

„Nein, du bist der Feind!“

Die doppelte Feindbildkonstruktion im Nahost-Konflikt als Thema der Politischen Bildung – israelische und palästinensische Jugendliche und ihre Opfer-Täter-Perspektive

Von *Helmut Däuble*



Dr. Helmut Däuble ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Politikwissenschaft und politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und unterrichtet als Realschullehrer in Stuttgart

Mit der Erzählung „Die Art unserer Weisheit. Terror ist ein Teil des Wetters“ des jungen in Jerusalem lebenden jüdisch-amerikanischen Schriftstellers Nathan Englander begann das Thema „israelische bzw. palästinensische Konfliktperspektiven“ als Teil der Unterrichtseinheit „Nahost-Konflikt“ in einer 10. Klasse Realschule. Vorausgegangen war dem bereits eine Beschäftigung mit den historischen Grundlagen des Nahost-Konflikts.

Ein Opfer-Täter-Blick aus israelischer Warte

In Englanders Erzählung werden die Folgen eines Selbstmordattentates in Jerusalem beschrieben: „Die Kamera verweilt auf verstreuten Notizbüchern, herumliegenden Schulartikeln, dem ange deuteten Kontrast von Tod und neuem Schuljahr. Sie (die Fernsehsender, H.D.) werden verzweifelte Klassenkameraden zeigen. Sie werden Freunde zeigen; die Eltern; bevor die Woche herum ist, wer-

den sie das vollständige Drama, das Echo aller drei Explosionen zeigen.“¹

Der Erzählung gelingt es, in eine Ausnahme-situation einzuführen, die den Schülern² die latente und – wie in diesem Fall – sehr akute Gewaltvirulenz verdeutlicht. Sie zeigt aber auch, dass es eine Art von „Normalität“ im fortgesetzten Alltagsleben gibt: „Leute aus Jerusalem (...) haben sich dem Klima angepasst. Terror als zweiter Winter, als Teil des Wetters. Etwas, das kommt und dann wieder geht (...) ‚Beruhige dich, Nathan‘, ‚Setz dich, Nathan‘, ‚Trink einen Kaffee, Nathan‘.“³

Im Mittelpunkt der Geschichte steht die Frage, wie Lebensgefühl und -situation von (jungen) Israelis jenseits aller unterschiedlichen Sozialisation und biographischer Differenzen geprägt wird durch eine nicht immer akute, aber doch permanente Lebensgefahr – trotz aktueller Rückläufigkeit von Selbstmordattentaten in Israel. Die Schüler können über die Perspektivenübernahme des Ich-Erzählers ohne weiteres erkennen, dass ein permanentes Bedrohungsgefühl vorherrscht, welches in seiner Folge Maßnahmen rechtfertigt und billigt, die bei uns unvorstellbar sind. Das Bedürfnis nach Sicherheit lässt aus Schülersicht solche Maßnahmen wahrscheinlich sogar als legitim und notwendig erscheinen, obwohl sie diese selbst gar nicht kennen gelernt haben: etwa in Form von Sicherheitschecks vor jeder israelischen Einkaufsmall oder als Taschenkontrollen von Gepäckstücken bei Busfahrten. Die Perspektive, die von Schülern hier eingenommen werden kann, ist gekennzeichnet durch unterschwellige Ängste, bei jedem Discobesuch oder bei Fahrten mit dem Bus selbst Opfer zu werden. Dies führt aus einer Perspektivenparallelität zu einer Positionierung, welche nicht nur zur vermeintlich selbstverständlichen Legitimation von Selbstverteidigung, sondern auch zur Frage nach der Täterschaft führt. Das kogniti-

ve Rollenspiel führt gleichsam automatisch zur Frage: Wem kann ich die Schuld für meine Probleme geben?

