

Commitment *without*

ERS

BORDE

Ein deutsch-türkisches Handbuch
zu Antisemitismusprävention und
Holocaust Education



ERS

Commitment *without* **BORDERS**

**Ein deutsch-türkisches Handbuch
zu Antisemitismusprävention und
Holocaust Education**

INHALT

7 Einleitung

Theorie

ANTISEMITISMUS UND HOLOCAUST EDUCATION – HINTERGRÜNDE UND DISKURSE

- 9 **Jüdisch-muslimische Beziehungen
in der Geschichte**
Dr. Nuh Arslantaş
- 14 **Antisemitismus in der türkischen Geschichte**
Dr. Umut Uzer
- 17 **Verschwörungstheorien, Antisemitismus und die
türkischen Juden in der heutigen Türkei**
Rifat Bali
- 23 **Wie alltäglich ist Antisemitismus heute?**
Dr. Juliane Wetzel
- 26 **„Israelkritik“ und Antisemitismus**
Dr. Rosa Fava
- 30 **Chancen und Grenzen historisch-politischer Bildungs-
arbeit in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus**
Patrick Siegele
- 36 **Zwischen Diversität und Stigmatisierung –
Antisemitismus und Bildungsarbeit in der Migrations-
gesellschaft**
Anne Goldenbogen
- 40 **Museum als Chance**
Derviş Hızarcı

Praxis

EINBLICKE IN DIE PÄDAGOGISCHE ARBEIT

- 43 **Vier Ecken der Erinnerung**
Patrick Siegele, Anne Frank Zentrum
- 45 **Lernen mit Fundstücken am historischen Ort**
*Martin Schellenberg, Gedenkstätte und
Museum Sachsenhausen*
- 48 **Das Ja-Nein-Spiel**
*Jan Krebs, Gesicht Zeigen!
Für ein weltoffenes Deutschland*
- 51 **„ju:an“ – Praxisstelle antisemitismus-
und rassismuskritische Jugendarbeit**
Judith Rahner, Amadeu Antonio Stiftung
- 54 **Jenseits von Schwarz-Weiß –
Ein Zeitstrahl zu Geschichte und Geschichts-
bildern des Nahostkonflikts bis 1949**
KlgA
- 57 **„Die sind schuld!“ –
Antisemitismus im Kontext von
Ökonomiekritik**
KlgA
- 59 **Ewige Feindschaft – Jüdische Erfahrung
im islamischen Kulturraum**
KlgA
- 62 **Living Library**
TOG
- 64 **Memory Journey**
Karakutu

*Reflexionen***RÜCKBLICKE AUF DAS PROJEKT UND
AUSBLICKE IN DIE ZUKUNFT**

- 67 **Die Türkei als „sicherer Hafen“ der Juden?
Nicht wirklich.**
Ferda Ataman
- 70 **Zwei Briefe über den Internationalen Tag
des Gedenkens an die Opfer des Holocaust
und über die Eindrücke, die er hinterließ**
Mehmet Sinan Birdal, Rita Ender
- 80 **Ein Gespräch mit Levent Şensever über
die Organisation SEHAK und deren Aktivitäten im
Bereich Holocaust Education und
Antisemitismus**
- 84 **Das Projekt „All is One“ –
Gespräch mit James Macmillan über den ersten
Auschwitz-Besuch einer türkischen Schulklasse**
- 88 **Ein Gespräch über das Projekt Commitment
without Borders mit Başak Tuğsavul (TOG), Emrah
Gürsel (Karakutu) und Ayca Demirel (KİGA)**

*Service***PROJEKTPARTNER STELLEN SICH VOR**

- 95 **Amadeu Antonio Stiftung**
- 95 **Anne Frank Haus**
- 96 **Anne Frank Zentrum**
- 96 **Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen,
Pädagogische Dienste**
- 97 **Gesicht zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland**
- 97 **Haus der Wannsee-Konferenz**
- 98 **Karakutu**
- 99 **KİGA**
- 100 **Seçbir**
- 100 **SEHAK**
- 101 **Toplum Gönüllüleri Vakfı – TOG**
- 102 **USHMM**
- 102 **Zentrum für Antisemitismusforschung (ZfA)**



Das Projekt Commitment without Borders – Transnational Network against Antisemitism

Der Fachkräfteaustausch „Commitment without Borders – Transnational Network against Antisemitism“ zwischen Deutschland und der Türkei ist ein Partnerprojekt von KlGA e.V. aus Berlin und den Organisationen Toplum Gönüllüleri Vakfı (TOG) und Karakutu („Blackbox“) aus Istanbul. Das Projekt begibt sich auf die Suche nach unterschiedlichen Erfahrungen, Herausforderungen und Chancen von historisch-politischer Bildung zum Holocaust und der kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus in beiden Ländern.

Im gegenseitigen Austausch erkunden Praktiker/-innen aus Wissenschaft, außerschulischer Bildung und Gedenkstättenpädagogik die Geschichte und Gegenwart von Vorurteilen, Diskriminierung und politischer Gewalt sowie der Erinnerungskulturen in den jeweiligen nationalen Kontexten. Im Rahmen gemeinsamer Studienreisen, Workshops und Fachtagungen setzen sie sich mit aktuellen Diskursen auseinander, lernen pädagogische Akteure, Ansätze und Methoden kennen und entwickeln gemeinsam Handlungsstrategien. Erste Ergebnisse aus dem gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozess werden in Form dieser Publikation zugänglich gemacht. Das Projekt widmet sich der Vielschichtigkeit des Themenkomplexes Antisemitismus, Antisemitismusprävention und Holocaust Education und des pädagogischen Umgangs mit diesem in der Türkei und Deutschland. Die Komplexität und Differenziertheit der theoretischen Auseinandersetzung in der Türkei und Deutschland bildet sich auch auf der Ebene der pädagogischen Praxis ab. Obwohl der Arbeitsbereich Antisemitismusprävention sehr jung ist, gibt es bereits eine Reihe theoretischer und praktischer Ansätze.

Das Projekt „Commitment without Borders – Transnational Network against Antisemitism“ hat Fachkräfte der Jugend- und Bildungsarbeit sowie Multiplikator/-innen aus der Türkei und Deutschland in einen Austausch über ihre Arbeit gebracht. Die vorliegende Publikation orientiert sich in erster Linie an drei wesentlichen Komponenten, die im gesamten Projektverlauf im Fokus standen:

Erstens die theoretische Auseinandersetzung und das gemeinsame Lernen der Beteiligten voneinander. So kommen im ersten Kapitel einige der wesentlichen Teilnehmenden des Projektes zu Wort. Sie vermitteln Einblicke in die Diskurse und zeigen die unterschiedlichen gesellschaftlichen Voraussetzungen in der Türkei und in Deutschland auf. Die Beiträge von Dr. Nuh Arslantaş und Dr. Umut Uzer sind Vorträge, die sie im Rahmen des Projektes gehalten haben.

Zweitens das gemeinsame Lernen anhand von Beispielen aus der Praxis. Im zweiten Kapitel werden einige der Methoden dargestellt, die im Laufe des Projektes durchgeführt, diskutiert und bearbeitet wurden. Die hier vorgenommene Auswahl ist hinsichtlich einer möglichst großen Diversität von pädagogisch-didaktischen Zugängen wie auch inhaltlichen Bezügen des Themenfelds getroffen worden. Sie ist somit kein Zeichen der Geringschätzung gegenüber Ansätzen anderer Kolleg/innen und Träger.

Drittens der gemeinsame Austausch und das gemeinsame Erinnern. Im dritten Kapitel geht es verstärkt um den diskursiven und produktiven Charakter des Projekts. Was vorgestellt, angedacht und besprochen wurde, durchlief immer wieder kritische Reflexionen und wurde von den Projektpartnern und Teilnehmenden intensiv diskutiert. Beispiele des intensiven produktiven Austauschs ziehen sich in Form von kurzen Einschüben, Zwischenfragen und persönlichen Statements durch die ganze Publikation. Insoweit geht sie weit über ein Projektstagebuch hinaus und gibt einen vertieften Einblick in die partnerschaftliche Arbeit und den intensiven Austausch, der sich als roter Faden durch das gesamte Projekt zieht.

Um diese Publikation haben sich einige Personen, die sich weit über ihren Arbeitsalltag hinaus engagiert haben, besonders verdient gemacht. Ihnen sei an dieser Stelle gedankt: Alper Tolga Çırakoğlu für die Übersetzungen aus dem Türkischen, Daniel Eliasson für die Arbeit an Transkriptionen und Übersetzungen aus dem Englischen, Emre Alankaya für die Transkription von Texten und nicht zuletzt unsere Partner von Karakutu und TOG, ohne deren tatkräftige Unterstützung und Beratung diese Publikation um einige Texte ärmer wäre.

Ein gesonderter Dank gilt Beate Klammt und Eren Yetkin Yıldırım für das große Engagement bei der Konzeption und Umsetzung des Projektes.

Berlin, Oktober 2016

Aycan Demirel

Theorie

**ANTISEMITISMUS UND
HOLOCAUST EDUCATION –
HINTERGRÜNDE UND
DISKURSE**

Jüdisch-muslimische Beziehungen in der Geschichte

TEXT Dr. Nuh Arslantaş

Die Geschichte der Juden in der islamischen Welt lässt sich in vier Zeitabschnitte einteilen. Die erste Phase dauert über 2000 Jahre und endet mit der Entstehung des Islam. Die zweite beginnt mit dem Propheten Mohammed und reicht bis ins 20. Jahrhundert. Die dritte Phase beginnt 1300 nach Christus und endet im 19. Jahrhundert. Die letzte hat ihre Anfänge im frühen 20. Jahrhundert und reicht bis in unsere jüngste Vergangenheit.

Thema dieses Überblicks sind die Beziehungen zwischen Arabern und Juden ab der zweiten Phase. Sie beginnen also mit dem Propheten Mohammed.

Charakteristisch für die frühen Beziehungen zwischen Arabern und Juden waren die Konflikte, die zwischen einigen jüdischen Gemeinden und den Muslimen entstanden waren. Diese Konfliktlinien ergaben sich aus der Tatsache, dass der Prophet Mohammed in Medina einen neuen Staat gegründet hatte, die Juden in Medina aber ihren kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Status nicht aufgeben wollten. Zur Zeit des Propheten Mohammed gab es ungefähr zwanzig jüdische Stämme.

Drei dieser Stämme, die alle ihren Ursprung in Israel hatten, waren nach der Verbannung aus Babylon 586 vor Christus in Medina ansässig geworden. Die anderen siebzehn sind im späteren Verlauf zum Judentum konvertierte arabische Stämme.

Es gab im Wesentlichen vier Gründe, die aus jüdischer Sicht Mohammed zu einem Gegner machten:

Zum einen stammte Mohammed nicht von einem jüdischen Stamm ab, sondern von einem arabisch-ismaelischen. Zweitens hatten die jüdischen Geistlichen großen Einfluss und konnten im Namen ihrer Gemeinde eine starke Kontrolle ausüben. Die soziokulturellen Ausprägungen der jüdischen Tradition waren ein weiterer Grund, sich gegen den Propheten Mohammed zu stellen. Viertens wollten die Juden ihre Dominanz im wirtschaftlichen Leben von Medina nicht aufgeben und den Muslimen überlassen.

Mohammed verfolgte gegen die Juden drei wichtige Strategien: Zum einen erließ er eine Verfassung: Dieses Dokument beinhaltete die Teilnahme der Juden an der Verteidigung Medinas. Dazu sollten sie sich an Ein- und Ausgaben beteiligen und gleichzeitig Mohammed als Staatsoberhaupt anerkennen. Als Zweites wurde ein unabhängiger muslimischer Markt gegründet. Durch diesen sollte zwischen dem jüdischen und dem muslimischen Wirtschaftsmarkt ein Gleichgewicht geschaffen werden. Als Drittes gründete Mohammed eine Glaubensgemeinschaft, der auch die Juden angehören sollten.

Jüdisches Leben zur Zeit Mohammeds

Mit den drei jüdischen Stämmen kam es zu Konflikten, da sie sich nicht den neuen Regeln der Verfassung beugen wollten. Dieser historische Abschnitt ist zwar in der jüdischen Geschichtsschreibung völlig unzureichend beschrieben, aus jüdischen Quellen lässt sich dennoch belegen, dass der Prophet Mohammed nicht als Staatsoberhaupt anerkannt wurde, sich die Juden aus Medina mit den Ungläubigen aus Mekka zusammenschlossen und mit dem Propheten Mohammed – mitunter aus Angst, ihre wirtschaftlichen Privilegien zu verlieren – in Konflikt gerieten.

Mit den siebzehn anderen jüdischen Stämmen waren die Beziehungen durchaus friedlich und produktiv. Der Prophet Mohammed war unter anderem mit einer jüdisch-stämmigen Frau verheiratet, sodass es auch verwandtschaftliche Beziehungen zwischen Muslimen und Juden gab. Zudem hatte Mohammed auch jüdische Wirtschaftspartner, mit denen er zusammenarbeitete.

Erst nach dem Tod des Propheten Mohammed kam es zu ernstesten Konfrontationen zwischen Juden und Muslimen. Mit der Expansion gerieten viele der Stämme durch Eroberungen unter muslimische Herrschaft. Die bis dahin in der Region verstreuten und unabhängig voneinander lebenden jüdischen Stämme unterstanden

nun der Verwaltung eines einheitlichen Staates, was zur Entwicklung eigener, neuer Traditionen führte. Durch diese neuentwickelten soziokulturellen Strukturen gewinnt auch der Talmud zunehmend an Bedeutung in der jüdischen Theologie.

Da es zu dieser Zeit ein Recht auf Freizügigkeit und auf freie Religionsausübung gab, war es durchaus möglich, in jeder muslimischen Stadt auch jüdische Gemeinden zu gründen.

Judentum und Islam nach Mohammed

Durch diese Entwicklungen wurden die Muslime nach jüdischer Lesart eher als Befreier denn als Besatzer wahrgenommen. Denn die babylonischen und palästinensischen Juden, die zu dieser Zeit im irakischen Raum lebten, wurden von den Persern stark unterdrückt. Die daraus resultierende Frage ist: Hat sich jener Glaube an einen Befreier zu einer Glaubensstradition entwickelt?

Zunächst ist die Kenntnis der Tatsache, dass die Juden auf einen Messias, einen Erlöser, gewartet haben, von zentraler Bedeutung. Anfangs herrschte tatsächlich der Glaube vor, dass der Prophet Mohammed dieser Messias sei. Bei der Eroberung der ersten Städte unterstützten die Juden Mohammed daher auch militärisch. Das auffälligste Beispiel dafür ist der jüdische Bar-Kochba-Aufstand im Jahr 132 nach Christus gegen das Verbot, Jerusalem zu betreten. 500 Jahre lang hatten Juden eigentlich keinen Zugang zu Jerusalem. Dem zweiten Kalifen des Propheten Mohammed, Ömer, gelang es jedoch, 70 große jüdische Familien in Jerusalem anzusiedeln. Für ähnliche Fälle gibt es sowohl in der arabischen als auch in der jüdischen Geschichtsschreibung viele Beispiele. Jedoch wurden nicht nur Juden, sondern alle Nicht-Muslime gegen eine Steuer eingebürgert, diese galt gleichzeitig als Garantie für die freie Religionsausübung. Darüber hinaus wurde auch das Recht auf Freizügigkeit und auf freie Berufswahl gewährleistet.

Das für die jüdischen Stämme wichtigste Phänomen dieser Zeit war, dass sie einen sozialen und ökonomischen Wandel durchlebten. Während in der vorislamischen Zeit die jüdische Bevölkerung hauptsächlich in ländlichen Gebieten lebte und Landwirtschaft betrieb, entwickelte sie sich im Zuge neu gewonnener Freizügigkeit zu einer florierenden Mittelschicht.

Die Juden wurden zu dieser Zeit weniger als Konkurrenz denn als potenzielle Handelspartner betrachtet. Laut hebräischer Überlieferung waren die Juden damals in über 250 verschiedenen Berufsfeldern tätig. Aus dieser Tradition des gemeinschaftlichen Handelns entspringt wohl auch das berühmte arabische Sprichwort: „Ein Markt ohne Jude ist wie eine Suppe ohne Salz“.

Einige jüdische Forscher wie Shlomo Dov Goitein erwähnen, dass sich die Juden erst in der muslimischen Zeit zu einer wirklichen Mittelschicht entwickelt haben.

Durch das sozioökonomische Wachstum entstand bei den Juden auch ein Interesse an Wissenschaft und Kultur, weshalb ihre naturwissenschaftlichen Werke gerade in der muslimischen Zeit entstanden. Auch kannten die Juden die hellenistische Kultur, betrachteten diese allerdings eher als häretisch und mieden Kontakte

mit ihr weitestgehend. Die Beziehung zu einer monotheistischen Religion wie dem Islam scheint also folgerichtig. In dieser Zeit entsteht somit auch eine neue jüdische Kultur.

Eine berechnete Lesart des Begriffs der islamischen Kultur wäre durchaus, die Gesamtheit der damaligen Minderheiten einzuschließen, wie Armenier und Juden, und daraus den Begriff einer islamischen Kultur abzuleiten. Die islamische Kultur war somit nicht nur islamisch. Es war eine gegenseitige win-win-Situation. Islamische Kultur war das gemeinsame Dach, unter dem sich Armenier, Juden und andere Minderheiten mit all dem, was sie wirtschaftlich, wissenschaftlich und kulturell beisteuerten, zusammenfanden. Ein Schmelztiegel von verschiedenen Kulturen, das kann man als islamische Kultur bezeichnen. Dass die Juden in ihrem Goldenen Zeitalter ein Teil des islamischen Kulturkreises waren, steht für ein Charakteristikum, wie jüdisches Leben häufig das soziokulturelle Miteinander beeinflusst. Das gilt natürlich auch für viele andere Minderheiten, wie beispielsweise die christlichen Araber, die in dieser Zeit die Kultur prägten und in Medizin und Wissenschaft zu wichtigen Errungenschaften beitrugen. Insoweit lässt sich festhalten, dass der Begriff einer islamischen Kultur nicht rein theologisch erklärbar ist, sondern dass er sich eher an den Begriff der Zivilisation anlehnt: Islamische Kultur als das gemeinsame Verbindende in der islamisch zivilisierten Welt, die eben nicht einseitig zu verstehen ist, sondern eher dem Bild einer pluralistischen Gesellschaftsstruktur entspricht.

Diese Deutung der islamischen Kultur entstand im Nachhinein aus einer heutigen Sichtweise, im Wissen, dass in dieser Zeit die theologischen Werte des Judentums entstanden sind und dass die jüdischen Werke über Astronomie, Medizin usw. diesem Zeitgeist entsprangen. Im Zeitraum vom neunten bis zum elften Jahrhundert nach Christus, dem Goldenen Zeitalter der jüdischen Geschichte, entstanden die wichtigsten religiösen hebräischen Quellen.

Mit dem Mongoleneinfall im 13. Jahrhundert kommt es sowohl in der islamischen als auch in der jüdischen Welt zur Regression. Erst im weiteren Verlauf der Geschichte, im Osmanischen Reich, wird die jüdische Kultur noch einmal wiederbelebt. Dies kann als die gemeinsame Geschichte von Judentum und Islam bezeichnet werden, als ein gemeinsames Schicksal. Wann immer Muslime Fortschritte erzielten, erzielten auch Juden Fortschritte, wann immer Muslime eine Regression durchlebten, bedeutete dies auch einen Rückschlag für die Juden. So lassen sich die jüdisch-muslimischen Beziehungen der vorosmanischen Zeit kurz zusammenfassen.

Jüdisches Leben im Osmanischen Reich

Während des Osmanischen Reichs, vom 14. bis zum 20. Jahrhundert, lebten die jüdischen Auswanderer – sowohl aus Europa als auch aus anderen Teilen der Welt – mehrheitlich im türkisch-osmanischen Raum, hier haben sich alle jüdischen Stämme zusammengefunden. Folgerichtig war das Zentrum der gesamten jüdischen Welt im 15. und 16. Jahrhundert Konstantinopel, das spätere Istanbul. Die Kultur des Zusammenlebens entsteht, jüdische und nicht-jüdische Glaubensgemeinschaften leben auf engem Raum miteinander.

Derviş: „Bei Formaten wie dem interreligiösen Dialog ist mir in der Vergangenheit sehr oft aufgefallen, dass es einen Dialog in diesem Sinne sehr selten gibt. Gerade wenn man von den drei monotheistischen Religionen ausgeht, die auch noch einen Wahrheitsanspruch haben. Aber das Interessante, was ich erwähnen will, ist, dass es sehr oft aufgrund von Mehrheits- und Minderheitsverhältnissen den Wunsch geben kann, in diesem interreligiösen Dialog einfordern zu wollen, zum Beispiel in der Moschee die satanischen Verse von Salman Rushdie zu lesen. Dass man dann bereit ist zu einem Dialog oder dass das auch zu einem Dialog gehören muss. Das ist für Gemeinden irritierend oder zumindest herausfordernd.“

Als die osmanischen Türken im 15. Jahrhundert Anatolien eroberten, wurden sie von der dort ansässigen jüdischen Glaubensgemeinschaft als Befreier angesehen. Denn seit der Spaltung des Römischen Reichs waren die Lebensbedingungen für Juden unter byzantinischer Herrschaft deutlich schlechter geworden.

Auch die im 19. Jahrhundert entstehenden Konflikte der osmanischen Staatsmacht mit den Armeniern und Griechen beeinträchtigten das Miteinander der jüdischen Glaubensgemeinschaften und der Osmanen nicht oder nur unwesentlich.

Das erste bekannte Beispiel jüdischen und osmanischen Zusammenlebens ist die Stadt Bursa. Dort gab es ein jüdisches Quartier, nach dessen Vorbild im weiteren Verlauf osmanischer Eroberungen auch in anderen Städten jüdische Quartiere eingerichtet wurden. Unter osmanischer Herrschaft lebten im Wesentlichen drei Minderheiten. Die erste dieser Minderheiten waren die Aschkenasim. Die osmanischen Eroberungen in Osteuropa, vor allem in Ungarn, Rumänien und Bulgarien, ließen die Zahl dieser Minderheit im Osmanischen Reich rasch ansteigen.

Die zweite Minderheit waren die arabisierten Juden, die mit den Eroberungen der Sultane Selim I. und Süleyman I. Teil des Osmanischen Reichs wurden.

Mit der Verbannung der Juden aus Spanien (1492) und der darauffolgenden Verbannung aus Portugal (1497) entstand die dritte jüdische Minderheit im Osmanischen Reich, die sogenannten Sepharden. Die Zahl der ins Osmanische Reich geflohenen Sepharden schwankt zwischen 150.000 und 250.000. Die heute in der Türkei lebenden Juden stammen im Wesentlichen von dieser dritten Gruppe ab. Die aus Spanien und Portugal vertriebenen Sepharden brachten ein hohes intellektuelles Erbe mit. Dies steuerte einen wesentlichen Beitrag zum kulturellen und wirtschaftlichen Leben im Osmanischen Reich bei. Die ersten beiden jüdischen Minderheiten wurden durch die Sepharden stark beeinflusst. Sie waren Mathematiker, Waffenbauer, Textilhändler sowie Ärzte und in diesen Bereichen hoch qualifiziert. So waren die sephardischen Juden der Familie Hamon über drei Generationen hinweg die Leibärzte des Sultans. Im Osmanischen Reich konnten Juden also ohne Einschränkung im Handel, der Wissenschaft und in der Kunst tätig sein.

Der schleichende Untergang des Osmanischen Reichs

Ab dem 17. Jahrhundert wurde die Staatsmacht des Osmanischen Reichs immer schwächer. Die Einnahmequellen gingen stark zurück und der bürokratische Apparat begann zu verfallen.

Nun wurden im Osmanischen Reich nur noch Muslime und konvertierte Muslime an staatlichen Aufgaben beteiligt. Damit ging eine deutliche Regression einher. Mitauslöser war die sogenannte Knabenlese. Diese hatte ihren Ursprung bereits im 14. Jahrhundert, in der Zeit Murats II. Sie bedeutete, dass christliche Kinder von ihren Familien zwangsrekrutiert wurden und konvertierten, beziehungsweise zwangskonvertiert wurden. Voraussetzung war, dass die Familien mindestens zwei Kinder hatten. Im Anschluss bekamen sie eine Ausbildung und wurden, je nach Tauglichkeit, entweder

Soldaten oder arbeiteten – nach einer Ausbildung im osmanischen Palast – im bürokratischen Apparat des Osmanischen Reichs.

Besonders unter Sultan Mehmed II. wurde die Methode der Knabenlese genutzt, um den Einfluss der türkischen Stämme aus Anatolien zu verringern und Kontrolle über den Staatsapparat zu erlangen. Viele christliche Familien haben ihre Kinder freiwillig dem osmanischen Staatsapparat überantwortet, um wirtschaftlich und sozial davon zu profitieren. Jüdische Familien waren von der Knabenlese nicht direkt, aber indirekt – durch die ökonomischen Auswirkungen dieser gezielten Selektion – betroffen.

Problematisch für die jüdischen Minderheiten war vor allem, dass die konvertierten Christen eine starke Abneigung gegenüber den Juden hegten. Im Laufe des 16. Jahrhunderts geriet der Verwaltungsapparat zunehmend in die Hände der Konvertiten, was dazu führte, dass die Juden sukzessive an sozialem und wirtschaftlichem Status verloren.

Durch diesen Wandel und den einsetzenden, über drei Jahrhunderte andauernden Niedergang des Osmanischen Reichs war es den Sultanen nicht möglich, die jüdischen Stämme so zu schützen, wie es zur Blütezeit des Reichs möglich gewesen war. Die Juden wurden von den Konvertiten mehr und mehr ausgegrenzt, zeitgleich gewannen europäische Diplomaten und Händler einen immer größeren Einfluss im Osmanischen Reich. Juden erhielten immer weniger Protektion, während die Christen an Einfluss gewannen. Insofern ist die Regression des Osmanischen Reichs mit der Regression des Judentums nach deren Goldenem Zeitalter verknüpft.

Es gab aber auch interne Gründe für die Regression des Judentums. So gab es im Zuge der Verbannungen aus Spanien und Portugal eine starke Zuwanderungswelle von Juden im Osmanischen Reich. Zunächst wurden wissenschaftliche Erkenntnisse, handwerkliche sowie künstlerische Expertisen importiert und in den jüdischen Gemeinden verbreitet. Mit dem Abebben der Zuwanderungswelle im 17. Jahrhundert erlischt der Nachschub an wissenschaftlichen und kulturellen Errungenschaften aus Europa. Die Juden sprachen zu Beginn noch ein aktuelles Spanisch, nach und nach nimmt dieser Sprachgebrauch ab und Hebräisch ersetzt das Spanische in Wort und Schrift.

Im Zuge der Annäherung des Osmanischen Reichs Richtung Europa wuchs auch das Interesse der Europäer an multilateralen Beziehungen. Gleichzeitig gab es unter den Juden im 17. Jahrhundert keine charismatischen Anführer mehr. Mit der Bewegung um Sabatay Zvi, der sich selbst zu einem jüdischen Propheten erklärte und später zum Islam konvertierte, erlitten die damaligen jüdischen Gemeinden einen weiteren Rückschlag bzw. eine Enttäuschung. Nicht zuletzt deshalb haben sich die jüdischen Gemeinden mehr und mehr verschlossen und sind immer mehr unter den Einfluss jüdischer Kleriker geraten.

Unter diesem Einfluss war es den Mitgliedern der jüdischen Gemeinden verboten, in säkularen Bereichen tätig zu sein. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts haben sich die jüdischen Ge-

meinden wieder regeneriert. Waren sie früher noch als Beamte im Staatsapparat tätig, begannen sie nun vermehrt als Buchhalter und Mittelsmänner in den wichtigen europäischen Häfen zu arbeiten. Auch in ausländischen Konsulaten waren sie vermehrt als Dolmetscher und Vertreter tätig.

Durch das Dekret von Gülhane im 19. Jahrhundert wurde die sogenannte Tanzimat-Ära (Tanzimat = Neuordnung) eingeleitet. Im Zuge dieser Reformen haben die Sultane freiwillig auf bestimmte Privilegien verzichtet, wurden nicht-muslimische Gemeinden von der früher zu entrichtenden Steuer befreit und mussten sich von nun an vom Militärdienst freikaufen. Nach dem Vorbild europäischer Länder wurde der gesamte Staatsapparat umstrukturiert. Die jüdischen Geistlichen reagierten auf diese Reformen, mit denen eine starke Säkularisierung des Osmanischen Reichs einherging, ablehnend.

Eine wesentliche Veränderung für das jüdische Leben im Osmanischen Reich war vor allem auch die Säkularisierung des Schulwesens. Im Zuge dessen haben jüdische Familien begonnen, ihre Kinder in christliche Schulen zu schicken. Auch aus diesem Grund fanden die Reformen keinen großen Rückhalt in den jüdischen Gemeinden. Jüdische Kleriker befürchteten zudem einen Verlust ihres gesellschaftlichen Einflusses.

Jüdische Familien, die ihre Kinder am gesamtgesellschaftlichen Leben teilhaben lassen wollten, waren durch diese Reformen gezwungen, ihre Kinder an säkulare christliche Schulen zu schicken. An säkulare jüdische Schulen war in dieser Zeit nicht zu denken, da die jüdischen Geistlichen im Zuge der Sabatay-Zvi-Bewegung nicht daran interessiert waren, ihre Machtpositionen wieder aufzugeben und Reformen durchzusetzen, wie die Christen sie umgesetzt hatten, was schließlich den Einfluss der Religion geschmälert hätte. Juden, die ihre Rechte vor modernen Gerichten erstritten, die ihre Kinder auf säkulare christliche Schulen schickten und sich andere Modernisierungen im Osmanischen Reich zunutze machten, wurden aus den jüdischen Gemeinden ausgeschlossen. Der Modernisierungsschub innerhalb jüdischer Gemeinden im Osmanischen Reich ging von den europäischen Juden aus. Erst ab 1871 wurden moderne jüdische Schulen gegründet. Trotz Widerständen aus traditionellen Kreisen zeigten viele Juden großes Interesse an diesen neuen, säkularen Schulen.

Die Absolventen dieser Schulen hatten als erste Fremdsprache Französisch gelernt und erzielten sowohl im Bankwesen als auch in der Industrie und im Handel immer größere Erfolge. Diese Entwicklung wurde innerhalb des osmanischen Staatsapparates durchaus kritisch betrachtet, da viele arabische Christen und anatolische Griechen um einen Rückgang ihres Einflusses fürchteten.

In der Mitte des 19. Jahrhunderts lebten zwischen 450.000 und 500.000 osmanische Juden. Besonders stark waren sie in Istanbul, Saloniki, Izmir und anderen Handelszentren vertreten. Etwa die Hälfte der jüdischen Bevölkerung schickte ihre Kinder auf die modernen Schulen, die andere Hälfte schickte sie auf Jesua-Schulen für jüdische Erziehung.

Die Auswirkungen auf die türkischen und jüdischen Bevölkerungsgruppen

Trotz des Dekrets von Gülhane und der damit einhergehenden umfassenden Reformen des Osmanischen Reichs konnte dessen Untergang nicht aufgehalten werden. Vor allem im Balkan begannen mit der Welle des Nationalismus immer mehr ethnische Gruppen, ihre nationale Autonomie einzufordern. Die im Balkan ansässigen Juden waren von diesem Nationalismus sehr stark betroffen. Durch die Gründung der Nationalstaaten wurden Juden wie Türken plötzlich zum Feind der nationalistisch denkenden Bevölkerungsgruppen. Jüdische und türkische Schicksale ähnelten sich auch hier wieder stark.

Die Juden und die osmanischen Türken mussten im Zuge dieser Welle des Nationalismus in das osmanische Kernland auswandern. Ab 1850 sind insgesamt 1,5 Millionen Muslime und Juden aus den Balkan-Ländern in das osmanische Kernland umgesiedelt. Jüdische wie muslimische Flüchtlinge wurden gleichberechtigt im Osmanischen Reich aufgenommen. Nur unter Abdülhamid II. wurde die jüdische Einwanderung nach Jerusalem zunächst begrenzt und schließlich ganz gestoppt.

Der Konflikt zwischen Muslimen und Juden als politischer Konflikt

Der anfängliche Konflikt zwischen der jüdischen Gemeinde und dem Propheten Mohammed war lediglich ein politischer Konflikt. Hieraus entbrannte kein religiöser, wie wir ihn beispielsweise in der christlichen Geschichte finden, in der die Juden als Feinde wahrgenommen wurden. Die christlich-jüdische Feindschaft beruhte vor allem auf dem Vorwurf gegenüber den Juden, Jesus gekreuzigt zu haben. In einem religiösen Sinne finden wir hier keine Feindschaft zwischen Muslimen und Juden. Unbestritten kam es immer wieder zu Auseinandersetzungen, diese hatten jedoch keine religiösen Referenzen. Es kam in der islamischen Welt also nicht zu antisemitischen Handlungen, auch in neu eroberten Gebieten des Osmanischen Reichs nicht. Hier wurden Juden als Staatsbürger anerkannt und erhielten die Freiheit, sich zu entwickeln und ihre Religion auszuüben.

Ziehen wir einen Vergleich zur christlichen Geschichte, so lässt sich in der Auseinandersetzung mit dem Judentum ein wesentlicher Unterschied benennen: Während im Christentum die Juden als der Ursprung des Übels betrachtet und bewusst antisemitisch behandelt wurden, waren Ausgrenzungserscheinungen in der islamischen Welt zwar ebenfalls durchaus diskriminierend. Man kann aber die Ungleichbehandlung der Juden im Osmanischen Reich nicht als antisemitisch bezeichnen, denn alle Nicht-Muslime waren von einer Ungleichbehandlung, wie beispielsweise einer Kopfsteuer zur Erlangung der Staatsbürgerschaft, betroffen. Diese Maßnahmen richteten sich nie gegen Juden im Speziellen, und es lassen sich auch keine Belege für eine theologische Fundierung dieser Handlungen finden. In der christlichen Geschichte dagegen finden wir solche Bezüge, die als Antijudaismus zu bezeichnen sind – in der islamischen Geschichte gibt es solche Bezüge nicht.

Die Kopfsteuer, die bis zur Tanzimat-Ära erhoben wurde, sorgte sogar für die Protektion der Minderheiten. Auf diese Weise erkaufte sich Nicht-Muslime die Befreiung von militärischen Diensten und die Freiheit, ihre eigenen Gotteshäuser zu errichten sowie ihre Religion frei auszuüben.

In der Tanzimat-Ära wurde den Juden die Möglichkeit eingeräumt, sich einmalig vom Wehrdienst freizukaufen. Viele Juden bevorzugten diese Regelung, da sie ihre weiteren Privilegien unberührt ließ.

Mit der Gründung der türkischen Republik gaben die jüdischen Gemeinden ihre Privilegien aus der osmanischen Zeit auf und wurden zu gleichberechtigten Bürgern des neuen Staates.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es nicht zu den islamischen Glaubenssätzen gehört, die Juden als Feinde zu bezeichnen. Aber mit dem Aufkommen des politischen Konflikts des letzten Jahrhunderts zwischen Juden und Muslimen haben einige Muslime angefangen, gewisse Textstellen des Koran, die es schon immer gegeben hat, neu zu lesen und einige Aussagen des Propheten als ein religiöses Gebot darzustellen, obwohl sie eigentlich nicht zu den Glaubenssätzen gehören. Diese Textstellen hat es bereits im Mittelalter und auch in der Neuzeit gegeben, aber wegen der politischen Konflikte haben einige Muslime diese Texte aus dem Kontext gerissen und neu oder anders interpretiert: nämlich so, dass der Antisemitismus durch ihn bekräftigt wird. ●

Antisemitismus in der türkischen Geschichte

TEXT Dr. Umut Uzer

In der sogenannten zweiten Verfassungsperiode der türkischen Geschichtsschreibung konkurrierten verschiedene Ideologien, wie Nationalismus, Islamismus oder westliche Ausrichtungen, um den Platz der dominierenden Idee des Osmanischen Reichs. Im Jahre 1908, dem Jahr der Machtergreifung des Komitees für Einheit und Fortschritt (İttihat ve Terakki Cemiyeti – İTC), hatten viele Minderheiten die Hoffnung, dass sie als gleichberechtigte osmanische Staatsbürger gelten würden. Dieser staatsbürgerliche Nationalismus war letztlich nur von kurzer Dauer, da die Minoritäten es bevorzugten, ihre eigenen Nationalstaaten zu gründen.

Eigentlich begann die Entwicklung des Antisemitismus im Osmanischen Reich in ebendiesem Jahr 1908, da das Komitee eine Anzahl jüdischer Mitglieder hatte und es aus Salonika (Thessaloniki), einer Stadt mit einer großen jüdischen Gemeinde kam. Laut islamistischer Zirkel waren die Jungtürken von Juden kontrolliert und verbreiteten unislamische Ideen.

Zwei der erwähnenswerten jüdischen Mitglieder des Komitees für Einheit und Fortschritt waren Moiz Cohen, der später den türkischen Namen Munis Tekinalp annahm, und Emmanuel Carusso. Letzterer war Mitglied von İTC, die zu Sultan Abdülhamid II geschickt wurde, um seinen Rücktritt zu fordern. Gerade aus diesem Grund werden die Jungtürken in islamistischen und konservativen Kreisen mit Juden in Verbindung gebracht. Allerdings ist die Aussage, Juden hätten im İTC zu viel Macht gehabt, falsch, da verschiedene andere Nationalitäten, z. B. Armenier, in den Parteikadern vertreten waren.

Deshalb glaube ich, dass ein Großteil der Kritik der islamistischen und konservativen Kreise heutzutage auf diese Zeit zurückzuführen ist – es herrscht der Glaube, dass die Jungtürken Juden waren, anti-islamisch und dass sie das Osmanische Reich spalten wollten, was nicht den historischen Tatsachen entspricht.

Es gibt sogar absurde Unterstellungen, dass Theodor Herzl, eine Vaterfigur des Zionismus, auf dem ersten zionistischen Weltkongress in Basel, die Entscheidung traf, das Osmanische Reich zu Fall zu bringen. Es ist, gelinde gesagt, problematisch, dass diese Theorien manchmal sogar im türkischen Fernsehen propagiert werden.

Diese Verschwörungstheorien entstanden während der Ära der Jungtürken. Darüber hinaus wurden diese Ideen von der britischen Propaganda aufgegriffen, um Araber und Türken, gerade während des Ersten Weltkriegs, gegen ihren eigenen Staat zu beeinflussen. Der damalige britische Botschafter in Istanbul, Gerard Lowther, ist in diesem Kontext erwähnenswert, da er diese Vorwürfe und antisemitischen Publikationen weiterverbreitete.

Besonders sei auch auf den amerikanischen Botschafter in der Türkei von 1913–1916, Henry Morgenthau, hingewiesen, dessen Buch „Ambassador Morgenthau’s Story“ – „Die Geschichte des Botschafters Morgenthau“ viele türkenfeindliche Aussagen enthält. Darüber hinaus behauptet er, dass Talat Pasa ihm gegenüber gesagt hätte, dass er alle Religionen verabscheue und Rabbiner, Priester und Imame hasse. Der Wahrheitsgehalt dieser Bemerkungen ist höchst fraglich, da es sehr gut möglich ist, dass es sich dabei um Propaganda handelt, die die Jungtürken als unislamisch diskreditieren sollte.

Auch in den frühen Jahrzehnten der modernen Türkei gab es eine Anzahl antisemitischer Vorfälle. Nicht-muslimische Bürger hatten, trotz des Säkularismus des neuen Staates, weniger Raum in der politischen Arena. Im Osmanischen Reich waren, gerade im 19. Jahrhundert, einige Nicht-Muslime in wichtigen politischen Positionen vertreten, obwohl es ein islamischer Staat war. Ein gutes Beispiel dafür ist Kostakis Musurus Pasha, der osmanische Botschafter in London, welcher einen griechischen Hintergrund hatte. Demgegenüber basierte die türkische Republik auf säkularen Muslimen. Folglich wurden Nicht-Muslime nicht mehr zu wichtigen Positionen in der Verwaltung berufen, obwohl es dagegen kein Gesetz gab. In der Praxis aber wurde selbst in Kleinanzeigen in Zeitungen angegeben, dass die türkische Herkunft ein Einstellungskriterium sei, wobei dies eigentlich eher auf Muslime im Allgemeinen und weniger auf ethnische Türken gezielt war. Hierbei ging es wohl eher darum, dass ein soziologischer Muslim gesucht wurde – und kein praktizierender Moslem, da dies in den Anfangsjahren der Republik missbilligt wurde. Daher wurden Nicht-Muslime in der kemalistischen Türkei, trotz ihres Status als Staatsbürger und der Tatsache, dass sie seit Jahrhunderten in der Türkei sesshaft waren, als Ausländer, als Nicht-Türken betrachtet.

Bis heute wird das Türkentum der nicht-türkischen Muslime nicht hinterfragt, während Angehörige anderer Religionen von der überwiegenden Mehrheit der türkischen Gesellschaft nicht als Türken angesehen werden, obwohl der Großteil der türkischen Juden sich selbst als Türken jüdischen Glaubens betrachtet. Mit anderen Worten, die meisten Türken haben ein ethnisch-religiöses Verständnis nationaler Einheit. Interessanterweise vergrößerte sich die Anzahl antisemitischer Vorfälle während der republikanischen Ära. Ein wichtiges Ereignis fand 1934 in Thrakien statt: Verschiedene jüdische Läden, Häuser, Büros und Unternehmen wurden in ganz Thrakien, inklusive Çanakkale, angegriffen, sodass ein großer Teil der jüdischen Bevölkerung im europäischen Teil der Türkei nach Istanbul ziehen musste. Obwohl der Premierminister Ismet İnönü den Antisemitismus als ausländische Idee bezeichnete, kam es dazu, dass die jüdische Bevölkerung sich nach Istanbul verlagerte, einer Stadt, die zur Hälfte in Europa liegt.

Schon in den 1920er- und 1930er-Jahren gab es antisemitische Karikaturen in der Zeitschrift „Akaba“ und in anderen Publikationen. Juden wurden in diesen Zeichnungen und Artikeln als reich und ausbeuterisch gezeigt, als würden sie der türkischen Nation das Blut aussaugen, und erhielten weitere antisemitische Charakterisierungen. Auch wurden jüdische Menschen in Zeitungen dafür kritisiert, dass sie auf der Fähre zur Prinzeninsel oder in der Istanbuler Tram laut auf Ladino sprachen. Damit wurde ausgedrückt, dass sie keine guten Türken, ja sogar den Türken gegenüber undankbar wären, weil sie Ladino sprachen, obwohl sie doch im 15. Jahrhundert aus Spanien vertrieben worden waren.

Sie wurden, als Teil der Kampagne „Bürger, spricht Türkisch“, sowohl vom türkischen Staat als auch von Studenten dazu aufgerufen, kein Spanisch bzw. Ladino in der Öffentlichkeit zu sprechen. Daher spricht die türkisch-jüdische Gemeinde in der modernen Türkei Türkisch als Muttersprache und nicht mehr Ladino, obwohl es Versuche gibt, die Sprache wiederzubeleben.

Interessanterweise ist festzustellen, dass gegen Ende des Osmanischen Reichs die Juden von allen nicht-muslimischen Minderheiten die schlechtesten Kenntnisse der türkischen Sprache besaßen.

Griechen und Armenier hatten kein so starkes sprachliches Problem, weil sie mehrheitlich bilingual waren. Die jüdischen Gemeinden hatten diesen Vorteil nicht, da sie eher Französisch und Spanisch sprachen, wobei man sagen muss, dass ein Großteil der jüdischen Türken seit den 1950er-Jahren ihre eigenen Sprachen aufgab und sowohl zu Hause als auch in der Öffentlichkeit überwiegend türkisch spricht.

Ein weiteres wichtiges Ereignis, und zwar im Jahr 1942, war die Einführung der Vermögenssteuer. Während des Zweiten Weltkriegs entschied sich der türkische Staat, eine Steuer für alle Bürger zu erheben, wobei aber Nicht-Muslime unverhältnismäßig hohe Abgaben leisten mussten. Es war in seiner Essenz aber keine antisemitische Maßnahme, sondern eher eine, die sich gegen Nicht-Muslime richtete. Trotzdem waren viele Juden mit ernststen Folgen davon betroffen – viele Unternehmer und kleine Ladenbesitzer waren gezwungen, Insolvenz anzumelden. Für viele war die Steuer so hoch, dass sie sie nicht einmal hätten bezahlen können, wenn sie all ihr Eigentum und ihre Immobilien verkauft hätten.

Ayzin: „Wir haben in unserer Gruppe länger über das Phänomen einer Übersättigung gesprochen und uns gefragt: Was ist das für ein Phänomen? Woher kommt das? Dieses Phänomen steht nicht in Verbindung mit einem Überangebot. Es gibt eine sehr große gesellschaftliche Präsenz und Angebote, jedoch speist sich diese Übersättigung aus anderen Quellen wie der moralisierender Erwartungshaltungen.“

Derya: „In der Türkei gibt es diese wahrgenommene Übersättigung nicht. Wir beobachten ein großes Interesse an Themen wie dem Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust. Der Wunsch nach Wissen ist sehr groß. Und dieser Wunsch zielt stark auf historische Fakten und Ereignisse ab.“

Ein weiteres wichtiges Ereignis geschah am 6./7. September 1955. Obwohl dieses sich eher im Kontext der Krise um Zypern abspielte und gegen Griechen gerichtet war, wurden die Nicht-Muslime von den Protestierenden als eine Gruppe gesehen, weshalb nicht nur griechische, sondern auch jüdische und armenische Besitztümer angegriffen wurden.

In den 1960er- und 1970er-Jahren gab es keine sichtbaren Manifestationen des Antisemitismus, bis auf das Attentat auf den israelischen Generalkonsul Ephraim Elron im Jahre 1969 durch linke Kämpfer. Dieses folgt der Annahme, dass Antisemitismus nicht nur eine religiöse Idee ist, sondern auch eine politische, die vom linken Flügel ausgehen kann, der mit der palästinensischen Bewegung sympathisierte und diese als Teil der weltweiten Revolution sah. Andererseits war Necmettin Erbakan, der Anführer der islamistischen Bewegung „Millî Görüş“¹ (dt: Nationale Sicht) und der Vorsitzende der Nationalen Ordnungs- und Heilspartei eine wichtige Figur in der Verbreitung des Antisemitismus, besonders der Annahme, Juden würden die Welt, insbesondere die amerikanische und europäische Politik, kontrollieren. Auch ist es wichtig, die Angriffe auf die Neve Shalom Synagoge in Istanbul in den Jahren 1986 und 2003, den Angriff auf die Beit Israel Synagoge und auch den Mord des jüdischen Zahnarztes Yasef Yahiya im Jahr 2003 als Manifestationen des Antisemitismus zu erwähnen.

Heutzutage werden in der Türkei antisemitische Mythen von mehreren Zeitungen und Fernsehsendern propagiert, die diese Geschichten selbst zu glauben scheinen. In der Presse und den Sozialen Medien kann man antisemitische Hasstiraden finden. Es scheint in der Türkei einen schlummernden Antisemitismus zu geben, der bei Eskalationen im Nahostkonflikt aufwacht und gehässiger wird. In den letzten Jahren gab es Kommentare eines Sängers über Hitler, in denen dieser gepriesen und bemitleidet wurde – es hieß, Hitler habe „richtiggelegen“. Auch gab es diskriminierende Aussagen von Politikern, wie z. B. dem Bürgermeister von Edirne, der dazu aufrief, die kürzlich renovierte Synagoge von Edirne als Museum zu nutzen. Für seine Aussagen wurde er von der türkischen Regierung zurechtgewiesen.

