

Israel-Palästina

Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

Pädagogisches

Begleitmaterial

Israel Palästina

Bildungsvideos

Amina Nolte und Helen Sophia Müller

Mitarbeit: Luisa Bläse, Milena Jochwed

gefördert durch

**BERLIN GEGEN
GEWALT**
Landeskommission
Berlin gegen Gewalt



Impressum

Inhaltliche Gestaltung

Amina Nolte und Helen Sophia Müller
Mitarbeit: Luisa Bläse, Milena Jochwed

Graphische Gestaltung

Jakob Listabarth

Berlin, München

Juli 2022

Israel-Palästina Bildungsvideos

ein Projekt von Transaidency e.V.

in Kooperation mit

Gesellschaft im Wandel gUG (haftungsbeschränkt)

Inhaltliche Verantwortung:

Jouanna Hassoun

Geschäftsführerin, Transaidency e.V.

Gesellschaft im Wandel gUG (haftungsbeschränkt)

Shai Hoffmann
Geschäftsführer

c/o Triaphon
Bessemmerstr. 2-14
12103 Berlin
Handelsregisternummer: HRB 221940
Amtsgericht Charlottenburg

Transaidency e.V.

Jouanna Hassoun
Geschäftsführerin

Ufnaustraße 3
10553 Berlin
Vereinsregisternummer: VR 35318
Amtsgericht Charlottenburg

Inhalt

Einführung

Der israelisch-palästinensische Konflikt in Deutschland: Pädagogische Grundüberlegungen zu den Bildungsvideos und dem Begleitmaterial.....	8
Wissens- und Kompetenzvermittlung im Kontext Nahostkonflikt.....	25
Bezug des Bildungsmaterials zum Berliner Rahmenlehrplan	32
Die pädagogische Arbeit mit den Videos und dem Begleitmaterial	51

Methoden und Hintergründe

Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland	
Warum eine Beschäftigung mit jüdischem Leben?.....	57
1 Einstieg in das Thema	64
Schritt 1 Wissenspuzzle	65
Schritt 2 Begriffsmemory	68
Schritt 3 Glaube oder Herkunft	71
2 Migrationsgeschichten und (Mehrfach-)Identitäten	75

Schritt 1 Die Eisberg-Methode	76
Schritt 2 Shai und Max – Zwei (Migrations-)Geschichten	78
Schritt 3 Kontingentflüchtlinge und Zuwanderung aus Israel.....	81
3 Innerjüdische Vielfalt	84
Schritt 1 Wer ist jüdisch?	85
Schritt 2 Gemeinde und Gemeinschaft	92

Palästinensisches Leben in Deutschland

Warum eine Beschäftigung mit Palästina und palästinensischem Leben in Deutschland?.....	96
4 Einstieg in das Thema	102
Schritt 1 Mein Bild von Palästina.....	103
Schritt 2 Was ist mit Palästina gemeint?.....	105
5 Wege nach Deutschland und palästinensische Identitäten	109
6 Symbol-Memory	111
7 Wie fühlt es sich an, Palästinenser:in in Deutschland zu sein?	114

Deutschland-Israel-Palästina: Was hat der Konflikt mit Deutschland zu tun?

Deutschland–Israel–Palästina, eine komplexe Dreiecksbeziehung	119
8 Zitate-Galerie: Warum ist der israelisch-palästinensische Konflikt in Deutschland so bedeutsam?	126

9 Israel und Palästina in Deutschland – Zusammenkünfte in Berlin ... 131

Antisemitismus und Rassismus im Kontext Nahostkonflikt

Was haben Antisemitismus und Rassismus mit dem Nahostkonflikt zu tun? 135

10 Antisemitismus und Rassismus im Kontext Nahostkonflikt..... 141

Schritt 1 Wo stehe ich? Positionierungsübung 142

Schritt 2 Antisemitismus und Rassismus im Kontext Nahostkonflikt erkennen..... 144

Schritt 3 Wirkungen von Antisemitismus und Rassismus auf Betroffene 147

Emotionskompetenz im Kontext Nahostkonflikt

Starke Gefühle – Zum Umgang mit Emotionen und Emotionalisierungen zum israelisch-palästinensischen Konflikt 150

11 Gefühle zum Nahostkonflikt wahrnehmen und kommunizieren. 156

Schritt 1 Emotionsmemory..... 157

Schritt 2 Emotionsstatuen bauen..... 160

Schritt 3 Der Emotionskochtopf..... 162

12 Meine Perspektive, meine Gefühle 165

Schritt 1 Was hat der Konflikt mit mir zu tun?..... 166

Schritt 2 Positionierungsübung
Emotionen 169

Schritt 3 Meine Brille, deine Brille 172

13 Emotionalisierung des Nahostkonflikts..... 175

Fragebogen zur Selbstreflexion für Pädagog:innen 178

Medienkompetenz im Kontext Nahostkonflikt

Warum eine Stärkung von Medienkompetenz in Bezug auf den israelisch-palästinensischen Konflikt? 185

14 Positionsbarometer: der Konflikt in den Medien 191

15 Stille Diskussion: Quellen zum Nahostkonflikt 194

16 Schwierige Berichterstattung..... 197

17 Filterblasen analog nachempfinden 200

Schritt 1 Die eigene Filterblase 202

Schritt 2 Filterblasen verstehen..... 204

Glossar

Einführung

Der israelisch-palästinensische Konflikt in Deutschland: Pädagogische Grundüberlegungen zu den Bildungsvideos und dem Begleitmaterial

Der Konflikt zwischen Israelis und Palästinenser:innen bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für die politische Bildungsarbeit – auch und gerade zur Reflexion von Themen, die sich auf Diskurse in Deutschland beziehen und auf den ersten Blick nichts mit dem Konflikt zu tun haben. Dieser Text führt in die Thematik Nahostkonflikt und dessen Bezüge zu Deutschland ein sowie in pädagogische Überlegungen zu unserem Bildungsmaterial.

Der Konflikt zwischen Israelis und Palästinenser:innen bewegt die Menschen, auch in Deutschland. Es geht dabei um mehr als die Bilder in den Medien von kriegerischen Auseinandersetzungen in einer Jahrzehnte andauernden Auseinandersetzung. Berichte über lokale Konflikthandlungen zwischen Israelis und Palästinenser:innen sind auch Auslöser für polarisierte Diskussionen zu Themen, „die nicht unmittelbar mit dem Konflikt selbst in Verbindung stehen“ (Nolte/Voss 2019, 50), denn der sogenannte Nahostkonflikt steht in Zusammenhängen mit geschichtlichen und aktuellen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland (Ufuq 2019). Anhand des Konflikts wird die Frage nach deutscher Erinnerungspolitik mitverhandelt – wie israelische oder palästinensische Politik bewertet wird, dient in Deutschland auch einer innenpolitischen Positionierung zu den Konsequenzen, die aus dem Holocaust zu ziehen sind (Ufuq 2019). Fragen um Verantwortung und Schuld, die die Gesellschaft in Deutschland betreffen, spielen dabei teilweise eine größere Rolle als die Situation vor Ort. Wird in Deutschland etwa eine Analogie gezogen zwischen israelischer Politik und dem Nationalsozialismus (Was Israel mit den Palästinenser:innen macht, gleiche dem Vorgehen der Nazis), verorten sich deutsche Akteur:innen damit in deutschen Debatten und verweisen damit etwa auf eine Haltung zum Holocaust (dessen Aufarbeitung sei nicht weiter notwendig, da die Juden:Jüdinnen in Israel selbst zu

Wir verwenden den Begriff Nahost bzw. Nahostkonflikt, weil dies gängige Bezeichnungen sind, die den meisten Menschen geläufig sind. Wir wollen aber darauf hinweisen, dass diese Bezeichnung aus einer eurozentristischen Perspektive heraus entstanden ist, die mit der Exotisierung und Orientalisierung der Region einherging und bis heute in dieser Kontinuität steht.

Täter:innen würden). Die konkreten Ereignisse in Israel und den palästinensischen Gebieten sind auch eine Projektionsfläche für soziale Erfahrungen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung, Forderungen nach Anerkennung, empfundene Ungerechtigkeiten und divergierende Interpretationen von Geschichte in Deutschland (vgl. Niehoff 2016, 13). „Diskussionen über den Nahostkonflikt veraten uns daher oft mehr über gesellschaftliche und politische Positionierungen, Zugehörigkeits- und Gerechtigkeitsempfinden, Selbstidentifikation oder Schuld- und Schamgefühle der Sprechenden, als über das tatsächliche Geschehen in Israel und den palästinensischen Gebieten“ (Nolte/Voss 2019, 50). An dieser Stelle setzt unser Bildungsmaterial an. Es vermittelt Kenntnisse zum Konflikt selbst, vorrangig aber zeigt es den Nahostkonflikt als politischen Ort, an dem verschiedene Erfahrungen, Deutungen und Erinnerungen teilweise konflikthaft aufeinanderprallen, die in Deutschland vor dem Hintergrund historischer und aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen ausgehandelt werden. Das Material bietet Ansatzpunkte, die Bedeutung des Konflikts im Kontext Deutschland zu erschließen und schafft damit eine Grundlage, das aktuelle Konfliktgeschehen zu verstehen und zu reflektieren.

Der israelisch-palästinensische Konflikt als Projektionsfläche

Israel und Palästina schwanken in der Wahrnehmung „zwischen realem Ort und Projektionsfläche“ (Nordbruch 2014). Menschen nehmen aufgrund verschiedener politischer und gesellschaftlicher Positionierungen Bezug auf den Konflikt, um sich darüber in Debatten in Deutschland zu verorten. Ein Beispiel dafür sind rechtspopulistische Akteur:innen, die Israel ungeachtet realer israelischer Politik und Gesellschaft als „Verbündete[n] im Kampf gegen Islamismus und ‚den Islam‘“ darstellen (Lorenz-Milord 2019), wie die Partei AfD, die über „pro-israelische Positionen“ Juden:Jüdinnen für sich gewinnen möchte (Lorenz-Milord 2019). Die politische Linke wiederum steht teilweise „Israel kritisch gegenüber und stell[t] sich einseitig auf die Seite der Palästinenser/innen. Seit dem Sechstagekrieg 1967 wurde der Antizionismus in linken Bewegungen in vielen Ländern dominant. Dazu

Die Palästinensischen Gebiete umfassen das Westjordanland, den Gaza-Streifen und Ost-Jerusalem. Wir verwenden den Begriff, wenn wir über die Region und das Geschehen dort sprechen. Der Begriff Palästina wiederum wird von uns dann verwendet, wenn es um Palästina als Konstrukt und Projektionsfläche geht.

tragen einige Positionen bei, die viele Linke selbstverständlich vertreten: ein vereinfachter Antiimperialismus, Antikolonialismus oder Antirassismus. Immer wieder lautet dann das Urteil: Israel sei imperialistisch, durch und durch rassistisch und betreibe eine koloniale Expansionspolitik.“ (Arnold 2019). In der durch Migration geprägten Gesellschaft wird auch auf Israel und Palästina Bezug genommen, um Wertkonflikte zu verhandeln: „Viele Geflüchtete sind in Ländern aufgewachsen, die sich bis heute im Kriegszustand mit Israel befinden, und wurden mit israelfeindlichen und nicht selten antisemitischen Narrativen sozialisiert“ (Ufuq 2019). In der (post-)migrantischen Gesellschaft ist die Wahrnehmung des Konflikts auch durch Erfahrungen in Deutschland geprägt. Oft „steht der Nahostkonflikt nur exemplarisch für ein allgemeines Unrecht“, etwa den Kolonialismus, oder solches, von dem sich „Jugendliche auch in Deutschland betroffen fühlen“ (Nordbruch 2014), etwa durch eine gefühlte Ohnmacht aufgrund marginalisierter Positionen in der Gesellschaft. Reale Erfahrungen von Ausgrenzung oder Diskriminierung etwa migrantischer oder jüdischer Jugendlicher prägen ein Gefühl von „diffuse[r] Wut und Ohnmacht“ bezogen auf die Konfliktparteien, eine Rolle spielen „oft auch persönliche Erzählungen und biografische Erlebnisse“ (Nordbruch 2014). In Deutschland oft sichtbare Forderungen wie „Free Palestine!“ fungieren dabei als Ermächtigungsformel, mit der junge Menschen gegen eine reale oder gefühlte Unterdrückung protestieren.

Der Nahostkonflikt ist auch an Schulen immer wieder Thema (Ufuq 2019). Und nicht nur auf Seite der Jugendlichen werden am Thema Israel und Palästina mehr als nur konkrete Inhalte verhandelt; auch Lehrkräfte transportieren beim Sprechen über den Konflikt etwa antisemitische oder rassistische Vorurteile (vgl. Fava 2019b, Bernstein 2018). Der Konflikt geht alle etwas an, weil das Sprechen über ihn der Aushandlung zahlreicher gesellschaftlich und politisch relevanter Themen dient. Deshalb eignet sich der Konflikt hervorragend als Gegenstand der politischen Bildungsarbeit.

Anknüpfungspunkte für die antisemitismus- und rassismus-kritische Bildungsarbeit

Der israelisch-palästinensische Konflikt wird im Bildungskontext bisher meist mit dem Ziel thematisiert, Antisemitismus zu bekämpfen: „Unterricht über den Nahostkonflikt soll nach allgemeiner Einschätzung eine Grundlage dafür bilden, Antisemitismus bzw. israelbezogenen Antisemitismus abzubauen“ (Fava 2019b). Eine Thematisierung des Nahostkonflikts im Kontext einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit ist sinnvoll und auch notwendig. „Über den so genannten israelbezogenen Antisemitismus wird seit Jahren viel gesprochen, weil er zu den am weitesten verbreiteten Formen des Antisemitismus zählt“ (Fava 2019a). Entsprechend ist eine Sensibilisierung für diese Form des Antisemitismus wichtig. Der Nahostkonflikt bietet aber auch für viele andere Themen Anknüpfungspunkte. Das vorliegende Bildungsmaterial ist ein Versuch, an verschiedenen dieser Punkte anzusetzen und ihr Potential für die Bildungsarbeit aufzuzeigen und zu nutzen. Es soll dabei möglichst inklusiv sein: Es ist davon auszugehen, dass eine Thematisierung des Konflikts mit dem ausschließlichen oder vorrangigen Ziel, Antisemitismus entgegenzuwirken, von manchen Teilnehmenden bereits als einseitige Positionierung wahrgenommen wird und somit zu Widerständen führen kann. Antisemitismus und Rassismus werden deshalb ebenso zusammengedacht wie die Präsenz jüdisch-israelischen und palästinensischen Lebens in Deutschland.

Bildungsarbeit zum Thema Nahostkonflikt wird oft „selbst zum Anlass, um feindliche Haltungen gegen Israel und Ressentiments gegen Juden/Jüdinnen zu artikulieren“ (Fava 2019b), das zeigt auch die Forschung (etwa Bernstein 2018). Der Nahostkonflikt ist also Projektionsfläche für antisemitische, aber auch für rassistische Stereotype und Vorurteile. Die Haltung von Pädagog:innen gegenüber Muslim:innen, Araber:innen und insbesondere Palästinenser:innen, die die Bildungsarbeit ebenso prägt wie antisemitische Ressentiments, sind jedoch wenig bis gar nicht erforscht. In unseren Bildungsvideos wird beides thematisiert: Diskriminierende und herabwürdigende Erfahrungen, die Ju-

Antisemitismus bezeichnet die Feindschaft gegen Juden:Jüdinnen. Diese werden dabei als Kollektiv betrachtet. Antisemitismus zielt ab auf Ausgrenzung, Unterdrückung oder – in seiner extremsten Form – auf Vernichtung. Er richtet sich gegen eine Konstruktion ‚vom Juden‘ bzw. ‚des Jüdischen‘, die sich aus Zuschreibungen, Stereotypen und Vorurteilen generiert.

Israelbezogener Antisemitismus ist eine aktuelle Erscheinungsform von Antisemitismus. Kritik an israelischer Politik wird dabei mit antisemitischen Stereotypen verknüpft. Diese Form von Antisemitismus wird in Deutschland im Sprechen über den Nahostkonflikt oft transportiert.

Rassismus bezeichnet die strukturelle Benachteiligung von Gruppen oder einzelnen Menschen aufgrund tatsächlicher oder vermeintlicher körperlicher oder kultureller Merkmale (z. B. Hautfarbe, Herkunft, Sprache, Religion). Diese werden pauschal abgewertet und ausgegrenzt.

den:Jüdinnen und Palästinenser:innen machen, werden aus persönlicher Erfahrung der Protagonist:innen erzählt. Sie bieten Anknüpfungspunkte für die Bildungsarbeit, Erscheinungsformen und Wirkungsweisen antisemitischer und rassistischer Ressentiments herauszuarbeiten. Das zugehörige Begleitmaterial gibt Anregungen zur Auseinandersetzung mit antisemitischen und rassistischen Projektionen im Kontext Nahostkonflikt und auch zur Selbstreflexion von Lehrkräften.

Mit dieser Form des Genderns schließen wir uns der Empfehlung der Gruppe latkes*berlin an, siehe dazu: „Judengendern“, online: <https://latkesberlin.wordpress.com/2020/10/24/judengendern/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Bildungsarbeit in der postnationalsozialistischen Migrationsgesellschaft

Die Vermittlungsarbeit zum israelisch-palästinensischen Konflikt findet in einer gesellschaftlichen Umgebung statt, die durch zwei für die politische Bildung wesentliche Merkmale geprägt ist: Wir leben in einer postnationalsozialistischen, postmigrantischen Gesellschaft (vgl. Sternfeld 2013). Was bedeutet das? Das Präfix post- verweist auf etwas Unabgeschlossenes. Es wird damit auf eine andauernde Prägung unserer Gesellschaft durch die nationalsozialistische Vergangenheit einerseits verwiesen (Sternfeld 2013, 40). Andererseits ist unser Zusammenleben heute auch von Migration geprägt. „Das Präfix ‚post‘ steht dabei nicht für das Ende der Migration, sondern beschreibt gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, die in der Phase nach der Migration erfolgen“ (Foroutan 2015, k.i.O.).

Im postnationalsozialistischen Deutschland wird Israel nicht als ein Land wie jedes andere gesehen, sondern als das Land der jüdischen Überlebenden der Shoah bzw. ihrer Nachfahren. Darin begründet sich eine besondere Bedeutung des Verhältnisses zwischen Deutschland und Israel, das auch den Kontext der Bildungsarbeit zum Nahostkonflikt prägt. In Deutschland gilt die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit gemeinhin als erfolgreich und einigen auch als bereits abgeschlossen. In Diskursen um Erinnerung und das deutsche Selbstbild wird gerade das Narrativ einer erfolgreichen Aufarbeitung der Nazi-Vergangenheit unter anderem durch Verwei-

siehe dazu im Glossar unter dem Begriff Holocaust

se auf hier lebende Juden:Jüdinnen und zugewanderte Israelis gestützt (vgl. Peretz 2021). Juden:Jüdinnen wird in Diskursen um Erinnerung demnach eine Funktion zugewiesen, die auf eine „Wiedergutwerdung“ der Deutschen und auf Versöhnung abzielt (vgl. dazu Czollek 2021, 2018). In der Bildungsarbeit begegnen uns deshalb immer wieder abwehrende Haltungen gegenüber Inhalten wie Israel oder Antisemitismus, die über Sätze wie „Das wissen wir doch alles bereits“ oder „Das haben wir schon so oft gehört“ transportiert werden, oder über Forderungen nach einem Schlussstrich unter die Erinnerung an die NS-Zeit. Über unerbetene Zuschreibungen hinaus erleben Israelis zudem, wie alle als jüdisch gelesenen Menschen in Deutschland, auch antisemitische Gewalt: Sie und ihnen zugeschriebene Orte wie israelische Restaurants werden immer wieder angegriffen und attackiert.

Nicht nur der postnationalsozialistische, auch der postmigrantische Kontext prägt die Bildungsarbeit zum Nahostkonflikt. Durch die Einwanderung vor allem aus der ehemaligen Sowjetunion und anderen Teilen Osteuropas, Israel und weiteren Ländern „ist die jüdische Bevölkerung Deutschlands sehr heterogen geworden“: „2017 hatten etwa 80 Prozent der Jüd*innen in Deutschland einen Migrationshintergrund“ (Peretz 2021). Und auch das Thema Palästina hat insbesondere durch Zuwanderung aus arabischen Staaten an Bedeutung für die Bildungsarbeit gewonnen.

Zuwanderung aus Palästina ist nicht neu: Palästinenser:innen kamen als Studierende in die DDR und später auch als Gastarbeiter:innen in die BRD. Später kamen Geflüchtete aus den besetzten palästinensischen Gebieten und heute lockt manche auch das Leben in einer Großstadt wie Berlin. Für viele Jugendliche mit biografischen Bezügen zu verschiedenen arabischen Ländern, aber auch muslimische junge Menschen sind Palästina und Jerusalem wichtige Bezugspunkte (vgl. Nordbruch 2014). Auch antiimperialistische linke Gruppierungen, die Israel als Besatzungsmacht kritisieren und darüber auch antisemitische Ressentiments transportieren (vgl. Arnold, 2019), nehmen Bezug auf Palästina. Im Bildungskontext Nahostkonflikt sind besonders Erfahrungen mit Ausgrenzung von Palästinenser:innen

relevant: Viele machen die Erfahrung, als Gruppe homogenisiert und eines kollektiven Antisemitismus bezichtigt zu werden. Sie werden undifferenziert als Araber:innen oder Muslim:innen bezeichnet, stigmatisiert und erleben Diskriminierung. Viele fühlen sich übersehen, weil ihre Geschichte von Flucht und Vertreibung wenigen bekannt und öffentlich kaum präsent ist (vgl. dazu Nordbruch 2014). Das prägt auch ihre Sicht auf den Konflikt und ihre Sprecher:innenposition, wenn Israel und Palästina thematisiert werden. Sowohl zu Israelis als auch insbesondere Palästinenser:innen in Deutschland existieren jedoch nur wenige Studien, weshalb auch nur begrenzt Informationen dazu vorhanden sind. Hier sehen wir einen Erhebungs- und Forschungsbedarf.

Die Postmigrationsgesellschaft ist ein Kontext, der zwar „von allen Bewohner/innen geteilt wird[,] auf dem [aber] Ungleichheit reproduziert sowie die Ansprüche an Partizipation, Zugehörigkeit und Differenz, an Gleichheit in Verschiedenheit verhandelt und ausgetragen werden“ (Messerschmidt 2009, 99). In der postnationalsozialistischen, postmigrantischen Gesellschaft haben fast alle an einem Bildungsprozess Beteiligten biografische Bezüge zu Israel und Palästina – sei es durch eine Migrationsgeschichte aus Israel oder den palästinensischen Gebieten, familiäre Bezüge in die Region (das kann auch andere, umliegende Länder umfassen), oder einer Familiengeschichte, in der „man schnell auf die eigene Involviertheit“ stößt, „durch den biographischen Bezug auf die Nazizeit“ (Bernstein 2018, 9).

Wenn von politischer Bildung in der deutschen postnationalsozialistischen, postmigrantischen Gesellschaft die Rede ist, wird damit nicht auf spezielle Zielgruppen, sondern auf den allgemeinen Vermittlungsalltag verwiesen (vgl. Sternfeld 2013, 43). Politische Bildner:innen sollten sich entsprechend dieser Ausgangslage immer wieder die Frage stellen: In welcher Umgebung findet meine Bildungsarbeit statt?

Der Nahostkonflikt ist ein herausfordernder Gegenstand politischer Bildungsarbeit. Die Vielzahl an zum Teil widersprüchlichen Informationen und Narrativen, die aufgeladene, emotionalisierte

Stimmung in Debatten zum Thema und Bedenken, ob es in diesem Kontext zu problematischen Äußerungen von Teilnehmenden kommt, halten manche Pädagog:innen davon ab, das Thema überhaupt zu behandeln. Doch genau in dem Spannungsfeld, das die postnationalsozialistischen, postmigrantische Gesellschaft aufmacht, liegt das Potential der Thematik: „Angesichts des politischen Konfliktpotenzials und der lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bedeutung eignet sich der Nahostkonflikt besonders für eine exemplarische Behandlung zentraler politisch-bildnerischer Themen wie Identität und Zugehörigkeit, Recht- und Gerechtigkeit, Teilhabe und Repräsentationen oder gesellschaftliche Vielfalt“ (Ufuq 2019, 9). Für unser Bildungsmaterial leiten wir aus diesen Überlegungen vier pädagogische Prämissen ab, die die Basis für die Videos und die zugehörigen Übungen bilden. Sie sind Vorschläge zum Umgang mit Herausforderungen im Kontext Nahostkonflikt.

Kontroverse statt Konsens

Bildungsarbeit zum Nahostkonflikt bedeutet, die „kommunikative Komfortzone“ (Bernstein 2018, 9) zu verlassen. Zum Nahostkonflikt kursieren in den Medien und auch im Klassenraum unterschiedliche, zum Teil widersprüchliche Darstellungen und Deutungen von Ereignissen. Die eigene Perspektive spielt dabei eine wichtige Rolle (siehe dazu „Die eigene Brille zum Gegenstand machen“). Die Staatsgründung Israels kann einerseits als Ergebnis von Verfolgung und Vernichtung von Juden:Jüdinnen dargestellt werden, andererseits als koloniales Projekt, welches Leid über die Palästinenser:innen gebracht hat (vgl. Nolte/Voss 2019, 51). Aus solchen widersprüchlichen Erzählungen entstehen Kontroversen und Konflikte, auch in der Bildungsarbeit; gerade, weil viele Teilnehmende besonders einer Konfliktseite zuneigen und deren Erzählungen folgen.

Solche Kontroversen sichtbar zu machen, kann verunsichernd sein – für alle Beteiligten. Die Konfrontation mit der Tatsache, wie unterschiedlich der Konflikt gedeutet wird, bringt für manche ein ganzes Weltbild, das auf ihrer Sozialisation aufbaut,

ins Wanken. Gerade diese entstehende Verunsicherung ist ein Grund, den Nahostkonflikt zu thematisieren! Denn was vorher eindeutig schien, ist es dann nicht mehr. Die Ambiguitätstoleranz beschreibt „das Vermögen, Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit wahrzunehmen und zu ertragen, mit Ungewissheiten und unterschiedlichen Rollenerwartungen sich selbst und anderen gegenüber umzugehen“ (Harig 2019). Sie wird bei einer vorurteilsfreien, wertschätzenden, aber kontroversen Auseinandersetzung gestärkt. Das Ziel soll dabei nicht sein, einen Konsens zwischen den Teilnehmenden mit ihren divergierenden Meinungen zu erreichen. Ambiguitätstoleranz bedeutet im Gegenteil, Vieldeutigkeit sichtbar zu machen und auszuhalten (vgl. Harig 2019).

Die Abbildung von Kontroverse ist auch im Sinne des Beutelsbacher Konsens. Es sollte dabei möglich sein, „sich mit divergierenden Ansichten und Deutungen angstfrei, offen und kritisch auseinanderzusetzen“ (Edelstein, Ezgimen, Müller 2019,59) und keine Meinungen bereits vorab zu verurteilen. Spannend wird es, wenn die Hintergründe verschiedener Darstellungen gemeinsam analysiert und damit zusammenhängende Gefühle besprochen werden. Das ist nur möglich, wenn verschiedene Narrative gleichberechtigt nebeneinander stehen dürfen.

Dabei sollte nicht aus dem Blick geraten, dass das Thema kontrovers ist, aber auch Begegnungen stattfinden, die die Kontroverse durchbrechen. Die Methode Zusammenkünfte in Berlin zeigt Beispiele für solche Begegnungen von Israelis Juden:Jüdinnen sowie Palästinenser:innen.

Der Beutelsbacher Konsens wurde in den 1970er Jahren formuliert und bildet bis heute die Grundlage non-formaler, aber vor allem formaler politischer Bildung in Deutschland. Er beinhaltet drei Leitgedanken: Das sog. Überwältigungsverbot; das Kontroversitätsgebot: was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, soll auch im Unterricht kontrovers erscheinen; und die Schüler:innenorientierung: die Schüler:innen sollen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und die eigene Interessenlage zu analysieren.

Öffnung und Schließung

Ein auf Kontroverse ausgelegter Bildungsraum ermöglicht eine Öffnung hin zu verschiedenen Perspektiven und Meinungen. Das erfordert auf Seiten der Pädagog:innen eine klare Haltung. Diese sollte ein klares Bekenntnis zu einer inklusiven Bildungsarbeit beinhalten: Ich bringe allen Teilnehmenden denselben Respekt entgegen, und erkenne grundsätzlich unterschiedliche Überzeugungen an (vgl. Gill 2021, 71). Dazu gehört auch ein Wille zur

Selbstreflexion insbesondere eigener Vorurteile und der persönlichen Rolle im Bildungsprozess (vgl. Gill 2021, 71-72). Eine solche Haltung ermöglicht die Öffnung des Bildungsprozesses für unerwartete Bezüge, die hergestellt werden, und für echte Perspektivvielfalt. Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens betont „die Notwendigkeit, auch solche Positionen im Unterricht zuzulassen und abzubilden, die jenseits des gesellschaftlichen Mainstreams angesiedelt sind“ (Ufuq 2019, 2). Junge Menschen, deren Position von einer Mehrheitsmeinung abweicht, sollten nicht den Eindruck vermittelt bekommen, dass der Bildungsprozess ein (um-)erzieherisches Ziel verfolgt, im Sinne einer als moralisch richtig dargestellten Meinung, etwa eines positiven oder negativen Israelbildes (vgl. Nolte/Voss 2019, 52). Das kann besonders bei Muslim:innen und Araber:innen, die durch Debatten über einen angeblich „importierten Antisemitismus“ bereits stigmatisiert sind, zu dem Gefühl führen, die Stigmatisierung gehe im Klassenraum weiter (vgl. Nolte/Voss 2019, 52). Eine Öffnung sollte deshalb auch eine kritische Diskussion diskriminierender gesellschaftlicher Debatten und Praxen beinhalten und – nur, wenn gewünscht und auf freiwilliger Basis! – den Raum für die Jugendlichen aufmachen, persönliche Erfahrungen zur Sprache zu bringen. Durch Anerkennung können Jugendliche ermutigt werden, auch weiterhin ihre begründeten Meinungen einzubringen. Erfahren Teilnehmende im Gegensatz, dass ihre – bereits in der Gesellschaft kaum gehörten – Narrative nicht gehört werden und sie für deren Äußerung verurteilt, befördert das eher die Schließung des Lernraumes von Seiten der Teilnehmenden (vgl. Edelstein, Ezgimen, Müller 2019).

Auch von Seiten der Lehrenden sind Schließungen in manchen Situationen notwendig. Mit der Öffnung stellt sich zugleich die Frage: „Wo liegen die akzeptablen Grenzen der Kontroversität?“ (Ufuq 2019, 2). Das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens sollte nicht als Neutralitätsgebot ausgelegt werden. Lehrende dürfen, ja sollen Stellung beziehen, wenn Grenzen überschritten werden. Kontroverse Meinungen sollten nicht verurteilt, aber durchaus diskutiert und kritisch hinterfragt werden. Beim Thema Nahostkonflikt kann es an verschiedenen Stellen zu Grenzüberschreitungen kommen – etwa, wenn Kritik an der Poli-

tik des israelischen Staates in israelbezogenen Antisemitismus übergeht, oder wenn antisemitische und rassistische Vorurteile im Sprechen über Israel und Palästina transportiert werden. „[E]in kontroverser Lernraum hat Grenzen, die klar benannt werden müssen, nämlich dort, wo Positionen und Deutungsmuster menschenverachtend, antisemitisch, rassistisch oder gewaltverherrlichend sind“ (Nolte/Voss 2019, 52). Die Grundsätze der Menschenwürde und Gleichberechtigung sollten stets gewahrt bleiben.

Doch wie umgehen mit erforderlichen Grenzziehungen? „Da jede Aussage und auch jede Situation sehr unterschiedlich sind, ist es schwierig eine pauschale Antwort darauf zu geben, wie mit problematischen Äußerungen oder Handlungen umgegangen werden soll“ (Malmad – Virtueller Methodenkoffer gegen Antisemitismus, 2021). Einige Anhaltspunkte für Lehrende, wie sie sich bei problematischen Äußerungen verhalten können, wollen wir dennoch an die Hand geben:

- › Eine besondere Herausforderung ist, dass sich auch Schüler:innen der „Emotionalisierung und Polarisierung der öffentlichen Debatten um den Nahostkonflikt bewusst [sind]; sie bieten ein besonderes Potenzial zur Provokation und Störung.“ Lehrkräfte sollten das „Thema hinter dem Thema“ suchen, das sich hinter einer Provokationen verbergen kann (Ufuq 2019, 3).
- › Teilnehmende sollten bei Bedarf immer wieder darauf hingewiesen werden, dass auch sie ihrerseits andere, abweichende Meinungen akzeptieren müssen, so wie sie es auch selbst erwarten.
- › In Bezug auf das Erinnern an die Shoah sind dort Grenzen zu ziehen, wo die Shoah geleugnet oder verharmlost wird, wo ein Ende des Gedenkens gefordert wird oder wo Teile der menschenverachtenden Ideologie des NS-Regimes reproduziert und nicht hinterfragt werden. Ein grundlegendes Wissen zu Antisemitismus und Rassismus sollten die Lehrkräfte mitbringen (siehe dazu auch die Methoden zum Thema Antisemitismus und Rassismus im Kontext Nahostkonflikt). Auch Argumentati-

onstrainings können hilfreich sein; diese stärken die Handlungsfähigkeit, und es gibt sie zu unterschiedlichen Themenfeldern wie Antisemitismus, Rassismus oder auch Antifeminismus.

- › Die Abgrenzung legitimer Kritik am israelischen Staat von Antisemitismus kann anhand der sogenannten „3D-Regel“ erfolgen: wird der Staat *dämonisiert*, nach *doppelten Standards* bewertet oder in seiner Existenz *deligitimiert*, ist eine Aussage als antisemitisch einzustufen (vgl. Stiegler 2019).
- › Pädagog:innen müssen jeweils individuell einordnen, ob eine Aussage antisemitisch oder rassistisch ist. „Grundlegend sollte jede als problematisch empfundene Aussage thematisiert werden. Wie dies geschieht, ist vom Ziel der Intervention abhängig. So kann es beispielsweise darum gehen, eine Aussage zu unterbinden bzw. Grenzen zu setzen, Position zu beziehen oder eine Diskussion anzuregen. Der Fokus sollte dabei nicht auf der Entlarvung, sondern auf dem Schutz und der Solidarisierung mit den Betroffenen liegen.“ (Malmad – Virtueller Methodenkoffer gegen Antisemitismus, 2021).

Die eigene „Brille“ zum Gegenstand machen

Es gibt zahlreiche Perspektiven, aus denen Menschen auf Israel und Palästina blicken und aus denen sich konflikthafte Auseinandersetzungen ergeben können. Es lohnt sich deshalb, wenn sich alle an einem Bildungsprozess Beteiligten – Lernende wie Lehrende – mit ihrer persönlichen „Brille“ auf die Region und das Konfliktgeschehen auseinandersetzen. „Es ist also notwendig, einen Schritt zurückzutreten und zu betrachten, wie die eigene Position zustande gekommen ist“ (Nolte/Voss 2019, 52). Die eigene Brille ist geformt durch die eigene Sozialisation, das persönliche Umfeld, die Bildungsbiografie, den eigenen Medienkonsum, Erfahrungen mit Diskriminierung und so weiter (vgl. Nolte/Voss 2019, 52). Politische Bildungsangebote können den Raum schaffen, persönliche Bezüge sichtbar zu machen und zu reflektieren. Dies ist auch eine wichtige Voraussetzung für die Öffnung für verschiedene Perspektiven. Der Konflikt kann kaum mehr auf zwei

vermeintlich homogene Perspektiven verkürzt werden, wenn alle Teilnehmenden ihre Bezüge einbringen. „Die Erkenntnis, dass es ganz unterschiedliche Gründe und Motive für bestimmte Positionierungen gibt, kann helfen, diese nicht von vornherein abzulehnen, sondern als legitim und gleichberechtigt anzuerkennen“ und damit auch die Ambiguitätstoleranz zu stärken (Nolte/Voss 2019, 52). Die Methode Meine Perspektive, meine Gefühle dient der Begründung der „Brillen“ der Teilnehmenden.

Lehrkräften kann ein solches Vorgehen Entlastung bieten: In Befragungen äußern diese, dass sie aus „Angst, was Falsches zu sagen“ oft „unter Vorbehalt sprechen“ (Bernstein 2018, 9). Oft seien „Lehrer*innen bemüht, ein eigenes Lehrerbild von sich zu entwerfen“, in dem sie alles richtig machen müssten (Bernstein 2018, 9). Gerade beim komplexen Thema Nahostkonflikt sollten Lehrkräfte sich erlauben, diesen Anspruch loszulassen und „aus der Rolle des scheinbar allwissenden Lehrenden“ herauszutreten (Nolte/Voss 2019, 52). Das kann auch darüber geschehen, dass sie die eigene Prägung thematisieren, statt für sich beanspruchen, neutrales oder objektives Wissen zu vermitteln. Vorteile, die sich daraus ergeben, sind ein gemeinsamer Bildungsprozess von Lehrenden und Lernenden in gelockerten Hierarchien. Darüber können „Abwehrreaktionen von Teilnehmer*innen verhindert werden, da sie nicht den Eindruck bekommen, dass es Ziel des Bildungsprozesses sei, ihnen eine ‚richtige‘ Meinung zu vermitteln“ (Nolte/Voss 2019, 52). Wenn Lehrkräfte den Schritt gehen, eigene Wissenslücken zu thematisieren, ergeben sich neue Lernräume, etwa für gemeinsame Rechercheprojekte mit den Teilnehmenden, wie sie an mehreren Stellen in unserem Bildungsmaterial angeregt werden. Der Fragebogen zur Selbstreflexion für Pädagog:innen kann als Hilfsmittel zur Erschließung der eigenen Perspektive genutzt werden.

Ungleiche Machtverhältnisse offenlegen

In der postnazistischen, postmigrantischen Gesellschaft findet Bildungsarbeit in einem Umfeld statt, das von Machtstrukturen geprägt ist. Welchen historischen Ereignissen welche Aufmerk-

samkeit zukommt und welchen Personen(gruppen) welche Sprecher:innenposition zugewiesen wird, also wie die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aussagen verteilt wird, bestimmen dominanzgesellschaftliche Diskurse. Auch die Verteilung von medialer und öffentlicher Aufmerksamkeit auf jüdische, israelisch und palästinensische Positionen erfolgt nach der Frage, wer jeweils spricht und wie eine Person über das Thema Nahostkonflikt spricht. Sowohl Juden:Jüdinnen und Israelis als auch Palästinenser:innen werden in Diskursen um Erinnerung und Aufarbeitung, Versöhnung und deutschem Selbstbild, Antisemitismus und Rassismus verschiedene Funktionen zugewiesen. Es besteht demnach eine komplexe Machtstruktur im Sprechen über den Nahostkonflikt, in der „dominanzkulturelle Deutungen [...]“ eine allgemeine Geltung beanspruchen, was Palästinenser:innen und Juden:Jüdinnen sowie Israelis gleichermaßen betrifft, wenn bestimmte Narrative und Erfahrungen „nicht gehört, abgebildet oder stark marginalisiert“ werden (Nolte/Voss 2019, 53).

Der Begriff Dominanzgesellschaft oder auch Dominanzkultur beschreibt eine hierarchisierende Gesellschaftsordnung. Die Unterdrückung verläuft anhand zahlreicher, binär konstruierter Kategorien wie Frau/Mann, weiß/Schwarz, deutsch/nicht-deutsch, arm/reich, jüdisch/nicht-jüdisch etc.

Zusätzlich ist auch jede Lernsituation von Machtasymmetrien geprägt: Es besteht meist eine hierarchische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese ist etwa geprägt durch Begriffsverständnisse, die oft unreflektiert als allgemeingültig präsentiert, während andere Bezeichnungen für einen Gegenstand nicht abgebildet werden (vgl. Bernstein 2018, 4). Auch wenn Lehrkräfte nicht in jedem Lernsetting die Hierarchien einfach auflösen können oder wollen, können sie viel dafür tun, kritisch mit Macht und Machtstrukturen umzugehen. Begrifflichkeiten können etwa in der Gruppe reflektiert, nach Alternativen gesucht und diese diskutiert werden. Wenn auch Teilnehmende etwa erklären dürfen, wie sie selbst bestimmte Ereignisse (wie etwa den Konflikt selbst, Israel oder Palästina) bezeichnen und was dahinter steckt, und sie gerade über den Austausch in der Gruppe verschiedene Deutungen kennenlernen, werden sie nicht auf die Position passiver Konsument:innen von angeblich neutralem Wissen verwiesen und die Gefahr einer Reproduktion gesellschaftlicher Ausschlüsse wird verringert. Fühlen sich Teilnehmende mit ihren Wissensbeständen und Narrativen übergeben, tragen sie eher Deutungskonkurrenzen zwischen dominanzkulturellen Erzählungen und davon abweichenden Geschichten

in den Klassenraum (vgl. Nolte/Voss 2019, 51). Das kann auch zu starken emotionalen Reaktionen wie Wut, Abwehr, Ungerechtigkeits- oder Benachteiligungsempfinden führen. „Neben den unterschiedlichen Positionierungen zum Nahostkonflikt, sollten also auch deren gesellschaftliche Dominanz oder Marginalisierung reflektiert werden“ (Nolte/Voss 2019, 53). Den weniger Mächtigen, in diesem Fall den Teilnehmer:innen und ganz besonders denjenigen, die von der Mehrheitsmeinung abweichende Narrative mitbringen, sollte die Chance gegeben werden, „Differenz zu thematisieren“ und gemeinsam „Strategien der Überwindung“ von Machtasymmetrien zu entwickeln (Gill 2021, 72). Die Bildungsarbeit kann gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht abschaffen oder auflösen, aber sie sollte sie – gerade bei einem sensiblen, emotionalen Thema wie dem Nahostkonflikt – nicht ignorieren und übersehen, sondern thematisieren, reflektieren und kritisieren. Dazu gehören kritische Fragen danach, welche Positionen gehört werden, welche unsichtbar bleiben und welche Ressourcen verschiedenen Menschen zur Verfügung stehen.

In der Praxis bedeutet das auch, dass politische Bildner:innen sich die Frage stellen: „Wer ist alles im Raum?“ (Malmad – Virtueller Methodenkoffer gegen Antisemitismus, 2021). „Bei der Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten sollte immer davon ausgegangen werden, dass Menschen im Raum sein können, die direkt von Diskriminierung betroffen sind. [...] Diese sollten keinesfalls dazu genötigt werden, dies offenzulegen, aber ihre eventuelle Anwesenheit sollte stets mitgedacht werden und ihr Schutz Priorität haben.“ (Malmad – Virtueller Methodenkoffer gegen Antisemitismus, 2021).

Literatur

- ▶ Arnold, Sina, 2019: „Zwischen Selbstbild und Wirklichkeit. Antisemitismus von links“, Dossier Hintergrundwissen Antisemitismus, anders denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: <https://www.anders-denken.info/informieren/antisemitismus-von-links>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Bernstein, Julia u.a., 2018: „Mach mal keine Judenaktion!“ Herausforderungen und Lösungansätze in der professionellen Bildungs- und Sozial-

arbeit gegen Antisemitismus“, im Rahmen des Programms Forschung für die Praxis, online: <http://www.frankfurt-university.de/antisemitismus-schule>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Czollek, Max, 2021: „Versöhnungstheater. Anmerkungen zur deutschen Erinnerungskultur“, Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Jüdisches Leben in Deutschland – Vergangenheit und Gegenwart, online: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/juedischesleben/332617/versoehnungstheater-anmerkungen-zur-deutschen-erinnerungskultur>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Czollek, Max, 2018: Desintegriert euch! München: Hanser.

► Edelstein, Anna-Lilja/Orkide Ezgimen/Helen Müller, 2019: „Mut zur Kontroverse: historisch-politische Bildung in der Kontaktzone“, in: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hg.), 15 Jahre politische Bildung für die Migrationsgesellschaft: 54–61. Berlin: KlG A e. V.

► Fava, Rosa, 2019a: „Israelbezogener Antisemitismus unter Lehrenden. Nahostkonflikt und Antisemitismus im Unterricht“, Dossier Bildungsarbeit und Antisemitismus, anders denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: <https://www.anders-denken.info/informieren/nahostkonflikt-und-antisemitismus-im-unterricht>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Fava, Rosa, 2019b: „Empfehlungen für den Unterricht. Lehr- und Lernmaterial zum Nahostkonflikt und Antisemitismus“, Dossier Bildungsarbeit und Antisemitismus, anders denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: <https://www.anders-denken>.

[info/informieren/lehr-und-lernmaterial-zum-nahostkonflikt-und-antisemitismus](https://www.anders-denken.info/informieren/lehr-und-lernmaterial-zum-nahostkonflikt-und-antisemitismus), letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Foroutan, Naika, 2015: „Die postmigrantische Gesellschaft“, Kurzdossier Zuwanderung, Flucht und Asyl: Aktuelle Themen, Bundeszentrale für politische Bildung, online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Gill, Thomas, 2021: „Inklusive politische Bildung in einer globalen Welt“, in: Sabine Achour/Thomas Gill (Hg.), Politische Bildung und Flucht – ein Paradigmenwechsel?!, Frankfurt/M: Wochenschau: 66–77.

► Harig, Jan, 2019: „Widerspruchstoleranz. Komplexität aushalten“, Dossier Bildungsarbeit und Antisemitismus, anders denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: <https://www.anders-denken.info/informieren/widerspruchstoleranz>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Lorenz-Milord, Alexander 2019: „Ein kompliziertes Verhältnis: Rechtspopulismus und Antisemitismus“, Dossier Hintergrundwissen Antisemitismus, anders denken – die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: <https://www.anders-denken.info/informieren/rechtspopulismus-und-antisemitismus>, letzter Zugriff am 4.7.2022.

► Malamad – der virtuelle Methodenkoffer gegen Antisemitismus, 2021, ein Projekt von SABRA, der Servicestelle für Antidiskriminierungsarbeit, Beratung bei Rassismus und Antisemitismus,

online: <https://www.malmed.de/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Messerschmidt, Astrid, 2013: „Selbstbilder, Emotionen und Perspektiverweiterung in antisemitismuskritischen Bildungsprozessen“, Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hg.), Widerspruchstoleranz – Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit: 15–18.

► Niehoff, Mirko, 2016: „Einleitung: Nahostkonflikt kontrovers – Perspektiven für die politische Bildung“ in: Ders. (Hg.), Nahostkonflikt kontrovers – Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau: 9–18.

► Nolte, Amina/Johanna Voss, 2019: „Warum und wie sollte der Nahostkonflikt zum Gegenstand politischer Bildung gemacht werden? Der Nahostkonflikt – ein überprägter Gegenstand politischer Bildung“, in: KlG A e.V. (Hg.), ZusammenDenken. Das Methodenhandbuch für die politische Bildung in der Migrationsgesellschaft: 50–53.

► Nordbruch, Götz, 2014: „Pro Palestine – Palästina als Metapher unter Jugendlichen“, Dossier Neukoölln Unlimited der Bundeszentrale für politische Bildung, online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/neukoelln-unlimited/190667/pro-palestine-palaestina-als-metapher-unter-jugendlichen>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Peretz, Dekel, 2021: „Generation Wütend. Die Zeitschrift ‚Jalta‘ als Sprachrohr junger Jüd*innen“, Aus Politik und Zeitgeschichte 44–45/2021, online: <https://www.bpb.de/apuz/juedisches-leben-in-deutschland-2021/342702/generation-wuetend-die-zeitschrift-jalta-als-sprachrohr-junger-juedinnen>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Sternfeld, Nora, 2013: Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung – Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien: Zaglossus.

► Stiegler, Anni, 2019: „#kurzerklärt. Wann ist ‚Israel-Kritik‘ antisemitisch?“, tagesschau.de, online: <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/kurzerklaert/israelkritik-antisemitismus-101.html>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Ufuq.de, 2019: „Dossier: Der Nahostkonflikt in Unterricht und Schule“, Bildungsserver Berlin-Brandenburg (Hg.), online: https://www.ufuq.de/wp-content/uploads/2019/08/Dossier-Der_Nahostkonflikt_in_Unterricht_und_Schule_Bildungsserver_20190823.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Wissens- und Kompetenzvermittlung im Kontext Nahostkonflikt

Der israelisch-palästinensische Konflikt ist als Gegenstand der politischen Bildung gerade für den Kompetenzerwerb besonders gut geeignet, aufgrund der kontroversen Positionen dazu und seiner vielfältigen Deutungen. Die pädagogische Arbeit zu diesem Thema stärkt die politische Urteilskraft, Handlungsfähigkeit und methodische Kompetenzen.

Die Orientierung an Kompetenzen anstelle von Qualifikationen hat in den letzten Jahren immer mehr Einzug in die bildungspolitische Debatte gefunden: Lernprozesse und -ergebnisse werden gegenüber der Vermittlung reiner Lerninhalte stärker gewichtet. Das bedeutet für uns, den Nahostkonflikt nicht als rein wissensbezogenen Gegenstand, sondern als Folie zu verstehen, vor deren Hintergrund zentrale Debatten unserer Zeit erfahrbar werden. Das Thema eignet sich zur Vermittlung zahlreicher Kompetenzen, die wir zur Orientierung für Lehrkräfte hier kurz skizzieren.

Kompetenzfelder: Politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten

Während Qualifikationen gemeinhin als „anforderungsbezogen[e]“ und sowie tätigkeitsbezogene Kenntnisse verstanden werden, die zertifizierbar sind (Kaufhold 2006, 51), stellt der Kompetenzbegriff das Subjekt und seine individuellen Handlungen und Sinnbezüge in den Mittelpunkt der Betrachtungen, ein ganzheitlicher Blick auf den Menschen und dessen Werte rücken in den Fokus (ebd.). Für das Kompetenzmodell der GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) wurden drei zentrale Kompetenzen erarbeitet, die für uns richtunggebend für die pädagogische Arbeit zum

israelisch-palästinensischen Konflikt sind: Es wird unterschieden zwischen den Kompetenzen der **politischen Urteilsfähigkeit**, der **politischen Handlungsfähigkeit** und **methodischen Fähigkeiten**. Auch konzeptuelles Deutungswissen gilt heute als „eine eigenständige Kompetenzdimension“ (Pohl 2020) und spielt auch für unsere Materialien eine wichtige Rolle. Wie kann eine Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt zur Ausbildung dieser zentralen Kompetenzen beitragen? Und was leistet unser Bildungsmaterial zum Kompetenzerwerb?

Politische Urteilsfähigkeit

Die Kompetenz der *politischen Urteilsfähigkeit* beinhaltet, dass politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie gesellschaftliche Entwicklungen unter Sachaspekten und Wertaspekten dargestellt, analysiert und reflektiert beurteilt werden können (GPJE 2004, 13). Die Urteilskompetenz steht dabei dem unreflektierten Nachreden von Meinungen Anderer entgegen (Niehoff 2016, 11). Sie setzt voraus, dass Lernende die zentralen Perspektiven und Debatten rund um einen Gegenstand kennenlernen und eine Vielzahl unterschiedlicher Standpunkte sachlich und normativ einordnen können. Der israelisch-palästinensische Konflikt und damit verbundene Debatten in Deutschland eignet sich sehr gut, um kontroverse Debatten abzubilden und vielfältige Perspektiven dazu nachzuvollziehen. Als internationaler Konflikt, dem in Deutschland eine große Relevanz beigemessen wird und der medial sehr präsent ist, berührt der Nahostkonflikt junge Menschen (vgl. Niehoff 2016, 13).

Fachwissen als konzeptuelles Deutungswissen

Das vorliegende Bildungsmaterial trägt insbesondere durch Methoden zur Wissensvermittlung dazu bei, die Urteils- und auch die Handlungsfähigkeit junger Menschen in Bezug auf den Nahostkonflikt zu stärken. Wissensvermittlung ist in der politischen Bildung nicht nur Selbstzweck, sondern auf die Entwicklung von Kompetenzen bezogen; neues Wissen trägt dazu bei, „Vorver-

ständnisse qualitativ zu verbessern“ (GPJE 2004, 14) und eigene Urteile auf dieser Basis neu zu bewerten.

Das im Material vermittelte Wissen bezieht sich an einigen Stellen auf die Ereignisse in Israel und den palästinensischen Gebieten selbst. An anderen Stellen wird Wissen vermittelt, das nicht in direktem Zusammenhang mit dem Konfliktgeschehen steht, aber unserer Einschätzung nach eine wichtige Grundlage bildet, um zu begründeten und reflektierten Urteilen in diesem Themenfeld zu gelangen: Die Themen **Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland** und **Palästinensisches Leben in Deutschland** berühren Ereignisse im Nahen Osten, konzentrieren sich aber auf Debatten in Deutschland, die zum Teil nicht direkt mit dem Konflikt zu tun haben (etwa die innerjüdische Debatte, wer als jüdisch gelten soll und wer nicht in der Methode **Innerjüdische Vielfalt**). Auch das Thema **Deutschland-Israel-Palästina: Was hat der Konflikt mit Deutschland zu tun?** beleuchtet Sichtweisen auf den Konflikt und seine Relevanz für Deutschland. Die Entscheidung für die Bearbeitung dieser Themen fiel auf Basis der Aussagen von Protagonist:innen der Bildungsvideos, in denen ein mangelndes Wissen zu Palästinenser:innen in Deutschland und jüdischem Leben bzw. der Unterscheidung zwischen Juden:Jüdinnen und Israelis angesprochen wird. Alle Protagonist:innen haben Bezüge zum Konflikt und viele offene Fragen dazu.

Wissensvermittlung im Kontext des israelisch-palästinensischen Konflikts bedeutet vor allem eine Erweiterung des *Deutungswissens* der Teilnehmenden: Das zu vermittelnde Wissen „bezieht sich immer auf bereits vorhandene Einstellungen [...] sowie auf vorhandenes Wissen“ (GPJE 2004, 13). Neue Inhalte ordnen Menschen in bereits bestehende Wahrnehmungs- und Deutungsmuster ein. Damit das nicht unreflektiert geschieht, wird dieses Vorwissen in den Methoden aktiviert und diskutiert. „Politische Bildung will somit in erster Linie jenes Wissen verbessern, von dem aus Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen von Politik im weiteren Sinne strukturieren“ (GPJE 2004, 14). Dazu gehören auch vereinfachte Sichtweisen auf komplexe Sachverhalte und Vorurteile, die das politische

Denken ordnen. In Deutschland erleben Juden:Jüdinnen häufig, was Protagonist Max im Bildungsvideo, Teil I, erzählt: Oft werden Juden:Jüdinnen und Israelis gleichgesetzt; unabhängig der Religiosität oder Herkunft werden als Juden:Jüdinnen wahrgenommene Menschen gefragt, wie sie zu Israel und der dortigen Politik stehen. Max sagt im Video, er habe auf solche Fragen oft keine Antwort gewusst, weil er bis zu diesem Zeitpunkt noch nie vor Ort gewesen war. Nur deshalb begann er überhaupt, sich für Israel zu interessieren und dorthin zu reisen. Wir haben uns entschieden, nicht nur israelisches, sondern auch jüdisches Leben in den Methoden zu verhandeln, weil beides in Deutschland in starken diskursiven Zusammenhängen steht. Palästinenser:innen wiederum werden diskursiv häufig mit Muslim:innen und Araber:innen gleichgesetzt und stigmatisiert. Für einen reflektierten Umgang mit dem Thema Nahostkonflikt erachten wir es als wichtig, zunächst einen differenzierten Blick zu werfen auf Juden:Jüdinnen, die als solche für Ereignisse in Israel verantwortlich gemacht werden und auch explizit israelbezogenen Antisemitismus erleben, sowie auf Palästinenser:innen, die als Gruppe ebenfalls homogenisiert und mit dem Konfliktgeschehen in Nahost in Verbindung gebracht werden, obwohl viele noch nie vor Ort waren. Die Methoden im Themenbereich **Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts** sensibilisieren für Vorurteile und Ressentiments. Wir finden es wichtig, dass Bildungsangebote zum Nahostkonflikt in Deutschland diese Diskriminierungsformen aufgreift – sonst besteht die Gefahr, dass im Sprechen über den Nahostkonflikt auch in Bildungsangeboten stereotypisierte Denkmuster transportiert werden.

Machtrelexion in der Dreiecksbeziehung Lernende, Lehrende und Inhalte

Wissens- und Kompetenzvermittlung verstehen wir als eine Dreiecksbeziehung zwischen Lernenden, Lehrenden und Lerninhalten. In dieser Beziehung sollten Machtverhältnisse in der Gesellschaft und im Klassenraum mitgedacht werden. Wissen wird immer aus einer bestimmten Perspektive wahrgenommen

und interpretiert (vgl. Sternfeld 61), ein Bewusstsein dafür stellt für uns ein wichtiges Vermittlungsziel zum Thema Nahostkonflikt dar. Die wichtigsten Inhalte sind für uns die vielfältigen Perspektiven, die die starke Kontroversität des Diskursfelds Nahostkonflikt kennzeichnen. Das vermittelte Wissen wird in seiner Unabgeschlossenheit und Unvollständigkeit betont (vgl. Sternfeld 46-47). Lernende und Lehrende treten miteinander und mit den Lerninhalten in Interaktion. Das geschieht in „gesellschaftliche[n] Räume[n], in denen unterschiedliche soziale und kulturelle Positionen aufeinandertreffen und miteinander alltäglich – mehr oder weniger konfliktuell – auskommen müssen und verhandelt werden“ (Sternfeld 2012, 30). Wissensvermittlung sollte deshalb offen für unerwartete Bezüge sein (vgl. Sternfeld 2012, 41), denn „[o]hne Frage existieren mehr Wissensarten und Diskurse in einem Klassenzimmer als von Lehrplan, -buch und -personal vorgesehen sind“ (Sternfeld 2012, 43). Deshalb kommt es für die Wissens- und Kompetenzvermittlung zum Themenkomplex Nahostkonflikt stark auf eine offene Haltung der Pädagog:innen an. „Offenheit heißt nicht, dass kein Wissen vermittelt werden soll. Vielmehr geht es dabei darum, dass es [...] unterschiedliche Zugänge und Wissensarten gibt, die das, was vermittelt wird, in jeweils unterschiedliche Kontexte stellen. Und wenn historische Entwicklungen, Machtverhältnisse, Kontinuitäten und Brüche Thema werden, dann kann dabei für alle am Prozess Beteiligten deutlich werden, dass ihre eigenen Positionen nicht authentisch und unmittelbar sind, sondern in einem Gefüge stehen.“ (Sternfeld 2012, 44).

Für den Wissenserwerb und damit für die politische Urteilsfähigkeit spielt auch der Umgang mit eigenen Emotionen eine wichtige Rolle. Denn Emotionen steuern Bewertungsprozesse, die wiederum die Aufnahme und Selektion von Informationen beeinflussen. Ohne Bewusstmachung dieser Emotionen und wie diese auf die eigene Urteilsfindung und -begründung einwirken, fallen Menschen in einem Lernprozess in bekannte Bewertungsmuster zurück. Das Material gibt Lehrkräften eine Vielzahl von Methoden zur **Emotionskompetenz** an die Hand, die dazu anregen, Emotionen zum Nahostkonflikt zu reflektieren und entsprechend auch die eigene Perspektive auf das Wissen dazu.

Politische Handlungsfähigkeit

Zum Nahostkonflikt können vielfältige Standpunkte abgebildet, nachvollzogen und kritisch analysiert werden. Durch das Hinzuziehen zahlreicher Perspektiven werden Kontroversen und Ambivalenzen sichtbar, die die Notwendigkeit von Vermittlung und Kompromissen deutlich macht, was ein zentrales Lernergebnis im Bereich der **politischen Handlungskompetenz** sein soll. Diese Kompetenz lässt sich unterscheiden in kommunikatives und partizipatives politisches Handeln und setzt voraus, dass die über die Urteilskompetenz ausgebildeten Wert- und Sachurteile argumentativ artikuliert, eigene Argumente gegenüber anderen abgewogen werden und Kompromisse geschlossen werden können (vgl. GPJE 2004, 13).

Lernende formulieren eigene Standpunkte vor dem Hintergrund von Informationen und Perspektiven auf den Konflikt. Durch eine Vielfalt an verschiedenen Positionen, die sie nicht nur kennen-, sondern auch empathisch nachzuvollziehen lernen, können diese Standpunkte formuliert und argumentativ abgewogen und im gemeinsamen Handeln auch Kompromissmöglichkeiten erkannt und wahrgenommen werden. Auch hierfür ist die **Emotionskompetenz** wichtig: Es geht darum, dass das politische Handeln sich auch aus Emotionen speist, die Individuen und Gruppen empfinden und körperlich und sprachlich zum Ausdruck bringen (vgl. Massing 2012). Auch **Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts** erkennen trägt zur politischen Handlungsfähigkeit bei; denn diese beinhaltet auch den Umgang mit Differenz und die Entwicklung einer eigenen Sichtweise darauf (vgl. GPJE 2004, 19).

Methodische Fähigkeiten

Die Erlangung methodischer Fähigkeiten haben u.a. zum Ziel, dass Lernende sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu gesellschaftlichen Fragen orientieren sowie fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können (Massing 2012).

Die jungen Protagonist:innen der Bildungsvideos äußern einen großen Bedarf an Orientierung im Konfliktgeschehen, insbesondere bezogen auf die Mediennutzung. Die Stärkung der **Medienkompetenz** als Teil der **methodischen Fähigkeiten** (vgl. GPJE 2004) ist für uns ein wichtiger Baustein für politische Bildung zum Nahostkonflikt. Ziel der Methoden ist es nicht, den Jugendlichen vorzugeben, wo und wie sie sich „richtig“ zu informieren haben. Medienkompetent zu sein, bedeutet für uns, dass Teilnehmende ihre Mediennutzung bezogen auf den Nahostkonflikt reflektiert haben und Zugänge kennen, sich selbst nach ihren Bedürfnissen zu informieren.

Literatur

- ▶ GPJE - Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, 2004: „Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf“, Schwalbach/Ts: Wochenschau, online: <http://gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Bildungsstandards-1.pdf>, letzter Zugriff am 30.1.2022
- ▶ Kaufhold, Marisa, 2006: Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung, Wiesbaden: VS.
- ▶ Massing, Peter, 2012: „Die vier Dimensionen der Politikkompetenz“, Aus Politik und Zeitgeschichte 46-47/2012, online: <https://www.bpb.de/apuz/148216/die-vier-dimensionen-der-politikkompetenz?p=1>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Niehoff, Mirko, 2016: „Einleitung: Nahostkonflikt kontrovers – Perspektiven für die politische Bildung“ in: Ders. (Hg.), Nahostkonflikt kontrovers – Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau: 9-18.
- ▶ Pohl, Kerstin, 2020: „Kompetenzorientierung und konzeptuelles Deutungswissen: (K)ein neuer Königsweg für politische Bildung?“, Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Politische Bildung, online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/305945/kompetenzen-und-konzepte>, letzter Zugriff am 30.1.2022
- ▶ Sternfeld, Nora, 2012: „Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft“, Dissertation an der Akademie der Bildenden Künste Wien.

Bezug des Bildungsmaterials zum Berliner Rahmenlehrplan

Der Bildungsträger Ufuq hat im Jahr 2019 ein Dossier herausgegeben, in dem anschaulich dargestellt wird, inwieweit die Bearbeitung des Nahostkonfliktes sich in die Vorgaben des Berliner Rahmenlehrplanes einfügt. Nachfolgend finden Sie, falls nicht anders angemerkt, den Text von Ufuq, der online auf dem Bildungsserver zur Verfügung steht: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/politische-bildung/themenfeld-konflikte-und-konfliktloesungen/dossier-der-nahostkonflikt-in-unterricht-und-schule>

In Kursiv ist von uns jeweils ergänzt, wie das vorliegende Bildungsmaterial in welchem Themenfeld eingesetzt werden kann.

Im Fach Geschichte

„Der Rahmenlehrplan 1-10 für Berlin und Brandenburg verweist im Fachteil Geschichte exemplarisch auf den Nahostkonflikt, um sich in der 9. und 10. Klasse mit historischen Konflikten und Konfliktlösungen zu beschäftigen (*Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017c, S. 32*). Der fortwährende Konflikt um Israel und Palästina eignet sich in mehrfacher Hinsicht, um die Ursprünge und Verläufe eines regionalen Konfliktes in seinen unterschiedlichen historischen, politischen und religiösen Deutungen beispielhaft nachzuzeichnen und dabei zugleich internationale und globalhistorische Kontexte und Zusammenhänge herauszustellen.

Von zentraler Bedeutung ist der historische Zusammenhang von Nationalsozialismus und Holocaust mit der Geschichte des Nahostkonfliktes. Die Gründung Israels im Mai 1948 ist ohne ein

Wissen um den Nationalsozialismus und den Holocaust nicht zu verstehen. Zudem bildet die Geschichte antisemitischer Bewegungen in Deutschland und anderen europäischen Ländern seit dem 19. Jahrhundert einen wichtigen historischen Hintergrund zum Verständnis für die Entstehung der unterschiedlichen Strömungen des Zionismus. Dies gilt in gleicher Weise für ein Verständnis der politischen Akteure in Israel, deren Politik bis heute durch die Erfahrungen des Holocausts und zeitgenössische Formen des Antisemitismus geprägt ist.

In ähnlicher Weise lässt sich die Politik palästinensischer Akteure ohne eine Beschäftigung mit der ‚Nakba‘ (arabisch für ‚Katastrophe‘), der Vertreibung und Flucht eines Großteils der arabischen Bevölkerung im Zusammenhang mit der Gründung Israels und des Palästina-Krieges / Israelischen Unabhängigkeitskrieges (1947-1949), im historischen Gedächtnis der Palästinenser_innen nicht nachvollziehen. Wie der Holocaust im israelischen Diskurs bildet die Nakba einen wichtigen historischen Bezugspunkt aktueller palästinensischer Debatten. Zugleich spielt der Holocaust als historischer Kontext der Staatsgründung Israels auch für die historischen Erfahrungen der Palästinenser_innen eine wichtige Rolle. In der öffentlichen Debatte in Deutschland wird dabei immer wieder auch das Verhältnis der Palästinenser_innen (und der arabischen und islamischen Welt) zum Nationalsozialismus thematisiert (vgl. dazu *Gharaibeh/AI Ghouz 2015*). Der Verweis auf die Zusammenarbeit des palästinensischen Muftis Hadj Amin al-Husseini mit dem Nationalsozialismus dient vielfach einer pauschalen Diffamierung historischer und aktueller palästinensischer Akteur_innen. Demgegenüber betonen aktuelle Studien gerade die Kontroversität der damaligen Debatten in der arabischen Öffentlichkeit im Spannungsfeld zwischen den britischen, französischen und italienischen Kolonialmächten und dem nationalsozialistischen Deutschland. Sie beschränkten sich keineswegs auf prodeutsche Positionen, sondern ähnelten in ihrer Breite den Reaktionen in anderen Ländern. Ähnliche Kontroversen verbinden sich auch mit aktuellen Wahrnehmungen des Nationalsozialismus und des Holocausts unter Menschen mit arabischen und/oder muslimischen Migrationsbiographien. Auch hier finden sich vielfach pauschale Urteile, nach denen der Holocaust von

vielen Muslim_innen angezweifelt würde (erhellend dazu ist ein Briefwechsel zwischen Naika Foroutan und Jakob Augstein, der sich auch für den Unterricht eignet: *Foroutan/Augstein 2017*).

Auch in der Wahrnehmung des Konfliktes in der breiteren deutschen Öffentlichkeit findet sich ein solcher Zusammenhang von Nahostkonflikt und Nationalsozialismus. So werden aktuelle Debatten um den Nahostkonflikt immer wieder von historischen Fragen zur deutschen Geschichte überlagert. Beispielhaft zeigt sich dies in der Verbindung von geschichtsrevisionistischen und holocaustleugnenden Positionen (,Die Israelis dramatisieren den Holocaust, um ihre Politik gegenüber den Palästinensern zu rechtfertigen.‘) mit einer pauschalen und verschwörungstheoretischen Kritik Israels (,Israel steckt hinter der Politik der USA.‘), aber auch in rechtspopulistischen Argumentationen, in denen proisraelische Positionen mit einer rassistischen Ablehnung des Islams und Muslim_innen verbunden werden.

Damit bietet der Nahostkonflikt auch zahlreiche Anknüpfungspunkte zu erinnerungspolitischen Fragen, in denen es weniger um die Rekonstruktion von konkreten geschichtlichen Ereignissen als um die Bedeutung historischer Erfahrungen und das Fortwirken von Geschichte in heutigen Gesellschaften und aktueller Politik geht. Exemplarisch hierfür steht die Betonung der Sicherheit Israels als ‚Teil der Staatsräson‘ Deutschlands, wie sie in der jüngeren Vergangenheit von Bundeskanzlerin Angela Merkel beschrieben wurde (vgl. *Kloke 2015*, S. 2).

Damit verbunden sind Herausforderungen von Erinnerung und Geschichtspolitik in Migrationsgesellschaften, in denen unterschiedliche und zuweilen widersprüchliche Deutungen von Geschichte aufeinandertreffen. In ‚globalisierten Klassenzimmern‘ werden verschiedene Perspektiven und Gewichtungen von historischen Ereignissen sichtbar, die durch persönliche oder familiäre Erfahrungen und politische und gesellschaftliche Diskurse geprägt sind. So finden sich auch unter Schüler_innen fast zwangsläufig unterschiedliche Zugänge zur deutschen Geschichte, die sich durch persönliche und familiäre Erfahrungen von gesellschaftlich etablierten Perspektiven unterscheiden können. Für

die Bildungsarbeit verbindet sich damit die Herausforderung, den Holocaust ebenso wie die Nakba als prägende, aber biographisch unterschiedlich fortwirkende Ereignisse anzuerkennen und sichtbar zu machen, ohne dabei die Besonderheit des Holocausts als historischem Ereignis im deutschen Kontext aus dem Blick zu verlieren.

In globalhistorischer Perspektive eignet sich der Nahostkonflikt in höheren Jahrgangsstufen zudem, um globale Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Gleichzeitigkeiten historischer Entwicklungen zu veranschaulichen. So lässt sich am Beispiel der britischen Mandatszeit in Palästina und der palästinensischen Nationalbewegung die konkret nachwirkende Geschichte des europäischen Kolonialismus im Nahen Osten veranschaulichen. Für die arabisch-nationalistischen und islamistischen Strömungen, die seit den 1920er Jahren in der Region entstanden, spielen Bezüge zur Aufteilung des Osmanischen Reiches unter Großbritannien und Frankreich nach dem 1. Weltkrieg bis heute eine zentrale Rolle. Dies spiegelt sich beispielsweise in Idealisierungen des Osmanischen Reiches und in antiwestlichen Argumentationen, wie sie u. a. von islamistischen Akteur_innen auch in Deutschland vertreten und auch von Jugendlichen aufgegriffen werden.

Der Nahostkonflikt steht schließlich auch im Kontext der Geschichte antikononialer Bewegungen. Die palästinensische Nationalbewegung und der Zionismus illustrieren in ihren unterschiedlichen Strömungen die Vielschichtigkeit von Befreiungsbewegungen, in denen individuelle und kollektive Freiheitsbegriffe ausgehandelt und unterschiedliche politische, kulturelle und religiöse Traditionen aufgegriffen wurden. In globalhistorischer Perspektive sind hier die Ähnlichkeiten zu Debatten interessant, wie sie auch in anderen Nationalbewegungen über die Grundlagen nationaler Identität, das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, von Religion und Staat, die Rolle von Frauen in Gesellschaft und Politik oder über die anzustrebende Form politischer Herrschaft geführt wurden.“(Ufuq auf Bildungsserver).

Aus den vorliegenden Materialien nutzbar für das Fach Geschichte:

- › *Komplex Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland, hier vor allem die Methode Shai und Max- zwei (Migrations-) Geschichten.*
- › *Komplex Palästinensisches Leben in Deutschland, hier vor allem die Methode Was ist mit Palästina gemeint?, Wege nach Deutschland und palästinensische Identitäten und das Symbol-Memory, dessen Begriffe sehr gut in der historischen Wissensvermittlung eingesetzt werden können.*

In den Fächern Politische Bildung (Sek.I)/ Politikwissenschaft (Sek.II)/Geographie

„Der Rahmenlehrplan 1-10 für Berlin und Brandenburg sieht im Fachteil Politische Bildung das Themenfeld "Konflikte und Konfliktlösung" als Gegenstand für den Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund vor. Der Rahmenlehrplan für das Fach Politikwissenschaft in der Sekundarstufe II verweist ausdrücklich auf den Nahostkonflikt, um sich mit internationalen Konflikten und Kriegen nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes zu beschäftigen (*vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2006*, S. 28-29). Ausgangspunkt ist die Beschäftigung mit regionalen und internationalen Konflikten um politische Machtansprüche, territoriale Kontrolle und Ressourcen, aber auch mit politischen Ideologien und religiös oder politisch motivierter Gewalt. Damit verbindet sich das Ziel einer Vertiefung und Anwendung von politikwissenschaftlichen Begriffen und Konzepten wie Konsens und Konflikt, Krieg und Frieden oder Menschenrechte und Demokratie. Dabei bestehen zahlreiche Schnittmengen zu übergreifenden Themen der Demokratiebildung, Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt und interkulturelle Bildung.

