

Fit machen für Demokratie: Ein Grundwerte-Curriculum



Ein Grundwerte-Curriculum für Demokratie

Baustein V – Herausforderungen der Demokratie

Kapitel A: Vielfalt der Israelischen Gesellschaft

Kapitel A: Kochwettbewerb - Materialteil

Kapitel B: Antisemitische Verschwörungsideologien

Kapitel B: Verschwörungstheorien-Materialteil 2006

Kapitel C: Cybermobbing

Kapitel D: Ethische Unternehmensführung

Impressum

3. überarbeitete Auflage, vorläufige Online-Fassung vom Februar 2020

Die endgültige Fassung befindet sich im Genehmigungsverfahren der SenBJF.

Alle Rechte vorbehalten © 2020

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe)
American Jewish Committee Berlin (AJC)



Diese 3. Auflage basiert zum Teil auf Materialien der beiden vorhergehenden Auflagen, die als Gemeinschaftsprojekt des American Jewish Committee (AJC), der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF), dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) und der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA Brandenburg) entstanden sind.

Redaktion: Deidre Berger, Michael Hackenberger, Sabine Huffmann, Ulrike Kahn,
Michael Rump-Räuber

Autor*innen: Hermann Bredl, Benjamin Fischer, Mia Geiger, Sabine Huffmann, Ulrike Kahn,
Anna Mauz, Michael Retzlaff, Michael Rump-Räuber, Hermann Zöllner
Wir danken für die freundliche Beratung durch Sophia Brostean-Kaiser
vom Memorium Nürnberger Prozesse und durch Mabura Oba von DeVi Berlin.

Lektorat: Sebastian Landsberger, Berlin

Layout: Miira Koltermann, Braunschweig

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede kommerzielle Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Einsatz in pädagogischen Zusammenhängen ist ausdrücklich erwünscht und schließt die Anpassung der Materialien an die jeweilige Lernsituation durch die Pädagog*innen ein, wozu auch eine korrekte Quellenangabe gehört.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

In dem vorliegenden Material wird eine inklusive und diversitätswusste Schreibweise, das Gender-Sternchen, verwendet (z. B. Schüler*innen). Es ist ein Mittel der Darstellung aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten. Der Stern wird auch als Suffix verwendet (z. B. trans*) und steht hier als Platzhalter z. B. für transident, transgeschlechtlich, transgender.

Alle Weblinks wurden im Februar 2020 überprüft. Eine Gewähr für dauerhafte Erreichbarkeit oder angemessenen Inhalt kann ausdrücklich nicht gegeben werden. Außerdem distanzieren wir uns von allen weiteren Inhalten und Verlinkungen der jeweiligen Websites.



Baustein V – Kapitel A

Vielfalt der israelischen Gesellschaft

Inhaltsverzeichnis

Vielfalt der israelischen Gesellschaft.....	5
1. Masterchef	7
2. Pädagogische Grundüberlegungen	8
3. Methodische Erläuterungen: Arbeitsablauf	9

Vielfalt der israelischen Gesellschaft

AUFBAU

- 1** Masterchef
- 2** Pädagogische Grundüberlegungen
- 3** Methodische Erläuterungen: Arbeitsablauf

I. Einführung

Das Leben und der Alltag in Israel werden heute in Deutschland und Europa meist vermittelt durch den Nahostkonflikt wahrgenommen. Seit seiner Gründung im Jahr 1948 gehören in Israel innen- und außenpolitische Konflikte sowie kriegerische Auseinandersetzungen zum Alltag, zuletzt im Sommer 2014 mit der Terrororganisation Hamas, die den Gazastreifen südlich des Landes kontrolliert. Auch im Konflikt um das militärisch von Israel besetzte Westjordanland zeichnet sich derzeit keine Lösung ab. Hinzu kommen die Instabilität in vielen von Israels Nachbarländern, vor allem dem seit Jahren von Bürgerkrieg gezeichneten Syrien mit der erstarkenden Terrororganisation ISIS, und militärische Drohungen durch die Führung der Islamischen Republik Iran.

Die Medien kommunizieren also ein Bild von Israel, das von Terror und kriegerischen Konflikten bestimmt wird. Kaum wahrgenommen wird, wie die Lebensrealität der dort lebenden Menschen tatsächlich aussieht, die von einer vielschichtigen Geschichte und kultureller Vielfalt bestimmt wird.

Diese Unterrichtseinheit hat zum Ziel, zentrale Themen und Fragestellungen zu Israel, seiner Geschichte, Kultur und politischen Situation, von anderen Perspektiven als den oben beschriebenen aus, kennenzulernen. Schon vor der Gründung des jüdischen Staates war der Landstrich von einer Vielfalt von kulturellen und religiösen Einflüssen bestimmt. Anfang des 20. Jahrhunderts noch Teil des osmanischen Reiches (heutige Türkei), bekamen nach dem Ersten Weltkrieg die Briten das Mandat zur Verwaltung des damaligen Palästinas. Alle drei monotheistischen Weltreligionen - Christentum, Islam und Judentum - betrachteten und betrachten die Region und insbesondere die Stadt Jerusalem als zentralen Bezugsort ihres jeweiligen Glaubens. Juden, Muslime und Christen lebten hier unter verschiedenen Herrschern.

Auf der Flucht vor Anfeindungen und Pogromen, insbesondere im damals zaristischen Russland, aber auch aus dem Wunsch eine Heimat für die in der Welt verstreut lebenden Juden aufzubauen (Zionismus) zogen seit Ende des 19. Jahrhunderts jüdische Einwanderer*innen nach „Eretz Israel“ (das biblische Land Israel). Ihnen folgten weitere Einwanderungswellen, insbesondere nachdem 1933 in Deutschland die Nationalsozialisten an die Macht gelangten und sich die Situation von Juden zunehmend verschlechterte. Mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges und der Ermordung von Millionen europäischer Juden in Ghettos, Konzentrations- und Vernichtungslagern wurde der zu gründende Staat Israel die Heimat für einen Großteil der Überlebenden der Shoah. Unter abenteuerlichen Bedingungen gelangten sie bis Ende der 1940er Jahre in das Land. Ihnen folgten auch Einwanderer*innen aus arabischen Ländern, Juden, die in Folge der Gründung Israels und des sofort darauf ausbrechenden israelisch-arabischen Krieges (Unabhängigkeitskrieg), aus ihren Heimatländern, unter anderem aus Marokko und dem Jemen, flohen oder vertrieben wurden.

Auf diese Weise wurde die israelische Gesellschaft und Kultur von Beginn an durch unterschiedliche Einflüsse und Traditionen geprägt. Die lokale arabische wie jüdische Bevölkerung und ihre Kultur veränderten sich in der Begegnung mit Einflüssen aus Russland und Osteuropa, aus Deutschland, arabischen Ländern, später auch aus der Sowjetunion und aus Äthiopien. In Folge der Umbrüche in Osteuropa Ende der 1980er Jahre zog rund eine Million Juden aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion nach Israel. Seit Mitte der 1980er Jahren kamen in drei Wellen außerdem Tausende Juden aus Äthiopien ins Land. Alle diese Einwanderer*innen brachten ihre eigenen Kulturen, Sprachen und Traditionen mit. Heute hat Israel rund 8 Millionen Einwohner. Rund zwanzig Prozent von ihnen sind Araber, Christen wie – zum überwiegenden Teil – Muslime. Rund 35 Prozent der Israelis sind aus Europa oder den USA eingewanderte aschkenasische Juden oder sind Nachkommen dieser Einwanderer. Rund 25 Prozent sind sephardischen Ursprungs und kommen ursprünglich aus arabischen Ländern. In den 68 Jahren von Israels Bestehen haben sich in vielen Familien aschkenasische und sephardische Familientraditionen vermischt. Trotzdem prägen die unterschiedlichen Traditionen genauso wie arabisch-nichtjüdische Einflüsse bis heute die Gesellschaft und Kultur des Landes.

Dies zeigt sich vielleicht am deutlichsten beim Essen. Die israelische Küche ist wie die israelische Gesellschaft ein „Melting Pot“, in dem die unterschiedlichsten Geschmäcker aufeinander treffen. Orientalische Küche und mediterrane Einflüsse verbinden sich mit typisch jüdischen Rezepten, französischer Kochtradition, osteuropäischen Gerichten und einem Schuss Fastfood. Was daran wirklich „israelisch“ ist, lässt sich schwer bestimmen, denn in die israelische Kochtradition sind Bestandteile aus der ganzen Welt eingegangen und erst dadurch ist die heute weltweit mit Interesse beobachtete Attraktivität israelischen Essens entstanden. Junge Israelis, die oft nach der dreijährigen Wehrpflicht die Welt erkunden, haben weitere Einflüsse aus anderen Regionen ins Land gebracht. Auf diese Weise sind auch asiatische und fernöstliche Rezepturen in die israelische Küche eingegangen. Und man sollte sich nicht wundern, dass auch „typisch“ deutsche Gerichte auf der einen oder anderen Speisekarte zu finden sind.

1. Masterchef

1

Die ursprünglich in Großbritannien entwickelte Fernsehshow „MasterChef“ wird seit 2010 auf dem israelischen Fernsehkanal Channel 2 ausgestrahlt. „MasterChef“ ist eine Kochsendung, in deren Zentrum jedoch keine Star-Köch*innen stehen, die ihre Gerichte dem interessierten Publikum vorkochen, sondern einfache Menschen, die die Leidenschaft des Zubereitens leckerer Gerichte teilen. Vor einer Jury von angesehenen Köchen bereiten die Kandidat*innen Speisen nach eigenen Rezepturen vor. „MasterChef“ ist eine Casting Show, das bedeutet, es werden Teilnehmer*innen ausgewählt, die in verschiedenen Wettbewerben gegeneinander antreten müssen, um auf diese Weise den „Masterchef“, den Meisterkoch, zu ermitteln. In einer ersten Prüfung müssen sie auf der Grundlage bestimmter Zutaten ein Gericht ihrer Wahl zubereiten. Der zweite Wettbewerb besteht darin, ein Essen zu kreieren, das einem bestimmten Kriterium entspricht, also z.B. nur eine festgelegte Summe kosten oder mit einer speziellen Zutat zubereitet werden darf. Danach müssen die Kandidat*innen eigene Gerichte kreieren und werden geprüft, ob sie einzelne Bestandteile eines Essens bestimmen können. Schließlich steht das große Finale an. Die Jury bewertet die Rezepte der Teilnehmer*innen und stimmt über den künftigen Masterchef ab.

Bei der dritten Staffel der Show, im Jahr 2012, standen sich drei ganz unterschiedliche Kandidat*innen im Finale gegenüber, die die Vielfältigkeit der israelischen Gesellschaft widerspiegeln. Vor die Jury traten eine israelische Araberin, eine orthodoxe Jüdin aus einer sephardisch geprägten Familie und ein Deutscher, der zum Judentum übergetreten war und bereits seit Jahren in Israel lebte. Jede*r dieser Kandidat*innen brachte nicht nur die Kochtraditionen seiner Herkunftsländer und -kulturen mit in die Show ein. Die drei zeigten auch, wie divers und bunt die israelische Gesellschaft heute ist.

Diese Unterrichtseinheit nimmt darum die Konstellation des Finales von Masterchef, das der Deutsche Tom Franz schließlich für sich entschied, zum Ausgangspunkt, um verschiedene Aspekte des Lebens und Alltags in Israel und vor allem die Vielfalt der israelischen Gesellschaft vorzustellen, um auf diese Weise einen neuen Zugang zu diesem Themenkomplex zu schaffen.

2. Pädagogische Grundüberlegungen

2

Die Lerneinheit soll dabei vor allem Interessen und Erfahrungen der Schüler*innen selbst aktivieren, von denen ausgehend sie sich dem Thema Vielfalt in Israel nähern. Sie beschäftigten sich dazu mit konkreten Biographien und persönlichem Erleben auf Grundlage von ausgewählten Textauszügen aus Interviews mit den Finalist*innen der TV-Show „MasterChef“. Die Lerneinheit setzt dabei weniger auf die Vermittlung von umfangreichem Hintergrundwissen über die israelische Gesellschaft als vielmehr auf die persönliche Begegnung mit individuellen Geschichten, die möglichst viele Aspekte abbilden, die die israelische Gesellschaft heute prägen, aber durchaus auch auf die Lebenswelten der Schüler*innen bezogen werden können. Auf diese Weise ist das gemeinsame Lernen als aktiver, konstruktiver und kommunikativer Prozess strukturiert, der zu großen Teilen auch von den Schüler*innen selbst gesteuert wird. Damit basiert die Lerneinheit auf der Idee, dass eine solche prozessuale Lernweise dem Gegenstand eher gerecht wird und außerdem die Selbstbefähigung und Eigenverantwortung der Schüler*innen stärkt. Der Abbau von Vorurteilen, die Entwicklung komplexer Erklärungsmuster und die Bereitschaft zur Akzeptanz von Vielfalt korrespondieren auf diese Weise mit der Entwicklung von Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Handlungskompetenz. Folgende Lernbereiche werden mit der Einheit stimuliert:

INHALTLICHER UND FACHLICHER LERNBEREICH:

Durch biographische Zugänge lernen die Schüler*innen die Vielschichtigkeit der Lebensrealitäten in Israel kennen. Im Wechselspiel mit ihrem eigenen Vorwissen (und oft leider auch Vorurteilen) sollen sie aus den Materialien neue Fakten, Verstehens- und Erklärungsmuster generieren. Zentral dafür ist das Verstehen der durch die Interviews kommunizierten Erfahrungen sowie ihre Evaluation im gemeinsamen Gespräch.

METHODISCHER LERNBEREICH:

Die Unterrichtseinheit basiert vor allem auf dem selbstständigen Arbeiten mit Texten und anderen schriftlichen Materialien. Das Ziel ist es durch exzerpieren der Textfragmente die Biographie eines Menschen selbständig zu erschließen und mit dem eigenen Leben und eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Zentrale methodische Kompetenzen, die dabei aktiviert und weiterentwickelt werden sind Textverstehen, Entscheiden, Strukturieren, Gestalten und Visualisieren.

SOZIALER UND KOMMUNIKATIVER LERNBEREICH:

Im Verlauf der Lerneinheit, die hauptsächlich auf gemeinsamer Arbeit in Kleingruppen basiert, entwickeln die Schüler*innen vielfältige Kommunikationsstrategien, die insbesondere auf sozialer Interaktion basieren. Sie lernen sich untereinander besser kennen, indem eigene Erfahrungen und Erklärungsmuster aktiviert und hinterfragt werden. Gemeinsam entwickeln sie dabei Ansätze Diversität und Fremdheit zu verstehen und in ihre eigenen Selbstwahrnehmungsprozesse zu integrieren. Zentrale soziale und kommunikative Kompetenzen, die durch die Einheit aktiviert und weiterentwickelt werden sind: Zuhören, Fragen, Diskutieren, Kooperieren und Präsentieren.

AFFEKTIVER LERNBEREICH:

Gerade das Thema Israel ist oft von starken Meinungen und vorgeprägten emotionalen Reaktionsmustern bestimmt, die dazu tendieren zu polarisieren. Darum ist es wichtig, nicht nur inhaltlich und thematisch die Komplexität des israelischen Alltags besser kennenzulernen. Durch den ständigen Einbezug des persönlichen Hintergrundes der Schüler*innen sollen auch bestimmte affektive Bindungen zum Thema und Gegenstand der Einheit reflektiert werden. Dies ist eng verbunden mit der Entwicklung von Selbstvertrauen und dem Gefühl, die eigene Lebenswelt und die anderer Menschen miteinander in Beziehung zu setzen und auf diese Weise komplexen Sachverhalten, Ängsten, Unsicherheiten aber auch Lebensfreude, Werten und Zukunftswünschen begegnen zu können.

3. Methodische Erläuterungen: Arbeitsablauf**3**

Die Lerneinheit kann in verschiedenen Varianten in den Unterricht eingebaut werden. Ihr Ziel ist es nicht nur die Vielfalt des alltäglichen Lebens in Israel kennenzulernen, sondern den Schüler*innen auch die Möglichkeit zu geben, eigene Zugänge zu den damit verbundenen Themen Herkunft, Identität, Religion, Familie und Konflikte zu entwickeln, die von ihren eigenen Biographien und Erfahrungen ausgehen. Dazu werden die Geschichten der drei FinalistInnen der israelischen Fernsehshow „MasterChef“ durch Fragen und Aufgabenstellungen immer wieder mit dem Leben der Schüler*innen in Verbindung gebracht.

Der thematische Zugang findet über den Komplex „Essen“ statt. Essen ist eine grundlegende Notwendigkeit menschlichen Daseins. Es ist aber auch geprägt von verschiedenen kulturellen Einflüssen. Schließlich kann es auch Identität, Vorlieben und Gefühle ausdrücken. Ein Gericht ist ferner zusammengesetzt aus vielen Zutaten, die miteinander harmonisieren müssen. Ein besonderer Geschmack entsteht aber erst dann, wenn sich die Zutaten ergänzen und dabei auch ihre Eigenheiten

beibehalten. Auf diese Weise können Kochrezepte auch als Metaphern für das Zusammenleben und Zusammenwirken von Menschen aus verschiedenen Kulturen verstanden werden.

Der methodische Zugang greift das Konzept der Casting-Show auf. In einer Casting-Show treten Kandidat*innen auf, die ihren Alltag für einen Moment mit der Showbühne eintauschen. Sie sind gewöhnliche Menschen, wie du und ich, doch sie haben besondere Fähigkeiten, Eigenschaften oder Talente. Sie konkurrieren mit anderen, müssen aber auch mit den anderen Kandidat*innen ein Team bilden. Schließlich geht es darum, dass das Publikum die Kandidat*innen und durch diese auch deren Lebensbereiche besser kennenlernt. Dieser Prozess des Kennenlernens steht in der Unterrichtseinheit im Zentrum.

1. Erste Phase: Casting

An drei Wänden wird jeweils ein Foto von jedem Kandidaten/jeder Kandidatin mit Steckbrief und einem weißen Plakat daneben aufgehängt. Der Steckbrief enthält grundlegende Informationen wie Name, Alter, Geburts- und Wohnort, Familienstand, Hobbies etc.

Zu den drei Kandidat*innen Tom Franz, Jackie Azoulay und Salma Fiomy-Farij gibt es sehr ausführliche Informationen in der Datei „HaC_5A_Israel-Materialien.pdf“. Ein Foto der drei Kandidat*innen findet man unter <https://twitter.com/avimayer/status/296376041365180417>

Die Schüler*innen bekommen folgende Aufgabe:

„Drei Kandidat*innen nehmen an unserer Show teil. Lest euch ihre Steckbriefe durch und schaut euch die Bilder an. Schreibt auf das Plakat daneben Fragen, die ihr ihnen stellen würdet.“

Variante 1: Nachdem sich die Schüler*innen die Kandidat*innen angeschaut und ihre Fragen notiert haben, ordnen sie sich jeweils einem Foto/Steckbrief und damit einem Kandidaten/einer Kandidatin zu.

Variante 2: Nachdem sich die Schüler*innen die Kandidat*innen angeschaut und ihre Fragen notiert haben, entscheiden sich für einen Lebensschwerpunkt der Kandidat*innen: „Kindheit und Familie“, „Beruf und Alltag“, „Religion und Gesellschaft“ (siehe Themenkartern).

In den folgenden beiden Phasen arbeiten die Schüler*innen in den so gebildeten Gruppen zusammen. Ziel der Gruppenarbeit ist es, über die Stellungnahmen der Kandidat*innen zu ihrem Leben, ihrer Kindheit, Familie, ihrem beruflichen, sozialen und religiösen Umfeld sowie ihrer Herkunft die Auseinandersetzung a) mit der israelischen Gesellschaft, b) mit der Vielfalt verschiedener Kulturen, c) mit dem eigenen Leben und Umfeld der Schüler*innen anzustoßen.

Als Ergebnis sollen die Schüler*innen einen Beitrag für die große „Abschlussshow“ erstellen:

Variante 1: Kandidat*innen-Porträt, in dem der jeweilige Kandidat / die jeweilige Kandidatin vorgestellt wird.

Bei der Umsetzung sollen die Schüler*innen selbst aktiv und kreativ werden. Verschiedene Formen sind denkbar:

a) die Schüler*innen können einen Text über den Kandidaten / die Kandidatin verfassen und der Klasse vortragen.

b) die Schüler*innen können aus den Textbausteinen Zitate abschreiben oder ausschneiden und mit weiteren Materialien (z.B. den Rezepten sowie Fotos, die sie im Internet gefunden haben) zu einer Collage auf einem Plakat verbinden. Sie sollen dann den Kandidaten / die Kandidatin mit Hilfe des Plakates der Klasse vorstellen.

c) die Schüler*innen können mit Hilfe der Texte und anderer Materialien (z.B. den Rezepten sowie Fotos, die sie im Internet gefunden haben) zu einer Multimedia-Präsentation (PowerPoint) verbinden und diese der Klasse vorstellen.

d) die Schüler*innen können einen kurzen Film über den Kandidaten / die Kandidatin erstellen und der Klasse vorspielen.

Variante 2: Themenbeitrag, in dem der jeweilige Lebensschwerpunkt vorgestellt wird.

Bei der Umsetzung sollen die Schüler*innen selbst aktiv und kreativ werden. Verschiedene Formen sind denkbar:

a) die Schüler*innen können einen Text über den Lebensschwerpunkt der Kandidaten / die Kandidatin verfassen und der Klasse vortragen.

b) die Schüler*innen können aus den Textbausteinen Zitate abschreiben oder ausschneiden und mit weiteren Materialien (z.B. den Rezepten sowie Fotos, die sie im Internet gefunden haben) zu einer Collage auf einem Plakat verbinden. Sie sollen dann das jeweilige Thema mit Hilfe des Plakates der Klasse vorstellen.

c) die Schüler*innen können mit Hilfe der Texte und anderer Materialien (z.B. den Rezepten sowie Fotos, die sie im Internet gefunden haben) zu einer Multimedia-Präsentation (PowerPoint) verbinden und diese der Klasse vorstellen.

d) die Schüler*innen können einen kurzen Film über das Thema / den Lebensschwerpunkt erstellen und der Klasse vorspielen.

2. Zweite Phase: Kennenlernen

Variante 1: Die Schüler*innen bekommen eine Mappe mit Interviewauszügen von „ihrem“ Kandidaten / „ihrer“ Kandidatin. Jedem Interviewausschnitt sind Fragen zugeordnet. Ergänzend finden sie auf der Rückseite der Karten weitere Hintergrundinformationen, die sich auf die Geschichte und Gesellschaft Israels beziehen. Die Schüler*innen diskutieren die Abschnitte und beziehen diese auf die Hintergrundinformationen. Die Fragen können dabei als Diskussionsanreize dienen. Zusätzlich sammeln sie Material für ihre gemeinsame Vorstellung des Kandidaten / der Kandidatin. Nach jedem Abschnitt sollen sie sich daher Notizen machen und überlegen, was wichtig für ihr Porträt sein könnte. Nachdem sich die Schüler*innen mit den Stellungnahmen der Kandidat*innen beschäftigt haben, bekommen sie ein Kochrezept von „ihrem“ Kandidaten / „ihrer“ Kandidatin. Sie sollen überlegen, inwiefern das Rezept das Leben der Kandidat*innen, ihre Vorlieben, ihre Herkunft oder ihre Selbstwahrnehmung widerspiegelt. Die Rezepte können ebenfalls in das Porträt mit eingehen oder später zu den Steckbriefen, Fotos und Fragen an die Kandidat*innen gehängt werden.

Variante 2: Die Schüler*innen bekommen eine Mappe mit Interviewauszügen von allen drei Kandidat*innen zu dem von ihnen gewählten Lebensschwerpunkt. Die Schüler*innen diskutieren die Abschnitte und setzen diese mit den Hintergrundinformationen über die Geschichte und Gesellschaft Israels in Beziehung, die sich auf der Rückseite der Karten befinden. Die Fragen können dabei als Diskussionsanreize dienen. Zusätzlich sammeln die Schüler*innen Material für ihre gemeinsame Vorstellung des Themas / Lebensbereiches. Nach jedem Abschnitt sollen sie sich daher Notizen machen und überlegen, was wichtig für ihren Beitrag sein könnte. Nachdem sich die Schüler*innen mit den Stellungnahmen der Kandidat*innen beschäftigt haben, bekommen sie Kochrezepte. Sie sollen überlegen, inwiefern diese Rezepte das Leben der Kandidat*innen, ihre Herkunft oder ihre Selbstwahrnehmung widerspiegeln. Die Rezepte können ebenfalls in den Beitrag mit eingehen oder werden später zu den Steckbriefen, Fotos und Fragen an die Kandidat*innen gehängt.

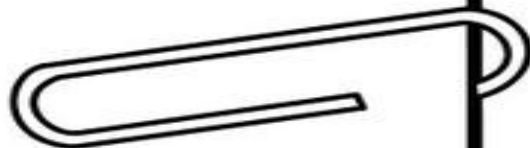
3. Dritte Phase: Die große Abschlussshow

Die Schüler*innen bringen von zuhause Speisen mit, die sie besonders mögen und/oder die bei ihnen traditionell sind. Zu jeder Speise malen sie ein kleines Schild, das den Namen und die Zutaten beinhaltet, sowie einen Satz, der die Besonderheit der Speise erklärt. Die Speisen werden auf einem oder mehreren Tischen aufgestellt, dazu werden Plastikbesteck und Getränke drapiert. Die Schüler*innen können auch die Klasse schmücken.

Die Lehrperson moderiert die Abschlussshow an. Die erste Gruppe von Schüler*innen stellt ihre Gerichte vor. Dann stellt eine andere Gruppe ihreN KandidatIn/ den entsprechenden Lebensabschnitt vor. Danach werden wieder Gerichte und dann wieder Personen vorgestellt. Dann schauen die Schüler*innen sich erneut die Plakate an, schreiben zu den Fragen mögliche Antworten bzw. was sie über die Kandidat*innen erfahren haben auf. Am Ende wird der Filmausschnitt aus dem Finale gezeigt und die Schüler*innen verspeisen gemeinsam die mitgebrachten Gerichte.

THEMENKARTE TOM FRANZ

Meine Familie



Ich bin 1973 in Köln geboren und in Erftstadt bei meinen Eltern aufgewachsen. Meine Familie ist katholisch, aber recht säkular. Meine Eltern leben auch heute noch in Erftstadt. Außerdem habe ich einen jüngeren Bruder, der heute in Köln wohnt und Personalberater ist.

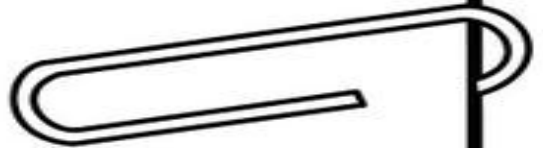
Wir haben in unserer kleinen Stadt ein relativ normales Leben geführt. Wir hatten ein Haus mit einem Garten und meine Schule war gleich nebenan. Alles war recht beschaulich, wie eine kleine Insel, die nicht ganz der Realität entspricht, weder in Deutschland, noch im Rest der Welt. Aber es war ein wunderbares, ruhiges und nettes Leben in einer Kleinstadt. Bis ich zur Welt kam hat meine Mutter in einem großen Unternehmen gearbeitet. Danach hat sie sich um den Haushalt gekümmert und mein Vater war für das Einkommen verantwortlich. Er hat in einer großen Versicherung im Bereich Management und Controlling gearbeitet, bis er vor zehn Jahren in Rente gegangen ist.

1. Portraitiert die Familie von Tom Franz in Form eines Stammbaumes, indem ihr die Familienmitglieder und ihre Beziehungen auf einem Blatt Papier anordnet. Ergänzt den Stammbaum, wenn ihr im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit zusätzliche Informationen erhält.
2. Interviewt ein Mitglied eurer Arbeitsgruppe zu seinem/ihrem Zuhause. Fragt nach seiner Familie, Freunden, der Wohnung, Schule, Nachbarn und haltet die Antworten eures Interviewpartners schriftlich fest. Vergleicht eure Antworten sowohl untereinander als auch mit den Aussagen von Tom Franz. Diskutiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es im Vergleich zu eurem Leben gibt.

Wusstet ihr schon...

... dass Israel ungefähr so groß wie das Bundesland Hessen ist und dort ungefähr so viele Menschen wie in Niedersachsen leben? Der Staat wurde 1948, ein Jahr vor der Bundesrepublik Deutschland mit der Verabschiedung einer Unabhängigkeitserklärung gegründet. Die größten Städte in Israel sind Jerusalem (ca. 800.000 Einwohner) Tel Aviv (ca. 400.000 Einwohner) und Haifa (270.000 Einwohner). Israel ist auch berühmt für seine landwirtschaftlichen Gemeinschaftssiedlungen (Kibbuzim genannt). Heute gibt es ca. 270 solcher Siedlungen mit insgesamt etwas über 100.000 Einwohnern.

Meine Familie



Ich bin die zweitälteste Tochter von vierzehn Geschwistern. Ich werde oft gefragt, ob ich mir denn alle Namen merken kann. Es ist nicht besonders leicht, die Schwester von dreizehn Geschwistern zu sein. Eigentlich bin ich wie die Älteste zu Hause. Dadurch bin ich zu jemand Besonderem geworden, jemand mit Pfeffer, eine, die gerne alle Sachen regelt.

Unsere Familie hält sehr eng zusammen, insbesondere, seitdem mein Vater gestorben ist. Danach mussten wir alle meiner Mutter helfen. Als mein Vater starb, war meine jüngste Schwester gerade ein halbes Jahr, einer meiner Brüder war anderthalb Jahre, ein anderer drei Jahre, und eine andere Schwester war vier Jahre alt.

-
1. Portraitiert die Familie von Jackie Azoulay in Form eines Stammbaumes, indem ihr die Familienmitglieder und ihre Beziehungen auf einem Blatt Papier anordnet. Ergänzt den Stammbaum, wenn ihr im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit zusätzliche Informationen erhält.
 2. Interviewt ein Mitglied eurer Arbeitsgruppe zu seinem/ihrer Zuhause. Fragt nach seiner Familie, Freunden, der Wohnung, Schule, Nachbarn und haltet die Antworten eures Interviewpartners schriftlich fest. Vergleicht eure Antworten sowohl untereinander als auch mit den Aussagen von Jackie Azoulay. Diskutiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es im Vergleich zu eurem Leben gibt.

THEMENKARTE JACKIE AZOULAY

Wusstet ihr schon...

... dass in Israel ein Drittel der Bevölkerung Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren sind? Im Durchschnitt bekommt jede Frau in Israel drei Kinder (2011). Damit hat Israel die höchste Geburtenrate in der westlichen Welt.

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Meine Familie

Meine Mutter ist von Beruf Krankenschwester. Mein Vater war Taxifahrer. Er ist an einem Herzinfarkt gestorben, als ich in der 11. Klasse war.

Alle meine Geschwister sind verheiratet und wohnen in Jaljulia. Ich bin die Einzige, die in Kfar Qasim wohnt. Ich sage immer, dass meine besten Freundinnen meine Familie sind. Wir treffen uns mindestens einmal in der Woche bei meiner Mutter. Das ist meistens am Freitag. Dreißig Kinder und zwanzig Erwachsene, die sich im Haus der Oma treffen und unglaublich viel Lärm machen. Man kann nicht ohne diese Treffen leben. Diese Treffen, so empfinde ich es, geben mir Energie für die darauffolgende Woche.

Mein ältester Bruder ist 44 und meine jüngste Schwester ist 27 Jahre alt. Sie ist ein Jahr jünger als ich und meine beste Freundin. Wir sind miteinander aufgewachsen, waren zusammen in der Schule, und sogar im Viertel waren wir in der gleichen Spielgruppe. Wir sind wie Zwillingsschwestern. Der Altersunterschied zwischen uns Geschwistern beträgt in etwa 20 Jahre. In unserem Haus aufzuwachsen, ist wie in einem Kindergarten. Das ist richtig toll.

Meine kleine Schwester hat Business-Management und Buchhaltung studiert und besitzt einen Master-Abschluss. Ich habe noch eine andere Schwester, die Englischlehrerin ist, und eine Schwester, die Kunst studiert hat. Ich habe einen Bruder, der Elektrotechnik gelernt hat, und einen Bruder, der Architektur studiert hat. Wir haben alle unterschiedliches gemacht. Jeder von uns hat das gelernt, was er mag.

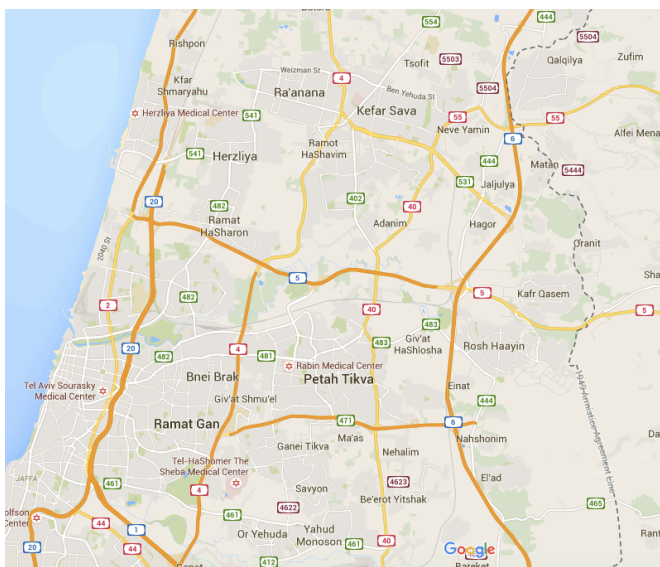
1. Portraitiert die Familie von Salma Fiomy-Farijin Form eines Stammbaumes, indem ihr die Familienmitglieder und ihre Beziehungen auf einem Blatt Papier anordnet. Ergänzt den Stammbaum, wenn ihr im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit zusätzliche Informationen erhält.
2. Interviewt ein Mitglied eurer Arbeitsgruppe zu seinem/ihrem Zuhause. Fragt nach seiner Familie, Freunden, der Wohnung, Schule, Nachbarn und haltet die Antworten eures Interviewpartners schriftlich fest. Vergleicht eure Antworten sowohl untereinander als auch mit den Aussagen von Salma Fiomy-Farijin. Diskutiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es im Vergleich zu eurem Leben gibt.

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Wusstet ihr schon...

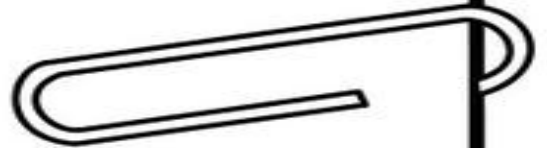
.... dass in Israel etwa 1,7 Millionen israelische Araber leben? Das entspricht in etwa 20% der gesamten Bevölkerung. Davon sind etwa 83% Muslime, 9% Christen und 8% Drusen. (17,37 % Muslime, 2 % Christen, 1,6 % Drusen im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung).

Die Stadt Kfar Qasim liegt etwa 20 km östlich von Tel Aviv in unmittelbarer Nähe zur grünen Linie, die Israel seit dem Waffenstillstand von 1948/49 vom Westjordanland trennt. Der Großteil der 21.000 Einwohner ist muslimisch.



THEMENKARTE TOM FRANZ

Kindheit und Jugend



Ich habe das städtische Gymnasium besucht. Das war ganz einfach die Schule, die nebenan war. Ich habe immer Sport gemacht. Ich konnte einige Dinge sehr gut, aber das Wenigste hat mich wirklich interessiert und daher war ich kein überdurchschnittlich guter Schüler.

Während der Schulzeit hatten wir sehr viele Austauschprogramme und eben auch einen Schüleraustausch mit Israel. Im Zuge dieses Schüleraustausches habe ich mit sechzehn Jahren Israel zum ersten Mal besucht. Ich denke, dass dieser Schüleraustausch meinen weiteren Lebensweg mehr als alles andere, was ich in der Schule gelernt habe, beeinflusst hat. Im Anschluss an diese Reise habe ich dann die Freundschaften, die ich in Israel gefunden habe, gepflegt und die Liebe zum Land hat sich ganz einfach weiterentwickelt. Seit diesem Schüleraustausch habe ich so eine Art zweites Leben geführt, das parallel zu meinem Leben in Deutschland verlief. Damals war für mich klar, dass ich in Deutschland lebe und dort meine Ausbildung machen und studieren werde. Ich sah meine Zukunft in Deutschland. Parallel dazu hatte ich aber auch ein Leben in Israel. Ich hatte in Israel Freunde, mein Herz war dort und das Land hat mich ganz einfach angezogen. Ich habe damals eben nur noch nicht gedacht, dass mich meine Gefühle irgendwann dazu bringen werden, einen Schritt weiterzugehen.

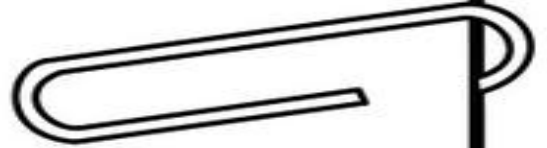
1. Verfasst einen kurzen Bericht über Tom Franz als Jugendlicher aus der Perspektive eines Mitschülers/einer Mitschülerin oder eines Freundes/einer Freundin.
2. Erstellt eine Zeitleiste über eure Kindheit und Jugend und zeichnet ein, welche Ereignisse für euch von Bedeutung waren. Markiert an der Leiste euer jeweiliges Alter und tragt das entsprechende Ereignis ein. Diskutiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es im Vergleich zum Leben der jeweils anderen gibt.

THEMENKARTE TOM FRANZ

Wusstet ihr schon...

... dass bereits seit rund 60 Jahren deutsch-israelische Jugendbegegnungen, im Zuge eines außerschulischen Jugendaustausches, schulischen Austauschprogrammen im Rahmen von Städtepartnerschaften oder als Freiwilligendienst, stattfinden? Seit Mitte der 50er Jahre haben mehr als 600.000 Menschen aus beiden Ländern an einem dieser Programme teilgenommen.

Kindheit und Jugend



Ich bin in Bet Shemesh geboren. Meine Mutter, meine Geschwister, Cousins und meine ganze Familie leben heute noch dort.

Als ich aufgewachsen bin, wurden die ganze Zeit um mich herum Kinder geboren. Das ist nicht einfach, weil du dann keinen eigenen Platz hast. Wir waren zehn Kinder in zwei Zimmern. Das war einerseits natürlich extrem lustig, weil es wie im Ferienlager war. Auf der anderen Seite war es schwer, keine eigene Ecke zu haben. Ich wollte daher unbedingt auf ein Internat. Ich war ziemlich problematisch in der Schule und habe viel Unsinn gemacht. Als ich in der fünften Klasse war, haben sie mich also auf ein Internat in Jerusalem geschickt. Bis zu meiner Hochzeit mit 22 Jahren war ich im Internat.