Englanders Erzählung gibt eine bestimmte Blickrichtung vor, die aus einer extremen Situation hervorgeht. Eine Bildjournalistin lässt er sagen: „Du kannst mitten in ’nem verdammten Aufruhr stehen, wo die Leute links und rechts neben dir hinstürzen. Arabische Kids schmeißen Steine und Molotowcocktails (...). Ein Junge in der Luft, sein Körper zurückgebogen, das Gesicht zum Himmel. Er wirft einen Benzinkanister, der Rauch macht einen langen Zickzack-schweif.“⁴ Damit ist der Weg gewiesen. Die Schüler erkennen möglicherweise, wie eine Täterzuschreibung funktioniert und wie suggestiv sie wirkt. Die Täter sind palästinensische „Suizid-Terroristen“, die Opfer (unschuldige) Israelis. In

zunächst gar nicht intendiert war, die Schüler zu einer Ausdifferenzierung bzw. kritischen Hinterfragung dieser Blickrichtung zu führen, lässt sich eine solche artifizielle Perspektivenempathie jedoch in der Praxis nicht wirklich durchhalten. Anmerkungen wie: „Aber so denken und argumentieren nicht alle Israelis“ oder „Aber die Israelis sind doch an dieser Situation nicht unschuldig“ zeigen, dass das Bedürfnis nach Schattierungen und Gegenpositionen nicht so ohne weiteres gelöscht werden kann.

Ein Opfer-Täter-Blick aus palästinensischer Warte

„Wir dürfen nicht ans Meer, weil wir Araber sind“ (palästinensischer Jugendlicher)⁵



Aus der Lerngruppe zum Nahost-Konflikt

Fotograf: Helmut Däuble

dieser Opfer-Täter-Zuschreibung werden palästinensische Jugendliche vorrangig als Sicherheitsrisiko und damit negativ besetzt wahrgenommen.

Didaktisches Ziel der ersten Phase war es, die Schüler eine ganz bestimmte Position, nämlich die in Israel weit verbreitete „Selbstverteidigung-gegen-fundamentalistische-arabische-Terroristen-Haltung“ emphatisch übernehmen zu lassen, wohl wissend, dass diese Einseitigkeit – bliebe es dabei – manipulativ, wenn nicht indoktrinär zu nennen wäre. Obgleich es

Einen didaktisch geeigneten Einstieg, um einen ebenso einseitigen Blickwinkel auf Täter-Opfer-Zuschreibungen der Gegenseite zu gewinnen, bot der Einsatz eines Dokumentarfilms des Filmemachers Marc Wiese. Sein 2005 gedrehter Dokumentarfilm „Warkids – Jung sein in Palästina“⁶ lässt eine Hand voll junger Palästinenser aus dem Flüchtlingslager Dheishah bei Bethlehem zu Wort kommen, die aus ihrer Warte über diskriminierende Maßnahmen der israelischen Seite berichten. Jugendliche erzählen, wie sie

nächtens von israelischen Soldaten aus ihren Häusern geholt und verhaftet wurden. Sie erzählen von willkürlichem Vorgehen der Soldaten, weisen auf die israelische Militärordnung hin, die das Verhaften von Jugendlichen ab 12 Jahren vorsieht, und berichten von die Foltergrenze überschreitenden Verhörmethoden in israelischen Gefängnissen.

Im Fokus des Films steht weiter das Schicksal zweier jugendlicher Palästinenser: Der 14-jährige Kifar wurde während der jüngsten Intifada von israelischen Soldaten erschossen. Seine Freunde erzählen freimütig, dass er an vorderster Stelle war, um mit Steinen auf israelische Grenzsoldaten zu werfen, beklagen aber, dass ein Gewehrschuss in keinerlei Verhältnis stünde zu einem Steinwurf. Die 16-jährige Ayat, die sich 2002 am Eingang eines Jerusalemer Supermarktes in die Luft sprengte und dabei zwei Israelis in den Tod riss, wird als ‚Martyrerin‘ verklärt.

Die Täter-Opfer-Zuschreibung des Films funktioniert ähnlich wie bei Englanders Erzählung. Das erlebte Leid erzeugt beim Leser bzw. Zuschauer ein starkes Mitleid. Der subjektive Blickwinkel der – aus ihrer Sicht – zum Opfer gemachten palästinensischen Jugendlichen ermöglicht die Nachvollziehbarkeit der Täterzuschreibung und der Tathandlung.

