

RU
RU

2 2018

Israel, Palästina und wir



zeitspRUng

zeitschrift für den religionsunterricht
in berlin & brandenburg

AKD:

„Welcome to Jerusalem“

Ausstellung im Jüdischen Museum Berlin

vom 11. Dezember 2017 bis 30. April 2019

Für Schulklassen aller Altersstufen und Hortgruppen werden Führungen und Workshops angeboten.

Informationen finden Sie unter
www.jmberlin.de/schule
oder unter **Tel. 030-25993 305**
oder gruppen@jmberlin.de

Blick in den Raum „Die Reise nach Jerusalem“, der dem Thema Pilger gewidmet ist mit Erhart Reuwichs Karte von Palästina.

Blick auf den zentralen Ausstellungsraum „Die heilige Stadt“



Fotos: Jüdisches Museum Berlin / Yves Sucksdorff



Liebe Leserinnen und Leser,
so sprach Nathan:

„Mein Rat ist aber der: ihr nehmt / die Sache völlig wie sie liegt. Hat von / euch jeder seinen Ring von seinem Vater: / So glaube jeder sicher seinen Ring / den echten.“



Was wollte er sagen: Alle Religionen sind gleich vor Gott und müssen den Wert ihrer Religion durch praktisches Tun und Liebe ohne Vorurteile beweisen.

Wir haben im vorliegenden Heft die Ringparabel nicht gewürdigt. Ihre Wegweisung ist richtig - und doch führt sie in dem Konflikt, um den sich dieses ZeitsprUNg-Heft dreht, nicht weiter.

Wir nehmen sie stillschweigend als Richtschnur und bieten in dieser Ausgabe neben Hintergrundinformationen zur Entstehung des Nahost-Konflikts vor allem viel Unterrichtspraxis. Die Komplexität des Geschehens bringt es mit sich, dass diese Unterrichtsbeispiele sich diesmal an etwas ältere Schüler*innen ab der 6. Jahrgangsstufe aufwärts wenden. Die Geschichten kreisen um Heranwachsende, die sich in ihren Gefühlen vor Entscheidungen gestellt sehen. Wechselnde Identifikationsangebote bergen die Chance, Empathie aufbauen zu können: um mit den Augen des anderen zu sehen, mit den Ohren des anderen zu hören, mit dem Herzen des anderen zu fühlen. Sicher sind wir nicht vor Ort, nicht im Zentrum des Nahostkonflikts, aber schön wäre es, wenn diese Sensibilisierung auch hier, an den Rändern der Auseinandersetzung, zu etwas mehr Verständnis, zu etwas mehr Ruhe in der leider alltäglichen Auseinandersetzung führen könnten.

In der letzten Ausgabe des Zeitsprungs hatte sich Matthias Hahn als neues Redaktionsmitglied vorgestellt. Auch ich möchte mich an dieser Stelle in meiner neuen Funktion als Schriftleiterin des Zeitsprungs zu Wort melden. Bitte lesen Sie unsere Zeitschrift immer, überall und durchaus auch kritisch. Wenn Sie neue Anregungen oder Änderungsideen haben, freuen wir uns über Ihre Zuschrift. Es geht ganz leicht: Schreiben Sie an s.schroeder@akd-ekbo.de

Mit diesen Wünschen grüßt Sie herzlich

Dr. Susanne Schroeder

Studienleiterin für Religionspädagogik
Schriftleiterin zeitsprUNg

UNTERRICHT

- Mystery – Nahostkonflikt** 4
- „Wessen Wahrheit?“**
Der Nahostkonflikt im Religionsunterricht 8
- Friedhelm Kraft:
Grenzgebiete. Liebe in einem
zerrissenen Land**..... 12
- Kein KLAks:**
Über die Lerntage des „Landeskirchlichen
Arbeitskreises Christen und Juden“ 27
- William Sutcliffe:
Auf der richtigen Seite** 28
- Eva Lezzi:
Die Jagd nach dem Kidduschbecher** 30
- Schulfahrten nach Israel**..... 38

HINTERGRUND

- Israel und Palästina: Konflikt ohne Ende?** 40
- „Zwischen den Stühlen“**
Wahrnehmungen und Haltungen
zum Nahost-Konflikt im deutschen Kontext..... 44
- Antisemitismus an Berliner Schulen –
was tun!?**..... 47
- Dem Hass eine Kraft entgegensetzen**
Die Arbeit von Aktion Sühnezeichen
Friedensdienste in Israel 49

MEDIEN

- Israel – Palästina**
Filme zum Nahostkonflikt 51
- Schwein gehabt**
Eine Einführung in einen Konflikt
mit Hilfe eines unreinen Tiers 53

Mystery – Nahostkonflikt

Jens Zakrzewski, Lehrkraft für ev. Religion und Geographie an der Evangelischen Schule Köpenick (Gymnasium) und Fachseminarleiter für ev. Religion

1. VORBEMERKUNGEN

Das folgende Mystery ist bemüht, die Komplexität des Nahostkonflikts für Schülerinnen und Schüler¹ der Sekundarstufe I darzustellen.

2. EINGANGSGESCHICHTE:

„*Da will ich mitmachen!*“, sagte Julia zu ihren Eltern, als sie von einem Schüleraustausch in Israel hörte. Nach ausführlicher Vorbereitung und einigen Monaten war sie dann tatsächlich im Heiligen Land. Untergebracht in Jerusalem, sind ihr schon einige Unterschiede zu Deutschland aufgefallen. Allerdings wurde es sehr seltsam, als sie

mit ihrer jüdischen Austauschschülerin Mila in Palästina in der Deutschen Schule Talitha Kumi zu Besuch war. Dort verstand sie sich auf Anhieb gut mit Abdi, einem 14jährigen Schüler. Als sich der Tag dem Ende neigte und die Rückfahrt nach Jerusalem bevorstand, wollte sie sich gerne mit Abdi in Jerusalem verabreden. Sowohl Mila als auch Abdi sagten ihr direkt, dass das nicht gehen würde.

3. PROBLEMSTELLUNG:

Wieso kann sich Julia nicht mit Abdi und Mila in Jerusalem treffen?

4. MYSTERY KARTEN:

Immer wieder erschüttern Anschläge israelische Städte.

Im Jahr 2015 kam es zu 28 Opfern, für die laut israelischen Medien palästinensischer Terror verantwortlich gemacht wird. Mit einfachsten Mitteln verursachen Terroristen enorme Schäden.

Seltsam fand Julia es schon, dass in der Jerusalemer Altstadt an fast jeder Ecke bewaffnete israelische Soldaten standen.

„*Die werden wohl einen guten Grund dazu haben*“, dachte sie sich.

Schlagzeile

„*Nach erneuten Ausschreitungen schränkt Israel den Zugang zum Tempelberg wieder ein: Muslime unter 50 Jahren dürfen an diesem Freitag nicht an der heiligen Stätte beten.*“

ZEIT Online (28.07.2017)

Auf dem zwanzigminütigen Hinweg zur Deutschen Schule Talitha Kumi in Palästina musste Julia gemeinsam mit Mila einen Checkpoint passieren. Es sah ein wenig aus wie eine Tankstelle, nur ohne Zapfsäulen. Überall standen Soldaten und kontrollierten die langsam durchfahrenden Autos.

In Richtung Jerusalem bildete sich ein Stau von Autos.

In Israel leben ca. 8,5 Mio. Menschen (Stand 2015), von denen rund 6 Mio. jüdischen und rund 2 Mio. muslimischen Glaubens sind. Die Teilung der Bevölkerung spiegelt sich auch in der Sprache wieder, als Amtssprachen gelten sowohl Arabisch als auch Hebräisch, die Sprache des jüdischen Volkes.

„*Was ist das für eine Mauer?*“, fragte Julia staunend Mila, als sie die acht Meter hohe Betonwand direkt beim Checkpoint sah.

„*Ach, das ist die Grenze zwischen Israel und Palästina.*“, antwortete Mila gelangweilt.

2002 begann die israelische Regierung mit der Errichtung einer Grenzmauer um das Westjordanland. Über 760 km soll so Israel von dem palästinensischen Land abgegrenzt werden. Die Mauer ist als „*Terrorabwehrzaun*“ geplant und verläuft zu großen Teilen nicht auf israelischem, sondern auf palästinensischem Boden.

Die klimatischen Bedingungen im Nahen Osten zwischen Mittelmeer und Jordan Tal laden zur touristischen Nutzung ein: wenig Regen, hohe Temperaturen und viel Sonne. Für die landwirtschaftliche Nutzung entstehen allerdings enorme Versorgungsprobleme. Aufgrund der trockenen und heißen Sommer mangelt es an lebensnotwendigem Wasser. Das reiche und technologisch weit entwickelte Israel begegnet dem Umstand mit spezialisierter Forschung.

¹ Im Folgenden wird für Schülerinnen und Schüler die Abkürzung SuS durchgängig, aufgrund der besseren Lesbarkeit in diesem Text verwendet.

Durch den Bau der Mauer werden palästinensische Bauern von ihren kargen Feldern abgeschnitten und können diese nicht mehr landwirtschaftlich bearbeiten. So kann zum Beispiel Abdis Großvater nicht mehr seinen Olivenhain erreichen.

Vor über 2000 Jahren wurde hier Jesus geboren, berichtet das Neue Testament im Lukas Evangelium, Kapitel 2 Verse 1 bis 20.

Die Klagemauer in Jerusalem ist für viele Juden ein Symbol für den ewig bestehenden Bund Gottes mit seinem Volk.

Ursprünglich stellte die Klagemauer die Westmauer des Tempelplateaus des zweiten Jerusalemer Tempels dar.

„So viele Menschen!“, denkt Mila. Ständig kommen ihr in der Jerusalemer Altstadt kleine Gruppen entgegen, viele singen auch gemeinsam in fremden Sprachen. Gelegentlich werden die Gruppen auch von Personen begleitet, die Holzkreuze tragen.



Abb.1: Klagemauer mit Felsendom (links) und Al-Aqsa Moschee (rechts)



Abb.3: Fahne Israels



Abb.4: Fahne Palästinas



Abb.5: Grenzanlage in Bethlehem

Der Prophet Mohammed gilt als Religionsstifter des Islam.

Die Al-Aqsa Moschee, eine der drei heiligen Pilgerstätten des Islam, befindet sich auf dem Jerusalemer Tempelberg. Der Name dieses Berges hängt unter anderem mit König Salomo zusammen.

Die Deutsche Schule Talitha Kumi liegt in Beit Jala, einem Nachbarort von Bethlehem.

Jerusalem gilt für die Juden als heilige Stätte, weil der Erzählung nach Salomos Tempel hier stand. König Salomo war ein bedeutender jüdischer König.

Überall goldene Verzierungen, brennende Kerzen und Männer in ordentlichen Roben und Gewändern. Ähnlichkeiten mit einer katholischen Kirche sind nicht von der Hand zu weisen.

Das monotheistische Judentum gilt als eine der ältesten Religionen der Welt. Erste Erwähnungen gehen bis zu 3000 Jahre zurück und wurden unter anderem in der Tora, dem Glaubensbuch des Judentums, festgehalten. Die Geschichten der Tora finden sich auch im Alten Testament (Pentateuch).



Abb.2: Karte Israels

5. DIDAKTISCH-METHODISCHES KONZEPT

Die Mystery-Methode stammt ursprünglich aus dem Fachbereich der Biologie. Sie lässt die SuS verschiedene Fachinhalte selbstständig und selbstorganisiert vernetzen. Ziel der Methode ist es, die SuS aufzufordern, schlussfolgerndes und vernetzendes Denken zu trainieren, in Teamarbeit an einer Problemlösung zu arbeiten und zu lernen, Entscheidungen und Schlussfolgerungen argumentativ zu begründen.²

Der idealtypische Verlauf der Mystery-Methode beginnt mit einer Ausgangsgeschichte, durch welche die Neugier der SuS geweckt und damit ihre Motivation gesteigert werden soll. Die Ausgangsgeschichte enthält einen Spannungsbogen und verknüpft idealerweise zwei gegensätzliche Aspekte, die in einer rätselhaften Leitfrage münden. Hierdurch wird deutlich, dass die Beantwortung der Frage eine Verbindung von gegensätzlichen Elementen erfordert und nur in einem komplexen Zusammenhang erfasst werden kann. Die SuS nennen, nachdem sie die Leitfrage gehört haben, erste Hypothesen zur Beantwortung der Frage und beginnen anschließend mit der Gruppenarbeit. Hierfür erhalten sie 23 Informationskarten, welche wichtige Informationen zur Problemlösung bereithalten, aber auch Nebenerzählstränge beinhalten, die für die Lösungsfindung nicht relevant sind. Die Aufgabe der SuS ist es, die Informationen zu lesen, zu ordnen, zu gewichten und miteinander in Bezug zu setzen. Hierdurch werden vielfältige Kompetenzen der SuS gefördert. Zum einen müssen relevante Informationen aus den Karten herausgearbeitet werden, zum anderen muss entschieden werden, welche Karten nicht zielführend sind.

Die SuS clustern die Informationskarten nach thematischen Schwerpunkten selbstständig und vernetzen sie schlussendlich im Strukturlegen. In diesem Prozess wird das vernetzte Denken gefördert. Hierbei kommt es in besonderem Maße auf die kommunikativen und argumentativen Fähigkeiten der SuS an, die in ihrer Gruppe einen gemeinsamen Konsens finden müssen, um die Fragestellung zu lösen.³ Letztendlich gibt es viele Lösungsmöglichkeiten zur Fragestellung mit unterschiedlichen argumentativen Ansätzen.⁴ Ziel ist es, dass die SuS auf die Fragestellung eine begründete Antwort geben können.

Die anschließende Sicherungsphase beinhaltet die Präsentation der Lernprodukte, die auf vielfältige Weise geschehen kann. Es besteht die Möglichkeit, dass die SuS die Informationskarten auf vorbereitete Plakate kleben und zwischen den unterschiedlichen Karten Vernetzungen mit Hilfe von Linien oder anderen Signaturen erstellen. Bei diesem Lernprodukt bietet sich die Methode des Gallery-Walks als eine mögliche schüleraktivierende Sicherung an. Weiterhin ist es möglich, dass die SuS ihren Lösungsweg legen und die wichtigsten Informationen aus den Karten in ihr Heft übernehmen und somit das Wirkungsgefüge inhaltlich notieren sowie selbstverständlich auch die Antwort auf die Leitfrage aufschreiben. In Anbetracht des zeitlichen Rahmens wird auf das inhaltliche Übernehmen der gelegten Struktur

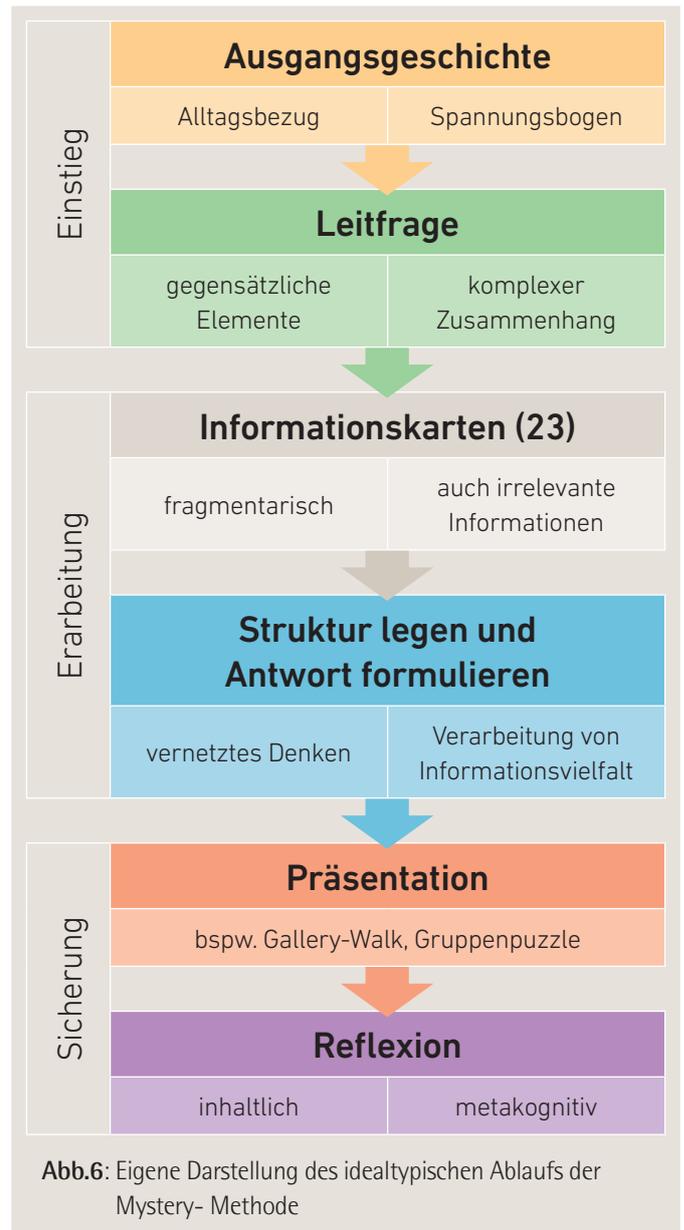


Abb.6: Eigene Darstellung des idealtypischen Ablaufs der Mystery-Methode

verzichtet und nur die Antwort auf dem Arbeitsblatt übernommen. Als Sicherung bietet sich bei diesem Lernprodukt ein Gruppenpuzzle an. Hierbei würden die SuS der einzelnen Gruppen sich mit denen der anderen Gruppen mischen und anschließend den Lösungsvorschlag ihrer Gruppe den anderen SuS vorstellen. Hierdurch wird die SuS-Aktivität möglichst hochgehalten und Verbindlichkeit und Verantwortung geschaffen, da jeder SuS der Gruppe sein Ergebnis vorstellen muss. Nachdem die SuS wieder ihre Plätze eingenommen haben, nennen Sie im Plenumsgespräch die Antwort auf die Leitfrage, um anschließend die Hypothesen zu überprüfen. Idealtypisch endet die Mystery-Methode mit einer metakognitiven Reflexion durch die SuS. In dieser Phase reflektieren die SuS den Prozess der Lösungsfindung und überdenken ihre Denk- und Vorgehensweise. Sie bekommen zudem Strategien anderer Gruppen vorgestellt und machen sich dadurch Stärken und Schwächen ihrer eigenen sowie der anderen Gruppen bewusst.

² vgl. Schuler, S. (2005) S.23.

³ vgl. Schuler, S. (o.J.) S.5.

⁴ vgl. Niveaustufen nach Biggs/Collis (1982) in: Vankan, L. (Hg.) (2007) S.118.

6. MÖGLICHER ABLAUF DER METHODE IM UNTERRICHT

Der **Einstieg** der Unterrichtsstunde erfolgt durch das Verlesen oder das Erzählen der Eingangsgeschichte durch die Lehrkraft. Ein möglicher alternativer Einstieg wäre, die Ausgangsgeschichte in Textform an die bereits in Gruppen eingeteilten SuS zu verteilen und somit die Einstiegsphase mit in die Gruppenarbeitsphase zu verlegen.

Im Anschluss an die Vorstellung der Leitfrage „*Wieso kann sich Julia nicht mit Abdi und Mila in Jerusalem treffen?*“ werden die SuS aufgefordert Hypothesen zur Beantwortung zu entwickeln, die gesammelt werden (Tafel oder Folie). Durch die Bildung von Hypothesen wird die intrinsische Motivation der SuS stärker angeregt und die Zugänglichkeit zum Lernstoff erhöht. Dadurch soll die SuS- Aktivität in der Erarbeitungsphase gesteigert werden.

Die **Erarbeitungsphase** wird selbstständig von den SuS durchgeführt. In leistungsheterogenen Kleingruppen zu maximal vier SuS werden die Informationskarten gelesen, sortiert, gewichtet und anschließend in Zusammenhang gestellt. Die Begründung für die Einteilung in leistungsheterogene Gruppen liegt im erhöhten Differenzierungsgrad. So können sich SuS mit unterschiedlichen Lesetempi oder unterschiedlichen Fähigkeiten, Inhalte miteinander zu verknüpfen, ergänzen. In diesem Arbeitsprozess verhält die Lehrkraft sich reaktiv, um den SuS die Möglichkeit zu geben, in einem hohen Maß selbstständig zu arbeiten.

Schnelle Gruppen erhalten von der Lehrkraft eine Folie, auf der sie ihr Ergebnis mithilfe von Folienstiften festhalten sollen. Dies stellt eine Vorarbeit zur Sicherungsphase II dar und bietet ein erneutes Angebot zur Differenzierung nach Arbeitstempo.

Die **Sicherungsphase** ist zweigeteilt. In einem ersten Schritt stellen sich die SuS in neuen Kleingruppen ihre Lösung vor. Die neuen Kleingruppen werden so durchmischt, dass in jeder neuen Gruppe ein Mitglied der Gruppen aus dem Erarbeitungsprozess vertreten ist. Die SuS entdecken im Austausch mit anderen SuS unterschiedliche Lösungen und gleichen in dieser Phase ihr Ergebnis mit dem der anderen ab. Der Schüler, der an der Entstehung des Produktes beteiligt war, erläutert den anderen SuS das Arbeitsergebnis der Gruppe. Die neuen Kleingruppen wechseln auf das Signal der Lehrkraft hin das Produkt. Nachdem die SuS zwei weitere gelegte Strukturen gesehen haben, wird diese Phase beendet. Im Regelfall gleichen sich die Strukturen in wesentlichen Punkten, sodass die Betrachtung von zwei anderen gelegten Strukturen ausreicht. Im Falle der Zeitnot könnte diese Phase entfallen und direkt zur **Sicherungsphase II** übergeleitet werden. Die Reflexion würde dann ausschließlich in der Transferphase erbracht werden. In einem zweiten Schritt findet eine inhaltliche Sicherung der Arbeitsergebnisse statt.

Hierfür stellen zunächst einzelne SuS kurz ihre Antwort vor, und abschließend wird mithilfe des OHP die Antwort der schnellsten SuS-Gruppe präsentiert. Hierdurch erfahren die SuS eine Wertschätzung ihrer Arbeit, da ihr Ergebnis der gesamten Klasse zur Verfügung gestellt wird. Alternativ bestünde die Möglichkeit, dass die Lehrkraft seine Lösung der Klasse diktiert, dies würde zwar gewährleisten, dass die SuS alle dieselbe Lösung als Sicherung notiert haben, aber dadurch würde ihr eigenes Ergebnis nicht die nötige Anerkennung erfahren.

Zum Abschluss der Stunde findet in der **Transferphase** eine metakognitive Reflexion des Arbeitsprozesses statt. Diese Phase ist wichtig, da die SuS ihre Arbeitsweise reflektieren und die Vorgehensweise der anderen Gruppen nachvollziehen können. Hierbei sollen die SuS ihre eigene Vorgehensweise überdenken und neue Strategien kennenlernen. Es soll in einem Unterrichtsgespräch über Probleme, die sich während des Prozesses ergeben haben, gesprochen werden und anschließend über ihre Lösungsfindung. Diese Phase findet im Plenum statt, da die Reflexion möglichst strukturiert durchgeführt werden soll. Alternativ wäre die Verlagerung in die Gruppenarbeitsphase auch möglich, hierfür müsste jedoch eine starke Führung durch das Material gewährleistet sein. Notfalls kann die Transferphase auch als Hausaufgabe erfolgen, dazu müsste dann zusätzliches Material ausgeteilt werden. Die Reflexion dieser Unterrichtsstunde erfolgt dann unmittelbar zu Beginn der folgenden Stunde.

Mögliche Arbeitsaufträge zur metakognitiven Reflexion:

- Beschreibe die Vorgehensweise deiner Gruppe im Arbeitsprozess.
- Erläutere aufgetretene Probleme während des Arbeitsprozesses und euren Umgang mit ihnen.
- Erkläre, wie ihr zur Lösung der Leitfrage gekommen seid.

7. LITERATUR

Schuler, S. (o. J.): Denken lernen mit Mystery-Aufgaben.

In: Praxis Geographie extra, Mystery – Geographische Fallbeispiele entschlüsseln.

Schuler, S. (2005): Mysteries als Lernmethode für globales Denken. In: Praxis Geographie 4/2005, S.22 – 27.

Vankan, L. (Hrsg.), Rohwer, G., Schuler, S. (2007):

Denken lernen mit Geographie – Diercke Methoden 1.

„Wessen Wahrheit?“

Der Nahostkonflikt im Religionsunterricht

Eine Unterrichtsidee

Thorsten Becker, Lehrer für Religion und Geschichte am Ev. Gymnasium Potsdam-Hermannswerder und Fachseminarleiter für ev. Religion

Bei dem Nahostkonflikt handelt es sich um kein klassisches Thema des Rahmenplans für Evangelische Religionslehre. Sogar kommt das Wort „Israel“ im neuen Rahmenplan überhaupt nicht vor. Daraus sollten aber keine voreiligen Schlüsse gezogen werden, denn schließlich nennt der Rahmenplan natürlich zahlreiche Themen und Inhalte, die der jüdischen Geschichte, Religion und Landschaft zuzuordnen sind. Zudem wird insbesondere mit der Lebensfrage 3 – die Frage nach einem gelingenden Miteinander – ein grundsätzlicher Schwerpunkt auf die Entwicklung einer Konfliktlösungskompetenz gelegt, die sich allgemein und exemplarisch am Beispiel des Nahostkonflikts profilieren kann.

Zur Sache

Der israelisch-palästinensische Konflikt ist deshalb so schwer zu lösen, weil er ein multikausaler Konflikt ist. Dadurch ist es nicht möglich, nur einen einzelnen Ansatzpunkt zu seiner Lösung zu finden.

Der Konflikt hat eine **territoriale Dimension**, da beide Konfliktparteien Anspruch auf das gleiche Land erheben. Selbst die aktuell von moderater palästinensischer Seite wie auch von der Bundesregierung geforderte Zweistaatenlösung bietet keine Antwort auf den grundsätzlichen arabischen Anspruch auf das ganze Land, auf die Frage der israelischen Siedlungen im Westjordanland und auf die Frage nach dem Status von Jerusalem.

Die Frage des Territoriums beinhaltet darüberhinaus die Frage nach der Verteilung der Ressourcen, insbesondere des Wassers (womit auch eine ökonomische Dimension vorliegt).

Des Weiteren hat der Konflikt eine **ethnisch-nationalistische Dimension**. Beiden Konfliktparteien geht es um einen Nationalstaat im herkömmlichen Sinne, was sich in nationalen Symbolen wie der Flagge und der Hymne niederschlägt, was aber auch rechtliche Überlegungen nach sich bezieht. Minderheitenschutz, Minderheitenrechte und –chancen werden jeweils mit großem Misstrauen betrachtet.

Schließlich ist der Konflikt geprägt von einer **religiösen Dimension**. Spätestens seit der Eroberung der Klagemauer 1967 bekam die bis dato sozialistisch orientierte zionistische Bewegung eine zunehmend religiöse Prägung, die bis heute durch das Anwachsen des orthodoxen Judentums noch verstärkt wurde. Gleichzeitig wurde die Zunahme des islamischen Fundamentalismus ein Katalysator des Konflikts.

Beide Seiten untermauern ihre territorialen und ethnisch-nationalen Ansprüche zunehmend auch mit einer religiösen Argumentation.¹

Diese sachliche Analyse des Konflikts ist von Nöten, möchte man nicht aus einer Solidarisierungshaltung entweder einerseits mit Israel (Nationalstaat des Volkes der Bibel; Juden als Opfer der Shoah; Zionismus als moderne Staatsidee) oder andererseits mit Palästina (schwaches, unterdrücktes, besetztes Land; „David gegen Goliath“; Wahrung internationaler Abkommen und der Menschenrechte) in eine Situation geraten, in der man nicht mehr in der Lage ist, die Perspektive der jeweiligen anderen Konfliktpartei wahr- und ernstzunehmen. Dies gebietet aber ein christlicher Umgang mit dem jeweils „Anderen“.