Ich war kein normales Mädchen. Ich musste immer anders sein. Ich musste immer etwas Besonderes sein. Und das wirkte sich meistens zu meinem Nachteil aus. Denn wenn du in religiösen Institutionen etwas Besonderes oder anders bist, dann ist mit dir etwas nicht in Ordnung. Oft wollte man mich vom Internat hinauswerfen. Aber auf der anderen Seite war ich immer diejenige, die mitgeholfen und sich freiwillig für Aufgaben gemeldet hat. Darum haben sie mich nicht aufgegeben. Meine Mutter hat auch immer gesagt: „Du wirst mal etwas werden. Aus dir wird einmal irgendetwas Besonderes.“

1. Verfasst einen kurzen Bericht über Jackie Azoulay als Jugendliche aus der Perspektive eines Mitschülers/einer Mitschülerin oder eines Freundes/einer Freundin.
2. Erstellt eine Zeitleiste über eure Kindheit und Jugend und zeichnet ein, welche Ereignisse für euch von Bedeutung waren. Markiert an der Leiste euer jeweiliges Alter und tragt das entsprechende Ereignis ein. Diskutiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es im Vergleich zum Leben der jeweils anderen gibt.

THEMENKARTE JACKIE AZOULAY

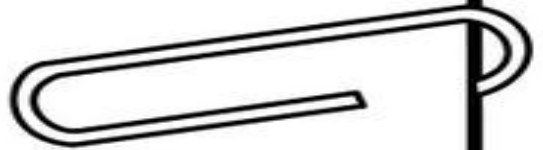
Wusstet ihr schon...

... dass Bet Shemesh 30 km westlich von Jerusalem liegt? Die Stadt wurde in den 50er Jahren für Immigranten aus dem Iran, Irak und Marokko gegründet. In den 90er Jahren kamen jüdische Einwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion und Äthiopien dazu, außerdem begannen sehr viele orthodoxe und ultraorthodoxe Juden nach Bet Shemesh zu ziehen. Heute leben etwa 98.000 Einwohner in Bet Shemesh. Die Hälfte davon sind ultraorthodox.

Ein Viertel aller jüdischen Israelis bezeichnet sich als religiös, ca. 10% als orthodox und 12% als ultraorthodox. Als Orthodox werden Juden bezeichnet, die nach der jüdischen Gesetzgebung (Halacha – Gesamtheit der mündlich und schriftlich überlieferten Gebote) leben und diese im Alltag befolgen.

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Kindheit und Jugend



Im Grunde war meine Kindheit sehr fröhlich. Ich bin in einer Nachbarschaft mit Kindern meines Alters aufgewachsen, und wusste immer, dass ich Freunde habe und unterstützt werde. Ich erinnere mich daran, sehr viel auf der Straße gespielt zu haben. Das war sozusagen unser Spielplatz. Wir haben einfach auf der Straße gespielt: Wir, die Autos, die vorbeigehenden Leute auf der Straße, alle zusammen. Wenn ich mir das genauer überlege, dann denke ich: Wow, ist das gefährlich. Ich selbst würde nicht wollen, dass meine Kinder so spielen. Andererseits möchte ich diese Kindheitserinnerungen nicht missen, so großartig und schön waren sie. Ich mochte meine Kindheit sehr.

Ich war in der Schule sehr aktiv, besuchte viele Kurse und nahm an vielen Aktivitäten außerhalb des Schulunterrichts teil. Ich engagierte mich in mehreren Jugendgruppen und in Projekten zur Stadtentwicklung. Ich habe viele Partys und Veranstaltungen organisiert, um uns Jugendliche zusammen zu bringen, und damit wir eine Beschäftigung außerhalb der Schule finden.

Außerdem war ich eine sehr gute Schülerin. Ich hatte immer gute Noten. Sechs Jahre habe ich in einer Volleyball-Mannschaft gespielt und zwei Jahre lang war ich Kapitänin unseres Teams.

-
1. Verfasst einen kurzen Bericht über Salma Fiomy-Farij als Jugendliche aus der Perspektive eines Mitschülers/einer Mitschülerin oder eines Freundes/einer Freundin.
 2. Erstellt eine Zeitleiste über eure Kindheit und Jugend und zeichnet ein, welche Ereignisse für euch von Bedeutung waren. Markiert an der Leiste euer jeweiliges Alter und tragt das entsprechende Ereignis ein. Diskutiert, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es im Vergleich zum Leben der jeweils anderen gibt.

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Wusstet ihr schon...

...dass das israelische Bildungssystem so vielfältig ist wie die israelische Gesellschaft? Die allgemeine Schulpflicht gilt für Israelis im Alter von fünf bis sechzehn Jahren. Insgesamt gliedert sich das Bildungssystem in vier Bereiche:

1. Staatlich-Religiöse Schulen (Unterrichtssprache Hebräisch)
2. Staatlich-Säkulare Schulen (Unterrichtssprache Hebräisch)
3. Staatlich-Arabische und Drusische Schulen
(Unterrichtssprache Arabisch)
4. Private Schulen (z.B. Ultraorthodoxe Schulen, Christliche Schulen, Bilinguale Schulen...)

THEMENKARTE TOM FRANZ

Ausbildung und Beruf

In der Schule habe ich als Leistungskurse Wirtschaft und Mathe belegt. Danach habe ich in Köln eine Banklehre absolviert und anschließend Jura studiert. Das macht man natürlich nicht, wenn man denkt, sein Leben läge im künstlerischen oder geisteswissenschaftlichen Bereich.

An so etwas habe ich gar nicht gedacht. Das existierte zwar am Rand, aber es hatte überhaupt keine Relevanz für mein Leben und für meine Karriere. Meine Prioritäten waren ganz klar von der Frage bestimmt, womit man am weitesten im Leben kommt. Wenn ich die letzten zehn Jahre da weiter gemacht hätte, wo ich in Deutschland aufgehört habe, dann würde ich jetzt oben mitmischen, entweder in einer Kanzlei oder in einem Unternehmen. Aber ich bin froh, dass sich meine Prioritäten verändert haben. Diese Entscheidung musste ich selbst treffen. Meine Prioritäten sahen damals so aus, dass zu allererst die Karriere im Vordergrund stand. Erst danach kam die Familie und an letzter Stelle standen Hobbys und vielleicht auch irgendetwas Religiöses. Ich kam aber immer mehr zu der Erkenntnis, dass diese Reihenfolge genau falsch herum ist. Irgendwann habe ich dann einfach gesagt, dass das die falsche Reihenfolge ist und ich dazu bereit bin, sie umzudrehen: Zuerst das Religiöse, dann die Familie und dann mal sehen wo die Karriere bleibt.

Als ich nach Israel kam, habe ich angefangen, die verschiedenen Organisationen abzuklappern, die mit Deutschland und Israel zu tun hatten und irgendwie an mein Berufsfeld anknüpften. Ich habe dann in einer mittelgroßen Kanzlei angefangen zu arbeiten. Ich war als Rechtsberater für deutsches Recht tätig. Es war für den Anfang auch ganz okay, aber es war dennoch weit unter meinem Niveau, verglichen mit dem, wo ich juristisch bereits war und was ich konnte. Ich war also meilenweit unterfordert, aber wenigstens hatte ich ein Visum, eine Arbeit und ein Einkommen. Später habe ich vom Ministerium keine Arbeitsgenehmigung mehr erhalten. Zu Beginn hatte ich also eine schlechte Arbeit und hinterher durfte ich gar nicht mehr arbeiten. Die Entscheidung nach Israel zu ziehen, war insofern nicht unbedingt ein Karriereschritt nach vorne.

Es war jahrelang sehr schwierig überhaupt finanziell über die Runden zu kommen. Die Einkommen in Israel sind nicht hoch, die Preise sind enorm und ich habe meine Karriere in Deutschland zurückgelassen. Hier bin ich keiner Karriere nachgegangen, sondern habe gejobbt, um zu Überleben.

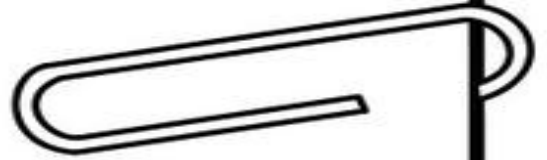
1. Analysiert welche Stationen Tom Franz in seinem beruflichen Werdegang beschreibt. Für welche Wege hat er sich entschieden? Zeichnet eure Erkenntnisse als Schaubild auf.
2. Überlegt, was euch im Leben wichtig ist und haltet eure Gedanken/Wünsche/Vorstellungen als Schaubild fest. Vergleicht es mit dem von Tom Franz.

Wusstet ihr schon...

... dass pro Jahr ca. 110 jüdische Deutsche nach Israel auswandern? Aber auch Nichtjuden ziehen aus Deutschland nach Israel. Die meisten aus beruflichen oder privaten Gründen, weil sie das Land mögen oder sich in einen Israeli/eine Israelin verliebt haben.

Sie gehören zu den ca. 200.000 ausländischen Gastarbeitern, die in Israel tätig sind. Ungefähr 12,8% der Arbeitnehmer sind Gastarbeiter, vor allem aus China, Rumänien, Bulgarien, der Türkei, den Philippinen und Thailand. Um arbeiten zu können braucht man eine Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis.

Ausbildung und Beruf



Die meiste Zeit in meinem Leben habe ich in verschiedenen Haushalten als Putzfrau gearbeitet. Und auch nach der Hochzeit habe ich damit weitergemacht. Da verdient man nicht schlecht. Ich mag es zu putzen. Das hat für mich gut gepasst. Als ich dann aber Kinder bekommen habe, hatte ich nicht mehr genug Energie. Ich habe dann in verschiedenen Berufen, unter anderem als Verkäuferin, gearbeitet, bis ich in den letzten zwei Jahren vor Masterchef bei einer Autovermietung am Flughafen tätig war. Um zusätzliche 700 Shekel pro Monat zu verdienen, musste ich Nachtschichten machen. Das bedeutet Nächte, nach denen die Tage schrecklich waren. Das war wirklich eine sehr schwere Arbeit, um 5000 Shekel im Monat zu verdienen. Und dann kam Masterchef. Kurz danach habe ich die Arbeit gekündigt. Ich konnte dann für 2000 Shekel einen Kochworkshop an nur einem Tag geben. Dafür musste ich vorher zwei Wochen arbeiten. Das hat mein Leben bedeutend verändert.

1. Analysiert welche Stationen Jackie Azoulay in ihrem beruflichen Werdegang beschreibt. Für welche Wege hat sie sich entschieden? Zeichnet eure Erkenntnisse als Schaubild auf.
2. Überlegt, was euch im Leben wichtig ist und haltet eure Gedanken/Wünsche/Vorstellungen als Schaubild fest. Vergleicht es mit dem von Jackie Azoulay.

THEMENKARTE JACKIE AZOULAY

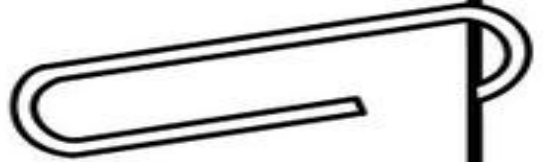
Wusstet ihr schon...

... dass der Mindestlohn für eine Vollzeitstelle in Israel 4650 Shekel (ca. 1.000 Euro) beträgt? Im Durchschnitt verdienen Israelis 9.400 Shekel im Monat (ca. 2.000 Euro).

Die Arbeitslosenquote beträgt in etwa 5,3%. Allerdings entsprechen die Lebenshaltungskosten dem westlich-europäischen Niveau.

Ausbildung und Beruf

Mein Vater unterstützte uns sehr beim Lernen und Studium, denn das sei unsere Möglichkeit im Leben voranzukommen und zu überleben. Die Wissenschaft und das Studium seien unsere Stärke. Und tatsächlich haben wir uns entsprechend weitergebildet.



Ich wollte immer schon Zahnmedizin studieren. Dafür musste ich einen Test machen. Ich habe ihn zwei Mal gemacht und eine gute Note bekommen, aber sie hat nicht ausgereicht, um zum Zahnmedizin-Studium aufgenommen zu werden. Dann habe ich beschlossen, etwas zu studieren, das mit dem Gesundheitswesen zu tun hat, und mir vorgenommen, es vielleicht später noch einmal zu probieren.

Als ich mit der Ausbildung zur Krankenschwester anfang, hat mich das richtig angezogen, ich mochte diesen Beruf sehr. Ich wollte nichts anderes mehr studieren, denn auch diese Tätigkeit macht es mir möglich, Menschen etwas zu geben und ihnen zu helfen. Als Krankenschwester habe ich viel mehr Gelegenheiten, mit den Menschen in Kontakt zu kommen, als wenn ich Ärztin wäre. Ich habe mich in diesen Beruf verliebt und bin dabei geblieben.

Nach meinem BA-Abschluss habe ich mit dem Master-Studium begonnen und öffentliches Gesundheitswesen studiert. Es geht dabei um die Prävention von Krankheiten in der gesamten Bevölkerung.

Wenn du eine arabische Frau bist, die in Israel lebt, kannst du zwischen zwei Optionen wählen: Erstens kannst du aufgeben und sagen: „Ok, ich bin Teil einer Minderheit, da kann man nichts machen.“ Die zweite Option ist, die jeweiligen Bedingungen zu erfüllen. Wenn du zum Beispiel im Krankenhaus arbeiten und eine gute Anstellung haben willst, dann musst du lernen und dich bei der Arbeit beweisen. Und meiner Meinung nach hatte mein Vater, gesegnet sei sein Name, Recht als er gesagt hat: „Wenn ihr lernt und gut ausgebildet seid, könnt ihr die Flügel ausspannen und wie jeder andere Bürger im Staat Israel leben“.

1. Analysiert welche Stationen Salma Fiomy-Farij in ihrem beruflichen Werdegang beschreibt. Für welche Wege hat sie sich entschieden? Zeichnet eure Erkenntnisse als Schaubild auf.
2. Überlegt, was euch im Leben wichtig ist und haltet eure Gedanken/Wünsche/Vorstellungen als Schaubild fest. Vergleicht es mit dem von Salma Fiomy-Farij .

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Wusstet ihr schon...

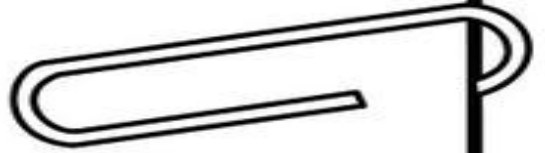
... dass man in Israel nach dem Schulabschluss an Universitäten und Colleges studieren kann? Um an einer der sieben Universitäten studieren zu können, muss ein Eingangstest absolviert werden, der sogenannte Psychometric Test. 12 % aller Bachelor Studenten und 8 % aller Masterstudenten gehören der arabischen Minderheit an (2012).

THEMENKARTE TOM FRANZ

Meine Woche

Da weder meine Frau Dana noch ich in einem Büro arbeiten und fest angestellt sind, gibt es bei uns nicht den „klassischen Tag“. Sonntag sieht nicht wie Montag aus, Montag nicht wie Dienstag, Dienstag nicht wie Mittwoch und Mittwoch nicht wie Donnerstag. Jeder Tag kann anders aussehen.

Die einzige Übereinstimmung ist, dass ich in der Regel sehr früh aufstehe, im Sommer meistens noch früher als im Winter, weil ich lieber um die Sonnenstunden des Tages herum lebe, als während der normalen Bürozeiten eines Tages. Von denen bin ich seit einigen Jahren befreit und darüber bin ich auch sehr glücklich. Ich stehe also so ein, zwei Stunden vor Sonnenaufgang auf und gehe dafür aber auch relativ früh schlafen. Ich stehe morgens zwischen vier, manchmal sogar halb vier und fünf auf, fange den Tag mit einer halben Stunde oder Stunde Yoga an, um sechs Uhr gehe ich in die Synagoge, komme dann nach Hause, frühstücke und bringe meinen Jungen in den Kindergarten. Später kommt es dann darauf an, was an dem jeweiligen Tag so ansteht. Manchmal sitze ich im Café und gebe Interviews. Manchmal haben wir verschiedene Treffen oder arbeiten zuhause vor dem Computer. Nachmittags, zwischen halb vier und vier kommt mein Sohn nach Hause. Ich habe das Glück, dass ich ihn meistens in den Kindergarten bringe und abhole. Der Kindergarten ist nicht weit von uns entfernt und er freut sich, wenn er auf dem Fahrradsitz vorne sitzt. Oft machen wir dann noch einen Ausflug durch den Park oder zum Hafen, manchmal fahren wir auch zum Strand. Das ist ein sehr großes Privileg, dass ich um diese Zeit nicht im Büro sitzen muss. Schabbat haben wir natürlich jeden Samstag. Wir halten den Schabbat, das heißt freitags ist in der Regel ein Tag, an dem wir möglichst nicht arbeiten, wobei das auch nicht immer klappt. Wir versuchen am Freitag das Haus auf den Schabbat vorzubereiten und mehr Zeit mit dem Jungen zu verbringen. Und natürlich bereiten wir Essen für den Schabbat vor.



1. Beschreibt den Alltag von Tom Franz in einem Wochenplan (Tabelle). Überlegt, was für Tom wichtig ist.
2. Skizziert eure Woche entsprechend der Tabelle. Was sind eure Prioritäten, was würdet ihr gerne noch machen?

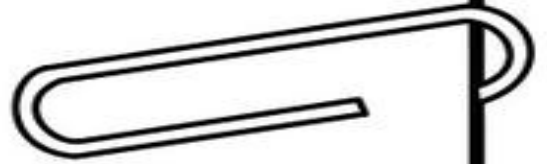
THEMENKARTE TOM FRANZ

Wusstet ihr schon...

... dass der Schabbat der wöchentliche jüdische Ruhetag ist? Damit wird an das Ruhen Gottes am siebten Tag der Erschaffung der Welt gedacht. Schabbat beginnt am Freitagabend und endet Samstagabend. Orthodoxe Juden besuchen am Schabbat die Synagoge und verrichten keinerlei Arbeiten (weder im Beruf noch im Haus). Daher wird das Essen für Schabbat bereits am Donnerstagabend bzw. am Freitagmorgen vorbereitet.

THEMENKARTE JACKIE AZOULAY

Meine Woche



Am Anfang unserer Ehe waren wir noch viel bei meiner Mutter. Jetzt, wo wir zwei Kinder haben, macht es mehr Spaß, zu Hause zu bleiben. Wir sind aber jeden zweiten oder dritten Schabbat bei meiner Mutter. Einmal im Monat oder in anderthalb Monaten sind wir bei meiner Schwiegermutter.

Schabbat ist für mich das Allerwichtigste in der Woche. Und noch wichtiger als den Schabbat zu halten, ist für mich am Schabbat Zeit mit der Familie zu verbringen. Ohne Telefon, ohne Fernsehen. Leuten, die zu mir sagen: „Oh wie kannst du nur Schabbat halten?“, antworte ich: „Ihr seid diejenigen, die verrückt sind!“ Schabbat, das ist Freihaben von allem. Da ist Freude, Familie und alle sind zusammen.

-
1. Beschreibt den Alltag von Jackie Azoulay in einem Wochenplan (Tabelle). Überlegt, was für Jackie wichtig ist.
 2. Skizziert eure Woche entsprechend der Tabelle. Was sind eure Prioritäten, was würdet ihr gerne noch machen?

THEMENKARTE JACKIE AZOULAY

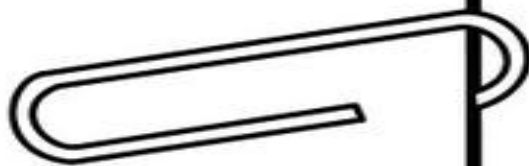
Wusstet ihr schon...

... dass der Schabbat der wöchentliche jüdische Ruhetag ist. Damit wird an das Ruhen Gottes am siebten Tag der Erschaffung der Welt gedacht. Schabbat beginnt am Freitagabend und endet Samstagabend. Orthodoxe Juden besuchen am Schabbat die Synagoge und verrichten keinerlei Arbeiten (weder im Beruf noch im Haus). Daher wird das Essen für Schabbat bereits am Donnerstagabend bzw. am Freitagmorgen vorbereitet.

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Meine Woche

Unter der Woche stehen wir sehr früh auf und sind um 6:30 bereits außer Haus und den ganzen Tag in der Arbeit. Wenn wir Einkäufe erledigen müssen, dann machen wir das gemeinsam nach der Arbeit.



Abends gehen wir entweder zu Freunden oder schauen fern. Um 19 Uhr machen wir Sport und fahren zu einem Park in Kfar Saba. In Kfar Quassem gibt es keinen geeigneten Ort zum Joggen. Wir joggen etwa anderthalb Stunden, fahren dann nach Hause, duschen, schalten das 2. Programm im Fernsehen ein und gehen ins Bett. Gegen 23 Uhr sind wir meistens total k.o.

Der Freitag sieht normalerweise so aus: Bei meinem Mann läutet täglich um 5:30 Uhr der Wecker, und er ist sofort munter. Dann beginnt er mich zu nerven, damit ich aufstehe. Gemeinsam bereiten wir das Frühstück vor und gehen danach zu meiner Schwiegermutter. Danach gehe ich zurück nach Hause und mein Mann begibt sich in die Moschee zum Freitags-Gebet. Dieses Gebet kann man entweder in der Moschee beten oder zuhause. Mein Mann zieht es vor, dafür in die Moschee zu gehen, ich bete es lieber zuhause. Ich bin zuhause, bete, lese den Koran und koche das Mittagessen. Wenn es irgendetwas zuhause zu tun gibt, etwa saubermachen, dann machen das mein Mann und ich gemeinsam. Anschließend gehen wir zu meiner Familie und bleiben dort bis spät in die Nacht, mit all meinen Geschwistern und deren Kindern. Wenn wir uns nicht bei meiner Mutter zuhause treffen, dann verabreden wir uns an einem anderen Ort, z.B. in einem öffentlichen Park, um nicht jedes Mal bei meiner Mutter zu sein und Chaos zu verbreiten. Natürlich findet jeden Freitag der „Kuchen- und Nachspeisen-Wettbewerb“ statt. Wer macht das Beste und Leckerste? Alle meine Geschwister kochen, nicht nur ich. Von mir wird heute allerdings erwartet, dass ich das Leckerste mitbringe.

Der Samstag ist ein Tag, der mir und meinem Mann gewidmet ist. Wir machen etwas Besonderes für uns beide. Wir fahren in den Norden oder an den Strand. Manchmal gehen wir auch in einen Park und grillen. Oder aber, wir kümmern uns um unseren Garten.

-
1. Beschreibt den Alltag von Salma Fiomy-Farij in einem Wochenplan (Tabelle). Überlegt, was für Salma wichtig ist.
 2. Skizziert eure Woche entsprechend der Tabelle. Was sind eure Prioritäten, was würdet ihr gerne noch machen?

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Wusstet ihr schon...

... dass der Freitag für viele gläubige Muslime der wichtigste Tag in der Woche ist? Das Freitagsgebet (Dschumu´a) ist traditionell ein Gemeinschaftsgebet, das in der Moschee verrichtet wird. Jeder Mann muss an dem Gebet, das anstelle des Mittagsgebets stattfindet, teilnehmen. Frauen dürfen statt des Freitagsgebets das dsuhr-Gebet zu Hause verrichten. Am Freitag arbeiten Muslime in Israel nicht.

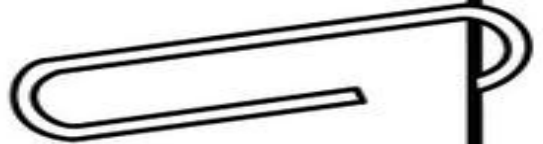
THEMENKARTE TOM FRANZ

Ich und die Liebe

Dana habe ich kurz nach meinem Übertritt zum Judentum kennengelernt. Ich habe sie auf der Straße gesehen und den Mut gefasst, sie anzusprechen.

Einen Tag später waren wir ein Paar.

Dana kommt aus einer Familie, die mütterlicherseits von Holocaust-Überlebenden abstammt. Ihre Großmutter und ihr Großvater waren jeweils die einzigen Überlebenden ihrer beiden Familien. Insofern war der Holocaust sehr präsent. Sie hat sich mit diesem Thema ihr Leben lang intensiv auseinandergesetzt und hat davon, obwohl sie schon die dritte Generation nach dem Holocaust ist, irgendwie ein Trauma. Die Aufnahme in Danas Familie war gut. Es war nicht problematisch, dass ich aus Deutschland komme, wobei man auch erwähnen muss, dass ich Dana nicht irgendwo auf einer Reise in Südamerika oder Indien kennengelernt habe und dann als Deutscher nach Israel gekommen bin, der keine Ahnung hat und einfach nur so mit der deutschen Geschichte im Rucksack Israel besucht, sondern ich lebte zu der Zeit schon hier, ich sprach fließend Hebräisch und war zum Judentum konvertiert. Insofern war die Anerkennung so, wie es dem Judentum nach gelehrt wird, nämlich dass man denjenigen, der aus eigener Motivation zum Judentum konvertiert, mit besonderer Anerkennung annehmen soll, da es ein hochwertiger Schritt aus spiritueller Sicht ist. Wir haben schließlich zusammen angefangen zu schauen, wo uns das alles hinführt, und begonnen uns zu definieren. Das ist ein Prozess, der noch nicht zu Ende ist. Aber wir haben einen ganz guten Modus für uns gefunden. Dana ist von einer äußerlich säkularen Frau zu einer religiösen Frau geworden. Sie trägt eine Kopfbedeckung und lange Röcke. Wir halten den Schabbat ein. Diese Dinge sind für uns völlig normal. Die waren uns von Anfang an wichtig und wir sind damit auch sehr glücklich.



-
1. Wo und wie haben sich Tom Franz und seine Frau kennengelernt? Was verbindet die beiden? Berücksichtigt besonders die Bedeutung von Traditionen.
 2. Stelle grafisch in einer MindMap dar, welche Menschen in deinem Leben eine Rolle spielen und überlege, weshalb dir diese Menschen wichtig sind. Diskutiert anschließend in der Gruppe, was euch in der Beziehung zu anderen Menschen wichtig ist.

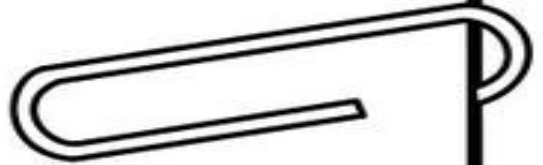
THEMENKARTE TOM FRANZ

Wusstet ihr schon...

... dass in Israel bislang die Orthodoxie das religiöse Monopol hält? In Israel werden demnach nur orthodoxe Konvertierungen anerkannt. Sowohl ultraorthodoxe als auch konservative und liberale Übertritte zum Judentum werden vom Oberrabbinat nach wie vor nicht akzeptiert. Wenn man in Israel konvertiert, muss man einen der 270 Konversionskurse im Land besuchen und in etwa 500 Unterrichtsstunden absolvieren, um anschließend vor das Rabbinatsgericht (Beit Din) zu treten. Bei diesem „Gericht“ wird dann über den Übertritt entschieden. Bis heute wird in Israel kontrovers darüber diskutiert, auch Konvertierungen anderer jüdisch-religiöser Strömungen anzuerkennen.

Ich und die Liebe

Mein Vater starb genau zwei Wochen vor meiner Hochzeit. Nach unserer Tradition müssen wir die Hochzeit trotzdem abhalten. Das war die traurigste Hochzeit aller Zeiten. Alle haben geweint.



Ich wohnte damals in einer Wohnung des Internats in Bnei Brak. Neben dem Haus hatte die Familie von meinem späteren Mann Israel einen Kiosk. Wenn ich dort vorbei gelaufen bin, habe ich ihn manchmal gesehen und er ist mir gleich ins Auge gestochen, denn er sah sehr gut aus! Anfangs haben wir noch nicht miteinander gesprochen, aber seinen Bruder habe ich gekannt, und wir haben uns manchmal unterhalten. Eines Tages, an Tish'a Be'Av, sind wir zur Klagemauer gefahren - meine Schwestern, unsere Freundinnen und ich. Und plötzlich treffen wir dort Israel und seinen Bruder. Meine Schwester hat mir später erzählt, dass ich damals zu ihr gesagt habe: „Siehst du den, den werde ich mal heiraten.“ Aber ich erinnere mich daran nicht mehr. Sein Bruder hat mich dann eines Tages gefragt, ob er ein Gespräch von meinem Telefon machen darf dürfe. Er wollte Israel anrufen. Am nächsten Morgen hatte ich vergessen, dass ich mein Telefon weggegeben hatte und ich frage mich, wen ich so spät angerufen hatte. Also schickte ich eine SMS: „Wer bist du?“ Und er schrieb eine SMS: „Wer bist denn du?“ Wir schrieben uns dann eine Woche hin und her, bevor wir realisierten, dass wir uns damals an der Klagemauer getroffen haben. Eine Woche nur SMS Nachrichten. Das hat mich irgendwann genervt. Er hätte anrufen sollen! Also habe ich ihn angerufen. Das war mein erster und den Rest meines Lebens bestimmende Fehler. Denn von da an bestimmte ich, wo es lang geht. Ich habe auch den Heiratsantrag gemacht. Ich war schon kein junges Mädchen mehr. Ich war schon 22. Der Arme war damals 20. So sind wir dann zu den Eltern gegangen und innerhalb eines halben Jahres haben wir geheiratet.

Auf unserer Hochzeit waren fast 1700 Gäste. Die ganze Welt wollte dieses Wunder sehen, wie dieses Waisenmädchen mit dreizehn Geschwistern, das erst vor zwei Wochen ihren Vater verloren hat, heiratet. Das war nicht so einfach. Aber wir können unser Leben nicht vorherbestimmen. Wir müssen daran wachsen und uns weiter entwickeln.

1. Wo und wie haben sich Jackie Azoulay und ihr Mann kennengelernt? Was verbindet die beiden? Berücksichtigt besonders die Bedeutung von Traditionen.
2. Stelle grafisch in einer MindMap dar, welche Menschen in deinem Leben eine Rolle spielen und überlege, weshalb dir diese Menschen wichtig sind. Diskutiert anschließend in der Gruppe, was euch in der Beziehung zu anderen Menschen wichtig ist.

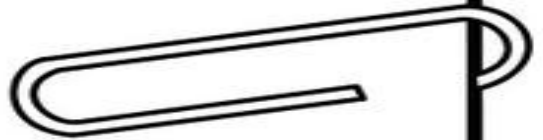
THEMENKARTE JACKIE AZOULAY

Wusstet ihr schon...

... dass die Klagemauer in Jerusalem 48 Meter lang und 18 Meter hoch ist und von den Juden „Kotel“ genannt wird? Jeden Tag besuchen viele Menschen die Reste der ehemaligen Westmauer des zweiten Jerusalemer Tempels, um dort zu beten. Dem jüdischen Glauben nach wurde an Tisha B'Av, dem 9. Tage des Monats Av, sowohl der erste also auch der zweite Tempel in Jerusalem zerstört. Daher wird der Tag als Trauertag begangen, an dem auch gefastet wird.

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Ich und die Liebe



Mein Mann ist Apotheker. Er ist zwei Jahre älter als ich. Wir haben uns im Master-Studium kennengelernt. Er hat an der Hebräischen Universität in Jerusalem Pharmazie studiert, ich habe in Tel Aviv studiert. Zum Master-Studium ist er an die Tel Aviv Universität gekommen. Dort haben wir uns getroffen. Möglicherweise ist ein Grund, weshalb der eine den anderen gewählt hat, die Liebe zum Lernen, das uns beide interessiert und miteinander verbindet. Mein Mann stammt ursprünglich aus Kfar Qasim, seine Familie lebt dort. Bei den Arabern ist es folgendermaßen: Wenn ein junger Mann die Schule beendet, geht er zunächst arbeiten und beginnt ein Haus zu bauen, schließlich muss er heiraten. Um eine Frau heiraten zu können, muss er ein Haus für sie bauen. Man wird kaum ein junges arabisches Paar finden, das zur Miete wohnt oder keinen Platz zum Wohnen findet. Heute denken wir als junges Paar darüber nach, wo unsere Kinder einmal wohnen werden.

-
1. Wo und wie haben sich Salma Fiomy-Farij und ihr Mann kennengelernt? Was verbindet die beiden? Berücksichtigt besonders die Bedeutung von Traditionen.
 2. Stelle grafisch in einer MindMap dar, welche Menschen in deinem Leben eine Rolle spielen und überlege, weshalb dir diese Menschen wichtig sind. Diskutiert anschließend in der Gruppe, was euch in der Beziehung zu anderen Menschen wichtig ist.

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Wusstet ihr schon...

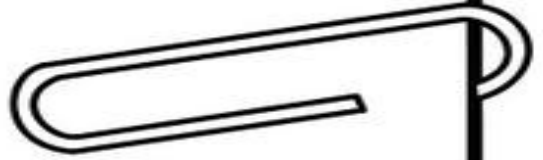
...dass in Israel religiöse Institutionen großen Einfluss haben und daher viele Lebensbereiche (wie Heirat, Scheidung, Friedhöfe) muslimisch, christlich oder jüdisch verwaltet werden?

95% aller Israelischen Paare sind verheiratet, nur 5% leben unverheiratet in einem gemeinsamen Haushalt. 2013 wurden in etwa 50.000 Ehen geschlossen, davon 11.000 Ehen unter Muslimen. 1.900 muslimische Ehen wurden in dem gleichen Jahr geschieden. In Deutschland wurden 2014 378.000 Eheschließungen gezählt.

THEMENKARTE TOM FRANZ

Religion

Es hat viele Jahre gedauert, bis ich einen Zugang zum Judentum gefunden und immer mehr darüber erfahren habe. Je mehr ich erfuhr, desto stärker habe ich eine Verbindung und Anziehung gespürt, die sich nicht erklären ließ. Zumal ich zu der Zeit kein gläubiger Mensch gewesen bin. Es hätte überhaupt keinen Sinn gemacht, zum Judentum zu konvertieren.



In meiner Familie wurde Weihnachten und Ostern gefeiert, aber wir waren vom Kern des Christentums weit entfernt. Ich würde mal sagen, dass ich eher in einem kulturell christlichen Umfeld aufgewachsen bin, als dass ich eine christliche Erziehung genossen oder die Religion eine besonders große Rolle gespielt hätte.

Das ist nichts, was ein Mensch fühlen kann, das findet auf einer Ebene des Lebens statt, die nicht erklärbar ist. Im Endeffekt sind mir die gleichen Dinge passiert wie hunderttausend anderen auch, aber bei mir hat das irgendwie Stück für Stück dazu geführt, dass ich zu dem Entschluss gekommen bin, dass es anscheinend Gott gibt. Das konnte ich weder den Rabbinern erklären, noch irgend jemand anderen. Und es bleibt insbesondere für jemanden, der so rational ist wie ich, immer ein wenig unerklärbar.

Das Hauptrabbinat von Tel Aviv bietet einen Kurs an und es gibt dort eine Klasse von Leuten die konvertieren. Man besucht dann für ein halbes oder ein dreiviertel Jahr, dreimal die Woche, jeweils zwei, drei Stunden einen solchen Kurs. Insgesamt muss man 500 Unterrichtsstunden absolvieren und das Ganze findet auf Hebräisch statt. Das ist also wie ein Studium. Von dem Zeitpunkt an, ich nach Israel gekommen bin, bis zu dem Moment, an dem ich vor dem Rabbinat die Prüfung bestanden habe, hat es zweieinhalb Jahre gedauert.

Im Judentum gibt es alle Stufen von Religiosität. Man muss für sich selbst einen Weg finden, da Religion eine gewisse Sogkraft besitzt. Wenn man einmal hinein gerät, kann man schnell viel zu tief geraten. Ein Leben ohne Religion ist für mich allerdings auch irrelevant geworden.

1. Erörtert, welche Bedeutung Tom Franz der Religion bzw. Religiosität zuschreibt. Was bedeutet es, eine andere Religion anzunehmen? Was bleibt, was ändert sich?
2. Welche Rolle spielen Religion und Religiosität in der heutigen Welt? Diskutiert das Verbindende und Trennende von Religion.

THEMENKARTE TOM FRANZ

Wusstet ihr das...

... dass in der säkularen Mittelmeermetropole Tel Aviv-Jaffo 426.000 Israelis leben? Tel Aviv ist bekannt für seine kosmopolitische und offene Haltung, für seinen Strand, seine Kunstszene, seine Nachtclubs und seine Offenheit gegenüber der LGBT Community.

Auch wenn die orthodox jüdische Gemeinde in Tel Aviv klein ist, so gibt es sie.

Etwa 10% aller 6,2 Millionen jüdisches Israelis (Gesamtbevölkerung: 8,3 Mio.) bezeichnen sich als orthodox, 12% ultraorthodox, 35% als traditionell und 43% als säkular.

Religion

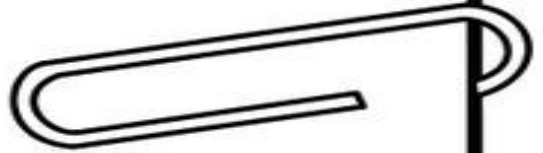
Als ich geboren wurde, waren meine Eltern noch säkular. Erst als ich drei Jahre alt war, sind sie religiös geworden, schrittweise. Ich erinnere mich, dass wir, selbst als ich schon im Schulalter war, noch einen Fernseher hatten. Doch sie wurden Schritt für Schritt haredische Juden.

Mein Vater war ein sehr schwieriger Mensch. Er kam aus einem Leben, das extrem säkular war. Er hatte kaum Geld und war in schlechter Gesellschaft. Sogar mit Drogen hatte er zu tun. Als er dann religiös wurde, war seine größte Angst, dass wir vom richtigen Weg abkommen und dort landen könnten, wo er herkam. Diese Einstellung war bei uns zu Hause sehr präsent, z.B., dass wir uns übertrieben züchtig anziehen mussten. Es fällt mir heute, wo er nicht mehr am Leben ist, schwer, deutlich zu sagen, dass es sich dabei um Zwang gehandelt hat.

Das war kein einfaches Leben. Als Siebzehnjährige bist du die ganze Zeit auf der Suche. Du willst sehen, was du noch nicht ausprobiert hast. Aber ich habe Gott nicht verlassen. Gott war die ganze Zeit bei mir. Ich wollte Quatsch machen, aber nicht der Religion den Rücken kehren.

Ich glaube aber, dass es am allerwichtigsten ist, ein guter Mensch zu sein. Und das sagt auch die Torah. Ich hasse Kategorisierungen. Wenn Leute mich fragen: „Bist du eine Religiöse, eine Haredi, eine sephardische Jüdin, eine Nationalreligiöse?“ dann sage ich: „Ich bin Jüdin. Lasst mich in Ruhe damit.“

Im Kindergarten meines Kindes gibt es ganz verschiedene Familien. Es gibt ein Kind von einer chassidischen Familie, ein Kind, dessen Eltern säkular sind, ein Kind, dessen Eltern nationalreligiös sind, ein haredisches Kind mit Schläfenlocken. Es gibt alles! Und so will ich das. Ich will nicht, dass er in einen sephardischen Kindergarten geht, der nur von sephardischen Kindern besucht wird, oder in einen Kindergarten ohne Fernsehen.



-
1. Erörtert, welche Bedeutung Jackie Azoulay der Religion bzw. Religiosität zuschreibt.
 2. Welche Rolle spielen Religion und Religiosität in der heutigen Welt? Diskutiert das Verbindende und Trennende von Religion.

THEMENKARTE JACKIE AZOULAY

Wusstet ihr schon...

