

VERTIEFENDE TEXTE

1	So gelingt der Einsatz in der Praxis (Bianca Ely und Danna Bader)	1-3
2	Vom Nutzen des Biografischen für das historische Lernen (Peter Gautschi)	4-7
3	Biografiearbeit, biografisches Lernen und Migrationsgesellschaft (Bente Gießelmann)	8-11
4	Verflechtung, Multiperspektivität, Raum und Pluralität (Axel Schacht)	12-15
5	Multidirektionale Perspektiven auf Flucht, Migration und Erinnerung (Adrienne Homberger)	16-19
6	Israelbezogener Antisemitismus. Eine Herausforderung für die Jugendarbeit (Jan Riebe)	20-22
7	Umgang mit konfliktreichen Diskussionen (Maria Ecker-Angerer)	23-25
8	Widersprüchliche Beziehungen. Die deutsche Rolle im Nahen Osten 1871-1945 (Hans Goldenbaum)	26-29
9	Jüdische Emigration und nationalsozialistische Vertreibung aus Österreich nach Palästina in den 1920er und 1930er Jahren (Victoria Kumar)	30-32
10	Die Auswanderung der deutschen Jüdinnen und Juden nach Palästina und die deutsch-jüdischen Spuren Israels (Cyra Sommer)	33-36
11	Das internationale Management der Migration im kurzen 20. Jahrhundert (Dimitris Parsanoglou)	37-40
12	Autor*innen	41-42

SO GELINGT DER EINSATZ IN DER PRAXIS BIANCA ELY UND DANNA BADER¹

ERFAHRUNGEN AUS DER ERPROBUNGSPHASE UND EMPFEHLUNGEN FÜR DIE ARBEIT MIT DEM BILDUNGSMATERIAL „FLUCHTPUNKTE“

EIN MATERIAL, DAS AUF AKTUELLE GESELLSCHAFTSPOLITISCHE FRAGEN REAGIERT UND DAS SIE OHNE HINTERGRUNDEXPERTISE ANWENDEN KÖNNEN

Historisch-politische Bildung zu Flucht, Migration, Antisemitismus und Kolonialismus berührt aktuelle gesellschaftliche Debatten und gleichzeitig historische Zusammenhänge. Obwohl der Bedarf groß ist, stehen im deutschsprachigen Raum bislang nur wenige Bildungsmaterialien für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Verfügung. Es fehlt oftmals auch schlicht die Erfahrung, diese aktuellen politischen Themen im Unterricht oder in der außerschulischen pädagogischen Arbeit aufzugreifen. Das führt dazu, dass sich einige Lehrkräfte nur zögerlich und unsicher an den Themenkomplex heranwagen. Nicht selten hat das zur Folge, dass die Themen inhaltlich außen vor gelassen werden, obwohl sie durchaus von Jugendlichen in die Klassenzimmer und außerschulischen Lernorte hineingetragen werden, sei es durch die Biografien der Jugendlichen und ihrer Familien selbst, durch Informationen, die Jugendliche in Blogs oder in Social Media lesen, durch ausgrenzende Dynamiken in der Lerngruppe, durch Schimpfwörter oder in Form von Äußerungen, die tagesaktuelles Geschehen kommentieren. Antisemitische oder rassistische Äußerungen bleiben so häufig unkommentiert. Jugendliche haben jedenfalls ein Recht auf einen Lernraum, in dem sie sich wohlfühlen und der sie vor Rassismus, Antisemitismus und allen anderen Formen von Diskriminierung schützt. Sie sind in ihren Weltbildern, Einstellungen und Haltungen in der Regel noch nicht festgelegt. Gerade deswegen ist es wichtig, Jugendlichen in dieser Phase ihres Lebens ein konkretes und für ihre Altersgruppe passendes Angebot der politischen Bildung zu unterbreiten.

Im vorliegenden Bildungsmaterial wollen wir ermutigen und unterstützen, die Themen Flucht, Migration, Antisemitismus und Kolonialismus pädagogisch aufzugreifen. Die Arbeit mit dem Bildungsmaterial unterstützt, Jugendliche beim Lernen einer demokratischen Kultur zu unterstützen, die entschieden und sensibel gegen alle Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung vorgeht. Mit dem Material ist es auch möglich, sich dem komplexen Thema der historischen und gegenwärtigen Verwobenheiten zwischen Deutschland / Österreich und dem Nahen Osten anzunähern.

Uns ist bewusst, dass die Komplexität und die aktuellen Bezüge dieses Themenfeldes manche Lehrkräfte abschrecken. Aus diesem Grund haben wir ein Bildungsmaterial konzipiert, das Sie auch ohne umfangreiches Vorwissen und ohne Expertise in der Geschichte des Nahen Ostens anwenden können.

DER BIOGRAFISCHE ANSATZ

Das Bildungsmaterial „Fluchtpunkte“ hat nicht den Anspruch, den Jugendlichen Ihrer Schulklasse oder Lerngruppe sämtliche historischen Details zu vermitteln. Vielmehr lernen die Jugendlichen quasi nebenbei geschichtliche Zusammenhänge kennen, während sie sich mit den unterschiedlichen Biografien beschäftigen. Diese stehen exemplarisch für politische und soziale Lagen in Geschichte und Gegenwart. Jugendliche lernen Lebensgeschichten kennen sowie die für die Biografie relevanten historischen und aktuellen Kontexte. Der Fokus liegt also auf der Lebensgeschichte. Die geschichtlichen Zusammenhänge werden nur insofern dargestellt, als sie zum Verständnis der Lebensgeschichte notwendig sind.

¹ Unser großer Dank gilt den Pädagog*innen, die mit uns gemeinsam das Bildungsmaterial „Fluchtpunkte“ erprobt und diskutiert haben.

Der biografische Ansatz bedeutet auch, dass die Jugendlichen angeregt werden, Bezüge zu ihrer eigenen Biografie und Familiengeschichte herzustellen, zum Beispiel durch die Einbeziehung von ähnlichen oder auch gegenläufigen Erfahrungen. Wichtig ist für Jugendliche, dass sie sich mit ihren Biografien verorten, in einen Bezug setzen und auch lernen, sich auf die Geschichtserzählungen anderer einzulassen. Eindeutigkeit spielt dabei als Ziel keine Rolle: Auch wenn Geschichten sich widersprechen, können sie jeweils für sich genommen wahr sein. Jugendliche werden auf diese Weise ermutigt, sie in ihrer Differenz und Ambivalenz anzuerkennen.

Wir haben die Module des Bildungsmaterials mit Lehrkräften und Multiplikator*innen der historisch-politischen Bildung erprobt. Unsere Reflexionen der verschiedenen Praxistests sowie Empfehlungen der an der Erprobung beteiligten Pädagog*innen haben wir in diesem Beitrag zusammengefasst.

WAS KANN DIE SAMMLUNG BEITRAGEN? WANN KÖNNTEN DIE MODULE VERWENDET WERDEN?

Vielfach äußerten die Pädagog*innen, mit denen wir in der Erprobungsphase zusammengearbeitet haben, dass sie wenige Lernmaterialien kennen, mit denen sie die Themen Flucht, Migration, Rassismus und Antisemitismus mit Fokus auf die Konflikte im Nahen Osten bearbeiten können. Das Material „Fluchtpunkte“ kann somit als eine Ergänzung des Lehrplans eingesetzt werden. So weist der Rahmenlehrplan Geschichte das Thema Migration explizit als verpflichtenden Inhalt aus.

Die Annäherung über Biografien ermöglicht einen niederschweligen Einstieg in die Beschäftigung mit Flucht und Migration. Jugendlichen gelingt es in der Regel sehr gut, sich in Lebensgeschichten anderer Menschen einzufühlen und auf diese Weise zu verstehen, wie radikal und einschneidend Flucht oder Migration auf Lebensentwürfe von Menschen wirken.

Die Erprobung hat auch gezeigt, dass sich das Bildungsmaterial gut dazu eignet, um diskriminierende Äußerungen und Haltungen in einer Schulklasse oder Lerngruppe zu bearbeiten. Eine Lehrerin dazu: „Meine Schülerinnen und Schüler haben wenig Berührungspunkte mit den Themen Flucht und Migration. Sie geben oft ungefiltert Information aus Medien bzw. den Familien wieder und damit auch diskriminierende Aussagen. Mit dem Material wollte ich gegensteuern und im besten Fall zu einem Perspektivwechsel anregen.“ (Anne Lüder, Lehrerin einer gymnasialen Oberstufe in Berlin-Köpenick)

Wie bei allen Lernmaterialien empfehlen wir, die unterschiedlichen thematischen Module an Ihre konkrete Lerngruppe und deren Bedürfnisse anzupassen. Auch wenn das Material aufbereitet und sofort einsatzbereit ist: Sie kennen Ihre Jugendlichen und können am besten einschätzen, welche Themen und Konflikte sie gerade beschäftigen. So hat ein Lehrer einer integrativen Klasse in Berlin-Friedrichshain beispielsweise einige Arbeitsaufträge der Module verändert, um sie an die Lernbedürfnisse Einzelner anzupassen. Sicherlich ist dieser zeitliche Aufwand nicht immer möglich. Jedoch beschreibt der Lehrer, dass sich das Klima in seiner Klasse, in die eine jüdische Schülerin neu hinzugekommen war, durch die Arbeit mit dem Material deutlich verbessert hat. Hilfreich ist auch, die Schüler*innen in die Vorbereitungen einzubinden: Welche Fragen und Themen interessieren sie besonders? Schüler*innen sind motivierter, wenn ihre konkreten Fragen im Mittelpunkt stehen.

KANN ICH MIT MEINER SCHULKLASSE WIRKLICH ZUM HOLOCAUST UND ZUM NAHOSTKONFLIKT ARBEITEN?

Lehrkräfte äußern oftmals Bedenken, ob sie Antisemitismus, Holocaust oder Nahostkonflikt überhaupt thematisieren können. Eine von uns interviewte Pädagogin beschreibt es so: „Der Nahostkonflikt ist komplex und facettenreich. Das schafft oft Bedenken. Viele sind unsicher, ob und wie sie das Thema objektiv darstellen können.“

Auch die Frage, ob antisemitische Äußerungen zum Nahostkonflikt überhaupt als solche erkannt werden, macht einige unsicher. Und auch die Frage, wie eine diskriminierende oder antisemitische Äußerung angemessen aufgefangen werden kann. Wichtig ist, davon auszugehen, dass alle Schüler*innen ein Interesse an dem Thema haben und die Frage sich darum dreht, welche Herangehensweise gewählt wird. Frühere Ansätze legten nahe, bei den Schüler*innen Betroffenheit zu erzeugen. Gerade das kann Abwehr und Desinteresse erzeugen. Die Sichtweisen und Gefühle von Schüler*innen müssen ernst genommen und sollten nicht moralisch bewertet werden. Wenn Lehrkräfte unsicher sind, sollten sie sich das zunächst einmal selbst zu- und eingestehen. Es kann auch helfen, die eigenen familiären oder persönlichen Bezüge zu den Themen Holocaust und Antisemitismus zu reflektieren, um zu verstehen, woher die Unsicherheiten rühren.“ (Aylin Kortel, Mitarbeiterin der Anne Frank Bildungsstätte Frankfurt am Main) Anne Lueder sagt: „Eine gute Vorbereitung hilft, sich sicherer zu fühlen. Diskussionsrunden lassen sich besser lenken, wenn sie gut vorbereitet sind und wenn ein vorheriger Input und/oder konkrete Fragen den Rahmen klar abstecken. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Diskussionen in Schlagabtausch abdriften, bei denen sich Jugendliche auf Dinge beziehen, die sie irgendwo schon mal gehört haben und die eher den Charakter von Stammtischparolen und Halbwahrheiten haben.“

Das Gespräch in der Klasse gelingt leichter, wenn Lehrpersonen nicht moralisieren und die Dinge in richtig oder falsch einordnen. Es hilft, die Einordnungen und Schlussfolgerungen den Schüler*innen mithilfe der konkreten Biografien im Material „Fluchtpunkte“ selbst zu überlassen. Wenn Sie einzelne Themen vertiefen wollen, empfiehlt es sich, mit einer Gedenkstätte oder einem anderen außerschulischen Lernort der politischen Bildung zusammenzuarbeiten und die Expertise der Fachkräfte dort einzubeziehen.

KANN ICH ZU ANTISEMITISMUS, DER SICH AUF ISRAEL BEZIEHT, ARBEITEN, AUCH WENN ICH MICH MIT DEM NAHOSTKONFLIKT NICHT GUT AUSKENNE?

Diese Unsicherheit teilen sehr viele Lehrkräfte. Wichtig ist zu klären, mit welchem Ziel der Nahostkonflikt überhaupt thematisiert wird. Es sollte und kann nicht darum gehen, den Konflikt umfassend zu erklären oder gar eine Lösung zu präsentieren. Vielmehr ist sinnvoll, die Komplexität des Konflikts deutlich zu machen, Dilemmata und Widersprüchlichkeiten zu thematisieren und auf diese Weise einen Blick aus mehreren Perspektiven zu ermöglichen. Es geht nicht um eine Bewertung des Konflikts im Sinne von „richtig“ oder „falsch“. Der biografische Ansatz ist dafür besonders geeignet, wenn er wie in „Fluchtpunkte“ verschiedene Biografien und Lebensgeschichten anbietet. Das heißt aber selbstverständlich nicht, dass die Lehrkräfte alles über den Konflikt wissen und alle Perspektiven kennen müssen. Wichtig ist eher, sich des eigenen, eingeschränkten Blicks bewusst zu sein und dies auch zu benennen. Deshalb sollte am Anfang immer die Frage nach den eigenen Bezügen zu diesen herausfordernden Themen stehen. Gerade bei Unsicherheiten empfiehlt es sich, auf pädagogisch aufbereitetes Material zurückzugreifen. Denn bereits bei der Erstellung wurde Relevantes von Irrelevantem zum besseren Verständnis gefiltert. „Das erspart den Lehrkräften viel Recherchearbeit“, so die Empfehlung der Lehrerin Anne Lueder. Wir wünschen Ihnen viel Erfolg mit dem Material und gutes Gelingen!

ZUM WEITERLESEN

Mirko Niehoff (Hrsg.): Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung, Schwalbach Frankfurt am Main 2016
Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus – KlGA: Nahostkonflikt und Antisemitismus. Zwischen Anerkennung, Polarisierung und Antisemitismus, <https://www.anders-denken.info/informieren/nahostkonflikt-und-antisemitismus>

VOM NUTZEN DES BIOGRAFISCHEN FÜR DAS HISTORISCHE LERNEN¹

PETER GAUTSCHI

Menschen beschäftigen sich natürlicherweise mit Vergangenheit. Sie können gar nicht anders. Zum einen prägen vergangene Erfahrungen das gegenwärtige Handeln – manchmal bewusst, oft unbewusst. Zum andern sind auch Jugendliche in der Geschichte auf der Suche nach Antworten auf große Fragen: Wie bin ich zu dem geworden, was ich bin? Was hat sich in unserer Welt verändert, was ist gleich geblieben? Wer hat Veränderungen angestoßen, wer hat sie verhindert? Was will ich? Wohin sollen wir gehen?

Sowohl zur Orientierung des eigenen Handelns als auch zur Beantwortung großer geschichtlicher Fragen trägt die Begegnung mit Menschen, ihrem Handeln und den jeweiligen Lebenszusammenhängen viel bei. Die große Anziehungskraft von Lebensgeschichten anderer hat also einen rationalen Hintergrund und kann als ausgezeichnete Ausgangsbasis für historisches Lernen dienen.

DAS BIOGRAFISCHE VERFAHREN

Sowohl in der Geschichtswissenschaft als auch in der Geschichtsdidaktik hatte das biografische Verfahren lange Zeit einen schweren Stand. Kritiker dieser personenorientierten Darstellungs- und Vermittlungsform zitierten gerne das Gedicht „Fragen eines lesenden Arbeiters“ von Bertold Brecht – oder Ausschnitte davon:

*Der junge Alexander eroberte Indien.
Er allein?
Cäsar schlug die Gallier.
Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?
Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte
Untergegangen war. Weinte sonst niemand?
Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg.
Wer siegte außer ihm?²*

Kritisiert wird mit Brechts Gedicht die Personalisierung als gängiges Prinzip der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsvermittlung im 19. und zum Teil bis weit ins 20. Jahrhundert hinein: Große Personen, vor allem Männer, schienen die Geschichte zu prägen. Geschichtswissenschaft, verstanden als historische Sozialwissenschaft, zog einen Schlusstrich unter diese Personalisierung. Es setzte sich die Einsicht durch, dass die Entscheidungsgewalt und der Handlungsspielraum von Akteuren nicht in erster Linie ihren Fähigkeiten zuzuschreiben seien.

Die Geschichtswissenschaft wandte sich von der biografischen Historiografie ab und der Strukturgeschichte zu. Parallel dazu verabschiedete sich auch die Geschichtsdidaktik von der Personalisierung. Dann erschien 1972 Klaus Bergmanns Buch „Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie“. Bergmann entwickelte weiterführende theoretische Überlegungen und setzte, darauf aufbauend, mit seiner Argumentation neu an: Er definierte Personalisierung als „Deutung und Darstellung historischer Sachverhalte an großen Persönlichkeiten und aus der Sicht großer Persönlichkeiten.“³ Dem stellte Bergmann die „Personifizierung“ gegenüber, verstanden als „die Darstellung von Geschichte an ‚namenlosen‘ handelnden und leidenden Personen und aus der Sicht dieser Personen, die immer gesellschaftliche Gruppierungen vertreten.“⁴ Auf diese Weise werde Alltagsgeschichte ins Zentrum des Geschichtsunterrichts gerückt.

¹ Gekürzte Version eines Beitrages von Peter Gautschi: Vom Nutzen des Biografischen für das historische Lernen, in: Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (Hrsg.): Menschen mit Zivilcourage, Mut, Widerstand und verantwortliches Handeln in Geschichte und Gegenwart, Luzern 2015, S. 171

² Bertold Brecht: Fragen eines lesenden Arbeiters, in: Ders.: Gesammelte Werke in 20 Bänden, Schriften zur Politik und Gesellschaft, Bd. 9, Frankfurt a. M. 1967

³ Klaus Bergmann: Personalisierung, Personifizierung, in: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 298

⁴ Ebd., S. 299

„Menschliches Handeln im fortschreitenden Prozess gesellschaftlicher Praxis“ ist im Kategoriensystem der Geschichtsdidaktik von Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel⁵ eine von vier Grunddimensionen, und sie macht deutlich, dass „die handelnden Menschen in den strukturellen Bezügen ihrer jeweiligen Zeit der zentrale Gegenstand der Geschichte sind.“⁶ Schließlich haben auch neue empirische Arbeiten gezeigt, dass die „Thematisierung von menschlichem Handeln in gesellschaftlicher Praxis“ ein zentrales Kriterium für guten Geschichtsunterricht ist.⁷ Das biografische Verfahren ist auch deshalb wichtig für den Geschichtsunterricht, weil damit neben Personalisierung und Personifizierung weitere bedeutsame didaktische Prinzipien bestens umgesetzt werden:

- _ **Narrativität:** Geschichte entsteht und wird lebendig mit Geschichten. Ohne Geschichten zu erzählen oder erzählen zu lassen, gibt es kein historisches Lernen.
- _ **Exemplarität:** Geschichtsunterricht zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler anhand von Beispielen aus der Vergangenheit allgemeine, über das konkrete Beispiel hinausweisende Einsichten für die Gegenwart und Zukunft gewinnen.
- _ **Anschaulichkeit:** Vergangenheit ist vergangen und der primären Anschauung entzogen. Deshalb ist es wichtig, Geschichte zu veranschaulichen, sei es mit Medien, mit lokalen und regionalen Bezügen, mit Einbeziehung außerunterrichtlicher Lernorte – oder natürlich mit Biografien.
- _ **Perspektivität und Pluralität:** Geschichte wird bekanntlich aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich gedeutet. So wie es nicht eine einzige Perspektive gibt, gibt es auch nicht die eine historische Wahrheit, schon gar nicht in Porträts von Menschen.

