

Rosa Fava

Unterricht über den Nahostkonflikt als Instrument zum Abbau von Antisemitismus? Ein Blick auf Materialien und Fortbildungen nichtschulischer Bildungsträger

Der Artikel gibt einen Einblick in das Forschungsprojekt „Didaktik des Nahostkonflikts“ der Autorin. Antisemitismus erfährt zunehmend öffentliche Aufmerksamkeit, und Schule gilt als maßgeblicher Ort, ihm präventiv zu begegnen. Wissen über den Nahostkonflikt soll dabei vor allem dem israelbezogenen Antisemitismus den Boden entziehen. Studien zeigen, dass Ressentiments gegen Israel jenseits politischer Kritik auch unter Lehrkräften verbreitet sind und dass Schulbücher häufig ein grundsätzlich negatives Bild Israels vermitteln. Die Autorin befasst sich mit Lehr- und Lernmaterialien sowie Fortbildungen, die von nichtschulischen Bildungsträgern mit dem Ziel entwickelt wurden, durch die Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt antisemitischen Deutungen des Konflikts entgegenzuwirken.

Antisemitismus verbinden viele ausschließlich mit der Zeit des Nationalsozialismus und halten ihn daher für überwunden. Das Verbrechen der Entrechtung, Marginalisierung, Verfolgung und schließlich millionenfachen Tötung der europäischen Jüdinnen und Juden und die ihm zugrundeliegende Ideologie bestimmen vielfach das Bild davon, was Antisemitismus und Rassismus bedeuten, wenn sie staatlich umgesetzt werden. Antisemitismus in seinen aktuellen und alltäglichen Formen wird hingegen selten erkannt.

Beim Antisemitismus ging und geht es vielfach um (falsche) Vorstellungen über politische und ökonomische Zusammenhänge, die mit der Realität des Judentums nichts zu tun haben, aber seit Jahrhunderten mit ihm in Verbindung gebracht werden. Zwar werden vor allem die Beschneidung oder das Schächten immer wieder zum Anlass genommen, die jüdische Bevölkerung als anders, fremdartig und auch etwas unheimlich zu markieren, aber als Bedrohung der eigenen Gemeinschaft erscheinen phantasierte Eigenschaften wie eine „jüdische Herrschaft“ über das Geld oder die Medien. Eine offene Feindschaft und Vorstellungen wie „die Juden“ seien reich, beherrschten das Bankenwesen und den Kapitalismus, Medien und Politik, sie seien eine global vernetzte verschwörerische Clique mit Sitz an der Ostküste der USA oder in Israel und lenkten die Geschicke der Menschheit zum Schaden anderer Nationen oder Religionsgemeinschaften werden oft nur bei extremen Rechten oder im Islamismus vermutet. Ein alltäglicher, am Nahostkonflikt ansetzender Antisemitismus, der israelische Politik ausschließlich negativ bewertet, als Ausdruck eines „jüdischen Wesens“ begreift und jüdische Mitschülerinnen und Mitschüler damit identifiziert, wird in öffentlichen, aber immer wieder auch in pädagogischen Fachdiskursen allein Musliminnen und Muslimen bzw. Menschen türkischer oder arabischer (Familien-)Herkunft zugeschrieben.

Tatsächlich aber zeigen verschiedene Studien, deren Ergebnisse gut in mittlerweile zwei Berichten des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus zusammengefasst sind (Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017, 2011), sowie Angriffe und Vorfälle auf der Straße oder in Schulen, wie verbreitet jeglicher Antisemitismus im Alltag ist und

dass er zunehmend offen und gewaltvoll artikuliert wird. Seit Mai 2018 gibt es einen Beauftragten des Bundes für jüdisches Leben und die Bekämpfung von Antisemitismus, viele Bundesländer oder andere Organe wie die Berliner Staatsanwaltschaft richten ebenfalls eine solche Stelle ein oder diskutieren, welche konkreten Maßnahmen ergriffen werden können. Die Schule steht als Ort der Prävention und Intervention im Mittelpunkt von Diskussionen, und verschiedene Instrumente sollen neu eingerichtet (obligatorische Meldung antisemitischer Vorfälle unterhalb der Strafbarkeitsschwelle) oder in bestehende bzw. oft im Auf- und Ausbau befindliche Maßnahmen gegen Diskriminierung integriert werden. Dazu gehören Fortbildungen für Lehrkräfte, Anti-Mobbing-Projekte für Schülerinnen und Schüler, Entwicklung einer inklusiven, diskriminierungsfreien Schulkultur u.Ä. In diesem Zusammenhang steht das Forschungsprojekt „Didaktik des Nahostkonflikts“, das die Autorin von Januar 2017 bis Mai 2018 als W. Michael Blumenthal Fellow des Jüdischen Museums Berlin umsetzte.¹ Der Artikel gibt einen Einblick in Ergebnisse des Projektes.