Allerdings ist die türkisch-jüdische Gemeinde in ihrer Kritik gegen solche Vorfälle offensiver geworden und hat ihre Ablehnung öffentlich gemacht. Dies ist vor allem interessant, weil sich die jüdische Minderheit in der Vergangenheit immer zurückgehalten und es bevorzugt hat, sich nicht in solche Streitigkeiten einzumischen. Neuerdings verurteilen sie lautstark Verschwörungstheorien, die propagieren, Juden stünden hinter allen politischen Geschehnissen oder Konflikten. Ironischerweise war 2015, trotz der Zuspitzung des antisemitischen Diskurses, ein gutes Jahr für die türkischen Juden. Das Chanukka-Fest wurde im Istanbuler Stadtteil Ortakoy öffentlich

gefeiert – dies war bis dahin undenkbar gewesen. Die Synagoge von Edirne im europäischen Teil der Türkei wurde auf Kosten des Staates renoviert, es gab die erste Gedenkveranstaltung zur Tragödie der Struma, eines Schiffs, das durch die Sowjetunion im Schwarzen Meer versenkt worden war, und an der Bilkent Universität in Ankara gab es eine Holocaust-Gedenkveranstaltung, an der hochrangige Regierungsvertreter, u. a. der türkische Parlamentspräsident, teilnahmen. Außerdem ist die Türkei ein Beobachterland der IHRA, der International Holocaust Remembrance Alliance, was bemerkenswert ist. Dass die Türkei eine Rolle als Beobachterin in dieser Organisation hat, trotz ihrer islamistisch-konservativen Entwicklung, zeigt, dass der Staat offener für holocaustrelevante Aktivitäten ist. Erwähnenswert ist auch, dass eine Anzahl von Veranstaltungen in der Türkei von Organisationen wie dem Aladdin Projekt und Yad Vashem stattfand, außerdem Ausstellungen des Anne Frank Hauses sowie Trainings von Lehrern beim USHMM (United States Holocaust Memorial Museum), wobei diese Lehrer vor allem an Privatschulen unterrichten. Zusätzlich zu diesen Veranstaltungen gibt es seit sechs Jahren den Holocaust-Gedenktag am 27. Januar. In den ersten vier Jahren fanden die Gedenkveranstaltungen dazu in Istanbuler Synagogen statt, wurden aber 2015 an die Bilkent Universität und 2016 an die Ankara Universität verlegt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Antisemitismus in der Türkei öffentlicher geworden ist – mithilfe von Journalisten, konservativen Akademikern und einigen Politikern setzten sich Verschwörungstheorien so weit durch, dass sie nicht mehr nur am Rand, sondern in der Mitte der Gesellschaft zu finden sind. Natürlich ist dies eine Entwicklung, die nicht nur den Konservativen anzulasten ist, auch einige linksgerichtete Schriftsteller tragen eine Mitschuld. Diese Entwicklungen können nur mit weitergehender Bildung in den Themenbereichen des Zweiten Weltkriegs, des Holocaust und des Antisemitismus bekämpft werden. Es ist wichtig, Menschen, die an Verschwörungstheorien glauben und die das Bild einer jüdischen Weltherrschaft verbreiten, zu erklären, dass solche Gedankengänge zu Antisemitismus führen. ●

¹ Die Selbstbezeichnung „Nationale Sicht“ ist für eine islamistische Bewegung auf ersten Blick irritierend. „Nationale“ bezieht sich nicht auf das Nationale im heutigen Sinn, sondern auf die religiöse (muslimische) Gemeinschaft, was vor der Moderne im Osmanischen Reich in der Form bezeichnet wurde. (Anm. der Redaktion)

Verschwörungstheorien, Antisemitismus und die türkischen Juden in der heutigen Türkei *

TEXT Rifat Bali

Während bis Anfang 2000 die Republik Türkei als „Nachfolgerin des Osmanischen Reiches, das Jahrhunderte lang ein sicherer Zufluchtsort für Juden war“, bezeichnet wurde, zählt sie heute zu den Ländern, in denen Antisemitismus und Xenophobie am meisten verbreitet sind. Eine Studie des Pew Research Center zu der „Wahrnehmung der Juden und Muslime in europäischen Ländern“ von 2008 zeigt, dass in der Türkei 76 Prozent der Befragten gegenüber Juden und 74 Prozent gegenüber Christen eine ablehnende Haltung hatten.¹ Im Jahr 2004 lag dieser Anteil bei 52 Prozent und 49 Prozent.² Parallel dazu wurde von der Gemeinschaft der Türkischen Juden im September 2009 eine weitere Studie, „Die Wahrnehmung der anderen Identitäten und des Judentums“, in Auftrag gegeben. Diese ergab, dass 57 Prozent der Befragten keine atheistische Familie, 42 Prozent keine jüdisch-türkische Familie, 35 Prozent keine christlich-türkische Familie, 18 Prozent keine ausländische Familie und 13 Prozent keine Familie, die einer anderen Ausrichtung des Islam angehört, als Nachbarn haben wollten.³

Warum veränderte sich die türkische Gesellschaft in diesem Maße?

Dieser Wandel in der türkischen Gesellschaft wurde durch einen internen und einen externen Faktor ausgelöst. Der interne Faktor war die Regierungsübernahme durch die Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) (dt.: Partei für Gerechtigkeit und Aufschwung) im Jahr 2001. Die Fazilet Partisi (SP) (dt.: Tugendpartei) war die letzte politische Partei, die die von ihrem islamistischen Anführer Necmettin Erbakan 1969 verkündete Ideologie der „Nationalen Sicht“ vertrat. Sie wurde durch das Urteil des Verfassungsgerichts 2001 aufgelöst, und die Bewegung der „Nationalen Sicht“ spaltete sich in „Traditionalisten“ und „Erneuerer“. Erdoğan und seine Mitstreiter, die „Erneuerer“, kündigten die Trennung von der Bewegung an und gründeten eine muslimisch-konservative Partei, die AKP, die sie für vergleichbar hielten mit den Christdemokraten in Deutschland. Die „Traditionalisten“ hingegen gründeten die Saadet Partisi (SP) (dt.: Partei der Glückseligkeit) und hielten an den Ideen der Millî-Görüş-Bewegung fest. 2002 gewann die AKP die Wahlen. So kam eine Partei an die Macht, die sich mit den laizistischen und republikanischen Werten nicht verbunden fühlte.

Der externe Faktor war die Besetzung des Irak im Jahr 2003 durch eine von den USA angeführte multinationale Militärallianz. Mit der Besetzung des Irak fingen die türkischen Medien und Intellektuellen an, unzählige Verschwörungstheorien zu produzieren. In diesen Theorien war der „hässliche Mann“, der unverzichtbare Charakter solcher Theorien: der MOSSAD bzw. das „zionistische Israel“. Diese Verschwörungstheorien wiederholten unermüdlich, dass das im Nordirak gegründete irakische Kurdistan von Israel unterstützt wor-

* „Conspiracy Theories, Antisemitism and Jew in Turkey Today“, unveröffentlichter Vortrag aus der Tagung Global Antisemitism: A Crisis of Modernity an der Universität Yale am 23. und 24. August 2010.

1 Unfavorable Views of Jews and Muslim On the Increase In Europe, 17. September 2008. The Pew Global Attitudes Project, Washington, D.C., S. 14. Unter www.pewglobal.org/files/pdf/262.pdf

2 A Year After Iraq War – Mistrust of America in Europe Ever Higher, Muslim Anger Persists, The Pew Research Center for the People and the Press, 16. März 2004, Washington, D.C., S. 4–5. Unter www.pewglobal.org/files/pdf/206.pdf

3 Farklı Kimliklere ve Yahudiliğe Bakış Algı Araştırması, 2009. Unter www.turkyahudileri.com/images/stories/dokumanlar/farkli_kimliklere_yahudilige_bakis_algi_arastirmasi_090930.pdf

den und Barzani ein Jude sei.⁴ Daraus ergab sich die Behauptung, dass Israel die bewaffnete PKK-Bewegung, die für die Unteilbarkeit der Republik Türkei eine Bedrohung darstellte, unterstützen würde.⁵

Zeitgleich wurde durch Bücher, die in Auflagen von Hunderttausenden verkauft wurden, eine andere, sehr geläufige Verschwörungstheorie in der Gesellschaft verbreitet. Nach dieser Theorie sind die Konvertiten, also die „versteckten“ Juden, die wahren Herrscher der türkischen Republik; sie sind die Garde des militanten Laizismus und stellen sich dem Fortschritt des Islam in der Türkei entgegen. Diese Verschwörungstheorie ist die Wiederholung einer der wichtigsten antisemitischen Motiven, die sich die islamistische Ideologie zu eigen machte. Demnach ersucht Theodor Herzl bei seinem Besuch in Konstantinopel Sultan Abdulhamid um seine Erlaubnis für die Ansiedlung jüdischer Flüchtlinge in Palästina. Als sein Ersuchen abgeschlagen wird, rächt sich Herzl mit Hilfe der Zionisten und Dönme (wörtlich: Konvertiten)⁶, die das İttihat ve Terakki Cemiyeti (dt.: Komitee der Einheit und Fortschritt) kontrollieren, am Sultan, indem er ihn absetzen und nach Thessaloniki verbannen lässt. Für die Islamisten symbolisiert Abdulhamids Absetzung den Untergang des Osmanischen Reichs. Die Islamisten glauben, dass Herzl es nicht dabei beließ, sondern durch den in Thessaloniki geborenen Mustafa Kemal, den sie für einen Konvertiten halten, seine Rache am Osmanischen Reichs fortsetzte. Islamisten zufolge schaffte Mustafa Kemal, also der Konvertit, das Kalifat ab, steckte die Gesellschaft in die Zwangsjacke – genannt Laizismus – und vollendete somit die Rache von Herzl.

Die Gründe, warum der Antisemitismus in der türkischen Gesellschaft signifikant anstieg, sind demnach folgende:

- a) Die Verbreitung antisemitischer Verschwörungstheorien und antisemitischen Gedankenguts durch Medien und populäre antisemitische Bücher, die ohne strafrechtliche Konsequenzen seit Jahren vertrieben werden.
- b) Die Leugnung der Existenz von Antisemitismus durch die Regierungen der Vergangenheit und Gegenwart sowie ihre Toleranz gegenüber antisemitischen Publikationen.
- c) Das hohe Ansehen, das die verantwortlichen Autoren und Journalisten in der Gesellschaft genießen bzw. die Tatsache, dass sie als seriöse Intellektuelle und Forscher betrachtet werden.

Başak: „Die türkische Gesellschaft sieht sich zwar als eine muslimische Gesellschaft. Der gemeinsame Nenner bezogen auf Antisemitismus ist jedoch das nationale Verständnis, das Türkentum. Der mit Israel begründete Antisemitismus ist mehr mit der türkischen Nationalität begründet als mit dem Glauben. Daher wird jeder Türke in diesen Diskurs eingeschlossen.“

Emrah: „Verschwörungstheorien sind in der Türkei sehr weit verbreitet. Die Frage ist: Muss Antisemitismus in der Türkei für sich alleine oder im Kontext anderer Verschwörungstheorien behandelt werden?“

4 Sefa Kaplan, Barzani Ailesinin Yahudi Olduğu Oraya Çıktı, in Hürriyet vom 18. Februar 2003; Ahmet Ucar, Siyon Kurdistan, in Tarih ve Düşünce, Nr. 68, August 2006, S. 26–32.

5 Harun Yahya, İsrail'in Kürt Kartı, Vural Yayıncılık, Istanbul 2001; Ismail Dursun, İsrail, ABD ve İngiliz Üçgeninde Kürt Tezgahı, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, Istanbul 2006; Gamze Coşkun, Sedat Laçiner: İsrail PKK Bağlantısı Şüphesine Neden Olan Güçlü Emareler Var, 31. Mai 2010, siehe www.usakgundem.com

6 Nachfahren einer kabbalistischen Religionsgemeinschaft, die im 17. Jahrhundert durch den Druck des osmanischen Sultans zum Islam konvertiert ist. In den antisemitischen Verschwörungstheorien werden die Dönme beschuldigt, insgeheim am Judentum festzuhalten und gegen Islam zu handeln.

Ministerpräsident Erdoğan und sein Diskurs

Nach seinem Wahlsieg 2002 wird Ministerpräsident Erdoğan in den politischen Kreisen der USA und Israels mit Beschreibungen wie „Ex-Islamist“, „der einen islamistischen Hintergrund hat ...“, „gemäßiger Islamist“ oder „religiös-konservativ“⁷ charakterisiert. Heute wird er als jemand bezeichnet, der indirekt „den Antisemitismus anspornt und begünstigt“.⁸ Dieser Wandel in der Wahrnehmung Erdoğan's geht zum einen zurück auf die Operation „Gegossenes Blei“, die zwischen Dezember 2008 und Januar 2009 von israelischen Streitkräften durchgeführt wurde; zum anderen auf den äußerst harschen Ton in seinen Stellungnahmen über Israel nach der Enterung des Schiffes Mavi Marmara am 31. Mai 2010, bei der die israelische Marine neun türkische Staatsangehörige tötete.

Alles begann am 28. Januar 2009 beim Treffen in Davos, als Erdoğan, auf die Operation Gegossenes Blei anspielend, zu dem israelischen Ministerpräsidenten Shimon Peres aufgebracht sagte: „Wenn es ums Töten geht, kennt ihr euch sehr gut aus.“⁹ Über die Operation Gegossenes Blei sagte Erdoğan bereits zwölf Tage vor dem Treffen in Davos:

„Die Medien in der Welt stehen unter der Kontrolle Israels. Dies sollte man an dieser Stelle besonders unterstreichen. Würden sie objektiv berichten, so würde die Sache eine andere Dimension annehmen, aber niemand erhebt seine Stimme. Niemand sagt Nein zu dieser Erbarmungslosigkeit. [...] Ich lese aus dem Alten Testament vor: Das sechste der Zehn Gebote lautet ‚Du darfst nicht töten‘. Auf Englisch ‚You shall not kill‘. Auf Hebräisch ‚Lo tir'tsach‘. Mit welcher Religion, mit welchem Gewissen und mit welchem Recht vereinbaren sie das Töten unschuldiger Kinder?“¹⁰

Auch in seinen Presseerklärungen nach dem tragischen Mavi-Marmara-Vorfall wiederholte Erdoğan die antisemitischen Stereotype. So sagte er zum Beispiel am 4. Juni 2010: „Die israelische Regierung führt mit ihrer harschen Politik ihr eigenes Volk in Bedrängnis, Vereinsamung und zu einem Imageschaden vor der Weltöffentlichkeit“ und fügte hinzu: „Ich bin mir sicher, es stört auch das israelische Volk, dass wegen der israelischen Regierung in der Wahrnehmung der Welt der Davidstern des Zionismus neben dem Hakenkreuz erscheint.“¹¹ In einer weiteren Rede behauptete Erdoğan, die internationale Presse habe von Israel Unterstützung erhalten, und sagte:

„Legt die Zeitungen, die in Israel erscheinen, vor euch, dann legt neben sie gewisse bekannte Zeitungen. Glaubt mir, ihr werdet –

abgesehen von der Sprache – keinerlei Unterschied erkennen. Denn sie sind käuflich.“¹²

Ein anderes Mal in dem guten Glauben, ein Kompliment zu machen, benutzte Präsident Erdoğan in einer Rede erneut einen antisemitischen Stereotyp, und zwar im September 2009 bei seiner Rede zur Eröffnung der Technischen Universität Yildiz:

„Ich glaube an drei Dinge für den Erfolg:

- Menschenmanagement
- Geldmanagement
- Informationsmanagement

Schafft man diese drei Dinge, so kommt man an Wohlstand. Wir sollen gute Wissenschaftler ausbilden. Wir sollen das Geld gut verwalten. Zum Beispiel die Juden haben ernstzunehmende Erfindungen gemacht. Die Geschichte des Telefons oder die Geschichte der Glühbirne sind Beweise hierfür. Von ihnen profitieren sie heute immer noch.“¹³

Ein weiteres Beispiel dafür, welche tiefen Spuren die Literatur der „Nationalen Sicht“, auf die sich Erdoğan seit seiner Jugend bezieht, in seinem Denken hinterlässt, ist seine Rede, die er im Februar 2013 beim Fünften Forum der Allianz der Zivilisationen in Wien hielt und damit heftige Reaktionen hervorrief.¹⁴ „Es ist unvermeidlich“, sagte er „dass die Islamophobie genauso wie Zionismus, Antisemitismus und Faschismus als ein Verbrechen an der Menschheit angesehen wird.“¹⁵ Diese Worte Erdoğan's lassen sich unmöglich als Ausrutscher interpretieren. Um zu verstehen, warum das unmöglich ist, reicht es, auf einen Kommentar aus dem Jahr 1993 zu verweisen. Aus der Zeit also, als er Mitglied des höchsten Entscheidungsgremiums der Partei war und den Vorsitz der Refah Partisi (RP) (dt.: Wohlfahrtspartei) in Istanbul innehatte. Den Kommentar äußerte er gegenüber der Zeitschrift Yörünge, die damals Resul Tosun, der heutige AKP-Abgeordnete aus Tokat, herausgab:

„Israel, welches das Mensch genannte vollendete Wesen von der Daseinsbestimmung entfernt, ist von der Mentalität her ein Ausdruck des Chauvinismus und Imperialismus. Die Anerkennung Israels durch die Türkei ist im Hinblick auf unsere Geschichte ein großes Pech. Das ist ein schwarzer Fleck in unserer Geschichte. Ihre Beziehung zu Israel bestimmt die Türkei leider nicht durch ihren eigenen Willen, sondern nach dem Willen der internationalen Institutionen, von denen sie abhängt. Auch die Rolle der Türkei beim Zweiten Golfkrieg wurde von diesen Mächten festgelegt. Über Israel

7 Kadri Gürsel, İslamcı Hükümet, in Milliyet vom 17. Juni 2010.

8 Barak Ravid, Israel Accuses Turkish PM of Inciting Anti-Semitism, in Haaretz vom 26. Januar 2010.

9 Türkische Presse vom 29. Januar 2009. Für eine Studie über die Presseresonanz dieser Krise siehe: Malike Bileydi Koç, Reflection on the Davos Crisis in the Turkish Press and the Views of Opinion Leaders of the Turkish Jews on the Crisis, in Turkish Studies, Band 12, Nr. 3, 2011, S. 383–398.

10 Lo tir'tsach (Öldürmeyeceksin), in Hürriyet vom 17. Januar 2009; Erdoğan'dan ‚israil'i BM'den Atın' Mesajı' in Milliyet vom 17. Januar 2009.

11 Sedat Ergin, Nazizimle Yahudiliğin Sembolleri Bir Tutulabilir mi?, in Hürriyet vom 16. Juni 2010.

12 Ümit Çetin, Susmayacağız, Fatin'in Yavuz'un Kemikleri Sızlar, in Hürriyet vom 13. Juni 2010; Erdoğan Medyaya Kızdı: Talimat Alıp İsrail Basını Gibi Yazarak Kime Hizmet Ediyorsunuz?, vom 13. Juni 2010, siehe www.turktime.com. Für einen kritischen Artikel darüber siehe: Sedat Ergin, Komplö Teorilerine Yeni Katkı: Taşeronlar, in Hürriyet vom 26. Juni 2010.

13 Erdoğan'dan Yahudi Açılımı, in Hürriyet vom 7. Oktober 2009.

14 Adiv Sterman, Netanyahu Blasts Erdoğan's for ‚Dark and Slandering' Remarks on Zionism, in The Times of Israel vom 28. Februar 2013; Deborah Daman, Erdoğan's Hypocrisy, in The Jerusalem Post vom 28. Februar 2013; Siyonizm Çıkışına ABD de Tepki Gösterdi, in Hürriyet vom 1. März 2013.

15 Prime Minister: ‚Islamophobia, Anti-Semitism Same', in Hürriyet Daily News vom 28. Februar 2013.

und Palästina trifft die Türkei immer noch falsche Entscheidungen. Die Türkei sollte durch eine Außenpolitik mit Rückgrat seine Haltung zu Palästina klarstellen und das ‚Groß-Israel-Projekt‘ vereiteln. Ich bin überzeugt, dass dieser Schritt die Türkei geistig und materiell stärken würde. Was das Wasser des Euphrat betrifft, sollte die Türkei ihre Politik überprüfen. Es ist eine große Untat, diese Mentalität, die ein Krebsgeschwür im Nahen Osten darstellt, mit Wasser zu versorgen. Die Beurteilung sollte unter Berücksichtigung unseres Landes, des muslimischen palästinensischen Volkes und der gesamten Menschheit erfolgen und danach sollten die entsprechenden Schritte getan werden. Ich erkenne Israel als Staat nicht an.“¹⁶

Die ideologischen Wurzeln der AKP und des Ministerpräsidenten Erdoğan

Die Kommentare Erdogans zu Israel und den Juden sind eine Wiederholung der antisemitischen Stereotype, weil seine ideologischen Wurzeln, sowie die der AKP, auf die die „Millî-Görüş-Bewegung“ zurückgehen. Die Sprache des Antisemitismus und der Verschwörungstheorien ist einer der wesentlichen Bestandteile dieser Bewegung. Nach der Bewegung „Nationale Sicht“ und deren Anführer Erbakan ging das Osmanische Reich in Folge eines Komplotts von Zionisten, Konvertiten und Freimaurern zugrunde. Dafür, dass der Islam in der Republik Türkei nicht wieder seine Herrschaft erlangen kann, sind die Juden und Konvertiten verantwortlich. Die klassisch-antisemitischen Motive, nämlich dass der Zionismus eine imperialistisch-rassistische Ideologie ist und heimlich Anatolien begehrt, der israelische Staat ein illegaler Staat ist und die Juden in den USA die Medien und Hollywood kontrollieren, sind von dieser Bewegung übernommen worden. Die „Millî-Görüş-Bewegung“ betrachtet die islamische Welt als ein Volk* und deutet daher den Israel-Palästina-Konflikt als einen zwischen Juden und Muslimen.

Dass Präsident Erdoğan, der beteuert, die Ideologie der Bewegung „Millî-Görüş-Bewegung“ aufgegeben und sich verändert zu haben, trotzdem weiterhin die antisemitischen Stereotype benutzt, zeigt, dass die Wahrheit völlig anders aussieht und die negativen Stereotype, die er jahrelang durch Lesen und Hören gelernt hat, seine Gedankenwelt entscheidend geprägt haben.

Ein weiteres Beispiel für die Voreingenommenheit des Präsidenten gegenüber den Juden bezeugt der in Berlin lebende Prof. Dr. Mehmet Erdaş.¹⁷ Der Journalist Ruşen Çakır von der Tageszeitung Vatan schrieb in einem Artikel den folgenden Kommentar:

„Der Vorsitzende der AKP beteuert, dass er keineswegs ein Antisemit, also ein Judenfeind ist. Ich glaube voll und ganz, dass er dabei ehrlich ist. Wenn er auch an meine Ehrlichkeit glaubt, bitte ich ihn darum, dass er die Beobachtung von mir ernst nimmt, dass seine Worte in Davos die Judenfeindlichkeit angekurbelt haben. Einige hasserfüllte Reaktionen, die ich wegen meiner Kritik an ihm erhalten habe, sind voll mit hässlichsten Beispielen von Judenfeindlichkeit. (Weil ich mich dieser Schmutzkampagne nicht nützlich machen will, zitiere ich sie an dieser Stelle nicht.)“¹⁸

In Bezug auf diesen Kommentar veröffentlichte Erdaş in seinem Blog einen offenen Brief an Ruşen Çakır:

„Als ich 1994 vor dem Amtszimmer des Istanbuler Bürgermeisters auf das Gespräch mit Erdoğan wartete, sah mich Üzeyir Garih, der ihm zu seinem Amtsantritt gratuliert hatte und gerade sein Zimmer verließ. Weil er mich vom Staatlichen Planungsamt, von den Verhandlungsgesprächen über F-16 und die Projekte der Verteidigungsindustrie, an denen ich während meines Militärdienstes teilgenommen hatte, sehr gut kannte, umarmte er mich und sagte zu mir ‚Mein lieber Mehmet, du bist also auch da!‘. Erdoğan, der das sah, rief mich sofort zu sich in sein Zimmer. Genauso wie in Davos erhob er mit aufgebrachter Geste seine Hände und, als hätte ich einen großen Fehler begangen, tadelte mich mit erhobener Stimme: Wie kannst du diesen Juden vor meinem Amtszimmer umarmen? Schämst du dich nicht? Was ist das für eine Heuchelei! Bist du etwa kein Muslim? Ich antwortete ihm: Herr Tayyip, dieser Mann ist der drittgrößte Geschäftsmann der Türkei. Ich kenne ihn vom Staatlichen Planungsamt. Er umarmte mich, sollte ich ihn etwa zurückstoßen? Welcher Muslim benimmt sich so?“¹⁹

Der israelische Botschafter in Ankara, Gabby Levy, kommentiert die ideologische Einstellung Erdogans zum israelischen Staat und zu den Juden berechtigterweise wie folgt: „Für Levy resultiert der israelfeindliche Diskurs Erdogans nicht aus einem politischen Kalkül, etwa um sich zu profilieren oder Wählerstimmen zu sammeln: ‚[Erdoğan] ist ein Fundamentalist. Er hasst uns aus religiösen Gründen, und sein Hass färbt auf seine Umgebung ab.“²⁰

* Das türkische Wort im Originaltext lautet ‚ümmet‘, was von dem arabischen Begriff ‚umma‘ stammt und sinngemäß – im Sinne eines einheitlichen Volkes oder einer Nation – die gesamte islamische Gemeinschaft bezeichnet. (Anm. des Übersetzers)

16 R. Tayyip Erdoğan (Gremiumsmitglied der RP und der Istanbuler Vorsitzende), das Kästchen mit dem Titel ‚İsrail’i Tanımıyorum‘ sowie ‚ABD-İsrail Türkiye İşbirliği‘ von Ali Akel in: Yörünge, Nr. 137, 8. August 1993, S. 18, zitiert von Gencer Özkan, in Türkiye İsrail İlişkilerinde Dönüşüm: Güvenliğin Ötesi, herausgegeben von TESEV, November 2005, Istanbul, S. 114.

17 Mehr Informationen über ihn finden sich unter www.mehmeterdassapbidanismani.com.

18 Dabei geht es um den folgenden Artikel: Ruşen Çakır, ‚Davos Fatih‘ Demeyen Vatan Haini‘ İlan Ediliyor, in Vatan vom 31. Januar 2009.

19 <http://ahmetdursun374.blogcu.com>

20 Ben Birnbaum, Wikileaks: Israeli Envoy to Turkey Says: ‚Erdoğan Hates us Religiously‘ in Washington Times vom 24. August 2009.

Die AKP und ihre Verschwörungstheorien

Das Problem beschränkt sich nicht auf Erdoğan, vielmehr nimmt die AKP ebenso wie die türkische Gesellschaft im Allgemeinen die Welt im Lichte der Verschwörungstheorien wahr. Dies lässt sich anhand der Äußerungen zweier leitender Parteifunktionäre der AKP belegen.

Als sich der Mavi-Marmara-Vorfall ereignete, verübte die PKK einen Anschlag auf einen Militärstützpunkt in Iskenderun und tötete sechs Soldaten. Daraufhin wies Hüseyin Çelik, Berater des Parteivorsitzenden der AKP, der für die Presse und Öffentlichkeit zuständig war, auf die Enterung von Mavi Marmara durch die israelischen Streitkräfte hin und sagte: „Wir glauben nicht, dass es ein Zufall war, dass die beiden Angriffe zeitgleich stattfanden.“²¹ Kemal Kılıçdaroğlu, der Parteivorsitzende der Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) (dt.: Republikanische Volkspartei) und Numan Kurtulmuş, der Parteivorsitzende der SP äußerten dieselbe Meinung.

Hüseyin Çelik, der für die Außenbeziehungen verantwortliche Berater des Parteivorsitzenden, reiste nach dem Mavi-Marmara-Vorfall nach Washington, führte Gespräche im Weißen Haus sowie in jüdisch-amerikanischen Einrichtungen. Bei der Pressekonferenz, die er nach seiner Rückkehr abhielt, deutete er auf die angespannten Beziehungen zwischen der Türkei und Israel hin und stellte die Behauptung auf, dass Israel einen Putsch gegen die AKP provozieren würde:

„Israel betreibt Propaganda, um den Anschein zu erwecken, dass Präsident Tayyip Erdoğan für die aktuelle Lage verantwortlich sei. Wir wissen, was das heißt. Diese Propagandaaktivitäten bedeuten – diejenigen, die die türkische Geschichte kennen, wissen Bescheid – nichts anderes, als dass manche einen Putsch oder den Einsatz antidemokratischer Mittel provozieren wollen.“²²

Die türkischen Juden und der Antisemitismus

Dass der Antisemitismus sich unter dem Vorwand, „den israelischen Staat und den Zionismus“ zu „kritisieren“, überall verbreitet, beunruhigt natürlich am meisten die türkischen Juden. Und dass die Selbstmordattentäter, die zu Al-Kaida in Verbindung standen, im November 2003 zwei Synagogen in Istanbul in die Luft sprengten, rechtfertigt diese Beunruhigung. Präsident Erdoğan sah die Gefahr, dass die Aktivisten, die nach dem Mavi-Marmara-Vorfall an den antiisraelischen Massendemonstrationen teilnahmen – provoziert durch die von der Presse ungehindert verbreiteten antisemitischen Beiträge – die Arbeitsplätze und Einrichtungen der jüdischen Gemeinde, die türkischen Juden sowie die jüdischen Touristen angreifen könnten. Er rief deshalb das aufgebrachte türkische Volk dazu auf, den israelischen Staat vom israelischen Volk und von den türkischen Juden zu unterscheiden. Er forderte dazu auf, nicht gegen das israelische Volk, sondern gegen den israelischen Staat zu protestieren, und wies darauf hin, dass die türkischen Juden tür-

Emrah: „Es ist wichtig zu beachten, wer Israelkritik übt. Sei es jemand, der in Gaza im Besatzungsgebiet lebt, oder ein in der Türkei lebender linker Aktivist: In der Analyse der Israelkritik sollte immer beachtet werden, von wem diese aus welcher Motivation ausgeht.“

kische Staatsangehörige sind, die unter dem Schutz des Staates stehen.²³ Auf der anderen Seite provozierte er weiterhin mit Äußerungen, die anti-israelische und antisemitische Stereotype beinhalten. Darüber hinaus laden sowohl Präsident Erdoğan als auch Staatspräsident Gül die Journalisten der Tageszeitung *Vakit*, die seit Jahren – Holocaust-Leugnung eingeschlossen – die abscheulichsten Beispiele antisemitischer Literatur druckt, regelmäßig zu ihren Auslandsreisen ein. So verschaffen sie einer kontinuierlich Antisemitismus betreibenden Zeitung und deren Journalisten Rückendeckung und Ansehen.²⁴

In der Türkei hatten die Vertreter der türkisch-jüdischen Gemeinschaft ihr Verhältnis zum Staat Israel bisher mit den Worten „Wir empfinden innere Verbundenheit und Sympathie“ beschrieben.²⁵ Seit dem Mavi-Marmara-Vorfall ist es ihnen nicht mehr möglich, ihr Verhältnis zu Israel auf diese Weise zu beschreiben, denn daraus könnte man folgern, dass sie dem Angriff der israelischen Streitkräfte auf Mavi Marmara stillschweigend zustimmen. So äußerte sich das Oberrabbinat der Türkei in einer Presseerklärung, die gleich nach dem Vorfall bekanntgegeben wurde, folgendermaßen:

„Wir erfuhren mit Trauer von dem militärischen Angriff auf das nach Gaza fahrende Schiff Mavi Marmara. Dass es dabei den ersten Presseberichten zufolge Verletzte und Tote gab, vertieft unsere

21 PKK ve İsrail Saldırısının Aynı Gün Olması Manidar, in *Star* vom 1. Juni 2010.

22 Darbe Kışkırtıcısı İsrail, in *Radikal* vom 20. Juni 2010.

23 Başbakan Erdoğan: ‚Hiçbir Şey Eskisi Gibi Olmayacak‘, in *Şalom* vom 2. Juni 2010.

24 Hasan Karakaya, Journalist der Tageszeitung *Anadolu'da Vakit*, nahm an der Reise des Staatspräsidenten Gül nach Indien teil. Siehe: Gül: ‚Özal‘ı çok iyi anlıyorum‘, in *Milliyet* vom 15. Februar 2010. Karakaya nahm auch an der Reise des Präsidenten Erdoğan nach Diyarbakır teil. Siehe: Diyarbakır İzlenimleri... ya da 8382 Metrede Soru-Cevap, in *Anadolu'da Vakit* vom 23. Februar 2009.

25 Devrim Sevimay, *Anayasa ve Demokrasi Yeter Bize*, in *Milliyet* vom 2. Februar 2009.

Trauer um ein Vielfaches. Wir unterstützen die Forderung unseres Landes nach Beendigung dieses Unternehmens auf diese Weise und teilen die Trauer unserer Öffentlichkeit.“²⁶

Auch der bekannte Schriftsteller Mario Levi äußerte der italienischen Zeitung La Repubblica gegenüber, dass „die Istanbuler Juden sich mit den Bewohnern von Gaza solidarisch fühlen“, und fügte hinzu: „Ich persönlich beobachte keine anti-jüdische Stimmung in der Türkei. Das ist nicht mein Eindruck.“²⁷

Das Thema, ob die türkischen Juden Zionisten sind, ist derart tabuisiert, dass eine Diskussion darüber nicht möglich ist. Unter diesen Bedingungen hängt heute die Sicherheit der türkisch-jüdischen Gemeinschaft unmittelbar von dem Erfolg ihrer Vertreter dabei ab, wie gut sie in der türkischen Gesellschaft das Bild von den „nicht-zionistischen türkischen Juden, die die Gräueltaten Israels an Palästinensern verurteilen,“ verbreiten können. ●

²⁶ Die Presseerklärung des türkischen Oberrabbinats vom 31. Mai 2010

²⁷ İstanbul Musevileri Gazze Halkıyla Dayanışma İçinde, in Zaman vom 3. Juni 2010. Der Originaltitel des Artikels lautet: Noi, Ebrei di Istanbul solidali con la gente de Gaza, in La Repubblica vom 2. Juni 2010. Unter <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2010/06/02/noi-ebrei-di-istanbul-solidali-con-la.html>

Wie alltäglich ist Antisemitismus heute?

TEXT Dr. Juliane Wetzel

Antisemitismus ist eine negative Haltung gegenüber Jüdinnen und Juden, die sich bis zum Hass steigern kann, sie kann religiöse, soziale, politische, nationalistische, rassistische und antizionistische Hintergründe haben. Der Antijudaismus, die religiös begründete Judenfeindschaft, ist heute zumeist auf sektiererische religiöse Randgruppen beschränkt. Auch klassische rassistische Formen finden sich im Wesentlichen nur noch in einigen randständigen rechtsextremen Gruppierungen. Heute handelt es sich eher um einen kulturrassistischen Antisemitismus, der kulturelle Unterschiede hervorhebt – diese Wendung macht ihn unverdächtig, und Ressentiments lassen sich vermeintlich offener äußern („Juden passen einfach nicht zu uns“).

Der sekundäre Antisemitismus, der sich aus Schuld- und Schamgefühlen und einer Verdrängung der Verantwortung für den Genozid an den europäischen Jüdinnen und Juden speist, sowie der Antizionismus, verstanden als israelbezogener Antisemitismus, sind heute die beiden dominierenden Ausdrucksformen judenfeindlicher Haltungen, die auf der Imagination eines angeblichen „jüdischen Kollektivs“ basieren, das den Jüdinnen und Juden Macht in allen Bereichen zuschreibt. In der Regel bleiben solche judenfeindlichen Dispositionen latent, d. h. sie werden allenfalls unterschwellig und in subtiler Weise nach außen getragen. Manifeste Antisemitismus, d. h. jene Formen, die in tätlichen oder verbalen Übergriffen auf Jüdinnen und Juden bzw. deren Institutionen oder auf Personen, die als Jüdinnen oder Juden wahrgenommen werden, münden, finden sich heute nach wie vor im rechtsextremen, aber auch im radikalen islamistischen Spektrum.

Welchen Mobilisierungseffekt der Nahostkonflikt auf die extremen politischen Ränder ausübt, manifestiert sich in höheren Zahlen antisemitischer Straf- und Gewalttaten in Phasen der Radikalisierung der Auseinandersetzung zwischen Israelis und Palästinensern (z. B. der Gazakrieg 2014 und die Demonstrationen). Dies bedeutet im Umkehrschluss allerdings nicht, dass eine mögliche Befriedung der Region den Antisemitismus zum Verschwinden bringen würde.

Trotz der Trigger-Ereignisse im Nahen Osten basieren in Deutschland die Straf- und Gewalttaten mit antisemitischem Hintergrund, die zu 90 Prozent von Personen aus dem rechtsextremen Umfeld verübt werden, überwiegend auf Formen des sekundären Antisemitismus, d. h. einem Antisemitismus wegen Auschwitz, der sich aus Schuld- und Schamgefühlen und einer Verdrängung der Vergangenheit speist. Die Täterinnen und Täter sehen sich als ausführende Organe einer Haltung, die durchaus anschlussfähig an die Mehrheitsgesellschaft ist. Der Antisemitismus wegen Auschwitz ist eng mit dem Holocaust und der Erinnerung daran verknüpft und gipfelt in einer Schuldprojektion auf „die Juden“. Jüdinnen und Juden würden die Deutschen angeblich ständig an die NS-Verbrechen erinnern. Diese Form des Antisemitismus wird in aktuellen Debatten häufig auf Israel übertragen und ist inzwischen in vielen europäischen Ländern aktuell, etwa wenn ein jüdischer Opferstatus abgelehnt und daraus folgend das Existenzrecht des Staates Israel bestritten wird. Die Holocaust-Leugnung ist die extremste Form des sekundären Antisemitismus. Auch sie wird heute gegen Israel verwendet. Indem der Holocaust in Abrede gestellt oder als „Mythos“ bezeichnet wird, wird einer der zentralen Gründungsvoraussetzungen des Staates Israel konterkariert. Dieser sekundäre Antisemitismus, über den sich die internationale rechtsextreme Szene vernetzt, spielt auch eine zentrale Rolle in der Propaganda radikaler Islamisten.

Mit Formen des sekundären Antisemitismus und der Verweigerung einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust einher geht häufig auch die Unterstellung, Jüdinnen und Juden zögen Vorteile aus der Vergangenheit, weil sie angeblich Druck auf Regierungen – wie die der USA oder Deutschlands – ausübten. Auch Günter Grass spielt in seinem „Gedicht“ mit solchen Vorstellungen, wenn er schreibt, die U-Boot-Lieferung der Bundesregierung sei „mit flinker Lippe als Wiedergutmachungen deklariert“ worden. Ferner hebt er darauf ab, dass seine Herkunft und der „nie zu tilgende Makel“, mit dem Deutschland behaftet sei, ihm bisher verboten hätten zu sagen, „was gesagt werden muss“.

Implizit unterstellt er hier ein Tabu, Israel zu kritisieren. Eine solche Meinung ist weit verbreitet, aber bar jeglicher Realität. Häufig wird gar unterstellt, jedwede Kritik würde als Antisemitismus ausgelegt. Dies sei vor allem auf eine vermeintlich jüdische Lobby zurückzuführen. Solche fixen Ideen gehören in den Kanon antisemitischer Muster, die sich jahrhundertalter Weltverschwörungstheorien bedienen und glauben machen wollen, es gebe ein „Weltjudentum“, das zentrale Bereiche des öffentlichen, gesellschaftlichen und sozialen Lebens dominiere und nicht nur die Politik, sondern auch die Medien beherrsche. Aber gerade Medienberichte und -kommentare, Statements von Politikern und Stimmen aus Israel beweisen das Gegenteil.

Die Präsenz des Nahostkonflikts in den Medien und linke Diskurse mit einer zum Teil unwidersprochen einseitig pro-palästinensischen Haltung, die sich in mancher Berichterstattung und in der Bildsprache einiger Illustrationen bzw. Karikaturen, aber vor allem in Leserkommentaren zu ansonsten seriösen Artikeln niederschlagen, haben dazu geführt, dass der anti-antisemitische Diskurs in der Öffentlichkeit – und damit der Grundkonsens der Bundesrepublik, sich nicht antisemitisch zu äußern – allmählich aufzuweichen droht. Dazu beigetragen haben in erheblichem Maße auch die Existenz Sozialer Netzwerke und die Hetze auf Portalen wie Facebook, Twitter und YouTube.

Stehen antisemitische Vorurteile, Klischees und Ressentiments nicht in direktem Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust, werden also unterschwellig oder in subtileren Formen geäußert bzw. finden metaphorisch Verwendung, werden sie heute häufig nicht als solche wahrgenommen, und jene, die sich ihrer bedienen, weisen jegliche Anlehnung an mögliche antisemitische Muster weit von sich. Ob aus Unwissenheit oder bewusst verweigerter Auseinandersetzung mit dem Phänomen, über Generationen tradierte antijüdische Vorurteile schleichen sich auf diese Weise immer wieder in den öffentlichen Diskurs ein. Insbesondere lassen sich diese über den Umweg (Umwegkommunikation) der Kritik an der israelischen Regierung bzw. der IDF (Israel Defense Forces) äußern. Israelbezogener Antisemitismus dient bis weit in die Mitte der Gesellschaft als Plattform für jüdenfeindliche Äußerungen ohne die Gefahr einer möglichen Strafverfolgung. Die in Umfragen in den letzten dreißig Jahren ermittelten Werte von 15–20 Prozent latenter antisemitischer Haltungen in der Mehrheitsgesellschaft bleiben von den Ereignissen im Nahen Osten allerdings relativ unberührt.

In der wissenschaftlichen und öffentlichen Auseinandersetzung zum Thema Antisemitismus stand jahrelang – zu Recht – der Rechtsextremismus im Fokus. Zumindest in der Öffentlichkeit hat sich dieses Bild völlig verändert, anders als Rassismus und Fremdenfeindlichkeit wird der Antisemitismus der Rechtsextremen kaum noch thematisiert. Die öffentliche Wahrnehmung hat sich gänzlich verschoben. Heute stehen im Fokus der Debatten über Antisemitismus nahezu ausschließlich nur noch „die Muslime“. Für die Mehrheitsgesellschaft dient diese einseitige Zuschreibung als willkommener Vorwand, sich nicht mit dem eigenen Antisemitismus auseinandersetzen zu müssen und zudem noch eine Gruppe als die eigentlichen Täterinnen und Täter zu identifizieren, die im Zuge eines zunehmenden antimuslimischen Rassismus in der Mehr-

heitsbevölkerung negativ konnotiert ist. Zu befürchten ist, dass die inzwischen in Teilen der jüdischen Community geäußerten Ängste vor Antisemitismus in den Reihen der Flüchtlinge Wasser auf die Mühlen derer sind, die gegen Muslime hetzen. Anhänger von Pegida und AfD geben vor, sie seien die Verfechter eines christlich-jüdischen Abendlandes mit gemeinsamer „Leitkultur“. Solches philosemitische Geschwafel dient einzig und alleine dazu, gegen Muslime zu hetzen. Tatsächlich dürfen wir darüber die antisemitischen Züge – „Lügenpresse/Judenpresse“ –, die in diesen Bewegungen immer wieder aufblitzen, nicht außer Acht lassen.

Die einseitige Zuschreibung auf „die Muslime“ bzw. die „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ wirft eine Reihe von Problemen auf. Zunächst stellt sich die Frage, ob Antisemitismus im Einwanderungskontext ein Phänomen ist, das sich auf eine bestimmte Gruppe beschränken lässt. Die Ergebnisse der Studien des Soziologen Wolfram Stender und seiner Kolleginnen und Kollegen von der Fachhochschule Hannover haben gezeigt, dass Antisemitismus unter Menschen mit Migrationshintergrund in einem viel breiteren und differenzierteren Rahmen untersucht werden muss. Die Forschungsgruppe hat in Diskussionen mit Schülerinnen und Schüler (Spätaussiedler, mit türkischem/arabischem Hintergrund, autochthone Deutsche) und in Einzelgesprächen mit Lehrerinnen und Lehrer und Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter herausgefunden, dass das Sprechen über „Juden“ von antisemitischen Stereotypen durchsetzt war. Im Gegensatz zu der Gruppe der türkisch-/arabisch-stämmigen Schülerinnen und Schüler wurden in der Gruppendiskussion der jugendlichen Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler offen und brutal antisemitische Stereotype geäußert. Zudem unterschied sich die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer insofern deutlich, als die Lehrerinnen und Lehrer entweder jegliche antisemitischen Vorkommnisse oder den Gebrauch von Schimpfwörtern wie „Du Jude“ bestritten oder alarmistisch reagierten und das Problem als eines der „muslimischen Schülerinnen und Schüler“ darstellten, wobei sie die „massenmediale Inszenierung eines ‚muslimischen Antisemitismus‘ z.T. bis in die Formulierungen hinein alltagssprachlich reproduzierten“. Diese Erkenntnisse basieren nur auf einem relativ limitierten Sample, allerdings können sie als Grundlage für weitere Forschungen dienen und machen zudem deutlich, dass die Frage, ob es sich um ein Phänomen einer bestimmten religiösen Ausrichtung oder um eine Folge der Zuwanderung aus bestimmten Ländern handelt, bisher nur in Ansätzen beantwortet werden kann.

Der Antisemitismus ist im radikalen Islamismus ebenso wie im rechtsextremen Lager wichtigster Träger und konstitutiver Bestandteil der Ideologie. Aber auch der Linksextremismus und Teile der Linken sind nicht frei von antisemitischen Vorurteilen, die nicht nur traditionell in Bezug auf Zinspolitik und Finanzmärkte immer wieder durchscheinen, sondern sich heute auch in israelbezogenem Antisemitismus ausdrücken. Allerdings sind solche Ressentiments und Klischees linken Denkmustern nicht immanent, sie transportieren aber z.T. Positionen, die einen antisemitischen Diskurs befördern können. Selbst Versatzstücke eines sekundären Antisemitismus lassen sich durchaus konstatieren, wenn bis heute Begriffe analog zur

NS-Terminologie wie in den 1970er-Jahren Verwendung finden, um Israel zu diskreditieren. Eine derartige Terminologie ist heute mit gleicher Stoßrichtung auch in der arabischen Welt verbreitet. Die Vorstellung, Israel führe einen „Vernichtungskrieg“, hat sich in der Öffentlichkeit bereits derart verfestigt, dass 2011 in Deutschland 47,7 Prozent (2004: 68,3 Prozent) der Befragten eher bzw. voll der Aussage zustimmten „Israel führt einen Vernichtungskrieg gegen die Palästinenser“. In Großbritannien lag die teilweise bis volle Zustimmung bei 42,4 Prozent, in den Niederlanden bei 38,7 Prozent, in Italien bei 37,6 Prozent, in Portugal bei 48,8 Prozent, in Polen bei 63 Prozent und schließlich in Ungarn bei 41 Prozent.

Das Phänomen des Antisemitismus begegnet uns in allen gesellschaftlichen Schichten, in allen religiösen Spektren und sozialen Umfeldern. Allzu schnell jedoch werden Antisemitismusrwürfe laut, wenn es sich vielleicht nur um eine harsche Kritik handelt, ebenso schnell aber driften Debatten über den Nahostkonflikt und die Politik Israels in einen Diskurs ab, der sich antisemitischer Topoi bedient. Nur allzu leicht können Debatten über den Konflikt in eine Stimmung umschlagen, in der antisemitische Ressentiments unreflektiert in das Gespräch einfließen. Von dort ist es manchmal nicht weit bis zu Stereotypen und Vorurteilen gegen Jüdinnen und Juden, die latente antisemitische Haltungen an die Oberfläche spülen. ●

„Israelkritik“ und Antisemitismus

TEXT Dr. Rosa Fava

Angesichts von verbalen und physischen Angriffen auf Jüdinnen und Juden und auf jüdische Einrichtungen, vor allem während der Kriegsphasen im israelisch-palästinensischen Konflikt, ist offensichtlich, dass es einen Zusammenhang zwischen Kritik und Feindschaft gegenüber Israel und Antisemitismus gibt. Weniger klar ist, worin genau der Zusammenhang besteht. Eine Perspektive darauf ist, dass Unwissenheit in Bezug auf den Unterschied zwischen Israelis und Jüdinnen/Juden dazu führe, dass unter israelfeindlichen Parolen jüdische Personen oder Einrichtungen angegriffen werden, wenn eigentlich (gewaltfreier) Protest angemessen wäre, vielleicht vor israelischen Einrichtungen. Eine andere Perspektive ist, dass Angriffe auf Synagogen, Schulen, Museen und Jüdinnen und Juden den antisemitischen Kern der Kritik an Israel zum Vorschein brächten. Beide Sichtweisen schließen einander nicht aus, aber je nachdem, wo man die Hauptursache der Gewalt verortet, wird man die Maßnahmen dagegen anders konzipieren.

Ressentiments gegen Israel als Form von Antisemitismus

Als Antwort auf die Frage, wo Antisemitismus auftaucht und wie er sich äußert, hat es sich in den letzten Jahrzehnten weitgehend durchgesetzt, neben den klassischen Feldern wie Kritik an der Finanzwirtschaft oder an den Medien die Kritik an Israel – insbesondere, aber nicht nur im Kontext des Nahostkonflikts – als mögliche Ausdrucksform von Antisemitismus zu verstehen. Die Grundlage dafür bildet die Beobachtung, dass viele der Kritikpunkte, die gegen die Politik Israels oder seiner jeweiligen Regierung geäußert werden, oftmals bekannten oder abgewandelten antisemitischen Mustern entsprechen. Das verstärkte Auftreten von israelfeindlichen Haltungen in Verbindung mit antisemitischer Argumentation nach dem Sechstagekrieg im Juni 1967 führte dazu, dass einige Forscher/-innen Israelfeindschaft als (neue) Form von Antisemitismus bestimmten. Es herrscht darüber aber kein Konsens. Außerdem ist auch die Sichtweise verbreitet, dass Israelfeindschaft ähnlich wie Antiamerikanismus ein eigenständiges, wenn auch stark mit Antisemitismus verwobenes Ressentiment darstellt. Der allgegenwärtige Antisemitismus war nach dem Holocaust international bzw. ins-

besondere in den Ländern des globalen Nordens diskreditiert und tabuisiert, sodass sich eine neue Form zur Formulierung der Judenfeindschaft entwickelte und in Israel einen Ansatzpunkt fand. Damit verbunden war eine weitere Entwicklung: Linke antikapitalistische und antiimperialistische Positionen fanden durch die Entkolonialisierungsbewegung und die internationale 68er-Bewegung weite Verbreitung. Ausgehend von einer stark vereinfachenden Kritik am Kapitalismus wurde Israel als Instrument der Bourgeoisie zur kapitalistischen Unterdrückung und als Vorposten der imperialen Hegemonialmacht USA betrachtet. In der Linken und anderen politischen Spektren galt immer weniger die Arbeiterklasse als unterdrücktes oder zu emanzipierendes Subjekt, sondern zunehmend wurden Völker Gegenstand internationaler Solidarität und statt Herrschaft im Allgemeinen wurde zunehmend Fremdherrschaft bekämpft. So wurden sich linke und rechte Kritik am Kapitalismus und am politischen Weltsystem immer ähnlicher. Islamistische Strömungen, die vor allem die Kolonisierung und Fremdherrschaft über „die Muslime“ und die Aneignung ihrer Ressourcen als Triebkraft westlicher Politik sehen, schließen sich dem an.

