
Tatsachen und Legenden

Juden, Judentum und Israel in deutschen Schulbüchern

Martin Kloke¹

1. Vorbemerkungen

Wie „Jüdisches“ in deutschen Schulbüchern dargestellt wird, sorgt von Zeit zu Zeit für Schlagzeilen. Zuletzt erregte eine deutsch-israelische Schulbuch-Studie Aufsehen, deren Befunde auf der Analyse Hunderter von Schulbüchern aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Fächerkanon basiert.² Neben diese sorgfältig abwägende Expertise deutscher sowie israelischer Fachdidaktiker und Schulpädagogen ist inzwischen allerdings auch eine Gruppe von Politaktivisten auf den Plan getreten, deren Narrativ einer „Pädagogik des Ressentiments“³ seriöse Bemühungen um eine Qualitätsverbesserung von Bildungsmedien eher behindert denn fördert. Dass an der Melange aus plakativem Halbwissen und selektiver Zitatklauberei auch Mitglieder und Arbeitsgemeinschaften der Deutsch-Israelischen Gesellschaft mitwirken, macht die Sache nicht besser. Unter Bildungsplanern sowie Lehrplan- und Schulbuchmachern in Kultusbehörden, pädagogischen Landesinstituten, Schulen und Bildungsmedienverlagen hinterlassen die unterkomplexen Interventionen dieser „Schulbuchkritiker“ bestenfalls Ratlosigkeit, nicht selten auch Kopfschütteln. Angesichts einer solchen Gemengelage ist es höchste Zeit,

- a) historisch-politische und kulturelle Hintergründe der Curriculum- und Schulbuch-Entwicklung in den letzten 70 Jahren aufzuzeigen sowie
- b) legitime und notwendige Schulbuchkritik von polemischer Agitation zu unterscheiden – und damit zu einer Versachlichung der Debatte beizutragen.

¹ Dr. Martin Kloke befasst sich seit vielen Jahren mit der deutsch-israelischen und christlich-jüdischen Beziehungsgeschichte und hat dazu zahlreiche Beiträge verfasst. Er ist verantwortlicher Redakteur für die Fächer Ethik, Philosophie und Religion im Cornelsen Verlag am Standort Berlin. Im verlagseigenen „Netzwerk für Diversität in Bildungsmedien“ ist der Autor zuständig für die Themen Israel/Palästina, Nahost, deutsch-israelische Beziehungen und interreligiöse Fragen.

² Vgl. *Deutsch-Israelische Schulbuchkommission* (Hg.), *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, Göttingen 2015 (Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung und des Mofet Institutes. Research, Curriculum and Program Development for Teacher Educators).

³ Vgl. die im Selbstverlag erschienene Broschüre der *Scholars for Peace in the Middle East u. a.* (Hg.), *Pädagogik des Ressentiments. Das Israelbild in deutschen Schulbüchern*, Oldenburg i. O. o. J. (2015).

2. Verdrängung und Paradigmenwechsel: ein historischer Rückblick

Themenfelder wie „Jüdisches Leben“, „Jüdische Geschichte“ und „Israel“ sind in Bildungsplänen und Curricula der 16 Bundesländer in allerlei Schulfächern in verschiedenen didaktischen Kontexten implementiert: in den konfessionellen Fächern Religion, aber auch in Fächern wie Geschichte, Politik, Geographie, Ethik und Philosophie; im Fach Deutsch tauchen literarische Module mit jüdischen Bezügen auf. Unter Berücksichtigung der auch länderspezifisch unterschiedlichen Schulformen haben wir es, bei vorsichtiger Schätzung, mit etwa 250 bis 300 für unser Thema relevanten Bildungsplänen zu tun, die je nach bildungspolitischer Tradition oder Agenda als „Lehrpläne“, „Rahmenpläne“, „Rahmenlehrpläne“ oder „Kerncurricula“ firmieren. Aus diesen auch didaktisch heterogenen Bildungsplänen, die etwa alle 10 Jahre einer Revision unterzogen werden, „schnitzen“ die einzelnen Schulen ihre je eigenen Schulcurricula. Neue Bildungspläne in den Bundesländern, insbesondere nach einem Regierungswechsel, bilden alle Jahre neue Markteintrittsfenster für Bildungsmedienverlage, denn schulische Fachkonferenzen erwarten dann aufs Neue inspirierende Schulbücher sowie Handreichungen, Arbeitshefte und andere Kranzprodukte, die die renovierten Lehrpläne didaktisch angemessen, kreativ und schülergemäß umsetzen.

