

FLUCHTPUNKTE. BEWEGTE LEBENSGESCHICHTEN ZWISCHEN EUROPA UND NAHOST



fluchtpunkte.net

Gefördert durch:

evz STIFTUNG
ERINNERUNG
VERANTWORTUNG
ZUKUNFT

Eine Kooperation von:

erinnern.at
NATIONALSOZIALISMUS UND HOLOCAUST:
GEDÄCHTNIS UND GEGENWART

Anne Frank.
ANNE FRANK ZENTRUM

PROSA

המרכז לחינוך הומניסטי
المركز للتربية الانسانية
CENTER FOR HUMANISTIC EDUCATION

GRUSSWORT

Liebe Leser*innen,

ich freue mich, dass Sie Interesse an dieser Handreichung haben! Die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ wurde im Jahr 2000 gegründet – zur Auszahlung symbolischer Entschädigungsleistungen an ehemalige Zwangsarbeiter*innen während des Zweiten Weltkriegs. Seit 2007 sind wir als Förderstiftung tätig und setzen uns dafür ein, das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus aufrecht zu erhalten und daraus ein demokratisches und gleichberechtigtes Zusammenleben für heute und die Zukunft abzuleiten. Ein wichtiger Teil unserer Arbeit ist die Förderung von Projekten zur kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte. In diesem Bereich wird verstärkt von der Notwendigkeit neuer Zugänge gesprochen. Doch was ist damit gemeint?

Veränderungen in der Gesellschaft, insbesondere die Digitalisierung aller Lebensbereiche und die Anerkennung als Migrationsgesellschaft ergeben neue Perspektiven und Möglichkeiten, auch auf die Geschichte des Nationalsozialismus. Multiperspektivität, Verflechtungen, Transnationalität und Migration als Phänomen gewinnen an Bedeutung. Im Förderprogramm „Migration und Erinnerungskultur“ greifen wir diese Ansätze auf und gestalten so die historisch-politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Es wird deutlich, dass unsere Geschichten und Biografien seit sehr Langem global verflochten sind und nicht separat betrachtet werden können. Ein Ergebnis dieser Förderung können Sie nun hier sehen. Das vorliegende Material zeigt anhand von Lebensgeschichten, welche Verflechtungen zwischen dem sogenannten Nahen Osten

und Europa, insbesondere Deutschland und Österreich bestanden und weiterhin bestehen.

Neben den historischen Beziehungen beider Regionen werden auch ganz persönliche Geschichten thematisiert und für den Unterricht aufbereitet. Sie erzählen von Angst, Trauer und Verlust durch Krieg und Diskriminierung. Gleichzeitig zeigen die Lebensgeschichten auch Hoffnung, Zusammenhalt und Hilfsbereitschaft. Die methodischen Zugänge ermöglichen Jugendlichen, sich multiperspektivisch und kritisch mit Geschichte auseinanderzusetzen. Geschichtserzählung und Erinnerungskultur müssen aus einer offenen und engagierten Zivilgesellschaft heraus entstehen, in der alle die Chance erhalten, ihre Erfahrungen und Erinnerungen in ein großes Ganzes miteinzuwoben. Das schafft Zugehörigkeit, Gerechtigkeit und Anerkennung.

Ich bedanke mich ganz herzlich bei erinnern.at, das gemeinsam mit dem Anne Frank Zentrum, mit PROSA – Projekt Schule für Alle! und dem Center for Humanistic Education in Lothar HaGetaot dieses ansprechende und zeitgemäße Material erstellt hat. Ich wünsche mir, dass viele Schulklassen und Jugendgruppen die Chance bekommen, damit zu arbeiten. Viel Erfolg beim Ausprobieren sowie beim Weiterentwickeln der Ideen und Methoden!

Annemarie Hühne, Referentin und Teamleiterin im Handlungsfeld „Auseinandersetzung mit der Geschichte“ bei der Stiftung EVZ

VORWORT

Inklusion und Exklusion. Wer gehört dazu und wer oder was ist fremd? Diese grundlegenden gesellschaftlichen Fragen sind nichts Neues. In den letzten Jahren erleben wir in Deutschland, Österreich und der Schweiz erneut einen intensiven Diskurs darüber, obwohl oder vielleicht auch gerade weil Globalisierung, Internationalisierung und Pluralisierung die Realität der Menschen in vielen Lebensbereichen schon seit Langem zunehmend prägt. Doch jetzt spitzt sich die Diskussion oft auf Fragen des Umgangs mit geflohenen und zugewanderten Menschen zu. Sie kann zum Streit werden, der von der politischen und publizistischen Ebene bis ins Private der Familien und Freundeskreise reicht und in vielen Fällen entzweit. Auch Gespräche über den sogenannten ‚Nahostkonflikt‘ geraten leicht zum Streit. Häufig und oft unreflektiert werden dann Themen und Geschichten in Verbindung zueinander gesetzt: Etwa die Geschichte des Holocaust mit der Analyse der politischen Entwicklungen in Israel, den palästinensischen Gebieten und den Nachbarstaaten oder die Kolonialgeschichte mit aktuellen Konflikten bzw. Fluchtbewegungen. Dies findet auch teilweise im Klassenzimmer statt, aufgrund der Medienpräsenz des Themas oder aufgrund von eigenen biografischen Bezügen der Lernenden. Dieses Lernmaterial will Gespräche im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich über die oben genannten Themen unterstützen, ohne immer die Widersprüche aufzulösen. Lebensgeschichten von Menschen stehen im Zentrum des Materials. Dabei werden Vielstimmigkeit sowie Multiperspektivität deutlich und es wird vereinfachten Interpretationen entgegengewirkt.

Wir legen damit auch einen Versuch vor, relevante Themen wie den auf Israel gerichteten Antisemitismus oder den gegen Flüchtlinge gerichteten Rassismus ins Bewusstsein zu bringen.

Dieses Material entstand in einer Kooperation von *erinnern.at* mit dem Anne Frank Zentrum Berlin sowie mit dem Wiener Projekt PROSA – Projekt Schule für Alle! und dem Center for Humanistic Education in Locham HaGetaot. Das Team unter der Leitung von Axel Schacht involvierte in unterschiedlichen Projektphasen Wissenschaftler*innen und erprobte das Material mit Schulklassen bzw. Jugendlichen.

Wir danken der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ für die Förderung und das in uns gesetzte Vertrauen.

*Werner Dreier
Geschäftsführer *erinnern.at*
Patrick Siegele
Direktor Anne Frank Zentrum Berlin*

EINFÜHRUNG IN DAS LERNMATERIAL

Dieses Lernmaterial richtet sich an Schüler*innen und Jugendliche ab 14 Jahren. Sechs Lernmodule stellen Lebensgeschichten, Themen und historischen Kontext in einen didaktischen Zusammenhang. Das Material ist so aufbereitet, dass Lehrende in der Schule bzw. Multiplikator*innen in der außerschulischen Bildungsarbeit es ohne große Hürden anhand von exemplarischen Lernwegen nutzen können. Lebensgeschichten bilden die Grundlage der didaktischen Bearbeitung und vorgeschlagenen Lernarrangements. Die den Biographien zur Seite gestellten Factboxes dienen der Kontextualisierung und besseren Einordnung der Lebensgeschichten, bieten aber keine umfassende Faktensammlung zum Thema. Geschichte wird nur soweit erläutert und erzählt, wie sich dies aus den konkreten Lebensgeschichten ergibt. Das Dokument „Didaktische Grundlagen zu den Lernmodulen“ leitet die konkrete Vorbereitung des Unterrichts ein. Ein Glossar mit kurzen Beiträgen unterstützt die unterschiedlichen Texte. Eine Sammlung vertiefender wissenschaftlicher Beiträge und eine Sammlung weiterer thematisch passender Bildungsmaterialien und Handreichungen rundet das Material-Set ab.

Lebensgeschichten mit Flucht- und Migrationserfahrungen zeigen Verflechtungen der deutschen und österreichischen Geschichte mit der Geschichte des arabisch-jüdischen Nahen Ostens. Die Geschichten einzelner Menschen, ihrer Begegnungen und gegenseitigen Beeinflussungen stellen die beiden Räume in einen historischen und aktuellen Bezug zueinander. Ausgehend von Lebensgeschichten kann über strukturgeschichtliche und politische Prozesse sowie über Identitätsbilder und Narrative diskutiert werden.

Die Lebensgeschichten stehen für komplexe, widersprüchliche und umstrittene Situationen – sie stehen exemplarisch für eine verflochtene und scheinbar unlösbare Situation. Die Individualisierung des abstrakten Fremden ermöglicht eine Annäherung an die unterschiedlichen – aber sich nicht gegenseitig ausschließenden – Erfahrungen, an den gesellschaftlichen Bezugsrahmen und an konfligierende Erzählungen. Zentral ist dabei die Sichtbarmachung und Bearbeitung unterschiedlicher Perspektiven. Die Lernenden werden eingeladen, sich dazu in ein Verhältnis zu setzen.

Vorgestellt werden Lotte Cohn, die sich schon weit vor dem Nationalsozialismus entschieden hatte, in das britisch verwaltete Palästina auszuwandern und sich dort für ein friedvolles Nebeneinander der jüdischen und arabischen Bevölkerung einzusetzen. Mohammed Helmy kam 1922 zum Studieren aus Ägypten nach Berlin und versteckte während des Nationalsozialismus die Jüdin Anna Boros. Fatima Hamadi, Tochter eines palästinensischen Stoffhändlers, musste 1948 ihr Dorf verlassen und nach Syrien fliehen – bis sie 2012 vor einem neuerlichen Krieg nach Deutschland flüchtete. Für die in Wiener Neustadt geborene Batya Netzer war die Flucht als junges Mädchen nach Palästina die Rettung vor dem sicheren Tod – für sie begann nach Gründung des Staates Israel ein neues Leben. Für Fatima Hamadi hingegen bedeutete die Staatsgründung Israels die Vertreibung aus ihrem Herkunftsdorf. Sami Michael floh aus dem Irak nach Israel und wurde zu einer wichtigen Stimme der arabischen Jüdinnen und Juden. Mit Aya Khaled aus Syrien wird schlussendlich auch eine aktuelle Fluchtgeschichte erzählt.

Biographisches Lernen erleichtert den Zugang zu komplexen geschichtlichen Verflechtungen. Um diese großen historisch-politischen Themen bearbeitbar zu machen, wird Geschichte über Geschichten von Menschen erfahrbar gemacht: Geschichten von Vertreibung und Migration, von auf Exklusion orientierten ideologischen Erzählungen von Volk und Nation und mit Erfahrungen der sozialen und ökonomischen Unterdrückung. Dies fördert einen differenzierten Blick, der Komplexität und Ambivalenzen anerkennt und auch stehen lassen kann. Die (nicht nur historische) Multiperspektivität wird mit dem Ziel der Stärkung der transkulturellen Kompetenz genutzt. Der Nahe Osten wird im Kontext der Verflechtungen mit Europa, insbesondere mit Deutschland und Österreich, betrachtet. Akteur*innen sowie Interessen sollen dabei sichtbar werden. Dazu zählen imperiale Interessen, die Durchsetzung kolonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie die daraus resultierenden historischen und zeitgenössischen gesellschaftlichen Asymmetrien. Widersprüchliche und konfligierende Narrative und Erinnerungen sind den bearbeiteten Themen immanent. Flucht und Migration werden als zeitübergreifende Phänomene dargestellt und derart sollen historische Kontinuitäten im Bereich von Diskriminierungs- und Fluchterfahrungen erkannt werden. Dabei bieten die Lebensgeschichten Möglichkeiten, sich mit der Vielschichtigkeit von Verfolgung, Flucht und Migration auseinanderzusetzen. Dieses Lernmaterial ermöglicht, Entwicklungen und Politiken von Rassismus und Antisemitismus in der Lerngruppe zum Thema zu machen und aufzuzeigen, welche Einflüsse diese auf historische und aktuelle Flucht- und Migrationsbewegungen haben. Die Shoah wird dabei nicht als

begrenzte deutsche bzw. österreichische Geschichte dargestellt, sondern als eine, die örtlich und zeitlich über den Nationalsozialismus hinaus wirkte – die Shoah hatte und hat direkten Folgen für den Nahen Osten.

Axel Schacht

Projektleitung Fluchtpunkte bei erinnern.at

REDAKTIONELLE INFORMATIONEN

- Für eine geschlechtergerechte Sprache verwenden wir das Gender-Sternchen*, um geschlechtliche Markierungen zu ersetzen, gleichzeitig eine binäre Vorstellung von Geschlechtlichkeit zu hinterfragen und Raum für weitere Geschlechterformen zu lassen.
- Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Stiftung EVZ dar. Für inhaltliche Aussagen tragen allein die Autor*innen die Verantwortung.

MITARBEIT, EXPERTISE UND UNTERSTÜTZUNG

- Projektteam: Danna Bader, Michael Bodenstein, Bianca Ely, Adrienne Homberger, Ilanga Mwaungulu, Axel Schacht, Andreas Schrabauer
- Projektleitung: Axel Schacht
- Beratend und in vielfältiger Art und Weise unterstützend zur Seite gestanden sind uns: Marwan Abado, Ilira Aliai, Saba-Nur Cheema, Buchhandlung ChickLit, Yasemin Cankaya, Werner Dreier, Atheer Elobadi, Martin Ellrodt, Christian Gruber, Mark Günzel, Annemarie Hühne, Sabrina Kern, Aylin Kortel, Martin Krist, Katharina Kronhuber, Lonita Kuyumji, Peter Larndorfer, Anne Lüder, Lukas Meissel, Katinka Meyer, David Netzer, Viola Raheb, Verena Schaffer, Susanne Schatz, Ronen Steinke, Moritz Wein
- Als wissenschaftliche Expert*innen haben unser Vorhaben kritisch begleitet und unterstützt: Maria Ecker-Angerer, Lukas Egger, Helga Embacher, Peter Gautschi, Hans Goldenbaum, Bente Gießelmann, Eva Kössner, Victoria Kumar, Yariv Lapid, Fanny Müller-Uri, Marlene Panzenböck, Dimitris Parsanoglou, Andreas Peham, Jan Riebe, Achim Rohde, Ariane Sadjed, Cyra Sommer, Ramin Taghian

- Schüler*innen bei den Workshops in Wien im Herbst 2017: Aya, Bashir, Dario, Ena, Huda, Isabell, Jawad, Kiki, Kiwi, Siba
- Übersetzung: Maher Bakkour (Arabisch) und Carolin Philipp (Englisch)
- Finanzen: Yasemin Cankaya
- Öffentlichkeitsarbeit: Moritz Wein
- Lektorat: Sigrid Vandersitt
- Endkorrektur: Michael Bodenstein
- Graphik: Sabine Sowieja
- Gestaltung Karten: Andreas Tanzer
- Webgestaltung: Moritz Wein & kombinat.at
- Förderung: Das Projekt wurde von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ gefördert.

IMPRESSUM

erinnern.at - Verein Nationalsozialismus und Holocaust:
Gedächtnis und Gegenwart
Kirchstraße 9/2
A-6900 Bregenz



Nachlass Lotte Cohn, CIA, 6.12/1, Nr. 19, Bl. 5

Ein Bild von Lotte Cohn aus ihrem Nachlass. Es ist nicht bekannt, wann und wo das Foto aufgenommen wurde, vermutlich aber in den 1920er-Jahren.

LOTTE COHN

Charlotte Cohn, genannt Lotte, kommt am 20. August 1893 in Berlin zur Welt und lebt mit ihren Eltern und Geschwistern in der Kurfürstenstraße. Schon als Schülerin muss sie erleben, wie ihr Vater, ein Arzt, mit antisemitischen Anfeindungen konfrontiert ist. Dies und der darauf folgende Kampf ihres Vaters um Gerechtigkeit prägen die gesamte Familie. Auch Lotte Cohn bekommt in der Schule immer wieder zu spüren, dass sie nicht dazugehören soll. Aus diesem Grund fangen Lotte und ihr Vater an, über den →Zionismus nachzudenken. Der Zionismus ist die Idee, dass europäische Jüdinnen und Juden, die → Antisemitismus ausgesetzt sind, nach → Palästina auswandern und dort eine neue, sichere Heimat aufbauen. Schon mit sechzehn Jahren ist für Lotte Cohn klar, dass sie nach Palästina gehen will: „[...] die Bindung an das Land, in dem ich geboren bin, [war] nie sehr stark [...], nie war ich so recht ‚zu Hause‘ dort gewesen. Zu stark war der Antisemitismus, zu stark vor allem das eigene Gefühl des Nicht-sorecht-Hingehörens.“

So hält Lotte Cohn diese Zeit in ihren Erinnerungen fest, die sie in den 1960er-Jahren niedergeschrieben hat.

Sie ist eine der ersten Frauen, die an der Technischen Universität Berlin studieren, und sie beendet ihr Studium der Architektur 1916.

Als sie einen Job als Architektin in Jerusalem angeboten bekommt, zögert sie keinen Augenblick. 1921 entscheiden sich noch wenige, →Alija zu machen, also nach Palästina auszuwandern, das damals britisch kontrolliert ist. Lotte Cohn und ihre Schwestern Helene und Rosa gehören zu diesen wenigen. Am 18. August 1921 geht es mit dem Zug nach Triest, von dort mit dem Schiff nach Alexandria in Ägypten und dann zum Teil zu Fuß weiter nach Palästina.

In Palästina lebt sie zunächst in Jerusalem und später in →Tel Aviv, wo sie als Architektin arbeitet. Sie entwirft Schulen sowie Einfamilienhäuser und prägt das Stadtbild des modernen Tel Aviv. Darüber hinaus entwirft sie landwirtschaftliche Siedlungen und plant mehrere →Kibbuzim.



Bildarchiv Pisarek/akg-images

Am Transportauto ist der Name des Jugenddorfes auf Hebräisch und Deutsch angebracht, Ben Schemen 1937.

Sie arbeitet auch bei der Planung des Kinder und Jugenddorfes →Ben Schemen mit. Lotte verbindet in ihrer Arbeit moderne europäische Architektur mit Erfahrungen und Stilelementen aus der arabischen Welt.

1926 erhält Lotte Cohn von der britischen Kolonialregierung die palästinensische Staatsangehörigkeit. Zu dieser Zeit ist sie schon im Friedensbund Brit Schalom aktiv, der sich für ein respektvolles Nebeneinander der jüdischen und der arabischen Bevölkerung einsetzt, ohne das Ziel einer sicheren Heimat für die verfolgten Jüdinnen und Juden aufzugeben. Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten kommen viele Flüchtlinge aus Deutschland und ab →1938 auch aus Österreich nach Palästina. Nun baut Lotte viele Häuser für diese Neuankommenden aus Europa. Lotte Cohn lebt bis zu ihrem Tod im Jahre 1983 in Tel Aviv.

LOTTE COHN LEBEN UND HOFFNUNG IN PALÄSTINA IN DEN 1920ER JAHREN

1965 schreibt Lotte Cohn ihre Erinnerungen an die ersten Jahre in →Palästina in einer 50-seitigen Erzählung nieder: „Die zwanziger Jahre in Erez Israel. Ein Bilderbuch ohne Bilder“. Es geht darin sowohl um die Träume und Sehnsüchte als auch um die vielen Schwierigkeiten beim Aufbau einer jüdischen Gemeinschaft in Palästina:

„Das wollten wir. Ein neues Land, und in ihm ein neues, besseres Leben, eine bessere menschliche Gesellschaft, keine Unterdrückung, keine soziale Ungerechtigkeit, keine Klassenunterschiede, eine freie, glückliche Jugend. Und mit diesem Wunschbild vor Augen gingen wir daran, unsere Welt zu formen. Wir waren der Anfang, so schien es uns. Hier standen wir, eine kleine Gruppe junger Menschen, hergetrieben von Begeisterung, ja, und auch von Abenteuerlust, das wohl auch. [...] Gewiss fehlte oft nötige Fachkenntnis. Aber eines weiß ich, denn ich war mittendrin: Es brauste von leidenschaftlich[em] gutem Willen, von Temperament und Arbeitseifer. [...] Der idealistische Traum einer besseren Lebensform gewinnt Gestalt.

Wir arbeiten für die Gemeinschaft, wir sind gleichwertige Glieder dieser Gemeinschaft, es gibt kein reich und kein arm, keinen Vorgesetzten und keinen Untergebenen, wir helfen einander, wenn es nötig ist. So soll Menschen-Gemeinschaft aussehen ... es muss gehen ... und es geht, wir beweisen es der Welt. [...]

Mein privates Leben in arabischer Nachbarschaft brachte mir Erfahrungen, die zwar nicht unbedingt typisch waren, aber doch ein Licht auf unsere Beziehungen warfen. Ich kann nicht sagen, dass die Menschen feindselig gegen ihre jüdischen Nachbarn und Mieter waren, sie hielten sich fern, es wurde keine Beziehung geschaffen. Eine von ihnen, die recht gut deutsch sprach, lud uns gelegentlich ein, von ihrem arabischen Nationalgericht zu kosten, und wir tauschten öfters Kochrezepte, so weit ging die Vertrautheit. [...] So lernte man die arabischen Nachbarn kennen und lernte sie doch nicht kennen ... eine fremde Welt. Und eine Welt, in der es gärte, in der plötzlich das nationale Gefühl aufflammte und in Hass gegen uns umschlug. Die Unruhen, diese Wolke, die bisweilen den Himmel schwarz überdeckte und die sich nie ganz verzog. Man lebte immer in der Spannung, die dem Aufflackern der Unruhen voranging, und auch, wenn Ruhe zu herrschen schien, blieb immer ein Rest von Unsicherheit.“



Bildarchiv Pisarek/akg-images

Junge jüdische Einwander*innen im Jahr 1935. Das Straßenschild weist auf Kfar Giladi hin, einen Kibbuz an der Grenze zum Libanon, der 1916 gegründet wurde.





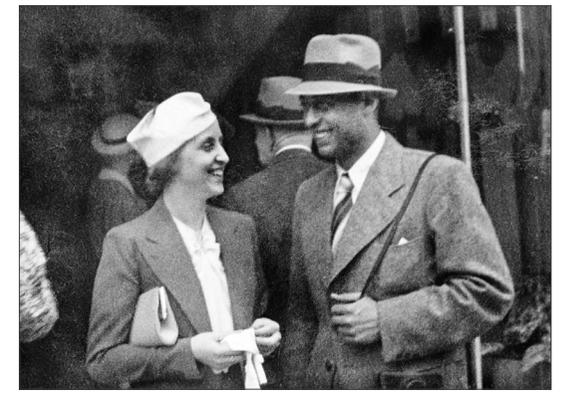
Nachlass Dr. Mohammed Helmy / Familienarchiv el-Kelish, Kairo

Mohamed Helmy als junger Student in den 1920er-Jahren in Berlin.

MOHAMED HELMY

Mohamed Helmy Abu el-Ainin Said Ahmed wird am 25. Juli 1901 in Khartum (heute Sudan) in eine wohlhabende ägyptische Familie geboren. Sein Vater ist Offizier in der englisch-ägyptischen Armee. Nach dem Ersten Weltkrieg wird die englische Kolonie Ägypten zwar formal unabhängig, doch Großbritannien hat weiterhin einen starken Einfluss auf Politik und Militär. 1922 kommt Mohamed Helmy, wie viele andere junge Männer aus dem arabischen Raum, zum Medizinstudium nach Berlin. In dieser Zeit entwickelt sich in Berlin eine sehr lebhaft arabische Community. Die Moschee ist genauso gut besucht wie die von Arabern geführten Cafés und Jazz-clubs. Eigentlich sollte Mohamed Helmy nach dem Studium zurück nach Ägypten gehen, doch da er sich in Berlin sehr wohl fühlt und in einem Krankenhaus als Arzt arbeiten kann, bleibt er. Die Nationalsozialisten übernehmen →1933 die Macht in Deutschland. Aufgrund der vielen Entlassungen von jüdischen Ärztinnen und Ärzten herrscht Ärztemangel, und so wird Mohamed Helmy Oberarzt.

Da sich die Nationalsozialist*innen darum bemühen, die arabischen Länder auf ihre Seite zu ziehen, ist er nicht in Gefahr. Seine deutsche Verlobte Emmy darf er aber nicht heiraten. Weil er sich mit Kritik an den Nazis nicht zurückhält, verliert er bald seine Arbeitsstelle im Krankenhaus. Danach arbeitet er als privater Hausarzt in seiner Wohnung, in der er auch Jüdinnen und Juden behandelt. Nach Kriegsbeginn wird Mohamed Helmy verhaftet und mehrere Wochen inhaftiert, da die Nationalsozialisten ihre Strategie gegenüber den arabischen Ländern kurzzeitig geändert haben. Ohne weitere Begründung kommt er danach wieder frei. Nun behandelt er wieder Jüdinnen und Juden und beginnt, auch anderweitig zu helfen und gegen die Nazis aktiv zu werden. Gemeinsam mit der Berlinerin Frieda Szturmann organisiert Mohamed Helmy Verstecke für jüdische Patientinnen. Darunter sind Cecilie Rudnik und ihre Enkeltochter Anna Boros. Um nicht entdeckt zu werden, gibt sich Mohamed Helmy nach außen als glühender Anhänger Hitlers.



Mohamed Helmy mit seiner Verlobten Emmy Ernst Ende der 1930er-Jahre in Berlin.

Im Geheimen organisiert er ein ganzes Netzwerk an Helferinnen und Helfern, darunter auch viele seiner arabischen Freund*innen. Sie alle tragen dazu bei, mehrere Menschen zu verstecken und ihnen das Überleben zu ermöglichen. Nach dem Krieg schreibt Anna Boros in einem Brief: „*Ein guter Freund von uns, Dr. Helmy, versteckte mich in seiner Hütte in Berlin-Buch vom 10. März 1942 bis zum Ende des Krieges. Seit 1942 hatte ich keinen Kontakt zur Außenwelt.*“ Mohamed Helmy lebt nach der Befreiung vom Nationalsozialismus weiterhin in Berlin und heiratet seine Freundin Emmy Ernst. Er stirbt 1982.

Nachlass Dr. Mohammed Helmy / Familienarchiv el-Kelish, Kairo

MOHAMED HELMY DIE AUSZEICHNUNG VON MOHAMED HELMY



Nasser Kotby (links) nahm die Auszeichnung Mohamed Helmys als „Gerechter unter den Völkern“ von Jeremy Issacharoff, dem israelischen Botschafter in Deutschland, entgegen. Berlin, 26. Oktober 2017 © Gregor Zielke

Mohamed Helmy und Frieda Szturmann werden 2013 von der Gedenkstätte →Yad Vashem als →Gerechte unter den Völkern ausgezeichnet.

Die Gedenkstätte begründet die Ehrung damit, dass sich Mohamed Helmy trotz eigener Verfolgung gegen die herrschende Politik gestellt und sein Leben riskiert habe. Mohamed Helmy ist bisher der Einzige bisher Ausgezeichnete aus einem arabischsprachigen Land, dem diese Auszeichnung verliehen wurde. Die Verwandten Helmys in Kairo, unter ihnen auch Nasser Kotby, der Neffe von Mohamed Helmy, sind stolz darauf, dass ihr 1982 verstorbenes Familienmitglied Anna Boros rettete. Das erzählen sie allen Journalist*innen, von denen sie seit der Anerkennung besucht werden. Als Yad Vashem den Nachkommen von Mohamed Helmy die Medaille und die Urkunde überreichen will, fuhr jedoch niemand aus der Familie nach Jerusalem. Die Familie ist misstrauisch gegenüber Yad Vashem und hat Angst, von der israelischen Politik vereinnahmt zu werden. Nasser Kotby ist aber vier Jahre später bereit, nach Berlin zu kommen. Dort nimmt er im Herbst 2017 die Urkunde vom israelischen Botschafter in Deutschland entgegen.