Israelbezogener Antisemitismus als aktuell stark verbreitete Form von Antisemitismus

Besondere Aufmerksamkeit erfährt der nahostkonflikt- oder israelbezogene Antisemitismus aus mehreren Gründen. Theoretische Betrachtungen und Studien zeigen, dass eine ressentimenthafte Kritik Israels und seiner Politik im Konflikt mit arabischen Staaten oder dem Iran und palästinensischen Organisationen als eine Form von Antisemitismus zu verstehen ist. Im Zuge des Sechstage- oder Junikriegs 1967 eroberte Israel den von Ägypten besetzten Gaza-Streifen und die Sinai-Halbinsel, das von Jordanien besetzte Westjordanland

1 Die empirische Grundlage der Untersuchung bilden publizierte Materialien von nichtschulischen Bildungsträgern zum Nahostkonflikt bzw. zum israelbezogenen Antisemitismus, Hospitationen bei Fortbildungen für Lehrkräfte und andere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Experteninterviews. Ein ausführlicher Forschungsbericht ist in Arbeit, nähere Informationen finden sich unter: <https://www.jmberlin.de/fellow-rosa-fava-und-ih-projekt> (5.1.2019).

einschließlich des Ostteils Jerusalems sowie den syrischen Golan. International und auch in Deutschland kippte die Stimmung, und das vorher teilweise als kleiner und schwacher, aber dennoch gegen die arabischen Staaten siegreicher „David“ bewunderte Israel wurde nun zunehmend als „Goliath“, als aggressiver und expansiver, im linken Spektrum als imperialistischer Staat charakterisiert. Die palästinensischen Organisationen galten in der Periode der Entkolonialisierung als Akteure einer nationalen und antikolonialen Befreiungsbewegung, und die seit dem Junikrieg währende Besetzung des Westjordanlandes (und des Gaza bis 2005) wurden in den kommenden Jahrzehnten zunehmend als illegal und als Instrument betrachtet, dessen Sinn und Zweck allein in der Repression des palästinensischen Volkes und in Verbindung damit der Landgewinnung diene.

Antisemitische Ressentiments in der Kritik Israels und der 3D-Test

Die Kritik israelischer Politik war früh – selbstverständlich nicht immer – von Merkmalen gekennzeichnet, die sich als antisemitisch bestimmen lassen. Seit einigen Jahren werden zentrale Unterscheidungskriterien zwischen Kritik und Ressentiment im sogenannten 3D-Test nach Natan Sharansky zusammengefasst: Dämonisierung, Doppelte Standards und Delegitimierung (Sharansky 2004). Bei der Dämonisierung geht es darum, dass oft in Fortschreibung tradierter antijüdischer Feindbilder nun der Staat Israel bzw. seine jeweiligen Regierungen als per se böse und getrieben von Eigenschaften wie Rachsucht, Herzlosigkeit und Egoismus dargestellt werden, die traditionell als „jüdische Eigenschaften“ beschrieben wurden und werden. Bilder von Panzern und meist männlichen Soldaten, die Zivilistinnen und Zivilisten, Jugendlichen und Kindern gegenüberstehen, über deren Hintergrund man wenig erfährt, bestimmen Zeitungen und auch Schulbücher. Die Anwendung doppelter Standards bedeutet, dass an Israel besonders hohe Maßstäbe angesetzt werden, die die Öffentlichkeit in anderen Fällen internationaler Konflikte und Kriege, auch Jahrzehnte während der Besetzungen (z.B. Westsahara) nicht interessieren. Während Medien manchmal über Schusswechsel an der israelisch-palästinensischen Grenze berichten, erhalten Vertreibungen, Massaker oder systematische Menschenrechtsverletzungen in anderen Staaten keine Beachtung bzw. führen nicht annähernd zur selben Empörung.

Beides läuft auf das dritte D, die Delegitimierung hinaus: Vielfach geht die Kritik so weit, die Gründung Israels als nach internationalem Recht als illegal und historisches Unrecht gegen das palästinensische Volk zu bezeichnen und mit islamistischen und arabisch-nationalistischen Akteuren ein Palästina in den Grenzen des britischen Mandatsgebiets „vom Jordan bis zum Meer“, so ein Slogan auf Demonstrationen, zu fordern. Solche Stimmen bleiben in der seriösen deutschen Öffentlichkeit sicherlich noch lange tabuisiert, aber die Vorstellung eines „kolonialen Landraubs“ ist sehr verbreitet. Landkarten eines Palästinas in den Grenzen des Mandatsgebiets, ohne Israel, sind Teil der Ikonografie bei politischen Protesten hierzulande, an denen Jugendliche und Kinder beteiligt sind.