In den Jahren des Nationalsozialismus war das deutsche Bildungswesen nicht nur zentralisiert, sondern im Sinne der NS-Rassenideologie gleichgeschaltet. So wurden ab 1933 die Schulbücher aller Fächer und Schulformen auf NS-Kurs getrimmt, was nicht zuletzt in der antisemitischen Ausrichtung der Schulbücher sichtbar wurde. Beispielsweise zeichnete die im Stürmer-Verlag erschienene zweifarbige „Kinderfibel“ Juden mit Hakennase, Glatze, wulstigen Lippen und fetten Fingern aus – schon den jüngsten Schülern wurde der Begriff „Jude“ in Verbindung mit „Teufel“ und „Schuft“ nahegebracht. Wo immer sich thematische Anknüpfungspunkte boten, wurden Juden und ihre Religion im gesamten Reichsgebiet kriminalisiert und als „Agenten der Moderne“ verunglimpft. Verschwörungsideologien unterstellten den Juden, sie wollten Deutschland unterwerfen, vernichten und letztlich die Welt beherrschen. Konsequenterweise stellte das „Handbuch für Lehrer über Geschichtsunterricht“ die „Weltgeschichte“ in den Dienst der „Rassenfrage“, die als normatives Konstrukt den Schulunterricht über alle Fächergrenzen hinweg überwölben sollte.⁴

In seiner primitiv-rassistischen Form gilt der Antisemitismus seit 1945 als überwunden – zumindest ist er seither tabubehaftet. Gleichwohl sind die trüben Quellen des jahrhundertealten Hasses keineswegs versiegt – im

⁴ Einzelheiten bei *Erika Mann*, *Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich*, Reinbek bei Hamburg 1997, 52–133; *Matthias Schwerendt*, *Erziehung zum Judenhass. Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern*. Vortrag am 22. November 2009 in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, in: Newsletter Haus der Wannsee-Konferenz, Nr. 25, Juni 2011.

Gegenteil: Neid, Verachtung, allerlei Projektionen über angeblichen jüdischen Einfluss, Lobbyismus und Verschwörung scheinen integrale Bestandteile unserer kulturellen DNA zu sein. Wer Antisemitismus auf den Nationalsozialismus und den Massenmord an den Juden reduziert, wird zudem die Spezifika insbesondere des israelbezogenen Antisemitismus nicht wahrnehmen können.

Vor diesem Hintergrund hätte man nach 1945 erwarten können, dass sich deutsche Bildungsplaner dieser Vergangenheit stellen und eine Art „geistige Wiedergutmachung“ versuchen. Doch zehn Jahre später musste der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen feststellen, dass der Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland bis dato kaum bis zum Ersten Weltkrieg führte. Tatsächlich fiel in der jungen Bundesrepublik fast alles, was einer kritischen Auseinandersetzung mit Wurzeln und Verläufen des Nationalsozialismus hätte dienen können, unter den Tisch. Die hartnäckigen Verdrängungsleistungen waren teils fehlender Zivilcourage, teils mangelnder Einsicht, aber auch latent vorhandenen NS-Sympathien geschuldet, die die Kriegsniederlage noch viele Jahre überdauern sollten. Nach außen gerechtfertigt wurde die Amnesie mit dem wissenschaftlich verbrämten Hinweis, es fehle der zeitliche Abstand zum Nationalsozialismus, um ein „objektives“ Bild dieser Zeit zeichnen zu können.⁵

Eine Neuorientierung, die den Namen verdient, setzte erst nach den Hakenkreuz-Schmierereien und anderen antijüdischen Ausschreitungen von 1959 ein. 1960 fasste die Kultusministerkonferenz (KMK) zum ersten Mal einen verbindlichen Beschluss, die „jüngste Vergangenheit“ im Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht zu behandeln. 1962 erhielt der Schulbuchausschuss der KMK den Auftrag, den Schulbuchverlagen „Hinweise für die Überprüfung und Verbesserung der Bücher“ zukommen zu lassen. Unter dem Eindruck und den Nachwirkungen des Jerusalemer Eichmann-Prozesses wurden in der Bildungöffentlichkeit Forderungen laut, die Darstellung der NS-Zeit sowie der Geschichte der Juden in der Lehrerbildung und im Schulunterricht systematisch zu verankern.⁶

