

Pädagogische
Handreichung zur
Ausstellung
ANGSTRÄUME
– Opfer rechter
Gewalt
in Thüringen

Sebastian Kneitschel,
herausgegeben von ezra

ANGST RÄUME



Pädagogische
Handreichung zur
Ausstellung
ANGSTRÄUME
– Opfer rechter
Gewalt
in Thüringen

Sebastian Kneitschel,
herausgegeben von ezra

ANGST
RÄUME

Inhalt

EINLEITUNG	6	Die Arbeitsmaterialien zu den einzelnen
PÄDAGOGISCHE STRUKTUR UND		Einheiten können von unserer Webseite
INHALT DER HANDREICHUNG	8	www.angstraeume.ezra.de/
Pädagogische Struktur	8	arbeitsmaterialien
Inhalt	9	heruntergeladen werden.
PÄDAGOGISCHE EINHEITEN	10	
Einheit Angsträume	11	
Einheit Rechtsextremismus	13	
Einheit Rassismus	16	
Einheit Sozialdarwinismus	19	
Einheit Homophobie	22	
Einheit Antisemitismus	26	
HINTERGRUNDINFORMATIONEN	32	
Medienstation der Ausstellung	33	
Rechtsextremismus	33	
Rassismus	39	
Antisemitismus	39	
LITERATUR	44	
IMPRESSUM	47	

Bilder von Orten der
Übergriffe,
2015 fotografiert von
Philipp W. L. Günther

S. 1 Erfurt, gegen
Nicht-Rechte
am 13. Juli 2012

S. 2 Saalfeld, gegen
Die Linke: u. a. Mord-
drohung am 26. Juni
2015 und Schmie-
rerei an Fenster am
30. Oktober 2015

S. 5 Altenburger
Land, Rassismus am
8. Oktober 2013

A green-tinted photograph of a residential street. On the left, a wooden fence runs along the edge of a property, with a house and trees behind it. A paved road leads into the distance, flanked by more trees and foliage. The overall scene is peaceful and suburban.

EINLEITUNG

Die Brandanschläge auf Asylunterkünfte in Rostock-Lichtenhagen und Hoyerswerda 1992 sowie in Mölln und Solingen mit 8 Toten 1992 und 1993, der Rechtsterrorismus des NSU mit seinen 10 Morden zwischen 2000 und 2007 sind in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland Chiffren für rechtsextreme Gewalt und folglich Bestandteil der öffentlichen Kommunikation sowie periodisch wiederkehrender Gedenkrituale.

Für weitere 161 Morde¹ sowie verschiedene brutale Gewalttaten², denen nach Angaben verschiedener zivilgesellschaftlicher Initiativen ein rechtes, rassistisches oder antisemitisches Tatmotiv zugrunde lag, gilt dies nicht in gleichem Maße. Die ihnen gewährte mediale Aufmerksamkeit in regionalen und überregionalen Medien ist von begrenzter Haltwertzeit. In nicht wenigen Fällen wurden die Taten durch staatliche Behörden sogar »entpolitisiert« und zum Beispiel auf Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen reduziert; ein rechtsextremes Tatmotiv sei den Behörden zufolge dann auch nicht vorhanden.³ Dieselbe Zustandsbeschreibung trifft auch auf die vielen alltäglichen Formen rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt zu, die sich in Beleidigungen, Nötigungen, Körperverletzungen und Sachbeschädigungen manifestieren und teilweise auch nicht zur Anzeige gebracht werden.

Durch die Fokussierung der öffentlichen Kommunikation auf jene symbolisch codierten Ereignisse, die für das politische Selbstverständnis der Bundesrepublik zentral sind, gerät die alltägliche rechte Gewalt aus dem Blick. Dies ist in zweifacher Hinsicht problematisch. Erstens stellt sie keine Bagatelle dar, da sie zu massiven psycho-somatischen Belastungen bei den Betroffenen führen können. Zweitens widerspricht sie den normativen Prinzipien des demokratischen Staates, zu denen die Herrschaft des Rechts⁴ mit der Geltung von Grundrechten, die Gewaltenteilung, Parlamentarismus (Verwirklichung der Idee politischer Repräsentation) sowie die Anerkennung argumentativ-rationaler Verfahren der politischen Auseinandersetzung sowie zwischenmenschlichen Konfliktlösung zählen.

Mit den beiden Ausstellungen zu Angsträumen möchte ezra – die mobile Beratung für Opfer rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt ein politisches Zeichen setzen: gegen die Veralltäglichung der rechten, rassistischen und antisemitischen Gewalt, gegen die Reduktion von Gewalttaten auf Morde und Brandanschläge, gegen die Entpolitisierung von Gewalttaten durch staatliche Behörden und Medien und gegen das teilnahmslose Registrieren der Gewalt durch Anwohner_innen. Des Weiteren möchte ezra ein Zeichen für die Betroffenen setzen: für das Sichtbarmachen ihrer Schicksale, einschließlich der ihnen zugefügten Gewalttaten sowie der daraus resultierenden psychischen und somatischen Belastungen sowie für die politische Anerkennung als Opfer rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt (bzw. Anerkennung der Taten als politisch motiviert).

»Angsträume – Opfer rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt in Thüringen« wurde von ezra als Wanderausstellung konzipiert und 2012 eröffnet. In der ersten Ausstellung wurden 15 rechts, rassistisch und antisemitisch motivierte Gewalttaten gegenüber Personen und auch öffentlichen Einrichtungen (KZ-Gedenkstätte Mittelbau-Dora) in Thüringen aus dem Zeitraum 2009 bis 2011 präsentiert. Die Ausstellung konnte in verschiedenen Thüringer Schulen und Kultureinrichtungen besichtigt werden. Ausstellungsbegleitend stellt ezra in Workshops für Schulklassen und Jugendgruppen die eigene Arbeit vor. Gleichzeitig bekundeten Lehrkräfte und Sozialpädagog_innen Interesse an einer vertiefenden Auseinandersetzung mit der Ausstellung im Unterricht sowie in der außerschulischen Jugendarbeit. Im März 2016 wird eine weitere Ausstellung zu Angsträumen in Thüringen eröffnet, welche der bisherigen nachfolgt. Neben der Schilderung von 18 rechts, rassistisch und antisemitisch motivierten Gewalttaten im Zeitraum 2012 bis 2014 beinhaltet die Ausstellung 8 Todesfälle, die Personen mit einer rechten Einstellung seit 1992 in Thüringen verübten und die – abgesehen von einer Tat – von den politischen Behörden bisher nicht als rechts motivierte Gewalttaten anerkannt werden. Mit der Erstellung einer pädagogischen Handreichung möchte ezra dem Interesse von Lehrkräften und Sozialpädagog_innen nachkommen.

1 Vgl. Die Zahl beruht auf den Recherchen des Magazins Stern sowie des Opferfonds Cura. Vgl. www.mut-gegen-rechte-gewalt.de/news/chronik-der-gewalt/todesopfer-rechtsextremer-und-rassistischer-gewalt-seit-1990 (abgerufen am 17.12.2015).

2 Beispielhaft genannt seien die rechten Überfälle auf ein Jugendcamp der Linkspartei in Nordhessen 2008 oder auf eine Kirmesgesellschaft im thüringischen Ballstädt 2014 oder der erneute Anstieg der Anschläge auf Flüchtlingsunterkünfte seit 2014.

3 Vgl. Staud/Radke 2012: S. 22ff.

4 Vgl. Neumann 1986: S. 126ff.

Bild S. 7
Bad Blankenburg,
† Axel Obernitz
24. Mai 2001

A green-tinted photograph of a gravel path leading towards a fence and trees. The path is in the foreground, leading towards a fence made of vertical wooden posts. Behind the fence is a dense line of trees. The sky is visible above the trees. The overall image has a soft, slightly blurred quality.

PÄDAGOGISCHE STRUKTUR UND INHALT

PÄDAGOGISCHE STRUKTUR UND INHALT DER HANDREICHUNG

Pädagogische Struktur

Als eine Sammlung von Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit mit der Ausstellung in Schule und Jugendarbeit beinhaltet die Handreichung neben einzelnen Fallbeschreibungen auch Hintergrundinformationen zu Tätergruppen, ideologischen Motiven, Handlungsoptionen bei Angriffen und zu den psychischen Folgen der Tat für die Betroffenen sowie Bausteine⁵ zur vertiefenden Auseinandersetzung mit exemplarischen Inhalten der Ausstellung. Adressat_innen der Handreichung sind Lehrkräfte und Pädagog_innen, die in der Schule oder Jugendarbeit mit Jugendlichen im Alter von 16 bis 19 Jahren arbeiten. Die Bausteine sind in umfassendere didaktische Einheiten integriert, in denen wiederum die Sach- (Inhalte), Subjekt- (sowohl Betroffene als auch Jugendliche) und Handlungsebene (Zivilcourage) miteinander verschränkt sind. Thematische Grundlage einer Einheit ist immer eine Fallbeschreibung aus der Ausstellung.

Ausgehend von der Analyse des Falles wird auf der *Sachebene* ein Bezug zu den Tätergruppen – z. B. Rechtsextreme aus dem Umfeld der »Freien Kame-radschaften«, NPD-Mitglieder – oder tatmotivierenden Ideologien – z. B. Antisemitismus, Rassismus, Sozialdarwinismus und Homophobie – hergestellt. Die Jugendlichen sollen sich durch die Auseinandersetzung mit Tätergruppen sowie Ideologien anhand von Texten und Bildern in Einzel- und Gruppenarbeit ein Überblickswissen um verschiedene Aspekte des Rechtsextremismus sowie die Ideologien des Antisemitismus, Rassismus, Sozialdarwinismus und der Homophobie aneignen. Das neu erworbene Wissen sollen sie in einer daran anschließenden Übung (z. B. Liedanalyse, kreatives Schreiben und Zeichnen, szenische Spiele) festigen. Des Weiteren sollte die sich aus

der Auseinandersetzung ergebende Quintessenz noch einmal deutlich formuliert werden: Ein rechtsextremes Weltbild ist antidemokratisch und jeder Versuch seiner politischen Umsetzung stellt eine Bedrohung für die Existenz von Demokratie in Gesellschaft und Staat dar.

Auf der *Subjektebene* steht zunächst die Perspektive der betroffenen Person mit ihren Gefühlen und Erfahrungen während und nach der Tat im Mittelpunkt. Im Anschluss daran sollen die Erfahrungen der Betroffenen mit den unterschiedlichen Gewalterfahrungen von den Schüler_innen kontrastiert werden. Die Auseinandersetzung mit subjektiven Gefühlen und Erfahrungen geschieht im Rahmen von Assoziationsübungen, Textarbeit, kreativem Schreiben und Zeichnen, Biografiearbeit und szenischem Spiel. Die Ziele der Auseinandersetzung bestehen in der Förderung von Empathie und Solidaritätsgefühlen für die Betroffenen aufseiten der Heranwachsenden sowie im Erwerb von Wissen um die psychischen Folgen von Gewalterfahrungen für Betroffene. Außerdem sollte zum Abschluss deutlich gemacht werden, dass prinzipiell jeder »Nichtrechte« Opfer rechter Gewalt werden kann und dass rassistische und antisemitische Taten auch von Personen mit nichtdeutschem ethnischen oder auch islamischem Hintergrund verübt werden können.

Auf der *Handlungsebene* werden konkrete Handlungsmöglichkeiten für Betroffene, Angehörige und Zeug_innen entsprechender Gewalttaten näher betrachtet. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Themen anhand von Assoziationsübungen, Textarbeit, kreativem Schreiben und Zeichnen, Biografiearbeit und szenischem Spiel sollen bei den Jugendlichen Zivilcourage und Solidarität gefördert werden.

Die Handreichung ist als Sammlung von Arbeitsmöglichkeiten zu verstehen. Die in den jeweiligen Einheiten angebotenen Inhalte und Methoden orientieren sich an den Prinzipien der außerschulischen Jugendbildung – Freiwilligkeit, Lebensweltbezug der Inhalte, Handlungsbezug des Lernens, Subjektbezug und biografisches Lernen, Kooperation sowie Demokratie und Aufklärung⁶ – und können von den Pädagog_innen beliebig rekombiniert und weiterentwickelt werden, sofern es das Wissensniveau und die Interessen der Jugendlichen erfordern sollte.

5 Der Ausdruck wird in der außerschulischen Jugendbildung verwendet. Vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003; Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V./Tacheles reden e.V. 2007.

6 Vgl. Hafenegger 2014: S. 224ff.

Die Einheiten lassen sich als Projekttag oder -woche, aber auch im Unterricht umsetzen. Aufgrund der Orientierung der Handreichung an der Didaktik und Methodik der außerschulischen Jugendbildung sind Projektstage oder -wochen als »non-formale Bildungs-orte«⁷ für die Umsetzung der didaktischen Ziele geeigneter als die klassische Unterrichtsstunde.

Inhalt

Die Broschüre umfasst 6 pädagogische Einheiten, bestehend aus einer Einführungseinheit, 4 Einheiten zur Auseinandersetzung mit Ideologeelementen, die in den Fallbeschreibungen der Ausstellungen tatmotivierend waren, sowie einer Einheit zum Rechtsextremismus.

Den Einstieg in das Thema bietet die Einheit »Angsträume«. Sie umfasst die Bausteine »Bildinterpretation« (Fotos aus dem Umfeld der Tat) sowie »Textanalyse: Angsträume« (Einführungstext der Ausstellung).

Die Einheit »Rechtsextremismus« besteht aus den Bausteinen »Fall Ballstädt«, »Was ist Rechtsextremismus – Begriff, Ideologie, Organisation und Lifestyle« (Internetrecherche zu verschiedenen Aspekten des Rechtsextremismus), »Interview mit Betroffenen« (Erstellung eines Interviews mit Katharina König) sowie »Was tun nach einem Angriff« (kreative Darstellung von Handlungsempfehlungen).

Die Einheit »Rassismus« besteht aus den Bausteinen »Fall Weimar«, »Was ist Rassismus?« (Auseinandersetzung mit Begriffen und Erscheinungsformen des Rassismus) sowie »Medienanalyse: Rassismus – Fremd im eigenen Land« (Lied der politisch linken Rap-Gruppe Advanced Chemistry).

Die Einheit »Sozialdarwinismus« beinhaltet die Bausteine »Meinungsumfrage: Was denkst du über sozial benachteiligte Menschen?«, »Podiumsgespräch zur Lebenssituation sozial benachteiligter Menschen«, »Fall Klaus Peter Kuhn« sowie »Medienmacher: Digitale Gedenktafel und PR-Kampagne« (Sensibilisierung für die Lebenssituation betroffener Menschen).

Die Einheit »Homophobie« umfasst die Bausteine »Fall Jena«, »Geh doch zu deinen Schwuchtel Freunden« – Über Jugendsprache« (Reflexion abwerten-

der Alltagssprache der Jugendlichen), »Aufklärung homophober Vorurteile« sowie »Was wäre wenn ...« (szenisches Spiel zum Umgang mit Homosexualität im eigenen Freundeskreis).

Die Einheit »Antisemitismus« beinhaltet die Bausteine »Fall Erfurt«, »Nur eine Karikatur?« (Interpretation einer antisemitischen Karikatur), »Die Protokolle der Weisen von Zion« (Analyse von Auszügen eines antisemitischen Quellentextes) sowie »Medienanalyse: Antisemitismus – ZOG 2« (Lied der Rechtsrockband *Stahlgewitter*).

⁷ Ebd.: S. 225.



PÄDAGOGISCHE EINHEITEN

PÄDAGOGISCHE EINHEITEN

Einheit Angsträume

Den Begriff »Angsträume« wählte ezra als Titel für die Ausstellung. Angsträume sind Orte, an denen Personen gravierende Formen von Gewalt erfahren haben. Diese Orte sind für die Betroffenen fortan mit Gefühlen der Angst und des Ausgeliefertseins verbunden.

Zur Vorbereitung des Ausstellungsbesuchs oder als allgemeiner thematischer Einstieg in die pädagogische Arbeit mit verschiedenen Einheiten der Handreichung wird die Einheit »Was sind Angsträume« empfohlen, in der eine Auseinandersetzung mit dem zentralen Thema der Ausstellung erfolgt. Für die Durchführung der Einheit sind 60 bis 90 Minuten vorgesehen.

Die pädagogischen Ziele der Einheit bestehen in

- dem Erwerb von Wissen um die Existenz von Angsträumen im Alltag,
- der Förderung von Empathie mit den Betroffenen,
- der Förderung narrativer Fähigkeiten sowie
- der Förderung von Kooperation zur Lösung der gestellten Aufgaben.

Benötigte Materialien

- Arbeitsmaterial »Bilderrätsel«
- Arbeitsmaterial »Textanalyse Angsträume«, beide auf www.angstraume.ezra.de/arbeitsmaterialien
- Tafel oder Flipchart
- Flipchartpapier, Stifte

Zur Vorbereitung lesen die Pädagog_innen die Texte »Die Alltäglichkeit rechter Gewalt« und »Sekundäre Viktimisierung« (→ Medienstation, S.33) sowie die benötigten Arbeitsmaterialien. Die Einheit beginnt mit einem allgemeinen Überblick. Sie umfasst ein Bilderrätsel (a) sowie die Lektüre des Textes *Angsträume – Opfer rechter Gewalt in Thüringen* (b).

Bilderrätsel ^a

30 bis 45 Minuten

Aufgabe und Ablauf

Die Pädagog_innen erläutern die Aufgabe – die Auseinandersetzung mit den Assoziationen und Gefühlen beim Betrachten eines Bildes –, den Ablauf des Bausteins und legen das Arbeitsmaterial »Bilderrätsel« in die Mitte des Stuhlkreises. In Gruppen eingeteilt, wählen die Jugendlichen ein Bild aus und beantworten die dazugehörigen Fragen.

Welcher Ort ist dargestellt?

Welche Eindrücke und Gefühle verbindet ihr spontan mit dem Ort?

Auswertung

Im Plenum werden die Einschätzungen der Gruppen zusammengetragen. Die Pädagog_innen sollten die Ergebnisse nicht kommentieren. Im nächsten Schritt lenken sie das Gespräch behutsam auf das Thema »Angsträume«, sofern die Jugendlichen nicht selbst bereits entsprechende Assoziationen ins Gespräch eingebracht haben. Der thematische Übergang könnte mit folgenden Fragen eingeleitet werden:

Was könnten die Bilder mit der Ausstellung zu tun haben?

Könnten die Orte auch mit negativen Erlebnissen bzw. Erfahrungen verbunden sein?

Die im Gespräch zusammengetragenen Resultate werden von den Pädagog_innen noch einmal kurz zusammengefasst. Im Anschluss daran soll der Begriff »Angstraum« in die Diskussion eingeführt werden:

Könnten diese Orte auch Angsträume sein?

Wie würdet ihr Angsträume definieren?

Die Schreibfläche der Tafel bzw. des Flipcharts wird visuell geteilt. Das Ergebnis der 2. Frage wird auf der linken Seite der Tafel oder des Flipcharts notiert.

Textanalyse: Angsträume ^b

30 bis 45 Minuten

Aufgabe und Ablauf

Die Pädagog_innen erläutern die Aufgabe – die Lektüre des Textes »Angsträume« –, den Ablauf des Bausteins und teilen das Arbeitsmaterial »Textanalyse Angsträume« aus. In Einzelarbeit beantworten die Jugendlichen folgende Fragen:

Was wird von den Ausstellungsmacher_innen unter Angsträumen verstanden?

Welche Gruppen werden im Text als mögliche Ziele rechter Gewalt genannt? Würdet ihr den Kreis der Opfergruppen erweitern?

Kennt ihr Menschen, für die bestimmte Orte Angsträume sind?

Was könnten Staat und Zivilgesellschaft (z. B. Bürgerinitiativen) tun, um die Entstehung und Ausbreitung von Angsträumen zu verhindern?

Auswertung

Die Fragen werden im Plenum gemeinsam diskutiert. Auf der rechten Seite der Tafel oder des Flipcharts fassen die Pädagog_innen das Resultat der 1. Frage zusammen. In der Auswertung werden die begrifflichen Vorstellungen auf mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht.