Bei dem Festakt in Berlin bezeichnet Nasser Kotby die Rettung von Anna Boros durch seinen Onkel als eine Geschichte von Zivilcourage in einer unmenschlichen Zeit. Auch in der Familie Gutmann, wie Anna Boros nach ihrer Heirat heißt, ist Mohamed Helmy in guter Erinnerung. Anna Boros bestätigt nach den Krieg in einem Brief: „Was Dr. Helmy für mich tat, war selbstlos und dafür werde ich ihm stets dankbar sein.“ Annas Tochter Carla Gutman Greenspan schreibt in einem Brief an die Familie von Mohamed Helmy in Kairo: „Ich möchte wirklich nur, dass Sie wissen, dass am anderen Ende der Welt eine Familie existiert, die Dankbarkeit und Liebe für Dr. Helmy empfindet. Wir staunen noch immer über seine Taten, und wir hoffen, dass sein Heldentum andere inspirieren wird.“ Carla Gutman Greenspan ist auch zur Verleihung nach Berlin gekommen, und so treffen sich dort Annas Boros Tochter und Mohamed Helmys Neffe.





Nachlass Anna Gutman / Familienarchiv Gutman, New York

Ein Ausweisfoto von Anna Boros aus der Zeit des Nationalsozialismus. Den Ausweis mit diesem Foto hat sie ihr ganzes Leben lang aufbewahrt.

ANNA BOROS

Anna Boros wird am 22. November 1925 in Arad im heutigen Rumänien geboren. Als sie zwei Jahre alt ist, zieht sie mit ihrer Mutter nach Berlin. Anna Boros lebt zusammen mit ihrer Mutter und ihrer Großmutter in einer schönen Wohnung im Zentrum Berlins. Ihre Großmutter, Cecilie Rudnik, ist eine erfolgreiche Geschäftsfrau und besitzt einen Obst- und Gemüsegroßhandel. Dieser wird Cecilie Rudnik aber von den Nationalsozialist*innen weggenommen. Als Anna Boros 14 Jahre alt ist, wird sie – wie alle jüdischen Schülerinnen und Schüler in der NS-Zeit – von ihrer Schule ausgeschlossen. Ab diesem Zeitpunkt ist sie gezwungen, eine jüdische Sammelschule zu besuchen. Annas Großmutter ist die erste, die sich vor den Nazis verstecken muss. Dabei hilft der aus Ägypten stammende Hausarzt der Familie, Dr. Mohamed Helmy. Als Annas Großmutter von der →Gestapo abgeholt werden soll, hat sie sich bereits versteckt. Einen sicheren Platz findet Mohamed Helmy bei einer seiner Patientinnen, bei Frieda Szturmann.

Frau Szturmann, die von gelegentlicher Heimarbeit lebt, stellt Cecilie Rudnik ein kleines Haus drei Jahre lang als Versteck zur Verfügung. Cecilie Rudnik kann auf diese Weise überleben. Bald muss sich auch die 16-jährige Anna Boros verstecken. Es besteht die Gefahr, dass sie zur →Deportation abgeholt wird und nach Rumänien oder in ein →Ghetto gebracht wird. Mohamed Helmy beschließt, sie zu seiner muslimischen Arzthelferin zu machen. Für alle Welt ist Anna nun Nadja, die Nichte und neue Arzthelferin des Herrn Doktor. Um Anna Boros besser zu schützen, gibt sie sich als Muslima aus und soll den Jazzmusiker Hammad, der ebenfalls aus Ägypten nach Berlin gekommen ist, heiraten. Beides soll Anna zu einem ägyptischen Pass verhelfen, um so nach →Palästina reisen zu können. Doch die muslimische Heirat wird von den deutschen Behörden nicht anerkannt. Eine Ausreise ist nun nicht mehr möglich. Anna Boros wohnt meist bei Mohamed Helmy und dessen Verlobter Emmy oder in einem Schrebergarten am Stadtrand.



Nachlass Anna Gutman / Familienarchiv Gutman, New York

Anna Boros im Alter von etwa elf Jahren mit ihrer Mutter und ihrem Stiefvater 1936 in ihrer Wohnung in Berlin. Das Foto soll den guten Lebensstil der Familie dokumentieren.

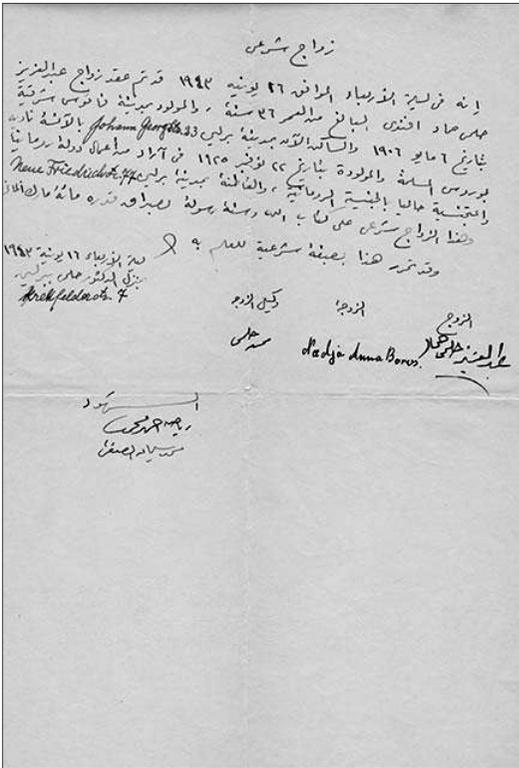
Viele Wochen verbringt sie dort in der ungeheizten Holzhütte. Jeden Morgen wird sie von Mohamed mit dem Auto abgeholt, und fährt mit ihm in die Arztpraxis. Im Herbst 1943 stürmt plötzlich die Gestapo in die Praxis. Sie suchen das untergetauchte jüdische Mädchen Anna. Diese steht als Arzthelferin und mit →Hidschäb vor ihnen – die Polizisten erkennen sie nicht. Als im April 1945 die Rote Armee Berlin befreit, kann Nadja wieder zu Anna werden. Nach ihrer Befreiung heiratet Anna Boros den aus Polen kommenden Juden und →Shoah-Überlebenden Chaim Gutman und geht mit ihm nach New York. Die beiden bekommen drei Kinder. Zweimal kommt Anna Boros noch nach Berlin, um Mohamed Helmy zu besuchen, bevor sie 1986 stirbt.

ANNA BOROS DIE HEIRAT IM GEHEIMEN

Erinnerungen oder Erzählungen der Beteiligten selbst liegen nicht vor. In dem Buch von Igal Avidan zur Geschichte von Mohamed Helmy und Anna Boros gibt es jedoch das Kapitel „Eine muslimische Hochzeit“, in dem der Autor die Ereignisse im Juni 1943 beschreibt.

„Sechs Tage nach Anna Boros Übertritt zum Islam [...] findet in Mod [Spitzname von Mohamed] Helmys Wohnung in Berlin-Moabit am 16. Juni 1943 eine weitere geheime Zeremonie statt. Die Siebzehnjährige willigt in eine muslimische Trauung ein, so, wie sie zuvor zum Islam übergetreten ist: Nicht aus Liebe zum Propheten oder zu ihrem Bräutigam, den sie gar nicht kennt. Anna will einfach überleben. [...] Der Bräutigam ist Ägypter und ein Vertrauter von Mod Helmy. Der Doktor will sichergehen, dass das Ziel der Eheschließung möglichst geheim bleibt. [...] Trotz der Gefahr entwarf er einen gewagten dreistufigen Plan, um Anna vor der →Deportation zu retten: Schritt eins, der Übertritt zum Islam war bereits vollzogen: dem folgte als Schritt zwei die muslimische Hochzeit; und drittens plante er, Anna mit den neuen Papieren außer Landes zu bringen. [...] Helmy sucht sich bewusst zwei Ägypter als Trauzeugen aus, die er gut kennt, und die zugleich Vertraute des Naziregimes sind. Die muslimische Hochzeit soll schließlich von den deutschen Behörden anerkannt werden, sonst scheitert sein Rettungsplan. [...]

Ihren Bräutigam, Abdul Aziz Helmi Hammad, sieht Anna an diesem Tag zum ersten Mal. [...] Nun steht der Geschäftsführer Hammad in Helmys Wohnung vor seiner „Braut“. [...] Nach dem letzten Ja gilt das Paar als Mann und Frau. Dann wird auf Arabisch der Ehevertrag geschrieben, in dem Anna den zusätzlichen arabischen Vornamen „Nadja“ bekommt [...]. Aber Hammad kann mitten im Krieg kein Ehefähigkeitszeugnis beibringen, um zu beweisen, dass er ledig oder geschieden ist. Daher erkennt der zuständige Berliner Standesbeamte diese muslimische Ehe nicht an.“



Yad Vashem Photo Archive, Jerusalem

Das in Arabisch verfasste Dokument über die Eheschließung in Helmys Wohnung mit den Unterschriften von ‚Nadja‘ Anna Boros, ihrem Ehemann Abdul Aziz Helmi Hammad und den beiden Trauzeugen.



Familienarchiv Batya Netzer / erinnern.at

Irma Bauer (Mitte) mit Eltern und Geschwistern knapp vor ihrer Ausreise.

BATYA NETZER

Batya Netzer kommt am 4. Dezember 1921 als Irma Bauer, Tochter von Emma und Leopold Bauer, in Wiener Neustadt zur Welt. Sie hat zwei jüngere Geschwister (Susanne und Ernst) und besucht das Gymnasium. →1938 darf ihr Vater wegen der antisemitischen Politik der Nationalsozialist*innen seinen Beruf als Anwalt nicht mehr ausüben, und sein Büro wird ihm im Zuge der →Arisierung weggenommen. Die →Gestapo in Wiener Neustadt will alle Jüdinnen und Juden schnell aus der Stadt vertreiben oder sie verhaften. Der Familie gelingt es, Irma für die →Jugend-Alija, die Ausreise von Jugendlichen nach →Palästina, anzumelden. Im Oktober 1938 macht sich Irma Bauer mit nur einem Koffer auf in eine neue Zukunft. Am Bahnhof sieht die 16-Jährige die Tränen in den Augen ihres Vaters, doch sie weiß zu diesem Zeitpunkt nicht, dass der Abschied für immer sein wird. Mit dem Zug fährt sie bis Triest. Dort geht Irma Bauer mit vielen anderen Jugendlichen aus Österreich und Deutschland auf ein Linienschiff, das die Jugendlichen nach Haifa bringt.

Anfangs kann Irma Bauer mit ihrer Familie noch Kontakt halten, dann wird es immer schwieriger, sich Briefe zu schicken. Ihre Familie wird 1938 nach dem →Novemberpogrom aus Wiener Neustadt zwangsweise nach Wien übersiedelt. Nun bemüht sich diese um eine Ausreise nach Shanghai, doch diese Pläne können nicht mehr verwirklicht werden. 1942 werden Emma und Leopold Bauer und ihre beiden Kinder Ernst und Susanne nach Polen deportiert und vermutlich in →Sobibor ermordet. Dass ihre Familie ermordet wurde, erfährt Irma Bauer erst nach dem Krieg. Daraufhin beschließt sie, nie wieder Deutsch zu sprechen, und erklärt das in einem Interview so: „*Ich wollte nicht mehr an die Vergangenheit denken. Ich wollte Gegenwart und die Zukunft, und ich wollte die Vergangenheit ausschließen von meinem Leben.*“ Die Ankunft in →Palästina ist sehr aufregend, Irma Bauer kennt hier niemanden. Es dauert eine Weile, bis sie in der neuen Heimat angekommen ist. In Palästina gibt sich Irma einen neuen hebräischen Namen und nennt sich Batya.



Familienarchiv Batya Netzer / erinnern.at

Gruppenfoto auf dem Schiff Galiläa während der Fahrt nach Palästina. Irma Bauer steht in der obersten Reihe in der Mitte und trägt eine weiße Bluse.

Sie zieht in den →Kibbuz Sha'ar HaGolan und arbeitet dort im Kindergarten. Der Kibbuz befindet sich nicht weit entfernt vom See Genezareth, dazwischen liegt nur das arabische Nachbardorf Samach. Hinter dem Kibbuz verläuft auf der einen Seite die Grenze zu Syrien, auf der anderen jene zu →Transjordanien. Im →Krieg 1948 ist der Kibbuz umkämpft und wird zerstört. Batya Bauer heiratet später Yosef Netzer, mit dem sie eine Tochter und einen Sohn hat. Als Lehrerin setzt sie sich intensiv für ein respektvolles Nebeneinander der jüdischen und arabischen Bevölkerung ein. Später nähert sie sich dem Österreich ihrer Kindheit und der deutschen Sprache wieder an. Als ihr Sohn David Seminare für Lehrerinnen und Lehrer aus Österreich abhält, möchte sie diese treffen und mit ihnen sprechen. Batya Netzer stirbt im Mai 2010.

BATYA NETZER DIE ERSTE ZEIT IN PALÄSTINA UND DER KRIEG 1948



Familienarchiv Batya Netzer / erinnern.at

Batya Netzer bei einem Video-Interview für die DVD „Neue Heimat Israel“ im Kibbuz Sha'ar HaGolan in Israel, 2009.

In einem Interview, das 2009 mit Batya Netzer geführt wurde, erinnert sie sich an die ersten Jahre im →Kibbuz und an den Unabhängigkeitskrieg:

„Das war nicht leicht, Hebräisch zu lernen. Vielleicht ist es für alle nicht leicht, eine neue Sprache zu lernen, aber hier hat man nur Hebräisch gesprochen. Hier ist noch dazu gekommen, dass die Leute nicht Deutsch hören wollten damals. Da ist immer jemand gewesen und hat gesagt: ‚Bitte Hebräisch, bitte nicht Deutsch sprechen!‘ Einerseits war das gut, weil wir so gezwungen waren, Hebräisch zu lernen, aber andererseits war Deutsch unsere Muttersprache. Wir haben schnell gelernt, sehr schnell gelernt. [...] Manchmal ist jemand gekommen und hat einen Vortrag gehalten. Wir wurden neu erzogen, erzogen als neue Menschen für den Kibbuz. Das war unsere Zukunft, das wollten wir auch. Gleichzeitig haben wir hier nichts gehabt. Wären wir vielleicht nicht im Kibbuz gewesen, hätten wir sicher modische Sachen angezogen. Aber das gab es nicht. Kurze Hosen im Sommer, lange Hosen im Winter. Ganz einfach. Wir waren trotzdem sehr zufrieden. [...] 1948 ist dann der Unabhängigkeitskrieg gewesen, da war ich schon im Kibbuz Sha'ar HaGolan. Am 15. Mai hat der Krieg begonnen. Die haben alle gegen uns gekämpft. Hier in der Gegend um den Kibbuz ist viel gekämpft worden. Ich war zu dieser Zeit verantwortlich für eine Kindergruppe.

Auf einmal sind ganz in der Nähe Bomben explodiert und ich war allein mit 13 Kindern. Dann sind andere Leute gekommen und wir sind mit den Kindern in den Luftschutzkeller. Seitdem gibt es den Konflikt. Aber die Hoffnung darf man nicht verlieren. Man darf nicht verzweifeln, einmal muss Frieden kommen. Es gibt leider auf beiden Seiten Leute die das nicht zulassen. Aber keine Mutter will ihre Kinder in den Krieg schicken. [...] Sogar in sehr komplizierten Situationen und wenn es Gefahren gab, hab ich immer gewusst, dass ich nicht persönlich bedroht werde. Meinen Kindern wird nichts passieren von anderen Menschen hier. Sie werden nie so was erfahren müssen, was ich erfahren musste – dass ich nicht dazugehöre. Ich gehöre da her, obwohl ich viel kritisieren, aber ja, ich gehöre hierher.“





Familienarchiv Fatima Hamadi

Fatima Hamadi zu Besuch bei einem ihrer Söhne in Holland, 2017.

FATIMA HAMADI

Fatima Hamadi kommt 1940 in Samach, einem Dorf südlich des Sees Genezareth, zur Welt. Samach liegt an der Eisenbahnlinie zwischen Haifa und Damaskus. Die Hamadis haben einen Bauernhof. Außerdem handelt ihr Vater mit Stoffen. Mit sechs Jahren beginnt Fatima Hamadi die Schule. Zusätzlich bringt der älteste Bruder ihr Englisch bei. „Als mein Vater davon erfahren hat, hat er es verboten und gesagt: Bei uns wird Arabisch gesprochen!“, erzählt Fatima Hamadi in einem Interview. Der Vater ist kein Freund der →britischen Mandatsregierung, die in der Nähe des Dorfes einen Militärstützpunkt errichtet hat. 1947 spitzt sich der Konflikt zwischen der arabischen und der jüdischen Bevölkerung im Land zu, und die Briten beschließen, aus →Palästina abzuziehen. Die UNO erarbeitet einen →Teilungsplan für das Land, der jedoch nicht umgesetzt wird. In der Folge wird aus dem Konflikt der →Krieg 1948. Als die Einwohner*innen von Samach im April 1948 hören, dass im arabischen Nachbardorf Menschen von jüdischen Kämpfer*innen umgebracht worden seien, beschließen sie zu fliehen.

Niemand erwartet Schutz von den Briten, die sich noch im benachbarten Militärstützpunkt befinden. Auch die erhoffte Unterstützung durch die arabischen Armeen bleibt aus. Die Familie Hamadi packt hastig die nötigsten Sachen. „Es war mitten in der Nacht, dunkel und wir hatten furchtbare Angst, als wir unser Haus verlassen haben“, erinnert sich Fatima Hamadi im Interview. Zu Fuß gehen sie zur nahegelegenen Grenze, wo sie von arabischen Soldaten empfangen werden. Nach einigen Tagen im Zeltlager an der Grenze zieht die Familie nach →Transjordanien – in der Hoffnung, dass sie nach Samach zurückkehren können. Den arabischen Truppen gelingt es, Samach für kurze Zeit zu erobern, wobei sie auch die jüdischen →Kibbuzim in der Region angreifen. Allerdings werden sie kurz darauf von jüdischen Streitkräften wieder zurückgedrängt. Nach acht Monaten wird klar, dass eine Rückkehr nach Samach ausgeschlossen ist. Die Familie zieht nach Damaskus, da der Vater dort wieder im Stoffhandel arbeiten kann.



American Colony (Jerusalem). Photo Dept.

Der Bahnhof von Samach um 1920. Die Bahnlinie wurde unter Aufsicht des deutschen Ingenieurs Heinrich August Meissner gebaut, der vom osmanischen Sultan mit dem Bau der Bahnlinie bis Mekka beauftragt worden war.

Doch die Einkünfte aus der Landwirtschaft fehlen, und die Kinder müssen nun auch Geld verdienen. Fatima arbeitet von Zuhause aus als Schneiderin. Mit 19 Jahren heiratet Fatima. Mit ihrem Mann Ali bekommt sie acht Kinder. Ali arbeitet als Elektromonteur in ganz Syrien. Die reiselustige Fatima begleitet ihren Mann oft und lernt so Syrien kennen, wo sich die Familie ein neues Zuhause aufbaut. Doch 2012, ein Jahr nach dem Ausbruch des →syrischen Kriegs, flüchtet die inzwischen verwitwete Fatima mit einem Teil ihrer Familie nach Algerien. Dort lebt die Familie vier Jahre lang und versucht, die Weiterreise zu planen. Schließlich gelingt es ihr, mit der Familie ihres Sohnes nach Europa zu reisen. Im Januar 2016 erreicht Fatima Hamadi, inzwischen 77 Jahre alt, Deutschland und wird in Homburg in einer Unterkunft einquartiert.

FATIMA HAMADI DAS DORF SAMACH AM SEE GENEZARETH VOR 1948



American Colony (Jerusalem). Photo Dept.

Das Dorf Samach 1931 aus dem Flugzeug fotografiert. Vor dem Dorf verläuft die Eisenbahnlinie, dahinter liegt der See Genezareth. Links oben sieht man verschwommen das britische Militärlager, rechts oben den jüdischen Kibbuz Degania.

Nach ihrer Ankunft in Deutschland erklärte sich Fatima Hamadi zu einem Interview bereit und erzählte ihre Lebensgeschichte. Hier sind Auszüge daraus, in denen sie sich an ihre Kindheit in Samach und an ihre erste →Fluchterfahrung erinnert:

„Oh, unser Land war sehr schön, es gab den Bahnhof mit seinen Schienen und Zügen, es gab den See von Tiberias. Samach war der erste größere Ort, in den man kam, wenn man von Syrien oder Jordanien nach →Palästina eingereist ist. Es war ein Kreuzpunkt nahe der Grenze im Tal Yarmuk. Es war nicht weit nach Syrien oder Jordanien, man musste nur über eine Brücke. Über diese Brücke sind wir dann auch geflohen. [...] Westlich neben Samach war der Ort Manschiyat und noch weiter hinten, die Gleise entlang, kam dann das britische Militärlager. Es war uns Kindern verboten, da hinzugehen. [...] Die meisten Leute in Samach waren Bauern. Meine Familie besaß viel wunderschönes Land. Und wir kannten es gut. Wir besaßen den Boden, wir haben damit getan, was wir wollten, angebaut, was wir wollten, wir hatten unsere Arbeit und unsere Wünsche und lebten so unser Leben. Es gab kaum Bäume um Samach, dafür sind viele verschiedene Gemüsesorten gewachsen und Getreide. Und wir hatten Schafe. [...] Juden kamen zu uns, um Schafsmilch und Butter und Joghurt zu kaufen. Wir respektierten uns und hatten keine Konflikte. Aber in Samach wohnten keine Juden. Bei Tiberias gab es viele Juden. In Tiberias auf dem Markt gab es viele Marktstände, die Juden gehörten. Ein schöner Markt war das.“

Wir haben miteinander Handel betrieben und in Frieden nebeneinander gelebt. Die Leute haben bei einander eingekauft. [...] Es gab einen jüdischen Händler, sein Name war Ichman, er kam immer zu meiner Mutter und Großmutter, um Milch, Joghurt und Butter zu kaufen. Meine Großmutter hieß Chamis, er konnte das nicht richtig aussprechen und sagte immer: Chamisch, ist die Butter schon bereit? Wir mussten immer so lachen! [...] Dann kamen die Nachrichten vom Krieg. Es war Abend, als der Imam in der Moschee alle Männer im Dorf zusammenrief und sagte, dass die Juden in der Nähe sind und im Nachbardorf Menschen ermordet haben. ‚Ihr müsst eure Familien retten und fliehen‘, sagte er. In derselben Nacht begannen wir, uns vorzubereiten und unsere Sachen zu packen. Es war mitten in der Nacht, dunkel, und wir hatten furchtbare Angst, als wir unser Haus verlassen haben. Noch vor der Morgendämmerung sind wir zu Fuß mit einem Esel los. [...] Ich musste zweimal in meinem Leben fliehen. Wir haben uns nicht ausgewählt zu fliehen, wir wurden dazu gezwungen, aber es ist passiert und ich habe gelernt, es ist nicht das Ende der Welt, wir müssen uns ein neues Leben aufbauen.“





Film „Forget Baghdad“, Dschoint Ventschr Filmproduktion, Zürich

Sami Michael als junger Mann, aus dem Film „Forget Bagdad“ Ort und Datum des Bildes sind unbekannt.

SAMI MICHAEL

Salah Mujalid kommt 1926 in einer jüdischen Familie in der Altstadt von Bagdad zur Welt. So wie es im Irak Tradition ist, lebt die gesamte Großfamilie in einem Haus mitten in den engen Gassen des jüdischen Viertels. Salah fühlt sich dort sehr wohl, aber seiner Mutter ist es zu eng bei den Schwiegereltern. Der Stoffhandel des Vaters läuft gut, und so kann die Kleinfamilie in ein modernes Viertel umziehen. Hier wohnen sie neben muslimischen und christlichen Familien, Salah freundet sich rasch mit den Nachbarskindern an. Im Zusammenhang mit einem Militärputsch und angestachelt von Nazi-Deutschland, kommt es 1941 zu Ausschreitungen gegen die jüdische Bevölkerung Bagdads. Jüdische Geschäfte und Wohnhäuser werden von Teilen der Bevölkerung geplündert und verwüstet. Unzählige Jüdinnen und Juden werden in den Gassen der Altstadt umgebracht. Angestachelt werden diese antijüdischen Ausschreitungen von Offizieren, die mit Nazi-Deutschland sympathisieren, aber die Macht im Irak verloren haben.

Für den 14-jährigen Salah ist das der Moment, in dem er das Vertrauen in seine Heimatstadt verliert. Salah wird politisch aktiv, tritt der →kommunistischen Partei bei und engagiert sich für soziale Gerechtigkeit für alle Bevölkerungsgruppen im Irak. Die Regierung sieht die Partei als Gefahr, verbietet sie und verfolgt die Mitglieder brutal. Salah Mujalid arbeitet heimlich im Untergrund weiter, bis 1948 ein Haftbefehl gegen ihn verhängt wird. Sein Vater organisiert einen Schmuggler, der Salah als Beduine verkleidet in den Iran bringt. Dort wechselt er seinen Namen in Sami Michael. Nach neun Monaten im Iran reist er nach Israel. Sami zieht in ein arabisches Viertel in Haifa und nimmt dort seine politische Arbeit für Gerechtigkeit wieder auf. Das tut er gemeinsam mit in Israel lebenden Palästinenser*innen und Jüdinnen und Juden. Er schreibt für arabische Zeitungen und lernt Hebräisch. Knapp zwei Jahre nach Sami Michael kommt auch seine Familie nach Israel.



The National Photo Collection (Israel)

Jüdinnen und Juden aus dem Irak bei ihrer Ankunft am Flughafen Lod/Lydda in Israel, 1951.

Im Rahmen eines →Abkommens zwischen Israel und dem Irak verlässt nahezu die gesamte jüdische Bevölkerung den Irak, darunter auch die Familie Mujalid. Dafür müssen sie die irakische Staatsbürgerschaft und ihren gesamten Besitz zurücklassen. „Nach drei Stunden Flug fand sich meine Familie von einer prächtigen Villa in einem blühenden Viertel Bagdads in einem Zelt mit staubigem Boden auf einem verlassenen Feld in Israel wieder“, beschreibt Sami Michael in einem Artikel die Ankunft seiner Familie im israelischen →Transitlager. Die Diskriminierungen, die sie als arabische Jüdinnen und Juden erfahren, treiben Sami an, sich weiter gegen Diskriminierung und für Menschenrechte einzusetzen. Diese Themen bearbeitet er auch in den zwölf Romanen, die er schreibt. Heute, mit über 90 Jahren, engagiert sich Sami Michael immer noch für Frieden im Nahen Osten.

SAMI MICHAEL DIE ANKUNFT VON JÜDINNEN UND JUDEN AUS MEHRHEITLICH MUSLIMISCHEN LÄNDERN IN ISRAEL



Wikimedia Commons

Sami Michael, 2007 in Haifa.