Der israelbezogene Antisemitismus wird angesichts der Tabuisierung von Antisemitismus nach dem Holocaust als Umwegkommunikation bezeichnet, als eine Ausweichhandlung: eine erlaubte Form, unter dem Deckmantel kritischen politischen Bewusstseins und der Orientierung an den Menschenrechten antisemitische Ressentiments zu äußern.

Israelbezogener Antisemitismus unter Lehrkräften

Wie stark der israelbezogene Antisemitismus nicht nur unter Schülerinnen und Schülern, sondern auch unter Lehrkräften, Sozialpädagoginnen, Erziehern und anderen Fachkräften an Schulen ist, zeigt die im Dezember 2018 veröffentlichte Studie „Mach mal keine Judenaktion“ (Bernstein), eine Befragung von Lehrkräften, anderen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und Schülerinnen und Schülern, darunter viele Jüdinnen und Juden. Viele nichtjüdische Lehrkräfte sehen in jüdischen Kolleginnen und Kollegen und jüdischen Schülerinnen und Schülern Repräsentantinnen und Repräsentanten Israels und übertragen ihre negativen Einstellungen dem Land gegenüber auf sie. Sie verstehen ihre eigenen antisemitischen Äußerungen gegen Israel oder diejenigen von Schülerinnen und Schülern als Kritik einer willkürlich böartigen israelischen Politik und haben wenig Verständnis vom Nahostkonflikt, sondern sehen allein Israel oder manchmal auch explizit „die Juden“ als Aggressor(en) gegen eine unschuldige Bevölkerung und vermitteln dies auch im Unterricht (Bernstein 2018, S. 55 ff., 100 ff., 122-198). Quasi jedes bekannte Stereotyp ist unter Lehrkräften und anderen an Schulen tätigen Berufsgruppen selbst verbreitet oder wird bei Schülerinnen und Schülern geduldet und nicht aufgeklärt: Die Gleichsetzung israelischer Politik im Konflikt mit palästinensischen Organisationen mit der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik, die Staatsgründung als Landraub und Unrecht, die Charakterisierung Israels als rassistischer Apartheidstaat und als Zentrale einer globalen Verschwörung, die Zuschreibung des Kindermords² (ebd., S. 127-142). Die Beispiele in der Studie Bernsteins verdeutlichen, wie eng das Ressentiment und kritische Einschätzungen miteinander vermengt sind: Einerseits wird eine negative Einstellung gegen Israel auf beliebige jüdische Personen übertragen, andererseits hat die negative Einstellung gegen Israel selbst wiederum ihren Ursprung in antisemitischen Stereotypen und auch in Schuld- und Schamgefühlen wegen des Holocaust und resultiert gerade nicht aus sachlicher Kritik. Ein typisches Beispiel dafür, wie eine scheinbar sachbezogene politische Stellungnahme mit Ressentiments durchwirkt ist, ist folgende Aussage, mit der eine Lehrperson verdeutlichen möchte, dass sie keine pauschale Kritik übe, sondern lediglich die aktuelle Regierung Israels negativ bewerte:

2 Der auf Kundgebungen oft skandierter Ruf „Kindermörder Israel“, in arabischer und iranischer Propaganda vielfach bildlich dargestellt, ist anschlussfähig an das christliche Stereotyp vom jüdischen Ritualmord: Juden würden christliche Kinder entführen, um ihr Blut in den Matzen (Brotfladen) zu verarbeiten. Die Verbreitung christlicher antijudaistischer und antisemitischer Stereotype in heutigen arabischen Staaten hat eine wichtige Quelle in den Medien der Kolonialmächte.

„Weil sie national konservativ ist. Weil sie nicht auf die Palästinenser zugeht, nicht verhandelt. Tut immer so ne, so ne, ja ist natürlich auch Ideologie. Wir sind die, die verfolgt werden, die, die uns schützen müssen ... so faschistische Züge, so ein bisschen“ (ebd., S. 132).

Die Studie liefert viele Beispiele dafür, wie nichtjüdische Lehrkräfte mit ihrer negativen Sicht auf Israel und teilweise auch durch die Gleichsetzung von Israelis und Jüdinnen und Juden jüdische Jugendliche verletzen und ihre Leistungen sogar willkürlich schlecht bewerten.