Fazit: Die Pädagog_innen sollten abschließend noch einmal darauf hinweisen, dass Angsträume (z. B. Haltestelle, Kino, Schule, Treppenhaus, Hinterhof, Wohnung) für Personen überall dort entstehen können, wo sie eine für Körper und Psyche gravierende Gewalttat erlebt haben. Der Aufenthalt im Raum oder in dessen Nähe ist verbunden mit einem hohen subjektiven Leidensdruck. Die Ausstellung thematisiert Opfer rechter Gewalt. Sie zeigt, dass Opfer rechter Gewalt nicht nur Wohnungslose, Linke und Menschen mit Migrationshintergrund sein können, sondern *prinzipiell alle Menschen, die zu den »Nichtrechten« zählen.*

Falls den Jugendlichen die eigenverantwortliche Organisation des Besuchs oder der Ausleihe der Ausstellung zuzutrauen ist, können die Pädagog_innen ein entsprechendes Angebot unterbreiten.

Alternative: Ausstellungsmacher_innen

Die Pädagog_innen wählen den für sie angemessenen Einstieg in das Thema »Angsträume« (z. B. Gruppengespräch, Einführungsreferat, Textanalyse). Danach erhalten die Gruppen den Auftrag zur Konzeption eines fallbezogenen Ausstellungstextes auf Basis eines Fotos (Tatort) und diesem Foto zugeordneten relevanten Informationen (Auszüge aus den Fallbeschreibungen der Ausstellung). Des Weiteren können sie ausstellungstaugliche Präsentationsformen für die Texte entwerfen (z. B. eine mediale Ausstellung auf Basis von Smartphone-Clips). Die Ergebnisse könnten die Jugendlichen beim Besuch der Ausstellung mit den dort präsentierten Texten (und Gestaltungsformen) vergleichen.

Einheit

Rechtsextremismus

Der organisierte Rechtsextremismus mit dem ihm zuzuordnenden Parteien, Kameradschaften und Netzwerken, Publikationen, Verlagen und Internetpräsenzen sowie politischen und subkulturellen Aktionsformen ist ein internationales Phänomen. Aufgrund der deutschen Vergangenheit stehen in der BRD bestimmte Entwicklungen des Rechtsextremismus, z. B. die Gewalt gegenüber Flüchtlingen oder die rechtsterroristischen Morde des NSU, im Fokus der politischen und medialen Öffentlichkeit. Für andere Entwicklungen gilt das nicht in gleichem Maße. Im ländlichen Raum, hier besonders in den neuen Bundesländern, haben Akteure aus dem Umfeld der NPD und der Kameradschaften – teils unter dem Deckmantel von bürgerlicher Kommunalpolitik und Vereinstätigkeit (z. B. Feuerwehr, Sport) sowie gemäßigter Rhetorik⁸ – Strukturen (sog. nationale Zentren) etablieren können, von denen ein erhebliches Bedrohungs- und Gefährdungspotential für alle jene ausgeht, die als politische Feind_innen markiert werden. Ausgehend von den Städten Dortmund und Berlin haben die Autonomen Nationalisten durch ihre politischen Aktionen (schwarzer Block, Militanz, Kapitalismuskritik), ihr Erscheinungsbild und ihre subkulturellen Aktivitäten zu einer Modernisierung des Rechtsextremismus⁹ beigetragen, die auf die Kameradschaftsszene und teils auch auf die Parteienlandschaft (z. B. Die Rechte) ausstrahlt. Empirische Studien konstatieren, je nach Operationalisierung des Begriffs, dass zwischen 10 und 15% der Bevölkerung der BRD ein rechtsextremes Einstellungspotential¹⁰ haben.

Ausgehend von einer Fallanalyse setzen sich die Jugendlichen mit verschiedenen Aspekten des Rechtsextremismus (Begriff, Ideologie, Organisationen, Lifestyle), den psychisch-sozialen Folgen eines Angriffs für Betroffene sowie Handlungsempfehlungen nach einem rechten Angriff auseinander. Für die Durchführung der Einheit sind 240 bis 270 Minuten vorgesehen.

Die pädagogischen Ziele der Einheit bestehen in

- dem Erwerb von Wissen um den Rechtsextremismus (Ideologie und Organisationen),

- dem Erwerb von Wissen um den rechten Lifestyle (Kleidung, Musik und Medien),
- der Aneignung von Handlungswissen (Was ist nach einem rechten Angriff zu tun?),
- der Förderung textanalytischer Fähigkeiten,
- der Förderung expressiver Fähigkeiten (schriftlich, bildnerisch und theatralisch) sowie
- der Förderung von Kooperation zur Lösung der gestellten Aufgaben.

Benötigte Materialien

- Arbeitsmaterial »Fall Ballstädt«
- Arbeitsmaterial »Internetrecherche Rechtsextremismus«
- Arbeitsmaterial »Interview«
- Arbeitsmaterial »Handlungsempfehlung« auf www.angstraeume.ezra.de/arbeitsmaterialien
- PC-Raum mit Internetzugang
- Tafel oder Flipchart
- Flipchartpapier, Stifte

Zur Vorbereitung lesen die Pädagog_innen die Texte »Folgen der Angriffe«, »Was ist nach einem Angriff wichtig?« (→ Medienstation, S.33) und »Hintergrundinformation: Rechtsextremismus« (→ Rechtsextremismus, S. 33) sowie die benötigten Arbeitsmaterialien. Die Einheit beginnt mit einem allgemeinen Überblick. Sie besteht aus einer Fallanalyse (a), einer Internetrecherche zur rechtsextremen Ideologie, zu zentralen rechtsextremen Akteuren wie Parteien, Kameradschaften und Netzwerken sowie rechtsterroristischen Gruppierungen (b), der Erstellung und Durchführung eines Interviews mit Betroffenen rechter Gewalt (c) sowie einer kreativen Darstellung von Handlungsempfehlungen bei einem rechten Angriff (d).

Fall Ballstädt ^a

30 Minuten

Ablauf und Aufgabe

Die Pädagog_innen nennen die Aufgabe – die Analyse des »Fall Ballstädt« – und erläutern den Ablauf des ersten Bausteines. Zum Einstieg werden noch einmal die unterschiedlichen Betroffenengruppen rechter Gewalt zusammengefasst.

⁸ Vgl. Staud/Radke 2012: S. 120ff; Staud 2006; Quent 2011.

⁹ Vgl. Staud/Radke 2012: S. 75ff.

¹⁰ Vgl. Glaser/Pfeiffer 2013: S. 27f.

Welche Gruppen können Betroffene rechter Gewalt werden?

Könnte eine beliebige Fußballmannschaft aus einer Kreisliga oder die Kirmesgesellschaft eines Dorfes in Thüringen Opfer rechter Gewalt werden?

Könnt ihr euch vorstellen, selbst Opfer rechter Gewalt zu werden oder habt ihr das Gefühl, hiervoor geschützt zu sein?

In der Vorbereitungseinheit wurde darauf hingewiesen, dass rechte Gewalt nicht nur Punks, Linke und Migrant_innen betrifft, sondern auch Nichtrechte als Betroffenengruppe einschließt. Allerdings blieb der Hinweis abstrakt. Mit den Fragen soll ausgelotet werden, inwiefern die Jugendlichen, die wahrscheinlich keine Punks, Linken oder Migrant_innen sind, konkrete Vorstellungen von nichtrechten Betroffenengruppen haben und diese gegebenenfalls auf das eigene Leben beziehen. Ist ihnen folglich bewusst, dass es alle treffen kann, die selbst keine Befürworter_innen eines rechten Weltbildes sind? – also zum Beispiel Mitglieder des Karnevalsvereins, der Fußballmannschaft oder eben der Kirmesgesellschaft.

Die Vermutungen der Jugendlichen werden zusammengetragen, ohne von den Pädagog_innen kommentiert zu werden. Sie verteilen das Arbeitsmaterial »Fall Ballstädt«, welches folgende Fragen beinhaltet:

Welche Taten werden geschildert?

Welches Motiv liegt der Tat zugrunde?

Welche Vorstellung von politischer Auseinandersetzung manifestiert sich in der Tat?

Was habt ihr beim Lesen empfunden?

Ergäbe sich für euch eine Einschränkung eurer Lebensqualität, wenn ihr in Ballstädt wohnen würdet?

Auswertung

Im Plenum werden die Antworten besprochen, die sowohl Fakten zur Tat als auch zur Perspektive der Jugendlichen umfassen. Der Ballstädter Fall eignet sich zur biografischen Reflexion des Themas Rechtsextremismus, da die Jugendlichen erstens gegenüber den Betroffenen (als Repräsentant_innen eines in den Gemeinden verbreiteten und anerkannten Vereinslebens) wahrscheinlich mehr Gemeinsamkeiten empfinden werden als gegenüber Punks, Linken oder Migrant_innen. Dementsprechend ist bei den Jugendlichen eine höhere subjektive Betroffenheit zu vermuten,

die im Gespräch durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen herausgearbeitet werden soll. Zweitens demonstrieren die Täter_innen, dass sie mit Gewalt, Einschüchterung und Zwang Modi der politischen Auseinandersetzung einer rechtsgerichteten Diktatur gegenüber juristisch-diskursiven (Rechtsstreit im Gericht) sowie politisch-diskursiven (Meinungsstreit im Parlament und in der Öffentlichkeit) Verfahren der Demokratie bevorzugen. Außerdem weist der Fall Ballstädt darauf hin, welche Konsequenzen sich für das Leben der Anwohner_innen ergeben, wenn Rechtsextreme trotz partieller demokratischer Gegenwehr ihre Vorstellungen von Politik und Gesellschaft in einer Kommune (zumindest zeitweise) etablieren können: die Entstehung eines für die Anwohner_innen unberechenbaren Angstraumes, in dem zu jeder Zeit rechte Einschüchterungen sowie Angriffe geschehen können. Die Diskrepanz zwischen den Vorstellungen eines »guten Lebens« der Jugendlichen und den Konsequenzen eines rechten Politik- und Gesellschaftsmodells sollte im Gespräch durch die Pädagog_innen verdeutlicht werden.

Was ist Rechtsextremismus – Ideologie, Akteure und Lifestyle ^b

90 bis 105 Minuten

Ablauf und Aufgabe

Die Pädagog_innen nennen das Thema – die Auseinandersetzung mit verschiedenen Facetten des Rechtsextremismus – und stellen den Ablauf des zweiten Bausteines vor.

In einem einführenden Referat erläutern die Pädagog_innen den Begriff des Rechtsextremismus sowie die ihm zugeordneten ideologischen Elemente Antisemitismus, Rassismus/Fremdenfeindlichkeit, Sozialdarwinismus, Nationalismus/Chauvinismus, Affirmation einer rechtsgerichteten Diktatur, Glorifizierung und/oder Verharmlosung des Nationalsozialismus. Die Ergebnisse werden an der Tafel bzw. am Flipchart visualisiert.

Danach werden fünf Gruppen gebildet, die Arbeitsaufträge – Internetrecherchen zu verschiedenen Akteuren (Gruppe A: Parteien; Gruppe B: Kameradschaften und Autonome Nationalisten; Gruppe C: Rechtsterrorismus) aus dem rechten Spektrum sowie Internetrecherchen zum rechten Lifestyle (Gruppe D: Symbole, Codes, Kleidung; Gruppe E: Musik) – mitgeteilt und das Arbeitsmaterial »Internetrecherche Rechtsextremismus« verteilt.

Auswertung

Die Jugendlichen präsentieren ihre Plakate. Sie werden sichtbar im Raum, jedoch nicht an der Tafel, aufgehängt. Die Ergebnisse werden von den Pädagog_innen auf Grundlage der Hintergrundinformationen beurteilt.

Abschließend sollten die Pädagog_innen noch einmal betonen, dass die Kombination aus Musik, Kleidung und dem – besonders in jüngster Zeit durch die Autonomen Nationalisten geprägten – Auftreten auf rechten Demonstrationen (z.B. schwarzer Block, Militanz gegenüber Staatsorganen und politischen Gegner_innen) ein attraktives Identitäts- und Freizeitangebot für Jugendliche darstellt. Jedoch verbergen sich hinter der modern bzw. »cool« wirkenden Fassade immer rassistische, antisemitische, homophobe, sozialdarwinistische sowie den Nationalsozialismus verherrlichende Inhalte. Eine Realisierung entsprechender Forderungen würde in der Errichtung einer rechtsgerichteten Diktatur münden, die nicht nur mit der Abschaffung von Freiheit, Gleichheit und Demokratie verbunden wäre, sondern auch mit dem Ende der von den meisten Jugendlichen affirmierten und praktizierten individualistisch-materialistischen Lebensweise.

Interview mit Betroffenen ^c

60 bis 75 Minuten

Aufgabe, Ablauf und Auswertung

Die Pädagog_innen erläutern den Ablauf des Bausteins und verteilen das Arbeitsmaterial »Interview mit Betroffenen«. Ausgehend von dem in den Bausteinen erworbenen Wissen zum Rechtsextremismus sowie zu den Konsequenzen rechter Gewalt für

Betroffene erstellen die Jugendlichen ein an Katharina König adressiertes Interview¹¹, welches unter anderem den subjektiven Umgang mit den Gewalterfahrungen thematisiert. Zunächst arbeitet jede Gruppe eigene Fragen aus. Im Plenum werden alle Fragen hinsichtlich ihrer Eignung für das Interview diskutiert. Aus dem Pool geeigneter Fragen stellen die Jugendlichen mit den Pädagog_innen das Interview zusammen und schicken es an Katharina König. Nach Erhalt der Antworten findet eine abschließende Auswertung mit der Diskussion von Fragen, welche die Jugendlichen interessieren, statt.

Was tun nach einem Angriff? ^d

60 Minuten

Aufgabe, Ablauf und Auswertung

Zum Abschluss setzen sich die Jugendlichen mit den verschiedenen Handlungsoptionen auseinander, die sich für Betroffene rechter Gewalt, für Zeug_innen der Tat sowie für Angehörige der Betroffenen ergeben. Die Pädagog_innen erläutern den Ablauf des Bausteins und verteilen das Arbeitsmaterial »Handlungsempfehlung«. In ihren Arbeitsgruppen erfinden und proben die Jugendlichen eine nonverbale künstlerische Darstellungsform für die Handlungsempfehlungen. Im Plenum werden die Resultate präsentiert. Die einzelnen Darstellungen werden von den Jugendlichen im Hinblick auf den Transfer der Textinhalte eingeschätzt.¹²

Alternative

In Rollenspielen könnten die Handlungsempfehlungen eingeübt werden. Hierfür wären unterschiedliche Szenarien denkbar: z. B. ein Gespräch zwischen dem/der Betroffenen sowie den Polizist_innen unmittelbar nach der Tat (d.h. von der telefonischen Kontaktaufnahme bis zur Aufnahme des Tatgeschehens durch die Polizei), ein Gespräch zwischen Zeug_innen und Polizist_innen unmittelbar nach der Tat oder die Mitteilung des Vorfalls an Angehörige durch die Betroffenen. Polizist_innen und Angehörige als Beteiligte der Interaktion können entweder empathisch, desinteressiert und unsensibel reagieren.

¹¹ Kontaktmöglichkeiten unter: <https://haskala.de/kontakt> (abgerufen am 29.12.2015).

¹² Zur weiteren pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus vgl. Bundschuh u. a. 2012; Glaser/Pfeiffer 2013; Molthagen u. a. 2008; Schellenberg 2011.

Einheit

Rassismus

Die steigende Präsenz von Personen mit Migrationshintergrund in Nachbarschaft, Schule, Beruf und Freizeit führt zu einer Normalisierung der Kontakte und Beziehungen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Mehrheit der Bevölkerung erkennt mittlerweile an, dass die Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland und aufgrund des demografischen Wandels auf Arbeitsmigration angewiesen ist. Allerdings haben nach den Befunden der Forschergruppe um Wilhelm Heitmeyer aus dem Jahr 2009 immer noch zwischen 11 und 14% der Bürger_innen in der Bundesrepublik rassistische Ressentiments gegenüber Personen anderer Hautfarbe oder anderer ethnischer Herkunft.¹³ Dies manifestiert sich unter anderem in einem alltäglichen Rassismus in Form von Ablehnung, Beleidigungen oder Übergriffen. Für die Betroffenen ist alltäglicher Rassismus mit erheblichen psycho-sozialen Belastungen verbunden.¹⁴ Im Zuge ansteigender Flüchtlingszahlen seit 2014 ist mit einer Zunahme rassistischer Ressentiments zu rechnen.

Ausgehend von einer Fallanalyse sollen sich die Jugendlichen mit psycho-sozialen Auswirkungen rassistischer Gewalt für die Betroffenen als auch mit Erscheinungsformen des Rassismus und Konzepten der Rassismusforschung auseinandersetzen. Für die Durchführung der Einheit sind 165 bis 210 Minuten vorgesehen.

Die pädagogischen Ziele der Einheit bestehen in

- der Sensibilisierung für die Schicksale von Betroffenen rassistischer Gewalt sowie der Förderung von Empathie,
- der Auseinandersetzung mit verschiedenen Begriffen des Rassismus,
- dem Erkennen rassistischer Inhalte in Medien,
- der Förderung textanalytischer Fähigkeiten,
- der Förderung narrativer Fähigkeiten sowie
- der Förderung von Kooperation zur Lösung der gestellten Aufgaben.

Benötigte Materialien

- Arbeitsmaterial »Fall Weimar«
- Arbeitsmaterial »Begriffe und Erscheinungsformen des Rassismus«
- Arbeitsmaterial »Medienanalyse Rassismus – Fremd im eigenen Land«, alle zum Download auf www.angstraeume.ezra.de/arbeitsmaterialien
- Tafel oder Flipchart
- Flipchartpapier und Filzstifte
- PCs mit Internetzugang

Zur Vorbereitung lesen die Pädagog_innen die Texte »»Rassismus ohne Rassen«, kultureller und alltäglicher Rassismus« (→ Medienstation, S. 33) und »Hintergrundinformation Rassismus: Advanced Chemistry« (→ Rassismus S.39) sowie die benötigten Arbeitsmaterialien. Die Einheit beginnt mit einem allgemeinen Überblick. Sie besteht aus einer Fallanalyse (a), einer Auseinandersetzung mit dem Begriff des Rassismus (b) sowie einer daran anschließenden Medienanalyse (c).

Fall Weimar ^a

30 Minuten

Aufgabe und Ablauf

Der Ablauf des ersten Bausteins – die Analyse des »Fall Weimar« – wird von den Pädagog_innen kurz erläutert, die benötigten Materialien werden den Jugendlichen bereitgestellt. Das Material beinhaltet folgende Fragen:

Welche Taten werden geschildert?

Welches Motiv liegt den Taten zugrunde?

Was hat die Polizei getan?

Auswertung

Im Stuhlkreis sollen die Jugendlichen anhand der Fragen zunächst die Fakten zusammentragen. Die Pädagog_innen weisen darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit dem Motiv »Rassismus« im nächsten Baustein stattfindet. Im weiteren Verlauf der Diskussion des Textes soll das Augenmerk auf die Perspektive der betroffenen Person gelegt werden. Die Pädagog_innen können noch einmal die geschilderte Tat aufgreifen und dabei die Perspektive des Betroffenen thematisieren: »Versucht euch in den Betroffenen hineinzuversetzen!«

¹³ Vgl. ezra: »»Feindlichkeit schafft Feindlichkeit« – Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit« (siehe Medienstation der Ausstellung).

¹⁴ Vgl. Massingue 2010, S. 69ff.

Wie wird er sich in einer solchen Situation gefühlt haben? Was wird er sich in diesem Moment erhofft haben?

Habt ihr auch einmal Bedrohungssituationen erlebt, in denen ihr Angst empfannt? Was hattet ihr euch in diesem Moment erhofft?

Was wird sich der Betroffene von seiten Dritter erwartet haben? Was habt ihr euch von seiten Dritter erwartet?

Wie schätzt ihr das Verhalten der Polizei ein?

Auf der Tafel bzw. dem Flipchart fassen die Pädagog_innen die vermuteten Gefühle und Wünsche des Betroffenen auf der einen Seite sowie die eigenen Gefühle und Wünsche der Jugendlichen auf der anderen Seite zusammen. Die Jugendlichen sollen die Notizen miteinander vergleichen. Selbst wenn Unterschiede festgestellt werden, sollte der Fokus auf den Gemeinsamkeiten der Gefühle und Wünsche liegen. Die Pädagog_innen können zum Abschluss des Gesprächs noch nach den Gründen für diese Gemeinsamkeiten fragen oder sie ggf. selbst kurz erläutern.