Didaktische Zielsetzung

Bei der Erziehung zur Selbständigkeit ist es entscheidend, dass die Kinder unbeeinflusst durch die Position des Lehrers in die Lage versetzt werden, sich ein eigenes und kritisches Bild des Konfliktes zu machen, und es ihnen ermöglicht wird, eine eigenständige Position zu beziehen. Hierfür müssen im Unterricht die beiden Positionen wertfrei und gleichrangig dargestellt und erarbeitet werden. Der Religionsunterricht muss in dieser Thematik dem für die Politikerziehung grundlegenden Beutelsbacher Konsens folgen.²

Der Nahostkonflikt bekommt in der Regel eine große Medienpräsenz. In jüngster Zeit löste die von US-Präsident Trump angekündigte Verlegung der US-Botschaft nach Jerusalem eine neue Diskussion aus, die bis in die UN-Vollversammlung reichte. Dies macht deutlich, dass es sich hier um einen Konflikt von globaler Bedeutung handelt. Städtenamen wie Jerusalem, Bethlehem und Nazareth, die christlich sozialisierte Kinder aus biblischen Geschichten kennen, verdeutlichen zusätzlich, dass die zukünftige und gegenwärtige Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler damit direkt betroffen ist.

Das oben beschriebene komplexe Ineinander verschiedener Konfliktdimensionen stellt eine besondere Herausforderung an die

¹ Vgl. Abschnitt „Zur Sache“ Asseburg, Muriel u. Busse, Jan: Der Nahostkonflikt, Geschichte, Positionen, Perspektiven, München 2016, S. 10f.

² Vgl. Sutor, Bernhard: Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B45/2002, Bonn 2002, S. 17 ff.



Entwicklung einer Konfliktlösungskompetenz dar, die sich an christlicher Wertschätzung orientiert.

Ein möglicher Unterrichtsverlauf

Die hier beschriebene Methode kann sowohl am Anfang einer Unterrichtsreihe zum Nahostkonflikt als auch am Ende eingesetzt werden. Steht sie am Anfang, dann dient sie zum Umreißen und Eröffnen des Konflikts, der dann erst am Ende angemessen beurteilt werden kann. Erfolgt sie am Ende einer Unterrichtsreihe, wird die Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt gebündelt, hier können auch andere im Unterricht erarbeitete Ergebnisse für eine Argumentation nutzbar gemacht werden.

Da Lerngruppengrößen, Altersstufen und inhaltliche Voraussetzungen sehr unterschiedlich sein können, beschränkt sich die Beschreibung nur auf die Methode und die Inhalte selbst. Welche Einstiege, Gruppeneinteilungen oder unterstützende Maßnahmen ergriffen werden sollten, wird jede Lehrkraft für die entsprechende Lerngruppe selbst am besten entscheiden können.

Die Idee für das hier beschriebene Projekt entsprang einer Zeitungsmeldung, wonach in Israel ein Schulbuchprojekt gestartet werden sollte, das eine gleichrangige Würdigung der israelischen und arabischen Perspektiven auf den Nahostkonflikt und seine Geschichte

vorsah. „Das Schulbuchprojekt, das den Titel ‚Das historische Narrativ des Anderen kennenlernen‘ bekam, sorgte für Aufsehen. Von seiner Idee und Struktur her ist es im Grunde simpel: Auf der linken Seite steht das israelische Narrativ, auf der rechten das palästinensische – dazwischen gibt es Platz für eigene Gedanken.“³ Leider wurde diese Schulbuchidee von beiden zuständigen Regierungen verboten.

Im Grunde folgt die Methode dem Quergruppenprinzip. Die Lerngruppe wird in zwei Gruppen eingeteilt, denen jeweils entweder Quellentexte aus israelischer oder arabischer Perspektive gegeben werden. Die Aufgabe besteht darin, zunächst in „Expertengruppen“ ein „israelisches Narrativ“ bzw. ein „palästinensisches Narrativ“ zu verfassen.

Für die **Sekundarstufe II** können hier als Kategorien die Überschriften aus dem Heft 83 der Reihe „Geschichte lernen“ dienen (Thema: Israel – Palästina). Dieses Heft schlägt eine ähnliche methodische Idee vor und liefert zusätzlich sehr gute Quellen. Leider ist es aus rechtlichen Gründen nicht möglich, diese Quellen hier abzdrukken. Das Heft verfolgt jedoch einen stärker geschichtswissenschaftlichen Ansatz.⁴

³ <http://www.fluter.de/eure-wahrheit-unsere-wahrheit>
Zugriff am 11.02.18, 19.51h.

⁴ Geschichte lernen, Heft 83 (2001), Seelze-Velber 2001.

Die dort genannten Kategorien sind

zur territorialen Dimension:

1. Palästina vor der israelischen Besiedlung
2. Wem gehört das Land?

zur ethnisch-nationalistischen Dimension:

3. 1948 und 1967: Flucht oder Vertreibung?

zur religiösen Dimension:

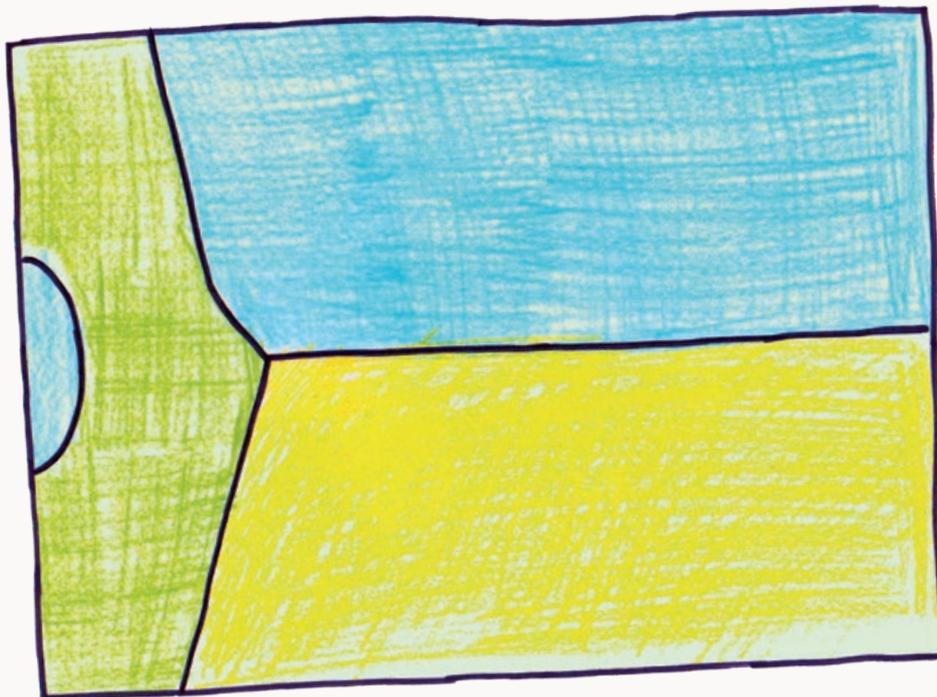
4. Ansprüche auf Jerusalem: Yerushalajim oder Al Quds?

In einem zweiten Schritt werden nun Quergruppen mit dem Auftrag gebildet, sich ihre Ergebnisse gegenseitig vorzustellen und daraus eine gemeinsame Geschichte zu verfassen. Methodisch kann man hier mit vorstrukturierten Tabellen die Idee des oben genannten Schulbuches aufgreifen: Jede Gruppe füllt zunächst eine linke oder eine rechte Spalte aus. Die anschließende Aufgabe besteht darin, in der mittleren Spalte eine – möglichst nicht wertende – Synthese beider Spalten zu verfassen.

Es wird schnell deutlich werden, dass bereits in minimalen Formulierungen wie „obwohl“ „zwar“ usw. enormer Sprengstoff liegt, weil dadurch Forderungen je einer Seite abgewertet oder aufgewertet werden. Der folgende beispielhafte Ergebnistext entstand in einer Lerngruppe einer 11. Jahrgangsstufe am Evangelischen Gymnasium Potsdam-Hermannswerder:

Ein Land – zwei Völker

„Bis heute bestehen Konflikte zwischen Israelis und Arabern um das Anrecht, das Land Israel bzw. Palästina besiedeln zu dürfen. Zunächst stellt sich die Frage: Wer besiedelte das Land zuerst? Israelis oder Araber? Die Israelis berufen sich auf den ersten Tempel, der durch den König Salomon um ca. 1000 v. Chr. gebaut wurde. Die Araber hingegen behaupten, dass es sich bei diesem Tempel um die noch heute stehende Moschee Al Aqsa handelt. Die Antwort auf die Frage, wer zuerst dieses Land besiedelte, ist nach heutigem Wissensstand historisch nicht nachweisbar und kann deswegen nicht zur Konfliktlösung beitragen, obwohl Israelis und Araber immer wieder ihre Berechtigung auf das Land darauf zurückführen. In den nächsten 3000 Jahren stand das Land immer wieder unter verschiedenen Herrschaften.“



Flaggenentwurf einer
11. Klasse

1882 entstand unter der Führung Theodor Herzls die zionistische Bewegung, die die erste Aliyah zur Folge hatte. Das seit 1517 zum Osmanischen Reich gehörende Palästina fällt 1920 im Zuge des Ersten Weltkrieges unter die britische Mandatsmacht. Als Verwaltung des Landes spricht Großbritannien beiden Seiten Rechte zu: Den Arabern wird auf rein arabisch bevölkertem Land ihre Unabhängigkeit zugesichert, den Juden wird die Unterstützung bei der Gründung eines eigenen Staates zugesprochen, sofern die Rechte der nicht-jüdischen Gemeinschaften nicht beeinträchtigt werden. Am 14. Mai 1948 kommt es zur Gründung des Staates Israels. Seitdem kommt es immer wieder zu kriegerischen Auseinandersetzungen mit den Nachbarstaaten, die die Israelis größten Teils für sich entscheiden konnten.

Seit der Gründung des Staates Israels verließen immer mehr Araber das Land, nach Meinung der Araber durch gewaltsame Vertreibung durch die Israelis, aus Sicht der Israelis auf freiwilliger Basis. Bis heute konnte der Konflikt um das Land nicht gelöst werden; die kämpferischen Auseinandersetzungen zwischen den Arabern und den Israelis halten weiter an.

Mit Blick auf die Geschichte des Landes wird deutlich, dass beide Völker ein Anrecht auf das Land haben, jedoch durch Krieg keine friedliche Lösung gefunden werden kann.

Ein friedliches Zusammenleben kann nur erreicht werden, wenn Israelis und Araber gleichermaßen bereit sind, miteinander zu kommunizieren, Kompromisse einzugehen und ihr Verhalten nicht mehr mit vergangenen Geschehnissen zu rechtfertigen. Beide Seiten müssen sich als gleichwertig ansehen, egal welcher Nation oder Religion sie angehören. Außerdem sollten andere Länder durch antimilitärische Vermittlung Hilfestellung zur Konfliktlösung leisten.“

(Schülerinnen und Schüler einer 11. Jahrgangsstufe)

Abschließend werden die verfassten Texte im Plenum besprochen. Die Analyse kann sowohl die Methode, den Erarbeitungsprozess, als auch die Ergebnisse kritisch in den Blick nehmen. Weiterführend können auch die Lösung des Nahostkonflikts insgesamt und die Ausbildung von Alternativen Bestandteil eines vertiefenden Unterrichtsgesprächs sein.

Weiterführung

Das Projekt kann fortgeführt werden, indem man sich auch mit der Flagge als einem wichtigen Symbol eines Nationalstaates kritisch auseinandersetzt. Der Position z.B. Ulrike Guérot's folgend, dass die Zeit der Nationalstaaten im Grunde bereits vorbei sei⁵, und angesichts des Umstandes, dass die demographische Entwicklung in Israel und Palästina in kurzer Zeit einen ethnisch-jüdischen Nationalstaat fast nicht mehr denkbar erscheinen lassen wird, ist es durchaus sinnvoll, über eine neue Flagge des Staates nachzudenken. Die aktuelle israelische Nationalflagge wird als ein zur Flagge gewordener Tallith (Gebetschal) verstanden und ist somit ein religiöses jüdisches Symbol. Trotz des Minderheitenschutzes und der Minderheitenrechte, die die nichtjüdische Bevölkerung in Israel genießt, drückt die israelische Nationalflagge damit den Gedanken des jüdischen Nationalstaates in besonders eindringlicher Weise aus. Eine Überlegung im Unterricht kann also sein, ob auch eine Flagge denkbar ist, die unabhängig vom Nationalstaatsgedanken ein integratives Signal auf die Gesamtbevölkerung ausüben kann.

Der Vorschlag derselben Lerngruppe wurde damals so begründet, dass er in der Farbwahl den geographischen Besonderheiten folgt (grün für den fruchtbaren Norden, blau für die Lage an Meer, See und Fluss, gelb für die Wüste).

Schluss

Es ist nicht zu leugnen, dass angesichts der bleiernen und unbeweglichen Situation im Lande selbst eine langfristige Beschäftigung mit diesem Thema für die Lehrkraft desillusionierend sein kann. Der Aufgabe, mit Schülerinnen und Schülern an Berliner oder Brandenburger Schulen sich dieser Problematik anzunehmen, sie nicht nur verstehen zu wollen, sondern auch kreative und konstruktive Lösungsvorschläge zu erarbeiten, steht immer die Frustration gegenüber, dass vor Ort keine der beiden Seiten dienliche Ideen zur Überwindung des Konflikts entwickeln. Es bedarf dabei eines großen Vertrauens darauf, dass das Samenkorn, das man hier in die nächste Generation legt, eines Tages keimen wird. Aber Hoffnung ist ja von jeher eine Kernkompetenz der Theologie.

Literatur:

Geschichte lernen, Heft 83, Israel-Palästina, Seelze-Velber 2001.

Busse, Jan u. Stettner, Stephan: Das Jahr, das den Nahen Osten veränderte, in: APuZ, 67. Jahrgang, 5-7/2017, 1967, Bonn 2017, S.27-33.

Asseburg, Muriel u. Busse, Jan: Der Nahostkonflikt, Geschichte, Positionen, Perspektiven, München 2016. (Auch über die bpb zu erhalten)

Dachs, Gisela: Israel kurzgefasst, Bonn 2016.

⁵ Vgl. <http://www.zeit.de/politik/ausland/2016-12/eu-demokratie-populismus-2016-europaeische-republik-guerot>, Zugriff am 26.02.2018.

Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land

Jugendroman von Friedhelm Kraft

Unterrichtsmaterial zum Jugendroman

Erarbeitet von **Cornelia Oswald** und **Dr. Susanne Schroeder**, Studienleiterinnen am AKD

Einführung

Der Israel-Palästina-Konflikt gehört zu den Themen, die in Diskussionen im privaten oder öffentlichen Rahmen leicht eskalieren können. Gesprächspartner werfen sich gegenseitig einseitige Parteinahme vor. Eine sachliche, nüchterne Argumentation wird durch eine starke Emotionalisierung überlagert. Wie sollte es auch anders sein: Der Kampf zweier Völker um ein Land fordert praktisch zu einer Stellungnahme heraus. Und: Muss nicht jede Stellungnahme emotional unterlegt sein angesichts eines politischen Konflikts, der alle Merkmale einer Tragödie erfüllt?

Dennoch: Wie bei keinem anderen Thema werden aus einer Zuschauerperspektive Werturteile getroffen, die als eine vorschnelle Identifizierung des eigentlich „Schuldigen“ des Konflikts verstanden werden können.

Aber: Ist eine „neutrale“, nicht wertende Zuschauerperspektive überhaupt möglich? Fordert das Leiden der Menschen, ihre tiefgreifenden Traumatisierungen nicht zu einer Stellungnahme heraus? Ist nicht Empathie statt Neutralität gefragt?

Auf diese Fragen gibt es keine leichten Antworten. Auch der Jugendroman kann nur als der Versuch eines Umganges mit diesen Fragen verstanden werden. Er bietet keine abschließende Antwort auf die Fragen, schon gar nicht Lösungen des Konflikts. Die Helden des Jugendromans – Mareike, Jossi, Farid – sind Protagonisten eines unlösbaren Dilemmas. Sie suchen die Normalität in einer wenig normalen politisch-gesellschaftlichen Situation. Zur Normalität gehört erst einmal die Suche nach Geborgenheit, Liebe und privatem Glück. Dieser „normale“ Wunsch wird überlagert von einem Konflikt, der das Lebensgefühl der Helden des Jugendromans prägt. Mareike, Jossi und Farid verkörpern nicht nur unterschiedliche nationale, sondern ebenso divergierende religiöse Identitäten. Mareike, eine deutsche Christin, verliebt sich in Jossi und lernt in Talitha Kumi Farid kennen, der wiederum von Mareikes Nähe träumt. Jossi ist jüdischer Israeli, Farid ein muslimischer Palästinenser. Auf den Punkt gebracht: Es geht um Liebe, Politik und Religion in einem „zerrissenen Land“.

In diesem Beziehungsgeflecht sind die Rollen unterschiedlich verteilt: Mareike versucht sich in der neutralen Zuschauerrolle, scheitert aber in dem Versuch einer scheinbar neutralen, objektiven Beobachtung des Konflikts. Ihr Mitgefühl mit Jossi und Farid sprengt immer wieder die Zuschauerrolle. Ihre Liebe zu Jossi macht das nicht einfacher. Sie bemüht sich um ein Verstehen, sie will begreifen, was die Konfliktpartner trennt, ist sich ihrer Grenzen bewusst. Es sind die Grenzen des Verstehens, die Grenzen einer Urteilsbildung, aber auch die Grenzen liebevoller Empathie. Jossi und Farid haben es da scheinbar leichter.

Sie meinen zu wissen, welcher Standpunkt der „richtige“ ist. Natürlich der eigene! Aber auch sie bieten keine Lösung des Konflikts. Ganz im Gegenteil: Sie stehen für die Ausweglosigkeit einer Situation, die sich zwar in Gewinner und Verlierer unterscheiden lässt, aber letztlich nur Verlierer kennt. In ihrer Suche nach Liebe und Lebensglück sind sie Gezeichnete. Die Erfahrungen der Traumatisierung und der Entrechtung stehen stellvertretend für das Leid der Menschen in Israel und Palästina.

Mareike, Jossi und Farid sind fiktive Gestalten, wie alle weiteren Personen. Ähnlichkeiten mit realen Personen sind zufällig und nicht beabsichtigt. Die Orte des Geschehens entsprechen den Gegebenheiten und sind alles andere als fiktiv. Talitha Kumi ist ein beeindruckendes Bildungszentrum am Ortsrand von Beit Jala (Palästina). Vom Kindergarten bis zum Abitur und darüber hinaus in einer Hotelfachschule bietet Talitha Kumi für rund 1000 christliche und muslimische Schülerinnen und Schüler eine Perspektive für die Zukunft durch Schule und Berufsausbildung. Talitha Kumi ist aus einer Schule für arabische Mädchen hervorgegangen. Seit 1975 ist das Berliner Missionswerk Träger und finanziert das Bildungszentrum zu etwa 80 Prozent. Als anerkannte deutsche Auslandsschule ist Talitha Kumi in das Qualitätsmanagement des Deutschen Auslandsschulwesens eingebunden. Nach einem mehrjährigen Prozess einer Standortbestimmung von Schulprofil und Schulqualität hat die Schule die Bedingungen für die Vergabe des Gütesiegels „Exzellente Deutsche Auslandsschule“ erfüllt. Es ist kaum zu ermessen, was es bedeutet, dass eine Schule in der Westbank, die überwiegend von palästinensischen Lehrkräften getragen wird, die in Deutschland entwickelten Kriterien einer „guten Schule“ erreichen konnte. Zu den von der Inspektion attestierten Stärken der Schule ist in besonderer Weise hervorgehoben worden, dass die Schule als „Zentrum interkultureller Begegnung (wirkt)“. Christliche und muslimische Kinder und Jugendliche lernen hier gemeinsam. Ihrer religiösen Identität trägt ein christlicher und ein islamischer Religionsunterricht Rechnung. Das Berliner Missionswerk entsendet jedes Jahr Volontärinnen und Volontäre nach Talitha Kumi, die die pädagogische Arbeit in Kindergarten und Schule unterstützen.

Wie gesagt: Der Jugendroman bietet keine Lösungen an. Für einen friedlichen Ausgleich bieten die aktuellen politischen Entwicklungen nicht einmal den Ansatz eines Hoffnungsschimmers. Aufgabe historisch-politischer und religiöser Bildung ist angesichts dieser Lage die Befähigung zum Perspektivenwechsel. Es gilt die unterschiedlichen Sicht- und Argumentationsweisen der Kontrahenten zu verstehen. Dabei kann es nicht um Parteinahme gehen, aber um ein Mitdenken



der Sicht- und Argumentationsweise des jeweiligen Kontrahenten. In dieser Situation befindet sich Mareike. In ihren Streitgesprächen mit Jossi trägt sie die Perspektive von Farid ein, während sie in den Diskussionen mit Farid die Perspektive von Jossi unweigerlich ins Spiel bringt.

Wie gesagt, Mareike, Jossi und Farid stehen zugleich für unterschiedliche religiöse Identitäten. Damit stellt sich die Frage, in welcher Weise Religion das Selbstverständnis der Helden des Jugendromans bestimmt. Weiterhin wird deutlich, dass der politische Konflikt von religiösen Begründungen mitgetragen wird. Auch hier gilt: Religiöse Bildung fragt nach der Bedeutung von Religion für das eigene Leben, ohne ihre Ambivalenz im Blick auf gesellschaftlich-politische Interessenlagen auszublenden.

.....
Friedhelm Kraft

Didaktische und methodische Überlegungen

Die Behandlung des Nahostkonflikts in einem Jugendroman lädt Jugendliche dazu ein, ein politisch-religiöses Thema, das ihrer Alltagswahrnehmung weitgehend entzogen ist und dennoch Auswirkungen auf ihr Zusammenleben in Deutschland hat, in einem fiktionalen Lebenszusammenhang zu sehen und mehrperspektivisch zu erkunden. Indem der Roman Ambivalenz und Mehrdimensionalität des Konflikts ohne eine fertige Lösung zeigt, fordert er Schüler*innen zur Interpretation und Reflexion heraus. Dies ist umso nötiger, da sich in der Interpretation der Bedeutung des Nahostkonfliktes politische und religiöse Überzeugungen und Ressentiments schier unentwerrbar vermengen.

Die Anbindung an die eigene Erfahrungswelt der Altersgruppe wird durch die im Roman angesprochenen Themen Liebe, Freundschaft und Zukunftsvorstellungen geweckt. Diese Themen bieten durch die Identifikation mit den Protagonisten über das politische Thema Nahostkonflikt hinaus vielfältige Möglichkeiten der Wahrnehmung auch der eigenen Wünsche und Hoffnungen. Gleichzeitig werden mit dem politischen Hintergrund, seinen existentiellen Konflikten und den unterschiedlichen Wertmaßstäben und religiösen Überzeugungen der Romanfiguren Angebote zum Verstehen von Fremderfahrungen gemacht. Berliner Schüler*innen finden durch die Nennung der Berliner Schauplätze des Geschehens zusätzliche Bezugspunkte.

Die politischen und historischen Verwicklungen des Nahostkonflikts, seine Auswirkungen auf das tägliche Leben und die Zukunftserwartungen der in der Region lebenden Menschen werden durch die literarische Darstellung des Lebensvollzugs der Protagonisten perspektiviert und in ihrer Komplexität reduziert. Die unterschiedlichen jüdischen und muslimischen Kulturen und religiösen Überzeugungen werden in ihrem Alltagsbezug gezeigt und lassen die Schüler*innen die Rolle der Religion in Israel verstehen – auch und gerade in ihrer Abweichung zum Lebenskontext in Deutschland. Über den Alltagsbezug hinaus ist es sinnvoll, sich mit den Hintergründen der Auseinandersetzungen um Israel-Palästina vertiefend zu beschäftigen. Einige grundlegende Informationen bietet der Roman selbst, andere können durch Zusatzmaterial und Hinweise in den Arbeitsblättern ergänzt und vertieft werden.

Der Roman „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“ von Friedhelm Kraft eignet sich für die Lektüre in den Klassen 7 bis 10. Die Kooperation mit Fächern L-E-R, politische Bildung, Geschichte oder auch dem Fach Deutsch bietet sich an.

Übersicht der inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeitsblätter und Fact Sheets

Die Arbeitsbögen können lektürebegleitend eingesetzt werden. Ausgehend von Zitaten aus dem Roman eröffnen Sie einen Zugang zur emotionalen Ebene der Romanfiguren, ihren Konflikten und Entscheidungssituationen. Der Nahostkonflikt und sein politisch-historischer Hintergrund werden durch Passagen aus dem Roman und Zusatzinformationen in den Factsheets bearbeitet. Je nach zur Verfügung

stehender Zeit für die Romanlektüre, Jahrgangsstufe und Leistungsniveau der Lerngruppe sowie möglichen fachübergreifenden Kooperationen können die Aufgaben und /oder Arbeitsbögen ausgelassen, verändert oder ersetzt werden. Ein Einführungsspiel und Methodenvorschläge zur abschließenden Reflexion des Buches runden die Erarbeitung ab. Folgende Themen werden durch die Arbeitsbögen erschlossen:

| | |
|---|---|
| AB 1 Einstiegsspiel | |
| AB 2 1. Kapitel: WOW – alles neu! | Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) |
| AB 3 4. Kapitel: Irgendwann musste es zum Streit kommen Factsheet 1: Aufgaben der deutschen Bundeswehr Factsheet 2: Aufgaben der israelischen Armee | Leben in Israel – Die Rolle der Armee |
| AB 4 12. Kapitel: Mareikes Frage, Farids Frage... Factsheet 3: Jüdische Einwanderung in Palästina Factsheet 4: Staatsgründung Israels und Nakba | Staatsgründung Israels, Zionismus, Lösung: Ein Staat? |
| AB 5 14. Kapitel: Ein Besuch bei Farids Familie – wieder völlig neue Eindrücke | Flucht und Vertreibung der Palästinenser |
| AB 6 : 15 Kapitel: Immer wieder die Religion... | Rolle der Religionen in Israel |
| AB 7 19. und 24. Kapitel: Die große Frage – Soll Mareike konvertieren? Factsheet 5: Acht Schritte musst du gehen | Zum Judentum konvertieren – Die Bedeutung der Religion für das eigene Leben |
| AB 8 Abschlussreflexion | |

Des weiteren können folgende Unterrichtsvorschläge aus diesem Heft für die Bearbeitung des Romans herangezogen werden:

- Thorsten Becker; „Wessen Wahrheit?“ – Der Nahostkonflikt im Religionsunterricht
- Jens Zakrzewski; Mystery – Nahostkonflikt

AB 1 Jugendroman „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“

Aufgabe:

Schätze!

Wie viele Personen in diesem Raum werden die folgenden Fragen mit Ja beantworten?

Name:

| | Hier eine Zahl eintragen |
|---|--------------------------|
| Ich weiß, wie der israelische Ministerpräsident heißt | |
| Der Jordan ist ein Grenzfluss | |
| Jerusalem hieß früher Zion | |
| Orthodoxe Juden leisten keinen Wehrdienst | |
| Es gibt arabische Israelis | |
| Ich kenne den Namen der Hauptstadt Israels | |
| Es gibt eine evangelische Schule in Palästina | |
| Ich weiß, an welchem Tag in Israel nicht gearbeitet wird | |
| Ein Muezzin ruft die Muslime fünfmal am Tag zum Gebet | |
| Auf dem Tempelberg in Jerusalem steht eine Moschee | |
| Orthodoxe Jüdinnen tragen oft eine Perücke | |
| Der Staat Israel wurde 1948 gegründet | |
| Bei koscherem Essen dürfen Fleisch und Milchprodukte nicht zusammen gegessen werden | |



Abb.: pixabay.com/de

Jede/r Schüler*in füllt den Bogen zunächst für sich selbst aus. Er/sie schätzt dann individuell zu jeder Aussage ein, wie viele der Mitschüler*innen diese mit Ja beantworten werden. Wenn alle fertig sind, legen sie ihren Bogen auf den Stuhl und stehen auf. Nun wird ein/e Protokollant*in ernannt.

Die Lehrkraft erläutert: Die Fensterseite bedeutet „Ja“. Wer den Satz bejaht, geht still auf diese Seite. Die Wandseite bedeutet: „Dieser Satz trifft nicht zu“. Nun werden die Aussagen nacheinander vorgelesen. Die Schüler*innen stellen sich auf die für sie zutreffende Seite des Raums. Der Protokollant zählt die Leute auf der Ja-Seite.