Problematisches Bild von Israel und dem Nahostkonflikt: Schulbücher und Medien

Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer selbst keine Ressentiments hegen, kommt für die schulische Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt erschwerend hinzu, dass viele Schulbücher ein negativ verzerrtes Bild von Israel und dem Nahostkonflikt vermitteln (Deutsch-Israelische Schulbuchkommission 2015) und es in vielen Medien einen antiisraelischen Bias gibt (Bernstein, S. 168 ff.). Zu den immer wieder erhobenen Forderungen, um vor allem dem israelbezogenen Antisemitismus zu begegnen, gehört die Aufnahme des Nahostkonflikts als obligatorisch in die Lehrpläne. Je nach Bundesland und Schulform gehört der Konflikt bereits zu den gesetzten oder den optionalen und empfohlenen Themen unter Oberkategorien wie internationale Konflikte u.Ä. Sicherlich aber ist es aus allgemeiner schuldidaktischer Perspektive und auch aus Sicht der politischen Bildung sinnvoll, die mühsam erstrittenen offenen Bildungs- und Rahmenpläne und die Kompetenzorientierung zu stärken und möglichst wenige Themen und Bearbeitungsweisen festzusetzen. Nur so lässt sich je nach Lerngruppe und Situation das Thema wählen, das den Interessen der Schülerinnen und Schüler am ehesten entgegenkommt. Politischer oder auch anderer Fachunterricht soll gewährleisten, dass Jugendliche allgemeine Prinzipien erkennen und sie auf andere Felder transferieren können. So kann es sich im Einzelfall gerade anbieten, den Vietnamkrieg, den Zypernkonflikt oder denjenigen um die Krim zu thematisieren und lediglich in einer Hausaufgabe knapp den Transfer auf den Nahostkonflikt vorzunehmen.

Orientiert man sich an den Analysen der deutsch-israelischen Schulbuchkommission,³ sind es nämlich gerade die ganz banalen Dinge, die zu einem verzerrten und negativen Bild Israels beitragen: Oft steht das kriegerische Handeln Israels im Mittelpunkt, während politische Akteure auf der anderen bzw. den anderen Seiten nicht benannt und deren Interessen und Vorgehen nicht betrachtet werden. Die israelische und die palästinensische Gesellschaft bzw. die Gesellschaften arabischer Staaten werden jeweils als homogen in Bezug auf ihre Positionen im Konflikt dargestellt, und vor allem

die auf Frieden und Ausgleich zielenden Akteure bleiben unsichtbar. Die historische Ebene fehlt, und es erfolgt eine Interpretation des Konflikts *ex post*, beispielsweise verstehen viele die 1967 eingerichtete Besetzung als lange geplanten Schritt zur Errichtung eines „Großisraels“. Dass die arabischen Staaten nach dem Waffenstillstand Verhandlungen und einen Friedensschluss mit Israel genauso ablehnten wie seine Anerkennung und somit Mitverantwortung für die Fortdauer der Besetzung trugen und tragen, ist kaum bekannt. Insofern scheint es sinnvoll, generell den Erwerb von Kompetenzen in politischer Konfliktanalyse zu stärken. Wer „Besetzung“ nur als Wirklichkeit der palästinensischen Gebiete kennt, kann kaum eine spezifische Kritik der konkreten Besetzungspolitik im Rahmen des spezifischen Konflikts leisten.

Materialien nichtschulischer Bildungsträger zum Nahostkonflikt

Angesichts von wenigen guten Materialien zur Thematisierung des Nahostkonflikts und zudem immer wieder von Lehrerinnen und Lehrern geäußerten großen Unsicherheiten beim Thema haben nichtschulische Bildungsträger Materialien und Konzepte für die schulische und nichtschulische Arbeit mit Jugendlichen entwickelt. Unsicherheit oder auch Angst vor einer „Intifada im Klassenzimmer“, so eine häufige, alarmistische Metapher, äußern Lehrkräfte vor allem dann, wenn ihre Schülerinnen und Schüler aus Familien aus der Türkei, aus dem Libanon und/oder den palästinensischen Gebieten kommen oder sich bereits antiisraelisch oder sogar antisemitisch geäußert haben und dies nicht selten mit ihrer Zugehörigkeit zum Islam begründen.⁴ Seit 15-20 Jahren hat sich eine überwiegend durch Landes- und Bundesprogramme geförderte Landschaft von Bildungsträgern entwickelt, Initiativen, Projekte und bereits bestehende Träger wie die Bildungsstätte Anne Frank, die historische und politische Bildung gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit betreiben und ihre Angebote auch bzw. oft vorwiegend an Schulen richten. Zu den Angeboten für die Prävention oder auch Intervention bei antisemitischen Haltungen gehören auch Handreichungen zur Thematisierung des Nahostkonflikts. Teilweise sind die Methoden so konzipiert, dass sie im Regelunterricht, am besten in zusammengelegten Stunden durchgeführt werden können, meist setzen sie einen oder mehrere Projektstage voraus. Nur in wenigen Modulen steht eine vertiefende Bearbeitung des eigentlichen Konflikts im Mittelpunkt, stattdessen wird überwiegend thematisiert, worin der eigene Bezug zum Konflikt bestehe, warum er so besonders interessiere und auch emotionalisiere. Einige der Module sollen knapp umrissen werden:

