

V&R Academic

Eckert. Expertise
Georg-Eckert-Institut für internationale
Schulbuchforschung

Band 5

Herausgegeben von
Eckhardt Fuchs

Redaktion
Roderich Henry und
Wibke Westermeyer

Deutsch-Israelische
Schulbuchkommission (Hg.)

Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen

V&R unipress

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Gefördert vom Auswärtigen Amt und vom Israelischen Erziehungsministerium.



Auswärtiges Amt



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8471-0438-4

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

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

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

Printed in Germany.

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

Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Inhalt

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

Vorworte der Projektleiterinnen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Braunschweig, im Frühjahr 2015

Prof. Dr. Simone Lässig

Direktorin

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Möge allen Dank und Erfolg zuteil werden!

Tel Aviv, im Frühjahr 2015

Dr. Michal Golan

Direktorin

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

Eine besondere Forschungsexpedition zu den Schulbüchern

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

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

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

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

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

Dalia Fenig

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

Ziele, Zusammensetzung und Arbeitsweise der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

gebenenfalls auch regional unterschiedliche politische und erinnerungskulturelle Eigenheiten spiegeln sollten.

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

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

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

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

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

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

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

Dr. Dirk Sadowski

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

Befunde und Empfehlungen

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Vorbemerkungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. Geschichtsschulbücher

Die Darstellung Israels in deutschen Geschichtsschulbüchern

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fazit

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

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

Empfehlungen

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

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

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

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

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

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

Die Darstellung des Holocaust in deutschen Geschichtsschulbüchern

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Darstellung Deutschlands und des Holocaust in israelischen Geschichtsschulbüchern

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Empfehlungen

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

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

II. Geographieschulbücher

Die Darstellung Israels in deutschen Geographieschulbüchern und Atlanten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fazit

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

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

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

Empfehlungen

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

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

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

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

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

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

Die Darstellung Deutschlands in israelischen Geographieschulbüchern und Atlanten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fazit

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

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

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

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

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

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

Empfehlungen

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

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

III. Sozialkundeschulbücher

Die Darstellung Israels in deutschen Sozialkundeschulbüchern

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fazit

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

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

Empfehlungen

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

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

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

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

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

Die Darstellung Deutschlands und des Holocaust in israelischen Sozialkundes Schulbüchern

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Empfehlungen

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

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

Vorschläge zur Umsetzung der Empfehlungen in die Praxis

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

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

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

Verzeichnis der untersuchten Schulbücher

Deutsche Schulbücher

Geschichte

Sekundarstufe I

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sekundarstufe II

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

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

Geographie

Sekundarstufe I

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

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

Sekundarstufe II

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

Atlanten

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

Sozialkunde

Sekundarstufe I

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

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

Sekundarstufe II

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

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

Israelische Schulbücher

Geschichte

Allgemeines staatliches Schulwesen

Mittelstufe

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

Oberstufe

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

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

Leistungsfach Geschichte

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

Staatlich-religiöses Schulwesen

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

Arabische Schulen

Mittelstufe

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

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

Oberstufe

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

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

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

Geographie

Mittelstufe

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

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

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

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

Oberstufe

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

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

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

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

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

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

Atlanten

Mittelstufe

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

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

Oberstufe

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

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

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

Sozialkunde

Mittelstufe

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

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

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

Oberstufe

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

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

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

Die Zusammensetzung der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission

Projektleitung

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

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

Wissenschaftliche Koordination

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

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

Wissenschaftliche Beratung

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

Arbeitsgruppen Deutschland

Geschichte

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

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

Geographie

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

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

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

Sozialkunde

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

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

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

Arbeitsgruppen Israel

Geschichte

Dr. Elit Chemla, Geschichtslehrerin und Historikerin, Tel Aviv

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

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

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

Geographie

Sara Brom, Geographielehrerin und Fachberaterin für Geographie, Jerusalem

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

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

Sozialkunde

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

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

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

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

Danksagung

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

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

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

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

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

Titelbildnachweis

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

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

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

גב' סיניה שטרנגמן, חקר ספרי לימוד היסטוריה

מר יוהנס וויגריןג, חקר ספרי לימוד היסטוריה

תודה לצוות מכון גיאורג אקרט

פרופ' אקהרט פוקס, סגן ראש מכון גיאורג אקרט

גב' אסתר חן, מנהלת ספריית מכון גיאורג אקרט

מר מטיאס בווארס, סגן ראש ההנהלה האדמיניסטרטיבית, מכון גיאורג אקרט

גב' אולריקה הינץ, גב' רנטשה גריגר-קניה (ספריית מכון גיאורג אקרט)

גב' אלמוט שטולצקי, גב' מרים קרנר, גב' קטרינה מילר, גב' קרולין וולטר, גב' סונטייה

שנדל, גב' אווה מריה היין (עוזרות מחקר)

תודה למתרגמים ולמתרגמות

גב' אנטיה איגר, תל אביב

גב' קטיה מנור, תל אביב

גב' שמרית זוטר-שרייבר, מינכן

מר אלכסנדר מן, קלן

גב' אבישג ברקן, ניו יורק סיטי (תרגומים בכתב)

חוקרים ישראלים נוספים

גב' טובה ספיר, חקר ספרי לימוד במגזר הממלכתי-דתי

גב' כלייר עמראן, חקר ספרי לימוד חטיבות הביניים במגזר הערבי

מר עלי הריש, חקר ספרי לימוד חטיבה עליונה במגזר הערבי

תודה לגב' בלהה גליקסברג (מפמ"ר היסטוריה ואזרחות בחינוך הממלכתי-דתי), לד"ר קאסם דראושה (מפמ"ר היסטוריה במגזר הערבי) ולגב' נג'את סאלח (ממונה על פיתוח והערכה של תכניות למודים וחומרי למידה בחינוך הדרוזי והצ'רקסי) על תרומתם בסיוע ובייעוץ למחקר זה.

תודה לצוות מכון מופ"ת

פרופ' אברהם יוגב, לשעבר ראש רשות המחקר

ד"ר עינת גוברמן, סגנית ראש רשות המחקר

גב' לי תמם, מנהלת לשכת ראש המכון

גב' טל אורן, רכזת רשות המחקר

גב' נעמה עדין, ראש היחידה לימי עיון וכנסים

חוקרים גרמנים נוספים

מר מיכאל בונינג, חקר ספרי לימוד גיאוגרפיה

גב' אן קטרין דיבן, חקר ספרי לימוד היסטוריה

מר לרס פרידריך, חקר ספרי לימוד אזרחות

גב' זינה הרטמן, חקר ספרי לימוד אזרחות

ד"ר קרסטין פון דר קרונה, חקר ספרי לימוד היסטוריה

גב' יוהנה מיכל, חקר ספרי לימוד היסטוריה

מר מיכאל פלפיס, חקר ספרי לימוד גיאוגרפיה

פרופ' מיכאל המר, המכון לדידקטיקה של הגיאוגרפיה, אוניברסיטת מינסטר
פרופ' גבריאלה שריפר, המכון לדידקטיקה של הגיאוגרפיה, אוניברסיטת מינסטר

צוות אזהרות

פרופ' וולפגנג זגדר, הקטדרה לדידקטיקה של מדעי החברה, אוניברסיטת גיסן
פרופ' מרק ארנהיבל, המכון למדעי המדינה, אוניברסיטת דרזדן לטכנולוגיה
מר פרנק לנגנר, מנהל בית הספר התיכוני ע"ש פרידריך אברט, בון

יעוץ מחקרי לוועדה

פרופ' דן דינר, האוניברסיטה העברית ירושלים; ראש מכון שמעון דובנוב להיסטוריה ולתרבות של היהודים, לייפציג

ד"ר **ארנון מדזיני**, ראש החוג לגיאוגרפיה ולימודי סביבה, המכללה האקדמית לחינוך אורנים
גב' **שרה ברום**, לשעבר מורה בכירה ומדריכה ארצית לגיאוגרפיה

צוות אזרחות

גב' **יעל גוראון**, מפמ"ר אזרחות (השתתפה בכנס במכון מופ"ת, דצמבר 2014)

ד"ר **טלי יריב-משעל**, מנהלת קרן ברכה, ירושלים

גב' **נאוה ביטמן-רוזן**, מורה לאזרחות; תלמידת מחקר, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון
בנגב

מר **אדר כהן**, מפמ"ר אזרחות (עד ספטמבר 2012)

חברי הוועדה הגרמנים

פרופ' **סימונה לסיג**, ראש מכון גיאורג אקרט למחקר ספרי לימוד בינלאומי, בראונשווייג

ד"ר **דירק סדובסקי**, ראש רשת מחקר ספרי לימוד גרמניה-ישראל, מכון גיאורג אקרט למחקר
ספרי לימוד בינלאומי, בראונשווייג

צוות היסטוריה

פרופ' **אלפונס קנקמן**, הסמינר ההיסטורי, אוניברסיטת לייפציג

ד"ר **מרטיין ליפך**, המרכז הפדגוגי של המכון ע"ש פריץ באואר והמוזיאון היהודי בפרנקפוט-מיין

צוות גיאוגרפיה

פרופ' **אוטה וורדנקה**, מכון לייבניץ לגיאוגרפיה אזורית, לייפציג

הרכב הוועדה הישראלית-גרמנית לחקר ספרי לימוד

חברי הוועדה הישראלים

ד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת

ד"ר אריה קיזל, ראש רשת מחקר ספרי לימוד ישראל-גרמניה; ראש החוג ללמידה, הוראה והדרכה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

צוות היסטוריה

ד"ר אורנה כץ-אתר, מפמ"ר היסטוריה (החל מאוגוסט 2011)

פרופ' שמחה גולדין, החוג להיסטוריה של עם ישראל, אוניברסיטת תל אביב; ראש וועדת המקצוע להיסטוריה בחינוך הממלכתי, משרד החינוך

ד"ר אלית שמלה, מורה להיסטוריה; חוקרת השואה במערב אירופה ויהודי צפון אפריקה בעת החדשה

מר מיכאל ירון, מפמ"ר היסטוריה (עד יולי 2011)

צוות גיאוגרפיה

גב' דליה פניג, סגנית יו"ר המזכירות הפדגוגית, מנהלת אגף א' לפיתוח פדגוגי, משרד החינוך

סקסוניה התחתונה

- Immesberger, Werner et al., *Mensch und Politik SII*. Braunschweig: Schroedel 2007.
- Jöckel, Peter, *Politik und Wirtschaft 11/12*. Berlin: Cornelsen 2009.
- Rytlewski, Ralf und Carola Wuttke (Hg.), *Politik. Gymnasiale Oberstufe*. Berlin: Duden-Paetec 2005.
- Rytlewski, Ralf und Carola Wuttke (Hg.), *Politik. Gymnasiale Oberstufe*. Berlin: Duden 2009.

צפון ריין ווסטפליה

- Jöckel, Peter und Dirk Lange (Hg.), *Politik und Wirtschaft 2*. Berlin: Cornelsen 2011.
- Floren, Franz Josef (Hg.), *Wirtschaft, Gesellschaft, Politik 12/13*. Paderborn: Schöningh 2006.
- Stiller, Edwin (Hg.), *Dialog Sowi. Unterrichtswerk für Sozialwissenschaft*, Bd. 2. Bamberg: Buchner 2009.

סקסוניה

- Betz, Christine et al., *Globalisierung und internationale Politik. Institutionen, Strukturen und Prozesse*. Bamberg: Buchner 2008.
- Jöckel, Peter: *Grundwissen Politik*. Berlin: Cornelsen 2009.
- Kurz-Gieseler, Stephan (Hg.), *Sozialkunde. Politik in der Sekundarstufe II*. Paderborn: Schöningh 2007.
- Tschirner, Martina et al., *Buchners Kompendium Politik. Politik und Wirtschaft für die Oberstufe*. Bamberg: Buchner 2009.

סקסוניה התחתונה

- Berger-von der Heide, Thomas und Tanja Laspe (Hg.), *Politik entdecken 9/10*. Berlin: Cornelsen 2009.
- Detjen, Joachim et al., *Mensch und Politik SI*, Bd. 2. Braunschweig: Schroedel 2007.
- Eichner, Detlef et al., *Demokratie heute 9/10*. Braunschweig: Schroedel 2008.
- Floren, Franz Josef (Hg.), *Politik-Wirtschaft 9/10*. Paderborn: Schöningh 2007.
- Mattes, Wolfgang (Hg.), *Team 9/10. Arbeitsbuch für Politik*. Paderborn: Schöningh 2010.
- Neumann, Harald-Matthias und Thomas Specht, *Anstöße 2*. Stuttgart: Klett 2010.

צפון ריין ווסטפליה

- Berger-von der Heide, Thomas et al., *Politik entdecken 2*. Berlin: Cornelsen 2009.
- Floren, Franz Josef (Hg.), *Politik Wirtschaft 9*. Paderborn: Schöningh 2008.
- Floren, Franz Josef et al., *Politik 3. Ein Arbeitsbuch für den Politik-Unterricht*. Paderborn: Schöningh 2005.
- Floren, Franz Josef et al., *Politik, Wirtschaft 7–9. Ein Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh 2009.
- Floren, Franz Josef et al., *Politik, Wirtschaft 7–10. Ein Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh 2009.
- Heck, Stefan et al., *Politik und Wirtschaft verstehen 5/6*. Braunschweig: Schroedel 2008.
- Riedel, Hartwig (Hg.), *Politik & Co. 2. Politik/Wirtschaft für das Gymnasium*. Bamberg: Buchner 2011.

סקסוניה

- Brandt, Uwe und Angela Hitzschke, *Mensch und Politik SI*, Bd. 2. Braunschweig: Schroedel 2006.
- Deiseroth, Dieter, Angela Ungerer & Heinz-Ulrich Wolf, *Demokratie heute 10. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung*. Braunschweig: Schroedel 2010.

הטיבה עליונה

בוואריה

- Brügel, Peter et al., *Internationale Politik im Zeichen der Globalisierung. Unterrichtswerk für die Oberstufe*. Bamberg: Buchner 2005.
- Gleichsner, Wilhelm (Hg.), *Internationale Politik im Fokus 12*. Paderborn: Schöningh 2010.

סקסוניה

- Baumann, Matthias et al., *Diercke Geographie 7*. Braunschweig: Westermann 2004.
 Bricks, Wolfgang et al., *Seydlitz Geographie 3*. Braunschweig: Westermann 2005.
 Irmscher, Ute et al., *Heimat und Welt 9*. Braunschweig: Westermann 2006.

חטיבה עליונה

בוואריה

- Kulke, Elmar (Hg.), *Mensch und Raum. Geographie 11*. Berlin: Cornelsen 2009.

צפון ריין ווסטפליה

- Boeti, Pasquale et al., *Terra Geographie Oberstufe*. Stuttgart, Leipzig: Klett 2011.
 Kron, Erich A. und Jürgen Neumann (Hg.), *Mensch und Raum Geographie Oberstufe*.
 Berlin: Cornelsen 2010.

סקסוניה

- Bauer, Jürgen et al., *Seydlitz/Diercke Geographie 11*. Braunschweig: Schroedel,
 Westermann 2008.

אטלסים

- Michael, Thomas et al., *Diercke Weltatlas*. Braunschweig: Westermann 2008.
 Streibel, Volker et al., *Haack Weltatlas*. Stuttgart, Gotha: Klett 2011.

אזרחות

חטיבת ביניים

ברלין וברנדנבורג

- Ernst, Christian M. (Hg.), *Fakt 2. Arbeitsbuch für Politische Bildung*. Berlin: Cornelsen 2009.
 Floren, Franz Josef (Hg.), *Politik Wirtschaft 3. Ein Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh 2009.
 Mattes, Wolfgang (Hg.), *Team 3. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft*. Paderborn: Schöningh 2010.

גיאוגרפיה

חטיבת ביניים

בוואריה

- Altmann, Markus et al., *Terra Geographie 8*. Stuttgart: Klett 2006.
- Bacigalupo, Stefanie et al., *Seydlitz Erdkunde 7*. Braunschweig: Schroedel 2010.
- Büttner, Wilfried, Werner Eckert-Schweins und Bernd-Michael Lipke (Hg.), *Diercke Geographie 8*. Braunschweig: Westermann 2006.
- Dietersberger, Thomas et al., *Seydlitz Geographie 8*. Braunschweig: Schroedel 2006.
- Hartl, Martin et al., *Mensch und Raum 9*. Berlin: Cornelsen 2004.

ברלין

- Autorenkollektiv (fachl. Beratung: Uwe Mart), *Seydlitz Geografie 7/8*. Braunschweig: Schroedel 2011.
- Balzer, Werner et al., *Seydlitz Geographie 7/8*, Braunschweig: Schroedel 2006.
- Baumann, Matthias et al., *Heimat und Welt 7 und 8*. Braunschweig: Westermann 2011.
- Breitbach, Thomas et al., *Mensch und Raum Geographie 7/8*. Berlin: Cornelsen 2009.
- Colditz, Margit und Notburga Protze (Hg.), *Heimat und Welt 7 und 8*. Braunschweig: Westermann 2006.
- Demmrich, André et al., *Diercke Geographie 7/8*. Braunschweig: Westermann 2006.
- Werner, Steffen (Hg.), *Terra Geographie 7/8*. Stuttgart: Klett 2006.

סקסוניה התחתונה

- Bahr, Matthias et al., *Durchblick Erdkunde 7/8*. Braunschweig: Westermann 2009.
- Bahr, Matthias et al., *Durchblick Erdkunde 9/10*. Braunschweig: Westermann 2005.
- Bünstorf, Jürgen (Hg.), *Terra Erdkunde 7/8*. Stuttgart: Klett 2008.
- Bünstorf, Jürgen (Hg.), *Terra Erdkunde 9/10*. Stuttgart: Klett 2009.
- Döpke, Gisbert et al., *Diercke Erdkunde 7/8*. Braunschweig: Westermann 2009.
- Freytag, Martin et al., *Diercke Erdkunde 7/8*. Braunschweig: Westermann 2005.
- Haberlag, Bernd et al., *Terra Erdkunde 9/10*. Stuttgart: Klett 2008.

צפון ריין ווסטפליה

- Bremm, Andreas et al., *Diercke Geographie 2*. Braunschweig: Westermann 2009.
- Bremm, Andreas et al., *Diercke Geographie 2/3*. Braunschweig: Westermann 2009.
- Bünstorf, Jürgen (Hg.), *Terra Erdkunde 9/10*. Stuttgart: Klett 2011.

חטיבה עליונה

בוואריה

- Baumgärtner, Ulrich, Herbert Rogger und Wolf Weigand (Hg.), *Horizonte 12*. Braunschweig: Westermann 2010.
- Bäuml-Stosiek, Dagmar et al., *Forum Geschichte 12*. Berlin: Cornelsen 2010.
- Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen 12*. Stuttgart: Klett 2010.
- Brückner, Dieter, Harald Focke und Lorenz Maier (Hg.), *Buchners Kolleg Geschichte 11*. Bamberg: Buchner 2009.
- Brückner, Dieter, Harald Focke und Lorenz Maier (Hg.), *Buchners Kolleg Geschichte 12*. Bamberg: Buchner 2010.

ברלין, סקסוניה וסקסוניה התחתונה

- Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen – Neuzeit*. Leipzig: Klett 2005.
- Le Quintrec, Guillaume und Peter Geiss (Hg.), *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945*. Stuttgart: Klett 2006.

סקסוניה התחתונה

- Lanzinner, Maximilian (Hg.), *Buchners Kompendium Geschichte*. Bamberg: Buchner 2008.

צפון ריין ווסטפליה

- Arand, Tobias et al., *Geschichte und Geschehen Oberstufe*. Stuttgart, Leipzig: Klett 2011.
- Bahr, Frank (Hg.), *Horizonte III. Von der Weimarer Republik bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts*. Braunschweig: Westermann 2006.
- Laschewski-Müller, Karin und Robert Rauh (Hg.), *Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Berlin: Cornelsen 2010.
- Lenzian, Hans-Jürgen (Hg.), *Zeiten und Menschen*. Paderborn: Schöningh 2011.

סקסוניה

- Bahr, Frank (Hg.), *ANNO 11/12*. Braunschweig: Westermann 2008.
- Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen 11*. Stuttgart: Klett 2008.
- Lenzian, Hans-Jürgen (Hg.), *Zeiten und Menschen 2*. Paderborn: Schöningh 2011.

- Berger-von der Heide, Thomas (Hg.), *Entdecken und verstehen 3. Von der Zeit des Nationalsozialismus bis in die Gegenwart*. Berlin: Cornelsen 2010.
- Brückner, Dieter und Harald Focke (Hg.), *Das waren Zeiten 4*. Bamberg: Buchner 2010.
- Burkard, Dieter et al., *Zeitreise 3*. Stuttgart: Klett 2010.
- Derichs, Johannes et al., *denk mal Geschichte 9/10*, Braunschweig: Schroedel 2011.
- Regenhardt, Hans-Otto (Hg.), *Forum Geschichte 9/10. Vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Berlin: Cornelsen 2010.
- Regenhardt, Hans-Otto und Claudia Tatsch (Hg.), *Forum Geschichte 10. Vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis heute*. Berlin: Cornelsen 2008.

צפון ריין ווסטפליה

- Berger-von der Heide, Thomas (Hg.), *Entdecken und Verstehen 4. Von der russischen Oktoberrevolution bis zur Gegenwart*. Berlin: Cornelsen 2007.
- Brokemper, Peter, Elisabeth Köster und Dieter Potente (Hg.), *Geschichte Real 3*. Berlin: Cornelsen 2005.
- Brokemper, Peter, Elisabeth Köster und Dieter Potente (Hg.), *Geschichte Real 3*. Berlin: Cornelsen 2013.
- Brückner, Dieter und Harald Focke (Hg.), *Das waren Zeiten 3. Das kurze 20. Jahrhundert*. Bamberg: Buchner 2010.
- Cornelissen, Joachim et al., *Mosaik D3. Der Geschichte auf der Spur. Vom Ende des ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart*. München: Oldenbourg 2009.
- Christoffer, Sven et al., *Mitmischen 3*. Stuttgart: Klett 2009.
- Derichs, Johannes et al., *denk mal Geschichte 1*. Braunschweig: Schroedel 2010.
- Sauer, Michael (Hg.), *Geschichte und Geschehen 3*. Stuttgart: Klett 2009.

סקסוניה

- Baumgärtner, Ulrich und Wolf Weigand (Hg.), *ANNO 5*. Braunschweig: Westermann 2007.
- Baumgärtner, Ulrich und Wolf Weigand (Hg.), *ANNO 6*. Braunschweig: Westermann 2007.
- Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen 5*. Stuttgart: Klett 2007.
- Burkard, Dieter et al., *Zeitreise 3*. Stuttgart: Klett 2007.
- Burkhard, Dieter et al., *Zeitreise 4*. Stuttgart: Klett 2007.
- Osburg, Florian und Dagmar Klose (Hg.), *Expedition Geschichte 4. Vom Zeitalter des Imperialismus bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges*. Braunschweig: Diesterweg 2006.
- Osburg, Florian (Hg.), *Expedition Geschichte 5. Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart*. Braunschweig: Diesterweg 2007.

ספרי לימוד גרמנים

היסטוריה

חטיבת ביניים

בוואריה

- Bernlocher, Ludwig et al., *Geschichte und Geschehen 4*. Leipzig: Klett 2007.
- Bernlocher, Ludwig et al., *Geschichte und Geschehen 5*. Stuttgart: Klett 2008.
- Brückner, Dieter und Harald Focke (Hg.), *Das waren Zeiten 4*. Bamberg: Buchner 2010.
- Brückner, Dieter und Hannelore Lachner (Hg.), *Geschichte erleben 5*. Bamberg: Buchner 2005.
- Cornelissen, Joachim et al., *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur B9*. München: Oldenbourg 2007.
- Cornelissen, Joachim et al., *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur B10*. München: Oldenbourg 2008.
- Fink, Hans-Georg et al., *Geschichte kennen und verstehen 10*. München: Oldenbourg 2004.

ברלין וברנדנבורג

- Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen 4*. Stuttgart: Klett 2005.
- Berger-von der Heide, Thomas und Hans-Gert Oomen (Hg.), *Entdecken und verstehen 9/10*. Berlin: Cornelsen 2007.
- Berger-von der Heide, Thomas (Hg.), *Entdecken und verstehen 9/10*. Berlin: Cornelsen 2009.
- Ebeling, Hans und Birkenfeld, Wolfgang (Hg.), *Die Reise in die Vergangenheit 4*. Braunschweig: Westermann 2008.
- Ebeling, Hans und Wolfgang Birkenfeld (Hg.), *Die Reise in die Vergangenheit 5*. Braunschweig: Westermann 2009.
- Funken, Walter und Bernd Koltowitz (Hg.), *Geschichte plus 9/10*. Berlin: Cornelsen 2009.

סקסוניה התחתונה

- Baumgärtner, Ulrich, Hans-Jürgen Döscher und Klaus Fieberg (Hg.), *Horizonte 3*. Braunschweig: Westermann 2009.
- Baumgärtner, Ulrich und Hans-Jürgen Döscher (Hg.), *Horizonte 4*. Braunschweig: Westermann 2007.
- Bender, Daniela et al., *Geschichte und Geschehen 5/6*. Stuttgart: Klett 2006.

אטלסים

חטיבת ביניים:

ברוור, משה. **אטלס לבתי-ספר יסודיים ולחטיבת הביניים (מהדורה מחודשת ומתוקנת)**. תל אביב: הוצאת יבנה.

ברוור, משה **אטלס פסי, מדיני וכלכלי (מהדורה מחודשת)**. תל אביב: הוצאת יבנה.

חטיבה עליונה:

ברוור, משה (2002) **אטלס אוניברסיטאי חדש**. תל אביב: הוצאת יבנה.
 שחר, אריה (2008) **אטלס ישראל החדש – האטלס הלאומי**, תל אביב: המרכז למיפוי ישראל.
 שחר, אריה (2007) **אטלס כרטא אוניברסלי**. ירושלים: הוצאת כרטא.

ספרי לימוד באזרחות

חטיבת ביניים:

גרנות, אבינועם (2002) **ישראל דמוקרטית: לימודי מורשת עם, אזרחות ודמוקרטיה לחטיבות הביניים**. אבן יהודה: הוצאת רכס.

מזורוצקי, יהודית, אלפי, אסתר ונהיר, חנה (1994) **מסע אל הדמוקרטיה הישראל: ספר לימוד באזרחות**. ירושלים: הוצאת האגף לתכניות לימודים במשרד החינוך והוצאת מעלות.

שחר, דוד (2010) **אזרחות במדינת ישראל**. תל אביב: הוצאת כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

חטיבה עליונה:

אדן, חנה, אשכנזי, ורדה ואלפרסון, בלהה (2000) **להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית**. ירושלים: האגף לתכניות לימודים במשרד החינוך והוצאת מעלות.

דיסקין, אברהם (2011) **משטר ופוליטיקה בישראל: יסודות האזרחות**. ירושלים: הוצאת מגי.

למברגר, דורית (2006) **אזרחות לבגרות: מדינה יהודית ודמוקרטית במבחן המציאות**. אבן יהודה: הוצאת רכס.

חטיבה עליונה:
 סלאמה, ג'ורג' (2012), **תולדות עם ישראל בעת החדשה**, חיפה.
 סלאמה, ג'ורג' (2008). **תולדות המאה ה-20**, חיפה.
 קלינברג, רות (1992). **תולדות ארה"ב**, תל אביב.

ספרי לימוד בגיאוגרפיה

כיתה ז':
 שגב, מאירה ופיין, צבייה (2007) **אנשים ויישובים**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

כיתה ח':
 זהבי, אברהם (2004) **להבין את כדור הארץ: כוחות פנימיים וכוחות חיצוניים**. תל אביב: מעריב.
 צוות מט"ח (2011) **כדור הארץ: סביבה, אדם**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

כיתה ט':
 פיין, צבייה (2007) **ישראל: האדם והמרחב**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

כיתות י' – י"ב:
 סופר, ארנון וגרוס-לן, דלית (2008) **גיאוגרפיה של המזרח התיכון: תמורות על סף המאה ה-21**. תל אביב: הוצאת עם עובד.
 קרטין, אמנון, גלס, יוסף וגל, אופירה (עורכים) (2003) **המזרח התיכון בפתח המאה ה-21 להטיבה העליונה: מבחר מאמרים בגיאוגרפיה**. תל אביב: אגף תוכניות לימודים במשרד החינוך והמרכז לטכנולוגיה חינוכית.