Wenn alle Fragen beantwortet sind, setzen die Schüler*innen sich wieder hin und nehmen ihre vorher ausgefüllten AB in die Hand. Der Protokollant liest die richtigen Antworten vor. Alle geben sich für jeden Treffer selber einen Punkt.

Quelle: Ulrike Handke: Mehr Erfolg im Unterricht-Ausgewählte Methoden, die Schüler motivieren, Cornelsen-Verlag, Berlin 2008, S.22ff.

AB 2 Jugendroman „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“



Kapitel: WOW – alles neu!

Mareike hat einiges vor!

Sie informiert sich beim Berliner Missionswerk über die Möglichkeiten eines „Freiwilligen Sozialen Jahrs“ (FSJ). Recherchiere, welche Träger die Organisation eines FSJ anbieten:

Mareike findet auch den Namen „Missionswerk“ seltsam. Lies dir die Informationen des Berliner Missionswerks durch – was soll „Mission“ bedeuten?

Das Gespräch mit Jossi läuft stockend an. Schon die Bezeichnungen für ihr Gastland sind verwirrend – Israel? Palästina? Gelobtes Land? Heiliges Land?

Jossi hat eine klare Meinung, aber Mareike zögert.

Beschreibe ihre Überlegungen (S. 11-13)

„Liebe Eltern, nach dem Schulabschluss möchte ich ein FSJ durchführen!“

Wie würde man das begründen? Macht einen Versuch mit der „Predictaword“-Methode:

Die Predictaword-Methode:

Die Aufgabenstellung ist bekannt: „Wie begründe ich gegenüber meinen Eltern ein FSJ nach dem Schulabschluss“. Gesucht wird jetzt ein/e Freiwillige/r, der sich einen „Coach“ aus der Klasse aussuchen darf. Die Anweisung lautet: „Du hast zehn Minuten Zeit. Bereite einen kleinen Vortrag vor. Du kannst dir Notizen machen. Der Coach wird dir helfen. Wir rufen dich wieder herein.“

Nachdem die beiden herausgegangen sind, erhalten die Mitschüler*innen den Auftrag: „Überlegt euch, welche Wörter er/sie benutzen wird. Jeder schreibt maximal zehn Wörter in Einzelarbeit auf. Ihr habt fünf Minuten Zeit.“

Lassen Sie nun die Wörter nennen. Zwei aus der Lerngruppe schreiben diese an die Tafel. Es folgt die Phase der Verdichtung. „Wir werden jetzt diese Vorschläge auf 12 Wörter reduzieren, die dann die Meinung der Gruppe wiedergeben. Dazu hat jeder fünf Stimmen.“ Die beiden Schüler*innen an der Tafel fragen alle Wörter ab, notieren die Anzahl der Meldungen hinter den Wörtern und ermitteln so die „Top 12“.

Die Tafel wird umgedreht/abgedeckt. Sprecher und Coach werden zum Vortrag gebeten, die Wörter an der Tafel jeweils abgehakt. Schließlich folgen Würdigung, Aufklärung und Feedback für die Vortragenden.

1. Applaus

2. Aufklärung: Ihr wollt jetzt sicher wissen, was wir gemacht haben. Wir haben vermutet, welche Wörter ihr benutzen werdet und auf folgende Wörter getippt...

3. Feedback: Wir waren besonders beeindruckt von ... Wir haben uns gewundert, dass ihr nicht

Zur Erhöhung der Spannung können vor dem Vortrag Wetten abgeschlossen werden: Jens, was glaubst du, wie viele dieser Wörter an der Tafel werden genannt? Drei bis sechs weitere Schüler*innen dürfen tippen.

Aus: Ulrike Handke: Mehr Erfolg im Unterricht. Ausgewählte Methoden, die Schüler motivieren. Cornelsen-Verlag Berlin, 2008, S. 18 f.

AB 3 Jugendroman „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“

4.Kapitel: Irgendwann musste es zum Streit kommen!

Mareike hat ihre Zusage erhalten – ein Jahr Volontariat in Talitha Kumi! Aber Jossi reagiert anders als erhofft: „Warum willst du die Palästinenser unterstützen, die unseren jüdischen Staat vernichten wollen?“

Lies S. 19, 20, 22: Fasse kurz zusammen, was Jossi über die Armee in Israel berichtet.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Foto: wikicommons

Vergleiche mit Hilfe des Factsheet die unterschiedlichen Aufgaben von Bundeswehr und israelischer Armee:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Jossi hat dem Tod in die Augen geblickt – beschreibe, was das bei Jossi bewirkt:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

„Juden müssen sich selber zu helfen wissen, sie dürfen auf die Hilfe von außen nicht angewiesen sein,“ mit dieser Maxime ist Jossi aufgewachsen. Wie wirkt sich so eine Haltung auf das Leben in Israel aus?

.....
.....
.....
.....
.....



Foto: wikicommons

Factsheet 1

Aufgaben der deutschen Bundeswehr

Als die Bundesrepublik Deutschland 1949 gegründet wurde, besaß sie keine Streitkräfte. Zu den Kriegszielen der Alliierten gehörte, Deutschland für lange Zeit zu entwaffnen. Auch die Deutschen waren weit davon entfernt, sich so kurz nach dem Krieg wieder deutsche Soldaten zu wünschen. Der Ost-West-Konflikt und die Bedrohung durch die Sowjetunion veränderten die Lage.

Nachdem die Bundesrepublik 1955 im Deutschlandvertrag die Souveränität wiedererlangt hatte, trat sie der Westeuropäischen Union und der NATO bei und verpflichtete sich, eigene Streitkräfte aufzustellen. Dazu wurden alle jungen Männer ab 18 Jahren als Rekruten für zunächst 18 Monate zum Grundwehrdienst in die Bundeswehr eingezogen. Auf Antrag konnten sie einen Zivildienst leisten. Die Einberufung zum Grundwehrdienst wurde im März 2011 durch den Deutschen Bundestag ausgesetzt. Seither besteht eine Pflicht zum Wehrdienst nur noch im Spannungs- oder Verteidigungsfall. Die Bundeswehr besteht daher momentan aus Berufs- und Zeitsoldaten. Seit Anfang 2001 stehen Frauen, die zuvor nur im Sanitäts- und Musikdienst eingesetzt wurden, alle Laufbahnen und Verwendungen offen. Nach Angaben der Bundeswehr machen sie inzwischen knapp 10 Prozent der Streitkräfte aus (Stand: 2012). (Quelle: <https://www.wissen.de/wehrpflicht-deutschland>)

Auftrag der Bundeswehr war es, zusammen mit den Verbündeten einen bewaffneten Angriff auf die Bundesrepublik Deutschland abzuwehren.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts muss der Auftrag der Bundeswehr der veränderten sicherheitspolitischen Lage angepasst werden.

Nun steht nicht mehr die klassische Landesverteidigung an erster Stelle ihrer Aufgaben.

Die Bundeswehr hat jetzt vor allem den Auftrag, die nationale Sicherheit zu gewährleisten, gleichzeitig aber auch einen Beitrag zur Stabilität in Europa und im globalen Rahmen zu leisten.

Ihre Aufgaben bestehen darin, bei der Bewältigung von Konflikten, Katastrophen und Krisen zu helfen, Bündnispartner zu unterstützen und den Schutz der Bürgerinnen und Bürger Deutschlands zu gewährleisten.

Quelle:

<http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-demokratie/39384/bundeswehr>.
Zugriff am 4.4.2018

Factsheet 2

Aufgaben der israelischen Armee

Die israelische Verteidigungsarmee Zahal (hebr.: Zva Haganah le-Jisrael) entstand während des Unabhängigkeitskrieges 1948.

Bis heute ist die Armee die bedeutendste Arbeitgeberin im Land. Auch im Alltag ist ihre Präsenz unübersehbar, verfügt Israel doch weltweit über den höchsten Anteil von Soldatinnen und Soldaten an der Bevölkerung.

Den obligatorischen Wehrdienst von drei Jahren haben jüdische Männer im Alter von 18 bis 29 Jahren abzuleisten. Die Wehrpflicht erstreckt sich auch auf unverheiratete jüdische Frauen zwischen 18 und 26 Jahren, die allerdings nur 21 Monate dienen. Der Reservendienst umfasst bisher für Männer bis zum Alter von 42 Jahren sowie für Frauen ohne Kinder und Familie bis zum 24. - in Ausnahmefällen bis zum 35. - Lebensjahr jährlich circa 40 Tage.

Es existiert bisher keine Möglichkeit, aus ethischen oder religiösen Gründen Zivildienst zu leisten. Lediglich religiöse jüdische Frauen können sich vom Wehrdienst freistellen lassen und einen einjährigen freiwilligen Einsatz in Sozialeinrichtungen oder in einer Entwicklungsregion ableisten.

Zahal gilt als „Armee des Volkes“ und „Schule der Nation“, sie hat - neben der Schule - eine wichtige Funktion bei der staatsbürgerlich-patriotischen Erziehung der jungen Generation.

Die Aufgabe der israelischen Armee ist durch das zionistische Siedlungswerk, die Erfahrungen der Schoah und den seit Staatsgründung anhaltenden Nahost-Konflikt geprägt. Sie basiert auf der Grundannahme, dass Israel in einer feindlichen Umgebung existiere und sich aufgrund der fehlenden strategischen Rückzugsmöglichkeit innerhalb des Landes sowie der geringen Bevölkerungszahl keinen Krieg auf dem eigenen Territorium leisten dürfe. Zu den Hauptsäulen israelischen Sicherheitsdenkens wurden folglich die Politik der Abschreckung und Vergeltung, der Aufbau eines Frühwarnsystems und die Schaffung militärischer Überlegenheit. Israel verfügt über eine moderne Rüstungsindustrie und - als Bestandteil seiner Abschreckungspolitik - über ein atomares Potenzial.

Quelle:

<http://www.bpb.de/internationales/asien/israel/45032/zahal-die-armee>,
Zugriff am 4.4.2018

AB 4 Jugendroman „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“

10.bis 12. Kapitel: Mareikes Frage, Farids Frage...

„Wie lebt es sich in Palästina?“ Diese Frage hat Mareike an Farid gerichtet. Seine Antwort (S. 51) führt Mareike zu einer weiteren Frage, die sie an sich selbst stellt. Sie fragt sich, ob sie eine Mitverantwortung oder sogar Mitschuld an der Lage der Palästinenser trägt. Farid hat dazu eine eindeutige Meinung (S. 55), die er später nochmals (S.101) wiederholt. Was meinst Du dazu? Informiere Dich anhand der Factsheets „Einwanderung“ und „Staatsgründung“. Stelle daraus Argumente für eine Diskussion in eurer Lerngruppe zusammen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Abb.: wikicommons

„Warum haben die Juden in Palästina einen eigenen Staat gegründet. Auf diese Frage hat Farid keine wirkliche Antwort.... Die Juden sind Zionisten, die die Welt beherrschen und die arabischen Völker unterdrücken“ (S. 56). Versuche Farid eine Antwort zu geben. Auf der Internetseite von „Planet Wissen“ zum Stichwort Zionismus kannst Du recherchieren.

Israel und/oder Palästina – Ein Zusammenleben scheint unmöglich. Dennoch gibt es die Idee, einen einzigen Staat mit beiden Bevölkerungsgruppen zu bilden. Welche Probleme und welche Chancen seht ihr für eine „Einstaatenlösung“? Schreibt die Überlegungen in eine Tabelle.

| Ein gemeinsamer Staat für Juden und Muslime in Palästina | | | |
|--|----------|---------------|----------|
| Israel | | Palästinenser | |
| Chancen | Probleme | Chancen | Probleme |
| | | | |

Quelle: https://www.planet-wissen.de/kultur/voelker/geschichte_des_juedischen_volkes

Factsheet 3

Staatsgründung und Flucht der Palästinenser

Aus geopolitischen Interessen machte Großbritannien während des 1. Weltkrieges sowohl der arabischen Seite als auch den Vertretern der Zionistischen Weltorganisation vage Zusagen für jeweilige Staatsgründungen.

In den Jahren 1920 bis 1939 kam es zu nationalen Unruhen und Aufständen, auf die Großbritannien, das nach dem 1. Weltkrieg die Mandatsmacht über Palästina hatte, mit der Beschränkung der jüdischen Zuwanderung reagierte (Festlegung von Einwanderungsquoten, Einschränkung jüdischer Landkäufe). Gleichzeitig versuchten jüdische Organisationen angesichts des Holocaust, unter dramatischen Umständen mit Rettungsschiffen die Einwanderung zehntausender Juden zu organisieren, die sie vor der Mandatsmacht geheim zu halten versuchten. Nach dem Ende des II. Weltkrieges wollten viele der Überlebenden der Shoa, die als displaced persons in Lagern lebten, nach Palästina und erhöhten den Einwanderungsdruck.

Spannungen und Gewaltakte zwischen Juden, Arabern und der Mandatsmacht nahmen zu. Großbritannien wollte das Mandat nicht weiter ausüben und bat die Vereinten Nationen um Vermittlung.

Am 29. November 1947 votierte die UN-Vollversammlung für eine Dreiteilung Palästinas in einen arabisch-palästinensischen und einen jüdischen Staat sowie eine neutrale Enklave Jerusalem, die eine Wirtschaftsunion bilden sollten. Die arabische Seite bekundete die Ablehnung dieses Plans mit dem Verzicht auf die Gründung des arabisch-palästinensischen Staates. Es kam zu Kämpfen zwischen Juden und Arabern. Die jüdische Seite versuchte, ihr Territorium und die Verbindungswege zwischen den Siedlungen zu sichern. Es kam immer wieder zu Terrorakten und Massakern auf beiden Seiten, so z.B. im Dorf Deir Jassin, wo jüdische Militärorganisationen 100 Einwohner, auch Kinder und Frauen, töteten und den Rest der Dorfbewohner vertrieben.¹ Es wird angenommen, dass die Zahl der Opfer überhöht angegeben wurde, um Angst in der palästinensischen Bevölkerung zu verbreiten und sie so zur Flucht und Aufgabe ihrer Siedlungen zu veranlassen. Vier Tage später erfolgte ein Angriff arabischer Freischärler auf einen Sanitätskonvoi, bei dem 77 Juden starben und 23 verletzt wurden, die meisten davon Ärzte und Krankenschwestern.

Am 14. Mai 1948 verkündete der Jüdische Nationalrat die Unabhängigkeitserklärung und damit die Errichtung des Staates Israel. Daraufhin drangen Armeen Ägyptens, Transjordanien, Syriens, des Irak und des Libanon in diejenigen Teile des britischen Mandatsgebietes vor, die vorwiegend arabisch besiedelt waren. **Ziel war die Vernichtung des neugegründeten Staates Israel.** Auch Israels neue Armee besetzte nun Teile des Mandatsgebietes. Der Krieg endete im Januar 1949 mit dem Sieg Israels.

Nach Bekanntwerden des UN-Teilungsplans 1947 verließ ein Teil der palästinensischen Oberschicht Städte und Dörfer. Das Vorgehen jüdischer Militärorganisationen gegen die arabische Bevölkerung – Terrorakte, Vertreibungen, Zerstörung der Dörfer und Kriegshandlungen – veranlassten eine erneute Fluchtwelle. Unklar ist, ob den Vertreibungen systematisches Kalkül zugrunde lag oder ob Vertreibungen sich aus der militärischen Notwendigkeit – Verschonung der Zivilbevölkerung oder Auflösung von arabischen Hinterhaltsmöglichkeiten – ergaben. Mehr als 700000 Palästinenser verließen schließlich Gebiete, die im Verlauf des Krieges unter israelische Herrschaft kamen. Es ist nicht geklärt, ob Palästinenser während des Krieges ihr Land verließen, weil sie von arabisch-nationalistischen Führern dazu aufgefordert wurden mit dem Hinweis, sie sollten den militärischen Operationen nicht im Wege stehen, und nach dem arabischen Sieg wäre ihre Rückkehr wieder möglich. Rückkehr war von jüdischer Seite nicht vorgesehen, denn die Errichtung eines demokratischen jüdischen Staates setzte eine gewisse ethnische und religiöse Homogenität der Bevölkerung voraus.

Insgesamt wurden zwischen 600.000 und 800.000 Menschen arabischer Herkunft heimatlos: Mehr als 450.000 ließen sich im Gazastreifen sowie in dem bis 1967 jordanisch kontrollierten Teil der Westbank nieder, 70.000 in Transjordanien (dem heutigen Königreich Jordanien), 75.000 in Syrien, 100.000 im Libanon, im Irak 4.000 und in Ägypten 7.000.

Nach der Staatsgründung 1948 verblieb ein kleinerer Teil der Araber – 20 % der ursprünglichen Bevölkerung – im neu gegründeten Staat: Gut 150.000 Nicht-Juden erhielten die israelische Staatsbürgerschaft. Heute leben mehr als 1,4 Millionen Personen nicht-jüdischer Herkunft in Israel.

Viele Flüchtlinge wurden von den arabischen Nachbarländern nicht eingegliedert, sondern dauerhaft in Lagern untergebracht. Wegen des Krieges kam es in der islamischen Welt zu einer Welle von Pogromen gegenüber den dort lebenden jüdischen Minderheiten. **Rund 500.000 Juden aus islamischen Ländern wurden so vertrieben und flohen nach Israel.**

¹ https://de.wikipedia.org/wiki/Massaker_von_Deir_Yasin

Factsheet 4

Jüdische Einwanderung in Palästina

Der Zionismus (Zion: biblischer Name für Jerusalem) entstand als Reaktion auf den europäischen Antisemitismus seit den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts. Die Zionisten wollten in das geographische Ursprungsland und zu den biblischen Wurzeln zurückkehren.



Foto: Wikimedia Commons

| Alija - Einwanderung | Größe | Gründe |
|---|---|---|
| 1. Alija 1882 - 1903 | etwa 25.000 hauptsächlich russische und rumänische Juden | Reaktion auf eine Reihe von antisemitischen Pogromen |
| 2. Alija 1904 und 1914 | 40.000 Juden Angehörige der zionistischen Arbeiterschaft in Russland | Opfer von antisemitischen Übergriffen |
| 3. Alija 1919 und 1923 | 35.000 Einwanderer aus Polen und Russland bzw. der Sowjetunion | durch die Balfour-Erklärung ¹ und den damit verbundenen Aufschwung für das zionistische Projekt eines eigenen jüdischen Staates motiviert. |
| 4. Alija 1924 und 1931 | 80.000 Juden aus der Sowjetunion und aus Polen | Antisemitismus in der polnischen Regierungspolitik und Ausschluss von wichtigen Segmenten der Wirtschaft |
| 5. Alija 1932 und 1939 1939 und 1945 | 200.000 Juden 70.000 europäische Juden aus Polen, Deutschland, Rumänien, Ungarn und der Tschechoslowakei | Flucht wegen der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten |

1882 lebten in Palästina 450 000 muslimische und teils christliche Araber und 24 000 Juden.

Anfangs stieß die jüdische Einwanderung nach Palästina auf geringen Widerstand bei den Arabern. Jedoch seit der „dritten Alija“ (1919–1923) führte die stetig wachsende Einwanderung vornehmlich europäischer Juden zu Spannungen und Konflikten zwischen jüdischen Einwanderern und arabischen Bauern. Finanziell unterstützt durch westeuropäische Juden kauften Einwanderungswillige Land von arabischen Großgrundbesitzern und gründeten landwirtschaftliche Kollektivsiedlungen (Kibbuzim). Die Idee des Kibbuz war eine genossenschaftliche Siedlung gleichberechtigter Mitglieder, in der es kein Privateigentum geben und das tägliche Leben kollektiv organisiert werden sollte. Viele Einwanderer vertraten die Auffassung, das jüdische Volk müsse sich durch körperliche Arbeit und Entwicklung des Landes ein Recht auf Palästina ererben, weshalb arabische Pächter (Fellachen) oder Landarbeiter abgelehnt wurden. Da die Landkäufe sich aber vorrangig auf unbearbeitete Ländereien bezogen, führte die Einwanderung insgesamt zu einer wirtschaftlichen Belebung der Region. Bis zum Beginn der 1930er Jahre wechselten 6 Prozent der Gesamtfläche Palästinas den Besitzer. Die arabische Bevölkerung



Foto: Wikimedia Commons

Palästinas stand ab Anfang der 1930er Jahre der jüdischen Einwanderung immer kritischer gegenüber.

Am Vorabend der israelischen Staatsgründung umfasste die jüdische Bevölkerung Palästinas über 600.000 Menschen.

¹ In der Balfour-Deklaration vom 2. November 1917 erklärte sich Großbritannien einverstanden mit dem 1897 festgelegten Ziel des Zionismus, in Palästina eine „nationale Heimstätte“ des jüdischen Volkes zu errichten.

AB 5 Jugendroman „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“



Foto: pexels.com

14. Kapitel: Ein Besuch bei Farids Familie – wieder völlig neue Eindrücke ...

Die einfache Frage nach dem geheimnisvollen Schlüssel führt tief in die Geschichte der Familie Farids. Recherchiere mit Hilfe der Factsheets 3 und 4 genauer, was damals geschehen ist:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(Zusätzliche Informationen erhältst du auch auf S. 103 – dort wird beschrieben, wie es heute in einem Flüchtlingslager nahe bei Bethlehem aussieht.)

Mareike fragt Farid, ob er das Haus seiner Großeltern wiederaufbauen wird. Seine Antwort enthält mehrere Aspekte.

Bearbeite Mareikes Frage in Vierergruppen mit der Placemat-Methode.

.....

.....

Auf dem Weg zurück zum Gästehaus kommt Mareike ein überraschender Gedanke: Was wäre, wenn die Familien unserer Vertriebenen auch Schlüssel verlassener Häuser aufbewahren würden? Was meinst du?

.....

.....

.....

.....

.....

Placemat:

Der Ablauf der Methode lässt sich in drei Phasen gliedern:

1. Einzelarbeit: Drei bis vier Schüler*innen teilen sich einen entsprechend vorbereiteten DIN A3-Bogen, in dessen Mitte die Fragestellung notiert ist. Pro Feld nimmt je eine Person Platz und schreibt in einer vorgegebenen Zeit ihre Gedanken und Ergebnisse zu einer vorgegebenen Fragestellung auf (vgl. Brüning & Saum 2008, S. 25). Es können jedoch auch Fragen, Unklarheiten, Widersprüche oder Querverweise festgehalten werden.

2. Gruppenarbeit: Anschließend tauschen die Lernenden ihre individuellen Notizen mit den anderen Gruppenmitgliedern aus. Dazu wird das Blatt im Uhrzeigersinn gedreht und die Lernenden lesen, kommentieren, ergänzen und erweitern die bereits festgehaltenen Ausführungen in einer vorgegebenen Zeit. Dies wird so oft wiederholt, bis jede Person ihr ursprüngliches Feld erneut vor sich hat. Nachdem alle Lernenden sämtliche Eintragungen gelesen haben, einigen sie sich auf beispielsweise zwei bis drei zentrale Antworten und Aussagen auf die gestellte Frage, Aufgabe oder These.

3. Plenum: In der dritten Phase werden nun die Ergebnisse aus den Kleingruppen dem gesamten Klassenverband präsentiert. Als Hilfestellung dient hierzu das Feld aus der Mitte des Placemats, auf dem zuvor in der Gruppenarbeitsphase die zentralen Ergebnisse der Diskussion festgehalten wurden.

Quelle: <http://methodenpool.uni-koeln.de/>

AB 6 Jugendroman „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“

15. Kapitel: Immer wieder die Religion...

Jerusalem ist eine Stadt, in der Welten aufeinander prallen. Beschreibe die Welt der Haredim mit Hilfe des Textes S.69/70 und der Anmerkung im Anhang des Buches:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Mareike hört sich in Berlin oft den Satz an, dass die Welt ohne Religion viel friedlicher wäre. „Es sind die Menschen, die die Religion missbrauchen“ antwortet Jossi. Sie streiten hart – bis Jossi folgende Bemerkung macht:

„Die Muslime müssen verstehen, dass für uns Juden unser Glaube der Garant unserer Existenz ist. Der Tempel als Bauwerk und Traumbild hat unsere Geschichte bestimmt. Ohne diesen Glauben gäbe es uns längst nicht mehr!“ (S. 72)

Auf S. 12/13 hatten Mareike und Jossi über diese Frage schon einmal nachgedacht.

Farid sagt dazu auf S. 101: *„Die Juden rauben unser Land. Sie sagen, dass ihnen dieses Land von Gott gegeben wurde. Sind sie etwa bessere Menschen?“*

Wäre die Welt ohne Religion also wirklich friedlicher?

Diskutiert diese Frage mit der Metaplan-Methode:

Jede/r Teilnehmer/in erhält Karteikarten und Stifte, um Einfälle zu der Frage zu notieren. Dabei gilt die Regel, dass pro Karte nur ein Begriff notiert wird, um eine Übersichtlichkeit zu ermöglichen. Jeder kann beliebig viele Karten ausfüllen. Sobald niemandem neue Begriffe einfallen, werden die Begriffe vorgestellt und an die Pinnwand geheftet. Dabei werden alle Karten in eine Spalte geheftet, die thematisch zusammenpassen. Passt eine Karte nicht zu den anderen, wird eine neue Spalte eröffnet. Wenn alle Karten an der Pinnwand hängen, kann die Diskussion beginnen.



Fotos: wikicommons

AB 7 Jugendroman „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“



Fotos: pexels.com

19. und 24. Kapitel: Die große Frage: Soll Mareike konvertieren?

Konvertieren:

Herkunft des Wortes:

von französisch *convertir* > fr „umwandeln“, das seinerseits auf *convertere* > la „umwandeln, verwandeln“ zurückgeht. Das Wort ist seit dem 16. Jahrhundert belegt, es wird im Sinne von „Geld umtauschen“ und „zu einem anderen Glauben übertreten“ aber erst seit dem 19. Jahrhundert verwendet.

Bedeutungen:

In der **Religion**: einen anderen Glauben annehmen

In der **Wirtschaft**: eine Währung in eine andere umtauschen

In der **Informatik**: das Format von Daten ändern oder Daten von einem Datenträger auf einen anderen kopieren

1. Informiere dich mit Hilfe des Factsheet 5 „Acht Schritte musst du gehen“ über die Voraussetzungen für einen Übertritt ins Judentum. Fasse die acht Bedingungen kurz zusammen:

.....

.....

.....

.....

2. Lies im Buch noch einmal die Seiten 87/88. (Vielleicht auch noch S. 14 und S.60). Vergleiche die Haltungen der beiden Familien zur Religion:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Führt mehrere Rollenspiele durch – z.B. zwischen Mareike und ihrer Mutter, Mareike und einer Freundin, den Müttern von Jossi und Mareike...

Oder

Führt eine Moleküldiskussion zu der Frage, ob Mareike konvertieren soll:

(Findet euch zunächst in 2er-Paaren und tauscht euch 5 Minuten aus. Nach Ablauf der Zeit vereinigen sich jeweils zwei Paare zu 4er-Gruppen. Tauscht euch wieder aus und bildet gegebenenfalls auch noch 8er-Gruppen. Die Ergebnisse der letzten Gruppenrunde sollten in einer Abschlussrunde nach der Blitzlicht-Methode gesammelt werden.)

Factsheet 5

ACHT SCHRITTE MUSST DU GEHEN

Das Rückkehrgesetz von 1950 garantiert allen Juden, israelische Staatsbürger werden zu können. Als Jude gilt, wer eine jüdische Mutter hat oder zum Judentum übergetreten ist. Ein Rabbiner erklärt, wie er Christen auf dem Weg ihrer Konversion zum Judentum begleitet – und warum nicht jeder Jude werden kann.