Eine Methode ist ein Planspiel zur Gründung Israels: Der Teilungsplan der UNO mit einem Jerusalem unter internationaler Aufsicht soll die verbreitete Vorstellung eines „Landraubs“ untergraben. Es sollen Verantwortlichkeiten arabischer Staaten ins Bewusstsein treten, die die Teilung

3 Die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission gibt eine Reihe von Empfehlungen dafür, wie Israel und der Nahostkonflikt thematisiert werden sollten, um verbreitete, aber ressentimentgeleitete Vorstellungen zu untergraben (Deutsch-Israelische Schulbuchkommission 2015), ganz ähnlich Rensmann 2018. Anhand der dort genannten Kriterien lassen sich gut die eigenen Materialien überprüfen.

4 Oder: In diesen Fällen erfahren Probleme in der Schule teilweise überregionale öffentliche Aufmerksamkeit.

nicht akzeptierten, das sich gründende Israel angriffen und nicht wie vorgesehen neben dem israelischen einen palästinensischen Staat einrichteten (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus 2007a). Ein anderes Modul thematisiert den Sechstagekrieg und seine Vorgeschichte einschließlich der Gründung der Palästinensischen Befreiungsbewegung (PLO), um das Verständnis der in Grundzügen heute gegebenen Ausgangssituation zu stärken (Mideast Freedom Forum Berlin, unveröffentlichtes Modul 2015). Andere Methoden simulieren eine aktuelle Friedenskonferenz, bei der die Jugendlichen in unterschiedliche staatliche Rollen schlüpfen und so erfahren, wie schwierig eine Kompromissfindung ist (Violence Prevention Network, Workshop ohne veröffentlichte Materialien, o. J.). Ein weiteres Beispiel ist ein Modul zur Auseinandersetzung mit dem Friedensprozess der 1990er Jahre. Hier wird erkennbar, dass es unter den Palästinenserinnen und Palästinensern wie auch unter den Israelis politische Akteure gibt, die einen Frieden erzielen woll(t)en, aber auch solche, die aus unterschiedlichen Gründen eine Einigung erfolgreich konterkariert haben (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus 2018). Oft nutzen die Module das Instrument eines bebilderten Zeitstrahls, der zentrale Ereignisse und deren Deutungen aus Sicht der israelischen und palästinensischen Nationalerzählung zeigt und den Perspektivwechsel trainiert. Auch die Rolle der Medien bei der Vermittlung von Wissen und Bildern vom Konflikt wird methodisch aufgearbeitet. Des Weiteren werden Spielfilme gelegentlich als Ausgangspunkt dafür genommen, bestimmte Aspekte des Konflikts und die eigene Haltung dazu zu reflektieren (Arbeit und Leben Hamburg o.J. [2015]).

Andere Methoden setzen Emotionen und Identifikationen hiesiger Jugendlicher in den Fokus, ohne direkt den Konflikt zu thematisieren – wobei einige Träger für Projekttage oder -wochen die unterschiedlich fokussierten Module kombinieren. Ein Rollenspiel, das für die Durchführung in Freizeiteinrichtungen konzipiert ist, macht die Freundschaft eines jüdisch-deutschen und eines palästinensisch-muslimisch-deutschen Jungen zum Thema: Elias sieht Ahmed auf einer Demonstration, auf der „Tod Israel“ gerufen wird. Er fragt sich, ob er die Freundschaft aufrechterhalten kann. Die Jugendlichen nehmen die Rollen der beiden Jungen, der Eltern oder Verwandten ein und diskutieren das Problem. Die fiktiven Angehörigen leben zum Teil hier, zum Teil in Israel, in den palästinensischen Gebieten oder im Libanon, definieren sich stärker oder schwächer religiös, kulturell und national und haben unterschiedliche politische Orientierungen (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus 2007b). Ein weiteres Unterrichtsmodul animiert Jugendliche dazu, ihre Bezüge zum Konflikt und ihre religiösen, kulturellen, nationalen und anderen Zugehörigkeiten und damit verbundene Ausgrenzungserfahrungen zu reflektieren. Ausgangspunkt ist dabei ein Film, in dem Berliner Jugendliche mit familiären Bezügen zu Palästina und Israel bzw. jüdische Jugendliche mit anderen Bezugnahmen auf Israel die genannten Punkte besprechen (Georg Eckert Institut 2013/16). Auffällig ist, dass solche Module oder auch Projekte wie Reisen nach Israel meist als „Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer“