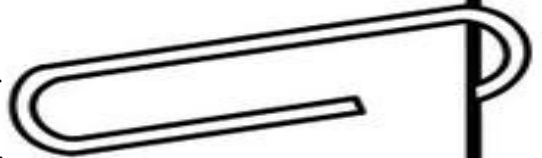
... dass sich etwa 10% aller 6,2 Millionen jüdisches Israelis (Gesamtbevölkerung: 8,3 Mio.) als orthodox bezeichnen? 12% sehen sich als ultraorthodox, 35% als traditionell und 43% als säkular. Die jüdische Bevölkerung in Israel setzt sich aus ashkenasischen und sephardischen Juden zusammen. Im Mittelalter war Ashkenas die hebräische Bezeichnung für Deutschland. Ashkenasim meint Juden, die ursprünglich aus Deutschland, Osteuropa, Frankreich, England, Italien und den USA kommen. Als sephardische Juden bezeichnen sich jene, deren Herkunft spanisch-portugiesisch ist, die dann aber Ende des 15. Jahrhunderts vertrieben wurden und sich in Südosteuropa, Nordafrika, Asien, aber auch in Holland, England, Deutschland und Amerika niederließen. Haredische Juden gehören der ultra-orthodoxen Strömung an.

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Religion

Ich hab nie darüber nachgedacht, ob mein Mann oder Lebenspartner arabisch sein soll oder nicht, ob er muslimisch oder andersgläubig sein wird. Ich habe mir darüber keine Gedanken gemacht, weil es für mich selbstverständlich war, dass ich jemanden heirate, der arabisch und muslimisch ist. Wenigstens muslimisch.

Ich habe einen älteren Bruder, der eine philippinische Frau geheiratet hat, die keine Muslimin war. Sie haben drei wunderbare Kinder und sie wohnen bei uns im Dorf. Als sie heirateten, gab es ein wenig Widerstand. Meine Mutter und mein Vater haben nicht verstanden, warum er gerade eine Frau wählt, die nicht den gleichen Glauben hat wie er und auch keine Araberin ist. Aber mit der Zeit, und es verging nicht allzu viel Zeit, haben sie verstanden, dass sie die Frau ist, die er liebt und heiraten möchte. Sie wurde schließlich muslimisch. Sie befolgt aber nicht alle Gebote, die wir als Muslime einhalten. Ich bin in einer Familie aufgewachsen, die traditionell ist. Wir befolgen die Gebote, aber wir leben nicht streng religiös. Es ist uns wichtig, dass wir während des Ramadan fasten und alle fünf Gebete des Tages einhalten. Aber ich habe einen Bruder, der nicht jeden Tag betet. Meine Eltern oder mein ältester Bruder würden ihn aber nicht dazu zwingen. Wenn du daran glaubst, und wenn du es aus dem Glauben heraus tust, dann ist es in Ordnung, wenn nicht, wird dich niemand zwingen. So verhält es sich auch mit der Kopfbedeckung: Wir sind fünf Schwestern. Meine kleine Schwester und ich haben mit der Kopfbedeckung in der 11. Klasse begonnen, meine zwei großen Schwestern haben damit sogar noch früher begonnen, und meine älteste Schwester hat damit erst angefangen, nachdem sie verheiratet war und bereits Kinder bekommen hat. Wenn ich mich heute dazu entscheide, dass ich nicht mehr an die Kopfbedeckung glaube, und sie abnehmen will, wird niemand kommen und mir sagen: „Warum hast du das getan?“ Die Mehrheit der arabischen Bevölkerung ist traditionell. Die Minderheit ist streng gläubig. Wie ich mich kleide, mit wem ich sitze und mit wem ich spreche, das sind meiner Meinung nach unwesentliche Dinge, die Gott nicht interessieren. Solange ich nicht stehle, morde, kein Schwein esse, an Gott und seinen Propheten glaube, die Gebote befolge, dann ist zwischen ihm und mir alles in Ordnung. Alles andere sind Dinge, die ihn nicht interessieren.



-
1. Erörtert, welche Bedeutung Salma Fiomy-Farij der Religion bzw. Religiosität zuschreibt.
 2. Welche Rolle spielen Religion und Religiosität in der heutigen Welt? Diskutiert das Verbindende und Trennende von Religion.

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Wusstet ihr schon...

... dass die Mehrheit der 1,7 Millionen arabischen Israelis (Gesamtbevölkerung: 8,3 Mio.) muslimisch (ca. 83%) sind? 9% sind christlich und 8% drusisch. Etwa 50% der israelischen Araber bezeichnen sich als religiös.

THEMENKARTE TOM FRANZ

Masterchef

Ich habe relativ spät, erst mit ein- oder zweiundzwanzig angefangen zu kochen. Wahrscheinlich hatte ich schon davor einen Zugang zum Thema Essen, aber da ich zuhause gelebt habe und meine Mutter fantastisch kocht, hatte ich keinen Grund selbst zu kochen.

Während meines Zivildienstes in Israel habe ich zum ersten Mal gekocht. Ich musste kochen, weil ich sonst nichts zu essen gehabt hätte.

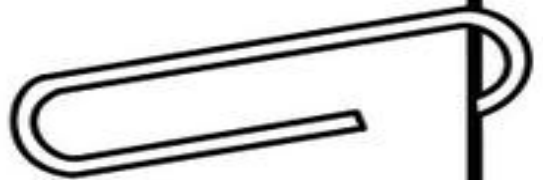
In Israel habe ich dann schnell angefangen so gut zu kochen, dass es auch anderen geschmeckt hat. Ich habe eigentlich ganz intuitiv Kochen gelernt, da ich nicht nach Rezept koche. Wenn ich ein Rezept nachkoche, dann übernehme ich es nie eins zu eins, sondern ich koche Gerichte so nach, wie ich sie in Erinnerung habe. Gleichzeitig verändere ich sie auch und bringe meine eigenen Ideen mit ein.

Dana hat mich dann an die Chefköche, mit denen sie viel zusammengearbeitet hatte, weitervermittelt und so konnte ich ihnen beim Arbeiten zusehen. Ich habe also einfach irgendwo in der Ecke gestanden und zugeguckt, habe Zwiebeln geschält und gehackt und dabei Fragen gestellt. Und so habe ich mein Wissen erweitert.

Als Masterchef vor vier Jahren ins israelische Fernsehen kam, war Dana diejenige, die mich dort anmelden wollte. Ich war eigentlich der Meinung, dass das nichts für mich ist, und dass ich gar nicht weiß, ob ich gut genug bin. Ich habe mich zunächst nicht von Dana überreden lassen, weder für die erste, noch für die zweite Staffel. Erst vor der dritten Staffel hat Dana wieder angefangen darüber zu sprechen. Und schließlich habe ich mich dann doch dazu überreden lassen, beim Casting mitzumachen.

Von diesem Zeitpunkt an bin ich jeden Tag in ein Café gegangen und habe mir sehr viel Literatur besorgt. Nicht einfach nur Rezeptbücher, sondern gute Kochliteratur für die Ausbildung der Köche in Deutschland und der Schweiz. Diese Bücher habe ich durchgearbeitet, so wie ich früher fürs Studium gelernt habe. So konnte ich Kochtechniken erlernen und erfahren, wie Nahrungsgrundstoffe verarbeitet werden können. Das hat mir sehr geholfen, weil das Grundtechniken waren, die ich hinterher bei Masterchef anwenden konnte. Denn für ungefähr ein Drittel der Aufgabenstellungen bei Masterchef musste ich Gerichte zubereiten, die ich noch nie vorher gekocht habe und von denen ich keine Ahnung hatte.

Im Allgemeinen kann man durchaus sagen, dass die Atmosphäre unter den Mitbewerbern bei Masterchef echt gut war - und das ist für eine Castingshow durchaus erstaunlich. Den Wettbewerb untereinander haben wir kaum gespürt. Auch mit Salma und Jackie habe ich mich sehr gut verstanden und wir haben uns gegenseitig unterstützt. Bis zu Masterchef hatte ich keinen Kontakt zur arabischen Bevölkerung. Ich lebe in Tel Aviv und in unserem Umfeld haben wir keine arabisch-palästinensischen Freunde gehabt. Durch Masterchef sind wir jetzt mit Salma und ihrem Mann befreundet und darüber sind wir sehr froh. Ich glaube, das beruht auf Gegenseitigkeit.



1. Diskutiert die Besonderheiten der Castingshow Masterchef.
2. Masterchef und das Kochen haben Tom Franz' Leben verändert. Welche Ereignisse in eurem Leben haben euren Blick, eure Perspektive erweitert? Verfasst eine kurze Geschichte darüber.

THEMENKARTE TOM FRANZ

Wusstet ihr schon...

...dass die Fernsehshow Masterchef (מאסטֶר שֶׁף) ursprünglich aus Großbritannien kommt und bereits 1990 im britischen Fernsehen zu sehen war? Mittlerweile wird Masterchef in zahlreichen Ländern ausgetragen. In Deutschland war die Sendung 2010 unter dem Titel Deutschlands Meisterkoch auf SAT 1 zu sehen. Allerdings wurde die Show wegen niedriger Einschaltquoten nach einer Staffel wieder eingestellt. Seit 2010 wird die Show auf dem israelischen Fernsehkanal Channel 2 ausgestrahlt. Die Einschaltquoten der ersten Staffeln betragen 40 bis 50%. Derzeit ist die fünfte Staffel im israelischen Fernsehen zu sehen, mit Einschaltquoten um die 30%. Die Gewinner der Show erhalten 200.000 Shekel (ca. 40.000 Euro).

THEMENKARTE JACKIE AZOULAY

Masterchef

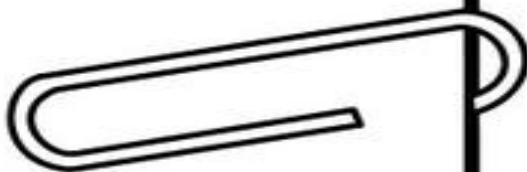
Mich fragen immer alle, wie ich angefangen habe zu kochen. Ich bin gerne zu den Nachbarinnen gegangen und habe bei Ihnen in die Kochtöpfe geschaut. Ich habe es geliebt mit den älteren Frauen zusammen zu sein und stand immer neben ihnen in der Küche.

Das waren Marokkanerinnen, Tunesierinnen, Irakerinnen. Und immer wenn meine Mutter mich gesucht hat, wusste sie, dass ich entweder bei Georgette, bei Tamar oder einer anderen Nachbarin bin. Das Haus, in dem meine Eltern lebten, war das Haus von den Eltern meines Vaters. Mein Vater war der Jüngste. Also waren meine Eltern das einzige junge Paar in dem Stadtteil, und neben uns wohnten nur alte Frauen. Als meine Geschwister und ich in der fünften Klasse waren, waren deren Kinder schon verheiratet.

Ich habe die Sendung Masterchef immer angeschaut. Alle Staffeln. Und jedes Mal, bei den verschiedenen Aufgaben, habe ich darüber nachgedacht, wie ich das gemacht hätte. Dann habe ich mich angemeldet. Nur so aus Spaß. Ich hätte nie gedacht, dass sich jemand bei mir melden würde.

Die Stimmung bei Masterchef war super. Obwohl die Aufnahmen sehr anstrengend waren. Es war schwer für mich, denn ich musste koscher kochen und habe gesehen, dass unkoscheres Essen lecker ist. Weißt du, wenn Salma Jogurt mit Rindsteak serviert, dann ist das für die Jury himmlisch. Da kann man nichts machen. Aber ich habe alle meine Gerichte mit großem Stolz serviert, um zu zeigen, was man alles mit koscherem Essen machen kann. Und ich bin doch weit gekommen! Und Tom hat mit koscherem Essen gewonnen.

Ich bin davor nie mit einer muslimischen Araberin in Kontakt gekommen. Und sie wurde eine meiner besten Freundinnen. Bis heute. Salma ist eine wunderbare Frau. Man vergisst, dass sie Muslimin ist und ich orthodoxe Jüdin. Wir haben das ganz vergessen, nicht für eine Sekunde daran gedacht. Ich beneide sie sogar darum, von wo sie herkommt. Um diese Zurückhaltung. Auch bei mir zuhause ist das wichtig. Sie haben fast genau die gleichen Traditionen wie wir: Zurückhaltung, wie man sich Männern gegenüber verhält. Sie gibt Männern nicht die Hand, genau wie ich. Ich habe mich ihr am allernächsten gefühlt. Näher sogar als zu einer Frau, die zwar Jüdin ist, aber säkular. Salma hat mich besser verstanden, auch mit dem koscherem Essen. Sie kann zum Beispiel auch nicht mit Wein oder Schweinefleisch kochen.



1. Diskutiert die Besonderheiten der Castingshow Masterchef.
2. Masterchef und das Kochen haben Salma Azoulays Leben verändert. Welche Ereignisse in eurem Leben haben euren Blick, eure Perspektive erweitert? Verfasst eine kurze Geschichte darüber.

Wusstet ihr schon...

...dass die Fernsehshow Masterchef (מֵאֲסָפֶר שֶׁף) ursprünglich aus Großbritannien kommt und bereits 1990 im britischen Fernsehen zu sehen war? Mittlerweile wird Masterchef in zahlreichen Ländern ausgetragen. In Deutschland war die Sendung 2010 unter dem Titel Deutschlands Meisterkoch auf SAT 1 zu sehen. Allerdings wurde die Show wegen niedriger Einschaltquoten nach einer Staffel wieder eingestellt. Seit 2010 wird die Show auf dem israelischen Fernsehkanal Channel 2 ausgestrahlt. Die Einschaltquoten der ersten Staffeln betragen 40 bis 50%. Derzeit ist die fünfte Staffel im israelischen Fernsehen zu sehen, mit Einschaltquoten um die 30%. Die Gewinner der Show erhalten 200.000 Shekel (ca. 40.000 Euro).

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

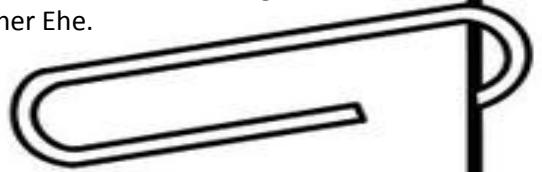
Masterchef

Wir schauen sehr viel Fernsehen. Die erste Staffel von Masterchef habe ich nicht gesehen, weil ich studiert habe. Die zweite Staffel war im ersten Jahr meiner Ehe.

Mein Mann und ich mochten diese Sendung sehr gerne und waren bald ganz abhängig von Masterchef. Wir saßen vor dem Fernseher und waren begeistert. Jedes Mal, wenn es eine Aufgabe gab, haben wir als erstes gedacht: "Salma, was würdest du tun, wenn du diese Aufgabe bekommen hättest?"

Die Staffel ging dann irgendwann zu Ende und wir hatten die Show eigentlich schon ganz vergessen. Eines Tages haben wir aber gesehen, dass Auditions für die nächste Staffel stattfinden. Mein Mann Gjud meinte daraufhin zu mir: „Salma, vielleicht sollten wir dich dort anmelden?“ Ich habe ihm geantwortet: „Nein, ich habe keine Kraft fürs Fernsehen. Was soll ich bei einer Reality-Show? Ich bin dafür nicht geeignet.“ Er sagte dann aber erneut: „Komm, lass uns dich anmelden. Im schlimmsten Fall nehmen sie dich nicht.“ Ich habe dann schließlich geantwortet: „Weißt du was, yalla, gehen wir uns anmelden.“ Im März habe ich mich angemeldet und im Mai sind wir für einen Monat nach Thailand geflogen. Als ich aus Thailand zurückgekommen bin, habe ich auf meinem Handy ganz viele Anrufe in der Mailbox gehabt und erfahren, dass ich zur Audition von Masterchef eingeladen bin. Wir haben uns eigentlich einen Spaß daraus gemacht, weil wir dachten, dass sowieso nichts daraus wird, und ich nicht angenommen werde. Auf einmal habe ich dann aber eine Audition nach der anderen bestanden und mich bei Masterchef wiedergefunden. So war das.

Es gab von vielen Menschen rassistische Bemerkungen hinsichtlich meiner Teilnahme an der Sendung. Ich habe eigentlich versucht, die Medien zu ignorieren, aber trotzdem habe ich vieles mitbekommen und gesehen, dass es Menschen gibt, die sich sehr rassistisch äußern und meinen, dass ich nur aufgenommen wurde, weil ich Araberin bin und meine Teilnahme die Einschaltquoten der Sendung erhöht. Auf der anderen Seite gab es aber auch viele Menschen, die sich sehr positiv geäußert haben. Es gab also solche und solche Reaktionen. Selbst im arabischen Teil der Bevölkerung gab es Leute, die gemeint haben: „Warum geht sie in eine Reality-Show der Israelis? Was denkst sie überhaupt, wer sie eigentlich ist?“ Ich habe aber die ganze Zeit gesagt, dass ich mich nur selbst repräsentiere. Ich bin gekommen um die Persönlichkeit von Salma zu zeigen, und nicht die Persönlichkeit aller arabischen Frauen. Es gibt eine Vielfalt an Meinungen, Verhaltensweisen und Persönlichkeiten in der Bevölkerung. Wir leben zwar im gleichen Land, aber der Unterschied zwischen der arabischen und der jüdischen Bevölkerung ist sehr groß. Wenn du dich alleine - als einzige arabische Teilnehmerin - zwischen all den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wiederfindest, bedarf es viel Stärke und Selbstbewusstsein, um dich in der transparentesten und authentischsten Art vorzustellen und allen zu zeigen, wie du wirklich bist.



1. Diskutiert die Besonderheiten der Castingshow Masterchef.
2. Welche Ereignisse in eurem Leben haben euren Blick, eure Perspektive verändert? Verfasst eine kurze Geschichte darüber.

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Wusstet ihr schon...

...dass die Fernsehshow Masterchef (מֵאֲדָטָר שֶׁפּוֹךְ) ursprünglich aus Großbritannien kommt und bereits 1990 im britischen Fernsehen zu sehen war? Mittlerweile wird Masterchef in zahlreichen Ländern ausgetragen. In Deutschland war die Sendung 2010 unter dem Titel Deutschlands Meisterkoch auf SAT 1 zu sehen. Allerdings wurde die Show wegen niedriger Einschaltquoten nach einer Staffel wieder eingestellt. Seit 2010 wird die Show auf dem israelischen Fernsehkanal Channel 2 ausgestrahlt. Die Einschaltquoten der ersten Staffeln betragen 40 bis 50%. Derzeit ist die fünfte Staffel im israelischen Fernsehen zu sehen, mit Einschaltquoten um die 30%. Die Gewinner der Show erhalten 200.000 Shekel (ca. 40.000 Euro).

Israel und ich

Zu Beginn waren es die Menschen, die mich anzogen, denn im Rahmen unseres Schüleraustausches kamen die Israelis zunächst nach Deutschland.

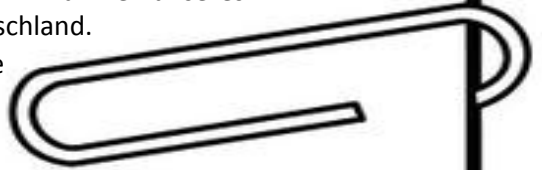
So habe ich zuerst die Menschen kennengelernt, da wusste ich noch nicht allzu viel über das Land. Ich kannte im Endeffekt nur die tragische Geschichte zwischen unseren beiden Völkern, von den Juden und den Deutschen im Holocaust.

Ansonsten wusste ich nicht viel über Israel, muss ich zugeben. Also weder über das heutige Israel noch über die gesamte Geschichte der Juden. Wegen der Menschen bin ich dann mit dem Schüleraustausch auch nach Israel gegangen und habe die Faszination für das Land entwickelt. Ich habe mich einfach superwohl gefühlt, irgendwie hat hier alles gestimmt: Die Temperatur, die Gerüche in der Luft, die Farben der Natur, das Licht der Sonne.

Mit Aktion Sühnezeichen Friedensdienste bin ich für anderthalb Jahre nach Israel gegangen und konnte dort meinen Zivildienst absolvieren. Ich habe während dieser Zeit mit Holocaust-Überlebenden in einem Krankenhaus gearbeitet und die Möglichkeit genutzt, ein bisschen Hebräisch zu lernen.

Ich bin nach meinem Zivildienst eigentlich davon ausgegangen, dass ich zurück nach Deutschland ziehe, mein Jurastudium beende und dann – so wie alle anderen – anfangen werde zu arbeiten, eine Familie gründe, ein Haus baue und damit wäre dann alles gut. Dieser Plan ist dann aber nicht ganz aufgegangen. Während des Referendariats habe ich die Entscheidung getroffen, nach Israel zu gehen. Ich saß irgendwo in der Verwaltung, mitten in der Pampa, von morgens bis nachmittags, hatte nichts zu tun und viel Zeit um nachzudenken. Zu dieser Zeit habe ich mich entschieden nach Israel zu ziehen. Meine Liebe zu Israel war so stark, dass ich mich dazu entschlossen habe dem nachzugeben, meinen sicheren Hafen in Deutschland zu verlassen und in Israel mein Glück zu finden. Ich denke, das war der letztmögliche Zeitpunkt, um eine solche Entscheidung zu treffen. Denn wenn ich angefangen hätte in Deutschland Karriere zu machen und mich an die deutschen Gehälter zu gewöhnen, dann wäre es eher schwer gewesen nach Israel zu gehen. Nach Israel zieht man aus Idealismus oder weil man sehr reich ist. Es ist schwer seinen gewohnten Lebensstandard aufzugeben, um hier ganz unten anzufangen.

Um eine Aufenthaltsgenehmigung in Israel zu bekommen, musste ich zunächst einmal das Rabbinat und das Innenministerium davon überzeugen, dass ich konvertieren will. Das hat in etwa anderthalb Jahre gedauert und dann habe ich noch ein Jahr gebraucht, um die ganze Konvertierung durchzuziehen. Mein Hauptanliegen war es, Hebräisch zu lernen und zu konvertieren. Daher war es mir in der Zeit - ich will nicht sagen egal - aber es hat mich nicht allzu sehr gestört, dass ich keinen guten Job hatte oder gar nicht arbeiten konnte und mir Geld leihen musste.



1. Erläutert, was es für Tom Franz bedeutet, in Israel zu leben. Überlegt euch Fragen, die ihr ihm gerne zum Thema Israel stellen würdet.
2. Diskutiert, welche Bedeutung Deutschland für euer Leben hat.

THEMENKARTE TOM FRANZ

Wusstet ihr schon...

...dass Aktion Sühnezeichen Friedensdienste (ASF) 1958 von deutschen evangelischen Christen gegründet wurde? Der Gründungsauftrag von ASF betont die Schuld der Deutschen für die nationalsozialistischen Verbrechen und hatte zum Ziel durch Freiwilligendienste in Israel, Polen und Russland um Vergebung und Versöhnung zu bitten. Heute geht es nicht mehr um Schuld, sondern darum, an die Verbrechen des Nationalsozialismus zu erinnern. Die Arbeit von ASF in Israel begann bereits 1961. Derzeit sind in Israel pro Jahr 22 Freiwillige in verschiedenen sozialen Einrichtungen tätig und betreuen außerdem Überlebende des Holocaust.

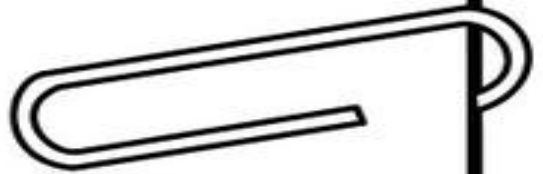
Israel und ich

Ich beobachte gerne mein Umfeld. Vor mir sehe ich Tom, der zum Judentum übergetreten ist und sogar aus Deutschland kommt, nicht aus irgendeinem Land! Er steht da und betet, und ich bin sehr stolz auf ihn. Vor mir sitzt Shelly, eine Frau, die komplett säkular ist.

Daneben Dalia, die überhaupt nicht koscher kocht, sogar Fleisch zusammen mit Milch. Und ich frage mich: „Was ist da passiert? Haben die Säkularen alle religiöse Tradition verloren?“ Vor mir steht Salma mit einem Kopftuch. Und ich denke mir: “Wow, was für ein Land wir sind!” Ich denke das sehr oft: „Was für ein geiles Land!“

Man spricht nicht über Politik bei uns zu Hause. Aber wenn ich mir heute die Welt anschau, dann spüre ich, dass ich dankbar sein muss, auch wenn wir am Unabhängigkeitstag kein Dankesgebet sprechen und auch kein Festmahl abhalten brauchen. Denn jemand hat uns ein Land gegeben, für das wir bereit sind zu kämpfen, ein Land, das uns all das gibt, was es uns gibt. Und es ist undankbar zu sagen Israel ist so und so. Ich finde, dass ist so als würde dir jemand ein Haus bauen und du würdest sagen, dass dir das so aber nicht passt. Aber er hat dir vier Wände und ein Dach gegeben und es ist deins. Das ist meine Ansicht über unser Land. Es gibt hier gute und nicht so gute Seiten. Aber es ist unser Zuhause.

Am Anfang, in den 50er Jahren, lebte meine Oma in einem Auffanglager für jüdische Neueinwanderer aus arabischen Ländern. Sie hat mir so einiges erzählt. Dass die aschkenasischen Juden bessere Jobs bekommen haben als die anderen. Ich denke, dass es so etwas heute nicht mehr gibt. Wenn jemand öffentlich sagt, wir sephardischen Juden würden immer benachteiligt, dann ist das einfach Unsinn. Das ist ein Stigma, das Leute behalten wollen, um sich selbst zu bemitleiden. Ich kann das nicht hören und ich glaube auch nicht daran. Ich möchte nie etwas bekommen, nur weil ich eine von vierzehn Geschwistern ohne Vater bin. Niemals! Falls mir jemand deswegen etwas gibt, gebe ich es sofort zurück. Ich hasse es, wenn sich Leute selbst bemitleiden. Es gibt keine Diskriminierung.



1. Erläutert, was es für Jackie Azoulay bedeutet, in Israel zu leben. Überlegt euch Fragen, die ihr ihr gerne zum Thema Israel stellen würdet.
2. Diskutiert, welche Bedeutung Deutschland für euer Leben hat.

Wusstet ihr schon...

...dass Israel eine Einwanderungsgesellschaft ist? Nach der Staatsgründung 1948 kam es zur Masseneinwanderung von Hunderttausenden Juden aus arabischen bzw. islamischen Ländern in Asien und Afrika, den sogenannten orientalischen Juden. In den 50er und 60er Jahren folgten in etwa 200.000 Juden aus Marokko. Das Zusammenleben zwischen den Neueinwanderern und den bereits im Land lebenden, vor allem europäisch geprägten, Juden gestaltete sich am Anfang schwierig. Nach und nach wurden die verschiedenen Einwanderungsgruppen aber in die israelische Gesellschaft integriert. In den 80er und 90er Jahren kam es zur Masseneinwanderung äthiopischer Juden (130.000). 1990, nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion, emigrierten bis zu eine Million Juden aus den sowjetischen Nachfolgestaaten nach Israel.

THEMENKARTE SALMA FIOMY-FARIJ

Israel und ich

Ich bin schon immer ein Mensch gewesen, der den Frieden unterstützt. Wir sind zwei Völker, die hier leben, da kann man nichts machen, das ist einfach so. Keiner wird aufstehen und gehen.

Ich hoffe sehr, dass die Zeit kommen wird und beide Seiten einfach sagen: „Kommt, lasst uns zusammen in Frieden auf dieser Erde leben.“

Wenn man mir heute sagen würde: „Salma, wir geben dir die Möglichkeit zu wählen: Entweder du bleibst in Israel, als Bürgerin dieses Staates, oder du bekommst eine Staatsangehörigkeit in einem arabischen Land oder in Palästina“, denke ich nicht zwei Mal nach und würde antworten, dass ich hier bleiben will.

Das ist der Ort, an dem ich aufgewachsen bin, mir geht es gut hier. Ich denke nicht, dass ich benachteiligt bin, denn wenn ich etwas tun will, hängt es ausschließlich von mir ab. Doch ich sage das mit einem Vorbehalt: Mich stört es bis heute, dass Leute mich nach meinem Äußeren und meiner Herkunft beurteilen. Es stört mich, dass ich vom Sicherheitsbeauftragten am Eingang zu einem Einkaufszentrum angehalten werde. Das passiert mir sehr oft, wenn ich mit meinen Freundinnen zusammen bin, die keine Kopfbedeckung tragen. Sie können den Eingang passieren, ohne dass ihr Personalausweis überprüft wird, aber mich hält er an und überprüft meinen Ausweis. Andererseits kann ich aber die Sicherheitsbedürfnisse auch verstehen. Wir leben immer noch in einem Land, in dem es keinen Frieden gibt. Immer noch gibt es unangenehme Vorfälle, die sehr zu meinem Bedauern passieren. Der Sicherheitsbeauftragte handelt nicht aus persönlichen Gründen so, sondern aus Gründen der Sicherheit. Ich weiß, dass das die Situation ist, das ist die Realität, in der wir heute leben.

Als Angehörige einer Minderheit in Israel und als Frau hat man vielleicht zunächst einmal den Eindruck, dass man ohnehin eingeschränkt ist und nicht die gleichen Möglichkeiten wie andere Menschen hat. Ich habe mir aber gesagt, wenn ich nicht herausgehe und es versuche, werde ich nie wissen, ob ich diese Möglichkeiten habe oder nicht.

Bei uns zuhause spricht meine Mutter nur Arabisch. Sie kann kaum Hebräisch bzw. spricht es nicht auf einem besonders hohen Niveau, da sie nicht Hebräisch schreiben und lesen kann. Fast alle in ihrer Generation können nicht so gut schreiben und lesen, aber sie können fast alle ein Gespräch auf Hebräisch führen. Schließlich leben wir ja in dieser Gesellschaft. Wenn du die Krankenkasse, die Bank oder das Einkaufszentrum aufsuchst, musst du Hebräisch sprechen.

Mein Vater konnte Hebräisch, sogar sehr gut, weil er als Taxifahrer gearbeitet hat. Er hatte viele jüdische Kunden und hat sehr viel Hebräisch gesprochen.

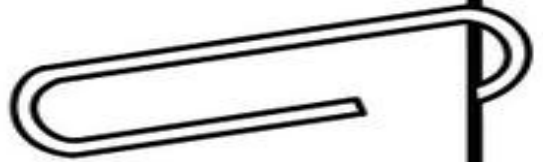
Da ich heute in einer Stadt arbeite und lerne, wo alle Hebräisch sprechen, gibt es keinen Ort, selbst beim Einkaufen, ausgehen oder spazieren gehen, an dem man nicht Hebräisch spricht. Es hat sich umgekehrt. Anstatt dass ich ein oder zwei Wörter aus dem Hebräischen in den Satz einfädele, benutze ich ein oder zwei arabische Wörter. Das ist mir ein wenig peinlich. Mein Arabisch ist mit den Jahren immer schlechter geworden.

1. Erläutert, was es für Salma Fiomy-Farijs bedeutet, in Israel zu leben. Überlegt euch Fragen, die ihr ihr gerne zum Thema Israel stellen würdet.
2. Diskutiert, welche Bedeutung Deutschland für euer Leben hat.

Wusstet ihr schon...

... dass israelische Araber keine homogene Gruppe bilden. Sie bezeichnen sich selbst unterschiedlich (israelische Araber, palästinensische Israelis...), haben verschiedene Glaubensbekenntnisse (christlich, muslimisch, drusisch) und vielfältige kulturelle Traditionen. Auch ihr Verhältnis zum Staat Israel gestaltet sich unterschiedlich. Der arabischen Minderheit ist es freigestellt, in die israelische Armee zu gehen. Die meisten Drusen machen von diesem Recht Gebrauch und leisten ihren Wehrdienst, während nur vereinzelt muslimische Araber in der Armee zu finden sind. Per Gesetz hat die arabische Minderheit in Israel die gleichen Rechte wie die jüdische Mehrheit. Trotzdem kommt es, wie in fast allen Ländern in denen Minderheiten leben, mitunter zu Benachteiligung und Diskriminierung.

Zukunftsvisionen



Nach Masterchef hat sich sehr vieles verändert. Ich habe einige Sachen auf den Weg bringen können, die mir wichtig waren. Ein wichtiges Projekt war sicherlich, dass ich ein Kochbuch geschrieben habe: „So schmeckt Israel“. Ich habe außerdem angefangen mit einigen großen Lebensmittelfirmen zusammenzuarbeiten und bin in Verhandlung mit anderen Firmen, die alle irgendwie mit Essen zu tun haben: Caterer, Fluggesellschaften, Küchenhersteller usw.

Der Fünf-Jahres-Traum wäre, dass es dann tatsächlich doch ein Restaurant in Israel gibt, das unter meiner Führung steht und ein koscheres Restaurant den ersten Michelin-Stern erhält.

Ich werde regelmäßig in deutsche Talkshows eingeladen. Mein Traum wäre es, eine Kochshow im deutschen Fernsehen zu machen, um dort die israelische Küche vorzustellen und vielleicht auch ein bisschen etwas über das Judentum zu erzählen. Das ist im Moment aber eher zweitrangig. Zunächst einmal geht es darum, die Vielfalt der israelischen Küche kennenzulernen. Denn die israelische Küche ist meines Erachtens nach eine Art „Melting Pot par excellence“. In Israel entwickelt sich die sogenannte neue Weltküche schneller als sonst irgendwo auf der Welt, nicht nur, weil hier viele verschiedene Kulturen auf engstem Raum zusammenleben, sondern weil diese verschiedenen Kulturen gleichzeitig auch eine gemeinsame Kultur darstellen.

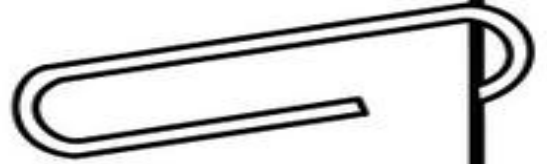
1. Überlegt gemeinsam wie Tom Franz' Restaurant aussehen könnte, welchen Namen es trägt und was das besondere an ihm ist.
2. Was sind eure Wünsche und Träume für die Zukunft? Tragt sie auf einem gemeinsamen Plakat ein.

THEMENKARTE TOM FRANZ

Wusstet ihr schon...

...dass Tom Franz ein Kochbuch auf deutsch veröffentlicht hat? Das Buch nennt sich „So schmeckt Israel“ und enthält auch einige Rezepte, in denen Tom die Vielfalt der israelischen Küche mit rheinländischen Traditionen verbindet.

Zukunftsvisionen



Derzeit versuche ich den Traum, den alle Masterchef Kandidaten haben, zu verwirklichen. Aus vier Staffeln hat nur ein Kandidat ein Restaurant eröffnet. Aber für mich geht es nicht nur darum, ein Restaurant zu eröffnen, sondern einen Traum für andere zu verwirklichen. Ich möchte die Vorstellungen der Menschen verwirklichen. Wenn ich heute auf der Straße gehe, sprechen mich oft fremde Leute an und sagen: „Wow, was für leckeres Essen du kochst!“ Dann antworte ich ihnen: „Ihr habt mein Essen doch gar nicht probiert, wie könnt ihr das also wissen!?“ Ihr Eindruck von meinen Gerichten wurde durch das Fernsehen transportiert. Wenn ich jetzt ein Restaurant eröffne, verwirkliche ich also ihre Phantasie und sie können mein Essen, das sie nur aus dem Fernsehen kennen, auch in Wirklichkeit essen. Das ist bis jetzt nur einem Kandidaten aus Masterchef gelungen, und ich werde hoffentlich, so Gott will, die Zweite sein.

Ich habe nicht den Traum im Fernsehen erfolgreich zu sein. Das ist nämlich keine echte Welt. Alles dort ist unecht. Aber ich bin immer auf der Suche nach etwas Wahrem. Deswegen eröffne ich das Restaurant. Denn das ist mein Traum.

-
1. Überlegt gemeinsam wie Jackie Azoulays Restaurant aussehen könnte, welchen Namen es trägt und was das besondere an ihm ist.
 2. Was sind eure Wünsche und Träume für die Zukunft? Tragt sie auf einem gemeinsamen Plakat ein.

THEMENKARTE JACKIE AZOULAY

Wusstet ihr schon...

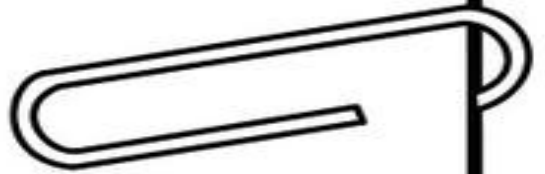
...dass Jackie bald ein Restaurant in ihrer Geburtsstadt Bet Shemesh eröffnen wird? Das Restaurant befindet sich in der Nähe einer Tankstelle und soll an ein US-amerikanisches Diner erinnern – allerdings mit marokkanischem Einschlag.

Zukunftsvisionen

Wenn ich heute überlege wie viele Kinder ich gerne haben möchte, dann würde ich an die Zahl zwei denken. Natürlich hat eine große Familie ihre Vorteile, es macht viel Spaß und es gibt immer diese Nähe und Unterstützung innerhalb der Familie.

Andererseits ist es von Nachteil, dass man nicht genügend Aufmerksamkeit bekommt, weil die Mutter mit sechs weiteren Geschwistern beschäftigt ist. Heute sieben Kinder groß zu ziehen, erscheint mir unmöglich.

Es ist mir sehr wichtig zu lernen und mich beruflich im Bereich der Forschung weiter zu entwickeln. Wenn ich mir die nächsten zehn Jahre vorstelle, dann sehe ich mich mit einer abgeschlossenen Doktorarbeit. Ich habe große Lust an den Punkt zu gelangen, wo ich mir erlauben kann, andere Themenbereiche zu erlernen, die ich bis jetzt noch nicht kennengelernt habe. Mein ganzes Studium über habe ich mich mit Medizin beschäftigt. Manchmal stelle ich fest, dass mich auch andere Dinge interessieren, z.B. Kunst. Ich liebe Gesang und Musik. Ich möchte unglaublich gerne die Zeit haben, um Dinge zu tun, die ich liebe, und nicht nur das machen, was mich weiterbildet oder mir bei meiner Karriere hilft. Ich möchte ein großes Restaurant haben, in dem ich Leute 24 Stunden lang empfangen und Essen zubereiten kann. Ich habe viele Träume und Zukunftspläne, aber man muss es langsam angehen. Die Statistik zeigt, dass acht von zehn neu eröffneten Restaurants wieder schließen. Wenn man sich daran orientiert, lohnt es sich überhaupt nicht. Deshalb fange ich mit etwas sehr kleinem an, damit ich keinen Verlust mache, wenn es, Gott bewahre, nicht klappt. Ich beginne klein und falls es gut läuft, entwickle ich mich weiter. Und wenn nicht, dann sage ich mir, dass ich es versucht habe. Ich werde nicht enttäuscht sein. Denn es gibt noch viele andere Dinge im Leben, die ich machen will.



1. Überlegt gemeinsam wie Salma Fiomy-Farijs Restaurant aussehen könnte, welchen Namen es trägt und was das besondere an ihm ist.
2. Was sind eure Wünsche und Träume für die Zukunft? Tragt sie auf einem gemeinsamen Plakat ein.