- Streben nach *friedfertigem Zusammenleben* sowie *individueller Lebensgestaltung jenseits von Angst und Gewalt* ist unabhängig von Aussehen und Herkunft
- folglich auch das Streben nach *Vermeidung bedrohlicher Situationen* (mit Verletzungsrisiken)
- Besetzung mit Gefühlen von Angst und Ausgeliefertsein
- Wunsch nach *Hilfe von anderen Menschen* bei Eintreten einer Bedrohungssituation

Was ist Rassismus? ^b

90 bis 120 Minuten

Aufgabe und Ablauf

Die Pädagog_innen nennen das Thema – *die Ausarbeitung einer Definition von Rassismus für eine Schülerzeitung* – und erläutern den Ablauf des zweiten Bausteins. Die Jugendlichen werden in Gruppen (4 bis 5 Mitglieder) eingeteilt. Sie diskutieren auf Basis ihres Vorwissens sowie der Lektüreerfahrung ihre Ansichten zum Thema Rassismus und formulieren in der Gruppe eine vorläufige Definition des Rassismus und versuchen ihnen bekannte Erscheinungsformen des

Rassismus kurz zu erläutern. Die Zwischenergebnisse werden im Plenum kurz präsentiert, ohne von den Pädagog_innen inhaltlich kommentiert zu werden.

Danach erhalten die Jugendlichen das Arbeitsmaterial »Begriffe und Erscheinungsformen des Rassismus«. Sie diskutieren den Inhalt in der Gruppe und überarbeiten das bisherige Ergebnis anhand des Materials. Bei Verständnisschwierigkeiten bieten die Pädagog_innen Unterstützung an. Abschließend werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert.

Auswertung: Die Pädagog_innen sollten im Gespräch das Augenmerk auf den Vergleich der beiden innerhalb der Gruppe ausgearbeiteten Definitionen sowie den Vergleich der verschiedenen Fachbegriffe lenken, und somit die Jugendlichen bei der Formulierung eines eigenen Standpunktes zum Thema Rassismus unterstützen.

Vergleicht eure vorläufige und abschließende Definition: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede stellt ihr fest?

Gab es unterschiedliche Positionen innerhalb eurer Gruppe? Wie habt ihr euch geeinigt?

Welcher Begriff hat euch am meisten überzeugt? Warum?

Welcher Begriff hat euch am wenigsten überzeugt? Warum?

Welche Erscheinungsformen sind euch bereits gekannt? Welche unbekannt?

Alternative

Falls der Baustein in bestimmten pädagogischen Konstellationen von zu großer Komplexität und zu langer Dauer für die Jugendlichen ist, können die Pädagog_innen die Definitionen auch in einem Kurzreferat vorstellen. Jede Gruppe wählt dann eine Definition aus und verwendet diese in dem daran anschließenden Baustein als Instrument zur Medienanalyse.

In ihrem Resümee sollten die Pädagog_innen mindestens auf folgende Aspekte achten:

Erstens: In der Forschung gibt es momentan keinen Konsens über eine verbindliche Definition, sondern verschiedene miteinander konkurrierende Ansätze. Jedoch kann ein theorieübergreifender Minimalkonsens über bestimmte Aspekte des Rassismus aus den Ansätzen destilliert werden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema erfordert dementsprechend die Aus-

einandersetzung mit konkurrierenden Ansätzen sowie die »Parteinahme« für einen Ansatz bzw. Ausarbeitung eines eigenen Standpunktes durch Kritik der bestehenden Ansätze.

Zweitens: Rassismus ist immer eine ideologische Konstruktion – von rassistisch »denkenden« Personen erzeugt – und zugleich eine soziale Praxis – also bestimmte Formen der Ausgrenzung rassistisch stigmatisierter Personen. Des Weiteren werden im Rassismus die individuellen Eigenschaften eines Menschen negiert: Er wird auf einen Träger unveränderlicher Kollektiveigenschaften (typisch für »Rasse« oder Ethnie) reduziert und die Eigenschaften werden als sein »Schicksal« festgeschrieben.

Drittens: Für den Alltag sollte daraus der praktische Schluss gezogen werden, dass Rassismus – da der Vorwurf schwer wiegt – niemals pauschal attestiert werden sollte, sondern immer im Rekurs auf eine in der Forschung gebrauchte Definition bzw. Theorie begründet werden sollte.

»Fremd im eigenen Land« eine Medienanalyse

45 bis 60 Minuten

Aufgabe und Ablauf

Die Pädagog_innen erläutern die Aufgabe – Analyse des Liedtexts »Fremd im eigenen Land« der Band Advanced Chemistry anhand des erworbenen Wissens –, den Ablauf des dritten Bausteins und verteilen das Arbeitsmaterial Medienanalyse »Fremd im eigenen Land«. In Gruppen beantworten die Jugendlichen die Fragen des Arbeitsmaterials:

Was habt ihr über die Band herausgefunden?

Gefällt euch der Song? Warum bzw. warum nicht?

Über welche Erfahrungen berichten die Protagonist_innen?

Verwenden die Protagonist_innen typische Begriffe oder Ausdrücke zur Beschreibung und Bewertung ihrer Lebenssituation?

Sind die Erfahrungen von rassistischen oder sonstigen Diskriminierungen geprägt?

Kennt ihr andere Lieder, die ähnliche Themen behandeln?

Auswertung

Die Gruppen finden sich im Plenum zusammen und diskutieren gemeinsam die Antworten. Die Pädagog_innen sollten eine kritische Diskussion um die Diskriminierungsformen, die sich in den Schilderungen der Lebenserfahrungen der Protagonist_innen manifestieren, initiieren. Ist zum Beispiel der auf der Hautfarbe (Aussehen) beruhende Ausschluss aus der Nation – »Wo kommst du her bzw. aus welchem Land kommst du?« – rassistisch? Ist der Zwang zum Zeigen des Ausweises für eine_n deutsche_n Staatsbürger_in bei der Überquerung der Staatsgrenze rassistisch? Handelt es sich um Fälle einer Ungleichbehandlung aufgrund einer Zuordnung von Merkmalen zu Personen aufgrund ihres Aussehens (Hautfarbe, ethnischer Hintergrund)? Danach lenken die Pädagog_innen mit folgenden Fragen den Fokus des Gesprächs auf die Lebenserfahrungen der Jugendlichen:

Habt ihr auch schon einmal solche Erfahrungen gemacht bzw. kennt ihr Personen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben? Wie geht ihr bzw. gehen sie mit den Erfahrungen um?

Vergleicht die Lebensrealität der Protagonist_innen mit eurer Lebensrealität! Gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

Wie würdet ihr handeln, wäret ihr von einer ähnlichen Erfahrung betroffen?

Könnt ihr das Handeln der Protagonist_innen nachvollziehen? Nennt Gründe!

Haben sich die gesellschaftlichen Zustände im Hinblick auf Alltagsrassismus seit 1993 verändert? Könnt ihr Verbesserungen feststellen? Was ist gleich geblieben?

Was könntet ihr tun, um Zustände zu verbessern?

Die Pädagog_innen sollten abschließend noch einmal betonen, dass die Protagonist_innen einen rassistischen Missstand¹⁵ – die auf (anderem) Aussehen beruhende Nichtanerkennung als deutsche Staatsbürger_innen – anprangern, der ihnen eine Gleichbehandlung und soziale Anerkennung, wie sie Personen ohne Migrationshintergrund gewährt wird, im Alltag verwehrt. Ihre Forderung ist demokratisch: die Gleichbehandlung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund durch Anerkennung ihres Mensch- und Bürgerseins sowie deren Beurteilung auf Basis ihres Denkens und Handelns.¹⁶

15 Zur Lebenssituation afrodeutscher Kinder und Jugendlicher vgl. Massingue 2010.

16 Zur weiteren pädagogischen Auseinandersetzung mit Rassismus vgl. DGB Bildungswerk Thüringen e.V. 2003.

Einheit

Sozialdarwinismus

Menschen, die von massiver Armut betroffen sind, z. B. Wohnungslose und Langzeitarbeitslose, sind in der heutigen Gesellschaft an bestimmten Orten (Einkaufspassagen der Innenstädte, Bahnhöfe) sichtbar. Weniger sichtbar ist jedoch das zugrundeliegende »Schicksal« (z. B. Gründe für Lebensweise, typische Lebensumstände) der betroffenen Personen. Auf ihre Anwesenheit reagieren Menschen häufig mit Distanz und manchmal auch mit Feindseligkeit. Im Jahr 2009 nahmen der Studie von Heitmeyer und Mitarbeiter_innen zufolge ca. 57% der deutschen Bevölkerung eine ablehnende Haltung gegenüber Langzeitarbeitslosen und ca. 23% gegenüber Wohnungslosen ein, jeweils ersichtlich an der ihnen zugeschriebenen »Arbeitsscheu«.¹⁷

Die Jugendlichen sollen sich in der Einheit mit Sozialdarwinismus und weiteren Formen der Diskriminierung sozial benachteiligter Menschen auseinandersetzen. Für die Durchführung der Einheit sind ca. 210 bis 240 Minuten vorgesehen.

Die pädagogischen Ziele der Einheit bestehen in

- der Förderung von Empathie für sozial benachteiligte Menschen,
- dem Erwerb von Wissen um die Lebenssituationen sozial benachteiligter Menschen,
- dem Erwerb von Wissen um die Zusammenhänge von Sozialdarwinismus und rechter Gewalt,
- der Förderung von Literacy, Kreativität sowie Medienkompetenz sowie
- der Förderung von Kooperation zur Lösung der gestellten Aufgaben.

Benötigte Materialien

- Arbeitsmaterial »Fragebogen«
- Arbeitsmaterial »Was ist Sozialdarwinismus« sowie »Lebenssituation wohnungsloser Menschen«
- Arbeitsmaterial »Todesfall Klaus Peter Kuhn« auf www.angstraeume.ezra.de/arbeitsmaterialien
- Tafel oder Flipchart
- Flipchartpapier, Stifte
- PCs mit aktuellem Officepaket
- Smartphone oder sonstige Videoaufnahmegeräte

¹⁷ Vgl. ezra:
»Feindlichkeit
schafft Feindlichkeit«
– Das Konzept der
Gruppenbezogenen
Menschenfeind-
lichkeit« (siehe
Medienstation der
Ausstellung).

Zur Vorbereitung der Einheit lesen die Pädagog_innen den Text »Wohnungslose und sozial benachteiligte Menschen als Betroffene rechter Gewalt« (→ Medienstation, S.33) sowie die benötigten Arbeitsmaterialien. Die Einheit beginnt mit einem allgemeinen Überblick. Sie umfasst eine Meinungsumfrage (a), ein Podiumsgespräch über Sozialdarwinismus und die Lebenssituation von Betroffenen (b), eine Fallanalyse (c) sowie die Erarbeitung eines themenbezogenen Medienformats (d).

Meinungsumfrage ^a

45 Minuten

Aufgabe und Ablauf

Die Pädagog_innen erläutern die Aufgabe – die Erfassung der Einstellung zu sozial benachteiligten Menschen anhand eines Fragebogens sowie deren grafische Darstellung am PC –, den Ablauf des ersten Bausteins und stellen das Arbeitsmaterial »Fragebogen« bereit. Der Begriff »sozial benachteiligte Menschen« wird zum Einstieg präzisiert. Danach füllen die Jugendlichen den Fragebogen aus:

Was empfinde ich, wenn ich (sichtbar) sozial benachteiligte Menschen in der Öffentlichkeit sehe?

Warum empfinde ich so?

Wie verhalte ich mich, wenn ich sie sehe bzw. ihnen begegne?

Sind sozial Benachteiligte an ihrem Schicksal selbst schuld?

Auswertung

Die Fragebögen werden von den Jugendlichen bis auf die offene Frage am Ende statistisch ausgewertet. Sie ermitteln die Verteilung der Häufigkeit der einzelnen Items (einzelne Antwortmöglichkeiten). Hierfür wird der prozentuale Anteil der Zustimmung zu einem Item in Relation zur Gesamtstichprobe bestimmt: z. B. »27% der Jugendlichen empfinden Scham ...«. Die Häufigkeitsverteilung zu jeder Frage wird mit einem Kreisdiagramm am PC dargestellt. Zum Abschluss präsentierten die Jugendlichen die Ergebnisse im Plenum. Die Pädagog_innen vermeiden hier einen inhaltlichen Kommentar, da die Auseinandersetzung mit den geäußerten Meinungen im nächsten Baustein erfolgt.

Alternative Junge Demoskop_innen

Die Jugendlichen entwerfen einen eigenen Fragebogen »Was denkst du über sozial benachteiligte Menschen«, den andere Jugendliche auf dem Pausenhof, im Jugendzentrum usw. ausfüllen. Dabei sollten die Jugendlichen sowohl die Fragen als auch die den Fragen zugeordneten Items selbst festlegen.

Podiumsgespräch ^b

60 bis 75 Minuten

Aufgabe und Ablauf

Die Pädagog_innen nennen die Aufgabe – Podiumsgespräche zum Sozialdarwinismus sowie zur Lebenssituation sozial Benachteiligter – und kurz den Ablauf des zweitens Bausteins und stellen die Arbeitsmaterialien bereit. Die Jugendlichen werden in vier Arbeitsgruppen eingeteilt. Zwei Gruppen erhalten das Material »Was ist Sozialdarwinismus«, die anderen beiden das Material »Lebenssituation von Wohnungslosen«. Die Ergebnisse werden als Podiumsgespräche der jeweiligen Expert_innen für ein Thema präsentiert. Hierfür stellt eine Gruppe die Ergebnisse vor, die von der anderen Gruppe kommentiert werden. Mit einer Stellungnahme reagieren die Präsentierenden auf den Kommentar. Die Pädagog_innen moderieren die Diskussion und leisten unter Umständen sachliche Korrekturen:

Wurden alle relevanten Aspekte des Themas dargestellt?

Sind die Ausführungen sachlich richtig?

Die Jugendlichen hängen die Plakate an exponierten Stellen im Raum auf. Zum Abschluss können die Pädagog_innen die zentralen Merkmale des Sozialdarwinismus und der Lebenssituation wohnungsloser Menschen noch einmal kurz zusammenfassen.

Alternative

Wenn der Baustein für bestimmte Gruppen von Jugendlichen zu text- und lektüreintensiv ist, dann können die Pädagog_innen die Hintergrundinformationen auch in einem Kurzvortrag vermitteln. Zentrale Begriffe und deren Merkmale werden ebenfalls auf Plakaten visualisiert.

Todesfall Klaus Peter Kühn ^c

45 Minuten

Aufgabe und Ablauf

Die Aufgabe des dritten Bausteins – die Analyse des »Fall Klaus Peter Kühn« – wird von den Pädagog_innen kurz erläutert, der Ablauf genannt und das benötigte Arbeitsmaterial »Todesfall Klaus Peter Kühn« den Jugendlichen bereitgestellt. Das Material beinhaltet folgende Fragen:

Welche Taten werden geschildert?

Was habt ihr beim Lesen des Textes empfunden?

Wieso habt ihr so empfunden?

Welches Motiv liegt nach eurer Tat zugrunde?

Wie hat das Gericht über das Motiv der Täter geurteilt?

Überzeugt euch das Urteil? Begründet die Antwort!

Auswertung

Im Stuhlkreis tragen die Jugendlichen die Antworten zusammen. Im Gespräch legen die Pädagog_innen das Augenmerk auf zwei Sachverhalte: erstens auf die Auseinandersetzung mit den eigenen Empfindungen und zweitens auf die Diskussion des Tatmotivs (Sozialdarwinismus vs. schwere Erpressung).

Falls die Jugendlichen bei der Beantwortung der Frage zu den eigenen Gefühlen keinen Bezug zur Meinungsumfrage herstellen – z. B. als Bestätigung oder Infragestellung der Gefühle –, dann sollten die Pädagog_innen auf einen Vergleich insistieren. Sie können im Gespräch noch einmal auf den Fragebogen eingehen und die Jugendlichen zu einer Gegenüberstellung ihrer Empfindungen ermuntern: »In der Meinungsumfrage wurden ganz abstrakt eure Empfindungen gegenüber sozial benachteiligten Menschen erfragt. Jetzt habt ihr einen Text gelesen, in dem die Ermordung von Klaus Peter Kühn geschildert wurde – ein konkreter Fall, die Tötung eines sozial benachteiligten Menschen.«

Vergleicht eure Empfindungen während der Textlektüre mit euren Antworten in dem Fragebogen. Gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

Die Pädagog_innen notieren die Antworten der Jugendlichen in Form einer Gegenüberstellung an

die Tafel oder das Flipchart. Durch die Visualisierung lassen sich die möglichen Veränderungen der Empfindungen innerhalb der Gruppe einfach nachvollziehen. Im weiteren Verlauf werden die Jugendlichen nach den Gründen für Veränderungen der Empfindungen gefragt. Falls sie nicht auf den Fall verweisen, sollten die Pädagog_innen nach dem Zusammenhang von rechter Gewalt und ablehnender Haltung gegenüber sozial Benachteiligten fragen!

Habt ihr eine Vermutung, warum sich eure Empfindungen verändert haben oder gleich geblieben sind? Seht ihre Zusammenhänge zwischen der rechten Gewalttat gegenüber Klaus Peter Kühn und einer von der Bevölkerungsmehrheit geteilten ablehnenden Haltung gegenüber sozial Benachteiligten?

Im Gespräch sollte deutlich gemacht werden, dass zwischen einer ablehnenden Haltung gegenüber sozial benachteiligten Menschen und einer rechten Gewalttat zweifelsohne eine Differenz in moralischer und juristischer Hinsicht besteht – in dem einen Fall bleibt die körperliche Unversehrtheit der Person gewahrt, in dem anderen Fall nicht. Allerdings sollte hervorgehoben werden, dass diese Gewalt umso besser in einem kulturellen Klima der Ablehnung und Schutzlosigkeit sozial benachteiligter Menschen gedeihen kann.

Nach Beendigung der Auseinandersetzung mit den Gefühlen fahren die Pädagog_innen mit der Beantwortung der Fragen zum Tatmotiv fort. Falls eine Anregung für eine Diskussion der unterschiedlichen Beurteilungen des Motivs benötigt wird, sollten die Jugendlichen noch einmal über den Ausgangspunkt der Gewalttat gegenüber Klaus Peter Kühn reflektieren – die Nötigung zur Herausgabe des Geldes sowie das Eindringen in die Wohnung.

Worin besteht die ideologische oder weltanschauliche Voraussetzung der Tat?

Ist es vorstellbar, dass auch ihr Opfer einer solchen Tat werden könntet?

Im Gespräch sollten die Pädagog_innen auf eine angemessene Explikation der ideologischen Voraussetzungen der Tat achten. Sie beinhaltet erstens die durch die Täter getroffene (konstruierte) Unterscheidung von »Starken« und »Schwachen«, zweitens die Markierung von Klaus Peter Kühn als »Schwacher« und folglich als potentiell Opfer sowie damit einhergehend die Selbstbezeichnung der Täter als »Starke« und

drittens die Selbstermächtigung der Täter zum beliebigen (an Moral und Gesetz nicht mehr gebundenes) Handeln gegenüber »Schwachen«.

Im Resümee machen die Pädagog_innen deutlich, dass kein Mensch gegenüber dem Abrutschen in die Lebenssituation eines sozial benachteiligten Menschen immun ist, da biografische »Schicksalsschläge« unvorhersehbar sind – ebenso wie die psycho-sozialen Fähigkeiten zur Bewältigung entsprechender Lebenskrisen begrenzt sind. Sozial benachteiligte Menschen sind in der Demokratie zwar nicht rechtlos, aber sie genießen durch die im Alltag häufig vollzogene Exklusion aus der moralischen Gemeinschaft der Mehrheit nicht deren uneingeschränkte Solidarität. Sie sind somit schutzloser, leichter angreifbar und dadurch ein »attraktives« Ziel für sozialdarwinistisch motivierte rechte Gewalt. Das im Sozialdarwinismus proklamierte »Recht des Stärkeren« gibt eine zentrale Idee der Aufklärung und Demokratie preis: die Gleichheit aller Menschen.

Medienmacher ^d

60 bis 75 Minuten

Aufgabe, Ablauf und Auswertung

Die Pädagog_innen erläutern die Aufgabe – die Konzipierung eines themenbezogenen Medienformats in Form einer digitalen Gedenktafel für Klaus Peter Kühn oder einer PR-Kampagne zur Sensibilisierung für die Lebenssituation sozial benachteiligter Menschen – und nennen den Ablauf des vierten Bausteins. Die Jugendlichen wählen ein Format aus. Ihre Resultate präsentieren sie im Plenum. Die Bewertung nehmen die Jugendlichen vor.