Für Jüdinnen und Juden aus mehrheitlich muslimischen Ländern ist die Übersiedlung nach Israel oft mit einem sozialen Abstieg verbunden. Sie machen Erfahrungen mit einer neuen Form von Diskriminierung. Sami Michael beschreibt seine Erfahrungen in einem Buch über die Geschichte der irakischen Jüdinnen und Juden so:

„Im Irak kannten wir die Begriffe Ashkenasim [europäisches Judentum] [...] und Mizrahim [Juden und Jüdinnen aus muslimischen Ländern] nicht. Diese Konzepte existierten bei uns nicht: Wir dachten, dass Juden Juden und Jüdinnen Jüdinnen sind, auf der ganzen Welt. Wenn Leute über den Osten sprachen, glaubten wir nicht, dass sie den Nahen Osten meinten. [...] Für uns war der Osten Russland, Polen, Ungarn et cetera. Dennoch bin ich in Israel angekommen und habe zwei verschiedene Arten von Leuten gesehen: Die Leute, die sich mit den Ashkenasim identifiziert haben, und die anderen Leute so wie ich, die aussahen, als kommen sie aus der Wüste. [...]

Diese neuen Differenzierungen wurden mir sowohl als Journalist wie auch als normaler Mensch klar. Ich habe zu Beginn nur Englisch gesprochen. Ich konnte kein Hebräisch und alle meine Freunde waren Ashkenasim. Ich habe auch eine Ashkenasi geheiratet. Aber die Ashkenasim haben sich in meiner Gegenwart nicht zurückgehalten und Irakerinnen und Iraker als Araber bezeichnet. [...] Die Araber haben begonnen, mich wie einen Araber zu behandeln und sprachen von den Jüdinnen und Juden als Nicht-Araber. Ich war also in einem bizarren Dazwischen-Ort.

Ich kam zum Schluss, dass ich in einem rassistischen Land lebe, wo die Leute Araber als minderwertig betrachten. Es war nicht einfacher Hass aufgrund des Nationalismus. Es war tiefer als das – eine herablassende Abneigung vielleicht. Meine gesamten Jugend- und Erwachsenenjahre habe ich im Kampf gegen Rassismus verbracht. Dann habe ich mich in einem Staat von Rassisten wiedergefunden. Das fühle ich heute immer noch so, trotz meiner großen Liebe für Israel.“





Familienarchiv Aya Khaled

Aya Khaled in ihrem letzten Schuljahr, 2018.

AYA KHALED

Aya Khaled (Name geändert) wird im Jahr 2000 in Damaskus geboren und liebt die schöne alte Stadt sehr. Ihre Eltern kommen aus Qamischli, einer Kleinstadt in Nord-syrien, wo viele →Kurd*innen leben. Auch Aya Khaled ist Kurdin und spricht zuhause mit ihrer Familie Kurdisch. In der Schule spricht sie Arabisch. Unter ihren Freund*innen macht es keinen Unterschied, ob jemand Kurd*in oder Araber*in, muslimisch oder christlich ist. Aya Khaled ist Klassenbeste und möchte Medizin studieren, sobald sie mit der Schule fertig ist. Doch 2012 wird aus den politischen Unruhen ein →Krieg in Syrien. Aya Khaled ist mit ihrer Mutter und Geschwistern zu Besuch bei der Großfamilie in Qamischli, als der Vater anruft und sagt, dass sie nicht zurück nach Damaskus kommen können. Es sei zu gefährlich geworden. Aya will nicht in Qamischli bleiben, sie will zurück in die Schule und zu ihren Freund*innen. Doch ihr Haus in Damaskus wird zerstört. Die Familie Khaled beschließt, in den Irak zu gehen. Zu Fuß überqueren sie die Grenze in den Nordirak, der von Kurd*innen regiert wird.

Dort findet Aya Khaled in der Stadt Sulaimaniyya eine neue Heimat. Nach einiger Zeit kann sie wieder zur Schule und findet schnell neue Freund*innen. „Aber es gab keine Arbeit, weil viele Menschen aus Syrien gekommen sind“, erzählt Aya Khaled in einem Interview in Wien. Daher beschließt ihr Vater, nach Deutschland zu reisen und seine Familie dann nachzuholen. 2014 reist er über die Türkei Richtung Nordwesten und erreicht schließlich Wien. Dort endet seine Reise: Er beantragt Asyl und stellt einen Antrag auf →Familienzusammenführung. Aya Khaled ist inzwischen mit ihrer Mutter und ihren Geschwistern nach Qamischli zurückgekehrt. Nach knapp drei Jahren muss Aya Khaled wieder einen ihr lieb gewordenen Ort und die Schule verlassen. Sie fliegt mit ihrer Mutter und den Geschwistern nach Istanbul und wartet dort auf die Einreisewilligung nach Österreich. Es dauert Monate. „Wir dachten, wir kommen nicht mehr in Österreich an“, sagt Aya Khaled.



Wikimedia Commons, Martin Talbot

Einer von Aya Khaleds Lieblingsorten in Damaskus: im Al-Hamidiyah Souq, dem großen Markt in der Altstadt.

Aber dann können sie die Papiere zur Familienzusammenführung bei der österreichischen Botschaft doch noch abholen. „Zuerst war es sehr schwierig. Ich habe keine Schule gefunden, ich saß monatelang zuhause. Es war eine komplett neue Sprache. Ich habe einen Deutschkurs gesucht und keinen gefunden“, beschreibt Aya Khaled ihre Ankunft in Wien. Ihre jüngeren Geschwister können zur Schule, doch Aya ist bereits zu alt. Schließlich findet sie eine Schule, wo sie Deutsch lernen und ihren Schulabschluss machen kann. Sie findet Freund*innen, und es tut ihr gut, endlich wieder lernen zu können, auch wenn es in der neuen Sprache schwieriger ist. Aya Khaled möchte erst eine Apotheker*innenlehre und dann Matura machen, um danach zu studieren.

AYA KHALED VERSCHIEDENE HEIMATEN UND DIE ANKUNFT IN EUROPA



Wikimedia Commons. Friedrich Böhringer

Einer von Aya Khaleds Lieblingsorten in Wien:
Der Stephansplatz mit dem Stephansdom.

Aya Khaled wird in Wien interviewt und erzählt ihre Lebensgeschichte. Dabei denkt sie über Heimat und Zugehörigkeit nach sowie über Vorstellungen von anderen Orten und Erfahrungen. Hier sind einige Auszüge aus Aya Khaleds Erzählung:

*„Heimat ist für mich Damaskus, aber trotzdem liebe ich auch Kurdistan und die kurdischen Menschen. In Damaskus hat damals niemand zu mir gesagt: ‚Ah, du bist kurdisch!‘ Oder: ‚Du bist arabisch‘. Ich habe von niemandem gewusst, ob sie Muslime oder Christen, Sunni oder Schia sind. In Damaskus hat das früher niemanden interessiert. Aber jetzt schon, seit dem Krieg. Ich liebe auch den Irak, vor allem Irakisch-Kurdistan. Die Sprachen waren dort auch Arabisch und Kurdisch. Ich hatte viele Freunde und es war wie meine Heimat dort. Ich war da zwischen 14 und 16 Jahre alt, in dieser Zeit findet man sehr schnell neue Freund*innen. [...]*

Als meine Eltern gesagt haben, wir gehen nach Europa, habe ich gesagt: Nein, ich will nicht nach Europa, da gibt es nichts für mich. Aber meine Eltern haben gesagt, es sei schöner dort: Es gibt schöne Städte, mit großen Wohnungen, guten Schulen und man kann gut studieren. Aber das ist falsch, das Leben hier ist echt schwierig. [...] Viele Leute verstehen nicht, was es bedeutet, ein Flüchtling zu sein. Sie denken, wir sind einfach hier, weil wir in Europa Geld kriegen und nicht arbeiten müssen. Aber das stimmt nicht, es ist sehr schwer, man muss es erlebt haben, erst dann weiß man, wie schwer es ist. [...]

Trotzdem will ich jetzt hier bleiben, denn hier ist kein Krieg. Aber ich wollte nicht weg, ich liebe mein Land. Ich denke, wenn wir wieder nach Syrien gehen würden, wäre es nicht mehr so wie vorher. Der Krieg hat alles kaputt gemacht. Die Menschen sind nicht mehr gleich. Auch ich zum Beispiel, ich habe jetzt in Wien gewohnt, dadurch hat sich auch meine Kultur verändert. Ich bin nicht mehr so wie früher.“

DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN ZU DEN LERNMODULEN

Die unterschiedlichen Lernmodule betten die individuellen Lebensgeschichten in eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem historisch-politischen Rahmen und den zentralen Themen ein. Mit Hilfe des Materials und der Methoden sollen Lernsituationen geschaffen werden, die sowohl durch das Material (anhand der Lebensgeschichten) als auch durch individuelle Zugänge (anhand der Methoden) Räume eröffnen, in denen mögliche unterschiedliche Zugänge und Hintergründe gemeinsam erörtert werden können. Im Hinblick auf das Lernen impliziert dies eine Prozessorientiertheit, die auf Diskurs abzielt und deren Ergebnisse teils offen bleiben.

Das Material-Set ist so aufbereitet, dass Lehrende im Regelunterricht bzw. Fachpersonen in der offenen Jugendarbeit es ohne große Hürden mit Hilfe der vorgeschlagenen Lerneinheiten nutzen oder auch selbstständig Lernarrangements für den Unterricht zusammenstellen können. Die einzelnen Lernmodule werden immer durch Rahmeninformationen eingeleitet. Diese enthalten einen Teaser, die Angabe zur Dauer, die zentralen Themen, die benötigten Lebensgeschichten und die angestrebten Lernziele. Eine detaillierte und erprobte Stundenmatrix wird durch zwei Adaptionen und Erweiterungen ergänzt. Jeweils am Ende befinden sich die Arbeitsblätter.

INFORMATIONEN UND TIPPS ZUR ANWENDUNG

- Das Material-Set kann ab einem Alter von 14 Jahren eingesetzt werden. Vor allem die Lebensgeschichten und Erinnerungen sind von ihrer textlichen Gestaltung auf diese Zielgruppe ausgelegt.
- Bei der Länge einer Unterrichtseinheit haben wir uns an den kürzeren, in Deutschland üblichen 45 Minuten orientiert.
- Ausgangspunkt der didaktischen Vorschläge sind stets (mindestens) zwei Lebensgeschichten. Im Hinblick auf den Aspekt der Multiperspektivität sollten auch selbstständig entwickelte Lernarrangements diesem Grundsatz folgen.
- Lebensgeschichte und autobiographische Erinnerung gehören zusammen und sollen gemeinsam gelesen und bearbeitet werden. (Von diesem Prinzip weicht lediglich das Lernmodul „Gerechter unter den Völkern“ ab.) Lebensgeschichte und Erinnerung sind so gestaltet, dass sie zweiseitig ausgedruckt werden können.
- Die Auswahl der Lernmodule soll nicht anhand der Lebensgeschichten, sondern ausgehend von den behandelten Themen, den methodischen Vorschlägen und der Situation in der Lerngruppe getroffen werden.
- Jene Begriffe, die im Glossar genauer erklärt werden, sind in den Texten mit einem Pfeil gekennzeichnet. Die Schüler*innen sollen dazu angehalten werden, dieses Glossar auch zu nutzen.
- Nicht immer sind Factboxes für die Kontextualisierung und bessere Einordnung der Lebensgeschichten notwendig.
- Für die leichtere Vorbereitung finden sich in der letzten Spalte der Stundenmatrix Angaben zu allen weiteren notwendigen Materialteilen, Arbeitsblättern und zu sonstigem benötigten Material. Auf der Homepage werden die Lernmodule mit den notwendigen weiteren Materialteilen jeweils als Paket angeboten.
- Die Erweiterungen und Adaptionen in den Lernmodulen ermöglichen eine Vertiefung der behandelten Themen oder ergänzen diese um einen Aspekt.
- Falls die Erweiterungen und Adaptionen zum Ablauf der Stundenmatrix passen bzw. eine Alternative zu den in der Stundenmatrix angeführten Aufgaben darstellen, ist dies in der Stundenmatrix vermerkt. Alle anderen Erweiterungen und Adaptionen sind Bausteine für eine freie Gestaltung des Unterrichts.

DIDAKTISCHE KONZEPTE UND PRINZIPIEN

Das Material „Fluchtpunkte“ wird mehreren didaktischen Konzepten und Prinzipien gerecht:

- **BIOGRAPHISCHER ANSATZ:** Erleichterter Zugang zu komplexen geschichtlichen Verflechtungen. Individuelle Lebensgeschichten sind Ausgangspunkt für eine Diskussion über strukturgeschichtliche und politische Prozesse sowie über Identitätsbilder und Narrative.
 - **VERFLECHUNGSGESCHICHTLICHER ZUGANG:** Europa und der Nahe Osten werden nicht als separate, abgeschlossene Regionen gedacht, sondern als miteinander im Austausch stehend. Die Verflechtungen bestehen konkret in der gegenseitigen Einflussnahme und den Begegnungen durch Flucht- und Migrationsbewegungen.
 - **PERSONIFIZIERUNG:** Die Schüler*innen lernen porträtierte Personen, deren Geschichte und Erinnerungen kennen, durch die aufgezeigt wird, was Flucht bedeuten kann und in welchem historischen Zusammenhang sie stand. Die Schüler*innen erhalten über einen konkreten Menschen Zugang zum Universum des Historischen.
 - **EXEMPLARITÄT:** Das Material bietet sieben Lebensgeschichten – diese bleiben eine Auswahl. Sowohl Lebensgeschichten als auch Themen setzen bewusst Schwerpunkte. Diese Lebensgeschichten dienen als Beispiele, durch die der Sachverhalt erschlossen werden kann.
 - **NARRATIVITÄT:** Schüler*innen setzen sich mit der Erzählung über historische Ereignisse auseinander, wie auch mit dem Erzählen und seinen Bedingungen und Zielen. Die Schüler*innen sollen sich zu den Erzählungen in ein Verhältnis setzen. Komplexität und Ambivalenzen werden dabei anerkannt und auch stehen gelassen.
- **GEGENWARTSBEZUG:** Die Flucht- und Migrationsgeschichten liegen in der Vergangenheit und haben eine Relevanz für das Heute, auf der Ebene der Personen selbst, aber auch auf Ebene der politischen und strukturgeschichtlichen Dimensionen. Die Erzählungen laden zu Gegenwartsbezügen ein, die auch aktuelle politische Fragen aufwerfen.
 - **PERSPEKTIVITÄT:** Schüler*innen sind eingeladen, bei der Betrachtung von lebensgeschichtlichen und politischen Prozessen wechselnde Standpunkte und Perspektiven einzunehmen, diese als legitim anzuerkennen und als widersprüchlich zu erfahren.
 - **KONTROVERSITÄT:** Sowohl im Themenkomplex „Israel/Palästina“ als auch in der Auseinandersetzung und Dekonstruktion von „Wir“ und den „Anderen“ liegt viel Potenzial für Kontroversität, die an Beispielen deutlich gemacht wird. Konfligierende Erinnerungen werden immer aus mehreren Perspektiven und mit ihren Widersprüche behandeln.
 - **URTEILSBILDUNG:** Über vieles in diesem Unterrichtsmaterial kann gestritten werden. Urteile sollen selbst gefunden und begründet werden, zwischen Sach- und Werturteil soll differenziert werden. Teil solcher Prozesse können auch Vergleiche sein, die durch die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden Singularitäten als solche explizit machen.
 - **INTERAKTIVITÄT:** Die Lernmodule sind stark durch interaktive Methoden und gemeinsames exploratives Lernen geprägt. Einzel- sowie Gruppenarbeit und Diskussionen in der gesamten Lerngruppe wechseln sich ab.

ANTISEMITISMUS ALS FLUCHTGRUND



In diesem Modul lernen die Schüler*innen über Antisemitismus, der zu unterschiedlichen Zeiten Jüdinnen und Juden zur Flucht bewogen oder gezwungen hat. Im Zentrum stehen dabei die Geschichten von drei Menschen, die aufgrund antisemitischer Erfahrung ihre alte Heimat verlassen haben, um woanders Schutz zu suchen. Durch dieses Modul zieht sich der Versuch einer Annäherung an den Begriff des Antisemitismus.

45 MINUTEN (OHNE ERWEITERUNGEN)

THEMEN: ANTISEMITISMUS UND VERTREIBUNG | MIGRATION/FLUCHT NACH PALÄSTINA/ISRAEL | ZIONISMUS UND ALIJA

LEBENSGESCHICHTEN: LOTTE COHN, BATYA NETZER UND SAMI MICHAEL



Lernziele:

- Die Schüler*innen erarbeiten gemeinsam eine Definition von Antisemitismus bzw. seine Bedeutung für das 20. Jahrhundert. Dabei sollen sie ein Verständnis dafür entwickeln, welche Rolle Palästina bzw. Israel bei der Suche nach einem sicheren, neuen Zuhause für Jüdinnen und Juden gespielt hat.
- Die Schüler*innen verstehen, welche Gründe für die Protagonist*innen ausschlaggebend waren, ihr Land zu verlassen. Sie unterscheiden verschiedene Formen antijüdischer Ausgrenzung und Vertreibung (sowohl in Europa als auch im Nahen Osten).
- Schüler*innen verstehen Lebensgeschichten und ordnen sie in einen größeren historischen Zusammenhang ein. Dabei werden Fragen an historische Quellen gestellt.



STUNDENMATRIX

WAS (SOZIALFORM)	DIDAKTISCHES VORHABEN	ARBEITSHINWEISE FÜR DIE SCHÜLER*INNEN	ZEIT	MATERIAL
Einführung in das Thema	Durch die Lehrperson wird eine Verknüpfung mit dem bisherigen Unterricht hergestellt und eine kurze erste Vorstellung (Name und Foto) von Lotte Cohn, Batya Netzer und Sami Michael soll das Interesse der Schüler*innen wecken.	Wir werden uns heute mit Reaktionen auf den Antisemitismus – also Judenfeindschaft – beschäftigen. Eine Reaktion war die Suche nach einer neuen, sicheren Heimat. Dazu werden wir die Lebensgeschichten von diesen drei Menschen kennenlernen: Von Lotte Cohn, Batya Netzer und Sami Michael.	5 Min.	Porträts (Beamer)
Kennenlernen der Lebensgeschichten und Beschäftigung mit einem zentralen Aspekt Einzelarbeit	Schritt 1: Schüler*innen suchen sich eine biographische Karte aus (oder bekommen sie zugeteilt). Jede*r Schüler*in liest eine Lebensgeschichte durch und macht sich mit der Geschichte dieser Person vertraut. Schritt 2: Schüler*innen setzen sich noch intensiver mit der Lebensgeschichte auseinander und werden angehalten, diese textanalytisch anhand eines konkreten Aspekts noch einmal zu lesen.	Schritt 1: Jede*r von euch bekommt eine Biographie und ein Zitat und liest sich die Texte leise durch. Notiert euch Schlüsselbegriffe, anhand derer ihr den anderen später die Lebensgeschichte erzählen könnt. Schritt 2: Nun geht den Text noch einmal durch und notiert euch Gedanken zu folgender Aufgabe: Erkläre, welche Rolle der Antisemitismus bei der Entscheidung, nach Palästina/Israel zu gehen, gespielt hat.	10 Min.	Lebensgeschichten (inkl. Erinnerungen) und Arbeitsblatt (zweiseitig)
Vorstellung der Lebensgeschichten Gruppenarbeit	Schüler*innen sollen die Geschichte selbstständig nach erzählen und sich dabei auf Fokusfragen konzentrieren.	Geht nun zu dritt in Kleingruppen zusammen. Nun stellt euch gegenseitig erst die bearbeiteten Lebensgeschichten vor ohne vom Text abzulesen, und geht dabei speziell auf den Aspekt „Antisemitismus als Fluchtgrund“ ein. Vergleicht am Ende die drei Lebensgeschichten und findet heraus, welche Gemeinsamkeiten in den Lebensgeschichten stecken.	10 Min.	

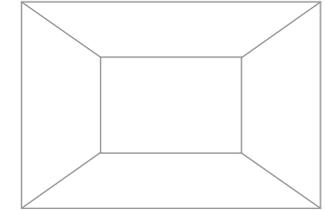


Begriff Antisemitismus Gruppenarbeit	Kurzes Brainstorming und Annäherung an eine Definition von Antisemitismus in den Kleingruppen. Alternativ: Erweiterung und Adaption I: Suche nach einer Definition (15 Min)	Sammelt in eurer Gruppe Wörter, die ihr mir dem Begriff „Antisemitismus“ verbindet. Was fällt euch spontan dazu ein? (Mögliche Ergänzung/Konkretisierung: Denkt dabei nicht nur an die Zeit des Nationalsozialismus. Welche Formen der Judenfeindschaft gab es auch schon davor und gibt es heute noch?) Entscheidet zum Schluss gemeinsam, welche zwei der Wörter, die ihr gesammelt habt, helfen können und wichtig sind, um Antisemitismus zu erklären. Schreibt diese Wörter auf eure Kärtchen und gebt diese anschließend ab.	5 Min.	Kärtchen
Glossar-Begriffe	Vertiefende Auseinandersetzung mit einem Aspekt der Geschichte des Antisemitismus sowie mit dem Zionismus und der Gründung des Staates Israel.	Lest euch nun in Einzelarbeit im Glossar die Erklärung zu dem folgenden Begriff, der neben dem Namen „eurer“ Person steht, durch und notiert euch in Stichworten, wie dieser mit der Lebensgeschichte, die ihr gelesen habt, zusammenhängt: _ Lotte Cohn: Zionismus _ Batya Netzer: Jugend-Alija _ Sami Michael: Abkommen zwischen Israel und dem Irak	5 Min.	Glossar
Diskussion in der Kleingruppe	Erklärung und Austausch zu den drei Glossar-Begriffen in der Gruppe. In der Zwischenzeit befestigt die Lehrperson die auf den Karten gesammelten Begriffe an der Wand oder Tafel.	Lest den anderen in der Kleingruppe jeweils den Glossar-Eintrag vor, der zu eurem Text gehört, und erklärt in einem Satz, wie dieser mit der Lebensgeschichte, die ihr gelesen habt, zusammenhängt.	5 Min.	
Schlussdiskussion Plenum	Abschließende kurze Diskussion im Plenum, die noch einmal das Thema „Antisemitismus“ zusammenfassend herausstreichen soll.	Ich habe in der Zwischenzeit eure Kärtchen mit den Wörtern, die ihr gefunden habt, in eine thematische Ordnung gebracht. Schaut euch nun die Sammlung der Wörter an. Mit Blick auf die Wand/ Tafel: Fasst die zentralen Merkmale des Antisemitismus zusammen.	5 Min.	



ERWEITERUNG UND ADAPTION I: SUCHE NACH EINER DEFINITION

Anstelle des Brainstormings zum Begriff Antisemitismus kann, falls mehr Zeit zur Verfügung steht, auch eine vertiefende Erarbeitung einer Definition von Antisemitismus gemacht werden. Dazu eignet sich die Methode des Placemat Activity: Es werden Kleingruppen zu je vier Schüler*innen gebildet, die jeweils ein A3-Plakat mit vier Feldern und einem Feld in der Mitte vor sich liegen haben.



Einzelarbeit in der Kleingruppe	Die Schüler*innen finden sich immer zu viert zusammen und sollen damit beginnen, für sich alleine Gedanken und Stichwörter zum Begriff Antisemitismus zu notieren.	Jede*r soll alleine darüber nachdenken, was Antisemitismus bedeutet und wie eine Definition aussehen kann. Die eigenen Gedanken und Stichwörter werden in einem der vier Außenfelder notiert. Die anderen in der Gruppe sollen eure Stichwörter dann lesen können. Am Ende sind alle vier Außenfelder beschrieben, die Mitte bleibt zunächst einmal frei.	5 Min.	A3 Bögen
Nachfragen Kleingruppe	Im zweiten Schritt lesen alle die Notizen der anderen und stellen Rückfragen bei Verständnisproblemen.	Nun geht um den Tisch herum und lest euch die Gedanken und Stichwörter der anderen durch. Wenn alle fertig sind, können Fragen gestellt werden, falls etwas unklar ist.	5 Min.	
Diskussion und gemeinsame Entscheidung Kleingruppe	Nun muss die Kleingruppe die Entscheidung treffen, welche drei Gedanken und Stichwörter zentral sind. Diese werden in die Mitte geschrieben. Die Plakate werden danach zur Seite gelegt und bei der Schlussdiskussion noch einmal Thema werden.	Diskutiert nun gemeinsam, welche drei dieser Gedanken und Stichwörter zentral für eine Definition des Antisemitismus ist. Wenn ihr eine Entscheidung getroffen habt, mit der alle einverstanden sind, schreibt die drei Gedanken und Stichwörter in die Mitte. Wir legen die Plakate nun zur Seite, kommen aber am Schluss der Stunde noch einmal darauf zurück.	5 Min.	
Weiter in der Stundenmatrix	Der weitere Verlauf folgt der Stundenmatrix ab „Glossar-Begriffe“. Am Ende der Einheit bei der Schlussdiskussion sollen die Ergebnisse wieder aufgegriffen und im Plenum gemeinsam diskutiert werden.			

ERWEITERUNG UND ADAPTION II: VERANTWORTUNG UND HANDLUNGSSPIELRÄUME

Um das Thema Verantwortung und Handlungsoptionen vertiefend bearbeiten zu können, bietet sich eine Betrachtung von „Zuschauenden“ bzw. „Teilnehmenden“ an. Bei mehr Zeitressourcen kann diese Erweiterung vor der Schlussdiskussion eingefügt werden, dadurch kann die Arbeit an der Definition um die Perspektive auf Täter*innen und Verantwortliche ergänzt werden.

Einleitung	Überleitung zur Bearbeitung einer spezifischen Frage aus der Lebensgeschichte von Batya Netzer bzw. aus den Erinnerungen ihres Sohnes David.	Wir haben Batya Netzers Lebensgeschichte und die Gründe für ihre Flucht kennengelernt. Ihr Sohn, David Netzer, erzählt 2017, dass der persönliche Schmerz seiner Eltern über ihre Nachbarn, die sich abgewandt haben, und über Freunde, die den Kontakt abgebrochen haben, genauso groß war, wie über die im Holocaust ermordeten Familienmitglieder.	2 Min.	
Zitat kennen lernen Einzelarbeit	Die Schüler*innen lesen das Zitat von David Netzer und sollen sich zur Frage von Handlungsoptionen Gedanken machen.	David Netzer spricht über die Rolle von Einzelpersonen und über ihr Verhalten. Lest euch dazu das Zitat auf den ausgeteilten Blättern durch.	3 Min.	Karten mit Zitat
Diskussion zu zweit	Jeweils zwei Schüler*innen sollen sich zu dem Zitat und der Fokusfrage austauschen.	Diskutiert mit eurer Sitznachbarin/eurem Sitznachbarn das Verhalten der Personen, die von David Netzer beschrieben werden. Geht der Frage nach, welche Verantwortung im Zusammenhang mit Antisemitismus der/die Einzelne mit seinem Verhalten trägt.	5 Min.	
Diskussion Plenum	Schüler*innen sollen Handlungsspielräume benennen und beurteilen. Es geht hier vor allem auch darum, Handlungsspielräume aufzuzeigen bzw. danach zu fragen.	Welche Handlungsspielräume hat es in solchen Situationen gegeben? Welche Entscheidungen haben Menschen getroffen? Benennt die Situationen oder Entscheidungen, damit wir sie im Anschluss in einer Diskussion gemeinsam beurteilen können.	10 Min.	