Hilfsmittel zur Analyse von Antisemitismus in israelkritischen Äußerungen

Nicht jede Kritik an der Finanzwirtschaft oder an der Macht der Medien ist antisemitisch, genauso wenig jede Kritik an Israel. Um bei der Kritik an israelischer Politik oder an Verhältnissen im Land leichter die ressentimenthaften von den – zutreffenden oder unzutreffenden – kritischen Aussagen unterscheiden zu können, haben in den letzten Jahren vor allem zwei Hilfsmittel Verbreitung gefunden: Zum einen der sogenannte „3D-Test“ nach Natan Scharansky, zum anderen formulierte die „Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“ ein Jahr später in fünf Punkten eine „Arbeitsdefinition Antisemitismus“. Sie wurde jedoch 2013 von der Nachfolgeorganisation „Agentur der Europäischen Union für Grundrechte“ von ihrer Webseite entfernt, vielleicht weil sie bestimmte Formen der Kritik an Israel einbezieht.

Scharanskys drei Kriterien „Dämonisierung“, „Doppelstandards“ und „Delegitimierung“ liegt die Einsicht zugrunde, dass zentrale Elemente des Antisemitismus auf den jüdischen Staat übertragen werden – Israel erscheint als „der Jude unter den Staaten“, so der Historiker Leon Poliakov. Als Beispiel für die Darstellung Israels als dämonisch, über das Menschliche hinaus böse, nennt Scharansky die beständigen Gleichsetzungen der israelischen Politik mit derjenigen Deutschlands im Nationalsozialismus. Israel soll durch die Gleichsetzungen als Verkörperung des Bösen dargestellt werden, da der Nationalsozialismus international als Chiffre für das Böse gilt. Die Anwendung von Doppelstandards meint den Sachverhalt, dass Israel vielfach anders behandelt wird als andere Staaten. Scharanskys Beispiele sind der Ausschluss der israelischen Ambulanzorganisation vom Internationalen Roten Kreuz sowie die Kritik durch die Vereinten Nationen an Israel für Menschenrechtsverletzungen angesichts dessen, dass andere Staaten, „die nachweislich wirklichen Missbrauch betreiben“, keine Kritik erfahren. Als Beispiel für eine Delegitimierung führt Scharansky das Verständnis Israels als „Überbleibsel des Kolonialismus“ an.¹

Die „Arbeitsdefinition“ nennt im Wesentlichen dieselben Punkte: Das Abstreiten des Existenzrechts Israels, indem es als rassistisch delegitimiert wird, die doppelten Standards bzw. das Einfordern eines besonders moralischen Verhaltens, das von keinem anderen demokratischen Staat erwartet wird, und die Gleichsetzungen mit nationalsozialistischen Praktiken entsprechen direkt dem 3D-Test. Zusätzlich genannt werden das Auftreten klassisch antisemitischer Zuschreibungen an Israel, z. B. die Ritualmordlegende, und „das Bestreben, alle Juden kollektiv für Handlungen des Staates Israel verantwortlich zu machen“.²

Gemeinhin werden des Weiteren die folgenden Punkte als Anzeichen dafür genannt, dass sich bewusster oder unbewusster Antisemitismus in die Argumentation gegen Israel mischt oder sie motiviert:

- Die Allgegenwart von stark emotionaler Kritik an Israel.
- Die Unschuldsgeste in der Frage, wie viel oder welche Kritik an Israel „erlaubt“ sei. Nach dem Holocaust hat sich (in Deutschland) die rhetorische Formel verbreitet, man dürfe „die Juden“ nicht kritisieren. Unausgesprochen schwingt die klassische antisemitische Projektion mit, es gebe eine alles beherrschende jüdische Instanz, die kontrolliere und bestrafe.
- Die Ignoranz gegenüber der Funktion eines jüdischen Staates als Zufluchtsort für die weltweit dem Antisemitismus ausgesetzten Jüdinnen und Juden.

Malte: „Mir ist der Begriff ‚Vorurteil‘ in dieser Diskussion zu schwach, zu sachlich. ‚Ressentiment‘ trifft es aus meiner Sicht schon eher, da die Emotionalität hier ersichtlicher wird. Aus psychologischer Sicht tritt ein Scham- oder Schuldgefühl nicht zwingend auf Grund einer Handlung auf, sondern kann auch aus gesellschaftlicher Ohnmacht erwachsen. Diese Dimension ist aus meiner Sicht wichtig, damit wir unsere Überlegungen auf einer anderen Ebene betrachten können.“

Derviş: „Das sehe ich anders. In der Begrifflichkeit des Vorurteils steckt ja bereits das Urteil, es beschreibt also einen gefestigteren Zustand als beispielsweise eine Meinung über eine Sache. Urteilsbildung ist ein Prozess, der Hand und Fuß hat. Möchte man allerdings die Zielgruppe erreichen, ist aus meiner Sicht der (weichere – Anmerkung der Red.) Begriff ‚Ressentiment‘, der eher emotional belegt ist, zielführender. Die Emotion dient als Schlüssel zur Erreichung der Zielgruppe.“

1 deutsch: www.hagalil.com/antisemitismus/europa/sharansky.htm und englisch: Jerusalem Post 23.04.2004 www.aish.com/jw/s/48892657.html

2 deutsch: www.european-forum-on-antisemitism.org/working-definition-of-antisemitism/deutsch-german/ oder englisch: www.european-forum-on-antisemitism.org/working-definition-of-antisemitism/english/?fontsize=0%2Fcontact.php

Rosa: „Uns ist klar geworden, dass der Zusammenhang zwischen Antisemitismus und Kritik an der israelischen Politik das schwierigste Thema zurzeit ist. Darüber hinaus ist uns klar geworden, dass in Deutschland – aber das ist sicher in anderen Ländern ähnlich – eine Art der Projektion von Antisemitismus, aber auch Homophobie und anderen Phänomenen von Diskriminierung und Ausgrenzung, auf junge muslimische Männer stattfindet.“

- Die Besonderheit, dass Israel der einzige Staat ist, dessen Bestehen angegriffen wird, unabhängig davon, wie gewaltvoll Entstehung, Geschichte und Gegenwart anderer Staaten waren und sind, und dass Grenzen und Bevölkerungszusammensetzung anderer Staaten in der Regel auf Gewalt zurückgehen. Seit dem ersten Aufkommen zionistischer Ideen und Aktivitäten wurden diese von rechts bis links mit antisemitischen Argumenten kritisiert und bekämpft, um das Entstehen eines jüdischen Staates zu verhindern. Im Deutschen stellt schon der Begriff „Israelkritik“ als Kurzformel eine Besonderheit dar und erinnert an „Kapitalismuskritik“ oder „Religionskritik“ als etwas zu Überwindendes oder an ressentimenthafte „Islamkritik“.
- Das quasi vollständig negative Bild von Israel. Zum einen wird auch Positives oder Gewöhnliches ins Negative gewendet, wie der seit einigen Jahren verbreitete Vorwurf des sogenannten Pinkwashing zeigt: Analog zum Weißwaschen soll die Bezeichnung Pinkwashing – Pink als Symbol der schwulen und auch queeren Bewegung – die Selbstdarstellung Israels als offen für homosexuelle und andere Lebensentwürfe jenseits der Zweigeschlechtlichkeit diskreditieren. Ein solches auf die Wahrung und Stärkung der Menschenrechte bezogenes Selbstbild sei angesichts der Situation der Palästinenser/-innen scheinheilig. Zum anderen verschwinden frühere positive Besetzungen (zum Beispiel die Kibbuz-Bewegung als sozialistisches Experiment) zunehmend oder werden meist mit Bezug auf die Konflikte mit den Nachbarstaaten oder der palästinensischen Bevölkerung ins rein Negative gewendet (Kibbuzim als jüdische Gemeinschaften und somit genuin rassistische Projekte). In Deutschland zeigen die Befunde der deutsch-israelischen Schulbuchkommission, dass viele Lernmaterialien ein verzerrtes oder negatives Bild Israels verbreiten³, und viele Medienanalysen belegen, dass die Berichterstattung über den Nahostkonflikt vielfach Schuldzuweisungen allein an Israel richtet.
- Die Reduktion von Israel auf den Nahostkonflikt, wobei das Bild vom Nahostkonflikt wiederum zunehmend nur aus Gut und Böse besteht. Die Kritik an Israels Vorgehen wird selten von ebenso scharfer Kritik am Handeln arabischer und palästinensischer Organisationen und Staaten, des Irans oder anderer Feinde und Gegner Israels begleitet. Vor allem der palästinensisch-israelische Konflikt erscheint vielfach kaum als politischer Konflikt mit mehreren Beteiligten, sondern wird in Analogie zur nationalsozialistischen Kriegs- und Eroberungspolitik einschließlich ihrer

³ www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Expertise/fulltext/9783847104384_Laessig_Schulbuchempfehlungen_Fulltext_deutsch.pdf

rassistischen Hintergründe interpretiert. Andere Analogien sind der Kolonialismus oder das Apartheidsystem, die dann ebenso für ein vollkommen asymmetrisches Machtverhältnis und für Rassismus und das Böse schlechthin stehen. Der politische (ökonomische, ...) Konflikt zwischen feindlichen Parteien wird als unilaterale Aggression mit Vernichtungsabsicht gedeutet und in die Sphäre eines Verbrechens gegen die Menschheit gerückt, das für viele bereits in der Gründung Israels in den – als kolonialistisch kritisierten – Grenzen des UNO-Teilungsplans besteht.

- Double standards bei der Kritik von Rassismus im Land (gegen arabische Israelis, gegen Schwarze und sephardische Jüdinnen und Juden und denjenigen aus arabischen Ländern sowie gegen Flüchtlinge und Migranten/-innen), die nicht selten auf die Delegitimierung Israels als per se rassistisch und Teil der kolonial fundierten weißen Vorherrschaft über alle anderen abzielt. Besonders hohe Maßstäbe werden auch bei der Kritik des israelischen Nationalismus, des Militärs und des staatlichen Gewaltmonopols angesetzt. Wenn Israel, wie jeder Staat es tun würde, auf den Beschuss durch Raketen oder auf den Versuch, die Blockade des Gazastreifens zu brechen, reagiert und so als souveräne Macht agiert, führt es vor Augen, dass Gewalt Grundlage aller Staaten ist. Das Hässliche im Eigenen wird aber am Sündenbock Israel festgemacht. Allgemein lässt sich sagen, dass das Negative aus der eigenen Geschichte und Gegenwart an Israel als anderem besonders scharf gesehen und kritisiert wird: Im europäischen Einigungsprozess gilt das Bestehen auf Partikularität (Israel als jüdischer Staat) als veraltetes Konzept, das leicht kritisiert werden kann und vom kritischen Blick auf die jeweils eigene nationale Verfasstheit ablenkt; Kolonialismus und Rassismus bzw. der Nationalsozialismus gelten im globalen Norden als überwunden und sie werden auf Israel projiziert.

Keine Rezepte

Im Frühjahr 2016 wurde der deutsche Satiriker Jan Böhmernann international bekannt, weil er in seiner Show im Fernsehen ein sogenanntes Schmähdgedicht auf Erdoğan vortrug. Die Kritik daran, dass der Text mit rassistischen Bildern arbeitet und rassistisch wirkt, wird nicht von allen geteilt. Je nach eigenem Begriff von Rassismus und seiner Wirkungsweise, je nach politischer Haltung und so weiter stehen sich unterschiedliche Einschätzungen gegenüber. Dies wird bei den sehr unterschiedlichen Definitionen darüber, was Antisemitismus ist, und angesichts konträrer politischer Haltungen zu den verschiedenen Konfliktlinien im sogenannten Nahostkonflikt auch bei der Frage, welche Kritik an Israel antisemitisch ist oder wirkt, so bleiben. Der 3D-Test und andere hier genannte Kriterien und Hinweise können als Diskussionsgrundlagen dienen, um die Analyse von Aussagen und Handlungen und die Selbstreflexion mit Blick auf scheinbare Selbstverständlichkeiten und Ressentiments zu unterstützen. ●

VERWENDETE LITERATUR

Kistenmacher, Olaf: Zum Zusammenhang von Antisemitismus und Antizionismus: Die Nahost-Berichterstattung der Tageszeitung der KPD, Die Rote Fahne, während der Weimarer Republik. In: Michael Nagel/Moshe Zimmermann (Hrsg.): Judenfeindschaft und Antisemitismus in der deutschen Presse über fünf Jahrhunderte/Five hundred Years of Jew-Hatred and Anti-Semitism in the German Press. Bremen 2013. Band 2, S. 591–608. **Kübler, Elisabeth:** „Als Individuen alles, als Nation nichts.“ Postnationales Europa und nationalistisches Israel? In: Jahrbuch 2008. Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands. S. 86–102. **Mertens, Lothar:** Antizionismus: Feindschaft gegen Israel als neue Form des Antisemitismus. In: Wolfgang Benz (Hrsg.): Antisemitismus in Deutschland. Zur Aktualität eines Vorurteils. München 1995. S. 89–100. **Salzborn, Samuel:** Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Frankfurt a.M./New York 2010. **Wolter, Udo:** Nicht im Namen des Anderen. In: iz3w 284/ 2005. S. 33–33. Und: www.rote-ruhr-uni.com/texte/wolter_anderen.pdf

Mit Schwerpunkt pädagogische Arbeit, vor allem zum Nahostkonflikt: **Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.):** „Läuft bei Dir!“ Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit. Berlin 2014. **Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.):** „Man wird ja wohl noch Israel kritisieren dürfen...?!“ Über legitime Kritik, israelbezogenen Antisemitismus und pädagogische Interventionen. Berlin 2010 **American Jewish Committee Berlin Office (Hrsg.):** Fiktion als Wahrheit – Israelbezogener Antisemitismus in Film und Internet. Handreichung zur Mediennutzung in heterogenen Lerngruppen und Milieus am Beispiel des Spielfilms „Tal der Wölfe – Palästina“. Berlin, 2012 **Bildungsstätte Anne Frank (Hrsg.):** Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Berlin, 2013 **Fritz Bauer Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.):** Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a.M./New York 2006. **Zentrum Demokratische Kultur (Hrsg.):** „Vor Antisemitismus ist man nur noch auf dem Mond sicher.“ Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland. Bulletin 5/2004. Leipzig.

Chancen und Grenzen historisch-politischer Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus*

TEXT Patrick Siegele

Derya: „Wir haben uns die Frage gestellt, ob die jüdischen Opfer bei der Holocaust Education im Vordergrund stehen und andere ‚Opfer‘ außer Acht gelassen werden? Sollte die Thematisierung der ‚anderen Opfer‘ als optional gesehen werden oder sollte das als ein ‚Muss‘ gesehen werden?“

Ziele historisch-politischer Bildungsarbeit

Im Anne Frank Zentrum erleben wir immer wieder, dass Lehrkräfte ihren Besuch in unserer Ausstellung¹ damit begründen, auf antisemitische Vorfälle an ihrer Schule reagieren zu wollen. Der Besuch wird mit der Erwartung verknüpft, dass die Auseinandersetzung mit dem Holocaust Jugendliche gegen Antisemitismus und Rassismus „immunisiert“ und Empathie für ehemals verfolgte Gruppen weckt. Wenn ich Lehrkräfte und außerschulische politische Bildnerinnen und Bildner nach den Zielen frage, die ihnen bei der Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust besonders wichtig sind, erhalte ich meist folgende Antworten:

- Wissen über historische Ereignisse vermitteln;
- zeigen, welche gesellschaftlichen und politischen Bedingungen den Holocaust möglich machten;
- die Rollen von Einzelnen als Opfer, Täter, Zuschauer oder Helfer aufzeigen;
- Demokratie wertschätzen und stärken;
- Kontinuitäten in antisemitischen, rassistischen oder anderen menschenverachtenden Ideologien aufzeigen;

* Dieser Beitrag erschien bereits in einer längeren Version in: Der Bürger im Staat: Antisemitismus heute. Hrsgg. von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Ausgabe 4-2013).

¹ Das Anne Frank Zentrum zeigt in seinen Räumen in Berlin die ständige Ausstellung „Anne Frank. hier & heute“. Zur Ausstellung wird eine Vielzahl pädagogischer Programme angeboten.

- Entsetzen und Betroffenheit erzeugen;
- das Nachdenken über die Gegenwart fördern;
- auf antisemitische Einstellungen bei den Zielgruppen einwirken.

Bereits diese kleine Auswahl zeigt, dass Pädagoginnen und Pädagogen, wenn sie zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust arbeiten, in der Regel mehr wollen, als „nur“ Wissen vermitteln.

Was kann historisch-politische Bildungsarbeit leisten?

Sowohl in der Wissenschaft als auch in der Bildungspraxis gibt es berechnete Zweifel am unmittelbaren Erfolg historisch-politischer Bildung bei der Bekämpfung aktueller antisemitischer Erscheinungsformen. Der vom Bundesministerium des Inneren mit einer Expertise beauftragte unabhängige Expertenkreis Antisemitismus fasst dies folgendermaßen zusammen: In Hinblick auf die schulische Praxis gilt zu bedenken, dass „[die] Schulausbildung bei der Tradierung antisemitischer Stereotype in mehrfacher Hinsicht eine Rolle spielen [kann]“. ² So haben Untersuchungen der Schulbuchforschung die Frage aufgeworfen, ob durch die einseitige Hervorhebung der jüdischen Opferrolle in Unterrichtswerken nicht antisemitische Stereotype tradiert werden. Durch die Fokussierung auf diesen Einzelaspekt werden historische Phänomene verkürzt und vereinfacht. Eine wichtige Rolle bei der Tradierung solcher Stereotype können auch Kinder- und Jugendbücher spielen, die im Unterricht in verschiedenen Fächern unreflektiert eingesetzt werden. Ein weiterer Kritikpunkt des Expertenkreises ist die Beobachtung, dass im Zuge der Behandlung des Holocaust häufig überzogene moralische Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Diese können bei den Betroffenen Frustrationen bewirken und in einen typischen „Schuldabwehr“-Antisemitismus münden.

Außerdem kann die unreflektierte Nutzung von NS-Propagandamaterial im Geschichtsunterricht dazu führen, dass sich bestimmte rassistisch-antisemitische Bilder in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler festsetzen. Und die Tatsache, dass der Nahostkonflikt in Schule und Unterricht wenig bis gar nicht thematisiert wird, hat ein Informationsdefizit zur Folge, das Schülerinnen und Schüler besonders anfällig macht für eine einseitig negative und überzogene Darstellung der Rolle Israels in diesem Konflikt. ³

Die Kritik, die auch auf die außerschulische Bildungspraxis zutrifft, konzentriert sich vor allem auf die Umsetzung und die Methoden historisch-politischer Bildungsarbeit. In einem anderen Punkt hat der Expertenkreis aber grundsätzlichere Zweifel. Denn laut Auskunft der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) wurden die Lehrpläne mittlerweile in vielen Bundesländern um die Themen „Jüdisches Leben“, „Jüdische Geschichte“ oder „Israel heute“ ergänzt. Der Schwerpunkt liegt dabei aber offenbar und weiter-

hin eindeutig auf der Auseinandersetzung mit der Judenverfolgung in der NS-Zeit und der hieraus abgeleiteten „besonderen Verantwortung Deutschlands für Israel“. Nur ein Teil der Länder benennt ausdrücklich die Auseinandersetzung mit Antisemitismus im Schulunterricht als eigenständiges Thema. ⁴

Empfehlungen für die anti-antisemitische historisch-politische Bildungsarbeit

Vor dem Hintergrund dieser Kritik sind hier einige Empfehlungen zusammengestellt, die die Ziele der historisch-politischen mit jener einer antisemitismus-kritischen Bildungsarbeit in Einklang bringen könnten.

Erwartungen zurückschrauben

Historisch-politische Bildungsanstrengungen müssen nicht immer die passende Antwort auf eine antisemitische Äußerung oder Tat sein. Wenn „Du Jude“ als Schimpfwort im Schulhof fällt, ist der Besuch der nächstgelegenen KZ-Gedenkstätte nicht zwangsläufig die pädagogisch sinnvollste Reaktion. Es geht vielmehr darum, Erziehungsansprüche im Kontext der Beschäftigung mit dem Holocaust kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zurückzunehmen. Für Wolf Kaiser besteht die Herausforderung darin, eine Balance zu finden zwischen Konzepten reiner Wissensorientierung und einer eher gleichgültigen Haltung, alle Meinungen – auch die auf Unwissen oder moralisch unakzeptablen Einstellungen basierenden – unkommentiert im Raum stehen zu lassen. ⁵ Geschichts- und Politikdidaktiker betonen, dass der Lernende zum eigenen Urteil befähigt werden soll. Dazu gehört auch die Infragestellung konventioneller Deutungen und gängiger Geschichtsnarrative. In den pädagogischen Angeboten des Anne Frank Zentrums ist die Infragestellung von Geschichtsnarrativen ein fester Bestandteil. In der Berliner Dauerausstellung „Anne Frank. hier & heute“ wird die Rezeptionsgeschichte des Tagebuchs thematisiert und damit der Frage nachgegangen, wieso Anne Franks Tagebuch im Vergleich zu anderen Tagebüchern so berühmt geworden ist. In den pädagogischen Programmen zur Ausstellung gibt es – egal für welche Altersstufe – immer einen Teil, der sich mit dem Titel, der Konzeption und dem Aufbau der Ausstellung beschäftigt. Schülerinnen und Schüler sollen sich in die Lage von Ausstellungsmachern versetzen und kritisch reflektieren, wie Geschichtsnarrative entstehen.

² Bundesministerium des Inneren/BMI (2011): Antisemitismus in Deutschland. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze. Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Berlin, S. 180ff.

³ Vgl. BMI (2011), S. 180.

⁴ Vgl. BMI (2011), S. 181.

⁵ Vgl. Kaiser, Wolf (2008), S. 15.

Emrah: „Ich würde gerne Folgendes zur Diskussion stellen: Die große Frage, die bereits im Raum stand war ja: Kann Holocaust Education in der Türkei über das Fach der Menschenrechtserziehung behandelt werden? Ich halte das für die realistischere, praktikablere Herangehensweise, da im Moment in der Türkei begonnen wird, in der vierten und fünften Klasse einen verbindlichen Unterricht in Menschenrechten einzuführen. Da wäre das Thema aus meiner Sicht zielführender eingebettet, als dass man versucht, ein extra Fach in das Curriculum einzuführen.“

Derya: „Die Begriffe Holocaust und Antisemitismus sind in der Türkei nicht bekannt. Vielleicht sollten wir stattdessen von ‚Yahudi Soykırımı‘, also ‚Völkermord an den Juden‘ und dem Begriff Antisemitismus als ‚Yahudi Düşmanlığı‘, also ‚Judenfeindlichkeit‘ sprechen.“

Jüdische Geschichte – mehr als eine Verfolgungsgeschichte

Ein immer wieder geäußelter Kritikpunkt, der sich an die historisch-politische Bildung wendet, ist jener, dass sie dazu beitrage, die deutsch-jüdische Geschichte auf ihre Verfolgungs- und Vernichtungsgeschichte zu reduzieren. Auch die bereits zitierte unabhängige Expertenkommission sieht hier einen wesentlichen Grund dafür, dass Jüdinnen und Juden vorwiegend als Objekte, Verfolgte und Opfer präsentiert werden.

Das Leo Baeck Institut, das die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Juden erforscht und dokumentiert, hat eine Orientierungshilfe herausgegeben, die Pädagoginnen und Pädagogen dabei unterstützen soll, diese einseitige Wahrnehmung zu reflektieren und zu verändern. Die Autorinnen und Autoren empfehlen, Jüdinnen und Juden als „aktive Bürger und kreative Gestalter“ zu zeigen und – jenseits der Auseinandersetzung mit dem Holocaust – die Geschichte des friedlichen und kooperativen Zusammenlebens von Juden und Nicht-Juden in Deutschland und Europa zu vermitteln.⁶

Wie berechtigt diese Kritik ist, fällt uns im Anne Frank Zentrum immer dann auf, wenn Religions- und Ethiklehrer im Rahmen der Beschäftigung mit dem Judentum das Anne Frank Zentrum besuchen, anstatt z. B. das jüdische Gemeindezentrum, das Jüdische Museum oder eine Synagoge als außerschulischen Lernort ins Auge zu fassen.

Ein gutes Beispiel, das den vom Leo Baeck Institut beschriebenen Empfehlungen folgt, sind die von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebenen Unterrichtsmaterialien „Antisemitismus in Europa“. Sie beschreiben – im Kontext der Vermittlung der Geschichte der Judenfeindschaft – Beispiele friedlicher Koexistenz von Juden und Nicht-Juden in Europa und gehen über den Zeitraum 1945 hinaus, sowohl was die Beschäftigung mit Antisemitismus betrifft als auch die Auseinandersetzung mit dem heutigen Judentum. Pädagogische Materialien, die sich ausschließlich auf die Perspektive heute in Deutschland lebender jüdischer Jugendlicher konzentrieren, finden sich in „Die Judenschublade – Junge Juden in Deutschland“. Die Materialien entstanden begleitend zum gleichnamigen Dokumentarfilm von Margarethe Mehring-Fuchs. Sie wurden vom Anne Frank Zentrum in Zusammenarbeit mit dem Verlag an der Ruhr entwickelt. Im Film kommen jüdische Jugendliche zu Wort. Sie erzählen von jüdischer Kultur und Religion, von Ausgrenzungserfahrungen oder von ihrem Verhältnis zu Israel. In den Aussagen und Geschichten der Jugendlichen zeigt sich die Vielfalt jüdischen Lebens im heutigen Deutschland.

Was bedeuten die Empfehlungen des Leo Baeck Instituts in Hinblick auf die Beschäftigung mit Nationalsozialismus und Holocaust? Auch hier plädieren die Autoren für einen Perspektivwechsel. Die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust kann so vermittelt werden, dass Jüdinnen und Juden nicht ausschließlich als Opfer präsentiert werden. Es gibt viele Beispiele für Formen der

⁶ Siehe Leo Baeck Institut (2011): Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Berlin, S. V–VII

jüdischen Selbsthilfe und Selbstbehauptung, wie z. B. die 1933 gegründete Reichsvertretung der deutschen Juden, der während der NS-Zeit aktive Kulturbund Deutscher Juden oder das Zionistische Jugendwerk. Außerdem gab es Formen des Widerstands von jüdischer Seite – sei es persönlich, sei es organisiert. Dazu zählen einerseits Flucht und Emigration, das Untertauchen in die Illegalität oder das Annehmen von falschen Identitäten, andererseits aber auch der bewaffnete Kampf bei den Partisanen, in der britischen oder amerikanischen Armee sowie die in mehreren Ghettos erfolgten Aufstände verzweifelter jüdischer Einwohner.

Das Anne Frank Zentrum versucht, diese Forderung in seiner Berliner Dauerausstellung sowohl auf allgemeiner als auch auf persönlicher Ebene umzusetzen. So finden sich in der Ausstellung beispielsweise Informationen über den in Berlin geleisteten Widerstand von Jugendlichen rund um die zionistische Jugendorganisation Chug Haluzi. In der Lebensgeschichte von Anne Frank gibt es ebenfalls Beispiele, die zeigen, dass die Familienangehörigen auf die Verfolgung reagiert haben. Neben der Emigration und dem späteren Untertauchen gibt es kleine alltägliche Beispiele der Selbstbehauptung. Als es für Anne Frank verboten war, Kinos zu besuchen, hat sie mit Hilfe ihres Vaters zu Hause Kinoabende für ihre jüdischen und nicht-jüdischen Freundinnen und Freunde organisiert. Und als ihre Schwester Margot aus allen Sportvereinen ausgeschlossen wurde, hat diese ihren eigenen Tischtennis-Club gegründet.

Multiperspektivität

Multiperspektivität ist eine zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. Um die gesellschaftliche Dimension des Holocaust annähernd verstehen zu können, ist die Beschäftigung mit den Opfern, Tätern, Zuschauern und Helfern zentral. Dabei ist es wichtig zu zeigen, dass diese Rollen innerhalb einer Lebensgeschichte wechseln können, abhängig von Entscheidungen, die jeder Einzelne für sich trifft. Die Thematisierung von Handlungsspielräumen im Kontext dieser Rollen ist ein wichtiger Bestandteil vieler Angebote der historisch-politischen Bildungsarbeit und eine Möglichkeit des Transfers in die Gegenwart. Handlungsspielräume sind abhängig von gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnissen, damals wie heute. In unserer Dauerausstellung „Anne Frank. hier & heute“ beschreiben wir anhand von Selbstzeugnissen die systematische Entrechtung und Verfolgung von Anne Frank und ihrer Familie. Damit geben wir den Opfern eine Stimme und versuchen zumindest annähernd zu vermitteln, welche Folgen Ausgrenzung, Entrechtung und schließlich die zum Völkermord radikalisierte Verfolgung für die Opfer hatten. Demgegenüber zeigen wir auch aktuelle Beispiele von Antisemitismus, den jüdische Schülerinnen und Schüler in Berlin erleben. In pädagogischen Begleitangeboten thematisieren wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die Handlungsspielräume der verfolgten Jüdinnen und Juden wurden während der NS-Zeit immer geringer und zur Verfolgung kam zunehmend die Angst vor der Vernichtung hinzu. Dagegen ist es für viele Jugendliche heute einfacher, sich gegen Antisemitismus und Rassismus zu wehren und zu engagieren.

Die Beispiele zeigen, dass es einerseits Kontinuitäten von Antisemitismus gibt, andererseits aber einen fundamentalen Unterschied in den gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, die unmittelbare Auswirkungen auf Handlungsspielräume haben. Die Rolle, die Opfer, Täter, Zuschauer und Helfer in der NS-Gesellschaft spielten, wird exemplarisch in dem vom Anne Frank Haus entwickelten Geschichtsscomic „Die Suche“ und den begleitenden Unterrichtsmaterialien thematisiert. Der Comic erzählt aus der Perspektive einer Überlebenden die fiktive Geschichte der Familie Hecht aus Heidelberg. Zu allen Rollen gibt es begleitende Arbeitsblätter.

Perspektiverweiterung und inklusives Geschichtslernen

In der außerschulischen Bildungsarbeit wird Multiperspektivität zunehmend nicht nur mit Blick auf den historischen Gegenstand, sondern auch in Hinblick auf die Zielgruppen verstanden. Im Sinne eines inklusiven Ansatzes geht es darum, Angebote zu schaffen, die alle Jugendliche in ihrer Vielfältigkeit und Heterogenität einbeziehen. Dazu gehört auch, gängige Geschichtsnarrative zu hinterfragen und zu erweitern. Jugendliche, die von Diskriminierung betroffen sind oder sich gegen diese engagieren wollen, nehmen Antisemitismus nur als eine von vielen Diskriminierungsformen wahr. Sie erleben in ihrem Alltag auch Rassismus, Islamfeindschaft oder Homophobie. Auch diese Ideologien der Ungleichwertigkeit haben eine Geschichte. Oft kommt diese im regulären Unterricht aber nicht vor. Daraus entstehen, ob berechtigt oder nicht, Opferkonkurrenzen und die Wahrnehmung, es würde „immer nur um die Juden“ gehen. In den vergangenen Jahren sind sowohl in der schulischen als auch in der außerschulischen Bildungsarbeit Anstrengungen unternommen worden, die Geschichte „vergessener Opfer“ des Nationalsozialismus zu erzählen. Dazu zählen lokale Projekte zur Erinnerung an die ermordeten Sinti und Roma, Ausstellungen zu Opfern der Euthanasie-Aktionen oder pädagogische Materialien, die anhand von Lebensgeschichten einen multiperspektivischen Zugang zur NS-Geschichte fördern.

Mit Blick auf die nationalsozialistische Judenverfolgung ist aber auch eine räumliche Perspektiverweiterung wichtig und sinnvoll. Der Blick auf Deutschland (und vielleicht noch auf Auschwitz) reicht nicht aus, um den Holocaust in seiner europäischen Dimension zu verstehen. Juden wurden in ganz Europa entrechtet und verfolgt. Dies geschah oft in Zusammenarbeit mit kollaborierenden Verwaltungen und Polizeibeamten in den besetzten Gebieten. Ohne die deutsche Verantwortung zu relativieren, ist es wichtig, das Geschehene in einem größeren europäischen Zusammenhang zu sehen und zu verstehen. Dies setzt genaue Kenntnisse voraus.

Einen wichtigen Beitrag zum inklusiven Geschichtslernen bildet der vom Haus der Wannseekonferenz herausgegebene Dokumentenkoffer „Geschichten teilen“. Anhand von Fotos, Zeitzeugenberichten und Dokumenten informiert das Material über die rassistische Verfolgung von Schwarzen während der NS-Zeit, über die Verfolgung griechischer oder tunesischer Jüdinnen und Juden oder über die Rolle muslimischer Helferinnen und Helfer. Einen ähnli-

chen Ansatz verfolgt das vom Anne Frank Zentrum herausgegebene Material „Mehrheit, Macht, Geschichte“, das sieben Biografien zu Diskriminierung und Selbstbehauptung enthält. In diesem, mit zahlreichen Filmen und pädagogischen Methoden ergänzten Material wird zum Beispiel die Geschichte der als Roma verfolgten Familie Rosenberg oder die Geschichte des als Homosexuellen verfolgten Stefan K. erzählt.

Ein weiteres Beispiel ist die Website „zuerst einmal bin ich Mensch...“ (vgl. www.annefrank.de/mensch). Anhand von sechs Biografien wird auf Deutsch und Türkisch die Geschichte der Migration zwischen dem Osmanischen und Deutschen Reich bzw. zwischen der Türkei und Deutschland erzählt. Eine der sechs Biografien ist die von Dorothea Brandner, geb. Merzbacher, die 1935 aus Berlin in die Türkei floh, um der Verfolgung durch die Nationalsozialisten zu entkommen. Eine andere ist die von Leon Veissid, der als türkischer Jude nach Berlin kam und 1938 über Kuba in die USA floh.

Lebensweltorientierung

Lebensweltorientierung, in der Geschichtsdidaktik auch „Daseinsorientierung“ genannt, hat in der außerschulischen Bildungsarbeit oft einen motivationalen Aspekt. Jugendliche sollen für Geschichte interessiert werden, indem ihnen deutlich wird, welche Bezüge Geschichte zu ihrem eigenen Leben hat. Das biografische Lernen bietet hier besondere Chancen. Das Tagebuch der Anne Frank ist beispielsweise nicht nur eine wichtige Quelle zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust, sondern auch das Lebenszeugnis eines pubertierenden Mädchens, das über Identität, Religion, Familie, erste Liebe oder Zukunftsträume schreibt. Hier ergeben sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für Jugendliche, die im Idealfall ein empathisches Verstehen der Geschichte des Holocaust fördern.

In der Dauerausstellung des Anne Frank Zentrums ist der Lebenswelt der Jugendlichen ein eigener Ausstellungsteil gewidmet. Im Kontext von Zitaten aus Anne Franks Tagebuch kommen über Filmclips fünf Jugendliche aus Berlin zu Wort, die sich zu den Themen Identität, Diskriminierung, Zivilcourage, Krieg und Zukunftsträume äußern. Für die jugendlichen Teilnehmenden unserer pädagogischen Programme ergeben sich daraus vielfältige Identifikationsangebote und die Chance, zuerst andere Sichtweisen kennenzulernen, bevor sie sich selbst positionieren. Die Ausstellung bietet so auch Raum für die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und mit eigenen Diskriminierungserfahrungen, aus denen heraus die jugendlichen Fragen an die Geschichte entwickeln.

Biografisches Lernen und lokalgeschichtliche Ansätze

Lebensweltorientierung kann aber auch über lokalgeschichtliche Ansätze erfolgen. Das Leo Baeck Institut empfiehlt bei der Auseinandersetzung mit der deutsch-jüdischen Geschichte örtliche Spurensuche, die Beschäftigung mit lokalen Denkmälern oder Geschichtsprojekte zu verfolgten Schülerinnen und Schülern der eigenen Schule. Damit kann nicht nur das Interesse von Jugendlichen geweckt werden, sondern die als abstrakt und fern wahrgenommene Geschichte nimmt konkrete Bedeutung an. Ähnlich verhält es sich bei der Arbeit mit biografischen Quellen.

Das Anne Frank Zentrum hat Unterrichtsmaterialien für die 4. bis 6. Klasse entwickelt mit dem Titel „Nicht in die Schultüte gelegt“. Schicksale jüdischer Kinder 1933 bis 1942 in Berlin“. Das Material basiert auf Kindheitsgeschichten und historischen Fotos aus den 1930er-Jahren von (ehemaligen) Berliner Jüdinnen und Juden. Es thematisiert die schleichende Ausgrenzung bis hin zur völligen Entrechtung, erzwungenen Ausreise oder gar Ermordung. Das Besondere an diesem Material ist, dass nicht die nationalsozialistischen Verbrechen den Ausgangspunkt bilden, sondern die von den Überlebenden beschriebene Normalität, die nach und nach zerstört wurde. Die historischen Beispiele von Diskriminierung und Verlust werden zu den entsprechenden Artikeln der UN-Kinderrechtskonvention in Beziehung gesetzt, um einen Gegenwartsbezug herzustellen. ●

Sultan: „Es gibt eine Organisation in den USA, ‚Facing history and ourselves‘, die den Begriff Holocaust und andere Genozide, aber auch die Bürgerrechtsbewegung in den USA thematisieren. Hier werden diese Themenfelder in neue Zusammenhänge gebracht und beispielsweise in Fragen von Menschenrechten, staatsbürgerlichen Rechten und den Fragen der UN-Menschenrechtsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg eingereiht. Diese Herangehensweise ist sehr losgelöst vom deutschen Kontext und der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Amerikanische Lehrer, die in diesem Bereich unterrichten, können dazu Material von dieser NGO anfordern. Auch das könnte für unsere Arbeit interessant sein.“

VORGESTELLTE PÄDAGOGISCHE MATERIALIEN

Anne Frank Haus/OSZE/Zentrum für Antisemitismusforschung (Hrsg.) (2008): Antisemitismus in Europa. Arbeitsmaterialien und Lehrkräftehandreichung. Bonn. [Die Materialien können kostenlos bei der Bundeszentrale für politische Bildungsarbeit bestellt werden: www.bpb.de (Themen und Materialien)]. **Anne Frank Haus (Hrsg.) (2009):** Alle Juden sind ... 50 Fragen zum Antisemitismus. Mülheim an der Ruhr 2009. **Anne Frank Haus (Hrsg.) (2010):** Die Suche. Graphic Novel und Materialien für Lehrkräfte. Braunschweig. **Anne Frank Zentrum (Hrsg.) (2007):** Mehrheit, Macht, Geschichte. 7 Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung. Mülheim an der Ruhr 2007 [vergriffen]. **Anne Frank Zentrum (Hrsg.) (2013):** „Nicht in die Schultüte gelegt ...“ Schicksale jüdischer Kinder 1933–1942 in Berlin. Menschenrechtsbildung durch historisches Lernen. Ein Lernmaterial für Grundschulen. [Neuerscheinung im Dezember 2013]. **Ehricht, Franziska/Gryglewski, Elke (2011):** Geschichten teilen. Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus. Hrsg. von Miphgash/Begegnung e. V. und Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannseekonferenz. Berlin. **Gorelik, Lena/Mehring-Fuchs, Margarethe/Weber, Larissa (2011):** Die Judenschublade. Junge Juden in Deutschland. Ein Dokumentarfilm mit Arbeitsmaterialien. Mülheim an der Ruhr.

SEKUNDÄRLITERATUR

Bundesministerium des Inneren (2011): Antisemitismus in Deutschland. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze. Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Berlin 2011. URL: www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE [31.1.2013]. **Decker, Oliver/Brähler, Elmar/Kiess, Johannes (2012):** Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012. Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer. Bonn. **Leo Baeck Institut für die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Juden (Hrsg.) (2011):** Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung. 2. erweiterte und aktualisierte Fassung. Berlin. **Kaiser, Wolf (2008):** Bildungsarbeit zum Thema Holocaust und Antisemitismus. In: Expert Forum on Combating Antisemitism – Challenges and Successful Strategies. German Bundestag, Contributions from the Experts. Hrsg. von der German Delegation of the OSCE Parliamentary Assembly und Gert Weisskirchen. Berlin. URL: www.gert-weisskirchen.de/Gert_OSZE/FINAL_Vorab-Doku.pdf [23.01.2013]. **Kaiser, Wolf (2010):** Historische Formen der Judenfeindschaft als Unterrichtsgegenstand. Ziele und didaktische Entscheidungen. In: Politeja, Heft 2/2010, S. 550–557. **Messerschmidt, Astrid (2011):** Geschichtsbeziehungen in Bewegung – Erinnerungsbildung in post-nationalsozialistischen Migrationsgesellschaften. In: Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst, Frühling 2011, S. 26–27. **Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2007):** „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Amadeu Antonio Stiftung. Berlin. **Siegele, Patrick/Steinkühler, Judith (2011):** „Antisemitismus im Klassenzimmer?!“ – Erfahrungen aus bundesweiten Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zentrum für Antisemitismusforschung (Hrsg.): Jahrbuch für Antisemitismusforschung. Berlin, S. 113–124. **Siegele, Patrick (2010):** „Anne Frank. hier & heute“ – Historisch-politische Bildungsarbeit für die Einwanderungsgesellschaft. In: Hilmar, Till (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien, S. 376–379.

Zwischen Diversität und Stigmatisierung – Antisemitismus und Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft

TEXT Anne Goldenbogen

Wenn allgemein über Antisemitismus im Kontext von Migration die Rede ist, liegt der Fokus zumeist auf realen oder unterstellten anti-jüdischen Denkmustern in Milieus, denen eine muslimische Identität zugeschrieben wird. Dieser Blickwinkel hat seinen Ursprung am Anfang des 21. Jahrhunderts, als der Nahostkonflikt mit Beginn der „Zweiten Intifada“ erneut eskalierte und die Terroranschläge des 11. September 2001 den sogenannten „War on Terror“ nach sich zogen. Der Nahe Osten wurde für das europäische Bewusstsein zentraler. Gleichzeitig offenbarten empirische Erhebungen einen signifikanten Anstieg anti-jüdischer bzw. antisemitischer Vorfälle, Übergriffe und Einstellungen in Europa (vgl. EUMC 2004). Werner Bergmann vom Zentrum für Antisemitismusforschung in Berlin fasste die Situation in Europa zu Beginn des neuen Jahrtausends so zusammen: „Das Bedrohliche an der Situation, insbesondere für die jüdischen Gemeinden, ergab sich 2002 daraus, dass eine ansteigende Zahl von antisemitischen Übergriffen, häufig von jungen Muslimen, zum Teil auch von rechten Tätern begangen, begleitet wurde von einer scharfen Kritik an Israels Politik quer durch das politische Spektrum, die in manchen Fällen auf antisemitische Stereotypen zurückgriff. Diese Synchronizität ergab sich aus dem gemeinsamen Bezug auf die eskalierende Situation im Nahostkonflikt.“ (2004: 136)

Vor diesem Hintergrund entzündete sich im Rahmen der Antisemitismusforschung weltweit eine heftige Kontroverse, in deren Mittelpunkt die Frage nach einem sogenannten „neuen Antisemitismus“ stand. Die Befürworter/-innen der These vom „neuen Antisemitismus“ argumentierten mit einer zunehmenden Verbreitung antisemitisch motivierter Israelfeindschaft unter dem Deckmantel legitimer Israelkritik. Dem Nahostkonflikt wurde dabei eine zentrale Rolle zugewiesen. Auch auf der Ebene der Träger/-innen antisemitischer Vorurteile und Denkmuster erkannten sie Veränderungen:

Islamistische Kräfte im arabisch-muslimischen Raum sowie muslimische Migranten/-innen in Europa galten als neue Protagonisten. Die Debatte erweiterte sich demzufolge um die Frage nach einem spezifisch „muslimischen Antisemitismus“, der, so eine Position, integraler Bestandteil des Islam sei, sich direkt aus bestimmten Passagen des Koran ableite und deutlich vom europäischen Antisemitismus unterscheide. Kritiker/-innen dieser Thesen argumentierten, dass der Diskurs darauf abziele, jegliche Kritik am Staat Israel als antisemitisch zu verunglimpfen und somit zu delegitimieren. Die Begrifflichkeiten seien politische Propagandainstrumente, und die Fokussierung auf Akteure mit muslimischen Hintergründen sei rassistisch konturiert und fördere eine weitere Stigmatisierung muslimischer Menschen in Europa (vgl. Bunzl 2008).

Zehn Jahre später

Mittlerweile herrscht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass es weder einen „neuen“ noch einen spezifisch „muslimischen“ Antisemitismus gibt, und ebenso keinen monokausalen Zusammenhang zwischen ethnischer oder religiöser Herkunft und dem Ausmaß und der Ausprägung antisemitischer Denkmuster. Jugendliche wie auch Erwachsene in Deutschland tendieren allgemein dazu, andere Gruppen von Menschen abzuwerten. Welche soziale Gruppe allerdings in welchem Ausmaß abgewertet wird, unterscheidet sich einer Studie der Universität Bielefeld zufolge durchaus anhand unterschiedlicher Migrationshintergründe: „So sind deutsche Jugendliche in ihrer Abwertung insbesondere auf Muslime fokussiert und neigen außerdem auch zur Abwertung von Jüdinnen und Juden in Form des sekundären Antisemitismus. Jugendliche aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten werten dagegen stärker Homosexuelle ab und he-

gen häufiger Ressentiments gegenüber Jüdinnen und Juden, wobei diese Ressentiments einen starken Bezug zur Israel-Politik haben und sich daher insbesondere in Form von israelbezogenem Antisemitismus zeigen. Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion sind wiederum in hohem Maße anfällig für rassistische Überzeugungen, aber auch für Islamophobie.“ (*Mansel/Spaiser 2010: 68*)

Ausschlaggebend dafür, bestimmte Gruppen abzuwerten, ist Mansel und Spaiser zufolge in erster Linie, sich von diesen Gruppen bedroht zu fühlen. Ein Bedrohungsgefühl scheint für eine nicht unbedeutende Anzahl muslimisch sozialisierter Jugendlicher vorrangig im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt zu bestehen. Israel bzw. „die Juden“ werden als Aggressoren wahrgenommen, der Konflikt selbst als Kampf „des Westens“ gegen „die Muslime“. Aber auch in Deutschland stellen „die Juden“ scheinbar eine Bedrohung dar – als vermeintlich einzig anerkannte Opfer. „Was hier eingeführt wird und in anderen Gesprächen ebenfalls auftritt, ist der Tatbestand der Opferkonkurrenz. In ihrer Wahrnehmung wird ihr aktuelles Leiden wie auch das Leid eben jener Gruppe, der sie sich zugehörig fühlen, nicht gesehen bzw. verblasst angesichts der Shoah; zwar kann auf Diskriminierungserfahrung verwiesen werden, aber gegen das Argument des Holocaust kommen sie nicht an. Was zurückbleibt, ist eine doppelte Wut, denn nicht nur der Israeli ist aggressiv und potent und zieht den Hass auf sich, auch der passive Jude, der sich als Opfer gebärdet.“ (*Schu 2013: 42*)

Herkunftsdeutsche Heranwachsende dagegen fühlen sich, folgt man der Studie, zuallererst von „den Muslimen“ bedroht. Hier wird ein Aspekt sichtbar, der sowohl für die theoretische als auch die praktische Auseinandersetzung mit Antisemitismus von hoher Relevanz ist: Die steigende Islamfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft. Der neunte und damit vorletzte Teil der Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ unter der Leitung von Wilhelm Heitmeyer, der 2010 veröffentlicht wurde, konstatierte einen deutlichen Zuwachs antimuslimischer Einstellungen in Deutschland, insbesondere in der politischen Mitte und etwas links davon wie auch unter den Besserverdienenden dieser Gesellschaft. Als „konsensfähig“ bezeichnete Heitmeyer die Islamfeindlichkeit und wies darauf hin, dass auch ein höheres Bildungsniveau diesem Ressentiment nicht entgegenwirke, im Gegensatz zu fast allen anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (*vgl. Heitmeyer 2010*).