Dieser Rabbiner wohnt auf 180 Quadratmeter Parkett in Berlin. Ein warmes Wohnzimmer. An der Wand hängen religiöse Schriften auf Hebräisch. Ein Schachbrett deckt den Tisch. Klassik knistert aus der Stereoanlage. An der Tür zum Arbeitszimmer ein Schild: „Vorsicht, bissiger Rabbiner“. Theorie. Praxis: Walter Luis Rothschild (53, drei Kinder) gilt als liberaler Rabbiner. Selbst bezeichnet er sich als „überaller Rabbiner“. Der Buchautor („99 Fragen zum Judentum“) studierte Theologie und Pädagogik in seinem Geburtsland England, in Cambridge. 1998 kam er nach Berlin, bis 2000 war er Rabbiner der Jüdischen Gemeinde Berlin, seither ist Rothschild freiberuflicher Geistlicher und europaweit tätig.

Will ein Christ zum Judentum konvertieren (Gijur), muss er Rothschild überzeugen. Zehn bis 15 Menschen schaffen das jedes Jahr. Ein ganzes Hängeregister in seinem Büro ist für Berliner Konvertiten, andere für Menschen aus Schleswig-Holstein, Köln oder Wien. Die meisten Christen, ein paar Muslime. Einige zieht es nach ihrem Übertritt nach Israel. Auf dem Weg dorthin gibt es nicht nur Rosinen. Thora statt Bibel, Stern statt Kreuz – eine Anleitung.

Acht Schritte zum religiösen Juden

Erstens: Das Telefon schellt. „Shalom“ – eine Frau grüßt und vereinbart mit Rothschild einen Gesprächstermin. Sie will zum Judentum übertreten. Er soll sie leiten, er jubelt nicht. Reibt sich stattdessen die Augen wach und notiert den Termin.

Zweitens: Die erste Begegnung. „Es wird nicht warm und freundlich sein“, sagt Rothschild. „Ich will wissen, welches Problem der Mensch hat, warum er Jude werden will.“ Manche suchten ihre Identität, haben einen jüdischen Vater oder wollen einen direkten Weg zu Gott finden. Andere haben nur einen Film über das Judentum gesehen und sind von vielen Dingen begeistert. „Dann muss man nicht jüdisch werden, dann kann man sich lieber die Rosinen rauspicken“, so Rothschild.

Er will nicht missionieren. „Von neuen Juden wird mehr erwartet als von geborenen Juden. Bei Atheisten, Homosexuellen oder Menschen, die ohne ihren Partner konvertieren wollen, bin ich zuständig, zu mahnen und abzulehnen – denn sie werden wahrscheinlich Probleme in der Gemeinde bekommen.“

Drittens: Bei Zustimmung des Rabbiners soll der Kandidat bis zu einem Jahr lang regelmäßig eine Synagoge besuchen. Rothschild: „Es ist wie im Fußball, ich muss erst trainieren, um in das Team zu kommen.“

Viertens: Werben – um die Akzeptanz in der Gemeinde. Eine Probezeit für beide Seiten. „Es geht um die Persönlichkeit, auch um das Aussehen, wie man riecht. Schlicht um Sympathie“, so der Rabbiner. „Vor Jahren kam eine Frau, die konvertieren wollte, mit einem Kreuz um den Hals in die Synagoge.“ Er schüttelt den Kopf. „Gott muss dumme Menschen lieben, er hat so viele davon gemacht, habe ich gehört.“

Fünftens: Taten sprechen lassen. Es wird erwartet, gegebenenfalls aus der Kirche auszutreten. Kopien der Geburtsurkunde und des Personalausweises werden archiviert. Bei religiösen Namen (Christian) wird eine Änderung gefordert. Die Beschneidung jedoch ist erst zu einem späteren Zeitpunkt notwendig.

Sechstens: Rabbiner und Gemeinde geben ihr Einverständnis für das Liturgische Jahr. Neben einem Gemeindebeitrag (ca. 30 Euro monatlich) werden auch Unterrichtsgebühren (ca. 20 Euro pro Sitzung) eingefordert. Eine wöchentliche Unterrichtseinheit dauert zwei Stunden. Rothschild stellt keine Hausaufgaben.

Siebtens: In einem persönlichen Gespräch legt der Konvertit seine Bereitschaft zum Übertritt dar.

Achtens: Beit Din, der Gerichtshof – drei Rabbiner prüfen den Konvertiten, testen seinen jüdischen Glauben. Eine halbe Stunde lang. „Rabbiner haben nicht viel Zeit“, sagt Rothschild. Der Prüfling liest auf Hebräisch, zitiert religiöse Textstellen oder trägt sein Lieblingsgebet vor – und begründet seine Wahl. Folgt aus der Konversion eine „Mischehe“, muss der Partner anwesend sein und sein Einverständnis geben, dass er im Todesfalle gemeinsame Kinder jüdisch erzieht.

Zum Abschluss erhält der Konvertit ein Zertifikat, einen hebräischen Namen. Rothschild: „Er ist nun unser Bruder.“ Bei allen jüdischen Strömungen werden Konversionen durchgeführt. Allerdings erkennen orthodoxe Juden die Konversionen bei liberalen Rabbinern nicht an.

Quelle: Axel Springer Akademie) Bildmaterial auf www.spree-aviv.de, diese Website ist inzwischen nicht mehr aktiv.

AB 8 Jugendroman „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“



Abb.: pixabay.com/de

Methodenvorschläge zur abschließenden Reflexion des Buches:

Beispiel 1: „Von A-Z“

Einzelnen oder in Teams tragen die Schüler*innen wichtige Fragen/Themen/Begriffe des Buchs zusammen. Ihre Aufgabe ist es, zu möglichst allen 26 Buchstaben des Alphabets Stichworte zum Thema zu finden. Die Sammlung kann, muss aber nicht als Wettbewerb durchgeführt werden.

Beispiel 2: „Blitzberatung“

In der Blitzberatung werden 3 bis 5 bisher unbeantwortete Fragen zum Buch durch die Gesamtgruppe beantwortet. Jede Frage steht auf einem Flipchart-Bogen, darunter ist viel Platz für Ideen und Antworten. Die Schüler*innen haben nun die Aufgabe, in kurzer Zeit (7 Minuten) Antworten auf den Bögen zu notieren. Sie sind aufgefordert, sowohl nach naheliegenden als auch nach verrückten, überraschenden Gedanken zu suchen. Zu jedem Bogen erfolgt ein kurzes Gespräch.

(Quelle zu Beispiel 1 und 2: Muenterrichtsmethoden, www.orbium.de)

Beispiel 3: Wissenslandkarte

Die Schüler*innen fertigen zunächst eine Übersicht über ihr erworbenes Wissen im Stil einer klassischen Mindmap an. Dabei wird das Geschehen des Buches in verschiedene Haupt- und Unterkategorien aufgegliedert und deren Bezüge zueinander hergestellt. Je nach Gruppengröße geschieht dies im Plenum oder in Arbeitsgruppen.

In der nächsten Phase versuchen die Schüler*innen, auf der Mindmap Stellen zu identifizieren, die noch ergänzt werden müssen bzw. wo noch kein befriedigendes Ergebnis zustande gekommen ist. Auf farblich unterschiedenen Moderationskarten können Denkaufgaben oder Arbeitsaufträge notiert werden, um diese Lücken zu schließen. Die so entstandene Wissenslandkarte kann zu Beginn der Unterrichtseinheit als Begleitmedium erstellt werden oder am Ende der UE als Resümee.

Quelle: https://www.zww.uni-mainz.de/Dateien/Workshop_3_Skript.pdf Methodenkoffer 50plus, S.6



Exodus: Verfolgt von ägyptischen Häschern, führt Moses das Volk Israel durchs Rote Meer. Mittelalterliche Darstellung aus dem Hortus Deliciarum der Herrad von Landsberg, um 1180.¹

„Wenn das rote Meer grüne Welle hat, dann ziehen wir frei“², singe ich mit meinen Schüler*innen am Ende der Unterrichtseinheit „Exodus: Gott führt in die Freiheit“. Die Spannung der vergangenen Unterrichtsstunden löst sich am Ende laut und froh in diesem Lied auf. Am Ende der Unterrichtseinheit baue ich wieder wie am Anfang den Sederteller des jüdischen Pessachfestes auf, wir erinnern uns anhand der Speisen an die einzelnen Sequenzen des Exodus. Auf die abschließende Betrachtung der Versprechungen Gottes am Dornbusch antworten manche Schüler*innen mit Skepsis, die meisten allerdings antworten mit dem Bekenntnis, dass die Geschichte doch gar nicht anders hätte ausgehen können, schließlich hilft Gott immer.

Ich durfte mir den Unterricht einer jüdischen Kollegin anschauen. Auch sie unterrichtete den „Exodus“, auch sie baute für die Schüler*innen einen Sederteller auf, und anhand der Speisen erinnerten auch sie sich an die einzelnen Unterrichtssequenzen. Doch in der Betrachtung des Sedertellers verwies sie auf die Not des Volkes: Eines Volkes, das flüchten muss, das sein Zuhause verlassen muss, das nichts Vernünftiges zu essen mitnehmen kann – nur Bitteres, Hartes, selbst das Brot bröckelt. Ein Volk, das nicht weiß, wohin es ziehen wird und ob es überhaupt überleben wird.

Dieser Aspekt war neu für mich, hatte ich doch nur den Jubel über die gelungene Befreiung im Sinn.

An den Lerntagen des LAK, die im AKD unter der Leitung von Stephan Philipp stattfinden, ist Zeit, sich christlich-jüdischen Themen zu widmen und sich vor allem mit den jüdischen Gesprächspartner*innen auszutauschen. Wir Christen wissen zwar um die jüdische Wurzel unseres Glaubens, doch wie interpretieren wir sie?

Im Hinblick auf unsere religiöse Verwandtschaft ist ein selbstkritischer Blick auf die Familiengeschichte notwendig, nicht um zu vereinnahmen oder gar eine gemeinsame Geschichte erzählen zu wollen, sondern um die Achtung und den Respekt vor den älteren Geschwistern zu bewahren. Die Kirchengeschichte hat leider gezeigt, wie ein Hineinnehmen des „Alten Testaments“ in die Heilsgeschichte Christi durch den Antisemitismus entstellt werden kann und ihn zugleich befördert.

¹ <http://www.presse.uni-wuerzburg.de/aktuell/einblick/single/news/der-exodus/>

² P. Janssens, „Ehre sei Gott auf der Erde“, Telgte 1972

Kein KLAKs: Über die Lerntage des „Landeskirchlichen Arbeitskreises Christen und Juden“

Rebecca Habicht, Beauftragte für ev. Religionsunterricht in Berlin-Charlottenburg

Der Jude Jesus hat in seiner Religion gelebt, sie interpretiert und nach ihr gehandelt. Seine Reden und Taten verstehen sich nicht alleine aus der Überlieferungsgeschichte heraus, sie müssen in den Kontext des damals gelebten Judentums gestellt werden. Darum ist es unumgänglich, die zu fragen, die bis heute seiner Religion angehören.

Also fragen wir z.B. nach dem Glauben an den Messias – und bekommen von Rab. Andreas Nachama den Impuls, dass es vielleicht doch besser sei, an eine stete Ankunft zu glauben als an die Einlösung dieser Erwartung. Solange der Messias noch nicht gekommen ist, muss sich jeder selbst in seinem Glauben und Handeln anstrengen.

Auf die Frage nach dem Verhältnis von Ethik und Dogmatik lehrt uns Rab. Goodman-Thau die Ethik als erste Dogmatik: Die Verbindung des Menschen zu Gott zeigt sich in der Verbindung zum Mitmenschen. Sie nennt es den „Humanismus der Bibel“.

Als die Beschneidung in Berlin heftig debattiert wurde, berichtete die damalige Leiterin der jüdischen Grundschule, Noga Hartmann, von den Auswirkungen auf die Eltern und Kinder der jüdischen Gemeinde.

Anlässlich des neuen RLP für Ev. Religionsunterricht sah Rab. Ederberg mit den Teilnehmenden kritisch die Themensetzung und Unterrichtsmaterialien durch.

Die Lerntage befassen sich auch mit den gängigen Klischees, in denen das „Neue Testament“ gegen das „Alte Testament“ in Stellung gebracht wird: Wenn z.B. von dem strafenden (AT) und dem liebenden (NT) Gott geredet wird – und selbstverständlich stand anlässlich des Reformationsjubiläums das Thema „Luther und die Juden“ auf dem Programm.

Von den jüdischen Gesprächspartner*innen lernen wir nicht nur die Hintergründe zu den einzelnen Themen einzuordnen, wir werden auch aufgefordert, unsere christliche Perspektive zu schildern – wir lernen, den eigenen Glauben zu diskutieren. Diese direkten Reflexionen und Diskussionen bleiben noch lange nach den Lerntagen im Sinn und wirken nach, in Schule und Gemeinde.

Im Licht der Auferstehung unterrichtete ich mit den Schüler*innen im Ev. RU anlässlich der Einheit „Exodus“ immer die Befreiung. Doch wenn ich jetzt den Sederteller zeige, fällt mir die Bitterkeit der Speisen stärker auf, und ich denke auch an die Not des Volkes Israel.

Literatur-Tipp:

Paul Petzel / Norbert Reck (Hg.): Von Abba bis Zorn Gottes. Irrtümer aufklären – das Judentum verstehen. Ostfildern: Patmos 2017

William Sutcliffe: Auf der richtigen Seite

Cornelia Oswald, Studienleiterin am AKD

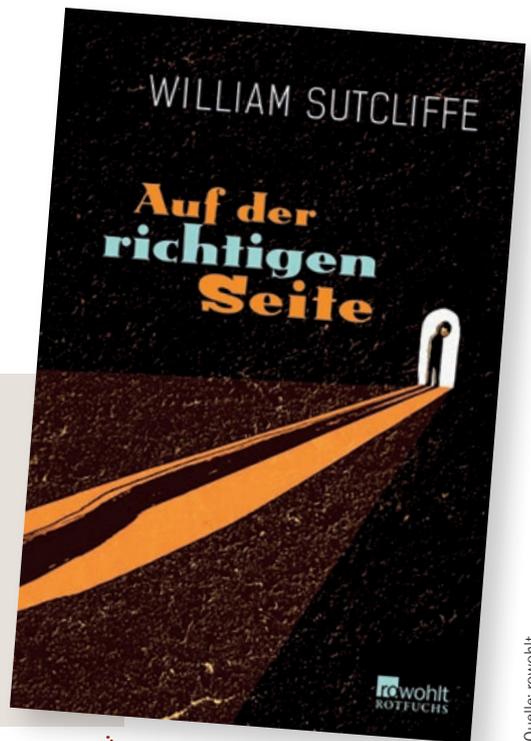
William Sutcliffe: Auf der richtigen Seite, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 2018, 346 Seiten

8,99 €

Einsetzbar in Klassenstufe 7 – 10

Themen der Lektüre: Religion, Nahostkonflikt, Familie und Gewalt, Krieg, Liebe und Freundschaft

2015 für den „Deutschen Jugendliteraturpreis 2015“ und den katholischen „Kinder- und Jugendbuchpreis 2015“ nominiert



Quelle: rowohlt

Ich habe versucht zu helfen und bin gescheitert, aber ich kann es wieder versuchen und immer wieder... ich weiß, selbst wenn ich mein ganzes Leben damit verbringe zu scheitern, dann scheitere ich an etwas, an das ich glaube; ich werde vollkommen lebendig und vollkommen ich selbst sein... Der Wind bläst immer noch in meinen Rücken, als ich nach Hause fahre, und einen Moment lang möchte ich mich beinahe umdrehen, um nachzusehen, ob es wirklich nur der Wind ist, der mich schiebt, aber ich weiß, dass es nichts zu sehen gibt, also tue ich es nicht und hoffe, dass ich damit das Gefühl noch ein wenig länger bewahren kann, das Gefühl, dass jemand hinter mir ist, eine väterliche Präsenz, die mir auf meinem Weg hilft.

Nahostkonflikt zwischen Scheitern und Hoffen

Joshuas hier zitiertes Resümee am Ende des Romans gesteht sein Scheitern im Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern ein und beharrt zugleich auf seiner Hoffnung für den Sinn seines Tuns. Eine wunderbar optimistische persönliche Befreiungsgeschichte, die nicht intensiver als notwendig auf die politischen und historischen Hintergründe des Nahostkonflikts eingeht.

William Sutcliffe hat ein Jugendbuch über den Nahostkonflikt geschrieben, ein politisches, ein parteisches Buch über das heutige Leben eines jüdischen Jugendlichen im Westjordanland. Der Autor, selbst Jude in Schottland lebend, hat anlässlich des Palestine Festival of Literature¹ das Westjordanland bereist, um über authentische Erfahrungen zum Schreiben seines Buches zu verfügen. Er hat sich damit beschäftigt, wie das Leben im Westjordanland aussieht und erzählt, wie beklemmend es war, als Jude mit Palästinensern durch den Checkpoint zu gehen unter der scharfen Beobachtung bewaffneter jüdischer Soldaten. Als Identitätskrise habe er dieses Erlebnis empfunden. Entstanden ist ein erfahrungsbasierter fiktionaler Roman, der das Leben und den Konflikt in der Westbank aus der Perspektive eines Teenagers beschreibt. Vor dem Hintergrund des Konflikts in der Westbank, den israelischen Siedlungen und der Präsenz israelischer

Militärs, werden Gefühle, Stimmungen, Hoffnungen und Ängste und Fragen eines Jugendlichen geschildert. Klar wird, wie der Konflikt Einstellungen und Gefühle prägt und daraus Handlungen erwachsen lässt. Der Roman zeigt das Erwachen eines moralischen Bewusstseins und ist damit mehr als nur ein Roman zum Nahostkonflikt. An keiner Stelle wirkt der in einer poetischen Sprache geschriebene, stilistisch beeindruckende Text belehrend. Noch dazu ist das Buch äußerst spannend geschrieben, es zieht den Leser in das Geschehen hinein, indem es das Innenleben des Protagonisten deutlich werden lässt.

Joshua, ein 13-jähriger Israeli, lebt mit seiner Mutter und seinem Stiefvater – Joshuas Vater ist bei einem Grenzgefecht erschossen worden, – in einer Siedlung in der Nähe der israelischen Sperranlagen². Amarias, eine fiktive Siedlung an Israels Grenze zur Westbank, ist ein künstlicher, sauberer, lebloser Wohnort, in den die Mutter mit ihrem zweiten Ehemann gezogen ist. Die schwer bewachten Grenzanlagen schützen vor Terroristen auf der anderen Seite, die – das ist die Meinung von Joshuas Stiefvater und unausgesprochener Konsens in der Siedlung – die jüdischen Siedler töten wollen:

„Bloß weil du dich in deinem Zuhause, das ich dir errichtet habe, warm und sicher fühlst, heißt das nicht, dass wir sicher sind. Das

² Als Israelische Sperranlagen bezeichnet man eine 759 Kilometer lange Absperrung entlang der Grenzlinie zwischen **Israel** und dem **Westjordanland**, der „Westbank“. 2004 erklärte der **Internationale Gerichtshof** in einem von der UN-Vollversammlung in Auftrag gegebenen Gutachten, dass Israel mit dem Bau der Anlagen gegen Völkerrecht verstoße.

¹ <http://palfest.org/about/>

hier ist Kriegsgebiet. Wir sind von Leuten umgeben, die uns hassen und die uns unser Land wegnehmen und uns töten wollen, und jeder Baum und jeder Stein, der unseren Feinden gehört, ist eine potentielle Abschussrampe für eine Rakete, die dich oder mich oder deine Mutter töten kann. Oder die deine gesamte Schule auslöschen kann, mit jedem Kind, das darin ist. Hunderte von Leuten planen in diesen Minuten und in jeder Minute unseren Tod.“ (Auf der richtigen Seite, S. 230)

Die einseitige Sicht und aufgeheizte Stimmung religiöser Fundamentalisten, die im Roman durch den orthodox-fundamentalistischen Stiefvater vertreten werden, lassen keine Fragen, kein differenzierteres Bild und schon gar keine Empathie für die Menschen auf der anderen Seite der Mauer zu. Als Joshua beim Fußballspielen einen Tunnel entdeckt, der auf die palästinensische Seite der Mauer führt, eröffnet sich ihm ein Ausweg aus der Welt der Angstphantasien seines Vaters und ein Zugang zur Realität. Mehrfach geht Joshua durch den Tunnel auf die andere Seite, wird verfolgt, lernt Leila und ihre palästinensische Familie kennen, versucht, die Familie mit Medikamenten zu versorgen und findet dort liebevolle Bezugspersonen, die er in seiner eigenen Familie vermisst. Er kümmert sich um den durch israelische Grenzanlagen für Leilas Vater schier unerreichbaren Olivenhain und die Zitronenbäume, die dieser nur einmal im Monat mit Passierschein besuchen darf. Im Olivenhain findet Joshua Geborgenheit und Abstand zu seinem gewalttätigen Vater und dessen Ansichten über die Palästinenser. Schließlich kommt es im Olivenhain zu einer Auseinandersetzung zwischen Leilas Vater und Joshuas Vater Liev, der Olivenhain wird zerstört, und Joshua verlässt seine Familie in einer gefährlichen Aktion durch den Checkpoint an den Grenzanlagen. Am Ende muss er begreifen, dass er bei den Palästinensern nicht leben kann, da die Familie Verdächtigungen ausgesetzt wäre. Beim Versuch, auf die israelische Seite zurückzukehren, wird er angeschossen und muss von nun an im Rollstuhl sitzen. Aufgerüttelt durch die schrecklichen Ereignisse verlässt Joshuas Mutter ihren Mann Liev und geht mit Joshua an einen Ort am Meer weit weg von der Siedlung, den täglichen Auseinandersetzungen zwischen Palästinensern und israelischen Grenzsoldaten und der familiären Gewalt.

Es gibt in diesem Roman nicht nur die Mauer, die Palästinenser und Juden trennt, sondern auch die Mauer, die Stiefvater und Sohn trennt, die Mauer der Vorurteile und politischen Verblendungen, der Ignoranz und der Empathielosigkeit. Mauer, Tunnel, Olivenhain und Meer sind in dieser coming-of-age-Geschichte mehr als Ortsangaben, sie stehen als Metaphern für Angst und Hass sowie Geborgenheit und Freiheit. Joshua entscheidet sich bei seinen wiederholten Grenzübergängen für genaue Wahrnehmung der Realität jenseits ideologischer Verblendung und für mitmenschliches Handeln. Obwohl seine naiven Aktionen angesichts der politischen Verhältnisse scheitern mussten, erkennt er am Ende, dass die Entscheidung für Mitmenschlichkeit die Entscheidung für die richtige Seite ist.

Didaktische Hinweise

Beim Verlag an der Ruhr ist ein 22-seitiges Unterrichtsmaterial zum Roman erschienen mit methodisch vielfältigen Arbeitsbögen. Das Material kann heruntergeladen werden unter:

<http://www.verlagruhr.de/media/wysiwyg/Zusatzdownloads/Mini-LKs/62785.pdf>

Diese Unterrichtsreihe kann lektürebegleitend eingesetzt werden und lässt sich je nach Zeit und Leistungsniveau der Lerngruppe deren Bedürfnissen anpassen. Da der Roman Anforderungen an die literarische Rezeptionskompetenz der Schüler*innen stellt, empfiehlt es sich, lektürebegleitend ein Lektürehft zur Handlungsübersicht anfertigen zu lassen. Für die Erarbeitung des historisch-politischen und religiösen Hintergrunds bieten sich neben der Kooperation mit den Fächern Politische Bildung, Geschichte und Deutsch auch Recherchen im Internet an. Exemplarisch seien hier genannt:

1. Zur Geschichte des Nahostkonflikts und den gegenwärtigen Auseinandersetzungen:

<http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54655/nahost>

2. Zur Bedeutung und Geschichte der Siedlungen:

<http://www.bpb.de/apuz/31286/suende-und-strafe-israel-und-die-siedler?p=all>

3. Zur britischen Mandatspolitik, Zionismus, Einwanderungspolitik und der Position der arabischen Staaten im Konflikt das Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung:

<http://www.bpb.de/internationales/asien/israel/>

4. Ein Projekt der Geschichtswerkstatt mit dem jüdischen Museum Berlin:

<https://www.youtube.com/watch?v=SFmxVMn7EZY>

Über Geschichte und Gegenwart Israels informieren anschaulich mit zahlreichen Interviewpassagen mit israelischen und palästinensischen Stimmen sowie Karten, Bildern, Zeittafeln und Medienhinweisen:

- Martin Schäuble, Noah Flug; Die Geschichte der Israelis und Palästinenser, München 2016 (dtv-Taschenbuch)
- Gil Yaron; Jerusalem – Ein historisch-politischer Stadtführer, München 2013 (Beck Reihe)

Verwiesen sei auch auf Materialien in diesem Heft, die zur Bearbeitung herangezogen werden können

- Thorsten Becker; „Wessen Wahrheit?“ – Der Nahostkonflikt im Religionsunterricht!
- Cornelia Oswald, Susanne Schroeder; Fact Sheets 1bis 4, die für die Bearbeitung des Romans von F. Kraft „Grenzgebiete. Liebe in einem zerrissenen Land“ erstellt wurden. Sie beinhalten folgende Themen: Armee, Staatsgründung und Flucht der Palästinenser, jüdische Einwanderung in Palästina
- Jens Zakrzewski; Mystery – Nahostkonflikt

Eva Lezzi: Die Jagd nach dem Kidduschbecher

Paula Nowak, Studienleiterin am AKD

Eva Lezzi: Die Jagd nach dem Kidduschbecher,
Hentrich & Hentrich Verlag Berlin (2016), 124 Seiten

11,90 €

Empfohlene Klassenstufe: **ab Klasse 6**

Themen: **Freundschaft, Familie, jüdischer und muslimischer Alltag, Vorurteile, Nahostkonflikt, interreligiöses Lernen**

Inhalt des Buches

„Not even the gods
above could separate
the two of us“

„Lass uns immer Freundinnen
bleiben. Egal was passiert in
Gaza, in Israel und sonst wo
auf der Welt. Versprochen?“

Diese beiden Messenger-Nachrichten der 13-jährigen Freundinnen Samira und Rebekka treffen ins inhaltliche Zentrum des Jugendromans der Berliner Autorin Eva Lezzi. Samira ist Muslima und entstammt einer Familie aus Gaza, Rebekkas jüdische Familie hat Verwandte in Israel. Das hat bisher in ihrem Leben keine große Rolle gespielt, bis ein wertvoller Kidduschbecher aus Rebekkas Wohnung spurlos verschwindet. Zur gleichen Zeit belasten kriegerische Auseinandersetzungen zwischen Israelis und Palästinensern die Freundschaft der beiden.

Die Autorin Eva Lezzi hat nach mehreren Kinderbüchern zu jüdischen Traditionen ihren ersten jüdisch-muslimischen Jugendroman vorgelegt. Der Nahostkonflikt ist hier eingebettet in das jüdische und muslimische Alltagsleben der zwei Familien sowie in gesellschaftlich relevante Themen wie religiöse Identität, Ressentiments und Stereotypen.

Eva Lezzis Roman betrachtet den Nahostkonflikt mit einem interreligiösen und interkulturellen Blick und entfaltet dementsprechend die Erzählung: „Ich finde es spannend und herausfordernd, aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zu schreiben, aus der Sicht von zwei Jugendlichen, die beide (...) nicht der sogenannten Majoritätskultur angehören“¹. Ihr Jugendroman ist ein Plädoyer für den interreligiösen Dialog, der kritisches Nachdenken, Nonkonformismus und Perspektivenübernahme inkludiert. Die im Kriminalstil verfasste Erzählung

¹ Interreligiöse Aspekte im Jugendroman? – Interview mit der Autorin Eva Lezzi unter <https://bit.ly/2HqKZF2> (abgerufen am 24.05.2018)

verdeutlicht die Gefahr der Überlagerung von religiösen und politischen Differenzen und einer daraus möglicherweise resultierenden Rechtfertigung für Aggressionen jeglicher Art. Vielmehr geht es um ein Vermeiden von Stereotypen und Zuschreibungen eines vermeintlichen Kollektivs. So thematisiert die jüdische Autorin Antisemitismus wie auch antimuslimischen Rassismus.

