibt zunächst relativ wertfrei die große Bedeutung der Stadt für Mitglieder der drei Weltreligionen wieder. Die Darstellung der ultraorthodoxen Juden in einem Randtext ist aber hochproblematisch.

Zum einen fehlt ein Hinweis auf ähnliche religiöse Gruppen anderer Religionen, die es in Jerusalem genauso zu sehen gibt. Wenn formuliert wird, dass die ultraorthodoxen Juden „sehr religiös“ sind und „im Alltag strenge religiöse Regeln“ befolgen, dann ist das zwar kein falscher Satz. Aber durch das Weglassen der ebenso strengen Religiosität von Muslimen und der christlichen Gemeinden entsteht ein Bild von Israel im Allgemeinen und Jerusalem im Besonderen, dass die Religion als einen problematischen Gesichtspunkt nur mit Blick auf das Judentum beinhaltet. Das wird in der Beschreibung von „ultraorthodoxen Juden“ in einer Randbemerkung, die gewöhnlich knappe Fakten enthalten, noch problematischer. Hier heißt es abschließend, dass „Frauen [...] nicht gleichberechtigt“ sind. Eine derartige Einschätzung über ein ungerechtes Geschlechterverhältnis gibt es in der ganzen Unterrichtseinheit nur hier an dieser Stelle. Die patriarchalen Strukturen etwa unter der radikal islamistischen Hamas werden nirgends erwähnt. Das erzeugt ein Bias gegenüber Israel und dem Judentum.

Die Bildsprache der Seite wiederholt dies: Einerseits gibt es eine Darstellung von zwei schwarz gekleideten männlichen ultraorthodoxen Juden, deren Gesichter man nicht richtig erkennen kann. Andererseits gibt es ein Foto, auf dem eine junge palästinensische Frau mit einem Kind an der Hand zu sehen ist, die beide bunt gekleidet sind und erkennbar lächeln. Auf subtile

Weise wird durch ein solches Bildarrangement negativ gegenüber Juden motiviert. Das wird durch den Bilduntertitel nochmal gesteigert. Dort heißt es im Titel zum Foto der Juden, dass „[b]estimmte Stadtteile“ nur von Juden betreten werden dürften. Das ist eine Falschaussage, über die man noch dazu gar nicht näher erfährt, was damit gemeint ist. Es gibt Stadtteile wie Me'a She'arim, in denen ein konservativer Kleidungsstil die Konvention ist und man speziell am Schabbat besondere Verhaltensregeln beachten sollte. Das ist aber kein Betretungsverbot. Durch den Kontext dieser Aussage auf einer Seite, in der es um die zentralen Streitpunkte des Nahostkonflikts geht (S. 193), entsteht die unweigerliche Assoziation, dass dies direkt etwas mit dem Konflikt zu tun habe, obwohl derartige Konventionen in vielen Stadtteilen und deren jeweiligen religiösen Traditionen anzutreffen sind. In einem Debattenkontext, in dem es seit einigen Jahren häufig eine Verurteilung Israels als angebliches Apartheidregime gibt, ist eine solche falsche Bildunterschrift besonders irreführend, weil die südafrikanische Apartheid nicht zuletzt mit Betretungsverboten ganzer Stadtteile für Schwarze verbunden war.

Friedensbemühungen

Die Doppelseite zu „Friedensinitiativen“ (S. 194–195) ist unterteilt in einen kurzen historischen Abriss, einen Sachtext über „Feinde des Friedensprozesses“ in Israel und den Autonomiegebieten (S. 194) und eine Zusammenfassung der Position der beiden wichtigsten externen internationalen Akteure, der USA und der UNO.

Die Darstellung des Prozesses ist historisch weitgehend korrekt, mit einer passenden Quelle aus einem Briefwechsel zwischen Arafat und Rabin 1993 (S. 194, Q1). Der Text versucht multiperspektivisch beide Seiten zu berücksichtigen und integriert dabei auch die Sicherheitsinteressen Israels als einen wesentlichen Verhandlungspunkt zwischen Israel und der PLO („Im Gegenzug sollten die Israelis wieder sicher und in Frieden leben können“, S. 194).

Im Absatz zu den „Feinde[n] des Friedensprozesses“ (S. 194 unten) ist die Schuld für das Scheitern des Friedensprozesses multiperspektivisch auf beiden Seiten verortet: bei den Terroranschlägen der Hamas, beim Attentat auf Rabin und bei der Weigerung der Siedler*innen, Land abzugeben.

Der kurze Abschnitt zur „amerikanische[n] Nahostpolitik“ ist hinsichtlich der Position der USA homogenisierend und lässt starke Veränderungen je nach Zusammensetzung der jeweiligen Administrationen aus. Das Scheitern der Friedensbemühungen „trotz weitreichender Angebote an die Palästinenser“ wird erwähnt. Der Text behauptet abschließend, dass die USA „den Bau der Sperranlage als völkerrechtswidrig“ bewerten. Das ist irreführend, schließlich haben die USA 2003 sowohl eine entsprechende Resolution in der UN-Vollversammlung abgelehnt als auch im gleichen Jahr im Sicherheitsrat ihr Veto gegen die dortige Resolution erklärt. Zudem ging es nicht um den „Bau“, sondern eher um den „Verlauf“, wenn amerikanische Politiker*innen die Sperranlage kritisiert haben.

Der Abschnitt zu den „Lösungsversuche[n] der Vereinten Nationen“ benennt die Zweistaatenlösung als das zentrale Ziel der UNO für den Nahen Osten. Als Hinderungsgrund für diese Lösung wird nur der Siedlungsbau erwähnt. Das klingt so, als ob auch nur Israel ein Hindernis im Friedensprozess sei. Das ist eine falsche Einschätzung.

Streetart im Nahostkonflikt

Eine Art kultureller und künstlerischer Exkurs wird über eine Doppelseite zum Thema Streetart im Nahen Osten vorgenommen (S. 196–197). Hier werden acht Streetart-Bilder aus den palästinensischen Gebieten und Israel dargestellt. Der Sachtext beschreibt Streetart allgemein und betont den künstlerischen und gesellschaftskritischen Gehalt dieser Kunstform. Zu dieser generellen Behandlung zählen auch zwei der drei Aufgaben, bei denen die Schüler*innen Streetart in ihrem eigenen Umfeld/ihrer eigenen Stadt suchen und dokumentieren (S. 197, Nr. 2) sowie eine allgemeine Diskussion über den Gehalt von Streetart als „politische Meinungsäußerung“ führen sollen (S. 197, Nr. 3).

Der quantitative Fokus der Doppelseite liegt nicht auf der textlichen Beschreibung, sondern, wie es bei dem Thema sicher sinnvoll ist, auf konkreten Beispielen in Form von Fotografien von Streetart-Werken. Die dritte Aufgabe dazu sieht vor, dass man die Aussagen der jeweiligen Bilder „aus Israel und dem Westjordanland“ untersuchen soll (S. 197, Nr. 1). Vier Bilder sind israelkritisch, zwei greifen Gewalt der Palästinenser*innen auf, und ein Bild hat eine neutrale Aussage hinsichtlich der Liebe in allen Weltreligionen. Es ist also ein eindeutiges Ungleichgewicht auszumachen, mit weniger Bildern, die eine israelische Perspektive aufweisen.

Beim ersten Bild ist ein Streetart-Motiv in Gaza zu sehen, das einen palästinensischen Kämpfer mit erhobenem Maschinengewehr zeigt. Die Integration des Bildes zielt vermutlich auf eine Kritik einer Verherrlichung des bewaffneten Kampfes ab, was mit dem Satz im Sachtext korrespondiert: „Allerdings sind auch einseitige Darstellungen idealisierter Selbstmordattentäter vorzufinden.“

Den Widerstand in abstrakter Form greift die Aussage eines weiteren Bildes an der „Sperranlage“ in Bethlehem auf. Dort ist eine stilisierte palästinensische Frau zu sehen, die in ein Palästinensertuch verhüllt ist, mit der Unterschrift „To exist is to Resist“. Die Gefahr einer affirmativen Deutung ist hier groß, weil es, je nach Interpretation, subtil als gewaltverherrlichend gelesen werden könnte.

Eindeutig antiisraelisch-antisemitisch ist ein Bild, auf dem ein Löwe einen Vogel reißt. Der Vogel, vermutlich eine Friedenstaube, ist durch ein Palästinensertuch und die Inschrift „Bird of terror“ als palästinensisch markiert, der Löwe vereint auf seinem Körper durch eine hebräische Inschrift (das Wort „Schekel“, die israelische Währungseinheit), ein Dollarzeichen, den Schriftzug „Money“ und einen Ölturm gleich verschiedene Insignien der Verbindung von antiisraelischen, antiamerikanischen und verkürzt-kapitalkritischen Ressentiments. Es soll vermutlich bedeuten, dass den Palästinenser*innen immer die Rolle der Terroristen zugeschrieben werde, in Wirklichkeit seien sie aber die Friedenstaube und Israel das gewalttätige Raubtier.

Ein stärker in Richtung Friedensbemühungen zielendes Motiv steht unter der Überschrift „Five Fingers – The Same Hand“ und präsentiert auf den Fingern einer großen gemalten Hand jeweils ein Symbol einer der fünf Weltreligionen (Buddhismus, Hinduismus, Islam, Christentum, Judentum). Das Foto zeigt allerdings nicht das komplette Graffito, da vor dem Mittelfinger mit dem Symbol des Islam eine Passantin mit Kopftuch und Handtasche läuft. In der Mitte der Hand ist ein Herz zu sehen. Das Bild unterstreicht offenbar die Gemeinsamkeit aller Religionen in der Liebe.

Aus dem Schaffen des bekannten Streetart-Künstlers Banksy stammen – vermutlich, es gibt keine genauen Quellen – drei der Bilder auf der zweiten Seite (S. 197). Das erste dürfte aus dem bekannten von Banksy designten Hotel an der Mauer in Bethlehem stammen und zeigt über einem Bett die Kissenschlacht zwischen einem palästinensischen Jugendlichen mit Palästinensertuch und einem israelischen Soldaten in Schutzmontur. Der Nahostkonflikt bekommt so eine ironische Brechung, indem der bewaffnete Konflikt als „ziviler“, mit Kissen ausgetragener Kampf dargestellt wird.

Das Mittel der Ironie ist auch bei den anderen beiden Banksy-Werken dominierend: Auf dem einen ist eine Friedenstaube mit einem Selbstmordgürtel gezeichnet, was auf die Gewalt verweist, die dem Frieden entgegensteht, auf dem anderen ist ein kleines palästinensisches Mädchen abgebildet, das einen uniformierten israelischen Soldaten mit erhobenen Armen abtastet, auf die gleiche Weise, wie dieser es mit dem Mädchen, so soll wohl die Aussage sein, sonst andersherum macht. Das Bild reproduziert das weit verbreitete „David gegen Goliath“-Motiv, das für das Selbstverständnis der Palästinenser*innen im Kampf gegen Israel eine große Rolle spielt, trotz oder gerade wegen der ironischen Verdrehung der Rollen des Soldaten und des Mädchens.

Das letzte Bild zeigt eine amerikanische Freiheitsstatue, die um das Leid eines palästinensischen Kindes in ihrem Arm trauert. Auch dieses Bild ist sehr vieldeutig. Die Art der Inszenierung macht es zu einem Pieta-Motiv. Die Freiheitsstatue wird auf diese Weise mit der Mutter Maria verglichen, und das Kind auf dem Arm ist dann Jesus nach der Kreuzigung. Das Kind ist im Stil des weit verbreiteten Handala-Motivs gezeichnet, einer aus einer Karikatur stammenden ikonischen Darstellung des palästinensischen Widerstands. Das Leid der Palästinenser*innen mit dem Leiden Jesu gleichzusetzen, gibt diesem einen göttlichen Status und drängt den Verursacher des Leids in die Rolle des Gottesmörders – ein sehr alter antisemitischer Topos. Dies genau herauszuarbeiten überfordert Schüler*innen der anvisierten Altersgruppe.

Es sind weniger die einzelnen Werke als die Masse und der Kontext auch dieser ironischen Bilder, die direkt neben deutlich antisemitischen stehen, was einen entsprechenden Gesamteindruck bei Schüler*innen erzeugen muss. Die allgemeine Botschaft ist, dass Israelis die brutalen Soldaten sind und Palästinenser*innen mal die Unterlegenen, die gewaltbereiten Kämpfer*innen und mal die Unschuldigen und Gefolterten, die zu Recht Widerstand ausüben. Die Wirkung der Bilder auf Schüler*innen ist insgesamt tendenziös und vertieft die Sympathie mit einer Seite, statt auf politische Urteilsfähigkeit zu zielen.

