

Pädagogik des Ressentiments

Das Israelbild in deutschen Schulen und Schulbüchern

Herausgeber: Deutsch-Israelische Gesellschaft und Scholars
for Peace in Middle East, Germany e. V.



Inhalt

Einleitung	S. 3
Israel im deutschen Schulunterricht	S. 5
Die Empfehlungen der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission	S. 11
Der alltägliche Juden- und Israelhass unter Schüler*innen in Deutschland	S. 13
Erziehung zum Hass.....	S. 15
Der Nahostkonflikt im Klassenzimmer.....	S. 18
„Wir bringen Dich um, Jude!“ – Erfahrungsbericht eines Schulsprechers	S. 20
Ein Lehrer propagiert Antisemitismus und Israelboykott	S. 22
Ohne Courage gegenüber Antisemitismus.....	S. 27
„Habt Ihr hier eine judenfreie Zone?“	S. 29
Mit Mohammed gegen die Juden: Israel in Unterrichtstexten über den Islam	S. 30
Wie die israelische Demokratie auf eine Stufe mit der Terrororganisation Hamas gestellt wird.....	S. 35
Falsche Lehrstellen und viele Leerstellen: Das Buch „Forum Geschichte 4“	S. 37
Das Grundschulbuch „Lollipop“ des Cornelsen-Verlages.....	S. 40
Eine Unterrichtserfahrung mit dem Buch „Das Tier in der Nacht“ von Uri Orlev	S. 45
25 Essentials für die Darstellung Israels in deutschen Schulbüchern:.....	S. 47
Autorenverzeichnis.....	S. 47

Herausgegeben von der Deutsch-Israelische Gesellschaft und den
Scholars for Peace in the Middle East, Germany e.V.

V.i.S.d.P.:
Klaus Thörner
Hans-Fleischer Str.31
26133 Oldenburg

Layout: M. Niedworok

Druck: WIRmachenDRUCK GmbH, Mühlbachstr. 7, 71522 Backnang

Bestellmailadressen: cor.b.naddaf@t-online.de part.isan@hotmail.de

Bildnachweise:

- S. 6: © Cover Geschichtsbuch Horizonte 12, Westermann, Braunschweig 2010.
- S. 8: © Abb. 1, „Gesellschaft bewusst 7/8, Differenzierende Ausgabe. Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann (...), Braunschweig 2015, S. 78, 79.
- S. 12: © Cover HG. Deutsch-israelische Schulbuchkommission. Deutsch-israelische Schulbuchempfehlung. V&R unipress, Göttingen 2015.
- S. 15: © Abb. 2, Berlin 22.07.2014, K. Schmitt, Jüdisches Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus, JDFA e.V.
- S. 17: © Abb. 3, Berlin 22.07.2014, K.Schmitt, JFDA e.V.
- S. 19: © Abb. 4, AP/Jan Bauer, Berlin, 2002.
- S. 23: Abb. 5, „Fire German Teacher Who Glorifies Palestinian Violence, Say Critics“. By Benjamin Weinthal, The Jerusalem Post/online, Jerusalem, 12.10.2016.
- S. 24: Abb. 6, Abb. 6: Quelle: facebook. „extremely connected with the ‚playground bully bully‘ painting of Israel’s treatment of the Palestinians.“ <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10151295443172357&set=a.10151288929852357.493543.510962356&type=1&theater>, 16.12.2012.
- S. 30: © Abb. 7, „Die Ausdehnung des Staates Israel in Palästina“, aus: (Hg.) Hans-Jürgen Lenzian, „Zeiten und Menschen“ zum Thema Geschichte. Oberstufe. Die islamische Welt auf der Suche nach einem Platz in der Moderne. Schöningh, Braunschweig 2010, S. 62.
- S. 33: © Abb. 8 ‚Hoheit (CC BY-SA 2.0 DE).
- S. 37: © Abb. 9, Forum Geschichte 4, Cornelsen, 1. Aufl. 2009, S. 250
- S. 38: © Abb. 10, Forum Geschichte 4, Cornelsen, 1. Aufl. 2009, S. 252
- S. 41: © Abb. 11, Lesebuch LolliPop 3/4, Cornelsen Verlag, 2008, S. 28 u.29.
- S. 43: © Abb. 12, Lesebuch LolliPop 3/4, Cornelsen Verlag, 2014, S. 28 u.29.
- S. 45: © Cover Orlev, Uri: Das Tier in der Nacht, Beltz & Gelberg,Weinheim und Basel 2007.

Einleitung

Liebe Leserin, lieber Leser,

Theodor W. Adorno schrieb in den 1950er Jahren mit Blick auf die deutsche Gesellschaft: „Im Hause des Henkers soll man nicht vom Strick reden, sonst hat man Ressentiment.“ ¹ Heute meint diese Gesellschaft, die nationalsozialistische Vergangenheit aufgearbeitet zu haben. Die Mehrheit der Bevölkerung möchte von ihr nichts mehr wissen. Doch Israel, Zufluchtsort tausender Überlebender, erinnert sie beständig an das präzedenzlose deutsche Massenverbrechen: die Shoah. Im Sinne der Erkenntnis des israelischen Psychologen Zwi Rix, wonach die Deutschen den Juden Auschwitz nie verzeihen werden, richten sich die Ressentiments vieler Deutscher heute gegen den jüdischen Staat und seine Politik. Der antizionistische Antisemitismus, sprich der israelbezogene Antisemitismus ist der Antisemitismus von heute, der die alten antijudaistischen Motive in sich aufnimmt, die niemals verschwunden waren. ² Nach der aktuellen Studie der Bundesregierung zum Antisemitismus stimmen 40% der Deutschen dieser Form des Antisemitismus zu. ³ Um sich psychologisch zu entlasten, werden die Opfer von damals zu den Tätern von heute erklärt. Laut Gerichtsurteil in Deutschland ist ein Angriff auf eine Synagoge kein Antisemitismus, sondern bloß „Israelkritik“; so wird der israelbezogene Antisemitismus von heute richterlich nicht nur negiert, sondern auch als juristisch erlaubte Form des Protestes gegen Israel rationalisiert. ⁴ Wird ein jüdischer Schüler in Berlin Opfer eines antisemitisch motivierten Übergriffs, ist nicht die

se traurige Tatsache im Post-Holocaust-Deutschland das vorherrschende Problem, sondern ausweislich mancher Reaktionen das Bekanntwerden der Tat selbst. Bei der Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, vorliegenden Broschüre handelt es sich um eine Neuauflage, in die die Ergebnisse wichtiger Diskussionen und Tagungen an verschiedenen Orten in der Bundesrepublik eingegangen sind. Unsere Neuauflage hat jetzt nicht mehr nur einen, sondern notwendigerweise zwei Schwerpunkte: Neben dem Israelbild in den Schulbüchern geht es jetzt in diversen Artikeln auch um den zunehmenden Antisemitismus und Israelhass an deutschen Schulen. Unsere Texte zu diesem Thema dokumentieren, dass die Bedrohungen jüdischer Schülerinnen und Schüler, von Kippaträgern und Rabbinern, die immer wieder mit einem angeblich nachvollziehbaren Hass der jungen Generation auf Israel legitimiert werden, in den letzten Jahren zugenommen haben. Schulpolitiker, Schulbuchautoren und Lehrerkollegien haben die Aufgabe, den für die prospektiven und tatsächlichen Opfer gefährlichen Ressentiments entgegen zu treten. Wenn sie den von Angela Merkel in der Knesset vorgetragenen kategorischen Imperativ, nach dem Israels Sicherheit und Existenzrecht deutsche Staatsräson sei, ernst nähmen und beherzigen würden, dann müssten sie dem sich in der Gesellschaft, den Medien, manchen Schulbüchern und Schulen ausbreitenden israelbezogenen Antisemitismus, der Delegitimierung und Dämonisierung des jüdischen Staates konsequent entgegenreten. Tun sie dies oder befördern sie nicht manch-

mal Ressentiments, indem sie, wie Adorno schrieb, „ihr Ressentiment gegen das kehren, was sie nicht verstehen wollen, weil sie es allzu gut verstehen könnten?“⁵ Notwendigkeit und Bedeutung der israelischen Staatsgründung könnten unmittelbar einsichtig sein; jahrtausendealte, antisemitisch motivierte Verfolgung machten eine politische jüdische Souveränität im Nahen Osten vor dem historischen Hintergrund durchgängiger jüdischer Präsenz genau dort unabdingbar: auf dass Juden sich dort in Freiheit selbstbewusst bestimmen, um nicht anderswo Stimmungsschwankungen und einem gegen sie gekehrten Hass ausgeliefert zu sein. Ressentiments in den Mehrheitsgesellschaften in Europa aber können gefährlich in die Irre führen, bergen potentiell Gewalt in sich und gefährden sowohl Individuen wie die demokratisch verfassten Gesellschaften selbst.

Viele, nicht alle Stellungnahmen der Schulbuchverlage sind bis heute von Abwehr und einer überwiegend fehlenden Bereitschaft zu einer konstruktiven Zusammenarbeit für eine Verbesserung des Israelbildes in deutschen Schulbüchern bestimmt. Dies zeigt die Abqualifizierung der bahnbrechenden Magisterarbeit zu diesem Thema von Gideon Böss durch die Schulbuchverlage im Jahr 2011 ebenso wie die unwissenschaftliche Diskreditierung der Ergebnisse dieser Broschüre durch einen Vertreter des Cornelsen-Verlages, Martin Kloke, noch Anfang 2017⁶ mit dem Ziel, Verlagskritiker mundtot zu machen.

Ob das moderne Israel in den Schulbüchern „objektiver gezeichnet“ wird „als es die veröffentlichte Wahrnehmung suggeriert“, wie Kloke ohne jeden Nachweis und gerade entgegen den empirischen Befunden der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission behauptet, darf grundsätzlich bezweifelt werden.

Es geht auch nicht, wie Kloke suggeriert, um das eine oder andere, „häufig aus dem Sachzusammenhang gerissene[n] israelkritische[n] Zitat[s] in Schulbüchern“, sondern um manchmal ganze Schulbuchkapitel zum Nahostkonflikt, die bisweilen Geschichte an wesentlichen Punkten einseitig zu Lasten Israels grob verzerrt darstellen und palästinensischen Terror rationalisieren und verharmlosen, ein wichtiger Punkt, den auch die Schulbuchkommission besonders moniert hatte. Es ist falsch, wenn Kloke als Vertreter der Verlage vorgibt, es müsse „nur“ Israelkritik thematisiert werden, was immer dieser vernebelnde Jargon bedeuten soll. Was Kloke unter sogenannten, angeblich bloß vereinzelt „israelkritischen“ Zitaten in Schulbüchern verharmlost, sind manchmal derart verfälschende Darstellungen israelischer Geschichte im Rahmen des arabisch-israelischen Konfliktes, dass Fachlehrerinnen und -lehrer in verschiedenen, von uns bundesweit durchgeführten Workshops zum Thema ob der Quellenauswahl in Schulbüchern erschrocken fragten, wie viel gezieltes Interesse bei manchmal derart einseitiger und verkürzter Quellenauswahl im Spiel ist. Es geht also nicht ausschließlich um eine eigentlich pädagogische Selbstverständlichkeit, sprich das Israel der Gegenwart als das darzustellen, was es ist, sondern den israelisch-arabischen Konflikt in Ursache und Verlauf anhand überprüfbarer Fakten wahrheitsgemäß darzustellen und dabei die Legitimation der israelischen Staatsgrün-

dung ohne Wenn und Aber und ohne doppelte Standards nachzuvollziehen.

Leserinnen und Leser dürfen sich anhand der in dieser Broschüre besprochenen Schulbücher, z. B. Forum Geschichte 4 und Horizonte 12 ein eigenes Urteil bilden. Wird hier Israel direkt oder indirekt delegitimiert? Wird hier der Beutelsbacher Konsens verletzt, werden Schüler unzulässig durch einseitige Darstellungen überwältigt?

Unsere Fachtagungen im Auswärtigen Amt in Berlin, in Hannover, Potsdam und München haben für das Problem der Israeldarstellung in Schulen zunächst sensibilisiert; erfreulicherweise reagieren bisher einzelne Schulen und Ministerien in verschiedenen Bundesländern mit der Nachfrage auf Bildungsangebote, die Israel als das darstellen, was es ist: eine bei allen Herausforderungen funktionierende, plurale Demokratie mit wechselvoller Geschichte und vor allem entsprechenden Rechten für alle Bürgerinnen und Bürger.

Wo stehen wir jetzt? Was für Schlussfolgerungen ziehen Schulbuchverlage und Bildungsministerien für Schulbücher aus den aktuellen Ergebnissen der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission und unseren Untersuchungen, nachdem die Ergebnisse dieser Schulbuchkommission aus dem Jahre 1985 seit dreißig Jahren komplett ignoriert werden? Eine gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz und Zentralrat der Juden zur Problematik liegt ebenfalls vor⁷, was folgt für die Praxis daraus?

Pädagogen, Schulbuchredakteure, Polizisten, Journalisten, Justizbehörden, Politiker und Erziehungsberechtigte stehen nicht erst seit den antisemitischen Ausschreitungen im Sommer 2014 vor einer enormen politischen, historischen und ethischen Herausforderung. Die feindseligen Ressentiments mit der Instrumentalisierung von Kindern auf den Demonstrationen gegen Israelis und Juden waren nicht neu. Bereits im Jahr 2002 präsentierte ein palästinensischer Vater bei einer israel-feindlichen Demonstration in Berlin seine drei Kinder, um deren Körper Attrappen-Sprengstoffgürtel gebunden waren, als lebende Bomben (Abb. 4).⁸

Deidre Berger, Direktorin des American Jewish Committee Berlin, wies im Februar 2015 darauf hin, „[...] dass die Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus eine Verteidigung demokratischer Grundwerte darstellt und damit alle in der Gesellschaft betrifft.“⁹ Bildung und Erziehung haben hier die wesentliche Aufgabe, der Bedrohung für die innere Sicherheit entgegenzutreten. Schulbuchtexte müssen die Fähigkeit zu kritischem und reflexivem Denken anbahnen und entwickeln, um Kinder und Jugendliche zu Freiheit und Verantwortung zu erziehen. Auf diesem Hintergrund stellen sich im Hinblick auf die von der SPME-Schulbuchgruppe kritisierten und von Verlagen zu überarbeitenden Schulbuchtexte vor allem folgende Fragen:

Was lernen Kinder und Jugendliche über Wünsche, Hoffnungen, Gedanken und Ängste israelischer und arabischer Kinder, deren manchmal lebensbedrohliche Alltagssituation und die Ursachen dafür? Werden Terroranschläge als solche dargestellt? Werden die Opfer benannt? Bekommen die Täter eine gerechte Strafe? Werden Aussagen von Kindern in einen korrekten historischen und politischen Zusammenhang gestellt?

Geben die Texte Anlass, über die Ursachen und Folgen des Konflikts nachzudenken? Inwieweit werden Schüler dazu befähigt, Darstellungen in den Medien und in ihrem eigenen sozialen Umfeld kritisch zu hinterfragen? Lernen sie ihrem Alter entsprechend Argumente zu entwickeln, um Hassparolen auf Juden und Israelis in Deutschland entgegenzutreten zu können? Wie werden

Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet und sensibilisiert, um dem zunehmenden Antisemitismus und Israelhass an deutschen Schulen entschlossen und konsequent entgegenzuwirken?

Cordula Behrens, Jörg Rensman und Klaus Thörner

1. Theodor W. Adorno, Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit, in: ders., Erziehung zur Mündigkeit, Vierte Auflage, Frankfurt am Main 1975, S.10.
2. Vgl. David Nirenberg, Anti-Judaismus, München 2015.
3. Vgl. https://www.bundestag.de/blob/503858/d53b102fedfe3b2dd7dcc862aad673ab/antisemitismusbericht_bericht-data.pdf, S. 65, zuletzt abgerufen am 14.5.2017.
4. Vgl. <http://www.tagesspiegel.de/politik/antisemitismus-in-deutschland-wie-kann-ein-anschlag-auf-eine-synagoge-nicht-judenfeindlich-sein/19572812.html>, zuletzt abgerufen am 16.5.2017.
5. Theodor W. Adorno, Minima Moralia, in: ders., GS Bd. 4, Frankfurt am Main 1951, S. 225 f.
6. Vgl. <http://www.tagesspiegel.de/wissen/schulbuecher-in-deutschland-ein-neues-bild-vom-juedischen-leben-und-von-israel/19353772.html>, zuletzt abgerufen am 14.5.2017.
7. Vgl. <http://www.tagesspiegel.de/wissen/erklarung-der-kmk-und-des-zentralrats-der-juden-juedisches-leben-in-die-schulen/14954192.html>, zuletzt abgerufen am 14.5.2017.
8. Spiegel Online: Demo in Berlin: Kinder als Attentäter verkleidet - Vater verurteilt, 18.11.2002, unter: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/demo-in-berlin-kinder-als-attentaeter-verkleidet-vater-verurteilt-a-223355.html>, abgerufen am 12.10.2015
9. Deidre Berger und Fabian Weißbarth, in: Antisemitismus im Deutungskampf., AJC Berlin Ramer Institute for German-Jewish Relations (Hg.), Berlin 2015, unter: [http://www.ajc-germany.org/sites/default/files/Antisemitismus im Deutungskampf.pdf](http://www.ajc-germany.org/sites/default/files/Antisemitismus%20im%20Deutungskampf.pdf), S. 14, abgerufen am 16.10.2015.

Wo selbst Holocaustüberlebende zu Tätern erklärt werden: Israel im deutschen Schulunterricht

Sehr verehrte Leserinnen und Leser: Was Sie sicher bereits über Israel wissen bzw. gelernt haben, sei hier einmal kurz zusammengefasst:

Israel stellt „tagtäglich seine Überlegenheit als Besatzungsmacht demonstrativ zur Schau, indem es palästinensische Häuser zerstört, palästinensischen Grund und Boden beschlagnahmt, die Palästinenser demütigt und ihnen unmenschliches Leid zufügt.“¹ All das ereignet sich vor diesem Hintergrund: „Unter den modernen Staaten hat Israel nicht etwa deshalb eine Sonderstellung, weil es ein jüdischer Staat ist, den irgendwer den Juden missgönnen würde (wie die eher paranoiden Anhänger Israels behaupten), sondern weil es ein jüdischer Staat ist, in dem sich eine Volksgruppe – eben die jüdische – über die anderen erhoben hat. Obwohl heute für einen solchen Staat eigentlich kein Platz mehr ist.“²

Wie ist diese israelische Brutalität und Sonderrolle zu erklären? Folgendermaßen:

„Unter den Gründern Israels waren viele Juden, die vor dem Nationalsozialismus aus Europa nach Palästina geflohen waren und deshalb nicht einfach ‚Zionisten‘ waren, sondern die oft nach traumatischen Erfahrungen

(viele hatten nächste Verwandte in den nationalsozialistischen Vernichtungslagern verloren) die Gründung eines jüdischen Staates als existenzielle, überlebensnotwendige Forderung betrachteten, die aus dem Genozid, den die Nazis an Europas Juden verübt hatten, ein unbestreitbares Recht auf Palästina ableiteten und zu Kompromissen mit anderen Ansprüchen nicht bereit waren.

Nur hieraus sind Massaker an der palästinensischen Bevölkerung im Zuge des Unabhängigkeitskrieges zu erklären.“³

Aber seit ein paar Jahren gibt es kleine Hoffnungsschimmer, denn: „Man kann sich innerhalb des Gaza-Streifens frei bewegen und ist nicht mehr der täglichen Willkür der israelischen Armee ausgeliefert.“⁴

Ich hoffe, Sie sind beim Lesen dieser Sätze nicht davon ausgegangen, sie entsprächen der persönlichen Meinung des Autors. Und ich hoffe sehr, dass sich Ihnen bei solch antiisraelischer Propaganda, bei der selbst Holocaustüberlebende zu schuldigen Tätern stigmatisiert werden, die Haare sträuben. Andererseits wäre dies ein Zeichen dafür, dass die deutsche Schulpädagogik an ihnen gescheitert wäre oder dass sie das Glück der frühen Geburt haben. Denn alle einleitenden Sätze, finden sich

in aktuellen Schulbüchern, mit Hilfe derer sich Kinder und Jugendliche hierzulande ihre Meinung bilden sollen. Das Zitat über die Holocaustüberlebenden stammt übrigens aus der Feder von Dr. Alfred Schlicht, Mitarbeiter des Auswärtigen Amtes. Es ist Teil seines 30 Seiten langen Sachtextes "Der Nahe Osten: Historische Wurzeln eines weltpolitischen Konflikts" im Buch „Horizonte 12“ des Westermann-Verlages, das aktuell im gymnasialen Geschichtsunterricht der 12. Klasse in Bayern verwendet wird.

Schulbücher „definieren nicht nur ‚legitimes Wissen‘ und wünschenswerte Kompetenzen, sondern vermitteln auch staatlich bzw. gesellschaftlich präferierte Identitätsangebote,“ heißt es ganz richtig auf der Website des Georg-Eckert-Institutes, dem führenden Institut für Schulbuchforschung in Deutschland mit Sitz in Braunschweig. Um zu erfahren, welche wünschenswerten Kompetenzen heute deutschen Schulkindern zum Nahostkonflikt vermittelt werden und welche Identitätsangebote ihnen für ihre Einstellung gegenüber Israel unterbreitet werden, können wir jetzt glücklicherweise auf die 2011 an der Universität Potsdam abgeschlossene Magisterarbeit von Gideon Böss über „Das Israelbild in deutschen Schulbüchern“ zurückgreifen. Hieraus erfahren wir z. B., dass die drei Verlage Klett, Cornelsen und Westermann sich 90 Prozent des deutschen Schulbuchmarktes teilen und somit neben den Medien und dem Elternhaus maßgeblich für die Prägung des Israelbildes der jungen Generation sind.

Das überraschende und verstörende Fazit von Böss lautet: Je mehr Platz der Nahostkonflikt in den Büchern einnimmt, desto mehr Fehler, Verzerrungen und Verurteilungen Israels finden sich.⁵

Im Einzelnen kommt Böss zu folgenden Ergebnissen: Nur in einem der von ihm analysierten Schulbücher wird auf die Verbindung zwischen Adolf Hitler und dem Mufti von Jerusalem und dessen Exil im nationalsozialistischen Deutschland hingewiesen und selbst dort noch in verharmlosender Weise. Er heißt: „Deutschland instrumentalisierte ihn geschickt und der Mufti geriet in den Sog der Nazi-Ideologie.“⁶ Kein Wort davon, dass der Vernichtungsantisemit Husseini Nazi-Funktionäre überzeugte, jüdische Kinder nicht als Geiseln auszutauschen, sondern sie ohne Ausnahme zu ermorden.

In einem Buch von Cornelsen heißt es: „Die Palästinenser waren [...] zu schwach, so dass sie weder die Gründung Israels verhindern, noch einen eigenen Staat errichten konnten.“⁷

Während den Palästinensern immer wieder ein Recht auf Heimat und Boden zugesprochen wird, wird dies der jüdischen Bevölkerung abgesprochen.

Sieben der zwölf von Gideon Böss analysierten Schulbücher nehmen Bezug auf die Vertreibung der Araber (sog. Nakba) im Zuge des israelischen Unabhängigkeitskrieges. Dagegen wird nur in einem Buch in einem Halbsatz erwähnt, dass es zu dieser Zeit auch 800.000 jüdische Flüchtlinge gab, die aus den umliegenden arabischen Ländern vertrieben wurden.

Während nach palästinensischen Angaben 600.000 -700.000 Araber im Kontext des Unabhängigkeitskrieges das Land verließen, ist in deutschen Schulbüchern von bis zu einer Million durch Israel Vertriebenen die Rede.

Die drei Neins von Khartum, auf die sich die arabischen Regierungschefs nach dem Sechs-Tage-Krieg einsworen (Nein zu Verhandlungen mit Israel, Nein zur Anerkennung Israels, Nein zum Frieden mit Israel) werden in den Schulbüchern selten erwähnt. Stattdessen ist in diesem Kontext immer wieder von der angeblich widerrechtlichen israelischen Besetzung des Gazastreifens und der Westbank die Rede.

Die Forschungsgruppe der Scholars for Peace in the Middle East, Germany zum Israelbild in deutschen Schulbüchern, die die Analyse von Böss seit 2012 fortsetzte, sah sich ebenso mit dem stark antiisraelischen Tonfall im Unterricht für die junge Generation konfrontiert.

Die israelische Zivilgesellschaft wird in den Büchern nahezu komplett ausgeblendet. Israelis sind dort zu meist Siedler, ultraorthodoxe Juden oder Soldaten. Die jüdische Bevölkerung Israels wird als ein Volk von Kriegen dargestellt, die auf Probleme fast immer mit Gewalt reagieren. So wird Israel z. B. eine Militärherrschaft vorgeworfen, durch die „ein ganzes Volk seiner Menschenrechte beraubt“ werde.⁸

Wenn die Resolution 242 des UN-Sicherheitsrates von 1967 in den Schulbüchern überhaupt Erwähnung findet, so wird sie nur bruchstückhaft und falsch referiert. Verschwiegen wird, dass der Abzug der israelischen Truppen aus den besetzten Gebieten laut Resolutions-text im Gegenzug für eine Anerkennung Israels und die Respektierung seiner Sicherheit „frei von Bedrohung und Gewalt“ geschehen soll.

Die Phase vom Ende der 1960er Jahre bis zum Beginn der Intifada wird in den Schulbüchern weitgehend ausgelassen. So lernen deutsche Kinder und Jugendliche kaum etwas über den Jom-Kippur-Krieg von 1973, über den 1978 erfolgten Friedensschluss von Camp David zwischen Sadat und Begin und den anschließenden Rückzug Israels von der Sinaihalbinsel und vor allem nichts über die zahlreichen Flugzeugentführungen, Geiselnahmen und brutalen Überfälle palästinensischer Terroristen in dieser Phase, u. a. auf israelische Schulen und Linienbusse. Wenn die Geiselnahme während der Olympischen Spiele 1972 in München überhaupt erwähnt wird, dann ohne den Hinweis, dass israelische Sportler getötet wurden. Berichte über das blamable Verhalten der deutschen Sicherheitskräfte bei der gescheiterten Befreiungsaktion in Fürstenfeldbruck⁹ und über die anschließende Kollaboration der deutschen Regierung mit den überlebenden Terroristen, die noch im selben Jahr zu deren Freilassung aus der Haft führten – Fehlanzeige.

Der bereits erwähnte Mitarbeiter des Auswärtigen Amtes, Dr. Schlicht, leitet seine kargen Zeilen über die

Geiselnahme in München 1972 folgendermaßen ein: „1957 war von einigen palästinensischen Studenten unter der Führung von Yassir Arafat, der später zum Führer der Palästinenser schlechthin werden sollte, die Fatah als Bewegung zur nationalen Befreiung Palästinas gegründet worden. Sie war es, die anfangs noch nicht zur PLO gehörend, Mitte der 60er Jahre mit Anschlägen auf israelische Ziele begann.“

Dies war die Konsequenz, die die Palästinenser aus der erfolglosen Rhetorik der arabischen Staaten zogen, durch die sie ihr Anliegen nicht wirkungsvoll und glaubwürdig vertreten sahen sowie aus der Unaufrichtigkeit Israels. Es schien an der Zeit, dass die Palästinenser ihre Sache in die eigene Hand nahmen. (...) Die palästinensischen Organisationen beschränkten sich nicht auf Anschläge, die israelische Ziele betrafen, sondern sie verübten auch spektakuläre Attentate im internationalen Kontext. Das aufsehenerregendste war eine Geiselnahme bei den Olympischen Spielen in München 1972...“¹⁰ Kurz gesagt: Dr. Schlicht weist einer angeblichen „Unaufrichtigkeit Israels“, die er nirgends erläutert, eine Hauptverantwortung für den palästinensischen Terror seit Ende der 1960er Jahre zu.

Mit keinem Wort erwähnt wird in deutschen Schulbüchern die Flugzeugentführung von Entebbe 1976, in deren Verlauf deutsche und palästinensische Terroristen jüdische von nichtjüdischen Passagieren selektierten.

Auch die Blockadehaltung Arafats in Camp David 2000 wird in den Schulbüchern ausgeblendet. Stattdessen lesen Schüler/innen zu den Ursachen der Zweiten Intifada im Unterrichtsmagazin „Nahost. Der Kampf um das Heilige Land“ „Das Wiederaufflammen der Intifada im September 2000 (war eine) Reaktion auf die Sackgasse, in der die PLO angesichts der Unnachgiebigkeit Israels festsaß.“¹¹

Im Buch „Horizonte 12“ wird diese Phase so erklärt: „Eine zweite Intifada begann 2000, als der konservative israelische Politiker Scharon den Tempelberg besuchte.“¹² Da dachte man, diese Mär sei längst aus der Welt, aber nein, in deutschen Schulbüchern wird sie gegen jedes Wissen weiter verbreitet. Als Arafat die Friedensverhandlungen mit Clinton und Barak in Camp David trotz der weitestgehenden territorialen Angebote Israels abbrach, d.h. lange vor Scharons Tempelbergbesuch, hatte er bereits den Entschluss zur Zweiten Intifada gefasst.

In einem weiteren Schulbuch des Westermann-Verlages wird die Zweite Intifada als „Freiheitskrieg des palästinensischen Volkes gegen die seit 1967 bestehende Besatzung“ gefeiert.¹³

Wenn überhaupt einmal Israelis in deutschen Schulbüchern ihre Meinung äußern dürfen dann fast ausschließlich solche, die eine kritische Haltung zur Politik des jüdischen Staates einnehmen, wie zum Beispiel Uri Avnery und Amira Hass.

Sie und die übergroße Mehrheit der Schulbuchautoren verschweigen die mit der Zweiten Intifada einsetzenden palästinensischen Selbstmordattentate. Von

der Angst, In-die-Luft-Gesprengt-Zu-Werden, die israelische Kinder und Jugendliche jahrelang auf dem Weg zum Kindergarten, zur Schule, zu Spielplätzen oder in Restaurants und Diskotheken haben mussten, erfahren deutsche Schüler deshalb kaum etwas. So kann auch nicht verwundern, dass eben so wenig auf die Gründe für den Bau des israelischen Sicherheitszaunes eingegangen wird, durch dessen

Errichtung die Selbstmordanschläge fast vollständig beendet wurden. Auch ist nirgends in den Schulbüchern von palästinensischen Eltern zu lesen, die ihre Kinder indoktrinieren, damit diese zu „Märtyrern“ d.h. Mördern werden. Angaben zur palästinensischen Erziehung zum suicide bombing in Schulen, Fernsehsendungen und Moscheen – Fehlanzeige. In keinem deutschen Schulbuch

wird der palästinensische Terror als entscheidendes Hindernis für den Friedensprozess angeführt. Stattdessen wird auch beim Thema Bildung und Erziehung mit dem Finger auf die Israelis gezeigt. Im Unterrichtsmagazin von Spiegel und Klett heißt es im verzerrten Blick auf die israelische Gesellschaft: „Die Militarisierung des Denkens fängt in Kindergarten und Schule an.“¹⁴

Wenn der palästinensische Terror in den deutschen Schulbüchern thematisiert wird, werden eine angebliche wirtschaftliche Misere in der Westbank und Gaza oder eine Perspektivlosigkeit der Palästinenser aufgrund einer israelischen Blockadehaltung als Ursachen angeführt. Im Buch „Horizonte 12“ erfahren wir, dass Selbstmordanschläge ein Instrumentarium der Palästinenser seien.¹⁵ Hier ist schon der mechanistische, entpersonalisierende Sprachduktus der Schulbuchautoren auffällig, verharmlosend und parteiisch. An anderer Stelle heißt es, die Palästinenser hätten keine anderen Waffen als Selbstmordanschläge. Während Juden in den Schultexten in kühler Berechnung auf Terror setzen, gilt er bei Palästinensern als „Notwehrakt“. Die einseitige Verurteilung Israels wird Schülern schon durch die Aktiv-und Passivwendungen vermittelt. So „ermorden“ Juden ihre Opfer, während man durch Palästinenser nur „umkommt.“¹⁶

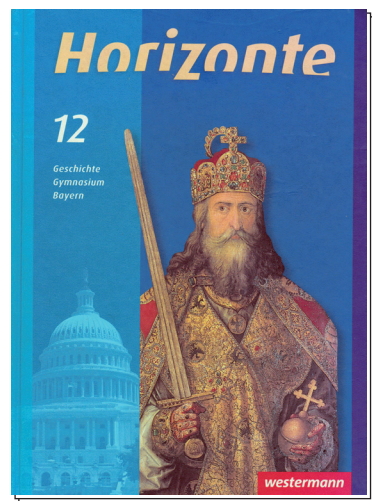
Es sind oft auch die Auslassungen, durch die wichtige Erklärungen und Hintergrundinformationen unterschlagen werden. Da heißt es etwa „Unter Rabins Nachfolgern geriet der Friedensprozess wieder ins Stocken.“¹⁷ Die Frage, warum der Friedensprozess ins Stocken geriet, wird nicht gestellt, geschweige denn die von der Hamas entfesselte Gewalt als Ursache benannt.

