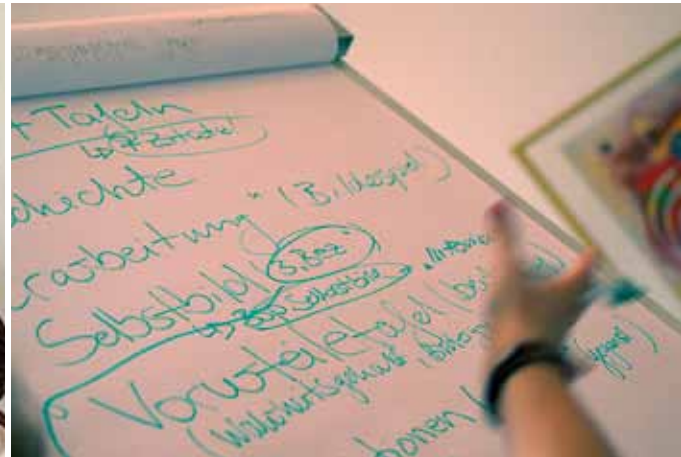




Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder

Pädagogisches Begleitmaterial zur Schülerausstellung

PERSPEKTIVWECHSEL

Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit

IMPRESSUM

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.

Hebelstraße 6; 60318 Frankfurt am Main

Telefon: 0 69 / 94 43 71 - 0; Telefax: 0 69 /49 48 17

E-Mail: zentrale@zwst.org; info@zwst-perspektivwechsel.de

Internet: www.zwst.org; www.zwst-perspektivwechsel.de

Idee und Konzept: Marina Chernivsky I Doron Kiesel

Übungsmaterialien: Marina Chernivsky I Nadine Fügner

Redaktion: Nadine Fügner I Marina Chernivsky

Transkription des Schülerinterviews: Edna Herlinger

Bearbeitung des Schülerinterviews: Nadine Fügner

Fotonachweis: Tobias Hansen

Ausstellungsdesign/Ausstellungstafel: © erfurter – werbegesellschaft mbh

Gestaltung: Dan Krumholz

ISSN 0944-8705

INHALTSVERZEICHNIS

ZWST e.V.	03
Thillm	04
Perspektivwechsel - Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit Marina Chernivsky, ZWST e.V.	05
Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus. Dass Auschwitz sich nie wiederhole.... Micha Brumlik, Goethe-Universität Frankfurt am Main	10
Schülerausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“ Marina Chernivsky, ZWST e.V.	17
Interview mit der Schülergruppe der Edith-Stein-Schule Erfurt Edna Herlinger Marina Chernivsky, ZWST e.V.	27
Reflexionen aus dem Ausstellungsprojekt Edna Herlinger, ZWST e.V.	31
Thesen zum Antisemitismus	32
Ausstellungstafel 1: „Was denkst Du bin ich?“	33
Übungsvorschlag: „Die Geschichte meines Namens“	34
Ausstellungstafel 2: „Ein ganz gewöhnliches Wochenende“	37
Übungsvorschlag: „Mein kultureller Hintergrund“	38
Ausstellungstafel 3: „Selbstbilder deutscher Juden“	44
Übungsvorschlag: „Wie im richtigen Leben“	45
Ausstellungstafel 4: „Keine Reduktion auf die Religion.“	50
Übungsvorschlag: „Vier Merkmale“	51
Ausstellungstafel 5: „Steck mich nicht in eine Schublade!“	54
Übungsvorschlag: „Das Bild von Juden“	55
Ausstellungstafel 6: „Steck mich nicht in eine Schublade!“	58
Übungsvorschlag: „Vorurteil oder Meinung?“	59
Ausstellungstafel 7: „Wer ein Haus baut, will bleiben.“	62
Handout: „Jüdisches Leben in Deutschland“ Doron Kiesel, Fachhochschule Erfurt	63
Ausstellungstafel 8: „Ich denke, du bist...“	67
Relevante Bücher und Publikationen	68

„Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“. Eine Ausstellung von Jugendlichen für Jugendliche

„(...) Über Juden wusste ich eigentlich nur aus dem Geschichtsunterricht (...). Ich habe noch nie so darüber nachgedacht, wer sind diese Menschen und wie ist das eigentlich heute?“ In der Regel hat man nur diesen geschichtlichen Aspekt, und da hat man, ich würde sogar sagen, so ein bisschen das schlechte Gewissen. Na ja, ein schlechtes Gewissen ist es auch nicht, ich würde eher sagen, man hat so die Gräueltaten im Hinterkopf. So ging mir das jedenfalls. Wenn ich an Juden in Deutschland denke, fallen mir als Erstes die KZ's ein, und als Zweites die Judenverfolgung. (...) Wir beschäftigen uns mit den Juden, wir stecken sie in eine Schublade, aber zugleich wissen wir nichts über sie. (...) Darf ich das Wort Jude überhaupt aussprechen?“

SchülerInnen der Edith-Stein-Schule Erfurt, 2008

ZWST e.V.

Die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST) ist der Träger des Projekts „Perspektivwechsel - Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“, in dessen Rahmen die Ausstellung sowie die vorliegende Broschüre entstanden sind.

Die ZWST wurde im Jahre 1917 gegründet und verfügte bis zur Machtergreifung durch die Nationalsozialisten über eine breit gefächerte soziale Infrastruktur im Bereich der „offenen“ und „geschlossenen“ Sozialfürsorge. Bedingt durch die zentrale geographische Lage zwischen Ost und West und die politischen Ereignisse des letzten Jahrhunderts in Europa war Deutschland nach Ende des Zweiten Weltkrieges stets ein Dreh- und Angelpunkt jüdischer Migrationsbewegungen. Dementsprechend war die ZWST als Dachorganisation der jüdischen Sozialdienste im Nachkriegsdeutschland gefordert, neben den klassischen Bereichen der sozialen Arbeit – wie Jugend- und Altenhilfe – auch Flüchtlingshilfe zu leisten.

Mit Beginn der Zuwanderung aus der ehemaligen Sowjetunion haben sich die Strukturen der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland und damit auch die Aufgaben der ZWST stark gewandelt. Die jüdischen Migranten bilden mittlerweile die Mehrheit in den jüdischen Gemeinden, daher hat sich die Förderung ihrer Integration zu einem besonderen Anliegen der ZWST entwickelt. Aufgrund der zahlenmäßig gewachsenen jüdischen Gemeinschaft und der sich wandelnden sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, unter denen die Zuwanderer leben, gehen die ZWST und ihre Mitgliedsverbände neue Wege bei ihrer projektbezogenen Arbeit, um angemessene soziale Rahmenbedingungen für die nachhaltige Integration der Zuwanderer zu schaffen. Vor diesem Hintergrund gehören zu den Aufgaben der Zentralwohlfahrtsstelle die Aus- und Weiterbildung in der professionellen Sozial- und Jugendarbeit, Integrationsmaßnahmen für Neuzuwanderer, die Stärkung des professionellen Ehrenamtes, die fachlich-soziale Beratung in den Gemeinden, sowie die Ausweitung von psychosozialen Betreuungsmaßnahmen.

Heute ist die ZWST einer der sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in der Bundesrepublik Deutschland. Angesichts der sich rasch verändernden sozialpolitischen Landschaft und der Verbreitung rechten und fremdenfeindlichen Gedankenguts sieht sich die ZWST wieder vor neue Aufgaben gestellt. Zu dem langjährigen Engagement der ZWST im bildungspolitischen Bereich zählen – neben dem Projekt „Perspektivwechsel“, das im Bundesprogramm „Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wird – auch Projekte, die in den Jahren 2004 bis 2007 durch die Vorläuferprogramme entimon und civitas des BMFSFJ gefördert und mit Unterstützung zahlreicher Kooperationspartner in den alten und neuen Bundesländern erfolgreich durchgeführt wurden.

Benjamin Bloch
Direktor der ZWST

Thillm

Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) ist die zentrale Einrichtung im Thüringer Bildungssystem zur Beratung und Unterstützung aller Schularten bei der ständigen Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität.

Der Anspruch des Thillm, durch bedarfsgerechte Angebote für Lehrerinnen und Lehrer sowie pädagogische Fachkräfte im frühkindlichen Bildungsbereich dazu beizutragen, eine „Gute Schule für Alle“ zu entwickeln, beinhaltet neben Fort- und Weiterbildungskonzepten zur individuellen Förderung, zum gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf und Hochbegabungen, der Stärkung von Eigenverantwortung u.a. auch die Stärkung der Schule als demokratischen Erfahrungsraum.

Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass gerade jüngere Menschen das Vertrauen in unsere freiheitliche Grundordnung verlieren. Die Schule ist die einzige Institution, die alle Kinder und Jugendlichen erreicht und die es über geeignete Lernanlässe in der Hand hat, demokratische Handlungskompetenz zu fördern.

Dazu gehört auch, sich kritisch mit der eigenen Meinung auseinanderzusetzen, das eigene Verhalten zu reflektieren und so bestehende Vorurteile zu erkennen. Erst dann ist man in der Lage, sein Handeln zu ändern. Der Ansatz des Projekts Perspektivwechsel der ZWST e.V. bietet dafür ein Konzept, das sich im Rahmen von Kooperationsveranstaltungen in der Fortbildung Thüringer Lehrerinnen und Lehrer bereits bestens bewährt hat.

Neben qualitativ hochwertigen Fortbildungsveranstaltungen gehören auch gute Materialien dazu, um Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachkräfte im frühkindlichen Bildungsbereich bei der Schaffung von geeigneten Lernanlässen zu unterstützen. Mit der Wanderausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“ ist das gelungen. Von besonderem Wert für die Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse ist dabei, dass sich Schülerinnen und Schüler in ihrer eigenen Sprache und den Erfahrungen ihrer Lebenswelt auf den Ausstellungstafeln an andere Schülerinnen und Schüler wenden. Dadurch wird eine besondere Motivation erreicht.

Das Thillm sieht die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur als ein Querschnittsthema der Schule. Es geht nicht um die Durchsetzung einzelner Schulungsmaßnahmen im engeren Sinn, sondern es geht darum, demokratische Prinzipien fest im Schulleben und der schulischen Entwicklung zu verankern.

In einem offenen und unbefangenen Umgang miteinander erleben die Jugendlichen so auch die Besonderheiten von anderen, auch Angehörigen von Minderheiten. Aus dem Miteinander wächst im Kontext einer demokratischen Schulkultur die gegenseitige Wertschätzung. Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus haben in einem solchen Schulklima keine Chance.

Die Demokratie ist eine Herausforderung für die Schule als kind- und jugendspezifischer Lebensort. Damit verbunden ist die Einsicht, dass es einer prodemokratischen Positionierung aller schulischer Gruppen bedarf, die nicht nur Sache eines Unterrichtsfaches oder einer Fächergruppe sein kann, sondern die durch eine Atmosphäre in der Schule erst erzeugt wird, die im besten Sinne öffentlich bürgerschaftlich fundiert ist. Es ist eine Kernaufgabe des Thillm, Lehrerinnen und Lehrer in kritisch-konstruktiver Auseinandersetzung dabei zu unterstützen und ihr professionelles Handeln weiter zu stärken.

Dr. Eva Burmeister

Direktorin Thillm (m.d.W.d.G.b.)

Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit

Marina Chernivsky, ZWST e.V.

Vorüberlegungen

Voreingenommenheit und Diskriminierung sind ein integraler Bestandteil unseres Alltags: Menschen werden aufgrund ihrer Hautfarbe, ihrer Nationalität, ihrer Religionszugehörigkeit, ihrer Geschichte, ihrer Körpergröße, ihres Alters, ihres Geschlechts oder ihrer Sprachkompetenz diskriminiert. Hier kommt dem menschlichen Bedürfnis nach einer klaren Unterscheidung zwischen dem *Eigenen* und dem *Fremden* eine zentrale Bedeutung zu. Diese Differenzierung kann sich auf jedes einzelne, äußerlich sichtbare oder gar zugeschriebene Merkmal beziehen und wird nun mehr denn je zum Problem, wenn die vorgenommene Abgrenzung zunächst individuell und dann strukturell, als vorherrschender Wertemaßstab herangezogen wird.

Wie entstehen diese Vorurteilsstrukturen? Welche Auswirkungen haben Vorurteile und Feindbilder auf das Denken und Verhalten von Menschen und Menschengruppen? Wie konstituieren sich soziale Phänomene wie Antisemitismus, Rassismus oder Fremdenfeindlichkeit? Das eigene Denken und Handeln steht immer im Kontext von Geschichte, tradierten Machtverhältnissen und aktuellen Diskursen. Die Entwicklung von Handlungskompetenzen im Umgang mit Diskriminierung erfordert somit nicht nur die Reflexion individueller Einstellungen und Verhaltensweisen, sondern auch die genaue Analyse gesellschaftlicher Strukturen, die zu deren Stabilisierung beitragen.

Projekt „Perspektivwechsel“¹

Das vorrangige Ziel dieses präventiven Bildungsprojekts besteht in der Unterstützung *pädagogischer Fachkräfte* und *MultiplikatorInnen* in ihrem Umgang mit Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Die Modellhaftigkeit dieses Programms findet ihren Ausdruck in der Entwicklung und Erprobung von Modulen zur Anwendung des *Anti-Bias-Ansatzes* für die vorurteilsbewusste und diskriminierungskritische Bildungsarbeit mit verschiedenen Zielgruppen im Kontext der Fort- und Weiterbildung von MultiplikatorInnen. Die im Projekt erarbeiteten Trainingsansätze stärken das Problembewusstsein der Adressaten und fördern ihre Handlungskompetenzen im Umgang mit Diversität.

Anti-Bias-Ansatz

„(...) Unsere Identität werde teilweise von der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung oft auch von der Verkennung durch die anderen geprägt, so dass ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklichen Schaden nehmen (...), wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, halbwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt (...).“ (Tylor, 1993)

Anti-Bias ist ein Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung². Er wurde von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips Anfang der 80er Jahre konzipiert und leistet seit Jahren einen wichtigen Beitrag in der Antidiskriminierungsarbeit. ‚Bias‘ bedeutet ‚Voreingenommenheit‘, aber auch ‚Diskriminierung‘.

Der *Anti-Bias-Ansatz* ist an der Schnittstelle zwischen interkultureller und antirassistischer Bildungsarbeit angesiedelt und beinhaltet ein Repertoire von interdisziplinären Methoden zum vorurteilsbewussten Umgang mit Differenzen sowohl in heterogenen als auch in kulturell homogenen Gruppen. Vor diesem Hintergrund

ermöglicht der Ansatz eine systemische Wahrnehmung aller individuellen Merkmale von Menschen mit ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden, ohne diese ausschließlich im Rahmen von starren und/oder klar abgegrenzten nationalen, kulturellen sowie sozialen Kategorien zu betrachten.

Der *Anti-Bias-Ansatz* regt zu einer kritischen Reflexion über die individuellen Vorurteilsstrukturen sowie die gesellschaftlichen Machtverhältnisse an. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass Diskriminierung nicht ausschließlich auf Vorurteilen einzelner Menschen beruht, sondern ebenfalls aus gesellschaftlich verankerten Bildern, Werteurteilen und Diskursen hervorgeht. Der *Anti-Bias-Ansatz* zielt darauf ab, Voreingenommenheit und Diskriminierung in ihrer allgemeingültigen Relevanz erkennbar zu machen, zum Wechsel von Perspektiven anzuregen und zur Entwicklung von Handlungsoptionen beizutragen.

Die Methoden des *Anti-Bias* stellen in diesem Kontext lediglich das Medium zur Vermittlung von Inhalten dar, die nicht auf explizitem Wege ersichtlich werden können. Pointiert formuliert: der *Anti-Bias-Ansatz* ist kein Methodenkatalog, sondern ein Prinzip, welches durch das Bestreben gekennzeichnet ist, diskriminierendes Verhalten auf zwischenmenschlicher, soziokultureller und institutioneller Ebene zu analysieren sowie Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Schmidt, 2006).

Der *Anti-Bias-Ansatz* kann ebenfalls als ein Modell des vorurteilsbewussten Dialogs betrachtet werden, in dem ein aktives Erzählen und Zuhören möglich gemacht wird. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit historischen Tradierungen und gesellschaftspolitischen Differenzlinien, die zur Stabilisierung schiefer Machtverhältnisse beitragen. Der Weg des dialogischen Lernens achtet auf die Gleichwertigkeit der erzählten Geschichten, lässt jedoch zugleich deren Subjektivität und Diversität zum Tragen kommen. Das aktive Zuhören ermöglicht die einführende und bewertungsfreie Teilnahme an den subjektiven Erlebenswelten der Erzählenden und setzt das empathische Verstehen der Zuhörenden voraus. Durch die Verbalisierung einerseits und das aktive Zuhören andererseits können sich die Beteiligten in ihren Erlebnisinhalten wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen.

Die Essenz der *Anti-Bias-Arbeit* ergibt sich nicht nur aus dem Austausch subjektiver Erfahrungen. Vorausgesetzt sind die Reflexion von individuellen Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozessen, die Exploration von Fall- und Problemsituationen aus dem Alltag der TeilnehmerInnen sowie die Analyse ihrer Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten. Die Trainingskonzepte folgen einer Übungsstruktur, die es ermöglicht, schrittweise zu neuen Erkenntnissen und Perspektiven zu gelangen und die gewonnenen Einsichten in Bezug zu den aktuellen gesellschaftlichen Diskursen zu stellen. Eine gezielt gewählte Vielfalt der Veranstaltungsformen und Vermittlungsstrategien bietet dafür den erforderlichen Rahmen. Die an den *Anti-Bias-Seminaren* teilnehmenden MultiplikatorInnen werden motiviert, Zusammenhänge zwischen den geronnenen Überzeugungen und den sozialen, kulturellen und politischen Realitäten für sich zu erschließen und kritisch hinterfragen zu lernen. Sie können ihr Wissen erweitern und gemeinsam Interventionsmöglichkeiten erproben, die in ihrer Praxis zur Anwendung kommen können.

Dabei sind folgende Schlüsselthemen relevant (vgl. Czollek/Weinbach, 2008):

- gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
- Vorurteile und Stereotype
- Stigmatisierung und Voreingenommenheit
- Machtasymmetrien und strukturelle Machtgefüge
- Ebenen und Formen der Diskriminierung
- Identitätsbildung und Gruppenzugehörigkeit
- persönliche Erfahrungen mit Diskriminierung
- Internalisierung von Unterdrückung und Dominanz
- Reflexion eigener soziokultureller Normen und Standards

- Auseinandersetzung mit Kultur als Differenzmerkmal
- Fremd- und Feindbilder als ethnische Grenzziehungen
- historischer und aktueller Antisemitismus
- Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit
- Umgang mit Diversität
- Interkulturelle Kompetenz

Ein Grundprinzip des *Anti-Bias-Ansatzes* ist es, alle Ausgrenzungs- und Diskriminierungsformen ohne Hierarchisierung zueinander in Beziehung zu setzen. Dabei sollte dennoch im Blick behalten werden, dass jede *Diskriminierungs-* und *Unterdrückungskategorie*³ ihre eigene Geschichte hat. Vor diesem Hintergrund gilt es neben Überschneidungen von verschiedenen *Ausgrenzungsmerkmalen* sowie *Formen, Mechanismen* und *Funktionen*, die besonderen *Hintergründe, Stabilisierungsstrukturen* und *Wirkungsfaktoren* von Diskriminierung im Einzelnen zu untersuchen und zu benennen.

Antisemitismus im Anti-Bias-Ansatz

Das Phänomen des aktuellen Antisemitismus ist eine psychosoziale Disposition, deren Analyse eine besondere Aufmerksamkeit für kognitive, affektive und soziale Prozesse erfordert. Der Ansatz der historisch-politischen Bildung war eine Zeit lang durch struktur-wissenschaftliche Erklärungsversuche der Geschichte geprägt (vgl. Bar-On, 1997). Demzufolge sind die hinsichtlich des aktuellen Antisemitismus entwickelten pädagogischen Konzepte vorwiegend an die Aneignung historischen Wissens zum Nationalsozialismus und Holocaust gekoppelt. Die historisch-politische Bildung kann mit Hilfe von kognitiven Methoden antisemitischen und fremdenfeindlichen Einstellungen entgegenwirken. Eine nachhaltige Einstellungsveränderung setzt jedoch auch affektive und handlungsorientierte Lernprozesse voraus, die den faktisch-kognitiven Erkenntnisprozess begleiten. Nach Brumlik (2008) beruhen sinnvolle pädagogische Strategien gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit auf einem *methodischen Dreieck*, das die Weitergabe von Informationen, die Konfrontation mit eigenen Vorurteilsstrukturen sowie die Förderung von Empathie bezüglich der in der Gesellschaft benachteiligten Gruppen umfasst.

Am Beispiel der Auseinandersetzung mit aktuellen Erscheinungsformen des *Antisemitismus* ist es das herausragende Anliegen des *Anti-Bias-Ansatzes*, *Mechanismen* antisemitischer Einstellungen nachzugehen, indem die Teilnehmenden motiviert werden, sich sowohl ihren eigenen als auch den Vorurteilsstrukturen und Erfahrungen von anderen zu öffnen. So gesehen basiert die Auseinandersetzung mit Antisemitismus auf der selbstreflexiven Analyse tief verankerter *Differenzmarkierungen* zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen. Im Fokus steht die Reflexion historischer Tradierungen und aktueller Ressentiments, die bestimmen, wie Juden wahrgenommen werden und das Machtgefüge zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen aufrechterhalten. Auch dieser Reflexion liegt der *vorurteilsbewusste* Dialog zugrunde. Er regt an, die starren und im kognitiven Dualismus gefangenen Bilder und Vorannahmen zu überdenken sowie Alternativsichten zu erproben.

Durch den Einsatz von *Anti-Bias-Methoden* kann die Motivation der Zielgruppen erhöht werden, sich mit schwierigen und negativ besetzten Themen - wie dem aktuellen Antisemitismus - aktiv zu befassen. Des Weiteren wird durch die Thematisierung tabuisierter antisemitischer Deutungsmuster der Zugang zu weiteren politisch bedeutsamen Themen wie zum Beispiel Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit eröffnet. Hierfür bildet die Analyse eigener Erfahrungen mit Diskriminierung eine wichtige Grundlage für nachhaltige Empathieprozesse. So ist die Reflexion eigener Gedanken, Unsicherheiten und Verfremdungen ein wichtiger Ausgangspunkt, um einen individuellen *Perspektivwechsel* zu vollziehen. Eine nachhaltige Veränderung setzt jedoch auch das Erkennen und Hinterfragen von strukturellen Bedingungen und schiefen Machtverhältnissen voraus.

Der *Anti-Bias-Ansatz* thematisiert alle Dimensionen der Diskriminierung, regt zur Reflexion der eigenen sowie der gesellschaftlichen Vorurteilsstrukturen an und zeigt Handlungsoptionen auf (vgl. Trisch/Winkelmann, 2007). Die zentralen Thesen des Ansatzes lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- *Jeder MENSCH ist voreingenommen und neigt zu diskriminierendem Verhalten. Der Diskriminierung liegen diverse Haltungen zugrunde, die in Verbindung mit (Definitions) Macht zur Diskriminierung führen können. Eigene HALTUNG und MACHT können bewusst und unbewusst, direkt oder indirekt, eingesetzt werden.*
- *Anti-Bias analysiert alle AUSDRUCKSEBENEN der Diskriminierung: Vorurteilsbehaftete Denkfiguren und diskriminierende Verhaltensweisen können sowohl im interpersonellen Bereich als auch im strukturellen und gesamtgesellschaftlichen Kontext zum Tragen kommen.*
- *Anti-Bias nimmt alle DISKRIMINIERUNGSFORMEN in den Blick der kritischen Auseinandersetzung. An dieser Stelle sollten jedoch die Unterschiede in Intensität und Bedeutung verschiedener Diskriminierungsformen beachtet werden: Manche werden im gesellschaftlichen oder globalen Kontext durch Gesetze/Normen legitimiert. Andere Diskriminierungsformen sind durch die geschichtliche Vergangenheit so tradiert und verfestigt, dass sie kaum als solche wahrgenommen werden.*
- *Anti-Bias deckt die Institutionalisierung von Vorurteilen und Diskriminierung auf. Der Institutionalisierung liegen tradierte INTERNALISIERUNGSPROZESSE zugrunde, die Ungleichverhältnisse und Unterdrückung in der Gesellschaft stabilisieren und rechtfertigen.*
- *Eine kritische und vorurteilsbewusste pädagogische Bildungsarbeit bedeutet eine ständige theorie- und praxisbezogene Reflexion des eigenen Handelns im Kontext von GESCHICHTE, SICHTWEISEN, STRUKTUREN, aktuellen DISKURSEN und DOMINANZVERHÄLTNISSEN.*
- *Strategien gegen Diskriminierung werden dann wirksam, wenn wir bereit sind, unsere Vorstellungswelt sowie unser soziokulturelles Selbstverständnis einer KRITISCHEN REFLEXION zu unterziehen. Dazu gehört das Erarbeiten von widerständigen und verändernden Handlungsalternativen.*
- *Das Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist eine VORURTEILSBEWUSSTE Position. Diese kann folgendermaßen beschrieben werden: Eine systemische (ganzheitliche) Wahrnehmung der individuellen Merkmale von Menschen und Gruppen, ohne diese ausschließlich im Rahmen von starren und klar abgegrenzten nationalen und/oder anderen Kategorien zu betrachten.*
- *GRUNDPRINZIPIEN einer vorurteilsbewussten Bildungspraxis sind: reflektierte Grundhaltung, vorurteilsbewusste Gestaltung von Kommunikation und Interaktion, Herstellung einer wertschätzenden Lernumgebung, kritisches Hinterfragen der dominanten Machtverhältnisse und Internalisierungsprozesse, kritischer Umgang mit pädagogischen Arbeitsmaterialien und Methoden.*

Mit Hilfe des *Anti-Bias-Ansatzes* lässt sich das Problembewusstsein der AdressatInnen für Diskriminierung stärken. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, MultiplikatorInnen für aktive Reflexions- und Lernprozesse zu gewinnen sowie zum selbständigen Erwerb alternativer Kommunikations- und Handlungsformen zu ermutigen. Ein wichtiges Anliegen des Projekts „*Perspektivwechsel*“ ist es, den gesammelten Wissens- und Erfahrungsschatz in die multiplikatorische und pädagogische Praxis zu übertragen.