Mit seinen unterschiedlichen Konfliktdimensionen bietet der Nahostkonflikt zahlreiche Zugänge zu diesen Themen (einen Hintergrundtext zur aktuellen Situation, der sich auch für den

Unterricht eignet, bietet *Johannsen 2017*). Mit dem UN-Teilungsplan von 1947, der eine Teilung des britischen Mandatsgebietes in einen jüdischen und einen arabischen Staat vorsah, und der von der UN geforderten Schaffung eines palästinensischen Staates lässt sich exemplarisch die Bedeutung des ‚Selbstbestimmungsrechtes der Völker‘ im Internationalen Recht und damit verbundene Konflikte veranschaulichen. So bekräftigte die UN-Vollversammlung im November 2012 ihre Forderung nach einer Zwei-Staaten-Lösung mit einem ‚unabhängigen, souveränen, demokratischen, lebensfähigen und zusammenhängenden Staat Palästina an der Seite Israels‘. Im unmittelbaren Zusammenhang mit der Frage nach der Legitimation der fortwährenden Besetzung großer Teile des Westjordanlandes stehen Fragen nach den Rechten der palästinensischen Flüchtlinge, der völkerrechtlichen Bewertung der israelischen Siedlungen und dem umstrittenen Status Jerusalems, das sowohl von israelischer als auch von palästinensischer Seite als Hauptstadt für den jeweiligen Staat beansprucht wird.

Diese Themen bieten auch die Möglichkeit einer fachübergreifenden Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt beispielsweise im Geographieunterricht. Neben der Überlagerung von ethnischen, geographischen und demographischen Konflikten (zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Status Jerusalems oder israelischen Siedlungen auf palästinensischem Gebiet) eignet sich beispielsweise die Frage nach der Wasserverteilung zwischen Israel und der palästinensischen Autonomiebehörde, um die zunehmende Bedeutung von natürlichen Ressourcen in regionalen und internationalen Konflikten exemplarisch zu behandeln, oder nach der Bedeutung von Demokratie und good governance für die wirtschaftliche Entwicklung etwa des Gaza-Streifens zu fragen.

Für den Politikunterricht ist der Nahostkonflikt auch aufgrund der Rolle von Gewalt im politischen Handeln verschiedener palästinensischer und israelischer Akteur_innen von Bedeutung. So spielte beispielsweise auf palästinensischer Seite die Frage nach der Legitimation von Gewalt als Strategie des Widerstandes gegen die Besatzung im Zusammenhang mit der Ersten und

Zweiten Intifada (1987 bzw. 2000) eine wichtige Rolle. Anhand der israelischen Debatten lassen sich Argumente zur Rechtfertigung der Besatzung und des militärischen Vorgehens auch gegen die palästinensische Zivilbevölkerung aufgreifen, um weitergehende ethische und völkerrechtliche Fragen zur Legitimation von Gewalt zu behandeln. Angesichts der ideologischen Aufladung und der Verbindung von Religion und Politik im Handeln und Denken zahlreicher beteiligter Akteur_innen (beispielsweise im Zusammenhang mit Anschlägen und Entführungen durch palästinensische Organisationen in den 1970ern und Selbstmordattentaten der Hamas in den 1990ern oder der Gewalt israelischer Siedler_innen im Westjordanland) eignet sich der Nahostkonflikt auch für eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ausdrucksformen religiöser und politischer Extremismen. Mit Blick auf die islamistische Hamas lassen sich zudem allgemeinere Bezüge zur Geschichte und Aktualität islamistischer Organisationen und islamistischer Gewalt in der Region herstellen. Im Zusammenhang mit der Hamas und jüdisch-extremistischen Strömungen wie dem Kahanismus verbinden sich mit dem Nahostkonflikt auch weitergehende Fragen zum Verhältnis von Religion und Gewalt in unterschiedlichen religiösen Kontexten.

In politikwissenschaftlicher Hinsicht kommt dem Nahostkonflikt für die Beschäftigung mit internationalen Konfliktlösungsstrategien und den Interessen regionaler und globaler Mächte eine wichtige Rolle zu. Anschließend an die historische Konfliktgeschichte und die Rolle der europäischen Kolonialmächte in der Frühphase des Konfliktes bilden hier der Sechstagekrieg bzw. die ‚Naksa‘ (arabisch für ‚Rückschlag‘, 1967), die Friedensvereinbarungen zwischen Israel und Ägypten (1979) sowie der gescheiterte Oslo-Friedensprozess zwischen Israel und der Palästinensischen Befreiungsorganisation PLO (1991-1994) wichtige Bezugspunkte. Dabei lässt sich die Rolle von internationalen Organisationen wie der UN (u. a. am Beispiel der teilweise widersprüchlichen Resolutionen der UN-Vollversammlung und des UN-Sicherheitsrates), aber auch von Regionalmächten (vor allem Ägypten, Jordanien, Syrien und Iran) und international wirkenden Großmächten (USA, Europäische Union und UdSSR bzw. Russland) verdeutlichen. In der exemplarischen Auseinandersetzung mit dem Wirken dieser

Akteure und internationalen Konfliktlösungsmechanismen werden die unterschiedlichen strategischen, ideologischen und wirtschaftlichen Interessen der jeweiligen Akteure, aber auch Möglichkeiten und Grenzen internationaler Vermittlungsstrategien sichtbar. Dabei können auch Bezüge zu aktuelleren politischen Entwicklungen (beispielsweise zur Debatte um die Verlegung der US-Botschaft von Tel Aviv nach Jerusalem im Mai 2018) einfließen.“ (Ufuq auf Bildungsserver).

Materialien für das Fach Politische Bildung sind zur Zeit in Bearbeitung. Es entstehen Bildungsvideos, die die Situation in Israel und Palästina selbst thematisieren und sich somit für eine Beschäftigung mit den Ereignissen und Akteur:innen vor Ort anbieten. Grundsätzlich bietet sich aber einführend zunächst der Komplex „Deutschland-Israel-Palästina: was hat der Konflikt mit Deutschland zu tun?“ für einen thematischen Einstieg in das Thema und auch die Situation in Nahost selbst sehr gut an.

Für das Fach Geographie bietet sich aus den Materialien folgende Methode an:

› Aus dem Komplex **Palästinensisches Leben in Deutschland** die Methode **Was ist mit Palästina gemeint?**.

In den übergreifenden Themen (üT): Demokratiebildung, Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt, interkulturelle Bildung

„Der Rahmenlehrplan 1-10 für Berlin und Brandenburg benennt 13 übergreifende Themen, die in allen Fächern der Berliner Schule behandelt werden sollen. Die Behandlung des Nahostkonflikts – auch jenseits der Grenzen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, also auch etwa in Deutsch, Englisch, Kunst oder Musik, kann hier einen Beitrag zu den übergreifenden Themen ‚Demokratiebildung‘, ‚Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt‘ und ‚interkulturelle Bildung‘ leisten.

Angesichts des politischen Konfliktpotenzials und der lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bedeutung eignet sich der Nahostkonflikt besonders für eine exemplarische Behandlung zentraler politisch-bildnerischer Themen wie Identität und Zugehörigkeit, Recht und Gerechtigkeit, Teilhabe und Repräsentation oder gesellschaftliche Vielfalt. Dabei sind auch hier fächerübergreifende Bezüge beispielsweise zu den Fächern Geschichte und Geographie, wie sie im Rahmenlehrplan ausdrücklich vorgesehen sind, offensichtlich. Eine Verbindung mit Projektarbeit und anderen extracurricularen Aktivitäten bietet sich an.

Trotz der Vielzahl an Möglichkeiten einer politisch-bildnerischen Annäherung an den Nahostkonflikt beschränken sich gängige Lernmaterialien bisher weitgehend auf historische und im engeren Sinne politikwissenschaftliche Zugänge zu den unterschiedlichen Konfliktdimensionen. Ausnahmen bilden Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, die in den vergangenen Jahren auch vor dem Hintergrund von antisemitischen Vorfällen in Schulen insbesondere zu den Themenfeldern Demokratie und Teilhabe, Diversität, Antisemitismus, Rassismus und Islamismus entwickelt wurden. Ausgangspunkt sind dabei in der Regel Auseinandersetzungen mit Identitätsbildungsprozessen und Ausgrenzungserfahrungen in (Post-)Migrationsgesellschaften sowie erinnerungspolitische Diskurse.

Der Nahostkonflikt spielt beispielsweise in antisemitismuskritischen Bildungsansätzen eine wichtige Rolle. Im Mittelpunkt steht hier die Sensibilisierung für antisemitische Argumentationsmuster und Verschwörungstheorien und damit auch die Abgrenzung von unproblematischen Formen einer kritischen Auseinandersetzung mit Israel und israelischer Politik als Gegenstand der politischen Bildung (siehe Einleitung). Antisemitische Positionen im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt lassen sich grundsätzlich in allen gesellschaftlichen Bereichen und politischen Spektren beobachten. Im gesellschaftlichen Diskurs über historische Schuld und Verantwortung angesichts des Holocausts dienen sie nicht selten als 'Umwegskommunikation für antisemitische Ressentiments mit dem Ziel der eigenen Entlastung'. (*Goldenbogen 2013*, S. 26). Dies betrifft nicht allein rechtspopulis-

tische und rechtsextreme Akteur_innen, sondern reicht über das gesamte politische Spektrum. Antisemitismuskritische Ansätze wenden sich darüber hinaus gegen Pauschalisierungen und Verallgemeinerungen in Wahrnehmungen Israels als vermeintlich homogenem und widerspruchsfreiem Kollektiv, aber auch gegen selektive Formen von Kritik, in denen unterschiedliche Maßstäbe als Grundlage der Kritik herangezogen werden. Antisemitismuskritische Ansätze greifen zudem Projektionen auf, in denen Israel für gesellschaftliche Missstände unterschiedlicher Art (z. B. vermeintliche Medienmanipulationen, Finanzkrise, Globalisierung, Rassismus und soziale Ungleichheit) verantwortlich gemacht wird.

Diese Ansätze wenden sich gegen Eindeutigkeitsangebote und die Reduktion der vielschichtigen und widersprüchlichen Konfliktgeschichte und fördern Ambiguitäts- und Widerspruchstoleranz sowie die Fähigkeit zu Perspektivwechseln und multiperspektivischen Zugängen: ‚Es gilt, die historischen Verwicklungen und die Komplexität durch das Involviertsein so vieler politischer Akteur*innen und Interessen sichtbar zu machen, sodass einseitige Schuldzuschreibungen oder vereinfachte Täter-Opfer-Deutungen verunmöglicht werden.‘ (*Riebe 2017b*, S. 58) Ziel ist es letztlich, konkrete Erfahrungen von Gewalt und Unrecht zu benennen und ‚darauf aufbauend (...) Solidarität und Empathie mit allen Opfern von Krieg und Zerstörung‘ (*ebenda*) zu fördern. Dabei spielen auch biographische Ansätze eine wichtige Rolle, in denen unterschiedliche Erzählungen über die Geschichte des Nahostkonfliktes auch in ihrer Wirkung auf das Selbstverständnis von Individuen und deren Perspektiven auf Gesellschaft (beispielsweise in Bezug auf das Erleben von Sicherheit oder Erfahrungen von Gerechtigkeit und Diskriminierung) sichtbar gemacht werden. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit zielt daher nicht primär auf die Etablierung historischer ‚Wahrheiten‘, sondern auf eine Sensibilisierung für und eine Reflexion über die fortwährende Wirkung von Geschichte auf individuelle Erfahrungen und Orientierungen ab.

Auch in rassismuskritischer Perspektive verbinden sich mit dem Nahostkonflikt u. a. Fragen nach der Aktualität von Geschichte.

So spielen der Nahostkonflikt und damit verbundene familiäre oder persönliche Belastungen durch Flucht und Gewalt für viele Jugendliche mit palästinensischem Familienhintergrund eine prägende Rolle beispielsweise in Wahrnehmungen von Diskriminierungen und Marginalisierungen in Deutschland. So kam etwa eine Fallstudie unter Menschen mit palästinensischem Familienhintergrund in Berlin zu dem Ergebnis, dass antisemitische Positionen vor allem von Personen vertreten werden, die nicht über eine ‚stabile rechtliche Inklusion als bundesdeutsche Staatsbürger‘ (Tietze 2006, S. 100) oder anderweitig gesicherte Bleibeperspektiven verfügen. Insofern hat auch die bis heute oft schwierige aufenthaltsrechtliche Situation vieler Menschen mit palästinensischem Migrationshintergrund einen Einfluss auf Wahrnehmungen des Nahostkonfliktes.

Aber auch Muslim_innen ohne direkte Beziehungen zum Konfliktgeschehen fühlen sich vielfach durch den Nahostkonflikt persönlich betroffen. Dabei spielen religiöse Bindungen an die Region und die dort lebenden Muslim_innen eine Rolle. Auch hier finden sich immer wieder Projektionen, in denen Erfahrungen von fehlender Anerkennung und Benachteiligungen in Deutschland mit Erfahrungen von Unrecht und Gewalt in Israel und Palästina in Bezug gesetzt werden. ‚Palästina‘ steht dabei symbolisch für entsprechende Erfahrungen, weshalb aktuelle Eskalationen in der Region beispielsweise im Zusammenhang mit der Verlegung der US-Botschaft nach Jerusalem auch für in Deutschland aufgewachsene Jugendliche relevant sein können. Tatsächlich berichten Jugendliche mit arabischem und/oder muslimischem Familienhintergrund häufig von fehlenden Räumen, um über eigene Erfahrungen und Wahrnehmungen in Bezug auf den Nahostkonflikt zu sprechen und sich dabei auch mit alternativen Perspektiven und Zugängen zum Konflikt zu beschäftigen.

Verstärkt wird die Bedeutung des Nahostkonfliktes als identitäts- und sinnstiftendes Thema auch durch antimuslimische Diskurse. So wird der Konflikt zwischen Israelis und Palästinenser_innen in rechtspopulistischen Spektren – aber bei weitem nicht nur dort – nicht selten als Spiegel eines vermeintlichen Konfliktes zwischen einem ‚christlich-jüdischen Abendland‘ mit ‚dem Islam‘ dar-

gestellt; Israel steht hier für ein ‚Bollwerk gegen den Islam‘ (vgl. dazu Riebe 2017a). Auch hier zielen rassismuskritische Ansätze auf eine Dekonstruktion der zugrundeliegenden Gemeinschaftskonstruktionen und Eindeutigkeitsangebote (Gibt es ein ‚christlich-jüdisches Abendland?‘, Gibt es ‚den‘ Islam bzw. ‚die‘ islamische Welt? Welche anderen Bruchlinien gibt es? Worin bestehen Gemeinsamkeiten zwischen Menschen z. B. aus Europa und dem Nahen Osten?).

Für die politische Bildungsarbeit im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt ist es daher sinnvoll, antisemitismus- und rassismuskritische Ansätze zu verbinden: ‚Die Geschichte des Rassismus sensibilisiert für Anzeichen gruppenmarkierender Entwertung bis hin zur Entmenschlichung. Die Geschichte des Antisemitismus sensibilisiert für die Wirkung vereinfachender Weltbilder, die auf eindeutige und übermächtige Feinde angewiesen sind und in denen die Idee der Vernichtung angelegt worden ist.‘ (*Messerschmidt 2017*, S. 6).“ (Ufuq auf Bildungserver).

Aus den vorliegenden Materialien nutzbar für die übergreifenden Themen:

› *Vor allem Komplex **Antisemitismus und Rassismus im Kontext Nahostkonflikt**, aber auch Komplex **Emotionskompetenz im Kontext Nahostkonflikt und Deutschland- Israel-Palästina: was hat der Konflikt mit Deutschland zu tun?**. Auch sind einige Methoden aus dem Komplex **Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland** sowie **Palästinensisches Leben in Deutschland** sehr gut für die Bearbeitung übergreifender Themen geeignet, da sie die Pluralität von Identität und Perspektiven auf den Nahostkonflikt in Deutschland in den Mittelpunkt stellen.*

In den Fächern Ethik/Religion

„Im Rahmenlehrplan des Berliner Senats für den Ethik-Unterricht findet sich kein expliziter Hinweis auf den Nahostkonflikt als Thema des Unterrichts (*Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017e*). Gleichwohl lassen sich zentrale Inhalte des Ethikunterrichts wie "Identität und Rolle", "Recht und Gerechtigkeit", "Wissen und Glauben" und "Handeln und Moral" mit Fragen des Nahostkonfliktes verbinden. Dabei sind neben politisch-bildnerischen Themen auch Fragen nach individueller und kollektiver Verantwortung für gesellschaftliches Unrecht, zu ethischen Fragen zu Widerstand und Gewalt oder zur Bedeutung von Religion als Legitimationsgrundlage von politischen Positionen denkbar, die sich unmittelbar auf ethische Themen beziehen lassen. Ergänzend bieten sich auch religionskundliche Zugänge (im Religionsunterricht sind auch bekenntnisorientierte Zugänge denkbar) zum Nahostkonflikt an, in denen etwa die religiöse Bedeutung der Region für Judentum, Christentum und Islam beleuchtet und Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei monotheistischen Religionen erarbeitet werden. Dabei ließen sich beispielsweise auch Fragen zu Koexistenz und Konflikt zwischen den Angehörigen der drei Religionsgemeinschaften behandeln, um den aktuell vorherrschenden Konflikten historische und aktuelle Beispiele eines friedlichen Zusammenlebens gegenüberzustellen. Ähnlich wie in der politischen Bildung spielen auch im Ethik- und Religionsunterricht Auseinandersetzungen mit individueller und kollektiven Identitäten, Selbst- und Fremdbildern und den Chancen und Herausforderungen von religiöser Vielfalt in der Gesellschaft eine wichtige Rolle.“ (Ufuq auf Bildungsserver).

Aus den vorliegenden Materialien nutzbar für das Fach Ethik/Religion:

› *Aus dem Komplex **Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland** bieten sich die Methoden **Wissenspuzzle**, **Be-griffsmemory** und **Glaube oder Herkunft?** an.*

Extracurriculare Angebote

„Der Nahostkonflikt führt auch jenseits von unmittelbar unterrichtsbezogenen Themen im Schulalltag zu Spannungen. Zugleich betrifft der Nahostkonflikt oft ganz lebensweltliche Fragen, die im Unterricht nur schwer aufzugreifen sind. Vor diesem Hintergrund bieten sich extracurriculare Angebote an, um im Freizeitbereich, in Projektwochen oder im Rahmen von unterrichtsbegleitenden Schulveranstaltungen auf den Nahostkonflikt einzugehen. Dies beinhaltet neben theaterpädagogischen und kulturellen Angeboten (beispielsweise Musik, Graffiti oder Poetry Slam) oder Informations- und Diskussionsveranstaltungen auch Besuche von Museen, Gedenkorten, Synagogen oder Moscheen. Im Mittelpunkt solcher Veranstaltungen steht vielfach das Ziel, persönliche Erfahrungen von Jugendlichen (und deren Familien beispielsweise im Rahmen von Zeitzeugengesprächen) sichtbar zu machen und damit eine Anerkennung ihrer Perspektiven zu fördern. Damit verbinden sich bisweilen ähnliche Schwierigkeiten wie im Bereich der politischen Bildung bezüglich der Grenzen der abzubildenden Positionen. Ähnlich wie in anderen Zusammenhängen (beispielsweise in der Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und sexuellen Orientierungen) ist es auch hier notwendig, den Anspruch von Kontroversität und Lebensweltorientierung durch transparente und mit den Schüler_innen erarbeitete Regeln beispielsweise über das Verbot von Pauschalierungen und Abwertungen zu rahmen. Vor diesem Hintergrund bieten sich Kooperationen mit außerschulischen Bildungsträgern an, die über Erfahrungen in der Konzeption und Umsetzung solcher Veranstaltungen verfügen.“ (Ufuq auf Bildungsserver).

Alle vorliegenden Materialien bieten sich für die extracurriculare Bearbeitung an. Vor allem die thematische Vertiefung im Rahmen einer Projektwoche, die Arbeit mit dem Material begleitende Besuche von Theateraufführungen (z.B. im Maxim Gorki Theater, in dem häufig der Nahostkonflikt auf der Bühne verhandelt wird) oder zum Beispiel der Besuch eines Konzertes (hier zum Beispiel von der Band Kayan, die auch in den Materialien vorkommt, S.131) eignet sich hervorragend, um den Lernprozess um visuelle, musikalische und andere sensorische Erfahrungen zu ergänzen.

Die folgenden Informationen/Angaben entstammen ebenfalls dem Dossier von Ufuq und werden hier der Vollständigkeit halber mit aufgeführt:

a) Rahmenlehrpläne

- › Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2006): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe – Politikwissenschaft, Berlin.
- › Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017a): Rahmenlehrplan 1-10 kompakt. Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick, Berlin.
- › Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017b): Teil C – Politische Bildung, Jahrgangsstufen 7 – 10, Berlin.
- › Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017c): Teil C – Geschichte, Jahrgangsstufen 7 – 10, Berlin.
- › Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017d): Teil C – Geographie, Jahrgangsstufen 7 – 10, Berlin.
- › Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017e): Teil C – Ethik, Jahrgangsstufen 7 – 10, Berlin.

b) Hintergründe

- › Arnold, Sina (2007): Die Wahrnehmung des Nahostkonflikts bei Jugendlichen mit palästinensischem bzw. libanesischem Hintergrund und ihr Zusammenhang mit Identitätskonstruktionen, Berlin: amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus.
- › Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin.

- › Foitzik, Andreas/Hezel, Lukas (Hg.) (2018): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen, Weinheim: Beltz.
- › Foroutan, Naika/Augstein, Jakob (2017): Stolpersteine. Ein Briefwechsel, Der Freitag, Ausgabe 36/2017.
- › Gharaibeh, Mohammed/Al Ghouz, Abdelkader: Islamische Welten: Nationalsozialismus, Faschismus und die muslimische Welt. Einführung, in: sehepunkte 15 (2015), Nr. 12.
- › Goldenbogen, Anne (2013): Zwischen Diversität und Stigmatisierung, in: KlgA – Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus: Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit (mit DVD), Berlin, S. 19- 22.
- › Johannsen, Margret (2017): Nahost, www.bpb.de, 17. Dez. 2017.
- › Kiefer, Michael (2017): Antisemitismus und Migration, Berlin: Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage.
- › Kloke, Martin (2015): Deutsch-israelische Beziehungen, Infoaktuell - Informationen zur politischen Bildung, Heft 27.
- › Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria (2012): Antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten. Eigene Diskriminierungserfahrungen und transnationale Einflüsse als Hintergrundfaktoren, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), Deutsche Zustände. Folge 10, Suhrkamp: Berlin, S. 220-241.
- › Messerschmidt, Astrid (2017): Verbunden und getrennt – Antisemitismus- und Rassismuskritik, IDA-NRW „Überblick“, Heft 4, S. 3-6.
- › Müller, Jochen (2017): "The Kids are alright!" Ansätze zur Salafismusprävention in der pädagogischen Praxis, in: Extrem... Radikal... Orientierungslos?! Religiöse und politische Radikalisierung

Jugendlicher, Blickpunkt Kinder- und Jugendschutz, Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, Berlin.

- › Niehoff, Mirko (2016): Einleitung, in: derselbe, Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 9-16.
- › Niehoff, Mirko (2017): Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt, Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- › Osman, Nadia (2015): Gewaltdarstellungen im Internet: "Ein allgemeines Verbot ist unrealistisch", www.ufuq.de, 1. Juli 2015.
- › Pohl, Kerstin (2015): Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?, bpb.de, 15. Juni 2015.
- › Richter, Carola (2016): Der Nahostkonflikt im Spiegel deutscher Medien, in: Niehoff, Mirko (Hg.) (2016): Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 41-50.
- › Riebe, Jan (2013): Wie unterscheide ich Kritik und israelbezogenen Antisemitismus, in: Detzner, Milena/Drücker, Ansgar (Hg.), Antisemitismus – ein gefährliches Erbe in vielen Gesichtern. Handreichung zu Theorie und Praxis, IDA - Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung: Düsseldorf, S. 65-68.
- › Riebe, Jan (2017a): Völkischer Rechtspopulismus zwischen Israelsolidarität und Antisemitismus, in: Amadeu Antonio Stiftung (Hg.), »Man wird ja wohl Israel noch kritisieren dürfen ...?!« Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus, Berlin, S. 27-29.
- › Tietze, Nikola (2006): Gemeinschaftsnarrationen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Fallstudie über Palästinenser in Berlin, in: Fechner, Bernd/Köbler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hrsg.): Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust., Neue Judenfeindschaft?, Perspektiven

für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt: Campus Verlag.

c) Anregungen und Empfehlungen

- › Amadeu Antonio Stiftung (2014): Kritik oder Antisemitismus? Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus, Berlin.
- › Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Modellprojekte zur Prävention von aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus im Bundesprogramm "Demokratie leben!", Berlin.
- › Edler, Kurt (2016): Diskutieren mit radikalisierten Schülerinnen und Schülern, Infodienst Radikalisierungsprävention, www.bpb.de, 18. Jan. 2016.
- › Foitzik, Andreas/Holland-Cunz, Mark/Riecke, Clara (2018): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule, Weinheim: Beltz.
- › Riebe Jan (2017b): Was tun bei (israelbezogenem) Antisemitismus? Pädagogische Tipps, in: Amadeu Antonio Stiftung (Hg.), »Man wird ja wohl Israel noch kritisieren dürfen ...?!« Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus, Berlin, S. 56-62.
- › Sander, Wolfgang (2009): Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft, in: Erwägen – Wissen – Ethik (EWE), Heft 2, S. 239-248.
- › Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010): Islam und Schule. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Berliner Schulen, Berlin.

d) Webseiten mit aktuellen Informationen und weiterführenden Materialien

- › Bundesarbeitsgemeinschaft Politische Bildung Online, Dossier: Nahost-Konflikt. Geschichte des Nahost-Konfliktes und aktuelle Entwicklungen: https://www.politische-bildung.de/nahost_israel_aktuelles.html
- › Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Nahostkonflikt: www.bpb.de/internationales/asien/israel/45042/nahostkonflikt
- › Bundeszentrale für politische Bildung, Film-Highlights: www.bpb.de/mediathek/film-highlights/
- › Hamburger Bildungsserver, Nahost-Konflikt: <https://bildungsserver.hamburg.de/nahost-konflikt/>
- › Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, Anders denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit: www.anders-denken.info
- › Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Der Nahostkonflikt: www.lpb-bw.de/nahostkonflikt.html

Die pädagogische Arbeit mit den Videos und dem Begleitmaterial

Was das Material umfasst

1. Israel-Palästina-Bildungsvideos Teil I, Teil II

In den Videos werden mit unterschiedlichen Protagonist:innen, die in Deutschland leben, folgende Themen diskutiert:

- ? *Welche persönlichen Bezüge haben sie zum Themenfeld Israel/Palästina/Nahostkonflikt?*
- ? *Wie erleben sie die mediale Berichterstattung zu diesen Themen?*
- ? *Welche Emotionalisierung erleben sie bezüglich dieser Themen?*
- ? *Zeigen sie selbst ihre Haltung zum Konflikt öffentlich?*
- ? *Welche Rolle spielt das Gedenken an den Holocaust für ihre Haltung zum Konflikt?*

2. Pädagogisches Begleitmaterial inklusive **Glossar**

Markierungen im Text verweisen auf das **Glossar**, in dem wir relevante Begriffe aus den Bildungsvideos, Hintergrundtexten und Methoden erklären. Wir haben viele Begriffe kritisch diskutiert und uns jeweils für eine Schreibweise oder eine Erklärung dazu entschieden, die unserem machtkritischen Bildungsanspruch und einem machtreflektierten Umgang mit Sprache möglichst gerecht wird.

Begriffe mit Markierung werden jeweils kurz nebenstehend im Text erklärt; der Verweis auf das **Glossar** zeigt jeweils an, dass es im Glossar ausführlichere Informationen oder Literaturhinweise zu einem Begriff gibt.

3. Kurzvideos zu einzelnen Methoden aus dem Begleitmaterial

Ein Hinweis zu den Zeitangaben in den Methoden

Diese sind als ungefähre Angaben zu verstehen. Wir sind der Ansicht, dass Methoden abhängig von Vorkenntnissen, Gruppenzusammensetzung und unvorhergesehenem Diskussions-

bedarf die Zeit bekommen sollten, die sie brauchen. Einschätzen kann das am besten situationsabhängig die einzelne Lehrkraft. Unserer Einschätzung nach ist es wichtiger, Methoden gut zu reflektieren, als sie übereilt zugunsten einer neuen Methode abzubrechen.

Was zeichnet das Material aus?

Das Material nimmt die persönlichen Erfahrungen junger Menschen mit dem Thema Nahostkonflikt in ihrem Alltag zum Ausgangspunkt. In diesen ersten beiden Videos, die als Auftakt einer Video-Reihe konzipiert sind, machen junge, in Deutschland lebende Menschen ihre vielfältigen Bezüge zum Thema Nahostkonflikt sichtbar. Ihre Erzählungen machen deutlich, welche Relevanz das Thema in Deutschland hat und fächern eine große Bandbreite an Andockstellen für die politische Bildungsarbeit zum Thema Nahostkonflikt auf. Das pädagogische Begleitmaterial greift verschiedene dieser Themen in konkreten Methoden und Hintergrundtexten auf. Das Material erschließt pädagogisch, in welchen Zusammenhängen das Thema Nahostkonflikt in Deutschland thematisiert werden kann und welche Kompetenzen gebraucht werden, um ein Sprechen darüber möglich zu machen.

Für wen ist das Material geeignet?

Das Material ist für die Arbeit mit großen und kleinen Gruppen in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung geeignet. Empfohlen ist die Verwendung ab Sekundarstufe I, Klasse 8.

Wie baut das Material aufeinander auf und wie verhält sich das Begleitmaterial zu den Videos?

Das Begleitmaterial orientiert sich eng an den Bildungsvideos. Die Themen leiten sich aus Fragen und Äußerungen der Protago-

nist:innen ab. Nach Bedarf können die entsprechenden Stellen der Videos mit dem Begleitmaterial vertiefend behandelt werden. Das Material ist umfangreich und kann abhängig von den zeitlichen Ressourcen miteinander kombiniert werden. Einige Methoden bauen aufeinander auf, darauf wird jeweils in der Methode verwiesen. Andere stehen für sich alleine, viele können auch ganz ohne Bezug zu den Videos verwendet werden. Eine Kombination mit den Videos ist allerdings empfohlen, da die von den Protagonist:innen geteilten Erfahrungen wertvoll für den pädagogischen Prozess sind.

Was leistet das Material?

Die Themen in Teil I und II der Bildungsvideos beziehen sich auf Erfahrungen und Bezüge junger Menschen mit dem israelisch-palästinensischen Konflikt in Deutschland. Entsprechend geht es auch in den Methoden um Bezüge des Themas Israel/Palästina zu Deutschland und um Kompetenzen, die wir als wichtig erachten, um das Thema im Kontext deutscher Debatten und Diskurse zu verhandeln. Deutlich wird dabei die Bruchstückhaftigkeit von Informationen in Deutschland, die Diversität an Perspektiven auf das Thema und die Bedeutung von Israel und Palästina als Projektionsfläche für zahlreiche politisch und gesellschaftlich relevante Themen, die auf den ersten Blick nichts mit dem Nahostkonflikt zu tun haben.

Die Videos zeigen keine Bilder aus der Region Israel und Palästina selbst, sondern bleibt zunächst vor Ort in Deutschland. Die Videos nehmen Deutschland als Ausgangspunkt und stellen die Bedeutung des Konflikts im deutschen Kontext heraus.

Die Videos bilden den Auftakt zu einer geplanten Video-Reihe; die nächsten Videos sollen vor Ort in Israel und den palästinensischen Gebieten gedreht werden. Die pädagogische Konzeption orientiert sich dabei stark an den Fragen der Protagonist:innen aus den ersten, in Deutschland gedrehten Videos. Dort wird ein differenzierter Blick auf das Geschehen und die Verhältnisse vor Ort erfolgen. Als Themen der Folgevideos sind geplant:

- › **Video 2** Identitäten in Israel und Palästina
- › **Video 3** Alltag, Religionen und Nationalitäten
- › **Video 4** Umstrittenes Land
- › **Video 5** Recht und Gerechtigkeit

Methoden und Hintergründe

Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland

Ziele des Themenblocks

- ☒ Die TN kennen aktuelle Beispiele für jüdisches und israelisches Leben und die Pluralität jüdischen und israelischen Lebens in Deutschland.
- ☒ Deutsch-Sein und Jüdisch-Sein werden als einander nicht ausschließend wahrgenommen.
- ☒ Die TN setzen Israelis und Jüdinnen:Juden einander nicht gleich, wissen aber, dass das in Deutschland häufig gemacht wird.
- ☒ Die TN kennen jüdische Geschichte(n) abseits des Holocaust.
- ☒ TN sind sich darüber bewusst, dass Juden:Jüdinnen in Diskursen in Deutschland starre Rollen auferlegt wird und diese in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft mit Erwartungen aus der Dominanzgesellschaft konfrontiert sind.
- ☒ Die TN wissen, dass Antisemitismus Teil der Vergangenheit und Gegenwart jüdischen und israelischen Lebens in Deutschland ist.

Übergeordnete Ziele

- ☒ Lernen über multiple Identitäten und Zugehörigkeiten
- ☒ Lernen über die Pluralität der Gesellschaft und innerhalb einer Gemeinschaft

Warum eine Beschäftigung mit jüdischem Leben?

In Deutschland leben etwa 200.000 Juden und Jüdinnen. Jüdisches Leben nach dem Nationalsozialismus ist vor allem durch drei große Gruppen geprägt: Zunächst jüdische Überlebende der Shoah, die nach dem Krieg zu den sogenannte „Displaced Persons“ gezählt wurden, also zu den Personen, die in der Kriegszeit vertrieben oder verschleppt worden waren. Dann durch eine starke Zuwanderung vor allem zwischen 1990 und 2005 durch sogenannte Kontingentflüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion. Sie belebten viele jüdische Gemeinden wieder. Heute kommen jüdische Menschen aus ganz verschiedenen Ländern nach Deutschland. In Deutschland leben auch geschätzt 20.000 Israelis (vgl. Holev 2020). Sie kommen nach Deutschland, weil sie bessere Jobchancen für sich sehen, Israel ihnen zu teuer ist, sie nicht mehr in der Konfliktregion leben wollen – und weil sie Deutschland als Ort zum Leben attraktiv finden. Die meisten von ihnen sind säkulare Juden:Jüdinnen mit west-, oder osteuropäischen Hintergrund (vgl. Holev 2020). Zwischen Juden:Jüdinnen und Israelis gibt es Schnittmengen; zugleich gibt es zugewanderte Israelis, die sich selbst nicht als jüdisch oder zumindest nicht als religiös bezeichnen, denen Jüdischsein aufgrund ihrer israelischen Herkunft aber oft zugeschrieben wird, und Juden:Jüdinnen, die keinerlei oder nur wenig Bezug zu Israel haben. Diese Pluralität von jüdischem und israelischem Leben in Deutschland abzubilden bzw. Einblicke zu geben, ist ein Ziel unseres Bildungsmaterials.

Jüdisches Leben oft nur Teil der Geschichtsvermittlung

Jüdisches Leben in Deutschland hat eine lange Geschichte: Im Jahr 2021 wurden 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland gefeiert. Wissen über die lange Geschichte jüdischen Lebens und die mindestens ebenso lange andauernde Geschichte von

Verfolgung und Vertreibung, gipfelnd in der Shoah, wird Jugendlichen in verschiedenen Kontexten vermittelt. Juden:Jüdinnen begegnen jungen Menschen daher meist in schwarz-weiß, auf Fotografien und Filmaufnahmen in der Geschichtsvermittlung. Wissen um aktuelles jüdisches Leben in Deutschland beschränkt sich jedoch häufig auf diejenigen, immer weniger werdenden Überlebenden der Shoah, die in Zeitzeug:innengesprächen ihre Geschichte erzählen. Beispiele zur Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland (und auch zum andauernden Antisemitismus) sowie zu israelischen Migrationsgeschichten und auch zu aktuellen Formen von Antisemitismus sind dagegen nur wenigen jungen Menschen bekannt oder stark klischeebehaftet. Auch Pädagog:innen wissen oft nur wenig über die Pluralität jüdischen und israelischen Lebens und gehen selten davon aus, dass jüdische Schüler:innen Teil ihrer Klasse oder einer Jugendgruppe sein könnten. In diesem Rahmen „erscheinen Juden_Jüdinnen als tot, als Opfer (der Shoah bzw. allgemein von Antisemitismus) oder – je nach politischem Standpunkt – als Täter_innen oder Bedrohte (Israel)“ (Coffey/Laumann 2021, 27, Klammern i.O.). Andere Aspekte jüdischen Lebens und innerjüdischer Vielfalt bleiben dabei unsichtbar.

Relevanz jüdischer Vielfalt für die (antisemitismuskritische) Pädagogik

Eine Beschäftigung mit aktuellen Formen jüdischen Lebens und innerjüdischer Vielfalt ist aus mehreren pädagogischen Gesichtspunkten relevant:

- › In der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit ist die Beschäftigung mit der Vielfalt jüdischen Lebens ein Weg, für nicht-jüdische Menschen Anknüpfungspunkte zu jüdischen Lebensrealitäten zu schaffen. Jüdisches Leben wird aus der „verstaubten“ Ecke der Geschichtsbücher in die Gegenwart geholt. Berührungspunkte werden abgebaut, wenn Wissen aufgebaut wird. Im Idealfall werden Lernprozesse initiiert, eigene Vorurteile hinterfragt, korrigiert oder überwunden. Um Juden:Jüdinnen

als homogene Gruppe, die „irgendwie anders“ ist, zu dekonstruieren, ist es hilfreich, zahlreiche unterschiedliche jüdische Stimmen und Positionen kennenzulernen.

- › Es wird Sichtbarkeit für jüdisches Leben geschaffen. Im Alltag ist die verhältnismäßig kleine jüdische Minderheit für viele Menschen wenig sichtbar, auch, weil jüdische Menschen sich aus Angst vor Anfeindung nicht immer als solche zu erkennen geben. Ein differenziertes Bild von Juden:Jüdinnen kann nur entstehen, wenn gegenwärtiges jüdisches Leben auch differenziert dargestellt wird.
- › Die Auseinandersetzung mit einer pluralen Gemeinschaft ist eine Gelegenheit, Ambiguitätstoleranz zu stärken. Umso pluraler das gezeichnete Bild, desto schwieriger ist es, Menschen in vermeintlich eindeutige Kategorien einzuordnen.
- › Für Juden:Jüdinnen kann es ermächtigende Effekte haben, mit dem Jüdischsein zusammenhängenden Themen in anderen Kontexten als Antisemitismus und der Shoah zu begegnen.

Die Bildungsvideos und die begleitenden Methoden schaffen lebensnahe Zugänge, die Interesse an jüdischem und israelischem Leben wecken und Wissenslücken schließen können. Im Video werden unterschiedliche jüdische Herkünfte und Realitäten sowie Bezüge zu Israel thematisiert: etwa die Geschichte einer Emigration nach Israel 1949 und die Rückkehr nach Deutschland des Vaters von Shai, der sich selbst wiederum als „Berliner deutscher Jude“ bezeichnet, oder die Migrationsgeschichte von Max, der aus Moldawien nach Deutschland kam und sich für Israel erst interessierte, nachdem andere Menschen ihn als Juden immer wieder darauf ansprachen. Die Methode **Jüdische und israelische Migrationsgeschichten und (Mehrfach-)Identitäten** greift die Problematik auf, dass Judentum und Israel häufig gleichgesetzt werden und daraus Zuschreibungen an Juden:Jüdinnen und Israelis erfolgen.

Themen des Materials: Einblicke in jüdische und israelische Migrationsgeschichten, jüdische Organisationsformen und inner-jüdische Debatten

Das pädagogische Begleitmaterial zu den Bildungsvideos vermittelt kein umfassendes Wissen zu jüdischem und israelischem Leben in Deutschland – das wäre angesichts der großen Vielfalt ein vermessener Anspruch. Es gibt auch keinen tiefgreifenden Einblick in jüdische religiöse Praxis. Es werden einige religiöse und nicht-religiöse Begrifflichkeiten eingeführt, die zu einem besseren Verständnis jüdischen Lebens und Bezügen zu Israel beitragen. Dazu dient die Methode **Einstieg in das Thema Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland**. Das Material zeigt außerdem ausschnitthaft die Vielfalt jüdischer Positionen und Geschichten, gerade auch solcher, die vielen unbekannt sind. An die Beispiele von Shai und Max aus dem Video angelehnt werden in der Methode **Migrationsgeschichten und (Mehrfach-)Identitäten** jüdische und israelische Migrationsgeschichten erzählt und Hintergrundwissen vermittelt. Erzählt werden im Material Geschichten zu Migration aus Israel nach Deutschland, v.a. der Zuzug junger Israelis nach Berlin. Eine Studie aus dem Jahr 2015 schätzt die Zahl in Berlin lebender Israelis auf etwa 11.000 (Kranz 2015). Im Zentrum steht neben israelischer Migration die Geschichte jüdischer Kontingentgeflüchteter: Mehr als 90 Prozent der jüdischen Gemeindemitglieder bzw. deren Familien kamen als sogenannte „Kontingentflüchtlinge“ aus der ehemaligen Sowjetunion (SU) (Belkin 2017) nach Deutschland. Damit verbunden ist eine historische Tatsache, die in der Geschichtsvermittlung häufig vergessen wird: Teile derjenigen Juden:Jüdinnen, die sowjetische Migrationsgeschichte haben, sehen sich nicht als Überlebende des Nationalsozialismus, sondern als Sieger:innen über diesen, da ihre Identität auch durch sowjetische Geschichte geprägt ist (Belkin 2017).

Juden:Jüdinnen werden als Gruppe oft homogenisiert und mit bestimmten Zuschreibungen versehen. Darüber hinaus werden sie teilweise für die Politik Israels verantwortlich gemacht und sollen sich zu dieser ungeachtet ihrer Herkunft äußern. Eine

intensive Auseinandersetzung mit aktuellen innerjüdischen Debatten und israelischen sowie jüdischen Organisationsformen in der Methode **Innerjüdische Vielfalt** setzt diesen Tendenzen etwas entgegen. Bewusst wird in der Methode jüdische Vielfalt auch ohne Bezüge zu Israel thematisiert, da jüdisches Leben in Deutschland meist ungeachtet des Konfliktgeschehens in Israel stattfindet, aber von außen viel damit in Verbindung gebracht wird. Teil der Methode ist die Übung „Gemeinde und Gemeinschaft. Wie jüdisches Leben in Deutschland organisiert ist“, die israelische genauso wie jüdische, religiöse wie nicht-religiöse Organisationen zeigt. 2020 waren nach Zahlen der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden (ZWST) bundesweit 93.695 Menschen in jüdischen Gemeinden organisiert (ZWST 2020), die Zahlen sind eher rückläufig. Für ein Verständnis jüdischer und israelischer Formen von Gemeinschaft und deren vorhandenen oder nicht-vorhandenen Bezügen zu Israel werden deshalb auch zahlreiche andere Organisationen vorgestellt. Nicht abgebildet werden in der Methode allerdings all diejenigen Juden:Jüdinnen und Israelis, die sich in keiner Gruppe organisieren. Ebenfalls außen vor gelassen wurden Gruppierungen wie die 2017 gegründeten „Juden in der AfD“, die sich muslim- und islamfeindlich äußern, gegen die es auch Proteste von jüdischer Seite gab (vgl. Peaceman 2021).

Judentum in Vielfalt denken

In der Arbeit zu spezifischen Gruppen wie „Juden:Jüdinnen“ oder „Palästinenser:innen“ liegt die Gefahr, in Differenzkonstruktionen verhaftet zu bleiben (vgl. Scherr/Schäuble 2007). D.h. ein binäres Denken von deutsch/jüdisch, deutsch/palästinensisch oder israelisch/palästinensisch wird unter Umständen aufrechterhalten. Das soll im vorliegenden Material vermieden werden, indem innerjüdische Vielfalt gezeigt und jüdische Mehrfachidentitäten thematisiert werden. Das Material will die „Vorstellung [aufbrechen], dass Juden primär durch ihr Jüdischsein bestimmt sind“ (vgl. Scherr/Schäuble 2007, 59) und als homogene Gruppe in einer binären Konstruktion gedacht werden können.

Abschließend ein wichtiger pädagogischer Hinweis: Es sollte seitens der Lehrkraft stets die Möglichkeit mitgedacht werden, dass Juden:Jüdinnen oder Israelis sowie von Antisemitismus betroffene Lernende am Lernprozess beteiligt sind. Nicht alle Juden:Jüdinnen leben ihr Judentum offen und sichtbar aus, sodass niemand wissen kann, ob jüdische Schüler:innen im Klassenraum sind. Jüdische Schüler:innen sollten in diesem Zusammenhang keinesfalls „geoutet“ oder dazu gedrängt werden, sich selbst als jüdisch zu bekennen. Auch Schüler:innen, die mit ihrem Jüdischsein offen umgehen, sollten nicht als Expert:innen adressiert werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass ihre Sichtweisen und Einstellungen nicht generalisiert werden.

Literatur

- ▶ Belkin, Dmitrij, 2017: „Jüdische Kontingentflüchtlinge und Russlanddeutsche“, Kurzdossier der Bundeszentrale für politische Bildung, online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/252561/juedische-kontingentfluechtlinge-und-russlanddeutsche>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Coffey, Judith/Vivien Laumann, 2021: Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen. Berlin: Verbrecher.
- ▶ Holev, Ina, 2020: „Israelis in Deutschland“, Interview mit Dani Kranz auf deutschland.de, online: <https://www.deutschland.de/de/topic/leben/israelis-in-deutschland-interview-ueber-die-migration>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Kranz, Dani, 2015: „Israelis in Berlin. Wie viele sind es und was zieht sie nach Berlin?“ Bertelsmann Stiftung, online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/israelis-in-berlin-1/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Peaceman, Hannah, 2021: „Jüdische Vielfalt in Deutschland: Alternative und emanzipatorische Räume“, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Jüdisches Leben in Deutschland – Vergangenheit und Gegenwart, online: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/juedischesleben/328962/alternative-und-emanzipatorische-raeume>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Scherr, Albert/Barbara Schäuble, 2007: „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus“, online: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ ZWST Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, 2020: „Mitgliederstatistik der jüdischen Gemeinden und Landesverbände“, online: <https://zwst.org/de/publikationen/statistik>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Weiterführende Links

Hilfreiche Seiten zur pädagogischen Bearbeitung des Themas „Jüdisches Leben in Deutschland“

- Frag einen Juden, <https://www.youtube.com/watch?v=lo-TRGT8eUg> (Teil 1 einer Videoserie von Marina Weisband und Eliyah Havemann, die Fragen rund um das Judentum beantworten.)
- Jewish Places, www.jewish-places.de (Jewish Places ist eine Webseite, die auf einer interaktiven Deutschlandkarte das Wissen zu jüdischen Orten in ganz Deutschland bündelt, darunter historische sowie zeitgenössische Orte.)
- Jung und jüdisch in Baden-Württemberg, <https://www.lmz-bw.de/statische-newsroom-seiten/jung-und-juedisch-in-baden-wuerttemberg/> (Anlässlich des Jubiläums „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ entwickelte die baden-württembergische Landesregierung in Kooperation mit der Filmakademie Baden-Württemberg GmbH einen Dokumentarfilm.)
- Jüdisch hier – mediale Spurensuche in Westfalen, <https://www.juedischespuren.lwl.org/de/> (Projekt des LWL-Medienzentrums, Kinder und Jugendliche entdecken jüdisches Leben im eigenen Ort und dokumentieren ihre Ergebnisse in kreativen Medienprodukten.)
- Jüdisches Leben in Deutschland Podcast, <https://2021jlid.de/podcast/> (Podcast des Vereins 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland e.V., macht Diversität jüdischen Lebens in Deutschland hörbar, Gespräche mit zahlreichen in Deutschland lebenden Juden:Jüdinnen.)
- L'Chaim – Die Vielfalt jüdischen Lebens entdecken, <https://lchaim.berlin/> (Das Projekt der Berliner Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus porträtiert den Alltag vielfältiger Berliner Jüdinnen und Juden.)
- Malmad – der Virtuelle Methodenkoffer gegen Antisemitismus: Judentum und jüdische Identitäten, <https://www.malmad.de/themen/judentum> (Projekt von SABRA, der Servicestelle für Antidiskriminierungsarbeit, Beratung bei Rassismus und Antisemitismus in Düsseldorf, und Bestandteil eines virtuellen Methodenkoffers gegen Antisemitismus.)
- #systemrelevant. Ein Beitrag zu jüdischem Leben in Deutschland, <https://www.boell.de/de/juedischesLeben> (Miniserie der Heinrich-Böll-Stiftung zu Juden:Jüdinnen, die in Berufen der Daseinsvorsorge und der öffentlichen Infrastruktur arbeiten, zu ihren Erfahrungen während der Corona-Pandemie.)
- Film Masel Tov Cocktail, <https://vimeo.com/ondemand/maseltovcocktail/502681668> (Preisgekrönter Kurzfilm über junges jüdisches Leben in Deutschland.)

1 Einstieg in das Thema

Viele Menschen wissen kaum etwas zu jüdischen Lebensrealitäten und jüdischer Vielfalt in Deutschland. Die Methode dient als Einstieg in das Thema. Das Wissen der Teilnehmenden wird dabei aktiviert. Zudem vermittelt die Methode grundlegende Kenntnisse zum Judentum und relevanten Begriffen. Häufig wird das Judentum in der Fremdwahrnehmung vor allem mit Assoziationen zu Religion und zur Shoah bzw. Verfolgung verbunden. Bereits bestehende Deutungen der Teilnehmenden werden reflektiert und aufgebrochen. Die Methode gliedert sich in drei Schritte: Das **Wissenspuzzle**, ein **Begriffsmemory** sowie die Übung „Glaube oder Herkunft – Zwei Konzepte für Jüdischkeit“. Die drei Schritte können nach Bedarf einzeln oder aufeinander aufbauend verwendet werden. Die Methode lässt sich auch gut mit der Methode **Einstieg in das Thema „Palästinensisches Leben in Deutschland“** kombinieren.

Einstieg in das Thema

Schritt 1

Wissenspuzzle

- 📌 Ziele Das eigene Wissen der TN zu jüdischem Leben ist aktiviert. Die TN haben ihr bereits bestehendes Wissen reflektiert und untereinander ausgetauscht. Sie haben Begriffe, deren Bedeutung ihnen unklar war, selbstständig recherchiert.
- 📁 Material › Moderationskarten
 › Stifte
- 🕒 Zeit ca. 1 Stunde 30 Minuten

Ablauf

Die TN erhalten jeweils einen Stift und einige Moderationskarten. Die Lehrkraft gibt die Frage in die Runde:

? Was kommt euch in den Sinn, wenn ihr an jüdisches Leben denkt?

Die TN sammeln zunächst alleine ihre Assoziationen auf Moderationskarten, dafür haben sie etwa fünf Minuten Zeit. Es kann vorkommen, dass Jugendlichen etwa Begriffe in Medien begegnet sind, die sie mit dem Judentum verbinden, aber die Bedeutung nicht kennen. Sie sollten ermutigt werden, auch diese zu notieren.

Anschließend bilden die TN Zweiergruppen. Sie zeigen sich gegenseitig ihre Begriffe und besprechen deren Bedeutung. Sollten sie Begriffe notiert haben, deren Bedeutung ihnen unklar ist, sortieren sie diese auf einen extra Stapel. Für diesen Austausch sollten etwa zehn Minuten eingeplant werden. In einem nächsten Schritt kommen je zwei Zweiergruppen zusammen; diese Vierer-

gruppen wiederholen dieselben Schritte wie vorher die Zweiergruppen. Erneut haben sie etwa zehn Minuten Zeit.

Anschließend kommt die Gesamtgruppe im Plenum zusammen. Jede Vierergruppe stellt ihre Begriffe vor, auch diejenigen, deren Bedeutung unklar geblieben ist. So wird zu dem Thema *Was wissen wir über jüdisches Leben?* Puzzlestück für Puzzlestück zusammengesetzt. Die von den TN gesammelten Begriffe sollten übergeordneten Kategorien zugeordnet werden, etwa: Begriffe mit Bezug zu Religion/Geschichte/Israel etc. Das dauert etwa 30 Minuten. Begriffe, deren Bedeutung auch in der Gesamtgruppe mithilfe der Lehrkraft nicht geklärt werden kann, werden auf einem gesonderten Stapel gesammelt. In einer Reflexionsrunde beantworten die TN anschließend reihum die Frage:

? *Was hat mich überrascht/was war neu für mich?*

? *Welche Begriffe waren mir bereits besonders/gar nicht geläufig?*

Zudem reflektieren die TN, welchen Kategorien die meisten Begriffe aus der Gruppe zugeordnet werden konnten. So entsteht ein Bewusstsein dafür, dass häufig v.a. Begriffe mit Bezug zu Religion und Geschichte, aber wenig andere genannt werden. Zudem kann geklärt werden, in welchem Zusammenhang die TN Israel und das Judentum sehen, d.h. ob sie diese Verbindung hergestellt haben und ob etwa zu problematisierende Gleichsetzungen stattgefunden haben. Für die Reflexion sind etwa 30 Minuten einzuplanen.

Sollten Begriffe bis zum Schluss unklar geblieben sein, dienen sie als Ausgangspunkt kleiner Rechercheaufgaben, die die TN in Kleingruppen erledigen und einander vorstellen. Dazu können sie Fragen diskutieren wie: Was bedeutet der Begriff? Finden sich dazu verschiedene Bedeutungen? Woher habe ich meine Informationen bekommen?

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Sollten einzelne TN gar keine Assoziationen haben, ist das nicht schlimm und sollte nicht bewertet werden. Der Austausch untereinander dient dazu, nach und nach das eigene Wissen zu erweitern, sich aber zunächst in einem kleineren Rahmen mit eigenem (Nicht-)Wissen auseinanderzusetzen. Alle Fragen sollten erlaubt sein. Bei der Reflexion in der Gesamtgruppe achtet der:die Lehrende besonders darauf, ob problematische, d.h. antisemitische oder stereotype Assoziationen vorgetragen werden (z.B. schlau, geizig...).

Es sollte niemand für solche Äußerungen bloßgestellt werden; zugleich muss unbedingt dafür gesorgt werden, dass sie hinterfragt und korrigiert werden. Das kann zunächst über einen Austausch in der Gruppe passieren. Sollten TN an diskriminierenden Begriffen festhalten, muss die Lehrkraft klare Grenzen ziehen und die Diskriminierung als solche benennen und erklären, was daran diskriminierend und problematisch ist. Dabei kann darauf verwiesen werden, dass Antisemitismus ein gesellschaftlich verankertes Problem ist.

Die Lehrkraft sollte sich vorab mit dem Thema Judentum und jüdisches Leben auseinandersetzen, um ein Grundwissen einzubringen. Dabei gilt aber: Mut zur Lücke! Es braucht keine allwissenden Lehrenden, um das Thema zu verhandeln – ein solcher Anspruch wirkt oft abschreckend für Lehrende. Stattdessen initiiert die Lehrkraft einen gemeinsamen Lernprozess und ermutigt TN durch die Thematisierung eigener Wissenslücken, ihre Fragen zu stellen. Durch die kleinen Rechercheprojekte, die sich ergeben können, kann zugleich auch die **Medienkompetenz** gestärkt werden, indem gemeinsam reflektiert wird, woher Informationen kommen und wie sie bewertet werden können.

Einstieg in das Thema

Schritt 2

Begriffsmemory

- 📌 Ziele Die TN kennen die Bedeutung zentraler Begriffe zu jüdischer Religion sowie weiterer Begriffe mit Bezug zum Judentum und jüdischem Leben und auch Begriffe, die Bezug zu Israel haben. Die TN wissen, dass es verschiedene jüdische Traditionen gibt, die sich in regionalen Kontexten unterschiedlich entwickelt haben. Sie wissen, dass es ursprünglich aus dem Jiddischen stammende Begriffe in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch gibt und haben darüber eine Verbindung zwischen ihrer Lebenswelt und jüdischem Leben hergestellt. Die TN haben bereits vorhandenes Wissen zu den Begriffen erweitert und reflektiert. Die TN sind sich der zeitlichen und räumlichen Veränderlichkeit von Sprache bewusst.
- 📁 Material › 35 Paare aus Begriffskarten und Informationskarten
› Auflösungsblatt für Lehrkraft
- 🕒 Zeit ca. 1 Stunde 30 Minuten

Ablauf

Die Begriffskarten werden auf einem langen Tisch in der Mitte des Raumes gut sichtbar verteilt. Idealerweise können die TN um die Tische herumgehen und alle Begriffe gut lesen.

Anschließend erhalten die TN je eine der Informationskarten mit Texten, die zu den Begriffen passen. Sie werden aufgefordert, diese in Stille aufmerksam zu lesen und um den Tisch herumzu-

gehen, um die passende Begriffskarte zu finden. Wer meint, den passenden Begriff gefunden zu haben, legt die eigene Karte daneben. Sollten mehrere TN denselben Begriff auswählen, ist das erlaubt. Jede:r sollte zunächst einen Begriff auswählen und die eigene Karte ablegen, auch bei Unsicherheiten, ob die Zuordnung stimmt – es ist hilfreich, zu betonen, dass später nicht aufgelöst wird, wer welche Karte gelegt hat. Schamgefühle über Nichtwissen sollten vermieden werden.

Anschließend geht die Gruppe die Begriffszuordnungen gemeinsam durch und entscheidet gemeinsam, welche Paare tatsächlich zusammengehören. Dabei unterstützt bei Bedarf die Lehrkraft. Sie kann von den TN befragt werden und Hinweise geben. Die TN legen Informationskarten bei Bedarf um, bis die Lehrkraft die Zuordnung bestätigt.

Daran schließt eine Reflexionsrunde an. Die TN stellen zunächst noch offengebliebene Fragen zu den Begriffen. Dann beantworten sie reihum alle oder auf freiwilliger Basis die Frage:

- ? *Welche Begriffe kannte ich noch gar nicht?*
- ? *Welchen Begriff finde ich besonders interessant?*

Zu den aus dem Jiddischen stammenden Begriffen erfolgt eine gesonderte Auswertung. Die TN nennen zu den einzelnen Begriffen, ob diese für sie eine positive oder negative Bedeutung haben. Sie überlegen gemeinsam, inwiefern sich die Bedeutung im Vergleich zum jiddischen „Original“ verschoben hat. Die Lehrkraft achtet darauf, dass insbesondere der Begriff „Ische“ auf seiner antisemitischen und sexistischen Bedeutungsebene thematisiert und die dahinterliegende Problematik nachvollzogen wird (siehe dazu Pädagogische Hinweise).

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die TN sollten zunächst alles Wissen in der Gruppe aktivieren, um die richtigen Zuordnungen zu finden. Nur, wenn Begriffe schlussendlich falsch zugeordnet werden oder eine große Un-

sicherheit da ist, sollte der:die Lehrende eingreifen und korrigieren. Die Lehrkraft sollte die Begriffe vor der Durchführung selbst genau lesen und eigene Fragen zu den Begriffen und Zusammenhängen zwischen den Begriffen klären.

Einer der vorhandenen Begriffe dient der Sensibilisierung für subtile antisemitische Ressentiments auf sprachlicher Ebene: Der jiddische Begriff „Ische“ bedeutete ursprünglich nur „Frau“. Er wird heute – außerhalb der jiddischen Sprachgemeinschaft – zu meist abwertend gegenüber Frauen verwendet. Hier ist es wichtig, dafür zu sensibilisieren, dass Begriffe umgedeutet wurden. Das Wort ist ein Beispiel dafür, dass einige jiddische Worte nicht nur wegen ihres guten Klangs oder einer originellen Bedeutung ins Standarddeutsche entlehnt wurden (wie etwa Schlamassel oder die Redewendung „nicht ganz koscher“), sondern in diesem Fall transportiert das Wort das, was einst nicht-jüdische Menschen bzw. Männer über jiddisch sprechende Frauen dachten – auch, wenn heute kaum mehr einer dabei an Jüdinnen denkt. Es gibt einige Begriffe, die so umgedeutet wurden, dass ihnen heute der Antisemitismus quasi eingeschrieben ist. Eine Sensibilisierung dafür erfordert eine gründliche Reflexion mit ausreichend Zeit.

Nachweise zur Übung „Begriffsmemory“

- ▶ L’Chaim – Die Vielfalt jüdischen Lebens entdecken! Glossar, online: <https://lchaim.berlin/glossar>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Neue deutsche Medienmacher:innen, Glossar, online: <https://glossar.neuemedienmacher.de/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Steinke, Ronen, 2020: Antisemitismus in der Sprache. Warum es auf die Wortwahl ankommt, Duden.
- ▶ Sick, Bastian, 2015: „Von Abzocke bis Zoff – Jiddische Wörter in der deutschen Sprache“, online: <https://bastiansick.de/kolumnen/zwiebelfisch/von-abzocke-bis-zoff-jiddische-woerter-in-der-deutschen-sprache/>, letzter Zugriff am 30.1.2022
- ▶ Birthright-Israel.com, undatiert: Taglit Informationsbroschüre, online: <https://zwst.org/sites/default/files/2021-07/taglit-infobroschuere.pdf>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Einstieg in das Thema

Schritt 3

Glaube oder Herkunft

Teil I der Übung mit der Tomate ist inspiriert durch Coffey, Judith/Vivien Laumann, 2021: Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen. Berlin: Verbrecher, S.32.

- Ziele** Die TN kennen verschiedene Perspektiven auf die Frage, ob das Judentum eine Religion oder eine Abstammungsgemeinschaft ist. Die TN haben sich damit auseinandergesetzt, dass Judentum nicht ausschließlich eine religiöse Bedeutung hat und ganz unterschiedlich gedeutet wird. Sie wissen, dass auch Juden:Jüdinnen dazu nicht alle derselben Meinung sind. Sie haben ihr eigenes Vorwissen und ihre Wahrnehmung von Jüdischsein vor dem Hintergrund der Zitate reflektiert.
- Material**
- › Eine Tomate oder ein Bild von einer Tomate
 - › Ausgedruckte Zitate von Debora Antmann, Marina Weisband, Eliyah Havemann und Elisa Klapheck
 - › Ausdrucke der zugehörigen Fragen (siehe Ablauf) oder diese an eine Tafel/Smartboard geschrieben
 - › 4 Plakate
 - › dicke Filzstifte
- Zeit** ca. 1 Stunde 30 Minuten

Ablauf

Teil I

Zunächst zeigt die Lehrkraft die mitgebrachte Tomate oder das Bild einer Tomate. Sie stellt dazu die Frage:

? Ist die Tomate ein Obst oder ein Gemüse?

Die TN sammeln dazu mündlich ihre Assoziationen. Dabei sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt. Die Abgrenzung ist nicht leicht, Antwortbeispiele können sein: Liegt im Supermarkt beim Gemüse, wird mit dem Obst in einem Korb in der Küche aufbewahrt, wird beim Kochen wie Gemüse benutzt...die Antwort, die die Lehrkraft nach einigen Minuten geben kann, ist: Eine ganz eindeutige Antwort gibt es nicht; aus botanischer Perspektive ist der rote Teil der Tomate, den wir essen, eine Beere; viele Köch:innen würden wohl sagen, Tomaten seien ein Gemüse. Nun wird Teil II der Übung durchgeführt und den TN angekündigt, später noch einmal auf die Tomate zurückzukommen.

Teil II

Die TN werden in vier Gruppen geteilt. Jede Gruppe erhält ein Plakat mit einem der vier Zitate in der Mitte. Dazu bekommt jede Gruppe mehrere dicke Filzstifte. Alle Gruppen bearbeiten dieselben beiden Fragen. Diese werden entweder auf einem Arbeitsblatt an alle Gruppen verteilt oder gut sichtbar an die Wand projiziert/an die Tafel oder das Smartboard geschrieben:

? Ist das Judentum eine Religion oder eine Herkunftsgemeinschaft?

? Was sagt das Zitat dazu?

Die Arbeitsgruppen haben 15 Minuten Zeit, ihre Aussage zu bearbeiten. Sie notieren ihre Gedanken zu den Fragen rund um das

Zitat auf dem Plakat. Nach 15 Minuten erfolgt ein Wechsel. Die Gruppen rotieren jeweils weiter zum nächsten Plakat und tauschen sich dort zum nächsten Zitat aus. Nun ist die Aufgabe, das Zitat mit dem vorigen in Beziehung zu setzen und die Notizen der vorangegangenen Gruppe einzubeziehen sowie zu kommentieren. Die zusätzliche Frage ab Runde II lautet:

? Gibt es Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen diesem und dem vorangegangenen Zitat?

Die Rotation erfolgt zwei weitere Male, bis jede Gruppe zu jedem Zitat gearbeitet hat. Danach trifft sich die Gesamtgruppe im Stuhlkreis. Alle Plakate werden in die Mitte des Kreises gelegt. Die TN dürfen zunächst offene Fragen stellen, die sie zu den Zitaten oder Kommentaren auf den Plakaten haben. Dann gehen sie die Kommentare auf den Plakaten gemeinsam durch und diskutieren die Frage:

? Das Judentum: Glaube oder Herkunft – Geben die Zitate eine eindeutige Antwort auf diese Frage?

Die Lehrkraft stellt den TN zudem die Frage:

? Was hattet ihr bisher für eine Auffassung davon, was Jüdischsein ausmacht?

? Hat sich an dieser Wahrnehmung etwas verändert?

? Wenn ihr an die Übung mit der Tomate am Anfang denkt, was bedeutet sie im Hinblick auf das Judentum?

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Bei dieser Übung geht es darum, eine Reduktion des Judentums auf eine Religionsgemeinschaft zu dekonstruieren bzw. einen Eindruck davon zu geben, dass die Frage danach, was das Judentum ausmacht, nicht eindeutig beantwortet werden kann. Es kann darauf eingegangen werden, welche Assoziationen die TN in **Schritt 1 – Wissenspuzzle** gesammelt haben, insbesondere, wenn die Mehrzahl der dort gesammelten Begriffe religiöse

Bedeutung hat. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass sich Selbstbild und Fremdbild (religiös vs. nicht religiös) zum Teil stark unterscheiden, was auch an mangelndem Wissen von Nicht-Juden:Jüdinnen liegt. Häufig wird das Judentum vor allem als Religion wahrgenommen, was durchaus stimmt, aber andere Bedeutungen ausblendet.

Quellen zu den Zitaten

► Antmann, Debora, 2017: „Jüdischer Feminismus 101. Nicht die jüdische Kolumne, die ihr euch wünscht, sondern die, die ihr verdient.“, Missy Magazine, online:

► <https://missy-magazine.de/blog/2017/06/19/juedischer-feminismus-101/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Weisband, Marina/Eliyah Havemann, 2020: „#FragEinenJuden Teil 1: Wer sind Juden?“, online: <https://www.youtube.com/watch?v=lo-TRGT8eUg>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Schuster, Jaques, 2021: „Debatte um Max Czollek: ‚Mir ist ein Rätsel, aus welchem Grund er die Konversion scheut‘“, Interview mit Elisa Klapheck, welt.de, online: <https://www.welt.de/kultur/plus233989890/Czollek-Debatte-Mir-ist-ein-Raetsel-warum-er-die-Konversion-scheut.html>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

2 Migrationsgeschichten und (Mehrfach-)Identitäten

Es gibt nicht *das* Judentum oder *die* Juden:Jüdinnen. Juden:Jüdinnen bestimmen selbst, was jüdisch ist, oder ob sie sich selbst als jüdisch wahrnehmen. Jüdischsein wird ganz unterschiedlich gelebt, die Religion spielt dabei für manche eine große und für andere eine kleine oder gar keine. Juden:Jüdinnen sowie Israelis sollten nicht auf ihre Identität als solche reduziert werden. Das Judentum in Deutschland vereint zahlreiche sehr unterschiedliche Migrationserfahrungen, die hier als ein Anknüpfungspunkt für die Ausbildung von (Mehrfach-)Identitäten thematisiert werden. In einem ersten Schritt setzen sich die TN mit der **Eisberg-Methode** mit dem Konzept Identität und ihrem Selbstbild auseinander. Anschließend werden die Geschichten von Shai und Max aus dem Bildungsvideo I als Grundlage für ein Verständnis jüdischer und israelischer Migrationsgeschichten und daraus resultierender Mehrfachidentitäten analysiert. Schritt 1 und 2 bauen aufeinander auf und sollten entsprechend gemeinsam durchgeführt werden. Schritt 3 schließt daran an und vertieft das Wissen zur Migrationserfahrung jüdischer „Kontingentflüchtlinge“, die die jüdischen Gemeinden stark prägen, und zu israelischen Migrationsgeschichten, die ebenso Teil jüdischer Vielfalt sind.

Migrationsgeschichten und (Mehrfach-)Identitäten

Schritt 1

Die Eisberg-Methode

- 📌 Ziele Die TN haben sich mit dem Begriff Identität auseinandergesetzt und ihm eine persönliche Bedeutung gegeben. Sie sind sich der Tatsache bewusst, dass Identitäten vielschichtig sind und nicht immer nach außen sichtbar ist, wie Menschen sich selbst wahrnehmen oder was eine Person ausmacht.
- 📁 Material
 - › Pro TN ein Blatt Papier
 - › Stifte
 - › Fragen (siehe Ablauf) an die Wand projiziert oder auf Flipchart notiert
- 🕒 Zeit ca. 1 Stunde 30 Minuten

Ablauf

Die TN erhalten je einen Stift und ein leeres Blatt Papier. Dazu erhalten sie den Auftrag, auf das Papier einen Eisberg zu zeichnen. Anschließend zeigen einige freiwillig den anderen ihre Bilder. Der:die Lehrende fragt, was den Eisberg auszeichnet und von anderen Bergen unterscheidet. Die entscheidende Antwort ist, dass vom Eisberg nur ein kleiner Teil sichtbar ist, während der größere Teil unter der Wasseroberfläche liegt. Die TN sollten ihr Bild ggf. anpassen und das Wasser am oberen Ende des Bergs einzeichnen.

Anschließend werden Fragen an die Wand geworfen oder an einer Flipchart gezeigt. Die TN machen sich dazu Stichworte auf ihrem persönlichen Eisberg-Modell. Sie sollen dabei beachten, welche Teile ihrer selbst auch für andere Menschen offen sichtbar sind – und welche unsichtbar sind oder nur in bestimmten

Situationen sichtbar werden. Sie notieren sich Assoziationen dazu an der entsprechenden Stelle auf ihrem Eisberg (sichtbar über Wasser oder unsichtbar unter Wasser). Die Fragen geben Anregungen:

- ? *Was macht mich aus?*
- ? *Was ist mir wichtig?*
- ? *Wie trete ich auf?*
- ? *Wie gestalte ich mein Leben?*
- ? *Welche Erfahrungen präg(t)en mich?*
- ? *Wovon bin ich überzeugt?*
- ? *Woran glaube ich?*
- ? *Wer ist mir wichtig?*
- ? *Was mache ich besonders gerne/nicht gerne?*
- ? *Was kann ich besonders gut?*

Es erfolgt eine anschließende Auswertung mündlich in 2er-Gruppen, die etwa zehn Minuten dauern soll, dann in 4er-Gruppen für weitere zehn Minuten. Danach dürfen diejenigen, die wollen, ihre Bilder in der Gesamtgruppe präsentieren und Gedanken oder Beobachtungen teilen, die sie während der Übung gemacht haben.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Beiträge bei der Auswertung im Plenum sollten auf Freiwilligkeit basieren. Das sollte deutlich gemacht werden, da die ganze Übung eine sehr persönliche ist.



Migrationsgeschichten und (Mehrfach-)Identitäten

Schritt 2

Shai und Max – Zwei (Migrations-)Geschichten

Hintergrund Im Bildungsvideo I erzählen die Teilnehmenden ausschnitthaft von ihrer Geschichte und ihren Erfahrungen. Die Geschichten von Shai und Max, noch einmal zusammengefasst im Kurzvideo „Jüdische Identitäten“, dienen als Annäherung an unterschiedliche jüdische Identitäten und Migrationsgeschichten. Die Übung ist in Kombination mit der Methode **„Wege nach Deutschland und palästinensische Identitäten“** empfohlen.

Ziele Die TN sind sich der unterschiedlichen räumlichen Bezugspunkte von Shai und Max bewusst. Sie haben anhand von Hintergrundinformationen zu den Erzählungen der beiden Protagonisten ein Basiswissen zu jüdischen Migrationsgeschichten, bzw. zu Migration aus dem (post)sowjetischen Raum und Israel nach Deutschland. Sie haben darüber reflektiert, inwiefern verschiedene Erfahrungen einen Menschen prägen und was Mehrfachidentitäten sein können.