(ebd.) oder ähnlich angeboten werden, aber wie hier eine kleine Gruppe von Jugendlichen mit familiären Bezügen zum Konflikt auf arabischer Seite adressieren (s.u.) – jüdische und/oder israelische Jugendliche und ihre Bezüge zum Konflikt sind dabei im Material sichtbar, aber nicht Adressaten und Adressatinnen eines Lernens über den Nahostkonflikt gegen Antisemitismus. Generell zeigt sich in didaktischer und pädagogischer Literatur kaum, dass die Präsenz jüdischer und/oder israelischer Schülerinnen und Schüler als Lernende konzeptionell mitgedacht wird.

Schwerpunkt soziales und emotionales Lernen

Deutlich wird, dass das soziale und emotionale Lernen gegenüber dem kognitiven meist im Vordergrund steht und viele Module weniger primär Wissen vermitteln, als falsche Annahmen und verzerrte Bilder vom Konflikt irritieren und die Jugendlichen zum Austausch und zur Reflexion anregen wollen. Die meisten Module setzen inhaltlich daran an, dass ein vereinfachtes Täter/Opfer-Narrativ das Alltagswissen über den Konflikt bestimmt und eine gefühlte Solidarität mit den Palästinenserinnen und Palästinensern in Verbindung mit viel Unwissen bzw. verzerrten Bildern vom Konflikt und von Israel allgemein vorherrscht. Schülerinnen und Schüler sollen verstehen, dass es zwei nationale Perspektiven auf den Konflikt und seine unterschiedlichen Phasen gibt und beide ihre Berechtigung haben. Oft soll durch den biografischen Zugang anhand realer oder fiktiver Personen Empathie für beide Seiten entwickelt werden. Zu den explizit ausgeführten Lernzielen gehört nicht selten auch die Unterscheidung zwischen „Juden“ und „Israelis“. Dies könnte man zwar zu den basalen Denkopoperationen politischen und gesellschaftlichen Denkens zählen, wie oben dargestellt, greift das antisemitische Ressentiment, die Vorstellung eines jüdischen Kollektivs aber auch bei Lehrkräften. Handlungsorientierung, kontroverse Diskussion und die Auseinandersetzung mit sich selbst prägen die meisten Module, und zwar umso stärker, je mehr sie für nichtgymnasiale Klassen „in der Migrationsgesellschaft“ entwickelt wurden und die Schülerinnen und Schüler nominell als „heterogen“, faktisch meist als muslimisch und/oder arabisch/palästinensisch/libanesisch adressiert werden. Hier bietet sich eine vertiefende Analyse darüber an, inwiefern das Lernen über den Nahostkonflikt vielfach als Instrument zur Befriedung einer als besonders gewaltaffin verstandenen Problemgruppe betrachtet werden kann: Bei Jugendlichen aus palästinensischen oder anderen arabischen Familien und bei Musliminnen und Muslimen wird eine über politische Solidarisierung hinausgehende nationale und religiöse Identifikation mit den politischen Akteuren und Akteurinnen in Palästina beobachtet, die vielfach mit Feindschaft gegen Israel bzw. Jüdinnen und Juden verbunden ist, und als Gruppenmerkmal verallgemeinert (s.u.).

Fortbildungen: Fokus auf der Unterscheidung von Kritik und Ressentiment

Fortbildnerinnen und Fortbildner haben oft die Erfahrung gemacht, dass in Seminaren zu Antisemitismus ungeplant der

Nahostkonflikt zum Streitthema wird, und daraus der Bedarf an spezifischen Fortbildungen abgeleitet. Fortbildungen zum Nahostkonflikt beinhalten neben der meist im Zentrum stehenden Einführung in Methoden und Materialien quasi immer eine Einheit, in der es um die Frage nach dem Unterschied zwischen Kritik der israelischen Regierungspolitik und Antisemitismus geht. Bei Hospitationen in Seminaren zeigt sich, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dieser Stelle großen Diskussionsbedarf mitbringen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer suchen die Bestätigung, dass ihre Kritik an der israelischen Sicherheitsanlage, der Besatzungspolitik oder der Entscheidung der USA, ihre Botschaft von Tel Aviv nach (West-)Jerusalem zu verlegen, kein Antisemitismus sei.