Diskriminierungserfahrung und Identitätskonstruktion

Diskriminierungserfahrungen, das Erleben von sozialer, ökonomischer und politischer Exklusion, offene Feindseligkeiten von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft – all dies kann Folgen haben und hat sie meist auch. Selbstethnisierungsprozesse beispielsweise hängen eng mit dem Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit in der Gesellschaft zusammen. So gaben zwei Drittel der im Rahmen einer Studie des Bundesministeriums des Innern (BMI) aus dem Jahr 2007 befragten muslimischen Jugendlichen an, keine oder nur wenige deutsche Freundinnen und Freunde zu haben. Ein Blick auf die gleichaltrigen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft offenbarte ein soziales Spannungsfeld. Etwa ein Drittel der ebenfalls befragten deutschen nicht-muslimischen Jugendlichen befürwortete Ausgren-

Derviş: „Es gibt ein starkes Bedürfnis von Jugendlichen, über eigene Rassismuserfahrungen zu sprechen. Und diesen Raum nehmen sich Jugendliche auch in den Seminaren.“

Aycan: „Die verstärkte Kulturalisierung in der Antisemitismusdebatte nämlich, dass Antisemitismus heute von Muslimen ausgeht, führt zu einer Stigmatisierung der Muslime und außerdem dient diese Externalisierung auch der Entlastung des Antisemitismus in der deutschen Mehrheitsgesellschaft.“

Abdurrahim: „Antisemitismus unter Muslimen gibt es. Denn in jeder Bevölkerungs- und Sozialisationschicht gibt es Antisemitismus. Dennoch gibt es keinen ‚neuen Antisemitismus‘, sondern Abwandlungen von altbekannten Stereotypen mit vielleicht neuen Aspekten.“

zungstendenzen. Rund 13 Prozent waren stark ausländerablehnend bis -feindlich eingestellt und weitere 30 Prozent unterstützten Aussagen, die Migranten/-innen die Sündenbockrolle zuschreiben. Vorurteile speziell gegenüber Muslimen vertraten etwa 20 Prozent der deutschen Jugendlichen. Das geht an muslimischen oder muslimisch geprägten Jugendlichen in Deutschland nicht spurlos vorüber. Beinahe 80 Prozent erlebten in den der Befragung vorangegangenen zwölf Monaten mindestens eine Situation, in der sie sich als „Ausländer“ ausgegrenzt fühlten. Schwere oder sehr schwere Diskriminierung haben 26,7 Prozent der Jugendlichen erlebt. Eine Ablehnung bzw. Abwertung der Muslime als Kollektiv in Deutschland nahmen 35,9 Prozent der Befragten wahr. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass sich zwei Drittel der Jugendlichen weitaus mehr mit ihrem Herkunftsland (bzw. dem ihrer Eltern) identifizierten als mit Deutschland (*BMI 2007: 234ff.*).

Hinsichtlich einer Marginalisierung von Muslimen im globalen Kontext ergaben sich ebenfalls interessante Einblicke. Knapp die Hälfte der Befragten fühlte sich persönlich betroffen durch die Behandlung der Muslime im Nahen Osten. Und 84,9 Prozent nahmen einen pauschalisierten Terrorismusverdacht gegenüber Muslimen im globalen Kontext wahr und waren wütend darüber (*vgl. BMI 2007: 234ff.*).

Die Wahrnehmung von Ablehnung in Deutschland und auch weltweit, ob nun aufgrund der Zuschreibung als vermeintliche Ausländer oder in Form einer generalisierten Ablehnung als Muslime, produziert Konflikte, gerade bei Jugendlichen. Der Bedarf an Selbstvergewisserung ist vor allem in der Phase des Erwachsenwerdens von großer Bedeutung. Die Suche nach dem eigenen Ich bewegt sich immer im Spannungsfeld von Innen und Außen. Ein Angebot vielfältiger Identitätsbezüge, begleitet von ebenso vielfältigen Fremdzuschreibungen, die nicht selten abwertend konnotiert sind, schafft Verunsicherungen und bietet Anknüpfungspunkte für problematische, beispielsweise antisemitische Aufladungen. Diese Beobachtung machte auch Anke Schu im Rahmen einer qualitativen Befragung männlicher muslimischer Jugendlicher: „Die Juden, von denen die Jugendlichen sprechen und die sie beschreiben, sind

aber weit weg, unerreichbar, nicht konkret. Die Folge – keineswegs eine zwangsläufige, aber im Falle der befragten Jugendlichen eine zutreffende: eine konkrete rationale Kritik bleibt aus, Irrationalitäten, Fantasiegebilde und realitätsferne Konstrukte bestimmen die Auseinandersetzung. Diese vermengen sich zu antisemitischen Konstruktionen, welche dann von den Jugendlichen gebraucht werden. Im Falle der von mir Befragten verstehe ich die Projektionen als eine Konfliktverschiebung, zumal die antisemitische Haltung ja nicht aus der real sozial schwierigen Beziehung oder einem Konflikt zwischen den Befragten und den Juden resultiert, sondern ihren Ursprung an anderer Stelle hat. Es sind unerfüllte Wünsche und verdrängte Aggressionen, die das eigene Ich betreffen. Die Jugendlichen empfinden die eigene Ohnmacht, das Gefühl von Übergangenwerden und mangelhafter Partizipation bei gleichzeitiger Dressur und Unterordnung unter das gesellschaftlich Geforderte sowie unter das familiäre wie religiöse Kollektiv als steten Druck, als Belastung und Unrecht.“ (*Schu 2013: 43*)

Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Ein zentraler Aspekt antisemitismuskritischer Pädagogik ist die Frage der „Interventionsberechtigung“. Dies meint eine „auf Kompetenz und Glaubwürdigkeit basierende Form von Autorität, die mir mein Gegenüber überhaupt zugestehen muss, bevor er bereit ist, sich mit meinen Ansichten und meinen ihm fremden Informationsquellen auseinander zu setzen“ (*Fechler 2006: 205f.*). Glaubwürdigkeit resultiert aus der Zuerkennung von Kompetenz, Authentizität und Vertrauen. Kompetenz im Bereich der Bildungsarbeit umfasst sowohl kognitive als auch soziale Kenntnisse und Fähigkeiten. Also gilt es zu fragen: Welche Kenntnisse besitzen Pädagogen/-innen in Bezug auf aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus? Wie vertraut sind Pädagogen/-innen mit den Lebensrealitäten, Bezugsrahmen und Identitätskonstruktionen ihrer Adressaten/-innen? Welches Interesse haben sie selber an einer Auseinandersetzung mit antisemitischen Stereotypen und Deutungsmustern? Authentizität definiert sich durch ein ehrliches, ungeschminktes und selbstreflexives Auftreten. Auch hier können Fragen aufgeworfen werden: Wie bewusst ist Pädagogen/-innen ihr eigenes Involviert-Sein in den Bildungsprozess? Inwiefern wird die eigene Position als Lehrender/-e reflektiert? Inwieweit setzen sich Pädagogen/-innen mit eigenen Einstellungsmustern und Vorurteilen auseinander? Vertrauen ist ein wechselseitiger Prozess und kann vonseiten der Pädagogen/-innen nur in offener Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Deutungsmustern erarbeitet werden. Häufig wird in wissenschaftlichen Beiträgen oder im öffentlichen Diskurs auf die Hilflosigkeit von Lehrerinnen und Lehrern und Multiplikatoren/-innen im Umgang mit Antisemitismus verwiesen. Die daran meist anschließende Forderung nach mehr Qualifizierungsmaßnahmen und aktuelleren Materialien zur Unterrichtsgestaltung ist in jedem Fall unterstützenswert. Hinzuzufügen wäre eine Konkretisierung: Dass nämlich die geforderten Qualifizierungsmaßnahmen nicht ausschließlich auf einen pädago-

gischen Umgang mit anderen abzielen, sondern selbstreflexiv angelegt sein sollten. Dazu gehört, eigene „Verstrickungen“ (Messerschmidt 2006: 150) in gesellschaftliche und politische Diskurse zu erkennen und zu reflektieren. Ist dies nicht der Fall, d. h. schaffen es die Pädagogen/-innen nicht, eigene Zugänge, familienbiografische Hintergründe, persönliche Einstellungsmuster sowie deren Entstehung und Tradierung selbstreflexiv zu betrachten, besteht die Gefahr, dass die kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus zur „affirmativen“ Bildungsarbeit verkommt. „Als affirmativ bezeichne ich eine Form von Bildung, bei der ich mich selbst dem Gegenstand entziehen kann, eigene Bilder und Auffassungen unberührt bleiben, weil von vornherein feststeht, wie die Sache zu sehen ist.“ (Messerschmidt 2006: 170)

Für die Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft ist das in doppeltem Sinne relevant. So ist es hier für die Pädagogen/-innen nicht nur notwendig, sich mit den eigenen Verstrickungen bezüglich des Bildungsgegenstands auseinanderzusetzen, sondern auch mit solchen, die den Bildungsprozess und die darin Angesprochenen betreffen. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Positionierung zu Fragen der Migration, die Wahrnehmung und Anerkennung herkunftsbezogener Diskriminierung sowie die Reflexion nationaler Geschichtserzählungen und kollektiver Erinnerungsformen. ●

LITERATUR

Bergmann, Werner (2004): Auschwitz zum Trotz. Formen und Funktionen des Antisemitismus in Europa nach 1945. In: Christina von Braun / Eva-Maria Ziege (Hg.): Das bewegliche Vorurteil. Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg, S. 117–141 **John Bunzl / Alexandra Senfft (Hg.) (2008):** Zwischen Antisemitismus und Islamophobie. Vorurteile und Projektionen in Europa und Nahost. Hamburg **European Monitoring Center on Racism and Xenophobia (EUMC) (2004):** Manifestations of Antisemitism in the EU 2002–2003. Based on information by the National Focal Points of the RAXEN Information Network. Wien **Fechler, Bernd (2006):** Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention. In: Fritz Bauer Institut / Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Jahrbuch 2006 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Frankfurt/M., S. 187–209 **Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2010):** Deutsche Zustände. Folge 9. Frankfurt/M. **Messerschmidt, Astrid (2006):** Verstrickungen. Postkoloniale Perspektiven in der Bildungsarbeit zum Antisemitismus. In: Fritz Bauer Institut / Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Jahrbuch 2006 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Frankfurt/M., S. 150–171 **Schu, Anke (2013):** Biografie und Antisemitismus. Zum Zusammenhang von biografischer Erfahrung und dem Gebrauch antisemitischer Konstruktionen. In: Greuel, Frank / Glaser, Michaela (Hg.): Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Halle

Museum als Chance

TEXT Derviş Hızarcı

Das deutsch-türkische Austauschprojekt „Commitment without Borders“ hat dem Besuch von Museen Raum gegeben und diese somit als Orte der Erinnerung, Erfahrung und Begegnung erkannt und genutzt. In Berlin haben wir das Jüdische Museum Berlin und in Istanbul das Jüdische Museum der Türkei besucht. Beides sind historische Museen, die sich immer wieder in dem Spannungsfeld von Vermittlung der Geschichte und aktuellen gesellschaftlichen und politischen Problemlagen verantwortungsvoll bewegen müssen.

Museen sind deutungs- und wertzuschreibende Institutionen und dieser Verantwortung müssen sie sich bewusst sein. Für den ehemaligen Direktor des Jüdischen Museums Michael W. Blumenthal war von Anbeginn an klar: „Es handelt sich bei diesem Museum nicht nur um ein wichtiges pädagogisches und didaktisches, sondern auch um ein eminent politisches Projekt.“

Während noch heute darüber gestritten wird, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei, hat er sich bereits vor ca. 15 Jahren klar und mutig positioniert und dies für selbstverständlich erklärt.

Weiter beschreibt er: „Hierbei geht es um konkrete Lernprozesse, um Respekt und Anerkennung für Minderheiten, um Toleranz im eigentlichen Sinne der Anerkennung von Andersheit als Voraussetzung für Demokratie und eine Kultur, die zunehmend von Vielfalt geprägt ist.“ Das Jüdische Museum Berlin veranschaulicht, „was möglich ist, wenn religiöse, kulturelle und ethnische Minderheiten ihre ganz eigenen Talente in das nationale Leben einfließen lassen können – und welch bittere Folgen es für alle hat, wenn Vorurteile und Intoleranz die Oberhand gewinnen.“ Im Sinne der oben genannten und beschriebenen Verantwortung möchte das Museum etwas bewirken und die Besucher in einer Weise erreichen, die ihr Denken und vielleicht sogar ihr Handeln beeinflusst. Es möchte den Museumsbesuch zu etwas Besonderem machen und scheut weder Mühen und noch Aufwand Menschen mit traditionellen und modernen interaktiven Mitteln, über einzigartige Architektur und besondere Ausstellungsgestaltung und mit kompetenten Guides anzusprechen und persönlich einzubinden.¹

Das Jüdische Museum Berlin hat ein breites und vielfältiges pädagogisches Programm. Über 50 erfahrene Museumspädagogen führen zu rund 20 unterschiedlichen Themen durch die Ausstellun-

gen des Museums. Neben dem Lernen und Vermitteln, ist es vor allem das Erreichen und Bewegen, worum es dem Museum geht. Aus diesem Grund sind die Führungen besucher- und handlungsorientiert angelegt und didaktisch ansprechend aufbereitet. So ist pädagogisches Geschick und gutes Einfühlungsvermögen vonnöten, um die verschiedenen Besuchergruppen aktiv in die Führung mit einzubeziehen. Man geht so weit, dass einige Führungen wie z. B. „Ist das im Islam nicht auch so?“ und „Judentum – Christentum – Islam“, die kulturhistorisch vergleichend angelegt sind, u. a. von muslimischen Guides in türkischer Sprache angeboten werden und damit die Rolle des Museums auch als Ort der Kommunikation und Begegnung unterstrichen wird.²

Auch die Gruppe des Austauschprojekts nahm an der „Islam-Führung“ im Jüdischen Museum Berlin teil. Nach der allgemeinen Einführung in die beeindruckende Architektur des Museums und der Feststellung, dass das Museum es schafft, die Besucher nicht nur kognitiv zu erreichen, sondern auch physisch und emotional zu berühren, begann die komparatistische Themenführung in der Dauerausstellung. Hier wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Judentum und Islam gezeigt und miteinander in Beziehung gesetzt. Neben der Erkenntnis, dass es viel mehr Gemeinsamkeiten zwischen diesen Religionen und Kulturen gibt als vermutet, „It was pleasantly surprising!“ („Es war eine angenehme Überraschung!“, Antwort eines Teilnehmers auf dem Evaluationsbogen zum Museumsbesuch), und der Feststellung, dass die dazugehörenden Gemeinschaften historisch stark miteinander verwoben sind, wurde viel über den Gedanken des Museums diskutiert: Warum stellt sich ein Museum diesen Aufgaben, behandelt es diese Themen und greift Fragen auf, wie „ob und wie Muslime fähig seien, sich einer emanzipierten und säkularisierten Gesellschaft westlichen Musters zu öffnen“.

Zwar ist die Antwort aus den bisherigen Ausführungen zu erahnen, doch man kann es auch klar formulieren: Diese Fragen gehören zu den Kernthemen des Museums! Mit zwei Jahrtausenden deutsch-jüdischer Geschichte ist das Museum sicherlich inhaltlich ausreichend ausgelastet, dennoch machen das Museum und die Akademie des Museums es sich zur Aufgabe, die Themen um Migration und Diversität in ihre Programme aufzunehmen. „Wie ver-

¹ Geschichten einer Ausstellung. Zwei Jahrtausende deutsch-jüdische Geschichte. Hrsg.: Stiftung Jüdisches Museum Berlin. Berlin 2002

² Jahresbericht 2005/2006. Hrsg.: Stiftung Jüdisches Museum Berlin. Berlin 2007.

weben Zugewanderte jedweder Herkunft und Religion ihre mitgebrachte Lebenskultur mit einer für sie neuen Realität? Wie verändert Zuwanderung sowohl Migranten als auch Einheimische?“ Diese und andere Fragen sollen anregen, eigene Positionen zu finden. Vor allem aber sollen sie anregen zum kritischen Denken!³

Während der Führung wurden u. a. folgende Stationen besucht und als Räume des Austauschs genutzt: Beim Granatapfelbaum wurde über die biblische und koranische Geschichte der Schöpfung, den „Sündenfall“ und über religiöse Bezüge der Rollenbilder von Mann und Frau in den Gesellschaften gesprochen.

Die Thorarolle verdeutlichte die große Bedeutung von Schrift und Sprache in Religion und Kultur und den besonderen Umgang mit den heiligen Büchern. Gleichzeitig fand an dieser Station ein Austausch über Weisheit und Lehre, über Gesetze und Rituale und die außerordentliche Rolle der Schriften in der Gestaltung des alltäglichen Lebens statt.

Mit Hilfe der Schrift wird soziale Kommunikation über Zeiten und Räume hinweg möglich. Die dauerhafte Fixierung von kulturellem Wissen und von Wahrnehmungen ist eine wesentliche Funktion von Schrift.⁴

Die Koshervitrine diente der Darstellung der jüdischen und islamischen Speisevorschriften und zur Klärung der Begriffe kosher und helal. Genuss und Verzicht wurden ebenso thematisiert wie Identität und Abgrenzung. Unterschiedliche Diäten, unmögliche Tierhaltungen, dramatische globale Hungersnöte und vielfältige Esskulturen sind zusätzliche Themen dieser Station. Schnell wird klar, dass überall auf der Welt religiöse Vorstellungen und Rituale das Verhältnis des Menschen zur Nahrung beeinflussen.⁵

Jede Station vermittelt grundlegende Informationen zum Thema und schafft zugleich gute Gelegenheiten zum Diskutieren und Reflektieren. Die Besucher bekommen die Chance, vorhandenes Wissen zu erweitern oder zu vertiefen und gleichzeitig mögliches Halbwissen zu komplettieren bzw. zu korrigieren. Die Führungen regen sowohl Denk- und Lernprozesse als auch Emotionen an. Die Besucher werden erreicht, bewegt und berührt. Im Idealfall wird also tatsächlich ihr Denken und vielleicht sogar ihr Handeln beeinflusst.

Insoweit lässt sich sagen, dass Museumsbesuche in diesen Kontexten immer sinnvoll sind. Begehbare Orte, historische Objekte und erfahrene Museumsführer bilden eine einzigartige Grundlage für Austausch und Begegnung. Sie sind mehr als reine Gestaltung der Freizeit, sondern müssen gerade in solchen Projekten der politischen Bildungsarbeit im weitesten Sinne berücksichtigt und bewusst eingeplant werden. ●

3 Heimatkunde. 30 Künstler blicken auf Deutschland. Hrsg.: Jüdisches Museum Berlin. Berlin 2011.

4 Der Mensch und seine Kultur. Hrsg.: Christoph Wulf. Köln 2010.

5 Kosher & Co. Über Essen und Religion. Friedlander, Michal und Billy Kugelman. Hrsg.: Stiftung Jüdisches Museum Berlin. Berlin 2009.

Praxis

**EINBLICKE IN DIE
PÄDAGOGISCHE ARBEIT**

VIER ECKEN DER ERINNERUNG

EINE METHODE VOM Anne Frank Zentrum

GRUPPENGROSSE

15

MATERIAL

Metaplankarten mit Antwortoptionen

INHALT

Die Familiengeschichten der Teilnehmenden, der Umgang damit in den Familien und ihre Haltung zu Fragen der Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust

ZIEL

Die Familiengeschichten der Jugendlichen kennenlernen, Geschichte persönlich machen

ABLAUF

Die Gruppe bekommt Fragen gestellt und ist aufgefordert, sich zu diesen im Raum zu positionieren: Am Boden liegen Karten mit unterschiedlichen Antwortoptionen, denen sich die Teilnehmenden zuordnen sollen. Es ist auch möglich, sich zwischen unterschiedliche Karten zu stellen. Nachfragen dazu können sowohl von der Begleiter_in als auch der Gruppe kommen.

1. Frage

Wie wird in deiner Familie über die Zeit des Nationalsozialismus gesprochen?

- Nie** (Woran liegt das? Würdest du gern mehr erfahren?..)
- Immer, wenn ich es einfordere.** (Kannst du so eine Situation schildern? Mit wem sprichst du darüber? Was möchtest du erfahren? Findest du, deine Eltern sind gut über das Thema informiert? Sprecht Ihr allgemein über die NS-Zeit oder auch über den Holocaust?)
- Bei Familienfesten** (Kannst du so eine Situation schildern? Kennt ihr Fotos von euren (Ur-)Großeltern in Uniform? Gibt es andere Dinge aus dieser Zeit (Bücher, Urkunden...)? Welche Geschichten werden erzählt? Wer erzählt?)
- Wenn es eine Anregung durch die Medien (Nachrichten, Zeitung) gibt.** (Welche Themen/Nachrichten sind das? Suchen die anderen das Gespräch mit dir? Diskutiert ihr darüber?)

2. Frage

Wie schätzt ihr das ein, was waren eure (Ur-)Großeltern während der Zeit des Nationalsozialismus?

- Weiß nicht.** (Hast du zu wenig Informationen? Fällt es dir schwer, eine Kategorie zuzuweisen?)
- Sie hatten nichts damit zu tun.** (Z. B. bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Was hat diese Geschichte mit euch heute zu tun? Welche Themen aus der Geschichte spielen für deine Familie eine wichtige Rolle?)
- Waren ganz normale Deutsche, die nichts getan haben.** (Was weißt du über das Leben deiner Großeltern? Warum hast du dich für diese Antwort entschieden?)
- Waren Mitglieder der NSDAP.** (Woher weißt du das? Was weißt du zu den Hintergründen?)
- Waren Verfolgte des NS-Regimes.** (Woher weißt du das? Wird darüber gesprochen?)
- Haben Verfolgte des NS-Regimes geholfen.** (Woher weißt du das? Wird darüber gesprochen?)

Hier bietet sich die Möglichkeit, allgemein über die Rolle von Zeitzeug_innen zu sprechen: Noch gibt es die Chance, sie zu treffen. Was verändert sich, wenn es sie nicht mehr gibt? Welche Geschichten wollt ihr euren Kindern über eure Familie übermitteln?

Daniel: „Man kann in jedem Nazi irgendetwas Positives finden. Wenn man jedoch diese Narrative in den Geschichtsunterricht einfließen lässt, was für eine Botschaft würde das sein? Das halte ich für gefährlich.“

3. Frage

Welchen Umgang mit der Zeit des Nationalsozialismus findet ihr angemessen?

- Wir müssen uns weiter damit beschäftigen.
- Einmal in der Schule reicht.
- Das Kapitel sollte endlich abgeschlossen werden.
- Wir als Deutsche haben eine besondere Verantwortung.

ZU DEN RAHMENBEDINGUNGEN

Es sollten nicht mehr als 15 Teilnehmende sein, damit alle Gelegenheit haben, etwas zu sagen. Die Gruppe sollte sich besser kennen und es sollte angekündigt werden, dass die Methode sehr persönlich ist und alle aussteigen können, wenn sie die Situation unangenehm finden.

ZUR ANWENDUNG

Die Methode eignet sich sowohl als Einleitung für den historischen Teil (gerade die Diskussion um Täter, Opfer, Zuschauer profitiert davon), als auch als Nachbereitung und für einen Projekttag. Es kann sinnvoll sein, nach der zweiten Frage eine Pause zu machen oder etwas anderes einzuschieben.

MÖGLICHKEITEN ZUR WEITERARBEIT

- Gesellschaft des Holocaust darstellen und besprechen.
- „Opa war kein Nazi“ (Methode aus dem Buch „Woher kommt der Juden Hass?“ der Bildungsbausteine gegen Antisemitismus)
- Antisemitismus immer noch? (aus dem OSZE-Material Teil 2), folgendes Zitat besprechen: „Ich versuchte mir zwar einzureden, dass nicht alle Deutschen an meinem Schicksal Schuld hätten und dass wahrscheinlich die meisten Nazis in Gefängnis und Gefangenschaft seien. (...) Rachegefühle hegte ich nur gegen jene, die meine Familie auf dem Gewissen bzw. sich am Morden und Quälen beteiligt hatten.“ (Ignatz Bubis)
- „Was ist gerecht?“ (s. u.)



1



2



3

1 Eine 8. Klasse besucht die Ausstellung „Anne Frank. hier & heute“ in Berlin. Am Beispiel der Lebensgeschichte Anne Franks setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Folgen und Ursachen des Holocaust auseinander.
Foto: Tim Zülch/Anne Frank Zentrum

2 „Nicht in die Schultüte gelegt“ heißt das Material, das das Anne Frank Zentrum für die Klassen 4 bis 6 entwickelt hat. Es verbindet historisches Lernen mit Menschenrechtsbildung und macht die Kindheitserinnerungen von (ehemaligen) Berliner Jüdinnen und Juden zum Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus. Nicht die Verfolgungsgeschichte der Kinder steht im Vordergrund, sondern die Normalität, die nach und nach zerstört wurde.
© Anne Frank Zentrum/Centrum Judaicum

3 Über Videoinstallationen kommen in der Ausstellung fünf Jugendliche zu Wort. So wie Anne Frank in ihrem Tagebuch, äußern auch sie sich über Fragen von Identität, Diskriminierung, Engagement, Krieg und Zukunftsträume. Im Sinne der Lebensweltorientierung entstehen so aus der Gegenwart heraus Fragen an die Vergangenheit.
© Anne Frank Zentrum

LERNEN MIT FUNDSTÜCKEN AM HISTORISCHEN ORT

TEXT Martin Schellenberg, Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen

Mit der Absicht, ein gemeinsames europäisches Geschichtsnarrativ zu entwickeln, werden in letzter Zeit zunehmend Ausstellungen und pädagogische Projekte gefördert, die für alle Länder der Europäischen Union anschlussfähig sein sollen. Unter dem Begriff des „Totalitären“ oder „Extremistischen“ wird die durchaus unterschiedliche Geschichte der europäischen Länder von Massenmordprogrammen der Nationalsozialisten und ihren Verbündeten bis zum Ende der sozialistischen Systeme auf das Schema Demokratie versus Diktatur reduziert. So stellt z. B. eine Internationale Wanderausstellung der Platform of European Memory and Conscience von 2013 Portraits der Diktatoren vieler europäischer Länder aus der NS-Zeit und aus den sozialistischen Ländern nebeneinander.¹ Seit 2009 hat das Europäische Parlament einen gemeinsamen Gedenktag für Opfer von Kommunismus und Nationalsozialismus aufgerufen. Es besteht bei dieser Entwicklung die Gefahr, dass die Geschichte verschiedener Epochen und Systeme entkonkretisiert und dekontextualisiert wird, dass grob vereinfachte Schwarz-Weiß-Bilder der Geschichte produziert werden und dass einzelne Täter, Gruppen und ganze Nationen im Hinblick auf ihre Mitwirkung oder Mitwisserschaft an staatlichen Verbrechen und Mordprogrammen im Nationalsozialismus entlastet werden.

Einen ganz anderen Weg wählen dagegen pädagogische Ansätze, die versuchen, die geschichtlichen Zusammenhänge möglichst konkret, ausgehend von einem Ort, einer Person oder einzelner Quellen, zu (re-)konstruieren. In Deutschland hat sich in den letzten Jahrzehnten eine außerschulische Gedenkstättenpädagogik entwickelt und professionalisiert, die historische Orte und die dort verübten Verbrechen dezidiert zum Ausgangspunkt nimmt, um die Geschichte des Nationalsozialismus in den Blick zu nehmen.² Unter der Idee des „Lernens am historischen Ort“ haben verschiedene Gedenkstätten dabei unterschiedliche Angebote und Formate entwickelt.



Im Folgenden möchte ich eine Methode vorstellen, die 2013/14 in der Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen entwickelt wurde, um neben der klassischen Geländeführung ein interaktives Angebot zu schaffen. Sie soll Besuchern/-innen im Rahmen eines Tagesseminars eine forschende Suchbewegung von einem realen und anschaulichen Detail hin zur allgemeinen Geschichte ermöglichen. Ausgangspunkt sind einzelne Fundstücke, die im Jahr 2000 im Rahmen der Bauarbeiten für einen Museumsbau unter der Erdoberfläche ausgegraben und in der Folge im Rahmen eines archäologischen Forschungsprojekts erfasst und dokumentiert wurden.³

Der Studientag nähert sich gewissermaßen mikrohistorisch der Geschichte des ehemaligen Konzentrationslagers: Ausgehend von maximal zehn Fundstücken wird der Blick auf ein Spektrum an Themen gelenkt. Zu Beginn des Seminartages wählen die Teilnehmenden jeweils ein Objekt aus einem Koffer und untersuchen es. In der Kiste befinden sich z. B. eine alte Zahnbürste aus Kunststoff, eine runde Marke aus Aluminium mit der Aufschrift „55172 Kl. Sh.“, eine Schuhsohle aus Holz und ein kleines braunes Glasfläschchen mit abgebrochenem Hals, das die Aufschrift „AETHER“ trägt. Die Teilnehmenden haben nun Zeit, die verschiedenen Objekte genauer zu betrachten und schließlich erste Thesen zu den Objekten zu entwickeln.

1 Totalitarianism in Europe. Fascism, Nazism, Communism. International Traveling Exhibition, (Institute for the Study of Totalitarianism in Europe, Platform of European Memory and Conscience), 2013.

2 Vgl. z. B. Elke Gryglewski, Verena Haug, Gottfried Köbler, Thomas Lutz und Christa Schikorra im Auftrag der AG Gedenkstättenpädagogik (Hrsg.): Gedenkstätten Pädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin 2015.

3 Anne-Kathrin Müller: Entsorgte Geschichte. Entsorgte Geschichten. Die Funde aus einer Abfallgrube auf dem Gelände der Gedenkstätte Sachsenhausen und die Bedeutung zeitgeschichtlicher Archäologie. Unpublizierte Magisterarbeit, Berlin 2010.



So unterschiedlich die Objekte, so verschieden sind auch die zu ihnen gebildeten Thesen. Während sich bei der Aluminiummarke die Aufschrift „Kl. Sh.“ schnell als „Konzentrationslager Sachsenhausen“ verstehen lässt, lässt sich die Frage ihrer Verwendung nicht so leicht beantworten. Sie hängt vielmehr von dem Vorwissen ab, das die Teilnehmenden mitbringen: War das die Nummer eines Häftlings? Musste er die Marke am Hals tragen als Zeichen der Entindividualisierung?

Anders verläuft die Thesenbildung vielleicht bei der Zahnbürste: Hatten die Häftlinge im Konzentrationslager überhaupt Zahnbürsten? Waren Zahnbürsten damals schon aus Plastik? Oder handelt es sich vielleicht um eine Bürste, die erst zu einem späteren Zeitpunkt in die Erde gelangt ist? Während der Verwendungszweck der Zahnbürste also offensichtlicher ist als bei der Aluminium-Marke, ist die Frage der zeitlichen Einordnung schwieriger. Für diesen Studientag wurden deshalb nur Objekte ausgewählt, die sich auf die Zeit des Konzentrationslagers datieren lassen.

Wieder andere Fragen stellen sich bei einem alten Stück Holz, das eine Schuhsohle sein könnte. Welche Schuhe trugen Häftlinge? Was passierte mit den Schuhen, die Häftlinge mitbrachten? Wurden im Lager Schuhe (aus Holz) hergestellt? Besucher/-innengruppen, die schon einmal in der Gedenkstätte Sachsenhausen waren, kennen vielleicht die Schuhprüfstrecke, auf der Häftlinge Schuhe für die deutsche Schuhindustrie testen mussten. Die Schuhsohle könnte damit in Verbindung gebracht werden. Zu Schuhen gibt es in Sachsenhausen aber auch noch weitere Anknüpfungspunkte, die vermutlich nicht allen Teilnehmenden bekannt sind: So wurden Schuhe von Häftlingen, die in Auschwitz ermordet wurden, nach Sachsenhausen gebracht und auf darin versteckte Wertgegenstände

untersucht. Lederteile von Schuhen wurden außerdem zerlegt und als Mangelrohstoff im Krieg einer weiteren Verwendung zugeführt. Aus einem kleinen materiellen Überbleibsel des Lagers lassen sich also viele Fragen und Themen ableiten und entwickeln. Diese werden in der Diskussion mit der Lerngruppe, die sich an die Kleingruppenphase anschließt, noch einmal überprüft und erweitert. Idealerweise werden in dieser Diskussion bereits erste Thesen über Bord geworfen und Ideen gesammelt, wie sich die aufgeworfenen Fragen klären lassen. Wenn „55172“ eine Häftlingsnummer war, könnte es interessant sein, über diese Person mehr zu erfahren. Wie also wurden die Häftlinge erfasst? Welche Unterlagen gibt es noch heute in der Gedenkstätte dazu? Was war der Grund der Verhaftung von „55172“ und wie hieß er oder sie? Wie viele Häftlinge waren hier überhaupt insgesamt?

Es zeigt sich, dass in der Diskussion viele Themen aufgeworfen werden können, die vielleicht auch in einer Führung durch die Gedenkstätte auftauchen würden. Im Gegensatz zu einer Führung entwickeln sie sich in dem Studientag aber als Hypothesen und Fragen der Teilnehmenden selbst und beziehen sich auf konkrete Objekte. Das weckt die Neugier und den Forschergeist: Wie könnte man erfahren, welche Art Schuhe Häftlinge getragen haben? Wozu brauchte man so ein kleines Metallplättchen mit Nummer? Wozu gab es Kämmen, wenn doch allen Häftlingen die Haare abrasiert wurden? Gab es eigentlich einen Katalog mit Regeln? Wer hatte wo die Möglichkeit, diese Regeln zu umgehen? Und wie? Gibt es darüber Berichte?

Nach dieser gemeinsamen Diskussion und der Generierung neuer Fragen beginnt eine weitere Phase des forschenden Lernens: Die Gruppe erhält nun eine Auswahl von 49 vorbereiteten Mappen zu verschiedenen Aspekten zum Stöbern und Lesen. Die Mappen beschäftigen sich mit den Themen Kleidung, Krankenrevier, Sehnsucht und Erinnerung, Pakete, Hygiene, 55172, Ankunft im Lager, Schuhprüfstrecke und andere mehr. Manche Mappen sind direkt auf einzelne Objekte bezogen: so enthält die Mappe „55172“ alle im Archiv der Gedenkstätte auffindbaren Dokumente zu Häftlingen, die diese Nummer trugen. Die Mappe „Schuhprüfstrecke“ enthält unter anderem einen Scan eines Schuhausgabebescheins für einen ehemaligen Häftling zu Versuchszwecken und die Kopie eines Berichts des SS-Wirtschafts-Verwaltungshauptamtes an den Reichsführer-SS über Trageversuche. Aus einem lagerinternen Überstellungsbescheid des Lagerkommandanten vom 2. Juli 1943 geht z. B. hervor, dass ein Häftling für drei Monate in das „Strafkommando Schuhläufer“ versetzt wurde, weil er einem Wachhund aus dem Zwinger einen Hundekuchen gestohlen hatte. Bei der Lektüre des Materials erfahren die Teilnehmenden, unter welchen Bedingungen die Schuhe getestet werden mussten und dass es für viele den Tod bedeutete. Auch können die Teilnehmenden über die externen, privatwirtschaftlichen Profiteure der Zwangsarbeit im Lager einiges in Erfahrung bringen.

In Kleingruppen, die zu je einem Fundstück arbeiten, nehmen sich die Teilnehmenden jeweils eine Mappe, in der sie Antworten auf ihre Fragen vermuten. Das Material wirft neue Fragen auf und inspiriert dazu, sich weitere Mappen zu nehmen, z. B. zu den Themen Zwangsarbeit oder Strafen. Nicht alle Fragen werden am Ende des Tages beantwortet sein, wenn jede Kleingruppe schließlich den anderen ihre „Forschungsergebnisse“ als Antworten auf die anfänglichen Fragen und Hypothesen berichtet. Manchmal ergeben sich auch in der Schlussdiskussion noch einmal neue Fragen, weil andere Gruppen eigenes Wissen einbringen oder auf dieselben Mappen zugegriffen haben.

Nicht immer sind alle Ergebnisse des Forschungsprozesses historisch korrekt. Durch den diskursiven Charakter des Seminars besteht aber die Möglichkeit, auf die Gedanken und Geschichtsbilder der Einzelnen einzugehen und, wo nötig, auch auf Fehlinterpretationen hinzuweisen. Darüber hinaus wird mit dieser Methode ein ganz wesentliches Ziel kompetenzorientierten Lernens erreicht: der Konstruktionscharakter von Geschichte wird transparent gemacht. Sehr viel mehr als durch ein Geschichtsbuch erfahren junge Leute hier, wie historische Forschungsergebnisse entstehen. Dabei setzt der Studientag bei der Phantasie und dem Vorstellungsvermögen der Teilnehmenden an, nimmt auf ihre Vorkenntnisse bei der Einordnung der Überlegungen Bezug und setzt damit bei ihrem jeweiligen Kenntnisstand und Lernniveau an. Die Teilnehmenden selbst formulieren ihre Fragen und Gedanken mit Blick auf den Ort des Verbrechens, den Friedhof und die heutige Gedenkstätte.

Im Sprechen der Teilnehmenden über die Haftbedingungen, über Haftgründe oder die selbstgewählte oder zugeschriebene Gruppenzugehörigkeit der Häftlinge werden auch Fragen des heutigen Umgangs mit dem Thema offensichtlich, wenn z. B. ein Schüler

fragt: „Kann ich jetzt eigentlich ‚Jude‘ sagen, weil das ist ja, was die Nazis gesagt haben?“ Geschichtsbewusstsein jenseits moralisch normierten Sprechens kann sich in einem solchen simulierten Forschungsprozess leichter entfalten als in einer Führung. Teilnehmende stolpern gewissermaßen über die Sprache der Täter, über bürokratisch formulierte, unmenschliche Befehle und über die Erfahrungen der Häftlinge selbst. Sie müssen für alles eigene Worte finden und sich die Details der Geschichte zu einem Bild von der Vergangenheit zusammensetzen.

Der vorgestellte Studientag arbeitet mit assoziativen Methoden, verbleibt aber nicht nur bei einer rhetorischen Frage. Die Teilnehmenden werden auf viele verschiedene Quellen der Geschichte gestoßen. Sie üben somit auch quellenkritisches und analytisches Arbeiten, multiperspektivische Geschichtsbetrachtung und historisches Denken. Die Forschungs- und Lernbewegung geht vom ganz kleinen, konkreten Objekt aus und führt zu größeren und allgemeinen Fragen der Geschichte hin. Die Schwierigkeit besteht entsprechend am Ende des Semintages darin, die vielen noch offenen Fragen als Erfolg anzusehen. Günstig ist es, genau hier eine weitere Beschäftigung mit dem Thema anzuschließen. Im Rahmen eines Mehrtagesseminars ist das möglich, aber nicht alle Gruppen kommen für mehrere Tage in die Gedenkstätte. Umso wichtiger ist, dass die dem Konkreten komplementäre Seite des Allgemeinen, z. B. im schulischen Zusammenhang, weiter aufgegriffen wird: Welche Gruppen wurden in welchen Phasen verfolgt? Was geschah mit ihnen? Welche Ideologie lag dem zugrunde und wie ist man nach 1945 mit den Menschen und der Erinnerung an ihr Leid umgegangen etc. Wenn junge Teilnehmende einige dieser Fragen aus dem Seminar mit nach Hause oder in die Schule nehmen, ist ein wichtiger Teil der pädagogischen Absicht erreicht. Die Beschäftigung damit muss auch Fragen an die Gegenwart richten. Aber das sollte nicht – wie eingangs erwähnt – in einfachen Schablonen à la „Diktatur versus Demokratie“ ablaufen, sondern muss auch zu einem Teil den Besuchern/-innen der Gedenkstätte selbst überlassen bleiben, wenn die pädagogische Arbeit auf die Mündigkeit der Menschen zielen soll und nicht auf ihre Indoktrination. ●

DAS JA-NEIN-SPIEL

EINE METHODE VON Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland

Bedeutet Demokratie für dich Mitbestimmung? Denkst du, dass der Islam zu Deutschland passt? Weißt du, was Zivilcourage ist? Dürfen Jungs auch Röcke tragen? Glaubst du, dass du ein wichtiger Teil der Gesellschaft bist? Was meinst Du?

Das JA-NEIN-Spiel ist ein Gesellschaftsspiel, das es ganz einfach macht, über „schwierige Fragen“ ins Gespräch zu kommen. Es eignet sich für Kinder- und Jugendgruppen, für Schulklassen und schuldistanzierte Jugendliche, für Berufsschulen und für die Erwachsenenbildung – und es ist ganz flexibel einsetzbar.

Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland hat das Spiel im Rahmen seiner Projektarbeit entwickelt, um es ganz unterschiedlichen Menschen zu ermöglichen, über grundlegende Fragen unserer Gesellschaft in ein offenes und ehrliches Gespräch zu kommen. Was haben wir für Bilder voneinander? Was ist eine Erfahrung, was ein Vorurteil, und wo beginnt die Ausgrenzung? Bin ich eigentlich ein wichtiger Teil der Gesellschaft? Und, ach ja – glaubst du an die große Liebe?

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Spiels war die Erkenntnis, dass alle Menschen Haltungen und Meinungen zu dieser Art von Fragen haben. Wie wir diese Fragen für uns beantworten – das ist fundamental dafür, wie wir eigentlich zusammenleben. Wie wir Gesellschaft verstehen – und ob wir sie mitgestalten. Und ob wir uns für ein gerechtes und faires Miteinander einsetzen – oder womöglich das Gegenteil tun.

WIE GEHT DAS SPIEL?

Das Spiel besteht aus einem Klassensatz JA- und NEIN-Karten (je 30 Stück) sowie 42 Fragekarten. Die Karten sind ansprechend und zugleich schlicht gestaltet, schön, aber auf das Wesentliche reduziert. Auf jeder Fragekarte steht eine Frage. Diese persönlichen Fragen zu gesellschaftlichen Situationen sind alle so gestellt, dass man mit JA oder NEIN antworten kann.

Um das Spiel zu spielen, setzen sich alle Teilnehmer/-innen in einen Kreis. Jede/-r nimmt sich je eine JA- und NEIN-Karte.

Es gibt verschiedene Varianten der Durchführung. Bei der „traditionellsten“ Spielweise liegt die Durchführung stark bei dem/der Spielleiter/-in: „Ich werde Euch gleich verschiedene Fragen stellen. Bitte legt jetzt zu Beginn eure JA- und NEIN-Karten zugedeckt vor euch hin. Ich habe hier einige Fragen mitgebracht. Gleich werde ich euch die erste Frage vorlesen. Bitte überlegt euch dann eure persönliche Antwort auf diese Frage: JA oder NEIN? Ihr werdet sehen, es sind ganz unterschiedliche Fragen. Und es ist ein Spiel, bei dem es

keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt, sondern nur persönliche Antworten. Entscheidet euch einfach – JA oder NEIN? Ein JEIN gibt es heute nicht.“

Wenn die Regeln geklärt sind, liest der/die Spielleiter/-in die erste Frage laut vor. Außerdem kann man die Fragenkarte in die Runde zeigen, um das Vorgelesene visuell zu unterstützen. Nach und nach zeigen dann alle ihre Antwort-Karten: JA oder NEIN.

DAS GESPRÄCH

Nun folgt das Entscheidende: Nämlich anhand der Antworten ins Gespräch zu kommen. In ein Gespräch, das grundsätzlich offen ist für alle Beiträge, einen Austausch, in dem alle Teilnehmer/-innen erleben, dass es wirklich kein vorgegebenes „Richtig“ oder „Falsch“ gibt, sondern dass jede Antwort zählt. Die Spielleitung hat die wichtige Aufgabe, dieses Gespräch in Gang zu bringen und es so zu moderieren, dass möglichst viele Stimmen gehört werden.

Je nach Situation gibt es dafür unterschiedliche Möglichkeiten. Beispielsweise kann man nachfragen, wer bereit ist zu erzählen, warum er oder sie mit JA (oder mit NEIN) geantwortet hat. Im Gespräch zeigt sich oft, dass die Teilnehmer/-innen ganz unterschiedliche Aspekte in einer Frage sehen und mit ihrer Antwort bewerten. Häufig ergibt sich so die Möglichkeit, dass verschiedene Teilnehmer/-innen unterschiedliche Sichtweisen beitragen. Immer wieder zeigt sich, dass es gute Gründe für die ganz verschiedenen Antworten gibt. Manchmal ergeben sich längere Argumentationsgespräche, ein gemeinsames Nachdenken über eine Frage.

Mit dem Nachdenken kann sich eine Meinung auch ändern. Um das zu verdeutlichen, kann man als Spielleitung nach einer Weile





darauf hinweisen, dass es ja die Möglichkeit gibt, seine Auffassung zu ändern. Nur weil man am Anfang mit JA geantwortet hat, muss man nicht für immer dabei bleiben. Es kann ja sein, dass man durch Argumente der anderen zu dem Schluss gekommen ist, dass man doch lieber mit NEIN antworten möchte (oder umgekehrt natürlich). Das kann man auch öffentlich machen, indem man die JA-Karte verdeckt und die NEIN-Karte aufdeckt.

Das Spiel basiert grundsätzlich auf freiwilliger Beteiligung. Als Spielleitung darf ich niemanden in einer Art und Weise auffordern, etwas zu sagen, die als Zwang verstanden werden könnte. Doch gibt es viele Möglichkeiten, respektvoll persönlich nachzufragen: „Die meisten haben ja mit NEIN geantwortet, manche mit JA. Du hast erst eine Weile gezögert und dich dann für das JA entschieden. Magst du uns erzählen, warum du gezögert hast, worüber du nachgedacht hast?“ Das ist eine offene Frage, die dazu führen kann, dass alle Teilnehmer/-innen einen interessanten Gedankengang erfahren – die aber auch problemlos mit: „Nein, lieber nicht“, beantwortet werden kann.

Selbstverständlich darf die Spielleitung auch die eigene Antwort auf die Frage „verraten“. Es kommt auch immer wieder vor, dass jugendliche Teilnehmer/-innen danach fragen. Entscheidend ist, dass die Antwort der Spielleitung nicht als einzig „richtige“ Meinung aufgefasst wird, sondern als eine weitere persönliche Meinung – die sich selbstverständlich ähnlichen Arten von Nachfragen stellen muss wie die Antworten der anderen Teilnehmer/-innen auch. Und die vielleicht einigermaßen gut durchdacht und begründbar sein sollte. Nach einer Frage kommt die nächste ... und noch eine ... und so weiter. Dabei sind die Gespräche zu einer Frage manchmal

recht ausführlich, manchmal auch recht kurz. Manchmal ergibt sich der Eindruck, dass es zu dieser Frage in dieser Gruppenkonstellation nichts weiter zu sagen gibt. Dann muss selbstverständlich auch nichts gesagt werden.

DIE FRAGEN

Letztlich ist das ganze Spiel eine einfache Art und Weise ins Gespräch zu kommen. Daher ist die Auswahl der Fragen für die spezifische Gruppensituation von entscheidender Bedeutung. Als Spielleitung ist meine Aufgabe zu überlegen, welche Fragen für diese Gruppe, hier und jetzt, wichtig sein könnten, um sie voranzubringen? Das hängt von den Teilnehmer/-innen ab, von der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Situation, von der Stelle im pädagogischen Prozess, davon, was gerade die Themen der Gruppe sind und so weiter. Es gibt beispielsweise Fragen zu Geschlechterbildern, -rollen und -identitäten: „Braucht ein ‚richtiges Mädchen‘ lange Haare?“, „Stört es dich, zwei sich küssende Männer zu sehen?“. Oder zu Migration, Integration und dem eigenen Blick auf Deutschland: „Findest du, dass in Deutschland zu viele ‚Ausländer‘ leben?“, „Denkst du, dass der Islam zu Deutschland passt?“. Auch zu Gesellschaft, Demokratie und Partizipation gibt es Fragen: „Bedeutet Demokratie für dich Mitbestimmung?“, „Glaubst du, dass du ein wichtiger Teil der Gesellschaft bist?“, oder auch zu ganz persönlichen Dingen: „Hast du einen Zukunftstraum?“, „Magst du es, dich zu betrinken?“. Das JA-NEIN-Spiel behandelt noch viele weitere Themen, dies ist nur eine kleine Auswahl.

Die Spielleitung kann aus der Abfolge der Fragen eine Choreografie der Themen aufbauen und dadurch den Einstieg ins Gespräch erleichtern. Das Spiel enthält Fragen, die auf den ersten Blick nicht gesellschaftspolitisch relevant wirken, bei denen es jedoch auch um grundlegende Fragen etwa des Menschenbilds geht und über die zu sprechen auch einfach Spaß machen kann, etwa die spannende Frage: „Glaubst du an die große Liebe?“

Jedes Spiel-Set enthält 42 Fragen – also erheblich mehr, als in einer Spielsituation diskutiert werden können. Eine Auswahl ist daher in jedem Fall erforderlich. Andererseits ist das Spiel natürlich problemlos um weitere Fragen erweiterbar.

SPIELSITUATIONEN

Entwickelt wurde das Spiel für Veranstaltungen der außerschulischen Jugendbildung. Hier ist das Spiel meist eine einmalig durchgeführte Sequenz, die je nach Spielintensität, Interesse und Anzahl der behandelten Fragen zwischen einer Viertelstunde und einer Dreiviertelstunde dauert. Das Spiel kann aber auch in schulischen Zusammenhängen gut genutzt werden. Hier gibt es auch die Möglichkeit des wiederholten oder regelmäßigen Einsatzes. Eine Idee ist zum Beispiel, zum Ende jedes Klassenplenums drei Fragen zu diskutieren. Wenn die Schülerinnen und Schüler die Spielsituation bereits kennen, geht das sehr zeiteffektiv. Selbstverständlich sind auch weitgehende Partizipationsmöglichkeiten denkbar, beispielsweise dass in jeder Stunde drei Schülerinnen und Schüler Fragen aussuchen dürfen, die dann diskutiert werden.