Literatur:

Bar On, D. / Brendler, K. / Hare A.P. (Hrsg.): *Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln. Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust.* Campus Fachbuch, 1997

Brumlik, M. *Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus.* In: Begleitbroschüre zur Wanderausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder. 2008

Trisch, O. / Winkelmann, A. *Vorurteile. Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt.* In: Pelinka, A. / König, I. / Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.): *Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien.* Braumüller, Wien 2007

Schmidt, B. *Methoden sind nicht alles.* Anti-Bias Werkstatt. Archiv unter www.anti-bias-werkstatt.de

Czollek, L.C. / Weinbach, H.: *Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings.* In: Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung (IDA e.V.), 2008

Petersen, L.E. / Six, B. (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen.* Psychologie Verlagsunion, 2008

Weitere Quellen:

Materialien aus dem Projekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit (2007 - 2009). Download: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung (IDA e.V.) unter www.idaev.de

Weitere Informationen zum Projekt „Perspektivwechsel“: www.zwst-perspektivwechsel.de

Fußnoten:

¹ „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ startete 2007 und ist ein vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördertes Modellprojekt im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“. In Trägerschaft der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST e.V.) wird dieses Projekt gemeinsam mit der Landesstelle Gewaltprävention des Freistaates Thüringen durchgeführt. Weitere Informationen unter: www.zwst-perspektivwechsel.de

² Der Anti-Bias-Ansatz kommt ursprünglich aus dem Bereich der antirassistischen Bildungsarbeit. Die Methoden des Anti-Bias sind selbsterfahrungsorientiert und ermöglichen eine individuelle Annäherung an das Thema ‚Diskriminierung‘. Das Ziel des Ansatzes ist es, die verschiedenen Dimensionen der Voreingenommenheit und Diskriminierung in ihrer alltäglichen Relevanz erkennbar zu machen, zur Veränderung individueller Einstellungen und zur Entwicklung von Handlungsoptionen zu ermutigen. Mehr dazu: www.zwst-perspektivwechsel.de / www.anti-bias-werkstatt.de

³ *Diskriminierungskategorien* sind nach dem Anti-Bias-Ansatz Ausformungen sozialer Schieflagen. Damit sind auch die verschiedenen ...ismen gemeint: Sexismus, Rassismus, Antisemitismus, Ausgrenzung von Menschen anhand kultureller Differenz, religiöser sowie sozialer Zugehörigkeit.

Die *Diskriminierungsmerkmale* erfassen alle beliebigen Kriterien wie Sprache, Herkunft, Geschlecht, Alter, Körpergröße, Weltanschauung, Religion, Hautfarbe etc.

Mit *Diskriminierungsformen* werden im Anti-Bias-Ansatz individuelle, institutionelle und strukturelle Formen sowie Ebenen der Diskriminierung unterschieden. Die individuellen Diskriminierungsformen können durch persönliche Haltungen und Vorurteile, Beziehungen und Handlungen im interpersonellen Bereich direkt und indirekt, bewusst und unbewusst zum Einsatz kommen. Die institutionellen Diskriminierungsformen umfassen Privilegien und Benachteiligungen im sozialpolitischen und kulturellen Bereich im Rahmen von Gesetzten, verankerten Normen, Werten, Rollen und Regeln.

Die *Diskriminierungsmechanismen* umfassen die theoretisch fundierten Erklärungsansätze aus der Entwicklungs- und Sozialpsychologie, Vorurteilsforschung, Antisemitismusforschung, historisch-politischen Bildung, Interkulturellen Pädagogik und Demokratieerziehung.

Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus. Dass Auschwitz sich nie wiederhole....

Micha Brumlik, Goethe-Universität Frankfurt am Main

Es war Theodor W. Adorno, der jenen Intentionen, die einer Erziehung und Bildung im Hinblick auf den Nationalsozialismus bis heute ihre bisher unübertroffene Artikulation gegeben hat. Ziel aller Pädagogik, so Adorno, müsse es sein, dass Auschwitz sich nicht wiederhole und: schon alleine die Forderung nach einer Begründung dieses Postulats prolongiere das Unheil, dem es zu entgegnen gälte⁴. Dabei war dieses Postulat, aus Erfahrung begründet, bereits oberste Raison des bundesrepublikanischen Verfassungsstaates. Es geht um die deutsche Verfassung, das Grundgesetz, genauer gesagt dessen Artikel 1, in der die „Würde des Menschen“ als Kriterium aller Gesetzgebung und aller staatlichen Machtausübung festgelegt ist, seinen gültigen Ausdruck gefunden hat. Dieses Prinzip hat bedeutende historische Wurzeln. Es war die kosmopolitische Philosophie der deutschen Aufklärung, zumal Immanuel Kants, die die nach dem Nationalsozialismus geschaffene deutsche Verfassung, das Grundgesetz wesentlich geprägt hat. Als oberstes Prinzip der Tugendlehre weist Kant in der Metaphysik der Sitten folgendes aus: „Nach diesem Prinzip ist der Mensch sowohl sich selbst als auch anderen Zweck und es ist nicht genug, dass er weder sich selbst noch andere bloß als Mittel zu brauchen befugt ist, sondern den Menschen überhaupt sich zum Zwecke zu machen, ist des Menschen Pflicht.“⁵

Einen Menschen als Zweck seiner selbst zu betrachten, bedeutet, ihn in mindestens drei wesentlichen Dimensionen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, zu tolerieren, sondern auch anzuerkennen, d.h. nicht nur hinzunehmen, sondern zu bejahen in der Dimension körperlicher Integrität, personaler Identität und soziokultureller Zugehörigkeit. Mit dieser Anerkennung korrespondiert ein Demütigungsverbot. Das Demütigungsverbot aber bezieht sich auf die „Würde“ eines Menschen. Diese „Würde“ eines Menschen ist der äußere Ausdruck seiner Selbstachtung, also jener Haltung, „die Menschen ihrem eigenen Menschsein gegenüber einnehmen, und die Würde ist die Summe aller Verhaltensweisen, die bezeugen, dass ein Mensch sich selbst tatsächlich achtet.“⁶ Diese Selbstachtung wird verletzt, wenn Menschen die Kontrolle über ihren Körper genommen wird, sie als die Person, die sie sprechend und handelnd sind, nicht beachtet oder ernst genommen bzw. wenn die Gruppen oder sozialen Kontexte, denen sie entstammen, herabgesetzt oder verächtlich gemacht werden. Die Verletzung dieser Grenzen drückt sich bei den Opfern von Demütigungshandlungen als Scham aus.⁷ Es gibt eine absolute Scham, in der deutlich wird, dass nicht nur die Würde des Menschen, sondern zugleich seine Menschheit verletzt worden ist.

In des italienisch-jüdischen Chemikers Primo Levi kristallklarem und nüchternem Bericht über seine Lagerhaft in Auschwitz wird den Erfahrungen absoluter Entwürdigung Rechnung getragen; der Ausdruck von der „*Würde des Menschen*“ bzw. der „*Würde des Menschen*“ gewinnt vor der Kulisse von Auschwitz eine gebieterische und einleuchtende Kraft:

„Mensch ist“ so notiert Levi für den 26. Januar 1944, einen Tag vor der Befreiung des Lagers „wer tötet, wer Unrecht zufügt oder erleidet; kein Mensch ist, wer jede Zurückhaltung verloren hat und sein Bett mit einem Leichnam teilt. Und wer darauf gewartet hat, bis sein Nachbar mit Sterben zu Ende ist, damit er ihm ein Viertel Brot abnehmen kann, der ist, wenngleich ohne Schuld, vom Vorbild des denkenden Menschen weiter entfernt als ... der grausamste Sadist.“ Unter diesen Bedingungen schwindet dann auch die natürliche Neigung zur Nächstenliebe. Levi fährt fort: „Ein Teil unseres Seins wohnt in den Seelen der uns Nahestehenden: darum ist das Erleben dessen ein nicht-menschliches, der Tage gekannt hat, da der Mensch in den Augen des Menschen ein Ding gewesen ist.“⁸

Mit dem Begriff der „Würde des Menschen“ wird lediglich ein Minimum angesprochen, der kleinste gemeinsame Nenner nicht von Gesellschaften, sondern von jenen politischen Gemeinwesen, von Staaten, die wir als „zivilisiert“, nicht unbedingt als „gerecht“ bezeichnen. Bei alledem ist die Einsicht in die Würde

des Menschen jedoch nicht auf intellektuelle Operationen beschränkt, sie ist mehr oder gar anderes: Das Verständnis für die Würde des Menschen wurzelt in einem moralischen Gefühl.⁹ Dieses Gefühl ist *moralisch*, weil es Beurteilungsmaßstäbe für Handlungen und Unterlassungen bereitstellt, es ist indes ein *Gefühl*, weil es sich bei ihm nicht um einen kalkulatorischen Maßstab, sondern um eine umfassende, spontan wirkende, welterschließende Einstellung handelt. Wer erst lange darüber nachdenken muss, ob einem oder mehreren Menschen die proklamierte Würde auch tatsächlich zukommt, hat noch nicht verstanden, was „Menschenwürde“ ist. Es handelt sich beim Verständnis der Menschenwürde also um ein moralisches Gefühl mit universalistischem Anspruch, das unter höchst voraussetzungsreichen Bedingungen steht.

1. Die Anerkennung der Integrität anderer ist an die Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert, gebunden.
2. Niemand kann Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung entfalten, der nicht seinerseits in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist.
3. Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung sind die logischen und entwicklungsbezogenen Voraussetzungen dafür, Einfühlung, Empathie in andere entfalten zu können.¹⁰

Es sind diese Erfahrungen, die in der politischen Bildung in Deutschland die industrielle Massenvernichtung der europäischen Juden bisher als gleichsam negative Folie, als unüberbietbares Extrembeispiel für die Verletzung der Würde des Menschen dienten. Als ein Extrembeispiel, an dem drastisch sichtbar und fühlbar wird, wohin blindes Ressentiment, Rassismus, politischer Partikularismus und eine entfesselte, von aller ethischen Bindung gelöste Sozialtechnik führen kann.

Pädagogische Schwierigkeiten

Freilich hatte Adorno, aber das ist an dieser Stelle nicht zu vertiefen, übersehen, dass eine Erziehung nach Auschwitz, stets auch eine Erziehung über Auschwitz sein muss und es ist ein erhebliches fachdidaktisches Problem, wie man diesen in der Tat furchtbaren und widrigen Gegenstand Kindern oder Heranwachsenden so vermitteln kann, dass er nachhaltige und sachangemessene moralische Haltungen ermöglicht. Als zentrales Problem einer pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus kann in Deutschland, in Europa nach dem nationalsozialistischen Massenmord an sechs Millionen europäischer Juden der Umstand gelten, jede antisemitische Äußerung bereits mit der Bereitschaft, Massenmorde zu begehen gleichzusetzen und daher Personen, die sich antisemitisch äußern, von vorneherein auszugrenzen und ihnen eine aufklärende Konfrontation vorzuenthalten.

Die Frage nach der Möglichkeit, Antisemitismus pädagogisch zu begegnen und sein Auftreten dort, wo vor allem bei Jugendlichen beobachtbar, weniger wahrscheinlich zu machen oder gar zum Verschwinden zu bringen, setzt daher eine genaue Diagnose dessen, was Antisemitismus ist, ebenso voraus wie eine nähere Bestimmung dessen, was hier „Pädagogik“ heißen soll. Unter „Pädagogik“ seien dabei alle Praktiken verstanden, die jenseits der Familie, also in Vorschule, Schule und öffentlich getragener Jugend- und Bildungsarbeit mit diesem Ziel betrieben werden. Die Frage nach einer innerfamiliären Auseinandersetzung wird hier bewusst nicht thematisiert, da es hier entweder die Eltern selbst sind, die entsprechende Haltungen hervorbringen oder fördern, oder aber heftige weltanschauliche Konflikte zwischen Eltern und Kindern herrschen, die ohne eine eingehendere Analyse der familiären Dynamik nicht zu lösen sind. Darum soll im folgenden zunächst erläutert werden, was „Antisemitismus“ ist, sodann skizziert, in welchen Formen er derzeit im Forum öffentlicher Erziehung unter besonderer Berücksichtigung des Nationalsozialismus vermittelt wird, um schließlich die Chancen und Risiken pädagogischer Interventionen zu wägen.

Was ist also Antisemitismus?

Unter „Antisemitismus“ werden vielfältige Formen der Judenfeindschaft verstanden, die sich in unbegründeten, spontanen Ressentiments, unbegründeten und der Sache nach falschen Vorurteilen sowie in individuellen, gruppenbezogenen oder auch institutionellen Verhaltensweisen über verbale Hetze und politische Diskriminierung bis zum Massenmord äußern kann und auch geäußert hat. Der mehr als zweitausend Jahre alte, in der Geschichte Europas immer wieder aufflammende, sich in unterschiedlicher Intensität äußernde Judenhasse wechselte seine Form mit der Gesellschaft, in der er auftritt, auch mit ihrem Alltag. Im europäischen Bereich spielt dabei die Unterscheidung zwischen einem kirchlich gebundenen Antijudaismus und einem modernen Rassenantisemitismus die entscheidende Rolle. So sehr der moderne Rassenantisemitismus den kirchlichen Antijudaismus voraussetzt, so wenig sind doch beide miteinander identisch.¹¹

Im Antijudaismus gelten die Juden als Gottesmörder, Kinder des Satans und Heilsverhinderer – Eigenschaften, die sie durch eine Bekehrung zum Glauben der Kirche aufgeben können. Im modernen Rassenantisemitismus hingegen, der sich seit dem frühen 19. Jahrhundert auf den Spuren des Antijudaismus entwickelte, spielt das religiöse Bewusstsein überhaupt keine Rolle mehr: Blut und Herkunft determinieren gemäß dieser Weltanschauung das Handeln des einzelnen Juden, der einzelnen Jüdin. Ein Schlagwort der frühen antisemitischen Bewegung belegt das in Reimform: „Was er glaubt ist einerlei / im Blute liegt die Schweinerei!“ Dieser rassistische Judenhasse war eine Folge der stets unvollständig gebliebenen bürgerlichen Emanzipation der Juden im westlichen und mittleren Europa des neunzehnten Jahrhunderts.

Dabei überschneiden sich traditioneller christlicher Antijudaismus und eine unwissenschaftlich weltanschauliche Übernahme aufklärerischer Perspektiven auf die Menschheit als biologischer Gattung, die sich weniger auf Darwin als auf den (Sozial)darwinismus bezog, nachdem die Menschheit in einander widerstrebende, im Kampf ums Dasein miteinander konkurrierende Rassen zerfällt. In dieser Ideologie werden die Juden als jene Rasse identifiziert, deren Existenzweise und Glaubensüberzeugungen Leben und Zukunft der anderen Rassen in besonderer Weise bedrohten und daher schließlich – im deutschen Nationalsozialismus – der systematischen Ausrottung preisgegeben wurden.¹² Dabei bediente sich der moderne Antisemitismus ohne auf besondere Trennschärfe bedacht zu sein, der „Argumente“ des traditionellen Antijudaismus mit seinem Vorwurf, die Juden seien Gottesmörder, Heilsverhinderer und Kinder des Satans. Dieser Antisemitismus entzündete sich am sozialen Aufstieg von Juden und schrieb ihnen die mit Kapitalisierung, Urbanisierung, Industrialisierung von Pauperisierung nachteiligen Folgen kapitalistischer Entwicklung zu.

Bei alledem folgte das antisemitische Weltbild in Ost und West einem paranoiden Muster: es ist – angesichts der objektiven Komplexität der Verhältnisse – von der Suche nach geheimen Drahtziehern im Hintergrund besessen. Das Aufdecken von einer vermeintlich konformistischen Mehrheitsmeinung verdeckt gehaltenen Ursachen ist seine Leidenschaft. Zudem neigt der Antisemitismus immer dazu, Einfluss, Macht und Anzahl von Juden systematisch zu überschätzen. Letztendlich schreibt der Antisemitismus den Juden in projektiver Wunscherfüllung ein Übermaß an Reichtum, sexueller Potenz, intellektueller Zersetzungskraft und internem Zusammenhalt zu.¹³

Die Geschichte des zwanzigsten Jahrhunderts hat den oben geschilderten Formen des Antisemitismus zwei neue Varianten hinzugefügt, die zumal in Einwanderungsgesellschaften virulent werden: So klammern sich nationalistische, von der Globalisierung betroffene Rechtsextremisten an den Glauben, dass jene Tat, die den weltanschaulichen Antisemitismus ein für allemal diskreditierte, nämlich der Holocaust, selbst das Ergebnis einer lügenhaften Verschwörung mit keinem anderen Ziel sei, als den Widerstand der Völker gegen globalen Kapitalismus zu brechen, während umgekehrt vornehmlich, aber keineswegs ausschließlich, im muslimischen Immigrationsmilieu die Besatzungs- und Repressionspolitik der israelischen Regierung gegenüber den Palästinensern zur projektiven Bildfläche der im Einwanderungsland erfahrenen Ungerechtigkeit zu erklären. So hat etwa eine vom EUMC (European Monitoring Centre on Racism and

Xenophobia) beim Berliner Zentrum für Antisemitismusforschung in Auftrag gegebene Studie dies bezeugt. Die Ergebnisse der empirischen Sozialforschung stellen sich jedoch alles andere als eindeutig dar – sie zeigen, in unterschiedlichen Abschattierungen für unterschiedliche westeuropäische Staaten den üblichen Anteil von etwa 15-20% rechtsextremistisch und xenophob antwortender Befragter – Gruppen, die sich in aller Regel auch als mehr oder minder judenfeindlich erweisen. Den beunruhigendsten Befund förderte eine Umfrage der US-amerikanischen Anti Defamation League vom Oktober 2002 zu Tage, die für unterschiedliche europäische Länder insgesamt 21% deutliche Antisemiten fand.

Damit ist das Thema „Antisemitismus“ jedoch keineswegs vom Tisch – im Gegenteil. Wechselt man nämlich die Perspektive und löst sich vom starren Blick auf die Umfragen in westlichen Ländern, dann zeigt sich, dass weltweit durchaus antisemitische Massenbewegungen und Politiker wie zuletzt im Europa der Zwischenkriegszeit existieren. Sie finden sich freilich – mit Ausnahme Frankreichs und einiger Immigrantenmilieus in den Niederlanden, Belgien und Schweden – weniger in Europa als in der islamischen Welt. Von den Islamisten Algeriens im Westen, deren Führer Ali Belhadj „Kreuzfahrer und Zionisten“ mindestens so sehr hasste wie Osama bin Laden bis zum indischen Ozean, wo der längst zurückgetretene malaysische Premier Mahatir gegen die palästinensischen Selbstmordattentäter wie zuletzt Adolf Hitler für einen Antisemitismus der Vernunft plädierte, während umgekehrt der iranische Präsident Ahmadinedjad vom Verschwinden Israels schwadroniert und die Entwicklung von Nuklearwaffen betreibt. Zudem: In Syrien und Ägypten liefen im staatlich kontrollierten Fernsehen unbeanstandet politische Soaps über die „Protokolle der Weisen von Zion“ sowie über jüdische Ritualmorde. Der israelische Historiker Yehuda Bauer hat in diesem Zusammenhang den radikalen Islamismus als dritte große totalitäre Bewegung neben den europäischen Faschismen und dem Stalinismus bezeichnet. Die ganz und gar moderne, eben nicht islamische, sondern eben islamistische Weltanschauung sieht im Koran ein Programm, das nicht nur Seligkeit im Jenseits, sondern auch eine gerechte Herrschaftsordnung, die den Kapitalismus in seine Schranken weist, mit absoluter Autorität gebietet. Diese Gedankenfigur unterscheidet sich vom darwinistischen Geschichtsglauben der europäischen Faschisten und dem Geschichtsdeterminismus der Stalinisten nur durch seine Inhalte. Wie im Nationalsozialismus und wie in der stalinistischen Polemik gegen das „Kosmopolitentum“ stehen auch hier die Juden als Feindbild fest. Während der Koran selbst im Stil spätantiker Religionspolemik zwischen einer Rhetorik der Verfluchung und des Verzeihens oszilliert, bedient sich der radikale Islamismus dessen negativster antijüdischer Aussagen und verfestigt sie zu einem rassistischen Stereotyp.

Die faktische Situation in Deutschland hat daher vor allem auf zwei Formen des Antisemitismus pädagogisch zu reagieren: auf eine geschichtsklitternde Verharmlosung oder gar Verleugnung der nationalsozialistischen Verbrechen sowie eine Form der sogenannten „Israelkritik“, die Motive eines politisch in Grenzen noch akzeptablen Antizionismus zu einer antisemitischen Welterklärungs- und Erlösungsstrategie umbildet: etwa derart, dass wenn Israel von der Landkarte verschwände oder den Palästinensern Gerechtigkeit widerführe, der Frieden im Nahen Osten gesichert und damit auch die Lage muslimischer Immigranten im Westen deutlich verbessert werde.¹⁴ Die besondere Prägnanz und Brisanz der gegenwärtigen Situation dürfte darin bestehen, dass sich die weltanschaulichen Vorurteile deutsch-ethnischer Nationalisten und islamistisch gesonnener Immigrantenjugendlicher¹⁵, bei aller sonstigen Feindschaft, in ihrer antisemitischen Ausrichtung überschneiden.

Welche Strategien?

Die Frage, welche Strategien im Kampf gegen Antisemitismus, zumal unter Angehörigen der jüngeren, spätestens Mitte der neunziger Jahre geborenen Generation, zumal aus muslimischen Immigrationsmilieus erfolgversprechend sind, hängt zunächst von Vermutungen über die Ursachen ab.

Sofern es sich bei antisemitischen Haltungen schlicht um sachliche Fehleinschätzungen bezüglich des Verhaltens, der Lebensumstände und Lebensweisen sowie sozialen Lage von Juden handelt, wäre nüchterne Information und das heißt Aufklärung im Sinn historischer und sozialwissenschaftlicher Information das Mittel der Wahl. So ließen sich in aller Regel weit übersteigerte Annahmen über den quantitativen Umfang der jüdischen Bevölkerung eines Landes, bezüglich des angeblich so engen Zusammenhalts aller Juden sowie bezüglich ihrer politischen Machtpositionen leicht durch die Präsentation der zutreffenden Faktenlage korrigieren. Freilich zeigt die Erfahrung und das ist auch der Kern der oben skizzierten sozialwissenschaftlichen Analyse, dass es beim Antisemitismus – also einem auf paranoiden Zügen beruhenden Weltbild, dessen Funktion es ist, Menschen in Situationen persönlichen oder sozialen Kontrollverlusts durch die Suggestion eines aufzudeckenden Geheimnisses und eines identifizierten unheimlichen Feindes Sicherheit zu verleihen – um mehr als um ein Bündel von Informationsdefiziten und lediglich kognitiven Vor-Urteilen handelt. Sofern es sich beim Antisemitismus um eine angsteindämmende und Kontrollverlust verhindernde Weltanschauung handelt, ist er auch emotional tief verankert und – das ist die Logik paranoider Konstrukte – gegen kognitive Widerlegungen zunächst tabu. Das lässt sich am Beispiel der Holocaustleugner belegen, die jeden weiteren Versuch, die historische Realität der Massenvernichtung durch evidente Beweise zu beglaubigen, nur als Beweis für die Richtigkeit ihrer Überzeugung ansehen: Dass die geheimen Mächte, die Deutschland seiner Ehre berauben wollen, immer mehr Anstrengungen unternehmen müssen, um die Unwahrheit zu verbreiten, beweist doch lediglich, wie dünn und brüchig der Mythos von der Judenvernichtung sei. Oder: Der wiederkehrende Hinweis, dass ein bekannter Politiker, Schauspieler oder Autor kein Jude sei, belege doch nur, über welch raffinierte Taktiken „die Juden“ verfügen. Ein nationalistischer Autor der Weimarer Republik, Ernst Jünger, schrieb 1923 vom „Juden“ als dem „Meister aller Masken.“

Didaktische Prinzipien und methodische Fragen

Gleichwohl verbleibt den von öffentlichen – schulischen und außerschulischen – Institutionen angewandten pädagogischen Strategien im Grundsatz keine Alternative zur Aufklärung; allerdings wird sie sich nicht nur auf das Beheben von Informationsdefiziten beschränken können. Sie werden ebenso an den auch emotional verankerten Vorurteilsstrukturen ansetzen müssen, wie sie das Leiden der Opfer antisemitischer Verfolgung in einer dem jeweiligen Alter entsprechenden, Kinder und Jugendliche nicht überfordernden Weise einfühlsam präsentieren sollte.

Damit beruhen sinnvolle Strategien gegen Antisemitismus auf einem methodischen Dreieck, das erstens den Abbau von Informationsdefiziten und die Präsentation realer historischer und sozialer Lagen, zweitens die Konfrontation mit eigenen Vorurteilsstrukturen sowie drittens die Förderung von Empathie bezüglich der Betroffenen von antisemitischer, rassistischer und sexistischer Diskriminierung und Verfolgung umschreibt. Information, Umstrukturierung von Vorurteilshaltungen sowie Förderung von Empathie – das sind die Aufgaben – die jeweils altersbezogen unterschiedlichen didaktischen und methodischen Prinzipien genügen sollten.

