



tikkun תִּקּוּן - Wertebildung und Kompetenzförderung: Für Menschenwürde und Demokratie

Carl M. Chung und Anastassija Kononowa

Resonanzerfahrung im Kontext von Wertebildung als Antisemitismusprävention

„Tikkun – Wertebildung und Kompetenzförderung: FÜR Menschenwürde und Demokratie“ ist ein Projekt der »Jehi 'Or« Jüdisches Bildungswerk für Demokratie – gegen Antisemitismus gUG (hb). Es wird seit März 2020 im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ mit einer Kofinanzierung durch das Berliner Landesprogramm „Demokratie. Vielfalt. Respekt.“ umgesetzt. In den Förderprogrammen ist das Projekt dem Handlungsfeld der (präventiven) Auseinandersetzung mit Antisemitismus zugeordnet. Bei seiner praktischen Umsetzung wird Antisemitismus jedoch gegenüber seiner hauptsächlichen Primärzielgruppe (zumindest zunächst) nicht direkt thematisiert: Die Prozessbegleitungen und Workshops für Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Milieus sind thematisch nicht auf das Thema Antisemitismus ausgerichtet. So stellt sich die Frage nach dem Ansatz des Projektes und seiner Begründung.

Gegenstand und Wirkungsgrenzen antisemitismuskritischer (Jugend-)Bildungsarbeit

Als allgemein verbreitetes Phänomen der Bewältigung von Verunsicherung ist Antisemitismus gegen kognitive Dekonstruktion und moralische Appelle resistent.

Antisemitismus ist eine projektiv-wahnhafte Weltauffassung in antimodernistisch-gegenaufklärerischer Haltung, die sich fokussiert gegen das richtet, was in antisemitischer Fremdwahrnehmung seit über 1.500 Jahren mit dem Judentum assoziiert wird. Die Grundmuster dieser Weltauffassung und ihre wesentlichen Narrative sind in der extremen Rechten, aber auch in der extremen Linken, in religiös begründeten, aber auch in säkularen Ideologien sowie bis in die „Mitte der Gesellschaft“ verbreitet. Antisemitismus ist also ein allgemein verbreitetes Phänomen. Denen, die sich dieser Weltauffassung hingeben, erklären antisemitische Erzählungen die Welt: In einer komplexen, widersprüchlichen und als bedrohlich empfundenen Wirklichkeit machen sie die Welt verstehbar, erklären eigene Ohnmachtsgefühle, erlebte Entfremdung, empfundene Ausgrenzung und Kränkung in simplifizierenden Mustern von „gut“ und „böse“ – in einer Weise, die dem eigenen Dasein einen Sinn und dem eigenen Denken, Werten und Handeln Orientierung vermittelt.

Als scheinbare „Welterklärung“ entlastet Antisemitismus von mühseliger Differenzierung, abstrakter Versachlichung und Selbstreflexion. Zugleich macht er das Leiden an der Ambiguität der Moderne fassbar und legitimiert blind wütende Aggression. Vor allem in Zeiten oder Situationen des Umbruchs und der Verunsicherung befriedigt er menschliche Grundbedürfnisse nach Kohärenz, Entlastung und Anschluss. Da sie in weiten Teilen der Gesellschaft anschlussfähig sind, können antisemitischer Narrative auch ein „Eintrittsticket“ zu Teilhabe und Anerkennung sein, denn die Erscheinungsformen des Antisemitismus passen sich immer wieder dem jeweils vorherrschenden Zeitgeist und seinen Moralvorstellungen in verschiedenen Milieus an und haben sich immer wieder gegenüber kognitiven Widerlegungen und moralischen Appellen als resistent erwiesen. D.h.: Antisemitismusprävention scheitert, da sie versucht, mit kognitiver und moralischer Argumentation zu überzeugen

Die Mehrzahl der Angebote und Ansätze der Antisemitismusprävention zielt jedoch auf die kognitive Widerlegung und moralische Diskreditierung antisemitischer Ideologeme und Narrative ab – und scheitern damit regelmäßig. Denn antisemitische Narrative werden nicht geglaubt, weil sie rational überzeugend wären, sondern weil sie dazu beitragen, das eigene Weltbild – und damit das eigene Selbstbild, die eigene Orientierungs- und Handlungsfähigkeit sowie das eigene Selbstwertgefühl – zu festigen. Da Antisemitismus denen, die seine Erzählungen glauben, in verunsichernden Situationen das Gefühl von Selbstentlastung und Kohärenz – also der Verstehbarkeit der Welt, der Handlungsfähigkeit und der Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens – sowie der Legitimität eigener Aggression vermittelt, verteidigen sie ihr Weltbild, das zugleich ihr Selbstbild und Selbstverständnis zumindest mit-begründet. So erzeugt konfrontative Antisemitismuskritik Widerstand – nämlich Widerstand, der die Möglichkeit zur kritischen Reflexion und Selbstreflexion vermindert.

In einer Lernsituation geraten antisemitismuskritische Lehrende gegenüber Lernenden mit Neigungen zu antisemitischen Haltungen notwendig in Gefahr, aus der Rolle einer moderierenden Lernbegleitung zu fallen und zur missionierenden Konfliktpartei zu werden. Damit wird die Basis ihrer Beziehung zu den Lernenden zerrüttet, die nicht zuletzt die persönliche Beziehung zwischen Lernenden und einer vertrauenswürdiger Begleitung auf einem Lernweg ist.