כיתות י"א – י"ב:
 גל, אופירה ופריאל, עופר (2011) **האדם במרחב החברתי-תרבותי: ספר לימוד בגיאוגרפיה ופיתוח הסביבה**. תל אביב: אגף תוכניות לימודים במשרד החינוך והמרכז לטכנולוגיה חינוכית.
 גרייצר, איריס, פיין, צבייה ושגב, מאירה (2009) **ישראל במאה ה-21**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
 סביר, בילי (2010) **כדור הארץ והסביבה**. תל אביב: המרכז לתוכניות לימודים במשרד החינוך והמרכז לטכנולוגיה חינוכית.
 שילוני, איריס ושגב, מאירה (2010) **הפיתוח והתכנון המרחבי**. תל אביב: המרכז לתוכניות לימודים במשרד החינוך והמרכז לטכנולוגיה חינוכית.

כיתות י"א-י"ב:

אביאלי-טביביאן, קציעה (2009). **מסעות בזמן: משלום למלחמה ולשואה**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

אביאלי-טביביאן, קציעה (2009). **בונים מדינה במזרח התיכון**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית. בר הילל, משה וענבר, שולה (2010). **נאציזם ושואה**. פתח תקווה: הוצאת לילך.

בר הילל, משה וענבר, שולה (2009). **בונים מדינה**. פתח תקווה: הוצאת לילך.

גוטמן, ישראל (2009) **טוטליטריות ושואה**. ירושלים: הוצאת יד ושם ומרכז זלמן שז"ר.

דומקה, אליעזר, אורבך, חנה וגולדברג, צפיר (2009), **הלאומיות: בונים מדינה במזרח התיכון**. ירושלים: הוצאת מרכז זלמן שז"ר.

נוה, אייל, ורד, נעמי ושחר, דוד (2009). **טוטליטריות ושואה**. אבן יהודה: הוצאת רכס.

נוה, אייל, ורד, נעמי ושחר, דוד (2009). **בונים מדינה**. אבן יהודה: הוצאת רכס.

לימודי היסטוריה מוגברים:

אטקס, עמנואל (2005) **אל מול עולם חדש, לבטים בעידן האמנציפציה**. תל אביב: הוצאת מעלות.

פלורסהיים, יונינה (2007) **תולדות ארה"ב: חזון, משברים וצמיחה**. ירושלים: הוצאת מרכז זלמן שז"ר.

קראי, פיליפה (2002) **פנים רבות לגבורה: קהילת קרקוב בתקופת הכיבוש הנאצי 1939-1943**. ירושלים: משרד החינוך: האגף לתוכניות לימודים ומוסד יד ושם.

היסטוריה (מגזר ממלכתי-דתי)

ענבר, שולה (2006) **מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, חלק א' 1870-1920**. עורך מדעי: ד"ר ירון הראל. פתח תקווה: הוצאת לילך.

ענבר, שולה (2006) **מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, חלק ב' 1920-1939**. עורכת מדעית: פרופ' ג'ודי באומל. פתח תקווה: הוצאת לילך.

ענבר, שולה (2006) **מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, חלק ג' 1939-1970**. עורכת מדעית: פרופ' ג'ודי באומל. פתח תקווה: הוצאת לילך.

היסטוריה (מגזר ערבי ודרוזי)

חטיבת ביניים:

עבד אלוהאב מהמוד חבאבי, **פרקים בהיסטוריה: היסטוריה אירופאית במחצית הראשונה של המאה העשרים**, לחטיבות הביניים (לכיתה ט').

קובטי, עטאללה, **שיעורים בהיסטוריה: אירופה במחצית הראשונה של המאה העשרים**, לחטיבות הביניים (לכיתה ט').

ספרי לימוד שנחקרו על ידי הוועדה הישראלית-גרמנית

ספרי לימוד ישראלים

היסטוריה (מגזר ממלכתי-כללי)

כיתה ז':

אביאלי-טביביאן, קציעה (2011). **מסעות בזמן: עולמות נפגשים**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

כיתה ח':

אביאלי-טביביאן, קציעה (2010). **מסע אל העבר: קידמה ומהפכות, מאות 16–19**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

נווה, אייל וורד, נעמי (2010). **מהפכות ומודרניות בעולם האתמול**. אבן יהודה: הוצאת רכס.

כיתה ט':

אביאלי-טביביאן, קציעה (2011). **מסעות בזמן: העולם המודרני במשבר**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

כיתה י':

אביאלי-טביביאן, קציעה (2008). **מסעות בזמן: לאומיות במבחן**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית. בר הילל, משה וענבר, שולה (2008). **עולם לאומי חלק א'**. פתח תקווה: הוצאת לילך.

דומקא, אליעזר, אורבך, חנה וגולדברג, צפיר (2008). **הלאומיות: ראשית הדרך**. ירושלים: הוצאת מרכז זלמן שז"ר.

נווה, אייל וורד, נעמי (2008). **הלאומיות בישראל ובעמים**. אבן יהודה: הוצאת רכס. סרוצקין, דוד ופדיה, חביבה (2008). **ערים וקהילות**. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

המלצות לפעולות חינוכיות ליישום המלצות הוועדה

1. מומלץ להקים קבוצות עבודה מקצועיות-אקדמיות משותפות לשתי המדינות בהשתתפות אקדמאים ומורים מנוסים אשר יגבשו יחידות לימוד וחומרי לימוד להצגת המדינה האחרת ובעיקר לתיאור נושאים משותפים לשתי המדינות. יחידות הלימוד יכולות להוות חומר משלים לספרי הלימוד (בפורמט מודפס או דיגיטלי). קבוצות אלה יעסקו גם בעדכון נתונים, מקורות ויצוגים ויזואליים.
2. מומלץ כי יחידות הלימוד יועברו לפיילוט שבמסגרתו בתי ספר בישראל ובגרמניה ילמדו אותן תוך כדי עריכת מחקר אקדמי מלווה אשר יאפשר הסקת מסקנות והכנסת שינויים.
3. מומלץ לקיים סמינר קיץ שבמסגרתו סטודנטים ומתמחים להוראה משתי המדינות יפתחו חומרי לימוד בנושאים שונים הנוגעים לגרמניה ולישראל. נושאים כאלו יכולים להיות לדוגמה זיכרון השואה, אתגרי הגלובליזציה כמו הגירה, התפתחות בת קיימא וכן גרמניה וישראל בהקשרים בינלאומיים.
4. מומלץ כי תלמידים משתי המדינות יעסקו בנושאים הנוגעים לגרמניה וישראל, לדוגמה בשאלות אקולוגיות, במסגרת פרויקטים קיימים של שיתוף הפעולה בין בתי ספר בגרמניה ובישראל.
5. מומלץ לארגן כנסים או סדנאות למוציאים לאור של ספרי לימוד בישראל ובגרמניה כדי להציג ולנתח את ממצאי והמלצות הוועדה הישראלית-גרמנית לחקר ספרי לימוד.
6. מומלץ לקיים השתלמויות למורים שמטרתן לשתף ולנתח את ממצאי והמלצות הוועדה הישראלית-גרמנית לחקר ספרי לימוד.

אירופה (חלק מתהליך גלובלי רחב), ולא להציג את השואה כאירוע יחיד ומנותק אשר הביא להקמתה של מדינת ישראל.

7. מומלץ להתייחס לתהליכים היסטוריים כמו השואה וכן לתהליכים עכשויים אחרים בהם רצח עם, פגיעה בזכויות אדם, הרג על רקע מוצא או דת ועימותים אלימים בין קבוצות לאומיות ואחרות שמביאים לפגיעה ורמיסת זכויות יסוד דמוקרטיות.

ומיעוטים. בכל המקומות בהם מוזכרת השוואה, היא מוצגת כתופעה היסטורית חד פעמית וייחודית. אין דיון או איזכור של פגיעה המונית במיעוטים, רצה עם או תופעות של "טיהור אתני" מלבד השוואה.

ב. המלצות להצגת גרמניה והשוואה בספרי לימוד לאזרחות בישראל

1. מומלץ להרחיב באופן מהותי את היקף המידע על גרמניה שמוצע לתלמידים בישראל בספרי הלימוד לאזרחות. יש לצלל את נקודות האחיזה ומרחב הפעולה שמציעה תכנית הלימודים הישראלית למטרה זו.
2. מומלץ להעמיק את ההצגה של גרמניה כך שתשקף באופן הוליסטי יותר את מקומה של הדמוקרטיה הגרמנית בזירה הבינלאומית ובשיח האזרחי הדמוקרטי. יש למקם את גרמניה בתוך הקשר רחב יותר של זמן, מקום ותפקיד בתוך שיח אזרחי ליברלי. הצגה רחבה יותר עשויה לתת למורה ולתלמיד/ה נקודות מבט שונות להבנת תהליכים דמוקרטיים, יכולת להשוות בין תהליכים שונים והטמעה של חשיבה אזרחית-ביקורתית.
3. ניתן להרחיב את העיסוק בספרי הלימוד באזרחות בישראל בנושא המערכת הפוליטית ברפובליקה הפדרלית של גרמניה ובהתפתחותה לאחר מלחמת העולם השנייה בסיוע בעלות הברית המערביות. יש לשים דגש על התהוות והתמסדות המערכות הדמוקרטיות כלקח היסטורי של התקופה הנאצית, מלחמת העולם השנייה ואירועי השוואה.
4. רצוי להעביר לתלמידים הישראלים מידע על גרמניה כמקרה בוחן בין היתר בנושאים הבאים:
 - א. החברה הגרמנית כחברת מהגרים.
 - ב. שינויים פוליטיים וחברתיים בגרמניה במהלך השתלבותה בהקשרים בינלאומיים (לדוגמה בתהליך האיחוד של אירופה) ועל רקע התפתחויות גלובליות.
 - ג. השתלבותה של מזרח גרמניה ברפובליקה הפדרלית של גרמניה כדוגמה מיוחדת לתהליכי טרנספורמציה בחברה פוסט-קומוניסטית.
5. רצוי שגם ספרי הלימוד באזרחות בישראל יתנו מקום ראוי ליחסים המיוחדים שכונו בין גרמניה וישראל לאחר השוואה. מומלץ לדון במורכבות ההיסטורית של מערכת היחסים בין שתי המדינות ושני העמים על רקע השוואה והתפתחות היחסים הדו-צדדיים בכל תחומי החיים בעיקר לאחר כינון היחסים הדיפלומטיים בין שתי המדינות בשנת 1965. מערכת היחסים המסועפת בין שתי המדינות זו יכולה לשמש דוגמה טובה לכניית קשרים ושיח שוויוני בין מדינות דמוקרטיות למרות עברן הטעון. בנוסף על כך נושא זה יכול להמחיש את האפשרות לשיתוף פעולה עתידי בין הדור הצעיר הגרמני והישראלי.
6. בנוגע לקשר בין הקמת מדינת ישראל לשוואה ראוי היה להרחיב את הדיון בהקשר של ההצדקות להקמתה של מדינת ישראל כמדינת לאום יהודית ודמוקרטית לתמונה רחבה יותר של ההיסטוריה היהודית המודרנית, של התפתחות התנועה הציונית כתנועה לאומית במערב

נושאי הבחירה הם הרחבה והעמקה של סוגיות שנידונו בהקשר לנושא משטר ופוליטיקה במדינת ישראל והם: 1. דת, חברה ומדינה; 2. הערבים אזרחי ישראל, הדרוזים אזרחי ישראל; 3. מדיניות כלכלית-חברתית; 4. ביטחון לאומי.

א. השתקפות גרמניה והשואה בספרי לימוד באזרחות בישראל

באופן כללי ניתן לומר כי גרמניה איננה מופיעה כנושא מרכזי או בולט בספרי הלימוד באזרחות – הן בחטיבת הביניים והן בספרי הלימוד לחטיבה העליונה. במקומות בהם מוזכרת גרמניה, היא מוצגת כמדינה מערבית, דמוקרטית ומתקדמת. ברור כי הצגה כללית כזו של גרמניה איננה מספקת ואינה משקפת את מקומה ותפקידה של גרמניה בזירה הבינלאומית.

גרמניה איננה מוצגת בתוך תמונה רציפה, אלא בהקשרים ספוראדיים נטולי הקשר היסטורי או עכשווי. כך, ניתן להבחין בדוגמאות בהן מוזכרת גרמניה כאחת ממדינות מערביות אחרות (ללא התייחסות למקומה ההיסטורי הייחודי) או לחילופין כמרחב גיאוגרפי בו התרחשו אירועים אזרחיים, גם הם נטולי הקשר של תרבות, זמן ומקום. אופן ההצגה הנוכחי איננו מאפשר הבנה מהותית של תהליכים אזרחיים ודמוקרטיים באמצעות הדוגמה הגרמנית ולכן גם איננו מאפשר תהליך לימוד ביקורתי ומשמעותי כפי שהיינו רוצים לייצר בדיון האזרחי (בהתאם למטרות לימודי האזרחות בישראל).

ספרי הלימוד באזרחות בישראל מציגים את הרפובליקה הפדרלית של גרמניה ללא קישור לאירועי העבר של השואה. אירועי השואה מוצגים כנושא נפרד מהמסגרת המדינית בהם התרחשו. ההקשר היחיד שבו מוצגת גרמניה כחלק מהתרחשות היסטורית הוא בדיון על שינויי גבולות טריטוריאליים בעקבות מלחמות העולם: גם כאן הדיון הוא על האופנים בהם נקבעים גבולות, וגרמניה מוצגת כדוגמה אחת מבין אחרות.

השואה מוצגת לרוב כאלמנט מרכזי בזהות היהודית-ישראלית וכאחת מן ההצדקות להקמת מדינת ישראל כמדינת לאום יהודית. כך, כבר בדיון על המסמך המכונן של מדינת ישראל (בפרקי המבוא של ספרי הלימוד) עולה השואה כאירוע המרכזי שהביא להקמת מדינת ישראל. בהמשך יתודע התלמיד לשואה כחלק מהבנתו את האופנים בהם מדינת ישראל מעצבת את היזכרון הקולקטיבי והתודעה הלאומית בהקשר של הזהות היהודית-ישראלית. גם בדיון על חוקי מדינת ישראל יזכרון השואה מוצג כאחד ממאפייני החקיקה הישראלית. כך, בהקשר של חקיקת ימי זיכרון לאומי, פשעי מלחמה וזכויות ניצולים. זו הצגה מדויקת של הנרטיב הלאומי של מדינת ישראל.

הנושא הנוסף אשר במסגרתו עולה נושא השואה הוא הדיון בדמוקרטיה הישראלית ובנושאים שקשורים לשמירה על זכויות אדם ודמוקרטיה מתגוננת. בנושאים אלו הדיון בשואה מובא כהצדקה לצורך בחקיקה השומרת על זכויות אדם – לאור לקחי היסטוריה; כהצדקה ליישום עקרונות הדמוקרטיה המתגוננת; ולדיון בכוחה של תקשורת ההמונים. במקומות אלו ההתייחסות היא להשפעה של השואה על העולם כולו ועל ההתייחסות העכשווית לזכויות אדם, אזרח

יצוג גרמניה והשוואה בספרי לימוד באזרחות בישראל

על תכנית הלימודים באזרחות בישראל

תכנית הלימודים באזרחות מיועדת לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה בבתי הספר העיוניים והיא משותפת למערכת החינוך על כל מגזריה: החינוך היהודי (הכללי והדתי), החינוך הערבי והחינוך הדרוזי. התכנית מבוססת הן על הדגשת המשותף לכל מרכיבי החברה הישראלית והן על ההכרה בייחודן של הקבוצות החברתיות השונות.

תכנית הלימודים בחטיבת הביניים מניחה את אבן היסוד של לימודי האזרחות תוך הדגשת נושאים כמו זיקות ויחסי גומלין בין האזרח והמדינה אשר ממנה מסתעפים נושאי הלימוד השונים בהמשך הדרך. הנושאים בחטיבת הביניים עוסקים בין היתר בסוגיות כמו מה היא מדינה ומה הם תפקידיה, מדינת ישראל כמדינת העם היהודי, ערכים ועקרונות המשטר הדמוקרטי וזכויות וחובות האדם והאזרח.

בתכנית לחטיבה העליונה שלושה חלקים: משטר ופוליטיקה במדינת ישראל. נושא חובה לכל התלמידים בהיקף של שתי יחידות לימוד (180 שעות). במסגרת זו כלולה "מטלת ביצוע" (עבודה בכתב). יחידה שלישית; פרויקט יישומי בהיקף של יחידה אחת (90 שעות) שתפקידו ליצור זיקה בין הלמידה העיונית לבין המציאות בבית הספר, בקהילה ובחברה.

ארבעה נושאי בחירה מהווים הרחבה והעמקה של סוגיות שנידונו בנושא המשטר. כל נושא מהווה יחידת לימוד אחת (90 שעות).

- נושא החובה "משטר ופוליטיקה במדינת ישראל" כולל את המרכיבים האלה:
 - ברור מעמיק של הערכים שמדינת ישראל ומשטרה מושתתים עליהם בהיותה מדינה יהודית ודמוקרטית. דיון במרכיבים המשותפים והמנוגדים, ובחינת המציאות לאורם של ערכים אלה.
 - סקירת מאפייני המשטר והפוליטיקה בישראל ומעקב אחר התמורות הפוליטיות.
 - דיון בנושאים שמהווים חלק בלתי נפרד מהמערכת הפוליטית ואשר נלמדו עד כה כנושאי בחירה בלבד כמו: מעמד המיעוטים בישראל; יחסי דת ומדינה; מדיניות כלכלית וחברתית.
 - לימוד כל פרקי הנושא בכל בתי הספר בישראל. קיימת אפשרות הרחבה או צמצום של פרקים ו/או סעיפים בהתאם להחלטת המגורים, בתי הספר או המורים.

במזרחה התיכון דורש התייחסות ליחסים המיוחדים בין שתי המדינות ולאחריות המיוחדת שנושאת גרמניה כלפי ישראל.

6. יש להניח שיש סיבות מקצועיות-חינוכיות שבעשורים האחרונים נושא הנציגול-סוציאליזם והשוואה נעשה באופן הדרגתי מנושא במסגרת שיעורי האזרחות לנושא במסגרת שיעורי ההיסטוריה. אבל גם או בעיקר במסגרת גישה המתמקדת במדיניות חוץ ובסכסוכים בינלאומיים צריך לבוא לידי ביטוי הקונצנזוס הבסיסי במדיניות החוץ הגרמנית כלפי מדינת ישראל והעם היהודי עם הרקע ההיסטורי והסיבות הייחודיות שלו. כעת לא ניתן למצוא זאת בספרי הלימוד באזרחות שנחקרו. בהקשר של נושא השואה כגורם מרכזי ברקע היחסים המיוחדים בין ישראל לגרמניה מן הראוי היה להוסיף הפנייה לשיעורי ההיסטוריה ולספרי לימוד בהיסטוריה, זאת בהנחה שנושא זה נידון במסגרת שיעורי ההיסטוריה לפני שדנים בישראל ובסכסוך במזרחה התיכון. עולה כאן צורך בתיאום בין תכניות הלימוד וספרי הלימוד של שני תחומי הדעת.

ב. המלצות להצגת ישראל בספרי לימוד באזרחות בגרמניה

1. מבחינה כמותית ניתן לתאר את ההתייחסות לישראל בספרי לימוד האזרחות הגרמניים כלוקה בחסר. גם בין הספרים המעטים אשר מקדישים תשומת לב כלשהי לישראל רק בספרים מהם ניתן למצוא רצף פסקאות בנושא זה. אי לכך, המלצה מקדימה וכללית הינה לפעול כנגד הצמצום בתשומת הלב הניתנת לישראל. המלצה זו תקפה לא רק למחברי ספרי הלימוד והמוציאים לאור, אלא גם למשרדי החינוך במדינות של הרפובליקה הפדרלית של גרמניה אשר אחראים על תכניות הלימודים, מקצועות הליבה וקביעת הסטנדרטים בחינוך.
2. מומלץ להשקיע מאמץ רב יותר בהצגת תמונה מורכבת ומגוונת של ישראל ולא להציגה רק כמדינה במלחמה. חשוב במיוחד להרחיב את הדיון במאפייני ישראל כמדינה הדמוקרטית היחידה במזרח התיכון (על פי סטנדרטים מערביים), כאשר דנים בה במסגרת נושא הססוך באזור. יש להציג את החברה הישראלית כחברה בעלת מגוון דעות פוליטיות ואת המפה הפוליטית הישראלית כבעלת רחב וכן להציג את העובדה שהיא כוללת בתוכה גם את ערביי ישראל המיוצגים בכנסת. באותם פרקים מומלץ להתייחס גם למגוון הדעות בציבוריות הישראלית הנוגעות לפתרון אפשרי של הססוך הישראלי-פלשתיני ולאופייה הדמוקרטי של המדינה. מומלץ להרחיב את העיסוק בספרי הלימוד באזרחות בגרמניה בהצגת אספקטים מגוונים של החברה האזרחית בישראל ובהם מערכת החוק והמשפט, עמותות ציבוריות ואחרות, חופש העיתונות והדיבור ועוד.
3. בהקשר של הססוך במזרח התיכון יש לתאר גם את יחסי הגומלין בין מדיניות הפנים ומדיניות החוץ בישראל ובצד הפלסטיני והערבי. מבחינה דידקטית, במיוחד לאור מורכבות הססוך במזרח התיכון, יש לדבוק כמה שיותר בעקרונות הדידקטיים המקובלים במיוחד כאשר נעשים צמצומים בהיקף החומר בספרי לימוד.
4. למרות שמתבקש להציג את ישראל במסגרת הססוך במזרח התיכון בשל המשמעות המתמשכת שלו, הרי אין זה מספק ולא תואם את המציאות בישראל להציגה רק בהקשר זה. לכן מומלץ לשלב את ישראל בספרי הלימוד באזרחות בגרמניה גם במסגרת נושאים אחרים הקשורים באזרחות/מדעי המדינה. נושאים כאלו יכולים להיות למשל ישראל כדוגמה לחברת מהגרים רב-תרבותית, ישראל ככלכלת היי-טק או ישראל כדוגמה לנושא יחסי דת ומדינה.
5. בלתי מתקבל על הדעת שספרי הלימוד שנחקרו מתעלמים כמעט לחלוטין מהיחסים בין ישראל לגרמניה, בעיקר מדיניות החוץ המיוחדת של גרמניה כלפי ישראל ושוורשיה ההיסטוריים. לכן מומלץ להכליל נושא זה בספרי הלימוד. יש להציג במיוחד את מערכת היחסים ההדדית בתחומים שונים (מדע, תרבות, חברה ופוליטיקה) בעיקר לאחר כינון היחסים הדיפלומטיים בין שתי המדינות בשנת 1965. זו יכולה לשמש דוגמה טובה לבניית מערכות יחסים בין מדינות דמוקרטיות, כאשר שאלות היסטוריות נידונות לצד שאלות בנושאים אקטואליים תחת התייחסות לשיתופי פעולה דו-צדדיים בתחומים רבים על רקע אתגרים גלובליים משותפים. גם – או אולי אף בעיקר – שילובה של ישראל בנושא הססוך

החברה בישראל, על ישראל כחברה של מהגרים, על מעמדו של המיעוט הערבי או על הכלכלה הישראלית המגוונת החל מחקלאות ועד להיי-טק. בהקשר של הסכסוך במזרח התיכון חסרה העמקה ביחסי הגומלין בין מדינות הפנים והחוץ בישראל וברב-גוניות של העמדות והדעות בקרב החברה בישראל בנוגע לפתרונות אפשריים לסכסוך.

רק ספר אחד דן בקצרה במערכת היחסים המיוחדת בין ישראל לגרמניה כאשר הוא מציג את תפקיד גרמניה בסכסוך במזרח התיכון. ביתר הספרים לא ניתן למצוא כל התייחסות מיוחדת למערכת היחסים הישראלית-גרמנית ולהיסטוריה שלה.

ברוב הפרקים בנושא הסכסוך במזרח התיכון מוזכר הקשר ההיסטורי בין רדיפת יהודי אירופה והשמדתם לבין הקמת מדינת ישראל. ההפניה לקשר זה מופיעה ישירות בטקסט או שניתן להסיק אותו מתוך קטעים ממגילת העצמאות. השואה כמעט ואינה משחקת תפקיד בנושא עצמו. ההסבר לכך הינו בעיקר שנושא השואה הפך במהלך עשרות השנים האחרונות מנושא שהופיע גם בשיעורי האזרחות לנושא בשיעורי ההיסטוריה בלבד. ברבים מהספרים ניתן לכל היותר למצוא הפניות קצרות – מילוליות או ויזואליות – לשואה, לרוב בפרקים או תתי-פרקים בנושא הימין הקיצוני בגרמניה, במסגרת נושא זכויות אדם, זכויות יסוד והבסיס לדמוקרטיה חוקתית ברפובליקה הפדרלית של גרמניה או כפי שהוזכר לעיל בהקשר של הסכסוך במזרח התיכון.

סיכום

ההגבלה של הצגת ישראל רק להקשר של הסכסוך במזרח התיכון ואיזכורה בשולי הקשרים ביטחוניים-מדיניים (טורר בינלאומי, נשק גרעיני), גורמת לצמצום ולעיוותים בהצגת דמות ישראל אשר מתחזקים עוד יותר דרך הצמצום התכני, הצמצום הנושאי והצמצום באמצעי ההמחשה. ישראל מוצגת כמדינה מוכת משברים וסכסוכים ולעיתים קרובות מנהלת מלחמות. בהתאם לכך גם הדיון בישראל בספרי הלימוד – חוץ ממספר מקרים יוצאי דופן – הינו בעל מאפיינים מלחמתיים וקטסטרופליים. צדדים אחרים של ישראל, שיכולים להופיע בניסוחים כמו "ישראל כדמוקרטיה", "ישראל כחברה של מהגרים" או "מערכת היחסים המיוחדת בין ישראל לגרמניה", לא באים לידי ביטוי, למרות שניתן היה בקלות למצוא להם נקודות אחיזה במסגרת תחום הדעת אזרחות. הסכנה הטמונה ביצוג מצומצם זה של ישראל ובצמצומים שפורטו לעיל, הינה שקלישאות שמופצות על ידי אמצעי התקשורת יקובעו בתודעה של התלמיד/ה ותוחמץ ההזדמנות לפתח עמדה אמפתית כלפי ישראל, בעיקר כאשר לא מתלווה ליצוג זה דיון נרחב ומאוזן, שהולם את מורכבות ההתרחשויות.

אקטואליות של הסכסוך, המעוררות תגובות רגשיות ועם בירור הכוונות שמאחורי תמונות אלה. בספרי הלימוד שנחקרו קיימים ייצוגים של הסכסוך ברמה גבוהה יחסית ותוך שמירה על איזון בהצגה של הצדדים בפרקים קצרים יותר או על גבי מספר מצומצם של עמודים. לצד ייצוגים מאוזנים של הסכסוך ניתן למצוא פרקים רבים שכוללים ייצוגים בעייתיים, קיצורים לא מוצדקים ועיוותים. ממחקר ספרי הלימוד ניתן להבחין בשלושה גורמים מצמצמים אשר גורמים לחלק מהייצוגים הבעייתיים הללו: צמצום תכני, צמצום נושאי וצמצום באמצעי המחשה.