In der Filmbetrachtung zeigten sich viele Schüler überrascht über die völlig andere Situation, die sie geradezu zu einem radikalen Sympathiewechsel zwang („Ich hätte nicht gedacht, dass ich meine Meinung ändern würde und für die andere Seite wäre.“, „Ich finde, dass die Palästinenser normal reagieren, vielleicht etwas übertrieben, aber ich verstehe, wieso die Palästinenser die Israelis so hassen.“). Wiederholt wurde betont, dass es gerade die Verletzung von bei uns selbstverständlichen Grundrechten war, die die Solidarität mit den Opfern bewirkte („Für mich neu war, dass die Israelis das Recht haben, einfach so in palästinensische Siedlungen zu kommen und Kinder ab 12 Jahren festzunehmen.“, „Sie haben keine Freiheiten.“).

Der Perspektivenwechsel wurde sicherlich auch durch die Tatsache herbeigeführt, dass die Protagonisten des Films in etwa demselben Alter wie die Schüler waren und sich diese deswegen das Leben der palästinensischen Ju-

gendlichen unmittelbar vorstellen konnten, obwohl sich deren Situation von derjenigen eines mitteleuropäischen Jugendlichen fundamental unterscheidet („Ich war völlig überrascht, dass Jugendliche sich opfern würden, nur um Israelis umzubringen. Sie haben keine Wertschätzung für ihr eigenes Leben. Alle sind sehr reif und abgehärtet“, „...dass die Leute über die Toten sehr gelassen reden, als ob dies normal wäre“, „Neu war für mich, dass die Jugendlichen sogar mehr Hass auf die Soldaten haben als ihre Eltern.“).

Wohl hervorgerufen durch die ursprünglich eingenommene „israelische“ Perspektivenübernahme, die gleichsam als Parallel- bzw. Hintergrundfilm immer mitlief, wurde dieses Mal der Wunsch nach Differenzierung wesentlich schneller und nachdrücklicher in die Debatte eingebracht („... und ich verstehe die Palästinenser und ich finde es auch nicht richtig, was die Israelis machen, aber wenn ich einen Film von der israelischen Seite sehen würde, würde ich sicher auch ihre Seite gut verstehen“). Einzelne Schüler ließen sich überhaupt nicht mehr auf einen „Seitenwechsel“ ein und monierten, dass die Sicht der Israelis nicht gezeigt wurde („Mir hat nicht so gut gefallen, dass man den ganzen Film nur aus der Perspektive der Palästinenser gezeigt hat. Die Israelis hatten so gar keine Möglichkeit, sich zu rechtfertigen.“). Die Vermutung liegt nahe, dass die Übernahme des Opfer-Täter-Blicks aus palästinensischer Warte eher möglich gewesen wäre, hätte man den Dokumentarfilm zuerst gezeigt.

Gift und Gegengift: Vom didaktische Nutzen und Nachteil der doppelten Einseitigkeit

Es ist immer eine Gratwanderung für die politische Bildung, wenn zwei kontroverse Perspektiven einander gegenüber gestellt werden, die eine Situation – bis hin zum Indoktrinären – überzeichnen. Das Problem ist, dass sich Lernende in ihrer Meinungsbildung zunächst meist kritiklos einer der beiden Positionen zuwenden und damit zu einer unaufgeklärten, weil das Extreme betonenden Urteilsbildung gelangen können.