-  **Material**
- › Kurzvideo „Jüdische Identitäten“
 - › Computer und Beamer/Smartboard
 - › Pro TN ein ausgedrucktes Arbeitsblatt mit Fragen
 - › wenn möglich, Globus oder große, gut sichtbar Landkarte, auf der TN Markierungen setzen können, sowie wieder entfernbare Klebepunkte o.ä., ggf. Moderationskarten und Stifte
-  **Zeit** ca. 2 Stunden

Ablauf

Die TN werden in zwei Gruppen geteilt. Die TN einer Gruppe erhalten das Arbeitsblatt zu Shai, die TN der anderen Gruppe das Arbeitsblatt zu Max. Die TN sehen sich gemeinsam den kurzen Videoausschnitt „Jüdische Identitäten“ an. Anschließend machen sie sich in Einzelarbeit Notizen zu den Fragen auf ihrem Arbeitsblatt. Da der Videoausschnitt sehr kurz ist, kann er mehrere Male gezeigt werden, bis die TN die Fragen alle beantwortet haben. Zudem sammeln die TN ihre eigenen Fragen zum Video, etwa zu unbekanntem Begriffen oder anderen Unklarheiten. Dafür kann entweder ein kostenloses digitales Tool wie oncoo genutzt werden (www.oncoo.de) oder analog Moderationskarten, die für alle sichtbar an eine Wand gepinnt werden.

Anschließend tragen die TN ihre Antworten auf den Fragebögen in einem Stuhlkreis zusammen. Zu den Selbstbezeichnungen von Max und Shai und den Informationen, die wir über sie bekommen, könnte etwa genannt werden: Berliner Jude, isst gerne Falafel,.../lebte als Kind in Moldawien,....

Wenn es die Möglichkeit gibt, markieren die TN danach auf einer Weltkarte alle Orte, die im Video genannt werden.

In einer Reflexionsrunde diskutieren die TN anschließend darüber, was es für Menschen bedeuten kann, so viele unterschied-

liche räumliche Bezugspunkte zu haben. Die gesammelten offenen Fragen der TN werden vorgelesen und aus der Gruppe heraus mit Hilfe der Lehrkraft beantwortet.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass in der Auswertung keine Klischees reproduziert oder Verallgemeinerungen getroffen werden (alle Juden/Israelis machen/sind...). Sie sollte darauf hinweisen, dass hier zwei ganz individuelle Geschichten erzählt werden.

Migrationsgeschichten und (Mehrfach-)Identitäten

Schritt 3

Kontingentflüchtlinge und Zuwanderung aus Israel

- | | |
|-------------------|--|
| <p>📌 Ziele</p> | <p>Die TN haben grundlegende Kenntnisse zur Geschichte jüdischer Kontingentflüchteter und zu israelischer Zuwanderung; sie kennen Beispiele für Flucht- und Migrationsgründe und subjektive Erfahrungen nach der Ankunft in Deutschland.</p> |
| <p>📁 Material</p> | <ul style="list-style-type: none"> › ausgedrucktes Infomaterial (sechs Arbeitsblätter, eines pro Gruppe) › ein Plakat pro Gruppe › Stifte |
| <p>🕒 Zeit</p> | <p>ca. 2 Stunden 30 Minuten</p> |

Hintergrund

Anknüpfend an die Geschichten von Max und Shai vertiefen die TN ihr Wissen zu jüdischen Migrationsgeschichten aus der Sowjetunion und Israel. Mehr als 90 Prozent der jüdischen Gemeindemitglieder in Deutschland hat sowjetische Migrationsgeschichte. Auch Israelis prägen heute die jüdische Vielfalt in Deutschland. Die Materialien liefern dazu je einen Hintergrundtext und verschiedene subjektive Einblicke. Wir empfehlen, dieser Übung **Schritt 1** und **Schritt 2** vorzulagern.

Ablauf

Die TN werden in sechs Gruppen geteilt. Jede Gruppe erhält einen der Informationstexte, auf dem auch zugehörige Fragen

notiert sind. Die Gruppen arbeiten jeweils an einzelnen Tischen zum Thema „Kontingentgeflüchtete aus dem sowjetischen Raum“ oder „Zuwanderung aus Israel“ mit den unterschiedlichen Texten. Die TN lesen zunächst die Texte in Stillarbeit und beantworten die Fragen dazu. Danach tauschen sie sich in der Kleingruppe über ihre Antworten aus.

Anschließend erhalten die TN den Auftrag, aus dem an sie ausgegebenen Material eine Präsentation in Form eines Plakates zu erarbeiten. Dazu können sie malen, schreiben,.... Anschließend präsentiert jede Gruppe etwa zehn Minuten lang ihr Ergebnis.

Nach den Präsentationen der Plakate findet ein Auswertungsgespräch in der Gesamtgruppe statt. Die TN reflektieren nacheinander folgende Fragen:

- ? *Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdeckt ihr in den Migrationsgeschichten aus Israel und der ehemaligen Sowjetunion?*
- ? *Was bedeuten die unterschiedlichen jüdisch-israelischen Migrationsgeschichten für jüdische Vielfalt in Deutschland? Wie prägen verschiedene Menschen die jüdische Vielfalt?*
- ? *Wie prägen Migrationsgeschichten die Identität von Menschen?*

Die Lehrkraft kann Rückbezug auf die vorangegangene Eisbergmethode nehmen und die TN darauf hinweisen, dass auch die Migrationsgeschichte als Teil der Identität teilweise an der Oberfläche, teilweise im unsichtbaren Teil anzusiedeln ist (ein Beispiel: die gelernte Erstsprache könnte etwa sowohl sichtbar sein, wenn sie im Alltag gesprochen wird, als auch unsichtbar, wenn sie etwa nur privat verwendet wird). Die TN überlegen gemeinsam in der Gruppe, was sie über einen Menschen alles *nicht* erfahren, wenn sie „nur“ etwas zur Migrationsgeschichte und zur Zugehörigkeit zum Judentum oder die Herkunft wissen (etwa: Hobbies, Stärken/Schwächen, andere Fähigkeiten, Lieblingsorte, Lieblingsessen,...).

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Der:die Lehrende sollte betonen, dass es zahlreiche jüdische Migrationsgeschichten gibt, nicht nur die aus der Sowjetunion und Israel, aber dass diese beiden Gruppen, besonders die erste, das jüdische Leben in Deutschland mit prägen.

Zudem soll unbedingt darauf verwiesen werden, dass es auch zahlreiche jüdische Menschen gibt, die keine Migrationsgeschichte haben, die weder selbst nach Deutschland migriert sind, noch ihre Familien. Keinesfalls sollte der Eindruck entstehen, Jüdischsein habe immer mit Migration zu tun und stünde dem Deutschsein entgegen. Die Lehrkraft darauf achten, dass kein „Othering“ stattfindet: Juden:Jüdinnen sollten nicht als migrierte „Andere“ betrachtet werden.

Mit Hinweis auf die Geschichten von Max, Shai und die Texte kann thematisiert werden, dass Deutschsein und Jüdischsein einander nicht ausschließen, und dass solche Zugehörigkeiten für viele Menschen eine ganz persönliche Frage sind. Zudem kann der Hinweis gegeben werden, dass die hier gezeigten Geschichten individuelle Erfahrungen zeigen, die nicht verallgemeinert und auf alle Kontingentgeflüchteten oder Israelis übertragen werden sollte.

Othering (*other* = anders) bezeichnet die Abgrenzung einer gesellschaftlichen Gruppe von einer anderen, die als fremd und nicht zugehörig betrachtet wird. Die vermeintlich „Anderen“ werden als abweichend von einer Norm abgewertet und diskriminiert.

3 Innerjüdische Vielfalt

Innerjüdische Vielfalt

Schritt 1

Wer ist jüdisch?

📌 Ziele

Die TN wissen, dass es keine eindeutige Meinung dazu gibt, wer als jüdisch gilt. Die TN kennen verschiedene, kontroverse Positionen zu dieser Debatte. Die TN haben darüber ein tiefergehendes Verständnis für innerjüdische Vielfalt entwickelt. Sie kennen Wege hinein ins Judentum (Geburt vs. Konversion). Die TN haben ein vertieftes Verständnis von dem Unterschied zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung.

📁 Material

- › Videoausschnitt „Wie wird man jüdisch“ (Marina Weisband/Eliyah Havemann, 2021, „#FragEinenJuden Teil I“, Minute 8:50-11:24, online: <https://www.youtube.com/watch?v=lo-TRGT8eUg>, letzter Zugriff am 30.1.2022)
- › Computer und Beamer/Smartboard
- › 15 Zitate zur Debatte um Patrilinearität, jeweils einmal ausgedruckt
- › Kreppband
- › Ausdrucke auf je einer Seite: „Zugang zu jüdischen Gemeinden bei jüdischer Mutter oder Giur“, „Zugehörigkeit zum Gemeinden soll auch bei jüdischem Vater möglich sein“

In der Youtube-Reihe „#FragEinenJuden“ beantworten Marina Weisband und Eliyah Havemann Fragen von Internetnutzer:innen zu Judentum und jüdischem Leben

Giur bezeichnet den formalen Übertritt zum Judentum.

🕒 Zeit

ca. 2 Stunden 30 Minuten

Hintergrund

Die Frage danach, wer als jüdisch gilt, war innerhalb des Judentums immer wieder umkämpft. Auch heute gibt es lebhaft Debatten dazu, wer jüdisch ist oder wer als jüdisch gelten soll. Die Positionen dazu innerhalb der jüdischen Community sind sehr vielfältig und kontrovers. Den deutschen Gemeinden gilt als jüdisch, wer eine jüdischer Mutter hat oder zum Judentum übertreten ist.

Eine lebendige Streitkultur, auch, wenn es um religiöse Regeln geht, gehört zum Judentum. Diese Übung gibt einen Einblick in eine aktuelle Debatte, die Fragen des Jüdischseins und Jüdischwerdens verhandeln.

Häufig wird die aktuelle Debatte unter dem Begriff „Vaterjuden“ zusammengefasst. Dieser Terminus kann aufgegriffen, aber dann auch kritisch beleuchtet werden. Viele Betroffene nutzen den Begriff selbst nicht, weil er ihrem Empfinden nach einen defizitären Blick auf ihr eigenes Jüdischsein abbildet. Zahlreiche Betroffene sind vom institutionellen jüdischen Leben ausgeschlossen, dürfen also nicht Mitglied in jüdischen Gemeinden werden oder als Kinder auf jüdische Ferienfreizeiten fahren, erleben im Alltag aber selbst antisemitische Anfeindungen oder haben eine durch Shoah-Traumata geprägte Familiengeschichte.

Die Soziologin Ruth Zeifert schätzt, dass etwa die Hälfte aller Kinder, die in Deutschland einen jüdischen Vater haben, nicht von einer jüdischen Mutter geboren sind. Ihre Studie sei als Hintergrundwissen zur Beziehungen von Kindern jüdischer Väter zum Jüdischen empfohlen: Ruth Zeifert, 2017: „Nicht ganz koscher. Vaterjuden in Deutschland“, Hentrich & Hentrich Verlag.

Ablauf

Teil I

Die TN sehen sich gemeinsam den Videoausschnitt „Wie wird man jüdisch“ aus der Youtube-Serie „#FragEinenJuden Teil I“ (Minute 8:50-11:24) an. Bevor der Film über Beamer oder Smartboard gezeigt wird, erhalten die TN folgende Beobachtungsfrage:

? *Was muss ein Mensch tun, der zum Judentum übertreten möchte?*

Im Anschluss teilen die TN ihre Beobachtungen. Dann erhalten die TN die Information, dass das Konvertieren eine Möglichkeit ist, jüdisch zu werden: für alle diejenigen, die nicht jüdisch geboren und aufgewachsen sind. Nun werden die TN gefragt: Welche anderen Wege könnte es geben, um zum Judentum dazuzugehören?

Teil II

An die Wand wird folgendes Zitat projiziert:

„Für Maxim Biller bin ich übrigens kein Jude. Vielleicht sollten wir auch mal über inner-jüdische Diskriminierung sprechen.
#patrilinear“

Dazu erhalten sie folgende Information: Am 20. Juli 2021 postete der Schriftsteller Max Czollek diesen Satz auf Twitter. Maxim Biller ist ebenfalls Schriftsteller; beide bezeichnen sich selbst als jüdisch. Max Czollek hat einen jüdischen Vater, seine Mutter ist nicht jüdisch. Maxim Biller warf ihm deshalb vor, entgegen seiner Behauptung eigentlich gar nicht jüdisch zu sein.

Zunächst wird die Bedeutung des Begriffs „patrilinear“ vs. „matrilinear“ geklärt. Die TN äußern zuerst eigene Assoziationen zu den Begriffen. Anschließend erklärt die Lehrkraft:

Patrilinear = Vererbung über den Vater; zur biblischen Zeit, vor Beginn des rabbinischen Judentums, wurde die jüdische Identität über den Vater weitergegeben. Heute gilt nach der Halacha, dem jüdischen Religionsgesetz, die Matrilinearität:

Die Halacha ist das jüdische Religionsrecht. Dieses besteht aus den Geboten der Tora, die Moses am Berg Sinai von Gott übermittelt wurden, und deren Auslegung.

die Zugehörigkeit zum Judentum wird von der Mutter an die Kinder vererbt. Ob auch Menschen, die einen jüdischen Vater und keine jüdische Mutter haben, als jüdisch gelten dürfen, ist heute umstritten.

Durch die Mitte des Raumes wurde vorab ein langer Streifen Kreppband geklebt. Dieser endet mit zwei Polen, die durch Zettel mit dem Aufdruck

Zugang zu jüdischen Gemeinden bei jüdischer Mutter oder Giur

bzw.

Zugehörigkeit zum Gemeinden soll auch bei jüdischem Vater möglich sein

markiert sind. Die Lehrkraft erklärt, dass rund um den Tweet von Max Czollek eine lebhaftige Debatte innerhalb der jüdischen Community entbrannt ist, wer jüdisch ist und sich so nennen darf. Die Aufgabe der TN ist es nun, die Debatte darum, wer als jüdisch gilt, nachzuvollziehen. Dazu arbeiten die TN mit Zitaten verschiedener jüdischer Persönlichkeiten, die sich im Jahr 2021 öffentlich zu der Frage geäußert haben.

Die TN werden in 15 Zweiergruppen/Kleingruppen geteilt (bei wenigen TN entweder einige Sprechblasen weglassen oder den TN jeweils alleine eine Sprechblase aushändigen). Pro Kleingruppe erhalten die TN ein Sprechblasen-Zitat. Innerhalb der Gruppe arbeiten sie eine Antwort auf die Frage heraus:

? Welche Meinung hat diese Person zu der Frage, wer jüdisch ist?

Anschließend ordnen die TN ihre Sprechblase entlang der beiden Pole ein und legen den Zettel entsprechend auf den Kreppbandsstreifen. Dazu sollten sie auch berücksichtigen, wo anderen Gruppen ihre Zitate ablegen. Wenn alle Gruppen ihre Sprechblase abgelegt haben, kommt die Gesamtgruppe um den Streifen zusammen und geht die Zitate von einem Pol zum anderen durch.

Jede Gruppe liest ihr Zitat vor und erläutert die Meinung des:der Sprechenden. In einem Auswertungsgespräch tauschen sich die TN zu den Fragen aus:

- ? *Welche Argumente bringen die einzelnen Personen für ihre Position vor? Unterscheiden oder ähneln sich die einzelnen Argumente?*
- ? *Was sagen die Sprechenden dazu, ob jemand sich selbst als jüdisch bezeichnen darf, unabhängig der Herkunft?*

Sie machen sich dazu zunächst in der Kleingruppe Notizen und diskutieren anschließend in der Gesamtgruppe. Abschließend diskutieren sie die Fragen:

- ? *Können wir die Frage danach, wer jüdisch ist, nun beantworten?*
- ? *Warum/Warum nicht?*

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die TN sollen die Zitate einordnen, aber nicht bewerten. Sie selbst sollen sich zu der Frage, wer jüdisch ist, keinesfalls positionieren. Die Lehrkraft sollte klar aussprechen, dass es eine innerjüdische Diskussion und auch eine innerjüdische Entscheidung ist, die hier nachvollzogen werden soll. Es soll am Ende der Übung kein Urteil stehen, sondern eine Reflexion innerjüdischer Vielfalt; eine Bewertung der Frage, wer jüdisch ist, steht zugehörigen der nicht-jüdischen Dominanzgesellschaft nicht zu. Bei der Übung geht es um das durchbrechen von Eindeutigkeiten und ein Verständnis für innerjüdische Meinungsvielfalt.

Am Ende der Übung steht entsprechend keine Antwort auf die Frage, wer jüdisch ist, eventuell bleiben die TN darüber etwas ratlos zurück. Die Lehrkraft kann bei Bedarf das Bedürfnis nach Eindeutigkeit bzw. einer eindeutigen Antwort thematisieren und noch einmal auf die Übung mit der Tomate aus der Methode **Einstieg in das Thema „Jüdisches und Israelisches Leben in Deutschland“** verweisen, die zeigt, dass es nicht auf alle Fragen eindeutige Antworten gibt.

Die Übung soll gleichfalls nicht dazu verwendet werden, eine Diskussion zu innerjüdischer Diskriminierung zu führen und so Juden:Jüdinnen als Täter:innen zu markieren. Es kann angemerkt werden, dass der Ausschluss von Menschen mit jüdischen Vätern aus dem jüdischen Gemeindeleben durchaus als diskriminierend empfunden werden kann, siehe Zitat Max Czollek. Gerade auch Kommentare von Seiten nicht-jüdischer Menschen gegenüber Menschen mit jüdischem Vater, die sich selbst als jüdisch identifizieren, wie: „Ach, wenn dein Vater Jude ist, bist du ja gar nicht jüdisch“ können verletzend sein und als diskriminierend oder antisemitisch eingeordnet werden.

Die Bewertung der Frage, wer zum Judentum gehört, durch die nicht-jüdische Dominanzgesellschaft, ist auch aufgrund der Geschichte der Shoah und des Antisemitismus kritisch einzuordnen. Sowohl die Nationalsozialist:innen als auch Antisemit:innen heute ordneten aufgrund von Zuschreibungen Menschen als jüdisch ein. Das sollte keinesfalls reproduziert werden.

Es sollte vermieden werden, dass die TN zu dem Schluss gelangen, Juden:Jüdinnen seien v.a. im Kulturbereich tätig, da dies ein Vorurteil bestätigen würde, das zum Repertoire antisemitischer Ressentiments gehört. Die Tatsache, dass in dieser Übung viele Kulturschaffende zitiert werden, liegt nur daran, dass sich viele solcher öffentlich zu dem Thema geäußert haben.

Quellen zu den Zitaten

► „Diskussion – Wer ist jüdisch?“, juedische-allgemeine.de vom 26.08.2021, online: <https://www.juedische-allgemeine.de/religion/wer-ist-juedisch/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► „Mirna Funk: ‚Meiner Tochter soll es anders gehen‘“, Interview mit Mirna Funk, in: Deutschland Archiv, 29.8.2021, Link: www.bpb.de/339355, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Biller, Maxim, 2021: „Der linke Intellektuelle Max Czollek und seine komplizierte Biografie“, zeit.de, online: https://www.zeit.de/2021/33/max-czollek-judentum-linke-kommunismus-intellektueller-juedischsein?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.welt.de%2F, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Folger, Arie, 2017: „Die Gemeinden sollen jüdische Ehen fördern, statt Nichtjuden aufzu-

nehmen“, Pro und Contra „Mehr Rechte für Vaterjuden?“, [juedische-allgemeine.de](https://www.juedische-allgemeine.de/religion/mehr-rechte-fuer-vaterjuden/), online: <https://www.juedische-allgemeine.de/religion/mehr-rechte-fuer-vaterjuden/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Kahane, Anetta, 2021: Tweet vom 21.7.2021, online: <https://twitter.com/anetta2552/status/1417871970549575682?s=20>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Laskus, Marcel, 2021: „Alexander Nachama. Der junge Rabbiner“, [zeit.de](https://www.zeit.de/2021/36/alexander-nachama-rabbiner-erfurt-juedische-gemeinde-thueringen/seite-4), online: <https://www.zeit.de/2021/36/alexander-nachama-rabbiner-erfurt-juedische-gemeinde-thueringen/seite-4>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Leitlein, Hannes/Johannes Schneider, 2021: „Judentum. Wer ist Jude - und wer nicht?“, Interview mit Josef Schuster und Meron Mendel, [zeit.de](https://www.zeit.de),

► online: <https://www.zeit.de/kultur/2021-09/judentum-vaterjuden-identitaet-josef-schuster-meron-mendel-streitgesprach>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Salzmann, Sasha Marianna, 2021: „Wir müssen uns gegenseitig

aushalten“, [faz.net](https://www.faz.net), online: <https://www.faz.net/faz/feuilleton/2021-09-14/22a6e5ce942b4e3698642fa004bc109e/?GEPIC=s9>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Schuster, Jaques, 2021: „Debatte um Max Czollek: ‚Mir ist ein Rätsel, aus welchem Grund er die Konversion scheut‘“, Interview mit Elisa Klapheck, [welt.de](https://www.welt.de), online: <https://www.welt.de/kultur/plus233989890/Czollek-Debatte-Mir-ist->

[ein-Raetsel-warum-er-die-Konversion-scheut.html](https://www.welt.de/kultur/plus233989890/Czollek-Debatte-Mir-ist-ein-Raetsel-warum-er-die-Konversion-scheut.html), letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Zingher, Erika, 2021: „Debatte um ‚Vaterjuden‘. Verschleppter Konflikt“, [taz.de](https://www.taz.de), online: <https://www.taz.de/Debatte-um-Vaterjuden/!5801855/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Innerjüdische Vielfalt

Schritt 2

Gemeinde und Gemeinschaft

- | | |
|-------------------|--|
| <p>📌 Ziele</p> | <p>Die TN haben einen Einblick in die vielfältigen Strukturen jüdischen Gemeinde- und Gemeinschaftslebens in Deutschland. Sie wissen etwas darüber, wie vielfältig jüdisches und israelisches Leben in Deutschland organisiert ist. Sie wissen, dass es sehr unterschiedliche jüdische Organisationen gibt, die ganz verschiedene Ziele haben und unterschiedliche Menschen ansprechen. Sie wissen, dass jüdisches Leben sehr vielfältig und heterogen ausgestaltet ist. Sie haben einen Einblick sowohl in eher konventionelle als auch junge Formen jüdischer, alternativer Organisationsformen.</p> |
| <p>📁 Material</p> | <ul style="list-style-type: none"> › internetfähige Endgeräte (Computer/ Handys) für alle TN › Ausdrucke des Arbeitsblatts mit Namen und Links zu jüdischen Gemeinden und Organisationen › evtl. Plakate, Stifte, Drucker |
| <p>🕒 Zeit</p> | <p>ca. 2 Stunden</p> |

Hintergrund

Jüdisches und israelisches Leben findet in Deutschland in ganz unterschiedlichen Kontexten statt. Es gibt eine Vielzahl von Organisationsformen – zum einen die Gemeinden, denen aber nach Schätzungen nur knapp die Hälfte der Juden:Jüdinnen in Deutschland angehören, oder den Zentralrat der Juden, der eben

die in Gemeinden organisierten Juden: Jüdinnen politisch vertritt. Daneben entwickelten sich und entwickeln sich ganz unterschiedliche alternative Räume, in denen vor allem junge jüdische Menschen zusammenkommen.

Ablauf

Diese Übung kann an die Übung „**Wer ist jüdisch?**“ angeschlossen werden, um das Wissen der TN um innerjüdische Vielfalt zu vertiefen. Die Übung ist als freie Rechercheaufgabe angelegt.

Die TN werden in bis zu 16 Zweier- oder Kleingruppen geteilt (es können auch Organisationen weggelassen und entsprechend weniger Gruppen eingeteilt werden, oder jeder Gruppe mehrere Organisationen zum Recherchieren zugeteilt werden. Nur Moische House sollte auf jeden Fall in Anknüpfung an das Bildungsvideo dabei sein). Die TN werden gefragt: *Erinnert ihr euch, in welcher Einrichtung Helena aus dem Video mit israelischen Besucherinnen das Spiel „Siedler“ gespielt hat? (siehe dazu Bildungsvideo Teil I).* Die Antwort dazu lautet „Moische House“. Es wird gefragt, ob die TN wissen, was sich dahinter verbirgt.

Die folgende Übung gibt dazu Aufschluss: Jede Kleingruppe erhält den Namen einer (oder mehrerer) jüdischen Gemeinde oder Gemeinschaft, über die sie eigenständig recherchieren soll. Sie erhält zusätzlich jeweils den Link zur Internetpräsenz ihrer Gemeinde/Gemeinschaft. Es steht den Gruppen frei, auch andere Quellen dazu zu suchen. Als Arbeitsauftrag wird ausgegeben, was auch auf den verteilten Arbeitsblättern vermerkt ist:

Besucht die Website der Organisation auf eurem Zettel. Beantwortet zu eurer Organisation die Fragen auf dem Arbeitsblatt. Wenn gewünscht, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt. Erstellt aus den Informationen Plakate oder

kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt.

Nach der Arbeitsphase hat jede Kleingruppe maximal 5 Minuten Zeit zu präsentieren. Anschließend an die Präsentationen findet eine Reflexion in der Gesamtgruppe statt. Fragen dazu können sein:

- ? *Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es zwischen den verschiedenen Organisationen?*
- ? *Was sagt das über jüdisches Leben in Deutschland aus?*

Die Lehrkraft sollte auch darauf hinweisen, dass es noch viel mehr jüdische Organisationen und Gemeinden gibt, die alle unterschiedlich sind, und dass es auch zahlreiche jüdische Menschen gibt, die in gar keiner Gemeinde oder Organisation organisiert sind (es wird geschätzt, dass ca. 100.000 der Juden:Jüdinnen keine Gemeindemitglieder sind).

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die Aufgabe erfordert von den TN Medienkompetenz; die Lehrkraft sollte sicherstellen, dass die TN mit Internetrecherchen und Quellenanalysen vertraut sind. Die Lehrkraft sollte auch tatsächlich die Arbeit investieren, mit den TN ihre Quellen durchzugehen und deren Qualität zu besprechen, insbesondere, sollten zweifelhafte Informationen auftauchen. Dann kann die Übung zur Stärkung der Medienkompetenz und Eigenverantwortlichkeit der TN beitragen. Die Lehrkraft sollte sich vorab selbst mit den einzelnen Organisationen und ihren Internetpräsenzen vertraut machen, um die Qualität der gefundenen Informationen und der Präsentationen einordnen zu können. Die Lehrkraft sollte berücksichtigen, dass es einige der Informationen auf den Websites nur auf Englisch gibt.

Palästinensisches Leben in Deutschland

Ziele des Themenblocks

- ☒ Die TN kennen ausschnitthaft das plurale und vielfältige palästinensische Leben in Deutschland.
- ☒ Palästina ist den TN ein Begriff, den sie räumlich und politisch einordnen können: Es besteht grundlegendes Wissen darüber, wo die palästinensischen Gebiete geographisch zu verorten ist und warum es keinen völkerrechtlich anerkannten Staat Palästina gibt.
- ☒ Unterschiedliche Flucht- und Einwanderungsgeschichten aus dem Gebiet nach Deutschland sind den TN bekannt.
- ☒ Es besteht bei den TN ein Bewusstsein dafür, dass Palästina ein wichtiger Bezugspunkt für viele Deutsch-Palästinenser:innen ist. Ebenso besteht ein Bewusstsein für den Einfluss des Geschehens im israelisch-palästinensischen Konflikt sowie der Deutungen dieses Konflikts auf das Leben vieler Menschen mit palästinensischem Hintergrund in Deutschland.
- ☒ Die TN sind sich darüber bewusst, dass palästinensische Familiengeschichten über Generationen hinweg geprägt sind von Erfahrungen von Flucht, Trauma und Exil.
- ☒ Die TN wissen, dass Palästinenser:innen in Deutschland in ihrem Alltag Rassismus und Diskriminierung erfahren.

Übergeordnete Ziele

- ☒ Lernen über multiple Identitäten und Zugehörigkeiten, Pluralität der Gesellschaft und innerhalb einer Gemeinschaft
- ☒ Lernen über Flucht und Exil, Erfahrungen von Rassismus

Warum eine Beschäftigung mit Palästina und palästinensischem Leben in Deutschland?

Viele Palästinenser:innen haben komplexe Migrationsgeschichten. Über palästinensisches Leben in Deutschland zu sprechen, liefert einerseits wichtiges Hintergrundwissen zum Verständnis von Bezügen zum Nahostkonflikt, und gibt darüber hinaus zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Verhandlung von Themen wie Mehrfachidentitäten, Migration und Flucht.

In Deutschland leben ungefähr 200.000 Menschen mit palästinenischem Migrationshintergrund, oft schon seit mehreren Generationen. Der Bezug zu ihrer palästinensischen Herkunft ist für viele von zentraler Bedeutung. Das hat mehrere Gründe, die hier kurz skizziert werden. Darüber wird deutlich, weshalb dem Thema im Klassenraum bzw. im Kontext politischer Bildung Raum gegeben werden sollte.

Vielfältige palästinensische Migrationsgeschichten

Palästinenser:in in Deutschland zu sein, bedeutet, eine Migrationsgeschichte zu haben, die sich oft sehr komplex ausgestaltet. Es gibt Palästinenser:innen, die direkt aus den palästinensischen Gebieten nach Deutschland geflohen oder migriert sind. Gründe dafür können ein Studium oder die Suche nach Arbeit sein, oder Familienmitglieder, die bereits migriert sind. Gründe können aber auch Erfahrungen von Gewalt und Diskriminierung sein, die Palästinenser:innen durch die israelische Gesellschaft oder Armee erfahren. Zahlreiche Palästinenser:innen migrieren nicht direkt aus den palästinensischen Gebieten: Sie sind aus arabischen Nachbarländern von Israel und den palästinensischen Gebieten nach Deutschland eingereist und haben damit eine doppelte oder Mehrfach-Migrationsgeschichte bzw. Fluchterfahrung. 1948/1949 und 1967 sind viele Palästinenser:innen aus dem heutigen Staatsgebiet Israels oder aus den palästinensischen

Gebieten geflohen, weil es dort zu kriegerischen Auseinandersetzungen kam. Sie wurden in Jordanien, Syrien, Ägypten und im Libanon oft nur widerwillig aufgenommen und erlebten dort oft abermals kriegerische Auseinandersetzungen und Benachteiligungen. Die Geschichte von Ali aus dem Bildungsvideo, Teil I, steht exemplarisch für die vielfältigen geografischen Bezugspunkte, die viele Palästinenser:innen haben: Er erzählt, er habe in Libyen, Jemen, Oman und Syrien gelebt, jetzt ist er in Deutschland. Ali thematisiert auch ein widersprüchliches Gefühl der fehlenden Zugehörigkeit und gleichzeitigen Verbundenheit zu allen diesen Orten; in Syrien sei er kein Syrer gewesen, er gelte vielen aber auch nicht als Palästinenser.

Palästinenser:innen wurden und werden in vielen arabischen Ländern nicht gleichberechtigt behandelt und genießen nicht die vollen Bürger:innenrechte. Nur in Jordanien erhielten sie die Staatsbürgerschaft. In anderen Ländern – zum Beispiel im Libanon – werden Palästinenser:innen bis heute diskriminiert. So dürfen sie bestimmte Berufe nicht ausüben und auch ihren Wohnort nicht frei wählen. Als Grund für die Verweigerung der Staatsbürgerschaft wird von arabischen Staaten angeführt, dass aus ihrer Sicht die Anerkennung der Palästinenser:innen als Staatsbürger:innen des eigenen Landes mit einer Anerkennung des Staates Israel und dem Verzicht auf das geforderte Rückkehrrecht der Palästinenser:innen einhergehen.

Diskriminierung im Alltag in Deutschland

In Deutschland Palästinenser:in zu sein, ist in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung. Neben gegenwärtigen Diskriminierungserfahrungen aufgrund von Zuschreibungen als muslimisch oder arabisch spielen dabei auch die komplexen und traumatischen Fluchterfahrungen und Familiengeschichten sowie das spezifische deutsche Verhältnis zu Israel eine Rolle. Insbesondere Palästinenser:innen ohne deutsche Staatsbürgerschaft – die meist als „staatenlos“ gelten – erleben erhebliche institutionelle Diskriminierung rund um aufenthaltsrechtliche Fragen. Viele erleben Rassismus im Alltag. „Palästinensisch sein“ wird häufig mit

„muslimisch sein“ gleichgesetzt. Es werden auch zum Teil problematische Vorannahmen über antisemitische Einstellungen von Palästinenser:innen in Deutschland getroffen, d.h. ihnen wird als Gruppe unterstellt, antisemitische Einstellungen seien Teil des Palästinensischseins. Weiterhin sind der deutschen Dominanzgesellschaft die palästinensischen Erfahrungen von Flucht und Leid zumeist unvertraut und es besteht kaum Wissen über Palästina und palästinensisches Leben in Deutschland. Das zeigt sich beispielsweise auch daran, dass es keine Studien und Materialien der politischen Bildung zu gegenwärtigem palästinensischem Leben in Deutschland gibt.

Relevanz einer Thematisierung von palästinensischem Leben in Deutschland für die Pädagogik

Für eine Praxis der politischen Bildung, die neben geschichtspolitischen und vermittlungstheoretischen Diskursen zum Nationalsozialismus und zur Shoah auch Ansätze aus der Migrationspädagogik und Migrationsforschung (Sternfeld 2013, 14) in die Praxis des Lehrens und Lernens einbinden will, ist eine Beschäftigung mit Flucht und Migration, mit Mehrfachidentitäten und unterschiedlichen Zugängen zu Geschichte(n) aus verschiedenen Perspektiven unabdingbar. Für eine solche pädagogische Praxis bietet die Arbeit zu palästinensischem Leben in Deutschland zahlreiche Anknüpfungspunkte.

Pädagog:innen sollten dabei berücksichtigen, dass das Sprechen über Palästina für Jugendliche oft weit über konkrete Sachverhalte, Fakten und Zahlen hinausgeht. Palästina sei ein realer Ort, aber auch eine Projektionsfläche, schreibt der Sozialwissenschaftler Götz Nordbruch: Nicht nur Jugendliche mit direkten biografischen Bezügen, sondern auch viele andere fühlten sich mit dem Konfliktgeschehen verbunden. Für sie stehe der Nahostkonflikt exemplarisch für anderes Unrecht, etwa auch für Diskriminierung gegenüber als muslimisch oder arabisch gelesenen Menschen in Deutschland (Nordbruch 2014). Eigene Diskriminierungserfahrungen, Gefühle von Ohnmacht und Minderwertigkeit

werden also im Gespräch über den Konflikt mitverhandelt. Dies erklärt, warum oft auch Jugendliche, die keinen eigenen palästinensischen, aber marokkanischen, ägyptischen oder türkischen Familienhintergrund haben, Palästina häufig als Referenz heranziehen, um ihre Erfahrungen mit Rassismus zu kommunizieren. Palästina wird hier zur Projektionsfläche für stark emotional aufgeladene Auseinandersetzungen. Jugendliche argumentieren hierzu nicht unbedingt auf Grundlage von nachvollziehbaren Fakten und Daten. In solchen emotionalen Debatten kommt es auch dazu, dass Ressentiments gegenüber Juden:Jüdinnen und gegenüber „dem Westen“, zum Teil auch klar als antisemitisch einzuordnende Äußerungen und eine starke Ablehnung gegenüber dem Staat Israel zutage treten. Lehrkräfte sollten auf solche pädagogischen Herausforderungen vorbereitet sein, sie aber wie im Text beschrieben auch richtig einordnen und entsprechend feinfühlig verhandeln können. Es ist wichtig, die Gefühle und Erfahrungen der Jugendlichen ernst zu nehmen und diese nicht leichtfertig abzutun oder ohne eine tiefergehende Auseinandersetzung abzuurteilen. Es erscheint vor diesem Hintergrund, aber auch aufgrund der Tatsache, dass über palästinensisches Leben in Deutschland nur wenig Wissen verbreitet ist, sinnvoll, sich in der Schule und in der politischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen ausführlich mit dem Thema „Palästina“ und „Palästinensisch-Sein in Deutschland“ auseinanderzusetzen. Palästina kann als geografischer, biografischer und historischer Bezugspunkt, als (verlorene) Heimat und Herkunftsort, als Wohnort (von Familie und Verwandten), als als Bezugspunkt palästinensischer, arabischer oder muslimischer Identitäten, aber auch als bedeutende Metapher mit starker symbolischer Aufladung thematisiert werden. Aktuelle und historische Verflechtungen zwischen Deutschland, Israel und Palästina können Teil einer solchen Auseinandersetzung sein (siehe dazu Modul I, Thema 3). Wir sehen folgendes Potential in einer pädagogischen Bearbeitung palästinensischen Lebens in Deutschland:

1. Das Wissen junger Erwachsener zur Verflechtung der deutschen Geschichte mit anderen Geschichten und Geschichtserfahrungen wird gestärkt.

2. Ein Bedürfnis nach Eindeutigkeit, bezogen auf Zugehörigkeit, kann offengelegt, und die Entstehung von Mehrfachidentitäten und -zugehörigkeiten durch Migration und Flucht sichtbar gemacht werden. Dabei werden transnationale Räume sichtbar, die Teil der heutigen Lebensrealität in Deutschland geworden sind. Durch die Beschäftigung mit palästinensischen transnationalen Verbundenheiten lernen die TN, dass es möglich ist, gleichzeitig zu mehreren national-kulturellen Kontexten eine Verbindung zu spüren (Sternfeld 36). Die Erzählungen und Geschichten von Palästinenser:innen in Deutschland machen die Diversität und Heterogenität der Gruppe der Palästinenser:innen sichtbar, und darüber hinaus auch die der deutschen Gesellschaft.
3. Eine Beschäftigung mit multiplen Zugehörigkeiten und Identitäten von Palästinenser:innen beugt stereotypen Annahmen vor, nach denen Palästinenser:innen häufig als muslimisch, antimsemitisch eingestellt oder gar islamistisch radikalisiert gelesen und kategorisiert werden.
4. Eine Anerkennung von Traumata, die durch Leid, Vertreibung und Flucht entstanden sind, stärkt diejenigen Jugendlichen, für die diese Geschichte aufgrund familiärer oder persönlicher Erfahrungen eine große Bedeutung hat. Sie sensibilisiert aber auch die Mitglieder der Dominanzgesellschaft für diese Erfahrungen und schafft eine Grundlage für das Einüben von Empathie und Perspektivübernahme.

Literatur

► Nordbruch, Götz, 2014: „Pro Palestine – Palästina als Metapher unter Jugendlichen“, Dossier Neukoölln Unlimited der Bundeszentrale für politische Bildung, online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/neukoelln-unlimited/190667/pro-palestine-palaestina-als-metapher-unter-jugendlichen>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft, Wien: Zaglossus.

► Sternfeld, Nora, 2013: Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung: Transnationales Lernen über

Weiterführende Literatur

Quellen zur Beschäftigung mit palästinensischem Leben in Deutschland

- ▶ Artiisik, Süleyman, 2002: „Palästinenser in Deutschland: ‚Da kommt etwas hoch‘“, [spiegel.de](https://www.spiegel.de/politik/deutschland/palaestinenser-in-deutschland-da-kommt-etwas-hoch-a-190097.html), online: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/palaestinenser-in-deutschland-da-kommt-etwas-hoch-a-190097.html>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Darida, Muri, 2021: „Simin Jawabreh: ‚Palästinenser*innen werden entmenschlicht dargestellt‘“, [ze.tt.de](https://www.zeit.de/zett/politik/2021-05/simin-jawabreh-nahostkonflikt-palaestinenser-diskriminierung-importierter-antisemitismus?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com), online: https://www.zeit.de/zett/politik/2021-05/simin-jawabreh-nahostkonflikt-palaestinenser-diskriminierung-importierter-antisemitismus?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ El-Hitami, Hannah, 2018: „Berliner palästinensischer Herkunft: Kampf gegen Klischees“, [taz.de](https://taz.de/Berliner-palaestinensischer-Herkunft/15550417/), online: <https://taz.de/Berliner-palaestinensischer-Herkunft/15550417/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Wissenschaftlicher Dienst des Deutschen Bundestags, 2018: „Zur Staatenlosigkeit von Palästinensern und zur Anerkennung Palästinas und der von seinen Behörden ausgegebenen Reisedokumente“, online: <https://www.bundestag.de/resource/blob/564214/ac302f4c6cadb2d7fd79bbcd/bacd2841/wd-2-057-18-pdf-data.pdf>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Wissenschaftlicher Dienst des Deutschen Bundestags, 2006: „Der rechtliche Status palästinensischer Flüchtlinge“, online: <https://www.bundestag.de/resource/blob/479396/d55fb0aa176b46cca5ca1>

4 Einstieg in das Thema

Die Methode dient als Einstieg in den Themenkomplex „Palästinensisches Leben in Deutschland“. Hier werden zunächst das vorhandene Wissen und die Assoziationen der Teilnehmenden zu Palästina sichtbar gemacht und sortiert. Außerdem wird elementares Grundlagenwissen über die palästinensischen Gebiete vermittelt, damit die Teilnehmenden wissen, wo dieser wichtige Bezugspunkt für Deutsch-Palästinenser:innen bzw. Deutsche mit palästinensischem Migrationshintergrund geografisch zu verorten ist.

Einstieg in das Thema

Schritt 1

Mein Bild von Palästina

- | | |
|------------|--|
| 📌 Ziele | Die TN haben sich ihren eigenen Wissensstand und ihre eigenen Assoziationen zum Thema „Palästina“ vergegenwärtigt. Die Lehrperson hat einen Eindruck vom Wissensstand der Gruppe und davon, ob stereotype oder problematische Vorstellungen und Bilder vorhanden sind. Es hat eine erste Sensibilisierung dafür stattgefunden, dass einige TN bei dem Thema emotional involvierter sind als andere und dass eventuell unterschiedliche Bezüge im Klassenraum existieren. |
| 📁 Material | <ul style="list-style-type: none">› Pinnwand› Moderationskarten› Stifte› Pinnadeln |
| 🕒 Zeit | ca. 30 Minuten |

Hintergrund

In diesem ersten Schritt sollen die TN ihr Wissen und ihre Assoziationen zum Thema „Palästina“ zusammentragen und voneinander lernen. Um über palästinensisches Leben in Deutschland ins Gespräch zu kommen, ist es notwendig, eine Vorstellung davon zu haben, worauf sich bezogen wird, wenn von Palästina gesprochen wird. Dabei sind es nicht immer nur harte Fakten, um die es geht, sondern auch Gefühle.

Ablauf

An eine Pinnwand wird ein ein großes Schild gehängt, auf dem das Wort „Palästina“ steht. Den TN wird die folgende Frage gestellt:

? Was verbindet ihr mit dem Begriff „Palästina“?

Die TN haben fünf Minuten Zeit, auf beliebig vielen Moderationskarten ihre Assoziationen zu dem Begriff „Palästina“ zu notieren und an der Pinnwand anzubringen. Dabei sollen sie selbst versuchen, ihre Karten entsprechend bereits hängender Karten zu clustern und zuzuordnen. Die Lehrkraft wartet ab, bis alle ihre Moderationskarten angebracht haben. Sie führt dann mündlich die Ergebnisse zusammen und kommentiert, was sich aus den unterschiedlichen Clustern ablesen lässt. Sie verweist auf sich häufende Nennungen und hebt interessante Punkte oder Bezüge hervor, ohne dabei einzelne TN direkt anzusprechen oder direkte Nachfragen an einzelne TN zu stellen.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Sollten abwertende Assoziationen zu Israelis oder Palästinenser:innen bei der Übung aufkommen, sollte die Lehrperson diese als solche benennen und problematisieren, ohne dabei einzelne TN zu identifizieren und zu entlarven. Es kann darauf verwiesen werden, dass stereotype Bilder oder Vorstellungen kein „Fehlverhalten“ einzelner sind, sondern auf kollektive rassistische Wissensbestände zurückzuführen sind. Außerdem sollte im Blick behalten werden, dass das Thema für TN mit palästinensischem Hintergrund eventuell ein sensibles ist. Sie sind es möglicherweise gewöhnt und davon verletzt, wenn beim Sprechen über Palästina rassistische Bilder reproduziert werden. Lehrkräfte sollten sich bewusst machen, dass TN anwesend sein können, deren Familien unter komplizierten Umständen in den palästinensischen Gebieten oder Israel leben. Diese sollten nicht als Expert:innen für das Thema ausgefragt werden.

Einstieg in das Thema

Schritt 2

Was ist mit Palästina gemeint?

- | | |
|-------------------|--|
| <p>📌 Ziele</p> | <p>Die TN wissen, wo die palästinensischen Gebiete zu verorten sind. Sie haben sich mit dem Begriff Palästina auseinandergesetzt und können diesen einordnen.</p> |
| <p>📁 Material</p> | <ul style="list-style-type: none"> › Smartboard oder Beamer › Computer mit Internetzugang › digitale Karte des Nahen und Mittleren Ostens: https://www.google.com/maps/place/Palästina/ (letzter Zugriff am 30.1.2022) › Hintergrundinformation für Lehrkräfte: Warum ist Palästina kein anerkannter Staat? |
| <p>🕒 Zeit</p> | <p>ca. 30 Minuten</p> |

Hintergrund

Auch wenn viele Deutsch-Palästinenser:innen selbst nie in den palästinensischen Gebieten gelebt haben, sondern aus umliegenden arabischen Staaten nach Deutschland eingewandert oder in Deutschland geboren sind, bezeichnen sich viele selbst als palästinensisch und Palästina ist ein wichtiger Bezugspunkt für sie. Nicht immer, wenn von Palästina bzw. den palästinensischen Gebieten gesprochen wird, wird sich allerdings auf dasselbe Gebiet bezogen. Manchmal werden darunter die palästinensischen Gebiete Gaza und das Westjordanland verstanden; andere meinen damit das Palästinensische Mandatsgebiet vor der Gründung Israels und wiederum andere beziehen sich auf das Gebiet, welches den Palästinenser:innen 1948 von der UN zugesprochen wurde, heute aber Teil von Israel ist. Damit alle TN wissen, wo

dieser für Deutsch-Palästinenser:innen wichtige Bezugspunkt geografisch zu verorten ist, aus welchen Teilen die palästinensischen Gebiete aktuell bestehen und dass es sich bei Palästina nicht um einen allgemein anerkannten Staat handelt, geht es in diesem zweiten Schritt um eine geografische Verortung.

Ablauf

Die Lehrperson ruft die Karte (siehe Material) auf und wirft diese an die Wand, sodass Israel, die palästinensischen Gebiete und die umliegenden Länder zu sehen sind. Im Laufe eines Gesprächs mit den TN sollen die folgenden Fragen geklärt werden:

- ? *Was seht ihr?*
- ? *Wo liegen die palästinensischen Gebiete?*
- ? *Warum erscheint „Palästina“ als Bezeichnung nicht auf Google Maps?*
- ? *Von welchen Ländern sind die palästinensischen Gebiete umgeben?*
- ? *Aus welchen Teilen bestehen die palästinensischen Gebiete? Sind diese miteinander verbunden?*
- ? *Wie weit sind Palästina und Deutschland voneinander entfernt?*

Die Lehrkraft kann sich selbst zusätzliche Fragen überlegen oder aufkommende Fragen aus der Gruppe aufnehmen. Hierzu sollte sich die Lehrkraft im Vorfeld der Einheit selbst ein wenig mit den politischen und geographischen Hintergründen beschäftigen, um auf aufkommende Fragen eingehen zu können. Dabei sollte nicht der Anspruch bestehen, als „allwissende“ Lehrkraft aufzutreten. Fragen, die nicht ad hoc beantwortet werden können, können gesammelt werden und ggf. als Rechercheaufträge an die TN vergeben werden. So kann die Gruppe – Lehrkraft und TN – gemeinsam ihr Wissen aufbauen und einen gemeinsamen Lernprozess gestalten.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Dieser Schritt der Methode lädt dazu ein, dass sehr viele Fragen aufkommen – beispielsweise über die politische Situation, über das Verhältnis zwischen Israelis und Palästinenser:innen, über die Geschichte etc. Diese Fragen können vermutlich nicht alle ad hoc geklärt werden. Es bietet sich an, die Fragen auf einem „Parkplatz“ zu sammeln und bei einer späteren ausführlichen Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt wieder aufzugreifen. Das Ziel dieser Übung, Palästina zu verorten, sollte im Blick behalten werden und die Übung nicht zu einer umfassenden Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt ausufern.

Hintergrundinformation: Warum ist Palästina kein anerkannter Staat?

Damit ein Gebiet als Staat anerkannt wird, muss es nach dem Völkerrecht mehrere Bedingungen erfüllen: Entscheidende Kriterien sind das Vorhandensein eines Staatsvolks, eines Staatsgebiets und einer Institution, die effektiv die Staatsgewalt ausübt. Im Hinblick auf Palästina ist umstritten, ob die Autonomieregierung unter Präsident Mahmud Abbas die Staatsgewalt aufgrund der israelischen Besatzungspolitik tatsächlich in ausreichendem Maße ausüben kann. Dazu kommt, dass die palästinensische Regierung im Westjordanland keinen nennenswerten politischen Einfluss im Gaza-Streifen hat. Dort ist die Hamas an der Regierung. Es gibt somit zwei Regierungen für die palästinensischen Gebiete. Die möglichen Folgen einer Anerkennung Palästinas seitens der internationalen Gemeinschaft sind umstritten. Die USA, Israel, Deutschland und einige andere Staaten sind der Ansicht, dass eine umfassende Nahost-Friedensregelung Vorbedingung für eine Aufwertung der palästinensischen Gebiete als Staatsgebiet sein muss. Umgekehrt setzen die Befürworter:innen einer Anerkennung darauf, dass damit eine neue Dynamik erzeugt werden kann. Palästina hat seit 2012 Beobachterstatus bei der Vereinten Nationen – auf dieser internationalen Ebene haben die Palästinenser:innen Mitspracherecht, sie können etwa

Die Hamas ist eine palästinensische Organisation, die im Gaza-Streifen regiert. Die EU und die USA stufen sie als Terrororganisation ein.

an Diskussionen teilnehmen und Resolutionen einbringen. 193 Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen hatten im Jahr 2019 bereits Palästina als unabhängigen Staat anerkannt, darunter kaum welche aus Europa und Nordamerika.

5 Wege nach Deutschland und palästinensische Identitäten

- Ziele** Die TN kennen Beispiele für vielschichtige (deutsch-)palästinensische Identitäten. Sie haben sich an konkreten Beispielen mit der Bedeutung vielfacher Zugehörigkeiten auseinandergesetzt.
- Material**
- › Kurzvideo „Jouanna“
 - › Kurzvideo „Ali“
 - › mindestens zwei Laptops/Bildschirme, auf denen die TN die Ausschnitte/das erste Bildungsvideo anschauen können
 - › Ausdrucke Arbeitsblätter: AB 1 mit Fragen zur Geschichte von Jouanna und dem Hintergrundtext für Lernende, AB 2 mit Fragen zur Familiengeschichte von Ali und dem Hintergrundtext für Lernende
- Zeit** ca. 1 Stunde 30 Minuten

Hintergrund

In dieser Methode, die sich unmittelbar auf Gesagtes in Bildungsvideo I bezieht, sollen die Komplexitäten von palästinensischer Identität vermittelt werden. Die Methode macht deutlich, dass Geburtsort und Herkunftsort, Wohnort und Heimat jeweils völlig unterschiedliche Dinge sein können und dass diese auch nicht unmittelbar konträr zueinander existieren. Die Methode gibt einen Eindruck davon, wie vielschichtig und multipel palästinensische Identitäten heute sind und was Palästinenser:innen in Deutschland zu diesen Fragen heute umtreibt. Die Übung ist in

Kombination mit der Methode **Jüdische Migrationsgeschichten und (Mehrfach)-Identitäten**, insbesondere der Übung „**Shai und Max – Zwei jüdische (Migrations-)Geschichten**“ empfohlen.

Ablauf




Die TN werden in Kleingruppen von 3-4 Personen aufgeteilt. Sie bekommen je Kleingruppe entweder das Arbeitsblatt zu Jouannas oder das zu Alis Geschichte ausgeteilt. Zunächst schauen sie sich die oben angegebenen Kurzvideos jeweils zu Jouanna oder zu Ali an. Anschließend haben die Kleingruppen Zeit, die Informationen auf dem Arbeitsblatt zu lesen und die darauf stehenden Fragen zu diskutieren und zu beantworten. Die TN dokumentieren ihre Diskussion auf einem Plakat. Nach ca. 30 Minuten Austausch in der Kleingruppe stellen die TN einander ihren Arbeitsprozess und ihre Überlegungen zu den gestellten Fragen vor.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

In dieser Methode gibt es keine richtigen und falschen Antworten. Die Fragen sind lediglich zur Stimulation eines Austausches zwischen den TN über Fragen von Identität, Mehrfachidentität und dem Nachvollziehen der Komplexität von palästinensischer Identität in Deutschland gedacht. Sie können, müssen aber nicht alle bearbeitet werden. Sollten TN mit palästinensischer Migrationsgeschichte Teil der Gruppe sein, sollten sie nicht ungefragt als Expert:innen adressiert werden. Außerdem sollte mitgedacht werden, dass für diese TN „Palästina“ ein sensibles Thema sein könnte, da damit schmerzhafteste Erinnerungen, Erfahrungen oder Familiengeschichten verbunden sein können.

6 Symbol-Memory

Informationen zu den Textkarten stammen teilweise aus Herz, Dietmar, 2019: Palästina. Gaza und Westbank. Geschichte, Politik, Kultur, C.H.Beck

- | | |
|---|---|
| <p> Ziele</p> | <p>Die TN kennen die Bedeutung zentraler Begriffe palästinensischen Lebens. Sie sind sich bewusst, welche Auswirkungen diese Aspekte auch auf das Leben von Palästinenser:innen in Deutschland haben.</p> |
| <p> Material</p> | <ul style="list-style-type: none"> › Symbolkarten und zugehörige Textkarten ausgedruckt › Papier › Stifte › „Spickzettel“ mit Auflösung für Lehrkräfte |
| <p> Zeit</p> | <p>ca. 2 Stunden</p> |

Hintergrund

Zu palästinensischem Leben in Deutschland existieren kaum zuverlässige Quellen – weder dazu, wie viele Palästinenser:innen oder Menschen mit palästinensischer Familiengeschichte hier leben, noch dazu, was diese Menschen verbindet, wie sie organisiert sind und was das Palästinensischsein für sie im Alltag bedeutet. Palästina als verbindender Ort von geografischer, religiöser, historischer und politischer Bedeutung ist ein wichtiger Bezugspunkt für viele. In dieser Übung wird eine Verbindung zwischen zentralen Ereignissen, Begriffen und historischen Schauplätzen vor Ort in Palästina und dem Leben in Deutschland hergestellt – warum sind zeitlich und räumlich oft weit entfernt

liegende Ereignisse von so großer Bedeutung für Menschen mit biografischen Bezügen zu Palästina?

Ablauf

Jedes Symbol auf den Karten ist je einer Textkarte zugeordnet. Bei großen Gruppen bietet es sich an, die Gruppen zu teilen und das Material zweimal zur Verfügung zu stellen, also je Gruppe einen Satz Symbol- und Textkarten.

Die Symbolkarten werden offen auf einem Tisch ausgelegt, so dass die TN um diesen herumgehen und alles gut sehen können. Die Gruppe bekommt fünf Minuten Zeit, um in Ruhe alle Symbolkarten anzuschauen.

Dann erfolgt eine Aufteilung in Kleingruppen. Jede Kleingruppe erhält eine der Textkarten. Die Kleingruppen lesen und diskutieren gemeinsam ihren Text. Offene Fragen zum Text notieren sie gesondert auf Zetteln.

Dann beginnt die Phase, in der sie dazu aufgefordert werden, ihre Textkarte einer Symbolkarte zuzuordnen und diese dort abzuliegen. Die Lehrperson bewegt sich mit am Tisch (bzw. zwischen den beiden Tischen für beide Gruppen) und kann bei Bedarf von den TN befragt werden und Hinweise geben. Nachdem alle Kärtchen zugeordnet wurden, stellen die TN die von ihnen gemachten Zuordnungen vor und begründen ihre Wahl. Wenn es zu Zuordnungen kommt, die anders sind als auf dem Auflösungsblatt, so ist das zunächst kein Problem, wenn die TN ihre Zuordnung/Auswahl gut begründen können.

An die Phase der Präsentation schließt eine Reflexionsrunde an. Die TN stellen zunächst noch offengebliebene Fragen zu den Begriffen. Dann beantworten sie reihum die Frage:

- ? Welche Begriffe kannte ich noch gar nicht?
- ? Was hat mich überrascht?
- ? Hat einer oder mehrere der Begriffe eine besondere Bedeutung für mich?

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die TN sollen zunächst alles Wissen in der Gruppe aktivieren, um die richtigen Zuordnungen zu finden. Nur, wenn Begriffe schlussendlich falsch zugeordnet werden oder eine große Unsicherheit da ist, sollte der:die Lehrende eingreifen und korrigieren. Die Lehrperson sollte die Begriffe vor der Durchführung selbst genau lesen und eigene Fragen zu den Begriffen und Zusammenhängen zwischen den Begriffen klären. Wichtig ist, dass nicht nur die Situation in den palästinensischen Gebieten selbst thematisiert wird, sondern immer wieder Rückbezüge zu der Frage stattfinden, was dies mit palästinensischem Leben in Deutschland zu tun hat (wie es die meisten Textkarten auch hergeben). So lernen die TN, dass die Ereignisse und Erfahrungen vor Ort eng mit den Geschichten palästinensischer Menschen in Deutschland verknüpft sind. Die letzte Auswertungsfrage gibt Betroffenen die Möglichkeit, sich zu äußern – keinesfalls sollten sie aber dazu gedrängt werden.

Bildnachweise

- Felsendom: [Joachim Tüns/Flickr](#) (CC BY-NC 2.0)
- Süßigkeiten auf der Sonnenallee: [Matthias Berg/Flickr](#) (CC BY-NC-ND 2.0)
- Handala: [Svenn Sivertssen/Flickr](#) (CC BY-NC-SA 2.0)
- Bild von Berlin-Demo zu Gaza im Mai: [Sampo Hämäläinen/Flickr](#) (CC BY 2.0)
- Schlüssel: [Karen/Flickr](#) (CC BY-NC 2.0)
- Landminen im Golan: [Flickr/David King](#) (CC BY NC-ND 2.0)
- Israelischer Ausweis und Ausweis von Westbank-Palästinenser:in: [Travel 2 Palestine/Flickr](#) (CC BY NC 2.0)

7 Wie fühlt es sich an, Palästinenser:in in Deutschland zu sein?

📌 Ziele

Die Teilnehmer:innen kennen Biographien von Menschen mit palästinensischem Hintergrund. Sie sind sich bewusst, mit welchen Herausforderungen Palästinenser:innen in Deutschland konfrontiert sind. Sie kennen individuelle Beschreibungen davon, wie es sich anfühlen kann, als Mensch mit palästinensischer Migrationsgeschichte in Deutschland zu leben – auch vor dem Hintergrund, dass der israelisch-palästinensische Konflikt in regelmäßigen Abständen aufflammt und in Deutschland kontrovers verhandelt wird.

📁 Material

- › Video „Wie fühlt es sich an, Palästinenser zu sein? Kanackische Welle auf einen Tee mit Younes“ bis Minute 12:29, Link zum Video: <https://www.youtube.com/watch?v=jDAzavE2yGw> (letzter Zugriff am 30.1.2022)
- › Computer mit Beamer/Smartboard
- › Ausdrucke der Arbeitsblätter mit Beobachtungsaufgaben und biographischen Informationen zu den Protagonisten des Videos

Kanackische Welle ist seit Mai 2021 ein Podcast-Angebot von funk (dem Online-Content-Netzwerk für junge Menschen der ARD und ZDF). In dem Podcast sprechen Malcolm Ohanwe und Marcel Aburakia über Zugehörigkeit, Diskriminierung und Rollenklischees im Einwanderungsland Deutschland.

🕒 Zeit

ca. 1 Stunde 30 Minuten

Hintergrund

Wenn es zu Eskalationen im Konflikt zwischen Palästinenser:innen und Israelis kommt, dann wird auch in Deutschland vermehrt darüber berichtet, in den Sozialen Medien werden Videos, Bilder und Beiträge geteilt und kommentiert, es gibt pro-palästinensische und pro-israelische Demonstrationen und es kommt nicht selten zu antisemitischen Parolen und Übergriffen sowie zu rassistischer Berichterstattung – so auch im Mai 2021. Das Video, mit dem sich in dieser Methode auseinandergesetzt wird, ist im Anschluss an diese Auseinandersetzungen entstanden und somit in diesen zeitlichen Kontext einzubetten.

Ablauf

Die Gruppe wird in drei gleichgroße Kleingruppen eingeteilt. Das Youtube-Video wird von der Lehrkraft bis Minute 12:29 gezeigt. Jede Kleingruppe konzentriert sich beim Schauen des Videoausschnitts auf einen der drei Protagonisten des Videos, die Gruppen werden entsprechend zugeteilt. Hierzu erhalten alle Teilnehmer:innen das entsprechende Arbeitsblatt mit Beobachtungsaufgaben und Hintergrundinformationen zu den Protagonisten.

Die TN sollten zunächst Zeit bekommen, sich die Fragen in Ruhe durchzulesen und bei Unklarheiten nachzufragen. Beim Schauen des Videos können sich alle Teilnehmer:innen auf ihren Arbeitsblättern Notizen zu den Aussagen ihres Protagonisten machen. Bei Bedarf sollte das Video ein zweites Mal gezeigt werden.

Im Anschluss hat jede Gruppe Zeit, sich über ihren Protagonisten, die Fragen und das Gesagte auszutauschen. Jede Kleingruppe bestimmt eine Person, die die Ergebnisse dem Plenum vorstellt. Im Plenum können nun Nachfragen gestellt und Unklarheiten geklärt werden. Mit den folgenden Fragen kann die Lehrkraft die Diskussion vertiefen und lenken:

- ? *Was war neu oder unerwartet für euch?*
- ? *Was fandet ihr besonders interessant?*
- ? *Welche Aspekte kamen euch aus der vorherigen Beschäftigung mit „Palästinensischem Leben in Deutschland“ bekannt vor?*
- ? *Könnt ihr die beschriebenen Gefühle nachvollziehen?*
- ? *Habt ihr ähnliche Erfahrungen gemacht oder habt ihr von Freund:innen über ähnliche Erfahrungen gehört?*
- ? *Könnt ihr euch vorstellen, dass jüdische Menschen in Deutschland ähnliche Erfahrungen machen, wenn es im israelisch-palästinensischen Konflikt eskaliert?*

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die Methode „Wie fühlt es sich an, Palästinenser:in in Deutschland zu sein?“ baut auf den vorherigen Methoden auf und steht nicht für sich alleine. In dem Video schneiden die Protagonist:innen in kurzer Zeit viele komplexe Sachverhalte und kontrovers diskutierte Themen an und es bietet viele Anknüpfungspunkte, auch kritisch über das Gesagte mit den TN ins Gespräch zu kommen. An einigen Stellen in der zweiten Hälfte des Videos werden zum Teil problematische Vergleiche gezogen und Diskurse reproduziert, die Konkurrenzen um Anerkennung zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und Erinnerungskulturen produzieren können, weshalb wir empfehlen, das Video nur bis Minute 12:29 anzuschauen.

Die Lehrkraft sollte bei dieser Methode darauf verweisen, dass es sich bei den Darstellungen der Protagonist:innen um persönliche Erfahrungen handelt und nicht davon ausgegangen werden sollte, dass alle Deutsch-Palästinenser:innen diese Erfahrungen teilen. Außerdem soll bei dieser Methode nicht der Eindruck entstehen, dass es nur für Palästinenser:innen herausfordernd ist, sich in Deutschland zum Nahostkonflikt zu verhalten, oder dass nur sie in diesem Zusammenhang Zuschreibungen und Diskriminierung erfahren. Aus diesem Grund sollten unbedingt auch die im Video angesprochenen Herausforderungen für Jüdinnen:Juden in Deutschland mit aufgegriffen werden.

An einer Stelle spricht Marcel von sich als „white-passing“. Er meint damit, dass er auch als *weißer* Deutscher gelesen wird und ihm nicht unbedingt ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Es sollte geklärt werden, ob alle TN mit dem Begriff vertraut sind und er sollte ggf. erläutert werden. Ebenso sollte geklärt werden, ob das Massaker von Schatila bekannt ist.

Zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema sind die folgenden Podcasts der „Kanackischen Welle“ auf Funk zu empfehlen:

- › Palästina – eine Heimat, viele Schicksale <https://open.spotify.com/episode/4Y8kQrBKU0F0sJs2KZ0aIT?si=5fb13dc529fd4aba&nd=1>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- › Juden & Palästinenser – Freund oder Feind? <https://open.spotify.com/episode/40wbk4iwWQNwkyPuQub3jw?si=c6d1076d59ac4b56&nd=1>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Bildnachweis

- › Younes Al-Amayra – Jugendpresse Deutschland/
Annkathrin Weis/flickr (CC BY 2.0)

Der Begriff white-passing beschreibt das Phänomen, das nicht-weiße Menschen von anderen als weiß gelesen werden.

Das Massaker in den palästinensischen Flüchtlingslagern Sabra und Schatila fand 1982 statt. Die Lager im Süden der libanesischen Hauptstadt Beirut wurden von christlichen libanesischen Milizen überfallen, die hunderte Menschen umbrachten. Israel war im selben Jahr im Libanon einmarschiert und erlaubte der Miliz, in die Lager einzudringen, und unternahm nichts gegen die massenhafte Ermordung der Flüchtlinge durch die ihnen verbündete Miliz.

Deutschland-Israel-Palästina: Was hat der Konflikt mit Deutschland zu tun?

Ziele des Themenblocks

- ☒ Die TN haben ein Bewusstsein dafür, warum der israelisch-palästinensische Konflikt im Verhältnis zu anderen Konflikten in Deutschland so präsent ist.
- ☒ Die TN haben ein Verständnis davon, dass die Beschäftigung mit dem Konflikt in Deutschland immer mit Fragen von Schuld, Aufarbeitung, Verantwortung und Erinnerung verbunden ist, und dass politische Identitäten und Selbstverständnisse auf der Folie des Konfliktes mitverhandelt werden.
- ☒ Die TN wissen, dass Antisemitismus und antimuslimischer bzw. antipalästinensischer Rassismus das Dreiecksverhältnis zwischen Israel-Palästina-Deutschland prägen.
- ☒ Die TN wissen, dass der Konflikt für Menschen mit Fluchtgeschichte aus dem arabischen Raum und mit arabischen, palästinensischen oder jüdischen und israelischen Identitäten von Bedeutung ist.
- ☒ Die TN haben ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass Juden:Jüdinnen, Israelis und Palästinenser:innen bzw. Menschen mit palästinensischen Bezügen bei dem Thema israelisch-palästinensischer Konflikt sensibel reagieren können, weil sie Antisemitismus oder antipalästinensischen Rassismus antizipieren, ihre Familien dort leben und sie emotionale Verbindungen in die Region haben.

Übergeordnete Ziele

- ☒ Lernen über transnationale Verwobenheiten
- ☒ Lernen über den Zusammenhang zwischen Israel, Palästina und Deutschland mit Fragen von Erinnerung, Zugehörigkeit und Identität(en)

Deutschland–Israel–Palästina, eine komplexe Dreiecksbeziehung

Die Auseinandersetzung um den Nahostkonflikt findet in Deutschland in einem komplexen gesellschaftlichen Rahmen statt. Die Erinnerung an den Nationalsozialismus spielt dabei ebenso eine Rolle wie Migrationsgeschichte. Zwischen Israel, Palästina und Deutschland gibt es vielfältige Bezüge, die es zu analysieren und einzuordnen gilt. Dabei ist stets darauf zu achten, dass keine Konkurrenz zwischen verschiedenen Erfahrungen aufgemacht wird.

Das Sprechen über Israel und Palästina reicht in Deutschland häufig über den Konflikt selbst hinaus. Der Nahostkonflikt wird zur „Projektionsfläche und zum Austragungsort von konflikthafte[n] politischen Selbstverständnissen und sozialen Erfahrungen, von Erinnerungspolitik und Vergangenheitsbewältigung, von Anerkennungs- und Gerechtigkeitsforderungen“ (Niehoff 2016, 13). Über Israel und Palästina in Deutschland zu sprechen, schließt immer komplexe Zusammenhänge mit ein, die je nach Position der Sprechenden auch viel mit deren persönlichen Erfahrungen, Bezügen und Identifikationen zu tun haben. Das Sprechen über den Konflikt verrät „uns daher oft mehr über gesellschaftliche und politische Positionierungen, Zugehörigkeits- und Gerechtigkeitsempfinden, Selbstidentifikation oder Schuld- und Schamgefühle der Sprechenden, als über das tatsächliche Geschehen in Israel und den palästinensischen Gebieten“ selbst (Nolte/Voss 2019, 50).

Doch es wäre verkürzt, die Auseinandersetzung mit Israel und Palästina vorrangig auf identitätspolitische Debatten in Deutschland zurückzuführen. Denn natürlich bewegt auch das Geschehen vor Ort selbst viele Menschen in Deutschland, Schüler:innen bzw. Jugendliche dabei mit eingeschlossen. Die Bearbeitung des komplexen Beziehungs–Dreiecks Deutschland–Israel–Palästina muss daher gerade im Kontext der politischen Bildung auf mindestens diesen beiden Ebenen stattfinden.

Deutschland: Die postnazistische Gesellschaft

Deutschlands junge Demokratie kann als „postnazistisch“ bezeichnet werden (Sternfeld 2013, 40). Das Präfix „post“ bedeutet in dem Kontext, dass die Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus nicht als etwas Zurückliegendes, Erledigtes gelten kann, sondern andauert. Das Präfix verweist auf etwas Unabgeschlossenes und somit gesellschaftlich weiterhin Präsesentes – der Prozess der Auseinandersetzung dauert an (Sternfeld 2013, 40). Dies gilt auch und insbesondere in Bezug auf das deutsche Verhältnis zu Israel.

Im postnazistischen Deutschland wird Israel nicht als ein Land wie jedes andere gesehen, sondern als das Land der jüdischen Überlebenden der Shoah bzw. ihrer Nachfahren. Die Verbindung zwischen Deutschland und Israel ist maßgeblich durch die Schuld an der Shoah und eine daraus erwachsende Verantwortung geprägt. Daraus werden verschiedene politische Lehren und Grundsätze abgeleitet. In den vergangenen Jahren hat vor allem ein Satz das deutsche Verhältnis zu Israel in besonderem Maße geprägt und abgebildet, den die damalige Bundeskanzlerin Angela Merkel im Jahre 2008 vor dem israelischen Parlament sagte: „Diese historische Verantwortung Deutschlands ist Teil der Staatsräson meines Landes. Das heißt, die Sicherheit Israels ist für mich als deutsche Bundeskanzlerin niemals verhandelbar.“ (Merkel 2008). Merkel kommunizierte damit einen staatlichen, offiziellen Konsens, der den unbedingten Schutz des Staates Israel in die Mitverantwortung der postnazistischen Bundesrepublik Deutschland stellt. Gesamtgesellschaftlich ist dieser staatspolitische Konsens allerdings fragil: Gerade der sogenannte „Sekundäre Antisemitismus“, der als eine spezifisch deutsche Dimension des Antisemitismus gelten kann, äußert sich in der Zurückweisung der Schuld Deutschlands an der Shoah bzw. in deren Relativierung und der Forderung nach einem Schlussstrich in der Erinnerungsdebatte. Es ist ein Antisemitismus nicht trotz sondern wegen Auschwitz (Anders Denken 2021). Gleichzeitig – und das ist für eine Auseinandersetzung mit der komplexen Dreiecksbeziehung zwischen Deutschland Israel und Palästina wichtig – ist Palästina selten Bezugspunkt und Gegenstand deut-

scher Debatten. Nur wenig ist bekannt über die Geschichte und Gegenwart Palästinas, über seine Bevölkerung und auch über die Aktualität palästinensischen Lebens in Deutschland.

Deutschland: Diskurse in der (Post-)Migrationsgesellschaft

Die postnazistische Kondition Deutschlands bedingt unterschiedliche Zugänge zu Fragen von Erinnerung und Verantwortung: Auf politischer Ebene ist das Bekenntnis zur Sicherheit des Staates Israel zentral. In der Bevölkerung gibt es insbesondere, aber nicht nur, in rechtsextremen Kreisen Forderungen nach einem Ende der besonderen Verantwortung gegenüber Israel und der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Holocaust, aus einem Bedürfnis heraus, die Bezüge auf Nation, Volk und deutsche Geschichte umzudeuten. Im erinnerungspolitischen Diskurs fordern wiederum andere zivilgesellschaftliche Akteur:innen eine Diversifizierung der Erinnerungskultur um (post-)migrantische Stimmen und fordern ein Miteinander verschiedener Gedenkkulturen.