Didaktische Hinweise

Während der Nationalsozialismus in verschiedenen Fächern curricular verankert ist, erhält das Thema Nahostkonflikt nur marginale Aufmerksamkeit. Dabei gehört dieses Thema unbedingt in den (Religions-) Unterricht. Es vergeht kaum ein Tag, an dem es keine mediale Berichterstattung zum Konflikt gibt. Zudem transferiert sich der Konflikt mittlerweile auf den Schulhof und ist für viele Schüler*innen aus der „arabischen Community“ ein zentrales Identifikationsthema². Der Nahostkonflikt ist nicht nur ein politischer oder geschichtlicher Konflikt, sondern verlangt in seiner Komplexität die Notwendigkeit

² Beispielartikel: Dr. Götz Nordbruch: „Pro Palestine“ – Palästina als Metapher unter Jugendlichen“ (2014) <https://bit.ly/2rEHkub> (abgerufen am 24.05.2018)



Quelle: Hentrich & Hentrich Verlag

einer grundlegend multiperspektivisch gestalteten Didaktik, welche beispielsweise für das interreligiöse Lernen im Evangelischen Religionsunterricht (RU) signifikant ist³. Ebenso kann die Auseinandersetzung ein Beitrag des RU zum Querschnittsthema Demokratiebildung sein⁴. Trotz der Aktualität und medialen Präsenz bereitet es vielen Menschen Mühe, die Hintergründe der Auseinandersetzung zu verstehen und sich in der Vielfalt von politischen Einschätzungen und Meinungen zurechtzufinden. Mit der Bereitstellung von Vorschlägen zur methodisch-didaktischen Bearbeitung des Jugendbuches sollen Lehrkräfte unterstützt werden, Projekttag oder reguläre Unterrichtsstunden zum Thema Nahostkonflikt durchzuführen. Eine Kooperation mit den Fächern Geschichte, Politische Bildung, Ethik, Deutsch oder L-E-R ist empfehlenswert.

Der Roman „Die Jagd nach dem Kidduschbecher“ ermöglicht Jugendlichen einen emotionalen und verständlichen Zugang zur komplexen Thematik. Die Handlung geht über den konkreten politischen Konflikt hinaus und kann daher für vielfältige Kontexte genutzt werden. Bezüge zu den Themen Islam und Migration lassen sich ebenso herstellen wie die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und zeitgenössischem Antisemitismus. Die im Roman genannten Handlungsorte in Kreuzberg und Wedding sind reale Bezugspunkte für Berliner Schüler*innen und ermöglichen lebensnahe Gesprächsanlässe. Der Erzählstil ist durch seine geringe Länge (knapp über 100 Seiten), die WhatsApp-Dialoge und den verständlichen Sprachschatz auch für Wenig-Leser*innen geeignet.

Im Buch wird auf eine ausführliche Schilderung historischer Ereignisse und aktueller Facetten des Konfliktes verzichtet. Es wird vielmehr nach der Wahrnehmung und Deutung dieses Konflikts in der gesellschaftlichen und medialen Öffentlichkeit gefragt. Hier wäre es für SuS sinnvoll, auf der Grundlage kurzer Hintergrundtexte⁵ ein besseres Verständnis für den politischen Konflikt zu erhalten. Eine weitere inhaltliche Vertiefung stellt der Einfluss von Weltgeschichte und aktuellen politischen Auseinandersetzungen auf die Identitätsbildung dar. Für Jugendliche gewiss eine aufschlussreiche Reflexion, welche die Bedeutung von Religionszugehörigkeit und familiären Erinnerungen in Hinblick auf Identitätsbildungsprozesse veranschaulicht.

³ Ich beziehe mich dabei auf die Ausführungen zum Kompetenzbegriff von J. Willems „Interreligiöse Kompetenz als Bewältigung von Überschneidungssituationen“, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 1, S. 202-219, unter <https://bit.ly/2J5y8cr> (abgerufen am 24.05.2018)

⁴ Teil B des neuen RLPs unter <https://bit.ly/2ruNptp> (abgerufen am 24.05.2018)

⁵ Literaturtipps und Links siehe M1

Ideen für den Unterricht

Die Ideensammlung setzt sich aus verschiedenen Modulen zusammen, aus welchen sich die Lehrkraft selbständig je nach Zeitvolumen ein Unterrichtsvorhaben zusammenstellen kann. Die Unterrichtseinheit kann auch durchgeführt werden, wenn das Buch nicht als Ganzschrift, sondern nur anhand exemplarischer Szenen gelesen wird. Die unterrichtlichen Anregungen sind in verschiedene Impulsaufgaben gegliedert, die einen verständnissichernden, implizit selbstreflexiven oder handlungsorientierten Aufgabentyp beinhalten.

Vorbereitung: „Das Textgeschenk“⁶ – Literatur als Inszenierung



Foto: pixabay.com/de

Für die Erstbegegnung mit dem Jugendbuch eignen sich Methoden, die das Leseinteresse wecken und zugleich das Wertschätzen von Literatur beinhalten. Die folgende Methode ist ein Gegenentwurf zum flüchtigen, oberflächlichen Lesen. Die Lehrkraft überträgt kurze und besonders prägnante Textstellen auf Papierrollen, die mit einer Schleife umwickelt als Textgeschenke an die SuS verschenkt werden. Im Anschluss können erste Leseindrücke besprochen und gegebenenfalls Vorwissen und Einstellungen zu Israel-Palästina reflektiert werden.

Wissen: Fakten und Hintergründe – medienkompetente Literaturrecherche⁷

Im Buch erfahren wir nur einige Hintergründe zum Nahostkonflikt, zudem vereinfacht dargestellt aus der Perspektive der beiden Freundinnen. Ergänzend können die SuS in verschiedenen Quellen zum Thema recherchieren. Sie erweitern somit zum einen ihr Textverständnis und zum anderen erhalten sie gleichzeitig eine Orientierung in der komplexen Medienlandschaft. Durch das Vergleichen von verschiedenen Informationsquellen (Online-, Film- und Printquellen) hinsichtlich der Herkunft, Aussage und möglichen Gegenpositionen, werden reflektierende und beurteilende Denkprozesse angeregt. Damit verbunden ist eine Analyse und Auswertung der gefundenen Informationen. Diese Aspekte sind vor allem beim Thema Nahostkonflikt relevant und verlangen in der Vorbereitung (z.B. Sichtung und Auswahl der Quellen) von der Lehrkraft eine besondere Sensibilität.

⁶ Idee angelehnt an Rössler/Sulzenbacher: Neue Leserezepte. Kreative Methoden. Tyrolia (2016), S. 69

⁷ „Informieren“ ist ein Kompetenzbereich des BC Medienbildung, welches verbindlich für alle Unterrichtsfächer ist (Teil B des RLPs unter <https://bit.ly/2lu30LM>, abgerufen am 24.05.2018)

Bei der Literaturrecherche kann M1 als Hilfestellung genutzt werden. Aufgrund der Fülle von Informationen bietet sich methodisch eine Gruppenarbeit mit kollaborierenden Elementen an. Dafür erarbeiten die SuS in Kleingruppen frei gewählte historische und aktuelle Aspekte des Konflikts. Die sich kontinuierlich entwickelnden⁸ Lernergebnisse werden von den SuS an einer Pinnwand oder Stellwand befestigt und sollen den Mitschüler*innen die Möglichkeit geben, dazu eine konstruktive Rückmeldung zu geben (mögliche Fragen, Antworten oder Positionen)⁹. Somit wird schon während der Recherche die Fähigkeit, medial vermittelte Sachverhalte zu diskutieren und zu hinterfragen, gestärkt.

Wissen: Die Romanfiguren und der politische Konflikt

Im Zentrum des Jugendbuches stehen die unterschiedlichen Sichtweisen der Familienmitglieder zu den politischen Ereignissen im Nahen Osten. Nachdem die Schüler*innen die Hintergründe des Nahostkonflikts erörtert und diskutiert haben, sollen sie diese in einem zweiten Schritt mit dem Jugendbuch in einen Zusammenhang bringen. Im Zentrum stehen verschiedene Textstellen, die die verschiedenen Positionen der Romanfiguren sowie einzelne historische Konfliktsituationen verdeutlichen. Anhand von M2 sollen die Positionen der Protagonisten (Gefühle, Einstellungen) wiedergegeben und diskutiert werden. In einem abschließenden Plenum werden die Romanstellen in einen möglichen Kontext zur historischen Verortung im Nahostkonflikt gebracht (siehe Literaturrecherche).



Abb.: pixabay.com/de

⁸ Tipp: Diese Lernphase über mehrere Unterrichtsstunden und/oder als Hausaufgabe strecken. Es geht neben der Informationsbeschaffung auch um ein Diskutieren und Interpretieren sowie eine gegenseitige Rückmeldung der Inhalte.

⁹ Als alternatives digitales Lernszenario eignet sich der Einsatz von Tools wie z.B. „Padlet“ (digitale Pinnwand, an welcher Inhalte ähnlich wie Haftnotizen gesammelt werden) oder „Etherpad“ (Texteditor, der gleichzeitiges Bearbeiten eines Dokuments erlaubt) Tipp: Mit beiden Tools können SuS kollaborativ, also gemeinsam und zeitgleich, arbeiten (synchrone und konstante Schüler*innen-Interaktion)!

Reflexion und Kreativität: Auf den Spuren von Samira und Rebecca – Eine grenzenlose Freundschaft?!

Die eingangs erwähnten Messenger-Nachrichten von Samira und Rebekka verdeutlichen die thematische Rahmenhandlung des Romans: Eine durch politische Konflikte gefährdete Freundschaft und der im Kleinen gelebte interreligiöse Dialog zwischen den jugendlichen Romanfiguren. Im Anschluss an die Lektüre kann das Thema Freundschaft vertieft werden. In einem Unterrichtsgespräch kann den Fragen nachgegangen werden, ob Freundschaft wirklich „grenzenlos“ ist, wo Toleranz in Freundschaften schwerfällt und wo sie letztendlich aufhört. Anhand zentraler Handlungsmomente können die SuS die Entscheidungen der Protagonisten reflektieren und beurteilen. Alternativ können die entsprechenden Romanmomente und inhaltlichen Impulse in einer Partnerarbeit als Fotostory oder Filmclip umgesetzt werden (M3-4).

Kreativität: „Die Jagd nach dem Kidduschbecher“ – Mobiles Lernen an realen Orten des Romans



Foto: pixabay.com/de

Mobiles Lernen ermöglicht SuS einen konstruktiven Umgang mit digitalen Endgeräten sowie einen interaktiven Lernzugang zum vorgestellten Jugendbuch. Mit der App Actionbound¹⁰, einer digitalen Schnitzeljagd, können via Smartphone sogenannte Bounds (Stationen) durchgeführt werden. Durch die realen geographischen Bezugspunkte des Romans zu Berliner Stadtteilen und die Öffnung des Klassenraums zum realen Lebensumfeld, ergibt sich eine motivierte und intensive Auseinandersetzung mit dem Jugendbuch und letztendlich mit der Thematik Nahost. Die SuS können an den digitalen Lernstationen (Bounds) zum Beispiel wichtige Entscheidungspunkte innerhalb der Geschichte anhand von Bildern, Videos oder Texten handlungsorientiert vertiefen.¹¹

¹⁰ Actionbound ist für den privaten Gebrauch kostenlos. Für den schulischen Einsatz gibt es verschiedene kostenpflichtige Bildungslizenzen: <https://bit.ly/2qXa6Fj> (abgerufen am 24.05.2018)

¹¹ Bei Fragen zum Erstellen eines eigenen Actionbounds passend zu Inhalten des Jugendbuches von Eva Lezzi steht das Arbeitsfeld Medien didaktik beratend zur Verfügung. Kontakt Paula Nowak unter <http://go.akd-ekbo.de/h5jvg> (abgerufen am 24.05.2018)

M1a Mach dich schlau... ! Die Hintergründe des Nahostkonflikts

- Aufgaben:**
1. Suche dir 2-3 **verschiedene** Informationsquellen heraus!
Begrenze dich in deiner anschließenden Analyse auf **ein** historisches Ereignis!
 2. Notiere dir, was du über deinen gewählten historischen Moment des Nahostkonflikts erfährst!
 3. Benutze anschließend die Checkliste (M1b)!
 4. Welche Fragen und Gedanken sind dir während der Recherche entstanden? Notiere sie dazu!



Sachliteratur

M. Schäuble/N. Flug: Die Geschichte der Israelis und Palästinenser. (2016), dtv-Verlag

Onlinequellen¹

Zur Chronik des Nahostkonflikts:

<https://www.bpb.de/internationales/asien/israel/45042/nahostkonflikt>

Zahlreiche Sachinformationen, Interviews und Karten

https://www.planet-wissen.de/kultur/israel/geschichte_des_staates_israel/index.html

Knappe Übersicht zu den zentralen Konfliktsituationen.

<https://www.planet-schule.de/sf/filme-online.php?film=8123>

15-minütige Dokumentation zum Nahostkonflikt anhand historischer Filmaufnahmen.

<https://www.youtube.com/watch?v=TjrGyWa4AQ0>

Kurzes Erklärvideo von explainity®Erklärvideo.

Meinungen zum Nahostkonflikt:

<https://www.youtube.com/watch?v=J651tZKFRfl>

Erklärvideo von Mr.Wissen2Go (M. Drotschmann), Journalist und YouTuber.

<https://www.jmberlin.de/video-nahostkonflikt-eine-recherche-der-geschichtswerkstatt>

Eine Projekt der Geschichtswerkstatt, eine Kooperation des Jüdischen Museums Berlin und Schüler*innen einer 9. Klasse (Refik-Veseli-Schule, Berlin).

¹ Die Internetquellen wurden alle abgerufen am 24.5.2018

M1b Mach dich schlau... ! Die Hintergründe des Nahostkonflikts – Checkliste



- Wer ist Autor*in / Betreiber*in des Buches / der Website?
(Impressum oder Kanalinfo)

- Welchen Hintergrund hat der/die Autor*in? Sind bestimmte Interessen erkennbar?

- Handelt es sich um eine Privatperson oder steht ein Museum, Unternehmen, eine Institution, Organisation dahinter?

- Welche Quellen werden verwendet?

- Wie aktuell und umfangreich sind die Inhalte zum Thema?

- Wie ist der Stil der Darstellung
(eher sachlich-neutral, reißerisch, suggestiv, einseitig, persönliche Meinung usw.)?

- Werden verschiedene Perspektiven berücksichtigt?

M2 Die Romanfiguren und der politische Konflikt²

Die Romanfiguren haben unterschiedliche Sichtweisen auf den Gaza-Krieg im Sommer 2014.

| | |
|---|---|
| <p>Rebekkas Eltern <i>„Im Moment spielen die Palästinenser ...“</i> S. 13-14</p> | <p>Samiras Vater <i>„Sie haben sechs verdächtige Israelis...“</i> S. 20, 66</p> |
| <p>Samiras Mutter <i>„Bitte sprich nicht immer ...“</i> S. 21</p> | <p>Samiras Vater und Onkel Hamid <i>„Ja, wir kannten auch andere ...“</i> S. 21, 24-25</p> |
| <p>Jüdische Jugendliche im Sommerferriencamp <i>„Stellt euch vor, wir würden...“</i> S. 75</p> | <p>Rebekka <i>„Auch in Gaza sterben ...“</i> S. 75-76</p> |

Aufgaben:



- Wählt eine Person aus und fasst in eigenen Worten die Aussage der Textstelle zusammen, in denen die Romanfigur ihre Position deutlich macht!
- Beschreibt, welche Gefühle und Einstellungen der Figuren deutlich werden!



Tauscht euch aus:

- Stellt eure Ergebnisse gegenseitig vor!
- Wodurch unterscheiden sich die Positionen?
- Wieso ist der politische Konflikt so wichtig für die Romanfiguren, obwohl sie in Berlin leben?
- Erkläre, welche Auswirkungen der Konflikt auf die Freundschaft von Samira und Rebekka hat!

² Idee ist angelehnt an die empfehlenswerte Handreichung des PZF Frankfurt: Eva Lezzi, Die Jagd nach dem Kidduschbecher. Unterrichtsmaterialien für die 7.-9. Klasse. 2017 (unter <https://bit.ly/2HJuoxu>, abgerufen am 24.05.2018)

M3 Auf den Spuren von Samira und Rebecca – Eine grenzenlose Freundschaft?!

Samira und Rebeccas Freundschaft ist durch den Konflikt im Nahen Osten gefährdet. In verschiedenen Situationen werden ihnen die Grenzen ihrer Freundschaft bewusst...

Aufgaben:



1. Erinnere dich an zentrale Momente des Buches, in denen die Freundschaft der Freundinnen durch Konflikte gefährdet wurde!
2. Setze drei aussagekräftige Romanstellen in einer Partnerarbeit als Fotostory oder Filmclip um!
3. Benutzt das Storyboard als Hilfestellung, bevor ihr die Fotostory mit eurem Smartphone oder Fotoapparat umsetzt! Es hilft euch, nicht den Überblick zu verlieren und keines der benötigten Fotos zu vergessen.



Storyboard

| Handlung | Bild | Text |
|---|------|---|
| | | |
| | | |
| | | |



Was denkst du? Tauscht euch anschließend aus:

- Ist Freundschaft wirklich „grenzenlos“?
- Wo fällt Toleranz in Freundschaften schwer und wo hört sie letztendlich auf?

M4 Einverständniserklärung – Vorlage³

Einwilligung zur Nutzung der privaten Endgeräte (Smartphone) der Schüler*innen

Der „Bring-your-own-device-Ansatz“ (BYOD) erlaubt es den Schüler*innen, ihre privaten mobilen Endgeräte in der Schule zu nutzen. Hiermit willige/n ich/wir der Nutzung des privaten Endgerätes zu.

.....
Name des Teilnehmenden

.....
Datum/ Unterschrift Erziehungsberechtigte*r



Einwilligung zur Nutzung der privaten Endgeräte (Smartphone) der Schüler*innen

Der „Bring-your-own-device-Ansatz“ (BYOD) erlaubt es den Schüler*innen, ihre privaten mobilen Endgeräte in der Schule zu nutzen. Hiermit willige/n ich/wir der Nutzung des privaten Endgerätes zu.

.....
Name des Teilnehmenden

.....
Datum/ Unterschrift Erziehungsberechtigte*r



Einwilligung zur Nutzung der privaten Endgeräte (Smartphone) der Schüler*innen

Der „Bring-your-own-device-Ansatz“ (BYOD) erlaubt es den Schüler*innen, ihre privaten mobilen Endgeräte in der Schule zu nutzen. Hiermit willige/n ich/wir der Nutzung des privaten Endgerätes zu.

.....
Name des Teilnehmenden

.....
Datum/ Unterschrift Erziehungsberechtigte*r



Einwilligung zur Nutzung der privaten Endgeräte (Smartphone) der Schüler*innen

Der „Bring-your-own-device-Ansatz“ (BYOD) erlaubt es den Schüler*innen, ihre privaten mobilen Endgeräte in der Schule zu nutzen. Hiermit willige/n ich/wir der Nutzung des privaten Endgerätes zu.

.....
Name des Teilnehmenden

.....
Datum/ Unterschrift Erziehungsberechtigte*r



Einwilligung zur Nutzung der privaten Endgeräte (Smartphone) der Schüler*innen

Der „Bring-your-own-device-Ansatz“ (BYOD) erlaubt es den Schüler*innen, ihre privaten mobilen Endgeräte in der Schule zu nutzen. Hiermit willige/n ich/wir der Nutzung des privaten Endgerätes zu.

.....
Name des Teilnehmenden

.....
Datum/ Unterschrift Erziehungsberechtigte*r



³ Erfahrungsgemäß ist es sinnvoll, zusätzlich Ziel und Thema der Unterrichtseinheit / des Projektes dem Elternbrief hinzuzufügen.

Schulfahrten nach Israel

Thorsten Becker, Lehrer für Religion und Geschichte am Ev. Gymnasium Potsdam-Hermannswerder und Fachseminarleiter für ev. Religion

Bereits seit 2007 bieten wir für das Evangelische Gymnasium Hermannswerder im Rahmen seines Fahrtenprogramms jährlich eine Studienfahrt nach Israel an. Im Laufe dieser Jahre haben wir von vielen anderen Schulen gehört, die ebenfalls Kontakte in Israel pflegen, von weiteren Schulen sind wir angefragt worden, um Ratschläge für eine Fahrt nach Israel zu geben. Das Thema dieser Zeitsprung-Ausgabe ermöglicht es nun, dass wir unsere Erfahrungen und Ideen hier veröffentlichen, um allen Interessierten Tipps und Ratschläge zu geben.

1) Verschiedene Fahrtenkonzepte – verschiedene Fahrten

Unterschiedliche Fahrtenkonzeptionen der Schulen ziehen unterschiedliche Fahrten nach sich. So sind freiwillige, außerhalb eines Fahrtenkonzepts stattfindende Fahrten ebenso denkbar wie Fahrten, die sich aus einer inhaltlichen oder organisatorischen Verfasstheit der Schule ergeben. Dabei sprechen wir vor allem von Austauschfahrten und Studienfahrten.

Der Wert von Austauschfahrten liegt vor allem in der Begegnung mit den „peers“, den Gleichaltrigen. Die Schüler*innen bekommen die Möglichkeit, in den Alltag einer Familie einzutauchen und sind rund um die Uhr mit dem Alltagsleben im Lande konfrontiert. Hierfür gibt es vorzügliche Fördermöglichkeiten, insbesondere über das ‚Koordinierungszentrum Deutsch-Israelischer Jugendaustausch‘ ConAct (<http://www.conact-org.de>) oder die ‚Deutsch-Israelische Gesellschaft‘ (<http://www.digberlin.de>).

Der Wert von Studienfahrten liegt vor allem in der Möglichkeit, alle Programmpunkte gemäß der eigenen Schwerpunktsetzung selbst auszuwählen. Dadurch, dass man nicht an einen bestimmten Ort gebunden ist, sondern im Land herumreisen kann, können die sehr verschiedenen Regionen des Landes sehr intensiv wahrgenommen werden: So können das grüne Galiläa und die Negev-Wüste, das jüdische Bergland und die Küstenebene, das lebendige Tel Aviv und das religiöse Jerusalem problemlos in ihrer Gegensätzlichkeit erfahren werden.

Darüber hinaus ist für eine intensive Diskussions- und Auswertungskultur gesorgt, da die Gruppe beständig zusammen ist. So kann, unterstützt durch Vor- und Nachbereitung, eine intensive inhaltliche Lernprogression erreicht werden. Gerade nach dem Besuch von Shoa-Museen, aber auch in Jerusalem mit seiner für uns fremdartigen christlich-orthodoxen Prägung darf nicht unterschätzt werden, dass die Teilnehmer*innen Zeit und Raum zur Aussprache und Reflexion benötigen.

Eine sehr gute Fördermöglichkeit für beide Arten von Fahrten stellt die ‚Harold-Bob-Stiftung‘ dar, die auf ihrer Homepage zudem die ausgezeichnete Handreichung „Schüler- und Jugendreisen nach Israel „Wie – Wohin – Wieviel – Wo?“ zur Verfügung stellt (<http://www.harold-bob-stiftung.eu/>).

2) Warum Israel?

Der Sinn einer Fahrt nach Israel ergibt sich nach unserem Verständnis aus drei Aspekten:

Man stößt auf unzählige verschiedene Lebensentwürfe und **Religionen**: Israelische Araber, die sich loyal zum Staat Israel verhalten; Araber, die den Staat Israel ablehnen, untereinander verfeindete Araber von Hamas und Fatah; säkulare Juden, orthodoxe und ultraorthodoxe Juden, junge jüdische Soldatinnen und Soldaten, europäische, russische, orientalische und äthiopische Juden, zum Judentum konvertierte Christen, aus Deutschland stammende Juden, die uns zum größten Teil freundlich, selten aber auch ablehnend gegenübertraten, darüber hinaus: Drusen, Ba'hai, Beduinen, und Christen aller Kirchen: protestantische, armenische, orthodoxe, koptische und katholische.

Das Beobachten und das Nachdenken über Religion und Religionen ist einer von drei Gründen, weswegen wir diese Fahrt anbieten. Man bekommt ein Gespür für den Raum, für die Kulissen der biblischen Erzählungen und kann dem *spiritus loci* nachspüren. Und gleichzeitig führt die starke Präsenz vor allem der orientalischen Kirchen und anderer, fremder Religionen zu einer nachdrücklichen Reflexion über die eigene Religiosität.

Dazu kommt die Konfrontation mit der **Shoah**, z.B. wenn uns als Besucher der Shoa-Gedenkstätte Yad Vaschem deutlich wird, dass wir die Reden Hitlers und die schriftlichen Quellen sofort verstehen, während die anderen Besucher Übersetzungen benötigen, zum anderen aber erfährt man auch mehr über das israelische Selbstverständnis eines mutigen und widerständigen Volkes, das z.B. im Museum in Lochame HaGhettaot (in der Nähe von Akko, <http://www.gfh.org.il/Eng/>) zum Ausdruck kommt.

Nicht selten führt der Besuch von zwei ganz unterschiedlichen Shoah-Museen – das Beith Lochamei HaGhettaot und Yad Vaschem – zu intensiven Auseinandersetzungen über Erinnerungskultur, und oft kommt es plötzlich zu einem Austausch über die eigene Familiengeschichte und Debatten über die Frage nach der eigenen Schuld. Sehr hilfreich ist dabei, dass wir normalerweise im ganzen Land von allen Seiten mit großer Freundlichkeit und ohne Vorwürfe aufgenommen werden. Es setzt sich immer mehr durch, dass die Debatte um die Schuld abgelöst wird durch ein Einverständnis, dass alle Menschen die Verantwortung dafür tragen, eine Wiederholung dieses Menschheitsverbrechens unbedingt zu verhindern.



Jerusalem, ich habe dich unauslöschlich in meine Hände eingezeichnet; deine Mauern sind mir stets vor Augen. (Jesaja 49,16)

Die **aktuelle politische Situation** erlebt man an der für uns ungewöhnlich hohen Präsenz von Polizei und Armee im Alltagsleben, an den ständigen Sicherheitskontrollen selbst an Kiosken, an der Mauer, die das Westjordanland umschließt, und an Checkpoints. Die Gespräche mit Einheimischen drehen sich fast immer um die Frage des Nahostkonflikts und seiner Lösung. Leider ist hier überhaupt keine Lösung in Sicht. So sind wir momentan relativ froh, dass sich trotz der bleiernen Unbeweglichkeit die Situation jedes Jahr wieder als sicher darstellt. Mein Wunschtraum, dass es die nächste Generation sein könnte, die eines Tages diese verstrickte Situation lösen wird, hat noch viel Potenzial.

3) Praktische Reisetipps

Zur **Vorbereitung** nutzen wir das kleine Heftchen „Israel kurzgefasst“ der Bundeszentrale für politische Bildung (Dachs, Gisela: Israel kurzgefasst, Bonn 2017. Aktueller Preis: 1,50€). Dieser gut geschriebene Text führt in alle wichtigen Themengebiete ein. Je nach Vorlieben der Gruppe oder der Lehrkräfte können damit entweder Referate verteilt werden oder ein Quiz entwickelt werden. Das Büchlein wird regelmäßig neu aufgelegt und ist dadurch immer sehr aktuell.

Für die Suche nach **Unterkünften** bietet sich die Internetseite „hostelworld“ an, die für alle großen Städte verschiedene Angebote hat.

Fahrten im Land sind sehr billig, wenn man auf den Zug zugreifen kann. Das Streckennetz wächst beständig: In Kürze wird man vom Flughafen sogar direkt über eine neugebaute Schnellzuglinie in Rekordzeit nach Jerusalem fahren können. Die Linien führen von Tel Aviv sowohl in den Norden nach Galiläa als auch in die Negevüste.

Für Ziele, die nicht mit dem Zug erreichbar sind, kann man Busse oder Großraumtaxis mieten. Eine erprobte Adresse dafür ist Nazarene-Tours (<http://www.nazarene-tours.com>).

Für die **Fahrtenkasse** ist zu beachten, dass das Geldwechseln mit unterschiedlichen Gebühren belegt ist. Bereits in Deutschland Bargeld zu tauschen, ist sehr teuer und kompliziert, weil viele Banken keine Shekel vorrätig haben. Die Wechselstuben haben sehr hohe Gebühren. Am unproblematischsten und zu guten Kursen kann man noch in der Ankunftshalle des Ben-Gurion-Flughafens, aber auch bei den überall existierenden offiziellen Money Changern Geld wechseln. Beim Einsatz von EC- oder Kreditkarten (die fast überall akzeptiert sind) sollte man vorher überprüfen, zu welchen Konditionen in Israel (außerhalb des EU-Raumes) bezahlt und abgeboben werden kann.