Baustein V– Kapitel C
**Antisemitische Verschwörungsideologien
in den sozialen Medien**

Inhaltsverzeichnis

Antisemitische Verschwörungsideologien in den sozialen Medien	5
1. Die Entwicklung eigener Verschwörungstheorien	8
2. Die Verteidigung der eigenen Verschwörungstheorie	9
3. Die Protokolle der Weisen von Zion	9
4. Der Berner Prozess von 1934/35	10
5. Die Faszination der Verschwörungstheorien	10
6. Feedback und Arbeit mit dem Portfolio	11
7. Materialien	13
M1: Eigene Verschwörungstheorie entwickeln.....	13
M2: Verteidigung der eigenen Verschwörungstheorie	14
M3: Die Protokolle der Weisen von Zion.....	15
M4: Der Berner Prozess von 1934/1935.....	18
M5: Die Faszination der Verschwörungstheorien	26
8. Übungen.....	27
Ü1: Miriam über Anfeindungen im Jugendclub.....	27
Ü2: Verschwörungsideologien.....	29
Ü3: Der Fall Ahd Tamimi – Der richtige Umgang mit Medien.....	32
Ü4: Social Media – Umgang mit gefälschten Bildern	34

Antisemitische Verschwörungsideologien in den sozialen Medien

I. Überblick

Gegenstand dieses Lernangebots sind antisemitische Semantiken, Denkmuster, (Vor-)Urteile und Einstellungen. Diese werden am Beispiel antisemitischer Verschwörungstheorien bearbeitet/erläutert/eingeführt.

Ziel dieses Lernangebots ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler solche Gedanken und Denkmuster bewusst machen, die eigenen Vorurteile überprüfen und Strategien entwickeln, antisemitischen Äußerungen und Taten praktisch entgegenzutreten.

AUFBAU

- 1** Die Entwicklung eigener Verschwörungstheorien
- 2** Die Verteidigung der eigenen Verschwörungstheorie
- 3** Die Protokolle der Weisen von Zion
- 4** Der Berner Prozess von 1934/1935
- 5** Die Faszination der Verschwörungstheorien
- 6** Feedback und Arbeit mit dem Portfolio
- 7** Materialien und Übungen

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

- Die Schülerinnen und Schüler
- erkennen Denkmuster und Stereotypen
 - werden sich antisemitischer Denkmuster bewusst und reflektieren ihren Sprachgebrauch
 - erfahren die menschenverachtende Botschaft antisemitischer Vorurteile
 - analysieren die Funktion antisemitischer Vorurteile und Stereotypen
 - analysieren und definieren das Phänomen des Antisemitismus
 - entwickeln Ideen, wie sie antisemitischen Äußerungen und Taten begegnen können
 - kultivieren ihre Fähigkeiten der Selbstorganisation und Kooperation

Achtung vor dem Leben | Aufrichtigkeit | **Bildung** | **Freiheit** | Frieden |
Gemeinwohl | **Gerechtigkeit** | Gleichheit | Kreativität | Respekt | Selbst-
bestimmung | Verantwortung | Verschiedenheit | **Würde**

II. Fachliche Informationen

Die „Working Definition of anti-Semitism“ ist zuerst im Jahr 2005 vom EUMC (European Union Monitoring Center) veröffentlicht worden. Dieses ist heute als „Fundamental Rights Agency“ bekannt. Die Definition wurde von einer Gruppe verschiedener internationaler Experten erarbeitet und wird in wissenschaftlichen Studien, sowie zahlreichen parlamentarischen Resolutionen der USA, der EU und Deutschlands verwendet.

Einheitliche Antisemitismus-Definition in Deutschland

Die Antisemitismus-Definition der Bundesregierung lautet: „Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nicht-jüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum, sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.“ Sie beruht auf Arbeiten der Internationalen Allianz für Holocaust-Gedenken (IHRA).

Die Bundesregierung hat beschlossen, sich der internationalen Arbeitsdefinition von Antisemitismus anzuschließen. Dadurch soll erreicht werden, verschiedene Ausprägungen von Antisemitismus möglichst früh zu erkennen und zu bekämpfen. Die Arbeitsdefinition soll insbesondere in der Schul- und Erwachsenenbildung sowie bei der Ausbildung in den Bereichen der Justiz und Exekutive berücksichtigt werden.

Siehe dazu: <https://embassies.gov.il/berlin/NewsAndEvents/Pages/IHRA-einigt-sich-auf-Arbeitsdefinition-f%C3%BCr-Antisemitismus.aspx>

Der Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nicht-jüdische Einzelpersonen und / oder deren Eigentum, sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen. Darüber hinaus kann auch der Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, Ziel solcher Angriffe sein. Oft enthalten antisemitische Äußerungen die Anschuldigung, die Juden betrieben eine gegen die Menschheit gerichtete Verschwörung. Der Antisemitismus manifestiert sich in Wort, Schrift und Bild sowie in anderen Handlungsformen. Er benutzt negative Stereotype und unterstellt negative Charakterzüge.

Aktuelle Beispiele von Antisemitismus im öffentlichen Leben, in den Medien, in Schulen, am Arbeitsplatz und in der religiösen Sphäre können unter Berücksichtigung des Gesamtkontextes folgende Verhaltensformen einschließen, ohne auf diese beschränkt zu sein:

Der Aufruf zur Tötung oder Schädigung von Juden im Namen einer radikalen Ideologie oder einer extremistischen Religionsanschauung sowie die Beihilfe zu solchen Taten oder ihre Rechtfertigung.

Falsche, entmenschlichende, dämonisierende oder stereotype Anschuldigungen gegen Juden oder die Macht der Juden als Kollektiv – insbesondere die Mythen über eine jüdische Weltverschwörung oder über die Kontrolle der Medien, Wirtschaft, Regierung oder anderer gesellschaftlicher Institutionen durch die Juden.

Das Verantwortlichmachen der Juden als Volk für (tatsächliches oder unterstelltes) Fehlverhalten einzelner Juden, einzelner jüdischer Gruppen oder sogar von Nicht-Juden.

Das Bestreiten der historischen Tatsache, des Ausmaßes, der Mechanismen (z. B. der Gaskammern) sowie der Vorsätzlichkeit des Völkermordes an den Juden durch das nationalsozialistische Deutschland und seine Unterstützer und Komplizen während des Zweiten Weltkrieges (Holocaust).

Der Vorwurf gegenüber dem jüdischen Volk oder dem Staat Israel, den Holocaust übertrieben darzustellen oder erfunden zu haben.

Der Vorwurf gegenüber Juden, sie fühlten sich dem Staat Israel oder angeblich bestehenden weltweiten jüdischen Interessen stärker verpflichtet als den Interessen ihrer jeweiligen Heimatländer.

Beispiele von Antisemitismus im Zusammenhang mit dem Staat Israel und unter Berücksichtigung des Gesamtkontextes können folgende Verhaltensformen einschließen, ohne auf diese beschränkt zu sein:

Das Abstreiten des Rechts des jüdischen Volkes auf Selbstbestimmung, z. B. durch die Behauptung, die Existenz des Staates Israel sei ein rassistisches Unterfangen.

Die Anwendung doppelter Standards, indem man von Israel ein Verhalten fordert, das von keinem anderen demokratischen Staat erwartet und verlangt wird.

Das Verwenden von Symbolen und Bildern, die mit traditionellem Antisemitismus in Verbindung stehen (z. B. der Vorwurf des Christumordes oder die Ritualmordlegende), um Israel oder die Israelis zu beschreiben.

Vergleiche der aktuellen israelischen Politik mit der Politik der Nationalsozialisten.

Das Bestreben, alle Juden kollektiv für Handlungen des Staates Israel verantwortlich zu machen.

Allerdings kann Kritik an Israel, die mit der an anderen Ländern vergleichbar ist, nicht als antisemitisch betrachtet werden. Antisemitische Taten sind Straftaten, wenn sie als solche vom Gesetz bestimmt sind (z. B. die Leugnung des Holocausts oder die Verbreitung antisemitischer Materialien in einigen Ländern). Straftaten sind antisemitisch, wenn die Angriffsobjekte, seien es Personen oder Sachen – wie Gebäude, Schulen, Gebetsräume und Friedhöfe – deshalb ausgewählt werden, weil sie jüdisch sind, als solche wahrgenommen oder mit Juden in Verbindung gebracht werden. Antisemitische Diskriminierung besteht darin, dass Juden Möglichkeiten oder Leistungen vorenthalten werden, die anderen Menschen zur Verfügung stehen. Diese Diskriminierung ist in vielen Ländern verboten.

Die Herausforderung für eine Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen und Stereotypen besteht darin, sie nicht als abstrakten Gegenstand zu behandeln, der als losgelöst von einer Beziehung zu den Menschen, gegen die sie gerichtet sind, aber auch losgelöst von ihren Trägern und auch von den Schülerinnen und Schülern selbst gesehen wird. Das könnte zur Folge haben, dass antisemitische Vorurteile und Stereotypen bei einzelnen Personen überhaupt erst hervorgerufen oder verstärkt werden. Ihre Dynamik für das Selbstkonzept und die Welterklärung der Schülerinnen und Schüler, die sich in diesem Lernangebot mit den antisemitischen Vorurteilen und Stereotypen auseinandersetzen, würde dann überhaupt nicht reflektiert werden. In vielen Materialien wird diese Herausforderung umgangen, indem antisemitische Denkmuster nicht explizit thematisiert werden und stattdessen z. B. die Akzeptanz von Vielfalt in den Mittelpunkt gestellt wird.

III. Didaktisch-methodische Anregungen

Als Einstieg in diese Unterrichtseinheit wird ein Post-it-Brainstorming zu dem an der Tafel fixierten Stichwort „Verschwörung“ durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Ideen und Vorschläge auf vorher ausgeteilte Post-its. Im Plenum tragen die Lernenden ihre Ideen vor und heften ihre Zettel an die Tafel. Die Post-its werden anschließend thematisch geordnet. Ordnungskriterien können sein: historische Beispiele tatsächlicher Verschwörungen, fiktive Beispiele von Verschwörungen, Verschwörungstheorien, Merkmale von Verschwörungen, Merkmale von Verschwörungstheorien.

1. Die Entwicklung eigener Verschwörungstheorien

Die Schülerinnen und Schüler schließen sich in Vierergruppen zusammen und entwickeln eine eigene Verschwörungsgeschichte. Die Verschwörungen werden anschließend der Klasse präsentiert.

M1: EIGENE VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN ENTWICKELN

1

M1

2. Die Verteidigung der eigenen Verschwörungstheorie

2

Die Schülerinnen und Schüler wählen die Verschwörungsgeschichte aus, die ihnen am besten gefällt. Ihre Schöpferinnen und Schöpfer verlassen den Klassenraum mit der Anweisung der Lehrperson, sich auf ein Streitgespräch vorzubereiten. Die Lehrperson bereitet die Klasse auf das Streitgespräch vor. Diese soll versuchen, die Existenz dieser Verschwörung zu dementieren. Das Ziel dieses Streitgesprächs ist es, den Schülerinnen und Schülern die Schwierigkeit einer argumentativen Widerlegung einer Verschwörungstheorie vor Augen zu führen. Die Anhängerinnen und Anhänger einer Verschwörungstheorie können im Zweifelsfall immer auf die geheimen und dunklen Machenschaften verweisen, die unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattfinden, denn die Nichtexistenz einer geheimen Versammlung oder eines geheimen Plans lässt sich schwer beweisen. Nach dem Streitgespräch reflektieren alle Beteiligten seinen Verlauf.

M2: VERTEIDIGUNG DER EIGENEN VERSCHWÖRUNGSTHEORIE

M2

3. Die Protokolle der Weisen von Zion

3

Die Schülerinnen und Schülern lernen mit den Protokollen der Weisen von Zion eine der wichtigen antisemitischen Verschwörungstheorien kennen.

Mit dem Think-Pair-Share sollen die Schülerinnen und Schüler nun, ausgehend von den Informationen aus dem Text, Merkmale einer antisemitischen Verschwörungstheorie zusammentragen. Außerdem sollen sie überlegen, wie sich tatsächliche Verschwörungen von Verschwörungstheorien unterscheiden lassen. Sie tragen ihre Überlegungen im Plenum zusammen und greifen auf die Post-its der Eingangsphase zurück. Die Lehrperson sollte sich den Unterschied zwischen tatsächlichen Verschwörungen und Verschwörungstheorien vergegenwärtigen, um das Unterrichtsgespräch mit Fragen und Anregungen lenken zu können.

M3: DIE PROTOKOLLE DER WEISEN VON ZION

M3

4. Der Berner Prozess von 1934/35

4

Die Schülerinnen und Schüler erfahren über den Auszug aus einem Comic vom Berner Prozess, in dem 1934/35 unter anderem die Frage der Authentizität der Protokolle erörtert wurde. Mit diesem Arbeitsschritt wird den Lernenden deutlich gemacht, dass die Echtheit der „Protokolle“ schon lange widerlegt ist, diese Tatsache aber der Attraktivität der Schrift keinen Abbruch tut.

M4: DER BERNER PROZESS VON 1934/1935

M4

5. Die Faszination der Verschwörungstheorien

5

Eine Verschwörung benötigt eine Gruppe von Verschwörerinnen und Verschwörern, die ein gemeinsames Ziel verfolgen. Die Verschwörung basiert häufig auf einem Plan, um dieses Ziel zu erreichen und agiert im Verborgenen. Eine tatsächliche Verschwörung kann konkrete Ziele verfolgen, wie beispielsweise den Mord an einem Staatsoberhaupt oder einen Putsch. Sie kann aber nicht über die Macht verfügen, alle weiteren Entwicklungen nach dem eventuell erreichten Ziel zu planen. Gesellschaftliche Entwicklungen sind komplex und lassen sich nicht intentionalistisch planen. Eine Verschwörungstheorie ist dagegen ein Erklärungsmuster – häufig sogar ein Welterklärungsmuster –, das alle gesellschaftlichen Ereignisse auf das Agieren von Verschwörerinnen und Verschwörern zurückführt. In einer Verschwörungstheorie wird den sich Verschwörenden eine unglaubliche Macht zugeschrieben. Eine Verschwörungstheorie ist eine Denkschablone, in der die Welt teleologisch, dualistisch und okkult gedeutet wird und die sich auf Scheinbeweise beruft.

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit der Frage der Attraktivität der antisemitischen Verschwörungstheorie. In Fünfergruppen werden sie anhand der Placemat-Methode formulierten Frage bearbeitet, warum der Mythos von der jüdischen Weltverschwörung, wie er in den „Protokollen“ niedergeschrieben steht, so hartnäckig weiterlebt, auch wenn das Dokument nachweislich fingiert ist. Anschließend diskutieren die Lernenden im Plenum darüber, welche der Gründe sie als besonders wichtig erachten und welche Mittel und Wege denkbar sind, um Verschwörungstheorien zu begegnen.

M5: DIE FASZINATION DER VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN

M5

6. Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

6

Die Lerngruppe wählt eine Sequenz oder Arbeitsform für eine Auswertung aus. Die Schülerinnen und Schüler wählen für sie wichtige Materialien für ihr Portfolio aus und bilanzieren im Portfolio die Entwicklung ihrer eigenen Auffassungen und ihrer Sensibilität für antisemitische Äußerungen. Sie schreiben auf, wie sie selbst auf antisemitische Äußerungen und Handlungen reagieren werden. Das, was sie aufgeschrieben haben, können sie ihrer Lernpartnerin bzw. ihrem Lernpartner zum Lesen und Kommentieren geben.

Medien – Links – Kontakte

- Benz, Wolfgang (2008):** Was ist Antisemitismus? Bonn.
- Bergmann (2000):** So viel Geschichte wie heute war noch nie – historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte. S. 95. In: Mayer, Ulrich u. a. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Schwalbach.
- Bildungsteam Berlin-Brandenburg e. V./Tacheles reden! e. V. (Hrsg.) (2007):** Woher kommt der Judenhass? Mühlheim a. d. Ruhr.
- Brauner, Sharon (2002):** „Leben und leben lassen“ (2002), Kurzfilm 21 Min., Kontakt: Bildungsteam Berlin-Brandenburg.
<http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/9207>
- „Die Judenschublade“:** DVD, 60 Min., Kontakt: www.judenschublade.de (20.09.10) DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hrsg.): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. www.baustein-dgb.de (20.09.10)
- Eisner, Will (2005):** „Das Komplott. Die wahre Geschichte der Protokolle der Weisen von Zion“, München, Seiten 109–115
- Fritz Bauer Institut u. a. (Hrsg.) (2006):** Neue Judenfeindschaft? Frankfurt a. M.
- Jung und jüdisch:** Jugendorganisation der liberalen Juden in Deutschland. Kontakt: www.jungundjuedisch.de
- Knothe, Holger (2008):** „Desch nicht ganz einfach“. S. 39. In: Einsichten und Perspektiven 1/08, München.
- Sammons, Jeffrey L. (Hrsg.) (1998):** „Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Grundlage des modernen Antisemitismus – Eine Fälschung. Text und Kommentar“, Göttingen
- Schoeps, Julius; Schlör, Joachim (Hrsg.) (1999):** Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus, Vorurteile und Mythen. Augsburg.
- Wuliger, Michael (2009):** Der koschere Knigge: Trittsicher durch die deutsch-jüdischen Fettnäpfchen, Frankfurt a. M.

Hintergrundinformation: Verschwörungsideologien

Das heutige Zeitalter wird oft als „Wissensgesellschaft“ charakterisiert. Gemeint ist damit allgemein eine wachsende Bedeutung von (technologischem) Wissen und Wissenserwerb sowie eine Handlungskompetenz im Umgang mit dem Wissen in fast allen Lebensbereichen einer modernen Gesellschaft (Poltermann 2013).

Die Welt ist komplexer geworden als noch vor 100 Jahren und durch das Internet werden Einzelne mit einer unüberschaubaren Flut von Informationen konfrontiert, die sie verarbeiten müssen. Darunter sind auch Verschwörungsideologien zu allen möglichen Themenbereichen auf dem Vormarsch. Überall im Internet werden „alternative Erklärungen“ angeboten, die geheime und böse Mächte (oft Jüd*innen) für Ereignisse wie den 11. September, die Finanzkrise, das Fehlen einer Heilmethode für Krebs oder den Krieg in Syrien verantwortlich machen. Ob in der Wissenschaft, Politik oder Finanzwelt – zu fast jedem komplexen Thema, das sich Menschen nicht leicht erschließt, findet man eine Verschwörungsideologie.

7. Materialien

7

M1: Eigene Verschwörungstheorie entwickeln

Entwerfen Sie Ihre eigene Verschwörungsgeschichte. Ihrer Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Sie können sich eine fiktive Identität als Verschwörergruppe geben, Sie können sich für alles oder gegen alles verschwören, Sie können sich den verrücktesten Plan ausdenken.

Geben Sie Ihrer Gruppe auch einen Namen und denken Sie sich ein geheimes Zeichen oder Logo für Ihre Verschwörung aus, mit dem Sie sich gegenseitig erkennen können.

Bestimmen Sie eine Person in Ihrer Gruppe, die Ihre Verschwörung der Klasse in kurzen Zügen präsentiert.

Beachten Sie dabei die folgenden Fragen.

1. Was ist das Ziel Ihrer Verschwörung?
2. Wer findet sich für die Verschwörung zusammen?
3. Wo treffen Sie sich?
4. Welcher Plan liegt Ihrer Verschwörung zugrunde?
5. Mit welchen Mitteln arbeiten Sie?

M2: Verteidigung der eigenen Verschwörungstheorie

Ihre Mitschüler*innen glauben nicht, dass die von Ihnen erdachte Verschwörung möglich ist. Überzeugen Sie sie vom Gegenteil! Bereiten Sie sich vor und suchen Sie gute Argumente!

Nutzen Sie die folgenden Hinweise.

1. Glauben Sie an Ihre eigene Verschwörung!
2. Ihr Plan ist geheim, Ihre Treffen sind geheim, niemand außer Ihnen war dabei. Genau deshalb kann aber auch niemand behaupten, es gebe keinen Plan oder Sie hätten sich nicht getroffen. Schließlich waren die anderen ja nicht dabei.
3. Suchen Sie nach Hinweisen in der Wirklichkeit, die die Richtigkeit Ihrer Aussagen beweisen. Übernehmen Sie die Verantwortung für die Dinge, die in der Welt geschehen und die mit dem Ziel Ihrer Verschwörung in Verbindung stehen.
4. Wenn Ihre Mitschüler*innen Sie mit Widersprüchen konfrontieren, behaupten Sie, auch dies sei Teil Ihres Plans.
5. Wenn Ihre Mitschüler*innen behaupten, Ihre Verschwörung sei nicht erfolgreich, behaupten Sie, dass Sie erst an den Anfängen stehen.
6. Bleiben Sie stur! Niemand kann Ihnen das Gegenteil beweisen.

M3: Die Protokolle der Weisen von Zion

Wenn Menschen sich komplizierte, gesellschaftliche Zusammenhänge nicht erklären können, suchen sie oft Zuflucht in einfachen Erklärungsmustern und Denkschablonen. Verschwörungstheorien bieten solche einfachen Erklärungen. Sie teilen die Welt in Gut und Böse und suchen nach Gründen für das Übel in der Welt. Und sie finden die Gründe in geheimen, verschwörerischen Machenschaften von Personen oder Gruppen.

Das Geschehen in der Welt als eine Folge von Verschwörungen zu denken, hat eine lange Tradition, die weit ins Mittelalter zurückreicht. Richtig populär werden politische Verschwörungstheorien seit der Französischen Revolution von 1789. Das alte Europa gerät ins Wanken. Die bisherige gesellschaftliche Ordnung, geprägt von den Privilegien des Adels und der Kirche, wird umgestürzt. Mit der Parole ‚Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘ wird die alte, von vielen als gottgegeben angesehene Ordnung abgelöst und es beginnt der Wandel hin zu den modernen Gesellschaften, wie wir sie heute kennen. Im Zusammenhang mit der Französischen Revolution kursieren unzählige Verschwörungstheorien, nach denen Geheimbünde diesen Umsturz seit langem geplant und dann auch zur Vollendung gebracht hätten. Es entsteht der Mythos eines europa- oder auch weltweiten Zusammenschlusses mächtiger Männer in straff organisierten geheimen Verbindungen, die die Geschichte der Welt lenken.

Auch im antijüdischen Denken existieren seit dem Mittelalter Verschwörungsvorstellungen. Mit so genannten Ritualmordvorwürfen gegen die Juden oder auch mit der Anschuldigung, sie hätten die Brunnen vergiftet, gelten die Juden als Urheber vieler damaliger Übel. Ihnen wurde unterstellt, sie hätten sich gegen Gott und die Christen verschworen. Die moderne Vorstellung der ‚jüdischen Weltverschwörung‘ entwickelt sich erst im Kontext der Verschwörungstheorien zur Französischen Revolution. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts rücken die Juden zunehmend ins Zentrum von Verschwörungstheorien und lösen damit die Geheimbünde ab. Den Juden wird unterstellt, insgeheim die Weltherrschaft anzustreben.

Als Höhepunkt und populärste Version dieser Verschwörungstheorie können die so genannten ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ bezeichnet werden. Sie geben vor, echte Protokolle von geheimen Sitzungen der angeblichen Weisen von Zion zu sein. Es spricht in ihnen ein unbekannter jüdischer Redner an einem nicht bekannten Ort. Dieser Redner beschreibt die Details einer vermeintlich jahrhundertalten Verschwörung zur Zerstörung der bestehenden Ordnung. Das Ziel der geheimen Machenschaften der Verschwörer besteht den ‚Protokollen der Weisen von Zion‘ zufolge in der jüdischen Weltherrschaft.

In den meisten Versionen ist der Text in 24 Einzelprotokolle untergliedert. Es wird behauptet, die bestehende politische, ökonomische, religiöse und kulturelle Ordnung der Gesellschaft werde willentlich zersetzt. An ihre Stelle solle eine Gesellschaft mit wohlfahrtsstaatlichen und autoritären Zügen treten. An der Spitze der neuen Gesellschaft solle ein charismatischer, jüdischer Despot herrschen. Der anonyme Redner erklärt immer das eigene Kollektiv, die Juden, zu den Urhebern aller gesellschaftlichen Ereignisse. So heißt es in den Protokollen: „Denken Sie an den französischen Umsturz, dem wir den Namen des ‚großen‘ gegeben haben. Die Geheimnisse seiner Vorbereitung sind uns völlig bekannt, war er doch das Werk unserer Hände.“

Der Redner bekennt sich stellvertretend für die Juden zur Verantwortung für den Ausbruch von Kriegen und wirtschaftlichen Krisen, für Seuchen sowie für den vermeintlichen kulturellen Verfall durch Prostitution und Trunksucht. Alles, aber auch alles sei von langer Hand geplant. Die vielfältigen Mittel und Strategien, die dabei angeblich verwendet werden, reichen von der bewussten Planung und Anzettelung von Kriegen und Unruhen über die Manipulation der Menschen durch gezielt in die Welt gesetzte Ideen oder durch von Juden gesteuerte Medien bis zur gezielten Machtausübung durch Handlanger. „In unseren Diensten stehen Leute aller Anschauungen und Richtungen: Monarchisten, Freisinnige, Demokraten, Sozialisten, Kommunisten und allerhand Utopisten. Wir haben sie alle für uns in das Joch eingespannt. Jeder von ihnen untergräbt an seiner Stelle die letzten Stützen der Staatsgewalt und sucht die bestehende Rechtsordnung umzustoßen.“ Ein weiteres wichtiges Mittel, auf das in den ‚Protokollen der Weisen von Zion‘ hingewiesen wird, ist die behauptete wirtschaftliche Macht des Judentums. Die ‚Protokolle‘ erheben den Anspruch, scheinbar plausible Erklärungen für alle nur denkbaren Ereignisse zu liefern, indem sie behaupten, dass alles auf die dunklen Mächte dieser jüdischen Weltverschwörung zurückzuführen sei.

Dabei sind die ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ keine echten Protokolle von Sitzungen, die tatsächlich stattgefunden hätten. Sie sind auch keine gefälschten Protokolle, weil sie nicht auf Originalprotokollen von Sitzungen beruhen, die stattgefunden haben und die man daher hätte fälschen können. Sie sind eine Erfindung. Es handelt sich um ein fiktionales, fingiertes Dokument, dem verschiedene literarische Quellen aus dem 19. Jahrhundert als Vorlage dienten. Passagenweise wurde aus diesen Vorlagen einfach abgeschrieben oder sie wurden umgeschrieben. Die Autorschaft ist aber nach wie vor ungeklärt.

Die Anhängerinnen und Anhänger der ‚Protokolle‘ glauben dem Inhalt dieser Schrift. In ihren Augen beschreibt und erklärt sie Besorgnis erregende Entwicklungen in der Gesellschaft. Aber auch unabhängig vom Text der ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ werden die darin enthaltenen Erklärungsmuster von vielen Menschen immer wieder herangezogen. Für manche Menschen sind dann gesellschaftliche Ereignisse selbst - wie Krieg oder ökonomische Krisen - der Beweis für die jüdische Weltverschwörung, die sie dahinter sehen. Indem die Schöpfer der ‚Protokolle‘

sich der Traditionen des Antisemitismus bedienen, machen sie die Juden für die negativen Aspekte der Moderne verantwortlich. Soziale und politische Konflikte erscheinen hier nicht als Konflikte unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen, sondern als Konflikte zwischen Juden und Nichtjuden. Damit werden die Juden in den ‚Protokollen‘ als eine sich von der gesamten Menschheit unterscheidende Gruppe gezeichnet. Sie repräsentieren das Böse an sich und gelten als hinterlistige, habgierige, ehrgeizige, boshafte und clevere Charaktere.

Die ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ sind erstmals vor ungefähr 100 Jahren erschienen, zunächst in Russland, dann in Westeuropa und schließlich in den USA und auf der ganzen Welt. Auch heute noch werden sie in verschiedenen Sprachen immer wieder veröffentlicht. In vielen arabischen Ländern ist das Werk bis heute ein Bestseller. In Ägypten wurde 2002 sogar eine 20-teilige Fernsehserie namens ‚Reiter ohne Pferd‘ produziert und ausgestrahlt, deren Handlung auf den ‚Protokollen‘ basierte. Im Jahr 2005 fanden sich auf den iranischen Ständen der Frankfurter Buchmesse neben den ‚Protokollen‘ auch andere antisemitische Verschwörungsklassiker, das die Juden als weltweite und universelle Bedrohung zeichnet. Der Mythos der ‚jüdischen Weltverschwörung‘ hält sich also hartnäckig und bedient scheinbar ein Bedürfnis nach der Erklärung gesellschaftlicher Probleme und Friktionen in allen Regionen der Welt.

Fragen

1. Welcher Gruppe von Menschen wird in den ‚Protokollen‘ eine Verschwörung unterstellt?
2. Wie wird das Ziel dieser Verschwörung beschrieben?
3. Auf welche Beweise beziehen sich die Anhängerinnen und Anhänger dieser Verschwörungstheorie?
4. Wie beurteilen Sie diese Beweise?
5. Ist es wahrscheinlich, dass alle Ereignisse wie Krieg, Krisen, Krankheiten usw. einzig auf das Handeln einer Gruppe zurückzuführen sind?
6. Welche Macht wird der Verschwörergruppe zugeschrieben? Ist es wahrscheinlich, dass eine Gruppe so viel Macht ausübt?
7. Die Juden werden in den ‚Protokollen‘ als eine einheitliche Gruppe beschrieben, die ein gemeinsames Interesse haben soll und ein gemeinsames Ziel verfolgt? Wie beurteilen Sie diese Darstellung?

M4: Der Berner Prozess von 1934/1935

Für weltweites Aufsehen sorgt 1934 der Prozess von Bern. Anlass ist eine faschistische Demonstration in Bern, bei der Ausgaben der ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ verkauft wurden. Die Israelitische Kultusgemeinde Bern und der Schweizerische Israelitische Gemeindebund erstatten Anzeige und berufen sich dabei auf ein im Schweizer Recht verankertes Gesetz, das den Druck, die Veröffentlichung und den Verkauf von Schundliteratur verbietet. Letztlich wird in diesem Prozess jedoch die Authentizität der Protokolle verhandelt.

Der Fall geht 1937 in die Berufung und wird noch einmal vor Gericht verhandelt. Das Urteil wird aufgehoben, weil das Gesetz zur Schundliteratur nicht habe angewendet werden dürfen. Nach wie vor gelten die Protokolle aber als fingiertes Dokument. Der gerichtliche Nachweis der nicht vorhandenen Echtheit der Protokolle stand ihrer Verbreitung jedoch genauso wenig im Weg wie der Nachweis in der englischen Zeitung ‚Times‘ durch Phillippe Graves aus den 20er Jahren, dass ein großer Teil des Textes der ‚Protokolle‘ aus den ‚Höllengesprächen‘ von Maurice Joly aus dem Jahr 1864 abgeschrieben wurde.

Fragen

1. Welche Auswirkungen haben dem Comic zufolge die ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ zu Beginn des 20. Jahrhunderts?
2. Welche Rolle spielte Henry Ford bei der Verbreitung der Protokolle?
3. Wie reagierte Henry Ford auf die drohende Verleumdungsklage?
4. Welche Hoffnung verknüpft der Richter mit der Verkündung des Urteils?

1934



April 1935



HEUTE IST DIE VERHANDLUNG IN SACHEN „PROTOKOLLE“. ICH SOLL DARÜBER FÜR MEINE ZEITUNG BERICHTEN.

DER ANWALT DER JÜDISCHEN GEMEINDE VERSUCHT DEN SCHADEN AUFZUZEIGEN, DEN DIE „PROTOKOLLE VON ZION“ ANGERICHTET HABEN.

WARUM DIE EILE, KARL?

EUER EHREN, WIR HABEN DARGESTELLT, DASS DIE „PROTOKOLLE“ NICHTS ALS **SCHMUTZ** SIND... ICH MÖCHTE ABSCHLIESSEND BEWEISE DAFÜR VORBRINGEN, WIE DIESE FÄLSCHUNG DIE ÖFFENTLICHE MEINUNG BEEINFLUSST.

FAHREN SIE FORT!







IM JAHR 1920 ERWARB HENRY FORD, DER AMERIKANISCHE AUTOMAGNAT, EINE KLEINE ZEITUNG NAMENS „DEARBORN INDEPENDENT“. ER STARTETE DIE ARTIKELREIHE „DER INTERNATIONALE JUDE“, DIE VIELE ANLEIHEN BEI DEN „PROTOKOLLEN DER WEISEN VON ZION“ NAHM.



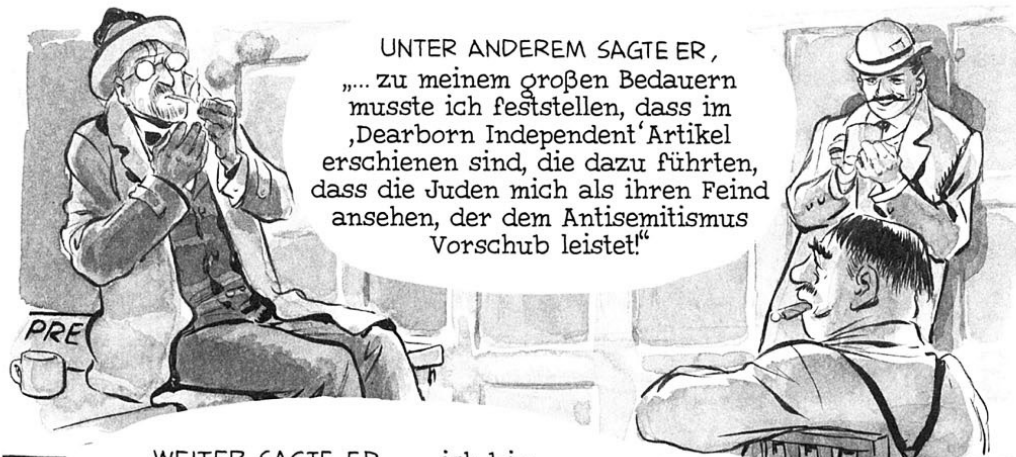
1922 WURDE „DER INTERNATIONALE JUDE“ IN SECHZEHN SPRACHEN IN ALLER WELT VERÖFFENTLICHT UND ALLEIN IN AMERIKA IN ÜBER EINER **HALBEN MILLION** EXEMPLAREN VERKAUFT!



FORD HAT 1926 ALLES **ZURÜCKGENOMMEN**, ALS IHM EINE VERLEUMDUNGSKLAGE DROHTE.

ACH JA?

WAS HAT ER GESAGT?



UNTER ANDEREM SAGTE ER,
„... zu meinem großen Bedauern
musste ich feststellen, dass im
,Dearborn Independent‘ Artikel
erschieden sind, die dazu führten,
dass die Juden mich als ihren Feind
ansehen, der dem Antisemitismus
Vorschub leistet!“



WEITER SAGTE ER, „... ich bin
... zutiefst bestürzt, dass diese Zeitung die
,Protokolle der weisen Männer von Zion‘ zu
verbreiten hilft, die, wie ich erfahren habe, eine
ungeheuerliche Fälschung sind... Ich halte es für
meine Pflicht... das Leid, das den Juden als
unsere Mitmenschen und Brüder angetan
wurde, wiedergutzumachen, indem
ich um ihre Vergebung
bitte...“

DANACH
ZITIERT ER EINIGE
DER „bösen Zutaten“
der „Protokolle“ UND
BEZEICHNET SIE ALS
„berüchtigte
Fälschung“.

HAT
SEINE
ENTSCHULDI-
GUNG ETWAS
GEÄNDERT
??







DER RICHTER
GIBT JETZT SEIN
URTEIL
BEKANNT!

... ICH HOFFE, ES WERDE
DIE ZEIT KOMMEN, IN DER KEIN MENSCH
MEHR BEGREIFEN WIRD, WIESO SICH IM JAHRE 1935
BEINAHE EIN DUTZEND SONST GANZ GESCHEITER UND
VERNÜNFTIGER LEUTE VIERZEHN TAGE LANG VOR EINEM
BERNISCHEN GERICHT ÜBER DIE ECHTHEIT DIESER SOGE-
NANNTEN „PROTOKOLLE“ DIE KÖPFE ZERBRECHEN
KONNTEN, DIE DOCH **NICHTS ANDERES SIND ALS
EIN LÄCHERLICHER UNSINN.**

DAMIT
MUSS ICH
SCHNELL IN DIE
REDAKTION!



**GUTE NEUIG-
KEITEN!** ...RICHTER
MEYER HAT **GENEEN** DIE
NAZIS ENTSCHEIDEN UND
IHNEN EINE GELDSTRA-
FE AUFGEBRUMMT...

DAS SOLLTE
DIE „PROTOKOLLE“
EIN FÜR ALLE MAL
ERLEDIGEN!

WIR
WERDEN DAS
**URTEIL
VERÖFFENT-
LICHEN!**



M5: Die Faszination der Verschwörungstheorien

Wieso findet die antisemitische Verschwörungstheorie nach dem Muster der ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ immer wieder Anhängerinnen und Anhänger?

Bearbeiten Sie die Frage mit Ihrer Gruppe in einem Placemat. Sie können die folgenden Vorschläge diskutieren oder weitere Gründe finden.

Überlegen Sie auch, wie man einem solchen Denken begegnen kann.

Hängen Sie Ihr Placemat anschließend im Klassenraum auf.

1. Sie reduzieren komplexe Sachverhalte auf einfache Deutungen.
2. Sie suggerieren Sicherheit in einer unüberschaubar gewordenen Welt.
3. Sie locken mit dem Reiz des Geheimnisvollen.
4. Sie leugnen den Zufall und die Unberechenbarkeit.
5. Sie machen alles erklärbar.
6. Sie befriedigen das Bedürfnis nach einer Einteilung in Gut und Böse.
7. Sie liefern Schuldige.
8. Sie bedienen sich des Antisemitismus.

8. Übungen

8

Ü1: Miriam über Anfeindungen im Jugendclub

Zielgruppe: Sekundarstufe I

Dauer: ca. 90 Minuten

Ziel: Durch die Aufgabe werden die Schüler*innen mit klassisch antisemitischen Vorurteilen und Verschwörungstheorien konfrontiert, mit denen sich einige (vermutlich) identifizieren können. Diese sollen aufgebrochen werden, indem den Schüler*innen mit Miriam eine Identifikationsfigur geboten wird, die ihre Empathie weckt und sie die Perspektive der „Betroffenen“ einnehmen lässt.

Arbeitstext

Anfang der 90er Jahre mussten meine Eltern wegen heftiger antisemitischer Anfeindungen aus ihrer alten Heimat Russland fliehen. Weil sie Juden sind, wurden sie auf der Straße bespuckt und der Bäckerladen meines Vaters wurde sogar mit Hakenkreuzen beschmiert. Deutschland ist seitdem unsere neue Heimat.

Wir leben in Berlin-Kreuzberg. Ich bin hier geboren und gehe hier zur Schule. Ich besuche regelmäßig einen Jugendclub ganz in der Nähe der Schule. Da gehen viele meiner Freundinnen hin. Wir spielen dort Billard oder machen Kino- oder Karaoke-Abende. Das ist sehr lustig und ich mag es dort. Leider höre ich da aber auch ziemlich viele jüdenfeindliche Sprüche. Egal worum es geht: „Die Juden sind schuld“. Die Banken brechen zusammen? Juden sind schuld. Krieg in Syrien? Juden sind schuld. Ein Fahrrad wird geklaut? Juden sind schuld. So geht das ständig. Die Betreuer machen leider nichts dagegen. Sie hören einfach weg.