Die Hamas wird in den Schulbüchern selten als Terrororganisation bezeichnet. Passagen der Hamas-Charta, die zur Vernichtung Israels aufrufen, werden verschwiegen.

Auch falsche Gleichungen werden vorgenommen, wie z. B. „Jüdische wie palästinensische Extremisten versuchen mit Terroraktionen den Friedensprozess umzukehren.“¹⁸

Wiederholt wird Israel in den Schulbüchern in die Nähe eines Apartheidstaates gerückt, sicher ein Erfolg

Die Frage, warum der Friedensprozess ins Stocken geriet, wird nicht gestellt, geschweige denn die von der Hamas entfesselte Gewalt als Ursache benannt.



der deutschen Linken, in deren Reihen diese Gleichsetzung Israels mit einem rassistischen Regime seit Jahren beliebt ist.

Auch Verschwörungstheorien à la Jakob Augstein dürfen in deutschen Schulbüchern nicht fehlen. So vermittelt ein Cornelsen-Buch, „zionistische Propaganda“ würde die westliche Welt bearbeiten.¹⁹

Gideon Böss ist von sogenannten Schulbuchexperten mit dem Vorwurf belegt worden, er habe in seiner Analyse nicht zwischen Quellen- und Sachtexten unterschieden. Er habe zu wenig berücksichtigt, dass sich problematische, antiisraelische Positionen in der Hauptsache in Quellentexten und nicht in Sachtexten fänden. Mit dieser Infragestellung seiner Wissenschaftlichkeit wurde eine notwendige Debatte noch vor ihrem Beginn im Keim erstickt. Der Vorwurf geht von der Annahme aus, die Sachtexte der Verlage zeichnen ein objektives Bild des Nahostkonfliktes und nur in Quellen z. B. palästinensischer Autoren würden vereinzelt israelfeindliche Sätze geäußert. Bei näherer Betrachtung fällt dieser Vorwurf auf die Schulbuchexperten selbst zurück. Denn in kaum einem Schulbuch wird klar zwischen Sach- und Quellentexten unterschieden. Die wenigen Sachtexte sind zumeist lücken- und fehlerhaft und ohne Wert für die Erhellung der Ursachen und Hintergründe des Konfliktes.

Im Buch „Horizonte 12“ ist der Sachtext von Dr. Alfred Schlicht bei weitem antiisraelischer als der Quellenteil, in dem sich z.B. die Balfour-Deklaration und Auszüge aus der Hamas-Charta finden. In vielen anderen Schulbüchern werden zahlreiche Quellentexte dagegen nach dem in Deutschland beliebten Prinzip verwendet, sich hinter Kronzeugen zu verstecken, da man Israel hierzulande vorgeblich nicht offen kritisieren darf. Exemplarisch ist hierfür das Unterrichtsmagazin „Nahost. Der Kampf um das Heilige Land“. Dieses knapp 60 Seiten umfassende Heft ist eine einzige große Quellensammlung, nur gelegentlich begleitet von fragwürdigen Sachspalten. Die Autoren der Quellentexte bieten ein Who is who der in Deutschland gefeierten „Experten“ der Israelkritik von Tony Judt bis zu Uri Avnery über Volker Perthes, Amira Hass bis zu Helga Baumgarten. Doch halt: Auch David Grossmann, israelischer Schriftsteller und Träger des Friedenspreises des Deutschen

Buchhandels, Yaacov Lozowick, ehemaliger Archivdirektor der Gedenkstätte Yad Vashem und Autor des Buches „Israels Existenzkampf. Eine moralische Verteidigung seiner Kriege“ und nicht zuletzt der bekannte pro-israelische Journalist Henryk Broder kommen zu Wort. So gibt sich das Unterrichtsmagazin den Anschein einer ausgewogenen Autorenzusammenstellung. Doch nach der Lektüre der Beiträge dieser drei Autoren ergibt sich ein anderer Eindruck: Keiner enthält Argumente gegen die Vorhaltungen, Vorurteile und Ressentiments der übrigen Autoren gegenüber dem jüdischen Staat. Während von Lozowick nur ein paar karge Zeilen über die mühsamen Landkäufe der ersten zionistischen Siedler abgedruckt sind, spricht Grossmann in seinem Essay eine allgemeine Friedenssehnsucht aus und erweckt den Eindruck, als hätten Israelis und Palästinenser gleichermaßen unter dem Selbstmordterror gelitten. Broder stellt sogar mit den Worten „Ob es freilich eine gute Idee war, Millionen von Juden an einem Ort zu konzentrieren, ist eine noch unentschiedene Frage“²⁰ vor dem Hintergrund eines nachvollziehbaren Pessimismus über den weltweiten Antisemitismus den Sinn der Gründung des Staates Israel in Frage. Ob es freilich eine gute Idee war, diesen Beitrag in einem antiisraelischen Unterrichtsmagazin zu veröffentlichen, bleibt eine Frage, die Broder bisher nicht beantwortet hat.

Helga Baumgarten, deutsche Professorin an der palästinensischen Birzeit-Universität vermittelt deutschen Schülern im Auftrag von Spiegel und Klett, die Zielsetzung der palästinensischen Bewegung liege in der „Beendigung des jüdisch-zionistischen Kolonisationsprojektes“. Den Mufti von Jerusalem, Haj Amin al-Husseini, Freund Adolf Hitlers und Heinrich Himmlers, bezeichnet sie als „charismatischen und einflussreichen Führer an der Spitze der Bewegung“, der jedoch infolge eines „verhängnisvollen und folgenreichen Aufenthalts im nationalsozialistischen Berlin“²¹ einen Karriereknick erlitten habe. Ja, das Schicksal meint es nicht gut mit den palästinensischen Revolutionären. Tony Judt droht allen nichtisraelischen Juden. Sie sähen sich aktuell einer dem eliminatorischen Antisemitismus des Nationalsozialismus vergleichbaren Gefahr gegenüber: „Heute machen nichtisraelische Juden erneut die Erfahrung, dass man sie

wegen etwas kritisiert und attackiert, was sie nicht getan haben. Aber dieses Mal ist es kein christlicher, sondern ein jüdischer Staat, der sie zu Geiseln seiner Handlungen macht.“²² Mit anderen Worten: „Hört, deutsche Juden und Juden in aller Welt: Solange es den jüdischen Staat Israel gibt und Ihr Euch nicht eindeutig von ihm distanziert, werdet Ihr Eures Lebens nicht froh werden!“ Den Staat Israel nennt Tony Judt in seinem Sprachduktus folgerichtig „einen Anachronismus“. Dies ist kein Einzelfall. In einem Buch des Cornelsen-Verlages erfahren wir zur Existenzberechtigung Israels, „diese Staatsgründung“ werde „bis heute in Politik und Wissenschaft kontrovers beurteilt.“²³

Entgegen jeder Vernunft propagiert Judt die Schaffung eines binationalen Staates als Lösung des Nahostkonfliktes – eine klare Absage an den jüdischen Staat als Zufluchtsort vor dem weltweiten Verschwörungsantisemitismus.

Als Oberlehrer haben Der Spiegel und Klett Volker Perthes engagiert, den Direktor der Stiftung Wissenschaft und Politik, dem wichtigsten außenpolitischen Think-Tank der Bundesregierung. Perthes ist einer der vehementesten Verfechter des Dialogs mit dem menschenverachtenden, betont antiisraelischen iranischen Mullahregime. Sanktionen gegen die Diktatur der Ayatollahs lehnt er ab. Als einziger „Experte“ zum Nahostkonflikt bringt er es im Unterrichtsmagazin auf drei Beiträge. So darf er sogar im Kapitel „Perspektive der Israelis“ die bei weitem längste Stellungnahme abgeben, obwohl er bekanntlich kein Israeli ist. Der einzige Israeli, der in diesem Kapitel zu Wort kommt, ist der langjährige Freund Arafats, Uri Avnery.

Perthes gelingt es, den Schülern in seinen Beiträgen alle Bedrohungen, denen sich Israel in den vergangenen drei Jahrzehnten ausgesetzt sah, zu verschweigen, seien es Flugzeugentführungen, Geiselnahmen, Terroranschläge, Selbstmordattentate, Raketen der Hamas und der Hisbollah oder die iranischen Vernichtungsdrohungen. Als größtes Hindernis für eine Lösung des Nahostkonfliktes betrachtet Perthes dagegen die israelischen Siedler.

Das suicide bombing wird im Unterrichtsmagazin ausschließlich im Kapitel „Perspektive der Palästinenser“ thematisiert und zwar in einem Beitrag der Redakteurin der Frankfurter Rundschau Inge Günther über den Märtyrerkult. Dessen Ursachen sieht sie nicht im eliminatorischen Antisemitismus, sondern wie ein Großteil der deutschen Linken in einem „Sumpf aus Armut und Verzweiflung, Hass auf die israelischen Besatzer, Aussichtslosigkeit des Diesseits und religiös verbrämter Todessehnsucht“²⁴

Der Beitrag von Inge Günther, der aus dem Jahr 2002 datiert, zeigt die eklatante fehlende Aktualität des Unterrichtsmagazins, auch dies ein Beispiel für die meisten deutschen Schulbücher. Weder der israelische Rückzug aus dem Gazastreifen und der Wirtschaftsaufschwung in der Westbank noch die Entführung und Geiselnahme Gilad Shalits und die Diskussion um die iranische Atom-

bombe werden ein einziges Mal angesprochen, obwohl das Heft vorgibt, den Schülern alle relevanten Themen des Nahostkonfliktes zu erläutern.

Das eklatante Beispiel des Unterrichtsmagazins von Spiegel und Klett verdeutlicht die Notwendigkeit, israelfeindliche Lehrmaterialien aus den Klassenzimmern zu entfernen und durch Darstellungen, die ein wahrheitsgetreues Bild des Nahostkonfliktes zeichnen, zu ersetzen.

Ein neueres Beispiel, das diese Notwendigkeit nochmals vor Augen führt, ist die tendenziöse Darstellung Israels im Schulbuch „Gesellschaft bewusst“ des Westermann-Verlages aus dem Jahr 2015 für die siebte und achte Jahrgangsstufe. Dort taucht der jüdische Staat plötzlich und unvermittelt in zwei verschiedenen Kapiteln auf. Zunächst erfolgt im Kapitel „Das Leben im Mittelalter“ nach dem Thema „Jerusalem und die Kreuzzüge“ der „Zeitsprung: Wem gehört heute Je-

rusalem?“ Dort lesen die SchülerInnen: „Die Stadt, die im Mittelalter so umkämpft war, kommt auch heute nicht zur Ruhe. Ursprünglich war sie in einen Westteil (Hauptstadt des jüdischen Staates Israel) und einen Ostteil aufgeteilt. 1967 hat Israel den Ostteil erobert und seinem Staatsgebiet angegliedert.“²⁵ Das Wort „Ursprünglich“ erweckt den Eindruck, die Teilung der Stadt bestehe seit alten Zeiten. Dabei war die Stadt bis zum israelischen Unabhängigkeitskrieg ungeteilt und im UN-Teilungsplan von 1947 unter einen gemeinsamen internationalen Sonderstatus gestellt worden. Erst der Angriffskrieg der arabischen Staaten führte 1948 zur Teilung der Stadt. Kein Wort auch darüber, dass der Ostteil von 1948 bis 1967 von Jordanien besetzt war und dass die jordanische Regierung heute keinen Anspruch mehr auf den Ostteil erhebt. Im Folgenden wird den SchülerInnen die religiöse Bedeutung Jerusalems für die drei monotheistischen Religionen erläutert, ohne zu erwähnen, dass allen Juden von den Moslems bis heute jegliches Gebet auf dem Tempelberg verwehrt wird. Im Kapitel „Der Beginn der Neuzeit“ wird dann nach einer Darstellung des Dreißigjährigen Krieges unter der Überschrift „Der Nahostkonflikt“ ein weiterer, nicht hergeleiteter Zeitsprung unternommen. Als „Hauptkonfliktpunkte“ werden dort die „Staatsgrenzen Israels“, „Jüdische Siedlungen auf Palästinensergebieten“, ein „Rückkehrrecht“ palästinensischer Vertriebener und die „Jerusalem-Frage“ angeführt²⁶, nicht jedoch der arabische Antisemitismus, die fehlende Anerkennung eines jüdischen Staates durch die Vertretungen der Palästinenser und der arabischen Staaten, der arabische, iranische und islamistische Terrorismus und die Erziehung zum Hass und zum Märtyrertum in den palästinensischen Schulen. Stattdessen vermitteln ein abgebildetes Foto, eine Statistik und eine Zeichnung den Eindruck einer alleinigen Schuld Israels am Konflikt und seiner fehlenden Lösung.²⁷ Über das Foto erfahren die Schüler, es zeige „Von Israel zerstörte palästinensi-



Abb. 1: In: Gesellschaft bewusst 7/8, Differenzierende Ausgabe. S78/79. Links: Karikatur „Ein Tod – doppelter Maßstab“. Rechts: „Von Israel zerstörte palästinensische Häuser.“

sche Häuser“. Nichts erfahren sie jedoch über die Vorgeschichte und die Hintergründe der Zerstörung, z. B. ob in den Häusern Mörder und Terroristen wohnten. Stattdessen suggeriert ihnen die Statistik, die israelische Politik und nicht die Korruption und Misswirtschaft von Fatah und Hamas sei schuld am unterschiedlichen Lebensstandard von Israelis und Palästinensern. Zuletzt vermittelt eine Zeichnung das Vorurteil, die israelische Bevölkerung bezeichne „nur“ bei Selbstmordanschlägen ermordete Menschen als „unschuldige Opfer“, während von der israelischen Armee getötete Palästinenser kalt als „Kriegsverluste“ abgetan würden. Dieser Israel verurteilenden Suggestivkraft der Abbildungen setzen auch nicht ein knapper, fehlerhafter Sachtext und ein kurzer Aufruf zum Kompromiss von Henryk M. Broder kaum etwas entgegen. Es muss resümiert werden:

Eine faire Beurteilung Israels findet in deutschen Schulbüchern nicht statt. Außer Siedlern, orthodoxen Juden und Soldaten werden keine der vielfältigen Facetten des Landes gezeigt. Es fehlt jeder Hinweis darauf, dass Israel Teil der westlichen Wertegemeinschaft und eine liberale Demokratie ist, die von antisemitischen Terrorgruppen und Regierungen bekämpft wird, welche sich den Tod aller Juden zum Ziel gesetzt haben. Und während die jüdische Geschichte in den Schulbüchern ausschließlich eine Opfergeschichte ist, ist die israelische ebenso ausschließlich eine Tätergeschichte.²⁸

Mit ihren falschen, unzureichenden und tendenziösen Darstellungen des Nahostkonfliktes tragen Schulbuchverlage mit ihren Büchern, Schulen, die diese verwenden und Kultusminister, die diese zu verantworten haben, eine erhebliche Mitschuld daran, dass es erheb-

liche und wachsende Vorurteile und Ressentiments gegenüber Israel in der jungen deutschen Generation gibt. Das Wort „Jude“ ist auf deutschen Schulhöfen zu einem verbreiteten Schimpfwort geworden. Nicht nur bei Schülern mit arabischem Migrationshintergrund gelten Juden als dreckig, betrügerisch und geldgierig und Israel als größte Gefahr für den Weltfrieden.

Es besteht die Gefahr, dass sich diese Vorurteile zu einer generellen Ablehnung von Juden und in einen gefährlichen Antisemitismus ausweiten, wie er sich im Sommer 2013 auf offener Straße im Berliner Stadtteil Friedenau im tätlichen Angriff einer Gruppe Jugendlicher auf Rabbiner Daniel Alter und den Todesdrohungen gegenüber seiner kleinen Tochter manifestierte sowie ein Jahr später, als tausende junge Menschen auf zahlreichen antiisraelischen Demonstrationen in Deutschland Parolen wie „Jude, Jude, feiges Schwein, komm heraus und kämpf allein!“ und „Hamas, Hamas, Juden ins Gas!“ riefen. Um dem Antisemitismus und Antisraelismus in den Communities der Jugendlichen entgegenzutreten, dürfen Lehrer nicht weiter zurückschrecken, konfliktreiche Inhalte wie die Geschichte und Gegenwart des Nahostkonfliktes im Unterricht zu behandeln. Greifen sie dabei aber auf die vorhandenen Schulbücher zurück, werden sich die Ressentiments und Vorurteile und die Verteufelung Israels in den Köpfen weiter verstärken. Deshalb ist eine radikale und umfassende Veränderung der Vermittlung des Israelbildes in den Schulen unerlässlich. Wie es aussieht, sind jedoch weder die Schulbuchverlage noch die Kultus- und Bildungsministerien dazu bereit.

Klaus Thörner

1. Wunderer/Hartmann, Thema Geschichte. Islam und die westliche Welt, Westermann-Verlag, Hannover 2003, S. 176.
2. Tony Judt, Israel. Die Alternative, in: Unterrichtsmagazin Nahost. Der Kampf um das Heilige Land, (Hg.) Spiegel-Verlag, Hamburg und Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig, 2012, S. 31f.
3. Baumgärtner/Rogger/Weigand, Horizonte 12, Westermann-Verlag, Braunschweig 2010, S. 163.
4. Karim El-Gawhary, Ein Streifen ohne Hoffnung, in: Unterrichtsmagazin Nahost., a. a. O., S. 44.
5. Gideon Böss, Die Darstellung des Nahostkonfliktes in deutschen Schulbüchern, unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Potsdam, 2011, S. 79.
6. Baumgärtner et al., a. a. O., S. 149.
7. Rudolf Berg, Forum Geschichte 12, Cornelsen-Verlag, Berlin 2007, S. 174.
8. Gadi Taub, Zwei Nationen, in: Unterrichtsmagazin: Nahost, a. a. O., S. 17.
9. Vgl. dazu den hochinteressanten Dokumentarfilm von Georg M. Hafner, „München 1970 – Als der Terror zu uns kam.“
10. Baumgärtner et al., a. a. O., S. 160.
11. Georges Corm, Wie hätte die Hamas verlieren sollen?, in: Unterrichtsmagazin Nahost, a. a. O., S. 42.
12. Baumgärtner et al., a. a. O., S. 163.
13. Wunderer/Hartmann, a. a. O., S. 179.
14. Andrea Nüsse, Waffen gegen die Angst, in: Unterrichtsmagazin Nahost, a. a. O., S. 24.
15. Baumgärtner et al., a. a. O., S. 164.
16. Vgl. Böss, a. a. O., S. 78.
17. Carsten Loth, Zeitreise 3, Klett-Verlag, Leipzig 2006, S. 214.
18. Ebd., S. 214.
19. Berg, a. a. O., S. 171.
20. Henryk Broder, Eine nationale Frage, in: Unterrichtsmagazin Nahost, a. a. O., S. 10.
21. Helga Baumgarten, Das Scheitern, in: Unterrichtsmagazin Nahost, a. a. O., S. 13.
22. Tony Judt, a. a. O., S. 32.
23. Berg, a. a. O., S. 169.
24. Inge Günther, Selbstmordattentäter, in: Unterrichtsmagazin Nahost, a. a. O., S. 39.
25. 25. Gesellschaft bewusst 7/8, Moderatoren: Matthias Bahr/Alexander Wiebel, Westermann-Verlag, Braunschweig 2015, S. 32.
26. 26. Gesellschaft bewusst 7/8, a. a. O., S. 79.
27. 27. Vgl. Gesellschaft bewusst 7/8, a. a. O., S. 78 u. 79.
28. 28. Vgl. Böss, a. a. O., S. 89f.

Leider kein Korrektiv

Die Empfehlungen der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission

„Schulbücher sollten [...] nicht die Bilder – und ich meine hier sowohl Illustrationen als auch Sprachbilder – der Medien reproduzieren, sie sollten im Gegenteil ein Korrektiv dazu bilden. Der Unterricht generell sollte ein Korrektiv zu dem bilden, was Schüler aus anderen Bildern erfahren. Schulbücher sollten sich einer anderen Sprache und auch Bildsprache bedienen, um dieses Korrektiv zu sein“ erklärte Dirk Sadowski, Mitarbeiter des Georg-Eckerts-Institutes in Braunschweig und wissenschaftlicher Koordinator der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission am 25. Juni 2015 in der Jüdischen Allgemeinen.¹ Doch leider erfüllen weder die Schulbücher noch die Empfehlungen der Kommission hinsichtlich des negativen, ressentimentgeladenen Israelbildes der deutschen Medien und der deutschen Gesellschaft diese Aufgabe des Korrektivs.

Die am 23. Juni 2015 veröffentlichten Empfehlungen der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission und die Stellungnahme ihrer deutschen Sprecherin, Frau Prof. Simone Lässig in der Jüdischen Allgemeinen vom 25. Juni 2015, verkennen die Brisanz des Israelhasses und des damit in engem Zusammenhang stehenden Antisemitismus an deutschen Schulen. Die deutsche Schulpädagogik müsste sich, will sie Korrektiv sein, ihrem Versagen stellen. Doch in den Empfehlungen der Schulbuchkommission findet sich über den Israelhass und Antisemitismus an deutschen Schulen und in deutschen Schulbüchern kein Wort, weder in den Ausgangsfragen noch in der Analyse. Dabei gehören antijüdische Beleidigungen besonders an Schulen mit hohem Anteil von Jugendlichen mit türkischem und arabischem Migrationshintergrund, wie Deutschlandradio Kultur am 1. Mai 2015 berichtete, zum Umgangston.² Viele Lehrer/innen hören bei den Beschimpfungen weg, doch einige können sie nicht ignorieren – weil sie jüdisch sind. Sie trauen sich in dieser Atmosphäre häufig nicht, ihre Religionszugehörigkeit zu offenbaren. Wenn ihr jüdischer Glaube bekannt wird, werden sie oft mit antisemitischen Verschwörungstheorien und antiisraelischen Parolen konfrontiert. Sie berichten von Beleidigungen an der Tafel und Rufen „Du Jude, Du Jude!“. Berichten sie derartige Vorfälle im Lehrerzimmer, ernten sie oft Schweigen. Oder ein Schulterzucken und den Spruch: „Überhör's einfach, wir wollen dem nicht zu viel Bedeutung beimessen.“ Wer dennoch etwas gegen antisemitische und antiisraelische Vorfälle organisiert, gilt als „Judenbeauftragte/r“. Viele Lehrer/innen berichteten in den letzten Monaten, dass sie den Nahostkonflikt aus Angst vor ihren Schüler/innen im Unterricht nicht an-

sprechen. In der Lehrerbildung spielen die Themen Antisemitismus und Israelhass keine Rolle. Mittlerweile gehen Beleidigungen und Drohungen gegen jüdische Schüler/innen vor allem durch arabische Kinder so weit, „dass die Betroffenen die Regelschule verlassen und auf eine jüdische Einrichtung wechseln“,³ wie auf dem jüdischen Jugendkongress im Februar 2015 in Berlin berichtet wurde. Dies bestätigt Deidre Berger, Direktorin des American Jewish Committee in Deutschland: „Aufgrund konkreter Fälle von Mobbing und eines allgemeinen Klimas antijüdischer Anfeindungen gehen einige Schüler/innen lieber zu jüdischen und nichtöffentlichen Schulen.“⁴ Auch Josef Schuster, Präsident des Zentralrats der

Juden in Deutschland, drückte Anfang des Jahres 2015 seine große Besorgnis aus. Leider gebe es 70 Jahre nach der Shoa einzelne Bezirke in deutschen Städten, in denen das Tragen einer Kippa oder einer Halskette zu Beleidigungen bis hin zu tätlichen Angriffen führe.⁵

Dass diese Provokationen und Diffamierungen immer wieder mit der Existenz und Politik des jüdischen Staates Israel begründet werden, liegt auf der Hand. Besonders deutlich wurde dies im antisemitischen Sommer 2014 als

tausende Jugendliche auf Demonstrationen gegen den Krieg im Gaza-Streifen auf offener Straße Parolen wie „Jude, Jude, feiges Schwein, komm heraus und kämpf allein!“ oder „Hamas, Hamas, Juden ins Gas!“ skandierten, ohne dass die Polizei eingriff. All dies wird in den aktuellen Empfehlungen der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission mit keinem Wort erwähnt. Daher bleibt auch jede Überlegung und jeder Vorschlag aus, wie deutsche Schulbücher und der deutsche Schulunterricht hier in Zukunft ein Korrektiv bilden könnten. Dabei hat die Kommission zwischen 2011 und 2015 400 aktuell zugelassene Schulbücher der Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde aus Israel und Deutschland eingesehen. Doch die Empfehlungen konzentrieren sich allein auf die Forderung, an deutschen Schulen neben dem Nahostkonflikt auch über die israelische Zivilgesellschaft aufzuklären. Dies ist sicher richtig, aber aufgrund der geschilderten Situation völlig unzureichend. Es stimmt, dass Israelis in deutschen Schulbüchern nahezu ausschließlich als Soldaten, Siedler und ultraorthodoxe Juden vorkommen. Und letztere werden häufig auf eine Stufe mit islamistischen Terroristen gestellt. Die Perspektive und das Leben israelischer Kinder und Jugendlicher unter ständiger Bedrohung werden in deutschen Schulbüchern ebenso wenig dargestellt wie die Errungen-

schaften des jüdischen Staates und seiner Wirtschaft. Daneben beklagt die Kommission zu Recht, dass in den deutschen Schulbüchern emotionalisierende Bilder und eine „teilweise polarisierende Sprache“ verwendet werden. Mit Überschriften wie „Krisenherd Nahost“, „Hass zwischen den Völkern“ oder „Israel: Krieg ohne Ende“ trügen die Autoren dazu bei, eine bestimmte Wahrnehmung Israels zu verfestigen.⁶

Nur bleibt in den Empfehlungen alles unspezifisch und oberflächlich. Denn wenn die Dinge beim Namen genannt würden, müsste es heißen, dass mit den Bildern, Überschriften und Texten der deutschen Schulbücher eine negative, falsche und vorurteilsbeladene Wahrnehmung Israels verfestigt wird.

Die Empfehlungen verkennen, dass eine adäquate und sachlich richtige Aufklärung über die Ursachen und Hintergründe des Konfliktes zwischen Israel und Palästinensern im Mittelpunkt der Aufklärung stehen müsste. In ihrer Analyse kommt die aktuelle Deutsch-Israelische Schulbuchkommission nicht über die Ergebnisse der ersten Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission von 1985 hinaus. An einigen Punkten fällt sie sogar hinter die damaligen Einsichten und Empfehlungen zurück. So wies die Kommission 1985 noch darauf hin, dass in deutschen Schulbüchern „die Flucht und Massenauswanderung von Juden aus arabischen Staaten unerwähnt bleiben.“⁷ Bis heute hat sich daran nichts geändert, doch der Kommissionsbericht von 2015 geht darauf mit keinem Wort mehr ein. Und 1985 wurde noch richtig bemerkt, dass einige Schulbücher „eindeutig die arabischen Position beziehen, ohne ihr [...] irgendwelche Gegenargumente aus israelischer Sicht gegenüberzustellen.“⁸ 2015 fehlt dieser Punkt, obwohl weiterhin virulent, im Kommissionsbericht.

Auch die erste Kommission stand unter Leitung des Georg-Eckert-Institutes in Braunschweig. Die Forscher kritisierten damals „die Gefahr einer neuen Stereotypenbildung“ durch eine „exemplarisch-isolierte Darstellung Israels in deutschen Schulbüchern“ und empfahlen eine Gesamtdarstellung über Israel und nicht die Reduzierung auf den Nahostkonflikt.⁹ Die Empfehlungen von 2015 kommen trotz der in der Zwischenzeit stark zugenommenen antiisraelischen Einstellungen an deutschen Schulen nicht über diesen bereits vor 30 Jahren formulierten allgemeinen Punkt hinaus.

Die damaligen Empfehlungen blieben ohne bindende Wirkung auf die deutsche Schulpolitik und die Schulbuchverlage. Sofort nach Veröffentlichung der Empfehlungen löste sich die erste Deutsch-Israelische Schulbuchkommission auf. So kann es leider nicht verwundern, dass sich trotz der damaligen

Empfehlungen an der Präsentation Israels in deutschen Schulbüchern in den vergangenen 30 Jahren nichts verbessert hat. Die damalige Kritik der deutsch-israelischen Schulbuchkommission hatte keine positiven Auswirkungen auf die Gestaltung der Lehrbücher. Ganz im Gegenteil. Mehrere Themen, die von der deutsch-israelischen Schulbuchkommission in den 80er Jahren noch lobend erwähnt wurden, sind heute in den Büchern nicht mehr zu finden. So werden z.B. die Suezkrise und der Jom-Kippur-Krieg in den aktuellen Schulbüchern fast gänzlich ausgeblendet. Besonders auffallend ist das Bemühen, Palästinenser als Opfer zu präsentieren und dort, wo dies nicht geht, ihre Verbrechen zu verharmlosen und Israel als Hauptschuldigen für das Ausbleiben des Friedens anzuklagen.

Keines der in dieser Broschüre genannten Schulbücher voller antiisraelischer Ressentiments und Geschichtsverfälschungen wird in den Empfehlungen der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission von 2015 konkret benannt, geschweige denn kritisiert. Stattdessen werden bayrische Schulbücher im Kommissionbericht in ihrer Darstellung Israels unisono als sachgerecht und ausgewogen gelobt, ohne konkrete Beispiele zu benennen. Unerwähnt bleibt so z.B. das in Bayern im Unterricht eingesetzte Buch „Horizonte 12“ des Westermann-Verlages, in dem der Mitarbeiter des Auswärtigen Amtes, Dr. Alfred Schlicht, traumatisierte Holocaustüberlebende für „Massaker“ an der arabischen Bevölkerung im Zuge des israelischen Unabhängigkeitskrieges schuldig spricht.

Während auf der israelischen Seite neben ForscherInnen des Mofet-Institutes Tel Aviv auch Mitarbeiterinnen des Erziehungsministeriums in der Schulbuchkommission vertreten waren, gab es auf deutscher Seite niemanden aus der Bundesregierung und den Landesregierungen; Ausdruck der fehlenden Bedeutung und des fehlenden Einfluss dieser Kommission auf die deutsche Schulpolitik. Darüber hinaus hatten die israelischen ForscherInnen allein die Aufgabe, das Deutschlandbild in israelischen Schulbüchern zu untersuchen, was ihnen jede Möglichkeit nahm, das Israelbild in deutschen Schulbüchern zu analysieren und zu kritisieren.

Bei der öffentlichen Vorstellung der Empfehlungen am 23. Juni 2015 im Auswärtigen Amt antwortete Frau Prof. Lässig auf die Frage aus dem Publikum, ob die Kommission z. B. mittlerweile beim Westermann-Verlag eine Streichung des antiisraelischen Textes aus dem Buch „Horizonte 12“ erreicht habe, dies sei nicht der Fall und auch nicht vorgesehen. Man wolle nicht zensieren und werde deshalb nicht direkt auf die Verlage einwirken. Ein fadenscheiniges Argument. Denn niemand fordert eine Zensur. Doch nur mit bindenden Empfehlungen ließe sich gegenüber Verlagen und Kultusministerien eine Verbesserung des Israelbildes in deutschen Schulbüchern erreichen. So bestehen große Zweifel, ob Bund und Länder ernsthaft an einer Bekämpfung von Israelhass und Antisemitismus auf deutschen Schulhöfen und in deutschen Klassenzimmern und Schulbüchern interessiert sind. Die in sich schon unzureichenden Empfehlungen der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission von 2015 drohen ähnlich wirkungslos zu verpuffen wie



schon die Empfehlungen ihrer Vorgängerkommission von 1985.