Digitale Gedenktafel

Für die Gedenktafel ist ein Text zu schreiben, dessen Duktus (pietätvoll, einfach und klar) dem Anliegen – Erinnerung an die Tötung Klaus Peter Kühns – angemessen ist. Der Text enthält Informationen zur Tat sowie zum sozialdarwinistischen Tatmotiv und ist gleichzeitig von Empathie gegenüber dem Mordopfer getragen. Im Hinblick auf das Textformat und dessen Gestaltung haben die Jugendlichen Wahlfreiheit. Sie sollen ihrer literarischen und technologischen Kre-

ativität folgen (z.B. ein Smartphone-Clip oder eine 3-D-Animation einer Stele) und diese, sofern es die technische Ausstattung der Arbeitsräume zulässt, auch umsetzen.

PR-Kampagne

Die Jugendlichen entwerfen eine mediale Kampagne (z.B. Anzeige in einer Zeitschrift, Wandzeitung, Smartphone-Clip) zur Sensibilisierung für die Lebenssituation wohnungsloser Menschen. Bei der Gestaltung des Formats ist auf die mögliche Zielgruppe (z.B. Jugendliche, Senior_innen), den zielgruppenspezifischen Appellcharakter der Kampagne sowie die prägnante Vermittlung sachlich relevanter Informationen zu achten. Zur Orientierung können die Jugendlichen im Internet Clips und Plakate bekannter PR-Kampagnen recherchieren. Interessante Beispiele sind: »Mach's mit« (Kampagne der BfGA zur AIDS-Prävention), »Brot für die Welt« (Kampagne evangelischer Landes- und Freikirchen zur Armutsbekämpfung) oder »No to Racism« (FIFA-Kampagne zur Bekämpfung von Rassismus).

Einheit Homophobie

»5-10% der Weltbevölkerung sind homosexuell«¹⁸, in den westlichen Staaten bezeichnen sich, je nach Umfragedesign der Studie, zwischen 1 und 5% der Menschen selbst als homo- oder bisexuell. Die gesellschaftliche Anerkennung nicht heterosexueller Lebensweisen ist in den letzten 20 bis 30 Jahren signifikant gestiegen. Küsse unter Männern im deutschsprachigen Fernsehen und Outings bekannter Politiker_innen, Journalist_innen oder Sportler_innen erregen kaum noch negative Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit. Die Legalisierung der gleichgeschlechtlichen Ehe ist in vielen westeuropäischen Staaten mittlerweile Realität und auch in der BRD ist für gleichgeschlechtliche Paare zumindest der Eintrag einer Lebenspartnerschaft mit einigen rechtlichen Gleichstellungen gegenüber der Ehe möglich. Allerdings hegt noch eine beträchtliche Minderheit homophobe Einstellungen und befürwortet diskriminierende Praktiken gegenüber Homosexuellen. Nach Befunden von Heitmeyer und Mitarbeiter_innen lehnen ca. 29% der Befragten die gleichgeschlechtliche Ehe ab.¹⁹

Diese pädagogische Einheit ermöglicht die Auseinandersetzung mit verschiedenen Facetten von Homophobie und sensibilisiert über semantische Fallstricke abwertender Ausdrücke innerhalb der Jugendsprache. Für die Einheit sind ca. 150 bis 170 Minuten vorgesehen.

Die pädagogischen Ziele der Einheit bestehen in

- der Förderung von Empathie für nichtheterosexuelle Menschen,
- der Aufklärung über Jugendsprache durch Explikation abwertender Ausdrücke,
- dem Erwerb von Wissen um die schwierige Lebenssituation nichtheterosexueller Heranwachsender,
- der Förderung textanalytischer Fähigkeiten,
- der Förderung narrativer und expressiver Fähigkeiten sowie
- der Förderung von Kooperation zur Lösung der gestellten Aufgaben.

¹⁸ Vgl. APuZ 15-16/2010: S. 2.

¹⁹ Vgl. ezra: »Feindlichkeit schafft Feindlichkeit« – Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit« (siehe Medienstation der Ausstellung).

Benötigte Materialien

- Arbeitsmaterial »Fall Jena«
- Arbeitsmaterial »Geh doch zu deinen Schwuchtel-freunden«
- Arbeitsmaterial »Was ist wenn ...«
auf www.angstraeume.ezra.de/arbeitsmaterialien
- Tafel oder Flipchart
- Flipchartpapier und dicke Filzstifte, Papier im A4-Format
- Smartphones oder Video- bzw. Audioaufnahme-geräte

Zur Vorbereitung der Einheit lesen die Pädagog_innen die Texte »Homo- und Transphobie« (→ Medienstation, S. 33) und »Diskriminierung von Homo- und Bisexuellen«²⁰ von Melanie Caroline Steffens sowie die benötigten Arbeitsmaterialien. Die Einheit beginnt mit einem allgemeinen Überblick. Sie umfasst eine Fallanalyse (a), eine Auseinandersetzung mit abwertenden Begriffen in der Jugendsprache (b), eine Aufklärung über homophobe Stereotype (c) sowie ein szenisches Spiel (d).

Fall Jena ^a

15 bis 20 Minuten

Aufgabe und Ablauf

Die Pädagog_innen erläutern die Aufgabe – die Analyse des »Fall Jena« –, und nennen den Ablauf des ersten Bausteins. Sie stellen den Jugendlichen das Arbeitsmaterial »Fall Jena« bereit, welches folgende Fragen beinhaltet:

Welche Taten werden geschildert?

Welches Motiv liegt der Tat zugrunde?

Welche Rolle spielt Homophobie für die Tatmotivation und den Tatverlauf?

Auswertung

Im Stuhlkreis tragen die Jugendlichen die Antworten zusammen. Im Gespräch weisen die Pädagog_innen darauf hin, dass Homophobie im geschilderten Fall als alltägliches Mittel der Beleidigung gebraucht wird. Homophobie fungiert somit als verbaler Katalysator und nicht als Motiv der Tat. Dementsprechend wird die Auseinandersetzung mit Homophobie im

weiteren Verlauf der Einheit zwei Aspekte fokussieren: den pejorativen Gebrauch homosexueller Selbst- oder Fremdbezeichnungen als Mittel der Beleidigung und Erniedrigung einer anderen Person (b) sowie die Widerlegung homophober Vorurteile (c).

»Geh doch zu deinen Schwuchtel-freunden« Über Jugendsprache ^b

30 bis 45 Minuten

Ablauf und Aufgabe

Die Aufgabe des zweiten Bausteins – die Reflexion bestimmter Ausdrücke in der Jugendsprache – wird von den Pädagog_innen erläutert und dessen Ablauf genannt. Zu Beginn werden die häufig verwendeten Ausdrücke der gegenwärtigen Jugendsprache abgefragt. Wahrscheinlich werden positiv und negativ konnotierte Ausdrücke zusammengetragen. Die Pädagog_innen ordnen sie in einer Mindmap an (Tafel oder Flipchart). Für die weitere Arbeit sind jedoch nur jene negativ konnotierten Ausdrücke relevant, die zwei Bedingungen erfüllen: einen pejorativen Gebrauch bestimmter identitätsmarkierender Selbst- oder Fremdbezeichnungen sowie deren Einsatz als Mittel der Beleidigung einer anderen Person im Alltag. Beispiele für solche Ausdrücke sind »Scheiß Homo«, »schwule Sau«, »Schwuchtel«, »Jude«.

Das Material »Geh doch zu deinen Schwuchtel-freunden« wird in Gruppen (3 bis 5 Mitglieder) bearbeitet, ihre Ergebnisse (Fragen 2 bis 4) auf einem Plakat dargestellt und im Plenum präsentiert. Es beinhaltet folgende Fragen:

Welche Ausdrücke werden in eurer Sprache, abgesehen von »Schwuchtel«, als typische Schimpfwörter gebraucht?

Welche (sprachliche) Bedeutung haben diese Ausdrücke?

Warum werden gerade diese Ausdrücke als Beleidigungen verwendet?

Werden Jugendliche beim Gebrauch der Wörter als Beschimpfungen nicht immer auch ganze Gruppen ab? Wenn ja, wie findet ihr das?

²⁰ Vgl. APuZ 15–16/2010: S. 14–20 (Online abrufbar unter www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32819/homo-sexualitaet [abgerufen am 09.12.2015]).

Auswertung

Im Gespräch weisen die Pädagog_innen deutlich auf die abwertende Semantik der Ausdrücke hin. Neben der unreflektierten manifesten Bedeutung transportieren die Ausdrücke immer auch eine latente Bedeutung – *die allgemeine Abwertung einer Gruppe von Personen durch Zuschreibung negativer Eigenschaften*. Die Pädagog_innen notieren diese Konsequenz des Gebrauchs der beleidigenden Sprache an die Tafel oder das Flipchart.

Nach der Auswertung des Arbeitsblattes wird im weiteren Gespräch die Perspektive der Jugendlichen sowie der Betroffenen einbezogen. Ausgehend von realen Erfahrungen einer Betroffenheit von verbalen Beleidigungen – einschließlich der Auswirkungen für das Selbstbild und das psychische Wohlbefinden – sollen sich die Jugendlichen in die Situation jener Betroffenen, die sich einer abgewerteten Gruppe zugehörig fühlen bzw. einer solchen zugeordnet werden, hineinversetzen und deren Gefühle antizipieren. Durch den Vergleich beider Gefühlswelten sollen die Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, die bisher unhinterfragte Legitimität der Ausdrücke zu überprüfen.

Seid ihr schon einmal in derselben oder ähnlicher Weise verbal angegriffen worden?

Wie fühlt es sich an, wenn ihr mit diesen Ausdrücken beleidigt werdet?

Wie könnten sich Heranwachsende fühlen, für die die Beschimpfungen durch ihre Zugehörigkeit zur abgewerteten Gruppe einen Realitätsbezug haben (z. B. Homosexuelle, Menschen jüdischer Herkunft)?

Haben Jugendliche ein stärkeres Bedürfnis nach Abwertung von anderen Jugendlichen oder liegt dem »nur« ein unreflektierter Sprachgebrauch zugrunde? Welche Konsequenzen ergeben sich für euer Denken und Handeln?

Die Auswirkungen des Sprachgebrauchs auf die realen Gefühlszustände der Jugendlichen sowie die antizipierten Gefühlszustände der Betroffenen aus der abgewerteten Gruppe werden anhand eines Tafel- oder Flipchartbildes kontrastiert. Hierbei sind die Gemeinsamkeiten sowie die zugrunde liegenden Bedürfnisse wie etwa der – als universell anzusehende – Wunsch nach Vermeidung seelischer Verwundungen hervorzuheben. Die aus der Auseinandersetzung mit dem Thema abgeleiteten Konsequenzen für das Denken

und Handeln (z. B. Erfindung nichtdiskriminierender Ausdrücke) können entweder in das Tafelbild integriert oder separat notiert werden.

Fazit

Die Pädagog_innen weisen noch einmal darauf hin, dass der Gebrauch der thematisierten sprachlichen Ausdrücke (in beleidigender Absicht) erstens zu massiven Beeinträchtigungen des psychischen Wohlbefindens (z. B. Beschämung und Erniedrigung in der Öffentlichkeit, Angst in bestimmten Situationen) bei den Adressat_innen der Rede führen kann. Zweitens werden mit den Ausdrücken immer, wenn auch nicht unbedingt intendiert, soziale Abwertungen von Gruppen vollzogen, die für deren Mitglieder ebenfalls mit psychischen Belastungen (z. B. Beschämung und Erniedrigung in der Öffentlichkeit, Entstehung von Minderwertigkeitsgefühlen) verbunden sein können. Niemand möchte die geschilderten Auswirkungen selbst erfahren müssen. Ein reflektierter und sensibler Gebrauch von Sprache kann zur Vermeidung der geschilderten Konsequenzen und somit zur Verringerung »verbaler Gewalt« beitragen.

»Alle Schwulen sind ...« Widerlegung homophober Vorurteile ^c

45 Minuten

Ablauf und Aufgabe

Zur Vorbereitung befassen sich die Pädagog_innen mit homophoben Vorurteilen – z. B. »Homosexualität ist unnatürlich«, »Für meine Kinder möchte ich keine schwulen Erzieher«, »Lesben sind männlich«²¹ – sowie den Argumenten zu ihrer Widerlegung.

Die Pädagog_innen erläutern die Aufgabe – die Visualisierung der Vorstellungen der Jugendlichen über Homosexualität – und benennen den Ablauf des dritten Bausteins. In Gruppen eingeteilt zeichnen die Jugendlichen (3 bis 5 Mitglieder) das für sie »typisch Homosexuelle« sowie »typisch Heterosexuelle« auf ein Plakat. Alternativ: Sie schreiben ihre Vorstellungen auf. Ihre Darstellungen werden im Raum aufgehängt und kurz erklärt.

²¹ Zur Auflistung und Widerlegung homophober Vorurteile vgl. www.bpb.de/shop/lernen/weitere/192556/flyer-homophobie-begegnen?blickinsbuch (abgerufen am 11. 12. 2015) sowie www.homosexualitaet.de/vorurteile.htm (abgerufen am 11. 12. 2015).

Auswertung

Im Anschluss an die Präsentationen der Gruppen fragen die Pädagog_innen zunächst nach dem Gehalt und den Gründen der spezifischen Darstellungen sowie nach der Herkunft ihrer Vorstellungen über Homosexualität. Die Einbeziehung der Vorstellungen über Heterosexualität ermöglicht nicht nur eine Gegenüberstellung der jeweils zugeschriebenen Eigenschaften, sondern auch der wertenden Urteile.

Was habt ihr jeweils dargestellt?

Warum hat ihr euch für diese Darstellungen entschieden?

Woher habt ihr eure Vorstellungen über Homosexualität? Kennt ihr schwule oder lesbische Personen?

Wie sind auf den Bildern negative und positive Charakterisierungen verteilt?

Wahrscheinlich sind negative Zuschreibungen eher in den Darstellungen zur Homosexualität zu finden. Die Pädagog_innen weisen darauf hin, dass es sich hierbei um Vorurteile handelt, d. h. Verdichtungen negativer Zuschreibungen und Bewertungen, die die Realität in äußerst verzerrter Weise und folglich unangemessen darstellen. Die geäußerten Vorurteile widerlegen die Pädagog_innen. Sie nehmen die Plakate der Jugendlichen in der Reihenfolge der Widerlegung ab. Die Ergebnisse können als prägnante und möglichst jugendgemäße Formulierungen an die Tafel oder das Flipchart notiert werden.

Als Resümee können die Pädagog_innen festhalten, dass Homophobie erstens mit erheblichen psychischen und sozialen Belastungen (z. B. Angst, Depression, Suizidgefährdung, soziale Isolation und Benachteiligung im Beruf) für die Betroffenen verbunden ist. Homo- oder Bisexualität ist zweitens nicht weniger »natürlich« als Heterosexualität. Verschiedene Beispiele aus der Tierwelt – von Bonobos über Delfine und Wale bis hin zu Pinguinen und Fruchtfiegen – belegen dies eindrücklich. Dasselbe gilt auch für Formen gleichgeschlechtlichen Zusammenlebens, einschließlich Elternschaft (z. B. Aufzucht des Nachwuchses durch männliche Trauerschwäne in Australien). Jede Form sexuellen Begehrens und menschlichen Zusammenlebens ist drittens legitim, sofern sie auf dem Einverständnis formell gleichberechtigter Teilnehmer_innen beruht.

Alternative

Die Vorurteile können die Jugendlichen auch durch Internetrecherche (z. B. Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung oder des Lesben- und Schwulenverbandes Deutschland) widerlegen und ihre Ergebnisse im Plenum vorstellen.

Szenisches Spiel

»Was wäre wenn ...« ^d

60 Minuten

Ablauf und Aufgabe

Die Pädagog_innen erläutern die Aufgabe – die Erfindung eines Dialoges zweier Freunde, in dem das homosexuelle Outing des einen Dialogpartners erstmalig thematisiert wird – und den Ablauf des vierten Bausteins. In einem Brainstorming werden zunächst die Vorstellungen der Jugendlichen über Freundschaft ermittelt und an die Tafel geschrieben. Danach bilden die Jugendlichen Paargruppen und erhalten das Arbeitsmaterial »Was wäre wenn ...«. Mehrere Gruppen sollten das von ihnen geschriebene Drehbuch live oder als selbstgedrehtes Video im Plenum inszenieren.

Auswertung

Im Gespräch liegt der Fokus der Auswertung auf der subjektiven Perspektive der Jugendlichen sowie dem Umgang mit Homosexualität in der Schule. Erstens sollen die im Spiel thematisierten Einstellungen der Jugendlichen auf das eigene Leben und ihr Konzept von Freundschaft bezogen werden, um mögliche Widersprüche zwischen dem Selbstbild des Jugendlichen (Freundschaftskonzept) und seinem antizipierten Verhalten zu explizieren. Hierfür sammeln die Pädagog_innen zunächst die Antworten der Jugendlichen auf die erste Frage und sprechen sie danach gezielt auf den Zusammenhang von eigener Reaktion und eigenem Freundschaftskonzept an.

Wie würdet ihr mit einer entsprechenden Situation umgehen?

Beurteilt euer Verhalten im Licht eurer Vorstellungen von Freundschaft!

Zweitens soll das Schulklima im Hinblick auf die Anerkennung homosexueller Jugendlicher beurteilt werden.

Wie schätzt ihr die Atmosphäre an der Schule für ein Outing ein?

Wie würden die Schüler_innen damit umgehen?

Abschließend überlegen die Jugendlichen im Plenum, welche Maßnahmen zur Verbesserung der Anerkennungskultur in der Schule unternommen werden könnten. Die Jugendlichen diskutieren ihre Vorschläge und notieren die Resultate an die Tafel bzw. das Flipchart.²²

Einheit Antisemitismus

Zusammen mit seinem Vorläufer, dem christlichen Antijudaismus, blickt der Antisemitismus bereits auf eine über 2000 Jahre alte Tradition des Judenhas- ses zurück, der sich ab dem Mittelalter periodisch in Pogromen gegen Menschen jüdischer Herkunft ent- lud. Manche Beobachter beurteilen ihn dementsprechend als den ältesten Hass.²³ Seinen mörderischen Höhe- punkt erreichte der Antisemitismus mit der industri- ellen Vernichtung von Menschen jüdischer Herkunft in den Todesfabriken von Auschwitz, Treblinka, Belzec, Sobibor, Majdanek, und Chelmno im Nationalsozia- lismus.

Mit der alliierten Befreiung vom Dritten Reich sowie der Einführung der Demokratie, die in der Gründung der BRD 1949 kumulierte, wurde Antisemitismus moralisch diskreditiert und juristisch kriminalisiert. Dieser Prozess führte zur Entstehung neuer Erschei- nungsformen des Antisemitismus. Unter Vermeidung der juristischen Tabus wird antisemitischen Stereoty- pen heute auf Basis einer Rhetorik der Anspielung und vagen Umschreibung Ausdruck verliehen.

Damit einher ging ein Wandel des Ausmaßes anti- semitischer Einstellungen in der deutschen Bevölke- rung, wie die Befunde des Forschungsteams um W. Heitmeyer aus dem Jahr 2009 belegen: Etwa 16% der Menschen sind überzeugt, dass Menschen jüdischer Herkunft über zu viel Einfluss in der Öffentlichkeit verfügen, ca. 10%, dass Menschen jüdischer Herkunft aufgrund ihres Verhaltens mitschuldig an den feind- seligen Reaktionen der Bevölkerung sind und ca. 62% nehmen eine abwehrende Haltung gegenüber der Auseinandersetzung mit der Shoah im Dritten Reich ein.²⁴ Nicht erfasst wird in den Studien das Ausmaß antisemitischer Einstellungen unter Personen mit Migrationshintergrund. Durch Befunde gesichert ist, dass Personen mit türkisch-islamischen, arabisch- islamischen oder persisch-islamischen Kulturhinter- grund höhere Zustimmungsraten zu Stereotypen aus dem Arsenal des modernen Antisemitismus (etwa der Glaube an eine jüdische Weltverschwörung) aufwei- sen, jedoch niedrigere Zustimmungsraten zu sekun-

22 Zur weiteren pädagogischen Auseinandersetzung vgl. Schack 2011; van Dijk/van Driel 2008.

23 Vgl. Wistrich 1991.

24 Vgl. ezra: »Feindlichkeit schafft Feindlichkeit« – Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeind- lichkeit« (siehe Medienstation der Ausstellung).

där-antisemitischen Stereotypen haben als Personen ohne Migrationshintergrund.²⁵

Ausgehend von einer Fallanalyse sollen sich die Jugendlichen mit Erscheinungsformen des Antisemitismus unter besonderer Berücksichtigung antisemitischer Verschwörungstheorien auseinandersetzen, um im Anschluss den antisemitischen Gehalt eines Liedtextes zu erschließen. Für die Durchführung der Einheit sind 210 bis 225 Minuten vorgesehen.