הצמצום התכני נגרם כתוצאה מהתמקדות בהיבטים נבחרים בלבד של הסכסוך כאשר ההתמקדות הינה על גורמים מדיניים. לעומת זאת, היבטים חברתיים, אזרחיים או כאלה הנוגעים למדיניות פנים, נדחקים לשוליים. צמצום נושאי נגרם כתוצאה משימוש בדיכוטומיות כמו ישראל נגד פלסטין או הפרדה של נושאים השזורים אחד בשני. צמצום באמצעי המחשה/מדיה נוצר כתוצאה מדחיסתן של עובדות במסגרת מצגות מסכמות או שילובן של תמונות ללא הקשר המשמעות לאירור בלבד. בין הייצוגים הבעייתיים ביותר בלטו:

- עיבודים סכמתיים "סטרייליים" המוגבלים לסיכומים כרונולוגיים וכוללים מעט מאוד מקורות הייצוגיים, ובכך לא תורמים להבנה של הסכסוך ולא עומדים בקריטריונים של ריבוי-פרספקטיבות או קונטרברסיאליות.
- הצגת הסכסוך במזרח התיכון כדרך ללא מוצא בעזרת מבנה הפרקים, שימוש בשפה נורמטיבית או תמונות וקריקטורות אשר רומזים כי אין מוצא לסכסוך ומטילים ספק באפשרות של פתרונות מדיניים.

בעיות נוספות נוצרות כתוצאה מקיצורים או מצמצום חד-צדדיות לדוגמה על ידי השמטה או עיוות בהצגת העמדות הישראליות ברשימות המפרטות את הנושאים המרכזיים של העימות או את התנאים המקדימים לפתרון הסכסוך. לעיתים קרובות ניתן למצוא אף טעויות ואי דיוקים בהצגת העובדות היסטוריות. בחלק מהספרים מתווסף לכך שימוש מגמתי חד צדדי בתמונות, אשר ללא עיבוד אנליטי נוסף, מוביל להטיה לרעת ישראל ומתיר רושם ריגשי עז. הליקויים שפורטו לעיל מעוררים לעיתים תחושה של חד צדדיות מסוימת, המשקפת את הסובייקטיביות של אמצעי תקשורת ההמוניים בנוגע לסכסוך במזרח התיכון.

ברבים מהספרים שנחקרו מופיע הסכסוך במזרח התיכון באופן מצומצם ביותר לדוגמה כתמונות על עמודי השער לפרק או תמונות מפורזות בפרקים שונים בנושא שמירה על השלום ועימותים בעולם וכנותנים על מפות בנושא מלחמות או קונפליקטים אקטואליים כלשהם. חוץ מהקשר הסכסוך במזרח התיכון או לימוד גישה מתודית לניתוח סכסוכים מופיעה ישראל רק בפרקים בנושא הטרור המודרני בדמות האויב וכיעד של ארגונים איסלאמיים קיצוניים; מעבר לכך ניתן למצוא את ישראל בסיכומים ובמפות המפרטים את מדינות בעלות נשק גרעיני. מלבד מספר ספרים יוצאי דופן רוב הספרים לא דנים בהיבטים פנים-מדינתיים או פנים-חברתיים של ישראל. הפרקים לא מספקים מידע רב על ישראל כדמוקרטיה מודרנית המושתת על עקרונות מערביים, על תפקיד החברה האזרחית בישראל, על יחסי דת ומדינה והשפעתם על

א. השתקפות ישראל בספרי לימוד באזרחות בגרמניה

ההתייחסות לישראל בספרי הלימוד הגרמניים באזרחות הינה מועטה יחסית. 31 ספרים מ-115 ספרי לימוד לחטיבת הביניים והחטיבה העליונה אשר נחקרו נוגעים בישראל בצורה זו או אחרת. מתוכם, הרוב המוחלט (22 ספרים) דן בישראל באיזכורים קצרים ופעמים רבות כבדרך אגב בצורה של נתונים על מפות ואמצעי המחשה, טבלאות וגרפים, באיורים או באמצעות מספר מועט של שורות.

דיון מפורט בנושא ישראל מופיע רק בהקשר של הסכסוך במזרח התיכון. תשעה מבין ספרי הלימוד שנחקרו מקדישים חלק או אף פרק שלם לנושא העימות הערבי-ישראלי ולהיבטים השונים שלו. היקפם של טקסטים אלו נע בין 5 עמודים ל-14 עמודים. שני ספרים לחטיבה העליונה מקדישים לנושא הסכסוך 29 עמודים ו-65 עמודים. הפרקים בנושא הסכסוך במזרח התיכון משולבים לרוב בתוך יחידות לימוד רחבות יותר בנושאים כמו "מבנים פוליטיים עולמיים", "סכנות לשלום", "אבטחת השלום והעתיד בעולם אחד" או "בטחון בינלאומי".

ברוב הפרקים שהוזכרו לעיל הגישה לחומר נעשית באמצעות שיטת "ניתוח אנליטי של סכסוך" או שיטות דידקטיות דומות. במהלך מספר שלבים אנליטיים על התלמידים לענות על שאלות בנושא התוכן, הגורמים ותוואי הסכסוך, לגלות מהם האינטרסים העכשוויים ומהם האמצעים העומדים לרשות הצדדים לסכסוך ולנסח את ההערכה שלהם לגבי התפתחויות עתידיות. מהדוגמה של הסכסוך במזרח התיכון לומדים התלמידים באופן זה כיצד ניתן לנתח עימותים בינלאומיים, בכדי להגיע בסופו של דבר ליישם את השיטה של ניתוח קונפליקטים, להציע לפתרונות אפשריים ולדון בהם. בהתאם למטרה זו נבחרים המקורות וחומרי הלימוד ומנוסחות המשימות לתלמידים. עקב כך, כותבי ספרי הלימוד מתאימים את התכנים והמבנה שלהם לדרישות הגבוהות העומדות בבסיס פיתוח מיומנויות למידה מגוונות בקרב התלמידים. במקרים אלו נידון נושא ישראל או הסכסוך במזרח התיכון במסגרת הקריטריון הדידקטי של למידה מתוך דוגמאות; ספרים אחרים משתמשים בדוגמאות אחרות, כמו המלחמות באפגניסטאן, בעיראק או בארצות הבלקן. אחד מהספרים שנחקרו דן לא רק ברמה הפוליטית של הסכסוך במזרח התיכון אלא גם מקדיש פרק מיוחד לשאלת חלוקת המים באזור כמקור לסכסוך על משאבים ובכך נוגע בנושא ששייך בדרך כלל לספרי לימוד הגיאוגרפיה.

רוב ספרי הלימוד המציגים את הסכסוך במזרח התיכון משתדלים לעקוב אחר העקרונות הדידקטיים של התמקדות בבעיות, ריבוי-פרספקטיבות וקונטרוברסאיליות ומספקים תמונה מאוזנת של הסכסוך. האתגר המרכזי הינו לשקף את המורכבות ההיסטורית והאקטואלית של הסכסוך ובו בזמן לשלב באופן ביקורתי תפיסות שמוצגות בכלי התקשורת על מנת לדבר אל לב הקורא הצעיר (אורינטציה הממוקדת בציפיות ובנסיונות של התלמיד). לצורך כך, יש להקצות די מקום לפיתוח הנושא, כפי שנעשה במספר ספרי הלימוד לחטיבה העליונה. אלו מעמיקים בשורשים ההיסטוריים של הסכסוך במזרח התיכון, נוותנים די מקום לצד הישראלי ולצד הפלסטיני בכדי להציג את עמדותיהם, מתארים את תפקידם של גורמים איזוריים ובינלאומיים נוספים, משלבים פרשנויות מדעיות בעלות עמדות שונות ומתעמתים בביקורתיות עם תמונות

יצוג ישראל בספרי לימוד באזרחות בגרמניה

על מאפייני ספרי הלימוד ללימוד אזרחות בגרמניה

ספרי הלימוד החדשים באזרחות בגרמניה מכילים בעיקר אוסף של מקורות וחומרים שונים המובאים לצורך עריכת דיונים בכיתה וכן טקסטים מאת מחברי ספרי הלימוד המציגים רקע לכל נושא. המקורות בספרי הלימוד הם קטעי עיתונות, קטעים מספרי עיון וממאמרים אקדמיים, קריקטורות, מפות, תמונות, סטטיסטיקות ועוד. חומרי הלימוד נבחרים על פי עקרונות דידקטיים כגון: התאמה לגיל תלמידים, המחשה על ידי דוגמאות, דיון סביב בעיה והבנת עקרון המחלוקת בנושאים פוליטיים (הקונטרובסליות) שהינו מרכזי לתחום הדעת. המשימות הכלולות בספרי הלימוד משלימות את המקורות, זאת במסגרת המגמה העכשווית במערכת החינוך הגרמנית הדוגלת בפיתוח מיומנויות למידה של התלמידים. אי לכך, הספרים מכילים משימות בעלות אופי מתודי משמעותי כמו ניתוח מקרה, כתיבת ראיון או משחקי הדמייה. קטעי הטקסט שנכתבו על ידי מחברי הספרים מהווים לרוב הקדמה, הסבר או השלמה בלבד למקורות הללו. הבעיה באופי ספרי לימוד האזרחות הללו היא שלא ניתן להבין את כוונות מחברי ספרי הלימוד ישירות מהתוכן של חומרי הלימוד. אי לכך, ערכם של טקסט פרובוקטיבי, מקור המביע עמדה פוליטית מחודדת, קריקטורה או תמונה מסוימת, מתברר רק בתוך ההקשר של הפרק המלא בו הם מופיעים. המקורות עשויים לדוגמה להוות חלק מאוסף של עמדות מנוגדות המיועדות לעידוד הבינה ביקורתית של התלמידים, הקדמה שאמורה להעלות שאלות לדיון או איפיון של דמות עבור משחק תפקידים. הכוונות של ספר הלימוד מתבהרות רק לאחר הבנת ההקשר כולו ויש לחלץ אותן מתוכו, מפני שלעיתים נדירות הן כתובות במפורש בטקסט.

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

מסוימות, מכוונת המלצה זו להעמקה והרחבה נקודתית של מידע על גרמניה במגוון נושאים ודיונים מתאימים על פני תכנית הלימודים כולה עבור חטיבת הביניים והחטיבה העליונה. 2. ההרחבה וההעמקה של המידע על גרמניה כפי שתואר לעיל עשויה להיכלל במסגרת הנושאים הבאים:

א. גרמניה כמדינת מהגרים רב-תרבותית – האתגרים בקליטת המהגרים בהקשר האירופי והגלובלי;

ב. התפתחות ברלין מאז איחוד גרמניה על רקע החלוקה של העיר במשך עשרות שנים והתמורות שעברה בתחומים שונים לאחר איחוד גרמניה;

ג. המפנה האקולוגי בגרמניה והחיפוש אחר מקורות אנרגיה אלטרנטיביים בהקשר למדיניות אנרגיה שונה בארצות אירופה;

ד. מגמות ותמורות בכלכלת גרמניה לאורך השנים לאור האתגרים של שינוי המבנה הכלכלי ואתגרי הגלובליזציה.

3. הוועדה ממליצה לשלב בספרי הלימוד קטעים הדנים בנושאים הרלוונטיים לשתי המדינות בעיקר בהקשרים גלובליים. קטעים אלו יכולים לתאר את שיתוף הפעולה בין גרמניה וישראל בתחומים אלו וגם לדון במשותף ובשונה בהתמודדות המדינות עם אתגרים אקולוגיים, כלכליים או חברתיים. נושאים שעשויים להתאים לדיון שכזה הינם לדוגמה:

א. שינויי האקלים ופיתוח בר-קיימא.

ב. הגנת הטבע.

ג. הגירה.

ד. תיירות.

ה. תשתיות טכניות ושמירה על משאבי טבע.

4. מומלץ לעדכן את המפות בנתונים אקטואליים, במיוחד את התכנים בנושא אנרגיה. ניכר שבאופן כללי ישנה התמקדות חזקה בסוגיות כלכליות-גיאוגרפיות ולכן מומלץ להכניס לחומרי השיעור מפות בנושאים נוספים. לשם כך מוצע שיתוף פעולה בין צוות ישראלי לבין מכון לייבניץ לגיאוגרפיה (Leibniz-Institut für Länderkunde) בלייפציג, שהוציא לאור את האטלס הלאומי של הרפובליקה הפדרלית Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland וממשיך לעדכן את המפות במסגרת האתר www.nationalatlas.de.

סובלנית, פלורליסטית ופתוחה למגוון תרבויות. כן היא מוצגת כמדינה בעלת חשיבות מרכזית באירופה ובעולם. בחלק גדול מהספרים גרמניה מוזכרת ומשמשת להמחשת חומר הלימוד יותר מכל מדינה אחרת באירופה. בנוסף, ספרי הלימוד מזכירים חוקרים והוגי דעות גרמנים רבים שלתוצאות מחקריהם השפעה על תחומי גיאוגרפיה רבים. בכל ספרי הלימוד יש משימות לתלמידים המתבקשים לחקור וללמוד נושאים הקשורים לגרמניה. ספרי לימוד הגיאוגרפיה מציגים את גרמניה החדשה, המודרנית, ללא כל "צל" של משקעי העבר.

הוועדה הישראלית-גרמנית הראשונה לחקר ספרי לימוד המליצה בשנת 1985 להרחיב ולהעמיק בנושאים ספציפיים בגיאוגרפיה הכלכלית של גרמניה. בהקשר זה, היא המליצה להתייחס להתפתחות אזורי כלכלה חשובים בגרמניה כמו חבל הרוהר או אזור כלכלי מתפתח בשטוטגארט ולשינויים המלווים את המעבר מתעשייה כבדה לתעשייה עתירת ידע. כמו כן המליצה הוועדה הראשונה לחקר ספרי הלימוד להרחיב את הצגתה של ברלין.

המלצות אלה כמעט ולא יושמו בספרי הלימוד שנבדקו על ידי הוועדה הנוכחית. חבל הרוהר מוזכר בקצרה פעם אחת ואף מופיעה תמונה המראה נוף המאפיין את עברו של החבל שכלכלתו התבססה על תעשייה כבדה. צריך לזכור שמאז המלצות משנת 1985, בכל נושא התוכן חלו שנויים רבים ושבתוכניות הלימודים בגיאוגרפיה בישראל אין התמקדות עוד בגיאוגרפיה אזורית. במקום להתמקד בחשיבות המועטה של התעשייה הכבדה בחרו מחברי ספרי הלימוד את דוגמת שיקום נהר הריין כדי להראות את גרמניה כמדינה שמשקיעה מאמצים ומשאבים בשמירת איכות הסביבה. בכך הם מצביעים על גורמים שנעשים יותר חשובים לתעשייה עתירת ידע.

ברלין מופיעה מספר פעמים בספרי הלימוד בהקשרים שונים. תמונה של ברלין וטקסט קצר מסבירים את הנושא של מדרג עירוני. בנושא הגירה מוזכרת החומה שהפרידה בין ברלין המערבית לברלין המזרחית. הטקסט מציין שהחומה נפלה בשנת 1989 כשברלין אוחדה. בנוסף מוזכרת העיר כיעד עכשווי למהגרים. בשני ספרי לימוד מופיעה תמונה של הפסל "ברלין" ולידה טקסט קצר המתייחס לפסל ולדרך בה הוא מסמל את מעמדה המיוחד של ברלין: הכמיהה לאיחוד והקשר הבלתי נפרד בין שני חלקי העיר. ברלין זוכה ליותר חשיפה בספרי הלימוד בישראל אך הצגתה היא מאוד אקראית. אין להתייחס לכך כאל פרק לימוד מסודר שעוסק בברלין.

ב. המלצות להצגתה של גרמניה בספרי הלימוד לגיאוגרפיה ובאטלסים בישראל

1. מומלץ לא להגביל את הצגת גרמניה בספרי הלימוד לגיאוגרפיה בישראל לצינונים קצרים ובודדים, אלא להרחיב כמותם ובאיכות ולספק בכך לתלמידים/ות הזדמנות להעמיק בנושאים מגוונים דרך הדוגמה של גרמניה. על רקע העובדה, שתכנית הלימודים למקצוע הגיאוגרפיה בישראל – כמו תכניות הלימודים בגרמניה – לא מקדישה יחידות לימוד שלמות למדינות

מופיעה תמונה להמחשה המציגה חנויות למכירת ירקות, פירות, תבלינים ועוד. חנויות אלה שייכות למהגרים ממוצא תורכי ונמצאות ברובע קרויצברג בברלין. הטקסט שצמוד לתמונה מסביר אותה ומרחיב את ההסבר על נושא המהגרים בברלין.

דוגמה נוספת לנושא הדמוגרפי מוצגת בספר "אנשים וישובים" שנלמד בחטיבת הביניים. בדיאגרמה הסוקרת את המדינות הקולטות הגירה מוצגת גרמניה כאחת המדינות הקולטות מיליוני מהגרים, כמו גם ארה"ב, אוסטרליה, ניו זילנד וצרפת. כותרת הדיאגרמה המלווה היא "גרמניה יעד להגירה". דיאגרמה זו מציגה את גרמניה כיעד למהגרים רבים מכל העולם. בנוסף על כך היא מצביעה על כך שגרמניה היא מדינה שבה מתגוררים אנשים עם רקע אתני, תרבותי ודתי שונה. כאן, כמו באיזורים נוספים, גרמניה מופיעה כחלק מרשימת מדינות. הנתונים מבליטים את המספרים הגבוהים של המהגרים שהיא קולטת והמשתמע מכך שגרמניה הינה מדינה פלורליסטית.

בספרי הלימוד של החטיבה העליונה מופיעים שמונה איזורים של גרמניה בנושאי איכות הסביבה. אחד האיזורים הוא תמונה. הספר "כדור הארץ והסביבה" מקדיש כחצי עמוד לשיקום נהר הריין תחת הכותרת "סיפורה של מערכת אקולוגית שניפגעה ושוקמה". טקסט מפורט זה מונה את הגורמים שפגעו במערכת הנהר ומסביר כיצד שוקם הנהר על ידי גרמניה ומדינות אירופאיות נוספות דרכן זורם הנהר שהתגייסו כדי לשקם את הנהר ולטהר את השפכים שהוזרמו אליו. באיזור אחר, באותו הספר, מוזכרת גרמניה כאחת המדינות שהחליטו לסגור בהדרגה את תחנות הכוח הגרעיניות כמענה לבקשת המפלגות הירוקות כדי לצמצם סיכונים חוצי-גבולות. לצד הצגת גרמניה במסגרת הנושאים שפורטו לעיל, מוזכרת גרמניה במספר פסקאות קצרות בנושאים כמו גיאוגרפיה יישובית עירונית וכפרית עם דוגמאות מגרמניה ומישראל (התיישבות הטמפלרים בישראל במאה ה-19), הקשר בין התפתחות הכלכלה בישראל לשילומים שקיבלה מגרמניה.

ברוב המפות הרלוונטיות באטלסים שנחקרו לא מופיעה גרמניה כנושא בפני עצמו אלא במסגרת הקשרים כלל-אירופיים. לצד מפות פיסיות מצויות בעיקר מפות כלכליות בנות יותר מעשר שנים. באטלס אחד, חבל הרוהר (Ruhrgbiet) והעיר ברלין מקבלים מפות מיוחדות. מפת ברלין נפרשת לצד מפות של פאריס ולונדון כסדרה של שלוש מפות אשר מדגישה את ההתפתחות ההיסטורית והפונקציונלית של העיר. מפת חבל הרוהר שנכללת באטלס הישראלי אינה עדכנית מכיוון שהחבל עבר שלב התפתחותי ושינה פניו מאזור תעשייה כבד לשעבר למטרופולין בעל מאפיינים פוסט מודרניים שהינו רב גוני ומתפתח.

סיכום

גרמניה מופיעה בספרי לימוד הגיאוגרפיה בישראל אמנם באיזורים קצרים אך תמיד באור חיובי ובמגוון של הקשרים שונים. הנושאים שבמסגרתם מרחיבים הספרים בנושא ישראל מתמקדים בעיקר בכלכלה, דמוגרפיה תרבות ואיכות סביבה. גרמניה מוצגת כדוגמה למדינה מפותחת,

א. השתקפות גרמניה בספרי לימוד הגיאוגרפיה ובאטלסים בישראל

בחטיבת הביניים (כיתות ז'-ט') גרמניה מיוצגת בכל ספרי הלימוד. בספרי לימוד אלה מוזכרת גרמניה בהקשרים שונים 33 פעמים. גם בספרי הלימוד הנלמדים בחטיבה העליונה (כיתות י'-י"ב) נמצאו איזכורים של גרמניה בכל הספרים. בספרי לימוד אלה מופיעה גרמניה 131 פעמים. גרמניה מופיעה יותר פעמים מכל מדינה אחרת באירופה המערבית. האיזכורים מופיעים באופנים שונים: משולבים בטקסט הרציף, טקסט מודגש, טבלאות, דיאגרמות, מפות, איורים וצילומים. כל האיזכורים קצרים יחסית ואף איזכור לא תופס יותר מחצי עמוד. בין כל האיזכורים יש 19 תמונות ואיורים ו-8 מפות.

הנושאים בהם גרמניה מוזכרת עוסקים בתחומי גיאוגרפיה מגוונים כמו: דמוגרפיה, גיאוגרפיה יישובית – עירונית וכפרית, גיאוגרפיה כלכלית, מדדי פיתוח כלכליים ודמוגרפיים, גיאוגרפיה פיזית, גלובליזציה וכן בהיבטים תרבותיים ודתיים. אי אפשר למצוא בספרים אלה דגש על נושא אחד מוגדר (נרטיב) שמתייחס בהרחבה לגרמניה. ברוב המקרים מופיעה גרמניה כחלק מרשימה של מדינות נוספות. אין בספרי הלימוד כותרות שמזכירות את גרמניה.

בחלק גדול מהאיזכורים מוצגת גרמניה כמדינה מפותחת וחזקה מבחינה כלכלית. איזכורים אלה מדגישים את מיקומה הגבוה של גרמניה ברשימת המדינות המפותחות. לדוגמה: אחד האיזכורים הוא טקסט קצר המציין כי בשנת 2004 נמצאו הנהלות ומרכזים של רוב החברות הרב לאומיות בגרמניה, כמו גם בארה"ב, צרפת, יפן ובריטניה. איזכור זה מגדיר את גרמניה כמתאפיינת ברמה גבוהה של גלובליזציה. דוגמה נוספת היא טבלה שבה מוצגת גרמניה בין המדינות בהן רמת השימוש באינטרנט ובטלפונים סלולריים גבוהה מאוד, שני מדדי פיתוח המעידים על גרמניה כמדינה מפותחת מאוד.

בספרי הלימוד שנושאים הוא גיאוגרפיה פיזית יש מעט מאוד איזכורים של גרמניה. בספרים אלה יש איזכורים של חוקרים גרמניים כמו למשל, הגיאולוג והמינרלוג הגרמני פרידריך מוס שפיתח שיטה לקביעת קושי של מינרלים או החוקר הגרמני אלפרד וגנר שניסח תיאוריה המסבירה את תהליך נדידת היבשות. חוקר גרמני אחר שזוכה לאיזכור הוא המטאורולוג והקלימטולוג ולדימיר פטר קפן שפיתח את השיטה המקובלת למיון אזורי אקלים בעולם. חוקרים אלה מוזכרים בספרי הלימוד של שתי חטיבות הגיל. ספרים אלה עוסקים בתופעות טבע שונות וביחסי גומלין בין אדם לטבע. במספר מקרים הדוגמאות שבאות להדגים תופעות אלה מובאות מגרמניה כמו למשל נמל המבורג שממוקם באסטואר נהר האלבה.

ספרי הלימוד עוסקים בנושאים דמוגרפיים כמו ילודה, תמותה, הגירה ועוד. בנושאים אלה אפשר למצוא איזכורים של גרמניה כדוגמה לתופעות אלה במדינות מפותחות, ברוב האיזכורים כחלק מרשימת מדינות. לדוגמה, בספר "האדם במרחב החברתי-תרבותי" שנלמד בחטיבה העליונה כנושא בחירה לבחינת הבגרות יש דיון המתמקד במודל התמורה הדמוגרפי. הטקסט המנתח את שלבי המודל מתייחס לשלב במודל שבו נמצאת גרמניה. בגרמניה שיעור ילודה שלילי, מה שמאפיין מדינות מפותחות מאוד. בספר "הפיתוח והתכנון המרחבי" שנלמד גם הוא כנושא בחירה בחטיבה העליונה, בפרק שעוסק בהגירה כחלק מהתופעות המאפיינות את הגלובליזציה,

יצוג גרמניה בספרי לימוד הגיאוגרפיה ובאטלסים בישראל

על תכניות הלימודים בגיאוגרפיה בישראל

הוראת הגיאוגרפיה בישראל עברה בעשור האחרון שינויים הבאים לידי ביטוי בתכניות לימודים חדשות, חומרי לימוד מעודכנים, (רובם גם בגרסה דיגיטלית). תכניות הלימודים החדשות נותנות מקום רחב לנושאים סביבתיים תוך מתן דגש ליחסי גומלין אדם-סביבה. הן משלבות דוגמאות אקטואליות ורלבנטיות הממחישות לתלמידים את התהליכים הפיסיים והאנושיים המתרחשים במרחב תוך דיון בסוגיות ודילמות בתחומי החברה, הכלכלה, הגיאו-פוליטיקה ועוד. התכניות החדשות, בשונה מהתכניות שקדמו להן, אינן מתמקדות בגיאוגרפיה רגיונלית. פרט למדינת ישראל והמזרח התיכון, לא נלמדים חבלי ארץ ומדינות בעולם כנושאים בפני עצמם. חלקים ניכרים בתכניות הלימודים מוקדשים לסוגיות ונושאים גיאוגרפיים רוחביים ומשלבם דוגמאות רבות מארץ ישראל ומהעולם כולו. תכניות הלימודים בגיאוגרפיה בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים הן חובה לכלל התלמידים בישראל. בחטיבה העליונה אין חובת למידה והיבחנות.

תכנית הלימודים בגיאוגרפיה בחטיבת הביניים (כיתות ז'-ט') מתמקדת בנושאים הבאים: בכיתה ז' – אוכלוסייה וישובים, בכיתה ח' – כדור הארץ והסביבה, כיתה ט' – גיאוגרפיה של ארץ ישראל. תכנית הלימודים בגיאוגרפיה בחטיבה העליונה (כיתות י'-י"ב) ממקדת את יחידות הלימוד על פי שכבות הגיל והם: גיאוגרפיה של ארץ ישראל, גיאוגרפיה של המזרח התיכון, ניתוח תופעות יסוד במרחב, הפיתוח והתכנון המרחבי, האדם במרחב החברתי תרבותי וכדור הארץ והסביבה.

- לתוואי הנוף היחודיים לישראל (למשל ים המלח, המכתשים בנגב). על ידי תיאורן של שמורות טבע מוגנות (לדוגמה עין-גדי) ניתן להציג את ישראל כמובילה בתחום שימור אזורי טבע מסוג זה.
8. יש להימנע מניסוחי כותרות שמדגישות מלחמה וקונפליקט כמו "המזרח התיכון כחבית חומר נפץ", "האוריינט כאזור מתוח" או "ישראל – המאבק על המים" כדי שלא להציג את ישראל כמדינה שוחרת סכסוכים. בהקשר של נרטיב "אזורי התרבות" יש להימנע מתיאורים קיצוניים אודות ישראל כגורם (היחיד) להפרעות ולסכסוכים בתוך אזור שלעיתים קרובות מתואר כשקט, אקזוטי ובעל אופי מסורתי-איסלמי. המלצה זו תקפה גם לסדר ולכותרות של תתי-הפרקים הרלוונטיים ובעיקר ליחידות של חומרי לימוד, קבוצות מנחים והמשימות הנלוות.
9. יש להימנע משימוש בתמונות או קריקטורות, שבאופן חד-צדדי מעבירות סטראוטיפים בהקשר של נושאי הסכסוך. לעומת זאת יש לעגן את הצגת ישראל כמדינה מודרנית, דמוקרטית ומגוונת גם בתמונות חדשות ובאיוורים, שמשקפים את המגוון הטבעי, האנושי והחברתי של ישראל.
10. מומלץ לנקוט זהירות בשימוש במושג "פלשתינה". יש להבחין בין התיאור הגיאוגרפי-היסטורי של האזור לבין המושג הפוליטי-עכשווי. השימוש הנכון במושג "פלשתינה" הוא כאשר מתארים את האזור בתקופה של טרום הקמת מדינת ישראל בשנת 1948. כאשר מדובר בתקופות מאוחרות יותר יש להימנע מהתיאור הכולל של הארץ כ"פלשתינה" בעיקר בכותרות הפרקים; במקום זאת יש להשתמש בשמות המדויקים של המדינות או היחידות הטריטוריאליות או הפוליטיות כפי שנהוג בקונטקסט המדיני-בינלאומי.
11. מומלץ לנקוט במשנה זהירות גם בהצגות קרטוגרפיות של ישראל בספרי הלימוד ובאטלסים. במפות היסטוריות, לצד נכונות הנתונים וציטוט מקור הנתונים, חשוב להקפיד על ניסוח מדויק של כותרת המפה, מקרא המפה, סימוני אזורים וגבולות נכונים. כמו כן חשוב להקפיד על הצגת רצף מפות כרונולוגי שלם אשר יאפשר להבין שינויים שבוצעו בשטח כתוצאה מתהליכי משא ומתן וניסיונות להגיע להסדרים. בנוגע לשפה הקרטוגרפית, יש ליחס חשיבות עליונה לשמירה על שפה ניטרלית, בעיקר בבחירת הצבעים, שימוש בסמלים ובדירוגי הכללות שנוצרים דרך החלפות קני מידה. יש להימנע גם מהכללות א-סימטריות במפות, במיוחד בנוגע לשטחי מדינת ישראל, השטחים ורצועת עזה, כמו שיש להימנע מהתמקדות חד-צדדית בסכסוך הישראלי-פלסטיני.