_ **Aktualität:** Aktuelle Ereignisse und Situationen sind für den Unterricht bedeutsam. Damit sind sowohl gegenwärtig gesellschaftlich relevante Fragestellungen gemeint als auch Tagesaktualitäten. Bei beiden spielt das biografische Verfahren eine zentrale Rolle.

Natürlich bedarf auch eine Geschichtsvermittlung mit dem biografischen Verfahren der Kontextualisierung. Sei es nun Personalisierung oder Personifizierung: Die Menschen müssen in den gesamtgesellschaftlichen Herrschafts- und Lebenszusammenhang eingebettet werden. „Ein personifizierender Geschichtsunterricht ist also didaktisch nicht sinnvoll, wenn er Schülern nicht gleichzeitig nicht-personale Elemente wie wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Strukturen vermittelt, innerhalb deren und in Auseinandersetzung mit denen sich historisch-politisches Handeln vollzieht und die dem individuellen Handeln fast unübersteigbare, dem gesellschaftlichen Handeln enge, aber doch überschreitbare Grenzen setzen.“⁸

ZIELE HISTORISCHEN LERNENS

Je nach Zeitgeist und je nach disziplinärem, politischem oder weltanschaulichem Hintergrund wird entweder die Tradierung von Basisnarrativen oder die wissenschaftspropädeutische Beschäftigung mit Sinnbildungsbereichen, wird entweder Bildung oder Kompetenzorientierung gefordert. Wer historisches Lernen mit dem biografischen Verfahren ermöglicht, braucht sich allerdings wegen dieser Diskussionen keine Sorgen zu machen. Mit Personalisierung und Personifizierung können die Ziele sowohl eines kompetenz- als auch eines bildungsorientierten Geschichtsunterrichts erreicht werden.

⁵ Vgl. Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht, Stuttgart 1976

⁶ Ulrich Mayer: Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens, in: Wilfried Hansmann, Timo Hoyer (Hrsg.): Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfried Krause-Vilmar, Kassel 2005, S. 238

⁷ Vgl. dazu Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach 2011, S. 96 – 101

⁸ Klaus Bergmann: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?, Stuttgart 1972, S. 83

Die Faszination des Biografischen hat viel mit dem zu tun, was Wilhelm von Humboldt bereits 1793 als Kern der Bildung formuliert hat: „Die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“, und zwar „zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“⁹ Mit klug gewähltem Material und mit aktivierenden Aufträgen lassen sich sowohl verschiedene Wissensformen als auch sachbezogene Interessen, Einstellungen und kommunikative Fähigkeiten ausbilden. Vom Studium bestimmter Menschen erhofft man sich, dass Jugendliche die von der Gesellschaft erwünschten Einstellungen entwickeln. Auch das vorliegende Material präsentiert eine Reihe von Menschen, deren bewegtes Leben die Jugendlichen studieren können. In der Schule und im Geschichtsunterricht kann dies mit unterschiedlichen Unterrichtsformen geschehen.

VIER UNTERRICHTSFORMEN ZUR UMSETZUNG DES BIOGRAFISCHEN VERFAHRENS

Geschichtsunterricht kann grundsätzlich in vier unterschiedlichen Unterrichtsformen gestaltet werden: Im darbietenden, erarbeitenden, aufgabenbasierten und entdeckenlassenden Geschichtsunterricht.¹⁰

Die Unterrichtsformen unterscheiden sich in der Art und Weise, wie Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern das Nutzungsangebot unterbreiten und welche Art des Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte angestrebt wird. Für das biografische Verfahren eignen sich alle vier Formen.

A) DARBIETENDER GESCHICHTSUNTERRICHT

Darbietenden Geschichtsunterricht erkennt man daran, dass Lehrpersonen etwas erklären oder erzählen. Heute delegieren die Lehrpersonen ihre Darbietung häufig an Medien: Spielfilme sind dafür geeignete und bei Lernenden beliebte Medien. Schülerinnen und Schüler werden mit historischen Zeugnissen, Sachanalysen, Sach- und Werturteilen konfrontiert.

Weil Porträts von Menschen raum-zeitliche Konkretionen sind, weil sie anschaulich und verständlich, dazu übersichtlich und abgeschlossen sind, eignen sie sich ausgezeichnet für Präsentationen aller Art.

Wir wissen allerdings auch aus Erfahrungsberichten, dass schlichtes Zuhören oder Zuschauen bereits zu inneren Verarbeitungsprozessen und zu individuellen Lernerfolgen führen kann. Gerade beim biografischen Verfahren ist deshalb durchaus zu erwägen, ausschließlich auf die Darbietung zu setzen und der inhaltlichen Substanz der Lebensgeschichte sowie der Vorstellungskraft der Zuhörenden zu vertrauen.

B) ERARBEITENDER GESCHICHTSUNTERRICHT

Diesen erkennt man daran, dass sich Lehrende und Lernende im wechselseitigen Gespräch mit einem Thema beschäftigen. Oft stellen Lehrende Fragen, die die Lernenden beantworten sollen. Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler nehmen gemeinsam wahr, erschließen, interpretieren und entwickeln vielleicht auch gemeinsam Werturteile.

Sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden ist erarbeitender Geschichtsunterricht anspruchsvoll. Für die Schülerinnen und Schüler gilt es, konzentriert bei der Sache zu bleiben, auch wenn die Kohärenz nicht immer gegeben ist. Es ist für Lernende oft noch schwierig, den Kolleginnen und Kollegen zuzuhören und gleichzeitig einen eigenen Gesprächsbeitrag vorzubereiten und vorzuformulieren. Das führt gelegentlich zu wenig zusammenhängenden Diskussionen. Für Lehrende gilt es, trotz dieser Disparität einen Lernfortschritt zu ermöglichen. Am besten gelingt dies immer dann, wenn Fragen oder Gesprächsbeiträge auch verschriftlicht werden.

⁹ Wilhelm Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: Albert Leitzmann (Hrsg.): Wilhelm Humboldt, Werke 1, 1785 – 1795, Berlin 1903, hier zit. nach Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim 1986

¹⁰ Vgl. dazu z. B. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 73 – 74

C) AUFGABENBASIERTER GESCHICHTSUNTERRICHT

Aufgabenbasierten Geschichtsunterricht erkennt man daran, dass die Lehrpersonen im Unterschied zum darbietenden oder erarbeitenden Geschichtsunterricht nicht mehr gleichzeitig und direkt das „Was?“ und „Wie?“ des Unterrichts steuern. Sie sind in der Rolle des Coachs, der Lernbegleiterin – nicht in derjenigen der direkten Vermittlerin. Die Lernenden erhalten die Quellen oder Darstellungen sowie schriftliche Fragen, Impulse und Aufträge – kurz: sie bekommen eine Aufgabe – und sie sollen selbstständig, aber durch Aufgaben geleitet, mit historischen Zeugnissen umgehen. Aufgabenbasierter Geschichtsunterricht gelingt dann, wenn das Material anregend, spannend, herausfordernd ist. Ebenso wichtig wie das Material sind die Aufträge, sind die Fragen und Impulse.

Wer ausgehend von einem Porträt die Wahrnehmungskompetenz fördern möchte, lässt die Schülerinnen und Schüler zum Porträt Fragen stellen oder eigenständig weiteres Material suchen. Wer die Schülerinnen und Schüler zu einem Porträt eine Kurzzusammenfassung schreiben, einen Lückentext ausfüllen, eine Mindmap zeichnen lässt, der fordert eine Sachanalyse und fördert die Erschließungskompetenz. Wer von den Schülerinnen und Schülern verlangt, dass sie die zu einem Porträt abgedruckten Materialien erläutern und einen Zusammenhang zum Porträt herstellen oder zwei Lebensgeschichten unter ausgewählten Gesichtspunkten vergleichen, der fordert ein Sachurteil und fördert die Interpretationskompetenz. Sobald Schülerinnen und Schüler zu einem Porträt selber Stellung nehmen können und reflektieren sollen, was die Person mit unserer Gegenwart zu tun hat, brauchen sie Orientierungskompetenz und geben ein Werturteil ab.

D) ENTDECKENLASSENDE GESCHICHTSUNTERRICHT

Beim entdeckenlassenden Geschichtsunterricht wird den Lernenden weder das „Was?“ (Quellen, Darstellungen) zur Verfügung gestellt, noch das „Wie?“ vorgeschrieben. Die Schülerinnen und Schüler nehmen eigenständig und selbstgesteuert wahr, erschließen, interpretieren, urteilen und stellen dar. Die Schülerinnen und Schüler können sich selbstgesteuert mit einem Porträt ihrer Wahl oder mit mehreren Porträts auseinandersetzen. Unabhängig von der gewählten Unterrichtsform ist wichtig, dass Menschen aus Geschichte und Gegenwart in den Blick kommen. Gelingt dies, dann ist ein wichtiges Prinzip von guter Geschichtsvermittlung erfüllt.

ZUM WEITERLESEN

Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach / Ts. 2015
Gerhard Schneider: Personalisierung/Personifizierung, in: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach / Ts. 2012, S. 302 bis 315

BIOGRAFIEARBEIT, BIOGRAFISCHES LERNEN UND MIGRATIONSGESELLSCHAFT BENTE GIESSELMANN

Im Folgenden möchte ich zunächst eine kurze Einführung in Biografie und Biografiearbeit aus pädagogischer Perspektive vornehmen, um dann die Schnittmengen und Abgrenzungen zum Konzept des biografischen Lernens zu beleuchten und schließlich danach zu fragen, welche Aspekte für die Biografiearbeit im Kontext der Migrationsgesellschaft und in der konkreten Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen relevant werden.

WAS IST BIOGRAFIEARBEIT?

Biografiearbeit als Ansatz, der mittlerweile mit einer Vielzahl von Methoden¹ in unterschiedlichen pädagogischen Feldern wie der Kinder- und Jugendhilfe, der Altenarbeit oder der politischen Bildung umgesetzt wird, kann folgendermaßen zusammengefasst werden: „Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild ist Biografiearbeit eine strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting, in dem an und mit der Biografie gearbeitet wird. Die angeleitete Reflexion der Vergangenheit dient dazu, Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu gestalten. Durch eine Einbettung der individuellen Lebensgeschichte in den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sollen neue Perspektiven eröffnet und Handlungspotenziale erweitert werden.“² In der Biografiearbeit geht es dementsprechend um den emanzipatorischen Anspruch, Räume für lebensgeschichtliche Sinnbildung zu schaffen.

Grundlegend für den hier skizzierten Ansatz von Biografiearbeit ist ein sozialwissenschaftliches Verständnis von dem, was wir als Biografie bezeichnen. In klarer Abgrenzung zum Lebenslauf, der sich auf wenige objektivierte, durch Institutionen geprägte Daten begrenzt, ist die Biografie als Lebensgeschichte zu verstehen: Sie stellt die aus der Gegenwart betrachtete, sinnhafte, veränderbare, selektive

Erzählung und Deutung der lebensgeschichtlichen Erfahrungen und Ereignisse dar. Biografie ist damit auch immer eine Konstruktion, die nicht ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ sein kann, sondern einen Eigen-Sinn besitzt. Sie ist nicht festgeschrieben, sondern wird von uns permanent neu rekonstruiert, interpretiert und erzählt. In der Biografie sind immer individuelle, besondere und einmalige Erfahrungen verbunden mit kollektiven Erfahrungen sowie zeitgeschichtlichen Bedingungen und Strukturen, in die die Biografie eingebettet ist – in ihr sind individuelle Lebensgeschichte und gesellschaftliche Zeitgeschichte strukturell verbunden. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive spielt Biografie in Bildungsprozessen in dreifacher Hinsicht eine Rolle: Als Hintergrund (alle Lernenden bringen immer ihre eigene Lebensgeschichte mit); als Lernfeld (Verbindung eines Themas mit den biografischen Erfahrungen der Teilnehmenden); und als Gegenstand (explizite Arbeit mit eigenen/anderen Biografien mit dem Ziel der reflexiven Identitäts- und Sinn-Bildung).³

ABGRENZUNG UND GEMEINSAMKEITEN MIT BIOGRAFISCHEM LERNEN

Zwischen der pädagogischen Biografiearbeit und dem biografischen Lernen, welches in der historisch-politischen Bildungsarbeit einen zentralen Stellenwert hat, ergeben sich sowohl einige Gemeinsamkeiten als auch mehrere Spannungsverhältnisse. Während das biografische Lernen als Oberbegriff für das Lernen an lebensgeschichtlichen Prozessen oder als Begriff für eine biografisch orientierte Didaktik (z.B. Zeitzeug*innen-Gespräche) verwendet wird, bezeichnet die Biografiearbeit einen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern verorteten Ansatz, in dem die Lebensgeschichte der Lernenden selbst im Mittelpunkt steht.

¹ Herbert Gudjons, Birgit Wagener-Gudjons, Marianne Pieper: Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit, Bad Heilbrunn 2008; sowie Hans-Georg Ruhe: Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen, Weinheim/Basel 2012

² Ingrid Miethe: Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis, Weinheim 2017, S. 24

³ Bettina Dausien: „Biografisches Lernen“ und „Biografizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2011, Biografisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2011, S. 110-125

Festzuhalten ist, dass die begriffliche Trennung zwischen Biografiearbeit und biografischem Lernen viel zur Konturierung zweier Ansätze beitragen kann, in der Praxis allerdings nicht immer klar abgrenzbar ist. So finden in der Biografiearbeit durch das kommunikative und pädagogisch begleitete Setting immer auch Prozesse biografischen Lernens über gesellschaftliche Zusammenhänge oder zeithistorische Kontexte statt, und andersherum kann das biografische Lernen bei den Teilnehmenden auch eigene biografische Fragen und Sinnbildungsprozesse anstoßen und beinhalten.

Beide, die Biografiearbeit und die Arbeit mit Biografien, ermöglichen es, die einzelnen Lebensgeschichten zugleich in den gesellschaftlichen Kontexten zu reflektieren, die diese Geschichten mit hervorgebracht haben, also „ein Bewusstsein davon zu schaffen [...], wie sich Politik, Gesellschaft, individuelle Biographien und soziale Gruppen wechselseitig durchdringen [...] und wo Ansatzpunkte für politisches Handeln liegen könnten.“⁴ Über das Erinnern und Erschließen eigener und fremder (Familien-)Geschichten kann eine Annäherung an die ‚große Zeitgeschichte‘ stattfinden und zugleich die Perspektivität und Standortgebundenheit biografischen Erlebens/Handelns sichtbar gemacht/reflektiert werden.

Beide Ansätze können zeigen, dass Biografien zu unterschiedlichen Zeitpunkten und aus unterschiedlichen Perspektiven immer anders aussehen und immer wieder neu geschrieben/erzählt werden müssen – dies gilt von der eigenen erzählten Lebensgeschichte über die Biografieforschung bis zur Aufbereitung von Biografien für pädagogische Kontexte. Und schließlich: Biografische Arbeit im Kontext historischer Bildung wird immer auch (unbewusst) informelle Biografiearbeit und biografische Reflexion anregen.

Die Frage ist eher, inwiefern dies explizit aufgegriffen, angeleitet und bewusst eingebettet werden kann beziehungsweise inwiefern Biografiearbeit vorausgehend einen persönlichen Bezug der Lernenden zu einem Thema schaffen kann.

Doch es gibt zwischen beiden Ansätzen auch einige relevante Spannungsverhältnisse. Die Arbeit an historischen Biografien versteht diese meist als exemplarisch für eine Zeit und eine Positionierung (also als Beispiel, an dessen Stelle prinzipiell auch eine andere Biografie stehen könnte), während Biografiearbeit das Einzigartige der eigenen Biografie (in ihrer gesellschaftlichen Verortung) betont. In der historischen Bildung stehen oft Biografien im Sinne von Lebensläufen im Vordergrund⁵, während in der Biografiearbeit Lebensgeschichten im Mittelpunkt stehen. Auch hier ist diese Trennung eher als konzeptioneller Ausgangspunkt der Ansätze zu verstehen, da Biografien in der historischen Bildung auch lebensgeschichtliche Zeugnisse und Erfahrungsaufschichtungen (z.B. spätere Einschätzungen) beinhalten können, ebenso wie sich die Biografiearbeit nicht gänzlich abseits von relevanten Daten und Institutionen aus dem Lebenslauf bewegen kann.

Während das biografische Lernen aufgrund einer zeitlichen und persönlichen Distanz zu Themen und Lebensgeschichten auch eine emotionale Distanz und einen Umgang mit Ambivalenz und Multiperspektivität zulässt, besteht in der Biografiearbeit gegebenenfalls eine erhöhte Spannung zwischen biografischen und historisch-wissenschaftlichen ‚Wahrheiten‘. Diese Spannung verlangt von den pädagogischen Begleiter*innen hohe Moderationskompetenzen, um weder eine Delegitimierung subjektiver Erfahrungen noch eine Unsichtbarmachung von Widersprüchen zu erreichen.

⁴ Hermann Buschmeyer: Biographisches Lernen als politische Bildung, in: Lebensgeschichte und Politik. Erinnern – Erzählen – Verstehen. Methodische Zugänge zum biographischen Lernen, Bönen 1995

⁵ Dieser Befund mag von der klassischen Geschichtsvermittlung bis zur historisch-politischen Bildungsarbeit in unterschiedlicher Weise zutreffen.

Das bedeutet: Individuelle Erzählungen und Deutungen der eigenen Lebensgeschichte sind ‚sinnvoll‘, und müssen als partikulare Sichtweisen gleichzeitig produktiv in ein Verhältnis gesetzt werden mit einem (nicht selten ebenfalls widersprüchlichen) wissenschaftlichen Wissen über historische Kontexte, Abläufe und Zusammenhänge sowie anderen partikularen Sichtweisen. Wenn dieser Prozess als forschend-rekonstruktiv verstanden wird, können dabei auch Widersprüche und Multiperspektivität zugelassen werden. Ähnlich verhält es sich mit dem vierten Spannungsverhältnis, der Schwierigkeit der Interpretation von und Deutung(smacht) über Biografien: Während es noch Teil des biografischen Lernens ist, die gehörte oder gelesene Biografie aus einer Distanz heraus auch kritisch zu beurteilen, nach den Mustern der Konstruktion und des Erzählens zu fragen und die Erfahrungen in einen historischen Kontext einzuordnen, scheint dieser interpretierende und deutende Blick in der Biografiearbeit sehr schwierig – erst einmal steht er nur den Biograf*innen selbst als Expert*innen ihrer Lebensgeschichte zu bzw. können Deutungen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lebensgeschichten behutsam gemeinsam überlegt werden.

ASPEKTE VON BIOGRAFIEARBEIT UND MIGRATION

In der Biografiearbeit wie im biografischen Lernen kann Migration sowohl als Thema, welches mit unterschiedlichen Zielen behandelt werden soll, als auch als (Nicht-) Erfahrung derjenigen Gruppe, mit der gearbeitet wird, präsent sein. Wenn Migration zum Thema gemacht wird, sollte die Zielsetzung (historisches Wissen über Migration, Migration als globale und historische Normalität, Empathie, ...) klar benennbar sein. Wenn die Erfahrungsebene von Migration thematisiert werden soll, liegt der Ansatz der Biografiearbeit nahe – mit einigen Anmerkungen: Das Thema der Biografiearbeit muss für alle Teilnehmenden relevant sein, das heißt, alle müssen dazu etwas aus ihrer Lebensgeschichte erzählen können.