Der verspätete Paradigmenwechsel sollte bald auch das didaktische Profil von Schulbüchern beeinflussen und verändern. Tatsächlich ist in den Folgejahren die zunächst nicht vorhandene oder bestenfalls zaghafte Thematisierung von Juden und Judentum in deutschen Schulbüchern immer selbstverständlicher geworden und – je nach Fach – kontinuierlich erweitert und ausdifferenziert worden. Dabei spielte der moralpädagogische Anspruch, die antisemitische Bildungstradition auch im Erfahrungsraum Schule aufzubrechen und zu konterkarieren, eine nicht zu unterschätzende Rolle. Seit den 1980er Jahren gehören „jüdische“ Themen zum verbindlichen Kanon deutscher Schulcurricula und Bildungsmedien. Werden die

⁵ Vgl. *Chaim Schatzker*, Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern. Schulbuchanalyse zur Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel, hg. in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 173, Bonn 1981, 15 ff.

⁶ Vgl. a. a. O., 17 ff.

einschlägigen Kerncurricula und Schulbücher seither diesem Bildungsauftrag vollumfänglich gerecht?

Angesichts der millionenfachen Ermordung der europäischen Juden im Machtbereich des NS-Regimes kann es nicht verwundern, dass die einschlägigen Bildungspläne und Schulbücher ab den 1980er Jahren die Massenverbrechen der Deutschen und ihrer Verbündeten in das Zentrum ihrer Darstellungen rückten – eine längst überfällige Entwicklung, nachdem der Holocaust über viele Jahre marginalisiert oder gar beschwiegen worden war. Dass diese wohlbegründete Fokussierung ihre Schattenseiten hatte, wurde innerhalb der Bildungsöffentlichkeit erst nach der Jahrtausendwende problematisiert – nicht zuletzt aus den Reihen der jüdischen Gemeinschaft. Eine Kommission des Leo-Baeck-Instituts (LBI) gab 2003 und dann erneut 2011 sog. Orientierungshilfen heraus, die das Unbehagen auf den Punkt brachten: Ungeachtet der Fortschritte bei der Erforschung der deutsch-jüdischen Beziehungsgeschichte würden die Lehrpläne und Schulbücher einseitig die Verfolgungsgeschichte der Juden und den Holocaust in den Vordergrund rücken. Dadurch seien Juden nicht als gestaltende Subjekte ihrer Kultur, sondern ausschließlich als Objekte und Opfer der deutschen und europäischen Geschichte markiert. Die Denkschrift fordert einen Perspektivenwechsel, damit neben der Erinnerung an die Verfolgungs- und Vernichtungsgeschichte auch die gemeinsame deutsch-jüdische bzw. jüdisch-europäische Geschichte und der jüdische Beitrag zur europäischen Moderne in Kultur und Wissenschaft vermittelt wird.⁷

Auch der „Expertenkreis Antisemitismus“ der Bundesregierung beklagte 2011 in seinem ersten Bericht, dass im schulischen Unterricht Juden fast ausschließlich als Opfer präsentiert würden; Antisemitismus werde fast nur in Verbindung mit dem Holocaust behandelt: ein „ausschließlich den Nationalsozialisten zuzuordnendes Phänomen, das 1933 quasi aus dem Nichts erschien und 1945 wieder verschwand.“⁸ Fatal sei es auch, wenn in einem Schulbuch unkritisch das Bild vom „Geldjuden“ gezeichnet und dann unter dem Label „Privilegien, Verfolgung, Vertreibung“ eine Assoziation zur Verfolgungsgeschichte der Juden im Nationalsozialismus insinuiert werde. Termini würden so konfiguriert, dass der Begriff „Privilegien“ fast wie ein „Erklärungsmuster für die Schoah“ anmute.⁹

Zwei am Fritz Bauer Institut in Frankfurt tätigen Pädagogen und Geschichtsdidaktiker ist es zu verdanken, dass die o. g. Befunde anhand eines

⁷ Vgl. *Leo Baeck Institut*, *Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung*, Frankfurt a. M. 2003 (2. erweiterte und akt. Aufl. 2011).