ב. המלצות להצגתה של ישראל בספרי הלימוד לגיאוגרפיה ובאטלסים בגרמניה

1. מומלץ להימנע מהצגה חד-צדדית של ישראל כמוקד התרחשויות קונפליקטואליות מתמשכות. במקום זאת מומלץ לשמור על איוון ולא להציג את ישראל רק בהקשר של עימותים טריטוריאליים או כגורם הדומיננטי בסכסוכים סביב המים. מומלץ לתאר גם את המקום המיוחד של ישראל במזרח התיכון לדוגמה מנקודות מבט היסטוריות-גיאוגרפיות, תרבותיות, דתיות, דמוגרפיות, כלכליות או חברתיות. מומלץ להציג את ישראל כאחת הדוגמאות הייחודיות של מדינה שעשתה תהליך התפתחות מהיר בזמן קצר יחסית.
2. מומלץ להציג את הגיוון הכלכלי של ישראל ולהבליטה כמדינת Start-Up. יש לחזק את הייצוג של ישראל בהקשרים של הכלכלה העולמית ולהדגיש את תפקידה החשוב במחקר הבסיסי, האקדמי ואת הישגיה החדשניים בתחומים עסקיים כמו טכנולוגיה רפואית, אנרגיה או פלטפורמות אינטרנט. בהסתמך על הנחיות תוכניות הלימודים מומלץ לעשות זאת בעיקר בפרקי הספרים המסבירים את ההיבטים הכלכליים של תהליך הגלובליזציה. בהקשר זה ניתן גם להזכיר את חברותה של ישראל בארגונים בינלאומיים כמו ה-OECD ולציין את שיתוף הפעולה בין ישראל לגרמניה במחקר ובפיתוח, במיוחד בתחומים עתידיים בעלי השלכות גלובליות כמו טכנולוגיית איכות הסביבה.
3. יש להימנע מהצגת הכלכלה בישראל (כמו לדוגמה תחום ההיי-טק), רק בהקשר של אינטרסים אסטרטגיים ומטרות צבאיות של ישראל בכדי להימנע מהצגתה כמדינה צבאית-מלחמתית.
4. במקרים שתוכניות הלימודים במדינות הגרמניות דורשות לימוד אודות אזורים חצי-יבשים וניצולם, מומלץ להציג את האמצעים הנדסיים החדשניים בהם משתמשת ישראל בכדי לפתור את בעיית מחסור המים באזור, כפי שאכן נעשה במספר ספרים חדשים. בו זמנית יש להימנע מלהציג את ישראל באופן שעלול לגרום לרושם כאילו הכלכלה שלה מתבססת בעיקר על החקלאות. לכן, לצד שיטות השקיה מתקדמות בחקלאות מומלץ לתאר יותר פרויקטים לניצול ולהפקת מי שתייה, למשל פיתוחים חדשים בתחום התפלת מי-ים.
5. כאשר מתוארים נושאים תרבותיים-גאוגרפיים במזרח התיכון, יש להדגיש את משמעות ישראל כמרכז ההיסטורי של שלוש הדתות המונותאיסטיות ויחסי הגומלין ביניהן. מומלץ לא להציג את יחסי הגומלין בין הדתות רק כתחרות אלא להעדיף את תיאור הדו-קיום שלהן זה לצד זה במרחב העירוני, במיוחד בירושלים, ולהדגיש את שיתוף הפעולה שמתקיים בתחומים מגוונים.
6. בהקשר הדיון בתנועות הגירה גלובליות – היסטוריות ועכשוויות – מומלץ להציג את ישראל כמדינה של מהגרים, אשר במהלך התפתחותה נקטה בצעדים משמעותיים לקליטתם ולשילובם של מהגרים מכל העולם.
7. במסגרת תכנים גיאוגרפיים-פיסיים מומלץ להדגיש יותר את תופעות הטבע הייחודיות

היתר גם בשטחים. שורה של מפות ולוקות באי דיוקים גם בעובדות ההיסטוריות שהן מציגות וגם בניסוח הכותרות; חלק מהחלוקות הטריטוריאליות, כמו לדוגמה שיוך הגולן לשטחים הפלסטיניים, שגויות. מעבר לכך נוצר חוסר איזון באמצעות שימוש בהכללות שונות ובסמלים; אמירה זו תקפה בעיקר למקרים, בהם הפעילות של ישראל במסגרת ניצול הקרקע והטענה לבעלות עליה מודגשת באופן חד צדדי על ידי סימונים קרטוגרפיים.

סיכום

ישראל מופיעה בספרי לימוד בגאוגרפיה בגרמניה במספר הקשרים שונים. הנושאים שבמסגרתם מרחיבים הספרים בנושא ישראל מתמקדים לרוב בשני הנושאים הקונפליקטואליים: הסכסוך במזרח התיכון ובעיית המים, וכמו כן בשיטות ההשקיה בחקלאות שמתוארות מנקודת מבט מודרניסטית וניטרלית יותר. בספרים החדשים של השנים האחרונות, ניתן להבחין בחפיפה בין סוגיית המים ונרטיב הקונפליקט. ההתייחסות לישראל נמצאת ביחס ישיר לגישה הנקטת בספרי הלימוד. הנרטיב הכללי השולט בספר או בפרק שבו מופיעה ישראל, משפיע ישירות על האופן שבו מוצגת ישראל. בעוד שבמסגרת נרטיב המודרניזציה – אותו ניתן למצוא בעיקר בפרקים על שיטות ההשקיה – ישראל מוצגת בעקביות באור חיובי, מעורר נרטיב "אזורי התרבות" את הרושם, שישאל הינה נטע זר באיזור ולא חלק אינטגרלי מ"האוריינט". במסגרת נרטיב הסכסוך משתדלים רוב מחברי ספרי הלימוד לשמור על איזון, ריבוי פרספקטיבות ואובייקטיביות. עם זאת, לצד הצגה עניינית ומאוזנת ניתן למצוא גם טעויות, חד צדדיות ועיוותים. המקום המצומצם בספרי הלימוד שמוקדש לעתים לנושא אינו מאפשר עיבוד מעמיק של מורכבותו.

בולטת העובדה שלמעט מקרים בודדים, רבים מהנושאים הקשורים בישראל אשר ניתן היה להכלילם בספרי הלימוד באופן גיאוגרפי-מדעי ואשר היו יכולים לעורר ענין בקרב התלמידים כלל אינם מופיעים בהם. אחד הנושאים שנעדר מספרי הלימוד הוא מדינת ישראל כמדינת מהגרים. נושא זה נכלל בספרי הלימוד של שנות השבעים והשמונים (כפי שמצאה אז הוועדה הישראלית-גרמנית הראשונה לחקר ספרי לימוד שפרסמה את מסקנותיה בשנת 1985), ואילו עתה הנושא נעדר מספרי הלימוד החדשים שהוצאו לאור בשנים האחרונות. באותה מידה מתעלמים הספרים משיתוף הפעולה הרחב בין ישראל לגרמניה על רקע מערכת היחסים המיוחדת בין שתי המדינות. אתגרי הגלובליזציה בפניהם עומדת הכלכלה והחברה הישראלית לא באים לידי ביטוי בספרי הלימוד. באופן כללי ניתן עדיין להסיק עם הקביעה של וועדת חקר ספרי הלימוד הראשונה משנת 1985, שלמרות העמדה הכוללת החיובית כלפי ישראל, בחירת הנושאים בספרי הלימוד עלולה "ליצור אצל התלמידים את הרושם, שישאל הינה מדינה מיוחדת, שאינה בעלת צרכים יום-יומיים רגילים כמו כל מדינה אחרת".

במקרים אלו, רשימות מונחים ומשימות לתלמיד מציירים תמונה של ישראל כמדינה בעייתית ומיליטנטית הגורמת לעימותים באזור.

חקר ספרי הלימוד מעלה שהשימוש בשפה המתמקדת בדיכוימויות המבליטה ניגודים, במיוחד בנושא הסכסוך במזרח התיכון או בעיית המים. ניסוחים נורמטיביים או אמוציונליים אמורים כפי הנראה למשוך את תשומת הלב של התלמידים, אבל בשיטה זו תמונה הסכנה שדעת התלמידים תוסט לכיוון מסוים או תוביל לתפיסה דטרמיניסטית של הסכסוך הישראלי-ערבי. הדבר בא לידי ביטוי בכותרות פרקים כמו "המזרח התיכון כחבית אבקת שריפה" או "המאבק על 'הארץ הקדושה'", בכותרות מקורות כמו "יכולת העל של הטרור" אבל גם במשימות שמבקשות מהתלמידים להסביר "מדוע נלחמים תושבי האיזור אחד בשני מזה מאות שנים" ולדון בשאלה כיצד ניתן לפתור את הסכסוך. מעבר לכך ניתן להבחין בחוסר דיוק מסוים בשימוש במושגים. כך לדוגמה נעשה שימוש במושג "פלשתינה" לעיתים קרובות לא רק כמושג היסטורי-גיאוגרפי המתאר איזור מסוים או כיחידה פוליטית-טריטוריאלית תחת המנדט הבריטי עד לשנת 1948, אלא גם בהקשרים אקטואליים כמושג אזורי כולל המכיל בתוכו גם את ישראל וגם את שטחי האוטונומיה הפלסטינית.

בעוד שבפרקים בספרי הלימוד על שיטות ההשקיה מופיעות בעיקר דיאגרמות, טבלאות וסכמות לצד תמונות (למשל של יקבים בנגב, חממות ותרבויות השקיה), שמתעדות פתרונות הנדסיים להתגברות על מכשולי הטבע (סכמה שמופיעה לעיתים קרובות הינה פרופיל הגובה של מוביל ירקון-נגב), בפרקים על הסכסוך במזרח התיכון מופיעות בעיקר תמונות או קריקטורות. ניתן לזהות את השפעתם המגמתית של אמצעי תקשורת בתמונות שמייצגות אירועים אלימים באופן סטראוטיפי (זורקי אבנים מול חיילים חמושים), בתים הרוסים ברצועת עזה או מחסומים ישראלים. מוטיב הכותל המערבי וכיפת הסלע מובא פעמים רבות בכדי להדגיש את הקירבה הפיזית של שני האתרים הקדושים ולהמחיש את פוטנציאל העימות שנובע מטענות הבעלות המתחרות של שתי הדתות. תמונה שמופיעה פעמים רבות מייצגת את הרצון לשלום מציגה הפגנה למען השלום בהשתתפות צעירים פלסטינים וישראלים.

בעמודים שמוקדשים לישראל בספרי הלימוד שנחקרו מופיעות 88 קריקטורות ותמונות אודות ישראל או בהקשר אליה וכן 39 מפות קרטוגרפיות. מעבר לכך ישנן 12 מפות נוספות בהן מופיעה ישראל בשני האטלסים שנבדקו במחקר. רוב המפות המופיעות בספרי הלימוד ובאטלסים הינן בנושאי המים והסכסוך במזרח התיכון. יש מספר מצומצם של מפות טופוגרפיות וכן מספר מפות בנושא פריסת הקיבוצים, ים המלח וחלוקת העיר ירושלים. ההמחשות הקרטוגרפיות של נושא המים מציגות את ישראל כמדינה שמשכילה לחלק ולנצל את המשאב הנדיר בעזרת מערכת תשתיות מפותחת ומובלעת בהן ההנחה שהמדינה תוכל גם בעתיד להתמודד עם בעיות אספקת המים בעזרת אמצעים טכנולוגיים. חשוב לציין, שבחלק מהמפות מופיעים עדיין פרויקטים, כמו לדוגמה הובלת מים מתורכיה לעמאן, מהים התיכון לים המלח או תכנית מוביל המים מתורכיה לישראל או לסירוגין מהנילוס לישראל, שאמנם נידונו, אך מעולם לא יושמו.

המפות הדנות בהתפתחות הטריטוריאלית של ישראל, גם בספרי הלימוד וגם באטלסים, משלבות נתונים על שינויים בגבולות ישראל עם נתונים על פריסת ההתיישבות היהודית, בין

קרובות בדוגמאות נוספות באזור, בנוסף על ישראל, כמו לדוגמה טורקיה וסוריה, כדי להדגים את שאלת המחלוקת סביב המים.

התיאור של האופן האחראי והזהיר בו מתייחסת ישראל למשאב המים בסקטור החקלאי עומד בניגוד מסוים להתמקדות בסכסוך סביב סוגיית המים שתוארה לעיל. בעוד שהכתיבה אודות ישראל בספרי הלימוד בהקשר של הסכסוך במזרח התיכון והעימות סביב המים הינה ביקורתית בדרך-כלל כלפי ישראל הרי שבהקשר של שיטות השקייה בחקלאות מוצגת ישראל בעיקר באור חיובי. ישראל מוצגת כמדינה מתקדמת ביותר, שבעזרת חדשנות טכנית והתנהלות אחראית ושקולה עם משאב המים, מגיעה להישגים חקלאיים מרשימים באיזור (חצי) יבש. היא נאבקה בחלוקה הבלתי צודקת של המים ובולמת את התדרדרותן של בעיות אקולוגיות כמו המלחת הקרקע. כותרות כמו "הנגב – השקיה חכמה" מדגישות את הגישה החיובית לנושא. פרקים אלו עוסקים בין היתר בהשקייה בטפטפות במדבר, מוביל המים בין הכנרת לנגב, מכוני הטפלה או חממות. יש לציין לטובה את הדיון המאוזן ורב הפרספקטיבות בנושא, אבל בו זמנית להיות ערים לרושם המוטעה העלול להיווצר אצל התלמידים על פיו ישראל היא אמנם מדינה מודרנית ומתקדמת אבל עדיין ברובה חקלאית.

מאחורי אופני הייצוג של ישראל במסגרת שלושת הנושאים 1. הסכסוך במזרח התיכון, 2. העימות סביב בעיית המים, 3. שיטות השקייה מודרניות בחקלאות, עומדים מבנים נרטיביים מסוימים ומודלים גיאוגרפיים שונים. בספרים שנחקרו ניתן למצוא ארבעה נרטיבים עיקריים, בהם או דרכם מוצגת ישראל: נרטיב גיאוגרפי מסורתי שמתמקד בתכונות הארץ, נרטיב "אזורי התרבות" (Kulturerdteile), נרטיב הקידמה ונרטיב הסכסוך. הנרטיבים השונים משקפים את שלבי התפתחות הגיאוגרפיה כמדע וכתחום לימוד בבית הספר; הם מכילים איפיונים מכלילים (אינקלוסיביים) או שוללים (אקסקלוסיביים) ואופני קישור בין תכנים חשובים. מכיוון שהשימוש בנרטיבים השונים לא תמיד אחיד בספרי הלימוד ניתן לעיתים קרובות למצוא מספר נרטיבים שונים אחד אחרי השני בספר לימוד אחד. הבו-זמניות של נרטיבים שאינם בני אותו הזמן, מובילה לאמירות סותרות בכתיבה על ישראל. הבחנה זו בולטת בעיקר בדוגמה של בעיית המים.

בעיות רציניות נובעות מיישום נרטיב "אזורי התרבות", השולט ברבים מספרי הלימוד שנחקרו. הגישה הנמצאת בבסיס נרטיב זה היא שנוייה ביותר במחלוקת בתחום לימודי הגיאוגרפיה בבתי הספר בגרמניה. על פי גישה זו מחולק כדור הארץ לעשרה איזורים לכאורה הומוגניים בעלי "תרבות" לכאורה בלעדית, כאשר התרבות נתפסת כאן כתכונה קבועה של המרחב ואזורי התרבות מובנים כיחידות עצמאיות שניתן להפריד ביניהן בגבולות ברורים. בתוך מה שמוצג כמו "אזור תרבות האוריינט" או אפילו "העולם הערבי" ישראל נתפסת אוטומטית כגוף זר מבחינה תרבותית, דתית או אתנית. כתוצאה מכך, מוכללות טעויות עובדתיות לספרים והעמדה הפרו-אסלאמית או פרו-ערבית שנובעת מגישה זו מובילה לחד צדדיות ולעיוותים. בחיבור בין הנרטיב האזורי-תרבותי לבין נרטיב הקונפליקט טמונה הסכנה שמנקודת ראות זו ישראל תיתפס ככוח תוקפן וכמדינה חסרת אחריות מבחינה אקולוגית. כתוצאה מכך ניתן להבחין בנטייה של מספר מחברי הספרים "להוציא" את ישראל מכלל האזור, המתבטאת באופן מילולי וויזואלי.

"משאבים – ניצול, סיכון והגנה", "חקלאות באזורים אקולוגיים שונים" או "אינטראקציה בין הטבע לאדם".

לצד הצגת ישראל במסגרת שלושת הנושאים שפורטו לעיל מוזכרת ישראל בהיקף של מספר פסקאות עד עמוד שלם תחת נושאים כמו אזורי טבע, כלכלה או תירות. ניתן למצוא פסקאות בודדות על תל אביב כמוקד היי-טק או על חשיבות ים המלח. קישורים קצרים לישראל מופיעים גם על גבי מספר רב של מפות, סטטיסטיקות, דיאגרמות ואורים. מגוון הנושאים הוא גדול ומכיל בין היתר פירוט מאפיינים מיוחדים של הטבע בארץ בספרים לכיתות ה' ו'. בהמשך, בנתוני האקלים בישראל או המרחב העירוני-גיאוגרפי של ירושלים בספרים לכיתות ז' ח' ועד מקורות חיצוניים, סטטיסטיקות ודיאגרמות לדוגמה של ה-Human Development Index, מספר הגולשים ברשת ברחבי העולם או צריכת המים בעולם בספרים לכיתות ט' י' ולחטיבה העליונה. הפרקים הדנים בסכסוך במזרח התיכון תחת כותרות כמו "המזרח התיכון כחבית חומר נפץ" או "אזור העימות המזרח התיכון – סכסוך פלסטיני" מוגבלים להתך כרונולוגי קצר בהיסטוריה של הסכסוך. הטקסט מלווה במפות, תמונות ומשימות עבודה. נקודת המבט מתחלפת לעיתים קרובות, כך שגם ישראל וגם הערבים או הפלסטינים מצטיירים לעיתים כצד התוקף ולעיתים כקורבן. בדרך כלל, מתוארים גם הניסיונות להשגת שלום. עם זאת, הטקסטים והתמונות מתמקדים בצורה מצומצמת בפרספקטיבה הטריטוריאלית ובטענות של כל צד לבעלות על אותו מרחב. עקב כך, הספרים מתמקדים בניגודים בין הצדדים בלבד. תופעה זו בולטת במיוחד באופן ייצוג ירושלים, המראה את ההבדלים (בתשתיות, באופי מערכת המשפט ובנגישות למשאבים), בין מערב ירושלים (יהודית), לבין מזרח ירושלים (הערבית). הספרים אינם מציינים פנים אחרות של העיר (לדוגמה הפן המינהלי, הכלכלי והאקולוגי). הספרים מדגישים את חשיבות ירושלים לשלוש הדתות המונותאיסטיות, לרוב עם המסר – בצורה ישירה או עקיפה – שלאף אחת מהדתות או הקבוצות האתניות אין זכות בלעדית על העיר. באופן כללי ניתן לומר שהיקפם הצר של הפרקים הרלוונטיים (לרוב עמוד כפול אחד או שניים), אין בו די מרחב להראות את מורכבות הסכסוך במזרח התיכון, על ממדיו ההיסטוריים והאקטואליים.

במסגרת הדיון בקונפליקט סביב המים, המוטיבים המרכזיים המופיעים בספרים הינם המחסור במים והבעיה בחלוקתם. כותרות פרקים אופייניות הן לדוגמה: "המאבק על המים", "חומר למריבה – המים" "מים הם כוח". נושא המים מוצג בספרים לעתים קרובות על ידי הצבה של נתונים אודות כמות המים הנגישה מול נתונים אודות ניצול המים בישראל, בשטחים ובמדינות השכנות. בפרקים מוצגת לעתים המשמעות האסטרטגית של מקורות הירדן ושל השליטה הישראלית בהם או מצויין הניצול המירבי של מי הירדן ושל מאגרי המים בשטחים על ידי ישראל. במספר ספרים מתואר בזבוז המים לכאורה בישראל לאור המחסור האזורי במים או לאור קשיי הנגישות למשאב בשטחים הפלסטינים, ומצטרף כאן טיעון אקולוגי ואפילו מוסרי סמלי. בו זמנית – ובסתירה מסוימת למה שתואר לעיל – מוצגת ישראל כמדינה המודעת היטב לצורך בחלוקה שווה של המים והמשקיעה מאמצים ליצירת שיתוף פעולה ולמציאת פשרות בנושא זה כולל פתרונות טכנולוגיים במים. הספרים החדשים שהופיעו בשנים האחרונות משתמשים לעתים

יצוג ישראל בספרי לימוד הגיאוגרפיה ובאטלסים בגרמניה

א. השתקפות ישראל בספרי לימוד הגיאוגרפיה ובאטלסים בגרמניה

תכניות הלימוד למקצוע הגיאוגרפיה של מספר מדינות, מאפשרות במסגרת הנושא אזורי-תרבות גיאוגרפיים את הדיון ב-"אוריינט" כ-"אזור מתח בפוליטיקה העולמית" – לפי תכנית הלימוד בבוואריה לכיתה ח' בגמנסיה. חלק מתכניות הלימוד מביאות את ישראל או את הסכסוך במזרח התיכון כדוגמא אפשרית. במדינות אחרות נותנות תכניות הלימוד למורים מרחב להכניס פרספקטיבות שונות על ישראל לתוך השיעור במסגרתם של נושאים כמו "תהליכי פיתוח בחקלאות" או "משאב המים כמקור לסכסוך".

כמעט כל 150 הספרים שבמדגם אשר נחקרו מזכירים את ישראל ובכך היא מיוצגת כמעט בכל סוגי בתי הספר ובכל הכיתות בגרמניה. אולם, מבחינת היקף הייצוג ישנם הבדלים גדולים. רק בכחמישית מהספרים ניתן למצוא רצף של תוכן מפורט המכיל טקסט, תמונות, מפות ומקורות חיצוניים המוקדשים לנושא ישראל, בעיקר בקרב הספרים לכיתות ז' ח' אבל גם בספרים לחטיבה העליונה. בספרי הלימוד היקף התוכן נע בין עמוד אחד בלבד לפרק בעל שמונה עמודים. לצד זאת מוזכרת ישראל בקצרה בהקשרים מגוונים אחרים. בספרים שנחקרו נספרו 210 מפות ו-196 אמצעים ויזואליים אחרים בהם מוזכרת ישראל.

ניתן להבחין בשלושה דגשים עיקריים בתכנים המציגים את ישראל על גבי רצף של מספר עמודים: 1. הסכסוך במזרח התיכון, 2. העימות סביב בעיית המים, 3. שיטות השקייה מודרניות בחקלאות. נושאים אלו מופיעים בספרים של כל סוגי בתי ספר ובכל הכיתות. ברבים מהספרים נושא בעיית המים מופיע במשולב עם נושא הסכסוך במזרח התיכון או עם הצגת שיטות ההשקיה המתקדמות; לעיתים מופיעים כל שלושת הנושאים יחד. הקישור בין שלושת הנושאים מתחק ככל שהספרים חדשים יותר כאשר נושא הסכסוך נעשה יותר ויותר דומיננטי.

בעוד שבספרים לחטיבת הביניים, במיוחד לכיתות ו-ח', נידונה ישראל במסגרת הפרקים בנושא האוריינט או המזרח התיכון, כאשר כותרות הפרקים כבר מדגישות כי מדובר באזור של סכסוך (למשל "המזרח הקרוב והמזרח התיכון – אזור טעון מתח" או "האוריינט כאזור של סכסוך"), מופיעה ישראל בספרים לחטיבה העליונה בעיקר בפרקים בנושאים כלליים יותר כמו

- ההיסטורי של התלמיד אודות נושאים חברתיים, התפתחות תרבותית ושלטונית בתקופה זו כדי לאפשר את הבניית ההבנה כי המדובר בדמוקרטיה גרמנית ראשונה.
4. יש להכליל בספרי הלימוד בהיסטוריה בכל מגזרי החינוך בישראל את היצוג של גרמניה שלאחר מלחמת העולם השנייה תוך שימת דגש על הנושאים הבאים:
- א. ההתמודדות עם העבר הנאצי ברפובליקה הפדרלית של גרמניה ועיצוב תרבות הזיכרון בגרמניה.
 - ב. המדיניות הפוסט-מלחמתית של גרמניה כלפי אויביה לשעבר, מדינות המערב ומזרח אירופה, תחת הנהגת הקנצלרים קונרד אדנאואר וילי ברנדט.
 - ג. בניית מערכת היחסים בין הרפובליקה הפדרלית של גרמניה לבין מדינת ישראל על רקע הקשר המיוחד בין שתי המדינות ושני העמים, עם דגש על החברה האזרחית והדור הצעיר (כמו שיתוף פעולה בין איגודי העובדים גרמנים וישראלים וחילופי נוער בין גרמניה לישראל).
 - ד. ההיסטוריה של איחוד גרמניה בשנים 1990 – 1989 על רקע חלוקת גרמניה לאחר מלחמת העולם השנייה וההתפתחות השונה של כל אחת משתי המדינות.
 - ה. תפקידה המרכזי של גרמניה בתהליך איחוד האירופה וייצובה.
5. הוועדה מודעת לעובדה שתכני ספרי הלימוד בישראל נגזרים מתכנית הלימודים. זו האחרונה אינה עוסקת, מתוך החלטה מודעת, בעכשווי אלא באירועים שהתרחשו עד לתחילת שנות השמונים של המאה ה-20.
- לנוכח מגבלת תוכנית הלימודים המחייבת, מומלץ לתת מקום נרחב יותר לגרמניה שלאחר מלחמת העולם השנייה – להיסטוריה של ההתפתחות השונה במערב ומזרח גרמניה וכן להיסטוריה של איחודן במסגרת תכנית הלימודים החדשה כאשר זו תיכתב.
6. מומלץ לכתוב יחידות לימוד על יחסי ישראל-גרמניה במסגרת לימודי ההרחבה בהיסטוריה (נושא העשורים הראשונים של מדינת ישראל). מומלץ שיחידות לימוד אלה תעסוקנה בכינון היחסים בין שתי המדינות, היחסים המיוחדים בין ישראל לגרמניה וכמובן – האירועים שהובילו לאיחוד גרמניה.