Der Sachtext gibt keinerlei Hinweise auf die gezeigten Antisemitismen. Sein abschließender Satz „Internationale Künstler wollen mit ihren Motiven den Nahostkonflikt kritisieren, gegen Ungerechtigkeiten protestieren und Aufmerksamkeit erregen“ (S. 196) verharmlost die gezeigten Bilder und leitet in die Irre. Wenn die Lehrkraft nicht über ausreichend Hintergrundwissen verfügt, wovon man nicht ausgehen kann, werden die Schüler*innen überfordert und mit teils drastischen Streetart-Kunstwerken allein gelassen.

Rückblick auf die Unterrichtseinheit und Zeitstrahl

Die letzte Doppelseite ist aufgeteilt in eine Zusammenfassung des Buchkapitels (S. 198) und einen Ausblick in Form von Informationen zu zwei ausgewählten Friedensinitiativen (S. 199).

Die Zusammenfassungsseite beinhaltet einen Zeitstrahl, einen Überblick über wichtige Begriffe, einen zusammenfassenden Text und verschiedene Bilder, die vorher im Kapitel schon einmal aufgetaucht sind. Sie wird eingeleitet mit dem Zeitstrahl, der zentrale Ereignisse und eine Reihe von Zeichnungen, die auf ikonischen Photographien basieren, umfasst. Die Auswahl der Ereignisse und der Beginn des Zeitstrahls mit dem Zionismus im 19. Jahrhundert sind nachvollziehbar. Das Ende des Zeitstrahls mit dem „Bau der Sperranlage“ ist dagegen recht willkürlich gewählt, bei Auswahl eines anderen Ereignisses (zum Beispiel des im Buchkapitel selbst behandelten Konflikts zwischen Fatah und Hamas oder eines der diversen Gazakriege der 2010er Jahre) würde gleich ein ganz anderer Gesamteindruck entstehen.

Auch die Auswahl der „[w]ichtigen Begriffe“ ist zumeist sinnvoll, wenngleich sich die Frage stellt, ob manche (z.B. „Wasserproblematik“) wirklich derart entscheidende Fachbegriffe sind.

Die knappe textliche Zusammenfassung versucht einen sachlichen Überblick zu geben. Hier wiederholt sich das Problem des ganzen Kapitels: Die wesentlichen erwähnten Konfliktfelder sind alles Themen, die palästinensische Forderungen aufgreifen. Benannt sind „Flüchtlingsfrage“, „Wasserproblematik“, „Jerusalem“, „Siedlungspolitik“ und „Sperranlage“. Die fundamentalen Sicherheitsinteressen Israels und die Attentatsversuche spielen im Text keine Rolle.

Zwar gibt es auch hier Stellen, die die Gewalt und die Friedensbemühungen auf beiden Seiten unterstreichen, aber die Zusammenfassung endet mit einer Einschätzung dazu, was die „Zweistaatenlösung“ verhindere, und hier wird einzig „der fortwährende Bau israelischer Siedlungen“ erwähnt: Auch wenn diese Aussage als „vor allem“ verhindere der Siedlungsbau eine Zweistaatenlösung qualifiziert wird, ist das angesichts von immer wieder stattfindenden Raketenangriffen und Attentaten eine sehr problematische Einschätzung. Bei den Bildern taucht zwar das eines palästinensischen Terroranschlags auf, aber eine textliche Einordnung oder wenigstens eine Erwähnung findet nicht statt.

Die letzte Buchseite des ganzen Kapitels steht unter der Überschrift „Friedensprojekte“. Hier werden über Quellen zwei Initiativen vorgestellt: die Daniel Barenboim Stiftung und das „Tent of Nations“, also eine israelische und eine palästinensische Initiative.

Zunächst wird die Daniel Barenboim Stiftung präsentiert, welche klassische Musik (hauptsächlich im gemeinsamen Musizieren des „West-Eastern Divan Orchestra“) zur Völkerverständigung nutzt. Im Beschreibungstext wird Musik allgemein als konfliktlösend beurteilt, da sie in einer universellen Form über Grenzen hinweg verständlich ist und hier Personen aller Kulturen zusammen gemeinsam etwas erschaffen. Dies wird begleitet von einem großen Foto des multikulturell zusammengesetzten Orchesters.

Anschließend wird der „Begegnungsort“ des Projekts „Tent of Nations“ präsentiert, das begleitende Foto zeigt eine Tafel, auf der in verschiedenen Sprachen das Motto der Gruppe steht: „Wir weigern uns, Feinde zu sein.“ Eine der Aufgaben für Schüler*innen sieht die Deutung dieses Slogans vor.

Die Auswahl der Friedensprojekte und die Position der Seite als letzte schließen das Kapitel sinnvoll mit einer aussöhnenden Zukunftsperspektive ab. Ein mögliches Problem bei dieser Darstellung ist jedoch, dass die Ursachen des Nahostkonflikts in einer mangelnden Begegnung und zu großen gegenseitigen Vorurteilen gesehen werden. Beide Projekte machen gerade diesen Aspekt zum Gegenstand ihrer Bemühungen. Daran zu arbeiten ist sicher sinnvoll, aber die im Buch genannten zentralen Konfliktfelder bewegen sich alle nicht auf der Ebene von bloßen Vorurteilen. Die sehr knappe Beschreibung der Projekte macht es sehr schwer, die Möglichkeiten und Grenzen dieser Initiativen zu erfassen, was aber Aufgabe Nr. 4 (S. 189) von den Schüler*innen verlangt.

Fazit

Das Buch ist vom Versuch gekennzeichnet, eine Multiperspektivität in der Erklärung des Konflikts herzustellen. Dabei werden in Texten und Bildern beide Seiten in einem ständigen Kampf miteinander inszeniert. Akteur*innen beider Seiten werden mal als Opfer und mal als Täter inszeniert. Auf der Bildebene wird diese Multiperspektivität jedoch mehrfach in einem Sinne gebrochen, der Israel in Form von gesichtslosen Soldaten und Palästinenser*innen als leidende Flüchtlinge darstellt. Der Anspruch auf Multiperspektivität wird aber auf einer inhaltlichen Ebene spätestens dann preisgegeben, wenn es um die Streitpunkte des heutigen Nahostkonflikts geht. Als diese werden fast ausschließlich solche angegeben, die Relevanz für die palästinensische Seite haben und von Israel Zugeständnisse erfordern. Sicherheit, Angriffe und Ideologie spielen eine untergeordnete Rolle, weswegen es so wirken muss, als ob hauptsächlich neue Siedlungen einer friedlichen Lösung im Wege ständen.

5.1.5 Kommentar: Zeitreise 9/10

Verlag: Klett Verlag

Seite: S. 178–195, 18 Seiten

Jahr: 2018

Das Schulbuch Zeitreise für die Klassen 9/10 aus dem Jahre 2018 nennt seine Unterrichtseinheit „Der Nahostkonflikt – Ursachen und Lösungsversuche“. Sie erstreckt sich über neun Doppelseiten. Die Genese des Konflikts, die Akteure und heutige Streitfragen werden vorgestellt. Die friedensschaffenden Möglichkeiten von supranationalen Organisationen wie der UNO (auch der EU und des Nahost-Quartetts) und ihre generelle Funktionsweise nehmen einen großen Raum in dieser Unterrichtseinheit ein.

Neben dem Lernziel, die UNO und ihre „Mission Weltfrieden“ zu verstehen, steht die genaue Anleitung zu einer Internet-Recherche zum Nahostkonflikt, um die Kompetenzen der Schüler*innen im Internet zu stärken und quellenkritisch zu arbeiten.

Es wird eine Kontextualisierung vorgenommen, indem weitere „Weltkonflikte“ wie bspw. der Bürgerkrieg in Syrien und der Ukraine Konflikt vorgestellt werden. Den Abschluss bildet ein Rollenspiel mit Friedensverhandlungen.

Zwei Fotos zur Einführung

Über die gesamte erste Doppelseite erstrecken sich zwei untereinander platzierte Bilder. Das obere zeigt eine Reihe Soldaten der israelischen Armee betend an der Klagemauer. Sie stehen mit dem Rücken zur*m Betrachter*in, einige Soldaten sind bewaffnet. Das untere Bild zeigt eine Reihe betender muslimischer Zivilist*innen mit Gebetsteppichen mit den Gesichtern zur Kamera. Ein Vorbeter hält ein Megafon. Die Bildunterschrift erwähnt, dass die palästinensischen Betenden mit ihrem Freitagsgebet einen Zugang von ihrem Dorf nach Jerusalem fordern.

Ein Zeitstrahl mit 5 wichtigen Daten der Konfliktgeschichte und ein kurzer Sachtext zur Einführung komplettieren die erste Doppelseite.

Die Vergleichbarkeit der Bilder (Betende auf beiden Seiten) ist nur eine vermeintliche. Die Darstellung lässt eine Äquidistanz vermissen und emotionalisiert einseitig. Die Gegenüberstellung von palästinensischen Zivilist*innen und bewaffneten israelischen Soldaten suggeriert den vermeintlichen Aggressor einseitig auf der israelischen Seite. Im Sachtext findet sich nach der Nennung der Akteure des Konflikts (Israel, die Palästinenser, arabische Staaten) der Satz: „Nach dem Zweiten Weltkrieg gründeten die Juden den Staat Israel und es kam zu mehreren Kriegen zwischen dem neuen Staat und seinen arabischen Nachbarn.“

Zusammen mit der Betonung der Religion im Bild wird der Konflikt zwischen Israelis und Palästinenser*innen bereits auf der einführenden Doppelseite religiös aufgeladen als Kampf zwischen Jüdinnen:Juden und Muslim*innen dargestellt und die Staatsgründung der „Juden“ im Text als Auslöser für Kriege gewertet. Anstatt politische Aspekte wie berechnete Territorialansprüche auf dasselbe Gebiet zu betonen und zu problematisieren, dass der Konflikt mit be-

stimmten Absichten von bestimmten Gruppen eine religiöse Aufladung erfährt, wird suggeriert, der religiöse Aspekt sei der zentrale Konflikthalt. Der Sachtext schließt mit der Erwähnung der israelischen Besatzung bis heute und der Feststellung, es gäbe trotz internationaler Friedensbemühungen keinen Frieden.

Schüler*innen wird so gleich eingangs ein militaristisches Israelbild und ein in erster Linie religiöser Konflikt suggeriert. Israel gegenüber stehen gläubige Palästinenser*innen, die eine Forderung erheben gegen ihre Gängelung. Es wird versäumt, den politischen Kern des Konflikts – den Territorialkonflikt mit legitimen Ansprüchen beider Seiten – vorzustellen. Stattdessen erscheint ein Kampf zwischen Religionen als Zentrum der Auseinandersetzungen, wobei die Bildsprache den Schüler*innen Israel als Militärmacht vorstellt, die Zivilist*innen gegenübersteht.

Die UNO und der Weltfrieden

Die nächste Doppelseite „UNO-Mission Weltfrieden“ stellt übersichtlich die UNO, ihren Auftrag, ihre Organe und ihre Friedensmissionen vor. Der Arbeitsauftrag an die Schüler*innen, eine Zeitleiste zum Thema „Die UNO und der Nahostkonflikt“ anzulegen, verknüpft die beiden Stränge der Unterrichtseinheit.

Die Vorgeschichte des Konflikts

Die folgende Doppelseite zur Vorgeschichte stellt die Kolonialmacht Großbritannien als Akteur im Konflikt vor, die beide Seiten, „Araber und Juden“, gegeneinander ausspielt und eigene Interessen wie zum Beispiel Zugang zu Ölquellen verfolgt. Der Zionismus und seine Nationalstaatsbestrebung wird vorgestellt als „Reaktion auf den zunehmenden Antisemitismus in Russland“. Der Antisemitismus in Westeuropa findet erst während der Nazizeit Erwähnung, obwohl dieser schon Ende des 19. Jahrhunderts auch dort verstärkt auftritt. Der Auftrag des Völkerbundes an Großbritannien, die Errichtung einer jüdischen Heimstätte in Palästina zu unterstützen, wird nicht genannt. Bei einem Buch, das die Friedensmöglichkeiten durch die UNO thematisiert, wäre die Beschäftigung mit dem Vorläufer der UNO, dem Völkerbund, jedoch eigentlich zwingend.