Das Spiel ist für ganz unterschiedliche äußere Situationen geeignet. Es funktioniert nicht nur in geschützten pädagogischen Räumen, sondern kann z. B. auch auf Messen eingesetzt werden. Wir haben es in zahlreichen außerschulischen Workshop-Situationen erfolgreich mit Gruppen gespielt, die in der Einschätzung ihrer Lehrer/-innen „nicht diskutieren“. Wir haben es mit 11-Jährigen wie mit 17-Jährigen oder mit älteren Berufsschülerinnen und Schülern gespielt (selbstverständlich mit unterschiedlichen Fragen). Es ist ein wichtiger Bestandteil unserer Projekte gegen Rechtsextremismus in kleinstädtisch und ländlich geprägten Gegenden, und wir haben es mit viel Freude in Lehrer/-innen-Fortbildungen eingesetzt. Tatsächlich sind gerade Gruppen von Erwachsenen immer wieder sehr begeistert von dem Spiel, denn auch sie haben oft Bedarf und Lust, über grundlegende Themen spielerisch zu diskutieren.

VARIATIONEN

Andere Spielweisen geben den Teilnehmern/-innen noch aktivere Rollen und nehmen die Spielleitung mehr aus dem Fokus heraus. Die Jugendlichen lesen die Fragen vor, befragen sich gegenseitig, suchen selbst Fragen aus oder entwickeln eigene Fragen. Alle können versuchen zu erraten, wie eine/-r aus der Runde wohl antworten würde. Oder man geht zu zweit oder in Kleingruppen in den Austausch zu einzelnen Fragen und kommt erst dann in die größere Runde zurück.

Neben dem ursprünglichen Spiel-Set gibt es eine weitere Version, bei der der Fragen-Katalog spezifisch Themen von Identität, Migrationskontexten und Religiosität im Rahmen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Debatten in Deutschland thematisiert.

Darüber hinaus ist es selbstverständlich jederzeit möglich, weitere Fragen hinzuzufügen, neue Fragen zu erfinden und so Themen zur Debatte zu stellen, die speziell für die Gruppe wichtig sind, mit der gerade gearbeitet wird.

Ebenso einfach ist ein Transfer in andere nationale und sprachliche Kontexte.

BEZUGSQUELLE UND BERATUNG

Beide Spiel-Sets sind bei Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V. erhältlich. Wir beraten Sie gerne und führen Trainings und Einführungsveranstaltungen zu den Spielen durch! Sie können einen „Spielenachmittag für Große“, also unseren Kompaktworkshop zur Erläuterung unserer Spiele, Materialien und Methoden, bundesweit buchen – wir kommen gern zu Ihnen!

Gesicht Zeigen!

Für ein weltoffenes Deutschland e.V.

Koppenstraße 93

10243 Berlin

Telefon 030/303 08 08-0

Bestellinformationen, Preise, weitere Materialien:

www.gesichtzeigen.de

„JU:AN“ – PRAXISSTELLE ANTISEMITISMUS- UND RASSISMUS- KRITISCHE JUGENDARBEIT

TEXT Judith Rahner, Amadeu Antonio Stiftung

Antisemitismus und Rassismus und andere Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF) stellen Fachkräfte im Bildungsbereich immer wieder vor große Herausforderungen. Mit der Praxisstelle „ju:an“ reagiert die Amadeu Antonio Stiftung auf den hohen Bedarf in einem bisher wenig beachteten pädagogischen Praxisfeld: der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Das Modellprojekt „ju:an“ unterstützt bundesweit – mit Standorten in Berlin und Hannover – Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit bei der Entwicklung und Umsetzung langfristiger Strategien zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus, Rassismus und anderen Ungleichwertigkeitsideologien.

Antisemitismus- und rassismuskritische Instrumente, Strategien und Methoden werden zusammen mit Fachkräften der Bildungsarbeit, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, zivilgesellschaftlichen Akteuren und engagierten Menschen und Institutionen aus den jeweiligen Sozialräumen erarbeitet. So soll gewährleistet werden, Antisemitismus und Rassismus in ihren sehr unterschiedlichen Erscheinungsformen sowie anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie Homophobie, (antimuslimischer) Rassismus oder Sexismus wirksam und nachhaltig zu begegnen.

Grundlage dafür sind eine geschulte und differenzierte Wahrnehmung von Rassismus und Antisemitismus. Nicht zuletzt, um darüber die Verwobenheit beider Ideologien miteinander zu verstehen und zu verhindern, dass Rassismus in Kontexten der Antisemitismus-Prävention und Antisemitismus im Namen der Anti-Rassismus-Arbeit reproduziert werden. Die Leitfragen der pädagogischen Auseinandersetzung lauten daher: Wie lässt sich Rassismus antisemitismuskritisch bearbeiten und wie Antisemitismus rassismuskritisch?



BEDARFE UND FRAGEN AUS DER PRAXIS

- Was kann man gegen antisemitische Sprüche von Jugendlichen tun?
- Was können Mitarbeiter_innen der Jugendarbeit tun, wenn es feindliche Stimmung im Sozialraum gegen Jugendliche mit Fluchterfahrung gibt?
- Inwiefern hat Rassismus und Antisemitismus etwas mit Pädagog_innen zu tun, auch wenn sie selbst nicht davon betroffen sind?
- Reicht es bei antisemitischen Vorkommnissen in der Jugendeinrichtung eine Gedenkstätte zu besuchen?
- Welche Formen von Antisemitismus und Rassismus gibt es und wie kann man sie erkennen?
- Wie können Fachkräfte der Jugendarbeit in ihren Einrichtungen mit Jugendlichen und Kolleg_innen über den Nahostkonflikt sprechen, ohne israelbezogenen Antisemitismus zu reproduzieren?
- Wie können Jugendliche mit rassistischen und/oder antisemitischen Erfahrungen in der Schule oder im Alltag gestärkt werden?
- Wo können Fachkräfte konstruktiven fachlichen Austausch und kritische Praxisreflexion zu Ungleichwertigkeit in der Jugendarbeit finden?
- Welche praktischen Handreichungen, Instrumente und best-practice-Beispiele gibt es, um mit Jugendlichen zum Themenfeld zu arbeiten?

Judith: „Ich sehe die Gefahr, dass eine eher pro-israelisch wahrgenommene Sichtweise, wenn dann da auch noch ‚Bundeszentrale für politische Bildung‘ als Informationsquelle steht, dazu führen kann, dass die Methode von gewissen Zielgruppen schon nicht mehr ernst genommen wird. Dann könnte es gleich heißen: ‚Ach, das ist von der deutschen Regierung, klar, die müssen ja so argumentieren‘ usw. Ich habe mich also gefragt, wie man das aushebeln kann und bin sofort auf Teamteaching gekommen, also darauf, dass man jemand mit ins Boot holt, der nicht als Angehöriger der Mehrheitsgesellschaft identifiziert wird. Sonst besteht aus meiner Sicht die Gefahr, dass einige Teilnehmer/-innen diese Methode schon nach zehn Minuten ablehnen könnten.“

Der Praxisalltag von Pädagog_innen in Jugendeinrichtungen ist komplex, immer anders und manchmal auch verunsichernd. Wie am besten auf antisemitische Sprüche von Jugendlichen reagieren? Ab wann ist überhaupt etwas antisemitisch? Auch weltpolitische und tagesaktuelle Ereignisse wie der Gaza-Krieg oder „Islamischer Staat“, rechtspopulistische Demos, „Salafisten“ und Übergriffe auf Synagogen, Moscheen oder Unterkünfte für Geflüchtete schlagen sich direkt im Praxisalltag nieder. Hinzu kommen rassistische Denkweisen, die sich in Witzen oder Äußerungen von Kolleg_innen zeigen – auch wenn sie nicht so gemeint waren – Hakenkreuze an Klowänden und rassistische und/oder antisemitische Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen, die nicht ernst genommen werden.

Die Bearbeitung von Antisemitismus und Rassismus braucht Mut, Wissen, Geduld und Spucke. Antisemitische Deutungsmuster sind in vielen Teilen nicht mit denen rassistischer Deutungsmuster zu vergleichen und benötigen folglich andere Formen der (pädagogischen) Auseinandersetzung und Bearbeitung. Fachkräfte sind oftmals unsicher, wie sie im pädagogischen Alltag mit alldem umgehen sollen – oftmals neben großer Arbeitsbelastung und schlechter Ausstattung. Gleichzeitig suchen sie nach Ansätzen und Methoden, mit denen sie Jugendliche und Einrichtungsteams zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus und anderen menschenfeindlichen Ideologien motivieren können.

WAS IST DIE PRAXISSTELLE?

„ju:an“ ist ein innovatives Modellprojekt und bietet bundesweit Beratung und Konzepte an, bei denen Antisemitismus und Rassismus und die präventive Arbeit gegen diese menschenfeindlichen Ideologien gemeinsam gedacht und verschränkt bearbeitet werden.

Die Praxisstelle unterstützt Multiplikator_innen der Jugendarbeit dabei, wie Antisemitismus und Rassismus im Praxisalltag wirksam, präventiv und nachhaltig begegnet werden kann. Sie bietet dazu Konzepte, Ansätze und Instrumente antisemitismus- und rassistismuskritischer Jugendarbeit und vernetzt mit anderen engagierten Akteur_innen aus Praxis, Wissenschaft, Politik und Verwaltung. Neben der individuellen Beratung und dem Coaching von Einrichtungsteams bieten die Praxisstelle zudem Prozessbegleitung, Fortbildungen, Fachveranstaltungen und Netzwerke an.

WAS MACHT DIE PRAXISSTELLE?

- *Beratung, Coaching und Fortbildung* von Pädagog_innen und Fachkräften der (Offenen) Jugendarbeit zur pädagogischen Bearbeitung von Antisemitismus und Rassismus
- *Sensibilisierung* von Teams in Jugendeinrichtungen, Jugendlichen und anderen Akteur_innen im Sozialraum für das Themenfeld
- Erhöhung der *Handlungssicherheit* pädagogischer Teams bei antisemitischen oder rassistischen Vorkommnissen
- Begleitung und Beratung von Projekten, die Interessen und *Trends* von Jugendlichen mit politischer Bildung gegen Antisemitismus und Rassismus verbinden
- *Fachveranstaltungen* zu aktuellen pädagogischen Herausforderungen im Umgang mit Antisemitismus und Rassismus, zu Diversity, Empowerment, De-Radikalisierung und Prävention
- *Entwicklung von Ausbildungsmodulen* und Angeboten für angehende Sozialarbeiter_innen oder Erzieher_innen
- Aufbau regionaler *Praxiswerkstätten*, um kontinuierlich mit engagierten Multiplikator_innen antisemitismus- und rassismuskritische Bildungsarbeit voranzubringen
- Aufbau regionaler und überregionaler *Fachnetzwerke* mit Expert_innen aus Praxis, Verwaltung, Wissenschaft und Politik
- *Umfragen und Interviews* mit Fachkräften der Jugendarbeit, um Unterstützungs- und aktuelle Bedarfe von Jugendlichen und Multiplikator_innen abzubilden
- Beratung und Bildungsangebote zu *Empowerment* für Pädagog_innen und Jugendliche mit eigenen antisemitischen und/oder rassistischen Diskriminierungserfahrungen
- Verankerung antisemitismus- und rassismuskritischer Perspektiven als *Querschnittsthema* in der Jugendarbeit

PUBLIKATIONEN

- „Läuft bei Dir!“ Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit. Erfahrungen aus der Praxis
- „15 Punkte für eine Willkommensstruktur in Jugendeinrichtungen“. Kochen, Kickern, Karaoke? Oder was Jugendarbeit für junge Geflüchtete tun kann. Praxisorientierte Hilfestellungen und Perspektiven für eine an Kinderrechten orientierte Jugendarbeit
- „Antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit. Ein Glossar.“ Eine praktische Handreichung für den pädagogischen Alltag im Taschenformat.
- „Läuft bei Dir!“ Pädagogisch handeln gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. 8 konkrete Handlungsmöglichkeiten für Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit

KONTAKT

Für weitere Informationen besuchen Sie unsere Website:
www.projekt-ju-an.de
www.amadeu-antonio-stiftung.de

Oder kontaktieren Sie uns unter:
praxisstelle@amadeu-antonio-stiftung.de oder
 telefonisch unter 030/24 08 86 15
praxisstelle-hannover@amadeu-antonio-stiftung.de oder
 0511/89 73 43 33

FÖRDERER

Die Praxisstelle „ju:an“ wird vom Bundesfamilienministerium im Rahmen des Förderprogramms „Demokratie leben!“, dem Land Berlin und der Stadt Hannover finanziert.

JENSEITS VON SCHWARZ-WEISS – EIN ZEITSTRAHL ZU GESCHICHTE UND GESCHICHTSBILDERN DES NAHOST- KONFLIKTS BIS 1949

EINE METHODE VON KlgA

Mit dieser Methode wollen wir die historischen Voraussetzungen und Grundkonstellationen der Staatsgründungszeit vertiefend behandeln. Widerstreitende Geschichtsbilder und -deutungen, wie sie zum Beispiel auch zur Legitimierung territorialer Ansprüche herangezogen werden, sowie die dahinterstehenden Interessen sollen erkannt und kritisch hinterfragt werden. Nicht zuletzt wollen wir manchen problematischen Interpretationen und Sichtweisen entgegenwirken. Sehr weit verbreitet, aber allzu vereinfachend und irreführend ist etwa die Vorstellung, „die Juden“ hätten „den Arabern“ in Palästina einfach ihr Land weggenommen. Aus diesen und anderen Gründen scheint es uns sinnvoll, zunächst auf die wechselvolle Geschichte der Region einzugehen. Anhand einer kurzen Bildpräsentation mit Karten der Region, die exemplarisch – bewusst grob und schlaglichtartig – über den Verlauf von Jahrtausenden verschiedene territoriale Verhältnisse dokumentiert, wollen wir aufzeigen, dass die Region seit jeher von Juden, Muslimen und anderen Bevölkerungsgruppen besiedelt war, dass es einen eigenständigen palästinensischen Staat als möglichen Bezugspunkt für Besitzansprüche bislang noch nie gegeben

hat, und letztlich, dass (auch historisch hergeleitete) kollektive Identitätskonstruktionen im Grundsatz ebenso kritisch zu hinterfragen sind wie viele daraus abgeleitete Forderungen. Für eine vertiefende Betrachtung der neueren Geschichte, angefangen beim Zionismus und der wachsenden jüdischen Einwanderung in das historische Palästina bis zum ersten arabisch-israelischen Krieg 1948/49 und der beginnenden Flüchtlingsfrage, wird gemeinsam ein Zeitstrahl erarbeitet. Zu ausgewählten Ereignissen werden zwei voneinander abweichende Narrationen dargestellt – eine „israelische Perspektive“ und eine „palästinensische Perspektive“. Als Vorbild dafür diente uns die historische Parallelerzählung des PRIMETextbuchs, eines israelisch-palästinensischen Schulbuchprojekts. (Deutsche Ausgabe: Berghof Conflict Research/Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) (Hrsg.): Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen: Palästinenser und Israelis, Berlin 2010, Download unter: www.berghof-conflictresearch.org/documents/publications/Prime-Textbuch.pdf)



LERNZIELE

Die Teilnehmenden sind mit wesentlichen Ausgangsbedingungen und Ereignissen aus der Geschichte der Staatsgründung Israels und der frühen Entwicklung des Nahostkonflikts vertraut. Sie kennen verschiedene israelische und palästinensische Perspektiven und Bewertungen dieser Ereignisse und werden sich der Komplexität des Konflikts bewusst.

METHODISCHE UMSETZUNG

In einem einleitenden Kurzvortrag mit historischen Karten erhalten die Teilnehmenden schlaglichtartig Informationen über verschiedene historische, kulturelle und politische Konstellationen und territoriale Herrschaftsverhältnisse in der Region im Laufe der Jahrtausende. Anschließend erarbeiten sie sich in Kleingruppen mithilfe bereitgestellter Materialien jeweils eine historische Phase und visualisieren diese. Alle AGs präsentieren ihre Ergebnisse in chronologischer Reihenfolge. So entsteht ein Zeitstrahl, der das Verständnis sowohl für historische Zusammenhänge als auch für unterschiedliche Sichtweisen auf einzelne Ereignisse vereinfacht.

ZEITLICHER UMFANG

165 min (15 min/60 min/60 min/30 min)

Seval: „Aus meiner Sicht kommen die palästinensischen Positionen etwas zu kurz. Es wird zum Beispiel in der Methode nur eine einzige palästinensische Person genannt und diese ist als Nazi-Kollaborateur sehr negativ belegt.“

ABLAUF DER UNTERRICHTSEINHEIT

I. Block: Powerpointvortrag

Material

Quiz als PPT und Moderationshilfen (Anlage 4.1), Laptop, Beamer

Zeit

15 min

Die Teamenden geben den Teilnehmenden (im Stuhlkreis) anhand von Kartenmaterial einen knappen kursorischen Überblick über ausgewählte Entwicklungen aus der Geschichte der Region. Im Fokus stehen dabei die sich im Laufe der Zeit immer wieder wandelnden politischen, kulturellen und religiösen Verhältnisse, wobei im Ergebnis herauszustellen ist, dass:

- die Region unterschiedlichen und häufig wechselnden Herrschern unterstand, aber niemals ein eigenständiges Gebilde war,
- sich die Zusammensetzung der Bevölkerung im Zuge verschiedener Herrschafts- und Migrationsprozesse immer wieder veränderte,
- unterschiedliche Bevölkerungen, Kulturen und Religionen, darunter jüdische und muslimische, seit Langem in der Region beheimatet sind,
- es bisher noch kein eigenständiges palästinensisches Staatswesen gegeben hat.

II. Block: Zeitstrahl

Material

Vorbereitete Mappen mit Texten, Bildern und Beschriftungen für die Arbeitsgruppen (Anlage 4.2.); Material für Lehrkräfte (Anlage 4.2); Klebeband/Pinnadeln; ggf. Pinnwandpapier

Zeit

150 min

Erarbeitung in Kleingruppen (60 min)

Die Teilnehmenden werden durch Abzählen in vier Arbeitsgruppen eingeteilt und jede AG bekommt eine Mappe mit Materialien ausgehändigt. Die Mappen, die jeweils unterschiedliche historische Phasen umfassen, enthalten die folgenden Materialien:

- Texte, Bilder und Beschriftungen (inklusive Jahreszahlen) zu einzelnen historischen Ereignissen.
- Je 1 Karte „Israelische Perspektive“ und 1 Karte „Palästinensische Perspektive“.
- 2 Positionierungskarten (grün mit Haken = Zustimmung / rot mit Kreuz = Ablehnung).

Die Texte, Bilder und Beschriftungen in den Mappen müssen unsortiert sein, damit sie von den AGs in die korrekte Reihenfolge gebracht werden können. Gemeinsam sichten, lesen und sortieren die AG's ihre Materialien. Dabei sind jedem Ereignis mindestens ein Bild und eine Jahreszahl zuzuordnen und die Ereignisse in die chronologisch richtige Reihenfolge zu bringen. In den Ereignistexten der einzelnen AGs findet sich jeweils ein Text, in dem vergleichend eine israelische und eine palästinensische Perspektive auf das Ereignis dargestellt werden. Auch dies soll von der AG visualisiert werden: Dafür wird durchgängig oberhalb der Bilder Platz für eine israelische und unterhalb der Bilder Platz für eine palästinensische Perspektive gelassen. Entsprechend der jeweiligen Haltung zu dem jeweiligen Ereignis wird zur Perspektive entweder ein grüner Haken (symbolisiert Zustimmung) oder ein rotes Kreuz (symbolisiert Ablehnung) zugeordnet. So wird in der zusammenfassenden Betrachtung des Zeitstrahls sichtbar, dass es auf die Geschichte des Nahostkonfliktes und vor allem auf einzelne Ereignisse unterschiedliche – teilweise antagonistische – Perspektiven und Narrationen gibt, die jeweils in sich jedoch durchaus nachvollziehbar sein können. Die Teamenden begleiten den gesamten Prozess der Gruppenarbeit aufmerksam, indem sie die einzelnen AGs besuchen und ihnen für Fragen und Erläuterungen zur Verfügung stehen. Sie müssen sicherstellen, dass die in den AGs getroffenen Zuordnungen und die Reihenfolge der Ereignisse korrekt sind. Erst wenn eine AG alle Bilder, Beschriftungen und Jahreszahlen korrekt zugeordnet, die Ereignisse in die richtige Reihenfolge gebracht und ihre Positionierungskarten platziert hat, befestigt sie diese auf einem Plakat (Flipchartpapier) oder an der bereitstehenden Pinnwand, wobei durch die Teamenden auf eine identische Form geachtet werden sollte, um am Ende vor einem visuell ansprechenden und nachvollziehbaren Zeitstrahl zu stehen.

Präsentation (60 min)

Im Anschluss an die Gruppenarbeit setzen sich die Teilnehmenden im Stuhlkreis zusammen. Die Teamenden leiten die Präsentationen ein, indem sie den Inhalt des Hintergrundtextes „Geschichte der Region Israel/Palästina“ kurz mündlich erläutern. Vor allem sollen hier die strukturellen Ähnlichkeiten herausgestellt werden, mit denen die jüdisch/israelische und die muslimisch/palästinensische „Seite“ Ansprüche auf das Land begründen und legitimieren. An Pinnwänden (oder einer Tafel) präsentieren die AGs nacheinander ihre Plakate und erläutern kurz die jeweiligen Ereignisse, sodass aus den einzelnen Etappen schrittweise ein gemeinsamer Zeitstrahl entsteht. Die Gesamtgruppe erhält nach jeder Präsentation Gelegenheit für Nachfragen. Gegebenenfalls ergänzen die Teamenden die Präsentationen der Teilnehmenden oder stellen klärende Verständnisfragen.

Auswertung (30 min)

Die Auswertung der Übung erfolgt im Rahmen einer moderierten Diskussion.

Fragen

- Gibt es noch Fragen zu dem Zeitstrahl?
- Welche Ereignisse oder Informationen waren für euch neu?
- Was hat euch besonders überrascht?
- Könnt ihr die israelischen bzw. palästinensischen Perspektiven und deren Hintergründe nachvollziehen?

„DIE SIND SCHULD!“ – ANTISEMITISMUS IM KONTEXT VON ÖKONOMIEKRITIK

EINE METHODE VON KlGA

Die Unterrichtseinheit richtet sich an Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe und zielt darauf ab, antisemitisch aufgeladener Ökonomiekritik präventiv entgegenzuwirken. Denkmuster, die sich aus einem falschen, weil verkürzten Verständnis von wirtschaftlichen Abläufen und Zusammenhängen ergeben, zeigen eine hohe Anschlussfähigkeit für antisemitische Weltbilder und sind dem Antisemitismus vorgelagert. In der Unterrichtseinheit werden daher personalisierende Argumentationsmuster und Schuldzuweisungen, die ökonomisches Handeln primär durch Charaktereigenschaften von „gierigen Managern“ erklären, aufgegriffen und einseitige Attacken auf die als „ausbeuterisch“ wahrgenommene Finanzsphäre kritisch diskutiert. Außerdem werden die Wechselwirkungen zwischen Finanz- und Produktionssphäre aufgezeigt. Die antisemitische Wendung dieser Denkmuster wird an einem historischen Fallbeispiel und einer antisemitischen Karikatur erarbeitet.

Das sechsstündige Modul verfolgt einen teilnahmeorientierten Bildungsansatz, der mittels handlungs- und teilnehmerorientierter Methoden den Fokus auf Partizipation, aktive Mitarbeit und kooperatives Lernen legt.

ZIELGRUPPE

Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe

ZEITLICHER UMFANG

Sechs Schulstunden à 45 Minuten/drei Blöcke à 90 Minuten

SITUATIONSANALYSE

Antisemitische Zuschreibungen zeichnen sich im Gegensatz zu rassistischen durch die Umkehrung des Machtparadigmas aus, d. h. im antisemitischen Weltbild werden Jüdinnen und Juden als übermächtige Bedrohung wahrgenommen, die für negativ bewertete Prinzipien der Gesellschaft verantwortlich gemacht werden. Dies hat die Funktion, unverständene gesellschaftliche Strukturen und vermeintlich undurchsichtige Machtverhältnisse, zum Beispiel ökonomische Prozesse, in der Figur des „Juden“ erklärbar zu machen.

Eine Pädagogik gegen Antisemitismus sollte sich daher nicht auf die Dekonstruktion antisemitischer Stereotype beschränken,

sondern primär die Funktion des Antisemitismus als Welterklärung thematisieren und der antisemitischen Interpretation von ökonomischen Prozessen entgegenwirken. Das Bildungsmodul „Antisemitismus im Kontext von Ökonomiekritik“ beschäftigt sich demzufolge mit kapitalistischen Strukturprinzipien jenseits von personalisierenden Deutungen ökonomischer Prozesse oder der einseitigen Dämonisierung der Finanzsphäre. Da diese beiden Denkmuster eine hohe Anschlussmöglichkeit an antisemitisch aufgeladene Ökonomiekritik aufweisen, vermittelt die Unterrichtseinheit ein Verständnis von ökonomischen Zusammenhängen, das antisemitischen Deutungen entgegenwirkt. Die Unterrichtseinheit beschäftigt sich deshalb präventiv mit Denkmustern, die dem antisemitischen Weltbild vorgelagert sind.

HAUPTZIELE DER UNTERRICHTSEINHEIT

- Personalisierende Deutungen von ökonomischen Prozessen werden in dem Bildungsmodul kritisch hinterfragt: Die Teilnehmenden erlangen eine Sensibilität dafür, dass individuelles ökonomisches Handeln durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vorgeprägt ist und nicht primär auf Charaktereigenschaften zurückgeführt werden kann.
- Wissensvermittlung von kapitalistischen Strukturprinzipien und Erläuterung der Funktionsweise des Produktionskreislaufs: Den Schülerinnen und Schülern wird insbesondere die Notwendigkeit und die Abhängigkeit von Produktions- und Finanzsphäre aufgezeigt mit dem Ziel, einer einseitigen Dämonisierung der Finanzsphäre entgegenzuwirken.
- Antisemitische Deutungen, in denen Jüdinnen und Juden für negativ wahrgenommene Folgen wirtschaftlicher Prozesse verantwortlich gemacht werden, werden thematisiert: Die Teilnehmenden erkennen, dass antisemitische Denkmuster auf einer personalisierten Wahrnehmung ökonomischer Abläufe sowie einer einseitigen Dämonisierung der Finanzsphäre basieren und sich nicht aus dem konkreten Verhalten von Juden und Jüdinnen ableiten lassen.

ABLAUF DER UNTERRICHTSEINHEIT

I. Block

Thematische Einstiegsübung – Methode:

„Die verbrannte Leiche von Ocarina Island“ (Krimi)

- Die Teilnehmenden lernen, dass ökonomisches Handeln nicht durch Charaktereigenschaften Einzelner, z. B. „böser Manager“, sondern durch gesellschaftliche Prinzipien, wie z. B. das der Konkurrenz, bedingt ist.
- Die Teilnehmenden erkennen, dass wirtschaftliche Akteure/-innen sich an ökonomischen Gesetzmäßigkeiten orientieren bzw. Zwängen (wie z. B. Profitorientierung) folgen müssen, damit sie ihre Existenz sichern und langfristig ihr Unternehmen halten können.
- Die Teilnehmenden erkennen, dass diese Prinzipien den Handlungsrahmen aller Akteure/-innen bestimmen und eine personalisierende Kritik daher zu kurz greift.
- Den Teilnehmenden wird bewusst, dass „Gerechtigkeit“ bzw. „Existenzsicherung“ als gesellschaftliche Prinzipien in ökonomischen Prozessen oftmals im Widerspruch zueinander stehen.

II. Block

Verhältnis Produktionskreislauf und Finanzsphäre – Methoden: Produktionskreislauf erstellen, Karikaturenanalyse

Erarbeitung des Produktionskreislaufs sowie der Wechselwirkungen zwischen Produktionskreislauf und Finanzsphäre:

- Die Teilnehmenden erkennen die Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen Produktionskreislauf und Finanzsphäre.
- Den Teilnehmenden wird deutlich, dass Akteure/-innen in beiden Sphären spekulieren und Profitorientierung verfolgen und beide dabei ein Risiko eingehen.

Am Beispiel einer Karikatur („Wie funktioniert Geld?“) werden einseitige Attacken auf die Finanzsphäre hinterfragt:

- Die Teilnehmenden sind in der Lage, einseitige Dämonisierungen der Finanzsphäre kritisch zu diskutieren.

Überblick über die Funktion und Kursbildungsmechanismen der Börse:

- Die Teilnehmenden verstehen die Funktion und Notwendigkeit der Börse für eine moderne Wirtschaft und begreifen den Kursbildungsmechanismus.

Am Beispiel der „Stechmückenkarikatur“ wird die Unterscheidung zwischen „gutem“, an den Menschen interessiertem, produktivem Kapital und „schädlichem“ Finanzkapital kritisch diskutiert:

- Die Teilnehmenden wissen um die Problematik von Denkfiguren, die zwischen einem „bösen“, „ausbeuterischen“ (internationalen) Finanzkapital und einem „guten“, „produktiven“ (nationalen) Kapital unterscheiden.

III. Block

Dekonstruktion antisemitischer Denkmuster im Kontext von Ökonomiekritik + Auswertung – Methoden: historisches Fallbeispiel, Karikaturenanalyse, „Aktienchart“, „römische Methode“

Thematisierung der antisemitischen Denkfigur an einem historischen Fallbeispiel („Gründerkrise“):

- Die Teilnehmenden können am Beispiel der Gründerkrise das Entstehen und Platzen von Spekulationsblasen nachvollziehen.
- Die Teilnehmenden erkennen am Verlauf der Gründerkrise antisemitische Deutungen und können sie unter Berücksichtigung des bisher Erarbeiteten dekonstruieren.
- Die Teilnehmenden begreifen, dass Antisemitismus nicht auf das konkrete Verhalten von Jüdinnen und Juden zurückzuführen ist.
- Die Teilnehmenden verstehen die Funktion des antisemitischen Weltbilds, eine komplexe und unverstandene Welt zu deuten.

Besprechung einer antisemitischen Karikatur („der Deutsche schafft – der Jude rafft“):

- Die Teilnehmenden verstehen die Funktion des antisemitischen Weltbildes, eine komplexe und unverstandene Welt zu deuten.

Vergleich der „Stechmücken“- und der antisemitischen Karikatur:

- Durch einen Vergleich der „Stechmücken“- und der antisemitischen Karikatur werden den Teilnehmenden Denkfiguren deutlich, die strukturell ähnlich funktionieren.
- Die Teilnehmenden erkennen den Unterschied zwischen einem antisemitischen Weltbild und Denkfiguren, die nach einem strukturell ähnlichen Muster funktionieren.

Auswertung und Reflexion:

- Die Teilnehmenden bekommen Gelegenheit, das Modul im Hinblick auf thematisierte Inhalte und Methoden zu bewerten.

„EWIGE FEINDSCHAFT?“ – JÜDISCHE ERFAHRUNG IM ISLAMISCHEN KULTURRAUM

EINE METHODE VON KlGA

Judenfeindschaft ist ein zentrales Propagandafeld der islamistischen Ideologie. Radikale Islamisten propagieren eine ewige Feindschaft zwischen Juden und Moslems. Der globale Machtzuwachs der Islamisten führte dazu, dass immer mehr Moslems Zugang zu den Deutungsmustern der Islamisten haben. Islamisten vermitteln ein dichotomes Weltbild, in dem Moslems weltweit Opfer des Westens und der Juden sind. Durch die zahlreichen kriegerischen Auseinandersetzungen, in die muslimische Länder involviert sind, insbesondere der arabisch-israelische Konflikt, stößt das Feindbild Jude nicht selten auf fruchtbaren Boden. So findet man unter Schülerinnen und Schülern mit muslimischer Prägung entsprechende Haltungen. Allerdings gehen auch viele herkunftsdeutsche Jugendliche von einer Feindschaft zwischen Muslimen und Juden aus.

ZIELGRUPPE

Die Zielgruppe umfasst Schülerinnen und Schüler in herkunfts-heterogenen Lerngruppen in Haupt- und Realschulen ab Klassenstufe 9.

ZEITLICHER UMFANG

Sechs Schulstunden à 45 Minuten/drei Blöcke à 90 Minuten

HAUPTZIELE

- Vermittlung von historischem Wissen über islamische Geschichte, insbesondere über das Zusammenleben von Juden und Moslems
- Vermittlung der religiösen und kulturellen Vielfalt innerhalb des Islam
- Vermittlung von Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Islam
- Unterscheidung zwischen Islam als Religion und Islamismus als Ideologie
- Vermittlung von Wissen über die Entstehung des Islamismus, seine heutigen Ausdrucksformen und sein menschenverachtender und intoleranter Charakter
- Kritische Auseinandersetzung mit kollektivierenden Identitätskonstruktionen wie z. B. wir (bzw. die) Muslime und die Juden sowie Wertschätzung/Anerkennung einer selbstbestimmten Religiosität

- Thematisierung positiver Erfahrungen der Juden im islamischen Kulturraum in der Geschichte und Gegenwart, ohne die negativen Erfahrungen auszublenden
- Befähigung zur begründeten Kritik an der These einer ewigen Feindschaft zwischen Muslimen und Juden

ABLAUF DER UNTERRICHTSEINHEIT

Block I: Vermittlung von Hintergrundwissen zum Thema Islam und Vielfalt

- Activity-Übung als spielerischer thematischer Einstieg über Begriffe aus dem Islam und Judentum, wobei einige Begriffe auch im Christentum vorkommen
- Power-Point-Präsentation über die islamische Religion, Geschichte und Vielfalt im Islam mit der Bezugnahme auf die jüdische Erfahrung jeweiliger Zeitepochen

Block II: Arbeit mit ausgewählten Biografien aus der jüdisch-muslimischen Beziehungsgeschichte

- Übung „Was geschah?“ – Ratespiel mit Textarbeit mit Biografien, die historisch wie aktuell Erfahrungen jüdischen Lebens im islamischen Kulturraum thematisieren

Block III: Fallbeispiel „Islamistische Terroranschläge gegen Synagogen in Istanbul im Jahr 2003“

- Dialogorientierter Kurzvortrag zum Islamismus
- Assoziationsübung zu einem Titelbild des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“
- Analyse eines Tagesschaubbeitrags zum Vorfall
- Zitate-Übung zu den gesellschaftlichen Reaktionen

Block I: Vermittlung von Hintergrundwissen zum Thema Islam und Vielfalt

1. Lernziele

Activity-Übung

- Das Vorwissen der Teilnehmenden soll aktiviert werden.
- Die Teilnehmenden lernen ausgewählte Grundbegriffe aus Islam und Judentum kennen.
- Die Teilnehmenden erfahren, dass die jüdische und islamische Religion in ihren Glaubensvorstellungen und Ritualen eine Reihe von Gemeinsamkeiten aufweisen.

Präsentation

- Die Teilnehmenden lernen die ausgewählten Aspekte der Entstehung, Geschichte und geografischen Ausbreitung der islamischen Religion kennen.
- Die Teilnehmenden wissen um ausgewählte Aspekte aus dem Leben des Propheten Mohammed und um den Streit um seine Nachfolge.
- Die Teilnehmenden verstehen, dass der Islam vielfältige kulturelle Prägungen und konfessionelle Ausrichtungen aufweist.
- Die Teilnehmenden lernen, dass der Koran keine eindeutige Haltung gegenüber Juden einnimmt und Mohammeds Auseinandersetzungen mit den jüdischen Stämmen in Medina im historischen Kontext zu verstehen sind.

2. Methoden

Activity-Übung als thematischer Einstieg

- Spielerischer Einstieg
- Begriffe aus der jüdischen und islamischen Kultur und Religion werden durch Pantomime, Zeichnen oder mit anderen Wörtern umschreibend dargestellt.
- Das Erraten der Begriffe erfolgt dialogisch und wird im Anschluss unter Berücksichtigung historischer und gesellschaftlicher Kontexte gemeinsam erörtert.

Multimediale Präsentation zum Thema Islam und Islamismus

- Im Fokus der Power-Point-Präsentation steht die Wissensvermittlung zu Entstehung, Geschichte und Vielfalt des Islams. In den ausgewählten Epochen wird auf die jüdischen Erfahrungen zu der jeweiligen Zeit eingegangen.
- Die Präsentation wird dialogisch und mit ausreichender Möglichkeit zur Nachfrage wiedergegeben.
- Zur besseren Veranschaulichung werden Bilder und historische Karten eingesetzt.

Block II: Arbeit mit ausgewählten Biografien aus der jüdisch-muslimischen Beziehungsgeschichte

1. Lernziele

- Die Teilnehmenden wissen anhand der Biografie von Chas-dai Shaprut um die gesellschaftliche Stellung der jüdischen Minderheit unter islamischer Herrschaft im mittelalterlichen Spanien.
- Die Teilnehmenden wissen, dass Jüdinnen und Juden unter islamischer Herrschaft in Spanien zwar nicht gleichgestellt waren, das Zusammenleben im Vergleich zum christlichen Mittelalter jedoch weitgehend von friedlicher Koexistenz geprägt war.
- Die Teilnehmenden erarbeiten sich anhand der Biografie des Rabbiners Zarfati im Osmanischen Reich Kenntnisse über den im Vergleich zu Europa relativ toleranten Umgang mit der jüdischen Minderheit.
- Die Teilnehmenden erschließen sich anhand der Biografie Ülkümens Wissen über die Rettung von Jüdinnen und Juden durch den türkischen Diplomaten während der NS-Zeit.
- Die Teilnehmenden erarbeiten sich anhand der Biografie des Marokkaners Mohammed Mouha ein Beispiel für Engagement gegen Antisemitismus in einem muslimisch geprägten Land.
- Querschnittslernziel: Den Teilnehmenden werden mit Hilfe aller vier Biografien die positiven Erfahrungen, aber auch Ambivalenzen im jüdisch-muslimischen Zusammenleben nahegebracht.

2. Methoden

Übung „Was geschah?“ – Ratespiel mit Textarbeit mit vier ausgewählten Biografien aus der jüdisch-muslimischen Beziehungsgeschichte

- In Gruppenarbeit werden sich die Teilnehmenden mit der jeweiligen Biografie eingehender beschäftigen.
- Die Inhalte der vier Biografien werden zeichnerisch festgehalten, sodass eine Wandzeitung entsteht.
- Durch gezieltes Nachfragen werden die einzelnen Gruppen die den anderen Geschichten zugrundeliegenden Hintergrundinformationen erraten.
- Nach dem erfolgreichen Erraten der Hintergründe der jeweiligen Geschichten wird die fertige Wandzeitung präsentiert.

Block III:**Fallbeispiel „Islamistische Terroranschläge gegen Synagogen in Istanbul im Jahr 2003“**

- Kurzinput: Islamismus
- Assoziationsübung zu einem Titelbild des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“
- Tagesschaubeitrag zu den Anschlägen
- Zitate-Übung zu den gesellschaftlichen Reaktionen auf die Anschläge in der Türkei

1. Lernziele

- Die Teilnehmenden erfahren, dass der Islamismus eine relativ junge Idee und vom Islam zu unterscheiden ist.
- Die Teilnehmenden wissen, dass der Islamismus als totalitäre Ideologie keine Meinungs- und Glaubensfreiheit duldet.
- Die Teilnehmenden lernen, dass Judenfeindschaft ein wesentlicher Bestandteil des Islamismus ist.
- Die Teilnehmenden lernen, dass es islamistische Anschläge nicht „nur“ in Kriegs- oder besetzten Gebieten wie Afghanistan und dem Irak gibt, sondern auch in unbeteiligten Ländern wie der Türkei.
- Die Teilnehmenden erkennen die Vielfalt der Positionen zu den Terroranschlägen in der Türkei.

2. Methoden

- Den Teilnehmenden wird ein Titelbild des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“ aus dem Jahr 2003 gezeigt, auf dem die Zerstörung der Synagogen und eine Frau, die Opfer des Anschlags geworden ist, zu sehen sind. Die Schülerinnen und Schüler werden dieses Bild beschreiben und analysieren. Durch gezieltes Nachfragen wird erreicht, dass sie vorschnelle Denkmuster hinterfragen.
- Den Teilnehmenden wird ein Tagesschaubeitrag über die Anschläge gezeigt. Hierbei erhalten sie detailliertere Informationen über die Geschehnisse. Diese werden dialogisch gesammelt und diskutiert.
- Den Teilnehmenden werden verschiedene Zitate zu den Anschlägen ausgeteilt. In Gruppenarbeit werden diese unterschiedlichen Reaktionen analysiert.
- Die jeweiligen Gruppen präsentieren die Aussagen zu den Anschlägen und die dahinter vermuteten Personen sowie deren Gründe zu ihren Aussagen. Hier wird mit gezieltem Nachfragen geholfen.

LIVING LIBRARY

EINE METHODE VON TOG

Die „Living Library“ ist eine Lernmethode, die entwickelt wurde, um Diskriminierung zu bekämpfen. Sie funktioniert wie eine gewöhnliche Bibliothek. Die Leser kommen und leihen sich ein Buch, das sie aus einem Katalog ausgesucht haben, für eine bestimmte Zeit aus. Nachdem sie das Buch gelesen haben, bringen sie es zurück in die Bibliothek; wenn sie wollen, können sie es verlängern, oder sie können sich ein anderes Buch ausleihen. Es gibt jedoch zwischen einer gewöhnlichen Bibliothek und der Living Library einen wichtigen Unterschied: Die „Bücher“ der Living Library sind Menschen, und sie treten mit den Lesern in Dialog.

Die Bücher der Living Library werden meist aus den Gruppen gewählt, die von Vorurteilen betroffen sind und systematisch ausgegrenzt und diskriminiert werden. Jeder, der über seine Vorurteile und Unwissenheit sprechen will und für eine solche Erfahrung Zeit hat, kann „Leser“ werden. Reden ist nicht das einzige, was die Bücher der Living Library machen; sie können auch die Fragen der Leser beantworten, selbst Fragen stellen und ihr eigenes Wissen erweitern. Im Bestand der bisherigen Living Library befinden sich folgende Titel: Alevit, Atheist, Die mit Kopftuch, Bi, Gay, Feminist, Trans, Sehbehindert, Körperlich behindert, Vorbestraft, HIV+, Türkischer Christ, Lese, Türkeistämmiger Grieche („Rum“), Vegan, Vegetarisch und Jude.

Leser, die in die Bibliothek kommen, werden von den Bibliotheksmitarbeitern empfangen und über die Living Library informiert. Wenn sie ein Buch ausgewählt haben, setzen sie sich mit den Bibliotheksmitarbeitern in Verbindung. Sie überprüfen in den Regalen, ob das Buch verfügbar ist. Wenn ja, so führt der sogenannte „Bücherwurm“ (jemand, der/die einem bestimmten Buch zugeordnet und für es verantwortlich ist) die Leser und das Buch im Lesebereich zusammen. Im Lesebereich treffen sich Buch und Leser, dort findet die Lektüre statt. Dieser Bereich wird von dem Organisationsteam überwacht, sodass niemand unkontrolliert ein- und ausgeht und die Lektüre ungestört stattfindet. Das Team greift ein, falls der Wunsch entsteht, die Lektüre zu beenden. Die Lektüre dauert dreißig Minuten, kann aber nach gegenseitiger Absprache um zehn Minuten verlängert werden. Die Leser gehen nach der Lektüre an den Bewertungstisch und füllen einen Fragebogen aus. Die Fragebögen werden aufbewahrt und ausgewertet.

Die Bandbreite der angebotenen Inhalte variiert nach Bedarf des jeweiligen Standortes. So wird bestimmt, welche Bücher in die Bibliothek aufgenommen werden sollen. Auch eine Umfrage in der entsprechenden Region kann dabei behilflich sein.

Mit jedem Buchanwärter wird vor der Aufnahme ein persönliches Gespräch geführt. Dabei geht es darum, wie die Person die Unterschiede wahrnimmt, was deren Einstellung dazu ist, und über was sich bei einer Lektüre ausgetauscht werden kann. Verläuft das Gespräch positiv, wird die Person in die Bibliothek eingeladen und in den Bestand aufgenommen.

Living Library ist ein Projekt, das von der Organisation und Koordination bis zu den Büchern und Lesern eine besondere Sensibilität erfordert. Die grundlegenden Menschenrechte bilden die wichtigste Voraussetzung, um für die Leser, die Bücher und das Organisationsteam eine produktive Lernatmosphäre zu schaffen.

Die erste lebende Bibliothek wurde 2007 von der Stiftung der Freiwilligen für die Gesellschaft (TGV) und vom Büro für Jugendarbeit der Bilgi Universität Istanbul verwirklicht. Bis 2014 wurden weitere Bibliotheken an verschiedenen Orten eröffnet. Zwischen 2014 und 2015 wurde das Projekt im Rahmen des Programms zur Kapazitätserweiterung fortgesetzt. Das war insofern ein wichtiger Schritt, als dass es dadurch regionalisiert wurde und weitere Regionen erreicht werden konnten.

Jugendliche, die die Organisation übernehmen wollten, wurden im Rahmen des Programms ausgebildet und während der Durchführung professionell unterstützt. Durch dieses Programm konnten auch Instrumente entwickelt werden, die die Verwirklichung der Living Library erleichtern. In den aktuell existierenden Bibliotheken werden diese Instrumente eingesetzt. Dazu gehört auch ein Einführungsvideo, das zeigt, wie eine solche Bibliothek aufgebaut und realisiert werden kann.

Die Stiftung der Freiwilligen für die Gesellschaft hatte sich vorgenommen, durch die lebende Bibliothek alle Gesellschaftsschichten anzusprechen, aber die Organisation wurde immer von jungen Menschen durchgeführt. Mit dem Programm zur Kapazitätserweiterung wurden die Jugendlichen in die Lage versetzt, die Bibliothek zu regionalisieren und auch in entlegenen Regionen zum Abbau der Vorurteile beizutragen. ●

Derviş: „Ich war insgesamt von den Methoden sehr bewegt. In ihrer Unterschiedlichkeit wurde deutlich: Wir können sehr viel voneinander lernen. Einige Methoden, wie zum Beispiel der Ansatz von TOG, gehen sehr viel tiefer, als wir bisher oft gearbeitet haben, packen den Einzelnen, die Einzelne wirklich in ihrer Lebenssituation. Andere Ansätze, wie die Memory Walks beeindrucken durch ihre Vielfältigkeit, wie zum Beispiel der Einbezug von What's app in die Methodik usw. Da habe ich viel Neues und Anregendes mitgenommen.“

MEMORY JOURNEY

EIN PROGRAMM VON Karakutu

Das „Memory-Journey-Programm“ zielt darauf ab, jungen Menschen die Möglichkeit zu bieten, die Ungerechtigkeiten gegenüber Gruppen, die, sei es wegen ihrer Religion, ihres Geschlechts, ihrer Ethnie oder ihrer politischen Einstellungen historisch benachteiligt sind, näherzubringen und zu hinterfragen. Mit anderen Worten ist es das Ziel des Programms, jungen Menschen ein Bewusstsein für Vielfalt und Menschenrechte zu vermitteln, indem ihr kritisches Denken und ihre Forschungskompetenzen erweitert werden. Das Programm ist ein Zyklus in drei Schritten:

1. Vermittlung von Fähigkeiten an junge Freiwillige

Junge Freiwillige zwischen 16 und 25 Jahren, die Verantwortung übernehmen wollen, werden durch Aktivitäten wie Fachseminare über geschichtliche Themen, Workshops zur lokalen Geschichte, individuelle Betreuung und Treffen mit Menschenrechtsorganisationen gestärkt und weitergebildet.

2. Recherchen zu „Orten der Erinnerung“

Die jungen Freiwilligen führen Recherchen durch, um Fakten sowie Narrative zu Orten der Erinnerung zu sammeln. Diese Orte können Erinnerungen an das Leid benachteiligter Gruppen auslösen, an zerstörte kulturelle Vielfalt oder an das Ringen um Wahrheiten der Opfergruppen oder der Überlebenden. Die Freiwilligen entdecken die Narrative der Überlebenden, verschwiegene historische Fakten, Anschauungsmaterial und Statistiken. Diese Forschungsarbeit ist für die Freiwilligen selbst gleichzeitig eine Möglichkeit des Empowerments und Lernens.