Das sich in deutschen Lehrmaterialien manifestierende Bild Israels, warnt der Leiter des Jüdischen Studentenzentrums Berlin, Mike Samuel Delberg, führt so dazu,

„dass hier der verbalen und physischen Gewalt gegenüber Juden und jüdischen Einrichtungen der Boden bereitet wird.“¹⁰

Klaus Thörner

1. Christian Buckad, In schlechtem Licht. Die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission kritisiert, dass der jüdische Staat weiterhin nur einseitig aus der Perspektive des Nahostkonflikts dargestellt wird, in: Jüdische Allgemeine, Nr. 26/15, 25.6.2015.
2. Vgl. Jens Rosbach, Jüdische Lehrer in Schwierigkeiten. Allein unter Antisemiten, DeutschlandradioKultur, 1.5.2015.
3. Heike Scholl, Antisemitismus an deutschen Schulen. Jude als Schimpfwort, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2.3.2015.
4. Ebd.
5. Vgl. Christoph Asche, Antisemitismus an deutschen Schulen. Wenn „Jude“ zur Beleidigung wird, in: Huffington Post, 2.3.2015.
6. Vgl. „Verzerrte Wahrnehmung“. Interview mit Simone Lässig, Direktorin des Georg-Eckert-Instituts Braunschweig über die Erkenntnisse der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission, in: Jüdische Allgemeine, nr.26/2015, 25.6.2015.
7. Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen, 2. Erweiterte Auflage, (Hg.) Prof. Dr. Ernst Hinrichs, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Institutes, Band 44, Frankfurt/Main 1992, S. 23.
8. Vgl. Gideon Böss, Die Darstellung des Nahostkonfliktes in deutschen Schulbüchern, unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Potsdam, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, 2011, S. 88ff.
9. Vgl. ebd.
10. Mike Samuel Delberg, „Du Jude“. Woher kommen Vorurteile und Hass in den Schulen und was kann dagegen getan werden?, in: Jüdische Allgemeine, Nr. 27, 2.7.2015.

Der alltägliche Juden- und Israelhass unter Schüler*innen in Deutschland

Der Ruf „Kindermörder Israel“ ist nicht erst seit dem antisemitischen Sommer 2014 von deutschen, arabischen und türkischen Jugendlichen auf Straßen und Schulhöfen dieser Gesellschaft zu hören. ¹ Arye Sharuz Shalicar berichtet in seinem lesenswerten Buch „Ein nasser Hund ist besser als ein trockener Jude“ von antisemitischen und antiisraelischen Angriffen unter Schülern in Berlin bereits in den 1990er Jahren. Shalicar zog damals als Sohn iranischer Juden mit seinen Eltern und Geschwistern in den Berliner Stadtteil Wedding, Auf seinem neuen Schulweg stand für alle sichtbar an einer Hauswand: „Don't worry. Be Arab and kill Israelis!“ ² Nachdem er sich als Jude geoutet hatte, wurde er von anderen Schülern ausgegrenzt, gedemütigt, verfolgt und täglich mit Prügeln bedroht. Dabei riefen sie ihm zu: „Du bist Jude und gehörst zum stinkendsten Volk, das auf Erden existiert. Ihr habt uns unser Land beraubt und eines Tages werden wir alle ausrotten, wie es Hitler schon wollte, und wir werden unser Land zurückerobern. Frieden wird es nie geben, nicht ehe ihr alle im Meer ersauft!“ ³ Kein Lehrer stellte sich vor ihn oder thematisierte die Bedrohungen.

Arye Sharuz Shalicar stand mit seinen Erfahrungen schon damals nicht allein. Ein jüdischer Kommilitone berichtete ihm, dass seine jüngere Schwester nach Beginn des suicide-Terrors während der Zweiten Intifada, von Arabern in Deutschland krankenhaushaus geschlagen und mit Gas beschossen wurde, als Racheakt, weil die israelische Armee angeblich nach Selbstmordanschlägen ein palästinensisches Flüchtlingslager im Libanon beschossen habe. ⁴ Auch sein jüngerer Bruder Richard berichtete Arye von trauma-

tischen Erlebnissen. Mehrmals hatten Jugendliche mit arabischen Migrationshintergrund „vor der Schule auf ihn gewartet, um ihn fertigzumachen. Einmal rannten sie sogar mit aufgeklappten Springmessern hinter ihm her. Ein anderes Mal stürzten sie sich im Bus zu fünf auf meinen Bruder und seinen Freund. Mein Bruder war noch keine 16 und musste genau dasselbe erleben wie ich, obwohl er im Wedding groß geworden war und nicht wie ich erst mit 14 dorthin kam. Er wurde von kleinen Jungs mit Messern verfolgt, weil er Jude war.“ ⁵

Ähnliche Erfahrungen musste Rabbiner Daniel Alter im August 2012 mit seiner sechsjährigen Tochter im Berliner Stadtteil Schöneberg machen. Sie waren dort zu Fuß unterwegs, als der Rabbiner plötzlich von vier Jugendlichen mit arabischem Migrationshintergrund gefragt wurde: „Bist Du Jude?“ Unvermittelt begannen sie daraufhin brutal auf ihn einzuschlagen. Es folgten Beleidigungen gegen ihn, seine Mutter, seinen Glauben und eine Todesdrohung in Richtung seiner Tochter. ⁶ An meiner damaligen Realschule in Niedersachsen rechtfertigten Schüler den Angriff auf Daniel Alter mit den Worten: „Der Rabbi hat unseren Propheten beleidigt!“ und „Die Juden töten Kinder.“ In der gleichen Schule untersagte ein Lehrer dem Ehemann einer Bergen-Belsen-Überlebenden über ihre Familie und ihr Leben in Israel zu reden, nach dem Motto: Wir wollen nur etwas über die Erfahrungen eines Holocaustopfers im Nationalsozialismus, jedoch nichts über sein späteres Leben in Israel hören.

Die antisemitischen und antiisraelischen Angriffe – gegen Schüler und ausgehend von Schülern – blieben

keineswegs auf Berlin beschränkt. Im Mai 2014 meldete die Jüdische Allgemeine, dass zwei jüdische Schüler, Zwillinge aus der Nähe von München, die ein Wirtschaftsgymnasium besuchten, über Jahre hinweg von einem Mitschüler verhöhnt und beleidigt wurden. So mussten sie auf dem Schulhof die Rufe „Saujude“ und „Juden ins Gas“ ertragen. Einmal soll der Mitschüler im Unterricht die Hand zum Hitlergruß erhoben haben. Reaktionen seitens der 124 Lehrer der Schule, der 1200 Mitschüler und ihrer Eltern: keine! Erst nachdem einer der beiden jüdischen Schüler vom Täter auf dem Schulhof körperlich angegriffen und gewürgt wurde, erzählten die Zwillinge ihrem Vater, Mitglied der Israelitischen Kultusgemeinde München, was sie in den letzten Jahren erdulden mussten.⁷ Der Vater erstattete Anzeige und es kam zum Prozess. Das Landgericht München verurteilte den jugendlichen Täter zu einer Geldstrafe von 400 Euro, zu einer Einzelführung durch die Gedenkstätte auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Dachau und zu 30 Leseunden zum Thema „Drittes Reich“. Einen rechtsextremen Hintergrund bei dem Täter, dessen Familie nicht aus Deutschland stammt, schloss das Gericht aus. Es ergab sich, so die Jüdische Allgemeine, „eher das Bild eines ahnungslosen und gewaltbereiten Jugendlichen.“⁸

Wenn antisemitische Ressentiments von Deutschen und Jugendlichen mit arabischem, iranischem und türkischem Migrationshintergrund zusammentreffen, entsteht ein brisantes und gefährliches Amalgam einer alten Juden- und eines neuen Israelhasses. Die islamistische Propaganda kann an deutsche Ressentiments anknüpfen oder sich mit ihnen verbinden.

Zwei Beispiele aus meiner Lehrtätigkeit als Integrationslehrerin: In einem Alphabetisierungskurs für Einwander*innen verlangten zwei muslimische Männer aus Syrien, beim Lesen von Ländernamen mit dem Buchstaben „I“ dass „Israel“ aus der Liste mit Iran, Irak, Indien, Italien etc. unbedingt zu streichen sei, weil dieser Staat nicht existiere. Seine Existenz sei eine „Lüge der Israelis“. Es gebe in diesem Gebiet nur Palästina - und das schon über 3000 Jahre. Anderenorts versuchte eine syrische Englischlehrerin, beim Kennenlernen meine Sympathie zu wecken, indem sie erklärte, die Israelis seien die Nazis von heute.

Aufgebracht erzählte ich das Gehörte meinen Kolleg_innen. Eine meinte daraufhin, man dürfe „Araber nicht mit „Israel konfrontieren“! Eine andere ergänzte: Israelis als die neuen Nazis zu bezeichnen wäre „kein Antisemitismus“, denn „Israel würde in der Gegend herumbomben“!

Verschwörungstheorien, historische Unwahrheiten, Verkehrung von Opfern- und Tätern, Projektionen und

„Verschwörungstheorien, historische Unwahrheiten, Verkehrung von Opfern- und Tätern, Projektionen und das Feindbild Israel kursieren an deutschen Schulen, Volkshochschulen, Sprachschulen und Hochschulen häufig, ohne dass Aufklärung dagegen stattfindet.“

das Feindbild Israel kursieren an deutschen Schulen, Volkshochschulen, Sprachschulen und Hochschulen häufig, ohne dass Aufklärung dagegen stattfindet. In Gelsenkirchen spielte ein Schulleiter die Tafelanschrift „Fuck Israel, free Palestine“ und einem Buttersäure-Anschlag herunter: Es sei „in gewissen Milieus eben gefordert, sich israelkritisch zu zeigen. Man müsse verstehen, dass Menschen sich dem Druck der Gruppe nicht entziehen, weil sie sich damit angreifbar machen.“⁹

Der in Berlin lebende arabisch-israelische Psychologe Ahmad Mansour berichtet in seinem Buch „Generation Allah“ über einen Workshop für Lehrer*innen an einer Schule in Norddeutschland. Nachdem ein siebzehnjähriger Schüler nach Syrien ausgereist war, um dort als Jihadist für die Gruppe Islamischer Staat zu kämpfen, lud die Schule Ahmad Mansour ein. Viele Lehrer*innen erklärten ihm zunächst, nicht bemerkt zu haben, was in dem jungen Mann vorging. Erst nach und nach erzählten einige von anhaltenden „judenfeindlichen Äußerungen“ im Unterricht. Demgegenüber sei

eine differenzierte Diskussion über den Nahostkonflikt im Unterricht kaum möglich, da die Meinungen vieler Schüler festgefahren seien und erbittert vertreten würden.¹⁰ Die Berichte aus der Schule verweisen auf den fehlenden Mut vieler Lehrer*innen, den Nahostkonflikt in der Schule zu thematisieren und dem israelbezogenen Antisemitismus vieler Schüler*innen entgegenzuwirken. Um dies zu ermöglichen, fordert Ahmad Mansour in den Schulen eine demokratische Streitkultur einzuüben und ein Gesprächsklima zu schaffen, in dem sich die Jugendlichen ernst genommen fühlen, damit sie sich öffnen und empfänglich für Gegenargumente werden.¹¹

Andererseits müssten antisemitische und antizionistische Angriffe auf jüdische Schüler endlich konsequent bestraft werden. Die Dunkelziffer solcher Vorfälle an deutschen Schulen ist hoch. Wie Gerichtsurteile in Wuppertal, München und in Oldenburg zeigen, verweigert sich die deutsche Rechtsprechung jedoch bisher, israelbezogenen Antisemitismus als Straftatbestand zu ahnden. Das Gerichtsurteil über den Brandanschlag auf die Wupperthaler Synagoge im Januar 2017 setzt sich überhaupt nicht mit dem Juden Hass der jungen Täter auseinander. Der Anschlag auf das jüdische Gebetshaus sei nicht antisemitisch motiviert gewesen, sondern „spontan“ und „unter Drogeneinfluss“ ausgeführt worden, urteilten die Richter. Damit wird in Deutschland ein rechtsfreier Raum für Angriffe auf jüdische Menschen und jüdische Einrichtungen geschaffen.

Cordula Behrens

1. Theodor W. Adorno, Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit, in: ders., Erziehung zur Mündigkeit, Vierte Auflage, Frankfurt am Main 1975, S.10.
2. Vgl. David Nirenberg, Anti-Judaismus, München 2015.
3. Vgl. https://www.bundestag.de/blob/503858/d53b102fedfe3b2dd7dcc862aad673ab/antisemitismusbericht_bericht-data.pdf, S. 65, zuletzt abgerufen am 14.5.2017.
4. Vgl. <http://www.tagesspiegel.de/politik/antisemitismus-in-deutschland-wie-kann-ein-anschlag-auf-eine-synagoge-nicht-judenfeindlich-sein/19572812.html>, zuletzt abgerufen am 16.5.2017.
5. Theodor W. Adorno, Minima Moralia, in: ders., GS Bd. 4, Frankfurt am Main 1951, S. 225 f.
6. Vgl. <http://www.tagesspiegel.de/wissen/schulbuecher-in-deutschland-ein-neues-bild-vom-juedischen-leben-und-von-israel/19353772.html>, zuletzt abgerufen am 14.5.2017.
7. Vgl. <http://www.tagesspiegel.de/wissen/erklarung-der-kmk-und-des-zentralrats-der-juden-juedisches-leben-in-die-schulen/14954192.html>, zuletzt abgerufen am 14.5.2017.
8. Spiegel Online: Demo in Berlin: Kinder als Attentäter verkleidet - Vater verurteilt, 18.11.2002, unter: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/demo-in-berlin-kinder-als-attentaeter-verkleidet-vater-verurteilt-a-223355.html>, abgerufen am 12.10.2015
9. Deidre Berger und Fabian Weißbarth, in: Antisemitismus im Deutungskampf., AJC Berlin Ramer Institute for German-Jewish Relations (Hg.), Berlin 2015, unter: [http://www.ajc-germany.org/sites/default/files/Antisemitismus im Deutungskampf. AJC Berlin Ramer Institute Einschätzung zur ZfA Studie Antisemitismus als Problem und Symbol.pdf](http://www.ajc-germany.org/sites/default/files/Antisemitismus%20im%20Deutungskampf.pdf), S. 14, abgerufen am 16.10.2015.
10. Ahmad Mansour: Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen. Frankfurt am Main 2015, S. 194.
11. Vgl. Reinhard Tschapke, Wie man Werte verteidigt. Ossietzky-Preisträger Ahmad Mansour über radikalisierte Jugendliche, Nordwest-Zeitung, 30.4.2016.

Erziehung zum Hass

Eine Analyse zur Instrumentalisierung und antisemitischen Indoktrination von Kindern während der Demonstration „Stoppt das Massaker an palästinensischen Kindern, Frauen und Zivilisten in Gaza“

Lange sind auf deutschen Straßen nicht mehr derart eindeutig antisemitische Sprechchöre von Massen skandiert worden wie in den letzten Wochen. Hasserfüllte Demonstranten, darunter auffallend viele junge muslimische Männer, brüllten am 17. Juli 2014 während

und arabischen Gesellschaften verankert ist. Bei der Veranstaltung, die vom „Palästinensischen Frauenverband in Deutschland“ mitorganisiert wurde, traten insbesondere Kinder und Frauen als DemonstrantInnen auf. Eine Homepage zur Palästinasolidarität, die



Abb. 2: Kinder zeigen anti-israelische Parolen ihrer Eltern, Berlin 22.07.2014, K. Schmitt Jüdisches Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus, JFDA e.V.

den Aufruf zur Kundgebung veröffentlichte, verlinkt zu einem Video wie auch zu einer Fotostrecke, auf welchen nahezu alle der folgenden Beispiele nachvollzogen werden können. Die Instrumentalisierung und die antisemitische Indoktrination von Kindern, die auch bei anderen „Gaza-Demonstrationen“ zu beobachten waren, fielen hier besonders auf.

Während der Demonstration riefen Kinder antisemitische Parolen, die ihnen von Erwachsenen vorgegeben wurden: „Unsere Kinder wollen leben, aber Israel ist dagegen“, „Israel ist ein Mörder und Faschist“, „Ist die Welt dumm und stumm, Israel bringt Kinder um“ und Ähnliches. Die Kinder wiederholten diese Parolen mehrmals und wurden dabei von Erwachsenen instruiert und beobachtet. Sie trugen weiße T-Shirts, die mit roter Farbe bemalt waren, um Blut zu symbolisieren. Ein Kind hielt während der Kundgebung ein selbstgemaltes Bild hoch. Auf dem Bild war ein am Boden liegendes Kind zu sehen, auf dessen Körper sich ein großer roter Fleck befand. Darüber stand in Druckschrift „Kindermörder Israel“. Im Laufe der Veranstaltung wurden die Kinder um Puppen gruppiert, die auf dem Boden lagen und mit roter Farbe beschmiert waren. Fotos von der Veranstaltung, die der Öffentlichkeit zugänglich sind, zeigen am Boden liegende Kleinkinder, die zwischen die rot verschmierten Puppen drapiert worden waren. Zwischen zwei Kindern lag ein abgetrennter Puppenkopf. Während des „Protestmarsches“ trugen mehrere Kinder mit roter Farbe verunstaltete Puppen auf den Armen. Ein Fotograf, der den Marsch mit der Kamera filmte, instruierte die auf ihn zukommenden Kinder: „Ruhig weitergehen, ruhig weitergehen.“ Auf der Kleidung eines Babys stand der Satz „Israel, töte mich nicht“. Eine Frau hielt ein kleines Mädchen auf dem Arm, dessen Körper mit roter Farbe bemalt war. Auf dem anderen Arm trug sie eine Puppe mit rot verschmiertem Kopf. Als sie eine Kamera bemerkte, drehte sie die Puppe demonstrativ zur Kamera hin. Eine Fotografin machte Fotos von einem Mädchen (Abb. 3), dem eine palästinensische Flagge auf das Gesicht gemalt worden war. Auch ein Team der ARD filmte die Kinder bereitwillig und nahm die Sprechchöre mit einem Mikrofon auf.

Mit Kindern und Frauen als DemonstrantInnen werden dem Fernsehzuschauer, im Gegensatz zu potentiell gewaltbereiten jungen Männern, diejenigen als für eine Sache einstehend vorgeführt, welchen stets ein Abstand zur Gewalt attestiert wird. Die Inhalte der Demonstration werden durch die Instrumentalisierung der Kinder in ein positives Licht gerückt und es wird eine besondere Redlichkeit suggeriert. Die antisemitischen Inhalte bleiben dabei allenfalls eine Randerscheinung, keinesfalls der Mittelpunkt in der Berichterstattung.

Kinder, die mit Puppen auf dem Arm auftreten oder

zwischen am Boden liegende Puppen drapiert sind, werden zum Teil der antisemitischen Ritualmord-Ikonografie gemacht. Sie haben keine Möglichkeit, eine Distanz zu den Bildern einzunehmen, da sie selbst in ihnen enthalten sind. Als Teil der antisemitischen Ikonografie werden sie zur Schau gestellt. Diese vermittelt ihnen die Botschaft, sie seien das Ziel vermeintlicher Tötungsabsichten der israelischen Armee. Obwohl sich die Kinder auf den sicheren Straßen Berlins bewegen, werden sie als potentielle Opfer des Staates Israel dargestellt. Dem israelischen Staat wird hier nicht nur unterstellt, besonders Kinder töten zu wollen, sondern dies auch jederzeit überall tun zu können. Israel wird hier als Staat mit einer besonderen Allmacht fantasiert, der es besonders auf Kinder abgesehen habe. Durch das wiederholte Rufen antisemitischer Parolen wird dieses Bild verstärkt und letztlich von den Kindern internalisiert.

Auf den Videos und Fotos, die dem „Jüdischen Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus“ (JFDA) vorliegen, ist zu sehen, dass die Kinder mit dem einem Schlachtfeld gleichenden Arrangement sichtlich überfordert sind. Die mit roter Farbe verunstalteten Puppen verbreiten Angst und Schrecken. Es stellt sich die Frage, ob die Kinder vielleicht selbst noch ein paar Tage vorher mit den Puppen gespielt haben und ob sie aufgefordert wurden, ihre eigenen Puppen für das „Rollenspiel: Massaker“ zu opfern. Puppen sind zum Spielen gedacht. Im Spiel eignen sich Kleinkinder wie Kinder die Welt an. Im Spiel wiederholen sie Ereignisse, ermöglichen die Erfüllung ihrer Wünsche und Bedürfnisse, finden Selbstvertrauen, verarbeiten Erlebtes und finden eigenständig und unbeobachtet Lösungen.

Spielen ist spontan und entwickelt sich frei nach den Ideen, Bildern und Vorstellungen der Kinder. Sie sollten hierbei nicht von außen gestört werden. Dieses genuine Spielverhalten der Kinder wird jedoch von den Verantwortlichen der „Gaza-Demonstrationen“ für das Inszenieren der antisemitischen Ikonografie ausgenutzt. Den Kindern wird nicht etwa vermittelt, dass sie geborgen und sicher sind, sondern dass sie existentiell bedroht seien, und zwar im Hier und Jetzt. Damit wird das Bedürfnis der Kinder nach Sicherheit und Geborgenheit übergangen.

In Bezug auf die „Gaza-Demonstrationen“ ist anzunehmen, dass die Kinder hin- und hergerissen sind zwischen dem Bedürfnis, mit den Erwachsenen zu kooperieren und dem Wunsch, nur nicht gesehen zu werden. Keiner der Erwachsenen – Eltern, Bezugspersonen und BeobachterInnen, JournalistInnen oder PolizistInnen – geht empathisch auf die Kinder ein, niemand interveniert. Offensichtlich liefert der arabische Antisemitismus hier eine Ikonografie, die der europäischen Mehrheitsgesellschaft nur allzu vertraut ist. Die



Abb. 3: Kinder spielen Opfer, anti-Israelische Demonstration 2014, K. Schmitt, JFDA e.V.

Kinder bleiben letztlich mit dem Konflikt allein. Sie bleiben allein mit dem Gefühl von Scham und Zweifel, und das vor laufender Kamera. Ihr positives Selbstwertgefühl wird verletzt, sie müssen unangemessene Anforderungen erfüllen und werden genötigt, den unverhüllten Hass der Erwachsenen zu demonstrieren. Laut § 1631 BGB hat jedes Kind „ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“ Es mutet wie eine seelische Misshandlung an, wenn Eltern und Erwachsene hier ihr eigenes hasserfülltes, verzerrtes Bild der Realität auf Kosten ihrer Kinder ausagieren. Sicher jedoch liegen unserer Ansicht nach eine massive emotionale Überforderung und Belastung der Kinder durch ihre Bezugspersonen vor.

Die meisten der betroffenen Kinder sind im schulpflichtigen Alter. Mit dem Beginn des neuen Schuljahres ist zu hoffen, dass sie dort wachsam, empathischen LehrerInnen und ErzieherInnen begegnen, die offen auf Erzählungen der Kinder eingehen, auch ihre Fragen zulassen und Antworten nicht ausweichen. Damit erhielten die Kinder eine Chance, nicht mit dem Erlebten allein zu bleiben. Wie werden die Kinder bis dahin das Erlebte verarbeitet haben? Welche Bilder tragen sie mit sich herum? Hatten sie Albträume? In welchem Ausmaß können sie sich ihren MitschülerInnen, LehrerInnen und ErzieherInnen anvertrauen? LehrerInnen und ErzieherInnen sollten für die Folgen eines emotionalen Belastungsdrucks sensibilisiert werden. Gleichwohl müssen sie in die Lage versetzt werden, angemessen auf antisemitische Äußerungen von Kindern und Jugendlichen zu reagieren. Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus muss ein fester Bestandteil des Schulcurriculums sein.

Die für die Kinder Verantwortung tragenden Stellen stehen nunmehr vor der besonderen Herausforderung, Kontakt zu den Familien, ihren Kindern und den Organisatoren der antisemitischen Veranstaltungen aufzu-

nehmen. Nur über den Weg der direkten Kommunikation kann die Prognose über die seelischen Folgen bei den betroffenen Kindern abgeschätzt werden. Die Kinder können und sollten befragt werden, mittels offener Fragen und dem jeweiligen Alter angemessen. Hierfür ist eine auf Offenheit und Achtsamkeit basierende Befragung notwendig. Derartige von Hass erfüllte Demonstrationen sind nicht einmalig, sondern wiederholen sich. Sie werden für die Öffentlichkeit wirksam in Szene gesetzt. Doch was passiert hinter verschlossenen Türen? In den Familien? In den „Communities“, in denen sich die be-

troffenen Kinder bewegen? Schließlich ist es dringend notwendig zu klären, in welchem Verhältnis die jeweiligen Familien und palästinensischen Organisationen wie der „Palästinensische Frauenverband in Deutschland“ zur Demokratie und den Rechten von Kindern hier in der Bundesrepublik stehen.

Mit der während der „Gaza-Demonstrationen“ offen zutage liegenden Dämonisierung Israels wird Hass gegen Israelis und Juden an die nächste Generation weitergegeben. Es ist anzunehmen, dass sich der Hass früher oder später in antisemitischer Gewalt entladen wird. Durch die Instrumentalisierung und die antisemitische Indoktrination von Kindern wird letztlich das nächste Pogrom vorbereitet. Die Vorbeten kündigen sich bereits jetzt an: Erst kürzlich verübten drei arabische Jugendliche einen Brandanschlag auf die Wuppertaler Synagoge. In Berlin wurde aus einer palästinensischen Demonstration heraus ein israelischer Tourist attackiert. Während der antisemitischen Ausschreitungen wurde „Hamas, Hamas, Juden ins Gas“ skandiert. Dies sind nur einige Beispiele der aktuellen Serie antisemitischer Übergriffe, die nicht abzureißen scheint. Die Erziehung zum Hass gefährdet die innere Sicherheit der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft in höchstem Maße und fügt den betroffenen Kindern in ihrer seelischen Entwicklung einen irreparablen Schaden zu. Die Eltern der Kinder und die Organisatoren der Veranstaltungen müssen daher in aller Schärfe und mit sofortiger Wirkung von den staatlichen Institutionen zur Verantwortung gezogen werden. Dieser hochgefährlichen Entwicklung muss jetzt in aller Deutlichkeit entgegengetreten werden.

Laurence Kirmer und Kirsten Tenhagen

Erstveröffentlichung des Artikels am 28.8.2014 auf der Webseite des Jüdischen Forums für Demokratie und gegen Antisemitismus (JFDA): <http://jfda.de/blog/2014/08/28/erziehung-zum-hass/>

Der Nahostkonflikt im Klassenzimmer

Sobald es in den Medien um Israel und israelische Politik geht, überbieten sich die Kommentatoren in den sozialen Netzwerken an Aggressivität und Gewaltbereitschaft. Anstatt sachlich zu diskutieren, wird häufig beschimpft und gepöbelt – teilweise ohne zwischen Juden, Israelis und israelischen Politikern zu unterscheiden. Beim Thema Nahostkonflikt mangelt es massiv an Wissen und an Argumenten, die eine umfangreiche Auseinandersetzung mit der über hundertjährigen Kontroverse zulassen. Das Internet riecht förmlich nach Hass und Propaganda, die einen an der Vernunft der Menschen zweifeln lassen. Wenn also erwachsene Personen, aber auch jene auf dem Weg zum Erwachsensein, sich nicht friedlich mit einem Thema, so emotional es auch sein mag, beschäftigen können, dann muss man es ihnen beibringen und damit möglichst früh beginnen. Man muss den Sinn eines Dialogs und eines Austausches miteinander deutlich machen.¹

Die Schule, als ein Lernort der Demokratie, sollte hierfür eigentlich prädestiniert sein. Hier könnten die Jugendlichen lernen, die Vorurteile zu bekämpfen und sich auf etwas ihnen Unbekanntes, etwas, was auf den ersten Blick Angst macht, weil es fremd ist, einlassen. Sie könnten Hilfestellungen erhalten, um von einer einseitigen Perspektive abzuweichen. Denn häufig sind Kinder und Jugendliche einer Art Gehirnwäsche auf dem Schulhof, zu Hause oder durch arabische Medien, wie Al Jazeera, ausgesetzt. In der Schule sollten Pluralität und Multiperspektivität gelehrt werden, damit die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass es in Ordnung ist, wenn unterschiedliche Meinungen aufeinander treffen, solange diese sachlich begründet und Gegenmeinungen zugelassen werden. Ohne Beleidigungen, Diffamierungen oder Gewalt, sondern ruhig, friedlich und besonnen. Ganz so wie es im *Beutelsbacher Konsens*² festgeschrieben wurde und im Politikunterricht von allen Lehrenden angewandt werden muss, um Manipulation zu vermeiden und Diskussionen zuzulassen.³

Dieses Vorhaben ist in der deutschen Schullandschaft jedoch schwierig umzusetzen. Das Problem ist umso dringender, da der Nahostkonflikt in den Klassenzimmern zunehmend präsent ist, unabhängig davon, ob einzelne Schülerinnen und Schüler einen palästinensischen bzw. israelischen Hintergrund haben oder nicht. Spätestens nach dem Sommer 2014, wurde „Free Palestine“ auch in der Schule gerufen, die Jugendlichen berichteten voller Stolz von ihrer Teilnahme an den Anti-Israel-Demonstrationen vor Ort. Auf die Nachfrage, worum es sich bei dem Konflikt handele, konnte niemand eine zufriedenstellende Antwort geben. Man schreie halt „Kindermörder Israel“, weil das alle schreien würden und man in diesem

Moment dazugehören möchte. Dafür wussten sie ganz genau, wo man das berühmte Bild, auf dem einem Gesicht in den Farben Palästinas der Mund von einer „israelischen“ Hand zugehalten wird, herunterladen und wie man es als Profilbild bei Facebook hochladen kann.

„Aber die israelischen Soldaten töten doch die ganze Zeit palästinensische Kinder“ war das Einzige, was als „Argument“ gegen Israel behauptet wurde. Oftmals funktionierte nicht mal die geografische Zuordnung auf der Weltkarte. Die Jugendlichen meinten auch, ihnen sei noch nie ein Jude begegnet, denn „irgendwie sehen die schon anders aus. Und reich sind sie doch auch, als ob die arbeiten würden.“ Dass eine jüdische Lehrerin in Deutschland unterrichtet und nicht in Israel gegen die Palästinenser mit der Waffe kämpft, wurde zum Teil nur unglaublich zur Kenntnis genommen.

Der Kern des Problems liegt also schnell auf der Hand: Niemand bringt es den Kindern und Jugendlichen bei, dass ein Konflikt immer zwei Seiten hat und es mehrere Sichtweisen gibt, dass es um jedes umsonst verlorene Menschenleben schade ist – egal auf welcher Seite – und dass man mit Hass keinen Schritt weiterkommt. Niemand lehrt die Jugendlichen, nicht alle Juden als Israelis und nicht alle Israelis als Juden wahrzunehmen oder eine sachlich kritische Diskussion zu führen, in der es möglich wäre, Kritik am Politikstil eines Landes zu üben, ohne zu polarisieren. Spätestens seit dem Sommer 2014 sind Israel und Juden ohnehin Inhalt des Schulalltags. Mehr als der Regenwald, die Synapsen oder die Flächenberechnung – so wichtig diese Bereiche auch sein mögen. Die Bildungslandschaft ist darauf jedoch in keiner Weise vorbereitet. Im Geschichtsunterricht wird der Holocaust behandelt – wobei Juden hier ausschließlich als Opfer dargestellt werden.⁴ In Werte und Normen befasst man sich mit den religiösen Strömungen.⁵ Über Juden als „normaler“ Bestandteil des deutschen Alltags wird aber kaum gesprochen, sie tauchen nicht als Menschen wie du und ich auf.

Wenn es also zu dem Gegenstand „Israel“ im Unterricht kommen sollte, dann ausschließlich im Hinblick auf die Konfrontationen zwischen Israelis und Palästinensern. Dabei hat Israel so viel mehr zu bieten, als nur diesen Konflikt, nämlich Geschichte, eine Gesellschaft, die Zugewanderte aus diversen Ländern integriert und sich ebenfalls aus arabischen Israelis zusammensetzt, Sport, Musik, Tanz, leckeres Essen, Strand und ja, auch das Militär. Die Auseinandersetzung mit bestehenden Vorurteilen wird jedoch oftmals im Unterricht gemieden. Zum einen, weil das Fach GSW (Geschichtlich-soziale Weltkunde) in Niedersachsen mit den drei Wochenstunden, die Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde abdecken

„Unwissen kann gefährlich werden, Vorurteile sich blitzartig in Gewalt verwandeln. Die Schule sollte mündige und demokratische Bürger hervorbringen, keine Massen, die die vermeintlichen Fakten lediglich konsumieren.“

“



Abb. 4: Mädchen mit einer Bombenattrape auf den Schultern ihres palästinensischen Vaters, anti-israelische Demonstration in Berlin 2002, AP/Jan Bauer.

müssen, schlicht nicht genug Raum dafür bietet. Zum anderen, weil das Thema dermaßen brisant ist, dass die Lehrenden sich überfordert fühlen. Aufgrund von mangelndem Wissen über die Region Nahost, meiden Sie den ganzen Komplex lieber als Hassparolen im Unterricht zu ertragen, denen sie ebenfalls nicht gelernt haben, angemessen zu begegnen. Von den Jugendlichen erlebt man Aussagen wie: Die Familie würde nicht mehr bei bestimmten Discounter einkaufen gehen, da diese ihren gesamten Gewinn an Israel spenden, oder die Schüler protzen, sie würden jeden Juden, dem sie begegnen, töten und sich damit für die Taten von Juden in Israel bzw. Palästina rächen. Die „Kreativität“ solcher Hetze kennt keine Grenzen. Die Schülerinnen und Schüler sind dermaßen überzeugt, dass sie sich von der Gehirnwäsche nur schwer abbringen lassen. „Jude“ als Schimpfwort sowie diverse Vorurteile über das jüdische Volk sind weit verbreitet, und das sogar bereits in Grundschulen.