Im dominanzgesellschaftlichen kollektiven Bewusstsein hat sich „eine Art Stolz auf die geleistete Aufarbeitung entwickelt, wodurch die Erinnerung an den NS geradezu als Markenzeichen der politischen Kultur der Bundesrepublik erscheint“ (Sternfeld 2013, 41). Mit diesem Stolz auf eine angeblich bereits erfolgreich geleistete Aufarbeitung des Nationalsozialismus sind oft problematische Externalisierungen verbunden. Während „den Deutschen“ zugeschrieben wird, erfolgreich aufgearbeitet zu haben und angemessen zu erinnern (immer wieder ist zu hören oder zu lesen, Deutschland sei „Erinnerungsweltmeister“), wird als migrantisch gelesenen Menschen abgesprochen, Teil dieser Erinnerungskultur bzw. eines erfolgreichen Erinnerungskollektivs zu sein. Ihnen wird vorgeworfen, sich weder mit problematischer Geschichte des Herkunftslandes, noch mit deutscher Geschichte ausreichend auseinanderzusetzen. In der Folge werden eine abwehrende Haltung gegenüber der Erinnerung an den Nationalsozialismus und den Holocaust, sowie gegenwärtiger Antisemitismus, häufig nicht als gesamtgesellschaftliches Problem

Der Begriff Holocaust bezeichnet die systematische, massenhafte Ermordung von Juden:Jüdinnen und anderen Minderheiten durch die Nationalsozialist:innen. Es gibt Juden:Jüdinnen, die den Begriff ablehnen, da er „vollständig verbrannt“ bedeutet, das Brandopfer in der Thora aber die Obhut Gottes verspricht. Sie bevorzugen den hebräischen Begriff Shoah, der für „große Katastrophe“ steht.

gesehen, sondern als spezifisch „muslimisch“, „migrantisch“ oder „importiert“ deklariert. Von migrantischen und migrantisierten Personen wird erwartet, dass sie sich in die deutsche Erinnerungskultur einfügen und spezifische Deutungen und Lehren aus der Geschichte annehmen.

Dies ist aus zweierlei Gründen problematisch: Zum einen erfolgt darüber eine Externalisierung von Antisemitismus. Er wird nicht in der Mitte der Gesellschaft verortet, sondern den vermeintlich „Anderen“ zugeschrieben. Auf diese Weise wird die Mehrheitsgesellschaft von Antisemitismus freigeschrieben. Zum anderen wird eine Anerkennung unterschiedlicher Bezüge verwehrt und eine Vielfalt von Perspektiven nicht zugelassen. Damit werden Menschen ausgegrenzt, ungeachtet dessen, welche historischen Zugänge, Erfahrungen und Sozialisationen sie geprägt haben. Die Realität der Migrationsgesellschaft in Deutschland umfasst dabei Menschen mit unterschiedlichsten Bezügen zum Holocaust, zur deutschen Schuld und somit auch zu Israel. Anders gesagt: Manche Menschen bringen ganz andere Bezüge zu Israel mit, als die der deutschen Schuld; diese sind eher von Erfahrungen im Kontext des Konfliktes zwischen Israel, Palästina und den umliegenden arabischen Ländern geprägt. Dazu gehört auch, dass viele Menschen von einer Sozialisation in Ländern geprägt sind, in denen antizionistische und oft auch antisemitische Einstellungen gegenüber Israel vorhanden sind. Mit den Widersprüchen, die damit einhergehen, findet kaum eine Auseinandersetzung auf Seiten der Dominanzgesellschaft statt: Menschen, die in den vergangenen Jahren auf ihrer Flucht nach Deutschland eingereist sind, migrieren nicht nur räumlich geographisch in ein neues Land und eine neue Sprache. Sie migrieren auch in historisch-kulturelle Bezüge und in eine Gesellschaft, die sich in fortwährender Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte und den daraus zu ziehenden Schlüssen befindet. Sie sind häufig auf der Suche nach Frieden, Demokratie und besseren Lebensverhältnissen; zugleich sind sie mit einer Erinnerungskultur und Einstellungen konfrontiert, die bisher gelerntem widersprechen und zunächst mit bisherigen Wissensbeständen abgeglichen werden müssen.

Teil der Migrationsgesellschaft sind Menschen mit unterschiedlichsten Bezügen zu Israel und Palästina. Das macht das Bildungsvideo deutlich: Die Bezüge zu und das Interesse an Israel, Palästina, dem Nationalsozialismus und dem Nahostkonflikt unterscheiden sich zwischen den Protagonist:innen. Eine eigene Migrationsgeschichte, das zeigen etwa die Geschichten von Shai und Max sowie von Jouanna und Ali, führt zu anderen Gesprächsbedürfnissen und Perspektiven als ein Aufwachsen in Deutschland verbunden mit einem „Nazihintergrund“. Für alle Beteiligten ist der Diskurs zu Israel und Palästina komplex und wirkt in unterschiedlicher Weise verunsichernd, das ist das verbindende Moment.

Der Begriff Nazi-hintergrund wurde von Sinthujan Varatharajah und Moshtari Hilal in einem Talk auf Instagram geprägt. Sie stellten die Frage, inwiefern Menschen bis heute aufgrund einer persönlichen Familiengeschichte von der NS-Zeit profitieren, etwa durch Erbschaften, insbesondere im Kunstbereich. Sie wollen mit der Bezeichnung den Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ umkehren, der Teile der Gesellschaft markiert und andere unbenannt lässt.

Die Verwobenheiten zwischen Deutschland, Israel und Palästina: Relevanz für die Pädagogik

Das Sprechen über den Nahostkonflikt geht in Deutschland weit über das konkrete Geschehen vor Ort hinaus – das hängt eng mit der deutschen Geschichte, sowie mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen Fragen zusammen. In Deutschland leben Menschen mit unterschiedlichen direkten familiären oder religiösen Bezügen in die Konfliktregion (Juden:Jüdinnen, Israelis sowie Menschen mit palästinensischer Migrations-/Fluchtgeschichte), aber auch Geflüchtete aus verschiedenen arabischen Ländern, die mit Israel im Kriegszustand sind und in denen viele palästinensische Flüchtlinge leben. Darüber hinaus dienen sowohl Israel als auch Palästina als Metaphern und Projektionsflächen, auf denen größere Themen verhandelt werden, etwa nach Schuld, Verantwortung, Erinnerungskultur und Antisemitismus auf der einen, nach Zugehörigkeit, Ausgrenzung und Rassismus auf der anderen Seite. Eben deshalb sollte der Nahostkonflikt als kontroverser Gegenstand Eingang in die politische Bildungsarbeit finden:

- › Eine Thematisierung macht transnationale Verwobenheiten sichtbar. Einem „Container“-Denken, das Staaten und Bevölke-

rungen als homogene Einheiten betrachtet, wird darüber eine andere Sichtweise entgegengesetzt.

- › Die unterschiedlichen aktuellen und historischen Bezüge, die in Deutschland zu diesem Themenfeld zu finden sind, bilden die postnazistische und postmigrantische Gesellschaft mit all ihren Widersprüchen und Verstrickungen ab.
- › Eine multiperspektivische Darstellung verschiedener Bezüge zum Nahostkonflikt und dessen starker Präsenz in Deutschland stärkt das Diskursverstehen und die Deutungskompetenz der Jugendlichen.
- › Eine „Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt in Unterricht und Schulalltag umfasst (...) nicht nur die Auseinandersetzung mit historischen Hintergründen und Konfliktverläufen und den verschiedenen Interessen der Konfliktbeteiligten, sondern betrifft in gleicher Weise Fragen von Identität und Zugehörigkeit, Erfahrungen und Ausdrucksformen von Rassismus und Antisemitismus sowie erinnerungspolitische Debatten über das Selbstverständnis der Gesellschaft und den Umgang mit Geschichte“ (SenBJF 2019).

Literatur

- › Anders Denken, 2021: „Sekundärer Antisemitismus“, online: <https://www.anders-denken.info/informieren/sekundärer-antisemitismus-1>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- › SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie) Berlin, 2019: Dossier „Themenfeld Konflikte und Konfliktlösungen“, Bildungsserver Berlin-Brandenburg, online: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/politische-bildung/themenfeld-konflikte-und-konfliktloesungen/dossier-der-nahostkonflikt-in-unterricht-und-schule>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- › Niehoff, Mirko, 2016: „Einleitung: Nahostkonflikt kontrovers – Perspektiven für die politische Bildung“ in: Ders. (Hg.), Nahostkonflikt kontrovers – Perspektiven für die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau: 9-18.
- › Nolte, Amina/Johanna Voss, 2019: „Warum und wie sollte der Nahostkonflikt zum Gegenstand politischer Bildung gemacht werden? Der Nahostkonflikt – ein überprägter Gegenstand politischer

Bildung“, in: ZusammenDenken: Das Methodenhandbuch für politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, online: https://www.kiga-berlin.org/uploads/191219_KlgA_ZusammenDenken_Screen.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Sternfeld, Nora, 2013: Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung: Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft, Wien: Zaglossus.




Weiterführende Links

Hilfreiche Seiten zur pädagogischen Bearbeitung des Themas „Nahostkonflikt/Israel-Palästina-Deutschland“

► Anders Denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, <https://www.anders-denken.info/informieren/lehr-und-lernmaterial-zum-nahostkonflikt-und-antisemitismus> (Hintergrundinformationen und Methoden zum Thema Antisemitismus, Migrationsgesellschaft und Nahostkonflikt)

► Bildungsserver Berlin-Brandenburg, <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/politische-bildung/themenfeld-konflikte-und-konfliktloesungen/dossier-der-nahostkonflikt-in-unterricht-und-schule> (Ausführliche Begründung, warum der Nahostkonflikt ein relevanter Gegenstand für den Unterricht ist)

8 Zitate-Galerie: Warum ist der israelisch-palästinensische Konflikt in Deutschland so bedeutsam?

-  Ziele
- Die TN haben sich selbst im Spannungsfeld Israel-Palästina-Deutschland verortet und reflektiert, wo sie selbst innerhalb der postnazistischen und postmigrantischen Gesellschaft mit ihrer Haltung zum israelisch-palästinensischen Konflikt stehen. Die TN kennen unterschiedliche Perspektiven auf den Konflikt und können diese einordnen. Sie können eine Sprecher:innenposition aufgrund einer geäußerten Aussage im Spannungsfeld Israel-Palästina-Deutschland verorten und zu anderen Positionen in Bezug setzen.
-  Material
- › Kurzvideo „Die Rolle des Holocaust bei der eigenen Haltung zum israelisch-palästinensischen Konflikt“
 - › Computer und Beamer/Smartboard
 - › Moderationskarten
 - › Stifte
 - › Zitate, jeweils auf einer DIN A4 Seite ausgedruckt und jeweils in zwei- bis dreifacher Ausführung
 - › Kreppband
-  Zeit
- ca. 1 Stunde 30 Minuten

Hintergrund

Zum Nahostkonflikt gibt es in Deutschland viele unterschiedliche Positionen und Perspektiven. Diese sind immer von eigenen Erfahrungen und persönlichen Bezügen der Sprecher:innen geprägt. Das komplexe Dreieck zwischen Deutschland, Israel und Palästina wird dabei immer wieder zum Spannungsfeld kontrovers ausgetragener Konflikte und Debatten.

Diese Methode knüpft zunächst an die Bildungsvideos an: Anhand der Aussagen der Protagonist:innen zu der Frage, inwiefern das Gedenken an den Holocaust ihre Haltung zu Israel und Palästina prägt, wird eine Diskussion der Teilnehmenden über ihre eigene Haltung dazu angestoßen. Anschließend wird anhand der Aussagen einzelner Individuen, die teilweise auch Personen des öffentlichen Lebens sind, aufgezeigt, wie unterschiedlich Perspektiven auf das spannungsvolle Dreieck Deutschland-Israel-Palästina aussehen können.

Ablauf

Teil I

Die TN sehen sich gemeinsam das Kurzvideo „Die Rolle des Holocaust bei der eigenen Haltung zum israelisch-palästinensischen Konflikt“ an.

Daran anschließend erfolgt eine Standortbestimmung: Jede:r für sich machen sich die TN Gedanken dazu, inwiefern ihre eigene Haltung zu Israel und den palästinensischen Gebieten sowie dem Konflikt durch das Gedenken an den Holocaust geprägt ist. Auf Moderationskarten schreiben die TN Stichpunkte auf, die ihnen dazu einfallen, oder auch Aussagen von Protagonist:innen des Videos, in denen sie sich wiederfinden.

Anschließend weist die Lehrkraft mündlich einer Ecke im Raum den Pol „Der Holocaust spielt für mich eine wichtige Rolle beim Thema Nahostkonflikt“ zu, der anderen Ecke den Pol „Der Holo-

caust spielt für mich keine wichtige Rolle beim Thema Nahostkonflikt“. Die TN werden gebeten, sich entsprechend innerhalb dieses Kontinuums aufzustellen. Die Lehrkraft befragt einzelne TN nach ihrer Position, die dazu ihre Notizen auf den Karten präsentieren können.

Teil II

Die Zitate werden im Raum verteilt aufgehängt. Es ist wünschenswert, dass jedes Zitat mindestens zweimal aufgehängt wird. Alle TN bekommen etwa 20 Minuten Zeit, durch den Raum zu laufen und sich die Zitate durchzulesen. Sie dürfen sich dabei gerne Notizen machen. Dann werden die TN dazu aufgefordert, sich jeweils ein bis zwei Zitate von der Wand zu nehmen und mit in den Kreis zu bringen, in den sich anschließend alle setzen sollen. Die Zitate sollen frei nach den eigenen spontanen Empfindungen und Interessen der TN gewählt werden. Im Kreis hat jede:r TN noch einmal 15 Minuten Zeit, sich in Stillarbeit mit den Zitaten auseinanderzusetzen und für sich folgende Fragen in Bezug auf jedes der Zitate zu beantworten:

- ? *Wie wird das Verhältnis zwischen Deutschland, Israel und Palästina von dieser Person beschrieben?*
- ? *Welcher Punkt zu dem Verhältnis zwischen Deutschland, Israel und Palästina wird von der Person besonders in den Mittelpunkt gestellt?*
- ? *Aus welcher Perspektive wird das Verhältnis zwischen Deutschland, Israel und Palästina beschrieben, aus welcher Perspektive spricht die Person?*
- ? *Was könnte die Person in ihrer Perspektive geprägt haben?*
- ? *Was hat mich an diesem Zitat besonders fasziniert/interessiert?*

Die Lehrperson klebt, während die TN sich die Zitate anschauen, mit Kreppband ein großes Dreieck in die Mitte des Kreises. Die drei Dreiecksspitzen werden jeweils mit den Begriffen „Deutschland“, „Israel“ und „Palästina“ versehen. Die Lehrperson bittet die TN reihum (oder auch nach Freiwilligkeit), eines (oder alle, je nach Zeitrahmen) ihrer Zitate vorzustellen und die Fragen dazu zu beantworten. Anschließend wird der:die TN gebeten, das

von ihm: ihr gewählte Zitat in dem aufgeklebten Dreieck zu verorten. Das heißt, die Person sucht sich den Ort im Dreieck aus, an dem sie das Zitat und die Person verorten – das kann an einer der Ecken, aber auch in der Mitte oder auf einer der Seiten des Dreiecks, oder sogar außerhalb des Dreiecks sein. Der:die TN soll dies alleine und intuitiv entscheiden und keine Hilfestellung oder Korrektur erhalten.

Am Ende, wenn alle ihre Zitate gelegt haben, ergibt sich im besten Fall ein Bild, indem viele Zitate, auch die gleichen, an unterschiedlichen Stellen des Dreiecks liegen (die TN sollten entsprechend darauf hingewiesen werden, dass sie dasselbe Zitat auch an einen anderen Ort legen können, sollten sie anderer Meinung sein als vorherige TN). Gemeinsam mit den TN kann dann darüber gesprochen werden, was das Dreieck abbildet und was das Dreieck so komplex macht.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Im ersten Teil der Übung ist Fingerspitzengefühl bei der Lehrkraft gefragt: Die TN sollen ihre persönliche und keine vermeintlich sozial erwünschte Standortbestimmung vornehmen – das heißt, es muss Offenheit gegenüber verschiedener Positionen signalisiert werden. Die Lehrkraft sollte aber auch genau hinhören, ob in der Argumentation der TN sekundärer Antisemitismus mitschwingt.




In Teil II moderiert die Lehrkraft und hilft bei Verständnisfragen, sie soll aber möglichst die Zitate nicht kommentieren oder dabei helfen, sie am Dreieck „passend“ einzuordnen. In dieser Aufgabe erhalten die TN bewusst zunächst keine Informationen zu den Sprecher:innen. Die Zitate stehen für sich und es ist Teil der Übung, eine Sprecher:innenposition ohne nähere Kenntnisse zur Person zu erörtern. Sollten sich zu den Sprecher:innen Fragen ergeben oder Interesse daran bestehen, sie näher kennenzulernen, kann die Lehrkraft eine Rechercheaufgabe anschließen, in der die TN die einzelnen Personen recherchieren und einander vorstellen.

Sekundärer Antisemitismus bezieht sich auf das Erinnern an die NS-Vergangenheit und den Holocaust. Er ist eine Form der Juden:Jüdinnenfeindschaft, die sich aus der Abwehr von Erinnerung und Schuld an der NS-Vergangenheit sowie dem Wunsch nach Vergessen speist. Sekundärer Antisemitismus äußert sich u.a. durch Relativierung oder Leugnung des Holocaust, Schlussstrichdebatten oder eine Umkehr von Täter:innen und Opfern.

Nachweise zu den Zitaten

- ▶ Oz, Amos, 2015: Israel und Deutschland. Suhrkamp.
- ▶ Zuckermann, Moshe, 2016: „Israels mangelnde Kompromissfähigkeit als Friedenshindernis“, in: Mirko Niehoff (Hg.): Nahostkonflikt kontrovers: Perspektiven für die politische Bildung, Schwalbach/Ts: Wochenschau: 254-264.
- ▶ Böhme, Christian/Bockenheimer, Johannes C., 2015: „Es fehlt das Verständnis für Israels Lage“, tagesspiegel.de, online: <https://www.tagesspiegel.de/politik/interview-mit-volker-beck-es-fehlt-das-verstaendnis-fuer-israels-lage/12762168.html>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Mansour, Ahmad, 2021: „Zwischen muslimischem Hass und deutscher Moralkeule: der neue antisemitische Albtraum“, Focus.de, online: https://www.focus.de/kultur/gesellschaft/klartext-die-kolumne-von-ahmad-mansour-zwischen-muslimischem-hass-und-deutscher-moralkeule-der-neue-antisemitische-albtraum_id_13321051.html, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Kaim, Markus, 2015: „Israels Sicherheit als deutsche Staatsräson. Was bedeutet das konkret?“, Aus Politik und Zeitgeschichte 6/2015, online: <https://www.bpb.de/apuz/199894/israels-sicherheit-als-deutsche-staatsraeson>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Strack, Christoph, 2021: „Deutschland und Israel- eine besondere Beziehung“, dw.com, online: <https://www.dw.com/de/deutschland-und-israel-eine-besondere-beziehung/a-57529206>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Abu-Zaid, Mohammed, 2019: „Israel-Germany-Palestine: `A Two-Sided Triangle?`“ in: Palestine-Israel, Journal of Politics, Economics and Culture 24/3&4.
- ▶ El Hassan, Nemi, 2021: „Ich bin Palästinenserin – deal with it!“, berliner-zeitung.de, online: <https://www.berliner-zeitung.de/wochenende/nemi-el-hassan-ich-weigere-mich-meine-palaestinensische-identitaet-zu-leugnen-li.192159>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Schlüter, Najda, 2021: „Ich zeige nur Puzzleteile des Konflikts“, Interview mit Alena Jabarine, jetzt.de, online: <https://www.jetzt.de/politik/nahostkonflikt-israel-palaestina-social-media-instagram-alena-jabarine>

9 Israel und Palästina in Deutschland – Zusammenkünfte in Berlin

-  Ziele
- Die TN haben ein Bild davon, wie die komplexen Dreiecksbeziehungen zwischen Israel und Palästina in Deutschland eine Veränderung erfahren können. Sie wissen, dass das geteilte Leben in der Diaspora dazu führen kann, Gemeinsamkeiten zu finden, die unter anderem auf gemeinsamen Bezugspunkten jenseits des Konflikts fußen. Die TN kennen drei konkrete Initiativen, die von Israelis und Palästinenser:innen gegründet wurden und in denen die gemeinsame Arbeit an etwas, sei es Musik, Literatur oder auch politischen Veränderungen, im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Die TN kennen eine andere Ebene des Nahostkonflikts, die oft in den Hintergrund gerät – die der Annäherung und des Dialogs und der Bemühungen um eine friedvolle Zukunft für die Region und die Menschen vor Ort bemühen.
-  Material
- › Ausgedruckte Arbeitsblätter zu den drei Initiativen
 - › Computer mit Internetzugang
 - › Drucker
 - › Schere
 - › Kleber
 - › Poster
-  Zeit
- ca. 1 Stunde 30 Minuten

Hintergrund

In Deutschland leben mittlerweile viele (junge) Israelis und auch viele Menschen mit palästinensischem Migrationshintergrund. Gerade in großen Städten, allen voran Berlin, ergeben sich so Begegnungsmöglichkeiten. Solche Möglichkeiten gibt es für Palästinenser:innen und Israelis im Nahen Osten aus politischen Gründen kaum. Deutschland wird also für viele hier Ankommende aus Israel, den palästinensischen Gebieten, Syrien oder Libanon zu einem Ort, an dem sie zum ersten Mal mit „dem:der Anderen“ in Kontakt kommen können (sofern sie es möchten, oder auch durch Zufall). Somit entstehen spannende Begegnungen, Freundschaften und auch Allianzen und Projekte, die sich zur Aufgabe gemacht haben, den Dialog und Austausch miteinander zu fördern.

Ablauf

Die TN werden in drei Kleingruppen aufgeteilt. Sie erhalten je ein Informationsblatt zu einer in Deutschland/Berlin ansässigen israelisch-palästinensischen Initiative. Sie haben etwa 60 Minuten Zeit, um in ihrer Kleingruppe eine Recherche zu der Initiative zu starten. D.h. sie sind dazu aufgefordert, im Internet konkrete Materialien (z.B. Selbstdarstellung der Initiativen, Kanäle auf Social Media etc.) zu durchsuchen und Informationen über die Hintergründe der Initiative, ihre Ziele und die Form ihrer Selbstdarstellung zusammenzutragen. Sie können auch musikalische Auszüge (zum Beispiel im Falle der Band Kayan ein Lied) oder Gedichte (im Falle von ANU) oder auch Ausschnitte aus Reden (Shalom Rollberg) heraussuchen und für die Präsentation verwenden. In jedem Fall sollten die TN ihre Quellen zu den gefundenen Informationen angeben.

Ziel ist die Erarbeitung eines umfangreichen Posters und ggf. zusätzlicher medialer Inhalte, anhand derer die Initiative vorgestellt und folgende Leitfragen erörtert werden:

- ? *Von welcher Initiative handelt euer Text?*
- ? *Was genau macht die Initiative?*
- ? *Welche Rolle spielen Israel, Deutschland und Palästina in der Initiative?*
- ? *Glaubt ihr, dass das Projekt erfolgreich zu einem friedlichen Miteinander beitragen kann? Warum/warum nicht?*

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Diese Übung setzt auf die Eigenverantwortung und die Stärkung selbstständiger Recherchefähigkeiten der TN. Die Lehrkraft sollte sich vorab mit den drei Initiativen vertraut machen, d.h. selbst deren Internet- und Social Media-Präsenzen besuchen, damit sie später die Qualität der gefundenen Informationen der TN beurteilen kann. Es gilt, zu beachten, dass einige der Seiten nur auf Englisch zu finden sind. Sollten TN selbst weitere Vorschläge für solche gemeinsamen Initiativen haben, die sie kennen, sollten diese mit in die Übung aufgenommen werden.

Antisemitismus und Rassismus im Kontext Nahostkonflikt

Ziele des Themenblocks

- ☞ Die TN sind sich darüber bewusst, dass die Wahrnehmung des Nahostkonfliktes durch bereits bestehende antisemitische oder rassistische Ressentiments beeinflusst sein kann.
- ☞ Die TN wissen, weshalb es beim Sprechen über den Nahostkonflikt häufig zu antisemitischen oder rassistischen Aussagen kommt.
- ☞ Die TN sind sich bewusst darüber, dass es sich bei Antisemitismus und bei Rassismus um gesellschaftsstrukturierende, historisch gewachsene und tradierte Phänomene handelt, die nicht bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zugewiesen werden können und nicht durch den Nahostkonflikt selbst verursacht werden.
- ☞ Die TN wissen, dass antisemitische und rassistische Aussagen und Handlungen auf betroffene Personen diskriminierend wirken (können).
- ☞ Die TN können antisemitische und rassistische Stereotype und Ressentiments, die häufig im Kontext des Nahostkonfliktes auftreten, erkennen und problematisieren.

Der Begriff Antimuslimischer Rassismus bezeichnet die Feindschaft ggü. Muslim:innen. Sie werden als fremd abgewertet werden und diskriminiert.

Übergeordnete Ziele

- ☞ Lernen über Antisemitismus und Rassismus (insbesondere antimuslimischen und antipalästinensischen Rassismus)

Der Rassismus, der in Diskursen um den Nahostkonflikt zu Tage tritt, richtet sich häufig explizit gegen Palästinenser:innen, weswegen einige Aktivist:innen von einem spezifischen Antipalästinensischen Rassismus sprechen. An dem Begriff ist zu kritisieren, dass sich Rassismen gegen Palästinenser:innen trotz spezifischer Erfahrungen, die sie machen, nicht hinreichend durch das Konzept von Rassismus erklären lassen.

Was haben Antisemitismus und Rassismus mit dem Nahostkonflikt zu tun?

Beim Sprechen über den Nahostkonflikt kommt es immer wieder zu antisemitischen oder rassistischen Äußerungen. Vorurteile gegenüber Juden:Jüdinnen, Israelis sowie Palästinenser:innen transportieren zum Teil gesellschaftlich tief sitzende Ressentiments. Pädagogische Arbeit zum israelisch-palästinensischen Konflikt sollte in einem Bewusstsein darüber gemacht werden, wie diese Äußerungen im deutschen Kontext einzuordnen sind und wie ihnen begegnet werden kann.

Der Nahostkonflikt dient zum einen als Projektionsfläche für antisemitische sowie antimuslimische bzw. antipalästinensische Ressentiments, zum anderen wird er gleichzeitig vor dem Hintergrund dieser gesamtgesellschaftlich weit verbreiteten und althergebrachten Wissensbestände wahrgenommen und interpretiert. Es ist deshalb wichtig, zu verstehen, dass der israelisch-palästinensische Konflikt nicht der Grund für Rassismus oder Antisemitismus ist; vielmehr treten bereits bestehende, menschenverachtende Ideologien, Ressentiments und Bilder auf eine bestimmte Art und Weise in Verbindung mit dem Konflikt in Erscheinung. Unsere Wahrnehmung des Konflikts ist also nicht objektiv. Sie ist durch gesellschaftlich verankerte Bilder und Vorstellungen, die antisemitisch oder rassistisch sein können, geprägt.

Otherring von Juden:Jüdinnen, Israelis und Palästinenser:innen

Beim Sprechen und Lernen über den Nahostkonflikt kommt es daher häufig – auch unbewusst bzw. unbeabsichtigt – zu antisemitischen oder rassistischen Aussagen, Deutungen oder Regungen. Diese wirken auf von Antisemitismus und Rassismus betroffene Personen häufig verandernd, verletzend oder sogar bedrohlich. Jüdische und israelische sowie palästinensische,

Verändern ist ein künstlich geschaffener Begriff, um das englische Otherring (*other=anders*) in den deutschen Kontext zu übertragen. Siehe dazu im Glossar den Begriff „Otherring“.

arabische und muslimische Schüler:innen ahnen beim Sprechen über den Konflikt häufig schon voraus, dass es für sie unangenehm werden könnte. Es besteht auf ihrer Seite nicht selten die Sorge, dass Lehrer:innen und Mitschüler:innen sehr eindeutig und vehement Partei ergreifen könnten und dabei problematische Deutungsmuster und Stereotype reproduzieren. Im Bildungsvideo, Teil I erzählt Protagonist Max von Erfahrungen mit Antisemitismus, die schon da beginnen, wo er zum „Anderen“ gemacht und zu israelischer Politik befragt wird, zu der er keinerlei Bezüge hat.

Israelbezogener Antisemitismus

Der speziell israelbezogene Antisemitismus äußert sich oft in Verbindung mit einer Schuldabwehr in Form von Täter-Opfer-Umkehr. Beispielsweise wird das militärische Vorgehen des Staates Israel und die Diskriminierung gegenüber Palästinenser:innen mit der Verfolgung und Vernichtung der Juden:Jüdinnen im Nationalsozialismus verglichen oder Israelis werden auf dämonisierende Weise als alleinige Verantwortliche für den Konflikt dargestellt. Auf diese Weise können eigene Schuld- und Schamgefühle in Bezug auf die nationalsozialistische Vergangenheit verdrängt und ein Gefühl von moralischer Überlegenheit erzeugt werden.

Der Konflikt wird des Weiteren als Folie genutzt, um bestehende judenfeindliche Ressentiments zu äußern – scheinbar ohne dabei offen antisemitisch zu sein und deshalb soziale Ächtung befürchten zu müssen. Zum Beispiel kommt es häufig vor, dass sehr alte und tradierte antisemitische Bilder und Motive wie die „Brunnenvergiftung“ oder der „Kindesmord“ im Sprechen über den Konflikt herangezogen und wiederbelebt werden. Nicht selten werden auch deutsche Juden:Jüdinnen, die keinerlei Verantwortung für die politischen Geschehnisse in Israel tragen, für den Konflikt zur Rechenschaft gezogen und auf diese Weise verandert. Auch hierbei handelt es sich um eine Form von israelbezogenem Antisemitismus.

Rassismus gegenüber Palästinenser:innen

Ähnlich wie Antisemitismus tritt auch antimuslimischer Rassismus oder Rassismus gegenüber Palästinenser:innen im Zusammenhang mit dem israelisch-palästinensischen Konflikt zu Tage. Im Sprechen über das Geschehen vor Ort wird häufig ein ganz bestimmtes, negatives Bild von Palästinenser:innen erzeugt, das sich aus antimuslimischen und anti-arabischen Ressentiments speist. Beispielsweise wird Palästinenser:innen pauschal zugeschrieben, antisemitisch, homosexuellenfeindlich oder gewalttätig zu sein. Nicht selten werden die Bezeichnungen „Palästinenser“, „Araber“ und „Moslem“ undifferenziert verwendet und Palästinenser:innen werden als eine homogene, entmenschlichte Masse dargestellt, die unter Verdacht steht, terroristisch, radikal oder islamistisch zu sein. Damit einher geht häufig Empathielosigkeit für palästinensische Opfer im Konflikt und eine Normalisierung von Leid und Unterdrückung. Deshalb haben viele Palästinenser:innen das Gefühl, ihre Menschlichkeit unter Beweis stellen zu müssen und immer wieder belegen zu müssen, dass sie keine Antisemit:innen sind.

Ein weiteres Beispiel für das Übergehen von Palästinenser:innen in Diskursen in Deutschland ist die Nichtanerkennung der Existenz einer palästinensischen Identität. Dies zeigt sich etwa, wenn von Palästinenser:innen in Anführungszeichen oder vom „sogenannten Palästina“ gesprochen wird. Mitunter werden sie auch einfach als Araber:innen bezeichnet, um sie in die umliegenden arabischen Länder zu verweisen und die Notwendigkeit eines palästinensischen Staates oder die Existenz einer palästinensischen Identität abzustreiten.

Pädagogische Hinweise zum Lernen über israelbezogenen Antisemitismus und antipalästinensischen Rassismus

In der pädagogischen Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus kommt es häufig zur Reproduktion von kulturalisierenden, verändernden oder diskriminierenden Bildern und

Kulturalisierung bedeutet, dass einer Gruppe von Menschen aufgrund bestimmter kultureller Eigenschaften bzw. einer vermeintlichen kulturellen Zugehörigkeit bestimmte, meist negative Eigenschaften zugeschrieben werden.

Stereotypen. Nicht selten wird die fortwährende Existenz von Rassismus und Antisemitismus relativiert oder durch das Verhalten von Jüdinnen:Juden und People of Color erklärt; gewaltvolle Begriffe werden unhinterfragt wiederholt. Dies kann für Betroffene sehr unangenehm und verletzend sein. Deshalb ist es zentral, dass Betroffene unterstützt und bestärkt werden. Wie diese Unterstützung und Bestärkung im Einzelfall aussieht, ist mit der jeweiligen betroffenen Person individuell zu besprechen.

Palästinensische, muslimische, arabische, jüdische oder israelische Schüler:innen sollten beim Sprechen über Diskriminierung im Kontext des Nahostkonfliktes nicht dazu gedrängt werden, eigene Erfahrungen oder Erlebnisse mit der Gruppe zu teilen oder als Expert:in für Diskriminierung angesprochen werden. Außerdem sollten Betroffene auch nicht als Opfer adressiert werden. Es sollte mitgedacht werden, dass sie sich auch widerständiger Praxen bedienen können. Gleichzeitig sollte das Einbringen eigener Erfahrungen ermöglicht und diese auch ernst genommen und unter keinen Umständen relativiert werden.

People of Color/PoC bezeichnet keine Hautfarbe, sondern eine Position in einem Machtverhältnis: Es ist ein politischer Begriff, der darauf verweisen soll, dass Menschen Rassismus erfahren (können). In dem beschriebenen Herrschaftsverhältnis ist Weißsein der Gegenpol zu People of Color; als weiß werden die Menschen beschrieben, die in Bezug auf Rassismus privilegiert sind, die also keinen Rassismus erfahren. BIPoC ist eine Erweiterung des Begriffs um B=Black, I=Indigenen.

Umgang mit problematischen Äußerungen und Abwehrhaltung

Wenn es zu rassistischen oder antisemitischen Äußerungen oder Handlungen kommt, ist es wichtig, diese als solche zu benennen und zu problematisieren. Dabei hilft es, das Problem zu benennen und nicht die Person als Antisemit:in oder Rassist:in zu entlarven oder zu identifizieren. Problematische Situationen sollten nicht relativiert oder bagatellisiert werden, indem beispielsweise argumentiert wird, dass etwas „nicht so gemeint“ war. Oft werden rassistische oder antisemitische Bilder nicht bewusst reproduziert; trotzdem haben sie eine Wirkung auf Betroffene, die ernst genommen werden sollte. Dabei sollten Lehrkräfte stets bedenken, dass sich auch Juden:Jüdinnen, Muslim:innen oder Palästinenser:innen in der Gruppe befinden könnten, die nicht als solche in Erscheinung treten. Eine fehlende Reaktion auf rassistische oder antisemitische Äußerungen kann von der Lerngruppe als Einverständnis oder Bestätigung wahrgenommen werden.

Die Aussage wird legitimiert und verfestigt und Betroffene fühlen sich allein gelassen und nicht mehr sicher.

Beim Sprechen über Antisemitismus und Rassismus kommt es nicht selten auch zu Widerständen und Abwehr. Es fällt oft schwer, zu akzeptieren, dass nicht nur „die Anderen“ rassistisch und antisemitisch denken, kommunizieren oder handeln, sondern auch wir selbst. Um eigene rassistische und antisemitische Denkweisen zu erkennen, diese zu problematisieren und zu „verlernen“, hilft es, Rassismus und Antisemitismus nicht als persönliches Fehlverhalten zu verstehen, sondern als einen problematischen und falschen Wissensbestand, in den alle Menschen hineinsozialisiert werden, und den man aktiv dekonstruieren und verlernen kann. Dieses Verständnis ermöglicht eine nicht-moralisierende Reaktion im pädagogischen Raum und führt dazu, dass Antisemitismuskritik und Rassismuskritik besser angenommen werden.

Die meisten Menschen wollen nicht antisemitisch bzw. rassistisch argumentieren, weshalb es essentiell ist, ihnen das Wissen an die Hand zu geben, antisemitische und rassistische Ressentiments und Argumentationen zu erkennen und diesen zu widersprechen. D.h. eine wichtige Strategie im Umgang mit Stereotypen ist Wissensvermittlung und Aktivierung von kritischem Potenzial. Allerdings haben die rassistischen und antisemitischen Bilder und Denkweisen nicht zufällig Jahrtausende und Jahrhunderte überdauert und hartnäckigen Bestand. Diese Selbst-, Fremd- und Weltbilder erfüllen für diejenigen, die rassistisch und antisemitisch denken, fühlen und handeln bestimmte Bedürfnisse, sie haben einen emotionalen Mehrwert. Daher ist es für die pädagogische Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus immer zentral, zu schauen, welche Funktionen die Denkweisen und Bilder erfüllen. Wird beispielsweise versucht, ein Umgang mit einer eigenen Diskriminierungserfahrung zu finden, mit eigenen Minderwertigkeitsgefühlen umzugehen, das eigene Selbstbild aufzuwerten oder eigene innere Widersprüche zu umgehen, indem in vermeintlich eindeutigen Kategorien argumentiert wird? Die Klärung dieser Frage kann dabei helfen,

bedarfsorientiert pädagogisch zu intervenieren oder präventiv zu arbeiten.

Literatur




- ▶ Mwaungulu, Ilanga, 2019: „Fluchtpunkte. Bewegte Lebensgeschichten zwischen Europa und Nahost“, online: https://api.politischbilden.de/documents/5dd5448b948d8_Hintergrund%20Fluchtpunkte.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Harig, Jan, 2019: „Rassismus und Antisemitismus“, Dossier Hintergrundwissen Antisemitismus, anders denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: <https://www.anders-denken.info/informieren/rassismus-und-antisemitismus>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Harig, Jan, 2019: „Widerspruchstoleranz. Komplexität aushalten“, Dossier Bildungsarbeit und Antisemitismus, anders denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: <https://www.anders-denken.info/informieren/widerspruchstoleranz>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Anders Denken, 2019: „Nahostkonflikt und Antisemitismus“, Dossier Hintergrundwissen Antisemitismus, anders denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: <https://www.anders-denken.info/informieren/nahostkonflikt-und-antisemitismus>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Goldenbogen, Anne, 2013: „...Nahostkonflikt. Der gordische Knoten. Von Projektionen, Positionen und Potenzialen in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und dem Nahostkonflikt“, KlgA e.V. (Hg.): Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-
- Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: https://www.kiga-berlin.org/uploads/KlgA_Widerspruchstoleranz_2013.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Chernivsky, Marina/Friederike Lorenz/Johanna Schweitzer, 2020: „Antisemitismus im (Schul-)Alltag – Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener“, ZWST Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (Hg.), online: https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2022/01/KoZe_Familienstudie_web_14-01.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Ensinger, Tami, 2013: „Praktische Ansatzpunkte einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit“, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Der Bürger im Staat. Antisemitismus heute, Jahrgang 63, Heft 4/2013: 288-295.
- ▶ BildungsBausteine e.V., 2019: Verknüpfungen. Ansätze für die antisemitismus- und rassismuskritische Bildung. Eine Methodenhandreichung, online: http://www.verknuepfungen.org/fileadmin/assets/downloads/BildungsBausteine_HR%20Verknuepfungen.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.

10 Antisemitismus und Rassismus im Kontext Nahostkonflikt

Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts

Schritt 1

Wo stehe ich? Positionierungsübung

-  Ziele
- Die TN haben zu Beginn der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts ihre eigene Beziehung zu den Phänomenen reflektiert. Die TN sind sich bewusst, dass alle am Lernprozess Beteiligten in diese Themen verwickelt sind und es sich um gesamtgesellschaftliche Probleme handelt. Die TN haben ein Bewusstsein dafür, welche Rolle die Diskriminierungsformen in ihrem Leben spielen, aus welcher Perspektive sie auf die Phänomene blicken und wie sie selbst positioniert sind. Die Lehrkräfte und die TN können einschätzen, ob es Personen im Raum gibt, für die die Themen sensibler sind und welcher der beiden Diskriminierungsformen sich die TN ggf. „näher“ fühlen.
-  Material
- › Stuhlkreis
 - › beliebiger Gegenstand
-  Zeit
- ca. 30 Minuten

Ablauf

Die Übung besteht aus zwei Runden, in denen sich die TN jeweils im Raum positionieren, und endet mit einer gemeinsamen Reflexion im Plenum.

In der Mitte des Raumes befindet sich ein beliebiger Gegenstand. Der Gegenstand symbolisiert zunächst das Thema „Anti-

semitismus“. Die TN werden dazu aufgefordert, sich zu dem Gegenstand durch Positionierung im Raum ins Verhältnis zu setzen. Dabei haben sie die Möglichkeit, sich dem Gegenstand zuzuwenden, sich abzuwenden, sich in der Nähe oder weit vom Gegenstand entfernt zu positionieren usw. Nachdem sie sich positioniert haben, bekommen sie nacheinander die Möglichkeit, ihre Position zu erläutern. Die Erklärungen und Aussagen der Teilnehmenden bleiben unkommentiert, es können lediglich Verständnisfragen gestellt werden. Im Anschluss wird die Übung mit dem Gegenstand „Rassismus“ wiederholt.

Am Ende der Übung kommen alle TN zurück in den Stuhlkreis und haben die Möglichkeit, zu reflektieren, was ihnen die Übung über sich selbst und die anderen TN gezeigt hat. Bei der abschließenden Reflexion können die folgenden Leitfragen helfen:

- ? *Was habe ich durch die Positionierung über mein Verhältnis zu den Themen Antisemitismus und Rassismus bemerkt?*
- ? *Gab es einen großen Unterschied zwischen meiner Positionierung zu den Gegenständen „Rassismus“ und „Antisemitismus“?*
- ? *Welche Rolle spielt dabei mein Weißsein, (nicht-)jüdisch-sein, BIPOC sein?*
- ? *Was habe ich über die Gruppe erfahren?*

Weißsein bezeichnet eine Position in einem Machtverhältnis: Gemeint ist nicht eine Hautfarbe, sondern diejenige Position im Kontinuum Schwarz/weiß, die als Norm angenommen wird. Darauf wird durch die kursive Schreibweise hingewiesen. Der Begriff wird als Gegenstück zu PoC/BI-PoC/Schwarz verwendet.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Auch die Lehrperson kann sich dazu entscheiden, bei der Positionierung mitzumachen, oder am Ende der Übung Auskunft über ihr eigenes Verhältnis zu den Themen Rassismus und Antisemitismus zu geben. Dies kann sinnvoll sein, um den TN zu signalisieren, dass auch die Lehrkraft Teil des Lernprozesses ist und sich nicht herausnimmt. Außerdem kann die Lehrperson durch das Sprechen über persönliche Bezüge dazu beitragen, dass auch andere TN sich dies im Verlauf der Methode trauen.

Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts

Schritt 2

Antisemitismus und Rassismus im Kontext Nahostkonflikt erkennen

Dieser Schritt basiert teilweise wörtlich auf der Methode „A-L-A-R-M! Antisemitismus und Rassismus in deutschen Debatten um den Nahostkonflikt“, welche in der Methodenhandreichung „Verknüpfungen – Ansätze für die antisemitismus- und rassistisch-kritische Bildung“ des Vereins Bildungsbausteine erschienen ist. Die Methode wurde um Beispiele und Erscheinungsformen erweitert.

Download der Publikation unter www.verknuepfungen.org/fileadmin/assets/downloads/BildungsBausteine_HR%20Verknuepfungen.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.

☒ Ziele

Die TN können Erscheinungsformen von israelbezogenem Antisemitismus und antipalästinensischem Rassismus, die häufig im Kontext des Nahostkonfliktes auftreten, erkennen. Sie kennen konkrete Beispiele dafür, wie die unterschiedlichen Formen auftreten.

- 📁 Material
- › ausgedruckte Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Kategorien/Erscheinungsformen von israelbezogenem Antisemitismus und antipalästinensischem Rassismus
 - › ausgedruckte Arbeitsblätter mit Beispielen von israelbezogenem Antisemitismus und antipalästinensischem Rassismus
 - › „Spickzettel“ mit Lösungen für Lehrkräfte
 - › Kreppband
- 🕒 Zeit ca. 2 Stunden

Ablauf

Zunächst erarbeiten sich die TN die Kategorien bzw. Erscheinungsformen von israelbezogenem Antisemitismus und antipalästinensischem Rassismus. Die TN werden dazu in acht Kleingruppen eingeteilt. Jede Kleingruppe erhält eine Kategorie bzw. Erscheinungsform von israelbezogenem Antisemitismus oder antipalästinensischem Rassismus, mit der sich innerhalb der Gruppe auseinandergesetzt werden soll. Die TN diskutieren die ihnen zugeteilte Kategorie/Erscheinungsform in der Kleingruppe. Im Anschluss präsentieren die Kleingruppen die Kategorien in ihren eigenen Worten der Gesamtgruppe. Nach der Präsentation hängt die Lehrkraft die Blätter mit den Kategorien im Raum verteilt auf, so dass im nächsten Schritt die konkreten Beispiele den Kategorien zugeordnet werden können.

Im nächsten Schritt erhalten die Kleingruppen je ein Fallbeispiel. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Kleingruppen nicht das Beispiel erhalten, welches zu der von ihr erarbeiteten Kategorie/Erscheinungsform passt. Die Fallbeispiele sind tatsächlich so passiert, stammen aus unterschiedlichen Quellen und sind für diese Methode aufbereitet worden. Die TN sollten darauf hingewiesen werden, dass es sich hierbei um echte Fälle handelt.

In den Kleingruppen sollen nun die folgenden Fragen diskutiert werden, die die Lehrkraft an die Tafel/das Smartboard/eine Flipchart schreibt:

- ? *Ist euch eine solche Aussage schon einmal begegnet?*
- ? *Was ist an dieser Aussage antisemitisch oder rassistisch?*
- ? *Welcher Erscheinungsform bzw. Kategorie lässt sich dieses Beispiel zuordnen und wieso?*

Anschließend präsentieren die Kleingruppen ihre Ergebnisse der Gesamtgruppe und hängen die Beispiele zu den passenden Kategorien. Falls zu den Beispielen in der Gesamtgruppe Diskussionsbedarf besteht, sollte hierfür Zeit eingeräumt werden.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die Lehrkraft sollte sich im Vorfeld mit den Erscheinungsformen und Funktionen von Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts befassen und sich sicher darin fühlen, antisemitische und rassistische Deutungsmuster und Stereotype erläutern zu können. Dabei können der Hintergrundtext für Lehrende und die angeführte Literatur hilfreich sein. Lehrkräfte sollten sich darauf einstellen, dass es im Rahmen dieser Methode zu pädagogischen Herausforderungen kommen kann. Hierzu sollten die Lehrkräfte in jedem Fall mitdenken, dass von Antisemitismus und Rassismus betroffene Personen im Raum sein könnten. Ihr Schutz und ihre Unterstützung haben oberste Priorität. Dazu zählt, dass antisemitische und rassistische Aussagen als solche benannt und in keinem Fall bagatellisiert werden sollten. Betroffene Personen sollten weder dazu gedrängt werden, mögliche eigene Erfahrungen zu teilen, noch sollte ihnen der Raum genommen werden, wenn sie von eigenen Erfahrungen berichten möchten. In keinem Fall sollte zugelassen werden, dass Rassismus- und Antisemitismuserfahrungen gegeneinander ausgespielt werden.

Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts

Schritt 3

Wirkungen von Antisemitismus und Rassismus auf Betroffene

- | | |
|------------|---|
| 📌 Ziele | Die TN begreifen Rassismus und Antisemitismus nicht lediglich als falsches Denken oder moralisches Problem, sondern verstehen, dass Menschen tatsächlich in ihrem Alltag hiervon betroffen sind und dass rassistische und antisemitische Andeutungen, Aussagen oder Handlungen Betroffene verletzen oder bedrohen können. Die TN sind in der Lage, sich vorzustellen, wie es sich anfühlt von Antisemitismus und Rassismus (potenziell) betroffen zu sein und überlegen gemeinsam, welche Art von Unterstützung sich Betroffene wünschen könnten. |
| 📁 Material | <ul style="list-style-type: none">› ausgedruckte Fallbeispiele mit Fragen, jedes einmal› Flipchartpapier› Stifte |
| 🕒 Zeit | ca. 1 Stunde 30 Minuten |

Ablauf

Die TN werden in fünf Kleingruppen eingeteilt. Jede Kleingruppe erhält ein Fallbeispiel, ein Arbeitsblatt mit Fragen sowie ein Flipchartpapier. Die Kleingruppen bekommen 30 Minuten Zeit, über das Fallbeispiel anhand der Fragen ins Gespräch zu kommen. Die Ergebnisse sollen auf dem Flipchartpapier übersichtlich notiert werden und im Anschluss dem Plenum präsentiert werden.

Für die Präsentation stellt jede Kleingruppe dem Plenum kurz ihr Fallbeispiel sowie die Antworten auf die Fragen vor. Die übrigen TN und die Lehrkraft können Nachfragen stellen und eigene Ideen ergänzen. Die Lehrkraft notiert während der Präsentation parallel unter den Überschriften „Wirkungen“ und „Unterstützung“ die Punkte, die von den TN genannt wurden und führt die Ergebnisse am Ende zusammen. Dabei sollte in jedem Fall deutlich werden, dass es sehr unterschiedliche Wirkungen von Diskriminierung auf Betroffene gibt und dass nicht alle Betroffenen sich die gleiche Art von Unterstützung wünschen.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

In den Fallbeschreibungen werden die Gefühle der Betroffenen und die Reaktionen der Beteiligten nur ansatzweise beschrieben. Die Fragen zielen darauf ab, dass die TN sich eigenständig überlegen, wie es sich anfühlen könnte und welche Unterstützung angenehm wäre. Hierbei kann es helfen, dass sich die TN vorstellen, wie es wäre, wenn sie selbst in der Situation wären, oder sie können versuchen, sich an eine Situation zu erinnern, in der sie etwas Ähnliches selbst erlebt haben. Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass die TN zwischen „Betroffenen“ und „Beteiligten“ unterscheiden und nicht emotionale Betroffenheit mit Betroffenheit von Antisemitismus oder Rassismus verwechseln. Außerdem ist es in dieser Übung wichtig, TN, die selbst von Rassismus oder Antisemitismus betroffen sind, nicht dazu zu drängen, von eigenen Erfahrungen zu berichten.

An dieser Stelle empfehlen wir die Methode aus der Handreichung *„Nemi El-Hassan: Rassistische Kampagne oder klare Kante gegen Antisemitismus? Praxisformat #1“* von Ufuq.de. Alle weiteren Informationen und Materialien finden sich hier: <https://www.ufuq.de/nemi-el-hassan-rassistische-kampagne-oder-klare-kante-gegen-antisemitismus-praxisformat-1/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Emotionskompetenz im Kontext Nahostkonflikt

Ziele des Themenblocks

- ☒ Die TN sind sich der Gefühle bewusst, die das Thema Israel-Palästina bei ihnen auslöst.
- ☒ Die TN können ihre Gefühle zum Nahostkonflikt in sich wahrnehmen und ausdrücken
- ☒ Die TN kennen ihre „Brille“ auf den Konflikt. Sie können benennen, wer oder was diese geprägt hat.
- ☒ Die TN haben eine Verbindung zwischen ihren Gefühlen und ihrer Perspektive auf das Thema hergestellt.
- ☒ Die TN kennen verschiedene Perspektiven auf das Thema und haben sich mit den Gefühlen anderer zum israelisch-palästinensischen Konflikt auseinandergesetzt (Empathiefähigkeit).
- ☒ Die TN sind sich der Politisierung von Gefühlen um den Konflikt bewusst.
- ☒ Die Lehrenden sind sich ihrer Gefühle und emotionalen Involviertheit in den Konflikt bewusst und kennen eigene Bezugspunkte.

Übergeordnete Ziele

- ☒ Stärkung der Emotionskompetenz, insbesondere Lernen über die eigenen Gefühle, die damit verbundenen Körperempfindungen und Ausdrucksmöglichkeiten
- ☒ Lernen über die Aussagekraft von Gefühlen
- ☒ Stärkung von Empathiefähigkeit

Starke Gefühle – Zum Umgang mit Emotionen und Emotionalisierungen zum israelisch-palästinensischen Konflikt

Das Sprechen über den Konflikt zwischen Israelis und Palästinenser:innen kann bei Jugendlichen und Erwachsenen starke Gefühle auslösen. Wie wir mit starken Gefühlen umgehen können, sollte deshalb in diesem Zusammenhang aktiv und bewusst eingeübt und verhandelt werden.

Ob Menschen sich gerade traurig oder wütend fühlen, ob sie durch ein Thema aufgeregt, belustigt oder verwirrt sind, spielte in der politischen Bildungsarbeit lange Zeit kaum eine Rolle. Teilnehmende und Lehrende sollten sachlich und rational über Inhalte sprechen; Emotionalität galt als Gegensatz zu Rationalität und Kognition. Sie wurde diesen in Diskursen über Bildung hierarchisch untergeordnet. Als professionell galt eher eine faktenorientierte Wissensvermittlung als ein Gespräch über Gefühle. Dahinter stand die Annahme, dass Menschen durch Emotionen daran gehindert werden, zu selbstbestimmten politischen Urteilen zu gelangen. Deshalb wurden Emotionen aus der Bildungsarbeit ausgeklammert.

Steigende Bedeutung von Emotionen für die Bildungsarbeit

Zunehmend setzt sich die Erkenntnis durch, dass Emotionen ein wichtiger Teil von Bildungsprozessen sind. Der Bundeskongress der Bundeszentrale für politische Bildung 2019 etwa stand unter dem Motto: Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft. Emotionen erfahren entsprechend eine Aufwertung in der Bildungsarbeit. Dennoch empfinden viele Lehrkräfte es als sehr herausfordernd, stark emotionalisierende Themen zu behandeln.

Der Konflikt zwischen Palästina und Israel ist ein solches Thema, das oft mit starken Emotionen diskutiert wird. Manche Schüler:innen haben biografische Verbindungen zur Konfliktregion. Andere sind durch eine stark polarisierte und emotionalisierte öffentliche Debatte beeinflusst oder fühlen in Bezug auf das Thema eine diffuse Wut oder Ohnmacht. Das stellt Lehrkräfte vor Herausforderungen, eröffnet aber auch die Möglichkeit, das Thema mit der Stärkung der Emotionskompetenz der Teilnehmenden zu verbinden. Zahlreiche Gründe sprechen für eine stärkere Einbindung von Emotionen in politische Bildungsprozesse:

Gefühle bieten Orientierung. Sie entstehen auf der Basis von Urteilen und Bewertungen. Gefühle haben damit eine „Signalfunktion“: Sie können sich unerwartet entladen und darauf hinweisen, dass es „eine Spannung in unserem Weltverhältnis“ gibt (Seyd 2013, 22-23). Über Gefühle drückt der Körper unter anderem aus, wenn ein Mensch sich etwa durch eine soziale Situation verunsichert fühlt. Solche Verunsicherung kann mit Emotionskompetenz aufgelöst werden: Über einen bewussten Umgang mit Gefühlen können Widersprüche aufgedeckt und ein Umgang damit entwickelt werden (Seyd 2013, 26). Werden die Bewertungsprozesse, die hinter Gefühlen liegen, nicht aufgedeckt, kann dies zu einer einseitigen Informationsaufnahme führen und die Interpretationen von Fakten beeinflussen. Damit ist ein bewusster Umgang mit Emotionen eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Wissensvermittlung.

Wissen kann nicht getrennt von Emotionen betrachtet werden. Viele Begriffe sind beladen mit historischer, emotionaler Bedeutung. Emotionen sind Teil kollektiver Wissensbestände: Menschen verbinden bestimmte Emotionen mit bestimmten Ereignissen, geprägt durch Gruppenzugehörigkeiten. Die „Brille“, mit der ein Mensch auf einen Gegenstand blickt, und Interpretationen von Ereignissen, sind geformt durch diese Emotionen.

Das Neutralitätsgebot des Beutelsbacher Konsens ist als Aufforderung zu lesen, kontroverse Themen in den Mittelpunkt von Bildungsprozessen zu rücken. Dazu gehört es auch, Diskussio-

nen herbeizuführen und emotionale Aspekte von Konflikten zu verhandeln (vgl. Besand 2016).

Die Nicht-Thematisierung von Gefühlen stabilisiert Machtverhältnisse. Historisch wurde die Vernunft als männlich, *weiß* und christlich konstruiert; Gefühle wurden Frauen, Kolonisierten und der „Masse“ im Gegensatz zu politischen Eliten zugeschrieben (vgl. Arndt 2019). Diese Konstruktion wirkt nach und prägt heute noch unsere Wahrnehmung davon, wer in welchen Situationen Gefühle zeigen darf, ohne stigmatisiert zu werden. Dürfen alle Teilnehmenden unbewertet ihre Gefühle äußern, trägt das zu einem diskriminierungsfreien Lernraum bei.

Herausforderungen bei der Arbeit mit Emotionen

Haben Menschen Gefühle an bestimmte Ereignisse und Erzählungen gekoppelt, rufen sie diese immer wieder ab. Diesen Automatismus gilt es zu irritieren und durchbrechen. Dabei ist Fingerspitzengefühl gefragt. Denn Gefühle sind subjektiv und Menschen identifizieren sich zum Teil stark über ihre Gefühle zu einem Ereignis. Diese dürfen aber nicht zum unantastbaren und unhinterfragbaren Gegenstand werden. Damit Teilnehmende sich mit ihren Gefühlen nicht übergeben fühlen, sollten alle Teilnehmenden gesehen, gehört und ernstgenommen werden. Es besteht auch die Gefahr, junge Menschen zu manipulieren, wenn politische Bildner:innen bei ihnen mit einem Thema starke Gefühle auslösen. Lehrende sollten deshalb ihre emotionale Involviertheit in ein Thema selbst prüfen und Teilnehmende in emotionalen Prozessen aktiv begleiten.

Emotionskompetenz fördern

Die Beschäftigung mit dem Konflikt zwischen Israel und Palästina kann Empfindungen wie Angst, Wut, Scham oder Trauer, Stolz oder auch Gleichgültigkeit auslösen. Ein kompetenter Umgang mit diesen Emotionen zeichnet sich durch mehrere Fähigkeiten aus. Dazu gehört die Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen

und auszudrücken. Emotionen können als Informationsquelle genutzt werden: Was hat sie ausgelöst? Was sagt mein Gefühl über meine eigenen Werte und meinen Blick auf die Welt aus? Warum fühle ich mich gemeint oder betroffen? Zu den Fähigkeiten gehört auch Empathie, also das Mitfühlen mit anderen Menschen.

Die Rolle der Selbstreflexion von Pädagog:innen

Um Gefühlsausbrüchen nicht unvorbereitet gegenüberzustehen, ist eine sorgfältige Vorbereitung ratsam. Pädagog:innen sollten dabei einiges beachten: Emotionen sollte wertfrei begegnet werden. Keine Emotion ist „gut“ oder „schlecht“. Jede Emotion ist wertvoll, auch Angst oder Wut. Diese sollten wahrgenommen und als Ressource für Entwicklungsprozesse gesehen werden. Lehrende sollten auch Gefühle nicht nur bei den „Anderen“, also ihren Teilnehmenden verorten, sondern auch bei sich selbst. Sie sollten sich entsprechend selbst reflektieren: Welche Gefühle habe ich selbst zu einem bestimmten Thema? Auf welchen Werten beruhen sie? Und was ist meine Rolle als Pädagog:in bei der Arbeit mit Gefühlen? Ziel der Einbeziehung von Emotionen sollte es nicht sein, diese zu überwinden, damit danach wieder eine „rationale“ Diskussion geführt werden kann. Ein Fragebogen zur Selbstreflexion bietet Lehrenden Gelegenheit, ihre eigene Position zu hinterfragen.

Umgang mit der Emotionalisierung des israelisch-palästinensischen Konflikts

Der Konflikt zwischen israelisch-palästinensische Konflikt dient als Projektionsfläche für Ängste und Vorurteile. Gefühle zum Konflikt werden politisiert und als Andockstelle für Ressentiments genutzt: Über Kritik an der Politik Israels können antisemitische Feindseligkeiten transportiert werden, die etwa an Gefühle wie Wut über politische Entwicklungen andocken. Politische Debatten um Israel und Palästina werden z.T. auch mit dem Ziel geführt, bestehende Gefühle zu verstärken oder

auszulösen, um damit Unterstützung für politische Forderungen zu erzeugen. Dabei werden etwa biografische Verbindungen bewusst angesprochen. Emotionalisierte Debatten zum Thema Antisemitismus werden genutzt, um rassistische Vorurteile zu transportieren. In Reaktion auf antisemitische Vorfälle forderten rechte Politiker:innen etwa, durch antisemitische Aussagen oder Taten aufgefallene Migrant:innen ohne deutsche Staatsbürgerschaft abzuschieben und fokussierten in öffentlichen Debatten hartnäckig Muslim:innen und (arabische) Migrant:innen als Täter:innengruppe. Bedürfnisse nach Sicherheit, nach Zugehörigkeit oder Anerkennung werden durch solche Debatten angesprochen oder erzeugt. Ereignisse werden gerade in einem emotional aufgeladenen Diskurs auf Basis bereits vorhandener Emotionen interpretiert und mit bestehendem Wissen und Meinungen in Verbindung gebracht. Die Emotionalisierung und Polarisierung des Konflikts (häufig manifestiert durch eine binäre Einteilung Israel gegen Palästina, jeweils imaginiert als homogene Blöcke) wird auch in Schulen und Jugendgruppen getragen. Diese Emotionalisierung sollte thematisiert und reflektiert werden, um einen selbstbestimmten Umgang mit dem Thema zu fördern. Dazu gehört auch die Frage: Geht es um den Nahostkonflikt oder um den „Konflikt über den Konflikt“? (Eckmann/Kössler 2020, 25).

Literatur

- ▶ Arndt, Susan, 2019: „Thesenpapier“ zum 14. Bundeskongress politische Bildung 2019: Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft, online: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Thesenpapier_Arndt.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Besand, Anja, 2016: „Zum Verhältnis von Emotionalität und Professionalität in der politischen Bildung“, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit, Band 42, 77-83.
- ▶ Eckmann, Monique/Gottfried Kössler, 2020: „Diskussionspapier: Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus. Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus“, Deutsches Jugendinstitut (Hg.), online: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/FGJ4/Eckmann_Koessler_2020_Antisemitismus.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Seyd, Benjamin C., 2013: „Gegenwart des Unbehagens. Gefühle und Globalisierung“, in: APuZ 32-33/2013: 20-26.

► 14. Bundeskongress politische Bildung 2019: Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft. Online-Dokumentation unter <https://www.bpb.de>.

[de/veranstaltungen/dokumentation/277633/14-bundeskongress-politische-bildung-2019](https://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/277633/14-bundeskongress-politische-bildung-2019), letzter Zugriff: 30.1.2022.

Weiterführende Literatur

Quellen zur Beschäftigung mit Emotionen in der politischen Bildung

► Besand, Anja, 2019: „Politische Bildung und Emotionale Pathologien – Oder warum alle über Emotionen reden und keiner sie versteht“, in: Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hg.): Gefühle, Stimmungen, Affekte – Emotionen im Politikunterricht, Schwalbach 2019: 81-97.

► Besand, Anja/Bernd Overwien/Peter Zorn (Hg.), 2019: Politische Bildung mit Gefühl, Bonn.

► Brauer, Juliane/Martin Lücke (Hg.), 2013: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen.

► Petri, Annette, 2018: Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung, Frankfurt/M.

► Thesenpapiere zum 14. Bundeskongress politische Bildung 2019: Was uns bewegt. Emotionen in Politik und Gesellschaft. Online-Dokumentation unter <https://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/287158/aufzeichnungen-der-sektionen>, letzter Zugriff am 30.1.2022. Die Thesenpapiere finden sich unter den Namen der Referent:innen in den einzelnen Sektionen.

11 Gefühle zum Nahostkonflikt wahrnehmen und kommunizieren

Die Methode führt Teilnehmende zunächst allgemein zum Thema Emotionen hin: Es wird eingeübt, überhaupt über Emotionen sowie ihre mimischen und körperlichen Ausdrücke zu sprechen, und diese bei sich selbst zu erkennen und zu erfühlen. Erst in einem anschließenden Schritt wird auf das emotionalisierte Thema „Nahostkonflikt“ eingegangen. Diese Methode dient einer Annäherung an persönliche emotionale Bezüge der TN zu Israel und Palästina. Sie kann eine Arbeitsgrundlage schaffen zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema, etwa auch vor einer Verhandlung der Methoden im Block I: Wissen. Die drei Übungen bauen aufeinander auf, können aber nach Bedarf auch einzeln eingesetzt werden.

Gefühle zum israelisch-palästinensischen Konflikt wahrnehmen und kommunizieren

Schritt 1

Emotionsmemory

- | | |
|-------------------|--|
| <p>📌 Ziele</p> | <p>Die TN können Gefühle benennen und Gefühlsausdrücke interpretieren. Sie wissen, dass Gefühlsausdrücke nicht eindeutig sind und verschieden interpretiert werden können.</p> |
| <p>📁 Material</p> | <p>› 40 Memorypaare (je ein Bild-Begriff-Paar) oder eine Auswahl daraus</p> |
| <p>🕒 Zeit</p> | <p>ca. 30 Minuten</p> |

Hintergrund

In einem ersten Schritt ist es wichtig, dass alle TN in der Lage sind, Gefühle zu interpretieren und zu benennen. Nicht alle Menschen können das gleich gut; manchen fällt es leicht, über eigene Gefühle oder die anderer Menschen zu sprechen, anderen fällt es schwer oder sie spüren einen Widerstand dagegen. Bevor die konkret auf den Konflikt zwischen Israel und Palästina bezogenen Gefühle angesprochen werden, ist es deshalb sinnvoll, sich dem Thema Emotionen allgemein und auf einer zunächst weniger persönlichen Ebene zu nähern. Zahlreiche Materialien bieten eine Hilfestellung bei der Thematisierung von Gefühlen (siehe „Weiterführendes Material“). Dort sind Gefühlsausdrücke abstrakt und kindgerecht dargestellt. Für die hier vorliegende Übung wurden absichtlich „echte“ Gesichter gewählt.

Ablauf

Jede:r TN erhält eine Memorykarte. Auf der Karte sind jeweils ein Bild oder ein Begriff zu sehen. Die TN werden aufgefordert, ihre Karte anzuschauen, ohne sie anderen TN zu zeigen, und für sich die Fragen zu beantworten: Was ist hier zu sehen/zu lesen? Was kommt mir dazu als erster Gedanke in den Kopf? Anschließend werden die TN aufgefordert, mit der Karte sichtbar für alle anderen durch den Raum zu gehen und die zugehörige Memorykarte zu finden. Paare, die sich gefunden haben, bleiben gemeinsam am Ort ihres Zusammentreffens im Raum stehen. Sobald alle stehen, geht der:die Lehrende durch den Raum und befragt die Paare:

- ? *Was zeigt euer Bild?*
- ? *Was steht auf der Begriffskarte?*
- ? *War es schwer/leicht, die Karten einander zuzuordnen?*
- ? *Warum/warum nicht?*

Anschließend trifft sich die Gruppe im Plenum. In einer Reflexionsphase wird die Übung besprochen. Mögliche Fragen für die Auswertung können sein:

- ? *Welche Gefühle sind im Memory enthalten, und welche anderen Gefühle kennt ihr?*
- ? *Sind die Gesichtsausdrücke immer eindeutig einem einzigen Begriff zuordenbar?*
- ? *War die Zuordnung schwierig oder leicht?*

Optional: Ergänzend können anschließend von der Lehrkraft Bilder gezeigt werden, die Menschen mit Gesichtsmaske zeigen (diese liegen dem Memory bei). Die Gruppe kann diskutieren, was das Tragen von Gesichtsmasken in der Öffentlichkeit für das Erkennen von Emotionen bedeutet, insbesondere von Menschen, die sich nicht kennen, oder für Kleinkinder und Babys, die das ganze Gesicht sehen müssen, um Emotionen entschlüsseln zu können. Je nach Gruppengröße und verfügbarer Zeit können die TN auch mehrere Runden des Memorys mit verschiedenen Karten spielen.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die Bild-Begriffs-Paare sind einander nicht klar zugeordnet, es gibt also keine Auflösungshinweise für die Lehrkraft. Bei der Konzeption des Memorys wurde auf eine vorgegebene Zuordnung der Bild-Begriffs-Paare bewusst verzichtet. Ein Ziel ist es, ambivalente Deutungen zuzulassen und darüber ins Gespräch zu kommen. Gefühle und ihre mimischen Ausdrücke sind individuell und werden unterschiedlich interpretiert. Ein Austausch darüber ermöglicht es einerseits, Gefühlsausdrücke kennenzulernen, und andererseits Ambiguitäten sichtbar zu machen. Es geht nicht um eine *richtige* oder *falsche* Zuordnung der Paare, hier sollte keine Wertung stattfinden. Unsicherheiten sowie das Bedürfnis nach eindeutiger Zuordnung können bei Bedarf durch die Lehrenden thematisiert werden. Die TN sollen sich möglichst frei untereinander austauschen und mögliche Widersprüche, die sich ergeben können, ergründen.

Weiterführendes Material

► Gefühlsmonster und Dixit-Karten eignen sich für eine assoziative Arbeit mit Gefühlen. Etwa als Begrüßungsritual, als Einstieg oder für die Reflexion einer Übung können sie eingesetzt werden wie folgt: Die Karten werden gut sichtbar ausgelegt. Die TN werden aufgefordert, sich eine Karte zu nehmen, die ihren aktuellen Gefühlszustand beschreibt. Danach zeigen die TN reihum ihre aus-

gewählte Karte und erklären, warum sie sie ausgewählt haben.

► Gesellschaftsspiel Dixit-Ein Bild sagt mehr als tausend Worte

► Gefühlsmonster-Karten, <https://www.gefuehlsmonster.de/>

Bildnachweise zum Emotionsmemory

► Alle Bilder lizenzfrei zum Download unter www.unsplash.com.

Gefühle zum israelisch-palästinensischen Konflikt wahrnehmen und kommunizieren

Schritt 2

Emotionsstatuen bauen

- | | | |
|---|----------|---|
| 📌 | Ziele | Die TN nehmen Gefühle im eigenen Körper bewusst wahr und kennen äußerlich sichtbare körperliche Ausdrücke von Gefühlen. |
| 📁 | Material | › Begriffskarten mit Gefühlen
› diese dürfen beliebig durch Lehrkräfte oder TN ergänzt werden |
| 🕒 | Zeit | ca. 1 Stunde |

Hintergrund

Diese Übung ist der Theaterpädagogik entlehnt. Gefühle sind körperinterne Empfindungen, die am Körper von innen und auch von außen ablesbar sind. In dieser Übung werden sowohl die äußerlich sichtbaren als auch die inneren Ausdrücke von Gefühlen thematisiert. Nach der Auseinandersetzung mit mimischen Ausdrücken von Gefühlen in Schritt 1 geht es hier um ein körperliches Einfühlen.

Ablauf

Die Gruppe wird in 2er-Teams aufgeteilt. Jede Person erhält eine Karte, auf der ein Gefühl notiert ist. Die andere Person darf die Karte nicht sehen. Eine:r beginnt und bringt die andere Person in eine Körperhaltung, die der Emotion entsprechen könnte. Sie baut eine „Emotionsstatue“. Das dauert etwa zehn Minuten. Die „Statue“ rät nun, um welche Emotion es sich handelt, bis sie richtig geraten hat. Sie beantwortet danach die Frage:

? *Was spürst du in dieser Körperhaltung im Inneren deines Körpers?*

Danach werden die Rollen getauscht. Anschließend treffen sich alle TN im Plenum. Jedes Team zeigt die entwickelten „Statuen“ und löst nach einer Raterunde auf, welche Emotion gemeint ist. Danach diskutieren alle gemeinsam:

? *War es schwierig oder leicht, die Statuen zu bauen?*

? *Habt ihr schnell herausgefunden, welche Emotion gemeint ist?*

? *Was passiert bei uns im Inneren, wenn wir äußerlich eine Haltung einnehmen, die eine bestimmte Emotion zeigt?*

? *Wo in meinem Körper spüre ich meine Gefühle? (flauer Bauch, Klos im Hals, zitternde Beine...)*

Pädagogische Hinweise und Praxistipps




Lehrende sollten möglichst wenig in das Bauen der Statuen eingreifen. Die TN sollen ihren eigenen Zugang zu den dargestellten Gefühlen entwickeln und untereinander darüber ins Gespräch kommen, wenn es Unsicherheiten gibt.

Gefühle zum israelisch-palästinensischen Konflikt wahrnehmen und kommunizieren

Schritt 3

Der Emotionskochtopf

Diese Übung wurde entwickelt vom Bildungsteam Berlin-Brandenburg und wurde von uns leicht überarbeitet. Die Quelle zum Original ist: Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V./Tacheles Reden! e.V. (Hg.), 2007: „Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun? Ein Bildungsprogramm.“, Verlag an der Ruhr.