Die pädagogischen Ziele der Einheit bestehen in:

- dem Erwerb von Wissen um Erscheinungsformen und Begriff des Antisemitismus,
- der Erfassung des antisemitischen Gehaltes von Bildern und Liedtexten,
- der Förderung textanalytischer Fähigkeiten,
- der Förderung narrativer Fähigkeiten sowie
- der Förderung von Kooperation zur Lösung der gestellten Aufgaben.

Benötigte Materialien:

- Arbeitsmaterial »Fall Erfurt«
- Folie des Arbeitsmaterials »Karikatur«
- Arbeitsmaterial »Textanalyse: Protokolle«
- Arbeitsmaterial »Medienanalyse: ZOG 2« auf www.angstraeume.ezra.de/arbeitsmaterialien
- Overheadprojektor
- PCs mit Internetzugang
- Tafel, Flipchart, entsprechende Stifte

Zur Vorbereitung lesen die Pädagog_innen die Texte »Antisemitismus, Antizionismus & »Israelkritik«« (→ Medienstation der Ausstellung, S. 33), »Hintergrundinformation: Die Protokolle der Weisen von Zion« (S. 39) sowie »Hintergrundinformation: *Stahlgewitter*« (S. 42) sowie in die benötigten Arbeitsmaterialien. Die Einheit beginnt mit einem allgemeinen Überblick. Sie besteht aus einer Fallanalyse (a), der Interpretation eines Bildes (b), der Textanalyse von *Die Protokolle der Weisen von Zion*, einem antisemitischen Quellentext (c), sowie einer sich daran anschließenden Medienanalyse (d).

Fall Erfurt ^a

30 Minuten

Ablauf und Aufgabe

Die Aufgabe – eine Analyse des »Fall Erfurt« – und der Ablauf des ersten Bausteins werden von den Pädagog_innen erläutert. Die Jugendlichen erhalten das Arbeitsmaterial »Fall Erfurt« und beantworten folgende Fragen:

Welche Taten werden geschildert?

Welches Motiv liegt der Tat zugrunde?

Was verbindet ihr mit dem Begriff »Antisemitismus«?

Auswertung

Im Plenum werden die Fragen zum Fall besprochen. Die Assoziationen zum Antisemitismus notieren die Pädagog_innen an die Tafel bzw. das Flipchart. Im weiteren Verlauf des Gesprächs erfolgt eine persönliche Annäherung an das Thema:

Kennt ihr ähnliche Fälle aus eurem Alltag?

Was verbindet ihr mit der Zurückweisung des Betroffenen durch den Spruch »Juden werden hier nicht bedient!«? Wie wird er sich da gefühlt haben?

Ward ihr auch schon einmal von einem Eintrittsverbot betroffen?

Könnte ein Unterschied zwischen dem Eintrittsverbot für die Person jüdischen Glaubens sowie eines möglichen Eintrittsverbots für euch in einer ähnlichen Situation bestehen?

Die Jugendlichen tragen ihnen bekannte Beispiele von Antisemitismus im Alltag (z. B. der Spruch »Scheiß Jude« in der Jugendsprache, Schändungen jüdischer Friedhöfe mit Hakenkreuzen, Parolen wie »Jude, Jude feiges Schwein« auf antiisraelischen Demonstrationen) zusammen. Ausgehend von der »Einfühlung« in die Perspektive einer von Antisemitismus betroffenen Person werden Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zur Perspektive der Jugendlichen am Beispiel eines realen oder möglichen Eintrittsverbotes diskutiert. Der antisemitische Tathintergrund ist bei der Thematisierung der Unterschiede zu berücksichtigen (z. B. reversibles Eintrittsverbot aufgrund des Alters oder der Kleidung vs. irreversibles Verbot aufgrund einer jüdischen Herkunft oder Religionszugehörigkeit).

²⁵ Vgl. Mansel/Speiser 2010.

»Nur eine Karikatur?« ^b

30 Minuten

Ablauf und Aufgabe

Antisemitische Karikaturen sind Versionen einer personifizierend-manichäischen Bebilderung gesellschaftlicher Verhältnisse. Das heißt erstens, dass komplexe und unpersönliche soziale Entwicklungen und historische Ereignisse auf ein ursächliches Handeln von »den Juden« reduziert werden. Zweitens wird jenes Handeln – und dementsprechend die personifizierten Verhältnisse – als »böse« und »machtvoll« charakterisiert, welches für die nicht jüdischen Völker, als imaginierte Opfer »jüdischen Handelns«, ein Quell kollektiven Leids und kulturellen Verlusts darstellt.

Die Pädagog_innen erläutern die Aufgabe – die Interpretation einer antisemitischen Karikatur (ohne Verweis auf die *Protokolle*) – sowie den Ablauf des zweiten Bausteins und legen die zuvor gedruckte Folie auf. Sie weisen in der Einführung lediglich darauf hin, dass es eine gegen Menschen jüdischer Herkunft gerichtete Darstellung ist. Im Gespräch mit den Pädagog_innen sollen die Jugendlichen eine Hypothese zum antisemitischen Charakter der Karikatur entwickeln, die im dritten Baustein mit den Resultaten der Textarbeit verglichen wird. Zur Strukturierung des Gesprächs können sich die Pädagog_innen aus dem Fundus folgender Fragen bedienen:

Was ist auf dem Bild zu sehen?

Wie und wo ist die Person im Bild positioniert? Wie ist sie gezeichnet? Was symbolisiert die Person?

Welche Eigenschaften verkörpert der Mann? Sind sie positiv oder negativ konnotiert?

Was symbolisiert der Erdball?

Wie und wo sind die Verletzten oder Toten positioniert? Könnt ihr Rückschlüsse auf die Eigenschaften der Verletzten sowie die Gewalttate ziehen?

Was erfolgt aus der Anordnung der Elemente für die Beziehung zwischen Juden und Nichtjuden sowie Juden und Welt?

Wie wirkt das Bild auf euch? Was soll mit dem Bild bewirkt werden? Überlegt, inwiefern eine alternative Bildgestaltung eine andere Wirkung auf die Rezipient_innen hervorrufen würde!

Was hat das mit Antisemitismus zu tun?

Auswertung

Durch die Auswahl der Fragen werden sowohl der Darstellungsinhalt als auch die Darstellungsform (z. B. Symbolgehalt und Anordnung der Elemente) berücksichtigt. Der auf diese Weise geschaffene Interpretationsrahmen ist ein Angebot für die Jugendlichen zur deutenden Annäherung an die antisemitische Konnotation der Karikatur. Daran anschließend wird die Perspektive der Jugendlichen als Rezipient_innen des Bildes einbezogen. Die Verbalisierung der eigenen Eindrücke und Gefühle dient der Analyse der Wirkung der Karikatur auf die Rezipient_innen sowie der Funktion von Karikaturen als emotionale »Ansprache« durch eine trivialisierende Bebilderung eines (gesellschaftlichen) Sachverhalts. Der Hinweis auf die spezifische Positionierung der einzelnen Elemente im Bild sowie auf die Möglichkeit einer alternativen Gestaltung verdeutlicht einerseits den Charakter der Karikatur als intendierte Konstruktion der Karikaturist_innen und andererseits die Variabilität der intendierten und hervorgerufenen Wirkungen.²⁶

Bei Interesse könnten die Jugendlichen den Versuch unternehmen, eine nicht reduktionistisch-personifizierende Darstellung der entsprechenden gesellschaftlichen Entwicklungen (z. B. Aufklärung) und Ereignisse (z. B. Französische Revolution) zu zeichnen.

Textanalyse ^c

105 bis 120 Minuten

Ablauf und Aufgabe

Die Pädagog_innen erläutern die Aufgabe – die Herausarbeitung antisemitischer Stereotype im Text *Die Protokolle der Weisen von Zion* – des dritten Bausteins sowie dessen Ablauf. Zum Einstieg werden zentrale Erscheinungsformen des Judenhasses sowie die Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der *Protokolle* dargestellt, die ideologiegeschichtlich im Kontext des modernen Antisemitismus zu verorten sind.

Die Pädagog_innen stellen das benötigte Arbeitsmaterial »Protokolle« bereit. Die Zuordnung der Arbeitsblätter A-F zu den Gruppen (3 bis 5 Mitglieder) beruht auf dem Zufallsprinzip. Vor Beginn der Textarbeit sollte noch einmal verdeutlicht werden, dass der Text nicht nur eine Fiktion mit hohem Plagiatsanteil darstellt,

²⁶ Die Bebilderung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, z. B. »Aufklärung« oder »Individualisierung«, sowie ihrer Konsequenzen – etwa die Erosion kultureller Traditionen in europäischen Gesellschaften – ist mittels produktiver Einbildungskraft, handwerklichem Geschick sowie anti-antisemitischer Einstellung selbstverständlich auch auf eine nicht personifizierend-manichäische Weise möglich.

sondern für die Leserschaft mit seinen vielen Wiederholungen, Redundanzen, historischen Verweisen und Irrtümern und logischen Widersprüchen immer auch eine Herausforderung im Hinblick auf das Verstehen und die Geduld darstellt. Die Jugendlichen beantworteten folgende Fragen:

Was erfahrt ihr im Text über »die Juden« (Eigenschaften und Verhaltensweisen)? Warum sind diese Zuschreibungen antisemitisch?

Zu welchen antisemitischen Stereotypen können die Aussagen in eurem Text zusammengefasst werden (Beispiele für Stereotype: »der Wucherjude«, »der kindermordende Jude«)? Notiert die Ergebnisse auf einem Plakat!

Auswertung

Die Arbeitsgruppen referieren zunächst die in ihrem Text vorfindlichen Beschreibungen (Eigenschaften, Verhaltensweisen) des Jüdischen. Die Pädagog_innen weisen darauf hin, dass genannte Eigenschaften und Verhaltensweisen überwiegend negativ konnotiert sind, einer anderen Gruppe als kollektives Merkmal zugeschrieben werden und auf einer verzerrten Realitätswahrnehmung und -deutung der Antisemit_innen beruht. Danach erläutern die Jugendlichen mithilfe des Plakates die in den *Protokollen* zu findenden Stereotype. Das Resultat können die Pädagog_innen anhand der folgenden Übersicht zu den Stereotypen in den jeweiligen Textauszügen der Gruppen vergleichen. In den Satzklammern werden die Stereotype in Form kurzer Zusammenfassungen entsprechender Textinhalte exemplifiziert.

Gruppe A »kapitalistischer Jude« (S. 30²⁷: Herrschaft über Geld sowie Gold), »allmächtiger Jude« (S. 35: Zerstörung der Aristokratie als Legitimationsgrundlage staatlicher Herrschaft durch die Erfindung und Verbreitung von Liberalismus und Humanismus; S. 32, 34: unsichtbare Übernahme gesellschaftlicher Schlüsselpositionen), »hinterlistiger Jude« (S. 31, 34: Täuschung, Bestechung, Betrug, Verrat zur Verwirklichung der Ziele) sowie »verschwörerischer Jude« (S. 32: Erringung der Weltherrschaft mithilfe von Geheimbünden sowie unsichtbarer Machtausübung)

Gruppe B »kapitalistischer Jude« (S. 45, 48: Herrschaft über die Ökonomie durch Kontrolle des Finanz- und Bankkapitals; S. 45, 50: ökonomische Berei-

cherung auf Kosten der nicht jüdischen Völker) sowie »allmächtiger Jude« (S. 36, 45: Destabilisierung der Staaten durch Erzeugung ökonomischer Abhängigkeit vom jüdischen Kapital; S. 42, 48: Destabilisierung von Staaten durch Erzeugung fundamentaler ökonomischer Krisen mit Ausbeutung und Pauperisierung der Arbeiter durch die Industriekapitalisten, der Entstehung von Hass der besitzlosen Massen auf die Besitzenden aus dem Kreis der nicht jüdischen Völker sowie dem Bankrott der Staaten und des nicht jüdischen Kapitals; S. 45: Begeisterung der Massen für ökonomische Tätigkeiten in der Produktion und im Handel; S. 45, 48: Durchsetzung des Primats der Ökonomie in der Gesellschaft im Allgemeinen sowie des Primats des Finanzkapitals in der Ökonomie im Besonderen) sowie »hinterlistiger Jude« (S. 50: Inszenierung der unsichtbaren Machtergreifung als Sorge um das Allgemeinwohl)

Gruppe C »allmächtiger Jude« (S. 54: Installierung nicht jüdischer Marionetten in verschiedenen Teilbereichen der Gesellschaft; S. 56: Destabilisierung der Staaten durch Begeisterung des Volkes für liberale Ideen; Macht steht über Recht: keine Bindung der Machtausübung an juristische Normen; S. 56: All-Macht in der Gesellschaft: Kontrolle der Regierung, Gerichte und weltanschaulicher Bewegungen; S. 57: Sicherung der freiwilligen Unterwerfung nicht jüdischer Völker unter die jüdische Weltherrschaft; S. 58: Manipulation der Jugend), »kapitalistischer Jude« (S. 57: Geldmonopol) sowie »rachsüchtiger Jude« (Sprengung der Hauptstädte sowie Massenmord an der Bevölkerung bei Vereitelung der jüdischen Weltherrschaftsambitionen)

Gruppe D »allmächtiger Jude« (S. 61: Fähigkeit zur Destabilisierung ganzer Staaten durch Rassenmischung und Zerstörung der Abstammungslinien der Völker bzw. Zersetzung des Blutes; S. 61f: Zerstörung der Einheit der Staatsgewalt durch Gewaltenteilung, Parlamentarismus und freie Meinungsäußerung; Installierung einer nicht jüdischen Marionette als Präsident mit vielen Kompetenzen an der Spitze der Regierungen als Präsident), »hinterlistiger Jude« (S. 62: Erpressung des Präsidenten mit seinen biografischen Verfehlungen zur Sicherung seiner Gefolgschaft; S. 66: Täuschung nicht jüdischer Logenmitglieder), »verschwörerischer Jude« (S. 66: Erringung der Weltherr-

27 Die Seitenzahlen beziehen sich auf die im Wallstein-Verlag erschienene Ausgabe der *Protokolle* und wurden für das Arbeitsmaterial übernommen, vgl. Sammons 1998.

schaft mithilfe von weltweit gegründeter Freimaurerlogen); »*ausgewählter Jude*« (S. 66: Prädestination zur Weltherrschaft durch Gott)

Gruppe E »*allmächtiger Jude*« (S. 70: Manipulation der Öffentlichkeit durch unsichtbare Kontrolle der Presse; S. 74: Selbstermächtigung – Wir tun was wir wollen; S. 75: Erschaffung eines sozialen Antagonismus innerhalb des Volkes – Kapitalisten und Arbeiter; S. 75: Erfindung neuer Ideen wie Fortschritt sowie der Freizeitindustrie zur Zerstreuung der Massen und Verschleierung der politischen Ziele von »den Juden«), »*hinterlistiger Jude*« (S. 74: Täuschung der Öffentlichkeit durch Inszenierung »jüdischer Aktivitäten« als Dienst am Allgemeinwohl; S. 75: Täuschung der Massen durch Erfindung des Kapitalisten als Feind der Arbeiter) sowie »*ausgewählter Jude*« (S. 75: göttliche Prädestination der Menschen jüdischer Herkunft zur Erkenntnis der ewigen Wahrheit)

Gruppe F »*allmächtiger Jude*« (S. 67: Kontrolle der Presse; S. 68f: Erfindung des Liberalismus zwecks Delegitimation und Auflösung tradierter Werteordnungen), »*hinterlistiger Jude*« (S. 67: Täuschung der Öffentlichkeit durch Verbreitung von Plattitüden und Lügen durch Presse; S. 80: Initiierung von Unruhen zur Destabilisierung von Staaten; S. 81: bewusste Inkaufnahme nicht jüdischer Opfer im Prozess der Machaneignung), »*hinterlistiger Jude*« (S. 80: Täuschung nicht jüdischer Logenmitglieder hinsichtlich des Ziels der Logen), »*verschwörerischer Jude*« (S. 77: systematischer Plan zur Erringung der Weltherrschaft S. 79: Vermehrung der Freimaurerlogen zur Erringung der Weltherrschaft, Anwerbung nicht jüdischer Persönlichkeiten als Mitglieder und Repräsentant_innen der Logen) sowie »*ausgewählter Jude*« (S. 82: Ausstattung der Menschen jüdischer Herkunft mit herrschaftsfunktionalen Begabungen wie Intelligenz und Kreativität als Ausdruck göttlicher Prädestination)

Sofern die Jugendlichen entsprechende Stereotype nicht nennen, werden sie von den Pädagog_innen ergänzt. Für die Auswertung ist es ausreichend, wenn für jedes Stereotyp ein Beispiel genannt wird.

Da die Protokolle mehr als nur eine Ansammlung bzw. chronologische Auflistung antisemitischer Stereotype, sondern das wahrscheinlich wirkmächtigste antisemitische Dokument darstellen, sollten die Pädagog_innen

innen auf Grundlage der Hintergrundinformationen das dem Text inhärente Strukturmodell des Antisemitismus noch einmal prägnant zusammenfassen. Der Mythos der »jüdischen Weltverschwörung« ist in dem Modell von konstitutiver Bedeutung, insofern er einerseits das Handeln von »den Juden« sowie den (von ihnen intentional gesteuerten) Verlauf der Weltgeschichte erklärt und andererseits eine normative Beurteilung dieses Handelns für alle nicht jüdischen Menschen bereitstellt.

Erstens Menschen jüdischer Herkunft werden als *homogenes Kollektivsubjekt* »die Juden« konstruiert.

Zweitens Diesem Kollektiv werden überwiegend *negativ konnotierte Eigenschaften* zugeschrieben – z.B. Streben nach Macht und Reichtum, Berechnung, Hinterlist und Skrupellosigkeit, Internationalität und Loyalität gegenüber der eigenen Gruppe.

Drittens Menschen jüdischer Herkunft sollen ihre Fähigkeiten und Eigenschaften zur »*Erringung der Weltherrschaft*« auf Kosten der nicht jüdischen Völker gebrauchen. Diese »Verschwörung« organisieren »die Juden« in Geheimbünden.

Viertens Menschen jüdischer Herkunft wird zudem eine *Allmacht* zugeschrieben, die die Handlungsmöglichkeiten der nicht jüdischen Völker übersteigt. Sie gelten als Urheber, Träger und Profiteure der modernen Gesellschaft und ihrer Entwicklungen (Revolution, Liberalismus, Kapitalismus, Sozialismus). Die Konsequenzen der Moderne für die nicht jüdischen Völker werden negativ bewertet und abgelehnt: z.B. die »Zerstörung« der »organisch gewachsen« imaginierten Lebensweise der Völker durch den Individualismus und Materialismus der Moderne.

Fünftens Auf diese Weise werden »die Juden« als Antagonisten der in Völker unterteilten Menschheit bzw. als deren unversöhnlicher Feind stilisiert – »die Juden« als Personifizierung des Bösen schlechthin. Hieraus kann sich aus der Sicht von Antisemit_innen für die Völker nur eine einzige Handlungsmöglichkeit ergeben: die Bekämpfung »jüdischer Allmacht«.

Zum Abschluss können die Pädagog_innen den Fokus des Gesprächs noch einmal auf die im Rahmen der Interpretation der Karikatur von den Jugendlichen erarbeitete Hypothese zum Antisemitismus lenken. Sie wird mit den Resultaten der Textinterpretation verglichen.

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede stellt ihr fest?

Spiegelt die Karikatur die antisemitische Intention des Textes wider?