Die Zusammenarbeit Großbritanniens und der Zionist*innen wird betont. Die Araber*innen „sahen sich um ihren Staat betrogen“ durch diese Zusammenarbeit. Durch die Siedler*innen, so der Sachtext weiter, sahen sie sich „oft auch um ihre wirtschaftliche Existenz“ betrogen. Ein arabischer Staat Palästina existierte zu diesem Zeitpunkt allerdings nicht. Wenn bereits nach dem Ersten Weltkrieg von einem arabischen Staat in der Region Palästina gesprochen wird, suggeriert das eine illegitime Landnahme durch die Zionist*innen. Da der legale Landkauf durch die Zionist*innen unerwähnt bleibt, erscheinen die negativen Folgen dieses Landerwerbs (dass einige arabische Bauern ihr Land nicht mehr bewirtschaften konnten, weil arabische Großgrundbesitzer es an Juden verkauften) als rein jüdisch verursachtes Leid.

Die Verknüpfung dieser negativen Konnotationen – Illegitimität, Grausamkeit, Zusammenarbeit mit den kolonialen Briten – lässt den Zionismus als weniger legitim erscheinen als die Bestrebungen eines arabischen Volkes, das um seinen „Staat betrogen“ wurde.

Die Schüler*innen sollen eine Textquelle zum „Geburtsfehler“ des Zionismus eines nicht näher benannten „jüdische[n] Religionswissenschaftler[s]“ von 1991 analysieren. Die Auswahl nur einer Textquelle zum „Motto des Zionismus“ „ein Land ohne Volk für ein Volk ohne Land“ lässt Multiperspektivität vermissen.

Arbeitsaufgaben zum Nachvollzug der zionistischen Ziele anhand der wenigen Informationen im Sachtext und zur Einwanderung anhand statistischer Quellen können diese Schieflage nicht kompensieren. Während also die Problematisierung der Kolonialinteressen Großbritanniens gelungen ist, bekommt die Darstellung der Interessen der Zionist*innen eine negative Konnotation. Es überwiegt ein Bild der zionistischen Bewegung, in dem deren Kollaboration mit der britischen Kolonialmacht die arabische Seite hintergeht.

Der arabische Aufstand 1936–1939 findet zwar Erwähnung, erscheint aber als legitime Reaktion auf die zunehmende jüdische Einwanderung. Die ideologische Motivation seiner Urheber (u.a. des Muftis von Jerusalem) wird nicht beschrieben.

Überblick bis heute

Die vierte Doppelseite „Israel und Palästina“ beschreibt die Zeit von der Staatsgründung Israels bis heute. Die Autor*innen übernehmen bereits im Untertitel das palästinensische Narrativ der Nakba. Nur die Übersetzung (Katastrophe) ist in Anführungszeichen gesetzt, nicht der arabische Begriff. Er wird zwar als Sichtweise der palästinensischen Araber*innen auf „diese Zeit“ beschrieben und dem wahrgewordenen zionistischen Traum gegenübergestellt, in der dazu gehörenden Arbeitsaufgabe sollen die Schüler*innen allerdings begründen, warum die Palästinenser „die Gründung Israels als Katastrophe“ bezeichnen. Ein Hinterfragen der Bezeichnung hinsichtlich eines objektiven Gehalts jenseits der subjektiven Sichtweise findet nicht statt. Wenn die Einfühlung der Schüler*innen in dieser Weise im Text und in der Fragestellung gelenkt wird, kann diese Erörterung von den Schüler*innen nicht adäquat vorgenommen werden.

Der Sachtext liefert eine angemessene Darstellung des UNO-Teilungsplans in einen arabischen und einen israelischen Staat, der Errichtung Israels und des darauffolgenden Angriffs durch Staaten der Arabischen Liga. In der Folge des Krieges, so der Sachtext weiter, „war“ es für „die arabischen Staaten und die Palästinenser“ „klar: Eine Anerkennung Israels, Frieden und Verhandlungen sind ausgeschlossen“. Durch den Indikativ und die Hervorhebung der Klarheit, erfährt die arabische Ablehnung jedoch eine Darstellung, die als logische Stringenz und konsequent wahrgenommen werden könnte.

Wenn im weiteren Verlauf die Provokationen des ägyptischen Präsidenten Gamal Abdel Nasser vor dem Sechstagekrieg unerwähnt bleiben und Israels Präventivschlag als aktive Suche Israels nach einer „Gelegenheit, die ständige Bedrohung durch seine Nachbarn zu beenden“, dargestellt wird, kippt der Sachtext in eine eindimensionale Haltung und in eine eindeutige Zuschreibung von Aggression und Schuld, wo eigentlich eine multiperspektivische Analyse der Ursachen des Sechstagekriegs stattfinden sollte.

Die letzte Passage reicht bis in die Gegenwart und ist mit „Volk ohne Land“ überschrieben. Die Darstellung palästinensischen Flüchtlingsleids von 1948 und 1967 in der abschließenden Passage steht der israelischen Aggression und Besetzung gegenüber. Die Selbstverwaltung durch eine Teilautonomie der Palästinenser*innen ab 1995 wird erwähnt, die von Arafat abgelehnten Clinton-Vorschläge und die Intifada II finden keinen Eingang. Der Sachtext schließt mit der Besatzungsmacht Israel, die heute „Grenzen und große Teile des Territoriums“ kontrolliere.

Für Schüler*innen entsteht der Eindruck, die arabische Seite hätte das letzte Mal 1948 kriegerisch agiert, und im gesamten historischen Prozess bis heute erscheint meistens Israel als der gewaltsame Akteur.

Fatal ist in dieser Hinsicht auch eine Auslassung im Quellentext PLO-Manifest. Die Auswahl beschränkt sich auf drei Paragraphen, die den Charakter Palästinas und die Ablehnung Israels beinhalten. Dass die PLO in ihrem Manifest das einzige Mittel zum Erreichen ihrer Ziele im bewaffneten Kampf sieht, wird weggelassen. Wenn dann das PLO-Manifest mit der israelischen Unabhängigkeitserklärung verglichen werden soll, finden die Schüler*innen keinen Hinweis auf Aggression seitens der arabischen Seite, weil eine entscheidende Passage der Kürzung zum Opfer fällt.

Streitfragen im Nahen Osten

Die Doppelseite „Streitfragen im Nahen Osten“ stellt eine fiktive Diskussion eines Palästinensers (Halim) und eines Israelis (Uri) vor. Als weitere zu analysierende Quellen finden sich eine Karte mit Siedlungen und der Sperranlage im Westjordanland, Fakten zum Konfliktstoff Wasser (ohne Quellenangabe) und ein Foto eines Hamas-Bombenanschlags auf einen Bus vom Dezember 2000.

Die fiktive Diskussion setzt 2014 mit dem erneuten gewaltsamen Ausbruch des Konflikts zwischen Hamas und Israel ein. Halim nennt als Ursache dafür die Vertreibung und die Besetzung seit fast 50 Jahren. Wegen des Verstoßes Israels gegen UNO-Resolutionen hätten die Palästinenser „deshalb ein Recht auf Widerstand“. Uris Einwand, Israel führe keinen Krieg gegen die Palästinenser, sondern gegen die Terrororganisation Hamas, wird die Legitimation der Hamas durch demokratische Wahlen entgegengesetzt, weshalb Israel sie als Verhandlungspartner anerkennen solle.

Halims Auslegung der UNO-Flüchtlingsresolution als Verstoß Israels gegen internationales Recht werden keine Informationen gegenübergestellt, die eine andere Interpretation zulassen. Tatsächlich streiten sich die Konfliktparteien darum, ob die UNO-Resolution 194 vom 11. Dezember 1948 ein automatisches „Rückkehrrecht“ beinhaltet. Sie erwähnt eben auch eine Neuansiedlung in den Fluchtstaaten und eine finanzielle Kompensation als mögliche Lösung für die Flüchtlinge. Halims Haltung zur Flüchtlingsproblematik und seine Ableitung eines „Recht[s] auf Widerstand“ daraus bekommen durch die verkürzte Darstellung für die Schüler*innen eine größere Plausibilität. Es findet deswegen eine unzulässige Lenkung der Aufmerksamkeit der Schüler*innen statt.

Außerdem verhindert die Nichterwähnung des gewaltsamen Putsches der Hamas in Gaza gegen die PLO 2007, dass Schüler*innen ein adäquates Bild der Hamas bekommen. Damit fehlt

ihnen ein entscheidendes Faktum zur Einordnung, was sie unkritisch gegenüber der subjektiven Sicht Halims lässt, die Hamas sei demokratisch legitimiert, ohne genauere Informationen. Dass die Hamas Israel vernichten will, steht zwar in einer Kurzdefinition, und ihr Raketenbeschuss wird genannt. Aber um den Schüler*innen zu ermöglichen, den Terror der Hamas zu bewerten, wäre der einseitige Abzug der israelischen Siedler*innen und Soldat*innen aus dem Gazastreifen im Jahre 2005 unbedingt zu erwähnen. Dadurch, dass dieser nicht angesprochen wird, können die Schüler*innen die Terroraktivitäten und den Raketenabschuss der Hamas nicht adäquat einordnen.

Des Weiteren werden der Siedlungsbau, die Zerstückelung des Landes, die Sperranlage, die Wasserproblematik, Militärposten und die Einschränkung der Bewegungsfreiheit von Halim kritisch angesprochen. Uri kritisiert ebenfalls die Siedlungspolitik. Er erwähnt Israels Sicherheitsinteressen und Selbstmordattentate als Rechtfertigung in seiner Antwort, aber gegen die Ballung der Kritik Halims darf er nur kurze Repliken einwenden. Insgesamt entsteht ein Missverhältnis der Argumente zuungunsten Uris. Teils werden seine Argumente (illegale Siedlungen werden geräumt) sofort von Halim (sie werden gleich wieder aufgebaut) widerlegt, teils ist ihre Stichhaltigkeit von geringerer Validität (Israel braucht das Wasser zum Anbau von Früchten). Das fiktive Streitgespräch weist damit insgesamt eine sehr tendenziöse Lesart auf, die Schüler*innen auf unzulässige Weise einseitig beeinflusst. Warum man überhaupt auf Fiktives zurückgreift und nicht authentische Quellentexte verwendet, darf grundlegend kritisiert werden.

Der Quellentext zum Wasserkonflikt und die Siedlungskarte stützen die von Halim angeführten Kritikpunkte.

Das Bild des Attentats ist unterschrieben mit dem Satz, 13 Passagiere seien „zum Teil schwer verletzt worden“. Dass ausgerechnet ein nichttödlicher Anschlag der Hamas aufgeführt wird, ist nicht nachzuvollziehen bei der Fülle an tödlichen Hamas Terroranschlägen. Das vermindert den Eindruck der Gewalttätigkeit der Hamas, da das Bild die einzige Quelle zu Uris Erläuterungen ist.

Der Quellentext zum Wasserkonflikt besteht aus fünf Spiegelstrichen mit „Fakten“, die alleamt israelkritisch sind. Eine Quelle zu diesen „Fakten“ wird leider nicht genannt, wäre aber für die Schüler*innen unbedingt für die Einordnung vonnöten. Zum Beispiel wird der ungleich größere Wasserverbrauch pro Kopf der Israelis angesprochen. Hätte man den Frischwasserverbrauch verglichen, wäre ein ganz anderes Bild entstanden. Weil die Aufzählung als Liste von „Fakten“ deklariert wird, werden Schüler*innen nicht angeregt, diese Quelle zu hinterfragen.

Wenn die dazugehörige Arbeitsaufgabe die Schüler*innen eine Antwort auf Uri (Israel braucht das Wasser zum Anbau von Früchten) anhand dieser „Fakten“ formulieren lässt (S. 187, Nr. 3a), wird unter Missachtung der Multiperspektivität die Schülerschaft ausschließlich zum argumentativen und emotionalen Nachvollziehen der palästinensischen Position aufgefordert.

Für die Schüler*innen erscheinen generell die Argumente von Halim gegenüber denen von Uri als überzeugender, weil sie durch die Quellen gestützt werden. Um die Arbeitsaufgabe, den Dialog weiterzuschreiben, erfüllen zu können, müssten Schüler*innen für Uris Argumente

noch vieles neu recherchieren, wohingegen sie für Halims Begründungen das Material schon im Schulbuch vorfinden.

Methode Internetrecherche

Die nächste Doppelseite führt in die Methode ein, im Internet zu recherchieren. Dies geschieht sehr übersichtlich und in Engführung mit der Thematik Nahostkonflikt, wo zuerst Forschungsfragen erarbeitet werden sollen. Quellenkritisches Arbeiten wird erklärt und die Zuverlässigkeit von Websites anhand von Beispielen dargestellt, sodass Schüler*innen in der Lage sein müssten, diese Methode gut anzuwenden.