Um eine thematische Verengung zu vermeiden, empfiehlt es sich gegebenenfalls, das Thema breiter als ‚große Veränderungen im Leben‘, ‚Ankommen‘ oder Erlebnissen von Ungerechtigkeit zu bearbeiten. Wenn in der Gruppe bestimmte marginalisierte Perspektiven nicht vorhanden sind, müssen diese von der Moderation eingebracht werden, um einen hegemonialen Konsens und die Verfestigung von Normen zu vermeiden. Dies ist in der politischen Bildung vor allem im Zusammenhang mit Nationalsozialismus und Shoah diskutiert worden, als Gefahr durch das Fehlen der Opferperspektiven ein unkritisches, einseitiges Familiengedächtnis zu fördern.⁶ Vergleichbare Probleme stellen sich auch bei anderen Themen oder Gruppen, beispielsweise in der Interkulturellen Pädagogik oder der Antirassismuserbeit. Durch das Einbringen biografischer Dokumente, Zeitzeug*innen-Erzählungen und Minderheitenperspektiven können ein Gegenhorizont eröffnet und fehlende Perspektiven ergänzt werden, womit die kritische Auseinandersetzung und der reflektierte Umgang der Lernenden mit der Vergangenheit (und Gegenwart) gefördert werden.

Wenn es in der Gruppe migrationsbezogene Differenzen gibt, ist es wichtig, keine Gruppen von ‚wir‘ (mit ‚normalen‘ Geschichten) und ‚die‘ (mit ‚anderen‘ Geschichten) herzustellen oder individuelle Lebensgeschichten als Stellvertretergeschichten (für eine Gruppe von Migrant*innen) zu behandeln, sondern einen kritischen Blick für Dominanzverhältnisse sowie Wertschätzung für unterschiedliche Erfahrungen (gemeinsam) zu lernen. Der Blick sowohl auf Unterschiede als auch auf Gemeinsamkeiten trägt dazu bei, ein differenziertes Verständnis der Lernenden für die historisch-gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen die eigene Biografie verankert ist, als auch die aktive Teilhabe an der Gestaltung dieser individuellen und kollektiven Lebensbedingungen zu ermöglichen.

⁶ Dausien 2011, S. 120

BEDINGUNGEN FÜR BIOGRAFIEARBEIT IN DER SCHULE

Die Schule ist zugegebenermaßen ein schwieriges Feld für Biografiearbeit. Diese kann nur in einem Rahmen stattfinden, der unbedingt Vertraulichkeit, Respekt und Freiwilligkeit garantiert, sowie jeglichen Leistungs- und Bewertungslogiken entzogen ist. Es empfiehlt sich, eventuell mit einer externen Moderation für die Biografiearbeit sowie in kleineren, vertrauten Gruppen mit genügend Zeit zu arbeiten.

Pädagogische Biografiearbeit kann, ob sie es annimmt oder nicht, mit traumabezogenen Themen konfrontiert sein. Deshalb ist es wichtig, dass sich Pädagog*innen grundsätzlich ein Basiswissen zu Trauma und Belastungsphänomenen aneignen. Eine klare zeitliche und thematische Struktur sowie ein mehrstufiges ‚Rückkehren‘ aus der Erzählung in die Gegenwart verhindern, dass sich Teilnehmende ‚verlieren‘. Nicht jede Erfahrung in der Lebensgeschichte ist erzählbar – hier gilt es die Grenzen der Erzählenden zu respektieren. Ein offener und akzeptierender Umgang mit Gefühlen, die zum Erinnern dazugehören, kann einen wertvollen Rahmen für die Teilnehmenden bedeuten.

Biografiearbeit ist nicht ‚per se riskant‘ in Bezug auf Traumatisierungen – eine traumasensible Biografiearbeit⁷ erfordert jedoch hohe Kompetenzen und geschützte Rahmen. Erzählen ist immer sehr persönlich und macht verletzlich – es dient jedoch genauso dem Empowerment und der Entwicklung von Handlungsfähigkeit, indem durch die Reflexion die eigene Lebensgeschichte als sinnhaft und die Zukunft als gestaltbar erfahren werden.

Der Ansatz der Biografiearbeit, der auf Selbstreflexion statt auf Wissenserwerb beruht, kann thematisch zu allen erdenklichen Lernfeldern umgesetzt werden und ermöglicht den Lernenden Erfahrungen und Prozesse, die sonst im schulischen Lernen nicht im Vordergrund stehen – Selbstreflexion, biografische Sinnbildung und ein soziales forschendes Lernen zu Perspektivenvielfalt, Mehrdeutigkeit und den Grenzen des Wissens.⁸

ZUM WEITERLESEN

Ingrid Miethe: Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis, Weinheim 2017
Herbert Gudjons, Birgit Wagener-Gudjons, Marianne Pieper: Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit, Bad Heilbrunn 2008

⁷ Ressourcenorientierte Biografiearbeit ist eine Perspektive innerhalb der Biografiearbeit, die in der Konfrontation mit Unsicherheit, Brüchen und Krisen den Fokus auf eigene Ressourcen, Prozesse und Handlungsmacht legt. Vgl. dazu Christina Hölzle, Irma Jansen (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – kreative Methoden, Wiesbaden 2011

⁸ Vgl. Dausien 2011, S. 118

VERFLECHUNG, MULTIPERSPEKTIVITÄT, RAUM UND PLURALITÄT

AXEL SCHACHT

Der Erarbeitung des Unterrichtsmaterials „Fluchtpunkte“ liegen Konzepte zugrunde, die eine Hilfestellung im Umgang mit der (historischen) Materie und ihrer didaktischen Bearbeitung bieten. Es handelt sich dabei um die geschichtswissenschaftlichen Konzepte ‚Verflechtung‘, ‚Multiperspektivität‘, ‚Raum‘ (als Alternative zu verengten nationalstaatlichen Beschreibungen der strukturgeschichtlicher Prozesse) und ‚Pluralität‘ in der Erinnerung.

DIE VERFLECHUNG IN RAUM UND ZEIT

In der Geschichtswissenschaft forderte ab den 1970er-Jahren eine sozialwissenschaftlich orientierte, vergleichende Perspektive die Geschichtsschreibung heraus, die seit dem späten 19. Jahrhundert auf nationalstaatliche Identitätsstiftung ausgerichtet war. Diese vergleichende Betrachtungsweise bedeutete eine Weiterentwicklung des auf eine Nation fokussierten Ansatzes hin zur Überwindung der nationalen Begrenztheit und zur Suche nach Gemeinsamkeiten und Differenzen. Der Vergleich wurde zum Werkzeug der neuen Geschichtsbetrachtung; verglichen wurde zwischen gestern und heute, zwischen hier und dort, zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘. Ziel der komparatistischen Perspektive war und ist es, Unterschiede und Übereinstimmungen analytisch zu erfassen und zu begründen und so eine transnationale Geschichtswissenschaft zu etablieren. Die komparatistische Perspektive hält aber im Wesentlichen an der als selbstverständlich erachteten Vergleichseinheit der Nation fest und beinhaltet die Gefahr, Ungleiches zu vergleichen und differente Kontexte sowie asymmetrische (Herrschafts-)Konstellationen zu negieren.

Der transfergeschichtliche Ansatz untersucht seit den 1990er-Jahren gerade die Veränderungen, die durch den Transfer von Konzepten, Normen, Bildern etc. von einer

Kultur in eine andere, von einem Land in ein anderes oder von einem Kontinent in einen anderen entstehen. Damit erweitert er durch die Einbeziehung von sozialen Kontakten und von Kommunikation zwischen Individuen den Vergleich, der auf die Nationen und Institutionen fokussiert und in dem individuelle Erfahrungen kaum Thema waren. Im Konzept des (Kultur-)Transfers wird Geschichte zu einem sozial und kulturell vermittelten Moment, das auch durch Migrationsbewegungen befördert wird. Da der Blick auf Transfer und Vermittlung nicht ohne die Dimension der Zeit auskommt, wird Wandel begreifbar.¹ Eine Weiterentwicklung des Konzepts des Transfers ist das Konzept der Verflechtung: „Grundannahme der Kulturtransferforschung [ist], dass es letztlich kein Objekt der Geschichte gibt, das als isolierte Einheit existiert und nicht Phänomene der Verflechtung (des *croisement*) aufweist.“² Die miteinander verwandten Konzepte der ‚*histoire croisée*‘, der ‚*entangled*³ history‘ bzw. der ‚Verflechtungsgeschichte‘ betonen die gegenseitige Einflussnahme von Gesellschaften, die durch Transfers miteinander in Beziehung stehen, und sind mit der postkolonialen Theoriebildung verbunden. Sie stärken den transkulturellen Perspektivenwechsel, fordern transnationale Untersuchungen zur Überwindung der nationalen Erzählungen und kritisieren die eurozentristische Geschichtsbetrachtung. Das von diesen Konzepten geforderte Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven ermöglicht neben der Erfassung von Transfer, Wandel und Verflechtung eine kritische Selbstreflexion des eigenen Standpunktes. „Verflechtungsgeschichtliche Ansätze sind nicht nur fruchtbar für die Erforschung der Konstruktionsprozesse des kolonialen, fernen ‚Anderen‘, sondern ihre Anwendung soll auch das ‚Andere‘ im ‚Eigenen‘ sowie die Gegenüberstellung von ‚innerem‘ und ‚äußerem Anderen‘ umfassen.“⁴

¹ Hartmut Kaelble: Die Debatte über Vergleich und Transfer und was jetzt?, in: *Connections. A Journal for Historians and Area Specialists*, 8.02.2005

² Matthias Middell: Kulturtransfer und transnationale Geschichte, in: Matthias Middell (Hrsg.): *Dimensionen der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte: Festschrift für Hannes Siegrist zum 60. Geburtstag*, Leipzig 2007, S. 63

³ verstrickt, verschränkt, verwoben, verknüpft

⁴ Irma Gadiant, Zoé Kergomard: Tagungsbericht: „global – lokal“. 3. Schweizerische Geschichtstage: (Post-)Koloniale Imaginationen des ‚Anderen‘. Aspekte einer europäischen Verflechtungsgeschichte – mit Schwerpunkt auf der Schweiz, Freiburg (Schweiz) 2013, in: *H-Soz-Kult*, 12.05.2013

Statt des Begriffs der Verflechtung wird oft jener der Beziehung verwendet und die Geschichte als Summe vieler Beziehungen und Bezüge verstanden - als Summe von Geschichten von, mit und zwischen Menschen, Institutionen, Interessen und Erzählungen, die miteinander in einem konkreten historischen Kontext stehen. Diese Betrachtungsweise umfasst immer sowohl eine eigene Sicht auf die Vergangenheit als auch eine partikulare Erinnerung. Die Betrachtung mehrerer Narrative zu einem historischen Sachverhalt fördert – im Wissen der Widersprüche und der Vielfältigkeit der Blickwinkel – eine inklusive Erinnerungskultur. Als Ausgangspunkt für eine derartige inklusive Erinnerungskultur bieten sich konkrete Lebensgeschichten an. In diesen Lebensgeschichten erfahren wir Verflechtungen nicht nur zwischen geopolitischen Räumen, sondern auch zwischen Menschen und Gesellschaften. Die persönlichen Geschichten in der großen Geschichte zeigen einerseits die Verschränkung von historischer, gesellschaftlicher und individueller Erfahrung und andererseits größere Entwicklungen mit all ihren Kontinuitäten, Brüchen sowie historischen und Gegenwartsbezügen.

DIE MULTIPERSPEKTIVITÄT IN IHRER KOMPLEXITÄT

Das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven erlaubt die kritisch-reflektierende Zuordnung von einem ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ und eine kritische Reflexion von Selbst- und Fremdzuschreibung. In ihrer gegenseitigen Bezogenheit können ‚meine‘ Geschichte und ‚deine‘ Geschichte zu ‚einer‘ Geschichte zusammengefasst werden, können sich das ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ auflösen. Komplexität und Ambivalenzen in Geschichten und Geschichte sollen durch unterschiedliche Sichtweisen erkannt und anerkannt werden. „Mit Multiperspektivität ist gemeint, dass den Lernenden die Erkenntnis ermöglicht wird, dass Geschichte keine Ansammlung von unverrückbaren Wahrheiten über historische Ereignisse darstellt, sondern vielmehr aus bestimmten Perspektiven wahrgenommen und überliefert wird.“⁵

Dieses Konzept der Multiperspektivität eignet sich für eine Beschäftigung mit der neueren, konflikthafteren Geschichte des Nahen Ostens und den sie begleitenden konfliktierenden Narrativen.

Die auf individuellen Erfahrungen aufbauenden (Lebens-) Geschichte(n) nehmen nicht gleich den abstrakten, politisch aufgeladenen Nahostkonflikt in den Blick.

Da sie dennoch in den Kontext der Strukturgeschichte eingebettet sind, machen sie historische Prozesse mit ihren Uneindeutigkeiten bearbeitbar. Durch den biografischen Ansatz werden Diskussionen rund um konfliktierende Erinnerungen samt aktueller Ressentiments lebensnaher und zumeist auch besser besprechbar. Lernende sollen ermutigt werden, „[...] über eine eindimensionale Identifikation mit dem eigenen Narrativ hinauszugehen und Anerkennung, Verständnis und Respekt (ohne bloße Hinnahme) für die Erzählung des anderen aufzubringen.“⁶ Durch eine multiperspektivische Annäherung werden gesellschaftlich wirkmächtige eindimensionale Erzählungen hinterfragt und dekonstruiert.

Es ist durchaus möglich, dass die vielen Blickwinkel bei Schüler*innen zu einer Verwirrung führen. Eine derartige Verwirrung kann eine differenzierte Betrachtung fördern, die einer Erzählung mehr Schattierungen und mehr Tiefe verleiht. Das Streben nach Klarheit und Eindeutigkeit hingegen würde nur die dominanten Narrative stärken. Die Verflechtung von Narrativen verlangt gerade von jenen Jugendlichen, die einen emotionalen Bezug zu einem Konflikt haben, viel mehr als eine kognitive Leistung. Sie verlangt auch eine Beschäftigung mit der eigenen Sozialisation und emotionalen Verbundenheit. Wird Identität nicht als monolithischer Block verstanden, dann kann es auch zu einer Überschneidung von Narrativen kommen oder gar zu einer multiperspektivischen Synthese und einem vielschichtigen neuen Blick.

⁵ Simon Mörwald: Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht, in: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hrsg.): Historisches Lernen mit Konzepten, Historische Sozialkunde 1/2016, Wien 2016, S. 28-36

⁶ Sami Adwan, Dan Bar-On: Der Ansatz dualer Narrative: Jüdisch-israelisch und palästinensische Schüler lernen die Geschichte der anderen Konfliktpartei kennen, in: Sami Adwan, Dan Bar-On, Eyal Naveh (Hrsg.): Die Geschichte des Anderen kennen lernen. Israel und Palästina im 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main 2015, S. 10

„Für die politische Bildung folgt daraus, dass sie eine Auseinandersetzung mit einer möglichst exemplarischen Vielfalt an empirisch vorfindbaren bzw. tatsächlich artikulierten Standpunkten unter expliziter Berücksichtigung der Prinzipien Kontroversität, Wissenschaftsorientierung und Lebensweltorientierung zu ermöglichen hat.“⁷ Diese Anforderungen erfüllen Lebensgeschichten, die in ihren jeweiligen Kontexten verortet werden können, in hohem Maße.

Die Lebensgeschichten bieten Multiperspektivität – und sie können auch aus verschiedener Perspektive gelesen und diskutiert werden. Damit fordert Multiperspektivität dazu heraus, sich des eigenen (sozialen wie politischen) Standpunktes bewusst zu werden und diesen von einer anderen geographischen, politischen oder sozio-kulturellen Position aus zu verstehen und einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Man könnte auch sagen, das reflektierte Geschichtsbewusstsein wird so durch eine selbstreflexive Ebene ergänzt, welche die eigene Subjektivität als eine gewordene begreift und das eigene Geschichtsbewusstsein als ein konstruiertes. Darüber hinaus brauchen politische Konflikte auch eine politische Perspektive⁸, welche die Machtverhältnisse, Hierarchien und Ungleichheiten benennt und begreifbar macht.

DER „RAUM“ ALS DEKONSTRUKTION DER NATION

Die Einführung der Kategorie ‚Raum‘ ermöglicht die Überwindung von Kategorien wie Nation, homogenisierte Gesellschaft oder nationale Narration bzw. partikulares Gedächtnis. Durch historische und gegenwärtige Flucht und Migration wird ganz offensichtlich, dass Räume wie der Nahe Osten und Europa nicht voneinander abgeschlossen sind. Auch entstehen durch Flucht und Migration vielfältige Perspektiven, die Vorstellungen von nationaler Homogenität (hier und dort) und Bestrebungen um essentialistische Eindeutigkeit kultureller Identitäten (früher und heute) hinterfragen und für historisch-politische Bildung

nutzbar machen: „Historisch-politische Bildung bietet mit ihrem Ausgangspunkt der Geschichtsvermittlung ein Feld für die Analyse und Kritik nationaler Selbstbilder und nationalistischer politischer Praktiken.“⁹ Raum meint in diesem Zusammenhang auch den Handlungsspielraum: „Es geht also darum, kognitive Ressourcen für die Wahrnehmung eigener Verantwortlichkeit, aber auch eigener Handlungsmöglichkeiten herauszubilden.“¹⁰

Die didaktische Bearbeitung von historischen Ereignissen, die mit andauernden Konflikten und konfligierenden Erinnerungen verbunden sind, trägt dazu bei, eine Verknüpfung eines (national konnotierten) ‚Wir‘ mit einer exklusiven kollektiven Erinnerung aufzubrechen bzw. dieses ‚Wir‘ in Frage zu stellen. Dieses Bemühen erfordert eine kritische Distanz zur eigenen Erzählung und ermöglicht eine vielfältige Betrachtung der Vergangenheit, die mehrere, auch widersprüchliche Narrative nutzt. Eine derartige Betrachtung der Vergangenheit leistet einen Beitrag zu einer Erinnerungskultur, die eben nicht Teil einer Leitkultur ist, sondern die einen Raum eröffnet, in dem sich partikulare Narrative zu einer gemeinsamen, vielschichtigen und mitunter auch kontrovers diskutierten Erzählung verdichten – zu einer gemeinsamen Kultur der Erinnerung.¹¹

DIE PLURALITÄT IN DER ERINNERUNG

Die kollektive Erinnerung, die in einer diversen Gesellschaft auf unterschiedlichen Erinnerungen aufbaut, verlangt ein akzeptiertes Nebeneinander der partikularen Erinnerungskulturen. Dieser Grundsatz bedeutet auch eine Abkehr von nationalen Narrativen und die Öffnung hin zu einem transkulturellen Dialog. Die Großerzählung einer national konstruierten Wir-Gruppe wird ersetzt durch die Interaktionen und Kommunikation der Erinnernden mit ihren jeweils eigenen Narrativen. Wenn die Inklusion ernst genommen werden soll, müssen gerade in der Beschäftigung mit den Konflikten im Nahen Osten partielle Erinnerungen im Erinnerungsdiskurs in ein Verhältnis zu Hegemonie und Hierarchie gesetzt werden.

⁷ Mirko Niehoff: Einleitung, in: Mirko Niehoff (Hrsg.): Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung, Schwalbach 2016, S. 12

⁸ Vgl. Oliver Machart: Cultural Studies, Konstanz 2008, S. 16

⁹ Astrid Messerschmidt: Gegenwartsbeziehungen. Erinnerungsbildung auf der Suche nach zeitgemäßen Perspektiven, in: Fritz Bauer Institut (Hrsg.): Einsicht 04. Holocaust, jüdische Geschichte und Gegenwart. Pädagogische Annäherungen, Frankfurt am Main 2010, S. 19

¹⁰ Dana Giesecke, Harald Welzer: Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur, Hamburg 2012, S. 97

¹¹ ebd.

Sonst stolpern wir erneut über ein grundsätzliches Dilemma des Nahen Ostens, denn die „[...] Verquickung von machtpolitischen Interessen und erinnerungspolitischen Gegensätzen ist ein wichtiges Hindernis für eine Befriedung des Konfliktes.“¹² Eine Pluralität der Deutung und Urteile verlangt immer nach Reflexion und Selbstreflexion, um die Perspektivität von Wahrnehmung, Deutung und Absichten aufzuzeigen und besprechbar zu machen.¹³ Davon ausgehend kann auch den Fragen nach der Konstruktion von Geschichtsbildern, den politischen Implikationen einer Erzählung und dem politischen Raum, in dem solche entstehen, nachgegangen werden.