Neulich hat ein Mädchen gegen mich beim Kickern verloren und mich als „Juden-schlampe“ bezeichnet. Ich hab mich total erschrocken. Niemand weiß dort, dass ich Jüdin bin. Das würde ich auch niemals sagen. Alle würden mich hassen. Bei meinen Freunden bin ich „die Russin“ und das ist auch besser so.

Zuhause muss ich manchmal deswegen weinen. Ich finde dieses ständige Versteckspiel anstrengend. Meine Mutter findet das nicht gut und hat Angst um mich. Sie fühlt sich an ihre Zeit in Russland erinnert.

Fragen zum Text:

1. Lest euch den Bericht von Miriam durch.
2. Findet euch in Vierergruppen und diskutiert folgende Fragen:
 - Was berichtet Miriam über die Heimat ihrer Eltern?
 - Was berichtet sie über ihre Zeit im Jugendclub?
 - Welche Vorurteile über Jüdinnen werden hier genannt?

Jede Gruppe nimmt sich ein Plakat/Flipchart-Blatt und schreibt auf, was ihr zu einer der folgenden Fragen einfällt:

1. Kennst du die Aussagen über Jüdinnen, die Miriam aufzählt? Wo hast du sie schon mal gehört?
2. Kannst du Miriams Ängste verstehen? Wie würdest du dich an ihrer Stelle verhalten?
3. Wie sollten die Betreuer*innen in dem Jugendclub sich verhalten?
4. Ist es eine Beleidigung, jemand eine Jüdin/einen Juden zu nennen? Warum? Oder: Warum nicht?
5. Stell dir vor, Miriam ist deine Freundin. Würde sich für dich etwas ändern, wenn sie dir sagt, dass sie Jüdin ist?

Alle Gruppen präsentieren ihre Gedanken ihrer Klasse. Im Anschluss darf gern diskutiert werden.

Ü2: Verschwörungsideologien

Dauer: 90 Minuten + X[Schritt 4]

Materialien: Flipcharts, Stifte, internetfähige Geräte und WiFi

1. Schritt: Orientierung und Informationsgewinnung (20 Minuten)

Um den Schüler*innen einen Eindruck von der Komplexität einer Wissensgesellschaft zu vermitteln und ihnen zunächst die wesentlichen Merkmale von Verschwörungsideologien näherzubringen, wird zum Einstieg folgende Übung durchgeführt: Die Lehrkraft hängt zwei Plakate in der Klasse auf (eines links, eines rechts im Klassenraum):

- Auf einem Plakat steht in der Mitte: „Nenne vier Wörter, die die Welt beschreiben, in der du lebst“. Die Schüler*innen tragen ein, was ihnen spontan einfällt.
- Auf dem zweiten Plakat: „Wie komme ich an Informationen, wenn ich zu einem Thema etwas wissen will?“ Auch hier tragen die Schüler*innen ein, was ihnen einfällt.

Im nächsten Schritt werden die Plakate im Plenum betrachtet. Wer ergänzen möchte, hat jetzt die Gelegenheit dazu. Bei dem ersten Plakat geht es darum, den Schüler*innen deutlich zu machen, dass die Welt komplex und schwer verständlich ist und sich politische oder wirtschaftliche Zusammenhänge nur schwer für Einzelne erschließen lassen. Mit dem zweiten Plakat soll auf die vielen Wege der Informationsgewinnung hingewiesen werden. Den Schüler*innen soll bewusst werden, dass es schwer ist, sich bei der Informationsflut zu orientieren, und es wichtig ist, Quellen kritisch zu überprüfen, bspw. indem sie ihre Recherche ausweiten und verschiedene Quellen heranziehen, sich insbesondere auf Fachartikel und Qualitätspresse konzentrieren etc. (vgl. Schritt 4).

2. Schritt: Merkmale und Verbreitungswege von Verschwörungsideologien

(30 Minuten)

Im nächsten Schritt geht es darum, den Schüler*innen die wesentlichen Merkmale von Verschwörungsideologien näher zu bringen. Dazu stellt die Lehrkraft folgende Fragen:

- Was sind Verschwörungsideologien?
- Wie werden sie verbreitet?
- Wem nützen Verschwörungsideologien?

Im Plenum werden die Antworten erst einmal gesammelt. So bekommt die Lehrkraft einen Eindruck davon, wie viel Wissen zum Thema vorhanden ist und kann entsprechend darauf eingehen. Hier geht es darum, den Schüler*innen Ansätze zu vermitteln, damit sie Verschwörungsideologien identifizieren können, wenn sie ihnen im Alltag begegnen. Im Anschluss fragt die Lehrkraft:

- Welche Verschwörungsideologien kennt ihr?

Mit dieser Frage werden in der Klasse bekannte Verschwörungsideologien gesammelt. Hier kann die Lehrkraft zudem erkennen, was die Schüler*innen bereits selbst mit ihren Beispielen als Verschwörungsideologien identifizieren.

In einem nächsten Schritt wird der Fokus auf antisemitische Verschwörungsideologien gelegt und die Lehrkraft fragt in die Runde:

- Welche judenfeindlichen Verschwörungsideologien kennt ihr?

3. Schritt: Analyse antisemitischer Verschwörungsideologien anhand eines iranischen Cartoons zum Holocaust (40 Minuten)

Die Lehrkraft zeigt den Schüler*innen einen Cartoon, der im iranischen Fernsehen 2010 zu Propagandazwecken ausgestrahlt wurde. Das Video ist auf YouTube verfügbar. Bevor das Video gezeigt werden kann, müssen unbedingt Schritt 1 und 2 durchgeführt werden. Die Schüler*innen müssen zuvor im größtmöglichen Maß auf die Erscheinungsformen und Funktionsweisen von (antisemitischen) Verschwörungstheorien vorbereitet werden, um das Video gewappnet mit einer kritischen Distanz sehen zu können. Die Lehrkraft muss einschätzen, ob die Gruppe zweifelsfrei bereit ist für diesen Schritt. Bei einer indifferenten Haltung einzelner Schüler*innen oder gar einer Neigung zu antisemitischen Haltungen kann das Video nicht angeschaut und muss dieser Schritt übersprungen werden.

Hintergrund: Das iranische Regime lässt seit 2006 regelmäßig und staatlich finanziert judenfeindliche Karikatur-Wettbewerbe (Holocaust-Wettbewerb) stattfinden, mit denen die Verbrechen an den Jüd*innen im Nationalsozialismus geleugnet und Holocaustleugner*innen ermutigt werden, ihre antisemitische Hetze fortzuführen. Seit der Gründung der Islamischen Republik Iran 1979 gehört Antisemitismus zur Grundideologie des iranischen Mullah-Regimes. Im Gründungsjahr rief der Revolutionsführer Ayatollah Khomeini den jährlichen Al-Quds-Tag aus, auf dem seither mit staatlichen Massendemonstrationen die Vernichtung des jüdischen Staates gefordert wird. Jüd*innenfeindliche Hetze gehört in der politischen Rhetorik des Iran, ob bei Reden oder in sozialen Netzwerken, zum Standardrepertoire.

Hinweis für die Lehrkraft: Einen guten Überblick zu den Ursachen jüd*innenfeindlicher Propaganda im Iran bietet das Iranian American Forum unter: <https://youtu.be/cGq7Ql4qniM> (ca. 24 Minuten)

Die Schüler*innen schauen sich das YouTube-Video „Iranian Website Displays Antisemitic Cartoons about the Holocaust“ unter <https://www.memri.org/tv/iranian-website-displays-antisemitic-cartoons-about-holocaust> an (ca. 11 Minuten) an und analysieren es anhand folgender Fragen:

- Was ist in dem Video zu sehen?
- Welche Gegenstände oder Symbole sind in dem Video zu sehen?
- Wie werden die Personen im Video dargestellt? (Körperhaltung, Gesichtsausdruck, Körpergröße etc.)
- Was an der Zeichnung ist als judenfeindlich zu charakterisieren? Was wird darin über Jüd*innen behauptet?
- Woran erkennt man, dass es sich um eine Verschwörungstheorie handelt? Welche Merkmale erkennt ihr wieder?

Im nächsten Schritt wird das gezeichnete Bild von Jüd*innen interpretiert und auf die Symbolik eingegangen. Die Schüler*innen identifizieren die Karikatur als Sinnbild für die Übermacht von Jüd*innen, die Regierungen aller Länder kontrollieren und sich wie ein „Parasit“ auf Kosten anderer, hier der EU, „satt fresse“. Der Holocaust sei erfunden worden, um sich finanziell zu bereichern und Israel annectieren zu können. Jüd*innen werden hier selbst als Nationalsozialist*innen dargestellt bzw. als Menschen, die mit den Nazis zum Erreichen ihrer Ziele gemeinsame Sache gemacht hätten. Dann wird das gezeichnete Bild in einen übergeordneten Zusammenhang mit irrationaler verschwörungsideologischem Denken gebracht und die Schüler*innen arbeiten heraus, dass die antisemitischen Ideen jüdischer Weltherrschaft und Einflussnahme und Holocaustleugnung an den Haaren herbeigezogene, pauschale und böartige Unterstellungen darstellen. Die Schüler*innen werden auf die große Verbreitung antisemitischer Botschaften im Internet durch autokratische Regime hingewiesen.

4. Schritt: Handlungsempfehlungen

In einem vierten Schritt werden zusammen mit der Lehrkraft Umgangsweisen mit Verschwörungsideologien entwickelt und auf einem Flipchart festgehalten. Dieses wird in der Klasse aufgehängt und bleibt für die Schüler*innen den Rest des Schuljahres sichtbar im Raum hängen. Hier soll es auch darum gehen, wie man sich seriöse Informationen im Netz beschaffen und Quellen kritisch überprüfen kann. Tipps könnten sein:

- Quellen kritisch hinterfragen (sowohl ihre Herkunft als auch den vermittelten Inhalt; zur Überprüfung kann z. B. gefragt werden: Steht eine Interessensgruppe hinter der Quelle, die eine bestimmte Botschaft absichtlich setzen will?)
- Über den Inhalt nachdenken: Überzeugt das, was vermittelt wird? Weshalb überzeugt es? Welche Einwände könnte ich dagegen vorbringen? Wo ist vielleicht eine Schwäche zu finden?
- Ein und dasselbe Thema aus verschiedenen Perspektiven betrachten
- Ist der Autor / die Autorin Expert*in auf dem Gebiet?
- Sind die Inhalte wissenschaftlich belegt und objektiv formuliert?

Eine gute Hilfe für die Bewertung von Internetquellen liefert die Checkliste des Referats für Medienpädagogik am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg unter:

<http://li.hamburg.de/contentblob/3461588/aeeb63b90b0c1ca82dbb-0737d318392c/data/pdf-internetquellen-bewerten-in-der-profiloberstufe.pdf>

Ü3: Der Fall Ahed Tamimi – Der richtige Umgang mit Medien

Zielgruppe: Sekundarstufe II

Dauer: 90 Minuten

Materialien: internetfähige Geräte für punktuellen Abgleich/
gemeinsames Betrachten im Unterricht

Ziel: Der Fall von Ahed Tamimi ist ein gutes Beispiel dafür, wie mit identischen Bildern verschiedene Fakten konstruiert werden und soziale Medien dazu beitragen zu polarisieren. Hier geht es nicht darum, den Fall als solchen zu werten und einen Wahrheitsanspruch zu erheben. Auch geht es nicht darum, die israelische Siedlungspolitik mit den Schüler*innen aufzuarbeiten. Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass es verschiedene Sichtweisen auf die Realität gibt und dafür zu sensibilisieren, dass soziale Medien auch ein Mittel zur Instrumentalisierung von Bildern sind. In diesem Zusammenhang ist es ratsam, auf Filterblasen einzugehen: Durch einen bei Facebook implementierten Code wird gemessen, welche Seiten wie oft „gelikt“ wurden. Dadurch werden Seiten und Inhalte, die dem Weltbild des Users entgegenstehen nach und nach von der Timeline verbannt, sodass das Bild entsteht, die eigene Wirklichkeit sei die einzige Realität. Dadurch bekommen die Menschen nach und nach nur noch die Informationen, die ihrer eigenen Weltansicht entsprechen. Die Schüler*innen sollen erkennen, dass es für die eigene Meinungsbildung wichtig ist, Medien kritisch zu hinterfragen und sich für die eigene Urteilsbildung in verschiedenen Perspektiven einzulesen sowie die Informationsgewinnung in sozialen Netzwerken zu hinterfragen.

Vorbereitung

Die Lehrkraft erklärt den Hintergrund der Übung: Im Dezember 2017 wird die 16-jährige Palästinenserin Ahed Tamimi verhaftet und in diesem Jahr vor ein israelisches Militärgericht gestellt, weil sie vor dem Haus ihrer Eltern israelische Soldaten getreten und geschlagen hat. Ihre Mutter filmte die Situation. Kurz darauf verbreitet sich das Video in sozialen Netzwerken. Darin sind israelische Soldaten zu sehen, die sich durch Aheds Angriffe nicht provozieren lassen und ruhig bleiben. Der Fall ist umstritten: Die eine Seite (die israelische) sieht in Ahed eine Extremistin, die von Aktivist*innen (u. a. ihren Eltern) medial inszeniert wird, die andere Seite (die palästinensische) sieht in Ahed eine mutige Freiheitskämpferin.

Hausaufgabe zur Vorbereitung

1. Schaut euch das Video unter dem Link:
<https://www.youtube.com/watch?v=lxvG4t4Swol> an.
2. Recherchiert im Internet zu dem Fall und sammelt alle Artikel, Kommentare und Videos, die ihr zum Fall finden könnt.
3. Wertet das Gefundene aus, indem ihr Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Berichterstattung (Art/Format/Inhalt/Fokus) herausarbeitet. Was fällt euch auf? Greift dabei auch auf englischsprachige Quellen zurück und achtet auf Widersprüche und verschiedene Perspektiven in dem Fall. Beispiele: CNN, Der Spiegel, The Guardian, ARD, ZDF, Bild, Al Jazeera, Der Standard, Haaretz etc.

Tragt eure Funde für die Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit in eine Tabelle ein:

Art, Format der Information Inhalt Fokus Auffälligkeiten Quelle

Art	Format der Information	Inhalt	Fokus	Auffälligkeiten	Quelle

Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse werden am nächsten Tag im Plenum diskutiert. Die Schüler*innen recherchieren selbstständig und machen sich mit dem Fall vertraut. Dabei dienen die von den Schüler*innen eingebrachten Artikel etc. als Grundlage für eine Diskussion im Plenum zum Umgang mit Medien. Die Lehrkraft achtet darauf, dass sich mindestens zwei kontroverse Positionen gegenüberstehen. Sollten diese nicht von den Schüler*innen geliefert werden, muss die Lehrkraft Artikel bereitstellen.

Beispiele für Artikel

The Guardian:

<https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/jan/02/ahed-tamimi-israel-occupation-palestinian-trauma>

Al Jazeera:

<http://www.aljazeera.com/news/2018/01/palestinian-ahed-tamimi-remain-jail-trial-180117132422405.html>

<http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/ahed-tamimi-palestinian-rosa-parks-180114114647043.html>

Haaretz:

<https://www.haaretz.com/opinion/.premium-the-reality-behind-the-tamimi-family-s-resistance-1.5630465>

oder

The Tower:

<http://www.thetower.org/5815-advocates-for-terror-why-ahed-tamimi-and-her-family-are-no-heroes/>

Ü4: Social Media – Umgang mit gefälschten Bildern

Verweis auf LISUM-Materialien von Chr. Hamann

Zielgruppe: Sekundarstufe I

Dauer: 45 Minuten

Materialien: internetfähige Geräte

Ziel: Die Übung dient zur Sensibilisierung für gefälschte (Kriegs-)Bilder. Besonders im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt und dem Krieg in Syrien haben dramatische Kriegsfotos (meist von verletzten Kindern) dazu beigetragen, öffentliche Debatten zu verschärfen. Den Schüler*innen wird mit der Übung das instrumentalisierende Potenzial von Bildern deutlich. Sie lernen, (politische) Bilder, die ihre Freunde auf Facebook etc. teilen, in Zukunft kritisch zu hinterfragen.

Hinweis: Eine gute Übersicht dazu, wie man gefälschte Bilder im Netz erkennt, bietet der „Faktenfinder“ der Tagesschau mit dem Titel „Manipulierte Fotos erkennen – Wolkenmuster wiederholen sich nicht“ unter der ARD Homepage: https://www.tagesschau.de/faktenfinder/tutorials/fakenews-erkennen-tutorial-101~magnifier_pos-0.html

Hintergrund: Im Internet treiben nicht nur viele Verschwörungstheoretiker*innen ihr Unwesen, auch Bilder werden zu propagandistischen Zwecken missbraucht und beeinflussen – begünstigt durch schnelle Verbreitungswege und hohe Adressatenkreise in sozialen Medien – die öffentliche Meinung zu einem Thema nachhaltig. Bilder eignen sich besonders für politische Zwecke, da sie Themen (oft unbewusst) emotionalisieren und im kollektiven Gedächtnis verankert bleiben. Schüler*innen müssen im Umgang mit Informationen aus dem Internet lernen, ihren Wahrheitsgehalt zu bewerten. Eine Information kann realistisch dargestellt, aber trotzdem falsch oder aus dem Kontext gerissen und zweckentfremdet worden sein. Gerade jüngere Schüler*innen erkennen den Unterschied zwischen Realität und Fiktion oft nicht. Verbreitet über soziale Netzwerke und diskutiert in der eigenen Peer-group entfalten Bilder schnell eine eigene Dynamik.

Aufgabenstellung:

Den Schüler*innen wird der Spiegel-Online-Artikel vom 14.08.2014 „Manipulierte Kriegsphotos – Bilder, die lügen“ vorgelegt (oder gemeinsam auf einem Smartboard oder internetfähigen Geräten angesehen). Der Artikel ist abzurufen unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/fotos-aus-gaza-krieg-mit-gefaelschten-bildern-a-983689.html>.

1. Lest euch den Spiegel-Artikel durch.
2. Findet euch in Vierergruppen zusammen und diskutiert die folgenden Fragen. Präsentiert eure Ergebnisse eurer Klasse.
 - Worum geht es in dem Artikel? Fasst den Inhalt in einigen wenigen Sätzen zusammen.
 - Was bedeutet „Fake News“?
 - Welches Gefahrenpotenzial geht von gefälschten Bildern im Internet eurer Meinung nach aus?
 - Habt ihr selbst schon einmal Bilder in sozialen Medien gesehen, die ihr für Falschmeldungen gehalten habt? Wenn ja, in welchem Kontext?
 - Was glaubt ihr, kann man machen, um gefälschte Bilder zu erkennen?

Fächer: Geschichte, Sozial- oder Gemeinschaftskunde, Ethik

Methoden: Post-it-Brainstorming, Gruppenarbeit, Think-Pair-Square, Placemat

Material: Arbeitsblätter, Flipchartpapier, Filzstifte, Klebeband

Überblick

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit der Verschwörungstheorie der ‚Protokolle der Weisen von Zion‘, einem zentralen antisemitischen Dokument des 20. Jahrhunderts.

Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können Verschwörungstheorien als Mittel undemokratischer Manipulation erkennen.

Ablauf

Auf dem Blatt L 1 befindet sich eine kurze und komprimierte Darstellung des Antisemitismus.

1. Als Einstieg in diese Unterrichtseinheit wird ein Post-it-Brainstorming zu dem an der Tafel fixierten Stichwort ‚Verschwörung‘ durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Ideen und Vorschläge auf vorher ausgeteilte Post-its. Im Plenum tragen die Lernenden ihre Ideen vor und heften ihre Zettel an die Tafel. Die Post-its werden anschließend thematisch geordnet. Ordnungskriterien können sein: historische Beispiele tatsächlicher Verschwörungen, fiktive Beispiele von Verschwörungen, Verschwörungstheorien, Merkmale von Verschwörungen, Merkmale von Verschwörungstheorien.
2. Die Schülerinnen und Schüler schließen sich in Vierergruppen zusammen. Ausgehend von den Fragen auf dem AB 1, basteln sie eine eigene Verschwörungsgeschichte. Die Verschwörungen werden anschließend der Klasse präsentiert.
3. Die Schülerinnen und Schüler wählen die Verschwörungsgeschichte aus, die ihnen am besten gefällt. Ihre Schöpferinnen und Schöpfer verlassen den Klassenraum mit der Anweisung der Lehrperson, sich auf ein Streitgespräch vorzubereiten. Lediglich die Verschwörergruppe erhält das AB 2 und soll sich mit seiner Hilfe darauf vorbereiten, unter allen Umständen die Existenz ihrer Verschwörung zu verteidigen. Die Lehrperson bereitet die Klasse auf das Streitgespräch vor. Diese soll versuchen, die Existenz dieser Verschwörung zu dementieren. Das Ziel dieses Streitgespräches ist es, den Schülerinnen und Schülern die Schwierigkeit einer argumentativen Widerlegung einer Verschwörungstheorie vor Augen zu führen. Die Anhängerinnen und Anhänger einer Verschwörungstheorie können im Zweifelsfall immer auf die geheimen und dunklen Machenschaften verweisen, die unter Ausschluss der Öffentlichkeit stattfinden. Die Nichtexistenz einer geheimen Versammlung oder eines geheimen Plans lässt sich schwer beweisen. Nach dem Streitgespräch reflektieren alle Beteiligten seinen Verlauf.

4. Die Lehrperson erklärt den Lernenden, dass sie mit den ‚Protokollen der Weisen von Zion‘ auf dem AB 3 die Geschichte und den Inhalt eines der wichtigsten Dokumente antisemitischer Verschwörungstheorien kennen lernen werden. Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text und bearbeiten die Fragen in Gruppen. Dabei werden innerhalb der Kleingruppen folgende Aufgabenbereiche verteilt: Schriftführung, Moderation, Informationsbeschaffung und Zeitmanagement. Im Plenum werden die Antworten besprochen.

5. Mit dem Think-Pair-Square sollen die Schülerinnen und Schüler nun, ausgehend von den Informationen aus dem Text, Merkmale einer antisemitischen Verschwörungstheorie zusammentragen. Außerdem sollen sie überlegen, wie sich tatsächliche Verschwörungen von Verschwörungstheorien unterscheiden lassen.

Sie tragen ihre Überlegungen im Plenum zusammen und greifen auf die Post-its der Eingangsphase zurück. Die Lehrperson sollte sich den Unterschied zwischen tatsächlichen Verschwörungen und Verschwörungstheorien vergegenwärtigen, um das Unterrichtsgespräch mit Fragen und Anregungen lenken zu können.

Eine Verschwörung benötigt eine Gruppe von Verschwörerinnen und Verschwörern, die ein gemeinsames Ziel verfolgen. Die Verschwörung basiert häufig auf einem Plan, wie dieses Ziel zu erreichen sei, und agiert im Verborgenen. Eine tatsächliche Verschwörung kann konkrete Ziele verfolgen, wie beispielsweise den Mord an einem Staatsoberhaupt oder einen Putsch. Sie kann aber nicht über die Macht verfügen, alle weiteren Entwicklungen nach dem eventuell erreichten Ziel zu planen. Gesellschaftliche Entwicklungen sind komplex und lassen sich nicht intentionalistisch planen. Eine Verschwörungstheorie ist dagegen ein Erklärungsmuster und häufig sogar ein Welterklärungsmuster, das alle gesellschaftlichen Ereignisse auf das Agieren von Verschwörerinnen und Verschwörern zurückführt. In einer Verschwörungstheorie wird den sich Verschwörenden eine unglaubliche Macht zugeschrieben. Eine Verschwörungstheorie ist eine Denkschablone, in der die Welt teleologisch, dualistisch und okkult gedeutet wird, und die sich auf Scheinbeweise beruft.

6. Die Schülerinnen und Schüler erfahren über den Auszug eines Comics vom Berner Prozess, in dem 1934/35 unter anderem die Frage der Authentizität der Protokolle erörtert wurde (AB 4). Sie bearbeiten in Kleingruppen die auf dem Arbeitsblatt formulierten Fragen. Mit diesem Arbeitsschritt werden die Lernenden darauf vorbereitet, dass die Echtheit der ‚Protokolle‘ schon lange widerlegt ist, diese Tatsache aber der Attraktivität der Schrift keinen Abbruch tut.

7. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit der Frage der Attraktivität der antisemitischen Verschwörungstheorie. In Fünfergruppen werden sie anhand der Placemat-Methode die auf dem AB 5 formulierte Frage bearbeiten, warum der Mythos von der jüdischen Weltverschwörung,

wie er in den ‚Protokollen‘ niedergeschrieben steht, so hartnäckig weiterlebt, auch wenn das Dokument nachweislich fingiert ist. Anschließend diskutieren die Lernenden im Plenum darüber, welche der Gründe sie als besonders wichtig erachten und welche Mittel und Wege denkbar sind, um Verschwörungstheorien zu begegnen.

Hausaufgaben und Folgeprojekte

- Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit der Bielefeld-Verschwörung als humorvollem Beispiel für den Zirkelschluss verschwörungstheoretischen Denkens. Die Bielefeld-Verschwörung ist im Internet zu finden unter <http://fsinfo.cs.uni-sb.de/~abe/mirrors/bielefeld.html>.
- Die Schülerinnen und Schüler recherchieren in Zeitungen und im Internet Verschwörungstheorien, die um den 11. September 2001 kreisen und stellen sich diese gegenseitig vor. Anschließend versuchen die Lernenden, das in der vorangegangenen Unterrichtseinheit erworbene Wissen auf die Theorien anzuwenden und diese zu entschlüsseln.



ANTISEMITISMUS

Der Begriff ‚Antisemitismus‘ ist sicher keine sehr glückliche Wortschöpfung, doch er hat sich gegenüber dem der ‚Judenfeindschaft‘ durchgesetzt. Seine Bedeutung (*gegen Semiten‘*) verleitet zu dem Fehlschluss, hier sei die Feindschaft gegenüber den Völkern des semitischen Sprachraums gemeint. Tatsächlich ist die als Antisemitismus bezeichnete Feindschaft aber immer und ausschließlich gegen Juden gerichtet. Die Nazis, die den Begriff als positive Selbstbeschreibung verwandten, nahmen die Araber ausdrücklich von der semitischen ‚Rasse‘ aus.

Der Antisemitismus hat eine sehr alte Geschichte. Spätestens nach der Zerstörung des Zweiten Tempels durch die Römer im Jahr 70 n. Chr. befand sich das jüdische Volk in der Diaspora. Es suchte in vielen Ländern Schutz, aber es bewahrte auch dauerhaft seine eigene religiöse und kulturelle Identität und lebte häufig in Distanz zur Restbevölkerung. Eben diese Zähigkeit im Festhalten am Judentum, dieser Widerstand gegen jede Bekehrung, machte die Juden in ihrem christlichen Umfeld äußerst unbeliebt. Unter den Christen kursierten oft boshafte Geschichten, so etwa, die Juden hätten Jesus ans Kreuz genagelt. Zu allen Zeiten hat es an den verschiedensten Orten dieser Welt immer wieder fürchterliche Pogrome gegen die lokal ansässigen jüdischen Gemeinden gegeben.

Doch das gesamte mörderische Potenzial antisemitischen Denkens, das während der nationalsozialistischen Herrschaft sechs Millionen Opfer forderte, konnte sich erst nach einer ‚Modernisierung‘ des Antisemitismus entfalten: wurden Juden in der Vergangenheit aus religiös-weltanschaulichen Gründen angefeindet, so trat seit dem 19. Jahrhundert der Rassenantisemitismus mehr und mehr in den Vordergrund. Nicht mehr die Sippenhaftung für den angeblichen Christumord bildete die wesentliche Grundlage für den Judenhass, sondern die wahnhaften ‚Erkenntnisse‘ über die schlechten ‚rassischen Eigenschaften‘, die man im ‚Blut‘ des Juden verankert wähnte. Da diese Eigenschaften nun nicht mehr religiösen, sondern biologischen Ursprungs waren, ließen sie sich in der Logik dieses Wahns weder durch Bekehrung noch durch Erziehung wirklich ändern – sie waren naturgegeben.

An den zugeschriebenen Eigenschaften lassen sich die entscheidenden Unterschiede des Antisemitismus zum gewöhnlichen Rassismus ablesen: dem Rassisten gelten die Fremden gemeinhin als nutzlos, dumm, faul, primitiv und arm. Der Antisemit hält die Juden dagegen für clever und verschlagen, dabei kulturell degeneriert, mächtig und reich. Furcht vor der Bedrohung durch das Fremde ist beiden gemein. Das rassistische Vorurteil wendet sich dabei jedoch gegen Ohnmacht und Unterlegenheit seiner prospektiven Opfer, während das antisemitische gegen deren Allmacht und Überlegenheit auftritt. Antisemiten sehen in den Juden mächtige Repräsentanten des Marktes. Sie meinen, Juden kontrollierten die Wall Street und sie säßen an den entscheidenden Stellen der Macht bzw. fungierten im Hintergrund als Strippenzieher des weltweiten Finanzkapitals. Der Jude erscheint mithin als sicht – und greifbare Verkörperung des abstrakten

Tauscherts – ebenso mächtig, ebenso heimat- und wurzellos, die Geschichte des einfachen, arbeitenden Menschen lenkend. Ursache dieser Wahrnehmung scheint eine verkürzte Kapitalismuskritik zu sein, die das der Sache nach abstrakte Kapitalverhältnis ins Konkrete übersetzt, personifiziert und schließlich in einer Gegenüberstellung von gutem ‚schaffenden‘ und bösem ‚raffenden‘ Kapital auflöst. So stellt sich dem populären Ressentiment z.B. der Finanzinvestor qua seiner gesellschaftlichen Funktion als ‚Heuschrecke‘ dar, während der im produzierenden Gewerbe tätige Industrielle scheinbar von ‚guter, ehrlicher und bodenständiger Arbeit‘ lebt.

Seit der Errichtung des Staates Israel 1948 ist eine weitere Erscheinungsform des Antisemitismus zu beobachten. Nunmehr steht Israel im Zentrum einer prinzipiellen Feindschaft, die weiterhin ‚den Juden‘ meint und von Verschwörungen spricht, sich jedoch als ‚legitime Israelkritik‘ oder auch ‚Antizionismus‘ verstanden wissen will. Typisch ist die oft artikulierte Klage, es bestehe ein Tabu, Israel zu kritisieren. Auch in dieser Erscheinungsform stehen die Juden wieder für das angstbesetzte und daher abgelehnte abstrakte Prinzip: der neue jüdische Staat erscheint als künstlicher, kosmopolitischer Fremdkörper inmitten naturwüchsiger, bodenständiger Völker.

AB 1



Anleitung: Entwerfen Sie Ihre eigene Verschwörungsgeschichte. Ihrer Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Sie können sich eine fiktive Identität als Verschwörergruppe geben, Sie können sich für alles oder gegen alles verschwören, Sie können sich den verrücktesten Plan ausdenken. Geben Sie Ihrer Gruppe auch einen Namen und denken Sie sich ein geheimes Zeichen oder Logo für Ihre Verschwörung aus, mit dem Sie sich gegenseitig erkennen können. Bestimmen Sie eine Person in Ihrer Gruppe, die Ihre Verschwörung der Klasse in kurzen Zügen präsentiert. Beachten Sie dabei die folgenden Fragen.

1. Was ist das Ziel Ihrer Verschwörung?
2. Wer findet sich für die Verschwörung zusammen?
3. Wo treffen Sie sich?
4. Welcher Plan liegt Ihrer Verschwörung zugrunde?
5. Mit welchen Mitteln arbeiten Sie?

AB 2



VERTEIDIGEN SIE IHRE GESCHICHTE!

Anleitung: Herzlichen Glückwunsch! Ihre Geschichte wurde prämiert. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler glauben jedoch nicht, dass eine solche Verschwörung möglich ist. Überzeugen Sie sie vom Gegenteil! Bereiten Sie sich vor und suchen Sie gute Argumente! Nutzen Sie die folgenden Hinweise.

1. Glauben Sie an Ihre eigene Verschwörung!
2. Ihr Plan ist geheim, Ihre Treffen sind geheim, niemand außer Ihnen war dabei. Genau deshalb kann aber auch niemand behaupten, es gebe keinen Plan oder Sie hätten sich nicht getroffen. Schließlich waren die anderen ja nicht dabei.
3. Suchen Sie nach Hinweisen in der Wirklichkeit, die die Richtigkeit Ihrer Aussagen beweisen. Übernehmen Sie die Verantwortung für die Dinge, die in der Welt geschehen und die mit dem Ziel Ihrer Verschwörung in Verbindung stehen.
4. Wenn Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler Sie mit Widersprüchen konfrontieren, behaupten Sie, auch dies sei Teil Ihres Plans.
5. Wenn Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler behaupten, Ihre Verschwörung sei nicht erfolgreich, behaupten Sie, dass Sie erst an den Anfängen stehen.
6. Bleiben Sie stur! Niemand kann Ihnen das Gegenteil beweisen.

AB 3

DIE PROTOKOLLE DER WEISEN VON ZION



Anleitung: Lesen Sie sich die Informationen zur Entstehungsgeschichte und zum Inhalt der ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ durch. Finden Sie sich in Gruppen zu je vier Personen zusammen und verteilen Sie folgende Aufgaben: Eine Person ist für die Moderation zuständig und achtet in der Diskussion darauf, dass jede und jeder gehört wird und dass gezielt die Fragen zum Text besprochen werden. Ein zweites Gruppenmitglied ist für die Schriftführung verantwortlich und hält die Ergebnisse fest. Eine weitere Person ist für die Informationsbeschaffung bei den anderen Gruppen zuständig, indem sie sich zu ihnen setzt und zuhört. Die vierte Aufgabe betrifft das Zeitmanagement. Das dafür ausgewählte Gruppenmitglied achtet darauf, dass alle Fragen in der vereinbarten Zeit beantwortet sind.

Wenn Menschen sich komplizierte, gesellschaftliche Zusammenhänge nicht erklären können, suchen sie oft Zuflucht in einfachen Erklärungsmustern und Denkschablonen. Verschwörungstheorien bieten solche einfachen Erklärungen. Sie teilen die Welt in Gut und Böse und suchen nach Gründen für das Übel in der Welt. Und sie finden die Gründe in geheimen, verschwörerischen Machenschaften von Personen oder Gruppen.

Das Geschehen in der Welt als eine Folge von Verschwörungen zu denken, hat eine lange Tradition, die weit ins Mittelalter zurückreicht. Richtig populär werden politische Verschwörungstheorien seit der Französischen Revolution von 1789. Das alte Europa gerät ins Wanken. Die bisherige gesellschaftliche Ordnung, geprägt von den Privilegien des Adels und der Kirche, wird umgestürzt. Mit der Parole ‚Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘ wird die alte, von vielen als gottgegeben angesehene Ordnung abgelöst und es beginnt der Wandel hin zu den modernen Gesellschaften, wie wir sie heute kennen. Im Zusammenhang mit der Französischen Revolution kursieren unzählige Verschwörungstheorien, nach denen Geheimbünde diesen Umsturz seit langem geplant und dann auch zur Vollendung gebracht hätten. Es entsteht der Mythos eines europa- oder auch weltweiten Zusammenschlusses mächtiger Männer in straff organisierten geheimen Verbindungen, die die Geschicke der Welt lenken.

Auch im antijüdischen Denken existieren seit dem Mittelalter Verschwörungsvorstellungen. Mit so genannten Ritualmordvorwürfen gegen die Juden oder auch mit der Anschuldigung, sie hätten die Brunnen vergiftet, gelten die Juden als Urheber vieler damaliger Übel. Ihnen wurde unterstellt, sie hätten sich gegen Gott und die Christen verschworen. Die moderne Vorstellung der ‚jüdischen Weltverschwörung‘ entwickelt sich erst im Kontext der Verschwörungstheorien zur Französischen Revolution. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts rücken die Juden zunehmend ins Zentrum von Verschwörungstheorien und lösen damit die Geheimbünde ab. Den Juden wird unterstellt, insgeheim die Weltherrschaft anzustreben. Als Höhepunkt und populärste Version dieser Verschwörungstheorie können die so genannten ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ bezeichnet werden.

Sie geben vor, echte Protokolle von geheimen Sitzungen der angeblichen Weisen von Zion zu sein. Es spricht in ihnen ein unbekannter jüdischer Redner an einem nicht bekannten Ort. Dieser Redner beschreibt die Details einer vermeintlich jahrhundertalten Verschwörung zur Zerstörung der bestehenden Ordnung. Das Ziel der geheimen Machenschaften der Verschwörer besteht den ‚Protokollen der Weisen von Zion‘ zufolge in der jüdischen Weltherrschaft. In den meisten Versionen ist der Text in 24 Einzelprotokolle untergliedert. Es wird behauptet, die bestehende politische, ökonomische, religiöse und kulturelle Ordnung der Gesellschaft werde willentlich zersetzt. An ihre Stelle solle eine Gesellschaft mit wohlfahrtsstaatlichen und autoritären Zügen treten. An der Spitze der neuen Gesellschaft solle ein charismatischer, jüdischer Despot herrschen. Der anonyme Redner erklärt immer das eigene Kollektiv, die Juden, zu den Urhebern aller gesellschaftlichen Ereignisse. So heißt es in den Protokollen: „Denken Sie an den französischen Umsturz, dem wir den Namen des ‚großen‘ gegeben haben. Die Geheimnisse seiner Vorbereitung sind uns völlig bekannt, war er doch das Werk unserer Hände.“¹

1. Sammons, Jeffrey L. (Hrsg.) (1998): „Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Grundlage des modernen Antisemitismus – Eine Fälschung. Text und Kommentar“, Göttingen, Seite 42.

Der Redner bekennt sich stellvertretend für die Juden zur Verantwortung für den Ausbruch von Kriegen und wirtschaftlichen Krisen, für Seuchen sowie für den vermeintlichen kulturellen Verfall durch Prostitution und Trunksucht. Alles, aber auch alles sei von langer Hand geplant. Die vielfältigen Mittel und Strategien, die dabei angeblich verwendet werden, reichen von der bewussten Planung und Anzettelung von Kriegen und Unruhen über die Manipulation der Menschen durch gezielt in die Welt gesetzte Ideen oder durch von Juden gesteuerte Medien bis zur gezielten Machtausübung durch Handlanger. „In unseren Diensten stehen Leute aller Anschauungen und Richtungen: Monarchisten, Freisinnige, Demokraten, Sozialisten, Kommunisten und allerhand Utopisten. Wir haben sie alle für uns in das Joch eingespannt. Jeder von ihnen untergräbt an seiner Stelle die letzten Stützen der Staatsgewalt und sucht die bestehende Rechtsordnung umzustößeln.“² Ein weiteres wichtiges Mittel, auf das in den ‚Protokollen der Weisen von Zion‘ hingewiesen wird, ist die behauptete wirtschaftliche Macht des Judentums. Die ‚Protokolle‘ erheben den Anspruch, scheinbar plausible Erklärungen für alle nur denkbaren Ereignisse zu liefern, indem sie behaupten, dass alles auf die dunklen Machenschaften dieser jüdischen Weltverschwörung zurückzuführen sei.