Um in das Land zu kommen, benötigt man einen **Reisepass**, der zu Beginn der Fahrt noch mindestens 6 Monate Gültigkeit besitzt. Die Gruppe kann über die Homepage des Auswärtigen Amtes in der **deutschen Botschaft** in Tel Aviv angemeldet werden. Damit ist

gewährleistet, dass man dort im Krisenfall Bescheid weiß und schnell Kontakt aufnimmt. Die deutsche Botschaft hat sich bei uns bisher in allen Notfällen als sehr kompetent erwiesen.

Eine Schwierigkeit, insbesondere wenn eine Schule eine solche Fahrt zum ersten Mal anbietet und noch keine Erfahrungswerte vorliegen, können die **Sicherheitsbedenken** der Eltern und Schüler sein. Hier empfiehlt es sich, für diese Fahrt einen Elternabend anzubieten, an dem die Situation offen angesprochen werden kann. Das Sicherheitskonzept, das wir den Eltern darlegen, sieht vor:

- a. Konfliktträchtige Orte, wie z.B. Hebron oder das Westjordanland insgesamt werden vermieden. Selbst Bethlehem sollte man nur als israelerfahrene Lehrkraft oder nach Absprache mit einem Touristguide ansteuern.
- b. Die Reisewarnungen des Auswärtigen Amtes (<https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussepolitik/laender/israel-node/israelsicherheit/203814>) sollten im Vorfeld der Fahrt im Blick behalten werden, um bei Änderungen darauf reagieren zu können. Zusätzlich gibt es die gut funktionierende App „Rocket Alert“, die vor Raketenbeschuss warnt. Diese Sicherheitsmaßnahmen dienen natürlich eher dem subjektiven Sicherheitsempfinden, als dass sie eine reale Bedrohung verhindern können.
- c. Die Kinder dürfen die Gruppe nur nach Abmeldung und mindestens zu dritt verlassen und müssen ein funktionsfähiges Handy dabei haben.
- d. Grundsätzlich gilt selbstverständlich, dass man die Eltern nicht in falscher Sicherheit wiegen darf. Jede Fahrt birgt ein Risiko, eine 100%ige Sicherheitsgarantie kann nie gegeben werden. Andererseits haben uns unsere mittlerweile 12 Fahrten noch zu keinem Zeitpunkt in eine bedrohliche Situation gebracht. Gruppen, insbesondere christliche Gruppen aus Deutschland, sind nicht Teil des Konflikts.

Soweit die wichtigsten Informationen. Weiterführende Fragen und Informationen, z.B. eine über die Jahre entwickelt und bewährte „Packliste“, können gerne unter becker.unterricht@gmx.net direkt an mich gestellt und erfragt werden.

Für die Schüler*innen war die Fahrt bisher immer ein unvergessliches Erlebnis. Wenn eine solche Fahrt dazu beiträgt, das Interesse an dem Land zu wecken oder zu verstärken, und wenn die Erzählungen der Teilnehmenden dazu führen, auch für andere die Schwellen zu senken, sind wir auf einem guten Weg!

Israel und Palästina: Konflikt ohne Ende?

Dr. Martin Kloke, verantwortlicher Redakteur für die Fächer Ethik, Philosophie und Religion im Cornelsen Verlag

Auf dem Weg zum Staat Israel

Jahrhundertlang vor Beginn der zionistischen Einwanderung existierte im osmanisch beherrschten Palästina eine kleine jüdische Gemeinschaft – im 30.000-Seelen-Städtchen Jerusalem bildete sie gar die Mehrheit seiner Bewohner. Doch jene Juden, die seit 1882 von Osteuropa zunehmend nach „Zion“ aufbrachen, um am uralten Sehnsuchtsort der jüdischen Religion wieder Wurzeln zu schlagen, stießen in der arabischen Mehrheitsbevölkerung bald auf Widerstände. 1929 ermordete ein islamistisch aufgewiegelter Mob in Hebron 67 Juden; auch wenn arabische Nachbarn mehr als 400 Juden verstecken und retten sollten, führte das Massaker zur vollständigen Vertreibung der Juden aus der Stadt.

Großbritannien, das nach dem weltkriegsbedingten Zusammenbruch des Osmanischen Reiches Palästina im Auftrag des Völkerbundes verwaltete, hatte das Land bereits 1917 als „Heimstätte für das jüdische Volk“ anerkannt, aber auch den Arabern nationale Versprechen gemacht. 1936 verhängte die Mandatsregierung Einreisebeschränkungen für jüdische Flüchtlinge; Teilungspläne zur Befriedung der Region wurden von der arabischen Seite grundsätzlich abgelehnt. Im Zweiten Weltkrieg verbündete sich die palästinensische Führung unter dem Jerusalemer Großmufti Amin al-Husseini mit Hitler-Deutschland.

Nach Kriegsende konnte niemand mehr übersehen, dass Nazi-Deutschland sechs Millionen europäische Juden systematisch ermordet hatte. Hunderttausende heimatloser Juden irrten durch das befreite Europa – war es nicht endlich Zeit, Palästina als Rettungsanker für überlebende Juden anzuerkennen? In einer Mischung aus Erschütterung und schlechtem Gewissen beschloss die UNO-Vollversammlung 1947, das Land zwischen Jordan und Mittelmeer in zwei Staaten aufzuteilen. Bei der territorialen Vermessung achtete die Weltgemeinschaft darauf, dass in dem einen Staat die Juden, in dem anderen die arabische Volksgruppe die Mehrheit bilden würde. Doch die arabische Welt missbilligte auch diesen Teilungsplan, während die jüdische Gemeinschaft die Chance auf Bildung eines eigenen Nationalstaates begeistert aufnahm.

Nun begannen die Araber einen bewaffneten Aufstand gegen die Juden Palästinas. Unterstützt wurden sie von Milizionären aus Syrien, Transjordanien und dem Irak. Die Briten sannern zunehmend darüber, wie sie sich halbwegs unbeschadet zurückziehen konnten: Als sie immer mehr ihrer Armeelager, Polizeiposten und Regierungsgebäude aufgaben, konzentrierten sich die Kämpfe auf diese herrenlosen Herrschaftssymbole in Palästina. Obwohl die Zionisten sich bis Ende März 1948 weitgehend defensiv verhalten hatten, konnten sie sich behaupten, denn die jüdische Gemeinschaft verfügte schon seit den

1920er Jahren über halbstaatliche Strukturen und paramilitärische Milizen.

Am 1. April 1948 gingen die jüdischen Milizen in die Offensive. Ziel war es vor allem, die den Juden zugesprochenen Gebiete militärisch zu sichern. Insbesondere auf der Straße zwischen Tel Aviv und Jerusalem entbrannten heftige Kämpfe, vereinzelt kam es zu Massakern. Als das britische Mandat für Palästina ohne eine Übergangslösung auslief, rief der jüdische Nationalrat am 14. Mai 1948 in Tel Aviv den Staat Israel aus. Der Bürgerkrieg mündete jetzt in eine große militärische Auseinandersetzung – am 15. Mai überschritten fünf Armeen der Arabischen Liga ihre Grenzen, um das „zionistische Gebilde“ auszulöschen.

Die Ägypter eroberten den Gazastreifen und die Jordanier das Westjordanland sowie Ost-Jerusalem mit seinen religiösen Heiligtümern. Dennoch konnte sich der junge Staat Israel gegen die vereinte Invasion behaupten. Zahlenmäßig und militärisch war die israelische Seite unterlegen. Doch anders als die Araber, die sich auf der Siegerseite wähten, wussten die Israelis um ihre prekäre Lage: General Jigael Jadin, Chef der israelischen Militäroperationen, schätzte die Überlebenschancen Israels auf „fünfzig zu fünfzig“. Der britische Feldmarschall Bernhard Montgomery gab Israel „drei Wochen“, bevor es untergehen werde. Erst ab Sommer 1948 konnten die Israelis die arabischen Armeen zurückdrängen. Nicht zuletzt mithilfe tschechoslowakischer Waffenlieferungen gelang es den Israelis, das ihnen von der UNO zugesprochene Territorium zu erweitern. Die heute als „grüne Linie“ bekannte Trennlinie wurde 1949 in einem Waffenstillstandsabkommen international sanktioniert: Doch die Araber erkannten damit keineswegs den Staat Israel an – für sie handelte es sich um eine Waffenstillstandslinie, die nur bis zum nächsten Waffengang Gültigkeit beanspruchen konnte.

In diesem ersten arabisch-israelischen Krieg flüchteten zwischen 600.000 und 750.000 Araber aus ihrer Heimat oder wurden vertrieben. Einerseits forderten jüdische Bürgermeister und Kommandanten die Araber zum Bleiben auf; andererseits wurde ein Drittel der arabischen Flüchtlinge im Zuge der Kampfhandlungen von israelischen Verbänden vertrieben. Ein weiteres Drittel der Araber geriet in Panik und flüchtete vor der psychologischen Kampfführung der Israelis. Das dritte Drittel räumte „freiwillig“ die umkämpften Gebiete (obwohl es nicht in den Kampfzonen lebte) – es war Opfer jener innerarabischen Propaganda geworden, die die Flüchtlinge zum „vorübergehenden“ Verlassen der Heimat animiert und „nach dem Sieg über die Zionisten“ eine glorreiche Rückkehr in Aussicht gestellt hatte.



Kaum bekannt ist die Tatsache, dass in diesem erbitterten Krieg auch die arabische Seite zum Mittel der ethnischen Säuberung griff: Im Mai 1948 beteiligten sich Truppen der Arabischen Legion an einem Massaker im Kibbuz Kfar Etzion, südlich von Jerusalem. Mehr als 120 gefangene Juden wurden mit Maschinengewehren erschossen und vier Siedlungen zwischen Jerusalem und Hebron dem Erdboden gleichgemacht. Als die jordanische Armee Ende Mai 1948 Ost-Jerusalem eroberte, zerstörte sie das jüdische Viertel der Altstadt einschließlich der Synagogen, plünderte und vertrieb die Bewohner und tötete alle noch verbliebenen Juden.

Angesichts der arabisch-israelischen Feindseligkeiten flohen bis Anfang der 1950er Jahre mehr als 600.000 Juden aus arabischen und muslimischen Ländern in den jüdischen Staat – zahlenmäßig ergab sich ein fast vollständiger Bevölkerungsaustausch. Als Israel 1949 im Rahmen einer anzustrebenden Friedensregelung die Rückkehr von 100.000 Flüchtlingen anbot, winkten die arabischen Staaten ab – stattdessen entschieden sich Ägypten und Syrien, die palästinensischen Flüchtlinge als „Fünfte Kolonne für den Tag der Rache“ im Kampf gegen Israel einzusetzen. Jordanien hingegen, mehrheitlich ohnehin bereits palästinensisch geprägt, integrierte die Flüchtlinge und annektierte 1950 die Westbank einschließlich Ost-Jerusalem – ohne dadurch Proteste in der Weltöffentlichkeit zu erregen.

Nation-building

Knapp 20 Jahre lang sollte der brüchige Status quo halten, unterbrochen von militärischen Zwischenfällen. Der Krieg von 1956 eröffnete Israel eine Atempause gegenüber den Angriffen arabischer Aktivisten insbesondere aus dem Gazastreifen und den ägyptischen Versuchen

einer See- und Luftblockade. Doch auf arabischer Seite dachte auch jetzt niemand daran, im Westjordanland und im Gazastreifen einen palästinensischen Staat zu gründen.

Auf israelischer Seite verfestigte sich die Überzeugung, dass es auf arabischer Seite keinen Partner für einen Frieden gebe. Zugleich verstummten jene Kreise, die vor der Staatsgründung noch in Groß-Israel-Träumen geschwelgt hatten. Die Phase von 1948 bis 1967 war eine Zeit der inneren Konsolidierung, des Nation-buildings, der Integration hunderttausender Flüchtlinge und der militärischen Sicherung des jungen Staatswesens. Auch rechte und nationalreligiöse Kräfte schienen sich mit den Grenzen Israels in den Waffenstillstandslinien von 1949 abgefunden zu haben.

1967: Israels zweite Geburt

Im Mai 1967 eskalierte die Situation erneut: Ägypten schloss ein Waffenbündnis mit Syrien und Jordanien, setzte den Rückzug der UN-Friedenstruppen von der Sinai-Halbinsel durch, initiierte einen gewaltigen Truppenaufmarsch und verhängte eine Seeblockade gegen Israel. „Wir werden die Juden ins Meer treiben!“, lautete eine der Parolen. Doch gelang es Israel Anfang Juni 1967, sich der Eskalations- und Umklammerungsstrategie präventiv zu erwehren – mit unerwartetem Erfolg: Israels Truppen eroberten in nur sechs Tagen den Gazastreifen, die Sinai-Halbinsel, das Westjordanland mit Ost-Jerusalem und die Golan-Höhen.

Die arabische Niederlage hätte nicht vernichtender ausfallen können. Israel hatte mit der Westbank alle religiös bedeutsamen Stätten des biblischen Judentums – „Judäa“ und „Samaria“ – in Besitz genommen. Die israelische Regierung unter Führung der linken Arbeitspartei



Foto: Martin Kloke

sah die Chance gekommen, die besetzten Gebiete als Faustpfand für einen Friedensschluss mit den Arabern zu nutzen. Vergeblich: Die Arabische Liga schleuderte den Israelis im August 1967 auf dem Gipfel von Khartum ihr dreifaches „NEIN“ entgegen: „Kein Frieden mit Israel! Keine Anerkennung Israels! Keine Verhandlungen mit Israel!“. Außenminister Abba Eban bekräftigte wenig später vor der UN-Vollversammlung Israels Angebot an die Araber, über „alles“ zu diskutieren und zu verhandeln.

Je mehr sich die Vision eines historischen Kompromisses als illusorisch erwies, desto heftiger erlagen viele Israelis der Versuchung, die neu eroberten Gebiete als ein weiteres zionistisches Projekt zu begreifen. Die Linken argumentierten eher sicherheitspolitisch, die Rechten waren zusätzlich nationalreligiös inspiriert. 1968 begannen die ersten Israelis, überzeugt von der Friedensunfähigkeit der arabischen Seite, mit der Besiedlung der besetzten Gebiete. Zehntausende Israelis, angelockt durch staatliche Subventionen, ließen sich in den Folgejahren dort nieder. Strömungen in der israelischen Gesellschaft, die auf Ausgleich mit den Palästinensern bedacht waren, sahen darin den Beginn einer unheilvollen Entwicklung.

Im Oktober 1973, während des jüdischen Versöhnungsfestes Jom Kippur, überrannten ägyptische und syrische Truppen in einem Überraschungsangriff die Waffenstillstandslinien. Wie nie zuvor in seiner jungen Geschichte geriet der Staat Israel in Bedrängnis und musste herbe Verluste hinnehmen. Es dauerte Wochen, bis die traumatisierten Israelis den Angriff zurückschlagen konnten. Die ägyptische Seite nahm den Krieg als ein Erfolgserlebnis wahr, das die „Schmach“ von 1967 auszugleichen schien. 1977 brachte Ägyptens Präsident Anwar el Sadat den Mut auf, mit Israel in einen Friedensprozess einzutreten. Mit dem Rückzug der Israelis aus dem Sinai sollte sich zum ersten Mal ein Tor zum Frieden öffnen. Auch wenn der Kern des israelischen-palästinensischen Konflikts zunächst ausgespart blieb, erkannte Israels nationalliberale Likud-Regierung unter Ministerpräsident Menachem Begin „legitime Ansprüche“ des „palästinensischen Volkes“ an. Im Friedensabkommen mit Ägypten wurde 1979 erstmalig die Formel „Land gegen Frieden“ realisiert. Doch das ägyptisch-israelische Tauwetter stieß auf den Widerstand der meisten Palästinenser und fast aller anderen Araber.

Die Palästinensierung des Nahostkonflikts

In den 1950er Jahren hatten sich die palästinensischen Araber als nationale „Befreiungsbewegung“ zu organisieren begonnen. Jene Gruppen, die sich 1964 unter dem Dach der Palästinensischen Befreiungsorganisation (PLO) zusammengefunden hatten, verfolgten eine militante Strategie: Unter der Führung von Yassir Arafat wollten sie auf den Trümmern Israels ihren Staat errichten.

Die PLO konnte sich nach 1967 in Jordanien als eigenständiges Machtzentrum etablieren. Ende der 1960er Jahre gelang es ihr, das Interesse der Weltöffentlichkeit auf die Lage der Palästinenser zu lenken: durch gezielte Terroranschläge und Flugzeugentführungen. 1972 wurde auch West-Deutschland vom Terror heimgesucht: Terroristen einer Untergruppe der PLO ermordeten während der Olympischen Spiele in München elf israelische Sportler. Im Sommer 1982 überschritt die israelische Armee die libanesischen Grenze, um die PLO, die nach der Vertreibung aus Jordanien (1970) ihre Aktivitäten in den Libanon verlegt und von dort aus immer wieder Israel angegriffen hatte, zu zerschlagen. Dieser Krieg, der nach der Belagerung West-Beiruts mit dem Abzug der PLO-Führung nach Tunis endete, stieß weltweit, auch in Israel, auf Kritik.

Viele Palästinenser mussten in den 1980er Jahren erkennen, dass ihnen der Einsatz von Terror und Gewalt wenig eingebracht hatte. Erst die Intifada von 1987, eine überwiegend zivile Aufstandsbewegung der Palästinenser gegen die israelische Besatzung, brachte Israelis und Palästinenser zunehmend zur Überzeugung, dass der Nahostkonflikt einer politisch-diplomatischen Entschärfung im Sinne einer Zweistaatenlösung bedurfte.

Oslo und die Folgen bis heute

Die amerikanisch inspirierten Friedensgespräche in Madrid (1991) sowie darauffolgende Geheimverhandlungen von Oslo (1993) bahnten den Weg zu direkten Kontakten zwischen Israel und der PLO: Im Rahmen eines Stufenplans schien ein historischer Kompromiss in greifbare Nähe gerückt zu sein. Unermüdlich warb Israels Außenminister Shimon Peres in Brüssel und anderen westlichen Hauptstädten um Unterstützung des Friedensprozesses. Er ermutigte Investoren auch zum Engagement in den palästinensischen Autonomiegebieten, aus denen sich Israel zurückziehen begonnen hatte.

Doch die optimistische Stimmung währte nicht lange: Nach jedem Teiltrückzug der Israelis reagierten palästinensische Extremisten mit mörderischen Anschlägen auf zivile Ziele. Ungeachtet aller Bekenntnisse zum „Friedensprozess“ wagten israelische Regierungen keine weiteren vertrauensbildenden Maßnahmen – etwa das Einfrieren der Siedlungsaktivitäten in den umstrittenen Gebieten. Einer Machtprobe mit den einflussreichen Siedlerorganisationen glaubte die linke Arbeitspartei nicht gewachsen zu sein. Die Stimmung sank vor allem nach der Ermordung von Ministerpräsident Yitzhak Rabin (1995) auf den Nullpunkt.

Bald drängte sich der Verdacht auf, dass die PLO-Führung die Terroraktivitäten insgeheim duldete. Schon wenige Monate nach Unterzeichnung der Osloer Vereinbarungen rief Arafat vor einem arabischen Publikum zum „Djihad“ für die „Befreiung“ Jerusalems auf und erinnerte daran, dass Mohammed ebenfalls (befristete) Friedensverträge mit Ungläubigen geschlossen habe – als Vorspiel zu militärischen Eroberungszügen. Während Israelis diskutierten, welche territorialen Kompromisse sicherheitspolitisch verantwortbar seien, wurde der palästinensische Diskurs zunehmend von anderen Inhalten bestimmt: In den Medien tauchten antisemitische Verschwörungstheorien und säkularisierte Ritualmordlegenden auf – mit Schlagzeilen wie: „Die Israelis infizieren palästinensische Kinder mit dem Aids-Virus“. Die Erziehung zum Hass gegen Israel und die Juden machte auch vor TV-Kindersendungen und Schulbüchern nicht Halt.

Die Endstatus-Verhandlungen von Camp David und Taba (2000/01) scheiterten letztlich an der Jerusalemfrage und der Weigerung Arafats, auf eine „Rückkehr“ palästinensischer Flüchtlinge nach Israel zu verzichten – sie hätte das Ende des jüdischen Nationalstaates eingeläutet. Palästinensische Gruppen starteten eine neue „Intifada“ – dieses Mal unter fördernder Obhut der palästinensischen Autonomiebehörden. Eine informelle Koalition aus „Gotteskrieger*innen“ islamistischer Couleur sowie säkularen Terror-Gangs versetzte die israelische Bevölkerung in Angst und Schrecken – mit Selbstmord-Attentaten in Bussen, Restaurants und auf öffentlichen Plätzen. Die israelische Regierung antwortete mit militärischen Operationen gegen Terroristen und ihre Rädelsführer.

Inzwischen hat sich die Lage wieder entspannt: Mit dem Bau von Zäunen und Sperranlagen – teilweise jenseits der „grünen“ Waffenstillstandslinie von 1949 – konnten Terror und Gewalt eingedämmt werden; zugleich entstanden Erschwernisse für palästinensische Dörfer, deren Bauern ihre Felder seither teilweise nur über Umwege erreichen können. Einerseits gibt es zwischen Israel und den palästinensischen Autonomiegebieten eine begrenzte wirtschaftliche und sicherheitspolitische Zusammenarbeit; andererseits steht Israel periodisch unter Beschuss, seitdem es sich 2000 aus der südlibanesischen Sicherheitszone und 2005 aus dem Gazastreifen zurückgezogen hat: „Wir geben Land und bekommen Raketen“ – so die Wahrnehmung vieler Israelis.

Ein historischer Kompromiss zwischen Israelis und Palästinensern ist noch immer ein ferner Traum. Israels Grenzen sind weder festgelegt noch anerkannt, sein kollektives Selbstverständnis ist im Schwebezustand. Versuche, über unilaterale Teiltrückzüge den Konflikt zu entschärfen, sind gescheitert. Es mehren sich die Stimmen, die den Kern des Nahostkonflikts in der kaum verhüllten Weigerung der Palästinenser sehen, Israels Existenz zu akzeptieren. Nicht nur im Gazastreifen, auch in der Westbank sind jene, die Israels Besatzungs- und Siedlungspolitik auf dem Verhandlungsweg durch eine Zweistaatenlösung beenden möchten, rar gesät. In tonangebenden Strömungen Palästinas zirkuliert ein radikaler Antisemitismus, der jeden Kompromiss mit Israel als „Verrat“ denunziert.

Ministerpräsident Netanjahu erkannte 2009 die Zweistaaten-Regelung auch für das nationalkonservative Spektrum Israels als Zielvorstellung einer Friedensregelung an. Dass sich Netanjahu aus wahltaktischen Gründen zeitweise davon distanzieren und sich zugleich abfällig über die arabische Minderheit Israels äußern sollte, hat seinem Image als Verhandlungspartner geschadet. Eine grundsätzliche Abkehr von der Zweistaatenlösung, einhergehend mit dem Ausbau und der Neugründung von Siedlungen im Westjordanland, würde Israel in einen Staat verwandeln, der „Jüdischkeit“ zulasten seiner demokratischen Fundamente durchsetzt.

Sind Perspektiven denkbar, in denen Israelis und Palästinenser „Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden im Sinne der Visionen der Propheten Israels“ sowie „soziale und politische Gleichberechtigung“ genießen – „ohne Unterschied von Religion, Rasse und Geschlecht“, wie es in der israelischen Unabhängigkeitserklärung von 1948 heißt? „Wenn ihr wollt, ist es kein Märchen“, hätte wohl der Begründer des Zionismus, Theodor Herzl, ausgerufen. Damit dieses „Märchen“ wahr wird, bedarf es auf israelischer wie auf palästinensischer Seite mutiger und handlungsfähiger Akteure sowie tatkräftiger internationaler Unterstützung, flankiert von vertrauensbildenden Maßnahmen. Leider Gottes geben weder die gewaltförmigen Verhältnisse im Nahen Osten noch die krisengeschüttelten Verwerfungen in Europa und den USA Anlass zu optimistischen Szenarien.

„Zwischen den Stühlen“

Wahrnehmungen und Haltungen zum Nahost-Konflikt im deutschen Kontext

Dr. Andreas Goetze, Landesspfarrer für den interreligiösen Dialog

Seit über 25 Jahren bin ich fast jährlich in Israel und Palästina. Wir haben jüdische, christliche und muslimische Freunde. Die Lage hat sich in den letzten Jahren verschlechtert, ist aufgeheizter geworden. Die Mauer ist nicht nur als Bauwerk sichtbar, sondern ebenso spürbar in den Köpfen. Ängste von Menschen werden in Hass umgewandelt. Die allgemeine Lage ist von großer Unsicherheit geprägt. Der Nahost-Konflikt scheint festgefahren, Lösungswege und Möglichkeiten zur Konfliktregelung werden aktuell nicht erkennbar vorangetrieben. Gesellschaftliche Gruppen werden vielmehr gegeneinander ausgespielt: Juden gegen Araber, Religiöse gegen Säkulare. Das hat auch Auswirkungen auf interreligiöse und gesellschaftspolitische Dialogbemühungen bei uns in Deutschland. Manchmal scheint es mir, dass die Gräben zwischen vermeintlichen Unterstützern Israels auf der einen und vermeintlichen Unterstützern Palästinas auf der anderen Seite bei uns tiefer sind als in Israel und Palästina selbst: Dort erlebe ich mehr – wenn auch zugegebenermaßen kleine – Dialog- und Begegnungsiniciativen zwischen jüdischen und arabischen Israelis, zwischen Juden, Christen und Muslimen als in Deutschland.

Die Einschätzungen zum „Kairos-Palästina-Dokument“ aus dem Jahr 2009 warfen ein Licht auf die innerkirchliche Debatte. Einige haben das spirituelle Zeugnis der nahöstlichen Christen in diesem Dokument betont, das zu Dialog und Gewaltfreiheit aufrufe. Andere sahen darin ein rein politisches Papier, das zudem unausgewogen gegen Israel Position beziehe. Es liegt eine gewisse Spannung zwischen Menschen, die sich im jüdisch-christlichen Dialog engagieren, und Menschen, denen besonders die Aufnahme einer Stimme aus der christlichen Ökumene wesentlich ist.

Im Folgenden möchte ich einige Eckpunkte der Debatte benennen, wie ich sie in den vielen Jahren der Begegnungen und Dialoge in Deutschland wahrgenommen habe. Diese Eckpunkte erheben keineswegs einen Anspruch auf Vollständigkeit, verdeutlichen aber, warum sich diese Debatten auch gerade aufgrund des festgefahrenen nahöstlichen Friedensprozesses und der bei uns geführten gesellschaftspolitischen Diskussionen um Antisemitismus und Islamfeindlichkeit verschärft haben.

Grundsätzlich ist m. E. eine doppelte innerkirchliche Bewegung erkennbar: Zum einen rückt das Verhältnis von Kirche zum Judentum ins Blickfeld, zum anderen das Verhältnis der Kirche zur Ökumene. Beide Bemühungen entspringen der gleichen spirituellen Suche nach Erneuerung und Versöhnung in den europäischen Kirchen nach dem zweiten Weltkrieg.

Erstes Blickfeld: Kirche und Judentum und Sorge vor neuem Antijudaismus

Ein erster, sehr bedeutsamer Weg auf der spirituellen Suche nach Erneuerung und Versöhnung in den europäischen Kirchen nach dem zweiten Weltkrieg sind die Beziehungen der Kirchen zum Judentum und die Erneuerung des jüdisch-christlichen Dialogs. Als „Gespräche aus der Schuld“, hat Shalom Ben-Chorin die Anfangsphase des christlich-jüdischen Dialogs nach 1945 in Deutschland bezeichnet. Und in der Tat haben sich die Kirchen erst im Rahmen einer christlichen Theologie nach Auschwitz den Fragen nach dem Verhältnis des christlichen Glaubens zum Judentum gestellt. Sie ließen sich dabei von der theologischen Erkenntnis leiten, dass es ohne den Einbezug der jüdischen Wurzeln zu keinem tiefgreifenden Verständnis des christlichen Glaubens und zu keiner Erneuerung im Verhältnis zwischen Christentum und Judentum kommen kann. Zahlreiche Christinnen und Christen haben damit die Konsequenzen aus der geschichtlichen Tatsache gezogen, dass Kirche und Theologie seit der Abfassung des Neuen Testaments einem christlichen Antijudaismus gefolgt sind, der im modernen säkularen Antisemitismus und schließlich im verheerenden Versuch einer „Endlösung der Judenfrage“ mündete.