DAVID NETZER: „WAS MACHST DU ALS EINZELPERSON IN DER MASSE? VON MEINEN ELTERN HÖRTE ICH ÜBER VERRAT VON VORMALS ENGEN FREUNDEN, VON LEUTEN, DIE SICH DER MASSE ANSCHLOSSEN, MIT DEM STROM GINGEN UND PLÖTZLICH PERSÖNLICHE BEZIEHUNGEN BEENDETEN.“

DAVID NETZER: „WAS MACHST DU ALS EINZELPERSON IN DER MASSE? VON MEINEN ELTERN HÖRTE ICH ÜBER VERRAT VON VORMALS ENGEN FREUNDEN, VON LEUTEN, DIE SICH DER MASSE ANSCHLOSSEN, MIT DEM STROM GINGEN UND PLÖTZLICH PERSÖNLICHE BEZIEHUNGEN BEENDETEN.“

DAVID NETZER: „WAS MACHST DU ALS EINZELPERSON IN DER MASSE? VON MEINEN ELTERN HÖRTE ICH ÜBER VERRAT VON VORMALS ENGEN FREUNDEN, VON LEUTEN, DIE SICH DER MASSE ANSCHLOSSEN, MIT DEM STROM GINGEN UND PLÖTZLICH PERSÖNLICHE BEZIEHUNGEN BEENDETEN.“

DAVID NETZER: „WAS MACHST DU ALS EINZELPERSON IN DER MASSE? VON MEINEN ELTERN HÖRTE ICH ÜBER VERRAT VON VORMALS ENGEN FREUNDEN, VON LEUTEN, DIE SICH DER MASSE ANSCHLOSSEN, MIT DEM STROM GINGEN UND PLÖTZLICH PERSÖNLICHE BEZIEHUNGEN BEENDETEN.“



PUZZLE DES LEBENS



Die Schüler*innen erstellen ein Puzzle aus den Lebensgeschichten von Sami Michael und Aya Khaled und lernen auf diese Weise etwas über die vielfältigen Gründe, die Flucht und Migration haben können. Sie lernen, zwischen Flucht und Migration zu unterscheiden und welchen Einfluss diese Ereignisse und Brüche auf die Identität von Menschen haben. Zudem erkunden die Schüler*innen verschiedene Dimensionen von Diskriminierung.

45 MINUTEN (OHNE ERWEITERUNGEN)

THEMEN: IDENTITÄT | MIGRATION UND FLUCHT | DISKRIMINIERUNG

LEBENSGESCHICHTEN: SAMI MICHAEL UND AYA KHALED



Lernziele:

- Weltpolitische Konflikte nachvollziehen lernen und begreifen, welchen Einfluss diese auf historische und aktuelle Flucht- und Migrationsbewegungen haben. Sich mit der Vielschichtigkeit von Flucht und Verfolgung auseinandersetzen und dabei auch Schlussfolgerungen und Überlegungen in der Gegenwart differenzierter bewerten lernen.
- Durch Vergleich zwischen Vergangenheit und der eigenen Gegenwart Veränderbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse erkennen und gleichzeitig darin Kontinuitäten ausmachen.
- Die Schüler*innen lernen die chronologische Einordnung anhand von Textbausteinen einer Lebensgeschichte. Sie lernen dabei, Geschichte zu rekonstruieren und eine kohärente Narration zu entwickeln.



STUNDENMATRIX

Was (Sozialform)	Didaktisches Vorhaben	Arbeitshinweise für die Schüler*innen	Zeit	Material
Thematische Einführung	Die Lehrperson stellt das Unterrichtsthema sowie die Bilder von Aya Khaled und Sami Michael vor.	In dieser Unterrichtseinheit werden wir mit zwei Lebensgeschichten arbeiten.	5 Min.	Porträts (Beamer) von Aya Khaled und Sami Michael
Puzzle des Lebens Einzelarbeit	Jede*r Schüler*in bearbeitet eine Biographie in Form biographischer Textabschnitte, entweder die Biographie von Sami Michael oder jene von Aya Khaled.	Ihr erhaltet einen in Abschnitte geteilten Text aus den jeweiligen Biographien. Die einen bekommen die Geschichte von Aya Khaled, die anderen die von Sami Michael. Lest zunächst alle Abschnitte und versucht dann, die Abschnitte in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen.	10 Min.	Zerteilte Textauszüge aus den Lebensgeschichten von Sami Michael und Aya Khaled (Arbeitsblatt 1a und 1b), Glossar
Partnerarbeit	Zwei Schüler*innen besprechen dieselben Biographie-Puzzle-Teile und einigen sich auf eine Reihenfolge.	Wenn ihr denkt, dass ihr fertig seid, setzt euch bitte zu zweit zusammen und einigt euch auf eine Reihenfolge.	10 Min.	
Überprüfung der Partnerarbeit	Jede Kleingruppe erhält jetzt den ganzen biographischen Text und soll prüfen, ob die selbst zusammengesetzte Version richtig war und diese ggf. korrigieren. Alternativ: Erweiterung und Adaption I: Sprechblasen zum Thema Ankommen (20 Min.)	Jetzt gebe ich euch den ganzen Text der Lebensgeschichte. Bitte prüft, ob ihr die richtige Reihenfolge gefunden habt. Wenn nicht, sortiert eure Abschnitte nach der richtigen Reihenfolge.	5 Min.	Lebensgeschichten, Erinnerungen
Vorstellung der Biographie	Gegenseitiges Vorstellen der unterschiedlichen Lebensgeschichten durch jeweils zwei Kleingruppen.	Nun geht immer eine Kleingruppe, die sich mit der Geschichte von Aya Khaled befasst hat, und eine, die sich mit Sami Michael befasst hat, zusammen. Stellt euch kurz gegenseitig die beiden Menschen vor. Geht dabei vor allem auf ihre Fluchtgeschichte ein.	5 Min.	



<p>Erschließung der Lebensgeschichte in Einzelarbeit</p>	<p>Falls sich der Ablauf bisher zeitlich ausgegangen ist, kann die Diskussion am Ende mit einer individuellen Vorbereitung eingeleitet und thematisch fokussiert werden. Je nach geplantem Schwerpunkt der Abschlussdiskussion kann hier nur ein Teil oder auch nur eine Frage ausgewählt werden.</p> <p>Alternativ: Erweiterung und Adaption II: Das Puzzle meiner Familie (25 Min.)</p>	<p>Ihr kennt nun beide Lebensgeschichten. Denkt noch einmal an die beiden Geschichten und macht euch Notizen zu folgenden Aufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Haltet die Fluchtgründe fest, die in den Lebensgeschichten genannt werden. _ Notiert euch in Stichworten die in den Lebensgeschichten angesprochenen Erfahrungen von Diskriminierung. _ Gibt es in den Lebensgeschichten etwas, das für euer Leben heute wichtig ist? _ Was hat euch bei der Bearbeitung der Biographien besonders beeindruckt? 	<p>10 Min.</p>	<p>Glossar</p>
<p>Diskussion</p>	<p>Der/Die Lehrer*in leitet eine Diskussion an. Ziel der Diskussion ist die Eröffnung eines Raums, in dem die Schüler*innen sich entweder mit den Themen Flucht und Migration und deren Bedeutung für die betroffenen Menschen oder mit dem Thema Diskriminierung auseinandersetzen. Je nach Gruppe und Zielen könnte die Diskussion variiert werden. Die Fragen, die hier zur Diskussion stehen, sind dafür da, den/die Lehrer*in bei der Diskussionsführung zu unterstützen. Je nach Ziel und Diskussionsverlauf kann der/die Lehrer*in bestimmte Fragen und deren Reihenfolge aussuchen und variieren.</p>	<p>Mögliche Fragestellungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Hat euch etwas in den Biographien überrascht? _ Was hat euch bei der Bearbeitung der Biographien besonders beeindruckt? _ Warum migrieren Menschen? _ Warum flüchten Menschen? _ Wie beeinflusst eine Flucht den betroffenen Menschen? _ Mit welchen Herausforderungen sind die beiden durch die Migration bzw. Flucht konfrontiert? _ Was macht Flucht/Migration mit der Identität eines Menschen? _ Welche Diskriminierungen haben Aya und Sami erlebt? _ In welchen Situationen passiert Diskriminierung? _ Wie kann Diskriminierung entgegengewirkt werden? 	<p>10 Min.</p>	

ERWEITERUNG UND ADAPTION I: SPRECHBLASEN ZUM THEMA ANKOMMEN

Im Zuge der Erarbeitung und Vorstellung der Lebensgeschichten von Aya Khaled und Sami Michael sollen sich die Schüler*innen gezielt mit dem biographischen Aspekt des Ankommens in einem neuen Zuhause auseinandersetzen.

Persönliche Erinnerungen Einzelarbeit	Nach der „Überprüfung der Partnerarbeit“ bekommen die Kleingruppen die Interviewsequenz (Erinnerung) zur jeweiligen Person, mit der sie sich beschäftigt haben. Sie sollen die Interviewsequenz einzeln lesen.	Bitte lest euch nun alleine die Erinnerung jener Person durch, deren Lebensgeschichte ihr gerade gelesen habt.	5 Min.	Erinnerungen
Sprechblase ausfüllen Partnerarbeit	Nun sollen die Schüler*innen in der Kleingruppe zwei Sprechblasen für die Personen ausfüllen.	Aya Khaled erinnert sich an ihr Ankommen in Österreich, Sami Michael an seines in Israel. Tauscht euch zu zweit über ihr Erleben aus und vervollständigt die beiden Sätze aus der Sicht von Aya Khaled oder Sami Michael in jeweils einer Sprechblase: _ Das Ankommen in einer neuen Umgebung war für mich ... _ Ich fühle mich zuhause und gehöre hierher, weil ...	10 Min.	Zwei Sprechblasen pro Kleingruppe
Vorstellung der Biographie	Gegenseitiges Vorstellen der Lebensgeschichten durch jeweils zwei der Kleingruppen. Das gegenseitige Vorstellen der Lebensgeschichten in diesem Schritt soll mit einer der Sprechblasen beginnen.	Nun geht immer eine Kleingruppe, die sich mit der Geschichte von Aya Khaled befasst hat, und eine, die sich mit Sami Michael befasst hat, zusammen. Stellt euch kurz gegenseitig die beiden Menschen vor. Geht dabei vor allem auf deren Fluchtgeschichte ein.	5 Min.	



ERWEITERUNG UND ADAPTION II: DAS PUZZLE MEINER FAMILIE

Vor der Diskussion zum Ende der Einheit werden die Schüler*innen angehalten, sich mit ihrer eigenen Familiengeschichte auseinanderzusetzen und der Frage nachzugehen, welche Ortswechsel und Heimat(en) sie bisher erlebt haben.

Biographiearbeit Einzelarbeit	Die Schüler*innen sollen ein Blatt Papier zur Hand nehmen und sich mit der eigenen Familiengeschichte und deren örtlicher Zuordnung auseinandersetzen.	Nimm ein Blatt Papier und sammle Orte und Stationen, die in der Geschichte deiner Familie eine wichtige Rolle gespielt haben oder spielen. Gehe dabei bis zu deinen Großeltern zurück und stelle die Stationen deiner Familie auf einem Blatt Papier graphisch dar.	10 Min.	Papier
Erzählen der Familiengeschichte Partnerarbeit	Die Schüler*innen sollen nun ihre Geschichte weiter erzählen. Es geht nicht darum, allen alles mitzuteilen, sondern um die eigene Nacherzählung. Danach geht es weiter mit der abschließenden Diskussion wie in der Stundenmatrix beschrieben.	Erzähle deiner Nachbarin/deinem Nachbarn deine Familiengeschichte anhand der wichtigsten Veränderungen und Einschnitte. Dein Gegenüber darf nach deiner Vorstellung eine Frage zur Geschichte deiner Familie stellen. Danach wechselt ihr die Rollen.	15 Min.	Glossar



SALAH MUJALID KOMMT 1926 IN EINER JÜDISCHEN FAMILIE IN DER ALTSTADT VON BAGDAD ZUR WELT. SO WIE ES IM IRAK TRADITION IST, LEBT DIE GESAMTE GROSSFAMILIE IN EINEM HAUS MITTEN IN DEN ENGEN GASSEN DES JÜDISCHEN VIERTELS.

DER STOFFHANDEL DES VATERS LÄUFT GUT, UND SO KANN DIE KLEINFAMILIE IN EIN MODERNES VIERTEL UMZIEHEN. HIER WOHNEN SIE NEBEN MUSLIMISCHEN UND CHRISTLICHEN FAMILIEN, SALAH FREUNDET SICH RASCH MIT DEN NACHBARSKINDERN AN.

IM ZUSAMMENHANG MIT EINEM MILITÄRPUTSCH UND ANGESTACHELT VON NAZI-DEUTSCHLAND, KOMMT ES 1941 ZU AUSSCHREITUNGEN GEGEN DIE JÜDISCHE BEVÖLKERUNG BAGDADS. JÜDISCHE GESCHÄFTE UND WOHNHÄUSER WERDEN VON TEILEN DER BEVÖLKERUNG GEPLÜNDERT UND VERWÜSTET.

SALAH WIRD POLITISCH AKTIV, TRITT DER KOMMUNISTISCHEN PARTEI BEI UND ENGAGIERT SICH FÜR SOZIALE GERECHTIGKEIT FÜR ALLE BEVÖLKERUNGSGRUPPEN IM IRAK. DIE REGIERUNG SIEHT DIE PARTEI ALS GEFAHR, VERBIETET SIE UND VERFOLGT DIE MITGLIEDER BRUTAL.



SALAH MUJALID ARBEITET HEIMLICH IM UNTERGRUND WEITER, BIS 1948 EIN HAFTBEFEHL GEGEN IHN VERHÄNGT WIRD. SEIN VATER ORGANISIERT EINEN SCHMUGGLER, DER SALAH ALS BEDUINE VERKLEIDET IN DEN IRAN BRINGT. DORT WECHSELT ER SEINEN NAMEN IN SAMI MICHAEL.

SAMI ZIEHT IN EIN ARABISCHES VIERTEL IN HAIFA UND NIMMT DORT SEINE POLITISCHE ARBEIT FÜR GERECHTIGKEIT WIEDER AUF. DAS TUT ER GEMEINSAM MIT IN ISRAEL LEBENDEN PALÄSTINENSER*INNEN UND JÜDINNEN UND JUDEN. ER SCHREIBT FÜR ARABISCHE ZEITUNGEN UND LERNT HEBRÄISCH.

DIE DISKRIMINIERUNGEN, DIE DIE FAMILIE ALS ARABISCHE JÜDINNEN UND JUDEN ERFAHREN, TREIBEN SAMI AN, SICH WEITER GEGEN DISKRIMINIERUNG UND FÜR MENSCHENRECHTE EINZUSETZEN.

DIESE THEMEN BEARBEITET ER AUCH IN DEN ZWÖLF ROMANEN, DIE ER SCHREIBT. HEUTE, MIT ÜBER 90 JAHREN, ENGAGIERT SICH SAMI MICHAEL IMMER NOCH FÜR FRIEDEN IM NAHEN OSTEN.



AYA KHALED WIRD IM JAHR 2000 IN DAMASKUS GEBOREN UND LIEBT DIE SCHÖNE ALTE STADT SEHR. IHRE ELTERN KOMMEN AUS QAMISCHLI, EINER KLEINSTADT IN NORDSYRIEN, WO VIELE KURD*INNEN LEBEN.

AUCH AYA KHALED IST KURDIN UND SPRICHT ZUHAUSE MIT IHRER FAMILIE KURDISCH. IN DER SCHULE SPRICHT SIE ARABISCH. UNTER IHREN FREUND*INNEN MACHT ES KEINEN UNTERSCHIED, OB JEMAND KURD*IN ODER ARABER*IN, MUSLIMISCH ODER CHRISTLICH IST.

DOCH 2012 WIRD AUS DEN POLITISCHEN UNRUHEN EIN KRIEG IN SYRIEN. AYA KHALED IST MIT IHRER MUTTER UND GESCHWISTERN ZU BESUCH BEI DER GROSSFAMILIE IN QAMISCHLI, ALS DER VATER ANRUFT UND SAGT, DASS SIE NICHT ZURÜCK NACH DAMASKUS KOMMEN KÖNNEN.

AYA WILL NICHT IN QAMISCHLI BLEIBEN, SIE WILL ZURÜCK IN DIE SCHULE UND ZU IHREN FREUND*INNEN. DOCH IHR HAUS IN DAMASKUS WIRD ZERSTÖRT. DIE FAMILIE KHALED BESCHLIESST, IN DEN IRAK ZU GEHEN.



„ABER ES GAB KEINE ARBEIT, WEIL VIELE MENSCHEN AUS SYRIEN GEKOMMEN SIND“, ERZÄHLT AYA KHALED IN EINEM INTERVIEW IN WIEN.

DAHER BESCHLIESST IHR VATER, NACH DEUTSCHLAND ZU REISEN UND SEINE FAMILIE DANN NACHZUHOLEN. 2014 REIST ER ÜBER DIE TÜRKEI RICHTUNG NORDWESTEN UND ERREICHT SCHLIESSLICH WIEN. DORT ENDET SEINE REISE.

SIE FLIEGT MIT IHRER MUTTER UND DEN GESCHWISTERN NACH ISTANBUL UND WARTET DORT AUF DIE EINREISEBEWILLIGUNG NACH ÖSTERREICH. ES DAUERT MONATE. „WIR DACHTEN, WIR KOMMEN NICHT MEHR IN ÖSTERREICH AN“, SAGT AYA KHALED.

„ZUERST WAR ES SEHR SCHWIERIG. ICH HABE KEINE SCHULE GEFUNDEN, ICH SASS MONATELANG ZUHAUSE. ES WAR EINE KOMPLETT NEUE SPRACHE. ICH HABE EINEN DEUTSCHKURS GESUCHT UND KEINEN GEFUNDEN“, BESCHREIBT AYA KHALED IHRE ANKUNFT IN WIEN.

SCHLIESSLICH FINDET SIE EINE SCHULE, WO SIE DEUTSCH LERNEN UND IHREN SCHULABSCHLUSS MACHEN KANN. SIE FINDET FREUND*INNEN, UND ES TUT IHR GUT, ENDLICH WIEDER LERNEN ZU KÖNNEN, AUCH WENN ES IN DER NEUEN SPRACHE SCHWIERIGER IST.



ARBEITSBLATT FÜR DIE ERWEITERUNG UND ADAPTION I: SPRECHBLASEN ZUM THEMA ANKOMMEN



EINE GESCHICHTE, EINE REGION, ZWEI PERSPEKTIVEN



In diesem Modul lernen wir Fatima Hamadi und Batya Netzer kennen, die in unmittelbarer Nachbarschaft am See Genezareth lebten und unterschiedliche Sichtweisen auf die Ereignisse rund um den Krieg 1948 und die Staatsgründung Israels entwickelten. Die Schüler*innen nähern sich über Karten der Geschichte des Nahen Ostens und reflektieren dessen konfligierende Erinnerungen. Anhand zweier unterschiedlicher Darstellungen setzen sich die Schüler*innen mit der Narrativierung von Geschichte auseinander.

90MINUTEN (OHNE ERWEITERUNGEN)

THEMEN: GESCHICHTEN UND IHRE UNTERSCHIEDLICHEN ERZÄHLUNGEN | ASPEKTE DES NAHOST-KONFLIKTS | UNTERSCHIEDLICHE PERSPEKTIVEN UND DARSTELLUNGEN

LEBENSGESCHICHTEN: FATIMA HAMADI UND BATYA NETZER

Lernziele:

- Die Schüler*innen erlangen durch zwei Lebensgeschichten Einblicke in größere geopolitische Zusammenhänge und erhalten Impulse für weitergehende historische und politische Vertiefung. Die Schüler*innen lernen zwei Darstellungen desselben Ereignisses, die auf persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen beruhen, zu vergleichen und daraus ein multiperspektivisches Bild zu entwickeln.
- Die Schüler*innen lernen eine geographische Verortung der Geschichte des Nahen Ostens anhand von Karten kennen. Dies soll helfen, Konflikte besser zu visualisieren.
- Die Schüler*innen setzen sich mit perspektivischem Zugang zu Geschichte auseinander, nehmen selbst Perspektiven ein und reflektieren diese. Die Schüler*innen betrachten und reflektieren Erzählungen und ihre Absichten. Dieser Prozess wird durch ein selbstständiges Verfassen einer Erzählung verstärkt.



STUNDENMATRIX

WAS (SOZIALFORM)	DIDAKTISCHES VORHABEN	ARBEITSHINWEISE FÜR DIE SCHÜLER*INNEN	ZEIT	MATERIAL
Einleitende Worte zum Modulinhalt	Die Lehrperson gibt den Schüler*innen einen Überblick, was in der Stunde passieren wird, und spricht dabei gleich den Nahen Osten als Region an. Dabei können die Bilder von Fatima Hamadi und Batya Netzer an die Tafel gehängt oder projiziert werden.	Wir werden uns heute mit zwei Lebensgeschichten beschäftigen, mit jener von Fatima Hamadi und jener von Batya Netzer. Beide Menschen haben in Nachbarschaft gelebt, aber erzählen aus unterschiedlichen Perspektiven ihre Geschichten, die in dieselben historischen Ereignisse eingebettet sind. Beide Personen haben am See Genezareth im Nahen Osten gelebt.	5 Min.	Porträts (Beamer)
Erarbeiten der Biographien Einzelarbeit	Die Schüler*innen lesen die Lebensgeschichten und Erinnerungen von Fatima Hamadi und Batya Netzer.	Lies beide Biographien und die dazugehörigen Erinnerungen. Verwende bei neuen Begriffen das Glossar. Halte mindestens drei Besonderheiten der jeweiligen Lebensgeschichte oder Erinnerung schriftlich fest.	15 Min.	Lebensgeschichten und Erinnerungen, Glossar
Annäherung an die Region durch Karten Partnerarbeit	Annäherung an das Thema und den regionalen Kontext der Biographien mittels Karten.	Wir werden uns zuerst einen Überblick über die gesamte Region verschaffen und dann einen genaueren Blick auf den See Genezareth werfen. Geht immer zu zweit zusammen und notiert euch Stichwörter zu den folgende Aufgaben: 1. Stellt fest, wo auf der Karte eine Grenze eingezeichnet ist. 2. Markiert die Grenze der britischen Mandatsregierung Palästina. 3. Zählt jene Länder auf, die sich heute in dieser Region befinden.	10 Min.	Arbeitsblatt 1 - Karte „Region um das Tote Meer“ Anfang 1948



Region am See Geneza-reth Partnerarbeit	Vertiefende Betrachtung des geographischen Mikrokosmos, der für beide Lebensgeschichten relevant ist.	Bleibt zu zweit zusammen und nimmt die zweite Karte zur Hand. Versucht nun, folgende Aufgaben zu lösen: 1. Sucht diesen Ausschnitt in der ersten Karte. 2. Lokalisiert die Orte die in den Biographien erwähnt werden und stellt ihre Bedeutung für Fatima Hamadi und Batya Netzer dar. 3. Von wann bis wann lebten Fatima Hamadi und Batya Netzer in unmittelbarer Nachbarschaft?	10 Min.	Arbeitsblatt 2 Karte „Das Südende des See Geneza-reth“ Anfang 1948
Erarbeiten der Biographien Gruppenarbeit	Auseinandersetzungen mit biographischen Elementen der Erzählungen. Thematisieren der Biographien und ihrer Überschneidungen.	Bleibt zu zweit zusammen, nimmt wieder die Lebensgeschichten und Erinnerungen zur Hand und diskutiert die folgenden Fragen. Macht euch dazu Notizen. 1. Benennt die unterschiedlichen Sichtweisen in Bezug auf die politischen und sozialen Verhältnisse vor dem Krieg 1948. 2. Warum war es für Batya Netzer wichtig, die alte Sprache abzulegen und eine neue zu lernen? Warum war es für Fatima Hamadis Vater so wichtig, dass zuhause Arabisch gesprochen wurde? 3. Wie erinnern sich Fatima Hamadi und Batya Netzer an den Krieg in ihrem Dorf? 4. Vergleicht die Bedeutung der Ereignisse des Jahres 1948 für Fatima Hamadi und Batya Netzer.	10 Min.	Biographien Arbeitsblatt 3



Ein Tagebucheintrag Einzelarbeit	Ausgehend von der bisherigen Auseinandersetzung mit dem Konflikt und dem Jahr 1948 sollen die Schüler*innen sich weiter in die vorgestellten Personen hineindenken. Alternativ: Erweiterung und Adaption I: Schreibimpuls zum Umgang mit Vergangenheit (40 Min.) oder: Erweiterung und Adaption II: Der Konflikt und seine unterschiedlichen Perspektiven (45 Min.)	Verfasst einen kurzen Tagebucheintrag von 10 Zeilen zu einem Tag des Jahres 1948. Ihr könnt euch aussuchen, ob ihr einen Eintrag aus der Sicht Batya Netzers oder Fatima Hamadis schreiben möchtet. In dem Tagebucheintrag sollen Batya Netzer und Fatima Hamadi über die Ereignisse berichten und von ihren Gefühlen und Hoffnungen im Jahr 1948 erzählen. Bezieht euch dabei auf die Erinnerungen von Batya Netzer bzw. Fatima Hamadi und auf die Besonderheiten der Lebensgeschichten, die ihr am Anfang aufgeschrieben habt.	15 Min.	Arbeitsblatt 4
Beispiele im Plenum vortragen	Einzelne Schüler*innen werden aufgefordert, ihren Tagebucheintrag vorzulesen. Mindestens zwei Einträge zu Batya Netzer und zwei zu Fatima Hamadi sollen vorgelesen werden.	Mindestens zwei Tagebucheinträge zu Batya Netzer und zwei zu Fatima Hamadi sollen vorgestellt und vorgelesen werden.	10 Min.	
Abschlussdiskussion Einzelarbeit	Die Schüler*innen sollen sich die Inhalte noch einmal gegenwärtigen und reflektieren, was sie gelernt haben.	Überlegt euch nun, was ihr gelernt habt – über die Region, die Geschichte oder die Art und Weise, über Geschichte zu erzählen. Notiert euch Gedanken zu folgenden zwei Fragen: 1. Was habe ich über die geographische Region und ihre Geschichte gelernt? 2. Was habe ich über unterschiedliche Perspektiven und die Deutung von Geschichte gelernt?	5 Min.	
Abschlussrunde im Plenum mit Visualisierung der Ergebnisse	Im Plenum diskutieren die Schüler*innen, ausgehend von den beiden Fragen, die Erkenntnisse aus der Bearbeitung der Lebensgeschichten und Karten. Die Lehrperson notiert einzelne Stichworte und Begriffe dazu auf der Tafel. Abschließend sollen die Schüler*innen noch die Möglichkeit erhalten, offene Fragen zu stellen.	Heute haben wir etwas über individuelle Sichtweisen gelernt und wie sie die Darstellung historischer Ereignisse bestimmen. Dabei standen zwei Erzählungen von Personen im Zentrum, die in unmittelbarer Nachbarschaft lebten. _ Was habt ihr gelernt, was sind eure Erkenntnisse? _ Was habt ihr euch dazu im letzten Schritt notiert? Wir sammeln erst die Antworten zu Region und Geschichte und dann zu Deutung und Erzählung. _ Welche Fragen sind noch offen oder euch wichtig, auch wenn sie heute nicht mehr geklärt werden können?	10 Min.	Tafelbild oder Flipchart



ERWEITERUNG UND ADAPTION I: SCHREIBIMPULS ZUM UMGANG MIT VERGANGENHEIT

Der hier vorgestellte Schreibimpuls versucht, biographisches Lernen mit Elementen der Biographiearbeit zu verbinden.