⁸ *Bundesministerium des Innern* (Hg.), *Antisemitismus in Deutschland. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze. Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus*. Berlin 2011, 86, in: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Gesellschaft-Verfassung/EXpertenkreis_Antisemitismus/bericht.pdf;jsessionid=D40654C0591C0BF4D9625728A445AB29.2_cid295?__blob=publicationFile.

⁹ A. a. O., 87.

repräsentativen Samples von 148 Schulbüchern, die zwischen 2001 und 2011 erschienen sind, einer empirischen Überprüfung unterzogen worden sind: Martin Liepach und Wolfgang Geiger fanden heraus, dass in der anteiligen Darstellung jüdischer Geschichte die NS-Zeit mit zwei Dritteln deutlich überrepräsentiert ist, gefolgt vom Mittelalter. Eine seitengenaue Betrachtung bestätigt, dass Juden in allen thematisierten Epochen in erster Linie als Objekte und Opfer ihrer Umwelt dargestellt werden. Ein solches „Ausgrenzungs- und Verfolgungsparadigma“ erzeugt demnach en passant die Vorstellung eines „ewigen Antisemitismus“. Schon das antike Israel – so der Befund – wird in den untersuchten Geschichtsschulbüchern der 2000er Jahre vielfach als Sonderfall einer peripheren Mittelmeerkultur dargestellt, deren Ackerbauern und Viehzüchter sich hauptsächlich der Angriffe seiner Nachbarn erwehren mussten. Der kulturelle Beitrag vor-exilischer Hebräer und Israeliten sowie nachexilischer Juden zur Zivilisierung und Humanisierung der mediterranen Hochkulturen gerät dabei aus dem Blick. Zudem sind in den gängigen Schulbüchern Materialangebote, die auch jüdische Quellen und Perspektiven aufzeigen könnten, deutlich unterrepräsentiert; insofern ist die proklamierte Multiperspektivität herkömmlicher Unterrichtsmedien verbesserungsbedürftig.¹⁰

Die seit 1981 immer wieder diagnostizierte „Aufklärungsresistenz“¹¹ ist unterschiedlichen Gründen geschuldet. Zum einen dürfte die wirkmächtige Proklamation einer „Erziehung nach Auschwitz“¹² eine Rolle spielen. Das emphatische „Nie wieder ...“ hat seit den späten 1960er Jahren eine ganze Generation von Pädagogen geprägt, die in Unkenntnis der vielfältigen deutsch-jüdischen Geschichte „jüdische“ Themen auf eine Ausgrenzungs- und Verfolgungsgeschichte reduzierten. Zum anderen ist es fast schon trivial, aber immer wieder notwendig darauf hinzuweisen, dass Schulunterricht und Schulbücher aufgrund curricularer Vorgaben auch komplexe Themen didaktisch reduzieren und exemplifizieren (müssen).

Wie aber können Einseitigkeiten, die bestehende Vorurteilsstrukturen womöglich verstärken, überwunden werden? Der israelische Historiker Moshe Zimmermann schlug 2006 auf dem Historikertag in Konstanz vor, die deutsch-jüdische Geschichte als ein gemeinsames Narrativ in den Blick zu rücken. Unter dieser Maßgabe bedürfe es keines verordneten Master-Narrativs, der einer ausgrenzenden Gegenüberstellung von „wir“ (Deutsche) und „ihr“ (Juden) Vorschub leiste, sondern der Entschlossenheit, gemeinsame deutsch-jüdische Narrative aufzuspüren und als mehr oder

¹⁰ Vgl. *Martin Liepach/Wolfgang Geiger*, Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen, Schwalbach/Ts. 2014 (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung).

¹¹ *Ingolf Seidel*, Jahrzehntelange Aufklärungsresistenz: Jüdische Geschichte im Schulbuch, in: *Medaon. Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung* 9 (2015), 1–7; s. a. *Chaim Schatzker* (1981), a. a. O.