Indem engagierte Menschen nach dem 2. Weltkrieg im jüdisch-christlichen Dialog Juden und ihrer Tradition mit mehr Achtung begegneten und das Judentum als eigenständige und gültige Religion anerkannten, machten sie erst mit der Erkenntnis, dass Gott in Jesus Christus nicht nur Mensch, sondern ein Jude geworden ist. In bewusster Solidarität mit der jüdischen Gemeinschaft unterstützen kirchliche Erklärungen weitgehend den Staat Israel, seine Sicherheitsinteressen und seinen Wunsch nach Stabilität.

Zweites Blickfeld: Kirche und Ökumene und die Verpflichtung zu Frieden und Gerechtigkeit

Die Beziehungen der Kirchen zur weltweiten Ökumene sind ein zweiter, ebenso bedeutsamer Weg auf der spirituellen Suche nach Erneuerung und Versöhnung in den europäischen Kirchen nach dem zweiten Weltkrieg. Durch das Gespräch vor allem mit den Kirchen in der sogenannten „Dritten Welt“ wurde in den christlichen Kirchen Europas verstärkt ihre unreflektierte Unterstützung gegenüber kolonialistischen Ambitionen ihrer Regierungen im Zeitalter europäischer Expansion erkannt. Angeregt durch verschiedene Befreiungstheologien

haben auch offizielle europäische und amerikanische kirchliche Stellungnahmen die vorrangige Option für Gerechtigkeit und Frieden und damit für die Armen und Entrechteten betont und ihren Willen zum Ausdruck gebracht, die biblischen Schriften aus der Perspektive der Machtlosen und Unterdrückten zu lesen.

Weil ungerechte Strukturen, die die Menschenrechte grundlegend einschränken, im Widerspruch zur Botschaft der erbarmenden Liebe Gottes gegenüber allen Menschen stehen, erklärten im Zusammenhang des Nah-Ost-Konflikts zahlreiche kirchliche Konferenzen ihre Solidarität mit der lokalen Christenheit als einem Teil des palästinensischen Volkes und setzten sich für dessen Recht auf Selbstbestimmung ein. Aufgrund ihres Bewusstseins für die Bedeutung der Ökumene unternahmen die Kirchen alle Anstrengungen, die Identifikation mit den Interessen von Staaten und anderen Mächten und damit die traditionelle Verbindung von „Thron und Altar“ zu überwinden und dagegen nun ihre Solidarität mit denjenigen zu zeigen, die sich gegen Unrecht und Ungerechtigkeit einsetzen.

Diejenigen, die sich dafür einsetzten, dass die Stimme aus der Ökumene Gehör findet, maßen den Sorgen um den Antijudaismus eine hohe Bedeutung bei. Sie zogen aber aus der Betrachtung der Geschichte die Lehre, keinen Menschen durch Schweigen und Wegschauen im Stich zu lassen; zu analysieren, „auf welcher Seite Macht und Ohnmacht liegen“, um dort, wo Leiden strukturell bedingt ist, diese strukturellen Bedingungen zu kritisieren. Theologen, die sich besonders im ökumenischen Dialog engagierten, betonten daher die universale Perspektive von Frieden und Gerechtigkeit. Die Liebe Gottes zu einem Volk kann nicht Ungerechtigkeit zu einem anderen beinhalten. Die biblischen Landverheißungen werden daher ganz bewusst in den Kontext von Recht und Gerechtigkeit gestellt und das Land als Gabe, als Lehen Gottes betont, das nicht Besitz einer Nation darstellt, sondern eine Aufgabe, entsprechend nach Gottes Gebot im Land zu leben.

So wurde und wird aus ökumenischer Perspektive der „Sitz im Leben“ der biblischen Landverheißungen betont: Die Bedeutung dieser Verheißungen liege darin, dem bedrängten Volk, ohne Hoffnung, ohne Land im Exil, Hoffnung und Mut zuzusprechen, dass Gottes gnädiges Heilshandeln noch nicht zu Ende ist. Je mehr ein israelischer Nationalismus gerade auch durch christliche Gruppen mit dem Hinweis auf die Bibel religiös legitimiert wurde, desto stärker wurde die universale Perspektive der Propheten von Gerechtigkeit und Recht in der Bibel als Gegenpol herausgearbeitet. Und der Blick auf die bedrängten christlichen Glaubensgeschwister in der Region schärfte insgesamt das Bewusstsein dafür, dass jede Form der Verbindung von Religion mit Herrschaft und Nationalismus zur Abwertung bis hin zur Unterdrückung Andersgläubiger führt.

Zwei Blickpunkte im Spannungsbogen

Mir ist wichtig zu betonen: Beide(!) hier angedeuteten Bemühungen (zum Verhältnis von Kirche und Judentum sowie von Kirche und Ökumene) entspringen der gleichen spirituellen Suche nach Erneuerung und Versöhnung in den europäischen Kirchen nach dem zweiten Weltkrieg. Beide haben in ihrer Sicht auf die Dinge ihre „blinden

Flecke“, die an bestimmten Punkten das Recht und den Sinn des anderen Blickpunktes nicht erkennen. Das führt zu einer verschärften Emotionalisierung in der Debatte.

Eine Folge ist: Menschen, die versuchen, beide Anliegen zusammenzuhalten, finden sich angesichts eines solchen Verlangens nach Identifikation schnell zwischen den Stühlen wieder, gelten beiden Seiten als „illoyal“ und müssen sich vor den Anwälten der jeweiligen Bemühungen für ihre Position rechtfertigen. Denn Solidarität mit Israel oder Solidarität mit einer Stimme aus der Ökumene schien der einen oder der anderen Bemühung zuwiderzulaufen und die zaghaften Versuche der eigenen spirituellen Erneuerung auf dem jeweiligen Gebiet zu gefährden. Das hat Auswirkungen auf die Wahrnehmungen im deutschen Kontext.

Zwischen Kritik und antisemitischen Tendenzen

Judenfeindliche Äußerungen bei Protesten gegen die Politik des Staates Israel auf der einen Seite, unkritische Unterstützung israelischer Politik auf der anderen Seite. Die Lage in Nahost ist kompliziert, aber die „Pro-Israel“ wie die „Pro-Palästina“-Demonstrationen fallen vielfach aus der Rolle. Jeder sieht sich nur als Opfer, den anderen als Aggressor. Kaum ist Selbstkritik spürbar, kaum eine emphatische Sicht auf den Anderen, seine berechtigten Anliegen, seine Hoffnungen und Leiden.

Eine irreführende Grundlage ist die oftmals unausgesprochene Gleichung Judentum = Zionismus = Staat Israel. Diese von Verteidigern wie Kritikern unterstellte Gleichung behindert eine offene politische Debatte. Unter Zuhilfenahme dieser Gleichung setzt sich dadurch jede Kritik an der jüdisch-nationalistischen Politik des Staates Israel unweigerlich der Gefahr aus, als eine antijüdische oder gar antisemitische Haltung etikettiert zu werden. Aus jüdisch-israelischer Sicht kann so das Judentum leicht mit dem Staat Israel identifiziert werden. Doch das Judentum ist weder mit dem Staat Israel noch mit dem Zionismus gleichzusetzen. Judentum ist so vielgestaltig wie der Zionismus facettenreich. Auch die politischen Ansichten in den islamischen Welten sind so bunt und vielgestaltig wie es auch in den jüdischen Lebenswelten die unterschiedlichsten Positionen zur Politik des Staates Israel gibt.

Aber auch zahlreiche Kritiker setzen aufgrund dieser irreführenden Gleichung die israelische Politik mit dem Judentum in eins und kritisieren nicht eine bestimmte Form des Zionismus, sondern pauschal alle Juden. Eine kritische Haltung gegenüber dem ethnisch-exklusiven, national-religiösen Zionismus, der gegenwärtig die Politik und das Denken weiter Teile der israelischen Gesellschaft bestimmt, ist legitim. Ebenso Anfragen an die zunehmende „Sakralisierung“ der ursprünglich säkularen jüdischen Nationalbewegung, die die „Rückkehr ins Gelobte Land“ nicht im Völkerrecht (nationale Selbstbestimmung), sondern in der Bibel und ihren Verheißungen zu begründen sucht. Doch Juden, die in Deutschland leben, für die Politik des Staates Israels in Haftung zu nehmen und „Tod den Juden“ zu rufen oder vom „Gaza-Holocaust“ zu sprechen, ist schlicht Antisemitismus.

Die Beobachtung, dass solche antisemitistische Denkmuster in der Kritik an der Politik des Staates Israel auftauchen, ist nicht neu. Dazu gehört auch die Bestreitung des Selbstbestimmungsrechtes des jüdischen Volkes ebenso wie Vergleiche der aktuellen israelischen Politik mit der Politik der Nationalsozialisten. Und ein Begriff wie „Israel-lobby“ spielt mit dem alten Mythos einer jüdischen Weltverschwörung und jüdischer Kontrolle über Medien, Wirtschaft, Regierung. Es ist nötig, über solche Fragen ins Gespräch zu kommen. Meine Erfahrung jedoch ist, dass der Vorwurf des Antisemitismus dieses Gespräch nicht eröffnet, sondern abbricht. Sprachlosigkeit und Parallelwelten sind die Folge, innerkirchlich ebenso wie jüdisch-muslimisch. Und wenn alle kritischen Rückfragen zur israelischen Politik tendenziell für antisemitisch gehalten werden, banalisiert das den Antisemitismus selbst.

Nur „Pro-Israel“ oder „Pro-Palästina“ mit all ihren Etikettierungen hilft also nicht weiter. Im Gegenteil: dies verstärkt den Konflikt, fördert Hass und Gewalt. Der ist dann auch in Schulen spürbar, die insbesondere in Berlin vielfach weder differenziert über Religionen informieren noch den Nah-Ost-Konflikt behandeln und so keine Räume schaffen, einfachen „Schwarz-Weiß-Mustern“ inhaltlich zu begegnen.

Der evangelische Theologe Helmut Gollwitzer hat schon 1976 für die innerkirchliche Diskussion festgestellt: „Den Frieden fördert nur, wer für beide Seiten denkt. Und darum gilt allerdings auch das Merkwürdige: Wer für Israel denkt, kann nicht antiarabisch sein (...), sondern für Israel denken – weil wir Christen mit den Juden eng verbunden sind und da wirklich eine Schuld abzutragen haben – heißt, für die Araber, für die Palästinenser, dieses geschundene Volk mitzudenken und denen auch zu helfen“.

Interreligiöser Dialog in schwierigen Zeiten

Diese empathische Haltung im Dialog findet aktuell immer weniger geschützte Räume. Aufgrund bestehender Konflikte in unserer Gesellschaft haben es interreligiöse Dialogbemühungen nicht leicht. Dazu zählen aggressive Umgangsformen zwischen glaubensverschiedenen Schülerinnen und Schülern und unter Jugendlichen und ein offener und verborgener Antisemitismus, der in der Mitte der Gesellschaft bis hin zum links- und rechtsextremen Rand ebenso wahrzunehmen ist wie in manchem muslimischen Kontext. Dazu gehört auch eine oftmals ausgrenzende und diffamierende Einstellung gegenüber Religionsgemeinschaften und insbesondere gegenüber Musliminnen und Muslimen, die oft verbunden ist mit fehlender Dialogbereitschaft und einem Mangel an interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen.

So kann es geschehen, dass sich politische Einschätzungen über religiöse Themen legen und die Atmosphäre belasten. Ein nennenswerter jüdisch-muslimischer Dialog ist auf der Ebene der Gemeinden nicht erkennbar. Werden von jüdischer Seite aufgrund des Antisemitismusverdachts keine wirklichen muslimischen Gesprächspartner erkannt, versteht man auf muslimisch-arabischer Seite nicht, warum

Anfragen zu Synagogenbesuchen nicht beantwortet werden. Dabei gibt es bemerkenswerte Initiativen: Die jüdisch-muslimischen Ringvorlesungen im Jüdischen Museum oder das Projekt „meet2respect“, durch das Rabbiner und Imame in Schulklassen eingeladen werden, um stereotype Vorurteile zu irritieren. Vielfach ist das Erstaunen groß, wie viel jüdische und muslimische Frömmigkeitspraxis gemeinsam haben.

Das Gespräch bleibt schwierig, aber ist umso notwendiger. Aus christlicher Perspektive bleibt die Sorge für den Staat Israel und die dort lebenden Menschen ebenso wesentlich wie die Solidarität mit den palästinensisch-christlichen Geschwistern. Wenn Kritik zum Ausdruck kommt, dann kann sie nur auf der Basis einer grundsätzlichen „doppelten Solidarität“ kommuniziert werden.

Es ist in der aktuellen, den Anderen im „Schwarz-weiß-Denken“ ausgrenzenden Debatte eine geistliche und gesellschaftspolitische Herausforderung, friedenspolitisch und konfliktsensibel unterwegs zu sein und geschützte Dialog-Räume zu eröffnen. Dabei geht es darum, zunächst Räume in sich selbst aufzuschließen, dann auch im Gespräch mit den Anderen, in dem der Andere mit seinem Narrativ, seiner Geschichte, seinen Hoffnungen, Leiden und Verletzungen, seinen Sehnsüchten und auch seiner Engstirnigkeit Raum in mir erhält. „Empathie-Lernen“ als grundlegendes Element einer Spiritualität des gerechten Friedens möchte ich das nennen. Dafür brauche ich Zeit, Verständnis und vor allem eine neue Wahrnehmungs- und Hörbereitschaft, damit sich grenzüberschreitend Horizonte eröffnen können.

Es gilt, einen Blick für den Anderen zu bekommen, sich offen die Geschichten beider Seiten anzuhören. Es ist bedeutsam, sich sowohl über das Leben unter Besatzung zu informieren als auch die traumatischen Erfahrungen und das daraus resultierende Sicherheitsbedürfnis der Israelis wahrzunehmen. Am besten, indem man selbst nach Israel und Palästina reist, den Menschen dort begegnet und sich vor Ort selbst ein Bild macht. Es ist ebenso wichtig, der wachsenden „Sakralisierung“ (dem Anwachsen national-religiöser Haltungen) auf beiden Seiten zu begegnen und sich gegen die Instrumentalisierung von Religion für politische Interessen einzusetzen.

Es bleibt immer noch viel zu tun. An Unrecht, ob in der Vergangenheit oder Gegenwart, darf und kann man sich nicht gewöhnen. Sonst verlieren wir unsere Zukunft. Denn: Es ist geschehen, und deshalb kann es wieder geschehen. Die in unserer Gesellschaft durch alle Bildungsschichten spürbaren antisemitischen Haltungen und die erkennbare Islamfeindlichkeit, die Zunahme an rechter Gewalt, die jüden- und israelfeindlichen und antisemitischen Haltungen in Teilen der muslimischen community zeigen an, wie wichtig hier Wachheit und Aufmerksamkeit sind, wie notwendig Bildung und Begegnungen weiterhin sein werden. Nur indem wir am interreligiösen Dialog festhalten und ihn ausweiten, können wir dazu beitragen, dass Vorurteile und Rassismus abgebaut werden und ein Verständnis – bei allen bleibenden Unterschieden – zueinander wächst.

Antisemitismus an Berliner Schulen – was tun!?

Dipl.-Pol. Carl Chung, Koordinator Politische Bildung beim JFDA

Mehrere in jüngerer Zeit bekannt gewordene Vorfälle an Berliner Schulen haben die öffentliche Aufmerksamkeit für das Problem antisemitischer Ressentiments, Einstellungen und Übergriffe erhöht. Tatsächlich sind antisemitisch geprägte oder konnotierte Beleidigungen, Deutungs- und Verhaltensmuster keine Einzelfälle, sondern – nicht erst in jüngerer Zeit – eine (nicht nur) an Berliner Schulen alltägliche Realität. Diese kommt ohne eine tatsächliche jüdische Präsenz aus und tritt in den meisten Fällen in Abwesenheit von Menschen in Erscheinung, die dem Judentum zugeordnet werden. Denn von den rund 3,6 Millionen Berlinerinnen und Berlinern lassen sich nur etwa 20.000 bis 30.000 – also 0,6 bis 0,8 Prozent – durch die Mitgliedschaft in Synagogen-Gemeinden, durch ihre Abstammung (nach jüdischem Recht: als Kinder einer jüdischen Mutter) oder aufgrund familiärer Prägung dem Judentum zuordnen. Schon dieser jüdische Bevölkerungsanteil lässt darauf schließen, dass im statistischen Mittel nur wenige einzelne Kinder und Jugendliche mit jüdischem Hintergrund auf jeweils eine allgemeinbildende oder berufliche Schule kommen und in den meisten Schulklassen überhaupt keine Jüdinnen und Juden zu finden sind. Nach Abzug von schätzungsweise zehn bis zwölf Prozent der wenigen jüdischen Schülerinnen und Schüler, die auf jüdische Privatschulen gehen, ist anzunehmen, dass auf viele Berliner Schulen gar keine jüdischen Schülerinnen und Schüler gehen. Bei den Eltern sowie den Lehrerinnen und Lehrern und der Schulsozialarbeit müsste die Situation vergleichbar sein. Der Antisemitismus an Berliner Schulen findet also zumeist in Abwesenheit von Jüdinnen und Juden statt, die aufgrund ihrer direkten Betroffenheit darauf aufmerksam machen könnten.

Tatsächlich ist (nicht nur) auf Berliner Schulhöfen seit Jahren „Jude“ als Schimpfwort von nichtjüdischen Kindern und Jugendlichen gegen nichtjüdische Kinder und Jugendliche in Gebrauch. Die Nutzung der Bezeichnung einer religiös-ethnischen Gruppe als Abwertung wird dabei selten hinterfragt. Antisemitische Stereotype und Verschwörungsmymen sind allgemein verbreitet – ohne dass sie dabei eine gefestigte ideologische Judenfeindlichkeit zum Ausdruck bringen müssen. Oft sind sie als „normaler“, unreflektierter und eben deshalb prekärer Bestandteil von Alltagsideologien verinnerlicht – und werden nicht mit der tatsächlichen Abwertung jüdischer Menschen in Verbindung gebracht. In Abwesenheit von Jüdinnen und Juden (die sich als solche verstehen und zu erkennen geben) sind es nicht



JUDE!



**BIST DU
BEHINDERT?**

zuletzt Schülerinnen und Schüler, die aufgrund politischer Überzeugungen und/oder eigener Betroffenheit durch andere Formen ethnisch oder religiös konnotierter Minderheitenfeindlichkeit die Benutzung der Bezeichnung „Jude“ als Abwertung und Schmähung thematisieren und problematisieren. Für Jüdinnen und Juden lädt die alltägliche Präsenz antisemitischer Stereotype und Ressentiments ohnehin nicht dazu ein, sich offen zum Judentum zu bekennen. Wo sie es dennoch tun, ist die Erfahrung antisemitisch motivierter Diskriminierung, Ausgrenzung, Beleidigung, Belästigung und Bedrohung eher alltäglich als außergewöhnlich. Diese Situation ist nicht neu. Neu ist allenfalls, dass das Problem des Antisemitismus nun auch an Grundschulen stärker wahrgenommen wird – und die öffentlich geführte Debatte über Antisemitismus an Schulen.

BIST DU SCHWUL?

Zur öffentlich geführten Debatte trägt die Wahrnehmung der Verbindung zwischen dem sichtbaren Eindringen islamistischer Vorstellungen in den islamischen Mainstream (sowie dessen Sichtbarkeit im Verhalten von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern aus islamisch geprägten Milieus) einerseits und offen geäußerten antisemitischen Ressentiments andererseits bei. Allerdings kommen antisemitische Einstellungen nicht nur in Milieus vor, in denen islamisch-antijudaistische und islamistisch-antisemitische Anschauungen (sowie antisemitische Parolen nichtdeutsch-völkischer Rechtsextremisten) auf Resonanz stoßen. Antisemitische Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster sind auch in Milieus alteingesessener Bevölkerungsgruppen ohne Migrationshintergrund verbreitet – und zwar nicht nur am rechten Rand, sondern bis in die „Mitte der Gesellschaft“. Die Aufnahme einer großen Anzahl von Asyl- und Schutzsuchenden mit muslimischem Hintergrund aus Ländern, in denen autoritäre Herrschaftsformen ebenso wie Judenfeindlichkeit gleichsam selbstverständlich zur Alltagskultur gehören, hat die Situation – namentlich im Hinblick auf den israel-bezogenen Antisemitismus – nicht unkomplizierter und die Herausforderungen nicht kleiner gemacht.

Die direkte Ansprache des Problems ist dann besonders schwierig, wenn der Gebrauch antisemitischer Beleidigungen, Stereotype, Mythen und Deutungsmuster von jenen, die sie verwenden, nicht oder nicht vorrangig als Ausdruck einer bewusst feindseligen Haltung gegenüber Jüdinnen, Juden und dem Judentum verstanden wird. Wenn also Jüdinnen oder Juden als Personen gemobbt oder aufgrund eines weiteren Merkmals diskriminiert, beleidigt und bedrängt werden und in diesem Zusammenhang ihr Jüdischsein als Mittel der persönlich gemeinten Beleidigung und Herabwürdigung genutzt wird, kann es schwierig sein, die Bearbeitung der Vorfälle mit der Thematisierung des Antisemitismus als spezifische Ausprägung gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und inakzeptabler Verhaltensweisen zu beginnen. Ggf. sind die Auseinandersetzung mit den subjektiven Tätermotiven und indirekte Zugänge zum (für die Täter, Claqueure, Weggucker und die Mehrheit der Zuschauer ggf. eher hintergründigen) Thema Antisemitismus wirksamer – auch wenn der Vorfall für die Opfer eindeutig als antisemitischer Übergriff wirken muss und mit ihnen auch als solcher zu bearbeiten ist.

Wenn antisemitische Ausdrücke (wie auch „schwul“, „behindert“ etc.) als beliebige Beleidigung oder Provokation mit ethnozentrierter und/oder religionsbezogener Konnotation oder gar als negative Bewertung ohne bewussten Bezug zu wirklichen Menschen benutzt werden, ohne dass Jüdinnen und Juden davon direkt betroffen sind, kann man das Thema Antisemitismus durchaus im Kontext vielfältiger Erscheinungsformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit angehen. Wichtig ist, dass es nicht bei einer oberflächlichen oder abstrakten Stellungnahme gegen Diskriminierung in jeder Form bleibt und der tatsächliche lebensweltliche Bezug nicht aus den Augen verloren wird.

Für die Bearbeitung der konkreten Erscheinungsformen von Antisemitismus in Schulen ist es wesentlich, dass die pädagogischen Fachkräfte in der Lage sind, sowohl die konkrete Ausprägung gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – hier: Antisemitismus (nach Maßgabe der Arbeitsdefinition „Antisemitismus“ der Internationalen Allianz für Holocaust-Gedenken in der von der Bundesregierung empfohlenen erweiterten Form) – als auch den situativen Kontext aus pädagogischer Perspektive zu erkennen und einzuordnen. Darüber hinaus müssen die Fachkräfte klare Orientierungspunkte für eine unverzügliche und angemessene pädagogische Intervention sowie Zugänge zur Unterstützung durch kollegiale Beratung, Leitung und externe Fachkräfte haben.

Insofern es bei antisemitischen Vorkommnissen nicht um schnell und konsequent bearbeitete Einzelfälle, sondern um eine Frage der Schulkultur geht, ist eben dieses Thema als Herausforderung einer ganzheitlichen Schulentwicklung mit einem systemischen Blick anzugehen.



**Jüdisches Forum für Demokratie
und gegen Antisemitismus e.V.**

Für Schulen in Berlin und Umgebung kann zu all diesen Fragen das Jüdische Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus e.V. (JFDA) angesprochen werden, das mit seinen verschiedenen Projekten und deren vielfältigen Angeboten zur Unterstützung bereitsteht.

Dem Hass eine Kraft entgegensetzen

Die Arbeit von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste in Israel

Jutta Weduwen, Geschäftsführerin bei Aktion Sühnezeichen

Dreizehn Jahre nach Ende der nationalsozialistischen Terrorherrschaft wurde Aktion Sühnezeichen vor sechzig Jahren auf der Synode der EKD gegründet. Lothar Kreyszig, der Gründungsvater, hatte innerhalb der evangelischen Kirche jahrelang Unterstützung für seine Idee gesucht und war immer wieder (auch) auf Ablehnung gestoßen. 1958 konnte er dann eine Mehrheit der Synodalen für die Gründung gewinnen. Im Gründungsauftrag von 1958 hieß es:

„Dreizehn Jahre sind erst in dumpfer Betäubung, dann in angstvoller Selbstbehauptung vergangen. Es droht zu spät zu werden. Aber noch können wir, unbeschadet der Pflicht zu gewissenhafter Entscheidung, der Selbstrechtfertigung, der Bitterkeit und dem Hass eine Kraft entgegensetzen (...) Wir Deutschen haben den zweiten Weltkrieg begonnen und schon damit mehr als andere unmesbares Leid der Menschheit verschuldet. Deutsche haben in frevlerischem Aufstand gegen Gott Millionen von Juden umgebracht. Wer von uns Überlebenden das nicht gewollt hat, der hat nicht genug getan, es zu verhindern. (...) Lasst uns mit Polen, Russland und Israel beginnen, denen wir wohl am meisten wehgetan haben.“

Im Herbst 1961 reiste dann die erste Gruppe von zehn Sühnezeichen-Freiwilligen nach Israel aus. Der Kibbutz Uri hatte sich für die Aufnahme der Deutschen entschieden und sich damit bewusst auf einen Prozess eingelassen, der auch mit Unsicherheiten und Vorbehalten verbunden war. Das Eis, auf dem diese Annäherung stattfand, war dünn und beide Seiten begegneten sich zwar meistens höflich, aber mit Zurückhaltung. Diese Begegnungen waren Anfänge einer Verständigung und Annäherung.

Inzwischen blicken wir auf 57 Jahre zurück, in denen mehr als tausend junge und ältere Menschen an einem Freiwilligendienst, Sommerlager oder Begegnungsprogramm in Israel mit Aktion Sühnezeichen Friedensdienste (ASF) teilgenommen haben. Die Freiwilligen arbeiten schwerpunktmäßig mit Überlebenden des Holocaust, in Gedenkstätten, mit sozial benachteiligten Menschen, mit Menschen mit Behinderungen und in Projekten der jüdisch-arabischen Zusammenarbeit.