בכיתות י"א-י"ב מתמקדת תכנית הלימודים בהיסטוריה במאבק על הקמת מדינת ישראל ובסוגיות נבחרות מתולדותיה. המיקוד הוא באירועים במזרח התיכון והמשמעות הינה שנושאים כגון "המלחמה הקרה" ושיקום אירופה לאחר המלחמה מוזכרים רק כאשר יש בהם רלוונטיות לסוגיות המרכזיות – מדינת ישראל ועיצובה. גרמניה מוזכרת בחלק זה בהיבטים מצומצמים ביותר המתייחסים לעיצוב זיכרון השואה במדינת ישראל: החקיקה הישראלית בנוגע לעשיית דין בנאצים ועוזריהם ומשפט קסטנר; משפט אייכמן; פרשת השילומים – הדיון הציבורי בישראל; טבח הספורטאים הישראלים באולימפידת מינכן. בכל המקרים הללו ההתייחסות לגרמניה היא מינורית ביותר. כך לדוגמה בנושא משפט אייכמן נקודת המבט היא יהודית – השפעת המשפט על הציבור הישראלי. כאשר מוזכרת גרמניה שלאחר מלחמת העולם השנייה הרי שהיא מופיעה כ"גרמניה המערבית והדמוקרטית" – הגדרה המבחינה בבירור בין גרמניה הנאצית, גרמניה המזרחית הטוטליטרית וגרמניה המערבית. גישה כזו יוצרת עבור התלמיד הפרדה ברורה בין גרמניה בתקופת השלטון הנאצי וגרמניה שלאחר המלחמה ומונעת דמוניזציה של גרמניה. אין ביחידות הלימוד הללו התייחסות לתהליכי השיקום של גרמניה לאחר המלחמה, מקומן של מזרח ומערב גרמניה ב"מלחמה הקרה" והאירועים שהובילו לאיחוד גרמניה.

ב. המלצות להצגתה של גרמניה בספרי לימוד ההיסטוריה בישראל

1. אנו מבקשים להדגיש כי בהמלצות של הוועדה הישראלית-גרמנית הראשונה לחקר ספרי לימוד שפרסמה מסקנותיה בשנת 1985 נכתב (עמ' 17): "בתיאור ההיסטוריה הגרמנית ראוי ורצוי להבהיר את הקשרים מימי הביניים עד להווה ולהימנע מראיית ההיסטוריה הגרמנית כמובילה באופן הכרחי לשיאה בנציונל סוציאליזם. סיום מלחמת העולם השנייה אינו סוף פסוק לתולדות גרמניה. ההיסטוריה של הרפובליקה הפדרלית הגרמנית ושל הרפובליקה הדמוקרטית הגרמנית רצוי שידונו בה בספרי הלימוד". אנחנו מדגישים, שהמלצה זו עדיין תקפה בתוספת מובנת מאליה שגם איחוד גרמניה בשנת 1990 צריך להוות חלק מחומר הלימוד בכל המגזרים במדינת ישראל.
2. במסגרת תיאור התנועה הלאומית הגרמנית מומלץ להרחיב את הידע המובא בפני התלמיד הישראלי בכל המגזרים בישראל גם אודות אלמנטים ליברלים ואמנציפטוריים שלה (בעיקר בתחילת דרכה) זאת לצד הצדדים היחודיים והאתניים של הלאומנות הגרמנית באותה תקופה. עם זאת, מומלץ להימנע מתיאור חד-צדדי של איחוד גרמניה על ידי ביסמרק כדי לא ליצור רושם אצל התלמיד שמדובר ב"דרך מיוחדת" (Sonderweg) שמובילה בהכרח לנציונל-סוציאליזם.
3. מומלץ להציג את הרפובליקה הווימארית כיחידה היסטורית עצמאית במיוחד מבחינה כרונולוגית ולנתק אותה מהקשר שבו היא מוצגת בספרי הלימוד הישראליים תחת הפרק של הנציונל-סוציאליזם. בנוסף על כך, מומלץ להרחיב בכל מגזרי החינוך בישראל את הידע

האוכלוסייה הגרמנית שותפה לפשע ומי היו הרוצחים ושותפיהם, המחברים מציגים את האחריות והשותפות באחריות לרדיפת היהודים ולרצח העם. הם מביאים דוגמאות נבחרות למדיניות האנטי-יהודית בגרמניה משנת 1933 שכללה שלילת זכויות, אפליה סוציאלית, בידוד חברתי ונישול של היהודים. זאת כדי שהתלמידים ילמדו מה שנעשה בגרמניה הנאצית לעיני כל, עוד זמן רב לפני הרצח ההמוני השיטתי ולנוכח מחאת בודדות ומיעוט ניסיונות להגשת עזרה בקרב האוכלוסייה הגרמנית. התלמיד נחשף למחקרים חדשים המבהירים שגרמנים רבים היו שותפים לפשע, ל"פתרון הסופי של השאלה היהודית", לא רק ההנהגה הנאצית ואנשי ס"ס, אלא גם הצבא הגרמני, משטרת הסדר הגרמנית, המינהל האזרחי, פקידי משרדי ממשלה שונים, כמו משרד הפנים, משרד המשפטים, משרד החוץ, המשרד לשטחים הכבושים במזרח, המשרד הראשי לענייני גזע ויישוב.

הצגת השאלה עד כמה האנטישמיות הרצחנית הייתה טבועה בגרמנים הנאצים מתבססת על ההנחה המוצגת שאת האכזריות וחוסר האנושיות ששלטה במבצעי רצח העם, ניתן להסביר רק בגורם אי-רציונלי – בשנאה תהומית ליהודים שניזונה מהאנטישמיות הנאצית הקיצונית, מאחר ועל אף התבוסות בחזיתות המלחמה השונות, לא ויתרו הנאצים על המשך השמדת העם היהודי עד לכניעת גרמניה.

על השאלה האם שואת העם היהודי תוכננה במודע בשלב מוקדם יותר או שמא במהלך מלחמת העולם השנייה הייתה הסלמה של הקיצוניות שלוותה בירידה עקבית של סף המעצורים וריסון התוקפנות, מובאות בספרי הלימוד תשובות שונות המייצגות שלוש גישות (הגישה ההתכוונותית – מתוך כוונה תחילה; הגישה הפונקציונאלית – לפי צרכים מקומיים; הגישה המשלבת), המוצעת על ידי היסטוריונים ישראלים ואחרים.

על השאלה מי ידע על הרצח ההמוני והשיטתי של היהודים במזרח אירופה התשובה בספרי הלימוד היא שרבים מאוד בגרמניה, בנוסף לרוצחים עצמם גם בני משפחותיהם ידעו על כך. חיילים שהיו שותפים לרצח שלחו לבני משפחתם מכתבים בהם תיארו את הרצח והצדיקו אותו, וגם תמונות בהם צולמו יורים ביהודים.

בספרי הלימוד ניתן מקום לתיאור גורלם של ילדים ובני נוער יהודים בשואה, בחלקם בני גילם של התלמידים. זאת במטרה להמחיש את מצבם ולקרב את הנושא לעולמם של הלומדים. הדבר בא לידי ביטוי במאמרים על חיי ילדים, ביומנים אישיים של בני נוער, בשירים, בתמונות ובציורים. בכל ספר מועלות שאלות נוקבות המעודדות את התלמיד להתמודד עם דילמות והממחישות את הקשיים עמם התמודדו ילדים ובני נוער בתקופת השואה.

ספרי הלימוד מעניקים מקום נרחב לדרכי ההתמודדות של היהודים עם הקשיים שנכפו עליהם על ידי הנאצים ומשפטי הפעולה שלהם ברחבי אירופה. הם עושים הבחנה בין דרכי ההתמודדות של היהודים על פי המדינות השונות והאזורים השונים בו מציינים מנעד רחב של דרכי תגובה בגרמניה (התארגנות, הקמת מסגרות פעולה עצמאיות עד הגירה) ועד תגובת יהודי צפון אפריקה. מובאות דוגמאות מהחיים היום יומיים על מגוונם הרחב והמרירות בגיטאות במזרח אירופה ועד גיוס לצבאות בעלות הברית. הסיפור ההיסטורי בספרי הלימוד מציג את הקהל היהודי כציבור יוזם ופעיל במציאות בלתי אפשרית ולא רק כקורבן פאסיבי.

אירועי המלחמה. חלק זה נחתם בניתוח ניסיונות הצלה והתגובות להשמדה, לרבות תיאור השיקום של ניצולי השואה והחזרה לחיים של יהודי אירופה.

הדיון ברפובליקת ויימאר נמצא בספרי הלימוד במסגרת נושא הנציונל-סוציאליזם והשואה. מבחינה כרונולוגית, רפובליקת ויימאר אינה מקבלת מקום היסטורי נפרד אלא מקושרת לתקופה שבאה בעקבותיה ולפיכך היא מוצגת כ"טרום היסטוריה נציונל-סוציאליסטית". מבחינה תכנית, החומר בספרי הלימוד אודות תקופה זו מציג את רפובליקת ויימאר כעומדת בפני עצמה בהיסטוריה הגרמנית. ספרי הלימוד לא מתמקדים רק בבעיות המבניות ובמשברים שעברו על רפובליקת ויימאר. הם מתארים גם את הסיכויים הדמוקרטיים-ליברליים שהיו טמונים בשנים הראשונות של הרפובליקה ואת היציבות היחסית של המצב הפוליטי באמצע שנות העשרים בגרמניה. הרושם הכללי שמתקבל מהספרים הינו שהדמוקרטיה הראשונה שהוקמה על אדמת גרמניה לא נועדה לכישלון מראש. בכך מתבטא האופי הפתוח של ההיסטוריה הגרמנית. הספרים מרחיבים בעיקר בנושא של מצב היהודים בגרמניה בין מלחמות העולם. הצגת אישים פוליטיים כמו ולטר רנתאו, מאפשרת להראות כיצד יהודים השפיעו באופן אקטיבי על מהלך ההיסטוריה הגרמנית ובמקרה זה על הדמוקרטיה הגרמנית הראשונה.

בתקופה שבין השנים 1933 ל-1945 גרמניה מוצגת, מטבע הדברים בכל מגזרי החינוך בישראל, באור שלילי ביותר. למרות זאת, הניסוח הלשוני של המחברים הוא אקדמי, ענייני, לא מתלהם ומובא תוך הקפדה על הצגת מידע עובדתי וכמעט נטול הבעת רגשות. הגרמנים מכונים בעיקר נאצים, וגרמניה והנהגתה – גרמניה הנאצית, המדינה הנאצית, המדיניות הנאצית, ההנהגה הנאצית והשלטון הנאצי. נמצאים מעט מאוד ביטויים שליליים ביחס לגרמניה הנאצית ואוכלוסייתה (למשל "מדינה טוטליטרית פושעת", "מעשיהם הנפשעים של הגרמנים הנאצים"). כל הכותרות הן ענייניות, ללא סימני שאלה, גם בנושא "הפתרון הסופי" (למשל רצח היהודים בברית המועצות, "הפתרון הסופי" – הרצח השיטתי של העם היהודי; השלבים בביצוע "הפתרון הסופי", "ועידת ואנזה"). נעשה ניסיון להימנע משיבוץ סיפורים מסמרי שיער באמצעות קטעי מקור ומוצגות מעט תמונות של גוויות קטועי מקור חזותיים. לעיתים רחוקות נמצא ביטויים כגון "אופי אנטישמי בוטה", "הורדו מהקרונות באכזריות", או "שלטון רוע נפשע". בכל הספרים מוצגת קשת רחבה מתוך האוכלוסייה הגרמנית, במלל וביצוגים ויזואליים: נאצים – אדולף היטלר, בכירים בהנהגה הנאצית, מפקדי צבא גרמנים וחיילים בשטח, אנשים מן השורה, גברים, נשים ובני נוער; אך גם גרמנים לא-יהודים שנרדפו על-ידי השלטון הנאצי ומתנגדים למשטר הנאצי (כמו חסיד אומות העולם אוסקר שינדלר). ספרי הלימוד כוללים התייחסות לכל הקבוצות הלא יהודיות שנרדפו על ידי הנאצים ולא רק ליהודים, בהם הסוציאל-דמוקרטיים, אנשי דת, מי שכונו "א-סוציאליים", הומוסקסואלים, חולי נפש וחשוכי מרפא וכן בני לאומים שונים. המשמעות היא שהתלמיד הישראלי נחשף למלוא מורכבותו של המשטר הנאצי אשר רדף את כל מי שלא תאם את דימוי "האדם המושלם" להגדרתו. אין בהצגה זו של הדברים כדי להפחית מייחודיותה של השואה.

בספרי הלימוד הנוגעים לתקופת השואה ומלחמת העולם השנייה מועלות בכל ספרי הלימוד בכל המגזרים בישראל שאלות נוקבות ביחס לגרמנים בתקופה זו. על השאלה עד כמה הייתה

גרמניה בולטת בשלב המבוא הכללי הדן בהתפתחות ערי אירופה. מראה העיר הגרמנית בימי הביניים נבחר לתמונה המעצבת המייצגת של ערים אירופאיות בתקופה זו (נירנברג, קלן). ההתפתחות הכלכלית מוצגת באמצעות ערי עמק הריין, רגסבורג וברית ערי האנוה. הקמת ערים חדשות מודגמת באמצעות העיר לייבק ופעולותיו של דוכס סכסוניה. הפרק הנוגע לקהילה היהודית בימי הביניים כולל דוגמאות, אירורים ומקורות הלקוחים מהתפתחות הערים בגרמניה/אשכנז. האזור המרכזי הוא אזור של העיר פרנקפורט והמקור המרכזי הוא המקור של ניתוח הפריווילגיה של יהודי שפייר.

בספרי הלימוד הישראליים לחטיבה העליונה, הדגים בנושא הלאומיות, גרמניה מוזכרת בעיקר כאחד המודלים ליישום רעיונות הלאומיות המודרנית. תכנית הלימודים מאפשרת למורה לבחור מודל אחד מתוך ארבעה – המודל הפולני, היווני, הגרמני והאיטלקי. רעיון מדינת הלאום הגרמני והתנועה הלאומית הגרמנית בין השנים 1800 ל-1871 מובא בספרים כחלק מהדוגמאות ללאומיות אירופית בתקופה זו. החלוקה הטריטוריאלית של גרמניה ושלטונו הזר של נפוליאון מצטיירים כגורמים העיקריים להתפתחות הלאומיות הגרמנית. ייצוג הלאומיות בספרים כולל היבטים היסטוריים-תרבותיים ואלמנטים של ההיסטוריה של הזיכרון. בולט לעין שתיאורי האספקטים הליברליים והאמנציפטוריים של התנועה הלאומית הגרמנית המוקדמת מצומצמים בספרי הלימוד יחסית לתרומה הגרמנית להיווצרות הלאומנות האתנית. מקום נכבד מקבלים ביסמרק ומדיניות "הדם והברזל" שלו. באמצעים אלה מיוצגת ההיסטוריה הגרמנית כ"דרך מיוחדת" (Sonderweg). גרמניה מופיעה גם בהקשר של ההיסטוריה של הציונות כגון מאמצי הציונים להשגת לגיטימציה בינלאומית באמצעות מאמציו של בנימין זאב הרצל במגעיו עם גורמים שונים בקרב המעצמות הגדולות.

בספרי הלימוד העוסקים באנטישמיות, טוטליטריות, מלחמת העולם השנייה והשוואה בולטת נוכחות גרמניה. בכל אחד מארבעת ספרי הלימוד החלק הארי של כל ספר מתמקד בגרמניה, בין השנים 1919 ל-1945. מעט נמצא על רפובליקת ויימאר והרבה נכתב על גרמניה הנאצית. החלק הראשון מוקדש לדיון בהתפתחותה ובהחלטה של שיטת המשטר הטוטליטרי המסייעת להבנת אופן מימושן של אידיאולוגיות קיצוניות כמו קומוניזם, פשיזם ונאציזם. קיימת הבחנה בין שלושת המשטרים, מאחר ורק הנאציזם אימץ את הגזענות כעיקרון מדיני, ובשמה ניהל רצח המוני ושיטתי של מיליוני בני אדם. החלק השני דן בתמורות בזירה האירופית בין שתי מלחמות העולם. חלק זה עוסק בהתעצמותן של תנועות לאומיות, במתחים בינלאומיים ובמעמד המשתנה של מיעוטים לאומיים, בעיקר יהודים, באירופה ובארצות האסלאם. החלק השלישי, המרכזי, עוסק בנאציזם, בייחודיות של האנטישמיות הנאצית, במלחמת העולם השנייה ובשוואה. הנושא מתפתח על ציר כרונולוגי, המתחיל בלימוד נסיבות צמיחת המפלגה הנאצית עד התבססותה בשלטון והצעדים שנקטה נגד יהודי גרמניה. בהמשך נדונה מדיניות החוץ של גרמניה הנאצית ונבחנות הסיבות לפרוץ מלחמת העולם השנייה, תוך תיאור מדיניותם של הנאצים במדינות שכבשו. הפרקים הבאים עוקבים אחר ריכוז ובידוד היהודים בגטאות בפולין, התפתחות "הפתרון הסופי" והשמדת היהודים. מול אלה מובאים גם ביטויים של מרי והתנגדות, תוך סקירת

א. השתקפות גרמניה ויצוג השואה בספרי הלימוד הישראליים

בדיקת האופן בו מוצגת גרמניה בפני התלמיד הישראלי מעלה כי גרמניה מיוצגת במגוון תקופות ואירועים, ולא רק כמי שאחראית לשואה. התלמיד נחשף לאירועים מתולדות גרמניה בתקופת ימי הביניים, העת החדשה וכמובן המאה ה-20. עם זאת, ייצוג גרמניה שלאחר מלחמת העולם השנייה לוקה בחסר בכל מגזרי הלימוד בישראל. האיזכורים של גרמניה המערבית הדמוקרטית מועטים ביותר בכל ספרי הלימוד בכל מגזרי הלימוד בישראל וכאשר הם קיימים הרי שההתייחסות היא מנקודת מבט יהודית-ישראלית. התלמיד הישראלי כמעט שאינו לומד על גרמניה בתקופת "המלחמה הקרה" והאיחוד של שתי הגרמניות. הגורם הישיר לליקוי זה הוא מבנה תכנית הלימודים הישראלית בהיסטוריה בכל מגזרי הלימוד. תכנית זו בנויה בסדר כרונולוגי מכיתות ו' ועד כיתות י"א-י"ב. היא מתחילה בלימוד תולדות יוון ורומי, ומסתיימת בסוגיות נבחרות מתולדות מדינת ישראל. המשמעות הישירה היא תמונת עולם חסרה של התלמיד הישראלי, אשר אינו מודע לתהליכים משמעותיים שעברו על אירופה בכלל וגרמניה בפרט לאחר המלחמה.

בספרי הלימוד של חטיבת הביניים בישראל המושג "גרמניה", בהקשר הגיאוגרפי של ימי הביניים ותחילת העת החדשה ובהקשר הלאומי בעת החדשה, מיוצג בהיבטים שונים: דתיים, תרבותיים, היסטוריים ואינטלקטואליים. יצוג זה הוא מרכזי ואינו דומה לייצוג של אזורים אחרים ובוטל לא רק בהקשר של הנושאים והמלל, אלא גם בהקשר של המפות, האיוורים והצילומים. בפרקים הדנים בימי הביניים כל תתי הנושאים אודות כלכלה, עיור, חינוך והשכלה, צמיחתן של ערים חדשות, מבוססים על דוגמאות מערי גרמניה (קלן, שפייר, רגנסבורג, ערי האנוזה, ליבק, פרנקפורט ופראג). תיאור הנושא הקשה של הפגיעה האנושה של העירוניים והצלבלנים ביהודים היושבים בערי הריינוס (קלן, וורמס, מיינץ ומעט בשפייר) נדון בנימה עניינית. נושא קבלת היהודים לעיר הנוצרית, המקום שתפסו וההגנה הבסיסית והאוטונומיה המשפטית שזכו לה, מוצגים בצורה חיובית.

בספרי הלימוד לחטיבת הביניים, תחילת העת החדשה מיוצגת שוב בדוגמאות מגרמניה. יש יצוג נרחב של תופעות כמו המהפכה פרוטסטנטית (הרפורמציה), המצאת הדפוס כפתיח למהפכת הידע. סוגיות כמו תופעת הנאורות, אבסולוטיזם נאור, התהוות החברה המודרנית בעקבות המהפכות, מאבק למען צדק חברתי ועוד עוסקים בהרחבה בגרמניה. בחלק העוסק בהופעת האנטישמיות, מתוארת התופעה בגרמניה בצורה עובדתית ועניינית יחסית. העולם הבורגני מתואר כמעט כולו בעזרת דוגמאות מגרמניה הן במלל, הן בציטוטים והן באיוורים המלווים. כך גם נושא של הופעת התנועה הרומנטית, הליברליזם, וכמובן הלאומיות.

בכיתות ט' עוסקים התלמידים בין היתר בנושא האימפריאליזם ומלחמת העולם הראשונה. ההתייחסות לגרמניה היא אינפורמטיבית ועניינית. היא מוזכרת כאחת המדינות שנטלו חלק במירוץ האימפריאליסטי בין יתר המעצמות. בתיאור מצבי הקונפליקט, כגון הגורמים למלחמת העולם הראשונה וההסדרים אחריה, מוצגות עמדות הגרמנים לצד עמדות הצרפתים. הטקסט עשיר במקורות חזותיים, רבים מהם מתייחסים לגרמנים.

בספרי הלימוד לחטיבה העליונה בנושא הלימוד "ערים וקהילות בימי הביניים" נוכחותה של

וסוציאליזם, אשר הציגו פתרונות מהפכניים לתיקון חיי החברה והמדינה במציאות המודרנה המתהווה ושאוּבו את עיקרי רעיונותיהם מן הנאורות. למרות העיסוק בשאיפות תיקון העולם של האידיאולוגיות המודרניות ממוקד לימוד תקופת העת החדשה על פי התכנית בהבנת השניות והמורכבות של המודרנה. החלק השני מתמקד במיוחד בסוגיות משברי המודרנה.

כלימוד נושא השואה נחשפות בפני הלומדים האידיאולוגיה הנאצית שהביאה למלחמת העולם השנייה והשלכותיה על גורל היהודים. בתכנית מוצגות הדילמות שעמדו בפני היהודים ודרכי התמודדותם עם הניסיון לקידוש החיים ולשמירת צלם האדם בתנאים בלתי אפשריים וכן מוצגות דרכי התמודדותם עם סוגיות אמונה ושמירה על מצוות.

בנושא "מישוב הארץ להקמת מדינת ישראל" נלמד שתהליך השיבה לציון והקמת מדינת ישראל, כפי שהתרחש משלהי המאה ה-18, הוא תופעה ייחודית בתולדות עם ישראל. תהליך זה, שהביא להקמת המדינה והאתגרים שעמדו בפני מקימה, הוא הציר המרכזי שסביבו נבנתה היחידה זו. בנושא זה עוסקים בין היתר בדרכי התמודדות של הציבור הציוני-דתי שומר המצוות והמסורת בבואו לקחת חלק בעיצובה ובהגשמת חזונה של התנועה הציונית בארץ ישראל. על מנת להעמיק את הבנת התלמידים במשמעות תהליך התפתחות הבית הלאומי והקמת המדינה מתמקד הדיון בסוגיות המרכזיות שעברו כחוט השני במהלך התחדשות היישוב בארץ ישראל כגון: עלייה, התיישבות וביטחון. בתוך אלה נדונים המאבקים והמתחים החברתיים והרעיוניים שנלוו להקמת המדינה. מוקד לימוד נוסף השזור במסכת ההתרחשויות המוצגת בנושא מתייחס לאירועים האזוריים והגלובליים כגון: מלחמת העולם והשפעתן על המציאות החדשה שנקמה במזרח התיכון ובארץ ישראל.

במגזר הערבי הוגדרו מטרות של הכרת פרקים מתולדות עם ישראל (בארץ ובתפוצות) לצד הכרת פרקים מתולדות הערבים והאסלאם והזיוק הזיקה למורשת ולתרבות הערבית-איסלאמית. התלמידים לומדים למשל על ההיסטוריה של האומיים והעבסידים, על ההיסטוריה של האימפריה העות'מאנית ועל תולדות הלאומיות הערבית המודרנית. בכיתה ט' נלמדים נושאים כמו מלחמת העולם הראשונה והעולם שלאחריה, הפאשיזם באיטליה, הרייך השלישי, מלחמת העולם השנייה ושואת העם היהודי. בחטיבה העליונה נלמדים בהעמקה בין היתר הנושאים הללו: תולדות המאה ה-20, מלחמת העולם הראשונה, העולם שלאחריה והסכמי השלום, אירופה בין שתי מלחמות העולם, מלחמת העולם השנייה והעולם שלאחריה בעידן "המלחמה הקרה". כמו כן נלמדים נושאים כמו תולדות עם ישראל בעת החדשה למן תחילת המאה התשע עשרה ועד קום המדינה, האנטישמיות באירופה, התנועה הציונית ושלבי התגבשותה, המוסדות היהודים בין שתי מלחמות העולם והנאצים והשמדת היהודים באירופה. מאחר שההיסטוריה האנושית היא אחת, בתכניות הלימודים מודגש השילוב בין ההיסטוריה הכללית לבין ההיסטוריה של הערבים והאסלאם וגם של ההיסטוריה של העם היהודי. על ידי שילוב כזה מתוודעים התלמידים לרבגוניותה של האנושות ולקשרים והזיקות בין קבוצות שונות. שילוב כזה מאפשר גם טיפוח ערכים הומניסטיים ואוניברסאליים ומביא לפיתוח השיבה מסתעפת וביקורתית אצל התלמידים.

- כיתה ט' – העת החדשה: העולם והיהודים בעת חילופי המאות מהרבע האחרון של המאה ה-19 ועד שנת 1939.
- יחידה 1: העולם בעת חילופי המאות – המירוץ האימפריאליסטי.
- יחידה 2: מלחמת העולם הראשונה והשלכותיה.
- יחידה 3: בין שלום למלחמה.
- יחידה 4: מבית לאומי למדינה בדרך, ארץ ישראל בין מלחמות העולם.
- כיתה י' –
- יחידה 1: ממדינת מקדש לעם הספר: עם ישראל בתקופת בית שני או ערים וקהילות בימי הביניים והקהילה היהודית בהן.
- יחידה 2: הלאומיות בישראל ובעמים עד 1920.
- כיתות יא'-יב'⁶ –
- יחידה 1: טוטליטריות, נאציזם, אנטישמיות, מלחמת העולם והשוואה.
- יחידה 2: בונים את מדינת ישראל במזרח התיכון.
- לימודי בחירה (ברמה מוגברת) בחטיבה העליונה –
- יחידה 1: סדנת כתיבת עבודה.
- יחידה 2: לימוד מעמיק של שני נושאים מתוך האפשרויות הבאות –
- 1. הפעילות הציונית בארצות האסלאם בימי מלחמת העולם השנייה והעליות הגדולות מארצות האסלאם בשנים 1948 – 1967.
- 2. מפגש התרבויות בין יהדות לאסלאם בימי הביניים.
- 3. קהילת יהודי קרקוב בתקופת השואה.
- 4. מלחמת העצמאות.
- 5. אל מול עולם חדש: לבטים ומגמות בעידן האמנציפציה.
- 6. תולדות ארצות הברית.
- 7. יפן המודרנית.
- 8. סין המודרנית.

הוראת ההיסטוריה בבתי הספר הממלכתיים במגזר החינוך הממלכתי-דתי מבוססים גם הם על העקרון שלפיו תולדות עם ישראל שנלמדים הן כהיסטוריה הייחודית של העם היהודי והן בתוך ההקשר של ההיסטוריה הכללית תוך בחינת קשרי הגומלין ביניהן. נושאי הלימוד בחטיבה העליונה הם: מסורת ומודרנה בתולדות ישראל והעמים בעת החדשה, נאציזם ושואה, מיישוב הארץ להקמת מדינה בארץ ישראל.

הנושא "מסורת ומודרנה בעת החדשה" נחלק לשלושה חלקים: תופעות המודרנה, משבריה והתמודדות העם היהודי במודרנה. נוסף לתופעות המודרנה המרכזיות נידון בנושא זה אחד ממאפייניה הבולטים של העת החדשה – צמיחת האידיאולוגיות המודרניות: ליברליזם, לאומיות

6 רוב רובם של בתי הספר בארץ לומדים את התכנית בכיתה י"א בלבד.