Erinnerungen lesen Einzelarbeit	Die Schüler*innen sollen ein weiteres Mal die Erinnerungen lesen und werden dabei auf den Aspekt des Erzählens aufmerksam gemacht.	Sowohl Fatima Hamadi als auch Batya Netzer erzählen aus ihrem Leben und von ihrer familiären Vergangenheit und sprechen trotz der schmerzhaften Erfahrungen über Hoffnung und Zuversicht. Nehmt euch nochmals die Erinnerungen der beiden zur Hand, lest diese noch einmal durch und versucht zu ergründen, wie beide über die familiäre Geschichte und dabei über Krieg und Vertreibung sprechen. Markiert diese Stellen im Text.	5 Min.	Erinnerungen
Biographiearbeit Einzelarbeit	Die Schüler*innen sollen sich nun ihrer eigenen (familiären) Geschichte nähern und der Art und Weise, wie darüber erzählt wird.	Arbeitsauftrag: Welche Geschichten über die Vergangenheit werden in deiner (familiären) Umgebung erzählt? Wie werden sie erzählt? Wähle eine Geschichte aus und schreibe dazu einen kurzen Text von maximal 10 Zeilen.	10 Min.	Arbeitsblatt
Vergleich und Diskussion der Texte Gruppenarbeit	In Kleingruppen setzen sich die Schüler*innen mit den Erzählungen auseinander und sollen Gemeinsamkeiten oder Unterschiede herausarbeiten.	Geht nun immer zu fünft zusammen und stellt euch gegenseitig vor, welche Erzählung ihr ausgewählt habt und was ihr dazu geschrieben habt. Ihr müsst dabei nicht den Text vorlesen, sondern sollt diesen kurz zusammenfassen.	15 Min.	
Abschlussdiskussion Plenum	Abschließend sollen gemeinsam Gemeinsamkeiten oder Unterschiede herausgearbeitet und explizit gemacht werden.	Welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede, wie Geschichten aus oder über die Vergangenheit in euren Familien erzählt werden, habt ihr entdeckt?	10 Min.	



ERWEITERUNG UND ADAPTION II: DER KONFLIKT UND SEINE UNTERSCHIEDLICHEN PERSPEKTIVEN

Bei dieser Erweiterung sollen die historischen Grundlagen und aktuelle Realitäten im Nahost-Konflikt eingehender beleuchtet werden. Die Situation im Nahen Osten und die hieraus erwachsenden Erzählungen sind Ausgangspunkt einer Annäherung an eine lösungsorientierte Diskussion um konfligierende Erinnerungen.

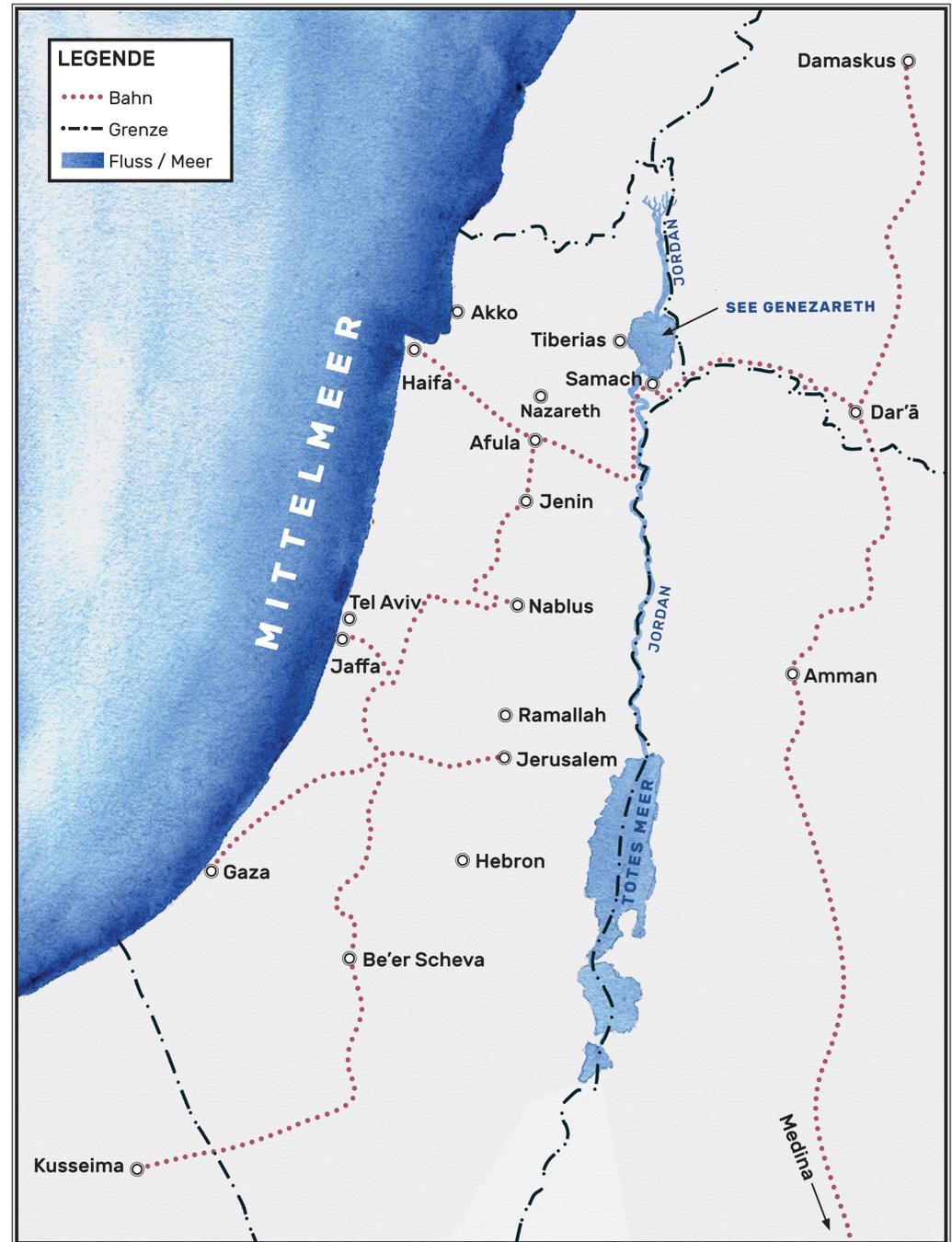
Factbox lesen Einzelarbeit	Die Schüler*innen werden angehalten, sich noch einmal eingehender mit einem zentralen Moment des Nahost-Konflikts und den unterschiedlichen Erzählungen dazu auseinanderzusetzen.	Lest in Einzelarbeit die Factbox zu 1948 und markiert jene Textstellen, die auf eine unterschiedliche Deutung und Erinnerung der Ereignisse 1948 hinweisen.	5 Min.	Factbox 1948
Vergleich der Ergebnisse Gruppenarbeit	In Kleingruppen sollen die Ergebnisse verglichen werden.	Bildet nun 5er-Gruppen und vergleicht eure Ergebnisse. Benennt gemeinsam mind. zwei Unterschiede in den Erzählungen über 1948.	5 Min.	
Die vielen Einflüsse auf den Konflikt Gruppenarbeit	Die Kleingruppen arbeiten mit dem Arbeitsblatt und gehen damit auf Details der Geschichte und Erinnerung des Nahost-Konflikts ein.	Bleibt in den Gruppen und bearbeitet gemeinsam die drei Fragen am Arbeitsblatt.	5 Min.	Arbeitsblatt
Ergebnisse sammeln Plenum	Die Ergebnisse der Kleingruppen werden präsentiert, zusammen getragen und gegebenenfalls korrigiert. Die Kleingruppe sollen bestehen bleiben.	Gehen wir kurz eure Ergebnisse durch. Wir fangen mit der ersten Aufgabe an.....	5 Min.	Arbeitsblatt
Möglicher Umgang mit dem Konflikt Gruppenarbeit	Diskussion in der Kleingruppe.	Bleibt in den Gruppen und diskutiert die Frage unter Schritt 2. Alle in der Gruppe sind dafür verantwortlich, dass die Diskussion gut und sachlich verläuft.	10 Min.	
Abschlussrunde Plenum	In einer Abschlussrunde stellen die Schüler*innen ihre Ideen vor.	Welche Ansätze habt ihr gesammelt, wie mit diesem Konflikt so umgegangen werden kann, dass die Bedürfnisse und Wünsche beider Seiten berücksichtigt werden.	5 Min.	



ARBEITSBLATT 1 FÜR DAS LERNMODUL: EINE GESCHICHTE, EINE REGION, ZWEI PERSPEKTIVEN

Aufgaben:

1. Stellt fest, wo auf der Karte eine Grenze eingezeichnet ist.
2. Markiert die Grenze der britischen Mandatsregierung Palästina.
3. Zählt jene Länder auf, die sich heute in dieser Region befinden.



Region um das Tote Meer Anfang 1948



ARBEITSBLATT 2 FÜR DAS LERNMODUL: EINE GESCHICHTE, EINE REGION, ZWEI PERSPEKTIVEN

Aufgaben:

1. Sucht diesen Ausschnitt in der ersten Karte.
2. Lokalisiert die Orte die in den Biographien erwähnt werden und stellt ihre Bedeutung für Fatima Hamadi und Batya Netzer dar.
3. Von wann bis wann lebten Fatima Hamadi und Batya Netzer in unmittelbarer Nachbarschaft?



Das Südufer des Sees Genezareth Anfang 1948



ARBEITSBLATT 3 FÜR DAS LERNMODUL: EINE GESCHICHTE, EINE REGION, ZWEI PERSPEKTIVEN

Diskutiert folgende Fragen. Macht euch dazu Notizen.

1. Benennt die unterschiedlichen Sichtweisen in Bezug auf die politischen und sozialen Verhältnisse vor dem Krieg 1948.
2. Warum war es für Batya Netzer wichtig, die alte Sprache abzulegen und eine neue zu lernen?
Warum war es für Fatima Hamadis Vater so wichtig, dass zuhause Arabisch gesprochen wurde?
3. Wie erinnern sich Fatima Hamadi und Batya Netzer an den Krieg in ihrem Dorf?
4. Vergleicht die Bedeutung der Ereignisse des Jahres 1948 für Fatima Hamadi und Batya Netzer.



Schritt 1: Diskutiert folgende Fragen. Macht euch dazu Notizen.

1. Zählt jene Länder auf, die heute von der Diskussion um Israel/Palästina direkt betroffen sind.
2. Sammelt mindestens drei wichtige Ereignisse in der Konflikt-Geschichte und ordnet diese chronologisch.
3. Nennt Gründe, die für diesen Konflikt oft vorgebracht werden und überlegt, für welche Konfliktpartei diese Gründe wichtig sind.

Schritt 2: Diskutiert folgende Frage:

Wie kann, ausgehend von den unterschiedlichen Perspektiven auf den Nahost-Konflikt und die jeweils eigenen Erinnerungen, eine Basis hergestellt werden, um die gemeinsame Situation möglichst respektvoll zu diskutieren und die Bedürfnisse und Wünsche beider Seiten zu berücksichtigen?



ZWEI MUTIGE FRAUEN



Zwei mutige Frauen – eine flieht aus dem Nahen Osten nach Europa, die andere von Europa in den Nahen Osten. Eine emigriert nicht zuletzt aufgrund antisemitischer Erfahrungen, die andere ist gezwungen, mehrere Male zu fliehen. Durch diese beiden Lebensgeschichten lernen die Schüler*innen etwas über Migration, Flucht und Kolonialismus. Sie erkennen, wie Kolonialismus zu verschiedenen Zeiten die Geschichte und die Menschen geprägt hat bzw. prägt.

90 MINUTEN (OHNE ERWEITERUNGEN)

THEMEN: MIGRATION UND FLUCHT AUS UND NACH DEUTSCHLAND | BRITISCHES MANDAT | KOLONIALISMUS UND GRENZEN

LEBENSGESCHICHTEN: LOTTE COHN UND FATIMA HAMADI

Lernziele:

- Flucht und Migration stellen einen massiven Einbruch im Leben eines Menschen dar. Daraus resultieren biographische Momente, wie die Erinnerung an das Ankommen in einer neuen, unvertrauten Umgebung oder die Erfahrung der Entfremdung – Momente, die mit Erzählungen aus dem Leben in der Diaspora verbunden sind.
- Vergleichbarkeit sichtbar machen, ohne dabei historische Ereignisse einander gleichzusetzen: Durch eine Gegenüberstellung von Sachverhalten auf die Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Gegensätze und Abweichungen von Erfahrungen hinweisen.
- Schüler*innen lernen anhand von Aufgaben, Texte zu analysieren und deren Inhalt fokussiert wiederzugeben. Darauf aufbauend lernen die Schüler*innen mithilfe von Quellen und detaillierten Fragen, das selbstständige Nachdenken über Erzählungen.



STUNDENMATRIX

WAS (SOZIALFORM)	DIDAKTISCHES VORHABEN	ARBEITSHINWEISE FÜR DIE SCHÜLER*INNEN	ZEIT	MATERIAL
Begrüßung und Einstieg	Die Lehrperson zeigt den Schüler*innen Bilder der beiden Frauen und stellt eine Frage dazu.	In dieser Unterrichtseinheit werden wir mit zwei Biographien arbeiten. Hier sind die beiden Frauen (Bilder zeigen). Notiert, ohne lange zu überlegen, welche Eigenschaften zu den beiden passen könnten.	5 Min.	Porträts (Beamer) von Lotte Cohn und Fatima Hamadi
Auseinandersetzung mit Lotte Cohns Biographie	Die Schüler*innen erhalten Lotte Cohns Biographie zu lesen.	Ihr werdet jetzt die Biographie von Lotte Cohn kennenlernen. Bitte lest erst einmal den Text durch. Er enthält vielleicht Begriffe, die Ihr nicht kennt. Ihr könnt sie im Glossar nachschlagen.	5 Min.	Lotte Cohns Lebensgeschichte Glossar
Aufgaben Einzelarbeit	Alle erhalten eine Karte mit einer der drei Aufgaben (siehe Aufgaben), jede*r beantwortet die ihm/ihr zugeteilte die Frage für sich.	Es gibt drei Aufgaben zu den Biographien. Jede*r erhält nun eine Aufgabe zu der Biographie. Bitte beantwortet die Aufgabe für euch individuell und notiert euch Stichworte dazu.	5 Min.	Papier und Aufgaben-Karten mit Aufgaben
Aufgaben Gruppenarbeit	Schüler*innen, die dieselbe Aufgabe bearbeitet haben, setzen sich zusammen und vergleichen ihre Antworten.	Bitte setzt euch mit den anderen aus der Gruppe zusammen, die dieselbe Aufgabe bearbeitet haben, und besprecht eure Antworten.	10 Min.	
Aufgabenübergreifende Diskussion	Schüler*innen sitzen zu dritt mit Schüler*innen, die andere Aufgaben bearbeitet haben, und stellen ihre jeweiligen Aufgaben und Antworten vor.	Jede*r setzt sich nun mit zwei Schüler*innen zusammen, die andere Aufgaben bearbeitet haben. Erzählt einander von den Aufgaben und euren Antworten.	10 Min.	
Auseinandersetzung mit Fatima Hamadis Biographie Gruppenarbeit	In der nun entstandenen Gruppe erhalten die Schüler*innen Fatima Hamadis Biographie, um sie zu lesen.	Jetzt bekommt ihr eine andere Biographie, die von Fatima Hamadi. Bitte lest sie erst einmal durch.	10 Min.	Fatima Hamadis Lebensgeschichte



Aufgaben Einzelarbeit	Alle Schüler*innen bleiben in den Kleingruppen. Jede*r nimmt sich eine Aufgabenkarte, die sie/er bei Lotte Cohn noch nicht bearbeitet hat und beantwortet die Aufgabe für sich.	Legt alle eure drei Aufgabenkarten auf den Tisch und nehmt euch eine, die ihr vorher noch nicht selbst bearbeitet habt. Beantwortet anhand der Biografie von Fatima Hamadi die Aufgabe für euch individuell und notiert euch Stichworte zu den Aufgaben.	5 Min.	Papier und Aufgaben-Karten mit Aufgaben
Aufgabenübergreifende Diskussion	Schüler*innen sitzen weiter zu dritt zusammen und stellen sich ihre jeweiligen Aufgaben und Antworten vor.	Jetzt stellt den anderen in eurer Gruppe eure jeweiligen Aufgaben und Antworten vor.	10 Min.	
Diskussion im Plenum	<p>Der/Die Lehrer*in leitet eine Diskussion an, um den Schüler*innen Raum zu geben, die Biographien zu bearbeiten, Fragen dazu zu stellen und Gedanken zu äußern. Der/Die Lehrer*in sollen je nach Gruppe entscheiden, welche Fragen sie benutzen wollen und in welcher Reihenfolge. Wichtig ist dabei, die kolonialen Beziehungen in den Biografien während der Diskussion zu thematisieren.</p> <p>Alternativ: Erweiterung und Adaption I: Zwei Perspektiven (30 Min)</p>	<p>Reflexion der Arbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Habt ihr Fragen zu den Biographien oder zu den historischen Ereignissen? _ Gab es eine Frage, die besonders schwierig zu beantworten war? _ Gab es Uneinigkeit in der Gruppe? Zu welchen Fragen? <p>Gesprächsimpulse:</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Welche Rolle hatten die Briten in Palästina? _ Warum waren sie dort? _ Was bedeutet Kolonialismus? _ Kennt ihr andere koloniale Verhältnisse? Welche? _ Wie werden Grenzen bestimmt? Von wem? _ Wann und warum flüchten Menschen? _ Was denkt ihr: In welchen Situationen würdet ihr entscheiden, auszuwandern oder zu fliehen? <p>Bogen zum Anfang:</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Wenn ihr über eure Stichworte zu den Eigenschaften am Anfang nachdenkt – würdet ihr sie jetzt auch wieder verwenden? 	30 Min.	



ERWEITERUNG UND ADAPTION I: ZWEI PERSPEKTIVEN

Anstelle oder als Erweiterung der abschließenden Diskussion kann das Lernmodul durch die persönlichen Erinnerungen von Lotte Cohn und Fatima Hamadi um das Thema „Naher Osten“ bzw. „Palästina vor 1948“ erweitert werden.

Erinnerungen Einzelarbeit	Die Schüler*innen beschäftigen sich mit den Erinnerungen von Lotte Cohn und Fatima Hamadi und deren Perspektive auf Konflikte in der Region.	Lest in Einzelarbeit die beiden Erinnerungen von Lotte Cohn (Leben und Hoffnung in Palästina in den 1920er-Jahren) und Fatima Hamadi (Das Dorf Samach am See Genezareth vor 1948). Unterstreicht jene Sätze, in denen auf die Situation zwischen arabischer und jüdischer Bevölkerungsgruppe eingegangen wird.	10 Min.	Erinnerungen
Auseinandersetzung Partnerarbeit	Die Schüler*innen reflektieren immer zu zweit die Erinnerungen von Lotte Cohn und Fatima Hamadi und die jeweilige Erzählung über Palästina vor 1948.	Tausche dich mit deinem Sitznachbarn/deiner Sitznachbarin aus. Vergleiche Lotte Cohns und Fatima Hamadis Erinnerungen aus der Zeit vor 1948 und wie bzw. was die beiden über das Zusammenleben der arabischen und jüdischen Bevölkerung erzählen. Notiert euch Unterschiede und Gemeinsamkeiten.	10 Min.	
Diskussion im Plenum	Die Lehrperson leitet eine Diskussion an, um den Schüler*innen Raum zu geben, die Biographien zu bearbeiten, Fragen dazu zu stellen und Gedanken zu äußern. Die Gesprächsimpulse werden um das Thema „Konflikt im Nahen Osten“ ergänzt.	Gesprächsimpulse: _ Was erfahren wir aus den Erinnerungen der beiden Frauen über die Situation in Palästina vor 1948? _ Wie gehen die beiden Frauen bzw. ihre Familien mit den arabischen bzw. jüdischen Nachbar*innen um? _ Nennt die Gründe, die Lotte Cohn und Fatima Hamadi für den lange anhaltenden Konflikt im Nahen Osten anführen. _ Wie gehen die beiden mit der Situation um?	10 Min.	

ERWEITERUNG UND ADAPTION II: GRÜNDE UND AUSWIRKUNGEN

Um den historischen Kontext bearbeiten zu können, bieten sich die beiden Factboxes „Alija“ und „1948“ an. Diese behandeln zentrale Aspekte der Vorgeschichte, der Begründung und der Auswirkung der Staatsgründung Israels.

Thematische Vertiefung	Ausgehend von den beiden Lebensgeschichten sollen die Schüler*innen sich mit zwei Aspekten der historischen Entwicklung der Region beschäftigen, die auch auf die Leben von Lotte Cohn und Fatima Hamadi einen starken Einfluss hatten.	Mit Lotte Cohn und Fatima Hamadi haben wir zwei Frauen kennengelernt, deren Leben direkt von den Veränderungen in der Region beeinflusst wurde. Wir werden nun genauer die Vorgeschichte, die Begründung und die Auswirkung der Staatsgründung von Israel betrachten. Lest euch dazu zunächst die beiden Factboxes „Alija“ und „1948“ durch und unterstreicht dabei für euch wichtige Passagen.	10 Min.	Factbox Alija und Factbox 1948
Arbeitsblatt Kleingruppen	Mit den Factboxes und dem Glossar sollen die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt gemeinsam bearbeitet und beantwortet werden. Die Schüler*innen werden dabei aufgefordert, sich zu Fragen der Geschichte und ihren Auswirkungen zu positionieren und ihre Ergebnisse auf einem Plakat festzuhalten.	Geht nun immer zu fünf zusammen und bearbeitet als Gruppe die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt. Neben den Factboxes sollt ihr dafür auch einzelne Begriffe aus dem Glossar verwenden.	30 Min.	Arbeitsblatt, Glossar, Plakat (Flipchartbogen)
Vorstellung der Plakate Plenum	Die Kleingruppen stellen ihre Plakate vor. Der/Die Lehrer*in kann entscheiden, dem Rest der Klasse die Möglichkeit zum Nachfragen zu geben.	Stellt nun euer Plakat vor und beendet eure Präsentation mit den zwei für euch wichtigsten Aussagen.	10 Min.	



1. Fasse die persönlichen Gründe zusammen, die die porträtierte Frau dazu gebracht hat auszuwandern.

3. Erkläre anhand der Biographie die Route der Flucht bzw. Migration der porträtierten Frauen und sammle Informationen darüber wie es ihnen an ihrem neuen Wohnort ergangen ist.

2. Nenne die politischen Ereignisse, die für die Entscheidungen der porträtierten Frau mitverantwortlich waren.



ARBEITSBLATT FÜR DIE ERWEITERUNG UND ADAPTION II: GRÜNDE UND AUSWIRKUNGEN

SCHRITT 1: Nehmt das Glossar zur Hand und lest euch folgende Begriffe gegenseitig vor (jede*r von euch einen Begriff):

Britische Mandatsregierung Palästina | Holocaust | Kibbuz | Palästina | Teilungsplan der UNO | Transjordanien | Zionismus.

Die Begriffe können euch später bei der Bearbeitung der Aufgaben helfen.

SCHRITT 2: Bearbeitet folgende Aufgabenstellungen zum Thema „Alija“ und notiert euch dazu Stichworte:

- _ Nennt Gründe für die jüdische Einwanderung in Palästina ab dem Ende des 19. Jahrhunderts.
- _ Beschreibt, welche Rolle die Kibbuzim in der Vorbereitung für die Staatsgründung Israels hatten.
- _ Nennt den Grund für den Anstieg der Einwanderung in der Fünften Alijah.
- _ Zählt auf, wie die Briten durch ihre Politik die Konflikte in der Region verstärkten.

SCHRITT 3: Bearbeitet folgende Aufgabenstellungen zum Thema „1948“ und notiert euch dazu Stichworte:

- _ Begründet, warum der Teilungsplan der UNO nicht erfolgreich war.
- _ Zählt Gründe auf, die 1948 für die Staatsgründung von Israel gesprochen haben.
- _ Nennt die Länder, unter denen ab 1948 die palästinensischen Gebiete aufgeteilt waren.
- _ Erläutert, mit welchen Auswirkungen die arabische Bevölkerung konfrontiert war.

SCHRITT 4: Gestaltet ein Plakat (Flipchartbogen) im Stile einer Schautafel mit dem Titel „Gründe und Auswirkungen des Jahres 1948“.

Bemüht euch dabei, beiden Seiten in diesem Konflikt gleich viel Raum zu geben.

SCHRITT 5: Bereitet euch darauf vor, euer Plakat den anderen Gruppen vorzustellen. Entscheidet dafür gemeinsam, was eure zwei wichtigsten Aussagen sind.



GERECHTER UNTER DEN VÖLKERN



Dieses Modul bearbeitet die Geschichten von zwei mutigen Menschen, die in Zeiten des Holocaust gelebt haben. Beide waren nicht Teil der Mehrheitsgesellschaft. Mohamed Helmy war aus Ägypten nach Deutschland immigriert. Er rettete Anna Boros das Leben. Durch die Bearbeitung der Lebensgeschichten lernen die Schüler*innen über Widerstand, über Handlungsspielraum von Einzelpersonen, über Hilfsnetzwerke und die Auszeichnung „Gerechte unter den Völkern“.

90MINUTEN (OHNE ERWEITERUNGEN)

THEMEN: VERSPERRTER FLUCHTWEG | UNTERSTÜTZUNGSNETZWERK | GERECHE UNTER DEN VÖLKERN

LEBENSGESCHICHTEN: MOHAMED HELMY UND ANNA BOROS (OHNE ERINNERUNGEN!)



Lernziele:

- Die Schüler*innen lernen durch ein Rollenspiel, andere Perspektiven einzunehmen, den Kern von → Handlungen herauszufiltern und diese zu bewerten. Der Perspektivenwechsel erlaubt die kritische Reflexion der Zuordnung von „Wir“ und „Anderen“.
- Über die Bearbeitung spezifischer Begriffe im Kontext der Lebensgeschichte werden sowohl die Seite der Opfer und Helfenden als auch jene der Täter*innen-Gesellschaft beleuchtet.
- Handlungsoptionen und Handlungsspielräume werden sichtbar. Dadurch wird die Handlungsorientierung und -kompetenz gestärkt und Ansätze für Strategien gegen Antisemitismus, Rassismus und strukturelle Diskriminierung können entwickelt werden.