Viele Fortbildungen nutzen die Verunsicherung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, um eine tiefere Auseinandersetzung anzuregen. Mit unterschiedlichen Methoden der Selbstreflexion geht es darum, introspektiv die Frage zu stellen, warum einen der im Weltmaßstab vergleichsweise kleine Konflikt so sehr emotionalisiert und er als höchst bedeutsam für die eigene politische Identität erscheint. Für Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist es nach gewissen Widerständen oft erhellend, ihr Selbstverständnis als Deutsche und/oder als Linke oder ihre familienbiografischen Bezüge in die Zeit des Nationalsozialismus oder auch ihre Zugehörigkeit zum Christentum als Quellen eines besonderen Interesses und möglicherweise bestehender, unbewusster Ressentiments anzusprechen. Gegebenenfalls begegnen sie im Seminar Personen mit anderen Bezugnahmen auf den Nahen Osten, meist entstammen vor allem Lehrerinnen und Lehrer aber der Mehrheitsgesellschaft. Module zur Selbstreflexion sollen Lehrkräfte und andere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dabei unterstützen, den Jugendlichen mit reflektierter Haltung und ohne Projektion eigener Gefühle auf sie zu begegnen. Die Auseinandersetzung mit Bildern vom „antisemitischen Anderen“, vor allem von muslimischen oder als muslimisch wahrgenommenen Schülerinnen und Schülern, jüngst von Geflüchteten aus Syrien, dem Irak oder Afghanistan gehören oft dazu.

Schließlich machen Fortbildungen auch islamistischen Antisemitismus und Judenfeindschaft im Islam zum Thema, selten auch den (pan-)arabischen Nationalismus, der den Konflikt über Jahrzehnte stärker bestimmte als der heute vordergründig mit dem Islam begründete Anspruch auf ganz Palästina als über Jahrhunderte islamisches Territorium. Die prominente Rolle des Iran als Feind Israels einerseits, die große Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Familie aus der Türkei andererseits können Gründe dafür zu sein, warum allgemein, aber auch in Fortbildungen oft auf die Container-Kategorien „Muslime“ und „Antisemitismus im Islam“ zurückgegriffen wird. Dies wird als Adaption an die Migrationsgesellschaft verstanden, obwohl Schülerinnen und Schüler, deren Familien vor den Kriegshandlungen in Palästina/Israel geflüchtet sind, andere Bezüge zum Konflikt haben als diejenigen aus der Türkei oder anderen islamisch geprägten Ländern wie etwa Bosnien bzw. überhaupt Bezüge dazu haben. Auf in Deutschland aktive politische Organisationen wie die türkischen Grauen Wölfe oder Hamas und

Hisbollah wird kaum jemals eingegangen. Dadurch bleiben die Thematisierung islamischer Judenfeindschaft und islamistischen Antisemitismus‘ sowie der Blick auf eingewanderte Gruppen mit familiären Bezügen zum Konflikt oder auf die Jugendlichen mit Vorfahren aus der Türkei oder geflüchtete Jugendliche, die bereits in israelfeindlichen arabischen und anderen Staaten sozialisiert wurden, kulturalisierend: Die Vorstellung einer islamischen antisemitischen und/oder antiisraelischen Kultur, die zudem jüngst geflüchtete Jugendliche genauso präge wie Schülerinnen und Schüler, deren Groß- oder bald Urgroßeltern eingewandert sind, trübt den Blick auf die Individuen.

Schlussbemerkungen

Wie bereits angedeutet, lässt sich aus der Betrachtung publizierter Materialien nichtschulischer Träger aus dem Bereich der Antisemitismusprävention zum Lernen über den Nahostkonflikt der Schluss ziehen, dass es die grundlegenden Kompetenzen politischen Lernens sind, die gestärkt und auf den Konflikt angewendet werden müssen. Basale Operationen einer Konfliktanalyse wie die Frage nach den beteiligten Akteuren werden durch die Module gestärkt, um der zwar irrationalen, aber verbreiteten Perspektive auf Israel als einzigen Aggressor den Boden zu entziehen. Die Kenntnis anderer Akteure, seien es je nach Periode arabische und/oder islamische Autoritäten, Staaten, Organisationen und andere Gegner, so die aufklärerische Hoffnung, erschwert es, Ressentiments gegen Israel zu richten, und trägt zu einem ausgewogeneren Bild des Konflikts bei. Dabei soll auch erkennbar sein, dass es kein global gemeinschaftlich agierendes jüdisches Kollektiv gibt.