In der Lehrerbildung wird beigebracht, man solle die Lernenden dort abholen, wo sie stehen. Und tatsächlich macht es durchaus Sinn, darüber zu sprechen, was die Jugendlichen bewegt, sie anzuregen, weitere Fragen zu stellen, Antworten miteinander zu vergleichen, nicht jedem Youtube-Video Glauben zu schenken und die Medienkompetenz zu stärken. Gerade bei solchen Themen, bei denen die Jugendlichen bereits ressentimentgeladene und gewaltverherrlichende Meinungen entwickelt haben, ist es unabdingbar, diese zu thematisieren und gegenzusteuern. Das gilt im gleichen Maße für die Diskriminierung anderer Menschengruppen. Unwissen kann gefährlich werden, Vorurteile sich blitzartig

in Gewalt verwandeln. Die Schule sollte mündige und demokratische Bürger hervorbringen, keine Massen, die die vermeintlichen Fakten lediglich konsumieren und keineswegs reflektieren.

In der Lehrerbildung lernt man allerdings nicht, wie man mit gewaltbereiten Jugendlichen umgeht, die blind vor Hass sind – egal ob gegenüber Juden, Israel, Homosexuellen oder Behinderten. Auch im Schulalltag bleibt hierfür wenig Raum. Wir Lehrende galoppieren durch die Rahmenpläne und versuchen diverse Themen wenigstens kurz anzureißen, um den Plan zu erfüllen. Statt sich ausführlich damit zu beschäftigen, was die Jugendlichen tatsächlich bewegt, sich mit deren Interessen, Lebensgeschichten und Persönlichkeiten auseinanderzusetzen.

Im Kerncurriculum „Geschichte“ für Hauptschule der Jahrgänge 5 bis 10, Niedersachsen, fehlt der Nahostkonflikt komplett.⁶ Stattdessen sollen Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrgangs die „Aspekte der Entwicklung der jüdischen Emanzipation in Europa nach 1789“⁷ kennen. Über den Sinn eines solchen Zieles bei den heutigen Begebenheiten in der Gesellschaft als auch in den Klassenzimmern lässt es sich streiten. Im Kerncurriculum „Politik“ könnte man im Rahmen des Themenfeldes 2 für den Schuljahrgang 10, das von der „grenzenlosen Sicherheit“⁸ spricht, den Nahostkonflikt durchaus behandeln.

Um dieses komplexe Thema jedoch fach- und schülergerecht aufzuarbeiten, braucht es Ressourcen. Notwendig sind ineinandergreifende Konzepte und passende Projekte. Es müssen geeignete Materialien entwickelt werden, die den Konflikt nicht nur auf zwei Schulbuch-

seiten abhandeln und ihn somit nicht annähernd beschreiben können. Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer sollten stattfinden, auch können außerschulische Experten an die Schulen eingeladen werden und helfen, sich mit der Problematik zu beschäftigen. Und es

braucht finanzielle Mittel, um all diese Vorhaben durchführen zu können. Denn Frieden kommt nicht von alleine, in Frieden muss investiert werden.

Lisa Scheremet

1. Vgl. Lisa Scheremet, „Antisemitismus im Klassenzimmer: Versteckt euch nicht!“, in: Tagesspiegel, 13.6.2015.
2. Vgl. <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>, abgerufen am 21.1.2017.
3. Vgl. Lisa Scheremet, Schlechte Noten für die GEW, in: Jüdische Allgemeine, Nr. 36, 8.9.2016.
4. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Kerncurriculum für die Hauptschule Jahrgänge 5-10, Geschichte, Hannover 2014, S. 27.
5. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Kerncurriculum für die Hauptschule Jahrgänge 5-10, Werte und Normen, Hannover 2009, S. 22.
6. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Kerncurriculum für die Hauptschule Jahrgänge 5-10, Geschichte, Hannover 2014, S. 18-30.
7. Ebd., S. 30.
8. Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), Kerncurriculum für die Hauptschule Jahrgänge 5-10, Werte und Normen, Hannover 2015, S. 26.

„Wir bringen Dich um, Jude!“

Erfahrungsbericht eines Schulsprechers

Es ist Herbst in einem stickigen Klassenraum in Mühlheim, einer Kleinstadt in Hessen. Die zwei letzten Schulstunden Ethik der Oberstufe im örtlichen Gymnasium sind angebrochen. Es geht wieder einmal um die NS-Zeit, diesmal um Adolf Eichmann und die Strafverfolgung der Nazis nach dem Zweiten Weltkrieg. Es wundert mich, dass das Thema heute nicht, wie so oft, zum Stöhnen und Augenrollen der Schülerinnen und Schüler führt. Nein, ausnahmsweise kommt es zur Diskussion. Eine Schülerin meint, Israel habe nicht das Recht gehabt, Eichmann hinzurichten. Das Urteil sei zu hart ausgefallen, da er nur ein Mitläufer gewesen sei. Ein anderer deutscher Schüler wirft in den Raum, die Nazi-Verfolgung sei eine pure PR-Aktion gewesen. Ein weiterer bezeichnet Eichmann als Opfer der Zeit und des Regimes. Er sei für die Taten wie die meisten deutschen Angeklagten der NS-Prozesse nicht verantwortlich. Die Geschichte sei von den Siegermächten geschrieben worden, das wisse man ja bekanntlich. Ein Schüler verlässt leise, sichtlich verletzt und peinlich berührt von diesen Meinungsbekundungen den Raum. Der Schüler war ich, Moses Bonifer, ein gläubiger deutscher Jude im letzten Schuljahr. Das Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ wird an deutschen Schulen selten empathisch und emotional vermittelt. Wenn nicht

„Das Thema Israel wurde im Kontext der Diskussion um den Eichmann-Prozess zum ersten und letzten Mal in meiner Schulzeit im Unterricht angesprochen. Darüber hinaus fand ich nur eine halbe Seite im Geschichtsbuch mit einem kleinen Bild, das den Zerfall ‚Palästinas‘ und eine stetige territoriale Expansion Israels visualisierte.“

das „Tagebuch der Anne Frank“ gelesen wird, ist der Unterricht meist langweilig und rein faktenorientiert.

Das Thema Israel wurde im Kontext der Diskussion um den Eichmann-Prozess zum ersten und letzten Mal in meiner Schulzeit im Unterricht angesprochen. Darüber hinaus fand ich nur eine halbe Seite im Geschichtsbuch mit einem kleinen Bild, das den Zerfall „Palästinas“ und eine stetige territoriale Expansion Israels visualisierte. Daneben ein kleiner Informationstext zum Thema „Intifada und Hamas“. Eine halbe Seite an Informationen kann ein so komplexes Thema wie den Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern nicht anschaulich und beiden Seiten gerecht werdend erklären.

Mit 16 Jahren wurde ich mit deutlicher Mehrheit zum Schulsprecher meiner Schule gewählt und später zum Stadtschulsprecher Offenbachs. Während meiner Amtszeit in dieser Stadt, in der mehr als 150 Nationen auf engen Raum zusammenleben, musste ich nach und nach feststellen, das stereotype Vorurteile über Juden und Israel und Verschwörungstheorien über das „Finanzjudentums“ noch heute im Denken vieler Jugendlicher und Lehrer verbreitet sind. Ich vertrat mehr als 15.000 Schülerinnen und Schüler. Unter 3.000 von ihnen führten wir vom Schü-

lerrat 2014 eine Umfrage durch. Hier ein Ausschnitt aus den Ergebnissen: Auf die Frage: „Erkennst Du den Staat Israel als demokratischen Staat an?“ antworteten 40 % mit „Nein“, 18 % mit „Ja“ und 10 % mit „Weiß nicht“. 32 % der Stimmen waren ungültig. Auf die Frage: „Gebrauchst Du das Wort ‚Jude‘ als Schimpfwort?“ antworteten 45 % mit „Ja“, 20 % mit „Nein“, 20 % mit „Weiß nicht“ und weitere 20 % der Stimmen waren ungültig. Die Ergebnisse erschreckten uns damals so sehr, dass wir entschieden, sie nicht zu veröffentlichen.

Im antisemitischen Sommer während des Gaza-Krieges 2014 waren die Auswirkungen der fehlenden Bildung und Aufklärung bei den Jugendlichen und Schülern besonders stark zu spüren, der Antisemitismus und Israelhass unter der jungen Generation in Deutschland trat immer offener und aggressiver zutage. Er erreichte ein zuvor in der Nachkriegszeit nicht gesehenes, bedrückendes Ausmaß. Es war in diesen Monaten nicht möglich, sich offen für Israel auszusprechen, ohne tätliche Angriffe fürchten zu müssen. Ich zog daher meist eine Basecap über meine Kippa, wenn ich in Frankfurt und Offenbach unterwegs war. Das Motto der Proteste und Demonstrationen war „Israel ist an allem schuld.“ In meiner Schule in Offenbach, sah man vermehrt Schüler und Schülerinnen mit „Free Palestine“-T-Shirts, Flaggen Halstüchern oder sonstigen pro-palästinensischen Erkennungsmerkmalen. Es wurde sogar eine genehmigte Geldsammelaktion für Syrien und Palästina durchgeführt. In der Zeit der antisemitischen Demonstrationen waren Diskussionen – durchaus auch kontrovers – in den Klassenzimmern erforderlich gewesen. Ich stand dafür bereit, nicht jedoch Lehrerinnen, Lehrer und Schulleitungen. Kaum ein Politik-Lehrer oder eine -Lehrerin brachte den Nahostkonflikt zur Sprache, keine Gespräche, keine Erklärungen, keine Hinweise, dass die im Grundgesetz verankerte Unantastbarkeit der Würde des Menschen auch allen Juden gegenüber zu respektieren ist. Ohne Kritik wurden Palästinenser, „Free Palestine“-T-Shirts und Spendensammlungen für muslimische Gruppen in Palästina an den Schulen zugelassen oder stillschweigend hingenommen. Ich frage mich, was wäre passiert, wenn ich ähnliche Aktionen für Israel gestartet hätte, z. B. für die Familien der drei im Juni 2014 von Palästinensern entführten und ermordeten jüdischen Jugendlichen Eyal Yifrah, Naftali Frenkel und Gilad Shaarh?

Im Herbst 2014 wurden die Anfeindungen gegen mich als Kippaträger und Fürsprecher Israels in Offenbach so groß, dass ich mich entschied, die Schule zu wechseln. Ich besuchte nun eine Schule in meinem Heimatort Mühlheim am Main. Zunächst ging es mir besser, bis zu dem Tag, an dem ich mich mit zwei Freundinnen in einem Offenbacher Caféhaus verabedete. Der Weg dorthin führte mich durch einen Stadtteil Offenbachs, in dem hohe Anteile von Migration, Armut und Existenznot zusammentreffen. An einem Dönerladen sahen mich zwei

„Im Land der Täter sollte als Bildungsauftrag, der kategorische Imperativ gelten, jeglicher Form des Antisemitismus unter jungen Menschen durch Aufklärung, Regeln, Ge- und Verbote entgegentreten.“

Jugendliche mit meiner Kippa. Einer von beiden rief mir zu: „Das du dich hierher traust!“ Als ich mich umdrehte, riefen sie: „Wir werden dich finden, Jude und bringen dich und dein Volk um!“ Dann zogen sie von dannen. Die von mir alarmierte Polizei erschien nicht. Die Jugendlichen waren Schüler der Stadt. Schüler, die ich vertreten und verteidigen sollte. Ein paar Tage später, mittags an einem Schabbat, war ich mit meinem besten Freund und meiner Freundin auf dem Weg in ein jüdisches Café in Frankfurt. Dabei wurden wir von einer Pro-Palästina-Demonstration überrascht, die wir schleunigst umgehen wollten. Doch wir wurden von einer Gruppe Jugendlicher verfolgt, Sie riefen „Juden“ hinter uns her. Die Polizei musste uns schließlich über die Zeil, die Haupteinkaufsstrasse Frankfurts, zur nächsten Bahn begleiten. Dort forderte uns ein Polizist

auf: „Geht lieber nach Hause!“ Eine Feststellung der Personalien der Jugendlichen, eine Ermahnung, geschweige denn eine Strafverfolgung, blieb gänzlich aus. Insgesamt lauerten mich in diesen Tagen rund 20 Täter in verschiedenen Konstellationen auf. Nach diesen Erfahrungen wurde mir bewusst, dass ich keine Schülerschaft vertreten kann, die meinen Glauben und den jüdischen Staat mehrheitlich ablehnt und mir den Tod wünscht. Deshalb erklärte ich wenig später gegenüber der Presse meinen Rücktritt als Stadtschulsprecher. In der Erklärung hinterfragte ich das Integrationsinteresse vieler muslimischer Jugendlicher in eine humanistische Gesellschaft. Die örtliche Fraktion der Jusos, mit der ich zuvor in gutem Kontakt gestanden hatte, ließ nun verlautbaren, ich würde unter dem Deckmantel einer Kritik am Antisemitismus den gesamten Islam diffamieren. Binnen Stunden folgte eine Einladung zum Oberbürgermeister und zum Stadtrat. Dort wurde mir geraten, mich ruhig zu verhalten, ansonsten könne man mich nicht gegenüber der „bösen Presse“ schützen. Der Oberbürgermeister behauptete öffentlich: „Es gibt keinen Antisemitismus in Offenbach“, obwohl der Rabbiner der jüdischen Gemeinde bereits einige Zeit zuvor von Bombendrohungen auf die Synagoge und diversen Übergriffen gegen ihn und seine Söhne, die sich nicht mehr auf die Straße trauten, berichtet hatte. Ich ließ mich von der Reaktion der örtlichen Politiker nicht einschüchtern und gab weiter Interviews. Die Reaktion aus der Schülerschaft folgte. Der Vorstand des Stadtschülerrates, mit dessen Mitgliedern ich zuvor freundschaftlich verbunden war, positionierte sich jetzt gegen mich. Er entließ mich „unehrenhaft“ und ohne Verabschiedung. Nach meinem Rücktritt hoffte ich auf eine Beruhigung der Situation. Doch als ich an einem Abend im Dezember 2014, bekleidet mit einem Tallit und einer Kippa nach dem Schabbat nach Hause ging, wurde ich im Dunkeln von drei Jugendlichen überrascht. Sie beleidigten und provozierten mich. Als ich stehenblieb und sie ruhig ansprach, schlug mir einer von ihnen mit der Faust ins Gesicht. Die Folge war ein blaues Auge. Kurz darauf wurde ich zu einem islamischen

Runden Tisch in Offenbach eingeladen. Dort saßen mir bekannte Mitglieder der liberalen Ahmadiya-Reformgemeinde gegenüber. Sie bedauerten und verurteilten die Vorkommnisse. Doch wo waren die übrigen Gemeinden? Die sunnitisch-türkische? Die wahhabitische? Die salafistische? Die jordanische? Eine Stellungnahme von ihnen? Fehlanzeige!

So wie man die damalige Nachkriegshaltung und fehlende Aufklärung über Nationalsozialismus und Holocaust kritisieren und erkennen muss, dass versäumt wurde, die Generation der Täter und Mitläufer zu entnazifizieren, so wird auch heute das deutsche Bildungssystem seinen Aufgaben nicht gerecht. Die Zuwanderung aus den arabischen Ländern führt dazu, dass vielen Kindern und Jugendlichen Hass auf Israel und die Juden durch ihre Eltern, islamistische Internetseiten, Moscheen oder Fernsehsender wie Al-Jazeera vermittelt wird. Im Land der Täter sollte als Bildungsauftrag, der kategorische Imperativ gelten, jeglicher Form des Antisemitismus unter jungen Menschen durch Aufklärung, Regeln, Ge- und Verbote entgegenzutreten. Dazu gehört es, Israel als demokratischen und jüdischen Staat zu akzeptieren, unabhängig von Kritik an einzelnen Aspekten der israelischen Politik. Aus Imagegründen einmal eine Synagoge zu besuchen, um den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass das Judentum doch nicht so schlecht ist, reicht nicht als Aufklärung gegen den Antisemitismus. Die Ablehnung jeglicher Form des Antisemitismus und die Respektierung der Existenz des jüdischen Staates ist

eine Grundbedingung für die Integration in unser heutiges Wertesystem, die die Schulpädagogik zu lehren hat.

Es gibt viele Ideen und Möglichkeiten die Lebenssituation in Israel interessant und lebensnah darzustellen. Als ich bei einem Kulturtreffen die israelische Kultur vorstellte, gab es viele Kinder, die sich begeistert ließen. Besonders arabische Kinder erkannten Gewohnheiten und Eindrücke aus ihrem Leben wieder, seien es Geschmäcker und Gerüche. Man muss Israel als Ganzes vor Augen führen, nicht nur als Land, das in Kriegssituationen reagieren muss, sondern als blühende Demokratie, in der Muslime und Christen friedlich mit Juden zusammenleben, in dem sich Homosexuelle frei ausleben können und es arabischen Menschen viel besser geht als in den umliegenden arabischen Staaten. Deshalb mein Appell an Schulbehörden, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler: Tretet auf der Grundlage unseres demokratischen Wertesystems in einen Dialog über Israel, das Judentum und den Islam. Doch obwohl ich bei mehreren Gelegenheiten als Schulsprecher auf den wachsenden Antisemitismus unter Jugendlichen aus arabischen und türkischen Herkunftsfamilien hinwies, erfolgte von Politik und Schulbehörden außer leeren Phrasen nichts. Antisemitische Vorfälle werden von Schulleitungen und Lehrpersonals oftmals verschwiegen und verschleiert. Ein konstanter und klarer Einsatz gegen den Antisemitismus bleibt an deutschen Schulen aus.

Max Moses Bonifer

Ein Lehrer propagiert Antisemitismus und Israelboykott ...

... gestützt von Schulleitung, Gewerkschaft und Landesschulbehörde

Vorbemerkung:

Bindend für die Vermittlung politischer Inhalte an deutschen Schulen ist der Beutelsbacher ¹ Konsens. Dieser war das Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg mit Politikdidaktikern unterschiedlicher politischer und konfessioneller Herkunft im Herbst 1976. Der Konsens legt die Grundsätze für die politische Bildung in Deutschland fest. Von der Bundeszentrale für politische Bildung anerkannte Bildungsträger müssen drei Prinzipien anerkennen und erfüllen, um förderungsfähig zu sein. Sie sind der Zielsetzung verpflichtet, Schüler_innen zu mündigen Bürgern heranzubilden und müssen sich an folgende Prinzipien halten:

1. Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot: Lehrer dürfen Schülern nicht ihre Meinung aufzwingen. 2. Kontroversität oder Multiperspektivität: Dieses Gebot zielt darauf ab, den Schülern eine freie Meinungsbildung zu ermöglichen. Die Lehrenden müssen ein Thema kontrovers und von verschiedenen Standpunkten aus darstellen und diskutieren, wenn es in der

Wissenschaft oder Politik kontrovers erscheint. Nicht die Neutralität des Lehrers ist dabei ausschlaggebend, sondern die Ermöglichung kontroverser Diskussionen. Darin geäußerte Behauptungen sollen auf Widersprüche, Ideologeme und den Tatsachenhintergrund hin überprüft und richtiggestellt werden können. 3. Schülerorientierung: Die Lebensrealität und die Meinung der Schüler_innen muss Ausgangs- und Bezugspunkt des Unterrichts sein. ² Lehrer sollen ein Unterrichtsthema nach den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen in seinen politischen, historischen, ethischen und rechtlichen Dimensionen adäquat und altersgerecht vermitteln. In der ersten Phase der Wissensaneignung und Meinungsbildung von Schüler_innen sollen Lehrer zurückhaltend agieren. Die Kinder und Jugendlichen sollen in die Lage versetzt werden, verschiedene Quellenmaterialien auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen und unreflektierte Statements, falsche Behauptungen und Propaganda von begründeten Urteilen unterscheiden lernen. ³ Im Folgenden geht es um einen eklatanten Verstoß gegen den Beutelsbacher Kon-

sens, der beispielhaft für viele Verstöße gegen diesen Konsens im Unterricht über Israel an deutschen Schulen ist:

An der Integrierten Gesamtschule Flötenteich im niedersächsischen Oldenburg ist der Lehrer Christoph Glanz beschäftigt. Er zählt zu den bundesweit aktivsten Propagandisten der antiisraelischen und antisemitischen Kampagne „Boycott, Divestment and Sanctions“ (BDS), die eine Ächtung, Delegitimierung und Dämonisierung des jüdischen Staates betreibt, die letztlich dessen Auflösung zum Ziel hat. Im

Internet und bei bundesweiten Veranstaltungen tritt Glanz auch unter dem Pseudonym Christopher Ben Kushka auf. Mehrfach hat er in den vergangenen Jahren gegen den Beutelsbacher Konsens verstoßen. Konsequenzen von Seiten der Schulleitung und der Landesschulbehörde blieben aus. Glanz vertritt wie viele linke Antisemiten die Auffassung, Israel sei ein „Apartheidstaat“ und verfolge eine „obsessive Siedlungspolitik“. 2012 lud Glanz den antiisraelischen Journalisten Harry Fear in seine Schule ein. In einer klassenübergreifenden Schulveranstaltung wurden Jugendliche von der sechsten bis zur zehnten Klasse aufgefordert, sich auf einem Spielplatz in die Rolle von Palästinensern zu versetzen, die von Israelis schikaniert, gedemütigt und gemobbt würden. Auf seiner Facebook-Seite postete Harry Fear später einen Bericht mit Fotos von der Schulveranstaltung. Darin schrieb er in englischer Sprache (Übersetzung: die Autoren): „Wir redeten darüber, wie es sich anfühlt, im eigenen Land vertrieben, gefangen und unterdrückt zu sein. Die Kinder fühlten sich extrem verbunden mit der Erfahrung, einem Spielplatztyrannen ausgesetzt zu sein, mit der die Behandlung der Palästinenser durch Israelis dargestellt wurde.“ Ein Jahr später bot Glanz im offiziellen Programm der Begleitveranstaltungen zum Gedenken an die Reichspogromnacht von 1938 einen Workshop an der Schule an, den er folgendermaßen ankündigte.

„Darf man das? Völkermorde und Instrumentalisierung von Völkermord“

Gibt es achtenswerte und weniger beachtenswerte Opfer? Wir betrachten einerseits zentrale Merkmale von Völkermorden (u. a. Ausrottung der Indianer und armenischer Völkermord) und untersuchen Tabus, Propaganda und Opferhierarchien am Beispiel Palästinas und Israels.“ ⁴

Damit verharmloste er einerseits das präzedenzlose Verbrechen der Shoah und erklärte andererseits die Nachkommen der Opfer der Reichspogromnacht zu den Tätern von heute.

Anfang November 2015 trat Glanz unter seinem Decknamen Ben Kushka als Referent einer israelfeind-



Abb. 5: Glanz auf facebook: „Definitely not neutral“.

lichen Veranstaltung im städtischen Kulturzentrum Gasteig in München auf. Trotz eindringlicher Bitten des Rechtsanwaltes Natan Gelbart und der Vorsitzenden der Israelitischen Kultusgemeinde unterließ es die Stadt München, die Veranstaltung zu untersagen. Charlotte Knobloch bezeichnete die BDS-Kampagne in der Münchener Abendzeitung als antisemitisch und erklärte, die von der Kampagne erhobene Forderung „Kauft nicht vom jüdischen Staat“ sei die modernisierte Form der Naziparole „Kauft nicht bei Juden“. ⁵

Im Frühjahr 2016 versuchte Glanz zwei Werbeveranstaltungen für die antisemitische BDS-Kampagne an der Universität und im städtischen Kulturzentrum von Oldenburg durchzusetzen. Nach Protesten der Deutsch-Israelischen Gesellschaft, Studierender und eines Professors sagte die Evangelische Studierendengemeinde die von ihr angekündigte Veranstaltung mit Glanz ab, während die Stadt Oldenburg ihm verbot, ihre Räumlichkeiten für eine BDS-Veranstaltung zu nutzen.

Im September aber bot die Lehrgewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Oldenburg in ihrer Zeitschrift PaedOL dem Englisch- und Technik Lehrer Glanz, der auch in Sprachlernklassen für Flüchtlingskinder unterrichtet, ein Forum für seine antisemitische und antiisraelische Agitation. ⁶ In dem vierseitigen Artikel warf er Israel u. a. eine „ethnische Säuberung“ und Massaker an der palästinensischen Bevölkerung vor. Darüber hinaus berichtete er von angeblichen Gräueltaten der israelischen Armee. In der Tradition des Ritualmordvorwurfs verbreitete er im Text antisemitische Legenden über palästinensische Kinder, die Isolationshaft, brutale Verhöre und Schläge durch israelische Soldaten erdulden müssten. Ohne Belege, also ohne Angabe von Ort und Zeit und die Identifizierung von Opfern und Tätern, behauptete Glanz z. B., während eines Besuchs in den palästinensischen Autonomiegebieten gesehen zu haben, wie „zwei Palästinenser vor unserer Haustür von israelische Soldaten erschossen wurden.“ ⁷



Abb. 6: Glanz und Fear vor der Schulklasse



Klar nachweisbar ist der Antisemitismus der BDS-Kampagne sowie der des Artikels, der Vorträge und Äußerungen des Lehrers Glanz anhand der grundlegenden Antisemitismus-Definition von Natan Sharansky, Leiter der Jewish Agency. Danach ist eindeutig von Antisemitismus zu sprechen, wenn in der Beurteilung der israelischen Politik doppelte Standards im Vergleich zur Beurteilung der Politik anderer Staaten angelegt werden und wenn der jüdische Staat delegitimiert oder dämonisiert wird. Die Lehrergewerkschaft missachtete diese Definition, indem sie Herrn Glanz Gelegenheit bot, seine weder durch Fakten noch Quellen belegten Anschuldigungen gegen Israel auszubreiten und für die BDS-Kampagne zu werben. Die Jüdische Allgemeine erkannte: „Der Text ist Anti-Israel-Propaganda pur, einseitig und völlig aus dem Kontext gerissen.“⁸ Benjamin Weinthal wies in der israelischen Presse daraufhin, dass die GEW Oldenburg die erste deutsche Gewerkschaft nach dem Holocaust ist, die einen Boykott des jüdischen Staates unterstützt und in ihren Publikationen propagieren lässt.⁹

Nach Protestbriefen der Deutsch-Israelischen Gesellschaft und engagierter Freundinnen und Freunde Israels gelang es, die Auslieferung der GEW-Zeitschrift mit dem Artikel von Herrn Glanz zu verhindern. Die Jerusalem Post informierte die israelische Öffentlichkeit über den Fall und die israelische Botschaft zeigte sich „überrascht und enttäuscht“, dass die Oldenburger GEW dieses „Pamphlet“ veröffentlicht habe.¹⁰ Kurz darauf verbreitete Glanz auf seiner Facebook-Seite antisemitische Verschwörungstheorien über den Journalisten Benjamin Weinthal, der den Oldenburger Skandal in Israel bekanntmachte. Dieser erhalte Geld aus unbekannten Quellen, um seine Aktivitäten gegen die BDS-Kampagne zu finanzieren. Glanz zweifelte auch die Identität von Weinthal als Europa-Korrespondent der „Jerusalem Post“ an. Nur wenige Tage später begann das Herumlavieren der Lehrergewerkschaft, der Schulleitung, der Landesschulbehörde und der niedersächsischen Landesregierung. Nach dem ersten Artikel in der Jerusalem Post veröffentlichte die Oldenburger GEW zunächst eine Entschuldigung auf ihrer Homepage. Ihr Vorsitzender Bührmann betonte, „es sei nicht Absicht der GEW, antisemitischem Gedankengut Vorschub zu leisten.“¹¹ Doch schon einen Tag später zog die GEW die Erklärung wieder zurück, stattdessen verlautbarte sie nun nach

einer Intervention von Herrn Glanz entgegen jeder Realität, sie verwahre sich „gegen Behauptungen, sie habe (...) einen antisraelischen und israelfeindlich geprägten Artikel veröffentlicht.“¹² Die Jüdische Allgemeine bemerkte dazu: die Stellungnahme des GEW-Kreisverbandes Oldenburg lasse an der pädagogischen Einstellung der Gewerkschaft zweifeln. „Wie soll man von Schülern eine (...) verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit Konfliktthe-

men erwarten, wenn das nicht einmal vernünftige und gebildete Erwachsene – zumal Lehrer – bewältigen?“¹³

Nur vier Tage und einige Protestbriefe später ruderte die GEW wieder zurück. Nun hieß es in einer Erklärung des Oldenburger Kreisverbandes: „Mit der Veröffentlichung dieses Artikels aus dem Umfeld der sogenannten BDS-Kampagne haben wir einen großen Fehler gemacht.“¹⁴ Mittlerweile hatte die israelische Lehrergewerkschaft ihre Besorgnis über den Oldenburger Vorfall geäußert, so dass sich sowohl die Bundes- als auch die Landesleitung der GEW bemüht sah, sich von ihrem Oldenburger Zweig zu distanzieren. Dessen Vorsitzende Bührmann sagte der Presse: „Um nicht noch mehr Öl ins Feuer zu gießen“, habe sich die Oldenburger GEW nach vehementen Protesten der Deutsch-Israelischen Gesellschaft „entschlossen, die bereits gedruckte Ausgabe schreddern zu lassen und nicht zu verteilen.“¹⁵ Gleichzeitig stellte Bührmann dem Kollegen Glanz jedoch einen Persilschein aus. Er habe ihn „niemals als antisemitisch, rassistisch oder in sonstiger Weise als suspekt erlebt.“¹⁶

Ähnliche Treuebekundungen erhielt der antisemitische Lehrer von Seiten seiner Schulleitung und seines Kollegiums. Jetzt schaltete sich auch das Kultusministerium in Hannover in die Affäre ein. Die Oldenburger Northwest-Zeitung zitierte einen Pressesprecher der Landesregierung mit den Worten: „Das Niedersächsische Kultusministerium und die Niedersächsische Landesschulbehörde nehmen den Sachverhalt sehr ernst.“ Die Landesschulbehörde prüfe, ob der Vorgang dienstrechtlich relevant sei.¹⁷ Daraufhin intervenierte die Oldenburger GEW Ende September 2016 zugunsten ihres antisemitischen Kollegen. In einem Schreiben an die Schulleitung und den Personalrat der Integrierten Gesamtschule Flötenteich ließ sie ihn im hellsten Licht erscheinen: „Als Lehrer sei Glanz’ Engagement für politische Beteiligung, Frieden, Verständigung, Aufklärung, (...), einhergehend mit Toleranz anderer Sichtweisen und mit einer Hingabe, die weit über das verpflichtende ‚Mindestmaß‘ hinausgeht, bekannt.“¹⁸ Dass Glanz als Vertreter der BDS-Kampagne jegliche Toleranz gegenüber dem jüdischen Staat und jede Bereitschaft für eine Verständigung mit Israel vermissen lässt und mit seiner Indoktrination an der Schule mehrmals gegen den Beutelsbacher Konsens

verstoßen hatte, verschwieg der Kreisvorstand der Lehrergewerkschaft geflissentlich. Ihre Entschuldigung, sie habe mit der Veröffentlichung eines Artikels aus dem BDS-Umfeld einen großen Fehler gemacht, entfernte die GEW-Oldenburg nach sechs Wochen von ihrer Website und ersetzte sie durch einen antisraelischen Artikel von 2013. Währenddessen wurde bekannt, dass der Lehrer Glanz alias Ben Kushka auf seiner Facebook-Seite zu Gewalt aufruft. Ein Foto zeigt ihn dort neben einer Mauer, auf der ein jugendlicher mit Palästina-Sertuch und Steinschleuder abgebildet ist. Darunter postete Glanz: „Definitely not neutral.“ Auf seinem T-Shirt stehen die Worte „Make trouble“. Mit dem Bild und seiner Unterschrift glorifiziert Glanz den palästinensischen Terror gegen Israel. Dies ist eine grobe Verletzung seiner Pflicht als Lehrer, gewaltfreie Konfliktlösungen zu vermitteln.