Es war wie oben dargelegt Theodor W. Adorno, der jenen Intentionen, die einer Erziehung und Bildung im Hinblick auf den Nationalsozialismus bis heute ihre bisher unübertroffene Artikulation gegeben hat. Die Frage nach der Möglichkeit didaktischer Vermittlung, also der Frage danach, wie dies Thema zu vermitteln sei sowie die Schwierigkeit, dass eine Erziehung nach Auschwitz immer auch eine Erziehung über Auschwitz ist, hatte sich Adorno nicht gestellt. Jahre der Erfahrung haben inzwischen die typischen Schwierigkeiten einer Erziehung nach Auschwitz deutlich werden lassen und zwar nicht zuletzt angesichts der für dieses Thema typischen Lehr- und Lernformen.

Als Lernorte bzw. Lehr- und Lernformen gelten in diesem Zusammenhang zunächst sogenannte KZ-Gedenkstätten bzw. Gedenkstätten¹⁶ auf dem Gelände ehemaliger, auf polnischem Territorium befindlicher nationalsozialistischer Vernichtungslager, sodann Besuche in einschlägigen (jüdischen) Museen sowie schließlich – in den letzten Jahren zunehmend beliebter – Unterrichtsbesuche bzw. Gespräche mit Überlebenden, sogenannte Zeitzeugen – eine Konzeption, der indes aufgrund des unaufhaltsamen Alters dieser Generation ein absehbares Ende beschieden ist.

Von PädagogInnen auf diesem Gebiet ist **erstens** zu erwarten, dass sie fachlich, mehr noch fachwissenschaftlich, bestens ausgewiesen und informiert sind. Die Komplexität der Thematik und der dem antisemitischen Vorurteil inhärente Hang zur Vereinfachung fordert umgekehrt die Bildung differenzierter und der Komplexität des Gegenstandes entsprechender Betrachtungsweisen. Das kann jedoch nur gelingen, wenn LehrerInnen sich dieser Komplexität durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff in all seinen historischen, soziologischen, psychologischen und auch theologischen Facetten ihrerseits versichert haben und ihn von der Sache her mehr oder minder souverän beherrschen. Dass Unterricht hier faktisch in große Schwierigkeiten geraten kann, hat die empirische Unterrichtsforschung eindrucksvoll bestätigt.¹⁷

Des Weiteren ist **zweitens** eine grundsätzlich ebenso nachsichtige wie anerkennende, in der Sache indes eindeutige Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen, die antisemitische, antijudaistische oder auch undifferenziert antizionistische Haltungen zeigen oder Meinungen äußern, geboten. So sehr die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Opfern auch tiefsitzende moralische und politische Überzeugungen der Lehrpersonen und damit ihr ganzes existenzielles Engagement prägen mag, so sehr muss doch auch gelten, dass Kinder und Jugendliche, sogar wenn sie bereits mehr als vierzehn Jahre zählen, nicht der politische Gegner oder gar Feind sind, sondern – in dieser Hinsicht – das Ergebnis der Umstände, die sie geprägt haben. Antisemitischen Schülermeinungen ist in der Sache stets deutlich zu widersprechen – bei voller Anerkennung ihrer Person. Dass diese Einstellung gelegentlich eine hohe Selbstdisziplin erfordert, liegt auf der Hand. Freilich hängt der gewünschte Lernerfolg entscheidend von dieser Haltung ab: Emotionale, moralisierende Überreaktionen werden in den meisten Fällen jenen paranoiden Effekt zeitigen, durch den sich das antisemitische Ressentiment bestätigt sieht.

Letztendlich ist **drittens**, keineswegs nur bei Grundschulkindern die Gefahr der Überforderung (und auch Überrumpelung) zu berücksichtigen. Nicht nur die Konfrontation mit dem Holocaust, sondern jede durch die Präsentation des Leidens gewünschte Förderung von Empathie steht vor dem Problem, dass es beim Antisemitismus und seinen Opfern grundsätzlich um ein widriges, ein erschreckendes und beunruhigendes, Ängste auslösendes Thema geht. Die „natürlichen“, d.h. den Regularien des Aufwachsens in Gesellschaften unseres Typs entsprechenden Lebensabschnitte sehen trotz eines Medienkonsums, der immer häufiger durch die Rezeption gewaltsamer Darstellungen geprägt ist, eine intensive Konfrontation mit Leid und Schmerz nicht vor.¹⁸

Literatur:

- ⁴ Meseth, W. Theodor W. Adorno. *„Erziehung nach Auschwitz“*. In: Fechner, B. (Hrsg.): *Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft*. Weinheim/München 2000, S. 30 f.
- ⁵ Kant, I. *Die Metaphysik der Sitten*. In: ders. Werke Bd. 7, Darmstadt 1968, S.526
- ⁶ Margalith, M. *Politik der Würde*. Berlin o.J. S.72
- ⁷ Brumlik, M. *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden*. Berlin 2002, S. 65 f.
- ⁸ Levi, P. *Ist das ein Mensch; Die Atempause*. München 1986, S. 164
- ⁹ Levi, P. *Ist das ein Mensch; Die Atempause*. München 1986, S. 165 f.
- ¹⁰ Honneth, A. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main 1992; Brumlik, M. *Anerkennung als pädagogische Idee*. In: B. Hafener u.a. (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung*. Schwalbach 2002, S. 13 -25
- ¹¹ Zumbini, M.F. *Die Wurzeln des Bösen. Gründerjahre des Antisemitismus. Von der Bismarckzeit zu Hitler*. Frankfurt am Main 2003
- ¹² Mosse, G.L. *Die Geschichte des Rassismus in Europa*. Frankfurt am Main 1993
- ¹³ Benz, W. *Was ist Antisemitismus?* München 2004
- ¹⁴ Faber K. (Hrsg.): *Neu-alter Judenhass. Antisemitismus, arabisch – israelischer Konflikt und europäische Politik*. Berlin 2006
- ¹⁵ Georgi, V. *Geschichtsbezüge in der deutschen Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg 2003
- ¹⁶ Nickolai, W. / Brumlik, M. (Hrsg.): *Erinnern, Lernen, Gedenken. Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik*. Freiburg 2007; Wittmeier, M. *Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz. Zur Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung*. Frankfurt am Main 1997
- ¹⁷ Radtke F.O. *Vermittlung und Aneignung von Wissen über den Holocaust und Nationalsozialismus in der Schule*. Frankfurt am Main 2000
- ¹⁸ Brumlik, M. *Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht*. Berlin 2004; International Network „Education for Democracy“ (Hrsg.): *Tolerance matters. International Educational approaches*. Gütersloh 2003

Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder

Eine Ausstellung
von Jugendlichen für
Jugendliche



Schülerausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“

Marina Chernivsky, ZWST e.V.

Die Ausstellung

Dieses Ausstellungsprojekt entstand im Rahmen der Kooperation zwischen der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST) und dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrerplanentwicklung und Medien (ThILLM).

Der ursprüngliche Auftrag des Thüringer Landtages zielte darauf ab, eine historische Ausstellung zum Thema „Juden in Deutschland“ zu entwickeln. Der rege inhaltliche Austausch zwischen den beiden Partnern brachte jedoch ein anderes Ergebnis hervor: Es entstand eine bildliche Präsentation, die einen pädagogischen Anspruch hegt, Geschichtliches und Gegenwärtiges miteinander zu verbinden. Die Ausstellung wurde unter Anleitung des pädagogischen Teams des Projekts „Perspektivwechsel“ von fünf engagierten Jugendlichen aus der Edith-Stein-Schule Erfurt erarbeitet. Die Botschaft der Jugendlichen lautet:

„Was denkst du bin ich: Musiker oder Sänger oder Reiselustiger (...) oder Jude? Ich denke du bist: Musiker und Sänger und Reiselustiger und (...) Jude in einem. Raus aus dem „bloßen“ Schulwissen, rein in die Vielfältigkeit der Menschen. Niemand soll in Schubladen gepresst werden. Jeder Mensch hat eine Geschichte. Zeig mir wer du bist.“

Die Ausstellung gibt in ihrer Gesamtheit den Reflexionsprozess der SchülerInnen hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Thema „Juden in Deutschland: Selbst und Fremdbilder“ wieder. Gleichzeitig schafft sie einen Raum für Fragen zur eigenen Identität und Zugehörigkeit, Zuschreibung und Ausschluss. Das Projektergebnis besteht aus neun mobilen Stelltafeln (Roll-Ups) und kann mit einem breit gefächerten pädagogischen Begleitprogramm ausgeliehen werden.

„(...) Die Arbeit an der Ausstellung hat persönlich und schulisch eine große Bedeutung für uns. Man erlebt im regulären Unterricht solche Lernprozesse nicht. Dafür brauchen wir außerschulische Projekte. Ich denke, dass die Erkenntnisse, die wir gewonnen haben, werden nicht nur zwei Wochen, sondern lange anhalten. Wir sind viel aufgeschlossener geworden. Das bezieht sich nicht nur auf die Wahrnehmung des Judentums, sondern grundsätzlich auf alle Menschen. (...) Die Auseinandersetzung mit dem Thema hat mit meiner eigenen Identität zu tun. Wir sehen uns als Nachfolgeneration der anderen Deutschen und sind im Konfliktfeld zwischen Schuld und Verantwortung gefangen. Wir sind quasi die, die sich selbst verteidigen müssen und gleichzeitig erinnern wollen. Ich hatte vor dem Projekt überhaupt keine Beziehung zum Judentum. Ich denke, in unserer Gesellschaft ist eine Art Trennung zwischen Juden und Deutschen wahrzunehmen. Ich finde es gut, mich jetzt als Bindeglied zu fühlen (...).“ (SchülerInnen der Edith-Stein-Schule Erfurt, 2008)

Das Anliegen der vorliegenden Broschüre ist die Wiedergabe dieses Erkenntnisprozesses, den die SchülerInnen bei der Konzeption der Ausstellung erfahren haben. Dieses Heft zielt unter anderem darauf ab, PädagogInnen für die Relevanz der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus zu sensibilisieren und für die Reflexion ihrer bisherigen Methoden und Zugänge anzuregen.

Inhaltliche Vorüberlegungen

Für die Vorstellung des Anderen ist es nicht erforderlich, sich auf ein konkretes Gegenüber zu beziehen, das den Fremden repräsentiert. Der Fremde kann sinngemäß ausschließlich in unserer inneren Welt existieren. So werden in der Beschäftigung mit dem Anderen zunächst eigene Fremdbilder, Normen und Werte, internalisierte Vorannahmen und Bewertungskriterien zur Orientierung aktiviert und zum Maßstab der Differenz erhoben. Der unbekannte Fremde wird auf wenige homogene Merkmale reduziert, um mehr Sicherheit im Umgang mit Differenzen zu erlangen. Derartige Einstellungen gegenüber Individuen lassen sich oftmals durch persönliche Begegnungen korrigieren. Klischeehafte Vorstellungen von Nationen, Kulturen oder (Menschen)Gruppen sind hingegen resistent und oft jahrhundertealt.

Angeichts der Kontinuität jüdischen Lebens in Deutschland können Juden keiner bestimmten Migrationsgeschichte zugeordnet werden und fallen damit aus dem „vertrauten“ Deutsch-Ausländer-Kontinuum. Dennoch bleiben Juden als Fremde oder Andere konstruiert. Diese Trennung lässt sich zum Beispiel an der sprachlichen Ambivalenz erkennen, die einerseits die große Vorsicht, andererseits jedoch die sprachliche „Entgleisung“ zum Tragen bringt. Auch die emotional aufgeladenen Reaktionsmuster auf jedes „jüdische Thema“ lassen das Unbehagen an der Geschichte deutlich sichtbar werden (vgl. Schneider, 2001).

Vor diesem Hintergrund ist das primäre Anliegen dieses Schülerprojekts gewesen, die Reflexion der, zum Teil unsichtbaren, aber im Denken tiefverankerten Differenzmarkierungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen zu ermöglichen. Die Arbeit an den Ausstellungstafeln basierte deshalb auf der kritischen Reflexion kollektiver Fremdbilder, die Wahrnehmungsprozesse von Anderen bestimmen und das Machtgefüge zwischen Mehrheits- und Minderheitsperspektiven aufrechterhalten. Die SchülerInnen wurden dazu angeregt, die im starren Dualismus gefangenen Bilder von Juden zu überdenken sowie Alternativansichten zu erproben. Die entstandenen Ausstellungstafeln sind das Ergebnis dieser Auseinandersetzung und ein Ausdruck antisemitischer und fremdenfeindlicher Ressentiments der heutigen Zeit aus der Schülerperspektive.¹⁹

Bildungsarbeit gegen Antisemitismus

Das Phänomen der Judenfeindschaft ist eine psychosoziale Disposition, deren Analyse eine besondere Aufmerksamkeit für kognitive, affektive und soziale Prozesse erfordert. Der Ansatz der historisch-politischen Bildung war dennoch eine Zeit lang durch struktur-wissenschaftliche Erklärungsversuche der Geschichte geprägt. Dabei beschäftigten sich die Handlungskonzepte der Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus eher selten mit dem aktuellen Antisemitismus, dessen Ursprung oftmals ausschließlich in der mangelnden Aufklärung über den Nationalsozialismus vermutet wird (vgl. Fechner, 2001).

So gesehen ist der aktuelle Antisemitismus kein eigenständiges Thema im Unterricht, sondern wird im Kontext der Judenfeindschaft im Mittelalter, im Nationalsozialismus und zuletzt im Bezug zum Nahostkonflikt behandelt. Gleichzeitig wird die jüdische Geschichte fast ausschließlich auf die Darstellung der Schoa und der Verfolgung reduziert, was jedoch die zentralen Aspekte jüdischer Existenz in Vergangenheit und Gegenwart, insbesondere jene der Zugehörigkeit der jüdischen Minderheit zur europäischen Gesellschaft und Kultur, ausblendet (vgl. Kingreen, 2008).

In den nächsten Jahrzehnten wird sich die Distanz der nachfolgenden Generationen zu historischen Prozessen zunehmend verstärken. Es besteht die Gefahr, dass weder die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen gesucht wird, noch die Folgen geschichtlicher Entwicklungen für die eigene Lebenswelt reflektiert werden.

Die Aufarbeitung der jüngsten deutschen Vergangenheit ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für die demokratische Bewusstseinsbildung sowie die Identitätsformation der nachfolgenden Generationen. Die NS-Geschichte ist auch für die heutigen Jugendlichen ein wichtiger Sozialisationsfaktor und Identitätsballast zugleich. Bleibt die Geschichte ein blinder Fleck in der Biographie der Jugendlichen, kann ihre Identitätsentwicklung im Hinblick auf die räumliche und zeitliche Selbstverortung eine negative Prägung erfahren (vgl. Bar-On, 1997).

Die Annäherung an die Geschichte sollte daher nicht auf die Vermittlung von Faktenwissen reduziert werden. Der zeitlich begrenzte frontale Unterricht bietet nicht nur zu wenig Raum für die Reflexion der emotionalen Zugänge zu diesem Thema, sondern aktiviert womöglich Abwehrstrategien, die eine „Verlinkung“ mit aktuellen Problemfeldern im pädagogischen Kontext erheblich erschweren. Einige PädagogInnen versuchen die Widerstände und das zunehmende Desinteresse ihrer SchülerInnen mit der Zuweisung der moralischen Verantwortung zu umgehen. Diese Strategie wird jedoch von vielen Jugendlichen eher als Schuldzuschreibung und verordnete Betroffenheit wahrgenommen. Gefordert ist eine Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, die sich nicht primär als belehrende Wissens- und Wertevermittlung versteht, sondern eine dialogische Auseinandersetzung mit Ansichten und Positionen der Jugendlichen anstrebt (vgl. Scherr & Schäuble, 2007).

Exkurs:

Eine groß angelegte Studie zur Aufarbeitung des Holocaust aus deutscher und israelischer Sicht (Bar-On, 1997) zeigt ein Einstellungsspektrum zur NS-Geschichte auf, das sich zwischen Abwehr, depressiver Betroffenheit und einsichtiger Akzeptanz der Konsequenzen bewegt (vgl. Brendler, 1997). Die TeilnehmerInnen dieser Studie beschreiben den schulischen Unterricht zum Thema Holocaust als „verkrampfte Erziehungsversuche“ ihrer LehrerInnen.

„Ich fühlte mich damals auch durch die Medien, die es in der Schule gab, so überrannt, dass ich total zugemacht habe: (...) Was wollen sie alle von mir? (...).“ (Brendler, 1997: 199)

„Wenn die Leute das an mich herantragen, dann verstehe ich das so, dass ich mich schuldig fühlen soll, und das kann ich und will ich nicht. Wohl will ich die Verantwortung übernehmen, aber Schuld nicht!“ (Brendler, 1997: 199)

Viele Kinder und Jugendliche assoziieren mit Juden oder Judentum Holocaust, Verfolgung und Opfersein. Juden, die sie kennen, lebten in der fernen Vergangenheit, sie trugen gelbe Sterne und waren zumeist Opfer. Das Bild von Juden aus der historischen Perspektive tritt ganz und gar an die Stelle des religiösen bzw. kulturellen Verständnisses von Judentum und jüdischem Leben in Deutschland. Bei einigen Jugendlichen überlagern sich historische und gegenwartsbezogene Vorstellungen und Fremdeitskonstruktionen, die häufig mit negativen Emotionen einhergehen und von ihnen selbst nicht genau gedeutet werden können (vgl. Scherr & Schäuble, 2007).

Viele der heutigen Jugendlichen verfügen über ein breites Faktenwissen zum Holocaust. Eine konstruktive Aufarbeitung der mit der Vergangenheit verbundenen Affekte, findet jedoch nur unzureichend statt. Auffallend ist, dass Jugendliche oftmals nichts oder nur wenig über die eigene Familie wissen oder nie danach gezielt fragen. Dabei ist weder in der Schule noch in den Elternhäusern eine hinreichende Vorbereitung und Unterstützung bei der Verarbeitung der Vergangenheit gegeben. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass einige Jugendliche in ihren Familien durch das Klima des Schweigens, der Ignoranz oder Verleugnung belastet sind und Scham- und Schuldgefühle sowie ein ausgeprägtes Abwehrverhalten entwickeln können (vgl. Bar-On, 1997).

Nichtsdestotrotz oder infolgedessen ist ein häufiger Umgang mit diesem Thema seine Vermeidung bzw. die Feststellung, „zu Juden kein besonderes Verhältnis“ und deshalb „keine Probleme“ zu haben (vgl. Schneider, 2001). Dabei gehen etliche Jugendliche – oft in guter meinender Absicht – von angeblich gruppenspezifischen, stereotypisierten jüdischen Eigenschaften aus. Sogar bei SchülerInnen mit einem ausgeprägten demokratischen Selbstverständnis lassen sich oftmals antisemitisch „gefärbte“ Deutungsmuster und Stereotype vorfinden (vgl. Scherr & Schäuble, 2007). Diese Bilder treten im Rahmen widersprüchlicher Argumentationen auf und werden nicht zuletzt über den Unterricht zum Nationalsozialismus vermittelt (vgl. Kingreen, 2008). Außerdem ist „das Jude-sein“ aus Sicht vieler Jugendlicher, das primäre Identitätsmerkmal der Juden. Alle anderen Identitätsfacetten, die mit der ethnischen Herkunft nicht im Zusammenhang stehen, werden ausgeblendet oder scheinen zweitrangig zu sein. „Der Jude“ erscheint immer noch als ein Dritter, der sich nicht ganz innerhalb und nicht ganz außerhalb der Eigengruppe positioniert (vgl. Bauman, 2002).

Einige antisemitische Denk- und Argumentationsmuster sind nicht zwingend Bestandteil konsistenter politischer Ideologie. Oft sind sie ein bequemes Mittel zum Erhalt eigener Identitätskonstruktionen oder ein Ausdruck der Differenz, der die Vorstellung einer inneren Homogenität von Juden als Kollektiv zugrunde liegt. Die Unterscheidung zwischen eigenem und fremden Kollektiv setzt voraus, dass das Verhältnis von Juden und Nicht-Juden durch nicht überbrückbare Unterschiede bestimmt ist. Wer als Jude definiert wird, wird folglich nicht mehr als Individuum wahrgenommen, sondern nur noch als Zugehöriger seines Kollektivs (vgl. Schneider, 2001).

„Antisemitismen lassen sich (...) als Konstruktionen fassen, in denen Juden als eigenständige, in sich homogene Gruppe vorgestellt werden, die sich von der Wir-Gruppe grundlegend unterscheidet und deren Mitglieder primär dadurch bestimmt sind, dass sie dem Kollektiv der Juden angehören. Verbunden wird diese Differenzkonstruktion regelmäßig mit den Annahmen über Eigenschaften und mit Bewertungen, die eine Höher- bzw. Minderwertigkeit von Juden begründen und die in der Regel mit Feindseligkeit und Ablehnung einhergehen.“ (Scherr & Schäuble, 2007: 11)

Derartige Differenzkonstrukte markieren die Unterschiede zwischen den beiden „Gruppen“ und suchen nach Bestätigung im „tatsächlichen“ Verhalten deren Mitglieder. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwidern, dass der Antisemitismus nicht als Reaktion auf das Verhalten von Juden verstanden werden kann. Die Annahme der Differenz ist vielleicht kein ideologischer Antisemitismus per se, aber sie ist ein Ausdruck „eines Prozesses, in dem es als wichtig erscheint, die Eigengruppe von »den Juden« zu unterscheiden. In diesem Prozess werden notwendigerweise Annahmen über »die Juden« entwickelt, die es ermöglichen, Abgrenzung und Abwertung zu begründen und zu legitimieren.“ (Scherr & Schäuble, 2007: 11)

Pädagogische Anregungen

Die Bearbeitung von Fragen zum Antisemitismus ist eine komplexe Aufgabe. Die mit dem Thema verbundenen historischen, religiösen, politischen und sozialen Fragestellungen sind außerordentlich umfangreich und kompliziert; zugleich sind sie nicht mit der allgemeinen Fremdenfeindlichkeit gleichzusetzen. Außerdem ist

das Verhältnis von jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen durch die historischen Hintergründe emotional belastet, so dass die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart besonderer Formen bedarf. Vor diesem Hintergrund besteht der pädagogisch-präventive Auftrag vor allem darin, Motive und Ausgangsbedingungen zu untersuchen, die es immer noch ermöglichen, Juden als eine fremde Gruppe zu konstruieren.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Aspekten aktueller Judenfeindschaft und der heutigen Existenz von Juden in Deutschland galt es beim Ausstellungsprojekt folgende Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Chernivsky & Kiesel, 2008)²⁰:

Die lange Geschichte der Juden in Europa soll als ein integraler Bestandteil deutscher und europäischer Geschichte behandelt werden.

Damit ist ein Perspektivwechsel in der Geschichtsdidaktik geboten, der die jüdische Existenz in Deutschland nicht nur als Verfolgungsgeschichte darstellt, sondern zudem andere wichtige Aspekte des Zusammenlebens von Juden und Nicht-Juden vor 1933 und nach 1945 aufgreift.

„Die deutsch-jüdische Geschichte wird im Schulbuchbereich (...) zumeist defizitär, einseitig und dadurch auch verzerrend behandelt. (...) Noch immer stehen bei der Berücksichtigung in Lehrplänen und Schulbüchern sowie im Unterricht – von Ausnahmen abgesehen – der Antisemitismus, die Verfolgungsgeschichte und der Holocaust einseitig im Vordergrund. Zwar ist ein fortdauerndes Erinnern an die Judenverfolgung (...) im Unterricht unverzichtbar, doch eine weitgehende Reduzierung der deutsch-jüdischen Geschichte auf diese Dimension ist didaktisch verfehlt. Sie lässt Juden vorzugsweise als Objekte und Opfer deutscher Geschichte erscheinen (...). So bleibt (...) die aktive Rolle der Juden in der langen deutsch-jüdischen Geschichte (...) vielfach ausgeblendet. Deutsch-jüdische Geschichte ist ein integraler Bestandteil der deutschen Geschichte. Ohne sie bleibt die deutsche Geschichte unvollständig.“ (Orientierungshilfe, 2003)²¹

Erwünscht ist eine Trennung in der Behandlung der jüdischen Geschichte und des Antisemitismus, damit die Kontinuität und die Eigenständigkeit der jüdischen Existenz nicht ausschließlich in einen Zusammenhang mit der Judenfeindschaft gestellt werden.

Darüber hinaus sollte die Aufklärung über Antisemitismus nicht den Eindruck erwecken, die Judenfeindschaft sei ein aus der jüdischen Geschichte resultierendes Problem.

In der Auseinandersetzung mit diesem thematischen Aspekt wurden die SchülerInnen über die Entstehungsgeschichte sowie aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus aufgeklärt. Vor dem Hintergrund ihrer Entstehung und Persistenz ist die Judenfeindschaft ein gewollt-konstruiertes, soziales und funktionales Phänomen. Sie ist keine Reaktion auf die tatsächliche jüdische Existenz und hat nichts mit dem sozialen Verhalten dieser „Gruppe“ zu tun. Einer der wichtigsten Anhaltspunkte bei der Vorbereitung der Ausstellung war daher die Überlegung, dass Juden nicht nur als Opfer in den Blick genommen werden sollten. Das Wissen um die wechselhafte „deutsch-jüdische“ Geschichte und das Verständnis der historischen Zusammenhänge sollten stets um eine gegenwartsbezogene Perspektive erweitert werden.

Während wir die SchülerInnen mit historischen sowie aktuellen Aspekten des „deutsch-jüdischen“ Verhältnisses an das Thema heranführten, entstanden bei ihnen neue Bezüge zur subjektiven Innenwelt der vermeintlich Anderen. Dieser Zugang förderte ihre individuellen Erkenntnisprozesse und trug zur Reflexion ihrer Geschichtsbilder bei. Die Beschäftigung mit der eigenen Wahrnehmung und Deutung der kollektiven Geschichte sowie den aktuellen Aspekten der Erinnerungskultur trug dazu bei, dass die Arbeit an der Ausstellung Bezug nahm auf die Individuen und ihre Erfahrungen.