Grundanliegen und Grundfragen des Projekts „Tikkun“

Dem Projekt „Tikkun“ liegt das Vorhaben zu Grunde, Konsequenzen aus wiederholtem Scheitern zu ziehen: Es fragt nach den Push- und Pull-Faktoren der Entwicklung von Neigungen zu antisemitischen Haltungen, um ihnen entgegenzuwirken.

Das Projekt „Tikkun“ geht von der Frage aus, was Menschen zu antisemitischen Dispositionen treibt und zieht. Wenn es richtig ist, dass die Entwicklung von Neigungen zu antisemitischen Haltungen vor allem mit der Empfindung von Verunsicherung und Entfremdung sowie – im Sinne Erich Fromms – mit der „Furcht vor der Freiheit“ und misslingenden Individuationsprozessen zu tun hat, muss antirationalen Haltungen zur Welt mit Lernerfahrungen begegnet werden, die Entfremdungserfahrungen entgegenwirken. Der Arbeitsansatz des Projekts „Tikkun“ zielt deshalb darauf ab, die Resilienz gegen antimodernistisch- gegenaufklärerische Haltungen und projektiv-wahnhaftige Weltauffassungen, die sich fokussiert gegen das Judentum als Feindbild richten, durch gelingende Resonanzverfahren zu stärken. Er zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht auf die direkte Thematisierung von Antisemitismus und die (kognitive) Dekonstruktion antisemitischer Vorurteile, Ideologeme und Weltauffassungen fokussiert ist. Vielmehr stellt er die Wertebildung FÜR Demokratie, Menschenrechte und die ihnen zugrundeliegende universalistische, aufgeklärt-humanistische Ethik unter Einbeziehung des Judentums in den Vordergrund.

Mit diesem Ansatz nimmt das Projekt vor allem die Zielgruppe junger Menschen im Alter zwischen 14 bis 18 Jahren insbesondere aus sozial marginalisierten bzw. nicht bildungsprivilegierten Milieus in den Blick¹. In der Arbeit mit dieser Zielgruppe erwies sich die Arbeit an der Beziehung zu den teilnehmenden Jugendlichen als noch bedeutender, als schon bei der Konzipierung des Projekts angenommen: Je jünger und bildungsbenachteiligter die Jugendlichen waren, desto geringer wurde die Bedeutung von didaktischen Methoden im Verhältnis zur Beziehungsgestaltung, die selbst ein wesentlicher Teil der Ermöglichung gelingender Resonanzverfahren ist. Hinsichtlich der Wirksamkeit von Antisemitismusprävention gegen die Push- und Pull-Faktoren für die Entwicklung projektiv-wahnhafter Weltauffassungen geht es im Kontext der Wertebildung für Jugendliche also nicht zuletzt um die Offenheit, Authentizität und die authentische Haltung der Lernbegleitung gegenüber den Lernenden.

Die Leitfragen, die „Tikkun“ bei seiner Arbeit in den Blick nimmt, sind u. a.:

- *Was sind die Gelingensbedingungen und Grundlagen einer antisemitismuskritischen und demokratischen Wertebildung im Kontext der politischen Jugendbildung?*
- *Was sind sinnvolle und erreichbare (übergeordnete) Kompetenzerwerbsziele?*
- *Was sind die hierbei maßgeblichen normativen Grundlagen und fachlichen Standards?*

¹ Zum Vergleich mit dieser hauptsächlichen Primärzielgruppe arbeitet das Projekt auch mit bildungsprivilegierten Jugendlichen (an Gymnasien). Die wichtigste sekundäre Zielgruppe bilden pädagogische Fachkräfte aus der schulischen und außerschulischen Bildung.

Bis hierhin geht es um die theoretischen Annahmen und Überlegungen des Arbeitsansatzes des Projekts „Tikkun“². Nach der theoretischen Begründung stellt sich jedoch die Frage, ob und wie der Ansatz in der Praxis funktioniert. Hierfür liegen nach zweieinhalb Jahren der Umsetzung des Projekts erste Erfahrungen mit fünf Lerngruppen aus Berlin, Brandenburg und Niedersachsen vor, die jeweils über ein halbes oder ein ganzes Jahr durch das Projekt prozessorientiert begleitet wurden. Hinzu kommen drei Lerngruppen aus Berlin, Niedersachsen und Hessen, mit denen zeitlich verdichtet in mehrtägigen Workshops gearbeitet wurde. Diese ersten Erfahrungen aus der praktischen Projektarbeit werden im Folgenden skizziert und ausgewertet, um darüber in eine anschließende Diskussion zu kommen.