Durch den Vergleich wird ersichtlich, inwiefern die Jugendlichen mit der Interpretation des Bildes dessen spezifisch antisemitischen Charakter bereits antizipiert haben.

europäischen Staaten sowie humanistisch-liberale Ideen zur Durchsetzung ihrer Interessen.

Falls die Jugendlichen weiteres Interesse an der Thematisierung jenes Verschwörungsmythos in Musik und Subkultur zeigen sollten, könnten Songs der Band Faustrecht »F.G.B.« und des Rappers MaKss Damage »Weisen von Zion« analysiert werden.²⁸

Medienanalyse

Antisemitismus: ZOG 2 ^d

30 bis 45 Minuten

Aufgabe und Ablauf

Die Pädagog_innen erläutern die Aufgabe – Analyse des Liedtexts »ZOG 2« der Band *Stahlgewitter* anhand des erworbenen Wissens –, den Ablauf des vierten Bausteins und verteilen das Arbeitsmaterial Medienanalyse »ZOG 2«. In Gruppen beantworten die Jugendlichen die Fragen des Arbeitsmaterials:

Was habt ihr über Stahlgewitter herausgefunden?

Wie findet ihr den Song?

Fasst den Text kurz zusammen!

Wofür steht ZOG bzw. Z.O.G.?

Vergleicht das Lied mit den »Protokollen«! Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede stellt ihr fest?

Kennt ihr weitere Lieder mit ähnlichen Themen?

Auswertung

Im Plenum werden die Fragen diskutiert. Der Fokus des Gesprächs sollte auf dem Vergleich des Liedtextes mit den *Protokollen* liegen. Gemeinsamkeiten bestehen erstens im Rekurs auf den Mythos der »jüdischen Weltverschwörung«. Im Liedtext wird dieser eingebildete Sachverhalt mit dem Code ZOG umschrieben. Zweitens werden die Menschen jüdischer Herkunft aus dem Kreis der (in Völker separierten) Menschheit ausgeschlossen (ZOG 2: »Antimensch«, »der ewige Feind« sowie *Protokolle*: Feind der Völker). Der Unterschied besteht in der politischen Funktion der USA innerhalb der »jüdischen Weltverschwörung«. Im Liedtext werden die USA als willfähiges und wichtigstes Instrument von »den zionistischen Juden« dargestellt. Die USA spielen hingegen in den *Protokollen* keine Rolle. Hier instrumentalisieren »die Juden« die

²⁸ Zur weiteren pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus vgl. Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V./Tacheles reden e.V. 2007; BPB 2008.



**HINTERGRUND-
INFORMATIONEN**

HINTERGRUND- INFORMATIONEN

Medienstation der Ausstellung

Liste der für die Arbeit mit der Handreichung relevanten Texte aus der Medienstation bzw. Webseite der Ausstellung www.angstraeume.ezra.de:

- Antisemitismus, Antizionismus & »Israelkritik«
- Die Alltäglichkeit der Angst – Rechte Gewalt und Einschüchterungsversuche
- Folgen der Angriffe
- Homophobie & Transphobie
- »Rassismus ohne Rassen«, kultureller & alltäglicher Rassismus
- Sekundäre Viktimisierung
- Was ist nach einem Angriff wichtig?
- Wohnungslose und sozial benachteiligte Menschen als Betroffene rechter Gewalt

Rechtsextremismus

Begriff und Ideologie

»Unter ›Rechtsextremismus‹ verstehen wir die Gesamtheit von Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktionen, organisiert oder nicht, die von der rassistisch oder ethnisch bedingten sozialen Ungleichheit der Menschen ausgehen, nach ethnischer Homogenität von Völkern verlangen und das Gleichheitsgebot der Menschenrechts-Deklaration ablehnen, die den Vorrang der Gemeinschaft vor dem Individuum betonen, von der Unterordnung des Bürgers unter die Staatsräson ausgehen und die den Wertepluralismus einer liberalen Demokratie ablehnen und Demokratisierung rückgängig machen wollen.«²⁹

Hierbei handelt es sich um eine von vielen Definitionen dieses Begriffs, die wesentliche Elemente des Rechtsextremismus andeutet, die es im Folgenden näher zu erläutern gilt. Mit der Zeit sind weitere Elemente hinzugekommen. Rechtsextremismus zeigt sich in einer »Vielzahl unterschiedlicher Strömungen, ideologische[r] Ausrichtungen und Organisationsformen«³⁰.

Es gibt einige Rechtsextremismuskonzepte mit entsprechenden Kriterien, die sich voneinander unterscheiden. Die Schwierigkeit des Begriffs liegt zum einen an seiner verfassungsrechtlichen Herkunft sowie am zeitlichen Wandel des Rechtsextremismus. Der Begriff wurde erstmals 1974 durch den Verfassungsschutz verwendet. Dabei galten antidemokratische, rassistische und nationalistische Elemente als zentrale Elemente des Rechtsextremismus. Für den Verfassungsschutz waren lediglich die Handlungen von Bedeutung. Die Ebene der rechtsextremen Einstellung kam erst 1981 mit der SINUS-Studie hinzu. Kritiker_innen des staatlichen Rechtsextremismusbegriffs werfen ihm gerade diese fehlende Dimension vor. Zudem erscheine der Rechtsextremismus nicht zwangsläufig als verfassungsfeindlich. Zum anderen handelt es sich um eine Sammelbezeichnung für mehrere ideologische Ausrichtungen. Die oftmals synonym gebrauchten Begriffe wie Neofaschismus, Neonazismus, Rechtsradikalismus etc. sind differenziert zu betrachten. So werden Rechtsradikale vom Staat als

²⁹ Jaschke 2001:
S. 30.

³⁰ Grumke 2013:
S. 24.

Bild S. 32
Greiz, Rassismus
am 8. August 2014

verfassungskritisch eingeschätzt, während Rechtsextreme als verfassungsfeindlich gelten.³¹ Rechtsextremismus ist kein Randphänomen, wie der Begriff glauben machen mag, sondern ein Phänomen, das bis in die »Mitte der Gesellschaft«³² reicht. Dennoch geht er häufig mit Gewalt einher. Täglich kommt es zu rechtsextremen Gewaltakten. Jeden Tag werden durchschnittlich zwei Personen von Neonazis angegriffen oder verletzt.³³

»Der Rechtsextremismus ist ein Einstellungsmuster, dessen verbindendes Kennzeichen Ungleichwertigkeitsvorstellungen darstellen. Diese äußern sich im politischen Bereich in der Affinität zu diktatorischen Regierungsformen, chauvinistischen Einstellungen und einer Verharmlosung bzw. Rechtfertigung des Nationalsozialismus. Im sozialen Bereich sind sie gekennzeichnet durch antisemitische, fremdenfeindliche und sozialdarwinistische Einstellungen.«³⁴

Auf diese Definition einigte sich 2001 eine Konsensusgruppe im Rahmen einer Konferenz von Sozialwissenschaftler_innen. Daraus ergaben sich sechs Dimensionen der rechtsextremen Einstellung, die allerdings in ihrem Zusammenwirken variieren:

1. Befürwortung einer rechtsgerichteten Diktatur
2. Chauvinismus/Nationalismus
3. Fremdenfeindlichkeit
4. Antisemitismus
5. Sozialdarwinismus
6. Revisionismus sowie Verharmlosung des Nationalsozialismus

Zumeist gehen mit diesen Dimensionen also auch feindliche Einstellungen gegenüber Wohnungslosen und behinderten Personen einher. Zum Feindbild gehören mitunter auch Homosexuelle oder einfach nur Andersdenkende. Weitere Elemente können sein: Sexismus, fundamentale Kapitalismuskritik, Verschwörungstheorien und Gewaltbereitschaft. Grumke fügt diesen Elementen noch den Kollektivismus hinzu, demnach das Individuum der Gemeinschaft unterzuordnen ist.³⁵ Diese Dimensionen mit ihren vielfältigen Ausprägungen sind mit den Idealen einer liberalen Demokratie nicht zu vereinbaren, weshalb im rechtsextremen Milieu eine hohe Unzufriedenheit mit dem politischen System zu verzeichnen ist, das sich im letzten Jahrzehnt zunehmend radikalisiert hat. Gerade junge Menschen, die sich in Kameradschaften

oder diversen Subkulturen bewegen, verfügen über ein enormes Aggressionspotenzial und eine hohe Gewaltbereitschaft.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser komplexen »Ideologie der Ungleichwertigkeit«³⁶ sind verschiedene Konzepte entstanden, die unterschiedliche Kriterien für eine rechtsextreme Einstellung angeben. Dabei wird auf die genannten Dimensionen und Elemente wiederholt zurückgegriffen, jedoch variieren die jeweiligen Schwerpunkte. Zudem werden sowohl die Ebene der rechtsextremen Einstellungen als auch die des rechtsextremen Verhaltens berücksichtigt. Rechtsextremes Verhalten erstreckt sich von einfacher bis provokativer Werbung und Demonstrationen über Wahlverhalten und Mitgliedschaft in einer Partei oder Organisation sowie verbalen Anfeindungen und Hetzen bis hin zu affektiven, geplanten oder terroristischen Bedrohungen und Gewaltakten. Es kann sich aber auch darin äußern, dass die Person am rechtsextremen Leben mit all seinen Veranstaltungen und seinem Lifestyle teilnimmt.³⁷

Zu den Ursachen rechtsextremer Einstellungen

Für das Herausbilden einer rechtsextremen Einstellung können unterschiedlichste Faktoren eine Rolle spielen. Manche Personen werden bereits in ein rechtsextremes Umfeld hineingeboren. Bei anderen können negative Erlebnisse ein solches Weltbild hervorbringen oder bestätigen. (Früh-)kindliche Störungen und das Erziehungsverhalten der Erziehungsberechtigten können das Selbstwertgefühl stark beeinträchtigen. Häufig geht ein rechtsextremes Weltbild mit einer latenten Frustration einher, die ihrerseits Wut und Hass schürt und sich möglicherweise in aggressiven, provokativen, gewaltvollen Aktionen entlädt. Soziale, emotionale oder wirtschaftliche Deprivationen können beispielsweise tief sitzende Frustration bis schwerwiegende Schäden hervorrufen, die rechtsextreme Denkmuster begünstigen können.³⁸

31 Vgl. ebd.: S. 25.

32 Stöss 2010: S. 16 (Online abrufbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/do/08223.pdf> [abgerufen am 27.12.2015]).

33 Röpke/Speit 2013: S. 10.

34 Decker/Brähler 2006: S. 20.

35 Grumke 2013: S. 28.

36 Ebd.

37 Vgl. Stöss 2005: S. 27f; vgl. auch Stöss 2010: S. 21ff.

38 Vgl. hierzu auch Decker/Brähler 2006: S. 85–130.

Organisierter Rechtsextremismus

Rechtsextreme Taten sind nicht zwangsläufig organisiert. Sie können spontan stattfinden. Hinter vielen Fällen rechtsextremer Handlungen stehen jedoch mehr oder weniger organisierte Gruppen. Hierzu sind auch rechtsterroristische Vereinigungen zu zählen. Organisierter Rechtsextremismus meint also die gelebten Einstellungen und Aktionen im Rahmen von rechten Parteien, lockeren Kameradschaften, anderen rechtsextremen Vereinigungen oder sogar von rechtsterroristischen Gruppen.

Parteien

Zu den mitgliederstärksten Parteien, deren Mitglieder dem Rechtsextremismus zuzuordnen sind, zählen aktuell noch die NPD mit ihren Unterorganisationen der Jungen Nationaldemokraten und dem Ring Nationaler Frauen. Darüber hinaus gibt es einige Parteien, die in den letzten Jahren nach und nach mehr an Bedeutung eingebüßt haben. Hierzu zählen die Republikaner, die offiziell nicht mehr als rechtsextreme Partei gelten, die DVU und Die Rechte. Als relativ junge Bewegung ist in diesem Zuge die Bürgerbewegung PRO NRW zu nennen, die zwar vorübergehend eine hohe Medienpräsenz aufgewiesen haben, deren Entwicklungschancen jedoch als eher niedrig eingestuft werden. Zur Pro-Bewegung zählen zudem PRO Köln und PRO Deutschland. Darüber hinaus gibt es einige weitere Kleinparteien wie den Bund für Gesamtdeutschland oder Der III. Weg, die in der bundesweiten politischen Landschaft kaum präsent sind, deren Mitglieder jedoch dennoch nicht zu unterschätzen sind. Einige Parteien kooperieren mit sogenannten Freien Kameradschaften, manche verzeichnen auch einen Zulauf aus diesen lockeren Vereinigungen. Rechte Parteien greifen zu ihren Zwecken häufig auf soziale Fragen zurück und instrumentalisieren diese.

Weitere rechtsextreme Organisationen und Vereine

Daneben gibt es zahlreiche weitere Organisationen und Vereine. Ein Großteil dieser ist bereits verboten oder aufgelöst worden. Einige konnten sich jedoch bis heute halten. Hierzu zählt die Deutsche Liga für

Volk und Heimat (DLVH). In diesem Zuge ist auch das Nationale und Soziale Aktionsbündnis Mitteldeutschland (NSAM) zu nennen. Es fungiert als überregionales Koordinierungs- und Organisationsbüro bzw. Vernetzungsplattform der Freien Kameradschaften.

Kameradschaften und »freie Kräfte«

Als Kameradschaften gelten lockere, regionale Zusammenschlüsse von Rechtsextremen, die sich mitunter zu Kameradschaftsverbänden oder Aktionsbündnissen zusammenfinden. Kameradschaften bezeichnen sich auch als »Freie Nationalisten« oder »Nationaler Widerstand« (z. B. »Nationaler Widerstand Weimar«). Sie sind in der Regel radikaler und aktionistischer als Parteien. In Thüringen wirken allerdings die NPD und Freie Kameradschaften zusammen. Viele Mitglieder aus den Kameradschaften sind auch NPD-Mitglieder. Ihre Aktionen werden häufig gegenseitig getragen und erstrecken sich vom Organisieren von Aufmärschen und Konzerten über Aktionen zur Verbreitung ihrer Ideologie (Flyer, Internet etc.) bis hin zu Gewalttaten und terroristischen Handlungen.

Beispiele für mittlerweile aufgelöste Kameradschaften in Thüringen sind die »Kameradschaft Jena« sowie der »Thüringer Heimatschutzes« (THS). Beispiele für aktive Kameradschaften sind die »Braune Aktionsfront« (B.A.F.) sowie »Freies Netz Kahla«.

Autonome Nationalisten

Die Zahl der gewaltbereiten und gewalttätigen Neonazis nimmt seit einigen Jahren drastisch zu. Bei einem Großteil dieser handelt es sich um Autonome Nationalisten (AN). Sie sind eine noch recht junge Bewegung der rechtsextremen Szene, die Anfang der 2000er Jahre ihren Anfang in einer Berliner Kameradschaft nahm und auch heute noch den »freien Kräften« oder Kameradschaften zuzuordnen ist. Die AN sind der gewaltbereite Arm der Kameradschaften, die gezielt Personen ausspähen und angreifen, häufig Journalist_innen, Polizist_innen und politische Gegner_innen. Aggressivität, Gewalt und ein militanter Habitus gehören zu ihrem Selbstverständnis. Ihre Taten reichen von Sachbeschädigungen über schwere Körperverletzung bis hin zu terroristischen Angriffen. Sie bekennen sich öffentlich zur nationalsozialistischen Ideologie, leben diese rückwärtsgewandten Vor-

stellungen, hantieren mit Begriffen wie Globalisierung, Kapitalismus, Imperialismus oder Identität, streben einen »Nationalen Sozialismus« an und sehen sich als Nachfolger von Hitlers SA.

Optisch geben sie sich jedoch äußerst modern und grenzen sich somit von den älteren Nazi-Generationen ab. Mit ihrem Lifestyle wollen sie bewusst provozieren, indem sie auf Symbole und Stil anderer Subkulturen zurückgreifen. Was Stil und Lifestyle betrifft, geben sich die AN ungemein offen, sind denen anderer Subkulturen, aber auch dem Mainstream ähnlich. Das Bild der Nazis in Springerstiefel und Bomberjacke hingegen ist kaum noch zu finden. Anhand ihrer Kleidung sind sie kaum noch zu erkennen. Die AN tragen zumeist sportliche Kleidung, treten mit schwarzen Kapuzenpullovern, Turnschuhen, Basecaps und Sonnenbrillen auf und vereinnahmen damit den Stil der Linken. Auch auf deren Symbolik und Musik greifen sie zurück. Pali-Tücher werden getragen, Symbole entfremdet, aus »Good night white pride« wird »Good night left side«. Darüber hinaus werden bei Aufmärschen Bands aus der linken Szene (z. B. Die Ärzte) oder dem Mainstream gespielt. Auch hierdurch wächst ihre Attraktivität gerade für junge Menschen.

Es besteht zudem die Gefahr, dass sich aus dieser militanten Bewegung kleine Gruppen herausbilden, die sich radikalisieren. Der NSU steht hierfür beispielhaft. Und er wird womöglich zum Vorbild für andere Gruppierungen. Der Soziologe Rainer Erb warnt ebenso wie das Bundeskriminalamt vor diesen »selbstradikalisierten Einzeltätern« und der »Bildung terroristischer Kleingruppen«: »Man stilisiert sich dann als politischer Soldat gegen das feindliche System. Die fühlen sich wie im Krieg. [...] Und im Krieg sind alle Mittel erlaubt und moralisch gerechtfertigt.«³⁹

Seit 2012 treten junge Rechtsextreme auch als »Die Unsterblichen« bei Volksfesten oder eigenen nächtlichen Umzügen auf. Sie machen meist von weißen Theatermasken Gebrauch und greifen dabei erneut auf eine linke Bewegung, »Die Überflüssigen«, zurück. Ähnlich eines Flashmobs löst sich die 50 bis 100 Menschen große Gruppe nach wenigen Minuten wieder auf.

Rechtsterrorismus

Erste rechtsterroristische Aktivitäten innerhalb Deutschlands reichen bereits in die frühen Jahre der Weimarer Republik zurück. Während der ersten zwei Jahrzehnte nach der nationalsozialistischen Herrschaft gab es zwar einige radikale nationalistische Gruppen wie beispielsweise die Wiking-Jugend (1952-1994), es kam jedoch zu keinen rechtsterroristischen Aktionen. Seit Ende der 1960er Jahre radikalisierten und militarisierten sich einige Gruppierungen. Hierzu zählen die Volkssozialistische Bewegung Deutschlands/Partei der Arbeit (1971-1982), die NSDAP-Aufbauorganisation mit Hauptsitz in den USA (seit 1972), die Wehrsportgruppe Hoffmann (1973-1980), die Aktionsfront Nationaler Sozialisten/Nationale Aktivisten (1977-1983), Gruppe Ludwig (1977-1984), die Deutschen Aktionsgruppen (1980) sowie die Hepp-Kexel-Gruppe (1981-1982)⁴⁰. In 1970er Jahren kam es zu rechtsterroristischen Anschlägen. Die Täter_innen gehörten in der Regel rechtsextremen Organisationen oder terroristischen Vereinigungen an. Nach dem 11. September 2001 richteten die Sicherheitsbehörden den Fokus auf den Islamismus, seit 2005 wurde auch der Linksextremismus wieder verstärkt ins Visier genommen. 2006 wurde die Abteilung des Bundesamts für Verfassungsschutz, die sich mit dem Rechtsextremismus auseinandersetzte, aufgelöst.⁴¹

Heute stehen die Vereinigungen der Hammerskins oder Combat 18 für rechtsterroristische Netzwerke, die als »Führerloser Widerstand« in Erscheinung treten. Dieser Idee folgen auch die Autonomen Nationalisten. Der NSU handelte ebenfalls nach diesem Prinzip. Das Konzept des »leaderless resistance« geht auf den amerikanischen Rechtsextremisten Louis Beam zurück. Der Staat müsse durch kleine, geheime Zellen oder Einzelkämpfer_innen (»Lone-Wolf«-Terrorismus) bekämpft werden. Das verbindende Glied dieser Kämpfer_innen sei ihre rechtsextreme Ideologie. Bekenner-schreiben zu ihren terroristischen Taten solle es keine geben. Die *Turner Diaries* des US-Amerikaners William L. Pierce beschreiben als Roman einen solchen Einzelkämpfer. Auch sie dienen den terroristischen Zellen als Leitfaden. Sie sind seit 2006 in Deutschland indiziert. Daneben erschien 2008 die Broschüre *an.schlag – Handbuch der Autonomen Nationalisten*, die Tipps und Anleitungen für den Straßenkampf und Brandanschläge bereithält.