Der Antisemitismus soll als eigenständiges Thema aus historischer, sozialpsychologischer und sozialpolitischer Perspektive aufgegriffen und behandelt werden, ohne dass er ausschließlich über den Nationalsozialismus erklärt wird.

Die pädagogische Forderung an die heutigen Jugendlichen, sich mit dem Leid der anonymen Opfer zu befassen, ist zweifellos einer der wichtigsten Bestandteile der historisch-politischen Bildung. Die Auseinandersetzung mit aktuellem Antisemitismus ausschließlich aus der historischen Perspektive ist jedoch didaktisch verfehlt.

Die Bearbeitung der Fragen zum Antisemitismus im Ausstellungsprojekt blieb daher nicht auf den historischen Kontext beschränkt. Die aktuellen Erscheinungsformen und Motive des Antisemitismus wurden unter anderem historisch und sozialpolitisch analysiert sowie aus der Sicht der SchülerInnen diskutiert. Dabei war die Grundstimmung der Gruppe ein ernstzunehmender Faktor bei der Annäherung an die negativ besetzten Inhalte. So konnten die SchülerInnen ihre Bilder offen legen und eigene Fragestellungen entwickeln. Mit Hilfe assoziativer Übungen, biographischer Ansätze und sensibilisierender Einstiegsmethoden ließen sich latente, zumeist unbewusste Einstellungen und Vorgänge sichtbar machen. Dabei wurden Unstimmigkeiten, Verzerrungen und Widersprüche in eigenen und fremden Zuschreibungen aufgedeckt und thematisiert. Die Arbeit in kleinen Gruppen eröffnete die Möglichkeit, den thematischen Vortrag zu vertiefen bzw. zu hinterfragen. Im Rückblick auf die pädagogische Heranführung der SchülerInnen hat es sich bewährt, sie ihren jeweiligen Zugang zum Thema ‚Antisemitismus‘ selbst definieren zu lassen. Auch die ‚politisch unkorrekten‘ Ergebnisse im Rahmen der Übung „Bild von Juden“ waren an dieser Stelle als bedeutsam zu erachten, weil sie die Bereitschaft der Jugendlichen zur kritischen Reflexion der, in der Gruppe ‚erkannten‘, Ressentiments symbolisierten. Die allgemeinen Übungen zur Entstehung und Wirkungsweise von Vorurteilen eignen sich dazu diese Ergebnisse aufzugreifen.

Ungeachtet der bestehenden Unterschiede zwischen Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit sollen die Auswirkungen jeglicher Form von Ausgrenzung verdeutlicht werden.

Der hier angewandte Anti-Bias-Ansatz arbeitet systemisch und eröffnet ein breites Spektrum für die Analyse des Ineinandergreifens unterschiedlicher Diskriminierungsformen. Dabei ist nicht nur die Analyse der einzelnen Diskriminierungskategorien, Diskriminierungsformen und -ebenen ein wichtiger Gegenstand der Auseinandersetzung. Auch der Diskriminierung zugrunde liegende Ursachen, Mechanismen und Referenzrahmen werden an dieser Stelle selbstreflexiv in den Blick genommen. Zur Entstehung derartiger Dispositionen werden im Anti-Bias-Ansatz unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze und Modelle benutzt. Auf der Ebene der Persönlichkeitsstruktur werden die Personenmerkmale wie Autoritarismus, Dominanzorientierung, Machtbedürfnis und die Rolle des Selbstwertes auf ihre Korrelation mit Diskriminierung untersucht. Auf der Einstellungsebene wird das Augenmerk auf die Vorurteile und Stereotype gelegt in ihrer emotionalen, kognitiven und sozialen Funktion. Auf der Ebene der Gruppensoziologie liefern die theoriegeleiteten Erklärungsmodelle Hinweise auf die Rolle der Intergruppenkonflikte bei Diskriminierungstendenzen. Die Intergruppenbeziehungen können zum Beispiel ausschließlich darauf gerichtet sein, die Identität der Eigengruppe in Abgrenzung zur Fremdgruppe herauszubilden und aufrechtzuerhalten. Des Weiteren ist das Anliegen der Anti-Bias-Methoden der Frage nachzugehen, wann Personen sich subjektiv als benachteiligt erleben und welche sozialen und psychischen Folgen die Erfahrung von Diskriminierung für Mitglieder der stigmatisierten Gruppen haben kann.

Zusätzlich zu der kognitiven Wissensvermittlung über die Entstehung von Antisemitismus sollen die emotionalen Bezüge der AdressatInnen zum eigenen Erleben und Verdrängen hergestellt werden.

„Die Tatsachen der Vergangenheit könnten nur dann Bedeutung erlangen (...), wenn diese als Erinnerung im Hinblick auf gegenwärtige soziale und politische Perspektiven und besonders in emotionaler Hinsicht wesentlich würden.“ (Bar-On 1997: 11)

Mit Hilfe des Anti-Bias-Ansatzes können eigene Erfahrungen mit Diskriminierung eine Grundlage für Empathieprozesse bilden. Manchmal genügt die Reflexion der eigenen Phantasien, Gedanken, Ängste und Verfremdungen, um einen Perspektivwechsel zu vollziehen. Erst durch die selbstreflexive Entdeckung von schiefen Machtverhältnissen, die Dominanz und Unterdrückung stabilisieren und aufrechterhalten, kann diesen nachhaltig entgegengewirkt werden.

In diesem Ausstellungsprojekt erfolgte die Auseinandersetzung mit aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus im Rekurs auf die individuellen Erfahrungen und Sozialisationsbezüge der SchülerInnen. Über die Förderung von historischem Bewusstsein hinaus, spielte der affektive Zugang – das empathische Sich-hinein-Versetzen in andere – sowie das selbstreflexive Hinterfragen der eigenen Position im Hinblick auf Diskriminierung eine entscheidende Rolle. Dieser Prozess konnte durch die Grundprinzipien und Methoden des Anti-Bias-Ansatzes gestützt und vertieft werden.

Einige Jugendliche haben die Schattenseiten der kollektiven Identität durch das defensive Arrangement mit der Last der Vergangenheit kompensiert. Es gibt aber auch andere, die unter diesem Ballast leiden und bei der Erinnerung an die NS-Verbrechen in eine lähmende und diffuse Betroffenheit geraten. Die bewusste Auseinandersetzung mit den Aspekten von ‚Schuld vs. Verantwortung‘ kann ihre Motivation zur aktiven Übernahme der Verantwortung fördern sowie zur Entfaltung eines stärkeren Selbstwertgefühls beitragen (vgl. Bar-On, 2007).

Fazit

In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivwechsel, welcher die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blickwinkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierten Fremdbildern. Die mittels Perspektivwechsel erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des anderen fördert die Herausbildung einer kohärenten Ich-Identität und motiviert zum selbstständigen Handeln.

In die gesamte Entwicklung, Konzeption und Umsetzung der Ausstellungstafeln waren die SchülerInnen als gleichberechtigte Dialogpartner aktiv einbezogen. Die interaktiv und dialogisch konzipierten Ausstellungsseminare eigneten sich dafür, derartige Prozesse anzustoßen. Das gruppenspezifische Arbeiten ermöglichte, die Differenzen der persönlichen Erfahrungen aller Beteiligten deutlich zu machen und zugleich ausreichend Raum für die Gemeinsamkeiten zu geben.

In diesem Ausstellungsprojekt wurde nicht nur Wissen über das Thema vermittelt. Die Bedeutung der Schoa für die Zeit nach 1945 konnte in Beziehung zur eigenen Lebenswelt und Zeitachse der SchülerInnen gebracht werden. Durch die teilnehmerzentrierte Arbeitsweise – zum Beispiel mittels individueller Einstiegsmethoden, Rollenspielen und biographischen Ansätzen – wurden latente, zumeist unbewusste Einstellungen und Vorgänge sichtbar. Durch sensibilisierende Übungen wurde das Hinterfragen eigener Bilder und Vorstellungen angeregt und unterstützt. Dabei konnten Unstimmigkeiten, Verzerrungen und Widersprüche in eigenen und fremden Zuschreibungen aufgedeckt und bearbeitet werden.

Eine differenzierte Darstellung der jüdischen Existenz in Deutschland als ein integraler Bestandteil der Gesellschaft wird die antisemitisch gesinnten Jugendlichen von ihren Meinungen nicht zwingend abbringen. Solch ein Zugang hat jedoch das präventive Potenzial, antisemitismusferne Jugendliche in ihrem Eintreten gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit zu stärken und ihnen Argumentationshilfen anzubieten (vgl. Chernivsky & Kiesel, 2008).

Ein großer Teil der Jugendlichen hat ein deutliches Interesse an der Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Demzufolge sind handlungsorientierte Bildungsangebote gefordert, die sich explizit mit aktuellen Ausprägungsformen des Antisemitismus und deren Entstehungsmotiven auseinandersetzen. Wichtig ist hierbei die Tatsache, dass die gegenwärtige Bildungsarbeit sich auf eine Jugendgeneration einstellen muss, die sich nicht nur als Nachfolge der NS-Tätergeneration versteht, und nach einer positiven Neubewertung ihrer deutschen Identität sucht (vgl. Scherr & Schäuble, 2007). Bei der Sensibilisierung für den Perspektivwechsel hinsichtlich des Antisemitismus sollten also weitere Aspekte berücksichtigt werden. Relevant hierbei ist die Auseinandersetzung mit Vorurteilen, vorherrschenden Machtasymmetrien, allgemeingültigen Feindbildern, offenkundiger und latenter Diskriminierung in der jeweiligen Gesellschaft.

Wenn der Antisemitismus jedoch Ausdruck einer festen Ideologie ist, muss sich die Bildungsarbeit noch umfassender auf die Auseinandersetzung mit den politisch-weltanschaulichen Grundorientierungen einlassen und jeweilige Ausformungen von Antisemitismus in ihrem konkreten Zusammenhang thematisieren. Nicht allein antisemitische Äußerungen, sondern auch deren Kontexte gehören in den Fokus der pädagogischen Auseinandersetzung. Dazu zählen unter anderem Diskussionen zu Fragen der Zugehörigkeit, der nationalen Identität, der Nachgeschichte des Holocaust, der Einwanderung sowie der Multikulturalität (vgl. Scherr & Schäuble, 2007).

In vielen Fällen wird die Auseinandersetzung mit historischem und aktuellem Antisemitismus abgewehrt. Die Zurückweisung einer Konfrontation mit der NS-Zeit und dem Holocaust ist nicht nur in einer ausgeprägten antisemitischen Haltung begründet, sondern häufig in der historischen Distanz und im moralisierenden Appell im Schulunterricht. Wer darauf pädagogisch angemessen reagieren will, muss sich auf einen konstruktiven Dialog mit den Lernenden zu ihren aktuellen Fragen und Kontexten einlassen können. Für die PädagogInnen bedeutet das, die kontroversen Aussagen der SchülerInnen differenziert wahrnehmen und entsprechend deuten zu lernen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen hierfür ist ein hohes Maß an Empathie, aber auch Souveränität im eigenen Verständnis von Antisemitismus. Das differenzierte Wissen und eine erkennbare Position der Lehrkräfte und MultiplikatorInnen gegen Antisemitismus ist nicht nur ein Vorbild, sondern auch ein Auftrag, Jugendlichen dabei zu verhelfen, gefühlsmäßig auf die faktischen Informationen zu reagieren und diese in ihre Biographie und ihr Lebenskonzept zu integrieren.

Literatur:

Bar On, D. / Brendler, K. / Hare A.P. (Hrsg.): *Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln. Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust*. Campus Fachbuch, 1997

Bar On, D. *Zur Rolle von Scham und Schamabwehr im Nahostkonflikt*. In: Marks, S. (Hrsg.): *Scham – Beschämung – Anerkennung. Erinnern und Lernen. Texte zur Menschenrechtspädagogik*. LIT Verlag, 2007

Bauman, Z. *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*. EVA Taschenbücher, Bd. 105. Europäische Verlagsanstalt, 2002

Brumlik, M. *Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus*. In: Begleitbroschüre zur Wanderausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“. ZWST e.V., 2008.
Download unter: www.idaev.de

Chernivsky, M. / Kiesel, D. (2006). *Bildungsinitiativen: Gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit*. In: Broschüre ZWST (Civitas) Bildungsprojekte. 2. Auflage (Nachdruck 2008).
Download unter: www.idaev.de

Fechler, B. Kößler, G. Lieberz-Groß, T. (Hrsg.): *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*. Juventa Verlag, 2001

Kingreen, M. (2006). *Bildungsinitiativen: Gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit*. In: Broschüre ZWST (Civitas) Bildungsprojekte. 2. Auflage (Nachdruck 2008)
Download unter: www.idaev.de

Rosenthal, G. / Fischer-Rosenthal, W. (Hrsg.): *Schwerpunktthema: Opfer und Täter nach dem „dritten Reich“*. *Biographische Verläufe über drei Generationen hinweg*. Psychosozial, 14 (3), 1992.

Scherr, A. / Schäuble B. (2007). *„Ich habe nichts gegen Juden, aber...“*. *Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*. Amedeu - Antonio - Stiftung

Fußnoten:

¹⁹ Das Ausstellungsprojekt ist ein Ergebnis der Zusammenarbeit zwischen der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) - Träger des Modellprojekts „Perspektivwechsel - Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ - und dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM).

²⁰ Projekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ unter: www.zwst-perspektivwechsel.de ; IDA - Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. www.IDAe.V.de

²¹ Deutsch-Jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. (Hrsg.): Leo Baeck Institut für die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Juden in Jerusalem, London und New York; Wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft und Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland c/o Jüdisches Museum der Stadt Frankfurt am Main.

Interview mit der Schülergruppe der Edith-Stein-Schule Erfurt²²

Edna Herlinger | Marina Chernivsky (ZWST)

„Ich wäre nicht so fasziniert und motiviert bei der Sache gewesen, wenn es schon wieder ausschließlich ein historisches Thema gewesen wäre.“ (Leonie und Anna)

Was hat euch motiviert, an der Ausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“ mitzuwirken?

Anna: Ich interessiere mich für alle möglichen gesellschaftlichen und tagespolitischen Themen. Ich habe mir gedacht, das kann für mich sehr interessant werden.

Georg: Was bei mir eine Rolle gespielt hat, war, dass ich mal in einer Synagoge gewesen bin und dort mit dem Judentum konfrontiert wurde. Ich dachte, das ist eine Chance über die Geschichte hinaus zu gehen und mehr über das jüdische Leben in Deutschland zu erfahren.

Johannes: Ich denke, neben dem Interesse am Thema selbst, wollten wir Erfahrungen sammeln. Man konzipiert nicht jeden Tag eine Ausstellung.

Welche Vorstellungen hattet ihr zum Thema „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“ bevor ihr mit dem Projekt begonnen habt?

Anna: Ich habe mit Juden in Deutschland immer die Geschichte verbunden. Ich habe nie darüber nachgedacht, wie es heute ist? Gibt es Juden, die sagen: „Ich kann mich mit Deutschland immer noch nicht identifizieren. Ich habe ein Problem mit diesem Land.“ In der Regel denkt man an Geschichte und an das schlechte Gewissen. Man hat die Gräueltaten im Hinterkopf. Wenn ich an Juden in Deutschland denke, fallen mir als Erstes die KZ's ein und als Zweites die Judenverfolgung.

Johannes: Für mich war zum Beispiel die Differenz „Jude“ und „Deutscher“ unklar. Darf ich das Wort „Jude“ überhaupt aussprechen? Ich dachte ebenfalls an Schuldgefühle, weil wir die Nachfolgegeneration sind.

Leonie: Wir alle hatten Angst, dass wir Dinge in einer Art und Weise sagen, die jemanden verletzen könnte, weil wir zu wenig darüber wissen. Unser Schulwissen und die Kenntnisse aus dem Religionsunterricht sind auf relativ wenige Aspekte beschränkt. Wir waren unsicher, weil wir das Gefühl hatten, es geht um Sachen, die man eigentlich wissen muss.

Anna: Wir befürchteten vor allem etwas Falsches zu sagen.

Der Untertitel der Ausstellung lautet „Selbst- und Fremdbilder“. Welche Vorstellungen von Juden hattet ihr vor und nach dem Ausstellungsprojekt im Kopf?

Anna: Die Opferrolle in der Geschichte - das war das frühere Bild, das mich prägte.

Johannes: Genau, und Juden als Sündenbock.

Georg: Heutzutage sind Juden ein virtuelles Thema, weil es keine persönlichen Berührungspunkte gibt. Es wird erst dann greifbar, wenn man voneinander erfährt und miteinander spricht. Ich kann jetzt für mich sagen, dass dieses Konstrukt „So sind die Juden“ nicht stimmt. Wir leben alle ein normales Leben mit Alltag

und zwischenmenschlichen Beziehungen. Ich denke, dass wir die Übervorsichtigkeit im Umgang abgelegt haben.

Anna: Auf jeden Fall haben wir das Unbehagen abgelegt „Jude“ zu sagen. Definitiv. Anfangs sagten wir „unsere jüdischen Mitmenschen“ und „Mitbürger jüdischen Glaubens.“ Unterbewusst stellt man sich vor „Juden müssen irgendwie anders sein.“ Ich habe diese Vorstellung nicht mehr. Ich weiß jetzt, Juden sind normale Menschen.

Leonie: Man hat jetzt kein vorgefasstes Bild mehr. Die Unterschiede, die uns alle ausmachen, machen im persönlichen Umgang miteinander nichts aus.

Johannes: Ich glaube, dass der normale Umgang mit diesem Thema erst dann möglich ist, wenn man Menschen in ihrer ganzen Persönlichkeit wahrnimmt und nicht auf das „Jude sein“ reduziert.

Wenn ihr an eure anfänglichen Vorstellungen und Erwartungen denkt, was hat euch das Ausstellungsprojekt gebracht?

Anna: Ich bin sehr froh um die neuen Bekanntschaften, die man geschlossen hat. Vor allem in den anderen religiösen Kreis hinein. Ich bin dankbar für das differenzierte Wissen aus dem alltäglichen jüdischen Leben in Deutschland.

Johannes: Wir haben unseren Horizont erweitert und können dieses Wissen an andere weitergeben. Es gibt nicht „das Judentum“, sondern jeder Mensch ist anders und entscheidet für sich selbst, wer er ist. Jeder ist ein Individuum. Pauschalisierung ist Quatsch.

Georg: Ich sehe es genauso. Ich gehe jetzt offener mit dem Thema um. Ich denke, für mich steht im Vordergrund ein vielfältiges und individuelles Bild eines jeden Menschen, anderen zu vermitteln.

Leonie: Wir haben in diesem Projekt wirklich einen langen Prozess durchgemacht.

Miriam: Ich sehe jetzt mehr den Menschen und versuche, nicht pauschal zu urteilen. Ich fühle mich sicherer im Umgang mit dem Thema und mutiger, Fragen zu stellen. Zum Beispiel: „Wie fühlst du dich als Jude in Deutschland? Lebst du religiös? Fühlst du dich zugehörig?“

Wie erklärt ihr euch, dass viele Menschen sagen: „Ach, wir wissen doch alles zu dem Thema!“ und sich dann herausstellt, eigentlich wissen sie nichts. Woher kommt diese emotionale Übersättigung?

Leonie: Viele Menschen wissen kaum etwas über Juden in Deutschland. Andere wiederum sagen: „Es ist einfach zu viel und immer wieder Thema.“ Viele haben das Gefühl, dass immer das Gleiche erzählt wird. Sie haben das Bild von Juden: Zweiter Weltkrieg und KZ, aber nichts anderes. Ich denke, deswegen entsteht bei vielen Menschen eine gewisse Übersättigung.

Johannes: Ich denke, dass da Vorurteile am Werk sind. Es ist immer einfacher, Vorurteile beizubehalten, als sie abzulegen. Außerdem haben viele Leute kein Interesse und keine Motivation, sich mit diesem Thema zu beschäftigen.

Was ist euer Fazit?

Leonie: Die Arbeit an der Ausstellung hat persönlich und schulisch eine große Bedeutung für uns. Man erlebt im regulären Unterricht solche Arbeits- und Lernprozesse nicht. Dafür brauchen wir außerschulische Projekte. Ich denke die Erkenntnisse, die wir gezogen haben, werden nicht nur zwei Wochen, sondern lange anhalten. Wir sind viel aufgeschlossener geworden. Das bezieht sich nicht nur auf die Wahrnehmung des Judentums, sondern grundsätzlich auf alle Menschen.

Miriam: Die Auseinandersetzung mit dem Thema hat mit meiner eigenen Identität zu tun. Wir sehen uns als Nachfolgegeneration der anderen Deutschen und sind im Konfliktfeld zwischen Schuld und Verantwortung gefangen. Wir sind quasi die, die sich selbst verteidigen müssen und gleichzeitig erinnern wollen. Ich hatte vor dem Projekt überhaupt keine Bindung zum Judentum. Ich denke, in unserer Gesellschaft ist eine Art Trennung zwischen Juden und Deutschen wahrzunehmen. Ich finde es gut, mich jetzt als Bindeglied zu fühlen.

Leonie: Es ist schön, wenn irgendjemand etwas sagt, und wenn es nur im Entferntesten mit Judentum oder Juden zu tun hat. Dann habe ich das Gefühl, jetzt könntest du einbringen, was du gelernt hast. Mir ist dadurch klar geworden, dass wir ein neues Weltbild entwickelt haben.

Georg: Ich denke, die Frage nach dem „wie“ ist ganz wichtig. Damit meine ich, wie das Thema an uns herangeführt wird.

Leonie: Es ist schwierig die Lebensvielfalt der Menschen zu vermitteln und leicht Menschen in Schubladen zu stecken. Es werden Stereotype vermittelt. Auch wir hatten am Anfang ein ganz festes Bild von Juden im Kopf.

Georg: Für diese Einsicht braucht man den Insider-Blick.

Johannes: Ich denke auch, dass es nicht nur um das Wissen geht, weil man eh nie alles wissen kann, sondern um die Herangehensweise und den Umgang damit.

Leonie: Ich finde es sehr gut, dass neben dem geschichtlichen Aspekt die Gegenwart und unsere Lebenswelt einbezogen wurden. Ich wäre nicht so fasziniert und motiviert bei der Sache gewesen, wenn es ...

Leonie und Anna: ... schon wieder ausschließlich ein historisches Thema gewesen wäre.

Was ist eure Botschaft an andere SchülerInnen?

Anna: Wir dürfen die Geschichte, und das was passiert ist, nicht vergessen. Wir sollten das Thema „Juden in Deutschland“ aber auf keinen Fall darauf reduzieren.

Johannes: Juden sind genauso anders, wie jeder einzelne von uns anders ist. Habt den Mut, euch mit dem Thema zu beschäftigen. Habt keine Hemmungen.

Miriam: Einfach neugierig sein. Nicht denken, „Oh, Jude. Da traue ich mich mal lieber nicht ran!“ Versuchen, offen zu sein und zeigen, wenn man unsicher ist. Beschäftige dich mit dem Menschen, nicht mit einer „Eigenschaft“.

Miriam: Es ist offensichtlich, dass es sehr viele Menschen gibt, die antisemitische Vorurteile haben, die zum Beispiel „Judensau“ oder ähnliche Begriffe aussprechen und abwertend von Juden reden. Das ist schockierend, gerade wenn man geschichtliches Hintergrundwissen hat. Für mich ist es noch erschreckender, nachdem ich mich mit dem Thema so intensiv beschäftigt habe. Genauso problematisch finde ich die Haltung: „Juden – da bin ich lieber vorsichtig und sage nichts.“

Es besteht viel Aufklärungsbedarf. Darüber muss man viel mehr reden und das Thema noch mehr in die Öffentlichkeit bringen. Obwohl ich bezweifle, dass man die Menschen erreicht, die man eigentlich erreichen sollte. Aber man muss es versuchen.

Leonie: Ich finde, man sollte dieses Thema so in die Öffentlichkeit bringen, wie wir es gemacht haben. Wir haben die „deutsch-jüdische“ Beziehung nicht nur mit dem historischen Blick betrachtet, sondern bewusst mit aktuellen Bildern von Juden gearbeitet. Diese Herangehensweise ist meiner Meinung nach eine wichtige Voraussetzung für die kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit. Darüber hinaus ist die Botschaft der Ausstellung: Menschen reduziert man nicht auf ein festes Bild, das von außen willkürlich zugeschrieben wird. Unser Denken ist aber genauso vorurteilsbehaftet wie vor hundert Jahren. Nach wie vor gibt es Menschen, die allem gegenüber – egal ob Judentum, Islam oder einer Fußballmannschaft – Vorurteile haben. Das ist so und wird wahrscheinlich immer so sein. Wir müssen wenigstens versuchen, etwas dagegen zu tun.

Fußnoten:

²² Das Interview mit den Schülerinnen und Schülern (Anna Mlejnek, Georg Henkel, Johannes Kassel, Leonie Grünhage, Miriam Schmidt) der Edith-Stein-Schule Erfurt führten Edna Herlinger und Marina Chernivsky am 30. Januar 2008 in Erfurt.

Reflexionen aus dem Ausstellungsprojekt

Edna Herlinger, (ZWST)

Als ich mich auf die Anleitung der SchülerInnen zur Erstellung dieser Ausstellung vorbereitete, war ich sehr neugierig und voller Erwartung. Für mich war die Aufgabe – in intensivem Teamwork mit SchülerInnen innerhalb kurzer Zeit eine Ausstellung zu erarbeiten – neu und reizvoll. Ich empfand das Projekt als eine besondere fachliche und persönliche Herausforderung.