ZUM WEITERLESEN

Mirko Niehoff: Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt, Schwalbach 2017
Sami Adwan, Dan Bar-On, Eyal Naveh (Hrsg.): Die Geschichte des Anderen kennen lernen. Israel und Palästina im 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main 2015

¹² Götz Nordbruch: Nahostpolitik ist Geschichts- und Erinnerungspolitik, in: Mirko Niehoff (Hrsg.): Nahostkonflikt kontrovers. Perspektiven für die politische Bildung, Schwalbach 2016, S. 306

¹³ Klaus Bergmann: Multiperspektivität, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2016, S. 75

MULTIDIREKTIONALE PERSPEKTIVEN AUF FLUCHT, MIGRATION UND ERINNERUNG ADRIENNE HOMBERGER

„We cannot stem the structural multidirectionality of memory. Even if it were desirable – as it sometimes seems to be – to maintain a wall, or a cordon sanitaire, between different histories, it is not possible to do so. Memories are mobile; histories are implicated in each other. Thus, finally, understanding political conflict entails the interlacing of memories in the force field of public space. The only way forward is through their entanglement.”¹

„FLÜCHTLINGSKRISE“? EINE KRISE POSTKOLONIALER POLITIKEN

Im Sommer 2015 haben sich tausende Menschen ihren Weg aus dem Nahen Osten nach Europa gebahnt und dabei für Schlagzeilen gesorgt. Als „die Flüchtlingskrise“ wird heute zumeist darauf Bezug genommen. Doch der Begriff der „europäischen Flüchtlingskrise“ leitet in zweierlei Richtung fehl. Einerseits werden nicht die Politiken der Fluchtursachen und Abschottung problematisiert, sondern die Menschen auf der Flucht. Andererseits rückt er Europa in den Mittelpunkt, obwohl das Migrationsgeschehen globale Dimensionen besitzt und sich nur zu einem sehr geringen Teil tatsächlich in Europa abspielt. Seit dem sogenannten Arabischen Frühling ist die Region des Nahen Ostens nicht zur Ruhe gekommen. Mit der Eskalation der Gewalt, insbesondere in Syrien, haben sich Millionen von Menschen auf den Weg gemacht. Die meisten sind innerhalb der Region geflohen und haben in den Nachbarländern Schutz gesucht. Nur ein Bruchteil hat sich, in der Hoffnung auf bessere Zukunftschancen, in Richtung Europa aufgemacht.

Es war abzusehen, dass mehr Menschen auch in Europa Schutz suchen werden – doch die europäische Politik hat sich dieser Realität verschlossen.

Die Hoffnung ruhte darauf, dass die Flüchtlingsabwehr an Europas Rändern und die rechtlichen Mechanismen die fliehenden Menschen fernhalten werden. Doch die Realität ist eine andere: Das Durchhaltevermögen der Menschen hat das Dublin- und Schengen-System außer Kraft gesetzt und so die europäischen Staaten dazu veranlasst, einen humanitären Fluchtkorridor einzurichten, der von Griechenland bis nach Deutschland einen zügigen und relativ sicheren Fluchtweg ermöglichte. Der offene Fluchtweg war ein Erfolg für flüchtende Menschen und es zeigte ein Europa, das dem eigenen Bild von Freiheit und Demokratie gerecht werden will. Die gesamteuropäische Grenz- und Asylpolitik stürzte dadurch jedoch in eine Krise, da diese nicht darauf abzielt, Schutz zu gewähren, sondern Migration einzudämmen und permanent zu problematisieren.²

Dass heute im Nahen Osten derart viele Menschen auf der Flucht sind, hat vielerlei Gründe – Fluchtursachen sind immer zahlreich und intersektional. Viele hängen nach wie vor mit der Kolonialzeit zusammen, welche bis heute maßgeblich Leben und Politik prägt. Sie sind Folgen von europäischer Grenzziehung und der kolonialen „Teile und herrsche“-Politik. Auch nach der formalen Unabhängigkeit formen postkoloniale Interessen Europas und der Vereinigten Staaten die Politik im Nahen Osten weiter. Zahlreiche Diktaturen wurden über Jahrzehnte hinweg vom Westen unterstützt, um strategische Interessen wie Ressourcen und geopolitische Macht zu sichern.

¹ Michael Rothberg, *Multidirectional Memories. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonisation*, Stanford 2009, S. 313

² Sabine Hess, Bernd Kasperek, Stefanie Kron, Mathias Rodatz, Maria Schwertl, Simon Sontowski (Hrsg.): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*. Hamburg Berlin 2017

Nicht nur vor Ort, sondern auch in unseren Wahrnehmungsweisen und öffentlichen Diskursen spiegeln sich koloniale Muster wider. Obwohl sich viele der Fliehenden im Nahen Osten für mehr Rechte, Freiheiten, Würde und Demokratie eingesetzt haben, wird die Unvereinbarkeit von Islam und christlichem Abendland vorgetragen. Musliminnen werden als rückständig und unterdrückt dargestellt, und Sexismus und Antisemitismus vorwiegend bei muslimischen Männern verortet.³ Ausgeblendet wird dabei nicht nur die europäische Verwicklung und Verantwortung, sondern auch die jahrhundertealte gemeinsame Geschichte. Migration und Austausch zwischen Europa, Nahost und Nordafrika hat über Jahrhunderte stattgefunden, mehrheitlich über das Mittelmeer – heute die tödlichste der europäischen Grenzen. Die Geschichte dieses Austauschs, der Überlappung und Verbundenheit zeigen, dass die Gegenüberstellung von Europa und „Orient“ keine natürliche Trennung wiedergibt, sondern von politischem Wille abhängt.⁴

Ein historischer Blick auf Migration und Diversität

Die Geschichte des Osmanischen Reiches ist geprägt von einer langen Geschichte von Migration, Flucht und Vertreibung. Über Jahrhunderte hat das Reich religiösen Minderheiten Schutz gewährt, die in Europa vor Verfolgung flohen, insbesondere auch jüdischen Gemeinden. Minderheiten wurden aufgenommen, ohne sie einem assimilatorischen Zwang zu unterwerfen. Dies führte schließlich zu einer einzigartigen kulturellen Diversität im Nahen Osten, wie Dawn Chatty beschreibt: „*The largely involuntary movement of peoples in the Middle East declined as a system of government emerged, which encouraged pluralism and tolerated diversity among peoples under its rule; the drawing out of differences between neighbours, and the encouragement of unique identities based on cultural, linguistic, or religious grounds prevailed. However, the empire upon which such identities were based – the Ottoman Empire – came to an end with World War I.*“⁵

Mit dem Ende des Osmanischen Reiches und dem Erstarren der europäischen Mächte verbreiteten sich nationalstaatliche Ideologien, die auf eine „völkische Einheit“ von ethnischer Zugehörigkeit, Sprache und Religion setzten. Das bewirkte auch eine Zunahme botanischer Metaphern, welche eine vermeintliche „Verwurzelung“ der Menschen mit dem Boden ihrer „Heimat“ bekräftigten. In allen Gesellschaften sank die Akzeptanz für ein pluralistisches Zusammenleben, was auch dazu führte, dass die Aufnahme von geflüchteten und migrierenden Menschen zum „Problem“ wurde. So kam es auch im vormaligen osmanischen Kerngebiet zu ethnischen Konflikten und Gewalt. Diese gipfelten im Genozid der jungen Türkei an den Armenier*innen. Auch die von den europäischen Großmächten unterstützte Unabhängigkeit Griechenlands vom Osmanischen Reich mündete schließlich in einen Bevölkerungsaustausch von ca. 1,6 Millionen Menschen zwischen der Türkei und Griechenland.⁶

Neue Zugänge zu Flucht und Migration

Betrachtet man heute die Diskurse um geflüchtete Menschen und Migrant*innen in Europa, so lassen sich zahlreiche Kontinuitäten zu Ideologien der Kolonialzeit feststellen. Dies zeigt sich im Besonderen in der nach wie vor vorherrschenden Ideologie, dass eine Nation aus einem ethnisch homogenen „Volk“ zu bestehen hat. Auch koloniale Narrative, die Menschen aus dem globalen Süden als fundamental „anders“ und „minderwertig“ markieren, sind nach wie vor präsent, wenn Rassismus heute auch zumeist in einem kulturalistischen Diskurs weniger sichtbar und „politisch korrekt“ artikuliert wird. Orientalistische Stereotype und rassistische Vorurteile sind nach wie vor weit verbreitet und prägen den Blick der Mehrheitsgesellschaft auf geflüchtete Menschen und People of Colour. Im öffentlichen Diskurs wird Rassismus so dargestellt, als wäre er das Problem einiger weniger Rechtsextremer. Rassismus ist jedoch ein strukturelles Problem, das in öffentlichen Institutionen und im Alltagswissen der Menschen tief verankert ist.

³ Fanny Müller-Uri: Antimuslimischer Rassismus, Wien 2014

⁴ Isa Blumi: Ottoman Refugees, 1878-1939. Migration in a Post-Imperial World, London 2013

⁵ Dawn Chatty: Displacement and Dispossession in the Modern Middle East, Cambridge 2010, S. 9

⁶ Isa Blumi: Ottoman Refugees, 1878-1939. Migration in a Post-Imperial World, London 2013

So werden rassistische Zuschreibungen und Markierungen zusehends unsichtbar gemacht. Gesellschaftliche Ungleichheiten und Unterdrückungsformen wie etwa Sexismus oder Antisemitismus werden auch nicht als strukturelle Probleme verhandelt, die nach wie vor in der deutschen und österreichischen Gesellschaft und Politik vorhanden sind. Sondern sie werden bei ‚muslimischen Einwander*innen‘ verortet und dadurch in der ‚autochthonen‘ Gesellschaft als ‚überwunden‘ geglaubt. Dabei wirkt der koloniale zivilisatorische Diskurs nach, wonach die muslimischen Einwander*innen noch etwas ‚rückständig‘ sind und erst noch ‚zivilisiert‘ werden müssen. Im Ruf nach Integration manifestiert sich diese Hierarchie zwischen der alteingesessenen Mehrheitsbevölkerung und der neu ankommenden Bevölkerung weiter. Insbesondere da im heutigen öffentlichen Diskurs mit Integration die Assimilation der neu zugezogenen Menschen in ein vermeintlich eindeutig vorhandenes nationales Setting gemeint ist. Dies impliziert, dass die soziale und kulturelle Herkunft der neu zugezogenen Menschen unzulänglich ist. Sie soll abgelegt werden und gegen eine neue – deutsche oder österreichische – ‚Leitkultur‘ eingetauscht werden. Imaginiert wird dabei eine bestehende homogene, weiße, nationale ‚Wertegemeinschaft‘, die systematisch geflüchtete Menschen ausschließt. Die Diversität, Vielschichtigkeit und Konflikthaftigkeit moderner Gesellschaften wird dabei ignoriert.⁷

Jede*r wird individuell für ihre oder seine Integration verantwortlich gemacht. Strukturelle Diskriminierungen von Geflüchteten werden so ignoriert und vertieft, z.B. Zugang zum Arbeits- und Wohnungsmarkt sowie zu Bildung. Dabei wird zwischen den ‚guten Flüchtlingen‘ und den ‚Integrationsverweigerern‘ oder ‚Wirtschaftsmigranten‘ unterschieden, die kein Recht haben, hier zu sein. Diese Unterscheidung ist eine politisch motivierte. In Verknüpfung mit verschiedenen aufenthaltsrechtlichen Auflagen entsteht eine mehrstufige Sonderrechtsordnung, welche die vermeintliche Mehrheit einer Minderheit aufzwingt.

Diskursiv wird dadurch eine Dichotomie konstruiert, zwischen dem ‚Migranten‘, der Gefahr für die Nation ist, und dem ‚guten Flüchtling‘, der armes Opfer ohne Handlungsoptionen ist und dem ‚wir‘ helfen müssen. Bei genauer Betrachtung von Fluchtursachen und Gründen für Migration wird klar, dass die Beziehungen zwischen ökonomischen und politischen Faktoren bei Entscheidungen zu gehen oder zu bleiben immer zusammenspielen.⁸

Vergessen wird oft die enorme Widerstandsfähigkeit, Belastbarkeit und Resilienz, die Menschen auf der Flucht oder im Exil an den Tag legen (müssen). Sie leisten eine immense kulturelle, ökonomische und ideologische Transformations- und Anpassungsarbeit in sich markant verändernden Umgebungen. Geschichte von Flucht und Migration wird oft nur aus dem Gesichtspunkt von Gewalt und Vertreibung erzählt, eine tiefergehende Analyse der Rolle, welche geflüchtete Menschen und Communities in der Geschichte gespielt haben, zeigt jedoch, dass sie nicht einfach (nur) Opfer oder Spielball waren, sondern Geschichte und Gesellschaften aktiv mitgestaltet und weiterhin gestalten.⁹

FLUCHT UND MIGRATION ALS NORM(ALITÄT): FÜR EINE MULTIDIREKTIONALE ERINNERUNGSKULTUR

Geflüchtete sollen als Akteur*innen sichtbar werden, die Handlungsoptionen besitzen und diese wahrnehmen – auch in Zeiten von Gewalt und Verfolgung. Dabei darf nicht aus den Augen verloren werden, dass Migration mit gewaltvollen Erlebnissen zusammenhängt. Dennoch sind Menschen, die migrieren und flüchten nicht einzig Opfer ihrer Umstände, sondern schaffen Ressourcen und Netzwerke, um einerseits ihre Reise zu ermöglichen und andererseits sich im Ankunftsland neue Möglichkeiten zu eröffnen. Dieses Verständnis von Menschen mit Migrationserfahrung kann dazu beitragen, die positiven Veränderungen, die sich durch neu zugewanderte Menschen für eine Gesellschaft ergeben, wertzuschätzen.

⁷ Ellen Kollender: ‚Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert‘. Formationen eines ‚racial neoliberalism‘ an innerstädtischen Schulen Berlins. *Movements*, Jg. Heft 1, München 2016, www.movements-journal.org

⁸ Vgl. Müller-Uri 2014

⁹ Vgl. Isa Blumi: *Ottoman Refugees, 1878-1939. Migration in a Post-Imperial World*, London 2013

Um dies zu erreichen, muss von der Imagination einer homogenen Wertegesellschaft abgelassen und anerkannt werden, dass in den meisten größeren Orten Europas längst hybride, postmigrantische Gesellschaften Realität sind. Kann akzeptiert werden, dass Diversität nicht nur bereits Realität, sondern auch erstrebenswert ist, fällt es leichter, Inklusionen zu schaffen und die Unterstützung von Bedürfnissen der neu ankommenden Menschen zu zentrieren und ermächtigende Praxen zu entwickeln.¹⁰

Dazu ist es notwendig, einen respektvollen Umgang mit divergierenden Erinnerungen und Identitäten in einer Gesellschaft zu finden. Michael Rothberg thematisiert die Herausforderung, in zeitgenössischen multikulturellen Gesellschaften über die Beziehung von verschiedenen historischen Ereignissen und über Momente von Viktimisierung verschiedener Gruppen nachzudenken und zu verhandeln. Grundlegend ist es dafür, Erinnerungen nicht als miteinander in Konkurrenz stehend zu begreifen oder zu hierarchisieren. Es besteht keine Knappheit an öffentlichem Diskurs, um nur bestimmten Erinnerungsnarrativen Platz einzuräumen. Vielmehr können sich verschiedene kollektive Erinnerungen um Leid und Vertreibung als Verbündete verstehen.

Die hierbei entstehenden Verwirrungen müssen als angebrachte rhetorische und politische Form angenommen werden, die dabei unterstützt, über die Gleichzeitigkeit von globalen und lokalen Dimensionen und intersektionale(n) Geschichte(n) nachzudenken.¹¹ Nur so kann ein Verständnis dafür entstehen, wie Rassismus, Xenophobie und Antisemitismus heute funktionieren. Bildungsarbeit, die multiperspektivisch vorgeht und sich für Diversität, Gerechtigkeit und Verantwortung einsetzt, ist dafür unerlässlich.

ZUM WEITERLESEN

Dawn Chatty: *Displacement and Dispossession in the Modern Middle East*, Cambridge 2010

Fanny Müller-Urri: *Antimuslimischer Rassismus*, Wien 2014

¹⁰ Ellen Kollender: „Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“. Formationen eines ‚racial neoliberalism‘ an innerstädtischen Schulen Berlins. *Movements*, Jg. Heft 1, München 2016, www.movements-journal.org

¹¹ Michael Rothberg: *Multidirectional Memories. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonisation*, Stanford 2009

ISRAELBEZOGENER ANTISEMITISMUS. EINE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE JUGENDARBEIT¹ JAN RIEBE

In den letzten Jahrzehnten haben sich in Deutschland Sprachregelungen etabliert, die antisemitische Einstellungen über Umwege kommunizieren. Zugleich kommt Kritik an Israel in den seltensten Fällen ohne antisemitische Ressentiments aus. Um für Jugendliche eine kompetente Ansprechperson sein zu können, bedarf es einer wiederholten kritischen Hinterfragung der eigenen Position – auch im Hinblick auf einen israelbezogenen Antisemitismus.

Die Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt im Allgemeinen und mit Israel im Besonderen ist für Fachkräfte der Jugendarbeit mit großen Herausforderungen verbunden. Wie sich in Workshops und Gesprächen gezeigt hat, sind pädagogische Fachkräfte in der Regel wenig für israelbezogenen Antisemitismus sensibilisiert. Ein unzureichendes Problembewusstsein und kaum konkretes Wissen führen dazu, dass dieser häufig nicht erkannt wird und folglich nicht bearbeitet werden kann. Doch auch wenn er wahrgenommen wird, kann das neue Gefahren mit sich bringen – insbesondere dann, wenn diese spezifische Form des Antisemitismus als ‚alleiniges Problem‘ von Personen konstruiert wird, denen eine (vermeintlich) ‚muslimische‘ und/oder ‚arabische‘ bzw. ‚türkische‘ Identität zugeschrieben wird.

„Die Studie zeigt, dass Antisemitismus auch in Migrant_innen-Communities ein Problem darstellt, doch kein größeres, als bei mehrheitsdeutschen Jugendlichen. Es wäre ein Fehler, das Problem des Antisemitismus nur muslimischen Jugendlichen zuzuschreiben“, Prof. Dr. Beate Küpper zur repräsentativen Studie der Universität Bielefeld „Das Syndrom gruppen-bezogener Menschenfeindlichkeit“

Im Folgenden soll deshalb eine Hilfestellung gegeben werden, wie bei der Betrachtung Israels zwischen Kritik und Antisemitismus unterschieden werden kann. Hierbei soll zugleich auf einige Leerstellen und problematische Sichtweisen hingewiesen werden, die in der pädagogischen Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus zu finden sind.²

ANTISEMITISMUS OHNE ANTISEMIT*INNEN?

Die Shoah, der nationalsozialistische Völkermord an den europäischen Jüdinnen und Juden hat hierzulande eine Erinnerungskultur geprägt, die es schwierig macht, sich offen antisemitisch zu äußern. Antisemitismus wird in der Regel als nationalsozialistisches oder rechtes Gedankengut verortet. Deshalb geht er heute in der sogenannten Mitte der Gesellschaft mit einer moralischen Verurteilung der Shoah sowie allem, was mit Auschwitz assoziiert wird, einher. Damit in Verbindung steht die mehrheitsgesellschaftliche Grundhaltung, ‚wir‘ hätten uns (ausreichend) mit ‚unserer‘ Vergangenheit auseinandergesetzt und aus ihr gelernt.³

Das bedeutet allerdings weder, dass der Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft verschwunden ist, noch dass latenter, nicht offen ausgesprochener Antisemitismus weniger gefährlich oder weniger menschenverachtend ist. Vielmehr haben sich in den letzten Jahrzehnten Sprachregelungen etabliert, mit denen antisemitische Einstellungen chiffriert bzw. über Umwege geäußert werden können, damit sie keine gesellschaftliche Ächtung nach sich ziehen.