- | | |
|--|--|
|  Ziele | Die TN haben ihre eigenen Gefühle zum israelisch-palästinensischen Konflikt benannt und sich darüber ausgetauscht. Die TN kennen mögliche Umgangsweisen mit starken Emotionen zum Nahostkonflikt. Durch eine Visualisierung kann auch in anderen Übungen noch auf die hier geäußerten Emotionen Bezug genommen werden. |
|  Material | <ul style="list-style-type: none">› Großes Poster mit Bild von einem Kochtopf› Karteikarten› Stifte› Kreppband |
|  Zeit | ca. 45 Minuten |

Hintergrund

In diesem Schritt werden die persönlichen Gefühle der TN zum „Nahostkonflikt“ thematisiert. Die Übung kann vor, während oder nach einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema eingesetzt werden.

Ablauf

Der:die Lehrende hängt ein Poster mit dem Bild eines Kochtopfs an die Wand. Das ist der „Emotionskochtopf“ zu Israel-Palästina. Dazu wird erklärt: Wir können alle unsere Gefühle zu dem Konflikt hier im Topf köcheln lassen.

Die TN sitzen im Stuhlkreis, in der Mitte befinden sich Karteikarten und Stifte. Sie werden gebeten, jede:r für sich alle Gefühle aufzuschreiben, die sie mit dem „Nahostkonflikt“ verbinden (ihre eigenen Gefühle und Gefühle, die sie von anderen dazu kennen). Wenn alle fertig sind, pinnen sie nacheinander ihre Karten über bzw. um den Kochtopf herum und erzählen der Gruppe zu dem jeweiligen Gefühl das, was sie dazu preisgeben möchten. Dies wird stehen gelassen und bleibt unkommentiert. Grundregel dabei ist, dass alle Gefühle da sein dürfen und ohne gegenseitige Verletzungen über sie gesprochen wird.

Der:die Lehrende leitet dann zu einer Gruppendiskussion über (siehe Auswertungsfragen weiter unten). Der Emotionskochtopf mit den Karten kann an der Wand hängen bleiben, solange das Thema Israel/Palästina bearbeitet wird. Der:die Lehrende hat die Möglichkeit, im Verlauf der Diskussionen darauf zurückzugreifen, wenn während der weiteren Bearbeitung des Themas die Gefühlsebene sehr stark betont wird. So können beispielsweise Wut oder Aggressionen als im Raum dominierende Gefühle benannt und gemeinsam überlegt werden, wie die Emotionen wieder „heruntergekocht“ werden können. Mögliche Auswertungsfragen sind:

- ? Welche Gefühle werden geäußert?
- ? Was kann den Kochtopf zum „Überlaufen“ bringen?
- ? Auf welche Weise beeinflussen Gefühle die Art, wie Menschen über den Israel und Palästina sprechen?
- ? Was braucht ihr, damit der Topf hier in dieser Runde nicht überkocht?
- ? Welche allgemeinen Grundregeln des Miteinander-Sprechens können auch in diesem Konflikt hilfreich sein?

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Werden aus der Gruppe heraus nur wenige Gefühle eingebracht, kann der:die Lehrende darauf hinweisen, dass nicht nur eigene Gefühle genannt werden können, sondern auch die anderer Menschen. Die Lehrkraft sollte einschätzen, ob die TN ihre Karten selbst anpinnen sollen oder ob die Karten alternativ eingesammelt und anonym aufgehängt werden.

Die Methode verlangt den TN viel Offenheit ab, da sie sich mit ihren Gefühlen der Gruppe offenbaren sollen. Es ist deshalb besonders wichtig, alle Gefühle ohne Wertung zuzulassen. Es sollte darüber hinaus nie der Eindruck entstehen, dass die Gefühle „heruntergekocht“ werden sollen, weil sie keine Berechtigung haben oder als negativ bewertet werden. In der Reflexion kann der:die Lehrende Gefühle, die nicht genannt wurden, ergänzen. Diese könnten sein: Ohnmacht, Wut, Hilflosigkeit, Überdruß, Angst, Mitleid, Verantwortlichkeit, Scham, Schuld, Sehnsucht, Heimweh, Bewunderung, Hass, Aggression, Trauer, Sympathie, Verbundenheit, Gleichgültigkeit, Freude, Glück, Betroffenheit, Entsetzen, Besorgnis, Abwehr, Langeweile... Da es denkbar ist, dass die TN aus Gründen sozialer Erwünschtheit nicht alle ihre Gefühle benennen, kann eine Ergänzung sinnvoll sein.

12 Meine Perspektive, meine Gefühle

Meine Perspektive, meine Gefühle

Schritt 1

Was hat der Konflikt mit mir zu tun?

Diese Übung ist angelehnt an: IBiM e.V. (Hg.) 2020: „Mehr als eine Perspektive. Handreichung zum Projektkurs Naher Osten. Erfahrungen aus zwei Jahren Arbeit zum Nahostkonflikt an einer Neuköllner Gemeinschaftsschule“, Intersektionales Bildungswerk in der Migrationsgesellschaft e.V. (Hg.), online: <https://www.ufuq.de/wp-content/uploads/2021/04/Mehr-als-eine-Perspektive-Handreichung-Projektkurs-Naher-Osten1.pdf>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

- | | |
|-------------------|---|
| <p>📌 Ziele</p> | <p>Die TN haben ihr Vorwissen zum israelisch-palästinensischen Konflikt aktiviert. Sie haben die eigene Person und ihre (biografischen) Bezüge zum Thema verortet. Sie haben reflektiert, inwiefern ihr Umfeld ihre Gefühle zum Konflikt beeinflusst.</p> |
| <p>📁 Material</p> | <ul style="list-style-type: none"> › ausgedruckte Fragebögen für alle TN › Material zur kreativen Gestaltung (Mal- und Bastelsachen etc.) › bei Bedarf Computer und Beamer oder Smartboard für Präsentationen › Moderationskarten › Stifte |
| <p>🕒 Zeit</p> | <p>ca. 30 Minuten zur Vorbereitung;
eine individuell festgelegte Zeit für die Durchführung der Interviews;
etwa 5–15 Minuten Zeit pro TN für die Präsentation, je nach Möglichkeit</p> |

Hintergrund

Diese Methode gibt den TN Gelegenheit, ihre eigene Perspektive auf das Thema Israel-Palästina kennenzulernen, zu ergründen, wer oder was diese Perspektive geprägt hat, und was ihre „Brille“ auf den Konflikt mit ihren Gefühlen zu tun haben. Manche TN haben kaum persönliche Bezüge zum Thema Israel/Palästina, andere sehr starke. Einige sind sich darüber bewusst, andere haben noch nie wirklich darüber nachgedacht, ob oder inwiefern sie persönliche Verbindungen zu diesem Thema haben. Diejenigen, bei denen das Thema sehr präsent im alltäglichen Leben ist, nehmen dies häufig als selbstverständlich wahr. Diese Übung bietet Raum für eine ganz persönliche Erkundung eigener Bezüge.

Ablauf

Die TN erhalten den Auftrag, in ihrem persönlichen Umfeld Interviews zum Thema Israel-Palästina zu führen. Sie erhalten dafür je einen gedruckten Fragebogen. Nach Möglichkeit sollte den TN freigestellt werden, statt eines schriftlichen Interviews auch Video- oder Tonaufnahmen zu machen. Welche Menschen sie befragen, bleibt den TN selbst überlassen. Sie sollten mit 1-3 Personen sprechen. Sollten die Personen nicht ausreichend Deutsch sprechen, dürfen die TN die Fragen gerne übersetzen und ebenfalls die Antworten später ins Deutsche übertragen.

Anschließend gestalten die TN eine Präsentation, die sie in der Gruppe vorstellen möchten. Auch hier kann multimedial gearbeitet werden: Collagen, gemalte Bilder, PowerPoint, Poster, kurze Videos etc. können Wege sein, die persönlichen Bezüge darzustellen. Jede:r TN präsentiert die eigenen Bezüge in der Gruppe. In der anschließenden Reflexion werden die persönlichen Bezüge reflektiert und eine Verbindung zu den Gefühlen der TN hergestellt. Mögliche Fragen können sein:

- ? *War es für euch schwierig oder leicht, Gesprächspartner:innen zu finden?*
- ? *Habt ihr Überraschendes herausgefunden?*
- ? *Wie habt ihr euch beim Führen der Interviews gefühlt?*
- ? *Haben eure Interviewpartner:innen etwas über ihre Gefühle zum „Nahostkonflikt“ gesagt?*
- ? *Was hat das mit euren eigenen Gefühlen zu tun?*
- ? *Beeinflussen diese Menschen eure eigene Perspektive und eure Gefühle zu Israel und Palästina?*

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Es wird empfohlen, im Vorfeld eine Übung zu den persönlichen Gefühlen der TN zu Israel und Palästina zu machen, etwa die Übung „Emotionskochtopf“. So können sie die TN auf ihre bereits geäußerten Gefühle beziehen. Es ist möglich, dass einige TN deutlich mehr persönliche Bezüge zum Thema haben als andere und entsprechend mehr zu erzählen. Die Moderation achtet darauf, dass trotzdem alle TN ausreichend zu Wort kommen und thematisiert wird, dass die Bezüge in der Gruppe ganz unterschiedlich ausgeprägt sind. Die TN können auch darüber ins Gespräch kommen.

Meine Perspektive, meine Gefühle**Schritt 2**

Positionierungsübung Emotionen

- Ziele** Die TN haben sich mit den Perspektiven zum Thema Emotionen und Emotionalisierung aus dem Bildungsvideo auseinandergesetzt und selbst ihre Positionen zum Thema näher ergründet.
- Material**
- › Kurzvideo „Emotionen beim Sprechen über den Nahostkonflikt“
 - › Computer und Beamer/Smartboard
 - › ein ausgedrucktes Arbeitsblatt mit Fragen pro TN
 - › Stifte
- Zeit** ca. 45 Minuten

Ablauf

Die TN schauen gemeinsam den Videoausschnitt „Emotionen beim Sprechen über den Nahostkonflikt“ an. Sie erhalten vorab jeweils ein Arbeitsblatt mit folgenden Fragen:

- ? *Wer spricht im Video über Gefühle?*
- ? *Sprechen die Personen über ihre eigenen Gefühle oder die anderer Personen?*
- ? *Welche Gefühle werden angesprochen und worauf beziehen sie sich?*
- ? *Spielen laut den Menschen im Video Gefühle eine große Rolle beim Thema israelisch-palästinensischer Konflikt?*

Die TN machen sich zu den Fragen Notizen. Da das Video kurz ist, kann es auch mehrmals angeschaut werden. Anschließend diskutieren die TN im Plenum die Antworten auf die Fragen. Nach-

dem sie alles zusammengetragen haben, diskutieren sie gemeinsam mündlich die Fragen:

- ? *Mit welcher „Brille“ blicken die Personen auf Israel und Palästina?*
- ? *Wer oder was hat ihre Perspektive geprägt?*
- ? *Was hat diese „Brille“ mit den Gefühlen der Personen zu tun?*

Anschließend verteilen sich die TN im Raum, in dem zuvor Platz geschaffen wurde. Die TN positionieren sich nun ähnlich der Protagonist:innen im Video ebenfalls zu verschiedenen Fragen. Zwei Pole im Raum werden mit „Ja“ und „Nein“ markiert bzw. jeweils einer Seite im Raum eine der beiden Pole zugewiesen. Die TN sollen sich zwischen beiden Polen entsprechend ihrer Meinung/ ihrer Antworten positionieren. Den TN werden folgende Fragen gestellt:

- ? 1) *„Das Thema Israel/Palästina interessiert mich“*
- ? 2) *„Bei mir zuhause wird viel über das Thema Israel/Palästina gesprochen“*
- ? 3) *„Ich kenne Menschen, denen das Thema Israel/Palästina sehr wichtig ist“*
- ? 4) *„Menschen werden besonders emotional beim Sprechen über das Thema Israel/Palästina“*
- ? 5) *„Zu dem Thema Israel/Palästina habe ich selbst starke Gefühle“*
- ? 6) *„Es ist mir egal, ob es Frieden zwischen Israel und Palästina gibt“*
- ? 7) *„Es fällt mir leicht, mit Menschen zu sprechen, die eine ganz andere Meinung zum Nahostkonflikt haben als ich“*

Nach jeder Frage werden einzelne TN von der Lehrkraft konkreter nach ihren Positionen befragt; auch TN dürfen bei Interesse Nachfragen stellen. Um die einzelnen Positionen näher zu ergründen, kann der:die Lehrende etwa fragen:

- ? *Warum interessiert dich das Thema (nicht)?*
- ? *Zu welchen Anlässen wird zuhause über das Thema gesprochen?*
Usw.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die TN sollen alle ihre Empfindungen frei äußern dürfen – es sollte seitens der Lehrenden keine Bewertung stattfinden. Die Lehrkraft sollte keine Bedenken haben, wenn TN sich gleichgültig oder sehr involviert in den Konflikt zeigen, sondern die Chance nutzen, diese Äußerungen näher zu ergründen und anschließend den Raum für Diskussionen und Fragen (auch der TN untereinander) zu öffnen. Kontroverse Meinungen sind hier durchaus erwünscht.

Meine Perspektive, meine Gefühle

Schritt 3

Meine Brille, deine Brille

- | | |
|-------------------|---|
| <p>📌 Ziele</p> | <p>Die TN haben darüber reflektiert, mit welcher „Brille“ sie auf den Konflikt zwischen Israel und Palästina blicken und wer oder was diese geprägt hat. Sie haben ihre Gefühle zu Israel und Palästina zu dieser „Brille“ in Bezug gesetzt. Die TN sind sich der (Nicht-)Involviertheit anderer TN in den Konflikt und der verschiedenen Perspektiven in der Gruppe bewusst.</p> |
| <p>📁 Material</p> | <ul style="list-style-type: none"> › Papier › Stifte |
| <p>🕒 Zeit</p> | <p>ca. 1 Stunde</p> |

Ablauf

Die TN erhalten jeweils ein Blatt Papier und einen Stift. Zunächst sollen die TN selbst eine Brille in die Mitte des Blattes zeichnen: ihre persönliche Brille auf den israelisch-palästinensischen Konflikt.

Dann sammeln die TN rund um die Brille schriftlich ihre Informationsquellen: sie benennen so konkret wie möglich, woher sie Informationen zum Thema Israel-Palästina bekommen (statt „Medien“ konkret nennen, welche Medien das sind usw.). Hilfestellung sollte von Seiten der Moderation nur gegeben werden, wenn TN selbst kaum Ideen haben. (Mögliche Informationsquellen könnten sein Dokumentationen, Posts auf Social Media, Zeitungen, Fernsehen, Youtube, Familie, Freund:innen, Schule,...).

Anschließend drehen die TN das Blatt um. Auf der Rückseite sammeln sie, welche Meinungen und welche Gefühle zu dem Thema sie über die einzelnen Quellen mitbekommen.

Die Auswertung dieser ganz persönlichen Reflexion erfolgt nach dem Prinzip „One-Two-Four-All“. Zu Beginn arbeitet jeder für sich, dann in Paaren, dann zu viert, schließlich die ganze Gruppe. Jede:r macht sich zunächst alleine Gedanken zu der Frage:

? *„Wie beeinflussen meine Familie und Freund:innen meine Gedanken und Gefühle zu Israel und Palästina?“ (1 min).*

Dann werden diese Ideen zu zweit weiterentwickelt (4 min=Re-
dezeit 2 min pro Person). Gedanken aus den Paaren werden in Vierergruppen verfeinert (8 min).

Im Plenum wird abschließend die Frage gestellt:

? *„Welche Erkenntnisse fand Eure Gruppe besonders bemerkenswert?“.*

Jede Gruppe stellt einen wichtigen Gedanken vor (2 min pro Gruppe).

Bei Bedarf schießt der:die Lehrende eine Gruppendiskussion an, in der TN ihre „Brillen“, d.h. die zugehörigen Bilder, auf freiwilliger Basis vorstellen und die Gruppe darüber ins Gespräch kommt, wer oder was alles Einfluss auf die persönliche Meinung und die eigenen Gefühle hat.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Der Ablauf der Methode One-Two-Four-All sollte zu Beginn erklärt werden. Die Methode entstammt den sogenannten „Liberating Structures“, einer Sammlung von strukturierten Methoden für Gruppengespräche, die die Beteiligung aller TN sicherstellen sollen. Die Zeiten sind in diesen Strukturen bewusst kurz angelegt, was zu einer spontanen Sortierung der eigenen Gedanken

beitragen kann. Sie sollten nach Möglichkeit und Einschätzung der Lehrkraft mehr oder weniger streng eingehalten werden. In Gruppen mit wenig persönlichen Bezügen zum Nahostkonflikt kann die Frage bei One-Two-Four-All auch variiert werden, etwa:

? *„Wie beeinflussen Medien/die Politik meine Gedanken und Gefühle zu Israel und Palästina?“*

13 Emotionalisierung des Nahostkonflikts

- Ziele** Die TN sind sich bewusst darüber, dass der Diskurs zu Israel/Palästina öffentlich emotional geführt wird. Sie haben ihre eigenen Gefühle zu Perspektiven aus der öffentlichen Debatte in Bezug gesetzt und darüber reflektiert, was bei ihnen starke Gefühle auslöst.
- Material** › ausgedruckte „Zeitungsschnipsel“, eventuell laminiert (jeder Text einmal)
- Zeit** ca. 45 Minuten

Ablauf

Gut zugänglich, etwa auf einem Tisch in der Mitte des Raumes, werden unterschiedliche Zitate aus öffentlichen Beiträgen zum israelisch-palästinensischen Konflikt ausgelegt. Die TN bekommen zunächst Zeit, die Zitate zu lesen.

Die TN werden danach aufgefordert, sich eines der Zitate auszusuchen und jeweils Gruppen zu bilden, die zu einem Zitat arbeiten. Wenn die Gruppen gebildet sind, beantworten die TN in Gruppenarbeit folgende Fragen zu dem ausgewählten Zitat, welche etwa für alle sichtbar an die Wand projiziert oder an ein Flipchart geschrieben werden können:

- ? *Wer spricht in diesem Zitat?*
- ? *Werden im Zitat Gefühle genannt, und falls ja, wessen Gefühle?*
- ? *An wen richtet sich das Gesagte, wessen Gefühle sollen damit angesprochen werden?*
- ? *Was meint ihr, welche Gefühle ruft das Zitat bei Menschen aus, die eine starke Verbindung zum Land Israel haben?*
- ? *Und bei Menschen, die eine starke Verbindung zu Palästina/den palästinensischen Gebieten haben?*

In einer anschließenden Auswertungsrunde stellen sich die Kleingruppen ihre Antworten gegenseitig vor. In einem weiteren Schritt denken die TN in Stille fünf Minuten über die Frage nach:

- ? *Welche Gefühle löst das Zitat meiner Gruppe bei mir selbst aus, und warum?*

Wer möchte, kann auf freiwilliger Basis die eigenen Überlegungen mit der Gruppe teilen.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die Methode setzt ein Bewusstsein über die eigene Gefühlswelt der TN voraus, damit sie die Zitate zu eigenen Gefühlen in Bezug setzen können. Es ist sinnvoll, vorab eine Übung zum „Erfühlen“ eigener Emotionen durchzuführen. Persönliche Emotionen der TN sollten nicht bewertet werden.

Nachweise zu den Zitaten

►Bewerunge, Michael, 2021: “Besuch der Bundeskanzlerin – Merkel in Israel: Die kritische Freundin“, zdf.de, online: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/bundeskanzlerin-merkel-israel-100.html>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

►faz.net, 2017: „Rede im Weißen Haus: Trump erkennt Jerusalem als Hauptstadt Israels an“, faz.

net, online: <https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/donald-trump-erkennt-jerusalem-als-hauptstadt-israels-an-15328261.html>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

►Schmidt, Dennis, 2021: „Völkerrecht im Nahostkonflikt: Das Recht auf Selbstverteidigung hat Grenzen“, zeit.de, online: <https://www.zeit.de>

[zeit.de/politik/ausland/2021-05/nahostkonflikt-voelkerrecht-israel-selbsverteidigung-hamas-palaestina-krieg](https://www.zeit.de/politik/ausland/2021-05/nahostkonflikt-voelkerrecht-israel-selbsverteidigung-hamas-palaestina-krieg), letzter Zugriff am 30.1.2022.

► welt.de, 21.12.2017: „Trumps Rede zu Jerusalem als Hauptstadt Israels“, welt.de, online: https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/afxline/topthemen/hintergruende/article171836053/Trumps-Rede-zu-Jerusalem-als-Hauptstadt-Israels.html, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Fragebogen zur Selbstreflexion für Pädagog:innen

Hintergrund

Der Nahostkonflikt ist ein emotionales Thema. Emotionalisierte politische und öffentliche Debatten werden auch in Jugendgruppen und in die Schule getragen. Eine erfolgreiche Vermittlung des Themas sollte deshalb Emotionen nicht ausschließen. Dabei ist es wichtig, dass auch Lehrende die eigene Positioniertheit und die eigenen Gefühle reflektieren, die das Thema bei ihnen auslöst. Die Lehrkraft sollte vor einem Einstieg in das Thema reflektieren, wo sie selbst steht, welche biografischen Bezüge sie zum Thema hat, welche Gefühle das Thema bei ihnen auslöst und warum das so ist.

Israel und Palästina sind nicht nur geografische und historische Bezugspunkte für viele Menschen, sondern auch Projektionsflächen für Fragen um Anerkennung und Zugehörigkeit, Antisemitismus und Rassismus, Ausgrenzung und Ohnmachtsgefühle. Das Thema ist daher eng verknüpft mit antisemitischen und rassistischen Stereotypen, die im Kontext des Nahostkonflikts immer auch mitverhandelt werden. Antisemitismus und Rassismus sind in unserer Gesellschaft strukturell verankert, niemand steht außerhalb solcher gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Die eigene Positioniertheit und eigene Gefühle von Pädagog:innen beeinflussen, wie sie diskriminierende Strukturen wahrnehmen und wie sie auf ungleiche Machtverhältnisse blicken, in denen sich Lehrende und Lernende im Kontaktraum Bildung begegnen. Der Fragebogen enthält deshalb auch Elemente zu Diversitätssensibilität und Diskriminierungsbewusstsein.

Lehrkräfte können anhand der Fragen reflektieren, wie ihre eigene Position in der Gesellschaft und ihre Erfahrungen ihre pädagogische Praxis und ihre Gefühle gegenüber anderen

Menschen(gruppen) beeinflusst. Eine diskriminierungskritische Haltung ist eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung des Nahostkonflikts, sie ist ebenso ernstzunehmen wie die inhaltliche Vorbereitung. Wir wollen zu einer Reflexion anregen, in dem Bewusstsein, dass wir alle in diskriminierenden Strukturen sozialisiert werden und darin verwoben sind. Wir plädieren dafür, eigene Denkmuster näher kennenzulernen und verantwortungsvoll zu handeln. Eigene Emotionen – und auch das Nicht-Vorhandensein von Emotionen – verraten uns etwas über unsere (Nicht-) Involviertheit und die eigene Perspektive auf ein Thema. Die Fragen geben Anregungen für eine persönliche Reflektion. Nicht alle Fragen müssen in die Reflektion einfließen, diese kann ganz persönlich gestaltet werden.

Fragebogen

Meine Positionierung in der Gesellschaft und die persönliche Bedeutung von Diskriminierung

- ? *Habe ich persönliche Erfahrungen damit gemacht, aufgrund einer bestimmten (mir zugeschriebenen) Gruppenzugehörigkeit oder bestimmter Merkmale diskriminiert zu werden?*
- ? *Gibt es Dimensionen von Diskriminierung, bei denen ich auf Seite der Privilegierten stehe? (z.B. männlich/weiblich, christlich/anderer Glaube, cis/transsexuell usw.)*
- ? *Bin ich an gesellschaftlichen Debatten zu Diskriminierung interessiert/nicht interessiert? Welche Gefühle lösen diese bei mir aus? Warum?*
- ? *Habe ich mich bisher einmal intensiv mit der Bedeutung des Begriffs Diskriminierung auseinandergesetzt? In welchem Kontext?*
- ? *Persönliche Bedeutung des Nahostkonflikts*

Was bedeutet der Begriff Israel für mich?

- ? *Was bedeutet der Begriff Palästina für mich?*
- ? *Habe ich persönliche Verbindungen zu Israel oder Palästina?*
- ? *Hat der Nahostkonflikt für mich oder mein persönliches Umfeld eine große Bedeutung?*
- ? *Verfolge ich die Berichterstattung zum Nahostkonflikt regelmäßig? Warum/warum nicht?*
- ? *Aus welchen Quellen beziehe ich meine Informationen zum Nahostkonflikt? Sind diese um eine ausgewogene Berichterstattung*

- bemüht? Wie schätze ich selbst die mediale Berichterstattung zum Konflikt ein, als einseitig oder ausreichend differenziert?*
- ? Kenne ich verschiedene Perspektiven auf den Nahostkonflikt, und falls ja, welche?*
 - ? Kenne ich Beispiele dafür, wie der Nahostkonflikt in Deutschland verhandelt wird und welche Ereignisse in Deutschland damit in Zusammenhang stehen?*
 - ? Bin ich aufgeschlossen für andere Perspektiven auf den Konflikt? Warum/warum nicht?*
 - ? Welche Gefühle habe ich selbst zu Israel und Palästina? Kann ich gut damit umgehen, dass andere Menschen andere Gefühle dazu haben?*
 - ? Fällt es mir leicht, über meine Gefühle (zum Nahostkonflikt) zu sprechen?*
 - ? Bedeutung meiner Positionierung und Gefühle für mein pädagogisches Handeln*
 - ? Welche Gefühle habe ich, wenn ich darüber nachdenke, das Thema Nahostkonflikt im Unterricht zu behandeln?*
 - ? Habe ich eine klare Haltung und Rolle als Pädagogin, d.h. kann ich meine eigenen Positionen und Emotionen wahrnehmen und mich trotzdem auf die Perspektiven der TN einlassen?*
 - ? Gibt es Gruppen, denen ich unterstelle, dass sie besonders emotional auf das Thema Nahostkonflikt zu reagieren? Habe ich Vorbehalte, mit bestimmten Menschen oder Gruppen über das Thema Nahostkonflikt zu sprechen?*
 - ? Habe ich bestimmte Bilder zu Juden:Jüdinnen, Israelis und Palästinenser:innen sowie Muslim:innen im Kopf – wie sie aussehen, sich verhalten, welche Haltung sie zum Nahostkonflikt haben etc.?*
 - ? Welche Bilder und Geschichten zu Juden:Jüdinnen, Israelis sowie Palästinenser:innen begegnen mir im Alltag, also in Medien und*

Literatur, in der Schule und meiner Ausbildung, in der Begegnung mit Personen, ...

- ? *Kenne ich aktuelle Debatten zur These der Singularität des Holocaust und einer Diversifizierung der Erinnerungskultur, insbesondere im Hinblick auf Kolonialismus?*
- ? *Wo verlaufen für mich persönliche Grenzen beim Sprechen über Antisemitismus und Rassismus?*
- ? *Wie verhalte ich mich, wenn es zu einem emotionalen Ausbruch in meiner Gruppe kommt? Behandle ich alle Teilnehmenden gleich oder gestehe ich manchen mehr emotionale Äußerungen zu als anderen?*
- ? *Habe ich Freund:innen oder Kolleg:innen, mit denen ich mich persönlich und privat zu möglichen Bedenken, meinen Ziele und Methoden und der Wirkung meiner Arbeit austauschen kann? Wer könnten weitere solcher Personen sein?*
- ? *Bin ich bereit, antisemitische oder rassistische Stereotype zu benennen und Grenzen zu setzen, wenn es nötig ist?*
- ? *Habe ich Kenntnisse zu aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus, besonders des israelbezogenen Antisemitismus, und zu antimuslimischem/antiarabischen/antipalästinensischem Rassismus?*

Wir empfehlen, auch Bildungsmaterialien, mit denen der Konflikt bearbeitet wird, aus einer diskriminierungssensiblen Perspektive zu befragen

- ? *Wer spricht, zu wem, worüber, und aus welcher Position heraus?*
- ? *Wer spricht nicht? Wessen Perspektive bleibt unsichtbar oder bekommt weniger Raum als andere?*
- ? *Welche Begriffe werden benutzt? Wie werden bestimmte Gruppen oder Menschen und auch Ereignisse bezeichnet? Transportieren diese Begrifflichkeiten bereits eine bestimmte Deutung eines Ereignisses oder einer Person?*

Auch unser eigenes Material und die Bildungsvideos dürfen anhand solcher Fragen gerne kritisch hinterfragt werden. Denn auch unsere Auswahl von Methoden und Inhalten sind durch unsere Perspektiven geprägt, die ihrerseits begrenzt sind.

Wir begreifen Selbstreflexion nicht als einmaligen Vorgang, sondern als Prozess, der Pädagog:innen durch die komplette fachliche Laufbahn hindurch begleiten sollte. Am Ende einer Reflexionseinheit sollten die Fragen stehen: Was kann ich jetzt tun? Welche Veränderungen möchte ich sofort oder langfristig angehen?

Medienkompetenz im Kontext Nahostkonflikt

Ziele des Themenkomplexes

- ☒ Die TN haben ihre eigene (digitale) Mediennutzung in Bezug auf den israelisch-palästinensischen Konflikt reflektiert.
- ☒ Die TN kennen Herausforderungen in der medialen Berichterstattung über den Nahostkonflikt.
- ☒ Die TN haben sich mit ihren eigenen Ansprüchen an Informations- und Nachrichtenangebote auseinandergesetzt.

Übergeordnete Ziele

- ☒ Stärkung der Medienkompetenz, insbesondere der Kompetenzdimensionen Informationen suchen und verarbeiten sowie Inhalte analysieren und reflektieren

Warum eine Stärkung von Medienkompetenz in Bezug auf den israelisch-palästinensischen Konflikt?

Der israelisch-palästinensische Konflikt ist dauerhaft präsent in den Medien. Viele junge (und auch ältere) Menschen fühlen sich überfordert von den vielen Informationen, die dazu kursieren, und mit der Auswahl seriöser Quellen. Eine Stärkung von Fähigkeiten im Umgang mit traditionellen Medien und Sozialen Netzwerken ist eine wichtige Kompetenz zur Orientierung über das Konfliktgeschehen.

Um die aktuellen Entwicklungen des immer wieder aufflammenden israelisch-palästinensischen Konflikts nachzuvollziehen, sind Menschen auf die mediale Berichterstattung angewiesen. Aber auch in Zeiten, in denen der Konflikt nicht die Schlagzeilen füllt, wird kontinuierlich zu Israel und Palästina berichtet, gebloggt, interviewt, kommentiert und in sozialen Medien Content produziert. Eine große Fülle an Informationsangeboten steht Jugendlichen zur Verfügung, wenn sie auf der Suche nach Informationen sind, um den Konflikt zu verstehen und eigene Positionen zu entwickeln. Eine grundlegende Medienkompetenz ist hier unerlässlich.

Was bedeutet Medienkompetenz?

Was ist mit Medienkompetenz gemeint? Die Bundesregierung beschreibt wie folgt: „Medienkompetenz heißt, reflektiert mit den unterschiedlichen Medienformen umgehen zu können, Texte und Medien aller Art einordnen und bewerten zu können und sich auf dieser Grundlage eine eigene Meinung frei zu bilden. Ebenso wichtig ist es, den systemrelevanten Wert einer freien und unabhängigen Presse für die Demokratie schätzen zu wissen. Denn Informations- und Nachrichtenkompetenz ist eine zentrale Voraussetzung für die gleichberechtigte und verantwortungsbewusste Teilhabe an gesellschaftlichen Debatten und am demo-

kratischen Meinungsbildungsprozess.“ (Bundesregierung 2021). Konkreter noch zählt die Kultusministerkonferenz (KMK) folgende Kompetenzdimensionen zu den wichtigen Kompetenzen in der digitalen Welt:

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
2. Kommunizieren und Kooperieren
3. Produzieren und Präsentieren
4. Schützen und sicher agieren
5. Problemlösen und Handeln
6. Analysieren und Reflektieren

Diese Kompetenzen gliedert die KMK in weitere, konkrete Kompetenzen auf. Für die Bearbeitung der Themen, die in den Bildungsvideos zum Israel-Palästina-Videos aufgeworfen werden, sind besonders jene Kompetenzen relevant, die sich Punkt 1 und 6 zuordnen lassen: 1.1 suchen und filtern, d.h. eigene Suchinteressen festlegen und verschiedene digitale Umgebungen kennen und sich darin bewegen, sowie relevante Informationen und Quellen finden und zusammenführen; 1.2 auswerten und bewerten, d.h. Informationen und Quellen kritisch bewerten, 6.1 Medien analysieren und bewerten, d.h. Interessen hinter verbreiteten Informationen und Themensetzungen entschlüsseln, sowie 6.2 Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren, d.h. Vorteile und Risiken Sozialer Medien einordnen. Die jungen Erwachsenen in den Videos kritisieren eine vermeintlich einseitige, unausgewogene Berichterstattung und beschreiben eine Überforderung in Anbetracht der Masse an zugänglichen Informationen. Daraus ergeben sich Bedürfnisse, die im pädagogischen Begleitmaterial aufgegriffen werden: Wirkmechanismen und Arbeitsweisen traditioneller und Sozialer Medien kennenzulernen und einzuordnen; Quellen kritisch zu bewerten; Informationen zu verschiedenen Positionen des Konflikts zu finden sowie in der Masse an Informationen relevante und seriöse herauszufiltern; die gefundenen Informationen einzuordnen und selbst für eine ausgewogene Informiertheit zu sorgen.

Die Relevanz von Medienbildung zum israelisch-palästinensischen Konflikt

Worin besteht die spezifische Relevanz von Medienbildung im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit dem israelisch-palästinensischen Konflikt? Es existieren zu diesem Konflikt unterschiedliche, sich mitunter widersprechende Narrative und Deutungsmuster: Es gibt mehr als eine Geschichtsschreibung, aktuelle Ereignisse werden aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und durch unterschiedliche „Brillen“ gedeutet. Es werden nicht dieselben Zusammenhänge hergestellt und nicht dieselben Begriffe für dieselben Dinge verwendet (Stichwort Framing). Wenn diese Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit auf ein Bedürfnis nach Eindeutigkeit trifft, stellt sich für viele Rezipient:innen die Frage nach der richtigen Perspektive, der richtigen Deutung und der richtigen Haltung. Nicht selten werden dabei sowohl seitens der Produzent:innen sowie der Rezipient:innen von Inhalten binäre Einteilungen in gut und böse, Täter und Opfer vorgenommen. Dazu kommt v.a. in den sogenannten Sozialen Medien die Gefahr, dass Darstellungen nicht immer durch Quellen belegt sind, Bilder aus dem Kontext gerissen oder Falschinformationen verbreitet werden. Die Herausforderung für die Jugendlichen besteht also zum einen in der Bewertung der Qualität von Informationsquellen sowie zum anderen in der kritischen Reflexion des eigenen Medienkonsums und des Bedürfnisses nach eindeutigen Antworten auf Fragen zum Konflikt.

Berichterstattung verstehen und bewerten

Im Zusammenhang mit der Berichterstattung über den israelisch-palästinensischen Konflikt beklagen einige Protagonist:innen aus den Bildungsvideos eine Unausgewogenheit. Diese Wahrnehmung gilt es zunächst kritisch zu reflektieren. Innerhalb der wissenschaftlichen Forschung gibt es keinen Konsens dahingehend, dass wir es in den Medien mit einer tendenziösen Berichterstattung zu tun haben. So schreibt die Medienwissenschaftlerin Carola Richter: „Nicht zuletzt der Status Israels als

Besatzungsmacht und das Aufbegehren der Palästinenser hat dazu geführt, dass Kritik an Israel mittlerweile durchaus Normalität in deutschen Medien ist. Somit greifen Annahmen einer (zu) pro-israelischen oder einer (zu) pro-palästinensischen Tendenz deutscher Medien in ihrer Gesamtschau zu kurz.“ (Richter 2014, 7).

Wichtig ist in diesem Themenfeld ein Bewusstsein über die erschwerten Bedingungen journalistischer Arbeit vor Ort. Die TN sollten verstehen, dass es nicht nur um die Auswahl und Interpretation von Informationen geht, sondern auch um die Frage, wem welche Informationen und Perspektiven zugänglich sind. Mangelnde Bewegungsfreiheit und Einreisebeschränkungen sorgen dafür, dass es für Beobachter:innen schwierig ist, sich sowohl in den palästinensischen Gebieten als auch in Israel selbst ein Bild zu machen, sodass die Abhängigkeit von Informant:innen groß ist. Der beschränkte Zugang zu Informationen, Perspektiven und Erfahrungen kann zu einer Parteilichkeit führen oder aber zu Unrecht als solche wahrgenommen werden. Hierzu sagt der Nahost-Korrespondent des WDR, Benjamin Hammer: „Ich bin glücklich, wenn ich an einem Tag auch kritisch gegenüber beiden Seiten berichtet habe“ (WDR 5 2021). Die Methoden „Stille Diskussion“ und „Schwierige Berichterstattung“ widmen sich der Frage, wie man mit Jugendlichen über Einseitigkeit, Parteilichkeit oder Unausgewogenheit in der Berichterstattung zum israelisch-palästinensischen Konflikt konstruktiv ins Gespräch kommen kann.

Den eigenen (digitalen) Medienkonsum kritisch reflektieren

Die Protagonist:innen aus den Bildungsvideos beschreiben angesichts der „Masse an Informationen“ zu dem Konflikt ein Gefühl der Überforderung. Erforderliche Kompetenzen, um damit einen Umgang zu finden, sind die Unterscheidung von professionellen und alternativen medialen Angeboten, Informations- und Meinungsbeiträgen sowie die Bewertung zugänglicher Quellen. Wem folge ich in den sozialen Medien, welche Seiten rufe ich auf? Von welchen Quellen kann ich mir eine gewünschte Ausgewogenheit

in der Berichterstattung erhoffen, weil sie etwa Zugang zu unterschiedlichen Perspektiven haben oder interne Mechanismen der Qualitätskontrolle, wie sie z.B. in Redaktionen gegeben sind, die Fact Checking betreiben. Auch die Einschätzung des eigenen Anspruchs auf „objektive“ Berichterstattung gehört dazu; die TN sollten wissen, dass es oft des Konsums mehrerer Beiträge bedarf, um die gewünschte Ausgewogenheit selbst herzustellen. Um einer Überforderung angesichts des digitalen Überangebots entgegenzuwirken, kann es sich lohnen, Informationsquellen einmal intensiv einer kritischen Bewertung zu unterziehen, um dann eine bewusste Entscheidung zu treffen, ob diese Quellen den eigenen Ansprüchen entsprechen und einen Vertrauensvorsprung verdienen. Gerade bei einem komplexen Thema wie dem israelisch-palästinensischen Konflikt und angesichts der Tatsache, dass Algorithmen uns ohne unser (bewusstes) Zutun in einer „Blase“ halten, ist es wichtig, dass Jugendliche nicht zu passiven Nutzer:innen werden. Die Methode „Filterblasen analog nachempfinden“ gibt Anregungen zu einer kritischen Haltung zur Mediennutzung.

Abschließende pädagogische Hinweise

Dieser Methodenblock ersetzt nicht die Auseinandersetzung der TN mit den Grundlagen der Medienbildung. Bei Bedarf sollte eine Vermittlung oder Wiederholung dieser mit diesem Methodenblock verbunden werden. Zur grundlegenden Medienbildung gehört ein Verständnis




- › grundlegender Funktionen des Journalismus in einer Demokratie als Übersetzer komplizierter politischer Zusammenhänge sowie als Kontrollorgan bzw. sogenannte „vierte Gewalt“
- › der Strukturen des Mediensystems und der Rolle des öffentlich-rechtlichen Rundfunks
- › der Arbeitsweisen des professionellen Journalismus

- › wichtiger Rechte, damit Journalist:innen ihre Arbeit machen können, z.B. das Grundrecht auf Meinungsäußerung und der Pressefreiheit
- › der Funktionsweisen digitaler (sozialer) Medien und von Mechanismen wie Algorithmen, Echokammern und Filterblasen.

Literatur

- › Bundesregierung, 2021: „Medienkompetenz“, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/medien/medienkompetenz>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- › KMK Kultusministerkonferenz, 2016: „Kompetenzrahmen ‚Kompetenzen in der digitalen Welt‘“, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/KMK_Kompetenzen_-_Bildung_in_der_digitalen_Welt_Web.html, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- › Richter, Carola, 2014: „Der Nahostkonflikt und die Medien“, in: Carola Richter (Hg.): Der Nahostkonflikt und die Medien, Berlin: 2-10.
- › WDR 5, 2021: „Schwierige Nahost-Berichterstattung“, <https://www1.wdr.de/mediathek/audio/wdr5/hintergrund-medien/audio-schwierige-nahost-berichterstattung-100.html>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

14 Positionsbarometer: der Konflikt in den Medien

-  Ziele Die TN sind sich ihrer Meinungen und Fragen zum israelisch-palästinensischen Konflikt bewusst. Sie haben diese in der Gruppe reflektiert und zu den Meinungen und Erfahrungen anderer TN in Bezug gesetzt.
-  Material › Kurzvideo „Israel und Palästina in den Medien“
› Computer und Beamer/Smartboard
-  Zeit ca. 1 Stunde

Hintergrund

Die TN haben in den Bildungsvideos gesehen, wie sich die Protagonist:innen zu verschiedenen Fragen positionieren. Diese Übung dient dazu, dass die TN sich eigener Fragen und Haltungen zum israelisch-palästinensischen Konflikt bzw. ihrer damit verbundenen Mediennutzung bewusst werden.

Ablauf

Die TN verteilen sich im Raum. Der:die Lehrende weist einer Seite des Raumes den Pol „Nein“, der gegenüberliegenden Seite den Pol „Ja“ zu. Dann liest er:sie nacheinander jeweils eine Aussage vor. Die TN verteilen sich nach einer gestellten Frage ihrer Antwort entsprechend auf der gedachten Linie zwischen den Polen „Ja“ und „Nein“. Nach jeder Frage „interviewt“ der:die Lehrende einzelne TN zu ihrer Position entlang der Linie. Die TN erläutern,

warum sie sich entsprechend positioniert haben. Die Fragen können beliebig ergänzt werden:

1. Empfindest du die Medienberichterstattung in Deutschland zu den Themen Israel-Palästina als einseitig?
2. Fühlst du dich gut informiert über das Thema Israel-Palästina?
3. Verwendest du viel Zeit, dich zu dem Thema Israel-Palästina zu informieren?
4. Wenn du dich über das Thema Israel-Palästina informierst, suchst du gezielt nach unterschiedlichen Quellen zu einer Frage?
5. Was denkst du: Ist es einfach, ausgewogen zum Thema Israel-Palästina in den Medien zu berichten?
6. Was würdest du selbst sagen: Weißt du viel darüber, wie genau Berichte in Zeitungen, Fernsehen oder Radio entstehen?
7. Hast du den Eindruck, dass du in den Sozialen Medien unterschiedliche Meinungen zu einem Thema zu sehen bekommst?

Zur Auswertung wird den TN die Frage gestellt, ob es ihnen schwer oder leicht gefallen ist, die Fragen zu beantworten. Zu welchen Fragen war es besonders einfach oder schwer? Warum? Im Anschluss sehen sich die TN gemeinsam das Kurzvideo „Israel und Palästina in den Medien“ an. Sie diskutieren in der Gruppe folgende Fragen:

- ? *Welche Meinungen vertreten die unterschiedlichen Personen in dem Video?*
- ? *Inwiefern unterscheiden sich die Antworten der Protagonist:innen aus dem Video von unseren eigenen Antworten?*
- ? *Finden wir die Meinungen aus dem Video nachvollziehbar?*

Die Lehrkraft dokumentiert die Antworten auf die Frage zu den Meinungen der Personen aus dem Video. Danach sammeln die TN Antworten und Strategien auf die Frage:

? *Was könnten die einzelnen Personen aus dem Video tun, um ihre Unzufriedenheit aufzulösen?*

Die bereits vorhandene **Medienkompetenz** der TN soll so aktiviert werden. (Lösungsvorschläge dazu wären etwa: Max kritisiert, jedes Medium berichte nur über eine Seite des Konflikts, wer nur in eine Richtung schauen wolle, sehe auch nur diese; Lösungsstrategie könnte sein, bewusst verschiedene Medien und Sichtweisen zu suchen und miteinander zu vergleichen; Carlotta meint, Medien wären zu wenig neutral und objektiv; Lösungsstrategien könnten sein, die eigene Erwartungshaltung zu prüfen und mit der Realität der Berichterstattung abzugleichen, denn nicht immer sind Informationen zu beiden Seiten gleich gut zugänglich; oder eine Abwägung zu treffen, welche Medien einen Anspruch haben, beide Seiten zu repräsentieren, oder welche vielleicht auch nur über eine Seite berichten wollen).

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Bei dieser Übung geht es noch nicht um eine Vermittlung von Informationen, sondern um die persönlichen Einschätzungen der TN. Dennoch können Lehrende informierend eingreifen, wenn TN etwa sehr tendenziöse Ansichten zu traditionellen oder Sozialen Medien äußern. Lehrende sollten allerdings das Geäußerte nur vorsichtig korrigieren, ohne dabei zu werten. Selbstpositionierungen der TN sollten respektiert werden. Bevor Lehrende selbst eingreifen, sollten sie den Raum für Diskussion in der Gruppe öffnen und Wertschätzung für kontroverse Debatten und Perspektiven ausdrücken.

15 Stille Diskussion: Quellen zum Nahostkonflikt

- | | |
|-------------------|---|
| <p>📌 Ziele</p> | <p>Die TN haben ihre eigene Quellenauswahl zum Thema israelisch-palästinensischen Konflikt reflektiert und sich alltagsnah mit ihrem Nachrichtenkonsum auseinandergesetzt; die TN haben sichtbar gemacht, welches Verständnis sie von „ausgewogener Berichterstattung“ haben.</p> |
| <p>📁 Material</p> | <ul style="list-style-type: none"> › zwei große Bögen Papier (z.B. Flipchartpapier) › Stifte › ggf. Computer und Beamer/Smartboard, alternativ ausgedruckte Karikatur „Falsche Ausgewogenheit“ |
| <p>🕒 Zeit</p> | <p>ca. 1 Stunde</p> |

Ablauf

Zwei große Bögen Papier werden in der Vorbereitung jeweils mit einer der folgenden zwei Fragen beschriftet:

- ? *Welche Medien nutze ich, um mich über den israelisch-palästinensischen Konflikt zu informieren?*
- ? *Woran erkenne ich eine ausgewogene Berichterstattung?*

Mit Abstand zueinander werden die beiden Plakate im Raum ausgelegt. Die TN werden in zwei Gruppen geteilt und jeweils einem Plakat zugewiesen. Sie erhalten die Aufgabe, schweigend zunächst an ihrem Plakat die Frage schriftlich zu beantworten und die Antworten der anderen schriftlich auf dem Plakat zu kommentieren. Um Zustimmung zu bereits von anderen aufgeschriebenen Antworten auszudrücken, können Abkürzungen wie „+1“

oder „+“ gewählt werden. Ergänzungen und Widerspruch zu den Antworten anderer sind lediglich bei Frage 2 gewünscht.

Nach etwa zehn Minuten wechseln die Gruppen das Plakat und kommentieren wiederum die Notizen der vorigen Gruppe.

In der anschließenden Auswertung werden beide Plakate gemeinsam laut vorgelesen und Unklarheiten besprochen. Auf freiwilliger Basis können TN sich zu ihren Kommentaren äußern und diese erklären. Zum Plakat „Ausgewogene Berichterstattung“ zeigt der:die Lehrende anschließend die Karikatur „Falsche Ausgewogenheit“. Die Gruppe diskutiert das Phänomen, dass in den Medien z.T. ein verzerrter Eindruck der Realität entsteht, wenn eine Minderheitenmeinung und eine Mehrheitsmeinung im Sinne der Gleichgewichtung gleich viel Raum bekommen.

Optional: Zur Vertiefung des Themas kann die Lehrkraft die TN einen Kommentar von der Website des Bayerischen Rundfunks lesen lassen, der anschließend etwa in einer Pro-Contra-Debatte diskutiert wird. Hier kann auch die Unterscheidung von Meinungs- und Informationsquellen in den Medien thematisiert werden, sowie der Wert von Meinungsbeiträgen. Die Quelle dazu ist: Meyen, Ferdinand, 2021: „Kommentar: Warum False Balancing in Talkshows nicht nur schlecht ist“, br.de, online: <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/zuendfunk/false-balancing-darf-man-impfskeptiker-noch-in-talkshows-einladen-100.html>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die Stille Diskussion hat gegenüber einer offenen, mündlichen Diskussion den Vorteil, dass zurückhaltende TN zu Wort kommen und Häufungen sichtbar werden. Alternativ kann diese Methode auch digital mithilfe des Programms Mentimeter ([mentimeter.com](https://www.mentimeter.com)) durchgeführt werden. Dafür braucht es einen PC und Internet, Beamer sowie mobile Endgeräte mit Internetverbindung seitens der TN. Trotz der hier vorgenommenen Fokussierung auf Medien als Informationsquelle sollte die Relevanz von Peer

Groups und familiären Zusammenhängen für die eigene Herausbildung von Meinungen und Weltansichten nicht vernachlässigt und an anderer Stelle thematisiert werden.

Weiterführende Literatur

Quellen zur Beschäftigung mit Medienkompetenz

- ▶ Hasebrink, Uwe/Sascha Hölig/Leonie Wunderlich, 2021: „#UseTheNews. Studie zur Nachrichtenkompetenz Jugendlicher und junger Erwachsener in der digitalen Medienwelt“, Hamburg: Hans-Bredow-Institut, April 2021, Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts | Projektergebnisse Nr. 55, online: <https://doi.org/10.21241/ssolar.72822>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Quellen zu „Falscher Ausgewogenheit“

- ▶ Artikel „Falsche Gleichgewichtung“, <https://www.verschwörungstheorien.info/enzyklopaedie/falsche-gleichgewichtung-falsche-ausgewogenheit-englisch-false-balance/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Karikatur

- ▶ Karrikatur Falsche Ausgewogenheit: <https://skepticalscience.com/graphics.php?q=319>, Bildlizenz: Skeptical Science (CC Attribution 3.0 Unported License).

16 Schwierige Berichterstattung

- | | |
|-------------------|--|
| <p>📌 Ziele</p> | <p>Die TN haben ein Grundwissen zu den Arbeitsweisen des professionellen Journalismus sowie zu den Herausforderungen in der journalistischen Arbeit zum israelisch-palästinensischen Konflikt, sie haben eine vergleichende Perspektive zur Arbeitsweise in den Sozialen Medien. Die TN haben ihren eigenen Medienkonsum hinsichtlich der Nutzung journalistischer und nicht-journalistischer Angebote reflektiert. Sie haben eine Idee davon, wie sie sich ausgewogen informieren können.</p> |
| <p>📁 Material</p> | <ul style="list-style-type: none"> › ausgedruckte Textauszüge und zugehörige Fragen › Computer/andere mobile Endgeräte für TN mit Internetzugang |
| <p>🕒 Zeit</p> | <p>ca. 1 Stunde</p> |

Die TN werden in zwei Gruppen geteilt. Sie erhalten die je Gruppe einen Textauszug (Text 1 oder Text 2) und einmal das Arbeitsblatt „TikTok-Der Konflikt in den Sozialen Medien“.

Die TN lesen ihren Text und beantworten zunächst alleine die Fragen dazu. Sie tauschen sich danach in der Kleingruppe dazu aus. Anschließend besuchen die TN den TikTok-Account von Nina Poppel unter dem auf dem Arbeitsblatt angegebenen Link. Dann beantworten sie gemeinsam die Fragen auf dem Arbeitsblatt.

Danach kommen alle wieder in der Gesamtgruppe zusammen. Zunächst können die TN nun Verständnisfragen stellen. Anschließend werten die TN Die Fallbeispiele und ihre Antworten

in der Gesamtgruppe aus. An die Sammlung von Antworten schließt eine Reflexion zu den Fragen an:

- ? *Wie wichtig sind journalistische Quellen und wie wichtig nicht-journalistische Angebote, um sich über den Konflikt zu informieren?*
- ? *Worin siehst du Vor- und Nachteile beider Angebote?*
- ? *Was kann ich selbst tun, um mich ausgewogen zu informieren?*
- ? *Wonach entscheide ich, wem ich in den Sozialen Medien folge?*
- ? *In welcher Form von Berichterstattung kann ich davon ausgehen, dass sie verschiedene Perspektiven zeigt, und dass es eine Form von Kontrolle gibt, etwa ein Vier-Augen-Prinzip und Faktenchecks?*

Optional: Die Lehrkraft kann zur Vertiefung des Themas den Vortrag des Journalisten Markus Bickel über seine Arbeit im Nahen Osten und zahlreichen arabischen Ländern von 2016 nutzen, verlinkt bei der Bundeszentrale für politische Bildung, online: <https://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/235277/nahost-berichterstattung>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Der Artikel fokussiert nicht den Nahostkonflikt, sondern den sog. Arabischen Frühling und die Arbeit in Ägypten zu dieser Zeit. Er enthält zahlreiche Informationen dazu, was die Arbeit in dieser Region herausfordernd macht: etwa eine unübersichtliche Quellenlage und umkämpfte Begrifflichkeiten.

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Die Lehrkraft sollte darauf hinweisen, dass auch in den Textbeiträgen subjektive Erfahrungen geschildert werden, die nicht verallgemeinert werden sollten, und zugleich den Wert solcher subjektiver Einblicke deutlich machen.

Nachweise zu den Texten

- Bartal, Yossi, 2018: „Berichterstattung über Nahost-Konflikt: Komplizierte Wahrheitsfindung“, taz.de, online: <https://taz.de/Berichterstattung->

[ueber-Nahost-Konflikt/!5482482/](#), letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Sievers, Christian, 2015: „Erlebnisse eines Nahost-Korrespondenten - Als Berichterstatte im Propagandakrieg,, Cicero.de, online: <https://www.cicero.de/aussenpolitik/ein-nahost-korrespondent-erzaehlt-sehen-reden-senden/59086>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

17 Filterblasen analog nachempfinden

Der Begriff Filterblasen wird vor allem in Hinblick auf Digitales verwendet; sie existieren jedoch auch in der analogen Welt. Die TN bekommen zunächst ein Gefühl dafür und reflektieren ihre eigene Zugehörigkeit zu solchen Blasen. Es kann herausfordernd sein, Filterblasen im eigenen Alltag und insbesondere im eigenen Medienkonsum zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken. Diese Methode setzt bei dieser Herausforderung an. Wie stark der eigene Medien- und Nachrichtenkonsum selbstbestimmt und reflektiert oder von Filterblasen, Echokammern und Algorithmen geprägt ist, hängt von der Medienkompetenz der TN ab. Mit dieser Methode unterstützen politische Bildner:innen die TN dabei, diese Phänomene zu verstehen und geben ihnen Werkzeug an die Hand, den eigenen Medienkonsum selbstbestimmter zu gestalten. Die beiden Schritte der Methode bauen aufeinander auf. Da die Auseinandersetzung mit der digitalen Mediennutzung ein grundlegendes Verständnis bestimmter Mechanismen verlangt, werden im Folgenden anhand eines Ausschnitts aus einem Beitrag der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg die Begriffe Filterblase, Algorithmen und Echokammer für die Lehrkraft erläutert: „Der Begriff der Filterblase wurde im Jahr 2011 durch den Internetaktivisten Eli Pariser geprägt. Die Algorithmen von Suchmaschinen und sozialen Medien sind so aufgebaut, dass Informationen nach unserem bisherigen Suchverlauf und Interessen gefiltert und aussortiert werden. Als Folge sehen wir bei den Suchergebnissen Vorschläge von Seiten oder Inhalten, die eher unseren Präferenzen entsprechen. [...] So entsteht langsam eine Isolation gegenüber Informationen, die nicht der Meinung des Benutzers entspricht. Nachdem die Inhalte gefiltert wurden, befindet sich der Benutzer in der sogenannten Echokammer. Dort befindet er sich im Austausch mit Gleichgesinnten, welche die eigene Meinung und Weltsicht bestätigen und sogar verstärken können. [...] Dadurch wird die psychologische Eigenart gefördert, widersprüchliche Informationen kategorisch abzublocken. Hinzu kommt, dass Menschen schon von sich aus dazu neigen, bei ihrer Suche nach Wissen nur Informationen aus-

zuwählen und so zu interpretieren, dass sie den eigenen Erwartungen entsprechen. Man bezeichnet dies auch als ‚confirmation bias‘.




Literatur

▸ Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2021: „Dossier Verschwörungstheorien“, <https://www.lpb-bw.de/verschwoerungstheorien>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Filterblasen analog nachempfinden

Schritt 1

Die eigene Filterblase

-  Ziele Die TN haben den Begriff „Filterblasen“ reflektiert und wissen, dass es auch analoge „Filterblasen“ gibt. Sie wissen, dass ihre Meinung durch ihre Zugehörigkeit zu Gruppen beeinflusst ist. Sie haben reflektiert, dass es nicht immer einfach ist, in einer Gruppe eine abweichende Meinung oder neue Inhalte einzubringen.
-  Material › Smartboard/Tafel/Flipchart
-  Zeit ca. 1 Stunde

Ablauf

Die TN bilden einen Stuhlkreis. Eine Person meldet sich freiwillig und wird vor die Tür geschickt. Die anderen Personen erhalten ein Gesprächsthema, über das sie sich unterhalten sollen, und außerdem, welche Meinung sie dazu vertreten sollen. Die Person vor der Tür wird von der Lehrkraft ebenfalls über das Gesprächsthema informiert und erhält ebenfalls den Auftrag, eine ihr vorgegebene Meinung im Gesprächskreis zu vertreten – allerdings eine andere als der Rest der Gruppe. Sowohl die Gesamtgruppe als auch die Person vor der Tür bekommen 3 Minuten Zeit, sich zu dem Thema und Argumenten für ihre jeweilige Meinung Gedanken zu machen. Vorschläge zu Gesprächsthemen, die beliebig ausgewählt werden können:

- › Autofahren in Innenstädten sollte verboten werden – Pro (Stuhlkreis), Contra (Person vor der Tür)

- › Die Schule sollte erst um zehn Uhr beginnen – Pro (Stuhlkreis),
Contra (Person vor der Tür)
- › Busse und Bahnen sollten für alle Menschen umsonst sein – Pro
(Stuhlkreis), Contra (Person vor der Tür)

Die Gruppe beginnt zu diskutieren, dann wird die Person von vor der Tür hereingeholt und setzt sich dazu. Sie hat die Aufgabe erhalten, sich mit der ihr zugewiesenen Meinung in das Gespräch einzuklinken. Die anderen TN kennen diesen Auftrag nicht und diskutieren einfach weiter.

Nach einigen Minuten wird die Übung abmoderiert und kann beliebig oft mit weiteren TN und jeweils neuen Gesprächsthemen wiederholt werden. Anschließend wird aufgelöst, wer jeweils welche Meinung zum Thema vertreten hat. Die Personen, die zunächst vor der Türe standen, erzählen, ob es leicht oder schwierig war, sich in das Gespräch einzuklinken. Die anderen TN berichten, inwiefern sie sich auf die Argumente der neu dazugekommenen Person einlassen konnten oder wollten.

Anschließend brainstormen die TN zu der Frage:

? Zu welchen Gruppen gehört ihr? Welche fallen euch ein?

Die Lehrkraft hält die Antworten an Smartboard/Tafel/Flipchart fest. Mögliche Antworten können sein: Familie, Schulklasse, Sportverein, Facebook/Telegram-Gruppen, Anschließend reflektieren die TN ihre Gruppenzugehörigkeiten auf Basis der Stuhlkreis-Übung. Die Leitfragen dazu sind:

- ? Gibt es auch in Gruppen, zu denen ich gehöre, vorherrschende Meinungen zu bestimmten Themen?*
- ? Wie fühle ich mich, wenn ich eine andere Meinung vertrete?*
- ? Wie beeinflussen diese Gruppen meine eigene Meinung?*
- ? Wie kann ich den Begriff „Filterblase“ damit in Verbindung bringen und was bedeutet der Begriff?*

Filterblasen analog nachempfinden

Schritt 2

Filterblasen verstehen

Diese Methode basiert auf der Übung „Filterblase“ aus dem medienpädagogischen Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/bigdata/255942/filterblase>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

- Ziele**

Die Teilnehmenden verstehen, wie Filterblasen entstehen und wachsen. Sie wissen, dass hinter bestimmten Inhalten bestimmte Interessen stehen können, die nicht immer auf den ersten Blick erkennbar sind.e einzubringen.
- Material**
 - › Papier in unterschiedlichen Farben (so viele Farben, dass immer ein paar TN, aber nicht mehr als vier, dieselbe Farbe haben), z.B. bunte Moderationskarten
 - › Stifte
- Zeit**

ca. 1 Stunde

Ablauf

Jede:r TN erhält eine Moderationskarte (oder ein anderes buntes Papier) und einen Stift. Die Aufgabe der TN ist es nun, jeweils drei Begriffe aufzuschreiben, die sie mit der Farbe ihrer Karte assoziieren. Das können Begriffe jeglicher Art sein – abstrakt oder konkret, Nomen oder Adjektive, Dinge oder Gefühle. Die TN sollen sich nun in Kleingruppen nach den Farben ihrer Karten zusammenstellen und sich über ihre Begriffe austauschen. Die Leitfrage für den Austausch ist:

? *Warum sind dir gerade diese Begriffe im Hinblick auf die Farbe eingefallen?*

Anschließend ergänzen die TN alle die Begriffe der anderen, die auf der eigenen Karte fehlen. Am Ende haben also alle die gleichen Begriffe auf ihrer Karte stehen.

Abschließend treffen sich die TN in Gruppen, in denen jede Farbe einmal vertreten sein muss. Sie tauschen sich erneut über ihre Begriffe aus. Dazu beantworten sie die Fragen:

? *Gibt es zwischen den einzelnen Farben Gemeinsamkeiten?*

? *Finden sich ähnliche oder gleiche Worte auf den Karten verschiedener Farbe?*

? *Warum? Warum nicht?*

Danach kommen alle im Plenum zusammen. In der Gesamtgruppe erfolgt der Transfer der Übung: In der Übung stehen die farbigen Karten für verschiedene Interessen, und die Begriffe darauf repräsentieren auf diese Interessen zugeschnittene Informationen, Perspektiven oder Narrative.

Dazu gibt der:die Lehrende ein Beispiel mit Bezug auf den israelisch-palästinensischen Konflikt: Wenn ich mir wiederholt Videos anschau, in denen ausschließlich palästinensische oder israelische Betroffene des Konflikts von ihren Erfahrungen berichten, werden mir im Internet nur noch ähnliche Videos vorgeschlagen – so, als würde ich mich nur mit Menschen mit demselben Interesse bzw. Karten in derselben Farbe treffen. Was mir in dieser Filterblase entgeht, sind Beiträge, die die Betroffenheit anderer Personengruppen oder eher nüchterne Beobachtungen und Kontextualisierungen zum Inhalt haben, also als würde ich mich nie mit Menschen unterhalten, die eine Karte in einer anderen Farbe bekommen haben. Vorgeschlagene Fragen für ein Auswertungsgespräch sind:

- ? Was war der häufigste Begriff in jeder Gruppe?
- ? Gab es Überschneidungen zu anderen Gruppen?
- ? Wie habt ihr von den Begriffen aus den anderen Gruppen erfahren?
- ? Wie bringt ihr die Erfahrung aus der Übung mit dem Begriff „Filterblasen“ in Verbindung?
- ? Wenn ich über meinen Medienkonsum nachdenke, stecke ich auch in einer Filterblase zum Thema Nahostkonflikt? Bekomme ich immer wieder dieselbe Sichtweise präsentiert? Was bedeutet das für meine Sicht auf den Konflikt?
- ? Wie kann ich aus meiner Filterblase ausbrechen?

Pädagogische Hinweise und Praxistipps

Beim Transfer der abstrakten Übung mit den bunten Karten sollte der:die Lehrende sicherstellen, dass alle TN die Metaphorik verstehen. Im Zweifelsfall sollten ausreichend Beispiele genannt werden.

Weiterführende Links

Hilfreiche Erklärvideos zum Thema Social Media

- „Algorithmen – Die Social-Media-Infofilter“ (Informationsvideo der Initiative Klickwinkel, 2:29 Min.) <https://www.youtube.com/watch?v=uXVr1RXBlxE>, letzter Zugriff am 30.2.2022.
- „Jugend prägt, 3:01 Min.“, https://www.youtube.com/watch?v=T7M_7nO8cN4, letzter Zugriff am 30.2.2022.
- „Vorprogrammiert: Algorithmen in sozialen Netzwerken“ (Youtube-Kanal der Deutschen Welle, 1:35 Min.), <https://www.youtube.com/watch?v=MewITzLccJY>, letzter Zugriff am 30.2.2022.
- „Wie geht eigentlich Meinungsbildung im Netz? | Informationsflut und Filterblasen einfach erklärt!“ (Modellprojekt Landesjugendring Thüringen

Glossar

6-Tage-Krieg

Der Sechstagekrieg zwischen Israel und den arabischen Staaten Ägypten, Jordanien und Syrien im Jahr 1967 ist in der Folge des israelischen Unabhängigkeitskrieges 1948/49 und des Suezkrieges 1956 einzuordnen. Im Ergebnis des schnellen Kriegesgeschehens besetzte Israel den bis dahin von Ägypten verwalteten Gazastreifen und das von Jordanien kontrollierte Westjordanland sowie Ost-Jerusalem.

Antimuslimischer Rassismus

Es gibt verschiedene Begriffe, die die Feindlichkeit gegenüber Muslim:innen oder Menschen, die als muslimisch wahrgenommen werden, bezeichnen. Der Begriff Antimuslimischer Rassismus betont, dass Muslim:innen als Gruppe als fremd wahrgenommen und abgewertet werden, und dass das Muslimsein als ein kulturelles, biologisches, religiöses, unveränderliches Merkmal zugeschrieben wird, welches das Verhalten der Menschen bestimmt. Siehe dazu Mediendienst Integration, 2021: "Infopapier Antimuslimischer Rassismus in Deutschland: Zahlen und Fakten", online: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_Antimuslimischer_Rassismus.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Antipalästinensischer Rassismus

Der Rassismus, der in Diskursen um den Nahostkonflikt zu Tage tritt, richtet sich häufig explizit gegen Palästinenser:innen. Es bestehen bestimmte Bilder und Stereotype, die immer wieder mit Palästinenser:innen in Verbindung gebracht werden, weswegen einige Aktivist:innen von einem spezifischen Antipalästinensischen Rassismus sprechen. Viele der rassistischen Vorstellungen über Palästinenser:innen speisen sich aus antimuslimischen und antiarabischen Rassismen; oft werden Palästinenser:innen auch als Muslim:innen und Araber:innen beschrieben. An dem Begriff ist zu kritisieren, dass sich Rassismen gegen Palästinenser:innen trotz spezifischer Erfahrungen, die sie machen, nicht hinreichend durch das Konzept von Rassismus erklären lassen.

Antisemitismus

Antisemitismus bezeichnet die Feindschaft gegen Juden:Jüdinnen. Diese werden dabei nicht als Individuen, sondern als Kollektiv betrachtet. Antisemitismus zielt ab auf Ausgrenzung, Unterdrückung oder – in seiner extremsten Form – auf Vernichtung. Er richtet sich gegen eine Konstruktion ‚vom Juden‘ bzw. ‚des Jüdischen‘, die sich aus Zuschreibungen, Stereotypen und Vorurteilen generiert. Wie andere Diskriminierungsformen ist Anti-

semitismus ein Ressentiment gegenüber Minderheiten. Ihn unterscheidet, dass er in der Moderne als umfassendes Welterklärungsmodell funktioniert, das in Juden:Jüdinnen die Ursache aller Probleme sieht. Antisemitismus hat zahlreiche, sich ständig aktualisierende Erscheinungsformen, wie den christlich, biologisch/rassistisch, ökonomisch begründeten oder den sekundären Antisemitismus. Siehe dazu Goldenbogen, Anne/Malte Holler, 2019: „Was ist Antisemitismus?“, Dossier Hintergrundwissen Antisemitismus, anders denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: <https://www.anders-denken.info/informieren/was-ist-antisemitismus-0>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Auffanglager

Mehrere 100 000 Juden:Jüdinnen lebten nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in sogenannte Auffanglager der Alliierten in Deutschland. Die allermeisten blieben dort, bis sie ausreisen konnten, etwa in den 1948 gegründeten Staat Israel. Nur eine kleine Zahl blieb in Deutschland.

Außenlager

Viele Konzentrationslager im Nationalsozialismus waren umgeben von zahlreichen sogenannten Außenlagern. Dort wurden häufig Männer und Frauen getrennt voneinander in der Zwangsarbeit eingesetzt. Auch in den Außenlagern starben zahl-

reiche Menschen, sie wurden ermordet, sie erfroren, wurden krank oder verhungerten. Die Existenz der Außenlager widerspricht aufgrund ihrer großen Zahl der weit verbreiteten Annahme, kaum jemand habe von den Grausamkeiten in den Lagern etwas mitbekommen können. Beutelsbacher Konsens – Der Beutelsbacher Konsens wurde in den 1970er Jahren formuliert und bildet bis heute die Grundlage non-formaler, aber vor allem formaler politischer Bildung in Deutschland. Er beinhaltet drei Leitgedanken: Das sog. Überwältigungsverbot; das Kontroversitätsgebot: was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, soll auch im Unterricht kontrovers erscheinen; und die Schüler:innenorientierung: Die Schüler:innen sollen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und die eigene Interessenlage zu analysieren.

Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens wurde in den 1970er Jahren formuliert und bildet bis heute die Grundlage non-formaler, aber vor allem formaler politischer Bildung in Deutschland. Er beinhaltet drei Leitgedanken: Das sog. Überwältigungsverbot; das Kontroversitätsgebot: was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, soll auch im Unterricht kontrovers erscheinen; und die Schüler:innenorientierung: die Schüler:innen sollen in die Lage versetzt

werden, eine politische Situation und die eigene Interessenlage zu analysieren.

BIPoC

siehe PoC

Dominanzgesellschaft

Mit dem Begriff Dominanzgesellschaft oder auch Dominanzkultur beschreibt die Wissenschaftlerin Birgit Rommelspacher eine hierarchisierende Gesellschaftsordnung. Die Dominanzgesellschaft ist geprägt von einer Geschichte des Herrschens und Beherrschens. Die Unterdrückung verläuft anhand zahlreicher, binär konstruierter Kategorien wie Frau/Mann, weiß/Schwarz, deutsch/nicht-deutsch, arm/reich, jüdisch/nicht-jüdisch etc. Die Dominanzgesellschaft ist sich ihrer eigenen Hierarchien und Normgebungen nicht bewusst, sondern bekennt sich zumindest oberflächlich zu Gleichheit und Gleichwertigkeit. Vgl. dazu IDA e.V., Glossar, „Dominanzgesellschaft“, online: https://www.idaev.de/recherchertools/glossar?tx_dpnglossary_glossary%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossary%5Bterm%5D=109&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bcontroller%5D=Term&cHash=8b531f3aa0989cb08c4652065faef207, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Dominanzkultur

siehe Dominanzgesellschaft

Giur

Formaler Übertritt zum Judentum.

Haifa

Haifa ist die drittgrößte Stadt Israels. Sie liegt an der Mittelmeerküste.

Halacha

Die Halacha ist das jüdische Religionsrecht. Dieses besteht aus den Geboten der Tora, die Moses am Berg Sinai von Gott übermittelt wurden, und deren Auslegung. Als jüdisch gilt laut Halacha, wer eine jüdische Mutter hat oder zum Judentum konvertiert ist.

Hamas

Die Hamas ist eine palästinensische Organisation, die im Gaza-Streifen regiert. Die EU und die USA stufen sie als Terrororganisation ein.

Holocaust

Der Begriff bezeichnet die systematische, massenhafte Ermordung von Juden:Jüdinnen und anderen Minderheiten durch die Nationalsozialist:innen. Es gibt Juden:Jüdinnen, die den Begriff ablehnen, da er „vollständig verbrannt“ bedeutet und das Brandopfer in der Thora die Obhut Gottes verspricht. Sie bevorzugen den hebräischen Begriff Shoah, der für „große Katastrophe“ steht. Roma:Romnja verwenden für den versuchten Völkermord durch die Nationalsozialist:innen auch den Begriff Porajmos. Bis heute gibt es keinen eigenen deutschen Begriff für diesen historischen Massenmord. Vgl. Neue Deutsche Medienmacher*innen, Glossar, „Holocaust“, online: <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Israelbezogener Antisemitismus

Israelbezogener Antisemitismus ist eine aktuelle Erscheinungsform von Antisemitismus. Kritik an israelischer Politik wird dabei mit antisemitischen Stereotypen verknüpft. Diese Form von Antisemitismus ist in Deutschland sehr verbreitet und wird gerade im Sprechen über den Nahostkonflikt oft transportiert. Siehe dazu Holler, Malte, 2019: „Israelbezogener Antisemitismus“, Dossier Hintergrundwissen Antisemitismus, anders denken

– Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: <https://www.anders-denken.info/informieren/israelbezogener-antisemitismus-1>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Jerusalem (Ost/West)

Die Stadt ist von großer Bedeutung für die jüdische Religion, ebenso wie für die christliche und die muslimische. Sowohl Israelis als auch Palästinenser:innen beanspruchen die Stadt oder Teile davon offiziell als ihre Hauptstadt. Die Stadt wurde geteilt, als es bei der Staatsgründung Israels mit umliegenden Staaten zum Krieg kam; seit 1967 besetzt der Staat Israel jedoch die ganze Stadt. Israel betrachtet die Stadt bereits seit 1950 als Hauptstadt, was allerdings von vielen anderen Ländern nicht anerkannt wurde. 2017 erkannten die USA unter Donald Trump die Stadt als Hauptstadt Israels an. Für viele Palästinenser:innen ist (Ost-)Jerusalem die Hauptstadt eines zukünftigen palästinensischen Staates.