Im Veranstaltungsort in Erfurt angekommen, begrüßten wir – Tobias Hansen, Alexander Drehmann und ich – als pädagogisches Team die fünf neugierigen, aber auch etwas vorsichtigen und befangenen Jugendlichen. Im Rahmen eines zweitägigen Einführungsseminars, führten wir die SchülerInnen zunächst pädagogisch an das vielschichtige Thema des Ausstellungsprojektes heran. Diese intensive pädagogische Einstimmung diente zum einen der Vermittlung grundlegender Informationen zur „deutsch-jüdischen“ Geschichte und Gegenwart und zum anderen der kritischen Selbstreflexion über die bestehenden Vorurteilsstrukturen hinsichtlich Juden in Deutschland vor und nach 1945. Mittels Sensibilisierung für diverse Selbst- und Fremdbilder im individuellen sowie kollektiven Kontext konnten wir mit den Jugendlichen in einen offenen und vertrauensvollen Arbeitsprozess einsteigen.

Wir knüpften an den aktuellen Wissensstand der SchülerInnen an. Durch verschiedenste Übungen schufen wir persönliche Bezüge zum Thema der Ausstellung und stellten schnell fest, dass die Jugendlichen von einem eher historischen Bild geprägt waren, das Juden ausschließlich im Kontext des Holocaust und somit ausschließlich als Opfer verortet. Zugleich stand die Wirkung der Schoa deutlich im Raum und äußerte sich vor allem in der sprachlichen Ambivalenz, dem Befangenheitsgefühl sowie der Unsicherheit der SchülerInnen, inhaltliche und persönliche Fragen zu stellen. Infolgedessen achteten wir auf die Grundstimmung der SchülerInnen und schlugen durch sensibilisierende Übungen und rege Diskussionen Brücken zur Gegenwart jüdischen Lebens in Deutschland sowie in Thüringen.

Ich war am Ende des Projekts, als die Ausstellung vor uns stand und wir sie in der Kleinen Synagoge in Erfurt eröffneten, äußerst positiv überrascht über den enormen Lern- und Entwicklungsprozess der Jugendlichen. Sie haben neben historischen Zusammenhängen, viele wertvolle Erkenntnisse für sich erarbeiten können. Sie nahmen einen aktiven Teil bei der Ausstellungsgestaltung ein, sammelten Meinungen von Passanten, schauten stets mit kritischen Augen auf das Text- und Bildmaterial und achteten genau darauf, welche Inhalte sie der Öffentlichkeit vermitteln wollen. Obwohl es ihnen nicht leicht fiel, über ihre inneren Bilder und Vorurteile zu reden, haben wir erkannt, dass diese Art des Arbeitens die SchülerInnen von diffusen Befürchtungen befreite und ihre Neugier steigerte.

Der Wissenszuwachs hinsichtlich des komplexen „deutsch-jüdischen“ Verhältnisses damals und heute sowie die Reflexion eigener Einstellungsmuster trugen dazu bei, dass die Jugendlichen sich zu aktiven MultiplikatorInnen auf diesem Themengebiet entwickelt haben. Vor allem haben sie gelernt, kritisch hinter die Selbst- und Fremdbilder zu schauen, sich diese bewusst zu machen und dabei die vorgefasste Perspektive zu wechseln. Von all diesen Dingen können sie selbst, ihre MitschülerInnen, Familien und Freunde profitieren!

Thesen zum Antisemitismus

Antisemitismus ist ein Gerücht und existiert auch in der Abwesenheit von Juden.

Antisemitismus ist ein „gewollt-konstruiertes“, soziales und funktionales Phänomen.

Judenfeindschaft äußert sich – lange bevor Diskriminierung und Gewalt diese öffentlich machen – in überlieferten Vorstellungen, die unreflektiert von Generation zu Generation weitergetragen werden.

Dabei handelt sich um eine Verständigung der Nicht-Juden über angebliche Eigenschaften, Handlungen und Absichten der Juden, die der ganzen „Gruppe“ pauschal zugeschrieben werden.

Die negativ besetzten Klischees sind transportierte Bilder und Mythen aus der Geschichte. Diese sind religiös, rassistisch und politisch motiviert.

Die überlieferten Bilder wirken bis in die heutige Zeit hinein und werden über Sprache, Kultur, Religion und Politik weitergetragen.

Menschenfeindliche Einstellungen und ismen ... hängen immer mit Machtverteilung zusammen.

Die Unterscheidung zwischen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit ist wichtig: Antisemitismus schreibt Juden Eigenschaften zu, die anderen „Rassen“ oder Gruppen von „Fremden“ nicht zugeschrieben werden, z. B. die Idee des Strebens nach der Weltherrschaft.

Antisemitismus ist keine Reaktion auf die jüdische Existenz und hat nichts mit dem sozialen Verhalten dieser „Gruppe“ zu tun.

Ausstellungstafel 1:

Was denkst
du bin ich?

Ich denke, du bist...

Musiker

oder Jude

oder Sänger

oder deutscher Fußballer

oder Fotograf

oder Reiselustiger

oder Lehrer

oder Tänzer

oder Briefmarkensammler

oder Partymacher

mein Land
-
dein Land
-
unser Land

ICH/DU/IHR/WIR

Übungsvorschlag: „Die Geschichte meines Namens“

Kurzbeschreibung

Jeder Mensch hat einen Namen. Die Namen sind Träger unserer Identität, sie spiegeln unsere Biographie wieder, sie erzählen zudem aus der Geschichte unserer Familien in einer bestimmten Zeitepoche. Unsere Namen haben also nicht nur eine identitätsstiftende Bedeutung für die eigene Persönlichkeit, sondern gewähren auch einen Einblick in den Zeitgeist der Gesellschaft, in dem wir unsere Namen bekommen haben.

Entwicklungspsychologisch haben Namen eine große Wirkung auf das Selbstwertgefühl eines jeden Individuums. Bei einem gewaltsamen Namensentzug wird der Mensch seinen Wurzeln und Flügeln beraubt. Erlebt ein Mensch, dass sein Name nicht gewürdigt und/oder stets falsch ausgesprochen wird, wird sein Selbstbild verletzt und sein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit in Frage gestellt.

Die „Geschichte meines Namens“ ist eine Übung zur Sensibilisierung für Einseitigkeiten und Voreingenommenheit. In erster Linie eignet sie sich für einen Eröffnungskreis als dynamische Übungseinheit zum „Aufwärmen“ und Kennen lernen aller Teilnehmenden. Zugleich kann die Übung angewandt werden, um in Themenmodule wie *Identität, Gruppenzugehörigkeit, Inklusion und Ausschluss, Zuschreibung und Stigmatisierung* etc. inhaltlich hineinzuführen. Bei entsprechender Auswertung kann die Übung den Bezug zur eigenen kulturellen Identität der Teilnehmenden herstellen und einen Austausch hinsichtlich der Bedeutung von biographischen und soziokulturellen Faktoren auf die selbst gewählte und/oder oftmals von außen zugeschriebene Gruppenzugehörigkeit anregen.

Lernziele

1. Kennen lernen ermöglichen
2. Schaffen einer entspannten und vertrauten Atmosphäre
3. Erkennen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede untereinander
4. Förderung der individuellen Annäherung an die Themen Identität und Gruppenzugehörigkeit
5. Sensibilisierung für die Vielfalt familiärer, sprachlicher, kultureller Hintergründe in der Gruppe

Zielgruppe und Setting

Diese Übung eignet sich sowohl für Gruppen, die sich noch nicht gut kennen, als auch für vertraute Gruppenkonstellationen. Sie fördert das Kennen lernen, baut Vertrauen untereinander auf und regt zum intensiven Austausch an. Falls die Teilnehmenden nicht mit ihrem eigentlichen Namen, sondern mit einem selbstgewählten Namen oder „Spitznamen“ angesprochen werden wollen, sollte dies berücksichtigt werden und der Wunschname auf dem Namensschild stehen. Die Übung eignet sich für alle Gruppen, die sich mit Diskriminierung auseinandersetzen wollen.

Arbeitsform: Stuhlkreis

Gruppengröße: max. 20 Personen

Zeitung: 30-45 Minuten, je nach Größe der Gruppe und Übungsvariante

Materialien: eine Kopie des Arbeitsblattes „Geschichte meines Namens“ mit Hilfsfragen für jede/n Teilnehmenden oder ein Flipchart mit Hilfsfragen, je nach Übungsvariante

Ablauf

Schritt 1: Einzelarbeit – Reflexion der Herkunft des eigenen Namens

Die TeilnehmerInnen bekommen das Arbeitsblatt mit konkreten Fragen und werden gebeten, die Geschichte ihres Namens zu rekonstruieren und sich schriftlich Notizen dazu zu machen. Oftmals erschließen sich Gedanken erst im Gespräch mit anderen Beteiligten. Die Einzelarbeit vor dem Austausch in der Gruppe ist trotzdem wichtig, weil die TeilnehmerInnen überlegen können, was sie von sich mitteilen wollen und was nicht, um nicht eventuellen Kränkungerfahrungen ausgesetzt zu werden.

Hilfsfragen für das Arbeitsblatt

- Welche Bedeutung, welchen Hintergrund hat dein Name?
- Gibt es zu deinem Namen eine Geschichte und dazu, wie du ihn erhalten hast?
- Aus welchem Sprachraum stammt dein Name? Gibt es eine Übersetzung?
- Welche Erfahrungen machst du mit deinem Vornamen, welche mit deinem Nachnamen?
- Wie ist deine Beziehung zu deinem Namen? Magst du deinen Namen?
- Hast du einen Spitznamen? Wie möchtest du genannt werden?

Hinweis: Eine andere Übungsversion sieht die Phasen der Einzel- und Kleingruppenarbeit nicht vor. Hier wird die klassische Vorstellungsrunde durch die Übung „Geschichte meines Namens“ erweitert und vertieft. In diesem Fall stellen sich die TeilnehmerInnen im Stuhlkreis vor und erzählen ihre Namensgeschichte angeregt durch die oben aufgeführten Hilfsfragen, welche auf einem Flipchart für alle sichtbar notiert sind.

Schritt 2: Kleingruppen – Austausch der Ergebnisse

Die Kleingruppen von drei bis fünf Personen, je nach Seminargruppengröße, werden gebildet. Jede/r hat die Möglichkeit nacheinander „die Geschichte des Namens“ zu erzählen, alle anderen hören jeweils aufmerksam zu. Die Teilnehmenden sollten darauf achten, dass jede/r etwa die gleiche Zeit zum Erzählen bekommt. Bleiben Fragen offen, so können durch Nachfragen weitere Aspekte ins Gespräch geholt werden, wenn die Erzählenden zustimmen. Am Ende des Austausches überlegen die Teilnehmenden, was sie im Plenum berichten werden.

Schritt 3: Plenum – Selbstvorstellung und Teilberichte

In der Plenumsphase werden die Kleingruppen nacheinander gebeten, über ihren Austausch zu berichten. Die Teilnehmenden stellen sich zwar mit ihrem Namen vor, entscheiden jedoch selbst, welche persönlichen Erfahrungen sie im Plenum offen legen wollen. Mit Zustimmung der Gruppe kann die Vorstellungsrunde erweitert und vertieft werden, indem alle Beteiligten weitere persönliche Einblicke geben, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Herkunft, ihres aktuellen Wohnorts und/oder ihrer Lieblingsbeschäftigungen.

Schritt 4: Plenum – Diskussion und Auswertung

In dieser Übungsphase werden die verschiedenen Erkenntnisse aus den Kleingruppengesprächen zusammengetragen und diskutiert. Ziel der Diskussion ist es, zum einen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Namensgeschichten zu reflektieren. Zum anderen richtet sich der Fokus dieser Übung darauf, allen Teilnehmenden zu verdeutlichen, wie grundlegend die Auswirkung der eigenen Biographie – mein Name, meine Familientradition, meine Heimat, meine Bezugsgruppen – auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung sowie das Zugehörigkeitsverständnis eines jeden einzelnen Menschen ist.

Quelle:

In Anlehnung an: P. Wagner, S. Hahn, U. Enßlin (Hrsg.): *Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung.* verlag das netz, Weimar, Berlin 2006

In Anlehnung an: Methodenbox der Anti-Bias-Werkstatt. www.anti-bias-werkstatt.de

In Anlehnung an: Arbeitsmaterialien aus folgenden Projekten der ZWST:

„Gegenstrategien zur Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“
www.zwst-civitas.de

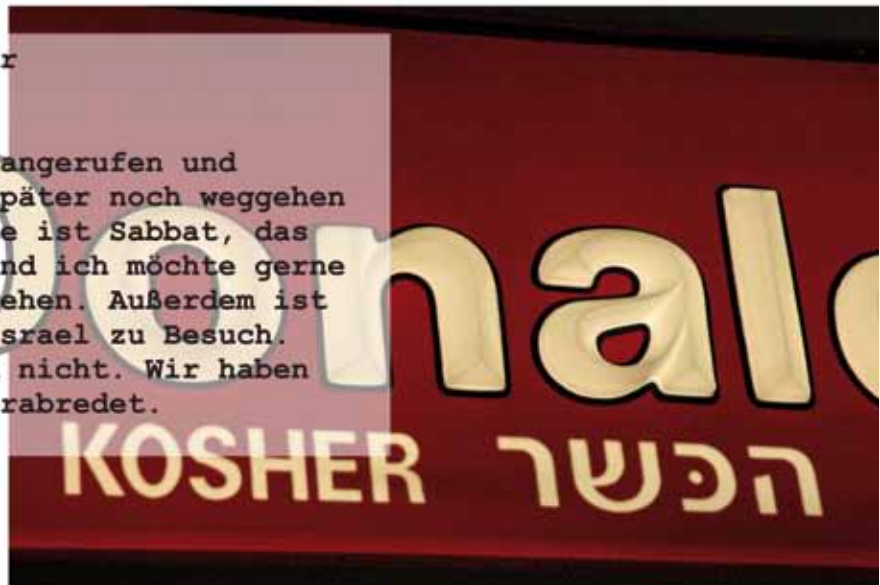
„Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Rechtsextremismus – für ein tolerantes und demokratisches Thüringen“
www.zwst-civitas.de

„Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“
www.zwst-perspektivwechsel.de

Ein ganz gewöhnliches Wochenende

Freitag, 17:05 Uhr

Bernd hat gerade angerufen und gefragt, ob wir später noch weggehen wollen. Aber heute ist Sabbat, das ist mir wichtig und ich möchte gerne in die Synagoge gehen. Außerdem ist meine Tante aus Israel zu Besuch. Deswegen kann ich nicht. Wir haben uns für morgen verabredet.



Samstag, 20:18

Vor der Party gehen wir noch schnell was essen. Bernd haut richtig rein. Zwei dicke Burger mit Schweinefleisch. Ich überlege einen Moment. Wie immer kann ich mich nicht entscheiden. Ich esse nicht so streng kosher wie manche fromme Juden. Doch verzichte ich auf Schweinefleisch und trenne Fleischiges von Milchigem. Als wir uns kennenlernten, fand Bernd meine Gewohnheiten ungewöhnlich. Er selbst ist nicht gläubig, aber respektiert meine Einstellung zur jüdischen Tradition. Ich bestelle mir einen Chickenburger und Pommes.

Dann ab zur Party...

"Meine Religion ist ein Teil von mir, aber macht nicht meine gesamte Persönlichkeit aus."

Übungsvorschlag: „Mein kultureller Hintergrund“

Kurzbeschreibung

Der eigene *kulturelle Hintergrund* ist ein wichtiger Referenzrahmen, der unsere Erwartungen, Normen und Wertvorstellungen maßgeblich mitbestimmt. Die Interaktion mit *anderen* Menschen findet im Rahmen dieser Referenzhorizonte statt, die durch soziokulturelle Konventionen und Machtbeziehungen in der Gesellschaft geprägt sind. Pointiert formuliert: Was wir vertraut oder fremd finden, wofür wir offen sind, was uns als selbstverständlich erscheint oder wofür wir kein Verständnis haben – wird sowohl durch die eigenen kulturellen Bedeutungshorizonte bestimmt, als auch von gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen maßgeblich mit gestaltet.

„*Mein kultureller Hintergrund*“ ist eine Sensibilisierungsübung für die Diskriminierung von Menschen und Gruppen entlang *kultureller Bezugssysteme*. Diese sogenannten Kulturalisierungstendenzen in der Wahrnehmung von Menschen aus „fremden“ Kulturen können dazu beitragen, dass Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Herkunftsgruppe, quasi per se ‚erkennbare‘ Merkmale zugeordnet bekommen oder andere ihnen angebliche Eigenschaften zuschreiben.

Dem Anti-Bias-Ansatz liegt ein *Kulturbegriff* zugrunde, der nicht auf einer vermeintlich allgemeingültigen *Nationalkultur* basiert, sondern die kulturelle Prägung von Menschen – ihre Lebensweisen und Lebensauffassungen – im Rahmen individuell biografischer Sozialisationsprozesse in den Herkunftsfamilien aufdeckt. Mit dieser Übung wird versucht, den kulturellen Hintergrund in seinen vielfältigen Zusammenhängen und Tradierungen zu erkunden sowie die identitätsstiftende Bedeutung der Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft aufzuzeigen.

Mit Hilfe unterstützender Fragen rekonstruieren die Teilnehmenden ihre Familienfäden, arbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus, entwerfen ein positives Bild ihrer soziokulturellen Identität. Ein positives Verhältnis zu den eigenen Wurzeln kann eine Grundlage sein, um der Vielfalt der Lebenshintergründe anderer Menschen mit Offenheit, Wertschätzung und Empathie zu begegnen. Die Übung bietet die Möglichkeit, das *Verbindende* der eigenen Geschichte mit anderen Geschichten wahrzunehmen und das *Trennende* anzuerkennen. Diese Übung dient dem Perspektivwechsel in der Reflexion kultureller Orientierungen und Bewertungsmaßstäbe.

Lernziele

1. Sensibilisierung für die Basis der eigenen moralischen Wertvorstellungen und Bewertungsmaßstäbe mittels kritischer Reflexion der eigenen soziokulturellen Eingebundenheit
2. Wahrnehmen der Bedeutung primärer Bezugsgruppen - wie Familie - für die eigene Identitätsbildung
3. Erkennen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede auch innerhalb eines „homogenen Kulturkreises“
4. Kritisches Hinterfragen der kulturellen Prägung (Kultur) als Differenz- und Abgrenzungsmerkmal
5. Stärkung der Ich-Identität, der Bezugsgruppenidentität und der eigenen Ressourcen

Zielgruppe und Setting

Die Übung eignet sich für alle Gruppen, die sich mit Diskriminierung auseinandersetzen. Die Übung hat einen ressourcenorientierten Charakter und kann in verschiedenen Gruppenkonstellationen verbindend wirken, da die Beteiligten viel voneinander erfahren und Interesse an ihrer eigenen Geschichte erleben. Die Übung

unterstreicht den Subjektivismus in der Selbst- und Fremdwahrnehmung, fördert das Verständnis füreinander, senkt Hemmungen und Ängste im Umgang mit dem Fremden. Zugleich führt sie in das Thema *Ich-Identität* und *Bezugsgruppenidentität* ein, indem die TeilnehmerInnen reflektieren, welche kulturellen Einflüsse für ihre eigene Identitätsentwicklung relevant sind.

Arbeitsform: Stuhlkreis

Gruppengröße: max. 20 Personen

Zeitung: 90-120 Minuten

Materialien: je eine Kopie der Arbeitsblätter „Familienfäden“ und „Mein kultureller Hintergrund“ für jede/n Teilnehmenden

je ein Flipchartpapier und Stifte für jede Kleingruppe

ein bis zwei Pinnwände für das Plenum

Ablauf

Die Übung wird anmoderiert und der Ablauf der einzelnen Schritte erklärt.

Schritt 1: Einzelarbeit – Reflexion des eigenen kulturellen Hintergrunds

Die TeilnehmerInnen bekommen die zwei Arbeitsblätter „Familienfäden“ und „Mein kultureller Hintergrund“ (siehe Seiten 41-42). Sie werden zunächst gebeten die Fragen auf dem Arbeitsblatt „Familienfäden“ zu ihren Erfahrungen als Kind bzw. Jugendliche zu beantworten und sich bei Bedarf Stichworte dazu zu notieren. Anschließend werden die TeilnehmerInnen angeleitet – unterstützt durch das Arbeitsblatt „Mein kultureller Hintergrund“ – ihre kulturelle Prägung zu definieren und deren positive Aspekte zu beschreiben.

Hinweis: Oftmals erschließen sich Gedanken erst in den Kleingruppengesprächen. Für die Phase der Einzelarbeit sollte jedoch ausreichend Zeit eingeräumt werden, da die Reflexion der vergangenen Zeit auf der Grundlage der gegenwärtigen Standpunkte erfolgt und ein tiefgehendes Nachdenken erfordert. Die Rekonstruktion der biographischen Prägung setzt tiefenpsychologische Prozesse voraus und kann diverse Reaktionsmuster auslösen. Es ist daher wichtig, darauf zu verweisen, dass die Übung keinen therapeutischen Auftrag erfüllt und die Teilnehmenden auf ihre eigenen Grenzen, hinsichtlich dessen, was sie von sich mitteilen möchten, achten sollten. Die Phase der Kleingruppenarbeit ist auch deshalb wichtig, weil sie den Austausch im Kleinformat bietet. So können die TeilnehmerInnen selbst entscheiden, was sie in der Kleingruppe bzw. dem anschließenden Plenum von sich erzählen. Die Kleingruppen werden gebeten, die Schweigepflicht zu beachten.

Schritt 2: Kleingruppe – Austausch der Ergebnisse

In Kleingruppen von drei bis fünf Personen tauschen sich die Beteiligten nacheinander über die Ergebnisse ihrer Überlegungen hinsichtlich ihrer Familienfäden und ihrer kulturellen Prägung aus. Die Gruppenaufteilung kann auf freiwilliger Basis erfolgen, obwohl zufällige Gruppenkonstellationen von Vorteil sein können. Die Gruppen sind verantwortlich dafür, dass allen gleichviel Erzählzeit zur Verfügung steht. Aufmerksames und aktives Zuhören stehen in dieser Übungsphase im Vordergrund. Am Ende der Kleingruppenarbeit wird einzeln und gemeinsam überlegt, welche der in der Gruppe entdeckten Einstellungen und Erfahrungen im Plenum vorgetragen werden. Die Kleingruppen notieren diese Ergebnisse auf einem Flipchartpapier und präsentieren sie im anschließenden Plenum.

Schritt 3: Plenum – Präsentationen der Kleingruppenarbeit und Diskussion

Im Plenum werden die Kleingruppen nacheinander gebeten, von ihrem Austausch zu berichten. Die Präsentationen der Ergebnisse der Kleingruppenarbeit leiten die TrainerInnen an. Die Seminarleitung hat an dieser Stelle die Aufgabe, die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit zu bündeln, sie einander gegenüberzustellen, bei Bedarf Verständnisfragen zu stellen und die Diskussion mittels der aufgeführten Hilfsfragen anzuregen. Im Rahmen der Übungsauswertung kann der Fokus beispielsweise auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede aller Beteiligten hinsichtlich ihrer kulturellen Hintergründe gelegt werden.

Hilfsfragen für die Präsentationen der Kleingruppen und Diskussion

- Wie habt ihr euch bei der Einzelarbeit gefühlt?
- Wie waren die Dynamik und der Austausch in der Kleingruppe?
- Welche Eindrücke und Erkenntnisse habt ihr gewonnen?
- Wie war es von sich zu erzählen? Anderen zuzuhören? Was fiel euch leichter/schwerer?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede habt ihr feststellen können?
- Wie war innerhalb eurer Kleingruppen das Verhältnis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden?
- Zu welchen Aspekten eurer familiären-kulturellen Prägung gab es (besonders) viele Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

Die Diskussion im Plenum eignet sich im Folgenden dazu, das Verständnis der Teilnehmenden von *Kultur* kritisch zu hinterfragen, ohne die soziokulturellen Besonderheiten eines Individuums bzw. einer Gruppe zu relativieren. Im Rahmen einer Brainstorming-Methode wird die Gruppe gebeten, den Begriff *Kultur* zu definieren. Die Seminarleitung notiert die Nennungen – zum Beispiel auf einem Flipchart – für alle sichtbar. Zur Auswertung der gesammelten Erkenntnisse können die entsprechenden Anti-Bias-Prinzipien (siehe Seite 8) vorgestellt werden. Aus dieser Perspektive gesehen, schreibt nicht länger die Mehrheitsgesellschaft allein die normativen kulturellen Bewertungsmuster vor, sondern ist verpflichtet die Identität jedes einzelnen Menschen zu würdigen und anzuerkennen, ausgehend von seiner Biographie, mit oder auch ohne erkennbare soziokulturelle Zugehörigkeit zu seiner Gruppe. Mit dem Hinterfragen der eigenen kulturellen Eingebundenheit in die westlichen Wertesysteme kann die Dominanz der Mehrheitskultur verdeutlicht werden. Des Weiteren kann die Reflexion der eigenen nationalen Zugehörigkeit in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt werden.

Unterstützende Diskussionsfragen

- | | |
|---------------------------------|--|
| • Verständnis von Kultur | Was verstehen wir unter Kultur? |
| • Verständnis von Familie | Was verstehen wir unter Familie? |
| • Verständnis von Heimat | Was verstehen wir unter Heimat? |
| • Verständnis von Zugehörigkeit | Was verstehen wir unter Zugehörigkeit? |

Visualisierung: Sammlung von Begriffen auf Moderationskarten und/oder Flipchart!

In einem weiteren Schritt kann es darum gehen, den Diskussionsfokus auf identitätsstiftende und ressourcenfördernden Einflüsse der primären Sozialisation (Eltern, Familie) zu lenken, die ihren Kindern kulturelle und geistige Wertesysteme in Form expliziter und impliziter Leitsätze mit auf den Lebensweg geben.