¹ Zuerst veröffentlicht in: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): „Läuft bei Dir!“ Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit, Berlin 2015, S. 23-25

² Vgl. hierzu ausführlicher die Broschüre Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Kritik oder Antisemitismus? Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus, Berlin 2013

³ Ein Problem an dieser Grundhaltung ist, dass man sich dadurch einfach auf die Seite derjenigen stellt, die sich (geschichtlich und gegenwärtig) gegen Antisemitismus positionieren und so einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung, z.B. mit familiär überliefertem Antisemitismus, aus dem Weg gehen kann. Gleichzeitig erschwert diese Grundannahme die Thematisierung und kritische Auseinandersetzung mit

„Es ist wichtig, sich selbst und seine Position immer wieder zu reflektieren. Wie beeinflussen meine eigene Geschichte und persönlichen Erfahrungen meine Reaktionen und Einstellungen? Welche Vorurteile und Stereotype habe ich selbst?“, Mitarbeiter einer Schule im Rahmen eines Workshops zum Thema „Der Nahostkonflikt & ich“

„KRITIK AN ISRAEL‘ ODER ANTISEMITISMUS?

Häufig erscheint diese ‚Umwegekommunikation‘ in Form von vermeintlicher ‚Kritik an Israel‘. Im Antisemitismus werden ‚den Juden‘ seit jeher gewisse negative Eigenschaften zugeschrieben, die seit seiner Gründung häufig auch auf den gesamten Staat Israel projiziert werden. Oft wird behauptet, dass antiisraelische Äußerungen nicht antisemitisch sein könnten, da nur über Israel eine Aussage getroffen werde, nicht aber über Jüdinnen und Juden. Sobald jedoch antisemitische Ressentiments auf Israel projiziert oder dem Staat ‚jüdische Eigenschaften‘ zugeschrieben werden, wird Israel zum ‚kollektiven Juden‘ stilisiert. Bei sachlicher, auch harscher Kritik an der israelischen Politik, die sich keiner antisemitischen Ressentiments bedient, handelt es sich dagegen in der Regel nicht um Antisemitismus.

„Israelbezogener Antisemitismus ist ein neues Wort für mich. Ich habe gemerkt, dass ich mich selber da noch ganz schön hinterfragen muss.“, Multiplikator im Rahmen einer Fortbildung

Eine Definition zur Unterscheidung von Kritik an der Politik Israels und israelbezogenem Antisemitismus, die auch für die pädagogische Praxis hilfreich ist, bietet der ‚3D-Test‘⁴: Wird der Staat Israel als besonders böse dargestellt, auch mithilfe von antisemitischen Stereotypen (Dämonisierung)?

Eine solche Dämonisierung erfolgt z.B. durch Vergleiche Israels mit dem nationalsozialistischen Deutschland – Vergleiche, mit denen automatisch auch immer die Shoah relativiert wird. Wird der Staat Israel anders beurteilt als andere Staaten (Doppelstandards)? Dies zeigt sich beispielsweise dann, wenn ähnliche Politiken anderer Staaten anders eingeschätzt bzw. nicht auf die gleiche Weise kritisiert werden. Wird das Existenzrecht des Staates Israel infrage gestellt (Delegitimierung)? Dies wird besonders dann deutlich, wenn Israel der einzige Staat auf der Welt ist, dessen Legitimation angezweifelt wird.

„Wir Pädagog_innen haben das Wissen nicht gepachtet – wir müssen die Jugendlichen ernst nehmen und ihnen auf Augenhöhe begegnen, anstatt sie zu belehren und ihnen Vorwürfe zu machen. Dafür ist eine offene, fragende und dialogorientierte Haltung ebenso wichtig wie professionelle Distanz.“, Dr. Heike Radvan im Rahmen der Tagung „Alles nur Opfer, oder was? Rassismus und Antisemitismus in der Jugendarbeit“

Eine Erweiterung dieser Definition nimmt das European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) vor, indem es auf die notwendige Beachtung des Kontexts von Äußerungen über Israel verweist: Ist dieser Kontext antisemitisch, können Äußerungen über Israel nicht als ‚Kritik‘ gelesen werden⁵. Der Verweis auf eine erforderliche Kontextualisierung macht deutlich, dass diese und andere Definitionen von israelbezogenem Antisemitismus zwar als Hilfestellung, sozusagen als ‚Warnlampe‘ dienen können, nicht jedoch als eindeutige oder unfehlbare Tests dafür, ob eine Aussage antisemitisch ist oder nicht. Sie können allerdings als Ausgangspunkt für Nachfragen genutzt werden, was der oder die Sprecher*in zum Ausdruck bringen möchte.

⁴ Nathan Sharansky: Antisemitismus in 3 D, in: hagalil, Jüdisches Leben online, München 2004, <http://www.hagalil.com/antisemitismus/europa/sharansky.htm>

⁵ European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia: Arbeitsdefinition „Antisemitismus“, Wien 2005, <http://www.european-forum-on-antisemitism.org/working-definition-of-antisemitism/deutsch-german>

PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN

Bei der pädagogischen Bearbeitung ist zu bedenken, dass es in der Regel wenig Sinn macht, nach getätigten israelbezogenen antisemitischen Äußerungen die Politik Israels oder den Nahostkonflikt zu erörtern. Stattdessen sollten Pädagog*innen nach den Funktionen solcher Äußerungen fragen und diese anschließend in den Blick nehmen.⁶

Auch wenn es keine eindeutige Anleitung dafür gibt, wie eine Kritik an israelischer Politik aussehen kann, die ohne Antisemitismus auskommt, lässt sich aus der Darstellung dessen, was israelbezogener Antisemitismus ist, auch ableiten, was er nicht ist. Wer die israelische Politik kritisiert, sollte sich – wie bei jeglicher Kritik – immer fragen: Was sind meine Beweggründe für die Kritik? Kritisiere ich Israel anders als andere Staaten, und wenn ja, warum? Beschäftigt mich der Nahostkonflikt mehr als andere Konflikte, und wenn ja, warum? Diese und viele weitere Fragen sollten sich alle – auch diejenigen, die zu Antisemitismus arbeiten und sich mit ihm auseinandersetzen – immer wieder stellen. Denn wenn in Meinungsumfragen nur zehn Prozent der Deutschen eine Kritik an Israel ohne antisemitische Anleihen äußern⁷ – bin ich dann wirklich Teil dieser zehn Prozent?

Bei pädagogischen Fachkräften sollte Selbstreflexion zum Selbstverständnis gehören – auch im Hinblick auf israelbezogenen Antisemitismus. Daher empfiehlt es sich, die eigene Position zum Gegenstand immer wieder kritisch zu hinterfragen, um in der Auseinandersetzung mit Jugendlichen über dieses Thema kompetente*r Gesprächspartner*in sein zu können.

ZUM WEITERLESEN

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): „Man wird ja wohl Israel noch kritisieren dürfen ...?!“ Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus, Berlin 2018

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus: Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, Berlin 2017

⁶ Vgl. Heike Radvan: Differenziertes Wahrnehmen ermöglicht differenziertes pädagogisches Handeln, in: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): „Läuft bei Dir!“ Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit, S. 20-22, Berlin 2015

⁷ Andreas Zick, Beate Küpper: Antisemitismus in Deutschland und Europa, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 31, Bonn 2007, <http://www.bpb.de/apuz/30329/antisemitismus-in-deutschland-und-europa?p=0>.

UMGANG MIT KONFLIKTREICHEN DISKUSSIONEN

MARIA ECKER-ANGERER

Rassismus und Antisemitismus sind weit verbreitete Einstellungen. Oft werden in Diskussionen rassistische und antisemitische Argumentationsweisen benutzt, die den SprecherInnen selbst gar nicht als solche bewusst sind. Die vorliegende Materialsammlung enthält zahlreiche Anregungen zum Austausch und zur Diskussion. Es ist damit zu rechnen, dass auch im Zuge dieser Gespräche rassistische und antisemitische Einstellungen geäußert werden. Hier dazu einige Tipps:

ALLGEMEIN:

- _ Gemeinsam Gesprächsregeln vereinbaren (z.B: ausreden lassen, nicht dazwischen rufen, niemanden auslachen...)
- _ Nicht moralisieren. Menschen reagieren sehr sensibel auf moralische Verbote („So was sagt man nicht!“). Begründete Standpunkte und sachliche Argumentation sind überzeugender.

WAS TUN, WENN...

... SCHIMPFWORTE, ABWERTENDE UND BELEIDIGENDE BEGRIFFE VERWENDET WERDEN?

Oft sind solche Äußerungen verbunden mit Erklärungen, dass es „eigentlich“ nicht abwertend gemeint ist, dieses Wort nicht immer als abwertend galt, oder mit dem Verweis, dass man es mit der politischen Korrektheit auch übertreiben kann.

- _ Sie können sich informieren, warum ein Ausdruck beleidigend oder diskriminierend ist (entweder im Vorfeld oder gemeinsam mit den SchülerInnen recherchieren).

- _ Eine klare Botschaft senden: „Dieses Wort hat hier keinen Platz, weil...“
- _ „Miniaufstellung“: TeilnehmerInnen werden gebeten, sich entsprechend ihrer Zustimmung oder Ablehnung eines Begriffes aufzustellen und zu erklären, warum sie stehen, wo sie stehen. Die TeilnehmerInnen diskutieren in diesen Positionen miteinander und können Positionen auch wechseln, wenn sie ihre Meinung ändern.
- _ Nachfragen: „Was willst du eigentlich ausdrücken, wenn du Menschen so bezeichnen?“
- _ Die anderen um ihre Meinungen fragen: „Was sagen die anderen zum Thema?“, „Weiß jemand, was das Wort bedeutet?“

... VORURTEILE („DIE MUSLIME SIND“, „ALLE JUDEN SIND“, ...) GEÄUSSERT WERDEN?

Menschen, die Parolen von sich geben, sind nur selten an einem wirklichen Gespräch interessiert und mit logischen Argumenten kaum zu überzeugen. Dennoch sollen diese Argumente vorgebracht werden, denn: Viel wichtiger sind die Unentschlossenen, Menschen, die nur zuhören und sich vielleicht noch keine feste Meinung gebildet haben.

- _ Mit sachlichen Argumenten und Fakten können Vorurteile zunächst nicht entkräftet werden. Besser ist es, nachzufragen, wer denn eigentlich mit dieser Bezeichnung genau gemeint ist. Das stellt die Richtigkeit dieser Behauptung grundsätzlich in Frage.
- _ Das Vorurteil bzw. die Verallgemeinerung klar als solche benennen.
- _ Klar stellen, dass Sie diese Meinung nicht teilen. Das relativiert das Gesagte.
- _ Gegenmeinungen aus der Gruppe erfragen.
- _ Die verallgemeinernde Wertung in der Aussage hinterfragen, z.B.: „Wie viele Personen, die dieser Gruppe angehören, kennen Sie persönlich?“
- _ Klar machen, dass es sich dabei um eine Meinung, nicht um eine Tatsache handelt.

... MIT PSEUDOFAKTEN ARGUMENTIERT WIRD?

Oft werden Vorurteile in die Schilderung angeblicher Fakten verpackt. Meist wird dabei auf Zeitungsberichte, Nachrichten, Statistiken, Erlebnisberichte anderer oder Selbsterlebtes zurückgegriffen.

- _ Solche „Fakten“ können meist nur mit Spezialwissen und Gegenfakten widerlegt werden. Es ist aber möglich nachzufragen, woher die Person diese Informationen genau hat. Da es sich meist nur um Behauptungen handelt, lohnt es sich, lange nachzuhaken.
- _ Auch können bestimmte Quellen hinterfragt werden.

- _ Solche Behauptungen können gut durch das Aufstellen von Gegenbehauptungen relativiert werden, z.B.: „Ich habe das genaue Gegenteil gehört“; „Meine Zahlen belegen das genaue Gegenteil“; „Nicht alles, was im Fernsehen oder in Zeitungen gebracht wird, entspricht der Wahrheit. Solche Aussagen sind meist in irgendeiner Form politisch gefärbt.“

... MIT WITZEN UND SCHERZCHEN „GEARBEITET“ WIRD?

Hier ist es oft besonders schwierig, für sich selbst zu definieren, was zu weit geht. Außerdem schaffen solche Witze Druck auf alle Anwesenden darauf zu reagieren. Ein Nicht-Reagieren oder eine Sanktion wird oft als Humorlosigkeit umgedeutet.

- _ Eine Möglichkeit ist, nicht in der gewünschten Form (= Lachen) zu reagieren („Wenn das ein Witz gewesen sein soll, war er aber nicht lustig“), oder den Witz sogar zu ignorieren.
- _ Distanzieren Sie sich klar. Machen Sie klar, dass Sie solche Äußerungen für unangebracht halten und dass der Witz rassistisch, sexistisch oder diskriminierend ist.

... DER HOLOCAUST RELATIVIERT WIRD (Z.B. „AM NATIONALSOZIALISMUS WAR NICHT ALLES SCHLECHT...“)?

- Manchmal ist es notwendig, „Stopp“ zu sagen, um dem Gegenüber erst gar keine Bühne für die Verbreitung seiner Meinung zu geben. Wenn jemand zum Beispiel behauptet, Auschwitz sei eine Lüge und die Vernichtung der Juden hätte es nicht gegeben, ist es ratsam, das Gespräch abubrechen. In diesem Fall ist auch der Hinweis wichtig, dass es strafbar ist, den Holocaust zu leugnen.
- Besonders im Hinblick auf die „schweigenden Zuhörenden“, die zwar nicht aktiv argumentieren, aber vielleicht genau zuhören, um sich eine Meinung zu bilden, ist es sehr wichtig, hier eine klare Botschaft zu senden.

ZUM WEITERLESEN

Jasmine Böhm: Leitfaden zum Umgang mit rassistischen, sexistischen Äußerungen. Eine Kooperation von VÖGB – Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung und ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit, Wien 2006

Nina Horaczek, Sebastian Wiese: Handbuch gegen Vorurteile. Von Auschwitzlüge bis Zuwanderungstsunami, Wien 2011

WIDERSPRÜCHLICHE BEZIEHUNGEN.

DIE DEUTSCHE ROLLE IM NAHEN OSTEN 1871-1945 HANS GOLDENBAUM

KOLONIALMACHT OHNE KOLONIEN?

Die nationalsozialistische Auslandspropaganda, insbesondere die arabische Rundfunkpropaganda nach 1939, machte sich ein im Nahen und Mittleren Osten verbreitetes Deutschlandbild zunutze – das eines Staates ohne koloniale Besitzungen, ohne koloniale Vergangenheit. Parallel zur imperialistischen Aggression in Ost- und Westeuropa präsentierte sich NS-Deutschland jenseits des Mittelmeeres als Partner im antikolonialen und nationalistischen Kampf. Dass die „Orientalen“ „rassisch minderwertig“ seien und ihren natürlichen Platz unter italienischer, ja eher noch unter britischer kolonialer Herrschaft als in der Unabhängigkeit hätten, war für Hitler allerdings klar. Doch diese Realität stand nicht im Fokus der Öffentlichkeit der arabischen Länder und der Türkei – ebenso wenig, wie die deutsche Kolonialherrschaft in West- und Ostafrika und der Genozid in Deutsch-Südwestafrika. Die Wahrnehmung vieler Gebildeter zwischen Kairo, Istanbul und Bagdad von Deutschland war in den 1920er- bis 1940er-Jahren bestimmt von einer nach 1871 auf Deutschland projizierten Sehnsucht („türkischer“ oder „arabischer“) nationaler Einigung, von der andauernden Gegnerschaft des Deutschen Reiches bzw. Deutschlands zu den imperialen Großmächten England, Frankreich und Russland, von der deutsch-österreichisch-ungarisch-osmanischen „Waffenbrüderschaft“ im Ersten Weltkrieg, von der Funktion Berlins als Exil- und Treffpunkt für antikoloniale Exilanten nach 1918 oder von der bewunderten deutschen Industrie und Ingenieursarbeit. Tatsächlich war das Deutsche Reich nach 1871 ein latecomer unter den Kolonialmächten des europäischen Zentrums, für den es nicht mehr viel zu holen gab. Der Nahe Osten war für Reichskanzler Bismarck nur insoweit interessant, als über dortige Entwicklungen Druck auf Frankreich, Russland und vor allem auf England ausgeübt werden konnte.

Das Deutsche Reich agierte jedoch durchaus als Kolonialmacht und imperialistisch, nicht nur in Afrika. Im Nahen Osten bzw. im Osmanischen Reich verfolgte es seine Machtinteressen ab den 1880er-Jahren jedoch nicht mit Kolonialtruppen und Siedlern, sondern mit Militärberatern, Ingenieuren und über den Außenhandel.

WIRTSCHAFTLICHE DURCHDRINGUNG

Zentrale Aspekte in den Diskussionen um Genese und Wesen des Imperialismus sind einerseits das notwendige Streben nach der Erschließung neuer Absatzmärkte für Industrieprodukte und andererseits der steigende Bedarf an Rohstoffen. Ziel war es, Peripherien als Warenabnehmer und Rohstofflieferanten für das eigene imperiale Zentrum zu kontrollieren oder an sich zu binden und die Beziehungen konkurrierender Großmächte mit entsprechenden Peripherien möglichst zu unterlaufen. Der Eisenbahnbau, Symbol und durchaus Hauptbestandteil der deutschen imperialen Strategie bzw. Mittelpunkt der „sanften“ Durchdringung des Osmanischen Reiches, bestätigt diese Ansätze teilweise. 1888 erhielt die Deutsche Bank die Konzession für eine Bahnlinie zwischen Izmir und Ankara. Der osmanische Sultan Abdülhamid II. sah zu diesem Zeitpunkt die Notwendigkeit, das Überleben des Reiches durch den Ausbau der Infrastruktur insbesondere für Truppentransporte zwischen den verschiedenen Provinzen zu sichern. Frankreich, England und Russland kontrollierten gemeinsam einen großen Teil der osmanischen Staatsfinanzen, nachdem das Reich 1881 von diesen Großmächten unter internationale Schuldenverwaltung gezwungen worden war. Die für den Eisenbahnbau notwendigen Großaufträge vergab der Sultan daher an das Deutsche Reich, der einzigen industrialisierten europäischen Macht, die er nicht als Gegner oder Konkurrent wahrnahm.

Dies ermöglichte nicht nur den Bau der Linie Izmir-Ankara, sondern auch von Streckenabschnitten nach Konya (1896), von Damaskus nach Medina (1900-1908) sowie in Richtung Irak. Die Bauvorhaben standen unter der Leitung deutscher Ingenieure; Material, Lokomotiven und Waggons wurden von deutschen und österreichischen Unternehmen wie Krupp, Krauss, Maffai und Borsig geliefert.

Auch die Entwicklung der Landwirtschaft wurde zu einem zentralen Investitions- und Tätigkeitsfeld deutschen Kapitals und know-hows, insbesondere in den Gebieten entlang der Bahntrassen. So investierten deutsche Firmen in die Modernisierung der Landwirtschaft und der Bewässerungsanlagen in osmanischen Provinzen, um den erhöhten Bedarf an Baumwoll- und Getreideimporten im Deutschen Reich zu bedienen. Anfang des 20. Jahrhunderts war das Deutsche Reich zum drittgrößten Handelspartner des Osmanischen Reiches geworden. Das osmanische Militär war zur selben Zeit gar vollständig „in deutsche Hände“ geraten.¹

DEUTSCH-K.U.K.-OSMANISCHE WAFFENBRÜDERSCHAFT UND DER „JIHAD“

Die Aufgabe der Modernisierung und Reformierung der osmanischen Armee übertrug der Sultan – nach den massiven Gebietsverlusten des 19. Jahrhunderts und vor dem Hintergrund der Bedrohung und Bedrängung durch die Großmächte Frankreich, England und Russland – ebenfalls deutschen Militärberatern bzw. Militärs, die ab den 1880er-Jahren in osmanische Dienste traten. Türkische Offiziere wurden in deutschen Militärakademien ausgebildet, deutsche Offiziere und Generäle nahmen Führungsfunktionen im osmanischen Militär und in seinen Ausbildungsanstalten ein, bei deutschen Firmen wie Krupp oder Mauser wurden Waffen geordert.

Unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg wurden Umfang und Einflussmöglichkeiten der deutschen Militärmission massiv erweitert; bald nach Beginn des Krieges standen Teile der osmanischen Armee und Befestigungsanlagen quasi unter deutscher Führung, wenn auch die deutschen Militärs teils formal in osmanischen Diensten standen. Auf Druck des Deutschen Reiches und von pro-deutschen Kräften im osmanischen Offizierskorps war das Osmanische Reich unter Führung von Kadern der Organisation der Jungtürken im November 1914 in den Krieg eingetreten. Zur Unterstützung der Mobilisierung erklärte der Sultan den Alliierten den Jihad, den „Heiligen Krieg“, gestützt von einer fatwa der höchsten islamischen Autorität des Reiches. Diese Erklärung, die auch im deutschen Interesse lag, wurde zum zentralen Pfeiler der deutschen Propagandastrategie, die auf Basis orientalistischer Klischees und Fehleinschätzungen annahm, dadurch die „islamischen Massen“ in den englischen und französischen Kolonien und in Russland zum Aufstand bewegen zu können. Eine eigens eingerichtete Nachrichtenstelle für den Orient widmete sich der Propaganda und brachte u.a. arabische Zeitschriften heraus.² Unter muslimischen Kriegsgefangenen in Brandenburg, für die in einem Brandenburger Gefangenenlager extra eine Moschee in Holzbauweise errichtet wurde, wurden Freiwillige rekrutiert. Doch die große Mehrheit der Muslime ließ sich vom deutsch-k.u.k.-osmanischen Jihad nicht mitreißen, muslimische Freischärler aus den arabischen Provinzen des Reiches kämpften vielmehr an der Seite der britischen Truppen, auch gegen deutsche und österreichisch-ungarische Kontingente. Deutsche Militärs stützten direkt und indirekt auch die Verfolgungs-, Deportations- und Vernichtungsmaßnahmen gegen die armenische Bevölkerung – diese waren ein Kulminationspunkt der „Tradition“ gegenseitiger Bevölkerungstransfers und ethnischer Säuberungen im Zuge der griechisch-osmanischen, bulgarisch-osmanischen oder russisch-osmanischen Kriege während des Prozesses der nation building im 19. Jahrhundert.

¹ Vgl. zum Gesamtkomplex der deutsch-osmanischen Beziehungen 1871–1945 die Sammelbände Goren, Haim (Hrsg.): *Germany and the Middle East. Past, Present, and Future*, Jerusalem 2003; Mejcher, Helmut: *Zeithorizonte im Nahen Osten. Studien und Miscellen zur Geschichte im 20. Jahrhundert*, Berlin 2012 und Schwanitz, Wolfgang (Hrsg.): *Germany and the Middle East 1871–1945*, Princeton 2004

² Vgl. u.a. Tilman Lüdke: *Jihad made in Germany. Ottoman and German Propaganda and Intelligence Operations in the First World War*, Münster 2005

Millionen Muslim*innen, Christ*innen sowie Jüdinnen und Juden sind diesen Säuberungsmaßnahmen zum Opfer gefallen.³

Neben der Ausrufung des Jihad ist auch eine weitere Erklärung des Osmanischen Sultans von Interesse. Aufgrund der Niederlage der Mittelmächte ist weitgehend vergessen, dass auf die „Balfour-Erklärung“ der Briten 1918 eine „Talat-Erklärung“ der Osmanen folgte, in denen der jungtürkische Großwesir und Innenminister – auf Druck der deutschen Führung – ebenfalls den Schutz und die Förderung jüdischer Immigration nach Palästina als religiösem, in einer überlieferten Version auch nationalem Zentrum versprach. Beide Erklärungen gehen auf eine letztlich von antisemitischen Überlegungen beeinflusste Strategie zurück, die Sympathien „der Juden“ als vermeintlich einflussreicher Gruppe durch dieses Versprechen zu erheischen.

DAS DRITTE REICH, DER ZIONISMUS UND DER ARABISCHE NATIONALISMUS

Während der Weimarer Republik setzte die deutsche Regierung auf die Bewahrung und den Ausbau von Wirtschaftsbeziehungen und des Handels in der gesamten Region und auf die Sicherung der in den Jahrzehnten zuvor aufgebauten religiösen und missionarischen Einrichtungen der deutschen Kirchen in Palästina. Doch nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 begann eine Politik, die den Nahen Osten nachhaltig verändern sollte. Waren vor 1933 nur wenige Tausend deutsche und österreichische Jüdinnen und Juden nach Palästina migriert, drängten die antisemitischen Diskriminierungs- und Verfolgungsmaßnahmen der 1930er-Jahre Zehntausende von ihnen zur Auswanderung auch nach Palästina. Britische Einreisebeschränkungen und perfide nationalsozialistische Maßnahmen zur Aneignung jüdischen Eigentums zwangen Jüdinnen und Juden und zionistische Organisationen dazu, bei der Abwicklung von Ausreisen und von Kapitaltransfer notgedrungen mit dem NS-Staat zusammenzuarbeiten,

um möglichst viele Menschen und möglichst viel Kapital zu retten – zumal in einer Zeit, in der die USA, Großbritannien und andere Staaten vielen Jüdinnen und Juden Asyl verweigerten. Die langjährige, von Deutschland forcierte Immigration stärkte den jüdischen yishuv in Palästina im Moment seiner größten Krise. Die deutsche Vertreibungspolitik führte daher auch zur Irritation pro-deutscher arabischer Nationalisten im Nahen Osten, erst recht, da die deutsche Propaganda sich Ende der 1930er-Jahre zunehmend auf die kritische Thematisierung britischer Kolonialpolitik verlegte. Mit dem Ausbruch des Krieges und der Radikalisierung der antisemitischen Verfolgungsmaßnahmen endete diese Phase der forcierten Palästinaemigration. Da ein Wirken deutscher Akteure in der Region unter Kriegsbedingungen kaum möglich war, fokussierte sich das Wirken im Nahen Osten auf die vor allem propagandistische Unterstützung antibritischer Nationalisten im Nahen Osten, etwa über arabischsprachige Rundfunkprogramme oder über die Beherbergung von Exilanten.⁴ Erneut erhofften sich deutsche Orientexperten eine Förderung antibritischer und antifranzösischer Einstellungen und innerer Unruhen in den Kolonien und Mandatsgebieten. Sie überschätzten jedoch die Wirkung der fremdsprachigen Propagandasender ebenso, wie sie mit ihrer Vermischung von religiöser und nationalistischer Rhetorik verschiedene Zielgruppen vermengten. Die Bevölkerungen in den Kolonien und Mandatsgebieten, auch die arabischen Muslime etwa in Palästina, waren in den war effort der Alliierten eingebunden oder kämpften mit den alliierten Truppen. Nur im Irak kam es zu einem pro-deutschen nationalistischen Militärputsch, der von den Achsenmächten mit geringen militärischen Ressourcen unterstützt und nach wenigen Monaten niedergeschlagen wurde; im Chaos kam es zu antisemitischen Pogromen, die von nationalistischen und faschistischen Akteuren angestachelt und gezielter deutscher Hetzpropaganda begleitet wurden. Mindestens 200 Jüdinnen und Juden wurden getötet, viele überlebten nur, weil ihre muslimischen Nachbarn sie schützten oder versteckten.

³ Vgl. u.a. Jürgen Gottschlich: Beihilfe zum Völkermord. Deutschlands Rolle bei der Vernichtung der Armenier, Berlin 2015

⁴ Vgl. u.a. Francis Nicosia: Nazi Germany and the Arab World, New York 2015 u. Hans Goldenbaum: Nationalsozialismus als Antikolonialismus. Die deutsche Rundfunkpropaganda für die arabische Welt. Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 64 (3), München 2016, S. 449–489

Kleinere Gruppen pro-deutscher Nationalisten aus dem Irak, aus Palästina oder Indien standen im Exil bis 1945 auf deutscher Seite.

Der Konflikt zwischen jüdischen und arabischen Nationalisten brach im Mandatsgebiet Palästina erst nach dem Ende des Krieges wieder aus. Beide hatten „imagined communities“ mit „invented traditions“ entworfen (Anderson/Hobsbawm), die ihre Ansprüche auf ein Staatswesen in einem Gebiet rechtfertigten, das beiden von Groß- und Kolonialmächten versprochen und dann vorenthalten worden war. Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass sich Entstehung und Eskalation des Konfliktes nur vor dem Hintergrund verschiedener komplexer gesellschaftlicher und politischer Transformationsprozesse verstehen lassen, vor allem

- _ vor dem Hintergrund des seit dem 19. Jahrhundert sich vollziehenden, gewaltsam homogenisierenden nation buildings, das die einen in Nation, Volk und Staat ein- und die anderen ausschloss,
- _ vor dem Hintergrund einer Politik der imperialen Mächte und späteren Kolonial- und Mandatsmächte, die ethno-religiöse und nationale Identitäten ausnutzte und forcierte,
- _ vor dem Hintergrund des Ringens verschiedener sozial, ethnisch und religiös bestimmter Gruppen und Interessenträger um Einfluss und Macht nach dem Ende der osmanischen Herrschaft und während zweier Weltkriege,
- _ vor dem Hintergrund der Genese des Nationalismus im Nahen Osten, dessen Vordenker oft von rassistischen und antisemitischen europäischen Diskursen beeinflusst wurden. Diese Vordenker rezipierten die antisemitischen Diskurse – wie zuvor in den 1930er- und 1940er-Jahren auch den genozidalen Antisemitismus der Nationalsozialisten; und schließlich

_ vor dem Hintergrund der „Erfolgsgeschichte“ des jüdischen Yishuvs, die von Antisemitismus, Krieg und Genozid in Europa endgültig forciert worden war und die durch massive Immigration in kürzester Zeit soziale und politische Konflikte zusätzlich verschärfte.

ZUM WEITERLESEN

Haim Goren (Hrsg.): Germany and the Middle East. Past, Present, and Future, Jerusalem 2003
Helmut Mejcher: Zeithorizonte im Nahen Osten. Studien und Miscellen zur Geschichte im 20. Jahrhundert, Berlin 2012

JÜDISCHE EMIGRATION UND NATIONALSOZIALISTISCHE VERTREIBUNG AUS ÖSTERREICH NACH PALÄSTINA IN DEN 1920ER- UND 1930ER-JAHREN

VICTORIA KUMAR

„Liebe Freunde, packt Eure Bündel und kommt her, aber verpasst nicht die Überfuhr. Wer etwas kann oder wer Geld hat, wird unbedingt reüssieren! Wollt Ihr Bürger erster Klasse sein, so lernt Hebräisch. Kommt Freunde, kommt alle, solange man Euch lässt. Bedenket, Ihr bauet unser Land, unser Land, aus dem uns niemand mehr jagen wird! Alfred Weiß.“¹

In dem an die Mitglieder der Israelitischen Kultusgemeinde Graz adressierten Schreiben schildert der 1934 nach Palästina ausgewanderte Grazer Alfred Weiß nicht nur seine ersten Eindrücke über das Einwanderungsland, als überzeugter Zionist ruft er ebenfalls dazu auf, seinem Beispiel zu folgen und die „Alijah“², die Einwanderung nach „Erez Israel“³, anzutreten. In den wenigen Zeilen werden viele Aspekte der Palästina-Wanderung angesprochen: Die erforderliche berufliche und sprachliche Qualifikation, die finanziellen Anforderungen, die auf ein Quotensystem zurückgehenden begrenzten Einwanderungsmöglichkeiten, sowie das zionistische Ziel, einen jüdischen Staat aufzubauen. In erster Linie sollte dies durch die Alijah zahlreicher Jüdinnen und Juden verwirklicht werden. Schließlich verdeutlicht die Formulierung „unser Land, aus dem uns niemand mehr jagen wird“ die seit dem späten 19. Jahrhundert in Europa existierende Wechselwirkung von Zionismus und Antisemitismus und das Nebeneinander von ideologischen Motiven und rein pragmatischen Überlegungen, das für Migrationsbewegungen europäischer Jüdinnen und Juden nach Palästina noch vor den 1930er-Jahren charakteristisch war.

In all ihren Phasen wies die Palästina-Wanderung einen „doppelten Charakter“ auf, der sich durch das Aufeinandertreffen von der Rettungsbewegung für die verfolgten und Not leidenden Diaspora-Jüdinnen und -Juden und der Verwirklichung der zionistischen Ideen ergab. Bedeutung kam Palästina zudem aufgrund der religiösen Komponente zu – die Entstehung der jüdischen Diaspora außerhalb des „Landes Israel“ markierte gleichzeitig den Beginn der „Zionsehnsucht“, der Hoffnung auf eine Rückkehr eben dorthin. Auch wird der besondere Stellenwert Palästinas durch die im Kontext der jüdischen Palästina-Wanderung auftauchende zionistische Terminologie deutlich.

Angesichts der geringen Anzahl österreichischer Jüdinnen und Juden, die noch vor 1938 nach Palästina auswanderten – die Forschung geht von einigen hundert aus –, ist der beschriebene „doppelte Charakter“ von Migrationsbewegungen nach Palästina für die österreichische Alijah weniger kennzeichnend. Als entscheidendes Motiv für die in den 1930er-Jahren erfolgte Auswanderung muss – neben wirtschaftlichen Beweggründen – das zunehmend antisemitisch geprägte politische und gesellschaftliche Klima des zwischenkriegszeitlichen Österreich angesehen und die Emigration muss in weiten Teilen als „präventive Flucht“ charakterisiert werden.

¹ Aus dem Brief eines Grazers in Erez Israel, in: Mitteilungen der Kultusgemeinde Graz, 9. Jg., Juli 1934, Nr. 4

² Alijah/Aljoth (hebräisch): Wörtlich Aufstieg; jüdische Einwanderung nach Palästina/Israel, mehrere Immigrationsperioden (Aljoth) werden unterschieden.

³ Erez Israel (hebräisch): Land Israel, dem Wortsinn nach „Land (Boden, Stadt, Berg) des Heiligen“

Die Einwanderinnen und Einwanderer trafen in Palästina auf eine äußerst heterogene Bevölkerung, die sich aus einer Vielzahl an Nationalitäten und Generationen mit verschiedenen Sprachen, Weltanschauungen und beruflichen Tätigkeiten zusammensetzte. Alleine deshalb gestaltete sich das Verhältnis zwischen dem Yishuv⁴ und den nachkommenden Immigrantinnen und Immigranten konfliktreich. Die mit der Fünften Alijah ins Land Gekommenen hatten häufig weder eine besondere Beziehung zum Judentum noch zum Zionismus. Mehrheitlich entsprachen die Einwanderinnen und Einwanderer kaum dem Wunschbild des Yishuvs von jungen, körperlich hart arbeitenden Menschen, die aktiv zum Aufbau des jüdischen Staates beitragen. Speziell die deutschsprachigen Neuankömmlinge wurden keineswegs mit offenen Armen empfangen und ob ihrer mangelnden sprachlichen und beruflichen Anpassungsbereitschaft und der „fehlenden jüdischen Einstellung zur Frage des Yishuv“ kritisiert. Schon Vertreter früher Einwanderungswellen sahen sich mit dem Vorwurf konfrontiert, keine überzeugten Zionisten zu sein, die Diaspora nach Palästina „transferiert“ zu haben und den zu diesem Zeitpunkt sozialistischen Charakter des Yishuvs zu gefährden. Die besonders seitens der zionistischen Arbeiterbewegung verfolgte selektive Einwanderungspolitik – wonach in erster Linie umfassend vorbereitete Pioniere ins Land gelassen werden sollten –, war speziell nach 1933 nicht mehr haltbar und das „avantgardistische und elitäre Konzept des Pioniertums“ musste weitgehend verworfen werden. Auch seitens der Ankommenden galt es, die Erwartungen und Wünsche an Aufnahmeland und -gesellschaft zu korrigieren oder zumindest zurückzuschrauben.

Für die österreichischen Jüdinnen und Juden hatte die Suche nach Auswanderungsmöglichkeiten zu einem Zeitpunkt begonnen, als zahlreiche Staaten bereits eine restriktive Aufnahmepolitik gegenüber jüdischen Flüchtlingen verfolgten.

Während sich die Entrechtung und die soziale und wirtschaftliche Exklusion der jüdischen Bevölkerung in Deutschland schrittweise vollzog und die allmählichen Veränderungen den Eindruck erwecken konnten, als könnte ein Leben selbst unter diesen Bedingungen noch möglich sein, ergoss sich in Österreich nach dem „Anschluss“ eine Flut an antijüdischen Gesetzen und Verordnungen, die – besonders in Wien – wenig Raum für Selbsttäu- schung ließen.

Die jüdische Emigration aus Deutschland verlief bis 1938 zumindest bis zu einem gewissen Ausmaß geregelt und mit bestimmten „Zugeständnissen“ (etwa bei der Mitnahme von Besitz). Die Rahmenbedingungen für die aus Österreich Vertriebenen stellten sich hingegen völlig anders dar. Zahlreiche unterschiedliche Instrumentarien wurden zu einem systematischen Vertreibungsprogramm gebündelt: Neben der rechtlichen Marginalisierung, wirtschaftlichen Enteignung und gesellschaftlichen Isolierung wurden auch körperliche Übergriffe und Inhaftierungen als Mittel zur Forcierung der jüdischen Abwanderung herangezogen. Mit der im August 1938 in Wien errichteten „Zentralstelle für jüdische Auswanderung“ wurde ein „rationalisiertes“ bürokratisches Verfahren gefunden, mit dem sich der Vertreibungs- und Beraubungsvorgang binnen kürzester Zeit abwickeln ließ.

Hatten österreichische Jüdinnen und Juden in den ersten Monaten nach dem „Anschluss“ vor allem europäische und nord- und südamerikanische Staaten als Destinationen „gewählt“, so wurde nach dem Novemberpogrom, als mehrere Länder ihre Einwanderungsbestimmungen aufgrund des erwarteten Flüchtlingsstroms aus den deutschen Gebieten verschärft hatten, verstärkt Palästina als Fluchtoption in Betracht gezogen. Das Land auf legalem Wege zu erreichen, war aufgrund der vom britischen Mandatar bestimmten restriktiven Einwanderungsquote nichtsdestotrotz schwierig.

⁴ Yishuv (hebräisch): Wörtlich Siedlung; Gesamtheit der jüdischen Bevölkerung in Palästina vor 1948

Die Anzahl der Einwanderungsgenehmigungen war abhängig von der „ökonomischen Aufnahmefähigkeit“ des Landes. Nur Personen, die über ein gewisses Kapital verfügten, konnten unbegrenzt einwandern. Voraussetzung für die Einreise bei allen anderen war, dass der Unterhalt gesichert war. Die Jewish Agency (die offizielle Vertretung der jüdischen Bevölkerung in Palästina) verteilte die Einwanderungszertifikate an die verschiedenen Palästina-Ämter (1918 entstand ein Büro in Wien, 1924 in Berlin), wo die Auswahl „geeigneter Kandidatinnen und Kandidaten“ erfolgte.

Für die Rettung der jüdischen Bevölkerung Österreichs spielte die „Alijah Beth“ eine bedeutende Rolle. Mithilfe der von mehreren zionistischen Gruppierungen organisierten und von den Briten mit großem Aufwand bekämpften illegalen Palästina-Wanderung konnten tausende europäische Jüdinnen und Juden auch nach Kriegsausbruch aus Europa fliehen. Weitgehend geduldet bis gefördert wurde die „Alijah Beth“ auch von den nationalsozialistischen Behörden, die Palästina bei der Erreichung ihres Zieles, die jüdische Bevölkerung vollständig zu vertreiben, besondere Relevanz zumaßen. Wenn auch innerhalb der Führungskreise kontrovers diskutiert, räumten die nationalsozialistischen Machthaber den zionistischen Organisationen in Deutschland und später auch in Österreich lange Zeit eine bevorzugte Stellung ein und boten außerdem wirtschaftliche bzw. finanzielle Anreize, die die Auswanderung nach Palästina vorantreiben sollten. So ermöglichte das Haavara-Abkommen zwischen 1933 und 1939 deutschen Emigrantinnen und Emigranten über den Export deutscher Waren die Überführung von Teilen ihres Vermögens nach Palästina.