3. Memory Walks

Die sogenannten „Memory Walks“ verschaffen Jugendlichen und jungen Erwachsenen Einblicke in eben diese historischen Narrative, verschwiegenen historischen Fakten und vermitteln ihnen die Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen der mehrheitsgesellschaftlich vorhandenen historischen Narrative. Der Inhalt der Memory Walks basiert hauptsächlich auf der vorangegangenen Recherchearbeit der Freiwilligen. Die interaktiven, eintägigen Memory Walks beinhalten sowohl non-formale Workshops als auch Erkundungen vor Ort, an den historischen Orten und Fundstellen, den „Orten der Erinnerung“. Die Teilnehmenden lösen die Aufgaben, die wir ihnen stellen, und versuchen die richtigen Orte zu finden. Am richtigen Ort angelangt, vermitteln ihnen die Freiwilligen die verschwiegenen Geschichten dieses Ortes. In den Abschlussgesprächen diskutieren die Teilnehmenden mit den Freiwilligen und Kollegen/-innen von uns über Diskri-

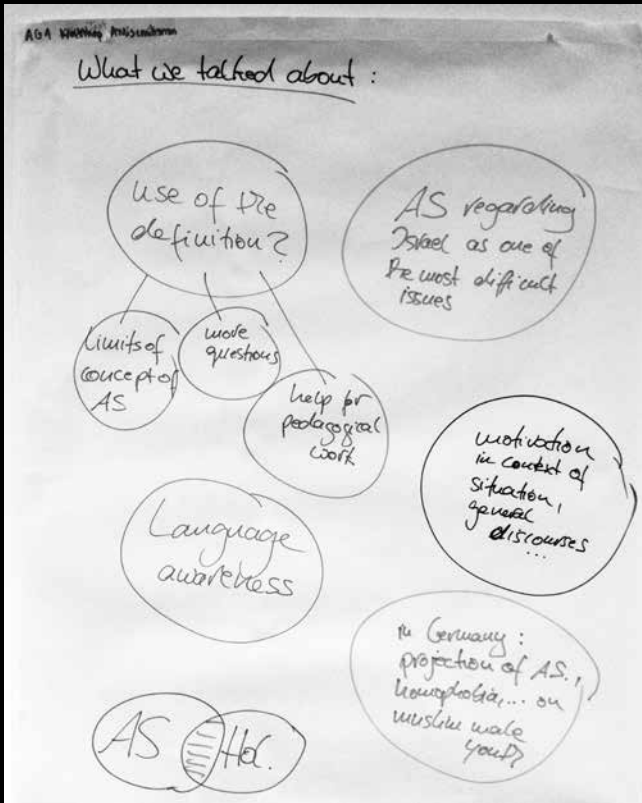
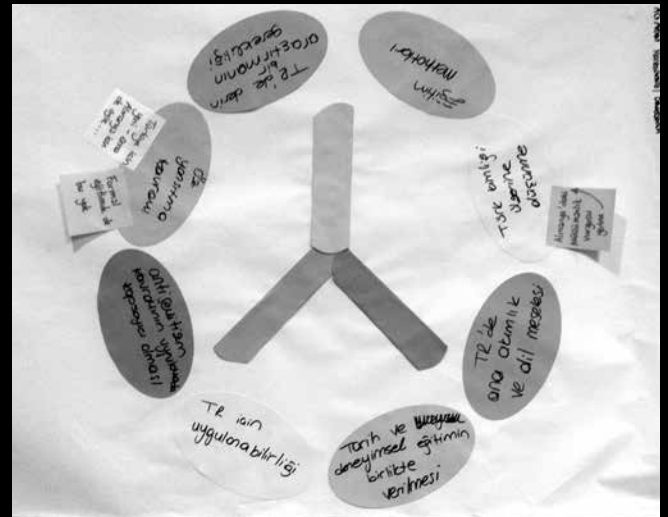
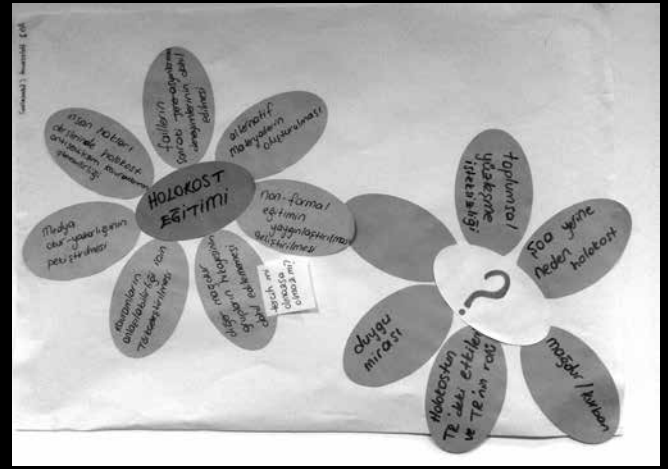
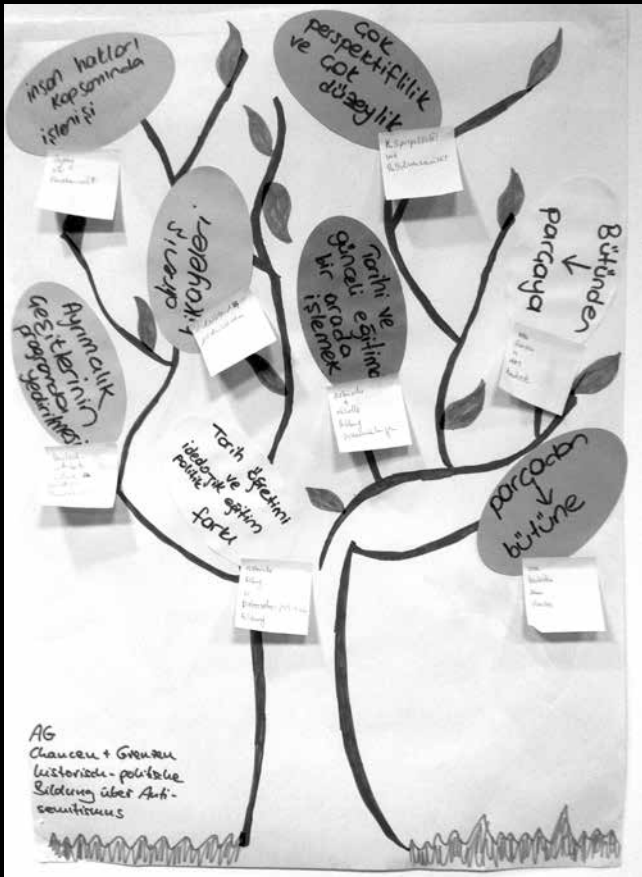


minierung, Ausgrenzung, staatliche Homogenisierungsprozesse und die Wichtigkeit der Erinnerung an Vergangenes, den Austausch mit Überlebenden und was wir tun können, um den Frieden zu sichern.

Memory Journey ist ein zyklischer und nachhaltiger Prozess. Das lässt sich vor allem darin begründen, dass um die zehn Prozent der Teilnehmenden dieses Prozesses als Freiwillige bei uns mitarbeiten.

Ein Freiwilliger des Memory-Journey-Programms zu sein bedeutet, Selbstreflexion und Veränderung zu erfahren. Eine detaillierte Recherche zu betreiben und ein Sprecher dieses Projektes zu werden, beeinflusst das Selbstwertgefühl junger Menschen in sehr positivem Maße und hilft ihnen außerdem, mehr Klarheit darüber zu erlangen, was sie in Zukunft aus ihrem Leben machen wollen.

Die „Memory Walks“ haben auch auf die Teilnehmenden eine Wirkung. Viele von ihnen gaben uns Rückmeldungen wie „aus dieser Perspektive habe ich das noch nie gesehen, ab jetzt werde ich hinterfragen, was als ‚normal‘ bezeichnet wird“, oder: „Ich hätte nie gedacht, dass diese Geschichte so ein Ausmaß haben könnte.“ Das bedeutet, dass bei den Teilnehmenden ein Prozess des Perspektivenwechsels eingesetzt hat und dass sie ihre Vorurteile, die vom türkischen Bildungssystem und der generellen Geschichtsannäherung in der Türkei erzeugt wurden, langsam abbauen. ●



TEXT 1) IHERA

LINGUISTISCHE ANNÄHERUNG AN "HOLOKAUST" / "SHOAH"

WELCHE OPFER SIND GE- MEINT? STEHEN DIE JÜD. OPFER ÜBER DEN "WEITEREN OPFERN"

TEXT 2) J. WETZEL

* PROBLEMATISCHE AUFSCHLÜSSELUNG DES BEGRIFFS "HOLOKAUST" ALS "BRANDOPFER."

* TEXTSTELLE: "GLEICHSETZUNG... GEFAHR EINER VERHÄRMLOSUNG..."

* KÖNNTEN ÄHNLICHE VORAUSSETZUNGEN EINE BASIS SEIN, UM LEHREN ZU ZIEHEN

* DARSTELLUNG DES HOLOKAUSTS ALS EINE BESONDERHEIT - NACHTEILE? (REKONSTRUIERT)

* HOLOKAUST SOLLTE WEDER OHNE DIE GESCHICHTE VON ANTISEMITISMUS NOCH EBENE DEN KONTEXT ANDERER MENSCHENRECHTSVERBRECHEN DAR- GESTELLT WERDEN

* EMPATHIE - OPFER-TÜR ÖFFNER → VERLANGT PÄD. VERTIEFUNG

Eindrücke aus dem Workshop in Antalya, Oktober 2015

Reflexionen

**RÜCKBLICKE AUF DAS
PROJEKT – AUSBLICKE
IN DIE ZUKUNFT**

Die Türkei als „sicherer Hafen“ der Juden? Nicht wirklich.

TEXT Ein Studienreise-Bericht von Ferda Ataman

Die Türkei will Mitglied in der „International Holocaust Remembrance Alliance“ werden? Diese Information hatte mich zunächst überrascht. Staatspräsident Recep Tayyip Erdoğan und seine islamisch-konservative Partei hatten sich in den letzten Jahren eher als Israel-Kritiker inszeniert. Viele türkischen Medien poltern seit Jahrzehnten ungehindert gegen „die jüdische Lobby“, die hinter allem Übel der Welt stecke. Warum also macht sich der türkische Staat jetzt für „Holocaust Education“ im eigenen Land stark? Im Rahmen der Studienreise „Commitment without Borders“ im Mai 2015 haben wir verschiedene Antworten auf diese Frage erfahren. Wir sprachen in der Türkei mit Wissenschaftlern/-innen, Publizisten/-innen und Vertretern/-innen von Nichtregierungsorganisationen und Minderheiten. Aus Deutschland waren Wissenschaftler/-innen und Experten/-innen aus der Jugendarbeit und von Gedenkstätten angereist, um sich mit politischer Bildungsarbeit zu Holocaust und Antisemitismuskritik in der Türkei auseinanderzusetzen. Ich war als Leiterin vom „Mediendienst Integration“ dabei. Die Türkei hat seit 2008 einen Beobachterstatus in der „International Holocaust Remembrance Alliance“ und will nun also ständiges Mitglied werden. Der bekannte türkische Publizist Rifat Bali hat dafür eine plausible Erklärung: „Mit Holocaust Education hofft der türkische Staat eine zentrale Botschaft zu verankern: nämlich, dass die Morde an Armeniern im Osmanischen Reich verglichen damit kein Völkermord sind.“ Auch die Politikwissenschaftlerin Dr. Pinar Dost-Niyego sieht diese Gefahr: „Der Holocaust dient vielen türkischen Politikern dazu, das Leugnen des Armenier-Genozids zu rechtfertigen“, erklärt sie. Der Genozid an den Armeniern, der 2015 seinen traurigen 100. Jahrestag erlebte, war in diesem Jahr europaweit ein großes Thema. Auch in der Türkei, wo inzwischen kritischere Stimmen als früher Gehör finden. Die türkische Staatsräson bleibt jedoch weiterhin: Es handle sich dabei um unschöne Vorkommnisse in unruhigen Zeiten des Umbruchs. Einen Völkermord will sich der türkische Staat in seinen Geburtsstunden nicht zuschreiben lassen. Ein Argument, das wir deswegen von kritischen Beobachtern öfter hörten, lautete: Die

Türkei sollte erst einmal historisch aufarbeiten, was sie den Kurden und Armeniern angetan hat, bevor sie sich intensiv mit dem Holocaust beschäftigt. Die Hoffnung, mit dem Holocaust vom eigenen historischen Ballast abzulenken, stößt in der türkischen Öffentlichkeit übrigens auf Desinteresse. „Die meisten Türken wissen nicht, was Holocaust bedeutet,“ erklärt Dost-Niyego. Ein wesentlicher Grund für die Bildungslücke sei das türkische Schulwesen: Der Geschichtsunterricht für Abiturienten/-innen endet mit dem Tod von Atatürk 1938. Diesen Hinweis haben wir von verschiedenen Seiten gehört und es ist unfassbar: Türkische Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule nichts über den Zweiten Weltkrieg und die Greuelthaten der Faschisten! Eigentlich ist das Thema durchaus vorgesehen für das letzte Schuljahr, doch genau dann müssen sich die Schülerinnen und Schüler für die aufwendigen Aufnahmeprüfungen für Universitäten vorbereiten. In der Regel findet daher kein normaler Unterricht mehr statt. Mit Blick auf Antisemitismus hat die Türkei übrigens eine interessante Sichtweise: Sie sieht sich als ein Land, das den Juden immer ein „sicherer Hafen“ war, der ihnen Schutz geboten hat, wenn sie Hilfe brauchten. So wird beispielsweise daran erinnert, dass sephardische Juden Zuflucht in der Türkei gefunden hatten, nachdem sie ab 1492 auf der iberischen Halbinsel verfolgt und vertrieben wurden. Die katholischen Herrscher Spaniens verbannten alle Juden, die sich gegen die Zwangstaufe wehrten. Über 50.000 sephardische Juden sollen damals über Umwege in die Türkei gekommen sein, wo der Sultan sie willkommen hieß. Auch im Zweiten Weltkrieg konnten sich Juden aus Deutschland und seinen Nachbarländern in die Türkei retten, wie etwa Ernst Reuter, später Regierender Bürgermeister von Berlin. Antisemitismus hat es in der Türkei nach dieser offiziellen Lesart nicht gegeben. Geschichtsbücher und historische Aufarbeitungen gab es kaum. Für viele Jahre blieb es nur dem amerikanischen Historiker Stanford Shaw gewährt, zu diesem Thema zu recherchieren. 1993 erschien von ihm „Turkey and the Holocaust: Turkey's role in rescuing Turkish and European Jewry from Nazi persecution, 1933–1945.“

Seine Ergebnisse entsprechen dieser Sichtweise – die Türkei, der sichere Hafen für Europas Juden. Kritischen Forschern wird der Zugang zu einschlägigen Archiven offenbar verwehrt. Zwar liegt inzwischen beispielsweise von der Turkologin Corry Gutstadt eines der wenigen kritischen Werke vor – doch viele Dokumente des Außenministeriums bleiben bis heute für die Wissenschaft verschlossen. Die Sichtweise auf die Türkei als Retter der Juden wird übrigens nicht nur durch staatsnahe Einrichtungen vertreten. Auch das Jüdische Museum in Istanbul zeugt ausnahmslos von einem harmonischen Zusammenleben der Juden und Muslime in der Türkei – Konflikte und Antisemitismus werden nicht angesprochen. Auf den Schautafeln in der ehemaligen Synagoge sieht man die Namen und Biografien der geretteten Juden, die es in die Türkei schafften. Im Untergeschoss werden Gewänder zur Schau gestellt, die den positiven Einfluss der jüdischen und osmanischen Kultur aufeinander bezeugen sollen. Dabei gibt es selbstverständlich Antisemitismus im Alltag und auch gewaltsame Übergriffe – auch das war ein Ergebnis der Studienreise. Auf die große Neve-Schalom-Synagoge wurden in den Jahren 1986, 1992 und 2003 Anschläge verübt, mit zahlreichen Toten und Verletzten. Die Istanbuler Synagoge ist inzwischen geschützt wie ein Hochsicherheitstrakt, die Einlasskontrollen für Gläubige und Besucher sind sehr zeitaufwendig. „Wir erleben keinen Antisemitismus auf der Straße“, sagt Ivo Molines, Chefredakteur der jüdischen Zeitung „Schalom“ in Istanbul. Doch aus Umfragen sei bekannt, dass 70 Prozent der türkischen Bürger keine Juden als Nachbarn haben wollen. Dabei seien die meisten davon nie Juden begegnet, sagt Molines. „Die Judenfeindlichkeit in der heutigen Türkei kommt übrigens keineswegs nur von Islamisten“, erklärt Rifat Bali. Der Fokus auf Erdoğan und die AKP allein sei falsch. Auch die kemalistischen Sozialdemokraten (CHP) und die türkischen Nationalisten hätten in der „jüdischen Lobby“ schon oft ihren Sündenbock gefunden. Die stark verbreitete Anti-Israel-Einstellung kippe schnell in antisemitische Verschwörungstheorien um. Nicht ohne Folgen: Inzwischen ist die Zahl der Angehörigen der jüdischen Minderheit in der türkischen Gesellschaft rapide gesunken. Lag sie Anfang der 2000er-Jahre noch bei rund 80.000 Menschen, zählt das jüdische Chef-Rabbinat heute nur noch 17.000 Juden in Istanbul und weitere zwei bis drei Tausend in anderen Städten. Das entspricht etwa 0,03 Prozent der Bevölkerung. Insgesamt, so lernen wir, bestehe die türkische Gesellschaft lediglich zu 0,5 Prozent aus „Nichtmuslimen“, sogenannten „Gayrimüslim“. Allerdings werden hierbei Aleviten und andere Minderheiten als Muslime gezählt. Und neben säkularen Muslimen werden offenbar auch Atheisten und Agnostiker bei den 99,5 Prozent Muslimen mitgezählt. Zumindest liegen zu ihnen keine sonstigen Angaben vor. Auch die türkische Geschichte ist keineswegs frei von Antisemitismus: Zwar fanden im Zweiten Weltkrieg durchaus Juden in der Türkei eine neue Heimat. Doch aufgenommen wurden insgesamt vermutlich nicht mehr als ein paar Hundert Menschen aus der damaligen europäischen Bildungselite, darunter bekannte Wissenschaftler, Ingenieure und andere. Gleichzeitig lassen die vorliegenden Informationen vermuten, dass viele Juden damals abgewiesen oder sogar ausgewiesen wurden. Die Türkei war also nur ein sicherer Hafen für wenige Einzelne, keineswegs für „die Juden“ Europas. ●

Jan: „Sowohl die historischen Gegebenheiten als auch die aktuellen Rahmenbedingungen waren für mich im Wesentlichen Neuland. Von daher war es eine umfassende Bildungsreise, bei der wir viele zivilgesellschaftliche Akteure treffen und kennenlernen konnten. Die zum Teil differierenden Einschätzungen der gesellschaftlichen Situation, der politischen Rahmenbedingungen und der sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten waren ein wichtiges und spannendes Diskussions- und Lernfeld. Der Austausch hat eine Reihe von Ideen angestoßen und hat Potenzial für eine weitere Zusammenarbeit und einen weiteren Austausch gezeigt. Persönlich ist das zugleich eine wichtige Motivation, diesen international-interkulturellen Rahmen weiter zu gestalten.“

Patrick: „Seit der Reise fällt es mir leichter, politische Prozesse in der Türkei einzuordnen. Das hilft konkret auch für die Kooperation mit türkischen Migranten-Organisationen hier in Deutschland. Ich denke, ich bin in vielen Dingen sensibler geworden.“



Besuch bei der Istanbuler Bilgi Universität

Zwei Briefe über den Internationalen Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocaust und über die Eindrücke, die er hinterließ

TEXT Mehmet Sinan Birdal und Rita Ender

Heute ist der Internationale Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocaust. An diesem besonderen Tag, an dem seit 1996 in Deutschland und seit 2004 von den Vereinten Nationen der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz durch die Sowjetarmee am 27. Januar 1945 gedacht wird, wird auch in Ankara zum ersten Mal mit einer Zeremonie der Opfer des Holocaust gedacht.

Anlässlich dieses Tages veröffentlichen wir für unsere Leser zwei Briefe aus einem Briefwechsel. In diesem Briefwechsel zwischen Mehmet Sinan Birdal, Hilfsdozent am Institut für Internationale Beziehungen der Işık Universität, und Rita Ender, Anwältin im Bereich der Minderheitenrechte, lässt sich vieles über gestern und heute sowie über das Fühlen des Leids herauslesen. Wir geben die Briefe unverändert wieder; sie handeln von dem ‚Gefühlstourismus‘, der uns in den Berliner Museen und Bildungseinrichtungen über den Holocaust auflauert und uns diktieren will, wie wir das Leid zu empfinden haben, von den von Nazis ermordeten Homosexuellen, von dem Antisemitismus, der in Europa noch immer fortexistiert, und von den Eindrücken aus dem Haus der Wannsee-Konferenz, jener Villa, in der der Beschluss zum Völkermord gefasst wurde.

Yüdit: „Als wir in Berlin waren, ist mir aufgefallen, dass die Ausstellungen, die wir gesehen haben, die Vorgeschichte der Juden vor 1933 nicht gezeigt oder nur wenig thematisiert haben. Die Frage, die wir uns gestellt haben, ist: Wie geht eine Gesellschaft mit einer solchen Vergangenheit um? Welche Themen werden angesprochen, welche werden warum ausgeblendet?“

Istanbul 23.01.2015

Liebe Rita,

nach einem einwöchigen Besuch zu Holocaust-Denkmalern, Museen, Ausstellungen und Bildungseinrichtungen in Berlin beschäftigt mich noch immer die wichtigste Frage: Gedenken an was und wie? Ich glaube, das Teuflischste an dem Völkermord ist seine Unglaublichkeit, seine Absurdität und die Unbegreiflichkeit seiner industriellen Organisierung. Dov Paisikowic, ein KZ-Überlebender, fasst seine Erinnerungen folgendermaßen zusammen: „Heute glaube ich nicht daran, dass es geschah. Für mich war es wie ein Traum. Dennoch habe ich alles in allen Details in Erinnerung. Es ist so, als wäre es heute geschehen.“

Manchmal tauchen die Erinnerungen, die wir verdrängen, um sie zu vergessen, in einem sehr unerwarteten Moment wieder auf. In einer Zeit, in der ich aufgrund meiner Homosexualität in große Bedrängnis geriet und keinen Ausweg mehr finden konnte, fiel mir überraschend eine Erinnerung ein. Ich erinnerte mich daran, wie ich, als frischer Grundschulabsolvent, eines Morgens in Begleitung von einem Rudel voller pubertierender Jungen aus zwei Klassen, die mir ‚Schwuchtel!‘ hinterherriefen, das Knabengymnasium betrat. Ich kann mich an meine Gefühle nicht erinnern, aber ich lief schnurgerade durch den Schulhof, stieg die Treppen hinauf, ging durch die brüllende Menge hindurch in den Klassenraum und setzte mich an meine Schulbank. Die darauffolgenden acht Jahre verbrachte ich mit denselben Menschen in jener Schule und schloss sogar Freundschaften. Was auf mich damals den tiefsten Eindruck machte, war, dass die, die den ersten Stein warfen, auch meine engsten Freunde waren. Sie hatten wohl Angst davor, durch die Freundschaft zu einem Schwulen in Verruf zu geraten oder sich gar mit der Homosexualität anzustecken. Ich dachte nach so vielen Jahren wieder daran, und zwei Sachen überraschten mich besonders: Zum einen, wie waren sie darauf gekommen, dass ich schwul war, obwohl es mir selbst nicht einmal klar war? Zum anderen, nach einer so langen Zeit mich daran zu erinnern, verlieh mir Stärke. „Wenn ich das mit 12 Jahren ausgehalten habe, halte ich es heute auch aus“, war mein Gedanke. Das Gedächtnis ist eine Kraftquelle, die uns an eine verfluchte Vergangenheit erinnert, die wir lieber vergessen hätten; diese Kraftquelle hält uns gerade und verleiht uns Kampfwillen.

Ich empfand ein Unbehagen, als unser Touristenführer am Holocaust-Mahnmal im Zentrum Berlins uns darum bat, zwischen die Betonblöcke zu gehen und dann unsere Gefühle niederzuschreiben.

Als ich in die Korridore, die sich zur Mitte des Mahnmals zunehmend vertiefen, hineintauchte, verstärkte sich das Unbehagen. Um welches Gefühl bemühte ich mich, als ich so zwischen den Betonblöcken umherlief? Das Künstliche daran, dass man uns das Fühlen als Hausaufgabe gab, rief in mir Scham hervor; es sensibilisierte mich nicht. Es war so, als würde ich eine Art Gefühlstourismus betreiben. Ich erinnerte mich an die Worte Wittgensteins zu seinem Freund, der ihm sagte, er fühle sich wie ein Hund, der von einem Auto überfahren wurde; damit wollte er ihm beschreiben, wie krank er sich fühlte. Wittgenstein sagte dagegen: „Bist du schon mal als Hund überfahren worden? Woher willst du wissen, wie es sich anfühlt?“ Wie täuschend sind manchmal die Metaphern! Nachdem wir wieder zurückkamen und uns über unsere Gefühle austauschten, begann unser Touristenführer, uns mit dem nötigen Material auszustatten, das wir brauchten, um das Mahnmal als ein modernes und abstraktes Kunstwerk zu interpretieren. Mit der Hebammenkunst von Sokrates führte er uns mithilfe der Fragen zu den Antworten. So bildete er uns auf eine undidaktische Art und Weise aus, indem wir selbst unsere Ideen entwickelten, uns unserer Gefühle bewusst wurden, unsere Individualität und Subjektivität rekonstruierten. Wir erhielten also von ihm, wie die Deutschen es nennen, ‚Bildung‘.

Anfang des 19. Jahrhunderts entdeckte Preußen die ‚Bildung‘, als es vor Napoleon kapituliert hatte und anfang, sich als ein moderner Staat neu zu gründen. Bildung war eine notwendige Voraussetzung für die Modernisierung, die durch die Niederlage aufgezwungen worden war. Der moderne Bürger musste aber seine Loyalität nicht zu der radikalen Französischen Revolution, sondern zu der absolutistischen Monarchie Preußens erweisen, die die Herrschaft der Junker bzw. der Gutsherren repräsentierte. So war es vorgesehen, dass die Bürger in den Fächern Ethik, Ästhetik, Geschichte und Literatur eine ganzheitliche Bildung erhielten. Das Einfühlen und Verstehen waren die grundlegenden Methoden der deutschen Bildung, deren Wegweiser wie Hegel, Ranke und Humboldt die intellektuellen Stars von damals waren. Um die historischen Ereignisse richtig zu interpretieren, sollte man sich durch das Einbildungsvermögen quasi die Schuhe der historischen Persönlichkeiten anziehen. Das deutsche Bildungswesen hat es sicherlich geschafft, die beeindruckendsten Universitäten des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts zu gründen und Modernität in Deutschland entstehen zu lassen. Aber hat es den Holocaust verhindern können? Die Inhalte der deutschen Bildung sind nach der Niederlage von 1945 sicher völlig andere, aber die Methode, Menschen durch Bildung und Einfühlen zu Bürgern zu erziehen, scheint die gleiche geblieben zu sein. Nun geht es vielleicht um die moderne Kunst anstelle von romantischer Kunst, aber sollte nach dem Holocaust nicht auch die Methode hinterfragt werden? Der Touristenführer des Mahnmals erzählte uns, dass die Idee, die Namen der Getöteten in die Blöcke einzumeißeln, in der Projektphase von Helmut Kohl abgelehnt wurde, weil er das ‚viel zu emotional‘ fand.

Offensichtlich wünschte er sich und im Namen des Staates, den er repräsentierte, eine vom Kanzler kontrollierte Empathie: Empathie mit dem namenlosen Juden. Zwar hatten wir in der dortigen Ausstellung auch die Geschichten ein paar ausgewählter jüdischer Familien erzählt bekommen, aber die Frage, warum das Mahnmal in einem emotional taktvollen und abstrakten Stil errichtet war, begann mir keine Ruhe zu lassen. Wann fangen wir an, eine abstrakte Sprache zu benutzen? Worüber dürfen wir nicht reden?

Reden wir doch zum Beispiel über die Geschichte von Rivka Yosilevska aus der Ukraine, wo die Nazis in einem Monat 100.000 Juden unter dem Vorwand, sie würden hinter dem Bolschewismus stecken, niederschossen. Als ihre Tochter im Oktober 1942 von SS-Mördern abgeholt werden sollte, zog sie ihr ihr schönstes Schabbat-Kleid an, weil sie glaubte, dass sie zur Arbeit geschickt werden sollte. Das Mädchen weigerte sich, es anzuziehen. Sie wurden auf einen Lastwagen verladen. Als sie an der Hinrichtungsstelle ankamen, sah sie, dass alle nackt, in Vierer-Gruppen und der Reihe nach auf einem Hügel erschossen wurden. Als sie sich auf den Hügel zubewegte, mit ihrer Tochter in ihrem Schoss, die sich fest an sie klammerte und sich weigerte, sich auszuziehen, protestierte endlich das Mädchen: „Warum bleiben die Menschen stehen? Fliehen wir doch!“ Sie waren umzingelt; „Wo sollen wir denn hinfliehen?“, war das Einzige, was sie noch sagen konnte. Auch Rivkas Vater weigerte sich, sich auszuziehen. Er wurde verprügelt und gewaltsam ausgezogen. Wegen des Widerstandes des Vaters wurde auch der Rest der Familie so lange verprügelt, bis sie an der Reihe waren. Rivka musste zuschauen, wie ihr Vater, ihre Mutter und ihre Schwester der Reihe nach niedergeschossen wurden. Ihre schöne Schwester flehte den SS-Soldaten an: „Töte mich nicht, lass mich nur leben!“ Danach war Rivka mit ihrer Tochter, die sie in ihrem Schoss hielt, an der Reihe. „Der Soldat befahl mir, meine Tochter abzusetzen. Ich habe es versucht, aber sie ließ mich nicht los. Sie hatte ihren Kopf geduckt, um nicht zu sehen, was geschah. Der Soldat riss sie von mir los, setzte sie auf den Boden und schoss – oder auch nicht. Ich habe es weder gesehen noch gehört. Dann schoss er auf mich. Ich stand da und hörte den Schuss. Er traf mich nicht. Dann schoss er wieder, und ich fiel.“ Rivka, die in der Leichengrube nicht zu glauben vermochte, dass sie am Leben war, kletterte in der Dunkelheit der Nacht hinauf und fand Zuflucht bei einem Bauern.

Reden wir doch über die Geschichte von Dov Paisikowic, der im KZ unter Todesdrohung zur Arbeit gezwungen wurde und die Leichen in gigantische Feuergruben warf. Er erzählt, dass manche von denen, die wie er zur Arbeit gezwungen waren, es nicht aushielten und sich ins Feuer stürzten. Sie hatten es vorgezogen, am lebendigen Leibe zu verbrennen. Paisikowic schildert die Arbeit, die er verrichtete, um zu überleben: „Nach einer Woche brachten sie mich zum ersten Krematorium ... Da waren 2000–2500 Menschen. Wenn es keinen Platz mehr gab, hat man die Kinder einfach auf die anderen darauf geworfen. ... Manchmal sah ich bekannte Gesichter.“

Aus Angst, von ihnen erkannt zu werden, traute ich mich nicht in ihre Nähe. Niemand, der so etwas nicht erlebt hat, kann sich vorstellen, was Überlebenswillen ist und auch nur ein Augenblick des Lebens einem bedeutet. Ohne Ausnahme wäre jeder bereit, die schlimmsten Dinge zu machen, um auch nur eine Minute weiterzuleben.“

Wie kann ich mich in einen Menschen einfühlen, der nackt in der Gaskammer wartet. Kann ich seine Gefühle verstehen? Was hätte ich gemacht? Hätte ich gedacht, diese Folter soll nun ein Ende finden? Oder hätte der Überlebenswille die Herrschaft über mich selbst gewonnen? Was bringen all diese Gedanken den Menschen, die vor einem halben Jahrhundert gestorben sind? Als ich versuchte, ein Verhältnis zu den Betonblöcken aufzubauen, habe ich mich dafür geschämt, dass ich mich nicht in sie hineinversetzen konnte. Danach gingen wir zu dem kleinen Mahnmal in dem gegenüberliegenden Park. Es bestand aus einem breiteren, aber einzigen Block, der aus demselben Zement wie der des Holocaustmahnmals gegossen war. Ich sah mir den Film an, der an einer Ecke des Mahnmals auf einem Bildschirm gezeigt wurde: zwei Männer küssten sich. Ein Mahnmal, das für die von Nazis ermordeten Homosexuellen errichtet wurde. Ich versuchte zu fühlen. Ich prüfte mich selbst. Plötzlich verwandelte sich der Scham vor dem Nichts-Fühlen-Können in eine Wut, und da rutschte mir eine boshafte Bemerkung heraus: „Sie dachten wohl, mit dem restlichen Zement machen wir hier so etwas!“ Bei dem Holocaust geht es nicht um einen Horror-Film, sondern um eine reale Erfahrung. Seine Ursache ist nicht eine einfache Wut, sondern eine systematische Politik.

Als ein anderer Touristenführer im Jüdischen Museum, das wir anschließend besuchten, wieder versuchte, uns durch einen sokratischen Dialog im Rahmen der vorgegebenen Interpretationskriterien zu vorbestimmten Antworten zu führen, kam in mir die Wut wieder auf. Ich dachte mir „Sind wir etwa da, um uns in Kunst und Architektur weiterbilden zu lassen!“ Die Ursache des Holocaust war nicht ein Mangel an Bildung in Kunst und Literatur oder in Ethik. Im Gegenteil: In Nazi-Deutschland glaubte man, der Allerbeste auf diesen Gebieten zu sein. Sie konnten den Holocaust begehen, weil sie diejenigen nicht für Menschen gehalten hatten, von denen sie dachten, sie hätten nichts auf diesen Gebieten hervorgebracht. Verglichen mit den Genoziden und Völkermorden in unserem Land, die immer noch nicht einmal anerkannt werden, geschweige denn dass es für sie einen Gedenktag gibt, waren die Mahnmäler, Museen, Ausstellungen und Bildungsangebote in Berlin ohne Zweifel beeindruckend. Diese Tatsache durfte mich aber nicht daran hindern, an den erzählerischen Diskurs des neuen besseren deutschen Bürgers, der hinter alldem steckte, kritisch heranzugehen. Daher bemühte ich mich stets darum, jenes Gefühl „Wann werden bei uns solche Museen, Mahnmäler und Ausstellungen endlich eröffnet, wie fortschrittlich sind doch die Deutschen auf diesen Gebieten!“ nicht in mir aufkommen zu lassen.

Ihre Reaktionen auf unsere Kritik waren auch merkwürdig – wohl deswegen, weil sie so etwas von den Orientalen wie uns nicht erwartet hatten. Besonders exemplarisch war es, dass sie zu Dir sagten, Deine Gefühle seien nicht die richtigen. Stimmt doch! Wie könntest Du denn über die Diskriminierung der Juden besser Bescheid wissen, oder wie könnte ich denn von der Diskriminierung der Homosexuellen mehr Ahnung haben als das deutsche politische Bildungssystem!

Als wir in einer Bildungsstätte für Jugendliche die Frage gestellt bekommen, was für Gefühle wir denn im Anblick eines komplett durchwühlten Zimmers hätten, erzählte ich als Antwort von den Wohnungsrazzien, die ich und meine Freunde in den Neunzigern erlebt hatten. Das einzige, was der Jugenderzieher nach einer kurzen Stille dazu sagen konnte, war: „Danke, dass Sie uns es mitgeteilt haben.“ Ich glaube, ich bewege mich noch immer in dem Bereich, den Kohl als ‚viel zu emotional‘ bezeichnet hätte. Aber mit dem Bewusstsein für die Grenzen meiner Empathie will ich meine Scham und meine Wut nicht zur Rechtfertigung einsetzen, sondern für eine politische Organisation gegen die Diskriminierung und für den Kampf gegen den Faschismus – wo es auch immer Diskriminierung und Faschismus gibt. Ich wiederhole die Worte eines Revolutionärs über den Militärputsch vom 12. September 1980: „Wir sind keine Opfer, wir sind Ansprechpartner.“ Die Zusammenfassung unserer Reise nach Berlin ist der von Dir stammende Satz, der bei mir in Erinnerung geblieben ist und in mir Hoffnung und Vertrauen erweckt: „Sie haben es doch nicht geschafft. Uns haben sie nicht vernichten können. Sie werden es nicht schaffen.“

Sinan

Istanbul, 24.1.2015

Liebster Sinan,

„Sie haben es nicht geschafft und werden es auch nicht schaffen.“, waren zwar meine abschließenden Worte, aber das zu sehen, was sie bisher getan haben, nimmt einem die Hoffnung weg. Es bereitet einem großen Kummer und macht einen pessimistisch.

Und wenn man so viel Kummer hat, ist man gar nicht in Stimmung zu applaudieren! Als wir in Berlin all jene Mahnmäler, Museen und Ausstellungen über den Holocaust besuchten und an den Bildungsarbeiten teilnahmen, hatte ich fortwährend folgendes Gefühl: Sind wir jetzt etwa da, um Deutschland bei seiner politischen Aufarbeitung zuzuklatschen, als ob alles vorbei wäre?!

Nein, mein Herr, das ist nicht das, was jetzt ansteht! Weißt Du warum? Denn heute wird ein Jude in Berlin immer noch zur Zielscheibe, nur weil er ein Jude ist. Der Antisemitismus ist immer noch da, mit Leib und Seele. Einen der blutigen Vorfälle haben wir direkt von einem Betroffenen erzählt bekommen; Du erinnerst Dich doch an den Rabbiner Daniel Alter? Wir hörten ihn in der Synagoge, die wir erst dann betreten durften, nachdem sie uns gefilzt, geröntgt und all unsere Ausweise kontrolliert hatten.

Daniel Alter ist der Rabbiner der Neuen Synagoge, die in der Kristallnacht verbrannt, danach, den Brandanschlag zum Teil überstanden, immer wieder Ziel der Anschläge wurde. Heute ist die Synagoge zum großen Teil restauriert und in Nutzung. Er erzählte uns, wie er 2012 auf der Straße überfallen wurde. Bevor die Täter ihn angriffen, drohten sie ihm, seine Tochter zu vergewaltigen und zu töten, und fragten ihn, ob er ein Jude sei. Und er hat nicht gelogen!

Wie kann man darüber lügen? Die Medizin kann heute immer noch nicht sagen, dass die Männer auch eines Tages Kinder gebären würden. Jüdisch-Sein wird also von der Mutter auf das Kind übertragen, und es lässt sich schlecht verleugnen. Wenn aber ein Mann ein Kind gebären würde, könnten die Behörden eingreifen. All das, was nach dem Urteil des Kölner Landgerichts geschah, ist dafür ein Beispiel. Das Gericht verkündete: „Die Beschneidung stellt eine Körperverletzung dar.“ In der Begründung hieß es, dass die Beschneidung den Tatbestand einer Körperverletzung erfüllt. Sie sei auch ein Angriff auf die körperliche Unversehrtheit des Kindes. Die Geistlichen nahmen dieses Urteil als einen persönlichen Angriff und als einen Angriff auf ihre Existenz wahr und meldeten sich

sofort zu Wort: „Nein, die Beschneidung ist ein Gebot. Das, was Sie machen, ist eine Freiheitsberaubung, ein Angriff auf unsere Religionsfreiheit.“ Als diese Diskussion unter den Juristen weiterging, zogen die Medien auch die Öffentlichkeit in die Diskussion hinein. Zeitungen und Magazine berichteten davon.

Einer der Artikel, die Der Spiegel zu dem Thema veröffentlicht hatte, trug den folgenden Titel: „Die große Angst: Die Juden sind besorgt um ihre Zukunft in Deutschland.“ Der Verband europäischer Rabbiner teilte mit, dass das Urteil „der schwerste Angriff auf den jüdischen Glauben seit dem Holocaust“ ist. Da nahm Frau Merkel zum Glück das Wort und erklärte, dass sie selbst für die Beschneidung der jüdischen und muslimischen Jungen bürgen würde. Und sie fügte hinzu: „Es ist nicht mein Wunsch, dass Deutschland das einzige Land in der Welt wird, in dem die Juden ihre Rituale nicht abhalten dürfen.“ Eigentlich gibt es noch ein paar andere solcher Länder; Deutschland würde sich also nicht so sehr alleine fühlen. Aber Deutschland steht in direkter Verantwortung zu der Vernichtung von 6 Millionen Juden. Es macht Sinn, da mal innezuhalten und über diesen Zusammenhang nachzudenken.

Über dieses Thema habe ich viel gelesen, gehört und nachgedacht. Aber zum ersten Mal im Haus der Wannsee-Konferenz bekam ich davon eine solch konkrete Ahnung, als würde es vor meinen Augen stehen. Ich bekam Gänsehaut und fühlte mich bedrückt. Zugleich war ich auch empört. Von der ‚Bildung‘, die wir dort im Museum über das Haus erhielten, bis zu der Tür, an der auf Hebräisch das Wort „Drücken“ angebracht war, empörte mich in dem Moment alles. Ob Empörung wohl zu den ‚normalen‘ Gefühlen gehört, die man in einem solchen Moment empfinden darf? Was spielte das noch für eine Rolle unter all den ‚abnormalen‘ Dingen dort!

Wir waren in jener imposanten Villa, die sich an einem Berliner Ausflugsort befindet: im ‚Haus der Wannsee-Konferenz‘. An jenem Ort, wo Hitler und seine Kampfgenossen die ‚Endlösung‘ beschlossen. Dieses Haus glich gar nicht den Häusern, deren Fotos wir bei uns in den Zeitungen sehen, immer wenn von einer „Razzia in Terrorzelle“ berichtet wird. Es war ein empörend luxuriöses Haus. Sie hatten also in einem solchen reichen Haus beschlossen, dass die Juden wegen ihres Reichtums vernichtet werden sollten! Protokolle dazu, wie dieser Beschluss gefasst wurde, werden heute im ehemaligen Ess-Salon dieser Villa ausgestellt. Die Naziführer, deren Unterschriften sich in den Protokollen vom 20. Januar 1942 befinden, machten sich in dieser Konferenz stundenlang Gedanken, um „den deutschen Lebensraum auf dem legalen Wege von Juden zu reinigen“. Offensichtlich hielten sie sich auch für die „Herren der gesamten Welt“, denn in den Protokollen lässt sich der folgende beiläufig anmutende Satz lesen: „Im Rahmen der Endlösung der Judenfrage muss die Existenz von etwa 11 Millionen Juden berücksichtigt werden, deren Zahl nach den einzelnen Ländern wie folgt verteilt ist.“

Darunter werden auch die Juden in der Türkei aufgeführt, aber tatsächlich gezählt waren nur die Juden im europäischen Teil. Dies wird in Klammern angeführt: „Türkei (europäischer Teil): 55.500.“

Die Juden, die damals in Moda-Istanbul lebten, hätten sie wohl ignoriert. Die Juden in Nisantasi dagegen wären auf sich selbst gestellt! Man darf ja auch nicht alles von dem Staat und Politikern erwarten! Apropos „Staat“, mir fallen die deutsch-jüdischen Professoren ein, die damals in die Republik Türkei eingeladen waren. Einer von ihnen war der Juraprofessor Ernst Hirsch. In seinen Memorialien schildert Hirsch ausführlich sein Haus in Moda. Er schreibt, wie sehr ihm die Landspitze von Moda gefiel, zugleich beklagt er sich darüber, wie die zeitraubende Entfernung von Moda zu der Universität sein Berufsleben beeinträchtigte. Heute gehören sein Werk und Schaffen an den juristischen Fakultäten in der Türkei immer noch zum Studium. Aber auch eine falsche Information über sein privates Leben wird dabei häufig erwähnt: Hirsch und die anderen Professoren, die damals im Rahmen der Universitätsreform in die Türkei kamen, waren keine Flüchtlinge, die aus Konzentrationslagern geflohen waren und in der Türkei Zuflucht suchten. Die Istanbuler Universität hatte Hirsch offiziell eingeladen, um den Lehrstuhl für Handelsrecht mit ihm zu besetzen. Er nahm die Einladung an und kam bereits 1933 nach Istanbul, also vor dem Beginn der Massentötungen in den Vierzigern. Hierzu äußert er sich in seinen Memorialien wie folgt: „Es wäre für mich möglich gewesen, wie viele meiner Familienangehörige und Glaubensgenossen, noch lange Jahre in Deutschland zu bleiben, als Anwalt zu arbeiten oder irgendeinen anderen Beruf auszuüben. Ich habe meine Heimat freiwillig verlassen, nicht infolge eines äußeren Drucks oder nicht, um meine persönliche Freiheit, mein Wohlbefinden und mein Leben zu retten.“

Es scheint also nicht möglich zu sein, zwischen seiner Emigration und osmanischer Gastfreundschaft einen logischen Zusammenhang herzustellen. Ist es nicht an der Zeit, solche Zusammenhänge richtigzustellen und Versuche, von Leiden zu profitieren, zu bekämpfen? Für die Seele der Ukrainerin, Rivka Yosilevska, von der Du in Deinem Brief erzählst, und für die Seelen von Millionen anderen, hätten wir zumindest am Internationalen Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocaust nicht etwas ehrlicher sein sollen?

Es wird gesagt, dass es für die Ehrlichkeit notwendig ist, „sich der Schuld zu stellen“ und „die Schuld einzusehen“. Das stimmt natürlich, ich kann es verstehen und ihre Bedeutung nachvollziehen. Selbstverständlich ist es wichtig, dass sich ein Politiker oder ein Staatsoberhaupt in Anzug niederkniet und entschuldigt. Es ist sicherlich von großer Bedeutung, dass mitten in der Stadt ein Mahnmal für die Opfer des Völkermords steht, und dass es zum Thema staatlicher Terror Museen und Ausstellungen gibt, die von der Staatskasse gefördert werden – deren Finanzquelle hoffentlich nicht bis auf den Besitz und die Goldzähne der Holocaust-Opfer zurückgeht. All das hat,

wenn auch keinen politischen, einen historischen Wert, einen Archive-Wert und einen Wert angesichts der Arbeit, die hineingesteckt wurde. Auch einen Wert angesichts der Hoffnung, die es erweckt. Man braucht aber keinen Holocaust-Tourismus auf dem Kitschniveau zu betreiben, damit all das von einem Holocaust-Überlebenden wertgeschätzt wird. Ich bin der Meinung, dass dies leider der Fall ist. Daher kann ich keine dankbare Schuld fühlen, auch wenn es in der europäischen Holocaust-Aufarbeitung viele Dinge gibt, die Anerkennung und Dank verdienen.

Der Psychoanalytiker Stephen Grosz, der einen Teil seiner Familie beim Holocaust verlor, zitiert auf der ersten Seite seines Buches „The Examined Life“ einen Satz über das Gefühl der dankbaren Schuld:

“Wir nehmen und verlieren; wir müssen lernen, dankbare Schuld zu empfinden, wir müssen nach dem Verlust das, was uns zurückgeblieben ist, mit unserem ganzen Herzen umarmen. Andre Dubus, Broken Vessles“

Ich umarme Dich mit meinem ganzen Herzen,

Rita

Ein Gespräch mit Levent Şensever über die Organisation SEHAK und deren Aktivitäten im Bereich Holocaust Education und Antisemitismus

DAS INTERVIEW FÜHRT Öndercan Muti



Wie wurde SEHAK (dt.: Verein für Bürgerrechte und Ökologie) gegründet? Was waren die Gründungsziele?

LEVENT ŞENSEVER SEHAK gibt es erst seit anderthalb Jahren. Davor hatte ich bei DurDe (dt.: „SagStop“) sowie beim SDD (dt.: „Verein für sozialen Wandel“) auf dem gleichen Gebiet gearbeitet. Ich und einige weitere Freunde begannen zum ersten Mal bei DurDe zum Antisemitismus und Holocaust zu arbeiten. Die in Paris ansässige antirassistische Graswurzelbewegung, „European Grassroots Antiracist Movement“, deren Mitglied wir sind, hatte die Bekämpfung des Antisemitismus auf ihre Tagesordnung gesetzt und vor fünf Jahren in Paris eine fünftägige und weitangelegte Tagung durchgeführt. Nach dieser Tagung nahmen auch wir den Antisemitismus in unsere Agenda auf; die Tagung in Paris ist also für uns der Anlass gewesen, sich aktiv des Themas anzunehmen. 2009 gründeten wir zusammen mit einer Gruppe von Freunden den SDD und starteten eine Kampagne gegen das Hassverbrechen. Wenn es um den Hassdiskurs und um das Hassverbrechen geht, stehen die jüdischen Mitbürger in der Türkei als betroffene Gruppe an erster Stelle. Unsere Ziele waren, eine flächendeckende Kampagne zu führen, ohne Unterschied für alle Betroffenen offen zu sein und die Verabschiedung eines Gesetzes gegen Hassverbrechen, das es damals in der Türkei nicht gab, zu initiieren. Während der Kampagne trafen wir mal bei den Versammlungen, mal bei unseren Veranstaltungen die führenden Persönlichkeiten aus der Jüdischen Gemeinde.

Als der Verein für sozialen Wandel aufgelöst wurde, schloss eine Gruppe von Freunden aus dem SDD sich einer größeren Gruppe an und gründete Ende 2014 SEHAK. Bei der Gründung von SEHAK berücksichtigten wir die Situation nach der Gezi-Bewegung, die wachsenden sozialen Bewegungen und die neue Nutzung der sozialen Medien durch junge Generationen bei den Aktionen; so konzipierten wir SEHAK als eine Plattform von freiwilligen Aktivisten. Der genaue Name von SEHAK lautet ‚Verein für zivile und ökologische Rechte‘, daher kann er als aus zwei Sektoren zusammengesetzt betrachtet werden. Wir haben also ein Team, das im Bereich der Ökologie arbeitet, und ein zweites, das im Bereich der Bürgerrechte arbeitet.