UNO, EU und der Nahostkonflikt

Die Doppelseite „Die Möglichkeiten von UNO und EU“ versucht eine Engführung der beiden Stränge supranationale Organisationen und Nahostkonflikt. Drei Sachtexte beschäftigen sich mit der Diplomatie und den Strafmaßnahmen der UNO und der Europäischen Staatengemeinschaft. In zwei seitlichen Kästen werden die Begriffe Sanktion und Intervention definiert. Ein Quellentext beschreibt das Scheitern einer UNO-Resolution zum Siedlungsbau, eine Schautafel stellt die Roadmap des Nahost-Quartetts zur Friedenslösung von 2003 dar.

Die „Stunde der Diplomatie“ schlage, wenn Staaten gegen internationale Verträge verstießen, bevor Sanktionen und Interventionen beschlossen würden, beginnt der Sachtext. Würden die Konfliktparteien Anreize zu einer Beilegung annehmen, rücke eine Lösung näher. Für den Fall des Scheiterns von Diplomatie werden Strafmaßnahmen wie wirtschaftliche und politische Sanktionen sowie militärische Interventionen als Möglichkeit vorgestellt. UNO-Missionen in Nahost von 1948 und 1974 (Golan) werden vorgestellt und von der aktuellen Forderung berichtet, auch in den besetzten Gebieten dergleichen durchzuführen. Die Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) der EU wird erklärt und die Roadmap der EU für den Nahostkonflikt von 2003 vorgestellt. Der Sachtext endet mit den Sätzen: „Immer wieder gibt es Diskussionen über Wirtschaftssanktionen gegen Israel oder die Anerkennung eines Palästinenserstaates. Hier finden die EU-Mitgliedstaaten bisher keine gemeinsame Linie.“

Bei dieser Doppelseite verschiebt sich die Perspektive auf den Konflikt fast vollständig zuungunsten Israels. Alle erwähnten Maßnahmen erscheinen so, dass sie gegen Israel gerichtet sind. Die Gewalt, die von Palästinenser*innen ausgeht, und die Forderung, diese einzustellen, finden nicht im Sachtext, sondern lediglich im Schaubild der Roadmap von 2003 Erwähnung, allerdings ohne den Kontext der zu diesem Zeitpunkt tobenden Intifada II. Der Zweck einer UNO-Mission wird zutreffender Weise damit beschrieben, die „Konfliktparteien auseinanderzuhalten“; wenn Terror und Gewalt seitens der Palästinenser*innen aber keine Erwähnung im Sachtext finden und konkret nur Sanktionen gegen Israel und den Siedlungsbau genannt werden, wird die Aufmerksamkeit der Schüler*innen lediglich auf Maßnahmen gegen eine Konfliktpartei, nämlich Israel, gelenkt.

Hinzu kommt ein Quellentext, in dem nur ein US-Veto eine Resolution gegen Siedlungsbau verhinderte, wo doch alle anderen Mitglieder des UNO-Sicherheitsrats dafür stimmten. Durch

Quelle und Sachtext wird suggeriert, der Schlüssel zur Lösung des Nahostkonflikts läge in Maßnahmen gegen Israel. Forderungen, die die Palästinenser*innen für eine Konfliktlösung erfüllen sollten, rücken in den Hintergrund. Zusätzlich lässt das Ausblenden der Gewalteskalation durch den Terror der Intifada II die Palästinenser*innen als bloßes Opfer der Besetzung und nicht als Akteur im Konflikt erscheinen. Diese Darstellung des Konflikts liefert den Schüler*innen ein Bild von einem Israel, das von Friedensunwilligkeit geprägt ist und auf dessen Uneinsichtigkeit die internationale Gemeinschaft mit Strafmaßnahmen reagieren sollte. Dieses Bild wäre sicherlich zu diskutieren, anhand eines Quellentextes zum Beispiel. Wird diese Darstellung aber zum Anker des Sachtextes und einiger Aufgaben dazu, ergibt dies zusammen mit dem Ausblenden der palästinensischen Konfliktseite eine unzulässige Beeinflussung der Schüler*innen und ein Verlassen der Multiperspektivität.

Den Abschluss der Lektion bilden eine gelungene Erweiterung des Blickwinkels auf andere Weltkonflikte (im Nahen Osten, wie den syrischen Bürgerkrieg und die Auseinandersetzung mit ISIS, aber auch in Fernost und in der Ukraine), eine Verstetigung der erreichten Lernziele (Methodenhandhabung, erlernte Begriffe und Fragen zum Nahostkonflikt) sowie ein Rollenspiel zu Friedensverhandlungen.

Die Parteien des Rollenspiels sind Israel, Palästina, die Arabische Liga und das Nahost-Quartett. Auch hier ist die Multiperspektivität mangelhaft, wenn gleich zwei arabische Parteien mit der israelischen Seite verhandeln sollen. Das Nahost-Quartett hat mit Russland zumindest einen sehr israelkritischen Teil und ist deswegen auch nicht als eine eindeutig neutrale internationale Instanz im Konflikt zu bewerten. Die Gestaltung des Rollenspiels durch die Schüler*innen erhält damit eine einseitige Ausrichtung, deren Prämissen von ihnen schwer zu durchschauen sind. Unter Einbezug der zuvor erwähnten möglichen Strafmaßnahmen gegen Israel zeichnet sich ab, dass der Verlauf des Rollenspiels diese Maßnahmen vorrangig thematisieren sollte, auch wenn Schüler*innen zu weiterer Recherche im Internet aufgefordert werden.

Fazit

Die Grundidee der Unterrichtseinheit, die Möglichkeiten der UNO zur Konfliktlösung in den Mittelpunkt zu stellen, ist eine nachvollziehbare und zu begrüßende Herangehensweise. Die Darstellung der Organe und Möglichkeiten der UNO ist dabei gelungen. Dass am Ende suggeriert wird, Sanktionen gegen Israel führten zur Lösung, ohne auf Maßnahmen gegen die konfliktverlängernde Gewalt der palästinensischen Seite hinzuweisen, ist ein großes Manko.

Gleich die einführenden Bilder sowie nachfolgende Texte suggerieren einen Religionskonflikt, anstatt den Territorialkonflikt herauszustellen. Palästinensische Narrative wie das von 1948 als Katastrophe (al-Nakba) werden unkritisch übernommen, ohne Schüler*innen Informationen für eine Einordnung dieser Perspektive an die Hand zu geben. Die Ablehnung einer Anerkennung des Staates Israels durch die Nachbarstaaten erscheint nachvollziehbar. Die wichtigen Friedensschlüsse mit Ägypten und Jordanien erfahren keine Betrachtung.

Die zentrale Passage zu den heutigen Streitfragen im Konflikt arbeitet fatalerweise mit einem fiktiven Gespräch, das sehr tendenziös gestaltet ist. Kritikpunkte an Israel werden dabei mit Quellen unterlegt, während ein Bild eines Terroranschlags der Hamas hinzugezogen wird, der verharmlosend „nur“ verletzte, keine getöteten Opfer hervorrief.

Insgesamt lässt die Unterrichtseinheit über weite Strecken Multiperspektivität vermissen, auch noch im abschließenden Rollenspiel. Sie lässt Schüler*innen mit dem Eindruck zurück, nur Israel könne mit zu erzwingenden Maßnahmen für ein Ende des Konflikts sorgen. Konkrete Lösungsmöglichkeiten für die angeführten Streitpunkte und die Suche in der Vergangenheit nach einem Kompromiss bleiben leider unterbelichtet.

5.2 Politische Bildung

5.2.1 Kommentar: Politik entdecken 9/10

Verlag: Cornelsen Verlag

Seite: S. 52–57, 6 Seiten

Jahr: 2018

Das Schulbuch „Politik entdecken“ für die Klassenstufen 9 und 10 von Cornelsen bearbeitet den Nahostkonflikt im Rahmen des Moduls „Konflikte und Konfliktlösungen“. Ziel des Moduls ist es u.a., Kriege hinsichtlich ihrer Ursprünge und Lösungsmöglichkeiten zu verstehen. Der Nahostkonflikt dient dabei als Beispiel für einen globalen und ungelösten Konflikt der Gegenwart. Insgesamt räumt das Schulbuch dem Thema sechs Seiten ein.

Der Nahostkonflikt – Ursachen

Nach jeweils einer Doppelseite zum Thema Krieg und zur Einführung der Konfliktanalyse als Methode folgt der thematische Einstieg in den Nahostkonflikt (S. 52/53). Das Unterkapitel nutzt eine Karte zum Einstieg, auf der das Westjordanland im Jahre 2015 visualisiert ist. Die Karte stellt die sogenannten A-, B- und C-Gebiete, israelische Siedlungen sowie Sperranlagen dar. Zudem findet sich auf der Karte eine Legende, die u.a. die verschiedenen Areale hinsichtlich ihrer Verwaltungen erklärt. Weitere Quellenangaben werden nicht gegeben.

Neben der Karte findet sich ein Quellentext von *Spiegel Online* aus dem Jahre 2017, der nicht weiter kontextualisiert wird. Dabei handelt es sich um eine unkritische Bezugnahme auf den UNO-Bericht „Gaza – zehn Jahre später“, dem zufolge der Gazastreifen aufgrund hoher Jugendarbeitslosigkeit sowie mangelnder Trinkwasserqualität und Gesundheitsversorgung unbewohnbar sei. Schuld sei daran vor allem die israelische Blockade des Gebiets. Auch der „Streit der im Gazastreifen herrschenden radikalislamischen Hamas und der palästinensischen Autonomiebehörde im Westjordanland“ verschlechtere die Lebenssituation der dort lebenden Menschen. Die Hamas sowie die Palästinensische Autonomiebehörde werden an dieser Stelle zwar nicht weiter erklärt, jedoch sind ihre Nennung und Einordnung sowie der Hinweis auf ihre politische Uneinigkeit als positiv zu bewerten. Sinnvoll wäre es hier gewesen, ebenfalls auf die Misswirtschaft und Korruption beider Akteure hinzuweisen. Zudem verweist die Quelle auf Ägypten als im Konfliktgeschehen wichtigen Akteur, indem die Autor*innen bemerken, dass Ägypten „seine Grenzen zum Gazastreifen weitgehend abriegelt“. Dennoch erweckt die Auswahl der dargestellten Quelle den Anschein, als würde vorrangig Israel Schuld an der Lebenssituation der Palästinenser*innen in Gaza tragen.

Palästina

Der erste Autor*innentext (S. 53) beschreibt die Vorgeschichte der Staatsgründung und trägt den Titel „Palästina“. Im ersten Satz des Sachtextes wird diese Bezeichnung darauf zurückgeführt, dass „die seit Jahrhunderten auf dem Gebiet des heutigen Israel ansässig[e]“ arabische

Bevölkerung die Region so nenne. Eine solche Einordnung des Begriffs Palästina ist historisch falsch. Zwar wird anerkannt, dass zu Zeiten des UN-Teilungsplans neben 1,3 Millionen Araber*innen auch 608.000 Jüdinnen und Juden in der Region lebten, jedoch betont der Sachtext v.a. den Anspruch der palästinensischen Bevölkerung auf das Gebiet. Den Schüler*innen wird so nicht korrekt vermittelt, dass auch Jüdinnen:Juden seit Jahrhunderten einen traditionellen Bezug zur Region haben.

Die Herrschaft des Osmanischen Reichs über die Region wird von den Autor*innen ausgespart. Zwar wird die britische Herrschaft erwähnt, zeitlich jedoch falsch verortet. So begann das britische Mandat erst 1922, nicht 1919, und endete erst 1948 mit der Ausrufung des Staates Israel. Außerdem wird der Auftrag des Mandats, die Errichtung einer nationalen Heimstätte für das jüdische Volk in Palästina, unterschlagen. Der UN-Teilungsplan wird kurz erwähnt, jedoch wird nicht ausreichend dargestellt, dass z.B. die Mehrheit der in der UNO versammelten Staaten dafür stimmten und warum der Plan „von den Arabern strikt abgelehnt“ wurde. Hier hätten die Autor*innen erwähnen müssen, dass es die Mitgliedsstaaten der Arabischen Liga waren, die die Existenz eines jüdischen Staates im Nahen Osten kategorisch ablehnten, weshalb auch mehrere spätere Friedenspläne scheitern sollten und der neue Staat Israel bereits unmittelbar in der Nacht nach seiner Ausrufung von den Armeen Jordaniens, Ägyptens, Syriens, des Iraks und Libanons angegriffen wurde.