Koscher

Dieser Begriff kommt aus dem Hebräischen und bedeutet „rein“ oder „einwandfrei“. Damit wird alles bezeichnet, was nach jüdischen religiösen Gesetzen hergestellt oder zubereitet wurde. Es gibt etwa genaue Vorschriften dazu, wie das Essen zubereitet werden soll.

Kulturalisierung

Kulturalisierung bedeutet, dass einer Gruppe von Menschen aufgrund bestimmter kultureller Eigenschaften bzw. einer vermeintlichen kulturellen Zugehörigkeit bestimmte, meist negative Eigenschaften zugeschrieben werden.

Massaker von Schatila

Das Massaker in den palästinensischen Flüchtlingslagern Sabra und Schatila fand 1982 statt. Die Lager im Süden der libanesischen Hauptstadt Beirut wurden von christlichen libanesischen Milizen überfallen, die hunderte Menschen umbrachten. Israel war im selben Jahr im Libanon einmarschiert und erlaubte der Miliz, in die Lager einzudringen, und unternahm nichts gegen die massenhafte Ermordung der Flüchtlinge durch die ihnen verbündete Miliz.

migrantisiert

Der Begriff „migrantisiert“ wird für Personen in Bezug auf einen zugeschriebenen oder tatsächlichen Migrationshintergrund verwendet. Migrantisierung geht mit Prozessen der Rassifizierung und Praxen der Andersmachung (Othering) einher, die Menschen zu Fremden machen und sie an einen Herkunftsort außerhalb Deutschlands bzw. Europas verweisen. Vgl. rise, Glossar, „Migrantisierte Menschen“, on-

line: <https://rise-jugendkultur.de/glossar/migrantisierte-menschen/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Moishe-House

Moishe House ist eine Bewegung junger jüdischer Menschen aus den USA, die ebensolche in Wohngemeinschaften zusammenbringen, die wiederum Events organisieren.

Nakba

Nachdem die Vereinten Nationen im November 1947 einen Vorschlag zur Gründung eines israelischen und eines palästinensischen Staates gemacht hatte, kam es zu kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen jüdischen und palästinensischen Untergrundgruppen. Nach der offiziellen Staatsgründung Israels im Mai 1948 griffen dann die umliegenden arabischen Staaten (Ägypten, Jordanien, Irak, Syrien, Libanon) Israel an, um die Staatsgründung zu verhindern. Während dieser Zeit flohen insgesamt 750.000 Palästinenser:innen in die umliegenden arabischen Länder. Manche wurden auch gezielt vertrieben. Ihre Häuser wurden während ihrer Abwesenheit durch ein Gesetz vom Staat Israel in Besitz genommen. Die meisten Palästinenser:innen durften nicht dorthin zurückkehren. Viele lebten von da an in den Nachbarstaaten in Flüchtlingslagern. Diese Flucht und Vertreibung wird von den

Palästinenser:innen als Katastrophe, auf Arabisch „Nakba“, bezeichnet.

Nazihintergrund

Der Begriff *Nazihintergrund* wurde von Sinthujan Varatharajah und Moshtari Hilal in einem Talk auf Instagram geprägt. Sie stellten die Frage, inwiefern Menschen bis heute aufgrund einer persönlichen Familiengeschichte von der NS-Zeit profitieren, etwa durch Erbschaften, insbesondere im Kunstbereich. Sie wollen mit der Bezeichnung den Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ umkehren, der Teile der Gesellschaft markiert und andere unbe-nannt lässt.

Nahostkonflikt

Wir verwenden den Begriff Nahost bzw. Nahostkonflikt, weil dies gängige Bezeichnungen sind, die den meisten Menschen geläufig sind. Wir wollen aber darauf hinweisen, dass diese Bezeichnung aus einer eurozentristischen Perspektive heraus entstanden ist, die mit der Exotisierung und Orientalisierung der Region einherging und bis heute in dieser Kontinuität steht.

Othering/Veränderung

Verändern ist ein künstlich geschaffener Begriff, um das englische Othering (ot-

her=anders) in den deutschen Kontext zu übertragen. Der Begriff bezeichnet die Abgrenzung einer gesellschaftlichen Gruppe von einer anderen, die als fremd und nicht zugehörig betrachtet wird. Es wird zwischen einem „Wir“ und den „Anderen“ unterschieden. Die vermeintlich „Anderen“ werden anhand von Kategorisierungen aufgrund bestimmter Eigenschaften als abweichend von einer vermeintlichen gesellschaftlichen Norm beschrieben. Meist werden sie darüber abgewertet und diskriminiert. Die „Wir“-Gruppe wertet so ihr Selbstbild auf.

Palästina/Palästinensische Gebiete

Die Palästinensischen Gebiete umfassen das Westjordanland, den Gaza-Streifen und Ost-Jerusalem. Wir verwenden den Begriff, wenn wir über die Region und das Geschehen dort sprechen. Der Begriff Palästina wiederum wird von uns dann verwendet, wenn es um Palästina als Konstrukt und Projektionsfläche geht.

People of Color/PoC

People of Color/PoC bezeichnet keine Hautfarbe, sondern eine Position in einem Machtverhältnis: Es ist ein politischer Begriff, der darauf verweisen soll, dass Menschen Rassismus erfahren (können). In dem beschriebenen Herrschaftsverhältnis ist Weißsein der Gegenpol zu People of

Color; als weiß werden die Menschen beschrieben, die in Bezug auf Rassismus privilegiert sind, die also keinen Rassismus erfahren, wobei die Grenzen zwischen den Kategorien fließend sind und die Kategorien nicht als zwei festgeschriebene Gegensätze begriffen werden sollten. BIPOC ist eine Erweiterung des Begriffs um B=Black, I=Indigenous. Diese Begriffe sind politische Selbstbezeichnungen, die im Widerstand gegen gesellschaftliche Unterdrückungsverhältnisse entstanden sind.

Rassismus

Rassismus bezeichnet die strukturelle Benachteiligung von Gruppen oder einzelnen Menschen aufgrund tatsächlicher oder vermeintlicher körperlicher oder kultureller Merkmale (z. B. Hautfarbe, Herkunft, Sprache, Religion). Diese werden pauschal abgewertet und ausgegrenzt. Beim klassischen Rassismus wird eine Ungleichheit und Ungleichwertigkeit wegen vermeintlicher biologischer Unterschiede behauptet. Im Kulturrassismus wird die Ungleichheit und Ungleichwertigkeit mit angeblichen Unterschieden zwischen den »Kulturen« zu begründen versucht. Vgl. Neue Deutsche Medienmacher*innen, Glossar, „Rassismus“, online: <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Schlamassel

Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bezeichnet eine verfahrenere Situation oder Dilemma. Auf Jiddisch bedeutet „schlamassel“ Unglück oder Pech; es setzt sich zusammen aus dem deutschen Wort „schlimm“ und dem hebräischen „masal“, was Glück bedeutet. Zahlreiche Wörter im Deutschen stammen aus dem Jiddischen. Jiddisch ist eine etwa tausend Jahre alte Sprache, die vor allem von Juden:Jüdinnen in Mittel- und Osteuropa (aschkenasisch) gesprochen wurde. Das Jiddische ist dem modernen Deutsch am ähnlichsten, beinhaltet auch zahlreiche hebräische Begriffe und ist beeinflusst von der Grammatik slawischer Sprachen. Heute ist die Sprache in Deutschland wenig bekannt, lebt aber in vielen jüdischen Familien in Redewendungen weiter. Sie wird an verschiedenen Orten auf der Welt gesprochen, vor allem in ultraorthodoxen Gemeinden.

Sekundärer Antisemitismus

Sekundärer Antisemitismus bezieht sich auf das Erinnern an die NS-Vergangenheit und den Holocaust. Er ist eine Form der Juden:Jüdinnenfeindschaft, die sich aus der Abwehr von Erinnerung und Schuld an der NS-Vergangenheit sowie dem Wunsch nach Vergessen speist. Sekundärer Antisemitismus äußert sich u.a.

durch Relativierung oder Leugnung des Holocaust, Schlussstrichdebatten oder eine Umkehr von Täter:innen und Opfern. Vgl. dazu Holler, Malte, 2019: „Sekundärer Antisemitismus“, Dossier Hintergrundwissen Antisemitismus, anders denken – Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, online: <https://www.anders-denken.info/informieren/sekund%C3%A4rer-antisemitismus-1>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Shoah

siehe Holocaust

Weißsein

Weißsein bezeichnet eine Position in einem Machtverhältnis: Gemeint ist nicht eine Hautfarbe, sondern diejenige Position, die als Norm angenommen wird und andere als abweichend markiert. Darauf wird durch die kursive Schreibweise hingewiesen. Der Begriff wird als Gegenstück zu PoC/BIPoC/Schwarz verwendet, um eine bestimmte gesellschaftliche Machtstruktur zu beschreiben: *Weiß*e Menschen werden so darauf aufmerksam gemacht, dass sie daran gewöhnt sind, andere gesellschaftliche Gruppen etwa aufgrund einer Hautfarbe oder anderer Merkmale zu kategorisieren, während sie sich selbst als nicht weiter bestimmte Norm wahrnehmen.

Westbank

Wird auch als Westjordanland bezeichnet und meint eine Fläche östlich von Jordanien und westlich von Israel, die überwiegend von Palästinenser:innen bewohnt wird. Die Westbank ist Teil der palästinensischen Gebiete.

white passing

Der Begriff white-passing beschreibt das Phänomen, das nicht-weiße Menschen von anderen als weiß gelesen werden. „Der Begriff geht auf das Konzept des racial passing zurück, abgeleitet vom Englischen „to pass for“ („als ... durchgehen“) [...]. Zwischen dem 18. und der Mitte des 20. Jahrhunderts war passing for / as white ein Phänomen unter [...] Afroamerikaner*innen, deren Hautfarbe hell genug war, um sich als weiß auszugeben und so unter Weißen zu leben. In der von rassistischen Institutionen wie Versklavung und Segregation geprägten US-amerikanischen Gesellschaft bedeutete dies Freiheit und Privilegien.“ (Feil, Rayén Gárrance, 2022: „Hä, was heißt denn: White Passing?“, Missy Magazine, online: <https://missy-magazine.de/blog/2022/01/18/hae-was-heisst-denn-white-passing/>, letzter Zugriff am 30.1.2022, kursiv und Klammern i.O.).

 Material

Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland

Einstieg in das Thema

Schritt 2 Begriffsmemory

Memorykarten

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalästinavideos.org

Alijah



Dieser Begriff ist ein hebräisches Wort. Es bezeichnet die Einwanderung von Juden:Jüdinnen nach Israel. Der Begriff steht schon seit langer Zeit für eine Rückkehr von Juden:Jüdinnen in das Gelobte Land, also das Land der Vorfahren. Der Begriff ist eng verbunden mit dem Wunsch, dass Juden:Jüdinnen in das Land Israel nach ihrer Vertreibung vor etwa 2000 Jahren wieder zurückkehren können.

Aschkenasisch



Der Begriff bezeichnet eine jüdische Tradition west- und mitteleuropäischer sowie osteuropäischer Juden:Jüdinnen. Der Begriff wurde im 9. Jahrhundert von eingewanderten Juden:Jüdinnen für das deutschsprachige Gebiet geprägt. Von dort aus breitete sich diese jüdische Tradition vor allem in Osteuropa aus, wohin viele Juden:Jüdinnen im Mittelalter vor Diskriminierung und Verfolgung flüchteten. Heute bildet diese Tradition die größte Gruppe im Judentum.

Bar Mizwa

Bat Mizwa



Im Alter von 12 bzw. 13 Jahren werden jüdische Mädchen und Jungen nach den jüdischen Regeln zu Erwachsenen. Die religiöse Volljährigkeit heißt bei Mädchen Bat Mizwa, „Tochter des Gebots“. Bar Mizwa bedeutet „Sohn des Gebots“. Die Jugendlichen lernen vorher in einem speziellen Unterricht ihre religiösen Pflichten kennen, bevor sie vollwertige Mitglieder der Gemeinde werden. Ab diesem Fest dürfen junge Juden:Jüdinnen Aufgaben im Gottesdienst übernehmen, wie beispielsweise die Lesung aus der Tora im Gottesdienst. Meist wird die Bar Mizwa/Bat Mizwa mit Familie und Freund:innen gefeiert.

Channuka



Dieser Begriff bezeichnet das jüdische Lichterfest. Es dauert acht Tage. Das Fest wird im Dezember gefeiert. Da es nah an Weihnachten liegt, nennen manche es auch Weihnukka. Das Fest erinnert an den erfolgreichen Aufstand von jüdischen Widerstandskämpfern vor mehreren tausend Jahren gegen die Unterdrückung durch griechische Besatzer in der Region des heutigen Israel-Palästina. Nach dem Sieg sollte der jüdische Tempel wieder eingeweiht werden: Das „Ewige Licht“ sollte entzündet werden. Es gab aber nur Öl für einen Tag, und zur Herstellung von mehr Öl wurden acht Tage benötigt. Durch ein Wunder reichte das Öl für acht Tage, bis das neue Öl fertig war. An dieses Wunder erinnert am Lichterfest ein Kerzenleuchter mit acht Armen.

Davidstern



Mit diesem Begriff wird ein wichtiges Symbol des Judentums bezeichnet. Es bildet einen sechszackigen Stern ab, der sich aus zwei übereinandergelegten gleichseitigen Dreiecken bildet. Es ist benannt nach einem jüdischen König. Das Symbol ist auch auf der Flagge des Staates Israel zu sehen. Im Nationalsozialismus wurde das Symbol missbraucht, um als „Judenstern“ Juden:Jüdinnen öffentlich sichtbar zu kennzeichnen, was Teil der Diskriminierung durch die Nationalsozialist:innen war.

Ganove



Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bedeutet Dieb oder Strauchdieb, von jiddisch „gannew“. Zahlreiche Wörter im Deutschen stammen aus dem Jiddischen. Jiddisch ist eine etwa tausend Jahre alte Sprache, die vor allem von Juden:Jüdinnen in Mittel- und Osteuropa (aschkenasisch) gesprochen wurde. Das Jiddische ist dem modernen Deutsch am ähnlichsten, beinhaltet auch zahlreiche hebräische Begriffe und ist beeinflusst von der Grammatik slawischer Sprachen. Heute ist die Sprache in Deutschland wenig bekannt, lebt aber in vielen jüdischen Familien in Redewendungen weiter. Sie wird an verschiedenen Orten auf der Welt gesprochen, vor allem in ultraorthodoxen Gemeinden.

Giur



Dieser Begriff bezeichnet den Übertritt zum Judentum. Möchte eine Person offiziell dem Judentum bzw. einer jüdischen Gemeinde beitreten, soll diese zunächst ihren Entschluss beweisen, die Gebote der Tora einzuhalten. Wer konvertieren möchte, meldet sich bei einem:r Rabbiner:in. Diese:r lehnt den Übertritt üblicherweise drei Mal ab. Ist diese Hürde genommen, folgt ein zwei oder mehr Jahre dauernder Prozess, in dem die Gebote gelernt, jüdische Feste gefeiert werden und der:die Übertrittswillige die Entscheidung noch einmal überdenken kann. Zum Schluss wird vor einem rabbinischen Gericht eine Prüfung abgelegt. Dort wird entschieden, ob eine Person zum Judentum übertreten darf oder nicht. Wer abgelehnt wird, darf weiterlernen und es wieder versuchen.

Goj



Dieser Begriff ist die jüdische Bezeichnung für Menschen, die nicht jüdisch sind. Der Begriff verrät nichts weiter über die Identität eines Menschen, als dass er nicht jüdisch ist und wahrscheinlich nicht von Antisemitismus betroffen ist. (Es kommt aber vor, dass Menschen angegriffen werden, weil andere sie für jüdisch halten, obwohl sie sich selbst gar nicht so bezeichnen, etwa wenn israelische Restaurants attackiert werden).

Halacha



Dieser Begriff bezeichnet das jüdische Religionsgesetz. Damit sind Regeln gemeint, die das Verhalten und das Leben gläubiger Juden:Jüdinnen bestimmen. Sie basieren auf dem, was in der Tora geschrieben steht. Diese wurde nach der jüdischen Erzählung Moses von Gott am Berg Sinai übermittelt. Dazu kommen Regeln, die Religionsgelehrte aus der Tora abgeleitet haben. Diese haben die Tora zum Teil unterschiedlich interpretiert.

Ische



Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bedeutet „Mädchen“ oder „junge Frau“, von hebräisch „ischa“. Zahlreiche Wörter im Deutschen stammen aus dem Jiddischen. Jiddisch ist eine etwa tausend Jahre alte Sprache, die vor allem von Juden:Jüdinnen in Mittel- und Osteuropa (aschkenasisch) gesprochen wurde. Das Jiddische ist dem modernen Deutsch am ähnlichsten, beinhaltet auch zahlreiche hebräische Begriffe und ist beeinflusst von der Grammatik slawischer Sprachen. Heute ist die Sprache in Deutschland wenig bekannt, lebt aber in vielen jüdischen Familien in Redewendungen weiter. Sie wird an verschiedenen Orten auf der Welt gesprochen, vor allem in ultraorthodoxen Gemeinden.

Jerusalem



Diese Stadt ist von großer Bedeutung für die jüdische Religion, ebenso wie für die christliche und die muslimische. Für das religiöse Judentum ist die Stadt wichtig, weil hier auf dem Tempelberg der erste jüdische Tempel gestanden haben soll. Nach dessen Zerstörung wurde ein weiterer gebaut, von dem heute nur noch eine Mauer steht, die Klagemauer genannt wird. Hier beten auch heute noch viele gläubige Juden:Jüdinnen. Sowohl Israelis als auch Palästinenser:innen beanspruchen die Stadt oder Teile davon offiziell als ihre Hauptstadt. Die Stadt wurde geteilt, als es bei der Staatsgründung Israels mit umliegenden Staaten zum Krieg kam; seit 1967 besetzt der Staat Israel jedoch die ganze Stadt. Israel betrachtet die Stadt bereits seit 1950 als Hauptstadt, was allerdings von vielen anderen Ländern nicht anerkannt wurde. 2017 erkannten die USA unter Donald Trump die Stadt als Hauptstadt Israels an.

Kaff



Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bezeichnet ein abgelegenes und eher langweiliges Dorf, ähnliche Begriffe sind Kuhdorf oder Nest. Es stammt vom hebräischen „*kěfar*“, was „Dorf“ bedeutet. Zahlreiche Wörter im Deutschen stammen aus dem Jiddischen. Jiddisch ist eine etwa tausend Jahre alte Sprache, die vor allem von Juden:Jüdinnen in Mittel- und Osteuropa (aschkenasisch) gesprochen wurde. Das Jiddische ist dem modernen Deutsch am ähnlichsten, beinhaltet auch zahlreiche hebräische Begriffe und ist beeinflusst von der Grammatik slawischer Sprachen. Heute ist die Sprache in Deutschland wenig bekannt, lebt aber in vielen jüdischen Familien in Redewendungen weiter. Sie wird an verschiedenen Orten auf der Welt gesprochen, vor allem in ultraorthodoxen Gemeinden.

Kibbuz



Dieser Begriff bezeichnet Dörfer, die in Israel mit der Idee errichtet wurden, eine solidarische Gemeinschaft aufzubauen. Die Prinzipien in diesen Orten sollten gegenseitige Hilfe und ein soziales Miteinander sein, Menschen sollten ihre Arbeitskraft und ihren Besitz teilen. Auch heute gibt es solche Dörfer in Israel, aber nur wenige Israelis leben dort.

Kippa



Dieser Begriff bezeichnet eine Kopfbedeckung religiöser (meist männlicher) Juden. Es handelt sich um eine kleine, kreisförmige Mütze, die auf dem Hinterkopf getragen wird. Sie ist ein Symbol für die Bescheidenheit vor Gott. Sie wird vor allem während des Gebets und dem Studium der Tora getragen. Manche tragen sie auch im Alltag, etwa um sich öffentlich als jüdisch oder ihre Ehrfurcht vor Gott zu zeigen. In manchen liberalen Synagogen tragen auch Frauen diese Kopfbedeckung.

Knast



Dieser Begriff bedeutet Gefängnis oder Freiheitsstrafe. Er kommt aus dem Jiddischen („knas“) und ursprünglich von hebräisch „*gěnas*“ (Geldbuße, gerichtliche Strafe). Zahlreiche Wörter im Deutschen stammen aus dem Jiddischen. Jiddisch ist eine etwa tausend Jahre alte Sprache, die vor allem von Juden:Jüdinnen in Mittel- und Osteuropa (aschkenasisch) gesprochen wurde. Das Jiddische ist dem modernen Deutsch am ähnlichsten, beinhaltet auch zahlreiche hebräische Begriffe und ist beeinflusst von der Grammatik slawischer Sprachen. Heute ist die Sprache in Deutschland wenig bekannt, lebt aber in vielen jüdischen Familien in Redewendungen weiter. Sie wird an verschiedenen Orten auf der Welt gesprochen, vor allem in ultraorthodoxen Gemeinden.

Konservatives Judentum



Im Judentum gibt es mehrere unterschiedliche Strömungen. Dieser Begriff bezeichnet eine davon. Die unterschiedlichen Strömungen unterscheiden sich, weil sie die Religionsgesetze verschieden auslegen. Diese Strömung ist in Deutschland im 19. Jahrhundert entstanden. Sie wählt einen Mittelweg zwischen dem strengeren orthodoxen Judentum und dem liberalen Judentum. Die Tora wird nicht wörtlich ausgelegt, sondern die Frage gestellt, wie sich Tradition und das Leben heute vereinbaren lassen. In den Vereinigten Staaten bildet diese Gruppe die größte.

Koscher



Dieser Begriff kommt aus dem Hebräischen und bedeutet „rein“ oder „einwandfrei“. Damit wird alles bezeichnet, was nach jüdischen religiösen Gesetzen hergestellt oder zubereitet wurde. Es gibt etwa genaue Vorschriften dazu, wie das Essen zubereitet werden soll.

Krav Maga



Der Begriff bedeutet Kontaktkampf und wird als Selbstverteidigungstechnik im Nahkampf von der israelischen Armee verwendet. Es besteht aus verschiedenen Schlag- und Tritttechniken. Mittlerweile wird diese Form der Selbstverteidigung überall auf der Welt unterrichtet.

Liberales Judentum



Im Judentum gibt es mehrere unterschiedliche Strömungen. Dieser Begriff bezeichnet eine davon. Die unterschiedlichen Strömungen unterscheiden sich, weil sie die Religionsgesetze verschieden auslegen. Diese Strömung entstand in Deutschland im 19. Jahrhundert in Abgrenzung zum orthodoxen Judentum. Sie war bis zum Zweiten Weltkrieg die größte jüdische Strömung in Deutschland. Diese Strömung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Geschlechter gleichberechtigt religiöse Tätigkeiten ausüben dürfen; es dürfen etwa auch Frauen Rabbinerinnen werden. In Deutschland gehört die Minderheit der jüdischen Gemeinden dieser Strömung an.

Machane



Dieser Begriff bezeichnet ein Jugendlager oder ein Ferienfreizeitcamp, das jüdische Gemeinden für jüdische Jugendliche anbieten.

Misrachim



Dieser Begriff ist eine Fremdbezeichnung für nicht aschkenasische Juden:Jüdinnen, auch für sephardische Juden:Jüdinnen. Der Begriff wird vor allem in Israel benutzt, um jüdische Menschen aus dem arabischen Raum, Asien und Afrika zu bezeichnen. Menschen, die dieser jüdischen Tradition angehören, folgen meist dem sephardischen Judentum und bezeichnen sich selbst als Sepharden.

Orthodoxes Judentum



Im Judentum gibt es mehrere unterschiedliche Strömungen. Dieser Begriff bezeichnet eine davon. Die unterschiedlichen Strömungen unterscheiden sich, weil sie die Religionsgesetze verschieden auslegen. Diese Strömung ist die einflussreichste in Deutschland und auch in Israel. Sie interpretiert religiöse Texte relativ wörtlich. Das wirkt sich etwa auf das Zusammenleben der Geschlechter aus: In dieser Strömung sitzen Männer und Frauen in der Synagoge getrennt voneinander. Auch innerhalb dieser Strömung gibt es allerdings große Unterschiede, und nicht alle Mitglieder der Gemeinden leben auch streng nach den religiösen Regeln.

Pessach



Dieser Begriff bezeichnet eines der wichtigsten jüdischen Feste. Es erinnert an den Auszug der Juden:Jüdinnen aus Ägypten. Der Erzählung nach war zum Brotbacken keine Zeit mehr. Deshalb wird an diesen Feiertagen nur Mazza gegessen, ein Brot nur aus Wasser, Salz und Mehl. Das Fest dauert etwa eine Woche. Am Seder-Abend, dem Auftakt zu Pessach, werden symbolische Speisen gegessen, etwa bittere Gemüse, um daran zu erinnern, wie bitter es für Juden:Jüdinnen war, Sklave in Ägypten zu sein.

Rabbiner:in



Dieser Begriff bezeichnet einen religiösen Titel, der jüdischen Gelehrten verliehen wird. Die weibliche Form lautet Rabba. Das Wort kommt aus dem Hebräischen und bedeutet Meister:in oder Lehrer:in. Die Person, die diese Rolle übernimmt, wacht über die Einhaltung der religiösen Gesetze. Sie lehrt auch andere die jüdischen Regeln und Pflichten. Sie ist auch für Predigten und oft für Seelsorge, Jugendarbeit und mehr zuständig. Sie wird von der Gemeinde gewählt und bezahlt.

Schabbat



Dieses Wort bezeichnet den jüdischen Tag der Ruhe. Er ist der siebte Tag der Woche und beginnt am Freitagabend mit Sonnenuntergang. Er endet am Samstagabend bei Sonnenuntergang. An diesem arbeiten religiöse Juden:Jüdinnen nicht. Es gibt zahlreiche Verhaltensregeln, die eingehalten werden sollen. Es ist etwa verboten, Dinge zu tragen oder Feuer zu machen. Auf die heutige Zeit übertragen, bedeutet das, dass keine elektrischen Geräte benutzt und kein Lichtschalter betätigt werden dürfen. Es gibt kreative Ideen dazu, wie Juden:Jüdinnen sich behelfen können: Etwa eine Lampe, die während Schabbat dauerhaft brennt, und durch eine Klappe verdeckt werden kann – so wird es dunkel, ohne dass ein Lichtschalter betätigt werden muss. In lebensbedrohlichen Situationen gelten die Gebote nicht, es kann zum Beispiel ein Krankenwagen gerufen werden.

Schlamassel



Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bezeichnet eine verfahrenere Situation oder Dilemma. Auf Jiddisch bedeutet „schlamassel“ Unglück oder Pech; es setzt sich zusammen aus dem deutschen Wort „schlimm“ und dem hebräischen „masal“, was Glück bedeutet. Zahlreiche Wörter im Deutschen stammen aus dem Jiddischen. Jiddisch ist eine etwa tausend Jahre alte Sprache, die vor allem von Juden:Jüdinnen in Mittel- und Osteuropa (aschkenasisch) gesprochen wurde. Das Jiddische ist dem modernen Deutsch am ähnlichsten, beinhaltet auch zahlreiche hebräische Begriffe und ist beeinflusst von der Grammatik slawischer Sprachen. Heute ist die Sprache in Deutschland wenig bekannt, lebt aber in vielen jüdischen Familien in Redewendungen weiter. Sie wird an verschiedenen Orten auf der Welt gesprochen, vor allem in ultraorthodoxen Gemeinden.

Schmiere stehen



Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bedeutet „Wache halten“, von hebräisch „schmira“. Zahlreiche Wörter im Deutschen stammen aus dem Jiddischen. Jiddisch ist eine etwa tausend Jahre alte Sprache, die vor allem von Juden:Jüdinnen in Mittel- und Osteuropa (aschkenasisch) gesprochen wurde. Das Jiddische ist dem modernen Deutsch am ähnlichsten, beinhaltet auch zahlreiche hebräische Begriffe und ist beeinflusst von der Grammatik slawischer Sprachen. Heute ist die Sprache in Deutschland wenig bekannt, lebt aber in vielen jüdischen Familien in Redewendungen weiter. Sie wird an verschiedenen Orten auf der Welt gesprochen, vor allem in ultraorthodoxen Gemeinden.

Semiten



Dieser Begriff kommt aus der Sprachwissenschaft. Mit ihm werden alle Menschen bezeichnet, die eine semitische Sprache sprechen. Dazu gehören etwa Hebräisch, Aramäisch, Amharisch und Arabisch. Ende des 19. Jahrhunderts benutzten sogenannte „Rassentheoretiker:innen“ den Begriff als synonym und abwertend für Juden:Jüdinnen. Die sogenannte „Rassentheorie“ nutzten die Nationalsozialist:innen für ihre Zwecke: Sie behaupteten, es gäbe eine herrschende „Rasse“. Menschen, die ihrer Auffassung nach nicht dazu gehörten, sollten vernichtet werden. Daher kommt auch die Bezeichnung „Antisemitismus“ für diese Ideologie. Heute ist es eindeutig wissenschaftlich belegt, dass es keine „Menschenrassen“ gibt. Der Begriff wird hier nur verwendet, um historische Ereignisse zu erklären.

Sephardisch



Die Ursprünge dieser jüdischen Tradition liegen in Spanien und Portugal. Vertreibungen und Migration im 15. Jahrhundert führten zu einer Ausbreitung dieser jüdischen Tradition vor allem in Nordafrika, Südosteuropa und dem Nahen Osten.

Synagoge



Dieser Begriff bezeichnet das Gebäude, in dem jüdische Gottesdienste stattfinden. Auch andere Versammlungen und zum Beispiel jüdischer Religionsunterricht werden dort abgehalten. Heute stehen diese jüdischen Einrichtungen unter Polizeischutz, weil es immer wieder Angriffe auf jüdische Gottesdienste und jüdische Gebäude gibt.

Taglit



Dieser Begriff bezeichnet eine Initiative, die auch mit „Birthright Israel/Geburtsrecht Israel“ überschrieben ist. Sie wurde im Jahr 2000 gegründet. Der Staat Israel arbeitet für dieses Projekt mit zahlreichen jüdischen Organisationen auf der ganzen Welt zusammen. Die Initiative ermöglicht allen Juden:Jüdinnen zwischen 18 und 32 Jahren eine Bildungsreise nach Israel. Sie erhalten einen Flug, eine Unterkunft und ein Programm vor Ort. Die Idee dahinter ist, dass alle jungen jüdischen Menschen zumindest einmal im Leben die Möglichkeit erhalten sollen, Israel zu besuchen. Der Staat Israel versteht Taglit als ein Geschenk an die junge jüdische Generation.

Tora



Dieser Begriff bezeichnet die Heilige Schrift der Juden:Jüdinnen. Sie besteht aus den fünf Büchern Mose und ist der erste Teil der hebräischen Bibel. Darin steht zum Beispiel die Schöpfungsgeschichte, die Lebensgeschichte Mose und die Religionsgesetze. Daraus leitet sich das jüdische Recht und jüdische Lebensweise ab. Neben dieser Heiligen Schrift gibt es den Talmud, wo später mündlich überlieferte Lehre festgehalten wurde.

Zionismus



Dieser Begriff bezeichnet eine politische jüdische Bewegung, die im 19. Jahrhundert mit dem Ziel entstanden ist, einen eigenen jüdischen Nationalstaat zu gründen. Dieser Staat sollte im „Heiligen Land“ liegen. Die Bewegung ist nach dem Tempelberg in Jerusalem benannt, der auf Hebräisch „Zion“ heißt. Die politische Bewegung entstand als Gegenbewegung zum Antisemitismus in Europa. Theodor Herzl, der als ein Gründer der Bewegung gilt, sah in einem jüdischen Nationalstaat die Antwort auf Diskriminierung und Verfolgung von Juden:Jüdinnen. Die politische Idee wurde mit der Gründung Israels im Jahr 1948 umgesetzt. Heute wird sie sehr unterschiedlich interpretiert. Es gab und gibt Uneinigkeit darüber, wie der Staat und die Wirtschaft organisiert sein sollten oder wie die Beziehungen zur nicht-jüdischen arabischen Bevölkerung gestaltet werden soll.

zocken



Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bedeutet spielen oder Glücksspiele machen (jiddisch „zchoken“). Zahlreiche Wörter im Deutschen stammen aus dem Jiddischen. Jiddisch ist eine etwa tausend Jahre alte Sprache, die vor allem von Juden:Jüdinnen in Mittel- und Osteuropa (aschkenasisch) gesprochen wurde. Das Jiddische ist dem modernen Deutsch am ähnlichsten, beinhaltet auch zahlreiche hebräische Begriffe und ist beeinflusst von der Grammatik slawischer Sprachen. Heute ist die Sprache in Deutschland wenig bekannt, lebt aber in vielen jüdischen Familien in Redewendungen weiter. Sie wird an verschiedenen Orten auf der Welt gesprochen, vor allem in ultraorthodoxen Gemeinden.

Zoff



Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bedeutet Ärger oder Streit; das jiddische „zoff“, was „böses Ende“ bedeutet, kommt vom hebräischen „sôf“ (Ende). Zahlreiche Wörter im Deutschen stammen aus dem Jiddischen. Jiddisch ist eine etwa tausend Jahre alte Sprache, die vor allem von Juden:Jüdinnen in Mittel- und Osteuropa (aschkenasisch) gesprochen wurde. Das Jiddische ist dem modernen Deutsch am ähnlichsten, beinhaltet auch zahlreiche hebräische Begriffe und ist beeinflusst von der Grammatik slawischer Sprachen. Heute ist die Sprache in Deutschland wenig bekannt, lebt aber in vielen jüdischen Familien in Redewendungen weiter. Sie wird an verschiedenen Orten auf der Welt gesprochen, vor allem in ultraorthodoxen Gemeinden.

① Lösung

Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland

Einstieg in das Thema

Schritt 2 Begriffsmemory

Lösungsblätter für Lehrkräfte

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalästinavideos.org

- › **Alijah** Dieser Begriff ist ein hebräisches Wort. Es bezeichnet die Einwanderung von Juden:Jüdinnen nach Israel.
- › **Aschkenasisch** Der Begriff bezeichnet eine jüdische Tradition west- und mitteleuropäischer sowie osteuropäischer Juden:Jüdinnen.
- › **Bar Mizwa/Bat Mizwa** Im Alter von 12 bzw. 13 Jahren werden jüdische Mädchen und Jungen nach den jüdischen Regeln zu Erwachsenen. Die religiöse Volljährigkeit heißt bei Mädchen Bat Mizwa, „Tochter des Gebots“. Bar Mizwa bedeutet „Sohn des Gebots“.
- › **Channuka** Dieser Begriff bezeichnet das jüdische Lichterfest.
- › **Davidstern** Mit diesem Begriff wird ein wichtiges Symbol des Judentums bezeichnet. Es bildet einen sechszackigen Stern ab, der sich aus zwei übereinandergelegten gleichseitigen Dreiecken bildet.
- › **Ganove** Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bedeutet Dieb oder Strauchdieb, von jiddisch „gannew“.
- › **Giur** Dieser Begriff bezeichnet den Übertritt zum Judentum.
- › **Goj** Dieser Begriff ist die jüdische Bezeichnung für Menschen, die nicht jüdisch sind.
- › **Halacha** Dieser Begriff bezeichnet das jüdische Religionsgesetz.
- › **Ische** Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bedeutet „Mädchen“ oder „junge Frau“, von hebräisch „ischa“.
- › **Jerusalem** Diese Stadt ist von großer Bedeutung für die jüdische Religion, ebenso wie für die christliche und die muslimische. Für das religiöse Judentum ist die Stadt wichtig, weil hier auf dem Tempelberg der erste jüdische Tempel gestanden haben soll.
- › **Kaff** Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bezeichnet ein abgelegenes und eher langweiliges Dorf, ähnliche Begriffe sind Kuhdorf oder Nest.
- › **Kibbuz** Dieser Begriff bezeichnet Dörfer, die in Israel mit der Idee errichtet wurden, eine solidarische Gemeinschaft aufzubauen.
- › **Kippa** Dieser Begriff bezeichnet eine Kopfbedeckung religiöser (meist männlicher) Juden.
- › **Knast** Dieser Begriff bedeutet Gefängnis oder Freiheitsstrafe. Er kommt aus dem Jiddischen („knas“) und ursprünglich von hebräisch „gēnas“ (Geldbuße, gerichtliche Strafe).
- › **Konservatives Judentum** Im Judentum gibt es mehrere unterschiedliche Strömungen. Dieser Begriff bezeichnet eine davon. Die unterschiedlichen Strömungen unterscheiden sich, weil sie die Religionsgesetze verschieden auslegen. Diese Strömung ist in Deutschland im 19. Jahrhundert entstanden.
- › **Koscher** Dieser Begriff kommt aus dem Hebräischen und bedeutet „rein“ oder „einwandfrei“.
- › **Krav Maga** Der Begriff bedeutet Kontaktkampf und wird als Selbstverteidigungstechnik im Nahkampf von der israelischen Armee verwendet. Liberales Judentum – Im Judentum gibt es mehrere unterschiedliche Strömungen. Dieser Begriff bezeichnet eine davon. Die unterschiedlichen Strömungen unterscheiden sich, weil sie die Religions-

gesetze verschieden auslegen. Diese Strömung entstand in Deutschland im 19. Jahrhundert in Abgrenzung zum orthodoxen Judentum.

- › **Machane** Dieser Begriff bezeichnet ein Jugendlager oder ein Ferienfreizeitcamp, das jüdische Gemeinden für jüdische Jugendliche anbieten.
- › **Misrachim** Dieser Begriff ist eine Fremdbezeichnung für nicht aschkenasische Juden:Jüdinnen, auch für sephardische Juden:Jüdinnen.
- › **Orthodoxes Judentum** Im Judentum gibt es mehrere unterschiedliche Strömungen. Dieser Begriff bezeichnet eine davon. Die unterschiedlichen Strömungen unterscheiden sich, weil sie die Religionsgesetze verschieden auslegen. Diese Strömung ist die einflussreichste in Deutschland und auch in Israel.
- › **Pessach** Dieser Begriff bezeichnet eines der wichtigsten jüdischen Feste. Es erinnert an den Auszug der Juden:Jüdinnen aus Ägypten.
- › **Rabbiner:in** Dieser Begriff bezeichnet einen religiösen Titel, der jüdischen Gelehrten verliehen wird.
- › **Schabbat** Dieses Wort bezeichnet den jüdischen Tag der Ruhe.
- › **Schlamassel** Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bezeichnet eine verfahrenene Situation oder Dilemma. Auf Jiddisch bedeutet „schlamassel“ Unglück oder Pech; es setzt sich zusammen aus dem deutschen Wort „schlimm“ und dem hebräischen „masal“, was Glück bedeutet.
- › **Schmiere stehen** Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bedeutet „Wache halten“, von hebräisch „schmira“.
- › **Semiten** Dieser Begriff kommt aus der Sprachwissenschaft. Mit ihm werden alle Menschen bezeichnet, die eine semitische Sprache sprechen.
- › **Sephardisch** Die Ursprünge dieser jüdischen Tradition liegen in Spanien und Portugal.
- › **Synagoge** Dieser Begriff bezeichnet das Gebäude, in dem jüdische Gottesdienste stattfinden.
- › **Taglit** Dieser Begriff bezeichnet eine Initiative, die auch mit „Birthright Israel/ Geburtsrecht Israel“ überschrieben ist. Sie wurde im Jahr 2000 gegründet. Der Staat Israel arbeitet für dieses Projekt mit zahlreichen jüdischen Organisationen auf der ganzen Welt zusammen. Die Initiative ermöglicht allen Juden:Jüdinnen zwischen 18 und 32 Jahren eine Bildungsreise nach Israel.
- › **Tora** Dieser Begriff bezeichnet die Heilige Schrift der Juden:Jüdinnen.
- › **Zionismus** Dieser Begriff bezeichnet eine politische jüdische Bewegung, die im 19. Jahrhundert mit dem Ziel entstanden ist, einen eigenen jüdischen Nationalstaat zu gründen.
- › **zocken** Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bedeutet spielen oder Glücksspiele machen (jiddisch „zochen“).
- › **Zoff** Dieses Wort kommt aus dem Jiddischen. Es bedeutet Ärger oder Streit; das jiddische „zoff“, was „böses Ende“ bedeutet, kommt vom hebräischen „sôf“ (Ende).

 Material

Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland

Einstieg in das Thema

Schritt 3 Glaube oder Herkunft

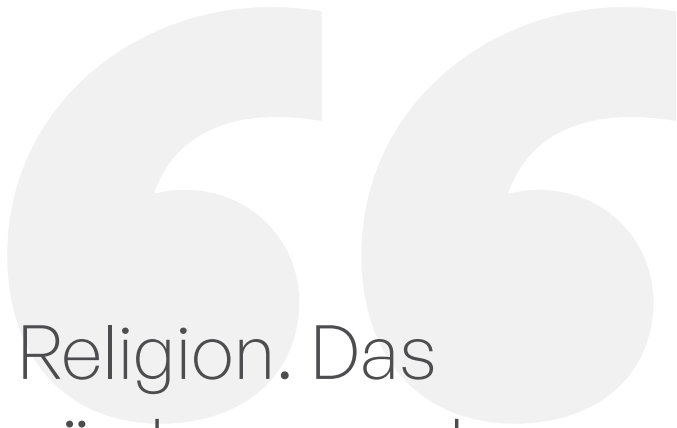
Zitate

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org



Judentum ist keine Religion. Das ist ungefähr so, als würde mensch behaupten, Schnürsenkel und Schuhe seien das Gleiche. Natürlich können Schnürsenkel EIN TEIL von Schuhen sein, aber viele Menschen tragen auch Schuhe mit Klettverschluss, Slipper oder Pumps. Judentum ist in erster Linie eine Denk- und Kulturtradition, eine Philosophie, familienbezogene Kulturpraxis und -geschichte. Ein TEIL davon KANN Religion sein, aber in vielen Fällen ist es das nicht.


Debora Antmann, 1989 in Berlin geboren. Bezeichnet sich als weiße, lesbische, jüdische, analytische Queer_Feministin, Autorin und Körperkünstlerin und schreibt den Blog „Don’t degrade Debs, Darling!“.

A large, light gray opening quotation mark (double quote) is positioned at the top right of the page.

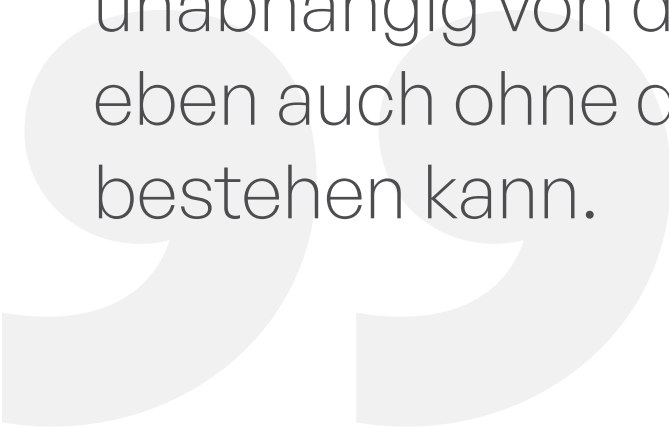
Wenn man sagt, Juden sind auch ein Volk, meint man Volk mehr so im Sinne von Familie. Man kann in eine Familie einheiraten, man kann zu einer Familie dazugehören, egal, woher man kommt.

A large, light gray closing quotation mark (double quote) is positioned at the bottom left of the page.

Marina Weisband, 1987 in der Ukraine geboren, kam 1994 mit ihrer Familie als „Kontingentflüchtling“ nach Deutschland. Sie war Politikerin bei der Piratenpartei, heute ist sie Mitglied bei den Grünen und arbeitet zu den Themen Digitalisierung und Bildung. Sie ist studierte Psychologin, schreibt Bücher und engagiert sich in einem Bildungsprojekt für mehr Beteiligung von Jugendlichen.



Wenn man sagt, ich bin Jude, aber ich bin Atheist, dann klingt das wie ein Widerspruch. Für uns ist das völlig normal. Man kann sogar Jude sein und Christ, man kann Buddhist sein, man kann alles mögliche sein, und trotzdem Jude. Weil diese Volkszugehörigkeit ist etwas, das zwar nicht unabhängig von der Religion ist, aber eben auch ohne die Religion weiterbestehen kann.



Eliyah Havemann, geboren 1975 in Ost-Berlin als Felix Havemann, konvertierte zwischen 2007 und 2009 zum Judentum und wanderte 2010 nach Israel aus. Er lebt als modern orthodoxer Jude mit seiner Familie in der Nähe von Tel Aviv und arbeitet als Produktmanager im High-Tech-Bereich.

[I]ch würde das Judentum nicht in erster Linie als einen ‚Glauben‘ sehen. Die jüdische Tradition geht durchaus kritisch mit Gott und der Thora um. Viele Menschen haben Klischee-Vorstellungen von dem, was die jüdische Religion sei. Aber das Judentum hat viele Richtungen. Das liberale Judentum, das ich vertrete, [...] hat ein modernes Verständnis von Religion in der modernen Welt. Da geht es um Werte, die uns verbinden, [...] das Verhältnis der Religion zur Gesellschaft, um ein kritisch-konstruktives Verhältnis zu Gott.

Elisa Klapheck, geboren 1962 in Düsseldorf, ist Rabbinerin der liberalen Synagogengemeinschaft in der Jüdischen Gemeinde in Frankfurt am Main und Professorin für Jüdische Studien an der Universität Paderborn. Klapheck engagiert sich seit den 1990er Jahren für eine Erneuerung der jüdisch-religiösen Tradition.

 Material

Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland

Migrationsgeschichten und (Mehrfach-)Identitäten

Schritt 2 Shai und Max – Zwei (Migrations-)Geschichten

Arbeitsblätter

„Shais Geschichte“

„Max Geschichte“

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalästinavideos.org

Arbeitsblatt „Shais Geschichte“

Bitte beantworte die Fragen mit den Informationen zu Shai aus dem Video:

? *Welche Orte werden im Video genannt?*

? *Welchen Bezug hat Shai zu den Orten, von denen er erzählt?*

? *Was erfahren wir über die Familiengeschichte von Shai?*

? *Als was bezeichnet sich Shai selbst und was erfahren wir über ihn?*

? *Welche Erfahrungen mit Antisemitismus und Verfolgung hat Shai selbst oder Mitglieder seiner Familie gemacht?*

? *Welchen Bezug hat Shai zu Israel? Kommt Israel in seiner Selbstbezeichnung vor?*

Arbeitsblatt „Max’ Geschichte“

Bitte beantworte die Fragen mit den Informationen zu Max aus dem Video:

? *Welche Orte werden im Video genannt?*

? *Welchen Bezug hat Max zu den Orten, von denen er erzählt?*

? *Was erfahren wir über die Familiengeschichte von Max?*

? *Als was bezeichnet sich Max selbst und was erfahren wir über ihn?*

? *Welche Erfahrungen mit Antisemitismus und Verfolgung hat Max selbst oder Mitglieder seiner Familie gemacht?*

? *Welchen Bezug hat Max zu Israel? Kommt Israel in seiner Selbstbezeichnung vor?*

 Material

Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland

Migrationsgeschichten und (Mehrfach-)Identitäten

Schritt 3 Kontingentflüchtlinge und Zuwanderung aus Israel

Arbeitsblätter

Kontingentflüchtlinge

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

Auszug aus der Rede von Marina Weisband

Politikerin der Grünen, zum Holocaustgedenktag am 27.01.2021

„Sehr geehrte Menschen, [i]n der Ukraine hieß ich Onufriyenko. Meine Familie hat damals mit Absicht den jüdischen Namen Weisband nicht tragen wollen, wegen der Nachteile, die er bedeutete.

Mein Opa, der den Holocaust überlebt hat, las sein ganzes Leben lang sehr genau alle Zeitungen, verfolgte angespannt die Stimmung im Land. 1993 sagte er: ‚Wir müssen gehen. Jetzt.‘ Ich hatte Angst vor einem unbekanntem Land. Mein Vater nahm mich in den Arm und tröstete mich. Er sagte: ‚Keine Sorge. In Deutschland interessiert es niemanden, dass wir Juden sind. In Deutschland können wir einfach nur Menschen sein.‘

Wir zogen nach Deutschland. Wir nahmen den Namen Weisband wieder an.

Heute gehe ich zum Gebet durch Sicherheitskontrollen. Ich lese aufmerksam die Zeitung und beobachte die Stimmung im Land. Und ich lerne, dass der Traum vom ‚einfach nur Mensch sein‘ Arbeit bedeutet. [...]

Meine Geschichte [ist] für diese Generation nicht ganz ungewöhnlich: Mehr als 90% Prozent aller jüdischen Gemeindemitglieder in Deutschland entstammen dem postsowjetischen Raum. Als ich hierher kam, habe ich mit diesem Land sehr positive Erfahrungen gemacht. Wir erhielten Hilfe. Uns wurde die Sprache beigebracht. Das Gefühl, willkommen zu sein, ist bei mir geblieben. Es hat mich später dazu inspiriert, dieser Gesellschaft irgendwie was zurückgeben zu wollen. [...]

Gleichzeitig bleibe ich zum Teil fremd. Während des Studiums begann es mit verwunderten Ausrufen, die mich eher fühlen ließen wie ein Zootier: ‚Du bist die erste Jüdin, der ich begegne.‘“

Fragen zum Text

- ? *Wo lebte Marina Weisband, bevor sie nach Deutschland kam?*
- ? *Warum kam Marina Weisbands Familie nach Deutschland?*
- ? *Was fühlte Marina Weisband, bevor sie nach Deutschland kam?*
- ? *Wie beschreibt Marina Weisband ihre Gefühle dazu, in Deutschland zu leben, heute? Welche Erfahrungen machte sie?*

Quelle zum Text

▸ Marina Weisband, Rede im Bundestag zum Holocaustgedenktag 2021, online: <https://marina-weisband.de/rede-im-bundestag-zum-holocaust-gedenktag-2021/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Interview mit Marina Weisband, Politikerin der Grünen, 2021

„Mein Großvater wollte überleben, mein Vater wollte besser leben. Er war in der Sowjetunion Programmierer und ihm waren als Jude viele Tore verschlossen. Er hatte gehofft, man könnte in Deutschland einfach nur Mensch sein. Er wollte als Programmierer geschätzt werden und für die Fachexpertise, die er hatte. Das war seine Hoffnung.“

Mein Großvater ist leider sehr traurig gealtert und gestorben. Er wurde 98 Jahre alt. Er, der Deutschland von den Faschisten erobert hat, war Kommandierender der Roten Armee über Magdeburg und lebte am Ende seines Lebens in einer Dortmunder Sozialwohnung. Im Land der Feinde, die er besiegt hatte, musste er lernen, wie man Müll trennt und Sozialhilfeanträge schreibt und ist darüber psychisch sehr instabil geworden.

Für meine Mutter war der Grund für die Migration nach Deutschland in erster Linie nur mein Überleben. Sie wollte eigentlich nicht mitgehen. Sie wollte bleiben. Sie hatte Freunde, Familie ... man verlässt nicht so einfach sein Land. Das war kein einfacher Schritt. Das ist ja auch der andere Aspekt, aber die deutsche Mehrheitsgesellschaft malt sich das so einfach aus. Dann heißt es, ‚die kommen hier einfach so rüber‘, aber was es bedeutet, alles zurücklassen zu müssen in der Hoffnung auf ein besseres Leben, kann sie sich nicht vorstellen.“

Fragen zum Text

- ? Welche Informationen gibt dir der Text zu den Berufen von Marinas Vater und Großvater?
- ? Wie erlebte Marinas Großvater den Zweiten Weltkrieg, was erfahren wir darüber?
- ? Wie ging es Marinas Großvater nach der Migration nach Deutschland?
- ? Wie ging es Marinas Mutter?
- ? Welche Erfahrung mit der Gesellschaft in Deutschland machte Marina selbst?

Quelle zum Text

- „Marina Weisband: ‚Einfach nur Mensch sein‘“, Interview mit Marina Weisband, Bundeszentrale für politische Bildung, online: www.bpb.de/337320, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Infotext: Jüdische Kontingentflüchtlinge aus der Sowjetunion

Am 9. Januar 1991 entschieden Politiker:innen im wiedervereinigten Deutschland, dass jüdische Menschen aus der Sowjetunion als „Kontingentflüchtlinge“ einreisen dürfen. Kontingent bedeutet, dass eine vorher festgelegte Anzahl an Menschen einreisen durfte. Die Regelung galt bis in das Jahr 2004. In die DDR durften sowjetische Juden:Jüdinnen schon ab April 1990 einreisen.

In der Sowjetunion waren Juden:Jüdinnen bedroht, es gab einen starken Antisemitismus. Viele Juden:Jüdinnen erlebten diskriminierende Vorfälle im Alltag. Sie hatten auch schlechtere Chancen, Arbeit zu finden. Zudem herrschte in der Sowjetunion damals ein Mangel an vielen Dingen, Lebensmittel gab es nur noch rationiert.

220.000 sogenannte „Kontingentflüchtlinge“ kamen zwischen 1991 und 2004 nach Deutschland. Sie mussten Deutsch lernen und viele, die in jüdischen Gemeinden Mitglieder wurden, auch Hebräisch für den Gottesdienst. In der Sowjetunion konnten sie ihren Glauben nicht offiziell leben. Mit der Zuwanderung aus der Ex-Sowjetunion veränderte sich das Judentum in Deutschland. Viele jüdische Gemeinden sind stark durch diese Gruppe geprägt.

Die Migration brachte auch neue Erzählungen zum Zweiten Weltkrieg: Die Sowjetunion gehörte zu den Staaten, die den Nationalsozialismus bekämpft und besiegt hatten. In vielen jüdischen Familien hatten Mitglieder als Soldaten gekämpft. Sie fühlten sich nicht als Verfolgte, sondern als Sieger:innen. Gleichzeitig gab es auch Opfer der Shoah unter sowjetischen Juden:Jüdinnen.

Fragen zum Text

- ? *Was bedeutet der Begriff „Kontingentflüchtling“?*
- ? *Warum entschied die Bundesregierung, jüdische Kontingentflüchtlinge aufzunehmen?*
- ? *Wie waren die Lebensbedingungen für Juden:Jüdinnen in der Sowjetunion?*
- ? *Wie veränderte sich das Leben für die Kontingentflüchtlinge in Deutschland?*
- ? *Wie veränderten sie die jüdischen Gemeinden durch die neu hinzugekommenen Juden:Jüdinnen?*

Quellen zum Text:

- Scholz, Hermann, 2021: „30 Jahre jüdische Zuwanderung nach Deutschland“, br.de, online: <https://www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/30-jahre-juedische-kontingentfluechtlinge,SLVV7kS>

- Bernstein, Julia, 2021: „Man hat Juden erwartet und es sind Menschen gekommen“, Dossier Jüdisches Leben in Deutschland - Vergangenheit und Gegenwart, Bundeszentrale für politische Bildung, online: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/juedischesleben/331911/russischsprachige-juedische-zuwanderung-ab-1990>, letzter Zugriff jeweils am 30.1.2022.

Text von Erica Zingher, Redakteurin bei der Berliner Tageszeitung die taz, aus dem Jahr 2020

„So wie meine Familie und ich kamen zwischen 1995 und 2005 mehr als 200.000 Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland. Menschen, die man später als ‚jüdische Kontingentflüchtlinge‘ bezeichnete.

Lange galt ihre Einwanderung als Erfolgsgeschichte. Sie, wir, waren die guten Migrant:innen. An unsere Ankunft war Hoffnung geknüpft: Wir sollten das jüdische Leben in Deutschland wieder aufblühen lassen. Bald darauf, Mitte der 1990er Jahre, wurden Migrant:innen aus dem ehemaligen Ostblock als Problem wahrgenommen – und dann gar nicht mehr. Man hat diese Menschen, uns, vergessen. [...]

Der Umbau der Sowjetunion, die Perestroika ab Ende der 1980er Jahre, war eine Zeit, die von großer Unsicherheit geprägt war. Der damalige Generalsekretär und spätere Präsident Michail Gorbatschow hatte es sich zur Aufgabe gemacht, das Land wirtschaftlich und politisch umzukrempeln. Das Ergebnis waren leere Regale in den Geschäften und Kriminalität im Land. Die Menschen waren verängstigt und hatten die Schuldigen schnell gefunden: die Juden. [...] Viele jüdische Familien packten damals ihre Sachen und brachen auf nach Israel und in die USA. Andere wollten nach Ostberlin. [...]

1991 schaute die Welt auf Deutschland, Wiedervereinigung, endlich wieder ein Land. Die Ministerpräsidentenkonferenz beschloss am 9. Januar 1991 die Aufnahme jüdischer Migrant:innen. Parallel: Freidrehende Nazis, täglich rechte Übergriffe, Brandanschläge auf Asylbewerberheime. Da kam es ganz gelegen, Jüdinnen und Juden aufzunehmen und zu zeigen: Von diesem neuen Deutschland geht keine Bedrohung aus. [...]

Kommen durfte, wer Jude war – bis 2005 jedenfalls. Dann trat eine neue Regelung in Kraft, die praktisch zum Zuwanderungsstopp führte. Zuvor reichte der Nachweis im sowjetischen Pass,

Perestroika ist ein 1986 eingeleiteter Prozess der Öffnung und Modernisierung der damaligen Sowjetunion unter Michail Gorbatschow.

der sogenannte pjaty punkt, Punkt fünf, der die 'jüdische Nationalität' festhielt. So umging die Bundesregierung es, Nachweise einer jüdischen Abstammung einzufordern. [...]

Man bestimmte die Zugehörigkeit zum Judentum also nicht nach der Halacha, dem Religionsgesetz, sondern folgte dem sowjetischen, säkularen Verständnis. Nach diesem vererbt sich die Zugehörigkeit von Jüdinnen und Juden zu einer Nationalität oder Ethnie über den Vater. In den 1990er Jahren reisten also viele sogenannte Vaterjuden und -jüdinnen ein, wie auch wir welche waren, die aber keinen Platz in den jüdischen Gemeinden fanden. Denn dort gelten größtenteils nur diejenigen als Juden, deren Mutter Jüdin ist.“

Fragen zum Text

- ? *Was bedeutet laut Erica Zingher der Begriff „Kontingentflüchtling“?*
- ? *Warum wollten viele Juden:Jüdinnen laut Erica Zingher weg aus der Sowjetunion?*
- ? *Welche Erwartungen und Hoffnung spürte Erica Zingher gegenüber den jüdischen Zugewanderten in Deutschland? Welche Rolle spielten die neu angekommenen Juden:Jüdinnen ihrer Meinung nach für die deutsche Erinnerung an die Shoah?*
- ? *Mit welchen Herausforderungen waren die Kontingentflüchtlinge in Deutschland konfrontiert?*
- ? *Wie wurde nach der Beschreibung von Erica Zingher entschieden, wer als jüdisch galt und nach Deutschland einreisen durfte?*

Quelle zum Text:

► Erica Zingher, 2020: „Jüdische Kontingentflüchtlinge. Was wächst auf Beton?“, taz.de, <https://taz.de/Juedische-Kontingentfluechtlinge/!5727852/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Infotext: Israelische Migration nach Deutschland

Etwa 20.000 israelische Einwander:innen leben in Deutschland. Wer sind diese Menschen, die aus dem Land, in das zahlreiche Juden:Jüdinnen vor den Nationalsozialist:innen flohen, nach Deutschland kommen?

Die meisten israelischen Einwander:innen sind eher jung, zwischen 27 und 39 Jahre alt. Die Gründe, warum sie nach Deutschland kommen, sind ganz unterschiedlich: Manche kommen, weil sie eine:n Partner:in aus Deutschland haben, also wegen der Liebe. Viele sind gut ausgebildet, wollen sich beruflich weiterentwickeln und suchen bessere Jobchancen. Mit einem israelischen Pass ist es eher einfach, eine Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis zu bekommen. Ein weiterer Grund, warum viele weg wollen aus Israel, ist, dass das Leben dort sehr teuer ist. Es gibt dort immer wieder Proteste gegen die hohen Preise etwa für Lebensmittel oder Mieten. Deutschland, insbesondere Berlin, sind dagegen eher günstig.

Dazu gibt es eine kleine Geschichte, die immer wieder erzählt wird: Ein 25 Jahre alter Israeli, der nach Berlin gezogen war, postete auf einer Facebook-Seite ein Bild von einem Schokopudding, der in Israel sehr beliebt, aber in deutschen Supermärkten deutlich billiger zu kaufen ist. Der Post wurde sehr viel geliked und geteilt. Daraufhin äußerten sich israelische Politiker:innen kritisch und verurteilten solche Aufrufe, ins Ausland und ganz besonders nach Deutschland zu gehen. Insgesamt werden Menschen, die aus Israel ausgerechnet nach Deutschland migrieren, in Israel dafür immer wieder kritisiert, weil sie damit Israel im Stich ließen.

Nach Deutschland kommen vor allem Israelis der Dritten Generation, also diejenigen, deren Großeltern vor der Shoah nach Israel flohen. Die meisten von ihnen empfinden die deutsch-israelische Vergangenheit für ihre Auswanderung als nicht relevant. Viele sind politisch eher links eingestellt, wenig oder gar nicht religiös und mit der Politik von Israel unzufrieden. Sie sind genervt davon, dass Politik und Religion in Israel Dauerthemen sind.

Die jüdischen Gemeinden sind für wenige junge Israelis eine Anlaufstelle, denn dort wird meist deutsch oder russisch gesprochen, und die eher weniger religiösen Israelis gehen selten in die Synagoge. Viele der jungen Israelis fühlen sich mehr israelisch als jüdisch.

Berlin ist für junge Israelis besonders attraktiv. Die Stadt ist liberal, es wird viel Englisch gesprochen und manche vergleichen die Atmosphäre mit der in Tel Aviv. In Berlin leben auch viele Araber:innen und Palästinenser:innen. Für manche jungen Menschen aus Israel ist gerade auch die Chance auf eine friedliche Begegnung der Grund, in die deutsche Hauptstadt zu ziehen.

Fragen zum Text

- ? *Warum kommen junge Menschen aus Israel nach Deutschland? Welche Gründe werden im Text genannt?*
- ? *Wie ist das Verhältnis der jungen Israelis zur deutschen Geschichte?*
- ? *Wie ist das Verhältnis der jungen Israelis zur jüdischen Religion und den jüdischen Gemeinden in Deutschland?*
- ? *In welche deutsche Stadt ziehen junge Menschen aus Israel besonders gerne, und warum?*

Quellen zum Text:

- ▶ Schielke, Mandy, 2015: „Neuer Exodus? Warum junge Israelis nach Berlin kommen“ deutschland-funkkultur.de, online: <https://www.deutschland-funkkultur.de/neuer-exodus-warum-junge-israelis-nach-berlin-kommen-100.html>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Holey, Ina, 2020: “Israelis in Deutschland“, Interview mit Dani Kranz auf deutschland.de, online: <https://www.deutschland.de/de/topic/leben/israelis-in-deutschland-interview-ueber-die-migration>, letzter Zugriff am 30.1.2022.
- ▶ Kranz, Dani, 2015: “Israelis in Berlin. Wie viele sind es und was zieht sie nach Berlin?“, Bertelsmann Stiftung (Hg.), online: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Israelis_in_Berlin.pdf, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Text von Tal Alon, geboren in Israel und 2009 mit ihrer Familie nach Berlin umgezogen, aus dem Jahr 2021

„Wie komme ich überhaupt dazu, Ihnen etwas über Israelis in Berlin erzählen zu können? Nun, ich bin selbst im Sommer 2009 mit meiner Familie nach Berlin gezogen. Vorher habe ich in Tel Aviv als Redakteurin und Journalistin gearbeitet. [...]

Nach unserem Umzug begann ich, einen Blog mit dem Titel ‚Berlinerit‘, Berlinerin auf Hebräisch, zu schreiben, um unsere Erlebnisse als neu ankommende Familie zu dokumentieren. Es dauerte nicht lange, bis ich verstand, dass unsere Geschichte über unsere persönlichen Erfahrungen hinausging. Dass wir tatsächlich Teil einer Welle waren, einem Phänomen, das aus vielen Israelis bestand, die den gleichen Schritt wagten. Und so gründete ich 2012 eine hebräischsprachige Zeitschrift namens SPITZ, hebräischer Slang für ‚spitze‘, dem ersten hebräischen Magazin in Deutschland seit dem Holocaust. [...]

Ich bin es also eher gewohnt, für und mit Israelis in Berlin zu schreiben, als über sie. Und so erschien es mir nur folgerichtig, mich an eine der vielen Facebook-Gruppen für Israelis in Berlin zu wenden und nachzufragen, welche Themen ihnen besonders am Herzen liegen, und was ich in diesem Artikel ansprechen sollte. Die Resonanz war überwältigend. [...] Wenn Sie nur eine Information aus diesem Text mitnehmen, dann bitte diese: ‚Israelis in Berlin‘ bilden keine Einheit, sondern sind unglaublich vielfältig, heterogen und dynamisch.

„Sag ihnen, dass nicht alle Israelis jüdisch sind oder sich so definieren, und diejenigen, die es tun, sind meistens nicht religiös. Dass es eine größere Bandbreite gibt, als sie vielleicht wissen.“ „Sag ihnen, dass wir Israel nicht zwangsläufig repräsentieren, nur weil wir Israelis sind.“ „Sag ihnen, dass die meisten von uns nicht bei der jüdischen Gemeinde registriert sind.“ „Dass einige von uns Nachkommen von Jüdinnen und Juden aus Nordafrika und Asien sind und wir daher auch eine Verbindung zur arabischen Kultur und Sprache haben.“ „Dass nicht alle von uns dunkle Augen

und Haare haben.' ,Dass viele Israelis hier LGBTQ sind.' ,Dass sie bessere Wege finden sollten, um mit Antisemitismus umzugehen, insbesondere in Schulen.' ,Dass wir dankbar sind, dass wir unsere israelische Staatsbürgerschaft behalten können, wenn wir eine deutsche beantragen.' [...] ,Dass es jüdische Menschen und Israelis in Lehrbüchern geben sollte.' [...]

Warum fällt es so vielen Israelis schwer, sich hier der Jüdischen Gemeinde anzuschließen? [...] Erstens: Wie bereits erwähnt, sind die meisten Israelis, die nach Berlin kommen, überhaupt nicht religiös. [...] Zweitens: Diejenigen, die in Verbindung zum Judentum bleiben wollen, werden dies am liebsten auf Hebräisch tun, was für viele den natürlichsten und tiefsten Teil ihrer jüdischen Identität ausmacht. Es gibt außerhalb der Jüdischen Gemeinde mehrere hebräischsprachige Initiativen für Familien und Erwachsene, die entsprechende Angebote machen. [...]

Warum zeigen Israelis in Berlin kein besonderes Interesse am 1.700-jährigen Jubiläum jüdischen Lebens in Deutschland? Weil sie sich, wie der Rest der Welt auch, mitten in einer globalen Krise befinden. Viele haben ihre Familien in Israel schon lange nicht mehr besucht [...], sind besorgt über ihre finanzielle Situation und über ihre Möglichkeiten, in naher Zukunft geimpft zu werden. [...] Bevor sie jüdisch oder Israelis sind, sind sie Zugewanderte, die versuchen, ihren Weg zu finden.“

Fragen zum Text

- ? *Was bemerkte Tal Alon erst, als sie schon in Berlin war und ihren ersten Blog gründete?*
- ? *Welche Botschaft ist Tal Alon in ihrem Text am wichtigsten, von der sie möchte, dass alle Leser:innen sie mitnehmen?*
- ? *Tal Alon listet viele Zitate von Menschen auf, die ihr auf Facebook geschrieben haben. Welche davon findest du besonders interessant? Nenne drei.*
- ? *Wie beschreibt Tal Alon das Verhältnis von Israelis in Deutschland zu den jüdischen Gemeinden?*
- ? *Was ist nach der Meinung von Tal Alon derzeit die größte Herausforderung für Israelis in Deutschland?*

Quelle zum Text:

► Alon, Tal, 2021: „Bevor wir jüdisch oder Israelis sind, sind wir Zugewanderte“, kulturrat.de, online: <https://www.kulturrat.de/themen/demokratie-kultur/juedischer-alltag/bevor-wir-juedisch-oder-israelis-sind-sind-wir-zugewanderte/view-all/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

 Material

Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland

Innerjüdische Vielfalt

Schritt 1 Wer ist jüdisch

Zitate

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos


israelpalästinavideos.org

“

„Man muss etwas für sein Judentum tun“, sagte ich, „sogar als Jude. Sogar wenn man so gottlos ist wie ich.“


”

Maxim Biller, 1960 geboren in Prag, lebt seit 1960 in Deutschland.
Er ist Autor und hat zahlreiche Romane veröffentlicht.



Für patrilineare Juden ist die Welt ein ziemlich hartes Pflaster. Halachisch sind wir keine Juden. [...] Dementsprechend wird das eigene Jüdischsein ständig vom Außen definiert. Es hängt vom Goodwill der anderen ab, aber auch von innerfamiliären Machtkämpfen. Für die einen war ich Jüdin. Für die anderen nicht. Ich fühlte mich hin und her geworfen. [...] Über 3.700 Jahre wurde die jüdische Identität über den Vater weitergegeben. Dann mit dem rabbinischen Judentum nur noch über die Mutter. Es wird eine Zeit anbrechen, in der beides akzeptiert werden wird. Davon bin ich überzeugt. Aber für diese Akzeptanz müssen sich alle einsetzen. Halachische wie nichthalachische Juden.

Mirna Funk wurde 1981 in Ost-Berlin geboren. Sie lebt in Berlin und Tel Aviv. Sie arbeitet als Journalistin und Autorin. Sie hat zwei Romane veröffentlicht. Seit 2018 schreibt sie in der deutschen Vogue die Kolumne „Jüdisch heute“.

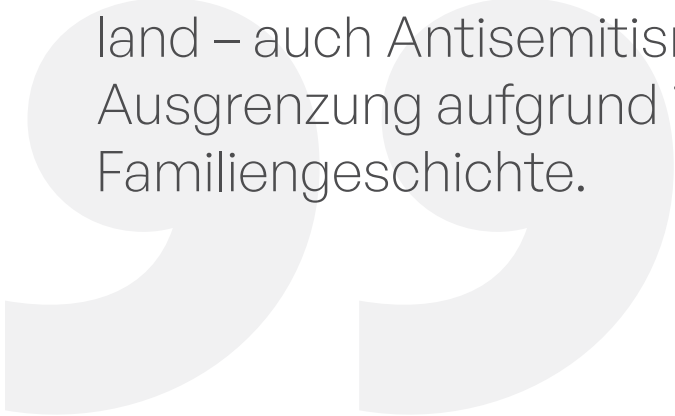


Jude ist per Definition, das heißt nach dem jüdischen Religionsgesetz, der Halacha, wer entweder eine jüdische Mutter hat oder vor einem Rabbinatsgericht zum Judentum übergetreten ist. Punkt. Ende der Definition meinerseits. [...] Ich habe Verständnis, wenn [jemand] argumentiert, dass er sich jüdisch fühlt, gerade auch vor dem Hintergrund seiner Familiengeschichte. Sich aber selbst als Jude zu definieren, ist einfach falsch.

Josef Schuster ist seit 2014 der Präsidenten des Zentralrats der Juden. Der Zentralrat der Juden ist keine religiöse Organisation, sondern eine politische. Er ist die größte Dachorganisation jüdischer Gemeinden in Deutschland und vertritt die ihm angehörigen jüdischen Gemeinden. Bevor Josef Schuster sich ausschließlich der Arbeit für den Zentralrat widmete, arbeitete er als Arzt.



In Zeiten, wo wir von hybriden Identitäten sprechen, wo Menschen sich nicht mehr in Schubladen stecken lassen, können wir durchaus unterschiedliche Definitionen ermöglichen und gleichberechtigt nebeneinander stellen. Es ist völlig legitim, wenn eine Person nicht Teil der offiziellen jüdischen Community ist, aber gleichzeitig durch ihre oder seine jüdisch geprägte Familienbiografie von sich selbst und von anderen als jüdisch wahrgenommen wird. Umso mehr, wenn diese Person – und das ist leider Realität nicht nur in Deutschland – auch Antisemitismus erfährt, oder sonstige Ausgrenzung aufgrund ihrer Sozialisation oder Familiengeschichte.



Meron Mendel wurde 1976 in Israel geboren. Er leitet die Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt am Main.