¹² „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (so 1966 *Theodor W. Adorno*, Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M. 1971, 88).

weniger gelungene Beispiele pluralistischer Identitätsfacetten exemplarisch zu entfalten.¹³

Versuche, inklusionsmotivierte Narrative aus der deutsch-jüdischen Beziehungsgeschichte systematisch zu implementieren, stoßen an die Grenzen curricularer, fachdidaktischer und schulbuchtechnischer Sachzwänge, wozu auch unvermeidliche Umfangsbeschränkungen gehören. Gleichwohl geben neuere Geschichtsbücher Anlass zur Hoffnung, dass sich zumindest punktuell gemeinsame deutsch-jüdische bzw. europäisch-jüdische Narrative überzeugend darstellen lassen. Im 2016 erschienenen „Forum Geschichte 7“ werden „Juden in der mittelalterlichen Stadt“ keineswegs nur mit Ausgrenzung und Verfolgung assoziiert, sondern auch als handelnde Subjekte in ihrem vielerorts fruchtbaren Zusammenleben dargestellt: „Obwohl sie rechtlich als ‚Fremde‘ galten, waren sie weitgehend in die christliche Stadtgesellschaft eingebunden. Sie sprachen die Landessprache, nahmen aktiv am wirtschaftlichen Leben teil und übernahmen gemeinschaftliche Aufgaben wie die Stadtverteidigung.“ Auch im Kontext von Amerikanischer und Französischer Revolution werden Juden in ein gemeinsames Narrativ des revolutionären Frankreichs eingebunden, das im ausgehenden 18. Jahrhundert seinen Minderheiten (insbesondere Protestanten und Juden) verspätet, aber sukzessive nacheinander staatsbürgerliche Rechte gewährte.¹⁴ „Forum Geschichte 3“ bringt mit Blick auf die Reichspogromnacht im November 1938 das gemeinsame deutsch-jüdische Narrativ nicht nur im Darstellungstext, sondern auch im Quellenteil unpräzise zum Ausdruck, insofern dort die Erinnerungen einer Selma Löser beispielhaft einbezogen werden, deren Ehemann kein Jude war – Indizien, die anschaulich machen, wie sich „deutsche“ und „jüdische“ Lebenswelten historisch überlappen.¹⁵ Derartige Beispiele zeigen, dass differenzierte Zugänge zu jüdischen Themen auch in Schulbüchern sinnvoll und möglich sind.

3. Israel-Wahrnehmungen in Schulbüchern

3.1. Diagnosen zu einseitigen Narrativen

In den frühen 1980er Jahren ist die Darstellung Israels in deutschen Schulbüchern in den Fokus der Schulbuchforschung gerückt: Eine deutsch-israelische Expertenkommission diagnostizierte 1981, dass Israel fast ausschließlich im Kontext des Nahostkonflikts vorkomme, während die Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur des Landes bestenfalls „flüchtig“ erwähnt würden.¹⁶

¹³ Vgl. *Liepach/Wolfgang Geiger* (2014), a. a. O., 134–141.

¹⁴ Vgl. *Forum Geschichte 7* (7. Kl.). Baden-Württemberg. Cornelsen Verlag: Berlin, 2016, 72 und 202.

¹⁵ Vgl. *Forum Geschichte 3* (Kl. 9/10). Rheinland-Pfalz. Cornelsen Verlag: Berlin, 2015, 190.

¹⁶ Vgl. *Chaim Schatzker*, *Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern*, a. a. O., 157–176.

Wolfgang Geiger stellte 2009 fest, dass bei kaum einem anderen Thema so schnell „ohne Kenntnis der historischen Grundlagen [...] beurteilt, geurteilt und verurteilt“ werde wie in Bezug auf Israel und den Nahostkonflikt. Diese Positionierung werde häufig in pädagogisch wohlmeinender Absicht von einer „formale(n) Äquidistanz zu den Kontrahenten“ flankiert und sei strukturell gerade deshalb für den „Antizionismus als Vektor für einen neuen (alten) Antisemitismus“ anschlussfähig.¹⁷

Auch die 2015 auf deutscher Seite vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung veröffentlichte Folgestudie, deren Autoren sich aus einer paritätisch besetzten deutsch-israelischen Expertengruppe zusammensetzen, kommt zu ernüchternden Befunden. Die Kommission hat zwischen 2010 und 2014 aus 1200 Geschichts-, Geografie- und Sozialkundebüchern 400 Titel aus fünf Bundesländern – Bayern, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen – untersucht. Im Mittelpunkt standen 94 Texte zur Darstellung Israels. Ausgewertet wurden auch 44 israelische Schulbücher in ihren Darstellungsweisen Deutschlands.¹⁸