יצוג גרמניה והשוואה בספרי לימוד ההיסטוריה בישראל

על תוכניות הלימודים בהיסטוריה בישראל

תכנית הלימודים הישראלית בהיסטוריה מחולקת על פי חטיבות גיל: חטיבת הביניים (כיתות ז' עד ט') וחטיבה עליונה (כיתות י' עד י"ב). בחטיבת הביניים ההתמקדות היא בהיסטוריה של העולם המערבי ונושאי הלימוד נבחרו מתחום ההיסטוריה הפוליטית והחברתית ומתחום ההיסטוריה של התרבות. מאחר וההיסטוריה האנושית היא אחת, השילוב בין ההיסטוריה הכללית לבין ההיסטוריה של עם ישראל הוא עיקרון מנחה בבחירת הנושאים ובארגון. נושאי הלימוד מוצגים מנקודות מבט שונות – כדי שלימוד המקצוע בבית הספר ישקף את ההיסטוריה על כל מורכבותה, העיסוק בנושאים יעשה מנקודות ראות שונות הנובעות מגישות שונות והשקפות שונות של בני התקופה ושל ההיסטוריונים החוקרים.

בחטיבה העליונה הוראת היסטוריה לתלמידים יהודים במדינת ישראל נשזרת סביב חוט השני של תולדות העם היהודי. לימוד עברו של העם היהודי הוא בסיס לטיפוח ההזדהות של התלמידים עם העם, החברה והמדינה. תולדות עם ישראל נלמדות הן כסיפור ההיסטורי המיוחד של העם היהודי והן בתוך ההקשר שלהן במסגרת ההיסטוריה הכללית. התכנית משקפת את ההשפעה שיש לתרבות המערב הדמוקרטית על המדינה והחברה בישראל, ואת מיקומה של מדינת ישראל במזרח התיכון.

להלן פירוט הנושאים הנלמדים על פי כיתות:

- כיתה ז' – ימי הביניים והעת החדשה המוקדמת: נוצרים, מוסלמים והיהודים.
יחידה 1: ימי הביניים.
- יחידה 2: העת החדשה המוקדמת.
- כיתה ח' – העת החדשה: יצירת חברה חדשה והתפתחות המדינה המודרנית ומקומם של היהודים בתהליכים אלה.
יחידה 1: הנאורות והמהפכות.
- יחידה 2: המאבק על הפוליטיקה, החברה והתרבות בעקבות המהפכות.

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

© V&R unipress GmbH, Göttingen

ההיסטוריה. הפוטנציאל האנושי והתנאים ההיסטוריים, בכללם הפשעים שהתאפשרו, נדחקים לפיכך לפינה. התבוננות מרובת רבדים בכל המעורבים באירועי השואה הייתה עשויה להוות חלק מסקירה היסטורית מקיפה ולהציע בחינה סוציולוגית-אנתרופולוגית, אשר בסופו של דבר הייתה גם תורמת להדגשת הרלוונטיות האוניברסאלית והעל-זמנית של הנושא.

הדיון בשואה נעשה כמעט אך ורק מתוך פרספקטיבה גרמנית מובהקת. אמירה זו תקפה בעיקר לתיאור שלבי שלילת הזכויות והרדיפה לאורך אירועי המפתח שהוזכרו לעיל. בעוד שבתיאורי ההשמדה מוזכרים לפחות במספר מקומות מחנות ההשמדה בפולין, והתמונות בחלקים אלו מראות מן הסתם קורבנות ממזרח אירופה, לא מוצגים פשעים כנגד כל יהודי אירופה. בנוסף, הנרטיב השולט של אושוויץ לא מראה את השמדת היהודים על אדמות סובייטיות. כמו כן אף אחד מהספרים לא דן בהבדל העמוק שבין אורח החיים של קהילות היהודים במערב אירופה לבין צורת החיים של יהודי מזרח אירופה בעיירות שעולמן הוחרב לחלוטין על ידי הנאצים. ההתמקדות בספרי הלימוד בתיאורים בעיקר מגרמניה נועדה לקרב את התלמיד הגרמני היום לאירועים שבוצעו אז במדינתו.

חשיבות האנטישמיות באידאולוגיה הנאצית מוצגת בדרכים שונות. בצד זה ניתן למצוא בספרים הסברים בהיקפים וברמות פירוט שונות. באופן כללי ניתן לומר, שההיסטוריה של האנטישמיות כמעט ואינה מוצגת על על כל ממדיה והיא מוגבלת לתחום גרמניה בלבד. במסגרת זו קשה להבין את הסיבות העיקריות בגללן היתה השואה יכולה להתרחש על אדמת אירופה (לדוגמה שיתוף פעולה עם הכובשים הגרמנים, צורות שונות של אינטגרציה או אי-השלטנות של יהודים בקהילות חיים השונות). השלכה חיובית של הפרספקטיבה הגרמנית הינה, שהיא נותנת מרחב גדול לחקור את תפקיד החברה הגרמנית בתקופת הנציונל-סוציאליזם. אף אחד ממחברי ספרי הלימוד לא מטיל ספק באשמה ובאחריות הכוללת המוטלות על הגרמנים. גם כאן ישנו תיאור היסטורי לוקה, שאינו כולל את "הפשעים הקטנים", האחראים, משתפי הפעולה ואלו שהרוויחו מהמצב בדרגות הנמוכות, ומוחמצת ההזדמנות להדגיש יחסי גומלין כלל חברתיים. מספר מפתיע של ספרים מציג תמונה סטאטית יחסית של מבצעי הפשעים, של הקורבנות ושל המתבוננים מהצד. במסגרת פרדיגמה זו, הבנויה מקטגוריות מוגדרות נראה לעיתים כאילו האוכלוסייה הגרמנית הייתה צבא של ניצבים ללא חופש פעולה ומודעות, חסרי אונים ואטומים. לעיתים קרובות מודחק התפקיד הפעיל שלקחו גרמנים רבים, לדוגמה כמלשינים או כמפקי רווח ישירים או עקיפים, מרכוש שנשלל מאזרחים יהודים, מאחורי תמונת הגרמנים כמסה מפורזת, הנעה בין הסכמה לזעזוע, מבולבלת ושטופת מוח.

מכיוון שהתכנון, ההוראות ופעולות מבצעי הפשעים, התחילו והניעו את מערך השמדת יהודי אירופה, הצגה כרונולוגית של האירועים לאורך פירוט פעולותיהם של הפושעים הינה הגיונית ומשרתת את האמת ההיסטורית. אבל מבנה סיפורי שכזה, כאשר במסגרתו נעשה ניסיון ליישם את קריטריון ריבוי הפרספקטיבות ובו זמנית את הרצון ליצור קירבה ואמפתיה של הקוראים כלפי הקורבנות, דורש להוסיף מאגר של מקורות היצוניים, המשקף את החוויות, הרגשות, התודעה והתגובה של היהודים.

הופנו כלפיהם, מקשה על קהל היעד של הספר – התלמידים/ות – להבין את המשמעות המעשית של יישום האידיאולוגיה, את הדה-הומניזציה המחולטת של הקורבן היהודי. הגישה הדידקטית של ריבוי הפרספקטיבות מתבקשת גם בתיאור ההשמדה הפיסית, השלב האחרון ברדיפת הנאצים את היהודים, כאשר מדובר בנקודת מבטם של הקורבנות. מספר ספרים נוקטים בגישה מאוזנת, לדוגמה על ידי הכללתן של עדויות ניצולים ששרדו את כיתות היורים.

הצגתן של ההתארגנות וההתנגדות היהודית הינה חיונית, כדי להימנע מיצירת תדמית היהודי הפאסיבי, הקל להשפעה, מחוסר הפנים ויכולת הפעולה שהוא בבחינת "צאן מובל לטבח". באותה מידה חשוב גם להדגיש את הפאסיביות שנכפתה על הקורבנות, את חוסר האונים שלהם בתוך מערכת ההשמדה, ולהציג בכך את האפשרות ליוזמה ואקטיביות בתנאים ששררו באותה תקופה. פעמים רבות מנסים הספרים לגעת בחיי התלמידים כיום על ידי תיאור גורלם של בני גילם מתקופת השואה, בכך שהם מתארים את חיי הילדים מהשואה בהקשר לבית הספר, הפנאי שלהם ומשפחתם וזאת כדי ליצור אמפתיה כלפי היהודים. דוגמאות מביוגראפיות המתארות את אותה תקופה בחלק של המקורות החיצוניים משלימות פעמים רבות את טקסט המחברים על אירועים ועובדות היסטוריות, אשר לרוב מציגים את היהודים כקבוצה של קורבנות אנונימיים.

ניתן לומר שבדרך כלל נעשה מאמץ, בכל אחד מהספרים שנחקרו, ליצור קישור להווה ובכך מצד אחד להדגיש את הרלוונטיות של הדיון בנושא ההיסטורי ומצד שני לגעת בחיי התלמידים ולעורר בהם רגישות אליו. פעמים רבות נבנה הגשר בין הדורות על ידי תיאור פעילותם של הניאו-נאצים לאחר השואה. אופן נוסף לקישור להווה הינו נתינת משימות לתלמידים, שלעיתים אינן בעלות אופי היסטורי.

בכל הטקסטים בספרי הלימוד שנחקרו ניתן למצוא ביטויים או ניסוחים בעייתיים. לדוגמה, ברבים מהספרים מנוסחים התיאורים של כל שלבי הרדיפה וההשמדה בשפה פאסיבית כאשר מבצעי הפעולות לא מצוינים בשםם בבירור ובכך מופרדים המעשים מהמבצעים. נוצר רושם של מערכת מכונת הריגה אוטומטית, בה האנשים כמפעילים משחקים תפקיד משני, גלגלים קטנים במערכת השלמה, ללא אחריות ומרחב פעולה אישיים. העובדה שברוב הטקסטים מוזכרים רק שמותיהם של היטלר, גבלס וגרינג, עשויה להוביל למסקנה שמוסרת האשמה משאר הפושעים, כאילו אלו היו מבצעי פקודות ללא אידיאולוגיה.

כל ספרי הלימוד בהיסטוריה שנחקרו עושים שימוש בתמונות או בציורים, המשולבים בטקסט או מהווים חלק ממאגר המקורות החיצוניים. לרוב מראים התצלומים במיוחד את נקודת מבטם של מבצעי הפשע. כל עוד לא מובאות במקביל התבטאויות של הצד השני או תמונות משלב הרדיפה, מצטמצמת נקודת הראות לידי תפקיד קורבן סטאטי ופסיבי. כך קשה ליצור אמפתיה וקירבה לדמויות המוצגות. בדומה לתחום של ניסוחי שפה, גם כאן ניתן למצוא שימוש לא מכוון בתמונות, לעיתים יותר ולעיתים פחות. השימוש של מחברי הספרים בתמונות בלי הסבר או הקשר נלווה בטקסט המחברים או במשימות לתלמיד הוא בעייתי במיוחד, מכיוון שקיימת סכנה שקלישאות ויזואליות יתקבלו כמהחשות של מאפיינים אמיתיים ואובייקטיביים.

התמקדות מודגשת בהיטלר או במושעים ידועים אחרים שהיו מקורבים אליו, מובילה בנוסף על כך להפשטה של הפשעים ומבצעי הפשעים כדמויות בודדות, פתולוגיות ויצאואות דופן בסיפור

יצוג השואה בספרי לימוד ההיסטוריה בגרמניה (ממצאים)

תקופת הנציונל-סוציאליזם הינה בעלת ערך מרכזי בהקניית ההיסטוריה ובשיעורי ההיסטוריה בבתי הספר בגרמניה, כפי שניתן להסיק בבירור מתכניות הלימוד. משמעות תקופת הנציונל-סוציאליזם מוטמעת גם בספרי הלימוד וניתן לראות זאת בהיקף העמודים של החלקים המוקדשים לנושא זה. רוב ספרי הלימוד מבטאים את המעמד המיוחד של התקופה בהיסטוריה של גרמניה על ידי מיקום הדיון בנושא ובדרך הצגתו. כמעט בכל הפרקים שנותחו, הדנים בנציונל-סוציאליזם, מופיעות תמונות מהשואה כבר בעמודי השער, ובכך מודגשת בבירור החשיבות שמיוחסת לנושא זה בתוך פרק-העל על הנציונל-סוציאליזם. ברוב המקרים לא נעשית השוואה עם מקרים אחרים של רצח עם. המשמעות הייחודית וההיסטורית של השואה מתבטאת לרוב בניסוחים המציעים פרשנות מאוד מסויימת. למשל ניתן למצוא לעיתים קרובות את הביטוי "שבר הציוויליזציה" אשר מבטא בבירור את המעמד ואת הקרע בהיסטוריה האנושית.

רוב ספרי הלימוד שנחקרו ממקמים את השואה בתוך ההקשר של מלחמת העולם השנייה והנציונל-סוציאליזם. הנרטיב מובנה לפי התהליך שאותו עברו היהודים של שלילת זכויות, רדיפה והשמדה. לאורך אירועי מפתח כמו חוקי נירנברג, ליל הבדולח, הקמת הגטאות וההובלה למחנות המוות מובילה השתלשלות האירועים בסופו של דבר למחנות ההשמדה; כדוגמה מייצגת מובא לרוב בנקודה זו מחנה אושוויץ. חלק מהספרים פורשים את הנושאים של שלילת זכויות, רדיפה והשמדה של היהודים על גבי מספר תתי-פרק, בעוד ספרים אחרים דנים בשלושת השלבים במסגרת פרק אחד.

באופן כללי מאופיינת הצגת האירועים בכך שמבצעי הפשע הם שמכתיבים את סדר השתלשלות האירועים מחוקי נירנברג, דרך ליל הבדולח ועד להשמדה. היא כוללת היבטים מדיניים-היסטוריים, כלכליים ותרבותיים, כאשר כל היבט מקבל משקל שונה. רק ספרים מעטים נוגעים בנושא הוצאת היהודים מחיי התרבות.

מקורות ותמונות מוצגים במסגרת נרטיב זה לעיתים קרובות מנקודת מבטם של מבצעי הפשע, בעיקר כאשר מדובר בחומרי תעמולה או נאומים, או לדוגמה אירורים מתוך ספר ילדים נאצי. מנקודת מבטם של מבצעי הפשע מקורות אלו הם הכרחיים מן הסתם לפיתוח נושא הנציונל-סוציאליזם. אבל היעדרם של תיאורים משלימים מנקודת מבטם של אלו שהחוקים והפעולות

ושל החברה הישראלית. לעומת זאת, מידע פוליטי עכשווי, בעיקר כאשר מקורו בכלי התקשורת (לדוגמה קטעי עיתונות) אשר מוצג ללא בחינה ביקורתית של המקור וללא קונטקסט תקשורת-היסטורי אשר אינו תורם להסבר ההיסטורי, אין מקומו בספרי לימוד בהיסטוריה. לכל היותר מומלץ להשתמש במידע זה כהקדמה לניתוח היסטורי (דיון בשאלה היסטורית הנובעת מתוך עניין התלמידים במצב האקטואלי).

7. יש להימנע מיצירת נרטיב שמציג את הסכסוך הישראלי-פלסטיני כבלתי נמנע ובלתי ניתן לפתרון. הצגה זו מתנגשת עם העיקרון הדידקטי של פרספקטיבה היסטורית פתוחה. בהקשר זה צריך לשים לב בעיקר לניסוח כותרות, לטקסטים מאת מחברי הספרים, להרכבם של המקורות החיצוניים ולשימוש באמצעים ויזואליים.

8. בתחום הקריטריונים הדידקטיים הדוגלים בריבוי פרספקטיבות ודעות צריך להקפיד הקפדה יתרה על בחירה מאוזנת של המקורות ההיסטוריים ולשים לב שהפרספקטיבות השונות יוצגו באופן דומה ותוך הימנעות מנקיטת עמדה סמויה או מוצהרת. בנוסף הכרחי ביותר לנסח את המשימות לתלמיד ברגישות רבה.

9. לאור המשמעות ההולכת וגוברת של שימוש באמצעים ויזואליים בתחומי ההיסטוריה והתרבות יש לנקוט ביתר רגישות באופן השימוש בתמונות כחלק מהחומר הלימודי ובהבניית ההקשר שלהן. יש להיזהר כאשר משתמשים בתמונות אשר מטרתן לעורר תגובה רגשית מועצמת מכיוון שהן עלולות להטות את דעת התלמידים לטובת צד מסוים. תמונות המביעות עמדה או תמונות חד צדדיות של דמויות ישראליות כמבצעות מעשי אלימות מול דמויות אחרות כקורבן האלימות (מוטיב "דוד וגוליית") אינן משרתות את המטרה. המלצה זו תקפה גם לגבי דרכי הצגת הסכסוך העכשווי באמצעות תמונות מכלי התקשורת. ספרי הלימוד בהיסטוריה צריכים להכיל תמונות ממקורות היסטוריים בלבד. עניין חשוב ביותר הינו הכנסת התמונות להקשר על ידי כיתוב או טקסט גלוי (מידע על הנסיבות סביב צילום וקרדיט לצלם).

10. יש לתת תשומת לב מיוחדת לשפה בה משתמשים בספרים. דיוק, איזון והסתמכות על עובדות חשובים במיוחד בכדי להימנע מיצירת סטראוטיפים. בניסוח הכותרות יש להקפיד במיוחד להימנע מניסוחים שיפטיים ומאלמנטים המעוררים רגשות עזים. יש להימנע משימוש ב – eye catchers תקשורתיים או לחילופין יש להכניס אותם בלויי הסבר לתוך הקשר היסטורי.

התבוננות היסטורית רחבה על גורמים מרכזיים נוספים. למשל, יש להרחיב יותר את תיאור נושא השפעתן של מעצמות אירופה על הנעשה במזרח התיכון מסוף המאה ה-19 ותפקידן במלחמת העולם הראשונה ובתקופת המנדט. ראוי גם להקדיש יותר תשומת לב לאינטרסים של הגורמים המקומיים – כמו של הליגה הערבית או של מדינות ערב השונות – בסכסוכים בינם לבין מדינת ישראל, המלחמות נגדה ומאוחר יותר הסכמי השלום בין מדינות ערב לישראל. המלצה זו תקפה גם לתיאור הנדרש של השפעת העימות בין המערב למזרח על ההיסטוריה של המזרח התיכון.

4. חשוב שבספרי הלימוד תוענק יותר תשומת לב להתרחשויות שהקדימו את ייסוד מדינת ישראל. מעבר לכך שתיאור ההתפתחות המדינית והחברתית טרם קום המדינה יעזור לתלמידים/ות להבין יותר טוב את השורשים ההיסטוריים של הסכסוך במזרח התיכון ויאפשר להם/ן גם הבנה של מצב החברה היהודית בפלשתינה. הקשרים נוספים בתכנית הלימודים יכולים לשרת את אותה המטרה, כמו לדוגמה ההיסטוריה של תנועת העובדים או של ההגירה ההמונית במאות ה-19 וה-20. יש להציג לתלמידים את הישגי הבנייה המגוונים של היישוב העברי (בנייה של יישובים חקלאיים, הקמה של ארגונים מדיניים וארגוני עובדים, בנייה של מוסדות בריאות וחינוך ועוד) ולאפשר להם/ן לנתח נתונים אלו מנקודות מבט שונות (בחינה היסטורית-חברתית, פוליטית, עולמית ומדעית). כדי להימנע מפרשנויות דטרמיניסטיות של הסכסוך היהודי-ערבי, מומלץ שהתלמידים/ות ילמדו שבקרב החברה היהודית הטרם מדינית פעלו תנועות וזרמים שחתרו לאיזון ולדו-קיום בשלום עם התושבים הערביים (למשל ברית שלום) לצד גורמים לאומיים. בפרקים שדנים בהיסטוריה של ההגירה, ניתן לציין את הרכב גלי העלייה השונים ולהסביר את ההקשר ההיסטורי שלהם. מומלץ לתאר את הגורמים שהביאו לכל אחד מהם ואת הקשיים בהם נתקלו העולים והקולטים. בנוסף יש לציין את ההישגים ואת הבעיות בהן נתקלה המדינה הצעירה בשנים הראשונות שלאחר הקמתה בהתמודדות עם קליטת ושילוב היהודים ממדינות ערב.

5. יש ליישם את הפוטנציאל החינוכי אשר טמון בהיסטוריה של מערכת היחסים המיוחדת בין ישראל לגרמניה ולכן מומלץ להרחיב את הדיון בנושא זה. בפרקים על מדיניות הזיכרון ברפובליקה הגרמנית הפדרלית התלמידים יכולים ללמוד על ההתמודדות עם עבר בעייתי דרך הדוגמה של תהליכי ההתמודדות של הגרמנים, הידברות ועיבוד ההיסטוריה והזיכרון בהקשר הגרמני-ישראלי. התוכן צריך להכיל מידע על מגוון הקשרים הבין-מדינתיים בכל הרמות (מדע, תרבות, חברה ופוליטיקה) בעיקר לאחר כינון היחסים הדיפלומטיים בין שתי המדינות בשנת 1965 זאת מבלי לפסוח על המחלוקות הפנימיות בישראל שהיו קיימות כבר מתחילת שנות החמישים של המאה ה-20.

6. למרות החשיבות הדידקטית הניתנת בגרמניה לקשר את התלמידים ללימודי ההיסטוריה באמצעות נקודת מבט עכשווית, מומלץ לדבוק בעקביות בגישות ובשיטות השונות של דיסציפלינת ההיסטוריה. בנוגע להצגת ישראל והסכסוך במזרח התיכון מומלץ להציג את השורשים ההיסטוריים והשתלשלות הסכסוך לצד ההתפתחות הדינמית של היישוב היהודי

סיכום

הממצאים מתארים את עיצוב הגישה לסכסוך דרך אופן הצגתו באמצעי התקשורת, את ההתמקדות במצב האקטואלי הנלווה לכך, את עיוות העובדות הנובע מכך ואת השימוש בגישה המדגישה את המימד הרגשי ובעיקר באמצעות תמונות. מעבר לכך ניתן לקבוע שבאופן עקרוני – להוציא ספרי הלימוד לחטיבה העליונה בבוואריה – לא ניתן להציג את המורכבות ההיסטורית של הסכסוך בצורה הולמת בשל היקף העמודים הקטן של הפרקים הרלוונטיים. בעייה עקרונית נוספת נובעת מעיגון הדיון בנושא מדינת ישראל בתוך הדיון בסכסוך במזרח התיכון. הדיון בסכסוך במסגרת שיעור ההיסטוריה אכן חשוב ומוצדק, כל עוד הוא מלווה בהצגה הולמת של הנסיבות ההיסטוריות, שבלעדיהן לא ניתן לבצע ניתוח ראוי לנושא זה. בהתחשב באיכות התמונה המתקבלת על ישראל, יש מקום לבקר את אופן הצגת הנושא כפי שהיא מתוארת לעיל, זאת בעיקר כאשר מדובר בגישה יחידה, ובמיוחד כאשר יוצאים מתוך נקודת המבט הגרמנית של סולידריות היסטורית עם מדינת ישראל. מפתיע לגלות שלא השתנה דבר בממצא העיקרי של הוועדה הישראלית-גרמנית הראשונה לחקר ספרי הלימוד שהגישה את ממצאי עבודתה בשנת 1985. בדו"ח שלה נכתב: "הגישה הדידקטית להצגת ישראל בספרי הלימוד נעשית לרוב מתוך היחסים הבינלאומיים, זאת אומרת שישראל מופיעה בעיקר ולעיתים גם רק כחלק מהסכסוך במזרח התיכון. המבנה השלטוני במדינה, התשתית הכלכלית והחברתית [...] נדחקים חלקית או לעיתים לגמרי אל מאחורי הקלעים." [המלצות, מהדורה שנייה, עמוד 22].

ב. המלצות להצגתה של ישראל בספרי הלימוד בהיסטוריה בגרמניה

1. מומלץ שמדינת ישראל תוצג לא רק באופן חד ממדי כחלק מהסכסוך במזרח התיכון אלא לדון בהיסטוריה ובמסורת הדמוקרטית והפלורליסטית שלה גם בהקשר של נושאים אחרים. זאת על מנת להרחיב את הדיון בהיבטים חברתיים, פוליטיים ותרבותיים וכן בהיבט ההגירה.
2. כאשר תכנית הלימודים מתייבה את הדיון בסכסוך במזרח התיכון או כאשר הסכסוך נבחר כדוגמה במסגרת הנושא "סכסוכים בעולם" חשוב עוד יותר שמחברי ספרי הלימוד יציגו תמונה נרחבת ממדים של ההיסטוריה של מדינת ישראל; תמונה שתדגיש את הייחודיות של ישראל כמדינה דמוקרטית אשר מתחילתה הוקמה על תשתית דמוקרטית ואשר ממוקמת בלב אזור שאינו דמוקרטי. חשוב לתאר את המורכבות והדינמיות של מדינת ישראל בצורה ההולמת את גיל התלמידים/ות. מומלץ להימנע מהצגה היסטורית חד צדדית או הקצנה בתיאור ישראל כמציתת הבעיות וכגורם אגרסיבי-לוחמני במזרח התיכון.
3. חשוב שספרי הלימוד בהיסטוריה יכללו ניתוח של הסכסוך במזרח התיכון מבחינה היסטורית. בניתוח זה יש להסביר את ההקשרים הפוליטיים-אזוריים והעולמיים הרלוונטיים. לעיתים קרובות מצומצם הסכסוך המורכב ורב השנים לכדי תיאור מריבה בין ישראלים לפלסטינים על שטח אדמה. יש להשלים את החסר שנוצר כתוצאה מכך על ידי

ניתן לפייס" מביאות למשל עדויות אישיות (וטיעונים מצדיקים), לדוגמה של מחבלים מתאבדים פוטנציאליים בצד עם הצהרות קיצוניות של מתנחלים יהודים.

עיגון ההיסטוריה של מדינת ישראל בתוך נרטיב של סכסוך, לכאורה על-זמני, גורם לכך שרוב התצלומים בפרקים הרלוונטיים הם בעלי אמירה כלשהי אודות העימות הישראלי-ערבי/פלסטיני. בספרי הלימוד נעשה שימוש לא מאוזן בתמונות מסעירות ומקצינות מתוך ההקשר האקטואלי של הסכסוך, כפי שנעשה באמצעי התקשורת. יש לבחון זאת בעין ביקורתית ביותר בעיקר לאור המשמעות הגדלה והולכת של שימוש בייצוגים ויזואליים בבית הספר ובספרי הלימוד. התלמידים/ות והורים/ות צריכים/ות להכיר בערכן של תמונות כמקור למידע וככאלה גם לנתח אותן באופן ביקורתי ולא לראות בהן אילוסטרציות בלבד. מבלי להכניס את התמונות – במיוחד אלו שנלקחו מאמצעי התקשורת – להקשרן ולהעריכן באופן ביקורתי גובר החשש שהמחברים יעברו על מה שמכונה "האיסור להשפיע", כלומר יסיטו במכוון את התלמידים לעמדה מסוימת. מבין ספרי הלימוד שנבדקו רק הספרים לחטיבה העליונה מאפשרים לתלמידים/ות, במסגרת בחינה ביקורתית, לנתח תמונות בעלות משמעות רבה, להכניס אותן להקשר שלהן ולתהות על קנקנן של הכוונות המסתתרות מאחורי השימוש בהן. בספרי הלימוד בהיסטוריה מופיע מספר משמעותי של תמונות המראה מעשי אלימות. בספרים לחטיבת הביניים מספר התמונות בהן רואים מעשי אלימות מצד היהודים או הישראלים נגד האוכלוסייה הערבית-פלסטינית (32 תמונות) גדול בהרבה ממספר התמונות שמציגות אלימות כנגד ישראלים (18 תמונות). המחשת האלימות הפלסטינית מצומצמת לרוב לכדי הצגת משליכי אבנים צעירים כאשר מנגד ניצבים חיילים ישראלים חמושים היטב. בספרי הלימוד הבוואריים לחטיבה העליונה היחס של הצגת האלימות בין הצדדים הינו מאוזן יחסית.