Natan Gelbart, prominenter Rechtsanwalt und Vorsitzender des United Israel Appeal in Deutschland erklärte vor diesem Hintergrund: „Herr Glanz ist vollkommen unqualifiziert, um Schüler zu unterrichten.“ Die SPD-Bundestagsabgeordnete Michaela Engelmaier schrieb der Jerusalem Post: „Unglaublich, dieser Mann unterrichtet Flüchtlingsklassen und verbreitet antisemitische Erklärungen. Wer kontrolliert, was Herr Glanz in seinen Klassen lehrt? Ich wüsste gerne, ob eine disziplinarische Beschwerde gegen Herrn Glanz erhoben wurde.“

Efraim Zuroff, Leiter des Simon Wiesenthal-Centers in Jerusalem fügte hinzu, es solle Glanz nicht weiter erlaubt sein, dass Denke junger Deutscher zu beeinflussen. Der Arbeitsplatz von Herrn Glanz solle nicht das Klassenzimmer sein, denn seine Gewaltverherrlichung disqualifiziere ihn. Mit dem Bild auf seiner Facebook-Seite rufe er zu Gewalt gegen unschuldige Zivilisten auf.¹⁹

Deidre Berger, Leiterin des American Jewish Committee in Deutschland, wies gleichzeitig zu Recht daraufhin, die einseitigen ideologischen Sichtweisen von Herrn Glanz, besonders seine Propaganda für die antiisraelische Boykott-Bewegung, seien nicht vereinbar mit den demokratischen Erziehungszielen in Deutschland. Die Gefahr, dass seine extreme Meinungen Schüler beeinflussten und radikalisierten, sei zu groß, als dass die Schulbehörden sie ignorieren dürften. Deidre Berger forderte die Schulbehörden auch zu einer Untersuchung auf, ob Glanz seinen Unterricht für Flüchtlinge dazu instrumentalisiere, um Ressentiments gegen Israel anzuheizen.²⁰

Ende Oktober 2016 versuchte das American Jewish Committee (AJC) die niedersächsische Landesregierung zum Handeln zu bewegen. In einem Schreiben an Ministerpräsident Weil zeigte sich Deidre Berger besorgt über die Zunahme antisemitischer Vorfälle in

Niedersachsen. Sie nannte in diesem Brief u. a. ein antiisraelisches Seminar an der Hochschule Hildesheim und den Fall des Oldenburger Lehrers und BDS-Aktivistin Christoph Glanz. Sie schlug ein „Gipfeltreffen“ mit dem Ministerpräsidenten vor, „um zu erörtern, wie Israelhass und Judenfeindschaft (...) in Niedersachsen zurückgedrängt werden können.“ Die rot-grüne Landesregierung lehnte dieses Gesprächs- und Hilfsangebot brüsk ab. Regierungssprecherin Pörksen erklärte in der Northwest-Zeitung: „Die Landesregierung weist die Vermutung, in Niedersachsen zeichne sich eine besorgniserregende Entwicklung in Richtung antisemitischer Positionen ab, zurück.“ Die Ereignisse in Oldenburg und in Hildesheim würden untersucht. Die Behörde prüfe, ob die BDS-Aktivitäten von Herrn Glanz „gegen das Mäßigungsverbot verstoßen, das für Beamte gilt oder von der Meinungsfreiheit abgedeckt sind.“²¹

Doch während das antiisraelische Seminar in Hildesheim mittlerweile abgesetzt ist und die Hochschulleiterin aufgrund der Proteste von SPME und eines Gutachtens zurücktrat, kann der antisemitische Lehrer Glanz in Oldenburg weiter unbehelligt Kinder und Jugendliche unterrichten und indoktrinieren. Ende November 2016 teilte die Schulbehörde mit, sie habe in Abstimmung mit dem Kultusministerium die Vorwürfe, der Lehrer Glanz „unterstütze antisemitisches

Gedankengut, ausführlich geprüft.“²² Dessen umstrittener Artikel in der Gewerkschaftszeitung enthalte jedoch keine Aussagen zum Judentum und sei deshalb nicht als antisemitisch zu werten. Die gegen die Lehrkraft erhobenen Vorwürfe hätten sich daher „als nicht substantiiert erwiesen.“²³ Mit anderen Worten: Nur wenn das Wort „Jude“ vorkommt, zieht es die Landes-schulbehörde in Erwägung, einen Artikel als antisemitisch zu bezeichnen. Den Gewaltaufruf von Herrn Glanz auf seiner Facebook-Seite lässt die Landesschulbehörde in ihrer Stellungnahme gänzlich unberücksichtigt. Stattdessen glorifiziert und verharmlost sie die antisemitische BDS-

„Während das antiisraelische Seminar in Hildesheim mittlerweile abgesetzt ist und die Hochschulleiterin aufgrund der Proteste von SPME und eines Gutachtens zurücktrat, kann der antisemitische Lehrer Glanz in Oldenburg weiter unbehelligt Kinder und Jugendliche unterrichten und indoktrinieren.“

Kampagne, für die Herr Glanz seit Jahren agitiert, in ihrem Schreiben als „Graswurzelbewegung“.

Damit legitimieren und verharmlosen Landesregierung und Landesschulbehörde die Falschaussagen und den israelbezogenen Antisemitismus eines Lehrers als „Israel-Kritik“ und fallen wie die Lehrergewerkschaft hinter alle ernstzunehmenden aktuellen Antisemitismusdefinitionen zurück, die den israelbezogenen Antisemitismus im Zentrum des neuen Judenhasses sehen. Die genannten Verantwortlichen negieren die Ergebnisse der Expertenkommission der

Bundesregierung zum Antisemitismus, die nachwies, dass der Anteil der Deutschen, die israelbezogenen Antisemitismus vertreten von 28% (2014) auf 40% (2016) gestiegen ist. In der Umfrage entschieden sich diese Befragten für die Aussage: „Mit Blick auf die Politik Israels kann ich Menschen verstehen, die etwas gegen Juden haben.“ ²⁴

Währenddessen erlangte Herr Glanz zweimal traurige Berühmtheit im jährlichen Bericht des renommierten Simon-Wiesenthal-Centers über die 10 schlimmsten antisemitischen Vorfälle weltweit. 2015 wurde in diesem Bericht der Vortrag von Glanz alias Ben Kushka für die antisemitische BDS-Kampagne in München benannt, während 2016 sein antisemitischer Artikel in der Zeitschrift der Oldenburger Lehrgewerkschaft auf Rang 4 der schlimmsten Vorfälle inkriminiert wurde.

de. Selbst diese überdeutlichen Alarmsignale veranlassen die Verantwortlichen bis heute nicht zum Handeln gegen die antisemitischen Aktivitäten von Herrn Glanz. Es muss resümiert werden: Trotz der Proteste der Israelischen Botschaft, des American Jewish Committee, der israelischen Lehrgewerkschaft und vieler anderer sind weder die Schulleitung und die Lehrgewerkschaft noch die Landesschulbehörde und die Landesregierung bis heute willens und bereit, die Verstöße gegen den Beutelsbacher Konsens, die Demagogie und den Antisemitismus des BDS-Lehrers Glanz zu hinterfragen, aufzudecken und rechtlich zu maßregeln sowie die antiisraelische Indoktrination von Schülerinnen und Schülern zu beenden.

Cordula Behrens und Klaus Thörner

1. Beutelsbach ist ein Stadtteil von Weinstadt, 15 km östlich von Stuttgart
2. Vgl. Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2016.
3. Vgl. Achim Schröder, Emotionale und intersubjektive Dimensionen der (jugendlichen) Urteilsbildung. Zur Kritik am „Neutralitätsgebot“ des Beutelsbacher Konsenses. In: Benedikt Widmaier; Peter Zorn (Hrsg.) Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2016, S. 303ff.
4. Vgl. www.erinnerungsgang.de/erinnerungsgang/2013
5. Anja Perkuhn, Charlotte Knobloch ist empört. „Palästina/Israel“. Wirbel um angeblich israelfeindlichen Vortrag im Gasteig, Abendzeitung, München, 5.11.2015.
6. Vgl. Christoph Glanz, Palästina/Israel: Unrecht dokumentieren und Gerechtigkeit einfordern – in Oldenburg nicht möglich, PaedOl, Nr. 99, September 2016, S. 8-11.
7. Ebenda: S. 9.
8. Lisa Scheremet, Schlechte Noten für die GEW. Anti-Israel-Hetze hat in einer Publikation der Lehrgewerkschaft nichts zu suchen, Jüdische Allgemeine, 8.9.2016.
9. Vgl. No anti-Semite or Nazi will silence me, Israel Hayom, October, 9th. 2016.
10. Vgl. Christoph Kiefer, Empörung über Israel-Kritik, in: Nordwest-Zeitung, 8.9.2016.
11. Zit. n. Christoph Kiefer, Empörung über Israel-Kritik, in: Nordwest-Zeitung, 8.9.2016.
12. Ebd.
13. Lisa Scheremet, Schlechte Noten für die GEW, a. a. O.
14. Zit. n. Christoph Kiefer, Gewerkschaft auf Distanz zu Kampagne gegen Israel, Nordwest-Zeitung, 12.9.2016.
15. Ebd.
16. Ebd.
17. Ebd.
18. Gewerkschaft stellt sich hinter Lehrer Glanz, Nordwest-Zeitung, 15.10.2016
19. Benjamin Weinthal, Fire German Teacher who glorifies Palestinian violence, say critics, Jerusalem Post, October, 15th 2016.
20. Vgl. Benjamin Weinthal, Pro-BDS-Antisemitic Teacher investigated by Politician, Jerusalem Post, October, 1th.2016.
21. Alexander Will, Land bei Anti-Israel-Bewegung vorsichtig, Nordwest-Zeitung, 3.11.2016.
22. Differenzierter Blick auf Kritik an Israel. In: Nordwest-Zeitung, 25.11.2016
23. LT November-Plenum TOP 25: Schriftliche Antwort auf die mündliche Anfrage Nummer 12
24. Vgl. Judenfeinde in allen Kreisen, in: Nordwest-Zeitung, 25.4.2017; Benjamin Weinthal, Study: 40% of Germans hold modern antisemitic views, Jerusalem Post, May, 7th. 2017; https://www.bundestag.de/blob/503858/d53b102fedfe3b2dd7dc-c862aad673ab/antisemitismusbericht_bericht-data.pdf

Ohne Courage gegenüber Antisemitismus

In Berlin wird ein 14-jähriger jüdischer Junge monatelang von muslimischen Mitschülern antisemitisch angegriffen. Trotz eindringlicher Hinweise seiner Eltern zieht die Schulleitung keine Konsequenzen, weshalb der Jugendliche die Schule schließlich verlässt. Die Eltern gehen an die Öffentlichkeit, was andere Mütter und Väter in Rage versetzt – weil sie um das Image der Bildungseinrichtung fürchten, die sich als antirassistisch versteht. Das Opfer interessiert sie dabei weniger.

Das Problem fängt im Grunde genommen schon bei der Begrifflichkeit an. „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ heißt ein staatlich gefördertes Projekt, dem in Deutschland über 2.300 Schulen angehören, die sich „gegen jede Form von Diskriminierung, Mobbing und Gewalt wenden“. So steht es jedenfalls auf der Internetseite des Netzwerks. ¹ Bekämpft werden soll auch der Antisemitismus. Was die Initiative und die an ihr beteiligten Schulen darunter verstehen, wird allerdings nicht so richtig klar. Im Wesentlichen subsummiert man ihn einfach unter den Rassismus und sieht in ihm lediglich eine Diskriminierungsform von vielen – so, als handelte es sich nicht um eine eigenständige, irrationale, mörderische Ideologie, die aus den Juden das „Anti-Volk“ macht, das sich die Welt unterwerfen und die Völker gegeneinander in den Krieg hetzen will und deshalb zur Rettung der Menschheit vernichtet werden muss. Antisemitismus scheint für „Schule ohne Rassismus“ zudem etwas zu sein, das eigentlich nur bei Neonazis in nennenswertem Ausmaß anzutreffen ist und dessen moderne Formen wie der Hass auf Israel überdies gar nicht als antisemitisch wahrgenommen werden.

Wenn dann eine Schule, die sich an diesem Projekt beteiligt, wegen antijüdischer Vorfälle in die Schlagzeilen gerät und damit nicht vernünftig umgehen kann, zeigt sich die politische Beschränktheit dieser Initiative. So wie unlängst in Berlin-Schöneberg ², wo ein 14-jähriger jüdischer Schüler die Friedenauer Gemeinschaftsschule verließ, nachdem er dort monatelang beschimpft, beleidigt, bedroht, getreten, geschlagen und gedemütigt worden war – weil er Jude ist. ³ Die Täter waren Mitschüler, die allerdings keine Verbindungen zu deutschen Rechtsradikalen pflegten, sondern aus türkischen und arabischen Familien stammen. Die Eltern des Jungen hatten bei der Schulleitung interveniert und, nachdem diese keine nennenswerten Konsequenzen zog, ihren Sohn schließlich von der Schule genommen. ⁴ Als der Fall daraufhin in die Medien kam ⁵, empörten sich zehn Mütter und Väter in einem Leserbrief an den Tagesspiegel ⁶ – allerdings nicht über das antisemitische Mobbing gegen den jüdischen Schüler, sondern über die angeblich rufschädigende Berichterstattung der Zeitung über die Schule.

Schließlich sei diese Einrichtung – an der drei Viertel der Schüler einen Migrationshintergrund haben – „überstern engagiert“, überzeuge mit einem „innovativen

Schulkonzept“ und verfüge über Pädagogen, die „fantastische Arbeit“ leisteten. Angesichts dessen, so muss man diese Eloge wohl verstehen, hat antisemitisch motivierte Gewalt gegen einen 14-Jährigen lediglich eine Randnotiz zu sein. Noch befremdlicher wird es, wenn man liest, wie die Eltern sich diese Gewalt erklären. „Seit Jahrzehnten existiert im Nahen Osten ein nicht enden wollender Konflikt zwischen Arabern und Juden“, schreiben sie, und „eine Stadt wie Berlin, in der Menschen beider Religionen und Kulturen“ lebten, könne „vor den Auswüchsen internationaler Konflikte, wie des Nahostkonflikts, nicht verschont bleiben“. Eine Schule mit einer Schülerschaft, die sich aus vielen Nationen zusammensetze, könne schlechterdings nicht „davor gefeit sein, dass es zu religiös motivierten Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern kommt“.

Wie der Elternbrief den Antisemitismus reproduziert

Zunächst einmal stellt sich die Frage, was ein pubertierender jüdischer Jugendlicher aus einem deutsch-britischen Elternhaus überhaupt mit dem „Nahostkonflikt“ zu tun haben soll. Die Antwort lautet schlicht und ergreifend: nichts. Juden überall auf der Welt mit der israelischen Politik zu identifizieren und sie dafür verbal und körperlich anzugreifen, folgt einer antisemitischen Logik. Und diese wird bereits geteilt, wenn man sie nicht als solche begreift, sondern bloß für einen „Auswuchs des Nahostkonflikts“ hält und damit rationalisiert. Darüber hinaus ist schon die Verwendung des Wortes „Konflikt“ eine Banalisierung der Wirklichkeit, schließlich geht es der arabischen Seite um nicht weniger als die Vernichtung Israels und seiner jüdischen Bewohner, was mal ganz offen auch so benannt und mal als „Befreiung Palästinas“ – von den Juden nämlich – verbrämt wird.

Eine weitere Verharmlosung des Antisemitismus steckt in der Behauptung, bei den Attacken auf den Schüler handle es sich um „religiös motivierte Auseinandersetzungen“. Zum einen führt das Wort „Auseinandersetzung“, ähnlich wie der Begriff „Nahostkonflikt“, völlig in die Irre, weil es nicht zwischen den Angreifern und dem Angegriffenen, zwischen den Tätern und dem Opfer unterscheidet, sondern sie auf die gleiche Stufe stellt. Das einzige „Vergehen“ des gemobbten Schülers bestand aber darin, jüdisch zu sein, was einer seiner Peiniger auch sehr deutlich machte, als er sagte: „Du bist Jude, und ich bin Muslim. Wir können nicht befreundet sein.“ Denn alle Juden seien Mörder und außerdem geldgierig. Zum anderen liegt keine religiöse Motivation vor: Der jüdische Schüler hatte sich nicht abfällig über den Islam geäußert, und die Angriffe gegen ihn zielten nicht auf seine Religion, sondern hatten einen klaren politischen Hintergrund.

Die Eltern, die den Leserbrief verantworten, haben einen antisemitischen Angriff also zu einem simplen Streit verniedlicht, an dem beide Seiten gleichermaßen schuld gewesen sein sollen. Sie sorgen sich nicht so sehr um

das Wohlbefinden des attackierten Jugendlichen, sondern fürchten vor allem, „dass die Schule in ein völlig falsches Licht gerückt und der Ruf, den sie sich gerade hart erkämpft, zunichte gemacht wird“. Eine bemerkenswerte Prioritätensetzung. Dem Tagesspiegel unterstellen die Mütter und Väter, „dem bildungsbürgerlichen Trend der Abschottung vor dem vermeintlich Anderen, dem Fremden“ Vorschub zu leisten und „Wasser auf die Mühlen“ derjenigen zu gießen, „die den Islam fürchten oder gar islamfeindliche Tendenzen verfolgen“. Wer den Antisemitismus muslimischer Schüler als solchen benennt, schürt also Rassismus und beabsichtigt die Zerstörung eines vorbildlichen multikulturellen Projekts. So viel Verkehrung der Realität ist schon beachtlich.

Ideologisch motivierte Irrtümer

Dass das Kleinreden des islamisch grundierten Hasses auf Juden mit dem Konzept „Schule ohne Rassismus“ jedoch durchaus zusammengeht, zeigt auch ein Interview, das die FAZ mit der Leiterin des Netzwerks, Sannem Kleff, geführt hat.⁷ Kleff sagt darin, man müsse nach Vorfällen wie in Berlin stets fragen: „Wer sind die Kinder, die sich antisemitisch äußern? Kommen sie aus einer Region im Nahen Osten oder sind emotional mit einer solchen Region verbunden? Oder gibt es ganz andere Gründe für ihr Verhalten?“ Das legt nahe, dass die Herkunft aus dem Nahen Osten oder eine emotionale Verbundenheit mit ihm den Antisemitismus der Betroffenen harmloser oder verständlicher erscheinen lassen soll. Solche Haltungen fügen sich allerdings in die linke, antirassistische Sicht auf den jüdischen Staat ein, die sich durch den ideologisch motivierten Irrglauben auszeichnet, dass es sich bei Israel um ein rassistisches und kolonialistisches Land handelt, das die Araber knechtet und deshalb selbst am weltweiten Antisemitismus schuld ist.

Alan Posener hat Recht, wenn er in der Welt feststellt: „Die Schüler und Schülerinnen, die anhand von Schulungsheften lernen, sich ein Opfernarrativ zuzule-

gen, das unangenehme Wahrheiten wie den arabischen Sklavenhandel, die Pogrome gegen Juden in Palästina und den Völkermord an den Armeniern ausblendet; die den Holocaust als Ereignis der fernen Geschichte und den Rassismus allein als Problem des Gastlands kennenlernen, spüren das schlechte Gewissen ihrer Lehrer und nutzen es aus. Sie spüren auch, dass sie in Sachen Israel oft auf ein klammheimliches Einverständnis setzen können. Hier liegt der Kern des Problems.“⁸ In eine ähnliche Richtung geht die Stellungnahme des grünen Bundestagsabgeordneten Volker Beck, der sowohl den zögerlichen Umgang der Friedenauer Schulleitung mit den antisemitischen Angriffen als auch den Leserbrief der Eltern kritisierte, in dem der Antisemitismus nicht nur nicht erkannt, sondern sogar reproduziert worden sei. Beck forderte demgegenüber, sämtliche Formen von Feindschaft gegen Juden zu bekämpfen – und damit auch die von Muslimen und Linken.

Das aber scheint in „Schulen ohne Rassismus“ nicht vorgesehen zu sein. Der unter Muslimen geradezu endemische Antisemitismus ist bestenfalls ein Randthema, oft wird er geleugnet, wegdefiniert oder mit Verständnis bedacht – selbst wenn, wie an der Gemeinschaftsschule Friedenau, ein Schüler derart unter ihm zu leiden hat, dass seine Eltern keine andere Wahl sehen, als ihr Kind von der Schule zu holen, weil die Schulleitung nicht genügend unternimmt. Wenn sich andere Väter und Mütter dann auch noch mehr um das Image der Schule sorgen als um die seelische und körperliche Unversehrtheit eines gemobbten jüdischen Jugendlichen, ist das Elend perfekt. So viel übrigens auch zum Thema „Schule mit Courage“, das als programmatischer Anspruch ja ebenfalls ein Bestandteil des Projektes ist.

Alex Feuerherdt

Erschienen am 16.04.17 auf MENA-Watch, <http://www.mena-watch.com/mena-analysen-beitraege/ohne-courage-gegenueber-muslimischem-antisemitismus/>

1. Schule ohne Rassismus, 10 Fragen – 10 Antworten zum Projekt, <http://www.schule-ohne-rassismus.org/wer-wir-sind/10-fragen-10-antworten/>.
2. Sylvia Vogt/Laura Hofmann: Jüdischer Junge verlässt Schule nach antisemitischem Vorfall, Tagesspiegel vom 01.04.17, <http://www.tagesspiegel.de/berlin/berlin-schoeneberg-juedischer-junge-verlaesst-schule-nach-antisemitischem-vorfall/19600038.html>.
3. Ayala Goldmann: „Du bist cool, aber Jude“, Jüdische Allgemeine vom 06.04.17, <http://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/28241>.
4. Katja Bauer: „Hey, bist du wirklich ein Jude?“, Stuttgarter Zeitung vom 12.04.17, <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.antisemitismus-hey-bist-du-wirklich-ein-jude.a67a8013-fe3c-4091-a1ff-624e5896d2d0.html>.
5. Toby Axelrod: Classmates turn from friends to attackers after boy reveals he is Jewish, The Jewish Chronicle vom 24.03.17, <https://www.thejc.com/news/world/classmates-at-berlin-school-turn-from-friends-to-attackers-after-boy-reveals-he-is-jewish-1.434990>.
6. Online als PDF unter <http://www.tagesspiegel.de/downloads/19623530/1/elternbrief.pdf>.
7. Florentine Fendrich: Wie alltäglich ist Antisemitismus an Schulen?, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 04.04.17, <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/wie-alltaeglich-ist-antisemitismus-an-schulen-14913506.html>.
8. Alan Posener: Der hilflose Anti-Antisemitismus, Die Welt vom 13.04.17, <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article163675459/Der-hilflose-Anti-Antisemitismus.html>.
9. Hannes Soltau: Volker Beck sieht Antisemitismus in Elternbrief, Tagesspiegel vom 10.04.17, <http://www.tagesspiegel.de/berlin/nach-uebergriff-an-friedenauer-schule-volker-beck-sieht-antisemitismus-in-elternbrief/19635496.html>.

„Habt Ihr hier eine judenfreie Zone?“

Das 14jährige Opfer Ferdinand, Enkel von Holocaust-Überlebenden nahm am 28. Mai 2017 in der Sunday Times zu den Angriffen auf ihn Stellung.

Ferdinand wurde in London geboren. Er hat eine britische Mutter und einen deutschen Vater.¹ Ferdinand berichtete, dass er von Mitschülern wegen seiner jüdischen Herkunft geschlagen und bedroht wurde. Während der Tritte und Schläge und Bedrohungen mit einer täuschend echten Pistolenattrappe fürchtete er um sein Leben. Ferdinands' Eltern, die bis vor kurzem einen syrischen Flüchtling beherbergten, wählten die Schule, damit ihr Sohn in einer multikulturellen Umgebung erzogen werden könne. Doch als Ferdinand eine Woche nach seiner Einschulung im November 2016 offenbarte, dass er Jude ist, begannen die Anfeindungen. Mitschüler wollten wegen seiner jüdischen Herkunft nicht länger mit ihm zusammen sein und behaupteten, dass Juden nur Geld wollen und Muslime hassen.

Die antisemitischen Ressentiments wurden von nun an in täglichen Schlägen und Tritten ausagiert. Ein palästinensischer Jugendlicher fragte Ferdinand, ob er aus Israel käme. Ferdinand war noch nie in Israel. Dennoch drohte ihm der Angreifer, Palästina werde Israel niederbrennen und seine Freunde riefen, die Türkei werde Israel niederbrennen. Ferdinand fragte: „Habt Ihr hier eine judenfreie Zone?“ Eines Tages näherte sich der Palästinenser von hinten und schlug ihm mit aller Kraft in den Rücken. Ferdinand wurde schwindelig und er trug für ein bis zwei Wochen eine Prellung davon. Als die Eltern die

Vorfälle bei der Schulleitung anzeigten, versprach diese zu handeln, doch sie unterließ es, Ferdinand in Zukunft zu schützen. Sie erklärte den Eltern, die Täter könnten nicht zur Verantwortung gezogen werden, denn ihr Verhalten sei das Resultat von Sichtweisen, die sie zuhause gelernt hätten. Nach Angaben der Sunday Times sagte der Schulsozialarbeiter den Eltern, der Angreifer habe in den palästinensischen Gebieten Leid erfahren und sei aggressiv geworden, weil Ferdinand angeblich das palästinensische Volk beleidigt habe. Diese Behauptung erwies sich als falsch. Dennoch forderten Lehrer Ferdinand auf, einen Klassenraum nicht mit dem Angreifer zu betreten, um diesen nicht zu provozieren.

Die Mutter bat ihre Angehörigen Franz und Petra in der Schulklasse ihres Sohnes zu erzählen, wie sie den Holocaust überlebten. Die Schüler hörten pflichtbewusst zu, doch die Angriffe auf Ferdinand hörten auch danach nicht auf. Die 80jährige Petra erinnerte sich vor diesem Hintergrund schauernd, an die Erlebnisse ihres Ehemannes während seiner Schulzeit in Nazi-Deutschland. Ferdinands' Eltern resümierten, die fortdauernden Angriffe auf ihren Sohn zeigten, wie normal diese Verhaltensweisen mittlerweile sind. Und die Schulleitungen und -behörden akzeptieren dies einfach. Am Ende entschied die Familie sich für einen Wechsel von Ferdinand auf die Britische Schule in Berlin. Erst nach den Medienberichten suspendierte die Schulleitung in Friedenau zwei der Täter.²

Klaus Thörner

1. Aus Angst vor weiteren Anfeindungen bat die Familie, ihren Nachnamen nicht in der Presse zu nennen.
2. Vgl. Sunday Times, Rising anti-Semitism among migrants in Germany highlighted in case of Jewish teenager in Berlin, May, 28, 2017.

Mit Mohammed gegen die Juden

Israel in Unterrichtstexten über den Islam

Am 4. und 5. November 2015 veranstaltet der Zentralrat der Juden in Berlin gemeinsam mit anderen Organisationen die Tagung „Bilder und Zerrbilder von Anderen. Israel in deutschen Schulbüchern – Deutschland in israelischen Schulbüchern.“ Doch schon ein Blick in das Programm macht deutlich, dass von den Referaten und Diskussionen kein Signal gegen den sich verbreitenden israelbezogenen Antisemitismus an deutschen Schulen ausgehen wird. Dieser wird nicht einmal mit einem Wort erwähnt. Ebenso wenig wird die zunehmende Radikalisierung muslimischer Schülerinnen und Schüler thematisiert.

Dabei müsste sich den Schullehrern, nachdem im Sommer 2014 während des Gaza-Krieges tausende muslimische Jugendliche mit antisraelischen und antisemitischen Parolen durch deutsche Straßen zogen, der Frage stellen, ob deutsche Schulbücher in ihrer Vermittlung des Islams versuchen, dem Hass auf Israel und Juden entgegenzuwirken. Deshalb hier ein Blick in Unterrichtsmaterialien über den Islam, in denen Israel und der Konflikt mit den Palästinensern thematisiert werden.

Seit 2008 erscheint im Schöningh-Verlag, der zur Westermann-Gruppe gehört, mit einer jährlichen Neuauflage das 80seitige Unterrichtsmagazin „Die islamische Welt auf der Suche nach einem Platz in der Moderne“. Es kommt bundesweit im Geschichtsunterricht der Oberstufen zum Einsatz. Die Darstellung Israels und des Konfliktes mit den Palästinensern umfasst in diesem Heft überraschenderweise etwa ein Fünftel der Seiten. Während Fotos - z. B. eines verummumten Hamas-Anhängers mit einer Axt in der Hand, eines als lebende Bombe kostümierten palästinensischen Mädchens auf den Schultern ihres Vaters bei einer Demonstration in Berlin (Abb. 4) oder eines infolge eines Selbstmordattentates der Hamas zerstörten Busses - den islamistischen und antisraelischen Terror und seine Unterstützer zeigen, werden diese im Text nicht angesprochen. Stattdessen wird die Entstehung des Staates Israel als eine für alle Muslime traumatische Folge des europäischen Kolonialismus und Imperialismus dargestellt. Dabei wird das umkämpfte Gebiet als „Palästina“ bezeichnet, obwohl es historisch nie unter diesem Namen

existierte. Wörtlich heißt es: „Ein letzter Akt des europäischen Kolonialismus war schließlich in den Augen vieler Muslime die Gründung des Staates Israel 1948 in Palästina. Diese Zeit des kolonialen Imperialismus war eine Begegnung mit dem Westen, die nachhaltig das Geschichtsbewusstsein der islamischen Welt beeinflusst hat. Die Selbstherrlichkeit und der Machthunger der Kolonialmächte, die wirtschaftliche Ausbeutung und die kulturelle Überfremdung durch den Westen wurden zum traumatischen Erlebnis der islamischen Welt. In der Zeit des Kolonialismus erfuhre sie sich selbst als schwach, zerrissen und gedemütigt. Kreuzzüge, Imperialismus sowie die Gründung des Staates Israel verschmolzen so zu einer gemeinsamen Chiffre, mit der von vielen das Verhältnis des Westens zur islamischen Welt heute noch



Abb. 7: „Ausdehnung des Staates Israel in Palästina“ zum Thema: Kein Frieden im Heiligen Land. Aus: (Hg.) Hans-Jürgen Lenzian: Zeiten und Menschen zum Thema Geschichte Oberstufe, Schöningh et al., Braunschweig 2008, S. 62.

auf den Begriff gebracht wird. Neben den emotionalen Folgen können Unterentwicklung und politische Instabilität durch willkürliche Grenzziehungen als heute noch bestehende Hypotheken der Kolonialzeit gesehen werden.“¹ Hier lernen deutsche Schülerinnen und Schüler, dass alle Muslime durch Europa und Israel dauerhaft traumatisiert wurden und der islamistische und antisraelische Terror deshalb Verständnis und mildernde Umstände verdient. Nicht erwähnt wird dagegen, dass der oberste Muslim im britischen Mandatsgebiet, der Mufti von Jerusalem, Haj Amin al-Husseini, bereits seit den 1920er Jahren, d.h. weit vor der Staatsgründung Israels, den Terror gegen die jüdische Bevölkerung propagierte und organisierte, in den dreißiger Jahren ein Bündnis mit dem Nationalsozialismus schloss, zum arabischen Aufstand gegen die Juden aufrief, angebliche arabische Kollaborateure hinrichten ließ und während des Zweiten Weltkrieges in seinem Exil in Berlin alles dafür tat, dass selbst Juden, die von den Nazis für den Austausch mit deutschen Templern und Kriegsgefangenen vorgesehen waren, nicht in das britische Mandatsgebiet Palästina gelangen konnten, sondern in Europa von den Nationalsozialisten ermordet wurden. Während der Antisemitismus der Islamisten verschwiegen wird, stehen deren angebliche Traumatisierungen und Minderwertigkeitskomplexe immer wieder im Mittelpunkt der Analyse und der Erklärung bzw. Rechtfertigung des Terrors. Diese Phänomene werden wiederholt auf eine „westliche Dominanz“, die Politik der USA und ihrer Verbündeten sowie deren kulturellen Einfluss zurückgeführt. Die Stellung der islamischen Welt zum Westen werde, so das Magazin, als schwach und demütigend empfunden, „wobei Israel und die Palästinenser-Frage das emotional am stärksten aufgeladene Symbol dieses Problems“ seien.²

In den Abschnitten über die Entstehung des Islam werden die antijüdische Kriegsführung Mohammeds und Koransuren, die zur Verfolgung und Ermordung von Juden aufrufen (z.B. Sure 33, Vers 25-27), nicht thematisiert. Auch die erste Konkretisierung dieser Drohungen, der Angriff Mohammeds und seiner Truppen auf die jüdische Bevölkerung von Khaibar (im heutigen Saudi Arabien) im Jahr 629 mit 93 jüdischen Opfern und die anschließende Unterdrückung der Überlebenden findet in den Unterrichtstexten keine Erwähnung. Dabei rufen Islamisten bis heute auf antisraelischen und antijüdischen Demonstrationen immer wieder „Erinnert Euch an Khaibar!“

Bei der Darstellung der Entstehung und Entwicklung des Islamismus, von der Gründung der Muslimbruderschaft in den 1920er Jahren bis in die Gegenwart, werden die Hamas und die Hisbollah mit ihrer antisraelischen und antisemitischen Ideologie mit keinem Wort benannt. Stattdessen widmet sich ein ganzes Kapitel des Unterrichtsmagazins dem Zionismus und dem Konflikt zwischen Israel und den Palästinensern. Letzterer wird als „Schlüsselkonflikt“ zwischen der arabisch-islamischen Welt und dem Westen bezeichnet. In diesem Kontext wird deutschen Schülerinnen und Schüler folgendes Bild über die Gründe für die Entstehung des jüdischen Staates vermittelt: „Nachdem die letzten briti-

schen Truppen die Region verlassen hatten, riefen die jüdischen Einwanderer aus eigener Machtvollkommenheit 1948 selbst den Staat Israel aus.“³ Hier wird die Sprache des Antisemitismus durch eine neue Wortschöpfung erweitert: Juden handeln aus „eigener Machtvollkommenheit.“ Die Flucht der Araber aus dem Gebiet zwischen Mittelmeer und Jordan während des israelischen Unabhängigkeitskrieges wird als Folge dieser angeblichen jüdischen Machtausübung beschrieben. Demgegenüber fehlt jedes Wort über die Vertreibung der jüdischen Bevölkerung aus den muslimisch geprägten Ländern Nordafrikas und des Nahen und Mittleren Ostens in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg. Stattdessen werden die Jugendlichen im Unterrichtsmagazin auf ein weiteres zum „traumatischen Erlebnis“ der arabischen Welt stilisiertes Ereignis gestoßen: den Sechstagekrieg von 1967. Die auf diesen Krieg folgende UN-Resolution 242 wird im Anschluss, wie in vielen deutschen Schulbüchern, nur bruchstückhaft und dadurch einseitig und falsch referiert. Die Resolution verlange von Israel die Räumung der besetzten Gebiete. Dass sie als Voraussetzung zur Räumung besetzter Gebiete von den arabischen Staaten einen Friedensschluss mit Israel und die Anerkennung des jüdischen Staates in sicheren Grenzen verlangt, wird verschwiegen. Ebenso unerwähnt bleiben die zahlreichen Flugzeugentführungen, Attentate und Geiselnahmen palästinensischer Terrorgruppen seit Ende der 1960er Jahre. Im Kontext der Darstellung der Ersten Intifada wird nicht auf die Entstehung der islamistischen Terrorgruppe Hamas und ihre antijüdische Ideologie eingegangen. Bei der Thematisierung der Zweiten Intifada steht nicht das neue Phänomen der Selbstmordattentate palästinensischer Muslime im Fokus der Analyse und einer Kritik am Islamismus, sondern dieser Terror mit den israelischen Gegenreaktionen wird zu einer „nicht enden wollenden Gewaltspirale“ verwoben und fehlgedeutet. Schlimmer noch: In einem Beitrag des angesehenen „Islamwissenschaftlers“ und „Orientexperten“ Udo Steinbach wird das suicide bombing heroisiert und gleichzeitig den Israelis angelastet: „Die letzte Dimension erreichte diese Entwicklung religiöser Mobilisierung zu extremistischen Gewalttaten in dem Selbstopfer, wie wir es nach dem Ausbruch der zweiten Intifada Ende September 2000 erlebt haben. Die Masse der Selbstmordattentäter sind junge Menschen, die letzte Motivation liegt in der Beraubung jeglicher menschlicher Würde durch die im Wesentlichen der israelischen Politik anzulastende Besatzungspolitik; an dieser änderte auch ein ‚Friedensprozess‘ nichts, der in der Praxis in einen ‚Unfriedensprozess‘ umschlug. In letzter Verzweiflung sprengen sie sich und andere in den Tod.“⁴ Zusammengefasst: Brutaler antijüdischer Terror von Islamisten wird deutschen Jugendlichen als religiöses Selbstopfer präsentiert, für das Juden schuldig gesprochen werden.