Dem Befund zufolge sind gut 20 Jahre später noch immer keine der 1981 aufgeführten Monita behoben. Deutsche Schüler/innen lernen Israel laut der Untersuchung fast ausschließlich als ein kriegführendes Land, nicht aber als einzige funktionierende Demokratie im Nahen Osten kennen. Problematisch seien auch Bilder, die bei Schülern starke Emotionen erzeugten – so etwa, wenn bildliche Darstellungen israelische Soldaten als Gewaltausübende gegenüber schwächer erscheinenden Palästinensern zeigten. Derartige Arrangements führten dazu, dass Schüler/innen einseitig Partei nähmen – ein Narrativ, das auch in der medialen Rezeption weite Verbreitung gefunden hat.¹⁹ Dennoch – und dies wird in der öffentlichen Wahrnehmung zumeist übersehen – attestiert die Kommission den meisten (Politik-)Schulbüchern, sich um „ein ausgewogenes Bild des Konflikts“ zu bemühen – unter Berücksichtigung „der zentralen didaktischen Prinzipien von *Problemorientierung*, *Multiperspektivität* und *Kontroversität*.“²⁰

Gewiss kann es nicht darum gehen, die schwierige Gemengelage des Nahen Ostens schönzureden oder den israelisch-palästinensischen Konflikt aus den Büchern herauszuhalten. Politikbücher sind aufgrund von Lehrplanvorgaben „unter dem politikdidaktischen Kriterium der *Exemplarität*“ gehalten, nicht die Darstellung Israels, sondern „über das Instrument der Konfliktana-

¹⁷ Wolfgang Geiger, Zwischen Scham und Vorurteil: Das Thema Israel im Schulunterricht – und nicht nur da, in: Compass-Infodienst. Online-Extra Nr. 97, Juni 2009 (http://www.compass-infodienst.de/Wolfgang_Geiger__Zwischen_Scham_und_Vorurteil_-_Israel_im_Schulunterricht.6910.o.html).

¹⁸ Vgl. *Deutsch-Israelische Schulbuchkommission* (Hg.), *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, a. a. O.

¹⁹ Beispielhaft Amory Burchard, Deutsche Schulbücher vermitteln einseitiges Israel-Bild, in: *Der Tagesspiegel* v. 22.06.2015 (<http://www.tagesspiegel.de/wissen/bellizistische-krises-gesellschaft-deutsche-schulbuecher-vermitteln-einseitiges-israel-bild/11952840.html>).

²⁰ *Deutsch-Israelische Schulbuchkommission* (Hg.), *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, a. a. O., 81.

lyse“ den Nahostkonflikt in den Fokus zu rücken – eine ebenso unglückliche wie korrekturbedürftige Rahmenbedingung, auf die auch die deutsch-israelische Schulbuch-Kommission hinweist.²¹ Aber im Gegensatz zu manch unbekümmert tendenziöser Medienberichterstattung haben Schulbücher eine besondere Sorgfaltspflicht – sie sind staatlich geprüfte Leitmedien, die weite Teile des Unterrichtsgeschehens prägen und deswegen in besonderer Weise verpflichtet sind, durch die Auswahl von Materialien (Quellen und Bilder) und Darstellungstexten Ausgewogenheit, Fairness, Multiperspektivität und Empathie zu fördern. Schulbücher dürfen weder indoktrinieren („überwältigen“) noch letzte „Wahrheiten“ verkünden. Was in der demokratischen und offenen Gesellschaft umstritten ist, muss auch im Schulbuch kontrovers dargestellt werden – auf der Basis verbindlich kodifizierter Grundwerte.²² Diese Prämissen gelten auch für die Darstellung des Nahostkonflikts. In der multiethnischen und multireligiösen Gesellschaft der Gegenwart ist es besonders dringlich, Kinder und Jugendliche zum Perspektivwechsel zu befähigen, um die Position des jeweils anderen nicht nur verstehen, sondern auch nachempfinden zu können (Empathie-Kompetenz). Insofern ist den deutschen und israelischen Wissenschaftlern und Fachdidaktikern beizupflichten, wenn sie fordern, dass Schulbücher ungeachtet schwieriger und verbesserungswürdiger Rahmenbedingungen mehr als bislang darauf achten sollten, ein breites, facettenreiches Bild Israels zu zeichnen.