STUNDENMATRIX

WAS (SOZIALFORM)	DIDAKTISCHES VORHABEN	ARBEITSHINWEISE FÜR DIE SCHÜLER*INNEN	ZEIT	MATERIAL
Begrüßung	Die Lehrperson erklärt den Schüler*innen, was sie in diesem Modul erwartet.	Heute werden wir durch ein Rollenspiel eine Geschichte aus Berlin bearbeiten. Zunächst möchte ich euch fragen: Welche Eigenschaften braucht jemand, der einen anderen Menschen rettet?	5 Min.	
Begriffsarbeit Gruppenarbeit	Die Klasse/Gruppe wird in fünf Kleingruppen aufgeteilt. Jede Gruppe hat die Aufgabe, sich eingehender mit einem Begriff zu beschäftigen, um diesen später den Mitschüler*innen zu erklären.	Ich teile euch jetzt in fünf Gruppen ein. Jede Gruppe soll sich mit einem Begriff auseinandersetzen und folgende Frage beantworten: Was hat der Begriff mit unserer Geschichte und unserem Leben zu tun?	5 Min.	Begriffe Glossar
Begriffserklärung und Fragen	Jede Gruppe stellt ihren Begriff vor. Die Lehrperson ergänzt bei Bedarf.	Nun stellt bitte euren Begriff vor. Welchen Begriff habt ihr erarbeitet und was bedeutet er?	10 Min.	Begriffe mit Erklärung
Vorbereitung der Simulation in den Arbeitsgruppen	Nun werden vier Gruppen gebildet: _ Sitzungsmoderation _ Familie von Mohamed Helmy _ Tochter von Anna Boros _ Vertreter*innen von Yad Vashem Jede Gruppe erhält Materialien und soll sich auf eine Sitzung in Yad Vashem vorbereiten, in der sie entscheiden soll, ob Mohamed Helmy der Ehrentitel „Gerechter unter den Völkern“ gebührt.	Wir werden heute gemeinsam eine historische Situation nachspielen. Ich teile euch dafür nun in vier Gruppen ein. Jede Gruppe spielt eine bestimmte Rolle. Die Rollen sind: • Sitzungsmoderation • die Familie von Mohamed Helmy • die Tochter von Anna Boros • Vertreter*innen von Yad Vashem Damit wir spielen können, sollt ihr im ersten Schritt eure Rollen gut verstehen. Die Situation, die ihr vorspielt, basiert auf einer wahren Geschichte. Ich bitte euch, besonders respektvoll mit der Situation und miteinander umzugehen. Wir spielen eine Sitzung in Yad Vashem, in der darüber entschieden wird, ob Mohamed Helmy den Ehrentitel „Gerechter unter den Völkern“ erhalten soll.	5 Min.	Lesematerialien für die Gruppen (so oft, wie es die Größe der Gruppen erfordert) . Jede Gruppe erhält nur das Material zu ihrer eigenen Rolle.



Erklärung der Vorbereitung in den Gruppen	Die Lehrperson erklärt die Arbeitsschritte, die in den Gruppen später umgesetzt werden sollen, und gibt dabei vor, wieviel Zeit für die einzelnen Arbeitsschritte vorgesehen ist.	Wir werden in vier Schritten vorgehen: 1. Die Rollen lernen (10 Min.) 2. Fragen an die anderen Rollen vorbereiten (10 Min.) 3. Die anderen Rollen als Teil der Vorbereitung interviewen (10 Min.) 4. Ihr bereitet in der Gruppe das Nachspielen der Situation vor und bezieht dabei die Rückmeldungen der anderen Gruppen/Rollen mit ein (10 Min.)	5 Min.	
Rollen lernen	Jede Gruppe liest ihre Materialien und versucht, sich mit ihrer Rolle zu identifizieren.	Bitte lest eure Materialien und versucht, euch in eure Rolle zu finden. Klärt für euch: _ Was ist euch wichtig? _ Was macht euch Sorgen? _ Was wollt ihr erreichen?	15 Min.	
Vorbereiten der Kommunikation mit den anderen Gruppen	Die einzelnen Gruppen bereiten Fragen an die anderen Rollen vor.	Um euch gut auf das Rollenspiel vorbereiten zu können, braucht ihr Informationen von den anderen Gruppen. Was wollt ihr von ihnen wissen? Jede Gruppe soll Fragen an die anderen Gruppen vorbereiten.	10 Min.	Papier, Stifte
Interviewen der anderen Rollen	Die Gruppen stellen einander Fragen, um sich gut auf das gemeinsame Spielen vorzubereiten.	Jetzt teilt euch bitte auf und stellt Fragen an die anderen Gruppen. Ihr habt 5 Minuten Zeit, um so viele Informationen wie möglich von den anderen zu erhalten.	5 Min.	



Sitzung in Yad Vashem	Die Gruppe spielt nun die Sitzung in Yad Vashem, in der entschieden werden soll, ob Mohamed Helmy den Ehrentitel „Gerechter unter den Völkern“ verdient.	Jetzt seid ihr vorbereitet und könnt nun die Situation nachspielen. Liebe Moderationsgruppe, ich übergebe euch nun die Verantwortung. Ihr habt nun 15 Minuten Zeit, um eine Entscheidung zu treffen.	15 Min.	Der Raum soll wie ein Sitzungsraum gestaltet sein. Es soll deutlich sein, wo welche Akteur*innen sitzen.
Auflösung	Die Teilnehmenden bekommen nun den Text „Die Auszeichnung von Mohamed Helmy“, der als Auflösung dient und einen Bogen in die Gegenwart spannt.	Lest euch nun den Text „Die Auszeichnung von Mohamed Helmy“ durch, in dem beschrieben wird, zu welchem Ergebnis Yad Vashem gekommen und wie alles weiter gegangen ist.	5 Min.	Text „Die Auszeichnung von Mohamed Helmy“
Diskussion Plenum	Die Gruppe kehrt nun zurück in einen Kreis und bespricht ihr Spiel. Die Diskussion soll mit einer Auswertung des Rollenspiels beginnen und sich danach zu einer thematischen Diskussion entwickeln. Die Lehrer*innen sollen je nach Gruppe entscheiden, welche Fragen sie benutzen wollen und in welcher Reihenfolge. Alternativ: Erweiterung und Adaption I: Ein Tweet (20 Min)	Mögliche Fragestellungen: _ Wie war diese Situation für euch? _ Wie findet ihr die Entscheidung? _ Hat jede Gruppe Ihre Ziele erreicht? _ Was fiel euch beim Rollenspiel schwer? _ Wie war es für euch, eure Rolle zu spielen? _ Konntet ihr euch mit euren Rollen identifizieren? _ Wie findet ihr die Geschichte? _ Könnte so etwas heute passieren? _ Falls ja, in welchem Zusammenhang?	10 Min.	



ERWEITERUNG UND ADAPTION I: EIN TWEET

Nach der Auflösung der Geschichte durch den Text „Die Auszeichnung von Mohamed Helmy“, sollen sich die Schüler*innen noch einmal kurz zusammenfassend zu den zentralen Themen der Einheit Gedanken machen und sich zu der erfahrenen Geschichte positionieren.

Einleitung durch Lehrperson	In einer Überleitung spricht die Lehrperson kurz das nächste Thema an.	Die Auszeichnung von Mohamed Helmy als „Gerechter unter den Völkern“ steht gegen das weit verbreitete Vorurteil, alle Muslime würden Jüdinnen und Juden hassen. Obwohl Antisemitismus auch unter Muslimen verbreitet war und ist, gab und gibt es auch viele Muslime, die sich gegen Antisemitismus einsetzen. Hier haben wir hier ein Beispiel kennengelernt, wo ein Muslim zu einem Retter wurde.	2 Min.	
Argumentierte Meinung Einzelarbeit	Die Schüler*innen sollen anhand der erfahrenen Geschichte zu einem Thema Position beziehen und ihre Meinung argumentativ untermauern.	Verfasst einen Tweet mit 140 Zeichen zur Geschichte von Mohamed Helmy, mit dem du dich zur Diskussion um muslimischen Antisemitismus positionierst. Bring dabei ein Argument für deine Meinung vor. Schreibe deinen Tweet in großer, lesbarer Schrift auf ein Blatt Papier.	5 Min.	Arbeitsblatt
Visualisierung Plenum	Die Schüler*innen hängen ihren Tweet zu den Bildern von Mohamed Helmy und Anna Boros, um ihn für alle anderen sichtbar zu machen.	Wenn ihr fertig seid, hängt euren Tweet zu den Bildern von Mohamed Helmy und Anna Boros, sodass alle anderen diesen auch lesen können. Alle sind eingeladen, mit einem Symbol den Tweet zu kommentieren: Mit einem Pfeil wenn ihr den Tweet re-tweeten würdet, oder ein Herz für „gefällt mir“.	3 Min.	
Abschlussdiskussion Plenum	Die Diskussion soll mit einer Auswertung des Rollenspiels beginnen und sich danach zu einer thematischen Diskussion entwickeln. Dabei kann auf ausgewählte Tweets eingegangen werden und die Schüler*innen werden eingeladen, sich noch einmal dazu zu äußern.	Mögliche Fragestellungen für die erste Runde: _ Wie war diese Situation für euch? _ Wie findet ihr die Entscheidung? _ Hat jede Gruppe Ihre Ziele erreicht? _ Was fiel euch beim Rollenspiel schwer? Mögliche Fragestellungen für die zweite Runde: _ Wie findet ihr die Geschichte? _ Was ist die zentrale Aussage der Geschichte? _ Könnte so etwas heute passieren? _ Falls ja, in welchem Zusammenhang?	10 Min.	



ERWEITERUNG UND ADAPTION II: VERFOLGUNG UND HILFE

Als Ergänzung und zur stärkeren inhaltlichen Nachbereitung des Rollenspiels kann mit den beiden Factboxes „Gerechte unter den Völkern“ und „Antisemitismus“ sowie mit dem Glossar gearbeitet werden. Diese Erweiterung kann nur bei genügend Zeitressourcen durchgeführt werden und sollte nur vom Rollenspiel getrennt und danach gemacht werden.

Thematische Vertiefung Einzelarbeit	Zur inhaltlich vertiefenden Arbeit werden von den Schüler*innen jeweils eine der beiden Factboxes „Gerechte unter den Völkern“ und „Antisemitismus“ gelesen und in maximal zwei Sätzen zusammengefasst.	Die eine Hälfte der Klasse liest die Factbox zu „Gerechte unter den Völkern“ und die andere jene zu „Antisemitismus“. Lest euch den Text eigenständig und leise durch. Fasst anschließend die Factbox in zwei Sätzen zusammen und schreibt diese gut lesbar auf ein Blatt Papier.	10 Min.	Factboxes
Vorstellung und Bearbeitung der Themen Partnerarbeit	Immer zu zweit werden die Factboxes gegenseitig vorgestellt. Ergänzend sollen die Schüler*innen im Glossar Begriffe suchen, die geeignet sind, die Factbox zu ergänzen bzw. das Thema genauer zu erklären.	Schritt 1: Stellt euch nun – ausgehend von den von euch formulierten Sätzen – gegenseitig die Factbox vor. Ihr sollt dabei nicht die Factbox vorlesen, sondern selbstständig nacherzählen. Schritt 2: Nehmt euch ein Glossar und wählt gemeinsam jeweils einen Begriff aus, der euch zentral und geeignet scheint, die Factbox zu ergänzen bzw. das Thema genauer zu erklären. Schreibt die beiden Begriffe auf eine Karte.	10 Min.	Glossar
Vorstellung und Sammlung der Ergebnisse Plenum	In einer Runde werden Begriffe gesammelt und vorgestellt.	Wählt einen der beiden Begriffe aus und stellt der Klasse gemeinsam vor, warum ihr euch in der Arbeit zu zweit für diesen Begriff entschieden habt, was er bedeutet und wie er zur Factbox passt.	15 Min.	



ANTISEMITISMUS

HOLOCAUST

YAD VASHEM

**GERECHTE UNTER DEN
VÖLKERN**

GESTAPO



Sitzungsmoderation

Aufgabe

Eure Aufgabe ist es, die Sitzung gut zu moderieren.

Ihr sollt die Sitzung leiten und darauf achten,

- _ dass die Diskussion respektvoll geführt wird,
- _ dass jede*r zum Reden kommt,
- _ dass auf die Zeit geachtet wird,
- _ dass Yad Vashem alle wichtigen Informationen bekommt, um eine Entscheidung treffen zu können.

Im Vorfeld sollt ihr euch überlegen:

- _ Wer übernimmt welche Aufgabe?
- _ Wie leitet ihr die Moderation?
- _ Wie sammelt ihr genügend Informationen von den Teilnehmenden an der Sitzung?

Lesematerial

- _ Factbox „Gerechte unter den Völkern“
- _ Ausschnitt aus einem Zeitungsartikel: Juden vor Nazis versteckt: Der gute Mensch von Moabit



Juden vor Nazis versteckt: Der gute Mensch von Moabit

„Ich bin ihm bis in alle Ewigkeit dankbar“, hat Anna Gutman, geborene Boros, in den 60er-Jahren in Briefen an den Berliner Senat bekannt. Ihrem Retter, dem aus Ägypten stammenden Arzt Mohamed Helmy, der sie vier Jahre lang in seiner Laube in Berlin-Buch vor den Nazis versteckte, hat sie das 1969 bei einem späten Wiedersehen auch persönlich sagen können. [...]

Mohamed Helmy war 1922 zum Medizinstudium nach Berlin gekommen und hatte anschließend als Urologe im Robert-Koch-Institut gearbeitet. Als nach Hitlers Machtergreifung seine jüdischen Kollegen gefeuert wurden, machte er kein Geheimnis daraus, wie wenig er von der NS-Rassenideologie hielt. Eingestuft als „Nicht-Arier“ geriet Helmy selber unter den Druck des Regimes. Die Nazis untersagten ihm, seine deutsche Verlobte zu heiraten. 1938 verlor auch Helmy seinen Job, zwei Jahre später schickten sie ihn mit anderen Ägyptern in Arrest, ließen ihn aber wegen seiner angeschlagenen Gesundheit wieder frei. Das alles hielt ihn nicht ab, jüdischen Freunden zu helfen.

Nach Beginn der Deportation von Juden aus Berlin im Oktober 1941 brachte Helmy kurzentschlossen die 21-jährige Anna Boros in seiner Gartenhütte in Sicherheit. Die Laubenkolonie in Buch diente ihr bis Kriegsende als Versteck. Die Gestapo hatte Helmy mehrfach im Verdacht. Aber irgendwie gelang es ihm, sich ihren Fängen zu entwinden.

Quelle: <https://www.berliner-kurier.de/28721190> ©2018



Die Familie von Mohamed Helmy

Aufgabe

Eure Aufgabe ist es, die Familie Helmy zu repräsentieren.

Ihr sollt die Geschichte von Mohamed Helmy lernen, um euch in die Rolle gut hineinversetzen zu können.

Ihr sollt überlegen, welches Interesse, welche Ziele und welche Befürchtungen ihr habt.

Diese solltet ihr bei der Sitzung gut repräsentieren.

Lesematerial

_ Lebensgeschichte von Mohamed Helmy (ohne Erinnerungen!)

_ Weitere Hintergrundinformation: Die Verwandten von Mohamed Helmy in Kairo (Ägypten) sind darauf stolz, dass ihr 1982 verstorbenes Familienmitglied Anna Boros gerettet hat. Einer der Verwandten, der gerne über seinen Onkel erzählt, ist Nasser Kotby, der Neffe von Mohamed Helmy. Als die Geschichte von Anna Boros Rettung ab 2013 in Deutschland bekannter wird, wird die Familie oft von deutschen Zeitungen interviewt. In Ägypten selbst ist die Geschichte nicht sehr bekannt. Zu dieser Zeit gibt es zwar einen Friedensvertrag zwischen Ägypten und Israel, aber keine offene Grenze zum Nachbarland. Viele Ägypter*innen sind misstrauisch gegenüber Israel. Die Familie Helmy in Ägypten hat auch keinen Kontakt zur Familie Gutmann in den USA.



Die Tochter von Anna Boros

Aufgabe

Eure Aufgabe ist es, Anna Boros' Tochter zu repräsentieren.
Ihr sollt die Geschichte von Anna lernen, um euch in die Rolle gut hineinversetzen zu können.
Ihr sollt überlegen, welche Interessen, welche Ziele und welche Befürchtungen ihr habt.
Diese solltet ihr bei der Sitzung gut repräsentieren.

Lesematerial

- _ Lebensgeschichte von Anna Boros (ohne Erinnerungen!)
- _ Weitere Hintergrundinformation: Nach ihrer Heirat heißt Anna Boros Gutmann mit Nachnamen und lebt mit ihrer Familie in New York. Allen in der Familie Gutmann ist Mohamed Helmy in guter Erinnerung und sie sind sehr dankbar für die Rettung ihrer Mutter und Großmutter. Anna Boros bestätigte nach dem Krieg auch gegenüber offiziellen Behörden, dass sie von Mohamed Helmy gerettet wurde. So schreibt sie in einem Brief: „Was Dr. Helmy für mich tat, war selbstlos und dafür werde ich ihm stets dankbar sein.“ Die Familie Gutmann in den USA hat keinen Kontakt zur Familie Helmy in Ägypten.



Vertreter*innen von Yad Vashem

Aufgabe

Ihr vertretet das weltweit wichtigste Holocaust-Zentrum Yad Vashem in Jerusalem.

Eure Aufgabe ist es, euch darum zu kümmern, dass die Erinnerung an die Vergangenheit und deren Bedeutung für die Gegenwart sowie Zukunft erhalten und an kommende Generationen weitervermittelt wird.

Als Institution ist es euch wichtig, dass nur geeignete Menschen den Titel „Gerechte unter den Völkern“ verliehen bekommen. Ihr seid die Institution, die diesen Titel vergibt.

Ihr müsst euch also gut überlegen, was euch dabei wichtig ist.

Gebt acht, dass ihr von allen Beteiligten genügend Informationen bekommt, um eine Entscheidung treffen zu können, ob Mohamed Helmy den Titel „Gerechter unter den Völkern“ bekommen soll oder nicht.

Trefft eine Entscheidung, die ihr gut begründen könnt.

Teilt den Akteur*innen die Entscheidung so mit, dass sie die Gründe gut nachvollziehen können.

Lesematerial

_ Factbox „Gerechte unter den Völkern“





Neuen Tweet verfassen



MODERATION	FAMILIE VON MOHAMED HELMY



TOCHTER VON ANNA BOROS	YAD VASHEM



MIGRATION UND SELBSTBILDER



Anhand dreier Lebensgeschichten werden historische und aktuelle Migrations- und Fluchtbewegungen in den und aus dem Nahen Osten beleuchtet. Dabei werden Gründe, Motive und Aspekte des historischen Kontextes der jeweiligen Migration oder Flucht thematisiert. Begleitend setzen sich die Schüler*innen mit der Veränderung der Selbstbilder durch Flucht und/oder Migration auseinander und reflektieren die eigenen Selbstbilder.

135 MINUTEN (OHNE ERWEITERUNGEN)

THEMEN: HISTORISCHE UND AKTUELLE MIGRATION IN DEN UND AUS DEM NAHEN OSTEN | MIGRATION/ FLUCHT UND NEUANFANG | VERÄNDERUNG VON IDENTITÄT

LEBENSGESCHICHTEN: LOTTE COHN, SAMI MICHAEL, AYA KHALED



Lernziele:

- Die Schüler*innen reflektieren (eigene) identitäre Selbstbilder und können in Ansätzen nachvollziehen, wie sich Selbstbilder von Personen mit Flucht und/oder Migrationserfahrung verändern.
- Die Schüler*innen entwickeln ein empathisches Verständnis für die Situation Geflüchteter – unter anderem für Gründe einer (erzwungenen) Migration sowie Ankommen und Neuanfang in einer neuen Umgebung.
- Schüler*innen lernen einen biographischen Text anhand von Leitfragen zu diskutieren, zu analysieren und kompakt wiederzugeben.
- Die Schüler*innen lernen, das eigene Selbstbild kritisch zu betrachten. Eine Erweiterung und Adaption bezieht sich auf die Orientierungskompetenz und eine auf die Fragekompetenz.



STUNDENMATRIX

Was (Sozialform)	Didaktisches Vorhaben	Arbeitshinweise für die Schüler*innen	Zeit	Material
Einleitende Worte zum Modulinhalt	Die Lehrperson gibt den Schüler*innen einen Überblick, was in der Stunde passieren wird.	Wir werden uns heute mit Lebensgeschichten und Selbstbildern im Zusammenhang mit Migration beschäftigen.	5 Min.	
Identitätsblume Einzelarbeit, dann 2er-Gruppen	Die Schüler*innen befüllen die Blüten der Identitätsblume mit Begriffen, die sie als wesentlich für ihr Selbstbild erachten. Da diese Methode einen sehr persönlichen Bereich berührt, ist darauf zu achten, dass in der Gruppe wertschätzend mit persönlichen Informationen umgegangen wird. Danach werden die Blumen mit den Sitznachbar*innen verglichen.	Schreibt bitte in die fünf Blütenblätter eurer Identitätsblume jeweils einen Begriff, der für euer Selbstbild zentral ist, oder zeichnet ein Symbol. Mit Selbstbild ist gemeint, was euch ausmacht, was für euch zentral ist, wie ihr euch selber seht. Bringt nur das zu Papier, was ihr auch anderen erzählen wollt. Legt zwei Blütenblätter fest, ohne die euer Selbstbild nicht vollständig wäre, und begründet bitte eure Auswahl. Vergleicht eure Blumen nun mit eurem Sitznachbarn/eurer Sitznachbar*in. Legt die Blume dann zur Seite, wir werden später noch einmal darauf zurückkommen.	10 Min.	Identitätsblume
Lesen der Biographien Einzelarbeit in Gruppen	Jeweils fünf Schüler*innen bekommen dieselbe Lebensgeschichte zugeteilt. Es kann auch mehrere Gruppen mit derselben Lebensgeschichte geben. Die Schüler*innen lesen einzeln ihre jeweilige Lebensgeschichte, entweder jene von Aya Khaled, von Lotte Cohn oder Sami Michael.	Immer fünf von euch bekommen von mir nun eine Lebensgeschichte und eine Erinnerung von einem Menschen, der seine Heimat verlassen hat oder verlassen musste. Bitte lest einzeln die Lebensgeschichten und verwendet bei neuen Begriffen das Glossar. Notiert euch allfällige Fragen zu den Lebensgeschichten.	10 Min.	Lebensgeschichten und Erinnerungen, Glossar



Erarbeiten der Lebensgeschichte Sami Michaels, Lotte Cohns und Aya Khaleds Gruppenarbeit	Die Schüler*innen diskutieren die Fragen zu den Lebensgeschichten in den Kleingruppen, notieren die Antworten auf Papier und erarbeiten gemeinsam eine Kurzpräsentation. Der Fokus soll dabei auf der Migration und den daraus resultierenden Herausforderungen liegen.	Geht nun in Gruppen immer zu fünft mit anderen zusammen, die dieselbe Lebensgeschichte wie ihr gelesen haben. Diskutiert die Fragen zu den Lebensgeschichten, macht euch dazu Notizen und erarbeitet eine gemeinsame Kurzpräsentation.	25 Min.	Lebensgeschichten, Aufgaben-Karten zu den Personen
Kurzpräsentationen Plenum	Je eine Gruppe präsentiert die Lebensgeschichte einer Person und die andere(n) Gruppe(n), die zu dieser Person gearbeitet haben, ergänzen. Dabei orientiert sich die Präsentation an den Fragen zu den Biographien.	Bitte stellt jetzt die Person vor, deren Lebensgeschichte ihr gelesen habt, und lasst die Antworten auf die Fragen in die Präsentation einfließen. Pro Lebensgeschichte referiert jeweils nur eine Gruppe, alle anderen können danach die Präsentation mit ihren eigenen Ergebnissen ergänzen.	20 Min.	
Kontextualisieren der Lebensgeschichten durch Factboxes Gruppenarbeit	Die bestehenden Gruppen diskutieren die jeweils zu den Lebensgeschichten gehörenden Factboxes zum historischen Kontext: Lotte Cohn: Alija Sami Michael: Jüdinnen und Juden aus dem Irak Aya Khaled: Diskriminierung	Bleibt nun in euren Gruppen. Jede*r liest für sich die Factbox durch, die ich euch austeile. Fasst danach gemeinsam kurz zusammen, wie das Thema der Factbox mit der Lebensgeschichte der vorgestellten Person zusammenhängt.	10 Min.	Factboxes
Reflexion der Lebensgeschichten Einzelarbeit	Reflexion der Lebensgeschichten mit Fokus auf „Identität/Selbstbild“ und „Flucht/Migration“. Alleine sollen die Schüler*innen noch einmal über die Lebensgeschichte und die Factbox nachdenken, zwei Aspekte herausarbeiten und schriftlich festhalten.	Nehmt nun noch einmal die Lebensgeschichte, die Erinnerungen und die Factbox zur Hand und notiert euch Begriffe und Fragen zu den zwei Aspekten „Identität/Selbstbild“ und „Flucht/Migration“. Wir benötigen die Stichworte dann im nächsten Schritt.	10 Min.	

Erstellen einer Identitätsblume zu zweit	Immer zu zweit sollen die Schüler*innen sich zu ihren Gedanken und Notizen austauschen und ihre Ergebnisse in einer neuen Identitätsblume festhalten.	Geht nun zu zweit mit jemandem, der/die dieselbe Lebensgeschichte wie ihr gelesen habt, zusammen und stellt euch gegenseitig kurz eure Notizen zu Identität/Selbstbild und Flucht/Migration vor. Nennt dabei einen Punkt, über den ihr besonders eingehend nachgedacht habt. Dann nehmt euch noch eine Identitätsblume und füllt zu zweit die Blütenblätter mit Begriffen für die Person, deren Lebensgeschichte ihr gelesen habt, aus. Versucht zu beschreiben, wie sich die Personen, die ihr kennengelernt habt, zum Zeitpunkt der Ankunft im neuen Land selbst gesehen hat. Berücksichtigt dabei die gelesenen Factboxes.	15 Min.	Identitätsblume (wenn möglich A3)
Vorstellung der Blumen im Plenum	Nicht alle, aber mindestens zwei Kleingruppen je Lebensgeschichte, sollen ihre Blume vorstellen.	Nun stellt eure Blumen den anderen vor.	10 Min.	
Vorstellung der Factboxes im Plenum	Um alle Themen noch einmal ins Plenum zu bringen, soll jeweils eine Gruppe ihre Factbox vorstellen.	Jeweils eine oder einer von euch soll bitte kurz die Factbox und das Thema, das darin behandelt wird, vorstellen und erklären, wie dies mit den vorgestellten Identitätsblumen zusammenhängt.	10 Min.	
Rückkoppelung und Reflexion Gruppenarbeit	Reflexion über veränderte Bilder und Zugänge.	Gemeinsame Abschlussdiskussion mit folgenden Fragestellungen: _ Gibt es Gemeinsamkeiten in den Geschichten und Erfahrungen von Aya Khaled, Lotte Cohn und Sami Michael? _ War es leicht oder schwierig, eine Blume über sich selbst zu beschriften? _ Sind noch Fragen zu den Lebensgeschichten oder Factboxes offen?	10 Min.	



ERWEITERUNG UND ADAPTION I: ERFAHRUNG VON DISKRIMINIERUNG

Alle drei vorgestellten Personen haben ihre gewohnte Umgebung verlassen und mussten lernen, mit der neuen Situation umzugehen. Alle drei kennen die Erfahrung von Diskriminierung. Dazu soll biographisch-selbstreflexiv gearbeitet werden. Es ist vorher zu überlegen, ob die folgende Übung mit der Klasse/ Gruppe gut durchführbar und zu erwarten ist, dass die Schüler*innen respektvoll mit den Erfahrungen der anderen umgehen werden. Die anleitende Lehrperson sollte vorher überlegen, welche eigenen Diskriminierungserfahrungen sie gemacht hat und welche nicht. Für nicht vertraute Diskriminierungserfahrungen lohnt es sich, vorher die eigene Sensibilität zu erhöhen (z.B. durch Fortbildungen, Literatur, Blogs von Betroffenen).