Vor diesem Hintergrund kann es nicht verwundern, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsmagazin nichts über die Verfolgung und Vertreibung der christlichen Bevölkerung durch Hamas und Fatah, nichts über die Diskriminierung von Frauen im Gazastreifen und der Westbank, nichts über die öffentlichen Hinrichtungen angeblich mit Israel kollaborieren-

der Araber in den palästinensischen Autonomiegebieten und nichts über die Erziehung von Kindern zum antijüdischen Hass und Terror in palästinensischen Schulen, Medien und Moscheen erfahren. Beim Thema Friedensverhandlungen zwischen Israelis und Palästinensern und den Bemühungen der internationalen Gemeinschaft bleibt das Magazin auf dem Stand von vor mehr als zehn Jahren stehen. Als letzter „Friedensfahrplan“ wird die längst ad acta gelegte „Road-Map“ von 2003 vorgestellt. Auch das Kapitel über den Iran ist voller Auslassungen, falscher Wertungen und historisch längst überholt.

Udo Steinbach legitimiert darin die Errichtung der islamistischen Diktatur in Teheran in einem Beitrag als „besonderen Erfolg“, da „Ayatollah Khomeini 1979 in Persien eine Ordnung zu stürzen vermochte, die zu Recht als eine zutiefst verwestlichte Ordnung in einem islamischen Land begriffen wurde. Zum ersten Mal schien der Westen getroffen zu sein.“⁵

Die anschließenden Abschnitte über den Iran im Unterrichtsmagazin beschränken sich fast ausschließlich auf die Regierungszeit des angeblichen Reformers Khatami (1997-2005) und vermitteln überwiegend den Eindruck, das islamistische Regime sei bereit und in der Lage, sich selbst zu reformieren und die individuellen Menschenrechte zu respektieren. Ungeachtet aller Wahlfälschungen und brutalen Repressionsmaßnahmen heißt es in einem Beitrag der Journalistin Kristina Bergmann: „Anders als in den meisten islamischen Ländern wird im Iran der Wille des Volkes nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch anerkannt.“⁶ Die auch unter Khatami anhaltenden Hinrichtungen von Frauen, Homosexuellen und politisch und religiös Andersdenkenden werden nicht thematisiert. Das Streben des Mullah-Regimes nach der Atombombe und die Holocaust-Leugnung des Khatami-Nachfolgers Ahmadinejad findet nur in einer Fußnote Erwähnung, während die iranischen Drohungen, Israel zu vernichten, gar nicht benannt werden. Auch über die vom iranischen Regime zu verantwortende Ermordung kurdischer Politiker im Berliner Restaurant „Mykonos“-1992 und die vom Iran in Auftrag gegebenen Anschläge auf das jüdische Gemeindezentrum und die israelische Botschaft in Buenos Aires 1992 und 1994 findet sich kein Wort im Unterrichtsmagazin. Ebenso wenig wird die deutsche Verantwortung für antijüdischen und antiisraelischen Islamismus im Unterrichtsmagazin problematisiert. Es finden sich zwar Bilder von den Anschlägen auf das World Trade Center in New York, aber nirgends eine Zeile über die Attentäter des 11. September 2001, die aus Deutschland kamen, an deutschen Universitäten studierten und in deutschen Moscheen beteten. Auch erwähnt keine Zeile die „Sauerland-Gruppe“ und die Dschihadisten, die deutsche Schulen besuchten und heute in Syrien, im Irak und im Libanon als Freiwillige am islamistischen Terror teilnehmen. Stattdessen wird Israel am Ende des Unterrichtsmagazins aufgrund seiner Siedlungspolitik für eine Blockade der

„ Brutaler antijüdischer Terror von Islamisten wird deutschen Jugendlichen als religiöses Selbstopfer präsentiert, für das Juden schuldig gesprochen werden.“

Entwicklungsmöglichkeiten der Palästinenser verantwortlich gemacht. Dabei wird der jüdische Staat vor allem als Wasserräuber dargestellt und dafür angeklagt, dass die Palästinenser angeblich unter einem „generellen Wassermangel“ und Kleinkinder im Gaza-Streifen bereits unter Gesundheitsschäden leiden.⁷ Fazit: Wenn „die islamische Welt auf der Suche nach einem Platz in der Moderne“ scheitert, ist vor allem Israel schuld daran.

Mit einer ähnlichen Sündenbockfunktion wird Israel im Buch „Thema Geschichte. Der Islam und die westliche Welt –Konfrontation, Konkurrenz, Kulturaustausch“ stigmatisiert, das der Schroedel-Verlag, der ebenfalls zur Verlagsgruppe Westermann gehört, seit 2003 publiziert und bis heute für den Geschichtsunterricht in allen sechzehn deutschen Bundesländern sowie in der Schweiz und Österreich empfiehlt. Die Ursache des aktuellen Islamismus wird dort wie folgt erklärt: „Der Sieg

Israels im Sechstragekrieg (Juni 1967) zerstörte in der arabisch-islamischen Welt die Hoffnung auf Wohlstand und nationale Bestätigung. [...] Der Erfolg der islamistischen Ideologie seit den siebziger Jahren ist vor allem im Scheitern dieser Hoffnung zu suchen.“⁸ Als weitere Ursachen werden an anderer Stelle allein „ökonomische Stagnation“ und die Erfahrung „demütigender Kolonialherrschaft“ angeführt. Kein Wort von der Erziehung zum Antisemitismus in der Westbank und im Gazastreifen, kein Wort von Märtyrerieideologie und suicide bombing.

Auch dieses Buch suggeriert den jungen Leserinnen und Lesern, es habe seit der Zeit der Entstehung des Christentums auf dem Gebiet des heutigen Israels ein Land namens Palästina gegeben,⁹ obwohl „Filastin“ zu Beginn der christlichen Zeitrechnung lediglich die Bezeichnung einer römischen Provinz war (Abb. 7). Dieser Fehler wird in der Beschreibung der Periode nach dem Ersten Weltkrieg wiederholt. In der Erläuterung dieser Phase heißt es: „Der Völkerbund (hatte) das Land Palästina der Kolonialmacht England als Mandatsgebiet übertragen.“¹⁰

Dabei war dieses Gebiet vor der Machtübernahme der Briten jahrhundertlang Teil des Osmanischen Reiches. Die berechtigten Ansprüche der im Osmanischen Reich und weltweit in der Diaspora lebenden jüdischen Bevölkerung auf einen israelischen Staat, werden im Schroedel-Schulbuch nicht angesprochen. Verschwiegen wird auch die Gründung der Muslimbrüderschaft nach Auflösung des Osmanischen Reiches in Ägypten, die von Anfang an einen gewaltsamen Dschihad gegen „Ungläubige“ und einen eliminatorischen Antisemitismus predigte. Ebenfalls unerwähnt bleibt die Rolle des Muftis von Jerusalem, Haj al-Husseini. Stattdessen übernimmt das Schulbuch die Diktion des Muftis von „jüdischer Landnahme“. ¹¹ Die Autoren verbreiten die Auffassung, der Teilungsplan der Vereinten Nationen für das britische Mandatsgebiet von 1947 sei für „die davon betroffenen Palästinenser und die benachbarten Araberstaaten nicht akzeptabel“ gewesen. Und fast bedauernd heißt es wei-

ter, „innere Differenzen im arabischen Lager“ verhindern „eine einheitliche antijüdische Front.“¹² Dann wird resümiert: „Die Israelis wollen Frieden und unser Land“ werfen die Palästinenser ihnen seit langem und nicht zu Unrecht vor.“¹³

Weder der Antisemitismus der Hamas im Speziellen noch der Antisemitismus und Antizionismus unter Muslimen im Allgemeinen sind im Buch des Schroedel-Verlages auch nur benannt, geschweige denn problematisiert. Demgegenüber heißt es in einem Text über den Aufstieg des Islamismus in Algerien, durch die irakischen Scud-Raketen auf Israel 1991 sei die Depression der algerischen Bevölkerung in breite Mobilisierung umgeschlagen.¹⁴ Darüber hinaus kommt der antiisraelische Osnabrücker Politikwissenschaftler Mohssen Massarat mit einem langen Text zu Wort. Er bezeichnet den „Israel-Palästina-Konflikt“ als wichtigsten „Kristallisationspunkt, aus dem alle antwestlichen arabisch-nationalistischen und islamisch-fundamentalistischen Bewegungen ihre Motivation und Legitimation schöpfen.“ (Abb. 8)¹⁵

Israel stelle täglich demonstrativ seine Überlegenheit als Besatzungsmacht zur Schau, indem es z. B. palästinensische Häuser zerstöre, die Palästinenser demütige und ihnen unermessliches Leid zufüge.¹⁶ Den palästinensischen Terror als Ursache und Ausgangspunkt der israelischen Sicherheitspolitik verschweigt Massarat den Schüler/innen. Stattdessen kommentiert er den mit den Angriffen auf die USA am 11. September 2001 einsetzenden Terror der islamistischen Al-Qaida-Gruppe mit nahezu bewunderndem Unterton: „Nun ist es Osama Bin Laden gelungen, die angestaute Wut durch die im Zusammenhang mit dem zweiten Golfkrieg gegen den Irak gegründete internationale Brigade der arabischen Afghanen‘ und später die Al-Qaida in einen modernen ‚Partisanenkrieg‘ gegen die Weltmacht USA zu kanalisieren.“¹⁷ Nicht diesen islamistischen Terror erklärt er zum Hauptproblem im Verhältnis des Islam zur westlichen Welt, nein, er stellt Israel an den Pranger, indem er schreibt: „Zu den schmerzlichsten Wahrheiten des auch nach dem Terroranschlag vom 11. September 2001 ge-

gen die USA weiter eskalierenden Israel-Palästina-Konfliktes gehört, dass Israel offensichtlich der Fortsetzung des gegenwärtigen Zustands der Besatzung auf der einen und der Intifada und des islamischen Terrors auf der anderen Seite einen höheren Rang beimisst als der Aufgabe seines Besatzungsregimes und der Schaffung eines dauerhaften Friedens.“¹⁸ Sinngemäß bedeutet dieser Satz, dass Israel einerseits die Schuld an der Intifada und am islamistischen Terror gegeben wird und dass der jüdische Staat andererseits aufgrund fehlender Friedensbereitschaft an der Fortsetzung dieses Terrors interessiert sei. Während eine Ursachenforschung zu den Hamburger Tätern der Anschläge vom 11. September 2001 im Schulbuch fehlt, wird das Ereignis zum Ausgangspunkt einer weiteren Schuldzuweisung gegenüber Israel. Unter der Überschrift „Der 11. September 2001 und die Notwendigkeit einer neuen Weltordnung“ finden die Schüler/Innen folgende Stellungnahme des früheren UN-Generalsekretärs Boutros-Ghali: „Ich glaube [...], dass man aus den sporadischen Ausbrüchen von Jubel nach Bekanntwerden der Anschläge ein Aufbegehren all jener herauslesen muss, die man mit ihren Kriegen, ihrem Leiden und ihrem Elend allein gelassen hat. [...] Wir werden einen großen Schritt nach vorne machen, sobald wir auf die Ermordung von eineinhalb Millionen Ruandern oder Hunderten von Palästinensern genauso reagieren, wie wir auf die Opfer der Anschläge vom 11. September reagiert haben.“¹⁹ Hier lernen die Schüler/Innen: Die israelische Politik gegenüber den Palästinensern ist in der Bewertung gleichzusetzen mit den Terrorattentaten vom 11. September 2001 und dem Genozid in Ruanda. Im selben Atemzug wird der islamistische Terror als nachvollziehbar entschuldigt, da viele Moslems unter Elend und Krieg leben müssten.

Eine Ursachenforschung zu den Attentaten vom 11. September 2001 fehlt auch im 2012 erschienenen Themenheft „Islam und ich“, publiziert von Schule ohne Rassismus/Schule mit Courage, dem größten Schulnetzwerk in Deutschland, dem rund 1200 Schulen angehören, die von einer Million Schüler/Innen besucht werden. In



Abb. 8: Verehrung der Hamas-Führer Yasin und Rantisi bei einer Kundgebung der Hamas in Ramallah. Bild: Hoheit (CC).

zwei Kapiteln beschäftigt sich diese Broschüre mit dem Kopftuch als Modeaccessoire muslimischer Mädchen in Deutschland und der Pop und Hip-Hop-Musik junger Muslime in Europa. Im Eingangskapitel geht es um die Diskriminierung von Muslimen durch rechtsextreme Gruppen in Deutschland. Erst im vierten und letzten Kapitel werden unter der Überschrift „*Dschihad 2.0*“ deutsche Salafisten wie der Ex-Boxer, Konvertit und Prediger Pierre Vogel und die sog. Sauerlandgruppe vorgestellt, sowie Aufrufe zum Islamismus im Internet thematisiert. Auch deutsche Islamisten, die freiwillig in den Terrorkampf nach Afghanistan zogen, werden erwähnt. Die Zahl gewaltbereiter Islamisten in Deutschland wird mit 250 jedoch deutlich zu niedrig angesetzt und die von ihnen ausgehende Gefahr damit verharmlost.²⁰ Die Salafisten werden verniedlicht und die Notwendigkeit eines rechtlichen und aufklärerischen Vorgehens gegen die von vielen ausgehende Terrorgefahr negiert, wenn es in der Broschüre wörtlich heißt: „*Zweifelloos gehört der Islam zu Deutschland und steht unter dem Grundrecht der Religionsfreiheit, auch in Gestalt frommer Salafisten mit Bart und Häkelmütze.*“²¹ Der unter jungen Muslimen in Deutschland weit verbreitete Antizionismus und Antisemitismus, der sich auf der jährlichen vom iranischen Mullah-Regime ausgerufenen Al-Quds-Demonstration in Berlin sowie beim brutalen Angriff auf den Berliner Rabbiner Daniel Alter und seiner Tochter im Sommer 2013 und bei antiisraelischen Demonstrationen 2014 auf offener Straße zeigte, wird nicht angesprochen, geschweige denn analysiert und kritisiert. Im Themenheft „*Islam und Ich*“ fehlt nicht nur jegliche Aufklärung über die islamistischen Terrorgruppen Hamas und Hisbollah, sondern auch jeder Hinweis auf die antiisraelische Einstellung und

Politik der türkischen Regierung unter Präsident Erdogan, was gerade mit Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund in der Schule besprochen und diskutiert werden müsste. Stattdessen weisen die Autoren auf den Mord an dem niederländischen Filmemacher Theo van Gogh 2004 in Amsterdam hin. Doch dabei geht es ihnen nicht um eine Analyse der islamistischen und frauenfeindlichen Ideologie des brutalen Mörders. Vielmehr beklagen sie eine angeblich hysterische antiislamische Reaktion der deutschen Öffentlichkeit auf diesen Mord, die bis heute anhalte und resümieren: „*Seit 2004 nimmt die Islamfeindlichkeit zu. Inzwischen droht gar der Verlust der humanen Orientierung.*“²² Hier folgt die Verkehrung von Opfern und Tätern einem Muster, die wir bereits aus den Schulbuch-Darstellungen in Israel mordender palästinensischer Terroristen kennen. Während letztere immer wieder zu Opfern israelischer Unterdrückung und „Entwürdigung“ stilisiert werden, gelten Islamisten in Europa in deutschen Schultexten als traumatisierte Opfer der Kreuzzüge, des Kolonialismus, des Imperialismus, des Eurozentrismus und der israelischen Politik.

Von der immer drastischeren Artikulation des israelbezogenen Antisemitismus in der deutschen Gesellschaft und ihren muslimischen Communities in den letzten Jahren ist in den Broschüren und Büchern über den Islam für den Schulunterricht dagegen keine Rede.

Die hier analysierten Texte machen erschreckend deutlich, dass auch aktuelle Unterrichtsmaterialien über den Islam kein Korrektiv gegen den verbreiteten Antisemitismus und Antisemitismus unter muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen in Deutschland darstellen.

Klaus Thörner

1. (Hg.) Hans-Jürgen Lenzian und Andreas Gawatz, Die islamische Welt auf der Suche nach einem Platz in der Moderne, aus der Reihe: Zeiten und Menschen zum Thema. Geschichte. Oberstufe, Schöningh-Verlag, Paderborn, 2008, S. 17.
2. Ebd., S. 21f.
3. Ebd., S. 26.
4. Ebd., S. 35.
5. Ebd., S. 34.
6. Ebd., S. 41.
7. Ebd., S. 64ff.
8. (Hg.) Hartmut Wunderer, Thema Geschichte. Der Islam und die westliche Welt – Konfrontation, Konkurrenz, Kulturaustausch, Schroedel-Verlag, Hannover 2003, S. 153.
9. Vgl. ebd., S. 18.
10. Ebd., S. 170.
11. Ebd., S. 175.
12. Ebd., S. 170.
13. Ebd., S. 175.
14. Vgl. ebd., S. 163.
15. Ebd., S. 176.
16. Vgl. ebd.
17. Ebd.
18. Ebd.
19. Ebd., S. 159f.
20. (Hg.) Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, Islam und Ich, Berlin 2012, S. 9.
21. Ebd., S. 19.
22. Ebd., S. 16.
23. Andreas Gawatz, Die islamische Welt auf der Suche nach einem Platz in der Moderne. In der Reihe: Zeiten und Menschen zum Thema, Geschichte, Oberstufe, Schöningh Verlag, Paderborn 2014.

Wie die israelische Demokratie auf eine Stufe mit der Terrororganisation Hamas gestellt wird

Die Darstellung Israels im Buch Horizonte 12 des Westermann-Verlages

Der Text „*Der Nahe Osten: Historische Wurzeln eines weltpolitischen Konfliktes*“ von Dr. Alfred Schlicht (S. 140 – 191) aus „*Horizonte 12, Geschichte Gymnasium Bayern, 2010*“ (ISBN 978-3-14-111033-3), zählt auch nach Meinung von Pädagogen in Berlin und Bayern zu den problematischsten Beispielen einer unsachlichen, geschichtsverfälschenden und vorurteilsbeladenen Darstellung Israels in deutschen Schulbüchern. Dr. Schlicht war zum Zeitpunkt der Erstveröffentlichung des Buches Mitarbeiter des Auswärtigen Amtes.

Im Kapitel 1 „*Juden und Römer, Araber und Kreuzfahrer*“ (S. 142 f.) wird durch die insgesamt suggestive Sprache ein Eindruck vermittelt, der bei Schülern das Urteil evozieren kann, dass Juden auf ein Territorium Palästinas weniger Anspruch hätten, weil sie zu Zeiten in der Vergangenheit dort in der Minderheit waren.

Das Judentum verlor „*an seinen historischen Stätten*“ keineswegs „*an Bedeutung*“ (S. 144), wie Dr. Schlicht fälschlich schreibt, wenn wir an die Zentren jüdischer Gelehrsamkeit wie etwa Safed und Tiberias nach der Zerstörung des Zweiten jüdischen Tempels 70 n. Chr. in der Antike denken.

Problematisch erscheint weiterhin die Überschrift des Unterkapitels 2., S. 145: „*Ein ‚Judenstaat‘ auf historischem Boden*“. Was will der Autor uns damit sagen? Warum die Anführungszeichen beim Begriff „*Judenstaat*“? Hier steckt die Distanzierung, nicht die neutrale Darstellung, bereits in der Überschrift durch die Anführungszeichen; ein Umstand, der besonders von der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission kritisiert wurde: Wertendes in Überschriften soll ja gerade vermieden werden.

Zur jüngeren jüdischen Einwanderung aus Osteuropa nach Palästina ab etwa 1880 widerspricht Dr. Schlicht sich selbst (vgl. S. 145): entweder verspürten wenig einwandernde Juden eine „*ideologische Neigung, in ‚Zion‘ an biblische Traditionen anzuknüpfen*“, oder es waren „*überwiegend Juden stark religiöser Prägung.*“

Zum Begriff der jüdischen Nation schreibt Dr. Schlicht: „*Denn ein jüdisches Volk im nationalen Sinn gab es eigentlich nicht*“ (S. 146). Das ist die Übernahme des heutigen palästinensischen Geschichts- und nationalen Narrativs und findet sich exakt so in der PLO-Charta. Hier kann also von sachgerechter, neutraler Darstellung in einem Sachtext nicht die Rede sein. Dass Dr. Schlicht die Existenz des jüdischen Volkes als jüdischer Nation bestreitet, erscheint überaus problematisch, kann eine solche Aussage doch in der Rezeption dazu führen, das selbstverständliche Recht von Juden auf staatliche politische Souveränität – so wie es als Recht auf nationale Selbstbestimmung auch für andere Nationen gilt – zu bestreiten.

Gleichzeitig wirft Dr. Schlicht den Juden vor, sich von Anfang an nicht mit den Rechten der arabischen Bevölkerung auseinandergesetzt zu haben, eine Falschaussage! (vgl. den Abschnitt auf S. 147). Nicht nur Zionisten, sondern viele Araber waren der Ansicht, dass es im frühen 20. Jahrhundert keine eigenständige palästinensisch-arabische Nation gab; häufig zählten sich die in Palästina lebenden Araber noch zur Bevölkerung Syriens, so der damals bedeutende Politiker Emir Faisal.

Dr. Schlicht verschweigt das Ausmaß der antijüdischen Pogrome im britischen Mandatsgebiet Palästina in den 1920er Jahren, den arabischen Antisemitismus bereits in den zwanziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts und die Existenz wichtiger arabischer Stimmen, die der jüdischen Präsenz in Palästina freundlich gegenüberstanden.

Zur historisch bedeutsamen Rolle des Mufti von Jerusalem schreibt Dr. Schlicht verharmlosend und verfälschend: „*Deutschland instrumentalisierte ihn geschickt und der Mufti geriet in den Sog der Nazi-Ideologie. Seine Rolle ist allerdings umstritten: Während die einen ihn als Mitläufer betrachten, betonen andere seine aktiven Versuche, den arabischen Nationalismus und den Nationalsozialismus in Berührung zu bringen sowie seine problematische Haltung zur Ermordung der Juden*“ (S. 149).

Hier ist sich die seriöse internationale Geschichtsforschung vollkommen einig: Der Mufti war ein überzeugter arabischer Antisemit und musste von den Nationalsozialisten keineswegs erst „*instrumentalisiert*“ werden. Er war ein aktiver Bündnispartner der Nazis während der Shoah; sein persönliches Treffen mit Adolf Hitler 1941 in Berlin ist in Bild und Gesprächsprotokoll sehr gut dokumentiert. Der Mufti sandte von Radio Zeesen aus während des zweiten Weltkrieges Programme auf Arabisch in die arabische Welt, um dort den Antisemitismus zu verbreiten. Des Muftis Haltung zur Vernichtung der Juden ist nicht einfach nur „*problematisch*“, sondern er war ein Kriegsverbrecher, dessen Auslieferung Jugoslawien nach dem Krieg verlangte. Er hat arabischen Nationalismus damals mit dem Nationalsozialismus erfolgreich verbunden, es war kein bloßer „*Versuch*“, wie Dr. Schlicht wahrheitswidrig formuliert. All das lässt sich leicht nachweisen und ist bis heute von Bedeutung.

Die Darstellung des Nahostkonfliktes im Zuge des ersten arabisch-israelischen Krieges 1948 ist unsachlich, suggestiv und verfälschend.

Zur Entrechtung von Juden in arabischen Staaten und zu häufig mit mörderischen Pogromen verbundenen Vertreibungen von Juden aus arabischen Staaten im Kontext der israelischen Staatsgründung schreibt Dr. Schlicht verharmlosend: „*Erst nach der Gründung des Staates Israel verließen sie (die Juden, JR) die islamischen*

Falsche Lehrstellen und viele Leerstellen

Das Buch Forum Geschichte 4 des Cornelsen-Verlages

Auch das Kapitel „Konflikttraum Naher Osten – ein Längsschnitt“ aus dem Cornelsen-Schulbuch „Forum Geschichte 4“ für das Bundesland Hessen (ISBN 978-3-06-064501-5) behandelt das Thema Israel bzw. israelische Demokratie auf den Seiten 244 – 256 trotz mancher guter Ansätze kaum je adäquat.

So fehlt grundsätzlich jeder Hinweis auf Israel als funktionierende Demokratie mit entsprechender Gewaltenteilung und Minderheitenrechten; das politische System Israels bleibt vollkommen ausgespart. Somit bildet das Buch ein Beispiel für die Hauptkritik der Deutsch-israelischen Schulbuchkommission: die Reduktion Israels auf ein „bellizistisches Gebilde und als Krisenstaat“.

Im Sach- oder Darstellungstext auf Seite 244 unter der Unterkapitelüberschrift „Ansprüche auf Palästina“ findet sich der Satz: „Eine große Zahl von Juden, die vom Antisemitismus in den europäischen Staaten bedroht waren, wanderten seit Ende des 19. Jahrhunderts nach Palästina ein, um nach der Idee ihres Vordenkers Theodor Herzl einen eigenen Staat im ‚Land ihrer Väter‘ zu gründen.“

Im gesamten, recht umfangreichen Kapitel mitsamt seiner Quellenauswahl erfahren Schülerinnen und Schüler jedoch an keiner Stelle, dass es seit nahezu 3.600 Jahren eine über die Jahrhunderte hinweg beständige jüdische Präsenz in Palästina gab: jüdische Einwanderung aus Europa nach Palästina setzte nicht erst im 18. oder 19. Jahrhundert ein.

Genau das aber suggeriert auch ein Satz aus der sich auf Seite 251 findenden, übrigens unvollständigen, sogenannten „Chronik des Nahostkonfliktes 1887 – 1968“. Dort heißt es: „1887 Baseler Programm der zionistischen Weltorganisation: Beschluss zur Besiedlung Palästinas“.

Die Lernenden erfahren in diesem Buch nicht, dass sich ein jüdischer territorialer Anspruch aufgrund beständiger, jahrhundertealter Präsenz von Juden in der Region ergibt, ein Anspruch, der sich wie der legitime arabische genauso religiös und historisch begründen lässt.

In Verbindung mit der zum Unterkapitel gehörenden Arbeitsaufgabe 1 auf S. 245, „Stelle anhand des Darstellungstextes die Ausgangsbedingung für den Konflikt in Palästina dar“, ist festzuhalten, dass diese „Ausgangsbedingung“ gerade nicht korrekt wiedergegeben ist. Damit fehlt bereits eine für ein ausgewogenes Schülerurteil notwendige Voraussetzung.

Erfreulich ausführlich behandelt die Quelle im Kapitel unter M2 (S. 244) einen signifikanten Ausschnitt aus Herzls Buch „Der Judenstaat“, der es den Schülern ermöglicht, den Zionismus als eine mögliche und notwendige Antwort auf den grassierenden europäischen Antisemitismus zu verstehen, als eine Antwort, die die zionistischen Vordenker VOR der Shoah gaben. Wünschenswert wäre künftig, auch einmal den Namen Moses Hess zu erwähnen, um noch deutlicher zu machen,

dass der Zionismus als europäische Geistesbewegung bereits vor Herzl entstand und wie andere europäische Nationalbewegungen auch ein selbstverständliches jüdisches Recht auf nationale Selbstbestimmung, auf politische Souveränität ausdrückt. Leider verzichtet das Kapitel gänzlich auf jeden Hinweis auf die mit hohen Opferzahlen verbundenen antijüdischen Pogrome im Osteuropa gegen Ende des 19. Jahrhunderts, um auch empirisch nachzuweisen, worin die entscheidende Motivation des Zionismus bestand.

Auf Seite 246 findet sich im Darstellungs- bzw. Sachtext unter der Unterkapitelüberschrift „Wem gehört Palästina?“ folgender Satz zur Zeit des Ersten Weltkrieges: „Die britische Regierung hatte, um alle Kräfte gegen die Mittelmächte zu mobilisieren, sowohl der jüdischen als auch der arabischen Seite Zusicherungen über eine künftige staatliche Selbstständigkeit gemacht.“ Worin aber das britische Versprechen an die arabische Seite genau bestand, und um was für Territorien für arabische nationale Unabhängigkeit(en) es mit welchen Ausnahmen genau hätte gehen sollen, erfahren die Schüler nicht. An keiner Stelle in der Sachdarstellung oder bei der Quellenauswahl wird auf die für diesen Kontext unabdingbare Hussein-Mac Mahon-Korrespondenz von 1915 Bezug genommen. Eben so wenig erfahren die Schüler, dass ein Territorium „Palästina“ als Teil Syriens

Länder, in denen sie längst heimisch geworden waren, und emigrierten nach Israel.“ Von Vertreibung, Enteignung und Entrechtung, wie dies beispielsweise für die Juden im Irak galt, ist keine Rede.