מתוך ספרי הלימוד שנחקרו, ארבעת הספרים לחטיבה העליונה שיצאו לאור בבואריה ב-2010 בולטים בגלל מספר העמודים המוקדש בהם לנושא הסכסוך וההצגה המאוזנת יחסית של הסכסוך. בהתאם לתכנית הלימוד של בוואריה לחטיבה העליונה דנים הספרים "בשורשים ההיסטוריים" של הסכסוך במזרח התיכון כ"סכסוך פוליטי-עולמי" בתוך פרקים שהיקפם 52 עד 72 עמודים. הפרקים מתחילים בתיאור השטח של פלשתינה – עליה נלחמו לאורך ההיסטוריה – ומוציגים בהם העימותים בין הרומאים לבין היהודים בעת העתיקה ובין המוסלמים לצלבנים בימי הביניים. הדבר נעשה ככל הנראה כדי לנסות להסביר את הטענה ליכוחם של היהודים ושל הפלסטינים על הקרקע בעת המודרנית ובאותה מידה גם על מנת לתאר את ההשפעות הפסיכולוגיות ואת השימוש האידיולוגי שנעשה באותן התרחשויות בסכסוך העכשווי. תתי פרקים נוספים דנים במצב באזור בסוף שלטון הממלכה העות'מאנית ובתקופת המנדט, עם הקמת מדינת ישראל. כמו כן בהצגת הסכסוך הישראלי-ערבי/פלסטיני ובניסיונות למצוא דרך להשגת שלום במזרח התיכון. כללית, בפרקים הנרחבים ניתן לראות ניסיונות אובייקטיביים לסכם, לנתח ולהסביר את הרמות השונות של מורכבות ההשתלשלות ההיסטורית. אלא שלעיתים אפילו חלקים אלו לא נותרים חפים מטעויות עובדתיות, מניסוחים לא מדויקים ומידי פעם גם ממגמתיות.

בספרי הלימוד לניתוח ההקשרים ההיסטוריים המורכבים. לעיתים קרובות התייחסות זו אף מעוותת את נקודת המבט ההיסטורית: תפיסות אקטואליות כמו לדוגמה החיבור בין ישראל לארה"ב או "מערב", מושלכות על ההיסטוריה כשהן מנותקות מהנסיבות וההקשר של אותם הימים וההצגה בפני התלמיד היא כאילו חיבור זה כבר היה קיים בימיה הראשונים של הקמת המדינה. בהתמקדות בהתרחשויות אקטואליות טמונה סכנה של צמצום התיאור ההיסטורי בספרי הלימוד לכלל "מעגל אלימות אין-סופי" המוביל להנחה חסרת תקווה שאין פתרון לסכסוך. ספרי הלימוד מציגים כאן ראייה היסטורית דטרמיניסטית שמתנגשת עם עקרון בסיסי אחר של דידיקטיקת לימוד ההיסטוריה בגרמניה כיום – עקרון הפתיחות בתפיסת ההיסטוריה.

לעיתים קרובות מנוסחות כותרות פרקים או תתי-פרקים בספרי הלימוד באופן שיפוטי, לא עובדתי ואפילו פרובוקטיבי; על ידי חיקוי של אמצעי התקשורת, הכותרות בספרי הלימוד מנסות למשוך את תשומת לב התלמידים/ות ולעורר תגובות רגשיות ושנויות במחלוקת. רבות מהכותרות הללו מגבילות את מרווח הפרשנות באופן דטרמיניסטי (לדוגמה "תקוות שואא", "שנאה בין העמים") או לסירוגין מציגות את ישראל כמדינה בעייתית וכגורם העיקרי לסכסוך במזרח התיכון ("ישראל – מלחמה ללא סוף?"). ניסוחים נטולי הקשר כגון אלה ניתן למצוא גם בטקסטים של מחברי הספרים. כאן במיוחד ניתן לזהות נטייה לדעה מסוימת, כאשר למשל מקרי אפלייה וקיפוח מוצגים כסיבה למעשי אלימות. כך נוצר הרושם שמקרי האלימות היו מוצדקים. משימות המבקשות מהתלמידים לשים עצמם בנעליהם של אחרים יכולות לתרום פעמים רבות להתגבשות דעה מוקדמת עם נטייה מוכוונת, כאשר מקורות הלימוד, דברי המחברים או משימות העבודה עצמן נוקטים עמדה התומכת באחד מצדדי הסכסוך.

הניסיון לשמור על איוון בהצגת נקודות המבט השונות של הסכסוך במזרח התיכון משותף לרוב הספרים שנחקרו. ניסיון זה נעשה על ידי הקבלה של שני מקורות חיצוניים או יותר, המציגים את אותו הנושא מנקודות מבט שונות. לרוב מובאים מסמכים מכווננים (למשל מגילת העצמאות), הצהרות של אישים פוליטיים או עדויות. הנושא העומד לדיון הוא לא האם צד זה או אחר צודק, אלא קיימת שאיפה לחשוף בפני התלמידים/ות את נקודות המבט ואת האינטרסים של הגורמים ההיסטוריים ושל המעורבים השונים בסכסוך ולהוביל את התלמידים/ות להכרה בכך שבחינת ההיסטוריה נעשית תמיד מתוך נקודת מבט מסוימת. אבל גישה היסטורית-דידקטית זו, שעל פניה הינה חשובה ביותר, מסוכלת לעיתים קרובות על ידי חוסר איוון בין המקורות החיצוניים – גם בכמות וגם בדרך הצבתם האחד מול השני – באופן שיכול לגרום לתלמידים/ות לנקוט בעמדה התומכת באחד מצדדי הסכסוך. לדוגמה, הצד הפלסטיני מוצג באחד הספרים דרך תיאורו של נער (בן גילם של התלמידים/ות), אודות מקרי אפליה שחווה אשר הובילו אותו להצטרף לשורות פת"ח (טיעונים רציונליים ומובנים), אל מול הצד הישראלי המיוצג דרך קולו של אחד ממנהיגי ההתנחלויות, אשר בטון החלטי מדבר על זכות הראשונים של העם היהודי על שטחי יהודה ושומרון התנ"כיים (טיעונים לא רציונליים וקשים להבנה). הצבתן של נקודות מבט אישיות של אנשים החווים ישירות את הסכסוך, אחת בצד השנייה, יכולה לעורר אמפתיה כלפי שני הצדדים. אלא שלרוב ניתן לראות התמקדות בדעות הקיצוניות אשר תחת המוטו "שנאה שלא

של הפליטים שנמשך עד היום, מקבלים מקום נרחב ברבים מהספרים. עם זאת, ניתן למצוא רק במספר מצומצם של ספרים לחטיבה העליונה רמז למעמד הפליטים בארצות ערב וליחסן כלפי הפליטים והארגונים שלהם. סירובו של אש"ף להכיר בזכות הקיום של ישראל עד לתחילת שנות ה-90 מוזכר במספר מהספרים; רבים מכותבי ספרי הלימוד מתקשים לכנות באופן חד משמעי את הפעולות האלימות של הפלסטינים נגד אזרחים ישראלים פעולות טרור. חוץ ממקרה יוצא דופן אחד בספר לימוד לחטיבה העליונה לא מוזכרת רדיפת היהודים במדינות ערב ובריחתם לישראל ערב הקמת מדינת ישראל ולאחריה.

היישוב היהודי המאורגן טרם הקמת המדינה והתפתחות מדינת ישראל בתחילת דרכה מתואר בקיצור רב מידי יחסית לעיסוק בקונפליקט ברוב ספרי הלימוד שנחקרו. הגורמים להקמת מדינת ישראל מפורטים באופן הבא: הציונות מתוארת – ברבים מהספרים באופן קצר מהדרוש יחסית לחשיבותה בתהליך ההיסטורי – כתנועה לאומית שהחלה באירופה במטרה להקים בית לאומי לעם היהודי; בריחת היהודים מפני האנטישמיות ורדיפתם באירופה ובסופו של דבר השואה מתוארים כאירועים חשובים שהובילו להקמת מדינת ישראל. לרוב כוללים הספרים מידע אודות גלי העלייה היהודית, אך ברוב המקרים מידע זה מופיע בצורה אנטגוניסטית בהקשר ההתפתחות הדמוגרפית בפלשתינה והעלייה היהודית אל מול השינויים באוכלוסיה הפלשתינית בארץ. בכך מודגש פוטנציאל העימות שהיה טמון בגלי העלייה ולא מוצגת תרומת העולים לפיתוח הארץ. כמעט אף אחד מהספרים לחטיבת הביניים לא דן בהיסטוריה החברתית, כלכלית ותרבותית של היישוב היהודי: הנרטיב הציוני-סוציאליסטי של המייסדים, פיתוח האדמה, הקמת יישובים חקלאיים, ייסוד מוסדות פוליטיים וארגוני עובדים, הקמת מתקני בריאות וחינוך וכינון תשתיות טרום-מדיניות. כל אלה לא מופיעים בספרים. רק כמעט מהספרים מרחיבים הכותבים את המידע על התפתחות מדיניות הפנים, החברה, הכלכלה והתרבות של מדינת ישראל מאז הקמתה. בספרי הלימוד אין כמעט התייחסות להיסטוריה של מערכות היחסים בין ישראל לגרמניה ולייחודיות שלה על רקע השואה. במספר ספרי הלימוד ניתן למצוא, במסגרת פרק בנושא ההיסטוריה של הרפובליקה הפדרלית של גרמניה, קטעים המתייחסים ל"פיוס" עם ישראל, אבל אלו מתרכזים לרוב בהיבט הכספי של השילומים (הסכם לוקסמבורג). כלומר, הם מוצגים מנקודת מבט של מדיניות הקנצלר אדנאואר בשנות ה-50 וה-60, קרי מנקודת מבט גרמנית מצומצמת.

ברבים מספרי הלימוד, בעיקר אלו המיועדים לחטיבת הביניים, ניתן להבחין כיצד הצגת הסכסוך – ובכך גם המודעות ההיסטורית אודותיו – מעוצבת על ידי אמצעי התקשורת. ניתן לזהות מגמה זו גם בתכנים וגם בהיבטים הדידקטיים. ברבים מהפרקים העוסקים בנושא קיימת נטייה להרחיב את התיאור אודות ההתרחשויות האחרונות במסגרת הסכסוך במזרח התיכון. הרחבה זו באה על חשבון תיאור היסטורי של הנושא, כפי שניתן היה לצפות מספר לימוד בהיסטוריה. בכדי למלא אחר העיקרון הדידקטי של ההתייחסות להווה על התלמידים והתלמידות בגרמניה לקשר בין הסכסוך בעבר לבין הסכסוך היום, להסיק מסקנות ולהבין את המשמעות ההיסטורית של הסכסוך במזרח התיכון מתוך הרלוונטיות העכשווית שלו. עם זאת, בשל ההתייחסות – שאינה שלמה ולעתים אינה עקבית – להתרחשויות העכשוויות, לא נותר מקום

הלימוד לחטיבת הביניים. גם אם ברוב הספרים משתדלים הכותבים להציג את הנושא בצורה מאוזנת ואובייקטיבית, הרי שבהיקף של שישה עמודים (בממוצע) אין בדרך כלל די מקום כדי להציג את החומר על מורכבותו. עקב כך, קשה להימנע מקיצורי דרך ועיוותים של עובדות. ישראל מוצגת כגוף מלחמתי וכמדינה במשבר במזרח התיכון. ברוב המקרים נעדרים היבטים אחרים כגון התפתחות החברה הישראלית, הישגי ישראל בתחומים החברתיים, הכלכליים והתרבותיים, והייחודיות של ישראל כמדינה דמוקרטית בתוך איזור שאיננו דמוקרטי. בבסיס ההתמקדות בסכסוך במזרח התיכון מצויה הגישה הפוליטית-היסטורית, המתמקדת בגורמים מדיניים, ארגוניים, אישיים ופוליטיים. נקודות מבט היסטוריות-תרבותיות, כלכליות וחברתיות או כאלה הנוגעות בהגירה כמעט ואינן זוכות למקום לאזכור.

צמצום הצגת המורכבות ההיסטורית של הסכסוך במזרח התיכון מתבטאת בהתמקדות בעימות הישראלי-פלסטיני בעיקר בספרי הלימוד לחטיבת הביניים אך גם במספר ספרים לחטיבה העליונה. הנרטיב המרכזי מתאר זכות שווה של שני העמים לטריטוריה, הנמצאת בבסיס ההיסטוריה של הקונפליקט ובמרכז תוואי ההתפתחות שלה. הקשרים איזוריים וגלובליים זוכים, בדרך כלל, להתייחסות מועטה בלבד. צמצום זה של הצגת הסכסוך במזרח התיכון רק כעימות הישראלי-פלסטיני, נובע מאי הצגת גורמים היסטוריים אחרים כמו הליגה הערבית, האינטרסים המסוימים של מדינות ערב השונות והפן-ערביות. גם בנושא השפעת הקונפליקט בין מדינות המערב למדינות המזרח על ההתרחשויות במזרח התיכון, נוגעים רק מעט. ספרים מעטים בלבד מתארים את האינטרסים האימפריאליים והקולוניאליים של מעצמות אירופה בתחילת המאה ה-20 ובתקופת מלחמת העולם הראשונה ואת הבריתות וההבטחות שנולדו בעקבותיה, כשורשים היסטוריים של הסכסוך. רוב הספרים דנים בממד היסטורי המשמעותי של האיום על מדינת ישראל מצד מדינות ערב השכנות בדרך כלל בתת פרקים או בקטעים קצרים המוקדשים למלחמות ישראל-ערב.

רוב הספרים מתארים את ההיסטוריה של החיפוש אחר פתרונות שיובילו לשלום בין ישראל לבין שכנותיה הערביות ובין ישראל לבין הפלסטינים. כמעט בכל הפרקים בנושא ההיסטוריה המודרנית של הסכסוך ניתן למצוא התייחסות להסכם השלום עם מצרים, לתהליך אוסלו, לנוסחת "שלום תמורת שטחים" או ל"מפת הדרכים". ההתרכזות בגורמים מדיניים מובילה לכך שיוזמות אזרחיות-חברתיות למען השלום במהלך ההיסטוריה של ישראל כמו ריבוי הפנים של גישות פוליטיות וחברתיות בישראל לגבי הפתרון לסכסוך מצויות רק בשולי הדיון.

המשך הכיבוש הישראלי וההתנחלויות מוזכרים ברוב ספרי הלימוד כאחד המכשולים העיקריים לתהליך השלום. איזכור הסיבות לכיבוש השטחים ורצועות עזה והמניעים לבניית ההתנחלויות נעשה בצורות שונות ולא תמיד באופן ברור. בספרים לחטיבת הביניים בולטת ההתעלמות מהשליטה הירדנית או המצרית על אזורים אלו לפני שנת 1967. נושא שחזור על עצמו לעיתים קרובות גם ויזואלית, הינו גדר הפרדה שהוקמה לאחר 2003. רוב הספרים גורסים שהעלייה במספר פיוגעי ההתאבדות בזמן האינתיפאדה השנייה היא שהובילה להקמת הגדר. במקביל לכך מתוארים הקשיים שהגדר יוצרת עבור האוכלוסייה הפלסטינית. התהוות בעיית הפליטים הפלסטינים בשנת 1948 והחרפתה לאחר שנת 1967, והמצב הקשה

יצוג ישראל בספרי לימוד ההיסטוריה בגרמניה

א. השתקפות ישראל בספרי לימוד ההיסטוריה בגרמניה

לאחר בחינת תוכניות הלימוד של המדינות שנבחרו למדגם ניתן לומר, שנכון לעכשיו רק בתכניות הלימוד להיסטוריה בבוואריה עבור שתי חטיבות בית-הספר, ישנן הוראות מפורשות לדיון בנושא הסכסוך במזרח התיכון. על תלמידי כיתה י', לדוגמא, להתעמת עם המונח ההיסטורי "הסכסוך במזרח התיכון", אבל גם עם המונח "פיוס עם ישראל", ללמוד להשתמש בהם באופן אנליטי ולהיעזר בהם כאשר הם נעים בהקשר, בין העבר וההווה. בתכנית הלימוד לכיתות י"א וי"ב נבחר הסכסוך במזרח התיכון כדוגמא לעומק הממדים ההיסטוריים של סכסוכים עכשוויים: במסגרת השיעור, על התלמידים לחקור בין היתר את הקמת מדינת ישראל ואת "המאבק של העם היהודי על עצמאותו לאור ההתנגדות של מדינות ערב ושל רוב האוכלוסייה הפלסטינית". תכנית הלימוד בהיסטוריה לכיתות ט' וי' בברלין מעניקה אפשרות לדון בסכסוך במזרח התיכון במסגרת חתך אורכי של ההיסטוריה. גם בברנדנבורג יכולים התלמידים להעמיק במסגרת הלמידה המוגברת בשעורי ההיסטוריה בנושא "העולם האיסלמי והמערב" ולבחור באחד משלושה תחומים: האיסלם בעת המודרנית, תורכיה או הסכסוך במזרח התיכון. בשלוש מדינות המדגם האחרות ישנה אפשרות, במסגרת נושאי על בתכנית הלימוד, להעלות את נושא הסכסוך במזרח התיכון בשיעור היסטוריה כדוגמא לסכסוך בינלאומי ולניסיונות למציאת פתרונות לסכסוכים, אפילו שהוא אינו מוזכר במפורש בתכניות הלימוד.

הממצאים מתבססים על מחקר אנליטי שבחן את דרך הצגתה של ישראל ב-24 ספרים ללימוד היסטוריה לחטיבות הביניים 9-1 לחטיבה העליונה. בספרי לימוד ההיסטוריה שנבדקו במסגרת המחקר מוצגת ישראל ברוב המקרים במסגרת הדיון בהיסטוריה או במצב העכשווי של הסכסוך במזרח התיכון. הפרקים בנושא ישראל משולבים בתוך יחידות לימוד נרחבות יותר על ההיסטוריה הפוליטית בעולם בחצי השני של המאה ה-20. בפרקים אלו מובא נושא הסכסוך כדוגמא לסכסוך לא פתור, אשר התלמידים מתבקשים לנתחו בהתבסס על ההתפתחות ההיסטורית שלו, כדי לנסות ולהבין את המשמעות שלו בימינו. בחלק מהספרים לחטיבה העליונה הנושא מובא בפריסה רחבה מבחינת היקף העמודים ולעומת זאת הוא מצומצם בהיקפו בספרי

ממצאים והמלצות בתחומי הדעת: היסטוריה, גיאוגרפיה ואזרחות

הדו"חות והדיונים לכל אורך שנות העבודה המשותפת תורגמו, בו זמנית, לשתי השפות בידי מתרגמים מקצועיים וזאת כדי לאפשר הבנה הדדית של כל החומרים ושל כל השאלות שהם העלו. מעבר לסדנאות, הדיונים, כתיבת דו"חות ביניים והצגת דוגמאות לצרכי בחינה הדדית, שאילת שאלות והצגת עמדות פרשניות קיימה הוועדה במהלך השנים גם שני כנסים שביקשו לשתף את הציבור הרחב בממצאי הביניים שלה ולהעשיר את דיוניה בהקשרים חברתיים כוללים. הכנס הראשון התקיים בדצמבר 2012 בברלין ונושאו היה "לתרגם את ההבדל: על האמביוולנטיות של מושגים בשיח הגרמני-ישראלי". הכנס השני התקיים בדצמבר 2014 בתל אביב ונושאו היה "ספר לימוד כמעצב תודעה: בעקבות מחקר ספרי לימוד ישראל-גרמניה". בסמוך לשני כנסים אלה קיימו חברי הוועדה דיונים נוספים אשר אפשרו להם להעמיק עוד יותר את הבחינה ההדדית ובעיקר לסכם ממצאים משותפים וליזום כתיבת המלצות הנוגעות לכל אחד מתחומי הדעת וכן המלצות מעשיות למערכות החינוך בשתי המדינות.

דו"ח הממצאים וההמלצות שמוגש כאן הוא ניסיון מורכב כשלעצמו לתמצת את המחקר הנרחב המכיל עושר גדול של נתונים וניתוחים לכלל ממצאים מרכזיים. התמצית מבקשת להשאיר את החשוב/המרכזי ולא לחטוא בהיעדר תשומת לב לפרטים הקטנים. אי לכך, מטבע הדברים, עניינה בעיקר בבחירה מודעת של החוקרים משתי המדינות – בחירה שאותה נטלו על עצמם, באחריות ואותה הם ביקשו להעמיד בחזית בפני מקבלי ההחלטות בתחום המדיניות החינוכית והפדגוגית וגם בפני הציבור הרחב. מיד לאחר הממצאים מוצגות המלצות אשר לדעתם של כל חברי הוועדה – גם כאן באחריות ולעתים קרובות באומץ לא קל – יש ליישם כדי להביא לשיפור בתכני ספרי הלימוד בשתי המדינות. זאת, במיוחד כדי לאפשר לדור הבא של הלומדים להיחשף לטקסטים מאוזנים והגונים ככל האפשר אשר יהוו עבורם כלי חינוכי בעל ערך בפעולתם ובהשתתפותם העתידית, כאזרחים ואזרחיות אכפתיים ומעורבים, בחיי מדינתם ובקהילה הבין-לאומית. מכאן שלימוד הממצאים ויישום ההמלצות הוא עתה בידיהם ובאחריותם של מקבלי ההחלטות, זאת תוך תקווה גם הם יראו לנגד עיניהם את הדור הבא.

בכיתות הלימוד אשר בהם יש יצוג וביטוי לנושא המחקר בכל אחד מתחומי הדעת ובגרמניה המחקר יבוצע על סמך מדגם מייצג אשר יאפשר מחקר בעל תקפות גבוהה. בדיונים המשותפים נקבע כי ייחקרו ספרי לימוד בתחומי ההיסטוריה, גיאוגרפיה ואזרחות מבוואריה, ברלין (או לחילופין ברנדנבורג), סקסוניה התחתונה, נורדריין-וסטפאלייה וסקסוניה. ספרים אלו נבחרו, בשל גודל האוכלוסייה במדינות בהן הם מותרים לשימוש והסבירות הגבוהה הנובעת מכך, שמספר גבוה של תלמידים ייחשף לתכניהם. סיבה נוספת להחלטה זו היתה שהמדגם ייאפשר בחינה של גישות שונות בתכניות הלימוד, הרכבים שונים של קבוצת התלמידים קקהל היעד, וכמו כן הבדלים אזוריים במאפיינים הפוליטיים ובתרבות זיכרון העבר, שיבואו לידי ביטוי בספרי הלימוד שייחקרו.

קבוצת הספרים המצומצמת, שגובשה על בסיס רשימת הספרים שהותרו לשימוש ב-2011, עדיין הכילה יותר מ-400 ספרי לימוד. סקירת הספרים נעשתה על ידי עוזרי מחקר שעבדו בספריית מכון גיאורג אקרט. עוזרי המחקר חיפשו אחר תכנים רלוונטיים בספרים הנבחרים והכינו סיכומים על-פי הנחיות הוועדה. בהתבסס על הסיכומים סוננו ספרים לבחינה מעמיקה יותר, אשר הכילו פרקים שלמים או לפחות מספר קטעים בעלי תוכן רלוונטי. עבור מקצוע ההיסטוריה נבחנו 33 פרקי לימוד בנוגע להצגת ישראל ו-25 ספרים בנוגע להצגת השואה. כבסיס למחקר בתחום הגיאוגרפיה היוו 29 פרקי לימוד, שהכילו דיון ברמה כזו או אחרת בנושא ישראל; עבור מקצוע האזרחות נבחנו 31 ספרים לגבי הצגת ישראל והסכסוך במזרח התיכון או השואה.⁵ בצד הישראלי נבחרו למחקר 19 ספרי היסטוריה, 10 ספרי גיאוגרפיה ו-6 ספרי אזרחות, בהם יש יצוג לנושאי גרמניה או השואה. בנוסף נבחנו 5 ספרי היסטוריה למגזר הערבי והדרוזי (אשר הודפסו בשפה הערבית) ו-3 ספרי היסטוריה למגזר הממלכתי-דתי. בתחומי הגיאוגרפיה והאזרחות נבחרו כל הספרים המאושרים לשימוש על ידי משרד החינוך בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה.

עם קבלת ההחלטה המשותפת על היקף המחקר יצאו החוקרים לדרך כאשר הם נפגשו במהלך כל שנות המחקר לסדנאות עבודה משותפות. בחלק מהמפגשים הוצגו כלי מחקר וגישות רלוונטיות לבחינת ספרי הלימוד בהקשרים שונים וכן פותחו כלי מחקר שהותאמו לחלק מהצוותים כדי לאפשר את עבודת הניתוח המעמיקה של ספרי הלימוד. כלי המחקר הותאמו לייחודיות של כל אחד מתחומי הדעת.

בסדנאות המשותפות שהחוקרים קיימו במהלך השנים בשתי המדינות הוצגו ממצאים מתוך הספרים. כמו כן הועלו ונבחנו שאלות שונות כדי לאפשר הבנה הדדית של הטקסטים, של ההקשרים שלהם בתוך הספרים בהתאם לגיל הלומדים. כל זאת, תוך קישור לתפיסה הפדגוגית ולגישה הדידקטית הנהוגה בכל אחת מהמדינות תוך הבנת השונות שלה בהתאם לרקע ההיסטורי, הלאומי והתרבותי של ישראל וגרמניה.

הצוותים הישראליים חקרו את ספרי הלימוד שלהם וכתבו את הדו"חות שלהם בשפה העברית והצוותים הגרמנים חקרו את ספרי הלימוד שלהם וכתבו את הדו"חות שלהם בשפה הגרמנית. כל

5 רשימה של כל ספרי הלימוד הישראליים וגרמנים שנחקרו במסגרת פעולת הוועדה מצויה בספחה.

החינוך, בשלב הבא, להסיק מסקנות אודות תכניות הלימודים, מטרותיהן ובעיקר הספרים שנכתבים בעקבותיהן.

בישראל הוחלט להטיל את מלאכת ביצוע המחקר על מכון מופ"ת ובגרמניה על מכון גיאורג אקרט לחקר ספרי לימוד בבראונשוויג. בישראל הוקם צוות מחקר לכל תחום דעת. מתוך מטרה להפוך את המחקר ליישומי ככל האפשר הוחלט לשלב בכל צוות מחקר מפקח-מרכז (מפמ"ר) של תחום הדעת ממשרד החינוך וכן שני חוקרים מהאקדמיה אשר בקיאים ועוסקים בתחום הדעת. בראש כל הצוותים הועמד כותב שורות אלה, החוקר בין היתר ספרי לימוד, כראש רשת המחקר.³ בגרמניה הוקם צוות מחקר לכל תחום דעת. הצוותים הורכבו מאנשי אקדמיה שהינם חוקרים בתחומי הדעת הרלוונטיים וכן דידקטיקאים מומחים אשר הם בעלי נגיעה לשדה המחקר. בראש הצוותים הגרמנים הועמד עמיתי ד"ר דירק סדובסקי ממכון אקרט לחקר ספרי לימוד.

בפגישת ההכנה הראשונה לקראת פעולת הוועדה, ביוני 2010, סוכם שכל צד יבצע מחקר יסודי של ספרי הלימוד שלו בשפתו הוא תוך התמקדות בנושאים שייחקרו ובסופו של דבר יציג את תוצאותיו אשר יהיו מצע לדיון משותף. תכנית העבודה של הוועדה כללה גם את האפשרות לתרגם פרקים נבחרים מספרי הלימוד כאשר הם הכרחיים להבנה ולמחקר.