Die Staatsgründung wird in einen Zusammenhang mit der „von dem Juden Theodor Herzl [...] geführte[n] national-jüdische[n] Bewegung des Zionismus“ gebracht. Im Zuge dessen wird der Antisemitismus in Europa und den arabischen Staaten zwar thematisch als Grund für die Migration von Jüdinnen:Juden angedeutet, jedoch gleichzeitig weitgehend relativiert, wenn die Autor*innen von den „in aller Welt zerstreuten und in den Gastländern oft angefeindeten Juden“ sprechen, für die „eine ‚Heimstätte‘ gefordert [wurde], die ihnen Zuflucht und Schutz bieten sollte“. Es erscheint der Eindruck, als gehe die Forderung nach einem jüdischen Staat allein auf Jüdinnen:Juden bzw. die zionistische Bewegung zurück. Dazu ist anzumerken, dass der Staat Israel nicht „einseitig“ ausgerufen wurde, sondern dass sich 1947 im Rahmen der UN-Resolution 181 die Mehrheit der an der Abstimmung beteiligten Staaten für die Gründung des jüdischen Staates aussprachen.

Anschließend dienen zwei Quellen der tieferen Beleuchtung der israelischen Staatsgründung und der palästinensischen Reaktion darauf. Einem kurzen Auszug der Unabhängigkeitserklärung von 1948 wird eine Rede Arafats vor der UN-Vollversammlung von 1974 gegenübergestellt. Eine tiefere Einordnung bzw. Kontextualisierung der beiden Reden bzw. ihrer Sprecher findet nicht statt. Die Quellenauswahl ist aufgrund mangelnder Objektivität wenig gelungen. Zwar handelt es sich bei beiden Quellen um politische Reden von am Konflikt beteiligten führenden Politikern, jedoch liegen über 25 Jahre zwischen den Reden.

Ben Gurion spricht in der Unabhängigkeitserklärung von den Ursprüngen des jüdischen Volkes in der Region und verknüpft die „Katastrophe“ des Holocaust mit der Staatsgründung Israels im Nahen Osten. Dass dies nur an dieser Stelle im ganzen Unterkapitel geschieht und dann nur in Form eines Quellentextes, nicht etwa in einem Sachtext der Autor*innen, ist als mangelhafte Darstellung der israelischen Staatsgründung zu deuten. So verstehen die Schüler*innen auf Basis der gegebenen Informationen z.B. nicht, warum in dem Auszug von der „Wiederherstellung des jüdischen Staates im Lande Israel“ die Rede ist. Sinnvoll wäre es zudem

gewesen, den Auszug um ein oder zwei Sätze zu erweitern, die den Schüler*innen vermitteln, dass Israel seinen Bürger*innen ohne Unterschied von Religion und Geschlecht Gleichberechtigung sowie u.a. Glaubensfreiheit verspricht und seinen Nachbarstaaten die Hand zum Frieden reicht. Arafats Hauptaugenmerk liegt auf der Problematisierung des israelischen Siedlungsbaus als Friedenshindernis, womit er das Narrativ der völkerrechtswidrigen und gewaltsamen Landnahme und Besetzung durch Israel unterstützt. Die Quelle emotionalisiert damit weitgehend zugunsten der palästinensischen Perspektive.

Neben dem Sachtext findet sich eine Infobox zum Gazastreifen. Darin werden der Abzug der israelischen Truppen sowie die Raketenangriffe der Hamas erwähnt, auf die Israel mit militärischen Schlägen antwortete. An dieser Stelle wird ausschließlich Israel für die Situation der in Gaza lebenden Palästinenser*innen verantwortlich gemacht. Das Handeln der Hamas oder anderer staatlicher Akteure, namentlich der arabischen Nachbarstaaten, wird nicht erwähnt.

Der Nahostkonflikt – Verlauf und Ziele

Eine Zeittafel, beginnend mit der Staatsgründung bis 2014, soll den Schüler*innen einen Überblick über die für das Verstehen des Konflikts wichtigsten Ereignisse geben. Diese werden stichwortartig genannt und daher nur sehr oberflächlich beleuchtet und nicht ausreichend kontextualisiert.

Der Unabhängigkeitskrieg, hier als „erster arabisch-israelischer Krieg“ bezeichnet, wird erwähnt, jedoch wird er nicht in seinem tatsächlichen Verlauf nachgezeichnet. Die Autor*innen merken lediglich an, dass Israel diesen gewinnt und in seiner Folge 650.000 Palästinenser vertrieben wurden bzw. fliehen mussten. Jüdische Geflüchtete aus den Nachbarstaaten aufgrund des Angriffs auf Israel und des dort verbreiteten Antisemitismus werden hier nicht genannt. Einen ähnlichen Eindruck erwecken die Erwähnungen der Suezkriege, des Sechstagekriegs und des Jom-Kippur-Krieges. Keines dieser Ereignisse wird ausreichend, z.B. hinsichtlich seiner Entstehung oder seiner Konsequenzen für den Konflikt, erklärt. Im Gegenteil – es erscheint, als diene ihre nicht detaillierte Kontextualisierung vor allem der Unterstützung des Narrativs der israelischen Landnahme und Besetzung. Auffällig ist zudem die ungewöhnliche Terminologie, die die kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen den Konfliktparteien als „Nahostkrieg“ bezeichnet.

Positiv zu bemerken ist, dass die Zeittafel den Friedensschluss Israels mit Ägypten erwähnt. Die darauffolgende Erste Intifada wird jedoch relativierend als „offener Volksaufstand“ bezeichnet, was die gewaltvollen Auseinandersetzungen der Palästinenser*innen mit der israelischen Armee verharmlost. Positiv anzumerken ist wiederum die Nennung des Osloer Abkommens, in dem sich die Konfliktparteien auf ihre gegenseitige Anerkennung einigten. Warum der Friedensprozess daraufhin jedoch erneut stagniert, wird nicht herausgearbeitet. Ähnlich verhält es sich mit der Roadmap, deren Ablehnung durch die palästinensische Seite jedoch nicht erwähnt wird. Die Nennung des Zweiten Libanonkriegs unterstützt abermals das Narrativ der völkerrechtswidrigen Landnahme durch Israel. Zwar wird die Hisbollah an dieser Stelle erwähnt, jedoch nicht eingeordnet. 2006 habe die Hamas „demokratische Wahlen“ gewonnen und Israel mit Raketen aus Gaza beschossen, heißt es, ihr gewaltsamer Putsch wird ausgespart. Darauffolgend habe Israel 2008 eine Luftoffensive auf den Gazastreifen durchgeführt.

Die Hintergründe dafür werden, wie insgesamt die ganze Zweite Intifada, von den Autor*innen ebenfalls ausgeblendet. Der Zeitstrahl endet 2014 mit dem „Dritten Gaza-Krieg“, der nach Angaben der Autor*innen über 2.000 Tote und 200.000 Flüchtlinge gefordert habe.

Auf die Zeittafel folgt eine Tabelle, in der verschiedene Daten von Israel Daten der Palästinensischen Autonomiegebiete gegenübergestellt werden, darunter neben der Bevölkerungszahl und Fläche u.a. auch die Armutsrate und das Bruttoinlandsprodukt der jeweiligen Region. Recherchiert wurden die Zahlen laut Quellenangabe durch den Autor selber, es gibt jedoch keine weiteren Hinweise auf ihre Herkunft und Verlässlichkeit.

Anschließend folgen zwei fiktive Quellen, die jeweils die angeblichen Ziele „der Israelis“ und „der Palästinenser“ abbilden sollen. Warum die Autor*innen auch hier nicht echte Quellen verwenden, ist unklar. Jedoch entsteht dadurch der Eindruck, als sollten die fiktiven Quellen vor allem die Meinungen der Autor*innen wiedergeben; sie büßen so, trotz der versuchten Multiperspektivität durch die Gegenüberstellung beider Perspektiven, Objektivität ein. Zudem werden mithilfe der fiktiven Quellen die israelische sowie die palästinensische Zivilgesellschaft weitgehend homogenisiert. Der multiperspektivische Anspruch des Unterkapitels scheitert an dieser Stelle damit mehrfach.

Die israelische Perspektive betont zwar wieder die „systematische Siedlungspolitik“ Israels, mit deren Hilfe Israel „strategisch wichtige Gebiete [kontrolliere] und unser Kernland [schützen]“ könne. Der fiktive Sprecher plädiert dennoch für eine Zweistaatenlösung, sagt jedoch nicht, unter welchen Bedingungen. Da es sich um fiktive Forderungen handelt, hätten die Autor*innen an dieser Stelle z.B. auch auf die bis heute nicht erfolgte Anerkennung Israels durch palästinensische Gruppen eingehen können, die bereits mehrfach in der Vergangenheit den Friedensprozess verhinderte. Ansonsten zeichnet die israelische Perspektive ein höhnisches bis herablassendes Bild, insbesondere in Hinblick auf die Wasserproblematik. Die Sicherheitslage in Israel wird überraschenderweise ebenfalls nicht thematisiert, so wird z.B. kein Ende des palästinensischen Terrorismus gefordert.

Während die israelischen Forderungen gänzlich fiktiv sind und damit die Autor*innenmeinung wiederzugeben scheinen, ist die palästinensische Perspektive nach einer Publikation der Bundeszentrale für politische Bildung „zusammengestellt und ergänzt“. Die palästinensische Position fordert die Errichtung und Anerkennung eines palästinensischen Staates nicht nur unmittelbar im ersten Satz, sondern endet auch damit. Zudem wird abermals die Problematik des Siedlungsbaus sowie der militärischen Angriffe durch Israel betont. Diesmal dient zur Unterstreichung des Narrativs der Landnahme die Genfer Konvention, nach der der Bau von Siedlungen unrechtmäßig sei. Auch fordert der palästinensische Sprecher den Zugang zu Wasserressourcen aufgrund des akuten Wassermangels, während Israel – nach angeblich „eigener Meinung“ – die Hauptquellen der Wasserversorgung, die in den besetzten Gebieten liegen, nicht aufgeben kann, „da sonst die Wasserversorgung der Bevölkerung und der Landwirtschaft bedroht wäre“.

Der Nahostkonflikt – Lösungsansätze

Das Unterkapitel endet mit der Darstellung von vier verschiedenen Lösungsansätzen (S. 56/57) durch eine Quelle von Christoph Sydow, veröffentlicht im Jahre 2017 auf *Spiegel Online*. Die Quellenauswahl ist hier aufgrund der vorhandenen Multiperspektivität als gelungen einzuordnen. Vorgestellt werden die Ein-Staat- sowie die Jordanienlösung, der einseitige Abzug Israels sowie die vom Autor als am realistischsten eingeschätzte Fortsetzung des Status Quo. Positiv anzumerken ist, dass Israel hier – zum ersten Mal in dem Unterkapitel – als Demokratie bezeichnet wird. Hier wird auch aufgelöst, dass die Hamas 2006/07 gewaltsam putschte und eine Diktatur in Gaza errichtete, „die bis heute die Zerstörung Israels zu ihrem Ziel erkoren hat“. Warum diese wichtigen Informationen den Schüler*innen erst an dieser Stelle gegeben werden, ist unklar.

Gesamteindruck

Das Thema wird aus einer politikgeschichtlichen Perspektive, entlang der Ereignisgeschichte des Konflikts mithilfe des Zeitstrahls, bearbeitet und fokussiert sich weitgehend auf (über)staatliche Akteure. Die Betroffenenperspektive, insbesondere auf israelischer Seite, wird dabei zum größten Teil ausgeblendet. Verschiedene Gewalthandlungen innerhalb des Konflikts erscheinen dadurch als entpersonalisiert. Insbesondere der palästinensische Terrorismus und die dadurch angespannte Sicherheitslage in Israel wird von den Autor*innen weitgehend ignoriert. Was in der Darstellung des Konflikts damit völlig fehlt, sind z.B. die Sicherheitsbedenken Israels. Auch verschiedene (zivilgesellschaftliche) Friedensbemühungen und die friedliche Koexistenz zwischen Jüdinnen:Juden und Araber*innen in Israel wird ignoriert.

Das Kapitel ist wie oben dargestellt von dem Narrativ einer expansiven, auf Territorialgewinn zielenden israelischen Politik durchzogen. Bezüge darauf finden sich in fast jedem Sachtext und fast jeder Quelle. Israel wird dadurch weitgehend einseitig als landnehmende Besatzungsmacht dargestellt, die gegen das Völkerrecht handele und damit als für den Konflikt verantwortlich präsentiert wird. Als primäres Friedenshindernis fokussiert sich das Kapitel so vor allem auf den israelischen Siedlungsbau.

Die Bildauswahl schätzen wir als verhältnismäßig gut ein, da diese keinen emotionalisierenden Gehalt aufweisen. Die im Kapitel abgedruckten Fotos und Karikaturen erfahren jedoch keine weitere Kontextualisierung oder Vertiefung, etwa durch Arbeitsaufträge, und haben daher vor allem eine illustrative Funktion.

Einzigste Aufgabe des gesamten Kapitels ist die Durchführung einer Konfliktanalyse in Arbeitsgruppen. Dafür schätzen wir die im Schulbuch gegebenen Informationen auf Basis der Sach- und Quellentexte als zu dünn und unausgewogen ein.