Zu jüdisch für die Nazis, nicht jüdisch genug für die Juden. Das eine habe ich begriffen, als ich als Kind in einer Ausstellung auf die Rassentafel der Nürnberger Gesetze schaute, das andere, als ich nicht mitfahren durfte in die Ferienfreizeit der ZWST [Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden]. Mein Vater hat die Schoa überlebt und mir den koscheren Namen gegeben und damit zwangsläufig den Auftrag, mich mit meiner jüdischen Geschichte auseinanderzusetzen. Das tue ich zeitlebens, aber mein Platz bleibt zwischen den Stühlen. Bequem ist es dort nicht.

“

Als ich in den 60er-Jahren mit meinen Eltern aus Amerika nach Frankfurt kam, war mir das Jugendzentrum der Gemeinde ein wichtiger Ort auf der Suche nach neuen Freunden. Und ich fand sie. Bis heute sind diese Freunde im besten Sinne eine jüdische Gemeinschaft. Darunter sind einige ohne jüdische Mutter. Dennoch waren und sind sie Juden.

”

Rabbiner **Andrew Steiman** wurde 1958 in New York, USA geboren. Seine Eltern waren im Widerstand gegen den Nationalsozialismus aktiv und gingen dann ins Exil in die USA. In den 1970er Jahren kehrte die Familie nach Deutschland zurück. Steiman arbeitet als Seelsorger in einem jüdisch-christlichen Wohnheim für Senior:innen in Frankfurt am Main.

Ich bin jüdisch UND queer UND habe als Frau gelebt UND schreibe Romane. Ich hoffe auf eine lange Kette an UNDs, ich möchte, dass diese Kette nicht so schnell abreißt. In meiner sowjetischen Geburtsurkunde steht, dass meine Nationalität jüdisch ist, die Rubrik Religion ist leer, da gibt es nur einen Querbalken. Ich bin damit aufgewachsen, dass Jüdinnen und Juden eine Nation bilden. Ich musste nie wissen, wann man welche Kerzen in welcher Reihenfolge anzündet. Ich kannte nicht den Weg in die Synagoge. Religion macht eben nur einen Teil des Jüdischseins aus. [...] Wir sind unterschiedlicher Meinung, und das soll so sein. Der zeitgenössische jüdische Raum muss so divers wie möglich gestaltet werden. Wir müssen uns gegenseitig aushalten, statt uns aus dem vorgeblich exklusiven Club des Judentums hinausschmeißen zu wollen, weil uns der Dresscode des jeweils anderen nicht passt.

Sasha **Marianna Salzmänn** wurde 1985 im sowjetrussischen Wolgograd geboren und lebte bis 1995 in Moskau. Salzmänn emigrierte 1995 mit ihrer Familie als „Kontingentflüchtling“ nach Deutschland. Salzmänn arbeitet als Autorin und am Theater, wo sie etwa „Radikale jüdische Kulturstage“ veranstaltete.

Eine Voraussetzung für die Mitgliedschaft in jüdischen Gemeinden ist, dass die Antragsteller jüdisch sind. Nicht nur in traditionellen jüdischen Gemeinden, zu denen sowohl orthodoxe als auch Einheitsgemeinden zählen, sondern auch in den liberalen [...] Gemeinden Deutschlands gilt als Jude, wer von einer jüdischen Mutter geboren oder in einem von der Gemeinde anerkannten Übertritt zum Judentum konvertiert ist. [...] Die Verwässerung wesentlicher jüdischer Prinzipien führt nicht zu einer breiteren und tieferen Verbindung mit der jüdischen Gemeinschaft und dem Judentum, sondern zu Gleichgültigkeit. Unmittelbar gewinnt man vielleicht ein paar Mitglieder, langfristig aber geht das Schiff unter. Oder wie der ehemalige britische Oberrabbiner Lord Jonathan Sacks sagt: ‚When Judaism is easy, people lose faith.‘ [Übersetzung: Wenn Jüdischsein einfach ist, verlieren die Menschen ihren Glauben]

Arie Folger ist Oberrabbiner der Israelitischen Kultusgemeinde Wien. Zuvor war er in Basel, München, Karlsruhe und Frankfurt am Main tätig. Er lebte in verschiedenen Ländern und spricht sechs Sprachen fließend: Holländisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Hebräisch und Jiddisch.

“

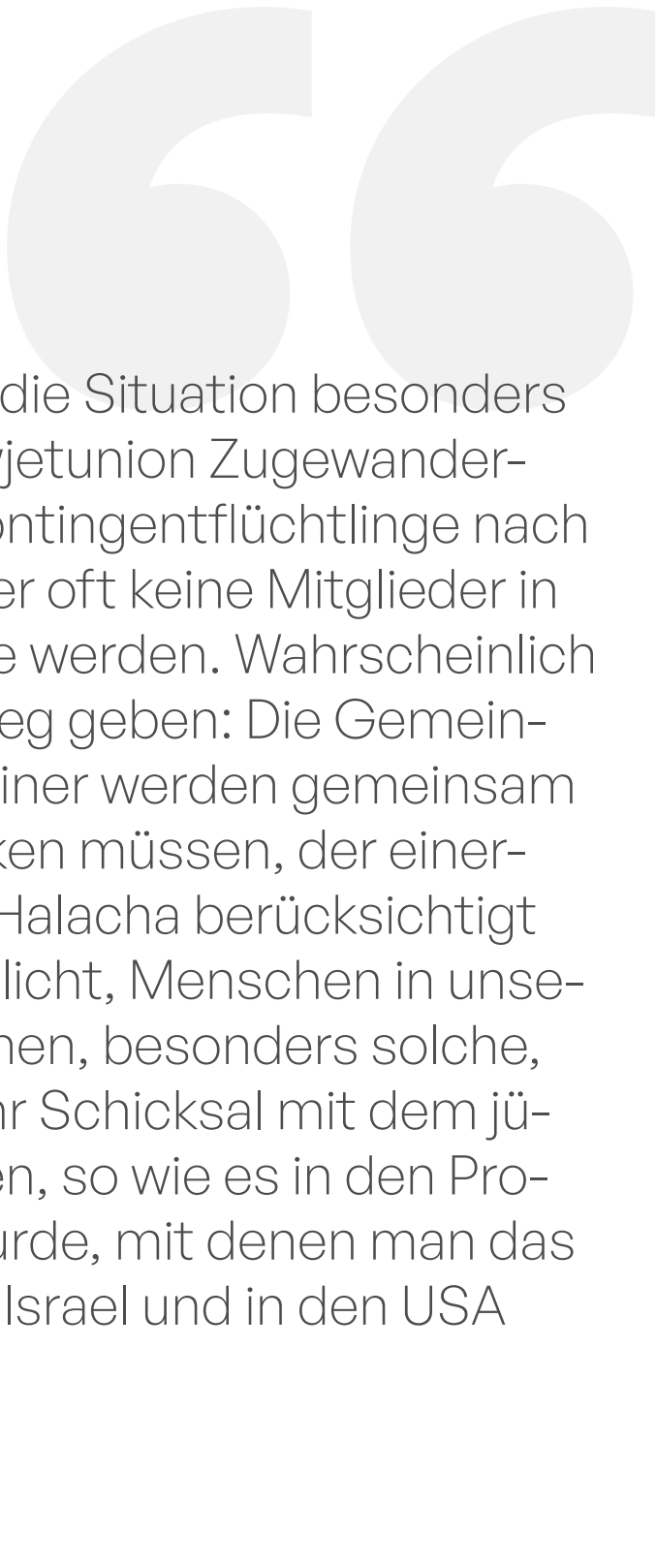
Zeiten ändern sich, Gesellschaften ändern sich, das Verständnis von Identität. Dagegen lässt sich argumentieren: die Halacha aber nicht. Das ist ein Totschlagargument, und es ist keins. Die Halacha ändert sich nicht, aber unseren Umgang mit Linien, den können wir jederzeit ändern.

”

Lena Gorelik wurde 1981 in Sankt Petersburg geboren und kam 1992 mit ihrer Familie als „Kontingentflüchtling“ nach Deutschland. Sie ging in Baden-Württemberg zur Schule und lebt heute in München. Sie ist Autorin und hat mehrere Romane veröffentlicht.

... eine ‚vollwertige‘ Mitgliedschaft in der Gemeinde sollte sich meiner Ansicht nach nicht nach den ‚richtigen Großeltern‘ ausrichten, sondern nach der Bereitschaft, Teil der jüdischen Gemeinschaft zu sein und aktiv am Gemeindeleben teilzunehmen. Viele jüdische Gemeinden und auch jüdische Kindergärten und Schulen sind offen für nichthalachische Kinder und Jugendliche. Ich hoffe, dass noch mehr jüdische Gemeinden und Organisationen beschließen, nicht-halachische Menschen mit jüdischen Wurzeln aufzunehmen.

Margarita Khomenker wurde 1985 in Moskau geboren. Sie arbeitet unter anderem als Betreuerin jüdischer Ferienfreizeiten.



In Deutschland stellt sich die Situation besonders dar. Viele der aus der Sowjetunion Zugewanderten kamen als jüdische Kontingentflüchtlinge nach Deutschland, konnten aber oft keine Mitglieder in einer jüdischen Gemeinde werden. Wahrscheinlich wird es keinen anderen Weg geben: Die Gemeindevorsitzenden und Rabbiner werden gemeinsam über einen Weg nachdenken müssen, der einerseits die Grundsätze der Halacha berücksichtigt und es gleichzeitig ermöglicht, Menschen in unsere Gemeinden aufzunehmen, besonders solche, die beschlossen haben, ihr Schicksal mit dem jüdischen Volk zu verknüpfen, so wie es in den Programmen gehandhabt wurde, mit denen man das sowjetische Judentum in Israel und in den USA aufnahm.

Nachumi Rosenblatt ist der Leiter des Kinder-, Jugend- und Familienreferats der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST).

“

Patrilineare Juden, wie sie heute zunehmend genannt werden, bekommen vom liberalen Judentum keine große Hürde gestellt, sondern werden unterstützt. Es gibt für sie so etwas wie ein Recht auf formelle Rückkehr ins Judentum. Niemand wird abgewiesen. [...] In den USA und England werden Kinder jüdischer Väter, die eine jüdische Sozialisation hatten, ohne formellen Giur, also Übertritt, offiziell als Juden anerkannt. Das ist bei uns nicht so. Wir wollen den Grundkonsens der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland nicht brechen, wonach Jude ist, wer eine jüdische Mutter hat oder zum Judentum übertritt.

”

Elisa Klaphek wurde 1962 in Düsseldorf geboren. Sie studierte Politikwissenschaften und arbeitete zeitweise als Journalistin. Sie ist Rabbinerin der liberalen Gemeinde in Frankfurt am Main.

„Als ab Beginn der 1990er Jahre über 200.000 Jüdinnen und Juden und ihre Familien aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland einwanderten, wurde schon einmal die Frage verhandelt, wer jüdisch genug war. Die Antwort darauf entschied darüber, wer einreisen durfte und wer nicht. [...] Um nur wenige Jahrzehnte nach der Shoa und den Nürnberger Gesetzen die unangenehme Situation zu vermeiden, als deutscher Staat Stammbäume jüdischer Menschen zu durchforsten, griff man auf die sowjetische, schon vorhandene Definition zurück. Dort bestand die Vorstellung einer jüdischen Nationalität, die nazionalnost, die [...] im sowjetischen Pass [...] vermerkt wurde. Im Gegensatz zu den Gesetzen der Halacha übertrug sich diese Nationalität über den Vater. In der Sowjetunion waren vaterjüdische Identitäten also gelebte Realität. [...] In den meisten orthodoxen Gemeinden fanden diese Menschen nach ihrer Ankunft in Deutschland allerdings keinen Platz. Über die Hälfte der postsovietischen Jüdinnen und Juden ist heute kein Mitglied in einer Gemeinde – weil ihnen als Vaterjuden der Weg verwehrt blieb oder sie schlicht kein Interesse hatten. Für die Einreise jüdisch genug, für die Gemeinde aber nicht.“

Erica Zingher wurde 1993 in Transnistrien (einem nicht offiziell anerkannten Staat auf dem Gebiet der Republik Moldau) geboren. Sie ist aufgewachsen in Würzburg und lebt heute in Berlin. Mit zwei Jahren kam sie als sogenannter „jüdischer Kontingentflüchtling“ nach Deutschland. Sie arbeitet als Journalistin und schreibt auch über ihre Familiengeschichte.



Wenn Leute Interesse am Judentum haben, sage ich: ‚Kommen Sie mindestens ein Jahr lang regelmäßig in die Synagoge, begehen Sie die Feiertage, wenn Sie dann immer noch dabei sind, beginnt der Unterricht‘. Bei Vaterjuden:jüdinnen kürzt er den Prozess ab: ‚Da verlange ich nicht, dass die Person ein Jahr lang regelmäßig in die Synagoge kommt, bevor der Unterricht beginnen kann.‘



Alexander Nachama wurde 1983 in Frankfurt am Main geboren. Er studierte Judaistik und ist Landesrabbiner der Jüdischen Landesgemeinde Thüringen.

“

Überzutreten ist kein so großes Opfer [...] Aber wenn du es nicht willst, dann musst du dir schon die jüdische Definition über die Frage der Jüdischseins gefallen lassen. So einfach ist das eben nicht. War es noch nie.

”

Anetta Kahane wurde 1954 in Ost-Berlin geboren. Sie initiierte 1998 die Gründung der Amadeu-Antonio-Stiftung, die sich gegen Antisemitismus und Rechtsextremismus einsetzt. In der DDR war sie aktiv in der Bürgerrechtsbewegung.

“

Überzutreten ist kein so großes Opfer
[...] Aber wenn du es nicht willst,
dann musst du dir schon die jüdische
Definition über die Frage der Jüdisch-
seins gefallen lassen. So einfach ist
das eben nicht. War es noch nie.

”

Anetta Kahane wurde 1954 in Ost-Berlin geboren. Sie initiierte 1998 die Gründung der Amadeu-Antonio-Stiftung, die sich gegen Antisemitismus und Rechtsextremismus einsetzt. In der DDR war sie aktiv in der Bürgerrechtsbewegung.

 Material

Jüdisches und israelisches Leben in Deutschland

Innerjüdische Vielfalt

Schritt 2 Gemeinde und Gemeinschaft

Arbeitsblätter

Wie jüdisches Leben in Deutschland organisiert ist

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt

**BERLIN GEGEN
GEWALT**
Landeskommision
Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

Moishe House

Moishe House ist ein internationales Netzwerk aus Wohngemeinschaften, in denen junge jüdische Menschen leben. Die Bewegung nahm ihren Anfang 2006 in den USA. Die Idee ist, dass junge jüdische Menschen zusammen leben und Events für ihre Freund:innen und ihre Community organisieren, zum Beispiel Sabbat-Dinners.

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Webseite

<https://www.moishehouse.org/>

Moishe Haus
Berlin: <https://www.moishehouse.org/find-a-house/berlin/>

Moishe Haus
München: <https://www.moishehouse.org/find-a-house/munich/>

Keshet

Keshet bezeichnet sich selbst als die jüdische LGBTQI*-Community in Deutschland. Die Mitglieder wollen LGBTQI*-Juden:Jüdinnen sichtbar machen und bieten diesen Unterstützung an.

Webseite

keshetdeutschland.de/

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Hillel

Deutschland versteht sich als junge jüdische Community, in der sich junge jüdische Menschen austauschen und zusammen Feste feiern können.

Webseite

www.basehillel.de/

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Zusammen Berlin

Zusammen Berlin ist Teil der Israeli Community Europe. Sie will israelische Menschen im europäischen Ausland zusammenbringen.

Webseite

www.israelicommunityeu.org/

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Zentralrat der Juden

Der Zentralrat der Juden in Deutschland vereinigt unter seinem Dach 23 Landesverbände und 105 Jüdische Gemeinden. Er ist keine religiöse, sondern eine politische Vereinigung, die Themen, die die jüdischen Gemeinden und Gemeinschaft betreffen, die Gehör verschaffen will.

Webseite

www.zentralratderjuden.de/

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Jüdische Gemeinde am Fraenkelufer, Berlin-Kreuzberg

Eine konservative jüdische Gemeinde in Berlin-Kreuzberg. Von der Synagoge steht seit dem Zweiten Weltkrieg nur noch der Seitenflügel, der Rest wurde zerstört.

Webseite

www.synagoge-fraenkelufer.berlin

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Orthodoxe Jüdische Gemeinde Wolfsburg

Eine im Jahr 2006 gegründete orthodoxe Jüdische Gemeinde.

Webseite

www.ojgw.de/

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt.
Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Liberaler Jüdischer Gemeinde München

Jüdische Gemeinde, die eine zeitgemäße Interpretation und Ausübung des Judentums und eine Gleichberechtigung der Geschlechter anstrebt.

Webseite

beth-shalom.de/

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Makkabi Deutschland

Makkabi ist der jüdisch Turn- und Sportverein in Deutschland.

Webseite

makkabi.de

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt.
Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Limmud

Limmud ist hebräisch und bedeutet Lernen. Unter dem Namen werden Festivals organisiert, hauptsächlich von liberalen Jüdinnen und Juden. Dort soll ein Raum für Austausch und Lernen über die Religion geschaffen werden.

Webseite

www.limmud.de/

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Jüdisch-Israelischer Dissens Leipzig

Ein Netzwerk jüdischer Israelis, die sich kritisch mit der Geschichte und Politik Israels auseinandersetzen.

Webseite

jidleipzig.wordpress.com/

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Spitz, das hebräische Magazin in Berlin

Ein Magazin, das Menschen, die aus Israel nach Deutschland migrieren, eine kulturelle, politische sowie soziale Orientierung bieten will.

Webseite

https://spitzmag.de/auf_deutsch

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland

Die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) leistet jüdische Wohlfahrtspflege. Als Dachorganisation vertritt die ZWST die jüdischen Gemeinden und Landesverbände auf dem Gebiet der jüdischen Sozialarbeit.

Webseite

<https://zwst.org/de>

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Jüdische Studierendenunion Deutschland

Die Jüdische Studierendenunion versteht sich als bundesweite Vertretung jüdischer Studierender und junger jüdischer Erwachsener in Deutschland.

Webseite

www.jsud.de/

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Ernst-Ludwig Ehrlich Studienwerk

Das Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk ist das Begabtenförderungswerk der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland.

Webseite

eles-studienwerk.de/

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

Tamar Germany

Tamar versteht sich als fortschrittliche junge jüdische Stimme in Deutschland. Dort kommen jüdische Menschen zwischen 18 und 35 Jahren zusammen. Es gibt Austausch, gemeinsame Aktivitäten und Events.

Webseite

www.tamargermany.de/

Auftrag

Besucht die Webseite der Organisation auf eurem Arbeitsblatt. Beantwortet zu eurer Organisation folgende Fragen:

1. Wie heißt die Organisation?
2. Warum ist sie entstanden/wer hat sie gegründet?
3. Welche Ziele verfolgt die Organisation?
4. Welche Aktivitäten veranstaltet sie?
5. Welche Menschen spricht die Organisation besonders an, also wer ist die Zielgruppe?
6. Hat die Gruppe Bezüge zu Israel? Welche Haltung hat sie dazu?
7. Hat die Gruppe Bezug zum Judentum als Religion, ist sie religiös?

Wenn ihr möchtet, könnt ihr auch nach weiteren Quellen zu eurer Organisation im Internet suchen. Bedingung ist, dass ihr jede Information, die ihr in eurer Präsentation verarbeitet, mit einer Quelle belegen könnt. Sammelt also zu euren Informationen auch die Quellen, damit nachvollziehbar ist, wo ihr recherchiert habt.

Erstellt aus den gesammelten Informationen Plakate oder kurze PowerPoint-Präsentationen zu eurer Organisation, die ihr der Gesamtgruppe vorstellt. Für eure Präsentation habt ihr fünf Minuten Zeit.

 Material

Palästinensisches Leben in Deutschland

Wege nach Deutschland und palästinensische Identitäten

Arbeitsblätter

„Jouanna“

„Ali“

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

Arbeitsblatt „Jouanna“

Auftrag

Lest den Infotext zu palästinensischem Leben in Deutschland. Schaut euch danach das Kurzvideo „Jouanna“ an und beantwortet die unten stehenden Fragen.

Palästinensisches Leben in Deutschland

Es ist schwer, exakt zu sagen, wie viele Menschen mit palästinensischer Migrationsgeschichte in Deutschland leben. Es gibt darüber keine offiziellen Zahlen.

Ein Grund dafür ist, dass Palästina von der Europäischen Union und auch von Deutschland nicht als unabhängiger Staat anerkannt wird. Somit gelten Palästinenser:innen, die keine weitere Staatsbürgerschaft innehaben, als staatenlos. Als Staatenlose werden Menschen bezeichnet, die keine bzw. keine anerkannte Staatsangehörigkeit besitzen.

Ein weiterer Grund ist, dass viele Palästinenser:innen die Staatsangehörigkeit anderer arabischer Länder innehaben: Beispielsweise aus Jordanien, Ägypten oder Libanon. Das ist so, weil viele Palästinenser:innen in den vergangenen Jahrzehnten in die Nachbarländer von Israel und den Palästinensischen Gebieten geflohen sind und manche dort eine Staatsangehörigkeit angenommen haben. In Deutschland werden diese Menschen nicht als Palästinenser:innen in die Einwanderungsstatistik aufgenommen. Es wird aber geschätzt, dass etwa 200.000 Menschen mit palästinensischer Migrationsgeschichte in Deutschland leben (El-Hitami 2018).

Auch die Wege, auf denen Palästinenser:innen nach Deutschland gekommen sind, sind sehr unterschiedlich. Einige leben erst seit kurzer Zeit hier. Sie sind beispielsweise vor dem Krieg in Syrien

geflohen, der 2011 ausbrach, oder aus anderen arabischen Ländern vor autoritären Regimen und politischer Verfolgung. Andere sind hier geboren. Ihre Eltern oder Großeltern sind schon in den 1970er Jahren vor Bürgerkriegen aus Jordanien und Libanon oder vor der israelischen Besatzung geflohen. Manche sind auch zum Studium nach Deutschland gekommen.

Die meisten der 40.000 Berliner:innen mit palästinensischem Hintergrund sind in den 1970er Jahren vor dem libanesischen Bürgerkrieg geflohen. In diesem Krieg wurden auch palästinensische Flüchtlingslager angegriffen, in denen Menschen lebten, die aus Israel und den palästinensischen Gebieten in die Nachbarländer geflohen waren. Viele Palästinenser:innen haben selbst mehr als eine Fluchterfahrung gemacht und hatten im Laufe ihres Lebens verschiedene Wohnorte und Nationalitäten, nachdem sie aus ihrer Heimat vertrieben wurden oder geflohen sind (El-Hitami 2018).

Menschen mit palästinensischer Migrationsgeschichte sind in Deutschland in ihrem Alltag häufig von Rassismus und Diskriminierung betroffen. In der medialen Berichterstattung werden sie nicht selten als „Clan-Mitglieder“, „Kriminelle“, „Terroristen“ oder „Schulabbrecher“ dargestellt. Darüber, dass sie als Journalist:innen, Ärzt:innen, Politiker:innen, Sportler:innen oder Musiker:innen Erfolg haben oder einfach eine heterogene gesellschaftliche Gruppe sind, wird nicht viel berichtet.

Häufig wird Palästinenser:innen als Gesamtgruppe unterstellt, antisemitisch zu sein. Deshalb fühlen sich viele Palästinenser:innen nicht sicher dabei, sich in der Öffentlichkeit pro-palästinensisch zu positionieren oder politisch aktiv zu werden. Oft werden Palästinenser:innen auch öffentlich dafür angegriffen, wenn sie sich politisch äußern. Manche sprechen deshalb von einem speziellen anti-palästinensischen Rassismus, der nur Palästinenser:innen betrifft. In diesem werden Vorurteile gegenüber palästinensischen, arabischen und muslimischen Menschen vermischt.

Viele deutsche Palästinenser:innen fühlen sich mit Palästina als Heimat verbunden, auch wenn sie nur kurz, selten oder noch nie dort waren. Sie haben Familienmitglieder in Israel und den palästinensischen Gebieten und sind betroffen und besorgt, wenn es zwischen Israelis und Palästinenser:innen zu kriegerischen Auseinandersetzungen kommt.

Quelle zum Text

- ▶ El-Hitami, Hannah, 2018: „Berliner palästinensischer Herkunft: Kampf gegen Klischees“, taz.de, online: <https://taz.de/Berliner-palaestinensischer-Herkunft/!5550417/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Fragen zu Jouanna

- ? *Woher kommt Jouannas Familie?*
- ? *Wo ist Jouanna geboren?*
- ? *Welche Orte bezeichnet Jouanna als Heimat?*
- ? *Wie beschreibt Jouanna ihre Identität und ihr Gefühle zu Palästina?*
- ? *Was denkt ihr, gibt es einen Unterschied zwischen dem Ort an dem man lebt und dem Ort, den man Heimat nennt? Was ist der Unterschied?*
- ? *Können Menschen mehrere Heimaten haben?*

Arbeitsblatt „Ali“

Auftrag

Lest den Infotext zu palästinensischem Leben in Deutschland. Schaut euch danach das Kurzvideo „Ali“ an und beantwortet die unten stehenden Fragen.

Palästinensisches Leben in Deutschland

Es ist schwer, exakt zu sagen, wie viele Menschen mit palästinensischer Migrationsgeschichte in Deutschland leben. Es gibt darüber keine offiziellen Zahlen.

Ein Grund dafür ist, dass Palästina von der Europäischen Union und auch von Deutschland nicht als unabhängiger Staat anerkannt wird. Somit gelten Palästinenser:innen, die keine weitere Staatsbürgerschaft innehaben, als staatenlos. Als Staatenlose werden Menschen bezeichnet, die keine bzw. keine anerkannte Staatsangehörigkeit besitzen.

Ein weiterer Grund ist, dass viele Palästinenser:innen die Staatsangehörigkeit anderer arabischer Länder innehaben: Beispielsweise aus Jordanien, Ägypten oder Libanon. Das ist so, weil viele Palästinenser:innen in den vergangenen Jahrzehnten in die Nachbarländer von Israel und den Palästinensischen Gebieten geflohen sind und manche dort eine Staatsangehörigkeit angenommen haben. In Deutschland werden diese Menschen nicht als Palästinenser:innen in die Einwanderungsstatistik aufgenommen. Es wird aber geschätzt, dass etwa 200.000 Menschen mit palästinensischer Migrationsgeschichte in Deutschland leben (El-Hitami 2018).

Auch die Wege, auf denen Palästinenser:innen nach Deutschland gekommen sind, sind sehr unterschiedlich. Einige leben erst seit kurzer Zeit hier. Sie sind beispielsweise vor dem Krieg in Syrien

geflohen, der 2011 ausbrach, oder aus anderen arabischen Ländern vor autoritären Regimen und politischer Verfolgung. Andere sind hier geboren. Ihre Eltern oder Großeltern sind schon in den 1970er Jahren vor Bürgerkriegen aus Jordanien und Libanon oder vor der israelischen Besatzung geflohen. Manche sind auch zum Studium nach Deutschland gekommen.

Die meisten der 40.000 Berliner:innen mit palästinensischem Hintergrund sind in den 1970er Jahren vor dem libanesischen Bürgerkrieg geflohen. In diesem Krieg wurden auch palästinensische Flüchtlingslager angegriffen, in denen Menschen lebten, die aus Israel und den palästinensischen Gebieten in die Nachbarländer geflohen waren. Viele Palästinenser:innen haben selbst mehr als eine Fluchterfahrung gemacht und hatten im Laufe ihres Lebens verschiedene Wohnorte und Nationalitäten, nachdem sie aus ihrer Heimat vertrieben wurden oder geflohen sind (El-Hitami 2018).

Menschen mit palästinensischer Migrationsgeschichte sind in Deutschland in ihrem Alltag häufig von Rassismus und Diskriminierung betroffen. In der medialen Berichterstattung werden sie nicht selten als „Clan-Mitglieder“, „Kriminelle“, „Terroristen“ oder „Schulabbrecher“ dargestellt. Darüber, dass sie als Journalist:innen, Ärzt:innen, Politiker:innen, Sportler:innen oder Musiker:innen Erfolg haben oder einfach eine heterogene gesellschaftliche Gruppe sind, wird nicht viel berichtet.

Häufig wird Palästinenser:innen als Gesamtgruppe unterstellt, antisemitisch zu sein. Deshalb fühlen sich viele Palästinenser:innen nicht sicher dabei, sich in der Öffentlichkeit pro-palästinensisch zu positionieren oder politisch aktiv zu werden. Oft werden Palästinenser:innen auch öffentlich dafür angegriffen, wenn sie sich politisch äußern. Manche sprechen deshalb von einem speziellen anti-palästinensischen Rassismus, der nur Palästinenser:innen betrifft. In diesem werden Vorurteile gegenüber palästinensischen, arabischen und muslimischen Menschen vermischt.

Viele deutsche Palästinenser:innen fühlen sich mit Palästina als Heimat verbunden, auch wenn sie nur kurz, selten oder noch nie dort waren. Sie haben Familienmitglieder in Israel und den palästinensischen Gebieten und sind betroffen und besorgt, wenn es zwischen Israelis und Palästinenser:innen zu kriegerischen Auseinandersetzungen kommt.

Quelle zum Text

- ▶ El-Hitami, Hannah, 2018: „Berliner palästinensischer Herkunft: Kampf gegen Klischees“, taz.de, online: <https://taz.de/Berliner-palaestinensischer-Herkunft/!5550417/>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Fragen zu Ali

- ? *Woher kommt Alis Familie?*
- ? *Wo ist Ali geboren? Wo hat er überall gelebt?*
- ? *Ist Ali Palästinenser? Was sagt er selbst über seine Identität?*
- ? *Wie beschreibt Ali seine Identität und seine Gefühle zu Palästina?*
- ? *Welche Erfahrungen hat Ali in Deutschland gemacht?*
- ? *Was denkt ihr, gibt es einen Unterschied zwischen dem Ort an dem man lebt und dem Ort, den man Heimat nennt? Was ist der Unterschied?*
- ? *Können Menschen mehrere Heimaten haben?*

 Material

Palästinensisches Leben in Deutschland
Symbolmemory

Memorykarten

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt

**BERLIN GEGEN
GEWALT**
Landeskommision
Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

Nakba

Im November 1947 schlugen die Vereinten Nationen vor, einen israelischen und einen palästinensischen Staat zu gründen. Daraufhin kam es zu kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen jüdischen und palästinensischen Untergrundgruppen. Nach der offiziellen Staatsgründung Israels im Mai 1948 griffen die umliegenden arabischen Staaten (Ägypten, Jordanien, Irak, Syrien, Libanon) Israel an, um die Staatsgründung zu verhindern. Währenddessen flohen 750.000 Palästinenser:innen in die umliegenden arabischen Länder. Die Mehrheit floh in der Hoffnung, dass sie nach Ende des Krieges zurückkehren könnten. Einige Palästinenser:innen wurden gezielt vertrieben. Andere wurden von arabischen Truppen der umliegenden Länder dazu aufgefordert, das umkämpfte Gebiet zu verlassen, bis die Kampfhandlungen beendet seien. Ihre Häuser und ihr Eigentum nahm aber während ihrer Abwesenheit der Staat Israel durch ein Gesetz in Besitz. Die meisten Palästinenser:innen durften nicht in ihre Häuser zurückkehren. Viele wurden heimat- und besitzlos und lebten von da an in Flüchtlingslagern in den Nachbarstaaten.

Diese Flucht und Vertreibung werden von den Palästinenser:innen als Katastrophe bezeichnet, auf Arabisch „Nakba“. Auch Palästinenser:innen, die diese Zeit selbst nicht erlebt haben und nie in den palästinensischen Gebieten waren, kennen diesen Begriff. Sie verwenden ihn, um die Erinnerungen aufrecht zu erhalten.

Die Figur „Handala“ symbolisiert die Nakba. Handala ist ein zehnjähriger Junge, den der palästinensische Cartoon-Zeichner Naji Al Ali gezeichnet hat. Handala steht auf Arabisch für eine Pflanze, die in den fruchtbaren Gebieten Palästinas wächst. Er repräsentiert die Machtlosigkeit der Palästinenser:innen und zugleich deren gemeinsame Identität und die Hoffnung auf ein eigenes Land. Auch in Deutschland ist Handala für Palästinenser:innen bedeutend. Man sieht ihn manchmal als Graffiti. Cafés und palästinensische Initiativen benennen sich nach Handala.

Jerusalem/Al-Quds

Wenn man in Berlin durch den Stadtteil Neukölln geht, dann sieht man den Namen überall auftauchen: „Al-Quds Reisen“ oder „Al-Quds Café“ oder „Friseursalon Al-Quds“. Der Name Al-Quds steht auf Arabisch für die Stadt Jerusalem. Es bedeutet übersetzt soviel wie „die Heilige“. Jerusalem ist eine heilige Stadt für Juden:Jüdinnen, Christ:innen und eben auch für Muslim:innen. In Jerusalem stehen die Al-Aqsa-Moschee und der Felsendom, die für Muslim:innen weltweit von wichtiger religiöser Bedeutung sind.

Jerusalem hat für Palästinenser:innen nicht nur eine religiöse Bedeutung. Denn Jerusalem ist eine Stadt, in der arabische Palästinenser:innen seit langer Zeit gelebt haben. Vor allem der Osten der Stadt wird auch heute von Palästinenser:innen bewohnt. Die politische Situation in Jerusalem ist sehr angespannt. Der Staat Israel beansprucht Jerusalem als Hauptstadt Israels. Palästinenser:innen wiederum möchten, dass Jerusalem (oder zumindest der Ostteil) einmal die Hauptstadt eines palästinensischen Staates wird. In Jerusalem kommt es deshalb zu vielen politischen, aber auch militärischen und gewaltvollen Auseinandersetzungen. Immer wieder zeigen auch Medien in Deutschland Bilder, wenn es zu Gewalt zwischen Israelis und Palästinenser:innen auf dem Gebiet des Felsendomes und der Al-Aqsa-Moschee kommt.

Weltweit interessieren sich viele Palästinenser:innen dafür, was in Jerusalem politisch passiert. Sie verfolgen die Nachrichten und sprechen mit Familie und Freunden über die tagespolitischen Entwicklungen. Viele Palästinenser:innen, die in Deutschland leben, haben Familie und Freunde in und rund um Jerusalem. Jerusalem ist für sie ein Symbol der Hoffnung auf einen zukünftigen palästinensischen Staat mit Jerusalem als Hauptstadt. Diese Symbolik Jerusalems spiegelt sich deswegen auch in den Namen wider, die Palästinenser:innen in Deutschland ihren Cafés, Konditoreien oder sonstigen Geschäften geben. Es soll daran erinnern, dass Jerusalem für sie zu Palästina gehört.

Rückkehrrecht

Seit viele Palästinenser:innen in den Jahren 1948/1949 und auch in den darauffolgenden Jahren ihre Häuser, ihre Ländereien und oft auch ihren ganzen Besitz verloren haben, weil sie überstürzt das Land verlassen mussten, gibt es unter ihnen die Hoffnung auf ein „Recht auf Rückkehr“. Für viele Palästinenser:innen ist dieses Recht auf Rückkehr in ihre Städte, Dörfer und in ihre Häuser die wichtigste politische Forderung. An dieser halten sie ein Leben lang fest, auch wenn sie wissen, dass es die palästinensischen Städte, Dörfer und Ländereien nicht mehr so gibt, wie sie sie vor vielen Jahrzehnten verlassen haben. Auf ihnen sind heute israelische Städte gebaut, Industriegebiete hochgezogen worden und manche Häuser, die noch stehen, sind in den Besitz von Israelis übergegangen. Das internationale Recht hat sich ausführlich mit der Frage des Rechts auf Rückkehr für Palästinenser:innen beschäftigt. So gibt es die die Resolution der Vereinten Nationen vom Dezember 1948, die eine Möglichkeit der Rückkehr für Palästinenser:innen zu ihren Häusern und ihrem Eigentum fordert.

Auch Palästinenser:innen in Deutschland beschäftigen sich mit der Frage von „Rückkehr“ nach Palästina. Obwohl viele von ihnen in den umliegenden arabischen Ländern geboren und aufgewachsen sind und heute in Deutschland leben, würden viele gerne einmal in die palästinensischen Gebiete „zurückkehren“, auch wenn es nur für kurzen einen Besuch ist.

Symbolisiert wird die Hoffnung auf Rückkehr für Palästinenser:innen oft durch einen Schlüssel. Dieser steht dafür, dass viele Palästinenser:innen, bevor sie geflohen sind, ihre Häuser abgeschlossen und ihre Schlüssel mitgenommen haben, in der Hoffnung, bald wieder zurück zu sein. Diese Schlüssel werden oft über Generationen weitergegeben und der Schlüssel ist zum Symbol für die Hoffnung auf Rückkehr geworden.

Gaza

Der Gaza-Streifen ist für viele Palästinenser:innen zum Symbol für ihr Leid geworden. Er ist ein schmales Stück, ein „Streifen“, Land im Südwesten von Israel. Gaza war von Ägypten besetzt, bis 1967 Israel den Gaza-Streifen militärisch eroberte und besetzte. Auf dem Gebiet entstanden israelische Siedlungen. 2005 haben die Israelis alle Siedlungen und das Militär aus dem Gaza-Streifen abgezogen. Seitdem ist der Gaza-Streifen offiziell Teil der palästinensischen Autonomiegebiete. Die palästinensische Organisation „ Hamas“ gewann 2006 die Wahlen. Die EU stuft sie als terroristische Organisation ein, weil die „ Hamas“ den israelischen Staat beseitigen will. Die Hamas regiert undemokratisch. Sie schüchtert die eigene Bevölkerung ein. Von außen ist der Gaza-Streifen durch Israel völlig abgeriegelt. Um das gesamte Gebiet verläuft an der Landseite ein Hochsicherheitszaun. Auch aus der Luft und vom Wasser aus kontrolliert Israel den Flug- und Schiffsverkehr. Alle Grenzen stehen unter israelischer Kontrolle.

Im Gaza-Streifen leben fast 2 Millionen Palästinenser:innen auf sehr engem Raum zusammen. Es ist eines der dicht bewohnten Gebiete der Welt. Aus dem Gaza-Streifen erfolgen in Zeiten politischer Unruhe oft Raketenangriffe nach Israel. Diese Raketen landen in Städten im Süden Israels. Manche erreichen auch Tel Aviv und Jerusalem. Das israelische Militär greift dann den Gaza-Streifen oft aus der Luft an. Immer wieder kommt es zu tage- und wochenlangen militärischen Auseinandersetzungen.

Die Situation in Gaza wird auch in Deutschland von Palästinenser:innen sehr genau beobachtet. Viele haben Familie, Verwandte und Freund:innen dort. Sie machen sich große Sorgen, wenn es zu Gewalt im Gaza-Streifen kommt. Oft gibt es dann Demonstrationen, in denen sich Palästinenser:innen und nicht-palästinensische Menschen mit den Menschen in Gaza solidarisieren. Solche großen Demonstrationen fanden zum Beispiel im Mai 2021 in Berlin und anderen deutschen Großstädten statt. Sie sind politisch sehr umstritten, denn oft wird dort der Staat Israel stark angegriffen, das Recht auf seine Existenz als Staat abgesprochen.

Westjordanland/Westbank

Das Westjordanland, auf Englisch „Westbank“, ist Teil der palästinensischen Gebiete. Dort leben viele Palästinenser:innen. Es liegt im Osten von Israel und im Westen von Jordanien, deswegen heißt es „Westjordanland“. Drei wichtige palästinensische Städte liegen im Westjordanland: im Süden Hebron, nahe Jerusalem Ramallah (politische Hauptstadt des Westjordanlandes), und im Norden Nablus.

Das Westjordanland wurde 1949 im Zuge der kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Israel und mehreren arabischen Ländern von Jordanien besetzt. 1967 wurde es von Israel erobert, zusammen mit den Golan-Höhen, dem Gaza-Streifen und Ost-Jerusalem. Zunächst war das Westjordanland komplett unter israelischer Kontrolle. Im „Oslo-Abkommen“ trafen Israelis und Palästinenser:innen 1993 die Absprache, es Stück für Stück an die Palästinenser:innen abzugeben, wobei Israel nie gefährdet werden sollte. Bis heute ist das Westjordanland aufgeteilt in Gebiete unter Kontrolle des israelische Militärs und in Gebiete, in denen Palästinenser:innen politisch zuständig sind. Mittlerweile gibt es im Westjordanland auch viele israelische Siedlungen. Israelische Staatsbürger:innen leben dort in kleinen Städten oder Dörfern und werden vom israelischen Militär geschützt. Das ist für viele Palästinenser:innen nicht in Ordnung. Sie sagen, dass die Siedlungen dem Oslo-Abkommen widersprechen.

Palästinenser:innen in Deutschland, die aus der Westbank kommen oder dort Familie haben, wissen oft genau, aus welcher Region ihre Familie stammt. Sie verbinden damit viele spezielle Geschichten und Traditionen. So können Palästinenser:innen auch am arabischen Dialekt erkennen, woher eine Person stammt. Oft machen auch deutsche palästinensische Familienbetriebe ihre Herkunft sichtbar: Sie benennen ihre Läden nach der Region oder Stadt ihrer Herkunft. Zum Beispiel heißen viele Süßigkeitenläden in Berlin „Al-Nablousi“: Aus Nablus kommen berühmte Süßigkeiten. Aus „Khalil“, arabisch für Hebron, kommt handgefertigte Keramik mit einem typischen Muster.

„1948-Palästinenser:innen“

Im Jahr 1948 hat sich der Staat Israel gegründet. Es kam dabei zu kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen der israelischen Armee und den Armeen der umliegenden arabischen Länder. Viele Palästinenser:innen flohen im Zuge dieser Auseinandersetzungen in die umliegenden arabischen Länder. Aber nicht alle Palästinenser:innen sind geflohen. Einige von ihnen blieben in den Städten und auf ihrem Land. Sie wurden zu einer arabisch-palästinensischen Minderheit im Staat Israel. Israel hat diejenigen Palästinenser:innen, die 1948 im Staat Israel geblieben sind, als israelische Staatsbürger:innen anerkannt. Sie haben dieselben Rechte wie jüdische Israelis in Israel. Heute sind ca. 20% der israelischen Bevölkerung arabisch-palästinensische Israelis. Sie leben in großen Städten wie z.B. in Tel Aviv-Jaffa, in Haifa oder in Jerusalem oder auch in eher ländlichen Gegenden im Norden von Israel, z.B. Galiläa.

Die Palästinenser:innen mit israelischer Staatsbürgerschaft werden unter Palästinenser:innen auch „1948-Palästinenser“ genannt, weil sie im Gebiet des historischen Palästina verblieben sind. Palästinenser:innen mit israelischer Staatsbürgerschaft haben, anders als staatenlose Palästinenser:innen oder solche, die die Staatsbürgerschaft eines anderen Landes (zum Beispiel auch von Deutschland) haben, ihre eigenen politischen Forderungen und Kämpfe. Da sie aber israelische Reisedokumente haben, können sie ganz einfach aus Israel ein- und ausreisen und somit ihre Familien im Ausland besuchen. Dies ist oft die einzige Möglichkeit, sich wiederzusehen, weil staatenlose Palästinenser:innen, die libanesisch oder syrische Papiere haben, nicht nach Israel einreisen dürfen, auch nicht, wenn sie zum Beispiel in Deutschland leben. Deswegen kommen viele Palästinenser:innen mit israelischer Staatsbürgerschaft nach Deutschland, um hier ihre Verwandten und Freunde:innen zu besuchen.

1967 (Naksa)

Im Juni 1967 brach der sogenannte 6-Tage-Krieg zwischen Israel und den umliegenden arabischen Staaten (Ägypten, Jordanien, Syrien) aus. Der Krieg endete nach sechs Tagen mit dem Sieg Israels. Das führte dazu, dass Israel den Gazastreifen und die zu Ägypten gehörende Sinai-Halbinsel und auch das Westjordanland und die Golanhöhen besetzte bzw. aus Sicht des Staates Israel „zurückeroberte“. Ostjerusalem wurde von Israel „zurückerobert“ bzw. „besetzt“. Die arabischen Staaten hatten der militärischen Überlegenheit Israels nur wenig entgegenzusetzen. Syrien zum Beispiel hinterließ in den Golan Höhen sehr viele Landminen, die dafür sorgen, dass dort noch immer Sperrgebiete existieren, die nicht betreten werden dürfen. Für gläubige Juden:Jüdinnen war es nun erstmals nach 19 Jahren jordanischer Kontrolle von Ostjerusalem wieder möglich, an der Klagemauer (einer wichtigen religiösen Stätte des Judentums) zu beten.

Von den ca. 1,3 Millionen Palästinenser:innen, die bis dahin noch im Gazastreifen und in der Westbank gelebt hatten, flohen während des Krieges eine halbe Million in die arabischen Nachbarstaaten. Die Palästinenser:innen bezeichnen die militärische Niederlage und die Zeit der politischen Orientierungslosigkeit, sowie die daran anschließende Unfähigkeit und den Unwillen anderer arabischer Staaten, sie zu unterstützen, als Naksa. Heute wird auch der Jahrestag des Ausbruchs des 6-Tage-Kriegs als Naksa bezeichnet. Sie wird oft als Fortsetzung der Nakba („Katastrophe“) gesehen. Der Begriff bezeichnet die Flucht und Vertreibung hunderttausender Palästinenser:innen nach der Staatsgründung Israels und den daran anschließenden militärischen Kämpfen mehrerer arabischer Staaten gegen den neu gegründeten israelischen Staat. Auch in Deutschland gibt es am „Naksa-Tag“ Demonstrationen, die an die Ereignisse von 1967 erinnern. Auf diesen Demonstrationen soll Solidarität mit den Palästinenser:innen geübt werden; dabei kommt es immer wieder auch zu Äußerungen, die dem israelischen Staat sein Existenzrecht absprechen.



מוקדשים
הזהרה!
DANGER
MINES!
احترس
من الالغام!









HANDALA



IN OYJEF

2/12



① Lösung

Palästinensisches Leben in Deutschland

Symbolmemory

Spickzettel

Symbolmemory

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

Spickzettel Symbolmemory

Nakba

Graffiti „Handala“



Westjordanland/Westbank

Süßigkeitenladen auf der Berliner Sonnenallee



Jerusalem/AI-Quds

Felsendom



„1948-Palästinenser:innen“

Israelischer Ausweis (blau) und Ausweis von Westbank-Palästinenser:in (grün)



Rückkehrrecht

Schlüssel



1967 (Naksa)

Landminen



Gaza

Demonstration zu Gaza in Berlin



 Material

Palästinensisches Leben in Deutschland

Wie fühlt es sich an, Palästinenser:in in Deutschland zu sein?

Arbeitsblätter

„Younes“

„Malcolm und

Marcel“

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt

**BERLIN GEGEN
GEWALT**
Landeskommision
Berlin gegen Gewalt

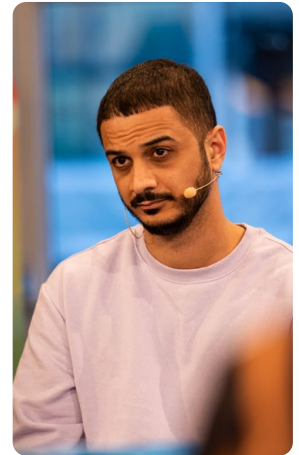


Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

Arbeitsblatt „Younes“

Younes Al-Amayra ist Mitbegründer und Geschäftsführer des Youtube-Kollektivs „Datteltäter“. Auf dem Youtube-Kanal gibt es politische Satire, in der es um deutsch-muslimisches Selbstverständnis und Vorurteile gegenüber Muslim:innen geht. Younes ist Islamwissenschaftler, kommt aus Berlin und hat einen syrisch-palästinensischen Background.



Beobachtet Younes im Video und macht euch Notizen zu den Fragen:

- ? *Wieso fiel es Younes schwer, seinen Mitschüler:innen zu erklären, was es heißt Palästinenser zu sein?*
- ? *Mit welchen Vorurteilen sieht Younes sich als Palästinenser in Deutschland konfrontiert?*
- ? *Wie beschreibt Younes sein Gefühl beim Sprechen über „Palästinensisch Sein“?*
- ? *Wie präsent ist der israelisch-palästinensische Konflikt in Younes Familie?*
- ? *Wie beschreibt Younes seine Identität?*
- ? *Wie reagiert die Online-Community darauf, dass Younes sich selten öffentlich zum Israel-Palästina-Konflikt äußert?*
- ? *Wie fühlt sich Younes, wenn es im Konflikt in Israel-Palästina eskaliert?*
- ? *Was bedeutet es laut Younes, wenn jemand einen palästinensischen Pass hat? Wie gehen verschiedene Länder damit um, wenn jemand so einen Pass hat?*

Wenn ihr offene Fragen zum Video habt, schreibt sie hier gerne auf.

Arbeitsblatt „Malcolm und Marcel“

Malcolm Ohanwe ist Journalist und Podcaster. Malcolm hat Sprachwissenschaften studiert und spricht sechs Sprachen fließend. Er kommt aus München und hat einen deutsch-palästinensisch-nigerianischen Background.

Marcel Aburakia ist Journalist, Podcaster und Moderator. Er kommt aus München, hat dort Journalismus studiert und hat einen deutsch-palästinensischen Background.

Gemeinsam produzieren Malcolm und Marcel den Podcast „Kanackische Welle“, in dem es um (postmigrantische) Identitäten im Einwanderungsland Deutschland geht.

Beobachtet Malcolm und Marcel im Video und macht euch Notizen zu den Fragen:

- ? *Wie erklärt Malcolm antipalästinensischen Rassismus?*
- ? *Wie beschreibt Marcel seine Identität?*
- ? *Welche Zuschreibungen wurden Marcel als Jugendlicher gemacht?*
- ? *Mit welchem Verhalten hat Marcel auf die Zuschreibungen reagiert?*
- ? *Wie beschreibt Marcel die Wirkungen solcher Zuschreibungen auf Palästinenser:innen?*
- ? *Welche Gefühle beschreibt Marcel, wenn es im Konflikt zwischen Israel und Palästina eskaliert?*
- ? *Wie beschreibt Marcel palästinensische Identität?*
- ? *Was erwarten die Leute von Marcel, weil er Palästinenser ist?*
- ? *Welche Gemeinsamkeit sieht Marcel zwischen Juden:Jüdinnen und Palästinenser:innen, die in Deutschland leben?*

Wenn ihr offene Fragen zum Video habt, schreibt sie hier gerne auf.

 Material

Material zur Methode

Zitate-Galerie: Warum ist der israelisch-palästinensische Konflikt in Deutschland so bedeutsam?

Zitate-Galerie

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt




Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

A large, light gray opening quotation mark (double quote) is positioned at the top right of the page.

Zwischen Deutschland und dem jüdischen Volk herrschen seit über zweihundert Jahren ambivalente Beziehungen, intensive, tiefe und verletzte, komplizierte und vielschichtige Beziehungen. Keine normalen Beziehungen.

A large, light gray closing quotation mark (double quote) is positioned at the bottom left of the page.



Da im Nahostkonflikt Juden involviert sind, ist mit ihnen der neuralgischste (=empfindlichste, komplizierteste) Punkt des deutschen Selbstverständnisses seit 1945 berührt. Da nun aber Juden für Deutsche zunächst und vor allem Opfer-von-Deutschen darstellen, mithin eine historische deutsche Schuld verkörpern, im Nahostkonflikt jedoch die Träger des an den Palästinensern verübten geschichtlichen Unrechts abgeben, ergeben sich für Deutsche zwei fundamentale Möglichkeiten des Bezugs auf die israelischen Juden: Sie solidarisieren sich mit den Juden, weil man an ihrem Volk schuldig geworden ist; oder aber man verurteilt sie, weil man mit der Schuld der Juden den Palästinensern gegenüber die eigene Schuld gleichsam relativieren, wenn nicht gar ganz abtragen mag.

A large, light gray opening quotation mark (double quote) is positioned at the top right of the page.

Diese historische Verantwortung Deutschlands ist Teil der Staatsräson meines Landes. Das heißt, die Sicherheit Israels ist für mich als deutsche Bundeskanzlerin niemals verhandelbar.

A large, light gray closing quotation mark (double quote) is positioned at the bottom left of the page.



Es gibt Deutsche mit einem obsessiven Verhältnis zu Israel. Das heißt aber nicht, dass dies für alle gilt. Es gibt einige, die eine Schuld den Juden gegenüber fühlen. Und sie versuchen sich zu entlasten, indem ständig auf Fehler in der israelischen Politik hingewiesen wird. Das ist eine ungute Auseinandersetzung mit unserer Geschichte. Schuld tragen wir Heutigen nicht mit uns herum. Wir haben aber eine Verantwortung. Deutschland hat nun mal ein besonderes Verhältnis zu Israel. Schließlich hat die Lehre aus der Schoa eine zentrale Rolle bei der Gründung des jüdischen Staates gespielt. Und sie gehört auch unveränderbar zu unserer Geschichte. Ich finde es von daher richtig, dass sich auch die deutsche Politik dazu positioniert, wie die Sicherheit Israels gewährleistet werden kann.

“

„Das Vertrauen, das ich hier erfahre, gleicht ja einem Wunder“, so die Kanzlerin. Und: „Dass uns heute freundschaftliche Bande verbinden, ist ein unschätzbares Geschenk; und es ist ein unwahrscheinliches Geschenk vor dem Hintergrund unserer Geschichte.“

”

“

Deshalb, so scheint mir, fühlen sich insbesondere Deutsche nicht nur zu den Gegnern Israels in der arabischen Welt hingezogen, sondern auch dazu berufen, Israel sein eigenes unmoralisches Handeln aufzeigen zu wollen und zu zeigen, wie man die Konflikte im Nahen Osten löst. Dies gipfelt in der gern wiederholten Phrase, Israelis seien ‚die neuen Nazis‘. Die gerade vereinbarte Waffenruhe zwischen der Hamas und Israel wird auch zu Ruhe auf unseren Straßen und hoffentlich auch vor deutschen Synagogen führen. Doch sollten wir uns von dieser Ruhe nicht trügen lassen. Denn die echte Arbeit zur Versöhnung, Aufklärung und Demokratiebildung fängt jetzt erst an.

”

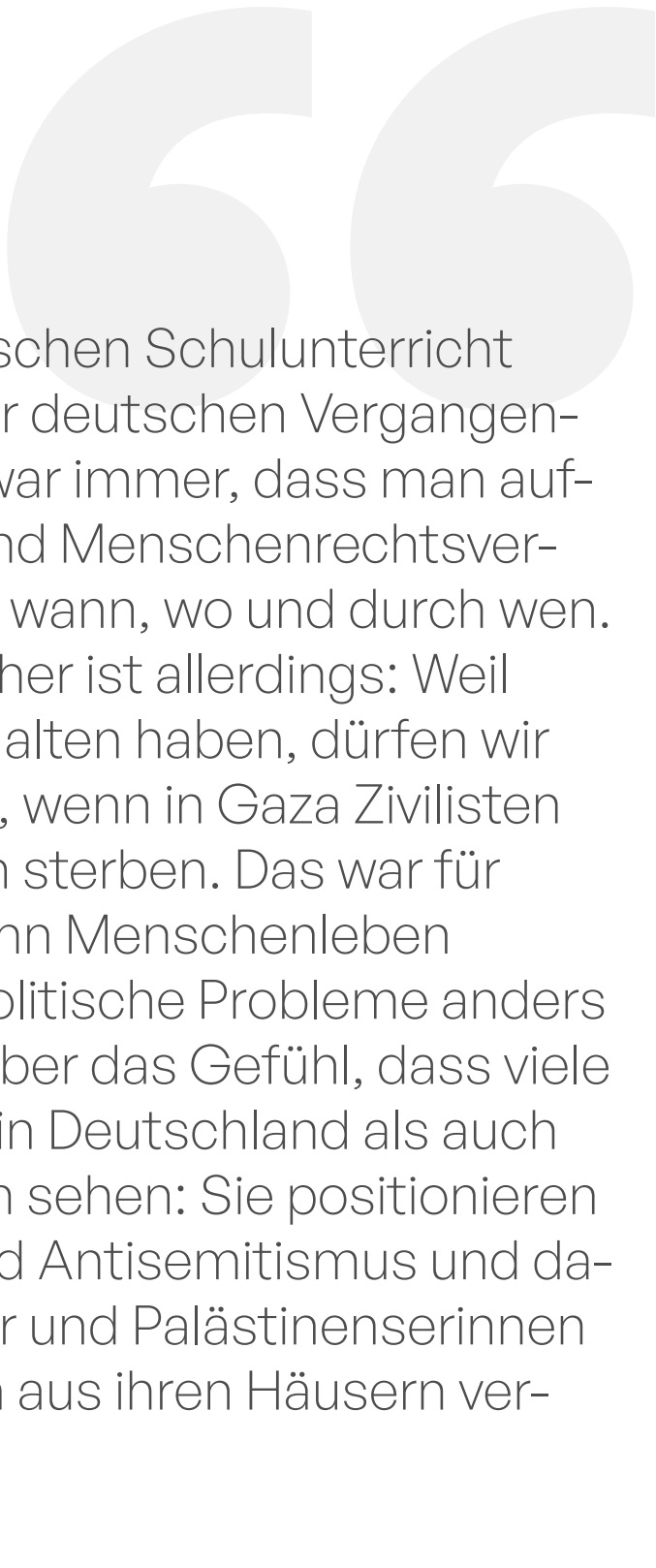


Deutschland sieht die Sicherheit Israels als eines seiner höchsten Interessen an. Bezieht sich das nur auf israelische Staatsbürger:innen? Was ist mit denen, die in den ‚besetzten/verwalteten Gebieten‘ leben, welche die Palästinenser ‚Palästina‘ und die internationale Gemeinschaft ‚die palästinensischen Gebiete‘ nennt? [...] Ich habe neulich eine Kleinstadt in Deutschland besucht. Mein Gastgeber verwies auf einen Ort, der nach einer israelischen Stadt benannt war. Diese israelische Stadt aber ist auf den Ruinen eines arabisch-palästinensischen Dorfes gebaut. Auch andere [israelische] Städte wurden mit deutscher Hilfe auf solchen Ruinen erbaut. Kann es also sein, dass die dritte [also die palästinensische] Seite des Dreiecks auch unter diesen Ruinen vergraben ist?



Ich bin Palästinenserin und meine Familiengeschichte ist auf alle Zeit mit der Geschichte des Staates Israel eng verbunden. Meine Großmutter musste mehrfach fliehen, als Israel entstand. Das Dorf, in dem mein Vater geboren wurde, existiert nicht mehr.





Ich bin geprägt vom deutschen Schulunterricht und mein Learning aus der deutschen Vergangenheit und dem Holocaust war immer, dass man aufsteht, wenn Rassismus und Menschenrechtsverletzungen passieren, egal wann, wo und durch wen. Der Schluss vieler Deutscher ist allerdings: Weil wir damals den Mund gehalten haben, dürfen wir ihn jetzt nicht aufmachen, wenn in Gaza Zivilisten durch israelische Bomben sterben. Das war für mich noch nie logisch, denn Menschenleben müssen geschützt und politische Probleme anders gelöst werden. Ich habe aber das Gefühl, dass viele junge Menschen, sowohl in Deutschland als auch in Israel, das heute ähnlich sehen: Sie positionieren sich gegen Rassismus und Antisemitismus und dagegen, dass Palästinenser und Palästinenserinnen in den besetzten Gebieten aus ihren Häusern vertrieben werden.

 Material

Deutschland-Israel-Palästina: Was hat der Konflikt mit Deutschland zu tun?
Israel und Palästina in Deutschland – Zusammenkünfte in Berlin

Hintergrundtexte

Gefördert durch die Landeskommission Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

ANU - Arabs and Jews writing in Berlin

„Anu نحن: Arabs and Jews writing in Berlin“ heißt übersetzt auf Deutsch „Araber und Juden schreiben in Berlin“. Es ist die erste Initiative, die jüdische und muslimische Schriftsteller:innen und Dichter:innen zusammenbringt. Alle von ihnen kommen aus arabischen Ländern, Israel oder Nordafrika und leben heute in Berlin.

Sie haben das gemeinsame Ziel, den jüdisch-arabisch/muslimischen Dialog durch die Literatur und Kunst wiederzubeleben. Sie tun dies in Deutschland, weil viele der Mitglieder von ANU nicht mehr in ihren Heimatländern leben können. Sie sind in Deutschland im Exil.

Bei ANU gibt es unter anderem israelische und palästinensische Mitglieder. Manche der israelischen Mitglieder haben arabische Wurzeln. Das heißt, dass ihre Großeltern oder Eltern früher einmal aus arabischen Ländern nach Israel eingewandert sind. Denn in den arabischen Ländern, vor allem in Marokko, Syrien, Irak und Jemen haben früher viele jüdische Menschen gelebt. Manche Israelis, deren Großeltern oder Eltern aus arabischen Ländern nach Israel eingewandert sind, sprechen ein bisschen Arabisch.

Durch den Austausch über die Literatur und die Kunst kommen die Mitglieder in Kontakt und reflektieren über ihre gemeinsamen Wurzeln, ihre Muttersprache(n) und die Bedeutung, die ihre Heimat für sie hat.

ANU ist auch eine politische Gruppe: sie setzt sich für die Rechte und Freiheiten von Palästinenser:innen ein und wendet sich gegen die israelische Besatzung der Westbank, Gaza und der Golan-Höhen. Gleichzeitig setzen sich alle Gruppenmitglieder gemeinsam für Ideen für eine friedliche Lösung im Konflikt zwischen Israel und Palästina ein.

Kayan Project

Aus der lebendigen Berliner Musikszene hat sich der einzigartige und authentische Klang von KAYAN entwickelt. Kayan ist eine Gruppe, die sich der Volksmusik aus der Levante (= die historische geografische Bezeichnung für die Länder am östlichen Mittelmeer, östlich von Italien gelegen) verschrieben hat und den Gesang von zwei Sprachen zusammenbringt, die selten in einem positiven Kontext zusammenkommen: Arabisch und Hebräisch.

Aus Quellen aus dem gesamten Nahen Osten schöpfend, überwindet das Quartett um Leadsänger Eden Cami Grenzen und Sprachbarrieren. Durch das Hinzufügen von Improvisation und eigenen Kompositionen schafft Kayan eine faszinierende und emotionale Atmosphäre auf der Bühne, die zwei Schwestersprachen und musikalische Traditionen sowohl arabischer als auch jüdischer Wurzeln vereint. In Zeiten von Spannungen und Konflikten ist es ein gewagt positiver Ansatz, der an das erinnert, was verbindet und nicht trennt.

Shalom Rollberg

Der Berliner Bezirk Neukölln wird von manchen Jüdinnen:Juden als besonders gefährlich wahrgenommen. Der Grund ist, dass dort viele Menschen mit arabischer und türkischer Migrationsgeschichte leben. Gleichzeitig leben viele junge Israelis in Neukölln. Die meisten Kinder und Jugendlichen im Neuköllner Rollbergviertel sind in ihrem Leben allerdings noch nie wissentlich einem Juden oder Israeli begegnet. Durch alltägliche Begegnungen und gemeinsame Aktivitäten von Juden:Jüdinnen und mehrheitlich muslimischen Kindern und Jugendlichen sollen Vorurteile abgebaut werden und tragfähige Beziehungen über Religionen und Kulturen hinweg entstehen.

Jüdische Alt- und Neuberliner:innen, darunter viele aus Israel, engagieren sich im Rahmen von Shalom Rollberg als ehrenamtliche Mentor:innen. Sie verbringen jede mindestens eineinhalb Stunden mit den Kindern und Jugendlichen aus dem Kiez, helfen ihnen bei den Hausaufgaben oder unternehmen etwas mit ihnen. Sie geben Nachhilfe und sollen darüber hinaus Vorbilder für die jungen Menschen sein, die sie betreuen. Jüdische Gruppenleiter:innen bieten zum Beispiel Englisch-, Kunst- oder Kung Fu-Kurse an. Shalom Rollberg ist auch Partner von PRiiL (Projekt der Regenbogenschule für interreligiöses und interkulturelles Lernen): Der Projektleiter besucht jeden Montag die vierten Klassen der Grundschule und erzählt dort von jüdischen Traditionen und Festen. Er besucht auch gemeinsam mit den Kindern eine Synagoge.

 Material

Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts

Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts

Schritt 2 Antisemitismus und Rassismus im Kontext Nahostkonflikt erkennen

Fallbeispiele

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalästinavideos.org

Kategorien und Erscheinungsformen von Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogenen Rassismus

Gruppe 1: Alte judenfeindliche Bilder benutzen

Alte antisemitische Bilder in den Köpfen, die es schon seit dem Mittelalter gibt, werden auf Israel übertragen. Zu diesen alten antisemitischen Bildern gehören unter anderem Verschwörungsfantasien. Mit ihnen wird behauptet, dass „die Juden“ die Welt beherrschen. „Die Juden“ werden für alle Übel der Welt (Krankheiten, Naturkatastrophen, Morde...) verantwortlich gemacht. Zum Beispiel wird die Lüge verbreitet, Juden:Jüdinnen würden aus religiösen Gründen christliche Kinder ermorden. Diese Lüge findet sich heute in dem Wort „Kindermörder“ wieder, das häufig auf Demonstrationen gegen Israel gerufen wird.



Kategorien und Erscheinungsformen von Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogenen Rassismus

Gruppe 2: Israel besonders unter die Lupe nehmen

Die israelische Politik wird von vielen schärfer verurteilt als die Politik von anderen Staaten. Es ist zum Beispiel antisemitisch, wenn nur an Israel Rassismus kritisiert wird, er aber in anderen Staaten verschwiegen wird. Oder wenn nur Menschenrechtsverletzungen von Israelis an Palästinenser:innen angeprangert werden, nicht aber Menschenrechtsverletzungen von Palästinenser:innen an Israelis (oder an anderen Palästinenser:innen). Juden:Jüdinnen anders zu beurteilen und anders zu behandeln als andere Menschen, ist schon seit vielen Jahrhunderten ein zentrales Merkmal des Antisemitismus.

Kategorien und Erscheinungsformen von Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogenen Rassismus

Gruppe 3: Alle Juden:Jüdinnen weltweit mit Israelis gleichsetzen

Juden:Jüdinnen werden für die israelische Politik verantwortlich gemacht, obwohl sie Deutsche (oder Französ:innen, Amerikaner:innen...) sind und keine Israelis. Wenn alle Juden:Jüdinnen für Israelis gehalten werden, egal wo sie leben und welchen Pass sie haben, dann wird ihnen ihre jeweilige Staatsangehörigkeit abgesprochen. Beispielsweise wird so getan, als könnte eine Jüdin keine Deutsche sein. Das ist antisemitisch! Zwar fühlen sich viele Juden:Jüdinnen, die nicht in Israel leben, mit Israel verbunden, zum Beispiel, weil Familienangehörige vor den Nazis dorthin geflohen sind. Trotzdem sind viele mit der israelischen Regierungspolitik gegenüber den Palästinenser:innen nicht einverstanden.



Kategorien und Erscheinungsformen von Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogenen Rassismus

Gruppe 4: Israel von der Landkarte radieren wollen

Israel wird von manchen Menschen das Recht abgesprochen, existieren zu dürfen. Während der Zeit des Nationalsozialismus weigerten sich viele Länder, verfolgten Juden:Jüdinnen Zuflucht zu gewähren. Auch deshalb wurde nach dem Zweiten Weltkrieg der Staat Israel gegründet. Israel ist das einzige Land auf der Welt, in dem Juden:Jüdinnen nicht als Minderheit leben. Es verspricht ihnen Schutz, wenn sie den Antisemitismus in ihren Heimatländern nicht mehr ertragen. Wenn dennoch gefordert wird, dass Israel aufgelöst werden soll, um an seiner Stelle einen palästinensischen Staat (ohne Juden:Jüdinnen) zu errichten, dann ist das antisemitisch.

Kategorien und Erscheinungsformen von Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogenen Rassismus

Gruppe 5: Den Staat Israel als Monster darstellen

Oft wird Israel als besonders böse dargestellt, als schlimmster Staat auf der ganzen Welt. Das ist zum Beispiel dann der Fall, wenn die israelische Politik gegenüber den Palästinenser:innen mit der antisemitischen Politik im Nationalsozialismus gleichgesetzt wird. Schließlich gelten die Nazis den meisten Menschen als Symbol für das Böse schlechthin! Damit werden die Israelis als Unmenschen dargestellt, die allein schuld an dem Konflikt sind und mit denen kein Frieden möglich ist. Gleichzeitig wird dem Vergleich die systematische Vernichtung von Juden:Jüdinnen durch die Nationalsozialist:innen verharmlost. Auch die Verharmlosung oder sogar Leugnung des Holocaust ist antisemitisch.

✂

Kategorien und Erscheinungsformen von Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogenen Rassismus

Gruppe 6: Alle Palästinenser:innen als antisemitisch darstellen

Häufig werden Palästinenser:innen, Muslim:innen oder Araber:innen als Israelhasser:innen und judenfeindlich dargestellt. Ihnen wird von vornherein eine antisemitische Haltung unterstellt, ganz egal, wie sie wirklich über Juden:Jüdinnen denken. In öffentlichen Debatten wird dann häufig der Antisemitismus nicht als ein Problem dargestellt, das die gesamte Gesellschaft betrifft, sondern als ein spezifisch muslimisch, arabisch oder palästinensisches Problem. Hierbei handelt es sich um Rassismus.

Kategorien und Erscheinungsformen von Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogenen Rassismus

Gruppe 7: Palästinenser:innen abwerten und entmenschlichen

Nicht selten werden Palästinenser:innen als eine einheitliche Gruppe dargestellt. Ihnen wird von anderen Menschen unterstellt, frauenfeindlich, homosexuellenfeindlich und rückschrittlich zu sein. Oft werden sie mit den Begriffen Terrorismus, Radikalisierung oder Islamismus in Verbindung gebracht. Hierbei handelt es sich um rassistische Vorstellungen und Vorurteile. Dass diese Bilder in Medien immer wiederholt werden, führt bei einigen Menschen zu weniger Mitgefühl gegenüber palästinensischen Opfern im Nahostkonflikt. Somit haben viele Palästinenser:innen das Gefühl, ihre Menschlichkeit unter Beweis stellen zu müssen und belegen zu müssen, dass sie keine Terrorist:innen, Islamist:innen oder Gewalttäter:innen sind.

✂

Kategorien und Erscheinungsformen von Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogenen Rassismus

Gruppe 8: Palästinenser:innen die Identität absprechen

Nicht selten werden Palästinenser:innen einfach als „Araber“ und „Muslime“ bezeichnet und auf diese Weise die Existenz einer eigenen palästinensischen Identität aberkannt. Indem nicht die Selbstbezeichnung „Palästinenser:innen“ verwendet wird, sondern von „Arabern“ oder „Muslimen“ gesprochen wird, wird übergangen, dass es für viele Palästinenser:innen die Notwendigkeit eines palästinensischen Staates gibt. Dies zeigt sich auch, wenn von Palästinenser:innen in Anführungszeichen oder vom „sogenannten Palästina“ gesprochen wird.

Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogener Rassismus

Fallbeispiel „AfD-Kreistagsabgeordneter“

Der damalige Kasseler Kreistagsabgeordnete Gottfried Klasen von der Partei Alternative für Deutschland (AfD) postet 2016 auf Facebook: „Der Zentralrat der Juden hat die politische Meinungsbildungshoheit sowie die politische Kontrolle über Deutschland. Der Zentralrat infiltriert alle Parteien, auch die AfD, um diese Kontrolle nicht zu verlieren. Das Judentum ist eine steinzeitliche Religion. Terroristen des ‚Islamischen Staats‘ werden von Israel gesteuert.“

infiltrieren = eindringen, unterwandern



Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogener Rassismus

Fallbeispiel „Vereinte Nationen“

Die Frauenrechtskommission der Vereinten Nationen verurteilt 2015 Israel als einzigen Staat, weil Israel Frauenrechte verletze: „Die israelische Besatzung bleibt das Haupthindernis für palästinensische Frauen, was ihre Fortschritte, ihre Eigenständigkeit und ihre Integration in die Entwicklung ihrer Gesellschaft betrifft.“ In der Kommission ist unter anderem der Sudan vertreten, wo 88% der Frauen unter 50 Jahren eine Genitalverstümmelung erlitten haben. Ebenso der Iran, wo Frauen wegen eines Seitensprungs in der Ehe zu Tode gesteinigt werden können. Diese und andere Frauenrechtsverletzungen verurteilte die Kommission nicht.

Die Vereinten Nationen sind ein Zusammen-schluss von fast allen Staaten auf der Welt. Sie setzen sich weltweit für Frieden und Menschenrechte ein.

Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogener Rassismus

Fallbeispiel „Brandsätze auf Synagoge“

Drei Männer palästinensischer Herkunft werfen im Juli 2014 mehrere Brandsätze auf die Synagoge in Wuppertal. Vor Gericht begründen sie ihre Tat damit, dass sie mit dem Anschlag auf die Lage im Gazastreifen aufmerksam machen wollten. Dort war es kurz zuvor zu einer kriegerischen Auseinandersetzung zwischen der israelischen Armee und der palästinensischen Hamas gekommen. Das Gericht verurteilt die Angeklagten zu Bewährungsstrafen. Es begründet das Urteil damit, dass ihnen keine antisemitische Motivation nachgewiesen werden kann.



Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogener Rassismus

Fallbeispiel „Landkarte“

In einer 12. Klasse in München wird das Thema Nahostkonflikt im Politikunterricht behandelt. Die Stimmung im Klassenraum ist sehr emotional und aufgebracht. Die Schüler:innen haben sehr unterschiedliche Perspektiven auf das Thema und auch direkt vom Konflikt betroffene Schüler:innen sind in der Klasse. Am Tag nach der Unterrichtseinheit ist auf der Landkarte, die im Klassenraum hängt, Israel mit einem schwarzen Filzstift übermalt und mit dicken Buchstaben „Palästina“ darüber geschrieben worden.

Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogener Rassismus

Fallbeispiel „Filmproduzent“

Ein Filmproduzent aus Hamburg sagt: “Besonders schlimm finde ich, dass offenbar die Juden, die ja Opfer der Nazis waren und selbst das Schlimmste erfahren mussten, jetzt genauso gegen die Palästinenser vorgehen, wie man damals gegen die Juden vorging“.



Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogener Rassismus

Fallbeispiel „Die junge Freiheit“

In der rechts-konservativen Zeitung „Die junge Freiheit“ schreibt der Journalist und Gründer der Zeitung Dieter Stein im Mai 2021: „Die Überraschung über jüngste antisemitische Ausschreitungen in Deutschland ist heuchlerisch. Seit Jahren ist das Problem bekannt, nur wird es beschönigt und kleingeredet. Warum? Weil die Urheber des wachsenden Judenhasse größtenteils nicht eingeborene Deutsche sind, sondern Zuwanderer aus dem arabisch-türkischen Raum. (...) Jüdisches Leben ist nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa in erster Linie durch eine illusionäre Migrationspolitik gefährdet, die Antisemitismus importiert.“

Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogener Rassismus

Fallbeispiel „Europaabgeordneter der AfD“

Joachim Kuhs, Europaabgeordneter der Partei Alternative für Deutschland (AfD), schreibt 2019 im Deutschland-Kurier über das von Israel besetzte Westjordanland: „Wenn man durch die karge Landschaft (...) fährt, stechen immer wieder kleine grüne Oasen heraus (...). Das sind die ‚illegalen Siedlungen‘ der – allgemein sehr fleißigen und gesetzestreuen – Juden, die hierhergekommen sind, um beim Aufbau dieses Landes zu helfen. Fährt man hingegen durch eines der arabischen Dörfer (...), fällt einem sofort der verwahrloste Zustand (...) auf. Frauen sind kaum sichtbar, die Männer verbringen im Hochsommer ihren Tag im Schatten, trinken Tee, grillen und rauchen. Der Unterschied könnte kaum größer sein, und zeigt (...), warum die massenhafte muslimische Einwanderung in Deutschland solche Probleme verursacht (...)“

Antisemitismus und auf Palästinenser:innen bezogener Rassismus

Fallbeispiel „Lehrer in Berlin“

Nachdem es im Mai 2021 zu Eskalationen im Nahostkonflikt zwischen Israelis und Palästinenser:innen gekommen war, sagt ein Lehrer einer 11. Klasse in Berlin zu seinen Schüler:innen: “Es gab niemals so etwas wie einen palästinensischen Staat und ein palästinensischer Staat ist auch nicht notwendig. Es gibt genug arabische und muslimische Länder, in die die Leute gehen könnten. Warum müssen Sie ihren Staat auf dem Gebiet des einzig jüdischen Staates der Welt errichten, der einzigen Demokratie im Nahen Osten.“

 Material

Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts

Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts

Schritt 2 Antisemitismus und Rassismus im Kontext Nahostkonflikt erkennen

Lösungsblatt

Fallbeispiele

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalästinavideos.org

„Spickzettel“ Lösungsblatt für Lehrkräfte

› **Gruppe 1**

Alte judenfeindliche Bilder benutzen

Fallbeispiel „AfD-Kreistagsabgeordneter“

› **Gruppe 2**

Israel besonders unter die Lupe nehmen

Fallbeispiel „Vereinte Nationen“

› **Gruppe 3**

Alle Juden:Jüdinnen weltweit mit Israelis gleichsetzen

Fallbeispiel „Brandsätze auf Synagoge“

› **Gruppe 4**

Israel von der Landkarte radieren wollen

Fallbeispiel „Landkarte“

› **Gruppe 5**

Den Staat Israel als Monster darstellen

Fallbeispiel „Filmproduzent“

› **Gruppe 6**

Alle Palästinenser:innen als antisemitisch darstellen

Fallbeispiel „Die junge Freiheit“

› **Gruppe 7**

Palästinenser:innen abwerten und entmenschlichen

Fallbeispiel „Europaabgeordneter der AfD“

› **Gruppe 8**

Palästinenser:innen die Identität absprechen

Fallbeispiel „Lehrer in Berlin“

 Material

Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts

Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts

Schritt 3 Wirkungen von Antisemitismus und Rassismus auf Betroffene

Fallbeispiele

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt

**BERLIN GEGEN
GEWALT**

**Landeskommision
Berlin gegen Gewalt**



Pädagogisches Begleitmaterial

Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalästinavideos.org

Wirkungen von Antisemitismus und Rassismus auf Betroffene

Fragen zum Fallbeispiel

- ? *Wer ist in dieser Situation direkt betroffen?*
- ? *Welche Personen sind an der Situation aktiv oder passiv beteiligt?*
- ? *Wie könnte sich die betroffene Person in der beschriebenen Situation fühlen?*
- ? *Was bräuchte die betroffene Person von den beteiligten Personen?*

Fall 1

Lior besucht die 9. Klasse einer Gemeinschaftsschule. Nach den Ferien sitzt sie mit ihren Klassenkamerad:innen in einem Stuhlkreis und alle erzählen nacheinander von ihren Ferien. Lior hat die Sommerferien bei ihrem Onkel und seiner Familie in Israel verbracht. Sie ist sich unsicher, ob sie davon erzählen soll, weil sie befürchtet, dass es blöde Reaktionen geben könnte. Schließlich entscheidet sie sich, doch von ihrem Familienbesuch zu erzählen. Daraufhin ruft Fabian „Kindermörder Israel!“. Viele Schüler:innen lachen. Die Lehrerin reagiert nicht auf den Kommentar.

Wirkungen von Antisemitismus und Rassismus auf Betroffene

Fragen zum Fallbeispiel

- ? *Wer ist in dieser Situation direkt betroffen?*
- ? *Welche Personen sind an der Situation aktiv oder passiv beteiligt?*
- ? *Wie könnte sich die betroffene Person in der beschriebenen Situation fühlen?*
- ? *Was bräuchte die betroffene Person von den beteiligten Personen?*

Fall 2

Abed geht in die 12. Klasse eines Gymnasiums in Berlin Mitte. Er ist 2014 mit seiner Familie aus Syrien nach Deutschland geflohen und lebt seitdem in Berlin. Abed ist Palästinenser und viele seiner Familienmitglieder leben in Gaza. Im Unterrichtsfach „Politische Bildung“ soll es um den Nahostkonflikt gehen. Abed macht sich schon im Vorfeld Sorgen, dass es für ihn unangenehm werden könnte. Zu Beginn der Unterrichtseinheit beginnt direkt eine Diskussion. Anna sagt: „Was soll Israel denn machen? Sie müssen sich ja verteidigen. Sie sind umgeben von Islamisten und Terroristen. Wenn sie die Grenze nach Gaza öffnen würden, dann gäbe es jeden Tag Selbstmordattentate.“

Wirkungen von Antisemitismus und Rassismus auf Betroffene

Fragen zum Fallbeispiel

- ? *Wer ist in dieser Situation direkt betroffen?*
- ? *Welche Personen sind an der Situation aktiv oder passiv beteiligt?*
- ? *Wie könnte sich die betroffene Person in der beschriebenen Situation fühlen?*
- ? *Was bräuchte die betroffene Person von den beteiligten Personen?*

Fall 3

Im Ethikunterricht einer Berliner 11. Klasse geht es um das Thema „Flucht und Migration“. In der Klasse sind einige Schüler:innen, deren Eltern oder Großeltern aus arabischen Ländern und der Türkei nach Deutschland eingewandert sind. Die Klasse sammelt Argumente für und gegen eine liberalere Einwanderungspolitik. Georg sagt: „Ich finde, als Nachfahren der Nationalsozialisten ist es auch unsere Verantwortung, dass es für Juden in unserem Land sicher ist. Deshalb ist es verantwortungslos, einfach unkontrolliert alle möglichen Menschen einwandern zu lassen. So importieren wir uns den Antisemitismus aus der arabischen Welt doch.“

Wirkungen von Antisemitismus und Rassismus auf Betroffene

Fragen zum Fallbeispiel

- ? *Wer ist in dieser Situation direkt betroffen?*
- ? *Welche Personen sind an der Situation aktiv oder passiv beteiligt?*
- ? *Wie könnte sich die betroffene Person in der beschriebenen Situation fühlen?*
- ? *Was bräuchte die betroffene Person von den beteiligten Personen?*

Fall 4

Max geht auf eine Gemeinschaftsschule im Berliner Stadtteil Wedding. Er ist Jude und geht mit seinem Jüdisch-Sein auch offen um. Seine Familie ist 1991 nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion nach Deutschland eingewandert. Als es im Mai 2021 im Nahostkonflikt zwischen Israelis und Palästinenser:innen eskaliert, kommt eines Morgens sein Klassenlehrer in den Klassenraum um sagt: „Na Max, was treibt ihr da eigentlich momentan mit den Palästinensern?“. Max ist so perplex, dass er nicht weiß, wie er antworten soll. Seine beste Freundin Gülin erwidert: „Max hat doch gar nichts mit Israel zu tun!“.

Wirkungen von Antisemitismus und Rassismus auf Betroffene

Fragen zum Fallbeispiel

- ? *Wer ist in dieser Situation direkt betroffen?*
- ? *Welche Personen sind an der Situation aktiv oder passiv beteiligt?*
- ? *Wie könnte sich die betroffene Person in der beschriebenen Situation fühlen?*
- ? *Was bräuchte die betroffene Person von den beteiligten Personen?*

Fall 5

Tal ist israelische Austauschschülerin in einer 11. Klasse an einer internationalen Schule in Berlin. Im Unterrichtsfach "Politische Bildung" geht es in den ersten 10 Minuten immer um aktuelles politisches Geschehen und alle Schüler:innen können ihre eigenen Themen einbringen. Während der Eskalationen zwischen Israelis und Palästinenser:innen im Mai 2021 bringt Adrian den Nahostkonflikt als Thema ein und spricht Tal direkt an: "Was ich nicht verstehe ist, dass die Juden - obwohl sie ja selbst wissen, wie es ist, diskriminiert zu werden - heute dasselbe mit den Palästinensern machen, was damals mit ihnen in Deutschland gemacht wurde".

 Material

Antisemitismus und Rassismus im Kontext des Nahostkonflikts

Nemi El-Hassan: Rassistische Kampagne oder klare Kante gegen

Antisemitismus?

Arbeitsblatt

„Nemi El-Hassan“

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial

Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

Der Fall Nemi El-Hassan: Klare Kante gegen Antisemitismus oder rassistische Kampagne?

Im September 2021 veröffentlichte die BILD-Zeitung den Artikel „Islamismus-Skandal beim WDR“, in dem sie Nemi El-Hassan zwei Dinge vorwarf: Zum einen habe sie 2014 in Berlin am sogenannten al-Quds-Marsch teilgenommen, bei dem antisemitische Parolen skandiert und jüdische Menschen angegriffen worden seien. Der zweite Vorwurf bezog sich auf ein Video der Bundeszentrale für politische Bildung aus dem Jahr 2015, in dem El-Hassan ihr Verständnis des Begriffs „Dschihad“ erklärte. Der Moderatorin wurde vorgeworfen, den Begriff zu verharmlosen.

Liste mit Links zur Debatte um Nemi El-Hassan

► Kritik an Nemi El-Hassan: bild.de, 13.09.2021, „Moderatorin nahm an Hass-Marsch teil – Islamismus-Skandal beim WDR“, online: <https://www.bild.de/politik/inland/politik-inland/moderatorin-sprach-von-meinem-dschihad-islamismus-skandal-beim-wdr-77657496.bild.html>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

► Kritik an Nemi El-Hassan: Originalquelle „Info Islam: Was bedeutet Dschihad?“, Video der Bundeszentrale für politische Bildung im Rahmen der Webvideo-Reihe „Begriffswelten Islam“, online: <https://www.bpb.de/mediathek/222111/info-islam-was-bedeutet-dschihad>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Gruppe 1

Reaktion von Nemi El-Hassan auf Instagram: https://www.instagram.com/p/CTxL4uhsQNz/?utm_medium=copy_link, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Gruppe 2

Kommentar im Deutschlandfunk: Armbrüster, Tobias, 3.11.2021, „Der Streit um Nemi El-Hassan“, <https://www.deutschlandfunk.de/der-tag-der-streit-um-nemi-el-hassan-100.html>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Gruppe 3

Solidaritätsbrief mit Nemi El-Hassan von 385 Personen des öffentlichen Lebens: <https://drive.google.com/file/d/1iE7V1qZnbvc18ZIROPEU8CVumw2KqHPf/view>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Gruppe 4

Stellungnahme von Nemi El Hassan zur Entscheidung des WDR: Berliner Zeitung, 2.11.2021, „Gastbeitrag: Nemi El-Hassan: ‚Ich bin Palästinenserin – deal with it!‘“, <https://www.berliner-zeitung.de/wochenende/nemi-el-hassan-ich-weigere-mich-meine-palaestinensische-identitaet-zu-leugnen-li.192159>, letzter Zugriff am 30.1.2022.

Gruppe 5

Stellungnahme des WDR: wdr.de, 29.9.2021, „WDR zu Nemi El-Hassan“, <https://www1.wdr.de/unternehmen/der-wdr/unternehmen/diskussion-um-el-hassan-100.html>,

Stellungnahme des WDR: wdr.de, 2.11.2021, „Keine Grundlage mehr für Zusammenarbeit mit Nemi El-Hassan“, <https://www1.wdr.de/unternehmen/der-wdr/unternehmen/keine-zusammenarbeit-mit-el-hassan-100.html>, letzter Zugriff jeweils am 30.1.2022.

Beantwortet in der Gruppe folgende Fragen:

- ? *Wer spricht in diesem Beitrag?*
- ? *Was sagt die Person/sagen die Personen zu den Vorwürfen gegen Nemi El-Hassan?*
- ? *Wie steht diese Person/stehen die Personen dazu, ob Nemi El-Hassan weiter beim WDR arbeiten sollte?*
- ? *Was sagt die Person/sagen die Personen zum Thema Antisemitismus und Rassismus?*

 Material

Emotionskompetenz im Kontext Nahostkonflikt

Gefühle zum NahostKonflikt wahrnehmen und kommunizieren

Schritt 1 Emotionsmemory

Memorykarten

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

angeekelt

ängstlich

beschämt

dankbar

eifersüchtig

einsam

entspannt

enttäuscht

erfreut

ernst

erschöpft

euphorisch

fröhlich

gelangweit

gelöst

geschockt

gleichgültig

glücklich

hoffnungsvoll

interessiert

offen

panisch

ruhig

schmerzvoll

schüchtern

schuldig

sehnsüchtig

skeptisch

stark

traurig

überfordert

überrascht

unglücklich

verärgert

verliebt

verwirrt

verzweifelt

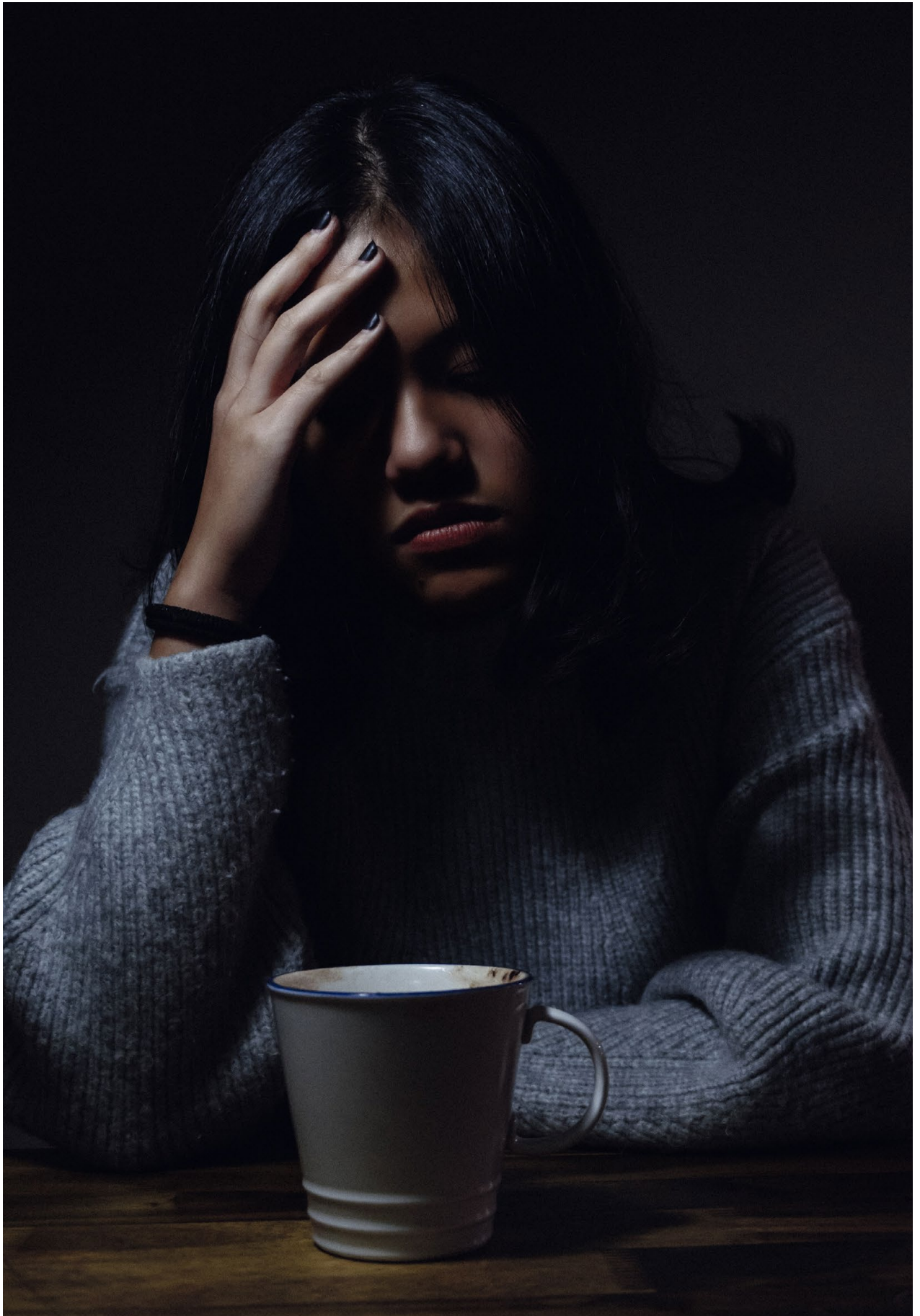
wütend

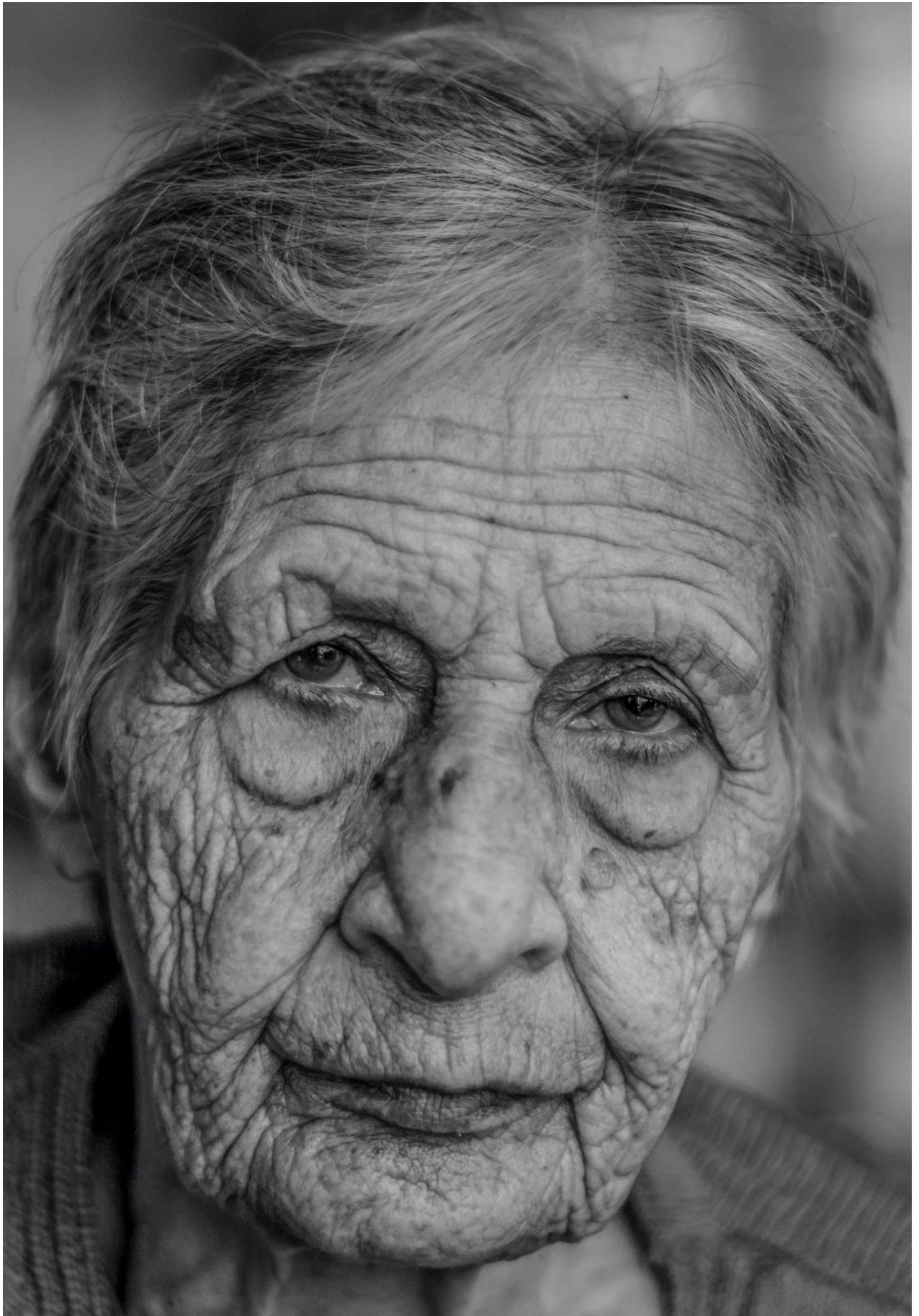
zornig

zufrieden





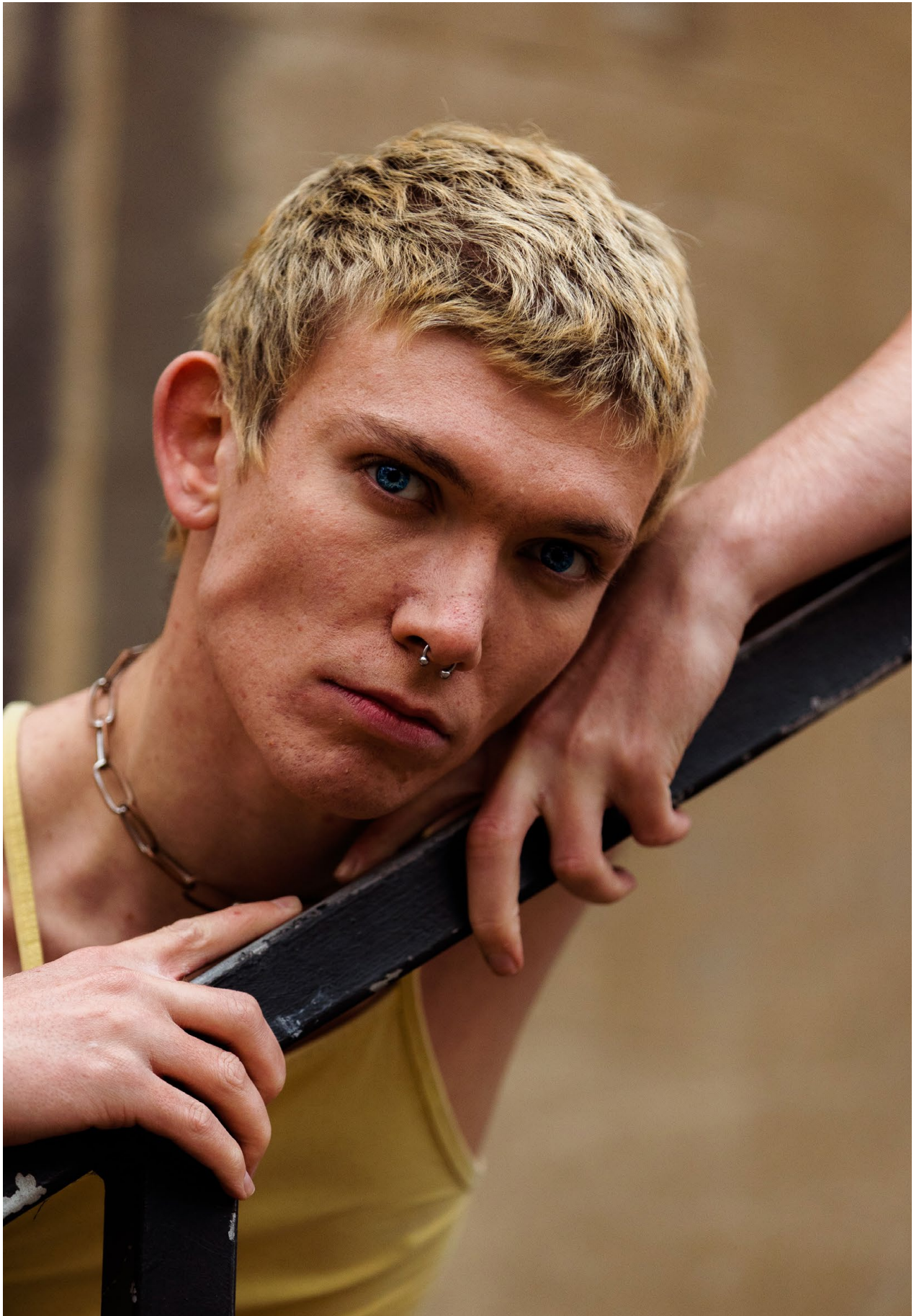








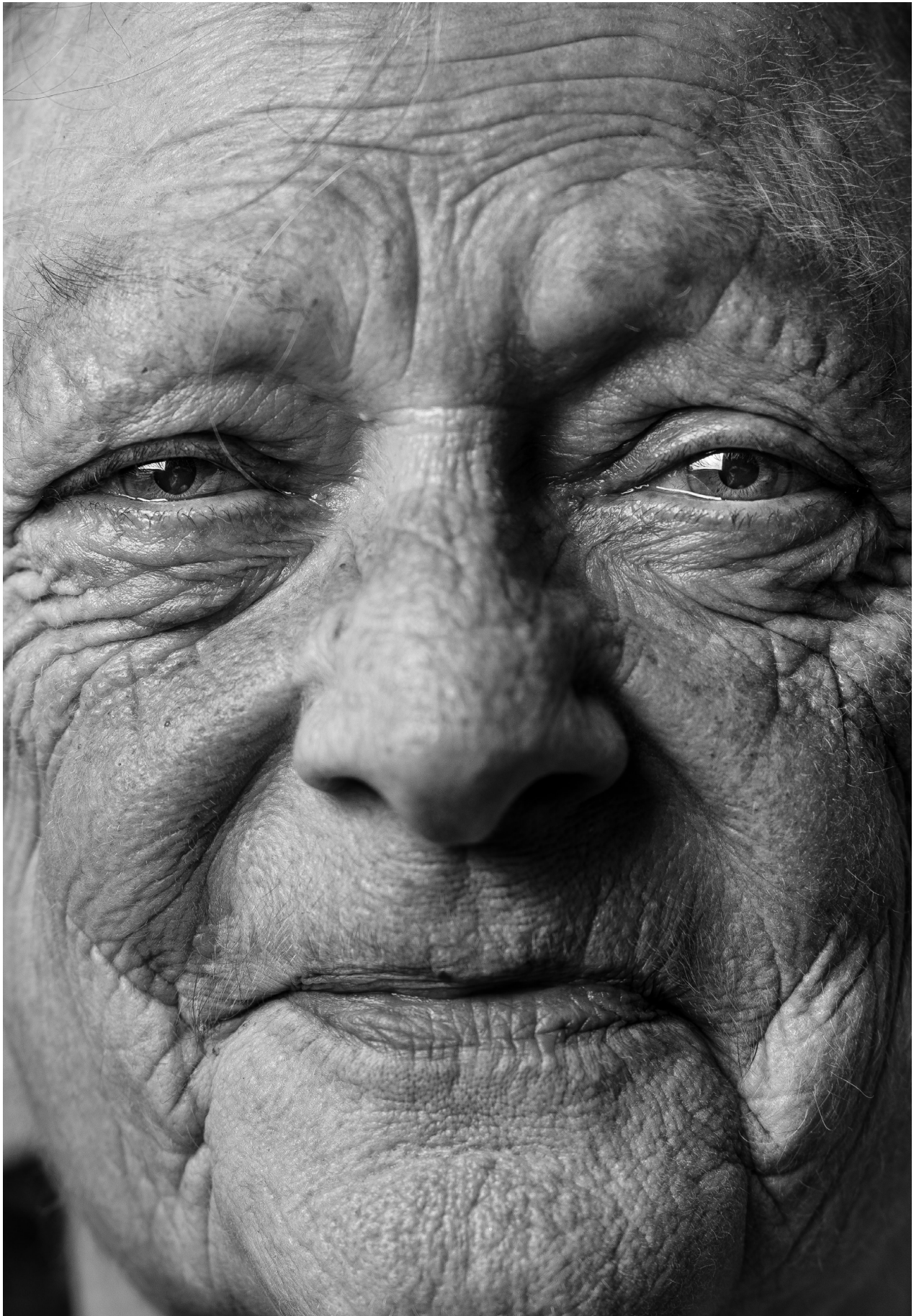








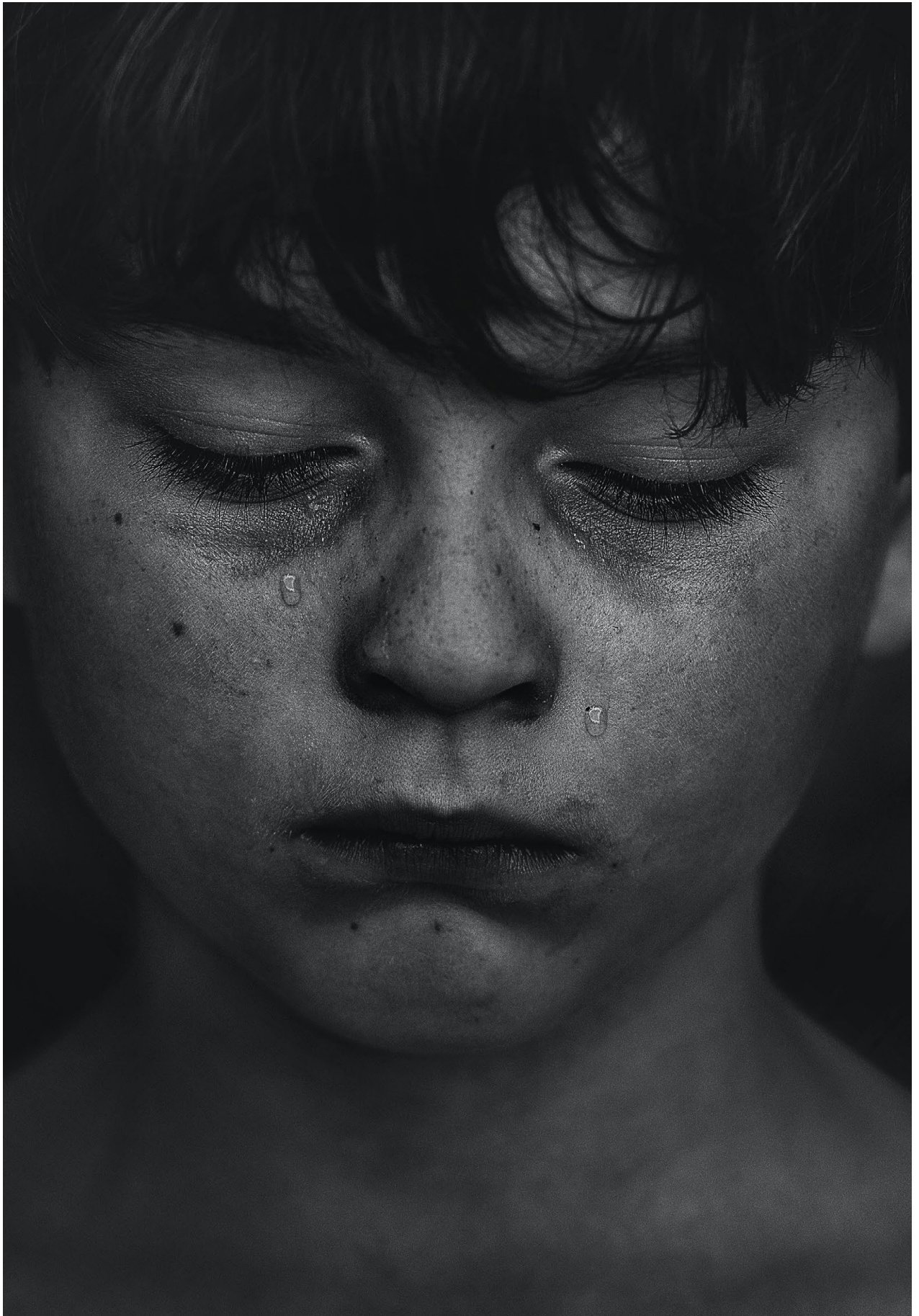










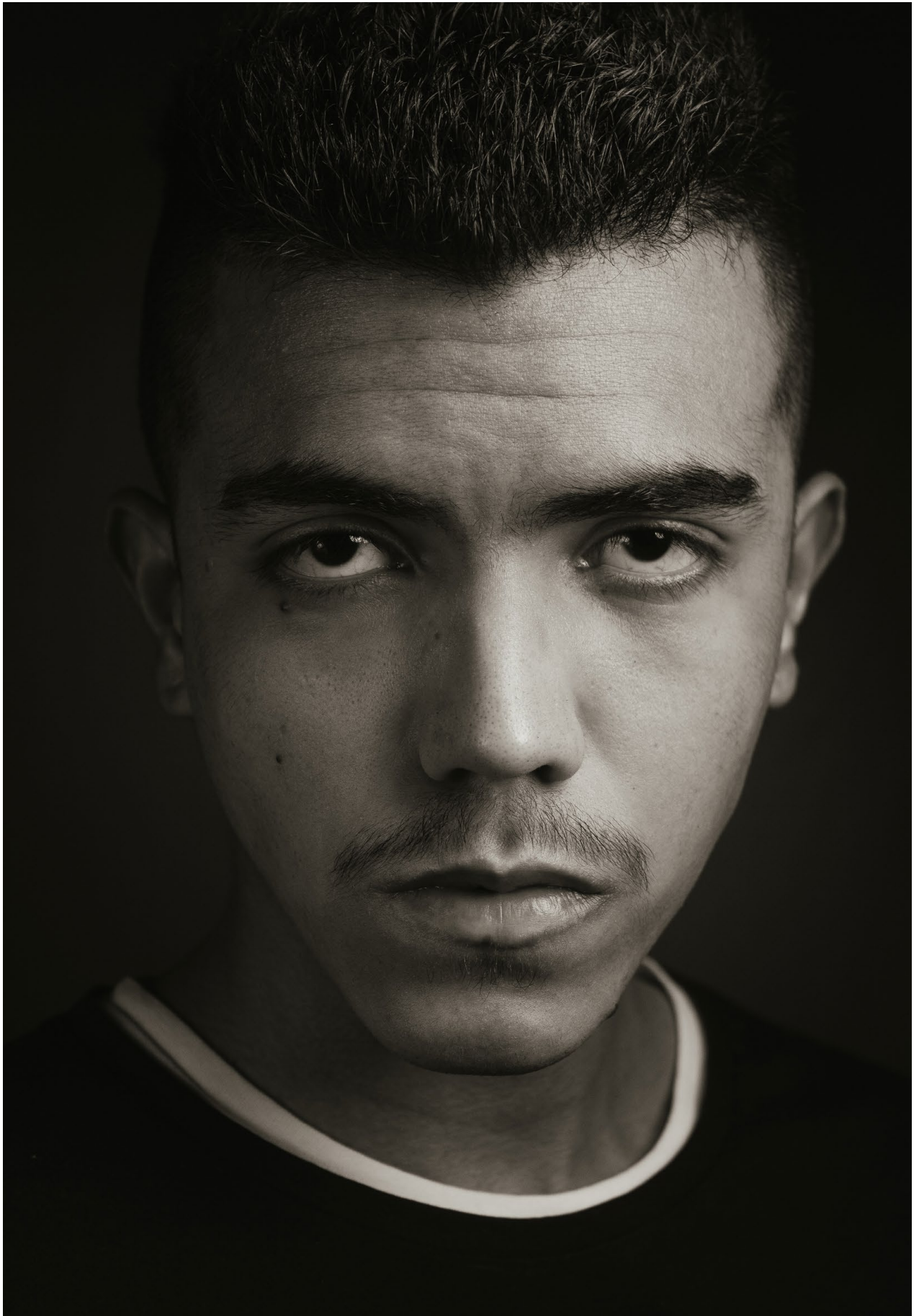






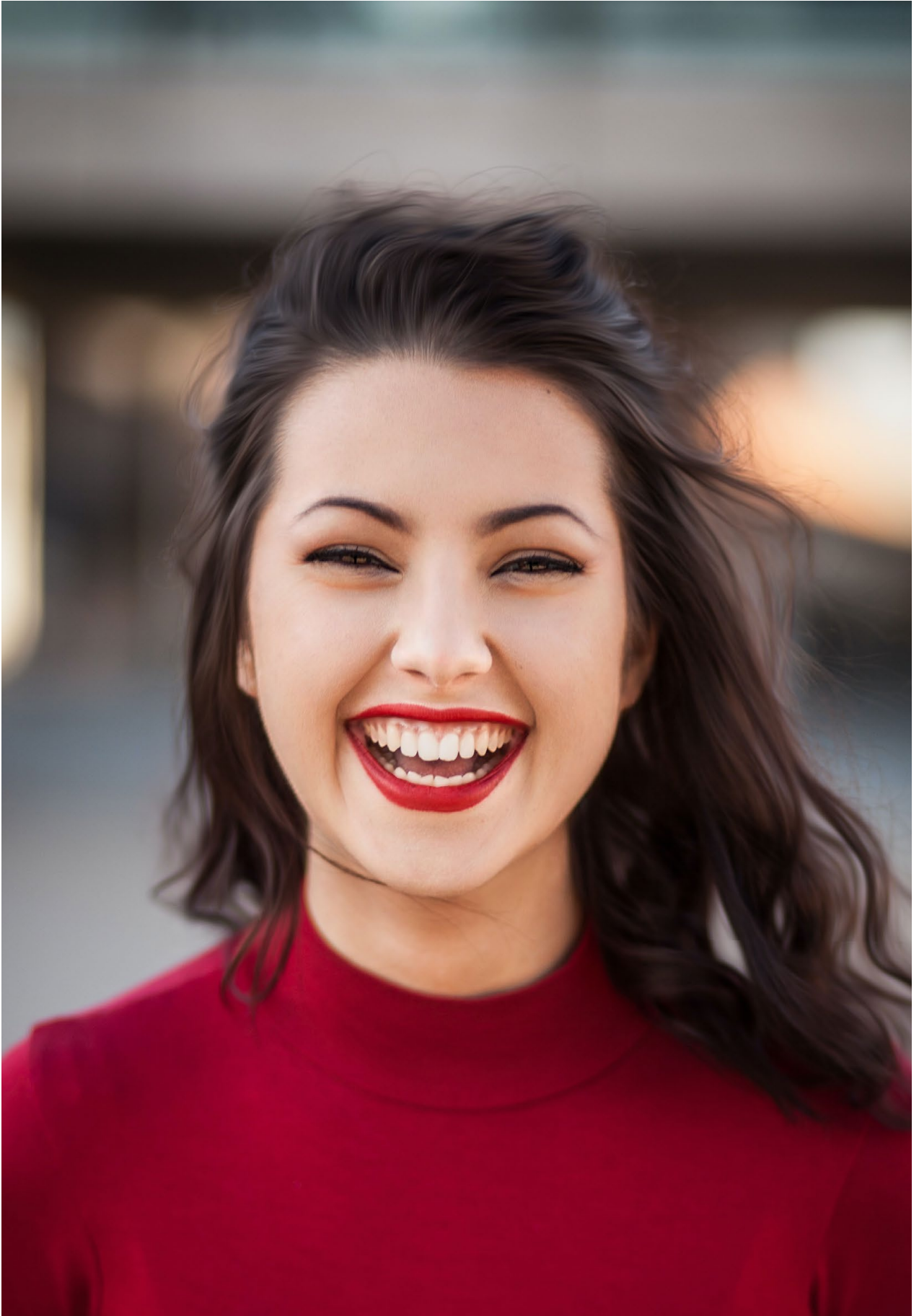


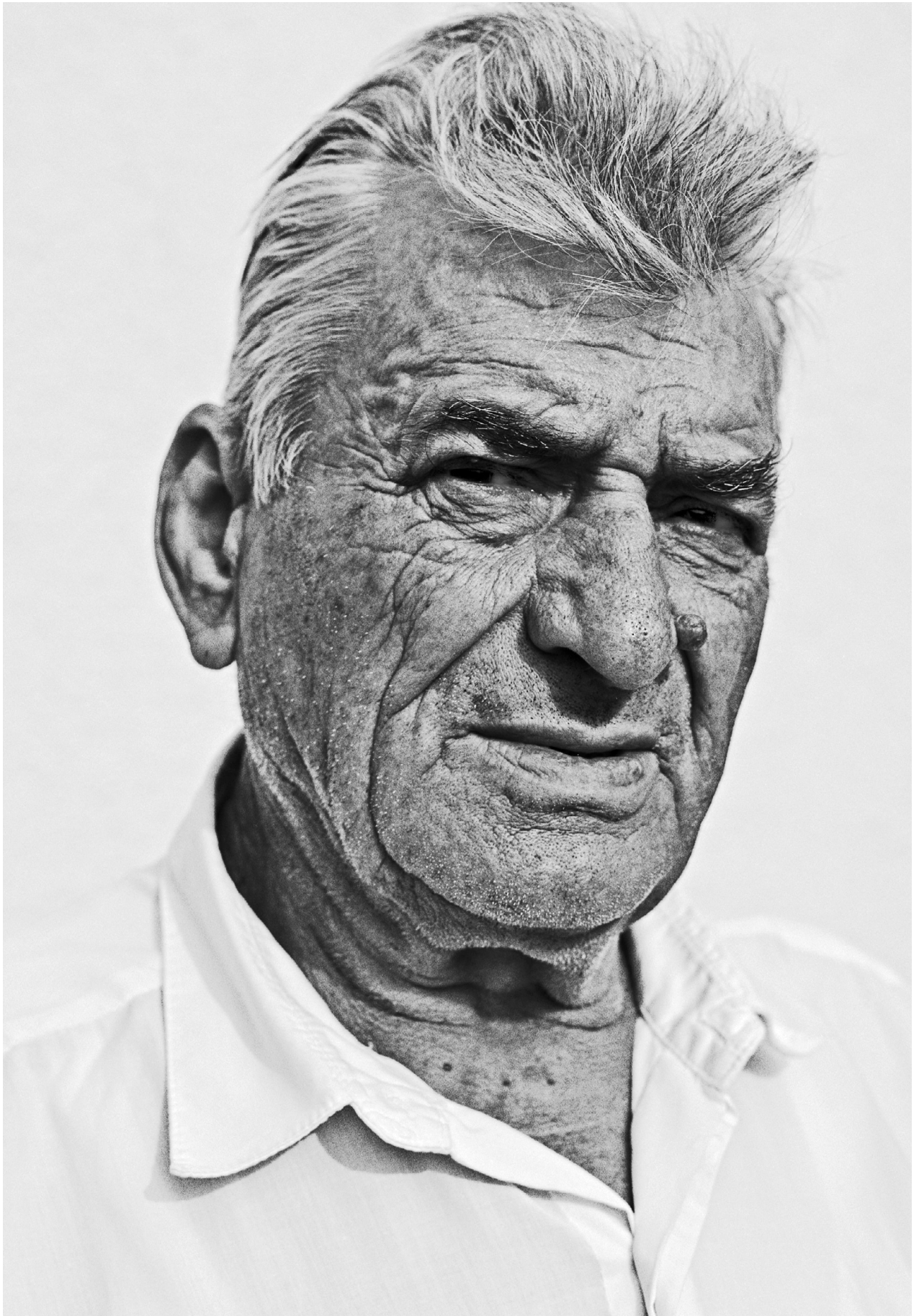














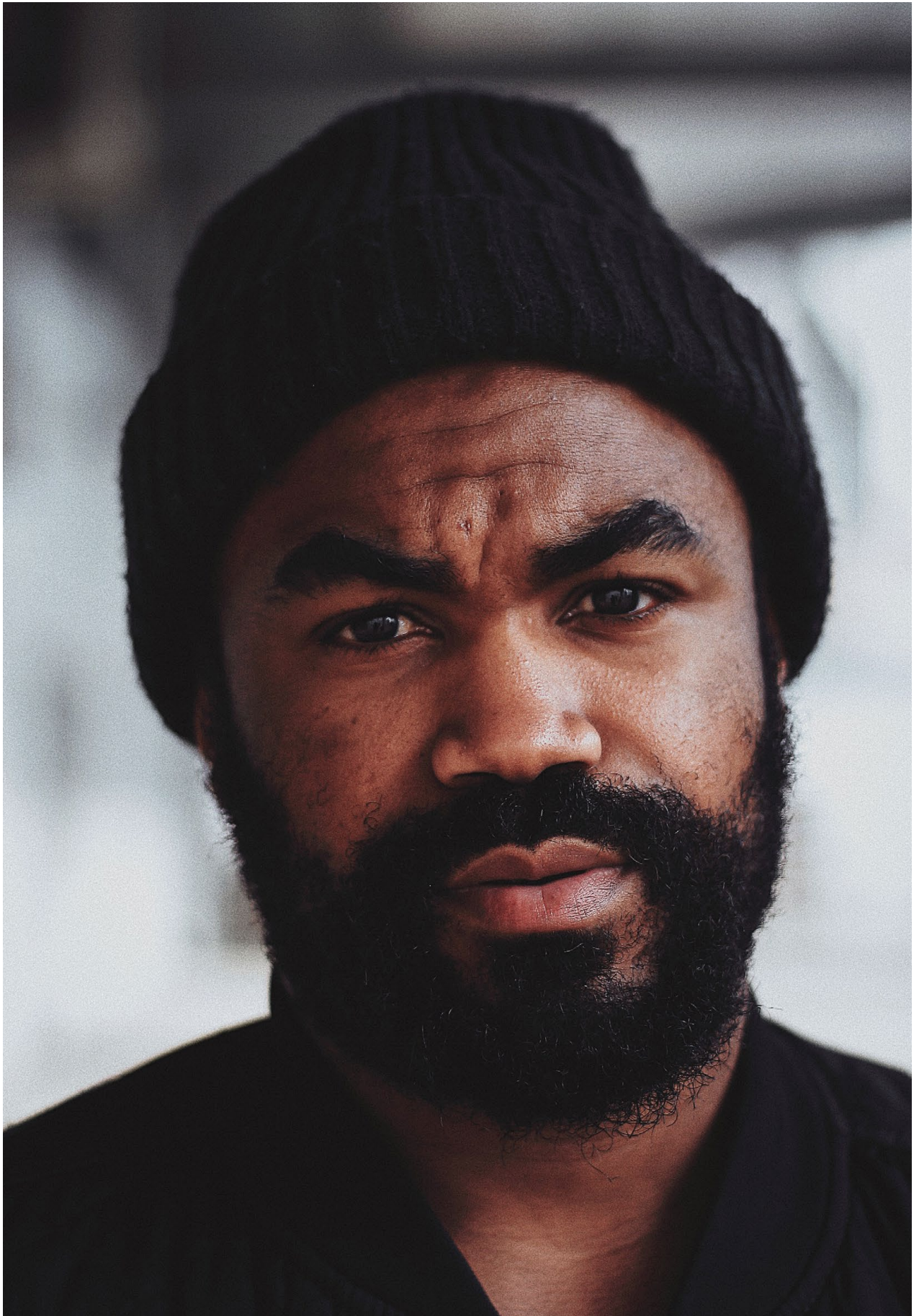




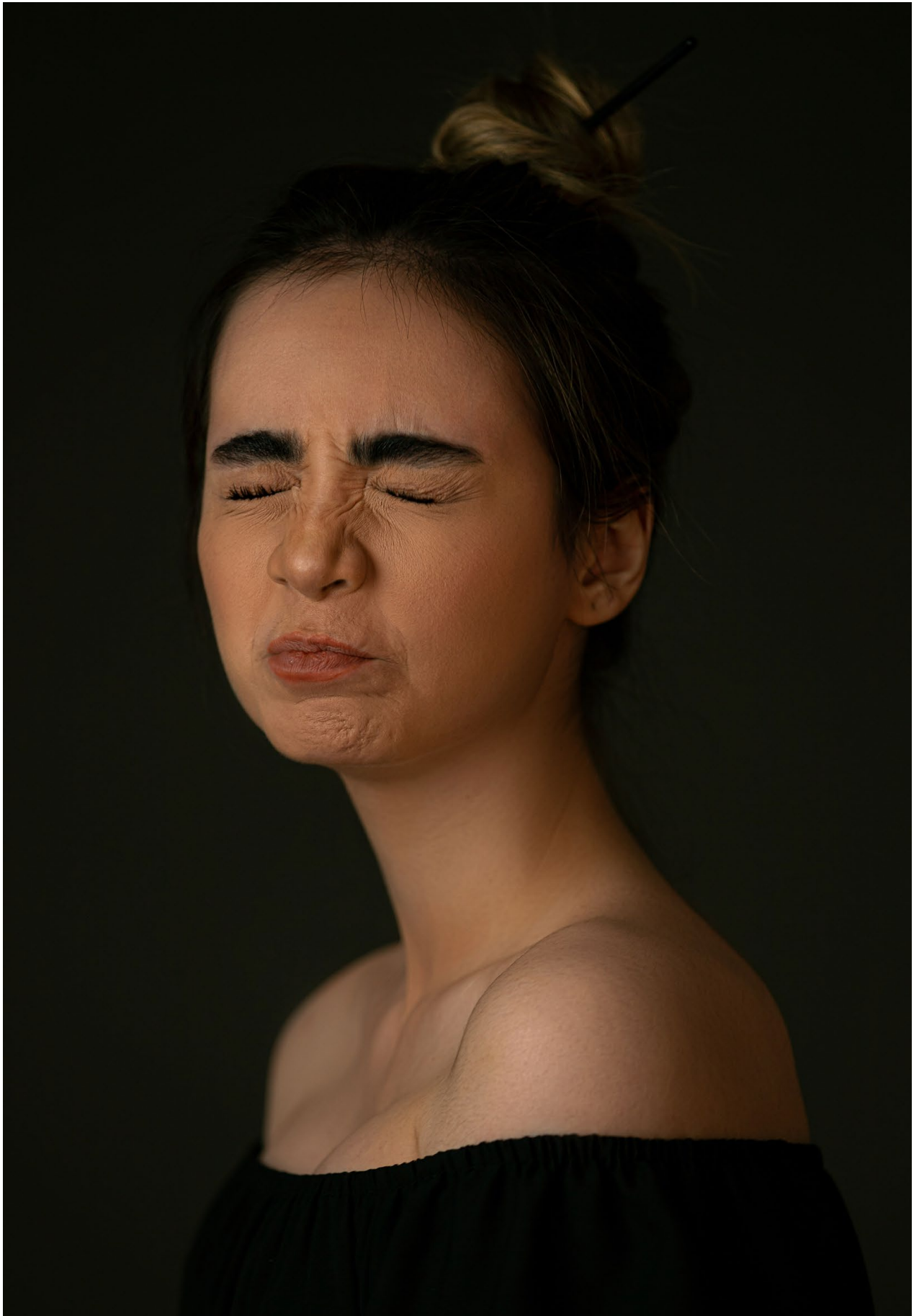


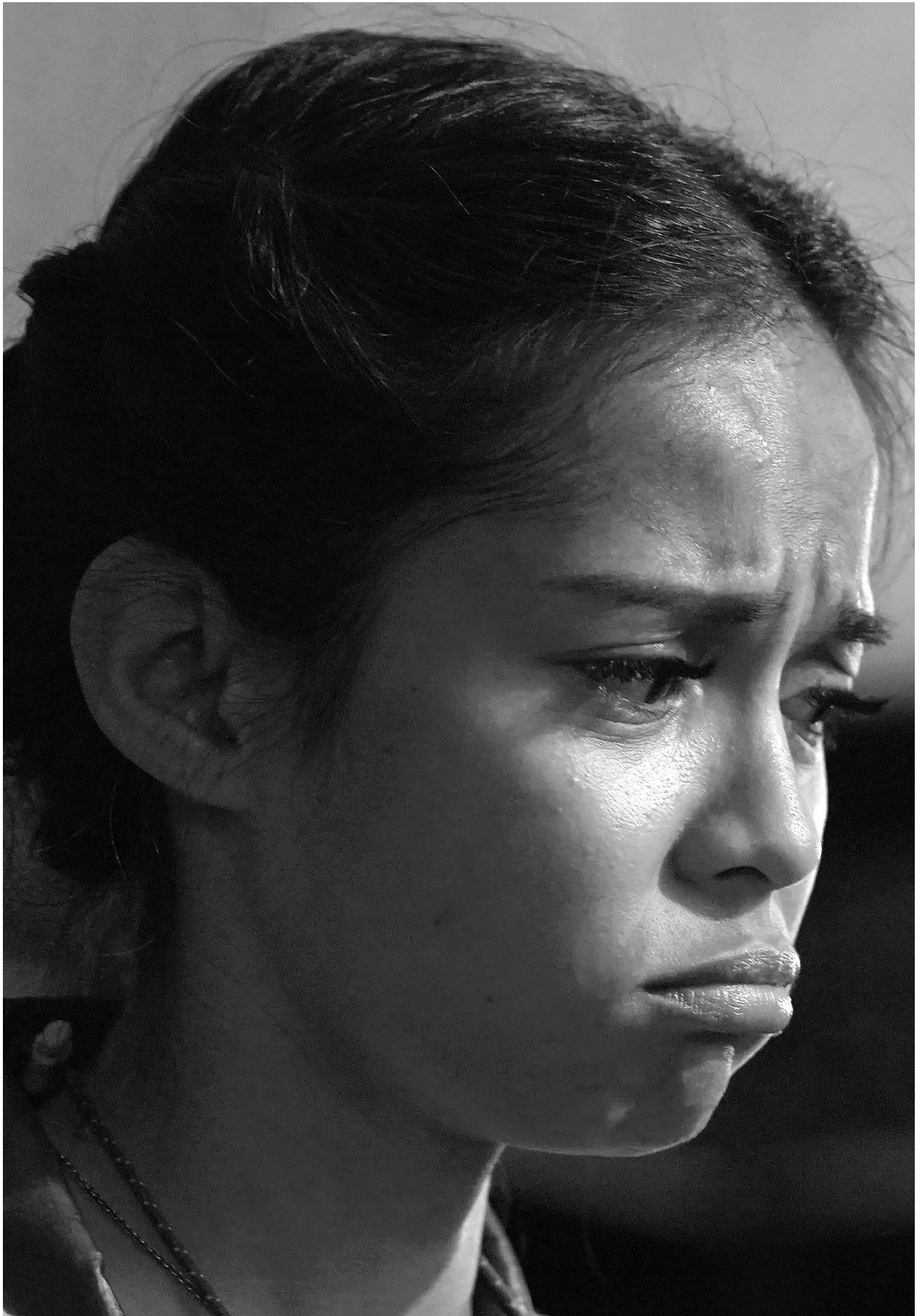






























 Material

Emotionskompetenz im Kontext Nahostkonflikt

Meine Perspektive, meine Gefühle

Schritt 2 Was hat der Konflikt mit mir zu tun?

Fragebogen persönlicher Bezug

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt

**BERLIN GEGEN
GEWALT**

**Landeskommision
Berlin gegen Gewalt**



Pädagogisches Begleitmaterial

Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

Fragebogen

Mit welcher Person hast du gesprochen?

Fragen an deine:n Interviewpartner:in

Was fällt dir als erstes ein, wenn du die Worte Israel und Palästina hörst?

Hast du einen persönlichen Bezug zu diesem Thema?

Welche Gefühle löst es bei dir aus, über das Thema zu sprechen?

Gibt es ein bestimmtes Erlebnis zu dem Thema, das du mir erzählen möchtest?

Gibt es ein bestimmtes Ereignis, das deine Perspektive auf das Thema besonders geprägt hat?

Informierst du dich regelmäßig über das Thema? Mit welchen Medien oder Quellen?

Warst du selbst schon einmal vor Ort? Warum/warum nicht?

Wenn du noch weitere Fragen hast, kannst du das Gespräch nach deinen eigenen Wünschen weiterführen.

Viel Spaß!

 Material

Emotionskompetenz im Kontext Nahostkonflikt

Meine Perspektive, meine Gefühle

Schritt 3 Positionierungsübung

Fragebogen Emotionen

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

Emotionen beim Sprechen über den Nahostkonflikt

Mache dir Notizen zu folgenden Fragen:

- ? *Wer spricht im Video über Gefühle?*
- ? *Sprechen die Personen über ihre eigenen Gefühle oder die anderer Personen?*
- ? *Welche Gefühle werden angesprochen und worauf beziehen sie sich?*
- ? *Spielen laut den Menschen im Video Gefühle eine große Rolle beim Thema israelisch-palästinensischen Konflikt?*



Emotionen beim Sprechen über den Nahostkonflikt

Mache dir Notizen zu folgenden Fragen:

- ? *Wer spricht im Video über Gefühle?*
- ? *Sprechen die Personen über ihre eigenen Gefühle oder die anderer Personen?*
- ? *Welche Gefühle werden angesprochen und worauf beziehen sie sich?*
- ? *Spielen laut den Menschen im Video Gefühle eine große Rolle beim Thema israelisch-palästinensischen Konflikt?*

 Material

Emotionskompetenz im Kontext Nahostkonflikt

Emotionalisierung des Nahostkonflikts

Zitate

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos


israelpalästinavideos.org

„Es sind diese zwei Sätze. Sie sind wichtig, um zu verstehen, warum Angela Merkel so beliebt in Israel ist. Und warum gerade während ihrer Kanzlerschaft aus Partnern allmählich Freunde wurden:

„Diese historische Verantwortung Deutschlands ist Teil der Staatsräson meines Landes. Das heißt, die Sicherheit Israels ist für mich als deutsche Bundeskanzlerin niemals verhandelbar.“

Gesprochen hat sie Merkel in ihrer historischen Rede am 18. März 2008 vor der Knesset [=Parlament des israelischen Staates] in Jerusalem.“

Angela Merkel



„Die Reaktion der Bundesregierung auf die aktuelle Eskalation der Gewalt im Nahostkonflikt war klar. ‚Es sind Terrorangriffe‘, stellte Regierungssprecher Steffen Seibert fest und verurteilte den andauernden Raketenbeschuss der Hamas auf Israel. Gleichzeitig unterstrich Seibert das Recht Israels, ‚sich im Rahmen der Selbstverteidigung gegen diese Angriffe zu wehren‘.“



Steffen Seibert

„Ich bin zu der Erkenntnis gelangt, dass es Zeit ist, Jerusalem als Hauptstadt Israels anzuerkennen. Während frühere Präsidenten dies zu einem großen Wahlversprechen gemacht haben, haben sie es versäumt, zu liefern. Heute liefere ich. [...]

Israel ist eine souveräne Nation und hat das Recht, wie jede andere souveräne Nation die eigene Hauptstadt zu bestimmen. [...]

Bei diesen Ankündigungen möchte ich auch einen Punkt klarstellen: Diese Entscheidung spiegelt in keiner Weise eine Abkehr von unserem starken Engagement für die Ermöglichung eines dauerhaften Friedensabkommens wider. Wir wollen ein Abkommen, das für die Israelis ein großartiger Deal ist und für die Palästinenser großartiger Deal ist. [...]

Donald Trump, in seiner Rede zur Anerkennung Jerusalems als Hauptstadt Israels

Nach der Entscheidung des ehemaligen US-Präsidenten Donald Trump, Jerusalem als israelische Hauptstadt anzuerkennen: „Mehrere palästinensische Gruppierungen haben aus Empörung über die amerikanische Entscheidung von Mittwoch an zu drei ‚Tagen des Zorns‘ aufgerufen. In der Nähe von Bethlehem kam es zu einer Konfrontation zwischen Palästinensern und israelischen Soldaten. In Bethlehem verbrannten Demonstranten schon am Dienstagabend Bilder von Trump.“

„Der Grünen-Vorsitzende Cem Özdemir hat die Anerkennung Jerusalems als Israels Hauptstadt scharf kritisiert. ‚Diese Entscheidung wühlt in einer der tiefsten Wunden des israelisch-palästinensischen Konflikts‘, teilte Özdemir am Mittwochabend mit. ‚Wer eine solche Entscheidung trifft, nimmt eine abermalige Eskalation des Konflikts bewusst in Kauf.‘ Trumps Entscheidung belehre ‚all diejenigen eines besseren, die an eine Mäßigung des außenpolitisch irrlichternden Präsidenten durch sein Amt geglaubt haben‘.“

Cem Özdemir, Grünen-Vorsitzende

 Material

Medienkompetenz im Kontext Nahostkonflikt

Schwierige Berichterstattung

Texte und Fragen

Gefördert durch die Landeskommision Berlin gegen Gewalt

**BERLIN GEGEN
GEWALT**

Landeskommision
Berlin gegen Gewalt



Pädagogisches Begleitmaterial
Israel Palästina Bildungsvideos

israelpalastinavideos.org

Text 1: „Erlebnisse eines Nahost-Korrespondenten - Als Bericht- erstatter im Propagandakrieg“

Wer ist der Gute, wer der Böse? Wer hat recht und wer unrecht? Im Nahen Osten gibt es keine einfachen Antworten. Die Erlebnisse eines ZDF-Mannes

Von Christian Sievers am 4. April 2015

„Welcome to the Middle East“ – willkommen im Nahen Osten, sagt Morris, unser Tonmann. Wir sind an einem Autobahn-Checkpoint der israelischen Armee und packen unser gesamtes Equipment aus, damit jedes Einzelteil durchleuchtet werden kann. Es ist Oktober 2009, mein zweiter Tag als Nahostkorrespondent, und bereits die zweite Komplettuntersuchung von Auto und Insassen an diesem Tag. Jahre später werde ich das fast mechanisch mitmachen: Ausweis zeigen, aussteigen und vor allem – ruhig bleiben. Wer laut wird, wartet doppelt so lange. Nachfragen bringt nichts. Die Antwort ist immer dieselbe: „Sicherheitsgründe“.

Sicherheitsgründe bestimmen dieses Land, in dem es so viel Unsicherheit gibt. Die Methoden sind so verstörend wie effektiv. Gleiche Behandlung für alle? Da können Israels Sicherheitsbeamte nur müde lächeln. Beim Neujahrsempfang des Premiers für die Auslandspresse sind auch arabische Kolleginnen und Kollegen eingeladen, und gerade sie werden erst mal aufgefordert, sich in einem Vorraum des Veranstaltungssaals zur Kontrolle auszuziehen. Sicherheitsgründe. [...]

Als Auslandskorrespondent in Israel ist es einfach und schwer zugleich. Die Schwierigkeiten kommen meist von zu Hause und liegen als mehrseitiger Brief auf dem Schreibtisch, im E-Mail-Eingang oder bei Twitter. Wütende Kommentare, gerne mit Kraftausdrücken und Drohungen garniert. Es gibt manche, die sich wirklich mit dem israelisch-palästinensischen Konflikt auseinandersetzen, die vielleicht sogar mal selbst vor Ort waren. Die meisten, die schreiben, sehen die Region in Schwarz und Weiß.

Sie wollen ihre (Vor-)Urteile bestätigt haben und – bitte schön – mehr nicht. Die, die sich selbst ganz und gar auf eine Seite geschlagen haben, donnern am lautesten über die vermeintliche Einseitigkeit der Berichterstattung. Die einen beklagen „furchtbare Palästinenserpropaganda“, die anderen „Hörigkeit gegenüber dem Judenstaat“. Oft geht es in beiden Fällen um ein und denselben Beitrag. [...]

Der Nahe Osten braucht die klassische Auslandsberichterstattung: Hinfahren. Selbst sehen. Mit den Leuten reden. Auf allen Seiten. Man darf nicht blind „für die einen“ oder „für die anderen“ sein. Aber neutrale Berichterstattung heißt eben auch nicht, Dinge, die objektiv ungleich sind, gleich zu machen. „Die einen sagen so, die anderen so“ ist nicht das Ende der journalistischen Arbeit. Sondern der Anfang. Ein Ansporn, der Sache auf den Grund zu gehen. [...]

Gerade in Nahost gilt der Spruch des amerikanischen Fernsehens-Pioniers Edward R. Murrow: „Anyone who isn't confused, doesn't really understand the situation“ – wer nicht verwirrt ist, versteht die Lage nicht. Welcome to the Middle East!

Christian Sievers war von 2009 bis 2014 Leiter des ZDF-Studios in Tel Aviv. Seit September moderiert er die Nachrichtensendung „heute“.

Fragen zum Text

- ? *Welchen Herausforderungen begegnen Journalist:innen wie Christian Sievers in ihrer Arbeit?*
- ? *Was erlebt Christian Sievers mit seinen Leser:innen? Was ist daran herausfordernd?*
- ? *Was gehört laut Christian Sievers zu einer ausgewogenen Berichterstattung, was sollte dafür getan werden?*
- ? *Was bedeutet „neutrale Berichterstattung“ für Christian Sievers?*
- ? *Was kannst du über die Haltung des Autors zu Israel und Palästina herausfinden? Ist es wichtig, die Haltung von Autor:innen zum Thema zu kennen? Warum/warum nicht?*

Text 2: „Berichterstattung über Nahost-Konflikt: Komplizierte Wahrheitsfindung“

Der Grüne Volker Beck beschwert sich beim Presserat über palästinensische Berichte der „Deutschen Presse Agentur“.

Nicht immer erreichen Nachrichten über getötete palästinensische Zivilisten die deutsche Öffentlichkeit. Wenn, dann stammen sie meist von der Deutschen Presse-Agentur (dpa). An deren Berichten störten sich zuletzt proisraelische Journalisten und Politiker. Grünen-Politiker Volker Beck reichte im vergangenen Sommer wegen einer dpa-Meldung sogar Beschwerde beim Deutschen Presserat ein.

Den Ausschlag für die Beschwerde habe eine Meldung vom 12. Juli 2017 gegeben, schreibt Die Welt. „Zwei Palästinenser bei israelischer Militäroperation getötet“, titelte die dpa damals. Beck verwies darauf, dass die Überschrift einen umgekehrten Ablauf des Ereignisses suggerierte.

Es geht um folgenden Fall: Am 12. Juli 2017 marschierten Dutzende israelische Soldaten mit mehreren gepanzerten Fahrzeugen in das palästinensische Flüchtlingslager Dschenin ein, um einen Verdächtigen festzunehmen. Das Lager im Norden des Westjordanlands befindet sich unter der Kontrolle der Palästinensischen Autonomiebehörde und ist für seinen Widerstand gegen die Besatzung bekannt. Auch diesmal bewarfen palästinensische Jugendliche die gepanzerten Fahrzeuge mit Steinen. Israelische und palästinensische Quellen berichten, dass das Militär auch mit Sprengstoff beworfen und vereinzelt beschossen wurden. Israelische Soldaten wurden nicht verletzt.

Die israelische Menschenrechtsorganisation B'Tselem hat den Fall untersucht und palästinensische Zeugen befragt. Laut denen hatten sich Scharfschützen des israelischen Militärs in einer Gasse versteckt. Die Militärjeeps seien an der Gasse vorbeigefahren und hätten abrupt gebremst, so dass die Demonstranten, die den Jeeps hinterherliefen, direkt vor der Gasse anhielten. Aus

der Gasse seien in dem Moment scharfe Schüsse auf die palästinensische Menschenmenge abgefeuert worden. Der 21-jährige Sa'ed Salah wurde am Hinterkopf und Rücken getroffen. Der 16-jährige Aws Salameh in den Bauch. Beide Jugendliche starben, zwei weitere wurden verletzt. [...]

Die deutsche Nachrichtenagentur dpa berichtete unter der Überschrift „Zwei Palästinenser bei israelischer Militäroperation getötet“ und zitierte in der Meldung das israelische Militär und palästinensische Quellen. Daraufhin reichte Beck Beschwerde beim Presserat ein. Seiner Meinung nach habe die dpa mit ihrem Bericht gegen den Pressekodex verstoßen. Den tödlichen Schüssen sei ein Angriff vorausgegangen. Dies würde verschwiegen.

Die Überschrift sei zwar kein expliziter Fehler, aber eine „Verzerrung der Wahrheit“. Die von der dpa gewählte Überschrift stelle für ihn kein Einzelfall dar. Er habe, heißt es in der Welt, ein „umfangreiches Dossier mit dpa-Meldungen seit 2013“, bei denen in ähnlicher Weise mit der Wahrheit verfahren worden sei. [...]

Die Wahrheitsfindung in einer Konfliktregion wie Israel/Palästina nicht immer einfach. Die Informationen zu gewalttätigen Auseinandersetzungen stammen meist von einer der Konfliktparteien. Auch zivile Beobachter tendieren dazu, Geschehenes je nach politischer Überzeugung wahrzunehmen. Auch B'Tselem verfolgt eine politische Agenda: Die Organisation fordert die sofortige Beendigung der Besatzung des Westjordanlands. Wem soll man also glauben?

Journalisten, die über besetzte Gebieten berichten, stehen vor einem publizistischen Dilemma. Der Vorwurf, die Berichterstattung über israelische Menschenrechtsverletzungen trage dazu bei, antisemitische Stereotype zu produzieren, wiegt hierzulande zu Recht schwer. Es ist aber auch zu bedenken, welche Auswirkung Berichte, die palästinensische Zivilisten zu Unrecht in die Nähe von Terroristen rücken, auf die hiesigen muslimischen und arabischen Communitys haben.

(Teile dieses Artikels wurden am 19. und 20. Februar 2018 nach Beschwerden Volker Becks präzisiert.)

Yossi Bartal ist in Jerusalem aufgewachsen und lebt heute in Berlin. Er engagiert sich in verschiedenen Initiativen gegen die israelische Besatzung.

Fragen zum Text

- ? *Was macht die Arbeit zu dem hier geschilderten Vorfall im Flüchtlingslager Dschenin herausfordernd?*
- ? *Woher stammen Informationen zu dem Vorfall? (von welchen Personen, Organisationen etc.)*
- ? *Welche Interessen haben die Personen und Organisationen, von denen Journalist:innen Informationen zu dem Vorfall bekommen können?*
- ? *Wie wird die Berichterstattung zu dem Vorfall kritisiert? Von wem?*
- ? *Was kannst du über die im Text beschriebenen handelnden Personen herausfinden - wie ist ihre Haltung zu Israel und Palästina? Wie schätzt du die Haltung des Autors ein? Ist es wichtig, die Haltung von Autor:innen und Personen im Text zu kennen? Warum/ warum nicht?*

TikTok - Der Konflikt in den Sozialen Medien

Folgt diesem Link zu TikTok: „Darum sage ich nichts zu aktuellen Situation im Nahen Osten“, https://www.tiktok.com/@nini_erklaert_politik/video/6963256405692288261?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 (letzter Zugriff am 30.1.2022).

Hier erklärt die TikTokerin Nina Poppel, die viele politische Themen bespricht, warum sie sich nicht zum Nahostkonflikt äußern möchte.

Fragen zum Post

- ? *Wie geht die TikTokerin Nina Poppel in ihrem Kanal @nini_erklaert_politik mit dem Thema Nahostkonflikt um?*
- ? *Mit welchen Schwierigkeiten und Reaktionen sieht sie sich konfrontiert?*
- ? *In den öffentlich-rechtlichen Medien und großen Zeitungen ist das Thema Israel-Palästina sehr präsent, Nina Poppel kann sich dagegen entscheiden, ihn zu erklären. Was bedeutet das in Bezug auf den Zugang zu Informationen zum Konflikt für Menschen, die sich ausschließlich über Social Media informieren?*