3.2. Was tun? Bilanz und Ausblick

Bei allem Verständnis für die kritischen Impulse der deutsch-israelischen Schulbuch-Kommission und ihrer medial vermittelten Stilisierung: Einseitige Vorwürfe an „die Schulbücher“ wären weder fair noch hilfreich. Vor dem Hintergrund generell sinkender Sympathiewerte für Israel in Deutschland²³ wird das kleine Land zwischen Jordan und Mittelmeer in hiesigen Schulbüchern sachlicher, objektiver und empathischer gezeichnet als der vordergründige Eindruck suggeriert. Wenn im „Kursbuch Geschichte“ seit vielen Jahren in allen Ausgaben das moderne Israel als ein „demokratisch organisierter Staat“ charakterisiert wird, „der wegen seines hohen Standes von Wissenschaft und Technik eine wirtschaftlich blühende Industriegesellschaft geschaffen hat“²⁴, erzeugt eine solche sachlich ebenso zutreffende

²¹ A. a. O., 80.

²² Vgl. die nach wie vor verbindlichen Leitgedanken des Beutelsbacher Konsenses, formuliert von *Hans-Georg Wehling*, in: *Siegfried Schiele/Herbert Schneider* (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart 1977, 179 f.

²³ Laut einer Blitzumfrage der Bertelsmann-Stiftung haben 48 Prozent der Deutschen eine „ziemlich oder sehr schlechte Meinung über Israel“ und nur noch 36 Prozent eine „sehr oder ziemlich gute Meinung über Israel“ (so laut *Steffen Hagemann/Roby Nathanson*, *Deutschland und Israel heute. Verbindende Vergangenheit, trennende Gegenwart?*, hg. von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Januar 2015, 66 (Anhang).

²⁴ Vgl. *Kursbuch Geschichte. Neue Ausgabe. Von der Antike bis zur Gegenwart (Oberstufe)*. Cornelsen Verlag: Berlin, 2009 (7. Druck 2015), 590.

wie positiv konnotierte Aussage keinerlei Aufsehen – eine Tatsache, die in einem krassen Missverhältnis zur Skandalisierung des einen oder anderen, häufig aus dem Sachzusammenhang gerissenen, israelkritischen Zitats in Schulbüchern steht.

Natürlich wird der Anspruch an ein staatlich genehmigtes Schulbuch zu Recht höher veranschlagt als an ein freies Presseerzeugnis oder gar an einen *Mainstream-Stammtisch*. Der lange und oftmals verschlungene Weg von der Konzeptionsidee zum Schulbuch hinterlässt bei manchem Außenstehenden den ehrfürchtigen Eindruck, ein Schulbuch sei so etwas wie kanonische Literatur: geprüft, ggf. neu justiert, erprobt, optimiert und endlich für gut befunden. Nirgendwo sonst beschäftigen sich Jugendliche so intensiv mit einem gemeinsamen Buch wie in der Schule; Woche für Woche arbeiten sie mit ihrem Fachschulbuch als Leitmedium des Unterrichts.

Wir alle sind nicht nur von Objektivität, Sachlichkeit und von der Suche nach „der Wahrheit“ geprägt; jeder von uns ist auch beeinflusst von einem Zeitgeist, der sich in medial vermittelten Stimmungslagen und tendenziösen Bildern niederschlägt. „Ein Konflikt, bei dem Juden mit im Spiel sind, wird in Deutschland per Reflex anders wahrgenommen als ein Krieg zwischen Muslimen oder zwischen Christen.“²⁵ Gewiss ist „Israelkritik“ (auch) hierzulande en vogue: Mal ist sie reflexartig oder gar obsessiv, allzu selten ist sie faktenbasiert, reflektiert und fair. Dieser gesellschaftliche und mediale Diskurskontext macht auch vor Lehrplanmachern, Autoren und Redakteuren von Schulbuch-Verlagen nicht Halt. Missgriffe und Einseitigkeiten in der Darstellung Israels im Schulunterricht und in Bildungsmedien „passieren“ allerdings in der Regel nicht in böser Absicht. Manchmal merken Bildungsplaner und Pädagogen selbst nicht, was sie an Halbwissen und Projektionen mit sich herumtragen und dann als kontaminiertes kulturelles Erbe an die nächste Generation weitergeben. Sich dieser Zusammenhänge in aller gebotenen Demut bewusst zu werden, ist der erste Schritt zur Besserung.

Israel ist kein Land, das es verdient, auf katastrophische Klischees reduziert zu werden. Doch wie können – jenseits obsessiver Konfliktparadigmen – differenzierte Darstellungsperspektiven vermittelt werden, ohne dass Schulbücher deswegen noch umfänglicher werden müssen? Wann und wo können Schülerinnen und Schüler lernen, dass Israel seinen jüdischen und arabischen Bürgern Freiheits- und Partizipationsmöglichkeiten bietet, die es im Nahen Osten sonst nirgendwo gibt?