Das in Amsterdam ansässige Anne Frank Haus (AFH) hatte bereits vor uns angefangen, in der Türkei zu diesen Themen zu arbeiten. In einer weiteren Phase gab es eine einjährige Zusammenarbeit mit dem SDD. In Rahmen dieser Zusammenarbeit wurden in Ankara, Izmir und Diyarbakir Aktivitäten durchgeführt. In Ankara und Izmir wurde die Anne-Frank-Ausstellung eröffnet. Gleichzeitig wurden 80 Personen – 40 Lehrkräfte / Erzieher/-innen und 40 Jugendliche – ausgehend von der Geschichte von Anne Frank über die Themen wie Holocaust, das Nazi-Regime, Diskriminierung, Vorurteile, Stereotype und die Rolle der Türkei beim Holocaust unterrichtet. Dieselbe Bildungsarbeit wurde in Diyarbakir einer 20-köpfigen jungen Gruppe – ohne die Ausstellung – angeboten.

Im November 2015 begann SEHAK, mit dem Anne Frank Haus zusammenzuarbeiten. So eröffneten wir im März 2016 in Istanbul die Ausstellung ‚Anne Frank – Eine Geschichte für die Gegenwart‘.

Die Ausstellung, die mit einer Zeremonie eröffnet wurde, blieb zwei Wochen für Besucher geöffnet. Bei der Zeremonie gab es auch Präsentationen über den Holocaust und die Rolle der Türkei. Die Anne-Frank-Ausstellung fand im Mai zuerst am Jüdischen Privatschulungymnasium Ulus und dann am Deutschen Gymnasium in Istanbul statt. In beiden Schulen gab es informative Präsentationen über das Projekt. Unsere Mitstreiterin, Pinar Dost, die sich als Erzieherin für unser Projekt engagiert, führte am Jüdischen Gymnasium Ulus mit den Kindern ein Bildungsmodul durch.

Für das Jahr 2016 sind noch Aktivitäten in Konya, Bursa, Adana, Antalya und Van geplant. Während für Bursa die Ausstellung und die Bildungsarbeit geplant sind, wird in anderen Städten nur Bildungsarbeit stattfinden.

Wie sehen diese Bildungsarbeiten aus?

ŞENSEVER Sie sehen in jeder Stadt anders aus. Das Anne Frank Haus hat mehrere Methoden entwickelt. Eine davon heißt Free2Choose. Sie basiert auf der Arbeit mit den Videos, die bereits zu jeder einzelnen Thematik erstellt worden sind. Das Besondere an den Videos ist, dass sie von den Widersprüchen zwischen den aktuellen Menschenrechtsfragen und den Grenzen der Demokratie handeln.

Zum Beispiel wollen die Neonazis vor der Berliner Synagoge einen Protestaufmarsch veranstalten. Zur Diskussion steht hier das Recht auf Meinungs- und Versammlungsfreiheit, genauer gesagt, der Widerspruch zwischen den demokratischen Rechten und einer Kundgebung an einem gezielt ausgewählten Ort, die dadurch möglicherweise den Antisemitismus und den Hassdiskurs schüren wird. Sollte an dieser Stelle das Recht auf Meinungs- und Versammlungsfreiheit verteidigt werden? Oder sollte man sie als eine antisemitische Veranstaltung betrachten und dagegen protestieren? Das Anne Frank Haus oder SEHAK gibt keine Antwort vor und lässt die Jugendlichen frei miteinander diskutieren. Da geht man natürlich sehr methodisch vor, sodass die Jugendlichen dazu Anregungen bekommen, über Demokratie und Menschenrechtsfragen tiefer nachzudenken.

Eine weitere Aktivität ist der sog. Gedächtnismarsch. Im Zentrum steht ein bestimmtes Denkmal; das könnte zum Beispiel ein Haus sein, das von Armeniern errichtet wurde. Bei der Aktivität geht es um das Verhältnis zwischen den dort lebenden Menschen und dem Denkmal; wie stehen sie zu dem Denkmal? Was halten sie von ihm? Die Arbeit gestaltet sich dann durch solche Fragen. In anderen Ländern wird dieselbe Aktivität z. B. in Zusammenhang mit den Opfern des Zweiten Weltkriegs durchgeführt.

Das Ziel ist, das Geschichtsbewusstsein bei den Jugendlichen zu fördern und sie dazu anzuregen, sich mit der Geschichte auseinanderzusetzen und den offiziellen Geschichtsdiskurs zu hinterfragen.

Die letzte Bildungsmethode ist die Debattenmethode. Dabei geht es darum, dass die konträren Meinungen zu ausgewählten Themen diskutiert werden.

Was für eine Reaktion bekommt ihr in der Türkei auf eure Arbeit über Antisemitismus? Steht ihr in Kontakt zu STK oder anderen politischen Institutionen? Könnt ihr die staatlichen Stellen erreichen?

ŞENSEVER Unser Ziel ist, für unsere Arbeit die Schulen anzusprechen. Da haben wir Probleme. Wir brauchen die Genehmigung des Nationalen Bildungsministeriums, und das Ministerium will uns nicht unterstützen. Dabei ist die Türkei Mitglied der Internationalen Allianz für Holocaust-Gedenken, mit Beobachter-Status. Für die Vollmitgliedschaft muss die Türkei die Holocaust Education in das Schulprogramm aufnehmen. Es gibt noch weitere Punkte: z. B. muss sie die Archive zu diesem Thema zugänglich machen. Da sie sich aber weigert, bleibt sie im Beobachter-Status. Der Staat verfolgt eine strikt ablehnende Politik gegenüber Holocaust Education in den Schulen. Deswegen können wir nur die Schulen erreichen, die für dieses Thema bereits sensibilisiert sind.

Andererseits haben auch die zivilgesellschaftlichen Institutionen kein großes Interesse an dem Thema. Soweit ich es beobachte, gibt es keine zivilgesellschaftliche Organisation, die über den Antisemitismus und den Holocaust arbeitet. Vielleicht können einige Aktivitäten von STK in diesem Zusammenhang erwähnt werden, aber für keine Organisation bilden diese Themen einen Schwerpunkt. Wie in anderen vergleichbaren Themen beschränken sich auch hier die Aktivitäten auf die der Betroffenen selbst, also der jüdischen Mitbürger in der Türkei.

DurDe veranstaltet seit zwei Jahren zum 27. Januar eine Holocaust-Gedenkkundgebung am Galatasaray-Platz. Auch wenn die Beteiligung zu wünschen übrig lässt, finde ich diese Gedenkkundgebung, die durch zivile Initiative stattfindet, im Vergleich mit den unehrlichen staatlichen Gedenkkundgebungen bedeutsam. Darüber hinaus organisierte DurDe dieses Jahr eine recht erfolgreiche Podiumsdiskussion: ‚Holocaust und die Türkei: Die Geschichte und Gegenwart des Antisemitismus‘. Hierzu wurden aus Deutschland Corry Gutstadt und aus Frankreich Nora Şeni eingeladen. Der Veranstaltungsraum war mit der Beteiligung von ca. 150 Personen restlos besetzt. Der Schwerpunkt war die Rolle der Türkei beim Holocaust.

In einem Teil der Öffentlichkeit, insbesondere unter den Jugendlichen und Intellektuellen besteht Interesse an dem Thema. Da aber kaum etwas gemacht wird, haben die wenigen Veranstaltungen großen Zulauf. Die Seminar-Reihe, die Nora Şeni mit der Unterstützung von Anadolu Kültür letztes Jahr durchgeführt hat, darf hier auch nicht unerwähnt bleiben.

Ihr habt also Schwierigkeiten, die Lehrer anzusprechen, da das Bildungsministerium sich in den Weg stellt?

ŞENSEVER Das war bei der Eröffnungszeremonie der Anne-Frank-Ausstellung nicht der Fall. SEHAK hat bisher keine Aktivität unter seinem Namen durchgeführt. Über 300 Personen meldeten sich als Teilnehmende zu der Eröffnung an. Der Raum war voll besetzt. Wir hatten in Ankara, Izmir und Diyarbakir keinen direkten Zugang zu den Schulen, so sprachen wir die Jugendlichen und

Juliane: „Ein äußerst wichtiger Aspekt der Reise war der mehrfache Hinweis der türkischen Gesprächspartner, dass Holocaust Education von Regierungsseite instrumentalisiert wird, um den Genozid an den Armeniern zu verdrängen oder die Türkei als zivilisiertes, demokratisches Land in einer demokratischen Staatengemeinschaft erscheinen zu lassen.“

Lehrer/-innen durch einen öffentlichen Aufruf an. Unser Ziel war es, ca. 100 Personen auszubilden. Soweit ich mich erinnere, bewarben sich um die 500 Personen. 100 von ihnen mussten wir dann auswählen. Berichten zufolge erreicht das Interesse an der Teilnahme nur in sehr wenigen Ländern, in denen das Anne Frank Haus aktiv ist, ein solch hohes Niveau.

Wer sind die Teilnehmenden bzw. die, die sich für dieses Bildungsangebot interessieren?

ŞENSEVER Die Zielgruppe von SEHAK besteht aus Menschen, die sich im allgemeinen für Rassismus, Diskriminierung, Hassverbrechen u.Ä. interessieren. Daher bringen in erster Linie diese unseren Aktivitäten Interesse entgegen. Wenn wir aber einen öffentlichen Aufruf machen, werden auch andere Medienkanäle auf uns aufmerksam, und dann melden sich auch Menschen aus anderen Kreisen bei uns, die wir sonst nicht erreichen. Mein Eindruck ist, dass die Jugendlichen und Studenten/-innen die Mehrheit ausmachen, und es gibt die Älteren, die einen politischen Hintergrund haben. Es ist also ein sehr buntes Spektrum.

Kommen die Menschen, die an den Bildungsangeboten teilnehmen, dazu, ihr Gelerntes anzuwenden?

ŞENSEVER Wir ermutigen sie, ihre Bildung in all ihren Lebensbereichen in die Praxis umzusetzen. Im Dezember nahmen wir 20 Personen mit nach Amsterdam. Sie hatten bereits eine entsprechende Ausbildung; unser Ziel war, sie fortzubilden und zu noch mehr Aktivität anzuregen. Die meisten von ihnen kamen aus dem pädagogischen Bereich; wir wollen, dass sie ihr Gelerntes auf ihrem eigenen Gebiet in Form von Projekten in die Praxis umsetzen. Diejenigen, die das machen, erhalten vom Anne Frank Haus ein Zertifikat. Bisher haben sieben bis acht Erzieher ihre Projekte in den Schulen realisiert. Wir denken, dass die Zahl steigen wird.

Wie äußern sich die Teilnehmenden über die Bildungsmodule? Welche Kommentare bekommt ihr zu hören?

ŞENSEVER Besonders Menschen aus den Bereichen Bildung und Erziehung sind von unseren Methoden begeistert. Denn der Unterricht in der Türkei ist sehr trocken und beruht zu sehr auf dem Auswendiglernen. Unsere Methoden gefallen ihnen, weil sie die Menschen zu interaktiven Teilnehmenden machen. Das Anne Frank Haus hat damit besonders viele Erfahrungen; sie haben wirksame Methoden entwickelt, weil sie seit Jahren in mehr als 30 Ländern arbeiten.

Hinzu kommt, dass es in der Türkei gar keine Holocaust Education gibt; als Folge davon nehmen die Menschen jedes Mal etwas Neues mit nach Hause. Oft sind das schockierende Erkenntnisse. Weil die Türkei sich nicht am Zweiten Weltkrieg beteiligte, wird das falsche Bild vermittelt, die Türkei habe bei den damaligen Kriegsverbrechen keine Rolle gespielt. Wenn sie aber dann erfahren, dass es doch anders war, überrascht sie das, und viele von ihnen drücken ihre Überraschung auch aus.

Du hast von euren Schwierigkeiten gesprochen, was den Zugang zu den Schulen betrifft. Auf welche anderen Schwierigkeiten stoßt ihr noch?

ŞENSEVER Es fällt uns schwer, für unsere Bildungsangebote Räume zu finden. Wir haben ein knappes Budget und sind nicht in der Lage, große Konferenzräume anzumieten. In Ankara und Izmir mussten wir die Räume der Kunstfotografen nutzen. In Diyarbakir hatten wir mehr Glück und die Stadtverwaltung hat uns einen Raum im Rathaus zur Verfügung gestellt. Aber im Mai wollten wir nach Konya und haben dort keinen Raum gefunden. Konya ist uns als Stadt etwas fremd, wir haben dort kaum Kontakte. Auch in Bursa wollten wir eine Ausstellung eröffnen, aber alle Ausstellungsräume waren besetzt. Räume zu finden ist unser größtes Problem.

Bis jetzt haben wir zwei sehr wertvolle und gut qualifizierte Bildungsleiter. Ferner unterstützen auf die Thematik spezialisierte Lehrkräfte aus dem Holocaust Memorial Museum in den USA unsere Arbeit. Darüber hinaus hat das Anne Frank Haus sein eigenes Bildungspersonal. Auf lange Sicht wollen wir unser eigenes Bildungspersonal haben und dafür die jungen Menschen aus der Region zu Bildungsleitern/-innen ausbilden. In der nächsten Zeit wollen wir uns mehr auf die Jugendlichen fokussieren. Es ist sicher nicht einfach Bildungspersonal auszubilden, das aus festen Hauptamtlichen besteht. Das beansprucht Zeit.

Seid ihr schon mal aufgrund eurer Arbeit angegriffen worden? Etwa wenn ihr außerhalb von Istanbul wart?

ŞENSEVER Abgesehen von Diyarbakir waren wir immer in Großstädten, wo wir kaum Probleme hatten. Aber ein paar Mal erschienen in den Tageszeitungen, wie „Yeni Akit“, negative Berichte über uns – „Das ist der verlängerte Arm der jüdischen Lobby“ usw. Dabei wurden auch schwere Vorwürfe geäußert. Ich selbst bin eines der Gründungsmitglieder von DurDe und derartige Dinge gewohnt. Wir organisieren auch Gedenkkundgebungen zum Völkermord an den Armeniern, unsere Namen erscheinen immer wieder auf der

Liste der ‚Landesverräter‘. Aber die, die mit der Politik nicht viel zu tun haben, bekommen durch derartige Berichterstattung Angst.

Der Vertrieb der Tageszeitung „Yeni Akit“ wurde wegen ihres Antisemitismus in Deutschland verboten.

ŞENSEVER Das ist auch gut so, denn das ist keine Zeitung, vielmehr ein Hetzblatt. Darin findet man keine wahren Nachrichten, nur erfundene. Wir haben viele andere Beispiele: „Mein Kampf“ von Hitler hat hier einen festen Platz auf der Bestsellerliste.

Habt ihr je eine positive Überraschung erlebt?

ŞENSEVER Das Interesse, das uns, unseren Aktivitäten und Bildungsangeboten entgegengebracht wird. Dass kein Raum uns groß genug ist. DurDe und SEHAK veranstalteten im März zwei Tage lang mehrere Aktivitäten zum Holocaust, und wir hatten mehr als 300 Teilnehmende.

Ich würde gerne ein Beispiel erwähnen, das zwar keine Überraschung war, aber mir besonders gut gefällt. An der Veranstaltung von SEHAK nahmen besonders viele Leute von der Jüdischen Gemeinde teil. Viele von ihnen erschienen zum ersten Mal zu unseren Veranstaltungen. Die Jüdische Gemeinde machte auch die Veranstaltung von SEHAK bekannt. Das Jüdische Gymnasium Ulus selbst schlug uns vor, in der Schule die Anne-Frank-Ausstellung zu eröffnen und eine Präsentation zu unserer Arbeit durchzuführen. Das sind selbstverständlich erfreuliche Entwicklungen.

Ein Beispiel zu dem vorherigen Punkt: Die Ausstellung im Deutschen Gymnasium fand durch die Initiative eines Lehrers statt, der an unserer Fortbildung in Amsterdam teilgenommen hatte. Nach seiner Teilnahme an der Fortbildung von SEHAK ergriff er selbst die Initiative, um die Ausstellung in seine Schule zu bringen.

Würdest du gerne noch etwas hinzufügen?

ŞENSEVER Die Sicht des türkischen Staates auf die jüdische Frage und insbesondere auf das Gedenken an den Holocaust ist opportunistisch. Seit zwei Jahren werden an den Universitäten in Ankara, also in nicht öffentlichen Räumen, Gedenkveranstaltungen organisiert, bei denen auch der türkische Staat offiziell anwesend ist. Aber dieser Schritt folgt der türkischen Außenpolitik und hat keine humanitäre Dimension. Die Türkei gehört zu den Ländern, in denen Antisemitismus am meisten verbreitet ist. Die staatlichen Stellen unternehmen dagegen rein gar nichts – im Gegenteil: Die führenden Politiker der Regierungspartei selbst halten öfters antisemitische Reden.

Daher wäre es wichtig, dass die Zivilgesellschaft selbst dagegen etwas unternimmt. Aber, wie bereits erwähnt, sind die Schritte in diese Richtung äußerst unzureichend. Da sind die Veranstaltungen von Nora Şeni in Zusammenarbeit mit Anadolu Kültür und die von DurDe und SEHAK. Dagegen gibt es in der Türkei etwa hunderttausend Vereine; nur 1,5–2 Prozent von ihnen arbeiten über Menschenrechtsfragen. Unter ihnen arbeiten wiederum nur eine Handvoll Vereine zum Thema Antisemitismus. Diese Arbeit sollte in der Gesellschaft von mehr Menschen getragen und stärker gefördert werden. ●

Das Projekt „All is One“ – Gespräch mit James Macmillan über den ersten Auschwitz-Besuch einer türkischen Schulklasse

DAS INTERVIEW FÜHRT Öndercan Muti



Können Sie das Holocaust-Bildungs-Projekt an Enka-Schulen beschreiben?

JAMES MACMILLAN Unser Holocaust-Bildungs-Projekt trägt den Namen „ALL IS ONE“, da es unser Ziel ist, zu verstehen, dass wir trotz aller Unterschiede alle Menschen und damit gleich sind. Die Schüler, die teilnehmen wollen, sind verpflichtet, erst einmal ein Schreiben zu verfassen, in dem sie ihre Motivation für die Projektteilnahme erklären. Dieses Jahr mussten die Bewerber auch zwei Filme, „Schindlers Liste“ und „Der Pianist“, ansehen, rezensieren und ihre Meinung zu ihnen wiedergeben. Darauf folgend wurden sie zu ihrem Wissen über den Holocaust interviewt und zu verschiedenen Themen wie dem Zweiten Weltkrieg und verschiedenen Religionen befragt. Außerdem mussten sie erklären, welchen Gewinn sie sich von einem solchen Bildungsprogramm erhoffen. Das Bildungsprogramm dauert ein gesamtes Schuljahr, die Workshops finden ein Mal wöchentlich, nach der regulären Schulzeit, statt. Dabei geht es um viele verschiedene Themen, unter anderem:

- Die Beispiellosigkeit des Holocausts
- Die Unterschiede zwischen dem Holocaust und anderen Genoziden
- Das europäische Judentum vom Mittelalter bis zur Gegenwart
- Das türkische Judentum
- Wieso Hitler Juden auslöschen wollte
- Anti-jüdische Gesetze
- Reichspogromnacht
- Der Ausbruch des Zweiten Weltkriegs
- Städte und Orte in Polen vor und während des Holocausts
- Leben und Überleben in den Ghettos
- Der Aufstand im Warschauer Ghetto
- Die Stufen und die Umsetzung der „Endlösung“
- Massenmord der Juden in Russland
- Deportation der europäischen Juden
- Die Welt der Konzentrations- und Vernichtungslager
- Auschwitz (im Detail)
- Zeitzeugenaussagen

Zudem recherchieren die Schüler auch zu polnischen Orten und Städten, erfahren Neues über das Leben vor und während des Holocausts dort und präsentieren ihre Ergebnisse anschließend ihren Mitschülern. Während dieses Abschnittes schauen die Schüler auch kurze Dokus oder kontextrelevante Videos, die meistens von der Website des Yad Vashem stammen.

Während des Ausbildungsjahres besuchen die Schüler auch zwei Synagogen in Istanbul, diskutieren mit dem Vorsitzenden der Türkischen Jüdischen Gemeinde, Ishak Ibrahimzadeh, treffen den Oberrabbiner der Türkei und andere Mitglieder der Jüdischen Gemeinde zum Schabbat-Dinner.

Wenn es finanziert werden kann, wird eine Reise nach Polen stattfinden. In den letzten beiden Jahren sind die Schüler nach Krakau und Auschwitz gefahren. Dieses Jahr nehmen wir eine Gruppe von 18 unserer Schüler, zusammen mit 23 Schülern aus dem Jüdischen Gymnasium Ulus in Istanbul mit nach Warschau, Lublin, Majdanek, Krakau und Auschwitz. Vor zwei Jahren war es das erste Mal überhaupt, dass eine nichtjüdische Gruppe türkischer Gymna-

sialschüler an einer Reise nach Auschwitz und an einem Bildungsprogramm zur Schoah teilnahm.

Nach der Rückkehr in die Türkei lernen die Schüler weiter und diskutieren die neuen Erkenntnisse und Gefühle, die während der Reise entstanden sind. Zudem „schreiben“ die Teilnehmer vor, während und nach der Reise Videotagebücher.

Bis jetzt haben wir Präsentationen an der Kadir Has Universität, der Ankara Universität, Enka Istanbul und natürlich unserer Schule durchgeführt. Letzte Woche fand eine Vorstellung am Jüdischen Gymnasium Ulus statt.

Wieso entschieden Sie sich für die Durchführung dieses Projektes? Wie kam es dazu?

MACMILLAN Prof. Cengiz Aktar hatte Auschwitz besucht und suchte Möglichkeiten, sein Wissen zum Thema Schoah an Schüler weiterzugeben. Er sprach mit unserem Schuldirektor Ibrahim Betil, der den Vorschlag machte, ein solches Bildungsprogramm an seiner Schule unabhängig vom Unterricht anzubieten. Als ich davon hörte, war ich sofort daran interessiert, und zwar aus verschiedenen Gründen. Glücklicherweise besaß ich Kenntnisse über den Holocaust, denn nur wenige Menschen in der Türkei haben darüber Informationen, und die sind zudem oft falsch. Ich hatte Informationen, und die sind über die Schoah aus meiner Zeit auf dem Gymnasium in London und von meinem Vater, der Zeuge Jehovas war und mir erklärte, was geschehen war und wieso auch die Zeugen Jehovas in die Vernichtungslager geschickt wurden. Ich wuchs in London auf, ging auf eine Schule mit Menschen vieler Nationalitäten und Glaubensrichtungen und wohnte zudem in Finchley und Mill Hill, Bezirke die in der Nähe der Jüdischen Gemeinden von Hendon, Temple Fortune und Golders Green liegen.

Schließlich bereitete ich mich auf das Bildungsprogramm vor, und die erste Gruppe von Bewerbern konnte daran teilnehmen. Nach dem ersten Jahr des Programms besuchte ich einen Kurs in Yad Vashem in Jerusalem, der eine Woche dauerte und in dem ich weitere Informationen erhielt, mit denen ich diese Themen vertiefen konnte. Zudem habe ich die freundliche Unterstützung unserer Geschichtslehrerin, Frau Ilke Nur Akvarup. Wir sind jetzt im dritten Jahr des Bildungsprogramms und können mittlerweile nicht alle Bewerber nehmen, weil die Auslandsreisen so teuer sind. Natürlich können wir auch keinen Aufenthalt im Ausland garantieren – dieser findet nur dann statt, wenn wir dafür eine Finanzierung finden.

Wie ist die Teilnahme der Schüler?

MACMILLAN Die Schüler verstehen gleich am Anfang, dass es sich hier um ein sehr schweres Thema handelt, sie machen Notizen, stellen viele Fragen und nehmen das Lernen und Präsentieren durchaus ernst. Wir wollen, dass sie fragen, was überhaupt geschehen ist. Durch persönliche Fotos, alte Videos und Informationen zu Kindern während des Holocausts machen wir das Programm viel personengebundener und emotionaler, im Gegensatz zu der Zahl 6.000.000, die man nicht begreifen kann. Auch dies gibt den Schülern ein besseres Verständnis des Geschehenen.

Wie sind die Reaktionen von Schülern, deren Eltern und anderen Lehrern?

MACMILLAN Normalerweise sind die Teilnehmer schockiert und erschüttert über das Material, sind dann aber so gut es geht vorbereitet auf das, was sie in den Konzentrations- und Vernichtungslagern selbst zu sehen bekommen. Sie fragen sehr oft WIE und WARUM, weil es für sie schwer zu verstehen ist, wie die Welt stillstand und zusah, während diese Dinge geschahen. Einige Eltern lernen gleichzeitig mit ihren Schülern, wenn sie nach Hause kommen und ihnen vom Erfahrenen erzählen, andere wissen nur Grundfakten. Wir haben auch Schüler, die ziemlich religiös sind, aus konservativen Familien kommen, die auch etwas nationalistisch eingestellt sind. Auch diese Schüler binde ich gerne in das Bildungsprojekt ein – es ist wundervoll zu sehen, wie sich ihre Ansichten über andere Menschen durch das Bildungsprogramm und den Polenbesuch verändern. Einige der Lehrer wissen nicht viel, wenn überhaupt etwas, über die Schoah und es wäre großartig, wenn wir eines Tages die Möglichkeiten hätten sie auszubilden und ihnen die Orte zu zeigen, wo so viele Leben und Träume verloren gingen.



Können Sie über die Methoden reden? Wie bringt man Kindern etwas zum Thema Holocaust bei?

MACMILLAN Normalerweise fange ich damit an, dass ich darüber rede, was der Holocaust überhaupt ist und wie er sich von anderen Genoziden unterscheidet. Die Anzahl der Opfer nenne ich am Anfang. Danach gehe ich auf das europäische Judentum ein, seine Geschichte seit dem Mittelalter, was sie tun und nicht tun konnten und führe langsam in das Europa der Vorkriegszeit. Die Informationen stammen von Notizen und Vorlesungen aus meiner Zeit in Yad Vashem sowie von dessen Website, die auch Videovorlesungen enthält. Ich zeige den Schülern Bilder von Juden, die damals in Westeuropa gelebt haben, sage ihnen aber erst einmal nichts von der religiösen Zugehörigkeit. Natürlich haben viele Schüler die Vorstellung, Juden wären immer in orthodoxe Tracht gekleidet, mit einem orthodoxen Haarschnitt. Sie erfahren, dass es nicht überall so ist, aber doch in manchen Regionen in Osteuropa, wie z. B. Ungarn und Polen.

Ich nutze Postkarten (die von Yad Vashem WEGWEISER genannt werden), die Bilder verschiedener Alltagsgegenstände zeigen – die Schüler suchen sich dabei eine aus. Dann diskutieren wir, wieso genau diese Gegenstände ausgewählt wurden und was sie mit dem Holocaust zu tun haben bzw. haben könnten. Der Unterricht wird dann über die Zeit von 1933 über die antijüdischen Gesetze in Deutschland, die Olympischen Spiele 1935 und letztendlich bis zum Kriegsbeginn 1939 fortgeführt. So erfahren die Schüler langsam, sehr langsam, mehr über die Muster und Beeinträchtigungen der deutschen Juden in einer langen Zeitperiode. Dann kommen wir zu den Ghettos, der Umsetzung der „Endlösung“, den Massakern in Russland und den Lagern. Kurz vor dem Besuch in den Lagern gibt es detaillierte Unterrichtseinheiten zu den Geschehnissen dort, zu dem, was sie sehen werden. Zusätzlich dazu schauen die Schüler sich auch Zeitzeugenberichte von der Seite des Yad Vashem an, was sehr wichtig ist, da es den Schülern die Möglichkeit gibt, die Geschehnisse und Opfer mit dem Leiden eines bestimmten Menschen, mit seinem Gesicht und seinem Namen, zu verbinden.

Natürlich ist es erschütternd – und ich würde auch nie einen Kurs anfangen, indem ich Erschießungen, Leichenberge in Vernichtungslagern oder Ähnliches zeige, aber letztendlich müssen die Schüler auch damit konfrontiert werden. Aus einigen Videotagebüchern finden wir heraus, dass Schüler viele Fragen stellen und schockiert sind, weil nichts gegen die Vernichtung getan wurde. Sie fühlen auch, dass sie gerne die Zeit zurückdrehen würden, um die Geschichte zu ändern. Auch verstehen die Schüler, dass sie nur durch Glück nicht selbst betroffen sind. (Es ist Glück, dass wir geboren sind, wo wir geboren sind, wir suchen uns unsere Eltern und Religion nicht aus. Wäre Europa voller Muslime gewesen – hätte Hitler dasselbe mit ihnen getan?)

Auch wähle ich keine Schüler aus der Mittelstufe oder 9. Klasse (14–16 Jahre alt), sondern meine, dass eher 10.- oder 11.-Klässler reif genug sind für dieses Bildungsprogramm. Natürlich kann man das Programm auch „erleichtern“, einige Themen weglassen, aber dann würde nicht die gesamte Wahrheit vermittelt.

Normalerweise nutze ich die Yad-Vashem-Website, Bücher die ich dort gekauft oder geschenkt bekommen habe, Teile von THINKING HISTORY (Holocaust Educational Trust), das „Auschwitz Album“ (gedruckt vom Yad Vashem), „Auschwitz“ (deutscher Film/Dokumentation von Uwe Boll) – der ziemlich traumatisch ist –, THROUGH OUR EYES (Der Holocaust durch die Augen von Kindern, Yad Vashem), „Jüdisches Leben vor dem Krieg“ inklusive Fotos (Holocaust Educational Trust), und die Schüler schauen auch noch den Film „Turkish Passport“ zu Hause. Dies sind einige unserer Materialien.

Bevor die Schüler einen ganzen Tag in Auschwitz verbringen, nehme ich sie auf einen morgendlichen Spaziergang in Krakau mit, am Nachmittag auf eine Lauf-Tour durch das jüdische Viertel, zu Synagogen, an einen Ort, wo „Schindlers Liste“ gefilmt wurde und auch zu Schindlers Fabrik (wobei wir meistens nicht genug Zeit haben, um hineinzugehen). Am Abend drehen sie dann ihre Videotagebücher und reden darüber, wie sie sich fühlen und welche Erwartungen sie an den Auschwitz-Besuch haben. Nach dem Besuch werden sie wieder in das Hotel gebracht, wo sie schnell eine weitere Videoaufnahme machen, während die Geschehnisse noch „frisch“ sind. Danach gehen die Schüler aber zum Abendessen mit anschließender Freizeit, damit sie sich in einer entspannten Atmosphäre unterhalten und ausruhen können (dieses Jahr wird es anders, da wir einen vollen Vier-Tage-Zeitplan haben, allerdings haben die Schüler nach Majdanek und Auschwitz etwas Freizeit). In dem sie das, was sie gesehen haben, präsentieren und noch einmal durchgehen, schaffen sie es besser, mit dem Trauma ihrer Erlebnisse umzugehen und darüber hinwegzukommen. Es ist sehr wichtig, dass in den Wochen nach der Rückkehr Präsentationen und Gruppengespräche stattfinden.

Was für Schwierigkeiten gibt es während des Projektes?

MACMILLAN Manchmal werden die Schüler sehr aufgebracht, wenn sie über Geschehnisse wie Operation Barbarossa, Auschwitz oder über das, was mit den Kindern geschah, erfahren. Für solche Unterrichtseinheiten haben wir den Schulpsychologen zur Verfügung. Genug Zeit zu finden, um so viel Wissen wie möglich zu vermitteln, ist schwer – ein Treffen wöchentlich über das Schuljahr ist nicht genug. Bis jetzt hatten wir viel Glück mit der Finanzierung, ich hoffe ich schaffe es weiterhin, jedes Jahr genug Mittel für die Reisen zu organisieren, damit die Schüler die Orte, die sie im Unterricht behandeln, auch sehen können.

Erzählen Sie über die positiven oder negativen Reaktionen, abseits vom Schulumfeld.

MACMILLAN Facebook ist ein gutes Beispiel. Wenn ich über etwas Alltägliches schreibe, bekomme ich viele „Likes“, viele Leute kommentieren auch etwas. Aber wenn ich etwas zum Holocaust verbreite, dann gibt es nur sehr wenige Kommentare, meistens von meinen jüdischen Freunden aus der ganzen Welt. Außerdem gibt es Kommentare, wenn ich Gedenkveranstaltungen besuche, wobei diese meist negativ, manchmal antisemitisch sind. In der Regel ist es



eine Folge der Unkenntnis über den Holocaust oder es resultiert aus einer negativen Sicht auf Juden im Allgemeinen, entstanden durch die antiisraelische Propaganda und die Desinformation im Internet und in den Sozialen Medien.

Welche Pläne gibt es jetzt? Was wird aus diesem Projekt?

MACMILLAN Wir haben immer mehr als genug Bewerber, also wird das Projekt weitergehen und jährlich wachsen. Dieses Jahr werden wir Polen zum ersten Mal gemeinsam mit Schülern des Jüdischen Gymnasiums Ulus besuchen – dabei ist es wichtig, dass die Jugendlichen verschiedene Hintergründe und Religionen haben und auch Freundschaften schließen. Wenn doch jede Schule so ein Bildungsprogramm hätte! Wenn es nur mehr Lehrer gäbe, die über den Holocaust informiert sind und dies an ihre Schüler weitergeben.

Gibt es andere Projekte zur Holocaust Education in der Türkei? Was kann in diesem Feld noch getan werden?

MACMILLAN Eine oder zwei Universitäten bieten Kurse zum Holocaust an, während keine andere Schule so etwas hat. Allerdings hoffe ich, dass wir dies Schritt für Schritt verändern können. Es ist unmöglich, gleichzeitig an zwei Orten zu sein, aber hoffentlich gibt es andere Lehrer, die bereit sind, sich zum Thema Holocaust weiterzubilden und dieses Wissen auch weiterzugeben, damit wir einen Fortschritt bei denjenigen erzielen, die nichts über das schlimmste Ereignis der Menschheitsgeschichte wissen. Zum Beispiel wäre es sehr gut, wenn wir mit einer Gruppe von Privatschulen eine Vereinbarung treffen könnten, dass sie das Wissen zur Shoah auf allen ihren Campussen in der Türkei vermitteln. Derzeit sind dies nur Träume, allerdings werden manche Träume auch wahr, also habe ich Hoffnung, dass dies eines Tages möglich sein wird. Auch wäre es gut, wenn wir ein einwöchiges Seminar für Lehrer konzipieren könnten, das sie auf die Vermittlung von Kenntnissen zum Thema Holocaust vorbereitet. Ich wäre mehr als glücklich, Teil eines solchen Projektes zu sein. ●

Ein Gespräch über das Projekt Commitment without Borders mit Başak Tuğsavul (TOG), Emrah Gürsel (Karakutu) und Aycan Demirel (KlgA)

DAS INTERVIEW FÜHRT Öndercan Muti



Başak Tuğsavul



Emrah Gürsel



Aycan Demirel

Wie entstand die Idee zu einem solchen Projekt? Was war das Ziel?

EMRAH GÜRSEL Die Idee zu dem Projekt entstand durch die Begegnung von Başak und Aycan. Da war Karakutu gerade neu gegründet; Başak dachte, dass wir eventuell interessiert wären, und lud uns ein, wofür wir ihr sehr dankbar sind. Das wichtigste Ziel aus unserer Sicht war das Kennenlernen: Wir wollten in einem Land wie Deutschland, wo politische Bildung institutionalisiert ist, die staatliche Politik, die Aktivitäten und Methoden der Zivilgesellschaft, die Diskussionen, die sich um diese Themen drehen, sehen, kennenlernen und uns damit auseinandersetzen. Wir waren der Meinung, dass uns dies zu wichtigen Ideen anregen könnte, was die künftige Arbeit von Karakutu angeht. Außerdem wollten wir auch ein Projekt unterstützen, das solche Entwicklungen in der Türkei eventuell fördern kann.

BAŞAK TUĞSAVUL Die Idee zu dem Projekt entstand, als ich nach Deutschland kam und Aycan von KlGA kennenlernte; da machten wir uns gemeinsam Gedanken darüber, wie die beiden Initiativen zusammenarbeiten könnten. TOG ist eine Organisation, die mit Jugendlichen arbeitet, deshalb ist bei uns prinzipiell jedes Thema willkommen, das die Jugendlichen fördert und sie dazu anspornt, gemeinsam für eine ‚bessere Gesellschaft‘ zu handeln. Daher sind uns die Schwerpunkte und Methoden der KlGA gar nicht so fern. Was Antisemitismus und Holocaust Education angeht, haben wir zwar kein spezifisches Bildungsmodell und kein Fachwissen, aber Demokratie im Allgemeinen, friedliches Zusammenleben, Respekt vor Unterschieden und Menschenrechte gehören grundsätzlich als Bildungsthemen zu dem Konzept von TOG. Wir bereiten den Weg zu einem Dialog vor, indem wir Räume schaffen, wo die Jugendlichen gemeinsam Gedanken entwickeln und produktiv sein können. Darum gibt es zwischen der Arbeit von KlGA und der von TOG in vielen Punkten Übereinstimmungen.

AYCAN DEMIREL Bevor ich darauf eingehe, wie wir angefangen haben, würde ich gerne Folgendes erklären: KlGA ist eine Initiative, die Migranten zum Schwerpunkt hat, Deutschland als eine Migrationsgesellschaft betrachtet und ausgehend hiervon ihre Strategien und Bildungsmethoden entwickelt. Das betrifft nicht nur ihre Arbeit, auch ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter setzen sich entsprechend zusammen. KlGA ist also ein Projekt, in dem die Migranten schon von Anfang an eine besondere Rolle gespielt haben. Ein Auge von KlGA war bereits seit ihrer Gründung auf die Türkei gerichtet, und wir haben die Entwicklungen dort aufmerksam verfolgt. Wir waren schon seit längerer Zeit auf der Suche nach einem Partner und fragten uns, mit wem wir uns wohl in der Türkei zusammentun könnten. Der Zufall wollte es, dass diese Frage durch unser Kennenlernen bei jenem Treffen beantwortet wurde.

Was waren die Inhalte des Gesprächs?

TUĞSAVUL Bei unserem ersten Gespräch über die Idee eines gemeinsamen Projekts stellten wir fest, dass die Zielgruppe beider Organisationen Jugendliche sind. Auch im Hinblick auf die Themen und Methoden der beiden Organisationen gibt es einige Überschneidungen. Daher umfasst das Projekt nicht nur den Antisemitismus und Holocaust als gemeinsamen thematischen Rah-

men, sondern auch die Reflektion über die Lernmethoden der Jugendlichen. Dennoch ist die Thematik das Entscheidende. Je mehr wir uns damit vertraut gemacht haben, desto deutlicher erkannten wir auch, dass Antisemitismus und Holocaust Education zwei verschiedene Themenbereiche sind, über die auch gegenwärtig intensiv diskutiert wird. Alleine der Austausch über die zwei verschiedenen Bereiche hat viel Zeit beansprucht.

Was haben die Organisationen voneinander gelernt?

TUĞSAVUL Unser Ziel war es, die unterschiedlichen Betrachtungsweisen des Themas in beiden Ländern zu studieren und, wie erwähnt, uns über unsere Erfahrungen in Jugendarbeit und Bildungsmethodik auszutauschen. Ich bin der Meinung, dass wir dieses Ziel erreicht haben. Die Arbeitstreffen in beiden Ländern und die Vielfalt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben die notwendigen Voraussetzungen dafür geschaffen.

GÜRSEL Im Hinblick auf unser Ziel, das ich anfangs geschildert habe, hatten wir als Karakutu genug Gelegenheit, von KlGA und anderen Organisationen zu lernen. Ihr Arbeitsmaterial, ihre Diskussionsinhalte und die Art und Weise, wie sie an die Themen herangehen, waren aus unserer Sicht völlig neuartig. Hinter diesem für uns Neuen steckt ihre langjährige Erfahrung, daher waren auch ihre Diskussionen inspirierend und ihre Arbeit reflektiert. Natürlich beinhaltete ihre Arbeit auch Aspekte, die bei uns Fragen aufkommen ließen und über die wir unsere Kritik äußerten.

Jan: „Es gibt auf vielen Ebenen enge Verbindungen zwischen der Türkei und Deutschland – menschlich, wirtschaftlich, politisch. Da ist es überfällig, auch auf der Ebene der nicht-formalen Bildungsarbeit auszuloten, welche Erträge ein Austausch relevanter Akteure bringen kann. Für zahlreiche methodische und didaktische Erfahrungen liegt hier großes Potenzial. Imponiert hat mir in der Türkei die hohe Fachkompetenz der Praxispartner in Verbindung mit sehr großem Engagement und tollen Ideen. Sowohl die historischen Gegebenheiten als auch die aktuellen Rahmenbedingungen waren für mich im Wesentlichen Neuland.“

Rosa: „Beim Besuch der Gruppe aus der Türkei in Berlin hingegen hat mir gefallen, wie schnell die Teilnehmenden den hiesigen Umgang mit der NS-Vergangenheit als eine neue Form von Nationalismus erkannt haben. Dabei wurden noch einmal die völlig unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in beiden Ländern deutlich.“

DEMIREL Als KIGa haben wir einen guten Einblick in die praktische Bildungsarbeit und die Organisationsstrukturen einer der wichtigsten Jugendorganisationen der Türkei, unseres Partners TOG, erhalten. Auf der pädagogischen Ebene beispielsweise haben wir sehr interessante Anregungen bekommen, wie man das Engagement von jungen Leuten nachhaltig überregional bzw. landesweit aufbauen kann, was TOG mit über hundert Jugendgruppen in der gesamten Türkei offensichtlich gelungen ist. Peer Education ist etwas, was uns vom Ansatz her verbindet. Und darüber hinaus haben sie ganz interessante Finanzierungsmodelle, die für Deutschland gar nicht vorstellbar sind. Sie finanzieren ihre Projekte weitgehend ohne staatliche Förderung. Dennoch können sie national und international viele Projekte durchführen, an denen Zehntausende Jugendliche teilnehmen. Das läuft über private Spenden, Sammelaktionen usw. Und diese Idee kann man auch hier in Deutschland förderpolitisch zum Thema machen. Dass zivilgesellschaftliche Institutionen wie wir ihre beinahe totale Abhängigkeit vom Staat kritisch hinterfragen. Erhalten Sie Mittel aus Töpfen, die über die staatliche Förderung hinausgehen, erhalten sie eine größere politische Autonomie. Wir haben natürlich auch viele methodische Anregungen erhalten. Nehmen wir beispielsweise Memory Walk: Dass das Seminar von Anfang an mit den teilnehmenden Jugendlichen partizipativ gestaltet ist, hat bei uns einen sehr positiven Eindruck hinterlassen. Wir haben auch ähnliche historische Führungen mit und für Jugendliche konzipiert und durchgeführt. Aber Memory Walk war viel partizipativer als unsere bisherigen historischen Führungen.

Was habt ihr von diesem Projekt konkret gelernt?

GÜRSEL An Informationen und Materialien zu diesen Themenfeldern kommt man unproblematisch online. Dennoch ist all das ohne Fremdsprachenkenntnisse nicht zugänglich. Außerdem ist es eine andere Erfahrung, mit den Fachleuten von Angesicht zu Angesicht zu sprechen. Deshalb habe ich durch meine Erfahrung im Workshop, durch unsere Treffen mit den deutschen Kollegen und

durch ihre Diskussionen eine klarere Sicht bekommen. Ich habe keine Antwort auf alle Fragen, kann aber viel deutlicher sehen, wo Fragen auftauchen können und an welcher Stelle mehr Arbeit geleistet werden muss. Sollten wir mit Karakutu oder TOG ein vergleichbares Projekt starten, so weiß ich heute zumindest, welche Schritte zuerst gemacht werden müssen.

TUĞSAVUL Vieles von dem, was Emrah sagt, gilt auch für mich. Es ist uns zudem klar geworden, dass es Sinn macht, die Problembereiche, also Probleme, die durch den Staat verursacht werden, die Grenzen der Zivilgesellschaft bzw. unsere Grenzen etc., nicht isoliert zu betrachten, sondern auf landesweiter Ebene im Zusammenhang mit Hass, Islamophobie und Diskriminierung zu behandeln.

DEMIREL Zum Beispiel die Aussage von Rifat Bali „Holocaust als Thema gehört nicht hierhin“ regt einen zum Nachdenken an. Er wollte damit Folgendes sagen: Sollte es um Geschichtsaufarbeitung und Völkermord gehen, so sollte der armenische Völkermord der Gegenstand sein. Er hat uns auf die offizielle Politik des Staates hingewiesen und darüber zum Nachdenken gebracht, welche Funktion Holocaust Education im Rahmen der Debatte zum armenischen Völkermord erfüllen würde. Unsere Reise nach Istanbul, das ganze Projekt und all die Themen, über die wir gearbeitet haben, welchen Platz nehmen sie in der Türkei ein? Er brachte uns dazu, uns immer wieder diese Fragen zu stellen.

TUĞSAVUL Rifat Bali unterstrich auch, dass Holocaust leicht instrumentalisiert werden kann, weil es ein populäres Thema ist, das nahezu bei jedem Anlass erwähnt wird und trivialisiert werden kann. Darum machte er uns auf die Gefahren aufmerksam, dass Holocaust in der Türkei benutzt werden kann, andere Sachen zu verdrängen, und dass der Diskurs ‚Schaut hin, die tun es auch; das ist der wahre Völkermord!‘ die Debatte bestimmen kann.

DEMIREL Sicher. Es gibt weitere Beispiele. Ich erinnere mich da an unser Treffen mit Nuh Arslantaş. In der Türkei wird über solche Themen nicht viel diskutiert, aber in Deutschland und in Europa werden sie im Allgemeinen immer mit Muslimen in Zusammenhang gebracht. In der gesamten Welt wächst die Islamophobie und erreicht neue Dimensionen. Von der Präsidentenwahl bis zu den Wahlergebnissen in Deutschland und Österreich formiert sich ein neues politisches Spektrum, das sich ohne Umschweife über Rassismus und Feindschaft gegen Muslime definiert. Das sind furchterregende Entwicklungen. Daher hat das Bild vom Verhältnis zwischen Muslimen und Juden, das Nuh Arslantaş von der historischen Perspektive heraus gezeichnet hat, viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer Gruppe ziemlich überrascht. Ich bin mir aber sicher, dass auch die Teilnehmenden aus der Türkei überrascht waren. Auch wenn die Kritik laut wurde, dass er ein zu positives Bild von den Osmanen und der islamischen Zivilisation gemalt habe, hat er uns neue Kenntnisse und historische Tiefe vermittelt. Das Verhältnis zwischen Antisemitismus und Israelkritik nimmt in den Diskussionen einen zentralen Platz ein. Selbstverständlich haben auch wir viel darüber diskutiert. Da stellt man sich die Frage: Wenn man in einem Land daran arbeitet, eine gewisse Sensibilität entstehen zu lassen und Antisemitismus und Holocaust in der Schule gar nicht

thematisiert wird, was wäre bei dieser Arbeit der Sinn der Frage: „Wie antisemitisch ist die Israel-Kritik?“

GÜRSEL Es wurde uns klar: Eine Diskussion zur Israel-Kritik und zum versteckten Antisemitismus macht in der Türkei keinen Sinn. Sie betreiben offen und ungeniert Antisemitismus, brauchen ihn doch nicht zu verstecken. Deswegen gerät leider niemand in der Öffentlichkeit in Misskredit. Darum reden wir über zwei grundverschiedene Kontexte, wenn wir von den beiden Ländern sprechen.

DEMIREL KlgA legt seit einigen Jahren immer mehr Wert auf internationalen Erfahrungsaustausch. Auch in Frankreich, England und im restlichen Westeuropa werden eigentlich die gleichen Fragen gestellt und ähnliche Diskussionen geführt. Die intensive Erfahrung, die wir in der Türkei gemacht haben, ist daher sehr bedeutsam. Deutschland hat dieses Jahr den Vorsitz der OSZE. Im Dezember wird eine Tagung stattfinden, die auch ein Forum zur Zivilgesellschaft umfasst, auf der wir unsere Türkei-Erfahrung vortragen werden. Ich bin überzeugt, es wird unter den zahlreichen Vertretern der zivilgesellschaftlichen Organisationen aus der ganzen Welt großes Interesse wecken. Das konnten wir bereits bei den Vorgesprächen, die wir geführt haben, beobachten.

Was die Jugendarbeit betrifft, welche Unterschiede sind euch in beiden Ländern aufgefallen?

TUĞSAVUL Erst mal gibt es Unterschiede in der Pädagogik. Die Jugendarbeit blickt in der Türkei auf eine andere Geschichte zurück als in Deutschland. Selbst wenn die Methoden einander gleichen, betreiben wir hier eine noch nicht durchsystematisierte Jugendarbeit, die sich eher intuitiv orientiert, nicht strikt einem pädagogischen Konzept folgt, vielmehr auf persönlicher Erfahrungsvermittlung basiert. Sie ist also ein neues Feld. Soweit wir beobachtet haben, gibt es in Deutschland bestimmte Rahmenkriterien für die Umsetzung des pädagogischen Wissens; es wird erwartet, dass bestimmte Kriterien erfüllt werden.