Leitfragen zur Analyse und Reflexion der eigenen kulturellen Prägung

- Ist es euch gelungen, eure eigene kulturelle Prägung zu formulieren?
- Wie beschreibt ihr eure kulturelle Prägung?
- Ist es euch gelungen, die prägendsten Leitsätze eurer Eltern bzw. eurer Umgebung zu rekonstruieren und für euch selbst positiv zu beschreiben?
- Welche Einflüsse üben die kulturellen Prägungen auf euren Alltag aus?
- Erlebt ihr in eurem Alltag Unterschiede zwischen eurer eigenen kulturellen Prägung und der kulturellen Prägung von Menschen, mit denen ihr zu tun habt?
- Wenn ja, wie wirken sie sich auf euer Verhalten aus?
- Welche Ressourcen und welche Fallen beinhalten unsere kulturellen Prägungen?

Visualisierung: Sammlung von Begriffen auf Moderationskarten und/oder Flipchart!

Didaktischer Hinweis: Vertiefung der Übung

Eine vertiefende Anwendung dieser Übung besteht u. a. in der Reflexion eigener Stereotype und Vorurteile hinsichtlich nationaler und subkultureller Zugehörigkeiten.

Mögliche Übungsfragen für das Plenum sind:

- Was ist für uns „typisch deutsch“?
- Nennt bitte „typisch deutsche Eigenschaften“, die uns einfallen?
- Zählt bitte eure „typischen persönlichen Eigenschaften“ auf, die für euch charakteristisch sind.

Die Teilnehmenden werden gebeten im Plenum, die Eigenschaften und Merkmale, welche sie mit diesen Fragen assoziieren, zu benennen. Die TeamerInnen notieren die Aussagen für alle sichtbar auf Moderationskarten bzw. Flipchart.

Diskussions- und Auswertungsfragen

- Welchen Inhalt haben die „typisch deutschen“ Zuschreibungen?
- Fallen diese eher positiv oder negativ aus?
- Findest du dich in den zugeschriebenen Eigenschaften bzw. Merkmalen wieder?

Hinweis: Häufig kommt es vor, dass die Teilnehmenden diese Form der Selbstreflexion ablehnen. Die aufkommenden Widerstände können jedoch als selbstverständlich und nachvollziehbar gewertet werden. Diese können aufgegriffen, thematisiert und hinterfragt werden. Die Einbettung der Inhalte in den persönlichen, aber auch nationalen, kulturellen, historischen und sozialen Kontext ist eine Möglichkeit zur themenzentrierten Aufklärung der Teilnehmenden über die Relevanz dieser Übung.

Arbeitsblatt I: Familienfäden

Einzelarbeit (ca. 20 Minuten)

Denke bitte über die folgenden Fragen zu deinen Erfahrungen als Kind bzw. Jugendliche nach und notiere bei Bedarf Stichworte dazu.

- Was verstehst du unter Familie?
- Wer gehört(e) zu deiner Herkunftsfamilie?
- Wo lebt deine Familie? Seid ihr oft umgezogen?
- Bist du in einer Stadt oder auf dem Land aufgewachsen?
- Wer macht in deiner Familie was?
- Wie wird in deiner Familie gegessen?
- Was sind in deiner Familie besondere Tage?
- Welche Feiertage werden in deiner Familie gefeiert?
- Wie geht deine Familie mit dem Thema Tod um?
- Welchen gesellschaftlichen Status hat deine Familie?
- Mit welchen Werten bist du aufgewachsen?
- Welche Rolle spielt Religion in deiner Familie?
- Welche Traditionen werden in deiner Familie besonders gepflegt?

Arbeitsblatt II: Mein kultureller Hintergrund

Einzelarbeit (ca. 10 Minuten)

1. Entwerfe bitte ein Bild von deinem kulturellen Hintergrund: Wie lässt sich deine kulturelle Prägung beschreiben? Welche, der rekonstruierten Leitsätze anhand der Fragen zu deinen Familienfäden, haben heute einen positiven Einfluss auf dich?
2. Wie beeinflusst diese kulturelle Prägung deinen Umgang mit anderen Menschen im schulischen und privaten Umfeld?

Notiere dir deine Gedanken dazu, wenn du möchtest. Die Notizen bleiben in deiner Hand.

Kleingruppenarbeit (ca. 30 Minuten)

Tauscht euch bitte anschließend in der Kleingruppe über die Ergebnisse eurer Überlegungen aus. Achtet bitte darauf, dass alle etwa gleichviel Zeit zum Erzählen bekommen. Teilt euch nur das mit, was euch nicht zu persönlich bzw. zu schwerwiegend ist.

1. Stellt euch bitte zuerst nacheinander zu jeder Frage des Arbeitsblattes „Familienfäden“ eure Erfahrungen vor.
2. In zwei weiteren Erzählrunden tauscht euch bitte zu euren Ergebnissen eurer Überlegungen zu den oben gestellten Fragen 1 und 2 aus.
3. Überlegt bitte im Anschluss gemeinsam, welche in der Gruppe entdeckten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in euren Haltungen und Einstellungen im Plenum vorgetragen und von welchen Einflüssen auf euren Umgang mit anderen Menschen berichtet werden soll.
4. Notiert bitte die Ergebnisse eurer Kleingruppenarbeit auf einem Flipchartpapier und stellt diese im Plenum vor.

Hinweis: Achtet bitte darauf, dass individuelle personenbezogene Erfahrungen nur von den betreffenden Personen selbst ins Plenum eingebracht werden, wenn diese das möchten!

Quelle:

In Anlehnung an: Materialien der RAA Brandenburg im Rahmen des Kooperationsprojekts der RAA Brandenburg und der ZWST zur Anti-Bias-Multiplikatoren-Ausbildung 2006-2008 sowie an Materialien der Anti-Bias-Werkstatt (www.anti-bias-werkstatt.de)

Arbeitsmaterialien aus dem Modellprojekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“. Informationen zum Projekt: www.zwst-perspektivwechsel.de

P. Wagner, S. Hahn, U. Enßlin (Hrsg.): *Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung.* verlag das netz, Weimar, Berlin 2006

Mayer, C.H. Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung. Waxmann, 2006

Selbstbilder deutscher Juden

[Interview mit zwei fiktiven Personen]

Student in Bonn, 23 Jahre, geboren in Berlin

Auszubildende, 22 Jahre, lebt in Berlin,
geboren in Odessa

Haben
Sie Bedenken,
sich gegenüber
Ihrer Umwelt als
Juden erkennen zu
geben?

Nein, natürlich nicht. Das
Judentum ist mein Glaube und ich
will ihn nicht verleugnen, indem
ich mich verstecke.

Ja, in bestimmten Situationen
habe ich Angst zur Zielscheibe von
Blicken, Beleidigungen und
Aggressionen zu werden.

Nimmt Ihre
Religion Einfluss
auf Ihr Leben
und wenn ja,
welchen?

Meine Erziehung wurde stark durch
die jüdische Tradition geprägt und
das versuche ich mir immer wieder
bewusst zu machen.

Ich bin zwar Jüdin, aber ich bin
in erster Linie ein Mensch.
Mein Judentum gehört zu meiner
Identität.

Wie reagieren
Sie auf
übersteigertes
Interesse an
Ihrem Glauben?

Ein gewisses Interesse ist
gerechtfertigt, aber ich möchte nicht
auf mein Jude-Sein reduziert werden.

Ich bin kein Exponat. Wie ich
bereits sagte, ist Glaube meine
Privatsache.

Raus aus dem "bloßen" Schulwissen.
Hinein ins Wissen über die Vielfältigkeit der Menschen.

Übungsvorschlag: „Wie im richtigen Leben“

Kurzbeschreibung

Die Übung „*Wie im richtigen Leben*“ ist ein Rollenspiel aus dem Bereich der szenisch-pädagogischen Arbeit. Die unterschiedlichen Rollenkarten und die, auf den ersten Blick oftmals irritierenden, Fragestellungen bieten Brücken in die Lebenswelten der vermeintlich *Anderen*. Die Übung lenkt die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen auf die Fragen: Wen machen wir in unserer Gesellschaft zum Fremden und warum? Wieso bleiben Menschen, trotz ihrer räumlichen Nähe, *fern* und *anders*? Und warum halten wir diese Schieflagen aufrecht? Das Rollenspiel deckt die dafür verantwortlichen Mechanismen auf und fördert nicht nur das kritische Hinterfragen der individuellen Einstellungen, sondern geht ebenfalls auf den strukturellen und gesellschaftlichen Kontext dieser Überzeugungen ein.

In der Pädagogik ist das persönliche Bezugnehmen der Teilnehmenden zum jeweiligen Thema ein zentrales Element zur Enttabuisierung. Eigene Bezüge ermöglichen offene und wertschätzende Räume für einen gemeinsamen Dialog und gewährleisten den erforderlichen Zugang zu den eigenen Emotionen. Durch das Hineinfühlen und die Übernahme von *fremden*, oftmals irritierenden Rollen können festgefahrene Fremdbilder infrage gestellt sowie die Marginalisierung *fremder* Lebensentwürfe erfahrbar gemacht werden. Durch die Konfrontation mit kontroversen Fragen und der Notwendigkeit während dieses Spiels aus der Rolle heraus zu agieren, werden die Teilnehmenden zum Wechsel ihrer Perspektiven animiert und zugleich auf ihre Lebensbezüge zurückgeführt.

Lernziele

1. Förderung sozialer Empathie für Menschen, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehören
2. Erkennen der gesellschaftlichen Ungleichverhältnisse
3. Reflexion der eigenen Position in der Gesellschaft
4. Sensibilisierung für die Vielfalt *jüdischer* Identitäten

Zielgruppe und Setting

Diese Übung eignet sich für alle Gruppen, die sich mit Diskriminierung und Antisemitismus befassen. Die vorliegende Rollenspielversion enthält *jüdische* Rollenkarten und einen Fragenkatalog zur Initiierung einer imaginären *Begegnung* mit jüdischem Leben. Diese stellt eine pädagogische Präventionsmöglichkeit gegen die verfestigten Klischees von Juden in Deutschland dar, welche einen ausdifferenzierten Blick auf die vielfältigen *jüdischen* Identitäten im heutigen Deutschland verhindern. Des Weiteren bietet der Perspektivwechsel von *Juden als Gruppe* zu *Juden als Individuen* Chancen, Empathie zu entwickeln und die verschiedenen, vielschichtigen Lebensrealitäten *jüdischer* Menschen kennen zu lernen - unabhängig von qualifizierten Kenntnissen zur jüdischen Geschichte und Gegenwart.

Wichtig! ausreichend Platz drinnen oder draußen
Arbeitsform: Rollenspiel stehend, Auswertung im Stuhlkreis
Gruppengröße: max. 20 Personen
Zeitraum: ca. 60 Minuten
Materialien: eine Rollenkarte für jede/n; Fragenkatalog

Ablauf

Schritt 1: Ausgabe der Rollen und Einfühlen in die Rollen

Die Teilnehmenden stellen sich nebeneinander am Ende eines Raumes auf. Die TeamerInnen geben die Rollenkarten (siehe Seite 47) aus und lesen sie bei der Vergabe laut vor. Anschließend erfolgt mit Hilfe einiger Fragen eine kurze Einstimmung in die Rollen, um den Einfühlungsprozess zu erleichtern.

Beispiele für Einstimmungsfragen

- Wie war deine Kindheit?
- Wie sieht dein Alltag aus?
- Welchen Beruf möchtest du gern erlernen?
- Was hast / machst du für eine Ausbildung?
- Was sind / waren deine Lieblingsfächer?
- Was machst du in deiner Freizeit?

Schritt 2: Positionierung in den Rollen

Im Anschluss daran werden Fragen (siehe Fragenkatalog, Seite 48) gestellt, die von den Teilnehmenden aus ihrer jeweiligen Rolle heraus zu beantworten sind. Können sie die Frage mit ‚ja‘ beantworten, gehen die TeilnehmerInnen deutlich einen Schritt vorwärts. Wenn sie die Frage (eher) mit ‚nein‘ beantworten, bleiben sie stehen.

Hinweis: Die TeamerInnen verweisen bitte die TeilnehmerInnen darauf, *bevor sie die Fragen stellen*, dass sowohl die Fragen als auch die Antwortoptionen mehrdeutig sind. Bei der Beantwortung der Fragen geht es nicht darum, ob die Antworten richtig oder falsch sind, sondern um die eigene subjektive Einschätzung.

Schritt 3: Zwischenauswertung in den Rollen

Nach der letzten Frage bleiben die MitspielerInnen an ihrem Platz stehen, ohne aus der Rolle herauszukommen. Die TeamerInnen stellen nun allen bzw. ausgewählten TeilnehmerInnen Fragen zu ihrer Position im Raum:

- Wie ist es, so weit vorn zu stehen? Welche Fragen haben dich nach vorn gebracht?
- Wann hast du festgestellt, dass andere nicht so schnell voran kamen wie du?
- Wie war es, nicht voran zu kommen?
- Was hat dir gefehlt, um Schritte nach vorn machen zu können?
- Wann hast du gemerkt, dass es einige gibt, die weit hinten blieben oder schneller vorwärts kamen?
- Bei welchen Fragen hattest du Zweifel und bist stehen geblieben?

Abschließend lesen die TeilnehmerInnen nacheinander ihre Rollenkarten vor und „schlüpfen“ aus den Rollen „heraus“.

Schritt 4: Auswertung im Plenum

Die weitere Auswertung findet im Stuhlkreis im Plenum statt. Die TeilnehmerInnen werden gebeten ihre Eindrücke aus dem Rollenspiel mitzuteilen.

Unterstützende Diskussionsfragen

Zur Auswertung:

- Konntest du dich in deine Rolle hineinversetzen?
- Wie leicht oder schwer fiel dir die Entscheidung für eine Antwort?
- Welche Fragen sind dir besonderes im Gedächtnis geblieben?
- Gab es Fragen, die bei dir Emotionen ausgelöst haben? Wenn ja, welche?
- Gibt es Parallelen zwischen der gespielten Rolle und dir? Worin bestehen sie?

Zur Rolle der Bilder:

- Woher beziehen wir die Informationen über die Lebenssituationen der Rollen?
- Warum wissen wir über bestimmte Personen viel und über andere nichts?

Zum gesellschaftlichen Kontext:

- Was hat euch in eurem Handeln in der Rolle eingeschränkt?
- Welche Möglichkeiten zur Veränderung ihrer Situation haben die verschiedenen Gruppen oder Individuen? Worauf haben sie keinen Einfluss?

In der Auswertung sollte der Perspektivwechsel von Juden als Gruppe zu Juden als Individuen mit *vielfältigen und vielschichtigen Lebensrealitäten* deutlich werden. Des Weiteren bietet sie wichtige Anhaltspunkte für die Analyse der subjektiven Vermutungen der Beteiligten hinsichtlich der Lebensentwürfe der Anderen. Die Ambivalenz der Teilnehmenden in ihren Rollen, spiegelt die Diskrepanz zwischen ihren Bildern von den Anderen und den komplexen, vielfältigen Lebensrealitäten der Anderen wieder. Es sollte deutlich werden, dass die Teilnehmenden bei der Beantwortung der Fragen mit der Bedeutung ihrer eigenen Bewertungsmaßstäbe konfrontiert sind.

Die Übung eignet sich ebenfalls dazu, anhand der individuellen Eindrücke aus dem Rollenspiel, die eigene gesellschaftliche Position selbstreflexiv anzuschauen.

Rollenkarten

- (Juli) eine 17jährige Schülerin am Jüdischen Gymnasium, aus Russland kommend, seit 9 Jahren in Berlin lebend, Tänzerin und Hobbyfotografin.
- (Baris) ein 21jähriger Informatik-Student aus der Türkei, jüdisch, schwul, lebt in Kreuzberg (Berliner Stadtteil), ledig.
- (Igor) ein 23jähriger jüdischer Zuwanderer aus der Ukraine, in Deutschland seit 9 Jahren lebend, hat einen Hauptschulabschluss, arbeitslos.
- (Claudia) eine 23jährige Frau aus Polen, jüdisch, seit 12 Jahren in Deutschland lebend, studiert Sozialarbeit in Erfurt.
- (David) ein 24jähriger BWL-Student, Sohn deutsch-jüdischer Eltern, in Deutschland geboren und aufgewachsen, die Großeltern sind Auschwitz-Überlebende.
- (Eli) ein 24jähriger Student für Amerikanistik und Spanisch, Israeli, in Berlin lebend, seine Großeltern kommen aus Berlin, sie sind 1938 vor den Nazis geflohen.
- (Ana) eine 20jährige Schülerin in der Berufsschule in Weimar, Tochter eines deutsch-jüdischen Vaters und einer deutsch-christlichen Mutter, lebt in Weimar.
- (Daniel) ein 19jähriger Abiturient, in Deutschland geboren, Sohn jüdischer Zuwanderer aus Rumänien, in Erfurt lebend, arbeitet im Call-Center.
- (Orly) eine 22jährige Studentin für Geschichte und Germanistik, in Israel geboren und in Dresden aufgewachsen, ledig, arbeitet im Studentenwerk.
- (Rohi) ein 25jähriger Künstler aus Äthiopien, jüdisch, seit 5 Jahren in Deutschland lebend, frisch verheiratet, arbeitslos.
- (Mark) ein 19jähriger jüdischer Zuwanderer, in der Ukraine geboren, lebt seit 7 Jahren in Leipzig und ist im Jugendzentrum der Jüdischen Gemeinde tätig.
- (Liora) eine 29jährige Rabbinerin, Deutsche, ins Judentum übergetreten, in einer Synagoge in Berlin tätig.
- (Elina) eine 21jährige Studentin für Germanistik, jüdisch, in Russland geboren und in Deutschland aufgewachsen, lebt zurzeit in Paris.
- (Lara) eine 19jährige, jüdisch, in Deutschland geboren, lebte abwechselnd in Israel und Deutschland, hat vor vier Jahren die Schule abgebrochen, lebt momentan in Berlin, arbeitslos.
- (Sonja) eine 21jährige Studentin im Lehramt, in Deutschland geboren und aufgewachsen, deutsche und israelische Staatsbürgerschaft, hat zeitweise in Israel gelebt.
- (Michael) ein 20jähriger Medizinstudent, jüdisch, in den USA geboren und in Deutschland aufgewachsen, arbeitet zusätzlich als Übersetzer.
- (Lisa) eine 16jährige Schülerin aus Jena, in Deutschland geboren und aufgewachsen, jüdisch, ihre Eltern sind vor 19 Jahren aus Russland eingewandert, singt im Schulchor.
- (Daniela) eine 17jährige Schülerin aus Frankfurt am Main, arbeitet im Jugendzentrum in Heidelberg, Tochter deutsch-jüdischer Eltern, möchte Erzieherin werden.
- (Peter) ein 15jähriger jüdischer Zuwanderer aus Moskau, seit 9 Jahren in Deutschland, lebt in Frankfurt am Main, seine Eltern sind geschieden.
- (Inessa) eine 16jährige Schülerin, jüdisch, in Odessa geboren, in Deutschland aufgewachsen, möchte Kunst studieren.

Fragenkatalog (Beispielfragen)

- Bist du Jüdin/Jude?
- Kannst du dir vorstellen, den David-Stern für alle sichtbar auf der Straße zu tragen?
- Würdest du gern Mitglied einer Jüdischen Gemeinde werden?
- Würdest du in der Schule oder im Jugendklub offen legen, dass du jüdisch bist?
- Würdest du deinen Freunden erzählen, dass du jüdisch bist?
- Kannst du dir vorstellen in einer jüdischen Institution deine Ausbildung zu machen?
- Hast du schlechte Erfahrungen als Jüdin/Jude in Deutschland gemacht?
- Füllst du dich in Deutschland dazugehörig?
- Kannst du dir vorstellen in Israel zu leben?
- Möchtest du für immer in Deutschland bleiben?
- Gehst du jeden Freitag in die Synagoge?
- Feierst du Weihnachten?
- Kannst du dir vorstellen eine/n nicht-jüdischen Freund/in zu haben?
- Kannst du dir vorstellen zu studieren?
- Interessierst du dich für die israelische Politik?
- Wirst du häufig gegen deinen Willen auf die israelische Politik angesprochen?
- Fühlst du dich als Deutsche/r?
- Fühlst du dich als Israeli?
- Kannst du dich als Jüdin/Jude und Deutsche/r fühlen?

Quelle:

In Anlehnung an: Handbuch des „Anne Frank Zentrums“, Berlin
Informationen unter: www.annefrank.de

In Anlehnung an: Methodenbox von der Anti-Bias-Werkstatt
Informationen unter: www.anti-bias-werkstatt.de

Arbeitsmaterialien aus dem Modellprojekt
„Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“
Informationen zum Projekt: www.zwst-perspektivwechsel.de

„Keine Reduktion auf die Religion.“



Reaktion auf die Fotos „Religion im Alltag.“



Ich möchte ein Bild über jüdisches Leben in Deutschland haben, das sich nicht anhand von allgemeinen Aussagen definiert, sondern von persönlichen Erfahrungen und Begegnungen lebt.

Übungsvorschlag: „Vier Merkmale“

Kurzbeschreibung

Unser Leben besteht aus Begegnungen. In Interaktion mit Anderen suchen wir jedoch in erster Linie nach Sicherheit und Orientierung. Bei der Deutung dieser Situationen und zwecks der Reduktion von Missverständnissen greifen wir auf bisherige Erfahrungen, Werte, internalisierte Vorannahmen und pauschale Beurteilungsmaßstäbe zurück. Diese werden zum Maß der Differenz zwischen uns und Anderen erhoben. Der unbekannte Fremde wird homogenisiert, um mehr Klarheit im Umgang mit ihm zu erlangen. Hierbei neigen wir dazu, die eigene Person als heterogen und vielseitig zu sehen. Die anderen Menschen ordnen wir dagegen in eindimensionale und homogene Muster ein.

Unser Wunsch nach Individualität und Anpassung ist ein ewiges Spannungsfeld. Die Individualität bringt die Vielfältigkeit der verschiedenen Identitäten sowie Flexibilität der Rollen je nach Zeit und Kontext mit sich. Die Anpassung birgt demgegenüber die Gefahr der Selbstaufgabe und der Eindimensionalität. Wer kennt das nicht, so sein zu wollen, wie alle anderen und dennoch auch einzigartig und besonders wirken zu wollen?

Die Erkenntnis, dass die Herausbildung des eigenen Ich zum großen Teil auf die Zuschreibung von außen angewiesen ist, kann die Bedeutung der Fremdbilder für andere Menschen und Gruppen unterstreichen. Die Übung kann dazu beitragen, eigene Zuschreibungsprozesse im Hinblick auf die Bewertung und Einordnung der Anderen kritisch zu hinterfragen.

Lernziele - Sensibilisierung der Teilnehmenden für folgende Fragen:

1. Was macht meine Identität aus?
2. Ist es möglich, meine Identität anhand von vier Merkmalen zu beschreiben?
3. Muss ich mich auf die eine oder andere Facette festlegen?
4. Welche Schwierigkeiten treten dabei auf?
5. Was macht die Identität eines anderen Menschen aus?
6. Ist es möglich, die Identität der Anderen anhand von vier Merkmalen zu beschreiben?

Zielgruppe und Setting

Diese Übung eignet sich als Sensibilisierungseinheit für die Beschäftigung mit Diskriminierung, Rassismus, Antisemitismus und anderen ...ismen. Sie hilft den Teilnehmenden zu erkennen, wie starre Fremdbilder wirken und welchen Einfluss sie auf die Ausprägung unserer Identität haben. Die Übung kann mit weiteren, in der vorliegenden Broschüre vorgestellten Anti-Bias-Übungen wie zum Beispiel „Mein kultureller Hintergrund“, „Das Bild von Juden“ kombiniert werden. In Anti-Bias-Seminaren wird die Übung „Vier Merkmale“ vorwiegend im Kontext der Auseinandersetzung mit Identität, Inklusion und Ausgrenzung angewandt.

Arbeitsform: Stuhlkreis

Gruppengröße: max. 20 Personen

Zeitumfang: 45-60 Minuten, je nach Gruppengröße

Materialien:

- Sammlung von Karten/Papierstreifen, beschriftet mit den unten aufgeführten Identitätsmerkmalen
- 4 Moderationskarten je Teilnehmer/in zum Aufschreiben der Merkmale
- Stifte

Vorbereitung der Übung:

In der Raummitte oder auf einem separaten großen Tisch werden zahlreiche Karten bzw. Papierstreifen mit verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen, Charaktereigenschaften und Rollenbildern ausgelegt.

Ablauf

Schritt 1: Anmoderation der Übung

Die Übung wird unter Berücksichtigung der Zielsetzung, Beschreibung und thematischen Einbettung in den Seminarkontext anmoderiert.

Schritt 2: Auswahl der vier Merkmale

Die Teilnehmenden werden gebeten jeweils vier Merkmale auszuwählen, welche die eigene Identität am besten beschreiben und je eines der vier ausgewählten Merkmale auf je eine Moderationskarte zu notieren.

Schritt 3: Plenum – Diskussion und Auswertung

Im anschließenden Plenum stellen die Teilnehmenden ihre Merkmale vor und begründen ihre Auswahl. Die Diskussion um die Übungsinhalte sollte in die Erkenntnis münden, dass wir dazu neigen, die eigene Person als heterogen und vielseitig zu sehen. Die Anderen versuchen wir dagegen in eindimensionale Muster einzuordnen. Weder unsere eigene, noch die Identität der Anderen, ist in vier Merkmalen annähernd zu beschreiben. Wichtig ist herauszufinden, wie wir uns selbst und Andere sehen. Des Weiteren sollte in der Auswertung herausgearbeitet werden, dass jede Identität, je nach Lebensphase und Rolle dynamisch ist und sich kontinuierlich verändert.

Hilfsfragen für die Auswertung und Diskussion

- Wie habt ihr euch bei dieser Übung gefühlt?
- Wie war es, sich für vier Merkmale entscheiden zu müssen?
- Worauf kam es euch bei der Auswahl besonders an?
- Um welche Merkmale handelt es sich? Eigenschaften, Rollen, Charakterzüge?
- Welche Merkmale sind konstant und welche veränderbar?
- Wie viele Merkmale bräuchten wir, um unsere Identität zu beschreiben?
- Wie viele Merkmale brauchen wir für die Beschreibung anderer Menschen?
- Was denkt ihr, was sind die Ziele dieser Übung?