Sowohl historisch-politisches Wissen als auch die Fähigkeit, zwischen israelischen politischen Akteuren und Jüdinnen und Juden im eigenen Umfeld zu unterscheiden, sind nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei Lehr- und anderen Fachkräften an Schulen nicht unbedingt vorauszusetzen. Gerade die Zusammenschau von Methoden und Materialien für Schülerinnen und Schüler und von Fortbildungen für Lehrkräfte und auch andere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zeigt dies. Dabei geben Fortbildnerinnen und Fortbildner verschiedener Träger übereinstimmend an, die Methoden für die Jugendlichen oft nur wenig modifiziert in den Fortbildungen für Fachkräfte einzusetzen. Die introspektiven Fragen, warum der Konflikt so emotionalisiert und welche Bezüge man zu ihm herstelle, findet sich in Methoden für die Unterrichtspraxis genauso wie in Fortbildungen. Dies macht deutlich, dass die Umfrageergebnisse zum israelbezogenen Antisemitismus und theoretische Erklärungsmodelle ernst zu nehmen sind und ein selbstkritischer Blick auf die postnationalsozialistische Gesellschaft und die Formen der Umwegkommunikation geworfen werden muss. Die Tabuisierung von Antisemitismus nach 1945 sowie Schuld- und Schamgefühle angesichts des Holocaust ließen trotz vielfältiger Erinnerungskultur Ressentiments gedeihen, die auch in gebildeten Milieus als elaborierte „Israelkritik“ geäußert werden. Daher kann das Lernen über den Nahostkonflikt nur dort wirksam sein, wo Israel nicht stellvertretend für

das Judentum dämonisiert und delegitimiert wird bzw. es die Bereitschaft gibt, solche Vorstellungen und Emotionen zu erkennen und abzubauen. Der Blick auf Materialien, Fortbildungen und die Erfahrungen von Fortbildnerinnen

und Fortbildnern zeigt, dass Aufklärung über den Nahostkonflikt ein hilfreiches Instrument zur Irritation antisemitischer Vorstellungen sein kann, dass es aber mit einer Setzung des Themas in Lehrpläne nicht getan ist.

Literatur

- Bernstein, Julia (2018): „Mach mal keine Judenaktion!“ Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt/Main (www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion__Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf; 26.12.2018)
- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (2015) (Hrsg.): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Göttingen (http://repository.gwi.de/bitstream/handle/11428/122/827777264_A_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y; 23.9.2019)
- Rensmann, Jörg (2018): Dringend reformbedürftig: das Israelbild in deutschen Schulbüchern, in: Bernstein 2018, S. 158-161
- Sharansky, Natan (2004): Antisemitismus in 3-D. Die Differenzierung zwischen legitimer Kritik an Israel und dem sogenannten neuen Antisemitismus (www.hagalil.com/antisemitismus/europa/sharansky.htm; 7.12.2018)
- Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (2017): Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus (Deutscher Bundestag Drucksache 18/11970) (<https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf>; 23.9.2019)
- Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (2011): Antisemitismus in Deutschland – Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze. (Deutscher Bundestag Drucksache 17/7700) (<http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/077/1707700.pdf>; 23.9.2019)

Materialien und Workshops

- Arbeit und Leben Hamburg (o.J. / 2015): Was tun gegen Antisemitismus? Anregungen zu einer Pädagogik gegen Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert, Hamburg
- Georg Eckert Institut (2013/16): *zwischentöne*. Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer. Berlin goes Gaza – Der Nahostkonflikt in Deutschland (www.zwischentoeine.info/themen/unterrichtseinheit/presentation/ue/berlin-goes-gaza.html; 23.9.2019)
- Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (2018): Der Friedensprozess – Eine enttäuschte Hoffnung, in: Dies.: Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, Berlin, S. 60-63
- Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (2007a): Planspiel zur Staatsgründung Israels, in: Pädagogische Konzepte gegen Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft, Berlin
- Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (2007b): „Was nun?“ Ein Brett- und Rollenspiel zum Nahostkonflikt für die offene Jugendarbeit, Berlin
- Mideast Freedom Forum Berlin (2016): Bildungsbaustein Israel. Die israelische Demokratie und der Nahostkonflikt. Seminare für Multiplikatoren und Schulklassen Sek II. (<https://bildungsbaustein-israel.de/>; 23.9.2019)
- Violence Prevention Network (o.J.): Teach2Reach – Der Nahost-Workshop (www.violence-prevention-network.org)