2. Sammons, Jeffrey L. (Hrsg.) (1998): „Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Grundlage des modernen Antisemitismus – Eine Fälschung. Text und Kommentar“, Göttingen, Seiten 56–57.

Dabei sind die ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ keine echten Protokolle von Sitzungen, die tatsächlich stattgefunden hätten. Sie sind auch keine gefälschten Protokolle, weil sie nicht auf Originalprotokollen von Sitzungen beruhen, die stattgefunden haben und die man daher hätte fälschen können. Sie sind eine Erfindung. Es handelt sich um ein fiktionales, fingiertes Dokument, dem verschiedene literarische Quellen aus dem 19. Jahrhundert als Vorlage dienten. Passagenweise wurde aus diesen Vorlagen einfach abgeschrieben oder sie wurden umgeschrieben. Die Autorschaft ist aber nach wie vor ungeklärt.

Die Anhängerinnen und Anhänger der ‚Protokolle‘ glauben dem Inhalt dieser Schrift. In ihren Augen beschreibt und erklärt sie Besorgnis erregende

Entwicklungen in der Gesellschaft. Aber auch unabhängig vom Text der ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ werden die darin enthaltenen Erklärungsmuster von vielen Menschen immer wieder herangezogen. Für manche Menschen sind dann gesellschaftliche Ereignisse selbst – wie Krieg oder ökonomische Krisen – der Beweis für die jüdische Weltverschwörung, die sie dahinter sehen. Indem die Schöpfer der ‚Protokolle‘ sich der Traditionen des Antisemitismus bedienen, machen sie die Juden für die negativen Aspekte der Moderne verantwortlich. Soziale und politische Konflikte erscheinen hier nicht als Konflikte unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen, sondern als Konflikte zwischen Juden und Nichtjuden. Damit werden die Juden in den ‚Protokollen‘ als eine sich von der gesamten Menschheit unterscheidende Gruppe gezeichnet. Sie repräsentieren das Böse an sich und gelten als hinterlistige, habgierige, ehrgeizige, boshafte und clevere Charaktere.

Die ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ sind erstmals vor ungefähr 100 Jahren erschienen, zunächst in Russland, dann in Westeuropa und schließlich in den USA und auf der ganzen Welt. Auch heute noch werden sie in verschiedenen Sprachen immer wieder veröffentlicht. In vielen arabischen Ländern ist das Werk bis heute ein Bestseller. In Ägypten wurde 2002 sogar eine 20-teilige Fernsehserie namens ‚Reiter ohne Pferd‘ produziert und ausgestrahlt, deren Handlung auf den ‚Protokollen‘ basierte. Im Jahr 2005 fanden sich auf den iranischen Ständen der Frankfurter Buchmesse neben den ‚Protokollen‘ auch andere antisemitische Verschwörungsklassiker, die die Juden als weltweite und universelle Bedrohung zeichnen. Der Mythos der ‚jüdischen Weltverschwörung‘ hält sich also hartnäckig und bedient scheinbar ein Bedürfnis nach der Erklärung gesellschaftlicher Probleme und Friktionen in allen Regionen der Welt.

Fragen

1. Welcher Gruppe von Menschen wird in den ‚Protokollen‘ eine Verschwörung unterstellt?
2. Wie wird das Ziel dieser Verschwörung beschrieben?
3. Auf welche Beweise beziehen sich die Anhängerinnen und Anhänger dieser Verschwörungstheorie?
4. Wie beurteilen Sie diese Beweise?
5. Ist es wahrscheinlich, dass alle Ereignisse wie Krieg, Krisen, Krankheiten usw. einzig auf das Handeln einer Gruppe zurückzuführen sind?
6. Welche Macht wird der Verschwörergruppe zugeschrieben? Ist es wahrscheinlich, dass eine Gruppe so viel Macht ausübt?
7. Die Juden werden in den ‚Protokollen‘ als eine einheitliche Gruppe beschrieben, die ein gemeinsames Interesse haben soll und ein gemeinsames Ziel verfolgt? Wie beurteilen Sie diese Darstellung?

AB 4



DER BERNER PROZESS VON 1934/35

Anleitung: Lesen Sie den Comic und bearbeiten Sie die Fragen.

Für weltweites Aufsehen sorgt 1934 der Prozess von Bern. Anlass ist eine faschistische Demonstration in Bern, bei der Ausgaben der ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ verkauft wurden. Die Israelitische Kultusgemeinde Bern und der Schweizerische Israelitische Gemeindebund erstatten Anzeige und berufen sich dabei auf ein im Schweizer Recht verankertes Gesetz, das den Druck, die Veröffentlichung und den Verkauf von Schundliteratur verbietet. Letztlich wird in diesem Prozess jedoch die Authentizität der Protokolle verhandelt.

1934



April 1935



HEUTE IST DIE VERHANDLUNG IN SACHEN „PROTOKOLLE“. ICH SOLL DARÜBER FÜR MEINE ZEITUNG BERICHTEN.

DER ANWALT DER JÜDISCHEN GEMEINDE VERSUCHT DEN SCHADEN AUFZUZEIGEN, DEN DIE „PROTOKOLLE VON ZION“ ANGERICHTET HABEN.

WARUM DIE EILE, KARL?

EUER EHREN, WIR HABEN DARGESTELLT, DASS DIE „PROTOKOLLE“ NICHTS ALS **SCHMUTZ** SIND... ICH MÖCHTE ABSCHLIESSEND BEWEISE DAFÜR VORBRINGEN, WIE DIESE FÄLSCHUNG DIE ÖFFENTLICHE MEINUNG BEEINFLUSST.

FAHREN SIE FORT!



SEIT DER ERSTEN VERÖFFENTLICHUNG IN RUSSLAND DURCH NILUS IM JAHR 1905, **GAB ES DORT VIER AUFLAGEN!**



1919 VERTEILTEN ANHÄNGER DER WEISSEN IN RUSSLAND MASCHINENSCHRIFTLICHE KOPIEN AN DIE TEILNEHMER DER VERSAILLER FRIEDENSVERHANDLUNGEN.



DER ENGLÄNDER **VICTOR MARSDEN** ÜBERSETZTE DIE „PROTOKOLLE“ 1922 INS ENGLISCHE.



DIE ERSTE AUSGABE IN POLNISCHER SPRACHE WURDE 1920 DURCH POLNISCHE IMMIGRANTEN IN DIE VEREINIGTEN STAATEN UND NACH SÜDAMERIKA GEBRACHT.



1921 TAUCHTEN DIE ERSTEN AUSGABEN IN **ARABISCH** UND **ITALIENISCH** AUF!

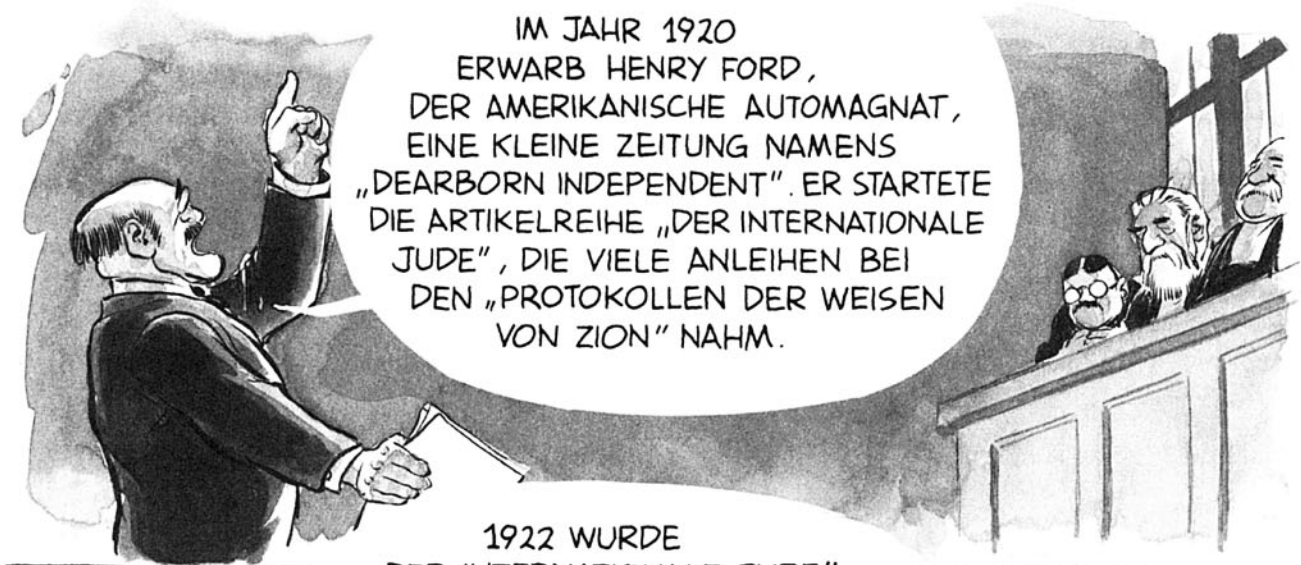


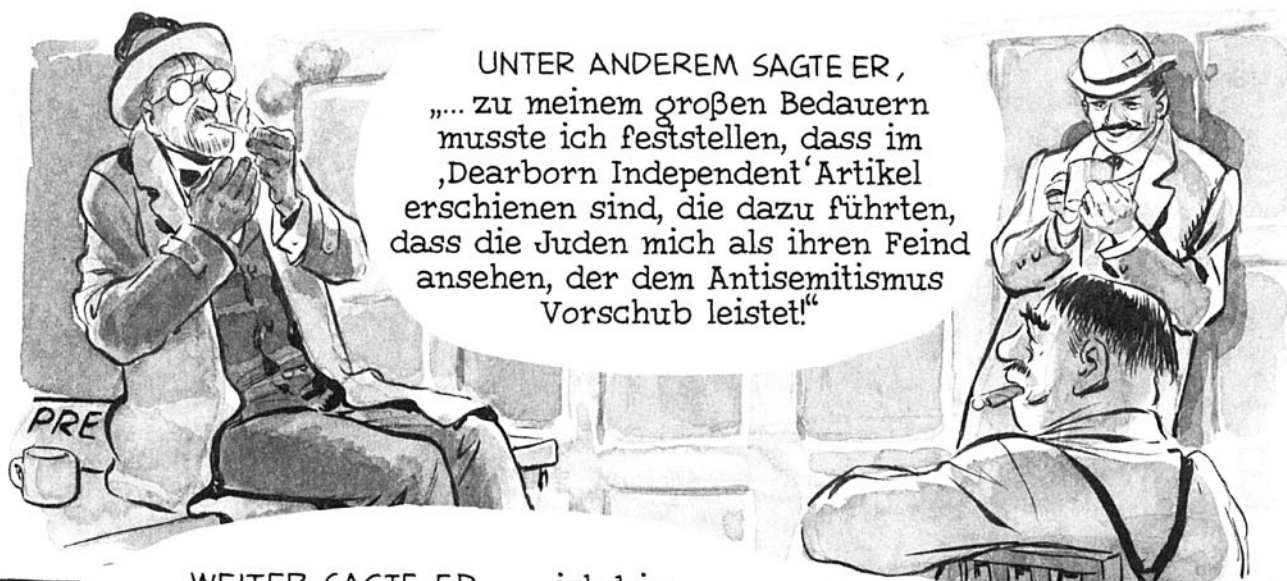
DIE LONDONER „TIMES“ VERÖFFENTLICHTE 1921 IHRE BERÜHMTE **ENTHÜLLUNG** DIESER **FÄLSCHUNG!**



UND WEGEN SEINER BERÜHMTHEIT MUSS AUCH VON **HENRY FORD** BERICHTET WERDEN!







UNTER ANDEREM SAGTE ER ,
„... zu meinem großen Bedauern
musste ich feststellen, dass im
,Dearborn Independent‘ Artikel
erschieden sind, die dazu führten,
dass die Juden mich als ihren Feind
ansehen, der dem Antisemitismus
Vorschub leistet!“



WEITER SAGTE ER , „... ich bin
... zutiefst bestürzt, dass diese Zeitung die
,Protokolle der weisen Männer von Zion‘ zu
verbreiten hilft, die, wie ich erfahren habe, eine
ungeheuerliche Fälschung sind... Ich halte es für
meine Pflicht... das Leid, das den Juden als
unsere Mitmenschen und Brüder angetan
wurde, wiedergutzumachen, indem
ich um ihre Vergebung
bitte...“

DANACH
ZITIERT ER EINIGE
DER „bösen Zutaten“
der „Protokolle“ UND
BEZEICHNET SIE ALS
„berüchtigte
Fälschung“.

HAT
SEINE
ENTSCULDIGUNG ETWAS
GEÄNDERT
??







DER RICHTER
GIBT JETZT SEIN
URTEIL
BEKANNT !

... ICH HOFFE , ES WERDE
DIE ZEIT KOMMEN , IN DER KEIN MENSCH
MEHR BEGREIFEN WIRD , WIESO SICH IM JAHRE 1935
BEINAHE EIN DUTZEND SONST GANZ GESCHEITER UND
VERNÜNFTIGER LEUTE VIERZEHN TAGE LANG VOR EINEM
BERNISCHEN GERICHT ÜBER DIE ECHTHEIT DIESER SOGE-
NANNTEN „PROTOKOLLE“ DIE KÖPFE ZERBRECHEN
KONNTEN , DIE DOCH **NICHTS ANDERES SIND ALS
EIN LÄCHERLICHER UNSINN.**

DAMIT
MUSS ICH
SCHNELL IN DIE
REDAKTION !



**GUTE NEUIG-
KEITEN !** ...RICHTER
MEYER HAT **GENEEN** DIE
NAZIS ENTSCHEIDEN UND
IHNEN EINE GELDSTRA-
FE AUFGEBRUMMT...

DAS SOLLTE
DIE „PROTOKOLLE“
EIN FÜR ALLE MAL
ERLEDIGEN !

WIR
WERDEN DAS
**URTEIL
VERÖFFENT-
LICHEN !**



Der Fall geht 1937 in die Berufung und wird noch einmal vor Gericht verhandelt. Das Urteil wird aufgehoben, weil das Gesetz zur Schundliteratur nicht habe angewendet werden dürfen. Nach wie vor gelten die Protokolle aber als fingiertes Dokument. Der gerichtliche Nachweis der nicht vorhandenen Echtheit der Protokolle stand ihrer Verbreitung jedoch genauso wenig im Weg wie der Nachweis in der englischen Zeitung ‚Times‘ durch Phillippe Graves aus den 20er Jahren, dass ein großer Teil des Textes der ‚Protokolle‘ aus den ‚Höllengesprächen‘ von Maurice Joly aus dem Jahr 1864 abgeschrieben wurde.

Fragen

1. Welche Auswirkungen haben dem Comic zufolge die ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ zu Beginn des 20. Jahrhunderts?
2. Welche Rolle spielte Henry Ford bei der Verbreitung der Protokolle?
3. Wie reagierte Henry Ford auf die drohende Verleumdungsklage?
4. Welche Hoffnung verknüpft der Richter mit der Verkündung des Urteils?

(Quelle: Eisner, Will (2005): „Das Komplott. Die wahre Geschichte der Protokolle der Weisen von Zion“, München, Seiten 109–115)

AB 5



DIE FASZINATION DER VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN

Anleitung: Wieso findet die antisemitische Verschwörungstheorie nach dem Muster der ‚Protokolle der Weisen von Zion‘ immer wieder Anhängerinnen und Anhänger?

Bearbeiten Sie die Frage mit Ihrer Gruppe in einem Placemat. Sie können die folgenden Vorschläge diskutieren oder weitere Gründe finden.

Überlegen Sie auch, wie man einem solchen Denken begegnen kann. Hängen Sie Ihr Placemat anschließend im Klassenraum auf.

1. Sie reduzieren komplexe Sachverhalte auf einfache Deutungen.
2. Sie suggerieren Sicherheit in einer unüberschaubar gewordenen Welt.
3. Sie locken mit dem Reiz des Geheimnisvollen.
4. Sie leugnen den Zufall und die Unberechenbarkeit.
5. Sie machen alles erklärbar.
6. Sie befriedigen das Bedürfnis nach einer Einteilung in Gut und Böse.
7. Sie liefern Schuldige.
8. Sie bedienen sich des Antisemitismus.

Impressum

3. überarbeitete Auflage, vorläufige Online-Fassung vom Februar 2020

Die endgültige Fassung befindet sich im Genehmigungsverfahren der SenBJF.

Alle Rechte vorbehalten © 2020

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe)
American Jewish Committee Berlin (AJC)



Diese 3. Auflage basiert zum Teil auf Materialien der beiden vorhergehenden Auflagen, die als Gemeinschaftsprojekt des American Jewish Committee (AJC), der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF), dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) und der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA Brandenburg) entstanden sind.

Redaktion: Deidre Berger, Michael Hackenberger, Sabine Huffmann, Ulrike Kahn,
Michael Rump-Räuber

Autor*innen: Hermann Bredl, Benjamin Fischer, Mia Geiger, Sabine Huffmann, Ulrike Kahn,
Anna Mauz, Michael Retzlaff, Michael Rump-Räuber, Hermann Zöllner
Wir danken für die freundliche Beratung durch Sophia Brostean-Kaiser
vom Memorium Nürnberger Prozesse und durch Mabura Oba von DeVi Berlin.

Lektorat: Sebastian Landsberger, Berlin

Layout: Miira Koltermann, Braunschweig

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede kommerzielle Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Einsatz in pädagogischen Zusammenhängen ist ausdrücklich erwünscht und schließt die Anpassung der Materialien an die jeweilige Lernsituation durch die Pädagog*innen ein, wozu auch eine korrekte Quellenangabe gehört.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

In dem vorliegenden Material wird eine inklusive und diversitätswusste Schreibweise, das Gender-Sternchen, verwendet (z. B. Schüler*innen). Es ist ein Mittel der Darstellung aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten. Der Stern wird auch als Suffix verwendet (z. B. trans*) und steht hier als Platzhalter z. B. für transident, transgeschlechtlich, transgender.

Alle Weblinks wurden im Februar 2020 überprüft. Eine Gewähr für dauerhafte Erreichbarkeit oder angemessenen Inhalt kann ausdrücklich nicht gegeben werden. Außerdem distanzieren wir uns von allen weiteren Inhalten und Verlinkungen der jeweiligen Websites.



Baustein V – Kapitel E
Cybermobbing

Inhaltsverzeichnis

Cybermobbing	5
1. Fachliche Information	5
1.1 Gesellschaftliche Ausgangslage	5
1.2 Lernen mit und über Medien als verbindliche Aufgabe der Schule	6
1.3 Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation	8
1.4 Cybermobbing - Eine neue Dimension des Mobbings	8
1.5 Cybermobbing - Was ist das?	10
1.6 Statistische Umfänge von Cybermobbing	12
2. Didaktisch-methodische Anregungen	14
2.1 Maßnahmen der pädagogischen Prävention	14
2.2 Maßnahmen der Intervention.....	16
3. Projekt an einer Berliner Sekundarschule	18
4. Serviceteil	24
4.1 Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer im Netz.....	24
4.2 Unterrichtsmaterialien	25
4.3 Medien zum Thema Cybermobbing	27
5. Literatur	28

Cybermobbing

1. Fachliche Information

1.1 Gesellschaftliche Ausgangslage

Unsere Gesellschaft befindet sich aktuell in einem umfassenden, gesellschaftsweiten Akt der Transformation. Von der fortschreitenden Digitalisierung sind Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur und Bildung gleichermaßen betroffen. Die Digitalisierung verändert Schritt für Schritt unser privates und berufliches Leben. Die Organisation des Lebensalltags sowie gesellschaftliche Prozesse finden permanent auch im Internet statt. Dadurch verschmelzen die Grenzen zwischen Off- und Onlinewelten stetig.

Digitalisierung eröffnet viele neue Chancen, birgt aber zugleich auch Risiken und weckt Ängste, die ernst genommen werden müssen.

Der zeit- und ortsunabhängige Zugang zu Bildung, Kunst und Kultur, die unbegrenzten Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten über den gesamten Planeten sowie die schnelle und kostengünstige Produktion und Verbreitung von Inhalten weltweit stehen zweifelslos für die neuen Chancen der Veränderung.

Der damit verbundene Bedarf an großen Rechenzentren, die riesige Energiemengen für Betrieb und Kühlung des weltweiten Datenverkehrs benötigen, der hohe Bedarf an Rohstoffen, der aktuell ungebremsste Einfluss der großen fünf Digital-Unternehmen, digitale Cyberattacken in der Wirtschaft und Politik sowie der Datenmissbrauch und Cybermobbing stehen exemplarisch für umfangreiche Risiken. Das Internet ist als öffentlicher Raum insbesondere für junge Nutzer*innen der zentrale Ort der Informationsbeschaffung und Meinungsbildung geworden. Dieser digitale Ort einer pluralistischen Meinungsbildung steht vor der Herausforderung, sich gegenüber Hatespeech, Fake News klar zu positionieren und die freie Meinungsäußerung in einer demokratischen Gesellschaft zu verteidigen.

Immer neue Technologien ermöglichen einen immer schnelleren und größeren Datentransport und die Fähigkeit, Daten intelligent auszuwerten, um diese dann sinnvoll für innovative Produkte und Services zu nutzen. Im Internet geht es um die Zukunft ganzer Industrien. Alles was vernetzt werden kann, wird künftig sicher auch vernetzt werden.

Das „Internet der Dinge“ wird Prognosen des Bundeswirtschaftsministeriums zufolge im Jahr 2030 bereits auf eine halbe Billion Geräte anwachsen. Gleichzeitig geben beispielsweise NSA-Affäre, Cyberkriminalität oder die Frage des Datenschutzes bei Personen und Firmen Anlass zu Diskussionen und Sorge über die notwendigen politischen Rahmenbedingungen, um den angemessenen Schutz der informationellen Selbstbestimmung jedes einzelnen Bürgers abzusichern.

1

Nach Aussagen des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit hat die Digitalisierung darüber hinaus erhebliche Auswirkungen auf die Natur: „Unverändert fortgesetzt, wird sie zum Brandbeschleuniger für die ökologischen und sozialen Krisen unseres Planeten, weil sie die Überschreitung der planetaren Grenzen weiter beschleunigt: Mehr Energie- und Rohstoffverbrauch, mehr Konsum und mehr Verkehr“.

Der Einfluss digitaler Medien und die Entwicklung und der künftige Einfluss von Künstlicher Intelligenz (KI) werden in allen Lebensbereichen weiter zunehmen und auch das Lernen und Lehren in naher Zukunft radikal verändern.

Wir stehen dabei als Gesellschaft vor der zentralen Frage, zu welchem Zweck und Ziel wir neue Technologien einsetzen wollen. Und wie wir unseren gesellschaftlich-demokratischen sowie persönlichen Freiheitsrechte in einer Zeit des rasanten technologischen Wandels sichern können. Diese Frage ist nicht nur in Deutschland, sondern auch in Europa und weltweit zu diskutieren und zu beantworten. Die Fragen von Eigentum und Verteilung sowie der Konzentration von wirtschaftlicher und politischer Macht, Zugang zu gesellschaftlicher und politischer Teilhabe stellen sich durch die Digitalisierung auf neue Weise.

1.2 Lernen mit und über Medien als verbindliche Aufgabe der Schule

Mediale Lebenswelten wie WhatsApp, Instagram & Co werden für Kinder und Jugendliche immer wichtigere Räume für Selbstdarstellung, Information, Kommunikation, sozialen Austausch, Gemeinschaft und Wertevermittlung. Digitale Medien sind zu einem wichtigen Instrument für die Entwicklungsaufgaben der Heranwachsenden und zu einem wesentlichen Sozialisationsfaktor geworden.

Allerdings birgt die mobile Nutzung des Internets auch einige Risiken. Smartphones werden leicht zu digitalen Werkzeugen mit großem Gewaltpotential. Cybermobbing spielt nicht nur bei Jugendlichen eine immer größere Rolle, sondern auch bei den jüngsten. Dieser Prozess ist für die Entwicklung unserer Kinder und Jugendlichen sehr bedenklich. Die Chancen und Risiken in der Mediengesellschaft einschließlich des Mediennutzungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen stellen Eltern und Lehrkräfte, die in der Regel nicht mit dem Internet aufgewachsen sind, vor große und neue pädagogische Herausforderungen. Mit dem Basiscurriculum Medienbildung als einem Innovationskern des neuen Rahmenlehrplans für die Klassen 1 – 10 in den Bundesländern Berlin und Brandenburg gibt es einen verbindlichen curricularen Rahmen für die altersgemäße unterrichtliche Behandlung des Themas Lernen mit und über Medien sowie dem Thema „Respekt im Netz“.

Eigener Mediengebrauch		
Die Schüler*innen können		
D	<p>die Bedeutung von Medienangeboten (wie z. B. soziale Netzwerke, Computerspiele) für ihren Alltag beschreiben</p> <p>Chancen (z. B. zeit- und ortsunabhängige Kommunikation) und Risiken (z. B. Cybermobbing) des eigenen und fremden Mediengebrauchs diskutieren</p>	<p>sich über Medienerlebnisse austauschen</p> <p>und diese auf der Grundlage gegenseitiger Toleranz und Achtung bewerten</p> <p>alters- und situationsangemessene Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf einen sozial, ethisch und ökonomisch verantwortlichen Mediengebrauch entwickeln</p>
G	<p>den eigenen Mediengebrauch kritisch reflektieren</p> <p>die Einflüsse von Medienangeboten auf ihren Alltag und ihre Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere hinsichtlich der Gefahren von Süchten, Cybermobbing und Realitätsverlust, reflektieren</p> <p>Chancen und Risiken von Geschäftsaktivitäten im Internet untersuchen und Schlussfolgerungen für eigene Geschäftsaktivitäten ziehen</p>	<p>Privatheit und Öffentlichkeit des eigenen Mediengebrauchs unterscheiden</p> <p>altersgemäß die Grundlagen des Urheber- und Persönlichkeitsrechts sowie des Datenschutzes berücksichtigen</p>

1.3 Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation

Der kompetente und verantwortliche Umgang mit Medien ist im Zeitalter der Digitalisierung zu einer zentralen Schlüsselqualifikation geworden und zugleich eine wesentliche Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe und der Wahrnehmung eigener Rechte. Ziel von Bildung ist es, Schüler*innen auf diese veränderte digitale und globalisierte Welt vorzubereiten und sie dabei kompetent zu unterstützen, die Chancen der Digitalisierung selbstbewusst und kreativ zu nutzen und die vorhandenen Risiken sachgerecht und kompetent zu bewältigen und sich sicher, reflektiert, verantwortungsvoll und selbstbewusst in der digitalen Medienlandschaft zu bewegen, ganz unabhängig ob sie als Rezipienten*innen unterwegs sind, oder Inhalte selbstständig produzieren und verbreiten.

Medienkompetenz bedeutet, sich der vielfältigen Möglichkeiten, aber auch der Probleme bewusst zu sein, die sich aus der Mediennutzung ergeben können und sich entsprechend verantwortungsvoll zu verhalten. Dabei tragen alle Mediennutzer*innen auch Verantwortung für einen angemessenen sozialen Umgang miteinander im Internet. Die vielen Fälle von Hatespeech, Fake News oder Cybermobbing zeigen aber deutlich, dass die Auslotung einer demokratischen Kommunikations- und Debattenkultur sowie eine Netiquette als Knigge mit wichtigsten Regeln für die Kommunikation im Netz noch überhaupt nicht vorhanden ist, sondern dringend entwickelt werden müssen. Nicht jedem User ist klar, dass Menschenwürde, Persönlichkeitsrechte, Jugendschutz, Vielfalt und der Schutz der Nutzer*innen auch im digitalen Raum zentrale Schutzgüter unserer demokratischen Gesellschaft und daher nicht verhandelbar sind.

1.4 Cybermobbing - Eine neue Dimension des Mobbings

„Die Schlampe treibt's mit jedem“ diese Nachricht erhalten alle Schüler*innen der 9. und 10. Klassen einer Oberschule per WhatsApp. Dazu ein Nacktfoto von Alina und ihre Mobilnummer. Alina ist fassungslos. Wer macht sowas? Woher haben die das Foto? Alina kann von diesem Tag an nicht mehr zur Schule gehen.

„Wackelpudding ist 'ne Schwuchtel. Haut dem Loser endlich auf die Schnauze“. Diese Nachricht erhalten alle Schüler einer 8. Klasse mit einem Video von Henri. In dem Video wird gezeigt, wie Henri auf dem Nachhauseweg nach der Schule von mehreren Schülern angepöbelt, geschubst, geschlagen und schließlich ins Gebüsch gestoßen wird. Henri ist ein übergewichtiger, eher schüchterer Schüler. Bisher hat er alle Demütigungen ertragen. Als er die Nachricht und das Video erhält, sagt er seinen Eltern, er sei krank und könne nicht mehr zur Schule gehen.

„Wir hassen dich du Schlampe“, „haut dem Loser auf die Fresse“, „geh endlich sterben!“ – solche Sätze, ergänzt um intime, peinliche Fotos und Videoclips mit Mobilnummern, sind beispielhafte Hasskommentare, die von einigen Jugendlichen über Smartphones, in soziale Medien, Videoplattformen und Chatrooms weltweit verbreitet werden und oftmals als Katalysator für nachfolgende körperliche Gewalt dienen.

Die Beispiele aus der Schulpraxis zeigen deutlich, dass es einen Formwandel schulischer Gewalt in Richtung nichtkörperlicher Übergriffe wie Cybermobbing gibt. Mobbing unter Kindern und Jugendlichen sind keine neuen Phänomene.

Was früher als Bedrohung, Beleidigung und Aggression auf dem Schulhof und dem Schulweg ausgetragen wurde, wird heute über Smartphones, WhatsApp, Instagram, Videoplattformen und Chatrooms schnell und weltweit für unzählige Zuschauer*innen verbreitet.

In Zeiten von Handys und Smartphones beschränkt sich Mobbing aber nicht mehr auf die große Pause oder den Schulweg. Das Mobbing in der „Generation Internet“ hat jedoch eine ganz neue Qualität der Gewalt bekommen. Mit der zunehmenden Verbreitung und mobiler Nutzung von digitalen Medien haben sich auch die Formen des klassischen Mobbings verändert. Durch das Internet führt es zu einer bisher nicht gekannten Beschleunigung und Reichweite von Cybermobbing. Cybermobbing stellt eine völlig neue Gewaltdimension dar, die die Grenzen des „klassischen“ Mobbings sprengt.

Soziale Netzwerke sind der Haupttatort. Beschimpfungen, Beleidigungen, Gerüchte, Verleumdungen, entwürdigende Videos, die Erstellung von „Fakeprofilen“, Diebstahl von Identitäten, diffamierende Fotomontagen und brutale Drohungen sind die häufigsten Erscheinungsformen.

Die neue Qualität besteht darin, dass per Mausclick eine boshafte Nachricht und kompromittierende Bilder an viele Unbeteiligte verschickt werden, dadurch eine große Öffentlichkeit geschaffen wird und der oder die Täter anonym bleiben können. Das Opfer leidet dabei unter dem Gefühl der Machtlosigkeit und kann sich nicht sofort wehren. Zugleich ist es dem Spott einer großen Öffentlichkeit ausgesetzt. Die Täter können rund um die Uhr aktiv sein und sich ein großes Publikum schaffen, das oftmals durch eigene Kommentare den Prozess der Cybermobbing Attacken verstärkt. Die Opfer sind durch den Besitz von Handy und Smartphone überall und rund um die Uhr erreichbar, d. h., sie können sich der Situation kaum entziehen.

Die meisten Täter und Opfer sind zwischen 11 und 16 Jahren. Rund 20% der Schüler*innen waren oder sind als Opfer betroffen – meist ohne Wissen der Eltern oder Lehrkräfte. Ebenso viele waren oder sind als Täter aktiv. Mehr als 30% der Täter waren vorher schon einmal Opfer. Die Wirkung von Cybermobbing ist neu, umfassend und schwer zu kontrollieren. Die scheinbare Anonymität der Täter führt zu einer Enthemmung. Cybermobbing hat häufig noch traumatisierende Folgen als Schulmobbing. Cybermobbing hat auch einen deutlichen Langzeiteffekt. 20% der Opfer fühlen sich dauerhaft belastet. Cybermobbing findet offen oder anonym als Persönlichkeitsverletzung statt und stellt eine Herausforderung für Eltern und Lehrkräfte dar.

1.5 Cybermobbing - Was ist das?

(englisch) mob: „Meute, Gesindel, Pöbel, Bande“

to mob: „anpöbeln, angreifen, über jemanden herfallen“

Cybermobbing (Cyber-Bullying) ist die wiederholte und beabsichtigte Schädigung von Personen mithilfe von digitalen Kommunikationsmedien statt z.B. über E-Mails, Instant Messenger, sozialen Netzwerken, durch online gestellte Fotos und Videos, durch Einträge auf Mobbing-Plattformen oder per Handy (z.B. durch SMS, MMS oder lästige Anrufe). Von Cybermobbing spricht man, wenn:

- Gerüchte oder Lügen über jemanden im Netz verbreitet werden.
- Personen in Chats und Foren beleidigt oder gehänselt werden.
- Personen von Gesprächen, Cliques oder Gruppen in sozialen Netzwerken ausgeschlossen werden.
- jemand per SMS oder im Chat erpresst wird.
- peinliche, unangenehme oder intime Fotos einer Person ohne ihr Wissen im Internet verbreitet werden.
- jemand per SMS oder im Chat bedroht wird.
- Hassgruppen in sozialen Netzwerken gegen eine Person gerichtet sind.
- gefälschte Profile einer Person erstellt und verbreitet werden.

Cybermobbing geht in der Regel von Personen aus dem eigenen Umfeld aus – der Schule, dem Wohnviertel oder der kulturellen Gemeinschaft. Kindern und Jugendlichen kennen Opfer und Täter einander meist auch in der „realen“ Welt. Die Opfer haben häufig einen Verdacht, wer hinter den Attacken stecken könnte.

Es wird unterschieden zwischen verschiedenen Ausprägungen von Cybermobbing

- **Mobbing, Bullying:** jegliche Form wiederholter verbaler, psychischer oder körperlicher Belästigung durch einzelne oder mehrere Personen
- **Stalking:** jemanden beharrlich verfolgen, bedrängen und einschüchtern
- **Grooming:** Anbahnung sexueller Kontakte mit Minderjährigen über das Internet z.B. in Chatrooms
- **Happy Slapping:** Filmen von erniedrigenden Übergriffen und bloßstellenden Handlungen per Handy und deren Verbreitung im Internet.

Die spezifischen Merkmale von Cybermobbing

Cybermobbing findet rund um die Uhr statt

Cybermobbing endet nicht nach der Schule oder der Arbeit. Weil Cyber-Bullies rund um die Uhr das Internet oder das Handy nutzen können, wird man auch zu Hause von ihnen verfolgt.

Cybermobbing erreicht in kürzester Zeit ein großes Publikum

Nachrichten, die elektronisch herumgeschickt werden, sind nur schwer zu kontrollieren. Fotos und Videos können leicht von einem Internetportal in ein anderes kopiert werden. Inhalte, die man längst vergessen hat, können immer wieder an die Öffentlichkeit gelangen.

Cyber-Bullies agieren (scheinbar) anonym

Nicht zu wissen, wer der andere ist, kann einem Opfer Angst machen, es verunsichern und zu einem grundsätzlichen Misstrauen gegenüber anderen Menschen führen. Der „Cyber-Täter“ zeigt sich seinem Opfer nicht direkt, sondern kann anonym agieren, was ihm eine zähe Ausdauer und oft nur trügerische Sicherheit verleiht.

Identität von Täter und Opfer

Cybermobbing kann zwischen Gleichaltrigen (z.B. Freunde, Mitschüler) als auch zwischen unterschiedlichen Generationen (z.B. Schüler und Lehrer) stattfinden. Alter oder Aussehen spielen dabei keine Rolle da die virtuelle Identität nicht der Wirklichkeit entsprechen muss. Zudem können Attacken als Gegenattacken wiederkehren, wodurch die ursprünglichen Täter zu Opfer werden.

Einige Fälle des Cybermobbings sind unbeabsichtigt

Es kann passieren, dass man jemanden ohne böse Absicht verletzt, z.B. wenn einem nicht bewusst ist, was ein übler Scherz oder Witz für einen anderen bedeutet. Da die Reaktionen der Opfer für den Täter nicht sichtbar sind, ist ihm das Ausmaß verletzender Worte oder Bilder unter Umständen nicht klar.

Was ist neu an Cybermobbing?

Cybermobbing ist längst nicht mehr nur ein Jugendphänomen. Täter und Opfer werden immer jünger. Aber auch Erwachsene sind immer öfter von Cybermobbing betroffen. Experten schätzen den Schaden durch Krankheitsfolgekosten auf rund 3 Mrd. Euro pro Jahr in Deutschland. Damit wird Cybermobbing von einem Phänomen der Jugendkultur zu einem gesellschaftlichen Problem aller Altersgruppen und das Internet zum größten Tatort der Welt, in dem Persönlichkeitsrechte systematisch verletzt werden. Hintergrund ist eine kommerzielle Funktion von Netzwerken, in denen ständige Grenzüberschreitungen die Like Quote und damit die Werbemöglichkeiten steigern sollen.

Was sind Anlässe und Auslöser für Cybermobbing?

Anlässe und Auslöser für Cybermobbing sind die gleichen wie beim herkömmlichen Mobbing und können vielfältig sein. Sowohl Banalitäten als auch Angriffe, die eine längere Vorgeschichte haben, sind Ausdruck für gestörte Kommunikation und mangelnde Empathie.

- **Cybermobbing ist Teil des Alltags**

Cybermobbing gehört häufig zum alltäglichen Umgang in einer Gruppe. Es wird toleriert und bleibt ohne Folgen. Wenn Beobachterinnen und Beobachter wegschauen und Mobbingopfern nicht helfen, sich zu wehren, können derartige Belästigungen über Jahre hinweg andauern.

- **Langeweile**

Cybermobbing kann aus Langeweile entstehen, beispielsweise indem ein Foto eines Mitschülers in einer Online-Community negativ kommentiert wird. Daraus kann sich ein Streit entwickeln, der sich immer weiter aufschaukelt und immer weitere Kreise zieht.

- **Interkulturelle Konflikte**
Oft spielen bei Cybermobbing auch interkulturelle Konflikte zwischen Jugendlichen verschiedener Nationalitäten eine Rolle.
- **Konflikte in der Klassengemeinschaft**
Bestehende Spannungen innerhalb einer Klasse verlagern sich in die virtuelle Welt. Der „Klassenstreber“ wird beispielsweise in sozialen Netzwerken verspottet oder zu Hause durch beleidigende SMS oder Anrufe von Mitschülerinnen und Mitschülern belästigt.
- **Beziehungen verändern sich**
Freundschaften und Partnerschaften brechen auseinander und unter ehemals besten Freunden entstehen Hass- und Rachegefühle.
- **Unerwünschte Veröffentlichung von persönlichen Informationen**
Persönliche Details, intime Fotos oder Videos, die nicht für die Öffentlichkeit bestimmt sind, werden ohne Erlaubnis des Betroffenen weitergegeben – teilweise auch ohne böse Absicht. Oft sind sich Kinder und Jugendliche nicht bewusst, wie verletzend so eine Bloßstellung sein kann.