Erkenntnisse aus der Projektumsetzung (von 2020 bis 2022)

Die rund 190 jungen Menschen zwischen 14 bzw. 15 und 18 Jahren aus sechs Bildungseinrichtungen in Berlin, Brandenburg, Niedersachsen und Hessen, mit denen das Projekt in den ersten zweieinhalb Jahren (2020 bis 2022) im Sinne seines Ansatzes arbeiten konnte, waren offen für eine Lernbegleitung durch das Projektteam eines jüdischen Trägers. Sie ließen sich auf das Team, dessen Arbeitsansatz und Themen ein – und zwar umso mehr, je deutlicher für sie das wohlwollende Interesse an ihnen als Menschen und der Bezug zu ihren eigenen Fragen und Themen im Zusammenhang altersgemäßer Entwicklungsaufgaben erkennbar war. Als wichtig für die Offenheit und Motivation zur Mitarbeit bestätigte sich darüber hinaus, dass (bzw. inwieweit)

- ✓ die Mitglieder des „Tikkun“-Teams als menschlich/persönlich „echt“ (authentisch), den Teilnehmenden wohlgesonnen und zugewandt, engagiert und kompetent wahrgenommen wurden, wobei für Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. mit auf Abstammung, Ethnizität oder Religion/Weltanschauung bezogenen Diskriminierungsmerkmalen wohl auch der persönliche Hintergrund (Migrationshintergrund, Religion/Weltanschauung, Diskriminierungserfahrung etc.) der externen Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter eine Rolle gespielt hat;
- ✓ die Mitglieder der Lerngruppen miteinander bekannt und vertraut waren und sich als eine Gemeinschaft verstanden;
- ✓ die Lerngruppen plural und nicht durch eine ethnisch, religiös oder durch das Geschlecht definierte Teilgruppe dominiert waren;

² Vgl. Carl Chung, Halbzeitbilanz Modellprojekt „Tikkun“ – Reflexion der Projektumsetzung bis Herbst 2022, (Hrsg.: »Jehi 'Or« Jüdisches Bildungswerk für Demokratie – gegen Antisemitismus gUG, Berlin 2023), S. 4 - 60, <https://tikkun-wertebildung.de/assets/uploads/pdfs/tikkun-halbzeitbilanz.pdf>

✓ die regulär mit der Gruppe arbeitenden pädagogischen Fachkräfte von den Jugendlichen als vertraute und vertrauenswürdige Bezugspersonen anerkannt waren und diese sichtbar eng und vertrauensvoll mit dem „Tikkun“-Team zusammenarbeiteten sowie

✓ die Jugendlichen ein Lernen jenseits eines v. a. auf den kognitiven Erwerb von prüfungsrelevanten Kenntnissen ausgerichteten Unterrichts als Chance für die eigene Selbstentfaltung und Entwicklung und/oder interessante Erfahrungen oder Aktivitäten erkannten, die ihnen Spaß machen könnten.

Letzteres fiel Jugendlichen aus nicht bildungsprivilegierten Familien und durch soziale Marginalisierung bzw. (in der Selbstwahrnehmung) kollektive oder fraternale Diskriminierung geprägten Lebenswelten erkennbar leichter als Jugendlichen aus gutsituierten bildungsnahen Milieus. Wenn sie es erkannten und reflektierten, schätzten die teilnehmenden Jugendlichen auch wert, dass (nach dem Auftakt und nach Maßgabe ihrer artikulierten Interessen, ihrem Tempo und ihrer Kompetenzen) die Lernwege, Fragestellungen, Themen und einzelne Schritte von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet wurden.

Aus der Reflexion der Erfahrungen des Projektes mit acht Lerngruppen ergibt sich der Eindruck, dass die Öffnung für ein Lernen jenseits vorrangig curricular und am kognitiven Wissenserwerb orientierter Lernwege sowie für einen authentischen Zugang zu stärker kommunikativen und ergebnisoffenen Lernformen weniger mit dem Schultyp als vielmehr mit dem Standort (Quartier) und den Herkunftsmilieus der Jugendlichen zusammenhängt. Wo Jugendliche aus sozial privilegierten Milieus und bildungsnahen Familien die Kultur der Lerngruppe – in soziokultureller Übereinstimmung mit den regulär Lehrenden – dominieren, scheinen die Jugendlichen (unabhängig von Gender und Migrationshintergrund) stärker darin geübt und darauf ausgerichtet zu sein, Antworten und Aussagen zu formulieren, die nach Maßgabe der antizipierten Erwartungen der Lehrenden „korrekt“ sind. Oder aber sie formulieren Aussagen, welche die Lehrenden im Sinne einer ebenso legitimen wie „politisch korrekten“ intellektuellen Disputation konfrontativ herausfordern und auf ihre Kompetenzen und argumentative Kohärenz prüfen. Hierzu greifen die Jugendlichen³ auf vielseitiges, umfassendes und gefestigtes Wissen, entwickelte kognitive Leistungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zurück, sich sprachlich präzise und differenziert zu artikulieren. Dabei bleibt der Gegenstand der Fragestellung und

³ Natürlich ist dies eine Verallgemeinerung, die nach der Erfahrung des Projekts im Vergleich zu Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus in einer signifikanten Tendenz zutrifft – sofern nicht auch in einer bildungsprivilegierten Lerngruppe eine relevante Anzahl der Teilnehmenden von antisemitischer, rassistischer, ethnozentriert-kulturalistischer, religionsbezogener, sexistischer oder/und LSBTI*Q-feindlicher Diskriminierung und Hasskriminalität betroffen oder fraternal mitbetroffen ist.