5.2.2 Kommentar: Politik erleben 9/10

Verlag: Schöningh, Westermann

Seite: 344–361, 6 Seiten

Jahr: 2017

Das Thema des Nahostkonflikts wird in dem Buch auf sechs Seiten bearbeitet. Der Titel des Kapitels lautet „Nahostkonflikt: (Kein) Frieden in Sicht? Einen internationalen Konflikt analysieren“, und es ist in dem Modul „Frieden und Sicherheit als Aufgabe internationaler Politik. Welche Chancen gibt es für eine friedlichere Welt?“ eingebettet. Ziel des Kapitels (S. 335) hinsichtlich des Nahostkonflikts ist die Durchführung einer Konfliktanalyse.

Welche Gefahren bedrohen den Frieden? Frieden definieren – Aufgaben von Friedenspolitik beschreiben

Noch vor dem eigentlichen Beginn des Kapitels zum Nahostkonflikt findet sich eine Doppelseite, auf dem ein Foto abgebildet ist, das im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt steht (S. 336). Darauf zu sehen ist ein heruntergekommenes Haus mit Einschusslöchern, auf dessen Balkon eine muslimische Frau mit einem Kind steht. Aus dem eingeglasten Fenster daneben fliegt eine weiße Taube. Die Bildunterschrift darunter lautet: „Menschen im Gazastreifen hofften bisher vergeblich auf Frieden. Der israelisch-arabische Konflikt begann bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg – eine Lösung ist noch nicht absehbar.“ Bereits hier wird der Konflikt von den Autor*innen des Buches als quasi unlösbare Auseinandersetzung eingeordnet, obwohl die Ursachen des Konflikts noch völlig unklar sind. Die Einschusslöcher geben einen Hinweis auf einen militärischen Konflikt in der Region, in dem die palästinensischen Geflüchteten als Opfer hervorgehoben werden.

Neue Bedrohungen

Darauf folgt der erste Sachtext des Kapitels, der sich mit dem internationalen Terrorismus, der Verbreitung von Massenvernichtungswaffen, den regionalen Konflikt in Mali sowie dem Klimawandel auseinandersetzt. Eine weitere Kontextualisierung, etwa in den nachfolgenden Autor*innentexten, den folgenden Grafiken oder einem damit verbundenen Arbeitsauftrag für die Schüler*innen gibt es nicht. Warum hier das erst später beginnende Thema des Nahostkonflikts mittels des Fotos bereits angeschnitten wird, ist unklar.

Beispiel Nahostkonflikt: (Kein) Frieden in Sicht? Einen internationalen Konflikt analysieren

Erst acht Seiten später (S. 344) beginnt das eigentliche Kapitel zum Nahostkonflikt mit einer Landkarte Israels. Sie stammt von 2013 vom Amt der Vereinten Nationen für die Koordination humanitärer Angelegenheiten. Die Landkarte ist mit einem einleitenden ersten Satz versehen: „Israelis und Palästinenser streiten seit mehr als 60 Jahren um eine Aufteilung des historischen Palästinas. Bislang scheiterten alle Friedensbemühungen.“ Auffällig ist hier die ba-

sale sowie irreführende Bezeichnung der „Israelis und Palästinenser“, die den Anschein erweckt, als wären die jeweiligen Zivilgesellschaften entscheidende Konfliktparteien, an denen bisherige Friedensverhandlungen gescheitert seien. Eingezeichnet sind neben den größten Städten im Westjordanland die Gebiete unter palästinensischer bzw. israelischer Zivilverwaltung, israelische Siedlungsgebiete, die israelische Grenzziehung (mit Anmerkung „z.T. Mauer“) und die Green Line sowie der Gazastreifen (mit Anmerkung „seit 2005 von Israel geräumt“).

Der dazugehörige kurze Sachtext beginnt unmittelbar mit der Verortung des Nahostkonflikts und ordnet ihn als territorialen Konflikt aufgrund des, als alleinige Konfliktursache genannten, Anspruchs zweier Völker auf die gleiche Region ein. („Der Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern ist die Geschichte der Feindschaft zwischen zwei Völkern. Beide erheben Anspruch auf dasselbe Land – Palästina, das Heilige Land der Bibel.“) Die Einordnung als Territorialkonflikt ist als positiv zu vermerken, jedoch ist es irreführend für Schüler*innen sowie historisch unzutreffend, wenn der Anspruch beider Völker auf die Bibel zurückgeführt wird. So wird die Region darin nicht als das Heilige Land Palästina bezeichnet. Durch den Nahostkonflikt komme es „immer wieder [...] zu Gewaltausbrüchen“, „bei denen zahllose Menschen getötet werden“. Wer Täter und Opfer dieser gewaltvollen Auseinandersetzungen ist, bleibt zunächst unklar. Die den Sachtext beendende Frage „Wie denken die Betroffenen über den Konflikt?“ wird anschließend mithilfe zweier Quellen beleuchtet.

Im folgenden Abschnitt werden zwei Quellen vom Online-Portal der *Süddeutschen Zeitung* aus 2012, eine aus Sicht eines israelischen „Start-up-Gründers“ aus Tel Aviv und eine aus Sicht eines palästinensischen Bauingenieurs aus dem Gazastreifen, genutzt, um darzustellen, was Betroffene über den Konflikt „denken“. Die Quellenauswahl erscheint auf den ersten Blick zunächst multiperspektivisch, auch da es sich bei beiden um Perspektiven aus der jeweiligen Zivilgesellschaft handelt.

Während für den Israeli „Sirenen [...] ziemlich normal“ seien, so kenne er sie noch aus seiner Kindheit zu Zeiten des Golfkrieges und seiner Zeit bei der Armee, berichtet der Palästinenser von seinen Kindern, die „unglaubliche Angst, besonders nachts“ aufgrund von Bombardements hätten. In dem Haus des Bauingenieurs seien „die Fensterscheiben kaputt“, es sei „heiß und wenn man hinaussieht, kann man Bomben fliegen sehen“. Die palästinensische Quelle zeichnet damit ein Bild der ständigen Bedrohung durch Bombenangriffe im Gazastreifen, während der Israeli nur in der Vergangenheit überhaupt damit und dann auch lediglich mit dem Klang von Sirenen konfrontiert gewesen sei. Unterstützt wird dieses Bild durch die Aussage des Israeli, dass es „völlig übertrieben“ sei, in Israel von einer „Atmosphäre der Angst zu reden“. Während der Palästinenser mit seiner Familie bereits beabsichtigt habe, ins Ausland zu flüchten, würde der Israeli gerne mit einem Palästinenser sprechen, denn er habe bisher noch nie einen kennengelernt. Beide verurteilen Gewalt und sehen in der Begegnung beider Völker die Lösung zum Frieden. Der Palästinenser verstehe dennoch „den Zorn auf die Israelis“ (nicht auf die israelische Regierung). Der Israeli verweist auf die „Radikalen auf beiden Seiten“ als Friedenshindernis.

Der Israeli zeichnet mit seiner Sicht nüchtern und abgeklärt ein Bild des friedlichen Lebens in Israel ohne Angst vor Bedrohung durch den Terrorismus. Auf Terrorakte im zivilen Israel durch islamistische Terrorist*innen weist er nicht hin. Der zweite Quellentext hingegen enthält starke Emotionen, z.B. wenn der Palästinenser von seinen Kindern berichtet, die täglich mit

Elend und Todesangst konfrontiert seien. Zwar erhebt der Einsatz der beiden Quellen mittels der Perspektiven von Zivilist*innen den Anspruch auf Multiperspektivität, der tatsächlich multiperspektivische Gehalt dieser als teilweise tendenziös einzustufenden Quellen ist letzten Endes aber in Frage zu stellen.

Zwei Arbeitsaufträge beenden die Einleitung in das Thema. Zunächst sollen die Schüler*innen die beiden Positionen in eigenen Worten zusammenfassen, um anschließend die Karte zu betrachten und mit ihrer Hilfe „erste Vermutungen“ anzustellen, „warum dieser Konflikt um Land so schwierig zu lösen“ sei. Die zweite Aufgabe zielt aufgrund des begrenzten Informationsgehalts der Karte bereits deutlich auf die israelische Siedlungspolitik als Friedenshindernis ab. Dies durchzieht das gesamte Kapitel zum Thema, wie wir an späterer Stelle noch darstellen werden. Zudem kann die Aufgabe eine Überforderung der Schüler*innen darstellen, so kann sie mithilfe mit der Karte ohne weitere Recherche nicht ausreichend bearbeitet werden.

Methodenkarte: Konfliktanalyse

Das Kapitel wird nach der sehr kurzen Einleitung in das Thema des Nahostkonflikts durch die „Methodenkarte Konfliktanalyse“ (S. 345) unterbrochen. Zur Analyse eines Konflikts werden dazu verschiedene Leitfragen (unterschieden in die Felder Ausgangslage, Konfliktverlauf, Ziele und Interessen sowie Konfliktlösung) im Sachtext präsentiert, die arbeitsteilig in Gruppen bearbeitet werden sollen. Die Schüler*innen sollen die Fragen mithilfe der im Buch folgenden Materialien beantworten und der Klasse präsentieren. Zur Auswertung der Ergebnisse und ihrer Bewertung sollen die Schüler*innen darlegen, welche Erkenntnisse sie nach der Analyse gewonnen haben, diskutieren, wie der Konflikt sich weiterentwickeln könnte, sowie verschiedene Lösungsansätze beurteilen. Auch hier schätzen wir die auf den Folgeseiten gegebene Informationslage als zu dünn ein, um die Aufgaben adäquat lösen zu können.

An dieser Stelle bewerten wir die Frage nach den Machtverhältnissen zwischen den Konfliktparteien als tendenziös. So wird im Folgenden der palästinensische Terror ausschließlich als Steinewerfen beschrieben, und z.B. palästinensische Selbstmordattentate mit vielen zivilen Opfern in Israel werden ausgeblendet.

1. Ausgangslage: zwei Völker – ein Land

Der nächste Sachtext (S. 346) versucht die Geschichte des Nahostkonflikts nachzuzeichnen. Die Autor*innen verorten die Ursachen des Konflikts im 19. Jahrhundert, als jüdische Siedler*innen begannen, „sich in Palästina niederzulassen“. Die jüdische Existenz in der Region vor dem 19. Jahrhundert wird damit ausgeblendet. Auch wenn dem Text zufolge Abraham das jüdische Volk „vor langer Zeit“ dorthin geführt hatte, erscheint es, als hätten die ersten jüdischen Siedler*innen willkürlich Palästina als Ziel der jüdischen Staatsgründung auserkoren. Wer Abraham überhaupt ist und wann dies geschichtlich passierte, wird hier offengelassen. Als Grund für die jüdische Einwanderung nennt der Text ihre „Verfolgung“ in Europa. Der Antisemitismus in Europa wird hier zwar gemeint, als spätere systematische Ermordung von Millionen von Jüdinnen:Juden im Holocaust jedoch nicht benannt. Jüdische Geflüchtete im Zuge

des Holocaust und seine Verbindung mit der Staatsgründung werden damit weitgehend ausgeblendet. Ebenfalls wird die Staatsgründung nicht mit dem Zionismus verknüpft. Auch der Antisemitismus außerhalb Europas, vor dem viele Jüdinnen:Juden v.a. nach der israelischen Staatsgründung aus arabischen Staaten fliehen mussten, wird nicht erwähnt.

Dem entgegen wird die Existenz der Araber*innen in der Region als jahrhundertelange Tradition herausgestellt, weshalb auch sie die Region als Heimat verstanden, in der sie folglich schon immer die Gründung eines palästinensischen Staates beabsichtigten, die aber durch die türkische Herrschaft bis 1920 und darauffolgend das britische Mandat bis 1948 verhindert worden sei. Gründe für das britische Mandatsgebiet und z.B. der Auftrag der Errichtung einer jüdischen Heimstätte werden hier unterschlagen. Mit ihrem Ende kam es zur israelischen Staatsgründung, die – scheinbar ganz selbstverständlich – von „den Palästinensern“ sowie den arabischen Staaten abgelehnt wurde. Auch hier werden die Gründe dafür nicht angeführt.

Die israelische Staatsgründung erscheint damit als problematisch zu bewerten und wird von Schüler*innen als alleiniger Auslöser des Konflikts verstanden. In diesem Sinne verweist der Sachtext anschließend auch auf den bereits „im gleichen Jahr“ (historisch ungenau: in der gleichen Nacht) beginnenden „Israelisch-Arabischen Krieg, den Israel gewann“. Die arabischen Akteure als am Konflikt beteiligte Kriegsparteien werden nicht benannt. So blendet der Sachtext aus, dass es die arabischen Nachbarstaaten waren, die den jungen Staat angriffen, aber verweist auf die „hunderttausende[n] Palästinenser“, die deshalb „ihre Heimat [verloren]“ und mit ihren Nachkommen bis heute in „riesigen Flüchtlingslagern in Nachbarstaaten und in den palästinensisch verwalteten Gebieten“ leben müssen. Auf ihren besonderen Geflüchteten-Status in den arabischen Nachbarstaaten und ihre Diskriminierung in den Zufluchtsländern weist er nicht hin.