Die Bereiche Erziehung, Bildung und Kinder- und Jugendschutz müssen sich mit dem digitalen Wandel umfangreich verändern, denn sie stehen vor ganz neuen Herausforderungen.

1.6 Statistische Umfänge von Cybermobbing

Nach aktuellen Studien war bereits jeder vierte Jugendliche im Alter von 14 Jahren Opfer von Cybermobbing. Betroffene von Cybermobbing Attacken in der Schule sind in der Regel emotional blockiert und können weder dem Rechenweg des Dreisatzes im Mathematikunterricht der Grundschule folgen, noch im Fach Politische Bildung gesellschaftliche Konfliktanalysen und deren Lösungsstrategien durchführen und weiterverarbeiten. Sie benötigen dringend und zugleich zeitnah eine professionelle Unterstützung.

Mehr als ein Drittel der Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren gaben 2018 im Rahmen der jährlichen JIM-Studie an, jemanden in ihrem Bekanntenkreis zu haben, der schon mal im Internet oder über das Handy fertig gemacht wurde. Der Anteil der Mädchen, die dies angaben, war mit 39 Prozent höher als der Jungenanteil von 30 Prozent. Im Jahr 2010 hatten nur 23 Prozent der befragten Jugendlichen ein Opfer von Cybermobbing in ihrem Bekanntenkreis gehabt. In der PISA Studie 2017 gaben 16% der befragten Neuntklässler an, schon Mobbing erlebt zu haben.

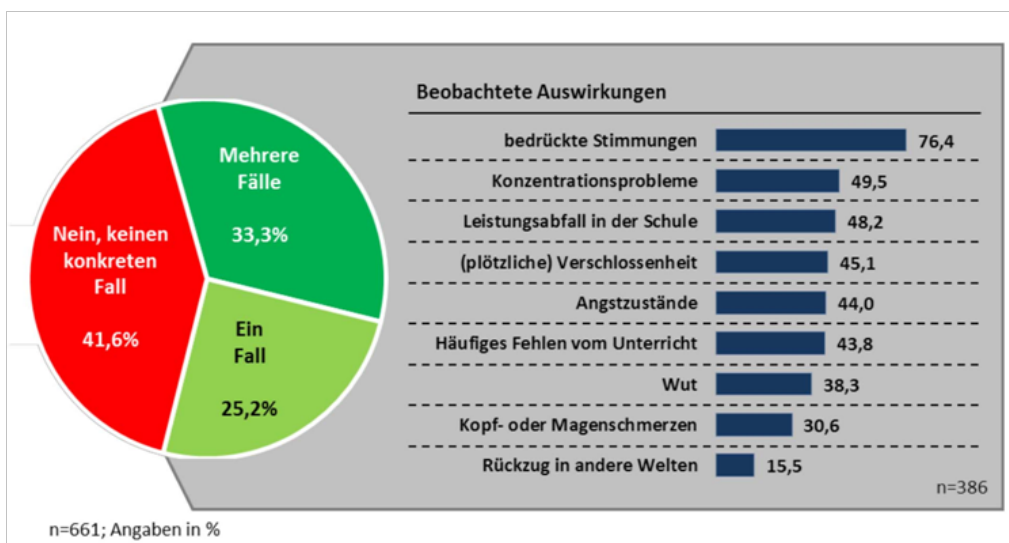
Bei der Elternbefragung im Rahmen des Deutschen Schulbarometers 2019 gaben 31% der Eltern von Grundschulern an, das es in den letzten zwei Jahren Mobbing-Probleme in der Klasse des Kindes gab und 13%, das das eigene Kind betroffen war.

Die vorliegenden Studien der psychologischen Forschung zeigen, dass Cybermobbing in Deutschland relativ häufig vorkommt und die SchülerInnen stark belastet.

Opfer berichten über individuelle Auswirkungen...

Cybermobbing kann erhebliche Auswirkungen auf die psychosoziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben. Insbesondere

- Leistungsabfall
- Schulunlust
- Geringes Selbstbewusstsein
- Angstzustände
- Hilflosigkeit
- Psychosomatische Beschwerden
- Depression
- Gefühl von Einsamkeit und Isolation
- Schulschwänzen
- Rachephantasien
- Rückzug
- Isolation
- Verstumung...



2. Didaktisch-methodische Anregungen

2

2.1 Maßnahmen der pädagogischen Prävention

Die grundlegende beste Prävention ist ein gutes Klassen- und Schulklima, bei dem

- das Selbstbewusstsein und Empathie der Schüler/innen gestärkt,
- ein Klima gegenseitiger Achtung und Wertschätzung geschaffen,
- eine offene und faire feedback-Kultur zwischen Schüler*innen und Schüler*innen und zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen fester Bestandteil der Schulkultur ist,
- Konfliktlotsen und Klassenrat in der Schule regelmäßig aktiv sind und
- die aktive Teilhabe und Übernahmen von Verantwortung durch die Schüler*innen eingefordert wird.

Darüber hinaus sollten in der Schule

- regelmäßig Fortbildungen und Information für Lehrer*innen und der Elternschaft zum Thema Cybermobbing einschließlich der Aufklärung über strafrechtlich relevante Tatbestände durchgeführt
- bereits vorhandene Konzepte z.B. Streitschlichterkonzepte weiterentwickelt
- ein Präventionsteam mit Schulleitung, Vertrauenslehrer*innen, Schülervertreter*innen, Elternvertreter*innen und Experten gebildet
- ein Verhaltenskodex zum respektvollen Umgang für das Internet und das Handy gemeinsam mit Schüler/innen einschließlich der Konsequenzen bei Missachtung entwickelt und verbindlich in die Klassen- und Schulordnung aufgenommen
- regelmäßige Behandlung des Themas Cybermobbing in allen schulischen Gremien
- und alle Maßnahmen der Prävention und Intervention bei Vorfällen von Cybermobbing verbindlich im Regelwerk der Schule (Klassen- und Schulordnung, Schulprogramm, Leitbild und Notfallordnung) verankert werden.

Für den Unterricht

- Nachhaltige Entwicklung von Medienkompetenz für alle am Schulleben beteiligten Personengruppen sowie
- die schrittweise Erarbeitung eines Medienbildungskonzepts unter aktiver Beteiligung der Kollegen*innen und Vertreter*innen der Eltern- und Schülerschaft

Ziel ist es, im Schulalltag bei Vorfällen von Cybermobbing aktuelle Fälle aufzugreifen und kompetent zu bearbeiten. Dazu können nachfolgende Hinweise der Prävention unterstützen:

- Ausbildung der Konfliktlotsen*innen und Streitschlichter*innen zu Medienscouts
- Besprechung der Vorfälle von Cybermobbing in der Schülervertretung, dem Klassenrat und dem Schülerparlament
- Übernahme von Patenschaften von älteren für jüngere Schüler/innen
- Medien selbstverständlich und kompetent und sachgerecht im Unterricht nutzen
- Mit den Jugendlichen im Unterricht das Thema Respekt im Netz zu bearbeiten
- Mit Eltern am Thema Respekt im Netz zusammenzuarbeiten
- Fachleute zur Unterstützung in einem regionalen Unterstützungsnetzwerk heranziehen
 - o Jugendamt
 - o schulpsychologischen Dienst
 - o Präventionsbereich der Polizei
 - o Medienkompetenzzentren
 - o Medienberater*innen und Fortbildner*innen

Straftatbestände von Cybermobbing

Das Internet ist selbstverständlich kein straffreier Raum. In Deutschland gibt es aber weder Gesetze noch Vorschriften, die sich explizit dem Tatbestand Cybermobbing widmen. Allerdings bieten das Strafgesetzbuch und auch das Urheberrecht umfangreiche Möglichkeiten, um auf On- wie Offline-Tatbestände wie

- Beleidigung, üble Nachrede und Verleumdung in §§ 185-187 Strafgesetzbuch (Strafbarkeit bis zu 3 Jahren bzw. einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe)
- Nötigung in § 240 Strafgesetzbuch (Strafbarkeit bis zu 3 bzw. 5 Jahren Freiheitsstrafe oder Geldstrafe)
- Bedrohung in § 241 Strafgesetzbuch (Strafbarkeit bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe)
- Verletzung des höchstpersönlichen Lebensbereichs durch Bildaufnahmen in § 201 a Strafgesetzbuch (Strafbarkeit bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe).

privatrechtlich und strafrechtlich angemessen reagieren zu können.

Die nachfolgenden Alarmsignale bei Schüler*innen sollten bei pädagogischen Fachkräften und Eltern eine erhöhte Aufmerksamkeit auslösen

- Eine offensichtliche Verhaltensänderung
- Häufiges Auslachen durch andere Kinder und Jugendliche
- Erbringung von Dienstleistungen für andere Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum
- Herunterspielen und Verharmlosung bei Nachfragen durch Erwachsene
- Häufiges bloßstellen durch andere Schüler/innen in und außerhalb der Klasse
- Leistungsabfall in der Schule
- Starker emotionaler Rückzug
- Vermehrte gesundheitliche Probleme z.B. Bauch- und Kopfschmerzen
- Vermehrte Abwesenheit in der Schule
- ...

Zugleich sind die hier gelisteten Alarmsignale nicht pauschal und monokausal als Beweise für einen vorliegenden Fall von Cybermobbing bei einem Schüler/einer Schülerin zu deuten. Ziel ist es vielmehr durch diese Hinweise bei den pädagogischen Fachkräften und Eltern bei längerfristigen Verhaltensänderungen von Schüler*innen die Empathie und Aufmerksamkeit zu erhöhen.

2.2 Maßnahmen der Intervention

Sofern es trotz vielfältiger Maßnahmen der Prävention zu einem Vorfall von Cybermobbing an der Schule gekommen ist, sollten Lehrer*innen durch zuvor im Kollegium abgestimmte Maßnahmen der Intervention schnell und professionell agieren und

- Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Opfer und Täter sein
- die Opfer in ihrer Situation ernst nehmen und zugleich in ihrer Persönlichkeit stärken
- die Opfer bei der Dokumentation (Anfertigung von Screenshots) diffamierender Inhalte unterstützen
- die Eltern der Opfer und Täter informieren und sich gemeinsam mit den betroffenen Eltern umgehend an den Betreiber wendender Plattform wenden und diesen auffordern, unverzüglich die entsprechenden Seiten zu sperren und zu löschen
- Expertenwissen wie z. B. Schulpsychologen/innen, Präventionsbeauftragte der Polizei, Eltern-Medientrainer*innen unbedingt nutzen
- bei massiven Beleidigungen und Drohungen und groben Persönlichkeitsrechtsverletzungen Eltern zu motivieren Strafanzeige bei der Polizei erstatten
- in schwerwiegenden Fällen bei Traumatisierungsverdacht der Betroffenen Gespräche empfehlen wir die Einbeziehung von Experten z. B. Schulpsychologen und Präventionsbeauftragte der Polizei.

Pädagoginnen und Pädagogen sollten darüber hinaus

- Eine schulinterne Interventionsgruppe bestehend aus der Schulleitung, Vertrauenslehrer/in, Klassenlehrer/Fachlehrer, ggfs. Schülervertreter/in) einrichten
- Fakten checken und den Vorfall dokumentieren
- kollegiale Beratungen zur Vorgehensweise nutzen
- Transparent den Vorfall und die eingeleiteten Maßnahmen der Interventionen in und außerhalb der Schule kommunizieren.

In der Umsetzung aller Maßnahmen sollten von Anfang an die Schüler*Innen verstärkt in die Verantwortung für ihr Medienhandeln genommen werden, z. B. durch gezielte Ausbildung der Schüler*innen zu Streitschlichtern und Medienscouts. Die ausgebildeten und pädagogische betreuten Schüler*innen können sich als niederschwellige Ansprechpartner für Schüler*innen für ein respektvollen Umgang im Netz kompetent einsetzen und bei der Umsetzung der verabredeten Selbstverpflichtungserklärungen zum respektvollem Umgang wirksam unterstützen.

Pädagogische Herausforderung

Cybermobbing ist ein hochkomplexes Thema und fordert jeden Betroffenen und alle Beteiligten als Einzelpersonen und zugleich die Jahrgangsteams. Vertrauensvolle und verbindliche, professionelle Zusammenarbeit erleichtert die Bearbeitung. Dafür ist es grundlegend und förderlich, dass Kolleginnen und Kollegen sich soweit kennen, dass sie sich fachlich und methodisch aufeinander beziehen und sich gegenseitig mit ihren spezifischen Kompetenzen ergänzen und unterstützen.

Für ein solches Arbeitsverständnis brauchen die Kolleginnen und Kollegen nicht nur Zeiträume, sondern einen gesicherten Konsens darüber, wann in welcher Jahrgangsstufe dieses Thema pädagogisch sinnvoll als Projektthema zeitgleich in den Klassen realisiert werden soll. Diese Zusammenarbeit ist keine Selbstverständlichkeit, sondern muss gelernt und geübt werden und das idealerweise mit fachlicher Unterstützung von außen, durch Fortbildung und Teamteaching.

Die Klassenleitungen sind insofern die Anwälte für das Thema Cybermobbing und für die Umsetzung des Konzeptes in kollegialer Zusammenarbeit - bestenfalls im gesamten Jahrgangsteam mit allen Fachlehrerinnen und Fachlehrern.

Dazu brauchen alle Beteiligten die Chance, sich selbst in ihrer Rolle als Lehrerinnen und Lehrer mit ihren persönlichen Medienkompetenzen zu qualifizieren, um sich curricular mit dem Thema auseinanderzusetzen und es in den Schulalltag einarbeiten zu können. Wenn der unterstützende Beziehungsrahmen der Teamkolleginnen und Teamkollegen nicht vorhanden ist, werden die Schüler*innen durch die unterschiedlichen Bewertungskriterien von „Oh, wie schrecklich die Kinder miteinander umgehen“ über „Ich versteh' das alles nicht“ bis zu „Das ist nicht unser Thema für den Unterricht – sollen sich darum doch hier in der Schule die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter kümmern“ oder „Zuhause die Eltern, die sollten ...“ verschiedenen Werthaltungen und Umgangsweisen verunsichert. Zugleich geht ihnen dabei die Orientierung zum Thema verloren. Ist die Aufgaben- und Rollenverteilung für Prävention und Intervention in der Schule, im Kollegium und besonders auch in den Teams klar umrissen, hat sie einen entlastenden Wert für die einzelnen Kollegen*innen - denn jede und jeder weiß um die zunehmende

Vielfalt von Bildungs- und Erziehungsaufgaben in der Mediengesellschaft, in der Entwicklung eines Problembewusstseins bei den Schüler*innen in Bezug auf Chancen und Risiken in der Mediengesellschaft eine große Bedeutung zukommt.

Alle Jahrgangsteams sollten von der Schulleitung eine klare Zielvorgabe zum Thema Prävention und Intervention von Cybermobbing erhalten und dies zugleich als bedeutsame Bildungs- und Erziehungsaufgabe begreifen, die sie aktiv und gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen gestalten.

Dazu ist es notwendig, nicht nur gut über Vorfälle informiert zu sein, sondern die aktuellen Fälle auch immer wieder qualifiziert zu kommunizieren, gemeinsam kompetent zu bearbeiten, zu dokumentieren und zugleich den jeweiligen Prozessverlauf zu reflektieren.

Tipps für Betroffene von Cybermobbing

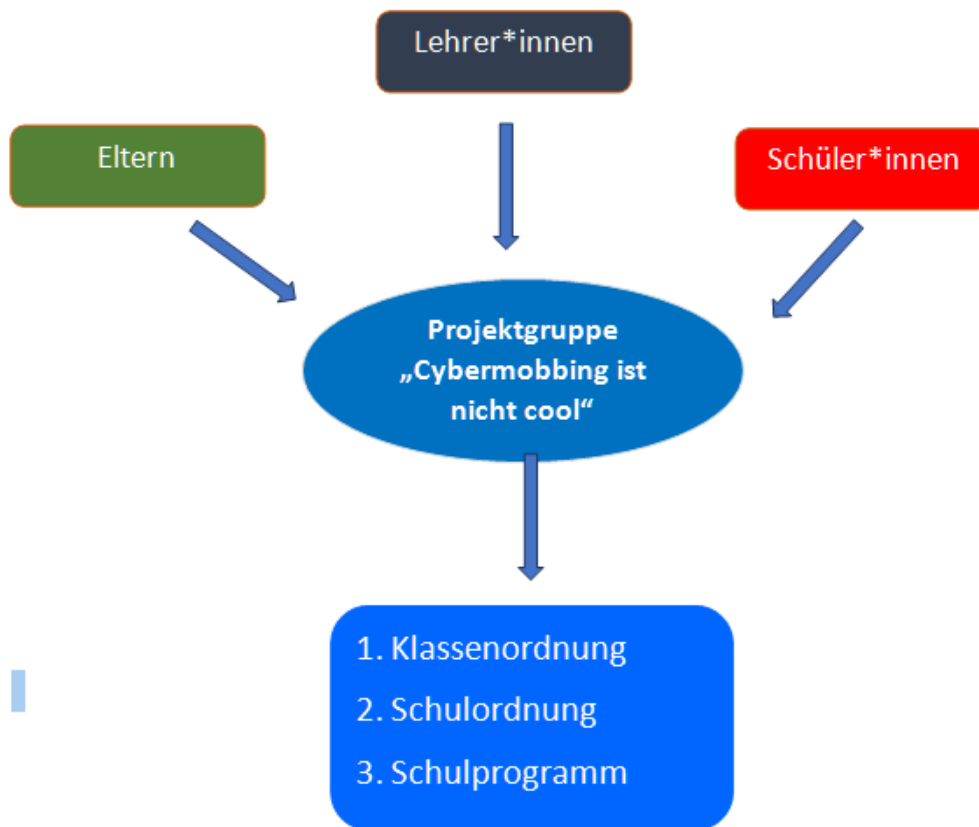
- Nicht antworten (der Täter fühlt sich durch eine Reaktion vom Opfer bestätigt)
- Den „Cyber-Bully“ sperren (Betreiber der Internetangebote kontaktieren)
- Kontaktmöglichkeiten reduzieren (neue E-Mail-Adressen, neuer Nickname im Chat, Telefonnummer wechseln etc.)
- Beweise sichern (z.B. Screenshots von den Internetinhalten machen, SMS speichern etc.)
- Darüber reden (mit Erwachsenen reden, Beratungsangebote wahrnehmen, Service-Anbieter kontaktieren, im Ernstfall die Polizei einschalten)
- Sicherheitseinstellungen verbessern
- Persönliche Informationen sparsam verwenden
- Geheimnisse für sich behalten
- Vorsicht bei Spielen und Umfragen
- Misstrauisch sein

3. Projekt an einer Berliner Sekundarschule

3

PROJEKTVERLAUF „CYBERMOBBING IST NICHT COOL“

Aufgrund aktueller Vorfälle von Cybermobbing an der Bettin-von-Arnim-Sekundarschule in Berlin hat sich die Schulleitung, die Mehrheit des Lehrerkollegium, der Eltern- und Schülerschaft 2015 entschlossen mit Unterstützung des Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg Maßnahmen der Prävention und Intervention bei Vorfällen von Cybermobbing im Dialog unter Einbeziehung von Vertreter*innen der Eltern und der Schüler*innen zu entwickeln. Als Organisationsmodell hat sich die Einrichtung einer Steuergruppe bewährt, in der sich Eltern, Schüler*innen, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, die Schulleitung und eine externe Moderation durch z. B. Schulberater*innen gleichberechtigt zu diesem Thema austauschen und so dort gemeinsame Vorschläge für Maßnahmen zur Prävention und Intervention bei Vorfällen von Cybermobbing entwickeln können.



Der Projektgruppe ist es eindrucksvoll gelungen, die Zusammenarbeit von Eltern, Schüler*innen, Schulsozialarbeiter*innen gleichberechtigt über einen langen Zeitraum durch regelmäßige Projektgruppensitzungen durchzuführen und dabei das gemeinsame Ziel der Entwicklung von wirkungsvollen Maßnahmen der Prävention und Intervention von Cybermobbing nicht aus dem Auge zu verlieren, sondern schrittweise und systematisch im System der Bettina-von-Arnim-Oberschule umzusetzen. Für die erfolgreiche Arbeit der Projektgruppe war die kontinuierliche Beteiligung und Unterstützung der Schulleitung von großer Bedeutung. #

Ein wichtiges Ergebnis des Projekts ist, dass in der Projektgruppe und zeitversetzt auch im Kollegium der Schule (Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen) eine Sensibilisierung und zugleich ein Problembewusstsein über die Bedeutung des Themas Cybermobbing verbunden mit der Notwendigkeit der pädagogischen Intervention und Prävention bei Vorfällen von Cybermobbing erreicht werden konnte. Parallel dazu zeigte sich ein umfangreiches Informationsbedürfnis und ein Fortbildungsbedarf insbesondere bei den Lehrkräften und den Eltern zu Themen wie Umfänge und Erscheinungsformen von Cybermobbing, Unterstützungsangebote für Opfer, die juristische und strafrechtliche Situation der Täter*innen und insbesondere bei den Lehrkräften der Wunsch nach erprobten Unterrichtsmaterialien und Medien für den Einsatz im Unterricht.

Zeitgleich hat sich bei der Mehrheit des Kollegiums ein Perspektivwechsel hinsichtlich der Chancen, aber auch der Risiken der Mediennutzung der Schüler*innen entwickelt, verbunden mit der Motivation, neue pädagogische Wege im Schullalltag zum sachgerechten Einsatz der Medien zu erproben. Oberstes Ziel war es, die Mediennutzung der Schüler*innen nicht nur mit absoluten Verboten und Sanktionen bei Überschreitungen zu belegen, sondern die Schüler*innen für einen verantwortungsvollen Umgang mit den Medien zu gewinnen.

Eine wichtige Voraussetzung in diesem Veränderungsprozess waren die offenen Gespräche in der Projektgruppe über die Erfahrungen der Schüler*innen mit diesem Thema. Probleme, Ängste, Ideen und Wünsche im Umgang und Verhalten mit Internet und Handynutzung wurden aus der jeweiligen Perspektive der Erwachsenen und der Schüler*innen besprochen. Das Kollegium der Schule wurde kontinuierlich über den Projektverlauf informiert.

Ein wichtiger Bestandteil in diesem Veränderungsprozess war die kontinuierliche Beteiligung aller am Schulleben beteiligten Personen und Personengruppen sowie die intensive Einbeziehung der Schülerschaft für einen sozial verantwortungsvollen Umgang mit den neuen Medien und insbesondere mit dem Handy und dem Smartphone. Im Verlauf des Projekts wurde das in der Schulordnung fest verankerte absolute Handyverbot „Handys und elektronische Geräte müssen während der Schulzeit auf dem Schulgelände und bei Schulveranstaltungen außerhalb (Jugendkunstschule Atrium, Turnhallen, Sportplätze etc.) ausgeschaltet sein“ ersetzt durch die Erprobung einer verantwortungsvollen Nutzung des Handys auf dem Schulgelände der Schule. Im Unterricht können das Handy und Smartphone mit Zustimmung der verantwortlichen Lehrkraft für die Bearbeitung und Lösung von schulischen Aufgaben eingesetzt werden. Nach der Durchführung und Auswertung einer Erprobungsphase wurde diese Veränderung einvernehmlich in die Schulordnung aufgenommen und damit auch das absolute Handyverbot aufgehoben. Zugleich wurde im Schulprogramm das Thema Cybermobbing durch die Verpflichtung zu einem fairen Umgang in der Schule aufgenommen.

Im Verlauf dieses Veränderungsprozesses haben Schüler*innen der Schülervertretung die nachfolgende Selbstverpflichtungserklärung zum respektvollen Umgang im Internet gemeinsam erarbeitet. Diese wird allen Schüler*innen sowie deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der neuen Jahrgangsstufe 7 bei der Anmeldung an der Bettina-von-Arnim-Schule vorgelegt und unterschrieben. Damit wird für die Schüler- und Elternschaft der neuen Jahrgangsstufe 7 von Beginn an ein deutliches Signal für ein an der Schule abgestimmtes Konzept der Prävention und Intervention übermittelt und zugleich eine Verhaltensanleitung zur Prävention gegen Cybermobbing an die Hand gegeben.



**Cyber-Mobbing
ist nicht cool!**



Bettina-von-Arnim-Schule

Selbstverpflichtung

Mir ist bewusst, dass an der Bettina-von-Arnim Schule keine Form von (Cyber-) Mobbing, verbaler oder körperlicher Gewalt geduldet wird!

Deshalb verpflichte ich mich folgende Regeln einzuhalten:

- Ich gehe im Schulalltag fair und respektvoll mit anderen um.
- Ich akzeptiere andere Weltanschauungen und Meinungen, ungewöhnliches Aussehen und persönliche Eigenarten.
- Ich löse Probleme und Konflikte nicht mit Gewalt, sondern bemühe mich um eine offene, faire und friedliche Lösung. Bei schwierigen Situationen wende ich mich an das Team der Streitschlichter oder eine Person meines Vertrauens.
- Wenn ich bemerke, dass jemand per Handy, Internet, SMS oder in anderer Art und Weise terrorisiert oder belästigt wird, schaue ich nicht weg, sondern bemühe mich zu helfen.
- Ich überprüfe meine medialen Nutzungsgewohnheiten auf unfaires Verhalten und mache mir bewusst, was es für einen Menschen bedeutet, über einen längeren Zeitraum und oft anonym, „fertig gemacht zu werden“.
- Ich versuche die Verbreitung von Gerüchten zu verhindern.
- Ich behandle jeden so, wie ich selbst behandelt werden möchte.

Datum Unterschrift der Schülerin/des Schülers

Datum Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

Im Unterricht der Jahrgangsstufe 7 wird das Thema Cybermobbing regelmäßig im Projektunterricht bearbeitet. Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Jahrgangsstufe 7 wurden über das Problemfeld Cybermobbing auf Themenelternabenden aufgeklärt. Im Projektverlauf wurden darüber hinaus regelmäßig Elterninformationsabende für die Eltern Schüler der Jahrgangsstufe 7 wurden Medienworkshops in Zusammenarbeit mit dem Medienkompetenzzentrum Pankow durchgeführt. Die Lehrer*innen der Jahrgangsstufe 7 wurden in einer schulinternen Fortbildung qualifiziert, das Thema Umgang mit Cybermobbing im Unterricht kompetent durchzuführen. Die Schule hat im Verlauf des Projekts mit Unterstützung der Schulberaterin der regionalen Fortbildung ein regionales Unterstützungswerk für sich aufgebaut, das weiter ausgebaut und redaktionell gepflegt wird.

Das Projekt Cybermobbing an der Bettina-von Arnim Schule zeigt exemplarisch, dass erfolgreiche Maßnahmen der Prävention und Intervention von Cybermobbing dann erfolgreich sind, wenn sie als Gemeinschaftsaufgabe aller am Schulleben beteiligter Personengruppen begriffen werden. Nachhaltig wirken sie nur, wenn gemeinsame Haltungen den pädagogischen Alltag prägen und prosoziale Kompetenzen nicht nur im Rahmen von Präventionsprojekten vermittelt, sondern im pädagogischen Alltag regelmäßig gelebt und in regelmäßigen Abständen überprüft werden.

Die Entwicklung von mit allen am Schulleben beteiligten Personengruppen abgestimmten und im System der Schule verbindlich verankerten Maßnahmen der Prävention und Intervention bei Vorfällen von Cybermobbing ist ein umfangreicher Schulentwicklungsprozess. Dieser wird je nach Schwerpunktsetzung der Schule mehrere Monate dauern. Möglicher Projektverlauf für die Entwicklung einer Selbstverpflichtungserklärung zum respektvollen Umgang im Internet:

- Information und Beratung der Schulleitung zu erfolgreichen Maßnahmen der Prävention und Intervention bei Vorfällen von Cybermobbing,
- Fortbildung der Lehrerschaft und des pädagogischen Personals zu erfolgreichen Maßnahmen der Prävention und Intervention bei Vorfällen von Cybermobbing,
- Planung, Durchführung und Auswertung einer anonymen Erhebung zum Mediennutzungsverhalten der Schüler*innen der Schule und zum Erfahrungshintergrund zum Thema Cybermobbing,
- Sichtung und Auswahl von relevanten Lernmaterialien und Internetportale,
- Inhaltlichen und organisatorischen Planung von Projekttagen mit den Schüler*innen mit dem Ziel der Erarbeitung einer Selbstverpflichtungserklärung zum respektvollen Umgang im Internet,
- Auswertung der Ergebnisse der Projekttag,
- Vorstellung und Diskussion der Selbstverpflichtungserklärung in der Schülerversammlung,
- Vorstellung und Diskussion der entwickelten Vorschläge zum respektvollen Umgang im Netz auf der Gesamtelternversammlung und im Lehrerkollegium,
- Vorstellung, Diskussion und Abstimmung der entwickelten Vorschläge zum respektvollen Umgang im Netz in der Schulkonferenz,

- Aufnahme der entwickelten Maßnahmen der Prävention und Intervention in die Klassen- und Schulordnung, des Leitbilds, des Schulprogramms und in den Notfallordner der Schule,
- Ausbildung der Streitschlichter der Schule zu Medienscouts,
- Vorstellung der Ergebnisse des Projekts in der Schule und auf der Homepage der Schule.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Bereiche Erziehung und Bildung müssen sich mit dem digitalen Wandel verändern. Dabei sind Maßnahmen der Prävention dann in der Schule erfolgreich, wenn sie als Gemeinschaftsaufgabe aller am Schulleben beteiligter Personengruppen begriffen werden. In der pädagogischen Praxis ist es wichtig, an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anzusetzen, um gemeinsam im Dialog mit allen am Schulleben beteiligter Personengruppen wirksame Unterstützungsformen zum respektvollen Umgang im Internet zu entwickeln, die von Kindern und Jugendlichen als Orientierung und konkrete Hilfe wahrgenommen werden.

Nachhaltig wirken sie nur, wenn gemeinsame Haltungen den pädagogischen Alltag prägen und prosoziale Kompetenzen nicht nur im Rahmen von Präventionsprojekten vermittelt, sondern im pädagogischen Alltag regelmäßig gelebt und in regelmäßigen Abständen überprüft werden. Kinder dürfen bei der Wahrnehmung ihrer Rechte in der digitalen Welt nicht allein gelassen werden. Das Elternhaus und die Schule müssen sie gemeinsam und aufeinander abgestimmt auf eine kompetente und verantwortungsvolle Mediennutzung bei gleichzeitiger Wahrung ihrer Rechte in der digitalen Welt im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention kompetent vorbereiten.

4. Serviceteil

Dieser Serviceteil mit Unterstützungsangeboten und aktuellen Lernmaterialien und Medien soll alle an Schule beteiligte Personen in ihrer pädagogischen Arbeit unterstützen und ermutigen, gemeinsam einen professionellen Umgang mit dem komplexen Phänomen Cybermobbing schrittweise zu entwickeln und verbindliche Maßnahmen der Prävention und Intervention bei Vorfällen von Cybermobbing im System der Schule zu verankern.

4.1 Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer im Netz

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/medienbildung/medienwelten/jugendmedienschutz/cyber-mobbing0/>

Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg stellt für Bildungseinrichtungen im Arbeitsbereich Medienbildung Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, Lernmaterialien, Handreichungen sowie Medientipps und Hinweise zum Umgang mit Cybermobbing bereit.

<http://www.klicksafe.de>

Klicksafe ist eine Sensibilisierungskampagne zur Förderung der Medienkompetenz im Auftrag der Europäischen Kommission. Das Projekt stellt kostenlos Informationen, Unterrichtsmaterialien, Broschüren, zahlreiche Leitfäden für Schüler*innen zur Verfügung, u. a. „Cybermobbing, Cyberbullying und was man dagegen tun kann“, „Selbstverpflichtung für Schulen gegen Cybermobbing“ Videos, Apps und Praxistipps für pädagogische Fachkräfte sowie Lehrer*innen zur Verfügung und unterstützt die bundesweite Vernetzung mit Partnern und Akteuren.

<http://www.berlin.de/polizei>

Ansprechpartner bei der Polizei in Berlin, z. B. Beratung bei Gewaltvorkommnissen an der Schule, ist die Zentralstelle für Prävention: E-Mail: cybersicherheit@polizei.berlin.de

<http://www.jugendschutz.net>

Jugendschutz.net hat die Aufgabe, die Einhaltung des Jugendschutzes zu begleiten, Hinweise auf Verstöße über Beschwerdestellen entgegenzunehmen und Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern bei der Medienerziehung durch praxisnahe Hilfestellungen zu unterstützen.

<http://www.cybermobbing-hilfe.de>

Ein ausführlicher Ratgeber rund um das Thema Cybermobbing: Die Seite richtet sich an betroffene Schüler*innen, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer und bietet zahlreiche Beratungsstellen und erste Tipps.

<http://mobbing-schluss-damit.de>

Kostenloses Online-Angebot für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Schulen. Das Projekt wird gefördert im Rahmen der Initiative „Ein Netz für Kinder“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

<http://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de>

Die Seite für Schüler*innen, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern, betrachtet durch die Einbindung von Expertinnen und Experten, Eltern, Lehrkräften und Jugendlichen gezielt Informationen über die Bedeutung und die Einflüsse des Netzlebens.

4.2 Unterrichtsmaterialien

<https://www.saferinternet.at/Cybermobbing/materialien>

https://www.saferinternet.at/uploads/tx_simaterials/Das_Handy_in_der_Schule_01.pdf

Saferinternet stellt ganze Unterrichtsmodule zur Verfügung, mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten rund um Internet, Handy, Cybermobbing und digitale Medien.

<http://www.klicksafe.de/materialien>

Was tun bei (Cyber)Mobbing? Neben einer umfassenden Begriffserklärung bietet das Handbuch eine Einführung in verschiedene Interventionsmethoden, methodisch-didaktische Hinweise, eine Übersicht über verschiedene Projekte, Unterrichtsplanungen sowie Kopiervorlagen und Lösungsblätter ergänzen dieses sehr praxisorientierte Handbuch.

http://www.wi-jhw.de/tl_files/Bilder/PDFs/WI-JHW/Did.Handreichung_komprimiert.pdf

„Wie umgehen mit Konflikten im Netz? – Methoden für die pädagogische Praxis“: In dieser didaktischen Handreichung werden in der Praxis erprobte Anregungen und Empfehlungen für die Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen bereitgestellt.

<https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/geisteswissenschaften/deutsch/unterrichtseinheit/ue/cybermobbing-stress-und-aerger-in-sozialen-netzwerken>

Lehrer-Online stellt kostenlos umfangreiche Materialien, Unterrichtsmaterial, Arbeitsblätter, Nachrichten, Tipps und Anregungen für den Unterricht zum Thema Cybermobbing zur Verfügung

<https://www.digitale-helden.de>

Digitale Helden zeigt in einem kostenfreien E-Mail-Kurs, wie Schüler*innen zu Mentoren ausgebildet werden, damit diese danach anderen Schüler*innenn und Eltern bei digitalen Fragen helfen können.

<https://www.internet-abc.de/kinder/lernen-schule/lernmodule/cybermobbing-kein-spass/>

Ein Lernmodul mit Informationen und Übungen zum Thema Mobbing und Cybermobbing.

<http://contigo-schule-ohne-mobbing.de>

CONTIGO – Schule ohne Mobbing e. V. hat es sich zur Aufgabe gemacht, mit seinem Programm offensiv und systemisch gegen Mobbing an Schulen vorzugehen und ein gewaltfreies Zusammenleben ohne Mobbing zu fördern.

www.chatten-ohne-risiko.net

Hilfe bei Fragen zur Sicherheit von Apps, Social Media & im Internet für Kinder und Jugendliche aber auch Eltern

<http://www.mobbing-schluss-damit.de>

Ein kostenloses Angebot für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Schulen. Das Projekt wird im Rahmen der Initiative „Ein Netz für Kinder“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

<https://www.nummergegenkummer.de>

Dachorganisation des größten anonymen und kostenfreien Beratungsangebotes in Deutschland. Telefonisches und kostenfreies Beratungsangebot für Kinder und Jugendliche, vom Festnetz unter (0800) 1 11 03 33 oder vom Handy unter (0116) 111 bei Problemen in der Familie, in der Schule oder im Internet. Das Angebot erfolgt anonym. Sprechzeiten: Mo–Sa, 14.00–20.00 Uhr.

<https://www.juuuport.de>

Informationen und Beratung für Jugendliche von Jugendlichen in allen Bereichen des Internets und der Online-Kommunikation. Auf juuuport helfen sich Jugendliche gegenseitig, wenn sie Probleme im und mit dem Web haben. Ob Cybermobbing, Abzocke, Datenklau oder technische Schwierigkeiten.

<http://www.lmz-bw.de/cybermobbing.html>

Hintergrundinformationen, Unterrichtsmodule, Projektideen, Workshops, Broschüren, Ratgeber – für die praktische Arbeit zum Thema Cybermobbing für Lehrkräfte, Pädagogen*innen.

<http://cyberhelp.eu/de>

Mehrsprachige Webseite zum Thema Cybermobbing, Unterrichtsmaterialien zur Nutzung für Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Trainingsmodule für die Jugendsozialarbeit.

<http://www.law4school.de/index.htm>

Führt Webseminare zum Thema Recht im Internet – Cybermobbing ab der Jahrgangsstufe 5 durch.

<http://die-cybermights.de/jakob-und-die-cybermights>

In dem Online-Computerspiel, das für Kinder ab neun Jahren empfohlen wird, begleitet man Jakob auf seiner Suche nach den Hintergründen der bösen SMS und wie man damit umgehen kann. Dazu gibt es auf das Spiel abgestimmte Unterrichtsmaterialien.

4.3 Medien zum Thema Cybermobbing

Film Let's Fight it Together

<http://www.klicksafe.de/ueber-klicksafe/downloads/weitere-spots/uk-childnet-lets-fight-it-together-deutsch/s/let's/fight/together>

Filminhalt: „Let's Fight it Together“ ist ein preisgekrönter Film, der von Childnet.com für das Ministerium für Kinder, Schulen und Familien in Großbritannien produziert wurde. Er soll helfen, Jugendliche für die Kränkungen und den Schaden zu sensibilisieren, die durch Cybermobbing verursacht werden können.

„Netzangriff“ - Tatort für Kinder

<https://www.youtube.com/watch?v=aHMgcmYuz2M>

SWR-Jugendkrimi für die KI.KA-Reihe KRIMI.DE stellt die Folgen für die Opfer von Cybermobbing anschaulich dar und zeigt zugleich Lösungswege auf.

Filminhalt: Clara verliert ihr Handy und das hat schlimme Folgen für sie. Plötzlich tauchen private Fotos von ihr im Internet auf. Wie wird sie damit umgehen? Dauer: ca. 45 Minuten. Anmerkung: aufwendig vom SWR produziert mit umfangreichem Zusatzmaterial

klicksafe Cybermobbing Erste-Hilfe-App

<http://www.klicksafe.de/service/aktuelles/news/detail/klicksafe-Cybermobbing-erste-hilfe-app>.

Inhalt: Die klicksafe Cybermobbing Erste-Hilfe-App bietet kompetente und schnelle Unterstützung bei Cybermobbing. Von Jugendlichen für Jugendliche entwickelt, erhalten Betroffene in kurzen Videoclips wertvolle Tipps, um sich gegen Cybermobbing zu wehren.