39 Staud/Radke 2013.

40 Es gab daneben einige Gruppierungen, die terroristische Anschläge planten, die jedoch vor der Umsetzung aufgedeckt werden konnten. Zu diesen und weiteren Gruppen nach 1945 vgl. Röpke/Speit 2013: S. 23ff.

41 Staud/Radke 2012: S. 74.

Combat 18

Combat 18, die »Kampfgruppe Adolf Hitler«, entstand aus der britischen Skinhead-Bewegung Blood & Honour (B&H) und ist ein militanter Zweig dieses Netzwerks. B&H wurde 1987 gegründet von Ian Stuart Donaldson, Sänger der rechten Skinhead-Band *Screwdriver*. Über das europaweite Netzwerk von B&H werden Konzerte organisiert und Musik vertrieben. Durch den Umlauf rechter Rockmusik werden die rechtsextreme Ideologie verbreitet sowie Informationen übermittelt und insbesondere junge Menschen erreicht. Im Jahr 2000 wurden die B&H-Division Deutschland sowie ihre Jugendorganisation White Youth verboten. Nach ihrem Verbot organisierten sich ihre Mitglieder unter der Nutzung von Zahlencodes neu – etwa als »Division 28 Deutschland«, wobei 2 und 8 für B und H stehen. Mitunter gibt es Kontakte zu Organisationen wie den »Weißen Wölfen« oder dem Konkurrenz-Netzwerk der »Hammerskins«.

Combat 18 als militanter Arm dieser Bewegung verdeutlicht den Übergang von rechtsextremer Weltanschauung und Gewalt. Ihre Anhänger_innen sind vor allem in England und Skandinavien aktiv, aber auch in der Bundesrepublik gibt es etliche rechtsextreme Straftaten, bei denen die Täter_innen auf die Bezeichnung Combat 18 oder C18 zurückgriffen. Auch hier handelt es sich streng genommen um keine Organisation, sondern um einen selbst ernannten »Führerlosen Widerstand«. Auch sie beziehen sich auf die Turner-Tagebücher.⁴²

Nationalsozialistischer Untergrund

Auch der Nationalsozialistische Untergrund (NSU) kann als »führerloser Widerstand« bezeichnet werden. Zwischen 1998 und 2011 verübten die Mitglieder des NSU Beate Zschäpe, Uwe Mundlos und Uwe Böhnhardt unter dem Motto »Taten statt Worte« vermutlich zehn Morde, neun davon aus rassistischen Gründen. 2007 schossen sie auf zwei Polizisten – eine Polizistin starb, ihr Kollege überlebte schwer verletzt. Neben den Todesopfern sind zahlreiche Verletzte durch Bombenanschläge zu beklagen: Dem NSU wird unter anderem das Nagelbomben-Attentat in Köln zur Last gelegt sowie der Sprengstoffanschlag in der Kölner Probeisgasse und ein Sprengstoffanschlag in Nürnberg. Daneben begingen Mundlos und Böhnhardt mutmaßlich 15 Raubüberfälle, wobei die beiden beim ersten

Raubüberfall am 18. Dezember 1998 auf einen 16-Jährigen gezielt schossen, diesen aber verfehlten. Es wird von weiteren Straftaten ausgegangen, die noch nicht zugeordnet werden können. Auf der Flucht nach ihrem letzten Raubüberfall am 4. November 2011 begingen Mundlos und Böhnhardt Suizid, als sich zwei Beamte ihrem Wohnwagen näherten. Kurz darauf sprengte Zschäpe ihre Unterkunft in Zwickau in die Luft und stellte sich am 8. November 2011 der Jenaer Polizei.⁴³

Sie hatten zahlreiche Helfer_innen, unter anderem Ralf Wohlleben und André Kapke, Mitinitiatoren des »Fest der Völker«, NPD-Mitglieder und Gründer des sogenannten Braunen Hauses im Jenaer Stadtteil Altlobeda, sowie weitere zentrale Figuren der Thüringischen und bundesweiten Neonazi-Szene. Unter ihnen befanden sich auch V-Leute, dennoch gelangten wichtige Hinweise dieser Informant_innen nicht zum Verfassungsschutz. Auch daher stehen die Verfassungsschutzbehörden stark in der Kritik. Die Behörden gehen heute davon aus, dass das Trio vor allem in der Anfangszeit auf eine große Zahl an Helfer_innen zurückgegriffen hat, sich zunehmend aber isolierte. Im Prozess sind derzeit fünf Personen angeklagt, daneben gibt es acht weitere Beschuldigte. Der Vorsitzende des NSU-Untersuchungsausschusses im Bundestag, Sebastian Edathy, geht von weiteren Unterstützer_innen aus. Vorläufig wird von 129 direkten und indirekten Helfer_innen ausgegangen.⁴⁴

Die drei Täter verbrachten ihre Kindheit und Jugend in Jena, lernten sich in den 1990er Jahren im Jenaer Stadtteil Winzerla kennen, bewegten sich in rechtsextremen Kreisen, die sich zunehmend radikalisierten. Sie gehörten der Kameradschaft Jena unter dem Dach des Thüringer Heimatschutzes an. Vor ihrem Untertauchen verübten sie bereits etliche Straftaten. Hierzu zählen Diebstähle, Volksverhetzung, Körperverletzung und Verkehrsdelikte. 1997 erhielten einige Jenaer Institutionen Bombenattrappen. Auf dem Theaterplatz fanden Kinder einen Koffer mit einer Bombe ohne Zünder. Anfang des Jahres 1998 führten die Ermittlungen die Polizei zu einer von Zschäpe angemieteten Garage, in der die Beamt_innen eine Bombenwerkstatt entdeckten. Böhnhardt wies zuvor noch den Weg zur betreffenden Garage und entfernte sich nach Absprache mit den Beamt_innen mit seinem PKW von dem Gelände. Die Drei flüchteten. Erst zwei Tage danach erging der Haftbefehl.⁴⁵

42 Vgl. Schraven/Feindt 2015: S. 211–218. Die Graphic Novel *Weisse Wölfe* kann über den Link <http://weissewoelfe-comic.de/lesen/#1> (abgerufen am 29.12.2015) eingesehen werden. Sie gibt über den Weg der Fiktion Einblick in den Rechtsterrorismus sowie zu B&H und Combat 18.

43 Zu den Taten des NSU vgl. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/172933/interaktive-grafik-die-taten-des-nsu> (abgerufen am 28.1.2015).

44 Röpke/Speit 2013: S. 148.

45 Röpke/Speit 2013: S. 133.

Rechter Lifestyle

Das alte Klischee des Nazi-Skinheads mit Glatzkopf, Bomberjacke und Springerstiefeln entspricht nicht mehr der Realität, wenngleich es in den Medien fortwährend präsentiert wird. Ein solcher einheitlicher Dresscode ist kaum zu finden, stattdessen gibt es in der Szene eine Vielfalt an Kleidungsstilen, von traditioneller (Zimmermannshose, lange Röcke, Blusen und Zöpfe) über unscheinbare Kleidung bis hin zu sportlicher Surfer- oder Hip-Hop-Mode. Dadurch werden auch mehr Jugendliche angesprochen. Der Markt hält einige bei Rechtsextremen beliebte Modemarken bereit. Über diverse Szeneläden oder Onlineshops werden diese dann vertrieben. Bei den Marken handelt es sich um bekannte, unpolitische Sportmarken oder rechte Marken. Zu den bekanntesten Marken zählen *Lonsdale* und *Fred Perry*. Sie wurden von der Szene vereinnahmt. Ähnlich verhielt es sich mit der Marke *New Balance*. Weitere über die rechte Szene hinaus bekannte Marken sind etwa *Pit Pull*, *Ben Sherman*, *Alpha Industries*. Heute gibt es kleinere Unternehmen, die mit mehr oder weniger eindeutiger Kleidung wie *Thor Steinar* handeln. Der Absatz ist groß. Meistens werden T-Shirts, Kapuzenpullover und Basecaps mit Codes und rechten sowie von der linken Szene übernommenen und entfremdeten Symbolen angeboten. Dieser Stil entspricht auch dem der AN, der Kleidungsstil, der früher den linken Autonomen zuzurechnen war. Häufig wird auch schwarze Kleidung mit Buttons und Aufnähern versehen, die entsprechende Codes und Symbole zeigen. Und die AN haben in der Szene den größten Zulauf. Auch das sogenannte Palästina-Tuch wurde von der linken Szene übernommen und präsentiert ihre israelfeindliche, antisemitische Einstellung.

Mit der Kleidung hat sich auch der Rückgriff auf diverse Musikstile gewandelt. So wurden bei Aufmärschen beispielsweise Popsongs von *Wir sind Helden* oder den *Ärzten* verwendet. Auch hier können durch die Nähe zum Mainstream oder gängiger Popkultur mehr Jugendliche erreicht werden. Rechtsextremismus findet nicht mehr nur bei Liedermachern sowie im Rechtsrock Ausdruck, er ist heute in verschiedensten Musikgenres und Subkulturen angekommen: Heavy Metal, Hip Hop, Techno etc. Es gibt mittlerweile eigene Subgenres wie NS-Hatecore (NSHC) oder

National Socialist Black Metal (NSBM). Je breiter die Palette, desto breiter die Hörerschaft und (potentielle) Anhänger_innen. Musik als Informationsträger und Transporteur der rechtsextremen Ideologie wird schon lange gezielt eingesetzt. Ein wesentlicher Faktor für die Verbreitung dieser Musik ist das Internet. Der Markt von rechtsextremer Musik und Konzertorganisation wurde wesentlich von B&H bestimmt. Seit dem Verbot ihrer Division Deutschland sind die Hammerskins verstärkt ins Musikgeschäft eingestiegen.

Bei der Verbreitung der rechtsextremen Ideologien spielen neben dem Internet und den sozialen Netzwerken auch die zahlreichen Zeitungen und Zeitschriften sowie verschiedene Buchverlage eine erhebliche Rolle. Vor diversen Schulhof-CDs sollten sich Schüler_innen in Acht nehmen. Sie werden als Gratis-CDs auf Schulhöfen verteilt und enthalten rechtsextreme Beiträge sowie Musik. Auch die NPD bedient sich dieser Form der Propaganda.⁴⁶

Anbei noch einige Tipps zur weiteren Recherche rechter Kleidungsmarken, Musik, Medien (Internet, Zeitschriften, Verlage):

www.dasversteckspiel.de

www.netz-gegen-nazis.de/lexikontext

www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus

Symbole und Codes

Manche Symbole sind in Deutschland verboten, andere sind in Zusammenhang mit rechter Propaganda verboten. Zu unterscheiden sind Symbole mit Bezug zur NS-Ideologie, Symbole und Logos, die extrem rechten Organisationen zuzuordnen sind, Symbole und Namen mit Bezug zur germanischen Mythologie und Szenecodes wie Buchstaben- und Zahlenkombinationen, z. B. 18 (»Adolf Hitler«), 28 (B&H) oder 88 (»Heil Hitler«). Des Weiteren werden antisemitische Codes oder geografische Anspielungen etc. verwendet. Darüber hinaus werden Symbole aus der linken Szene aufgegriffen und verändert. Zuweilen werden Kombinationen aus Symbolen und Codes verwendet, deren Bedeutung sich mitunter auch aus diesem Mix ergibt. Es empfiehlt sich, sich mit diesen Codes und Symbolen auseinanderzusetzen.

Zur weiteren Recherche geeignet:

www.dasversteckspiel.de/

www.netz-gegen-nazis.de/lexikontext

⁴⁶ Pfeiffer 2013, S. 61.

Rassismus

Advanced Chemistry

Advanced Chemistry war eine 1987 in Heidelberg von Torch (Frederik Hahn), Tony L. (Tony Landomini), Linguist (Kofi Yakpo), Gee-One (bürgerlicher Name unbekannt) und DJ Mike MD (Jean Pière Dippon) gegründete Rap-Gruppe, die zu den Pionieren der deutschsprachigen Hip-Hop-Kultur in der Bundesrepublik zählte. Das Lied »Fremd im eigenen Land« wurde 1992 veröffentlicht und gilt als Meilenstein in der Geschichte des Rap in der BRD. Die Band zählt zu den Vertretern des »Conscious Rap«, in dem die Texte immer auch eine politische Botschaft, häufig in Form einer Kritik an bestimmten gesellschaftlichen Zuständen, transportieren.

Im Song »Fremd im eigenen Land« berichten die Protagonist_innen aus der Ich-Perspektive über ihre negativen Erfahrungen mit alltäglichem Rassismus. Aufgrund ihres Aussehens werden sie in der bundesdeutschen Gesellschaft als »sichtbar Andere«⁴⁷ wahrgenommen, als Personen darauf reduziert und nicht als Mitglieder der bundesdeutschen Gesellschaft anerkannt – »wo kommst du her«. Allerdings lassen sich die Protagonist_innen nicht auf dieses Stigma festschreiben, sondern liefern eine wütende Anklage der politischen Zustände in der BRD (z.B. die Diskriminierung von Migrant_innen sowie die massive Gewalt gegen Flüchtlinge zu Beginn der 1990er Jahre) und fordern die Anerkennung der ihnen zustehenden Rechte – »Ich hab nen grünen Pass mit nem goldnen Adler drauf« – sowie die Anerkennung als Staatsbürger_innen und als Einheimische.

47 Zum Ausdruck vgl. Massingue 2010.

48 Vgl. Sammons 1998: S. 7.

49 Vgl. Cohn 1969.

50 Den Kongress organisierten Theodor Herzl, David Farbstein u. a. Auf dem Kongress wurde die Gründung der Zionistischen Weltorganisation (WZO) beschlossen sowie die Gründung einer jüdischen Heimstätte in Palästina gefordert. Herzl lieferte mit seinem Traktat *Der Judenstaat* (1896) die Begründung des politischen Zionismus – die jüdische Version des bürgerlichen Nationalismus des 19. Jhd. –, der fortan als Legitimationsgrundlage für die Gründung eines jüdischen Staats fungierte.

51 Vgl. Hagemeister 1996.

52 Joly liefert von einem liberalen Standpunkt eine polemische Kritik an der Aristokratie im Allgemeinen sowie an Napoleon III., dem französischen Kaiser von 1852–1870, im Besonderen. Die Politik von Napoleon III. wird in Jolys Schrift durch Machiavellis Ideen repräsentiert, der Liberalismus hingegen durch Montesquieu.

53 Vgl. Cohn 1969, Herf 2008.

54 Vgl. Küntzel 2002, Herf 2010.

55 Vgl. Haury 2002.

Antisemitismus

Die Protokolle der Weisen von Zion

Einordnung der *Protokolle*:

Inhalt, Entstehung und Wirkung

Die Protokolle der Weisen von Zion sind »das weitverbreitetste, zählebigste Dokument des modernen internationalen Antisemitismus«⁴⁸. Bei dem Werk handelt es sich um eine Erfindung bzw. Fiktion, in dem verschiedene antisemitische Stereotype zum Mythos der »jüdischen Weltverschwörung«⁴⁹ verdichtet wurden. Die rahmende Handlung besteht aus einem geheimen Zusammentreffen jüdischer Gelehrter – die sogenannten »Weisen von Zion« – auf dem 1. Zionistenkongress⁵⁰ in Basel 1897, welche in 24 Sitzungen über den Stand ihrer angeblichen Weltherrschaftspläne beraten haben sollen.

Die Protokolle der Weisen von Zion entstanden im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert, die Urheber-schaft konnte bis heute nicht hinreichend geklärt werden⁵¹. Der Text beruht in größeren Teilen auf der Kompilation von Auszügen des antijüdischen Romans *Biarritz* von John Retcliffe (1868) und des politisch-satirischen Traktats *Gespräche in der Unterwelt zwischen Machiavelli und Montesquieu* von dem – wohlgemerkt – liberalen Monarchiekritiker Maurice Joly (1864).⁵² Bereits 1935 bestätigte ein Schweizer Gericht, dass es sich bei dem Werk um eine Fälschung handelt. Allerdings konnte dies nicht den unrühmlichen Welterfolg der *Protokolle* verhindern: der Umschlag von Fiktion in Realität, d. i. der Glaube an deren Charakter als Tatsachenbericht.

Die Protokolle der Weisen von Zion wurden im 20. Jahrhundert in viele verschiedene Sprachen übersetzt und beeinflussten maßgeblich den nationalsozialistischen Antisemitismus⁵³ (Alfred Rosenberg, Dietrich Eckart und Adolf Hitler), islamistischen Antisemitismus⁵⁴ (z.B. Muslimbruderschaft in Ägypten, Hamas in Palästina, Mullah-Regime im Iran) sowie implizit den marxistisch-leninistischen Antizionismus in den realsozialistischen Staaten bis zu Stalins Tod 1953⁵⁵ (z.B. Slansky-Prozess in Prag 1952, die sogenannte

Ärzteverschwörung in der SU 1953, Merker-Prozess in der DDR 1953). In der BRD steht das Werk auf dem Index jugendgefährdender Medien.

Antisemitische Karikatur

Der »Duktus« der Karikatur ist an Titelbilder verschiedener europäischer Ausgaben der *Protokolle* aus den 1930ern angelehnt, welche – auf je eigene Weise – den Mythos der jüdischen Weltverschwörung plastisch zum Ausdruck bringen.

Die Figur ist eine jüdische Karikatur: ersichtlich am Davidstern als Symbol für das Judentum, an der – für antisemitische Karikaturen typischen – Physiognomie mit Blick, Nase und Lippen, der Kippa als religiöse Kopfbedeckung männlicher Juden sowie an dem Anzug (vermutlich ein Frack), der auf die Stellung als »Kapitalist« hinweist. Die Erde in der Größe eines Spielballs steht für die Gesamtheit der nicht jüdischen Völker, erkennbar am herunter tropfenden Blut sowie den toten Menschen unterhalb des Erdballs.

Die Verbindung von der Größe der Figur sowie deren Tätigkeit, das Tragen des Erdballs, ist als Analogie für die vermeintliche »jüdische Allmacht« zu verstehen. Diese Macht führe zur Abhängigkeit der Völker von »den Juden« und wird wiederum durch die Proportionen von Figur und Erde (groß-klein) sowie den Akt des Tragens (Unsichtbarkeit des Trägers bzw. Mächtigen für die Völker) verdeutlicht: Menschen jüdischer Herkunft seien trotz ihres geringen Anteils an der Weltbevölkerung die »heimlichen Machthaber« in Staat und Gesellschaft, denen die nicht jüdischen Völker ausgeliefert seien. Die angeblich besondere »Bösartigkeit« der »jüdischen Weltverschwörung« wird durch den Blick der Figur – der Hinterlist, Heimtücke und Berechnung ausdrückt – sowie deren lange, spitze Fingernägel als Waffe zur Verletzung der Völker – ein dem Arsenal der antijüdischen Ritualmord- und Blutsaugerlegenden entlehntes Symbol für den »jüdischen Zugriff« auf das »Blut der Völker« (»Ausbluten der Erde«) – versinnbildlicht.

Das »Ausbluten der Erde« steht für die Konsequenzen der »jüdischen Verschwörung« gegen die Völker: die vermeintliche Unterjochung der Völker sowie die Zerstörung ihrer »organisch gewachsenen« bzw. tradierten Lebensweisen (Kultur, Sprache, Sitten), die gleichsam Symbol für die Zerstörung der (in Völker sortierten) Menschheit sind.

Die Protokolle der Weisen von Zion

Die Zusammenfassung des Textes ist nicht chronologisch, sondern systematisch, insofern das zugrundeliegende Modell von Antisemitismus in seinen Grundzügen rekonstruiert wird.

In den *Protokollen* werden »die Juden« als das »auserwählte Volk« Gottes präsentiert. Im Gegensatz zur jüdischen Theologie wird darunter die göttlich legitimierte »Herrschaft der Juden« über die nicht jüdischen Völker verstanden. Die Legitimation beinhalte die psychische Ausstattung »der Juden« mit herrschaftsfunktionalen Dispositionen, Fähigkeiten und Eigenschaften: Intelligenz, Wissen, Gelderwerb, Machtstreben, Kompromisslosigkeit, weltweite Zerstreuung sowie eine unverbrüchliche Loyalität gegenüber der eigenen Gruppe).