Ein anderes Problem ist, dass insbesondere in Lerngruppen, in denen aufgrund von Vorwissen bereits ein Bias besteht, die Tendenz gegeben ist, die eine oder andere Sichtweise zu favorisieren, wodurch die Vorurteile eher gefestigt, statt aufgelöst werden. Das Kontroversitätsgebot sieht jedoch vor, dass kontroverse Standpunkte gleich gewichtet zu präsentieren sind, und was in der (Welt-)Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, im Unterricht auch kontrovers erscheinen muss. Dazu gehört auch, dass die „zu kurz gekommene“ Position nachhaltig gestärkt wird. Eine vermeintlich unparteiische Herangehensweise würde in einem solchen Fall nur die bereits bestehenden Ansichten zementieren. In der Lerngruppe, bei der dieses Experiment durchgeführt wurde, bestand eine (wahrscheinlich mitgebrachte) deutliche Neigung, die „israelische“ Sichtweise zu präferieren. Das muss nicht für alle Lerngruppen gelten, aber es ist doch zu vermuten, dass dies an bundesdeutschen Schulen eher der Regelfall als die Ausnahme ist. Und zwar weil der vorherrschende „Blickwinkel des Westens“, in unserem Fall der bundesrepublikanischen Gesellschaft, bevorzugt der „israelische“ ist. Ohne diese Hypothese näher beleuchten zu wollen, ist zu vermuten, dass das an zwei Gründen liegt. Zum einen dürfte die – wie jetzt erst zum 60. Gründungstag Israels – wiederholt vorgebrachte staats-offizielle Position eine Rolle spielen, die sich in den Worten des ehemaligen Außenministers Joschka Fischer verdichtet finden lässt: „Das Existenzrecht des Staates Israel und die Sicherheit seiner Bürgerinnen und Bürger wird immer unverhandelbare Grundposition deutscher Außenpolitik bleiben.“⁷ Sie begründet eine eindeutige Parteinahme zugunsten Israels als verantwortungsethische Konsequenz aus dem Holocaust und führt dazu, dass auch die öffentliche Berichterstattung in dieser Richtung meinungsbildend tätig ist. Zum anderen dürfte die Feindbildkonstruktion des gesamten Westens nach dem 11. September 2001, die den fundamentalistisch-islamistischen Selbstmörder zum Paradigma des uns Bedrohlichen erhob, richtungsweisend gewirkt haben. Auch das offizielle Israel bedient sich dieser Tendenz, wenn es nur noch von „Terroristen“ und „Terrorismusabwehr“ redet,

um bestimmte (außen)politische Maßnahmen zu rechtfertigen.

Politische Bildung, die sich der kritischen Bildung verpflichtet fühlt, muss diesen Umstand berücksichtigen. Allerdings nicht in der Form, dass sie die „palästinensische“ Perspektive im Gegenzug als die „richtige“ ausgibt oder einseitig überbetont. Sie muss sich ihr aber doch aus rein sachlichen Gründen zuwenden, damit Lernende nicht nur das „Gift“ der palästinensischen Selbstmordattentate, sondern auch das Gift des Baus von Betonmauern und elektrischen Stachelzäunen, also beider extremistischer Positionen erkennen können.

„Gift“ und „Gegengift“ sind keine geläufigen Kategorien der didaktischen Theoriebildung. Doch sie sind dennoch dazu geeignet, um den Lernenden anhand einer schwierigen Situation deutlich zu machen, wie Konflikt-Positionen als fundamentalistisch in unserem Sinne zu bezeichnen und zu bewerten sind. Das entscheidende Kriterium dafür ist, ob dabei Menschenrechte verletzt werden oder nicht.

Vor die Aufgabe gestellt, die beiden Perspektiven bzw. Opfer-Täter-Zuschreibungen noch einmal von dieser übergeordneten Warte aus, nämlich der der Menschenrechtsachtung, zu betrachten, sollten die Schüler beschreiben, wo beide Seiten Menschenrechte brechen. Dazu wurde eine methodische Form gewählt, bei der die ganze Klasse per Rollenspiel zu einer Menschenrechtskommission gemacht wurde, die für die UN einen Gesamtbericht über die Menschenrechtsverletzungen im Nahen Osten zu erstellen hatte. Zum Erstaunen der meisten Schüler schlug die Waagschale – unter rein quantitativen Gesichtspunkten – eindeutig zu Gunsten Israels aus: Palästinensische Gewalt gegen Israelis, sei es in Form von Selbstmordattentaten, sei es in Form von Kassam-Raketen, verletzt das Recht auf körperliche Unversehrtheit massiv, wobei die Schüler insbesondere Gewaltakte gegen Zivilisten scharf verurteilten. Diesem einen zentralen Gesichtspunkt wurde aber gegenüber gestellt, dass israelische Menschenrechtsverletzungen im Bau der Sperranlage gesehen werden, die teilweise außerhalb der Grenzen Israels von 1967 liegen und somit als Enteignungsmaßnahme zu sehen sind, ebenso wie die israelischen