Identitätsmerkmale

emanzipiert
links
Mann
Frau
männlich
weiblich
christlich
gläubig
religiös
atheistisch
konservativ
liberal
traditionell
modern
familiär
feministisch
souverän
Bruder
Schwester
Halbschwester
Halbbruder
Stiefkind
Musterschüler/in
karriereorientiert
erfolgreich
demokratisch
tolerant
respektvoll
solidarisch
zuvorkommend
höflich
freundlich
pünktlich
unpünktlich
selbstständig
teamorientiert
egoistisch
kopflastig
kreativ
kommunikativ
humanistisch
kollegial
intuitiv
emotional

sensibel
sentimental
selbstbestimmt
diszipliniert
ordentlich
heimatverbunden
fleißig
attraktiv
schön
engagiert
perfektionistisch
musisch begabt
neugierig
mitfühlend
sozial
sprachlich begabt
klug
naturverbunden
tierlieb
Mutter
Vater
Tänzer/in
Deutsche/r
impulsiv
leidenschaftlich
verständnisvoll
selbstbewusst
diplomatisch
gefühlvoll
liebenswert
umgänglich
beständig
zuverlässig
anspruchsvoll
kompliziert
unkompliziert
humorvoll
ausgeglichen
verantwortungsvoll
ruhelos
authentisch

autoritär
zielstrebig
politisch
unpolitisch
sachlich
Gesprächspartner/in
Zuhörer/in
Partner/in
Teamspieler/in
Führungsperson
Berater/in
Arbeiterkind
Organisator/in
Repräsentant/in
Netzwerker/in
Mitarbeiter/in
Student/in
Praktikant/in
Freund/in
optimistisch
zuversichtlich
pessimistisch
bodenständig
unsicher
fantasievoll
konfliktfähig
Beamtenkind
Akademikerkind
gutbürgerlich
reich
arm
Auszubildende/r
privilegiert
Naturfreund/in
Briefmarkensammler/in
Fotograf/in
Jude/Jüdin
Muslim/in
Ausländer/in
Demokrat/in
Vegetarier/in

Quelle:

Arbeitsmaterialien aus dem Modellprojekt

„Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“

Informationen zum Projekt: www.zwst-perspektivwechsel.de

Steck mich nicht in eine Schublade!

Vorurteile

Sind alle Juden
religiös?

Haben Juden
viel Geld?

Haben Juden zu
viel Einfluss?

Vorurteile sind verfestigte Einstellungen einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber, die sich aufgrund von Starrheit und gefühlsmäßiger Ladung selbst bei widersprechenden Erfahrungen nur schwer korrigieren lassen.

Vorurteile

- vereinfachen die komplexen Wirklichkeitsbezüge
- vermitteln das Gefühl des Bescheidwissens
- haben eine Ordnungsfunktion
- dienen der Gruppenbildung
- bringen und erhalten Macht

Wie in allen kulturellen, religiösen und sozialen Gruppen unserer Gesellschaft lassen sich auch jüdische Menschen nicht auf bestimmte Charakteristika reduzieren. Diese angeblichen Eigenschaften, Handlungen und gar Absichten werden Juden als Gruppe oft pauschal zugeschrieben.

Niemand soll in
Schubladen gepresst werden.

Übungsvorschlag: „Das Bild von Juden“

Kurzbeschreibung

Die Konfrontation mit individuellen und in der Gesellschaft verankerten Bildern ist eine wichtige Voraussetzung für die vorurteilsbewusste Bildungsarbeit. Die Herausbildung demokratischen Denkens und Handelns setzt die Reflexion der tradierten Vorurteile und deren Auswirkungen auf die aktuellen Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse voraus. Die pädagogische Auseinandersetzung mit antisemitischen Ressentiments in Geschichte und Gegenwart basiert ebenfalls auf der kritischen Selbstreflexion.

Im Rahmen dieser Übung können die Teilnehmenden ihre subjektiven Erfahrungen austauschen sowie ihre Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozesse hinterfragen. Die überraschende Entdeckung eigener *Vorurteile* kann dazu führen, dass die TeilnehmerInnen ihrem eigenen Urteil gegenüber misstrauisch werden und es einer bewussten Analyse aussetzen. Die Übung ist eine Art Exploration unbewusster „automatischer“ Gedanken, Vorstellungen, Projektionen von Juden oder auch Informationen aus zweiter Hand über Juden. Eine wichtige Voraussetzung für die Exploration ist die Bereitschaft der Teilnehmenden für die Reflexion tradierter Klischees und deren Inhalt. Es geht dabei darum „Bilder in Frage zu stellen“ und „Bilder in Frage stellen zu lassen“.

Die Motivation der Teilnehmenden sich mit dem Thema ‚Antisemitismus‘ zu befassen kann sehr unterschiedlich ausfallen. Die Abwehrtendenz, sich dem Thema des aktuellen Antisemitismus nicht zuwenden zu wollen, muss an dieser Stelle ernst genommen werden. Es kann jedoch gelingen, über das Erzählen, Sammeln und gemeinsame Hinterfragen aktueller Beispiele aus dem privaten bzw. schulischen Umfeld der Teilnehmenden sowie aus den Medien und politischen Diskursen, die Brisanz dieses Themas für die Lebenswelt der Jugendlichen aufzuzeigen und zur Förderung des Problembewusstseins beizutragen.

Hinweise: Vor diesem Hintergrund ist eine einstimmende Kontakt- und Sensibilisierungsphase einschließlich einer Verständigung aller Beteiligten zu den Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes wie beispielsweise *Alle Menschen haben Vorurteile* erforderlich und hilfreich. Es bietet sich an, die Anti-Bias-Grundannahmen (siehe Seite 8) für alle jederzeit sichtbar im Raum zu visualisieren und bei Bedarf Bezug darauf zu nehmen.

Lernziele - Sensibilisierung der Teilnehmenden:

- für vorhandene antisemitische Vorurteile und Klischees
- für deren Entstehungsbedingungen und Mechanismen
- für deren Funktionen und Instrumentalisierung
- für die Entwicklung von Gegenstrategien und Handlungskonzepte

Zielgruppe und Setting

Diese Übung eignet sich für alle Gruppen, die sich mit Diskriminierung und Antisemitismus befassen.

Hinweise: Eine wichtige Voraussetzung für die Motivierung der Teilnehmenden, um sich tabuisierten Themen anzunähern, ist, den Schutz der persönlichen Entscheidungs- und Handlungsspielräume von allen Beteiligten zu gewährleisten. So kann jede/r selbständig entscheiden, was sie/er der Gruppe anvertrauen will. Der Übungsablauf ist teilnehmerorientiert und wird durch die persönlichen Bezüge, Erwartungen, Wünsche und Grenzen der Teilnehmenden bestimmt. Ihre Beiträge werden gewürdigt, zusammenfasst und hervorgehoben. Die SeminarleiterInnen geben keine Bewertungen und Urteile ab, sie empfangen und

begleiten den Arbeitsprozess. Auch ‚politisch unkorrekte‘ Ergebnisse sind als relevant zu erachten, weil diese die innere Bereitschaft der Teilnehmenden zum kritischen Hinterfragen, der in der Gruppe erkannten und bewusstgewordenen Ressentiments, abbilden. Bei klar erkennbaren rechtsextremen bzw. rechtsradikalen Äußerungen von Teilnehmenden müssen die TeamerInnen diese thematisieren und sich entschieden positionieren. Diese Beiträge sollten nicht unkommentiert im Raume stehen bleiben.

Arbeitsform: Stuhlkreis

Gruppengröße: max. 20 Personen

Zeitung: 60-90 Minuten

Materialien:

- je eine Kopie des Arbeitsblattes „Bild von Juden“ für jede/n
- ein bis zwei Pinnwände mit Flipchartpapier für das Plenum

Ablauf

1. Anmoderation der Übung
2. Verteilung des Arbeitsblattes „Bild von Juden“
3. Einzelarbeit anhand des Arbeitsblattes „Bild von Juden“
4. Bildung von Kleingruppen
5. Kleingruppenarbeit anhand des Arbeitsblattes „Bild von Juden“
6. Diskussion und Auswertung im Plenum

Die Anmoderation leitet die Übung ein. Das Anführen der Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes, wie zum Beispiel *„Jeder Mensch hat Vorurteile und ist voreingenommen.“* kann die Unsicherheit und Sorge der Teilnehmenden vor einer Bewertung ihrer Beiträge reduzieren sowie zum ehrlichen Austausch und aktiven Enttabuisierungsprozess beitragen.

Im Anschluss an die Einzel- und Kleingruppenarbeit werden im Plenum die Erfahrungsberichte der Jugendlichen gesammelt, zwecks Visualisierung auf Flipchart notiert und diskutiert. Die TeamerInnen würdigen die Beiträge der TeilnehmerInnen, geben keine Bewertungen zum Gesagten ab. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, den Übungsprozess zu begleiten und die TeilnehmerInnen beim Arbeitsprozess zu unterstützen.

Hilfsfragen für die Auswertungsdiskussion

- Was für ein Bild haben wir zusammengetragen?
- Woran habt ihr während der Übung gedacht?
- Wie geht es euch mit dem hier entstandenen Bild?
- Woher haben wir dieses Bild?
- Wie fühlt es sich an?

Abschließend erfolgt die Auswertung aller Übungsphasen. Hier werden die Beiträge der Gruppe zusammengefasst und können als Überleitung zu weiteren Themen genutzt werden.

Das Schimpfwort „Du Jude“ ist ein häufiges Problem, mit dem viele Lehrkräfte konfrontiert sind. „Ist Jude ein Schimpfwort?“ wird häufig gefragt. Mit diesem Titel hat das Projekt „Perspektivwechsel“ eine Seminarreihe initiiert und MultiplikatorInnen eingeladen, Gegenstrategien zu diskutieren und zu erarbeiten. Bei dieser Wortwahl geht es häufig um eine Art Bewältigung von entwicklungspsychologisch und gesellschaftlich bedingten Identitätskrisen, zwecks Erhalt von Gruppenzugehörigkeit und Selbstdefinition. Auch wenn dieser Sprachausdruck nicht als Schimpfwort definiert wird, kann man von einem diffusen antisemitischen Inhalt ausgehen. „Der Antisemitismus ist ein Gerücht über Juden“, hat Adorno gesagt und damit darauf verwiesen, dass die Gerüchte keine Wahrheit bedürfen um verbreitet und akzeptiert zu werden. So gesehen existieren Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus vor allem dort, wo Fremde nicht leben. Man braucht also keine Juden, um Antisemitismus vorzufinden. Pointiert formuliert: Der Ausdruck „Du Jude“ ist ein Sammelsatz für Fremdbilder und Ressentiments und mit ihm ist eine Emotion verbunden, die Abgrenzungswünsche deutlich macht. Wenn die Jugendlichen diese Ressentiments erkannt haben und sich dessen Geschichte bewusst geworden sind, stehen sie am Anfang eines Prozesses, an dessen Ende ein kritischer Umgang mit diesen Vorstellungen möglich wird. Weitere Ansatzpunkte dazu sind in der vorliegenden Broschüre auf den Seiten 17-25 zu finden.

Arbeitsblatt „Das Bild von Juden“

A. Aufgabenstellung für die Einzelarbeit:

1. Bist du in irgendeiner Form mit dem Thema Judentum, jüdisch sein in Berührung gekommen? Dabei geht es nicht nur um persönliche Begegnungen mit Juden, sondern auch um Geschichten, Redewendungen, Sprichwörter oder Behauptungen, die mit Juden zu tun haben. Diese könntest du in deiner Familie, im Freundes- oder Bekanntenkreis, in der Schule oder den Medien gehört haben.
2. Erwähne dich bitte an die Situation(en).
3. Notiere das Gehörte oder Gelesene bitte auf dem Arbeitsblatt.

B. Aufgabenstellung für die Kleingruppenarbeit:

1. Tauscht euch bitte in der Kleingruppe über eure Berührungspunkte mit dem Thema Judentum, Jude sein aus.
2. Bringt bitte eure Arbeitsblätter und Notizen in das anschließende Plenum mit.

Quelle:

In Anlehnung an Arbeitsmaterialien aus folgenden Projekten der ZWST:

„Gegenstrategien zur Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“
www.zwst-civitas.de

„Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Rechtsextremismus – für ein tolerantes und demokratisches Thüringen“
www.zwst-civitas.de

„Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“
www.zwst-perspektivwechsel.de

Literatur:

Benz, W. *Bilder von Juden. Studien zum alltäglichen Antisemitismus*. C.H. Beck Verlag, 2001

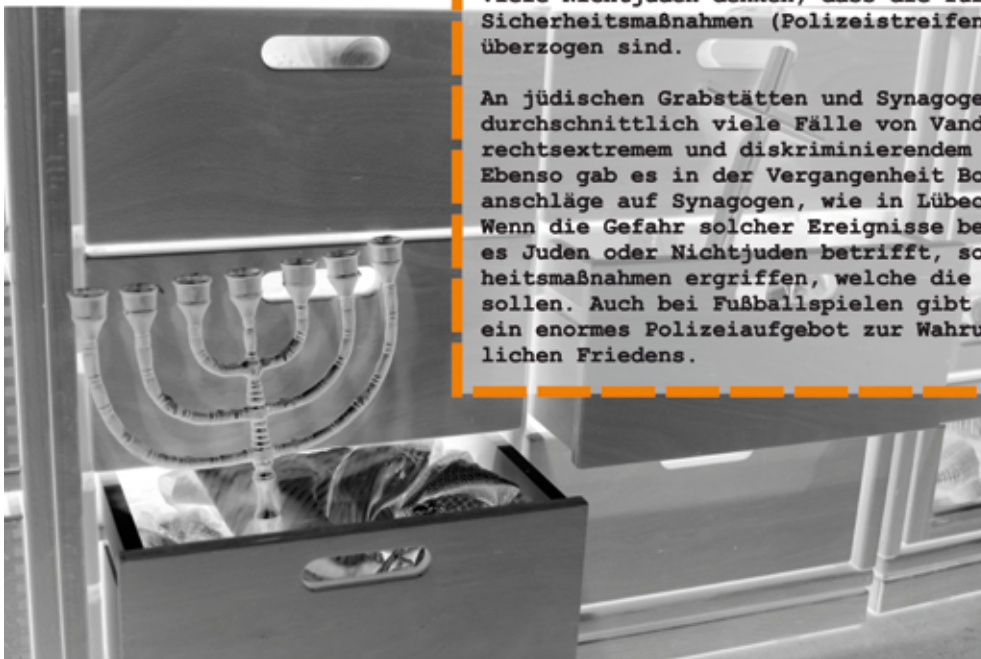
Chernivsky, M. / Kiesel, D. *Bildungsinitiativen – Gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit*. ZWST (Civitas) Bildungsprojekte. 2. Auflage (Nachdruck 2008).

Download unter: www.idaev.de

Steck mich auch nicht in eine Schublade! Vorurteile

Nichtjuden können nicht unterscheiden zwischen Judentum und Staatsangehörigkeit.

Bei der Beantwortung der Frage, was das Judentum ist, kommt es häufig zu Missverständnissen. Denn „jüdisch sein“ bedeutet nicht nur einer Religion, einer Kultur oder einem Volk anzugehören. Juden leben in verschiedenen Ländern dieser Welt, sie sprechen viele Sprachen und leben ihr Judentum unterschiedlich aus. Jeder Jude hat eine eigene Definition. Da vielen Nichtjuden die Komplexität dieser Frage nicht verständlich ist, wird oft zu verallgemeinernden und falschen Ausdrücken gegriffen.



Viele Nichtjuden denken, dass die für Juden besonderen Sicherheitsmaßnahmen (Polizeistreifen an Synagogen) überzogen sind.

An jüdischen Grabstätten und Synagogen gibt es überdurchschnittlich viele Fälle von Vandalismus mit rechtsextremem und diskriminierendem Hintergrund. Ebenso gab es in der Vergangenheit Bomben- und Brandanschläge auf Synagogen, wie in Lübeck und Düsseldorf. Wenn die Gefahr solcher Ereignisse besteht, egal ob es Juden oder Nichtjuden betrifft, so werden Sicherheitsmaßnahmen ergriffen, welche die Menschen schützen sollen. Auch bei Fußballspielen gibt es beispielsweise ein enormes Polizeiaufgebot zur Wahrung des öffentlichen Friedens.

Alle Menschen sollten ihre Vorurteile und Bilder von anderen kritisch überprüfen, um einen normalen Umgang miteinander zu ermöglichen.

„Sag doch nicht 'Jude'!“ – „Wieso?
Kann ich das Wort 'Jude' etwa nicht genauso verwenden
wie 'Christ' oder 'Moslem'?“

Übungsvorschlag: „Vorurteil oder Meinung?“

Kurzbeschreibung

„Vielleicht lautet die kürzeste aller Definitionen des Vorurteils: Von anderen ohne ausreichende Begründung schlecht denken.“ (G. W. Allport)

Stereotype sind feste, vereinfachte und verallgemeinerte Bilder zur Charakterisierung von Menschen und Gruppen. Vorurteile sind dagegen negative Bewertungen von Gruppen und von Einzelpersonen aufgrund ihrer tatsächlichen oder wahrgenommenen Gruppenzugehörigkeit. Sie äußern sich vor allem in der Zuschreibung von starren Merkmalen und Eigenschaften zur Charakterisierung von Einzelnen und Gruppen sowie in deren Abwertung und Ablehnung. Die zugeschriebenen Merkmale gelten in der Regel als unveränderbar und begründen dadurch die dualistische Gruppeneinteilung: *Juden und Nicht-Juden, Ausländer und Inländer, Behinderte und Gesunde*. Im Kontext der Geschichte und je nach unterschiedlichen Motiven beziehen diese Zuschreibungen politische und psychische Funktionen – sie liefern die Legitimierung von schiefen gesellschaftlichen Machtverhältnissen und diskriminierenden Praktiken.

Aus der sozialpsychologischen Perspektive basieren antisemitische Vorurteile auf denselben Mechanismen wie andere Vorurteile auch (vgl. Zick & Küpper, 2005). Dabei sollte dennoch im Blick behalten werden, dass jede Vorurteilsstruktur ihre eigene Geschichte hat. So gesehen entstammen die antisemitisch gefärbten Vorurteile einer jahrhundertalten Tradition der Judenfeindschaft, die von Generation zu Generation weitergetragen wurde. Bei den unkritisch überlieferten Vorstellungen von Juden geht es vorwiegend um Klischees, die man heute noch in Sprachausdrücken, Liedern und Geschichten vorfinden kann. Die moderne Judenfeindlichkeit äußert sich also lange bevor, Diskriminierung und Gewalt sich öffentlich machen. Eingebettet in aktuelle Bezüge zeigt sich die Überlebenskraft der modernen Judenfeindschaft in vielen Facetten und entzieht sich häufig jeder rationalen Gegenargumentation. Sie äußert sich heutzutage in subtilen Anspielungen und latenten Ressentiments und ist auch in der Mitte der Gesellschaft stark verankert. Auch wenn nicht zu jeder Zeitepoche all diese Mythen gleichermaßen wirksam sind, bleiben sie im kollektiven Gedächtnis erhalten. Sie liefern umfassende „Erklärungen“ für komplexe gesellschaftspolitische Ereignisse und bleiben so bewahrt (Bergmann, 2001).

Die Übung „Vorurteil oder Meinung“ ist eine Sensibilisierungsübung für Vorurteile. Die Übung bietet zudem die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit antisemitischen Ressentiments in Vergangenheit und Gegenwart.

Lernziele

- Sensibilisierung für Fremdbilder und Vorurteile
- Sensibilisierung für antisemitische Ressentiments
- Analyse von Entstehungsbedingungen, Motiven, Funktionen und Wirkungsweisen von Vorurteilen
- Entwicklung von argumentativen Gegenstrategien

Zielgruppe und Setting

Diese Übung eignet sich für alle Gruppen, die sich mit Vorurteilen und Antisemitismus befassen.

Hinweise: Eine wichtige Voraussetzung für die Motivierung der Teilnehmenden, um sich heiklen und tabuisierten Themen anzunähern, ist, den Schutz der persönlichen Entscheidungs- und Handlungsspielräume von allen Beteiligten zu gewährleisten. So kann jede/r selbständig entscheiden, was sie/er der Gruppe anvertrauen will. Die SeminarleiterInnen geben keine Bewertungen und Urteile ab, sie empfangen und begleiten den Arbeitsprozess. Bei klar erkennbaren rechtsextremen bzw. rechtsradikalen Äußerungen von Teilnehmenden müssen die TrainerInnen diese thematisieren und sich entschieden dagegen positionieren.

Diese Beiträge sollten nicht kommentiert im Raume stehen bleiben.

Arbeitsform: Stuhlkreis

Gruppengröße/Teilnehmerzahl: max. 20 Personen

Zeitungsfang: 60-90 Minuten

Materialien:

- je eine Kopie des Arbeitsblattes „Vorurteil oder Meinung“ für jede/n
- ein bis zwei Pinnwände mit Flipchartpapier für das Plenum

Ablauf

1. Anmoderation der Übung
2. Verteilung des Arbeitsblattes „Vorurteil oder Meinung“
3. Bildung von Kleingruppen
4. Kleingruppenarbeit anhand des Arbeitsblattes „Vorurteil oder Meinung?“
5. Diskussion und Auswertung im Plenum

Die Anmoderation leitet die Übung ein. Das Anführen der Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes, wie zum Beispiel „Jeder Mensch hat Vorurteile und ist voreingenommen.“ kann die Unsicherheit der Teilnehmenden vor einer Bewertung ihrer Beiträge reduzieren sowie zum aktiven Reflexionsprozess beitragen. Im Anschluss an die Kleingruppenarbeit werden im Plenum die Erfahrungsberichte der Teilnehmenden gesammelt, zwecks Visualisierung auf Flipchart notiert und diskutiert.

Auswertungsfragen

- Wer führt das Gespräch? Was genau wird besprochen?
- Wie ist die Argumentationsweise der beiden Gesprächspartner?
- Warum gelingt es Mr. Y nicht, Mr. X zu überzeugen?
- Woher kommt das Vorurteil?
- Welche Funktion erfüllt das Vorurteil?
- Wie fühlt es sich an?

Abschließend erfolgt die Auswertung aller Übungsphasen. Hier werden die Beiträge der Gruppe zusammengefasst und können als Überleitung zu weiteren Themen genutzt werden.

Diskussion

Die Umfragen zum Antisemitismus machen deutlich, dass antisemitische Mythen und Glaubenssätze nicht verschwunden sind. Sie zeigen, dass der Antisemitismus in Deutschland trotz normativer Ächtung und geschichtsbedingter Tabuisierung immer noch ausgeprägt ist (vgl. Zick & Küpper, 2005). Der Antisemitismus bezieht sich auf die Gesamtheit der Juden als Gruppe und passt sich dem Zeitgeist an. Er stützt sich auf „alte“ religiöse (Christusmörder), weltliche (Wucherjude), rassistische (Aussehen, Charakter) und politische (Weltverschwörung) Ressentiments. Er schöpft seine Kraft aus dem „kollektiven Wissen“, das die (Re)Aktivierung „alter“ Denkmuster im neuen Kontext ermöglicht (vgl. Zick & Küpper, 2005). Diese Transformation der „alten“ Vorurteile lässt die öffentliche Ächtung des antisemitischen Gedankenguts geschickt umgehen. Das Ergebnis ist: Der Antisemitismus zeigt sich auf dem Umweg und wird nicht erkannt!

Hinweise: Wichtig ist es darauf hinzuweisen, dass die Bilder von Juden in keinem Zusammenhang mit dem „tatsächlichen“ Verhalten von Juden stehen. Vielmehr sind diese Bilder eine Projektionsfläche für Abgrenzungswünsche, Zuweisung von Schuld, Entlastung eigener Verantwortung und Erklärung krisenhafter Ereignisse.

Arbeitsblatt:

„Dialog zwischen Mr. X und Mr. Y“:

- Mr. X:** Das Ärgerliche an den Juden ist, dass sie sich nur um ihre eigenen Leute kümmern.
- Mr. Y:** Aber die Spendenlisten der letzten Wohltätigkeitsveranstaltungen zeigen, dass sie im Verhältnis zu ihrer Anzahl sehr viel großzügiger für die Stadt gespendet haben als die Nichtjuden.
- Mr. X:** Das zeigt aber nur, dass sie immer wieder versuchen, sich in christliche Angelegenheiten einzuschmeicheln. Sie denken immer nur ans Geld, deshalb sind auch so viele Juden Bankleute.
- Mr. Y:** Aber eine neuere Untersuchung hat ergeben, dass der Prozentsatz der Juden im Bankgeschäft zu vernachlässigen ist, auf jeden Fall viel kleiner ist, als der Prozentsatz der Nichtjuden.
- Mr. X:** Da haben Sie es; die Juden vermeiden das solide Geschäft. Sie bevorzugen das Filmgeschäft und unterhalten die Nachtclubs.

Quelle: Gordon W. Allport. Die Natur des Vorurteils, Köln 1971, S. 27/28

Am Beispiel dieser Übung zeigt sich, dass Vorurteile zäh sind und über eine scheinargumentative legitimierende Macht verfügen. Sie nähren sich von der Verallgemeinerung, von Zuschreibungen und Projektionen, von hartnäckigen Gerüchten, von argumentativen Verschiebungen und Schuldzuweisungen. Es macht die Aufklärung schwierig und erfordert ein differenziertes Wissen zu dem Inhalt des Vorurteils sowie eine erkennbare Grundhaltung gegen die Voreingenommenheit. Das Ziel ist eine VORURTEILSBEWUSSTE Position und Wahrnehmung der individuellen Merkmale von Menschen zu entwickeln, ohne sie ausschließlich im Rahmen von starren und klar abgegrenzten nationalen und/oder anderen Kategorien zu betrachten.