Insgesamt schafften rund zwei Drittel der jüdischen Bevölkerung Österreichs (rund 130.000) den Weg in die Emigration. Für mehr als 15.000 österreichische Jüdinnen und Juden wurde Palästina nach dem „Anschluss“ ein weitgehend beliebiger, aber rettender Zufluchtsort, der nach wenigen Monaten der nationalsozialistischen Herrschaft in Österreich als einzige Fluchtmöglichkeit geblieben war.

ZUM WEITERLESEN

Victoria Kumar: Land der Verheißung – Ort der Zuflucht. Jüdische Emigration und nationalsozialistische Vertreibung aus Österreich nach Palästina 1920 bis 1945, Innsbruck 2016

Gabriele Anderl: Generationenkonflikte. Die zionistische Auswanderung aus Österreich nach Palästina in der Zwischenkriegszeit, in: Frank Stern, Barbara Eichinger (Hrsg.): Wien und die jüdische Erfahrung 1900–1938. Akkulturation – Antisemitismus – Zionismus, Wien-Köln-Weimar 2009, S. 71–98

DIE AUSWANDERUNG DER DEUTSCHEN JÜDINNEN UND JUDEN NACH PALÄSTINA UND DEREN SPUREN IN ISRAEL

CYRA SOMMER

Die meisten der ca. 70 000 deutschen Jüdinnen und Juden, die zwischen 1933 und 1939 mit der sogenannten Fünften Alijah¹ ins britische Mandatsgebiet Palästina kamen, hätten Deutschland wohl nie freiwillig verlassen. Der Großteil von ihnen floh nach Palästina aufgrund der existenziellen Not durch die Judenverfolgung in Europa und mangels Alternativen. Der Neuanfang erwies sich als schwierig. Er war verbunden mit dem schmerzlichen Verlust der alten Heimat, der Familie, der Freund*innen, der Kindheit, der Sprache. Die deutschen Jüdinnen und Juden wurden in Palästina zu „Jeckes“: Diese zunächst als abschätzige Beleidigung verwendete Bezeichnung, deren genaue Herkunft unklar ist, konnte ‚hochnäsig‘, ‚bildungsbürgerlich und daher nicht für harte Arbeit zu gebrauchen‘, ‚pedantisch‘ und vieles mehr bedeuten. Für den Jischuw², der von den vor 1933 eingewanderten Jüdinnen und Juden aus Osteuropa dominiert wurde, waren die Akademiker*innen aus Deutschland ein Dorn im Auge.³ „Kommst du aus Zionismus oder aus Deutschland?“⁴ Mit dieser Frage wurden deutsche Jüdinnen und Juden im Palästina der 1930er-Jahre konfrontiert. Und tatsächlich war es nur ein kleiner Teil der Einwanderer, der sich aus lang gehegter politischer Überzeugung für eine Auswanderung nach Palästina entschied. Beispielhaft dafür steht die in Berlin geborene Architektin Lotte Cohn, die bereits 1921 nach Palästina auswanderte und zur „Baumeisterin des Landes Israel“⁵ wurde. Heute stehen die „Jeckes“ für einen (mittlerweile fast ausgestorbenen) Teil der israelischen Gesellschaft, der ein Stück der deutsch-jüdisch-israelischen Geschichte verkörpert und der seine Spuren hinterlassen hat. Zeugnis des Erinnerens, Erforschens und Deutens dieser Geschichte ist bis heute das Leo Baeck-Institut in Jerusalem, dessen Gründer – allesamt deutsch-jüdischer Herkunft – nach der Shoah das Erbe des deutschen Judentums bewahren wollten.

ZIONISMUS UND ASSIMILATION IM DEUTSCHEN JUDENTUM

Die Zions-Sehnsucht war zwar durch religiöse Formeln wie ‚Nächstes Jahr in Jerusalem‘ fest in der jüdischen Tradition eingeschrieben – und der politische Zionismus des 19. Jahrhunderts konnte an diese Tradition anknüpfen –, doch stand einer tatsächlichen Auswanderung ins ‚Land der Väter‘ der feste Glaube an die Emanzipation der Jüdinnen und Juden in Deutschland und die lang gehegte Liebe zum ‚deutschen Vaterland‘ entgegen.

Auch für die Zionistische Vereinigung für Deutschland (ZVfD), die sich 1897 im Zuge des 1. Zionistenkongresses in Basel gründete, war die ‚jüdische Heimstätte‘ in den ersten Jahren mehr ein philanthropisches Projekt zur Rettung der verfolgten Jüdinnen und Juden aus Osteuropa und weniger eine infrage kommende Lebensperspektive für die mit der deutschen Kultur, Sprache und Lebensweise verbundenen deutschen Jüdinnen und Juden. In der zunehmend säkularisierten bürgerlichen Gesellschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts verstand die Mehrheit des deutschen Judentums ihr ‚Jüdisch-Sein‘ als ein bloß konfessionelles Merkmal, das sie von der nichtjüdischen Bevölkerung nur geringfügig unterschied. Ihre rechtliche Gleichstellung war nach einem über hundertjährigen Prozess der Emanzipation und Assimilation in der Verfassung des 1871 gegründeten Deutschen Reichs festgeschrieben. Doch der immer aggressiver auftretende moderne Antisemitismus, der die Rücknahme der Judenemanzipation forderte und in den 1890er Jahren erste politische Erfolge verzeichnen konnte, stellte die Zugehörigkeit der Jüdinnen und Juden zur jungen deutschen Nation wieder infrage.

¹ Die (zionistische) Periodisierung bezeichnete die Einwanderungswellen vor dem Ersten Weltkrieg nachträglich als erste (1882-1903) und zweite Alijah (1904-1914). Mit der Dritten Alijah 1919-1923 kamen vor allem sozialistische Pioniere, mit der vierten 1924-1931 polnische Kleinbürger, die aufgrund anhaltender wirtschaftlicher Not und antijüdischer Restriktionen nach Palästina kamen. Vgl. Gur Alroey: Alija, in: Dan Diner (Hg.): Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur (EJGK). Band 1, Stuttgart/Weimar 2011, S. 36–39

² Hebr. Bezeichnung für die jüdische Bevölkerung Palästinas vor der Staatsgründung Israels

³ Vgl. Moshe Zimmermann: Vom Rhein an den Jordan. Die deutschen Quellen Israels, Göttingen 2016, S. 8 und S. 80-83

⁴ Zitiert nach Gisela Dachs (Hrsg.): Jüdischer Almanach. Die Jeckes, Frankfurt am Main 2005, S. 7

⁵ Ines Sonder: Lotte Cohn. Baumeisterin des Landes Israel. Eine Biographie, Berlin 2010

Das bedeutete ein Dilemma: Sollte man auf seine deutsche Zugehörigkeit entgegen der antisemitischen Behauptung pochen, sollte man sich stolz als Jüdin bzw. Jude bekennen oder ging nicht etwa beides?⁶ Die Debatte um die Zugehörigkeit zu ‚Deutschtum und Judentum‘ wurde im 19. und frühen 20. Jahrhundert unter den deutschen Jüdinnen und Juden erbittert geführt.⁷ Der 1893 in Berlin gegründete Centralverein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens (C.V.) wollte den Antisemitismus – den die Gründer für ein zwar gefährliches, doch kurzlebiges Phänomen hielten – mit juristischen Mitteln und Aufklärung bekämpfen und gleichzeitig die ‚deutsche Gesinnung‘ unter den Jüdinnen und Juden festigen. Der Verein entwickelte sich zur größten institutionellen Repräsentanz des deutschen Judentums. Seine Mitglieder stammten aus einem assimilierten, bildungsbürgerlichen Milieu und hielten nicht viel von der zionistischen Bewegung, die den Erfolg der Emanzipation und Akkulturation des deutschen Judentums angesichts der jahrhundertealten und immer wieder auflebenden antijüdischen Verfolgung in Europa infrage stellte und die ein neues, jüdisches Selbstbewusstsein forderte.⁸

Erst die sich zuspitzende soziale und politische Umbruchsituation zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die zunehmende gesellschaftliche Ausgrenzung von Jüdinnen und Juden und eine neue Generation ‚praktischer‘ Zionist*innen, die die Vision einer neuen Gesellschaft in Palästina und die Auswanderung dorthin zum Programm machte, führten dazu, dass sich vor allem jüdische Jugendliche der bisher marginalisierten zionistischen Bewegung anschlossen. Oft argwöhnisch von den Eltern beäugt, lernten sie Hebräisch, eigneten sich Kenntnisse in Geschichte und Tradition des Judentums und in palästinensischer Geographie an. Auf sogenannten Hachschara⁹-Höfen bildete die jüdische Jugendbewegung in den 1920er- und 1930er-Jahren systematisch junge Menschen in landwirtschaftlichen und handwerklichen Tätigkeiten aus und bereitete sie auf die

Auswanderung nach Palästina vor. Sie sollten als Chalu-zim¹⁰ den Boden Palästinas im ‚Schweiße ihres Angesichts‘ bestellen und dort in kollektiven Siedlungen (Kibbuzim) eine neue, freie Gesellschaft begründen, so zumindest das zionistische Ideal. Die Zionist*innen wurden – in Palästina angekommen – oft mit der harten Realität konfrontiert.¹¹

DEUTSCHE ZIONISTEN IN PALÄSTINA

Als einer der wenigen entschloss sich Gershom Scholem bereits 1923 dazu, Deutschland zu verlassen und in Palästina Fuß zu fassen. Seine Biographie, an der die Geschichte des deutschen Judentums exemplarisch sichtbar wird, sei hier kurz skizziert. 1897 in Berlin geboren und in einer assimilierten, bürgerlichen Familie aufgewachsen, rebellierte der junge Scholem gegen seinen Vater Arthur, der in Berlin eine Buchdruckerei betrieb und für seine Söhne eine kaufmännische Ausbildung vorsah. Gerhard (wie er zu der Zeit noch hieß) begeisterte sich hingegen für das Judentum, das in seiner Familie kaum noch eine Rolle spielte, und wandte sich dem Zionismus zu, der in seiner Familie ebenfalls verpönt war. Mit 26 Jahren schließlich wanderte er nach Palästina aus, wo er zunächst als Bibliothekar tätig war und dann an der 1925 gegründeten Hebräischen Universität in Jerusalem jüdische Mystik lehrte.¹² Die Gründungsgeschichte dieser Institution, die sich schnell zur wichtigsten Bildungseinrichtung in Palästina entwickelte, ist ebenfalls mit bekannten deutsch-jüdischen Persönlichkeiten verbunden: Der berühmte Naturwissenschaftler Albert Einstein förderte das Projekt, der Philosoph Martin Buber sowie der Historiker und Literaturwissenschaftler Joseph Klausner waren seine Wegbereiter.¹³ Ein kleiner Kreis jüdischer Intellektueller, viele davon Universitätsangehörige, engagierten sich zudem in der 1925 von Arthur Ruppin gegründeten Organisation Brit Schalom¹⁴, darunter die aus dem deutschsprachigen Raum stammenden Zionisten Robert Weltsch, Hugo Bergmann und Ernst Simon sowie Buber und Scholem.

⁶ Vgl. Jehuda Reinharz: *Fatherland or Promised Land. The Dilemma of the German Jew 1893-1914*, Michigan 1975

⁷ Vgl. Christoph Schulte (Hg.): *Deutschtum und Judentum. Ein Disput unter Juden aus Deutschland*, Stuttgart 1993

⁸ Avraham Barkai, „Wehr Dich!“. *Der Centralverein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens (C.V.) 1893-1938*, München 2001

⁹ Hebr.: Vorbereitung

¹⁰ Hebr.: Pioniere

¹¹ Ivonne Meybohm: *Erziehung zum Zionismus. Der Jüdische Wanderbund Blau-Weiß als Versuch einer praktischen Umsetzung des Programms der Jüdischen Renaissance*, Frankfurt am Main 2009; Jörg Hackeschmidt: *Von Kurt Blumenfeld zu Norbert Elias. Die Erfindung einer jüdischen Nation*, Hamburg 1997

¹² Vgl. Gershom Scholem: *Von Berlin nach Jerusalem. Jugenderinnerungen*, Frankfurt am Main 1997

¹³ Vgl. David N. Myers: *Hebräische Universität*, in: Diner (Hg.): *EJGK. Band 3*, Stuttgart/Weimar 2012, S. 14–18

¹⁴ Hebr.: Friedensbund

Brit Shalom bestand von 1925 bis 1933 und setzte sich für eine Friedenspolitik mit der arabischen Bevölkerung Palästinas und für die Idee eines binationalen Gemeinwesens ein. In der politisch angespannten Situation im Palästina der späten 1920er und frühen 1930er-Jahre fanden die liberalen Zionist*innen von Brit Shalom allerdings wenig Gehör.¹⁵ Einige namhafte Vertreter und Unterstützer setzen ihre Bemühungen um die jüdisch-arabische Verständigung jedoch auch nach Auseinanderbrechen der Gruppe fort, etwa in der 1942 von dem späteren Justizminister Pinchas Rosen (Felix Rosenblüth) gegründeten Partei Alijah Chadascha¹⁶, die sich als Vertretung der deutschen Jüdinnen und Juden verstand.¹⁷

LEBEN ZWISCHEN EXIL UND HEIMAT

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten in Deutschland und der schrittweisen Verfolgung und Vernichtung der Jüdinnen und Juden in Europa wurde Palästina zu einem Ort der Zuflucht. Doch dieser war durch die restriktive Einwanderungspolitik der britischen Mandatsmacht alles andere als leicht zu erreichen. Durch die maßgeblich von der Berliner Jüdin Recha Freier 1932 ins Leben gerufene Jugend-Alijah konnten trotz der schwierigen Bedingungen mehrere Tausend jüdische Jugendliche aus Deutschland und Österreich gerettet werden. Ihnen stand ein harter Neubeginn in einem völlig unbekanntem Land bevor. Hinzu kam die schmerzhaft Trennung von der Familie. Die meisten der mit der Jugend-Alijah eingewanderten deutsch-jüdischen Jugendlichen sahen ihre Familie nie wieder.¹⁸

Das Leben vieler „Jeckes“, vor allem der älteren Einwanderer, bewegte sich in Palästina und Israel zwischen alter und neuer Heimat. Sie konnten sich nur schwer mit dem heißen Klima und der neuen Sprache arrangieren und so fiel die Integration in die hebräischsprachige Gesellschaft nicht leicht. Sie hielten an ihrer deutschen Kultur fest, wie der 1936 eingewanderte Gad Granach rückblickend berichtet: „Wir waren heilfroh, Deutschland entkommen zu sein!

Aber natürlich konnten wir Deutschland nicht vergessen. Wir hatten ja auch unsere deutschen Bücher und unsere Schallplatten mitgebracht, wir hatten im Koffer ja unser ganzes deutsches Kulturgut.“¹⁹

Vor allem deutschsprachige Literatur wanderte mit den deutschen Jüdinnen und Juden nach Palästina ein und füllte ganze Bibliotheken. Der in Deutschland als Verleger und ‚Kaufhauskönig‘ berühmt gewordene Salman Schocken schaffte es, seine Bibliothek vor den Nazis zu retten und nach Jerusalem zu bringen, wo sie noch heute als Schocken-Bibliothek besteht. Auch der deutsche Zionist Heinrich Loewe, der 1933 mit seiner Familie nach Palästina emigrierte und dort Direktor der Tel Aviver Stadtbibliothek Scha’ar Zion wurde, steht für die oft beschriebene Bücherliebe der „Jeckes“.²⁰ Ihre Präsenz war vor allem in den Städten, wo sich die Einwanderer aus Deutschland mehrheitlich ansiedelten, sicht- und hörbar. Neben dem funktionalistischen Bauhaus-Stil, der mit den Einwanderern kam und der Tel-Aviv bis heute prägt, waren es vor allem Warenhäuser, Geschäfte mit großen Schaufenstern, Cafés, Hotels und Pensionen, die – oft mit dem Verweis „früher in Berlin“ versehen – von deutschen Jüdinnen und Juden eröffnet wurden und den Städten ein mitteleuropäisches Flair verliehen. Und auch die Geschichte der heutigen israelischen Stadt Nahariyah, die 1935 von deutschen Jüdinnen und Juden als Genossenschaftsdorf gegründet wurde, zeugt von „der entwurzelten deutschen Kultur, die wie ein Geisterschiff an der erez-israelischen Mittelmeerküste gestrandet war“, so David Witzthum. Der Schriftsteller Schalom Ben-Chorin, der 1913 als Fritz Rosenthal in München geboren wurde und 1935 nach Palästina auswanderte, prägte den Satz: „Aus einem Land kann man auswandern, aus der Muttersprache nicht.“²¹ Ben-Chorin beschrieb immer wieder das verzweifelte Festhalten der „Jeckes“ an der deutschen Sprache, ihrer Muttersprache, die im jungen jüdischen Staat zum Problem wurde. Den deutschen Jüdinnen und Juden wurde vorgeworfen, nicht Hebräisch lernen zu wollen, am deutschen Vaterland festzuhalten und sich zu isolieren.

¹⁵ Vgl. Dmitry Shumsky: Brit Shalom, in: Diner (Hrsg.): EJGK. Band 1, Stuttgart/Weimar 2011, S. 422–427

¹⁶ Hebr.: Neue Einwanderung

¹⁷ Vgl. Katharina Hoba: Generation im Übergang. Beheimatungsprozesse deutscher Juden in Israel, Köln/Weimar/Wien 2017, S. 115–119

¹⁸ Vgl. Susanne Urban: Mit der Jugend-Alija nach Palästina, in: Dachs: Die Jeckes, S. 137–14

¹⁹ Zit. n. Hoba: Generation im Übergang, S. 181

²⁰ Vgl. Amos Elon: Salman Schocken – eine jeckische Heldensaga, in: Dachs: Die Jeckes, S. 42–52 und Joachim Schlör: Heinrich Loewe und die jeckische Bibliophilie, in: ebd. S. 53–59

²¹ David Witzthum: Die Nahariyade, in: ebd., S. 79–85, hier S. 81

²¹ Schalom Ben-Chorin: Einordnung und frühes Leid, in: Mitteilungsblatt vom 29. März 1985, S. 16

Die öffentliche Verwendung der deutschen Sprache – die als Sprache der Nazis auch noch Jahre nach der Staatsgründung Israels verfeimt war – wurde teilweise mit Gewalt bekämpft.²³

Tatsächlich wandten sich einige der mit der Fünften Alijah eingewanderten deutschen Jüdinnen und Juden nach Kriegsende enttäuscht vom Projekt eines jüdischen Staates ab und gingen zurück nach Europa, teilweise sogar nach Deutschland. So zum Beispiel der bekannte Schriftsteller Arnold Zweig, der Israel nach fünfzehnjährigem Aufenthalt im Jahr 1948 verließ und nach Ost-Berlin ging. Für viele andere wiederum war mit Bekanntwerden der fast vollständigen Vernichtung des europäischen Judentums eine Rückkehr ins Land der Täter*innen undenkbar. Sie bauten den jungen Staat mit auf und wurden Teil der israelischen Gesellschaft, die durch Migrationsbewegungen aus vielen verschiedenen Ländern bis heute einem ständigen Wandel unterzogen ist. In den Altersheimen des Irgun Olej Merkaz Europa²⁴ – einer Organisation, die sich seit 1932 in sozialen und kulturellen Belangen um die „Jeckes“ kümmert – kann man heute noch vereinzelt den bewegten Lebensgeschichten der jeckischen Israelis lauschen.