Lehrpläne und Schulbücher sollten künftig auch Akzente setzen, die in den quotensüchtigen Tagesmedien zu kurz kommen: Israel als pluralistische multikulturelle Gesellschaft, als einzige Demokratie in der Region, als hochentwickelte Kultur- sowie Hightech- und Startup-Nation sowie als Land mit historisch und politisch einzigartigen Beziehungen und Verbindungen.

²⁵ So der frühere ARD-Israel-Korrespondent *Richard C. Schneider*, Gegen die Bilder ist unser Text machtlos, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 03.08.2014 (<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/ueber-gaza-berichten-gegen-die-bilder-ist-unser-text-machtlos-13078468-p2.html?printPagedArticle=true#pageIndex=3>).

dungen zu Deutschland. Auch wenn es bei der Realisierung von Perspektiv-Erweiterungen zur nachhaltigen Förderung von Empathie keine Patentrezepte gibt: Für modulare Ansätze in dieser Richtung bieten Rahmen- bzw. Kernlehrpläne schon heute diverse Anschlussmöglichkeiten – potentielle Verknüpfungen und Bezüge, die explizit erwähnt werden sollten, um eine Breitenwirkung zu erzielen.

Die deutsch-israelische Schulbuch-Kommission in Gestalt des Georg-Eckert-Instituts ist inzwischen mit allen drei großen Bildungsmedien-Verlagen im Gespräch, um bei der praktischen Umsetzung der Schulbuch-Studie behilflich zu sein. Vorreiter ist der Cornelsen Verlag, der die sachgemäße Darstellung Israels in seinen Bildungsmedien seit 2015 im Rahmen eines sog. Expertennetzwerks für Diversität in Bildungsmedien systematisch in den Blick nimmt und die Implementierung von Beratungsangeboten sowie Fortbildungsmodulen als integralen Bestandteil seiner Qualitätskontrolle versteht. Es gibt demzufolge berechtigte Anlässe zur Hoffnung, dass künftige Schulbuch-Analysen nachhaltige Qualitätsverbesserungen zutage fördern werden. Bis dies soweit ist, gilt allerdings: „Prognosen sind eine schwierige Sache. Vor allem, wenn sie die Zukunft betreffen.“²⁶

Heute wird der Begriff „radikal“ weniger im Sinne einer weichen, an der Grundbedeutung des Wortes orientierten Radikalisierung und mehr im Sinne von Fanatismus und Fundamentalismus gebraucht, wobei man vor allem den islamischen Islamismus vor Augen hat. Es geht also weniger um „Radikalität“ und mehr um „Radikalismus“. Im Vordergrund steht dabei die Zusammenhang von Religion, Politik und Gewalt.

Für „Radikalisierung im Namen der Religion“ bzw. „religiösen Radikalismus“ hat sich in den letzten Jahrzehnten der Begriff „Fundamentalismus“ eingebürgert. So wie „Radikalismus“ auf die Wurzel verweist, so „Fundamentalismus“ auf das Fundament. Der Begriff „Fundamentalismus“ entstammt ursprünglich der nordamerikanischen Erweckungsbewegung des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Christen, die den Überlebenskampf durch Liberalismus, Historismus und Modernismus geföhrt sahen, wollten die Fundamente dieses Glaubens festhalten und erneuern. Religion in Zusammenhang mit Politik und Gewalt zu bringen, lag ihnen fern. Erst in den letzten 30 Jahren hat sich die Bedeutung des Begriffs „Fundamentalismus“ in diese Richtung entwickelt. Es steht heute für eine politisierte Religion und religionisierte Politik, einschließlich der Legitimation von Gewalt.

Diese Bedeutungsinfation und Verengung des Begriffs „Fundamentalismus“ ist problematisch, weil man hier eine begriffliche Welle geschmiedet hat, die nicht mehr der konstruktiven Auseinandersetzung mit den darunter gefassten religiösen und politischen Konzepten und Verhaltensweisen dient, sondern durch emotionalisierten Wahrnehmung und Ver-

²⁶ Frei nach Mark Twain. „Angst, aus der ursprünglichen Selbstbezeichnung