Debatte eher Objekt einer sachlichen Betrachtung als Anstoß zur Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, Haltungen und Perspektiven: Diskriminierung und vorurteilsmotivierte Übergriffe bleiben eher abstraktes Unrecht, das den davon Betroffenen widerfährt, die - ungeachtet des Willens zur bürgerschaftlichen Solidarität mit ihnen – einer von der eigenen verschiedenen Lebenswelt zugeordnet bleiben. Die von Diskriminierung Betroffenen bleiben eher „die Anderen“, die man deskriptiv zu verstehen bemüht ist, jedoch weniger als die „Nächsten“ im Sinne von „Mitmenschen im Gesichtskreis“, deren Menschsein dem Eigenen gleich ist, so dass man sich als Mensch in ihnen wiedererkennen kann. Insofern gestaltet sich die Entwicklung einer wirklich solidarischen Haltung schwierig, wenn unter Solidarität im Wortsinne die Verpflichtung jedes einzelnen Mitgliedes einer festen (soliden) zweckgebundenen Assoziation, Genossenschaft oder Gesellschaft, *in solidum* (für das Ganze) der Vereinigung zu bürgen und zu haften sowie die Zusammengehörigkeit und gegenseitige Verbundenheit auf Basis einer interessen geleiteten und wertebundenen gegenseitigen Verpflichtung, für einander einzustehen, verstanden werden soll.

Ob sich diese Beobachtung relativiert, wenn der Ansatz des Projektes für die Zielgruppe bildungsprivilegierter Jugendlicher aus gutsituierten Milieus optimiert wird, lässt sich zur Mitte der Projektlaufzeit noch nicht hinreichend begründet abschätzen. Ggf. könnte eine stärkere Betonung der Auseinandersetzung mit eigenen Werteorientierungen, Menschenbildern und persönlichen Bezügen zu den Grundrechten sowie eine deutlichere Ausrichtung auf die dialogische Begegnung mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren – einschließlich Persönlichkeiten, die von Antisemitismus, Rassismus, Ethnochauvinismus, Muslim- und LSBTI*Q-Feindlichkeit (auch „intersektional“ bzw. als Mehrfachdiskriminierung) betroffen sind – in Kleingruppen und die filmische Dokumentation dieser Begegnungen die Effekte der begleiteten Lernprozesse signifikant verändern. Allerdings stellt der dafür notwendige Zeitrahmen gerade Gymnasien vor erhebliche Herausforderungen, deren Bewältigung mit dem artikulierten Bedarf und den gewünschten Formaten i. d. R. nicht in Einklang zu bringen ist. Für diese Zielgruppe ist allerdings bereits eine Reihe von externen Angeboten abrufbar, die sowohl den Wünschen von Gymnasien als auch den Lerngewohnheiten ihrer Schülerinnen und Schüler entsprechen. So arbeitet das Modellprojekt „Tikkun“ mit dieser Zielgruppe im Wesentlichen nur als Vergleichsgruppe zu Jugendlichen aus nicht bildungsprivilegierten Milieus als seiner hauptsächlichen Primärzielgruppe.

Diese hauptsächliche Primärzielgruppe des Projekts wurde von September 2020 bis Juli 2022 durch die Arbeit mit drei Lerngruppen aus Integrierten Sekundarschulen (ISS) in Berlin-Reinickendorf, zwei Lerngruppen in einer Braunschweiger Realschule und einer Lerngruppe

eines Gymnasiums in Hannover-Nordstadt erreicht. Bei diesen Lerngruppen lag der Anteil von Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund bei 70 bis 90 %. Dabei machten Jugendliche mit einem türkischen Migrationshintergrund eine relative Mehrheit aus. Insgesamt waren die Gruppen aber mit Blick auf ethnische Herkunft und religiöse bzw. weltanschauliche Bekenntnisse vielfältig zusammengesetzt, wobei nur eine Minderheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine persönliche Migrationserfahrung hatte: Die Mehrheit ist in Deutschland geboren und (in einer sozial nicht privilegierten Lebensumwelt) aufgewachsen. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bekannten sich zumeist zur Religion, der sich die Eltern zugehörig fühlten, auch wenn sie diese Religion z. T. offensichtlich nicht in der (traditionellen, konservativen oder „orthodoxen“) Form praktizierten, die sie selbst für „richtig“ hielten.

In keiner Lerngruppe waren gefestigte extremistisch-ideologisierte Weltanschauungen, Bindungen an extremistische Organisationen oder offene Manifestationen verfestigter Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit feststellbar. Allerdings waren in allen Lerngruppen der hauptsächlichen Primärzielgruppe immer wieder Einflüsse LSBTI*Q-feindlicher, sexistischer, ethnozentriert-kulturalistischer, religionsbezogener und/oder antisemitischer Vorurteile, Stereotype und/oder Narrative zu konstatieren, die als „Witze“, aber auch als offene und echte Fragen geäußert wurden. Ebenso waren immer wieder – durchaus in Koexistenz mit einem grundsätzlichen Bekenntnis zu den allgemeinen Menschenrechten und zur freiheitlichen Demokratie – Dispositionen für eine signifikante Macht- und Systemdistanz gegenüber den Institutionen sowie den Repräsentantinnen und Repräsentanten des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates, Tendenzen zur Delegitimierung des demokratischen Gemeinwesens und zu einer feindseligen Wahrnehmung von „denen da oben“ sowie zu Verschwörungsmentalitäten erkennbar. Diese Beobachtung ist sowohl mit den Befunden etwa des Berlin Monitors 2019 und der „Mitte-Studien“ (der Universität Leipzig und der Friedrich Ebert Stiftung) als auch mit den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz konsistent. Sie passt zu den soziokulturellen und weltanschaulichen Hintergründen der Jugendlichen ebenso wie zu ihren lebensweltlichen Erfahrungen und altersgemäßen Fragen nach gerechter Teilhabe versus Ungerechtigkeiten in der sozialen Lebenswelt und dem politischen System des Gemeinwesens.