Weiter heißt es auf Seite 150 fälschlich: „Die Zionisten waren nicht mehr bereit, das weitere UN-Verfahren abzuwarten, sondern fest entschlossen, Fakten zu schaffen.“ Wie Dr. Schlicht selbst ein paar Zeilen vorher schreibt, hatten die Juden dem Teilungsplan Palästinas bereits zugestimmt, damit war die Gründung eines jüdischen souveränen Staates legitimiert. Hier gab es also nichts mehr abzuwarten, doch erweckt die Sprache den Eindruck, Zionisten seien aggressiv vorgegangen.

Auf S. 167 heißt es weiter: „Andererseits entstand der Zionismus in der Blütezeit des Imperialismus, als große Teile Afrikas und Asiens unter europäischer Kolonialherrschaft standen und die Bevölkerung dieser unterworfenen Regionen marginalisiert und nicht ernst genommen wurde.“

Die Verbindung von Imperialismus und Zionismus ist falsch und kann entsprechend falsche Assoziationen wecken. Der Zionismus war Teil der europäischen Nationalstaatsbewegungen bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Zur Wahrheit gehört, dass Palästina bis 1917 Teil des Osmanischen Reiches war, sofern von Imperialismus die Rede sein soll.

Auf Seite 151 heißt es weiter: „Die Geschichte Israels ist eine Geschichte von Kriegen.“ Es ist kein Zufall, dass nicht ein einziger Satz in Dr. Schlichts einseitiger, oft verfälschender Darstellung Israel als funktionierende Demokratie darstellt. Die Anmerkung sei erlaubt, dass die deutsch-israelische Schulbuchkommission gerade eine solche, von Dr. Schlicht vorgenommene verkürzte Darstellung kritisiert.

Auf S. 152 heißt es im Sachtext sachlich falsch weiter: „Der Sicherheitsrat der Vereinten Nationen verlangte im November 1967 in seiner Resolution 242 den Abzug der israelischen Truppen aus den besetzten Gebieten, dem Israel bis heute nicht nachgekommen ist.“ In der entsprechenden Resolution ist von keinem festen Zeitpunkt für einen Rückzug die Rede, fast wichtiger noch für eine adäquate Interpretation aber ist der Umstand, dass der originäre, von den Verfassern der Resolution, den damaligen UN-Botschaftern der USA und Großbritanniens, geschriebene Text korrekt lautet: „Rückzug der israelischen Streitkräfte aus Gebieten, die im jüngsten Konflikt besetzt wurden.“ Der bestimmte Artikel ist also bewusst vermieden worden, bewusst wurde kein Rückzug aus ALLEN besetzten Gebieten von Israel sofort gefordert, um Sicherheitsinteressen Israels zu wahren und Verhandlungen zu ermöglichen. Wenn Schüler den korrekten Resolutionstext nicht kennen, drängen sich falsche Schlussfolgerungen auf. Während Dr. Schlicht den Resolutionstext im Sachtext des Schulbuches einfach falsch wiedergibt, ist der Text als Quelle auf S. 180 unter M 53 korrekt nachzulesen. Es ist erstaunlich, dass dieser Widerspruch bisher anscheinend niemandem aufgefallen ist.

Interessant scheint ferner, dass Dr. Schlicht die drei berühmten „Neins“ von Khartoum als arabische Reaktion auf den 67’er Krieg nicht wiedergibt; das war die Ant-

wort der Arabischen Liga auf israelische Friedensangebote sofort nach dem 67’er Krieg: Keine Verhandlungen mit Israel, kein Frieden mit Israel, keine Anerkennung Israels. Auch die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission hat angemahnt, weitere Akteure der Region mit deren separaten Interessen in den Blick zu nehmen.

Dr. Schlichts Darstellung des Konfliktes verstößt durch ihre oftmals wertende Sprache grundsätzlich gegen das Überwältigungsverbot. So heißt es z. B. auf S. 165 zum Terror der Hamas: „Die Hamas wird in Israel und auch im Westen häufig als reine ‚Terrorgruppe‘ bezeichnet. Diese Einschätzung wird ihr jedoch nicht gerecht, denn sie kann ihre starke Verwurzelung in weiten Teilen der palästinensischen Bevölkerung nicht plausibel erklären. Es handelt sich bei der Hamas um eine gleichermaßen politische wie religiöse Organisation, die innerhalb der palästinensischen Gesellschaft auch soziale Funktionen erfüllt.“ Die Hamas steht auf der EU-Liste der Terrororganisationen, das müßte auch Dr. Schlicht wissen, und antijüdischer Terror kann nicht dadurch rationalisiert werden, dass man einer vernichtungsantisemitisch motivierten Organisation – siehe Hamas-Charta – auch karitative Motive unterstellt. Die Hamas selbst sieht sich als organisatorische Einheit und unterscheidet nicht zwischen verschiedenen Flügeln.

Dr. Schlicht schreibt weiter: „Terroraktionen finden zudem umso mehr Akzeptanz unter den Palästinensern, je weniger die Verhandlungen und palästinensischen Konzessionen zu Ergebnissen führen. Dies schwächt die PLO und stärkt die Hamas, deren Charta weiterhin radikale Forderungen erhebt.“ (S. 165). Judenvernichtung ist in der Hamas-Charta Programm; dies als „radikale Forderung“ zu umschreiben und nicht explizit zu benennen, macht den Charakter einer solchen Organisation nicht deutlich und ist bereits ein Euphemismus. Zugleich wird Israel selbst indirekt für den palästinensischen Terror verantwortlich gemacht, als ließe sich Terror überhaupt je rechtfertigen, denn angeblich führten ja die Verhandlungen – trotz palästinensischer Konzessionen, die nicht weiter ausgeführt werden – zu keinen Ergebnissen. Hier wird suggeriert, Israel verschließe sich Verhandlungslösungen. Auch das wäre ein falscher Schluss.

Besonders anstößig aber ist die von Dr. Schlicht im Anschluss an die Aussage „Dies schwächt die PLO und stärkt Hamas, deren Charta weiterhin radikale Forderungen erhebt“, gewählte Formulierung: „Analoge Entwicklungen zeigen sich auf israelischer Seite: Auch israelische Regierungen, die den Palästinensern nach Ansicht weiter Bevölkerungskreise zu weit entgegenkamen, mussten bei Wahlen Stimmenverluste hinnehmen“ (S. 165). Eine solche Aussage („analoge“) stellt in der Logik der Aussage eine Organisation wie die Hamas auf eine Stufe mit einer gewählten israelischen Regierung, der indirekt Vernichtungsabsichten unterstellt werden. Welche israelische Regierung aber ein der Hamas analoges Vernichtungsprogramm vertritt, muss Dr. Schlichts Geheimnis bleiben.

Bisher hat der Westermann Verlag auf unsere Bitte, diesen extrem antiisraelischen Text aus dem Schulbuch zu entfernen, leider nicht reagiert.

Jörg Rensman

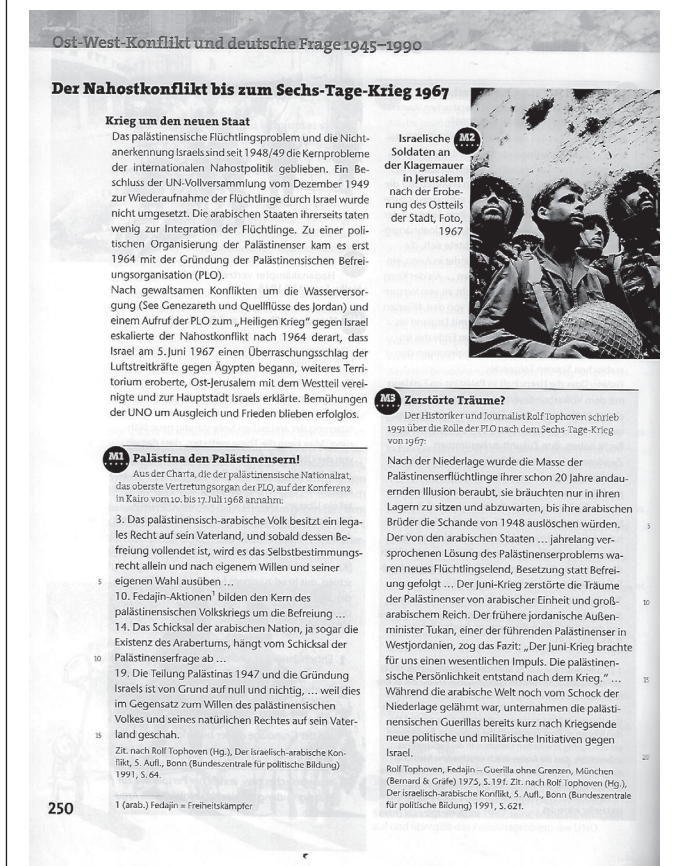


Abb. 9: Forum Geschichte 4, 1. Aufl. 2009, S. 250

lange Zeit Teil des Osmanischen Reiches war und es einen souveränen palästinensisch-arabischen Nationalstaat nie gegeben hat.

Besonders problematisch erscheint die Quellenauswahl unter M6 auf Seite 247 zum „Ausbruch des jüdisch-arabischen Konflikts“ in Kombination mit der Arbeitsaufgabe 3 für die Schüler, die hier feststellen sollen, wie der Autor der Quelle, der Historiker Elmar Krautkrämer, „die Entstehung des jüdisch-arabischen Konflikts erklärt.“

Unter M6 lesen wir folgende Ausführungen Krautkrämers: „Als die dritte Alija [Einwanderungswelle] eingesetzt hatte, wurden viele Araber von der Furcht ergriffen, dass die Einwanderung eines Tages zur jüdischen Majorität führen könnte. Das schürte den schon länger wachsenden Antizionismus, der in blutigen Ausschreitungen 1920 und 1921 seinen Ausdruck fand. [...] Im August 1929 kam es zu einem heftigen arabisch-jüdischen Zusammenstoß in Jerusalem ... Die Unruhen griffen auch auf andere Städte über. ... Die Ereignisse leiteten eine tiefe Feindschaft zwischen den beiden ethnischen Gruppen und Religionen ein ...“.

Die Schüler erfahren weder in dieser Quelle noch im gesamten Sachtext etwas über die verhängnisvolle Rolle des vernichtungsantisemitisch motivierten Mufti von Jerusalem in der Entstehungszeit des palästinensisch-arabischen Nationalismus und bei der Genese des arabisch-israelischen Konfliktes. Im gesamten Kontext des Kapitels ist an keiner Stelle die Rede vom arabischen Antisemitismus, der sich bereits für die zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts auch in Palästina belegen lässt, so in einem Brief der arabischen Repräsentanten Haifas an den damaligen britischen Minister Winston Churchill von 1921. Darin heißt es: „Der Jude ist seinem eigenen Klüngel verhaftet und verhält sich nicht gutnachbarlich, und kann sich nicht mit denen vertragen, die um ihn herum leben ... Er befördert Kriege, wenn es seinen Interessen dient, und benutzt die Armeen der Nationen nach seinem Gebot“. ¹

Die in der Quelle verharmlosend mit „Ereignisse“ bezeichneten antijüdischen Pogrome von 1929, die unter anderem in der nahezu vollständigen Vernichtung der uralten jüdischen Gemeinde von Hebron gipfelten, waren keine angeblich beidseitig verursachten „Zusammenstöße“, sondern sind ganz eindeutig auf das Wirken des Mufti von Jerusalem zurückzuführen, der das Gerücht in die Welt setzte, Juden wollten sich an den Heiligen Stätten des Islam in Jerusalem vergreifen. Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden, wie Adorno zutreffend bemerkte, doch vom arabischen Antisemitismus wie übrigens auch von moderaten arabischen Stimmen Juden gegenüber, sprich arabisch-jüdischer Zusammenarbeit in Palästina, erfahren die Schüler aus diesem Cornelsen-Schulbuch nichts.

Im Sachtext auf S. 248 unter der Zwischenüberschrift „Die Gründung des Staates Israel“ heißt es: „Der von der UNO-Vollversammlung beschlossene Zwei-Staaten-Plan wurde nur von einem Teil der Juden (Jewish Agency) angenommen, von den Zionisten, aber auch von den Palästinensern und den arabischen Staaten abgelehnt. Die Jewish Agency bildete im April 1947 einen proviso-



Abb. 10: Forum Geschichte 4, 1. Aufl. 2009, S. 252

rischen Volksrat (Parlament) und eine provisorische Regierung. Zionisten besetzten die Ortschaften des der jüdischen Seite zugesprochenen Gebiets und erweiterten es eigenmächtig, verbunden mit Massakern der „Irgun“ und der „Sternbande“, die bis Ende 1948 zur Flucht und Vertreibung von etwa 600.000 bis 750.000 Arabern führten.“

Was die zitierten „Zionisten“ von der damaligen Jewish Agency unterschieden haben soll, erfahren die Schüler nicht, wohl aber lernen sie einmal mehr, den Begriff „Zionist“ negativ zu konnotieren. Der Teilungsplan der UN von November 1947 wurde von den Juden Palästinas verbindlich angenommen, im Gegensatz zur Arabischen Liga.

Dieser Ausschnitt aus dem Sachtext des Schulbuches beleuchtet paradigmatisch die überwiegend tendenziöse Darstellung der Konfliktgeschichte und spiegelt nicht den Stand der wissenschaftlichen Forschung wider. Auch Schulbuchautoren könnten die Ergebnisse der Forschungen des Historikers Benny Morris kennen ², der belegt, dass es zu keinem Zeitpunkt im Rahmen des ersten israelisch-arabischen Krieges einen strategischen Plan der israelischen Regierung gab, Araber gezielt aus ihren Dörfern zu vertreiben. Morris schätzt, dass von den etwa 600.000 Geflüchteten und Vertriebenen etwa ein Drittel im Rahmen der mit großer Härte auf beiden Seiten geführten kriegesischen Auseinandersetzungen vertrieben wurde. Das ist etwas anderes als eine Art israelischer Generalstabsplan zur gezielten Vertreibung, den es nie gegeben hat. Massaker gab es auf beiden Seiten; die Darstellung im Cornelsen-Buch legt allerdings unsachgemäß das Gewicht vor allem auf die israelische

Seite. Die Forschungen des britischen Historikers Martin Gilbert zum Themenkomplex scheinen unbekannt zu sein. ³ Vor allem aber „vergessen“ die Autoren des Artikels zu erwähnen, dass Übergriffe und Massaker seitens der Israelis von der israelischen Regierung bzw. dem Jishuv sofort verurteilt wurden, auch hier im Gegensatz zur arabischen Seite.

Die Schüler erfahren auch eine andere historische Tatsache nicht, nämlich dass etwa 160.000 palästinensische Araber im neuen Staat Israel verblieben und Bürgerinnen und Bürger mit allen Rechten wurden, so auch mit aktivem und passivem Wahlrecht. In diesem Cornelsen-Schulbuch wird, wie schon angedeutet, das interessante politische System der israelischen Demokratie ausgeblendet.

Wie man mit Quellen lügen kann, lernen die Schüler anhand der Quelle M5 auf Seite 249 des Buches. Dort schreibt der bereits zitierte Historiker Elmar Krautkrämer zu den unmittelbaren Folgen des ersten arabisch-israelischen Krieges: „Dass keine Friedensverträge folgten, war in erster Linie auf das Flüchtlingsproblem zurückzuführen. Das Flüchtlingsproblem gab dem Hass und der Verbitterung der arabischen Seite ständig neue Nahrung. [...] Das Ausbleiben einer Entschädigung für die Palästinenser tat ein Übriges. Was das Schicksal der Westbank [Westjordanland] anbelangt, so war für Israel deren Angliederung an Jordanien akzeptabler als die Errichtung eines Palästinenserstaates dort, zumal Abdullah [König von Jordanien] grundsätzlich nicht abgeneigt schien, mit Israel zu einem Modus Vivendi [Verständigung] zu kommen.“

Weder hat Israel die Annexion der Westbank durch Jordanien im Jahre 1950 akzeptiert, wie die damalige Weltgemeinschaft dies überwiegend nicht akzeptierte, noch ist das Fehlen von Friedensverträgen zum damaligen Zeitpunkt auf die vom Autor falsch interpretierte Flüchtlingsproblematik zurückzuführen, und schließlich hat, anders als die Quelle nahelegt, Israel in den fünfziger Jahren durchaus Kompensation an arabische Flüchtlinge geleistet. Dass damals keine Friedensverträge mit arabischen Nachbarstaaten zustande kamen – sie folgten später mit Ägypten und Jordanien –, lag an der Weigerung der arabischen Staaten, die Existenz eines jüdischen Staates anzuerkennen, wie der Sachtext auf Seite 250 im Gegensatz zur Quelle immerhin einräumt. Da die Schüler jedoch nichts über die Rolle der für die Palästinenser zuständigen Flüchtlingsorganisation UNRWA und deren Flüchtlingsdefinition erfahren, die Palästinenser und deren Nachkommen durch einen vererbaren Flüchtlingsstatus bekanntlich allesamt zu Dauerflüchtlingen macht, können sie auch nicht beurteilen, ob und inwieweit die politische Funktionalisierung des Flüchtlingselends und die Forderung nach einem „Rückkehrrecht“ all dieser Flüchtlinge ins heutige Kernland Israel durch die arabischen Staaten ein bedeutendes Friedenshindernis ist.

Im Sachtext auf Seite 250 des Buches heißt es: „Ein Beschluss der UN-Vollversammlung vom Dezember 1949 zur Wiederaufnahme der Flüchtlinge durch Israel wurde nicht umgesetzt.“ Gemeint ist die UN-Resolution 194, aber der Artikel 11, der die Flüchtlingsfrage the-

matisiert, legt keinen festen Zeitpunkt für eine solche Rückkehr fest, die erstens an die Bedingung geknüpft ist, dass die rückkehrwilligen Flüchtlinge in Frieden (!) mit ihren (jüdisch-israelischen) Nachbarn leben sollen, und zweitens als eine von mehreren Optionen behandelt wird: Es ist auch und ausdrücklich von der Möglichkeit einer Ansiedlung in den Fluchtzielländern, also den arabischen Nachbarländern des Staates Israel, die Rede. Da den Lesern der Resolutionstext vorenthalten wird, können sie auch in diesem Fall Entscheidendes für den Verlauf des Konfliktes nicht beurteilen.

Im Sachtext auf Seite 250 heißt es zum '67er Krieg weiter: „Nach gewaltsamen Konflikten um die Wasserversorgung (See Genesareth und Quellflüsse des Jordan) und einem Aufruf der PLO zum ‚Heiligen Krieg‘ gegen Israel eskalierte der Nahostkonflikt nach 1964 derart, dass Isreal am 5. Juni 1967 einen Überraschungsschlag der Luftstreitkräfte gegen Ägypten begann, weiteres Territorium eroberte, Ost-Jerusalem mit dem Westteil vereinigte und zur Hauptstadt Israels erklärte.“ Die Schüler lernen nicht, dass der unmittelbare Kriegsgrund die kalkulierte Aggression des antisemitisch motivierten Panarabisten und ägyptischen Präsidenten Nasser war, nämlich die Meerenge von Tiran für israelische Schiffe zu sperren, einer Versorgungslinie zur See, die für Israel damals lebenswichtig war, sowie der Aufmarsch arabischer Truppen nach Abzug von UN-Truppen vom Sinai. Nach internationalem Recht ist die Sperrung eines Seeweges ein Kriegsgrund. Israel kam einem geplanten ägyptisch-syrischen Militärschlag zuvor. Die entscheidende Rolle Ägyptens wird ausgeblendet, eine für den Kontext gefährliche Verkürzung, da der Sachtext hier eine unverhältnismäßige Aggression Israels unterstellt.

Die Quelle M1 auf der gleichen Seite, die einen Auszug aus der PLO Charta beinhaltet, ist derart um die entscheidenden Inhalte verkürzt, dass die Schüler nicht lernen können, dass die PLO das Judentum nicht als Nation anerkennt und somit keinen jüdischen Staat akzeptiert.

Im Sachtext auf Seite 252 heißt es: „Viele der Schwerbewaffneten reagieren aggressiv und nutzen ihre militärische Überlegenheit, um die Interessen ihres Staates durchzusetzen.“ Dass sich der palästinensische Terror mit verheerenden Bombenanschlägen, Selbstmordattentaten und Messerattacken vor allem gegen jüdisch-israelische Zivilisten richtet und die israelischen Gegenmaßnahmen dem Ziel dienen, Terror zu verhindern und Leben zu retten, erfahren die Schüler nicht.

Fazit der Analyse dieses Cornelsen-Buches:

- Perspektivverzerrung zuungunsten Israels durch unausgewogene, dabei häufig unvollständige und damit sinnentstellende Quellenzusammenstellung.
- Verkürzte Darstellung des Verhältnisses der arabischen Nachbarstaaten zu den palästinensischen Flüchtlingen und ihren Organisationen. Falls dieses Verhältnis beleuchtet wird, geht es in den Quellen in der Konsequenz zu Lasten Israels.
- Keine adäquaten Formulierungen für Terroraktionen gegen Israel. Sie werden z.B. als „politische und militärische Initiativen“ bezeichnet.
- Eine Darstellung der Hamas als vernichtungsantisemi-

tische Organisation fehlt.

- Die Darstellung geht nicht auf die Diskriminierung von Juden in arabischen Ländern und ihre Migration nach Israel nach 1948 ein und enthält den Schülern damit wichtige Informationen vor.
- Der Zionismus wird stellenweise verzerrt und tendenziös beschrieben.
- Die Darstellung geht grundsätzlich und insgesamt nicht auf die innenpolitische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung Israels nach der Staatsgründung ein.

- Die Auswahl der Quellen und Bilder verletzt das „Überwältigungsverbot“ des Beutelsbacher Konsens..
- Es fehlen die Darstellung der israelischen Zivilgesellschaft, die Errungenschaften der israelischen Demokratie, die Darstellung Israels als Rechtsstaat und die gesellschaftliche Normalität in Israel. Vor allem die Besonderheit Israels als liberale Demokratie in einem nicht demokratisch geprägten regionalen Umfeld wird auch in diesem Schulbuch ausgeblendet.

Jörg Rensman

1. Martin Gilbert, Atlas of the Arab-Israeli Conflict, New York 1993, S. 11; vgl. auch ders., Israel, A History, London 2008
2. Vgl. Benny Morris, The Birth of the Palestinian Refugee Problem Revisited, Cambridge 2004, und ders., 1948, The First Arab-Israeli War, London 2008.
3. Vgl. Fußnote 1.

Das Grundschulbuch „Lollipop“ des Cornelsen-Verlages

Oder: Wenn sich deutsche mit palästinensischen Kindern identifizieren sollen.

Das weit verbreitete Schulbuch „LolliPop“ des Cornelsen-Verlages überrascht in mehrfacher Hinsicht: Hier wird der Konflikt zwischen Palästinensern und Israelis Grundschulkindern vermittelt und zwar nicht im Fach Sach- bzw. Gesellschaftskunde, sondern im Deutschunterricht für die dritte und vierte Klasse. Unvermittelt taucht das Thema im Kapitel „Zusammen leben“ auf. Dort finden die Schüler_innen auf einer Doppelseite einen Bericht über die schwierige Lebenssituation eines palästinensischen Jungen, ein Interview mit einem palästinensischen Mädchen und einen kurzen Sachtext über die Entstehung und die Hintergründe des Konflikts.

„Die Mauer von Masha“ (Abb. 11, linker Teil)

Der Text über die Lebenssituation des palästinensischen Jungen trägt die Überschrift „Die Mauer von Masha“. Er wurde von Cornelsen aus der Kinderzeitschrift „Geolino“ des Gruner&Jahr-Verlages entnommen und für die Schulbuchversion modifiziert. Im Mittelpunkt des Textes steht der in der Überschrift als Mauer bezeichnete israelische Sicherheitszaun, der zum Schutz von Zivilisten vor palästinensischen Terroranschlägen errichtet wurde.¹

Das Haus der Familie des elfjährigen palästinensischen Jungen Yishak liegt auf der israelischen Seite des Sicherheitszauns nahe an der Siedlung Elkana. Durch den Sicherheitszaun ist das Haus der Familie von der palästinensischen Ortschaft Masha getrennt und nur durch ein Tor erreichbar, das die israelische Armee in den Sicherheitszaun eingebaut hat. Es wird berichtet, dass Yishak nachmittags in Masha mit seinen Freunden Fußball spielt, diese ihn aber nicht zu Hause besuchen dürfen. Weiterhin wird erklärt, dass die israelische Ar-

mee der Familie zugesagt habe, ein neues Haus auf der anderen Seite des Sicherheitszaunes zu bauen. Durch die Formulierung „wenn die israelische Armee ihr Versprechen hält“,² wird die Verlässlichkeit der Zusage jedoch ohne jede Begründung in Frage gestellt.

Zwei Fotos und eine Karte sind in den Text integriert. Das erste Foto zeigt einen Jungen, der über die Sicherheitsmauer zu einer Ortschaft schaut. Auf dem zweiten Foto sind eine Straße, sowie Teile der Sicherheitsmauer und ein Stall zu sehen. Auf der Karte sind das Haus des Jungen, der Sicherheitszaun, die Straßen, das Durchgangstor und die Ortschaften Elkana und Masha abgebildet. Die Abbildungen erwecken den Eindruck, das Lebens Yishaks werde durch den Sicherheitszaun dominiert und beschränkt.

„Attentäter aus Palästina“³ werden im Text zwar erwähnt, dass diese die Sicherheit der israelischen Zivilbevölkerung bedrohen, ist aus dem Text jedoch nicht zu erfahren. Unerwähnt bleibt auch der Mord an dem 24-jährigen Israeli Wiclav Zalsevsky, der im Jahr 2000 durch einen Kopfschuss in Masha getötet wurde. Nicht einer der zahlreichen Terroranschläge, die der Errichtung des Sicherheitszaunes vorangingen und bei denen seit dem Jahr 2000 mehr als 1270 Israelis ermordet und Tausende verletzt wurden, wird benannt.⁴ Und nichts erfahren deutsche SchülerInnen über die tägliche Todesangst israelischer Schüler auf dem Weg zum Kindergarten, zur Schule, zum Spielplatz oder zu ihren Freunden. Ebenso wird die Tatsache, dass die Zahl der Terroranschläge seit der Errichtung des Sicherheitszaunes um 90 Prozent zurückgegangen ist, im Cornelsen-Buch wie in den meisten deutschen Schulbüchern verschwiegen.⁵

Dem Text „Die Mauer von Masha“ folgt das „Inter-

view mit Nicola (12 Jahre) aus Bethlehem in Palästina“ (Abb. 11, rechter Teil). Durch die ersten beiden Fragen des Interviews („Was machst du am liebsten?“, „Was war der schönste Moment in letzter Zeit?“) wird eine Identifikationsebene zu dem befragten zwölfjährigen palästinensischen Mädchen hergestellt. „Klavier spielen“, „singen“, „ein Auftritt mit dem Schulchor“ sind vertraute Lebensinhalte für deutsche SchülerInnen. Es werden „Träume“, „Ängste“, „Glücklich sein“ und „Wünsche“ thematisiert und damit das subjektive Befinden der SchülerInnen angesprochen.⁶

Der Sicherheitszaun, der auch im Interview mit Nicola im Mittelpunkt steht, wird hier als „Trennungsmauer“⁷ bezeichnet. Ohne Informationen über seine lebensrettende Funktion für israelische Kinder und ihre Familien wird der Sicherheitszaun hier zum zweiten Mal im Buch „LolliPop“ dämonisiert und die Vorstellung einer „Apartmentmauer“ nahegelegt.

Rechts neben dem Text befindet sich ein Foto, auf dem ein Mädchen zu sehen ist, das vor einer Wand sitzt, auf der das Bild einer „Friedenstaube“ erkennbar ist. Das Mädchen ist durch einen rechteckigen Fotoausschnitt kontrastiv hervorgehoben, während der Hintergrund mit der „Friedenstaube“ in blassen Farbtönen erscheint. Dadurch wird ein visueller Kontrast erzeugt, der ein Auseinanderklaffen von „Wunsch“ und „Wirklichkeit“ suggerieren soll.

Auf die letzte Frage des Interviews, „Was ist dein größter Wunsch?“, antwortet das palästinensische Mädchen: „In Frieden zu leben.“ So vermittelt das Interview den

Eindruck, deutsche und palästinensische Kinder seien im Friedenswunsch verbunden, während Israelis auf Streit, Krieg und Separation setzen. Die Perspektive israelischer Kinder, ihre Wünsche und Ängste werden im Text und im Interview, wie in den meisten deutschen Schulbüchern, völlig ausgeblendet.

Die so hergeleitete anti-israelische Verbundenheit wird in einer Aufgabe für die SchülerInnen erfragt: „Stelle die Interview-Fragen auch dir selbst. Vergleiche deine Antworten mit den Antworten von Nicola. Du kannst das Interview auch mit einem anderen Kind durchführen.“⁸ Durch die Wiederholung der Interviewfragen lernen deutsche GrundschulInnen das palästinensische Narrativ zu übernehmen.

Die Darstellung des Konfliktes zwischen Israelis und Palästinensern wird im Buch „LolliPop“ mit einem Sachtext abgeschlossen. Die Geschichte der Juden in Israel beginnt in diesem Text erst mit der Staatsgründung im Jahr 1948. Israel sei gegründet worden „in Palästina, einem Gebiet, in dem zu diesem Zeitpunkt schon die Palästinenser lebten“. Dass zu diesem Zeitpunkt die „Palästinenser“ als Staatsvolk noch nicht existierten und es nie zuvor einen Staat Palästina gegeben hat, wird im Text verschwiegen. Stattdessen wird behauptet, dass Juden und Araber „plötzlich auf diesem Gebiet zusammenleben mussten.“⁹ Die Vorgeschichte der Staatsgründung wird vollständig ignoriert. Es fehlen Verweise auf die jahrtausendealte Geschichte der Juden in Israel. Und kein Wort darüber, dass bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts, also noch vor den Anfängen der moder-

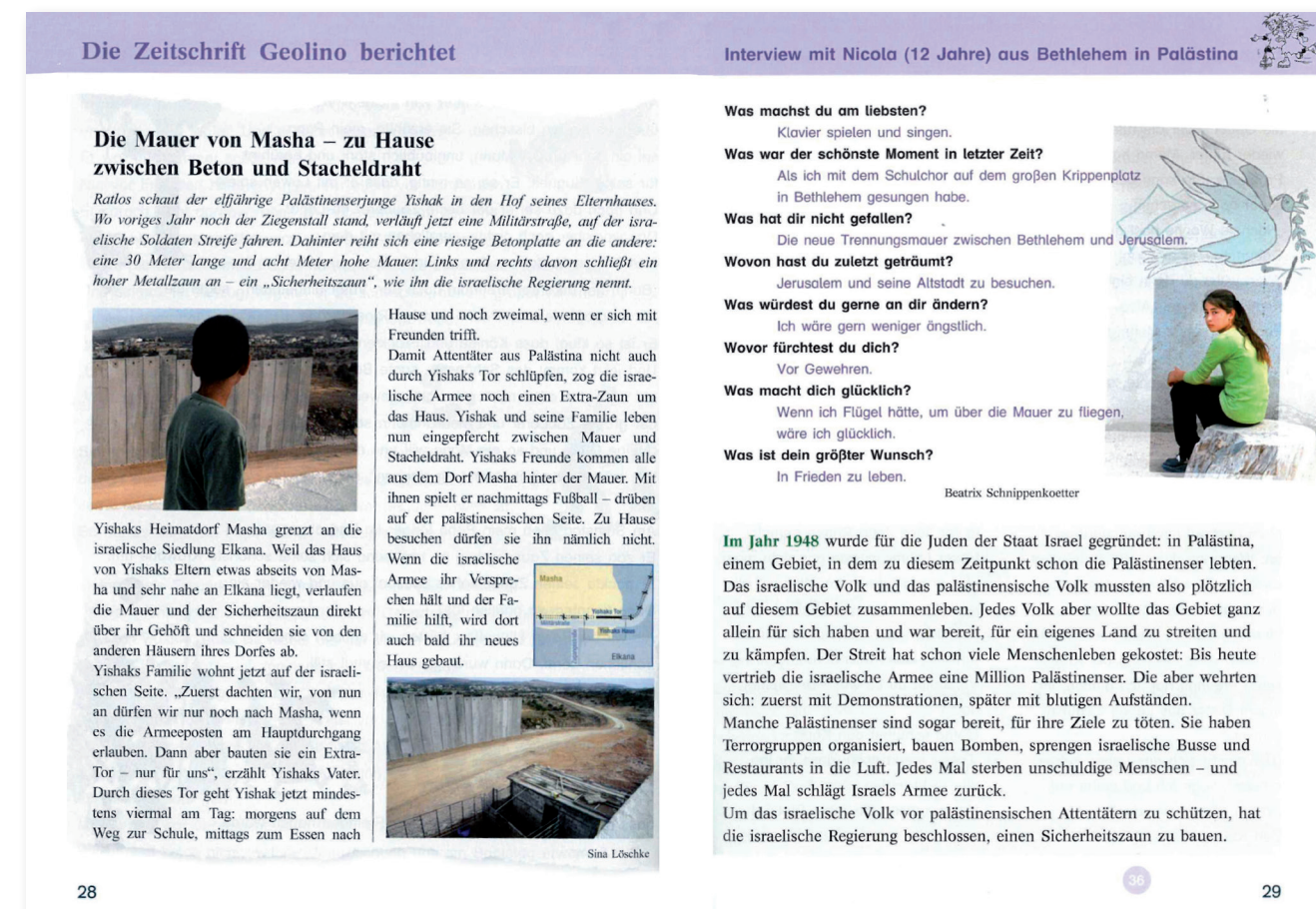


Abb. 11: Alte Version der Seiten 28 und 29 des Lesebuchs Lollipop 3/4, Cornelsen Verlag, Berlin 2008.

nen zionistischen Bewegung, mehr als 10.000 Juden im Land lebten. ¹⁰

Im Folgenden erklärt der Text wahrheitswidrig, dass „jedes Volk das Gebiet ganz für sich allein haben“ ¹¹ wolle. Allein die Tatsache, dass die politischen Vertreter der jüdischen Bevölkerung den UN-Teilungsplan von 1947 akzeptierten, während er von arabischer Seite abgelehnt wurde, belegt, dass es sich hier um eine klare Falschdarstellung handelt.