5. Literatur

5

ARAG, Hrsg., 2015. ARAG nimmt Arbeit an „Digital Risks Survey“ auf. Verfügbar unter: <https://www.arag.com/german/press/pressreleases/group/00248>

Andresen, Sabine et al.: Children's Worlds+ – Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung. Februar 2019. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Children_s_Worlds_2019.pdf

Katzer, Catarina/Fetchenhauer, Detlef.: Cyberbullying: Aggression und sexuelle Viktimisierung in Chatrooms. In: Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Band I: Grundlagen zu Aggression und Gewalt in Kindheit und Jugend. Herausgegeben von M. Gollwitzer et al. Göttingen: Hogrefe 2007, S. 123-138.

Katzer, Catarina, Cybermobbing: wenn das Internet zur W@ffe wird. Berlin, Heidelberg: Springer, 2014.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM, Hrsg.): Teil B – Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. In: Bildungsserver Berlin-Brandenburg. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf

Pfetsch, Jan, u. a. Bewältigung von Cyberviktimisierung im Jugendalter: Emotionale und verhaltensbezogene Reaktionen auf Cyberbullying. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 2014, S. 343-360.

Retzlaff, Michael, 2012. Mobbing im Netz: ein Krisenfall für die Schule. In: Drewes, Stefan und Klaus Seifried, Hrsg. Krisen im Schulalltag. Stuttgart: Kohlhammer, S. 220-236

Robertz, Frank J.: Jugendgewalt 2.0: über Cyberbullying und Happy Slapping. In: Orte der Wirklichkeit. Über Gefahren in medialen Lebenswelten Jugendlicher. Herausgegeben von Frank J. Robertz und Ruben Philipp Wickenhäuser. Berlin/Heidelberg: Springer 2010, S. 71-78.

Schultze-Krumbholz, Anja und Herbert Scheithauer: Das Medienhelden-Programm zur Prävention von Cyber-Mobbing. In: Drewes, Stefan und Seifried, Klaus, Hrsg. Krisen im Schulalltag. Stuttgart: Kohlhammer. 2012



Baustein V – Kapitel D

Gewinn oder Moral – Ethische Unternehmensführung

Inhaltsverzeichnis

1. Pachacuti: „Kaufe und rette die Welt“ – Fallbeispiele und Lösungsvorschläge.....	8
2. Was sagt die Wissenschaft zur Vereinbarkeit von Gewinn und Moral?.....	9
3. Der Weg aus der Krise: ein neues Unternehmenskonzept für Pachacuti.....	9
4. Präsentation und Expertenbefragung	10
5. Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung.....	10
6. Feedback und Arbeit mit dem Portfolio	11
7. Materialien	12
M1: Firmenporträt Pachacuti	12
M2: Pachacuti bekommt Konkurrenz	15
M3: Pharmavita	16
M4: Sind Gewinn und Moral vereinbar? Was sagt die Wissenschaft?	17
M5: Ein neues Unternehmenskonzept für Pachacuti	20
M6: Corporate Citizenship.....	22

Gewinn oder Moral – ethische Unternehmensführung

I. Überblick

Können Unternehmen ihre Ziele und ihre Geschäftspraxis an grundlegenden Werten orientieren? Und wenn ja: Wie können Unternehmensziele aussehen, die diesen Wertvorstellungen folgen? Welche Strategien gibt es dafür, dass Unternehmen auch tatsächlich nach moralischen Grundsätzen handeln?

Die Schüler*innen setzen sich mit diesen Fragen auseinander, indem sie selbst ein Unternehmenskonzept für ein in einer Krise steckendes Unternehmen, das ethischen Grundsätzen folgt, entwickeln.

AUFBAU

- 1** Pachacuti: „Kaufe und rette die Welt“ – Fallbeispiele und Lösungsvorschläge
- 2** Was sagt die Wissenschaft zur Vereinbarkeit von Gewinn und Moral“?
- 3** Der Weg aus der Krise: ein neues Unternehmenskonzept für Pachacuti
- 4** Präsentation und Expertenbefragung
- 5** Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung
- 6** Feedback und Arbeit mit dem Portfolio
- 7** Materialien

KOMPETENZBEZÜGE UND WERTE

Die Schüler*innen

- analysieren Bedingungen ethischen Handelns für Unternehmen
- analysieren und diskutieren konträre theoretische Positionen zu den Zielen und Aufgaben von Unternehmen
- erarbeiten eigene Unternehmenskonzepte und diskutieren daran die Möglichkeiten der Verbindung von Gewinn- und Werteorientierung
- erfahren an betrieblichen Konfliktsituationen das Spannungsverhältnis von Werteorientierung und Handeln
- entwickeln ihre Fähigkeit zur Kooperation und zur Selbstorganisation

II. Fachliche Informationen

Können Gewinninteresse und Moral im unternehmerischen Handeln in Einklang gebracht werden oder bilden sie grundsätzlich einen Gegensatz? Diese Grundfrage der ökonomischen Ethik durchzieht dieses Lernangebot. Am Beispiel eines Unternehmens, das faire Handelsbeziehungen zu seinen Produzentinnen und Produzenten in Südamerika unterhält, unter Konkurrenzdruck jedoch sein Geschäftsmodell überprüfen muss, wird diese Grundfrage theoretisch und praktisch bearbeitet. In der Wirtschaftsethik gibt es dazu zwei konträre und eine vermittelnde Position: Nach Milton Friedman ist es Aufgabe der Unternehmen, Profit zu machen, für die Bewältigung sozialer Probleme sei der Staat zuständig. Peter Ulrich, inzwischen emeritierter Professor an der Universität St. Gallen, vertritt eine konträre Position: Das Gewinnstreben sei ein marktwirtschaftlich nützliches Motiv, könne aber niemals ethisches Ziel sein. Eine vermittelnde Position vertreten die deutschen Ökonomen Homann und Suchanek: Gewinn und Moral müssen füreinander fruchtbar gemacht werden; das könne gelingen, wenn die Unternehmen in das Gemeinwohl investierten.

Folgende Strategien für eine ethischen Orientierung von Unternehmen in der Geschäftspraxis werden in der Literatur vorgeschlagen:

Ein Unternehmen

- bietet Produkte an, mit denen menschliche und gesellschaftliche Bedürfnisse erfüllt werden können
- investiert kontinuierlich in die qualitative Entwicklung dieser Produkte
- entwickelt verbindliche Geschäftsgrundsätze, die eine klare Werteorientierung haben
- installiert ein System, mit dem die Einhaltung dieser Grundsätze gesichert wird
- investiert in die Qualifizierung und ethische Kompetenzbildung seiner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- beteiligt sich an der Entwicklung bzw. Erhaltung fairer Rahmenbedingungen des Wettbewerbs in seinen eigenen Geschäftsbeziehungen, innerhalb seiner Verbände und Interessenvertretungen
- versteht sich als „Bürger“ der Länder, in denen es Produktions- und Verkaufsstätten hat (Corporate Citizenship/ das Unternehmen als „guter Bürger“) und handelt entsprechend

Corporate Citizenship ist ein Instrument, mit dem Gemeinwohl und Gewinnorientierung verbunden werden sollen. Es bezeichnet das bürgerschaftliche Engagement in und von Unternehmen, die eine mittel- und langfristige unternehmerische Strategie auf der Basis verantwortungsvollen Handelns verfolgen und sich über die eigentliche Geschäftstätigkeit hinaus als „gute Bürger“ aktiv für die lokale Zivilgesellschaft oder z. B. für ökologische oder kulturelle Belange engagieren. Viele Unternehmen stellen in ihren Geschäftsberichten solche Aktivitäten dar.

Allerdings muss im Einzelfall genau geprüft werden, ob es sich um ein stimmiges Konzept vorliegt, das sich aus den ethisch begründeten Unternehmensgrundsätzen ableitet, oder nur Imagebildung und traditionelles Sponsoring im Vordergrund stehen.

Für die Geschäftsgrundsätze bzw. Unternehmensleitbilder – in den Geschäftsberichten wird zwischen beiden teilweise nicht so genau unterschieden – gibt es inzwischen Instrumente, mit denen ihre Einhaltung überprüft werden kann.

Ethische Kompetenzbildung ist ein erprobtes Programm, durch das Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter lernen können, in betrieblichen Konfliktsituationen nach ethischen Grundsätzen zu handeln. Im ersten Schritt macht sich die Mitarbeiterin bzw. der Mitarbeiter ihre bzw. seine Wertvorstellungen und Ziele bewusst und reflektiert, ob sie widerspruchsfrei sind. Im zweiten Schritt muss sie bzw. er in betrieblichen Konfliktsituationen Entscheidungen treffen bzw. diese simulieren und sie dann auf die eigenen Ziele und Werte hin überprüfen.

Die Firma „Pachacuti“, an der die Frage von Moral oder Gewinn als Unternehmensziel und ihre Vereinbarkeit behandelt wird, existiert wirklich und arbeitet sehr erfolgreich. Die Bedingungen, die zur Überprüfung des Geschäftsmodells und seinen Folgen führen, wurden für dieses Lernangebot speziell erdacht.

III. Didaktisch-methodische Anregungen

Die Schüler*innen können dieses Lernangebot ohne ökonomische Vorkenntnisse erarbeiten, allerdings ist es von Vorteil, wenn sie schon ein Unternehmen (z. B. im Schülerbetriebspraktikum) kennengelernt haben.

Es ist nicht das Ziel, dass sie die drei Positionen in fachlicher Hinsicht umfassend beurteilen können, aber sie sollen durch die verschiedenen Aufgaben diese Positionen mit ihren Konsequenzen besser verstehen.

Pachacuti steht für Geschäftsmodelle von Unternehmen, die dem fairen Handel nahe stehen.

Mit der Modefirma Pachacuti lernen die Schüler*innen eine Firma kennen, der es gelingt, ethische Orientierung und wirtschaftlichen Erfolg in Einklang zu bringen. Für den Unternehmenserfolg nicht unwichtig ist auch die Persönlichkeit der Gründerin und Inhaberin, die künstlerische Kreativität, Geschäftssinn und ein moralisches Bewusstsein miteinander verbindet.

Die Analyse der Firmensituation und die Entwicklung von Konzepten kann auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus erfolgen, die hier nicht im Einzelnen dargestellt werden (s. u.).

Der Informationstext zu Pachacuti liegt in deutscher und englischer Sprache vor; Geschäftsberichte und Konzepte zur Corporate Citizenship findet man häufig nur in englischer Sprache.

Statt mit dem Beispiel Pachacuti können die Schüler*innen auch mit dem Beispiel Pharmavita arbeiten. Bei der Entwicklung eines Geschäftskonzepts können sie dann auf die Geschäftsberichte der Bayer Schering Pharma zurückgreifen.

IV. Überblick Materialien

- M 1 FIRMENPORTRÄT PACHACUTI (ENGLISCH UND DEUTSCH)
- M 2 PACHACUTI BEKOMMT KONKURRENZ
- M 3 PHARMAVITA
- M 4 SIND GEWINN UND MORAL VEREINBAR? WAS SAGT DIE WISSENSCHAFT?
- M 5 EIN NEUES UNTERNEHMENSKONZEPT FÜR PACHACUTI
- M 6 CORPORATE CITIZENSHIP

1. Pachacuti: „Kaufe und rette die Welt“ – Fallbeispiele und Lösungsvorschläge

1

Die Schüler*innen erarbeiten sich wichtige Informationen zu dem Fallbeispiel.

- Den Schüler*innenn wird – z. B. anhand des Slogans – die Firma nahegebracht
- Die Schüler*innen erarbeiten sich mit ihrer Lernpartnerin oder ihrem Lernpartner die wichtigsten Informationen zu der Firma Pachacuti anhand folgender Fragen:
 - Was ist das Unternehmensziel?
 - Welche Produkte bietet die Firma an?
 - Welche Käuferschicht spricht sie an?
 - Wie stark scheint ihre Marktposition zu sein?
 - Wie könnte sie sich weiterentwickeln?

M1: FIRMENPORTRÄT PACHACUTI

M 1

Anschließend erhalten sie die Information, dass ein Konkurrent aufgetreten ist, der die Verkaufspreise so deutlich unterbietet, dass die Firma Pachacuti ihr Geschäftsmodell überdenken muss.

M2: PACHACUTI BEKOMMT KONKURRENZ

M 2

Zur Erweiterung kann auch ein weiteres Fallbeispiel vorgestellt werden: Ein Pharmaunternehmen soll die Preise für ein neu entwickeltes Medikament in Afrika senken. Dieses Fallbeispiel ist auch für eine Dilemma-Diskussion geeignet.

M3: PHARMAVITA

M 3

- Erarbeitung von Lösungsvorschlägen: Wie soll Pachacuti nun reagieren? Zusammen mit ihrer Lernpartnerin bzw. mit ihrem Lernpartner erarbeiten die Schüler*innen erste Vorschläge, wie Pachacuti reagieren sollte. Dazu können sie nach Unternehmen recherchieren, die ähnlich wie Pachacuti fairen Handel und Gewinnorientierung miteinander verbinden. Die Schüler*innen übergeben ihre Vorschläge (elektronisch oder auf Papier) der Pädagogin oder dem Pädagogen. Die Pädagogin oder der Pädagoge stellt für die weiterführende Diskussion ausgewählte Vorschläge der Schüler*innen zusammen.

- Unterrichtsgespräch: Im Rahmen der Vorstellung dieser Vorschläge durch die Pädagogin oder den Pädagogen erläutern und diskutieren die Schüler*innen ihre jeweiligen Vorschläge. Das Gespräch wird anhand der Fragen „Was sind die Aufgaben von Unternehmen?“ und „Lassen sich Gewinnorientierung und Moral miteinander verbinden?“ weitergeführt.

2. Was sagt die Wissenschaft zur Vereinbarkeit von Gewinn und Moral?

2

Die Schüler*innen erhalten drei Texte, in denen jeweils eine andere Auffassung zur Vereinbarkeit von Gewinnstreben und ethischen Verpflichtungen vertreten wird. Sie erarbeiten sich die Texte in Einzelarbeit und erläutern ihrer Lernpartnerin bzw. ihrem Lernpartner anschließend die drei Auffassungen.

Nach M. Friedman sollen die Unternehmen Profit machen, das sei ihre ausschließliche Aufgabe; nach Peter Ulrich steht die ethische Orientierung über dem Gewinnprinzip; nach Andreas Suchanek sollen die Unternehmen in die gesellschaftliche Zusammenarbeit investieren und so Gewinn- und moralische Orientierungen miteinander verbinden.

Die Schüler*innen stellen im Unterrichtsgespräch ihre eigenen Auffassungen vor und begründen sie. Ziel ist nicht, dass die Lerngruppe einen Konsens findet, sondern dass in der Lerngruppe unterschiedliche Positionen entwickelt werden.

M4: SIND GEWINN UND MORAL VEREINBAR? WAS SAGT DIE WISSENSCHAFT?

M 4

3. Der Weg aus der Krise: ein neues Unternehmenskonzept für Pachacuti

3

Auf der Grundlage ihrer eigenen Auffassung von der Aufgabe eines Unternehmens entwickeln die Schüler*innen ein Unternehmenskonzept für Pachacuti. Sie bilden mit Mitschülerinnen und Mitschülern, die ähnliche Auffassungen vertreten, Kleingruppen.

Die Kleingruppen haben die Aufgabe, Vorschläge für das Geschäftsmodell zu erarbeiten und Entscheidungen über die Standorte in Produktion und Handel zu treffen. Dabei sollen

- konkrete Standortentscheidungen
- verbindliche Geschäftsgrundsätze mit einer klaren Wertorientierung und
- Maßnahmen, die die gesellschaftliche Verantwortung von Pachacuti zeigen, berücksichtigt werden.

Sie bereiten eine Präsentation vor, in der sie das neue Unternehmenskonzept schriftlich darstellen und erläutern.

Die Materialien M 5 und M 6 enthalten die Aufgaben, Hinweise zum Vorgehen und zu Recherchemöglichkeiten. Ein solches Konzept kann auch für Pharmavita (M 3) entwickelt werden.

M5: EIN NEUES UNTERNEHMENSKONZEPT FÜR PACHACUTI

M6: CORPORATE CITIZENSHIP

M 5, 6

4. Präsentation und Expertenbefragung

4

Die Präsentation kann dezentral als Gallery-walk mit anschließender gemeinsamer Diskussion oder frontal erfolgen. Das neue Unternehmenskonzept soll von den Schüler*innenn selbst im Hinblick auf die innere Stimmigkeit bewertet werden. Um andere Gesichtspunkte einzubeziehen, sollen Expertinnen und Experten eingeladen werden (Vertreterinnen und Vertreter von Fair-Trade-Organisationen, von Verbraucherverbänden, Wirtschaftsverbänden oder Unternehmen), die die einzelnen Unternehmenskonzepte aus ihrer Sicht kommentieren.

5. Veröffentlichung/weiterführende Untersuchung

5

Die Schüler*innen diskutieren die im Folgenden dargestellten Möglichkeiten zur Veröffentlichung und zu weiterführenden Untersuchungen oder entwickeln eigene Idee.

DOKUMENTATION UND DISKUSSION IN DER SCHULISCHEN ÖFFENTLICHKEIT

Die Schüler*innen stellen ihre Arbeit im Fachunterricht anderer Lerngruppen vor; sie präsentieren sie auf einer Veranstaltung mit den Kooperationspartnerinnen und -partnern der Schule.

ENTWICKLUNG VON GESCHÄFTSGRUNDSÄTZEN FÜR SCHÜLERFIRMEN

Falls Schülerfirmen an der eigenen Schule existieren, können die Schüler*innen mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die vorhandenen Geschäftsgrundsätze diskutieren oder neue Ideen mit ihnen entwickeln.

BEFRAGUNG VON UNTERNEHMEN

Die Schüler*innen befragen Unternehmen, mit denen die Schule beim Schülerbetriebspraktikum kooperiert, nach der Werteorientierung im Unternehmenskonzept und der Geschäftspraxis. Sie präsentieren ihre Ergebnisse in der Schule und im regionalen Arbeitskreis Schule-Wirtschaft.

6. Feedback und Arbeit mit dem Portfolio

6

Die Schüler*innen wählen eine Sequenz des Lernangebots und Instrumente für die Auswertung aus, z. B. die selbstständige Konzepterarbeitung in Gruppen. Sie sichten ihre Materialien und wählen die für sie passenden Teile für ihr Portfolio aus. Dabei schätzen sie ihren Lernerfolg ein.

V. Medien – Links – Kontakte

CorA-Netzwerk für Unternehmensverantwortung: www.cora-netz.de

Homann, Karl; Suchanek, Andreas (2000): Ökonomik. Eine Einführung. Tübingen.

Informationen zu Puma: <https://about.puma.com/de-de/>

Lennick, Doug; Kiel, Fred (2006): Moral Intelligence. Wie Sie mit Werten und Prinzipien ihren Geschäftserfolg steigern. Heidelberg.

Suchanek, Andreas (2001): Ökonomische Ethik. Tübingen.

Ulrich, Peter (2002): Der entzauberte Markt. Eine wirtschaftsethische Orientierung. Freiburg/Basel/Wien.

7. Materialien

7

M1: Firmenporträt Pachacuti

Founded on a passion for improving the lives of Andean producers and their communities, Pachacuti is committed to creating a successful, contemporary fashion and accessories business built on the foundation of fair trade. Pachacuti means "world upside-down" in the Quechua language and describes our endeavour to redress the inequalities in the global fashion industry through demonstrating that it is possible to run a successful clothing business which benefits the producers and is environmentally sustainable.

OUR STORY

A pioneer in fair trade fashion, Carry Somers established Pachacuti in 1992 after completing an MA in Native American Studies. On a research trip to Ecuador she was shocked by the inequitable trading patterns where intermediaries made all the profits and met two co-operatives who had experienced intimidation and arson due to the threat they posed to powerful middlemen who controlled the wool trade. On returning to the UK, she read Anita Roddick's autobiography and decided that, if one woman could have such a positive impact on the beauty industry, there was nothing to stop her doing the same for the fashion industry. Carry returned to Ecuador and gave the co-operatives the financial resources to buy raw materials in bulk and, with no background in design, produced a series of knitwear patterns based on cave art in the region which proved so popular that they sold out in six weeks. Seeing the tangible difference this made to the producers' livelihoods encouraged her to give up her PhD and concentrate on improving the lives of more producer groups in the Andean region.

Carry experienced an initial setback when an armed robber stole all of the profits from her first summer of trading and a further £5000 borrowed from a friend. However, she was determined to persevere and lived in a van for 9 months of the year in order to be able to save enough money to pay back the loan and continue to support her producers.

Pachacuti is now a rapidly growing business with a shop, panama hat gallery, mail order and wholesale business based in the market town of Ashbourne, Derbyshire. The wholesale side of the business began in 1992 with an order from The Conran Shop for rollable panama hats. We still supply The Conran Shop, along with over a hundred other shops and mail order catalogues in the UK, Europe, USA and Japan with clients ranging from Orvis to Glyndebourne Opera and the National Trust catalogue. We also supply hats for sporting events such as the VIPs at Wimbledon and for the officials at the Tour de France.

OUR PRODUCERS

Pachacuti shows that in a world of mass-produced clothing, people can wear individual, stylish garments which have been created by hand using traditional skills, with respect for the environment and ensuring that the producers receive a living wage. To this end, Carry designs and produces bi-annual collections of alpaca knitwear, hand-embroidered clothing, felt and panama hats. Pachacuti supports two women's panama hat associations in Ecuador, providing the principal income for hundreds of weavers. A further 400 embroiderers, tailors, knitters and milliners from co-operatives, community groups, family groups and mother's clubs are working for us throughout the year.

Traditional skills such as embroidery and millinery are under threat due to the rapid westernisation of indigenous dress and many artisans have lost their local market. Our designs utilise these traditional skills and are playing a significant part in preserving the rich textile heritage of the Andes. For example, three year's ago Carry designed a range of embroidered childrenswear which was used by the Victoria and Albert Museum as an example of contemporary design influenced by the Arts and Crafts movement. Our beautiful girls' embroidered dresses remain one of our best-selling lines and, as our range grows every year, so it brings continued benefit to the rural community of La Esperanza, which means 'hope' in Spanish. Obviously fair trade means ensuring that Pachacuti's producers receive excellent remuneration for their work, sometimes as much as double the price they would get from selling to an intermediary. However, we go much further than this by striving to improve their working conditions; empowering women through working principally with organisations of female producers; ensuring that products are sustainable through the reduction of chemicals and the use of rainforest-friendly tagua nut buttons and supporting community development in rural areas. One project which we support is the Mantay home for abandoned teenage mothers. The girls and their babies are given a home and are able to continue their education. In order to help them to escape from the circle of poverty and abuse and create a better life for their children, they are given training in skills, including leather and textile work.

Pachacuti is the UK's only fair trade hat specialist and the website, service and quality of hat gain constant praise from customers around the world. We work with women's co-operatives in Ecuador in order to ensure that more of the money stays in the hands of the producers. The women carry out the entire production process from weaving to finishing and thus retain more of the final value of the hat. Moreover, Pachacuti assists elderly weavers through a pension scheme, finances capital expenditure such as new hat blocks and supports community development projects such as building a new grocery store, financing the work of Alcoholics Anonymous, and ensuring that poor families can afford to educate their children.

Carry is particularly concerned that there are no young weavers joining the co-operatives and fears that the panama hat industry could die out within a few decades as young people choose to migrate to urban areas for work, rather than take up hat weaving as a profession. She is hoping to change this through the es-

establishment of an apprenticeship scheme for young weavers in the rural village of Sigsig where every year 20 young women will begin a two year training course to become panama hat weavers. By ensuring just remuneration for the weavers and training a new generation in weaving techniques, Pachacuti will help to ensure that the panama hat continues to be a fashion icon into the next century.

Quelle: Selbstdarstellung der Firma

GEKÜRZTE DEUTSCHE VERSION

Gegründet aus dem Engagement für die Verbesserung der Lebensumstände der Produzenten und ihrer Gemeinschaften in den Anden, ist die Firma Pachacuti die Verpflichtung eingegangen, aktuelle Mode und Accessoires zu entwerfen und nach den Grundsätzen des fairen Handels zu verkaufen. Der Name Pachacuti bedeutet in der Quechua-Sprache, die unter den Indios in den Anden noch lebendig ist, „die Welt steht auf dem Kopf“ und beschreibt unsere Anstrengung, zum Abbau der Ungleichheiten in der globalen Modeindustrie beizutragen, indem wir zeigen, dass es möglich ist ein erfolgreiches Unternehmen zu führen, das Kleidungen herstellt und verkauft, den Produzenten nützt und für die Umwelt nachhaltig ist.

UNSERE GESCHICHTE

Carry Summers, eine Pionierin des fairen Handels, gründete Pachacuti 1992 nach Abschluss ihres Studiums im Fach Studien über amerikanische Ureinwohner. Auf einer Forschungsreise nach Ecuador zeigte sie sich schockiert über die ungleichen Handelsbedingungen, die allein den Zwischenhändlern Profit einbrachten. Sie besuchte zwei Kooperativen, die eingeschüchtert und bei denen Brände gelegt worden waren. Die Mitglieder der Kooperativen vermuteten dahinter mächtige Gruppen, die den Handel mit Wolle in ihren Händen hatten.

Nach einiger Zeit kehrte Carry nach Ecuador zurück und gab den Kooperativen die finanziellen Mittel für den Kauf von Rohmaterialien in großen Mengen und, ohne große Ahnung vom Design zu haben, entwarf sie eine Kollektion mit Strickmustern angelehnt an die Höhlenkunst in der Region. Die Kollektion wurde so populär, dass sie in sechs Wochen verkauft war.

Pachacuti ist heute ein schnell wachsendes Unternehmen mit einem Ladengeschäft, einer Galerie mit Panamahüten, einem Internetshop und einem Großhandel.

M2: Pachacuti bekommt Konkurrenz

Fallbeispiel

Ein Konkurrent tritt auf und bietet die gleichen Produkte wie Pachacuti um 20 % preiswerter an. Er verzichtet auf die Investition in die Infrastruktur (Schulung von Designerinnen und Designern und Näherinnen), zahlt aber ebenfalls faire (hohe) Löhne.

Wie soll Pachacuti reagieren?

- A. Die eigenen Preise senken und parallel dazu die Investitionen einstellen?
- B. Nichts verändern?
- C. Neue Geschäftsfelder erschließen?

Aufgabe

Recherchiert bei Unternehmen, die ähnlich wie Pachacuti fairen Handel und Gewinnorientierung miteinander verbinden und entwickelt einen Vorschlag.

M3: Pharmavita

Fallbeispiel

Die Firma Pharmavita hat ein Medikament auf den Markt gebracht, dessen Entwicklung viel gekostet hat. Sein Verkauf sichert Arbeitsplätze von Forscherinnen und Forschern und von Laborantinnen und Laboranten; die Aktienbesitzerinnen und Aktienbesitzer freuen sich über eine Gewinnausschüttung und einen Kursgewinn.

Das Medikament wird auch in Afrika dringend gebraucht, wo die Patientinnen und Patienten den hohen Preis allerdings nicht zahlen können. Das Unternehmen wird nun von Entwicklungshilfeorganisationen aufgefordert, den Preis in afrikanischen Ländern deutlich zu senken. Damit würde die finanzielle Grundlage für weitere Forschungen aber in Gefahr geraten.

M4: Sind Gewinn und Moral vereinbar?

Was sagt die Wissenschaft?

Im Folgenden werden drei Auffassungen dargestellt, die unterschiedliche Antworten auf diese Frage geben.

Aufgaben

Lies dir die Texte durch und versuche im Gespräch mit einer Mitschülerin oder einem Mitschüler oder in der Kleingruppe sie genau zu erklären. Dazu kannst du folgende Fragen stellen:

1. Was sind die Aufgaben eines Unternehmens?
2. Kann ein Unternehmen Gewinn und Moral miteinander verbinden?
3. Wenn ja: Wie ist dies möglich? Welche Unternehmenspolitik ist dazu notwendig?
4. Welcher Auffassung neigst du zu? Lege dich auf eine Meinung fest!

Milton Friedman: Unternehmen sollen Profit machen, das ist ihre Aufgabe

Der große Ökonom und Nobelpreisträger Milton Friedman hat seine Grundidee in dem Aufsatz „The social responsibility of business is to increase its profits“ (1970) formuliert. Dahinter steht die Überlegung, dass Unternehmensentscheidungen von Managern gefällt werden, die im Auftrag der Kapitalgeber handeln. Diesen gegenüber haben die Manager vor allem die Verantwortung, möglichst hohe Gewinne zu erwirtschaften, indem sie die von den Nachfragern gewünschten Leistungen möglichst effizient erbringen – natürlich im gesetzlichen Rahmen. Ihre Aufgabe ist es nicht, irgendwelche sozialer Probleme zu bewältigen, denn dafür ist der Staat zuständig. Jedes Unternehmen zahlt Steuern, damit der Staat seine Aufgaben bewältigen kann.

Würden sich Manager anmaßen, mit dem Geld, das ihnen nicht gehört, irgendwelche sozialen Probleme lösen zu wollen, so höhle das die Regeln der demokratischen und marktwirtschaftlichen Ordnung aus. Die Manager haben die Ressourcen für andere Zwecke, nämlich zur unternehmerischen Gewinnerzielung, erhalten, und genau darin liegt ihre Aufgabe – auch aus gesellschaftlicher Sicht.

Aus: Suchanek, Andreas (2001): Ökonomische Ethik. Tübingen. S. 104f. Zum besseren Verständnis leicht verändert.

Peter Ulrich: Ethik steht über dem Gewinnprinzip

Peter Ulrich war Professor für Wirtschaftsethik an der Universität St. Gallen. Er gilt als der „Vater“ der Wirtschaftsethik. Seine Auffassung wird im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Es gibt ... kein ethisch begründbares „Gewinnprinzip“ – das Gewinnstreben ist ein marktwirtschaftlich nützliches Motiv, aber gewiss nicht die oberste moralische Pflicht des Unternehmers. Dies ist die zentrale Botschaft der Unternehmensethik. Das unternehmerische Gewinnstreben kann niemals ethischer Maßstab eines Unternehmens sein. Ein Unternehmen muss immer prüfen, welche Werte angesichts der Vielzahl von Wertorientierungen Vorrang vor dem Gewinnziel haben. Bei dieser Prüfung ist es die moralische Pflicht der Unternehmensleitung, die legitimen Ansprüche und moralischen Rechte aller vom unternehmerischen Handeln Betroffenen (der Kapitaleigentümer, der Beschäftigten, der Kunden, des Gemeinwesens) zu wahren.

Wird von einem Unternehmen nur die Verwendung der Gewinne als Feld betrachtet, in dem ethische Maßstäbe gelten sollen, so folgt dies einem karikativen Denken, nämlich der Unterstützung Bedürftiger. Das Unternehmen spendet dann für einen guten Zweck. Es bleibt völlig ausgeblendet, womit das Unternehmen sein Geld verdient.

*Die Darstellung beruht auf folgendem Aufsatz: Ulrich, Peter (2002):
Der entzauberte Markt. Eine wirtschaftliche Orientierung.
Freiburg/Basel/Wien. S. 143ff.*

Andreas Suchanek: Investiere in die gesellschaftliche Zusammenarbeit

Andreas Suchanek ist Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschafts- und Unternehmensethik an der Handelshochschule Leipzig und seit 2005 Vorstandsvorsitzender des Wittenberg-Zentrums für Globale Ethik, das sich insbesondere mit den Themen „Building Global Cooperation“ und Unternehmensverantwortung beschäftigt. Andreas Suchanek ist einer der führenden deutschen Experten im Bereich Unternehmensverantwortung. Seine Auffassung wird im Folgenden zusammenfassend dargestellt:

„(Es) ist ... nach Wegen zu suchen, wie Gewinn und Moral miteinander kompatibel – besser noch: füreinander fruchtbar – gemacht werden können. Und gerade im Kontext einer Unternehmensethik liegt es nahe, die Goldene Regel der ökonomischen Ethik – „Investiere in die gesellschaftliche Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil!“ – aufzugreifen und die Verantwortung des ... Unternehmens entsprechend zu bestimmen:

Die Verantwortung von Unternehmen besteht darin, geeignete Investitionen zur eigenen und zugleich allgemeinen Besserstellung zu finden und zu realisieren.“

Damit dies Prinzip realisiert werden kann, müssen Investitionsmöglichkeiten gefunden werden, durch die moralisch erwünschtes Verhalten gewinnbringend wird bzw. gewinnorientierte Handlungen moralisch akzeptabel werden. Diese Investitionen erhalten ihre moralische Qualität dadurch, dass sie nicht nur auf die Besserstellung des Unternehmens, sondern auf den gegenseitigen Vorteil bzw. die Besserstellung aller gerichtet sind. Damit sind die Kapitalgeber, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Kundschaft und das Gemeinwesen gemeint.

Von einem Unternehmen kann nicht einfach verlangt werden, etwas Gutes zu tun. Manager erhalten das Kapital für einen klar definierten Auftrag: Gewinne zu erzielen – schließlich wäre auch niemand damit einverstanden, wenn man für ein Auto 10.000 € bezahlt und dann vom Autohändler eines für 6.000 € erhält mit dem Hinweis, das restliche Geld hätte für andere, gute Zwecke verwendet werden müssen.

*Die Darstellung beruht auf dem Aufsatz: Suchanek, Andreas (2001):
Ökonomische Ethik. Tübingen. S. 107f.*

M5: Ein neues Unternehmenskonzept für Pachacuti

Die Gründerin und Besitzerin von Pachacuti, Mrs. Carry Somers, bittet ihre Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer und den Vertreter in Ecuador um detaillierte Vorschläge für ein verändertes Geschäftskonzept. Die Vorschläge sollen dann bei einem Meeting, zu dem auch Unterstützerinnen und Unterstützer des fairen Handels eingeladen werden, vorgestellt werden.

Aufgaben

Eure Aufgabe ist es, ein möglichst konkretes Konzept für folgende Bereiche zu entwickeln:

- das Geschäftsmodell
- konkrete Standortentscheidungen
- Entwurf von Geschäftsgrundsätzen
- gesellschaftliches Engagement

Orientiert euch dabei an eurer Auffassung zur grundsätzlichen Aufgabe von Unternehmen. Euer Vorschlag soll eine schriftliche Form haben (z. B. Plakat) und in einem kurzen Vortrag erläutert werden.

Anregungen zum Vorgehen

1. Informationsphase

- Informiert euch genau über die Firma Pachacuti (Siehe M1 und M5)
- informiert euch über Geschäftsgrundsätze und ihre Bedeutung für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Geschäftspartnerinnen und Geschäftspartner sowie über die Möglichkeiten für ein gesellschaftliches Engagement der Firma
- im Informationsteil dieses Materials findet ihr erste Definitionen und Hinweise auf weitere Materialien bzw. Links

2. Grundsatzentscheidung

- Entwickelt ausgehend von eurer Auffassung zur grundsätzlichen Aufgabe von Unternehmen ein Geschäftsmodell und konkretisiert es soweit, wie es euch möglich ist

3. Konkretisierung

- Entwickelt auf dieser Grundlage Vorschläge für die anderen oben genannten Bereiche

4. Präsentation

- Ihr sollt das neue Unternehmenskonzept schriftlich (z.B. auf Plakaten) vorlegen und mündlich erläutern. Alle Gruppenmitglieder sollen bei der Präsentation aktiv sein.

INFORMATIONEN

Betriebsstruktur der Firma Pachacuti

Die Firma hat in London, Manchester, Liverpool und Cardiff Geschäfte, betreibt außerdem einen Versandhandel und hat auf ihrer Homepage einen Tool eingerichtet, mit dem Kundinnen und Kunden selbst Muster entwickeln können. Diese Muster werden dann zur Abstimmung gestellt. Zeigt sich eine größere Zustimmung, werden die Muster in Equador gestickt.

In den Geschäften arbeiten jeweils eine Geschäftsführerin bzw. ein Geschäftsführer und zwei bis vier Teilzeitkräfte. Im Versandhandel arbeiten drei Vollzeit- und drei Teilzeitkräfte

Geschäftsgrundsätze

In ihnen wird in der Regel dargelegt, welchen Werten das Unternehmen verpflichtet ist, welchen Beitrag es zum Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen und zur Entwicklung der sozialen Verhältnisse an seinem Standort leisten will und kann, auf welcher Grundlage die Beziehungen zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Kundinnen und Kunden und weiteren am Unternehmen interessierte Personen und Gruppen stehen.

Interne Stakeholder	Externe Stakeholder
<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiter*innen • Manager*innen • Eigentümer*innen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lieferant*innen • Kund*innen • Gläubiger*innen • Gemeinwesen • Staat

Beispiele für Geschäftsgrundsätze findet ihr im Internet. Interessant sind z. B. die Geschäftsgrundsätze von Puma und Bayer–Schering Pharma.

Gesellschaftliches Engagement

Im Engagement für z. B. ökologische, soziale oder kulturelle Projekte werden die Geschäftsgrundsätze, die über die eigentliche unternehmerische Tätigkeit hinausgehen, in die Praxis umgesetzt. Dies wird als Corporate Citizenship bezeichnet; weitere Informationen findet ihr in M6: CORPORATE CITIZENSHIP. Dort werden auch verschiedene Handlungsmöglichkeiten dargestellt. Beispiele finden sich z. B. in den Geschäftsberichten von Bayer–Schering Pharma, SAP, PUMA.

M6: Corporate Citizenship

Corporate Citizenship bezeichnet das bürgerschaftliche Engagement in und von Unternehmen, die eine mittel- und langfristige unternehmerische Strategie auf der Basis verantwortungsvollen Handelns verfolgen und sich über die eigentliche Geschäftstätigkeit hinaus als „gute Bürger“ aktiv für das Gemeinwesen engagieren.

Corporate Citizenship-Mix

Der Corporate Citizenship-Mix beschreibt neun Instrumente, die von Unternehmen bereits eingesetzt werden. Er ist – ähnlich wie der Marketing-Mix – eine Art Baukasten, aus dem sich ein Unternehmen passende Instrumente aussuchen und diese umsetzen kann.

Einige der Instrumente seien hier kurz dargestellt:

- Spenden von Geld, Sachmitteln oder Unternehmensleistungen
- „Zweckgebundenes Marketing“: beim Kauf eines Produkts/einer Dienstleistung wird damit geworben, dass das Unternehmen einen Teil der Erlöse für einen sozialen Zweck spendet
- Gründung von Stiftungen für gemeinnützige Zwecke durch Unternehmen
- Unternehmen stellen ihre Mitarbeiter*innen in und außerhalb der Arbeitszeit für soziale Zwecke zur Verfügung, beispielsweise für Arbeitsgemeinschaften in der Schule
- Unternehmen gehen eine geschäftliche Partnerschaft mit gemeinnützigen Organisationen ein, die z. B. behinderte und sozial benachteiligte Menschen beschäftigen. Z.B. unterstützen sie diese gemeinnützigen Organisationen, indem sie Aufträge an sie vergeben
- Unternehmen finanzieren und betreiben gemeinsam mit einer gemeinnützigen Organisation ein Vorhaben, das sonst nicht verwirklicht werden könnte