דרך עבודה זו הציבה אתגרים מיוחדים אשר במסגרתם כל חברי הוועדה התבקשו לבחון באופן ביקורתי את ספרי הלימוד תוך היכרות עם תוכניות הלימודים בתחומי הדעת השונים, לאסוף נתונים כמותיים אודות הטקסטים הכתובים והיזואליים בספרי הלימוד ולנתח תוך שימוש בשיטות איכותניות את הטקסטים, ההקשרים שלהם על פי קטיגוריות הנוגעות הן לשכבת הגיל והן לנושא הנחקר בכל אחד מהספרים. בשלב הראשון של המחקר חברו כל חברי הוועדה הישראלית והגרמנית לפגישות וסדנאות, בישראל ובגרמניה, אשר במסגרתן למדו באופן מעמיק ונרחב את מערכות החינוך של כל אחת מהמדינות על הדומה והשונה ביניהן, את תוכניות הלימודים בכל אחד מתחומי הדעת, את מנגנוני כתיבת ספרי לימוד ואישורם וכן את הדרך שבה עושים שימוש בספרי הלימוד בשכבות הגיל השונות.

כפני הוועדה עמד אתגר נוסף ומרכזי והוא היקף החומר – השונה בכל אחת מהמדינות עקב גודלה ושונות מבנה מערכת החינוך שלה. בעוד שבשראל מערכת החינוך היא אחת ולפיכך גם ספרי הלימוד המאושרים עוברים דרך מנגנון אישור מרכזי במשרד החינוך, הרי שגרמניה מורכבת מ-16 מדינות מחוז אשר לכל אחת ממנה העצמאות בתחום החינוך ובמיוחד בכל הנוגע לאישור ספרי לימוד. כבר בתחילת העבודה המשותפת התברר שבפני החוקרים הישראלים עומד היקף של כמאה ספרי לימוד לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה בעוד שבגרמניה היקף ספרי הלימוד בכל מדינות המחוז הוא קרוב ל-1,200 ספרי לימוד בהיסטוריה, גיאוגרפיה ואזרחות.⁴ ההחלטה המשותפת שהתקבלה היתה כי בישראל יחקרו את כל ספרי הלימוד המאושרים לשימוש

3 קיזל, אריה (2008). היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית, 1948–2006. תל אביב: מכון מופ"ת.

4 בגרמניה מקצוע האזרחות מכונה בשמות שונים כמו "מדעי החברה", "ידע החברה" או "פוליטיקה" וכולל מידע נרחב לא רק על המערכת הפוליטית של גרמניה אלא גם על נושאים פוליטיים, חברתיים וכלכליים במרחב הגלובלי כמו יחסים בינלאומיים וכו'.

השנים שחלפו מאז שפורסמו המלצות הוועדה הישראלית-גרמנית הראשונה לחקר ספרי לימוד בשנת 1985.

ההנחה היתה ששינויים אלו משתקפים גם בתכניות לימודים ובספרי הלימוד של שתי המדינות, ולכן מן הראוי לבחון מחדש את דרך הצגת המדינות, האחת את השנייה, בספרי הלימוד וזאת במיוחד לנוכח ההתפתחות הגלובלית, למשל בתחומים כמו הגירה, תקשורת ויחסים בין-לאומיים. התפתחויות אלה השפיעו רבות על דרכי ההוראה בבתי הספר ובמוסדות חינוך בשתי המדינות ובשתי החברות והביאו, בין היתר, לשינויים בתכני הלימוד, באופן הצגת ההיסטוריה, הגיאוגרפיה והאזרחות וכן נושאים אקטואליים בשתי מערכות החינוך. בנוסף לכך, היתה תחלופה של דור בקרב קברניטי חינוך, מפתחי תוכניות לימודים, כותבי ספרי לימוד, מנהלים, מורים ותלמידים וזו השפיעה גם על התכנים ועיצוב תהליכי ההוראה-למידה. מאז אמצע שנות השמונים של המאה ה-20 קלטו ישראל וגרמניה גם עולים/מהגרים רבים והדבר השפיע, לצד אתגרי הגלובליזציה, על הדידקטיקה של הוראת תחומי הדעת בבתי הספר וכמובן על חלק מהדגשים במטרות ותכניות הלימודים, בספרי הלימוד ובאביזרי לימוד אחרים במיוחד בעידן שבו הוכנסו לבתי הספר תכנים דיגיטליים וויזואליים אשר מעשירים וגם משנים את הלמידה ואת דרכי ההוראה. עם התקרב שנת ה-50 לכינון היחסים הדיפלומטיים בין ישראל לגרמניה ושיתוף הפעולה הגובר בין המדינות בתחומים שונים מצאו הממשלות טעם בהפניית עדשה מחקרית מעמיקה וביקורתית לעבר תכני הלימוד שנלמדים בבתי הספר ובמוסדות החינוך.

לנוכח אתגרים אלה החליטו, בשנת 2010, שתי הממשלות להקים את הוועדה הישראלית-גרמנית השנייה לחקר ספרי לימוד מתוך מטרה שתפרסם את מסקנותיה במהלך שנת 2015. הוועדה קיבלה מנדט לנתח את ספרי הלימוד בשלושה תחומי דעת – היסטוריה, גיאוגרפיה ואזרחות – סביב מספר דגשים ובהם הצגת השואה בספרי הלימוד הגרמניים והישראלים והשתקפות ישראל וגרמניה בספרי הלימוד של כל אחת מהמדינות. המחקר גם נועד לבחון שאלות אלה מתוך תפיסה של האתגרים הכלליים לאור תהליך הגלובליזציה והשפעתו על שתי המדינות. על הוועדה הוטל לחקור את ספרי הלימוד בשתי חטיבות גיל, הן חטיבת הביניים והן החטיבה העליונה מתוך רצון להבין את האופן שבו משתקפים הנושאים הנבדקים על פני שנות הלימוד המרכזיות המובילות את התלמידים הישראלים והגרמנים לקראת בחינות הבגרות שלהם ולקראת סיום לימודיהם בבית הספר העל-יסודי. מטרת המחקר היתה לשרטט את הרצף הנלמד של הנושאים הקשורים בשאלות שנחקרו, על פני שנות הלימודים מבחינה כרונולוגית וכן להבין את האופן שבו הם מוצגים ואת ההקשרים ביניהם מבחינה תמטית. צירוף זה של שני צירי מחקר – כרונולוגי ותמטי – מאפשר, בשלב הבא, לשרטט תמונה מקיפה, מעמיקה ונרחבת אודות האופן שבו מעצבים ספרי הלימוד בתכניהם, המודפסים והוויזואליים, את הזיכרון הקולקטיבי ואת הדימוי אודות המדינה השנייה ואילו מטרות הם משרתים באמצעות הבחירות של הטקסטים ואופן הצגתם. אי לכך, המחקר המשותף ביקש לגעת בנושאים כמו ייצוג (כלומר התשובה לשאלה "מה יש בספרים?") אך בד בבד גם בשאלות הקשורות בהימנעות מייצוג או הדרת הייצוג (כלומר התשובה לשאלה "מה אין בספרים?"). תשובות לשני סוגי שאלות אלה יכולות לאפשר לקברניטי

ד"ר אריה קיזל

ראש רשת חקר ספרי לימוד ישראל-גרמניה, מכון מופ"ת
ראש החוג ללמידה, הוראה והדרכה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

חקר ספרי לימוד בין מדינות, כפי שהותווה על פי עקרונות אונסקו, מבקש לאפשר בחינה מחקרית ביקורתית ונוקבת של ספרי לימוד מתוך מטרה לנקות מהם סטריאוטיפים, למנוע הצגה לא מדויקת ומעוותת של תכנים חינוכיים ומתוך רצון להציג באופן המאוזן ביותר את חומרי הלמידה בתחומי הדעת השונים בפני התלמידים, אזרחי הדור הבא.¹

בשנת 1985 פירסמה הוועדה הישראלית-גרמנית הראשונה לחקר ספרי לימוד את מסקנותיה והמלצותיה בעקבות מחקר שערכה בספרי הלימוד בתחומי דעת שונים.² וועדה זו נוהלה מן הצד הישראלי על ידי ד"ר שבח אדן, מי ששימש בשעתו ראש האגף לתוכניות לימודים ויו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך הישראלי ומן הצד הגרמני על ידי פרופ' וולפגאנג מריאנפלד מאוניברסיטת הנובר. וועדת חקר ספרי לימוד הראשונה בדקה ספרי לימוד בהיסטוריה ובגיאוגרפיה בלבד ופעילותה הוגבלה לחקר ספרי הלימוד בגילאי חטיבת הביניים.

בשנת 2009 פנה נציג שגרירות ישראל בגרמניה, אילן מור, למשרד החוץ הגרמני ולוועדת שרי החינוך הגרמנים (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) והציע לכונן וועדה ישראלית-גרמנית שתעסוק שוב בבחינה מחקרית מעמיקה של ספרי הלימוד. הצורך לחדש את הדיונים הישראליים-גרמנים על ספרי הלימוד נבע, בין היתר, מההבנה שהחברות בשתי המדינות עברו שינויים רבים במשך 25

1 Pingel, Falk (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig. פינגל, פאלק (2015). *מדריך אונסקו לחקר ולהערכה מחדש של ספרי לימוד*. עריכה מדעית של הנוסח בעברית: ד"ר אריה קיזל. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

2 הוועדה הישראלית-גרמנית לבדיקה הדדית של ספרי לימוד, המלצות, ירושלים, תשמ"ו.

דליה פניג

סגנית יו"ר המזכירות הפדגוגית, מנהלת אגף א' לפיתוח פדגוגי, משרד החינוך, ישראל

המחקר הייחודי של ספרי הלימוד ישראל-גרמניה, עוסק בתהליכים המעצבים תודעתם של תלמידים צעירים בשתי מדינות שיש להן עבר היסטורי מורכב ורצון עז לבנות עתיד של שיתופי פעולה. הוא מהווה אבן דרך משמעותית ביחסי המדינות. בכך הוא ממשיך מחקר דומה שנערך בשנות השמונים על ידי נציגים בכירים ממשרדי הממשלה ומהאקדמיה של שתי המדינות.

העובדה כי לספרי לימוד יש השפעה רבה על עיצוב תודעה שתלווה את הלומד בהמשך חייו, מסבירה את ההשקעה הרבה של זמן, מאמץ אינטלקטואלי ויצירתיות אשר הקדישו כל השותפים. היוזמה למחקר הגיעה משרים של שתי המדינות, שר החוץ הגרמני ושר החינוך הישראלי שקיבלו החלטה אמיצה לברר עמדות, סטריאוטיפים ותפיסות, כפי שמשתקפים בספרי הלימוד וזאת על מנת להגיע יחד לגיבוש המלצות באשר לשינויים הנדרשים.

התהליך המחקרי הארוך והמורכב שחברו אליו שותפים רבים, לווה במפגשים רבים ובשיחות עומק של חברי הוועדה משתי המדינות. התהליך דרש הקשבה, התבוננות, הבנה ורגישות לקודים תרבותיים ולדפוסי חשיבה שונים. נוצרו קשרי חברות אמיצים בין הנציגים משתי המדינות שימשיכו ללוות אותנו גם בעתיד.

על מנת להעמיק את ההיכרות עם מערכות החינוך התקיימו ביקורים במכוני המחקר ובבתי ספר בשתי המדינות שבמהלכם התקיימו מפגשים עם מנהלים, מורים תלמידים מאוכלוסיות שונות.

לצורך גיבוש הממצאים התקיימו התייעצויות רבות בתוך כל צוות והדברים לובנו והתבררו שוב ושוב. היה זה מסע מרתק של כולנו, תהליך מפרה ומרגש שהיו בו רגעים רבים של גילוי ויצירת תובנות חדשות.

לפנינו עוד דרך ארוכה ומורכבת, להטמעת השינויים שהומלצו במחקר בספרי הלימוד. הדרך אמורה להתבצע בתהליך הדרגתי, כעין מסע ארוך. כמו כל מסע ארוך הוא יתחיל בצעד קטן. אנו מאמינים כי המסע הזה מוביל לדרך הנכונה. על כן, למרות הקשיים הצפויים בשלבים השונים של התהליך, יש ללכת בו בצעדים מדודים וברגישות, לעדכן את הדורש עדכון, לפתור קשיים ולסלול דרכים חדשות לשיתופי פעולה.

ברצוני להודות לכל השותפים: למנהלות מכוני המחקר שהובילו את המחקרים, פרופ' סימונה לסיג, ראש מכון גיאורג אקרט וד"ר מיכל גולן מנהלת מכון מופ"ת. כל אחת בדרכה תרמה רבות לקידום המחקר. לראשי הוועדות, הגרמנית והישראלית, ד"ר דירק סדובסקי וד"ר אריה קיזל, שהובילו במקצועיות ובנעימות את המהלכים המורכבים. לעמיתי, חברי צוותי המחקר של שתי המדינות, שתרמו ממקצועיותם ומאישיותם לעבודה המאומצת והנעימה. תבואו כולכם על הברכה.

ירושלים, אביב תשע"ה, מרץ 2015

אותי באותה המידה כמו כישרונות הגישור שלה. על כל זאת אני מודה לה מאוד. לא פחות הרשימו אותי המחויבות הגבוהה, הרמה האקדמית והנאמנות האינטלקטואלית של חברי הוועדה, אשר הביאו לשולחן הדיונים ניתוחים מקיפים, תוצאות של פעילותם שנעשתה לרוב בהתנדבות. אני רוצה להודות להם בחום כמו גם לפרופ' דן דינר, ששימש יועץ לוועדה ושבהריפות שכלו עורר את רגישותנו לדרכיהם של הגרמנים והישראלים. תודה מיוחדת ביותר מגיעה לרכזים האקדמיים ד"ר אריה קיזל וד"ר דירק סדובסקי, אשר ניצחו על פעולת הוועדה וכאשר נדרש הגיעו להישג-על ולא רק בתחום הארגוני.

בראונשווייג, אביב 2015

הזדמנויות להתעמת עם צל העבר על רקע חוויות ההווה האישיות שלהם ותקוותיהם לעתיד. המלמדים והלומדים בשתי המדינות, כך ממליצה הוועדה, צריכים ללמוד האחד על השני ואף יותר טוב, האחד מהשני, גם אם מדובר רק ביכולת להבין דפוסי פירוש תרבותיים, שלא ניתן להבינם כך סתם. עליהם ללמוד איך לגשת לתמונות היסטוריות, שעד כה – למרות נקודות המפגש ההיסטוריות הברורות במקרה של גרמניה וישראל – לא הכירו או שראו רק דרך עדשת התקשורת או שניתנו להם כאשר הן מייצגות דעה מוגמרת ומגובשת.

גם ספרי לימוד נחשבים לאמצעי תקשורת, במיוחד כאשר מסתכלים על תפוצתם הרחבה ועל העובדה, שאף אחד מהתלמידים לא באמת יכול לחמוק מאוסף הנתונים והפרשנויות שאושרו על ידי המדינה – בין אם הם מתווכים באופן אנלוגי או דיגיטלי. עם זאת, נבדלים ספרי הלימוד, אשר מייצגים בדרך מסוימת את הזיכרון התרבותי של החברה, באופן חד מאמצעי התקשורת: לספרי הלימוד יש מבנה דידיקטי, והם לא אמורים לספק מידע אקטואלי או אפילו סנסציוני שתוקפו פג אחרי זמן קצר. עליהם להיות מקור אמין של מידע רלוונטי כפוף לאמות מידה חברתיות, ולתרום לפיתוח כישורים מגוונים ובנוסף לפתח את היכולת לשקול טיעונים ונקודות מבט שונים על בסיס עובדות ונתונים.

הדרישות מספרי הלימוד, בעיקר בתחומי דעת "מעצבי תודעה" כמו היסטוריה, גיאוגרפיה ואזרחות הינן גדולות מצד המשרדים הממשלתיים, המפקחים על מילוי הוראות תכניות הלימוד או הקווים המנחים המקצועיים; מצד המורים, שעדיין משתמשים בספרי הלימוד בשיעורים לעיתים כהתנגדות לאתגרים שמציב העידן הדיגיטלי; מצד האקדמיה וגורמי הדידיקטיקה המקצועית, אשר מבקשים שממצאי מחקריהם העדכניים יכללו בספרי הלימוד, וכמו כן מצד גורמים פוליטיים וחברתיים שונים, שמבטאים את ציפיותיהם מספרי הלימוד לעיתים בבהירות. בתוך מרחב זה של אינטרסים שונים ולעיתים מנוגדים ונקודות חיכוך של תחומי החינוך, המדע והפוליטיקה פועלות ועדות בין מדינתיות לספרי לימוד ומציבות גם הן את דרישותיהן כלפי מחברי תכניות הלימודים וספרי הלימוד.

חברי הוועדה היו, והינם, מודעים לציפיות הרבות בהן אמורים לעמוד המוציאים לאור, העורכים והמחברים של ספרי הלימוד, ויודעים כמה זה קשה לעיתים ליישם המלצות כמו אלו שיובאו להלן. על רקע זה מבקשים חברי הוועדה לעורר רגישות כלפי ייצוגים בעייתיים, יותר מאשר להעלות דרישות אבסולוטיות לשינוי כולל. הם רוצים להצביע על מגמות בעייתיות, יותר מאשר למתוח ביקורת על כל פרט קטן. הם יודעים שתוכניות הלימוד וספרי הלימוד עמוסים בחומר לימוד כבר היום, ולכן הם לא מתכוונים למלא אותם בעוד מידע נוסף. דרך ההמלצות שלהם הם רוצים לעורר את ההרהור בשאלה, האם לא מן הראוי להחליף גישה לפעמים, לנסות מסגרת שונה, או אולי לבחון יותר לעומק את פרטיו של התיאור. כך, בסופו של דבר, יש לקוות כי גם תשתנה תפיסת התלמידים את הנושא.

הייתה זו חוויה מעשירה ביותר לקחת חלק בדיוני הוועדה הגרמנית-ישראלית לספרי לימוד, בעיקר בדיוני קבוצת העבודה הבין מדינתית להיסטוריה, אשר עניינה אותי באופן מיוחד על רקע המחקרים שביצעתי בעצמי בתחום ההיסטוריה היהודית. היא הפגישה אותי עם ד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת, עמה זכיתי לנהל את הפרויקט, שהאינטלקט והטיעונים החכמים שלה הרשימו

פרופ' סימונה לסיג

ראש מכון גיאורג אקרט – מכון לייבניץ למחקר ספרי לימוד בינלאומי

במלאת 50 שנה ליחסים הדיפלומטיים בין שתי המדינות, הגישה הוועדה הגרמנית-ישראלית לחקר ספרי לימוד את תוצאות עבודתה. מאחוריה חמש שנים של עבודה משותפת אינטנסיבית. מאות ספרים נחקרו ועשרות פרקים נותחו; במהלכן של פגישות בין מדינתיות רבות בתל-אביב ובבראונשווייג, בירושלים, בברלין ובלייפציג דנו חברי הוועדה בממצאים, טרם מצאו אלו את דרכם לניסוחים המסכמים של הממצאים וההמלצות המשותפות.

גרמניה וישראל עברו תהליך התקרבות ארוך, אשר נשא פירות רבים גם ברמה המדינית וגם ברמה האזרחית. לאחר 50 שנים של שותפות, יש שישאלו, האם לא התקדמנו לשלב, בו ועדה משותפת לחקר ספרי לימוד הינה מיותרת, וההתעסקות עם עיוות תפיסת הצד השני אפילו חסרת תועלת. אבל ניסיון העבר עם פרויקטים בין מדינתיים ורב-מדינתיים לחקר ספרי לימוד מלמד, שאפילו כאשר מערכות היחסים מבוססות היטב, חשוב להטיל ספק גם בפרספקטיבות מקובלות, ולחשוף על ידי כך ממצאים מפתיעים ומחדשים מעבר לאלו המוכרים. על אחת כמה וכמה, כאשר מאז הפעם האחרונה שנעשתה בדיקה מקיפה שכזו – הוועדה הגרמנית-ישראלית הראשונה לספרי לימוד, שפעלה בין השנים 1981 ל-1985 – חלפו כבר 30 שנה, תקופה שהייתה מרובת אירועים מכריעים לא רק ברמה של שתי המדינות, אלא גם בקנה מידה עולמי. העולם שלאחר "המלחמה הקרה" נעשה פתוח יותר, אבל באותה מידה גם סבוך יותר. הסדר והשלום באירופה שהם לכאורה מובנים מאליהם מאוימים, והחיפוש אחר כיוון ואוריינטציה תרבותית ברמה מדינית, חברתית ואישית מורגש היטב. במיוחד במצב כזה, בו החשיבה העצמאית מאתגרת באופן חדש לגמרי ויש ללמוד לעשותה גם מפרספקטיבות שונות, יש לוועדות לחקר ספרי לימוד, כמו זו הגרמנית-ישראלית שפעלה בין השנים 2010 ל-2015 ערך מיוחד – מקום לניהול דו-שיח; מקום, בו מתאפשרת הבנה עמוקה לשאלה, אלו נרטיבים היסטוריים או מרחביים משפיעים על המציאות של העצמי ושל האחר ומעצבים את עתידם. רק במצבים כאלו, בהם נבחן בעיניים חדשות מה שנלקח כמובן מאליו, ומה שנראה תחילה זר נידון במאמץ משותף, יכולות לצמוח תובנה והסכמה, וכמו כן – דרך גיבוש ההמלצות לכתיבת ספרי לימוד גרמניים וישראלים – לחלחל גם לתחומים חברתיים נרחבים יותר.

זוהי המטרה העיקרית של מסמך זה: לתת הזדמנות לא רק לחברי הוועדה, שעבדו יחדיו במסירות במשך מספר שנים והתקרבו גם ברמה האישית, אלא, גם אם בעיקר, לדורות הבאים בגרמניה ובישראל, לפתח את היכולת להחליף פרספקטיבות ולבחון מחדש את ממצאי השטח ולעבוד יחד על פירושים חדשים. אין זה אומר שעליהם לאבד את היכולת להבחין בהבדלים. להיפך, יש לחדד אותה ובנוסף – כפי שההמלצות במסמך שלפנינו מכוונות לכך – לרדת לעומקם של ההבדלים, להסביר אותם ולנסות להבין אותם. זאת מפני שדבר אחד אינו מוטל בספק: בדומה לדיונים אחרים על תפיסת העצמי והאחר גם ועדות בין מדינתיים לחקר ספרי לימוד אינן חופשיות מצילוי של העבר – וזה תקף במיוחד בנוגע למערכת היחסים בין גרמניה וישראל. במיוחד בשל כך עומדת בפני מעצבי המדיניות והעשייה בחינוך המשימה החשובה, ליצור עבור הצעירים

קדימה. בישראל קובעי המדיניות היו שותפים בהובלת המחקר ועל כן יש תקווה שלפחות חלק מן ההמלצות יתורגם לפעולות. כולי תקווה שכך יהיה גם בגרמניה.

ישראל וגרמניה מציינות השנה 50 שנה לחידוש היחסים בין המדינות ונדמה לי שאין נכון מלעשות זאת בין השאר באמצעות ניסיון כן להשפיע על הדורות הבאים תוך עיסוק המבטא סובלנות וכבוד הדדי.

הייתה לנו זכות גדולה לשתף פעולה עם מכון גיאורג אקרט בראשות פרופ' סימונה לסיג ואנו תקווה שהיחסים הקולגיאליים שנוצרו יצמיחו מחקרים נוספים. מלוא הערכתי לגב' דליה פניג, סגנית יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך הישראלי, שליוותה את עבודת הרשת מרגע הקמתה והייתה שותפה פעילה בה לאורך כל התהליך. ועוד אני מבקשת להודות לד"ר שמשון שושני, מנכ"ל משרד החינוך בתקופה בה החלה הרשת את עבודתה, על שנתן אמון ביכולתו של מכון מופ"ת להוביל את המהלך החשוב והמורכב הזה.

הערכה עמוקה אני מבקשת להביע לד"ר אריה קיזל ממכון מופ"ת ואוניברסיטת חיפה ולד"ר דירק סדובסקי ממכון גיאורג אקרט, על בניית מערך המחקר ועל הובלה מושכלת ורגישה של כל שלביו. תודה מיוחדת לחוקרים משתי המדינות שעמסו על כתפיהם את המשימה מתוך תחושת שליחות ומחויבות.

תבואו כולכם על הברכה והתודה.

תל אביב, אביב תשע"ה, מרץ 2015

ד"ר מיכל גולן

ראש מכון מופ"ת – בית ספר למחקר ולפיתוח תוכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

המסמך המשותף המונח לפנינו הוא פרי עבודה של שני צוותי מחקר – מישראל ומגרמניה – שהפכו לרשת מחקר אחת, ולאחר ארבע שנים של עבודת מחקר קפדנית ואמיצה, מגישים לשתי המדינות שהטילו עליהם את המלאכה, בסיס חשוב מאין כמותו להתבוננות האחד בעצמו והאחד ברעהו, ללמידה ולמעשה.

שלושים שנה מפרידות בין המהלך הזה למהלך דומה שתוצאתו הוגשה לקובעי מדיניות בשנת 1985. שלושים שנה שבהן התרחשו בשני מרחבי החיים ובשתי המדינות אין ספור אירועים שהשפיעו על מערכות הממשל, על דעת הקהל ועל מערכות החינוך. בצד שינויים עמוקים אלה נראה שהזמן שחלף לא הקהה את הרגישות המאפיינת את מארג היחסים בין שתי המדינות ועבודה רבה עוד לפנינו.

בתקופה בה הגבולות מיטשטשים, אוכלוסיות נודדות יוצרות שינויים דמוגרפיים ואחרים, התקשורת משחקת תפקיד משפיע ביותר וצרכניה חשופים למניפולציות מסוגים שונים, אין ספק שמהלך מדעי מיושב וארוך טווח מעין זה, הוא שליחות אזרחית ואנושית שאי אפשר להפריז בחשיבותה. היא מהווה ביטוי לגישה אחראית ומרחיקת ראות של יוזמיה.

המבנה המיוחד בו עבדו החוקרים חייב תיאום, הובלה, גמישות ונחישות ועוד גווני גוונים של צעדים שיאפשרו את השלמתו כך שיינתן בו מקום הן לייחוד של כל מדינה ומערכת והן ליחיד של הקבוצה החוקרת המונחית מטרה משותפת. כדי להוביל את רשת המחקר הזו נדרשה בניית אמון שתאפשר ביקורת עצמית וביקורת הדדית, רגישות לזולת מחד אך יושרה מקצועית בלתי מתפשרת על הצגת ממצאי מחקר כהווייתם, מאידך.

מחקר יישומי, שמטרתו להשפיע על מהלכים בזירות פעולה, נמדד לא רק באיכותו המחקרית אבל גם ובעיקר במידה בה הוא מצליח להניע קובעי מדיניות לאמץ את ממצאיו ולקחת אותם

7	עם הגשת דו"ח הוועדה הישראלית-גרמנית.
13	מבוא.
19	ממצאים והמלצות בתחומי הדעת: היסטוריה, גיאוגרפיה ואזרחות.
21	יצוג ישראל בספרי לימוד ההיסטוריה בגרמניה.
29	יצוג השואה בספרי לימוד ההיסטוריה בגרמניה (ממצאים).
33	יצוג גרמניה והשואה בספרי לימוד ההיסטוריה בישראל.
43	יצוג ישראל בספרי לימוד הגיאוגרפיה ובאטלסים בגרמניה.
51	יצוג גרמניה בספרי לימוד הגיאוגרפיה ובאטלסים בישראל.
57	יצוג ישראל בספרי לימוד באזרחות בגרמניה.
63	יצוג גרמניה והשואה בספרי לימוד באזרחות בישראל.
67	המלצות לפעולות חינוכיות ליישום המלצות הוועדה.
69	רשימת ספרי לימוד שנחקרו על ידי הוועדה הישראלית-גרמנית.
81	הרכב הוועדה הישראלית-גרמנית לחקר ספרי לימוד.

פרוייקט חקר ספרי לימוד ישראלי-גרמני זה נערך ע"י

**GEORG ECKERT
INSTITUTE**
for International Textbook Research



בתמיכת



Federal Foreign Office



הוועדה הישראלית-גרמנית לחקר ספרי לימוד

המלצות הוועדה הישראלית-גרמנית לחקר ספרי לימוד

וממצאיה אודות ייצוגן של ישראל וגרמניה
בספרי לימוד גרמנים וישראלים

V&R Academic