Bei der im Konzept von „Tikkun“ definierten und bis Juli 2022 erreichten hauptsächlichen Primärzielgruppe (Jugendliche im Alter zwischen 14 bis 18) funktionierte der Arbeitsansatz des Projektes – insbesondere nach konzeptionellen Anpassungen in Folge der Auswertung der ersten Begleitung einer Lerngruppe an einer ISS in Berlin-Reinickendorf im Sommer 2021. Eine wichtige, wenn auch nicht überraschende, Erkenntnis aus der Arbeit mit der

Primärzielgruppe war, dass die externe erwachsene Person sich den Jugendlichen grundsätzlich wohlwollend zuwendet, sie als individuelle Persönlichkeiten und Mitglieder des Gemeinwesens respektiert, ihre Fragen ernst nimmt, sich selbst persönlich authentisch und kohärent gemäß der eigenen Rolle verhält. Doch auf ein Verhalten, das sie als Anbiederung, unangemessene Fraternalisierung oder vorgetäuschte Nivellierung realer Unterschiede und Hierarchien empfinden, reagieren die Jugendlichen zumeist ebenso mit Distanzierung (und schwindendem Interesse) wie auf ein Verhalten, das ihnen offen „arrogant“ vorkommt. Teenager aus bildungsbenachteiligten Milieus wissen zumeist sehr gut, dass sie im Allgemeinen nicht als Teil der sogenannten Elite der Gesamtgesellschaft betrachtet werden.

In der dialogischen Begegnung mit nichtfamiliären erwachsenen Bezugspersonen und externen „Autoritätspersonen“ wollen die Jugendlichen als Menschen respektiert, also nicht „von oben herab“ behandelt, nicht lächerlich gemacht und nicht in Situationen gebracht werden, die sie überfordern. Nach der Erfahrung des Projekts „Tikkun“ erwarten sie – zu Recht! – von Erwachsenen, denen sie sich für einen Lernprozess anvertrauen, dass sie eben dies gewährleisten und zugleich ihre Verantwortung als Erwachsene sowie als qualifizierte Fachkräfte der Jugendbildung wahrnehmen. Die Lernbegleitung soll demnach Orientierung, Struktur und Wissen vermitteln, Diskussionen moderieren, Arbeitsergebnisse nachvollziehbar zusammenführen, Lernprozesse und Entscheidungsfindungen der Gruppe vorbereiten und unterstützen sowie im Rahmen der Prozessbegleitung verantwortlich letzte Entscheidungen für die Gruppe treffen.

Zwar gehörte eine in diesem Sinne reflektierte, den Jugendlichen wohlwollend zugewandte, authentische und kohärente Haltung der lernbegleitenden Erwachsenen – im Zusammenspiel mit der gebotenen professionellen Distanz – von Beginn an zu den konzeptionellen Prämissen des Ansatzes zur Wertebildung für Demokratie. Im Verlauf der ersten zweieinhalb Jahre des Projektes nahm für das „Tikkun“-Team die Bedeutung dieser Prämisse jedoch weiter zu. Der Leitsatz „Prozess geht vor Programm“ lag von Beginn an der Konzeption des Ansatzes zugrunde, gewann aber in Folge der Auswertung der ersten Prozessbegleitung und im weiteren Verlauf der Umsetzung des Modellprojekts noch an Bedeutung. Bezog sich der Leitsatz zunächst vor allem auf den Umgang mit „Störungen“ bzw. Themen und Fragestellungen, die sich, von der didaktischen Planung abweichend, im Prozess der Umsetzung eines Workshops ergeben, wurde er immer stärker als grundsätzlicher Vorrang der Orientierung an den Teilnehmenden, ihren artikulierten Interessen, ihren Bedürfnissen und Arbeitstempo sowie ihren Arbeitsergebnissen im Rahmen der längerfristigen Begleitung ergebnisoffener Prozesse verstanden.