Es folgt eine weitere Lüge, nach der die israelische Armee bis heute „eine Million Palästinenser vertrieben“ ¹² habe. Die historische Forschung hat längst erwiesen, dass ein Großteil der höchstens 700.000 arabischen Flüchtlinge das Land freiwillig und nach Aufrufen ihrer politischen Führer verlassen hat. Das Arab Higher Committee und der „Mufti von Jerusalem“ forderten die arabische Bevölkerung zur Flucht auf, um den Vernichtungskrieg gegen Israel ungestört führen zu können. ¹³ Dagegen geht aus einem britischen Polizeireport aus Haifa vom 26. April 1948 hervor, „dass durch die Juden jede Anstrengung unternommen wird, die arabische Bevölkerung davon zu überzeugen, zu bleiben und ihr normales Leben weiterzuführen, ihre Geschäfte geöffnet zu lassen und sicher sein zu können, dass ihr Leben und ihre Interessen geschützt sind.“ ¹⁴ Wenn von „Vertreibung“ im begrenzten Maße überhaupt gesprochen werden kann, dann ausschließlich für die Zeit des Unabhängigkeitskrieges Ende der 1940er Jahre und keineswegs bis heute. Ein Verweis auf die 850.000 Juden, die im Zuge des Angriffskriegs gegen Israel aus den arabischen Staaten fliehen mussten, fehlt im Text.

Auf dem Hintergrund der verfälschten und einseitigen Darstellung historischer Fakten erscheinen „blutige Aufstände“ ¹⁵ und Anschläge auf Zivilisten als Akt eines palästinensischen Widerstandes gegen Unterdrückung. Mit dem Satz „Manche Palästinenser sind sogar bereit, für ihre Ziele zu töten“ ¹⁶ werden Terroranschläge als mutige Tat und politisches Mittel legitimiert: Die Terroristen morden nicht etwa, sondern „töten für ihre Ziele“. Die Formulierung sie „sind sogar bereit“ suggeriert eine heimliche Bewunderung. Der Antisemitismus als zentrales Motiv des Terrors wird negiert.

Mit dem Satz: „Jedes Mal schlägt Israels Armee zu rück“, wird die israelische Reaktion auf palästinensische Terroranschläge mit diesen gleichgesetzt und ein „jüdischen Racheprinzip“ unterstellt. Die legitime militärische Verteidigung wird mit dem Mord an Zivilisten auf eine Stufe gestellt. Jungen LeserInnen wird die Möglichkeit vorenthalten, zwischen Terror und notwendiger, legitimer Verteidigung zu unterscheiden.

Die Feststellung im letzten Absatz, dass der Sicherheitszaun dem Schutz der israelischen Zivilbevölkerung vor palästinensischen Attentätern dient, ist dann nur noch eine Marginalie. Nach der Lektüre der antiisraelischen Texte im Buch „LolliPop“ schrieb die Schulbuchgruppe der Scholars for Peace in the Middle East im Jahr 2012 einen Brief an den Cornelsen-Verlag, um ihrer Empörung Ausdruck zu verleihen und die Verlagsleitung um eine Veränderung der Texte zu bitten. Daraufhin erhielten wir eine Antwort der Verlagsleitung, in der sie erläuterte, dass einige möglicherweise unsachliche

Darstellungen in den von uns angesprochenen Texten einer emotionalisierten Atmosphäre geschuldet seien. Die Texte seien in der angespannten Situation des Jahres 2006, während des Libanonkrieges und des Baus des israelischen Sicherheitszaunes entstanden. Für das pädagogische Personal gebe es aber ein Lehrerhandbuch des Cornelsen-Verlages, mit dessen Hilfe die emotionalisierte Darstellung der Texte sachlich eingebettet und zu Recht gerückt werden könne. In den folgenden Monaten studierten wir dieses Lehrerhandbuch. Statt einer differenzierten Darstellung des Konfliktes zwischen Israel und Palästinensern fanden wir dort folgende Aufgabenstellung der LehrerInnen für ihre SchülerInnen: „Klebe einen Pappstreifen als Mauer zwischen die beiden Städte“ (gemeint sind Jerusalem und Bethlehem, d. Verf.). Mit dieser Aufgabenstellung wird die bereits in den Texten erzeugte Wut deutscher Kinder über die israelische Politik und die jüdische Bevölkerung noch weiter aktiviert und verstärkt. Deshalb schrieben wir einen weiteren Brief an die Leitung des Cornelsen-Verlages, in der wir dringend zu einer Herausnahme der antiisraelischen Texte im „LolliPop“-Buch und der antiisraelischen Aufgabenstellungen für die SchülerInnen aufforderten und um eine Ersetzung durch sachliche und historisch korrekte Darstellungen baten, in denen auch die Lebensrealität israelischer Kinder berücksichtigt werden müsse. Wir erhielten daraufhin eine schriftliche Zusage des Cornelsen-Verlages, die von uns angesprochenen Texte des „LolliPop“-Buches mit Unterstützung des Kollegiums einer jüdischen Grundschule in Berlin zu überarbeiten. Doch auch noch zwei Jahre später wurden wir nicht über die Ergebnisse einer Überarbeitung informiert. Wir konnten jedoch 2015 recherchieren, dass mittlerweile eine Neufassung des bundesweit verbreiteten Buches existierte.

Was wurde geändert?

Die neuen Texte stehen nun unter der Überschrift „Kinder aus Israel und Palästina erzählen“. Der von SPME in mehrfacher Hinsicht beanstandete Text „Die Mauer von Masha“ wurde komplett herausgenommen. Es findet sich nun am Beginn ein kurzer, deutlich verbesserter und objektiverer Sachtext der Autorin Beatrix Schnippenkoetter zur Staatsgründung Israels und zur historischen Bedeutung des „Heiligen Landes“ für die drei monotheistischen Weltreligionen. Problematisch ist jedoch, dass den SchülerInnen der Eindruck vermittelt wird, der Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern sei religiös begründet. Und weiterhin transportiert der Text die Vorstellung, der Konflikt sei ein Streit, wie Kinder ihn kennen. Dadurch wird die permanente Bedrohung für israelische Kinder und Erwachsene durch den palästinensischen Terror verharmlost.

Es folgt ein neuer Text unter der Überschrift „Danielle aus Israel“. Darin berichtet ein israelisches Mädchen aus ihrem Alltag angesichts der Bedrohung durch palästinensischen Terrorismus. Dieser Text, der unserer Forderung einer Darstellung der Lebensrealität israelischer Kinder nachkommt, ist in einer gekürzten Fassung dem Buch „Three Wishes: Israeli and Palestinian Children Speak“ von Deborah Ellis entnommen. ¹⁷

Danielle erzählt von Orten in Jerusalem, an denen sie sich gern aufhält, von Ausflügen mit ihrer Schule und mit ihrer Familie und davon, dass sie am liebsten den Zoo besucht. Von „Krieg“ und „Bomben“, die ihr Angst machen, hört Danielle im Fernsehen.

Terror nur im Fernsehen?

So erweckt der Text den Eindruck, dass israelische Kinder Terroranschläge und Krieg nur aus dem Fernsehen kennen. Tatsächlich jedoch werden israelische Kinder immer wieder Opfer des palästinensischen Terrors. Erinnert sei hier an die fünf Angehörigen der Familie Fogel aus Itamar, die am 11. März 2011 von zwei palästinensischen Terroristen ermordet wurden. Dem Terroranschlag fielen die Eltern, der vierjährige Elad, der elfjährige Yoav sowie der zwei Monate alte Hadas zum Opfer. Drei Kinder der Familie überlebten den Mordanschlag.

Im Buch von Deborah Ellis, dem der Danielle-Text entnommen wurde, findet sich auch die Erzählung der achtjährigen Gilli. Sie berichtet davon, dass ein Mitarbeiter der Sicherheitsfirma, die ihre Schule vor Anschlägen schützen soll, bei einem Terrorangriff ermordet wurde. ¹⁸ Sie wurde leider nicht in die Neufassung des „LolliPop“-Buches aufgenommen. Viele Kinder in Israel kennen in ihrem näheren oder weiteren Umfeld Menschen, die bei einem Terroranschlag ermordet oder verletzt wurden. Israelischen Kindern bleibt keineswegs verborgen, dass auch sie und ihre Familien Ziele von Mordanschlägen werden können. Danielle erzählt im Originaltext von der Anast ihrer Eltern, wenn diese die Zeitungen lesen oder

Nachrichten im Radio hören. ¹⁹ Diese Aussage ist jedoch nicht in das „LolliPop“-Buch übernommen worden.

Auch palästinensische Kinder erleben Schreckliches, weil sie von palästinensischen Terrororganisationen zum Teil systematisch physisch und psychisch missbraucht werden. So brachten Hamas-Terroristen während des Gaza-Krieges im Sommer 2014 Kinder bewusst in die Schusslinie. Kinder wurden von der Hamas zum Graben von Tunneln für Anschläge auf Israelis gezwungen und sind dabei elend gestorben. ²⁰ Wer erinnert sich hierzulande etwa an Hassam Abo, dem im Alter von vierzehn Jahren ein Sprengstoffgürtel umgebunden worden war? Im April 2004 hatte man ihn damit zum Haswara-Checkpoint geschickt, wo israelische Soldaten auf ihn aufmerksam wurden. „Ein ferngesteuerter Roboter befreite das Kind von den Nagelbomben. Und dann kniete der Junge nieder, nur noch mit seiner Unterhose bekleidet, die er eingenässt hatte, und weinte bitterlich. Er flehte um sein Leben bei denen, die sein Leben gerade gerettet hatten. Herzzerreißend und eine einzige Anklage an die Hamas, die diesen Jungen missbraucht hatte. Sie hatte ein Kind in den sicheren Tod geschickt, um andere Menschen zu töten. Seiner Mutter hatten die Auftraggeber 100 Schekel, damals etwa 18 Euro, für ihren Sohn und dessen Märtyrertod versprochen.“ ²¹

In keinem der Texte wird erwähnt, wer für die Terroranschläge verantwortlich ist. In der Originalfassung des Textes aus dem Buch von Deborah Ellis nennt Danielle dagegen sehr wohl die Urheber der Terroranschläge. ²² Hier



Abb. 12: Neubearbeitung der Seiten 28. und 29. des Lesebuchs LolliPop 3/4, Cornelsen Verlag, Berlin 2014.

stellt sich die Frage, warum diese Sätze von der „LolliPop“-Redaktion nicht in den Text aufgenommen wurden.

Am Ende des Textes berichtet Danielle davon, dass bei den Sicherheitskontrollen auch ihr Rucksack durchsucht wird.²³ Hier wäre eine Erklärung darüber notwendig, dass sich in Israel alle Menschen beim Betreten öffentlich zugänglicher Gebäude einer Sicherheitskontrolle unterziehen müssen, um Menschenleben zu schützen.

Danielles Vorstellung für ein friedliches Zusammenleben kommt im Schulbuchtext nicht vor.

Im Originaltext des Buches von Deborah Ellis formuliert Danielle ihre eigene kindliche Sicht für einen Weg zum Frieden: „Wenn ich ein palästinensisches Mädchen in meinem Alter treffen könnte, könnten wir zusammen spielen. So könnte sie sehen, dass ich nett und freundlich bin und sie würde mich nicht in die Luft sprengen.“ (Übersetzung die Verfasserin).²⁴ Anhand dieser, für die kindlichen Leserinnen und Leser leicht nachvollziehbaren Vorstellung, ließen sich wichtige Anknüpfungspunkte für eine Friedenserziehung entwickeln. Sie könnte die LeserInnen dazu anregen, über die Voraussetzungen für Frieden nachzudenken. Durch das Auslassen dieser Passage bleiben letztlich bedeutsame Möglichkeiten für eine ethische Bildung und Erziehung von Kindern ungenutzt.

Das schon bekannte „Interview mit Nicola (12 Jahre) aus Bethlehem in Palästina“ ist auch in der Neufassung des „LolliPop-Buches“ enthalten. Es ist dem Buch „Ich wäre gern ein Huhn. Was Kinder aus aller Welt erleben und sich erträumen“ von Beatrix Schnippenkötter entnommen. Die Darstellungen in den Texten werden durch die abgebildeten Fotos, auf denen die Mädchen zu sehen sind, noch verstärkt: Während Danielle auf dem Foto zuversichtlich und selbstsicher wirkt, sitzt Nicola mit niedergeschlagenem Gesichtsausdruck vor einer Mauer.

Zum Schlusstext (Abb. 12, rechter Teil)

Die Doppelseite des Buchs endet schließlich mit einem weiteren kurzen Sachtext, der vor allem den israelischen Sicherheitszaun thematisiert. Er enthält weniger Falschdarstellungen als der ursprüngliche Sachtext. Doch wird weiter vermieden, den palästinensischen Terror und die Bedrohung der israelischen Bevölkerung als Ursache für

den Bau des Sicherheitszaunes zu benennen. Stattdessen werden Palästinenser und Touristen zu Leidtragenden des Zaunes erklärt.

Fazit

Es muss festgehalten werden, dass es sicher eine Herausforderung darstellt, die Geschichte der Staatsgründung Israels und des Konflikts mit den Palästinensern Grundschulkindern zu vermitteln. Unerlässlich dafür wären Informationen über die Diskriminierung, Verfolgung und Ermordung jüdischer Kinder in Deutschland bis 1945, die Situation der überlebenden Juden in den DP-Camps nach 1945, die Motivation zur Entstehung des Zionismus und der UN-Teilungsplan von 1947 sowie dessen Ablehnung durch die arabischen Staaten. All dies fehlt in den Texten des „LolliPop“-Buches. Auch die antisemitische Indoktrination palästinensischer Kinder in ihren Familien und Schulen, in Medien und Moscheen, wird nicht angesprochen. Terror kann von den kindlichen Leserinnen und Leser des Schulbuches nicht als solcher identifiziert und damit auch nicht von legitimen Verteidigungsmaßnahmen unterschieden werden.

Die in der Gesellschaft weit verbreiteten negativen Vorstellungen über Israel werden im Schullesebuch nicht hinterfragt und können daher auch nicht durch kritische Reflexion bearbeitet und überwunden werden. Dennoch wäre eine Verbreitung der Neufassung des „LolliPop“-Buches durch die Einfügung der Perspektive eines israelischen Kindes und die Streichung falscher und tendenziöser antiisraelischer Aussagen ein Fortschritt hin zu einer Verbesserung und Versachlichung des Israelbildes in deutschen Schulen gewesen. Wäre gewesen? Ja. Denn bereits kurz nach der Entdeckung der Neufassung, teilte uns der Cornelsen-Verlag mit, dass das „LolliPop“-Buch nicht mehr aufgelegt werde. Somit bleibt die Neufassung ohne Wirkung. Eine Alternative ist der Cornelsen-Verlag bis heute schuldig geblieben. Ohne diese Alternative muss davon ausgegangen werden, dass die ursprüngliche und weit verbreitete Fassung des „LolliPop“-Buches, in dem deutsche Kinder zur Identifikation mit Palästinensern motiviert werden, weiterhin im deutschen Schulunterricht verwendet wird.

Cordula Behrens

Ich danke Kirsten Tenhafen für wichtige Vorarbeiten und Diskussionsbeiträge

1. Dorst/Mertens/Schnitzler: LolliPop Lesebuch 3/4, Berlin: Cornelsen Verlag, 2008, S. 28.
2. Ebd., S. 28.
3. Ebd.
4. Israel Ministry of Foreign Affairs: Victims of Palestinian Violence and Terrorism since September 2000, unter: [http://www.mfa.gov.il/mfa/foreignpolicy/terrorism/palestinian/pages/victims of palestinian violence and terrorism sinc.aspx](http://www.mfa.gov.il/mfa/foreignpolicy/terrorism/palestinian/pages/victims%20of%20palestinian%20violence%20and%20terrorism%20since.aspx), abgerufen am 11.10.2015.
5. Mitchell Bard: West Bank Security Fence: Background & Overview, in: Jewish Virtual Library, unter: <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/Peace/fence.html>, abgerufen am 11.10.2015.
6. Vgl. Dorst/Mertens/Schnitzler, a. a. O., S. 29.
7. Ebd., S. 29.
8. Dorst/Mertens/Schnitzler, a. a. O., S. 36.
9. Ebd., S. 29.
10. Mitchell G. Bard: Myths and Facts. A Guide to the Arab-Israeli Conflict, Chevy Chase MD:AIICE, 2012, S. 1.
11. Dorst/Mertens/Schnitzler, a. a. O., S. 29.

12. Israel Ministry of Foreign Affairs: THE DECLARATION OF THE ESTABLISHMENT OF THE STATE OF ISRAEL May 14, 1948, unter: [http://www.mfa.gov.il/mfa/foreignpolicy/peace/guide/pages/declaration of establishment of state of israel.aspx](http://www.mfa.gov.il/mfa/foreignpolicy/peace/guide/pages/declaration%20of%20establishment%20of%20state%20of%20israel.aspx), abgerufen am 11.10.2015.
13. Martin Gilbert: Israel. A History, New York 2008, S. 172 f.
14. Mitchell G. Bard, a. a. O., S. 130.
15. Dorst/Mertens/Schnitzler, a. a. O., S. 29.
16. Ebd.
17. Ellis, Deborah: Three wishes: Palestinian and Israeli children speak, Toronto Berkeley 2004
18. Ellis, a. a. O., S. 41 f.
19. Ellis, a. a. O., S. 40.
20. Myer Freimann, Hamas killed 160 Palestinian children to build tunnels, 25.7.2014 unter <http://www.tabletmag.com>
21. Georg M. Hafner und Esther Schapira: Israel ist an allem Schuld. Warum der Judenstaat so gehasst wird. Köln: Eichborn Verlag, 2015, S. 31.
22. Ellis, a. a. O., S.40
23. Dorst, Mertens und Schnitzler, a. a. O., S. 28.
24. Vgl. Ellis, a. a. O., S. 40.

Eine Unterrichtserfahrung mit dem Buch „Das Tier in der Nacht“ von Uri Orlev

Wie eine Auseinandersetzung mit den Wünschen, Hoffnungen, Gedanken und Ängsten israelischer und arabischer Kinder in der Schule gelingen kann, zeigt die folgende Unterrichtserfahrung in dessen Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit der Literatur des israelischen Kinder- und Jugendbuchautors Uri Orlev steht.

Orlev, der als Kind das Warschauer Ghetto und das Konzentrationslager Bergen-Belsen überlebt hat, begeistert seine jungen Leser indem er sich in seinen Werken an die Bedeutung von Büchern in seiner eigenen Kindheit erinnert. Mit seinen literarischen Kenntnissen und selbst ausgedachten Geschichten fand Orlev gemeinsam mit seinem Bruder während der Shoah einen Weg, selbst lebensbedrohliche Situationen zu überstehen. Im Rückblick auf die eigene Kindheit gelingt es ihm mit seinen Erzählungen die Empathiefähigkeit seiner jungen Leserinnen und Leser anzuregen. Seine Buchprotagonisten lehren Übermut und Furcht zu überwinden sowie Recht von Unrecht zu unterscheiden. Ähnlich, wie nach Bruno Bettelheim Kinder Märchen brauchen¹ um ihre sexuellen Wünsche und Ängste zu kompensieren, können sie durch Orlevs biografische Romane befähigt werden, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren und zu beurteilen.

Im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema „Bücher als Kindheitserinnerung“ kam Orlev 2008 zu Besuch in eine Schule nach Norddeutschland. Zur Vorbereitung auf die Begegnung lasen Schülerinnen und Schüler einer fünften Klasse mehrere Bücher von Orlev, darunter die Erzählung „Das Tier in der Nacht“. Das Buch ist für Kinder ab acht Jahren geeignet und erzählt vom Leben eines israelischen Jungen in den siebziger Jahren. Der Vater des Jungen wurde im Yom-Kippur-Krieg von Arabern getötet. Orlevs Ich-Erzähler entwickelt daraufhin eine Angst vor Arabern. Die Mutter versucht ihm die Angst mit viel Verständnis zu nehmen: „Sie hat

jeden Abend neben meinem Bett gesessen und mir erklärt, dass die Araber genauso Menschen sind wie wir. Sie haben Eltern, einen Vater und eine Mutter, und auch Onkel. Papa hat viele arabische Freunde. Deren Kinder gehen in die Schule, genau wie ich, und ihre Mütter bringen sie abends ins Bett und singen ihnen Lieder vor. Und überhaupt, hat Mama gesagt, gibt es auch böse Juden. Ich habe Mama gefragt, warum mir im Traum nie ein böser Jude nachläuft, und sie hat gesagt: „Vielleicht weil wir mit den Arabern immer noch keinen Frieden haben.“² Und dann sagte sie etwas, das mich sehr überraschte – dass arabische Kinder manchmal im Traum von bösen Juden gejagt werden.“ Doch all die gut gemeinten Erklärungen und einfühlsamen Bemühungen der Mutter halfen nicht: Die Angst des Kindes blieb. Wie es dem Jungen schließlich doch gelingt, seine Ängste mit dem „Tier in der Nacht“ zu bewältigen und über sie nachzudenken, ist das zentrale Thema in Orlevs Erzählung.

Während der Auseinandersetzung mit dem Buch beschäftigten sich vier Schüler hauptsächlich mit einer Frage, die ein libanesischer Schüler in der Diskussion gestellt hatte. Von Orlev wollte er genau wissen, warum der Junge vor Arabern Angst hat. Er sei schließlich ein Araber und vor ihm brauche er keine Angst zu haben. Der Schüler wollte Orlev unbedingt selbst danach fragen. Sein Vater aber untersagte ihm die Teilnahme



an dem Treffen mit dem Kinder- und Jugendbuchautor mit der Begründung, dass dieser Israeli sei. Also schrieb er gemeinsam mit drei anderen Schülern einen Brief, den die Lehrerin auf den Wunsch der vier korrigierte. Am Morgen des Besuchs brachte er den fein säuberlich abgeschriebenen Brief zum Bahnhof und übergab ihm einem seiner Mitschüler, der das Schreiben Orlev überreichen sollte.

„Lieber Herr Orlev,

Wir, die Schüler der 5. Klasse der [...] Schule lesen einige Bücher von Ihnen. Die Bücher sind sehr interessant zu lesen. Es macht uns manchmal nachdenklich und neugierig, von der Kindheit anderer Menschen und vor unserer Zeit zu erfahren. Wir fragen uns, wie wir später mal unsere Kindheit sehen? Wie erinnern wir uns an unsere Kindheit? Das Buch mit dem Titel ‚Das Tier in der Nacht‘ haben Dahoud, Nico, Maurice und Janusz mit großer Begeisterung gelesen. Am spannendsten fanden wir, wie ein Junge in Israel ein Tier in der Nacht zum Freund gewinnt. Bewundert haben wir, wie der kleine Junge keine Angst mehr vor diesem Nachttier hatte. In allen ängstigenden Situationen half ihm das Tier. So ein Tier möchten wir auch haben! Ein Mitschüler unse-

rer Klasse hat dem Jungen den Namen Olaf gegeben als er sein Lesetagebuch vorgestellt hat. „Olaf ist ein deutscher Name“, überlegte unser Mitschüler. Genauso gut könnte er aber Dahoud heißen. Das ist mein Name. Denn ich habe genauso viel Angst! Meine Eltern kommen aus dem Libanon. Ich finde es nicht so gut, dass der Junge im Buch vor Arabern Angst hat, denn ich bin selber Araber! Wir sprachen mit unserer Lehrerin darüber. Auch lasen wir die Stelle, warum der kleine Junge Angst vor Arabern hat. Jetzt verstehen wir es. Sein Vater wurde in einem Krieg mit den Arabern getötet.

Wir hoffen aber, auch wenn wir gern Krieg spielen, dass es bald keinen Krieg mehr auf der Erde gibt. Ganz besonders die Kinder in Israel sollen keine Angst mehr vor den palästinensischen, libanesischen oder deutschen Kindern haben. Dafür wollen wir uns jetzt und wir glauben auch in Zukunft, wenn wir erwachsen sind, einsetzen. Wir wollen nicht, dass irgendein Kind getötet wird oder sich selbst umbringt! Das wünschen wir uns sehr. Hoffentlich gibt es einen zweiten Teil Ihres Buches Das Tier in der Nacht! Good-bye, Schalom!“

Cordula Behrens und Kirsten Tenhafen

- 1. Bruno Bettelheim: Kinder brauchen Märchen. München, 2006.
- 2. Uri Orlev: Das Tier in der Nacht. Weinheim und Basel, 2007, S. 48 ff.

Weitere Literatur von Uri Orlev für die Schule:

- 2011: Ein Königreich für Eljusch, Beltz&Gelberg, Weinheim und Basel. Original: Homeward from the steppes of the sun (2010).
- 2004: Lauf, Junge lauf, Beltz&Gelberg, Weinheim und Basel. Original: Ruz jeled ruz (2002).
- 1999: Die Bleisoldaten, Beltz&Gelberg, Weinheim und Basel. Original: Hayyaleoferet (1998).
- 1997: Julek und die Dame mit dem Hut. Beltz&Gelberg, Weinheim und Basel.
- 1994: Lydia, Königin von Palästina, Beltz&Gelberg, Original: Lydia malkat erez Israel.
- 1994: Das Sandspiel, Elefant Press Verlag, Berlin.
- 1990: Der Mann von der anderen Seite, Beltz&Gelberg, Weinheim und Basel. Original: Ha ish min ha acher (1988).
- 1986: Die Insel der Vogelstraße, Ravensburger Verlag.

25 Essentials für die Darstellung Israels in deutschen Schulbüchern:

1.

Juden waren seit mehr als 2000 Jahren in Judäa und Samaria bzw. der Provinz Palästina des Römischen und Osmanischen Reiches angesiedelt.
2.

Nicht Kolonialismus und Imperialismus, sondern der europäische Antisemitismus waren grundlegend für den Zionismus und die Gründung des jüdischen Staates.
3.

Der legale Landkauf von Juden bei Arabern seit Beginn des Zionismus.
4.

Die antisemitischen Pogrome im britischen Mandatsgebiet Palästina in den 1920er Jahren, insbesondere das Massaker von Hebron 1929 und die Vertreibung der jüdischen Bevölkerung aus der Stadt
5.

Das Bündnis des Muftis von Jerusalem mit dem Nationalsozialismus und seine Mitverantwortung für den Holocaust.
6.

Die mühselige Flucht tausender Holocaustüberlebender nach Israel, dem Zufluchtsort vor dem weltweiten Antisemitismus.
7.

Eine korrekte Darstellung des UN-Teilungsplanes von 1947 und seiner Ablehnung durch die arabische Seite.
8.

Der Aufruf arabischer Führer von 1948 an die arabische Bevölkerung, das Mandatsgebiet zu verlassen, um den jüdischen Feind ungestört besiegen zu können.
9.

Eine kritische Darstellung des Status quo „palästinensischer Flüchtlinge“ und der UNRWA.
10.

Die Vertreibung der jüdischen Bevölkerung aus den arabischen Staaten nach 1945.
11.

Der Beitrag der Holocaustüberlebenden am Aufbau der israelischen Gesellschaft.
12.

Eine korrekte Darstellung der UN-Resolution 242 und der drei Neins von Khartoum.
13.

Der palästinensische Terror seit Ende der 1960er Jahre, das Olympia-Attentat von 1972 und die Fehler der deutschen Politik.
14.

Die Charta der Hamas, insbesondere ihre antisemitischen Teile.
15.

Nicht der Tempelberg-Besuch Scharons, sondern die Politik des Terrors von Arafat löste die Zweite Intifada aus.
16.

Der Friedensschluss Israels mit Ägypten und Jordanien und der Rückzug aus dem Gazastreifen und von der Sinaihalbinsel.
17.

Der Selbstmordterror als Ursache für den Bau des Sicherheitszauns.
18.

Die Erziehung palästinensischer Kinder und Jugendlicher zum Judenhass.
19.

Die Lebenssituation israelischer Kinder und Jugendlicher.
20.

Das jüdische Recht zum Gebet auf dem Tempelberg.
21.

Die Bedrohung des israelischen Existenzrechts durch das Mullah-Regime im Iran und dessen angestrebte Atombombe.
22.

Israel ist die einzige Demokratie im Nahen Osten und die Wahrung der Existenz und Sicherheit Israels ist deutsche Staatsräson.
23.

Nicht israelische Siedlungen, sondern der Terror der Hamas und der PLO und deren fehlende Anerkennung der Existenzberechtigung und Sicherheit des jüdischen Staates sind die größten Friedenshindernisse.
24.

Der israelbezogene Antisemitismus und der antiisraelische Sommer 2014.
25.

Der islamistische Terror, der aktuell Europa trifft, ist der Terror, mit dem Israel seit Jahrzehnten konfrontiert ist.

Autorenverzeichnis

- **Cordula Behrens**, Sozialwissenschaftlerin und Integrationslehrerin in Oldenburg und Vorstandsmitglied der Deutsch-Israelischen Gesellschaft AG Oldenburg.
- **Alex Feuerherdt**, freier Publizist in Köln. Er schreibt für verschiedene Zeitschriften und israel-solidarische Blogs.
- **Laurence Kirmer**, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin in Berlin.
- **Max Moses Bonifer**, Student, war bis November 2014 Stadtschulsprecher in Offenbach.
- **Jörg Rensmann**, Politikwissenschaftler, Programmdirektor des Mideast Freedom Forum Berlin und Vorstandsmitglied der deutschen Abteilung der Scholars for Peace in the Middle East (SPME). Der Experte für Israel und den Nahen und Mittleren Osten ist u.a. Autor der DIG-Broschüre „Mythos Nakba“ zur israelischen Gründungsgeschichte und befasst sich aktuell v.a. mit dem Israelbild in deutschen Schulbüchern und dem Problemkomplex UNRWA. Rensmann berät darüberhinaus zu Fragen der Antisemitismusbekämpfung im Bildungsbereich.
- **Lisa Scheremet**, Lehrerin an einer Hauptschule in Stade (Niedersachsen).
- **Kirsten Tenhafen**, Grundschullehrerin in Berlin, Mitglied der Scholars for Peace in the Middle East – Germany e. V. (Schulbuchgruppe), des Mideast Freedom Forum Berlin und Vorstandsmitglied des Jüdischen Forums für Demokratie und gegen Antisemitismus.
- **Dr. Klaus Thörner**, Sozialpädagoge und Sozialwissenschaftler, Vorstandsmitglied der Deutsch-Israelischen Gesellschaft, AG Oldenburg und Vorstandsmitglied der Scholars for Peace in the Middle East – Germany e. V.