Exemplarisch sollen hier die Erfahrungen des Freiwilligen Moritz Roßberg einfließen, der von 2013 bis 2014 einen Freiwilligendienst in Jerusalem gemacht hat. Er engagierte sich in einer Schule für Kinder mit Behinderungen und besuchte Überlebende des Holocaust. Die Möglichkeit, mit Zeitzeug*innen zu arbeiten, war für Moritz Roßberg Motivation, sich für einen ASF-Freiwilligendienst in Israel zu bewerben. Am Yom Hashoah, dem Holocaust-Gedenktag, begleitete er Dina in die Gedenkstätte Yad Vashem:

„Ein kurzer Weg, nur wenige Schritte durch eine dämmerige Halle, doch Dina hat Jahrzehnte gebraucht, um ihn zu gehen. Als sie an

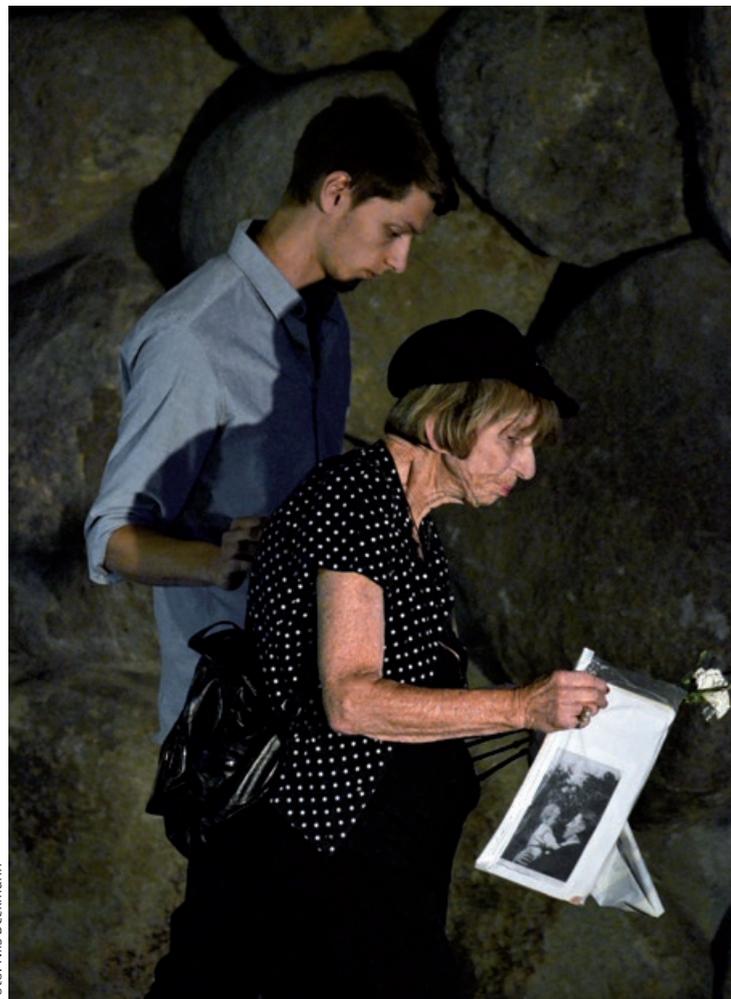


Foto: Nils Beckmann

Dina Coen und der Sühnezeichen-Freiwillige Moritz Roßberg in Yad Vashem am Jom haScho'a (28. April 2014)

der Reihe ist und ans Rednerpult tritt, fängt sie an zu erzählen. Eine Geschichte vom Überleben, von einer späten Flucht und vom Zurücklassen. Ihre Geschichte und vor allem die Geschichte ihres Vaters. Während sie spricht, hält sie drei weiße Rosen und sein Foto in der linken Hand. Eines der wenigen, die sie überhaupt von ihm hat. Ein junger Vater, der seine Tochter mit einem Lächeln auf dem Arm trägt. Ein Bild aus glücklichen Tagen, noch bevor der antisemitische Wahn der Deutschen auch diese Familie zerriss.

Es ist das erste Mal, dass sie hier in Yad Vashem, am Shoa-Gedenktag in Israel spricht. Jeder hat an diesem Tag die Möglichkeit, in der Halle der Erinnerung seiner ermordeten Familienangehörigen zu gedenken, für sie zu beten, kurz von ihnen zu erzählen.

Ich durfte Dina begleiten auf diesem langen kurzen Weg und hinter ihr stehen, sie buchstäblich stützen, als sie ihre Geschichte erstmals an diesem Ort erzählte. Für mich der vielleicht bewegendste Moment in diesem Jahr meines Freiwilligendienstes in Israel.

Dina war eine von drei älteren Damen, die ich in meinem Jahr mit der Aktion Sühnezeichen Friedensdienste in Jerusalem besuchen durfte. Eine unglaublich bereichernde und schöne Arbeit. Ich habe Stunden in Dinas Küche über Tee und Keksen verbracht, plaudernd und lauschend über ihr bewegtes Leben und all die Zumutungen des Alltags. Aus den Eckdaten, die mir von ihr vor dem ersten Treffen bekannt waren, ist nach dem letzten Besuch das Koordinatensystem eines ganzen Lebens geworden. Mit all seinen verschachtelten Wegen, Höhen und Tiefen."

Die Arbeit von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste in Israel wurde immer auch von politischen Unruhen begleitet. Unsere Freiwilligen haben in Israel an vielen Stellen Kriege und militärische Auseinandersetzungen erlebt. Die Positionierung in einem an vielen Stellen unauflösbaren Konflikt ist herausfordernd, aber sie lässt die Freiwilligen auch in ihrer politischen Haltung wachsen. In Israel lernen sie, dem Bedürfnis zu widerstehen, politische Auseinandersetzungen unterkomplex zu beurteilen oder sich auf einfache Täter-Opfer-Schemata zurück zu ziehen. Wir erleben bei unseren Freiwilligen nach einem Jahr Aufenthalt ein hohes Maß an Reflexivität, mit dem sie verschiedene Positionen abwägen und sich einseitigen Erklärungen widersetzen können. Außerdem entwickeln sie eine hohe Sensibilität dafür, Antisemitismus und die Grenze zwischen Israelkritik und Judenfeindschaft erkennen zu können. Das pädagogische Begleitprogramm, das Aktion Sühnezeichen Friedensdienste ein großes Anliegen ist, hilft, die Situation in Israel und im Nahen Osten in seiner historischen, gesellschaftlichen und geografischen Komplexität zu verstehen. Das Begleitprogramm und die Arbeit der Freiwilligen in den Projekten lassen Begegnungen entstehen und wachsen, die über das Jahr hinaus prägend sind und jeden Tag im Kleinen die deutsch-israelischen Beziehungen gestalten. Moritz Rossberg reflektiert die besondere Beziehung zwischen Israel und Deutschland:

Für das heutige Selbstverständnis beider Gesellschaften spielt die Shoa eine bedeutende Rolle. Doch die Lehren, die jeweils aus Vernichtung und Krieg gezogen wurden, stehen sich in ihrer Konsequenz gegenüber. Nie wieder Krieg und nie wieder Opfer. Das Verhältnis zur Nation. Das Verhältnis zum Militär. Eine gesellschaftliche Prägung, die im Aufeinandertreffen Raum schafft für Missverständnisse, aber eben auch immer für Reflexion. Hinzu kommt eine Lebensrealität junger Menschen in beiden Ländern, die sich stark unterscheidet. Zwar sprechen wir alle die universelle Sprache einer globalisierten Popkultur, doch während ich Kinder zum Mittagsschlaf überredete, dienten fast alle gleichaltrigen Israelis in der Armee. Viele kämpften und einige fielen. Und noch etwas Entscheidendes trennt unsere Perspektiven. Ich hatte in manchen Gesprächen den Eindruck, die Zeit sei unterschiedlich schnell vergangen. Auch für Sühnezeichen-Freiwillige, die sich heute bewusst für das Engagement in diesem Feld der Erinnerung entscheiden, sind 70 Jahre eine längere Zeit, als für junge Israelis. Deutschland wollte Geschichte bewältigen, unsere

Großeltern nichts davon hören. Der Stellenwert im kollektiven wie individuellen Gedächtnis ist ein anderer, aller Aufarbeitung zum Trotz. Diese Schere im Zeitgefühl wird wohl noch weiter aufgehen, je länger der Holocaust zurück liegt. Eine potentielle Quelle für Verletzungen. Doch keine der aufgezählten Tendenzen verhindert in irgendeiner Weise, dass Freundschaften entstehen und unzählige Verbindungen geknüpft werden, jeden Tag. Begegnung ist keine Garantie, aber ein bewährtes Konzept für die Stabilität dieser besonderen Beziehungen. Aktion Sühnezeichen leistet hierfür seit Jahrzehnten wichtige Arbeit.

Seit vielen Jahren werden wir gefragt, wie die Arbeit von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste sich mit zunehmendem Abstand zur Zeit des Nationalsozialismus weiter begründen kann, vor allem wenn die letzten Zeitzeug*innen und Überlebenden sterben. Viele Überlebende sind noch unter uns und können auch noch viele Jahre leben. Unsere Begegnungen und unsere Begleitung richtet sich inzwischen auch zunehmend an die zweite Generation, also an die Kinder der Überlebenden.

Das Motiv der Arbeit von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste bleibt die kritische Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Geschichte. Unsere Bildungs-, Öffentlichkeits- und Freiwilligenarbeit richtet sich gegen Judenhass, Rassismus, Antiziganismus und andere Formen der Menschenfeindlichkeit. Wie notwendig diese Arbeit ist, erleben wir immer wieder deutlich: Mit der AfD ist eine rechtspopulistische Partei in den Bundestag eingezogen, deren Mitglieder an vielen Stellen rassistisch hetzen, vor allem gegen Flüchtlinge und Muslime. Der Schritt zur Ausgrenzung anderer Minderheiten ist damit geebnet und wird oft beschritten. Rechtspopulisten agieren häufig mit geschichtsrevisionistischen Positionen, die die NS-Geschichte bagatellisieren oder klittern.

Dies sind Anlässe für ASF, sich zu Wort zu melden durch Demonstrationen, politische Erklärungen, Kampagnen und Pressearbeit.

Vielfalt, Demokratie und Debattenfreude werden bedroht, nicht nur durch Rechtspopulisten, sondern auch dadurch, dass die Themen der Rechtspopulisten auch die Debatten in der Mitte der Gesellschaft prägen.

Aktion Sühnezeichen Friedensdienste möchte dazu beitragen, dass Frieden, Gerechtigkeit und Verständigung in den einfachen alltäglichen Begegnungen stattfinden können. Jährlich engagieren sich mehrere hundert junge Menschen in Freiwilligendiensten und Sommerlagern in Gedenkstätten, mit Überlebenden, in der politischen und sozialen Arbeit gegen Ausgrenzung und Not. Mit ihren Haltungen, ihrem Engagement und ihren Erfahrungen setzen sie täglich Zeichen gegen Antisemitismus, Rassismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Weitere Informationen zum ASF-Freiwilligendienst in Israel und 12 anderen Ländern sowie zu kurzfristigen Sommerlagereinsätzen finden sich unter www.asf-ev.de.

Israel – Palästina

Filme zum Nahostkonflikt

Hass und Hoffnung

Justine Shapiro / B.Z. Goldberg. – Israel/USA : FWU Institut für Film und Bild, 2009. Dokumentarfilm, f., 85 Min.

Der Nahostkonflikt prägt auch das Denken und Handeln der Kinder, die in den Spannungsgebieten leben. Der Filmautor begleitete von 1997 bis Sommer 2000 sieben Kinder aus Jerusalem und dem angrenzenden Westjordanland und machte ihre Ängste und Vorurteile sichtbar. Er sorgte für Besuche und legte damit bei diesen Kindern den Grundstein für Verständnis und Versöhnung.

ab 14 Jahren



Das Herz von Jenin

Leon Geller / Marcus Vetter. – Deutschland/Israel : Evangelisches Medienhaus, 2008. Dokumentarfilm, f., 89 Min.

Im Jahr 2005 in Jenin, einem der größten palästinensischen Flüchtlingslager im Westjordanland: Der 12-jährige Ahmed Khatib wird bei einer Razzia der israelischen Armee tödlich verletzt. Nach Rücksprache mit einem Imam und einem Vertreter der Al-Aksa-Brigaden beschließen die Eltern, die Organe ihres hirn-toten Kindes sechs kranken israelischen Kindern zur Verfügung zu stellen. Die Filmemacher rekonstruieren die Geschichte zwei Jahre später anhand von TV-Material und der Befragung von betroffenen Familien und anderen Beteiligten. Sie begleiten dann Ismael Khatib, Ahmeds Vater, auf einer bewegenden Reise zu den Kindern, denen die Organe seines Sohnes das Leben retteten.

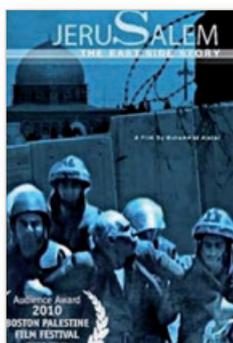
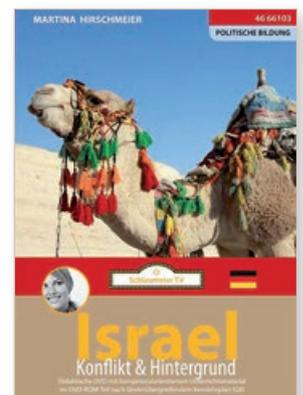
ab 14 Jahren

Israel: Konflikt und Hintergrund

Martina Hirschmeier. – Israel/Deutschland : Schlaumeier TV, 2011. Dokumentarfilm, f., 25 Min. + Beiheft
Zusatzmaterial finden Sie im im ROM-Teil der didaktischen DVD.

Israel hat viele Gesichter, wir hören fast täglich in den Nachrichten von dem Land im Nahen Osten – doch was für ein Land ist Israel eigentlich und was bedeutet der Nahostkonflikt? Hier gibt es schneebedeckte Berge, mit dem Toten Meer den niedrigsten und wohl salzigsten Punkt der Welt, Wüsten und blühende Oasen. In Israel leben Juden, Moslems und Christen auf kleinem Raum mit hohem Konfliktpotential nebeneinander. Der Film stellt die vielen Facetten des „Heiligen Landes“ vor. Stichpunkte sind: Jerusalem mit Al-Aqsa Moschee, Felsendom, Grabeskirche, Klagemauer, Via Dolorosa und Ölberg. En Gedi, Oasenwirtschaft, Bewässerungssysteme, Kibbuz, Totes Meer, Golan Höhen, Tel Aviv, Haifa und Betlehem, Jordan, Mauerbau, See Genezareth.

ab 10 Jahren



Jerusalem The East Side Story

Mohammed Alatar. – Palästinensische Autonomiegebiete : EZEF, 2008. Dokumentarfilm, f., 57 Min.

Der Nahost-Konflikt beherrscht mit seinen vielen Gesichtern seit Jahrzehnten die weltpolitische Tagesordnung. Jerusalem ist dabei der Schlüssel und das Herz im Ringen um Landbesitz, Bevölkerungsmehrheit und staatliche Hoheit im Heiligen Land. Der palästinensische Filmregisseur beleuchtet die geschichtliche Entwicklung des Streites insbesondere um Ost-Jerusalem, beschreibt die Leidensgeschichte der in Jerusalem lebenden Palästinenser, untersucht und kommentiert die aktuelle Lage im Jahr 2008 aus der Perspektive seines Volkes.

ab 12 Jahren

Israel – Palästina

Filme zum Nahostkonflikt

Mein Herz tanzt

Ein Film von Eran Riklis. – Israel : Matthias-Film, 2014. Spielfilm, f., 100 Min.

Eyad, ein israelischer Palästinenser, wird als erster Araber an einer Eliteschule in Jerusalem angenommen. Er versucht, sich seinen jüdischen Mitschülern anzupassen, um dazu zu gehören. Bald freundet er sich mit Yonatan an, als Rollstuhlfahrer ein Außenseiter wie Eyad. Als er sich in eine jüdische Mitschülerin verliebt, nimmt sein Leben in Jerusalem eine entscheidende Wende.

ab 14 Jahren



Milliarden für den Stillstand die Rolle der EU im Nahostkonflikt

Sabrina Dittus. – Deutschland : EZEF, 2015. Dokumentarfilm, f., 58 Min.+ Beilage

Sprache: Arabisch/Deutsch/Englisch

Palästina erhält seit Jahren hohe Zahlungen an Hilfsgeldern. Dennoch sind keine Fortschritte zu beobachten. Werden die Milliarden, die die EU vergibt, für diesen Stillstand bezahlt, fragt Filmemacherin Sabrina Dittus. Im Jahr 2017 werden es 50 Jahre sein, dass Israel Palästina besetzt hält und fast 25 Jahre seit dem Oslo-Prozess. Und obwohl Palästina vor dem UN-Gebäude in New York mittlerweile seine Flagge hissen darf und wie der Vatikan Beobachterstatus hat, ist das besetzte Palästina von einem souveränen Staat weit entfernt.

ab 16 Jahren

Die syrische Braut

Eran Riklis. – Deutschland/Israel/Frankreich : Matthias-Film, 2004. Spielfilm, f., 97 Min.

Eine junge Frau, deren syrische Familie auf den israelisch besetzten Golan-Höhen lebt, überschreitet die Grenze nach Syrien, um einen Mann aus einer drusischen Familie zu heiraten, den sie nur aus Fernsehshows kennt. Damit liefert sie sich nicht nur einem Fremden aus, sondern verliert auch ihre Heimat, weil eine Rückkehr nach Israel nicht möglich ist. Bevor die Braut zur Grenze gebracht wird, trifft die weit verstreute Familie nach Jahren wieder aufeinander. Die Atmosphäre ist aufgeheizt und reich an Konflikten. Der Film verdeutlicht am individuellen Schicksal die Willkür der Politik. Dabei macht er die Gräben und Grenzen sichtbar, die nicht nur Völker, sondern auch Familien trennen, und die scheinbar nur durch persönlichen Mut überwunden werden können.

ab 14 Jahren



Wir weigern uns Feinde zu sein Deutsche Jugendliche unterwegs im Krisengebiet Naher Osten

Stefanie Landgraf / Johannes Gulde. – Deutschland : Filmsortiment, 2011. Dokumentarfilm, f., 89 Min.

Zwölf deutsche Jugendliche auf einer einzigartigen Begegnungsreise durch die Krisenregion im Nahen Osten. Auf ihrem Weg durch Israel und das besetzte Westjordanland begegnen sie auf beiden Seiten Menschen, die Wege der Verständigung suchen. Begleitet werden sie von Lotti Camerman, einer Israelin, deren Eltern den Holocaust überlebten und von Ali Abuawwad, der als ‚Kämpfer gegen die Besatzer‘ jahrelang in israelischen Gefängnissen saß. Beide arbeiten heute in einer Organisation für Frieden und Gerechtigkeit zusammen.

ab 16 Jahren

Schwein gehabt

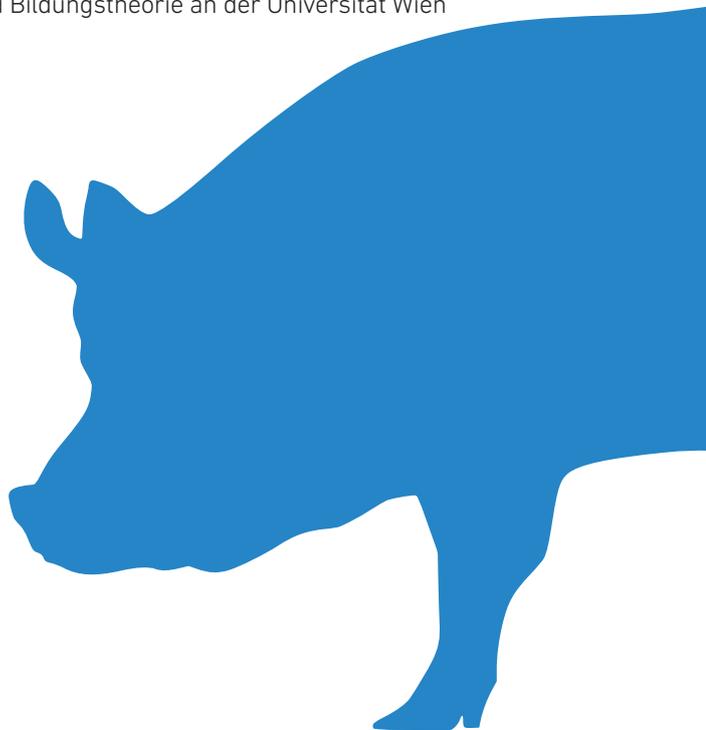
Eine Einführung in einen Konflikt mit Hilfe eines unreinen Tiers

Prof. Henning Schluß, Professur für Empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie an der Universität Wien

„Komplex“ – ist wohl das häufigste Wort, wenn man die Situation Israels und Palästinas beschreiben will – auch in diesem Heft. Komplexe Situationen sind für unterrichtliche Prozesse, denen es immer auch um ein gewisses Maß an Komplexitätsreduktion gehen muss, eine echte Herausforderung, und für Schülerinnen und Schüler sind sie oft überfordernd. Wie kann man die Geschichte eines Konflikts, der lange vor der Staatsgründung Israels begann und in den viele Nationen und Staaten verstrickt sind, in einer Unterrichtseinheit überhaupt sinnvoll rekonstruieren, um zumindest etwas von seiner vertrackten Dynamik zu begreifen, aus der es bislang kein Entkommen zu geben scheint?

Der Vorschlag hier lautet: Ein Schwein könnte helfen. Bei allen Unterschieden von Juden und muslimischen Palästinensern gibt es nämlich ziemlich viel was sie gemeinsam haben, was aber im Fokus auf den Konflikt sehr gern vergessen wird. So sind sich z.B. die Speisevorschriften beider Religionen nicht unähnlich. Vor allem auch darin, was man nicht essen darf, was unrein ist. Insofern wird schnell klar, weshalb ausgerechnet ein Schwein, ein Tier mit gespaltenen Hufen, zu einem idealen Ankerpunkt werden kann, von dem aus man das Leben in Israel und Palästina betrachten kann. Diese großartige Idee hatte der französische Filmemacher Sylvain Estibal, als er den Film „Das Schwein von Gaza“ drehte, der 2011 in die Kinos kam und 2012 den César für sein Erstlingswerk erhielt.¹ Mit großartigen Schauspieler_innen wie Sasson Gabai als Jafaar oder Baya Belal als Fatima oder Myriam Tekaïa als Yelena oder Ulrich Tukur als UN-Funktionär bekommt man einen so tiefen Einblick in das Leben in dem geteilten Land, wie man ihn in 98 Minuten nur erhalten kann. Bei aller Komik ist doch zugleich der dramatische Ernst erleb- und mitfühlbar, der die Akteure in einer teils absurden Welt um ihr Leben und ihre Würde ringen lässt. Der Film wirkt dabei zuweilen wie eine Illustration der Einsicht der Kommunikationstheorie, dass in einer abstrusen Situation ein aberwitziges Verhalten zuweilen das einzig angemessene ist.

Ein paar Blitzlichter: Jafaar ist Fischer, aber weil sein Boot nicht weit aufs Meer hinausdarf, die Besatzungsmacht verbietet dies, fängt er eigentlich nur noch Müll. Seiner Frau Fatima verschweigt er diese Misserfolge und nimmt stattdessen Schulden auf, sein halb zerstörtes Haus wird von israelischen Soldaten als Wachturm zur Bewachung der nahegelegenen Grenze genutzt. Zu allem Überfluss hat er eines Tages auch noch ein Schwein im Netz. Freilich will er das unreine Tier loswerden, aber wohin damit? Es ist ja auch etwas wert. Auch die jüdischen Israelis verabscheuen Schweine, allerdings gibt es einige findige russische Juden, die eine Möglichkeit gefunden haben, mit der Schweinezucht ein Geschäft zu machen. Wenn die Schweine



auf Holzböden laufen, dann verunreinigen sie nicht den heiligen israelischen Boden. Und da gerade ein Eber gestorben ist, versucht Jafaar, den Samen seines Ebers bei einer jüdischen Siedlerin zu verkaufen. Trotz aller Widerstände gelingt das sogar eine Zeit lang, dann fliegt Jafaar auf und wird erpresst, als Märtyrer oder als Verräter zu sterben. Seine Interpretation des Märtyrertums ist allerdings eine, die wie durch ein Wunder keine Todesopfer fordert und die zugleich seine Auftraggeber zweifeln lässt, ob Jafaar überhaupt den Endzweck des Martyriums erfasst hat, denn er sitzt ihnen lebendig gegenüber. Wieder andere aber lassen sich von dem offensichtlichen Enthusiasmus Jafaars, ein Zeugnis für den Dschihad abzugeben, begeistern. Und so wird der friedliebende Jafaar noch zum Vorbild von jungen Mächtegern-Terroristen. Jafaar, Fatima und Yelena versuchen aus diesem Kreislauf der Gewalt, sie fliehen mit dem Fischerboot und landen in einem fernen Land, in dem sie den Sonnenuntergang bestaunen, wie friedlich es in diesem Land ist, wie Juden und Palästinenser hier wie in einer Familie zusammenleben können. Ein Asiate kommt vorbei und die Zuschauer denken, in Asien gibt es vielleicht eine Perspektive jenseits der Gewaltspiralen im Heiligen Land. Dann dreht der Mann sich um und es wird deutlich, es ist ein UNO-Mitarbeiter, sie sind, wo sie waren, in einem Land, das eigentlich alles hat, damit ganz unterschiedliche Menschen wie in einer Familie zusammenleben können.

Mit dem Schwein von Gaza wird der Israel-Palästina-Konflikt nicht gelöst werden können. Man kann aber an ihm ein anfängliches Verständnis für eine vertrackte Situation gewinnen, in der Menschen versuchen, nicht nur zu überleben, sondern zu leben.

¹ Das Schwein von Gaza (Originaltitel: Le cochon de Gaza, englischer Titel: When Pigs Have Wings) ist ein Spielfilm von Sylvain Estibal aus dem Jahr 2011, Erhältlich als DVD und Blue-Ray.

Herausgeber

Amt für kirchliche Dienste,
Goethestr. 26-30, 10625 Berlin,
Direktor Matthias Spenn (V.i.S.d.P.)

Kontakt

030/3191-278
religionspaedagogik@akd-ekbo.de
<https://akd-ekbo.de/religionspaedagogik/zeitsprung>
ISSN 1869-3571

Schriftleitung

Dr. Susanne Schroeder

Redaktion

Prof. Dr. Christine Funk
Prof. Dr. Matthias Hahn
Christian Hannasky
Ulrike Häusler
OKR Dr. Friedhelm Kraft
Cornelia Oswald
Paula Nowak
Prof. Dr. Henning Schluß
Dr. Susanne Schroeder

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechteinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Layout/Satz

axeptDESIGN.de_Rupert Maier

Druck

Brandenburgische Universitätsdruckerei

Bildnachweis

Titel Illustration: axeptDESIGN_Rupert Maier

Erscheinungsweise

Halbjährlich

Nachruf

Die Redaktion des ZeitsprUNg ist betroffen und traurig über die Nachricht vom Tode unseres Grafikers Nikolaus Friedrich. Er hat mit seiner Arbeit dem ZeitsprUNg ein neues Gesicht gegeben – anregend, einladend und professionell. Wir wünschen seiner Familie und seinen Geschäftspartnern viel Kraft und Gottes Segen.

Kommentierte Materialsammlung zur Vermittlung des Judentums

Der Zentralrat der Juden in Deutschland und die Kultusministerkonferenz haben am 8. Dezember 2016 eine „Gemeinsame Erklärung zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule“ verabschiedet, um im schulischen Alltag die Vielfältigkeit des Judentums sichtbar zu machen.

Die Materialsammlung gliedert sich in folgende Themenbereiche:

- „Jüdische Geschichte und Gegenwart“ mit den Unterkapiteln „Jüdische Geschichte“, „Nationalsozialismus und Schoah“ und „Jüdisches Leben heute“
- „Jüdische Religion“
- „Antisemitismus“ einschließlich Antijudaismus und Antizionismus
- „Israel“ einschließlich der Geschichte des Staates Israel und des Nahostkonflikts

www.kmk-zentralratderjuden.de



Fortbildungen

| | | | |
|--|---|---|-------------------|
| Umdenken – Bildung gegen Antisemitismus | Leitung: Stephan Philipp Referent: Dr. Andreas Goetze | 8. Oktober 2018 9:30–16:00 Uhr | AKD Berlin |
| Erzähl mir was – Analoge und digitale Erzählprojekte im RU | Leitung: Paula Nowak Referentin: Julia Wangermann | 11. Oktober 2018 | AKD Berlin |
| Soll ich denn die ganze Medizin mit der Schachtel fressen? | Leitung: Angela Berger Referentin: Dr. Anna-Katharina Szagun | 16. Mai 2018 9.30–15.30 Uhr | AKD Berlin |
| Gemeinsam feiern – Feste in den Religionen und Zeit für Unterbrechung – Sonntag | Leitung: Cornelia Oswald, Sigmund Pethke Referentinnen: Prof. Dr. Christine Funk, Dr. Ilsabe Alpermann | 22. November 2018 9:30–16:00 Uhr | AKD Berlin |
| Noahs vergessene Gefährten | Leitung: Dr. Susanne Schroeder Referent: Dr. Rainer Hagencord | 24. Januar 2019 9:30–15:30 Uhr | AKD Berlin |