GÜRSEL Diese Arbeit wird in der Türkei trotz des Staates betrieben, während sie in Deutschland dank des Staates und durch seine Unterstützung stattfindet. Jugendarbeit ist in Deutschland eine Sache der Staatspolitik. Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, der erstarkte Antisemitismus in den Neunzigern usw., der Staat selbst hat Schritte unternommen und die Zivilgesellschaft arbeitet mit dem Staat zusammen. In der Türkei hingegen versucht die Zivilgesellschaft, die Schäden, die der Staat anrichtet, zu beheben und dem Einfluss des nationalen Bildungssystems entgegenzuwirken. Das ist eigentlich der grundlegende Unterschied zwischen beiden Ländern.

DEMIREL Absolut. Dort versucht die Zivilgesellschaft, trotz des Staates etwas zu erreichen und einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten. Hier dagegen existiert die Zivilgesellschaft durch staatliche Unterstützung. Dies ist ein gravierender Unterschied und bringt natürlich die folgende Situation mit sich, die bei unseren ersten Diskussionen in Berlin wiederholt thematisiert wurde: Als wir die Projekte besuchten und sie uns vorgestellt wurden, stellten die Teilnehmenden aus der Türkei die Frage: „Ist das jetzt Ihre Meinung oder die Meinung des Staates?“ Diese Frage hing die ganze Zeit in

der Luft. Wenn sie also an die Zivilgesellschaft in Deutschland dachten, stellten sie sich ohne Abstand zum Staat vor.

GÜRSEL Als wäre sie sein Satellit.

DEMIREL Eben. Der Charakter der Zivilgesellschaft wurde dahingehend verstanden. Uns fiel es auch schwer, dies zu korrigieren. Der Staat gibt ohne Zweifel den Ton an, wenn es darum geht, welche Arbeitsschwerpunkte finanziert werden sollen. Aber der Staat greift im Grunde nicht in unsere Arbeit ein. Wir können also frei arbeiten. Es war nicht einfach, das deutlich zu machen. Unsere Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Türkei haben einen anderen Erfahrungshintergrund; unsere Erklärung schien sie nicht wirklich überzeugt zu haben.

GÜRSEL Es gibt in der Türkei ein tiefes Misstrauen dem Staat gegenüber.

Patrick: „Dass sich Bildungsexpertinnen und -experten verschiedener Länder über ihre Arbeit informieren und austauschen ist gut. Die Außenperspektive hilft die eigene Arbeit immer wieder kritisch zu reflektieren, auch in Hinblick auf die Relevanz dessen, was wir tun. Die Bedingungen für die politische Bildung in der Türkei und in Deutschland könnten nicht unterschiedlicher sein. Und dennoch haben wir so viele Gemeinsamkeiten entdeckt. Das Engagement unserer Partner vor Ort ist bemerkenswert. Im Vergleich zu Deutschland sind die Bedingungen um so vieles schwieriger – politisch, gesellschaftlich wie finanziell. Das hält die Menschen aber nicht davon ab, sich mit viel Elan für Demokratie und Menschenrechte einzusetzen – und das auf hochprofessionelle Art.“

DEMIREL Das haben wir mit der Zeit besser erkannt. Dass die Demokratien sich auf verschiedenen Stufen befinden, hat einen Einfluss auf die Denkweise. Zum Beispiel, dass bei den staatlichen Versammlungen auf höchster Ebene, wie bei der OSCE, als ein wichtiger Teil des Programms auch die Meinung der zivilgesellschaftlichen Institutionen gefragt wird, verdeutlicht die Bedeutung der Zivilgesellschaft bei pluralistischen Demokratien nach westlichem Modell. Die Türkei ist weit davon entfernt; die Entwicklung findet dort in die entgegengesetzte Richtung statt.

TUĞSAVUL Man sollte an dieser Stelle Folgendes hinzufügen: In Deutschland bekommt man Unterstützung, wenn man dort, wo der Staat ein Problem lösen will, bereit ist, eine Rolle zu übernehmen. Die Bekämpfung des Antisemitismus stört ihn also nicht; Antisemitismusbekämpfung ist für ihn vielmehr ein Gebiet, auf dem er Kontrolle ausüben und Gleichgewicht schaffen will, daher kann man ungestört arbeiten. Beim Deutschland-Treffen wurde das folgende Problem genannt: Einige öffentlich geförderte Projekte, Museen, Gedenkstätten etc. sowie der durch sie entstehende Diskurs dienen dazu, dem Staat die Verantwortung zu entziehen und die Schuld einigen historischen Akteuren wie den damaligen Nazi-Offizieren zuzuschreiben.

Was hat das Projekt erreicht? Ihr habt bereits einige Punkte angesprochen, könnt ihr ein Resümee ziehen?

GÜRSEL Ein gutes Netzwerk. Die Teilnehmenden aus der Türkei haben sich und die Teilnehmenden aus Deutschland kennengelernt. Es entstand ein gutes Netzwerk; daraus können sich neue Ideen und Projekte ergeben. Außerdem haben besonders die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Türkei ihren Horizont und ihre Interessen erweitert. Zum Schluss hatten wir auch einige neue konkrete Ideen und Projekte.

TUĞSAVUL Wir hatten Zugang zu sehr viel Material über Bildung, Vernetzung oder institutionelle Kommunikation. Abgesehen davon, was jeder Einzelne mitnimmt, denke ich, dass wir ein Instrument entwickelt haben, mit dem wir die institutionelle Kapazität erweitern können. Durch dieses Instrument kann man heute ein Buch finden, morgen Tagungen organisieren. Über persönliche und institutionelle Beiträge hinaus ist auch ein Medium entstanden, das für jeden da ist, der zu Holocaust Education und zur Bekämpfung des Antisemitismus arbeiten will.

DEMIREL Die Erweiterung des Horizonts und das Wachsen der Interessen betreffen ebenso stark die Teilnehmenden aus Deutschland. Sie haben ihre Kenntnisse über die Türkei vertieft, und dadurch ist auch das Interesse größer geworden. Ich beobachte zum Beispiel, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Deutschland in unsere Gruppe bei Facebook mehr Beiträge über die Türkei posten. Neue Gemeinsamkeiten werden entdeckt, interessante Inhalte ausgetauscht. Das Netzwerk wächst. Und das treibt einen zu neuen Ideen und Projekten an. Wir haben auch andere Partner kennengelernt. Zum Beispiel Sec-Bir oder die Akademiker, die über dieses Thema arbeiten. Ich denke, wir haben eine Menge Erfahrungen gesammelt und eine gute Infrastruktur aufgebaut. Trotz der unberechenbaren Bedingungen der Türkei war es ein gutes

**Juliane: „Für den internationalen Fach-
austausch ist das gegenseitige Kennen-
lernen bedeutend, um Einblicke in die
jeweiligen Strukturen, Arbeitsbedingungen
und Wissensgrundlagen zu gewinnen.
Dabei ist es wichtig, dass ein Erfahrungs-
austausch der Projektpartner im je-
weiligen Partnerland stattfindet, weil nur
so die Rahmenbedingungen und die
praktischen Erfahrungen des jeweils an-
deren Landes tatsächlich in die Dis-
kussionen einfließen können. In der Türkei
hat mich sehr beeindruckt, mit welch
großem Engagement einige wenige NGOs zu
den Themen Demokratie, Diskriminie-
rung von Minderheiten und Bekämpfung
von Hass gegenüber dem ‚Anderen‘
arbeiten – und dies in einem Umfeld, das
gegen offene Debatten in diesem Bereich
steuert, wenn sie nicht gar unterbindet.“**

zivilgesellschaftliches Projekt, das zur Meinungsbildung und zu Erkenntnissen beigetragen hat. Ich glaube, wir haben eine gelungene Tagung organisiert. Wir werden eine gute Publikation darüber veröffentlichen, in der die wichtigen Diskussionen und die Dynamik des Projekts beschrieben werden. So werden wir über die sechzig Personen hinaus, die in dieser oder jener Art und Weise mit dem Projekt zu tun haben, viel mehr Menschen in vielen anderen Ländern ansprechen. Nur wenige Projekte erreichen diese Reichweite. Das Ergebnis dieses Projekts wird durch die Publikation in türkischer, deutscher und englischer Sprache ein sehr breites Spektrum unter Fachleuten erreichen.

Was muss jetzt getan werden? Wird das Projekt weitergehen? Wird die Partnerschaft zwischen den Organisationen bestehen?

TUĞSAVUL Die nächste Etappe des Projekts ist, Kanäle zu schaffen, durch die wir an Jugendliche herankommen können, neue Partnerschaften, Projekte und Bildungsmodule für die Anwendung der Publikation zu entwickeln ... das sind unsere Ziele in Kürze. Andererseits wollen wir unsere Partnerschaft mit den Akteuren, die

wir aus den Medien, den Universitäten und der Zivilgesellschaft kennengelernt haben, aufrechterhalten. Wir wollen, dass sie auch diese Ziele in ihre Agenda aufnehmen und sie als ein Instrument wahrnehmen.

DEMIREL Ich kann eigentlich nicht mehr viel dazu sagen. Nur Folgendes: Wir haben gesehen, wie die Ausbildung der Ausbilder konkret ablaufen kann. Wie können wir sie mit anderen Methoden weiter ausbauen? Wie können wir das auf Jugendgruppen übertragen? Das ist eines der Themen, die uns beschäftigen. Wie können wir dafür sorgen, dass es bezüglich der Ausbilder-Ausbildung mehr Menschen an der Akademie sowie in den Bildungseinrichtungen gibt, die Wissen, Können und Interesse haben? Wie können wir ein Netzwerk aufbauen, das langlebiger ist? Es gibt Organisationen wie Karakutu und TOG, die auf anderen Gebieten arbeiten und sich für das Thema interessieren. Wir spielen zurzeit mit dem Gedanken, in der Türkei eine Organisation oder eine Stiftung zu gründen, die sich ausschließlich mit diesem Thema beschäftigt.

KIgA will auf der internationalen Ebene aktiver werden, und in dem Zusammenhang ist uns die Türkei besonders wichtig. Momentan gibt es hierüber einen Gedankenaustausch. Kurzum: Durch dieses Projekt haben wir uns mehr auf die Türkei konzentriert. In Zukunft werden wir mit unseren Partnern intensiver zusammenarbeiten, das kann ich jetzt schon sagen. ●

Service

**PROJEKTPARTNER
STELLEN SICH VOR**

AMADEU ANTONIO STIFTUNG

AMADEU ANTONIO STIFTUNG

INITIATIVEN FÜR ZIVILGESELLSCHAFT UND DEMOKRATISCHE KULTUR

Das Ziel der Amadeu Antonio Stiftung ist es, eine demokratische Zivilgesellschaft zu stärken, die sich konsequent gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus wendet.

Dazu hat sie deutschlandweit bereits über 950 lokale Initiativen und Projekte in den Bereichen demokratische Jugendkultur, Schule, Opferschutz und Opferhilfe, kommunale Netzwerke sowie Hilfsangebote für Aussteiger/-innen aus der Naziszene unterstützt. Wichtigste Aufgabe der Stiftung ist es, die Projekte über eine finanzielle Unterstützung hinaus zu ermutigen, Öffentlichkeit für ihre Situation zu schaffen und sich zu vernetzen.

Darüber hinaus entwickelt die Stiftung zu wichtigen Fragestellungen gemeinsam mit Partner/-innen und Experten/-innen aus Wissenschaft und Praxis neue Ansätze und Methoden und setzt diese um. So organisiert die Stiftung z. B. Seminare, entwickelt Materialien für Fachkräfte der Bildungsarbeit, konzipiert Ausstellungen und Fachtagungen oder erprobt Projekte an Schulen, Jugendeinrichtungen und im Web 2.0.

Zahlreiche Publikationen der Stiftung im Themenfeld stehen zum Download oder Bestellen bereit:

www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen

Kontakt

Amadeu Antonio Stiftung

Novalisstraße 12

10115 Berlin

Telefon +49 (0)30/240 886 10

Fax +49 (0)30/240 886 22

info@amadeu-antonio-stiftung.de

www.amadeu-antonio-stiftung.de

ANNE FRANK HAUS

In enger Zusammenarbeit mit Otto Frank, Anne Franks Vater, wird am 3. Mai 1957 das Anne Frank Haus gegründet, eine unabhängige Non-Profit-Organisation, die das ehemalige Versteck und die Tagebücher von Anne Frank verwaltet und Anne Franks Lebensgeschichte weltweit in den Blickpunkt rückt.

Auf der Grundlage von Anne Franks Lebensgeschichte vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus, der Judenverfolgung und des Zweiten Weltkriegs entwickelt das Anne Frank Haus in Amsterdam pädagogische Programme und Produkte mit dem Ziel, Jugendlichen die Gefahren von Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung und die Bedeutung von Freiheit, Gleichberechtigung und Demokratie bewusst zu machen.

Unsere Aufgabe

Das Anne Frank Haus ist eine unabhängige Organisation, die das Gebäude verwaltet, in dessen Hinterhaus sich Anne während des Zweiten Weltkriegs versteckt hielt und ihr Tagebuch schrieb. Das Anne Frank Haus rückt Annes Lebensgeschichte weltweit in den Blickpunkt und fördert damit eine Besinnung auf die Gefahren von Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung und die Bedeutung von Freiheit, Gleichberechtigung und Demokratie.

Anne-Frank-Sammlung

Das Hinterhaus und die Tagebuchtexte von Anne Frank sind die wichtigsten Bestandteile der Anne-Frank-Sammlung. Die Sammlung umfasst außerdem viele andere besondere Objekte, darunter Briefe, Fotos und Gegenstände aus dem Besitz der Familie Frank, der anderen Untergetauchten und der Helfer. Das Anne Frank Haus verwaltet diese Sammlung, erforscht sie und stellt Sammlungstücke aus.

Bildungsarbeit

Als Informations- und Bildungseinrichtung entwickelt und verbreitet das Anne Frank Haus pädagogische Programme und Produkte, die Jugendliche weltweit in ihrer Erlebniswelt ansprechen und inspirieren. Anne Franks Lebensgeschichte bildet dabei immer die Grundlage. In Anne Franks Leben spielen Antisemitismus, Vorurteile, ungleiche Behandlung und die Aberkennung von Bürgerrechten eine alles bestimmende Rolle. Das Anne Frank Haus regt zur Diskussion über diese Themen an, um das Bewusstsein dafür zu schärfen und zu erreichen, dass Jugendliche ihre Einstellungen ändern.

Strategische Ziele

Basierend auf dem Leitbild des Anne Frank Hauses wurden für den Zeitraum bis 2015 folgende strategische Ziele formuliert:

- Die Öffnung des Anne Frank Hauses für das Publikum und die Verwaltung und Pflege der Sammlungen;
- Die Entwicklung und Verbreitung von Programmen und Materialien, in denen Anne Franks Lebensgeschichte im historischen Kontext von Nationalsozialismus, Zweitem Weltkrieg und Holocaust vermittelt wird;
- Informations- und Bildungsarbeit über Antisemitismus und Judenverfolgung;
- Informations- und Bildungsarbeit über Diskriminierung und politische Grundrechte mit dem Ziel, eine offene, vielfältige, demokratische Gesellschaft zu stärken.

Aktivitäten

Neben der Erhaltung, Verwaltung und Erschließung der Sammlung und dem Betrieb des Museums verfolgt das Anne Frank Haus zwei Kernziele: Publikumsarbeit und Bildungsarbeit. Das Anne Frank Haus entwickelt Programme und Produkte, in denen Anne Franks Lebensgeschichte – im Kontext von Nationalsozialismus, Zweitem Weltkrieg und Judenverfolgung – erzählt wird. Das Anne Frank Haus möchte seine Zielgruppe nicht nur informieren, sondern es sucht auch die Begegnung mit ihr; es möchte in einen Dialog treten, inspirieren und zum Nachdenken und Handeln anregen.

Ausgehend von den strategischen Zielen wurden vier Themen formuliert, die den Rahmen bilden für die Aktivitäten des Anne Frank Hauses im Zeitraum 2012–2015:

1. Antisemitismus;
2. Gleichberechtigung;
3. Identität/Vorurteil/Meinungsbildung;
4. Zivilgesellschaft

Kontakt

c.tekeli@annefrank.nl

ANNE FRANK ZENTRUM



Das Anne Frank Zentrum in Berlin ist die Partnerorganisation des Anne Frank Hauses in Amsterdam. Es rückt deutschlandweit die Erinnerung an Anne Frank und ihr Tagebuch in den Blickpunkt. Dabei engagiert sich das Zentrum für Freiheit, Gleichberechtigung und Demokratie und tritt Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung entschieden entgegen. Das Anne Frank Zentrum zeigt die Ausstellung „Anne Frank. hier & heute“ in Berlin und führt Wanderausstellungsprojekte in ganz Deutschland durch. Es entwickelt zeitgemäße Angebote zur Auseinandersetzung mit den Ursachen und Folgen des Holocaust und richtet sich mit seinem pädagogischen Angebot vor allem an Jugendliche. Beispielsweise über die Ausbildung von lokal aktiven „peer guides“. Sie können sich aktiv einbringen, werden sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusst und lernen, ihre Handlungsspielräume zu nutzen.

Für Schulklassen und Jugendgruppen bietet das Anne Frank Zentrum in Berlin pädagogische Ausstellungsbegleitungen an, auf Vorkenntnisse und Altersgruppen zugeschnitten. Darüber hinaus finden Veranstaltungen wie Lesungen, Zeitzeugengespräche, Filmabende sowie Seminare, Fortbildungen und Podiumsdiskussionen statt.

Folgendes Bildungsmaterial zu Holocaust, NS und Antisemitismus sind auf der Homepage abrufbar:

- „Nicht in die Schultüte gelegt“, Lernmaterial; ISBN: 978-3-86331-166-7, Metropol-Verlag
- Anne Franks Geschichte, Whiteboard-Material
- „Entdecke das Haus“, Whiteboard-Material
- „Jetzt weiß ich, dass ich das kann“, Broschüre, 2014
- Fair Play. Deine Entscheidung zählt., Online-Spiel, 2014
- Das Hinterhaus, Bausatz
- „Die Suche“ und „Die Entdeckung“, 2 Geschichtscomics zu Holocaust und NS-Zeit (Westermann/Schroedel-Verlag), 2007
- Antisemitismus in Europa, Unterrichtsmaterialien/Lehrkräftehandreichungen, 2008
- Alle Juden sind ... – 50 Fragen zum Antisemitismus, Buch (Verlag an der Ruhr), 2008
- Die Judenschublade – Junge Juden in Deutschland, Dokumentarfilm (Lingua Video), 2005

www.annefrank.de/projekte-angebote/paedagogische-materialien

Kontakt

Anne Frank Zentrum
Rosenthaler Straße 39
10178 Berlin-Mitte
Telefon +49 (0)30/288 86 56-00
Fax +49 (0)30/288 86 56-01
zentrum@annefrank.de
www.annefrank.de
www.facebook.com/annefrankzentrum

Pressekontakt

Heidi Schulze
Telefon +49 (0)30/288 86 56-41
schulze@annefrank.de

GEDENKSTÄTTE UND MUSEUM SACHSENHAUSEN, PÄDAGOGISCHE DIENSTE

Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten
Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen



Straße der Nationen 22
16515 Oranienburg
Telefon: 03301 / 200 - 0
Telefax: 03301 / 81 09 28

Im Mittelpunkt des pädagogischen Angebotes der Gedenkstätte stehen der historische Ort und die Geschichte des Konzentrationslagers Sachsenhausen 1936–1945 sowie die Geschichte der ehemaligen Häftlinge. Das Angebot reicht von thematischen Führungen in zahlreichen Sprachen über aktivierende Kurzzeitformate, ganztägige

Studententage oder Begleitung von bi-/multinationalen Gedenkfeiern bis hin zu Mehrtagesseminaren, Projektwochen, Workcamps und Jugendbegegnungen in der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Haus Szczypiorski unweit der Gedenkstätte. Inhaltlich können Schwerpunkte sowohl auf die Kompetenzvermittlung historischen Lernens über Quellen (z. B. Fotos, Zeichnungen, Fundstücke, Häftlingsberichte) gesetzt werden als auch auf Themen (z. B. Häftlingsalltag, schwarze Häftlinge und Kolonialdiskurs, verfolgte Sinti und Roma und Antiziganismus, Juden, Holocaust und Antisemitismus, Täter, deutsche Bevölkerung etc.). Schließlich können auch allgemeine Fragen des Gedenkstättenbesuchs (z. B. „Wozu soll man gedenken? Und wie?“, Gegenwartsbezüge) unter pädagogischer Begleitung mit Teilnehmenden erarbeitet werden sowie kulturpädagogisch, medienpädagogisch oder projektorientierte Herangehensweisen in Mehrtagesveranstaltungen gewählt werden. Das pädagogische Angebot ist modular aufgebaut.

Kontakt

Martin Schellenberg
Leiter Pädagogische Dienste und Internationale
Jugendbegegnungsstätte – Haus Szczypiorski
schellenberg@gedenkstaette-sachsenhausen.de

Anmeldung Besucherdienst

Telefon +49 (0)3301/200-200
besucherdienst@gedenkstaette-sachsenhausen.de
www.stiftung-bg.de

Übernachtungen Jugendgästehaus

www.jh-sachsenhausen.de

**GESICHT ZEIGEN! FÜR EIN WELTOFFENES
DEUTSCHLAND**



Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e. V. engagiert sich gegen Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und rechte Gewalt. Der Verein initiiert öffentliche Kampagnen für Zivilcourage, die von zahlreichen Prominenten unterstützt werden. Er stärkt das zivilgesellschaftliche Engagement und sensibilisiert für jede Art von Diskriminierung.

Gesicht Zeigen! entwickelt Projekte und Aktionen, die Vorurteile abbauen und das Miteinander fördern. Der Verein berät bundesweit zu Demokratie-bezogener Bildungsarbeit mit Jugendlichen, die mit klassisch-kognitiven Lernformaten schwer zu erreichen sind, entwickelt Material, bildet fort und bündelt Expertise. In Berlin befindet sich der außerschulische Lernort von Gesicht Zeigen!, die Ausstellung „7xjung – Dein Trainingsplatz für Zusammenhalt und Respekt“. Gesicht Zeigen! couragiert Menschen, sich als Mit-Menschen zu verhalten und sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren. Zeigen auch Sie Ihr Gesicht – es wird gebraucht!

Angebote und Informationen

Methoden, Artikel, Materialien, Archive und Sammlungen
(am besten online abrufbar)

Bundesweite Angebote, Materialien, Archiv:

www.gesichtzeigen.de

Lernort 7xjung in Berlin – Angebote, Workshops, Fortbildungen:

www.7xjung.de

Online-Materialien Medienpädagogik:

www.undaction.de

Kooperationsangebote mit anderen Berliner Bildungseinrichtungen:

www.geschichte-in-bewegung.de

Kontakt

Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V.
Koppenstraße 93
10243 Berlin
Telefon +49 (0)30/303 08 08-0
Fax +49 (0)30/303 08 08-30
kontakt@gesichtzeigen.de
www.gesichtzeigen.de

HAUS DER WANNSEE-KONFERENZ



Haus der Wannsee-Konferenz - Gedenk- und Bildungsstätte

In dieser ehemaligen Industriellenvilla trafen sich am 20. Januar 1942 fünfzehn Vertreter der Ministerialbürokratie und der SS zu einer „Besprechung mit anschließendem Frühstück“. Im Rahmen dieses Treffens wurde die Organisation des Mordes an 11 Millionen Jüdinnen und Juden in Europa besprochen. Reinhard Heydrich, Chef

des Reichssicherheitshauptamtes, der zu dem Treffen eingeladen hatte, ging auf alle Maßnahmen gegen Juden ein, die bereits vollzogen wurden und sprach dann diejenigen an, die folgen sollten. Alle Anwesenden erklärten stillschweigend oder ausdrücklich ihre Bereitschaft, an der Ausgrenzung, Verfolgung und jetzt systematischen Ermordung der europäischen Juden mitzuwirken, die in einem arbeitsteiligen Prozess organisiert wurde. Adolf Eichmann verfasste ein Ergebnisprotokoll der Besprechung.

Besucherinnen und Besucher können sich heute anhand einer Ausstellung, im Rahmen pädagogischer Veranstaltungen oder in einer gut ausgestatteten Mediathek mit Quellen und anderen Materialien auseinandersetzen, die zum Beispiel die Stufen des Vernichtungsprozesses, die Haltung der Deutschen gegenüber dem Völkermord oder die Reaktionen der Betroffenen darstellen.

Jugendliche und Erwachsene können nach Vereinbarung folgende pädagogische Angebote wahrnehmen:

- Führungen
- Kleingruppenarbeiten in der Ausstellung
- Ein- oder mehrtägige Seminare

Kontakt

Gedenk- und Bildungsstätte
Haus der Wannsee-Konferenz
Am Großen Wannsee 56–58
14109 Berlin
Tel. +49 (0)30/80 50 01-0
bildung@ghwk.de

KARAKUTU



KARAKUTU

Die türkische Vergangenheit ist erheblich von Ungerechtigkeiten und politischer Gewalt gekennzeichnet. Vor allem der türkische Nationalismus und die Bildung einer nationalen Identität haben in den vergangenen hundert Jahren viel Leid verursacht. Der Bildungsprozess dieser nationalen Identität ging mit der Ausgrenzung von Minderheiten einher. Insoweit war Ausgrenzung, Diskriminierung und Stigmatisierung von Minderheiten die primäre Antriebskraft hinter der Erschaffung des türkischen Nationalstaates. Gründungsidee dieses Nationalstaates war die Ablehnung der großen kulturellen und sozialen Vielfalt der Bevölkerung und der Anspruch auf einen reinen Staat, bestehend aus Türken und Muslimen. Insoweit waren nicht-muslimische Bürger/-innen der Republik die ersten Außenseiter/-innen und potenziellen Feinde/-innen des „echten“ türkischen Staates. Später

wurden alle anderen Minderheiten, wie Kurden und Aleviten, ebenfalls unterdrückt. Auf Grund dieser Ausgrenzungen entstand eine Eigendynamik, die ein auf Angst basiertes Glaubenssystem voll von negativen Klischees, Vorurteilen und Sündenböcken entwickelte und unterstützte. Die größtenteils fiktiven Feinde des türkischen Staates erfuhren heftige Menschenrechtsverletzungen. Genozide, Deportationen und Zwangsassimilation sind nur einige Beispiele für die staatliche Politik hinsichtlich „verdächtiger“ Gemeinden wie Juden, Armenier, Griechen, Kurden und Aleviten. Diskriminierung und Gewalt werden nicht nur auf ethnische oder religiöse Minderheiten angewendet. Auch Frauen und LSBTI müssen sich täglich mit Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalt auseinandersetzen. Doch trotz des zahlreich verursachten Leids in Geschichte und Gegenwart kann man von einem Erstarren der türkischen Zivilgesellschaft sprechen, die sich für die Erinnerung und für die Aufarbeitung dieser Verbrechen einsetzt. Um diesen Minderheiten eine Stimme zu geben, leistete die Zivilgesellschaft und Wissenschaft in verschiedenen Bereichen einen großen Beitrag. Durch Medien-Monitoring, Dokumentation von Diskriminierungsfällen und mündlicher Weitergabe wurden große Fortschritte erzielt. Außerdem, als ein Ergebnis des Drucks der Gesellschaft, war der Staat auch erstmalig dazu gezwungen, sich zu vergangenen Menschenrechtsverletzungen zu äußern. Da keine wirklichen Friedens- und Versöhnungsmaßnahmen ergriffen wurden, ist der Zusammenhalt der Gesellschaft zerbrechlich, Konflikte können leicht aufbrechen und Minderheiten sind noch immer mit Menschenrechtsverletzungen konfrontiert. Darüber hinaus steht die Türkei einem schnell verlaufenden, städtischen Erneuerungsprozess gegenüber, der einen bedeutenden Teil der materiellen Beweise für die Ungerechtigkeiten der Vergangenheit zerstört. Viele Straßen, Gebäude und andere Orte, an denen sich diese Verbrechen abgespielt haben, werden durch Gentrifizierungs-Initiativen abgerissen. Das kollektive Gedächtnis verlässt sich auf materielle oder symbolische Träger, das heißt die symbolischen „Orte der Erinnerung“ während der laufenden Stadterneuerungsprozess zu verlieren, birgt eine große Gefahr der „kollektiven Amnesie“.

Karakutu kombiniert all diese Herausforderungen, der sich die türkische Gesellschaft gegenübersteht, und die damit zusammenhängenden Lösungen, mit Jugendarbeit. Wir sind überzeugt, dass die Ermutigung zur aktiven Beteiligung junger Menschen, die der türkischen Mehrheitsgesellschaft angehören, einen entscheidenden Beitrag zur Demokratisierung und Friedenskonsolidierung leistet. Leider ist es in gesellschaftlichen Diskursen in der heutigen Türkei so, dass Jugendliche eine Minderheit darstellen, wenn es darum geht, Präsenz zu zeigen und für sich zu sprechen.

Unsere wichtigsten Ziele sind es, das Bewusstsein bei jungen Menschen und Akteuren der Jugendbildung für vergangene Menschenrechtsverletzungen gegen historisch marginalisierte Gruppen zu schärfen, eine öffentliche Debatte ins Leben zu rufen, die überdenkt, wie Geschichte unterrichtet wird, und eine Plattform für junge Menschen zu schaffen, auf der sie ihre Vorstellungen zur Geschichte austauschen und infrage stellen können.

Wir haben das „Memory-Journey-Programm“ entwickelt, das auf innovative und interaktive Weise Antworten auf diese komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen gibt.

Kontakt

Karakutu Association
Yıldız Posta Caddesi Akın Sitesi No: 8/30
Gayrettepe 34349 Beşiktaş – İstanbul
TURKEY

www.karakutu.org.tr

KIGA

KIGA POLITISCHE BILDUNG FÜR
DIE MIGRATIONSGESELLSCHAFT

KIgA e.V. (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus) ist ein gemeinnütziger Verein, der 2003 gegründet wurde. Die Gründung war eine Reaktion auf den zunehmenden Antisemitismus im Berliner Viertel Kreuzberg.

Die Gründungsidee – zu dem Thema Antisemitismus in migrantisch-muslimischen Milieus zu arbeiten – hat sich als Kernbereich von KlG A etabliert. Durch die Erfahrungen in der Bildungsarbeit, wissenschaftliche Erkenntnisse sowie sich ändernde gesellschaftspolitische Herausforderungen haben sich die Arbeitsfelder von KlG A erweitert. KlG A wird den sich ständig entwickelnden gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht, indem auch andere Ausgrenzungsformen, insbesondere antimuslimischer Rassismus, bearbeitet werden.

Die Arbeit von KlG A bewegt sich um Themenfelder, die sowohl in der Problembeschreibung als auch in den Lösungsstrategien gesellschaftlich umstritten und kontrovers diskutiert sind. Es geht vor allem um antisemitische Diskurse und Deutungsmuster beim Nahostkonflikt, beziehungsweise antisemitische Israelkritik. Dazu behandelt KlG A das Verhältnis von Antisemitismus zu anderen Ausgrenzungsformen und hierbei insbesondere zu antimuslimischem Rassismus. Gerade in der Arbeit mit muslimischen Milieus, die in Deutschland und Europa zunehmend zur Zielscheibe rassistischer Gewalt und Ausgrenzung werden, ist eine starke Sensibilität nötig, um der Stigmatisierung entgegenzuwirken. In diesem Spannungsfeld bietet KlG A mittels gesellschaftspolitischer Impulse und pädagogischer Ansätze Handlungsstrategien für einen möglichen Weg aus dieser scheinbaren Sackgasse.

Durch das Zusammendenken beider Phänomene – Antisemitismus sowie antimuslimischer Rassismus – kann erfolgreiche Bildungsarbeit geleistet werden und werden gesellschaftspolitische Strategien entwickelt.

Dabei ist besonders notwendig, die Erfahrungen und Perspektiven von Muslimen in die Arbeit gegen Antisemitismus zu integrieren. Hierbei geht es KlG A vor allem darum, junge Muslime in ihren Communities zu aktivieren und im Sinne von Empowerment zu bestärken, um in ihren Communities und darüber hinaus gegen Rassismus und Antisemitismus nachhaltig zu wirken.

Die vielfältigen Aktivitäten und Angebote umfassen:

- Antisemitismusprävention
- Radikalisierungsprävention
- Entwicklung von pädagogischen Konzepten für Geflüchtete und Multiplikatoren in der Helferszene
- Entwicklung der Ausstellung „Jüdischem Leben begegnen – Vorurteile abbauen“, insbesondere aufbereitet für die Zielgruppe Geflüchteter und muslimisch sozialisierter Jugendlicher und junger Erwachsener
- Entwicklung und Durchführung von Workshops in Jugend- und Erwachsenenbildung
- Trainings zur Sensibilisierung und Qualifizierung von Fachkräften, Multiplikator/-innen aus den Bereichen Bildung, Sozialarbeit, Kultur und Verwaltung
- Fachaustausche und Netzwerkarbeit mit Akteuren aus Wissenschaft, Bildung und Politik
- Austauschprojekte für Jugendliche und Fachkräfte mit Partnern u. a. aus Israel, der Türkei und den Niederlanden
- (internationale) Studienreisen mit Jugendlichen und Erwachsenen
- Vorträge, Filmvorführungen, Ausstellungen, Informations- und Diskussionsveranstaltungen
- Beratung für Politik, Behörden und zivilgesellschaftliche Organisationen

Kontakt

KlG A e.V.
Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus
Oranienstraße 34
10999 Berlin
Telefon +49 (0) 30/23 58 82 30
mail@kiga-berlin.org
www.kiga-berlin.org

SEÇBİR



Das Zentrum für Soziologie und Bildungsstudien der Istanbul Bilgi Universität (SEÇBİR), das im November 2010 gegründet wurde, hat sich den Informations- und Wissensaustausch zwischen Grund- und Oberschullehrern/-innen und Akademikern/-innen zum Ziel gesetzt. Dieses Ziel wird verfolgt, indem SEÇBİR als Brücke zwischen den beiden Gruppen agiert.

SEÇBİR entwickelt Materialien zu Konzepten wie Identität, Multilinguale Bildung, Diskriminierung, Demokratie, Staatsangehörigkeit, Armut, Gender, Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität in Grund- und Oberschulen. Zudem führt es öffentliche Bildungsseminare und Feldforschungen zu diesen Themen durch. SEÇBİR organisiert öffentliche Seminare zu Bildungsthemen in der Türkei, aber auch weltweit, in zweiwöchentlichem Turnus, mit der Zielsetzung, eine umfassende Teilnahme an der Diskussion zu diesen Themen zu fördern und um die Teilung der Forschungsfortschritte und -ergebnisse in diesem Feld einem breiten Publikum zur Verfügung zu stellen. Gespräche werden per Video aufgenommen und sind auf unserer Website verfügbar.

Seit seiner Gründung hat SEÇBİR seinen Schwerpunkt auf eine besondere Methodik gelegt, die selbst erarbeitet wurde. Gemäß diesem Ansatz wird eine aus Lehrern/-innen bestehende Kerngruppe in regulären Treffen mit zivilgesellschaftlichen Aktivisten/-innen und Akademikern/-innen zusammengeführt. Diese Treffen dienen vor allem der Diskussion der Hauptargumente und Konzepte, die einen Bezug zu den angesprochenen Projektthemen haben, bieten aber auch der Kerngruppe die Möglichkeit, Menschen zuzuhören, die in den jeweiligen Themenfeldern als Experten/-innen gelten. Studien zur Überwachung und Begutachtung, die von unabhängigen Prüfern/-innen durchgeführt wurden, zeigen klar, dass genau diese Methodik effektiv darin ist, Lehrer/-innen auf die Aufarbeitung der sozialen Fragen, mit denen man sich innerhalb einer Klasse auseinandersetzt, vorzubereiten. Ein wesentliches Ergebnis der durchgeführten Projekte sind Unterrichtsmodule, die von den Mitgliedern der Kerngruppen entwickelt und fortführend auch in Klassen implementiert wurden. Das Feedback und die Ergebnisse, die während dieser Umsetzungen gesammelt werden, sind fortführend wichtig zur Verbesserung der Module, die dann durch die Gruppenmitglieder, die an der Entwicklung beteiligt waren, zusammengetragen und einer größeren Zahl von Lehrern/-innen im umfassenden Rahmen zur Verfügung gestellt werden.

SEÇBİR führt mehrere Projekte durch, zum Beispiel:

- „Vorurteile, Stereotypen, Diskriminierung: Projekt für soziologische und bildungsorientierte Perspektiven“
- „Wie setzt man sich mit Diskriminierung im Bildungsumfeld auseinander: Pläne für Muster-Unterrichtsstunden und Ressourcen für Bildungsarbeiter“
- „Menschenrechte in Lehrbüchern III (in Kooperation mit der History Foundation)“
- „Bekämpfung der Behindertendiskriminierung im Bildungsumfeld“
- Auch organisierte es Zertifikatsprogramme, wie zum Beispiel: „Lehrer-Workshop: Diskussionen kontroverser Themen im Bildungsumfeld – Zertifikatprogramm (in Kooperation mit der Neuen Oberschule Gröpelingen-Bremen)“
- „Bildung und Unterricht in der sich ändernden Türkei (in Kooperation mit der Getronagan Armenian High-School)“
- „Bekämpfung der Diskriminierung aufgrund von sexueller Orientierung oder Geschlechtsidentität im Bildungsumfeld (in Kooperation mit der SPoD, der Social Policies and the Gender Identity and Sexual Orientation Studies Association)“

<https://vimeo.com/secbir>

www.secbir.org

SEHAK



Der Verein für Bürger- und Umweltrechte (SEHAK) hat zum Ziel, die politischen und gesellschaftlichen Lebensräume in der Türkei zu verteidigen, diskriminierende Praktiken, die der Vergangenheit und Gegenwart der Türkei ihren Stempel aufgedrückt haben, zu beenden und die Grenzen der Demokratie sowohl auf der regionalen wie auch auf der landesweiten Ebene aufzuheben. Als sein wichtigstes Ziel betrachtet SEHAK die Entstehung einer demokratischen Zivilgesellschaft, in der die Menschenrechte respektiert und kulturelle Unterschiede und Meinungsverschiedenheiten als Bereicherung angesehen werden.

Zur Erreichung dieses Ziels sollen folgende Punkte realisiert werden:

- Die Schaffung einer gesunden und nachhaltigen Umwelt für alle Menschen auf der Grundlage der Grundrechte, Gleichberechtigung und Demokratie
- Die Förderung der Demokratie und der demokratischen Partizipation an der Zivilgesellschaft
- Die Koexistenz von verschiedenen kulturellen Identitäten, Religionen und Meinungen
- Die Entstehung einer Gesellschaft, in der die Menschenrechte respektiert werden

- Die Wahrung der Grundrechte aller Bürger
- Die Lösung der Konflikte im Dialog und mit friedlichen Mitteln
- Die Abschaffung jeder Art von Diskriminierung und Gewalt
- Die Sicherung der biologischen Nachhaltigkeit und die Schonung des ökologischen Gleichgewichts
- Die Einbeziehung der Zivilgesellschaft in die Entscheidungsprozesse

Die Arbeitsbereiche von SEHAK betreffen die Bürgerrechte und die Ökologie. In diesen zwei Bereichen verteidigt der Verein die Rechte und betreibt Kampagnen, Forschungen, Bildungs- und Lobbyarbeit und weitere Aktivitäten.

Wir als SEHAK betrachten Unterschiede als Bereicherung. Wir arbeiten für die Schaffung einer demokratischen Türkei, in der wir mit unseren Unterschieden als freie und gleichberechtigte Bürger leben können, in der unterschiedliche Identitäten, Religionen, Sprachen und Geschlechter unter dem Schutz der Verfassung stehen und in der jedes Individuum seine Identität, Muttersprache und Kultur bewahren und entwickeln kann.

Im Bereich der Bürgerrechte werden folgende Aktivitäten geplant und durchgeführt:

- Bekämpfung der Hassverbrechen
- Kampf für die Abschaffung der rassistischen Diskriminierung
- Kampf gegen den Antisemitismus
- Auseinandersetzung mit der Geschichte, insbesondere mit der offiziellen Darstellung der Geschichte
- Kampf für die Rechte der Flüchtlinge und gegen ihre Diskriminierung
- Kampf gegen die Diskriminierung der Roma

Die Gefahren, die unserem Planeten drohen, werden immer größer. Unser Wasser wird zur Ware, unsere Erde wird verpachtet, und unsere Luft wird zum Gegenstand des Emissionshandels erklärt. Der globale Klimawandel verleiht dieser ohnehin bedrohlichen Situation eine erschreckende Dimension.

Die Sicherung und der Schutz der Umweltrechte können nicht mit einem einzelnen Schritt, sondern durch einen langatmigen Kampf erreicht werden. Dabei fallen den zivilgesellschaftlichen Institutionen (STK) wichtige Aufgaben zu. Die Umweltrechte, die an zahlreichen Stellen mit den Bürgerrechten übereinstimmen, haben, von welcher sozialen Schicht auch immer, mit jedem Menschen, jedem Lebewesen auf dem Planeten und auch mit den kommenden Generationen zu tun. Daher zielen die Aktivitäten von SEHAK darauf ab, die Umweltrechte in der Türkei einzuführen, zu sichern und sie an Bürgerrechte anzuknüpfen.

Im Bereich der Umweltrechte planen und führen wir folgende Aktivitäten durch:

- Kampf gegen die Privatisierung der Wasserbestände und Wasserversorgung
- Kampf gegen den Klimawandel

- Kampf gegen die Nutzung von fossiler Energie und Nuklearenergie
- Aktivitäten zum Aufbau umweltschonender Städte
- Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Klimawandel und der sozialen Gerechtigkeit

Kontakt

Sivil ve Ekolojik Haklar Derneği (SEHAK)
 Ömer Hayyam Cd. No:70/2, 34435 Beyoğlu – İstanbul
 Telefon +90-212-253 2729
 Bürgerrechte (GSM): +90-534-394 6477
 Ökologie (GSM): +90-506-365 2729

bilgi@sehak.org

www.sehak.org

www.facebook.com/sehak.tr

TOPLUM GÖNÜLLÜLERİ VAKFI – TOG



Toplum Gönüllüleri Vakfı (TOG) wurde im Dezember 2002 gegründet. TOG trägt zu der persönlichen Entwicklung junger Menschen bei, indem sie ermutigt werden, als ehrenamtliche Helfer gesellschaftlich teilzuhaben und ihrer sozialen Verantwortung gerecht zu werden. Auf diese Weise wird die gesellschaftliche Einbeziehung junger Menschen auf freiwilliger Basis verstärkt. TOG schafft die Rahmenbedingungen, innerhalb derer junge Menschen ihre Probleme selber lösen und ihre Zukunft gestalten können. In 77 von 81 Regionen der Türkei ist TOG aktiv dabei, junge Menschen zu bestärken, ihre Stimme zu erheben. TOG unterstützt Projekte, die von Jugendlichen entworfen und implementiert werden, organisiert Peer-to-Peer-Trainings und unterstützt die Mobilisierung Jugendlicher auf nationaler und internationaler Ebene. In einer großen Bandbreite an Projekten ist TOG involviert, um diese Ziele zu erreichen:

Wir

- trainieren die Trainer, bieten Peer-to-Peer-Trainings im Bereich Freiwilligenarbeit, Projektmanagement, Menschenrechte, reproduktive Gesundheit, Gesundheitsbildung und Organisationsmanagement
- bieten unseren TOG-Gruppen individuelle Unterstützung, je nach regionalem Bedarf
- stellen Stipendien, Studienbetreuung und Praktikumsmöglichkeiten für junge Menschen zur Verfügung

SERVICE

- generieren eine mobile Lernumgebung für junge Menschen
- unterstützen junge Menschen in ihren (Projekt-)Ideen im Bereich gesellschaftspolitischer Lösungsfindungen und helfen ihnen bei der Suche nach Fördermitteln
- führen Umfragen durch und sind Fürsprecher im Bereich der Jugendpolitik.

TOG bringt junge Menschen zusammen, damit sie erfahrungsbasiert lernen und einen Beitrag zum Fortbestand einer demokratischen und friedlichen Gesellschaft leisten können.

Kontakt

Hobayr Mah. Aşirefendi Cad.
Ankara-Konya Han No: 20 K: 4
34112 Eminönü – Istanbul – TR
Telefon +90 212 522 1030
#TOGmobility
www.tog.org.tr/tr/bagis-yap

USHMM

**UNITED STATES
HOLOCAUST
MEMORIAL
MUSEUM**

Das United States Holocaust Memorial Museum ist ein lebendiges Denkmal für den Holocaust und ermutigt Menschen weltweit zum Widerstand gegen Hass, zur Genozid-Prävention und zur Verteidigung der menschlichen Würde. Durch staatliche Förderung wird der feste Standort des Museums an der National Mall garantiert, großzügige Geldgeber ermöglichen seine weitreichenden Bildungsprogramme und die globale Wirksamkeit.

Mit seinem Standort in der Nähe der nationalen Freiheits-Denkmäler in der National Mall in Washington DC ist das Museum ein starkes Symbol für die Zerbrechlichkeit der Freiheit, für den Mythos vom Fortschritt und für die Notwendigkeit, unsere demokratischen Werte zu verteidigen. Jährlich werden Millionen von Menschen durch die Arbeit des Museums aufgeklärt über die Gefahren unbremsten Hasses und über die Notwendigkeit, Genozide zu verhindern.

Derzeit sind wir wieder mit einem alarmierenden Wachstum von Holocaustleugnung und Antisemitismus konfrontiert – sogar in dem Land, in dem der Holocaust geschah. Und dies gerade zu einer Zeit, in der es schon bald keine Holocaust-Überlebenden und andere Augenzeugen mehr geben wird. Zusätzlich zu Trainingsprogrammen für Führungskräfte organisiert das Museum (Wander-)Ausstellungen, Bildungsinitiativen und Holocaust-Gedenkveranstaltungen. Unser

Jack, Joseph and Morton Mandel Center für erweiterte Holocaust-Studien sorgt für die ständige Weiterentwicklung der Holocaust-Forschung. Unser Zentrum für Genozid-Prävention arbeitet daran, die Öffentlichkeit intensiver über bereits geschehene Völkermorde, wie z. B. in Ruanda, Bosnien und Darfur, zu informieren. Gleichzeitig zeigt es Möglichkeiten auf, solche Gräueltaten in der Zukunft zu verhindern. Das Zentrum für Genozid-Prävention will außerdem politische Entscheidungsträger in den USA, aber auch weltweit überzeugen, Strukturen und Werkzeuge zu entwickeln, die man für die Abwendung der nächsten Krise braucht.

Seit seiner Eröffnung im Jahr 1993 hat das Museum mehr als 40 Millionen Besucher willkommen geheißen, darunter 96 Staatsoberhäupter und über 10 Millionen Kinder im Schulalter. Unsere Website – die weltweit führende Online-Adresse zum Thema Holocaust – ist in 15 Sprachen verfügbar und wurde 2014 von über 9 Millionen Menschen aus 236 Ländern besucht.

Kontakt

Tad Stahnke, Director
Initiative zu Holocaustleugnung und Antisemitismus
United States Holocaust Memorial Museum
TStahnke@ushmm.org
www.ushmm.org

**ZENTRUM FÜR ANTISEMITISMUS-
FORSCHUNG (ZfA)**

Das 1982 gegründete Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin zählt zu den weltweit bedeutendsten Einrichtungen seiner Art. Im Mittelpunkt seiner Arbeit steht die interdisziplinäre Grundlagenforschung zum Antisemitismus in seinen vielfältigen Ursachen, Erscheinungsformen und Auswirkungen in Vergangenheit und Gegenwart, doch wird diese seit jeher um benachbarte Themenfelder erweitert. Umfangreiche Forschungen beispielsweise zur Geschichte des Holocaust, zur deutsch-jüdischen Geschichte, zu anderen Ausprägungen von Rassismus und Gewalt oder zu Minderheiten in Deutschland belegen diese konzeptionelle und thematische Breite. Neben der Forschung bieten die Mitarbeiter/-innen regelmäßig Lehrveranstaltungen an der TU Berlin sowie Weiterbildungen an. Im Wintersemester 2014/15 startete der Masterstudiengang „Interdisziplinäre Antisemitismusforschung“. Außerdem ist das ZfA in wissenschaftlichen, pädagogischen sowie politischen Gremien beratend tätig, beteiligt sich an Ausstellungen, Lesungen sowie Buchvorstellungen und entwickelt Unterrichtsmaterialien.

Kontakt

Dr. Juliane Wetzel
Telefon +49 (0)30/31 42 13 97
wetz0154@mailbox.tu-berlin.de





Workshopwoche in Antalya, Oktober 2015

IMPRESSUM

Herausgeber

Aycan Demirel und Derviş Hızarcı
im Auftrag der Kreuzberger Initiative
gegen Antisemitismus (KlgA e.V.)
Oranienstraße 34, 10999 Berlin
mail@kiga-berlin.org, www.kiga-berlin.org

Redaktion

Aycan Demirel, Başak Tuğsavul, Emrah Gürsel,
Christoph Walesch, Öndercan Muti

Lektorat

Hans Hartnack

Bildrechte

S. 64, 65 © KlgA e.V.

Gestaltung

agnes stein berlin, www.agnes-stein.de

V.i.S.d.P

Aycan Demirel

Druck

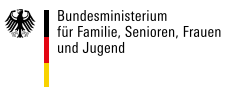
Conrad Druckerei

Berlin, Oktober 2016

© KlgA e.V.

BORDE

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*



ISBN 978-3-00-054749-2