Konzipierte Lernziele und Schritte auf dem geplanten Lernweg gelten im Rahmen der Ausrichtung auf übergeordnete Lern- und Kompetenzerwerbsziele und das Thema (Wertebildung für Menschenwürde und Demokratie unter Einbeziehung jüdischer Quellen und Perspektiven) eher als Orientierungshilfen und maximal erreichbare Ergebnisse, denn als notwendig zu erreichende Etappenziele. Bei längeren Prozessbegleitungen wird nach dem Einstieg in den Prozess im Grunde von Schritt zu Schritt nach Maßgabe der Ergebnisse des letzten Schrittes geplant. Insofern stehen die anfänglich geplanten Methoden, Inhalte und auch Ziele im Prozess permanent zur Disposition. Als für den Prozess wesentlich wird die Ermöglichung gelingender Resonanzerfahrungen (im Sinne Hartmut Rosas) für die Jugendlichen betrachtet. Dies gilt sowohl bei der inhaltlichen Arbeit in dialogischer Beziehung zu den lernbegleitenden Erwachsenen („Tikkun“-Team und pädagogische Fachkraft der Bildungseinrichtung) als auch bei der Erarbeitung einer Aussage („Botschaft“) der Gruppe und deren Präsentation – möglichst in einem „Produkt“ (Plakat oder Video oder Rap o.ä.). Für Videos werden v. a. Interviews von Kleingruppen mit Vertreterinnen und Vertretern von Institutionen des weiteren Gemeinwesens (Politik, Verwaltung, Polizei, Staatsanwaltschaft, Religionen und freie Träger sozialer Arbeit) organisiert, die wiederum gelingende Resonanzerfahrungen in Lebenswelten ermöglichen sollen, die den Lebenswelten nicht bildungsprivilegierter Jugendlicher eher „fremd“ sind. Insofern ist die Erfahrung von dialogischer Begegnung und Selbstwirksamkeit in wertebezogenen und gesellschaftspolitischen Diskursen der ständige Maßstab für die Gestaltung jedes Schrittes auf dem Lernweg. Als übergeordnete Ziele des Prozesses und Erfolgskriterien kommen die ge- und erlebte Wertschätzung der Menschenwürde des Nebenmenschen wie der eigenen, das Erleben von „denen“ und „denen da oben“ als konkrete individuelle Menschen im persönlichen Gespräch, die Ermöglichung neuer Fragen, Perspektiven und Einsichten sowie die Entfaltung eigener Kreativität hinzu. Die konkrete Gestaltung der Lernschritte ist dieser übergeordneten Zielstellung flexibel und orientiert an den teilnehmenden Jugendlichen, dem jeweils aktuellen Bedarf sowie den dann gegebenen Bedingungen und Möglichkeiten anzupassen. Insofern folgt die Konkretisierung der Planung regelmäßig dem Prozess.

Zur Optimierung, Weiterentwicklung und Erweiterung des konzeptionellen Ansatzes, der Planung der einzelnen Maßnahmen (Workshops und Prozessbegleitungen), der inhaltlichen Fragestellungen und Methoden des Projekts „Tikkun“ wurden keine grundlegenden Änderungen in der Projektlaufzeit von 2020 bis 2022 vorgenommen. Vielmehr wurden bestimmte Prämissen und Leitsätze stärker betont und in kontinuierliche kleinteilige Verbesserungen umgesetzt. Dabei war die wachsende Erfahrung des Projekts mit unterschiedlichen Lerngruppen, mit der

Implementierung von Methoden und Lernwegen eine wesentliche Grundlage, um auf bewährte Kernelemente für Module in verschiedenen Varianten zurückgreifen zu können.

Die wesentliche Optimierung bestand jedoch darin, den Fokus von inhaltlichen Kompetenzerwerbszielen auf die Beziehung zu den Jugendlichen und die Orientierung an ihren Bedürfnissen, ihrem Tempo, ihren Ressourcen und Potenzialen zu verschieben und insbesondere für Jugendliche aus nicht bildungsprivilegierten Milieus die Ermöglichung gelingender Resonanz Erfahrung und konstruktiver Selbstwirksamkeit ins Zentrum der konzeptionellen Überlegungen zu stellen.

Als erfolgsversprechend in der Arbeit mit den Jugendlichen bewährte sich die Thematisierung religiöser und philosophischer ethischer Gebote als Grundlage für eine Auseinandersetzung mit dem, was den Menschen als Menschen ausmacht (Menschenbild), was er braucht, um sein Mensch-Sein zu verwirklichen oder zu entfalten (Grundrechte) sowie mit den im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland garantierten Grundrechten (GG Art. 1-17) als Zweck des freiheitlich-demokratischen Gemeinwesens und seiner Staatsgewalten. Das Anknüpfen an den religiös-weltanschaulichen Herkünften, Kenntnissen und Kompetenzen sowie an den altersgemäßen Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen entspricht i. d. R. deren Interesse.

Für muslimische Jugendliche scheint die positive Bezugnahme auf ihren Glauben im Rahmen des Workshops bzw. Projektkurses zumeist die erste Gelegenheit gewesen zu sein, religiöses Wissen in einen bekenntnisübergreifenden Kontext einbringen zu können und in einer säkularen Bildungseinrichtung dafür Wertschätzung zu erfahren. Ähnlich scheint es griechisch-, serbisch-, russisch- und ukrainisch-orthodoxen Christinnen und Christen sowie auch Katholikinnen mit polnischem Migrationshintergrund und Protestanten mit familiären Wurzeln in afrikanischen Ländern zu gehen. In aller Regel scheinen die Jugendlichen, selbst wenn sie schon Jahre dieselbe Bildungseinrichtung besuchen, bei dieser Gelegenheit zum ersten Mal miteinander religionsübergreifend über die gemeinsamen Erzählungen und biblisch-koranischen Figuren der abrahamischen Religionen zu sprechen. Für viele ist es offenbar eine neue Erfahrung, die eigene Religion aus einer anderen Perspektive und im Vergleich zu anderen Weltanschauungen zu reflektieren, gemeinsame (jüdische!) Wurzeln, Quellen und ethische Grundsätze zu entdecken und – ohne die gewohnten religiösen Lehrautoritäten – für aktuelle Fragen nach Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Selbstbestimmung und Verantwortung selbst auszulegen. Solange die Bezugnahme auf religiöse Schriften nicht in theologische oder religionskundliche Vorlesungen ausufern, sind die Jugendlichen zumeist an Informationen und dem Gespräch über Aussagen religiöser Schriften interessiert – wenn sie die impulsgebenden