Einleitende Worte	Bezug zu den gelesenen Lebensgeschichten herstellen.	In den Biografien ist von Rassismus und Antisemitismus die Rede. Lotte Cohn ist konfrontiert mit antisemitischen Anfeindungen gegen ihren Vater und mit Ausgrenzung in der Schule, Sami Michael muss als Jugendlicher Ausschreitungen gegen die jüdische Bevölkerung Bagdads miterleben und wird in Israel als Jude und als Araber von zwei Seiten herablassend behandelt und Aya Khaled muss erfahren, wie der Krieg in Syrien den Rassismus verstärkt und ist als Geflüchtete in Europa strukturellem Rassismus ausgesetzt.	3 Min.	
Einführung zu Diskriminierung Einzelarbeit	Verständnis von Diskriminierung erarbeiten (Schritt 1).	Im ersten Schritt macht euch Gedanken dazu, was Diskriminierung ist und notiert drei Stichwörter. Lest euch anschließend die Factbox dazu durch. Macht euch Notizen auf dem Arbeitsblatt 1.	7 Min.	Factbox Diskriminierung, Arbeitsblatt 1
Diskussion in Kleingruppen	Verständnis von Diskriminierung erarbeiten (Schritt 2).	Tauscht euch über eure Stichwörter zu beiden Fragen auf dem Arbeitsblatt aus. Einigt euch anschließend auf 3-5 Stichwörter, die ihr besonders wichtig findet und schreibt diese einzeln auf Moderationskarten, die ihr an die Tafel hängt.	10 Min.	Moderationskarten, Stifte
Diskussion im Plenum	Verständnis von Diskriminierung erarbeiten	Gibt es Wörter, die ihr nicht kennt? Welche Aussagen oder Informationen überraschen euch?	10 Min.	



Selbstreflexion Einzelarbeit	Auseinandersetzung mit Erfahrungen von Diskriminierung, sowohl als Betroffene/r wie als Beteiligte/r (Schritt 1).	Überlegt nun, wann ihr selbst schon einmal eine Situation erlebt habt, in der jemand anderes oder ihr selbst diskriminiert wurde/wurdet. Bearbeitet dazu die drei Fragen auf dem zweiten Arbeitsblatt. Macht euch Notizen dazu. Ihr müsst eure Antworten niemandem zeigen.	15 Min.	Arbeitsblatt 2
Diskussion in Kleingruppen	Die Schüler*innen sollen sich kurz austauschen und dann gesellschaftliche Verantwortungen und Möglichkeiten, gegen Diskriminierung und Rassismus aufzutreten, benennen (Schritt 2).	Tausche dich mit deiner/deinem Nachbar*in darüber aus, wie Einzelne und die Gesellschaft bei Diskriminierung handeln können. Sammelt jeweils zwei Beispiele für das Handeln Einzelner und von gesellschaftlichen Institutionen. Schreibt eure Gedanken mit einem dicken Stift auf Moderationskarten und klebt sie in einer Reihe auf Augenhöhe an die Wand.	10 Min.	Moderationskarten, Stifte
Visualisierung der Ergebnisse im Plenum	Die Vorschläge aus den Kleingruppen sollen länger an der Wand hängen bleiben, um allen die Möglichkeit zu geben, diese zu lesen und bestenfalls weiter darüber nachzudenken und zu reden (Schritt 3).	Nun lest alle Karten und macht mit einem dicken Stift einen gut sichtbaren Punkt auf jene Karten, auf denen eurer Meinung nach sehr wichtige Dinge stehen.	10 Min.	Stifte
Diskussion in Kleingruppen	Auseinandersetzung mit Handlungsoptionen.	Sucht euch eine Karte aus und bildet mit denen, die die gleiche Karte ausgesucht haben eine Kleingruppe. Überlegt, wie das theoretische Handeln gegen Diskriminierung auf eurer Karte in einer konkreten Situation aussehen könnte. Ihr könnt dafür eine Situation nehmen, die jemand von euch vorher aufgeschrieben hat oder euch eine Situation aus den Lebensgeschichten von Aya Khaled, Lotte Cohn oder Sami Michael raussuchen. Macht dazu ein Plakat. Ihr könnt dazu etwas zeichnen (z.B. in Form eines Comics), einen kurzen Dialog schreiben oder einen Text für einen Flyer entwerfen.	15 Min.	Plakate, Stifte
Präsentation der Ergebnisse im Plenum, Möglichkeit für Rückfragen und Diskussion	Präsentation der Gruppen, es können Nachfragen gestellt und diskutiert werden.	Stellt eure Plakate im Plenum vor. Geht dabei besonders darauf ein, welche Handlung gegen Diskriminierung ihr gewählt habt und warum sie in der Situation unterstützend wäre.	10 Min	



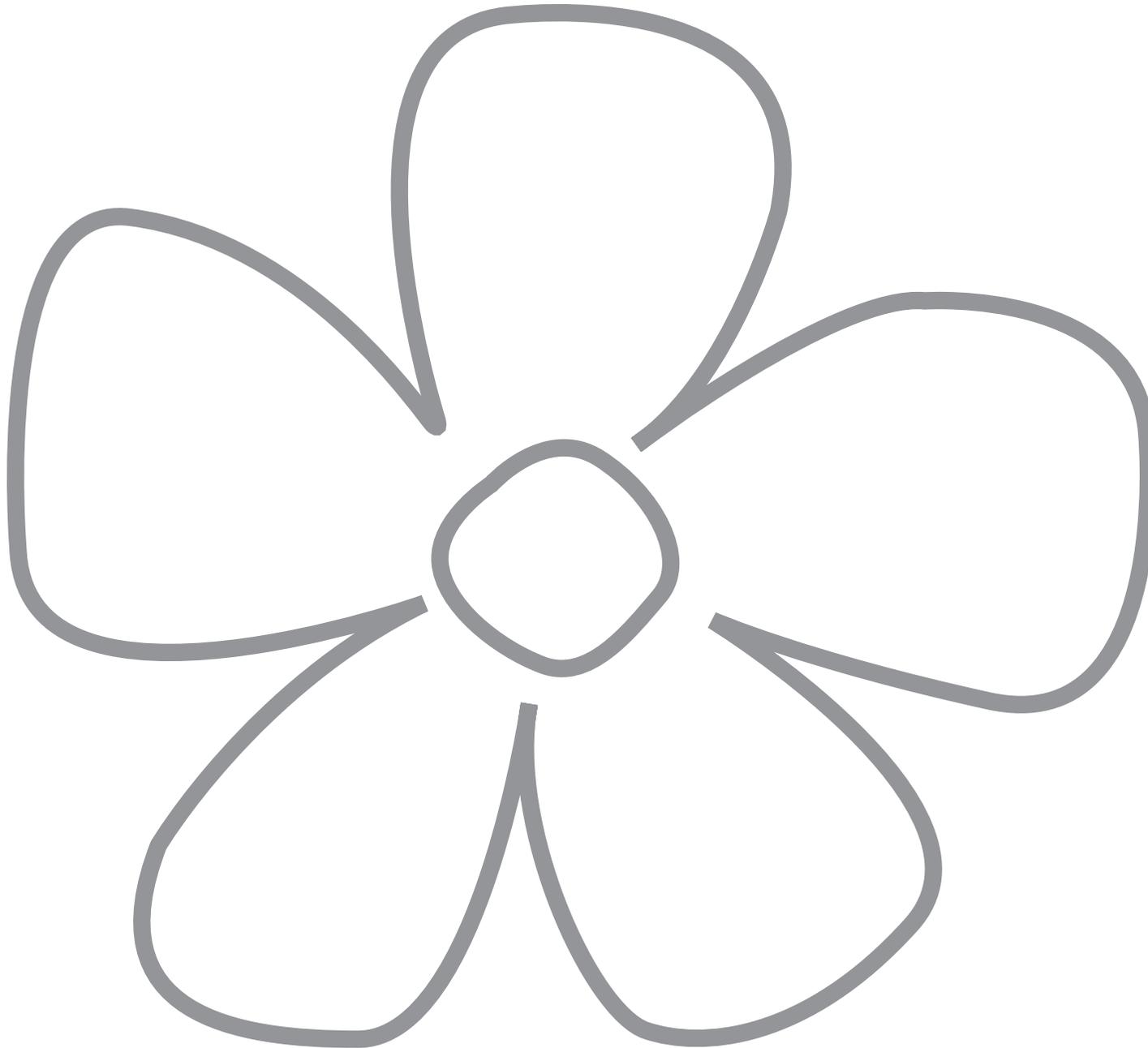
ERWEITERUNG UND ADAPTION II: IDENTITÄT

Ausgehend von den Lebensgeschichten der drei Protagonist*innen sollen Fragen zur Veränderung von Selbstbildern und Identität vertieft werden. Alternativ zu der im Lernmodul verwendeten zweiten Identitätsblume können dazu auch in Kleingruppen Interviewfragen formuliert werden.

Fokussiertes Lesen der Erinnerungen Einzelarbeit	Reflexion der Lebensgeschichten mit Fokus auf „Identität/Selbstbild“ und „Flucht/Migration“. Alleine sollen die Schüler*innen noch einmal über die Lebensgeschichte und die Factbox nachdenken, zwei Aspekte herausarbeiten und schriftlich festhalten.	Nehmt euch einmal die Lebensgeschichte, die Erinnerungen und die Factbox zur Hand und notiert euch Begriffe und Fragen zu den zwei Aspekten „Identität/Selbstbild“ und „Flucht/Migration“. Wir benötigen die Stichworte dann im nächsten Schritt.	5 Min.	Erinnerungen
Fragen formulieren Zweierteams	In Zweierteams werden die Schüler*innen aufgefordert, Fragen für ein fiktives Interview zu formulieren, die die zuvor vertieften Aspekte aufgreifen.	Stellt euch vor, ihr müsst euch auf ein Interview mit den drei Personen vorbereiten. Formuliert in Zweierteams jeweils eine Frage an Lotte Cohn, eine an Sami Michael und eine an Aya Khaled. Geht dabei auf Lotte Cohns Situation nach der Ankunft in der neuen Gesellschaft in Palästina ein, auf Sami Michaels innere Zerrissenheit und auf Aya Khaleds Ankommen in Wien.	10 Min.	Glossar
Austausch in Gruppen mit je drei Zweierteams	Die Schüler*innen sollen sich die formulierten Fragen gegenseitig vorstellen und diese diskutieren.	Vergleicht eure Fragen. Entscheidet gemeinsam, was aus Sicht eurer Gruppe die jeweils spannendste Frage ist. Schreibt diese auf ein Blatt Papier und hängt es an die Wand zu dem jeweiligen Bild der Person.	5 Min.	Porträts



IDENTITÄTSBLUME FÜR DAS LERNMODUL: MIGRATION UND SELBSTBILDER



SAMI MICHAEL

Nennt die Gründe für Sami Michaels Flucht aus dem Irak.

Was erfahrt ihr über die Gefühle seiner Familie, als diese in Israel ankommt?

Stellt mindestens zwei Besonderheiten in Sami Michaels Biographie fest und diskutiert diese.

LOTTE COHN

Nennt die Gründe für Lotte Cohns Auswanderung nach Palästina.

Was erfahrt ihr über die Bedeutung des Zionismus für Lotte Cohn?

Stellt mindestens zwei Besonderheiten in Lotte Cohns Biographie fest und diskutiert diese.

AYA KHALED

Nennt die Orte, an denen sich Aya Khaled während ihrer Flucht aufgehalten hat.

Was erfahrt ihr über ihre Gefühle beim Warten auf die Einreisebewilligung und bei der Ankunft in Österreich?

Stellt mindestens zwei Besonderheiten in Aya Khaleds Biographie fest und diskutiert diese.



ARBEITSBLATT 1 FÜR DIE ERWEITERUNG UND ADAPTION I: ERFAHRUNG VON DISKRIMINIERUNG

SCHRITT 1 (Einzelarbeit):

1. Was fällt dir spontan zu Diskriminierung ein? Notiere drei Stichwörter.

1.

2.

3.

2. Lese dir die Factbox zu Diskriminierung durch. Was ist dir neu oder besonders wichtig? Notiere drei Stichwörter.

1.

2.

3.

SCHRITT 2 (Diskussion in Kleingruppen):

Tauscht euch über eure Stichwörter zu beiden Fragen aus. Erklärt Wörter, die nicht alle kennen. Einigt euch anschließend auf 3-5 Stichwörter, die ihr besonders wichtig findet und schreibt diese einzeln auf Moderationskarten, die ihr an die Tafel hängt.



ARBEITSBLATT 2 FÜR DIE ERWEITERUNG UND ADAPTION I: ERFAHRUNG VON DISKRIMINIERUNG

SCHRITT 1 (Einzelarbeit):

1. Nenne eine Situation, die dir in Erinnerung geblieben ist, in der jemand anderes oder du selbst diskriminiert wurdest. Schreibe die Situation in einigen Sätzen auf. Du musst deine persönlichen Antworten mit niemandem teilen, wenn du nicht möchtest.

2. Warst du in dieser Situation von der Diskriminierung betroffen, hast du die Diskriminierung ausgeübt oder hast du die Situation beobachtet? Beschreibe, wie du in dieser Situation gehandelt hast.

3. a) Wenn du betroffen warst: Was hat oder was hätte dir in der Situation geholfen? Gab es Unterstützung von anderen Anwesenden, wie sah diese Unterstützung aus oder wie hätte sie für dich aussehen sollen?
b) Wenn du die Diskriminierung ausgeübt hast: Was würdest du heute anders machen, um nicht zu diskriminieren?
c) Wenn du die Situation beobachtet hast: Was hast du getan oder hättest du tun können, um der betroffenen Person zu helfen? Schreibe mindestens drei Ideen dazu auf.

SCHRITT 2 (zu zweit):

Tausche dich mit deiner/deinem Nachbar*in zur Frage aus, wie Einzelne und Institutionen der Gesellschaft gegen Diskriminierung handeln können. Institutionen der Gesellschaft sind z.B. Schulen, Behörden (z.B. Ausländerbehörde, Arbeitsamt), Gesetze, religiöse Einrichtungen, Museen, Jugendclubs etc.. Sammelt jeweils zwei Beispiele für Handlungsmöglichkeiten Einzelner und von gesellschaftlichen Institutionen gegen Diskriminierung. Schreibt Stichwörter zu euren Gedanken auf Moderationskarten und klebt sie in einer Reihe auf Augenhöhe an die Wand.

SCHRITT 3 (im Plenum):

Nun lese alle Karten und mache mit einem dicken Stift einen gut sichtbaren Punkt auf jene Karten, auf denen deiner Meinung nach sehr wichtige Dinge stehen.



ANTISEMITISMUS

Der Begriff Antisemitismus bezeichnet alle Erscheinungsformen der Judenfeindschaft. Antisemitismus ist eine bestimmte negative Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Vorurteil oder Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische Personen und/oder deren Eigentum, sowie gegen jüdische Institutionen oder religiöse Einrichtungen.

Über Jahrhunderte waren Jüdinnen und Juden in Europa rechtlich schlechter gestellt und mussten oft in bestimmten Stadtteilen (→Ghettos) leben. Vorurteile gegenüber jüdischen Menschen wurden oft bewusst geschürt und standen in Verbindung mit dem Vorwurf, Schuld an der Kreuzigung von Jesus zu sein. Jüdinnen und Juden wurden zu Sündenböcken für Krankheiten oder Missernten gemacht. Es kam zu gewaltsamen Ausschreitungen gegen die jüdische Bevölkerung. Im 19. Jahrhundert verbreitete sich in Europa ein neuer völkisch-rassistischer Antisemitismus, der den Ausschluss von Jüdinnen und Juden aus der Gesellschaft oder ihre Vertreibung forderte.

Die alte Judenfeindschaft wurde mit der neu entstandenen Ideologie der Einteilung der Menschen in „Rassen“ verbunden, also mit der Einteilung der Menschen in Gruppen, die aufgrund angeblicher biologischer Gründe zusammen gehören, sich durch äußerliche Merkmale auszeichnen sollten und denen spezielle Eigenschaften zugeschrieben wurden. Dieser biologische Antisemitismus wurde zu einem Grundbestandteil der nationalsozialistischen Ideologie. Ziel des NS-Regimes war, das europäische Judentum zu vernichten: Durch Ausgrenzung, durch Vertreibung, durch den Völkermord. Insgesamt wurden von den Nationalsozialist*innen und ihren Helfer*innen etwa sechs Millionen Jüdinnen und Juden ermordet. Auch nach dem →Holocaust ist der Antisemitismus nicht verschwunden. Immer wieder werden Jüdinnen und Juden auch heute noch angefeindet und auch verbal und körperlich angegriffen. Oft stehen die Angriffe im Zusammenhang mit Israel, wobei jüdische Menschen für die Politik Israels verantwortlich gemacht werden.

Heute werden vor allem Muslime wegen antisemitischer Einstellungen und Handlungen kritisiert, obwohl der Antisemitismus in Europa auch unter Nicht-Muslim*innen weit verbreitet ist. Darüber hinaus entwickelte sich eine weit verbreitete feindselige, rassistische Haltung gegenüber eingewanderten oder geflüchteten Musliminnen und Muslimen.



Antisemitische Parole in Behringersdorf bei Nürnberg 1933, davor Jugendliche in der Uniform der Hitler-Jugend. Derartige Schilder wurden in vielen Dörfern, Gaststätten oder Geschäften angebracht. Sie waren sichtbarer Ausdruck der Ausgrenzung von Jüdinnen und Juden.

ALIJA

Alija bezeichnet die Einwanderung von Jüdinnen und Juden nach Israel bzw. vor 1948 nach →Palästina. Auch heute noch entscheiden sich Jüdinnen und Juden aus der ganzen Welt für die Alija, also aus ihrer Heimat zu emigrieren und dauerhaft nach Israel zu ziehen.

Die moderne jüdische Einwanderung nach Palästina ging einerseits auf den →Zionismus zurück, der Ende des 19. Jahrhunderts entstand und der für das jüdische Volk die Schaffung einer international anerkannten Heimat in Palästina vorsah. Andererseits war sie die Folge von Notsituationen vor allem in osteuropäischen Staaten, wo Jüdinnen und Juden diskriminiert und verfolgt wurden. Bis zum Ersten Weltkrieg wanderten um die 60.000 Jüdinnen und Juden nach Palästina aus, das damals noch Teil des Osmanischen Reichs war. Nach dem Ersten Weltkrieg und dem Zusammenbruch des →Osmanischen Reichs wurde Palästina vom Völkerbund unter die Verwaltung von Großbritannien gestellt, es wurde ein britisches Mandatsgebiet.

Die Anzahl jüdischer Immigrant*innen stieg dadurch deutlich an. Sowohl aufgrund der Erfahrung in Europa als auch wegen aufkommender Konflikte mit der arabischen Bevölkerung legten die neuen jüdischen Gemeinden von Anfang an Wert darauf, sich selbst gut verteidigen zu können.

Viele der jungen Leute, die in Palästina ankommen, sind Anhänger*innen sozialistischer und anarchistischer Ideen. Mit den →Kibbuzim war auch eine neue Lebensweise gefunden worden – eine Form des gemeinschaftlichen Wohnens und Lebens in einer landwirtschaftlichen Siedlung ohne Privateigentum: Alles gehörte allen. Die größte Einwanderungswelle war die sogenannte „Fünfte Alijah“, mit der zwischen 1929 und 1939 mehr als 200.000 Jüdinnen und Juden nach Palästina kamen. Die Briten schränken die Immigration jedoch ein. Es wurde immer schwieriger, legal nach Palästina einzuwandern.

Da die meisten Länder – trotz des Wissens um die Verfolgung der Jüdinnen und Juden in Deutschland und Österreich – die Grenzen für Flüchtlinge schlossen, blieb oft nur die illegale Einreise. Für viele war dies die letzte Möglichkeit, sich vor der Verfolgung durch die Nationalsozialisten zu retten.



Wikimedia Commons / The National Photo Collection (Israel)

*Neue Einwander*innen aus Deutschland bei der Passkontrolle am 1. November 1933 im Hafen von Jaffa, der wichtigsten Hafenstadt im britischen Mandatsgebiet Palästina.*

DISKRIMINIERUNG

Diskriminierung ist der Oberbegriff für die Benachteiligung von Menschen. Diskriminierung kann sich als Antisemitismus gegen Jüdinnen und Juden richten, als Rassismus gegen Geflüchtete und Migrant*innen und gegen Menschen, die nicht weiß sind, als Sexismus gegen Frauen, als Homo- und Transphobie gegen Homosexuelle und Transgender. Diskriminierung ist es auch, wenn Menschen aufgrund ihrer körperlichen Fähigkeiten, ihres Alters oder wegen Armut ausgeschlossen werden. Viele Menschen sind von mehreren Diskriminierungsformen betroffen. Alle Formen von Diskriminierung haben eine Geschichte und haben mit Machtverhältnissen zu tun. Sie bedeutet immer eine Aufwertung einer Gruppe auf Kosten von anderen. Der Rassismus ist während des Kolonialismus entstanden, als Europäer*innen in vielen Regionen der Welt Menschen versklavt, bestohlen, gequält und getötet haben. Um diese Verbrechen zu rechtfertigen, haben sie behauptet, diese Menschen seien völlig „anders“ und weniger wert. Der Antisemitismus hat eine lange gewaltvolle Geschichte.

Während des Nationalsozialismus wurden Millionen Jüdinnen und Juden in Europa verfolgt und ermordet. Ihre Mörder*innen behaupteten, dass Jüdinnen und Juden „fremd“ und „gefährlich“ seien und kein Recht zu leben hätten.

Auch heute werden Menschen noch als „anders“, „fremd“ und weniger wert markiert. Aus der langen Geschichte von Diskriminierung erheben Angehörige der vorherrschenden Gruppe („Dominanzgesellschaft“) immer noch den Anspruch, zu bestimmen, was als „normal“ gilt und was die „Norm“ ist.

Diskriminierung äußert sich unterschiedlich. Manchmal werden Menschen diskriminierend beleidigt oder nicht als einzelne Personen, sondern nur als Vertreter*innen einer Gruppe behandelt. Manchmal sind Menschen auch diskriminierend ohne es zu wollen. Zum Beispiel wenn die neue Lehrerin beim Verlesen der Namensliste Ledijona danach fragt, woher sie denn kommt, und Lisa nicht, obwohl die Lehrerin nicht wissen kann, wer von beiden in Berlin, Wien oder woanders geboren ist. Diskriminierung äußert sich auch indirekt:



Menschenkette gegen Rassismus am 19. Juni 2016 in Berlin. Viele Menschen setzten sich gegen Diskriminierung und für gleiche Rechte für Alle ein.

Ruben Neugebauer / Campact

Wenn in einem Bahnhof kein Fahrstuhl eingebaut ist, können Menschen im Rollstuhl nicht zur Bahn kommen. Oder es wird bestimmten Menschen schwerer gemacht als anderen, eine Wohnung oder einen Job zu bekommen. Diese indirekte Form wird auch als strukturelle Diskriminierung bezeichnet.



GERECHTE UNTER DEN VÖLKERN

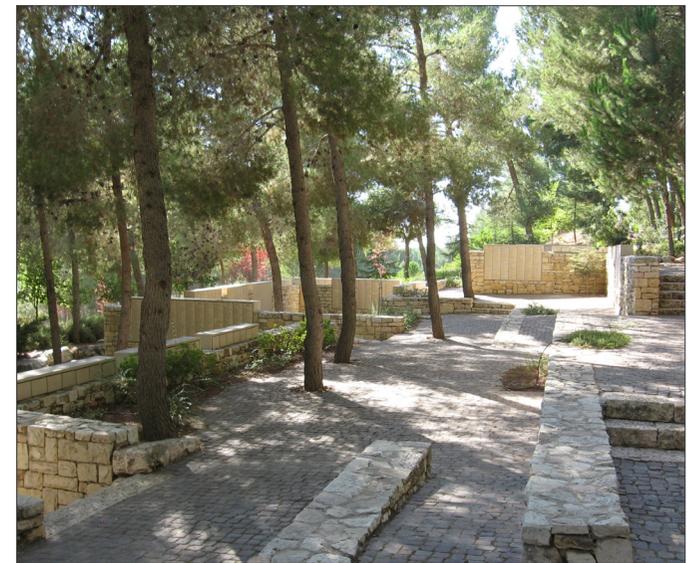
Die Auszeichnung „Gerechte unter den Völkern“ bekommen nichtjüdische Menschen, die in der Zeit des Nationalsozialismus ihr Leben einsetzten, um Jüdinnen und Juden vor der Ermordung zu retten. Auf der Urkunde steht ein Spruch aus dem Talmud, dem wichtigen jüdischen Lehrwerk: „Wer immer ein Menschenleben rettet, hat damit gleichsam eine ganze Welt gerettet.“ Im Namen des israelischen Staates prüft und vergibt die →Holocaust-Gedenkstätte →Yad Vashem in Jerusalem diese Auszeichnung. Ein Team aus Wissenschaftler*innen prüft jeden Vorschlag sehr genau, da es strenge Regeln gibt. Die Bedingungen für die Zuerkennung des Titels sind:

- Aktive Beteiligung an der Rettung einer oder mehrerer jüdischen Personen vor dem unmittelbaren Tod oder vor der →Deportation in ein Todeslager.
- Ein Risiko für das Leben, die Freiheit oder die gesellschaftliche Stellung des Retters/der Retterin.

- Motiv für die Handlung muss die Absicht gewesen sein, verfolgten Jüdinnen und Juden zu helfen, ohne Bezahlung oder eine andere Gegenleistung (einen anderen Glauben annehmen, die Adoption eines Kindes...).

- Zeugenaussagen jener, denen geholfen wurde, oder zumindest eine zweifelsfreie Dokumentation, die die Art der Rettung und ihre Begleitumstände nachweist.

Personen, die als „Gerechte unter den Völkern“ anerkannt werden, bekommen eine Medaille und eine Ehrenurkunde verliehen, die beide ihren Namen tragen. Ein eigenes Gesetz gibt Yad Vashem die Erlaubnis, den „Gerechten unter den Völkern“ im Gedenken an ihre Taten die Ehrenbürgerschaft des Staates Israel zu verleihen. Dies kann auch geschehen, wenn die Retter*innen schon verstorben sind. Darüber hinaus werden die Namen der Retter*innen auf der Ehrenmauer im Garten der Gerechten in Yad Vashem in Jerusalem hinzugefügt. 601 Menschen aus Deutschland und 109 Österreicher*innen haben bisher diese Auszeichnung erhalten.



Wikimedia Commons

Der Garten der „Gerechten unter den Völkern“ in Yad Vashem am Stadtrand von Jerusalem. Auf den Steintafeln unter den Bäumen stehen die Namen aller bisher anerkannten Gerechten. Die Liste ist nach Ländern geordnet. Es wurde Platz freigelassen, um noch weitere Namen hinzuzufügen zu können.



JÜDINNEN UND JUDEN AUS DEM IRAK

Seit über 2500 Jahren lebten Jüdinnen und Juden im Irak. Sie spielten eine wichtige Rolle im kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Leben des Landes. 1940 war knapp ein Drittel der Bevölkerung Bagdads jüdisch.