Auf dieser Grundlage wird in dem Text »den Juden« ein negativ konnotiertes politisches Ziel zugeschrieben: die »Erringung der Weltherrschaft« auf Kosten der nicht jüdischen Völker und Staaten. Darunter sei die Errichtung eines autoritären Weltstaats zu verstehen, der von einem – als weise und gerecht inszenierten – jüdischen Monarchen (aus der Familie Davids) unter Anleitung der »Weisen von Zion« regiert werde. Die im Liberalismus verbürgten Rechte auf Freiheit und Gleichheit der Individuen würden abgeschafft, die Presse einer rigiden staatlichen Zensur unterworfen und jegliche politische Opposition verboten. Die Gesellschaft würde auf einer ethnischen Ständeordnung beruhen, in der jeder Stand einen genau bestimmten Beitrag zur sozialen Reproduktion zu leisten habe: Die Wissenden würden regieren, die Unwissenden arbeiten. Wissende würden sich einzig aus dem Kreis der Menschen jüdischer Herkunft rekrutieren, Arbeitende aus dem Kreis der nicht jüdischen Völker. Letztere wären per definitionem aus dem Kreis der Wissenden ausgeschlossen.

Des Weiteren werden verschiedene politische Mittel zur Erringung der »Weltherrschaft« aufgelistet. Zentral seien die Organisation »der Juden« in Geheimbünden sowie eine machiavellistische Machtpolitik. Der Geheimbund sichere die Verschleierung der »wahren« Tätigkeiten sowie Gedanken »der Juden« und somit deren Unsichtbarkeit und Unangreifbarkeit in der Öffentlichkeit. Als Verkörperung der Staatskunst gelte der Machiavellismus. Jedes Mittel sei zur Ver-

wirklich der politischen Ziele erlaubt: Bestechung, Betrug, Täuschung, Einschüchterung, Gewalt, Raub und Enteignung. Konstitutive Charaktereigenschaften zur Durchsetzung der Machtpolitik sind Egoismus, Berechnung, Beharrlichkeit, Skrupellosigkeit und Gleichgültigkeit. Opfer »jüdischer Politik« seien prinzipiell alle nicht jüdischen Völker.

Wie wird in den *Protokollen* die Umsetzung der Strategie der unsichtbaren »jüdischen Machtaneignung« vorgestellt? Durch die »psychische Affinität« zu Gelderwerb und analytischer Kritik erlangten »die Juden« zunächst das Monopol über die Sphäre des Geldes und später dann über die Presse: Entsprechende Schlüsselpositionen seien durch Menschen jüdischer Herkunft oder »ihre Marionetten« aus dem Kreis der nicht jüdischen Völker besetzt. In Kombination mit dem Geheimwissen seien »die Juden« zur umfassenden Planung und Steuerung gesellschaftlicher Entwicklungen fähig. Alle weltgeschichtlichen Umwälzungen seien folglich »jüdische Taten« und dienen der schleichenden Zerstörung (Zersetzung) der tradierten Sozialordnungen – beruhend auf den Fundamenten Christentum und Aristokratie – der europäischen Völker. Anders ausgedrückt: Durch Revolution, Liberalismus, Demokratie, Kapitalismus (inklusive ökonomischer Krisen) trügen sie absichtsvoll das »Unheil« in das Leben der Völker.

Worin bestehen gemäß des Textes nun die negativen Konsequenzen für die Völker? Durch den Liberalismus entstehe erstens eine Entfremdung zwischen den Beherrschten (»die Masse«) und ihren »natürlichen« Herrschern, den Aristokraten, insofern die Masse Freiheitsrechte (Freiheit, Gleichheit und Solidarität) einfordere. Zweitens unterminiere der Liberalismus die Einheit des Staates (Gewaltmonopol) durch Teilung der staatlichen Gewalt (Exekutive, Legislative, Judikative). Im Zuge dessen förderten »die Juden« mit ihrem Geldmonopol drittens die Ausbreitung des »parasitären« Kapitalismus (Industrie, Börse und Spekulation) auf Kosten der tradierten agrar-ständischen Wirtschaftsordnung (Kleinbetrieb und Grundbesitz). Die Gesundheit der arbeitenden Massen habe unter Ausbeutung, Armut und Arbeitslosigkeit im Kapitalismus zu leiden. Die Ausbreitung des Materialismus (Streben nach mehr Geld und Eigentum) sowie die Aufklärung (Herrschaft der Vernunft) trage viertens

maßgeblich zur Zersetzung der »heiligen« Traditionen der Völker (Christentum, Patriotismus, Gehorsam) sowie zur Ersetzung der Tradition durch Rationalität, Atheismus und Kosmopolitismus bei.

Welcher Instrumente würden sich »die Juden« bei ihrem Zerstörungswerk bedienen? Sie kontrollierten die freie Presse, welche Kritik am Staat, der Korruption und der Tradition übe und die Massen in die gewünschte Richtung manipulierte. Desweiteren würden »die Juden« Politiker_innen, Jurist_innen, Verwaltungsbeamte_innen, Journalist_innen, Wissenschaftler_innen und Erzieher_innen kaufen, bestechen und erpressen. Auf diese Weise gewännen sie willfähige Gefolgsleute und Exekutoren ihrer politischen Ziele unter den nicht jüdischen Völkern. Abschließend würden sie Streit innerhalb des liberalen Staates zwischen Parlament und Präsidenten sowie der Gesellschaft durch Förderung der Rivalitäten verschiedener Interessengruppen (z. B. Arbeiterbewegung und Kapitalist_innen, Anhängerschaft des Liberalismus und Monarchismus sowie Atheist_innen und Christ_innen) schüren.

Durch diese Aktivitäten würden die politischen und ökonomischen Strukturen sowie die körperlichen und geistigen »Kräfte« der nicht jüdischen Völker dermaßen geschwächt, dass sie den »jüdischen Herrschaftsansprüchen« in der Phase des anstehenden Umsturzes nicht mehr widerstehen könnten.

Worin besteht der antisemitische Charakter des Textes?

Erstens: Menschen jüdischer Herkunft, egal ob religiös oder säkular, ob proletarisch oder kapitalistisch, werden zum *homogenen Kollektivsubjekt* »die Juden« zusammengeschmolzen.

Zweitens: Dem Kollektiv werden überwiegend *negativ konnotierte Fähigkeiten und Eigenschaften* wie das Streben nach Macht und Reichtum (auf Kosten der nicht jüdischen Völker), Affinität zu Handel und Gelderwerb, Rationalität, Zielstrebigkeit und Skrupellosigkeit (bei der Durchsetzung ihrer Interessen), Internationalität und Loyalität gegenüber der eigenen Gruppe zugeschrieben.

Drittens: Menschen jüdischer Herkunft würden ihre Fähigkeiten und Eigenschaften zur *Erringung der Weltherrschaft* auf Kosten der nicht jüdischen Völker einsetzen. Diese Verschwörung gegen die nicht

jüdischen Völker würden sie in international tätigen Geheimbünden organisieren.

Viertens: Menschen jüdischer Herkunft wird zudem eine Allmacht zugeschrieben, die die Handlungsmöglichkeiten der nicht jüdischen Völker übersteigt. Sie gelten als Urheber aller Prozesse, die zur Entwicklung der modernen Gesellschaft führten (Revolution, Liberalismus, Kapitalismus, Sozialismus) sowie als einzige Profiteure dieser gesellschaftlichen Entwicklungen. Die Konsequenzen der Moderne für die nicht jüdischen Völker werden negativ bewertet und abgelehnt: z. B. die fundamentale Zerstörung der »organisch gewachsen« imaginierten Kultur (Lebensform) der Völker durch die Individualismus (Freiheit bzw. Autonomie des Individuums) und Materialismus (Glück als Streben nach materiellem Wohlstand) der Moderne.

Fünftens: Auf diese Weise werden »die Juden« als Antagonisten der in Völker unterteilten Menschheit bzw. als deren unversöhnlicher Feind stilisiert – »die Juden« sind die Personifizierung des Bösen schlechthin. Hieraus kann sich für die Völker nur eine einzige Handlungsmöglichkeit ergeben, die in der Forschung auch als »Warrant for genocide«⁵⁶ charakterisiert wird: die »Befreiung der guten Völker« von den Übeln der »jüdischen Moderne« durch »Bekämpfung des Judentums«.

Stahlgewitter

Stahlgewitter ist eine 1995 von Daniel Giese (Mitglied der Metalband *Saccara* sowie der Band *Gigi und die braunen Stadtmusikanten*) und Frank Kramer (Mitglied der Neofolk- und Metalband *Halgadom*) gegründete Rechtsrockband, die in der rechten Musikszene sehr beliebt ist. Von den seit 1996 veröffentlichten Alben sind bis auf eines alle indiziert.

Das Lied »ZOG 2« ist auf dem Album »Germania über alles« (2003) enthalten. ZOG bedeutet »Zionist Occupied Government«. Der Ausdruck wurde in den 1970ern von Rechtsextremen in den USA eingeführt, um die angebliche Herrschaft der »zionistischen Juden« über Staat, Ökonomie und Medien zu bezeichnen. Es ist eine Metapher für den Mythos der »jüdischen Weltverschwörung« bzw. das »internationale Judentum«, insofern das »unsichtbare Böse und Unheilvolle«, welches bisher »den Juden« zugeschrieben wurde, fortan

»den Zionisten« (d. h. sowohl Repräsentant_innen des jüdischen Staates Israels als auch dessen Sympathisant_innen in anderen Staaten) zugeschrieben wird. Die Zuschreibung des Bösen an »die Zionisten« ist keine Substitution des Antisemitismus durch Antizionismus, sondern beruht auf einer Gleichsetzung von Juden und Zionisten, die bereits in *Die Protokolle der Weisen von Zion* verwendet wird. In der BRD bedienen sich Rechtsextreme aufgrund der Tabuisierung des Antisemitismus nach 1945 (moralischer Skandal, Kriminalisierung) dieser Rhetorik der Anspielung zur straffreien Artikulation antisemitischer Ressentiments.

In dem Text »ZOG 2« geht es um die Benennung der angeblich die Welt beherrschenden politischen Kräfte – ZOG. Dahinter sollen sich »mächtige Juden« aus dem Kreis der »Hochfinanz« verbergen, d. h. die »Herrscher über das Geld« in der Diktion der *Protokolle*. Als Mittel zur Erringung der Weltherrschaft betreiben sie eine politisch-ökonomische und soziale Destabilisierung von Staaten – »sie schüren den Weltenbrand« –, um eine militärische, politische und kulturelle »Intervention« zu legitimieren. In der Stilisierung »der Zionisten« zum »ewigen Feind« wird auch die Anspielung auf »die Juden« deutlich. Im Gegensatz zu den *Protokollen* bedienen sich »die Juden« in dem Liedtext nicht mehr vorrangig europäischer Staaten zur »Ausbreitung ihrer Weltherrschaft«, sondern der USA. Die USA breche durch ihr militärisches Engagement in der Welt den Widerstand aller um »Freiheit« ringenden Völker. Vor dem Hintergrund der Veröffentlichung ist bei den »niedergeworfenen Staaten« an Irak und Afghanistan zu denken, jedoch schließt die »Reihe der Unterdrückten« auch Deutschland ein, wie die Anspielung auf die Umerziehung der Völker – amerikanische Re-Education in Deutschland nach 1945 – verdeutlicht. Flankiert werde die Unterwerfung mit der Ausbreitung des »americian way of life«. Hieraus resultiere eine Nivellierung der Kulturen aller Völker, was einem »Tod« der Völker gleichkomme – in »ZOG 2« wird vom »american way of death« gesprochen. Aufgrund dieser Zeitdiagnose könne es für die Völker nur eine Lösung für ihr »Schicksal« geben: den Kampf gegen den »ewigen Feind«.

56 Vgl. Cohn 1969.

Bild S. 43
Gegen politisch
Aktive, Homophobie
Körperverletzung
am 13. Juli 2014 in
Jena



LITERATUR

Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Homosexualität. Nr. 15-16/2010.

Benz, Wolfgang: *Argumente gegen rechte Vorurteile* (2006), www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41335/argumente-gegen-rechte-vorurteile (abgerufen am 26.11.2015).

Ebd. (Hrsg.): *Legenden, Lügen, Vorurteile. Ein Wörterbuch zur Zeitgeschichte*. Frankfurt/Main¹³ 2006.

Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. und Tacheles e.V.: *Woher kommt der Judenhass?* Mülheim/Ruhr 2007.

Bundeszentrale für Politische Bildung: *Antisemitismus in Europa – Vorurteile in Geschichte und Gegenwart. Drei Bausteine für Unterricht und außerschulische politische Bildung*. Bonn 2008 (zitiert als BPP).

Bundschuh, Stephan u. a. (Hrsg.): *Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus – Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven*. Schwalbach/Ts. 2012.

Cohn, Norman: *Die Protokolle der Weisen von Zion. Der Mythos von der jüdischen Weltverschwörung*. Baden Baden 1998.

Decker, Oliver/Brähler, Elmar: *Vom Rand zur Mitte. Rechts-extreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 2006.

DGB Bildungswerk Thüringen e.V.: *Baustein zur nicht rassistischen Bildungsarbeit* (2003), www.baustein.dgb-bwt.de/inhalt/index.html (abgerufen am 20.11.2015).

Fredrickson, George M.: *Rassismus – Ein historischer Abriss*. Hamburg 2004.

Glaser, Stefan/Pfeiffer, Thomas (Hrsg.): *Erlebniswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert*. Schwalbach/Ts. 2013.

Grumke, Thomas: *Rechtsextremismus in Deutschland. Begriff – Ideologie – Struktur*. in: Glaser/Pfeiffer (Hrsg.) 2013: S. 23-43.

Hafenegger, Benno: *Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung*, in: Sander 2014: S. 222-230.

Hagemeister, Michael: Sergej Nilus und die »Protokolle der Weisen von Zion«. Überlegungen zur Forschungslage, in: *Jahrbuch für Antisemitismusforschung*, Bd. 5, Frankfurt a. M./New York 1996, S. 127-147.

Haury, Thomas: *Antisemitismus von links*. Hamburg 2002.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.). *Deutsche Zustände*. Folge 6. Frankfurt/Main 2008.

Herf, Jeffrey: *The Jewish Enemy. Nazi Propaganda during World War II and the Holocaust*. Harvard University Press. Cambridge 2008.

Herf, Jeffrey: *Nazi Propaganda for the Arab World*. Yale University Press. New Haven/London 2010.

Hufer, Klaus-Peter: *Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver, Populismus*. Schwalbach/Ts. 2006.

Horacek, Nina/Wiese, Sebastian: *Handbuch gegen Vorurteile. Von der Auschwitzlüge bis zum Zuwanderungstsunami*. Wien 2012.

Jaschke, Hans-Gerd: *Rechtsextremismus und Fremden-feindlichkeit. Begriffe, Positionen, Praxisfelder*, 2001.

Küntzel, Matthias: *Djihad und Judenhass – Über den neuen antijüdischen Krieg*. Freiburg/Breisgau 2002.

Lanig, Jonas/Schweizer, Marion: *Ausländer nehmen uns die Arbeitsplätze weg. Rechtsradikale Propaganda und wie man sie widerlegt*. Mülheim/Ruhr 2007.

Mansel, Jürgen/Spaiser Viktoria: *Soziale Beziehungen, Konfliktpotentiale und Vorurteile im Kontext von Erfahrungen verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*. Abschlussbericht, Dezember 2010.

Massingue, Eva: *Sichtbar anders – Aus dem Leben afrodeutscher Kinder und Jugendlicher*. Herausgegeben vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. Frankfurt/Main 20210.

Memmi, Albert: *Rassismus*. Hamburg 1992.

Molthagen, Dietmar u. a. (Hrsg.): *Lern- und Arbeitsbuch gegen Rechtsextremismus: Handeln für Demokratie*. Berlin 2008.

Neumann, Franz: *Demokratischer und autoritärer Staat*. Frankfurt/Main 1986.

Pfeiffer, Thomas: *Menschenverachtung mit Unterhaltungswert. Musik, Symbolik, Internet – der Rechtsextremismus als Erlebniswelt*. In: Glaser/Pfeiffer (Hrsg.): 2013. S. 44-64.

Pohl, Frank G.: *Bist du schwul oder was?* Mühlheim/Ruhr 2008.

Quent, Matthias: *Die extreme Rechte in Thüringen: Entwicklung der Neonazi-Szene* (2011), www.boell.de/demokratie/demokratie-entwicklung-der-neonazi-szene-in-thueringen-13361.html (abgerufen am 30.12.2015).

Röpke, Andrea/Speit, Andreas: *Blut und Ehre. Geschichte und Gegenwart rechter Gewalt in Deutschland*. Bonn 2013.

Sammons, Jeffrey (Hrsg.): *Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Grundlagen des modernen Antisemitismus – Eine Fälschung*. Göttingen 1998.

Wolfgang Sander (Hrsg.): *Handbuch Politische Bildung*. 4., völlig überarbeitete Auflage Schwalbach/Ts. 2014.

Schack, Kathrin: *Liebe zum gleichen Geschlecht – Ein Thema für die Schule*. Marburg 2011.

Schellenberg, Britta: *Unterrichtspaket Demokratie und Rechtsextremismus*. Schwalbach/Ts. 2011.

Schraven, David/Feindt, Jan: *Weisse Wölfe. Eine grafische Reportage über rechten Terror*. Berlin: Puls 2015.

Staud, Toralf: *Moderne Nazis: Die NPD* (2006), www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41866/moderne-nazis-die-npd (abgerufen am 30.12.2015).

Staud, Toralf/Radke, Johannes: *Neue Nazis – Jenseits der NPD: Autonome Nationalisten und der Terror von rechts*. Köln 2012.

Staud, Toralf/Radke, Johannes: *Turnschuhe statt Springerstiefel*. 2013. In: www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/165545/turnschuhe-statt-springerstiefel#info-rechts (abgerufen am 18.12.2015).

Steffens, Melanie-Caroline: *Diskriminierung von Homo- und Bisexuellen*, in: *APuZ: Homosexualität*. Nr. 15-16/2010, S. 14-20.

Stöss, Richard: *Rechtsextremismus im Wandel*. Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 2005.

Stöss, Richard: *Rechtsextremismus im Wandel*. Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 2010.

Stöss, Richard: *Zur Entwicklung des Rechtsextremismus in Deutschland*, in: www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/198940/zur-entwicklung-des-rechtsextremismus-in-deutschland (abgerufen am 19.12.2015)

van Dijk, Lutz/van Driel, Barry: *Sexuelle Vielfalt lernen – Schulen ohne Homophobie*. Berlin 2008.

Wistrich, Robert S.: *Antisemitism. The longest Hatred*. Panteon Books. New York 1991.



IMPRESSUM

Herausgeberin

ezra – mobile Beratung für
Opfer rechter, rassistischer
und antisemitischer Gewalt
Drei-Gleichen-Str. 35a
99192 Neudietendorf

Tel 03 62 02 – 77 13 – 5 10

Fax 03 62 02 – 77 13 – 5 09

Mail info@ezra.de

Web www.ezra.de

Autor

Sebastian Kneitschel

Fotos

Philipp W. L. Günther

Lektorat

Susanne Haldrich

www.textei.com

Grafische Gestaltung

Franziska Stübgen

www.diefranz.de

Druck

fehldruck, Erfurt

Gefördert von



EVANGELISCHE KIRCHE
IN MITTELDEUTSCHLAND



Ministerium
für Bildung,
Jugend und Sport



Thüringer Landesprogramm
für Demokratie,
Toleranz und Weltoffenheit



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Die Ausstellung »ANGSTRÄUME« wurde aus Mitteln des Thüringer Landesprogramms für »Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit« finanziert. ezra ist ein Projekt in Trägerschaft der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland.

ezra wird im Rahmen des Thüringer Landesprogramms für »Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit« und des Bundesprogramms »Demokratie Leben!« gefördert.

Die in der Broschüre geäußerten Ansichten und Meinungen müssen nicht mit denen des Fördergebers übereinstimmen.



Mobile Beratung für Opfer
rechter, rassistischer
und antisemitischer Gewalt



ezra ist die mobile Beratung für Opfer rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt in Thüringen. Wir beraten, begleiten und unterstützen Menschen, die aus Motiven gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit angegriffen werden – also deshalb, weil die Täter_innen sie einer von ihnen abgelehnten Personengruppe zuordnen. Daneben richtet sich unser Angebot auch an Angehörige von Betroffenen und an Zeug_innen.