Siedlungen im Westjordanland. Menschenrechtsverletzend wurden des Weiteren gewertet, dass „palästinensische Terroristen“ gezielt ermordet werden, dass es zu militärischen Übergriffen auch gegen Jugendliche kommt und dass die Checkpoints die Bewegungsfreiheit nachhaltig einschränken. Trotz der – quantitativ gesehen – „längeren“ israelischen Liste an Menschenrechtsverletzungen erwuchs in der Klasse daraus jedoch kein richterlicher Schuldspruch.

Das didaktische Hauptziel wurde insoweit erreicht, als Lernende dazu befähigt wurden, dass sie Position beziehen, ohne dass sie bei jedem Konflikt die Wahrheit in der Mitte suchen. Eine Urteilsbildung, die in die eine oder andere Richtung geht, muss jedoch möglich sein. Dabei haben die Schüler möglicherweise auch gelernt, mit den Menschenrechten als universalem Maßstab besser umzugehen.

Den Nachteilen der Gegenüberstellung von verschiedenen Blickwinkeln bzw. Feindkonstruktionen steht der Vorteil gegenüber, dass – egal welches Urteil Schüler zu diesem Konflikt einnehmen – ihnen der gegenüber liegende Blickwinkel nicht aus den Augen gerät.

Einer Lösung des Nahost-Konflikts ist die Lerngruppe insgesamt nicht näher gekommen, aber das war angesichts der Schwierigkeit des Themas auch nicht zu erwarten. Immerhin ist ein erster Anfang gemacht worden. ●

Anmerkungen

- 1 Ebenda.
- 2 Mit Schülern sind selbstverständlich weibliche und männliche Schüler/Innen gleichermaßen gemeint.
- 3 Siehe Anmerkung 1.
- 4 Siehe Anmerkung 1.
- 5 Zitat eines palästinensischen Jugendlichen aus dem Film „Warkids – Jung sein in Palästina“ von Marc Wiese 2005.
- 6 Eine Kurzbeschreibung sowie die Möglichkeit den Film herunter zu laden, findet sich unter:
<http://doku.cc/2006/07/12/warkids-jugend-in-palaestina> (Stand: 21. 06.2008)
- 7 Joschka Fischer am 24. Januar 2005 vor den Vereinten Nationen, in: Kloke, Martin: 40 Jahre deutsch-israelische Beziehungen, in: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Info Aktuell, März 2005, S. 2.

Digitales Zeitschriftenarchiv von Praxis Geschichte 2003 – 2007



Windows Vista – fähig

Preis für Abonnenten:
39,95 €
(Bestell-Nr. 366016)

Preis für Nicht-Abonnenten:
99,95 €
(Bestell-Nr. 366017)

Geschichtsunterricht kompakt!

Das digitale Zeitschriftenarchiv von PRAXIS GESCHICHTE mit

- ▶▶ 30 Themenheften
 - ▶▶ über 300 Beiträgen
 - ▶▶ und mehr als 200 Arbeitsblättern
- für Ihren Geschichtsunterricht.

Die CD-ROM umfasst alle PRAXIS GESCHICHTE Ausgaben der Jahrgänge 2003 – 2007 und bietet Ihnen die einzigartige Möglichkeit, auf **Beiträge aus vergriffenen Heften** zuzugreifen!

Themenhefte der CD (eine Auswahl):

Kreuzzüge – Migration – Politische Karikaturen – Napoleonische Ära – Die Franken und Europa – Römische Provinzen – Weltmacht USA – Leben im geteilten Deutschland – Islamische Welt und Schauplätze der Französischen Revolution

Mehr Geschichte unter: www.praxisgeschichte.de

Information und Bestellung unter:

Telefon: 0531-708-8631
Telefax: 0531-708-8340
E-Mail: abo-bestellung@westermann.de

westermann

Preisänderungen und Irrtümer
vorbehalten.

1.651