2. Konfliktverlauf: Gewalt und Gegengewalt

In einem darauffolgenden Sachtext werden der Sechstagekrieg sowie der Jom-Kippur-Krieg als historisch wichtige Ereignisse im Verlauf des Nahostkonflikts erwähnt. Auch dieser unterstützt durch seine knappe, undetaillierte Darstellung das Narrativ der israelischen Landnahme: Israel habe seine Gebiete durch verschiedene Kriege immer weiter mit der Besetzung palästinensischer Regionen vergrößert. Die Hintergründe der Kriege, dass es sich z.B. beim Sechstagekrieg um einen Präventivschlag der israelischen Luftwaffe handelte, um einem geplanten Angriff der arabischen Nachbarnstaaten zuvorzukommen, werden zugunsten dieses einseitigen Narrativs weitgehend ausgespart.

In dem Sachtext wird die Radikalisierung der palästinensischen Bevölkerung aufgrund „ständige[r] Spannungen und enttäuschte[r] Hoffnungen“ – welche Hoffnungen, an wen, bleibt unklar – als selbstverständlich dargestellt. Dies habe zur Gründung der PLO geführt, die „wiederholt Terroranschläge durch[geführt]“ habe. Einzig an dieser Stelle werden die zahlreichen Terroranschläge durch palästinensische Terrorist*innen erwähnt. Wo diese stattfanden, wie viele Opfer sie forderten und was sie für die Sicherheit in Israel bedeuteten, wird dennoch ausgeblendet. Durch die nüchterne Erwähnung der Anwendung von Terror wird dieser durch den Autor weitgehend relativiert. Zwar benennt er die Erste Intifada, erklärt sie aber lediglich als Aufstand junger Palästinenser*innen „gegen die israelischen Besatzer“, die sie, „mit Steinen

bewaffnet“, angegriffen. Visualisiert und unterstrichen wird dies durch ein daneben abgedrucktes Bild vermummter und Steine schmeißender Palästinenser*innen, die sich „gegen die israelische Besatzung [erhoben]“.

Als erstes staatliches Abkommen in Richtung Frieden erwähnt der Autor den 1993 zwischen Israel und der PLO abgeschlossenen Friedensplan, der die Gründung eines palästinensischen Staates vorsah, aber scheiterte. Gründe hierfür nennt der Autor nicht. Zwar erwähnt er, dass Gaza sowie das Westjordanland seitdem durch eine palästinensische Regierung eigenständig verwaltet werden, jedoch weitere palästinensische Aufstände folgten.

Als nächstes Ereignis im Konfliktverlauf wählt er den Baubeginn einer „acht Meter hohen Mauer“ im Jahre 2002 aus, die auf der folgenden Seite auf einem Foto abgebildet wird. Israel habe das Westjordanland „umzäunt“, „um sich nach eigenen Angaben vor Terroranschlägen zu schützen“. Durch diesen kurzen Satz erscheint es zum einen, als sei das gesamte Westjordanland mit der Mauer abgesichert, was nicht der Fall ist. Zum anderen werden Israels Sicherheitsbedenken aufgrund der Gefahr des Terrorismus ignoriert bzw. Attentate verharmlost. Obwohl die Zweite Intifada genau in diesem Zeitraum ihren Höhepunkt fand und sich durch eine neue Form des Terrorismus auszeichnete, wird sie nicht erwähnt. Deren Selbstmordattentate forderten weitaus mehr israelische Zivilopfer als je zuvor, was durch den Bau der Mauer tatsächlich eingedämmt werden konnte. Diesen Umstand blendet der Autor hier zugunsten der einseitigen Emotionalisierung für die palästinensische Sache aus. Weitere darauffolgende palästinensische Anschläge sowie die bis heute in weiten Teilen der palästinensischen Gesellschaft bestehende Ablehnung des israelischen Existenzrechts erscheinen dadurch als selbstverständliche Akte gegen die israelische Besatzung.

Zum Ende des Textes betont der Autor den Bau „jüdischer Siedlungen im palästinensischen Westjordanland und rund um Jerusalem“, die die palästinensische Staatsgründung weiter erschweren würden.

3. Ziele und Interessen: die wichtigsten Streitpunkte

Der folgende Quellentext von der Onlineplattform des *Spiegels* von 2016 beleuchtet die nach Meinung des Autors wichtigsten Friedenshindernisse. Als Streitpunkte im Konflikt werden auch hier die jüdischen Siedlungen in den nach dem Sechstagekrieg eroberten Gebieten und, damit verbunden, die Forderung eines israelischen Abzugs aus dem Westjordanland von palästinensischer Seite identifiziert. In seinem Text übernimmt er das Narrativ der palästinensischen Seite und plädiert für das Ende der israelischen Siedlungspolitik, indem er ihre Unrechtmäßigkeit nach dem Völkerrecht betont. Seine Behauptung, dass gegenwärtig rund 60 Prozent des Westjordanlands „nicht zugänglich“ seien, erweckt den Eindruck einer Zweiklassengesellschaft in Israel und kann als Unterstützung des Narrativs einer angeblichen Apartheid in Israel gedeutet werden.

Auch der künftige Status Jerusalems wird als Streitpunkt dargestellt, an dem bereits die Friedensverhandlungen im Jahre 2000 gescheitert seien. Während Israel auf einem ungeteilten Jerusalem als Hauptstadt „bestehen“, fordern palästinensische Akteure den Ostteil der Stadt als Hauptstadt eines palästinensischen Staates.

Einen weiteren Konfliktpunkt sieht der Autor in der Forderung nach einem „Rückkehrrecht“ für palästinensische Geflüchtete, die im Zuge des Unabhängigkeitskriegs und des Sechstagekriegs in arabische Nachbarstaaten flüchteten, sowie ihre Nachkommen, eine Gesamtzahl von rund fünf Millionen. Auch hier geht er nicht auf deren besonderen Status ein oder stellt die Beweggründe der israelischen Ablehnung dar. Ebenfalls werden auch hier jüdische Geflüchtete und der Terrorismus sowie die damit verbundene besondere Sicherheitslage Israels ignoriert. Sinnvoller wäre es daher gewesen, den Paragraph z.B. schlicht „Rückkehrrecht“ und nicht „Flüchtlinge“ zu nennen. Wiederum entsteht hier der Eindruck, als ergreife der Autor Partei für die palästinensische Perspektive.

Letzter zentraler Streitpunkt laut dem Quellentext sind die Grenzen Israels. So fordere die palästinensische Seite die im Sechstagekrieg von Israel eroberten Gebiete im Westjordanland, in Gaza und Ostjerusalem zurück, die Israel bis heute – „entgegen internationalem Recht“ – in Teilen beanspruche. Da auch hier der Sechstagekrieg mit seinen weitreichenden Konsequenzen für den Konflikt zum wiederholten Male erwähnt ist, wird deutlich, wie unerlässlich eine detailliertere Darstellung dieser militärischen Auseinandersetzung zwischen Israel und Ägypten, Jordanien und Syrien zum Verstehen der gegenwärtigen Konfliktlage ist. Jedoch beharrt die Quelle auch hier wieder kontinuierlich auf der Problematik der jüdischen Siedlungen als Friedenshindernis, indem z.B. Zahlen der dort lebenden Juden genannt werden.

Daneben findet sich eine Karikatur, in der eine Friedenstaube das Behandlungszimmer eines Psychologen betritt. Trotz seiner Aussage „Ich rate mal: Wieder die Nahost-Depression?!“ wird der Bezug zum Thema Nahostkonflikt und dessen Friedensmöglichkeiten nicht wirklich deutlich. Zudem gibt es keine Kontextualisierung oder einen mit der Karikatur verbundenen Arbeitsauftrag, weshalb wir die Verwendung eben jener Karikatur als wenig sinnvoll erachten.

4. Lösungsmöglichkeiten für den Konflikt

Die letzten beiden Doppelseiten des Unterkapitels zum Nahostkonflikt nutzen die Autor*innen für die kurze Darstellung und Diskussion zweier Lösungsmöglichkeiten für den Konflikt. Dazu dienen zwei Quellen der Lehrmaterialien-Plattform „Planet Schule“.

Die 2002 vorgelegte Roadmap enthält als erste Forderung abermals das Ende der israelischen Siedlungspolitik und sieht eine Zweistaatenlösung vor. Dass der Friedensplan nur aufgrund der Ablehnung der im Friedensprozess involvierten palästinensischen Akteuren scheiterte, wird nicht erwähnt. Ihr gegenüber gestellt wird der arabische Friedensplan aus dem gleichen Jahr. An dieser Stelle wird die Ablehnung des Plans, diesmal von Israel, ganz deutlich genannt, womit die israelische Seite als kompromissunfähig und verantwortlich für die Stagnation der Friedensverhandlungen erscheinen kann.

Nachdem die Autorin darauf hinweist, dass eine Zweistaatenlösung als wenig realistisch eingeschätzt wird, werden anschließend dennoch jeweils die Pro- und Contra-Argumente für eben diese Friedenslösung nochmals zusammengefasst. In der Perspektive für die Zweistaatenlösung stellt sie deutlich klar: Frieden könne es nur geben, wenn ein palästinensischer Staat gegründet würde. Auf Friedensbemühungen z.B. von zivilgesellschaftlichen Initiativen weisen die Autor*innen des Schulbuchs nicht hin und sprechen damit ausschließlich staatlichen Akteuren eine Rolle in der Friedensbildung zu.

Perspektivwechsel: Wir vertreten Positionen von Israelis und Palästinensern

Das Kapitel endet mit einer Sammlung fiktiver „Forderungen der Israelis“ bzw. „Forderungen der Palästinenser“. Dazu werden mehrere Arbeitsaufträge formuliert: Die Schüler*innen sollen sich in zwei Gruppen einteilen und entweder die israelische oder die palästinensische Perspektive einnehmen, wichtige von eher unwichtigen Forderungen beider Seiten unterscheiden und anschließend die Ergebnisse präsentieren und begründen. Abschließend soll zusammen die Frage diskutiert werden, was passieren müsste, damit eine Einigung zwischen beiden Parteien möglich wäre. Eine Multiperspektivität ist an dieser Stelle durch die Gegenüberstellung beider Positionen gegeben. Warum es sich dabei jedoch um fiktive Quellen handelt, ist unklar.

Erst im Zuge dieser und der vorherigen Grafik weisen die Autor*innen auf die Sicherheitsbedrohung für die israelische Zivilgesellschaft aufgrund des palästinensischen Terrorismus hin, die nicht nur in der Vergangenheit liegt oder für Soldaten besteht. Dennoch verliert dieser Hinweis an Objektivität, wenn er eben „nur“ als von Israelis präsentierte und damit eher als subjektiv empfundene Forderung dargestellt wird. In diesem Zusammenhang steht auch die krude Darstellung der sonst nicht erwähnten Hamas. Während die israelische Seite sie im Rahmen ihrer Forderungen als Terrororganisation einstuft, fordert die palästinensische Seite ihre Anerkennung durch Israel als „in freien Wahlen in die Regierung der palästinensischen Autonomiebehörde“ gewählte Partei. Auf ihre antisemitische Ideologie oder den gewaltsamen Putsch der Hamas im Jahre 2007 wird nicht hingewiesen, und trotzdem sollen die Schüler*innen ohne tatsächliche Informationen für oder gegen die Hamas argumentieren. Wie ausgewogen und nachhaltig die Diskussion auf Basis dieser Gegenüberstellung für die Schüler*innen ist, ist fraglich.

Das Modul wird mit einem Quiz (S. 361) abgeschlossen, das auch zwei Fragen über den Nahostkonflikt beinhaltet. Die Schüler*innen sollen zum einen beantworten, was die Hauptursache des Konflikts ist (Antwortmöglichkeiten: „a) der Streit zwischen verschiedenen Volksgruppen, b) um die Ausübung religiöser Bräuche, c) um Land, d) um Bodenschätze“). Zum anderen wird abgefragt, worum es sich bei der Roadmap handelt (Antwortmöglichkeiten: „a) ist ein Friedensplan zwischen Israelis und Palästinensern, b) zeigt die Zahl jüdischer Siedlungen auf palästinensischem Boden, c) ist eine Landkarte, auf der der Verkauf der Sperrmauer zu sehen ist, d) zeigt die Zahl palästinensischer Flüchtlingslager“). Die Fragen wie auch die richtigen sowie die falschen Antwortmöglichkeiten zeichnen das im Kapitel verfolgte einseitige Narrativ der Palästinenser*innen als alleinige Opfer des Konflikts nach. Auch sie sind ähnlich wie die vorherigen Sachtexte zu einem großen Teil durch die Meinung der Autor*innen gefärbt und emotionalisieren damit abermals gegen Israel.