erwachsenen Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter als authentisch, kompetent, wohlwollend, zugewandt und interessant wahrnehmen und wenn sie ihre eigenen Kompetenzen, Erfahrungen, Fragen und Perspektiven (nicht zuletzt auch nichtreligiöse!) einbringen können. Die Frage, wie man Religion/Weltanschauung anders als aus der lebensweltlichen Erfahrung vertraut betrachten, verstehen und praktizieren kann, entspricht den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz. Sofern sie nicht übergriffig oder konfrontativ, sondern sowohl die Religion an sich als auch die Individualität sowie die individuelle Willens- und Glaubensfreiheit respektierend gestellt und bearbeitet wird, kommt sie erfahrungsgemäß einem relevanten Bedürfnis junger Menschen entgegen.

Bei der hier beschriebenen Thematisierung von weltanschaulichen Herkunftsn oder Identitäten oder auch von Diskriminierungserfahrungen ist es selbstverständlich ein No-Go, einzelne teilnehmende Personen fremdbestimmt zu „outen“, als exemplarisches Betrachtungsobjekt zu behandeln oder in anderer Weise zu exponieren. Auch wenn Jugendliche sich aus eigenem Antrieb „outen“ steht die Lernbegleitung in der Verantwortung, die betreffende Person einerseits vor verletzenden Situationen zu schützen und ggf. aufzufangen sowie sie vor der Rolle der Vertretung einer „Community“ zu bewahren, aus der für eine (statistische) Gruppe insgesamt gesprochen wird. Maßstab bleibt die Achtung und der Schutz der Menschenwürde, die insbesondere die Wahrung personaler Individualität, Identität und Integrität umfasst. D. h., die Individualität der Person und ihrer Persönlichkeit sowie der Schutz ihrer Privatsphäre müssen gewährleistet werden.

Vorläufiges Fazit

Der Ansatz des Projekts „Tikkun“ funktioniert – im Rahmen seiner Grenzen und unter den gegebenen Gelingensbedingungen:

Die wesentliche Besonderheit des zu erprobenden Arbeitsansatzes des Modellprojekts „Tikkun“, nicht die konfrontative Bekämpfung von Antisemitismus, sondern im Rahmen einer Wertebildung FÜR Menschenwürde und Demokratie die Förderung von Menschenrechts- und Demokratiekompetenz in den Vordergrund zu rücken, hat sich in den ersten beiden Jahren der Projektumsetzung mit der hauptsächlichen Primärzielgruppe im Sinne der ursprünglichen Konzeption grundsätzlich bewährt. Die Bezugnahme auf die historische Bedeutung des Judentums als „Mutter“ der abrahamischen Religionen sowie als Impulsgeber für ein humanistisches Menschenbild und einen aufgeklärten Humanismus, wie er den tragenden Werten und Normen des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland zugrunde liegt, ließ sich bei

der Umsetzung des Projekts eines jüdischen Trägers⁴ erfolgreich realisieren. Im Rahmen des Projektes zeigten alle teilnehmenden Jugendlichen die Bereitschaft, sich auf Begegnungen mit (lebendenden!) Jüdinnen und Juden sowie Vertreterinnen und Vertretern weiterer jüdischer Organisationen einzulassen. Zur Hälfte der Laufzeit des Modellprojekts „Tikkun“ lässt sich sein zu erprobender Arbeitsansatz als einer der „moderierenden Begleitung offener Lernprozesse“ beschreiben, der im Zusammenhang positiv orientierter demokratischer Wertebildung – unter angemessener Einbeziehung jüdischer Perspektiven – gelingende Resonanz erfahrung ermöglicht.

Da das Projekt „Tikkun“ gegenüber seiner hauptsächlichen Primärzielgruppe – anders als bei Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte und auch abweichend von Workshops für bildungsprivilegierte Jugendliche – bewusst eine direkte oder konfrontative Thematisierung von Antisemitismus vermeidet, ist sein Arbeitsansatz jedoch nicht zur pädagogischen Intervention bei antisemitischen Vorkommnissen geeignet.