Literatur:

- Allport, G. W. *Die Natur des Vorurteils*, Köln 1971; In: R. J. Brown, *Prejudice. Its Social Psychology*, Oxford 1995
- Zick, A., *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse*. Münster 1997; In: *Vorurteile. Informationen zur politischen Bildung*, Heft 271/2005.
- Zick, A. / Küpper, B. *Transformed anti-Semitism – a Report on anti-Semitism in Germany*. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 2005a, 50-92
- Bergmann, W. *Antisemitismus. Information zur politischen Bildung*. Heft 271. Bundeszentrale für politische Bildung 2001

„Wer ein Haus baut, will bleiben.“

Wie für viele in Deutschland lebenden Menschen und Menschengruppen stellt sich gelegentlich die Frage ihres Selbstverständnisses. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten. Der Zentralrat der Juden in Deutschland wählte diese Bezeichnung ganz bewusst so. Nach dem Zweiten Weltkrieg standen die Juden in Deutschland vor der Problematik, im Land der Menschen zu leben, die fast ihr gesamtes Volk ausgerottet hatten.



Über 60 Jahre später gibt es wieder ein vielfältiges jüdisches Leben in Deutschland. Jeder Mensch, der sich einer der "Gruppierungen" bestehend aus Deutschen Juden, "Alteingesessenen", Israelis und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion zugehörig fühlt, bringt seine eigene Lebensgeschichte mit. Daraus kann eine individuelle Identität gebildet werden. Dabei spielen unter anderem die Herkunft, Familie, persönliche Erlebnisse und Erfahrungen, das soziale Umfeld, die Staatsangehörigkeit und die Religiosität eine Rolle. Hier kommen zum Beispiel die möglichen Bezeichnungen „deutscher Jude“ und „jüdischer Deutscher“ vor.



Ein deutscher Jude wird in Erfurt von seinem nichtjüdischem Kollegen im Fahrstuhl gefragt: "Wie ist das Wetter in deiner Heimat?"
Antwortet der deutsche Jude: „Lass uns doch draußen nachschauen.“

„Jüdisches Leben in Deutschland“

Doron Kiesel, Fachhochschule Erfurt

Noch vor sechzig Jahren war es unvorstellbar, dass nach dem Zweiten Weltkrieg und der Vernichtung des europäischen Judentums durch die Nationalsozialisten wieder Juden in Deutschland leben würden. Und doch sollte alles anders kommen: aus einer kleinen Schar von entwurzelten Juden, die den Krieg und die Konzentrationslager überlebt haben und die in Deutschland nur vorübergehend bis zu ihrer Auswanderung nach Israel oder in andere Einwanderungsländer weilen sollten, entstand die Grundlage einer jüdischen Gemeinschaft in Deutschland, die nunmehr zu einer der größten in Europa geworden ist.

Die Jüdischen Gemeinden im Nachkriegsdeutschland wurden mehrheitlich von Holocaust-Überlebenden gegründet, sogenannten *Displaced Persons*, die überwiegend aus osteuropäischen Ländern stammten. Erweitert durch eine gewisse Zahl an Rückkehrern und Zuwanderern, die in Schüben zunächst aus Osteuropa und dann auch aus Israel kamen – darunter deutsche Juden, die nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten Deutschland verlassen hatten, sich jedoch weiterhin dem deutschen Kulturkreis verbunden fühlten – blieb die zahlenmäßige Stärke der Jüdischen Gemeinden aufgrund des gleichzeitigen Trends zur Emigration der Kindergenerationen über viereinhalb Jahrzehnte relativ konstant.

Anfänglich war es das erste und zentrale Ziel der etwa 17.000 in Deutschland verbliebenen Juden, eine sichere Existenz aufzubauen. Sie machten dabei die Erfahrung, dass sie der Erinnerung an die Zeit der Verfolgung und Erniedrigung nicht ausweichen konnten. 1950 wurde der ‚Zentralrat der Juden in Deutschland‘ gegründet, der die politischen Interessen und repräsentativen Aufgaben der neu gegründeten Jüdischen Gemeinden übernahm. Ein Jahr später wurde die Wohlfahrtsorganisation der Jüdischen Gemeinden, die ‚Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland‘ (ZWST) wieder gegründet, die an die Aufgaben, der in der Zeit des Nationalsozialismus geschlossenen Organisation, anknüpfte und für die soziale Integration der Juden in den Gemeinden zuständig wurde.

Während die aus Osteuropa stammenden Juden – vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit deutschen Soldaten und KZ-Aufsehern – ihre Kontakte mit dem deutschen Umfeld auf die notwendigen geschäftlichen Kontakte reduzierten, hofften die nach Deutschland remigrierten Juden auf eine Wiederbelebung deutsch-jüdischer Traditionen, die für sie vor dem Krieg und der Shoa identitätsstiftend gewesen waren. Ein dauerhaftes Verbleiben der Juden in Deutschland war in den ersten Jahrzehnten nach dem Krieg für die wenigsten Juden vorstellbar. Es dominierte das Lebensgefühl, im Land der Täter auf gepackten *Koffern* zu leben und kommende biographisch relevante Entscheidungen oder Optionen abzuwarten.

Die Existenz einer jüdischen Gemeinschaft in Deutschland traf innerhalb der jüdischen Welt auf heftige Kritik. Es galt als moralisch verwerflich, in dem Land zu leben, das für die Ermordung von sechs Millionen Juden verantwortlich war. Viele Juden schämten sich für den Umstand, dass sie Deutschland (noch) nicht verlassen hatten. Daher war das Verhältnis zu dem Staat, in dem sie lebten, von einer quälenden Ambivalenz geprägt, die auch darin zum Ausdruck kam, dass sie ihren Kindern vermittelten, für die kommenden jüdischen Generationen keine Zukunft in Deutschland zu sehen.

Die in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Juden sind in Jüdischen Gemeinden organisiert, deren Zusammenhalt durch religiöse, ethnische und kulturelle Überzeugungen, Traditionen, Erfahrungen und Identifikationen begründet und bestimmt wird. So entsteht aus der formalen Zugehörigkeit zu einer Gemeinde – durch die sozialen Beziehungen oder die gemeinsam geteilte religiöse Praxis – im Laufe der Zeit ein identitätsstiftendes Zusammengehörigkeitsgefühl. Die Jüdische Gemeinde ist zuständig für Synagogen,

rituelle Bäder (Mikwe) und Friedhöfe, für die Bildung der Kinder in Kindergärten, Schulen, Religionsschulen und Jüdischen Volkshochschulen, für das Betreiben jüdischer Seniorenheime, für die Versorgung mit koscheren Lebensmitteln in den jüdischen Institutionen sowie für die soziale Unterstützung ihrer Mitglieder.

Der Zentralrat der Juden in Deutschland vertritt heute über 110.000 Juden, die in etwa 100 Gemeinden leben. Die Gemeinden sind als Ausdruck des öffentlich verfassten jüdischen Lebens Körperschaften des öffentlichen Rechts, die organisatorisch voneinander unabhängig sind. Die Mitglieder Jüdischer Gemeinden verstehen sich vor dem Hintergrund historisch geteilter Erfahrungen als eine Gemeinschaft, deren ethnische Wurzeln und religiöse Praxis auf der Grundlage eines gemeinsamen Glaubens beruhen, dem sie verpflichtet sind.

Der anhaltend provisorische Charakter der jüdischen Existenz im Deutschland der Nachkriegszeit begann sich in den 1970er-Jahren dadurch zu verändern, dass die Kinder der nach 1945 in den Westzonen gestrandeten Juden begannen, ihr eigenes Selbstverständnis als Juden in Deutschland zu thematisieren und zu problematisieren. Zugleich wurden an unterschiedlichen Orten in der Bundesrepublik jüdische Gemeindezentren errichtet, die bei einer wachsenden Zahl von Juden Ausdruck des Wunsches waren, in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt zu sehen. Dieser Entwicklung waren Auseinandersetzungen innerhalb der zweiten Generation der in Deutschland lebenden Juden um ihre eigene Identität vorausgegangen. Die Abgrenzung oder aber die Nähe zur Elterngeneration waren bestimmend in diesem Prozess. Die Identifikation mit dem Schicksal der Eltern ging mit einer auf Israel bezogenen Ausrichtung der Erziehung in den jüdischen Institutionen einher, deren Schwergewicht auf einer engen emotionalen Bindung und einer Solidarität mit den politischen und militärischen Belangen des Staates Israel lag. Die Suche nach eigenen jüdischen Identitätsmustern unter jungen Juden mündete nicht selten in einem politischen Engagement, dessen Legitimation in der jeweiligen familiären Verfolgungsgeschichte oder in der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik gegenüber den europäischen Juden lag. Die zweite Generation war zudem davon überzeugt, dass sie ihre eigenen jüdischen Identitätsmuster entwickeln musste, die zwar die Erfahrungen ihrer Eltern reflektieren, zugleich aber eigene Zugänge zur jüdischen Religion, Geschichte und Kultur eröffnen sollten.

In den ersten Jahren nach dem Krieg beschränkten sich die Kontakte junger Juden auf ihren jüdischen Freundeskreis. Viele von ihnen fühlten sich in Deutschland isoliert, da sie weder Kontakte mit nicht-jüdischen Deutschen eingehen wollten, noch Heimatgefühle zu Deutschland verspüren konnten. Das Grundgefühl der Zerrissenheit zwischen der jüdischen und der deutschen Bezugswelt war charakteristisch für Angehörige dieser Generation. Und doch wurde bereits vor der Einwanderungswelle der sowjetischen Juden erkennbar, dass der Einfluss der Shoah auf die Lebensentwürfe junger Juden und auf ihre Entscheidung, in Deutschland zu bleiben oder es zu verlassen, abnahm.

Wenige Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs schufen einige christliche Theologen die Grundlagen für einen tragfähigen ‚christlich-jüdischen Dialog‘. Sie hatten anerkannt, dass die christlichen Kirchen durch ihre judenfeindliche Haltung maßgeblich für die gesellschaftliche Ausgrenzung und Vertreibung der Juden während des Nationalsozialismus mitverantwortlich gewesen waren. Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit wurden in mehreren westdeutschen Städten gegründet. Sie sahen es als ihre Aufgabe an, das Verhältnis der Christen zu den Juden zu verändern, den Antisemitismus zu bekämpfen und interreligiöse Beziehungen aufzubauen, die von wechselseitigem Respekt zeugen sollten. Die Förderung der Verständigung zwischen Juden und Christen wurde für die deutsche Gesellschaft zu einer zentralen Herausforderung. Begegnungen zwischen Juden und Christen sollten Vertrauen schaffen und die Voraussetzung bilden für eine Kehrtwende im Verhältnis zwischen den christlichen Kirchen und Israel. Das theologische Umdenken hatte auch Auswirkungen auf die öffentliche Auseinandersetzung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen mit dem Nationalsozialismus, mit der schuldhaften Verstrickung von zahlreichen Deutschen in die Judenverfolgung während der NS-Zeit sowie mit der Kontinuität antisemitischer Weltbilder in der Nachkriegszeit.

Es waren nicht zuletzt die Teilnehmer von Gruppenreisen aus Deutschland, die nach einem Aufenthalt in Israel ein zunehmendes Interesse am Leben auch der deutschen Juden sowie an jüdischer Kultur und Philosophie entwickelten. Im Staat Israel sahen viele junge Deutsche eine junge dynamische Gesellschaft, deren soziale und ökonomische Entwicklung sie faszinierte. Die militärische Bedrohung durch die arabischen Nachbarstaaten führte darüber hinaus zu einer Solidarität mit diesem Staat und zu einem Verantwortungsgefühl für die Zukunft der jüdischen Bevölkerung Israels.

Die Veränderung der politischen Bewertung des Nahost-Konflikts durch Teile der politischen und vor allem der studentischen Öffentlichkeit in Deutschland führte in den späten 1960er-Jahren bei Teilen der Gesellschaft aber auch zu einer fundamentalen israellkritischen Haltung, die nicht selten antisemitische Züge annahm. Für zahlreiche Juden in Deutschland war das ein Beleg dafür, wie dünn das Eis der Verständigung zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen noch immer war.

Die jüdische Gemeinschaft muss immer wieder neu die Erfahrung machen, dass das Leiden des jüdischen Volkes auf Gedenkveranstaltungen zwar bedacht und betrauert wird, ihr Alltag aber in regelmäßigen Abständen durch antisemitische Vorfälle auf der politischen oder kulturellen Bühne erschüttert wird. Die Demokratisierung der bundesdeutschen Gesellschaft sowie die vielfältigen Versuche der nachwachsenden Generationen, sich mit der Schuld ihrer Eltern oder Großeltern auseinanderzusetzen, bewirkten jedoch, dass bei den in Deutschland verbliebenen Juden und ihren Familienangehörigen im Laufe der Zeit zunächst die vorsichtige Hoffnung und später die Überzeugung aufkommen konnte, dass die Mehrheit der deutschen Gesellschaft Konsequenzen aus den verheerenden Irrwegen der Vergangenheit gezogen hatte.

Bis zum Ende der 1980er-Jahre wuchs die jüdische Gemeinschaft in Deutschland auf etwa 28.000 Gemeindemitglieder an. Nach dem Zusammenbruch der ehemaligen Sowjetunion verließen dann seit 1989 Hunderttausende Juden ihre dortige Heimat und wanderten in Deutschland ein.

Im Unterschied zu den in Deutschland bisher bekannten und ausführlich beschriebenen Migrantengruppen waren die meisten jüdischen Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion in der Regel schon bei ihrer Ankunft beruflich qualifiziert und verfügten über ein hohes Orientierungswissen im Umgang mit den Anforderungen der Industriegesellschaft. Während sie ihre Ansiedlung in der Bundesrepublik vor allem mit der Hoffnung auf eine existenzielle Sicherung und gesellschaftliche Anerkennung verbanden, stellten sie für die bestehenden, demographisch oft instabilen Jüdischen Gemeinden in ganz existenzieller Weise einen unverzichtbaren Zukunftsfaktor dar.

Die in hohem Maße säkular und modern, jedoch wenig religiös-kulturell ausgeprägte Identität der Zuwanderer war insofern problematisch, als das sie ihre Anschlussfähigkeit an die von der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland entwickelten Identitätsmuster erschwerte. Dennoch begrüßten und unterstützten die Gemeinden die Zuwanderung, da sie zu ihrer Stabilisierung beitragen konnte. Zusätzlich bedeutete der Zuwachs an Mitgliedern sowohl innerdeutsch als auch im internationalen Rahmen eine weitere Legitimation jüdischen Lebens in Deutschland. Das Interesse blieb dabei aber nicht nur auf eine zahlenmäßige Stabilisierung begrenzt; vielmehr soll die Zuwanderung perspektivisch auch in religiöser und kultureller Hinsicht zu einer deutliche Stärkung der Gemeinschaft führen. Die im Zuge der Zuwanderung auf das Mehrfache ihres jahrzehntelangen Bestandes angewachsenen jüdischen Kultusgemeinden sahen und sehen sich in diesem Zusammenhang starken Wandlungsprozessen gegenüber (gemäß den statistischen Angaben der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland gibt es zur Zeit etwa 110.000 registrierte Gemeindemitglieder, davon etwa 95.000 Neuzuwanderer).

Die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland wurde dadurch in dramatischer Weise verändert, und sie sah sich vor die Aufgabe gestellt, die Zuwanderer sowohl in die bundesrepublikanische Gesellschaft als auch in die Jüdischen Gemeinden zu integrieren.

Diese starken Veränderungen trafen die Jüdischen Gemeinden in Deutschland zu einem Zeitpunkt, an dem der jahrzehntelange, schmerzhafteste Prozess der Legitimation jüdischen Lebens im *Land der Täter* eine allmähliche Stabilisierung erfuhr. Die Nachkriegsgemeinden hatten sich vor allem zu Beginn, in kleineren Schüben aber immer wieder in der Situation des Neuaufbaus befunden, in die sie nunmehr in ganz entscheidendem Maße wieder zurückversetzt wurden. Neben der Notwendigkeit, sich nach 1945 eine materielle Lebensgrundlage zu schaffen, waren die Jüdischen Gemeinden, die aus verschiedenen Gründen nicht an die zerstörte Tradition des deutschen Judentums anknüpfen konnten und wollten, gezwungen gewesen, ihre Vorstellung von einem jüdischen Leben unter den besonderen Bedingungen in Deutschland neu zu definieren. Im Gegensatz zu der vorsichtigen Distanzierung von ihrer gesellschaftlichen Umwelt, insbesondere in den ersten Jahrzehnten nach dem Holocaust, war inzwischen ein jüdisches Selbstverständnis gewachsen, das sich als eine kulturelle Gemeinschaft definierte, die auf der gemeinsamen Erfahrung der Vernichtung des europäischen Judentums gründete. Dabei hat sich das Modell der *Einheitsgemeinde* durchgesetzt, die ihren gemeinsamen Orientierungspunkt – insbesondere für ihre Institutionen – in der Orthodoxie sieht und dies als Vergewisserung ihrer jüdischen Identität versteht. Für dieses Selbstverständnis war die besondere Bezugnahme zum Staat Israel ebenso konstitutiv wie das Bewusstsein sowohl der gemeinsamen Holocausterfahrung als auch der spezifischen Lebenssituation im Nachkriegsdeutschland.

Ein zusammenfassender Blick auf die Integration der jüdischen Zuwanderer zeigt, dass seit Beginn der Zuwanderung das Spannungsverhältnis von Einheit und Differenz neu ausgelotet werden muss. Dazu zählt der Wandel von einem vertrauten Kollektiv zu einer Gemeinschaft, die nicht allein auf gestiegene Mitgliederzahlen, sondern auch auf eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen reagieren muss. Diese reichen vom Ausbau altersspezifischer Angebote über soziale und sozialpsychologische Dienstleistungen bis zu Forderungen nach gemeindepolitischer Beteiligung, in denen sich oftmals unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf das Verständnis und die Funktion der jeweiligen Gemeinden als Religionsgemeinschaften artikulieren.

Zwanzig Jahre nach dem Beginn der Zuwanderung der Juden aus der ehemaligen Sowjetunion hat sich die Landschaft der Jüdischen Gemeinden in Deutschland weitgehend verändert. Quantitativ gestärkt und mit einer Zukunftsperspektive versehen sind Juden in Deutschland heute bei all den beschriebenen Problemlagen Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Bundesrepublik Deutschland geworden, die an der demokratischen und liberalen Entwicklung dieses Landes aktiv partizipieren.

Die in Deutschland lebenden Juden engagieren sich heute in allen gesellschaftlichen Teilbereichen wie der Wirtschaft, der Kultur, der Wissenschaft oder Politik. Neue Synagogen, Gemeinde- und Jugendzentren, jüdische Schulen und Kindergärten, koschere Läden und Jüdische Museen werden eingeweiht oder eröffnet. Die zunehmende institutionelle Präsenz jüdischer Existenz in den Städten ist erkennbar, wie wohl sie noch keineswegs selbstverständlich ist. Das Verhältnis von Juden und Nicht-Juden in Deutschland ist weiterhin belastet und von der jüngsten deutschen Geschichte gezeichnet. Doch haben sich die Bedingungen zur Etablierung eines anerkannten sozialen, kulturellen und religiösen Ortes in der deutschen Einwanderungsgesellschaft für die jüdische Gemeinschaft nachhaltig verändert und verbessert.

Ausstellungstafel 8:

Du bist...

Ich denke, du bist...

Reiselustiger

Sänger

deutscher Fußballer

Jude

Musiker

Lehrer

Fotograf

Partymacher

Tänzer

Briefmarkensammler

in einem!

Jeder Mensch hat seine eigene Lebensgeschichte.
Zeig mir wer du bist.

Relevante Bücher und Publikationen

IDA e.V. (Hrsg.): *Antisemitismus ein gefährliches Erbe. Handreichung für die pädagogische Praxis. Reader für Multiplikatoren in der Jugend- und Erwachsenenbildung* (Bd. 2). Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V.

Benz W. *Bilder von Juden. Studien zum alltäglichen Antisemitismus*. C.H. Beck Verlag, 2001

Brosch, M. / Elm, M. / Geißler, N. / Simbürger, BE. / Wrochem, O. *Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland*. Berlin: Metropol Verlag, 2006

Bundesamt für Verfassungsschutz. *Die Bedeutung des Antisemitismus im aktuellen deutschen Rechtsextremismus*. Köln, 2002

Decker, O. / Brähler, E. / Geißler, N. *Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2006

DGB Bildungswerk Thüringen (Hrsg.): *Bausteine zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*. Erfurt, 2004

Geißler, N. *Wissensvermittlung über Antisemitismus durch „Kooperatives Lernen“ - Grenzen und Möglichkeiten*. In: Di Pasquale, V. / Schuchmann, U. / Stegemann, K. / Thomas, S.: *Grenzüberschreitungen - zwischen Realität und Utopie*. (S.327-338), Münster: Westfälisches Dampfboot, 2006

Gessler, P. *Der neue Antisemitismus. Hinter den Kulissen der Normalität*. Verlag Herder Freiburg, 2004

Fechler, B. / Kößler, G. / Lieberz-Groß, T. (Hrsg.): *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*. Juventa Verlag, 2001

Fritz-Bauer-Institut und Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit globalisiertem Antisemitismus*. Frankfurt am Main, 2006

Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): *Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage. Prävention für Schule und Bildungsarbeit*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, 2003

Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): *Zeitzeugengespräche mit Migrantinnen und Migranten. „Interessante Erwachsene“ im interkulturellen Unterricht und in der Jugendbildungsarbeit*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, 2006

Kiesel, D. *Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt am Main, 1996

Kiesel, D. / Scherr, A. / Thole (Hrsg.): *Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde*. Schwalbach/Ts., 1998

Kiesel, D. / Messerschmidt A. / Scherr A. (Hrsg.): *Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat*. Frankfurt am Main, 1998

Rensmann L. *Demokratie und Jugendbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden, 2004

Schwendemann, W. / Marks, S. (Hrsg.): *Aus der Geschichte lernen? – Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Vol.1: Grundsätzliche Überlegungen*. Münster: LIT-Verlag, 2003

Zentrum für Demokratische Kultur (Hrsg.): *Vor Antisemitismus ist man nur auf dem Monde sicher. Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland*. ZDK-Bulletin 5/2004. Leipzig: Klett – Kotta

Literatur, Unterrichts- und Bildungsmaterialien zur jüdischen Geschichte

Deutsch-Jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. (Hg.): Leo Baeck Institut für die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Juden in Jerusalem, London und New York; Wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft und Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland c/o Jüdisches Museum der Stadt Frankfurt am Main

Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit. (Hg.): im Auftrag des Leo Baeck Instituts von Michael A. Meyer unter Mitwirkung von Michael Brenner. 4 Bde. München 1996/97. TB-Ausgabe München 2000. (Band I: Tradition und Aufklärung 1600-1780, Band II: Emanzipation und Akkulturation 1780-1871, Band III: Umstrittene Integration 1871-1918, Band IV: Aufbruch und Zerstörung 1918-1945)

Jüdisches Leben in christlicher Umwelt. Ein historischer Längsschnitt. (Hg.): Wolfgang Borchardt und Reinhardt Möldner. Frankfurt am Main: Cornelsen Hirschgraben 1991

Juden in Deutschland. 34 Arbeitsblätter für den fächerübergreifenden Unterricht. Sekundarstufe I. Von Michael Behal und Wolfgang Pasche. Stuttgart: Klett 1995

Kleine Geschichte der Juden in Europa. Von Uri Kaufmann. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003.
E-Mail-Bestellung: lehrerfortbildung.lbi@stadt-frankfurt.de

Einsatz von Medien

Dokumentarfilm „Judenschublade“, Margarethe Mehring-Fuchs. Deutschland 2005
www.judenschublade.de

Spielfilm „Ein ganz gewöhnlicher Jude“, Oliver Hirschbiegel. Deutschland 2005
www.filmstarts.de

Dokumentarfilm „Zwei oder drei Dinge, die ich von ihm weiß“, Malte Ludin. Deutschland 2004
www3.mdr.de/kulturreport/100405/ludin.html

Dokumentarfilme „Der andere Blick“ und „Das Eigene und das Fremde: ein Ausstellungsprojekt“, Ruth Olshan. ZWST / Perspektivwechsel. Deutschland 2009
www.zwst-perspektivwechsel.de

Die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST) ist Mitglied in der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege und die soziale Dachorganisation der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland. Ein wichtiges Anliegen der ZWST ist die präventive Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit.

Das Modellprojekt „Perspektivwechsel - Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ wurde 2007 ins Leben gerufen. Es wird gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ sowie die Landesstelle Gewaltprävention. In Trägerschaft der ZWST wird das Projekt in Thüringen durchgeführt.

Das vorrangige Ziel des Modellprojekts ist die Unterstützung pädagogischer Fachkräfte und MultiplikatorInnen in ihrem Umgang mit aktuellem Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit. Die im Projekt erarbeiteten Trainingsansätze sollen sowohl die Einsicht der Zielgruppe in die Problematik schärfen, als deren Handlungskompetenzen in Hinblick auf das aktive Handeln gegen Voreingenommenheit und Diskriminierung fördern. Den MultiplikatorInnen wird damit die Möglichkeit eröffnet, eine klare Haltung gegenüber Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit zu formulieren und diese in einen für sie pädagogisch handhabbaren Ansatz zu verwandeln.

Projektträger:



Zentralwohlfahrtsstelle
der Juden in Deutschland e.V.

PERSPEKTIVWECHSEL

Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“
sowie durch die Landesstelle Gewaltprävention in Thüringen



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



LANDESSTELLE
GEWALTPRÄVENTION

Kooperationspartner:



www.zwst-perspektivwechsel.de