ZUM WEITERLESEN

Moshe Zimmermann: Vom Rhein an den Jordan. Die deutschen Quellen Israels, Göttingen 2016

Gisela Dachs (Hrsg.): Jüdischer Almanach. Die Jeckes, Frankfurt am Main 2005

²³ Vgl. Andreas Kilcher, Eva Edelmann-Ohler: Deutsche Sprachkultur in Palästina/Israel. Geschichte und Bibliographie, Berlin 2017

²⁴ Hebr.: Organisation der Einwanderer aus Mitteleuropa

DAS INTERNATIONALE MANAGEMENT DER MIGRATION IM KURZEN 20. JAHRHUNDERT DIMITRIS PARSANOGLOU

Dieser Text skizziert die Entstehung des Managements menschlicher Mobilität im 20. Jahrhundert. Insbesondere werden die Versuche zurückverfolgt, welche auf die großen Fluchtbewegungen vor, zwischen und nach den beiden Weltkriegen erfolgten und versuchten, internationale Mobilität sowohl von Geflüchteten als auch von Migrant*innen auf internationaler Ebene zu organisieren.

DIE ENTSTEHUNG DER REGULIERUNG VON ARBEITSMOBILITÄT

In der Zwischenkriegszeit wurden die Grundlagen für vieles gelegt, was in der Nachkriegszeit und Gegenwart zur Regulierung von Migrationsbewegungen selbstverständlich erscheint. Anhand der Arbeitsmigration kann man die bis heute verwendeten grundlegenden Kontrollmechanismen nachverfolgen. Dabei ist anzumerken, dass bereits in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg die Dominanz des Laissez-faire-Modells ein nichtlinearer Prozess war, der zwischen Ermutigung und Entmutigung von Emigration schwankte.

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts und insbesondere zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden Grenzkontrollen, Pässe, Arbeitsverträge sowie bilaterale Abkommen implementiert, die auf den vermeintlichen Bedürfnissen (nationaler) Arbeitsmärkte basierten. Diese Regulierungsmechanismen und die Institutionalisierung von Kontrolle wurden allmählich zu strukturellen Elementen der Mobilität von Migrant*innen. In diesem Kontext kann von der Entstehung der Immigration im modernen Sinne gesprochen werden, welche sich von allen früheren Formen der Migration unterscheidet: Nämlich durch staatliche Interventionen, welche mit juristischen und administrativen Mitteln den Alltag von Individuen kontrollieren.¹

Ein Mittel zur Regulierung der internationalen Mobilität war die contract labour migration (Vertragsarbeitsmigration), welche Migration insbesondere durch offizielle zwischenstaatliche Vereinbarungen regulierte. Diese schon zuvor erfundene Verwaltungsmaßnahme verbreitete sich nach dem Zweiten Weltkrieg in den 1950er- und 1960er-Jahren in Europa, insbesondere in der nun ideologisch vorherrschenden Figur des Gastarbeiters. Frankreich war jener europäische Staat, der dieses Instrument vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einsetzte, um Ströme aus mehreren wichtigen Entsendeländern (Italien, Belgien, Polen, Tschechoslowakei usw.) zu Industriestandorten zu kanalisieren, welche Arbeitskräfte benötigten.²

Neben bilateralen Abkommen und zwischenstaatlichen Vereinbarungen kam in der Zwischenkriegszeit auch erstmals die Idee auf, systematisch internationale Mechanismen zur Regulierung von Migration einzuführen. Mit dem Ende des Ersten Weltkriegs erkannte die internationale Arbeitsorganisation - eine 1919 gegründete Sonderorganisation des Völkerbunds, die sich mit Arbeitsrecht befasst - die Bedeutung von Migration und Migrant*innen an. Auf der Zweiten Arbeitskonferenz der amerikanischen Staaten in Havanna im Dezember 1939 mündete diese Anerkennung in die Gründung spezieller eigener Strukturen zur Ansiedlung von Migrant*innen.

Die Zerstörung der liberalen internationalen Ordnung in der Zwischenkriegszeit und durch den Zweiten Weltkrieg sowie die Anstrengungen und Opfer, die der Krieg von allen beteiligten Staaten gefordert hatte, förderte in den unmittelbaren Nachkriegsjahren den Aufbau internationaler Institutionen.

¹ Gérard Noiriel: Les espaces de l'immigration ouvrière, in: Susanna Magri, Christian Topalov (Hrsg.): Villes ouvrières : 1900-1950, Paris 1989, S. 171-186

² Vgl. Gérard Noiriel: Le creuset français. Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle, Paris 1988; Marie-Claude Blanc-Chaléard: Histoire de l'immigration, Paris 2001

Die Vereinten Nationen, der Internationale Währungsfonds und die Weltbank wurden geschaffen. Die Nachkriegsära war geprägt von internationalen Organisationen, von Ängsten vor politischen Folgen der Arbeitslosigkeit, von der Kraft der Gewerkschaften sowie von der Gründung von Wohlfahrtsstaaten in Europa. Diese Faktoren führten zur raschen Akzeptanz eines hohen rechtlichen Regulierungsgrades internationaler und staatlicher Eingriffe in das Management von Migration.

DIE „GEBURT“ DER FLÜCHTLINGE

Im Jahr 1951 wurde im UNO-Abkommen über die Rechtsstellung von Flüchtlingen eine sehr spezifische Definition von „Flüchtling“ formuliert, die bis heute gültig ist³. Darüber hinaus wurde das Amt des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen (UNHCR) geschaffen. Die formale Geschichte von Flüchtlingen sowie des internationalen Schutzes von Flüchtlingen beginnt jedoch in der Zwischenkriegszeit. Als die europäischen Reiche nach der Oktoberrevolution und dem Ersten Weltkrieg zusammenbrachen, gründete der Völkerbund 1921 das Hochkommissariat für Flüchtlinge (UN Refugee Agency). Der norwegische Wissenschaftler und Nobelpreisträger Fridtjof Nansen wurde zum „Hochkommissar für Flüchtlingsfragen“ – gemeint waren vor allem russische Flüchtlinge – ernannt, ein Mandat, das später auf Armenier*innen, Assyrer*innen, Türk*innen und Griech*innen ausgedehnt wurde. Unter der Führung von Nansen bot das Hochkommissariat Millionen von ehemaligen Kriegsgefangenen und Flüchtlingen aus Russland Hilfe an.

Der Völkerbund widmete sich auch sexueller Sklaverei und half, die Flüchtlingsfrage im Rahmen des griechisch-türkischen Bevölkerungsaustauschs von 1923 zu entschärfen. Eine der Erfindungen in diesem Bereich war 1922 der Nansen-Pass, der erste international anerkannte Ausweis für Staatenlose und Flüchtlinge.

Mehrere Institutionen wurden gegründet, um die Aufgaben des Hohen Kommissars zu übernehmen: Das „Internationale Nansen-Büro für Flüchtlinge“ (1931-1938), das Büro des „Hochkommissariats für Flüchtlinge aus Deutschland“ (1933-1938) und bei der Konferenz von Évian das „Zwischenstaatliche Komitee für Flüchtlinge“ (1938-1947).

Diese Initiativen wurden gegründet, um die massiven Fluchtbewegungen zu bewältigen. Das größte Ausmaß hatten zweifellos die Bevölkerungsbewegungen im Zuge des Zerfalls des Osmanischen Reiches. Dieser Prozess begann im 19. Jahrhundert mit der Bildung des ersten Nationalstaats (Griechenland) auf dem Boden des Osmanischen Reichs und führte allmählich – nicht linear, aber irreversibel – zum vollständigen Zusammenbruch des Osmanischen Reichs. An seiner statt entstanden mehrere Nationalstaaten. Eine der Hauptkomponenten des Zerfalls war die Verdrängung von Bevölkerungsgruppen, die nicht in die neu geschaffenen, als homogen gedachten Gebiete passten.

Auch wenn der erzwungene Bevölkerungstransfer noch nicht offen als geeignete Methode zur Konsolidierung der neu gegründeten Nationalstaaten akzeptiert wurde, kam die Methode bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts während der Balkankriege zur Anwendung, und zwar zwischen Griechenland, Bulgarien und Rumänien. Der „Bevölkerungsaustausch“ fand seine erste große Anwendung in der Beendigung des griechisch-türkischen Konflikts von 1923. Nach einer dreijährigen Militärpräsenz in Anatolien (1919-1922) wurden griechische Truppen von den Jungtürken zurückgedrängt. Die griechisch-orthodoxe Bevölkerung, vor allem aus der Region Izmir/Smyrna, wurde gezwungen, ihre Heimat zu verlassen. Die Zahl der Vertriebenen im September 1922 wird auf 750.000 geschätzt.⁴

³ Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen (Hrsg.): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951, Article 1 Abs. 2, Genf 1951

⁴ See Henry Morgenthau (in collaboration with French Strother): I was sent to Athens, Garden City, New York 1929

Der darauf folgende Aufruhr und die zunehmenden Spannungen zwischen ethnischen Gruppen und Staaten, die aus einem dominanten intoleranten Impuls und aus dem Wunsch nach nationaler/ethnischer Homogenität resultieren, führten zur Konvention von Lausanne im Januar 1923. Diese Konvention und der unterzeichnete Vertrag sahen „einen obligatorischen Austausch von türkischen Staatsbürgern griechisch-orthodoxer Religion, die im türkischen Hoheitsgebiet ansässig sind und von griechischen Staatsangehörigen muslimischer Religion im griechischen Hoheitsgebiet“ vor. Insgesamt waren in den Transfer über 1,5 Millionen Menschen aus beiden Nationen involviert. Es war der bisher größte Bevölkerungsaustausch dieser Art.⁵

ZWEITER WELTKRIEG UND VERTREIBUNG(EN)

Obwohl das nationalsozialistische Deutschland keine umfassende Auswanderungs- oder Vertreibungspolitik verfolgte, sondern die Durchführung eines konsequenten Vernichtungsplans, fanden mehrere massive Flucht- und Vertreibungswellen statt. Die erste Welle begann mit Hitlers Machtergreifung im Jahr 1933 und den ersten antisemitischen Maßnahmen. Eine zweite Welle folgte nach den Nürnberger Gesetzen von 1935, die Ehen und außerehelichen Verkehr zwischen „Juden“ und „Deutschen“ untersagten und diejenigen, die nicht „deutschen Blutes“ waren, zu Untertanen erklärte, während die „Arier“ Reichsbürger*innen waren. Die letzte große Fluchtwelle begann unmittelbar nach dem Novemberpogrom am 9. und 10. November 1938, der unter anderem den Beginn des Holocausts signalisierte. Mit Beginn des Zweiten Weltkriegs wurden die Möglichkeiten zur Emigration massiv erschwert, bis 1941 die Emigration endgültig verboten wurde und der systematische Völkermord an den deutschen und europäischen Jüdinnen und Juden begann.

Dennoch setzte sich die Flucht von Jüdinnen und Juden und anderen verfolgten Gruppen fort, da „die Deutschen trotz aller Bemühungen, alle Personenbewegungen zu kontrollieren, dazu niemals vollständig in der Lage waren.“⁶

Die mit Abstand größte Emigrant*innengruppe waren Jüdinnen und Juden – darunter Jüdinnen und Juden aus Österreich, das nach dem Anschluss von 1938 Teil Deutschlands wurde, und aus der Tschechoslowakei, die nach dem Münchner Abkommen desselben Jahres ebenfalls dem Deutschen Reich einverleibt wurde. Die Zahl der Jüdinnen und Juden, die das von Deutschland kontrollierte Mitteleuropa verließen, betrug mindestens 450.000 bis 600.000 Personen⁷. In umgekehrter Richtung wurden ungefähr 370.000 „Reichsdeutsche“ und 350.000 „Volksdeutsche“ aus den sowjetisch besetzten baltischen Staaten, größtenteils unfreiwillig, nach Deutschland übersiedelt.⁸ Noch höher war die Zahl der ausländischen Arbeiter*innen, die als Zwangsarbeiter*innen nach Deutschland deportiert wurden: 1944 wurden sie auf 7 Millionen Menschen geschätzt, etwa ein Fünftel der gesamten Arbeitskraft des Reichs.⁹

Die Nachkriegskonsolidierung der Weltordnung und ihrer nationalen Komponenten erforderte einen weiteren unfreiwilligen Transfer von Menschen. Intensive Flüchtlingsprobleme zwangen zu einer globaleren und organisierteren Reaktion. Die Zeit für die Schaffung systematischer Mechanismen für die internationale Regulierung der Mobilität schien gekommen zu sein.

FAZIT

Auf der rechtlichen und institutionellen Basis, die Staaten und internationale Organisationen in der Zwischenkriegszeit etabliert hatten, wurde der Widerspruch zwischen Kontrolle und Bewegungsfreiheit zu einem dauerhaften Element der Nachkriegszeit.

⁵ Vgl. Michael R. Marrus: Die Unerwünschten. Europäische Flüchtlinge im 20. Jahrhundert, Berlin 2002

⁶ Ebd.

⁷ Klaus J. Bade: Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, München 2000

⁸ Alfred J. Rieber: Repressive Population Transfer in Central, Eastern and South-eastern Europe: A Historical Overview, in: Alfred J. Rieber (Hrsg.): Forced Migration in Central and Eastern Europe, 1939-1950, London/Portland 2000, S. 1-27.

⁹ Vgl. Marrus

Da in den Ostblockländern eine Beschränkung für die Emigration ihrer Bürger*innen eingeführt und daher ein Großteil der Ost-West-Migrationen gestoppt wurde, setzten sowohl die Entsendeländer als auch die Aufnahmeländer der westlichen Welt auf das Prinzip der „Freizügigkeit“ als Merkmal ihrer Außenpolitik, um kommunistische Länder zu diskreditieren. Im Kontext des Kalten Kriegs sollte das „Zwischenstaatliche Komitee für Europäische Auswanderung (ICEM)“, 1980 umbenannt in „Zwischenstaatliches Komitee für Migration (ICM)“ und 1989 in „Internationale Organisation für Migration (IOM)“, eine Rolle als Vermittler zwischen „Aussendenden oder Herkunftsstaaten“ und „Aufnahmeländern“ und als Moderator der Bewegung von „Überschussbevölkerung“ einnehmen.

ZUM WEITERLESEN

Klaus J. Bade: Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, München 2000

Michael R. Marrus: Die Unerwünschten. Europäische Flüchtlinge im 20. Jahrhundert, Berlin 2002

AUTOR*INNEN

DANNA BADER: Master Interkulturelles Konfliktmanagement. Arbeitet als Trainerin, Supervisorin und Coach. Hat sich in den Bereichen Diversität, Anti Diskriminierung und Konfliktbearbeitung spezialisiert. Sie bietet Weiterbildungen zu diesen Themen an, und arbeitet mit vielfältigen Institutionen dazu zusammen. Sie war im Projekt Fluchtpunkte maßgeblich an der Entwicklung und Erprobung der Lernmodule beteiligt.

MARIA ECKER-ANGERER: Lehramtsstudium an der Universität Salzburg. Dissertation zu Interviewprojekten mit Holocaust-Überlebenden in den USA. 2007-2011 Mitarbeit in der pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte Mauthausen. Seit 2009 bei *_erinnern.at_* tätig, dort: Entwicklung von Unterrichtsmaterialien mit Schwerpunkt Zeitzeug*innen-Erzählungen, Workshops und Fortbildungen für Jugendliche und Lehrer*innen.

BIANCA ELY: Soziologin und Politikwissenschaftlerin, von 2015-2018 Aufbau und Leitung des Bereichs „Entwicklung – Neue Lernformate“ im Anne Frank Zentrum Berlin. Entwicklung von Materialien zu Flucht und Migration, Empowerment von Vielsprachigkeit in Jugendbegegnungen. Seit 2019 Projektmanagerin im Forum Bildung Digitalisierung. Sie war im Projekt Fluchtpunkte in die konzeptionelle Entwicklung des Lernmaterials eingebunden.

PETER GAUTSCHI: Lehrer und Geschichtsdidaktiker, er leitet das Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen an der Pädagogischen Hochschule Luzern und ist Honorarprofessor an der PH Freiburg i. Br.. Zudem ist er Mitherausgeber von geschichtsdidaktischen Reihen im Wochenschau Verlag Frankfurt und von Public History Weekly. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Unterrichtsforschung sowie in der Lehrmittel- und Lehrplanelentwicklung.

BENTE GIESELMANN: Hat Pädagogik und Kulturwissenschaft in Kiel und Wien studiert. Sie arbeitet an der Universität Hamburg an der Schnittstelle von Bildungswissenschaft und Gesellschaft. Rassismen, Diversität, Biographieforschung, Erinnerungspolitiken und (historische) Bildung in der Migrationsgesellschaft sind die Themen ihrer Forschung wie auch (politischen) Bildungsarbeit.

HANS GOLDENBAUM: Islamwissenschaftler und Historiker. Forscht zu Nationalismus und Antisemitismus im Nahen und Mittleren Osten. Zudem arbeitet er zu zeitgenössischen Formen religiös begründeter Radikalisierung im Nahen und Mittleren Osten. Seit 2018 leitet er das Projekt „SALAM Sachsen-Anhalt“ und die Fachstelle „Islamismus und religiös begründete Radikalisierung“ in Halle.

ADRIENNE HOMBERGER: Hat Islamwissenschaften und Medienwissenschaften in Zürich, Ramallah und London studiert. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf anti-muslimischen Rassismen und Migration in Europa. Sie lebt in Wien und ist in verschiedenen lokalen sowie transnationalen antirassistischen und migrationspolitischen Projekten aktiv. Im Projekt Fluchtpunkte war sie für die Recherche zu Lebensgeschichten und historischem Kontext verantwortlich.

VICTORIA KUMAR: Historikerin, derzeit als Lehrbeauftragte am Center for Austrian Studies an der Hebrew University of Jerusalem. Forschungsschwerpunkte sind die Jüdische Geschichte Österreichs und der Steiermark, Flucht und Migration aus historischer und gegenwärtiger Perspektive, Exil in Palästina/Israel sowie Antisemitismus und Erinnerungskultur.

DIMITRIS PARSANOGLOU: Soziologe, derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozialpolitik der Panteion University in Athen. Er war für verschiedene Forschungseinrichtungen und NGOs im Rahmen nationaler und europäischer Projekte tätig. Seine Hauptforschungsinteressen umfassen die Geschichte und Soziologie der Einwanderung nach Griechenland mit einem besonderen Schwerpunkt auf Beschäftigung, Stadtraum, Gender- und Migrationspolitik.

JAN RIEBE: Diplom Sozialwirt und Mitarbeiter der Amadeu Antonio Stiftung. Er arbeitet vorwiegend zu den Themen Antisemitismus, Rechtsextremismus und Gender. Er ist Autor des Buches: „Im Spannungsfeld zwischen Rassismus und Antisemitismus. Das Verhältnis der deutschen extremen Rechten zu islamistischen Gruppen“

AXEL SCHACHT: Sozialwissenschaftler und Erinnerungspädagoge. Schwerpunkte sind die Vermittlung des Holocaust im Kontext der Migrationsgesellschaft, die österreichische Erinnerungskultur sowie die historisch-politische Vermittlungsarbeit an Schule und Gedenkorten. Bei erinnern.at begleitet er Fortbildungsreisen nach Israel, ist in die Entwicklung von Rundgängen und Unterrichtsmaterialien eingebunden, und leitete das Projekt Fluchtpunkte.

CYRA SOMMER: Absolvierte ihren Bachelor in Jüdischen Studien und Islamwissenschaft und studiert Geschichte und Politik des 20. Jahrhunderts. In ihrem Freiwilligen Sozialen Jahr mit der Aktion Friedensdienste in Haifa hat sie in einem Altenheim des Irgun Olej Merkaz Europa, der Organisation der Einwanderer aus Mitteleuropa, gearbeitet und dort die Bedeutung des Wortes „Jeckes“ kennengelernt.