Bei Workshops mit bildungsprivilegierten Jugendlichen wurde deutlich, dass für diese Zielgruppe ein spezifischer Ansatz notwendig wäre, der einerseits stärker auf eine kognitive Vermittlung von Fakten und die Anwendung von erworbenen Kenntnissen, andererseits auf die Stärkung der Resilienz gegen antisemitische Narrative⁵, vor allem aber auf die spezifischen Entwicklungsaufgaben und lebensweltlichen Herausforderungen dieser Jugendlichen ausgerichtet werden müsste. Diese Anforderung steht aber nicht im Fokus des Arbeitsansatzes von „Tikkun“, das v.a. Lernwege für nicht bildungsprivilegierte Jugendliche aus sozial eher benachteiligten Milieus entwickelt und erprobt.

Die Lerngruppen der Primärzielgruppe sind dabei in der Regel muttersprachlich, ethnisch und religiös divers. In ihnen dominieren keine jugendlichen Kader extremistischer Organisationen oder Strömungen. Insofern geht es beim Projekt „Tikkun“ um Wertebildung als Primärprävention – nicht um Sekundär- oder gar Tertiärprävention.

⁴ Das „Tikkun“-Team stellte sich jeweils zu Beginn der Workshops bzw. Projektkurse als Projektteam des »Jehi 'Or« Jüdisches Bildungswerk für Demokratie – gegen Antisemitismus vor, erläuterte die Bedeutung des Projekt-Titels und machte die Beziehung jedes Mitarbeiters und jeder Mitarbeiterin zum Judentum transparent. Dabei wurde u.a. deutlich, dass Nichtjuden im Team „jüdisch“ (im Sinne einer Orientierung an der hebräischen Bibel) glaubten und dass Jüdinnen im Team keinen religiösen Glauben hatten – was die Frage nach der Reduzierung des Judentums auf seinen Aspekt als Religion oder Glaubensgemeinschaft in den Raum stellte. Auch wenn es zunächst von den Teilnehmenden nicht weiter thematisiert wurde, war somit von Beginn an transparent, dass die Mitarbeitenden des „Tikkun“-Teams auch für ihren jüdischen Träger und für die Einbeziehung jüdischer Perspektiven standen.

⁵ Hierbei könnte es etwa um die Stärkung von Kritikfähigkeit auch gegenüber sich „fortschrittlich“ und „kapitalismuskritisch“ definierenden Varianten der Dämonisierung des Judentums (bzw. Israels oder des Zionismus, die dabei als Projekt jüdischer Kollektive erscheinen), um die Stärkung von Ambiguitätstoleranz und die Verinnerlichung eines ethischen „Wertekompasses“ oder universalistisch-humanistischen „Wertemaßstabes“ gehen.

Dabei arbeitet das Projekt eng – nämlich in „Ko-Produktion“ – mit interessierten, engagierten und zumeist sehr fähigen Pädagoginnen und Pädagogen zusammen. Dieser Zusammenarbeit gehen eine intensive Auftragsklärung sowie die Abstimmung der Konzeption und Planung der übergeordneten Kompetenzerwerbsziele und ersten Lernschritte voraus. Die Konkretisierung der weiteren Lernschritte erfolgt in Abstimmung mit den internen pädagogischen Fachkräften der Bildungseinrichtung im Verlauf des Fortgangs der Prozessbegleitung. Dabei unterstützt das „Tikkun“-Team i.d.R. mit zwei oder drei externen Teamern die Lernbegleitung, ohne die internen pädagogischen Fachkräfte aus der Mitverantwortung zu nehmen. Insofern ist der Arbeitsansatz von „Tikkun“ sowohl zeitaufwendig als auch personalintensiv.

Unter diesen Gelingensbedingungen hat sich der Arbeitsansatz des Projekts „Tikkun“ sowohl weiterentwickelt als auch als erfolgreich erwiesen.

Wie der Arbeitsansatz des Projekts auf eine komplette Jugendbildungseinrichtung – also etwa eine Gesamtschule oder Realschule – als System zu übertragen ist, lässt sich im Rahmen des Projekts aber weder erproben noch skizzieren. Ebenso wenig kann aufgrund der Erfahrungen im Projekt eine Aussage dazu getroffen werden, wie der Arbeitsansatz in das System „Schule“ eines Bundeslandes eingebracht werden kann. Dass dafür die Lehrkräfteausbildung sowie die Schulentwicklung und Lehrkräftefortbildung maßgebliche Ansatzpunkte sein müssten, lässt sich also nur begründet vermuten.

Schließlich ergeben sich aus der Erfahrung des Projekts auch nur die erwähnten Hinweise darauf, wie eine zielgruppenspezifische Weiterentwicklung für bildungsprivilegierte Jugendliche an Gymnasien angedacht werden könnte. Der Bedarf zu einer Stärkung der Resilienz und Bereitschaft zum aktiven Eintreten künftiger Studentinnen und Studenten (insbesondere der Kultur- und Sozialwissenschaften) gegen antisemitische Narrative war bei Konzipierung des Projekts „Tikkun“ schlicht noch nicht absehbar. Darauf, dass dieser Bedarf inzwischen – insbesondere nach dem 7. Oktober 2023 – offenkundig geworden ist, gab es auch in den einschlägigen Studien⁶ keinen Hinweis.

Antworten zu diesen Fragen bleiben Desiderate weiterer (künftiger) Projekte.

⁶ Etwa den „Mitte-Studien“ der der Universität Leipzig und der Friedrich Ebert Stiftung oder dem Berlin-Monitor 2019