Gesamteindruck

Eine Multiperspektivität des Schulbuchs beim Thema Nahostkonflikt ist nur begrenzt gegeben. Insgesamt ist der auf den sechs Seiten enthaltende Informationsgehalt des Kapitels zum Nahostkonflikt eher spärlich. Geschuldet ist dies einerseits dem geringen Umfang des Themas im

Schulbuch sowie der dadurch eher oberflächlichen Bearbeitung des Konfliktverlaufs. Andererseits spielt auch die einseitige Parteinahme für die palästinensische Perspektive dabei eine Rolle, die das Kapitel zum Konflikt durchzieht. An vielen Stellen erscheint es, als hätten die Autor*innen des Schulbuchs bewusst Informationen und Details ausgeblendet, um für eine einseitige Parteinahme zugunsten der palästinensischen Perspektive zu werben.

5.3 Gesellschaftswissenschaften

5.3.1 Kommentar: Projekt G 9/10

Verlag: Klett Verlag

Seite: S. 118–119, 292–295, 6 Seiten

Jahr: 2013

Jüdisches Leben in Deutschland

Das 19 Seiten umfassende Kapitel zum Nationalsozialismus beinhaltet einen doppelseitigen Exkurs zum Thema jüdischen Lebens in Deutschland. Neben jüdischen Feiern und Bräuchen wird auch der europäische Antisemitismus als Grund für die jüdische Einwanderung nach Palästina thematisiert. In diesem Zusammenhang werden u.a. die Begriffe Palästina und Zionismus erklärt und eingeordnet. Ebenfalls werden im Sachtext mehrere Künstler*innen, Wissenschaftler*innen und Politiker*innen jüdischer Abstammung erwähnt, deren Biografien die Schüler*innen im Rahmen eines Arbeitsauftrags recherchieren sollen. Weiterhin sollen die Schüler*innen zum jüdischen Leben in ihrem Wohnort oder ihrer Region recherchieren.

Nahostkonflikt 1

Der Nahostkonflikt wird in dem späteren Kapitel „Internationale Politik“ auf vier Seiten bearbeitet. Im Vorfeld dient eine ausführliche Methodenbeschreibung der Konfliktanalyse als Einstieg in das Thema. Die Doppelseite „Nahostkonflikt 1“ beginnt mit einer Abbildung Jerusalems, auf der man den Tempelberg mit der Klagemauer sieht, und einem dazugehörigen Text, in dem auch der Felsendom sowie die al-Aqsa-Moschee benannt werden. Daneben findet sich eine erste von mehreren Karten im Kapitel, auf der der UNO-Teilungsplan von 1947 dargestellt wird. Ein Glossar erklärt die Begriffe Völkerbund, Palästina, PLO (hier wird auch die Fatah als „bewaffneter Arm“ der PLO erwähnt) sowie Autonomie.

Der erste Sachtext „Osmanische und britische Herrschaft“ beschreibt kurz, aber verständlich und korrekt, die osmanische Herrschaft über die Region sowie die darauffolgende Verwaltung Palästinas durch Großbritannien. Auch wird an dieser Stelle der britische Auftrag zur Errichtung einer Heimstätte für das jüdische Volk in Palästina erwähnt.

Der zweite Sachtext „Araber und Juden“ greift 2000 Jahre zurück und benennt die Vertreibung des jüdischen Volkes durch römische Herrscher aus Judäa. Auch hier wird der Antisemitismus in Europa erwähnt, der zu einer verstärkten jüdischen Einwanderung ab 1900 und insbesondere seit der NS-Machtübernahme 1933 führte. Didaktisch sinnvoll wäre es hier gewesen, nicht nur auf die arabische Ablehnung der steigenden jüdischen Einwanderung hinzuweisen, sondern auch die weitgehend friedliche Koexistenz zwischen Araber*innen und Jüdinnen:Juden in der Region zu erwähnen.

Ein dritter Sachtext widmet sich der „Gründung des Staates Israel“. Hier wird darauf hingewiesen, dass diese im Zuge des verabschiedeten UNO-Teilungsplans und unter dessen Ablehnung durch die Palästinenser erfolgte. Richtig wird auch dargestellt, dass der neugegründete Staat

die von der UNO vorgesehenen Grenzen umfasste und von den USA und der Sowjetunion anerkannt wurde.

Die darauffolgende Seite beginnt mit zwei nebeneinanderstehenden Karten, zum einen Israel in den Jahren 1948 und 1949 (inkl. Zahlen arabischer Flüchtlingsbewegungen in die umliegenden arabischen Staaten) sowie zum anderen „Israel und Palästina 2012“ (mit Siedlungen und Sperranlage). Daneben sind die Flaggen Israels und der Palästinensischen Autonomiegebiete abgebildet. Darunter findet sich ein Querverweis zum Thema der „Judenverfolgung im Nationalsozialismus“ im gleichen Buch. Auch hier wird abermals der Zusammenhang zwischen dem europäischen Antisemitismus des 20. Jahrhunderts und der Staatsgründung verdeutlicht.

Der Sachtext „Krieg um das Heilige Land“ stellt den Angriff fünf arabischer Nachbarstaaten auf den neuen Staat dar, den Israel gewann und im Zuge dessen das israelische Staatsgebiet ausgeweitet wurde. Der Einsatz des Kartenmaterials ist daher sinnvoll. Auch erklärt er, dass der Krieg von israelischer Seite „Unabhängigkeitskrieg“, von arabischer Seite als „Katastrophe“ oder Nakba bezeichnet wird, da Tausende Palästinenser flohen oder vertrieben wurden. Die nach der Staatsgründung aus den arabischen Ländern nach Israel geflohenen Jüdinnen:Juden werden hier ausgeblendet. Die Kriege von 1967 und 1973 werden hinsichtlich der israelischen Besetzung Ostjerusalems und des Westjordanlands erwähnt, aber nicht weiter erläutert.

Der Sachtext „Staat Palästina?“ erklärt die seit 1994 bestehenden Palästinensischen Autonomiegebiete, die seit 2012 auch Beobachterstatus in der Vollversammlung der UNO genießen, was „international als Vorstufe zur staatlichen Anerkennung gewertet“ werden könne.

Die Doppelseite endet mit mehreren didaktisch sehr wertvollen Arbeitsaufträgen. Zunächst sollen die Schüler*innen die verschiedenen Machthaber Palästinas in verschiedenen Zeitabschnitten (bis 1920 und nach 1994) herausarbeiten. Beachten sollen sie dabei besonders, „welches Gebiet jeweils mit Palästina gemeint ist“. Auch hier sollen die Schüler*innen erarbeiten, warum im 20. Jahrhundert die jüdische Einwanderung nach Palästina anstieg. Dem Multiperspektivitätsanspruch folgend, sollen anschließend die Folgen der Staatsgründung für die palästinensischen Araber*innen erläutert werden. Abschließend wird die Akteursperspektive des Konflikts erweitert, indem die internationale Politik in Palästina bis 1948 beurteilt werden soll.

Nahostkonflikt 2

Nach der gelungenen Übersicht über die historischen Ereignisse der Region widmet sich die Doppelseite „Nahostkonflikt 2“ schwerpunktmäßig Friedensbemühungen bzw. -hindernissen. Eine Abbildung einer gemeinsamen Demonstration junger Israelis und Araber*innen dient als sinnvoller Einstieg in das Thema. Als einziger Begriff wird hier der der UN-Resolution eingeführt.

Der Sachtext „Sehnsucht nach Frieden“ vermittelt die beiden vordergründigen Perspektiven der zivilen Opfer des Nahostkonflikts prägnant: Während „[j]üdische Einwanderer aus aller Welt [...] in Israel ihre religiösen Wurzeln [finden] und [...] ihr Recht auf einen eigenen Staat [verteidigen]“, fordern auch die Palästinenser*innen einen eigenen Staat. Dennoch wünschen sich beide Seiten Frieden, dem aber verschiedene Hindernisse im Wege stehen, die im

Folgenden beleuchtet werden. Die beiden Zivilgesellschaften werden hier nicht gegeneinander ausgespielt.

Als eines der Friedenshindernisse benennen die Autor*innen das Thema „Flüchtlinge“ und weisen in diesem Zusammenhang auf die Vererbung des Flüchtlingsstatus palästinensischer Geflüchteter sowie ihre Diskriminierung in den arabischen Zufluchtsstaaten hin. Es wird dargestellt, dass die Palästinenser*innen die Rückkehr aller Geflüchteten fordern. Warum Israel dies ablehnt, wird nicht erläutert. Jedoch wird an dieser Stelle auf die Jüdinnen:Juden hingewiesen, die nach der Staatsgründung aus ihren arabischen Heimatländern und dem Iran vertrieben wurden.

Anders als in den weiteren untersuchten Schulbüchern wird einzig in diesem Sachtext auch die „Anerkennung“ Israels thematisiert. So wird der Staat bis heute von „radikalen, antisemitischen Palästinenserorganisationen wie der Hamas“ nicht anerkannt. Auch der palästinensische Terror wird in diesem Zusammenhang benannt: „Radikale Palästinenser fordern die Beseitigung Israels, sie verüben Terroranschläge und schießen Raketen auf israelische Städte.“

Im Sachtext „Grenzen“ wird daraufhin hingewiesen, dass Israel trotz der Aufforderung der UNO die seit 1967 besetzten Gebiete nicht räumt. Dass Israel 2005 den Gazastreifen räumte, wird hingegen nicht erwähnt. Jüdische Siedlungen in den besetzten Gebieten würden den Friedensprozess zwar erschweren, jedoch werden sie nicht, wie in den meisten der analysierten Schulbücher, als eines der wichtigsten Friedenshindernisse betont.

Im Sachtext „Jerusalem“ werden die Ansprüche auf die Heilige Stadt von beiden Konfliktparteien wertfrei verdeutlicht. Als positiv zu bewerten ist hier, dass erwähnt wird, dass der Tempelberg einer islamischen Organisation unterstellt ist.

Der Sachtext „Frieden?“ betont nochmals, dass sich Palästinenser*innen wie auch Israelis wünschen, „eines Tages friedlich als Nachbarn leben zu können“. Ebenfalls positiv zu bewerten ist weiter, dass hier auch die „Land gegen Frieden“-Lösung dargestellt wird, nach der Israel die besetzten Gebiete räumen würde und ein Staat Palästina gegründet werden könnte, wenn die palästinensische Seite Israel anerkennen und keine Anschläge mehr verüben würde.

Auf der darauffolgenden Seite wird die zuvor auch im Sachtext erwähnte Speeranlage abgebildet, auf der das Graffito „Ich bin ein Berliner“ zu sehen ist. Deutlich wird hier der Versuch, das Thema des Nahostkonflikts in die Alltagswelt der Schüler*innen zu transferieren und ein Identifikationsangebot zu schaffen. In einer dazugehörigen Aufgabenstellung sollen die Schüler*innen so auch Ähnlichkeiten und Unterschiede zur Berliner Mauer erläutern. Daneben findet sich eine weitere Karte, die die Region um Israel und die Mitgliedsstaaten der Arabischen Liga darstellt, zu denen auch die Palästinensischen Autonomiegebiete gehören. Darunter ist ein Foto eines zerstörten Busses in Tel Aviv zu sehen, auf den die Hamas 2012 ein Attentat verübte. Neben den Abbildungen ist noch ein Quellentext, in dem eine Lehrerin über ihre Arbeit an einer jüdisch-arabischen Schule berichtet. Auch diese Quelle fokussiert die Friedensbestrebungen beider Gesellschaften. Der letzte Arbeitsauftrag regt die Schüler*innen ebenfalls an, sich über israelische und palästinensische Friedensorganisationen zu informieren.

Fazit

Insgesamt vermittelt das Schulbuch „Projekt G“ alle relevanten historischen Fakten zur Bearbeitung des Nahostkonflikts im Unterricht der Sekundarstufe I. Trotz des begrenzten Umfangs des Unterkapitels finden alle Meilensteine und Entwicklungen Erwähnung und werden verständlich dargestellt, ohne die Schüler*innen zu überfordern. Positiv zu bemerken ist, dass in dem Schulbuch immer wieder ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Holocaust und der Staatsgründung hergestellt und verdeutlicht wird.