Im Gebiet des späteren Irak hatte das Deutsche Kaiserreich schon vor dem Ersten Weltkrieg Interessen verfolgt, u.a. durch den Bau einer Eisenbahnverbindung. Während des Zweiten Weltkriegs versuchte Nazi-Deutschland, Einfluss im von England kontrollierten Irak zu gewinnen. Ein Teil der irakischen Armee verbündete sich mit den Deutschen gegen die Kolonialmacht England und versuchte, mit einem Militärputsch an die Macht zu kommen. Damit begann die Hetze gegen jüdische Iraker*innen. Gleichzeitig flüchteten immer mehr Jüdinnen und Juden aus Europa nach Palästina, was dort zu Auseinandersetzungen mit der arabischen Bevölkerung führte. Mit der Staatsgründung Israels nahmen im Irak antijüdische Maßnahmen und Gewalt gegen jüdische Iraker*innen massiv zu.

Sie wurden aus Regierungsämtern entlassen und durften nicht mehr ausreisen. Viele Menschen im Irak wandten sich gegen ihre jüdischen Mitmenschen. Es gab aber auch viele, die sich schützend vor ihre Nachbar*innen stellten.

Die Vordenker*innen Israels hatten einen Staat für Jüdinnen und Juden aus Europa geplant, die vor dem europäischen →Antisemitismus flüchten mussten. Mit der Gründung Israels wurde allerdings klar, dass es für eine jüdische Mehrheit im neuen Staat mehr jüdische Bewohner*innen braucht – auch jene aus arabischen Ländern. 1950 kam es zu einem →Abkommen zwischen Israel und dem Irak, das den jüdischen Iraker*innen die legale Ausreise nach Israel ermöglichte. Allerdings mussten sie ihren Besitz und ihre irakische Staatsbürgerschaft aufgeben. Obwohl es vielen jüdischen Iraker*innen sehr schwer fiel, ihren Besitz und ihre Heimat zurückzulassen, verließ bis 1952 ein Großteil der Jüdinnen und Juden den Irak. Auch in vielen anderen muslimisch geprägten Ländern leben heute kaum mehr Jüdinnen und Juden.

Zwischen 800.000 und eine Million Jüdinnen und Juden sind aus mehrheitlich muslimischen Ländern geflohen. Im Iran und in der Türkei gibt es allerdings noch wie vor kleine jüdische Gemeinden.



Neu in Israel angekommene Jüdinnen und Juden in einem der vielen Transitlager, 1950. Oft mussten die Menschen mehrere Jahre in solchen Zelten oder Baracken leben.

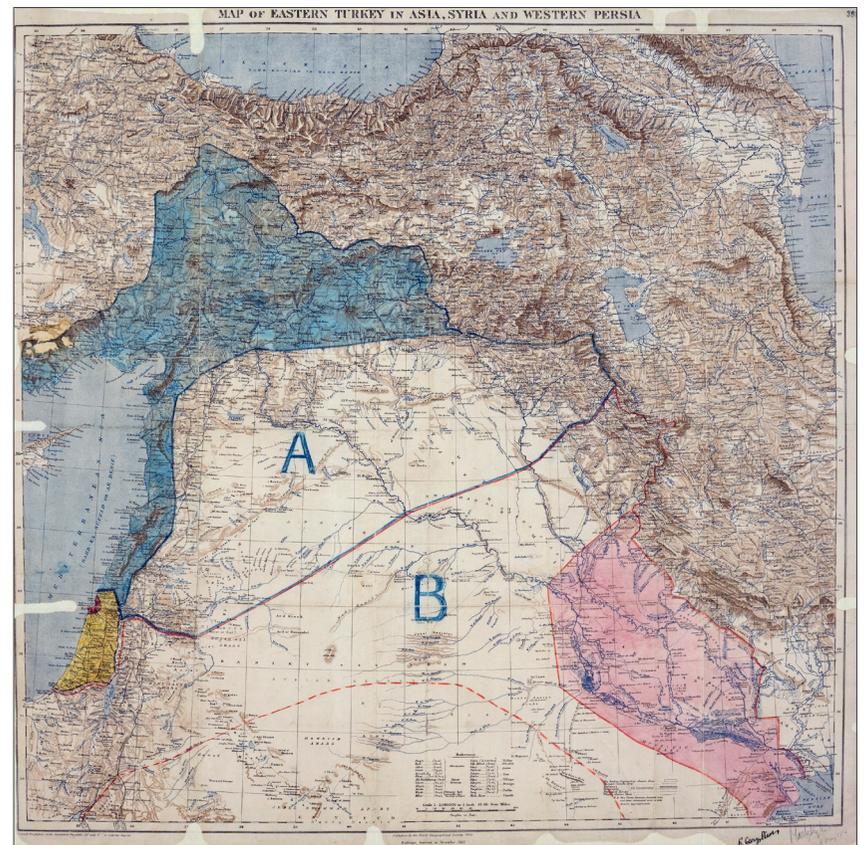
Wikimedia Commons / The National Photo Collection (Israel)



KOLONIALISMUS

Kolonialismus bezeichnet die großteils gewaltsame Inbesitznahme anderer Länder oder Regionen durch meist europäische Mächte zwischen dem 15. und 20. Jahrhundert. Die Kolonialisierung ging mit der Unterwerfung, Vertreibung und Ermordung der lokalen Bevölkerung einher. Die wirtschaftliche Ausbeutung der Kolonien und die Ausweitung der politischen Macht war dabei Ziel der Kolonialmächte. Diese begründeten ihre Herrschaft damit, dass die Menschen der Kolonien erst noch „zivilisiert“ werden müssten. Sie betrachteten die lokale Bevölkerung als „unterlegen“. Solche rassistischen Zuschreibungen wirken bis heute weiter. Der Nahe Osten wurde nach dem Zerfall des →Osmanischen Reichs im Ersten Weltkrieg zwischen England und Frankreich aufgeteilt. Mit dem Lineal wurden neue Grenzen auf der Landkarte gezogen, die den Interessen der beiden Kolonialmächte dienten. Wie überall gab es auch im Nahen Osten Widerstand der lokalen Bevölkerung gegen die Kolonialmächte, was diese zu Zugeständnissen zwang.

England versprach seinen Kolonien die Entlassung in die Unabhängigkeit. Der Irak wurde 1932 formal unabhängig, stand aber weiterhin unter britischer Kontrolle. Vor allem durch wirtschaftliche Abhängigkeiten wirkt der Einfluss vormaliger Kolonialmächte teils bis heute weiter. Im britischen Mandatsgebiet →Palästina war die Situation komplizierter: Die britische Kolonialregierung hatte die von den →Zionist*innen angestrebte Einrichtung einer anerkannten Heimat und die Ansiedlung von Jüdinnen und Juden in Palästina gutgeheißen. Dies führte zu einem Aufstand der arabischen Bevölkerung. Die Briten versuchten über Einreisebeschränkungen und Zugeständnisse gegenüber den arabischen Führern für Frieden zu sorgen – erfolglos. 1948 kam es nach heftigen Auseinandersetzungen zwischen zionistischen und arabisch-palästinensischen Gruppen zur Staatsgründung Israels und in der Folge zum Krieg zwischen Israel und den arabischen Nachbarstaaten.



Karte des Sykes-Picot-Abkommens von 1916. Der französische Diplomat François-Georges Picot und der Engländer Mark Sykes teilten im Geheimen den Nahen Osten zwischen ihren beiden Ländern auf. Der mit A gekennzeichnete Teil war für Frankreich vorgesehen, der mit B gekennzeichnete Teil für Großbritannien.

Dieser führte zur Flucht und zur Vertreibung eines großen Teils der arabisch-palästinensischen Bevölkerung aus dem neu entstandenen Israel.

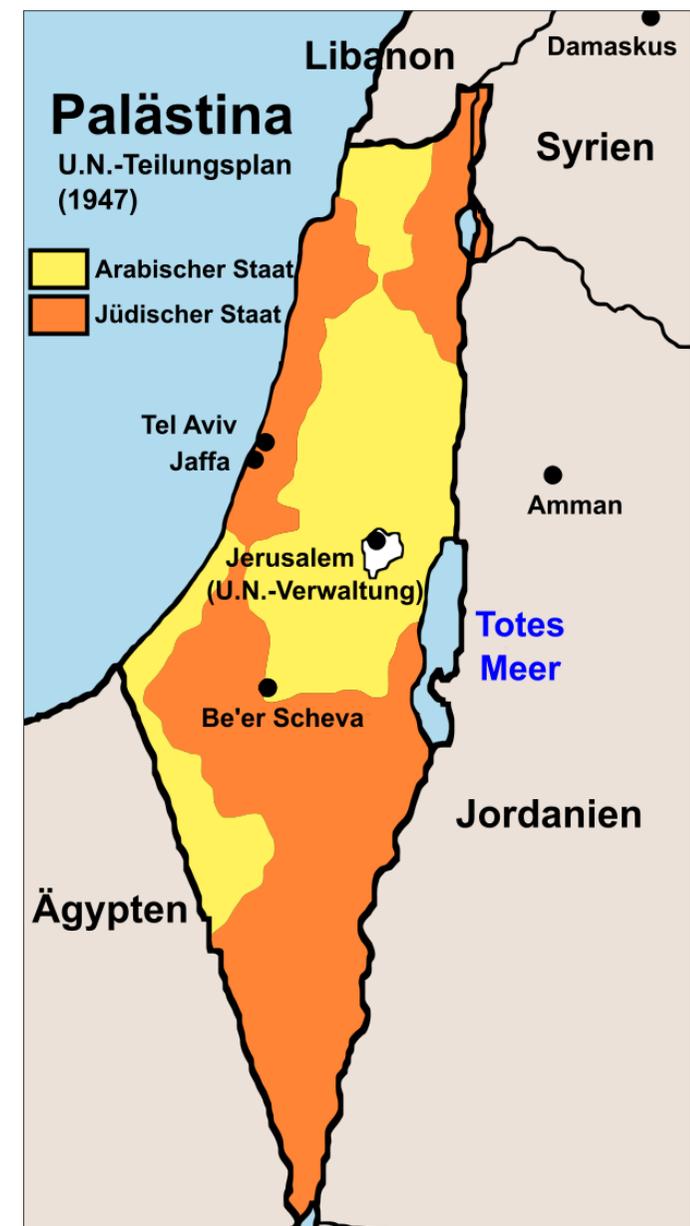
1948

Anhand des von der UNO ausgearbeiteten →Teilungsplans von 1947 sollten zwei unabhängige Staaten entstehen. Dieser Plan fand jedoch zu wenig Zustimmung in der Region und konnte nicht umgesetzt werden. Das Jahr 1948 wird in der Geschichtsschreibung der Palästinenser*innen und jener der jüdischen Israelis unterschiedlich bewertet.

In Israel wird es als das Jahr der Unabhängigkeit gefeiert. 1948 entstand mit Israel ein neuer Staat für Jüdinnen und Juden, die schon seit 50 Jahren dieses Ziel verfolgten und von denen viele gerade den →Holocaust überlebt hatten. 1948 ist auch das Jahr des israelischen Unabhängigkeitskrieges, in dem sich das neu gegründete Israel gegen die angreifenden arabischen Nachbarländer wehren musste und diesen Krieg gewann.

Für Palästinenser*innen steht das Jahr 1948 für die Nakba, die Katastrophe. Es ist das Jahr, in dem ein Teil der arabischen Bevölkerung Palästinas vertrieben wurde oder floh und in dem ein Großteil Palästinas Teil des neu gegründeten Staates Israel wurde.

Das Jahr 1948 steht damit für den Beginn des palästinensischen Flüchtlingsproblems und der Landfrage. Die Palästinenser*innen fühlten sich nicht nur von der früheren Kolonialmacht Großbritannien und der internationalen Staatengemeinschaft verraten, sondern auch von den arabischen Nachbarländern im Stich gelassen. Diese sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen erschweren ein respektvolles Nebeneinander von jüdischen Israelis und Palästinenser*innen. Eine zentrale Frage lautet bis heute: Soll es zwei Staaten geben und wenn ja, in welchen Grenzen? Auch für die andauernde Besatzung des Westjordanlands und die dort bestehenden jüdischen Siedlungen sowie für die Blockade des Gazastreifens zeichnet sich keine Lösung ab. Dennoch gibt es unzählige lokale und internationale Projekte und Initiativen, die sich für ein friedliches Neben- und Miteinander einsetzen.



UN-Teilungsplan für das britische Mandat Palästina aus dem Jahr 1947.





LEGENDE

- Grenze
- Fluss / Meer

MITTELMEER

SCHWARZES MEER

KASPISCHES MEER

← New York

Shanghai →

↓ Khartum



Lotte Cohn und Fatima Hamadi





Batya Netzer und Fatima Hamadi





Anna Boros und Mohamed Helmy





Lotte Cohn, Sami Michael und Aya Khaled





Lotte Cohn, Batya Netzer und Sami Michael





Sami Michael und Aya Khaled



GLOSSAR

→**ABKOMMEN ZWISCHEN ISRAEL UND DEM IRAK:** Mit der Staatsgründung Israels nahm die antijüdische Stimmung im Irak zu, Jüdinnen und Juden wurden aus staatlichen Stellen entlassen und durften nicht ausreisen. Im März 1950 wurde ein Abkommen zwischen den Regierungen von Israel und dem Irak abgeschlossen, sodass Jüdinnen und Juden legal nach Israel ausreisen konnten. Allerdings mussten sie ihre irakische Staatsbürgerschaft aufgeben und ihren Besitz zurücklassen. Bis 1952 verließ ein Großteil der irakisch-jüdischen Bevölkerung den Irak.

→**ALIJA:** Alija bezeichnet die Einwanderung und Emigration von Jüdinnen und Juden nach Israel bzw. vor 1948 in das britische Mandatsgebiet Palästina.

→**ANTISEMITISMUS:** Antisemitismus ist eine bestimmte negative Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Vorurteil oder Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische Personen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Institutionen oder religiöse Einrichtungen.

→**ARISIERUNG:** Enteignung und Beraubung der Jüdinnen und Juden in Deutschland ab 1933 und in Österreich ab 1938. Dies bedeutete für die jüdische Bevölkerung die Verdrängung aus der Wirtschaft und dem öffentlichen Leben, Berufsverbote, Wegnahme ihres gesamten Eigentums wie etwa Wohnungen oder Autos.

→**BEN SCHEMEN:** Der Arzt und Erzieher Siegfried Lehmann aus Berlin gründete 1927 dieses Waisenhaus in der Nähe von Tel Aviv. Die ersten Kinder dort stammten aus Litauen, bald aber kamen auch elternlose Kinder aus Deutschland. Die Kinder und Jugendlichen lernten viel über die Landwirtschaft und gingen zur Schule. Neben Hebräisch wurden dort auch Arabisch und Englisch unterrichtet.

→**BRITISCHE MANDATSREGIERUNG PALÄSTINA:** Nach dem Ersten Weltkrieg und dem Zusammenbruch des Osmanischen Reichs übernahm Großbritannien die Herrschaft in Palästina; dies mit Erlaubnis des Völkerbunds, der Vorläuferorganisation der UNO. Die Briten verfolgten ihre eigenen wirtschaftlichen und machtpolitischen Interessen. Sie versprachen einerseits der arabischen Bevölkerung die Unabhängigkeit, andererseits stimmten sie der Errichtung eines jüdischen Staates in Palästina zu. Beide Gruppen trugen in der Folge Konflikte mit der englischen Kolonialverwaltung und untereinander aus.

→**DEPORTATION:** Menschen werden gegen ihren Willen und unter Zwang an einen anderen Ort transportiert. Ab 1941 wurden Jüdinnen und Juden systematisch aus Deutschland, Österreich und dem Protektorat Böhmen und Mähren weggebracht. Mit Zügen wurden oft Tausende auf einmal in Ghettos, Konzentrations- oder Vernichtungslager gebracht.

→**FAMILIENZUSAMMENFÜHRUNG:** Menschen, die in einem europäischen Land Asyl erhalten haben, haben das Recht, dass ihre Ehepartner*innen und Kinder unter 18 Jahren auch in dasselbe Land reisen können und dort Schutz bekommen. In den letzten Jahren wurden die Regelungen für Familienzusammenführung in vielen Ländern Europas immer strenger und die Wartezeiten immer länger. (Stand Januar 2018)

→**FLUCHT:** Menschen sehen keine andere Möglichkeit, sich selbst oder die Familie zu schützen, als ihren Wohnort zu verlassen. Gründe dafür sind Krieg, Verfolgung, Naturkatastrophen oder wirtschaftliche Verhältnisse. Laut internationalem Recht ist ein Flüchtling eine Person, die aufgrund von „Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung“ verfolgt wird. Diese Menschen sollen in anderen Ländern Asyl bekommen, werden aber oft nicht als Flüchtlinge anerkannt.

→**GERECHTE UNTER DEN VÖLKERN:** Die Auszeichnung „Gerechte unter den Völkern“ bekommen nicht-jüdische Menschen, die in der Zeit des Nationalsozialismus ihr Leben einsetzten, um Jüdinnen und Juden vor der Ermordung zu retten. Auf der Urkunde steht ein Spruch aus dem Talmud: „Wer immer ein Menschenleben rettet, hat damit gleichsam eine ganze Welt gerettet.“ 601 Menschen aus Deutschland und 109 Österreicher*innen haben bisher diese Auszeichnung erhalten.

→**GESTAPO:** Abkürzung für Geheime Staatspolizei. Sie war zuständig für die Bekämpfung von Gegner*innen und Menschen, die vom NS-Regime als Feinde eingestuft wurden. Sie konnte Verhaftungen und Einweisungen in Konzentrationslager vornehmen und war an der Deportation der jüdischen Bevölkerung beteiligt.

→**GHETTO:** Der jüdischen Bevölkerung zugewiesenes und abgegrenztes Wohnviertel. Die Nationalsozialist*innen errichteten vor allem in den besetzten Gebieten Polens abgesperrte Ghettos. Dort wurde die jüdische Bevölkerung zusammengefasst, ihres Eigentums beraubt und musste Zwangsarbeit leisten. Die Ghettos waren oft eine Zwischenstation bei den Deportationen in die Vernichtungslager.

→**HIDSCHÄB:** Kopftuch, das von manchen muslimischen Frauen getragen wird. Es bedeckt die Haare, nicht aber das Gesicht.

→**HOLOCAUST:** Der Begriff Holocaust kommt aus dem Griechischen und bedeutet „vollständig verbrannt“. Er steht für die Ermordung von sechs Millionen Jüdinnen und Juden und anderen Opfergruppen während der Zeit des Nationalsozialismus. Da der Begriff aus einem religiösen Zusammenhang kommt, benutzen viele heute das Wort „Shoah“ (das große Unglück).

→**JUGEND-ALIJA:** Alija ist die jüdische Einwanderung nach Palästina bzw. ab 1948 nach Israel. In der Zeit des Nationalsozialismus wurde versucht, viele jüdische Kinder und Jugendliche aus Deutschland und Österreich nach Palästina zu schicken. Für viele war dies die Rettung vor der Ermordung.

→**KIBBUZ:** Ländliche Siedlung in Israel/Palästina. Viele Kibbuzim wurden von Linken politischen Aktivist*innen gegründet, die zum Ziel hatten, auf der Grundlage von gemeinsamem Eigentum und gleicher Mitsprache aller Bewohner*innen eine gerechte Gesellschaft in Palästina zu gründen. Heute gibt es nicht mehr sehr viele solcher Siedlungen.

→**KOMMUNISTISCHE PARTEI IM IRAK:** Wurde 1934 gegründet und bot eine Perspektive für Zusammenhalt über ethnische und religiöse Grenzen hinweg. Sie stellte sich gegen die damals regierende Elite, die mit den Engländern zusammenarbeitete. So sprach die kommunistische Partei verschiedene Teile der Bevölkerung an, wie zum Beispiel sunnitische, schiitische, christliche, jüdische und kurdische Personen, vor allem aus den unteren sozialen Schichten. Die Partei wurde schnell sehr groß und deshalb von der Regierung verboten.

→**KRIEG IN SYRIEN:** 2011 erhoben sich große Teile der Bevölkerung in Syrien gegen die autoritäre Regierung von Bashar al-Assad. Daraus entwickelte sich ein Bürgerkrieg. Inzwischen sind über fünf Millionen Menschen aus Syrien geflohen, die meisten in die Nachbarländer. Über sechs Millionen Menschen sind innerhalb Syriens auf der Flucht. (Stand 2018)

→**KRIEG 1948:** Als im Mai 1948 der Staat Israel ausgerufen wurde, traten Transjordanien, Syrien, Irak und Ägypten an der Seite der palästinensischen Verteidigungsgruppen in den Krieg gegen den neu gegründeten Staat ein. Israel gewann den Krieg und eroberte weitere Gebiete. Im Zuge des Kriegs mussten viele Palästinenser*innen in die Nachbarländer fliehen, wo sie und ihre Nachkommen teils heute noch als Flüchtlinge leben.

→**KURD*INNEN:** Kurd*innen sind eine ethnische Gruppe, die in Syrien, der Türkei, im Irak und im Iran lebt. Von den Regierungen dieser Staaten werden sie unterdrückt, weil sie für ihre politischen und sprachlichen Rechte kämpfen. Im Nordirak gibt es eine autonome Region und auch in Syrien haben Kurd*innen Teile des Landes unter ihrer Kontrolle. (Stand 2018)

→**MIGRATION:** Bedeutet Wanderung bzw. dass ein Mensch seinen Wohnort längerfristig wechselt. Migration hat es schon immer gegeben. Durch die wirtschaftliche Ungleichheit auf der Welt migrieren (= wandern) viele Menschen von ärmeren Ländern in reichere Länder in der Hoffnung, ihre Lebenssituation zu verbessern. Manchmal werden Migrant*innen als „illegal“ bezeichnet, weil sie keine Papiere haben oder weil nicht anerkannt wird, dass Menschen in ein anderes Land gehen, wenn das Überleben in ihrem Land, ihrer Region sehr schwierig ist.

→**NOVEMBERPOGROM:** Antisemitische Ausschreitungen ab der Nacht vom 9. auf den 10. November 1938 im Deutschen Reich. Über 1.400 Synagogen und Betstuben wurden zerstört, jüdische Geschäfte und Wohnungen geplündert und Tausende Jüdinnen und Juden in den folgenden Tagen in Konzentrationslager deportiert.

→**OSMANISCHES REICH:** Existierte seit dem 13. Jahrhundert und erstreckte sich zeitweise über Nordafrika, den Nahen Osten, die heutige Türkei und Osteuropa. Es war ein muslimisches Großreich mit vielen verschiedenen Minderheiten, Sprachen und Religionen. Lange Zeit haben Jüdinnen und Juden dort Schutz vor der Verfolgung in Europa gefunden. Ab dem 18. Jahrhundert verlor das Osmanische Reich an Stärke und Territorium. Mit der Niederlage im Ersten Weltkrieg zerfiel das Reich. Das Kerngebiet wurde zur modernen Türkei, die anderen Gebiete wurden zwischen den Kolonialmächten aufgeteilt.

→**PALÄSTINA:** Region im Nahen Osten zwischen dem Mittelmeer und dem Fluss Jordan. Nach dem Zusammenbruch des Osmanischen Reichs nach dem Ersten Weltkrieg stand Palästina bis 1948 auf der Grundlage eines Völkerbundmandats unter britischer Herrschaft. Heute befinden sich auf diesem Territorium die Staaten Israel und Palästina. Der Staat Palästina ist international mehrheitlich anerkannt, jedoch sind die Grenzen des Staates noch umstritten und das Land ist zu einem großen Teil von Israel besetzt.

→**SHOAH:** Der Begriff Shoah (hebräisch für Katastrophe) bezeichnet die antisemitisch motivierte Ermordung von sechs Millionen Jüdinnen und Juden im Machtbereich des NS-Terrorregimes. Shoah meint darüber hinaus auch die kulturelle, soziale und geistige Vernichtung des europäischen Judentums.

→**SOBIBOR:** Ein Vernichtungslager im vom Deutschen Reich besetzten Polen. Ab 1942 wurden dort bis zu 250.000 Jüdinnen und Juden planmäßig in Gaskammern ermordet.

→**TEILUNGSPLAN:** 1947 beschlossen die Vereinten Nationen (UNO) auf die Bitte Englands die Teilung von Palästina in ein Gebiet für die jüdische Bevölkerung und ein Gebiet für die arabische Bevölkerung. Während ein Großteil der jüdischen Führung den Plan annahm, lehnte die palästinensische Führung den Teilungsplan ab, da sie sich dadurch benachteiligt sah.

→**TEL AVIV:** Größte Stadt in Israel. Wurde 1909 als erste eigene jüdische Stadt auf den Sanddünen bei Jaffa, damals eine der wichtigsten arabischen Hafenstädte, gegründet. Im Großraum Tel Aviv leben heute drei Millionen Menschen. Jaffa ist heute ein Stadtteil von Tel Aviv.

→**TRANSITLAGER:** Die Transitlager in Israel waren Zelt- und Barackenlager, in denen die neu zugezogenen Jüdinnen und Juden untergebracht wurden – vor allem aus dem arabischen Raum, aber auch aus Osteuropa. Die Versorgung in den Lagern war schlecht und für die Neuankömmlinge war es schwierig, Zugang zum gesellschaftlichen Leben zu finden.

→**TRANSJORDANIEN:** Gebiet östlich des Flusses Jordan und Name von Jordanien bis 1950; nach dem Ende des Osmanischen Reichs ab 1922 Teil des englischen Völkerbundmandats für Palästina und ab 1946 von England unabhängig. Im Krieg 1948 besetzte Transjordanien das Westjordanland.

→**YAD VASHEM:** Staatliche Gedenkstätte von Israel in Jerusalem. In Yad Vashem gibt es ein großes Museum, eine Gedenkhalle, viele Denkmäler und ein Archiv. Viele Jugendliche besuchen jeden Tag das Museum und die Gedenkstätte. Yad Vashem soll an das Leiden und die jüdischen Opfer während des Nationalsozialismus und der Shoah erinnern.

→**ZIONISMUS:** Bewegung, die im 19. Jh. entstand. Sie setzte sich für eine neue Heimat der auf der ganzen Welt lebenden Jüdinnen und Juden und für einen eigenen jüdischen Nationalstaat in der Region Palästina ein. Die Bewegung entstand durch die Erfahrung mit dem Antisemitismus in Europa. Nach dem Ersten Weltkrieg stieg sowohl die jüdische Auswanderung in das englische Mandatsgebiet Palästina als auch der Bau eigener jüdischer Siedlungen deutlich an. Dies führte zu Konflikten mit der dort ansässigen arabischen Bevölkerung, die der Zionismus nicht oder wenig berücksichtigte.

→**1933:** Mit der Ernennung Adolf Hitlers zum Reichskanzler am 30. Januar 1933 wird den Nationalsozialisten die staatliche Macht übertragen und sie errichten in der Folge eine Diktatur. Die ersten Konzentrationslager werden errichtet, und es kommt zu Massenverhaftungen von Gegner*innen des Nationalsozialismus.

→**1938:** Im März 1938 kommt es zum „Anschluss“, also der Machtübernahme der NSDAP in Österreich, und zur erzwungenen Vereinigung von Österreich mit dem Deutschen Reich. Die 1938 bis 1945 erfolgte Beteiligung von Österreicher*innen an den Verbrechen der Nazis wurde in Österreich nach 1945 jahrzehntelang verschwiegen und ignoriert.